

Mari Laukkanen

**Lasten osallistumisoikeudet ja niiden toteutuminen
päiväkotiryhmässä**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu – tutkielma

Kevätlukukausi 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukkanen, Mari. 2010. LASTEN OSALLISTUMISOIKEUDET JA NIIDEN TOTEUTUMINEN PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ. Varhaiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen yksikkö. 100 sivua sisältäen 4 liitettä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin lasten osallistumisoikeuksiin, sillä niiden tarpeellisuudesta ja toteutumisesta käydään länsimaissa vilkasta keskustelua. YK:n lasten oikeudet jakautuvat kolmenlaisiin oikeuksiin; oikeuksiin, jotka takaavat lapsille riittävän toimeentulon, lasten suojelullisiin oikeuksiin sekä osallistumisoikeuksiin. Keskustelussa lasten oikeuksista on näkyvillä vanha, lasta suojelukohteena korostava paternalistinen lapsuuskäsitys ja uudempi yhteiskuntatieteellinen näkemys lapsesta kompetenttina toimijana ja omien asioidensa asiantuntijana. Lasten osallistumisoikeudet eivät rajoitu ainoastaan suoraan lasta koskeviin asioihin, vaan osallistumisoikeuksien tarkoituksena on taata lasten oikeus saada kaikenlaista tietoa sekä osallistuminen laajemmin yhteiskunnassa. Lasten osallistumisoikeuksien toteutumista päiväkodissa tarkasteltiin osallisuuden, kuulluksi tulemisen sekä vallan näkökulmasta. Tutkimukset lasten osallisuusoikeuksista ovat pääasiassa ulkomailta tehtyjä, joskin lasten osallisuudesta päiväkotikontekstissa löytyy kotimaista tutkimusta jonkin verran. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten tietoa lasten oikeuksista ja erityisesti osallistumisoikeuksista levitetään päiväkodissa sekä miten lasten osallisuus näkyy päiväkodissa. Mitä osallisuutta rakentavia ja toisaalta rajoittavia elementtejä lasten arjessa on.

Tähän laadulliseen tutkimukseen aineisto kerättiin etnografista tutkimusmenetelmää mukailten havainnoimalla ja videoimalla yhden päiväkotiryhmän arkea kaksi viikkoa. Lisäksi ryhmän yhtä aikuista ja kahta lasta haastateltiin osallisuuteen ja lapsikäsitteeseen liittyen. Episodeiksi jaettu aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvien käsitteiden avulla teemoitellen ja tyypitellen. Ensin episodeista määriteltiin teoreettisten käsitteiden avulla se, kuka kussakin episodissa käyttää eniten valtaansa; aikuiset, lapset vai toimivatko lapset ja aikuiset yhteistyössä. Tämän jälkeen analysoitiin millaista kunkin toimijan osallisuus episodissa oli.

Tutkimustuloksena havaittiin, että lasten osallistumisoikeus on käsitteenä päiväkodissa vielä suhteellisen vieras. Lasten osallisuus ja kuulluksi tuleminen tapahtuvat paljolti aikuisen kautta ja aikuisen sallimissa rajoissa. Lapset voivat vaikuttaa tapahtumien kulkuun eniten leikissä ja yksittäisissä, suoraan itseään koskevissa asioissa. Ryhmä- ja päiväkotitasolla lasten ääni kuuluu lähinnä aikuisen kautta ja aikuisen tulkintana lapsen parhaasta.

Avainsanat: lasten ihmisoikeudet, kuuleminen, osallisuus, valtasuhteet, päiväkotitoiminta

Key words: children's human rights, hearing, participation, power relations, day-care center

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 LASTEN IHMISOIKEUDET	7
2.1 Lasten oikeuksien sopimus.....	8
2.2 Lasten oikeus tulla kuulluksi ja oikeus mielipiteeseen.....	10
2.3 Lasten oikeus saada tietoa.....	12
3 LASTEN OSALLISTUMISOIKEUDET.....	14
3.1 Lasten osallisuus.....	15
3.2 Osallisuuden arviointia.....	17
3.3 Aikuisten rooli lasten osallisuudessa.....	20
4 LASTEN OSALLISTUMISOIKEUKSIEN TOTEUTUMINEN PÄIVÄKODISSA.	23
4.1 Lapsen kuuleminen, kunnioittaminen ja voimaannuttaminen.....	24
4.2 Aikuisen ja lapsen väliset voima- ja valtasuhteet.....	28
5 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	31
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	35
6.1 Tutkimuskohde.....	35
6.2 Tutkimusmenetelmät.....	36
6.3 Aineistonkeruu.....	40
6.4 Tutkimusaineistojen käsittely ja analyysi.....	43
7 TULOKSET.....	48
7.1 Lasten oikeudet osana päiväkodin elämää.....	48
7.2 Lasten osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät päiväkodin arjessa.....	50

	4
7.2.1 Aikuisen toiminta eri tilanteissa.....	50
7.2.2 Aikuisten ja lasten yhteistoiminta.....	58
7.2.3 Lasten oma toiminta.....	64
7.3 Aikuisen lapsikäsitys lapsen osallisuuteen vaikuttavana tekijänä.....	72
7.3.1 Lapsi oman elämänsä asiantuntija; lapsen osallisuutta rakentava suhtautuminen lapseen ja lapsen toimintaan.....	72
7.3.2 Lapsi suojelun ja ohjauksen kohteena; lapsen osallisuutta rajoittava suhtautuminen lapseen ja lapsen toimintaan.....	75
8 POHDINTA.....	79
8.1 Tutkimustulosten tarkastelua.....	79
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	84
8.3 Tutkimuseettistä pohdintaa.....	85
8.4 Tutkimustulosten soveltaminen käytäntöön.....	87
8.5 Jatkotutkimusaiheita.....	89
LÄHTEET.....	91
LIITE 1 Kirje lapsen vanhemmille.....	97
LIITE 2 Vanhemman suostumus.....	98
LIITE 3 Haastattelurunko.....	99
LIITE 4 Havainnointilomake.....	100

1 JOHDANTO

Vuosi 2009 oli Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien juhluvuosi. Lasten oikeuksiin kuuluvat oikeus suojeluun, oikeus riittävään toimeentuloon sekä osallistumisoikeudet. Lasten oikeudesta riittävään toimeentuloon ja suojeluun puhutaan paljon, mutta haluan nostaa keskusteluun myös lasten osallistumisoikeudet. Tämän tutkimuksen tehtävänä on vastata kysymykseen, miten lasten oikeus tulla kuulluksi näkyy päiväkotiryhmän arjessa ja miksi mahdollisesti näin on; mitä lasten omaa toimintaa mahdollistavia ja mitä rajoittavia elementtejä lasten arjessa on. Aihe on ajankohtainen, sillä lasten osallistumisoikeuksista keskustellaan ja kiistellään paljonkin tällä hetkellä länsimaissa. Suomessa kunnallisen päivähoidon piirissä on hieman yli puolet päivähoitoikäisistä lapsista (<http://www.stakes.fi/tilastot/ekirja/STV08.pdf>.) ja siksi on tärkeää, että myös päivähoitohenkilökunta tiedostaa lasten oikeuksien laajuuden sekä edistää lasten osallistumisoikeuksien toteutumista.

Itse olen erittäin kiinnostunut aiheesta paitsi uteliaisuudesta, myös siksi, että haluan lastentarhanopettajana tietää, mitä lasten osallistumisoikeudet päiväkodin arjessa

tarkoittavat ja miten voin omassa työssäni edistää oikeuksien toteutumista. Lisäksi omakohtaiset kokemukseni kuulluksi tulemisesta ja kuulematta jäämisestä omassa lapsuudessani innoittivat perehtymään aiheeseen, sillä ajattelen tällaisten lapsuuden kokemusten olevan yleisiä. Käsittelen aihetta YK:n ihmisoikeuksien ja yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen näkökulmasta, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana sosiaalisessa ympäristössään ja lapsuus sinällään arvokkaana elämänvaiheena ja pysyvänä yhteiskunnan rakenteena (James, Jenks & Prout 1998, 138, 215). Lapsi on päiväkotiryhmän toiminnassa aikuisen kumppani, ei pelkkä aikuisen toiminnan objekti (Poulsgaard 1996, 71). Tässä tutkielmassa tarkoitan lapsella jokaista alle 18-vuotiasta YK:n yleiskokouksessa vuonna 1989 hyväksytyin lasten oikeuksien sopimuksen mukaisesti (http://www.unicef.fi/LOS_lyhyt), mutta tarkoitukseni on käsitellä erityisesti pienten lasten oikeuksia. Päiväkotikäisten lasten oikeuksien toteutumista ei ole tutkittu yhtä paljon kuin kouluikäisten lasten oikeuksia, joten käytän pro gradu -työssäni osittain myös kouluikäisten lasten parissa tehtyjä tutkimuksia.

Lasten oikeuksista päiväkotikontekstissa ei ole juurikaan tehty suomalaista tutkimusta, mutta aiheesta löytyy joitakin kansainvälisiä lähteitä. Lasten osallisuus sitä vastoin on koko ajan kasvavan kiinnostuksen kohteena lapsuuden tutkimuksen kentällä niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Pohjaan tämän tutkimukseni sekä päiväkoti- että koulukontekstissa osallisuudesta tehtyihin tutkimuksiin. Lasten oikeus tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa on jonkin verran esillä sosiaalityön alalla, mutta siellä huoli ja tutkimukset keskittyvät ymmärrettävästi lastensuojelutilanteisiin. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, miten lasten oikeuksien osallistumisoikeudet toteutuvat Suomessa erityisesti päiväkotikontekstissa.

2 LASTEN IHMISOIKEUDET

Lasten ihmisoikeuksien sopimus hyväksyttiin Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokouksessa vuonna 1989. Lasten oikeudet ovat tällä hetkellä kansainvälisesti laajimmin ratifioidut ihmisoikeudet; sopimuksen ulkopuolella ovat vain Somalia ja Yhdysvallat. Lasten oikeuksien toteutuminen on aikuisten varassa ja lasten oikeuksien tarpeellisuudesta käydäänkin aikuisten kesken jatkuvaa keskustelua. Eniten keskustelua on herättänyt lapsen oikeuksien artikla 12, joka antaa lapselle oikeuden mielipiteen ilmaisuun ja kuulluksi tulemiseen. (Younger Children's Team, Save the Children. 2000, 7.) Seuraavissa alaluvuissa käsitellän ensin lasten oikeuksia yleisesti ja sen jälkeen tarkemmin lasten oikeutta mielipiteeseen ja kuulluksi tulemiseen sekä lasten oikeutta saada tietoa.

2.1 Lasten oikeuksien sopimus

Historiallisesti lasten oikeuksien sopimusta edelsi lasten oikeuksien julistus vuodelta 1959, joka ei kuitenkaan ollut juridisesti sitova. Suomessa kaikkia lapsia koskeva lasten oikeuksien sopimus astui voimaan 1991. Suomi on allekirjoittanut pöytäkirjan lasten osallistumisesta aseellisiin konflikteihin sekä pöytäkirjan lapsikaupasta, lapsipornografiasta ja –prostituutiosta. Lisäksi pöytäkirja lasten osallistumisesta aseellisiin konflikteihin on ratifioitu. (http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus. 19.11.2008.) Lasten oikeuksien sopimus on kaikkia alle 18-vuotiaita koskeva lisä universaaleihin ihmisoikeuksiin (de Langen 1992, 257).

Lasten ihmisoikeudet tavataan jakaa kolmenlaisiin oikeuksiin; oikeuteen riittävästä toimeentulosta ja osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (provision), oikeuteen riittävästä suojelusta (protection) sekä osallistumisoikeuksiin (participation). Länsimaissa lasten osallistumisoikeudet herättävät eniten keskustelua. (Araneva 2001, 101; de Winter 1997, 33-34.) Osasyynä länsimaisen keskustelun painopistealueeseen voi olla se, että länsimainen elintaso mahdollistaa yksilön itsensä toteuttamisen ja herättää yksilön tarpeen saada äänensä kuuluviin. Maslown (1970, 24-34) mukaan yksilön täytyy tyydyttää niin fysiologiset kuin turvallisuuden ja sosiaalisuudenkin tarpeensa ennen kuin tarve arvostukseen ja itsensä toteuttamiseen heräävät. Toinen syy keskusteluun on vaikeus luopua vanhasta paternalistisesta kasvatusnäkemyksestä ja käsityksestä aikuisen kaikkietävyvyydestä lasten asioissa (Howe & Covell 2005, 4). Kansainvälisessä tutkimuksessa ilmeni, että kouluikäiset lapset itse pitivät ihmisen perustarpeiden täyttämistä painottavia oikeuksia tärkeämpinä kuin osallistumisoikeuksia. Tässä ilmeni pieniä eroavaisuuksia sukupuolen, sosio-ekonomisen aseman ja maan mukaan. (Hart, Zeidner & Pavlovic 1996, 50-52.)

Melton ja Limber (1992, 172-173, 178) raportoivat tutkimuksesta, jossa he haastattelivat kouluikäisiä (4-15 -vuotiaita) lapsia lasten oikeuksista muutamissa Yhdysvaltain osavaltioissa sekä Norjassa. Yhdysvalloissa lapset ilmaisevat huolensa itseilmais- ja päätöksenteko-oikeuksien osalta, kun taas norjalaislapset painottavat enemmän oikeutta

hoivaan ja suojeluun. Nuorimmat amerikkalaislapset ilmaisevat päätöksenteko- ja ilmaisuoikeuksiaan yleensä painottamalla leikkimisen oikeuden tärkeyttä. Syynä eroihin yhdysvaltalaisten ja norjalaisten lasten huolten painopisteiden välillä tutkijat näkevät valtiomuotojen eron. Yhdysvalloissa keskustelu ja mielipiteet jakautuvat jyrkästi lasten suojelullisten oikeuksien ja lasten itsemääräämisoikeuksien välillä. Sosiaalidemokraattisessa valtiossa tämä erottelu ei Meltonin ja Limberin mukaan ole yhtä vahvasti esillä. Koska oikeus ilmaista mielipide on lapselle oikeus eikä velvollisuus, lapsella on oikeus myös olla osallistumatta päätöksentekoon (Lundy 2007, 934).

Etenkin pienten lasten osallistumisoikeuksista keskustellaan runsaasti, koska rajan löytäminen lasten suojelun tarpeen ja lasten osallistumisoikeuden välille on vaikeaa. Ongelmana on siis löytää tasapaino aikuisen suojeluvastuun ja lapsen itsemääräämisoikeuksien välille. Lasten oikeuksista on toisinaan jopa kieltäytytty keskustelemasta. Syynä tähän on ollut ensinnäkin se, että vanhempien ajatellaan aina toimivan lapsensa parhaaksi, jolloin lapset eivät tarvitse muita oikeuksia. Toiseksi lapsuutta ajatellaan toisinaan viattomuuden kulta-aikana, jolloin oikeuksien ajattelu on turhaa ja lasta kuormittavaa. Mutta voidaan pohtia, onko kaikkien lasten elämä tällaista ja voidaanko lasten ääni näistä syistä tukahduttaa ja korvata se aikuisen paremmalla tietämyksellä? (Freeman 1992b, 30-31, 33-34.)

Milnen (2008, 53) mukaan lasten osallistumisoikeuksien toteutumista hankaloittaa muun muassa se, etteivät sopimuksen ratifioineet valtiot ole ottaneet käyttöönsä minkäänlaisia mittareita tai indikaattoreita, joiden avulla lasten osallistumisoikeuksien toteutumisen laajuutta tai tasoa voitaisiin arvioida. On vaikeaa kehittää mittari, joka soveltuisi käytettäväksi kaikissa kulttuureissa. Jotta tiedettäisiin, mitä lasten osallistumisoikeudet todella tarkoittavat, tarvitaan ensin laaja ja järjestelmällinen teoreettinen pohja. Vasta sitten voidaan tämän tiedon perusteella havainnoida ja mitata lasten osallistumisoikeuksien toteutumista.

Lasten oikeuksien sopimus velvoittaa artiklassa 42 sen ratifioineet maat levittämään tietoa lasten oikeuksista niin aikuisille kuin lapsillekin. Ihmisoikeuskasvatus on tiedon levittämisen lisäksi hyvään kansalaisuuteen kasvattamista, sillä lasten oikeuksista käyvät

ilmi oikeuksien lisäksi myös lasten kansalaisvelvollisuudet. Ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteena on tuottaa lapsille tarvittavia tietoja, asenteita, arvoja ja taitoja, joita tarvitaan ihmisoikeuksien kunnioittamiseen sekä demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen ja ylläpitoon. Samalla luodaan lapsille mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja myötävaikutetaan sellaisen yhteiskunnan edistämiseen, jonka arvoina ovat suvaitsevaisuus, kulttuurien erilaisuuden arvostaminen, rauha, tasa-arvo yksilöiden välillä ja maailmankansalaisuus. Ihmisoikeuskasvatus lapsuudessa on tärkeää myös siksi, että lapset ovat jo kansalaisia, eivät tulevia kansalaisia. (Howe & Covell 2005, 5-8, 43.) Ihmisoikeuskasvatus lapsille sekä lasten ihmisoikeuksien edistäminen tuottaa parempaa elämänlaatua myös vanhemmille ja päiväkodin työntekijöille. Lapset antavat ja opettavat aikuisille paljon, ja tätä kautta lasten oloja ja hyvinvointia parantamalla myös aikuisten elämänlaatu mahdollisesti kasvaa. Lastenoikeuksien edistäminen ei tarkoita minkään muun ryhmän oikeuksien kaventamista. (Pavlovic 1996, 94.)

2.2 Lasten oikeus tulla kuulluksi ja oikeus mielipiteeseen

Lasten oikeuksien sopimuksen artikla 12 sisältää lasten oikeuden ilmaista mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa sekä aikuisen velvollisuuden ottaa lapsen mielipide huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Artikla 13 taas sisältää lapsen oikeuden hakea, vastaanottaa ja levittää tietoa ja ajatuksia voidakseen vapaasti ilmaista itseään, kunhan se ei loukkaa muiden oikeuksia. ([http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus_koko.](http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus_koko)) Myös Suomen perustuslaki (812/2000) velvoittaa lapsen kuulemiseen ja ottamaan hänen mielipiteensä ja tavoitteensa huomioon kehitystason mukaisesti. Lain mukaan lapsi on siis kompetentti ja kykenevä ottamaan osaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon (Alasuutari 2006, 77). Valtioneuvoston periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten (2002, 15) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 12) mukaan suomalaisen päiväkotikasvatuksen arvot pohjautuvat muun muassa kansainvälisiin lasten oikeuksiin ja

kansalliseen lainsäädäntöön. Yksi neljästä varhaiskasvatussuunnitelmaa ohjaavista yleisperiaatteista on lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. Muut kolme yleisperiaatetta ovat syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu sekä lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen. Lapsen oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti on siis yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä periaatteista. Tämän periaatteen toteutuminen on riippuvainen lapsen kehitystason määrittelijästä eli yleensä aikuisesta.

Useimmiten aikuiset määrittelevät lapsen kehitystason. Siispä aikuinen päättää, missä mittakaavassa lasta kuunnellaan päätöksenteossa, kun lapsi otetaan huomioon kehitystasonsa mukaisesti. (Lundy 2007, 937; Pugh & Selleck 1996, 133; myös De Winter 1997). Aikuisen täytyy tiedostaa lapsen keinot tuoda ilmi mielipiteensä. Pieni lapsi ei aina käytä verbaalisia keinoja, vaan kertoo jotain toiminnallaan. (Lundy 2007, 937.) Lapsi voi voimaantua tulemalla kuulluksi jo ennen kuin hän alkaa puhua. Kun aikuinen kuuntelee ja vastaa vauvan jokellukseen, lapsi saa kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja huomioon ottamisesta. Lapsen itsetunnon positiivisen kehityksen kannalta on tärkeää, että aikuinen kuuntelee häntä jo tässä vaiheessa sekä ottaa huomioon myös lapsen sanattoman viestinnän. (Cousins 1996, 191, 200-201; Pugh & Selleck 1996, 122.) Aikuinen voi siis tukea lapsen voimaantumista olemalla sensitiivinen ja tunnustelemalla lapsen mielipidettä. Alderson (2000a, 74-75) mainitsee, että lapsen ääni ei kuulu häntä välittömästi tai välillisesti koskevassa päätöksenteossa, jos aikuisella ei ole taitoa puhua lapselle. Jos aikuinen on epävarma omista kyvyistään keskustella lapsen kanssa kaikenlaisista asioista ja välttelee tiettyjä keskusteluaiheita, lapsi ei ehkä saa mahdollisuutta tuoda esiin itselleen merkityksellisiä asioita.

Artiklalla 12 on kaksi ulottuvuutta, ensiksikin oikeus ilmaista mielipide, ja toiseksi se, että mielipide otetaan vakavasti ja sillä on painoarvoa päätöksenteossa. (Freeman 1992a, 5; Lundy 2007, 931.) Lasten kuulluksi tuleminen sisältää neljä eri vaihetta. Ensin lapselle annetaan mahdollisuus ilmaista mielipiteensä. Seuraava vaihe on lapsen mielipiteen ilmaisun helpottaminen. Kaksi viimeistä vaihetta ovat lapsen kuunteleminen ja lapsen mielipiteen mukaan toimiminen mahdollisuuksien mukaan. Tämä malli sisällyttää ja ottaa huomioon myös lasten oikeuksien sopimuksen artiklat 2: lasten oikeudet kuuluvat kaikille,

3: lapsen edun huomiointi, 5: valtion kunnioitettava lapsen huoltajien vastuuta, oikeuksia ja velvollisuuksia kasvatuksesta, 12: lapsen oikeus ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi ja 19: lasta on suojeltava väkivallalta, hyväksikäytöltä ja välinpitämättömältä kohtelulta. (Lundy 2007, 933.)

Lundyn (2007, 940) mukaan kaikki lasten oikeudet tulevat huomioiduiksi silloin, kun lasten oikeutta tulla kuulluksi kunnioitetaan ja toteutetaan tehokkaasti. Kun aikuinen on lapsen suhteen sensitiivinen ja ottaa toiminnassa huomioon hänen mielipiteensä ja toiveensa, toteutuvat samalla myös lapsen oikeudet suojeluun ja riittävään toimeentuloon.

