

**Aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana – lapsen kuuleminen aikuisen järjestämässä toiminnassa**

Sanna Haapanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Haapanen, Sanna. 2018. Aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana -lapsen kuuleminen aikuisen järjestämässä toiminnassa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 86 sivua.**

Tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan aikuisen roolia lapsen osallisuuden mahdollistajana aikuisen järjestämässä toiminnassa Tarinataikurit -menetelmän avulla. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat konkreettiset teot, joilla aikuinen tukee lapsen osallisuuden kokemuksen syntymistä. Tarinataikurit -menetelmä on kehitetty tarkkaavaisuushäiriöisten ja sosioemotionaalisten pulmien kanssa elävien lasten osallisuuden tukemiseksi. Menetelmä perustuu tarinankerrontaan ja leikkiin sisältäen kuvitetut tunnekortit tunteiden sanoittamisen ja kertomisen tueksi sekä leikkivälineitä.

Tutkimus on laadullinen ja aineisto on kerätty vuosina 2011–2012 Jyväskylän yliopiston tutkijoiden toimesta osana Jyväskylän Perhekoulun toimintaa. Aineisto sisältää 4–6 -vuotiaiden lasten kertomia tarinoita sosioemotionaalisesti haasteellisista tilanteista. Lapset ja vanhemmat ovat itse tuottaneet valittavissa olevat kuvitetut tilanteet. Näistä tilanteista lapsi saa valita kullekin tuokiolle mieleisen teeman viidestä vaihtoehdosta. Aineisto on valmiiksi litteroitu ja analysoitiin kolmivaiheisesti teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja diskursiivisia analyysita-poja käyttäen.

Tutkimustulokset osoittavat, että aikuisen järjestämässä toiminnassa tarinankerronnan ja leikin avulla aikuisen on mahdollista tukea lapsen osallisuuden kokemuksen syntymistä hyvin monitasoisesti. Lisäksi tulokset antavat aikuiselle käytännön esimerkkejä siitä, miten lapsen itsenäistä päätöksentekoa voidaan tukea kiinnittämällä huomiota aikuisen puhetapaan ja sanamuotoihin.

**Hakusanat:** osallisuus, tarinataikurit menetelmä, leikki, narratiivi, sadutus-

**Keywords:** participation, storytelling method, play, narrative

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTUMINEN</b> .....	<b>4</b>
2.1	Lapsen osallisuus Hartin, Shierin ja Turjan mallien näkökulmista.....	4
2.2	Aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana.....	13
<b>3</b>	<b>KUULLUKSI TULEMINEN, VUOROVAIKUTUS JA DIALOGISUUS</b> ..	<b>17</b>
3.1	Kuulluksi tuleminen.....	17
3.2	Vuorovaikutus ja dialogisuus .....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
5.1	Aineiston keruu, osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....	25
5.2	Tarinataikurituokio aineistonkeruumenetelmänä .....	27
5.3	Aineiston analyysi.....	33
5.4	Eettiset ratkaisut ja analyysin luotettavuus .....	40
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>43</b>
6.1	Aikuisen konkreettiset teot lapsen osallisuuden tukemiseen .....	43
6.1.1	Aikuisen toiminta.....	44
6.1.2	Positiivinen vuorovaikutus.....	50
6.1.3	Kommunikoinnin haasteet.....	51
6.1.4	Lapsen toiminnan rajaaminen.....	52
6.2	Aikuisen konkreettiset teot lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi...53	
6.3	Aikuisen konkreettiset teot lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi aikuisen järjestämässä toiminnassa.....	56
6.3.1	Motivointi.....	56
6.3.2	Me -muodon käyttämisen merkitys lapsen itsenäisen toiminnan tukemisessa.....	60

<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	73
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aikuisen toimintaa lapsen osallisuuden ja kuulemisen mahdollistajana Tarinataikurit -menetelmällä, tarinankerronnan ja leikin avulla kerätystä aineistosta. Tarkastelun kohteena ovat ne aikuisen konkreettiset teot, joiden avulla hän tukee tai jättää tukematta lapsen mahdollisuutta oman mielipiteensä ilmaisuun ja osallisuuden kokemuksen syntymiseen. Tarkastelun pohjana käytän Hartin (1992), Shierin (2001) ja Turjan (2011) malleja osallisuudesta. Nämä on esitelty luvussa 2.

Peruste juuri aikuisen roolista kiinnostumiseen kumpuaa käytännön kasvatustyöstä. Lapsen osallisuus on ollut viimevuodet keskiössä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa sekä velvoittavissa (Varhaiskasvatuslaki 8.5. 2015) että ohjaavissa asiakirjoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, myöhemmin Vasu 2016). Lapsen osallisuutta pidetään lapsen oikeutena oman elämänsä rakentamisessa. Lapsen kuuleminen sekä mielipiteen huomiointi pedagogiikan suunnittelussa ja arvioinnissa velvoittaa, mutta samalla haastaa kasvattajan toimimaan lapsen osallisuutta edistävästi.

Lapsi on luontaisesti liikkuva, leikkivä ja kiinnostunut ympäristönsä tutkija, jos ympäristö ja aikuiset eivät omilla rajoituksillaan tätä estä. Lapsen näkökulmasta ja oikeudesta osallisuuteen on kirjoitettu ja keskusteltu paljon, mutta kasvattajan rooli lapsen kuulemisessa ja osallisuuden mahdollistamisessa on jäänyt vähemmälle. Kankaan (2016) tutkimus osoittaa, että lasten vaikuttamistaitojen kehittymiseksi lapsen näkemysten kuuleminen on tärkeää. Käytännössä kuitenkin lasten osallisuuden mahdollisuudet kuten päätöksentekoon sekä pedagogisiin prosesseihin osallistuminen ja oman oppimisen suunnittelu osoittautuivat pieniksi ja kasvattajat kokivat esteitä lasten osallisuuden tukemisessa. Toisaalta lasten osallisuuden tukemisen nämä koetut esteet ovat rakenteellisia ja institutionaalisia. Toisaalta ne liittyvät kasvattajien osaamiseen ja käsityksiin lasten taidoista. (Kangas, 2016.)

Lapsen kuuleminen osana lapsen osallisuuden vahvistamista on ensisijaista. Lapsen täysivaltainen osallisuus ei voi toteutua ilman lapsen kuulemista. Vuosia vallalla ollut aikuisen valtasuhde lapseen on ollut pitkään muutos-paineessa. (Turja 2011, 43.) Tämän päivän lapsuuskäsitys haastaa meidät näkemään lapset yksilöinä, kansalaisina, osallisina ja aikuisiin nähden tasaveroisina sosiaalisina toimijoina (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 43; Turja 2004, 10). Tämä haastaa kasvattajat arvioimaan omia asenteitaan ja arvojaan. Lapsen kuuluksi tulemista ja onnistunutta dialogista vuorovaikutusta tarkastelen luvussa 3.

Monet asiakirjat velvoittavat ja ohjaavat kasvattajia ja koko yhteiskuntaa toimimaan lasta osallistavasti. Yk:n yleissopimus (1989) lapsen oikeuksista on monessa suhteessa merkittävä asiakirja. Se toi mukanaan kansainvälisen hyväksynnän sille, että lapsuus on itsessään tärkeä, eikä vain kulkua aikuisuuteen. Sopimuksen 12 artiklassa määritetään, että lapsella on oikeus ilmaista oma mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja mielipiteet on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Lisäksi artiklassa 13 määritellään, että lapsella on oikeus ilmaista näkemyksiään. Samanaikaisesti korostetaan myös lapsen oikeutta huolenpitoon ja suojeluun artiklassa kolme. Lasten kanssa työskentelevät joutuvatkin jatkuvasti tasapainoilemaan sen suhteen, missä asioissa lapsi tulisi nähdä osaavana ja pätevänä toimijana ja milloin hän taas tarvitsee huoletonta lapsuutta sekä aikuisen hoivaa ja suojelua. (Turja 2011b, 24.)

Varhaiskasvatustalain (2015) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Varhaiskasvatustalain (2015) ohjaa kasvattajia työssään kuuntelemaan lasten ajatuksia ja toiveita suunniteltaessa ja toteuttaessa varhaiskasvatusta. Lapsen mielipide ja toiveet tulee selvittää ja huomioida lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatustalain (2015) suunnitelmassa. Kasvattajien vastuulla on etsiä sopivat keinot lapsen näkökulmien selvittämiseksi. Varhaiskasvatustalain (2015) opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen luovat perustan demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Tämä edellyttää yksilöltä

taitoa ja halua osallistua yhteisön toimintaan sekä luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Vasu, 2016). Ajoittain edellä kuvatut velvoitteet ja arjen käytäntöjen ristipaine vaikeuttavat kasvattajien työn arviointia ja tavoitteiden asettamista omalle työlle.

Tässä tutkimuksessa aineistona käytetään vuosina 2011–2012 Tarinatarinamenetelmän avulla kerättyä videoitua ja valmiiksi litteroitua aineistoa. Aineisto sisältää lasten kertomia tarinoita sosioemotionaalisesti haastavista tilanteista. Aineiston tarkastelun näkökulmana on nimenomaan se, miten aikuinen mahdollistaa tai estää lapsen osallisuuden toteutumisen. Tutkimuskysymykset esitetään luvussa 4 ja luvussa 5 esitellään tutkimuksen toteuttaminen. Luvussa 6 pureudutaan tutkimustuloksiin ja pyritään löytämään vastausta kysymykseen, miten aikuisen järjestämä toiminta mahdollistaa lapsen osallisuuden ja mitä konkreettisia tekoja näillä tuokioilla aikuinen tekee tukeakseen lapsen mahdollisuutta osallisuuteen sekä mitä lapsen kuuleminen konkreettisesti aikuiselta edellyttää.

## 2 LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTUMINEN

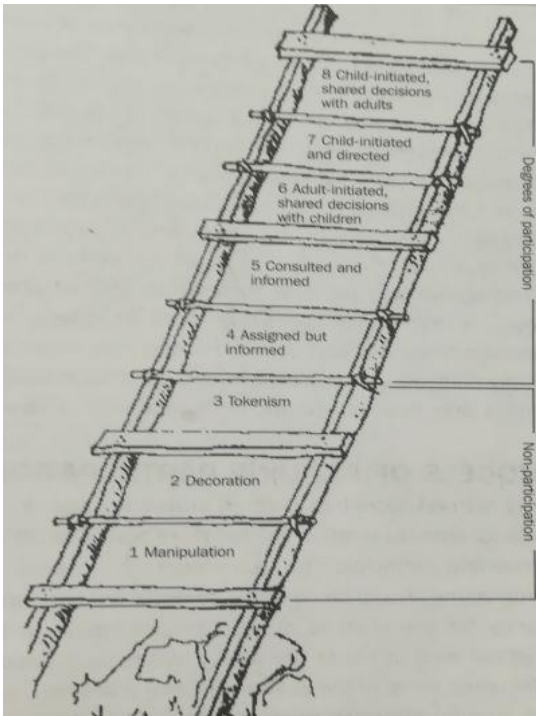
Lasten osallisuuden mahdollistumista voidaan tarkastella niin lasten kuin aikuisten näkökulmista. Tässä tutkimuksessa näkökulmina käytetään Hartin (1992), Shierin (2001) ja Turjan (2011) malleja. Hart (1992) lähestyy osallisuutta lapsen näkökulmasta, kun Shier (2001) puolestaan lähestyy lapsen osallisuutta yksittäisen kasvattajan sekä kasvattajayhteisön tekojen ja toiminnan näkökulmasta. Turja (2011) tarjoaa moniulotteisen mallin, jota on mahdollista hyödyntää sekä kasvatusyhteisöjen että vanhempien toiminnan tarkastelussa.

### 2.1 Lapsen osallisuus Hartin, Shierin ja Turjan mallien näkökulmista

Lasten osallisuudesta on laadittu monenlaisia malleja, joista varhaiskasvatuksessa käytetyimpiä ovat Hartin (1992) ja Shierin (2001) esittämät mallit. Myös näihin edellä mainittuihin malleihin pohjautuu Turjan (2011) kehittämä malli, jossa on hyödynnetty kasvattajien osallisuuskertomuksia käytännön varhaiskasvatustyöstä. Turjan (2017, 46) mukaan malli pyrkii lähestymään lasten osallisuutta moniulotteisesti tarjoten mahdollisuuden soveltaa sitä niin lasten vanhempien kuin varhaiskasvatuksen työyhteisöjen osallisuuden tarkasteluun.

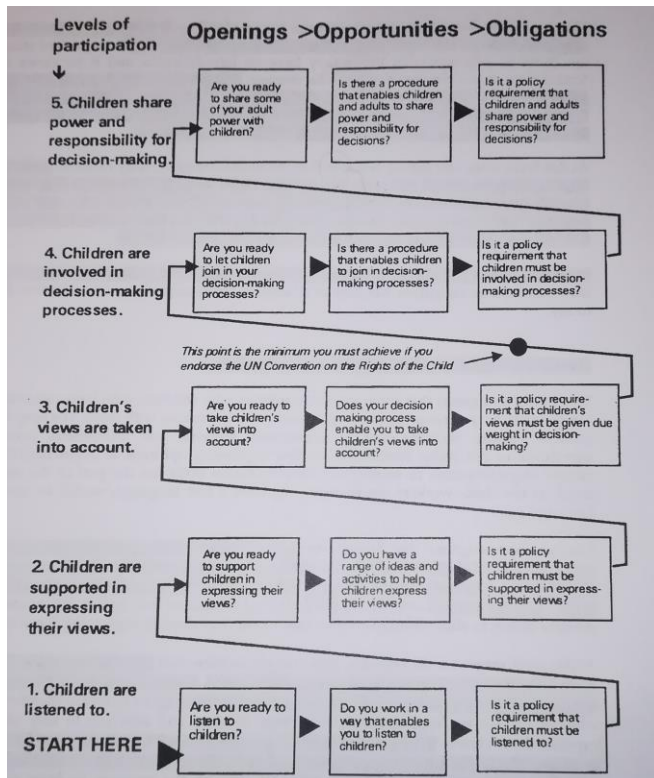
Hart (1997, 40–55) puolestaan lähestyy tikapuumallissaan osallisuutta lapsen näkökulmasta kahdeksan askelman avulla. Lapsen osallisuuden taso kasvaa, mitä korkeammalle askelmissa noustaan. Keskeistä mallissa on lapsen ymmärryksen ja tiedon kasvaminen ympäröivästä toiminnasta ja ympäristöstä. Mitä enemmän lapsi ymmärtää toiminnan kokonaisuudesta ja tavoitteista, sen enemmän hän voi ottaa kantaa ja tehdä aloitteita. Vastuu tiedon jakamisesta lapsen käyttöön on aikuisella. (Hart 1997, 40–46.) Hartin (1992) osallisuuden tikapuumalli on esitetty kuvassa 1.





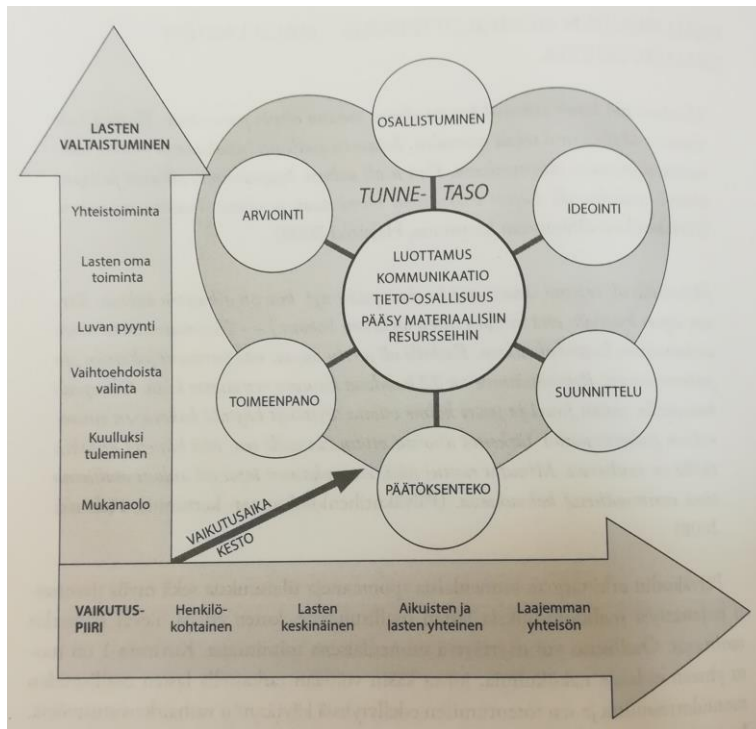
Kuva 1. Hartin osallisuuden portaat (Hart 1997, 41)

Shierin (2001) malli perustuu edellä esitettyyn Hartin (1992) kahdeksan portaiseen tikapuumalliin. Shier (2001) keskittyy kuvaamaan aikuisen toimia lapsen osallisuuden mahdollistajana. Mallissa tuodaan esille osallisuuden kulttuurin muutosprosessi kasvattajayhteisössä. Ydinajatus Shierin mallissa on lisätä lasten osallisuutta eri organisaatioissa. Shier (2001) ajattelee mallin palvelevan parhaiten kasvatusalan ammattilaisia. Tavoitteena on lapsen osallisuutta tukevan toimintakulttuurin rakentaminen. Hän painottaa, että mallin orjallisen noudattamisen sijaan arvioitaisiin aikuisten toimintaa ja asetettaisiin aikuisen toiminnalle tavoitteita kohti lapsen osallisuutta mahdollistavia työtapoja (Shier 2001, 116). Shier (2001) korostaa, ettei hänen mallinsa korvaa Hartin osallisuuden tikapuita, vaan antaa sen rinnalle uusia näkökulmia ja työkaluja osallisuuden käytäntöön (Shier 2001, 108 - 109). Shierin (2001) osallisuuden malli on esitetty kuvassa 2.



Kuva 2. Shierin osallisuuden polku (Shier 2001, 111)

Turjan (2011) malli perustuu edellä esitettyihin Hartin (1992) ja Shierin (2001) malleihin. Edellisistä poiketen Turjan (2011) mallissa osallisuuden toteutumiselle asetetaan tiettyjä *perusedellytyksiä*, jotka ovat keskiössä. Keskeisempinä ovat kieleen ja kommunikaatioon, tiedonsaantiin ja materiaaliin resursseihin liittyvät ehdot sekä luottamus itseen ja muihin osallisuuden lähtökohtana (Turja 2017, 49). Luottamus korostuu niissä tilanteissa, joissa aikuinen on valmis luopumaan tai joustamaan omista ennakkosuunnitelmistaan suunnitellakseen ja toteuttaakseen toimintaa yhdessä lasten kanssa (Turja 2017, 49). Turjan (2011) malli lapsen osallisuuden tukemiseksi on esitetty kuvassa 3.



Kuva 3. Turjan malli lapsen osallisuuden tukemiseksi (Turja 2017, 48)

Yksittäisen lapsen kyky kommunikoida tai ajatella voi syystä tai toisesta olla rajoittunut. Jotta lapsi voi saada tietoa sekä osallistua keskusteluihin ja neuvotteluihin ja tulla kuulluksi *ensimmäisenä perusedellytyksenä tarvitaan yhteinen kieli ja keinot kommunikoida* (Turja 2017, 50). Lapsen osallisuutta voidaan tällöin tukea kuvin, vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin, oppimisympäristön esillepanolla sekä dokumentoimalla toimintaa (Turja 2017, 50). On myös erilaisia lasta motivoivia toiminnallisia menetelmiä (Karlsson 2000; Turja 2004), joiden avulla voidaan nuorimpienkin lasten ajatuksia ja kokemusmaailmaa tavoittaa. Aikuisen herkkyys ja kyky lasten havainnointiin sekä tulkintaan on kuitenkin avainasemassa. Kyky ymmärtää ympäristöään ja kokemus kuulluksi tulemisesta vaikuttaa lapsen luottamuksen kasvuun itseä ja muita kohtaan (Turja 2017, 50).

*Toisena perusedellytyksenä Turjan (2017, 50) mallissa on lapsen mahdollisuudet tiedonsaantiin toteutettavan toiminnan lähtökohdista ja ympäristöstä. Juuri tiedonsaanti määrittelee keskeisesti lasten osallisuuden mahdollisuuksia myös Hartin (1992, ) mukaan. Aikuisten vastuulla on antaa toiminnasta tietoa sellaisessa muodossa, että lapsi voi sen ymmärtää ja vastaanottaa (Piiroinen 2007, 11).*

*Materiaalisilla resursseilla kolmantena perusedellytyksenä* Turja (2017, 50) tarkoittaa oppimisympäristöä; päiväkodin tiloja, materiaaleja ja välineitä, joita on lasten saatavilla ja mahdollista käyttää. Turjan (2017, 50) mukaan lasten mahdollisuudet materiaalien käyttämiseen ovat monesti kuitenkin rajalliset. Rajallisuus tulee esiin siinä, ettei lapset pääse kaikkiin tiloihin tai tilojen käyttötapaa on säädelty tai aikataulutettu. Välineiden ja lelujen käytössä voi olla myös aikuisten asettamia rajoitteita tai yksinkertaisesti lapsen eivät tiedä niiden olemassaolosta. Este voi olla Turjan (2017, 50) mukaan myös kulttuurinen, jolloin tiettyjä välineitä tai leluja voidaan pitää vain toiselle sukupuolelle kuuluvina.

Näiden kolmen perusedellytyksen; kommunikoinnin, tiedonsaannin ja materiaalistien resurssien sekä luottamuksen lisäksi Turja (2017, 51) tarkastelee lasten osallisuuden toteutumista *kolmen ulottuvuuden kautta*, joista *ensimmäistä hän kutsuu lasten valtaistumiseksi tai voimaantumiseksi*. Tällä ulottuvuuden vyöhykkeellä osallisuutta tarkastellaan lapsen ja aikuisen välisenä valtasuhteena (Turja 2017, 51). Myös Hart (1992) ja Shier (2001) ovat kuvanneet tätä valtasuhteen vaihtelua ja sen kautta määräytyvää osallisuuden astetta omilla osallisuuden malleillaan. Hartin (1992) painopiste on lapselle annetun toimintaa ja ympäristöä koskevan tiedon määrässä, kun taas Shierin (2001) painopiste on aikuisten päätöksentekokulttuurissa.

Turjan (2017, 51) mukaan tämä ensimmäinen, valtaistumisen ulottuvuus voidaan jakaa vielä kolmeen osaan, jotka ovat 1. aikuisten johtama toiminta, jossa lasten osallisuus on ehdollista, 2. lasten johtama toiminta, jossa aikuiset ovat avustavassa roolissa tai seuraavat sivusta sekä 3. yhdessä rakennetut ja neuvotellut tilanteet, joissa toteutuu lasten ja aikuisten yhteistoiminta.

