

**LASTEN KUULEMINEN, OSALLISTUMINEN JA VAIKUTTAMI-  
NEN ESIOPETUKSESSA**

Pirjo Vartiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen laitos  
Kevät 2005

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitettiin lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, kuullaanko lapsia päiväkodin esiopetuksessa, missä määrin heitä kuullaan, sekä mihin asioihin ja miten lapset osallistuvat ja vaikuttavat esiopetuksessa. Tutkimus tehtiin laadullisesti. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin kyselyä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kaikki muut erään etelä-savolaisen kaupungin sosiaalitoimen alaiset 22 esiopetusryhmän lastentarhanopettajat tai muuten koulutukseltaan esiopettajiksi sopivat henkilöt, paitsi oman esiopetusryhmäni lastentarhanopettaja, koska toimin ryhmässä ainoana lastentarhanopettajana.

Aineistosta muodostettujen kriteereiden ja niille annettujen arvojen perusteella esiopetusryhmät jakaantuivat kahteen ryhmään, joista ryhmässä A lapsilla oli enemmän kuulemis- osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa kuin ryhmässä B. Yhdeksässä tapauksessa 17 esiopetusryhmästä lapsia ei kuultu riittävästi tai heillä ei ollut riittävästi vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Syynä oli lastentarhanopettajien mukaan aikuisten suunnittelema ja organisoima toiminta, perinteinen aikuisjohtoisuus, ajan puute ja kiire sekä lapsiryhmän suuri koko ja resurssien puute. A-ryhmässä lasten kanssa neuvoteltiin paljon, mutta B-ryhmässä lasten kanssa neuvoteltiin suurimmaksi osaksi vähän muusta kuin ristiriitatilanteista ja ongelmista. Tutkimuksen mukaan lapsilla on suurimmat mahdollisuudet tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa projektityyppisessä toiminnassa, toiminnan arvioinnissa, sääntöjen laatimisessa sekä leikin ja kasvun kansion kautta. Lapsilla on vähäisimmät vaikutusmahdollisuudet esiopetusympäristöön ja toiminnan suunnitteluun.

Avainsanat:

Esiopetus, kuuleminen, osallistuminen, vaikuttaminen, vuorovaikutus, laatu.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 LASTEN KUULEMINEN JA ERILAISIA KUULEMISEN TAPOJA .....	8
2.1 Kuuleminen .....	8
2.2 Neuvottelu .....	10
2.2.1 Lasten ja aikuisten välisten keskustelujen ja neuvottelujen etuja.....	10
2.2.2 Käytännön esteitä ja keinoja neuvottelulle lasten kanssa.....	12
2.3 Osallistuminen.....	13
2.3.1 Osanottamisen tasot.....	14
2.3.2 Lasten demokraattisen osallistumisen edistämisen periaatteet.....	15
2.3.3 Lasten osallistumisen etuja.....	16
2.3.5 Lasten osallistumisen esteitä ja kehittämiskeinoja .....	16
2.3.6 Osallistumisesta demokraattiseen osallistumiseen ja demokratian oppimiseen.....	17
2.4 Jaettu päätöksenteko ja vaikuttaminen sekä vaikuttamisen etuja.....	19
3 LASTEN KUULEMINEN, OSALLISTUMINEN JA VAIKUTTAMINEN SUOMESSA.....	22
3.1 Kotimaisia tutkimuksia.....	22
3.2 Osallistumisen keinoja.....	23
3.3 Suomalaisen ja ruotsalaisen esiopetuksen vertailua .....	29
3.4 Lasten kuuleminen, osallistuminen ja päätöksenteko sekä esiopetuksen laatu ....	31
4 TUTKIMUSONGELMA .....	34

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	35
5.1 Tutkimuskohde .....	35
5.2 Tutkimusaineiston koonti ja aineiston kuvaus .....	36
5.3 Aineiston järjestäminen analyysia varten ja analyysin lähtökohdat.....	38
5.3.1 Aineiston järjestäminen .....	38
5.3.2 Engeströmin ihmisen toiminnan malli analyysin lähtökohtana.....	39
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	46
6.1 Millä alueilla mahdollisuudet tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa ovat suurimmat? .....	47
6.1.1 Projektityyppinen toiminta .....	47
6.1.2 Toiminnan arviointi .....	49
6.1.3 Säännöt, sadutus, leikki ja kasvun kansio .....	51
6.2 Millä alueilla vaikutusmahdollisuudet ovat vähäisimmät .....	53
6.2.1 Lasten vaikutusmahdollisuudet esiopetusympäristöön .....	54
6.2.2 Toiminnan suunnittelu .....	55
6.3 Miksi kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia on niin vähän?.....	57
6.4 Lasten kanssa neuvottelemisen .....	58
6.5 Lasten ja aikuisten tasavertaisuus.....	60
6.6 Lapsen rooli esiopetuksessa .....	62
6.7 Mikä on tärkeintä toiminnassa lasten kanssa.....	63
6.8 Lasten osallistuminen heitä koskeviin keskusteluihin.....	65
6.9 Lasten osallistuminen ja vaikuttaminen ruokailussa .....	69
7 POHDINTA.....	71
7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	71
7.2 Muut tulokset.....	76
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaaste.....	79
7.4 Tutkimustiedon hyödyntäminen – kaksi opetussuunnitelmaa.....	81
LÄHTEET .....	84
LIITTEET .....	89

## 1 JOHDANTO

Millainen asema lapsilla on päiväkodissa ja esiopetuksessa? Tulevatko he kuulluiksi? Lasten oikeuksien perspektiivi varhaiskasvatuksessa pakottaa meidät ei ainoastaan huolehtimaan lapsista vanhempien työssä ollessa tai näkemään lapset passiivisina kasvatussyritysten vastaanottajina, vaan näkemään lapset aktiivisina pätevinä toimijoina, joilla on omat käsitykset asioista. Lisäksi lasten oikeuksien näkökulmasta lapset voivat tehdä aktiivista myötävaikutusta omaan kasvatukseensa, jos heille annetaan siihen mahdollisuus (Smith 2000, 203.) Annetaanko lapsille mahdollisuus vaikuttaa omaan kasvuunsa ja kehitykseensä päiväkodissa ja esiopetuksessa?

Voisi ajatella, että lapset ovat lapsilähtöisessä esiopetusympäristössä osallistujia, vaikuttajia ja oman elämänsä subjekteja. Mutta asia ei välttämättä ole niin. Myöskään Esiopetussuunnitelman perusteissa (2000) ei lapsen kuulemiseen, saati lapsen vaikuttamismahdollisuuksiin juuri kiinnitetä huomioita. Edelleen on olemassa päiväkoteja, joissa lapset ovat objekteja ja elävät aikuisten vallan alaisina (Puolanne-Pajarinen 2001, 54). Voidaan puhua tässä suhteessa hyvälaatuisista tai huonolaatuisista päiväkodeista tai esikouluista sen mukaan, kuinka paljon lapsilla on kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Lapsen oikeuksien sopimuksen (1993) 12. artiklan mukaan lasta on kuultava häntä koskevissa asioissa. Kuitenkaan lasten aitoon kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen heihin liittyvissä asioissa ei kiinnitetä vielä tarpeeksi huomiota.

Ajatus lasten kuulemisen, osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuksien tärkeydestä esiopetuksessa kypsyi mielessäni vähitellen syksyllä 2002 aloittamieni opintojen myötä. Tutustuin uusimpiin varhaiskasvatuksen tutkimuksiin ja pohdin omaa ja esiopetustiimini työtapaa lasten kanssa. Koin lasten kuulemisen sekä tasavertaisen toimijuuden tärkeäksi toiminnassamme. Vaikka olin jo aiemmin yrittänyt ottaa lapset mukaan toiminnan suunnitteluun ja kuulla heitä, tuntui kuin lapset tyytyisivät siihen, mitä aikuiset ehdottivat. Ajattelin, että lapset tarvitsevat aikaa kertoakseen omista ehdotuksistaan tarkemmin. Asia varmaan onkin osittain näin, mutta ei ole kyse pelkästään ajasta, vaan kuten Riihelä (1996, 175) toteaa, että parhaiten lapsilla nousee kysymyksiä ja viriää keskustelua jokapäiväisissä keskusteluissa aikuisten kanssa. Kaikkein vähiten keskustelua viriää silloin kun aikuinen osoittaa tietämyytensä ja esittää lapsille kysymyksiä osaavana ja tietävänä aikuisena. Eräänä keinona saada lapsi osallistumaan yhteistyöhön aktiivisena toimijana on Hakkaraisen (2002, 115-116) leikkikeskeinen, ”sukeutuva opetussuunnitelma”, joka otettiin teemaksi esiopetusryhmässäni toteutetulle hankkeelle. Hankkeen myötä huomasin mm. lasten kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien tulevan hyvin esiin.

Lasten käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta päivähoidosta on tutkittu ensimmäisen kerran lähinnä Huttusen ja Tammisen vuonna 1991 retrospektiivisessä tutkimuksessa. Tuolloin ei lapsia juuri kuunneltu päiväkotitoiminnassa (mts., 35). Riihelä (1996, 173) on tutkinut eri instituutioiden ammattilaisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen mukaan neuvonta-, kasvatus- ja opetustyössä lasten kuuleminen, huomioiminen ja yhteistyö olivat rajoitettua. Turtiainen (2001) pyrki tutkimaan lasten kuulemista mm. päiväkodissa sekä mm. lasten vaikutusmahdollisuuksia omiin asioihinsa. Mitään selkeitä epäkohtia ei tutkimuksessa käynyt ilmi. Puolanne-Pajarinen (2001, 27, 2) tutki viiden vuoden ikäisten päiväkotilasten subjektiivista ja vaikutusmahdollisuuksia mm. toiminnan suunnitteluun ja sen toteutukseen. Tutkimuksen mukaan lapsisubjektin toimijuus päiväkodissa oli rajoitettua. Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 187) tutkivat puolestaan lasten vaikuttamisen harjoittelun mahdollisuuksia esikoulussa ja sen yhteyttä esikoulun laatuun. Hyvälaatuisissa esikouluissa lapset saivat omasta mielestään osallistua useammin, neuvotella ja tehdä päätöksiä yhdessä opettajan kanssa kuin heikkolaatuisissa esikouluissa.

Lasten kuulemis-, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia päiväkodissa on siis tutkittu vähän, minkä vuoksi koen tutkimukseni tarpeelliseksi. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, kuullaanko lapsia esiopetuksessa ja missä määrin he tulevat kuulluiksi. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, mihin asioihin lapset osallistuvat ja mihin he voivat vaikuttaa esiopetuksessa. Näihin kysymyksiin vastaavat tutkimuksessani aikuiset. Pyrkimykseni on näin tuoda tämä asia näkyväksi esiopetuksessa ja herätellä lastentarhanopettajia enemmän kiinnittämään huomiota näihin seikkoihin toiminnassaan lasten kanssa. Jatko-suunnitelmana on tehdä jonkinlainen tutkimukseen pohjautuva tiedote myös lapsille, mitä kautta lapset saisivat tietoa mahdollisuuksistaan tulla kuulluiksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa.

## 2 LASTEN KUULEMINEN JA ERILAISIA KUULEMISEN TAPOJA

Käsittelen tässä luvussa lasten kuulemista sekä erilaisia kuulemisen tapoja. Tällaisia kuulemisen tapoja ovat *neuvottelu*, *osallistuminen* ja *jaettu päätöksenteko*. Tarkastelen kuulemista ensiksi, koska kuuleminen on perusta lasten osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Seuraavaksi käsittelen neuvottelemista. Se on oleellista, jotta lasten mielipiteet ja ajatukset saadaan näkyviksi. Kun lasten näkökulmat ja aloitteet otetaan huomioon, on lapsilla mahdollista osallistua. Osallistumista tarkastelen kolmanneksi. Viimeisenä käsittelen jaettua päätöksentekoa, koska kuulemisen, neuvottelun ja osallistumisen kautta lapsilla on mahdollisuus jaettuun päätöksentekoon ja vaikuttamiseen.

### 2.1 Kuuleminen

Tutkimuksessani pidän lasten kuulemista edellytyksenä heidän aktiiviselle osallistumiselleen ja mahdollisuudelleen vaikuttaa. Jo se, että lapsia kuullaan antaa heille vaikutusmahdollisuuksia. Myös Turtiainen (2001, 56) toteaa, että voidakseen osallistua ja vaikuttaa on aikuisen kuunneltava lasta.



Viimeisen runsaan kymmenen vuoden aikana lapsen oikeuksista ja subjektiudesta on varhaiskasvatuksessa keskusteltu paljon. Varsinkin 1980-luvun loppupuolella alettiin kritisoida päiväkotien urautuneita ja aikuisen roolia korostavia kasvatuskäytäntöjä. Tämän kritiikin myötä syntyneiden projektien avulla pyrittiin päiväkotikäytänteitä kehittämään enemmän yksittäisen lapsen ja perheen tarpeita huomioivaksi. Tähän kritiikkiin liittyi pyrkimys saada lasten ääni kuuluviin päiväkotimaailmassa. (Puroila 2002, 180.)

On tavallista puhua lapsen parhaasta kuulematta lapsen omaa käsitystä asiasta. Toistaiseksi on vain vähän vakiintuneita tapoja kuulla lapsia. (Strandell, 1995, 27.) Lasta kuultessa on tärkeää, että hän voi omin sanoin kertoa asioistaan ja että hänen ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita ja niitä myös arvostetaan. Arvostuksesta kertoo se, että lapsen mielipiteet otetaan huomioon myös esimerkiksi päiväkodin toiminnassa. Kuuntelemisen edellytyksenä on se, että aikuisilla on siihen aikaa; päiväkodin henkilöstöressurssien on oltava siis riittävät. Kuuleminen on kiinni aikuisen halusta ja herkkyydestä kuulla lasta. (Turtiainen 2001, 56-57.)

Lasten oikeuksien sopimuksen 12. artiklan ensimmäisessä luvussa sanotaan: ”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.” Lasten oikeuksien sopimuksen edellä mainittu kohta vaatii meitä kuuntelemaan, mitä lapsilla on sanottavaa ja ottamaan heidät vakavasti. Se vaatii meitä huomaamaan lasten omien kokemusten, näkemysten ja huolenaiheiden arvon. Se vaatii meitä myös kysymään aikuisen vastuun luonnetta lapsia kohtaan. Se, että lapsillakin on oikeuksia, ei merkitse kuitenkaan sitä, että aikuisilla ei olisi enää vastuuta lapsista. (Lansdown 2001, 1.)

## 2.2 Neuvottelu

Neuvottelu on eräs kuulemisen tapa. Alderson (2000) määrittelee neuvottelun ”rinnalla istumiseksi”, mikä merkitsee jonkinlaista tasa-arvoisuutta, puhumista samalla tasolla ja yhdessä jakamista. Neuvottelemisen on helpompaa pienissä ryhmissä, lasten näkökulmia arvostaen ja myönteisen toiminnan kautta. (Mts., 72.) Lasten kanssa neuvotteluissa voivat aikuiset ja lapset mm. suunnitella yhdessä päiväkodin toimintaa. Neuvotteluissa aikuinen voi innostaa lapsia pohtimaan ja keskustelemaan yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa ja tällä tavoin luoda pohjaa lasten mielekkääseen toimintaan. Näin voidaan huomioida lasten omat mielenkiinnon kohteet ja heidän omien kokemustensa vaikutukset toimintaan. Päiväkodissa käydään neuvotteluja myös silloin, kun aikuisen ja lapsen käsitykset jonkin asian suhteen ovat eriävät ja asiasta yritetään päästä yhteisymmärrykseen. Lisäksi neuvottelemisesta voidaan puhua selvitellessä lasten keskinäisiä konflikteja.

Onko lapsilla mahdollisuutta tehdä ehdotuksia oman esikoulupäivänsä suhteen tai toiminnan muuttamiseksi? Vaikka siihen olisikin mahdollisuus, onko lapsille luotu tilaisuuksia keskusteluille siten, että he oppisivat olemaan aloitteellisia oman toimintansa suhteen? Lapsille on luotava neuvottelutilaisuuksia, jotta he oppivat huomaamaan paremmin omat vaikutusmahdollisuutensa. Muuten he tyytyvät perinteisesti siihen, mitä aikuiset ehdottavat.

### 2.2.1 Lasten ja aikuisten välisten keskustelujen ja neuvottelujen etuja

Puhuminen ja kuunteleminen auttavat lapsia ja aikuisia näkemään mitä suunnitelmia, ongelmia ja arvoja he jakavat. Tätä kautta yksilöt voivat oppia kunnioittamaan toisen ihmisen oikeuksia ja joskus asettamaan jopa toisen ihmisen toiveet omien edelle. Osa vastuullista aikuisten huolenpitoa on halua selittää lapsille, olla esimerkkinä erimielisyyksien neuvottelusta, ja odottaa lasten tekevän myös niin, sen sijaan, että turvaudutaan painostukseen tai pakottamiseen. (Alderson 2000, 65-66.)

Aldersonin (2000) mukaan on olemassa lapsia, joiden huono kohtelu kotona jatkuu, koska kukaan aikuisista ei ole halukas kuulemaan heitä. Aikuiset voivat paremmin huolehtia lapsista, kun he käyttävät lapsilta saamaansa informaatiota. Kun lapsia rohkaistaan jakamaan ongelmien ratkaisu aikuisten kanssa, voidaan heidän ajatuksensa, energiansa ja ainutlaatuiset näkemyksensä kanavoida löytämään parempia ratkaisuja. (Mts., 66.) Kun lapsia rohkaistaan ilmaisemaan huolenaiheensa ja heille on annettu mahdollisuuksia ilmaista näkemyksiään, heitä voidaan paremmin suojella esimerkiksi seksuaaliselta hyväksikäytöltä. Aikuiset voivat suojella lapsia vain, jos he tietävät, mitä on tapahtunut lasten elämässä. Usein ainoastaan lapset voivat antaa vastauksen tähän. (Lansdown 2001, 7.)

Ihmiset, jotka kannattavat lasten kanssa neuvottelemista ja kuulemista, arvostavat lasten ainutlaatuista ja tärkeää tietämystä sekä heidän vastuullisuuttaan. Yhdessä puhuminen päätöksiä tehtäessä voi auttaa ehkäisemään väärinkäsityksiä tai ristiriitoja ja lapsia tulemasta ahdistuneiksi tai vastustamaan sitä, mitä ”heille saatetaan tehdä”. Neuvottelututumukset lisäävät keskinäistä luottamusta, vähentävät kilpailua, kiistoja, väkivaltaa ja stressiä ja antaa vaikuttavia tapoja ryhmille ratkaista nousevia ongelmia. (Alderson 2000, 66, 70.)

Ihmiset myös sitoutuvat enemmän päätöksiin, joita he ovat ehdottaneet ja joista he ovat olleet samaa mieltä. Ihmiset haluavat päättämiensä asioiden toimivan hyvin. Ilman neuvottelua on vaara, että aikuiset työskentelevät lapsia vastaan eivätkä heidän kanssaan. Jakamalla vastuuta ja ilmoittamalla lapsille, mihin esimerkiksi budjettirahat kuluvat, auttaa lapsia tietämään enemmän rahoista ja varoista. Joutumalla ajattelemaan realistisesti itsehillinnän tai erimielisyyksien työskentelyn tapoja ja valitsemaan tavarat tai asiat, joita haluaa omistaa tai mitä ilman olla lapset ovat vähemmän taipuvaisia syyttämään aikuisia tai odottamaan heiltä liikaa. (Alderson 2000, 66.)

### 2.2.2 Käytännön esteitä ja keinoja neuvottelulle lasten kanssa

Priscilla Alderson (2000) esittelee useita esteitä, joita voi olla neuvotteluissa lasten ja aikuisten välillä. Ajan puute on eräs este neuvotteluille lasten kanssa. On nopeampaa neuvotella vanhempien ja toisten aikuisten kanssa. Isoissa lapsiryhmissä eräs keino lisätä keskustelu-aikaa on auttaa lapsia pienissä ryhmissä tulemaan taitaviksi puhumaan ja löytämään ideoita. Henkilökunta voi kulkea ympäriinsä kuuntelemaan ryhmiä vuorollaan. (Alderson 2000, 73.)

Itseluottamuksen puute voi toimia esteenä siten, että lapset pelkäävät tekevänsä virheitä ja näyttävänsä tyhmiltä (Alderson 2000, 73). Myös aikuisilla voi olla itseluottamuksen puutetta. Aldersonin (2000, 73) mukaan pelko tai kontrollin menetys ajaa jotkut aikuiset välttämään neuvotteluja lasten kanssa. Esimerkiksi koulussa saattavat jotkut henkilöstöstä pidättäytyä ystävällisestä käytöksestä lapsia kohtaan. He ajattelevat, että lapset saattaisivat saada aikuisen ystävällisen käytöksen myötä liikaa valtaa, jolloin heidän auktoriteettinsa kärsisi siitä.

Kielikin voi olla esteenä neuvotteluissa lasten kanssa. Näin on silloin, kun lapset ja aikuiset käyttävät lempisanoja, sanontoja, ammattikieltä ja käsitteitä, jotka eivät ole tuttuja toiselle ihmiselle. Tätä esiintyy kaikissa ikäluokissa. Tarvitaan ylimääräistä aikaa, kärsivällisyyttä ja sitkeyttä. Sanat ovat usein yhteydessä kehon kieleen, huokauksiin, itkuun ja nauruun. Piirtäminen, toiminta, pelit, lelut ja visuaalisuuteen liittyvät apukeinot voivat parantaa keskinäistä ymmärrystä. (Alderson 2000, 73.)

Perheissä perheen dynamiikka vaikuttaa neuvotteluissa lasten ja aikuisten välillä. Keskustelun kohdistaminen suoraan lapseen voi muuttaa perheen dynamiikkaa. Vaikka monet vanhemmat rohkaisevat lempeästi lapsiaan ottamaan keskusteluun osaa lisääntyvällä puheenvuorojen jakamisella tai ovat tyytyväisiä lastensa oma-aloitteisuuteen keskusteluissa, toiset vanhemmat haluavat itse ohjata keskustelun kulkua. (Alderson 2000, 73.) Eräänä syynä aikuisten keskustelun johtamishalukkuuteen voi olla se, että he pelkäävät lasten kertovan ulkopuolisille jotakin sellaista, mitä ei haluta tuoda julki, eikä perheen asioita siksi haluta tuoda esiin avoimesti.

Taidon puute lasten kanssa puhumiseen voi myös olla esteenä neuvotteluille. Tähän on avuksi se, että istutaan samalla silmän korkeudella, sovitaan puheäänien voimakkuus, äänensävy ja tahti sopimaan toisen henkilön kanssa, käytetään yksinkertaista sopivaa sanastoa, ilmaistaan ja uudelleen ilmaistaan kysymykset selvästi, odotetaan tarkkaavaisesti vastauksia, kunnioitetaan sitä, mitä on sanottu ja yritetään tarttua esitettyihin aiheisiin ja jatkaa niitä, reagoidaan hauskoihin tai vakaviin tunnelmiin, yritetään olla keskeyttämättä tai sivuuttamatta sitä, mitä sanotaan. (Alderson, 2000, 73.)

### 2.3 Osallistuminen

Neuvottelun ohella osallistuminen on yksi kuulemisen tavoista. Osallistuminenkin sisältää mahdollisuuden vaikuttaa (Turtiainen, 2001, 56). Salmikangas (2002, 97, 100) puolestaan katsoo, että osallisuuteen tarvitaan aikaa, valtaa, vastuuta ja luottamusta. Keskeistä osallisuus-käsitteessä on se, että osalliset ovat kyseessä olevassa hankkeessa tai prosessissa toiminnan subjekteja. Toiminnan subjektina oleminen tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee vaikuttamaan ja osallistumaan itseään koskeviin asioihin ja päätöksiin ja olemaan samalla myös vastuussa tekemisistään. Tästä on esiopetuksessa esimerkkinä sääntöjen luominen. Voidaan ajatella, että jos lapset ovat laatimassa yhteisiä sopimuksia, he myös sitoutuvat niihin ja ovat vastuussa niiden noudattamisesta.

Osallisuus liittyy Salmikankaan mukaan (2000, 100) aina johonkin asiaan tai kohteeseen. Esiopetuksessa tällaisia kohteita ovat mm. toiminnan suunnittelu, erilaiset neuvottelutilanteet ja projektityyppinen toiminta. Salmikangas (2002, 100) pitääkin yleistä osallistumista ja vaikuttamista ilman kohdetta mahdottomana. Myös Turtiainen (2001) toteaa, että osallistuminen ei tarkoita ainoastaan sitä, että ollaan mukana jossakin, vaan että ollaan vaikuttamassa toimintaan ja sen muotoutumiseen (mts., 57).

Lapsen osallisuudessa ei ole kyse pelkästään vain siitä, että lasten tulee olla aktiivisia. Osallisuudessa on kyse sekä vuorovaikutuksesta että vastavuoroisuudesta. Tällä tavoin

lasten osallisuus osallistaa vääjäämättä myös aikuiset niissä elinympäristöissä ja tilanteissa, joissa he lapsia kohtaavat. Ei voida puhua pelkästään lasten osallisuudesta vaan aikuisten on edistettävä vuorovaikutusta ja heidän on luotava osallistumisen mahdollisuuksia siellä, missä he lasten kanssa toimivat esimerkiksi päivähoitossa. (Vornanen 2001, 36). Seuraavassa tarkastelen ensiksi Hartin (1997, 41, 57) mukaan lasten osanottamisen tasoja, minkä jälkeen etenen lasten demokraattisen osallistumisen edistämisen periaatteisiin. Tämän jälkeen käsittelen lasten osallistumisen etuja, esteitä ja kehittämiskeinoja. Lopuksi tarkastelen osallistumisen kautta opittavaa demokraattista osallistumista ja lasten demokratian oppimista yleensä.

### 2.3.1 Osanottamisen tasot

Kun aikuiset ja lapset saavat kokemusta lasten osallistumisesta, saavutetaan todennäköisesti luottamus ja asiantuntemus yhdessä työskennellen aktiivisemmin, korkeammilla ja laajemmilla osanottamisen alueilla. (Alderson 2000, 93.)