2.3 Lasten oikeus saada tietoa

Lasten mielipidettä kysytään usein jostain yhteiskunnallisesta asiasta, mutta yksittäinen lapsi ei aina saa jälkeenpäin tietää, mikä vaikutus hänen mielipiteellään asiaan oli, vai oliko mitään. Lapsi ei siis saa tietoa aloitteensa mahdollisista vaikutuksista. Tällöin lapsen mielipidettä ei arvosteta, eikä lapsi koe voineensa vaikuttaa asiaan. (Lundy 2007, 938.) YK:n lapsen oikeuksien artiklat 13 ja 17 oikeuttavat lapsen saamaan kaikenlaista tietoa (http://www.unicef.fi/LOS_lyhyt), siis myös tietoa niistä päätöksistä, joiden tekemisessä lapsi on ollut mukana. Artiklat 13 ja 17 eivät kuitenkaan rajoita lapsen tiedonsaantia vain häntä itseään koskeviin asioihin, vaan lapsella on oikeus saada kaikenlaista itseään kiinnostavaa tietoa.

Nykyään opettaja tai vanhemmat eivät enää ole lasten ainoa tiedon lähde. Lapsilla on nykyisin hyvät mahdollisuudet saada monenlaista itseään kiinnostavaa tietoa median välityksellä. Internetin käytön yleistyttyä länsimaisilla lapsilla on rajaton mahdollisuus kerätä tietoa. Osa tiedosta voi olla jopa lasta vahingoittavaa, mutta voidaan pohtia myös onko kaikki tieto aikuisellekaan sopivaa ja minkälaiselta tiedolta lapsia tulisi suojella. Lapset voivat käyttää Internet-yhteyttä myös omien mielipiteidensä ilmaisuun esimerkiksi blogeissa. Tämä on tietysti mahdollista vain niille lapsille, jotka osaavat lukea. Vapaus

ilmaista mielipiteensä on vahvasti yhteydessä vapaaseen tiedonkeruuseen muiden mielipiteistä. (Woodhouse 2008, 126-127.) Lapset, jotka eivät vielä osaa lukea, saavat paljon tietoa muiden medioiden välityksellä, kuten television ja radion kautta. Lapset saavat itseään kiinnostavaa tietoa myös muilta lapsilta median, vanhempien ja opettajien lisäksi. Näin ollen lasten tiedonsaantia on nykyisin lähes mahdotonta rajoittaa tai ainakaan täysin kontrolloida. Lapset tietävät ja ymmärtävät usein paljon enemmän kuin aikuinen olettaa heidän tietävän.

3 LASTEN OSALLISTUMISOIKEUDET

Ihmislajin pitkä lapsuus on osittain tärkeää valmistautumista mutkikkaaseen aikuisuuteen. Siirtymä lapsuudesta aikuisuuteen tapahtuu vähitellen lapsen ja nuoren oppiessa ottamaan itsenäisesti paikkansa yhteiskunnassa ja aikuisen antaessa hänelle tilaa opetella. Lapsuus ei kuitenkaan ole vain valmistautumista aikuisuuteen, vaan tärkeä ja arvokas elämänvaihe sinänsä, jolloin kasvatus ja opetus suuntautuvat niin nykyisyyteen kuin tulevaankin. (Wood 2000, 31; Lundy 2007, 939.) Lapsen osallisuus yhteiskunnassa edellyttää lapsen kuulluksi tuleminen oikeuden toteutumista sekä lapsen ja lapsuuden arvostamista ja kunnioittamista (Stenvall & Seppälä 2008, 11). Tässä luvussa tarkastelen lähemmin ensin lasten osallisuutta, joka sisältää sekä osallistumisen että osallistumisen mahdollistamisen ulottuvuudet sekä osallisuuden arviointia ja aikuisen roolia lasten osallisuudessa.

3.1 Lasten osallisuus

Woodin (2000, 33) mukaan lapset ovat syntymästään saakka sosiaalisia, uteliaita ja aktiivisia. He rakentavat aktiivisesti ymmärrystään ja tarkoitusta omasta identiteetistä ja olemisestaan sekä luovat sitä. Samalla he oppivat itsestään yksilöinä ja suhteistaan muihin ihmisiin. Corsaro (1997, 19-20) määrittelee lapsen kulttuurisen osallisuuden alkavan heti syntymän jälkeen. Kieli on tärkeä elementti lapsen osallisuudessa kulttuurin tulkinnalliseen reproduktioon. Koska pienillä lapsilla ei kuitenkaan ole kielellisiä keinoja kommunikoida sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä kanssa, lapsia kohdellaan ikään kuin he olisivat sosiaalisesti kompetentteja. Ajan myötä lapset siirtyvät rajoitetusta osallisuudesta täyteen osallisuuteen kulttuurisissa rutiineissa ja jakavat ymmärryksen aikuisten kanssa. Vaikka aikuiset tähtäävätkin jaettuun ymmärrykseen lasten kanssa kohtelemalla heitä sosiaalisesti kompetentteina, jaettua ymmärrystä ei aina saavuteta. Tärkeintä osallisuuden kannalta on kuitenkin, että sekä lapset että aikuiset pyrkivät aina jakamaan ymmärryksensä toistensa kanssa.

Jans (2004, 27, 40) määrittelee osallisuuden kyvyksi määritellä aktiivisesti ympäristöä ja antaa sille merkityksiä. Koska lapset määrittelevät ympäristöään leikin ja oppimisen kautta, heidän osallisuutensa on mahdollista mikäli leikinomaiset ja toisinaan ristiriitaiset osallistumisen muodot sallitaan yhteisössä. Tällainen määrittely nostaa leikin toimintamuotona keskiöön lasten osallisuutta tarkasteltaessa. Jans (2004, 32) jatkaa osallisuuden ja kansalaisuuden olevan enemmän jatkuva oppimisprosessi kuin asia, joka opitaan. Näin määriteltynä aikuiset ja lapset ovat prosessissa samanarvoisia, sillä molempien ryhmien aktiivinen osallisuus yhteiskunnassa edellyttää jatkuvaa oppimista, merkityksen antoa ja muotoutumista. Kansalaisuus osallisuutena tarkoittaa tunnetta siitä, että on mukana ja voi osallistua yhteisön elämään. Morrow (2008, 129) painottaa, ettei osallisuuden käsite ole mitenkään yksiselitteinen, joten määrittelemisen lisäksi lasten osallisuutta tulisi tarkastella kriittisesti. Aikuisten käsitys lapsesta ja tapa jolla he käsittelevät lapsia ovat elementtejä, joiden kautta lasten osallisuutta voidaan alkaa määritellä.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 6-8, 10-18, 38) pääkaupunkiseudun päiväkotien henkilökunnan parissa toteutetun tutkimuksen mukaan osallisuus on aina yhteisöllistä. Osallisuus voi olla aktiivista toimintaa tai mukana olemista ja tunnetta siitä, että kuuluu johonkin. Lasten osallisuus voi näyttäytyä eri tavoin, mutta se on aina kiinnittyneenä yhteiskuntaan. Osallisuus voidaan määritellä yhteisölliseksi toimintatavaksi, jossa lapsella on mahdollisuus omien kykyjensä mukaan osallistua arkiaskareisiin, jossa häntä kuullaan, hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja jossa hän on mukana luomassa päiväkodin toimintakäytäntöjä sekä oppimisen polkuja. Stenvallin ja Seppälän (2008, 4) mukaan lapsille osallisuus tarkoittaa vähitellen mukaan tulemistä aikuisten rakentamaan maailmaan. Lapset kuitenkin omalta osaltaan muokkaavat tätä maailmaa siihen osallistuessaan. Vornanen (2001, 36) puolestaan sisällyttää lasten osallisuuteen vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden elementit. Näin osallisuus ei ole pelkästään lapsen aktiivisuutta vaan myös aikuista osallistavaa vuorovaikutuksellisuutta. Strandellin (1995, 75) mukaan sosiaalinen osallisuus on lasten perustavoite. Päiväkodissa lapset oppivat tästä perustavoitteestaan käsin jakamaan huomionsa oman toimintansa ja muiden toiminnan välillä.

Osallisuus nähdään siis vähitellen kehittyvänä, prosessinomaisena tapahtumana niin lapsen kuin oppivan yhteisönkin kannalta. Hartin (1997, 3, 30) mukaan lapset oppivat osallistumisen kautta myös ymmärtämään ja arvostamaan demokratian periaatteita ja ottamaan vastuullisesti osaa yhteisiin toimiin. Samalla he saavat tunteen omasta pätevydestään. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen edellä mainituista syistä nostaa lapsen itsetuntoa. Tästäkin syystä lasten mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin on tärkeää. Jos lasten osallisuus nähdään arvokkaana ja se otetaan vakavasti, on kaikilla lapsilla mahdollisuus osallistua ja tulla kuulluksi. Lansdownin (2001, 9) tulkinnan mukaan lasten osallisuutta voi olla missä tahansa institutionaalisessa ympäristössä, jossa lapset toimivat. On kuitenkin tärkeää, että lapset ymmärtävät missä he ovat osallisina, mikä heidän roolinsa on ja miten he voivat vaikuttaa. Lasten osallistumisoikeudet eivät aja millään tavalla vapaan kasvatuksen asiaa. Stenvallin ja Seppälän (2008, 37) kyselytutkimuksessa pääkaupunkiseudun päiväkotien aikuiset liittivät osallisuuden usein viittaamaan vapaaseen kasvatukseen ja yksilökeskeisyyteen,

eivätkä ottaneet huomioon osallisuuden yhteisöluonnetta ja sitä, että aikuiset ja lapset ovat molemmat omalta osaltaan aktiivisia toimijoita päiväkodissa.

3.2 Osallisuuden arviointi

Osallisuuden tason arviointiin on kehitetty joitakin mittareita. Hart (1997, 40-45) on kehittänyt tikapuumallin lasten osallisuudesta mukaillen Arnsteinin (1969) tikasmallia. Mittari on kuin tikapuut; mitä korkeammalle tikkaita kiivetään, sitä enemmän lapsi voi vaikuttaa toimintaan ja olla osallisena toiminnassa. Ensimmäinen askelma tikkaillla on manipulaatio, mikä tarkoittaa teeskenneltyä lapsen konsultointia. Lapset voidaan esimerkiksi laittaa mielenosoituksissa kantamaan kylttejä, vaikka heillä ei ole mitään tietoa mielenosoituksen tarkoituksesta tai kylttien sanomasta. Toinen askelma on koristelu, jota kuvastaa lasten käyttäminen koristeina aikuisten tilaisuuksissa. Esimerkkinä tästä voisi olla lapsikuoro aikuisten kokouksessa, johon lapset tuovat tässä tapauksessa vain virkistävän lisän ja jossa heillä ei muuten ole mitään tekemistä. Kolmas askelma on valtuutus, jolloin lapselle annetaan näennäisesti mahdollisuus ilmaista mielipiteensä, mutta todellisuudessa hän ei voi vaikuttaa aiheeseen tai tapaansa kommunikoida tilanteessa, eikä hänellä ole mahdollisuutta muodostaa omaa mielipidettä aiheesta. Nämä kolme askelmaa eivät oikeastaan ole osallistumisen muotoja, vaan aikuisen keinoja lavastaa tilanne vaikuttamaan lasten osallisuudelta.

Varsinaisia osallistumisen muotoja Hartin (1997, 40-45) mukaan on ensinnäkin aikuisen kehittämä toiminta, jonka tavoitteesta ja tarkoituksista on kerrottu lapsille; he tietävät olevansa vapaaehtoisesti mukana ja heidän läsnäolonsa on toiminnan kannalta tarkoituksellista. Tästä esimerkkinä ovat koulun roskienkeruutalkoot siinä tarkoituksessa, että lapsi oppii huomaamaan roskaamisen vaikutukset. Tikkaiden viidennellä puolalla toiminta on edelleen aikuisesta lähtevää ja aikuisen suunnittelemaa, mutta lasta on konsultoitu ja informoitu toiminnan tarkoituksesta. Lasten mielipiteellä on myös vaikutusta projektin etenemiseen. Kuudennella puolalla toiminnan aloittaa aikuinen, mutta päätökset

suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin eri vaiheissa jaetaan lasten kanssa. Seitsemännellä puolalla toiminta on lapsilähtöistä ja -johtoista. Tästä esimerkkinä ovat monet leikit ja projektit, joita lapset leikeissään käynnistävät ja joissa aikuiset eivät ole osallisina. Ylimmällä eli kahdeksannella puolalla toiminta lähtee lapsista ja päätöksiä jaetaan aikuisen kanssa.

Tämä malli ei tarkoita sitä, että kaikkien lasten tulisi osallistua aina ylimmän puolan mukaisella tavalla, vaan eri lapset voivat olla eri tavoin osallisena eri projekteissa ja tilanteissa. Kolme ensimmäistä askelmaa on kuitenkin Hartin mukaan aina syytä välttää, sillä niillä ei oikeastaan ole mitään tekemistä lasten osallisuuden kanssa. Tikasmalli on myös työkalu opettajalle, jonka avulla hän voi tarkistaa millaisella tasolla hän mahdollistaa lasten osallistumisen. (Hart 1997, 40-45.) Morrow (2008, 122) mukaan Hartin tikapuumalli on hyödyllinen, kun tarkastellaan osallistumisen eri tasoja. Kuitenkin malli painottaa Morrown mielestä liikaa lasten keskinäisen toiminnan tärkeyttä eikä huomioi sitä tosiasiaa, että lapset ja aikuiset toimivat tiiviissä yhteistyössä, kun kyseessä on lasten osallistuminen.

Shier (2001) loi osallisuuden mallinsa edellä esittelemääni Hartin tikasmallia mukaillen. Suurin ero Shierin mallissa verrattuna Hartin tikapuumalliin on kolmen ensimmäisen askelman puuttuminen kokonaan. Shierin (2001, 110) mukaan suurin apu käytännön työntekijöille Hartin (1997) mallista on ollut kolmen ensimmäisen askelman avulla tunnistaa käytännöt, jotka eivät ole osallisuutta. Shier sen sijaan haluaa mallillaan suunnata kasvattajat pohtimaan sitä, mikä on osallisuutta ja millä tasolla osallisuus yhteisössä mahdollistetaan. Mallin ensimmäisellä askelmalla lapsia kuunnellaan. Toisella puolalla lapsia kannustetaan ilmaisemaan mielipiteitään. Kolmannella askelmalla lasten näkemykset otetaan huomioon. Neljännellä askelmalla lapset sisällytetään päätöksentekoprosessiin ja viidennellä puolalla lapset jakavat aikuisen kanssa vallan ja vastuun päätöksenteossa.

Shierin (2001, 110) mallissa yksilöillä ja yhteisöillä voi olla jokaisella askelmalla eriasteisia sitoumuksia valtaistumisen prosessissa. Jokainen askelma tai puola voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäinen osa on avaus, joka tarkoittaa työntekijän valmiutta ja halua toimia tällä tasolla. Toinen osa on mahdollisuus, joka tarkoittaa sitä, että toimijalla on

tarvittavat materiaaliset ja ajalliset resurssit, taidot sekä tietämys kehittää uudenlaisia lähestymistapoja. Kolmas osa on velvoite, joka toteutuu silloin kun tietynlainen toimintamalli on sisällytetty organisaation politiikkaan ja työntekijän on toimittava tilanteessa määrättyllä tavalla. Malli on tarkoitettu käytännön työvälineeksi silloin kun tarkastellaan yhteisön mahdollistamaa osallisuutta tai toimintatapoja osallisuuden kannalta. (Shier 2001, 110.) Eri tilanteissa ja eri yksilöiden osallisuuden taso voi vaihdella. Mallin tarkoituksena ei ole säilyttää lapsille sellaista vastuuta, jota he eivät halua tai eivät voi kehitystasonsa puitteissa kantaa, vaan etsiä alueita joissa lapset voivat jakaa aikuisen kanssa vallan ja vastuun tehdyistä päätöksistä. Hartin (1997) mallista poiketen Shierin (2001) mallissa ei myöskään ole erillisiä tasoja lasten itsenäisesti tekemille päätöksille, vaikka esimerkiksi leikissä lapset usein tekevät päätöksiä ilman aikuisia. Tämä johtuu siitä, että malli käsittelee osallisuutta aikuisen ja lapsen yhteistoiminnan kautta rakentuvana. (Shier 2001, 115.)

John (1996, 19-21) esittää, että lasten osallisuus kaipaavaa tikapuumallia dynaamisempaa mallia. Tähän liittyen hän on kehittänyt siltamallin kuvaamaan lasten osallisuutta. Siltamallissa katoaa tikkaiden symboloima järjestys ja hierarkkisuus osallisuuden tasoissa. Johnin mallissa silta ylittää kuilun lasten maailman ja aikuisten maailman välillä. Strandell (1995, 149) selittää kuilun olemassaoloa lasten ja aikuisten välisillä erilaisilla yhteiskunnallisilla asemilla; vaikka lasten ja aikuisten maailmoilla on useita kytköskohtia, heillä on eri näkökulmat ja motiivit. Näin ollen lapset ja aikuiset määrittelevät tilanteita eri tavalla. Siltamallissa lapset ja aikuiset toimivat alusta lähtien yhteistyössä neuvotellen keskenään. Sillan peruspilareina ovat vastuu, yhtenäisyys ja yhteiskunta-aktiivisuus. Lasten ja aikuisten yhteistyön ansiosta kuilu maailmojen välillä kuroutuu vähitellen umpeen tai maailmat ainakin lähentyvät toisiaan. Prosessi painottaa yksilön, neuvottelun ja yhteistyön elementtejä ja on siksi hyödyllinen. Lisäksi aikuiset ja lapset ovat molemmat prosessin aikana aktiivisia toimijoita. (John 1996, 19-23.)

Thomas (2000, 110, 122-123, 127) tutki Iso-Britanniassa 8-12 -vuotiaiden lasten osallisuutta sosiaalihuollon päätöksentekoprosesseissa heitä itseään koskien. Tutkimusaineistoina käytettiin tapaamisten havainnoiteja, sosiaalityöntekijöiden, vanhempien ja hoitajien haastatteluja sekä lasten kanssa käymiään keskusteluja ja

haastatteluja. Tutkimus osoitti, että mitä vanhemmasta lapsesta on kyse, sitä todennäköisemmin hänet kutsutaan tapaamisiin mukaan ja otetaan mukaan päätöksentekoon. Tutkimuksensa tuloksena Thomas (2000, 175-176) julkaisee myös mallin osallisuudesta, jossa osallisuuden eri ulottuvuudet eivät ole missään tietyssä järjestyksessä ja joiden keskinäinen suhde voi vaihdella. Osallisuuden ulottuvuuksia ovat yksilön mahdollisuus valita osallisuudestaan, mahdollisuus saada tietoa tilanteesta ja oikeuksistaan, mahdollisuus vaikuttaa prosessiin, mahdollisuus ilmaista itseään päätöksentekoprosessissa, mahdollisuus saada tukea itsensä ilmaisemiseen sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Tämä malli tuo esiin sen, että yksittäisen lapsen osallisuus päätöksentekoprosessissa voi olla voimakasta tietyillä osa-alueilla ja samalla heikkoa jollakin muulla osallisuuden ulottuvuudella.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 39-40) mukaan sadutuksen, lasten ideoista lähtevien, lasten toteuttamien ja arvioimien projektien, lasten kuuntelun ja arkiaskareisiin mukaan ottamisen sekä lasten kokouksien lisääminen päiväkodissa lisää samalla myös lasten osallisuutta. Osallisuutta edistävät toimintatavat he jakavat kolmeen tasoon. Alimmalla tasolla lapsen ajatuksia kuunnellaan ja lapsen osallisuus näkyy arkiaskareissa. Toisella tasolla lasten kiinnostuksen kohteita hyödynnetään erilaisissa projekteissa, jolloin osallisuus kattaa jo päiväkodin tason. Ylimmällä tasolla lasten kokousten terveiset välitetään päiväkodin toimintatavoista ja resursseista päättävien tietoon, jolloin lapset ovat vaikuttamassa päivähoitohallinnon kautta itseään koskevien suurempien linjojen kehittämisessä. Päiväkotikontekstissa osallisuudesta puhuttaessa lasten osallistuminen koko päiväkodin toiminnan suunnitteluun ja suurten linjojen kehittämiseen on ainoa keino lasten osallisuuden toteuttamiseen päiväkodin tasolla (Stenvall & Seppälä 2008, 38).

3.3 Aikuisen rooli lasten osallisuudessa

Kun lasten oikeutta tulla kuulluksi kunnioitetaan ja heidän osallistumisensa yhteisön toimintaan mahdollistetaan, rakennetaan jaettua päätöksentekoa. Tämä ei tarkoita aikuisen

auktoriteettiaseman menetystä, vaan molempien osapuolten hyvinvoinnin edistämistä. Lapset ja aikuiset eivät ole vastakkain tilanteessa, jossa molemmilla on oikeus tulla kuulluksi ja oikeus osallistua yhteiseen päätöksentekoon. (Alanen 2007.) Aikuisen rooli lapsiryhmässä on olla välillisesti aktiivinen, läsnä ja lasten saatavilla ja näin luoda ryhmään turvallisuuden tunnetta sekä puitteet toiminnalle. Tärkeintä aikuisena on pohtia sitä, miten kohtaa ja vastaanottaa lasten maailman sekä miten asennoituu lapsia ja lapsuutta kohtaan. (Strandell 1995, 184-186.) Kun ryhmän aikuinen ottaa lapset mukaan päätöksentekoon, hän edistää samalla lasten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Mikäli aikuinen tekee aina päätökset lasten puolesta niitä mitenkään lapsille perustelematta tai lasten kanssa keskustelematta, lasten mahdollisuus olla mukana ryhmän politiikassa heikkenee. (Lockyer 2008, 29.) Myöskään ylisuojellut lapset eivät saa tilaisuutta kehittää kansalaistaitojaan. Aikuinen voi antaa lapsille jo varhaisessa vaiheessa mahdollisuuden kehittää kansalaistaitojaan rohkaisemalla lapsia tulemaan mukaan päätöksentekoprosessiin. (Fortin 2008, 58.) Lapsi oppii osallisuutta, kuten kaikkia muitakin asioita, kokeilemalla, jolloin aikuisen kyky sallia ja sietää lapsen tekemiä virheitä korostuu (Pavlovic 1996, 93).