Omaan malliinsa Turja (2017, 52) on erottanut Hartista ja Shieristä poiketen alimmille askelmille lasten luvan kysymiset aikuiselta mukanaolon ja kuulluksi tulemisen lisäksi. Aikuiselta luvanpyyntikulttuuriin perustuva osallisuus sisältää lapsen aloitteen, mutta jättää päätöksenteon vallan aikuiselle. Tämä suosii aktiivisempia lapsia ja usein valinta tehdään valmiista vaihtoehdoista. Valtaistumisen aste määräytyy sen mukaan, miten paljon lapsella on realistisia valinnan mahdollisuuksia. (Turja 2017, 52.)

*Toisen osallisuuden ulottuvuuden muodostaa osallisuuden vaikutuspiiri.*

Vaikutuspiirillä Turja (2017, 52) tarkoittaa sitä joukkoa ihmisiä, jota toiminta, tilanne tai asia koskee ja johon osallistutaan sekä voidaan vaikuttaa. Lapsen on helpointa vaikuttaa itseään henkilökohtaisesti koskeviin asioihin kuten juominen, syöminen ja leikkiminen. Vapaan leikin hetkissä lapsi pääsee myös vaikuttamaan. Myös yksittäisten aikuisjohtoisten tuokioiden sisältöön ja kulkuun lapset voivat päästä vaikuttamaan. Harvemmin lapset pääsevät Turjan (2017, 52) mukaan vaikuttamaan pitkäkestoisten projektien ideointiin ja suunnitteluun tai oppimisympäristön muokkaamiseen, hankintoihin tai päivärytmistä tai säännöistä sopimiseen yhdessä aikuisten kanssa.

*Kolmas eli ajallinen ulottuvuus* Turjan (2011) mallissa kuvaa osallisuuden liittyvän toiminnan kestoa ja vaikutusten kertaluontoisuutta tai kauaskantoisuutta. Turja (2017, 52) pitää dokumentointia tärkeänä tapana, jolla voidaan vaikuttaa toiminnan keston ja vaikutusaikaan. Dokumentoinnin avulla mieleen palauttaminen, arviointi ja toiminnan eteenpäin ideointi mahdollistuu (Turja 2017, 53).

Hartin (1997, 40) mukaan hänen mallissaan aikuisen mahdollisuutta tukea lapsen osallisuutta tärkeämpää on osoittaa se, mikä ei ole osallisuutta. Kolme alinta askelmaa 1. manipulointia, 2. näennäistä osallistumista tunnelmaa luomalla ja 3. lasten muodollista kuulemistä Turja (2011b, 27) ei myöskään pidä osallisuuden kuuluvina, niiden kuvaten lapsen manipulointia aikuisen tahtomaan suuntaan. Esimerkkinä Turjan (2011b, 27) mukaan voidaan käyttää lapsen seremoniallista mukana oloa esiintyjänä aikuisen suunnittelemissa juhlissa tai lasten muodollista kuulemistä vailla seurausvaikutuksia. Lapselle ei siis muodostu todellista käsitystä toiminnan tavoitteista, vaan hän tekee mitä aikuiset ehdottavat. Näillä kolmella alimmalla askelmalla lapsilla ei ole juuri lainkaan keinoja tuoda ajatuksiaan esille ja heidän mielipiteitään kysytään vain muodon vuoksi (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 80). Hartin (1997, 41) mukaan ongelmallisinta on se, että aikuinen haluaisi kuulla lasta, mutta ei ole valmis itsekriittisyyden kautta muuttamaan toimintatapojaan. Shier (2001,

110) on todennut Hartin (1997, 40–41) alimpien kolmen askelman tuovan kasvattajien tietoisuuteen ei-osallistavan käyttäytymisen toimintamallin, joka auttaa kasvattajaa oman toimintatapansa arvioinnissa ja kehittämisessä. Toisin sanoen alimpia portaita voidaan käyttää aikuisten toiminnan reflektointiin.

Hartin (1992) mallissa neljännellä ja viidennellä askelmalla lapsen osallisuuden mahdollisuus kasvaa. Neljännellä askelmalla lapsia tiedotetaan ja heille annetaan tehtäviä ja viidennellä askelmalla tiedottamisen lisäksi heidän mielipiteitään kuullaan. Aikuinen tekee kuitenkin molemmilla askelmilla päätökset. Toisin sanoen lapsi saa tietää mitä toiminnalla tavoitellaan, mutta aikuiset kuitenkin määrittelevät missä asioissa ja miten lapsi voi tulla kuulluksi ja vaikuttaa eli olla osallinen. Näillä askelmilla lapsi palvelee aikuisen tarkoitusperiä (Turja 2011b, 27). Turja (2011b, 27) kutsuu näitä portaita nimillä ”aikuisten ehdoilla kuulluksi tuleminen” ja ”lapset konsultteina aikuisten projekteissa”. Lapset ovat mukana vapaaehtoisesti ja ovat osallisia, heidän mielipiteitään kuunnellaan, mutta aikuiset tekevät päätökset (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 80). Hartin (1997, 42) mukaan aidosti osallistavassa toiminnassa on tärkeää kuitenkin lapsen mahdollisuus valita oman osallisuutensa taso. Toiset lapset hakeutuvat luonnostaan aktiivisempaan rooliin kuin toiset. Tähän vaikuttavat niin kulttuuriset tekijät, ikä kuin lapsen kompetenssi.

Hartin (1992) mallissa seuraavalla kuudennella askelmalla lapsen vaikutusvalta kasvaa aikuisen käynnistäessä toiminnan, mutta lapset osallistuvat päätöksen tekoon. Turjan (2011b, 27) kuvailemana tällä askelmalla lapset otetaan mukaan päätöksentekoon aikuisten projekteissa. Lapsen mielipide huomioidaan, lapsi on mukana päätöksenteossa, toiminnassa ja toteutuksessa, vaikka aikuinen on vielä toiminnan alullepanija ja ideoija. Hartin (1997, 43–44) mukaan tällä askelmalla on suuri houkutus ottaa lapset mukaan käsitteelliseen suunnitteluun ja jättää selittämättä lopullisessa tuotoksessa toteutetut kompromissit. Esimerkkinä Hart (1997, 45) mainitsee New Yorkissa toteutetut leikkikenttien suunnitteluprojektit, jossa lapset toivoivat uima-altaita ja pelikenttiä, mutta lähtökohtaisesti ennalta oli jo tiedetty, että resurssit toiveiden täyttämiseen olivat riittämättömät.

Seitsemännellä askelmalla lapset käynnistävät toiminnan aikuisen ollessa tukena. Näin lapsi voi itse tehdä aloitteita ja suunnitella omaa toimintaansa. Hartin (1997, 44–45) mukaan parhaiten tämän portaan toimintaa esiintyy lasten leikeissä. Turja (2011b, 27) kuvaa tätä portaaksi, jossa lasten omat projektit mahdollistuvat aikuisen tukemana. Samalla opetellaan lapsen ja aikuisen dialogisuutta ja yhteistoiminnallisuutta, jota pidetään osallisuuden ylimpänä toimintana (Turja 2011b, 28).

Viimeisellä kahdeksannella askelmalla lapset toimivat tasavertaisina yhteistyökumppaneina aikuisten kanssa, jolloin lapset ja aikuiset suunnittelevat, toteuttavat toiminnan ja tekevät päätökset yhdessä (Hart, 1997, 45). Turja (2011b, 27) kutsuu tätä porrasta lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuudeksi. Hartia (1992) on kritisoitu siitä, ettei tämä voi olla lapsen osallisuuden korkein aste aikuisen ollessa edelleen mukana toiminnassa. Osallisuuden mahdollistamisessa tavoitteena ei kuitenkaan ole lapsen itsenäinen toimiminen vaan nimenomaan yhteistoiminta aikuisen kanssa. (Hart 1997, 45.)

Hartin jakaessa mallinsa kahdeksaan portaaseen lapsen osallisuuden saavuttamiseksi Shier puolestaan jakaa osallisuuden viiteen tasoon aikuisen toiminnan tavoitteiden luomiseksi: 1. Lasten kuuleminen, 2. Lasten kannustaminen, 3. Lasten näkemysten huomioiminen, 4. Lasten osallistuminen päätöksentekoprosesseihin ja 5. Lapsille vallan ja vastuun jakaminen päätöksenteossa.

Shier (2001, 110) pyrkii selkiyttämään näitä vaiheita asettamalla aikuiselle vielä kolme sitoutumisvaihetta kullekin tasolle: avautuminen, mahdollisuudet ja velvoitteet. Kullakin tasolla ensimmäinen sitoutumisvaihe eli *avautuminen* tapahtuu heti, kun aikuinen on valmis toimimaan tällä tasolla. Tämä vaatii henkilökohtaista sitoutumista työskentelyyn lasta osallistavasti. Shierin (2001, 110) mukaan toisella, *mahdollisuuksien* tasolla, haasteet syntyvät niistä tarpeista, jotta aikuiset tai koko organisaatio saataisiin toimimaan käytännössä tällä tasolla. Lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi voidaan resursoida tällä tasolla esimerkiksi aikuisten aikaa tai lisätä ammattitaitoa koulutuksen avulla. Rutiineiksi muodostuneita tehtäviä on myös arvioitava ja kehitettävä uusia lähestymis- sekä menettelytapoja. Shierin (2001, 110) kolmas sitoutumisen taso,

velvoitteet vahvistuvat, kun uusista toimintatavoista on tullut koko työyhteisön yhteisiä ja lasten osallisuuden tukemisesta tulee yhteisesti sisäänrakennettuja toimintamalleja kaikille työntekijöille. Mallin toteuttamisesta Shier (2001, 111) on helpottanut yksinkertaisilla kysymyksillä mallin kunkin tason jokaisessa vaiheessa. Vastaamalla kysymyksiin kasvattajat voivat määrittää nykyisen osaamisensa ja tunnistaa helposti seuraavat vaiheet, joita he voivat toteuttaa lapsen osallisuuden tukemisen tason nostamiseksi. Tämä helpottaa itsearviointia.

Turjan (2017, 49) mukaan osallisuuskokemukset vaikuttavat myös tunteisiin eri tavoin. Myönteiset osallisuuden kokemukset rakentavat perustan osallisuuden mahdollistavalle ilmapiirille ryhmässä vahvistaen lasten yksilöllisiä osallisuuden voimavaroja. Tunnetasolla osallisuudesta saadut kokemukset vahvistavat yhteenkuuluvuutta, hyväksytyksi tulemistä ja pätevyyttä niin lapsilla kuin aikuisilla (Turja 2017, 53). Lasten tietoisuus kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa vahvistavat lasten myönteistä minäkuvaa (Turja 2017, 53). Tämä lisää lapsen itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta (Turja 2007, 171). Karlsson (2014, 267) on koonnut tutkimusta sadutuksesta sekä sen vaikutuksesta itsetuntoon. Lapsen itsetuntoa vahvistavina vaikuttavina tekijöinä ovat olleet jakamattoman huomion saaminen, ilmaisumahdollisuuksien lisääminen ja oman itsensä voittaminen.

Turjan (2017, 53) mukaan osallisuuden tunne on hyvin yksilöllinen. Hill ym. (2004) pitää osallisuuden perustana lapsen kokemusta dialogisesta vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa. ”Dialogi on vastavuoroisesti tapahtuvaa aitoa, myönteistä toisen kuuntelemista ja viesteihin rakentavasti ja sensitiivisesti vastaamista.” (Turja 2017, 53.)

Vuorisalo (2013) on tutkinut lasten toimijuuden edellytyksiä, osallistumista ja eriarvoisuuksien rakentumista päiväkodissa Bourdieun pääomakäsitteen avulla. Pääoma on voimavara osallistua sosiaaliseen toimintaan ja se määräytyy kyseessä olevan osallisuuden kentän mukaan (Vuorisalo 2013, 23). Turjan (2017, 49) mukaan tämä näkyy siinä ottaako opettaja huomioon lapsen resurssit vuorovaikutustilanteessa. Lapset tarvitsevat keskusteluissa käytettävää kulttuurista pääomaa juuri näissä lasten ja aikuisten välisissä tilanteissa.



Sosiaalista pääomaa kuten sosiaalista tunnutusta ja kaveriverkostoja he tarvitsevat lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Turja 2017, 49.) Vuorisalon (2013, 187–190) tutkimusten mukaan pääomat eivät jakaudu tasan ja se asettaa lapset osallistujina eriarvoiseen asemaan niin suhteessa toiseen lapseen kuin aikuiseenkin. Turjan (2017, 49) mukaan tähän liittyy moninaista vallankäyttöä ja sosiaalisten pelisääntöjen tajuamista.

## **2.2 Aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana**

Lapsi kasvaa ja kehittyy tunnesuhteiden ympäröimänä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa ja kohtaamisissa niin lasten keskinäisissä leikeissä kuin aikuisten kanssa toimintatuokioilla ja perushoitotilanteissa. Lapsen maailmassa edellä kuvatut tilanteet muodostavat lapsen ja aikuisen välisen tunnekylläisen kohtaamisen, joka onnistuessaan vastavuoroisena ja uutta luovana yhdessäolona rakentaa lapsen perusturvallisuutta, tunnetta minuudesta ja olemassaolosta sekä kuulumisesta johonkin. (Munter 2001, 31.)

Pramling Samuelsson ja Sheridan (2003, 71) mukaan osallisuuden mahdollistamiseksi aikuisen on ymmärrettävä lapsen perspektiivi maailman kokemiseen ja asioiden näkemiseen. Sensitiivinen työote on lapsen ymmärtämisen edellytys. Emilson ja Folkesson (2006, 235–237) määrittelevät tätä niin, että aikuisten tulee olla emotionaalisesti läsnä ja pystyä samaistumaan lasten kohtaamiin ja läpikäymiin tilanteisiin. Turjan (2007, 168) mukaan lasten näkökulmaa arvostavat opettajat luovat sellaisia arjen pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lapsen osallisuutta ja auttavat jokaista lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteistaan monin eritavoin vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa.

Lapsen omien näkökulmien tavoittaminen ja niiden hyödyntäminen kasvatustyön suunnittelussa on nykyisin vielä monen kasvattajan haaste. Turjan (2011b, 25) mukaan vielä monet käytännön kasvatustyötä tekevät aikuiset kokevat, että lasten kuulemiseen ja mukaan ottamiseen ei ole resursseja eikä

aikaa. Osallisuutta mahdollistavalla toiminnalla ei nähdä olevan suurtakaan painoarvoa lasten oppimisen tai hyvinvoinnin kannalta.

Korkeamäen (2011) mukaan ryhmäkoolla on tutkitusti merkitystä kommunikoinnin onnistumiseen ja onkin havaittu, että pienryhmätoiminnassa kasvattaja voi ohjata ja kuljettaa keskustelua lasten ehdoilla ja ohjata kuuntelemaan toisten lasten puheenvuoroja. Pienryhmätoimintaa on pidetty erityisesti lapsen etuna. Raittilan (2013) mukaan pienryhmätoiminnan järjestäminen on ollut päiväkodeissa vakiintumatonta, vaikka se on nähty tärkeänä osana pedagogisen toimintaympäristön suunnittelua. Jopa päiväkotien sisällä, ryhmien välillä, voi olla erilaisia käytäntöjä. Myös hänen mukaansa pienessä ryhmässä aikuisen on helpompi huomioida lapsen yksilölliset tarpeet sekä lapsen mahdollisuus tulla kuulluksi ja kohdatuksi paranee. (Raittila 2013, 77–89.) Karlssonin (2014, 228) mukaan pienryhmässä lapsi saa tilaa ja aikaa tuoda esiin ajatuksiinsa, perustella niitä ja kuulla toisten pohdintoja ja kommentteja. Turjan (2011b, 25) mukaan tarvitaan tietoa niin osallisuuden eri ilmenemistavoista ja edellytyksistä kuin myös tavoitteista, että asennemuutoksia tapahtuisi ja käytännöt pääsisivät kehittymään.

Lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi aikuisen on ymmärrettävä *lapsuusnäkökulman* tai *lapsinäkökulman* (child perspective; childhood perspective) ja *lapsen näkökulman* (child`s perspective) välinen ero (Turja 2007, 167).

Turjan (2007, 167) mukaan lapsinäkökulmalla viitataan lapsen asemaan yhteiskunnassa sekä poliittisten päätösten vaikutuksiin lasten elämässä. Näihin lapsilta ei tarvita suoraa tietoa tai mielipidettä vaan esimerkiksi kuntien lapsiasiamiehet ja valtakunnallinen lapsiasiavaltuutettu ovat velvollisia lapsinäkökulman esiin tuomiseen yhteiskunnassa. Lapsinäkökulman ja lapsen näkökulmien erona Halldén (2003, 13) tuo esille lapsen näkökulman tärkeyden, jossa lapsi itse koko ajan aktiivisesti tuottaa omia näkemyksiään ja tietoa omasta kulttuuristaan. Pekki ja Tamminen (2002, 35) pitävät lapsilähtöistä kasvatustoimintaa lapsen näkökulman toteutumisessa ensiarvoisen tärkeänä.

Turjan (2007, 169) mukaan yhtenä keskeisenä kasvatuksen ja opetuksen laadun tekijänä voidaan pitää lapsen kuulemistä ja osallisuuden vahvistamista arjen

pedagogisessa toiminnassa. Turja (2007, 168–176) tarkastelee lapsen kuulemista ja mahdollisuutta osallisuuteen kolmesta näkökulmasta: yhteiskunnallinen näkökulma, pedagoginen näkökulma ja kasvattajan ammatillisen kehittymisen näkökulma.

*Yhteiskunnallisessa tarkastelukulmassa* Turja (2007, 168–169) viittaa moderniin lapsuuskäsitykseen, joka korostaa lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina ilmaista omia mielipiteitään ja näkemyksiään ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Keskeisesti tämä näkyy Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12). Pekki ja Tamminen (2002, 9-10) selvittivät lasten parissa työskentelevien aikuisten mielipiteitä ja käsityksiä lapsen kohtaamisesta ja kuulemisesta sekä lapsen perustarpeista ja oikeuksista yhteiskuntamme palvelujärjestelmässä. Selvityksessä ilmeni, että lapsipoliittisesta ohjelmasta huolimatta lapsen yksilöllisen huomioimisen tarpeet, lasten vaikutusmahdollisuudet ja tasa-arvoinen asema aikuisten kanssa toteutuvat heikosti. Lisäksi selvityksessä korostui vähäinen vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä sekä aikuisten valta. (Pekki & Tamminen 2002, 32–35.) Huomionarvoista on, että saman suuntaisia tuloksia ovat saaneet edelleen niin Kangas (2016) tarkastellessaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuuden toteutumisesta kuin Mäki-Havulinna (2018) tukiessaan koulussa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Kankaan (2016, 59–64) mukaan käytännössä lasten mahdollisuudet osallistua päätöksen tekoon, oman oppimisensa suunnitteluun ja ohjaamiseen sekä pedagogisiin prosesseihin osoittautuivat pieniksi ja kasvattajat kokivat esteitä lasten osallisuuden tukemisessa.

Mäki-Havulinna (2018, 91–93) mukaan hyvä vuorovaikutus saavutetaan henkilökohtaisissa keskusteluissa, joissa oppilas tulee kuulluksi ja kokee olevansa kunnioitettu auktoriteettiin perustuvan opettaja–oppilaat asetelman sijaan. Hän korostaa myös opettaja roolia kiireettömän ilmapiirin rakentajana sekä monipuolisen ja oikea-aikaisen palautteen antamisen merkitystä kouluviihtyvyyden lisääjänä. (Mäki-Havulinna 2018, 123–127.) Turjan (2007,169) esittämästä

yhteiskunnallisesta tarkastelukulmasta muutos näyttäytyy edellä esiteltyjen tutkimusten valossa hitaalta, vaikka lasten kanssa toimivilla aikuisilla on tiedossa kaikki tavoitteet ja velvoitteet.

*Pedagogisessa tarkastelukulmassa* Turja (2007, 170–173) perustelee osallisuuden vahvistamista modernin kehitys- ja oppimiskäsityksen perusteella. Tähän liitetään Turjan (2007, 170) mukaan aiemmin kuvattu lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen kasvatus, jossa konstruktivismin ja sosio-konstruktivismin lähtökohtien mukaan aikuisen tulee selvittää lapsen mielenkiinnon kohteet, ajatukset ja vuorovaikutuksellinen toiminta sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa voidakseen tarjota merkityksellistä ja sopivan haasteellista toimintaa. Prosessin aikana lapsi toimii aktiivisesti tulkiten sekä muuntaen saamaansa informaatioita ja rakentaen informaation pohjalta uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 50). Hujala (2002, 61) muotoilee lapsilähtöisyydellä tarkoitettavan oppimis- ja opettamisprosessia, joka pohjautuu lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan.

Käsitteenä lapsilähtöisyys on yleistynyt jo 1900-luvun lopussa pienten lasten kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa ja keskusteluissa. Aikuiskeskeisyyden ja lapsikeskeisyyden käsitteiden sijaan tutkijat alkoivat käyttää lapsilähtöisyyden käsitettä, koska se nähtiin todellisena vastakohtana aikuislähtöiselle kasvatukselle huomioiden lasten osaamisen ja kykyjen mahdollisuudet. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50–51.) Karlssonin (2010, 123) mukaan lapsilähtöisyys ei edelleenkään ole selkeästi määritelty käsite ja se on saanut erilaisia painotuksia riippuen kontekstista ja tarkoituksesta.

Lapselle yksilöllisistä lähtökohdista muodostuvat kokemukset ja merkityksellinen toiminta lisäävät sitoutumista, oppimiselle otollista emotionaalista virettä sekä oppimismotivaatiota. Pedagogiikassa lasten osallisuuden mahdollistaminen harjaannuttaa demokraattisten toimintaperiaatteiden yhdessä opettelua, eri osapuolten kuulemista, neuvottelua ja sopimista. (Turja 2007, 170–173.)

Lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttajana aikuinen toimii lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollistajana. Lapsen kasvun ja oppimisen tukijana aikuisen

tulee olla tietoinen lapsen oppimisprosessin vaiheista. Edellytyksenä tälle on lapsen havainnoiminen, kuunteleminen sekä kasvattajan tietoisuus lapsen elämästä ja siihen liittyvistä tekijöistä. (Hujala ym. 2007, 56.)

*Ammatillisen kehittymisen tarkastelukulmassa* Turjan (2007, 173–176) mukaan on keskeistä aikuisten asennoituminen vakavasti lasten esittämiin näkökulmiin ja tilan antaminen vaihtoehtoisille tavoille tehdä ja nähdä asioita. Aikuisen tulee myös jatkuvasti reflektoida ja muuttaa omaa toimintaansa lasten toiminnan suuntaisesti. Aikuisella tulee olla herkkyyttä ja taitoa tulkita lasta, sekä riittävästi aikaa lapsen toiminnan havainnoimiseen ja aitoon vuorovaikutukseen. Tämä mahdollistaa pedagogisesti syvälliset keskustelut lasten kanssa (Forman & Hall 2005).