Aina ei lasten ”osallistuminen” ole aktiivista, rakentavaa ja mielekästä. Aikuiset eivät nimittäin aina tule edes ajatelleeksi tätä esimerkiksi ottaessaan lapsia mukaan esiintymään, Hartin mukaan ”koristeiksi” aikuisten tilaisuuksiin. Lasten osallistumisesta saatua helposti tulla aikuiskeskeistä, jolloin lapsen mielipidettä ei asiasta kuulla. Lapsi saatetaan suorastaan manipuloida toimimaan omaa etuaan vastaan. Hart (1997, 41, 57) on porrastanut lasten osallistumisen seuraavalla tavalla:

1. Manipulaatio (hyväksikäyttö), jolloin lapsia ohjataan haluttuun suuntaan vastoin lasten etua.
2. ’Koristaminen’, esimerkiksi silloin kun lapset laulavat aikuisten konferenssissa.
3. Lapset ovat muodon vuoksi osallisina ja heitä käytetään ’kumileimasimina` aikuisten päätöksissä. Tällöinkään lapsilla ei ole mahdollisuutta omiin mielipiteisiin asiasta.
4. Lapset määrätään osallistumaan, mutta heille ei tiedoteta asioista.
5. Lasten kanssa neuvotellaan ja heille tiedotetaan asioista.
6. Päätöksenteko on aikuisten alulle panema, mutta sitä jaetaan lasten kanssa.

7. Projekti on lasten alullepanema ja johtamaa.
8. Projekti on lasten alulle panema ja päätöksenteko jaetaan aikuisten kanssa.

Vain tasot neljästä kahdeksaan ovat Hartin (1997, 57) mukaan osallistumisen tasoja, sen sijaan tasot yhdestä kolmeen eivät ole. Kun ylemmät tasot ilmaisevat lisääntyvää lasten aloitteellisuutta, ne eivät merkitse, että lapsen pitäisi aina yrittää toimia pätevyytensä korkeimmalla tasolla. Malli on lähinnä tarkoitettu aikuistukijoille, mahdollistamaan sellaiset olosuhteet lapsille, että he voivat työskennellä sillä tasolla, jolla haluavat. Lapsi voi valita työskentelyn eri projekteissa eri tasoilla tai saman projektin eri vaiheissa. Saattaa myös olla, että jotkut lapset eivät ole alulle panijoita, mutta ovat erinomaisia työtovereita. Tärkeä periaate on välttää työskentelemästä kolmella alimmalla tasolla, ei-osanottamisen portailla. (Mts., 57.)

### 2.3.2 Lasten demokraattisen osallistumisen edistämisen periaatteet

Tarvitaan paljon edellytyksiä varmistamaan lasten osallistumisen vaikuttavuus ja onnistuneisuus. Kaikkia lapsia on kohdeltava yhtäläisesti arvostaen riippumatta heidän iästään, tilanteestaan, kansallisuudestaan, kyvyistään tai muista tekijöistä. Lasten on ymmärrettävä mistä projektissa tai prosessissa on kyse, mitä varten se on ja mikä heidän roolinsa on siinä. Perussäännöt on luotava alussa kaikkien lasten kanssa. Lapset voivat itse ehdottaa, kuinka on parasta osallistua, ja menetelmät riippuvat lasten luonteista ja kyseessä olevasta projektista. Lapset on otettava prosessiin osallisiksi mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Osallistuminen on oltava vapaaehtoista ja lasten on voitava lähteä missä vaiheessa tahansa. (Lansdown, 2001, 9, 5.)

Jotkin lasten osallistumiset voivat olla 'osallistumista muodon vuoksi'. Sen ehkäisemiseksi vaaditaan systemaattista lasten kanssa tehtävän projektin kaikkien vaiheiden tutkimista siten, että selvitetään lasten osanottamisen sopivuus. Lisäksi yritetään tehdä projektin hankalat vaiheet lapsiystävällisiksi. On selitettävä aikuisten rooli ja ne tavat, joilla he voivat parhaiten edistää lasten vaikuttavaa osallistumista. Prosessin on perustuttava hyvään tiedotukseen niistä asioista, joita päätöksentekoon otetaan ja tiedotuksen

on oltava esitetty sellaisella tavalla, että lapset sen ymmärtävät. Voimasuhteet ja päätöksentekorakenteet on oltava selkeät (Lansdown, 2001, 5, 9). Lapsille annetaan aina palautetta. Lapsilla on oltava todisteita siitä, että heidän työnsä otetaan vakavasti. (Innes 1999, 5-7.)

### 2.3.3 Lasten osallistumisen etuja

Osallistuessaan lasten vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot kehittyvät. Myös Innes (1993) toteaa, että on paljon projekteja, jotka tekevät mahdolliseksi lasten osallistumisen muovata vuorovaikutussuhteitaan toisten oppilaiden kanssa. Tällaisten projektien vaikutus on kaksinkertainen: ne eivät ainoastaan johda lasten myötävaikutuksella myönteiseen ilmapiiriin heidän koulussaan, vaan lisäävät arvokkaita taitoja, joita voi käyttää toisilla sosiaalisilla foorumeilla ja jotka edistävät aktiivista kansalaisuutta. (Mts., 3.) Tällaiseen on mahdollisuus esimerkiksi italialaisessa, lasten havainnointiin ja dokumentointiin perustavassa Reggio Emilian ”esiin tulevassa opetussuunnitelmassa”. Myös suomalaisessa esiopetuksessa käytetään projektityyppistä tai tiettyyn teemaan liittyvää työskentelyä.

### 2.3.5 Lasten osallistumisen esteitä ja kehittämiskeinoja

Lasten näkökulmat sivuutetaan liian usein lasten oletetun epäpätevyiden vuoksi (Smith 2000, 201). Lasten osallistumisen mahdollistajia ovat aikuiset. Aikuiset, jotka eivät kuuntele lasten näkemyksiä tai eivät tule ajatelleeksi lapsen oikeuksia, ovat ennen muuta lasten osallistumisen esteenä. Tarvitaan keskustelua asenteiden muuttamiseksi, jotta asiaan kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Asenteiden muuttamiseen viittaa myös Karlsson (2000) todetessaan, että lasten osallisuuden lisäämiseksi on ammattilaisten lapsikäsitteksen muututtava. Muuttumista edistävät dynaaminen ja suhteellinen tiedonkäsitteys, omakohtaisen ja yleisen tiedon yhdistäminen, käsite aktiivisesta ja osaavasta



tietoa tuottavasta lapsesta sekä käsitys toiminnan järjestämisestä demokraattiseksi ja yhteisölliseksi. (Karlsson 2000, 10.)

Lasten osallistumisen esteenä on usein se, että lasten näkökulma unohdetaan heihin liittyvissä asioissa ja lasten asioita ajatellaan yleensä vanhempien näkökulmasta ja heidän kauttaan. Turtiainenkin (2001, 58) toteaa, että vanhempia pidetään lastensa asioiden parhaina tuntijoina, minkä vuoksi lapsi ajatuksineen jää helposti sivuun. Driskell (2002, 40) toteaa, että lasten ja nuorten osallistumiseen vaaditaan tukea aikuisilta, joilla on valta toteuttaa muutos ja jotka ovat vilpittömästi sitoutuneet muutosohjelmaan.

### 2.3.6 Osallistumisesta demokraattiseen osallistumiseen ja demokratian oppimiseen

Mitä eroa on osallistumisella ja demokraattisella osallistumisella? Lapset oppivat demokraattista osallistumista kun heille luodaan osallistumisen mahdollisuuksia. Smith (2000) toteaa, että varhaisessa lapsuudessa tarjotuilla tilaisuuksilla osallistua, on merkittävä vaikutus lasten taitojen ja edellytysten kehittämisessä sekä vastuullisiksi kansalaisiksi tulemisessa. Lapset tarvitsevat myös mahdollisuuden ja tilaa harjoitella päätöksentekoa tai he jäävät taitamattomiksi. (mts., 201). Lasten tarvitsee harjoitella niin, että he huomaavat mahdollisuuden mielekkääseen osallistumiseensa ja niin, että heillä on taito havaita mahdollisuudet ja riskit sekä maksimoida edut. Ensin tarvitaan aikuisia, jotka tekevät sen mahdolliseksi, esim. vanhemmat ja opettajat. (Melton 2000, 152.) Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001) mukaan ruotsalaisessa esiopetuksessa opettajan tehtävänä on ohjata lasten huomio kohti demokratiakysymyksiä ja panna heidät ajattelemaan ja kiinnostumaan osanottamisesta, väittelemään näkökulmistaan ja mahdollistamaan heidän vaikuttamisensa eri tilanteissa. (Mts., 188-189.)

Ihmiset oppivat puhumalla, panemalla uudet ajatukset sanoiksi ja tarkistamalla omaa ja toisten ymmärrystä. Kun lapsia kuunnellaan, he voivat oppia kuinka työskennellä hyvin ryhmissä, kuunnella, odottaa vuoroa, selittää näkemyksiään selvästi ja uskottavasti. Lisäksi he voivat oppia päätöksenteon jakamista ja vastuuta ja tulevat taitaviksi ja itsevarmoiksi. Osa kasvatusta on oppia ajattelemaan luovasti, kriittisesti ja riippumattomas-

ti ja tietämään, kuinka kysyä ja olla erimieltä kohteliaasti. Paras tapa oppia nämä taidot on käytännön kautta. (Alderson 2000, 67.)

Käytännön osallistumisen kautta opitaan demokraattista osallistumista. Kuten myös Hart (1997) toteaa, vain suoran osanottamisen kautta lapset voivat kehittää todellista demokratian ymmärtämistä. Parhaat demokratian kokemusmahdollisuudet lapsille tulevat ryhmään osallistumisesta. Osallistamalla lapset säännöllisesti samassa ryhmässä, aikuismahdollistajat voivat luoda lasten kanssa selvästi ymmärretyn prosessin, roolit ja säännöt. Tämä tarjoaa parhaan mahdollisuuden kaikille lapsille kehittää omia suuntautumisia osallistua siten, että se rakentaa heidän erityisiä taipumuksiaan ja toiveitaan. (Hart 1997, 3, 45.)

Koululla on paljon tärkeitä keinoja, joilla se voi vaikuttaa lasten kehitykseen demokraattisesti päteviksi yhteiskunnan jäseniksi. Millaiset suhteet opettajilla on lapsiin? Opettajien ja lasten välisiin suhteisiin liittyy myös se tapa, miten säännöistä ja kurista huolehditaan. Kuinka laajasti opetussuunnitelma sallii lasten päätöksenteon ja rohkaisee yhteistyöhön toisten kanssa? Kuinka laajasti lapset osallistuvat koulun hallintoon? Millaisessa suhteessa opetussuunnitelma on lasten päivittäiseen elämään ja heidän yhteisönsä? Oleellista on myös koulun demokraattisten rakenteiden suhde ympäröivän yhteisön demokratian rakenteisiin sekä opetussuunnitelman sisältö. (Hart 1997, 57.) On todisteita siitä, että koulut, joissa lapset osallistuvat ja joissa on käytössä enemmän demokratian rakenteita, ovat harmonisempia, niissä on paremmat henkilöstö-oppilas-suhteet ja vaikuttavampi oppimisympäristö (Lansdown 2001, 5).

Tanskassa pidettiin vuonna 1998 kansainvälinen konferenssi lasten oikeuksista koulutuksessa. Konferenssin aiheena oli mm. se, että lapsen osallistumista ja täyttä kehitystä on tuettava kasvatuksellisissa tavoitteissa, ympäristöissä ja käytännöissä. Lapsilla on osallistumisen oikeus syntymästään lähtien. He tarvitsevat oppia siitä, kuinka, milloin, missä ja missä suhteessa keneenkin nämä oikeudet voidaan ilmaista. Pitkällä aikavälillä, laajassa perspektiivissä tarvitaan tukea sille, että demokratian oppimisen periaatteet ja käytännöt sovelluksineen alkavat ennen kuin lapsi aloittaa peruskoulun. Päivähoidolla ja lastentarhoilla on mahdollisuus opettaa perusdemokratian päätöksenteko-periaatteet lapsille. Lapsiryhmät oppivat ottamaan vastuuta ryhmässä, lisäämään tunnettaan siitä,

että he ovat tärkeitä. Kuitenkin nämä pätevyudet usein menetetään kymmeneen ikävuo-teen mennessä, koska niitä ei ole vahvistettu tai käytetty koulussa. Tämä saattaa johtua siitä, että lastentarhanopettajat yleensä opettavat ja painottavat lasten kehitystä, kun taas koulun opettajat yleensä painottavat enemmän aineita ja sitä, kuinka opettaa niitä. Opettajien valmistuksen on muututtava huolehtimalla osallistumisen ja demokratian prosessin pätevyyksien kehittymisestä. (Hart, S. 1999,6.)

Lapset tarvitsevat mahdollisuuksia sen oppimiseen, mitkä heidän oikeutensa ja velvollisuutensa ovat, kuinka toisten oikeudet ja vapaudet rajoittavat heidän vapauttaan, ja kuinka heidän toimintansa voi vaikuttaa toisten oikeuksiin. He tarvitsevat mahdollisuuksia osallistua demokraattiseen päätöksentekoprosessiin koulussa ja paikallisissa yhteisöissä ja oppia noudattamaan päätöksiä. Lapset voivat saavuttaa kykyä ja tahtoa kuunnella toisia ja alkaa ymmärtää kehityksen ja demokratian arvon vain kokemalla arvostusta omia näkemyksiään kohtaan ja havaitsemalla oman arvostuksensa tärkeyden toisten näkemyksiä kohtaan. (Lansdown 2001, 6.)

#### 2.4 Jaettu päätöksenteko ja vaikuttaminen sekä vaikuttamisen etuja

Jaettu päätöksenteko on myös yksi kuulemisen tavoista. Jaettu päätöksenteko on yhteisön osallistumiskehityksen perimmäinen tavoite. Silloin nuoria ja lapsia kuullaan päätöksenteossa ja muutokseen vaikuttamisessa ja heitä kohdellaan tasavertaisina osanottajina aikuisten kanssa. (Driskell 2002, 42.) Päätöksenteossa on kyse asioihin vaikuttamisesta. Lapset ymmärtävät kenties paremmin, kun puhutaan asioista päättämisestä kuin niihin vaikuttamisesta. Esimerkiksi Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 176) tutkimuksessa lasten haastatteluissa käytettiin sanan 'vaikuttaa' tilalla sanaa 'päättää', koska se oli lapsille tutumpi.

Ihmisoikeus-asiakirjojen laatijat ottavat huomioon kultaisen säännön, jonka mukaan ihmisiä on kohdeltava kunnioittavasti huolimatta heidän olosuhteistaan. Sen mukaan on

otettava vakavasti huomioon sekä lasten että aikuisten huolenaiheet, jotka vaikuttavat keskeisesti päätöksentekoon. Näin saadaan aikaan sekä aikuisten että lasten ja aikuisten kesken kumppanuus-malli eikä kilpailua vallasta. (Melton 2000, 149.)

Yritykset edistää lasten osanottamista tuovat aikuiset ja lapset usein yhteen jaettuun päätöksentekoon (Melton 2000, 141). Jaetussa päätöksenteossa myös lapsilla on vaikutusmahdollisuuksia. Kun lapset voivat vaikuttaa asioihin, he kokevat, että heihin luotetaan. Näin lasten vastuuntuntokin kehittyy. Meltonin (2000, 141) mukaan perheissä lapsia koskevat intressit liittyvät muidenkin perheenjäsenten intresseihin. Vanhemmat eivät ole ainoat aikuiset, jotka ovat vastuussa lasten hoidosta, kasvatuksesta ja jotka osallistuvat lapsiin liittyvään päätöksentekoon. (Melton 2000, 141.) Myös kouluissa, esikouluissa ja päiväkodeissa aikuiset osallistuvat lapsiin liittyvään päätöksentekoon.

Meltonin (2000, 142) mukaan tarvitaan osallisuusrakenteiden kehittämistä. Päätöksenteko vaatii keskustelua, koska se on prosessi eikä yksittäinen tapahtuma. Tarvitaan jatkapäiväisen vuorovaikutuksen säännöt, jolloin keskeinen asia ei ole, se kohtelemmeko lapsia kuten aikuisia, vaan se, että me kohtelemme heitä ihmisinä ja teemme niin vielä automaattisesti. (Melton 2000, 143.)

Lasten oikeuksien sopimus edellyttää normiksi keskustelua jopa melko nuorten lasten kanssa. Lasten oikeuksien sopimuksen (1989) johdannossa todetaan, että lasten osallistumisen luonne kehittyy asteittain niin, että lapsi voi elää täydesti valmistautuen elämään yksilönä yhteiskunnassa. Lasten lisääntyvä osanottaminen päätöksenteossa on turvattava. Koska lapset tarvitsevat usein valmistautumista päätöksentekoon, on tehtävä sellaisia järjestelyjä, että he voivat olla aktiivisia osallistujia. (Melton 2000, 149.)

Meltonin (2000, 144) mukaan oleellisin kysymys lainlaatiijoille on ehkä se, kuinka parhaiten luodaan yhteiskunta, jossa yhdenmukaisesti oikeudellisten arvojen kanssa arvostetaan lapsia ihmisinä. Yhtenä edistysaskeleena voidaan pitää 1.9.2005 lapsiasiainvaltuutetun viran perustamista (Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 228/2004, 2). Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2003 asettaman ”Suomen Lapsiasiain toimikunnan” mielestä Suomeen tarvitaan riippumaton lapsiasiainvaltuutettu, jonka tehtävistä säädetään lailla. Toiminnan perustana on YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Lapsiasiainval-

tuutetun tehtävänä on edistää koko lapsiväestön etuja ja oikeuksia sekä tuoda näitä näkökulmia yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun ja päätöksentekoon. Hänen tehtävänsä on kiinnittää huomiota lapsiin kohdistuviin epäkohtiin kaikilla yhteiskunnan sektoreilla. Lapsiasiainvaltuutetun tärkeänä tehtävänä on tuoda lasten omia mielipiteitä julkiseen keskusteluun ja tiedottaa lapsen oikeuksista heille itselleen. (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2004:7.)

### 3 LASTEN KUULEMINEN, OSALLISTUMINEN JA VAIKUTTAMINEN SUOMESSA

#### 3.1 Kotimaisia tutkimuksia

Lasten käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta päivähoitosta ei ole juuri tehty. Ensimmäinen lienee Huttusen ja Tammisen (1991) retrospektiivinen tutkimus, jossa lapsilta kysyttiin muutama vuosi aiemmin heidän päivähoitossa kokemistaan asioista. Tutkimus perustuu peruskoulun kolmannen, neljännen ja viidennen luokan oppilaiden kirjoitelmiin sekä omakohtaisiin muisteluihin päiväkodista tai perhepäivähoidosta sekä kirjoitelmiin ihanteellisesta päivähoitosta. Tutkimus antaa kuvan siitä, että 80-luvulla ei lasta juuri kuunneltu päiväkotitoiminnassa. Huttusen ja Tammisen tutkimuksessa tuli ainoastaan leikkitoiminnassa esiin se, että lapset saavat itse vaikuttaa siihen, mitä haluavat tehdä (1991, 35). Voidaan arvioida, että sillä, että tapahtumista on jo kulunut noinkin paljon aikaa, lienee ollut vaikutusta lasten kertomien käsitysten tarkkuuteen.

Puolanne-Pajarisen (2001) pro gradu –tutkielma kohdistui vain yhteen päiväkotiryhmään, eikä siitä näin ollen voida tehdä yleistäviä johtopäätöksiä. Se kuitenkin antaa myös viitteitä siitä, että suomalaisessa päiväkotitoiminnassa ei lasten kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen olla vielääkään kovin paneuduttu eikä sitä pidetä erityisen tärkeänä. Tämä kertoo myös aikuisten asenteista ja arvostuksesta lasten ajatuksia ja mie-

lipiteitä kohtaan. Tutkimuksessa selvitettiin viiden vuoden ikäisten päiväkotilasten mahdollisuutta osallistumiseen toiminnan suunnitteluun ja sen toteutukseen. Kävi ilmi, että lapset ovat kohteen asemassa päiväkodissa. Lasten arkea hallitsivat rajoitukset, joita aikuiset tekivät pedagogiikan nimissä omista ja instituution lähtökohdista käsin. Myös Riihelän (1996, 66) mukaan lapset ovat pääasiassa ammattilaisten toimenpiteiden kohteena, vaikka lapset nähdäänkin osittain osallisena päiväkodin arjen suunnittelussa. Puolanne-Pajarisen mielestä lapset elävät aikuisten vallan alaisina. Hänen mukaansa aikuinen osoittaa päätöksillään ja teoillaan lasten paikan ja mahdollisuudet päiväkodin arjessa, jolloin lasten reviiri jää pieneksi. Tässä tutkimuksessa mukana olleet päiväkodin lapset saivat osallistua vain marginaalisten asioiden valintaan ja päättämiseen, ja siihenkin usein aikuisen johdattelemana tai osoittamana hetkenä. (Puolanne-Pajarinen 2001, 46-59.)

Päivähoidossa ja koulussa lapsilla on siis vähän osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia (Karlsson 2000, 10). Lasten osallisuus jää vähäiseksi, vaikka lasten opetuksessa, kasvatuksessa ja ohjauksessa on pyrkimyksenä lasten itsenäisen toiminnan tukeminen. Instituutioita koskevissa laeissa eikä asetuksissakaan ole selitetty lasten subjektiasemaa. Lasten ei myöskään oleteta yleensä osallistuvan päätöksentekoon tai tiedon tuottamiseen. Aikuisten ammatillinen työ oletetaan pohjautuvan aikuisten päätöksenteolle, ja ammattilaiset ikään kuin muokkaavat lapsia. (Riihelä 1996, 5, 183.)

### 3.2 Osallistumisen keinoja

Karlssonin (2000) sadutusmetodi, Kankaanrannan (1998) portfoliotoiminta ja Riihelän (1996) pohdinnat lasten kysymysten kuuntelemisesta sekä Hakkaraisen (2002) leikkiä korostava esiopetussuunnitelma ovat esimerkkejä lasten kuulemis- ja osallistumismahdollisuuksista sekä heidän asioidensa näkyväksi tekemisestä päiväkodissa. Muita lasten osallistumiseen pyrkiviä keinoja on esim. Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry:n ja

pidä Saaristo siistinä ry:n Vihreä lippu, joka on päiväkotien ja koulujen ympäristökasvatustohjelma. Siinä lasten osallistuminen on olennaista ohjelman kaikissa vaiheissa.

Karlssonin (2000) sadutusmenetelmässä siirrytään kyselevästä ja arvioivasta toimintakulttuurista demokraattiseen ja kuuntelemaan kulttuuriin. Lasten ajatukset kirjataan paperille sellaisenaan ilman arviointia tai tulkintaa. Lasten kerronnassa ei ole ennalta asetettuja oikeita tai vääriä ratkaisuja, joita vasten lasten puhetta arvioidaan. Kiinnostuksen kohteena on se, mitä lapset ajattelevat ja miten he kertovat ajatuksistaan. Tämän vuoksi ei tarinan kerrontaa johdatella kysymyksiin tai aiheen valinnoin. Vuorovaikutustilanteeseen ei ole perinteinen, sillä lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee. Ammattilaisen aikaisempi toimintatapa kyseenalaistetaan ja työntekijä joutuu toimimaan toisin. Näin ammattilaiselle voi syntyä oppimisen edellytyksiä luovia uusia kysymyksiä. (Mts., 92.) Karlsson (2000) toteaa, että lapset ovat tottuneet siihen, että heiltä voidaan kysyä epäaihtoja kysymyksiä, joihin aikuisella on ”oikea” vastaus. Siksi lapset pyrkivät usein vastaamaan niin kuin he olettavat, että aikuinen odottaa heidän vastaavan. Tätä lasten olettamista pyritään sadutusmenetelmällä muuttamaan kirjaamalla kertomukset sanatarkasti. Tällä tavoin osoitetaan, että lasten ajatukset ovat kiinnostavia ja kirjaamisen arvoisia. Toiminnan lähtökohtana ja sisältönä ovat lasten tiedot ja kokemukset. Sadutus pohjautuu näin aktiiviseen ja osaavaan lapsikäsitteeseen, lasten taitoihin, kykyihin ja aikaisempiin kokemuksiin. Tällä tavoin lapsille annetaan mahdollisuus omiin puheenvuoroihin ja aloitteisiin. (Mts., 93.)

Karlssonin (2000) sadutuksen idea on yksinkertainen. Paikalla on joko kertoja tai useita kertojia ja kirjaaja. Tilanteessa voi olla myös kuulijoita. Välineitä ovat kynä ja paperia. Aikuinen sanoo aluksi lapsille tai lapsiryhmälle: ”Kerro satu: Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.” Kerrontatilanteeseen on vuoropuhelua. Kertomuksella on merkitystä sekä lapselle että aikuiselle. (Mts., 94.)

Myös Kankaanrannan (1998) lapsen kasvun kansio eli portfolio tekee näkyväksi lapsen ajatuksia, kokemuksia, kasvua, kehitystä ja oppimista. Kansio liittyy siihen, mitä päiväkodissa tai koulussa tapahtuu. Se on ennen muuta väline kertoa näistä tapahtumista ja toiminnoista sekä opituista asioista ja itsestä toisille lapsille, opettajille ja vanhemmille.



Esitelleessään kansiotaan lapset käyvät töitään ja tapahtumia läpi. Tähän liittyy samalla lapsen oman kasvun ja kehityksen läpikäynti ja myös itsearviointia. Itsearvioinnin kautta vahvistuu myös lapsen itsetuntemus. Dokumentoinnin avulla kerätään tietoa lapsesta kansioon. (mts., 70, 72, 73.) Dokumentoimalla voidaan tavoittaa lapsen näkökulmaa eri asioista ja tilanteista. Portfoliotoiminnassa kunnioitetaan lasten näkemyksiä. Se on lapsilähtöistä. (Mts., 74, 107, 108.) Kankaanrannan (1998,111) mukaan portfoliot liittyvät parhaimmillaan kiinteästi kunkin päiväkodin tai koulun opetussuunnitelmaan, toimintatapoihin ja käytäntöihin sekä lapsen omaan kerrontaan ja kokemuksiin. Portfoliotoiminnan on myös perustuttava sitä toteuttavien lasten ja opettajien näkemyksiin ja tavoitteisiin.

