

# **Osallisuus lapsen luovuuden mahdollistajana varhais- kasvatuksen vuorovaikutustilanteissa**

Marja-Liisa Bågman

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Bågman, Marja-Liisa. 2019. Osallisuus lapsen luovuuden mahdollistajana varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 98 sivua + liitteet.**

Osallisuutta, luovuutta ja niiden synteesiä tulisi edistää varhaiskasvatuksessa ja muillakin koulutusasteilla. Tarvitaan kykyä nähdä uusia mahdollisuuksia ja toimia luovalla tavalla. Tämän laadullisen tutkimuksen aineistona oli toisen tutkijan keräämät varhaiskasvattajien kirjoitelmat (22) kokemistaan osallisuustapahtumista. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset osoittivat, että osallisuuden myötä lapset saivat vapautta pohtia ja ratkaista itse asioita, ja tämä tuotti luovaa ajattelua ja toimintaa. Lasten luovuus esiintyi tunneprosessina, tiedollisena kykynä tai persoonallisuuden esille tuomana piirteenä. Arkipäivän keskellä, pienissä hetkissä toteutuva luovuus on merkityksellistä. Tällaista toimintaa edistävät kasvattaja, toimintatavat sekä ympäristö. Kasvattajan ja lapsen positiot muuttuivat toiminnan aikana. Tunnekokemukset, toiminnalliset puitteet sekä kasvattajan sensitiivisyys edistivät muutosta kohti osallisuutta ja luovuutta toteuttavaa toimintakulttuuria.

Pitkällä aikavälillä osallisuuden ja luovuuden toteutumista seuraavasta ilosta tulee olemaan koko yhteiskuntaa koskettavia myönteisiä vaikutuksia. Etnografisen, lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteutus lapsia havainnoimalla ja haastatteleamalla toisi vertailevan mahdollisuuden samaan aiheeseen.

**Hakusanat:** osallisuus, luovuus, vuorovaikutus, varhaiskasvatus, päiväkoti, lapsi, kasvattaja, toimijuus, asema

**Keywords:** participation, creativity, interaction, early childhood education, kindergarten, child, pedagogue, agency, position

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PIENTEN LASTEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖISSÄ .....</b>	<b>7</b>
2.1	Osallistumisesta kohti osallisuutta.....	7
2.2	Osallisuus lainsäädännössä ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa 11	
2.2.1	Osallisuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa .....	12
2.2.2	Osallisuus Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	14
<b>3</b>	<b>LAPSEN LUOVUUDEN ILMENEMINEN JA MERKITYS .....</b>	<b>27</b>
3.1	Luovuuden määritelmiä .....	27
3.2	Luovuutta edistävät ja estävät tekijät .....	33
3.3	Luovan prosessin tutkiminen ja luovuuden kehittyminen .....	37
3.4	Luovuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja tulevaisuuden taitona .....	38
3.5	Osallisuuteen pohjautuva yhteisöllinen luovuus.....	40
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>46</b>
5.1	Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä .....	46
5.2	Tutkimuksen eteneminen .....	48
5.3	Aineiston analyysi.....	49
<b>6</b>	<b>LUOVUUDEN ILMENEMINEN JA OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN VARHAISKASVATUKSEN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA.....</b>	<b>53</b>
6.1	Lasten luovuuden ilmeneminen osallisuustapahtumassa.....	53
6.2	Kasvattajan ja lapsen positiot luovan osallisuuden tapahtumassa .....	60

6.3	Muutosta edistävät tekijät luovuuden ja osallisuuden toimintakulttuurin toteutumisessa.....	66
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>74</b>
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua .....	74
7.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta .....	86
7.3	Jatkotutkimusideoita ja tutkimustulosten merkitys .....	90

# 1 JOHDANTO

Yhteiskunnassamme on ollut jo pitkään pinnalla pyrkimys yksilökeskeisyydestä yhteisöllisyyteen. Tällä haetaan yhteisiä kohtaamisia ja toimimista kaikissa ikäluokissa ja niiden välillä. Varhaiskasvatuksessa ovat tulleet tutuiksi puheet lapsikeskeisyydestä, lapsilähtöisyydestä sekä lapsen edusta, kuulemisesta ja oikeuksista. Nämä kaikki käsitteet liittyvät osallisuuteen. Velvoittavuus osallisuuden toteuttamiseen tulee esille Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja siihen pohjautuvissa alan asiakirjoissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Nämä puolestaan pohjautuvat Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista), jossa määritellään jokaisen yksilön yhtäläinen arvo ja oikeudet kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Osallisuuden tavoittelu ei sinänsä ole uutta, vaan aihe on ollut esillä Suomessa ensimmäisen kansanlastenlastentarhan perustamisesta lähtien. Tuolloin, 1800-luvun lopulla, puhuttiin lasten osallistumisesta lähinnä kodin arkisiin askareisiin yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa opetuksellisessa ja kasvatuksellisessa mielessä. (Hänninen & Valli 1986, 100.) Osallisuuteen perustuvassa pedagogiikassa on tavoitteena tarjota lapsille kokemus ja tunne siitä, että he voivat ehdottaa ideoita, tehdä valintoja ja samalla kokea olevansa hyväksytyt osa yhteisöä (Turja 2018, 43).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tunnistaa ja tarkastella lasten osallisuuden yhtymäkohtia heidän luovaan toimintaansa. Koska varhaiskasvatuksessa toimitaan pääasiassa ryhmissä, myös osallisuuden ja luovuuden tarkastelu koskee useimmiten useamman lapsen yhteistoimintaa, jota ryhmän kasvattajat

ohjaavat monin eri tavoin ja vaihtelevissa asemissa suhteessa lapsiin. Sen lisäksi, että osallisuus on nostettu tärkeäksi lähtökohdaksi kaikissa lapsille ja nuorille tarjottavissa palveluissa, myös luovuutta on alettu yhä enemmän korostaa yhtenä tärkeänä opetustavoitteena kaikilla kouluasteilla alkaen varhaiskasvatuksesta.

Elämme maailmanlaajuisesti nopeiden ja moninaisten muutosten keskellä, joihin liittyvät muun muassa kiihtyvä teknologinen kehitys, ympäristöuhkat, ihmisten liikkuvuus ja työn luonteen muuttuminen (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012, 2; Aalto, Ahokas & Kuosa 2008, 10-12; Rouhelo 2013, 6). Ihmiskunnalta edellytetään kykyä löytää uusia toimintatapoja ja ratkaisuja muutosten mukanaan tuomiin haasteisiin. Tämän myötä on herännyt uudenlainen kiinnostus luovuuteen, jossa painotetaan ongelmanratkaisutaitoja, innovatiivista ajattelua sekä tuottavuuden kohentamista (Shaheen 2010, 168; Aalto, Ahokas & Kuosa 2008, 12). Luovuus on siis tärkeänä pidetty ominaisuus paitsi yksilön itseilmaisun kannalta, myös tulevaisuudessa perustaitona tarvittavana piirteenä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luovuuden ilmenemismahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa olevien lasten toiminnassa.

Aikuisen merkitys lapsen parhaan toteutumiseksi on ratkaiseva. Aikuinen vaikuttaa lapsen elämään, myös osallisuuden ja luovuuden toteutumiseen, omilla arvostuksillaan ja asenteillaan (Turja 2012, 52, 53; Virkki 2015, 149). Asenteet tulevat ilmi arjen toiminnoissa, joiden kautta voi rajoittaa tai mahdollistaa lapsen omia pyrkimyksiä. Tästä syystä tarkastelen lapsen ja kasvattajan asemia sekä toimijuutta suhteessa toisiinsa vuorovaikutustilanteissa, jotka ilmentävät sekä lapsen osallisuutta että luovaa ajattelua ja toimintaa (kts. Roos 2016, 54, 55).

Tutkimus on laadullinen ja perustuu narratiiviseen aineistoon, joka käsittelee 22 varhaiskasvattajan vuosina 2005–2008 täydennyskoulutuksien yhteydessä tuottamiin kertomuksiin lasten osallisuutta koskevasta toiminnasta.

## **2 PIENTEN LASTEN OSALLISUUS VARHAIS- KASVATUKSEN KÄYTÄNNÖISSÄ**

Tämä luku jakautuu kolmeen näkökulmaan, josta ensimmäisessä etsitään osallisuuden lähtökohtia varhaiskasvatuksen historiasta sekä luodaan katsaus varhaiskasvatusta sääteleviin lakeihin ja asiakirjoihin. Seuraavaksi määritetään osallisuuden käsitettä ja tarkastellaan osallisuuden toteutumisen edellytyksiä sekä vaikutusta.

### **2.1 Osallistumisesta kohti osallisuutta**

Lapset toimivat päiväkodissa samanaikaisesti niin yksilöinä kuin päiväkotiyhteisön jäseninä, jossa vuorottelevat monenlaiset tunteet, tarpeet, kokemukset sekä odotukset (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 264). Oleellista on ohjata lapsia yksilöinä ja yhdessä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja löytämään merkityksiä asioille omassa elämässään. Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia käyttää uteliaisuuttaan ja luovuuttaan, ja heitä kannustetaan etsimään, kokeilemaan ja kommunikoimaan. Tavoitteena on rakentaa tietoa yhdessä ennalta määrätyn tiedon siirtämisen sijaan. (Turja 2018, 44).

#### **2.1.1 Lasten osallisuuden alkujuurilla**

Suomen varhaiskasvatuksen varsinainen historia alkaa vuodesta 1883, jolloin Hanna Rothman (1856–1920) perusti ensimmäisen lastentarhan. Hän vaali lastentarhaa kodinomaisena paikkana, jossa opettajan rooli painottui kasvattajan tehtävään. Lämpimän ja ystävällisen asennoitumisen katsottiin rohkaisevan lapsia vuorovaikutukseen ja ihmissuhteiden luomiseen. Lasten omakohtaista kokemusta heidän elinpiiristä pidettiin toiminnan lähtökohtana ja tilaa annettiin leikille sekä vapaalle toiminnalle. Lapsia ohjattiin kaikessa hyvin tapoihin, ahkeruuteen, rehellisyyteen, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja avuliaisuuteen, omatoimisuuteen, luonnonrakkauteen, luovuuteen sekä iloiseen yhdessäoloon. Toiminnassa painotettiin lapsen osallistumista käytännöllisiin työtehtäviin, erityisesti taloustoimiin, joiden katsottiin kehittävän "kättä, sydäntä ja ajatuksia". (Valli & Kekäläinen 1992, 18, 23.)

Maassamme alkoi uudenlainen pikkulasten huolto-, hoito-, kasvatus- ja opetustyö, kun Suomen kansakoulun perustaja Uno Cygnaeus sulautti lastentarhoja opettajakoulutuksen yhteyteen. Niiden pedagogisena lähtökohtana oli toiminnallisuus, jossa huomioitiin lapsen omatoimisuus ja yksilölliset taipumukset. Hyvää fyysistä hoitoa ja lasten henkisen kehityksen tukemista pidettiin tärkeinä. Cygnaeuksen näkemyksen mukaan lastentarhojen toiminta loi perustaa yksilön oppimiselle koulussa ja vaikutti aikuisiän suorituksiin asti. (Helenius 2001, 56; Hänninen & Valli 1986, 24, 52–58.)

Erilaisista painotuksista huolimatta sekä Rothmanin että Cygnaeuksen näkemykset lastentarhojen pedagogiikasta pohjautuivat Friedrich Fröbelin oppeihin, joissa lapsuus nähtiin ihmiselämän tärkeimpänä jaksena (Kekäläinen & Valli 1992, 17). Fröbel innosti lapsia omatoimiseen tutkimiseen ja tietojen löytämiseen. Hänen käsityksensä mukaan aikuisten ja lasten läheinen vuorovaikutus syvensi lapsen oppimista. (Lujala 2007, 22; Hänninen & Valli 1986, 31.) Keskeinen käsitys Fröbelin pedagogiikassa on elämänyhteys. Sen mukaan lasta tuli kunnioittaa ja rakastaa, kasvattaa yksilönä ja ryhmän jäsenenä luonnon, ihmisten sekä Jumalan yhteyteen. Lapsen tuli saada elää, kokea ja olla aktiivinen osa kokonaisuutta. (Hänninen & Valli 1986, 29, 31; Kekäläinen & Valli 1992, 17, 18.)

Fröbelin laaja-alaisen näkemyksen mukaan kansan vapaus ja henkinen kehitys riippuvat kasvatuksesta ja siitä syystä valtion tulisi tukea erityisesti



pienien lasten kotikasvatusta perustamalla lastentarhoja, jotka eivät olisi koulumaisia paikkoja. Kasvatustyön tuli perustua vapauteen ja itsemääräämisoikeuteen. (Hänninen & Valli 1986, 28, 38, 104.) Fröbelin lastentarhalle asettamat toimintatavoitteet ovat edelleenkin perusta nykyiselle päivähoidon varhaiskasvatukselle (Lujala 2007, 19). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan osoittaa tärkeitä lähtökohtia nykypäivän osallisuuskäsityksille, kuten lapsen omakohtaisen kokemuksen ja vuorovaikutuksen merkityksen arvostuksen. Tämän lisäksi historian tarkastelu tuo esille lapsen mielikuvituksen käytön ja luovuuden kehittymisen tukemisen.

### **2.1.2 Lapsikeskeisyydestä kohti lasten osallisuutta**

Lastentarhojen alkuvaiheen toiminnassa oli monia piirteitä, joita viime vuosikymmeninä on nykyisten päiväkotien pedagogisessa ajattelussa löydetty ikään kuin uusina asioina. Jo lastentarhapedagogiikan alkuaikoina 1800-luvulla toiminnan rungon luoneet kuukausiaiheet valittiin lasten kiinnostuksen ja ikävaiheen mukaan ja toteutuksessa pidettiin tärkeänä lasten omakohtaisten havaintojen, kokemusten ja elämysten saamista (Niiranen & Kinos 2001, 66). Etenkin 1900-luvun loppupuolella alettiin voimakkaasti puhua ns. lapsikeskeisen ja myöhemmin myös lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen puolesta - joskus myös näiden käsitteiden eroista kiistellen (Turja 2017, 40, 41).

Käytännössä ymmärrys lapsilähtöisyydestä ja lapsikeskeisyydestä on hyvin vaihtelevaa. Usein käsitteet yhdistetään synonyymiksi (Jokimies 2013, 8; Niiranen & Kinos 2001, 75) tai kritiikiksi sekä vaihtoehdoksi aikuiskeskeisyydelle. Lapsilähtöinen ja lapsikeskeinen näkemys hahmottaa lapsen aktiivisena toimijana ja oman osaamisensa rakentajana. Lapsikeskeisyyden pedagogiset vaikuttajat ovat korostaneet lapsen vapautta, aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä (Virkki 2015, 33). Näkemys pohjautuu sosiokonstruktivismiin, jossa tähdennehtään oppimisen sosiaalista luonnetta ja lasten vertaisryhmän merkitystä kaikessa oppimisessa (Niiranen & Kinos 2001, 75; Vainio 2014, 18–22; Uotinen 2008, 12, 13.)

Virkin (2015, 113, 114, 131) tutkimuksen mukaan *kasvattajat* tarkoittavat lapsilähtöisyydellä lasten valintoja sallivaa asennoitumista sekä hetkessä elämistä. Siihen sisältyy lasten yksilöllisyyden, mielipiteiden ja kykyjen huomioon ottamista. Lisäksi kasvattajat liittivät lapsilähtöisyyteen leikin ja pitivät sitä selkeimpänä foorumina lasten osallisuudelle. Toiminnan lähtökohtana oli lasten innostuneisuus ja motivaatio tehdä asioita. *Lapset* halusivat itse aktiivisesti toimia, kuten piirtää ja muovailia sekä liikkua sisällä ja ulkona. Toiminnan joustavuus tai joustamattomuus säätelee lasten osallisuuden toteutumista. Bredekamp & Rosegrant (1996, 11–13) määrittävät lapsikeskeisen näkökulman johtavan pedagogisten sisältöjen ja teemallisten kokonaisuuksien rakentamiseen niin, että ne lähtevät lasten kiinnostuksenkohteista ja aiemmista kokemuksista mahdollistaen aloitteellisuutta ja aktiivista tiedonrakentamista aiemmin opitun perustalle.

Tiivistetysti voidaan sanoa, että lapsikeskeisyydessä huomio on kiinnittynyt vain lapseen ja lapsilähtöisyydessä korostetaan lapsen tarpeista lähtevää toimintaa. Lapsilähtöisyys ja -keskeisyys käsitteet perustuvat näin ollen lasten yksilöllisyyden huomioon ottamiseen ja lasten näkökulman tavoittamiseen. Niissä ei kuitenkaan kiinnitetä riittävästi huomiota lasten väliseen eikä lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Osallisuudessa on menty askel eteenpäin ja siinä otetaan huomioon vuorovaikutuksen merkitys. Turja (2007, 169) toteaa, että nykypäivänä vallitsevassa modernissa lapsikäsitteessä lapsella on jo valtakunnallisten säädösten ja linjausten perusteella pätevyys, tasa-arvoisuus ja oikeus ilmaista näkemyksiään ja osallistua itseään koskeviin päätöksiin.

## 2.2 Osallisuus lainsäädännössä ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatuksen arvoperusta perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18). Keskeistä näissä on lapsen edun toteutuminen ja hänen kuulluksi tulemisensa. Nämä asiakirjat ja lait ovat pohjana myös osallisuudelle.

Osallisuus pohjautuu lasten kuulemisen vaateeseen, joka on esitetty *YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa* (asetus 60/1991, artikla 12): "Sopimusvaltiot takaavat lapselle -- oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti." Kuulemisen käsitettä on sittemmin laajennettu kohti osallisuuden käsitettä, sillä kuuleminen jättää paljon vielä avoimeksi sen suhteen, millaisia seurauksia lapsen kuulemisella on lasten omaan elämään. Vaikutukset jäävät usein lapsen arjessa läsnä olevien aikuisten päätäntävaltaan. Osallisuuden käsite sisältää kuulemisen lisäksi lapsen mahdollisuuden vaikuttaa ympäristöönsä ja muuttaa sitä kaikissa kehitysvaiheissaan (Järvinen & Mikkola 2015, 13).

*Varhaiskasvatustulaisissa* (540/2018) ja sen 3, 20 ja 23 §:issa sanotaan lapsen osallisuudesta seuraavasti: "-- varhaiskasvatuksen tavoitteena on -- 9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin -- , Lapsen mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa, -- Lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. " Lapsen lisäksi laissa huomioidaan myös vanhemman tai huoltajan osallisuutta, jolle tulee tarjota mahdollisuus yhtä lailla osallistua lapsen varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelmalla tarkoitetaan lapselle laadittava henkilökohtaista suunnitelmaa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi, joka tehdään yhteistyössä henkilöstön, lasten ja hänen

vanhempiansa tai muiden huoltajien kanssa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista on myös arvioitava. (540/2018 23 a §.)

Laissa painotetaan myös lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, pysyviä vuorovaikutussuhteita lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä, vertaisryhmässä toimimisen edistämistä, lasta kunnioittavaa toimintatapaa sekä lasten ohjaamista toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (540/2018 3 §, kohdat 5. ja 8.).

Lapsen oikeuksien sopimuksessa ja Varhaiskasvatulaisissa tulevat siis esille lapsen oikeus ilmaista omia mielipiteitään, osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, jotka edellyttävät pysyviä ihmissuhteita ja toimimista vertaisryhmässä. Yhtäläillä esille tulevat lapsen kunnioittaminen sekä lapsen ohjaaminen muiden kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Nämä osallisuuteen kuuluvat seikat on otettu huomioon muun muassa valtakunnallisissa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa, *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2016) sekä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014). Lakiteksti on ohjannut kolmitasoisesta varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuuden laatimista, joka koostuu valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmista. Perusopetuslakiin pohjautuva esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Lapsen osallisuuden lisäksi asiakirjoissa painotetaan Varhaiskasvatulain mukaisesti myös huoltajan osallisuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8, 9; Esiopetuksen opetussuunnitelma 2014, 9.)

### **2.2.1 Osallisuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa**

Varhaiskasvatuksen toimintamuodoista yleisin on päiväkodeissa toteutettava ryhmämuotoinen varhaiskasvatus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17). Varhaiskasvatus tarjoaa näin hyvät edellytykset lasten sosiaalisten

taitojen ja yhteisöllisyyden vahvistamiselle sekä osallisuuden toteuttamiselle. Tutkimukseni kohdistuuakin päiväkodeissa toteutettavaan varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatuksen yleisenä tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa, sekä vahvistaa lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa varhaiskasvatuksessa opittujen taitojen kautta. Lapsen osallisuus tulee esille varhaiskasvatuksen tavoitteissa, arvoperustassa, oppimiskäsityksessä, pedagogisessa toimintakulttuurissa sekä tuen ja arvioinnin toteuttamisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14, 18–20, 55.)

Varhaiskasvatuksen arvoperustassa painotetaan muun muassa lapsen oikeutta ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi omalla ilmaisukeinoillaan. Niinikään lapsella on oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitetään oppimiskäsitys, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Oppimisen perusta on lapsen aiemmissa kokemuksissa, mielenkiinnon kohteissa sekä osaamisessa, ja oppimista tuetaan myönteisillä tunnekokemuksilla ja vuorovaikutussuhteilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan viisisosainen laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus, jonka tavoitteena on vaikuttaa lasten omaksumiin arvoihin, asenteisiin sekä tahtoon toimia. Osaaminen on kykyä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen viides osa-alue käsittelee lapsen osallistumista ja vaikuttamista. Tässä tuodaan esille lapsen kuuleminen ja vaikuttaminen omaa elämää koskevissa asioissa, omatoimisuuteen kannustaminen ja lapsen aloitteisiin vastaaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat henkilöstöä yhteiseen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin lasten kanssa. Samalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja, yhteisten sopimusten ja luottamuksen merkitystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20, 21, 24.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan tieteellistä, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Pedagogisen toi-

mintakulttuurin tulee muun muassa kannustaa lasta leikkiin, vuorovaikutukseen ja osallisuuteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20, 29, 30.)

## 2.2.2 Osallisuus Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Esiopetuksen yleisenä tavoitteena on muun muassa taata lapsille mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta sekä mahdollistaa monipuolinen vuorovaikutus ja vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja. Lapsia rohkaistaan yhdessä tekemiseen ja yhteisöllisyyteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta korostaa lasten oikeutta tulla kuulluksi ja ymmärretyksi sekä yksilönä että yhteisönsä jäsenenä. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2014, 12, 15.)

Arvoperustassa tähdennetään lasten osallistumista oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä edellytyksensä mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Omien oppimisympäristöjen rakentaminen tukee lapsen osallisuutta ja vahvistaa vuorovaikutusta vertaisryhmän kanssa. Oppimisympäristöt kannustavat lapsia aktiiviseen, yhteisölliseen ja itsenäiseen oppimiseen. Vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat keskeisiä lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta. Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja lähiympäristöön. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 23, 24.)

Esiopetuksen laaja-alaisen osaamisen kuudesta kokonaisuudesta yksi osa-alue käsittelee osallistumista ja vaikuttamista samansisältöisesti kuin varhaiskasvatuksen vastaavassa asiakirjassa. Nimensä mukaisesti lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehitystä tuetaan lapsia arvostavalla kohtaamisella, heidän ajatustensa kuuntelemisella ja koko varhaiskasvatusyhteisössä yhdessä toimimisella. Esiopetussuunnitelman perusteissa kuvataan toimintakulttuuria historiallisesti ja kulttuurisesti vuorovaikutuksessa muotoutuneeksi tavaksi toimia. Lapsia arvostetaan, heistä ollaan kiinnostuneita ja lasten tulee saada kokemuksia siitä, että heidän mielipiteillään ja toiminnallaan on merkitystä. Aikuisten on tärkeä tiedostaa, että heidän tapansa toimia ja olla vuoro-

vaikutuksessa välittyy mallina lapsille. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 18, 19, 22.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on nähtävissä selvät yhtymäkohdat Lapsen oikeuksien julistukseen sekä Varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatukseen asiakirjoissa tulee esille pyrkimys koulutukselliseen jatkumoon ja elinikäiseen oppimiseen. Nykyisin varhaiskasvatukseen asiakirjat ovat velvoittavia, joita varhaiskasvatukseen järjestäjien on noudatettava. Tästä syystä myös osallisuuden ja luovuuden toteutumisen tutkiminen on ajankohtaista. Aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen tähtäävät myös tulevaisuuteen taitoina, joiden avulla pyritään rakentamaan parempaa yhteiskuntaa. Tarve laajalaisesta osaamisesta nähdään pohjautuvan ympäröivän maailman muutoksiin, jossa ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen edellyttää tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 8, 16, 18, 19.)

Osallisuuden ja itseilmaisun toteutumisen ohella varhaiskasvatukseen asiakirjoissa tulee myös esille lapsen ohjaaminen vastuullisuuteen suhteessa luontoon, ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Lapsia ohjataan toisten ihmisten ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen, kohtuulliseen kulutukseen ja luonnonvarojen säästämiseen muun muassa vanhaa korjaamalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19, 21, 29, 31, 45; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23, 37.)

Turja (2018) toteaa, että ryhmässä toteutettavassa pedagogisessa toiminnassa sovitetaan yhteen opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet sekä oppijoiden omat tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmaohjauksessa tavoitteet ja oppimissisällöt on esitetty melko yleisellä tasolla, joka mahdollistaa toiminnan pedagogista vapautta. Tämä on tärkeää lasten osallisuuden kannalta siksi, että kasvattajilla on edelleen mahdollisuus edetä lapsiryhmän toiminnassa lasten kiinnostuksenkohteiden, yksilöllisten tarpeiden ja päivittäin oppimiselle tarjoutuvien tilanteiden mukaan. Turja (2018, 40, 43.)

## **2.3 Osallisuus ja toimijuus varhaiskasvatuksen käytännöissä**

Käsittelen ensin osallisuuden merkitystä ja seuraavaksi tarkastelen eri tutkimusten valossa sen toteutumisen edellytyksiä ja vaikutusta. Aikuisen osuus osallisuuden toteutumisessa päivähoitoyhteisössä on huomattava (Roos 2016, 89). Siksi tutkimuksessani painottuu osallisuuden toteutuminen aikuisen näkökulmasta tarkasteltuna. Myös tutkimusaineistoni koostuu aikuisten tekemistä kertomuksista päiväkotiarjessa.

### **2.3.1 Osallisuuden käsitteen merkitys**

Suomi on sitoutunut Lasten oikeuksien sopimuksen myötä noudattamaan osallisuuden toteuttamista, eli lasten kuulluksi tulemistä, heidän mielipiteidensä huomioon ottamista, tiedon saamista sekä mahdollisuutta vaikuttaa. Osallisuus on yhteisöllistä toimintaa ja korostaa lasten suoraa kuulemistä ja omaa vaikuttamista. Nämä osallisuuden ominaisuudet ilmenevät selvästi varhaiskasvatuksen asiakirjoissa aina arvoperusteista toiminnan toteuttamiseen. Edellisessä luvussa toin esille osallisuuden määritelmän varhaiskasvatuksen lainsäädännössä sekä asiakirjoissa, ja seuraavassa taulukossa esitän näistä kootun yhteenvedon (taulukko 1).



Taulukko 1 Yhteenveto osallisuuden määritelmästä varhaiskasvatuksen lainsäädännössä ja asiakirjoissa

Osallistumista	Vapaaehtoisuutta
Yhteisöllisyyttä	Vapautta
Kuulumisentunnetta	Vastuuta
Yhteistyötä	Kuulemista
Aktiivista toimijuutta	Neuvottelua
Vaikuttamista	Itsensä ilmaisua
Oppimista vertaisryhmässä (tietoja, taitoja ja tunteita)	

Osallisuuteen liittyy vahvasti yhteisöllisyys ja sen myötä painotus on siirtymässä lasten yksilöllisyydestä enemmän kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa niin lapsiryhmässä kuin lasten ja aikuisten kesken. Osallisuuden käsite on herättänyt monenlaisia kysymyksiä ja tulkintoja. Se ei tarkoita vain yksilöiden osallistumista erilaisiin tapahtumiin tai osalliseksi pääsemistä yhteiskunnan palveluihin. Tosin osallistuminen voi johtaa syvemmälle, eli osallisuuteen. Osallisuus tarkoittaa sitä, että ihmiset voivat tulla kuulluiksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisössään asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottaa vastuuta asioiden toteutuksesta (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 83; Järvinen & Mikkola 2015, 10; Sinclair 2004, 107, 111, 114). Osallisuus ei ole myöskään lapsen omaa päättämistä vaan perustuu yhteisiin neu-

votteluihin (Turja 2017, 54). Yhteinen neuvottelu, päätösten tekeminen ja näihin pohjautuva toiminta nähdään niin yksilölle kuin koko yhteisöllekin hyvinvointia tuottavana menettelynä (Puroila & Estola 2012, 39). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että lapset oppivat näkemään oman toimintansa vaikutukset toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä, ja lapsia tuetaan käyttämään omaa osaamistaan toisten hyväksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21). Toimijuuteen liittyy siis myös vastuullisuus.

### 2.3.2 Osallisuutta kuvaavia malleja

Osallisuutta on yritetty mallintaa monella eri tavalla (ks. Participation models 2012). Useimmiten mallien lähtökohta on aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Tarkastelun kohteena on myös pidetty lasten ja aikuisten välistä valtasuhdetta (Turja 2011, 27). *Arnstein* (1969, 217) kehitti ensimmäisen osallisuutta kuvaavan mallin, kansalaisten osallisuuden tikapuumallin. Tästä mallista on kehitetty vuosikymmenien aikana useita eri malleja osallisuuden eri osalueiden painotuksin.

Usein on käytetty *Hartin* (1992, 8) osallisuuden portaiden -mallia kuvaamaan lasten ja nuorten osallisuuden lisääntymistä toiminnan suunnittelussa ja päätöksenteossa. Portaiden tasoja on yhteensä kahdeksan ja niiden alimmat tasot kuvaavat toimintatapoja, joissa osallisuus ei pääse toteutumaan. Nämä ovat 1. *manipulaatio* (lapset toimivat aikuisten odotusten mukaan), 2. *lasten hyöäksikäyttäminen* (lapset osallistuvat toimintaan, jonka tarkoitusperästä heillä ei ole tietoa) ja 3. *lasten näennäinen kuuleminen* (lapsia kuullaan, mutta heidän mielipiteitään ei oteta huomioon toiminnassa). Osallisuuden toteutumista kuvataan viidellä ylimmällä tasolla, joita ovat 4. *lasten valtuuttaminen ilman tietoa* (aikuisjohteinen toiminta, johon lapset osallistuvat tietoisina tapahtumasta), 5) *lasten valtuuttaminen tiedolla tukien* (aikuisjohteinen toiminta, jossa lasten mielipiteet huomioidaan), 6) *lasten ja aikuisten yhteinen päätöksen tekeminen aikuisjohteisesti*, 7) *lapsijohteinen päätöksenteko* (lapsijohteisessa toiminnassa aikuinen voi olla mu-

kana, mutta ilman vastuuta toiminnasta) ja ylimpänä tasona 8) *lapsijohteisuus yhdessä aikuisen kanssa* (lapsella on idea toiminnasta, johon aikuinen voi liittyä tasaveroiseen päätätäsuhteeseen). (Hart 1992, 8–14.)