### **3 KUULLUKSI TULEMINEN, VUOROVAIKUTUS JA DIALOGISUUS**

Aikuisen toiminta säätelee hyvin pitkälle lapsen mahdollisuutta osallisuuteen. Lapsen kuulluksi tuleminen, vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä sekä vuorovaikutuksen laatu dialogisena tasavertaisena vuoropuheluna liittyvät aikuisen toimintaan. Kuulluksi tuleminen, vuorovaikutus ja dialogisuus näyttävät kietoutuvan kiinteästi toisiinsa muodostaen kokonaisuuden, jossa yhden osan vaillinaisen toimiminen heikentää muiden osien toimimista. Aikuisella on vastuu lapsen kuulluksi tulemisen mahdollistumisesta sekä vuorovaikutuksen ja dialogisuuden onnistumisesta.

#### **3.1 Kuulluksi tuleminen**

Osallisuuden syvin merkitys Hillin, Davisin, Proutin ja Tisdallin (2004, 91) mukaan on ihmisten kuulluksi tuleminen ja heidän mahdollisuutensa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin osallistumalla asioiden suunnitteluun ja päätöksen te-

koon sekä vastuunottamiseen asioiden toteutuksesta omassa yhteisössään. Kirbyn, Layonin, Cronin ja Sinclairin (2003) mukaan mahdollisuus vaikuttaa johtaa vahvempaan toimintaa sitoutumiseen. Jos kuulluksi tuleminen ymmärretään kapeasti yksittäisen lapsen mielihalujen kuulemisena ja toteuttamisena yhteisöllisen ilmiön merkitys ei toteudu. Kumpulainen (2015, 57) pitää keskeisenä osana lapsen osallisuuden ja tasapainoisen kehityksen mahdollistumista kuulemisesta, lasten ajatusten vakavasti ottamista ja näiden pohjalta aikuisten ja lasten yhteisten merkitysten luomista.

Turjan (2010, 30–47) mukaan kontekstissa, jossa on paljon lapsia, tulee jokaisella aikuisella ja lapsella olla oikeus ilmaista oma näkemys asiasta sekä kuunnella toisen näkemys. Näin tavoitteena on löytää neuvottelemalla kaikille sopivia yhteisiä ratkaisuja. Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa. Varhaiskasvatuksessa kunnioitetaan näitä demokratian toteutumisen keskeisiä periaatteita. Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen. (Vasu 2016.)

Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa kasvattajia vahvistamaan lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja lasta arvostavalla kohtaamisella, heidän ajatustensa kuuntelemisella ja aloitteisiin vastaamisella. Lapsella tulee olla mahdollisuus suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa yhdessä kasvattajien kanssa. Samalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. Kasvattajien tulee huolehtia, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta. Osallisuutta vahvistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. (Vasu 2016.)

Karlssonin (2014, 163) mukaan leikki syntyy yhteisöllisessä toiminnassa, jossa kerrotaan ja kuunnellaan. Leikki on luonnollinen osa ihmisen elämää, ei vain irrallinen osa tai toimintamuoto, johon osallistutaan tai ei. Leikin

vire herää nopeasti ihmisten kohdatessa. Aikuinen voi käyttää leikkiä menetelmänä kasvatuksessa ja opetuksessa, mutta lapsi elää leikissä omaa ainutkertaista lapsuuttaan. Leikki on tärkeä tapa lapselle kertoa ajatuksistaan sekä tavoistaan toimia sekä hahmottaa maailmaa. (Karlsson 2014, 163–167.)

Kuorelahti ja Lappalainen (2017) pitävät sosioemotionaalisen pätevyyden yhtenä osana sosiaalisia taitoja, kuten kommunikointia ja toisen kuuntelemista. Kuuntelemisen taito on heidän mukaansa opeteltava taito ei syntyperäinen. Keskeistä toivottavaan käyttäytymiseen ohjaamisessa on antaa positiivista palautetta tavoitteen mukaisesta käyttäytymisestä. Heidän mukaansa kaikkein ratkaisevin tekijä erilaisten interventiodien keskellä on ihminen. Onnistuneessa vuorovaikutuksessa välittyy luottamus ja usko lapseen. Kaikkein haasteellisimmille lapsille olisi tärkeää, että olisi ainakin yksi aikuinen joka kuulee ja ymmärtää lasta. (Kuorelahti & Lappalainen 2017.)

### **3.2 Vuorovaikutus ja dialogisuus**

Karlsson (2014, 160) toteaa uteliaisuuden ja halun oppia vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuuluvan ihmisen synnynnäisiin valmiuksiin. Hän pitää sitä ihmislajin hengissä selviämisen edellytyksenä. Vygotskyn (1982) keskeiset teoreettiset ajatukset liittyvät kielen ja ajattelun väliseen yhteyteen sekä vuorovaikutuksen merkitykseen oppimisprosessissa. Hän pitää kieltä ensin lapsen välineenä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, josta kehityksen tuloksena syntyy myös ajattelun väline (Vygotsky 1982, 92–94).

Karlsson (2014, 169) pitää ihmiselle elintärkeänä mahdollisuutta viestiä toisille sekä sitä, että esitetyt ajatukset otetaan vakavasti. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämämpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tämä perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä op-

pivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista. Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. (Vasu 2016.)

Vygotsky (1982) pitää oppimista yhteisöllisenä, kontekstiin sidonnaisena prosessina. Hänen mukaansa juuri yhdessä toimiminen on ensisijaista havainnoimisen, muistin ja käsitteiden oppimisen yhteydessä. Yhteisen toiminnan jälkeen lapsi voi käsitellä asioita yksin, sisäisesti. (Vygotsky 1982, 185.)

Juuri tätä näkökulmaa Turja (2017, 55) korostaa muotoillen sen niin, että nuorempien lasten osallisuus lähtee arkisista vuorovaikutustilanteista, jossa he saavat konkreettisia kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa heidän elämänpiirissään oleviin asioihin. Näissä arkisissa tilanteissa Korkeamäki (2011, 42–53) pitää lähtökohtana hyvälle vuorovaikutukselle ja lapsen kohtaamiselle aikuisen hyvää tilannetajua, lapsen tuntemista ja paneutumista hänen asiaansa sekä sen arvostamista. Hänen mukaansa aikuisen ja lapsen välisen kommunikoinnin ollessa vuorovaikutteista ja turvallista, se lisää käsitteellistämistä, päättelyä, motivaatiota, avun pyytämistä ja avun käyttämistä.

Karlssonin (2000) mukaan keskusteluanalyttinen tutkimus on löytänyt varhaiskasvatuksesta ammattilaisen ja palvelun käyttäjän väliltä mallin, jossa vuorovaikutustilanteet muodostuvat usein kolmesta puheenvuorosta. Tässä kolmivaiheisessa arvioivassa ja kyselevässä mallissa aikuinen tekee aloitteen kysymällä lapselta, lapsi vastaa ja lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Vuorovaikutus perustuu aikuisen kysymykseen. Tässä arvioivassa ja kyselevässä mallissa vuoropuhelu on katkonaista ja etenee vain aikuisen aloitteista ja pyrkimyksistä käsin. (Karlsson 2000, 60–61.)

Edellä kuvatun kolmivaiheisen puhemallin sijaan tulisi Karlssonin (2000) mukaan käyttää eteenpäin soljuvaa dialogista ja demokraattista keskustelutapaa. Demokraattinen dialogi perustuu aikuisen ja lapsen yhdenvertaisuuteen ja kunnioitukseen. Dialogimalli perustuu toisen kokemuksen tai näkemyksen ymmärtämiseen ja yritykseen nähdä asiat toisen näkökulmasta. Dialogisen



vuorovaikutuksen tavoitteena on toisen tarkoituksen ymmärtäminen. (Karlsson 2000, 63.)

Kumpulaisen (2015) mukaan lapsen näkökulmien huomioiminen ja osallistava vuorovaikutus vaatii aikuiselta kykyä luoda olosuhteet lapsen aktiiviselle merkityksenannolle dialogisen vuorovaikutuksen kautta. Keskeistä aikuisen toiminnassa on herkkyys kuulla lasta ja taito luoda olosuhteet yhteiselle neuvottelulle kyselevän mallin sijaan. Lapsen ja aikuisen kokemukset, kertomukset sekä niitä koskevat omat ja jaetut merkitykset kohtaavat dialogisessa merkityksenannossa. (Kumpulainen 2015, 57–58.) Myös Hillin ym (2004, 85–86) mukaan osallisuus perustuu dialogiseen tasavertaiseen suhteeseen ihmisten välillä.

Kumpulaisen (2015) mukaan keskeisesti lapsen näkökulman huomioimiseen ja vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa se, millaisena ihmisenä aikuinen pienen lapsen näkee. Tiedollisen tuottamisen sijaan olennainen taito aikuisella on heittäytyminen lapsen kanssa yhteiseen ihmettelyyn ja syy-seuraussuhteiden pohdintaan, vertailuun sekä kyseenalaistamiseen. (Kumpulainen 2015, 59.)

Lapsen näkökulman huomioiminen ja dialogisen merkityksenannon problematiikka ovat haastaneet kehittämään uusia pedagogisia käytäntöjä varhaiskasvatuksen arkeen. Pedagogisena suuntauksena positiivinen pedagogiikka perustuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijanaja merkitysten rakentajana. Positiivinen pedagogiikka tuo lasten vahvuudet ja myönteiset tunteet varhaiskasvatuksen keskiöön kiinnittäen huomion erityisesti lapselle hyvää oloa tuottaviin asioihin. (Kumpulainen 2015, 62.)

Kumpulaisen (2015, 63) mukaan positiivinen pedagogiikka on saanut vaikutteita positiivisen psykologian kasvatusta- ja opetusmetodeista, joiden tavoitteena on lapsen aktiivinen toimijuus. Positiivinen psykologia on tällä vuosituhannella laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi, joka pyrkii löytämään jokaisen vahvuudet ja hyvän (Ojanen 2009, 80). Positiivisen pedagogiikan ydin on lapsen auttaminen oppimisen ilon löytämisessä sekä yhteistoiminnallisesti oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö &

Lipponen 2014, 224–225). Juuri sosiaalisen yhteisön merkitys painottuu positiivisessa pedagogiikassa (Kumpulainen & Renshaw 2007, 112).

Positiivisen pedagogiikan ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu, sillä Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 9) mukaan akateemisten taitojen kehittyminen mahdollistuu positiivisessa oppimisympäristössä, jossa vuorovaikutus toimii niin opettajan kuin vertaisten kanssa. Heidän mukaansa akateemisten taitojen kehittymiseen tarvitaan myös ei-kognitiivisia taitoja kuten motivaatiota, itsesäätelykykyä, sinnikkyyttä ja intoa uuden oppimiseen.

Tutkimuksessaan Duckworth ja Seligman (2005, 941) tuovat esille, että juuri itsesäätelykyky ja sinnikkyys ennustavat koulussa menestymistä jopa älykkyydosamäärää enemmän. Positiivisen pedagogiikan ja lasten vahvuuksien esiin tuomista opetuksessa tukee myös Wrightin, Dienerin ja Kempin tutkimus vuodelta 2012. Tutkimuksessaan Wright ym (2012) pitävät tarinankerrontaa mahdollisuutena inklusion toteutumiseksi, sillä siinä lapsen voivat olla osallisena vertaisryhmässä omien vahvuuksien kautta juuri positiivisessa valossa yksilöllisiin vahvuuksiinsa keskittyen.

Kuorelahti ja Lappalainen (2017) pitävät vuorovaikutusta oppimisen keskeisenä elementtinä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tasot ja muodot mahdollistavat pedagogisen yhteistyön onnistumisen. Tämän lisäksi yhteisön jäsenten pedagoginen hyvinvointi on riippuvainen kaikkien toimijoiden välisestä yhteistyöstä ja ilmapiiristä. Vuorovaikutuksen monitahoisuudesta huolimatta he pitävät opettajasuhdetta hyvin tärkeänä positiivisen ilmapiirin luomiseksi. (Kuorelahti & Lappalainen 2017.)

Mahdollisuus lapsen osallisuuden kokemuksen syntymiseen näyttää muodostuvan lapsen kuulemisen ja positiivisen dialogisen vuorovaikutuksen yhteistuloksena, jossa kaikkien osien tulee olla tasapainossa keskenään. Vastuu vuorovaikutuksen onnistumisesta on aikuisella. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aikuisen toimintaa ja konkreettisia tekoja lapsen kuulemisen ja kannustamisen, lapsen näkemysten huomioimisen, lapsen päätöksentekoon osallistumisen sekä jaetun vallan ja vastuun näkökulmista aikuisen järjestämässä toiminnassa.

#### 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lasten osallisuuden mahdollistaminen on tärkeää tämän päivän kasvatuskulttuurissamme. Varhaiskasvatuslaki (2015) velvoittaa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ohjaavat kasvattajien työtä kohti lasta osallistavaa kasvatuskulttuuria. Kuitenkin käytännön työssä on nähtävillä suuria yksilöllisiä eroja kasvattajien toiminnassa oman kokemuksen ja tutkimusten mukaan (vrt. Pekki & Tamminen 2002; Kangas 2016; Mäki-Havulinna 2018). Yksilölliset erot näkyvät kasvattajien tavoissa toimia ja kohdata lapsi. Kasvattajien toimintamallien ja toimintakulttuurien erot ovat myös nähtävissä Mäki-Havulinnan (2018, 128) tutkimuksessa, jossa hän tutki opettajien merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä.

Aikuisen toiminnalla on myös suuri merkitys päiväkotipäivän aikataulujen, siirtymien ja päivän struktuurin suunnittelussa. Lapselle pitäisi jäädä vaikutusmahdollisuuksia arjen päiväjärjestyksen luomisessa. Toiminnan rakentuessa tiukkojen aikataulujen ympärille ilmapiiri kiristyy, kiireen tuntu kasvaa ja lasten aloitteet on helpompi ohittaa. Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) tutkimuksen mukaan kasvattajat kuitenkin usein päiväkodin arjessa kokivat, etteivät voi itse vaikuttaa arjen kiireettömyyteen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset tarkentuvat usein tutkimuksen edetessä. Tutkijan valitsemat näkökulmat ja rajaukset koskien teoreettista viitekehystä, käytettäviä käsitteitä sekä näihin sidottuja metodisia ratkaisuja vaikuttavat tutkimustehtävän muotoutumiseen. (Patton 2002, 223 – 228.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin aikuisen tekemiä konkreettisia tekoja lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi kuuntelemisen, tarinankerronnan ja leikin kautta. Tavoitteena on selvittää mitä lapsen ja aikuisen

välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu ja onko siinä mahdollista päästä yhteisen tekemisen äärelle aikuisen järjestämässä toiminnassa.

Tämän tutkimuksen avulla pyrin etsimään vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen.

1. Millaisilla konkreettisilla teoilla aikuinen tukee lapsen osallisuutta?
2. Millaisilla konkreettisilla teoilla aikuinen mahdollistaa lapsen kuulemisen?
3. Millaisilla konkreettisilla teoilla aikuinen tukee lapsen osallisuuden kokemusta aikuisen järjestämässä toiminnassa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Sain tehdä maisterivaiheen valinnaisen harjoittelun syksyllä 2017 tutkimusharjoitteluna Jyväskylän yliopistossa analysoiden kolmen viikon ajan Tarinataikurit -menetelmällä kerättyä aineistoa lasten osallisuudesta ja itsereflektointitaidoista. Aineistoa koodatessani tutkijoiden laatimien tutkimuskysymysten suuntaisesti lapsen näkökulma keskiössä mielessäni toistui säännöllisesti kysymys siitä, toimiiko aikuinen lasta osallistavasti, miten aikuinen toimii ja mitä aikuinen konkreettisesti ohjatussa tuokio-tilanteessa tekee. Harjoittelun päätteeksi esitin kysymyksiäni tutkimusryhmälle, joka johti lupaan aineiston käyttämiseen ja tämän tutkimuksen syntymiseen.

### 5.1 Aineiston keruu, osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Tässä tutkimuksessa käytin valmiiksi litteroitua, Jyväskylän yliopiston tutkijoiden Marja-Leena Laakson ja Leena Turjan keräämää aineistoa, joka on kerätty Tarinataikurit -tuokioita toteuttamalla vuosien 2011–2012 aikana osana Jyväskylän perheneuvolan perhekoulua. Perhekoulu on ylivilkkaile lapsille ja heidän perheilleen suunnattu 10 viikon mittainen ryhmämuotoinen kuntoutusohjelma.

Tuokiot oli järjestetty lapsikohtaisesti 11 lapselle, joista yhdeksän oli poikaa ja kaksi tyttöä. Lasten iät vaihtelivat neljän ja kuuden vuoden välillä. Kukin lapsi osallistui tuokioihin kolme kertaa ja tuokiot kestivät noin 20–25 minuuttia. Sekä lapsilta että vanhemmilta oli pyydetty aineistoa kerätessä suostumus tuokioihin osallistumiseen. Eskola ja Suoranta (1998, 52) pitävät tutkimuslupiin liittyviä kysymyksiä tutkimuksen eettisenä ongelmakohtana, jossa tutkijan etiikka joutuu koetukselle. Tämän aineiston keräämisessä huomionarvoista on se, etteivät aikuiset keskenään päättäneet lapsen osallistumisesta tuokioille vaan lapsilta itseltään kysyttiin halukkuus ja lupa.

Tuokion alussa lapset keksivät itselleen salanimen, jota on käytetty litteroinneissa läpi aineiston. Tässä tutkimuksessa olen vielä muuttanut salanimet tunnisteiksi lasten yksityisyyden suojan varmistamiseksi. Tuokioilla käsitellyt teemat suunniteltiin ennalta yhdessä vanhempien ja lasten kanssa. Teemoja oli viisi, joista lapset saivat valita sillä hetkellä itseään kiinnostavan kullakin tuokiolla. Samat teemat toistuvat kaikkien lasten kanssa. Teemat olivat *ei tekemistä, puistossa, iltapesu, kaupassa ja syöminen*. Jokainen teema sisälsi sosioemotionaalisesti haasteellisen tilanteen, jonka lapsi pystyi teemakortin kuvasta päättämään. Taulukossa 1 on aineistossa mukana olevat teemat esitetty lapsikohtaisesti.

Lapsen tunniste	Ei tekemistä	Puistossa	Iltapesu	Kaupassa	Syöminen
Ee	X	X			
Jo	X		X		
Mi			X	X	
Ot			X	X	
Ro			X	X	
Al		X	X	X	
An			X	X	
Ar		X			
Ja				X	
Je	X		X		
Ru	X		X		X

Taulukko 1. Aineiston teemat lapsikohtaisesti.

Yhteistä kaikkien tuokioiden kulussa ole se, että lapsille oli heti selvää minkä teeman he haluavat valita. Lisäksi osalla lapsista oli hyvin mielessä se, mitä tilanteita he olivat aiemmin valinneet ja millaisia tarinoita kertoneet. Suosituimmat teemat olivat *iltapesu-* ja *kaupassa*. Iltapesu -teeman valitsi 11 lapsesta kahdeksan lasta ja kaupassa -teeman valitsi kuusi lasta. Ei tekemistä- ja puistossa

-teemat eivät olleen yhtä suosittuja, niitä valitsi alle 50% lapsista. Syöminen -teeman valitsi vain yksi lapsi.

Tuokioilla lapsi ja tutkija tuottivat yhdessä yhdestä kolmeen tarinaa, jotka videokuvattiin. Tuokioilla oli aina mukana videokuvaaja tutkijan ja lapsen lisäksi. Tuokiot toteutettiin perhekoulun tiloissa huoneessa, joka oli järjestetty rauhalliseksi ja jossa ympäristön ärsykkeiden määrää oli pyritty karsimaan.

Kokonaisuudessaan alkuperäisessä aineistossa videotallennettuja tuokioita oli 31. Näistä syntyi 283 sivua litteroitua aineistoa. Tähän tutkimukseen tästä valmiiksi litteroidusta aineistoista rajattiin jokaiselta lapselta kaksi ensimmäistä tuokiota, joilla tuotettiin pääasiassa kaksi tarinaa. Kaksi lapsista tuotti kahden tuokion aikana kolme tarinaa, jotka otettiin mukaan analyysiin. Lisäksi kaksi lapsista tuottivat vain yhden tarinan, jotka molemmat otettiin mukaan analyysiin. Näin saatiin aineisto rajattua 157 sivuun, rivivälillä 1,15. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia aikuisen toimintaa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa tutkijan ja lapsen kahdenkeskeisillä tuokioilla.

## **5.2 Tarinataikurituokio aineistonkeruumenetelmänä**

Aineisto kerättiin havainnoimalla tuokioita, jotka etenivät strukturoitua Tarinataikurit menetelmään toteuttaen. Kaikki toteutetut tuokiot videokuvattiin, litteroitiin ja koodattiin tietokonetta apuna käyttäen. Tietoisuus aikuisen mahdollisuuksista tukea lapsen osallisuutta sekä tutkimuskysymykset ohjasivat koodausta. (Eskola ja Suoranta 1998, 154–159.)

Tarinataikurit menetelmä on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen tutkijoiden Marja-Leena Laakson ja Leena Turjan vuonna 2011 kehittämä menetelmä lapsen subjektiivisen kokemuksen kuulemiseen tarinan kerroksen, leikin sekä kuvatuen avulla. Laakson ja Turjan (2011, 77–79) mukaan menetelmän kehittämisen perusajatuksena on ollut pienten lasten näkökulman tavoittaminen heille luontaisten kommunikaatio keinojen avulla. Pienille lap-

sille on ominaista kommunikointi tarinoita kertomalla ja leikin avulla sen sijaan, että he vastaisivat suoriin kysymyksiin (Delfos, 2011). Leikki ja leikillisuus vahvistaa lapsen mahdollisuutta osallisuuteen ja parantaa aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157–158). Hillin (2005, 62–63) mukaan lapsen ja aikuisen välillä on eroa niin taitojen kuin vallan suhteen asettaen lapsen haavoittuvaan asemaan. Tutkimuksessa on siis perusteltua käyttää sellaisia menetelmiä, jotka ovat lähellä lapsen sosiaalista kontekstia sekä lapsen ikä-tason mukaista ymmärrystä, tietoa ja mielenkiintoa (Greene & Hill 2005, 8).