Riihelä (1996) toteaa, että lasten osallistumismahdollisuudet tulevat esiin mm. siinä, miten heidän kysymyksiään ja tiedontarpeitaan huomioidaan. Hänen mukaansa instituutioita koskevien laki- ja asetustekstien vaikutukset ilmenevät käytännössä estäen aikuisten ja lasten vuorovaikutusmahdollisuuksia. Ne rajoittavat työntekijän mahdollisuuksia huomioida lapsia, kuunnella heitä ja rakentaa yhteistyötä heidän kanssaan. (Riihelä 1996, 26, 173.) Tämän vuoksi lasten kanssa tehtävässä työssä, neuvonnassa, kasvatuksessa ja opetuksessa ei lasten kysymyksiin kiinnitetä juuri huomiota. Tapa, jolla aikuinen suhtautuu lasten kysymyksiin, ratkaisee usein sen, kehittävätkö lapset omia kysymyksiään edelleen vai lopettavatko kyselyn kokonaan. Lasten kysymyksiä hiljentävät aikuisten vastaukset, arvioinnit, pedagogiset vastakysymykset sekä varsinkin aikuisen omat lasten tietoja ja taitoja arvioivat kysymykset. Mutta lasten pohdiskeluja on runsaasti silloin, kun myös aikuiset pohtivat ja kyseenalaistavat, ihmettelevät ja erehtyvät. Lapsi-instituutioissa vuorovaikutusrakenteita voitaisiin muuttaa siten, että raivattaisiin yksilölliselle lapselle tilaa ja käytäisiin hänen kanssaan keskusteluja kuten arkipäivän tilanteissa. (Mts., 185.) Riihelän (1996, 175.) mukaan lapsen aseman vahvistamispyrkimyksiä aktiivisena osallistujana ja omaa oppimistaan ohjaavana ihmisenä voisi kuvata ammattilaisen ja lapsen yhteisen tarinan etsimisenä ja löytämisenä.

Hakkaraisen kehittämä (2002, 115-116) leikkiä korostava opetussuunnitelma joustaa lasten aloitteiden mukaan. Se ei kuitenkaan ole suunnitelma, jossa lapset saavat tehdä mitä tahansa. Leikin ja lasten yleisen kehityksen yhdistäminen on suunnitelman lähtökohtana. Esiopetussuunnitelman sisältöalueet (kieli ja vuorovaikutus, matematiikka,

etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys, taide ja kulttuuri) ovat leikin kehittämisen keino eikä toisinpäin. Tämä ns. sukeutuva opetussuunnitelma vaatii opettajilta luovuutta ja tilanneherkkyyttä. Opettaja toimii lähinnä valmentajana ja tukijana eikä toiminnan kontrolloijana. Merkittävää toiminnassa on lasten epäsuora ohjaus. Hakkaraisen (2002) mukaan keskeisenä kysymyksenä on se, kuinka leikille luodaan edellytykset. Siinä on oleellista lapsen näkökulman hahmottaminen. Lasten näkökulman hahmottamiseen on avuksi se, että opettaja havainnoi lasten toimintaa tarkasti. Tällöin aikuisen mielenkiinnon kohteena olisi oltava erityisesti lasten tekemät havainnot, kysymykset ja oletukset. Myös merkitysten rakentuminen toiminnassa on oleellista leikin edellytysten luomisessa. Mielekkään oppimisen kehittämisessä ja merkitysten muodostamisessa on lasten vuorovaikutus aikuisten ja toisten lasten kanssa tärkeää. Lisäksi opettajan olisi tuettava lasten leikkiä ja leikissä oppimista siten, että hän järjestää aikaa ja fyysisiä ympäristöjä leikkiä varten. (Mts., 116.)

Hakkaraisen (2002) leikin ja opetussuunnitelman yhdistämiseen voidaan soveltaa kolmea tapaa. Ensinnäkin opetuksen suunnittelu lähtee lasten leikistä, jota opettaja on havainnoinut. Sen perusteella saadaan aiheita, joita rikastetaan ja laajennetaan. Toinen tapa on se, että esiopetussuunnitelma on leikin virittäjä, jolloin lapset ensiksi johdattelaan jonkin teeman pariin leikkimään ja leikkiä havainnoidaan. Sitten lasten kanssa yhdessä pohditaan mitä tehtiin ja miksi. Lopuksi palataan alkuperäiseen teemaan ja täydennetään sitä esiin tulleilla asioilla. Kolmanneksi leikkiä ja opetussuunnitelmaa voidaan kytkeä toisiinsa siten, että opetussuunnitelmaa työstetään leikin avulla. Yhdessä hankitaan uutta tietoa ja lapsille tarjotaan tilaisuuksia leikkiin. Näin lapset omaksuvat uuden tiedon tuomalla sen leikkiin. (Mts., 117.)

Edellä esitellyt lasten osallistumista lisäävät keinot koskivat toimintaa päiväkodeissa. Myös alueellisia osallistumishankkeita on toteutettu Suomessa. Lasten ja nuorten osallistuminen ja osallisuus itseään ja lähiympäristöään koskevaan päätöksentekoon on yhtenä merkittävänä teemana sisäasiainministeriön osallisuushankkeessa, johon osallistuu yli 150 kuntaa. Kunnissa on meneillään hankkeita, joissa lasten ja nuorten osallisuutta kehitetään. Kuntien lapsipoliittisten ohjelmien yhteydessä kehitetään malleja lasten ja nuorten kuulemiseksi. Jyväskylässä on kehitelty lasten kuulemisen indikaattoreita. (Bardy, Salmi & Heino 2001, 131.) Lisäksi Jyväskylässä toimi lapset asiantuntijoiksi -

projekti vuosina 1999-2002, jossa Kortepohjan kaupunginosan lasten ja nuorten kanssa yhdessä kehitettiin malleja lasten pääsemiseksi mukaan oman asuinalueen kehittämiseen ja päätöksentekoon. (Mts., 131.) Hankkeen ensimmäisenä toimintavuonna kartoitettiin lasten toiveita ja mielipiteitä. Hankealueen karttapohja laadittiin yhdessä lasten kanssa. Lapset merkitsivät kartalle merkkejä paikoista, jotka olivat esim. pelottavia, kauniita ja mukavia. Karttapohjat julkaistiin paikallisessa lehdessä. Tehtiin lasten ja nuorten hyvinvointiselvitys, jossa mukana oli 172, viidestä 13 vuoden väliltä olevia erikäisiä lapsia. Hankkeen toisena vuonna perustettiin lapsiparlamentti ko. alueen koululle. Koulussa oli ideaalikoita, joihin kuka tahansa voi jättää aloitteita parlamentille. Lapset suunnittelivat yhdessä vihersuunnittelijan kanssa koulun pihasuunnitelman. Tilaus tehtiin neuvolan odotusaulaan. Aikuiset saivat internetin käyttökoulutusta lasten avulla. Järjestettiin alueyhteistyöryhmän kokous, jossa lapset vetivät kokouksen. Kokouksessa esitettiin lasten ajatuksia alueen ongelmista ja kehittämistä. Kolmantena vuonna tuli mukaan myös uusi koulu ja järjestettiin mm. pyöräparkkikisa koulun pyöräkaoksen selvittämiseksi, toimittiin yhteistyössä alueen lehden kanssa, jolle oppilaat toimittivat materiaalia ja hankittiin koululle parempia urheiluvälineitä. Hankkeen toiminnallisuus koettiin myönteisenä ja lapset saivat vaikuttaa itse siihen, mitä tekivät ja miten. Toimintamallin vakiinnuttamiselle ei jäänyt riittävästi aikaa. (Kiili 2002, 1-2.)

Tampereella toimi kahden lähiön käynnistämä LOVE –projekti vuosina 2001-2003, jossa lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia lisättiin päiväkodeissa ja kouluissa. Projektin tavoitteena oli kehittää malleja ja käytäntöjä lasten ja nuorten osallistumiseen ja vaikuttamiseen päiväkodeissa, kouluissa ja nuorisotiloissa sekä kehittää Tampereen Lasten Parlamentin ja Nuorisofoorumin toimintaa Tampereen lapsipoliittisen ohjelman mukaisesti. Pilottikohteena oli mm. ainoana päiväkotina Annalan päiväkoti. Päiväkodissa lapset ja työntekijät haastateltiin sekä vanhemmille tehtiin kysely aiheesta, miten lasten kuuleminen oli toteutettu päiväkodissa. Lisäksi aiheena oli miten lapset olivat saaneet osallistua ja vaikuttaa omiin asioihinsa päiväkodissa. Ipanaistuntoja järjestettiin ensiksi viiden ja kuuden vuoden ikäisille, mutta myöhemmin pelkästään esikoululaisille. Toimintamallien kehittäminen jatkuu edelleen yhteistyössä henkilökunnan kanssa. Tarkoituksena oli, että projektin päätyttyä pilottikohteissa on kehittynyt käytäntöjä, joilla mahdollistetaan lasten ja nuorten osallistuminen ja vaikuttaminen. Kaksivuotisen LOVE –projektin päätyttyä Tampereen Lasten parlamentti siirtyi tammi-

kuussa 2004 vakituiseksi kaupungin toiminnoksi. (Bardy, Salmi & Heino 2001, 131; Tampereen lasten parlamentti, Haulitorni.net. 2005, 1/2.)

Kempeleellä käsitellään pikkuparlamentissa lasten ja nuorten elinympäristöön, hyvinvointiin ja opiskelumuotoihin liittyviä kysymyksiä. Parlamentti kokoontuu yhdestä kahdesta kertaa vuodessa. Tavoitteena on edistää lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia kouluissa ja kotikunnassa. Tavoitteena on myös välittää lasten ja nuorten mielipiteitä kunnan suunnittelu- ja päätöksentekoprosesseihin sekä herättää lasten ja nuorten kiinnostus osallistua yhteisten asioiden hoitoon. Koulujen oppilaskuntien edustajat kokoavat ja valmistelevat esityksiä oppilaskunnissaan Pikkuparlamentin kokouksia varten. Oppilaskunnilla on tukenaan opettaja. (Bardy, Salmi & Heino 2001, 131; Pikkuparlamentti, Kempeleen kunta 2005, 1/2-2/2)

Helsingissä on 7-18-vuotiaiden lasten, Hesari Nuorten ääni –kampanja (1998-2007), Helsingin kaupungin opetus- ja nuorisotoimen yhteisstrategiana toteutettava hanke, joka on Helsingin vaihtoehto nuorisovaltuustolle. Tavoitteena on edetä lasten ja nuorten lähi-alueella vaikuttamisesta koko kaupungin alueelle tapahtuvaksi vaikuttamiseksi. Vuoteen 2006 mennessä on kaikissa helsinkiläisissä kouluissa ja nuorisotaloissa oltava lasten ja nuorten demokraattista ja aktiivista kansalaisuutta edistävä toimintakulttuuri. Hesari Nuorten Äänen tulevaisuusverstaissa oppilaskunnat esittävät parannusehdotuksia mm. kouluympäristöönsä. Tulevaisuusverstaas on yksi Hesari Nuorten Äänen keskeisimmistä yhteistoiminnallisen oppimisen työmenetelmistä. Eräs työmenetelmä on Projektimato, joka auttaa mm. hahmottamaan projektin etenemistä, tuo tavoitteen näkyviin, sisältää projektin vaiheet, mahdollistaa myöhemmin arvioinnin esim. Tarinaviivan tekemisen. Tarinaviiva-arviointi on hankkeen lopussa tehtävä arviointi. Myös Sisustushankemalli on eräs työmenetelmistä. Hesari Nuorten Ääni –kampanjassa mukana olevien talojen sisustussuunnitelma tehdään yhdessä nuorten kanssa aina toteutukseen saakka. (Bardy, Salmi & Heino 2001, 132; Hesari Nuorten Ääni. Nuorisosiainkeskus 2005, 1/1, 1/2, 2/2)

### 3.3 Suomalaisen ja ruotsalaisen esiopetuksen vertailua

Ruotsissa pidetään esiopetuksessa kasvatuksen päätarkoituksena oppimisen ja demokratian edistämistä. Esikouluhenkilöstön on toimittava varmistaen, että yksilöllinen lapsi kehittää kykyä ja tahtoa harjoittaa vaikuttamista esikoulussa ja jokaisen lapsen mielipiteitä ja näkemyksiä arvostetaan. (Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001, 172-173.) Toisaalta taas suomalaisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 3) mukaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Esiopetussuunnitelmamme perusteissa puhutaan lapsen rohkaisemisesta ja ohjaamisesta siten, että hänestä vähitellen kasvaa aktiivinen puhuja ja kuuntelija monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa (s. 5), mutta ei puhuta kuitenkaan jokaisen lapsen mielipiteiden ja näkemysten arvostamisesta, vaikuttamisen kyvyn kehittämisestä saati demokratian edistämisestä.

Suomalaisessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 4, 5, 7) puhutaan lapsen kuulluksi tulemisesta kulttuurisen katsomuskasvatuksen yhteydessä, jossa mainitaan lapsen kuulluksi tuleminen katsomuksellisissa elämänskysymyksissä. Lisäksi mm. lapsen kuuleminen ja kuulluksi tuleminen mainitaan alkavan luku- ja kirjoitustaidon perustaksi. Kuitenkaan ei painoteta yleensä lapsen kuulluksi tulemisen merkitystä, vaan puhutaan lähinnä vuorovaikutuksesta, esim. oppimisympäristössä pidetään keskeisenä mm. opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Myöskään Ruotsin esiopetuksen suunnitelmassa (1998, 13) ei puhuta suoraan lasten kuulluksi tulemisesta, vaan lasten mielipiteiden ja näkemysten arvostamisesta. Ruotsin esiopetussuunnitelmassa lapsen kuulemista pidetään lähtökohtana, koska se korostaa demokratian edistämistä esikoulussa, toisin kuin Suomessa.

Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 172-173) mukaan ruotsalaisessa esiopetussuunnitelmassa puhutaan lasten vastuusta omiin toimintoihinsa nähden; samoin on suomalaisessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 3). Vaikuttamisesta suomalaisessa esiopetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että lapsi oppii tietoiseksi

oman toimintansa vaikutuksesta ympäristöön (s. 3-4) ja tuntemaan oman toimintansa vaikutuksen lähiympäristöön (s. 7). Lisäksi opettajan tulee ohjata lasta tiedostamaan ja havaitsemaan se, että lapsi voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa (s. 4). Ruotsalaisessa opetussuunnitelmassa sen sijaan puhutaan lapsen omien ajatusten ja näkemysten ilmaisun edellytysten luomisen kautta mahdollistuvasta vaikuttamisesta lapsen omaan tilanteeseen sekä mahdollisuudesta harjoitella vaikuttamista esikoulussa (Ruotsin esiopetuksen suunnitelma 1998, 13).

Molemmissa opetussuunnitelmissa otetaan lasten osallistuminen esille. Suomalaisessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 15) sanotaan, että teemakokonaisuuksien valinnassa lapsille pyritään löytämään merkitykselliset asiat ottamalla heidät mukaan teemojen suunnitteluun. Lisäksi sanotaan (s. 4), että opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa yhteistyössä esiopetushenkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa sekä opettaja ohjaa mm. aktiivista osallistumista vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa. Mainitaan myös, että ryhmän jäsenenä lapsi totuttautuu osallistumaan keskusteluun (s. 5). Terveysteen liittyvänä osallistuminen mainitaan siten, että lasta autetaan tiedostamaan itsensä suhteessa muihin ja ympäristöön antamalla myönteisiä kokemuksia ja osallistumisen mahdollisuuksia. Ruotsalaisessa esiopetussuunnitelmassa sen sijaan sanotaan, että esiopetuksen on varmistettava lasten kehitysedellytykset ymmärtää ja toimia demokratian periaatteiden mukaan, osallistumalla erilaisiin yhteistyömuotoihin ja päätöksentekoon (s. 13). Tällaista selkeää lasten osallistumisen näkökulmaa demokratian periaatteisiin liittyvänä, yhteistyömuotoihin ja päätöksentekoon osallistumisena ei suomalaisessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ole.

YK:n lasten oikeuksien sopimuksen ja Ruotsin esikoulun opetussuunnitelman mukaan lapsella on siis oikeus vaikuttaa sekä omaan oppimisprosessiin ja sisältöön, toimintoihin ja fyysiseen esikouluympäristöön. Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001) mukaan näin ei kuitenkaan Ruotsissakaan vielä tapahdu. Miksi näin ei tapahdu, voidaan yhtenä syynä pitää sitä, että opettajat kokevat vaikeana tietää, mitä lapset voivat päättää ja kuinka lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. (Mts., 188.)

Ruotsalaisessa esiopetuksessa opettajat kokevat vaikeutena sen, mitä lapset voivat päättää ja kuinka lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Ruotsissa kuitenkin lasten

demokratia-kasvatus on esiopetussuunnitelmassa ja näin ollen se on normi. Sen vuoksi kaikkialla Ruotsin esiopetuksessa paneudutaan lasten kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Siksi voidaan olettaa, että vastauksia ja keinoja löydetään edellä koettuihin vaikeuksiin. Ruotsissa kiinnitetään esiopetuksessa tietoisesti huomiota demokratian periaatteiden mukaiseen lasten osallistumiseen eri yhteistyömuotoihin ja päätöksentekoon sekä mahdollisuuden harjoitella vaikuttamista esikoulussa. Suomalaisessa esiopetuksessa ei välttämättä edes ymmärretä kiinnittää näihin asioihin huomiota kuten edellä mainitussa Puolanne-Pajarisen (2001) tutkimuksessa kävi ilmi, koska ko. asioita ei varsinaisesti edes mainita esiopetussuunnitelman perusteissa.

### 3.4 Lasten kuuleminen, osallistuminen ja päätöksenteko sekä esiopetuksen laatu

Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 169-186) lähtevät siitä, että lasten mahdollisuus vaikuttaa omaan tilanteeseensa ja ilmaista ajatuksiaan ja näkemyksiään ei ole vain lapsen oikeus, vaan myös välttämättömyys demokratian kehittymisen periaatteille ja lasten oppimisprosessille. Osanottaminen ja päätöksenteko ovat yksi laadun indikaattori, joka hienovaraisesti erottaa hyvä- ja heikkolaatuisen esikoulun toisistaan. Hyvälaatuisissa esikouluissa lapset ilmaisevat useammin, että he voivat osallistua päätöksentekoon ja heitä kuunnellaan verrattuna heikkolaatuisiin esikouluihin. Turtiaisen (2001, 51) tutkimuksessa työntekijät korostavat, jokapäiväisen palautteen merkitystä ja lapsia pyritään kuuntelemaan ja heidän mielipiteitään kysellään. Työntekijät puhuvat lapsilähtöisestä toiminnasta, jolloin toimintarunko elää ja muuntuu lasten toiveiden mukaan. Lapset halutaan ottaa myös toiminnan suunnitteluun mukaan. Esim. lasten ääni kuuluu myös omien satujen myötä. Päiväkodin johtajan mukaan jatkossa lapsia voisi kuulla myös haastattelemalla ja videoimalla. Myös Pramling Samuelsson (2004, 11) toteaa, että nykyään varhaiskasvatuksessa on suuressa määrin laadun kannalta keskeistä kommunikointi ja vuorovaikutus sekä lasten mahdollisuus kertoa tarinoita ja ilmaista mielipiteitään.

Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 181-186) tutkimuksessa lapset käsittävät opettajan auktoriteetiksi ja näyttävät pitävän hänen oikeutta päättää asioista itsestään selvänä. Heikkolaatuisissa esikouluissa opettaja ohjasi suurimman osan toiminnoista ja lasten haastatteluissa kävi ilmi, että he hyväksyivät tämän itsestään selvänä. Pedagogisessa käytännössä näytti olevan syvään juurtuneena tiukat säännöt. Myös Puolanne-Pajarisen tutkimuksessa (2001, 45, 52) aikuisten toiminta painottui valvontaan ja kontrolloimiseen ja aikuiset sekä loivat säännöt että vahtivat niiden noudattamista. Lapsilla ei ollut myöskään mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun. Huttusen ja Tamminenkin (1991) tutkimuksessa erilaiset pakot, säännöt ja vaatimukset olivat lasten mieleen painuneita kielteisiä asioita. Sheridan ja Pramling Samuelssonin (2001, 187) mukaan voidaankin tulkita, että erot esikoulujen välillä ovat pääosin löydettävissä ilmapiirissä, joka on joko suljettu tai avoin neuvotteluille, kommunikoinnille ja osanottamiselle. Ruotsalaisessa hyvälaatuisessa esikoulussa lasten demokratian harjoittelu sisältyy useimpiin esikoulussa tapahtuviin toimintoihin ja prosesseihin eivätkä lapset vain ota vastaan mitä on tulossa. (Mts.,189.)

Lasten mielestä aikuiset päättävät esikoulussa enemmän kuin kotona, missä lapsilla on puolestaan enemmän mahdollisuuksia päättää. Selityksenä on se, että esikoulussa on liian paljon lapsia ja tämä vaikeuttaa lasten osanottamista päätöksentekoon. Kotona ei tarvitse odottaa vuoroaan ja lapset voivat käyttää omia tavaroitaan silloin, kun haluavat, toisin kuin esikoulussa, missä heidän on jaettava leikkitavarat ja aika toistensa kanssa. Tehdäkseen näin heidän on neuvoteltava ja väiteltävä oikeuksistaan. Tämä voidaan laatuspektiivistä tulkita hyväksi, koska esikoulussa lasten on harjoiteltava demokratiaa laajemmalla määrällä kuin kotona. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 186.)

Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 180, 187) tutkimuksen mukaan laadun merkinä esikoulussa voidaan nähdä mm. se, että hyvälaatuisissa esikouluissa lasten on mahdollista tehdä enemmän haluamiaan asioita kuin huonolaatuisissa esikouluissa. Eniten lapset haluavat esikoulussa leikkiä ja usein he yhdistävät kokemuksensa päätöksenteosta leikkiin. Leikin, yhteistyön ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen edistäminen, ovat tärkeitä laadun indikaattoreita.



Verrattaessa Huttusen ja Tammisen (1991) ja Turtiaisen (2001) tutkimuksia voidaan havaita, että lapsen kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen päivähoitossa on 80-luvulta tähän päivään mennessä lisääntynyt. Kuitenkin Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001) ja Puolanne-Pajarisen (2001) tutkimukset kertovat, että lapsen kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet ovat päiväkotitai esikoulukohtaisia. Voidaan puhua hyvälaatuisesta esiopetuksesta tai huonolaatuisesta esiopetuksesta, riippuen siitä, millaiset kuulluksi tuleminen, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet lapsella esiopetuksessa on.

#### 4 TUTKIMUSONGELMA

Vaikka suomalaisessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) tulee lasten osallistuminen esiin, siinä ei ole selkeää demokratian periaatteiden mukaista, yhteistyömuotoihin ja päätöksentekoon liittyvää lasten osallistumisen näkökulmaa. Tällöin esiopetuksen henkilöstö ei välttämättä edes tule ajatelleeksi lapsen oikeuksien sopimuksen (1993) 12. artiklan mukaista velvoitetta siitä, että lasta on kuultava häntä koskevissa asioissa. Näin ollen lapsen ja aikuisen yhdenvertaisuus, toimintakumppanuus ja molemminpuolinen arvostus jäävät perinteisesti aikuisen vallan varjoon. Esiopetussuunnitelmamme perusteissa puhutaan lapsen rohkaisemisesta ja ohjaamisesta siten, että hänestä vähitellen kasvaa aktiivinen puhuja ja kuuntelija monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta kuitenkin siinä ei mainita jokaisen lapsen mielipiteiden ja näkemysten arvostamisesta, vaikuttamisen kyvyn kehittämisestä, puhumattakaan demokratian edistämisestä. Suomalaisessa esiopetuksessa ei kiinnitetä vielä riittävästi huomiota lasten kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Asetankin tutkimusongelmiksi seuraavat kysymykset: Kuullanko lapsia esiopetuksessa ja missä määrin heitä kuullaan? Mihin asioihin ja miten lapset osallistuvat ja vaikuttavat esiopetuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde

Tutkimukseni kohteena ovat erään etelä-savolaisen kaupungin kaikki muut sosiaalitoimen alaiset 18 päiväkodin 22 esiopetusryhmän lastentarhanopettajat tai muuten koulutukseltaan esiopettajiksi sopivat henkilöt paitsi oman esiopetusryhmäni lastentarhanopettaja, koska toimin ryhmässä ainoana lastentarhanopettajana. Selvitän tutkimukseni näiden henkilöiden käsityksiä lasten kuulemisesta, osallistumisesta ja vaikutusmahdollisuuksista esiopetuksessa. Koska olen omassa esiopetusryhmässäni ainoa lastentarhanopettaja, olen jäävi olemaan mukana tekemässäni tutkimuksessa.

Esiopetuksen opettajina voivat toimia opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa annetun asetuksen mukaiset henkilöt. Tällaisia ovat luokanopettajat ja lastentarhanopettajat. Myös sosiaalikasvattajan, sosiaalialan ohjaajan ja sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneet voivat toimia tietyillä edellytyksillä esiopetuksen opettajina. (Esiopetusuudistus-muistio, 2000.) Käytän jatkossa heistä kaikista nimitystä 'lastentarhanopettaja'. Tutkimukseen osallistui kyselyihin (ks. liite 1) vastaamalla 13 päiväkodin 17 esiopetusryhmän opettajaa. Näistä kahdeksassa ryhmässä on pelkästään esikoululaisia (taulukko 1). Yhdessä ryhmässä on esikoululaisten lisäksi kaksi viiden vuoden ikäistä lasta sekä yksi koululainen. Kahdessa ryhmässä on esikoululaisten lisäksi kahdesta kolmeen

koululaista. Kuudessa ryhmässä on esikoululaisten lisäksi lapsia, joiden iät vaihtelevat kolmesta vuodesta viiteen vuoteen.