Shier (2001, 111) on yksi tunnettu osallisuuden mallin kehittäjä. Shierin mallissa kuvataan osallisuuden lisääntymistä eri organisaatioissa lasten osalta. Malli painottuu aikuisen näkökulmaan; mallissa tarkastellaan enemmän aikuisen kehittymistä lapsen osallisuuden toteutumisen eri tasoilla ja siinä tärkeimpänä pidetään aikuisten asenteiden muokkausta. Shierin malli eroaa Hartin kehittämästä osallisuuden portaiden -mallista siinä, ettei siinä kuvata lainkaan tasoja, joissa osallisuus ei toteudu (Shier 2001, 110).

Yleisesti mallit kuvaavat osallisuuden tasoja niin, että vähän lasten osallisuutta ilmentävä toiminta on aikuisjohtoista ja lapset voivat vaikuttaa siihen vähän, ja tietävät siitä vähän. Osallisuuden lisääntyessä lapset voivat vaikuttaa enemmän ja he myöskin tietävät enemmän käsillä olevasta toiminnasta. Yleensä tällöin aikuiset väistyvät sivummalle ja antavat tarvittaessa lapsille tukea. Kun osallisuus on hyvin kehittynyttä, toimivat sekä aikuiset että lapset rinnakkain yhteistoiminnallisesti jonkin projektin eteenpäin viemiseksi. (Turja 2017, 51.)

Tutkimuksessani painotan Hartin kehittämää osallisuuden mallia, sillä siinä kuvataan osallisuuden korkeinta tavoiteltavaa astetta lapsen ja aikuisen yhteistoimijuudessa. Tutkimukseni kohdistuu päiväkotimaailmaan, jossa lapset ja kasvattajat ovat toimijoina. Varhaiskasvatukseen liittyvät asiakirjat painottavat erityisesti päiväkodissa olevien lasten ja kasvattajien muodostamaa yhteisöä, siinä tapahtuvaa toimijuutta ja osallisuuden toteutumista heidän keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Osallisuus voi siis näyttäytyä monenlaisena toimintana (Turja 2017, 47) lasten ja aikuisten keskinäisten asemien (positioiden) kautta (Turja 2018, 38).

### 2.3.3 Osallisuuden edellytykset ja toteutuminen

Osallisuuden ja *toimijuuden* käsitteet ovat tulleet 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä osaksi varhaiskasvatuksen pedagogista keskustelua. Toimijuus

käsitteen alkuperä on sosiologiassa, joka on varhaiskasvatustieteen lähitiede. (Virkki 2015, 3.) Toimijuutta voidaan pitää yksilön ja ympäristön monitahoisena historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuvana suhteena (Hökkä, Vähsäntanen & Saarinen 2010, 143). Toimijuus ja osallisuus voidaan käsittää laajasti lasten ja heidän ympäristönsä keskinäisen *vuorovaikutuksen* kautta. Päiväkodin varhaiskasvatustoiminta on kasvatuksellisesti tavoitteellista; lasten osallisuus kuuluu päivähoidon kasvatuksellisiin päämääriin ja se voi toteutua lasten aktiivisen toimijuuden kautta. (Vainio 2014, 31.) Lasten vuorovaikutussuhteet toisiinsa ja kasvattajiin vaikuttaa merkittävästi lasten kokemukseen päiväkodin toiminnasta, omasta toimijuudesta sekä osallisuudesta (Virkki 2015, 128).

Lasten toimijuus ymmärretäänkin sosiaalisesti toiminnaksi, jolla on seurauksia. Osallisuus puolestaan on muiden läsnä olevien kanssa tapahtuvaa vastavuoroista toimintaa, jossa lapsi voi tietoisesti vaikuttaa sosiaalisessa ympäristössään. Toimijuus ja osallisuus liittyvät läheisesti toisiinsa, ja näihin kumpaankin käsitteeseen liittyy lasten kuuleminen. Kuuleminen mahdollistaa lapselle edellytykset toimia ja tulla huomioiduksi ympäristössään. (Turja & Vuorisalo 2017, 36.)

Päiväkodissa on olemassa erilaiset vuorovaikutuksen maailmat, joissa lasten toimijuus on erilaista. Toinen maailma rakentuu muista lapsista ja vertais-suhteista, jossa lapsilla on oma näkemys siitä, millä he haluavat päiväkotiarjen täyttää. Toinen maailma jaetaan kasvattajan kanssa, jolla on valta dominoida tätä maailmaa omilla näkemyksillään kasvatuksellisesta ja lapsille sopivasta toiminnasta. (Roos 2016, 80, 81.)

Kasvattajien osalta osallisuuden toteuttaminen alkaa kunkin omista *asenteista*. Osallisuuden pedagogiikka pohjautuu lapsen luottamukseen omasta osaamisestaan ja hänen näkemyksensä kuulemiseen. Lasten kuuleminen auttaa kasvattajia kehittämään pedagogista toimintaansa ja kehittymään ammatillisesti. Kasvattajilta vaaditaan hyvää itseluottamusta ja tiimin tukea tilanteissa, jotka kysyvät pedagogista riskinottoa, eli uskallusta heittäytyä yhdessä lasten kanssa uusiinkin asioihin. (Roos 2017, 24; Turja 2012, 52, 53; Turja 2018, 55, 56.) Kasvattajien omaksumat maailmankäsitykset, ihmis- ja lapsikäsitteet sekä käsitykset kasvatuksesta ja sen luonteesta vaikuttavat päiväkodin varhaiskasvatuskäytän-

nöissä. Samoin käytännön toimintaan vaikuttavat käsitykset tavoitteista, sisälöistä, menetelmistä sekä pedagogisesta prosessista ja sen suunnittelusta. (Virkki 2015, 149.) Tilanteiden kehittyminen riippuu kasvattajien taidosta suunnitella ja antaa tilaa lasten ajatuksille. Kasvattajalta tarvitaan myös herkkyyttä havainnoida toimintaa ja kykyä reflektoida omaa työskentelyään toiminnan aikana. (Virkki 2015, 131, 149; Jokimies 2013, 55.)

Jokimiehen (2013, 2, 48) tutkimus tiivistääkin lasten osallisuuden toteutumisen kulminoituvan *aikuisiin ja heidän toimintatapoihinsa*. Vuorohoidossa tehdyssä tutkimuksessa lasten osallisuuden toteutumista rajoittivat eniten kiire, työntekijöiden toimintatavat ja päiväjärjestys. Puroila ja Estola (2012 36, 37) tuovat esille tutkimuksessaan, että institutionaaliset rutiinit, kulttuuriset käytännöt sekä aikuisten valta-asema suhteessa lapsiin rajoittavat lasten osallistumista, vaikuttamista ja itsensä toteuttamista päiväkotiympäristössä. Arjessa yksittäisellä lapsella on vaikutusmahdollisuuksia, mutta rajatusti. (Puroila & Estola 2012, 37.) Roos (2016) on tutkinut lasten kertomuksia ja osallisuutta päiväkotiarjessa. Tutkimuksessaan Roos toteaa, että päiväkodissa kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus painottuu päivittäisten rutiinien ja aikataulujen varaan, järjestyksen ylläpitoon ja ohjattuun toimintaan. Kasvattajat eivät ole lapsille merkityksellisissä hetkissä läsnä, kuten esimerkiksi puskien juurilla ötököitä ihmettelemässä. Tämän kaltaisissa hetkissä, jotka rakentuvat lapsista käsin ja heidän ehdoillaan, on mahdollisuus päästä lasten todellisuuteen ja varmistaa, että heidän äänensä tulee kuulluksi. (Roos 2016, 84, 85.) Kasvattajan vuorovaikutustaidot ja lapselle tarjottu aika ovatkin tärkeässä asemassa lasten osallisuuden toteutumisessa. Aikuisella tulee olla riittävästi aikaa seurata lapsia ja olla aidossa vuorovaikutuksessa heidän kanssaan, jotta kasvattajalle voisi avautua lapsen omat uskomukset ja odotukset yhteisen huomion kohteena olevasta asiasta (Turja 2007, 175). Lapsia kuuntelemalla saadaan arvokasta tietoa lapsista itsestään niin, että sitä voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lasten itsensä tuottama tieto ravistelee itsestään selviä ajattelumalleja ja toimii pedagogisen keskustelun ja kehittämisen virittäjänä. (Roos 2016, 15.) Lasten kertomusten ja kysymysten äärelle pysähtyminen, eli asioiden katsominen lapsen tasolta, on kiinni aikuisen asennoitumisesta.

Lapsen kuuleminen edellyttää aikuiselta tahtoa, rauhoittumista meneillään olevaan hetkeen, fyysistä läheisyyttä ja oman puheen rajoittamista (Roos 2016, 88).

Ratkaisujen tekemiseen alle kouluikäiset lapset tarvitsevat aikuisten *tukea* ja apua. Lasten toimijuus toteutuu heidän toimiessaan yhdessä kasvattajien ja toistensa kanssa. Näin toimijuus ja osallisuus kytkeytyvät toisiinsa. (Virkki 2015, 7, 8.) Lapsilla on yksilöllisiä eroja kyvyssä ajatella ja kommunikoida. Lapsen omien ajatusten ja kokemusmaailman ilmaisua voidaan tukea muun muassa kuvien avulla, kiinnittämällä huomiota ympäristön esillepanoon, toimintaa dokumentoimalla ja vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin. Kaiken kaikkiaan osallisuuteen liittyy vahva kunnioitus ja luottamus lapseen, kuten kaikkiin muihinkin toimijoihin, ja tältä pohjalta toteutuvaan yhteistoimijuuteen. Lapsella on oikeus vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin kykyjensä mukaan ja saada tähän aikuiselta tarvittava tuki ja ohjaus. (Turja 2012, 52.)

Leikkiessään lapset ovat aidoimmillaan ja toiminta rakentuu heidän tarpeistaan ja lähtökohdistaan. Leikkiessään lapset kohtaavat toisensa eri tavoin kuin aikuisjohtoisessa toiminnassa. Leikkiessä aikuisen ja lapsen välille voi syntyä vuorovaikutussuhde, jossa on mahdollista tuoda ilmi ilot ja surut, riemun sekä pelon aiheet. (Roos 2016, 84.) Roosin mukaan aikuiset vaikuttivat lasten vertaissuhteiden rakentumiseen toiminnan rakenteita määrittelemällä, vaikka aikuisten fyysinen läsnäolo oli vähäistä leikki tilanteissa, suorastaan harvinaista. Roos määrittelee vapaan leikin leikiksi, jossa leikin on mahdollista muuntua ja polveilla ja jonka ajankohtaa, kestoa, paikkaa ja välineitä ei ole ennalta määritetty. (Roos 2016, 83, 84.) Lasten ja kasvattajien kokemusten mukaan päiväkodin toiminnoista lapsia miellyttää erityisesti *leikki*. Lasten omaehtoinen suunnittelu rajautui leikkiin, opetukseen ja ulkoiluun. Lapset kokivat itsensä ja toisensa aktiivisiksi toimijoiksi leikkiessään. Lasten kokemuksen mukaan heillä oli mahdollisuus suunnitella, päättää ja toimia itsenäisesti yhdessä kavereidensa kanssa leikkiessään ja ulkoillessaan. (Turja 2017, 43; Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 18, 19; Johansson & Sandberg 2010, 240.) Kasvattajien ohjaamissa tilanteissa erityisesti tytöt kokivat osallisuutta piirtämisen, muovailun ja askartelun aikana (Virkki 2015, 125).

Päiväkodissa lapsille mieluisinta ovat Roosin (2016) mukaan ystävät, leikki ja huoltapitävä aikuinen. Lapsille merkityksellistä toimintaa tapahtuu vertaisryhmässä mielikuvituksen ja leikin maailmassa. (Roos 2016, 62, 75, 78.) Virkin tutkimuksessa (2015, 142) lapset toivoivat viihtyvyyttä, joustavuutta ja vaihtelua omista henkilökohtaisista tarpeistaan lähtien. Lasten keskinäisten suhteiden lisäksi tärkeitä ovat myös lasten ja kasvattajien väliset suhteet. Lapset odottivat kasvattajilta henkilökohtaista huomiota, tasapuolista kohtelua, tukea, apua ja valvontaa. (Virkki 2015, 129.) Lapset näkivät aikuisen roolin päiväkodissa järjestyksen ylläpitäjänä ja toiminnan järjestäjänä. Kasvattajien näkökulmasta päiväkodin arki on tavoitteellista lasten oppimisen ja kehityksen tukemista. (Roos 2016, 62.)

Vuorovaikutustaitojen ja niiden tukemisen lisäksi lapsilla tulee olla osallisuus ympäristöönsä kuuluvasta *tiedosta ja materiaaleista*. Lasten osallisuutta edellyttää se, että he tietävät päiväkodin toiminnan tavoitteista, sen elämää säätelevistä asioista, omasta roolistaan sekä yhteisessä käytössä olevista tiloista ja välineistä kehitystasonsa mukaan. Lapset tulee ottaa mukaan suunnittelemaan uusia hankintoja sekä ideoimaan ja toteuttamaan käytettävissä olevien tilojen käyttöä. (Turja 2017, 48, 50.)

Seuraavassa taulukossa on nähtävissä koonti edellä kuvatuista edellytyksistä, jotka vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen (taulukko 2).

Taulukko 2 Yhteenveto osallisuuden toteutumisen edellytyksistä päiväkodissa

Lapsen kannalta edellytykset osallisuuden	Varhaiskasvattajan kannalta edellytykset osallisuuden
Luottamus omaan osaamiseensa	Asenteet ja käsitykset
Tarvittavan tuen saaminen	Kunnioitus
Tieto käytettävissä olevista materiaaleista ja toimintaa säätelevistä puitteista	Vuorovaikutustaidot
Oikeus vaikuttaa omaa elämää koskeviin päätöksiin	Kuuleminen (tahto, rauhoittuminen hetkeen, fyysinen läheisyys, oman puheen rajoittaminen)
Tunteiden ilmaisu	Herkkyys havainnoida
Kokemus huolenpidosta ja välittämisestä	Reflektiokyky (oman toiminnan arviointikyky) toiminnan aikana
Leikkiminen	Riittävä aika ja huomio lapselle
Toimijuus yhdessä varhaiskasvattajan ja toisten lasten kanssa	Pedagoginen toiminta ja riskinotto (uskallus heittäytyä uusiin asioihin)
	Ammatillinen kehittyminen ja tiimin tuki

Osallisuuden toteutumisen edellytykset ovat Roosin (2016, 90) mielestä olemassa yksinkertaisesti käsillä olevassa hetkessä ilman erityisiä osallisuuden rakenteiden pohtimisia. Myös Turja (2018, 39) toteaa, että osallisuudessa ihmisten väliset suhteet ovat keskeisellä sijalla. Yksittäisissä hetkissä on kyse oikeanlaisesta tavasta olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tästä syystä aikuisella on suuri vastuu omasta toimintatavastaan ja asenteestaan. (Roos 2016, 91.)

### 2.3.4 Osallisuuden vaikutukset

Turja (2007) käsittelee osallisuuden myönteisiä vaikutuksia pedagogisesta tarkastelukulmasta. Metakognitiivisissa ajattelutaidoissa lapsi tiedostaa omaa ajat-



teluaan ja pohtimistaan. Tähän liittyy myös unelmointi- ja visiointitaidot, jotka ovat tarpeellisia luovassa ajattelussa. Lasten osallisuuden mahdollistaminen ja lapsen näkökulman tavoittaminen tarkoittaa demokraattisten toimintaperiaatteiden yhdessä opettelua, eri osapuolten kuuntelemista, neuvottelua ja sopimista. Näin menetellen lapsen mielen teoria kehittyy, eli ymmärrys toisen ihmisen näkökulmasta. (Turja 2007, 170–172.)

Osallisuudella on vaikutusta tunnetasoon, identiteetin muodostumiseen sekä myönteisen minäkuvan kehittymiseen. Identiteetti muodostuu erilaisilla tavoilla, joilla lapsia kutsutaan vuorovaikutukseen, tarjotaan paikkaa ja osallisuutta toiminnassa, ajassa ja tilassa. Erityisen merkityksellistä on kasvattajan toiminta, millä tavoin aikuinen kutsuu ja *asemoi* lapset erilaisiin toiminnallisiin suhteisiin toistensa kanssa. (Turja 2017, 53.) Kasvattajat luovat lapsille erilaisia nähdäksi ja kuulluksi tulemisen tiloja ja paikkoja, *positioita*. Näitä positioita voidaan nimittää myös valtasuhteiksi, jotka tulevat esille toiminnallisissa tilanteissa. (Mäkinen 2017, 106.) Turjan (2007, 17) mukaan liiallinen toiminnan strukturoiminen, etukäteen arvioiminen ja turvallisuuden maksimointi voi olla jopa haitallista lapsen kehitykselle. Toiminnan pitäminen hallittavana, tuttuna ja ennustettavana voi rajoittaa lapsen kokemusmaailmaa. Roosin (2016, 56) tutkimuksessa tulee ilmi, että aikuisen valta-asemaa ei kyseenalaistettu, eikä lapset esittäneet kasvattajille kritiikkiä päiväkodin toimintatavoista. Tutkimuksessani tarkastelen kasvattajien kertomuksissa esiintyviä positioita, eli kasvattajien ja lasten asemia toiminnallisissa tilanteissa ja niissä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia sekä niiden vaikutusta.

Osallisuuden on nähty myös lisäävän elämän hallintaa ja mielekkyyttä, ja siksi osallisuudella on ennaltaehkäisevä vaikutus syrjäytymiseen. Osallisuus kasvattaa vastuuseen, tukee mielekkäiden ratkaisujen toteutumista ja lisää yhteisöllisyyden tunnetta. (Järvinen & Mikkola 2015, 14.) Samalla, kun osallisuus lisää lapsen myönteistä käsitystä itsestään, on osallisuudella vaikutusta oppimiseen sekä koulussa suoriutumiseen. Lapsen tulee olla tietoinen omasta kuulemisestaan ja vaikuttamisestaan. (Turja 2007, 170, 171.)

Tiivistän seuraavaksi eri tutkijoiden esittämät osallisuuden toteutumisen myönteiset vaikutukset:

- identiteetin vahvistuminen
- myönteisen minäkuvan muodostuminen
- ajattelutaitojen kehittyminen vuorovaikutuksessa
  - ymmärrys toisen ihmisen näkökulmasta
  - luovan ajattelun kehittyminen
- elämän hallinta ja mielekkyys
- syrjäytymisen ennalta ehkäisy
- mielekkäisiin elämää ohjaaviin ratkaisuihin toteutuminen
- yhteisöllisyyden tunne.

Varhaiskasvatus tarjoaa luonnollisesti puitteet yhteistoimijuuteen ja niinikään mahdollisuuden osallisuuden toteuttamiseen. Toimijuus lisää osallisuuden tunnetta (Autio, Juote-Pesonen, Mannila, Tuomola 2013, 74; ks. myös Turja & Vuorisalo 2017, 36) ja luovuus puolestaan ilmenee toiminnan kautta.

Seuraavassa luvussa tarkastelen luovuuden laaja-alaista käsitettä, kuinka se tuodaan esille varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja mihin luovuudella tähdätään nykypäivän kasvatuksessa.

### **3 LAPSEN LUOVUUDEN ILMENEMINEN JA MERKITYS**

"Lasten kanssa pienestä syntyy hetkessä suurta."

- Ote tutkimusaineistosta -

Luovuus rajataan usein työelämässä taiteelliseen toimintaan tai estetiikkaan liittyviin ammatteihin, vaikka sitä esiintyy monessa eri muodossa (Collin & Billett 2007, 221) ja jokaisella ihmisellä (Uusikylä & Piirto 1999, 34). Luovuutta selittäviä teorioita on runsaasti ja ne pohjautuvat pääosin psykologisiin teorioihin kuten psykoanalyttisiin, behavioristisiin, humanistisiin, kehityksellisiin, historiometrisiin sekä kehitys- ja systeemiteorioihin (Kampylis 2010, 36). Tarkastelen luovuutta ensin psykologisten ja humanististen teorioiden kannalta ja määritellen luovuuteen liittyviä tekijöitä eri teoreetikkojen välityksellä. Seuraavaksi käsittelem luovuuden ilmenemiseen ja sen tukemiseen liittyviä seikkoja sekä luovuuden merkitystä yhteiskunnallisten muutosten kannalta. Tutkimukseni näkökulma laajenee, kun yhdistän lasten osallisuuden toimintakulttuurin luovuuden ilmenemiseen.

#### **3.1 Luovuuden määritelmiä**

Suomessa ja muualla maailmassa luovuudesta on keskusteltu toisen maailmansodan jälkeen aalloittain. Luovuuden tutkimuksen läpimurto tapahtui 1950-luvun alussa ja sitä seurasi 1960-70-lukujen taitteeseen ajoittuneet aatteet itsen-

sä toteuttamisesta ja luovuudesta yhteiskunnassa. Vuosituhannen vaihteessa oli esillä innovaatioiden merkitys taloudessa ja keksittiin luovan pääoman käsite. Luovuus, luova työ ja luovat toimialat ovat edelleenkin aiheina niin tutkimuksissa, mediassa, taloudessa kuin politiikassakin. (Pirttilä & Nikkilä 2007, 71.)

Luovuuden käsite on saanut erilaisia merkityksiä riippuen tutkittavan tieteenalan näkökulmasta (Uusikylä 1999, 12). Uusikylä ja Piirto (1999, 40, 43, 47) viittaavat aikaisempiin luovuustutkimuksiin ja toteavat, että B. F. Skinnerin käsityksen mukaan luovuus on biologian ja sopivan ympäristön merkitystä, Anders Ericsson tarkastelee luovaa lahjakkuutta ja toteaa sen olevan harjoitusten tulos ja Howard Gardner löysi älykkyystutkimuksesta luovuustutkimukseen liittyviä piirteitä ja loi moniälykkyysteorian.

### 3.1.1 Luovuuden teoriasuuntauksia ja määritelmiä

Psykologisen käsityksen mukaan luovuuden neljä peruselementtiä ovat yksilö, prosessi, tuotos ja ympäristö. Useat tutkijat ovat todenneet luovien ihmisten olevan esteetikkoja. Heidän tyypillisiä piirteitään ovat riippumattomuus, energisyys, intuitiivisuus, kestävyys, tiedonhaluisuus sekä kyky leikitellä, ottaa riskejä ja sietää epävarmuutta. (Uusikylä & Piirto 1999, 56-59). Sharpin (2004, 5, 6) mielestä luovuutta ei voida määritellä suoraviivaisesti, mutta tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että luovuuteen sisältyy mielikuvitus, omaperäisyys, tuotteliaisuus, ongelmanratkaisukyky sekä kyky saada aikaan merkityksellinen lopputulos.

Humanistipsykologista näkemyksessä korostetaan kokemuksen ja kasvatuksen merkitystä luovuuden ilmenemisessä sekä jokaisen ihmisen mahdollisuutta toteuttaa itseään luovasti (Uusikylä & Piirto 1999, 31). Tämä näkemys liittyy suoraan varhaiskasvatukselle asetettuun kasvatus- ja opetustehtävään, jonka tavoitteena on yksilön ja ryhmän kehityksen tukeminen myönteisessä kasvuympäristössä. Muihin tutkijoihin vedoten Uusikylä ja Piirto (1999, 31, 33-37, 39) selostavat humanistipsykologista näkemystä, jota muun muassa Paul Rogers ja E. Paul Torrance edustavat. Kumpikin tutkijoista huomioi tunteiden

sekä vapaan ja avoimen ilmapiirin merkityksen luovuuden ilmenemisessä. *Rogers* kuvaa luovuuden rakentamista osana ihmisen persoonallisuuden kasvua, jossa yksilöllä on kyky leikkiä käsitteillä ja monipuolisilla tarkastelutavoilla, ja näiden lisäksi hän on avoin erilaisille kokemuksille ja kykenee myös arvioimaan kokemaansa. *Rogers* tuo esille luovuuden seurauksena syntyneen tuotoksen merkitystä yksilölle itselleen, jolloin tuotos on uusi ainakin tekijälleen. Luova yksilö pitää sisäisiä kokemuksia tärkeinä sekä sietää ristiriitoja ja epävarmuutta. *Torrance* korostaa *Rogersin* tavoin luovaan prosessiin pyrkimistä ja jättää tuotoksen arvioinnin toissijaiseen asemaan. *Torrance* nimeää seuraavat luovuutta edistävät tekijät, joita ovat olennaisen korostaminen, avoimuus, tunteiden merkityksen arvostaminen, kokonaisuuden näkeminen ja sen osien yhdistely, visualisointi, mielikuvituksen käyttö ja sen rikastuttaminen aistihavainnoin, yhdistely entisiin kokemuksiin uusia näkökulmia saaden, sisäinen näkeminen, rajojen laajentaminen, huumorintaju, etäännyttämisen taito sekä itsekeskeisyydestä pois pyrkiminen. *Torrance* kehitti luovuustestin *Guilfordin* tutkimustulosten pohjalta, mutta painotti luovuuden näkyvän lopullisesti siinä, mitä ihminen tekee elämänsä aikana.

*Uusikylä* ja *Piirto* (1999, 20-22) esittelevät myös muita luovuustutkimuksen suuntauksia ja tutkijoita, kuten *Guilfordin*, joka tunnisti vaikeuden määrittelyä tarkasti luovuuden kriteerejä. Vaikka luovuus liittyy oivaltavaan oppimiseen, niin *Guilford* erotti älykkyyden ja luovuuden toisistaan. Hän on todennut, että keskitason älykkyys riittää korkeatasoiseenkin luovuuteen. *Guilford* tunnisti luovuutta kyvyssä nähdä ratkaisua odottavia ongelmia siellä, missä muut eivät niitä havaitse, sekä sujuvuudessa tuottaa uusia ja omaperäisiä ideoita. Luovuus ilmenee joustavuutena muuttaa ajattelun ja toiminnan suuntaa, joka on vastakohtaista kaavamaisuudelle. Luova yksilö kykenee elaborointiin, eli ajatusten eteenpäin kehittämiseen, jolloin vähäisestä ärsykkseestä syntyy monia mielekkäitä vaihtoehtoja. Syntetisointikyky, eli ideoiden organisoiminen laajoiksi kokonaisuuksiksi, on myös ominainen luovuudessa. Luovuutta tunnistetaan analyttisessä kyvykkyydessä pilkkoa symbolisia rakenteita osiin ja rakentaa niistä uutta. Luovalla henkilöllä on kyky käsitellä monimutkaisia rakenteita ja taito arvioida, mitä seikkoja hyväksyä tai hylätä. Myös *Pirttilä* ja *Nikkilä* (2007, 74,

75) toteavat luovan idea tunnusomaisuudeksi eri suunnilta tulevien ajatusten uudella tavalla yhdistymisen, joka edistää vaihtoehtoisten ratkaisujen keksimistä ja joustavaa ajattelua.

Russ (2003, 292, 293) toteaa, että luovuus liittyy kolmeen psykologiseen prosessiin. Selkeyttääkseni eri tutkijoiden esittämiä luovuuden piirteitä ja ominaisuuksia kokoan ne yhteen Russin esittämän kolmen psykologisen prosessin mukaan (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Yhteenvedo luovuuden piirteistä ja ominaisuuksista (Russ 2003)

<b>Luovuuden piirteitä ja ominaisuuksia</b>
<p><i>Persoonallisuuden piirteet:</i>  esteettisyys, visuaalisuus, motivaatio, itseluottamus, uteliaisuus, epävarmuuden sietokyky, riskinotto-kyky, kestävyys, huumorintaju, joustavuus, riippumattomuus,  avoimuus uusille kokemuksille → rajojen laajentaminen  energisyys, tuotteliaisuus → merkityksellinen lopputulos/tuotos.</p> <p><i>Tunneprosessit:</i>  mielikuvitus, omaperäisyys, sisäisten kokemusten arvostaminen, ahdistuksen sietokyky, haasteiden ja tehtävien vastaanottaminen, pyrkimys pois itsekeskeisyydestä.</p> <p><i>Tiedolliset kyvyt:</i>  tiedonhalu, ongelmanratkaisukyky, olennaisen korostaminen, etäännyttämisen taito, kyky leikitellä käsitteillä ja erilaisilla tarkastelutavoilla, kyky nähdä kokonaisuuksia ja yhdistellä sen osia, arviointikyky.</p>

Luovuuden kolme psykologista prosessia Russin (2003) mukaan ovat *persoonallisuuden piirteet* (kuten itseluottamus, epävarmuuden sietokyky, uteliaisuus ja motivaatio), *tunneprosessit* (kuten kuvittelu leikeissä, ahdistuksen sietokyky, haasteiden ja tehtävien vastaanottaminen) sekä *tiedolliset kyvyt* (kuten poikkeava ja muunneltavissa oleva ajattelu, herkkyys ongelmien havaitsemisessa, mo-

nipuolinen tietämys ja arvostelukyky). Joillakin lapsilla nämä toisiaan tukevat osatekijät ovat käytössä, mutta osa lapsista saattaa tarvita tukea jonkin tekijän esille tulemiseen.

### 3.1.2 Pieni luovuus ja miniluovuus

Beghetto ja Kaufman (2007, 74–76) kuvaavat vallitsevia luovuuden käsitteitä, joita ovat *suuri luovuus* (engl. big-creativity) ja *pieni luovuus* (engl. little-creativity). Luovuustutkimukset ovat keskittyneet selvästi määriteltyyn suureen luovuuteen. Suuren luovuuden lopputulos on uutta ja ainutlaatuista, joka tulee vaikuttamaan aina tuleviin sukupolviin asti. Tällaista maailmanlaajuisia muutoksia aikaansaavaa luovuutta on ollut muun muassa joillakin tiedemiehillä, säveltäjillä, kuvataiteilijoilla ja kirjailijoilla, joiden aikaansaannoksilla on vaikutusta nykypäivään. Kaikki muu luovuus sisällytetään laajaan pienen luovuuden luokkaan. Pienen luovuuden käsitteessä luovuuden lopputuotos on uusi ja merkityksellinen suppeammalle yhteisölle, kuten tietylle lapsiryhmälle. Suuri luovuus ja pieni luovuus korostavat luovuuden tuotosta ja sen merkityksen arvottamista ulkopuolisen silmin, ei kokijan itsensä mukaan. Käsitteet eivät selvitä persoonallista luovaa prosessia, joka liittyy uuden ymmärryksen ja tietämyksen rakentumiseen.