Lasten osallisuutta voivat olla rakentamassa ja estämässä monet aikuisista riippuvat seikat. Kun tarkoituksena on edistää lasten osallisuutta, aikuisen tehtävänä ei ole puhua lasten puolesta, vaan auttaa lapsia itse käyttämään ääntään ja toimimaan omasta puolestaan (John 1996, 21). Kasvattajalta edellytetään valmiutta kohdata kognitiivisia konflikteja ja uskallusta tehdä asioita tavanomaisesta poikkeavalla tavalla, jotta lasten näkökulma tulee toiminnassa esiin (Turja 2007, 191). Aikuisten tehtävänä on myös edistää vuorovaikutusta ja mahdollistaa lasten osallistuminen lapsille ja aikuisille yhteisillä areenoilla (Vornanen 2001, 36). Suomessa tehdyssä kyselyssä päiväkodin työntekijöiden mukaan lasten osallisuus tapahtuu paljolti aikuisen kautta. Kyselyssä korostui se, että aikuinen kyselee lasten mielipiteitä, keskustelee asioista yhdessä lasten kanssa, miettii asioita lasten kanssa, kuuntelee, arvostaa lasten mielipiteitä, antaa valinnanmahdollisuuksia ja käyttää aktiivisen oppimisen mallia. (Pekki & Tamminen 2002, 33.)

Kun tavoitteena on lasten osallisuus, aikuinen takaa, että lapset otetaan mukaan projekteihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja valtasuhteista tehdään läpinäkyviä niin, että lapset tietävät, missä asioissa he voivat päättää. Lisäksi kaikkia mukana olevia

lapsia kohdellaan tasapuolisesti iästä, tilanteesta, kyvykkyydestä, etnisyydestä tai muista tekijöistä riippumatta ja säännöistä sovitaan yhdessä kaikkien osapuolten kanssa heti alussa. Osallisuus eri projekteihin ja toimintoihin on lapsille vapaaehtoista ja heillä on oikeus lähteä kesken projektin. Lisäksi lasten kokemuksia ja näkemyksiä arvostetaan osallisuuden tunteen lisäämiseksi. (Lansdown 2001, 10.) Ammattikasvattajien toimiessa yhteistyössä lasten vanhempien kanssa lasten osallistumisoikeuksien ja lapsen aktiivisen osallistumisen saavuttamiseen on suurimmat mahdollisuudet. Kaikilla lasten vanhemmilla ei kuitenkaan ole ollut omassa lapsuudessaan mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnan rakenteisiin tai omaan elämäänsä, eivätkä he siten aina ymmärrä miksi lapsen voimaantuminen olisi niin tärkeää. (Hart 1997, 11.)

Lasten aktiivisen toiminnan ja osallistumisen esteenä länsimaissa on yleensä aikuisten ylisuojeleva asenne lasta kohtaan. Aikuisen kontrolli ei rajoita ainoastaan lapsen aktiivista osallistumista vaan myös lasten omaa mielikuvaa siitä, millaisia ihmisiä he ovat tai ehkä voisivat olla. (James, Curtis & Birch 2008, 95.) Silloin kun aikuinen näkee lapsen suojelukohteena, lapsella ei yleensä ole mahdollisuutta olla osallisena yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, vaan lapsen osallisuuden mahdollisuudet rajoittuvat keinotekoiseen, osallisuuden harjoittelua varten suunniteltuihin harjoitustiloihin (Jans 2004, 39). Lapsen liiallinen suojeleminen ja turvallisuuden maksimointi voivat olla jopa lapsen kehitykselle vaaraksi lapsen kokemusmaailman kutistuessa ja köyhtyessä jos hänen toimintaansa rajoitetaan fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä (Turja 2007, 191). Aikuisilla on suojeleminen halun lisäksi myös muita syitä olla kuulematta lasta kasvatuskontekstissa. Yksi niistä on pelko auktoriteettiaseman menettämisestä. Muita syitä tutkimusten mukaan ovat epäily lapsen kyvystä tehdä päätöksiä sekä se, että lasten kuunteleminen koulussa vie aikaa tärkeämmiltä asioilta, kuten opetussuunnitelman noudattamiselta. (Alderson 2000a, 73-77; Howe & Covell 2005, 5; Lundy 2007, 929-930.) Lasten osallisuuden edistäminen kuitenkin edellyttää aikuisilta huomion kiinnittämistä enemmän lasten pätevyyteen kuin heidän mahdollisiin rajoituksiinsa (Jans 2004, 40).

4 LASTEN OSALLISTUMISOIKEUKSIEN TOTEUTUMINEN PÄIVÄKODISSA

Niin lasten kuin aikuistenkin elämään ja elinehtoihin vaikuttavat pohjimmiltaan samat yhteiskunnan taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset voimat. Erilaisilla suuntauksilla, kuten yksilöllisyyden korostumisella, ei ole välttämättä samanlaista vaikutusta lapsiin kuin muihin yhteiskunnan ryhmiin, mutta tällaiset suuntaukset määrittelevät joka tapauksessa lasten elinehtoja sekä lapsuuden sosiaalista rakentumista. (Jans 2004, 28; Corsaro 1997, 18.) Yhteiskunnan rakenteet, normit ja arvot heijastuvat päiväkodin toimintakulttuuriin ja päiväkodissa työskentelevien aikuisten toimintaan. Yhteiskunnan rakenteilla, normeilla ja säännöillä on myös vaikutusta siihen, miten valta päiväkotiryhmässä on jakautunut ja näin myös lasten osallisuuteen. (Stenvall & Seppälä 2008, 5). Suomalaista lastentarhanopettajan työtä säätelevät yhteiskunnan lait ja asetukset sekä taloudellisten resurssien suuntaaminen. Tämä sääntely on voimakasta, koska Suomessa kasvatus- ja hyvinvointipalvelut organisoi pääosin julkinen sektori. Yhteiskunnan sääntely näkyy päiväkodin toiminta-ajatuksen kautta muun muassa päiväkodin toiminnan painopisteissä. (Karila 1997, 44-45, 53.) Kuitenkin yksittäisellä työntekijällä on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa halutessaan

päiväkodin tai ainakin oman ryhmänsä työkäytänteisiin (Karila 1997, 63) ja näin mahdollistaa tai rajoittaa lasten osallisuutta.

4.1 Lapsen kuuleminen, kunnioittaminen ja voimaantumisen mahdollistaminen

Hart (1997, 38) toteaa, että jokaisella, niin lapsella kuin aikuisellakin on yksilöllinen tapa osallistua yhteisönsä kulttuuriin. Tämä tulee esille tilanteiden tulkinnassa ja jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan tietoisuus omasta osallistumistyylistään ja kyky tunnistaa toisenlaiset tyylit osallistua mahdollistaa opettajan oikeat tulkinnat lasten tai työkavereiden toiminnasta ja tavasta osallistua. Mayallin (1994, 124-125) Iso-Britanniassa tekemän tutkimuksen mukaan lapsilla on erilainen sosiaalinen asema päiväkodissa ja kotona, koska päiväkodin ja kodin sosiaaliset raamit ovat hyvin erilaiset. Myös aikuisen tehtävä näissä eri konteksteissa on erilainen. Kotona lapsella on yleensä enemmän varaa neuvotella ja hän on perheessä melko täysivaltainen jäsen, kun taas päiväkodin tehtävä on sosiaalista lapsi aikuisen auktoriteetin ollessa vakiintuneena normina. Ammattikasvattajalle lapsi näyttäytyy työprojektina, kun taas vanhempi näkee lapsensa enemmänkin toimijana.

Aldersonin (2000a, 65) mukaan aikuinen osoittaa lasta kohtaan kunnioitusta konsultoimalla tätä. Samalla lapsi saa esimerkin siitä, kuinka kunnioittaa itseään ja toisia. Lisäksi lasten ja aikuisten väliset neuvottelut auttavat molempia osapuolia huomaamaan, mitkä ovat heidän yhteiset tavoitteensa, mielipiteensä ja arvonsa, ja missä he taas eroavat toisistaan. Alderson (2000b, 124-125, 130) korostaa tutkimuksessaan Iso-Britannian koulujen lasten ja nuorisovaltuustoista käytännön kokemuksen merkitystä lasten opetellessa aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 7-17 -vuotiaita. Tutkimuksen mukaan suurin osa lapsista kokee valtuustot hyödyllisiksi ja oman roolinsa niissä merkityksellisiksi. Kuitenkin koulun aikuisten rooli tapaamisten järjestäjänä korostuu. Jotta lasten tai nuorisovaltuusto koetaan vaikutusvaltaiseksi, tarvitaan kokoontumisia riittävän usein sekä aikaa ja ikätasolle sopivia tapoja asioiden käsittelylle.

Morrow (2008, 129) varoittaa tilanteista, joissa lasta konsultoidaan runsaasti ja kysellään samanlaisia asioita useampaan kertaan, mutta asioihin ei tule muutosta. Tämä viestii lapselle siitä, että häntä ei oikeasti kuunnella. Näin hän saa negatiivisen kuvan demokraattisesta osallistumisesta. Pavlovicin (1996, 95) mukaan yhteiskuntaa ei voida pitää demokraattisena, jollei lapsia sisällytetä päätöksentekoon. Eskeland (1996, 61) neuvoo aikuisia ja lapsia yhdessä keräämään lasten huolen aiheita ja ehdotuksia, kokoamaan niistä edustavimmat eli useimmin toistuvat ja päättämään toimista joihin omalla alueella asian tiimoilta ryhdytään. Tämän jälkeen pyydetään yhteiskunnallisessa päätöksenteossa mukana olevia sitoutumaan toimintaan. Lopulta tarkistellaan tuloksia ja uusitaan prosessi tietyn ajan kuluttua. Näin lapset oppivat kuinka vaikea ja pitkä prosessi onnistunut yhteiskunnallinen vaikuttaminen on.

Fortinin (2008, 59) mukaan lapsilla ei ole samanlaista älyllistä kapasiteettia käytössään päätöksenteossa kuin valtaosalla aikuisista ja tämä asettaa omat haasteensa lasten ja aikuisten väliselle yhteistyölle. Hartin (1997, 26) mukaan jokainen yksilö kehittyy eri tavalla ja eri tahtiin, mikä johtuu erilaisista kokemuksista ja sisäisestä kapasiteetista. Kun aikuinen ottaa huomioon yksilöllisen päätöksentekokyvyn arvioidessaan millä tavalla lapsi voi kyseessä olevaan asiaan vaikuttaa, hän luo samalla mahdollisuuden lapsen osallistumiselle. Lapset ovat fyysisesti haavoittuvampia ja tarvitsevat aikuisen suojelua, joten heillä ei Fortinin (2008, 59) mukaan tarvitse olla kaikkia aikuisten vapauksia. Lasten osallistumisoikeudet eivät myöskään oikeuta aikuisia jättämään lasta päättämään yksin asioistaan, sillä lapsi tarvitsee kasvatusta ja luotettavan aikuisen läsnäoloa (Ojakangas 1997, 292; de Winter 1997, 42).

Aiempien suomalaisissa päiväkotikonteksteissa havainnoimalla, haastattelemalla ja kyselylomakkeilla toteutettujen tutkimusten (Puolanne-Pajarinen 2001, Vartiainen 2005, Akola 2007 ja Stenvall & Seppälä 2008) perusteella lasten ääni kuuluu kohtalaisen hyvin yksittäisissä päiväkotiryhmissä tapahtuvissa toiminnoissa, mutta ei koko päiväkodin tasolla. Kuitenkin Akolan (2007, 86) mukaan myös vapaassa leikissä aikuisen kontrolli on usein melko tiukkaa. Mitä pienempi asia, sitä suurempi sananvalta lapsella on. Varsinainen toiminnan suunnittelu on suomalaisissa päiväkotiryhmissä yleensä aikuisen vastuulla (Akola 2007, 82-83; Vartiainen 2005, 74). Toisaalta Tampereella ja Hämeenkyrössä

päiväkodin työntekijöille tehdyn kyselyn mukaan lapset osallistuvat päiväkodissa ennen kaikkea päivien suunnitteluun ja näiden suunnitelmien toteutumista pyritään valvomaan. Toinen asia, jossa lapset päiväkodin henkilökunnan mukaan ovat vahvasti mukana, on yhteisten sääntöjen luominen. Tärkeänä lapsen aidon kuulemisen kannalta pidetään sitä, että lasta kuullaan ja hänet huomioidaan pienissä arkipäivän asioissa ja juuri sillä hetkellä kun hänellä on asiaa. Konkreettisesti lapsen tasolle laskeutuminen helpottaa hänen asemaansa asettumista. Toinen tärkeänä pidetty aihepiiri päivähoidossa on lapsen yksilöllinen huomiointi ja päivähoidon ymmärtäminen osaksi lapsen päivää. (Pekki & Tamminen 2002, 32, 34.)

Strandell (1995, 131-142) havaitsi tutkimuksessaan, jossa hän havainnoi lapsia päiväkotiryhmässä, että suomalaisissa päiväkodeissa lapsille luodaan mahdollisuuksia osallistua ja heitä voimaannutetaan antamalla heille tilaa päättää ja neuvotella keskenään muun muassa leikeistään ja niihin liittyvistä asioista. Aikuinen myös varmistaa lapsen päätöksen, jolloin lapsi ei jää yksin päättämään ja aikuisella säilyy oikeus viimeiseen sanaan. Tällaisessa kulttuurissa lasten ei tarvitse kysyä aikuiselta jokaiseen asiaan lupaa, vaan hän voi todeta tekemisensä, jolloin aikuinen antaa toiminnalle hyväksyntänsä. Edellistä vapaammassa omatoimisuutta korostavassa kulttuurissa aikuiset muokkaavat lapsia aktiivisesti päämääräsuuntautuvien tekojen avulla, mutta he eivät ehdota lapsille toimintoja. Lapsia opetetaan omatoimisuuteen sekä ottamaan vastuuta tilanteista ja suhteistaan toisiin ihmisiin. Aikuiset eivät myöskään vahvista lapsen päätöstä. Pedagogisen toiminnan avulla lapsille siirretään vastuuta ja heidät otetaan osallisiksi kaikenlaisiin päiväkotiryhmissä tapahtuviin tilanteisiin. Lapsille myös siirretään jonkin verran auktoriteettia. Vapaammassa kulttuurissa päiväkodin tilojen käyttömahdollisuuksia on laajennettu ja lapsilla on paremmat mahdollisuudet myös käyttää tiloja toiminnassaan. (Strandell 1995, 131-142.)

Turja (2007, 176, 187) havaitsi Suomessa tekemässään tutkimuksessaan, jossa hän keräsi 1-9-vuotiaiden lasten ammattikasvattajien kertomuksia lasten osallisuudesta, että lasten kuuleminen on pääosin hiljaista, ylhäältä alaspäin tapahtuvaa. Aikuiset havainnoivat lapsia, arvioivat heidän tarpeitaan ja suunnittelevat toimintaa tämän pohjalta, mutta lapsilla itsellään ei ole tietoa osallisuudestaan. Tämän lisäksi lapset tulevat kuulluiksi, jos he itse

ovat aktiivisia. Aktiivisuuden vaatimus saattaa syrjäyttää ryhmän osallisuudesta lapset, jotka eivät ole aktiivisia tai eivät osaa ilmaista ajatuksiaan (myös Pekki & Tamminen 2002, 33). Turja (2007, 188, 190) näkeekin haasteena lisätä aktiivista, proaktiivista ja postaktiivista lasten kuulemista varhaiskasvatuksessa, mikä tarkoittaa sitä, että aikuiset pyytävät oma-aloitteisesti lapsia ideoimaan ja neuvottelemaan kanssaan ennen tilannetta, jo meneillään olevassa tilanteessa sekä arvioimaan tilannetta tilanteen jälkeen. Lasten kuulemiseen tutkimuksen kohteena olevissa kasvatuskonteksteissa on erilaisia käytäntöjä, kuten jokaisen lapsen nimeäminen viikon henkilöksi vuorollaan, lasten ajatusten ja ideoiden dokumentointi ja yksittäisen lapsen ottaminen mukaan häntä itseään koskeviin keskusteluihin.

Howe ja Covell (2005, 12, 124) muistuttavat, että varsinaisen opetussuunnitelman lisäksi piilo-opetussuunnitelmalla on suuri merkitys opetuksessa. Lasten osallisuutta tukevassa kasvatusympäristössä lasten osallistumisoikeudet ja demokratia näkyvät siis asiakirjojen lisäksi varsinaisessa opetuksessa asenteiden ja toiminnan kautta. Kiilin (2006, 206) alakoulun lapsiparlamenttia koskeneen tutkimuksen mukaan lasten osallistumisen yhteisönsä toimintaan mahdollistavat tekijät ovat rakenteellisten ratkaisujen lapsilähtöisyys, avoimuus, vapaaehtoisuus, sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostaminen. Townsendin (1996, 116-117) mukaan lasten aktiivisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollistaminen nähdään usein turhana, koska lapset kasvavat koko ajan kohti aikuisuutta. Juuri kun he ovat voimaantuneet yhteisössä esimerkiksi nuorisovaltuuston jäseninä, heistä tulee aikuisia ja taas uudet nuoret ovat ohjattavina osallisuuteen. Pugh ja Selleck (1996, 120) kehottavatkin aikuisia pohtimaan, minkälainen kulttuuri maassamme vallitsee. Onko kulttuurissamme mahdollista kuunnella lasta ja ottaa lapsen ääni vakavasti? Ehkä ne saavutukset, jotka aikuistuneet nuoret jättävät olemassa oleviin rakenteisiin, voivat toimia hyvänä osallisuuden rakennus- ja alustana seuraaville lapsille. Lapsuus on yhteiskunnan pysyvä rakenne, joka kuitenkin muuttaa muotoaan jatkuvasti.

Aikaisempien tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, että lasten osallisuutta, osallistumista ja osallistumisen mahdollistamista on mahdollista lähestyä sosiologisesti tarkastellen. Lasten osallisuus ja lasten oikeuksien toteutuminen ovat vahvasti kytköksissä aikuisen toimintaan,

ja siksi tarkastelenkin aikuisten ja lasten välisiä voima- ja valtasuhteita lähemmin seuraavassa alaluvussa.

4.2 Aikuisen ja lapsen väliset voima- ja valtasuhteet

Valta on hyvin mutkikas ilmiö ja siitä syystä valtaa on vaikea tyhjentävästi määritellä. Lukes (1974, 34) määrittelee vallan yksinkertaistetusti siten, että toimija A käyttää valtaa suhteessa toimijaan B silloin, kun toimija A vaikuttaa toimijaan B tavalla, joka on vastakkainen toimijan B intressien kanssa. Nuutinen (1997, 246-247) on koonnut neljä koulutusta ja kasvatuskontekstia koskevaa vallan ulottuvuutta, jotka liittyvät toisiinsa. Ensimmäisessä ulottuvuudessa valta nähdään osana yksilön perustarpeita ja elämän hallintaa. Toisessa ulottuvuudessa valta ajatellaan suhteina. Ihmisten välisissä suhteissa piilee aina valtakysymys, joka säätelee yhteiselämän dynamiikkaa. Valta on epäsymmetristä, vaikka sitä onkin molemmilla osapuolilla ja osapuolet ovat riippuvaisia toisistaan. Kolmas ulottuvuus tarkastelee valtaa yksilön persoonallisuuden rakentamisen kautta. Valtakäyttäytyminen, valta-asetelmat, itsekontrolli sekä sosiaalinen ja ideologinen tietoisuus rakentuvat koulutuksen ja elämän kautta ja ovat osa yksilön subjektiviteettia. Neljännessä ulottuvuudessa taas on kysymys vallasta yksilön toiminnan ja toimimattomuuden määrittäjänä.

Nuutinen (1997, 247-248) ajattelee opettajalla olevan kolmiosainen suhde valtaan; heihin itseensä kohdistuu valtaa, he ovat välittäjiä laajempien valtarakenteiden ja oppilaiden välillä ja he itse käyttävät valtaa aktiivisesti. Opettaja voi käyttää valtaa kasvatuskontekstissa joko instrumentaalisesti, jolloin hän takaa valtansa avulla kasvatusstrategian tehokkaan toteutumisen esimerkiksi pitäessään kuria tai harjaannuttamalla oppilaita kontrolloimaan itseään. Warmingin (2003, 818) tanskalaisten lasten elämänlaatua lasten näkökulmasta tarkastelleen tutkimuksen mukaan sukupolvinäkökulma on tärkeä silloin, kun arvioidaan ja kehitetään lapsia koskevia hallinnollisia sekä käytännön sosiaalityön työtapoja. Sukupolvinäkökulma on tärkeä siksi,

että länsimaissa sosiaalisesti rakentunut jako lapsiin ja aikuisiin on perustavanlaatuinen, minkä lisäksi lasten ja aikuisten suhteeseen sisältyy valtasuhde. Alanen (2001, 21) näkee lasten mahdollisen osallisuuden linkittyneenä valtaan, jota heillä on tai ei ole. Nämä voimat tai valta näkyvät lasten kykynä vaikuttaa arkipäiväisiin asioihin, niiden organisointina ja koordinoituna sekä hallintana. Lasten mahdollisuus käyttää valtaansa on riippuvainen sukupolvisuhteiden sosiaalisesta järjestyksestä.