Taulukko 1 Esiopetusryhmien ikärakenne

Vastauslo- makkeet	Esikoululaisia	Lisäksi koulu- laisia	Lisäksi 5 v.	Lisäksi 3 - 5 v.
1	16			
2	15			
3	11	1	2	
4	14	2		
5	9		12	
6	10			12
7	6			17
8	8			11
9	18			
10	24			
11	17		16	
12	22			
13	11			
14	14		6	
15	15	3		
16	13			
17	14			

## 5.2 Tutkimusaineiston koonti ja aineiston kuvaus

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Käytin aineiston keruumenetelmänä lomakekyselyä, joka koostui suurimmaksi osaksi avoimista kysymyksistä. Kaikkiaan 33 kysymyksestä oli kuusi monivalintakysymystä ja 27 avointa kysymystä. Valitsin kyselyn siksi, jotta saisin melko kattavan käsityksen asiasta kaupungin kaikkien esiopetusryhmien osalta. Sisällytin lomakkeeseen mahdollisimman paljon avoimia kysymyksiä, jotta saisin selville vastaajien omat käsitykset, asenteet ja tiedot asiasta, enkä näin kahlitsisi vastaajaa valmiiksi rakennettuihin vaihtoehtoihin. Avoimet kysymykset tuovat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on mielessään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 197.)

Kysely sisälsi useita aihealueita (ks. liite). Kysymysten aiheet etenevät lomakkeen alusta loppuun seuraavasti: esikoululaisten ja muun ikäisten lasten määrää ryhmässä, toiminnan suunnittelu ja esikoululaisten osallistuminen suunnitteluun, toiminnan arviointi lasten kanssa, toiminnassa tärkeintä, sääntöjen luominen, teema- tai projektityöskentely, lapsen rooli esiopetuksessa, lasten kuuleminen ja neuvottelu eri tilanteissa heidän kanssaan, sadutus, kasvun kansiot, osallisuushankkeet, leikki, lapsiin liittyvät keskustelut, ruokailuun ja esiopetusympäristöön vaikuttaminen. Lisäksi kysyin, mihin muihin asioihin lapset voivat vaikuttaa ja kuullaanko lapsia vastaajan mielestä tarpeeksi esiopetuksessa. Kysyin myös vastaajan käsitystä siitä, miksi lapsia ei kuulla tai miksi heillä ei ole tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Lopuksi kysyin vastaajan sukupuolta, työvuosia sekä annoin mahdollisuuden laittaa ”terveisiä tutkijalle!”. Monivalintakysymykset liittyivät seuraaviin aiheisiin: tärkeintä toiminnassa, sääntöjen luominen, lapsen rooli esiopetuksessa, neuvottelu, sekä vastaajan sukupuoli ja työvuodet.

Lähetin tutkimuslupa-anomukseni (ks. liite 2) ko. kaupungin päivähoiton johtajalle elokuussa 2003. Saatuani tutkimusluvan lähetin lokakuun alussa 2003 esiopetusryhmän lastentarhanopettajille 18 päiväkotiin 22 kyselylomaketta. Ennen kuin esiopetusryhmien lastentarhanopettajat saivat kyselyt, lähetin heille sähköpostilla ”ennakoivan” tiedotteen (ks. liite 3), jotta he olisivat varautuneita postissa tuleviin kyselyihin. Lomakkeita palautettiin toivottuun aikaan mennessä 16. Pyysin lomakkeet palauttamatta jättäneitä vielä toimittamaan kyselyt minulle, jolloin vielä yksi esiopetusryhmän lastentarhanopettaja lähetti lomakkeensa. Sain yhteensä 17 vastauslomaketta 13 päiväkodista. Vastausprosentti oli 77%. Käytin postin kulussa kaupungin sisäistä postia.

Tutustuin aineistoon ja tarkistin aineiston tiedot. Muutamissa lomakkeissa oli jätetty vastaamatta joihinkin kohtiin, mutta tarkastellessani lomakkeen muita vastauksia, pystyin suurimmassa osassa tapauksia päättelemään syyn siihen, miksi jotkin kohdat oli jätetty tyhjiksi. Missään lomakkeessa ei ollut jätetty niin paljon vastaamatta, että olisi tarvinnut hylätä kyselyä.

Kyselyihin vastanneista lastentarhanopettajista yksi oli mies ja 16 oli naisia (taulukko 2). Heistä 12 oli työskennellyt esikoulussa tai päiväkodissa yli kymmenen vuotta, kaksi

oli työskennellyt viidestä kymmeneen vuoden ajan ja kolme vastanneista oli työskennellyt yhdestä viiteen vuoden ajan esikoulussa tai päiväkodissa.

Taulukko 2 Kyselyyn vastanneiden sukupuoli ja työvuodet

Työvuodet esikoulussa / päiväkodissa	Nainen	Mies
1 -5 vuotta	2	1
5-10 vuotta	2	
yli 10 vuotta	12	
Yhteensä	16	1

### 5.3 Aineiston järjestäminen analyysia varten ja analyysin lähtökohdat

#### 5.3.1 Aineiston järjestäminen

Saadakseni aineistosta selkeämmän kuvan, luokittelin vastaukset kysymyksittäin. Tällä tavoin näin jokaisesta asiasta kaikki variaatiot selvemmin. Aineistoa lukiessani kiinnitin huomiota, kuten Alasuutari toteaa (1999) siihen, mikä kysymyksenasetteluni kannalta on olennaista. Olennaisena olen pitänyt sitä, kuinka paljon ao. vastaajan vastaukset kertoivat esiopetusryhmän lapsilla olevan kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Aineistoa lukiessani siitä alkoi erottua ne lomakkeet, joiden mukaan lapsilla oli esiopetuksessa paljon kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Niistä muodostin ryhmän, jolle annoin alustavasti nimeksi ”paljon”. Jäljelle jääneistä lomakkeista erottuivat vielä sellaiset lomakkeet, joissa lapsilla oli vähän kuulemis- osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Näistä muodostui ryhmä, jolle annoin toistaiseksi nimen ”vähän”. Jäljelle jääneet lomakkeet eivät näyttäneet kuuluvan kumpaankaan edelliseen ryhmään, joten annoin myös niille alustavan nimen ”keskinkertaisesti”. Luokittelin kyselylomakkeet tällä tavoin kolmeksi raakahavaintojen joukoksi sen mukaan, onko lapsilla paljon, keskinkertaisesti vai vähän kuulluksi tulemisen, osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia (mts., 40). Ryhmään, jossa lapsilla oli paljon kuulluksi tulemisen, osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia kertyi neljä lomaketta, ryhmään,

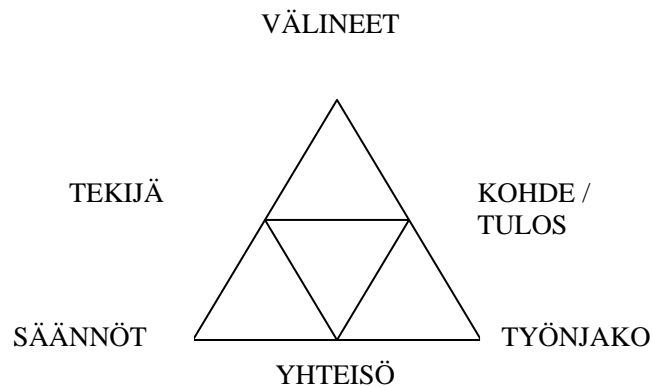
jossa lapsilla oli keskimukaisesti kuulluksi tulemisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia sain viisi lomaketta ja ryhmään, jossa lapsilla oli vähän kuulluksi tulemisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia tuli kahdeksan lomaketta. Analyysin helpottamiseksi numeroin lomakkeet. Näin voin tarvittaessa helposti etsiä ja tarkistaa eri vastaajien vastauksia.

Lopuksi tiivistin kyselylomakkeen aiheet kuudeksi teemaksi analyysivaihetta varten:

1. Esiopetustoiminnan suunnittelu ja arviointi sekä sääntöjen luominen
2. Projektityyppinen toiminta ja sen vaikutukset lasten kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiin esiopetuksessa
3. Lasten kuuleminen, lasten kanssa neuvottelu sekä lasten vaikutusmahdollisuudet esiopetuksessa mm. ruokailuun ja esiopetusympäristöön
4. Sadutus, kasvun kansiot, osallisuushankkeet ja leikki esiopetuksessa
5. Lasten osallistuminen heitä koskeviin keskusteluihin
6. Tärkeintä toiminnassa lasten kanssa ja lapsen rooli esiopetuksessa.

### 5.3.2 Engeströmin ihmisen toiminnan malli analyysin lähtökohtana

Analyysissani käytin hyväksi Engeströmin (1987, 78) ihmisen toiminnan rakennemallia (kuvio 1). Se pohjautuu venäläisten psykologien Vygotskyn, Lurian ja Leontjevin teoreettiseen malliin ihmisen toiminnasta (Engeström, 2005, 1/3). Engeströmin (1987, 74-78) mukaan mallin kehittymistä voidaan kuvata kolmen evoluutiovaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa on yleinen eläintoimintamuodon rakennemalli. Toisessa vaiheessa on eläimestä-ihmiseksi toiminnan rakennemalli. Kolmantena vaiheena on analyysissani käyttämäni ihmisen toiminnan rakennemalli. Engeströmin mukaan (1987, 78) tämän kolmannen mallin avulla voidaan analysoida asioiden välisiä yhteyksiä sekä vuorovaikutussuhteita ja siksi se sopi myös oman tutkimukseni analyttiseksi pohjaksi.



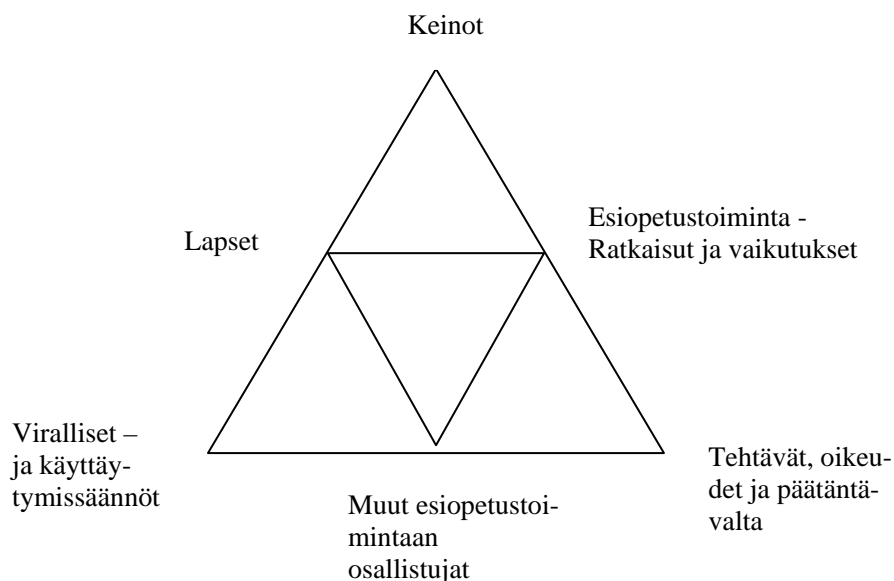
Kuvio 1 Ihmisen toiminnan rakennemalli (Engeström 1987, 78)

Sijoitin esiopetusryhmiltä kyselyn avulla saamani aineiston Engeströmin (1987, 78) ihmisen toiminnan rakennemalliin siten, että:

- TEKIJÄ tarkoittaa lapsia, joiden näkökulmasta kuulemista osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa tarkastellaan.
- VÄLINEET tarkoittavat keinoja, joiden avulla lapsilla on mahdollista tulla kuuluisiksi, osallistua ja saada vaikuttaa esiopetustoimintaan.
- KOHDE tarkoittaa esiopetustoimintaa tai jotakin tiettyä asiaa esiopetustoiminnassa.
- TULOS tarkoittaa esiopetuksessa tehtäviä ratkaisuja ja vaikutuksia.
- TYÖNJAKO tarkoittaa tehtävien, oikeuksien ja päätäntävällän jakamista esiopetuksessa.
- YHTEISÖ tarkoittaa muita esiopetustoimintaan osallistuvia tahoja ja ihmisiä.
- SÄÄNNÖT ovat virallisia sääntöjä kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 tai epävirallisia kuten esiopetuksessa sovitut käyttäytymissäännöt.

Engeströmin (1987, 78) toiminnan rakennemallin avulla voidaan lasten kuulemis-, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet esiopetuksessa esittää seuraavalla tavalla:





Kuvio 2 Lasten kuulemisen osallistumisen ja vaikuttamisen toimintamalli esiopetuksessa

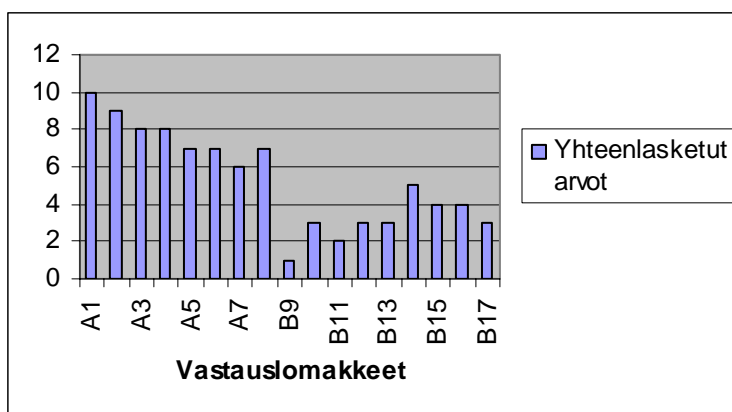
Rakennemallin avulla tiivistin aineistoa ja näin voin analyysissäni kohdistaa huomiotani paremmin haluamiini kohtiin. Käytin mallia työkaluna analysoidessani aineistoa. Kyselylomakkeen tiivistettyjen aiheiden ja rakennemallin avulla sain aineistoni selkeiksi ryhmiksi aihealueittain ja vastaajaryhmittäin. Tällä tavoin pystyin helposti vertaamaan, tarkennettuaani myöhemmin kyselylomakkeiden jaottelua, esimerkiksi ryhmien A ja B välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Rakennemallin avulla voin nostaa esiin tutkimukselleni olennaiset asiat: kuullaanko lapsia, missä asioissa lapsia kuullaan, mihin asioihin lapset voivat osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa ja kuinka paljon.

Sijoitin kyselylomakkeesta tiivistetyt kysymysaiheet Engeströmin ihmisen toiminnan rakennemalliin siten, että käsittelin aineistoa ensiksi kolmessa ryhmässä riippuen siitä, oliko vastauksista päätellen lapsilla paljon, keskinkertaisesti vai vähän kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia esiopetuksessa. Aineiston jako tarkentui, annettuaani aineistolle kriteereiden perusteella arvot. Sen vuoksi muutin rakennemalliin sijoitetun aineiston jakoa myöhemmin siten, että aineisto jakautui ryhmään A, jossa lapsilla on paljon tai melko paljon kuulemis- osallistumis- tai vaikuttamismahdollisuuksia esiopetuksessa ja B-ryhmään, jossa lapsilla on vähän kuulemis-, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia esiopetuksessa. A-ryhmässä on kahdeksan kyselylomaketta ja B-ryhmässä on yhdeksän kyselylomaketta.

Muodostin aineistosta kuusi tärkeintä kriteeriä, joiden avulla tarkensin kyselylomakkeiden jaottelua. Kriteerit ovat seuraavat:

1. Kuinka paljon lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun?
2. Kuinka paljon lapset osallistuvat projektityyppisessä toiminnassa?
3. Kuinka paljon lapsia kuullaan ja kuinka paljon heillä on vaikutusmahdollisuuksia?
4. Kuinka paljon lasten kanssa neuvotellaan?
5. Onko lapsi tasavertainen aikuisen kanssa ts. onko lapsi yhteistyökumppani?
6. Onko toiminnassa tärkeää lasten osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen?

Sijoitettuani aineistolle arvot, sain lomakkeille ”paljon” (kuulemis-, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia) arvoiksi 10, 9, 8 ja 8. Lomakkeille ”keskinkertaisesti” sain arvoiksi 7, 7, 7 ja 6. Koska näiden ryhmien väliset erot muodostuivat näin vähäisiksi, yhdistin ne yhdeksi ryhmäksi, josta käytän nimitystä A. Yksi lomake ”keskinkertaisten” ryhmästä siirtyi ryhmään ”vähän”. Toisaalta taas ryhmän ”vähän” -lomakkeiden yhteenlasketut arvot poikkesivat tästä edellä mainitusta joukosta niin merkittävästi, että se säilyi omana ryhmänään. Tästä ryhmästä käytän nimitystä B. B-ryhmän lomakkeiden arvoiksi tuli: 5, 4, 4, 3, 3, 3, 3, 2 ja 1 (kaavio1).



Kaavio 1 Kriteereiden yhteenlaskettujen arvojen mukaan jaoteltu aineisto A- ja B-ryhmittäin

Kriteerille (4), joka liittyi lasten kanssa neuvottelemiseen, annoin arvon nolla (vähän), jos neuvottelut liittyivät pelkästään sääntöihin, ristiriitatilanteisiin tai päivittäisiin rutineihin. Lapsen ja aikuisen tasavertaisuuteen liittyvään kriteeriin (5) sijoitin arvon yksi (mikä tarkoittaa, että lapsi on tasavertainen), jos kyselyssä oli ko. kohtaan lapsen roolik-

si esiopetuksessa mm. laitettu yhteistyökumppani. Samoin kriteerille lasten osallistumisesta itseään koskevista asioista päättämiseen ja vaikuttamiseen (6) annoin arvon yksi, jos kyselyn vastaavaan kohtaan oli mm. laitettu ”lasten mahdollisuus osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen”.

Ryhmien A ja B välille tulivat raja-arvoiksi viisi ja kuusi. Lomake, jolle tuli arvoksi kuusi, sai pienemmän arvon verrattuna muihin A - ryhmän lomakkeisiin kriteerissä, joissa kysyttiin lasten osallistumista projektityyppisessä toiminnassa. Arvon kuusi saaneen vastauslomakkeen mukaan projektityyppisessä toiminnassa aikuinen on teeman eteenpäin johdattelija lapsia kuunnellen ja aikuinen ottaa uusia asioita esiin ja tarkasteluun. Lapsen roolina oli hänen kiinnostuksensa pohjalta nostaa asioita esiin aikuisen tarkasteluun tuoman teeman sisällä. Ts. lapsi ei päässyt olemaan toiminnan subjektina, ja päättämään omien mielenkiintojensa pohjalta mm. projektin aiheesta. Tälle kriteerille annoin arvoksi yksi (jonkin verran). Arvon kuusi saanut lomake sai myös pienemmän arvon kuin suurin osa ko. ryhmän muista lomakkeista kriteerissä, jossa kysyttiin lasten kuulemisesta ja vaikutusmahdollisuuksista. Vastajaan mukaan lapsia kuultiin aina kun heillä on asiaa, mutta siinä riitti kuitenkin kehittämistä. Kriteerin arvoksi tuli yksi (jonkin verran). Arvon kuusi saaneessa lomakkeessa lapsen kolmen tärkeimmän roolin joukkoon esiopetuksessa ei ollut laitettu yhteistyökumppanuutta, mikä kertoisi lapsen ja aikuisen tasavertaisuudesta, joten tälle kriteerille tuli arvoksi nolla. Siitäkin tuli pienempi arvo kuin suurimmalle osalle A - ryhmän vastaajista.

Arvon viisi saanut lomake kuului ryhmään B, mikä oli sen ryhmän korkein arvo. Miksi ko. vastauslomake jäi B-ryhmään? Tämä johtui kriteereistä, jotka liittyivät toiminnan suunnitteluun ja lasten kuulemiseen sekä vaikutusmahdollisuuksiin. Arvon viisi saaneessa lomakkeessa oli vastattu, että lapset voivat osallistua liian harvoin toiminnan suunnitteluun. Toiseen kriteeriin liittyvään kysymykseen ”Kuullaanko lapsia esiopetuksessa mielestäsi tarpeeksi ja onko heillä tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia?” Oli vastattu: ”Ei”, mikä johtui vastaajan mukaan kiireestä. Molempiin kriteereihin annoin arvoksi nolla (vähän).

Sijoitin edellä esiteltyjen kriteereiden perusteella jäsennetyn aineiston Engeströmin rakennemalliin siten, että käytin *kohteen* lisäksi vain rakennemallin niitä osatekijöitä kus-

sakin kohdassa, jotka olivat siihen tarkoituksenmukaisimmat. Vältin näin asioiden toiston ja päällekkäisyydet. Tällaisia päällekkäisyyksiä ilmeni esimerkiksi esiopetuksen suunnittelu- ja arviointi-kohdassa, jossa jätin pois osatekijät *yhteisö* ja *tekijä*, koska samat asiat ilmenevät kohdassa *työnjako*. Yhdistin myös joissakin kohdissa osatekijät *työnjako* ja *välineet*, koska niihin liittyi samoja asioita. Kohdassa sadutus, kasvun kansiot, osallistumishankkeet ja leikki esiopetuksessa oli tärkein osatekijä *välineet*, koska seikat ovat juuri välineitä tai keinoja joiden avulla lasten on mahdollista tulla kuuluisiksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetustoimintaan. Lasten keskusteluihin osallistumiskohdassa oli *välineet*-osatekijä oleellisin ja viimeisessä kohdassa ”Tärkeimmät seikat toiminnassa lasten kanssa ja lapsen rooli esiopetuksessa” olivat *tekijä* ja *välineet* oleellimmat osatekijät.

Järjestin tiivistetyn aineiston Engeströmin (1987, 78) ihmisen toiminnan rakennemalliin jäsenyyskaavion mukaan seuraavasti:

(1) Esiopetustoiminnan suunnittelu ja arviointi sekä säännöt

Kohde

Työnjako ja välineet

Tulos

Säännöt

(2) Projektityyppinen toiminta ja sen vaikutukset lasten kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikutusmahdollisuuksiin

Kohde

Työnjako ja välineet

Tulos

(3) Lasten kuuleminen, heidän kanssaan neuvottelu sekä lasten vaikutusmahdollisuudet esiopetuksessa mm. ruokailuun ja esiopetusympäristöön

Kohde

Työnjako

Välineet

(4) Sadutus, kasvun kansiot, osallistumishankkeet ja leikki esiopetuksessa

Kohde

Välineet

(5) Lasten osallistuminen heitä koskeviin keskusteluihin

Kohde

Välineet

(6) Tärkeimmät seikat toiminnassa lasten kanssa ja lapsen rooli esiopetuksessa

Kohde

Tekijä

Välineet

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Esittelen tässä luvussa aluksi asioita, joissa lapsilla on suurimmat mahdollisuudet tulla kuulluiksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa. Tarkastelen ensiksi A- ja B-ryhmän sekä projektityyppisen toiminnan välistä yhteyttä ristiintaulukoinnin avulla. Seuraavaksi tarkastelen lasten kanssa tapahtuvaa esiopetuksen toiminnan arviointia ja vertaan ryhmien välisiä eroja. Tämän jälkeen esittelen sääntöjen laatimisen, leikin, sadutuksen ja kasvun kansion merkitystä esiopetuksessa. Tuloksista seuraavaksi esittelen alueet, joilla lasten vaikutusmahdollisuudet esiopetuksessa ovat vähäisimmät. Ensiksi kerron tuloksista lasten mahdollisuuksista vaikuttaa esiopetusympäristöön, minkä jälkeen tutkin ryhmien A ja B välistä yhteyttä lasten toiminnan suunnitteluun ristiintaulukoinnilla. Tarkastelen myös ristiintaulukoinnin avulla lasten kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksien, lasten kanssa neuvottelemisen, lasten ja aikuisten tasavertaisuuden yhteyttä eri ryhmien välillä. Tämän jälkeen tarkastelen lapsen roolia esiopetuksessa ja sitä, mikä on tärkeintä toiminnassa lasten kanssa sekä lasten osallistumista heitä koskeviin keskusteluihin. Lopuksi esittelen lasten osallistumisesta ja vaikuttamisesta ruokailuun.

6.1 Millä alueilla mahdollisuudet tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa ovat suurimmat?

### 6.1.1 Projektityyppinen toiminta

Projektityössä ja sen aiheen valinnassa voidaan lapsia valmistaa osanottamiseen demokraattisessa yhteiskunnassa. Lisäksi projektityön aikana monet prosessit ja käyttökelpoiset demokratian osallistumisen taidot lisääntyvät: ongelmien ratkaisu, vastuun jakaminen suunnitelmien tuottamisessa, ehdotusten tekeminen toinen toiselle, jne. (Katz & Chard, 1998.) Hujala (2002) toteaa, että projektissa lapset toimivat tasavertaisina vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Ryhmässä tapahtuva pohdinta vie lasten ajattelua eteenpäin ja lapsi oppii samalla myös oman tapansa oppia. (Mts., 81.) Esiopetuksessa voidaan lapsia kiinnostavan aiheen pohjalta paneutua pidemmäksi aikaa johonkin tiettyyn teemaan. Tällaisessa projektityyppisessä toiminnassa lasten on mahdollista olla aktiivisia osallistujia ja vaikuttajia.

A- ja B –ryhmäjaolla osoittautui olevan yhteyttä lasten osallistumiseen projektityyppisessä toiminnassa (taulukko 4).

Taulukko 4 Lasten osallistuminen projektityyppiseen toimintaan eri ryhmissä

Ryhmät	Paljon	Jonkin verran	Vähän	Ei ollenkaan	Ei vastattu	Yhteensä
A	7 88 %	1 12 %	0	0	0	8 100 %
B	6 67 %	0	1 11 %	1 11 %	1 11 %	9 100 %
Yhteensä	13 76 %	1 6 %	1 6 %	1 6 %	1 6 %	17 100 %

A-ryhmässä lapset voivat osallistua paljon (88 %) projektityyppisessä toiminnassa. Ainoastaan yhdessä tapauksessa (12 %) osallistumista on jonkin verran. B-ryhmässä puolestaan lapset eivät saa osallistua projektityyppisessä toiminnassa yhtä paljon kuin A-ryhmässä. B-ryhmän vastausten mukaan lapset voivat osallistua paljon 67 % tapauksista. Lapset saivat osallistua 22 %:ssa joko vähän tai ei ollenkaan. Yhdessä tapauksessa

(11 %) on jätetty vastaamatta kyselylomakkeen ko. kohtaan. Ryhmien välisistä eroista huolimatta lasten osallistumismahdollisuuksia esiopetuksessa projektityyppisessä toiminnassa voidaan pitää kaiken kaikkiaan hyvinä, koska yhteensä 76 % kaikista tapauksista lapsilla on mahdollista osallistua paljon projektityyppisessä toiminnassa.