Suuren ja pienen luovuuden rinnalle Beghetto ja Kaufman (2007, 74, 75) tuovat uuden käsitteen, *miniluovuuden* (engl. mini-creativity). Miniluovuus korostaa luovuuden merkityksellisyyttä yksilön itsensä kannalta. Uutuuden ja merkityksellisyyden kokemisen ei tarvitse olla ainutlaatuista tai edes merkityksellistä muille ihmisille – riittää, että tämä arvio on kokijalla henkilökohtaisesti. Näkemys henkilön sisäisen arvion riittävydestä luovuuden kokemuksesta erottaa miniluovuuden käsitteen ratkaisevasti muista luovuuden näkemyksistä, jotka korostavat luovaa käyttäytymistä ja tuotosta.

Beghetton ja Kaufmanin mukaan miniluovuus tuo esille myös oppimisen ja luovuuden välisen yhteyden. Kognitiivisen alueen tieteilijät ovat olleet pitkään

tietoisia siitä, ettei ympäristöstä voida siirtää tietoa eteenpäin sen muuttumatta vastaanottajalle, sillä ihmiset suodattavat ja toistavat tietoa olemassa olevien käsityksiensä, henkilöhistoriansa ja aiempien kokemustensa kautta. Juuri tätä edellä mainittua tulkitsevaa ja muuttuvaa prosessia voidaan kutsua miniluovuudeksi. Oppiminen ei kuitenkaan ole luovuutta, mutta siihen liittyvällä tiedollisella kehityksellä ja myöhemmillä luovuuden ilmauksen muodoilla on lähtökohtansa miniluovuuden tulkinnessa. (Beghetto & Kaufman 2007, 73, 74.)

Miniluovuudessa kiinnitetään huomiota myös luovuuden prosessimaisuuteen. Luovuus muuttuu persoonallisen tiedon, oivallusten ja ymmärryksen kehittyessä. Tämän prosessin kautta luovuuden on mahdollista kasvaa miniluovuudesta pieneen luovuuteen ja joissakin tapauksissa jopa suureen luovuuteen asti. Luovuuden kehitymisprosessin tarkastelun avulla voidaan vihdoin vastata Guilfordin jo 1950-luvulla esittämään haasteeseen ja tutkia luovuuden ilmenemistä vasta-alkajien parissa sekä luokkahuoneiden keskellä. (Beghetto & Kaufman 2007, 74, 75, 78.) Sharp (2004, 6) toteaa, että pieni luovuus ja miniluovuus edustavat demokraattisen luovuuden määritelmä, jotka sopivat varhaiskasvatukseen. Niiden mukaan voidaan ajatella, että jokaisella lapsella on omaperäiset tuotokset suhteessa toisiinsa tai jopa lapseen itseensä. Painotuksen tulisi olla enemmän työskentelyprosessissa kuin sen lopputuloksessa.

Seuraavassa taulukossa on esitetty yhteenveto Beghetton ja Kaufmanin (2007) esittämistä luovuuden tasoista. Taulukon tarkoituksena on selventää luovuuden eri tasojen painotuksia (taulukko 4).



TAULUKKO 4 Yhteenveto luovuuden tasoista (Beghetto &amp; Kaufman 2007)

Luovuuden taso	Ominaisuudet
Suuri luovuus ( <i>engl. big-creativity</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- harvojen ihmisten ominaisuus</li> <li>- havaittavissa oleva ainutlaatuinen tuotos, jolla on maailmanlaajuinen vaikutus</li> <li>- pitkällisen harjoituksen tulosta</li> </ul>
Pieni luovuus ( <i>engl. little-creativity</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- käsittää laajan variaation arkipäivässä havaittavaa luovuutta</li> <li>- havaittavissa oleva tuotos, joka on merkityksellinen suppealle yhteisölle</li> </ul>
Miniluovuus ( <i>engl. mini-creativity</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kaiken luovuuden lähtökohta</li> <li>- tuotos merkityksellinen ainakin tekijälle itselleen</li> <li>- mahdollistaa luovuuden prosessimaisen kehittymisen tutkimista</li> </ul>

Tutkijoiden mukaan kaikki ihmiset ovat luovia ja kaiken luovuuden lähtökohta on miniluovuudessa (Beghetto & Kaufman 2007, 76). Tässä tutkimuksessa painottuu erityisesti miniluovuuden merkitys lapsen luovuuden ilmenemisessä ja tukemisessa varhaiskasvatusympäristössä.

### 3.2 Luovuutta edistävät ja estävät tekijät

Lapsilla on vahvasti luontaista luovuutta kuvitteluun, kokeiluun ja ympäristön tutkimiseen, joiden kehittymistä tulee tukea. Mellou (1996, 119) asettaa luovuuden kehittymiselle kolme aluetta, jotka liittyvät luovaan *ympäristöön*, luovuutta

tukeviin *opetusohjelmiin* ja luovan *opettajan* antamaan opetukseen. Painotus tässä tutkimuksessa on tekijöissä, jotka tukevat luovuuden ilmenemistä ja kehitystä.

Luovassa ympäristössä lapsi on vapaa *leikkimään*. Erityisesti mielikuvitusleikeillä ja lapsen omaehtoisesti valitsemilla toiminnoilla on todettu olevan yhteys lapsen luovuuden kehittymiseen. Luovuudella ja leikillä on yhtäläisyyksiä, sillä kummassakin tarvitaan mielikuvitusta ja niitä toteuttaessa tehdään oivalluksia. Leikki kehittääkin luovaa ajattelua. Tilojen tulisi olla tarpeiden mukaan muunneltavissa ja niiden tulisi mahdollistaa pitkäkestoisetkin projektit. (Sharp 2004, 6, 7.)

Jeffrey ja Craft (2010) ovat tutkineet luovaa opettamista ja luovuuden opettamista, joilla on läheinen yhteys toisiinsa. Luovaan opettamiseen kuuluvat *mielikuvitukselliset* lähestymistavat opetettavaan aiheeseen, mikä tekee oppimisen kiinnostavaksi ja sen myötä myös tehokkaaksi. Mitä nuoremasta lapsesta on kysymys, sitä enemmän tulisi ottaa huomioon lapsen luontaista toiminnallisuutta. (Jeffrey ja Craft 2010, 78, 79). Luovuutta voidaan opettaa rohkaisemalla lapsen käsitystä itsestään luovana persoonana, yksilöimällä hänen luovia kykyjään sekä tukemalla heissä luovuuden yleisominaisuuksia, kuten uteliaisuutta ja päättelyä. Luovuuden opettamisessa lapsen mielikuvituksella ja kokemuksilla sekä oppimistapahtuman vastavuoroisuudella opettajan ja lapsen välillä on olennainen merkitys. Menetelmää voi kutsua oppijalähtöiseksi lähestymistavaksi, joka vahvistaa lasten ja opettajien *yhteisöllisyyttä* oppimistilanteissa (Jeffrey & Craft 2010, 81, 84; Craft 2008, 3.) Useat tutkijat (Sharp 2004, 8) korostavat sitä, että opettajan on tarjottava lapsille tasapainoisesti sekä ohjattua että vapaita ilmaisuja. Lasten luovaa ilmaisuja voi rohkaista esittämällä avoimia kysymyksiä, hyväksymällä monitulkinnallisia vastauksia, toimimalla itse mallina luovasta ajattelusta ja käyttäytymisestä, rohkaisemalla lapsia kokeiluihin ja sitkeyteen sekä kiittämällä lapsia omaperäisistä tulkinnoista. (Craft 2008, 3.)

Oppimistilanteessa vallitsevan *ilmapiirin* tulisi välittää kunnioitusta ja huolenpitoa sekä herättää mielenkiintoa ja olla eteenpäin luotaava (Jeffrey & Craft 2010, 78, 79). *Tunteiden rooli* on merkittävässä asemassa luovassa yhteistoiminnassa, jossa kotoisa ja tasa-arvoinen ilmapiiri on todettu tärkeäksi (Collin & Billett 2010, 222). Uusikylä ja Piirto (1999, 69) toteavat, että lapsuuden ajan

intuitiivisilla kokemuksilla on suuri merkitys luovan lahjakkuuden kehitykselle ja niillä voi olla vaikutusta pitkäaikaisen tuotteliaisuuden kehittymiseen.

Beghetto ja Kaufman (2007, 76, 77) painottavat sopivan palautteen antamisen merkitystä luovuuden tukemisessa. Luovuuden kehittymistä voidaan tukea kannustavalla ja totuudenmukaisella palautteella. Mikäli oppilas ei saa palautetta lainkaan tai hänelle annetaan ylirohkaisevaa palautetta, on kummallakin menettelyllä luovuutta tukahduttava vaikutus. Lapsille tulee asettaa sopivia haasteita ja iän karttuessa antaa heille tarkempaa ja vaativampaa palautetta. Tarvitaan myös oppilaan omaa sinnikkyyttä työskennellä tavoitteiden saavuttamiseksi. Turja (2018, 42) kuvaa tutkimuksessaan sisäistä motivaatiota, jolla tarkoitetaan ihmisen halukkuutta toimintaan, koska pitää sitä kiinnostavana, mielihyvää tuottavana ja omien arvojensa mukaisena. Sisäinen motivaatio edistää myönteisiä tunteita oppimista kohtaan sekä luovuutta ja sinnikkyyttä.

Ennalta määrätty toiminta voi saada lapsen tuntemaan, että hänelle on asetettu rajoituksia luovan prosessin toteuttamisessa. Toisaalta täysi toimintavapaus voi hämmentää lasta, kun taas valmis toimintamalli saattaa auttaa lasta jäsentämään ideoitaan. Tasapainon löytäminen ohjatun ja vapaan toiminnan välille vaatii arviointien tekemistä, huolellisia havainnointia, dokumentointia sekä näiden reflektointia kasvattajalta itseltään sekä yhdessä muiden kanssa. (Craft 2008, 5, 7.) Vuorovaikutuksen, kommunikoinnin ja rinnakkain työskentelyn kautta on mahdollista saada aikaan ilmapiiri, joka aidosti mahdollistaa miiniluovuuden havaitsemista ja toteutumista.

Aikuinen voi tukahduttaa lapsen luovuutta liiallisella ohjaamisella, mielikuvituksen latistamisella tai asettamalla odotuksia liian matalalle lapsen kykyihin nähden. Lapsen luovuutta tukahduttaa myös opettajan kykenemättömyys kohdata ja rohkaista lasten yksilöllisiä mielenkiintoja, harjoitusten puute sekä opettajiin kohdistuva painostus keskittyä kirjallisen ja numeerisen ilmaisun opettamiseen. (Sharp 2004, 8.) Seuraavassa taulukossa esitän yhteenvedon eri tutkijoiden esittämistä tekijöistä, joilla voi edistää tai estää luovuuden ilmenemistä sekä kehittymistä (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Yhteenveto luovuutta edistävästä ja estävästä tekijöistä

Luovuutta edistäviä tekijöitä	Luovuutta estäviä tekijöitä
<p><i>Ympäristö:</i> Tilojen muunneltavuus, tunneilmapiiri tasa-arvoinen ja kotoisa</p> <p><i>Toimintatavat:</i> Taidepainotteisuus, leikki, kokemukset ja harjoitus, tasapaino ohjatun ja vapaan toiminnan välillä, valinnanvapaus, oppilaslähtöisyys, myönteiset vuorovaikutuskokemukset ja vertaisoppiminen</p> <p><i>Kasvattaja:</i> Mallitoiminta, avoimien kysymysten esittäminen, monitulkinnallisten vastausten hyväksyminen, kiittäminen, rohkaisu kokeiluihin ja sitkeyteen, sopiva palaute, kasvatus.</p>	<p><i>Ympäristö:</i> Ennakkoluulot, etukäteisolettamukset</p> <p><i>Toimintatavat:</i> Liiallinen ohjaus, harjoituksen puute, sopimaton palaute tai palautteen puute, mielikuvituksen latistaminen, opettajiin kohdistuva painostus keskittyä kirjallisen ja numeerisen ilmaisen opettamiseen</p> <p><i>Kasvattaja:</i> Kykenemättömyys kohdata ja rohkaista lasten yksilöllisiä mielenkiintoja, odotusten asettaminen liian matalalle suhteessa lasten kykyihin, defenssimekanismien (puolustusmekanismi) käyttö.</p>

Malaguzzi (1998, 49-97) on niinkään on todennut, että paras olosuhde lasten luovuuden kehittymiselle tulee päivittäisistä vuorovaikutuskokemuksista ikätoverien ja aikuisten kanssa.

### 3.3 Luovan prosessin tutkiminen ja luovuuden kehittyminen

Luovassa tapahtumassa uuden löytäminen voi olla esimerkiksi toimintatapa, jonka yksilö toteuttaa ensimmäisen kerran. Uusi toimintatapa voi olla toiselle henkilölle tavanomainen menettely, mutta toiselle yksilölle ainutlaatuinen ensimmäinen kokemus, josta on hyötyä henkilökohtaiseen elämään ja hän kokee siitä onnistumiseniloa.

Mikrogeneettisten tutkimusmenetelmien avulla saadaan tietoa siitä, mitä luovassa prosessissa tapahtuu yksilössä itsessään. Menetelmää toteutetaan usein yhdistämällä videoinnin avulla tapahtuva havainnointi jonkin muun menetelmän kanssa, kuten esimerkiksi haastattelemalla osallistujia välittömästi tapahtuman jälkeen ja selittämään ajatuksiaan ja käyttäytymistään. Luovan toiminnan tilanteita tarkkailemalla päästään tutkimaan prosessia, jossa löydetään jotain uutta sekä löydön jälkeisiä mikrotason muutoksia ajattelemisessa, päättelyssä ja ongelmanratkaisuisissa. (Beghetto & Kaufman 2007, 75.)

Mikrogeneettisten tutkimusmenetelmien kautta saadaan myös tietoa siirtymisistä miniluovuudesta pieneen luovuuteen ja siitä mahdollisesti suureen luovuuteen asti. Oppilaat voivat kuvailla heille itselleen uuden ja merkityksellisen kokemuksen, kuten esimerkiksi runon kirjoittamisen, instrumentin soittamisen tai jonkin tieteellisen ilmiön havaitsemisen parissa, jolla on ensin merkitystä henkilökohtaisesti, ja josta kokemus kehittyy koskemaan laajempaa yhteisöä. Näin luovuus on kehittynyt mini-luovuudesta pieneksi luovuudeksi (Beghetto & Kaufman 2007, 75). Mikrogeneettisten metodien avulla voidaan siis tunnistaa paitsi yksilön henkilökohtaisia kokemuksia luovasta tapahtumasta, myös luovuuden kehittymistä matalammalta tasolta korkeammalle. Mikrogeneettiset tutkimusmenetelmät tarjoavat mahdollisuuden luovuuden kehittymisen ymmärtämiseen, eli siihen, kuinka oppilas löytää ja käyttää uusia käsityksiään ja millaisissa olosuhteissa nämä käsitykset voivat parhaiten kehittyä miniluovuudesta pieneen luovuuteen tai jopa suureenluovuuteen asti.

### 3.4 Luovuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja tulevaisuuden taitona

Seuraavaksi luon katsauksen Varhaiskasvatustalakiin ja siihen pohjautuviin asiakirjoihin luovuuden kannalta. Tarkoitukseni on tuoda esille Suomessa vallalla olevia linjauksia ja näkökulmia luovuudesta.

*Varhaiskasvatustalassa* (540/2018) ei ole erikseen mainintaa luovuudesta, mutta sitä vastoin lakiin pohjautuvissa asiakirjoissa luovuus tulee esille useammassa kohdassa. Varhaiskasvatustalasuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetustalasuunnitelman perusteissa (2014) luovuus mainitaan erityisesti laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa. Kuten edellä olevassa Osallisuus-luvussa todettiin, laaja-alaisen osaamisen tarve pohjautuu ympäröivän maailman muutoksiin ja kokonaisvaltaiseen oppimiskäsitykseen, jossa yhdistyvät muun muassa ajattelun ja oppimisen taidot sekä kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja itsensä ilmaisemisen taidot.

Ajattelun ja oppimisen osa-alueissa mainitaan, että tiedon jäsentäminen ja uuden luominen edellyttävät luovaa ja kriittistä ajattelua. Lasten muistin ja mielikuvituksen kehittymistä tuetaan. Erityisesti leikeissä lapsilla on mahdollisuus käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan, ja samalla kokeilla ideoitaan ympäröivää maailmaa tutkien. Lapsia ohjataan myös ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtäviin, joiden tekeminen tuo elämyksiä, oivaltamisen ja uuden löytämisen iloa. Lapsia kannustetaan sinnikkyteen ja olemaan lannistumatta epäonnistumisista. (Varhaiskasvatustalasuunnitelman perusteet 2016, 22; Esiopetuksen opetustalasuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osa-alueessa korostetaan vuorovaikutustaitojen merkitystä kulttuurisesti monimuotoisessa maailmassa. Itseilmaisu ja toisten ymmärtämisen kyvyt ovat tärkeitä. Monilukutaidon osa-alueessa mainitaan, että erilaisen viestiosaamisen kautta lapset oppivat ilmaisua ja vuorovaikutusta. (Varhaiskasvatustalasuunnitelman perusteet 2016, 22, 24; Esiopetuksen opetustalasuunnitelman perusteet 2014, 17.) Lisäksi Esiopetuksen opetustalasuunnitelman perusteissa (2014, 17) esitetään, että tieto- ja viestintäteknologian osaamisen osa-alueen taidot edistävät lasten luovaa ajatte-

lua ja yhteistoiminnan taitoja, kun lapset saavat mahdollisuuksia kokeilla ja tuottaa itse. Leikki ja mielikuvituksen käyttö tukevat lapsen myönteistä kehitystä sekä uusien tietojen ja taitojen opettelua. Esiopetuksen työtapojen tulisi olla havainnollisia ja edistää lapsen aktiivisuutta ja luovuutta. Oppimisympäristöjen, eli tilojen, paikkojen, välineiden, yhteisöjen ja käytänteiden tulee tarjota mahdollisuuksia leikkiin, luoviin ratkaisuihin ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun toiminnallisten työtapojen kautta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23, 28.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 29) kuvataan toimintakulttuurin toteuttaminen samansuuntaisesti. Varhaiskasvatussyhteisössä kannustetaan kaikkia kekseliäisyyteen, mielikuvituksen käyttöön, omaan ilmaisuun ja luovuuteen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskokonaisuudet (2014, 30) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 39) oppimisen alueet pohjautuvat laaja-alaiselle osaamiselle asetettuihin tavoitteisiin. Oppimisen alueet on jaoteltu kummassakin asiakirjassa viideksi kokonaisuudeksi, joissa luovuutta painotetaan erityisesti Ilmaisun monet muodot sekä Tutkin ja toimin -osioissa. Ilmaisun monet muodot -osion opetuksen tavoitteena on saada elämyksiä taiteesta ja kokemuksia luovasta prosessista. Lähtökohtana pidetään lasten aistimuksia, kokemuksia ja havaintoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 41, 42; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31, 32.) Tutkin ja toimin ympäristössäni osiossa painotetaan tutkivaa työtapaa, jossa luovuutta tuetaan kokeilemalla ja keksimällä ratkaisuja arjen ongelmiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 44, 45; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35–37).

Kaiken kaikkiaan luovuus liitetään varhaiskasvatuksen asiakirjoissa elämysten ja ilontunteen kokemiseen, yhteistoimijuuteen, itseilmaisuun, tutkimiseen, ongelmanratkaisuun ja uuden löytämiseen. Kuten Osallisuus-luvussa todettiin, niin laaja-alaisella osaamisella tähdätään tulevaisuuden taitoihin, joiden merkitys korostuu ympäröivän maailman muuttuessa. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu ja työn tekeminen sekä yhteiskunnan kansalaisena toimiminen vaativat jo nyt uutta, tiedonrajat ylittävää osaamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 16).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 8) tuodaan ilmi, että kasvatusta on sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen, jonka tulee osaltaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen toteutuksen jatkuvaan arviointiin, tavoitteiden asettamiseen ja toteuttamiseen. Kasvatuksen perinteinen, ihanteellinen tehtävä on pyrkiä kehittämään entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa. Muutokset huomioidaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 10), jossa todetaan laaja-alaisen osaamisen tarpeen korostuvan ympäröivän maailman muuttuessa. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa tuodaan esille tarve edistää lasten kasvua yksilöinä ja yhteisönsä jäseninä sekä tukea lasten valmiutta suuntautua elinikäisen oppimisen polulle. Tiedon määrä ja sen nopea uudistuminen edellyttävät taitoja uuden omaksumiseen sekä oman oppimisen ohjaamiseen. Tämä luo ajankohtaisen tarpeen luovasta ja kriittisestä ajattelutavasta.

### **3.5 Osallisuuteen pohjautuva yhteisöllinen luovuus**

Luovuutta voidaan tarkastella paitsi yksilöön liittyvänä ominaisuutena myös ryhmässä esiintyvänä ilmiönä, jolloin osallisuuden merkitys korostuu. Luovuuden ilmenemiseen liittyykin yhteisöllinen näkökulma, joka on ominaista tässä tutkimuksessa tarkastelun kohdistuessa päiväkotiyhteisöön.

Osallisuuden merkitystä lasten oppimiselle on tutkittu, ja niillä on todettu olevan yhteys keskenään. Sitä vastoin tutkimuksia osallisuuden mahdollisista vaikutuksista lasten luovuuteen ei ole tehty. Tutkimukset saattavat sivuta luovuutta, kuten Johanssonin ja Sandbergin (2010) osallisuuden ja oppimisen välisestä yhteydestä tarkastelevan tutkimuksen tuloksissa tulee esille. Tässä tutkimuksessa yhtenä osallisuuteen ja oppimiseen liittyvänä yhdistävänä taitona mainitaan luovuus sosiaalisten, tiedollisten, kulttuuristen ja kriittisten taitojen lisäksi. Pääosin tutkimus tuo esille oppimisen vuorovaikutuksessa toisten kanssa, johon kuuluu yksilön tuntemus ryhmään kuulumisesta, eli toisin sanoen lapsella



on läheiset suhteet toisten ryhmänjäsenten kanssa ja hän oppii muilta. Osallisuuden toteutumisen tärkeänä lähtökohtana nähdään toisten kuunteleminen. Tutkimuksessa todetaan, että osallisuus ja oppiminen toteutuvat parhaiten leikkissä. Luovuuden merkitys korostuu sopivan haasteellisessa ympäristössä, jossa lapsen luontaiseen uteliaisuuteen ja oppimiseen liittyy ilo. (Johansson & Sandberg 2010, 239.)

Luovuutta on alettu tarkastella yhteistoiminnallisena ilmiönä, jossa vuorovaikutuksen prosessit ovat keskeinen mielenkiinnon kohde. Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä luovuutta ei ole nähty pelkästään kulttuurisesti uuden tuottamisena, vaan myös arjen käytännöissä ilmenevänä toimintana. Yhteisöllinen luovuus tarkoittaa ryhmissä, organisaatioissa ja yhteisöissä tapahtuvaa luovuutta. (Eteläpelto 2011, 15, 16.)

Yhteisölliseen (kollektiiviseen) luovuuteen tarvitaan ryhmä, jossa kukin sen jäsenistä osallistuu luovaan toimintaan omalla panoksellaan. Erilaiset läpimurrot ja uudet innovaatiot ovat usein kokonaisten työryhmien saavutuksia; yhteinen tuotos on suurempi kuin sen yksittäiset jäsenet olisivat voineet yksilöinä saavuttaa. (Collin & Billet 2010, 218, 219; Pirttilä & Nikkilä 2007, 73.) Ryhmässä ilmenevää luovuutta ja prosessia, jossa yhteistoiminnan kautta saadaan aikaan luova lopputulos, nimitetään myös jaetuksi luovuudeksi (DeZutter & Sawyer 2010, 227, 239). Kollektiivinen luovuus toteutuu ryhmässä sen jäsenten vuorovaikutuksen seurauksena ja se painottaa uuden idean tai tuotoksen olemassa oloa jonkin sosiaalisen yhteisön tunnistamisen ja hyväksymisen kautta (Pirttilä & Nikkilä 2007, 74-77).

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa tulee selvästi esille niiden taitojen tukeminen, jotka ovat yhteisiä osallisuudelle ja luovuudelle. Näitä ovat oikeanlainen asenne, vuorovaikutus, sekä ajattelemiseen, ongelmaratkaisuihin ja uuden oppimiseen liittyvät taidot. Osallisuutta ja luovuutta ei myöskään ole ilman toimijuutta, ja nykytutkimuksen valossa osallisuuden lisäksi myös luovuus ilmenee parhaiten yhteisössä. Turja (2013) yhdistelee osallisuuden ja luovuuden samankaltaisuuksia seuraavissa yhteyksissä: ilmeneminen ihmistoiminnan eri alueilla, toteutuminen prosessimuotoisesti ja usein vuorovaikutuksessa muiden kanssa turvallisessa ja riskinottoa sallivassa ilmapiirissä, johtavat uudenlaisiin menet-

telytapoihin ja konkreettisiin tuotoksiin. Osallisuuden ja luovuuden toteutumisen kautta voidaan siis myös vaikuttaa. Osallisuuden ja luovuuden toteutuminen on vaihtelevaa riippuen erilaisista perusedellytyksistä, kuten esimerkiksi saatavilla olevista materiaalisista resursseista. Toteutuminen on myös ajallista, eli toiminta ja sen vaikutus kestää määrätyn ajan. Voidaan myös todeta, että osallisuuden ja luovuuden toteutumiseen liittyy myös yhteisön valtasuhteet, joilla voidaan niin tukahduttaa, kuin tukea ja rohkaista yhteisössä toimivia.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää osallisuuden yhteyttä lapsen luovuuden ilmenemiseen. Lasten osallisuus on ollut kasvatusalalla jo pitkään ajankohtainen aihe ja siitä on tehty useita tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osallisuutta ja sen toteutumisen tapoja tilanteissa, jotka liittyvät lapsen luovaan toimintaan päiväkodissa. Osallisuutta, luovuutta ja niiden synteesiä tulisi edistää varhaiskasvatuksessa ja muillakin koulutusasteilla. Tarvitaan kykyä nähdä uusia mahdollisuuksia ja toimia luovalla tavalla. Kasvattaja voi olla tukemassa lasta tähän osoittamalla luottamusta häntä kohtaan.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten osallisuuden pedagogiikka tukee tätä tärkeänä pidetyn ominaisuuden, eli luovuuden toteutumista. Luovuuden ja osallisuuden peruslähtökohtiin liittyy paljon samoja elementtejä, kuten yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus, toiminnan prosessinomaisuus, tunnekokemukset ja vaikuttaminen. Osallisuuden korkein tavoiteltava taso toteutuu lapsen ja aikuisen yhteistoimijuudessa (Hart 1992). Päiväkodissa eletään ryhmässä, joten yhdessä luovasti toimiminen on luonteva luovuuden toteutumistapa. Vertaisosallisuus luo tähän toimintaan ihanteelliset olosuhteet (Craft 2008; Turja 2013). Vaikka luovuutta tukevia pedagogisia toimintatapoja on tutkittu, niin osallisuuden vaikutus luovuuden ilmenemiseen on jäänyt tutkimattomaksi alueeksi. Aihe on tullut esille tutkimuksista implisiittisesti, eli siihen on viitattu epäsuorasti (vrt. Johansson & Sandberg 2010). Suoria kuvauksia osallisuuden vaikutuksesta luovuuden ilmenemiseen ei ole tehty.

Osallisuuden pedagogiikka tukee lapsen luottamusta omiin kykyihin, toimijuutta itselle tärkeissä asioissa sekä valintojen ja päätösten tekemistä. Aikuiselta osallisuuden pedagogiikan toteuttaminen vaatii syvää sitoutumista ja kunnioitusta vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, lapsen kuulemista ja havaintojen reflektointia, jotta hän kasvattajana voi sopivalla tavalla tukea kutakin lasta ja tarjota haasteita. Ennalta määrätty toiminta voi saada lapsen tuntemaan, että hänelle on asetettu rajoituksia luovan prosessin toteuttamiseen. Toisaalta täysi toimintavapaus voi hämmentää lasta. Osallisuuden pedagogiikan toteuttamisen haasteena nähdäänkin tasapainon saavuttaminen suunnitellun ja vapaan toiminnan välillä. (Craft 2008.) Tutkimuksessa keskitytään havaitsemaan miniluovuutta, eli arkipäiväisissä tilanteissa esiintyvää luovaa toimintaa. Vuorovaikutuksen, kommunikoinnin ja rinnakkain työskentelyn kautta on mahdollista saada aikaan olosuhteet, joissa on mahdollista tehdä havaintoja miniluovuudesta ja sen toteutumisesta.

Lisäksi tutkimus pyrkii tarkastelemaan lasten ja kasvattajien asemia, eli positioita toiminnassa, jossa ilmenee luovaa osallisuutta. Turjan (2018, 45) mukaan tarinoissa tulee esille lasten ja kasvattajien erilainen keskinäinen asema, joka vaihtelee toimijuuden luonteen ja kulloisenkin tilanteen mukaan.

Lopuksi tutkimuksessani tarkastellaan muutostekijöitä, jotka edistävät osallisuuden ja luovuuden toimintakulttuuria. Hännisen (2002) mukaan narratiivit sisältävät moraalisia ja emotionaalisia kokemuksia ja siitä syystä niitä voidaan kutsua dramaattisiksi. Narratiivit ovat yleisiä, koska niiden ainutkertaiset tapahtumat esittävät jonkin yleisemmän ilmiön inhimillisestä kokemuksesta. (Hänninen 2002, 126, 127.) Jokaisessa kirjoitelmassa varhaiskasvattaja kuvasi oman ymmärryksensä muutosta, joka oli seurausta osallisuutta toteuttaneesta tapahtumasta ja siihen liittyvästä kokemuksesta.

Tutkittava aineistoni käsittää varhaiskasvatuksessa toimivien kasvattajien 22 lyhyttä kirjoitettua kertomusta, joiden aiheena on ollut kuvata osallisuustapahtumaa päiväkodissa lasten kanssa.

**Tutkimustehtävä on tarkennettu seuraaviin tutkimuskysymyksiin:**

1. Millaista luovuutta ilmenee tapahtumissa, joissa varhaiskasvattajien mukaan on lasten osallisuutta?
2. Millaista lasten osallisuus on näissä tapahtumissa lasten ja kasvattajien asemien (positioiden) näkökulmasta?
3. Millaiset tekijät edistävät muutosta kohti luovuutta ja osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen. Aineisto koostuu varhaiskasvattajien kirjoittamista pienistä kertomuksista, jotka kuvaavat osallisuustapahtumia lasten kanssa. Käytettävissäni oli toisen tutkijan keräämä valmis empiirinen aineisto, joka käsitti 22 varhaiskasvattajan vuosina 2005–2008 täydennyskoulutuksien yhteydessä tuottamaa kertomusta lasten osallisuutta koskevasta toiminnasta (Liite 1). Kertomukset valikoimme yhdessä toisen tutkijan kanssa laajemmasta lasten osallisuutta kuvaavasta aineistosta (yli 500 kertomusta) sen perusteella, koska erityisesti näissä kertomuksissa kuvattiin varhaiskasvatuksen arkisia tilanteita, joissa ilmeni osallisuuden ja luovuuden toteutumista lasten ja kasvattajien muodostamassa yhteisössä. Kertomuksissa oli tunnistettavissa toimintaelementtejä, jotka edustivat joko pientä luovuutta tai miniluovuutta. Tutkimukseni on laadullinen, eli kyse on empiirisen analyysin tavasta tarkastella ja argumentoida havaintoaineistoa.