Laakson, Turjan ja Mannisen (2013) mukaan Tarinataikurit menetelmä perustuu vinjettiperustaiseen metodiin. Tämän aineiston keräämisessä vinjetillä tarkoitetaan tuokioilla käsiteltyjä teemoja. Vinjetti voi olla teemaot sikko, kysymykseen johdattelva tarina, kuvaus tai hypoteettinen tilanne, joka voi olla laadullisessa tutkimuksessa lyhyt sanallinen tai kirjallinen kuvaus henkilöstä, tapahtumasta tai olosuhteesta (Richie & Lewis 2003, 129). Vinjetin ideana on antaa vastaajalle hypoteettisia tilanteita arvioitavaksi oman tilanteensa lisäksi. Vastaajan tehtäväksi jää suhteuttaa itsensä näihin tilanteisiin. Vinjettiä on käytetty jo pitkään sosiaalitieteissä, kun on tutkittu normeja, havaintoja, asenteita ja uskomuksia (Wilks 2015, 78 – 80). Vinjettejä on käytetty myös arkojen ja herkkien eettisten aiheiden tutkimiseen, myös lasten ja nuorten keskuudessa (O'Dell, Crafter, de Abreu & Cline 2012, 702 – 703).

Laakson ja Turjan (2011) Tarinataikurit pilottitutkimus oli suunnattu ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kokemusten kuulemiseen osana kuntoutuskäytäntöä. Tutkimuksessaan Laakso ja Turja (2011, 78) toteavat Tarinataikurituokioiden sopivan erinomaisesti käytettäväksi sellaisten lasten kanssa, joilla on ylivilkkautta ja siihen liittyen toistuvia hankaluuksia arjen vuorovaikutustilanteissa. Pilottihanke ei puolestaan vahvistanut käsitystä, että ylivilkkaila lapsilla olisi poikkeuksellisen puutteellinen kyky ymmärtää itseään tai hahmottaa arjen tilanteita. Tutkimukset Tarinataikurit menetelmällä ovat kohdistuneet tarkastelemaan lapsen emotionaalista tietoisuutta, sosiaalista ongelmanratkaisua sekä positiivista ja negatiivista sosiaalista käytöstä (Laakso, Koivula & Turja,



2017). Lisäksi Tarinataikurit menetelmän avulla on tutkittu sekä lasten osallisuutta vuoropäivähoidon kontekstissa (Manninen 2013) sekä tehty pro gradu tutkimus tunteista ja niiden merkityksestä (Kangaspunta 2014).

Pilottitutkimus- ja kehittäelytyötä ohjasi kolme periaatteellista näkökulmaa (Sinclair 2004; Turja 2007, 2010), joista ensimmäisenä on YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen velvoite kuulla lasta ja hänen mielipiteitään. Toinen näkökulma perustuu kasvattajien ammatillisuuteen ja pedagogisiin ratkaisuihin, jossa lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttamisen perustana on lapsen merkitysmaailman ja näkökulman tavoittaminen. Tämä voi synnyttää kasvattajissa tarvetta reflektoida omaa toimintaansa ja näin kehittää palvelua ja toimintakäytäntöjä sekä edesauttaa kasvattajan ammatillisessa kehittämisessä. Laakson ja Turjan (2011) kolmas näkökulma puolestaan korostaa kokemuksia kuuluksi tulemisesta ja osallisena olemisesta lapselle itselleen, vahvistaen lapsen itsearvostusta. Lisäksi toiminta voi parhaimmillaan muodostua prosessiksi, joka tukee lapsen ajattelua ja itseymmärrystä.

Edellä esitellyt näkökulmat on havainnollistettu taulukossa 2.

1. SOSIAALINEN NÄKÖKULMA	2. LAPSEN NÄKÖKULMA	3. KASVATTAJAN NÄKÖKULMA
Lasten oikeuksien velvoite edellyttää lapsen näkökulman kuulemistä ja kunnioittamista	Kokemus tulla kuulluksi ja täysivaltaisesti osalliseksi sekä kerronnan prosessin, ajattelun, itsetuntemuksen ja itsetunnon tukeminen	Lapsikeskeinen harjoitus tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää lapsen näkökulmaa ja johdattaa vanhemmat, hoitajat ja kuntouttavat ammattilaiset uudelleen ajattelemaan heidän käyttäytymismallejaan sekä työskentelyrutiineja ja niiden takana olevia syitä <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Ammatillinen kasvu</li> <li>⇒ Palveluiden kehittäminen</li> </ul>

Taulukko 2. Tarinataikurit menetelmän periaatteelliset näkökulmat

Menetelmä jakautuu kolmeen vaiheeseen tarinan kertominen, tarinan leikkiminen ja tarinan reflektointi. Ensimmäisessä tarinan kertomisen vaiheessa tarinan tuottamisen tukena menetelmässä käytetään kuvakortteja kuudesta teemasta, jotka valittiin yhdessä vanhempien ja lasten kanssa käsiteltäväksi. Kuvissa tulee ilmi sosiaalisen kanssakäymisen tilanteet, joissa tulee ristiriitoja. Näiden tilanteiden ratkaisemisen tueksi kerronnan vaiheessa apuna voidaan käyttää myös tunnekortteja positiivisista ja negatiivisista tunteista. Toisessa vaiheessa tarinan leikkimiseen on varattu erilaisia tilanteisiin sopivia kullekin ja laaja valikoima pieniä leikkivälineitä, joiden avulla leikkiminen pöy-

dän äärellä on mahdollista. Kolmannessa vaiheessa lapsi reflektoi omia ratkaisujaan käsinuken avulla. Tässä vaiheessa tavoitteena on lasten sosioemotionaalisen päättelyn kuuleminen (Laakso, Turja & Manninen, 2013).

Edellä esitellyt menetelmän kolme vaihetta on havainnollistettu taulukko 3.

<b>Vaihe 1:</b>	<b>Tarinan kertominen</b>
	Kuvat päivittäisistä sosiaalisen kanssakäymisen tilanteista, sisältäen ristiriitatilanteita
	Tunnekuvat
<b>Vaihe 2:</b>	<b>Tarinan leikkiminen</b>
	Puunuket
	Pienet leikkivälineet
	Kulissit tarinan esittämistä varten
<b>Vaihe 3:</b>	<b>Tarinan reflektointi</b>
	Käsinukke (Tahvo-koira)

Taulukko 3. Tarinataikurit menetelmän vaiheet (Laakso, Turja ja Manninen, 2013 esittäminä)

Menetelmä pohjautuu narratiiviseen lähestymistapaan ja eläytymismenetelmään. Menetelmässä hyödynnetään narratiivista eli tarinamuotoista tutkimusotetta. Heikkisen (2010, 143) mukaan tutkimuksen narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, jossa huomio kohdistuu kertomuksiin tiedon rakentajana ja välittäjänä. Eskola ja Suoranta (1998, 22) pitävät narratiivisuutta yhtenä ihmiselle ominaisena keinona jäsentää todellisuutta ja kokemuksia loogisen ajattelun ohella. tarinat ovat lapsille tuttuja, koska heille luetaan tarinoita jo ennen kuin he itse osaavat niitä tuottaa. Lasten taitojen kehittyessä he alkavat yhä aktiivisemmin itse tuottamaan tarinoita. Lasten tarinat eivät pelkästään koostu erilaisista mielikuvituksen tuotoksista vaan ne sisältävät myös keskeisiä henkilökohtaisia prosesseja, joiden avulla lapsi käsittävät todellisuuttaan. Siten lapset käyttävät tarinoita apuna kertoessa ja jäsentäessä kokemuksiaan (Engel 2005, 200–201, 208).

Käytännössä Tarinataikuriuokiot etenivät videotallenteen perusteella seuraavana kuvatun struktuurin mukaisesti. Tuokion alussa lapselle kerrotaan tuokion kulku, esitellään käsinukke Tahvo, joka seuraa tuokiota ja pyydetään lasta keksimään itselleen salanimi tuokion ajaksi. Tätä nimeä käytetään litteroinneissa. Varsinaisen tarinankerronnan alkaessa lapset saavat valita yhden viidestä erilaisesta arjen tuttuja pulmallisia vuorovaikutustilanteita kuvaavasta kortista. Tavoitteena on tehdä kertomus yhdessä aikuisen kanssa siitä, mitä tilanteessa on tapahtunut, mitä kuvan henkilöt mahtavat sanoa ja mitä he ajattelevat sekä tuntevat. Tunnetilojen konkretisoinnissa apuna käytetään erilaisia tunnetiloja kuvaavia kortteja. Lisäksi lapsia pyydetään pohtimaan, miten tilanne voisi edetä, että kaikille tulisi hyvä mieli.

Menetelmän toisessa vaiheessa lapsen kertoma tarina leikitään. Lapset saavat valita tarinaan tarvittavat leikkivälineet, kulissit, hahmot ja muun valittavissa olevan esineistön. Valittavina leikkivälineinä on pienet puunuket ja joi-tain nukkekodin varusteita sekä piirretyt näyttämökulissit: makuuhuone, WC, keittiö, puisto, kauppa, joihin kuvakorttien tarinat sijoittuvat. Lapsen luvalla aikuinen osallistuu leikkiin esittäen niitä roolihahmoja, jotka lapsi hänelle antaa. Aikuinen pyrkii tilanteessa mahdollisimman paljon myötäilemään ja seurailemaan lapsen aloitteita. Kriittisissä käänneissä hän voi pyytää lapselta ohjeita: *"Mitä tämän isän pitäisi nyt tehdä, jotta hän saisi lapsen tulemaan hammaspesulle?"*

Leikin lopussa eli vaiheessa kolme otetaan esille jo tuokion alussa esitelty ja tarinankerrontaa seuraamaan jätetty käsinukke, Tahvo-koira. Sen tuella voidaan vielä keskustella siitä, mikä lapsen mielestä oli tärkeää hänen tarinassaan. Menetelmään sisältyy myös vanhempien kuuleminen, jonka tarkoituksena on syventää yhteistä tietoisuutta lapsen maailmasta ja kyvyistä reflektoida omaa elämäänsä.

### 5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutui tässä tutkimuksessa kolmessa erillisessä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta järjestelmällisesti aineiston kohtia, jotka kuvasivat parhaiten aikuisen konkreettisia tekoja lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi sekä muita mahdollisia aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta kuvaavia asioita, kuten nauraminen yhdessä tai erikseen. Tarkastelun kohteena oli näiden lapsen osallisuutta tukevien aikuisen tekojen lisäksi tarkastella myös aineiston kohtia, joissa aikuisen toiminta ei tue lapsen osallisuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Kokonaisuudessaan aikuisen konkreettisia tekoja kuvattiin aineistossa yhteensä 1479 kohdassa. Teoista muodostui 31 erillistä alaluokkaa. Aikuisten konkreettisten tekojen alaluokat ovat esitetty taulukossa 4. Löytöjen esiintymiskertojen määrä on kirjattu sulkujen sisään.

1. Kiinnostus lapsen mielipiteeseen (578)
2. Toistamalla vahvistaminen (299)
3. Lapsen ehdotuksen hyväksyminen (141)
4. Lapsen kehuminen (111)
5. Lapsen kuuleminen (111)
6. Yhdessä tekeminen (92)
7. Lapsen itsenäisyyden tukeminen (69)
8. Nauravat yhdessä (12)
9. Kiittäminen välitön (9), välillisesti (3)
10. Lapsi puhuu tutkijan päälle (7)
11. Lapsi motivoituu kuvista (6)
12. Tutkija puhuu päälle (6)
13. Puhuvat toistensa päälle (4)
14. Ratkaisukeskeisyys (4)
15. Tutkija ohjaa fyysisesti lasta (4)
16. Palauttaminen tarinaan kuvien avulla (3)
17. Tutkija nauraa lapsen jutulle (3)
18. Lapsen motivointi leluilla (2)
19. Tarkentavat kysymykset (2)
20. Yllättyä lapsen valinnasta (2)
21. Lapselle tilan antaminen (1)
22. Lapsen motivointi lapsen mielipiteestä kiinnostumalla (1)
23. Lapsi nauraa (1)
24. Ohjaa lasta sanallisesti (1)
25. Positiivinen kommentointi (1)
26. Rajaa lasta sanallisesti (1)
27. Sanoittaminen lapsen puolesta (1)
28. Suvaitsevaisuus, lapsen utelijaisuudelle jää tilaa (1)
29. Tarinaa kuvien avulla (1)
30. Tutkija tekee uuden ehdotuksen (1)
31. Yhteinen johdattelu (1)

Taulukko 4. Aikuisen konkreettisten tekojen ja muiden vuorovaikutukseen liittyvien asioiden esiintyminen alaluokittain.

Ensimmäisessä vaiheessa edellä kuvatut 31 konkreettista aikuisen tekoa järjestelin viiteen yläluokkaan Shierin (2001) mallin teemoja hyödyntäen.

Toisessa vaiheessa järjestelin edellä kuvattuja ja taulukossa 4. esiteltyjä aineistosta löytyneitä alaluokkia uudelleen keskiössä ne teot, joilla aikuinen mahdollistaa lapsen kuulemisen. Tarve aineiston uudelleen järjestämiseen syntyi analyysin ensimmäisen vaiheen toteuttamisen jälkeen, jolloin teorian ja löytöjen pohjalta vahvistui käsitys lapsen kuulluksi tulemisen tärkeydestä koko

lapsen osallisuuden mahdollistumisessa. Tässä vaiheessa myös käsitys kuulemisen, vuorovaikutuksen, dialogisuuden ja osallisuuden tiiviistä yhteydestä toisiinsa vahvistui. Uudelleen järjestelyn tavoitteena oli saada aineistosta esiin jo löydettyjen löytöjen perusteella uusia merkityksiä aikuisen konkreettiselle toiminnalle. Aineistoa tarkastelemalla lapsen kuuleminen keskiössä syntyi löytöjä uudelleen järjestämällä viisi yläluokkaa, joista muodostui viisi laatulupausta aikuisen toiminnalle.

Näissä kahdessa ensimmäisessä analyysin vaiheessa menetelmänä käytin laadullista teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jota voidaan kutsua myös abduktiiviseksi päättelyksi. Tuomen ja Sarajärven (2018, 107–113, 132–135) mukaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin voidaan ajatella olevan teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa. Aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. Tutkija voi myös tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin. (Eskola 2001a, 202.) Analyysin tarkoituksen on luoda selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä järjestämällä se tiiviiseen muotoon, kuitenkin informaatio säilyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123, 133).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 133) pitävät aineistolähtöisen, teorialähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin välillä erottavana tekijänä analyysin päättelyprosessin muotoa. Teoriaohjaavassa analyysissä lähestytään aineistoa tutkimuskysymysten suuntaisia löytöjä etsien aineistolähtöisen mallin mukaisesti, mutta analyysin edetessä ryhmittelyn vaiheeseen ylläluokka tuodaan valmiina teoriasta teorialähtöisen analyysin tapaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 132–133). Tässä tutkimuksessa teoriaohjaava analyysi perustui aineistolähtöiseen induktiiviseen päättelyyn, johon Shierin (2001) osallisuuden mallin teemat tuotiin ohjaamaan lopputulosta. Ennen analyysin aloittamista määrittelin analyysiyksiköksi tutkijan puhuman lauseenosan tai ajatuskokonaisuuden, joka sisälsi useita lauseita. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122). Analyysiyksiköt poimin suoraan aineistosta tutkimustarkoituksen ja tutkimustehtävien mukaisesti.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisena prosessina aineistolähtöisen analyysin tapaan. Prosessiin kuuluu aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä käsitteellistäminen. Kun laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi on tehty, empiirisestä aineistosta on prosessin avulla muodostettu käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122–127.)

Aineisto sisälsi Tarinataikurituokion struktuurin mukaisesti edeten kahdenlaista vuorovaikutusta, sekä aikuisen ja lapsen *välitöntä* vuorovaikutusta, että aikuisen ja lapsen *välillistä* vuorovaikutusta. *Välitön* vuorovaikutus toteutui kohdissa, joissa aikuinen ja lapsi suunnittelivat yhdessä leikin kulkua ja sitä mitä he yhdessä aikovat tehdä ilman leikin tuomia rooleja. *Välillinen* vuorovaikutus toteutui kohdissa, jossa aikuinen ja lapsi yhdessä leikkivät suunnittelemaansa tarinaa suunnittelemisissaan rooleissa. Aineiston pelkistämiseksi litteroidusta aineistosta erottelin fontilla edellä kuvatut välittömät ja välilliset vuorovaikutustilanteet. Näin analyysiyksiköiden poimiminen helpottui. Analyysissä etsittiin löytöjä pääasiassa välittömän vuorovaikutuksen tilanteista. Kiittämistä ja nauramista koskevat löydöt analysoitiin koko aineistosta. Analyysin tavoitteena oli etsiä tutkimuskysymysten suuntaisesti aineistosta aikuisen konkreettisia tekoja lapsen osallisuuden tukemiseksi ja lapsen kuulemiseksi.

Ensin koodasin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 104–107) tarinoista tutkimusongelmien kannalta olennaisia kohtia aikuisen konkreettisista teoista lapsen osallisuuden ja kuulemisen mahdollistamiseksi. Tämä helpotti aineiston hahmottamista jättäen epäolennaisen informaation analyysin ulkopuolelle. Huomioni kiinnittyi olennaisesti aikuisen vuorovaikutukseen lapsen kanssa, siihen miten aikuinen toimii tutkimustilanteessa. Lisäksi keräsin tietoa myös ei-sanallisesta viestinnästä sekä aikuisen että lapsen tuottamana, jos se oli litterointiin kirjattu. Koodauksen avulla samankaltaisia havaintoja tutkimuskysymysten suuntaisesti etsimällä tiivistin aikuisen toimintaan liittyvät aineistokohdat pelkistetyiksi ilmauksiksi, jotka muodostuivat analyysiyksiköksi valituista tutkijan puhuman lauseenosan tai ajatuskokonaisuuksien osista. Tämän pohjalta etsin ilmausten keskinäisiä yhtäläisyyksiä ja eroja ja yhdistin samankaltaiset ilmaisut



omiksi alaluokikseen. Alaluokat on esitetty aiemmin taulukossa 4. Alaluokat yhdistelin edelleen yläluokiksi, jossa käytin apuna Shierin mallin mukaisia osallisuuden tasoja ja teemoja. Näin yläluokkia syntyi viisi *kuuleminen, kannustaminen, näkemysten huomiointi, osallistuminen päätöksen tekoon sekä valta ja vastuu*. Tässä vaiheessa huomasin, ettei kaikkia pelkistettyjen ilmausten alaluokkia voida pakottaa Shierin mallin mukaisiin teemoihin. Alaluokat olivat kuitenkin merkityksellisiä tutkimuskysymysteni kannalta ja näin ollen oli perusteltua ottaa ne mukaan. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä muodostin näistä neljä yläluokkaa. Yläluokat ovat *positiivinen vuorovaikutus, kommunikointi, lapsen toiminnan rajaaminen ja motivointi menetelmällä*. Taulukossa 5. havainnollistan analyysin luokittelua Shierin mallin mukaisten teemojen ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Luokittelu tapahtui samalla tavalla myös kaikkien muiden luokkien ja tutkimuskysymysten osalta.

Pelkistetty ilmaus aikuisen puheesta	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
Oho Oh-ho ----- Minusta on joskus vähän vaikea alkaa puhua, jos minua oikein suututtaa, niin minulta meinaa tulla pelkkää murinaa, mutta sitten minä saatan rauhoittua ja alkaa juttelemaan. ----- Nämä ei ota tätä mukaan, niinkö?	Yllätty lapsen valinnasta  Sanoittaminen lapsen puolesta  Toistamalla vahvistaminen	<b>1. Kuuleminen</b>	Millaisilla konkreeteilla teoilla aikuinen tukee lapsen osallisuutta?
Oi miten hieno tarina.  Vau, tosi hieno. Hieno juttu.  Sie oot kyllä taitava tarinankertoia. ----- Sinä voit valita niistä yhden kuvan.  Nyt voisit valita, ketä otetais tähän ja leikittäis tää tarina. ----- Kiitos tarinasta.  Kiitoksia.  Hyvä, kiitoksia.	Lapsen kehuminen  Lapsen itsenäisyyden tukeminen  Kiittäminen	<b>2. Kannustaminen</b>	
Katsotaan yhdessä...  Yhdessä mietitään miten...  Keksittään yhdessä...	Yhdessä tekeminen	<b>4. Osallistuminen päätöksen tekoon</b>	
Miltä tuosta pojasta mahtaa tuntua?  Mitä nyt vois tapahtua, että se vois tulla iloiseksi?  Asustaako siellä muita siellä sun keittiössäs?	Kiinnostus lapsen mielipiteeseen	<b>5. Valta ja vastuu</b>	

Taulukko 5. Analyysin luokittelun havainnollistaminen Shierin mallin mukaisen teemojen ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti.

Analyysin toisessa vaiheessa järjestelin taulukossa 4. esitetyt ja taulukossa 5. havainnollistetut alaluokat vielä uudelleen *kuulemisen* yläluokkaan. Shierin mallin mukaisesti teemoihin alaluokkia pakottaessani (Tuomi & Sarajärvi

2018, 133) havaitsin, että monet alaluokista kuvaavat myös lapsen kuulemista. Tämä toi uuden näkökulman lapsen kuulemiseen ja muokkasi toista tutkimuskysymystäni ohjaten minua tarkastelemaan lapsen osallisuuden mahdollistumisen sijaan niitä konkreettisia tekoja, joilla aikuinen mahdollistaa lapsen kuulemisen. Taulukossa 4. esitettyjä löytöjä uudelleen pöyhiesäni syntyi viisi yläluokkaa, jotka kuvaavat aikuisen tekoja lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi; *lapsen ajatuksista kiinnostuminen, lapsen mielipiteiden kunnioittaminen, positiivinen vuorovaikutus, vuorovaikutuksen vahvistaminen ja yhteisen jaetun todellisuuden syntyminen*. Luonteenomaista laadulliselle tutkimukselle on, että tutkimuskysymykset täsmentyvät tutkimusprosessin aikana. Johtoajatukset säilyvät kuitenkin alusta loppuun. Niiden varassa tutkija tekee valintoja ja ratkaisuja. (Kiviniemi 2015, 75.)

Aineiston järjestelmällisen analysoinnin edetessä ja aineistoon perehtyneisyyden lisääntyessä ensimmäisen ja toisen vaiheen aikana mielenkiintoni heräsi vielä siihen, miten tai millaisia keinoja käyttäen aikuinen saa lapsen motivoitumaan tarinan tekemisestä yhä uudelleen lapsen keskittymisen herpaantuessa tai itsenäisen työskentelyn ollessa haasteellista. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyi aineiston perusteella parhaimmillaan hyvin dialogisena. Kiinnitin huomioni aikuisen käyttämään kieleen, sanamuotoihin ja toimintatapaan. Tämän ilmiön tarkastelun tuloksena syntyi vielä analyysin kolmas vaihe.