Myös Kiili (2006, 90-92, 114, 198) toteaa alakouluikäisiä lapsia koskeneessa tutkimuksessaan, että sukupolvien välisillä valtasuhteilla on suuri merkitys siinä, millaiseksi lasten osallistuminen toiminnassa muodostuu. Valta sinällään ei ole hyvä tai huono asia, sillä se voi olla joko mahdollistava tai rajoittava tekijä toiminnassa (myös Alanen 2001, 21). Aikuisen auktoriteetti, vallan voimavarojen jakaantuminen ja osallistumiseen vaikuttava aikuistuki ovat sukupolvisuhteisiin liittyviä tärkeimpiä kysymyksiä. Lapsen iällä on merkitystä siihen kuinka paljon aikuinen on valmis jakamaan valtaansa lapsen kanssa sekä myös lasten keskinäiseen vallan jakoon (myös Pekki & Tamminen 2002, 33). Lasten osallistumisen tavoitteena on kyseenalaistaa vallan keskittämisen periaatteita, eikä saada sitä itselleen (Kiili 2006, 204, 206).

Lapsen oikeudella osallistua yhteiseen päätöksentekoon on sekä tarve- että pätevyysperusta. Aikuiset voivat auttaa lapsia löytämään tapansa osallistua ja mahdollisuutensa tulla kuulluksi positiivisella ja rakentavalla tavalla, sen sijaan että pelkäisivät valta-asemansa menettämistä. (Woodhouse 2008, 156.) Aikuisella voi olla päiväkotiryhmässä sellainen käsitys, että jollei hän määrää mitä ja miten milloinkin tehdään, tilanne riistäytyy hallinnasta (Strandell 1995, 126-127; Alderson 2000a, 110). Pelätessään valta-asemansa menettämistä aikuinen ei ole enää vastuullinen ja lapset alkavat ottaa valtaa yhä enemmän ja enemmän itselleen, jolloin tilanne pahenee aikuisen kannalta katsottuna. Aikuiset saattavat käyttää valtaansa väärin pimittämällä lapsilta joitain päätöksentekoon liittyviä tietoja. Eräs piilovallankäytön tapa onkin toimia tietyllä totutulla tavalla tiedostamatta vaihtoehtoja. (Alderson 2000a, 110.)

Horelli, Kyttä ja Kaaja (2002, 43) esittävät artikkelissaan, että ympäristön suunnittelussa lasten ja aikuisten kesken vallankäyttö näkyy muun muassa ongelmien, tavoitteiden ja

keinojen valintana ja määrittelynä sekä voimavarojen suuntaamisena ja tulosten jakamisena osallistujien kesken. Tulkitsen tämän pätevän myös laajemmin toiminnan suunnitteluun aikuisten ja lasten kesken. John (1996, 21.) huomauttaa valtasuhteiden muuttamisen lasten ja aikuisten välillä edellyttävän molempien osapuolten välistä rakentavaa ja oivaltavaa suhdetta. Molemminpuolinen kommunikointi mahdollistaa sekä lasten että aikuisten kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen. Strandellin (1995, 118-119, 121) mukaan päiväkodin lasten ja aikuisten välinen asema toisiinsa nähden on jatkuvasti neuvotellen muuttuva kysymys. Vallankäyttö on esillä jokapäiväisissä rutiineissa muun muassa ajan ja aikataulujen sekä tilankäyttöä ja toimintoja koskevien sääntöjen muodossa. Karlsson (2000, 185) esittää, että valtasuhteiden muuttamisessa sekä lasten ja aikuisten oivaltavan suhteen edistämiseksi kuuntelun ja kerronnan menetelmä, niin kutsuttu sadutus, on hyvä keino. Karlssonin tutkimuksessa kasvatustieteen ammattilaisten lapsikäsitteet muuttuivat sadutusmenetelmän ansiosta yhteisöllisen intervention aikana perinteisestä lapsi- ja toimintakuvasta muuttuvan lapsi- ja toimintakuvan suuntaan. Muuttuvaan lapsi- ja toimintakuvaan kuuluvat esimerkiksi positiivinen lapsikuva ja käsitys lapsesta aktiivisena ja osaavana toimijana kun taas perinteinen lapsikuva korostaa lasta keskeneräisenä kasvatuksen ja opetuksen objektina (Karlsson 2000, 148-150).

Lapsuus on aina olemassa suhteessa aikuisuuteen. Ilman lapsuutta ei olisi aikuisuutta ja päinvastoin. Tässä asetelmassa lapset on usein nähty ”toisina”, joita valtaapäivä sukupolvi hallitsee. Jos lapsia ei pidetä täysivaltaisina kansalaisina, heillä on vaikeuksia tulla kuulluksi eikä heidän työtään tai työn tuloksia arvosteta sinällään, vaan niiden ajatellaan olevan joko oppimista tai muuten kehittävää toimintaa. (Alanen 1994, 37, 39; Warming 2003, 826.) Uusi yhteiskuntatieteellinen näkemys lapsista aktiivisina oman elämänsä subjekteina kuitenkin haastaa tarkastelemaan lasta uudessa valossa. Lasten ja aikuisten valtasuhde voi muuttua jos lasten oikeuksien vapausoikeudet toteutuvat ja he tulevat täysivaltaisesti osallisiksi ainakin omissa instituutioissaan, kuten päivähoitossa ja koulussa (Alanen & Bardy 1991, 64, 66).

5 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tarkastelen lasten osallistumisoikeuksien toteutumista lasten osallisuuden, päiväkodin aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen sekä vallan näkökulmasta. Löysin kolme tätä aihepiiriä koskevaa pro gradu -työtä, jotka on tehty Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella (Akola 2007, Puolanne-Pajarinen 2001 & Vartiainen 2005). Haasteenani onkin löytää uudenlainen näkökulma tai lähestymistapa aiheeseen. Aiemmat pro gradu -työt olivat haastattelututkimuksia, omaan tutkimukseeni kerään aineistot havainnoimalla ja täydentämällä havainnointia lasten ja lastentarhanopettajan haastatteluilla.

Lasten osallisuus on ilmiönä hyvin kokonaisvaltainen. Koska lasten osallisuus voi olla erilaista eri tilanteissa (Hart 1997, 40-45; Thomas 2000, 175-176;), tarkastelen lasten osallisuutta päiväkodissa tilanteittain. Lasten osallisuuden rakentumiseen voivat vaikuttaa joko aikuiset, lapset ja aikuiset yhteistyössä neuvotellen tai lapset keskenään keskinäisissä suhteissaan (Hart 1997, 40-45; Alderson 2000a, 65; Vornanen 2001, 36; Pekki & Tamminen 2002, 33).

Päiväkotikontekstissa asiakirjojen lisäksi aikuisen asenne ja näkemys lapsesta ovat merkittäviä osatekijöitä lapsen osallisuudessa (esim. Strandell 1995, 184-186). Aikuisen

suhtautumisen lasta kohtaan jaoin nykyistä yhteiskunnallista lapsikäsitystä mukailleen kahteen pääteemaan, jotka ovat lapsi oman elämänsä asiantuntijana ja kompetenttina toimijana sekä lapsi suojelun ja ohjauksen kohteena. Muuttuvaan lapsi- ja toimintakuvaan kuuluvat esimerkiksi positiivinen lapsikuva ja käsitys lapsesta aktiivisena ja osaavana toimijana kun taas perinteinen lapsikuva korostaa lasta keskeneräisenä kasvatuksen ja opetuksen objektina (Karlsson 2000, 148-150). Näkemykseen lapsesta kompetenttina toimijana sisältyy lapsen arvostaminen sekä luottamus lapseen ja lapsen kykyihin. Näkemys lapsesta suojelun ja ohjauksen kohteena taas ilmenee lapsen ylisuojelemisena ja varoitteluna sekä epäilynä lapsen kykyjä kohtaan. (Alasuutari 2006, 77; Alderson 2000a, 73-77; Fortin 2008, 58; James, Curtis & Birch 2008, 95; Howe & Covell 2005, 5; Lundy 2007, 929-930.)

Aikaisempien tutkimusten mukaan aikuinen rakentaa lasten osallisuutta yhteisössä ottamalla lapset mukaan arkiaskareisiin ja heitä itseään koskeviin keskusteluihin, arvostamalla lasten kokemuksia ja näkemyksiä, mikä näkyy lasten mielipiteiden kyselemisenä, keskusteluna, miettimisenä yhdessä lasten kanssa, kuuntelemisena sekä lasten arjen dokumentoimisena, antamalla valinnanmahdollisuuksia sekä mahdollisuuden vapaaehtoiseen osallistumiseen ja käyttämällä aktiivisen oppimisen mallia. Lisäksi osallisuuden mahdollistamiseksi lapset otetaan mukaan projekteihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja yhteiset säännöt luodaan yhdessä kaikkien osallistujien kanssa. (Lansdown 2001, 10; Pekki & Tamminen 2002, 33; Turja 2007, 190; Stenvall & Seppälä 2008.)

Lapset ja aikuiset rakentavat osallisuutta yhteistyössä neuvottelemalla toistensa kanssa, jakamalla vastuuta, suunnittelemalla ja toteuttamalla toimintaa yhdessä sekä arvioimalla jo tapahtunutta toimintaa ja vaihtamalla mielipiteitä. Lapsilla ja aikuisilla voi olla päiväkodissa yhteisiä suunnittelukokouksia, mutta yhteiset neuvottelut ja osallisuuden rakentaminen voivat olla osa mitä tahansa arjen tilannetta. (Hart 1997, 40-45; Thomas 2000, 175-176; Turja 2007, 188, 190; Stenvall & Seppälä 2008.)

Lehtisen (2000, 202) mukaan lasten välinen neuvottelu sisältää verbaalista puhetta, ilmeitä, eleitä, kontakteja sekä fyysistä toimintaa. Tulkitseen osallisuuden ilmenevän samalla tavalla.

Strandellin (1995, 131-142) sekä Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimuksen mukaan erityisesti vapaa leikki on lasten välisen neuvottelun ja osallisuuden rakentamisen aluetta. Myös lasten kokoukset voivat toimia lasten keskinäisen neuvottelun areenoina (Alderson 2000b, 124-125; Kiili 2006; Stenvall & Seppälä 2008). Aktiivisen ja näkyvän osallistumisen lisäksi ajattelun osallisuuden tunteen ilmenevän ilmeinä, eleinä ja lapsen suhteessa toisiin lapsiin tai aikuisiin.

Vallan käsitteellä tarkoitan tässä tutkimuksessa sellaista osallistujan toimintaa, jonka kautta hän voi määritellä tilannetta tai tapahtumien kulkua tai sellaista yksilön tapaa olla, jolla hän vaikuttaa tapahtumien kulkuun havainnoidussa tilanteessa. Tilanteessa päätoimija eli suurimman vallan omaava on se, joka vaikuttaa toiminnallaan eniten tapahtumien kulkuun, eli jonka intressit mahdollisesti peittoavat vastakkaiset intressit tai joka muuten, esimerkiksi muiden osallistujien toimintaa ohjailemalla tai tilannetta määrittämällä johtaa tapahtumien kulkua. (Lukes 1974, 34; Nuutinen 1997, 246-247.) Tarkastelen valtaa siis sisältyneenä ihmisten välisiin suhteisiin. Valta säätelee ihmisten välistä vuorovaikutusta. Jokainen yhteisön jäsen on tavalla tai toisella riippuvainen toisesta ja jokaisella yhteisön jäsenellä on käytössään valtaa, mutta valta ilmenee epäsymmetrisesti vuorovaikutustilanteissa. (Nuutinen 1997, 246-247.) Lasten ja aikuisten keskinäisessä toiminnan suunnittelussa vallankäyttö näkyy muun muassa ongelmien, tavoitteiden ja keinojen valintana ja määrittelynä sekä voimavarojen suuntaamisena ja tulosten jakamisena osallistujien kesken (Horelli, Kytä & Kaaja 2002, 43).

Valta voi tässä tapauksessa olla osallistujan kannalta sekä positiivinen että negatiivinen ilmiö sen toimintaa mahdollistavien ja rajoittavien ulottuvuuksien takia (Alanen 2001, 21; Kiili 2006, 198). Välillisestä vallan käytöstä esimerkkinä on tilan virallisten ja epävirallisten puitteiden luominen, joissa on kyse tilan ja ajan hallinnasta. Jokaiselle toiminnalle on päiväkodissa oma tilansa. Tilan käyttötarkoitus näkyy usein tilan sisustuksessa, mitä kalusteita ja tavaroita tilassa on. Ajan ja tilan hallinnalla vaikutetaan vahvasti siihen, miten lapset voivat päiväkodissa toimia ja olla suhteessa toisiin. (Strandell 1995, 185.) Päiväkotipäivän struktuuria määrittävät päiväkodin työntekijöiden lisäksi päiväkodin ulkopuoliset tahot, joihin ryhmän aikuiset ja lapset eivät voi juurikaan vaikuttaa. Näitä tahoja ovat muun muassa ruoan kuljetus, tilojen muut käyttäjät sekä siistijät.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lasten osallistumisoikeudet ovat näkyvillä päiväkodissa?
2. Millaisia osallistumisen mahdollisuuksia lapsilla on ryhmässä päiväkotipäivän eri tilanteissa?
 - 2.a Mitä lasten osallisuutta mahdollistavia tekijöitä lasten arjessa on?
 - 2.b Mitä lasten osallisuutta rajoittavia elementtejä lasten arjessa on?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuskohde

Tein tutkimukseni erään keskisuomalaisen kaupungin päiväkodin sisarus- ja iltahoitoryhmässä, jossa lapsia oli vaihtelevasti paikalla yhdestä kahteentoista ja lasten iät vaihtelivat yhden ja kuuden vuoden välillä. Ryhmässä oli kirjoilla 20 lasta ja työntekijöinä lastentarhanopettaja sekä yhteensä viisi lastenhoitajaa. Ryhmässä oli suhteellisen paljon työntekijöitä ryhmän vuorohoitoluonteen vuoksi. Lasten määrä ryhmässä vaihteli päivän ja vuorokauden ajan mukaan. Lisäksi hoidossa oli lapsia, jotka ovat paikalla vain osan aikaa kuukaudesta. Tämä asetti oman haasteensa ryhmän toiminnalle ja toiminnan suunnittelulle. Uskon kuitenkin, että lasten tapaan osallistua ja olla osallisena päiväkotiryhmän toiminnassa ryhmän erityisluonteella ei ole juurikaan merkitystä. Yöhoitoa ryhmässä ei ollut, joten henkilökuntaa oli paikalla klo. 6.30-21.30. Ryhmällä oli käytettävissään seuraavat tilat: kuraeteinen, eteinen, vessa, lepohuone eli ”nukkari”, keittiönurkkaus ja ruokailuhuone, joka oli samalla myös leikkitila. Tästä leikkitilasta oli erotettu pieni kotileikkinurkkaus. Lisäksi ryhmä käytti päiväkodin yhteistä liikuntasalia kerran viikossa ja

iltapäivisin vanhusten kokoontumiseen tarkoitettua tilaa, ”mummojen puolta”. Ryhmä ulkoili joko päiväkodin edessä olevalla omalla ”alapihalla” tai ”yläpihalla”, jossa jokaiselle ryhmälle oli varattu oma aidattu alueensa. Valitsin tutkimuspäiväkodin ja -ryhmän sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin siten, että päiväkotiki on suhteellisen lähellä asuinpaikkaani.

Ennen tutkimusluvan anomista kaupungin sosiaali- ja terveystalvelukeskukselta olin yhteydessä sekä päiväkodin johtajaan että lastentarhanopettajaan ja sain näiltä alustavat luvat tutkimukseeni. Lastentarhanopettaja kysyi myös lapsilta jo tässä vaiheessa suullisen tutkimusluvan. Tutkimusluvan saamisen jälkeen sovin ryhmän lastentarhanopettajan kanssa ajan, jolloin voin suorittaa aineiston keruun. Laadin lasten vanhemmille kirjeen (LIITE 1), sekä päiväkodin seinälle lapun (LIITE 2), johon vanhemmat allekirjoittivat suostumuksensa. Kaikilta vanhemmilta sain luvan havainnoida ja mahdollisesti haastatella heidän lastaan. Yksi vanhemmista ei halunnut lastaan videoitavan, joten kuvasin tilanteita, joissa tämä lapsi ei ollut. Ennen varsinaisen havainnoinnin aloittamista vierailin kaksi kertaa päiväkodilla tutustumassa henkilökuntaan, tiloihin ja lapsiin. Paikalla ei kuitenkaan kummallakaan kerralla ollut kuin murto-osa lapsista, joten tutkimusta aloittaessani olin vieras suurimmalle osalle lapsia.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Metodologiaksi tutkimukseeni valitsin kulttuurien tutkimukseen soveltuvan etnografiaa mukailevan tutkimusotteen. Koska lasten osallistumisoikeuksien toteutuminen päiväkotiryhmässä on hyvin monitahoinen ilmiö, päädyin keräämään laadullisen tutkimusaineistoni sekä havainnoimalla ryhmän arkea että haastattelemalla kahta ryhmän lapsista ja ryhmän lastentarhanopettajaa. Koska tutkin vain yhtä päiväkotiryhmää, joka sekin poikkeaa jonkin verran tavanomaisesta, voin luonnehtia tutkimustani myös tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimuksessa tulokset eivät ole yleistettävissä muuhun kuin tutkittavaan joukkoon. Ilmiöstä voi kuitenkin tavoittaa jotain yleistä. Kasvatustieteellinen

etnografia ja tapaustutkimus käsitetään usein käytännössä toistensa synonyymeiksi. (Borg & Gall 1989, 402.)

Etnografiselle tutkimusotteelle on ominaista se, että aineiston keruu vie suhteellisen kauan aikaa, aineistot, menetelmät ja analyttiset näkökulmat ovat monipuolisia ja useimmiten tutkimus suoritetaan siinä ympäristössä, jossa tutkittavat elävät. Tutkimusprosessissa keskeistä on osallistuminen, havainnointi ja kokemus. (Atkinson ym. 2001, 4; Skeggs 2001, 426 teoksessa Lappalainen ym. 2007, 11.) Erilaiset aineistot tukevat toisiaan ja parantavat tutkimuksen validiteettia sekä voivat opastaa uusiin kysymysten asetteluihin. (Lahelma & Gordon 2007, 30.)

Sovelsin omaan tutkimukseeni etnografisia menetelmiä, mutta en oleskellut kentällä niin kauan kuin etnografit yleensä tekevät. Myöskään tutkijan aktiivinen osallistuminen tutkittavien elämään ei tässä tutkimuksessa toteutunut. Näin käy usein kasvatustieteellisessä etnografisessa tutkimuksessa; tutkija on kentällä lyhyemmän ajan eikä osallistu yhteisön toimintaan samalla tavalla kuin usein antropologisissa tutkimuksissa. Tästä syystä antropologit ovat kritisoineet etnografian käyttöä kasvatustieteellisenä tutkimusmenetelmänä. (Borg & Gall 1989, 387.) Etnografiassa aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen luominen limittyvät usein toisiinsa (Lappalainen ym. 2007, 13). Tutkimuskysymyksetkin voivat tarkentua vielä aineistonkeruuvaiheessa. Lahelman ja Gordonin (2007, 28-29) mukaan kouluetnografinen tutkimus korostaa metodologista keskustelua ja eettistä pohdintaa sekä pyrkii kriittiseen yhteiskunta-analyysiin yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksen kontekstin kautta.

Havainnointi

Havainnointiin pääaineistonkeruutapana päädyin siitä syystä, että havainnointi on hyvä aineiston keruutapa silloin, kun ilmiöstä tiedetään melko vähän tai ei ollenkaan. Lisäksi havainnointi on hyvä menetelmä silloin, kun halutaan kytkeä saatu tieto kontekstiinsa tai halutaan saada selville miten ihmiset arkielämässä käyttäytyvät. Haastattelussa käyttäytyminen ei välttämättä tule julki, vaan usein kyseessä on haastateltavan käsitys siitä,

miten normien mukaan tulisi toimia. Silloin kun halutaan monipuolista, yksityiskohtaista tietoa, kuten lasten päiväkotiarjesta saatava tieto on, on havainnointi hyvä keino muiden aineiston keruutapojen yhteydessä. (Grönfors 2001, 127-128.) Lasten osallistumisoikeuksien toteutumista päiväkodissa käsittelevään tutkimukseen etnografia soveltuu tutkimusmetodiksi hyvin sen vuoksi, että etnografia mahdollistaa tutkittavan ryhmän käytäntöjen kuvaamisen sekä pyrkii ymmärtämään toiminnan syitä ja seurauksia ja tuomaan ne esiin tutkittavien näkökulmasta (Alasuutari 2001, 67-70; Gordon ym. 2007, 43). Lisäksi etnografiaa on perinteisesti käytetty enemmän syrjittyjen ja alistettujen ryhmien kulttuurien kuin valtaapitävien kulttuurien tutkimukseen. Tällöin tutkimuseettisiä kysymyksiä on tärkeää pohtia erityisen tarkasti. (Gray 2005, teoksessa Lappalainen ym. 2007, 12.) Etenkin lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa on tärkeää pyytää tutkimusluvat niin lapsilta kuin heidän vanhemmiltaan.

Etnografisessa tutkimusotteessa tutkijan rooli herättää paljon eettisiä kysymyksiä. Gordon ym. (2007, 45-50) päättivät yläasteella tehdyssä tutkimuksessaan olla tutkijoina opettajien ja oppilaiden välimaastossa. Opettajiin he samaistuivat akateemisen koulutuksen ja aikuisuuden osalta, mutta konkreettisesti luokkahuoneessa he olivat oppilaiden paikalla ilman opettajan roolin suomaan valtaa järjestää tunnin kulkua ja arvioida oppilaita. Olin tutkijana samankaltaisen roolin päiväkodissa. Olin aikuinen, mutta vailla valtaa osallistua tai puuttua tapahtumien ja arjen kulkuun. Kerroin kirjoittavani muistiin, mitä he päiväkodissa tekevät ja tekeväni siitä myöhemmin eräänlaisen kirjan. Tutkijan täytyy toimia koulun tai päiväkodin sääntöjen mukaan, tutkijan eettisten normien, aikuisen rooliin liittyvien oikeuksien ja velvollisuuksien, tutkimusintressiensä sekä spontaanien tunteidensa muodostamassa kehyksessä. Tutkijan oma elämäntilanne ja tapahtumat yksityiselämässä heijastuvat myös tutkimusprosessiin. (Gordon ym. 2007, 45-50.) Tutkija ei voi toimia kentällä aikuisten kätyrinä, sillä hänen täytyy säilyttää sekä lasten että opettajien luottamus itseensä (Lappalainen 2007, 70-71). Lapset tottuvat yleensä nopeasti kentällä toimivaan tutkijaan, mutta aikuiset eivät ole aina yhtä ennakkoluulottomia tutkijan suhteen (Gordon ym. 2007, 60-62; Tudge & Hogan 2005, 117). Tästä syystä kysyin havainnointiin erikseen luvan tilanteissa, joissa joku aikuisista oli yksin päävastuussa, kuten tuokioilla.