Aiheeni on tarkasti rajattu osallisuuden esiintymisen sekä kasvattajien ja lasten aktiivisen roolin tarkkailuun. Luovuuden tarkastelu muodostuu huomioista lasten ilmentämästä luovuudesta. Osallisuuden toteutumisen tarkastelu tiivistyy näkökulmaan, onko osallisuus tukemassa luovuuden esille tulemistä. (Vrt. Tuomi & Sarajarvi 2009, 22, 92.) On mielenkiintoista ja tarpeellista tutkia osallisuutta luovuuden kannalta, josta ei vielä ole olemassa tutkimustietoa. Varhaiskasvatuksen asiakirjat velvoittavat toteuttamaan varhaiskasvatuksessa

osallisuutta ja luovuutta paitsi yksilön ja yhteisön hyvinvointiin liittyvänä tekijänä, myös tulevaisuuden tarpeisiin tähtäävinä taitoina (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Laadullisen narratiivisesti suuntautuneen tutkimuksen aineistona ovat perinteisesti olleet laajat kirjalliset materiaalit, kuten elämäkerrat. Pienillä kertomuksilla tarkoitetaan tekstejä erityisistä hetkistä, joihin liittyy tietynlainen tilanne ja puitteet. Pieni kertomus voi pohjautua tarpeeseen jakaa jokin hetkellinen tapahtuma. Näiden analyysissä keskitytään siihen, kuinka kertoja kuvailee itseään ja sijoittumistaan tapahtumaan. (Bamberg & Georgakopoulou 2008, 380.) Narratiivisessa lähestymistavassa kohdistetaan huomio kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Aineistona voivat olla esimerkiksi vapaat kirjalliset vastaukset, jossa tutkittaville annetaan mahdollisuus kertoa käsityksensä asioista omin sanoin. Kertomusten teksti voi olla proosamuotoista tai yksinkertaisimmillaan mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto. Narratiivisella tutkimusmenetelmällä ei pyritä objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Menetelmän vahvuutena on autenttinen tieto, jossa yksilöiden äänet pääsevät esille (Heikkinen 2010, 143, 148, 157) ja tutkijalla on mahdollisuus päästä ymmärtämään jokapäiväistä elämää (Fraser 2004, 197). Tutkimusaineistoni muodostui valmiiksi annetun aiheen pohjalta tehdyistä kirjoitelmista. Kirjoitelmien sisältö oli vapaasti tuotettua tekstiä kirjoittajien omista kokemuksista osallisuustapahtumasta lasten parissa.

Hänninen (2010, 163–166) painottaa haastattelutilanteessa toteutuvaa narratiivisen tutkimuksen dialogista ja vuorovaikutuksellista luonnetta, jossa on tarkoituksena tietää, miten kertoja tulkitsee menneisyyttään kerrontahetkellä. Tutkimusaineistoni hankintamenetelmänä ei ole ollut haastattelu, siksi suoraan dialogi tutkijan ja tutkittavan välillä ei ole ollut mahdollinen. Tarkoituksena oli kuitenkin saada varhaiskasvattajien kirjoittamat kertomukset dialogiin teoriataustan kanssa. Kertomusten kirjoittamistilanne pohjautuu luottamukseen siitä, että kirjoittavat ovat ymmärtäneet heille esitetyn tehtävän ja tuottaneet kirjallisen kuvauksen omaan lähimenneisyyteensä pohjautuvasta osallisuustapahtumasta lasten kanssa.

Hiles ja Cermák (2008, 3, 7, 10) toteavat, että narratiivisella tutkimuksella on pitkät juuret varsinkin sosiaali- ja ihmistieteissä sekä kirjallisuuden ja kulttuurin tutkimuksessa, sillä narratiivisuus toimii pohjana kulttuurisissa prosesseissa, jotka järjestävät ja rakentavat ihmisen toimintaa ja kokemusta. Tutkijat painottavat tutkimuskysymysten luonteen merkitystä, joka ohjaa tutkimuksellisen lähestymistavan valintaa. Narratiivinen lähestymistapa on suositeltava tilanteessa, jossa tutkimuskysymys tuo esille narratiivin osana toimintaa ja henkilöt voivat kirjoittamalla kuvata eletyn tapahtuman, käsityksiään todellisuudesta sekä omaa paikkansa siinä.

Watson (2007, 372) kuvaa perinteistä narratiivista tutkimusta, jossa tapahtumat tulee sijoittaa peräkkäiseen järjestykseen aloituksen, keskiosan sekä lopun suhteen ja niiden odotetaan lisäävän jotakin. Lisäksi perinteisessä narratiivisessa tutkimuksessa tarinalla tulee olla kertoja ja yleisö sekä hahmot ja konflikti. Tutkimissani kertomuksissa oli selvästi erotettavissa narratiivin perinteinen rakenne. Säännönmukaisesti kertomuksilla oli omat lähtökohtansa, tapahtumat jatkuivat usein lähtökohtaansa nähden erilaisena ja lopuksi kertomusten kirjoittajat kuvasivat toiminnan kautta oivaltamiaan asioita.

## 5.2 Tutkimuksen eteneminen

Aloitin tutkimusaiheeseen tutustumisen keväällä 2015. Tuolloin tein alustavan kirjallisuuskatsauksen ja metodologisen osuuden. Teoriataustan työstöä jatkoin keväällä 2016 sekä syksyllä 2017. Narratiivien analysoinnin ja tutkimustulosten raportoinnin toteutin keväällä 2018. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja pohdin syksyllä 2018 ja 2019 tammikuussa viimeistelin tiivistelmän ja pohdinnan.



### 5.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoni kaikissa kirjoitetuissa kertomuksissa oli löydettävissä selvä perinteinen narratiivinen rakenne, joka muodostuu tapahtuminen aloituksesta, keskikohdasta sekä lopusta, ja kukin osa toi jotakin uutta kertomukseen (vrt. Watson 2007, 372). Analyysivaiheessa nimesin kertomuksien vaiheet seuraavasti: lähtökohta, keskikohta ja päätös. Kirjalliseen muotoon kuvatut tapahtumat alkoivat aina jostakin tietyistä tilanteesta, keskikohdassa tapahtui toiminnan uudelleen arviointi sekä muutos, ja tarinan päätöksessä kirjoittaja kuvasi uusia näkemyksiään.

Analyysitapani pohjautuu Hilesin ja Cermákin (2008, 14, 20, 21) esittämiin narratiivisen aineiston analyysivaihtoehtoihin. Tutkijat painottavat varsinaisen analyysinäkökulman valinnassa tutkimuskysymyksen luonnetta, sillä se määrittää tarkemmin analyyttisen lähestymistavan. Mallin kuudesta analyysivaihtoehdosta valitsin omaan tutkimukseeni parhaiten soveltuvina kaksi analyysinäkökulmaa: luokittelu-sisällöllisen analyysinäkökulman (*engl. The categorical-content perspective*) kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen osalta sekä lisäksi kokonais-sisällöllisen analyysinäkökulman (*engl. The holistic-content perspective*) kolmanteen tutkimuskysymykseeni liittyen. Tutkimukseni on kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalta teoriasidonnainen ja aineiston analyysi toteutui abduktiivisena päättelynä, jossa ajatteluprosessia ohjaavat aineistolähtöisyys sekä valmiit teoreettiset mallit (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Teoriaosan määritelmät lapsen osallisuudesta ja luovuudesta antoivat teoreettiset raamit siihen, mihin tutkimuskysymyksillä halusin saada vastauksen. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tutkimukseni toteuttaa aineistolähtöisen, eli induktiivisen tutkimuksen muotoa. Tällöin aineistosta yhdistellään käsitteitä, joista muodostuu vastaus tutkimustehtäviin. Viimeisen tutkimuskysymyksen vastaukset löytyivät tutkimusaineistosta, jossa varhaiskasvattajat kuvaavat osallisuuden ja luovuuden toimintakulttuuriin johtanutta muutosta.

Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta aiheesta. Tekstiaineistoa jäseni myös aineiston teemoittelu, eli kirjoitettujen kertomusten pilkkominen ja ryhmittely erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009,

93, 112.) *Luokittelu-sisällöllinen analyysinäkökulma* vastaa sisällönanalyysiä ja siinä on neljä vaihetta, joista kaksi ensimmäistä liittyvät analyysin teeman muodostumiseen. Ensimmäiseksi tutkimuskysymyksen on oltava sellainen, että se mahdollistaa keskiöön tulevan viitekehyyksen valinnan. Toiseksi teksteistä on kauttaaltaan määriteltävä teemat, jotka tulevat esiin tutkimuksen teoriaosuuden kautta. Kolmanneksi analyysiyksiköt voidaan siirtää kategorioihin ja viimeisenä näistä voidaan johtopäätökset. (Hiles & Cermák 2008, 23, 25.) *Luokittelu-sisällöllinen analyysinäkökulma* sopii tutkimukseeni, jossa tutkimuskysymykset osoittavat selvät teemat, joiden esiintymisiä etsin tutkimusaineistostani. Analyysimenetelmä painottaa tutkimusvastausten löytämistä aineiston sisällöstä. *Kokonais-sisällöllisen analyysinäkökulman* kautta pyritään joko löytämään muutamia pääteemoja, jotka tulkitsevat koko kertomusta, tai sitten tutkimaan erityisten tekstinosien sisältöjä, kuten käännekohtia ja niiden vaikutusta kokonaiskuvan vaikutukseen tekstissä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä varhaiskasvattajat kuvasivat muutostekijöitä, jotka johtivat luovuutta ja osallisuutta tukevaan toimintakulttuuriin. *Kokonais-sisällöllinen analyysinäkökulma* sopii kertomusten käännekohtien analyysiin.

Hilesin ja Cermákin (2008) analyysimallin mukaan luin ensin kirjoitelmat useampaan kertaan läpi, jotta sain tarinoista kokonaiskuvan. Kiinnitin huomiota erityisesti substantiiveihin ja verbeihin. Tarkastelin, onko toiminnan aktiivinen osallistuja lapsi vai kasvattaja. Huomioin myös ilmaukset toimintojen luonteesta, eli onko niissä havaittavissa luovuuden ja siihen liittyvien tunnetilojen, kuten innostumisen ja ns. "flow-tunteen" ilmenemistä. Hänninen (2010, 166, 167) luonnehtii narratiivista analyysiä holistiseksi, jossa kertomuksia tarkastellaan kokonaisuuksina ja niissä otetaan huomioon tarinaluonne sekä juonellinen kokonaisuus. Ensimmäisellä lukukerralla pyritään avautumaan kertojan sanomalle ja toisella lukukerralla tavoitellaan tarkkojen vivahteiden sekä yleissävyn pienten murtumien tai muutosten löytämistä. Kertomusten kolmannella lukukerralla aloitetaan tekstien analyttinen läpikäynti.

Hilesin ja Cermákin (2008, 13–15) mallin mukaan seuraavaksi jaoin tekstin osiin tapahtumien tai aihekokonaisuuksien, eli episodien mukaan. Käytännössä tässä vaiheessa toteutin työskentelykäsikirjoituksen (*engl. working transcript*).

Työskentelykäsikirjoituksessa tutkimusaineistoni tekstin sijoitin palstan vasemmalle puolelle ja oikealle puolelle sijoitin kirjoitelmista löytämäni analyysiyksiköt, eli episodit tarinassa olevien tapahtumien mukaan (tarinan alku, keskikohta ja loppu). Merkitsin osallisuutta kuvaavat tapahtumat vihreällä, luovuutta ilmentävät asiat keltaisella värillä ja kasvattajan sekä lapsen asemien (positiot) esiintymisen turkoosilla värillä. Nämä värimerkinnot kulkivat sisällysanalyysin eri vaiheissa aina analyysin tekemisen loppuun asti. Luovuuden ja osallisuuden pelkistämiseen tutkimusaineistosta ohjasi teorian tieto näiden ominaisuuksista. Osittain kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen aiheet, osallisuus, luovuus ja positio lomittuivat toisiinsa, koska ne esiintyivät tutkimusaineistossani toimintana. Turjan (2018, 38) mukaan osallisuutta voidaan tarkastella lasten ja aikuisten keskinäisten positioiden (asemien) kautta, joten analyysivaiheessa osallisuus ja positiot sulautuivat yhteen. Työskentelykäsikirjoituksen toteutusvaihetta voidaan kutsua myös aineiston pelkistämiseksi (reduointi). Seuraavaksi muodostin pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia (klusterointi) ja lopuksi alaluokista pääluokat (abstrahointi).

Tutkimusaineiston narratiivisen perusrakenteen takia hahmotin kirjoitelmat kehityskertomuksina. Kussakin kertomuksessa oli selvät alku, keskikohta sekä loppu ja kuvaus kirjoittajan ymmärryksen kehittymisestä kasvattajana kuvatun tapahtuman kautta. Hännisen (2002) mukaan narratiiviset kertomukset ovat merkitysten rajaamia kokonaisuuksia ja ajallisia, koska ne rakentuvat kuvatun tapahtuman alusta, keskikohdasta ja lopusta. Narratiivit sisältävät moraalisia ja emotionaalisia kokemuksia ja siitä syystä niitä voidaan kutsua draamaattisiksi. Juonellisuus on myös ominaista narratiiville; tapahtumat kytkeytyvät toisiinsa ja ne voivat olla yllätyksellisiä. Narratiivit ovat valikoivia, sillä niissä kiinnittyy huomio juonelle merkityksellisiin seikkoihin. Tapahtumaketjut kytkeytyvät aikaan ja paikkaan, eli narratiivit ovat kontekstuaalisia ja ainutkertaisia. Samanaikaisesti narratiivit ovat yleisiä, koska niiden ainutkertaiset tapahtumat esittävät jonkin yleisemmän ilmiön inhimillisestä kokemuksesta. (Hänninen 2002, 126, 127.) Aineiston käsittelyssä otin huomioon, että osallisuutta osoittavat positiot (asemat) ja luovuuden ilmeneminen muuttuivat toiminnan kuluessa ja siksi olen kuvannut ne tutkimukseni tuloksissa kahdessa eri vai-

heessa, eli toiminnan alussa ja sen jatkuessa. Analyysin edetessä pidin alkuperäistä aineistoa sisällönanalyysini rinnalla ja tarkistin, että tulkintani piti yhtä alkuperäisten kertomusten kanssa. Jäljessä olevissa liitteissä (Liitteet 2-4) on otteet tekemistäni analyyseistä : Lasten luovuuden ilmenemismuodot osallisuustapahtuman alussa, Lasten osallisuuden luonne: kasvattajan ja lasten positiot (asemat) kuvatun toiminnan alussa (pääluokka 1) ja jatkossa (pääluokka 2) sekä Toimintakulttuurista muutosta tukevat tekijät. Kaikissa analyyseissä on toteutettu edellä tässä luvussa kuvatut vaiheet: redusoitu kuvaus ja alustava luokittelu, alaluokka, yläluokka ja pääluokka.

## **6 LUOVUUDEN ILMENEMINEN JA OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN VARHAISKASVATUKSEN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA**

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni päätulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Käsittelem varhaiskasvattajien kirjoittamien kertomusten (22) perusteella päivähoidon arkisten tilanteiden keskellä ilmennyttä lasten osallisuutta ja sen yhteyttä lapsen luovuuden esiintymiseen. Tarkastelen aihetta ensin tuomalla esille luovuuden ominaisuuksia sekä luovuutta edistäviä tekijöitä osallisuutta toteuttaneissa tapahtumissa. Seuraavaksi kuvaan lasten osallisuuden esiintymistä lasten ja aikuisen asemien (positioiden) kautta tilanteissa, joissa lasten osallisuus tukee heidän luovuuttaan. Lopuksi esitän kasvattajien kuvaamat kehityskokemukset, jotka edustavat muutosta kohti luovuuden ja osallisuuden toimintakulttuuria. Kunkin kappaleen lopussa teen yhteenvedon, jossa vastaan tutkimuskysymyksiini.

### **6.1 Lasten luovuuden ilmeneminen osallisuustapahtumassa**

Tutkimusaineistossani kukin kasvattaja kuvasi päiväkodissa tapahtunutta toiminnallista tilannetta. Toiminta jatkui usein lähtökohtaansa nähden hyvinkin erilaisena. Kertomuksissa esiintyvät luovuuden ominaisuudet jaoin kolmeen luokkaan:

- persoonallisuuden piirteet
- tunneprosessit
- tiedolliset kyvyt.

Tutkimuksessani etsin myös luovuutta edistäviä tekijöitä, jotka niin ikään jaoin kolmeen ryhmään: kasvattaja, toimintatavat ja ympäristö. Ryhmät pohjautuvat teoriaosuudessa tekemiini yhteenvetoihin eri tutkijoiden esittämistä luovuuden ominaisuuksista sekä luovuutta edistävästä tekijöistä (ks. taulukko 4 ja 5). Seuraavassa taulukossa esitän havainnot yleisyydeltään alenevassa järjestyksessä luovuuden ilmenemisestä kertomuksissa toiminnan alussa ja sen jatkuessa (taulukko 6).

TAULUKKO 6 Luovuuden ilmeneminen toiminnan alussa ja sen jatkuessa

Luovuuden ominaisuuksia toiminnan alussa	Luovuuden ominaisuuksia toiminnan jatkuessa
<p><b>Tunneprosessit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mielikuvitus</li> <li>- eläytyminen</li> <li>- innostus, ilo</li> <li>- haasteiden vastaanottaminen</li> <li>- omaperäisyys</li> <li>- sisäisen kokemuksen arvostaminen</li> </ul>	<p><b>Tunneprosessit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mielikuvitus</li> <li>- eläytyminen</li> <li>- innostus, ilo</li> <li>- haasteiden vastaanottaminen</li> <li>- omaperäisyys</li> <li>- sisäisen kokemuksen arvostaminen</li> </ul>
<p><b>Persoonallisuuden piirteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- huumorintaju</li> <li>- esteettisyys, visuaalisuus</li> <li>- motivaatio</li> <li>- itseluottamus</li> <li>- kestäväisyys</li> <li>- avoimuus uusille kokemuksille &gt; rajojen laajentaminen</li> <li>- tuotteliaisuus &gt; merkityksellinen lopputulos</li> </ul>	<p><b>Tiedolliset kyvyt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisu</li> <li>- kyky nähdä kokonaisuuksia ja nähdä sen osia</li> <li>- ympäristönsuojelu</li> </ul>
<p><b>Tiedolliset kyvyt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisu</li> <li>- kyky nähdä kokonaisuuksia ja nähdä sen osia</li> </ul>	<p><b>Persoonallisuuden piirteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- huumorintaju</li> <li>- esteettisyys, visuaalisuus</li> <li>- motivaatio</li> <li>- itseluottamus</li> <li>- kestäväisyys</li> <li>- avoimuus uusille kokemuksille &gt; rajojen laajentaminen</li> <li>- tuotteliaisuus &gt; merkityksellinen lopputulos</li> </ul>

Kuvailen nyt yksityiskohtaisemmin taulukossa mainittuja, varhaiskasvattajien kertomuksissa esiintynyttä lasten luovuutta toiminnan alussa ja sen jatkuessa. Ensimmäisenä käsittelen kertomuksissa esiintyneitä luovuuden ominaisuuksia kolmessa eri luokassa: persoonallisuuden piirteet, tunneprosessit ja tiedolliset kyvyt.

*Persoonallisuuden piirteet.* Varhaiskasvattajien kirjoitelmat keskittyivät kuvaamaan lähimenneisyydessä tapahtunutta toimintaa lasten yksilöllisten ominaisuuksien syväluotaamisen sijaan. Kertomuksissa oli kuitenkin tunnistettavissa lasten osoittama esteettisyys, visuaalisuus, motivaatio, itseluottamus, kestävyys ja huumorintaju. Lisäksi lapset osoittivat avoimuutta uusille kokemuksille, jotka laajensivat tai uudistivat totuttuja rutiineja sekä tuotteliaisuutta merkityksellisine lopputuotoksineen. Merkityksellinen lopputulos ilmeni monella eri tavalla: runona, kirjana, rakennelmana, leikkinä, uutena arkikäytänteenä, ympäristötekona, hauskuuttavana vitsinä tai tanssileikkinä. Seuraavassa esimerkkinä kuvaus kädentaitoihin liittyneestä projektista, joka rakentui lasten yksilöllisistä ideoista ja omaehtoisesta toiminnasta:

Lähtökohta koko "tyttöjen jutussa" oli se, että tytöt saivat tuoda toiveensa esille ja tehdä sitä, mitä toivovat. Huippuhetkeksi tämän tekevät tunne lapsen tekemisen riemusta, tyttöjen ylpeys alusta loppuun itse suunnitellusta ja tehdystä ikiomasta pehmolelusta. (Ote kertomuksesta 10.)

*Tunneprosessit.* Lasten tunneprosesseista oli havaittavissa runsaasti mielikuvituksen käyttöä, omaperäisyyttä, rohkeutta tarttua haasteisiin sekä oman sisäisen kokemuksen arvostamista. Miltei kaikissa kirjoitelmissa kuvattiin toiminnan herättämää innostuksen tunnetta ja iloa. Useissa tarinoissa mainittiin myös lasten eläytymiskyky. Tunneprosesseja esiintyi eniten niin toiminnan alussa kuin sen jatkuessakin. Mielikuvitusleikki herätti tunteita tai leikin avulla kasvattaja saattoi ohjata lapsia niiden tunnistamisessa. Leikin kautta lapset myös ilmaisivat emotionaalisia tarpeitaan. Ensimmäinen kirjoitelmaesimerkki kuvaa lasten tunneprosessin kehitystä toiminnan aikana ja toinen esimerkki toiminnan loppuvaihetta.

Näimme rinteessä kaadetun puun, jonka pitkät juuret ulottuivat alas maahan asti. Joku lapsista tuumasi, että se on ihan mustekalan näköinen. Kaikki olivat samaa mieltä. Siitä alkoi Mimmi-mustekalan tarina. Lapset eläytyivät niin, että Mimmi-mustekalasta tuli meidän kaikkien ystävä. Mietimme, miltä siitä tuntuu olla yksin metsässä, miltä se näyttää talvella, kun sillä on lunta lonkeroiden päällä ym. (Ote kertomuksesta 12.)

Tuleeko eskaria siliteltyä niin harvoin, että hän pukeutuu kissan viittaaan voidakseen tulla syliin silitettäväksi ja rapsutettavaksi. Jokaista pyrin huomioimaan erikseen silittäen joka

päivä - vaikka jutellessa. Muistan, että leikki lähtee lapsesta ja minä tarjoan puitteita ja olen LÄSNÄ. (Ote kertomuksesta 6.)

*Tiedolliset kyvyt.* Lasten tiedolliset kyvyt ilmenivät kertomuksissa erityisesti kykynä nähdä kokonaisuuksia ja sen osia sekä ongelmanratkaisutaitona. Luovuuden tiedollisia ominaisuuksia esiintyi kaikkiaan kolmesta eri luokasta vähiten toiminnan alussa ja toiseksi eniten toiminnan jatkuessa. Seuraavassa esimerkissä ilmenee lähiluontoympäristöön liittyvä lasten ongelmaratkaisukyky ja sen kehittyminen toiminnan eri vaiheissa:

Eräs kolmesta tytöstä koostunut etsintäjoukko tuli valittamaan minulle, miten paljon metsästä löytyi roskia (--) ja he ehdottivat, että keräisimme roskat pois retkipaikaltamme, jotta metsä siistiytyisi. Suostuin oitis, sillä repussani on aina muutamat muovihanskat ja muovipusseja luontolöytöjä varten. Lapset olivat aidosti innostuneista ja ylpeitä projektistaan ja ohjelma muuttui kertaheitolla alkuperäisestä suunnitelmasta. (Ote kertomuksesta 17.)

Varhaiskasvattajien kirjoittamia kertomuksia voi luovuuden ilmenemisen kannalta kuvata, että ne olivat rohkeita kokeiluja, harkinnanvaraisia luvanantoja tai totaalaisia heittäytymisiä uuden kokeilemiseen. Kaikissa luovuutta ilmentäneissä kertomuksissa kasvattaja tiedosti toiminnan lapsilähtöisyyden ja osallisuuden merkityksen. Emootiot sävyttivät näitä tarinoita, sillä luovuutta ilmentäneistä tapahtumissa esiintyi sitkeyttä, pitkäkestoista toimintaa, innostuneisuutta, iloa sekä yhteistoimijuutta niin kasvattajien ja lasten, kuin lasten keskinäisessä toiminnassa.

Yksi kertomus saattoi sisältää luovuuden ominaisuuksia eri luokista. Merkittävää oli myös se, että moni kuvattu tapahtuma oli toteutunut pienessä hetkessä tai yksittäinen lapsi oli ollut tapahtuman alullepanija. Useissa luovuutta ilmentäneessä kertomuksessa tuli esille kasvattajan pysähtyminen kuuntelemaan lasta sekä joustavuus, kun kasvattaja muutti alkuperäistä suunnitelmaa lasten toiveiden tai tarpeiden mukaiseksi.

Kertomuksissa oli nähtävissä luovuutta edistäviä tekijöitä, jotka esitän kolmessa eri luokassa: *kasvattaja, toimintatavat ja ympäristö*. Seuraavassa taulukossa (taulukko 7) esitän havainnot niiden esiintymisen yleisyyteen perustuvassa tärkeysjärjestyksessä luovuuden ilmenemisestä kertomuksissa toiminnan alussa ja sen jatkuessa.



TAULUKKO 7 Luovaa toimintaa edistäviä tekijöitä

Luovuutta edistäviä tekijöitä toiminnan alussa (tärkeysjärjestyksessä)	Luovuutta edistäviä tekijöitä toiminnan jatkuessa (tärkeysjärjestyksessä)
<p><b>Kasvattaja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avoimien kysymysten esittäminen</li> <li>- rohkaisu kokeiluihin ja sitkeyteen</li> <li>- monitulkinnallisten vastausten/toiminnan hyväksyminen</li> <li>- joustavuus</li> </ul> <p><b>Toimintatavat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valinnanvapaus</li> <li>- oppilaslähtöisyys</li> <li>- vertaisoppiminen</li> <li>- myönteiset vuorovaikutuskokemukset</li> <li>- taidepainotteisuus</li> <li>- kokemus ja harjoittelu</li> <li>- leikki</li> </ul> <p><b>Ympäristö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilojen muunneltavuus</li> <li>- tunne-ilmapiiiri tasa-arvoinen ja kotoisa</li> </ul>	<p><b>Toimintatavat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valinnanvapaus</li> <li>- oppilaslähtöisyys</li> <li>- vertaisoppiminen</li> <li>- myönteiset vuorovaikutuskokemukset</li> <li>- taidepainotteisuus</li> <li>- kokemus ja harjoittelu</li> <li>- leikki</li> </ul> <p><b>Ympäristö</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilojen muunneltavuus</li> <li>- tunne-ilmapiiiri tasa-arvoinen ja kotoisa</li> </ul> <p><b>Kasvattaja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sopiva palaute</li> <li>- kiittäminen</li> <li>- kasvatus</li> <li>- rohkaisu kokeiluihin ja sitkeyteen</li> <li>- joustavuus</li> <li>- monitulkinnallisten vastausten/toiminnan hyväksyminen</li> </ul>

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin kertomuksissa esiintyneitä tekijöitä, jotka tukivat lasten luovaa toimintaa.

*Kasvattaja.* Luovassa toiminnassa kasvattaja rohkaisi lapsia kokeiluihin ja sitkeyteen. Kasvattaja esitti lapsille avoimia kysymyksiä sekä hyväksyi monitulkinnallisia vastauksia ja toimintaa. Kasvattaja kiitti lapsia, antoi heille sopivaa palautetta ja muutoinkin tuki lasten luovaa toimintaa pedagogisilla menetelmillä. Kasvattaja oli myös herkkä kuulemaan lasten toiveita ja ymmärtämään heidän tarpeitaan joustavalla toiminnallaan. Kasvattajan rooli korostui tärkeimmäksi luovuutta edistävästä kolmesta tekijästä toiminnan alussa, mutta toiminnan jatkuessa se jäi viimeiseksi tärkeysjärjestyksessä. Kasvattajalla saattoi

olla valmis toimintasuunnitelma, jonka hän kuitenkin oli valmis muuttamaan kuullessaan lapsen toiveita ja ymmärtämällä heidän tarpeitaan. Joissakin kertomuksissa kasvattaja kannusti lasten omaa toimintaa ilman omia ennakkosuunnitelmia. Kirjoitelmaesimerkit kuvaavat tapahtumien koko toimintakaarta, eli toiminnan alkua ja loppua:

Olimme Metsämörri-retkellä, jossa kasvattajilla oli tavoitteena tutustuminen metsään aistien avulla. Olimme suunnitelleet niihin liittyviä tehtäviä ja ohjattuja leikkejä. Saavuttamme metsään lapset kysyivätkin: "Saadaaks heti leikkii?!?". Tällöin havahduimme miettimään ja päätimme hylätä oman suunnitelmamme. Lasten leikkiessä haluamiaan metsäleikkejä seurasimme heidän puuhiaan ja teimme havainnoiteja. Totesimme lasten leikkien sisältävän samoja asioita, joita omissa tavoitteissamme oli. Näin kasvattajan rooliksi tuli havainnointi ja arviointi sekä tarvittaessa virikkeen/vinkin antaminen mahdollistamaan lasten leikin jatkuminen. (Ote kertomuksesta 5.)

Myös samalla lailla ohimennen innoissaan aikuiselle kerrottu: "Me leikitään meidän kypäriä!" kertoo mielestäni siitä, miten lapsilla on kyky löytää leikki aikuisesta mahdottomaltakin kuulostavasta jutusta, kunhan heitä ei yritetä puristaa samaan muottiin, vaan rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön leikeissä. (Ote kertomuksesta 7.)