Analyysin kolmannessa vaiheessa koodasin aineiston vielä uudelleen poimien aikuisen ja lapsen vuoropuhelusta diskurssianalyysiä mukaillen haasteellisia tilanteita, joissa lapsen itsenäinen tuottaminen estyi lapsen jäädessä jumiin vuorovaikutustilanteessa aikuisen kanssa syystä tai toisesta. Aineiston kohdat sisälsivät sekä aikuisen, että lapsen puhetta. Näin analyysiyksiköksi muodostui osa dialogia eli osa lapsen ja aikuisen välistä vuoropuhelua, joka sisältää sekä ongelman että ratkaisun.

Diskurssianalyysissä tutkitaan kielen käyttöä ja siihen liittyviä konteksteja, toimintaa, funktioita ja merkitysten tuottamisen tapoja sekä puhetta tai kielen käyttöä erilaisista näkökulmista (Metsämuuronen 2006, 106). Tämän tut-

kimuksen analyysin painopisteenä oli ne tilanteet, joissa tutkija omilla sanavalinnoillaan sai lapsen motivoitumaan tarinan tekemiseen. Kuvailtuja tilanteita esiintyi aineistossa kuusi kertaa, viidellä tuokiolla ja neljän eri lapsen kanssa. Viidessä tilanteista lapsi jäi itsenäisessä tarinan tuottamisessa jumiin ja yhdessä tilanteessa lapsen keskittyminen herpaantui. Yhteistä näissä kaikissa tilanteissa oli se, että aikuinen vaihtoi sanamuotoa puheessaan sinä- muodosta me -muodoksi. Kaikissa tilanteissa esiintyi myös tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa löytynyt *yhdessä tekemisen* -alaluokka. Nämä kaksi tekijää, *me* -muoto ja *yhdessä tekeminen* auttoivat lapsen eteenpäin itsenäisen ratkaisun tekemisessä ja tarinan-kerronnan jatkamisessa. Metsämuurosen (2006, 107) mukaan diskurssianalyysissä kriittinen suhtautuminen tekstiin sekä tieteellinen objektiivinen ote yhdistyvät. Lisäksi hänen mukaansa analyysissä hyödynnetään diskurssianalyysin peruskysymyksiä: kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, miksi sanoi, mihin pyrki ja kehen pyrki vaikuttamaan. Diskurssianalyysissä otetaan lähtökohdaksi sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksen mukaisesti kieli ja sen seuraus- ja vaikutusluonne. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan sosiaalinen tietoisuutemme rakentuu sosiaalisessa, kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 194.)

#### **5.4 Eettiset ratkaisut ja analyysin luotettavuus**

Tutkimuksen tekemiseen liittyy paljon eettisiä kysymyksiä, joissa tutkijan on otettava kantaa ja perusteltava valintojaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 52) mukaan tutkimuksen eettisistä ongelmakohtista on esitetty erilaisia listauksia. Tuomen ja Sarajärven (2018, 129–131) mukaan tutkimuksen eettinen perusta muodostuu suhteessa tutkittaviin sopivan tiedonhankinnan tavan, riittävän tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä kertomisen sekä tutkittavien vapaaehtoisuuden perusteella.

Aarnoksen (2018, 174–175) mukaan juuri lapsia tutkittaessa tärkeintä on koko tutkimusprosessin ajan huolehtia tutkimuksen etiikasta ja lapsiystävällisyydestä. Lapsiystävällisyydellä tarkoitetaan aineistonhankinnan soveltamista lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen sekä hänen itseilmaisunsa tyyliin ja määrään. Tutkimusaineistoa keräävän tutkijan on pohdittava ja pidettävä mielessä, millainen kokemus lapselle muodostuu. Lisäksi lapselle on annettava mahdollisuus rauhassa tarkkailla tutkijaa ja tottua häneen. (Aarnos 2018, 174–175.) Toimintatuokiot toistuivat aina saman struktuurin mukaisesti ja tuokiot alkoivat aina tilanteeseen virittäytymisellä. Lapsen tutkiessa tilaa, tutkija ei kii-rehtinyt rajaamaan lasta vaan lempeästi johdatteli hänet tarinankerronnan äärelle kuvia ja välineitä apuna käyttäen. Yhtä lasta tarvitsi ohjata fyysisesti olkapäästä koskettaen.

Tutkimusmenetelmänä Tarinataikurit tuokio oli suunniteltu juuri 4–6 -vuotiaiden lasten maailmasta käsin vastaamaan heidän luontaisia tapoja toimia kuten leikkiä ja tarinankerrontaa. Tarinataikurittuokiolla käytettyjä tarinankerrontaa ja draamaa menetelminä on tutkittu väylänä lasten ajattelun näkyväksi tekemisessä (Wright, Bacigalupa, Blanc & Burton, 2007) sekä yhteisöllisyyden luomisessa koululuokassa (Wright, Diener & Kemp, 2012).

Aarnoksen (2018, 178) mukaan on tarkoituksen mukaista, että tutkimustilanteessa lapsi voi ajatella auttavansa tutkijaa. Tarinataikurituokion aluksi tutkija aina kysyi lapselta suostumuksen tutkijan auttamiseksi. Tarinataikurituokioilla lapset saivat myös itse määritellä aineistossa käytetyn nimensä. Se saattoi olla keksitty tai sitten oikea oma nimi. Lasten intymiteettisuojan parantamiseksi tässä tutkimuksessa lapsista käytetään kaksikirjaimista tunnistetta. Tietojen käsittelyssä onkin tärkeintä Eskolan ja Suorannan (1998, 56) mukaan luotamuksellisuus ja anonymiteetti. Tähän tutkimukseen otettiin mukaan aineistosta jokaiselta lapselta tarinat siten, että kahden ensimmäisen tuokion tarinat niiltä, joilla tuokioita sekä tarinoita oli useita. Lisäksi mukana oli kahden lapsen tarinat, joita oli vain yksi kummaltakin. Tämä johtui siitä, ettei lapset olleet osallistuneet kuin yhdelle tuokiolle. Aineiston valinnalla pyrittiin lasten tunnistettavuuden minimoinnin lisäksi mahdollisimman laajan tutkimusotteen saamiseen

sekä lapsen henkilökohtaisen sitoutumisen, innostuksen ja henkilökohtaisten taitojen vaikutusten poissulkemiseen aineistosta. Lasten osallistuminen tuoki-  
oille oli aina myös vapaaehtoista. Eettinen tutkimus perustuu juuri tutkittavien  
vapaaehtoiseen osallistumiseen ja riittävään informaatioon tutkimuksesta. (Sil-  
verman 2010, 178; Eskola & Suoranta 1998, 56).

Tässä tutkimuksessa käytettiin valmiiksi kerättyä aineistoa. Tämä  
teki aineistoon perehtymisen haasteelliseksi. Yleensä tutkijan perehtyminen ai-  
heeseen alkaa jo aineiston keräämisen vaiheessa jatkuen läpi litterointivaiheen  
analyysiin asti (Eskola & Suoranta 1998, 151). Tässä tutkimuksessa perehtyminen  
aloitettiin katsomalla Tarinataikurituokio videolta. Lisäksi koko aineiston koo-  
daaminen ennen tämän tutkimuksen aloittamista tutkimusryhmän tutkimusky-  
symysten suuntaisesti johdatti hyvin aiheen äärelle, työn kestäessä kolme viik-  
koa.

Aineiston keräämistä ja käsittelyä varten tutkimusryhmä oli järjestä-  
nyt tarvittavat tutkimusluvut vuonna 2011. Tämän tutkimuksen toteuttamiseksi  
ja aineiston analyysiin lupia ei tarvinnut anoa uudelleen. Tämän tutkimuksen  
valmistuttua kaikki analyysissa mukana ollut tutkimusaineisto palautetaan tut-  
kimusryhmälle luottamuksellisuuden ja anonymitietin varmistamiseksi (Eskola  
& Suoranta 1998, 56–57).

## 6 TULOKSET

Tutkimustehtäväni oli selvittää, millaisilla konkreettisilla teoilla aikuinen tukee lapsen osallisuutta, mitä konkreetteja tekoja tarvitaan lapsen kuulemiseksi sekä onko lapsen osallisuus ylipäättään mahdollinen aikuisen järjestämässä toiminnassa. Lisäksi aineiston analyysin edetessä mielenkiintoni kohdistui vielä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja nimenomaan aikuisen käyttämään puheeseen ja aikuisen käyttämiin sanamuotoihin lapsen itsenäisyyden tukemisessa. Aineiston perusteella lapsen ja aikuisen vuorovaikutus näyttäytyi hyvin luontevalta. Lisäksi näytti siltä, että lapset osallistuvat tuokioille mielellään. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä paneutuen ensin aikuisen konkreettisiin tekoihin koskeviin löytöihin, toisena lapsen kuulemista koskeviin löytöihin ja kolmantena esittelen löydöt, jotka liittyvät aikuisen konkreettisiin tekoihin lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi aikuisen järjestämässä toiminnassa.

### 6.1 Aikuisen konkreettiset teot lapsen osallisuuden tukemiseksi

Löydöt aikuisen konkreettisista teoista jakautuivat neljään erilliseen osaan. Ensimmäinen näistä oli aikuisen toiminta itsessään osallisuuden tasoja mukailleen ja toisena positiivinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, kolmantena aikuisen ja lapsen välillä ilmenneet kommunikoinnin haasteet sekä neljäntenä löydöt lapsen toiminnan rajaamisesta tuokioiden aikana. Ensimmäisenä ja toisena kuvatut konkreettiset teot tukevat suoraan lapsen osallisuutta, kolmantena ja neljäntenä kuvatut kommunikoinnin haasteet ja lapsen toiminnan rajaamisen tilanteet tukevat lapsen osallisuutta välillisesti.

### 6.1.1 Aikuisen toiminta

Tässä tutkimuksessa aineisto oli kerätty lapsen luontaista toimintaa tukevalla menetelmällä, joka pohjautui tarinankerrontaan ja leikkiin. Tuokiot toteutettiin yksilötuokiona. Lisäksi tutkijat olivat lasta osallistavien työtapojen asiantuntijoita. Näiden tietojen pohjalta oli perusteltua sovittaa löydettyjä alaluokkia (taulukko 4) Shierin (2001) mallin mukaisiin aikuisen toimintaa kuvaaviin yläluokkiin (taulukko 5), vaikka mallissa aikuisen osallisuuden mahdollistavassa toiminnassa ja työtavan kehittymisessä on tarkoitus edetä askelma kerrallaan. Käytin Shierin (2001) mallia hyväkseni strukturoidakseni tuloksia. Keskeinen tulos tästä näkökulmasta on, että aikuisen on mahdollista saavuttaa kaikki viisi osallisuuden tasoa. Tämän aineiston perusteella aikuisen toiminta tukee lapsen osallisuutta ohjatussa toiminnassa *lapsen kuulemisen, lapsen kannustamisen, lapsen näkemysten huomioimisen, lapsen osallistumisen päätöksen tekoon sekä lapsen mahdollisuuden valtaan ja vastuuseen* mahdollistuessa.

Aineistosta löydetyt osallisuuden tasot esitellään taulukossa 6. Löydetyt alaluokat on havainnollistettu taulukon jälkeen esimerkein otteena tutkijan (t) ja lapsen (l) vuoropuhelusta.



KUULEMINEN	KANNUSTA- MINEN	NÄKEMYSTEN HUOMIOINTI	OSALLISTU- MINEN PÄÄ- TÖKSENTE- KOON	VALTA JA VASTUU
Toistamalla vahvis- taminen (299)	Lapsen kehumi- nen (111)	Lapsen ehdo- tuksen hyväksy- minen (141)	Yhdessä teke- minen (92)	Kiinnostus lapsen mielipiteeseen (578)
Lapsen kuuleminen (111)	Lapsen itsenäi- syyden tukemi- nen (69)	Ratkaisukeskei- syys (4)	Yhteinen joh- dattelu (1)	Lapselle tilan antami- nen (1)
Yllätty lapsen va- linnasta (2)	Kiittäminen - Suoraan (9) - Välilli- sesti ((3)	Tarkentavat ky- symykset (2)		
Sanoittaminen lap- sen puolesta (1)	Positiivinen kommentointi (1)			
	Suvaitsevai- suus, lapsen utelijaisuudelle jää tilaa (1)			

Taulukko 6. Aineistosta havaitut osallisuuden tasot

*Lapsen kuuleminen* näkyi vahvasti silloin, kun aikuinen toistamalla vahvasti ymmärtäneensä oikein lapsen puheen. Toisaalta toistamista voitiin käyttää myös lasten motivointiin ja sanallisen tuottamisen vahvistamiseen. Lisäksi aikuinen tuotti tuokion aikana erilaisin signaalein, että kuuli lasta.

L: Se on lukenu kirjaa.

T: No niin näkyy, tossa on kirjakin lattialla ja onko se sitten loppunu taikka jotain (Ee s. 2)

tai

T: Mitä se haluais?

L: Ehkä pestä astioita.

T: **Mennä mukaan pesemään äitin kanssa astioita. Joo.** (Ee s. 3)

*Kuuleminen* näkyi myös konkreettisesti niissä tilanteissa, joissa aikuinen yllättyi lapsen valinnasta. Käytännössä tämä näkyi tilanteissa niin, että aikuisella saattoi olla ennakkokäsitys siitä, miten edetään, mutta lapsi keksikin yllättävän käänteen. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta, jossa aikuinen on kuullut lasta ensin yllättyen lapsen valinnasta.

L: Täällä päin. (valitsee tunnekorttia) Tämä.

T: Se on iloinen. Niin, onko se sitten vielä iloisempi, kun se pääsee hammaspesulle, vai miltä silloin tuntuu?

L: Se on täällä jossain (valitsee tunnekorttia)

T: **Oho. Onko se noin vihainen, kun se menee hammaspesulle?**

L: Joo, kun se ei tykkää siitä. (Ro s.56)

Lisäksi *kuuleminen* näkyi niissä tilanteissa, joissa aikuinen auttoi lasta juonen kehittelyssä sanoittamalla lapsen puolesta tilannetta. Tuokioilla tämänkaltaisissa tilanteissa lapsen oli vaikea sanoittaa kokonaisuus lausein esimerkiksi tunnetilaa. Tällöin aikuinen kuunteli sensitiivisesti lapsen tuottamaa ajatusta ja tuotti sen sitten lapsen puolesta sanoiksi. Tilanteissa aikuinen saattoi käyttää apunaan mukaan olevaa materiaalia, kuten kuvia, leikkivälineitä tai käsinukkea. Edellä kuvattua lapsen kuulemisen tilannetta kuvataan seuraavassa esimerkissä:

L: Tärkein juttu, että pitää puhua aina.

T: Joo-o. Onko joskus vaikea puhua?

L: Joskus on.

T: Milloin on vaikea puhua?

L: No (mieltii pitkään) No, jossain... Ai, vaikea puhua?

T: Mhm...

L: Joskus ei, joskus... josku on tylsä olo ja joskus ei.

T: Mhm... (puhuu käsinukella) **Minusta on joskus vähän vaikea alkaa puhua, jos minua oikein suututtaa, niin minulta meinaa**

tulla pelkkää murinaa, mutta sitten minä saatan rauhoittua ja alkaa juttelemaan. (Al s. 74)

*Kannustaminen* näkyi käytännössä lapsen kehumisena sekä itsenäisyyden tukemisena. Aikuinen kehuu lasta tekemistään ratkaisuista tai valinnoista välillisesti aikuisen kehuessa lasta käsinuken välityksellä tai epäsuorasti aikuisen kehuessa lapsen roolihenkilöä. Lisäksi aikuinen kehuu lapsen kertomaa tarinaa. Seuraava esimerkki kuvaa lapsen itsenäisyyden tukemista tarinan juonen johdattelussa. Esimerkissä lapsi tarvitsee tarinassa edetäkseen päästäkseen kuvia apuna. Aikuinen kehuu lasta ja kannustaa itsenäiseen päätöksentekoon kuvan perusteella. Tämän seurauksena lapsi pystyykin taas jatkamaan kerrontaa.

L: Tää (valitsee kaupassa kuvan)

T: Se heti ois semmonen kiva, mikä olis susta mukava. No niin kiva. **Nyt taas katotaan ensiks, mitä siinä oikein tapahtuu sun mielestä.**

L: Hm... Hm... Tää ostaa ja sitten tossa on jonkun kärryt ja sitten nää on tässä tälleen. Ne ei osta mitään. (An s. 94)

*Kannustaminen* näkyi myös kiittämisenä joko välillisesti käsinuken tai tarinan roolihenkilön kautta tai suoraan tuokiolla tutkijan kiittäessä lasta sekä tarinaa tuottaessa aikuisen positiivisena kommentointina. Seuraava esimerkki havainnollistaa aikuisen positiivista kommentointia. Esimerkissä lapsi tuottaa itsenäisen ratkaisun tarinan eteenpäin johdattamiseksi ja aikuinen antaa hänelle siitä välittömän palautteen.

L: Joona nukkuu täällä.

T: **Se mahtuukin sinne hyvin nukkumaan.** (Ot s.48)

Lisäksi lapsen *kannustaminen* näkyi tuokioilla aikuisen suvaitsevaisuutena, jolloin lapsen utelijaisuudelle jäi tilaa. Tässä aineistossa aikuinen ei kertaakaan kieltänyt tai käskenyt lasta suoraan. Alla olevassa esimerkissä lapsi kiinnostuu sen-

hetkisen toiminnan sijaan tunne -korteista. Kieltämisen sijaan aikuinen antaa lapselle tilaa korttien katsomiseen ja sanallisesti ohjeistamalla saa lapsen motivoitua pysymään tilanteen mukaisessa toiminnassa.

L: Mitä nää on? (kysyy tunnekorteista)

T: **Joo sää voit nyt vähän niitä vilkaista, mutta laitetaan ne tuonne.** (Ee s.1)

*Lasten näkemysten huomiointi* aikuisen toiminnassa näkyi lapsen ehdotusten hyväksymisenä sekä aikuisen ratkaisukeskeisyytenä. Seuraavassa esimerkissä lapsi on jumissa tarinan tuottamisen kanssa, kun hänen tarvitsemansa leikkiväline puuttuu. Aikuinen huomaa tämän ja sanoittamalla tilanteen saa lapsen motivoitua jatkamaan.

T: **Nyt meillä ei ole kirjaa, mutta me voidaan kuvitella, että se kirja on ollut kädessä.** (Ee s.3)

Lisäksi *lasten näkemysten huomiointi* aikuisen toiminnassa näkyi lapselle tarkentavien kysymysten esittämisenä. Esimerkissä lapsi kaippaa "toisia kuvia". Aikuinen ei ole varma, mitä lapsi tarkoittaa, jolloin oletusten sijaan aikuinen kysyy lapselta tarkennusta.

L: Onks täällä mitään toisia kuvia?

T: **Sen kahden lisäksi vai näitten lisäksi? Mitä sää tarkoittit?**

L: Mää tarkoitin, että onko näitä lisää? (näyttää kädessä olevia kuvia) (Ee s. 1)

*Lapsen osallistuminen päätöksen tekoon* näkyi konkreettisesti yhdessä tekemisenä ja yhteisenä teeman johdatteluna. Aineistossa tämä näkyi usein dialogisena vuorovaikutuksena. Esimerkissä lapsi suunnittelee tarinaa, jota aikuinen ikään kuin ajatuksen virtana jatkaa jättäen lauseen kesken lapsen jatkaessa ajatuksen loppuun. Esimerkissä kuvattu dialogisuus vaatii molemmilta osapuolilta, niin aikuiselta kuin lapselta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä sitoutumista toimintaan.

L: Tähän vois laittaa tämmösen. (laitta jotain ostoskärryyn)

T: Niin ja äiti on jo ostanu...

L: ...Omenaa ja sitten ois tommosta paprikaa. (Al s.77)

*Yhdessä tekeminen* konkretisoitui usein myös aikuisen sanoittamaksi toiminnaksi, jolloin aikuinen puhui lapselle aina me -muodossa.

T: **Keksittäiskö me** sille nimi tolle hepulle? (Ee s. 8)

tai

T: **Leikitäänkö me** toi juttu nyt? Otetaan tavarat esille. (Ee s. 8)

tai

T: Jätetään ne vielä siihen. Noita kuvia **me tarvittiin**. (Ee s. 8)

Lapselle *vallan ja vastuun antaminen* näkyi siinä, että aikuinen oli kiinnostunut lapsen mielipiteestä läpi kaikkien tuokioiden. Lapsen jäädessä jumiin aikuinen sai aina lapsen eteenpäin, tarvittaessa aikuinen osasi antaa lapselle myös tilaa. Tilan antaminen näkyi konkreettisesti siinä, että aikuinen antoi lapsen tehdä päätöksen siitä, tehdäänkö yhdessä vai tekeekö lapsi yksin. Esimerkissä aikuinen sanoittaa leikin suunnittelusta siirryttävän itse leikkimiseen. Leikkiin osallistumisesta hän kysyy lapselta lupaa. Edellä kuvatuissa tilanteissa kaikilla tuokioilla lapsi halusi aikuisen leikkivän kanssaan. Tuokioiden tavoitteena oli yhdessä tekeminen, mutta aikuinen ei koskaan pitänyt tätä ennako-oletuksena.

T: Hyvä. No niin ja nyt tota niin leikki voi alkaa. Ei tarvita muita nyt sitten. Tota ää... **Haluuksä, että mä leikin sun kanssa?** (Ja s.116)

Vallan ja vastuun antaminen lapselle vaatii aikuiselta rohkeutta heittäytyä tilanteeseen, vallan ja vastuu jakamista päätöksenteossa sekä halua yhteistoimintaan lapsen kanssa (Hart 1998; Shier 2001; Turja 2007).

### 6.1.2 Positiivinen vuorovaikutus

Edellä kuvattujen osallisuuden tasojen lisäksi aineistossa esiintyi tilanteita, jolloin vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä oli positiivista, leikittelevää ja hassuttelevaa. Positiivista vuorovaikutusta kuvaavat konkreettiset teot on kuvattu taulukossa 2.

Positiivinen vuorovaikutus
Nauravat yhdessä (12)
Tutkija nauraa lapsen jutulle (3)
Lapsi nauraa (1)

Taulukko 7. Lapsen ja tutkijan positiiviseen vuorovaikutukseen liittyvät konkreettiset teot

Näissä tilanteissa aikuinen ja lapsi nauravat yhdessä tarinaa tuottaessaan tai sitten aikuinen nauraa lapsen jutulle tai lapsi nauraa aikuisen jutulle. Ensimmäisessä esimerkissä lapsi reflektoi omaa toimintaansa kertomansa ja leikkimänsä tarinan kautta. Tarinan osuva reflektointi saa sekä lapsen, että aikuisen nauramaan. Toisessa esimerkissä lapsi huomaa aikuisen kerronnassa epäloogisuutta ja huomauttaa siitä. Tämä saa molemmat nauramaan.