Projektityyppisen toiminnan kohdalla A-ryhmässä mainittiin, että toiminta ohjautuu lasten ehdotusten suuntaan ja ”...lasten on saatava vaikuttaa oman elämänsä kulkuun” (A1), lapset saivat olla kaikessa, missä vain mahdollista mukana (A3) sekä lasten todettiin olevan aktiivisia osallistujia (A1, A4). Lisäksi lapset ovat ko. toiminnassa teeman kehittäjiä (A5) ja havainnoijia, toteuttajia, innostajia, keksijöitä sekä tutkijoita (A8). Lasten ideat suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä aikuisen avustuksella, tuella ja kannustuksella (A6) ja aikuinen tekee sen, mihin lapsen taidot eivät riitä (A3). Yksi vastaaja kertoi (A7), että teema on aikuislähtöinen ja aikuinen on teeman johdattelija, mutta lasta kuitenkin kuunnellaan ja he voivat teeman sisällä nostaa asioita esiin. Tämä vastaaja sai A-ryhmässä projektityyppiseen toimintaan osallistumiseen liittyvästä kriteeristä arvon 1 (jonkin verran), muiden saadessa arvon 2 (paljon).

B-ryhmässä erään vastaajan (B9) mukaan projektitoiminta oli aikuisjohtoinen. Tällöin lapsista riippui toiminnan kesto ja tulos. Lapset askartelivat rekvisiittaa projekteihin tai näyttelivät (B10, B16). Lapsen sanottiin olevan monella tavalla aktiivinen mm. oppija projektitoiminnassa (B12). Aikuiset ja lapset osallistuivat myös tasavertaisina toimintaan (B14). Lapsen kiinnostus voi ohjata toiminnan suuntaa (B15). Yksi vastaajista kertoi, että teema projektiin on tultava lapsilta sekä ajatuksia sen käsittelystä (B13). Kahdessa tapauksessa oli uusi lapsiryhmä syynä siihen, että projektitoimintaa ei ollut (B13, B17). Yhdessä lomakkeessa oli teemana ”hyvät tavat kunniaan”, mikä ei tässä tapauksessa vastannut projektityyppistä toimintaa, koska ko. teema liittyi jokapäiväiseen käytökseen.

Kaikissa vastauksissa projektityyppisen toiminnan ajankohta ei tullut ilmi. Vastaaja saattoi kertoa vaihtoehtoja erilaisista projektitoiminnoista. Kyselylomakkeen kohdan ”Mistä syystä teillä on päädytty siihen, että esiopetuksessa ei ole projektityyppistä toimintatyöskentelyä?” jäädessä tyhjäksi, voidaan päätellä, että ko. esiopetusryhmissä tul-



taisiin ilmeisesti jossakin vaiheessa ottamaan projektitoimintaa. Tällaisia ryhmiä olivat kaikki muut paitsi edellä mainittu esiopetusryhmä.

### 6.1.2 Toiminnan arviointi

Arvioinnilla tarkoitan tässä yhteydessä esiopetuksessa tapahtuvan toiminnan arviointia lasten kanssa ja sitä kautta saatavaa palautetta ja näiden seikkojen vaikutusta esiopetus-toimintaan. Esiopetuksessa tapahtuvaa toimintaa voidaan arvioida keskustelemalla siitä lasten kanssa. Arvioinnilla, jossa lapset ovat mukana, voidaan toimintaa kehittää lasten kehitystä tukevaksi siten, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa omiin tekemisiinsä ja asioihinsa esiopetuksessa. Arviointia voidaan tehdä toiminnan jälkeen ja saada lasten omia käsityksiä ja mielipiteitä tehdyistä asioista ja tapahtuneesta tai jo etukäteen voidaan yhdessä pohtia arvioivasti tulevaa toimintaa. Toimintaa voidaan arvioida jopa jokaisen toiminnan jälkeen, päivittäin, kerran pari viikossa tai harvemmin.

Arvioinnilla näyttäisi olevan merkitystä esiopetustoiminnassa ainakin siinä mielessä, että ainoastaan yksi vastaaja (B13) mainitsi, että esiopetustoimintaa ei lasten kanssa arvioitu (taulukko 5). Toimintaa arvioitiin joko päivittäin tai lähes joka päivä tai viikoittain tai n. kaksi kertaa viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Saatettiin arvioida myös lähes tai joka toiminnan yhteydessä. Toimintaa arvioitiin myös jo sen suunnitteluvaiheessa sekä jälkeenpäin. Tällöin suunnitteluvaiheessa pohdittiin, oliko tekemisiä mahdollista toteuttaa. Toimintaa arvioitiin myös vaihdellen joko toiminnan lopuksi, päivittäin tai viikoittain sekä satunnaisesti.

Taulukko 5 Toiminnan arviointi esiopetuksessa

Ryhmät	Päivittäin / Lähes joka päivä	Vaihteluvälillä toiminnan jälkeen - viikoittain / suunnitteluvaiheessa	Viikoittain / Pari kertaa viikossa	Kerran kahdessa viikossa	Satunnaisesti / Liian harvoin	Ei arviointia	Yhteensä
A	3	3	1		1		8
B	2	1	3	1	1	1	9
Yhteensä	5	4	4	1	2	1	17

Verrattaessa lasten kanssa tapahtuvan toiminnan arviointia koskevia vastauksia, ryhmien välillä on jonkin verran eroa. A-ryhmässä esiopetuksen toimintaa arvioitiin yhdessä lasten kanssa hieman useammin kuin B-ryhmässä. A-ryhmän arvioinnin painotus näkyi hieman enemmän jo toiminnan jälkeisenä ajankohtana, jopa suunnitteluvaiheessa, päivittäin tai lähes päivittäin verrattuna B-ryhmän toiminnan arviointiin. B-ryhmässä toiminnan arviointi yhdessä lasten kanssa painottui vähän harvemmin tapahtuvaan arviointiin kuin A-ryhmässä, ts. pariin kertaan viikossa tapahtuvaan tai viikoittaiseen arviointiin, jonkin verran myös päivittäiseen arviointiin.

Kysyttäessä lasten toiminnasta antaman palautteen merkitystä A-ryhmässä kerrottiin kolmessa vastauslomakkeessa (A1, A4, A8), että lasten toiveet ja mielipiteet huomioitiin toiminnan suunnittelussa. Yhden vastaajan mukaan arvioinnin tuloksena koettiin kehitellä parempia toimintoja (A3). Toisen vastaajan mukaan arviointi vaikutti aikuisen toimintaa tarkentaen ja kohdentaen sen paremmin (A2). Palautteella oli myös sellainen merkitys, että vaikealta tuntuneita toimintoja harjoiteltiin uudestaan (A5) tai toimintaa muutettiin ja keskusteltiin vaihtoehtoista (A6) tai toimintaa kehitettiin arvioinnin avulla (A7).

B-ryhmässä kaksi vastaajista (B9, B14) kertoi palautteella olevan ratkaisevan tai erittäin suuren merkityksen. He eivät kuitenkaan kertoneet palautteen merkitystä siitä huolimatta, että sitä oli lomakkeessa kysytty. Yhdessä vastauksessa pidettiin tärkeänä kuunnella lasten ideoita ja toiveitakin, mutta ei sen tarkemmin perusteltu asiaa (B10). Arvioinnilla kerrottiin myös saatavan tietoa aikuiselle, voidaanko jatkossakin toimia samaan tapaan (B11, B16). Arvioinnin sanottiin ohjaavan materiaalin valintaa yhden vastaajan mielestä (12). Erään vastaajan mukaan arviointi ohjasi aikuisen toimintaa ja opetti lasta itseään arvioimaan sekä omaa että muiden toimintaa (B15). Lisäksi arvioinnin tuloksena sanottiin voitavan muuttaa toimintaa ja aikuisen roolia jos on tarpeen (B17).

B-ryhmässä ei lasten esittämän toiminnan arvioinnin vaikuttava merkitys tullut yhtä selvästi esiin kuin A-ryhmässä. Vaikka arviointi koettiin B-ryhmässä tärkeäksi, ei ollut kuitenkaan selvää miten se oli tärkeää. Ainoastaan kahdessa viimeksi mainitussa esimerkissä kerrottiin selkeästi arvioinnin ohjaavan mm. aikuisen toimintaa ja tarvittaessa muuttavan sitä, ts. näin lapset voivat vaikuttaa esiopetustoimintaan.

### 6.1.3 Säännöt, sadutus, leikki ja kasvun kansio

Lähes joka esiopetusryhmässä lapset saivat olla mukana vaikuttamassa sääntöjen luomiseen: Yhdessä tapauksessa myös vanhemmat olivat mukana sääntöjen luomisessa. Kolmen vastauslomakkeen mukaan myös kasvatushenkilöstö kertoi osan säännöistä lukuvuoden alussa. Ainoastaan kahdessa vastauslomakkeessa pelkästään kasvatushenkilöstön sanottiin kertovan lukuvuoden alussa lapsille esikoulun säännöt (taulukko 6).

Taulukko 6 Sääntöjen laatiminen: ketkä ovat mukana

Lapset ja kasvatushenkilöstö	11
Lapset, kasvatushenkilöstö, lisäksi vanhemmat	1
Lapset ja kasvatushenkilöstö sekä osan säännöistä kertoo kasvatushenkilöstö	3
Kasvatushenkilöstö	2
Yhteensä	17

Sääntöjen luomisessa lapsilla näyttää olevan hyvät vaikutusmahdollisuudet esiopetuksessa, koska vain kahdessa tapauksessa (B12, B13) 17:stä lapset eivät olleet itse niitä luomassa. Niissäkin kahdessa tapauksessa, joissa lapset eivät varsinaisesti olleet luomassa sääntöjä, niitä kuitenkin tarkennettiin lasten kanssa ja sääntöjen merkityksestä keskusteltiin yhdessä. Lasten hyviin vaikutusmahdollisuuksiin sääntöjen suhteen lienee syynä se, että esikoulun työntekijät haluavat lasten sitoutuvan sääntöjen noudattamiseen. Lasten sääntöjen noudattamiselle luodaan paremmat edellytykset siten, että lapset itse ovat vaikuttamassa sääntöjen laatimiseen. Näin lasten voidaan ajatella ottavan enemmän vastuuta käytöksestään.

Sadutusta oli yhtä poikkeusta (B12) lukuun ottamatta kaikissa vastanneissa esiopetusryhmissä (taulukko 7) Lapsia sadutettiin vaihteluvälillä kahdesta kolmeen kertaan viikossa – yhdestä kahteen kertaan vuodessa. Yhdessä tapauksessa (A2) sadutettiin kausiluonteisesti jopa niinkin usein, että vastaushetkellä sadutettiin kahdesta kolmeen kertaan viikossa ja välillä taas ei ollenkaan. Sadutuksessa ei ollut eroja A- ja B-ryhmän välillä, kuten ei ollut eroja myöskään leikin suhteen ao. ryhmissä.

Taulukko 7 Sadutus

Viikoittain	1
Pari kertaa / kk	2
1 kerta / 1-2 kk; 10 kertaa / v	2
Useamman kerran /v; muutaman kerran / v; 5-6 kertaa / v	4
Sadutusta on; joskus; aina kun ehditään; kausiluonteisesti ; 1-2 kertaa / v; meneillään	7
Sadutusta ei ole	1
Yhteensä	17

Sadutuksella näyttää olevan jonkin verran merkitystä lapsen kuulluksi tulemisessa esiopetuksessa. Sadutus on yksi toiminnan muoto esiopetuksen monien muiden toimintojen joukossa. Näin ollen sadutuskertoja on esiopetuksessa hyvin, kun lapsia sadutetaan yhdeksässä tapauksessa 17:stä aikavälillä muutama kerta vuodessa - viikoittain. Myös kohdassa, jossa kerrotaan, että sadutusta on; joskus; aina kun ehditään; kausiluonteisesti; jne. on tapauksia, jotka kuuluvat edellä mainittuun ryhmään.

Leikkiä pidettiin tärkeänä molemmissa ryhmissä. Sitä oli kyselyyn vastanneiden mukaan esiopetusryhmissä päivittäin. Leikistä kommentoitiin mm. näin:

”Leikillä on keskeinen rooli toiminnassa.” (A2)

”Leikki on yhteistoiminnan ja oppimisen väline.” (A1)

”Leikki tärkeää!” (A4)

”Leikki on tärkeintä lapsen maailmassa.” (A3)

”Toiminta toteutuu leikin avulla ja tosissaan.” (A8)

”Leikin avulla lapsi oppii parhaiten.” (B9)

”Leikki on tärkeä osa esiopetusta.” (B10)

”Esikoulu ei ole koulua, vaan valmistelua kouluun leikkiä unohtamatta.” (B11)

”Leikkiminen on tärkeää mm. sos. pelisääntöjen oppimisen kannalta.” (B13)

”Mielestäni myös eskari tarvitsee leikkihetkensä, joissa esim. käsitellä esim. pk:ssa esiin tulevia asioita. Lapsella oikeus vapaaseen leikkiin.” (B15)

”Leikki kuuluu vielä esikoululaisen kehitykseen ja kasvuun oleellisena osana.” (B17)

Leikin tärkeys lasten toiminnassa lienee kiistaton. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998, 63) toteavat leikin tarjoavan aikuiselle tärkeän toimintamuodon siinä

mielessä, että leikin kautta voidaan havainnoida lapsen kehitystä. Leikin kautta kasvat-  
taja saa tietoa lapsen lähikehityksen alueelle sijoittuvista toiminnoista, joiden sisäistä-  
miseen aikuisen tarjoaman tuen olisi kohdistuttava. (Mts., 63.) Lapsilla on kuitenkin  
myös omat, mielenkiintoiset leikkinsä, joihin aikuiset eivät välttämättä juuri puutu. Li-  
säksi leikkiä käytetään oppimisen keinona. Ymmärretäänkö esiopetuksessa kuitenkaan  
leikin kaikkia mahdollisuuksia? Lapsilla on leikissä mahdollisuus olla mm. aktiivisia  
toimijoita ja toiminnan suunnittelijoita, ts. he voivat vaikuttaa omiin asioihinsa ja teke-  
misiinsä. Pystyttäessä yhdistämään lasten mieleinen leikki esiopetuksen opetussuunni-  
telmien kanssa yhteisen suunnittelun kautta, olisi mahdollista saada lapsille mielekästä  
toimintaa, jossa lapset olisivat toiminnan subjekteja ja motivoituneita oppimaan.

Kasvun kansio tai vastaava oli käytössä 15 esiopetusryhmässä; kahdessa esiopetusryh-  
mässä (B10, B16) ei ollut ko. kansioita. Neljässä tapauksessa näistä 15:stä kävi ilmi,  
että kansio ei ole aivan sama kuin kasvun kansio. Kansio voi olla esimerkiksi sellainen,  
että siihen oli kerätty tehtäviä ja tapahtumia pitkin vuotta.

Kasvun kansiot olivat käytössä 11 tapauksessa 17:stä. Lisäksi oli käytössä joko (A2)  
kansiot, jotka eivät poikenneet paljoa kasvun kansioista, muunnellut kansiot (A5, B11)  
tai sellaiset, joihin kerättiin lasten töitä ja erilaisia dokumentteja vuoden varrelta (A8).  
Tätä kautta osoitetaan lapsille heidän asioidensa arvostamista ja toimintansa merkityk-  
sellisyyttä. Kasvun kansioden näinkin runsas käyttö kertoo lasten ja heidän töidensä  
arvostamisesta ja näkyväksi tekemisestä esiopetuksessa.

## 6.2 Millä alueilla vaikutusmahdollisuudet ovat vähäisimmät

Lapsilla näyttäisi olevan pienimmät vaikutusmahdollisuudet esiopetusympäristöön.  
Myöskään varsinaista lasten mukaan ottamista toiminnan suunnitteluun yhdessä aikuis-  
ten kanssa ei juuri ollut, vaikka toiminnan suunnittelussa lasten toiveita kyllä kuunnel-  
tiinkin. Ainoastaan yksi vastaaja (A1) mainitsi, että lapset olivat aikuisten rinnalla

suunnittelemassa esiopetustoimintaa. Muiden vastausten mukaan toiminnan suunnittelivat lähinnä aikuiset.

Osallisuushankkeita kuten ”Nuoren Suomen Vauhtivarpaat” sekä ”Tieto ja viestintäteknologia esi- ja alkuopetuksessa” oli ainoastaan kolmessa esiopetusryhmässä.

### 6.2.1 Lasten vaikutusmahdollisuudet esiopetusympäristöön

Vähiten lapsilla näytti vastausten mukaan olevan vaikutusmahdollisuuksia esiopetusympäristöön. A-ryhmän kahden vastaajan (A1, A4) asenne esiopetustilojen ahtaudesta huolimatta oli myönteinen lasten vaikutusmahdollisuuksiin tilojen suhteen. Esiopetustilojen pienuudesta huolimatta yhdessä mietittiin, mihin ja miksi lasten työt laitettaisiin (A1). Tai tilat olivat ahtaat, mutta leikkiympäristö järjestettiin lasten toiveiden mukaisesti (A4). Kaksi vastasi (A5, A8), että tilat olivat pienet ja lapset voivat vaikuttaa joko hyvin vähän esiopetusympäristöön (A5) tai sen verran, että leikkiä ei heti siivottu pois (A8). Lisäksi kaksi (A3, A7) kertoi, että huoneita voi kalustaa uudelleen mielen mukaan ja leikkipaikka voi olla se, mikä milloinkin sopi ja että lapset järjestelivät itse tiloja toimiessaan. Ainoastaan yksi vastaaja (A2) kertoi, että lapset eivät voineet vaikuttaa esiopetusympäristöön, koska se oli suunniteltu oppimisympäristöksi ja tavaroilla oli omat paikat, mikä helpotti itsenäistä työskentelyä ja varsinkin erityislapsille hallittu ympäristö koettiin tärkeäksi. Tilojen koollakaan ei tuntunut olevan merkitystä siihen, oliko lapsilla mahdollista vaikuttaa ympäristöönsä. Eräs vastaajista totesi, että tilat olivat avoimia ja kaikkuvat ja ne olivat melko vaikeasti muunneltavissa (A6). Samoissa tiloissa tosin toimi myös pienten ryhmä.

B-ryhmään kuuluvien vastauksissa ainoastaan yksi vastaaja (B9) kertoi, että tilat muotoutuivat lasten toiminnan tarpeiden mukaan. Muissa vastauksissa kävi ilmi, että lapset eivät voineet juurikaan vaikuttaa esiopetusympäristöön. Yhdessä vastauksessa (B15) kerrottiin, että lapset voivat vaikuttaa vain ympäristön koristeluun. Eräässä vastauksessa (B11) selitettiin lasten vaikutusmahdollisuuksien puuttumista näin: ”... lapsi näkee ja

kokee asiat eri lailla. Monet asiat on katsottu jo toimiviksi.” Selitettiin myös niin, että tilat olivat uudet ja määrätyt, esim. tietokoneille (B12). Tai kerrottiin, että tilat toimivat myös lepotilana ja esim. pöytien paikat olivat vakiot (B13). Yhden vastaajan (B16) mukaan tilat olivat puutteelliset ja korjausta vailla, minkä vuoksi lapset eivät voineet vaikuttaa sanottavasti tiloihin.

Esiopetustilojen ollessa ahtaat on ymmärrettävää jos lapsilla ei niihin ole juuri vaikutusmahdollisuuksia. Kuitenkin myös aikuisten asenteilla on siihen merkitystä. Vaikka tilat ovat ahtaat, lasten kanssa voidaan järjestää leikkitreffit lasten toiveiden mukaisesti (A4). Tai Kuten B-ryhmän kahdessa tapauksessa (B11, B12) ilmoitettiin, että lapsi näkee ja kokee asiat eri lailla ja aikuinen on katsonut monet asiat jo toimiviksi, tai tilat ovat uudet ja määrätyt. A- ja B-ryhmien vastaukset lasten vaikutusmahdollisuuksista esiopetusympäristöön poikkesivat toisistaan siten, että A-ryhmässä asenteet olivat lasten vaikutusmahdollisuuksille myönteisemmät riippumatta esimerkiksi tilojen koosta.

### 6.2.2 Toiminnan suunnittelu

Toiminnan suunnittelun sekä ryhmän A ja B välistä yhteyttä tarkastelin ristiintaulukoinnin avulla (taulukko 8).

Taulukko 8 Toiminnan suunnitteluun osallistuminen eri ryhmissä

Ryhmät	paljon	jonkin verran	vähän	ei ollenkaan	Yhteensä
A	1 12 %	7 88 %	0	0	8 100 %
B	0	1 11 %	3 33 %	5 56 %	9 100 %
Yhteensä	1 6 %	8 47 %	3 18 %	5 29 %	17 100%

Lapsilla ei vaikuta olevan paljoa mahdollisuuksia osallistua varsinaisesti toiminnan suunnitteluun. A-ryhmässä on jonkin verran mahdollisuuksia, mutta B-ryhmässä mahdollisuudet ovat pienet. Taulukosta voidaan havaita, että ryhmässä A lapsilla oli lähinnä *jonkin verran* (88 %) mahdollista osallistua toiminnan suunnitteluun ja ainoastaan yh-

dessä esiopetusryhmässä lasten oli mahdollista osallistua *paljon* (12 %). Toisaalta taas ryhmän B vastaajista yli puolet (56 %) ilmoitti, että lapset *eivät* osallistuneet *ollenkaan* toiminnan suunnitteluun. Tämän ryhmä lapsista osallistui jonkin verran toiminnan suunnitteluun 11 % vastauslomakkeiden mukaan ja *vähän* 33 %. Missään B-ryhmän vastauslomakkeissa lapsilla ei ollut mahdollista osallistua *paljon* toiminnan suunnitteluun.

Ainoastaan yhdessä A-ryhmän vastauksessa (A1) kaikista 17:stä, sanottiin lasten suunnittelevan toimintaa yhdessä aikuisten kanssa vastaukseksi kysymykseen: ”Kuka / ketkä suunnittelevat esikoululaisten toiminnan?” Muissa lomakkeissa lapset huomioitiin vasta myöhemmässä vaiheessa vastattaessa kysymykseen: ”Osallistuvatko esikoululaiset toiminnan suunnitteluun?” Ryhmän A muissa vastauksissa kerrottiin myös, että aikuiset varsinaisesti suunnittelivat, mutta lapset suunnittelivat osaltaan oman toiminnan ajan päivittäin (A2). Lapset suunnittelivat useamman kerran viikossa oman toimintaympäristönsä toiminnan (A3) tai lapset suunnittelivat omaa ja pienryhmän toimintaa (A2, A7). Aikuiset kuuntelivat aamupiirissä ja muissa tilanteissa lasten toiveita ja pyrkivät toteuttamaan ne (A4). Heillä oli myös välillä lasten toivetuokioita. Yhdessä tapauksessa lapset voivat määritellä mieleisen toiminnan lapsikokouksissa noin kaksi kertaa kuukaudessa (A6). Seitsemässä vastauslomakkeessa (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8) kerrottiin lasten toiveita tai ehdotuksia otettavan huomioon. Yhdessä näistä lomakkeista kerrottiin, että lasten mieleisistä toiminnoista oli vanhempien kanssa kotona täytetty jonkinlainen ”kaavake” (A5).

B-ryhmän vastauksissa kerrottiin useimmiten, että lapset joko eivät voineet tai eivät juuri voineet vaikuttaa toiminnan suunnitteluun tai, että lapset voivat vaikuttaa liian harvoin toiminnan suunnitteluun. Eräässä tapauksessa (B9) sanottiin, että lapset voivat osallistua toiminnan suunnitteluun mahdollisuuksien mukaan niin, että voivat jatkaa aikuisten suunnittelemaa tekemistä (esim. maalausta) haluamallaan tavalla. Katson kuitenkin, että lapsilla ei ollut tässäkään vaikutusmahdollisuuksia varsinaiseen toiminnan suunnitteluun, vaan he toimivat aikuisten valmiiksi suunnitellun toiminnan puitteissa. Kerrottiin myös, että lasten ideoita huomioitiin tai lasten toiveita kyseltiin, jolloin he valitsivat muutaman kerran kuukaudessa useammasta toimintavaihtoehdosta. Erään vastaajan (B17) mukaan lapset voivat valita tiettyinä valintapäivinä tekemisensä.



A-ryhmässä kuunneltiin lasten toiveita toiminnassa. Lisäksi yhdessä esikoulussa toimi jopa lasten kokous, jossa he toivat esiin mieleisiään toimintoja kaksi kertaa kuukaudessa (A8). Mutta eikö toimintaa voisi suunnitella yhdessä lasten kanssa ja keskustella heidän kanssaan vaihtoehdoista? Tuolloin lapset kokisivat, että heidän ehdotuksillaan on merkitystä ja heitä arvostetaan. Saavathan aikuisetkin tuoda esiopetustoimintaan omat ehdotuksensa ja toiveensa. Miksi eivät myös lapset itse voisi näin ollen olla vaikuttamassa omaan toimintaansa?

### 6.3 Miksi kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia on niin vähän?

Ristiintaulukoitaessa muuttujat A ja B muuttujan lasten kuulemisesta ja vaikutusmahdollisuuksista esiopetuksessa kanssa (taulukko 9) voidaan havaita, että ryhmässä A lapsilla oli suurimmassa osassa, 75 % vastauslomakkeista *paljon* ja 25 % *jonkin verran* kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Ryhmässä B puolestaan oli sekä *paljon* että *jonkin verran* kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa molemmissa arvoissa yhden vastauslomakkeen (11 %) verran. Tässä ryhmässä puolestaan suurimmassa osassa, 78 % tapauksista kävi ilmi, että esiopetuksessa lapsilla oli *vähän* kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia.

Taulukko 9 Lasten kuulemis – ja vaikutusmahdollisuudet

Ryhmät	paljon	jonkin verran	vähän	ei ollenkaan	Yhteensä
A	6 75 %	2 25 %	0	0	8 100 %
B	1 11 %	1 11 %	7 78 %	0	9 100 %
Yhteensä	7 41 %	3 18 %	7 41 %	0	17 100 %

A -ryhmän kuuden vastaajan (A1, A2, A3, A4, A6, A8) mukaan lapsia kuultiin riittävästi ja heillä oli esiopetuksessa tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia. Yhden vastaajan mielestä lapsia voisi kuulla enemmänkin (A5). Eräs vastaajista oli sitä mieltä, että lasten kuulemisessa ja vaikutusmahdollisuuksissa riitti esiopetuksessa kehittämistä (A7).