*Toimintatavat.* Ominaista tälle luovuutta edistävälle luokalle olivat lasten omat kokeilut, vertaisoppiminen ja myönteiset vuorovaikutuskokemukset. Kertomuksissa esiintyi leikki- ja taidepainotteinen toiminta. Kaiken kaikkiaan toiminta perustui lapsilähtöisyyteen, jossa korostui valinnanvapaus. Toimintana oli usein taidekasvatuksen eri osa-alueita painottava leikki. Luovuutta edistävästä kolmesta luokasta toimintatavat olivat toiminnan alussa esiintymisjärjestyksensä toisella sijalla ja toiminnan jatkuessa sitä esiintyi eniten. Monessa kirjoitelmassa toistui yhdessä tekemisen ilo toimintavapautta ja -vaihtoehtoja tarjoavan luonnon keskellä. Seuraavassa esimerkissä on nähtävissä toiminnan aloitusvaihe ja sen jatkuminen:

Retkeilemme läheisellä metsän reunassa olevalla hiekkakentällä. Isot lapset olivat rahanneet isoja puun rankoja kentälle. Meidän lapsemme alkoivat innoissaan rakentaa ran-goista rakettia. Kohta lapset istuivat puun päällä peräkkäin. Jos joku ei mahtunut kyytiin, hänelle keksittiin paikka "siiveltä". Oli hienoa seurata miten näinkin pienet (2-3-vuotiaat) lapset eläytyivät ja keksivät itse avaruusmatkansa vaihteita. (Ote kertomuksesta 19.)

*Ympäristö.* Luovuutta edistävässä ympäristössä tunne-ilmapiiri oli tasa-arvoinen ja kotoisa. Tiloja oli tällaisessa ympäristössä mahdollisuus muokata lasten luovien ajatusten mukaisesti. Ympäristön merkitys korostui toiminnan jatkuessa. Seuraavassa on esimerkki tilanteesta, jossa musiikki toimi kasvattajan ja lapsen yhteisleikin innoittajana sisältäen toiminnan alun ja jatkon:

Tanssimme 3-5-vuotiaiden tyttöjen kanssa päivällä balettia leikinomaisesti. (--) Musiikin innoittamana keksin olevani noita. Tytöt innostuivat valtavasti ja alkoivat kehittää tarinaa edelleen. Kirjoitin tarinan ylös ja hankimme sopivat asusteet. Tarinassa oli hyvän ja pahan elementit ja jännitystä. Tästä esityksestä tuli niin suosittu, että sitä tanssittiin 2 vuotta. (Ote kertomuksesta 11.)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni haetaan vastausta "Millaista luovuutta ilmenee tapahtumissa, joissa varhaiskasvattajien mukaan on osallisuutta?". Edellä kuvatun pohjalta voidaan todeta, että *tunneprosesseihin* liittyvät luovuuden ominaisuudet olivat vallitsevia lasten ja kasvattajien osallisuustapahtumien kaikissa vaiheissa. Luovuus tuli esille kykynä käyttää mielikuvitusta ja eläytyä, rohkeutena ottaa vastaan haasteita, omaperäisyytenä, sisäisten kokemusten arvostamisena sekä innostuneisuutena ja ilona. *Persoonallisuuden piirteet*, kuten motivaatio, itseluottamus ja kestäväisyys, painottuivat luovan toiminnan alussa, mutta väistyivät taka-alalle toiminnan jatkuessa. *Tiedolliset kyvyt* puolestaan tulivat enemmän esille toiminnan jatkuessa. Luovuutta ilmentäneissä tapahtumissa oli olennaista osallisuuden toteutuminen sekä yhteistoimijuus kasvattajien ja lasten kesken. Parhaimmillaan varhaiskasvattajien ja lasten yhteistoiminnassa alkanut toiminta kesti kaikkiaan 2 vuotta.

Luovuuden esiintymisen lisäksi tutkin tekijöitä, jotka edistivät lasten luovaa toimintaa. Keskeisimmällä sijalla luovan toiminnan edistämisessä oli *kasvattaja*. Vaikka tutkimuksessani kasvattajan merkitys näytti jäävän taustalle toiminnan jatkuessa, niin kiistatta kasvattajan asenteiden ja lapsia huomioivien menettelytapojen merkitys vaikutti toiminnan kaikissa vaiheissa. Kasvattaja esitti lapsille avoimia kysymyksiä ja hyväksyi monitulkinnallisia vastauksia, rohkaisi heitä erilaisiin kokeiluihin ja sitkeyteen ja kaikkiaan kasvattajan toiminta oli joustavaa. Näiden lisäksi toiminnan jatkuessa kasvattaja antoi lapsille sopivaa palautetta ja kiitti heitä. Luovaa toimintaa edistivät myös *toimintatavat*,

joissa korostui taidepainotteisuus, lapsilähtöisyys ja valinnanvapaus, myönteiset vuorovaikutuskokemukset ja vertaisoppiminen, kokemuksen ja harjoittelun mahdollistaminen sekä leikki. *Varhaiskasvatusympäristö*, jonka tilat olivat muunneltavissa ja tunne-ilmapiiriltään tasa-arvoinen ja kotoisa, edisti lasten luovuuden ilmenemistä.

## 6.2 Kasvattajan ja lapsen positiot luovan osallisuuden tapahtumassa

Tässä kappaleessa kuvaan lasten osallisuuden esiintymistä lasten ja kasvattajien asemien (positioiden) kautta tilanteissa, joissa ilmenee lasten luovuutta. Kuten Turja (2018, 38, 39) tutkimuksessaan toteaa, voidaan osallisuuden toteutumista tarkastella lasten ja aikuisten keskinäisten asemien kautta, sillä osallisuudessa on keskeisesti kyse ihmisten välisistä suhteista.

Hartin (1992, 2; ks. myös Turja 2017, 48) osallisuuden mallissa kuvataan viisi tasoa, joissa osallisuus toteutuu. Tutkimuksessani nämä tasot on nimetty seuraavasti:

- kasvattaja aktiivinen toimija, lapsi vastaanottaja
- lapset luvan pyytäjinä ja kasvattajat luvan antajina
- lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraaja/tukija
- lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina
- kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus.

Näistä jälkimmäinen edustaa osallisuuden toteutumisen ylintä tasoa. Seuraavassa taulukossa esitän ylenevässä yleisyysjärjestyksessä kasvattajan ja lapsen positioiden ilmenemisen osallisuuden toteutumisen kautta toiminnan alussa ja sen jatkuessa (taulukko 8).

TAULUKKO 8 Kasvattajan ja lapsen positiot (asemat) ylenevässä yleisyysjärjestyksessä toiminnan alussa ja sen jatkuessa

Positiot toiminnan alussa	Positiot toiminnan jatkuessa
<p><b>Lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina</b></p> <p><b>Lapset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ideat</li> <li>- toiminta</li> </ul> <p><b>Aikuiset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kannustus</li> <li>- rohkaisu</li> <li>- materiaaliset resurssit (tilat, virikkeellinen ympäristö ja monipuoliset materiaalit)</li> </ul>	<p><b>Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraa/tukija</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rohkaisu ja kannustaminen</li> <li>- Ennakkoluuloton ja arvostava asenne yksilölliseen mielikuvituksen käyttöön ja sen mukaiseen toimintaan</li> </ul>
<p><b>Lapset luvan pyytäjinä ja kasvattajat luvan antajina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lasten ehdotukset koskien toimintaa ja ympäristöä</li> </ul>	<p><b>Lapset luvan pyytäjinä ja kasvattajat luvan antajina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uusi ruoanjako- ja päivälepokäytäntö</li> <li>- Maalaushetki</li> <li>- Leikki, liikuntaleikki.</li> </ul>
<p><b>Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraa/tukija</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnan suunnittelu</li> <li>- Aloitteet toimintaan</li> </ul>	<p><b>Kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tanssileikki</li> <li>- Leikki</li> <li>- Hassuttelu</li> <li>- Näytelmä</li> </ul>
<p><b>Kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapset aloitteentekijänä ja aikuiset sekä lapset päätöksentekijöinä</li> <li>- Yhteinen suunnittelu ja ongelmanratkaisu</li> <li>- Huumori</li> <li>- Työnjako (kasvattajan ja lasten osaamisalueet)</li> </ul>	<p><b>Lapset aktiivisina toimijoina, kasvattajat/toiset lapset tukijoina</b></p> <p><b>Lapset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisu tilojenhallintaan</li> <li>- toiminnan suunnittelu ja toteutus</li> <li>- tarinan tekeminen</li> <li>- yksittäisen lapsen tarve</li> <li>- spontaani ympäristöteko (roskienkeräys)</li> </ul>
<p><b>Kasvattaja aktiivinen toimija, lapsi vastaanottaja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnan ideointi</li> <li>- Toiminnan suunnittelu</li> <li>- Toiminnan aloitus</li> <li>- Tavoitteen määrittely</li> <li>- Tarvikkeiden hankinta</li> <li>- Ympäristön järjestäminen</li> </ul>	<p><b>Kasvattaja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- emotionaalisiin tarpeisiin vastaaminen</li> <li>- lasten ajattelua tukeva keskustelu</li> <li>- neuvottelu päätösten tekemisessä</li> </ul>

Kuten edellä totesin, niin kasvattajien kuvaamat toiminnat saivat aina alkunsa jostakin ja toiminta jatkui usein lähtökohtaansa nähden erilaisena. Toiminnan aloitusvaiheeseen liittyviä position tasoja oli viisi ja toiminnan jatkuessa liittyviä tasoja oli neljä. Toiminnan jatkuessa jäi pois yksi position taso, jossa pelkästään kasvattaja oli aktiivinen toimija. Seuraavaksi kuvaan positioiden tasoja yksityiskohtaisemmin.

*Kasvattaja aktiivinen toimija.* Kasvattaja ideoi, suunnitteli, tarjosi materiaalit, järjesti ympäristön ja aloitti toiminnan. Kasvattaja myös määritteli toiminnalle tavoitteet. Kasvattajan ollessa aktiivinen toimija, ei lapsia juurikaan mainittu varhaiskasvattajien tuottamissa kertomuksissa. Toiminnan aloitustilanteissa kasvattajan aktiivinen ja lapsen passiivinen asema oli yleisin position viidestä eri luokasta. Toiminnan jatkuessa lasten positiot muuttuivat kaikissa kertomuksissa aktiivisemmiksi, joten tätä aloitusvaiheen yksinomaan kasvattajan aktiivisuutta osoittavaa positiota ja samalla osallisuuden alinta tasoa edustavaa toimintaa ei jatkossa ilmennyt lainkaan. Seuraavat otteet kirjoitelmista ovat esimerkkinä kasvattajan aktiivisuudesta toiminnan aloitusvaiheessa:

Muutama vuosi sitten, kesän korvalla, ajattelin ohjata lapsia intiaanileikin maailmaan, olihan päiväkodin viereisessä metsässä majatarpeiksi sopivia risuja ja varastossa sopivia huopia ja kankaita. Koko pitkä ihana kesä sitten oltaisiin yhtä inkkarilaumaa... Ihan niin kuin me silloin 60-luvulla... (Ote kertomuksesta 1.)

Aloimme valmistella isänpäivälahjaa ja olin ideoinut, että voisimme kerätä lahjamateriaalia samalla, kun teemme eväsretken päiväkodin lähellä sijaitsevaan lähimetsään. (Ote kertomuksesta 15.)

Olin suunnitellut syksyisen luontoretken läheiseen metsään ajatuksella, että käsittelemme suomalaisten lehtipuiden ekologiaa ja lopuksi keräisimme ruskalehtiä päiväkotiin kuivattaviksi ja ripustettaviksi seinille. Toisin kuitenkin kävi. (Ote kertomuksesta 17.)

*Lapset luvan pyytäjinä ja kasvattajat luvan antajina.* Tässä positiossa kasvattajat ovat luvan antajina suhteessa lapseen ja lapsi toimii ehdotusten esittäjänä. Kaikissa kertomuksissa kasvattaja antoi luvan lasten pyyntöihin ja luvan myöntämisen lisäksi kasvattaja osoitti tukea lasta kohtaan myönteisellä asenteellaan tai antamalla apua. Lapset pyysivät lupaa päivittäisten rutiinien muuttamiseen tai tilan uudelleenlaiseen käyttötarkoitukseen. Lapset luvan pyytäjinä ja kasvattajat

luvan antajina´ -positiota esiintyi toiseksi eniten niin toiminnan aloitusvaiheessa kuin sen jatkossakin. Lapset pyysivät lupaa liikuntaleikin toteuttamiseen päiväkodin käytävälle sekä uudistuksia päivälepo- ja ruoanjakokäytänteisiin. Esimerkkitekstit kuvaavat tapahtuman kehitystä toiminnan alusta sen seurauksiin:

Eräs ryhmän toimeliaista pojista kävi pyytämässä, saisiko käytävälle mennä juoksemaan. Ajattelin ensin kieltää (voi törmätä oviin, kompastua penkkiin jne. jne.), katsastin kuitenkin käytävän voiko siellä turvallisesti juosta. (Ote kertomuksesta 18.)

Lapset pyysivät usein, että milloin saamme kuunnella satua väärinpäin sängyssä ollen? Sovimme asiasta ja kävimme keskustelua lepäämisen ja hiljaisuuden merkityksestä... Lapsia ei ollut koko ryhmää paikalla, mutta tilanteen muuttaminen näytti minulle hyviä asioita. (Ote kertomuksesta 4.)

Esimerkkinä ruoanjakotilanteessa lapsiapulainen on saanut tarjoilla, mutta aikuinen on sanonut, kenelle lautanen kulloinkin viedään. Kerran eräs poika ehdotti: "Mitäs jos tehtäiskin niin, että apulainen saa itse päättää, kenelle haluaa viedä ruuan." Näin toimittiin lapsen toiveen mukaan. Yllätyin siitä, kuinka tuo mielestäni pieni toive toteutuessaan muutti pojan toimintaa. Hän suoriutui tehtävästään tavanomaisempaa huolellisemmin ja vastuuntuntoisemmin. (--) Myös muut lapset ryhmässä odottivat kärsivällisemmin ja jännityksellä suorastaan, kuka seuraavaksi saisi annoksensa. (Ote kertomuksesta 8.)

*Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraaja/tukija.* Lapset keskuudessaan tekivät aloitteet toimintaan, suunnittelivat sekä toteuttivat sen pääosin keskinäisessä yhteistyössään. Yhdessä kertomuksessa kasvattaja jäi toiminnan jatkuessa luvan pyytäjän asemaan suhteessa lapsiin. Kasvattaja rohkaisi ja kannusti lapsia sekä osoitti ennakkoluulottomuutta ja arvostusta lasten yksilöllistä mielikuvitusta ja sen mukaista toimintaa kohtaan. Positio lasten keskinäisestä aktiivisesta toimijuudesta ja kasvattajan seuraajan/tukijan roolista toteutui toiminnan alkuvaiheessa kolmanneksi eniten kaikkiaan viidestä eri tasosta ja toiminnan jatkuessa tätä positiota esiintyi vähiten. Lasten toiminnan ja kasvattajien tuen seurauksena toteutettiin kevätjuhla, leikki sekä näytelmä. Seuraavissa aineisto-otteissa on myöskin nähtävissä tapahtumien koko toimintakaari.

Heti tarinan loputtua lapsilla oli toimintasuunnitelma valmiina; he aloittivat rakentamaan kepeistä valtavaa Fenix-linnun pesää, jonka päälle yksi kapusi esittäen ensin muunna (huopa päällä) ja muut odottivat hiljaa piirissä ympärillä (--). Fenix-leikkiä leikittiin metsässä pitkin kesää, se sai erilaisia sivujuonia, esim. isälinnun. Mutta intiaania [aikuisen tekemä leikkialoite] ei leikitty koskaan! Joskus sain kuitenkin kertoa tarinaa uudelleen. (Ote kertomuksesta 1.)

Meillä on jo monena vuonna ollut niin, että lapset ovat ehdottaneet esim. joulujuhlalaulut ja minkälainen yleensäkin juhlasta tehdään. Viimeisin, eli kevätkuuhlat, olivat sirkusaiheinen. Pidettiin lastenpalaveri, jossa jokainen sai kertoa, mitä haluaisi esittää, kenen kanssa ja mikä olla, mitä musiikkia soitetaan missäkin kohdassa, miten haluaisi pukeutua jne. Juhlista tuli todella onnistuneet ja niin vanhemmat kun lapsetkin olivat tosi tyytyväisiä. (Ote kertomuksesta 3.)

*Lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina.* Tässäkin position tasossa lapset toimivat aktiivisesti toimintaa ideoiden ja toteuttaen sitä kasvattajien ja toisten toimintaan osallistuvien lasten tukieissa heidän toimintaansa monin eri tavoin. Kasvattajan tuki ilmeni monissa tarinoissa yhteisenä keskusteluna ja päätösten tekemisenä. Hän myös rohkaiei ja kannusti lapsia sekä vastasi heidän emotionaalisiiin tarpeisiin. Lisäksi kasvattaja tarjosi toimintaan materiaaliset resurssit, kuten virikkeellisen ympäristön ja monipuoliset materiaalit. Lasten ideoimassa ja toteuttamassa toiminnassa oli kyseessä leikki, tarina, ympäristöteko ja ongelmanratkaisu tilojenhallintaan. Lasten välillä vallitsi yhdessä tekemisen ilo. Merkittävää oli, että yhden lapsen yllättävä tarve saattoi muuttaa koko ryhmän toiminnan myönteisellä tavalla uuteen suuntaan. 'Lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina' -position taso vaihteli ääripäihin toiminnan alussa ja sen jatkuessa, sillä sitä esiintyi vähiten toiminnan aloitusvaiheessa ja eniten toiminnan jatkuessa. Alla olevat kertomusotteet toimivat esimerkkeinä tästä positioista ja sisältävät toiminnan aloituksen ja sen jatkon.

Keskustelimme sadusta ja lapsilta tuli paljon ajatuksia siitä, miten ja mihin he haluaisivat materiaaleja käyttää. Lapset jaksoivat keskittyä hyvin ja olivat todella innostuneita. Askartelusta tuli paljon ihania tuotoksia, mutta mieleen jäi erityisesti lasten innokas osallistuminen. (Ote kertomuksesta 14.)

Mieleeni tulee eräs tapaus, kun itsekseeni puhuin ääneen: Miten oikein laitettaisiin kaikki kengät, että lapset löytäisivät helpommin omansa, eikä menisi aina ihan sokin sekaisin? Eräs topakka tyttö kuuli, mitä puhuin ja tuli luokseni ja sanoi minulle, että kun on 3 pienryhmää ja eteisessä on 3-kerroksinen kenkäteline, miksei me kirjoiteta joka kerrokseen eri pienryhmien nimet, niin ei pä mene sekaisin! (Ote kertomuksesta 2.)

*Kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus.* Yhteistoimijuudessa kasvattajat ja lapset toimivat tasaveroisesti yhdessä tapahtuman ideointi-, suunnittelu- ja toteu-



tusvaiheessa (leikki, näytelmä, hassuttelu, ongelmanratkaisu). Ominaista tälle position tasolle ja osallisuuden toteumalle oli lasten aktiivisuus toimintaehdotusten esittämisessä ja suunnittelussa sekä runsas vuorovaikutus ja keskinäinen päätöksien tekeminen. Kasvattajien ja lasten yhteinen toimijuus edustaa osallisuuden korkeinta tasoa, ja se toteutui varhaiskasvattajien kertomusten mukaan eniten toiminnan alussa ja toiseksi eniten toiminnan jatkuessa. Yhteistoimijuuden positiossa oli yleistä, että lasten ja kasvattajien aktiivinen toiminta oli vuorottelevaa. Seuraavassa aineisto-otteessa on esimerkki tästä positioista toiminnan eri vaiheissa.

Metsäretkellä lasten kanssa lapset kasasivat puita. Yhdessä keksimme, että niistä voisi tehdä esteradan. Jokainen osallistui innokkaana puiden kantamiseen ja radan rakennukseen. Radan tullessa valmiiksi hyppelimme aikuiset ja lapset yhdessä esteiden yli. Lapset vaikuttivat itse toimintaan ja olivat sitoutuneita siihen. (Ote kertomuksesta 21.)

Toisessa tutkimuskysymyksessäni haetaan vastausta "Millaista lasten osallisuus on näissä (luovuutta ilmentävissä) tapahtumissa lasten ja kasvattajien asemien (positioiden) näkökulmasta?". Tutkimustuloksissani keskeisin havainto oli se, että kasvattaja oli aktiivinen toimija toiminnan alussa, kun taas toiminnan jatkuessa tätä asemaa ei ilmennyt lainakaan. Alussa kasvattaja ideoi, suunnitteli ja aloitti toiminnan. Hän myös määritteli tavoitteet, hankki tarvikkeet ja järjesti toimintaympäristön. Sitä vastoin toiminnan jatkuessa lapset olivat aktiivisia toimijoita muiden lasten sekä kasvattajien tukiessa. Tällöin lapset suunnittelivat ja toteuttivat toimintaa (muun muassa tarina), ratkaisivat tiloihin liittyviä ongelmia, suojelivat ympäristöä roskia keräämällä tai päätyivät yhteiseen toimintaan yksittäisen lapsen tarpeesta. Näissä positioissa kasvattaja toimi joustavasti ja saattoi nopeastikin muuttaa toimintaa osallisuutta toteuttavaan suuntaan. Kasvattaja tuki lapsia vastaamalla heidän emotionaalisiin tarpeisiinsa ja auttoi lasten ajattelua sekä päätösten tekemistä keskustelemalla ja neuvottelemalla heidän kanssaan.

Toiseksi yleisin positio oli niin toiminnan alussa kuin jatkossakin korkeinta osallisuuden toteutumista osoittava taso, eli Kasvattajan ja lapsen yhteistoimijuus. Tässä tasossa lapset tai lapset ja kasvattajat yhdessä olivat päätöksentekijöinä. Myös toiminnan suunnittelu ja ongelmanratkaisut toteutettiin yhdessä

ja työnjako tehtiin kasvattajan ja lasten osaamisalueiden mukaan. Yhteistoimijuus toteutui tanssileikkinä, leikkeinä, hassutteluna ja näytelmän muodossa. Lasten ja kasvattajien yhteistoimijuus oli heti seuraavana tasona huolimatta siitä, että toiminnan alkua vallitsi kasvattaja yksipuoleinen aktiivisuus.

Kolmanneksi yleisin positio toiminnan alussa oli Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, jossa kasvattajan tehtäväksi jäi toiminnan seuraajan tai tukijan rooli. Tässä positiossa lapset keskenään tekivät aloitteet toimintaan ja suunnittelivat sen. Toiminnan jatkuessa kasvattaja rohkaisi ja kannusti lapsia ja osoitti ennakkoluulotonta ja arvostavaa suhtautumistapaa lasten persoonallisiin ideoihin. Tätä tasoa esiintyi vähiten toiminnan jatkuessa.

Positiossa, jossa lapset olivat luvan pyytäjinä ja kasvattajat luvan antajina, tuli esille kasvattajien hitaus ja varovaisuus uskaltautua uusiin käytänteisiin. Tämä kasvattajien varovainen ja varmisteleva toiminta liittyi tilanteisiin, joissa lapset ehdottivat muutoksia päivärutiineihin, kuten ruoanjako- ja päivälepo-käytänteisiin. Tätä tasoa esiintyi toiseksi vähiten niin toiminnan aloitusvaiheessa kuin jatkuessakin. Kaikkiaan toiminnan jatkuessa painottuivat enemmän positiot, jotka osoittivat osallisuuden korkeampaa toteutumista.

### **6.3 Muutosta edistävät tekijät luovuuden ja osallisuuden toimintakulttuurin toteutumisessa**

Tutkimusaineiston narratiivisen perusrakenteen takia hahmotin kirjoitelmat kehityskertomuksina. Kussakin kertomuksessa oli selvät alku, keskikohta ja loppu sekä kuvaus kirjoittajan ymmärryksen kehittymisestä kasvattajana kuvattun tapahtuman kautta. Hännisen (2002) mukaan narratiivit sisältävät moraalisia ja emotionaalisia kokemuksia ja siitä syystä niitä voidaan kutsua dramaattisiksi. Narratiivit ovat yleisiä, koska niiden ainutkertaiset tapahtumat esittävät jonkin yleisemmän ilmiön inhimillisestä kokemuksesta. (Hänninen 2002, 126, 127.)

TAULUKKO 9 Kasvattajan havainnot osallisuuden toteutumisen myötä tapahtuneesta muutoksesta

Muutos	Ilmeneminen
<p><b>Kasvattajan ymmärrys ja sensitiivisyys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pienten hetkien arvostus ja läsnäolo</li> <li>- joustavuus</li> <li>- lasten kuulemisen ja vaikuttamisen arvostus</li> <li>- lasten kykyjen esille tuleminen ja kehittyminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kasvattajien havainnot arkisten tapahtumien tärkeydestä lapselle (mm. lapsen vahva eläytymiskyky)</li> <li>- Rauhallisuus, kiireettömyys</li> <li>- Lapsille ja kasvattajille yhteisten merkitysten etsiminen ja käyttö</li> <li>- Ennakkosuunnitelmien muokkaaminen ja kasvattajan omista merkityksenannoista luopuminen lasten tarpeiden mukaiseksi</li> <li>- Kasvattajan rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja</li> <li>- Rohkaisu</li> <li>- Yhteinen neuvottelu</li> <li>- Lapset suunnitteluun mukaan</li> <li>- Yksilöllinen huomioiminen ja yksilöllisyyden arvos-taminen (esim. hiljaisemmat lapset mukaan)</li> <li>- Kasvattajan asenne, halu kuulla lasta</li> <li>Lasten <ul style="list-style-type: none"> <li>- aktiivisuus</li> <li>- ennakkoluulottomuus</li> <li>- vastuullisuus, huolellisuus ja toimintaan sitoutumi-nen</li> <li>- eläytyminen ja mielikuvitus</li> <li>- luovuus ja keksiminen</li> <li>- itsensä toteuttaminen</li> <li>- yksilöllisyys ja itsetunto</li> <li>- rauhoittuminen ja keskittyminen</li> <li>- tekemällä erilaisten taitojen harjaantuminen (mm. ryhmässä toimiminen , kädentaidot)</li> <li>- yhteisöllinen luovuus (innostuminen toisten esit-tämistä ideoista)</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Tunnekokemukset</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- myönteiset tunteet ja niiden osoittaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lasten keskinäinen sekä lasten ja kasvattajien yh-teinen innostumisen ja onnistumisen tunne</li> <li>- ilo, riemu, hyvätuulisuus (yhdessä tekemisestä, hassuttelusta, oppimisesta)</li> <li>- yhteisöllisyyden/kuulumisen/osallisuuden tunne</li> <li>- valmis projekti muiden ihailun kohteena</li> <li>- myönteinen ilmapiiri</li> <li>- lapset osoittavat toisilleen empatiaa tai saavat sitä kasvattajalta (mm. yhteisleikissä)</li> <li>- rauhoittuminen ja keskittyminen</li> <li>- osallisuus = emotio</li> </ul>

Kasvattajat kuvasivat lyhyissä kirjoitelmissaan osallisuustapahtumaa päiväkotiarjen keskellä. Jokaisessa kirjoitelmassa kasvattaja kuvasi oman ymmärryksensä muutosta, joka oli seurausta osallisuutta toteuttaneesta tapahtumasta ja siihen liittyvästä kokemuksesta. Seuraavassa taulukossa esitän kasvattajien kuvaamat muutokset ja niiden ilmenemisen osallisuuden toteutumisen seurauksena (ks. yllä, taulukko 9).

TAULUKKO 10 Kasvattajan havainnot osallisuuden toteutumisen myötä tapahtuneesta muutoksesta

<p><b>Toiminnalliset puitteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- materiaalien tarjoaminen</li> <li>- oppiminen ja OPS:n tavoitteiden toteutuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- virikkeellinen ympäristö ja materiaalit</li> <li>- pienryhmä, rauhallinen tila</li> <li>- sopimukset työyhteisössä lasten pitkäkestoisten leikkien mahdollistamiseksi</li> <li>- lasten vaikuttaminen arjen käytänteisiin, ohjelmiin ja toimintojen toteutukseen</li> <li>- uudet käytännöt leviävät muihin ryhmiin</li> <li>- ilmiöoppiminen, laaja-alainen oppiminen, projektioppiminen</li> <li>- lasten itsetunnon ja taitojen vahvistuminen</li> <li>- toiminnan pitkäkestoisuus ja osallistujien kiinnittyminen niihin</li> <li>- lasten aktiivisuus, osallisuus ja vaikuttaminen</li> <li>- eläytyminen, innostuminen, luovuus ja keksiminen</li> <li>- yhteisöllisyys</li> </ul>
--	---

Kasvattajan kokemat osallisuuden toteutumisen myötä tapahtuneet muutokset liittyivät kasvattajan ymmärrykseen ja sensitiivisyyteen, tunnekokemuksiin ja havaintoon toiminnan pitkäkestoisuudesta ja siihen sitoutumisesta. Seuraavaksi tarkennan muutosta kuvaavia luokkia.

*Kasvattajan ymmärrys ja sensitiivisyys ilmenivät pienten hetkien arvostuksena ja läsnäolona.* Tilanne saattoi olla ohikiitävä hetki, jossa lapsi oli pysähtynyt ihmettelemään jotain itselleen tärkeää asiaa. Aikuisen näkökulmasta asia saattoi olla tavanomainen, mutta kasvattaja ymmärsi sen merkityksellisyyden lapselle ja pysähtyi itsekin lapsen havaintojen ääreen. Useissa varhaiskasvattajien kirjoitelmissa tuotiin esille, kuinka välttämätöntä on olla kiireettömästi ja rauhallisesti lasten kanssa. Kasvattaja osoitti *joustavuutta* ja muutti ennakkosuunnitelmia

yllättävässä hetkessä ilmenevien lasten tarpeiden ja toiveiden mukaan. Kasvat-  
tajalla oli myös rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja tietämättä etukäteen las-  
ten reaktioita tai toiminnan lopputulosta. Kasvattajat myös hakivat yhteisiä  
merkityksiä toiminnassa lasten kanssa. Toiminta ei käynnistynyt pelkästään  
kasvattajien mukavien muistojen ja kokemusten perusteella, vaan siihen tarvit-  
tiin kaikille merkityksellinen asia. *Lasten kuulemisen ja vaikuttamisen arvoistus*  
ilmeni lasten yksilöllisenä huomioimisena ja rohkaisuna sekä lasten ja varhais-  
kasvattajien yhteisenä neuvotteluna ja toiminnan suunnitteluna. Kasvattaja  
huomioi, että ryhmän hiljaisimmatkin lapset pääsivät mukaan yhteiseen toi-  
mintaan haluamallaan tavalla. Edelleen kasvattajat toivat esille pysähtymisen ja  
lapsen kuuntelemisen tärkeyden. Kasvattajat toivat esille myös pienryhmien  
merkityksen, joka mahdollistaa lapsen kuulemista ja osallisuutta. Kaikissa kir-  
joitelmissa esiintyi *lasten kykyjen esille tuleminen ja kehittyminen*: aktiivisuus, en-  
nakkoluulottomuus, vastuullisuus, huolellisuus ja toimintaan sitoutuminen,  
rauhottuminen ja keskittyminen, mielikuvitus ja eläytyminen, luovuus ja kek-  
siminen, yhteisöllinen luovuus, yksilöllisyys, itsensä toteuttaminen, itsetunto  
sekä tekemällä erilaisten taitojen harjaantuminen. Kirjoitelmissa yhteisöllinen  
luovuus tuli esille innostumisena toisten esittämistä ideoista ja siitä ideoiden  
toiminnan jatkamisena. Itsetuntoa vahvisti alusta loppuun asti itse tehty tehtä-  
vä. Itse tekemällä harjaantuivat muun muassa kädentaidot sekä kyky toimia  
ryhmässä. Alla olevat kertomusotteet toimivat esimerkkeinä osallisuuden toteu-  
tumisen myötä tapahtuneesta muutoksesta kasvattajan ymmärrykseen ja sensi-  
tiivisyyteen.