L: Tehdäänkö toinenkin?

T: Sää haluaisit tehdä toisenkin. Me ei kuule keretä. Harmin paikka. Muute oltais voitu tehdä. Tiiäkö, mitä voit mieltä vielä lopuksi? Onko sulle koskaan käyny niin kuin Manulle ja sää olisit vaan hyppiny tai riehunu?

L: Ei ainakaan tommosta mitä Manu teki.

T: Niin ainakaan niin paljon kuin Manu teki. **(nauravat)** Mutta ootko sitten joskus auttanu äitiä?

L: Oon. (Jo s. 19)

tai

L: Sanoit, että nalle leikkii mukamas Joonalla.

T: Sanoinko?

L: Joo (**nauravat**)

T: Jos se olis toistepäin, että Joonaa leikkis nallella. Onko täällä joku lelu, millä se vois leikkiä? Täällä olis tommonen tai tommonen tai tommonen. Tietysti toikin voi olla leikisti lelu. Otaksää sen pallon, vai? (Ot s. 47)

Edellä kuvattujen tilanteiden syntyminen vaatii molemminpuolista luottamusta ja heittäytymistä tilanteeseen. Positiivisen vuorovaikutuksen syntyminen aikuisen ja lapsen välille vahvistaa positiivisen oppimisympäristön syntymistä, jolloin akateemisten taitojen kehittyminen mahdollistuu (Uusitalo -Malmivaara & Vuorinen, 2016).

### 6.1.3 Kommunikoinnin haasteet

Kommunikoinnin haasteita ilmeni tilanteissa, joissa aikuinen, lapsi tai molemmat puhuivat toistensa päälle tuokion aikana. Litteroituun aineistoon nämä tilanteet oli kirjattu erillisesti sulkuihin, jolloin analyysivaiheessa ne oli helppo kirjata omaksi luokakseen. Aikuisen ja lapsen kommunikointiin liittyvät haasteet on esitelty taulukossa 3.

<b>Kommunikoinnin haasteet</b>
Lapsi puhuu tutkijan päälle (7)
Tutkija puhuu päälle (6)
Puhuvat toistensa päälle (4)
Tutkija tekee uuden ehdotuksen (1)

Taulukko 8. Aikuisen ja lapsen väliseen kommunikointiin liittyvät haasteet

Dialogiseen vuoropuheluun liittyvä vuorottelu oli aikuisen ja lapsen välillä näissä tilanteissa syystä tai toisesta haastava. Koko aineistosta kommunikoinnin haasteista kuvaavia löytöjä löytyi kuitenkin vain 17 kohdasta. Poikkeukset tilanteet liittyivät molempien, niin aikuisen kuin lapsen innostukseen tarinan kerrottavasta, jolloin toistensa päälle puhuminen ei näyttäytynyt olevan este lapsen osallisuuden mahdollistumiselle. Koko aineistossa löytyi vain yksi kohta, jossa

tutkija johdatteli lapsen tuottamaa tarinaa oman ennakko-oletuksensa mukaisesti. Tilanteessa aikuinen ja lapsi tuottivat tarinaa hammaspesu -tilanteesta, jossa kuvan perusteella lapsella on haasteita tulla isän pyynnöstä hammaspesulle. Lapsi tuotti kuvasta tarinaa, jossa isällä on ongelma oman hammaspesunsa kanssa eikä lapsen tottelemattomuuden kanssa. Tilanteessa päästään kuitenkin yhteisymmärrykseen kompromissin kautta. Yhdessä sovitaan, että isä pesee hampaita ja on vihainen lapselle, joka juoksee ilman jarrusukkia. Näin päästään tarinassa eteenpäin. Kompromissiin pääsy vaati ensin aikuiselta vastaantuloa omasta mielipiteestään.

#### 6.1.4 Lapsen toiminnan rajaaminen

Edellä kuvattujen kommunikoinnin haasteiden lisäksi aineistossa esiintyi kohtia, joissa aikuinen syystä tai toisesta joutui rajaamaan lapsen toimintaa. Lapsen toiminnan rajaamista esiintyi aineistossa todella vähän huomioiden aineiston laajuus, lasten ylivilkkaus ja mahdolliset tarkkaavaisuuden pulmat sekä löytöjen kokonaismäärä. Löytöjä, joissa lasta rajattiin, esiintyi vain kuusi kertaa. Lapsen toiminnan rajaamista kuvaava aikuisen toiminta on esitelty taulukossa 4. Löytöjen esiintymiskerrat on merkitty sulkuihin.

<b>Lapsen toiminnan rajaaminen</b>
Tutkija ohjaa fyysisesti lasta (4)
Ohjaa lasta sanallisesti (1)
Rajaa lasta sanallisesti (1)

Taulukko 9. Aikuisen toiminta, joka kertoo lapsen rajaamisesta

Tilanteissa aikuinen joko ohjasi tai rajasi lasta sanallisesti tai fyysisesti. Konkreettisesti aikuinen ohjasi lasta fyysisesti vain yhden lapsen tuokiolla niissä tilanteissa, kun lapsi lähti vaeltelemaan tilassa ja hänen keskittymisensä herpaantui. Ohjaaminen toteutui lasta kunnioittavasti aikuisen laskiessa käden



lempeästi lapsen olkapäälle, jolloin lapsi palasi tarinan tuottamisen äärelle. Tilanteesta näytti olevan lapselle enemmän hyötyä kuin haittaa. Fyysinen ohjaaminen voitaisiinkin tulkita tämän perusteella lapsen osallisuuden tukemiseksi. Sanallinen ohjaaminen (yksi löytö) ja sanallinen rajaaminen (yksi löytö) toteutuvat toisen lapsen tuokiolla. Tilanteet liittyvät lapsen keskittymisen herpaantumiseen, jolloin lapsi leikin suunnitteluvaiheessa alkaa leikkiä tarinaa. Tilanteissa aikuinen palauttaa lapsen senhetkisen toiminnan äärelle. Myös nämä tilanteet voidaan tulkita johtuvaksi lapsen tarkkaavuuden pulmista, jolloin sanallinen ohjaaminen ja rajaaminen voi myös tukea lapsen mahdollisuutta osallisuuteen ohjatussa toiminnassa.

## 6.2 Aikuisen konkreettiset teot lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi

Aineistoa pöyhiessäni ja löytöjä työstäessäni ensimmäisen tutkimuskysymyksen suuntaisesti aikuisen konkreettiset teot lapsen osallisuuden mahdollistumiseksi keskiössä huomasin, että osa löydöistä kertovat lapsen kannustamisen, lapsen näkemysten huomiointin, lapsen osallistumisesta päätöksen tekoon sekä lapsen mahdollisuudesta valtana ja vastuuseen lisäksi aikuisen konkreettisista teoista lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi. Kaikki *Shierin malliin sovitettut alaluokat*, jotka on esitetty taulukossa 6. sekä *positiiviseen vuorovaikutukseen liittyvät luokat "nauravat yhdessä"* sekä *"tutkija nauraa lapsen jutulle"* voidaan myös uudelleen järjestää konkreettisiksi aikuisen teoiksi lapsen kuulemisen alle. Aikuisen konkreettisia tekoja lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi uudelleen järjestelyn jälkeen voidaan havaita aineistosta 1418 kohdassa. Taulukossa 10. on esitetty lapsen kuulemisen elementit, tummennettuna ne luokat, jotka Shierin mallia mukailleen luokiteltuna selittivät kuulemistä.

<b>Lapsen kuuleminen</b>
Kiinnostus lapsen mielipiteeseen (578)
Toistamalla vahvistaminen (299)
Lapsen ehdotuksen hyväksyminen (141)
Lapsen kehuminen (111)
Lapsen kuuleminen (111)
Yhdessä tekeminen (92)
Lapsen itsenäisyyden tukeminen (69)
Ratkaisukeskeisyys (4)
Tutkija nauraa lapsen jutulle (3)
Tarkentavat kysymykset (2)
Yllättyy lapsen valinnasta (2)
Lapselle tilan antaminen (1)
Lapsen motivointi mielipiteestä kiinnostumalla (1)
Positiivinen kommentointi (1)
Sanoittaminen lapsen puolesta (1)
Suvaitsevaisuus, lapsen utelijaisuudelle jää tilaa (1)
Yhteinen johdattelu (1)

Taulukko 10. Lapsen kuulemisesta kertova aikuisen toiminta

Lapsen kuulemiseksi aikuisen tulee olla *kiinnostunut lapsen mielipiteestä*. Vuoropuhelussa lapsen tuottamia ajatuksia *toistamalla vahvistamalla* aikuinen voi varmistaa, että on kuullut lapsen oikein. Lapsen *ehdotuksen hyväksyminen* vaatii aikuiselta joustavuutta sekä heittäytymistä vahvistaen lapselle kokemusta kuulukseksi tulemisesta. *Lapsen kehuminen* voi toimia oikea-aikaisena palautteen antamisena. Aineistossa oli myös paljon aikuisen suoria signaaleja lapselle, jotka kertoivat aikuisen *kuulleen lasta*.

*Yhdessä tekeminen* vaatii molemmilta osapuolilta, niin aikuiselta kuin lapseltakin, toisen kuulemista. Se, että aikuinen voi *tukea lapsen itsenäisyyttä* ja itsenäisiä valintoja, *keksii ratkaisuehdotuksia* pulmallisissa tilanteissa, pystyy *nauramaan lapsen jutuille* sekä *tekee tarkentavia kysymyksiä* lapsen kertomaan vaativat

lapsen kuulemista. Lapsen valinnasta ei voi *yllättyä*, eikä hänelle voi *antaa tilaa*, jos lasta ei ole kuullut. Lapsen *motivointi*, *positiivinen kommentointi* ja *sanoittaminen lapsen puolesta* lapselle sen ollessa vaikeaa vaatii aikuiselta herkkää lapsen kuulemista. Lapsen kuuleminen mahdollistuu myös aikuisen ollessa *suvaitsevainen* lapsen toiminnalle, jolloin lapsen utelijaisuudelle jää tilaa. Tämä vaatii toteutukseen luottamusta siihen, että rajaamisen sijaan lapsi motivoituu toiminnasta. Lisäksi lapsen kuuleminen näyttäisi toteutuvan tämän aineiston perusteella silloin, kun aikuinen ja lapsi *yhdessä johdatteliivat* tarinan juonta eteenpäin.

Löytöjen uudelleen järjestelyn avulla pyrin löytämään syvempää ymmärrystä aikuisen toiminnalle. Niinpä muodostin alaluokista uusia yläluokkia toisen tutkimuskysymyksen suunnassa eli etsien vastauksia ainuisen konkreettisiin tekoihin lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi. Uusi luokittelu on esitetty taulukossa 11.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
Toistamalla vahvistaminen	Vuorovaikutuksen vahvistaminen	Millaisilla konkreettisilla teoilla aikuinen tukee lapsen kuulemistä?
Lapsen motivointi mielipiteestä kiinnostamalla		
Sanoittaminen lapsen puolesta	Positiivinen vuorovaikutus	
Lapsen kehuminen		
Tutkija nauraa lapsen jutulle	Lapsen ajatuksista kiinnostuminen	
Kiinnostus lapsen mielipiteeseen		
Tarkentavat kysymykset	Lapsen mielipiteiden kunnioittaminen	
Lapsen ehdotuksen hyväksyminen		
Lapsen itsenäisyyden tukeminen		
Lapselle tilan antaminen		
Yllätty lapsen valinnasta	Yhteinen jaettu todellisuus	
Yhdessä tekeminen		
Yhteinen johdattelu		

Taulukko 11. Aikuisen konkreettiset teot lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi

Uudelleen järjestetyt löydöt mahdollistivat viiden uuden nimittäjän muodostamisen, jotka kuvaavat aikuisen konkreettista toimintaa lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi. *Vuorovaikutuksen vahvistaminen, positiivinen vuorovaikutus, lapsen ajatuksista kiinnostuminen, lapsen mielipiteiden kunnioittaminen sekä yhteisen jaetun todellisuuden muodostuminen* ovat tämän aineiston perusteella aikuisen konkreettisia tekoja lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi.

### **6.3 Aikuisen konkreettiset teot lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi aikuisen järjestämässä toiminnassa**

Tutkimuksen aineisto kerättiin aikuisen järjestämän toiminnan avulla Tarinataikurituokioita toteuttamalla. Tuokiot sisälsivät lasten osallisuutta tukevia menetelmiä, kuten leikkiä ja tarinankerrontaa (Karlsson 2000; Turja 2004; Wright ym. 2007, 2012). Turjan (2017, 52) mukaan kuitenkin lapsen osallisuus toteutuu parhaiten lasta koskevissa henkilökohtaisissa asioissa, kuten syöminen ja juominen sekä vapaan leikin tilanteissa. Edellä luvussa 6.1 ja 6.2 esitettyjen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että aikuisen järjestämässä toiminnassa lapsen osallisuudenkokemuksen syntyminen voi olla mahdollista. Tässä luvussa tarkastelen vielä motivoinnin merkitystä aikuisen konkreettisena tekona lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi sekä aikuisen käyttämien sanamuotojen merkitystä lapsen itsenäisen toiminnan tukemisessa.

#### **6.3.1 Motivointi**

Aikuisen järjestämänä toimintana Tarinataikurituokiot sisälsivät monia lapsen motivaatiota tukevia elementtejä, jotka näkyivät myös aineistossa. Lähtökohtaisesti kaikki lapset olivat hyvin motivoituneita yhteiseen toimintaan aikuisen kanssa. Lapsen motivoimiseen menetelmään liittyvillä asioilla löytyi aineistosta 13 kohdasta. Löytöjen määrä on kaikki löydöt huomioituna kuitenkin pieni, vain 7,3%. Lapset olivat motivoituneita yhteiseen tarinan tuottamiseen ja aikuisen kanssa kahdenkeskiseen toimimiseen pääsääntöisesti ilman erillistä motivointia.

Aikuinen käytti erillistä motivointia tilanteissa, joissa lapsen mielenkiinto yhteiseen tarinan tuottamiseen oli heikentynyt tai tarkkaavaisuus oli muutoin kohdentunut johonkin muuhun. Taulukossa 12 on esitetty aikuisen mahdollisuudet motivoida lapsi menetelmässä käytetyin keinoin.

<b>Motivointi menetelmällä</b>
Lapsi motivoituu kuvista (6)
Palauttaminen tarinaan kuvien avulla (3)
Lapsen motivointi leluilla (2)
Lapsen motivointi lapsen mielipiteestä kiinnostumalla (1)
Tarinaa kuvien avulla (1)

Taulukko 12. Menetelmän avulla motivoitumiseen liittyvät löydöt

Lapsen motivaation laskiessa aikuinen käytti *kuvia motivoinnin tukena*. Seuraavassa esimerkissä aikuinen johdattelee lapsen yhteisen toiminnan äärelle kuvien avulla. Kuvat palauttavat aiemman tuokion toiminnan lapsen mieleen ja lapsi motivoituu valitsemaan uuden tarinan aiheen.

T: Täällä on vielä tällaiset kuvat, mitä niistä keksittäis?

L: Tämä oli viimeksi (näyttää yhtä kuvaa, kuiskaa)

T: Oliko se viimeksi. Ihanko totta. (kuiskaa)

L: Tämä. (näyttää kuvaa)

T: Se.

L: Tämä ei halua pestä hampaita. (Jo s.20)

Kuvat toimivat myös *aikuisen välineenä lapsen palauttamiseksi takaisin tarinaan*. Esimerkissä tutkija muistuttaa kuvan avulla lasta suunnittelemastaan tarinan kuluista, joka auttaa lasta eteenpäin tarinan leikkimisessä.

T: Nyt äiti tiskaa. Nyt se Eemeli sitten... **Muistat sää, kun siinä oli semmoinen juttu, että se tulee tuommoisen näköiseksi (näyttää kuvaa). Muistako mitä se tekee, että se tulee tuon näköiseksi.**

L: Lukee (mumisee). (Ee s.4)

Edellä mainittujen lisäksi kuvat toimivat myös *tarinan tuottamisen tukena ja apuna tunteiden sanoittamisessa*. Esimerkissä aikuinen ja lapsi suunnittelevat tarinassa olevien henkilöiden tunnetiloja. Tunteiden sanoittaminen osoittautuu lapselle vaikeaksi, jolloin aikuinen ottaa kuvat tunteista esille. Kuvien käytön avulla lapsen tunteiden nimeäminen helpottuu.

T: Mahtaako se poika huutaa kovasti?

L: Eikun itkee.

T: Itkeeks se hiljaa vai kovaa ääneen, onks se sellain (nyyhkyttää) vai (itkee kovaan ääneen) määhä haluun karkkii...

L: Joo niin. (nauraa)

T: **Mitähän siitä äitistä sitten tuntuu?**

L: (nauraa) Oudolta.

T: **(ottaa salkusta tunnekortit)**

L: itkee...

T: **Katotaan löydetäänkö me näistä. Mikä tuon pojan tunne mahtaa olla? Mikäs... Annetaan jokin nimi sille, niin meidän on helpompi.**

L: Tämä (ottaa vihainen -tunnekortin pöydältä)

T: Tosi...

L: Ja äiti on tollanen (ottaa onnellinen -kortin esille).

T: **Onko se ihan onnellinen ja tyytyväinen?**

L: Ei vaan se on ihmeellinen. (Mi s.32)

Aikuinen käytti myös Tarinataikurituokion *leikitavaroita lapsen motivointiin*. Seuraavassa lainauksessa lapsen kiinnostus suuntautuu toiminnan sijaan seinällä oleviin piirustuksiin. Aikuinen vastailee lapsen kysymyksiin piirustuksista ja samalla ehdottaa lapselle lelujen valintaa ja leikin aloittamista, jonka seurauksena lapsi motivoituu taas toiminnasta.

L: Miks noi piirustukset on tuolla seinällä? (katsoo seinällä olevia kuvia)

T: En tiiä. Mää luulen, että tää on semmoinen huone, missä on ollut joskus lapsia piirtämässä ja ne on laitettu. **Mutta otetaas heiniitä leluja, niin voidaan leikkiä.** Siitä tuli kiva tarina. Haetaan

täältä taas se oikea, mikäs se on. Tämä. (ottaa kulissit) **Siellä on se huone, missä on sitten se siellä ovella. Sitten sun pitää etsiä täältä se Joona ja se isi ja mitäs sää tarviit siihen.**

L: Joo. (Ot s.47)

Aikuinen onnistui myös *motivoimaan lapsen hänen mielipiteestään kiinnostumalla*. Seuraavassa esimerkissä lapsen mielenkiinto tarinan leikkimiseen herpaantuu ja hän alkaa kertoa omasta kokemuksestaan. Aikuinen ei kiirehdi lasta takaisin leikkiin vaan kuuntelee lapsen mielipiteen. Lapsi jatkaa tämän jälkeen taas leikkiä yhdessä suunniteltuun suuntaan.

L: Äiti, ei oo tehny ikinä mulle niin, vaikka mää olisin halunnu Legon, joka maksaa tosi vähän, eikä se anna yhtään.

T: **Mitäs äiti on silloin sanonu?**

L: Ei käy. Enkä mää oo itkeny.

T: **Et oo itkeny. Mitäs sää oot sanonu sitten?**

L: Tässä näyttää olevan Hello Kitty-kortti. (osoittaa kulissien kuvaa)

T: Niin on ja jotain tommosia autojakin. **Sää oot osannu sitten olla itkemättä semmosissa. Sää oot sanonu, että se ei haitta, niinkö?**

L: En mää, olisin halunnu pienen Legon, joka makso neljä... kaksitoista.

T: **Niin, aina ei taida saada sitä, mitä haluaa. Joskus äitien ja isien on sanottava, että ei onnistu. Mutta nyt Niko sai kyllä aika paljon.**

L: Nyt ne maksaa (kurottautuu kulissien luo) (Mi s. 41)

Kiinnostavinta näissä tilanteissa on se, *ettei lapsen toimintaa tarvitse kieltää tai rajata lainkaan*. Aikuisen läsnäolo, kuuntelu ja motivointi keinojen käyttö kannattelevat tilanteissa.

### 6.3.2 Me-muodon käyttämisen merkitys lapsen itsenäisen toiminnan tukemisessa

Ensimmäisen ja toisen vaiheen analyysiä tehdessäni huomioni kiinnittyi niihin aineiston kohtiin, joissa lapsen eteenpäin pääseminen itsenäisessä työskentelyssä ja päätöksen teossa oli haasteellista. Kiinnitin huomiota siihen, että näissä tilanteissa toistuivat samat elementit. Lapsi ei ole motivoitunut tai on jumissa itsenäisen päätöksenteon kanssa ja tutkija ehdottaa yhdessä miettimistä tai tekemistä, jonka seurauksena lapsi pääsee etenemään itsenäisten ratkaisujen löytämisessä. Aineistosta löytyi edellä kuvattuja tilanteita viisi kertaa, yhteensä kolmen eri lapsen tarinoista.

Mielenkiintoisin löytö tässä tutkimuksessa on juuri se miten aikuinen saa houkuteltua lapsen mukaan itsenäiseen tuottamiseen yhdessä tekemisen kautta me-muotoa käyttämällä. Tämä havainnollistuu viiden aineistolainauksen avulla, joissa vuoropuhelu etenee tutkijan (t) ja lapsen (l) välillä. Esimerkeissä aikuinen kysyy lapsen mielipidettä, johon lapsi ei osaa vastata. Tämän seurauksena aikuinen ehdottaa yhdessä keksimistä tai tekemistä, jolloin lapsi tuottaa ratkaisun pian itse.

T: **Mitäs sitten tapahtuu? Mikäs sen pojan nimi olikaan?**

L: **En tiä.**

T: **Keksitään sille nimi.**

L: **Manu.** (Jo s. 17)

tai

T: **No, mitäs sää arvelet, onko se kiva, kun se isä on harmissaan?**

L: Ei.

T: **Niin, mitähän voitais sille isille tehdä?**

L: **En mä tiedä.**

T: Haluaiskohan se isi tehdä jotain tai se poika?

L: Lopettaa juoksemisen toi poika.

T: Niin. **Mitenkähän se lopettais?**

L: Tota. **En mä tiedä.**

T: **Keksitäänkö joku keino?**

L: Joo.



T: Voi keksiä montakin keinoa, jos ne haluaa. Mitäs arvelet, miten se lopettais?

L: Tota... totaa... sanois vaikka kiltisti.

T: **Se isi sanois kiltisti.** (An s. 89):

tai

T: Jaa... tarvitaanko poika? Mikä sen nimi vois olla?

L: **En mä tiiä.**

T: **Voidaan keksiä sille nimi?**

L: Mattoa ei tarvita. Eikä vaunuja.