Tutkijan saama tieto tilanteesta on aina tutkijan omaa tulkintaa, samoin kuin merkityksellisten tilanteiden löytäminen (Gordon ym. 2007, 54-55). Havainnointi tutkimusmenetelmänä haastaa tutkijan reflektoimaan itseään ja omaa esitietämystään tutkittavasta asiasta. Jokaisen ihmisen huomiokyky on varsin valikoivaa. Huomiointia tiettyyn suuntaan tutkimuksessa ohjaavat tutkijan kiinnostuksen kohteet, aiemmat kokemukset ja kulttuuriset taustat. (Patton 2002, 260.) Tutkijan onkin varmistuttava siitä, että hän valikoi aineistoonsa tutkimuksen kannalta oleelliset tapahtumat. Silti nämäkin valinnat ovat tutkijan omaa tulkintaa siitä, mikä on oleellista. Tutkija voi myös tietämättään vaikuttaa jollakin tavalla kenttään, eivätkä hänen havaitsemansa tilanteet enää olekaan luonnollisia kyseisessä ympäristössä. (Patton 2002, 306.)

Haastattelu

Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun etnografisen havainnoinnin lisäksi. Ajatuksenani oli, että pelkän haastattelun avulla en ehkä saisi lasten osallisuudesta kovinkaan kattavaa kuvaa. Toisaalta taas pelkkä havainnointi voisi johtaa siihen, että uppoudun liikaa ennakkokäsitysteni mukaiseen näkökulmaan, eivätkä ryhmän jäsenet tulisi lainkaan kuulluiksi tutkimuksessani. Haastattelussa haastateltavan vastauksiin voivat vaikuttaa monet asiat. Esimerkiksi haastatteluhetken tunnetila, tietämys tai tiedonpuute kyseisestä asiasta vaikuttavat siihen, millaisia vastauksia tutkija saa. Tutkimusmenetelmien yhdistäminen usein lisää tutkimuksen validiteettia. (Patton 2002, 306.) Haastattelutilanteessa haastattelija käyttää aina valtaa ja näin on etenkin silloin, kun aikuinen haastattelee lapsia. Tästä syystä en halunnut laatia tarkkoja haastattelukysymyksiä lapsille, vaan yritin lieventää valta-asemaani antamalla lasten kertoa videolla näkemästään toiminnasta. Tein tarkentavia kysymyksiä vasta lapsen kertomuksen jälkeen. Valta-asetelma oli kuitenkin perinteinen siinä mielessä, että valitsin videonpätkän, jota haastattelussa katsoimme sekä myös lapset, jotka osallistuivat haastatteluun. Kysyin toki lapsilta ensin heidän suostumuksensa haastatteluun, mutta valitsin lapset, joilta kysyin. Haastattelemalla kaikkia ryhmään kuuluvia aikuisia ja lapsia havainnoinnin lisäksi olisin saanut parhaan mahdollisen kokonaiskuvan lasten osallistumisoikeuksien toteutumisesta,

mutta se ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista. Haastattelut olisivat vieneet liikaa aikaa havainnoinnilta, joka kuitenkin oli pääaineistonkeruutapani. Lisäksi kaikkien ryhmään kuuluvien haastattelut olisivat voineet sekoittaa liikaa ryhmän arkea.

6.3 Aineiston keruu

Havainnointi

Havainnointiaineiston keräsin päiväkodin eri tiloissa havainnoimalla (havainnointilomake LIITE 4) eri tilanteita, joissa lapset olivat läsnä. Lasten osallisuus voi vaihdella sekä määrällisesti että laadullisesti eri tilanteissa päiväkotipäivän aikana. Jotta saisin lasten osallisuudesta mahdollisimman monipuolisen kuvan, päätin havainnoida kaikkia tilanteita. Keräsin havainnointiaineistoni siis episodeittain. Jaottelin tilanteet leikki-tilanteisiin, siirtymiin paikasta toiseen ja tilanteesta toiseen, kuten esimerkiksi sisältä ulos lähtemiseen ja ruokailusta päiväunelle siirtymiseen. Lisäksi havainnoin tuokioita, jotka käsitetään usein aikuisvetoisiksi opetushetkiksi aamupäivän aikana, sekä perushoitotilanteita, joita ovat muun muassa ruokailu, wc:ssä käynti ja pukeutuminen. Ajattelin näiden tilanteiden kattavan suurin piirtein ellei kokonaan päiväkotipäivän. Käytännössä huomasin, että tilanteet limittyvät usein toisiinsa, esimerkiksi pukeminen voi olla perushoitotilanne ja samaan aikaan siirtymistä sisältä ulos tai päivälevolta leikkeihin.

Tilanteen lisäksi merkitsin ylös missä ympäristössä toiminta tapahtui. Havaintoja kirjatessa Aarnoksen (2001, 146) mukaan on hyvä lähteä liikkeelle tilanteen ja ympäristön yleiskuvauksesta. Siitä edetään yhä yksityiskohtaisempiin huomioihin. Myös Patton (2002, 262, 295, 304) kehottaa kirjaamaan havainnointimuistiinpanoihin ensinnäkin kuvauksen tapahtumapaikasta, mitä tapahtuu, ketkä osallistuvat toimintaan ja havaitun toiminnan merkityksen tutkijan näkökulmasta. Tapahtumapaikan kuvaus voi kertoa monenlaisia asioita. Pyrin huomioimaan sen lisäksi mitä tapahtumapaikalla oli, myös sen mitä ei näkynyt. Esimerkiksi jos päiväkodissa ei ole lasten töitä esillä, voi haastattelussa kysyä

mistä tällainen johtuu (Patton 2002, 304). Tapahtumapaikan ja tilanteen luonteen jälkeen merkitsin kuka tilanteen aloittaa: lapsi/lapset, aikuinen vai lapsi/lapset ja aikuinen yhdessä. Toiminnan aloittajan lisäksi havainnoin sitä, kuka tilanteessa päättää asioiden etenemisestä.

Muistiinpanoihin merkitsin mitä tilanteessa sanottiin, kuka sanoi, äänenpainon, jos se oli tarpeen sekä mitä tapahtui. Lisäksi merkitsin ylös lasten ilmeitä ja elehtimistä, koska osallisuus ilmenee hyvin kokonaisvaltaisesti. Istuin pienen välimatkan päässä lapsista, jotta en häiritsisi heitä, mutta kuitenkin niin lähellä, että kuulin heidän puheensa. Aina kuuleminen ei toteutunut täydellisesti, esimerkiksi silloin kun lapset leikkivät pienessä kotileikinurkkauksessa, johon en voinut mennä ja ympärillä oleva melu esti minua kuulemasta kaikkea. Tällöin keskityin enemmän osallistujien ilmeisiin, eleisiin ja liikkeisiin.

Kaiken kaikkiaan havainnoin lapsiryhmää yhdeksän päivän ajan yhteensä 35 tuntia. Suurin osa havainnoinnista tapahtui aamupäivän aikana, mutta havainnoin kahtena päivänä myös iltahoitoa. Kahtena viimeisenä päivänä käytin videotointia apuna havainnoimisessa. Kuten kirjallisessa havainnoinnissa, pyrin myös videoinnissa kuvaamaan kaikkia luokittelemiani tilanteita. Havaintoyksikkönä jokaisessa tilanteessa oli lasten keskinäinen tai lasten ja aikuisen välinen kanssakäyminen. Jos lapsia ja aikuisia oli paikalla useita, valitsin yhden lapsen, jonka kanssakäymistä muiden kanssa havainnoin. Kiinnitin kyllä huomioita myös muiden paikalla olevien käyttäytymiseen, mutta vain jos sillä oli jotain tekemistä havainnoimani henkilön kanssa. Jos taas tilanteessa oli pari kolme ihmistä, havainnoin kaikkien läsnä olevien käyttäytymistä tilanteessa. Tilanteen kestosta riippuen havainnoin joko yhtä lasta pitkäkestoisesti tai kaikkia paikalla olevia lapsia vuorollaan lyhyemmän ajan. Jos tilanteessa oli aikuisia, havainnoin myös heidän käyttäytymistään. Pyrin havainnoimaan tietyn tilanteen aina alusta loppuun, kun se oli mahdollista. Näin pystyin seuraamaan tilanteen kehittymistä ajallisesti ja sosiaalisesti.

Haastattelut

Koska haastattelu on keino selvittää mitä ihminen tietystä asiasta ajattelee ja miksi hän toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74), valitsin haastattelun toiseksi

havainnointia täydentäväksi aineiston keruumenetelmäksi. Etnografinen haastattelu tehdään kenttätöön yhteydessä ja se perustuu tuttuuteen, läsnäoloon ja tutkimussuhteen laatuun. Haastattelu sisältää usein yhteisiä viittauksen kohteita puheessa ja haastattelussa jaetaan ennako-oletuksia, kokemuksia ja tunteita. (Tolonen & Palmu 2007, 110.) Havainnot kentällä ohjaavat yleensä haastattelukysymysten muotoutumista ja haastatteluteemojen valintaa (Mietola 2007, 176). Niin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. Tein haastattelut viimeisenä aineiston keruupäivänä ja haastattelujen teemat syntyivät osittain tutkimuksen viitekehystä sekä etenkin lasten haastattelujen osalta osittain myös havaintojeni pohjalta.

Lasten haastattelemisessa on omat haasteensa, mutta havainnointijaksoksi vuoksi ajattelin olevani lapsille tarpeeksi tuttu ja toisaalta kuitenkin riittävän ulkopuolinen haastattelemaan. Etenkin lapsia haastateltaessa haastattelijan valmistautuu haastatteluun tutustumalla lapsen kokemusmaailmaan, kielelliseen ilmaisukykyyn sekä valmiuteen kohdata suhteellisen vieraita aikuisia (Aarnos 2001, 147). Haastattelin tutkimuksessani kahta ryhmän lapsista videoidun leikkitilanteen perusteella. Lapset olivat iältään neljä ja viisi vuotta. Valitsin haastateltavat ensinnäkin siten, että molemmat sukupuolet olivat edustettuina. Sen lisäksi heidän roolinsa videoidussa leikkitilanteessa olivat erilaiset. Toinen oli videolla näkyvästi aktiivinen toimija kun taas toinen oli enemmän sivustaseuraaja. Kävimme yhdessä leikkitilannetta läpi videon avulla rauhallisessa nukkarissa aamupäiväulkoilun aikana, jolloin lapset olivat vielä virkeitä. Katsoimme videota ja lapset saivat kertoa, mitä he siinä tekevät ja minkälaista oli olla tilanteessa mukana. Lasten haastattelujen avulla tarkastelin omia tulkintojani analysoidessani haastattelussa olleita tilanteita videolta. Koska videot katsottiin lasten kanssa tilanteen jälkeen, en voi tavoittaa lapsen kokemusta ja tapahtumahetken tulkintaa tilanteesta. Kuitenkin ajattelen lasten takautuvien tulkintojen kertovan jotain heidän merkitysmaailmastaan ja siitä millaisena he tilanteen näkevät.

Lasten lisäksi haastattelin ryhmän lastentarhanopettajaa (LIITE 3). Lastentarhanopettajalla oli jo monen vuoden työkokemus samassa päiväkodissa. Valitsin aikuisista lastentarhanopettajan siksi, että hän on ammattinsa puolesta suurimmassa vastuussa ryhmän pedagogiikasta sekä vahvasti mukana ryhmän linjauksia tehtäessä. Näistä syistä ajattelin hänen näkemyksensä näkyvän selvimmin ryhmän toiminnassa. Ryhmän opettajaa haastattelin havainnointien jälkeen hänen lapsikäsitkystään sekä tiedon omaksumisesta ja

levittämisestä lasten oikeuksiin liittyen. Selvitin miten päiväkodissa tietoutta lasten oikeuksista levittää, sillä lasten oikeuksien sopimus velvoittaa sen ratifioineet maat levittämään tietoa lasten oikeuksista niin aikuisille kuin lapsillekin (Howe & Covell 2005, 5-8). Tutkimuksessani käytän lastentarhanopettajan haastattelua apuna havainnointimuistiinpanoja tulkitessani aikuisen suhtautumista lasta kohtaan, sekä siitä, miten tietoa lasten oikeuksista levitetään päiväkodissa. Niin lasten kuin lastentarhanopettajankin haastattelut nauhoitin mp3-nauhurilla.

6.4 Tutkimusaineistojen käsittely ja analyysi

Laadullisen aineiston käsittely ja analysointi lähtee yleensä siitä, että muistiinpanot kirjoitetaan puhtaaksi tietokoneelle. Pyrin kirjoittamaan havainnointi- ja haastattelumuistiinpanot sekä kirjallisen ja videoidun havainnointiaineiston puhtaaksi koneelle jo aineiston keruuvaiheessa, mutta käytännössä suurin osa aineistosta jäi litteroitavaksi ja puhtaaksi kirjoitettavaksi aineiston keruuvaiheen jälkeiselle ajalle. Litteroin havainnointiaineiston ja -muistiinpanojen lisäksi myös videonauhan, jota olin kuvannut yhteensä noin puolitoista tuntia. Ennen litterointia katsoin videot kerran läpi kokonaan. Tämän jälkeen litteroin videot siten, että katsoin kerralla videolta tilannetta noin minuutista kahteen minuuttiin. Katselun jälkeen kirjoitin sulkuihin () ympäristön kuvauksen, keitä tilanteessa on läsnä ja mitä videolla tapahtui. Sulkujen ulkopuolelle kirjoitin mitä henkilöt tilanteen aikana sanoivat.

Esimerkiksi *(pienen pöydän ääressä piirtävät Elena, Jenni ja Laura katsovat kotileikinurkkauksessa pukeutuvaa Annaa ja lh1:sta, joka hyräilee) Lh1: ”Joko Annalla on hame?”*.

Nuolien <> sisään kirjoitin omia huomioitani, esimerkiksi ilmeet, äänen sävyn tai painon jos se oli merkityksellinen. Äänen painon tulkitsin merkitykselliseksi asian kannalta, jos se muutti tai vahvisti jotenkin sanotun asian merkitystä.

Esimerkiksi Jenni: ”viiiiiisi pistettä!” <kimakalla äänellä>. Korkea tai kimakka ääni tässä tilanteessa vahvisti Jennin olevan innoissaan.

Aikuiset merkitsin työtehtävän mukaan lh1...lh4 ja lto, lapsille taas keksin peitenimet, joita käytän myös raporttini aineistofragmenteissa. Jouduin palaamaan vähintään kerran jokaiseen litteroituun videonpätkään. Näin katsoin jokaisen tilanteen videolta kaiken kaikkiaan kolmesta viiteen kertaan. Kirjoittaessani havainnointiaineistoa ja -muistiinpanoja puhtaaksi, koodasin aineistot samalla tavalla kuin videoaineiston. Videoista kertyi litteroitua tekstiä 31 sivua. Havainnointiaineistosta ja -muistiinpanoista litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 54.

Analysoidessani kirjallisia ja videoituja havainnointiaineistoa ja -muistiinpanoja koodasin episodit eri väreillä ensin sen mukaan, oliko tilanne leikkitalanne, siirtymätilanne, tuokio vai perushoitotilanne. Kirjallisen havainnointiaineiston olin jo aineiston keruuvaiheessa koonnut episodeittain, jotta voisin tarkastella osallisuutta mahdollisimman monipuolisesti eri tilanteet huomioon ottaen. Tilanteet eivät kuitenkaan ole aina kovin selvärajaisia ja tästä syystä jouduin tekemään tilanteiden määrittelyä vielä analyysivaiheessakin. Myös Strandell (1995, 70) toteaa, ettei päiväkodin toiminnoilla ole selkeitä rajoja suhteessa toisiinsa, vaan samanaikaiset ja rinnakkaiset tilanteet ikään kuin sulautuvat yhteen. Leikkitalanteisiin sisältyvät sekä lasten keskinäiset leikkitalanteet eli niin sanottu vapaaleikki sekä lasten ja aikuisten yhteiset, ohjatimmat leikkitalanteet. Leikkeihin kuuluvat myös pelit. Siirtymätilanteet jaoin siirtymiin tilanteesta toiseen sekä tilasta toiseen. Usein nämä myös limittyivät toisiinsa. Siirtymätilanteisiin luokittelin myös selkeät siirtymät toiminnasta tai tilasta toiseen leikkitalanteessa. Tuokiot olivat tilanteita, joissa toiminta oli enimmäkseen aikuisen suunnittelemaa ja suhteellisen aikuisjohtoista. Usein tällaisen tilanteen tarkoituksena oli selkeästi opettaa lapsille jotain. Perushoitotilanteella taas tarkoitan esimerkiksi ruokailua, wc:ssä käyntiä ja pukeutumista.

Seuraavaksi koodasin havainnointiaineistoa ja -muistiinpanoja eri värein sen mukaan, tapahtuuko tietty tilanne tai toiminta aikuisen aloitteesta, lasten ja aikuisten yhteisestä aloitteesta vai lasten tai yksittäisen lapsen tekemästä aloitteesta. Tämän tein saadakseni suuntaa siitä, kuka käyttää tilanteissa eniten valtaansa. Kirjalliseen havainnointiaineistoon

nämä oli jo merkitty aineiston keruuvaiheessa. Jollen ollut paikalla tilanteen syntyessä, jaoin tilanteet sen mukaan, kuka oli tilanteen päätoimija ja määräsi tapahtumien kulusta. Näin muodostuneisiin luokkiin (tilanne, aloitteentekijä/päätoimija) aloin tehdä alaluokkia merkitsemällä luokan alle kaikki siihen sopivat tapaukset. Samankaltaisia tapauksia yhdistelemällä muodostin teemoja, joiden alle luokittelin kaikki tapaukset, joita teema koskee. Eri tilanteiden (leikki, perushoito...) tapauksista muodostui hieman erilaisia teemoja. Tilanteesta riippuen teemoja muodostui kahdesta viiteen jokaisen luokan alle. Esimerkiksi perushoitotilanteissa lapsen/lasten aloittaman toiminnan tapauksista syntyivät teemat omatoimisuus, toisen lapsen toiminnan ohjaus, valta päättää itseään koskevista asioista ja keskustelu. Näiden alle sijoittuivat kaikki luokan tapaukset. Edellä mainitsemini teemoihin liittyy kuitenkin monia epävarmuustekijöitä, suurimpana varmastikin se, missä määrin aikuiset sallivat ylipäätään lasten osallistua ja määrittää tapahtumien kulkua päiväkotipäivän aikana.

Koodattuani tilanteet ja tilanteen aloitteentekijän/päätoimijan laskin aloitteentekijöiden/päätoimijoiden esiintymisprosentit eri tilanteissa erikseen videolta ja havainnointiaineistosta ja -muistiinpanoista. Näin sain suuntaa-antavat prosenttiluvut siitä, missä tilanteissa lapset osallistuvat eniten päiväkodin arjessa, missä tilanteissa aikuinen päättää yksin ja mitkä tilanteet rakentuvat lapsen ja aikuisen yhteisen toiminnan seurauksena. Videoinnin aikana en ollut tehnyt muistiinpanoja, joten en voinut videon avulla täysin tarkastaa havaintojen luotettavuutta. Uskon kuitenkin, että prosenttiluvut ovat suuntaa-antavia. Tilanteiden rakentumista sen sijaan oli vaikeampi seurata, sillä toiminta oli usein jo täydessä käynnissä saapuessani paikalle. Lappalaisen (2007, 124-127) mukaan osa mahdollisesta informaatiosta jää puuttumaan jo aineiston keruuvaiheessa, sillä kaikkea ei voi eikä ehdi kirjata ylös. Lisäksi niin muistiinpanojen tekeminen kuin aineiston analysointikin ovat aina merkityksenantoprosesseja; jokaista tilannetta voi tulkita monella tavalla. Toinen tutkija saattaa pitää tiettyä tilannetta tutkimuskysymyksen kannalta tärkeämpänä kuin taas joku toinen tutkija.

Sekä kirjallisesta että videoidusta havainnointiaineistosta ja -muistiinpanoista merkitsin vielä erikseen tussilla ne kohdat, joissa selkeästi ilmeni aikuisen suhtautuminen lapseen joko puheena tai tekoina. Analyysiyksikkönä oli yhden tai useamman puhutun lauseen tai

tilanteen kokonaisuus. Useampi lause oli analyysiyksikkönä silloin, kun kaikki lauseet ilmensivät samaa asiaa. Analysoin aikuisten suhtautumista ja suhdetta lapseen siksi, että aikuisen suhtautumisella lapseen on suuri merkitys sen kannalta, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia aikuinen lapselle tarjoaa (ks. myös Morrow 2008; Stenvall & Seppälä 2008). Raportoinnissa pyrin olemaan ottamatta kantaa siihen, onko jokin asia positiivinen vai negatiivinen ilmiö, vaan raportoin asiat niin kuin ne näyttäytyvät ryhmän ulkopuoliselle tutkijalle.