Ryhmässä B kuudessa tapauksessa todettiin, että lapsia ei kuulla aina tai tarpeeksi tai heitä voisi kuulla enemmänkin (B9, B10, B11, B12, B14, B15). Neljän vastaajan (B9, B13, B15, B17) mukaan lapsilla ei ollut myöskään tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Yhdessä lomakkeessa (B17) oltiin sitä mieltä, että lapsia kuultiin tarpeeksi, mutta vaikutusmahdollisuudet olivat näennäiset tai rajalliset. Yhden vastaajan (B16) mukaan lapsia kuultiin tarpeeksi ja heillä oli tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia.

Seitsemässä vastauslomakkeessa kaikista 17 vastanneista (41 %) lapsilla oli vähän kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Yhdeksässä tapauksessa 17:stä lapsia ei kuultu vastaajien mukaan riittävästi, tai heillä ei ollut riittävästi vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Lisäksi yhden vastaajan (A7) mukaan ko. asioissa riitti kehittämistä. Miksi yli puolessa vastauksissa lapsilla ei ollut riittävästi ja lähes puolessa vastauksissa lapsilla oli vähän kuulemis- ja vaikuttamismahdollisuuksia esiopetuksessa? Viidessä tapauksessa syynä oli ainakin se, että aikuiset suunnittelivat ja organisoivat toiminnan (B9, B10, B13, B15, B17). Lasten ajatuksille ja ehdotuksille ei näin jäänyt tilaa. Näiden lisäksi syitä olivat kiire (B14) ja aikuisten ajan puute (B9, B12) sekä resurssien puute (A5). Lisäksi esteenä pidettiin perinteitä (B10) ja aikuisjohtoista työskentelyä (B9, B15). Perinteisen toiminnan (B10) koki eräs henkilö helpompana vaihtoehtona, koska oli pitkästä ajasta suuressa esiopetusryhmässä, jossa oli 24 lasta. Näin myös lapsiryhmän koko oli syynä siihen, että lapsilla ei ollut tarpeeksi kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia. Yksi vastaajista (B11) ei edes tiennyt, missä asioissa lapsia voisi kuulla. Hän totesi: ”Täytyy tarkkaan miettiä, mitä asioita lapsilta kuullaan, mihin he ovat edes kykeneviä vaikuttamaan.”

#### 6.4 Lasten kanssa neuvottelemine

Ristiintaulukoinnissa kävi ilmi, että 75 % ryhmässä A neuvotteli lasten kanssa *paljon* (taulukko 10). Sitä vastoin ryhmässä B neuvotteli 78 % lasten kanssa *vähän*. Tässä

ryhmässä nousi neuvoteltaviksi asioiksi pääasiassa ristiriitatilanteet. Vain vähän kerrottiin muista asioista. Sitä vastoin ryhmässä A neuvoteltavien asioiden määrä oli laajalaisempi. Myös tässä ryhmässä neuvoteltiin säännöistä.

Ryhmässä A lasten kanssa neuvoteltiin paljon. Lisäksi kyselylomakkeessa termi ”neuvottelu” oli selitetty tarkemmin. Näin ollen ei liene mahdollista, että B-ryhmässä neuvottelu olisi ymmärretty suppeasti pelkästään ristiriidoista ja säännöistä neuvottelemiseksi. Mistä johtuu, että esiopetuksessa, joka on lapsille suunnattua toimintaa, yli kolmessa neljäsosassa B-ryhmän tapauksista lasten kanssa neuvoteltiin, heidän kanssaan pohdittiin vaihtoehtoja tai innostettiin heitä pohtimaan ja keskustelemaan yhdessä aikuisen tai toisten lasten kanssa vähän?

Taulukko 10 Lasten kanssa neuvottelemisen eri ryhmissä

Ryhmät	paljon	jonkin verran	vähän	ei ollenkaan	Yhteensä
A	6 75 %	1 13 %	1 12 %	0	8 100 %
B	0	2 22 %	7 78 %	0	9 100 %
Yhteensä	6 35 %	3 18 %	8 47 %	0	17 100 %

A-ryhmässä lasten kanssa neuvoteltiin yhden vastaajan (A5) mukaan päivittäisessä toiminnan suunnittelussa ja sen kuluessa, toiminnan kestosta ja eri mahdollisuuksista toimia. Toisen vastaajan (A1) mukaan lasten kanssa neuvoteltiin toiminnan suunnittelusta ja pohdittaessa mitä tehdään ja miksi. Hänen mukaansa neuvoteltiin myös yhteisöllisesti sääntöjen luomisesta ja niiden noudattamisesta. Myös kuudessa muussa vastauksessa mainittiin neuvoteltaviksi asioiksi säännöt tai niihin liittyvät asiat kuten: sopimukset, konflikti-, ristiriita- tai ongelmatilanteet, tai moraaliasiat. Missä tilanteissa sitten neuvoteltiin? Kerrottiin neuvoteltavan päivittäin normaalissa toiminnassa ja lapsia koskettavista asioista (A2) sekä päivittäin aamupiirissä ja arkipäivän tilanteissa ajankohtaisista asioista (A4). Lisäksi neuvoteltiin toiminnan toteuttamisesta (A8), käytöstavoista ja siitä, laitettiinko lasten työt kansioon vai vietiinkö ne kotiin (A2), tehtävistä suoriutumisesta ja uusista tilanteista etukäteen (A3), käytännön asioista ja siisteydestä sekä moraaliasioista (A8), tiloista, leluista, etiikan alueesta sekä vähän filosofisistakin asioista (A7).

Ryhmässä B neuvoteltiin kaikkien vastaajien mukaan ristiriitatilanteissa tai ongelmista. Neuvottelut liittyivät kaverisuhteisiin ja vastuuseen omasta itsestä ja tekemisistä sekä ympäristöstä (B9). Kerrottiin neuvoteltavan ruoan maistamisesta (B10) ja ruokailussa asiallisesti istumisesta (B16) ja eettisistä kysymyksistä (B13). Neuvoteltiin myös toiminnasta, järjestelyistä ja juhlista (B11) sekä tiedon hankinnasta opetustuokioilla (B12). Yhden vastaajan (B14) mukaan neuvoteltiin lisäksi toiminnan suunnittelun ja arvioinnin yhteydessä.

Unohtuuko aikuisilta joissakin esiopetusryhmissä lapsen kuuleminen arjessa? Neuvoteltaessa ongelmista ja ristiriitatilanteista ei kenties huomata tai jakseta enää neuvotella ja keskustella lasten kanssa myönteisemmistä asioista.

## 6.5 Lasten ja aikuisten tasavertaisuus

Lasten ja aikuisten tasavertaisuutta kysyttiin seuraavasti: ”Millainen on mielestänne lapsen paikka tai rooli esiopetuksessa?” vastaukset pyydettiin numeroimaan annetuista vaihtoehtoista kolme tärkeintä seikkaa tärkeysjärjestykseen. Yhtenä vaihtoehtona oli annettu ”yhteistyökumppani”. Kokiessaan lapsen yhteistyökumppaniksi, aikuinen pitää lasta tasavertaisena toimijana itsensä kanssa. Ristiintaulukoin molemmissa sekä A- että B-ryhmien kanssa ko. kohdan riippumatta siitä mihin tärkeysjärjestykseen vaihtoehto ”yhteistyökumppani” oli laitettu (taulukko 11).

Taulukko 11 Lapsen ja aikuisen yhteistyökumppanuus eri ryhmissä

Ryhmä	On	Ei	Yhteensä
A	5 63 %	3 37 %	8 100 %
B	7 78 %	2 22 %	9 100 %
Yhteensä	12 71 %	5 29 %	17 100 %

Taulukosta ilmenee, että ryhmässä B lapsi onkin enemmän yhteistyökumppani (78 %) ja näyttäisi näin ollen olevan hieman tasavertaisempi aikuisen kanssa kuin ryhmässä A, jossa prosenttiosuus ryhmän kaikkiin vastauksiin nähden oli vastaavasti 63 %. Mutta tarkasteltaessa tarkemmin vastauslomakkeita voidaan toisaalta havaita, että B-ryhmästä kaksi henkilöä (B10, B14) pitivät lasta sekä yhteistyökumppanina että kasvatettavana, mikä on ristiriitaista. Kun lasta pidetään kasvatettavana, ei hän samalla voi olla tasavertainen yhteistyökumppani aikuisen kanssa. Näin ollen näissä kahdessa tapauksessa lapsen roolia ei voida nähdä tasavertaisena aikuisen kanssa. Siispä sekä A- että B-ryhmässä voidaan lapsen roolia pitää suunnilleen yhtä tasavertaisena aikuisen kanssa.

Tarkasteltaessa ryhmän A ko. kriteeristä arvon nolla saaneiden vastauslomakkeita, eräs vastaajista (A8) esimerkiksi kertoi projektityyppiseen toimintaan liittyvässä vastauksessaan näin: ”Lapsi on pieni kooltaan ja taitamaton ennen kuin oppii.” Lisäksi hän kertoi, että lapsen rooli esiopetuksessa oli ”kasvatettava”. Vaikka hän oli yhdeksi kolmesta tärkeimmästä lapsen roolista esiopetuksessa merkinnyt myös, että lapsi oli ”kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitseva henkilö”. Myös ryhmässä B eräs vastaaja (B9), joka ei maininnut lasta yhteistyökumppaniksi, sanoi lapsen roolin olevan ”kasvatettava” ja lisäksi ”kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitseva henkilö”. Projektityyppisen toiminnan hän kertoi olevan aikuisjohtoista. Nämä seikat kertovat syitä siihen, miksi ko. henkilöt eivät ole laittaneet lapsen roolia esiopetuksessa ”yhteistyökumppaniksi”.

Toisessa A-ryhmän vastauslomakkeessa (A4) korostetaan esikoululaisten toiminnan suunnitteluun osallistumiseen liittyvän kysymyksen kohdalla: ”Aikuinen vastaa että kokonaisuus säilyy, se punainen lanka!” Lisäksi hän kertoi lasten kuulemiseen ja vaikutusmahdollisuuksiin esiopetuksessa liittyvän kysymyksen kohdalla mm. näin: ”Kuitenkin aikuisen pitää päättää tietyt asiat jotta lapsilla turvallinen olo. Kaikkeen EI lapsen tarvitse vaikuttaa. Välillä aikuinen kylmästi päättää ilman neuvotteluja.” Tämä antaa myös jonkinlaista viitettä siihen, miksi vastaaja ei kenties voi ajatella lasta esiopetuksessa yhteistyökumppaniksi. Kahdessa nolla -arvon saaneessa vastauslomakkeessa, jotka ovat sekä A- että B-ryhmistä ei juuri ilmene mainittavia seikkoja, joista löytyisi syitä siihen, miksi lasta ei nähdä yhteistyökumppanina.

Lasta voidaan pitää esiopetuksessa kohtalaisen tasavertaisena aikuisen kanssa näiden tulosten mukaan. Kuitenkin esiopettajat kokevat aikuisen vastuun tärkeänä ja korostavat sitä toiminnassa lasten kanssa.

## 6.6 Lapsen rooli esiopetuksessa

Lapsen roolina nähtiin 15 vastaajan mukaan ensisijaisesti se, että hän on *aktiivinen toimija* (taulukko 12). Yhden vastaajan mukaan näin oli toissijaisesti (B10), yhden mukaan tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi (B17). Yhteensä 17 vastaajaan mukaan lapsen rooli esiopetuksessa oli aktiivinen toimija. Toissijaisesti lapsi nähtiin *kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitsevana* 10 vastaajan mukaan. Yhden vastaajan (B17) mukaan näin oli ensisijaisesti ja neljän vastaajan (A1, A2, A6, B11) mukaan näin oli tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi. Yhteensä 15 vastaajan mukaan tämä oli yksi lapsen rooleista esiopetuksessa. Lasta pidettiin *yhteistyökumppanina* esiopetuksessa yhden vastaajan (B10) mukaan ensisijaisesti, neljän vastaajan (A1, A2, B11, B17), mukaan toissijaisesti ja kuuden vastaajan (A3, A5, B12, B13, B14, B15) mukaan tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi. Yhteensä 11 vastaajaa piti lasta yhteistyökumppanina. Yhteensä neljän vastaajan mukaan lapsen rooli esiopetuksessa oli *kasvatettava*. Näistä vastaajista yksi (B14) oli tätä mieltä toissijaisesti ja kolme (A3, B9, B10) tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi. Yhden vastaajan (B16) mukaan lapsi oli tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi *toiminnan kohde*. Kaksi vastaajaa (A4, A7) oli kolmanneksi tärkeimmäksi rooliksi lapselle maininnut jonkin muun kuin edellä mainitut vaihtoehdot. Nämä vastaajat pitivät lasta myös ”taimena täynnä mahdollisuuksia” ja ”ainutkertaisena, mittaamattoman arvokkaana ihmisenä”.

Taulukko 12 Lapsen rooli esiopetuksessa

Lapsen rooli esiopetuksessa	Ensisijaisesti	Toissijaisesti	Kolmanneksi	Yhteensä
Lapsi on kasvatettava		1	3	4
yhteistyökumppani	1	4	6	11
aktiivinen toimija	15	1	1	17
toiminnan kohde			1	1
kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitseva	1	10	4	15
kypsymätön ja kokematon				
jokin muu			2	2

Lasta voitaneen pitää aktiivisena toimijana hänelle ominaisen toimeliaisuutensa vuoksi. Termiä ”aktiivinen toimija” ei kyselylomakkeessa määritelty. Näin ollen kyselyn tulosta lapsesta aktiivisena toimijana ei voida pitää luotettavana tämän tutkimuksen kannalta. Lapsi nähtiin toiseksi eniten kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitsevaksi, mitä voitaneen esiopettajien näkökulmasta pitää itsestään selvänä roolina lapselle. Mutta lapsi yhteistyökumppanina kertoo jotakin siitä, että lasten vaikutusmahdollisuuksille esiopetuksessa on hyvät mahdollisuudet tulevaisuudessa.

### 6.7 Mikä on tärkeintä toiminnassa lasten kanssa

Kaikkiaan 16 vastaajaa 17:stä vastasi kysymykseen siitä, mikä on tärkeintä toiminnassa lasten kanssa. Toiminnassa pidettiin ensisijaisesti tärkeimpänä lasten arvostamista (taulukko 13). Vastaajista 10 (A2-6, B9, B12-15) oli asettanut *lasten arvostamisen* ensisijaisen tärkeäksi. Yksi vastaajista (B10) oli tätä mieltä toissijaisesti ja kaksi (B11, B16) ei ollut merkinnyt tärkeysjärjestystä. Yhteensä 13 vastaajan mielestä lasten arvostaminen oli eri tärkeysjärjestyksessä tärkeintä toiminnassa lasten kanssa. Toissijaisesti tärkeäksi asiaksi toiminnassa lasten kanssa oli viisi vastaajaa (A1, A3, A4, A7, B15) laittanut *leikinomaisuuden*. Kahden vastaajan (B13, B17) mukaan se oli kolmanneksi tärkeintä ja yhden vastaajan (B16) mukaan tärkeää ilman tärkeysjärjestystä. Yhteensä kahdeksan vastaajaa oli maininnut leikinomaisuuden eri tavoin tärkeysjärjestykseen. Mutta toisaal-

ta taas yhdeksän vastaajan mukaan *lasten mahdollisuus osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen* oli kahden (A1, A7) vastaajan mukaan ensisijaisen tärkeää, kahden vastaajan (A2, B17) mukaan toissijaisen tärkeää ja viiden (A3, A4, A6, B9, B14) mukaan kolmanneksi tärkeintä. Myös se, että *lapset oppivat* oli kolmen (A5, A7, B10) vastaajan mukaan kolmanneksi tärkeää, kolmen (B12, B13, B14) vastaajan mukaan toissijaisen tärkeää ja yhden (B16) mukaan siten tärkeää, että tärkeysjärjestyksestä ei ollut laitettu. Se, että *lapset oppivat* oli yhteensä seitsemän vastaajan mukaan tärkeää. Lähes yhtä tärkeänä pidettiin *vanhempien kanssa käytävää yhteistyötä*. *Vanhempien kanssa käytävä yhteistyö* oli kuuden vastaajan mukaan hieman eri tavoin tärkeysjärjestyksessä tärkeää. Kummassakaan kohdassa ei kukaan ollut laittanut näitä asioita ensisijaisen tärkeiksi. Muuten nämä seikat on laitettu samalla tavoin tärkeysjärjestykseen, mutta *se, että lapset oppivat* oli kolmen vastaajan mukaan toissijaisesti tärkeintä toiminnassa kun taas *vanhempien kanssa käytävä yhteistyö* oli kahden vastaajan mukaan näin. *Lasten kuuleminen* oli neljän vastaajan (A1, A6, B10, B11) mukaan ”järjestyksessä tai toisessa” tärkeää.

Taulukko 13 Tärkeintä toiminnassa lasten kanssa

Tärkeintä toiminnassa	Ensisijaisesti	Toissijaisesti	Kolmanneksi	Ei käytetty tärkeysjärjestyksestä	Yhteensä
Tärkeintä on se, että lapset oppivat		3	3	1	7
Tärkeintä on lasten arvostaminen	10	1		2	13
Vanhempien kanssa käytävä yhteistyö		2	3	1	6
Lasten mahdollisuus osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen	2	2	5		9
Leikinomaisuus		5	2	1	8
Lasten kuuleminen	1	1	1	1	4

A-ryhmässä kuusi henkilöä (A1-4, A6, A7) kahdeksasta oli laittanut lasten mahdollisuuden osallistua itseään koskevista asioista päättämisen ja niihin vaikuttamisen tavalla tai toisella tärkeysjärjestykseen, kun taas B-ryhmässä vain kolme henkilöä (B9, B14, B17) yhdeksästä oli kokenut asian järjestyksessä tai toisessa tärkeäksi. Toisaalta taas lasten arvostamisen oli A-ryhmässä laittanut viisi vastaajaa (A2-6) toiminnassa lasten kanssa tärkeäksi tekijäksi ja puolestaan B-ryhmässä kaikki vastaajat olivat kokeneet sen tärkeäksi. Kuuleminen oli molemmissa ryhmissä kahden vastaajan (A2, A6, B10, B11) mukaan eri lailla tärkeää toiminnassa lasten kanssa.



Myös se, että tärkeimpänä toiminnassa lasten kanssa pidetään lasten arvostamista ja toiseksi tärkeimpänä leikinomaisuuden ohella pidetään mahdollisuutta osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen, kertoo lasten mahdollisuudesta saada yhä enemmän tulla toiminnan subjektiksi, ja osallistua sekä pystyä enemmän vaikuttamaan omiin asioihinsa esiopetuksessa.

## 6.8 Lasten osallistuminen heitä koskeviin keskusteluihin

Lasten keskusteluissa mukana oleminen ei poikennut kovin paljoa ryhmien A ja B välillä (taulukko 14). Lähinnä eroa oli ongelmakesteluihin liittyen siten, että B-ryhmän vastausten mukaan lapset olivat kuudessa tapauksessa (B10, B12, B13, B14, B15, B16) mukana ongelmakesteluissa riippuen tilanteesta, kun taas A-ryhmän kahden vastauksen (A3, A8) mukaan lapset olivat tuolloin mukana. Kuitenkin voidaan ajatella, että vastaajat (A5, A6, A7, B9) jotka olivat kertoneet lasten voivan olla kaikissa keskusteluissa mukana, voidaan katsoa kuuluviksi tavallaan myös tähän ryhmään. Näin ollen ongelmakesteluissa lapset olivat mukana riippuen tai riippumatta tilanteesta A-ryhmän viiden vastaajan mukaan ja B-ryhmän seitsemän vastaajan mukaan. Tuolloin eroksi eri ryhmien välillä jäisi vain kaksi lomaketta enemmän ryhmässä B.

Yhteensä kahdeksan vastaajaa 17:stä kertoi riippuvan tilanteesta, oliko lapsi mukana häneen liittyvissä ongelmakesteluissa vai ei. Lisäksi neljä vastaajaa (A5, A6, A7, B9) kertoi lasten olevan heidän ongelmiinsa liittyvissä keskusteluissa mukana. Näin montaa samaa vastausta, liittyen lasten keskusteluissa mukanaoloon, ei muiden kysymysten kohdalla ollut. Mistä asioista lapsen ongelmiinsa liittyviin keskusteluihin osallistuminen sitten riippui? Vastauslomakkeissa kerrottiin, että silloin lapsi oli mukana keskusteluissa jos ongelmatilanteissa oli kyse kiusaamistapauksista (A3) tai jos lapsi oli tehnyt ”töllöntöitä” (A8) ja käyttäytymiseen (B13, B16) liittyvissä asioissa, jolloin lapsen oli hyvä olla itsekkin pohtimassa käytöstään. Toisaalta taas katsottiin, että erityislasten ei ollut syytä olla keskusteluissa mukana, koska katsottiin käsiteltävien asioiden

menevän yli heidän käsityskykynsä (A3). Kerrottiin myös, että keskusteltaessa kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä asioista lapsi ei ollut mukana (B17). Oltiin myös sitä mieltä, että oli olemassa joitakin sellaisia asioita, joita lapsen ei ollut hyvä kuulla (B10). Näistä asioista ei kuitenkaan kerrottu sen tarkemmin. Myös sen vuoksi lapsi ei ollut aina mukana ongelmiin liittyvissä keskusteluissa, koska ajateltiin, että lapsi ei ollut aina tietoisesti syyllinen ongelmiinsa, vaan vanhemmat olivat vastuussa lapsestaan (A8). Näin vältettiin lasta kohtaan turhaa negatiivista palautetta, mikä ei ollut hyväksi hänelle.

Taulukko 14 Lasten mukana olo heihin liittyvissä keskusteluissa eri ryhmissä

<i>Vastaus-</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
<i>lomakkeet</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>
Ei missään keskusteluissa	1			1					2			1								1
Sekä keväällä ja syksyllä että ongelmakesteluissa on mukana					1	1	1		3	1										1
Keväisin ja syksyisin on mukana									0	1			1							2
Keväisin ja syksyisin ei ole mukana								1	1			1			1	1				3
Keväisin on / syksyisin ei ole mukana		1	1						2			1							1	2
Ongelmakeskusteluissa riippuen tilanteesta: on / ei ole mukana			1					1	2	1		1	1	1	1	1				6
Ongelmakeskusteluissa: ei ole mukana		1							1										1	1
Syksyisin on mukana																	1			1

Edellä mainituista kahdeksasta vastaajasta kaksi (B9) oli lisäksi vastannut, että syksyisin ja keväisin lapsen liittyvissä keskusteluissa lapsi on mukana tai ainakin osittain

(B13). Yhden vastaajan mukaan lapsi on mukana jos hän itse tahtoo (B10), toisen vastaajan mukaan on osittain mukana muuten, mutta ei silloin kun keskustellaan lapsen tuen tarpeista (B13). Kaksi kertoi, että ensin täytettiin esiopetuksessa käytettävä lapsen kehitykseen liittyvä ”laiva-lomake”, joka näytetään vanhemmille ja yhdessä sekä lapsi että aikuiset mietittiin tavoitteita ja keinoja (B16, B15). Neljä näistä kahdeksasta vastasi, että lapsi ei ollut mukana keskusteluissa syksyllä eikä keväällä (A8, B11, B14, B15). Yksi heistä (A8) kertoi: ”Vanhempien asioiden kuuleminen myös tärkeää.” Lapsi oli keskustellut vanhempiensa ja työntekijöiden kanssa asioista etukäteen jo ennen palaveria.

Edelleen näistä kahdeksasta vastaajasta, jotka kertoivat riippuvan tilanteesta, oliko lapsi mukana häneen liittyvissä ongelmakeskusteluissa vai ei, kaksi kertoi lisäksi (A3), että lapsi oli keskusteluissa mukana myös keväisin, mutta ei syksyisin. Toinen vastaajista sanoi: ”Asiaa ei ole mietitty. Niin vain on ollut tapana.” (A3). Toinen (B12) puolestaan kertoi, että lapsi mahdollisesti on kevään keskusteluissa mukana. Lisäksi hän selitti: ”Keskusteluun käytettävä aika lyhyt (15 min / lapsi) ei anna mahdollisuutta laajempiin keskusteluihin.”

Kahdessa lomakkeessa (A2, A3) vastattiin lapsen osallistuvan yhteisiin keskusteluihin keväisin, mutta ei syksyisin. Nämä vastaajat kertoivat myös, että lapsi ei ollut ongelmiin liittyvissä keskusteluissa mukana (A2) tai osanottaminen riippui tilanteesta (A3). Toisessa lomakkeessa (A2) kerrottiin syksyn keskusteluihin liittyvänä: ”Vanhemmat avaavat kipeitäkin aiheita (lapsella oikeus olla lapsi, ei tarvitse ’kantaa’ kaikkia perheen tai lähiymp. ongelmia), vanhemmat keskustelevat mielellään omista kasvatuskäytännöistä ja niissä ilmenneistä ongelmista. Aikuiset tarvitsevat myös kuuntelijaa ja voimme löytää aikuisina yhteisen nuotin, avoimuuden ja luottamuksen.” Tällä vastaajalla oli oman lapsen kohdalta kokemus tilanteesta, jossa lapsi oli mukana ongelmiin liittyvässä keskustelussa. Hän koki, että se ei ollut aina hyvä tapa käsitellä asioita jos aikuiset eivät hallinneet keskustelutilannetta.