T: Kun se osaa ite juosta.

L: Eikä niitä ole kuin kaks. Tämä ja tämä.

T: Sit muut... (laittaa muut nuket pois)

L: **Poika on Ari ja tän nimi on Tenho** (sanoo nimen hiljaa)

(An s.90-91)

tai

T: Äiti se varmaan on. Vois olla ainakin. Ja tota... Mutta jost. **Poika itkee ja äiti on surullinen, mutta mitähän siinä on tapahtunut, kun tuota poikaa noin harmittaa?**

L: **En tiiä.** (lapsi kurottautuu ikkunaa kohden, kuorma-auton ääni kuuluu ulkoa)

T: Et tiiä. **Koitetaans keksiä joku.** Ne on niin kuin jonkun ääressä ja... Haluaakohan se poika jotakin. Ehkä.

L: hmm... (mumisee) **en minä tiiä.**

T: Et nyt tiiä, mutta **sää voit nyt ihan vaikka keksiä. Ihan minkä vaan.** Mitä se poika vois haluta?

L: Onkohan se halunnu jotain näistä ostaa ja se ei... Nyt otakaan... Sen äiti.

T: Niin. Se ei otakaan se äiti näistä. Mitähän ne mahtais olla?

L: m...

T: **Voidaan keksiä, mitä ne voi olla? Mitähän ne on?**

L: **Ne näyttää värityskuvilta.** (An s. 95):

tai

L: Se sanoo: "et saa niitä karkkeja".

T: **Niin. Onkohan sillä joku syy?**

L: **En mä tiiä.**

T: **Voitais keksiä joku syy. Mitä sä ajattelet, mitä se vois olla?**

L: **Että... Että sitä ei saa ottaa.** (Ja s. 114)

Juuri Hartin (1992) mallin kahdeksannella portaalla kuvattu aikuisen ja lapsen tasaveroinen yhteistoiminta tukisi edellä esimerkein kuvattua aikuisen toimintaa. Jos aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on tasaveroista ja yhteistoiminnallista, aikuisella olisi mahdollisuus päästä niin lähelle lapsen ajatusmaailmaa, että aikuinen voisi tukea lapsen itsenäistä työskentelyä ja eteenpäin pääsyä me -sanamuotoa käyttämällä. Toisaalta me -sanamuotoa käyttämällä aikuinen vahvistaisi myös yhteistoimintaa lapsen kanssa luoden me -sanamuotoa käyttämällä turvallisen yhdessä tekemisen ilmapiirin.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoittena oli kuvata aikuisen konkreettisia tekoja lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi ja lapsen kuulemisen varmistamiseksi. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisilla konkreettisilla teoilla aikuinen tukee lapsen osallisuuden kokemusta aikuisen järjestämässä toiminnassa. Tutkimustulosten lisäksi yhteenvedona tutkimusaineiston sekä teoriataustan perusteella kokosin yhteen malliin kaikki aikuiselta vaadittavat toimet lapsen osallisuuden tukemiseksi (kuva 4). Malli sisältää kaikki ne aikuisen teot, jotka tukevat lapsen osallisuudenkokemuksen syntymistä. Lisäksi muotoilin aikuisen konkreettiset teot lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi lupauksiksi lapsen kohtaamiselle (kuva 5). Laatulupaukset lapsen kuulemiselle mahdollistavat toteutuessaan aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen syvenemisen.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Aineiston pohjalta tehdyt löydöt aikuisen konkreettisista teoista lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi ovat hyvin moninaisia ja toteutuvat Shierin (2001) osallisuusmallia mukaillen. Aikuinen pystyi järjestämänsä toiminnan aikana *kuulemaan lasta, kannustamaan häntä ja huomioimaan lapsen näkemyksen*. Lisäksi lapsen *osallistuminen päätöksentekoon* oli mahdollista ja lapsen mahdollisuus *vallan ja vastuun ottamiseen* toteutui. Päivittäisessä varhaiskasvatustoiminnassa kasvattajien tulisi pohtia miten edellä kuvatut elementit olisi toteutettavissa päiväkodin ryhmämuotoisessa toiminnassa.

Aikuisen toiminnasta tuokioiden aikana oli havaittavissa sitoutuminen vuorovaikutukseen ja halu kuulla lapsen mielipide sekä kiinnostus yhdessä toimimiseen. Aikuisen asenne oli vastaanottavainen ja avoin lapsen aloitteille, vaikka toiminta onkin aikuisen järjestämää. Turja (2017, 49) pitää luottamusta tärkeänä tilanteissa, joissa aikuinen on valmis luopumaan tai joustamaan omista ennakkosuunnitelmistaan toiminnan yhdessä suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi lasten kanssa. Ennakkosuunnitelmista joustaminen vaatii kasvattajilta

omien asenteidensa tarkastelua. Tarinataikurit -menetelmä itsessään tarjoaa lapselle myös mahdollisuuden olla aktiivinen, sillä kaikki tarvittavat materiaalit ovat lapsen tiedossa ja vapaassa käytössä. Lisäksi menetelmä sisälsi kuvat toiminnasta ja tunteista lapsen kielen ja kommunikaation tueksi. Lapselle kerrottiin myös aina tuokion alussa toiminnan tavoitteet. Päivittäisessä kasvatustyössä toimintaa suunniteltaessa olisikin hyvä miettiä millaisin menetelmin lapsen äänen saa kuuluville myös aikuisen järjestämässä toiminnassa. Menetelminä leikki ja tarinankerronta lisäävät lapsen osallisuuden kokemuksen mahdollisuutta (Karlsson 2010, Turja 2004).

Usein kasvatustyössä kuulee resurssien puutteen olevan este aikuisen toiminnalle lapsen osallisuuden ja kuulemisen mahdollistamiseksi (Turja 2011b, 25). Tarinataikurituokioilla resurssointi oli erinomainen tuokioiden ollessa yksilötuokioita. Käytännön kasvatustyössä näin ei useinkaan ole ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen itsessään tuoden jo painetta lapsen yksilölliseen kohtaamiseen ja osallisuuden toteutumiseen. Tämä tutkimustulos ei kuitenkaan saa lannistaa vaan päin vastoin innostaa miettimään keinoja siihen miten ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa voisi lapsen kuitenkin kohdata yksilönä. Pienryhmätyöskentelyn on koettu olevan hyvä keino lapsen osallistavaan kohtaamiseen (Korkeamäki 2011; Raittila 2013; Karlsson 2014). Tämä haastaa myös aikuisen itsereflektioon päivittäisissä tilanteissa, joissa hän kohtaa lapsen mahdollistaen lapsen kuulemisen. Tähän reflektointiin Shierin (2001) mallin kaltainen väline olisi toimiva työväline oman työn ja toimintatapojen arviointiin johdattelevine kysymyksineen. Turja (2011) mallin mukainen arviointiväline hyödyttäisi koko työyhteisön tilan arviointia ja kehittämistä.

### **Positiivinen vuorovaikutus**

Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan lasten sosioemotionaaliset ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, negatiiviseen käsitykseen itsestä oppijana ja motivaatio-ongelmiin, negatiiviseen minäkäsitykseen, vuorovaikutusongelmiin sekä vaikeuksiin suorittaa tutkinto ja siirtyä työelämään. Syitä näihin ongelmiin voidaan nähdä yksilössä itsessään sekä

yksilön ja kasvuympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa. Näiden näkemysten pohjalta tässä tutkimuksessa oli perusteltua myös tarkastella vuorovaikutusta tutkijan ja lapsen välisessä vuoropuhelussa positiivisia elementtejä etsimällä. Tässä tutkimuksessa aikuinen heittäytyi hassuttelemaan lapsen kanssa ja mikä huomion arvoisinta, kuunteli ja ymmärsi lapsen humoristisia aloitteita. Tämä näkyi aineistossa yhdessä nauramisena tai siinä, että lapsen juttu nauratti aikuista. Oppimisen ilon löytäminen, positiivisen oppimisympäristön luominen sekä kaikkien toimijoiden välinen yhteistyö ja positiivinen ilmapiiri edesauttavat lapsen oppimista (Kumpulainen ym. 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016; Kuorelahti ja Lappalainen 2017). Varhaiskasvatuksen arkeen olisikin tärkeää luoda ilmapiiri, jossa positiiviselle heittäytymiselle jäisi tilaa ja lapsen vahvuudet tulisi huomioiduksi kehityksellisten haasteiden sijaan.

### **Kommunikoinnin haasteet ja lapsen toiminnan rajaaminen**

Lapsen osallisuuden kokemusta tukevan aikuisen toiminnan lisäksi aineistosta oi havaittavissa haasteita aikuisen ja lapsen välisessä kommunikaatiossa. Kommunikoinnin haasteet näkyivät tässä tutkimuksessa aikuisen ja lapsen toistensa päälle puhumisena. Lapsi puhui aikuisen päälle, aikuinen lapsen päälle tai he puhuivat toistensa päälle. Tämän voisi tulkita olevan kuuntelemisen ongelma ja vaikeuttavan dialogia. Näin ei useinkaan ollut, vaan dialogi jatkui tasaveroisena. Tästä johtuen tämän kaltaiset haasteet kommunikoinnissa voidaan tulkita myös innostumisena yhdessä tekemiseen. Tärkeäksi näkökulmaksi arjen kasvatustyössä nousevat toisten kuulemisen, oman vuoron odottamisen ja vuorottelun harjoittelu kaikissa päivittäisissä tilanteissa lapsiryhmässä.

Aikuisen järjestämä toiminta mahdollistaa aikuisen vallankäytön, jopa vielä helpommin kuin toiminta, joka olisi lapsen ideoimaa ja lapsesta lähtevää (vrt. Kangas 2016; Mäki-Havulinna 2018). Aikuisen vallankäyttöä lapsen toiminnan rajaamisen muodossa oli erittäin vähän suhteessa aineiston laajuuteen ja

lasten vilkkauteen. Tilanteet, joissa aikuinen ohjasi lasta fyysisesti liittyivät yhden lapsen tuokioon, jossa lapsen mielenkiinto ajoittain suuntautui ympäristöön ja siinä oleviin välineisiin. Aikuinen toimi tilanteessa hyvin lempeästi ja johdattelevasti. Suoraa lapsen kieltämistä tai käskemistä ei aineistossa esiintynyt ollenkaan. Tässä aineistossa lapsen rooli suhteessa aikuiseen näytti hyvin tasa-arvoiselta (vrt. Turja, 2017; Vuorisalo, 2013). Käytännön varhaiskasvatustyössä jokaisen kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota omaan puhetapaansa niin, että lapsen ohjaaminen tapahtuisi monisanaisesti kieltojen ja käskyjen sijaan.

Merkittävä huomio oli, että aikuinen oli kiinnostunut lapsen mielipiteestä läpi koko aineiston. Tämä osoitti sen, että tasa-arvoinen kohtelu toteutui myös tuokioille osallistuvien lasten välillä. Vaikka toisten lasten kanssa työskentely oli haasteellisempaa, niin aikuisen kiinnostus ja halu kuunnella lasta jakautui kaikille tasaisesti. Jotta tasa-arvoinen kiinnostus lapsen mielipidettä kohtaan voisi syntyä päiväkodissa lapsiryhmässä tulee aikuisen tietoisesti pysähtyä kuuntelemaan lasta.

### **Lasten kuuleminen**

Lapsen osallisuuden mahdollistuminen perustuu aikuisen sensitiivisyyteen sekä taitoon ja tahtoon kuunnella lasta (Emilson & Folkesson 2006; Turja 2007). Lapsen kuuleminen on tärkein elementti kohti muita lasta osallistavia tasoja (Hart 1992; Shier 2001; Turja 2011). Tässä tutkimuksessa aikuisen kiinnostus lapsen mielipiteeseen esiintyi tasaisesti lapsikohtaisesti tuokioilla sekä siirryttäessä tuokiolta toiselle läpi koko aineiston. Aikuisen kiinnostuminen lapsen mielipiteestä näytti myös motivoivan lasta. Näissä tilanteissa aikuinen oli oikeasti kiinnostunut lapsen mielipiteestä ja otti lapsen vakavasti (Karlsson, 2014). Näissä tilanteissa aikuinen ja lapsi näyttivät olevan dialogisessa tasavertaisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jota Hill ym. (2004, 85–86) pitävät lapsen osallisuuden perustana. Näissä tilanteissa ei ollut mitään piirteitä Karlssonin (2000, 60–61) varhaiskasvatuksesta löytämästä arvioivasta ja kyselevästä mallista, jossa aikuinen kysyy, lapsi vastaa ja lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Oman kokemukseni mukaan päiväkodin

arjessa edellä kuvatun kyselevän mallin mukaista vuorovaikutusta on havaittavissa aikuisten ja lasten välillä. Kasvattajien tulisikin arvioida omaa vuorovaikutustapaansa ja tunnistaa ne kohdat, joissa kyselevän mallin mukainen toiminta tapahtuu. Lisäksi arjessa toiminnan päivittäistä struktuuria tulisi arvioida yhdessä lasten kanssa ja muokata päivän kulkua niin, että kiireetön oleminen mahdollistuu ja aikaa lasten kuulemiselle jää.

Mielenkiintoinen luokka lapsen kuulemisen osana on myös toistamalla vahvistaminen, jota esiintyi säännöllisesti läpi aineiston. Mielestäni tätä voi tulkita kahdella tavalla. Toisaalta aikuinen halusi näin varmistaa kuulleen ja tulkinneensa lapsen kertoman oikein. Toisaalta aikuinen näin toimisessaan huomioi lapsen erityistarpeen tukien lapsen kielenkehitystä ja tarkkaavaisuuden ylläpitämistä, kielen ja ajattelun välistä yhteyttä sekä vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa Vygotskyn (1982) teoreettisten ajatusten mukaisesti. Aikuisen on tärkeää huomioida lasten yksilölliset tarpeet niissä tilanteissa, joissa lapsen kyky kommunikoida tai ajatella on syystä tai toisesta rajoittunut. Tällöin lapsen osallisuuden tukeminen on aikuisen vastuulla. Tukea voidaan antaa kuvin, vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin, oppimisympäristön esillepanolla sekä dokumentoimalla toimintaa (Turja 2017, 52–53). Lähtökohtaisesti toiminnan sisältö tulee suunnitella niin, että lapsen osallisuus on mahdollista. Apuna voi käyttää lasta motivoivia toiminnallisia menetelmiä, kuten tarinankerrontaa ja leikkiä (Karlsson 2000; Turja 2004). Oikeiden menetelmien, kuten tarinankerronnan valinta mahdollistaa inklusion toteutumisen (Wright ym. 2012). Tässä tutkimuksessa vain kerran aikuinen sanoitti lapsen puolesta tilannetta, kun saatavilla oleva tuki ei riittänyt. Tämänkin aikuinen teki hyvin lasta kunnioittaen.

Aineiton tilanteissa aikuinen oli myös avoin lapsen ehdotuksille ja niiden hyväksymiselle sekä lapselle tilan antamiselle ja yhteiselle tarinan johdattelulle. Aikuinen saattoi myös joissain tilanteissa esittää suoria tarkentavia kysymyksiä. Tämä on osoitus siitä, ettei aikuinen koettanut johdatella tilannetta

omien päämääriensä suuntaisesti, vaan antoi lapselle vallan ja vastuun tuottaa lopputulos itse (Hart 1992; Shier 2001; Turja 2011).

Läpi aineiston esiintyi myös elementtejä, jotka kertoivat suoraan aikuisen kuulevan lasta. Kuorelahti ja Lappalainen (2017) pitävät sosioemotionaalisen pätevyyden yhtenä osana sosiaalisia taitoja, kuten kommunikointia ja toisen kuuntelemista. Kuuntelemisen taito on heidän mukaansa opeteltava taito, ei syntyperäinen. Tämä on seikka, johon pitää kasvatustyössä kiinnittää huomiota. Arvioimmeko säännöllisesti omaa tai kasvattajatiimimme kuuntelemisen taitoja? Onko meillä välineitä arvioida näitä taitoja? Pidämmekö kuuntelemisen taitoa itsestään selvänä kasvattajan ammatillisena piirteenä ja osaamisen alueena? Näiden kysymysten äärelle pitää kasvatustyössä palata, jos haluamme kehittää osaamistamme ja viedä lasten osallisuuden mahdollistamista seuraavalle tasolle. Hartin (1992) mukaan ongelmallisinta on juuri se, että aikuiselta löytyy halua lapsen kuulemiseen, mutta itsearviointin kautta toimintatapojen muuttamien on haaste.

Lapsen kehuminen, lapsen itsenäisyyden tukeminen ja yhdessä tekeminen esiintyivät myös kuulemisen alaluokkina tässä tutkimuksessa. Tuokioilla aikuisen ja lapsen välinen suhde oli hyvin intensiivinen aikuisen ja lapsen toimiessa tuokioilla kahdestaan. Aikuinen selvitti heti tuokion aluksi tavoitteena olevan yhdessä tekemisen, jossa lapsella on oikeus itsenäisiin päätöksiin ja mielipiteisiin. Yhdessä tehden lapsessa hyvän huomaaminen mahdollistui ja oikeista asioista palautteen antaminen ja kehuminen oli mahdollista toteuttaa. Oikea-aikainen palaute ja kehuminen vaatii aikuiselta hyvää tilannetajua, lapsen tuntemista ja arvostamista (Korkeamäki, 2011). Turjan (2007) mukaan jo tietoisuus kuulluksi tulemisesta vahvistaa myösteistä minäkuvaa, joka lisää lapsen itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta. Tutkimus vahvisti myös käsitystä siitä, että aikuisen on oltava intensiivisesti läsnä lapsen toiminnassa, jotta oikea-aikaista palautetta on mahdollista antaa. Usein arjessa kasvatuksen kentällä näkyvä, lasten leikkien valvontana suoritettava aikuisen läsnäolo ei riitä.



Lapsen kuuleminen toteutui myös niissä tilanteissa, jolloin aikuinen nauroi lapsen jutulle tai yllättyi lapsen valinnasta. Yhteisen huumorintajun muodostuminen vaatii tasa-vertaisen suhteen muodotumista aikuisen ja lapsen välille. Tämä osoittaa sosiaaliseen toimintaan osallistumiseen tarvittavien voimavarojen jakautumista tasan. Vuorisalo (2013, 187–190) on tutkinut näiden voimavarojen jakautumista päiväkodissa, joissa ne eivät jakaudu tasan synnyttäen lapsen ja aikuisen välille osallistujina eriarvoisen aseman. Tähän liittyy myös moninainen vallankäyttö (Turja 2017, 49). Tässä tutkimuksessa ei tämänkaltaista vallankäyttöä havaittu.

### **Lapsen osallisuuden mahdollisuudet aikuisen järjestämässä toiminnassa**

Ohjatussa toiminnassa näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan olevan mahdollista aikuisen ja lapsen tasaveroisen sekä vuorovaikutuksellinen kohtaaminen. Tarinataikurituokion perustuminen lapsen osallisuutta tukeviin menelmiin, tarinan kerrontaan ja leikkiin tukivat varmasti osallisuuden kokemuksen syntymistä. Lisäksi ei voi jättää huomiotta tuokioita ohjanneiden tutkijoiden osaamista lapsen osallisuuden aihepiirissä. Tästä johtopäätöksenä sekä Shierin (2001) että Turjan (2011) mallien mukainen kasvattajan oman työnsä reflektoinnin merkitys korostuu niin henkilökohtaisia taitoja kuin koko kasvattajayhteisön lasta osallistavaa toimintaa arvioitaessa.

### **Motivointi**

Tarinataikurit- menetelmään liittyvät elementit, kuten tarinankerronta ja leikki sekä kuvien ja lelujen käyttö motivoivat lasta yhdessä tekemiseen ja tavoitteelliseen itsenäiseen tuottamiseen ja päätöksen tekoon. Karlsson (2014) pitää leikkiä osana elämää, jossa lapsi elää omaa ainutkertaista lapsuuttaan. Hänen mukaansa leikki syntyy yhteisöllisessä toiminnassa kertoen ja kuunnellen. Turjan (2007, 170) mukaan lapsen yksilölliset kokemukset ja merkityksellinen toiminta lisäävät lapsen sitoutumista, oppimiselle otollista emotionaalista viirettä ja oppimismotivaatiota. Tässä tutkimuksessa lapset selvästi kokiivat aikuisen järjestämän toiminnan mielekkääksi ja itselleen merkitykselliseksi.

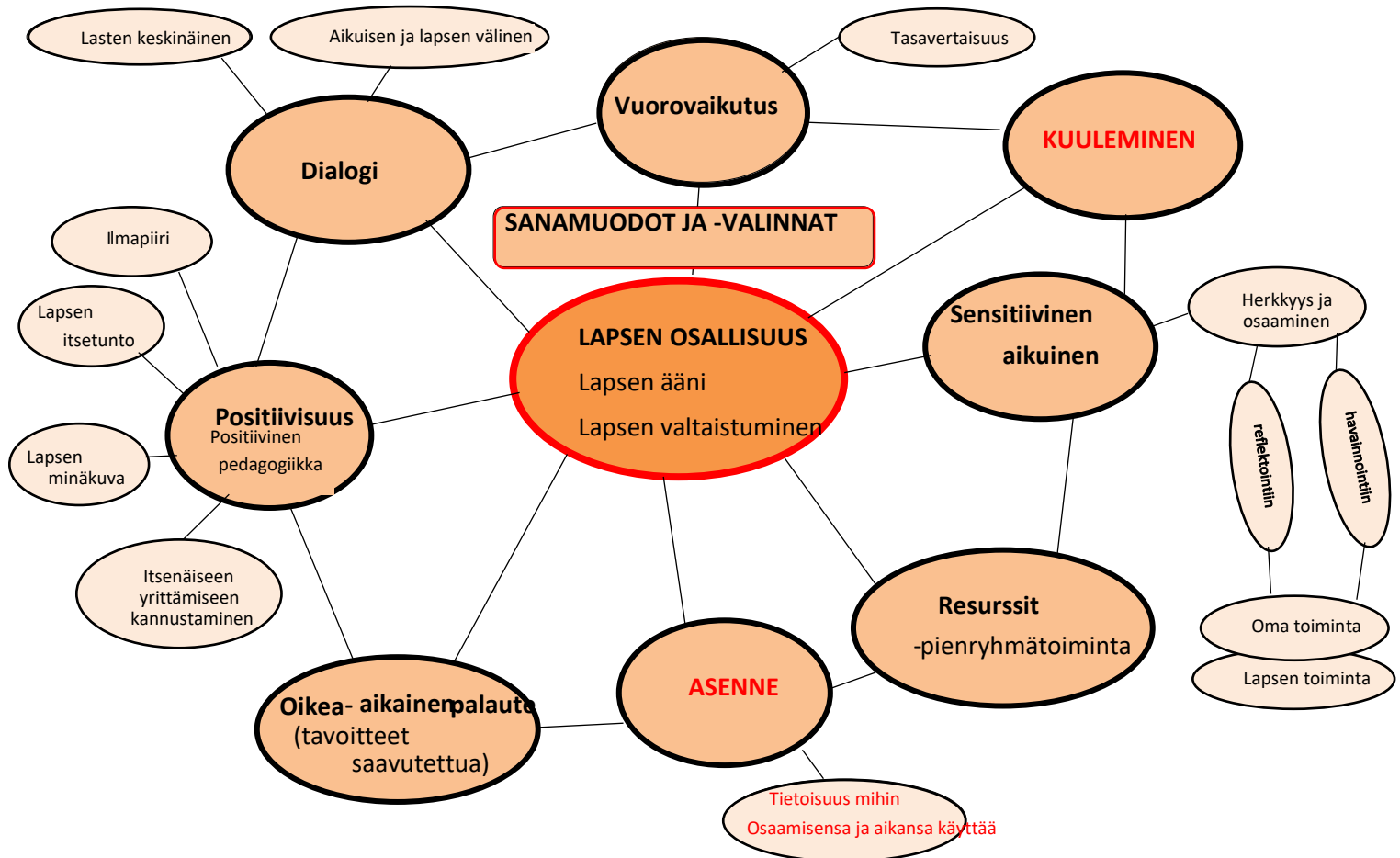
Lisäksi lapsen tarpeiden mukainen aikuisen järjestämä kuvatuki ja tuokion pedagoginen sisällön suunnittelu mahdollisti lapsen osallisuuden toiminnassa. Turja (2007, 168) pitää tätä yhtenä keskeisenä kasvatuksen ja opetuksen laadun tekijänä. Ohjatun toiminnan suunnittelussa kasvattajien tulisikin tiedostaa ja ottaa aktiivisesti käyttöön lasta osallistavat elementit.