Projektit tuntuvat olevan välillä stressaaviakin, mutta tunne, mikä niistä jää on yleensä  
positiivinen. Lapsi saa itse toteuttaa itseään ja harjaannuttaa taitojaan ja parasta siinä on  
yhdessä oppimisen ja tekemisen ilo, joka kumpuaa nimenomaan lapsista. (Ote kertomuk-  
sesta 15.)

Ajattelin innoissani jälkikäteen, miten sitoutuneita ja innostuneita lapset voivat olla mel-  
ko pieniin ja aikuisen mielestä arkisiin asioihin, mutta vaatii tilanneherkkyyttä "lukea"  
lapsia ja tarttua hetkiin, joita lapset innovatiivisessa, pohjattomassa luovuudessaan meille  
aikuisille tarjoilevat. (Ote kertomuksesta 17.)

Tapahtumat muistuttivat/opettivat, että pitää tehdä lasten kanssa asioita enemmän pie-  
nissä ryhmissä, yksilöllisyys pääsee esille, lapsen omalle mielikuvitukselle annetaan tilaa  
ja yhteenkuuluvuuden tunne, mikä vallitsee on ihanaa. (Ote kertomuksesta 10.)

*Tunnekokemukset.* Kasvattajat kuvasivat kirjoitelmissaan osallisuuden toteutumiseen liittyviä tunnekokemuksia seuraavasti: lasten sekä kasvattajien yhteinen innostuminen ja onnistumisen tunne, yhteisöllisyyden, kuulumisen ja osallisuuden tunne, myönteinen ilmapiiri, ilo, riemu ja hyvätuulisuus sekä rauhoittuminen ja keskittyminen. Lapset osoittivat toisilleen empatiaa ja saivat sitä kasvattajilta. Yhteisöllisyyden tunnetta vahvisti tilanteet, kun lasten valmistamat tuotokset olivat muiden lasten ja aikuisten ihailun kohteena. Osallisuuden tunnetta lisäsivät tapahtumat, joissa uudet käytänteet levisivät hyväksi havaittuina muihinkin päiväkotiryhmiin. Ilon ja riemun tunteet sekä hyvätuulisuus syntyivät yhdessä tekemisestä, hassuttelusta ja oppimisesta. Seuraava kertomusote on esimerkkinä osallisuuden toteutumisen myötä tapahtuneesta muutoksesta kasvattajan ja lasten tunnekokemuksiin liittyen:

Lapset nauttivat selvästi värien sekoittumisesta ja siveltimien liukumisesta paperin pinnalla. Juttelimme työn lomassa, mutta emme kovin paljoa, sillä kolme pientä ihmistä olivat niin keskittyneitä yhteisen työnsä ääressä, yhteinen jakaminen oli aistittavissa. Välillä ed. m. poika katsahti minuun ja nauroi, sanoi jotain "omalla kielellään". Hänen koko olemuksestaan näki: "Kuulun tähän ryhmään, osaan tehdä, nautin tästä kaikesta. Minun on hyvä olla."-- Mielestäni osallisuus on enemmän emootio, joten aikuisen tulisikin olla valppaana lapsen kanssa toimiessaan. (Ote kertomuksesta 9.)

*Toiminnalliset puitteet.* Osallisuuden toteutumisen myötä kasvattajien käsitys suhteessa *materiaalisten puitteiden tarjoamiseen* avartui. Kirjoitelmissa tämä tuli esille kasvattajien huomiona virikkeellisen ympäristön ja materiaalien tärkeytenä sekä työyhteisössä tehtävinä sopimuksina pitkäkestoisen leikin mahdollistamiseksi. Lapset pääsivät vaikuttamaan arjen käytänteisiin ja ne saattoivat levitä oman ryhmän ulkopuolelle. Monissa kirjoitelmissa korostettiin pienryhmän sekä rauhallisen toimitilan tärkeyttä. Osallisuuden toteutuminen vaikutti myös niin, että *lasten oppiminen ja opetussuunnitelmien tavoitteet* toteutuivat varhaiskasvattajien kuvausten perusteella ikään kuin itsestään. Kirjoitelmissa oli havaittavissa, että laaja-alaisesta oppimisesta toteutettiin ilmiö- ja projektiluonteisesti. Usein yksittäinen tapahtuma muuttui pitkäkestoiseksi toiminnaksi, johon lapset ja kasvattajat kiinnittyivät. Parhaimmillaan toiminta kesti vuosia ja siihen

liittyi luovia ideoita, eläytymistä, keksimistä sekä lasten ja kasvattajien yhteinen innostumisen tunne. Tällaisissa tilanteissa lapset olivat aktiivisia ja he saivat vaikuttaa asioiden kulkuun yhteistyössä kasvattajien kanssa. Toisin sanoen, edellä kuvatuissa tilanteissa on toteutettu osallisuuden periaatteita. Sen vaikutuksiin voidaan myös lukea havainnot lasten itsetunnon ja taitojen vahvistumisesta. Seuraavat kertomusotteet ovat esimerkkejä osallisuuden toteutumisen vaikuttamasta muutoksesta toiminnallisiin puitteisiin.

Totesimme lasten leikkien sisältävän samoja asioita, joita omissa tavoitteissamme oli. Näin kasvattajan rooliksi tuli havainnointi ja arviointi sekä tarvittaessa virikkeen/vinkin antaminen mahdollistamaan lasten leikin jatkuminen. (Ote kertomuksesta 5.)

Lapset keksivät vuorotellen tarinan käänteet. Sirkusaiheisessa tarinassa tirehtööriltä olivat eläimet kadoksissa ja esitykseen oli enää päivä aikaa (kuten juhlaammekin). Jaoimme roolit ja harjoittelimme pariin otteeseen. Illan aikana lapset etsivät vanhempiensa kanssa näytelmään sopivat vaatteet ja muun rekvisiitan (osa löytyi päiväkodilta). Seuraavana päivänä esitys oli menestys ja lapset jatkoivat leikeissään sirkusaihetta vielä viikkojen ajan. Tämä kokemus vahvisti jo aiempaa ajatustani siitä, että lasten kuuleminen ja ideoiden mahdollistaminen on päiväkotityössä keskeistä. (Ote kertomuksesta 22.)

Viimeisessä tutkimuskysymyksessäni etsitään vastausta "Millaiset tekijät edistävät muutosta kohti luovuutta ja osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria?".

*Kasvattajan ymmärrys ja sensitiivisyys, tunnekokemukset sekä toiminnalliset puitteet* osoittautuivat tutkimuksessani tekijöiksi, jotka olivat edistämässä muutosta osallisuutta ja luovuutta toteuttavaan toimintakulttuuriin. Tutkimukseni on toteutettu kasvattajan näkökulmasta, koska tutkimusaineistoni koostui kasvattajien kirjoitelmista ja niin ollen se sisältää heidän havaintojaan ja kokemuksiaan. Siksi ei ole yllättävää, että suurin muutosta edistävä tekijä oli kasvattaja itse. Huolimatta oman tutkimukseni lähtökohdista, on Turja (2017, 55) todennut, että viime kädessä osallisuuden toteutumisessa on tarkastelun kohteeksi asetettava sekä kasvattajan että koko kasvatusyhteisön yksilölliset ajattelu- ja toimintatavat.

Tutkimuksessani *ymmärrystä ja sensitiivisyyttä osoittava kasvattaja* arvosti pieniä hetkiä ja läsnäoloa. Kasvattaja havaitsi lapsille tärkeät ja elämykselliset asiat ja pysähtyi niiden äärelle. Tämä vaati kasvattajalta itseltään rauhoittumista ja omien ennakkosuunnitelmien muokkausta, tai peräti niistä luopumista. Lap-

sen huomion kohteena saattoi olla jokin hänelle uusi asia, joka herätti voimakaita elämyksiä. Kaikkiaan lapsen ja kasvattajan yhteisen toiminnan aikaansaamiseksi tuli löytää yhteinen kiinnostuksen kohde. Lasten ajatuksista ja tarpeista lähtevä toiminta kysyi kasvattajilta rohkeutta kokeilla uusia toimintatapoja, joiden lopputulos ei ollut ennakoitavissa, vaan se syntyi vaihe vaiheelta yhteisen neuvottelun ja suunnittelun kautta. Ymmärrystä ja sensitiivisyyttä osoittava kasvattaja oli joustava, kuunteli lapsia ja arvosti heidän ajatuksiaan ja toimintaa. Tällainen kasvattajan toiminta edisti lasten aktiivisuutta ja ennakkoluulottomuutta ja herätti heissä vastuullisuutta, huolellisuutta ja toimintaan sitoutumista. Lasten yksilöllisyys, itsensä toteuttaminen, luovuus ja keksiminen pääsivät esille. Lapset rauhoittuivat ja keskittyivät toimintaan, eläytyivät ja käyttivät mielikuvitustaan. Tämä kaikki vahvisti lasten itsetuntoa, erilaisia taitoja sekä yhteisöllistä luovuutta.

Toisena edistystekijänä muutoksessa luovuuden ja osallisuuden toimintakulttuuriin oli tutkimukseni mukaan myönteiset *tunnekokemukset*. Lapset ja kasvattajat kokivat yhteistä innostusta ja onnistumista toiminnastaan. Yhteinen tekeminen ja siihen liittyvät tunteet vahvistivat yhteisöllisyyttä ja kokemusta ryhmään kuulumisesta. Myönteisessä ilmapiirissä lapset osoittivat toisilleen empatiaa ja saivat sitä osakseen kasvattajalta. Tunteiden keskinäinen osoittaminen ja niiden vastaanottaminen toteutuivat usein lasten ja kasvattajien yhteisleikeissä. Yhdessä tekeminen saattoi olla myös hassuttelua tai jokin taideprojekti, joka herätti hyväntuulisuutta, iloa ja riemu. Yhteistoiminnassa toteutunut lopputulos saatettiin esitellä muille ryhmille ja näin kokea palkitsevuutta muiden ihailusta. Myönteisessä ilmapiirissä oli myös helpompi rauhoittua ja keskittyä. Osallisuuden toteutumista nimitettiin emootioksi.

*Toiminnalliset puitteet* oli kolmantena tekijänä edistämässä muutosta kohti luovuutta ja osallisuutta tukevaa toimintatapaa. Kasvattaja tarjosi lapsille toiminnan materiaaliset puitteet, kuten virikkeellisen ympäristön. Toiminta pienryhmässä ja rauhallisessa tilassa tuki osallisuuden ja luovuuden toteutumista. Varhaiskasvatusyhteisössä todettiin tarpeelliseksi tehdä sopimus käytänteistä, joilla varmistetaan lasten mahdollisuus toteuttaa leikkejä pitkäkestoisesti. Muun muassa laitoshuoltajien kanssa tehtiin sopimukset siivousmenettelyistä.



Lapset pääsivät vaikuttamaan arjen käytänteisiin, ohjelmiin ja toiminnan toteutukseen ja parhaassa tapauksessa uudet menettelytavat levisivät päiväkodin muihin ryhmiin. Muutoksen myötä seurasi muitakin myönteisiä vaikutuksia, kuin ainoastaan lasten kykyjen esille tuleminen ja kehittyminen sekä myönteiset tunnekokemukset. Näiden lisäksi oppiminen ja opetussuunnitelmien tavoitteet saattoivat tutkimukseni mukaan toteutua ikään kuin itsestään osallisuutta ja luovuutta toteuttavan tapahtuman sivutuotteena. Esille tuli seuraavia opetussuunnitelmien mukaisia toteutuksia: ilmiö- ja projektioppiminen, pitkäkestoinen toiminta, osallistujien kiinnittyminen toimintaan sekä lasten aktiivisuus, osallisuus, vaikuttaminen ja yhteisöllisyyden kokeminen. Muutoksessa kohti osallisuutta ja luovuutta toteuttavaa toimintakulttuuria toteutui myös opetussuunnitelmissa mainitut eläytyminen, innostuminen, luovuus ja keksiminen sekä lasten itsetunnon ja taitojen vahvistuminen.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää osallisuuden yhteyttä lapsen luovuuden ilmenemiseen varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa tiivistän keskeisiä tutkimustuloksia ja niiden suhdetta teoretietoon. Aluksi tarkastelen lasten luovuuden ilmenemistä tilanteissa, joissa toteutetaan osallisuuden periaatteita. Lisäksi esitän, mitkä tekijät edistävät lapsen luovaa toimintaa. Seuraavaksi keskitytään katsomaan, millaista lasten osallisuus oli lasten ja kasvattajien asemien kannalta näissä luovuutta ilmentäneissä tilanteissa. Tämän jälkeen tutkimustuloksia tarkkaillaan muutoksen näkökulmasta niin, että esitän tekijät, jotka edistivät muutosta kohti luovuutta ja osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria. Lopuksi tarkastelen tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tutkimustulosten merkitystä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

#### *Lasten luovuuden ilmeneminen ja sitä edistävät tekijät varhaiskasvatuksen osallisuustapahtumissa*

Tutkimuksessani oli ilmeistä, että osallisuuden myötä lapset saivat vapautta pohtia ja ratkaista itse asioita, ja tämä tuotti luovaa ajattelua ja toimintaa. Keskeisimmän tutkimustulokseni suhteessa **luovuuden ilmenemiseen** kiteytän edellisessä luvussa tutkimusaineistosta ottamaani lainaukseen: "Lasten kanssa pienestä syntyy hetkessä suurta".

Tutkimuksessani on selvästi todettavissa arkipäivässä esiintyvää luovuutta, eli Beghetton ja Kaufmanin (2007; ks. taulukko 4) kuvaamaa miniluovuutta ja pientä luovuutta. Lasten luovuus esiintyi monella tavalla, kuten tunneprosessina,

tiedollisena kykynä tai persoonallisuuden esille tuomana piirteenä. Useissa kertomuksissa oli havaittavissa luovuuden prosessimainen kehitys, jossa siirryttiin miniluovuudesta pienen luovuuden tasolle. Näissä tilanteissa yksittäisen lapsen luovalla toiminnalla oli vaikutusta jopa useamman päiväkotiryhmän toimintaan. Luovuutta voidaan lähestyä hyvin käytännöllisenä asiana, sillä luovuutta tarvitaan isossa osassa arkista toimintaamme, kuten jokapäiväisissä ongelmanratkaisutilanteissa. Arkipäiväinen luovuus on usein huomaamatonta, jopa näkymätöntä. (Collin & Billett 2010.) Oman tutkimukseni tulokset vahvistivat aiempia tutkimustuloksia arkipäivän keskellä ja pienissä hetkissä toteutuvan luovuuden merkittävyydestä. Varhaiskasvattajien kirjoittamassa 22:n tarinan tapahtumissa kuvattiin luonnossa toteutuneita mielikuvitusleikkejä (5), yksittäisen lapsen tarpeista kehittyneitä yhteisöllistä toimintaa (1) ja ympäristötekoa (1), ongelmanratkaisua tilojen käytön ja päivittäisten rutiinien muokkaamista (3), lasten emotionaalisten tarpeisiin vastaamista leikin kautta, kädentaitoihin ja taiteisiin liittyviä tilanteita (10), huumoria (1) sekä liikunnallista hetkeä (1).

Osallisuutta ilmentäneissä tapahtumissa lasten luovuus tuli esille ennen kaikkea *tunneprosessina*. Lapset käyttivät mielikuvitustaan ja eläytyivät toimintaan. Innostuksen ja ilon tunteet sekä oman sisäisen tunteen arvostaminen rohkaisivat lapsia ottamaan vastaan haasteellisia tehtäviä, joita he ratkaisivat omaperäisesti. Usein nämä tunteet olivat yhteisiä ja ne syntyivät lasten ja kasvattajien yhteisestä toiminnasta ja vahvistivat yhteenkuulumisen tunnetta. Myös Collin ja Billett (2010) ovat korostaneet tunteiden merkittävää roolia luovassa yhteistoiminnassa, samoin kuin kotoisaa ja tasa-arvoista ilmapiiriä. Uusikylä ja Piirto (1999) tähdentävät lapsuusajan intuitiivisia kokemuksia, että ne voivat kantaa pitkälle aina aikuisuuteen asti. Tuon tuostakin tulee vastaan eri henkilöiden muisteluita, kuinka jokin lapsuuden luova kokemus on vaikuttanut esimerkiksi ammatinvalintaan tai koko eliniän kestäneeseen harrastukseen.

Lasten luovuus ilmeni myös heidän *persoonallisuuden piirteidensä* kautta. Lapset osoittivat persoonallisilla tavoilla huumorintajua sekä esteettisiä ja visuaalisia taitoja. Luova toiminta motivoi heitä, vahvisti itseluottamusta sekä kestäväisyyttä toiminnassa. Lapset olivat avoimia uusille kokemuksille ja samalla laajensivat rajojaan. Luovan tapahtuman synnyttämän innostuksen tunteen ja

kestävyyden kautta lapset osoittivat tuotteliaisuutta ja saivat aikaan merkityksellisiä tuotoksia.

Tutkimustulosteni mukaan luovat tuotokset olivat miniluovuuden mukaisesti merkityksellisiä tekijöille itselleen tai pienen luovuuden tapaan merkityksellisiä suppealle yhteisölle, kuten yhdelle tai useammalle päiväkotiryhmälle (ks. Beghetto & Kaufman 2007). Pieni luovuus ilmeni tutkimuksessani yhteisöllisenä luovuutena, eli luova tuotos oli useamman lapsen ja kasvattajan yhteistyön tulosta. Eteläpelto (2011) on todennut, että luovuutta voidaan tarkastella arjen käytännöissä esiintyvänä yhteistoiminnallisena ilmiönä. Pirttilä ja Nikkilä (2007, 74–77) täydentävät yhteisöllisen luovuuden määritelmää niin, että se toteutuu ryhmässä jäsentensä vuorovaikutuksen seurauksena. Jo Varhaiskasvatustaissa (540/2018) tuodaan esille vuorovaikutuksen ja itsensä ilmaisemisen taidot, joista varhaiskasvatuksen asiakirjat jatkavat luovuuden näkökulmasta muun muassa näin: "Jokaisen lapsen yksilöllistä ilmaisua tuetaan ja lasten yhteisille luoville prosesseille annetaan riittävästi aikaa ja tilaa. Henkilöstön, lasten ja yhteistyökumppaneiden erityisosaamisen hyödyntäminen rikastuttaa taidekasvatusta".

*Tiedolliset kyvyt* esiintyivät luovuuden ilmentäjinä vaihdellen persoonallisuuden piirteiden kanssa. Toiminnan alussa korostui kyky hahmottaa kokonaisuuksia ja nähdä sen osia. Hahmottamiskyky auttoi lapsia ongelmanratkaisutilanteissa; lapset toivat ongelmatilanteissa esille erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, pohtivat niitä yhdessä muiden kanssa ja tekivät uuden toimintasuunnitelman. Pirttilä ja Nikkilä (2007) toteavat, että luovuudelle on tunnusomaista eri suunnilta tulevien ajatusten yhdistäminen uudella tavalla ja tämä edistää vaihtoehtoisten ratkaisujen keksimistä. Toiminnan jatkuessa lapset hyödynsivät tiedollisia kykyjään muun muassa lähiympäristöongelmien ratkaisemiseen.

Tutkimustuloksissani lasten **luovaa toimintaa edistävät tekijät** tiivistyivät kolmeen eri osatekijään: kasvattaja, toimintatavat ja ympäristö. *Kasvattajan* toiminta oli näkyvämpää luovuutta ilmentäneiden toimintojen aloitusvaiheessa; kasvattaja herätteli lasten omaa ajattelua, ei tyrmännyt omaperäisimpiäkään suunnitelmia ja kannusti kokeiluihin. Lasten luova toiminta tuli näkyvimmin esille toiminnan jatkovaiheessa, mutta on ilmeistä, että kasvattajan osuus lasten

kannustajana, rohkaisijana ja palauutteen antajana oli merkittävä lasten aktiivisen luovan toiminnan esiintymiseen sen kaikissa vaiheissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on korostettu kasvattajan asennetta, jonka kautta päiväkodin käytännöt muokkaantuvat (mm. Roos 2017; Turja 2018). Tutkimustulokseni osoittavat kasvattajien edistäneen lasten luovuuden esille tulemista lasta arvostavalla ja ymmärtävällä asenteellaan. Toisaalta osallisuuden ja sen myötä luovuuden ilmenemisen tukeminen ei suinkaan aina johdu kasvattajan väärästä asenteesta tai kyvyttömyydestä tukea lasta hänen pyrkimyksissään. Köngäs (2018, 204) toteaa tutkimuksessaan, että päiväkotityö on henkisesti kuormittavaa, meluista ja aiheuttaa stressioireita muun muassa suurten ryhmäkokojen takia. Tämä kokemus tuli esille myös omassa tutkimuksessani, sillä kasvattajat mainitsivat useissa kirjoitelmissaan, että heidän kuvaamansa tapahtuma oli toteutunut pienryhmässä. Tällöin kasvattajilla oli ollut mahdollisuus pysähtyä kuuntelemaan ja tukemaan myös yksittäistä lasta. Pienryhmässä lapsen yksilöllinen luovuus pääsi paremmin esille kuin suuremmassa ryhmässä.

Lasten luovaa toimintaa edistivät myös *toimintatavat*, joissa korostui taidepainotteisuus, lapsilähtöisyys ja valinnanvapaus, myönteiset vuorovaikutuskokemukset ja vertaisoppiminen, kokemuksen ja harjoittelun mahdollistaminen sekä leikki. Varhaiskasvatuksen lainasäädännössä ja asiakirjoissa osallisuuteen liitetään muun muassa vapaus, aktiivinen toimijuus, neuvottelu ja itsensä ilmaisuus (ks. taulukko 1). Sharp (2004) on todennut, että lapsen luovuutta kehittävät mielikuvitusleikit sekä omaehtoinen toiminta. Tutkimukset osoittavat, että leikki edistää lasten luovuuden kehittymistä (mm. Sharp 2004; Turja 2017; Johansson & Sandberg 2010). Tunnettu tosiasia on, että leikki on lapselle ominainen tapa toimia ja tätä toimintaa kasvattajat tukivat myös oman tutkimukseni mukaan. Leikissä lapset saivat kokemuksia eri toiminnoista ja myönteisistä vuorovaikutussuhteista. Lisäksi yhteisissä leikeissä muiden lasten kanssa tapahtui vertaisoppimista.

Lasten luovuutta edisti *varhaiskasvatusympäristö*, jonka tilat olivat muunneltavissa ja se oli tunne-ilmapiiriltään tasa-arvoinen ja kotoisa. Saman asian ovat todenneet tutkimuksissaan Sharp (2004) sekä Jeffrey ja Craft (2010). Turvallisessa

ympäristössä lapsi kokee vapautuneisuutta ja rohkenee ilmaisemaan itseään. Omassa tutkimuksessani huomion arvoista oli se, että useissa tapahtumissa metsäympäristö oli toiminut luovuuden lähteenä ja inspiraationa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 37) lasten luontokokemukset liitetään oppimiseen. Tämän tutkimuksen mukaan luontoympäristö ei tarjoa pelkästään tietopuoleisia aineksia lasten oppimiseen, vaan sen lisäksi luonto toimii merkittävänä luovuuden edistäjänä.

Kaikissa luovuutta ilmentäneissä kertomuksissa kasvattaja tiedosti toiminnan lapsilähtöisyyden ja osallisuuden merkityksen, lasten kuuleminen, sekä kasvattajan herkkyys. Emootiot sävyttivät kaikkia näitä tarinoita. Yksi kertomus saattoi sisältää luovuuden ominaisuuksia eri luokista. Merkittävää oli myös se, että moni kuvattu tapahtuma oli toteutunut pienessä hetkessä tai yksittäinen lapsi oli ollut tapahtuman alullepanijana.

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa luovuus liitetään elämysten, erilaisten tunteiden ja yhteisöllisyyden kokemiseen sekä itseilmaisuuksiin, tutkimiseen, ongelmanratkaisuun, yhteistoimijuuteen ja uuden löytämiseen. Asiakirjoissa tuodaan esille myös ympäröivän maailman nopeatahtiset muutokset, joiden keskellä elämiseen tarvitaan luovuutta ja kriittistä ajattelutapaa. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2016, 6, 8; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 10.) Collin ja Billett (210, 218, 219) ovat tutkineet osallisuutta ja luovuutta työelämässä oppimiseen liittyen ja niissä on nähtävissä samoja piirteitä vastaavassa yhteydessä liittyen varhaiskasvatusympäristöön. Osallisuuteen liitetään toiminta tiiviissä yhteistyössä, jossa läheisten työtovereiden merkitys on tärkeää. Myös toimiva vuorovaikutus työntekijöiden kesken ja hyvä, motivoiva ilmapiiri luovat optimaaliset työskentelyn edellytykset. Tutkijat painottavat luovuuden kollaboratiivista, eli yhteistoiminnallista luonnetta, jossa ryhmän jäsenet saavat toisiltaan vaikutteita ja inspiraatioita. Tulevaisuudessa tieto ja osaaminen eivät voi nojata pelkästään tekniikkaan ja koneisiin, vaan tarvitaan myös ihmisten toimintaa ja ongelmanratkaisua.

*Lasten osallisuus lasten ja kasvattajien asemien (positioiden) kannalta luovuutta ilmentäneissä tilanteissa*

Osallisuuden yksi ulottuvuus on kasvattajan ja lapsen asemat, positiot, jotka muokkautuvat toiminnan aikana. Tutkimuksessani tarkastelin osallisuutta positioiden kannalta, jotka pohjautuvat Hartin (1992) sekä Turjan (2017) esittämiin osallisuuden malleihin. Kasvattajan ja lapsen positiot määräytyvät sen mukaan, millaista aktiivisuutta he osoittavat toiminnan ideoimisessa ja itse toiminnassa.

Turja ja Vuorisalo (2017) toteavat, että osallisuus on toimijuutta, joka toteutuu vuorovaikutuksen kautta sosiaalisissa tilanteissa. Samat tutkijat jatkavat, että lapset toteuttavat toimijuuttaan yksilöllisellä tavalla ja se rakentuu suhteissa muihin ja ympärillä oleviin mahdollisuuksiin.

Tutkimustulosteni mukaan positiot saattoivat muuttua huomattavasti kertomuksen kuvaaman tapahtuman aikana. Yhdessä kertomuksessa tarinan alussa kasvattaja oli aktiivinen toimija, eikä lasten osuutta esiintynyt lainkaan tapahtuman alkuvaiheessa. Toiminnan jatkuessa positiot kehittyivät niin, että lapset olivat aktiivisia toimijoita ja kasvattaja oli enemmän havaintojen tekijä ja tukija. Yhdessä kertomuksessa kasvattaja joutui jopa pyytämään lapsilta lupaa osallistuakseen yhteiseen toimintaan alkuperäisellä ideallaan. Samansuuntaisia tuloksia, eli positioiden nopeita vaihteluita toiminnan aikana, on myös Turja (2018) esittänyt omassa tutkimuksessaan. Kasvattaja voi suunnitella ja ohjata toimintaa aktiivisesti, kun taas lapset enemmänkin seuraavat, vastaanottavat ja reagoivat toimintaan. Vastakkaisessa tilanteessa lapset tekevät aloitteita ja toimivat kasvattajien asettuessa toiminnan tarkkailijoiksi tai avustajiksi. Toimintatilanteet voivat myös pohjautua vuorovaikutukseen, jossa lapset ja aikuiset vievät toimintaa eteenpäin yhteistyössä, etsivät ratkaisuja yhdessä ja jakavat osaamistaan. Tässä viimeksi mainitussa toimintatilanteessa kummatkin osapuolet ovat tasaveroisessa asemassa.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että *kasvattaja oli aktiivinen toimija toiminnan alussa*. Alussa kasvattaja ideoi, suunnitteli ja aloitti toiminnan. Hän myös määritteli tavoitteet, hankki tarvikkeet ja järjesti toimintaympäristön. Toiminnan aloitusvaiheessa lasten rooli ei tullut näkyvästi esille. Osittain tähän

saattaa vaikuttaa se, että toimintatilanteet oli kuvattu kasvattajan näkökulmasta. Toisaalta kasvattajan aktiivisuuteen juuri toiminnan aloitusvaiheessa voi vaikuttaa ymmärrys siitä, että alle kouluikäiset lapset tarvitsevat ratkaisujen tekemiseen aikuisten tukea ja apua (ks. Virkki 2015). Opetushallituksen erityisasiantuntija Kati Costiander korostaa kasvattajan ja lapsen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kautta toteutuvaa osallisuutta ja lasten kehityksen tukemista. Hän myös tarkentaa, että varhaiskasvatus on lapsilähtöistä, mutta aikuisjohtoista. Tällöin aikuinen ottaa vastuun siitä, mistä lapsi ei ole vielä valmis päättämään. (Lastentarha 2018, 27, 28.) Toiminnan jatkovaiheessa tätä positiota, jossa pelkästään kasvattaja osoitti aktiivisuutta, ei ilmennyt lainakaan.

Tutkimustulosteni mukaan toiminnan jatkovaiheessa *lapset olivat aktiivisia toimijoita muiden lasten sekä kasvattajien tukiessa*. Tällöin lapset suunnittelivat ja toteuttivat toimintaa, ratkaisivat tiloihin ja luontoympäristöön liittyviä ongelmia tai päätyivät yhteiseen toimintaan yksittäisen lapsen tarpeesta. Näissä positioissa kasvattaja toimi joustavasti ja saattoi nopeastikin muuttaa toimintaa osallisuutta toteuttavaan suuntaan. Kasvattaja tuki lapsia vastaamalla heidän emotionaalisiin tarpeisiinsa ja auttoi lasten ajattelua sekä päätösten tekemistä keskustelemalla ja neuvottelemalla heidän kanssaan. Tässä positiossa toteutettiin osallisuuden määritelmien mukaista toimintaa, kuten yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä, vaikuttamista ja vastuuta sekä kuulemista ja neuvottelua (ks. taulukko 1).