Tutkimusaineistooni kuuluu myös kaksi haastattelua. Toinen haastatteluista oli ryhmän lastentarhanopettajan haastattelu ja toinen oli kahden lapsen haastattelu. Litteroin haastattelut sanasta sanaan nauhalta tietokoneelle (ks. myös Lappalainen 2007, 128). Litteroidut haastattelut koodasin tutkimuksen kannalta keskeisten käsitteiden perusteella ja haastatteluteemojen mukaan. Koodasin aineiston perinteisesti värikynillä päälleliivaten. Etenkin lasten haastatteluissa keskityin haastateltavan näkemykseen itsestään videonauhalla ja yritin tavoittaa lapsen kokemuksen omasta osallisuudestaan leikki-tilanteessa. Lastentarhanopettajan haastattelusta tarkoitukseni oli löytää asioita ja näkemyksiä, jotka ovat merkityksellisiä koko ryhmän toiminnan kannalta ja tehdä tämän pohjalta alustavia tulkintoja havainnointiaineistosta ja päinvastoin. Tällaisia koko ryhmän kannalta merkityksellisiä asioita olivat esimerkiksi erilaiset toimintaperiaatteet ja lastentarhanopettajan näkemys lapsesta yleensä. Lasten haastattelusta litteroitua tekstiä kertyi kolme sivua ja lastentarhanopettajan haastattelusta yhdeksän sivua.

Lastentarhanopettajan litteroidun haastattelun tyypittelin aluksi kahteen tyyppiin; tietoisuuden levittämiseen lasten oikeuksista ja lastentarhanopettajan lapsikäsitteeseen. Valitsin nämä teemat samasta syystä kuin havainnointiaineistossa tarkasteleman aikuisen suhtautuminen lapseen. Teemahaastattelusta nämä tyypit oli helppo erottaa toisistaan, eivätkä ne juuri limittyneet toisiinsa. Teemoittelin lastentarhanopettajan haastattelun aikuisen suhtautumisesta lapsia kohtaan merkitsemällä värikoodein samankaltaisia ilmaisuja ja tapauksia. Teemojen perusteella muodostin luokkia, joiden alle taas muodostui alaluokkia. Lastentarhanopettajan suhtautuminen lapseen jakautui seuraaviin kahteen luokkaan: lapsi on erilainen kuin aikuinen ja lapsi on taitava. Ilmaisut lasten oikeuksien levittämisestä merkitsin erikseen. Samankaltaisia ilmaisuja yhdistelemällä muodostin

luokat sen mukaan, liittyikö asia päiväkodin asiakirjoihin (yleensä varhaiskasvatussuunnitelmaan), lasten oikeuksien levittämiseen jokapäiväisissä tilanteissa vai erilaisiin tempauksiin. Nämä luokat syntyivät aineiston pohjalta ja luokkien alle merkitsin kaikki esimerkitapaukset kyseiseen luokkaan liittyen. Koska haastattelin ryhmän aikuisista vain lastentarhanopettajaa, en voi tutkimuseettisistä syistä käyttää haastattelua sellaisenaan, vaan käytän lastentarhanopettajan haastattelua täydentämään kirjallista ja videoitua havainnointiaineistoa ja -muistiinpanoja päiväkodin aikuisten suhtautumisesta lapseen.

7 TULOKSET

Tulosten esittelyn olen jakanut tutkimuskysymysten järjestystä mukaillen siten, että alaluvussa 7.1 kuvaan havaintojeni ja haastattelun pohjalta sitä, miten lasten oikeudet näkyvät päiväkodissa. Alaluku 7.2 puolestaan pohjaa havainnoinnin ja videoinnin avulla kerätyn aineiston analyysiin lasten osallisuutta edistävästä ja rajoittavista tekijöistä eri tilanteissa päiväkotiryhmässä. Alaluvussa 7.3 vertailen omia havaintojani lastentarhanopettajan haastattelussa ilmenneisiin asioihin päiväkodin työntekijän suhtautumisesta lapseen. Sitaateissa ... merkitsee kohtaa, josta on poistettu asian kannalta turhia täytesanoja, kuten niinku, et et et, tota niin ja saman sanan toistoa useamman kerran peräkkäin.

7.1 Lasten oikeudet osana päiväkodin elämää

Lasten oikeuksien sopimus velvoittaa kaikki sen ratifioineet maat levittämään tietoa lasten oikeuksista niin lapsille itselleen kuin lasten kanssa tekemisissä oleville aikuisillekin (Howe & Covell 2005, 5-8). Havainnointiaikana huomasin päiväkodin eteisessä julisteen YK:n lasten oikeuksista. Juliste oli lasten silmien tasolla matalan penkin yläpuolella, mutta

en nähnyt kenenkään kiinnittävän julisteeseen huomiota, vaikka lapset ja vanhemmat istuivat usein penkillä riisuessaan kenkiään. Päiväkodissa lasten oikeudet tulivat esiin jokapäiväisessä puheessa. Päiväkodin työntekijä kertoi arkipäivän tilanteissa lapsille heidän oikeuksistaan, jos näytti siltä, että ne eivät toteudu. Tilanteissa tuli esille lapsen oikeus sanoa mielipiteensä, olla erimieltä vanhempiensa kanssa ja oikeus omiin ajatuksiinsa. Haastattelussa tuli esille, että joskus lapselle on ollut aiheellista kertoa, ettei lapselle saa tehdä pahaa henkisesti tai fyysisesti ja lapsella on oikeus vaatia vanhemmiltaan hyvää kohtelua. Lapsen oikeuksista puhutaan siis silloin, kun lasta opetetaan pitämään puoliaan. Arkisessa puheessa tulevat esille lapsen oikeus suojeluun, riittävään toimeentuloon ja osallistumiseen, jotka ovat YK:n lasten oikeuksien kolme osa-aluetta (www.unicef.fi/lasten_oikeuksien_sopimus; de Winter 1997, 33-34). Haastateltavan mukaan lasten oikeudet ovat tärkeä pohja lasten kanssa tehtävälle työlle. Lasten oikeudet tulivat siis näiltä osin julki ryhmän aikuisen toiminnan ja asenteiden kautta. (Ks. myös Howe & Covell 2005, 12, 124). Haastateltavan mukaan lasten oikeudet ovat mukana arjessa, jos aikuinen on sisäistänyt ne. Lapsi tiedostaa nämä oikeutensa, jos ne ovat esillä arjessa ja osaa silloin paremmin puolustaa niitä myös itse.

Lapsi näkyy ja kuuluu päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman osiona olevassa lapsen osuudessa. Haastateltavan mukaan lasten oikeuksiin terminä ei viitata päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta lasten oikeudet ovat esillä kaupungin ja valtakunnan varhaiskasvatussuunnitelmissa, joihin päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma pohjaa. (Ks. myös Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.) Haastattelu- ja havainnointiaineiston perusteella vaikuttaa siltä, että lasten oikeuksien ajatellaan olevan hyvä ja tärkeä asia. Oikeudet ja artikkelit ovat haastateltavan mukaan kuitenkin liian abstrakteja mainittavaksi niin pienellä tasolla kuin yhden päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Haastateltava pitää lasten oikeuksia erittäin tärkeänä asiana lasten itsensä kannalta, mutta ei usko että varhaiskasvatuksen kentän työntekijöistä monikaan ajattelee lasten oikeuksia tai on perehtynyt niihin niiden tärkeydestä huolimatta. Tästä syystä lasten ihmisoikeuksia voisi tuoda enemmänkin julkisesti esille.

Lasten oikeuksien juhluvuoden kunniaksi kaupungissa on järjestetty tempauksia, joissa lapset tuovat esiin omia mielipiteitään. Myös tutkimuksessa ollut päiväkotiryhmä oli osallistunut puistossa järjestettävään tempaukseen ennen havainnointia. Päiväkodissa oli lisäksi vietetty päivää, jolloin lastenoikeuksia oli nostettu erityisesti esille. Haastattelussa ei kuitenkaan ilmennyt, olivatko lapset olleet esimerkiksi jollain tavalla suunnittelemassa päivää ja kuka päätti tempaukseen osallistumisesta. On myös vaikea arvioida sitä, toimiiko tempaus enemmän aikuisten muistinvirkistäjänä vai edistettiinkö tempauksella lasten tietoisuutta omista oikeuksistaan.

7.2 Lasten osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät päiväkodin arjessa

Alalukujen alla raportoin ensin niistä havainnoiduista tilanteista, joihin sisältyvissä yksittäisissä tilanteissa toimijoilla oli valtaa määritellä tai ohjata tilannetta haluamaansa suuntaan määrällisesti eniten ja etenen sitten harvinaisempiin tilanteisiin. Havainnoiduilla tilanteilla tarkoitan sekä videoitua että kirjallista havainnointiaineistoa. Tilanteita ovat ohjattu ja vapaa leikki, perushoitotilanteet, siirtymätilanteet, jotka ovat siirtymiä sekä paikasta toiseen että tilanteesta toiseen ja tuokiot, kuten olen jo aiemmin esittänyt. Prosenttiluvut kuvaavat sitä, missä määrin tietyssä tilanteessa, esimerkiksi leikissä tai perushoitotilanteessa, tietyillä toimijoilla oli valtaa suhteessa muihin toimijoihin.

7.2.1 Aikuisen toiminta eri tilanteissa

Siirtymätilanteet

Siirtymätilanteisiin sisältyvät siirtymät tilasta toiseen, kuten ulkoa sisälle ja leikkihuoneesta lepoahuoneeseen, tilanteiden väliset siirtymät, kuten leikistä ruokailuun sekä leikissä tilanteiden sisäiset siirtymät esimerkiksi leikistä toiseen silloin, kun siirtymä on selkeästi havaittava esimerkiksi paikan tai leikkikaverin vaihtumisen vuoksi. Tilasta toiseen päiväkodissa siirrytään aineistoni mukaan aikuisen aloitteesta esimerkiksi kun on aika lähteä ulos, aika siirtyä päiväunelta leikkimään tai leikkimästä syömään. Seuraavassa

esimerkissä aikuinen keskeyttää lasten pelin, koska on uloslähdön aika. Toisessa esimerkissä tytöt yrittävät päästä ulkoa sisälle.

Lto: ”Nyt lähetään ulos, aina ei voi valita mitä tehään, nyt on hetki lähteä ulos!”

Anna ja Jenni makaavat maassa.

Anna ja Jenni: ”Kauhee nälkä, kauhee nälkä, kauhee nälkä, kauhee nälkä!”

Jussi: ”Rauhoittukaa, rauhoittukaa!”

Lh3: ”Katsokaa mitä kello on.”

Lh3 näyttää kelloa tytöille.

Lh3: ”Enää kuus minuuttia, kohta se on kiivenny tonne ylös (iso viisari).”

Jenni ja Anna: ”Niin.”

Lh3 ja lapset alkavat järjestää leluja paikoilleen.

Näissä siirtymissä on kysymys ajan hallinnasta ja päivärytmin ylläpitämisestä, kuten työntekijän viittaukset kelloon ja ulkoilu-aikaan osoittavat. Päivärytmi pysyy päiväkodin arjessa pääpiirteissään samana päivästä toiseen. Päivärytmistä päättävät yleensä päiväkodin aikuiset yhdessä ulkopuolisten tahojen kanssa; lounasaika on silloin, kun ruoka tuodaan keskuskeittiöltä. Pitäessään yllä päivärytmiä päiväkodin aikuinen voi esittää käskynsä lapselle kysymyksenä, jolloin lapsen vastauksella ei ole merkitystä.

Lh3: ”Lähetkö sääki ulos? Muut tytötki on lähössä?”

Mira jatkaa piirtämistä, ei vastaa.

Lh4: ”Pukemaan, pukemaan!”

Työntekijä kysyy lapselta tämän halukkuudesta lähteä ulos ja vetoaa muihin tyttöihin. Lapsi vastaa jatkamalla toimintaansa. Toinen työntekijä kuitenkin patistaa kaikki pukemaan ulkoiluvaatteita, joten lapsella ei ole todellista valinnan mahdollisuutta. Siirtymiä tilasta toiseen aineistossa ovat myös esimerkiksi leikistä vessaan siirtymät ennen uloslähtöä sekä lepohuoneesta pukemaan siirtymiset ennen leikin aloittamista päivälevon jälkeen. Seuraavassa esimerkissä työntekijä huolehtii lapsen vessassa käymisestä ennen ulos lähtöä.

Lh3: ”No niin Sanni, mennään pissalle!”

Sanni: ”Ei!”

Lh3: ”Kukas se sanoo mulle ei?”

Lh3 taluttaa Sannin vessaan.

Nämä tilanteet ilmentävät lapsen perustarpeista huolehtimista sen lisäksi, että ne ovat osa ajan hallintaa. Usein ajan hallinta ja lapsen perustarpeista huolehtiminen liittyvät yhteen eli esimerkiksi ennen ulos lähtemistä aikuinen kehottaa lasta käymään vessassa. Tulkitsen tällaisen toiminnan ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi; aikuinen pyrkii luultavasti varmistamaan toiminnan sujuvan etenemisen ennaltaehkäisemällä sen, että jonkun täytyy lähteä vaikkapa vessaan tai juomaan kesken toiminnan. Samalla tavalla siirtymätilanteissa aikuinen pyrkii toiminnan jouhevaan etenemiseen jakamalla lapset pienryhmiin siten, että osa lapsista lähtee pukemaan, osa on vessassa ja osa voi vielä leikkiä. Näin vältetään mahdolliselta kaaokselta, mikä saattaisi aiheutua lasten ja aikuisten ollessa yhtä aikaa ahtaassa eteisessä. Aikuisen valta määrittää tilannetta siirtymissä tulee esiin rajojen asettamisessa toiminnalle sekä käytettävissä olevan ajan ja tilan määrittelyssä.

Aikuinen aloittaa havainnointiaineistossa suuren osan (48%) tilanteesta toiseen siirtymistä. Videoaineistolla määrä on 34%, mikä johtuu siitä, että videoaineistoon valikoitui suhteessa enemmän leikkiä kuin havainnointiaineistoon. Havainnointiaineisto on kuitenkin kattavampi ja kerätty pidemmällä aikavälillä kuin videoaineisto. Tilanteesta toiseen siirtymiseen sisältyvät myös siirtymät leikistä toiseen. Tilasta toiseen siirryttäessä aikuisella on havainnointiaineistossa päätävältä 80% tilanteista.

Tuokiot

Tuokiot ovat etukäteen lapsille suunniteltuja tilanteita, joiden tarkoituksena on kasvattaa ja opettaa lasta (Strandell 1995, 152). Tutkimuspäiväkodissani tuokio oli osa päivästruktuuria, jonka ajankohta vaihteli kuitenkin hieman lasten määrästä ja muusta toiminnasta riippuen. Omassa aineistossani tuokiot keskittyvät lasten toivomaan prinsessa- ja prinsseitemaan. Tämä toivomus oli esitetty jo ennen kuin aloin kerätä aineistoa, joten en tiedä miten lapset olivat toiveen esittäneet. Lastentarhanopettaja kehotti tuokiolla lapsia miettimään, mitä he haluaisivat tehdä, kun he olivat toivoneet prinsessa- ja prinsseitemaa. Lasten ideat kerättiin

miellekartaksi, jonka pohjalta aikuiset suunnittelivat tulevia tuokioita. Päiväkodin työntekijät pitivät teeman ja lasten ideoiden puitteissa tuokioita, joiden toiminnan ja kulun he suunnittelivat etukäteen. Työntekijät määrittivät myös yksittäisen tuokion osallistujat, ajan ja tilan, missä tuokio pidetään kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Lto: ”Isot tulkaa tänne! Jenni, voit valita tuutko nukkariin vai jääkö Annan kanssa tänne.” (leikkitilaan, jossa toinen työntekijä piti tuokion pienemmille)

Jenni: ”Nukkariin.”

Koska ryhmän ikäjakauma oli suuri, tuokiolla jaettiin lapset isoihin ja pieniin. Jenni, joka ei varsinaisesti kuulunut isoihin eikä pieniin, sai mahdollisuuden valita kumpaan ryhmään osallistui. Ryhmän työntekijä päätti tilat, joissa tuokio pidettiin. Nukkari eli lepo huone ja leikkitila olivat oikeastaan käytännöllisimmät tilat, joissa tuokioita tässä päiväkotiryhmässä voitiin järjestää, sillä nukkarissa on ovi, jonka sulkeminen toimii hyvin äänieristyksenä ja molemmissa huoneissa on riittävästi tilaa.

Jos aamupäivällä paikalla oli vain muutama lapsi, tai varsinaista tuokiota ei jostain syystä ehditty pitää, kokoonnuttiin ennen lounasta pikkutuokiolle, jonka teema saattoi poiketa varsinaisesta tuokioiteemasta.

Kello 11.15 peli keskeytyy kun lto kutsuu kaikki lapset pikkutuokiolle leikkihuoneen penkeille. Peli jää odottamaan hiljaista hetkeä.

Tuokiolla lto ja lapset tarkastelevat kangaspussin sisältöä. Pussissa on eri eläimiä.

Lto laulaa ”Piippolan vaaria”, kyselee eläinten nimiä lapsilta ja kertoo miten eläin äänitelee.

Lapset sanovat yhteen ääneen eläinten nimiä.

Tuokio jatkuu lto:n arvuutuksessa lapsilta mikä eläin ei kuulu joukkoon ja miksi.

Lopuksi lto keskustelee lasten kanssa siitä, ketä tänään on paikalla.

Ihan viimeiseksi lto sanoo: ”lauletaan meidän laulu.”

Tuokiolla kerrataan eläimiä, joita on käsitelty jollain aiemmalla tuokiolla. Aikuinen ohjaa tuokion kulkua; mitä tehdään ja missä järjestyksessä. Kuten tässäkin, tuokiolla kerrataan yleensä ketä on paikalla ja suoritetaan jokin yhteinen rituaali. Eläintuokiolla laulettava laulu,

joka pysyy samana kerrasta toiseen, on tämän ryhmän tuokiorituaali. Toisaalta myös nimien kertaaminen on eräänlainen rituaali. Samana pysyvät tuokiorituaalit kasvattanevat yhteisöllisyyden tunnetta yhteisen asian kautta. Strandell (1995, 167) huomasi tutkimuksessaan myös lasten itsensä tuottavan yhteenkuuluvuuden tunnetta hokemalla rituaalinomaisesti toistensa nimiä. Samana pysyvät tuokiorituaalit voivat luoda lapsissa yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden lisäksi myös turvallisuuden tunnetta.

Työntekijä voi vaihtaa tai muuntaa suunnitelmaa kesken tuokion, jos ennalta suunniteltu menetelmä ei tunnukaan hyvältä. Erään havainnoidun tuokion aikana työntekijä kokosi miellekarttaa lasten ajatuksista ja kirjasi ylös kaiken, mitä lapset aiheesta sanoivat. Aluksi jokainen sai sanoa vuorollaan ja vuorot etenivät järjestyksessä. Tässä tilanteessa kaksi lasta rohkaistui sanomaan aiheesta jotain. Lopulta aikuinen antoi lapsille luvan kertoa vapaassa järjestyksessä, mitä heille tuli aiheesta mieleen. Tällöin vain yksi lapsi jätti sanomatta mitään. Toisella tuokiolla päiväkodin aikuinen odotti niin kauan, että lapset istuvat hiljaa paikoillaan ennen kuin hän alkoi lukea satua. Näyttäisi siltä, että päiväkodissa aikuiset pyrkivät siihen, että mahdollisimman moni lapsista osallistuu tuokioilla aktiivisesti toimintaan silloin kun aikuisen suunnitelman mukaan on toiminnan aika.

Havainnointiaineistossa aikuinen johti toimintaa 53%:ssa tuokioita ja videoidussa aineistossa aikuisen aloittamia ja johtamia tilanteita oli 100% tuokiotilanteista.

Perushoitotilanne

Perushoitotilanteita ovat ne tilanteet, joissa huolehditaan lapsen perustarpeiden tyydytyksestä. Tällaisia tilanteita päiväkodissa ovat ruokailu, pukeminen, vessatilanteet ja nukkuminen. Ruokailulle ja nukkumiselle on omat tarkat aikansa päiväkodin päivästrukturissa. Vessassa käyminen ja pukeminen ovat osaksi suhteessa lapsen tarpeeseen, mutta toisaalta niillekin on omat paikkansa päiväjärjestyksessä ennen päivittäistä nukkumaan menoa ja ulkoilua. Näihin asioihin lapsilla ei ole paljoa sananvaltaa.

Lh2 kattaa pöydät valmiiksi lasten ollessa tuokiolla.

Lh2: ”Jussilla onkin tyhjä lautanen, mä voin viedä sen pois.”

Jussi seisoo jo tuolinsa vieressä valmiina viemään lautasen pois kun lh2 tulee ja ottaa

lautasen.

Lh2: ”Tuon sulle jälkiruoan.”

Jussi istahtaa takaisin tuolilleen ja kohauttaa olkapäitään Villelle.

Aikuinen huolehtii arkiaskareiden sujuvuudesta kattamalla pöydän ja viemällä astiat pois, jolloin lapset eivät pääse mukaan arkiaskareisiin. Seuraavissa esimerkeissä päiväkodin työntekijä opastaa lapsia ruokailussa.

Jenni kävelee ympäriinsä.

Lh2: ”Istuhan Jenni syömään.”

Jenni istahtaa tuolille pöydän ääreen.

Jenni: ”Yäk, mitä ruokaa!”

Lh2: ”Ei sanota ruoasta yäk.”

Lto: ”Ottakaapa veitsi ja koettakaapa pilkkoa itse!”

Aikuiset ohjaavat ja ohjeistavat lapsia ruokailussa useimmiten pöytätapoihin tai omatoimisuuteen liittyen. Pöytätapoihin näyttäisi kuuluvan ruoan arvostaminen, kuten ensimmäisessä esimerkissä ja oikein käyttäytyminen, kuten toisessa esimerkissä. Toisessa esimerkissä aikuinen opastaa lapsia myös omatoimisuuteen. Aikuiset puuttuvat ruokailutilanteessa tapojen ja omatoimisuuden lisäksi ruokarauhaan. Ruokailu toimii siis perustarpeiden tyydyttämisen lisäksi opetuksen ja yhteiskuntaan sosiaalistamisen kontekstina.