### **Me-sanamuodon käyttäminen tuokion aikana lapsen itsenäisen toiminnan tukemisessa**

Mielenkiintoisin tulos on se, miten aikuinen saa houkuteltua lapsen mukaan itsenäiseen tuottamiseen yhdessä tekemisen kautta dialogissa sanamuotoa muuttamalla, me-muotoa käyttämällä. Tulososion esimerkit havainnollittavat näiden vuoropuheluiden edistymisen. Tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että osallisuuden korkeinta astetta eli yhdessä tekemistä (Hart 1992; Shier 2001; Turja 2011) voidaan käyttää lapsen itsenäisen toiminnan tukemiseksi. Tämän kaltainen kuulluksi tuleminen vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja lisää lapsen itsetuntoa sekä voimaantumisen tunnetta niin, että hän pystyy itsenäiseen toimintaan (Turja 2017, 50–51). Näin pieni ja yksinkertainen aikuisen teko näytti johtavan edellä kuvatun itsenäisen toiminnan toteuttamisen lapsen rohkaistuessa. Lapsen osallisuuden kannattelu vaatii aikuiselta sensitiivistä läsnäoloa ja herkkyyttä lapsen toiminnan havainnointiin. Tämä on seikka, joka tulee huomioida etenkin ujoimpien, hiljaisempien ja vetäytyneempien lasten osallisuuden kokemuksen tukemisessa ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Usein sosiaalisesti aktiiviset lapset saavat äänensä kuuluviin ryhmässä ilman erityishuomiota, ujojen ja hiljaisten jäädessä vähemmälle huomiolle.

Yhteenvedona aikuisen toiminnalle voidaan asettaa kahdeksan edellytystä edellä kuvattujen aineistosta tehtyjen löytöjen perusteella.

Tavoitteena aikuisen toiminnassa on lapsen *osallisuuden mahdollistaminen, lapsen äänen kuuleminen ja lapsen valtaistuminen*. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi vaadittavaa aikuisen toimintaa konkretisoidaan kuvassa 4.



Kuva 4. Aikuisen toiminta lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi (malli tutkimusaineiston ja teorian perusteella)

Ensimmäisenä askeleena kohti lapsen osallisuuden saavuttamista on aikuisen asenne ja tietoisuus siitä mihin osaamisensa ja aikansa käyttää ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Turjan (2007, 174) mukaan keskeistä on aikuisten asennoituminen vakavasti lasten esittämiin näkökulmiin. Lasten vakavasti ottamiseen liittyy aikuisen valmius omista suunnitelmistaan ja tulkinnoistaan luopumiseen sekä tilan antaminen vaihtoehtoisille toimintatavoille. Aikuisen tulee tiedostaa omat asenteensa ja tarvittaessa siirtää sivuun ne asenteet, jotka heikentävät lapsen kuulemistä ja viestien tulkintaa. Aikuisen asenteesta askeleet etenevät vastapäivää resurssien, sensitiivisen aikuisen, kuulemisen, vuorovaikutuksen, dialogin, positiivisen pedagogiikan kautta oikea-aikaiseen palautteeseen. Koko prosessin läpi aikuisen on oltava tietoinen käyttämistään sanamuodot ja -valinnoista.

Resursseilla tarkoitetaan aikuisen mahdollisuutta pienryhmätoimintaan lapsen osallisuutta lisäävänä toimintana (Korkeamäki 2011; Karlsson 2014). Seuraavina edellytyksinä aikuisen sensitiivisyys, kuulemisen taito, vuorovaikutus ja dialogisuus muodostavat kiinteän kokonaisuuden, jossa kaikki osat ovat riippuvaisia toisistaan. Lisäksi sensitiivisyyteen liittyy aikuisen herkkyys niin oman kuin lapsen toiminnan reflektointiin (Kumpulainen 2015, 57–58) vuorovaikutukseen lapsen ja aikuisen tasavertaisuus. Päiväkodin ryhmässä vuorovaikutuksen tasavertaisuus sekä dialogisuus tulee toteutua aikuisen lisäksi myös suhteessa toiseen lapseen (Turja 2017, 51).

Aikuisen positiivisuus ja positiivisen pedagogiikan ymmärtäminen auttaa lasta oppimisen ilon löytämisessä sekä itse oppimisen ja lapsen hyvinvoinnin tukemisessa (Kumpula ym. 2014, 224–225). Positiivisuus on yhteydessä ilmaisiin, lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan (Turja 2017, 50) sekä itsenäiseen yrittämiseen kannustamiseen. Kaikkien edellä mainittujen edellytysten toteutuessa lapsen osallisuuden kokemuksen mahdollistumista tukee aikuisen antama oikea aikainen palaute ja kehuminen, joka oli nähtävissä läpi Tarinataikurituokioiden.

Lasten oikeus osallisuuteen on määritelty ensimmäistä kertaa YK:n Lastenoikeuksien julistuksessa vuonna 1989, lähes 30 vuotta sitten. Edelleen käytännön kasvatustyössä on tilanteista, joissa lapsen oikeus osallisuuteen ei toteudu (Pekki ja Tamminen 2002, Turja 2007, Kangas 2016, Mäki-Havulinna 2018). Aikuisten tekojen eteenpäin kehittämiseksi muotoilin lapsen kuulemista kuvaavat teot (taulukosta 11) laatulupauksiksi aikuiselta lapselle. Laatulupaukset on esitelty kuvassa 5.

Kuulemisen mahdollistava aikuisen toiminta	Aikuisen laatulupaukset lapsen kuulemiseksi
Vuorovaikutuksen vahvistaminen	1. Teen kaikkeni, että onnistut.
Positiivinen vuorovaikutus	2. Olet hyvä ja viihdyn seurassasi.
Lapsen ajatuksista kiinnostuminen	3. Mielenpitesee on minulle tärkeä.
Lapsen mielipiteiden kunnioittaminen	4. Hyväksyn sinut sellaisena kuin olet.
Yhteinen jaettu todellisuus	5. Et ole yksin, olen kanssasi.

Kuva 5. Aikuisen laatulupaukset lapsen kuulemiseksi

Varhaiskasvatustyössä olemme tottuneet antamaan laatulupauksia milloin kunnalle, milloin vanhemmille. Oman kokemuksen mukaan lupaukset lapselle ovat jääneet vähemmälle. Lapsen osallisuuden mahdollistamisessa aikuisen toiminta sekä lapsen kuuleminen ovat keskeisessä asemassa (Hart 1992; Shier 2001; Turja 2007) osallisuuden toteutumisen perustuen aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (Vygotsky 1982). Tämän pohjalta on perusteltua, että eteenpäin pääsemiseksi aikuinen tekee konkreettisista teoistaan lupaukset lapselle kuulemisen parantamiseksi.

Kuvassa 5 esitettyjen laatulupausten sisällöt on pomittu taulukosta 11, jossa esitettiin aikuisen konkreettisia tekoja lapsen kuulemisen mahdollistamiseksi. *Vuorovaikutuksen vahvistamisen* sisällöt voidaan tulkita lupaukseen ”teen kaikkeni, että onnistut”. *Positiivisen vuorovaikutuksen* sisällöt voidaan tulkita ”olet hyvä ja viihdyn seurassasi”. *Lapsen ajatuksista kiinnostumisen* sisällöt voidaan tulkita ”mielipiteesi on minulle tärkeä”. Lapsen mielipiteiden kunnioittaminen voidaan tulkita ”hyväksyn sinut sellaisena kuin olet” ja *yhteinen jaettu todellisuus* laatulupauksena voidaan tulkita ”et ole yksin, olen kanssasi”.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kohteena on koko tutkimusprosessi tiedon hankinnasta tiedon käyttöön. Tutkimusraportin lukijan pitäisi luettuaan olla selvillä siitä, miten tieto on hankittu ja millä perusteella siihen voi luottaa (Metsämuuronen 2006, 132). Keskeiseksi luotettavuuden kriteeriksi nousee tutkimuksen tekijä (Eskola & Suoranta 1998, 210). Analyysivaiheessa analyysin kuvauksen pitää olla riittävän tarkka ja yksiselitteinen, jotta lukija voi ymmärtää tutkijan tekemän päättelyn (Eskola & Suoranta 1998, 212–213). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on huomioitava, että tutkijana olen kokematon ja tutkimuksessa käytettiin valmista aineistoa. Koko tutkimusprosessin aikana kaikki työstämäni vaiheet pyrin tekemään huolellisesti ja tarkasti niin

aineiston analyysissä, tulosten tarkastelussa kuin arvioinnissakin. Tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa olen ollut mahdollisimman tarkka ja rehellinen sekä pyrkinyt tulososiossa aineistokatkkelmin tuomaan esiin päätelmien luotettavuutta.

Lincoln ja Guba (1985, 302–316) pitävät uskottavuutta yhtenä luotettavuuden kriteerinä. Tällä he tarkoittavat sitä, miten todellisen kuvan tutkija tutkittavasta ilmiöstä antaa. Heidän mukaansa uskottavuutta lisää tutkijan pitkäaikainen sitoutuminen ilmiön tarkasteluun, jatkuva havainnointien teko koko tutkimusprosessin ajan sekä triangulaatio. Uskottavuuden näkökulmasta oman haasteensa tämän tutkimuksen toteuttamiseen toi se, että tutkimuksessa käytettiin valmista aineistoa. Tiedon keräämisen ja aineiston litteroimisen oli tehnyt joku muu kuin itse tutkija, jolloin koko tutkimusprosessin ajan kestänyt havainnointien teko ei voinut olla mahdollista. Toisaalta Lincoln ja Guba (1985, 316–318) tuovat esiin tutkimuksen varmuutta pohdittaessa ne ulkoiset tekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen vakauteen. Tutkijan ja tutkittavien väliseen suhteeseen liittyvät tekijät voisivat olla vaikuttavia asioita. Tässä tutkimuksessa valmiin aineiston käyttäminen toisaalta vapautti tämän kaltaisten ulkoisten tekijöiden vaikutuksilta, kun tutkittaviin ei ollut voinut syntyä minkäänlaista suhdetta.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Oikein käytettynä toteutuneen triangulaation katsotaan lisäävän luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 68–74). Tässä tutkimuksessa aineiston uudelleen luokittelulla sekä teoriaohjaavan ja diskurssianalyysin käytöllä analyysimenetelminä pyrittiin luotettavuuden parantamiseen. Herkullista olisi ollut myös yhdistää tähän tutkimukseen myös kvantitatiivista menetelmää, sillä analysointivaiheessa oli tarve luokkien esiintymismäärien laskemiseen. Määrät ovat näkyvillä tutkimusraportin taulukoissa, mutta niitä ei ole käytetty analyysissä. Tämä tutkimus toteutui vain yhden tutkijan toimesta, joten tutkijatriangulaatio ei toteudu. Luotettavuuden parantamiseksi tutkimus lähetettiin vielä kommentoitavaksi Tarinataikurituokioiden toteuttaneille

ja aineiston keränneille tutkijoille ja heidän antamaansa palautetta hyödynnettiin luotettavuuden parantamiseksi.

Tietojen käsittelyssä keskeisinä käsitteinä ovat luottamuksellisuuden lisäksi anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 56–57). Tässä tutkimuksessa tuokioille osallistuneiden lasten tunnistettavuutta ja henkilöllisyyden paljastumista pyrittiin suojaamaan käyttämällä niin aineiston analyysivaiheessa kuin raporoinnissa lasten keksimien salanimien sijaan tutkijan keksimiä tunnistenimiä.

Tutkimuksen pätevyyttä tarkastellaan tulkintojen ja johtopäätösten sekä tutkimusaineiston välisen suhteen paikkansapitävyydellä. Tutkimusaineiston riittävyttä ja kattavuutta voidaan arvioida varmistamalla, että tulkinnat aineistosta eivät perustu satunnaisiin poimintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 215). Tutkimusaineiston riittävyys on kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskoh- taista. Tapa ratkaista aineiston riittävyys on kylläntyminen eli saturaatio. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietty määrä aineistoa tuo esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuksesta on mahdollista saada. Aineistoa lisäämällä tilanne ei muutu. (Eskola & Suoranta 1998, 62–64, 215). Tässä tutkimuksessa aineistoon sisällytettiin jokaiselta lapselta kahdella tuokiolla tuotetut tarinat, kahdella lapsella tarinoita oli vain yksi. Näin pyrin saamaan mahdollisimman laajan otoksen, jossa kylläntyminen mahdollistui.

Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat aina tutkijan tulkintaa asi- oista ja ilmiöistä. Eskolan ja Suorannan (1998, 216–217) mukaan tulkintojen osu- vuus ja hedelmällisyys ovat kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. Tut- kijana olen kokematon, mutta aineiston perusteella olen pyrkinyt tekemään ana- lyysin ja päätelmät, jotka myös toinen tutkija voisi aineistosta tehdä. Tästä sain tämän aineiston osalta henkilökohtaisen kokemuksen aiemmin harjoittelussani kaksoiskoodaamalla tätä samaa aineistoa tutkimusryhmän tutkimuskysymysten mukaisesti. Olen pyrkinyt perustelemaan riittävästi valintojani ja tulkintojani kertoen niistä tässä tutkimusraportissani.

Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan yksi laadun kriteereistä on siirrettävyys. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella Shierin (2001) mallin mukaisesti luokiteltu aikuisen toiminta lapsen osallisuuden tukemiseksi tulee näkyväksi. Tutkimus todentaa teoreettisen mallin toimivuuden, mutta tulosta ei voi yleistää muihin lasten kanssa työskenteleviin aikuisiin tai muuhun aikuisen järjestämään toimintaan. Tulos antaa vertailupohjaa sille, että lapsen osallisuuden mahdollistavaa toimintaa on mahdollista järjestää. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, eivätkä siirettävissä eri ympäristöön sellaisenaan. Mutta käytännön kasvatustyöhön niistä saa uutta näkökulmaa kasvattajan päivittäiseen toimintaan sekä oman ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen. Tutkimuksessa esiin tulleet konkreettiset aikuisen teot auttavat arvioimaan omaa toimintaa työyhteisössä lasten osallisuuden mahdollistamiseksi entistä paremmin.

Jatkotutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoista olisi havainnoida aikuisen tekoja lapsen osallisuuden tukemiseksi päiväkotien ohjattujen tuokioiden aikana. Toinen mielenkiintoinen havainnoinnin kohde on päiväkotipäivän aikana olevat lukuisat siirtymätilanteet ja se, miten niissä aikuinen toimii lapsen osallisuutta tukien ja lasta kuunnellen. Olisi mielekästä myös kokeilla menetelmää kasvatuksen kentällä päiväkodissa eri ammattinimikkeellä työskentelevien kasvattajien keskuudessa, vaikka erilaisten interventioiden sijaan ihminen ja ihmisten välinen vuorovaikutus on keskeisellä sijalla osallisuuden kokemuksen syntymisessä (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Tarinataikurit -menetelmä voisi olla käyttökelpoinen väline osana tämän päivän varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Mediakasvatuksen keinoin digitaalisen menetelmän avulla voitaisiin lasten ääni varhaiskasvatuksessa saada kuuluviin. Digitaalisessa versiossa lapsen kanssa yhdessä voitaisiin suunnitella tilanteita, joista tarinaa lähdettäisiin yhdessä kehittämään, leikkimään ja refleктоimaan. Tämä voisi osaltaan myös palvella varhaiskasvatussuunnitelman velvoitteeseen arvioida toimintaa ja sen vaikuttavuutta yhdessä lapsen kanssa. Digitaalisessa muodossa informaatio olisi myös helppo välittää vanhempien käyttöön ja näin tehostaa yhteistyötä päiväkodin ja kodin kontekstien välillä.



Tämän tutkimuksen ja esille nostetujen teorioiden perusteella näyttää siltä, että aikuisten asenne lasta ja lapsen osallisuuden tukemista sekä kuulemista kohtaan on merkittävässä asemassa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia kasvatustyössä toimivien aikuisten käsityksiä omista asenteistaan sekä myöskin oman toimintansa reflektointitaidoista. Viimekädessä kysymys kuitenkin on aikuisen ja lapsen välisestä valtasuhteesta (Hart 1997, 45–46; Shier 2001, 115 ; Turja 2017, 39). Ilman itsekriittistä tarkastelua ei muutosta lasten valtaistumisen suuntaan voi tapahtua.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–189.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives. London: Falmer Press.
- Delfos, M. F. 2001. Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old. Amsterdam: SWP Publishers.
- Duckworth, A. & Seligman, M. 2005. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*. Vol.16(12), 939–944.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's Participation and Teacher Control. *Early Child Development and Care*. Vol. 176 No. 3–4, 219–238.
- Engel, S. 2005. Narrative analysis of children's experience. In: Greene, S. & Hogan, D. *Researching Children's Experience*. London: Sage Publications, 199–216.
- Eskola, J. 2001a: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli

(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Forman, G. & Hall, E. 2005. Wondering with children: the importance of observation in early education. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 69–84.

Green, S. & Hill, M. 2005. Researching children's experience: methods and methodological issues. In: Greene, S. & Hill, D. Researching children's experience. Approaches and Methods. London: Sage Publications, 1 – 21.

Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12–23.

Hart, R. A. 1997. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: Unicef.

Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77–96.

Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. In: Greene, S. & Hill, D. Researching children's experience. Approaches and Methods. London: Sage Publications, 61 – 86.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy. Gummerus.
- Hujala, E, Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. 1. painos. Hyvinkää: Edufin.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An international Journal of Research and Development*, 30, 147-160.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kangaspunta, T. 2014. Pienten lasten tunteet ja tunteiden merkitys lasten arjessa. Kasvatustieteen pro -gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Stakes.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura*. Julkaisu 105. Helsinki: Yliopistopaino. 121-141.
- Karlsson, L. 2014. *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning,

delivery and evaluation. Research report. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa Nurmilaakso, M ja Välimäki, A-L (toim.). Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 2011.

Kumpulainen, K. 2015. Pienten lasten suuret ajatukset: dialoginen merkityksento lasten osallisuuden ja kehityksen voimavaroina. Teoksessa Ubani, M., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten Keskus, 56–81.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen pedagogiikan voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

Kumpulainen, K. & Renshaw, P. 2007. Cultures of learning. *International Journal of Educational Research* 46 (3–4), 109–115.

Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. ja Kuorelahti, M. 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä. PS-kustannus.

- Laakso, M-L., Koivula, M. & Turja, L. 2017. Using the storytelling method to hear children's perspectives and promote their social-emotional. University of Jyväskylä, Department of Education.
- Laakso, M-L. & Turja, L. (2011). Tarinataikurituokiot – menetelmä ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kokemusten kuulemiseen osana kuntoutuskäytäntöä. In: Aalto, E., Alasuutari, M., Heino, T., Lamponen, T. & Rutanen, N. Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 51/2011, 77–79.
- Laakso, M-L., Turja, L. & Manninen, P. 3.-7.9.2013. European Conference of Developmental Psychology. Lausanne, Switzerland.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp 2006.
- Munter, Hilikka (2001). Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa Helenius, Aili & Karila, Kirsti & Munter, Hilikka & Mäntynen, Pirkko & Siren-Tiusanen, Helena (2001). Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampereen yliopisto Väitöskirja. Viitattu 3.9.2018. <file:///C:/Jyväskylä/GRADU/Artikkelit/Väitös%202018.%20Opettaja%20oppilas%20vuorovaikutussujde%20luokassa.pdf>

- O'Dell, L., Crafter, S., de Abreu, G. & Cline, T. 2012. The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research* 12 (6) 702 - 714. Sage.
- Ojanen, M. 2014. *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3.painos. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 33.
- Piiroinen, T. 2007. *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Helsinki: Kuunnelkaa meitä -Lasten osallisuushanke 2006-2007.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogic. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8. Nro. 1-2, 70-8
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.). 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Ritchie, J. & Lewis, J. 2003. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London. Sage.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & society*, 15, 107-117.

- Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18 (2), 106–118.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 9–29.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Leena Turja & Elina Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Turja, L. 2011b. Lapset osallisina –kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. 24 – 35.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 4. uudistettu painos, 38 –55.



Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Finlex.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 15.4.2018.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi". Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Videotallenne toteutetusta Tarinataikurit tuokiosta

Von Wright, G.H. 1970b. Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopiston filosofianlaitoksen julkaisuja No 1, 1970.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto Väitöskirja. Viitattu 1.9.2018. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Vygotsky, L. S. 1982/1931. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.

Wilks, T. 2015. The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values. *Qualitative Social Work*. Vol. 3(1):78 – 87. London. Sage.

Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. & Burton, M. 2007. Windows into Children's Thinking: A Guide to Storytelling and Dramatization. *Early Childhood Educ J* (2008) 35: 363–369. Springer Science + Business Media. USA.

Wright, C., Diener, M.L. ja Kemp, J.L. 2012. Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*. DOI 10.1007/s10643-012-0544-7.

Yk:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Yhdistyneet kansakunnat. Suomen Unicef.