Toiseksi yleisin positio toiminnan kaikissa vaiheissa oli kasvattajan ja lapsen tai lasten *yhteistoimijuus*. Näin huolimatta siitä, vaikka toiminnan alkua valitsi kasvattaja yksipuoleinen aktiivisuus. Yhteistoimijuus osoittaa osallisuuden toteutumisen korkeinta tasoa. Tässä positiossa lapset, tai lapset ja kasvattajat yhdessä olivat päätöksentekijöinä. Myös toiminnan suunnittelu ja ongelmanratkaisut toteutettiin yhdessä ja työnjako tehtiin kasvattajan ja lasten osaamisalueiden mukaan. Yhteistoimijuus toteutui leikkeinä, hassutteluna ja näytelmän muodossa. Tutkimustulokseni oli samansuuntainen Turjan (2017) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan, että osallisuuden lisääntyessä lapset voivat vaikuttaa enemmän ja tällöin aikuiset väistyvät sivummalle ja antavat tarvittaessa lapsille



tukea. Edelleen Turja jatkaa, että hyvin kehittyneessä osallisuudessa aikuiset ja lapset toimivat yhdessä rinnakkain jonkin projektin eteenpäin viemiseksi.

Tutkimukseni mukaan toiminnan alkupuolella, joskin vähäisemmin, esiintyi positiota, jossa *lapset olivat keskenään aktiivisina toimijoita ja kasvattaja seurasi sekä tuki lasten toimintaa*. Tässä positiossa lapset tekivät keskenään aloitteet toimintaan ja suunnittelivat sen. Kasvattaja kannusti lapsia ja osoitti ennakkoluulotonta ja arvostavaa suhtautumistapaa lasten persoonallisiin ideoihin. Samoin harvemmin esiintyi positiota, jossa *lapset olivat luvan pyytäjän asemassa ja kasvattajat luvan antajina*. Tällöin tuli esille kasvattajien hitaus ja varovaisuus uskaltautua uusiin käytänteisiin. Kasvattajien varovainen ja varmisteleva toiminta liittyi tilanteisiin, joissa lapset ehdottivat muutoksia päivärutiineihin, kuten ruoanjako- ja päivälepökäytänteisiin. Turja ja Vuorisalo (2017) ovat todenneet, että lasten toimijuuden toteutuminen ja estyminen pohjautuu aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin, sillä aikuisilla on runsaasti valtaa siihen, miten ja millaisin seurauksin lasten aktiivinen osallistuminen voi toteutua.

Tutkimustulokseni herätti pohtimaan, miksi varhaiskasvatuksen päivärutiineja on niin vaikea muuttaa? Yleensä niihin liittyy koko työyhteisön eri jäsenten kanssa tehtävät sopimukset. Päiväkotiryhmän ja sen sisällä toimivien pienryhmien toiminta perustuu monien työyhteisössä tai sen ulkopuolella toimivien yhteistyötahojen kanssa pidettyihin neuvotteluihin ja sopimuksiin, joihin on otettu huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja aikataulut. Asioiden uudelleen sopiminen voidaan kokea raskaana prosessina, tai päivärutiinien muuttamisen kankeus voi johtua kasvattajien omien tottumustensa kiinnipitamisestä. Turja (2017) on todennut, että lapsilla tulee olla osallisuus ympäristöönsä kuuluvasta tiedosta ja materiaaleista. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten tulee olla tietoisia päiväkodin toiminnan tavoitteista, sen elämää säätelevistä asioista, tiloista ja omasta roolistaan varhaiskasvatusyhteisössä. Toisaalta kasvattajan harkitsevaisuuden ja varovaisuuden ymmärtää vastuuseen nähden pelkästään silmäilemällä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien tavoitteita, joiden mukaan kasvattajan tulee taata muun muassa lasten turvallisuus sekä lasten tarpeet ryhmänä ja yksilöinä. Kuitenkin on hyvä muistaa, että olennaisinta on kasvattajan herkkyys lapsen tarpeiden havaitsemiselle. Tämä on edellytys myös osallisu-

den toteutumiselle. Virkin (2015) tutkimuksen mukaan lapsille tärkeitä asioita varhaiskasvatuksessa olivat viihtyvyys, joustavuus ja vaihtelun saaminen lähtien kunkin omista henkilökohtaisista tarpeistaan ja lasten keskinäiset sekä lasten ja kasvattajien väliset suhteet. Lapset odottivat kasvattajilta henkilökohtaista huomiota, tasapuolista kohtelua, tukea, apua ja valvontaa. Tällä menettelyllä voidaan vahvistaa lapsen aktiivisuutta heti toiminnan alkuvaiheessa. Kaikkiaan toiminnan jatkuessa painottuivat enemmän positiot, jotka osoittivat osallisuuden korkeampaa toteutumista.

Puroila ja Estola (2012, 39) toteavat omassa tutkimuksessaan, että osallisuuden toteuttamisen haasteena nähdään tasapainon saavuttaminen lapsen ja yhteisön sekä lapsen oikeuksien ja aikuisen vastuun välille. Vaikka lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja ilmaista mielipiteitään, on aikuisella viimekädessä kasvatuksellinen vastuu. Lapsen tulee myös oppia siirtämään omia tavoitteitaan ja sietämään pettymyksiä.

### *Muutosta edistävät tekijät kohti luovuuden ja osallisuuden toimintakulttuuria*

Varhaiskasvattajien kirjoitelmat muistuttivat kehityskertomuksia, joissa kirjoittajat kuvasivat osallisuustapahtumaa. Kasvattajat kokivat oppineensa päiväkodissa tapahtuneissa tilanteissa, joissa he olivat toimineet rinnakkain yhteistyössä lasten kanssa ja tilanteissa, joissa lapset olivat saaneet vaikuttaa tapahtumien kulkuun omilla toiveillaan ja taidoillaan. Muutosta kuvattiin kaikissa kirjoitelmissa.

Muutos tietyn tapahtuman aikana, jossa kasvattajat ja lapset toimivat yhdessä, osoitti sen, että toiminnassa poikettiin totutusta varhaiskasvatuskulttuurin suhdejärjestyksestä; muutosta osoittavissa toiminnoissa aloitettiin totutusta, mutta annettiin lapsille enemmän tilaa vaikuttaa joko väliaikaisesti tai pitkällä aikavälillä pysyvämmin. Kertojien puhe osoittaa, että uusilla asemoinneilla, eli lasten osallisuutta lisäämällä saavutettiin jotain toivottua. Tämä kannusti muuttamaan toimintakulttuuria pidemmälläkin aikavälillä. Tutkimustulosteni

mukaan lasten kykyjen kehittyminen, myönteiset tunnekokemukset ja havainto opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumisesta toimivat innostavina kannustimina jatkamaan osallisuutta toteuttavia toimintatapoja (ks. taulukko 9).

Tutkimustulokseni osoittavat, että *kasvattajan ymmärrys ja sensitiivisyys, tunnekokemukset sekä toiminnalliset puitteet* edistävät muutosta kohti osallisuutta ja luovuutta toteuttavaa toimintakulttuuria. Suurin muutosta edistävä tekijä oli kasvattaja. Tulokseen on voinut vaikuttaa se, että tutkimusaineistoni koostui kasvattajien kirjoitelmista ja niin ollen tutkimukseni on toteutettu kasvattajien näkökulmasta. Toisaalta useat tutkimuksen puhuvat sen puolesta, että kasvattajan asenteilla, toimintatavoilla ja vuorovaikutustaidoilla on ratkaiseva merkitys osallisuuden ja ylipäänsä lapsen edun toteutumiseen (mm. Jokimies 2013; Purroila & Estola 2012; Roos 2016; Turja 2017).

Tutkimuksessani *ymmärrystä ja sensitiivisyyttä* osoittava kasvattaja arvosti pieniä hetkiä ja läsnäoloa. Kasvattaja kuunteli lapsia, arvosti heidän ajatuksiaan ja pysähtyi lasten kanssa heille tärkeiden asioiden äärelle. Tämä vaati kasvattajalta itseltään rauhoittumista, joustavuutta ja omien ennakkosuunnitelmien muuttamista. Lasten ajatuksista ja tarpeista lähtevä toiminta kysyi kasvattajilta rohkeutta kokeilla uusia toimintatapoja, joiden lopputulos ei ollut ennakoitavissa, vaan toiminta syntyi vaihe vaiheelta yhteisen neuvottelun ja suunnittelun kautta. Tällainen kasvattajan toiminta edisti lasten osallisuutta ja luovuutta sekä vahvisti heidän keskittymiskykyä, itsetuntoa ja erilaisia taitoja. Tutkimustulokseni pohjalta tein ristiriitaisen havainnon sen suhteen, että lapsilla on luontainen kyky pysähtyä hetkeen ihmettelemään, mutta yleisesti on tiedossa lasten keskittymiskyvyttömyys ja levottomuus. Tutkimuksessani esitetään yhtenä ratkaisuna lasten, ja kasvattajienkin, työrauhan turvaamiseksi pienempiä ryhmäkokoja. Tutkimustulokseni ovat samansuuntaiset muiden osallisuutta käsittelevien tutkimusten kanssa erityisesti sen kannalta, mitä osallisuuden toteutuminen edellyttää kasvattajalta (ks. taulukko 2).

Myönteiset *tunnekokemukset* edistivät osaltaan muutosta kohti osallisuuden ja luovuuden toimintakulttuuria. Tunnekokemukset innostivat myös jatkamaan uusia toimintatapoja. Kasvattajien ja lasten yhteinen tekeminen ja siihen liittyvät tunteet vahvistivat yhteisöllisyyttä ja kokemusta ryhmään kuulu-

misesta. Yhteisöllisyyden ilmapiirissä lapset osoittivat toisilleen empatiaa ja saivat sitä osakseen kasvattajalta. Tunteiden keskinäinen osoittaminen ja niiden vastaanottaminen toteutuivat usein lasten ja kasvattajien yhteisleikeissä. Myönteisessä ilmapiirissä oli myös helpompi rauhoittua ja keskittyä pitkäkestoiseen toimintaan, jonka lopputulos herätti ihastusta muissa varhaiskasvatusryhmissä. Tutkimukseni on samansuuntainen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) määräysten suhteen, joissa mainitaan, että lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja tätä kasvua tuetaan myönteisillä tunnekokemuksilla. Tutkimustulokseni ovat yhteneväisiä muiden tutkimusten kanssa sen suhteen, että leikkiesä aikuisen ja lapsen välille voi syntyä vuorovaikutussuhde, jossa on turvallista tuoda esille erilaisia tunteita: ilot ja surut sekä riemun ja pelon aiheet. (Roos 2016; Turja 2017; Venninen, Leinonen & Ojala 2010). Samansuuntaiset tutkimustulokset suhteessa muihin tutkimuksiin sain myös siitä, että myönteiset tunnekokemukset tukevat lapsen luovuuden esilletuloa (Collin & Billett 2010).

*Toiminnalliset puitteet* oli kolmas tekijä, joka edisti muutosta kohti luovuutta ja osallisuutta tukevaa toimintatapaa. Kasvattaja tarjosi lapsille toiminnan materiaaliset puitteet ja takasi mahdollisuuden toteuttaa pitkäkestoisia leikkejä. Lapset pääsivät vaikuttamaan arjen käytänteisiin, ohjelmiin ja toiminnan toteutukseen ja parhaassa tapauksessa uudet menettelytavat levisivät päiväkodin muihin ryhmiin. Tutkimukseni osoitti, että osallisuutta ja luovuutta tukevassa toiminnassa lasten oppiminen ja opetussuunnitelmien tavoitteet saattoivat toteutua ikään kuin itsestään. Esille tuli seuraavia opetussuunnitelmien mukaisia toteutumia: ilmiö- ja projektioppiminen, pitkäkestoinen toiminta, osallistujien kiinnittyminen toimintaan sekä lasten aktiivisuus, osallisuus, vaikuttaminen ja yhteisöllisyyden kokeminen. Muutoksessa kohti osallisuutta ja luovuutta toteuttavaa toimintakulttuuria toteutui myös opetussuunnitelmissa mainitut eläytyminen, innostuminen, luovuus ja keksiminen sekä lasten itsetunnon ja taitojen vahvistuminen. Tutkimustuloksissani voin todeta samaa Turjan (2018) tutkimuksen kanssa, että lasten osallisuus voidaan toteuttaa opetussuunnitelmien mukaisesti lasten kiinnostuksenkohteiden, yksilöllisten tarpeiden ja päivittäin oppimiselle tarjoutuvien tilanteiden mukaan. Samoin yhtäläisyyttä oman tut-

kimukseni ja muiden tutkimustulosten välillä löysin siinä, että ryhmässä toimiminen mahdollistaa yhteisöllisen luovuuden toteutumisen, jossa painotetaan vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kautta saatavaa lopputulosta (Collin & Billett 2010; DeZutter & Sawyer 2010; Pirttilä & Nikkilä 2007).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ilmaistaan, että kasvatusta on sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen ja että kasvatuksen perinteinen, ihanteellinen tehtävä on pyrkiä kehittämään entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa. Tutkimusaineistossani tuli korostetusti esille kuvaukset osallisuuskäytäntöjen toteuttamisen myötä tuomasta muutoksesta, joka tukee lasten luovuuden ilmenemistä.

Luovuuden merkitys on viime vuosina herättänyt kiinnostusta valtioiden päättäjissä. Sharp (2004, 5) kuvailee Iso-Britannian tilannetta, jossa luovuutta tavoitellaan kaiken kattavaksi päämääräksi koulujen opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelman tulisi johtaa lapset luovaan ja kriittiseen ajatteluun, vahvistaa ongelmanratkaisukykyä ja innovatiivisuutta, jotta muutos parempaan olisi toteutettavissa. Näitä taitoja lapset tarvitsevat tulevaisuudessa työntekijöinä ja yhteiskunnan kansalaisina. Kasvatuksen rooli nähdään rohkaisijana lapsen luovuuden kehityksessä. Nämä näkemykset ovat herättäneet kasvattajissa kysymyksiä luovuuden määrittämisestä ja sen kehittymisen tukemisesta.

Shaheen (2010, 168) toteaa, että luovuus on tullut avaimeksi taloudellisen kilpailun ja edistymisen tavoittelemisessa. Vastaavanlaisesti myös Collin ja Billett (2010, 218) esittävät, että luovuus kytketään nykypäivänä usein taloudellisiin tekijöihin ja kilpailuun, jolloin tavoitteena on parantaa yritysten tuottavuutta. Sinclair (2004, 107) tuo tutkimuksessaan esille osallisuus-käsitteen lähtökohtia, jotka liittyvät sosiaalitieteen näkemykseen lapsen toimijuudesta sekä 1970-luvulla tehtyyn huomioon kuluttajien vallasta vaikuttaa kaupallisiin tuotteisiin ja palveluihin. Valtaa käyttäviin kuluttajiin lukeutuivat myös lapset. Myös OAJ:n viestintäjohtaja ja Opettaja-lehden päätoimittaja Hanna Ottman (2018) on todennut, että "--vanha käsitys sivistyksen, koulutuksen ja oppimisen merkityksestä on vaarassa jäädä talouden jalkoihin. Raha ei saa nousta keskeisimmäksi tavoitteeksi, kaiken päämääräksi. Niin kauan kuin se pysyy välineenä, jolla

hankitaan vaikkapa koulutusta, se on oikealla paikallaan ja menestymistä pitää tukea." Nämä seikat antavat aihetta tarkastella kriittisesti lasten osallisuuden ja luovuuden toteuttamista, jotta lapsen etu hänen todelliseksi parhaakseen voisi toteutua. Muiden kanssa yhdessäolo ja toimiminen sekä luovuuden toteuttamisen tulee olla niin lapselle kuin aikuisellekin ennen kaikkea ilon aihe. Pitkällä aikavälillä sillä tulee olemaan koko yhteiskuntaa koskettavia myönteisiä vaikutuksia.

## 7.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta

Tutkimukseni on tehty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) käytäntöjä noudattaen. Erityisesti olen noudattanut tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessani olen toteuttanut tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avointa viestintää; olen pyrkinyt avoimeen kuvaukseen tutkimukseni eri vaiheista ja johtopäätöksistä, joiden pohjalta tutkimustulokseni ovat tarkistettavissa. Samoin olen pyrkinyt huomiomaan muiden tutkijoiden työn asianmukaisella tavalla, eli olen noudattanut huolellisuutta viitatessani toisten tutkijoiden saavutuksiin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6; ks. myös Kuula 2011, 34, 35, 60; Suomen Akatemia 2018).

**Tutkimuseettisissä** normeissa on keskeistä ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot, kuten itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus sekä yksityisyyden kunnioitus (Kuula 2011, 60). Hänninen (2010) toteaa, että narratiivinen tutkimusmenetelmä kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja kohteella on mahdollisuus tulla kuulluksi omalla äänellään. Oman tarinan kertominen koetaan usein palkitsevana kertojalle itselleen. Narratiivisen tutkimusotteen heikkoutena pidetään kertojan haavoittuvuutta, koska kertomuksissa on usein kyseessä henkilökohtaiset kokemukset ja niiden kautta kertoja on tunnistettavissa.

(Hänninen 2010, 174.) Tutkimuksessani kirjoitelmien tekijöitä ei ole pyydetty kuvaamaan arkaluonteisia tai traumaattisia kokemuksia, vaan kirjoituskutsun mukaisesti kirjoitelmissa esiintyy runsaasti myönteisten tunteiden kuvauksia.

Kirjoitelmia ei ole tehty alunperin vastaamaan tämän tutkimuksen kysymyksiin, joten kirjoitelmista on poimittu sellaiset kuvaukset, joissa esiintyi tutkimuskysymyksiini liittyviä elementtejä. Tutkimusaineistoni oli toisen tutkijan keräämä, joten itselläni ei ollut henkilökohtaista vuorovaikutusta tai sopimuksia tutkittavien kanssa. Aineiston kerännyt tutkija on huolehtinut tutkittavien informoinnista kirjoitusten käyttämisestä tutkimustarkoituksiin. Kirjoittajilta on saatu suostumus kertomusten käyttämiseen tutkimus- ja koulutustarkoitukseen nimettöminä. Kirjoitelmista eikä tutkimuksestani ole tunnistettavissa yksittäisiä tutkittavia, päiväkotiyhteisöjä tai paikkakuntia tutkimuseettisen normin ja tietosuojalainsäädännön mukaisesti. Tutkimusaineistoa käytin ainoastaan tutkimuksessani sekä opetusharjoittelussa aineiston keränneen tutkijan luvalla. Tutkimuksen valmistuttua poistin tietokoneeltani varhaiskasvattajien tekemät kirjoitelmat ja hävitin niistä ottamani paperiset versiot. (vrt. Kuula 2011, 64, 75, 104, 127.) Kuula (2011, 58) muistuttaa, että moraalinen vastuu tutkimuksesta on aina tutkijalla itsellään.

Tutkimukseni **luotettavuuskäsite** pohjautuu naturalistiseen paradigmaan, jossa luotettavuuden (*trustworthiness*) arviointi on sidoksissa tutkimuskohteen erityislaatuun. Luotettavuuden kriteereinä toimivat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) ja vahvistuvuus (*confirmability*). Uskottavuuden vaatimus luotettavuuden kriteerinä pohjautuu käsitteeseen, jossa tutkimuskohteena olevat monet todellisuudet välittyvät inhimillisen kielen avulla. (Lincoln & Guba 1985, 289–331; Eskola & Suoranta 2014, 212, 213.)

*Uskottavuus* luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa tutkijan ja tutkittavien käsitykset tulkinnoista ovat yhteneväiset (Eskola & Suoranta 2014, 212). Tutkimusaineistoni koostui 22 pienestä kirjoitelmasta. Frazer (2004, 186) toteaa, että pienemmätkin narratiiviset tutkimusaineistot voivat sisällyttää laadukkaasti eriteltyä materiaalia, joka toteutuu analysoitaessa narratiiveja rivi riviltä. Hännisen (2002) mukaan narratiivit sisältävät moraalisia ja emotionaalisia kokemuksia, ja ovat näin ollen myös yleisiä, koska narratiivien ainutkertaiset tapah-

tumat esittävät jonkin yleisemmän ilmiön inhimillisestä kokemuksesta (Hänninen 2002, 126, 127.) Kukin kasvattaja on yksilö ja tulkitsee kokemiaan tilanteista yksilöllisesti. Myös itse tutkijana tein yksilölliset tulkinnat kirjoitetuista tarinoista ja niiden sisällöistä, vaikkakin pyrin erittelemään tarinoista hienovireisetkin ilmaiset. Pyrin analysointivaiheessa tulkitsemaan tutkimusaineistoani, eli varhaiskasvattajien tekemiä kirjoitelmia mahdollisimman tarkasti heidän kuvaaman tarkoituksen mukaan. Kuitenkaan en ole välttämättä pystynyt saavuttamaan niitä hienovireisiä tapahtumien osia, joita myös kirjoittajien tuottajilla itsellään on ollut vaikeus ilmaista. Yksi varhaiskasvattaja ilmaisi asian näin: "*... tuntui tosi vaikealta kuvata tilannetta sanoin, se ikään kuin menetti "hohtonsa".*"

*Siirrettävyys* tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 2014, 2012; Lincoln & Guba 1985, 298, 299). Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta on arvosteltu sen monimuotoisuudesta aineiston keräämisessä ja analysoinnissa. Erityisesti positivistisen tutkimusperinteen edustajat kritisoivat ylipäänsä laadullista tutkimussuuntaa siitä, että tulokset eivät ole toistettavissa samanlaisina. Narratiivisesti suuntautuneen tutkimuksen luotettavuus perustuu sen läpinäkyvyyteen. Tutkijana pysyin tarkasti tutkimuskysymyksiä rajaamassa viitekehäksessä ja analyysivaiheessa tulkitsin aineistoa alkuperäisiin kirjoitelmiin peilaten. Kaikki tutkimusentekovaiheet olen tuonut tarkasti esille. Näistä syistä narratiivisen tutkimusotteeni luotettavuus pohjautuu sen läpinäkyvyyteen. (Hiles & Cermák 2008, 14, 28, 29; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 67, 68, 140) korostavat sitä, että tutkijan täytyy tietää, mitä tekee ja perustella valintansa. Samalla linjalla on myös Fraser (2004) esittäessään, että tutkimuksen johdonmukaisuuden ja luotettavuuden kannalta narratiivien analyysin tulee olla tarkastettavissa, että kirjoitetut analyysit ovat sopuoinnussa alkuperäisten kertomusten kanssa (Fraser 2004, 196). Tutkimukseni tuloksissa on nähtävissä otteita alkuperäisistä kirjoitelmista ja niistä sisällönanalyysin kautta tekemääni tulkintaa. Liitteissä on nähtävissä kirjoitelmista tekemääni luokitteluanalyysiä. Kuten jo menetelmäluvussa mainitsin, niin analyysin edetessä pidin alkuperäistä aineistoa sisällönanalyysini rinnalla ja tarkistin, että tulkintani piti yhtä alkuperäisten kertomusten kanssa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että laadullinen tutkimusote ja tut-



kimusmenetelmänä käytetty sisällönanalyysi kuvaa sanallisesti dokumenttien sisältöjä. Menetelmänä tämä on tarkempi, sillä se kertoo enemmän tutkittavasta ilmiöstä kuin kvantitatiivisella menetelmällä olisi saatu selville. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

*Varmuus* tutkimuksen luotettavuuden kolmantena kriteerinä tarkoittaa sitä, kuinka tutkija on ottanut huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät (Eskola & Suoranta 2014, 213; Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Hiles ja Chermak (2008, 15) erottavat tuotetusta tarinasta kaksi näkökulmaa, sjuzet ja fabula. Fabula tarkoittaa koettua tapahtumaa ja sjuzet puolestaan sitä, miten koettu tapahtuma on kerrottu. Sjuzet, eli kerrottu tarina muuttuu aina kunkin kertojan omien lähtökohtien mukaan. Kirjoituskutsun (Liite 1) mukaan tutkimusaineistooni oli nimenomaisesti tavoiteltu varhaiskasvattajien henkilökohtaisia kokemuksia aidon osallisuustapahtuman toteutumisesta. Tutkimusaineistoni oli tuotettu itsenäisesti, ilman vuorovaikutteisia kontakteja, jotka olisivat voineet ohjata kirjoittajia (varhaiskasvattajia) suuntaamaan kirjoitusprosessiaan määrättyyn suuntaan (vrt. Eskola & Suoranta 2014, 94, 95). Luovuuden rajasin omassa tutkimuksessani koskemaan tunneprosesseja, persoonallisuudenpiirteitä ja tiedollisia kykyjä. Luovuus ilmeni monella eri tavalla samassa kertomuksessa, joten tosinaan luovuutta oli haasteellista eritellä. Pohdin myös, tuliko kaikki kokemukset esille sanallisessa muodossa, mutta tulkintaa ei voinut jatkaa loputtomiin. Esimerkiksi tiedollisia kykyjä tarvittiin kaikessa luovuutta osoittavassa toiminnassa, mutta rajasin omassa tutkimuksessani tämän koskemaan vain ongelmanratkaisutilanteita. Tiedolliset kyvyt lomittuvat läheisesti taidollisiin kykyihin, kuten kielellisiin ja liikunnallisiin taitoihin, joita koskemaan en enää laajentanut tutkimustani.

*Vahvistuvuus* on luotettavuuden viimeinen kriteeri ja se tarkoittaa tutkimuksen tulkintojen tuen saamista muilta vastaavaa ilmiötä tarkastelleilta tutkimuksilta (Eskola & Suoranta 2014, 213; Lincoln & Guba 1985, 318, 319). Varhaiskasvatuksenopettajana tavoitteenani on ollut lapsen näkökulman ja parhaan tavoittaminen. Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tavoitteenani oli saada kirjoitelmien pohjalta juuri näiden lastentarhanopettajien kokemuksista syvällistä oivaltamista, joka voi tuottaa uutta tietoa. Täten tutkimukseni luo-

tettavuus muodostuu myös lukijoiden päättelyistä ja arvioista. (Holloway & Todres 2003, 351.) Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää saada tietoa henkilöiltä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta, eli tässä tapauksessa lasten osallisuuden ja luovuuden välisestä yhteydestä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tutkimani pienet kirjoitukset olivat siis varhaiskasvatuksen henkilöstön tuottamia, joten kertomuksissa kuvatut hetket toivat esille aikuisten kokemuksia. Kertomusten kohteena oli kuitenkin vuorovaikutustilanteet lasten kanssa, joten lapset olivat läsnä näissä arjen kertomuksissa ja näin myös tutkimustuloksissani. Kirjoitelmia ei oltu myöskään kirjoitettu luovuuden näkökulmasta, mutta se tuli esille osallisuustapahtuman kuvauksissa. Huomioitava tosiasia on se, että oma asenne on mukana jo ongelmien asettelusta lähtien. Tutkijana löysin aineistosta teemoja omien varhaiskasvatuksenopettajan kokemusten ja ymmärrykseni avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68, 100, 140.) Aineistolähtöisen tutkimuksen ongelmana pidetään sitä, että analyysi perustuu tutkijan omiin ennakkoluuloihin. Kahteen kolmesta tutkimuskysymyksistäni toteutin teoriaohjaavaa analyysiä, jossa teoria toimi apuna analyysin etenemisessä. Päättelyäni ohjasivat siis aineistolähtöisyys ja sen lisäksi valmiit teoreettiset mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 97.)

### **7.3 Jatkotutkimusideoita ja tutkimustulosten merkitys**

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää osallisuuden yhteyttä lapsen luovuuden ilmenemiseen. Lasten osallisuudesta on tehty useita tutkimuksia, kun taas luovuuden tutkimus on jäänyt katveeseen. Kuten menetelmäosuudessa totesin, niin osallisuutta, luovuutta ja niiden synteesiä tulisi edistää varhaiskasvatuksessa ja muillakin koulutusasteilla. Tähän tarvitaan kykyä nähdä uusia mahdollisuuksia ja toimia luovalla tavalla. Beghetto ja Kaufman (2007, 76–78) esittävät, että tulevaisuuden tärkeä tutkimusalue on tarkastella palautteen merkitystä

luovuuden kehittymisessä. Miniluovuudella on oma ainutlaatuinen prosessinsa ja ansionsa tarjota luovuuden tutkijoille ja kouluttajille uusi tapa ajatella, opetella, ymmärtää ja kehittää luovuutta. Miniluovuus tarjoaa täydentävän osan luovuuden analyysihin tutkijoille, jotka ovat kiinnostuneet selvittämään luovuuden mahdollisuuksia ja kehittymistä lapsissa sekä aloittelijoissa.

Tutkimusta tehdessä tuli ilmi, että tutkimuksessani painottuu väistämättä varhaiskasvattajan näkökulma, koska tutkimusaineistoni koostui varhaiskasvattajien tekemistä kirjoitelmista. Osallisuuden vaikutuksesta lapsen luovuuden ilmenemiseen voisi toteuttaa etnografisen, lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lapsia havainnoimalla ja haastatteleamalla. Mielenkiintoista olisi myöskin toteuttaa tutkimus samasta aiheesta ja samalla otteella tämän päivän tilanteesta, miten osallisuus ja luovuus toteutuvat. Tutkimusaineistoni kirjoitelmat on tehty vaihdellen 4–10 vuotta sitten ja sen jälkeen osallisuus on nostettu osaksi uutta Varhaiskasvatustutkimusta ja on siten ollut myös vahvasti esillä varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksissa ja pedagogisessa johtamisessa.

Tutkimukseni on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa osallisuuden merkitysten suhteen, eli siinä, kuinka sen toteutuminen edistää hyvinvointia. Positioiden tarkastelu osallisuuden ilmentäjänä vahvisti myös aiempia tutkimuksia. Sitä vastoin luovuuden esiintyminen osallisuutta toteuttavissa varhaiskasvatuksen toimintatavoissa ja sen tuomista muutoksista toi uutta näkökulmaa osallisuus- ja luovuus -tutkimukseen. Halusin ottaa muutosnäkökulman työhöni, koska olen törmännyt termiin opintojeni kautta ja se on aihe, joka on myös yleisesti esillä. Olen käsitellyt muutosta varhaiskasvatuksen asiakirjoissa esille tulleenä ilmiönä, jossa erityisesti luovuus liitetään tulevaisuudessa tarvittavana taitona. Tästä syystä olen tutkimuksessani sivunnut muutosta ja sen myötä tarvittavia taitoja myös työelämän kannalta. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien mukaista kriittistä ajattelutaitoa tarvitaan myös vallalla olevan muutoksen tarkasteluun, jotta voidaan arvioida, mihin muutoksella pyritään.