Kolmessa vastauslomakkeessa (A1, A4, B11) kerrottiin, että lapsi ei ole mukana missään vanhempien kanssa käytävissä yhteisissä keskusteluissa. Yhdessä näistä lomakkeista (A4) selitettiin lapsen poissaololle syyksi se, että haluttiin puhua asioista suoraan

aikuisten kesken, koska ryhmässä oli paljon erityislapsia. Lapselle tosin kerrottiin ennen palaveria, että hänen asioistaan tullaan keskustelemaan ja vielä palaverin jälkeen, että niistä on keskusteltu. Palaverin jälkeen keskusteltiin siihen liittyvistä asioista vielä lapsen kanssa kotona ja esikoulussa. Toisen vastaajan (A1) mukaan pidettiin joitakin hetkiä ”aikuisten välisinä”. Molemmissa edellä mainituissa vastauksissa kerrottiin lapsen täyttävän tilannetta varten ”minäkyselyn” tai ”omia toiveitaan ja taitojaan koskevan lomakkeen”, jota sitten palaverissa käsiteltiin. Molemmissa lomakkeissa nähtiin lapsiin liittyvien ongelmien koskevan lähinnä aikuisia. Toisen vastaajan (A1) mukaan siinä mielessä, että nähtiin lasten ongelmien johtuvan vanhempien välisistä tai muista perheen pulmista, eikä niitä näin ollen pidetty lasten käsittelyalueeseen kuuluviksi. Toisen vastaajan (A4) mukaan taas toisaalta: ”Lapsen ’ongelmat’ koskevat juuri aikuisia eli pitää sopia miten AIKUINEN toimii ongelmia ennaltaehkäistäkseen eli millainen ympäristö ja tuki lapselle.” Tässä tapauksessa ”ongelmista” puhuttiin aina myös lapsen kanssa. Kolmannessa lomakkeessa (B11) oli vastattu: ”Voi kai lasten asioista puhua ilman lasta. On kai käytännönkin järjestely. Tietävät kyllä keskusteluista!”

Neljän vastaajan (A5, A6, A7, B9) mukaan lapsi on kaikissa häneen liittyvissä keskusteluissa mukana tai ainakin ”osittain tai jos vanhemmat haluavat” (A5). Lapsen mukanaoloa keskusteluissa ei ollut tarkemmin pohdittu. Tässä ryhmässä yhden vastaajan (B9) mukaan painotettiin sitä, että asia koskee nimenomaan lasta itseään, minkä vuoksi hänen oli syytä olla kaikissa keskusteluissa mukana. Ongelmiin liittyen sanottiin, että lapsen oli ymmärrettävä asian koskevan häntä ja hän itse voisi muuttaa käyttäytymistään. Toisin kuin ryhmässä, jossa lapset eivät osallistuneet mihinkään keskusteluihin sen vuoksi, että ongelmat liittyivät lähinnä aikuisiin. Myös toisessa lomakkeessa kerrottiin seuraavasti lapsen olevan mukana ongelmiin liittyvissä keskusteluissa. ”Lapsi on mukana, koska hän on se, jolla ongelma on.” (A7) Kaksi vastaajaa (A6, A7) kertoi, että lapsi oli täyttänyt keskusteluun tullessaan esiopetuksessa käytettävän lapsen kehitykseen liittyvän ”laiva-lomakkeen”. Toinen heistä (A6) sanoi lapsen keskusteluun osallistumisesta: ”Motivoi lasta toimimaan tavoitteen suuntaisesti”.

Esiopetusryhmät ovat erilaisia. Toisissa ryhmissä on erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevia lapsia enemmän toisissa vähemmän. Joskus ongelmat liittyvät lapsiin toisinaan taas heidän vanhempiinsa. Mm. näiden syiden vuoksi esiopetusryhmissä käytävät kes-

kustelukäytännöt muotoutuvat ryhmäkohtaisiksi. Näin ollen ei yhtä ja ainoaa oikeaa käytäntöä liene olemassakaan.

## 6.9 Lasten osallistuminen ja vaikuttaminen ruokailussa

Lasten osallistumisessa ja vaikuttamisessa ruokailuun ja omaan syömiseensä suurin ero ryhmien A ja B välillä ilmeni siinä, että ryhmässä A kerrottiin neljässä (A1, A4, A6, A8) vastauksessa lasten itse tekevän jotakin ruokaa, kun taas ryhmässä B asiasta ei mainittu missään vastauslomakkeessa (taulukko 15). Yhden vastaajan (A1) mukaan tehtiin säännöllisesti jotakin. Toisen vastaajan (A4) mukaan joskus leivottiin ja tehtiin esim. salaatteja ja kolmas (A8) kertoi myös valmistettavan joskus salaattia ja jälkiruokaa. Neljännen (A6) vastaajan mukaan heillä oli leipomispäivät lasten kanssa. Kyselyyn vastanneista A-ryhmästä mainitsi seitsemän (A1-3, A5-8), että lapset ottavat ruoan itse. Vastaavasti ryhmästä B kerrottiin viidessä lomakkeessa (B9, B10, B13, B15, B17) lasten ottavan itse ruoan.

Taulukko 15 Lasten ruokailuun osallistuminen ja vaikuttaminen

Ryhmä	Ottavat itse ruoan	Tehdään itse ruokaa	Toiveruokia / toiveruokalista	Apulaisen tehtävät	Ruokia ainakin maistetaan
A	7	4	2	4	3
B	5		3	4	4
Yhteensä	12	4	5	8	7

Lasten ruokailuun vaikuttamiskeinoiksi kerrottiin A-ryhmässä kahdessa (A4, A5) lomakkeessa myös se, että he voivat toivoa ruokalistaan ruokia (A5) tai esim. keväällä esikoululaiset suunnittelivat viikon ruokalistan (A4). Ryhmässä B puolestaan kolmessa vastauksessa sanottiin, että lapsille tehtiin lempiruokakysely (B11) tai toiveruokia kyseltiin silloin tällöin (B15) tai pidettiin kerran vuodessa toiveruokaviikko (B17). Ruoan kattauksessa oli molemmissa ryhmissä neljässä lomakkeessa (A1, A6, A7, A8, B9, B11, B12, B 17) mainittu lasten toimivan apulaisina. Siitä, että lasten tuli ainakin maistaa eri ruokia oli maininta kolmessa A-ryhmän lomakkeessa (A2, A3, A4) ja neljässä B-

ryhmän lomakkeessa (B9, B13, B15, B16.). Yhden B-ryhmän vastaajan (B12) mukaan lapset eivät voineet vaikuttaa ruokailuun. Tosin vastauksessa mainittiin, että lapset auttoivat kattamisessa.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää kuullaanko lapsia esiopetuksessa ja missä määrin heitä kuullaan sekä mihin asioihin ja miten lapset osallistuvat ja vaikuttavat esiopetuksessa. Lasten hyvinvoinnin edistämiseksi lasten päivittäinen kuuntelu on ensiarvoisen tärkeää. Hyvinvoinnin kriteereiden mukaan lapsella on oltava mahdollisuus vaikuttaa hänelle tärkeisiin asioihin. (Turtiainen 2001, 48, 58.)

### 7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tutkimus osoittaa, että noin 40 %:ssa esiopetusryhmiä lapsia kuullaan paljon ja heillä on myös paljon vaikutusmahdollisuuksia, kun taas vastaavasti noin 40 %:ssa esiopetusryhmiä lapsilla on vähän kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia. A-ryhmässä, jossa lapsia kuultiin paljon ja heillä oli paljon vaikutusmahdollisuuksia, lapsia kuultiin päivittäin monenlaisissa tilanteissa; sekä spontaanisti että toimintaan liittyvissä asioissa. Lasten kanssa keskusteltiin päivittäin ja heidän puheestaan oltiin kiinnostuneita. Toisaalta taas resurssien puutteesta johtuen ei tässäkään ryhmässä lapsia kuultu joka tapauksessa riittävästi. Myös B-ryhmässä lasten vähäisiin kuulluksi tulemiseen ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyivät resurssit, kuten liian suuri lapsiryhmä ja aikuisen ajan puute tai kiire. Toisaalta kiire voi olla myös itse aiheutettua. Riihelän (1996) mukaan kulttuurissamme kiireen tuntu koetaan positiivisena arvona. Kiireinen henkilö on tehokas. Näin voidaan osoittaa myös omaa merkittävyyttä ja ammattitaitoa. Lasten kanssa kiireestä aiheutuu

kireyttä, ajattelemattomuutta ja kykenemättömyyttä kuunnella ja kuulla lasten tiedon-  
tarpeita. Harvemmin kiire johtaa tehokkuuteen ja ammattitaidon lisäämiseen. Lapsiläh-  
töistä pedagogiikkaa kehittäneet tutkijat ja ammattilaiset ovat yksimielisiä siitä, että eräs  
tärkeimpiä asioita on antaa lapselle aikaa, pohtia, kokeilla, kysellä ja erehtyä. (Mts.,  
167-168.) B-ryhmässä lasten vaikutusmahdollisuuksien vähyyteen liittyi myös perintei-  
nen aikuisjohtoisuus. Kysyttäessä, kuullaanko lapsia tarpeeksi esiopetuksessa ja onko  
heillä tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia, yhdessä vastauksessa sanottiin näin:

”Ei varmaankaan kuulla. Lapsia tulisi ottaa paljon nykyistä enemmän suunnitteluun  
ja päätöksentekoon mukaan. Este tähän on aikuisen omassa päässä eli perinteisesti  
totuttuun tapaan työskennellä aikuislähtöisesti.” (B15)

Lasten kuuleminen ja vaikutusmahdollisuudet koettiin myös osittain uutena asiana,  
johon ei ollut kiinnitetty aiemmin juuri huomiota. Eräs lastentarhanopettaja totesi mm.:

”Harjoittelemme kaikki tätä uutta toimintamallia.” (B9)

Eräs lastentarhanopettaja lähetti tutkijalle lopuksi terveisiä:

”KT Kari Ruoho suivaantui ja sanoi aikoinaan, että lapselle ei voida antaa vastuuta  
eikä päätösvaltaa kaikissa omissa asioissaan, mikrotasolla kylläkin.” (B11)

Yksi vastaaja korosti myös sitä, että lapsella ei voi aina olla mahdollista valita:

”On myös opittava yhdessä toimimista, toisen huomioon ottamista ym. aina ei voi  
valita itse mitä haluaa tai kasvaa ja kehittyä hurja yhteiskunta missä vain minulla on  
ihmisarvoa ja teen vain sitä mitä haluan ja mistä itse hyödyn.” (A2)

Lasten kuulemiseen liittyy myös lasten kanssa neuvottelu. Lasten kanssa neuvoteltiin A-  
ryhmässä paljon kun taas B-ryhmässä neuvoteltiin vähän. A-ryhmässä neuvoteltiin  
useimmissa tapauksissa päivittäin mm. ajankohtaisista asioista, toimintaan liittyvistä  
asioista ja lähes kaikista asioista sekä sääntöihin ja ristiriitatilanteisiin liittyvistä asioista.  
B-ryhmässä neuvoteltiin useimmiten viikoittain ja neuvottelut liittyivät suurimmaksi  
osaksi ristiriitatilanteisiin ja sääntöihin. Eri ryhmien neuvottelujen laatuero antaa viittei-  
tä siitä, että B-ryhmään kuuluvissa esiopetusryhmissä olisi vaativampia ja haasteelli-  
sempia lapsiryhmiä kuin A-ryhmään kuuluvissa esiopetusryhmissä. Kun lapsiryhmä on



liian suuri tai ryhmässä on liian monta erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevaa lasta, ei lastentarhanopettaja enää juuri jaksane paneutua ongelmien selvittelyn ohella kovinkaan paljoa neuvottelemaan lasten kanssa vielä vaikkapa toiminnan suunnittelusta. Esiopetuksessa ryhmäkoot eivät saa olla liian suuria, jotta lapsille voidaan luoda rauhallinen ympäristö ja mielekkäät toimintaolosuhteet. Lapsiryhmän koostumukseen on myös kiinnitettävä huomiota. Varsinkin jos vaativia erityistä kasvatusta ja tukea tarvitsevia lapsia on liikaa samassa ryhmässä, vie se suhteettomasti tilaa mm. toisten lasten kuulemiselta.

Keskeinen tulos on myös se, että lapsilla oli suurimmat mahdollisuudet tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa projektityyppisessä toiminnassa, toiminnan arvioinnissa, sääntöjen laatimisessa, leikissä sekä sadutuksen ja kasvun kansioiden kautta. Projektityyppisessä toiminnassa A-ryhmässä lasten mahdollisuus osallistua *paljon* oli 21 % enemmän kuin B-ryhmässä. Lasten kanssa tapahtuvaa toimintaa arvioitiin A-ryhmässä hieman useammin kuin B-ryhmässä. A-ryhmässä toiminnan arvioinnin merkitys ilmaistiin useammin selvästi, millä tavoin se oli tärkeää kuin B-ryhmässä. Sadutuksen ja sääntöjen laatimisen suhteen ei ryhmien välillä ollut eroja. Sadutusta oli yhtä poikkeusta (B12) lukuun ottamatta kaikissa tapauksissa. Säännöt laadittiin yhdessä lasten kanssa lähes kaikissa esiopetusryhmissä.

Leikki koettiin tärkeänä kaikissa esiopetusryhmissä. Eniten lapset haluavat esikoulussa leikkiä ja usein he yhdistävät kokemuksensa päätöksenteosta leikkiin. (Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001, 180.) Puolanne-Pajarisen (2001, 46) mukaan lapsen vapainta aluetta päiväkodissa on leikkien sisäinen säätely ja määrittely. Huttunen ym. (1991, 71) toteaa, että leikin roolia ja merkitystä olisi enemmän korostettava päivähoitopedagogiikan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Kyselylomakkeessa ei kysytty tarkemmin kasvun kansioiden laatua. Parhaimmillaan ne voivat olla monipuolisia dokumentteja lasten elämästä, toiminnasta, kehityksestä ja oppimisesta päiväkodissa tai sitten pelkästään tehtävä- ja piirustuskansioita. Ymmärrettävässä kasvun kansion merkitys, kansio ei edellä mainittujen asioiden lisäksi tee ainoastaan lapsen asioita näkyviksi esiopetuksessa, vaan antaa lapselle osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuden omissa asioissaan. Lisäksi lapsen itsetuntemus lisääntyy

portfolion teon myötä. Kankaanranta (1998, 110) toteaakin, että kokeilujen ja kokemusten kautta on portfoliotoiminnassa havaittu arvokkaaksi lapsen osallistuminen valintojen tekoon, oman työskentelynsä arviointiin sekä omien toiveiden pohtimiseen jo päiväkotikäisenä. Lapsen osuus valintojen teossa ja portfolion kokoamisessa sekä se, miten lapsen tätä osuutta voisi edelleen lisätä, on askarruttanut jatkuvasti monia lastentarhanopettajia. Oleellista Kankaanrannan (1998, 110) mukaan on se, että vastuu ja päätösvalta valinnoista annetaan lapsille itselleen, mutta kuitenkin siten, että aikuinen ohjaa lasta vähitellen yhä omaehtoisempaan omien tärkeiden kokemusten ja kasvun sekä oppimisen pohdintaan. Mitä kauemmin lapset ovat portfolioitaan koonneet, sitä mukaa lasten osuus ja valmiudet töiden valikointiin ja itsearviointiin ovat vahvistuneet.

Mitä kertoo se, että lapsilla on parhaimmat vaikutusmahdollisuudet esiopetuksessa mm. toiminnan arvioinnin kautta? Mahdollisesti se kertoo esiopettajien kiinnostuksesta työnsä kehittämiseksi lasten parissa siten, että toiminta vastaa juuri ko. lasten kehitystarpeisiin. Arvioinnin kautta lastentarhanopettajat mm. huomioivat lasten mielenkiinnon kohteet ja sitä kautta löytävät lapsia innostavaa toimintaa. Se puolestaan luo edellytyksiä lasten oppimiselle ja kehitykselle. Entä mistä johtuu lasten hyvät vaikutusmahdollisuudet sääntöjen luomisen kautta? Lasten saadessa itse vaikuttaa ja olla luomassa yhteisiä sääntöjä, voidaan olettaa, että lapset myös sitoutuvat paremmin niiden noudattamiseen.

Keskeistä on myös se, että lapsilla oli esiopetuksessa vähäisimmät vaikutusmahdollisuudet esiopetusympäristöön ja toiminnan suunnitteluun. A- ja B-ryhmien vastaukset lasten vaikutusmahdollisuuksiin esiopetusympäristön suhteen erosivat toisistaan lähinnä aikuisten asenteista riippuen, vaikka tilat olivat pienetkin, A-ryhmän asenteet olivat myönteisemmät verrattuna B-ryhmän asenteisiin. Aikuisten asenteilla on merkitystä siihen kuinka paljon lapsia kuullaan ja onko heillä osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Asenteiden merkityksestä ja siitä, että ko. asiaan ei ole tultu kiinnittäneeksi juuri huomiota, kertoi seuraava kommentti:

”Täytyy tarkkaan miettiä mitä asioita lapsilta kuullaan, mihin he ovat edes kykeneviä vaikuttamaan.” (B11)

Varsinaiseen toiminnan suunnitteluun aikuisten kanssa lapsilla ei ollut mahdollisuutta osallistua kuin yhdessä esiopetusryhmässä (A1). Muuten lasten toiminnan suunnitteluun osallistuminen oli vähäistä. Lapsilla oli kuitenkin molemmissa ryhmissä mahdollista saada esittää toiveitaan aikuisten suunnitteleman toiminnan puitteissa. A-ryhmässä lasten toiveita huomioitiin toiminnan suhteen enemmän kuin B-ryhmässä. Molemmissa ryhmissä lapsilla oli osaksi mahdollista valita eri vaihtoehtoista mieleisensä toiminta. Myös Puolanne-Pajarisen (2001, 45) tutkimuksessa toiminnan suunnittelu päiväkodissa kuului aikuisille. Lapset sitten motivoitiin tai houkuteltiin toimintaan mukaan tekemään oma osuutensa. Lapsilta asiaa kysyttäessä he kokivat, että heillä ei ollut mahdollisuutta suunnitella toimintaa. Strandell (1995) puolestaan toteaa suomalaisessa päivähoitokulttuurissa olevan vahvan ryhmän hallinnan perinteen. Hallinnan kulttuurissa henkilökunta tekee toiminnan ulkoiset puitteet sellaisiksi, että toimintavaihtoehdot ovat jo pitkälle valmiiksi määrättyjä samoin kuin tilojen ja tavaroiden käyttömahdollisuudet. Lapsille jää annettujen ohjeiden noudattaminen. (Mts., 123, 131.) Toiminnan suunnitteluun osallistuessaan lapset olisivat motivoituneita ja sitoutuneita toimintaan. Lapsia ei tarvitsisi houkutella toimintaan mukaan. Saadessaan itse suunnitella omaa toimintaansa, lapset olisivat innostuneita oppimaan uusia asioita. Miksi tähän asiaan ei ole esiopetuksessa kiinnitetty huomiota? Lasten ei kenties uskota olevan tarpeeksi kyvykkäitä suunnittelemaan toimintaa. Tästä antaa vihjettä seuraava kommentti kysyttäessä lasten osallistumisesta toiminnan suunnitteluun:

”Se on mielestäni koulutetun aikuisen tehtävä.” (B13)

Myös Lehtinen (2000, 197) esittää, että aikuislähtöisen pedagogiikan taustalla on epäily lasten omaa kyvykkyyttä ja toimintaa kohtaan. Toiminnan arviointiin liittyvään kysymykseen vastattaessa kuitenkin ihmeteltiin lasten kyvykkyyttä ja kerrottiin näin:

”Siitä olen yllättynyt, että lapset osaavat yllättävän hyvin arvioida toimintaa!”

Puroila (2002, 180) havaitsi tutkimuksessaan, että lapsilla oli aiempaa enemmän vaikutusvaltaa päiväkotiarjessa. Mutta päiväkotien välillä ilmeni kuitenkin selviä eroja. Joissakin päiväkodeissa toimintaa oli pyritty tietoisesti kehittämään siihen suuntaan, että lapset olivat aktiivisesti mukana vaikuttamassa ja päättämässä itseään koskevilla asiois-

ta. Toisissa päiväkodeissa taas lasten ja aikuisten välisissä suhteissa valta keskittyi aivan ilmeisesti aikuisille. Myös tässä tutkimuksessa on viitteitä samantapaisesta lasten vaikuttamismahdollisuuksien suuntauksesta. Tämä tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että noin puolessa tutkimukseen osallistuneista esiopetusryhmistä lapsilla ei ole joko riittävästi tai on vain vähän kuulemis-, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa. Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 185) toteavatkin, että hyvälaatuisissa esikouluissa lapset saavat osallistua useammin päätöksentekoon ja heitä kuunnellaan enemmän kuin huonolaatuisissa esikouluissa.

## 7.2 Muut tulokset

Lapsen rooliksi tässä tutkimuksessa nähtiin ensisijaisesti aktiivinen toimija. Kuinka käsite aktiivinen toimija sitten mahdettiin ymmärtää? Käsitettä ei ollut kyselylomakkeessa tarkemmin määritelty. Näin ollen voidaan ajatella, että kaikki, jotka ovat lasten kanssa vähänkin tekemisissä pitävät lasta aktiivisena toimijana hänen toimeliaisuutensa vuoksi. Käsite olisi ollut syytä määritellä juuri lasten esiopetuksessa aktiivisten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Näin ollen tätä tulosta ei voida pitää kovin luotettavana tutkimuskysymysten näkökulmasta ajatellen.

Toissijaisesti lapsi koettiin kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitseväksi henkilöksi. Tämä lienee kiistaton seikka esiopetuksessa. Kuitenkin lähes 30 % vastaajista piti lasta myös kasvatettavana ja jopa toiminnan kohteena. Enemmän kohteen roolissa lapsi oli B-ryhmässä. Puolanne Pajarisen (2001, 2, 46) tutkimuksessakin lapsilla oli kohteen rooli ja aikuisella aktiivinen rooli. Lapsen roolina oli sopeutua ja suorittaa. Lehtinen (2000, 197) puolestaan tuo esille, että siitä huolimatta, vaikka varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisyyden tärkeyttä painotetaan teoriassa ja nykyisessä oppimiskäsityksessä, käytännössä toimitaan silti edelleen pääasiassa aikuisten näkökulmasta. Hänen mukaansa pedagogiikka on edelleen sisällöltään pitkälle lapsille ulkoapäin tarjottua, mihin lapsi ei

paljoakaan voi vaikuttaa. Tämä seikka tulee ilmi myös tässä tutkimuksessa. Eräässä vastauksessa (B14), vaikka lasta pidettiin kasvatettavana, sanottiin:

”Pyrin mahdollisimman monessa tilanteessa toimimaan lapsilähtöisesti.” (B14)

Puolestaan eräältä toiselta, lasta toiminnan kohteena pitävältä vastaajalta (B16) kysyttäessä, ”Kuullaanko lapsia ja onko heillä tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa?”, väitettiin:

”mielestäni kyllä.” (B16)

Ammattilaisten lapsikäsitteiden on muututtava, jotta lasten osallisuus esiopetuksessakin lisääntyisi. Lapsi on käsitettävä aktiiviseksi toimijaksi, joka voi osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lasten osallistuminen edellyttää vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta. Tällöin aikuisen tulee kuunnella, edistää vuorovaikutusta ja luoda lapsille osallistumisen mahdollisuuksia sekä ottaa heidät mukaan päätöksentekoon.

Kolmanneksi lasta pidettiin yhteistyökumppanina esiopetuksessa, mikä kertoo osaltaan lapsen ja aikuisen tasavertaisuudesta esiopetuksessa. Lapsi oli suunnilleen yhtä tasavertainen molemmissa ryhmissä. Tärkeänä pidettiin ja painotettiin myös eri kysymysten kohdalla aikuisen vastuuta:

”Mielestäni aikuisen tehtävä on johdattaa lapsi tekemään tiettyjä asioita – lasta on toki kuunneltava ja huomioitava hänen ideansa, mikäli niitä voi toteuttaa. Mutta päävastuu on aikuisella!” (B16)

”Aikalaille tarpeeksi kuunnellaan. Kuitenkin aikuisen pitää päättää tietyt asiat jotta lapsella turvallinen olo. Kaikkein ei lapsen tarvitse vaikuttaa.”(A4)

”Eikö aikuisten tehtävänä olekin asettaa puitteet toiminnalle, mutta antaa tilaa lapsille ja heidän toiveilleen.?!” (B9)

Edellä mainittuihin kommentteihin saattaa olla syynä se, että kyselylomakkeessa oli kahdeksan sivua kysymyksiä pelkästään lasten kuulemiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyvistä asioista. Alan asiantuntijoilla ei liene kuitenkaan epäselvyyttä aikuisen roolista esiopetuksessa. Kun esiopettaja arvostaa lapsia, kuuntelee heitä ja luo osal-

listumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, hänellä on myös vastuu toiminnasta ja sen tavoitteista.

Ensisijaisesti tärkeimpänä toiminnassa lasten kanssa pidettiin lasten arvostamista. Voitaneen ajatella, että ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa toisen ihmisen arvostaminen on kaiken perusta. Arvostaessamme toista ihmistä myös kuuntelemme häntä. Sitä vastoin lasten kuuleminen oli nähty vain yhdessä tapauksessa (B10) ensisijaisen tärkeäksi. Lieneekö arvostamisen ajateltu käsittävän myös kuulemisen?

Lasten mahdollisuutta osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen sekä leikinomaisuutta voidaan tässä tutkimuksessa pitää toissijaisesti tärkeimpänä toiminnassa lasten kanssa. B-ryhmässä pidettiin leikinomaisuutta hieman tärkeämpänä kuin A-ryhmässä. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista piti lasten mahdollisuutta osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen eri järjestyksessä tärkeänä. A-ryhmässä pidettiin tätä mahdollisuutta kaksi kertaa tärkeämpänä kuin B-ryhmässä. Tämä tukee sitä tulosta, että A-ryhmässä lapsilla on suurimmaksi osaksi paljon kuulemis- ja vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa ja B-ryhmässä on puolestaan suurimmaksi osaksi vähän näitä mahdollisuuksia. Se, että lapset oppivat sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on kolmanneksi tärkein seikka esiopetustoiminnassa lasten kanssa. B-ryhmässä pidettiin oppimista oleellisesti tärkeämpänä kuin A-ryhmässä. Koska A-ryhmässä lasten mahdollisuutta osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen pidettiin tärkeänä, voitaneen ajatella, että sitä kautta lapset ovat motivoituneita toimintaan ja näin myös oppivat. B-ryhmässä pidettiin vanhempien kanssa käytävää yhteistyötä hieman tärkeämpänä toiminnassa lasten kanssa kuin A-ryhmässä.