Perushoitotilanteissa aikuinen sallii lapsen valita esimerkiksi mitä juomaa hän haluaa, kuinka paljon ruokaa lautaselle laitetaan ja pukeeko lapsi ylleen rukkaset ja kurakintaat vai yhden paksummat kintaat. Näin ollen valinta tapahtuu yleensä aikuisen sallimissa rajoissa. Tutkimuksessa olleessa päiväkotiryhmässä oli esimerkiksi ruokailussa perusperiaatteena se, että kaikkea pitää maistaa, mutta lapsi päättää paljonko syö. Maistamisperiaate on yksi esimerkki aikuisen asettamista rajoista lapsen valinnanmahdollisuuksille. Toinen esimerkki aikuisen rajaamista mahdollisuuksista on se, että aikuinen esittää vaihtoehdot, joista lapsi saa valita, kuten pukemisesimerkissä. Näiden lisäksi aikuinen opettaa perushoitotilanteissa lapsille yleisiä käyttäytymissäantöjä.

Perushoitotilanteissa aikuinen oli päättävässä asemassa havainnointiaineistossa 31% ja videolla 29% perushoitotilanteista.

Leikki

Leikki, etenkin vapaa leikki, käsitetään yleensä lasten omaksi toiminnaksi, johon aikuisella ei ole juuri osaa eikä arpa (vrt. kuitenkin Akola 2007). Leikin ajatellaan olevan lasten ominta aluetta ja lapsille luontainen toimintamuoto (Strandell 1995, 131-142). Vapaa leikki on kuitenkin osa päiväkodin päiväjärjestystä ja näin sille on määrätty aika. Toisaalta havainnointini perusteella lapset aloittavat leikin heti kun on vähänkin ylimääräistä aikaa. Tutkimuspäiväkotiryhmässäni lasten leikille oli ajan lisäksi myös määrätty tilat, jotka ohjasivat tietynlaiseen leikkiin. Kotileikkinurkkauksessa oli kotileikkivälineet, pelikaapin vieressä oli pöytä ja tuolit, automaton lähistöllä oli autohyllyt. Eläimet ja osa kirjoista olivat käytävällä sijaitsevissa hyllyissä. Lapset saivat käyttää leikkeihinsä myös nukkaria ja iltapäivisin mummojen puolta. Aikuinen vaikuttaa epäsuorasti lasten leikkiin järjestämällä ympäristöä toimintaan sopivaksi. Tulkitsen ajan ja tilan varaamisen leikkiä varten kertovan hallinnan lisäksi aikuisen arvostuksesta leikkiä kohtaan.

Aikuinen vaikuttaa havainnointiaineistossani lasten leikkiin suorasti ehdottamalla lapselle leikkiä, leikkikaveria, tilaa, leikkivälinettä tai roolia leikissä. Seuraavaksi yksi esimerkki tilanteesta, jota aikuinen johtaa.

Lh5 Jennille: ”Sinä olet soittaja, no niin soita sitä.”

Varpu: ”Eiku mää voin!”

Anniina: ”Hei Jenni, saanko kokeilla?”

Varpu: ”Saanko määki kokeilla?”

Lh5: ”Älkää nyt. Eiku te ootte hääpari! Te ette mitään tee kun me teemme teille musiikit! Nyt hääpari vaan istuu ja on valmiina.”

Edellä olevassa esimerkissä päiväkodin aikuinen määrää Jennille soittajan roolin, sekä soittimen, jolla hän soittaa. Hääpari Varpu ja Anniina ovat itse päättäneet roolinsa ja aikuisen mukaan heidän myös pitäisi pysytellä siinä. Kun roolit uhkaavat sekoittua hääparin halutessa soittaa musiikkia, aikuinen puuttuu tilanteen kulkuun ja sanoo, mitä hääpari nyt tekee tässä tilanteessa. Esimerkissä on kysymys leikistä, jonka Varpu ja Anniina ovat

aloittaneet. Leikkiin ovat liittyneet kaikki lapset ja aikuiset, jotka sillä hetkellä ovat paikalla. Vaikka leikki on lasten aloittama, leikin kulku on vahvasti aikuisten määrittämä. Samoin on seuraavassa esimerkissä. Lapset soittavat yhdessä eri soittimia, kun työntekijä liittyy leikkiin.

Lh5 tulee sohvan eteen, missä Jenni, Severi ja Alma soittelevat vapaasti keskenään.

Lh5: ”Mä laulan, alotetaas orkesteri niin että mä laulan. (laulaen) Jenni tässä soittaa, soittaa, soittaa, Jenni tässä soittaa kellopelejä...”

Lh5 alkaa laulaa ja ohjaa lapsia soittamaan.

Toisinaan päiväkodin aikuinen aloittaa leikin epäsuorasti, kuten seuraavassa esimerkissä.

Lh1 ottaa pallon ja alkaa pomputtaa sitä trampoliinin päällä.

Meri huomaa pallon ja tulee trampoliinia kohti.

Meri kiipeää trampoliinin päälle, ottaa pallon ja istuu sen päälle ennen kuin alkaa itse pomputtaa palloa trampoliinilla.

Työntekijä ei puhu mitään, eikä kehota Meriä ottamaan palloa, mutta luovuttaa pallon suosiolla Merille, kun tämä ottaa sen.

Aikuinen keskeyttää lapsen leikin joko rangaistukseksi sopimattomasta käyttäytymisestä, joka tarkoittaa useimmiten äänekkästä ja vilkasta toimintaa sisätiloissa tai jos lapsi ei ole hoitanut velvollisuuttaan, kuten laittanut kenkiä oikealle paikalle.

Lh3 Varpulle: ”Mihin kumpparit kuuluu? Tuuhan laittamaan ne paikoilleen!”

Varpu: ”Joo, vahtikaa te Pauliinaa!”

Justiina ja Sanni jäävät vahtimaan nukkea kun Varpu juoksee eteiseen ja laittaa kengät paikoilleen.

Edellisessä esimerkissä Varpu käy laittamassa kumisaappaat ilman vastustelua kesken leikin sinne, minne ne kuuluivat. Leikki jatkuu kun tehtävä on suoritettu. Aikuinen pitää huolen, että lapsi tekee tehtävät, jotka ovat lapsen vastuulla. Näin lasta opetetaan huolehtimaan omista tavaroistaan ja ottamaan vastuuta yhteisestä ympäristöstä. Toisaalta vastuun jakaminen arkipäivän puuhista lasten kanssa tasaa aikuisten ja lasten välistä

voimasuhdetta sekä mahdollistaa lasten osallisuuden. (Ks. Alderson 2000a, 24; Strandell 1995, 131-142.) Havainnointiaikana leikki keskeytyi toisinaan myös leikissä olleen aikuisen lähtiessä hoitamaan muita tehtäviä, kuten tarkistamaan työvuorolistaa toisen työntekijän kanssa tai vieraan aikuisen tullessa ryhmään vierailulle. Toisinaan joku työntekijöistä saattoi keskeyttää lapsen ja toisen työntekijän yhteisleikin kysymällä leikissä olevalta aikuiselta jotain asiaa, jonka selvittäminen katkaisi aikuisen ja lapsen leikin.

Leikissä aikuisen valta ohjailta ja määrittää tilanteita näkyy 20% havainnointiaineiston ja 30% videoaineiston leikkitilanteista. Leikkitilanteet olivat siis kirjallisen havainnointiaineiston mukaan kaikkein vähiten aikuisen ohjaamia kaikista tilanteista.

Kaiken kaikkiaan aikuinen määrittä tapahtumia havainnointiaineistossani eniten (80%) siirtymätilanteissa, joissa siirryttiin tilasta toiseen. Videolla taas aikuisella oli suurin valta tuokioilla (100%). Vähiten aikuisella oli valtaa havainnointiaineiston mukaan leikissä (20%) ja videoidun aineiston mukaan perushoitotilanteissa (29%).

7.2.2 Aikuisten ja lasten yhteistoiminta

Päiväkotikulttuurin rakentaminen tapahtuu erilaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa niin lasten kesken, aikuisten kesken kuin lasten ja aikuisten yhteistoiminnassakin (Strandell 1995, 20). Lasten ja aikuisten väliset neuvottelut ja kiistat auttavat molempia osapuolia huomaamaan mitkä ovat heidän yhteiset arvonsa ja tavoitteensa ja missä he eroavat toisistaan (Alderson 2000a, 65).

Perushoitotilanne

Pukemistilanteissa aikuinen ja lapsi neuvottelivat siitä, mitä vaatteita lapsen tulisi pukea ylleen. Eräässä tilanteessa aikuinen alkoi auttaa lasta riisuutumaan, mutta lapsi halusikin riisua itse.

Johannes: ”Ite.”

Lh1: ”Sä haluat riisua ite.”

Johannes riisuutuu ja menee vessaan.

Aikuinen mahdollisti lapsen omatoimisuuden antamalla tämän toimia itsenäisesti. Ruokailussa neuvottelun kohteena oli syömisen tarpeellisuus yleensä, ruoan määrä, maistamisperiaate sekä makuasiat.

Aino-Kaisa ja lh3 juttelevat siitä, että ensi vuonna esikoulussa saa ottaa itse ruokaa.

Aino-Kaisa: ”Pitääkö eskarissa syödä kaikki?”

Lh3: ”Pitää maistaa.”

Aino-Kaisa: ”Koulussaki pitää maistaa, mutta vaan viis kertaa, Antti sano.”

Neuvottelun kohteena ovat siis yleensä asiat, jotka koskevat suoraan lasta itseään ja joista aikuinen on valmis antamaan osan päätäntävällä lastalle. Lasta ei voi pakottaa syömään kaikkea, mutta maistaa täytyy, jotta tottuu makuun. Jos lapsi ei syönyt, vaan kertoi syöneensä kotona ennen päiväkotiin tuloa, työntekijä ei yleensä vaatinut lasta syömään. Kiistaa työntekijän ja lapsen välillä syntyi perushoitotilanteissa ruoan määrästä, sekä liian vähästä että liian paljosta määrästä ruokaa lautasella, ja maistamisperiaatteesta. Kiistat osoittavat tulkintani mukaan myös sen, että lapset ovat halukkaita päättämään omista asioistaan ja tätä kautta saavuttamaan valtaa suhteessa itseään koskeviin asioihin. Myös vallasta kiisteltiin.

Aino-Kaisa: ”Lopeta tuo huutaminen meille tai joudut nukkariin.”

(Aino-Kaisa 5v. lh2:lle tämän pyytäessä lapsia puhumaan hiljaa kun muut nukkuvat.)

Lh4: ”Nyt lopetat, sä sanot aina aikuiselle vastaan, kyllä se on aikuinen joka sanoo vielä miten täällä ollaan!”

Edellisessä esimerkissä lapsi käyttää uhkausta, jota aikuiset joskus päiväkodissa käyttävät. Aikuinen komentaa lasta lopettamaan vastustelun ja osoittaa sanallisesti oman asemansa ryhmässä. Voi olla, että aikuinen pelkää tilanteen riistäytyvän hallinnasta, jollei hän osoita omaa valtaansa määrätä asioita. (Ks. myös Strandell 1995, 126-127.) Lapsi voi perushoitotilanteissa myös puhumattomuudella uhmata aikuisen käskyjä ja samalla kokeilla valtasuhteen pysyvyyttä. Tästä esimerkkeinä aineistossani ovat ruokailutilanteet, joissa aikuinen patistaa lasta syömään lapsen istuessa hiljaa paikallaan.

Aikuiset ja lapset puhuivat havainnointiaikana yhdessä myös siitä, että kaikkien täytyy yhdessä päättää mitä päiväkodissa tehdään. Yhdessä sopimisella rakennetaan jaettua päätöksentekoa ja lisätään demokratiaa ryhmässä. (ks. myös Alanen 2007; Hart 1997, 3.) Aikuisen ja lapsen yhteistoiminta perushoitotilanteissa näkyi selvimmin omatoimisuuden opettelussa. Aikuinen ohjeisti lasta lapsen pyynnöstä, jos tämä esimerkiksi otti itse ruokaa tai tarvitsi apua vessassa käyntiin. Neuvottelun lisäksi myös ristiriitatilanteilla rakennetaan ja kyseenalaistetaan vallitsevia valtasuhteita. Yhteistoimintaa on yleensä sellaisissa tilanteissa, joissa molemmat osapuolet pyrkivät samaan lopputuloksen kuten aineistossani omatoimisuuden opettelussa. Ristiriidat taas aiheutuvat usein siitä, että toisen osapuolen saavuttaessa jotain toinen menettää jotain. Menetyksen mahdollisuus aiheuttaa vastustusta; toisen saavuttaessa enemmän valtaa ohjata tilannetta haluamaansa suuntaan omat toimintaresurssit kaventuvat.

Aineistoni mukaan aikuinen ja lapsi olivat perushoitotilanteissa useimmin yhteistyössä ja neuvottelivat asioista eniten kaikista tilanteista. Havainnointiaineistossa lasten ja aikuisten yhteistyötä oli 46%:ssa perushoitotilanteita kun taas videoaineistossa yhteistoimintaa oli 26%:ssa tilanteita.

Tuokiot

Ensimmäisellä havainnoimallani tuokiolla aikuinen ja lapset keskustelivat tuokion teemasta, jonka lapset olivat toivoneet. Sekä aikuinen että lapset toivat esiin uusia ideoita aiheen käsittelyyn muun muassa aikuisen ideoiman ja kokoaman mind mapin avulla. Eräs lapsista halusi esitellä keräämiään aarteita tuokion aluksi ja siitä aikuinen sai idean perustaa aarrelaatikot jokaiselle, koska aarteet liittyivät myös prinsessa- ja prinssiaiheeseen. Myös Strandell (1995, 32) totesi päiväkodin arkea koskevassa tutkimuksessaan aloitteiden ja ideoiden syntyvän usein meneillään olevan toiminnan innoittamina sekä osana sitä. Liikuntatuokiolla aikuinen ja lapsi keskustelivat käytettävistä välineistä.

Varpu: ”Mä tarvisin kyllä pienemmän (jumppanauhan).”

Lh1: ”Nyt ei oo pienempiä.”

Lh3: ”Ois täällä huiveja.”

Varpu: ”Mä haluun huivin.”

Varpu ottaa lyhyen nauhan ja alkaa heilutella sitä.

Esimerkissä lapsi huomaa, että joillakin lapsista on pienemmät jumppanauhat ja osaa vaatia sellaista itselleen. Työntekijä, joka on vastuussa tuokiosta (Ih1), kieltäytyy vaihtamasta jumppanauhaa. Toisaalta lapselle kelpaa toisen työntekijän esittelemä huivi. Neuvottelulla päädytään kaikkia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun. Tuokioilla yhdessä tehtävän työn lopputuloksesta neuvoteltiin ja keskusteltiin yhdessä. Esimerkiksi miellekarttaa tehtäessä työntekijä luki lopuksi kaiken mitä oli kirjoittanut. Osa lapsista protestoi jotain asiaa vastaan ja niin miellekarttaan tehtiin lisäyksiä.

Havainnointiaineiston perusteella tuokiot olivat määrällisesti toiseksi useimmiten (35%) aikuisen ja lapsen välisen yhteistoiminnan ja neuvottelun tilanteita. Videoaineiston perusteella taas tuokioilla lapset ja aikuiset eivät neuvotelleet keskenään. Tämä johtuu siitä, että videoaineistossa on vain yksi lyhyt tuokio.

Leikki

Aikuisen ja lapsen vastavuoroisuus näkyy leikissä toiminnassa ja keskusteluissa, kuten leikissä, jossa päiväkodin työntekijä ja lapsi leikkivät vesileikkejä vessassa.

Johannes pyytää lisää saippuaa.

Lto lisää saippuaa veteen, ottaa kupin ja keksii uuden tavan kaataa vettä.

Johannes: ”Minä!” Ottaa kupin ja kaataa vettä.

Johannes hymyilee, ojentaa kupin lto:lle ja he jatkavat veden kaatamista altaaseen vuorotellen Johanneksen jakaessa vuorot. Vuorojen jakaminen tapahtuu sanomalla ”minä” omalla vuorolla ja ojentamalla kuppi lto:lle hänen vuorollaan.

Veden kaataminen jatkuu vuorotellen, kunnes Johannes keksii uuden tavan laittaa vaahtoa kuppiin.

Esimerkissä lapsi ja aikuinen toimivat tasavertaisina molempien esitellessä uuden tavan leikkiä vedellä, vaahdolla ja kupilla. Aikuinen pääsee pois ohjaajan ja opastajan roolista, kun hän suostuu lapsen opastettavaksi. Lapsi, joka ei vielä ole kielellisesti kovin taitava, osaa käyttää päiväkodissa yleistä vuorotteluperiaatetta leikissä. Kommunikointi lapsen

puolelta on sanojen sijasta enemmänkin ilmeitä, eleitä ja äännähdyksiä, joita aikuinen tulkitsee. (Ks. myös Cousins 1996, 191, 200-201; Lundy 2007, 937.) Aikuisen ja lapsen yhteistoiminta ilmenee myös leikkitalanteissa neuvotteluna ja kompromissien tekona valtakysymyksistä, leikkivälineistä ja toiminnasta, kuten tilanteissa, joissa lapset maalasivat ja neuvottelivat aikuisen kanssa väreistä tai ulkona kesken leikin vaatteista tai mitä kankaita saa käyttää nuken kestovaippoihin. Lapsi osallisti aikuista leikkitoimintaan pyytämällä leikkiin tai kysymällä aikuiselta neuvoa vaikeissa tilanteissa. Joskus aikuinen tarjoutui itse ottamaan jonkin roolin leikissä, jota kukaan lapsista ei halunnut, kuten seuraavassa esimerkissä.

Justiina lto:lle: ”Ollaanko Se vanha kissa nukkuu?”

Lto laulaa laulua, ”Tätäkö?”

Justiina: ”Joo.”

Lto: ”Menkää esittämään.”

Justiina ja Mira menevät automaton päälle, mutta eivät pääse yhteisymmärrykseen siitä, kumpi on kissa ja kumpi hiiri.

Lh5: ”No mää oon sitte hiiri.”

Tytöt jatkoivat leikkiä monta kertaa peräkkäin aikuisen esittäessä hiiren roolia. Havainnoinnin aikana lapset pyysivät monia kertoja aikuisia leikkiinsä. Joskus joku lapsista ilmoitti haluavansa leikkiä sillä kertaa kahdestaan aikuisen kanssa. Kenties aikuisen kanssa leikkiminen tuo vaihtelua lasten keskinäiseen leikkiin. Leikit aikuisen kanssa voivat olla hieman erilaisia kuin ikätoverin kanssa. Lisäksi leikissä lapsen on mahdollista ottaa erilainen rooli suhteessa aikuiseen kuin yleensä arjessa. Tästä esimerkkeinä ovat leikit, joissa lapsi kutsuu aikuisen luokseen kyläilemään, pyytää aikuisen oppilaaksi ollessaan itse opettaja tai pyytää aikuista asiakkaaksi kioskiinsa.

Lapsi sai aikuiselta ohjausta ja apua pyytäessään. Useimmiten lapsi tarvitsi apua jonkin ulottumattomissa olevan tavaran saamiseksi tai vaikkapa solmun tekemiseen silloin kun lapsen oma taito ei riittänyt. Aikuinen otti huomioon myös sanattomia kutsuja leikkiin. Sanattoman kutsun ymmärtämiseen tarvittiin aikuisen herkkyyttä tulkita lapsen ilmeitä ja eleitä.

Elena menee lh3:n viereen seisomaan ja hymyilee, heittää hiekkaa eteenpäin.

Lh3 ottaa lapion ja ämpäriin, menee hiekkalaatikolle lapioimaan hiekkaa.

Elena juoksee perässä, hymyilee ja alkaa lapioida.

Elena katsoo lh3:sta.

Lh3 ja Elena lapioivat yhdessä hiekkaa samaan ämpäriin, Elena nauraa ääneen.

Tulkintani mukaan nauru kertoo tässä esimerkissä lapsen olevan tyytyväinen aikaansaannokseensa. Aina aikuinen ei huomannut lapsen sanatonta viestintää ja joskus lapsen sanallisetkin kutsut leikkiin jäivät aikuiselta huomaamatta. Kaikkea ei voi eikä ehdikään huomata silloin, kun lapsia on useampia yhtä aikuista kohti. Usein työntekijällä oli lasten leikkiessä muita töitä hoidettavanaan, kuten askartelujen valmistamista, työvuorolistojen laatimista tai paikkojen järjestelyä. Leikki mielletään usein alueeksi, jolla lapset ovat asiantuntijoita ja ehkä tästä syystä aikuiset ajattelevat leikkiajan olevan hyvää aikaa tehdä muita töitä. Leikkitilanteissa lasten ja aikuisten väliset ristiriidat olivat harvinaisia. Ne harvat ristiriidat, joita oli, koskivat leikissä käytettäviä materiaaleja tai tilaa.

Leikissä aikuisen ja lapsen välinen yhteistyö lapsen osallisuuden rakentamiseksi näkyi sekä havainnointi- että videoaineistossa 18% kaikista leikkitilanteista.

Siirtymätilanteet

Siirtymätilanteissa aikuisen ja lapsen yhteistoiminta oli pääasiassa neuvottelua tilasta, toiminnasta ja pukemistilanteissa vaatteista. Toiminnasta neuvottelu siirtymätilanteissa oli esimerkiksi pukemistilanteessa neuvottelua siitä, mitä ulkona tehdään ja missä leikitään. Ryhmällä oli käytössään sekä yläpiha että alapiha. Lähes joka kerta ennen ulos siirtymistä joku ryhmän jäsenistä kysyi, kummalla pihalla ulkoillaan. Siirtymän aloittamisesta neuvoteltiin myös toisinaan.

Lh3: ”Nyt Varpu haluaa piirileikkejä, kuka haluaa olla piirileikkejä?”

Kaikki tytöt menevät.

Lh3: ”Jussi ja Ville, alatteko te?”

Jussi ja Ville: ”Eikä.”

Lh3: ”Ei, jaha.”

Lh3 ja tytöt aloittavat piirileikin.

Aikuinen kartoittaa lapsen pyynnöstä kuinka moni muista lapsista on valmis siirtymään leikistä toiseen. Tytöt menevät, mutta pojat kieltäytyvät aikuisen kutsusta.