## LÄHTEET

- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 - Menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tutu-julkaisuja 1/2008. [http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutukulkaisut/Documents/Tutu\\_2008-pdf](http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutukulkaisut/Documents/Tutu_2008-pdf) Viitattu 25.11.2015.
- Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030: Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/12. [http://www.tem.fi/files/33103/TEMrap\\_14\\_2012.pdf](http://www.tem.fi/files/33103/TEMrap_14_2012.pdf) Viitattu 25.11.2015.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of American Planning*, 35(4), 216-224.
- Autio, K., Juote-Pesonen M., Mannila, M. & Tuomola, T. 2013. Osaamisen kehittämistä hautomossa. Teoksessa A. Rouhelo & H. Trapp (toim.) Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa. 52-70. [http://www.futurex.utu.fi/julkaisut\\_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf](http://www.futurex.utu.fi/julkaisut_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf) Viitattu 5.3.2016.
- DeZutter, S. & Sawyer, K. 2010. Jaettu luovuus. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 225-241.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk- An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 28(3), 377-396.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. 2007. Toward a Boarder Conception of Creativity: A case for "mini-c" Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1, 73-79.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1996. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. National Association for the Education of Young Children. Washington. [http://www.msje.edu/ChildDevelopmentEducationCenters/Documents/Child\\_Development\\_and\\_Education\\_Centers/developmentally\\_appropriate\\_practice.pdf](http://www.msje.edu/ChildDevelopmentEducationCenters/Documents/Child_Development_and_Education_Centers/developmentally_appropriate_practice.pdf) Viitattu 26.11.2015.
- Collin, K. & Billett, S. 2011. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY, 211-224.
- Craft, A. 2008. Creativity and Possibility in the Early Years. University of Exeter and The Open University.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 11.9.2017.
- Eteläpelto, A. 2009. Yhteisöllinen luovuus opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä. Tunneilmapiiri ja valtasuhteet luovuuden esteinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (3), 1537/. OKKA-säätiö.  
[http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto/2009-3/Aikak\\_3-09netB.pdf](http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto/2009-3/Aikak_3-09netB.pdf) Viitattu 30.11.2015.
- Fraser, H. 2004. Doing Narrative Research. Analysing Personal Stories Line by Line. *Qualitative Social Work*, 3(2), 179–201.
- Hart, R. A., 1992. Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays*, nr. 4. Florence: Unicef.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus - Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-159.
- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–57.
- Hiles, D. & Cermák, I. 2008. The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology. Narrative Psychology. London: SAGE, 1-37.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. (6.-7. painos). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society*, 18(2), 77-96.
- Holloway, I. & Todres, L. 2003. The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-178.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Jeffrey, B. & Craft, A. 2004. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Johansson, I. & Sandberg, A. 2010. Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 229–242.
- Jokimies, E. 2013. 365 päivää lasten osallisuutta – mahdollisuudet ja käytännöt vuorohoidossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Vantaa: Pedatieta Oy.
- Kampylis, P. 2010. Fostering creative thinking. The Role of Primary Teachers. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kasvio, A. 2007. Työn muutos globaalin kilpailun, tieteen uusien edistysaskelien ja syvenevien ympäristöongelmien aikakaudella. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) *Työ murroksessa*. Helsinki: Otava, 30–43.
- Kekäläinen, A. & Valli, S. (toim.) 1992. *Lastentarhaseminaari Ebeneser*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 249–264.
- Kotsalainen, I. 2014. Eläkö luovuus päiväkodissa? Näkemyksiä luovuudesta varhaiskasvatuskontekstissa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.
- Kuosmanen, R. 1927. *Johan Heinrich Pestalozzi. Suuren kasvattajan elämä ja teokset pääpiirteissään esitettyinä*. Helsinki: Otava.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja". Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. *Yhteiskuntatieteiden väitöskirja*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamiseksi 580/2015.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580> luettu 18.8.2017.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1991. UNICEF.  
[http://www.unicef.fi/Lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus\\_koko](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko). Viitattu 25.11.2015.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Establishing trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage, 289-331.
- Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. Kasvatustieteen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.  
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514284892.pdf> Viitattu 11.1.2016.
- Malaguzzi, L. 1998. History, ideas and basic philosophy. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Foreman (toim.) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach: advanced reflections*. London: Ablex, 49-97.
- Mellou, E. 2006. Can creativity be nurtured in young children? *Early Child Development and care* 119(1), 119-130.
- Mäkinen, M. 2017. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 96-108.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 58-89.
- Ottman, H. 2018. Pääkirjoitus: Kenen intressi kesälomat ovat? *Opettaja* 10/2018, 3. <http://www.opettaja.fi/nakokulmat/paakirjoitus/kenen-intressi-kesalomat-ovat/> Viitattu 14.12.2018.
- Palonen, T., Boshuizen, H. P. A., Hytönen, K., Hakkarainen, K. & Lehtinen, E. 2013. Nousevat ja nopeasti muuttuvat asiantuntijuuskäytännöt ja niihin kouluttautuminen. Teoksessa A. Rouhelo & H. Trapp (toim.) *Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa*. 16-22.  
[http://www.futurex.utu.fi/julkaisut\\_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf](http://www.futurex.utu.fi/julkaisut_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf) Viitattu 5.3.2016.
- Participation models. Citizens, youth, online. A chase through the maze. 2012. 2. painos. <http://www.nonformality.org./participation-models> Viitattu 5.5.2016.
- Pirttilä, I. & Nikkilä, R. 2007. Luova työ ja työelämän ristipaineet. Teoksessa Kasvio & J. Tjäder (toim.) *Työ murroksessa*. Helsinki: Otava, 71-89.

- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), 22–43.
- Pyöriä, P. 2007. Tietotyön tutkimus – Kehitystrendejä ja tulevia haasteita. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) *Työ murroksessa*. Helsinki: Otava, 44–52.
- Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Nokia: Piia Roos Oy.
- Roos, P. 2017. Osallisuuden polulla. Lastentarhanopettajaliiton Pedagogiikan aika -julkaisu [teemajulkaisu], 23–24.
- Rouhelo, A. 2013. Johdanto. Teoksessa A. Rouhelo & H. Trapp (toim.) *Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa*, 6–9.  
[http://www.futurex.utu.fi/julkaisut\\_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf](http://www.futurex.utu.fi/julkaisut_Tulevaisuuden%20asiantuntijuutta%20rakentamassa.pdf) Viitattu 5.3.2016.
- Russ, S. W. 2003. Play and creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Education Research* 47(3), 291–303.
- Saarinen, E. 2018. Osallisuus edellyttää ja edistää. Jokahetkisen läsnäolon toimintakulttuuria. *Lastentarha - varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti* 5/2018, 26–28.
- Sharp, C. 2004. Developing young children's creativity: what can we learn from research? <http://www.nfer/publications/55502/55502.pdf> Viitattu 24.3.2015.
- Shaheen, R. 2010. Creativity and Education.  
<http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/55502/55502.pdf> Viitattu 26.3.2015.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117.
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118.
- Suomen Akatemia. 2018. Tutkimusetiikka.  
<https://www.aka.fi/fi/rahoitus/hyva-tutkimustapa/> Viitattu 20.12.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.



- Turja, L. 2011. Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, 24–35.
- Turja, L. 2013. Lasten osallisuus luovuutta tukevan pedagogiikan perustana. Opetusdiat 3.10.2013.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 38–55.
- Turja, L. 2018. Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 37–59.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Viitattu 18.12.2018.
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 351.
- Uusikylä, K. 1999. Osa I. Kari Uusikylä. Teoksessa K. Uusikylä & J. Piirto. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena, 11–77.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.
- Vainio, J. 2014. Kuusi ikkunaa lapsilähtöisyyteen. Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvattajien lapsilähtöisyyskäsitteistä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Finlex. Säädökset alkuperäisinä.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 10.9.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) Viitattu 4.9.2017.

- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi". Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti. Soccan työpapereita 2010:3. VKK-metro Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö.  
[http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen\\_kokeminen\\_jaetuksi\\_iloksi\\_lapsen\\_osallisuus\\_paakaupunkiseudun\\_paivakodeissa\\_2010.pdf](http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf) Viitattu 22.9.2017.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf) Viitattu 19.2.2016.
- Watson, C. 2007. Small stories, positioning analysis, and the doing of professional identities in learning to teach. *Narrative Inquiry*, 17 (2), 371–389.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan> Viitattu 25.11.2015.

## **LIITTEET**

### **LIITE 1**

#### **Kirjoituskutsu varhaiskasvattajille**

Kerro tarina jostain tapahtumasta työssäsi, jolloin koit, että lapsi tai lapset olivat aidosti osallisia. Tapahtuma voi olla pienikin.

(Tarina lähetettiin kirjallisena tutkijalle/kouluttajalle ennen lasten osallisuutta käsittelevää koulutuspäivää, ja tarinoita käsiteltiin pienryhmissä. Pienryhmät valitsivat aina yhden tarinoista jaettavaksi edelleen kaikkien osallistujien kanssa).

## LIITE 2

## Analyysinäyte 1

Taulukko 1.1 Luovuuden ilmenemismuodot osallisuustapahtuman alussa

Redusoitu (pelkistetty) kuvaus ja alustavaa luokittelua	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p><b>Tarina 2*</b>. Aikuisen ja lapsen spontaani neuvottelu, jossa lapsi toimii ongelmanratkaisijana.</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki. * Toimiympäristön muokkaus (L).</p> <p>Aikuisten ja lasten yhteistoimijuus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- huumorintaju</li> <li>- esteettisyys, visuaalisuus</li> <li>- motivaatio</li> <li>- itseluottamus</li> <li>- kestäväisyys</li> <li>- avoimuus uusille kokemuksille &gt; rajojen laajentaminen</li> <li>- tuotteliaisuus &gt; merkityksellinen lopputulos.</li> </ul>	<p><b>Persoonallisuuden piirteet (12)</b> (tarinat: 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21):</p>	<p><u>Luovuuden ominaisuudet</u></p>
<p><b>Tarina 3*</b>. Lapset yhdessä ideoivat kevätjuhlan (laulut, musiikki, teema, pukeutuminen).</p> <p>* Kevätjuhla (L).</p> <p>Lapset aktiivisina toimijoina ja aikuiset tukijoina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mielikuvitus</li> <li>- eläytyminen</li> <li>- innostus, ilo</li> <li>- haasteiden vastaanottaminen</li> <li>- omaperäisyys (arkirutiinit, leikit)</li> <li>- sisäisen kokemuksen arvostaminen.</li> </ul>	<p><b>Tunneprosessit (14)</b> (tarinat: 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22)</p>	
<p><b>Tarina 4*</b>. Lasten omaperäiset ideat arkirutiineihin päivälepokäytänteiden muuttaminen).</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä.</p> <p>* Muutos päivärutiinissa (päivälepo) (L).</p> <p>Lasten ja aikuisten toiminta aikuisjohteisesti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisu</li> <li>- kyky nähdä kokonaisuuksia ja sen osia.</li> </ul>	<p><b>Tiedolliset kyvyt (1)</b> (tarina 2)</p>	
<p><b>Tarina 7*</b>. Lasten omaperäiset mielikuvitusleikit (aikuisen asenne ja tuki).</p> <p>* Mielikuvitusleikki (L).</p> <p>Lapset aktiivisia toimijoita, aikuiset tukijoita.</p>			
<p><b>Tarina 8*</b>. Lapselta idea uudesta käytännöstä päivärutiiniin</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tilojen muunneltavuus</li> </ul>	<p><b>Ympäristö (4)</b> (tarinat: 7, 12, 13, 18):</p>	<p><u>Luovuutta edistäviä tekijöitä</u></p>

## Analyysinäyte 1

### Taulukko 1.1 Luovuuden ilmenemismuodot osallisuustapahtuman alussa

<p>(ruoanjako).</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki. * Muutos päivärutiiniin (ruoanjako) (L).</p> <p>Lasten ja aikuisten toiminta <u>aikuijohhteisesti.</u></p>	<p>- tunne-ilmapiiri tasa-arvoinen ja kotoisa</p> <p>- valinnanvapaus - oppilaslähtöisyys - vertaisoppiminen - myönteiset vuorovaikutuskokemukset - taidepainotteisuus - kokemus ja harjoittelu - leikki</p>	<p><b>Toimintatavat (6)</b> (tarinat: 3, 10, 11, 16, 19, 21):</p>	
<p><b>Tarina 10*</b>. Lasten ideoimat erilaiset toiminat (mm. pehmolelun tekeminen ja keijukaistanssi).</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä * Pehmolelu-projekti (L).</p> <p>Aikuisten ja lasten yhteistoimijuus.</p>	<p>- avoimien kysymysten esittäminen - rohkaus kokeiluihin ja sitkeyteen - monitulkinnallisten vastausten/toiminnan hyväksyminen - joustavuus.</p>		
<p><b>Tarina 11*</b>. Lasten ja aikuisten yhteinen luova toiminta (tanssi musiikin säestämänä).</p> <p>* Tanssileikki (L+A).</p> <p>Aikuisten ja lasten yhteistoimijuus.</p>			
<p><b>Tarina 12*</b>. Lapsen mielikuvituksellinen luontohavainto, johon koko lapsiryhmä eläytyy (mustekalaleikki puunjuurissa).</p> <p>* Mielikuvitusleikki luonnonmateriaaleilla jatkuu eri muodoissa (L+A).</p> <p>Lapset aktiivisina toimijoina ja aikuiset tukijoina.</p>			
<p><b>Tarina 13*</b>. Lapsen oivallus ja yhteinen ilo (hauska vitsi).</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki.</p> <p>* Yhteinen hassuttelu, vitsi (L).</p> <p>Aikuisten ja lasten yhteistoimijuus.</p>			

## LIITE 3

## Analyysinäyte 2

## Taulukko 2 Lasten osallisuuden luonne: kasvattajan ja lasten positiot (asemat) kuvatun toiminnan alussa (pääluokka 1) ja jatkossa (pääluokka 2).

Redusoitu (pelkistetty) kuvaus ja alustavaa luokittelua	Alaluokat toiminnan alussa	Alaluokat toiminnan jatkossa	Yläluokat (osallisuuden aste vahvistuu alusta loppua kohti)	Pääluokka 1 (ylenevässä järjestyksessä)	Pääluokka 2 (ylenevässä järjestyksessä)
<p><b>Tarina 1*</b>. Alussa kasvattaja toiminnan (intiaanileikki) ideoijana, tarvikkeiden hankkijana sekä ympäristön järjestäjänä. Lapset jatkavat leikkiä uusilla, keksimillään juonenkäänteillä. Kasvattaja osallistuu mukaan leikkiin.</p> <p>* Mielikuvitusleikki luonnossa (L).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnan ideointi</li> <li>- Toiminnan suunnittelu</li> <li>- Toiminnan aloitus</li> <li>- Tavoitteen määrittely</li> <li>- Tarvikkeiden hankinta</li> <li>- Ympäristön järjestäminen</li> </ul>		<p><b>Kasvattaja aktiivinen toimija, lapsi vastaanottaja</b> 7/0 (tarinat: 1, 5, 6, 9, 14, 15, 17/0)</p>	<p><b>Lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina</b> 2</p> <p><b>Lapset luvan pyytäjänä ja kasvattajat luvan antajina</b> 3</p>	<p><b>Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraaja/tukija</b> 1</p> <p><b>Lapset luvan pyytäjänä ja kasvattajat luvan antajina</b> 5</p>
<p><b>Tarina 2*</b>. Kasvattaja havaitsee ongelman (kengät eteisessä epäjärjestyksessä), jolloin lapsi kutsumatta, spontaanisti, tarjoutuu ratkaisemaan ongelmaa yhteistoiminnallisesti.</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki.</p> <p>* Toimiympäristön muokkaus (L).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lasten ehdotukset koskien toimintaa ja ympäristöjä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uusi ruoanjako- ja päiväleikintäytäntö</li> <li>- maalausvetki</li> <li>- leikki, liikuntaleikki.</li> </ul>	<p><b>Lapset luvan pyytäjänä ja kasvattajat luvan antajina</b> 3/5 (tarinat: 4, 8, 18/1a, 4, 8, 9, 18)</p>	<p><b>Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraaja/tukija</b> 4</p> <p><b>Kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus</b> 6</p>	<p><b>Kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus</b> 8</p> <p><b>Lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina</b> 10</p> <p><b>Jäi pois:</b> Kasvattaja aktiivinen toimija, lapsi vastaanottaja</p>
<p><b>Tarina 3*</b>. Lapset toiminnan aktiivisina suunnittelijoina (lastenpalaveri). Lapsilla onnistumisentunne suunnittelemaastaan kevätjuhlasta ja vanhemmat osoittavat tyytyväisyyttä.</p> <p>* Kevätjuhla (L).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnan suunnittelu</li> <li>- Aloitteet toimintaan</li> </ul>	<p><b>Lapset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ongelmanratkaisu tilojenhallintaan</li> <li>- toiminnan suunnittelu ja toteutus (5)</li> <li>- tarinan tekeminen</li> <li>- yksittäisen lapsen tarve</li> <li>- spontaani ympäristöteko (roskienkeräys)</li> </ul>	<p><b>Lapset keskenään aktiivisina toimijoina, kasvattaja seuraaja/tukija</b> 4/1 (tarinat: 3, 19, 21, 22/1b)</p>	<p><b>Kasvattaja aktiivinen toimija, lapsi vastaanottaja</b> 7</p>	

## Analyysinäyte 2

**Taulukko 2 Lasten osallisuuden luonne: kasvattajan ja lasten positiot (asemat) kuvatun toiminnan alussa (pääluokka 1) ja jatkossa (pääluokka 2).**

		<p><b>Aikuiset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- emotionaalisiin tarpeisiin vastaaminen</li> <li>- lasten ajattelua tukeva keskustelu</li> <li>- neuvottelu päätösten tekemisessä</li> <li>- rohkaisu ja kannustaminen</li> <li>- ennakkoluuloton ja arvostava asenne yksilölliseen mielikuvituksen käyttöön ja sen mukaiseen toimintaan.</li> </ul>	<p><b>Lapset aktiivisina toimijoina ja kasvattajat/toiset lapset tukijoina 2/10</b> (tarinat 7, 12/2, 3, 5, 6, 7, 10a, 14, 15, 16, 22)</p> <p><b>Kasvattajan ja lapsen/lasten yhteistoimijuus 6/8</b> (tarinat: 2, 10, 11, 13, 16, 20/10b, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21)</p>		
<p><b>Tarina 4*.</b> Lapset luvan pyytäjinä oman ideansa toteuttamiseen (uudet päivälepokäytännöt); Kasvattajan havaintojen pohjalta toimintaa jatketaan ja kehitetään lasten kanssa edelleen yhdessä neuvotellen ja lasten ajatuksia kuunnellen. Lapset sitoutuvat yhteisiin päätöksiin. Kasvattajaa auttoi pieni lapsiryhmäkoko lasten kuuntelemiseen ja havaintojen tekemiseen.</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä.</p> <p>* Muutos päivärutiinissa (päivälepo) (L).</p>	<p><b>Lapset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ideat</li> <li>- toiminta</li> </ul> <p><b>Aikuiset:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kannustus</li> <li>- rohkaisu</li> <li>- materiaaliset resurssit (tilat, virikkeellinen ympäristö ja monipuoliset materiaalit).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tanssileikki (2)</li> <li>- leikki (4)</li> <li>- hassuttelu</li> <li>- näytelmä.</li> </ul>			
<p><b>Tarina 5*.</b> Kasvattajat ovat asettaneet tavoitteet ja tehneet suunnitelmat</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapset aloitteentekijänä ja aikuiset sekä lapset</li> </ul>				

## LIITE 4

## Analyysinäyte 3

## Taulukko 3 Toimintakulttuurista muutosta tukevat tekijät

Redusoitu (pelkistetty) kuvaus ja alustavaa luokittelua	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p><b>Tarina 1*</b>.Se, mikä yhdisti lapsia ja kasvattajia: toiminnassa (leikki) säilyi ne elementit, jotka olivat yhteisesti tuttuja ja herättivät mielenkiintoa niin lapsille kuin aikuisille. Pelkästään aikuiselle merkitykselliset elementit karsiutuivat pois leikistä (aikuisen oma lapsuusmuisto intiaanileikistä). Aikuinen pysähtyi kuuntelemaan lapsia ja ideoimaan leikin etenemistä.</p> <p>* Mielikuvitusleikki luonnossa (L).</p>	<p>Kasvattajien havainnot arkisten tapahtumien tärkeydestä lapselle (mm. lapsen vahva eläytymiskyky).</p> <p>Rauhallisuus, kiireettömyys.</p>	<p><b>Pienten hetkien arvostus ja läsnäolo</b> (erityisesti tarinat: 9, 15, 17, 19).</p>	<p><u>Kasvattajan ymmärrys ja sensitiivisyys</u></p>
<p><b>Tarina 2*</b>. Ytimessä on aikuisen ymmärrys lapsen kuulemisen, osallisuuden ja vaikuttamisen tärkeydestä. Lapsen osallisuus päätöksentekoon muuttaa yhteisön arkikäytäntöjä ja luo sujuvuutta sekä tuo lapsille iloa ja mielihyvää.</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki.</p> <p>* Toimiympäristön muokkaus (L).</p>	<p>Lapsille ja kasvattajille yhteisten merkitysten etsiminen ja käyttö.</p> <p>Ennakkosuunnitelmien muokkaaminen ja omista merkityksenannoista luopuminen lasten tarpeiden mukaiseksi.</p> <p>Rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja</p>	<p><b>Joustavuus</b> (erityisesti tarinat: 3, 9, 17)</p>	
<p><b>Tarina*3.</b> Ytimessä on aikuisen ymmärrys lapsen mukanaolon tärkeydestä suunnittelussa, päätösten tekemisessä ja toiminnassa. Lapsilla on ajatuksia, joiden pohjalta voi toteuttaa toimintakokonaisuuksia (kevätkuuhla). Toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen antaa lapsille onnistumisenkokemuksia.</p> <p>* Kevätkuuhla (L).</p>	<p>- lasten rohkaisu - yhteinen neuvottelu - lapset suunnitteluun mukaan (esim. 3)</p>	<p><b>Lasten kuulemisen ja vaikuttamisen arvostus</b> (tarinat: kaikki)</p>	



## Analyysinäyte 3

### Taulukko 3 Toimintakulttuurista muutosta tukevat tekijät

<p><b>Tarina*4.</b> Lasten ideoima ja aikuisten ja lasten yhdessä kehittämä arkirutiineihin (päivälepo) liittyvä käytäntö leviää muihin ryhmiin. Keskeistä on: lasten sitoutuminen yhdessä laadittuihin sopimuksiin. Lasten kuuleminen ja neuvottelu. Lasten ennakkoluulottomuus uusille käytännöille/luovat ratkaisut arkikäytänteisiin ja sitoutuminen niihin. Myönteinen kokemus, joka leviää muihin ryhmiin.</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä.</p> <p>* Muutos päivärutiinissa (päivälepo) (L).</p>	<p>- lasten yksilöllinen huomioiminen ja yksilöllisyyden arvostus (esim. 10 hiljaisemmat mukaan)</p> <p>- aikuisen asenne; halu kuulla lasta</p>	<p><b>Lasten kykyjen esille tuleminen ja kehittyminen</b> (tarinat: kaikki)</p>	
<p><b>Tarina*5.</b> Kasvattajien laatimat tavoitteelliset, OPS:aa noudattavat suunnitelmat annetun valmiin toimintamateriaalin pohjalta toteutuivatkin lasten omista leikeissä (metsäretki). Keskeistä on: lasten kuuntelun ja toiveiden toteutumisen tärkeys sekä kasvattajien kyky joustavuuteen. Osallisuuden vaikutus oli lasten ilo ja hyvätuulisuus sekä OPS:n tavoitteiden toteutuminen.</p> <p>* Mielikuvitusleikki luonnossa (L).</p>	<p>- aktiivisuus</p> <p>- ennakkoluulottomuus</p> <p>- vastuullisuus, huolellisuus ja toimintaan sitoutuminen</p> <p>- luovuus ja keksiminen</p> <p>- yksilöllisyys</p> <p>- itsensä toteuttaminen</p> <p>- itsetunto (tehdä alusta loppuun itse 10)</p> <p>- eläytyminen</p> <p>- mielikuvitus</p> <p>- rauhoittuminen ja keskittyminen</p> <p>- tekemällä erilaisten taitojen harjaantuminen (mm. ryhmässä toimiminen, kädentaidot)</p> <p>- yhteisöllinen luovuus (innostuminen toisten esittämistä ideoista).</p>		
<p><b>Tarina*6.</b> Leikki-idea ja materiaalien tarjoaminen lapsille aikuisen toimesta. Ytimessä on aikuisen sensitiivisyys havaintojen tekemiseen sekä joustavuus. Aikuisen ymmärrys lasten leikin sisällön muodostumisesta lapsen tarpeiden pohjalta (mm. emotionaaliset tarpeet/hellyydentarve) ja aikuisen tehtävästä olla läsnä, tarjota leikille puitteet, mahdollistaa pitkäkestoinen leikki (siistijän kanssa sopimukset leikkien säilyttämisestä) sekä huomioida lasten emotionaaliset tarpeet arkipäivän</p>	<p>- lasten keskinäinen sekä lasten ja kasvattajan yhteinen innostumisen + onnistumisen tunne</p> <p>yhteisöllisyyden/kuulumisen/ osallisuuden tunne</p> <p>- valmis projekti</p>	<p><b>Myönteiset tunteet ja niiden osoittaminen, keskittymiskyky.</b></p>	<p><b>Tunnekokemukset</b> (tarinat: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22)</p>

### Analyysinäyte 3

#### Taulukko 3 Toimintakulttuurista muutosta tukevat tekijät

<p>keskellä.</p> <p>* Mielikuvitusleikki + emotiot (L+A).</p>	<p>muiden ryhmien ihailun kohteena (15)</p> <p>- myönteinen ilmapiiri</p>		
<p><b>Tarina*7.</b> Lapsilla on kyky todellisuuden ylittävään yksilölliseen mielikuvituksen käyttöön leikeissään, kunhan aikuinen ei rajoita leikkejä.</p> <p>* Mielikuvitusleikki (L).</p>	<p>- lapset osoittavat toisilleen empatiaa tai saavat sitä aikuiselta</p> <p>- ilo, riemu, hyvätuulisuus (yhdessä tekemisestä, luovasta tuotoksesta, hassuttelusta, oppimisesta)</p>		
<p><b>Tarina*8.</b> Aikuisen havainto lapsen osallisuuden vaikutuksesta lasten toimintaan (lapsen ehdotus ruokannosten jakamisesta ja aikuisen suostumus uuteen käytäntöön): lapsen ilo luvan saannista pieninkin toiveensa toteutumiseen, vastuuntunto ja huolellisuus. Muissa lapsissa herätti innostusta ja kärsivällisyyttä.</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki.</p> <p>* Muutos päivärutiiniin (ruoanjako) (L).</p>	<p>- rauhoittuminen ja keskittyminen</p> <p>- lasten emotionaalisten tarpeiden täytyminen yhteisleikissä kasvattajan kanssa</p> <p>- osallisuus = emotio</p>		
<p><b>Tarina*9.</b> Aikuisen havainto osallisuuden kokemisen emotionaalisesta tasosta ja sen huomioimisen tärkeydestä.</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä</p> <p>* Maalaus + emotiot (L+A).</p>	<p>- virikkeellinen ympäristö ja materiaalit</p>	<p><b>Materiaalisten puitteiden tarjoaminen</b> (erityisesti tarinat: 6, 7)</p>	<p><b>Toiminnalliset puitteet</b> (tarinat: 1, 4, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 22).</p>
<p><b>Tarina*10.</b> Aikuisen tahtotila lasten osallisuuteen (halu kuulla lasten toiveita) ja mielikuvituksen käytölle, tunne lasten osallisuudenkokemuksesta (tekemisen riemu, yhteenkuuluvuudentunne, miellyttävä ilmapiiri), lasten itsetunnon ja määrätietoisuuden vahvistuminen (työn tekeminen alusta loppuun), hiljaisempien lapsien rohkaistuminen esittämään ajatuksiaan. Pienryhmätilanteen vaikutus: aikuisen työn ilo, kiireettömyys, lasten yksilöllinen huomioiminen.</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä</p> <p>* Pehmolelu-projekti (L).</p>	<p>- sopimukset työyhteisössä lasten pitkäkestoisten leikkien mahdollistamiseksi</p> <p>- lasten vaikuttaminen arjen käytänteisiin, ohjelmiin ja tehtävien toteutukseen</p> <p>- uudet käytännöt leviävät muihin ryhmiin (4, 8)</p> <p>- pienryhmä</p> <p>- rauhallinen tila</p>		
<p><b>Tarina*11.</b> Lapsilähtöisyyden tärkeys toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, joka tekee mahdolliseksi pitkäkestoisetkin leikit.</p> <p>* Tanssileikki (L+A).</p>			
<p><b>Tarina*12.</b> Arkisen toiminnan keskellä</p>	<p>- ilmiöoppiminen, laaja-alainen oppiminen,</p>		

### Analyysinäyte 3

#### Taulukko 3 Toimintakulttuurista muutosta tukevat tekijät

<p>lasten eläytymiskyky mielikuvitustarinaa, lasten ja aikuisten yhteisen mielikuvitusleikin kehittyminen ja sen pohjalta erilaisten asioiden opettelu (tunnetaidot, askartelu, valokuvaus, sisäleikit).</p> <p>* Mielikuvitusleikki luonnonmateriaaleilla jatkuu eri muodoissa (L+A).</p>	<p>projektioppiminen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lasten itsetunnon ja taitojen vahvistuminen</li> <li>- pitkäkestoinen toiminta</li> <li>- lasten aktiivisuus, osallisuus ja vaikuttaminen</li> <li>- eläytyminen, innostuminen, luovuus ja keksiminen</li> <li>- yhteisöllisyys.</li> </ul>	<p><b>Oppiminen ja OPS:n tavoitteiden toteutuminen</b> (erityisesti tarinat: 5, 10, 12, 15)</p>	
<p><b>Tarina*13.</b> Yhteinen ilo yksittäisen lapsen oivalluksesta (hauska vitsi). Yhteinen huumori lasten ja aikuisten kesken toimii aikuiselle myös voimavarana työssä.</p> <p>- Tapahtuma oli pieni hetki.</p> <p>* Yhteinen hassuttelu, vitsi (L).</p>			
<p><b>Tarina*14.</b> Lasten innostuksen tunne, keskittymiskyky, aktiivinen osallistuminen. Pienryhmätyöskentely mahdollisti työrauhan. Lasten oma osallisuus toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen herättää lapsissa enemmän kiinnostusta, kuin aina aikuisen ideoima toiminta.</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä</p> <p>* Askartelu (L).</p>			
<p><b>Tarina*15.</b> lasten ja aikuisten onnistumisentunne (itse projekti ja lopputulos, isänpäiväaskartelu), yhteisöllisyys (tuotokset muiden lapsiryhmien ihailun kohteena), pienten asioiden tärkeys/merkityksellisyys (lasten ajatusten/mielenkiintojen kuuleminen toiminnan toteuttamisessa), hyvä ilmapiiri ja lapsilähtöisyys. Varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutuminen lasten osallisuudessa: ryhmätaidot, lasten luovuuden toteuttaminen, erilaisten taitojen harjaantuminen, oppimisen ja tekemisen ilo.</p> <p>- Tapahtuma toteutui pienryhmässä</p> <p>* Isänpäiväaskartelu (L+/A).</p>			