Lasten mukana olo heitä itseään koskevissa keskusteluissa ei juuri poikennut eri ryhmien välillä. Ongelmakeskusteluissa lapsi oli mukana riippuen tilanteesta yli puolessa tapauksista. Lisäksi oli myös esiopetusryhmiä, joissa lapsi oli mukana ongelmiin liittyvissä keskusteluissa aina. Oli myös ryhmiä, joissa lapsi ei ollut missään keskusteluissa mukana. Tällöin oli kyse erityislapsista tai haluttiin pitää joku hetki pelkästään aikuisten välisenä keskusteluhetkenä tai katsottiin, että ongelmat eivät johtuneet lapsista, vaan liittyivät perheen pulmiin. Lapsi oli myös muutamassa esiopetusryhmässä kaikissa kes-

kusteluissa mukana. Lisäksi lapsi saattoi olla mukana keskusteluissa keväisin, mutta ei syksyisin tai molemmissa keskusteluissa. Mukana olo oli myös osittaista siten, että tuen tarpeista keskusteltaessa lapsi ei ollut mukana. Lisäksi lapsi oli mukana syksyn ja kevään keskusteluissa, jos hän itse niin tahtoi.

Analyysi osoitti, että keskusteluissa oli niin monenlaisia käytäntöjä kuin oli esiopetusryhmiäkin ja käytännöt vaikuttivat perustelluilta. Esiopetusryhmien ollessa erilaisia, ei yhdenlaista mallia lasten keskusteluissa mukanaololle liene mahdollista ollakaan.

Ruokailuun osallistumisessa ja vaikuttamisessa lasten kerrottiin A-ryhmässä tekevän itse jotakin ruokaa, toisin kuin B-ryhmässä ei lasten ruoanlaitosta mainittu mitään. Lasten ruoanlaittomahdollisuuksiin vaikuttavat myös esiopetustilat ja se, syödäänkö omissa tai esimerkiksi erillisessä ruokalassa. B-ryhmässä kävi ilmi se, että jonkin verran syötiin myös muualla kuin esiopetustiloissa. Hieman useammin kerrottiin A-ryhmässä lasten itse ottavan ruokansa kuin B-ryhmässä. Apulaisen tehtävät oli otettu esiin yhtä monessa vastauslomakkeessa sekä A- että B-ryhmässä. Toiveruokalistoja kerrottiin olevan molemmissa ryhmissä toisinaan. B-ryhmässä toiveruokia tai -lista oli hieman useammin kuin A-ryhmässä. Tutkimuksen mukaan vaikuttaisi siltä, että A-ryhmässä lapsilla olisi hieman enemmän osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia ruokailuun kuin B-ryhmässä.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaaste

Laadullisen tutkimuksen tekijällä on oltava riittävästi aikaa tutkimuksensa tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139). Aloitin tutkimukseni keväällä 2003, joten aikaa on ollut asian pohtimiseen. Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja tutkijan on myös myönnettävä, että hän on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen tutkija itse on tutkimuksen pääasiällisin luotettavuuden kriteeri. Tutkimusaihe löytyi omaa työtäni reflektoidessani uuden tutkimustiedon valossa. Koen tutkimusaiheen tärkeäksi ja haluan tehdä lasten

kuulemis-, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuutta näkyväksi tutkimukseni avulla. Aineisto on kerätty kyselyjen avulla, tiedustellen esiopetusryhmien lastentarhanopettajien käsityksiä aiheesta. Vastausprosentti oli 77, 27, mikä myös osaltaan kertoo tutkimuksen luotettavuudesta. Lisäksi olen kirjannut raporttiini mm. aineiston järjestämisen Engeströmin (1987, 78) rakennemalliin ja kertonut analyysin vaiheittain.

Luotettavuuteen vaikuttaa tutkimusmenetelmä. Kyselyissä ilmeni, kuten pohdintaosuudessa jo kerroin, kysymysten laadinnassa seikkoja, joita olisi voinut määritellä tai tarkentaa enemmän, joskin ne eivät liittyneet päätuloksiin. Lisäksi luotettavuuteen vaikuttaa kyselyihin vastanneiden tilanne, esimerkiksi millainen heidän viireystilansa ja motivaationsa oli vastata kysymyksiin. Kysymykset olivat suurimmaksi osaksi avoimia ja asiaan oli paneuduttava. Lomaketta kommentoitiin erään kysymyksen lopuksi mm. näin: ”On ollut aika ’tiukka’ paperi täyttää, joten ei ole oikein enää puhtia edes mieltä.” (A3) Toisaalta taas henkilöt, jotka kokivat asian tärkeäksi, lienevät olleet ilmeisesti myös motivoituneita kyselyyn vastaamiseen. Asia voidaan kääntää myös toisin päin: henkilöt, jotka eivät pidä asiaa tärkeänä ovat kenties jättäneet joko kokonaan vastaamatta kyselyyn tai vastanneet tavalla, joka kertoo heidän suhtautumisestaan asiaan. Toisaalta taas avoimia kysymyksiä käyttämällä, vastaajia ei ohjattu vastaamaan tietyllä tavalla. Näin saatiin selkeästi heidän omat mielipiteensä ja käsityksensä asioista.

Luotettavuutta olisi lisännyt esimerkiksi menetelmätriangulaatio, jolloin lapset olisivat toimineet lisäksi haastattelun avulla informanteina. Kuitenkin kyselylomakkeiden analyysissä ja tarkastelussa riitti tekemistä työn ohessa. Näin ollen jatkotutkimushaasteena voisikin kysyä lapsilta itseltään, kokevatko he, että heitä kuullaan ja onko heillä mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa esiopetuksessa sekä missä asioissa he toivoisivat, että heitä kuultaisiin ja he voisivat osallistua ja vaikuttaa enemmän.



#### 7.4 Tutkimustiedon hyödyntäminen – kaksi opetussuunnitelmaa

Tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki kyselyyn vastanneet esiopettajat pitivät leikkiä tärkeänä esiopetuksessa. Lasten mielestä leikki on tärkeintä esikoulussa tai päiväkodissa. Monissa tutkimuksissa mm. (Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001; Wiltz ja Klein 2001) lapsia itseään kuultaessa on käynyt ilmi, että päiväkodissa tai esikoulussa lapset haluavat kaikista mieluiten leikkiä. Tästä näkökulmasta on ilmeistä, että lapset tekevät aloitteita leikissä, vaikuttavat leikin teemoihin, päättävät omista toiminnoistaan ja tekevät mitä he haluavat tehdä. Yhdessä vertaistensa kanssa lapset kokevat vastavuoroisuutta, osanottamista tasavertaisesti, vuorottelevat, keskustelevat ja neuvottelevat. (Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001, 189.) Leikin avulla lapset voivat harjoitella demokratian periaatteita: kiinnostua osallistumisesta, väitellä omista näkökulmistaan, vaikuttaa eri tilanteisiin. Lapset voivat näin kokea itsensä päteviksi osanottamisen kautta.

Opetussuunnitelmassa on pohdittava enemmän lasten aloitteiden mahdollisuuksia heidän oman osallistumisensa suhteen. Tämä antaa lasten ymmärtää, että heidän omat aloitteensa ovat arvokkaita eivätkä mitättömiä. Se auttaa myös opettajia tulemaan lähemmäksi lasten ajattelua. (Guha 1996, 71.) Opetussuunnitelma, jossa lapsilla on mahdollista olla aloitteellinen oman osallistumisensa suhteen on leikkiä korostava esiopetussuunnitelma ns. ”sukeutuva suunnitelma” (Hakkarainen 2002). Strandell (1995, 16) toteaa, että päivähoitossa leikkiin liittyvät keskustelut ovat vain leikin ohjaukseen ja ryhmän hallintaan kuuluvia, jossa lasten osallisuus puuttuu. Mutta Hakkaraisen (2002, 115-117) opetussuunnitelmassa toiminta voidaankin suunnitella yhdessä lasten kanssa. Opetussuunnitelma on joustava lasten aloitteiden mukaan. Mutta se ei ole kuitenkaan linjaton, jossa lapset saavat tehdä mitä haluavat. Suunnitelmassa on lähtökohtana leikin ja lasten yleisen kehityksen kytkentä. Opetus vaikuttaa lapsen kehitykseen vain lasten oman toiminnan kautta. Sukeutuva opetussuunnitelma edellyttää, että opettaja on luova ja tilanneherkkä. Strandellin (1995, 16) mukaan päivähoiton henkilökunnan ja lasten toiminnan välillä harvoja yhtymäkohtia ovat vain ohjauksen ja hallinnan käsitteet. Sitä vastoin Hakkaraisen (2002) ”sukeutuvassa opetussuunnitelmassa” opettaja ei toimi ohjelman kontrolloijana vaan pikemminkin valmentajana ja tukijana. Lasten omien valin-

tojen tekeminen on tärkeää. (Mts., 115-117.) Tällöin sekä lapset että aikuiset osallistuvat tasavertaisesti toimintaan.

Lapset oppivat leikkiessään. Koska sekä lapset että aikuiset ovat yhtä mieltä leikin tärkeydestä, voitaisiin leikkiä näin ollen hyödyntää esiopetuksessa paremmin esimerkiksi Hakkaraisen (2002) leikkikeskeistä opetussuunnitelmaa hyväksi käyttäen. Sitä kautta lapset tulisivat kuulluiksi sekä aikuisen että vertaisryhmän taholta. Lisäksi lapset voisivat vaikuttaa ja tehdä päätöksiä toiminnan suhteen kun aikuinen toimisi tilanneherkästi ja heitä tukien.

Tutkimukseni tulosten mukaan lapsilla on parhaat mahdollisuudet tulla kuulluksi, osallistua ja vaikuttaa mm. projektityyppisen toiminnan kautta. Tällaista lapsihavainnointiin perustuvaa projektitoimintaa on Reggio Emilian ”esiin tuleva opetussuunnitelma”. Se muistuttaa Hakkaraisen (2002) ”sukeutuvaa opetussuunnitelmaa” mm. siinä mielessä, että niissä molemmissa opettaja on tukija ja voimavara sekä toiminnan havainnoija. Malaguzzi (1998, 91) toteaa, että projektissa aikuiset puuttuvat lasten tekemisiin mahdollisimman vähän. Sen sijaan he auttavat tilanteita alkuun ja luovat vaihtoehtoja, jotka helpottavat lasten toimintaa. Aikuiset seuraavat mitä toiminnassa tapahtuu. Sen perusteella he päättävät minkä verran on tarpeellista mennä mukaan lasten toimintaan. Malaguzzin (1998, 88) mukaan Reggio Emiliassa opettajat asettavat yleiset kasvatukselliset tavoitteet, mutta eivät muodosta erityistavoitteita toiminnalle etukäteen. Tavoitteet eivät ole niinkään tärkeitä kuin se, kuinka ja miksi ne saavutetaan. Kuten jo Hakkaraisen opetussuunnitelman nimi ”sukeutuva” kertoo, tavoitteita ei siinäkään aseteta tiukasti etukäteen, vaan lasten tekemisten havainnoinnin kautta kehitetään ja rikastetaan toimintaa ja sitä kautta voidaan asettaa tavoitteet. Opetussuunnitelmat eroavat mm. siinä mielessä että Hakkaraisen esittelemässä opetussuunnitelmassa korostetaan leikkiä kun taas italialaisessa Reggio Emilian opetussuunnitelmassa keskeistä on taide ja lasten omat tutkimusprojektit ja monipuolinen dokumentointi.

Reggio Emilian toiminta samoin kuin Hakkaraisen leikkikeskeisen ”sukeutuvan opetussuunnitelman” mukainen toiminta edistävät lasten osanottamista ja subjektin roolia esi-koulun toiminnassa. Hujala (2002) korostaa havainnoinnin, opetussuunnitelman ja oppimisen merkitystä esiopetuksessa. Hänen mukaansa arvioiva havainnointi auttaa opet-

tajaa pohtimaan, suunnittelemaan ja arvioimaan opetuskäytäntöjään ja suhtautumistaan lapsiin. (Mts., 72.) Havainnointi panee aikuiset myös näkemään ja kuulemaan lapset ja sitä kautta luomaan heille vaikutusmahdollisuuksia lasten omaan osallistumiseen päiväkodissa ja esiopetuksessa.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P., 2000. Young Children's Rights, Exploring Beliefs, Principles and Practice. Children in Charge 10. London and Philadelphia: Kingsley .
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. STAKES. Raportteja 263. Helsinki: STAKES.
- Curriculum for the pre-school 1998 (Lpfö 98). Saatavilla www-muodossa <URL:<http://home1.pp.sbbs.se/fredsduvan/Doks/lpfoe.pdf>>. 28.4.2003.
- Driskell, D. 2002. Creating Better Cities with Children and Youth. A manual for participation. Earthscan Sterling, VA: Unesco.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity – theoretical approach to developmental Research. Helsinki: Orienta – Konsultit.
- Engeström, Y. 2005. University of Helsinki. Faculty of Behavioural sciences. Center for Activity Theory and Developmental Research. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat/>>. 14.1.2005.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://edu.ouka.fi/~koulunet/enni/arkisto/0079.html>>. 19.4.2003
- Esiopetusuudistus-muistio 2000. Opetusministeriö. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.minedu.fi/julkaisut/esiopetusuudistus.html#E>>. 24.1.2005.
- Eskola, J., Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

- Guha, M. 1996. Play in School. Teoksessa Blenkin, G. M. & Kelly, A. V. Early Childhood Education. A developmental curriculum. London: Chapman, 57-71.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hart, R., A. 1997. Children's Participation. The Teory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Enviromental care. UNISEF. London: Earthscan.
- Hart, S., N. 1999. Children's rights in education. An International conference and open file. Prospects XXIX (2), 1999. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[URL:http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr...](http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr...)>.30.8.2003.
- Hesan Nuorten Ääni. Nuorisoasiainkeskus. Helsingin kaupunki. 2005. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[URL:http://nk.hel.fi/hna/](http://nk.hel.fi/hna/)>. 24.1.2005.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 5. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Huttunen, E. & Tamminen, M. 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Osa III: Lasten kokemukset päivähoidosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. 39.
- Innes, S., 1999. Control and responsibility: Children's participation in learning. In S. Innes (Ed.) Children, families and learning. A new agenda for education. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[URL:http://www.scottishpolicynet.org.uk/scf/publications/paper10/chapter9.shtml](http://www.scottishpolicynet.org.uk/scf/publications/paper10/chapter9.shtml)>.10.4.2003.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto. Helsinki: STAKES: Edita.
- Katz, L., G. & Chard, S. 1998. Issues in Selecting Topics for Projects. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[URL:http://ericeece.org/pubs/digests/1998/katzpr98.html](http://ericeece.org/pubs/digests/1998/katzpr98.html)>. 24.11.2003.

- Kiili, J. 2002. Lasten osallistuminen lapsipoliittisena haasteena esimerkkinä lapset asi-  
antuntijoiksi –hanke. Lasten hyvinvointipolitiikkaa ja käytännön tekoja. Lapsipoliit-  
tinen seminaari Mankolassa 3.12.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<[URL:http://www.harava.net/files/Hyvinvointiseminaari.doc](http://www.harava.net/files/Hyvinvointiseminaari.doc)>. 22.1.2005.
- Lansdown, G. 2001. Promoting children's participation in democratic decision-making.  
Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<[URL:http://www.globalmarch.org/virtuallibrary/newsletters/insight-  
insight/insight6pdf](http://www.globalmarch.org/virtuallibrary/newsletters/insight/insight6pdf)>. 25.3.2003.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1993. Ulkoasiainministeriön julkaisuja. Helsinki.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Kopi-  
jyvä.
- Malaguzzi, L. 1998. History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella  
Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ed.) The Hundred Languages of  
Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections. Second Edition.  
London. England: Ablex Corpration, 85-97.
- Melton, G. 2000. Parents and children: Legal reform to facilitate children's participation.  
In Smith, A., B., Gollop, M., Marshall, K. & Nairn, K. (Ed.) Advocating for Chil-  
dren. International Perspectives on Children's Rights. Wellington, New Zealand:  
University of Otago Press, 141-158.
- Pikkuparlamentti. 2005. Kempeleen kunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<[URL:http://www.kempele.fi/Kunta/Pikkuparlamentti/](http://www.kempele.fi/Kunta/Pikkuparlamentti/)>. 24.1.2005.
- Pramling Samuelsson, I. 2004. How do Children Tell Us about Their Childhoods? Early  
Childhood Research & Practice. 6, 11/15. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<[URL:http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/pramling.html](http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/pramling.html)>. 11.1.2005.
- Puolanne-Pajarinen, O. 2001. Lapsi subjektina päiväkodissa. Lasten kokemuksia toimi-  
juutensa mahdollisuuksista päiväkodin arjessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasva-  
tuksen laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<[URL:http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/outipuol.pdf](http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/outipuol.pdf)>. 12.3.2003.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma var-  
haiskasvatustyöhön. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun Yliopisto. Saatavilla [www-](http://www.muodossa)  
muodossa [URL:http://herkules oulu.fi/isbn9514266501/](http://herkules oulu.fi/isbn9514266501/)>. 17.1.2005.

- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: STAKES. Tutkimuksia 66.
- Salmikangas, A.-K., 2002. Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 90-106.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. Saatavilla www-muodossa <[URL:http://triangle.co.uk/ciec/index.htm](http://triangle.co.uk/ciec/index.htm)>. 16.11.2002.
- Smith, A., B., 2000. Children's rights and early childhood education: The rights of babies and young children. In Smith, A., Gollop, M., Marshall, K. & Nairn, K. (Ed.) Advocating for Children. International Perspectives on Children's Rights. Wellington, New Zealand: University of Otago Press, 191-205.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2004. Tiedote 228. Saatavilla WWW-muodossa <[URL:http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/2084/index.htm](http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/2084/index.htm)>. 6.2.2005.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Suomen lapsiasiain toimikunta. 2004. Esitys lapsiasiainvaltuutetusta ja lapsi- ja perheasioiden koordinaatiosta. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 7. Saatavilla [www-muodossa URL:http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2004/06/mk10875526882873/passthru.pdf](http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2004/06/mk10875526882873/passthru.pdf)>. 11.1.2005.
- Tampereen lasten parlamentti. Haulitorni.net. 2005. Saatavilla www-muodossa <[URL:http://www.haulitorni.fi/love.htm](http://www.haulitorni.fi/love.htm)>. 24.1.2005.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2.
- Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Toksessa Törrönen, M. (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa lapset.

Wiltz, N. W. & Klein, E. L. 2001. "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 209-236.



## LIITTEET

### Liite1: Kyselylomake

Päiväkodin nimi

---

1. a) Kuinka monta esikoululaista lapsiryhmässä on? \_\_\_\_\_
  
1. b) Onko ryhmässä myös muun ikäisiä lapsia? Jos on, niin minkä ikäisiä ja kuinka monta? \_\_\_\_\_
  
2. Kuka / ketkä suunnittelevat esikoululaisten toiminnan?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
3. Miten tähän järjestelyyn on päädytty?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Osallistuvatko esikoululaiset toiminnan suunnitteluun? (Jos vastaat tähän kysymykseen kieltävästi, voit siirtyä seuraavaksi kysymykseen 6.)

---

5. a) Miten esikoululaiset osallistuvat toiminnan suunnitteluun?

---

---

---

---

5. b) Kuinka usein esikoululaiset osallistuvat toiminnan suunnitteluun?

---

---

---

6. Jos lapset eivät osallistu toiminnan suunnitteluun, niin miksi he eivät osallistu?

---

---

---

7. Käydäänkö lasten kanssa arvioivia keskusteluja toiminnasta? (Jos vastaat tähän kysymykseen kieltävästi, siirry seuraavaksi kysymykseen 9.)

8. a) Kuinka usein keskusteluja käydään? \_\_\_\_\_

---

---

8. b) Mikä merkitys lasten antamalla palautteella on toimintaan jatkossa?

---

---

---

9. Mitkä seuraavista asioista ovat mielestäsi kolme tärkeintä, tärkeysjärjestykseen laitettua seikkaa toiminnassa lasten kanssa:

- se, että lapsilla on kivaa
- se, että lapset oppivat
- lasten arvostaminen
- vanhempien kanssa käytävä yhteistyö
- lasten mahdollisuus osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ja niihin vaikuttamiseen
- leikinomaisuus
- laadukkaat materiaalit
- lasten kuuleminen

10. Miten päiväkodin säännöt luodaan?

1.  Kasvatushenkilöstö kertoo lukuvuoden alussa lapsille esikoulun säännöt.
2.  Esikoululaiset luovat ryhmän säännöt yhdessä aikuisten kanssa.
3.  Muulla tavalla, miten? \_\_\_\_\_

---



---



---

11. Onko esiopetuksessa erilaisiin teemoihin liittyvää pitkäkestoisempaa (projektityyppistä) toimintaa? Jos on, millaista? Jos ei, siirry kysymykseen 13.

---



---



---



---



---

12. a) Mikä rooli lapsilla on pitkäkestoisemmassa teematyöskentelyssä?

---



---



---



---

---

---

12. b) Mikä rooli aikuisella on pitkäkestoisemmassa teematyöskentelyssä?

---

---

---

---

---

---

12. c) Miksi työnjako lasten ja aikuisten välillä on tällainen?

---

---

---

---

---

13. Mistä syystä teillä on päädytty siihen, että esiopetuksessa ei ole projekti-tyyppistä teematyöskentelyä?

---

---

---

14. Millainen on mielestänne lapsen paikka tai rooli esiopetuksessa? (Merkitse numeroin 1-3 tärkeysjärjestykseen.)

Lapsi on: ensisijaisesti (1.), toissijaisesti (2.), ja kolmanneksi (3.)

kasvatettava

yhteistyökumppani

aktiivinen toimija

toiminnan kohde

kasvussaan ja oppimisessaan tukea tarvitseva henkilö

kypsymätön ja kokematon

( ) jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

15. Missä asioissa tai tilanteissa kuulet lapsia ja huomioit heidän sanomisensa?

---

---

---

---

---

---

---

16. ”Neuvotellaanko” lasten kanssa?

”Neuvottelulla” tarkoitetaan sitä, että lasten kanssa pohditaan vaihtoehtoja tai innostetaan lapsia pohtimaan ja keskustelemaan yhdessä aikuisen tai toisten lasten kanssa. \_\_\_\_\_

17. a) Millaisista asioista? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

17. b) Millaisissa tilanteissa? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

18. Käydäänkö lasten kanssa neuvotteluja heihin liittyvissä asioissa?

1. ( ) päivittäin

2. ( ) viikoittain
3. ( ) harvemmin

19. Käytetäänkö esiopetuksessa *sadutusta* (lapset itse kertovat satuja)? Kuinka usein?

---

20. Onko esikoululaisilla *kasvun kansiot*? \_\_\_\_\_

21. Onko esiopetusryhmä mukana jossakin *osallisuushankkeessa*? Missä?

---

---

22. Kuinka paljon ja kuinka usein lapset *leikkivät* esikoulussa? Miksi on niin?

---

---

---

---

---

---

23. Kun keskustellette lapsesta ja hänen kehityksestään vanhempien kanssa syksyisin ja keväisin, onko ao. lapsi mukana keskusteluissa? \_\_\_\_\_

24. Miksi lapsi on tai ei ole mukana keskusteluissa? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

25. Jos lapsen kanssa on ongelmia päiväkodissa ja pyydätte vanhemmat keskustelemaan päiväkotiin, onko lapsi mukana keskustelemassa? \_\_\_\_\_

26. Miksi lapsi on tai ei ole mukana keskustelemassa? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

27. Kuinka lapset osallistuvat ja voivat vaikuttaa ruokailuun ja syömiseensä?

---

---

---

---

---

---

28. Voivatko lapset vaikuttaa esiopetusympäristön tiloihin? Jos voivat, miten? Jos eivät, miksi?

---

---

---

---

---

29. Mihin muihin asioihin ja miten lapset voivat vaikuttaa esiopetuksessa?

---

---

---

---

---

---

30. Kuullaanko lapsia esiopetuksessa mielestäsi tarpeeksi ja onko heillä tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia?

---

---

---

---

---

---

---

31. Jos lapsia ei mielestäsi kuulla tarpeeksi tai heillä ei ole tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia esiopetuksessa, mistä se mielestäsi johtuu?

---

---

---

---

---

32. Vastajaajan sukupuoli:

nainen

mies

33. Kauanko olet ollut esikoulussa / päiväkodissa työssä?

1.  alle 1 vuotta

2.  1-5 vuotta

3.  5-10 vuotta

4.  yli 10 vuotta

Terveisiä tutkijalle (kiitos!)

---

---

---

---

---

---



Liite 2: Tutkimuslupa

## **TUTKIMUSLUPA-ANOMUS**

<b>Tutkimuksen tekijä</b>	Pirjo Vartiainen
<b>Pro gradu tutkielman alustava nimi</b>	Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetusryhmässä
<b>Tutkimuksen kuvaus</b>	Selvitetään, miten, missä asioissa ja missä määrin lapsia kuullaan esiopetusryhmässä, sekä miten he osallistuvat ja vaikuttavat esiopetuksessa.
<b>Kohderyhmät</b>	X kaupungin päiväkotien esiopetusryhmät
<b>Tiedonhankinta ja menetelmät</b>	Kyselyt jaetaan kaupungin päiväkotien esiopetusryhmien lastentarhanopettajille, joista yhden ryhmän lapsia haastatellaan, tarvittaessa havainnoidaan myös toimintaa.
<b>Aineiston suunniteltu keruu-aika</b>	Syksy 2003 – kevät 2004
<b>Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika</b>	Syksy 2004
<b>Tutkimuksen ohjaaja</b>	Professori Leena Alanen Jyväskylän yliopisto
<b>Päiväys</b>	X 21.8.2003

Liite 3: Tiedote esiopettajille

**Arvoisa esiopetusryhmän lastentarhanopettaja / vastaava**

Olen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen maisteriopiskelija. Teen pro gradu-tutkielmaa aiheesta ”Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa”. Olen saanut 27.8.2003 tutkimusluvan X kaupungin päivähoiton johtajalta X tutkimuksen suorittamiseen kaupungin päiväkotien esiopetusryhmissä.

Ohessa on kyselylomake, johon toivon Sinun vastaavan. Sivun yläkulmaan pyydän kirjoittamaan päiväkodin nimen, jota tarvitsen tutkielmani teossa. Päiväkodin nimi on kuitenkin vain minun tiedossani, eikä se tule ilmi tutkielmassa. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Toivon Sinun palauttavan vastauksesi mielellään jo seuraavan sisäisen postin mukana, mutta viimeistään 16.10.03.

Tarvittaessa lisätietoja saat puhelimitse:

Pirjo Vartiainen

**Vaivannäöstäsi ja mielenkiinnostasi kiittäen!**

X 24.09.03

Pirjo Vartiainen