Aineistoni perusteella aikuinen ja lapsi neuvottelevat tai ylipäätään toimivat yhdessä siirtymätilanteissa vähemmän kuin muissa tilanteissa. Tämän tulkitsen johtuvan siitä, että siirtymätilanteet ovat hyvin vahvasti sidoksissa päiväjärjestykseen. Tämä ei koske kuitenkaan siirtymiä leikistä toiseen.

Paikasta toiseen siirryttäessä aikuinen ja lapsi ovat havainnointiaineiston mukaan yhteistyössä 15%.ssa tilanteista ja tilanteesta toiseen siirryttäessä 14%:ssa tilanteista. Videoaineistossa ei näy lainkaan lapsen ja aikuisen yhteistoimintaa paikasta toiseen siirryttäessä ja tilanteesta toiseen siirtymissä aikuinen ja lapsi ovat yhteistyössä 10%:ssa tilanteista. Kaiken kaikkiaan aikuinen ja lapsi toimivat yhteistyössä havainnointi- ja video aineistossa eniten (42%) perushoitotilanteissa. Vähiten aikuinen ja lapsi rakensivat yhdessä osallisuutta havainnointiaineiston mukaan siirtymätilanteissa (14%) ja videoidun aineiston mukaan siirtymätilanteissa sekä tuokiolla (0%).

7.2.3 Lasten oma toiminta

Leikki

Lapset aloittivat leikin heti, kun päiväjärjestys sen salli ja johtivat sen kulkua, mikäli aikuisen määrittelemä aika mahdollisti leikin jatkumisen. Leikin kulun johtamiseen sisältyi havaintojeni mukaan lapsen oman toiminnan kontrollointi ja ohjaus, mikä ilmeni muun muassa oman toiminnan sanoittamisena ja kielellisenä rajoittamisena, toisen lapsen toiminnan raportointina aikuiselle, avun pyytämisenä aikuiselta tarpeen vaatiessa ja toisen lapsen toiminnan ohjauksena.

Ville: ”Nyt leikki alkaa!”

Ville rullaa autoaan automatolla, Sanni laittaa oman autonsa parkkitaloon.

Sanni: ” Hissit, hissit, missä täällä on hissit?”

Ville: ”Ei se voi koko ajan olla siellä, sen pitää tulla välillä tänne.”

Sanni laittaa autonsa automatolle ja alkaa ajaa.

Ville: ”Auto sanoo prrrmm, prmmm.”

Sanni: ”Prmmmm, prrrrrmm.”

Havaintojeni mukaan toisen lapsen toiminnan ohjaus on yleistä tilanteissa, joissa vanhempi lapsi leikkii nuoremman lapsen kanssa tai silloin kun joku leikkijöistä on muita taitavampi kyseisessä leikissä. Toisen lapsen toiminnan ohjauksen voi tulkita kanssatoimijan osallisuuden rakentamiseksi (Lehtinen 2000, 189). Useimmiten lapset hyväksyivät vanhemman lapsen ohjauksen, mutta joissakin tilanteissa lapsi selvästi ärsyyntyi toisen lapsen ohjausyrityksestä. Seuraavassa tilanteessa tytöt ovat samanikäisiä.

Maria: ”Onko tämä nyt sydän?”

Aino-Kaisa: ”Ei.”

Aino-Kaisa alkaa neuvoa miten Marian tulisi jatkaa, jotta kuviosta tulisi sydän.

Maria: ”Mä itse suunnittelen tämän, sinä et määrää mitä minä teen.”

Esimerkissä Maria ei haluakaan saada neuvoa, vaikka aluksi kysyi mielipidettä piirustuksestaan. Ehkä Maria ei halua antaa toisen tytön määrätä omaa tekemistään ja samalla myöntää toisen saman ikäisen olevan itseään taitavampi. Esimerkissä olevien tyttöjen välillä oli useita samankaltaisia tilanteita, joissa on tulkintani mukaan kyse valtasuhteen määrittelystä. Tällaisissa tilanteissa kyse ei tulkintani mukaan ole niinkään toisen lapsen osallisuuden rakentamisesta (vrt. Lehtinen 2000, 189), vaan oman valta-aseman osoittamisesta.

Lapsi saattoi leikissä ohjata myös ryhmän työntekijän toimintaa. Aikuinen suostui yleensä niihin leikkirooleihin, jotka lapsi hänelle antoi. Aikuisen yhteistyökykyisyydestä päätellen aikuinen mieltää leikin lapsen asiantuntijuuden alueeksi. Päiväkodissa työntekijät tunnistavat leikin pedagogisen ja psykologisen merkityksen lapsen kehitykselle ja arvostanevat leikkiä myös näistä syistä (ks. myös Strandell 1995, 9).

Leikkitilanteissa lapset kannustivat toisiaan sekä rajoittivat toisen lapsen tai aikuisen toimintaa ja tilaa yleensä sanallisesti kieltämällä muita ottamasta tiettyjä tavaroita tai olemaan tietyissä paikoissa. Kannustaminen oli yleistä pelitilanteissa kun toinen lapsi sai esimerkiksi fortunassa hyvät pisteet tai löysi kaksi samanlaista kuvaa muistipelissä. Lapset

rajoittivat toisten lasten ja aikuisten toimintaa nimeämällä jotkut tavarat tai paikat omikseen heti leikin alussa. Näin laajennetaan omia toimintamahdollisuuksia leikin aikana. Toisinaan päiväkodin tavaroiden omiminen johti lasten väliseen kiistaan siitä, kuka tavarat oikeasti omistaa ja voiko kukaan omia niitä itselleen. Vastavuoroisuusperiaatteen rikkominen, kosto ja kiusaaminen liittyivät myös osaltaan lasten välisten suhteiden hiomiseen.

Aino-Kaisa: ”Maria, toisitko sakset?”

Maria: ”En kun määhän askartelen.”

Aino-Kaisa: ”Mutta sun täytyy kuitenkin omat hakea.”

Maria ei tuo saksia.

Vähän ajan kuluttua Maria pyytää Aino-Kaisaa tuomaan itselleen lisää paperia.

Aino-Kaisa: ”En tuo kun sääkään et tuonu mulle äsken saksia.”

Edellisessä esimerkissä Aino-Kaisa kostaa Marialle sen, ettei tämä hakenut saksia Aino-Kaisan pyytäessä. Aino-Kaisan viimeisestä kommentista voisi päätellä, että jos Maria olisi tuonut sakset, olisi Aino-Kaisa vastapalveluksena kenties tuonut paperia, jottei vastavuoroisuusperiaate olisi rikkoutunut. Kiusaaminen ilmeni toisen lapsen nimittelynä, tavaroiden vähättelynä ja jonkun lapsen tai lapsen ideoiden järjestelmällisenä syrjimisenä tilanteessa. Puolustautuminen oli usein vastaansanomista kiusaajalle. Joissakin tilanteissa kiusattu lapsi jätti kiusaajan huomiotta tai lähti paikalta. Menestyksellinen puolustautuminen kiusaamista vastaan ei ole kuitenkaan helppoa. Haastattelutilanteessa toinen lapsista mainitsikin kiusaamisen olevan pahinta mitä päiväkodissa voi tapahtua.

Kiusaamistilanteita oli vähän tutkimusaineistossani, yhteensä neljä. Lasten välisiä ristiriitatilanteita oli enemmän, mutta kiusaamistilanteiksi olen luokitellut vain ne tilanteet, joissa joku lapsista oli selkeästi muiden kiusanteon kohde. Tulkitsemisani ristiriitatilanteissa taas lapset olivat suhteellisen tasa-arvoisessa asemassa keskenään ja ristiriitatilanteet olivat yleensä kertaluonteisia. Lapset kiusasivat tilanteissa, joissa aikuista ei näkynyt tai hän oli keskittynyt omiin tehtäviinsä eikä siksi huomannut mitä lasten välillä oli tekeillä. Aikuisen huomion välttäminen osoittaa mielestäni sen, että lapset ovat omaksuneet yleisen säännön, jonka mukaan ketään ei saa kiusata. Päiväkodissa aikuisella

on valta puuttua tilanteisiin ja rankaista sopimattomasta käyttäytymisestä ja lapset tietävät tämän.

Lasten keskinäinen neuvottelu ja kompromissien tekeminen leikkivälineistä tai leikistä yleensä oli yleistä sekä ennen leikin alkamista että sen aikana. Neuvottelusta seurasi toiminnan muuttuminen, ristiriitojen sopiminen tai toisen lapsen tai itsensä sisällyttäminen leikkiin. Leikin lopettaminen oli myös yleensä lasten päätettävissä.

Sanni: ”Mä en halua enää tätä pukua.”

Lh1: ”Jaaha, siellä on prinsessa joutunu autotielle.”

Lh1 auttaa puvun pois Sannin päältä.

Sanni on leikkinyt prinsessaa ja haluaa vaihtaa autoleikkiin. Prinsessapuvussa ei voi leikkiä autoleikkiä, koska leikkirooli prinsessana on pitkälti vaatteiden määrittämä ja prinsessat eivät kaiketi leiki autoilla.

Itsensä sisällyttäminen leikkiin on joko aktiivista osallistumista tai pelkkää leikin katselua ja siihen eläytymistä itse leikkiin aktiivisesti osallistumatta. Lapset reagoivat ympärillään oleviin tapahtumiin katseella, hymyllä, kuunnellen, vieressä seisten ja tiiviisti tapahtumia seuraten. Näin lapsi hankkii tietoa siitä mitä ympärillä on meneillään. (Strandell 1995, 33; Stenvall & Seppälä 2008, 38.) Tämä kävi ilmi erityisesti lasten haastattelusta, jonka tein ohjattuun leikkiin pohjautuvan videon perusteella. Leikin aiheena oli häät. Ajatus hääleikistä oli lapsilta lähtöisin, mutta videon perusteella aikuiset järjestelivät ja päättivät pääosan leikin kulusta. Ensinnäkin pukeutumistilanteessa aikuiset määrittivät sen, millaisia vaatteita häissä yleensä pidetään ja auttoivat lapsia pukeutumaan. Koska aikuiset löysivät itselleen vain vaaleita vaatteita, he päättivät että kyseessä on kevähäät. Ryhmän työntekijät huolehtivat myös siitä, että leikin kulku eteni ”oikean” perinteisen hääjuhlakaavan mukaan. Tulkintani mukaan lapset olivat tilanteessa vain osittain apuna ideoinnissa.

Kuitenkin haastattelussa molemmat lapset olivat sitä mieltä, että lapset järjestelivät leikkiä ja olivat siinä pääosassa. Toinen lapsista oli erittäin aktiivinen toimija videolla ja toinen taas oli toiminnan suhteen ulkoisesti passiivinen. Aktiivinen lapsi ajatteli itse järjestäneensä

suurimman osan videolla olevasta leikistä, vaikka järjestelyihin kyllä osallistuivat hänen mukaansa kaikki, jotka silloin olivat paikalla. Myös ulkoisesti passiivinen lapsi ajatteli lasten järjestäneen leikkiä enemmän kuin aikuiset, vaikkakaan hän ei osannut eritellä kuka leikkiä järjesti. Lapsi, joka ei osallistunut aktiivisesti leikkiin, kertoi, ettei halunnut osallistua, koska ajatteli leikin kestävän niin pitkään. Muiden leikkiä oli kuitenkin mukava katsoa. Hän olisi myös halunnut olla mukana toiminnassa, jos leikki ei olisi kestänyt niin kauan. Lapsen ilmeistä ja kehon liikkeistä videolla huomasi hänen eläytyvän leikin kulkuun, vaikka hän ei aktiivisesti toiminutkaan muiden kanssa.

Aktiivinen lapsi oli tyttö, joka kertoi järjestävänsä leikissä prinsessajuhlat, jos saisi valita. Ulkoisesti passiivinen lapsi taas oli poika, joka ei haluaisi leikissä järjestää juhlia, vaan tehdä tietöitä kaverinsa kanssa. Hän oli hääleikin aikaan ainoa poika paikalla olevista lapsista. Haastattelu osoittaa mielestäni, että lasten osallisuutta ei voi tutkia pelkästään havainnoimalla. Kumpikin lapsista ajatteli lasten olleen aktiivisessa osassa leikin järjestämisessä, kun taas oman tulkintani mukaan lapset olivat leikissä lähinnä aikuisen järjestämän opetuksen kohteena. Osallisuuden tunteella on siis suuri merkitys sen kannalta, miten tilanne koetaan. Tunnetta taas on suhteellisen vaikea havainnoida.

Havainnointiaineiston mukaan lapsilla oli leikissä päärooli oman ja toistensa osallisuuden rakentamisessa ja rajoittamisessa. Myös Strandell (1995, 131-142) havaitsi tutkimuksessaan, että päiväkodeissa lasten osallisuudelle luodaan mahdollisuuksia nimenomaan antamalla heille tilaa päättää ja neuvotella keskenään leikissä. Leikin ajatellaan olevan lasten ominta kulttuuria. Kaikista havainnoimistani tilanteista leikkitalanteita oli määrällisesti eniten. Leikkeihin sisältyvät kaikenlainen ohjattu ja vapaaleikki sekä pelit. Havainnointiaineistossa lapsilla on valta määrittää tapahtumien kulkua 62%:ssa leikkitalanteista ja videoaineistossa 52%:ssa leikkitalanteista.

Siirtymätilanteet

Aineistoni perusteella tilasta toiseen siirtymissä lapset neuvottelivat keskenään leikkikaverin valinnasta tai leikkitalasta sallituissa rajoissa. Tilanteesta toiseen siirtymissä lapsilla oli sananvaltaa siirtymän ajankohtaan toiminnan, kuten ruokailun ja leikin lopettamisen kautta. Esimerkiksi lapsi sai jatkaa ruokailua rauhassa loppuun saakka, vaikka

kaikki muut olisivatkin olleet jo lepohetkellä. Tai jos lapsella oli leikki pahasti kesken siirtymähetken tullessa, hän sai yleensä lopetella leikin tai jättää tavarat odottamaan esimerkiksi ulkoilun ajaksi. Vaikka aikataulu jousti yksittäisen lapsen kohdalla tämän verran, seurasi lounaan jälkeen joka tapauksessa lepohetki, tai leikin jälkeen ulkoilu vessassa käynnin jälkeen ja tähän lapsi ei voinut vaikuttaa. Leikkikaverin, leikkitoiminnan ja leikkitalan vaihto olivat yleisiä siirtymiä, joihin lapsi vaikutti itse. Toiminnan aloitukseen lapsilla oli jonkin verran vaikutusmahdollisuuksia ja ne ilmenivät yleensä keskustelun, leikin tai arkiaskareiden aloituksena.

Välipalakärky on tullut, mutta kukaan ei ole vielä laittamassa välipalaa.

Severi: ”Saanko jakaa kaikille maidon? Tuleeko kaikille tavallista maitoa?”

Lh1 vastaa jotain, en kuule.

Severi: ”Mää laitan Jussin pöydälle tän hylamaidon.”

Severi laittaa maitopurkin pöydälle ja tavallisen toiselle.

Severi: ”Mää meen vessaan ja pesen kädet.”

Esimerkissä Severi alkaa puuhata siirtymää leikkitalanteesta välipalalle, kun kukaan aikuisista ei sitä tee. Aineistossani oli muutama vastaava esimerkki, joissa lapsi huolehtii, että asiat sujuvat samalla tavalla kuin ne yleensä päivästruktuurin mukaan menevät. Myös Lehtinen (2000, 179-182) toteaa tutkimuksessaan, että lapset uusintavat ja pitävät yllä päiväkodin päivärytmiä itsekin huolehtimalla päivärytmin mukaisista siirtymistä, ellei päiväkodin henkilökunta huolehdi niistä. Uusintamalla lapsi rakentaa osaltaan päiväkotikulttuuria, mutta ei niinkään pyri muuttamaan sitä, vaan toimimaan odotusten ja normien mukaisesti.

Havainnointiaineiston mukaan lapsilla oli siirtymätilanteissa vaikutusmahdollisuuksia tilanteesta toiseen siirryttäessä havainnointiaineistossa 38%:ssa tilanteita ja videoaineistossa 56%:ssa tilanteita. Havainnointiaineistossa lapsilla oli vaikutusmahdollisuuksia 5%:ssa kaikista tilanteista, jotka koskivat siirtymiä paikasta toiseen ja videoaineistossa 25%:ssa tilanteista. Tilanteesta toiseen siirtymiin sisältyvät siirtymät leikistä toiseen.

Perushoitotilanteet

Perushoitotilanteissa lasten osallistuminen näkyi enimmäkseen keskusteluaiheen valitsemisena. Esimerkiksi ruokailussa ja vessassa lapset aloittivat usein keskustelun jostakin aiheesta ja osallistivat aikuisia mukaan kysymyksillä. Lapset myös ohjasivat toistensa toimintaa esimerkiksi ruokailussa, kuten seuraavassa esimerkissä.

Jenni Almalle: ”Juo tuo mehu ja vie sitte muki tuonne. Vie ensin tämä (muki) ja tuu sitte takasi ja vie lautanen.”

Jenni ojentaa lautasen Almalle.

Alma: ”Kiitos Jenni!”

Alma hymyilee ja vie lautasen kärryyn.

Toisen lapsen toiminnan ohjaus oli yleisintä silloin, kun päiväkodin aikuinen ei ehtinyt paikalle. Lapset puuttuivat toistensa tekemisiin perushoitotilanteessa myös silloin, kun joku lapsista rikkoi yleistä käyttäytymissääntöä vastaan. Strandell (1995, 142) kutsuu toisten lasten toiminnan ohjausta suhteiden säätelyksi itsen ja muiden välillä, mikä on yksi omatoimisuuden osa-alue. (vrt. Lehtinen 2000, 189.) Pukemistilanteissa ja ruokailussa lapset olivat omatoimisia aikuisen sallimissa rajoissa. Tämä ilmeni esimerkiksi tilanteissa, joissa lasten annettiin ottaa itse ruokaa tai kaataa maitoa itselleen.

Veera katsoo lastenhoitajaa.

Veera: ”...Saako lisää maitoa?”

Lh5 ”Kaada itte tästä.”

Veera: ”Joo, se on kivaa, sikahelppoo!”

Veera kaataa itse maidon lasiin ja jatkaa ruokailua.

Lapsi teki mielellään pieniä askareita ja auttoi sekä itseään että muita. Lapsi saa tunteen omasta pätevydestään ja lapsen itsetunto kasvaa kun hänen osallisuutensa mahdollistetaan (Hart 1997, 3). Itsenäinen toiminta perushoitotilanteissa vähentää lapsen riippuvuutta aikuisesta, jota vastaan lapsi usein kapinoi. Lisäksi lapsi motivoituu paremmin toimintaan, kun hän pääsee itse vaikuttamaan sen kulkuun; hän kokee toiminnan omakseen (Strandell 1995, 180).

Perushoitotilanteiden havainnointiaineistossa lapset vaikuttavat toimintaan 27% tilanteista ja videoaineistolla 45% tilanteista.

Tuokiot

Aineiston perusteella lapsi aloitti tuokioilla keskustelun varsinaisesta tuokion aiheesta poiketen tai kiusasi toista lasta, ja pääsi näin vaikuttamaan toimintaan muuten hyvin aikuisjohtoisilla tuokioilla.

Varpu on heiluttanut jo hetken jumppanauhaa ja heiluttaa edelleen jumppanauhaansa Lassin kasvojen edessä.

Lassi itkuisella äänellä: ”AU!”

Varpu: ”Anteeks, L.”

Varpu tanssahtelee toiseen suuntaan tuima ilme kasvoillaan.

Edellisessä esimerkissä toiminta itsessään oli aikuisen päättämä ja ohjaama, mutta lapsi sai aikaan reaktion toisessa lapsessa ärsyttämällä tätä. Keskustelun aloittaminen varsinaisesta aiheesta poiketen tapahtui eräällä tuokiolla siten, että lapsi toi ulkoa löytämiään esineitä tuokiolle. Tuokion alussa lapsen esitellessä esineitä virisi yleinen keskustelu kyseisten esineiden elollisuudesta tai elottomuudesta, vaikka varsinaisen tuokion teemana olivatkin prinsessat ja prinssit. Päiväkotiryhmän aikuinen kytki keskustelun prinsessateemaan puhuttelemalla esineitä aarteiksi. Tulkitsen lasten yritykset vaikuttaa tuokioilla pyrkimyksiksi päättää tapahtumien kulusta ja näin saavuttaa valtaa sekä itsemääräämisoikeutta heitä itseään koskevissa asioissa tai suhteessa muihin ihmisiin. (ks myös Strandell 1995, 180.)

Sekä havainnointi- (12%) että videoaineistossa (0%) tuokioilla oli vähiten tilanteita, joissa lapset pääsivät vaikuttamaan jollain tapaa tapahtumien kulkuun. Kaikista tilanteista tuokioita oli myös vähiten havainnointiaineistossa. Kaiken kaikkiaan lapset määrittivät tapahtumien kulkua havainnointiaineistossani eniten (62%) leikissä. Videolla taas lapsilla oli suurin (56%) vaikutus leikin siirtymätilanteisiin. Vähiten (5%) lapsilla oli valtaa havainnointiaineiston mukaan muissa kuin leikkiin liittyvissä siirtymätilanteissa ja videoidun aineiston mukaan tuokioilla (0%).

7.3 Aikuisen lapsikäsitys lapsen osallisuuden vaikuttavana tekijänä

Päiväkodin työntekijän lapsikäsitys korostuu lasten osallisuuden toteutumisessa, koska päiväkotiympäristönä on vahvasti aikuisen määrittämä (Morrow 2008, 129; Strandell 1995, 185). Tässä luvussa tarkastelen lähemmin työntekijän suhtautumista lapseen ja lapsuuteen. Luku on osittain koontia edellisestä luvusta, mutta käsittelen tässä luvussa tarkemmin aikuisen suhtautumista lapseen ryhmän kulttuuria rakentavana tekijänä. Koska haastatteluun osallistui vain yksi ryhmän aikuisista, käytän haastattelua tukena omille havainnoilleni. Havainnoitavina olivat ryhmän kaikki viisi aikuista. Tuloksentani mukaan aikuisen toiminta ja suhtautuminen lasta kohtaan näyttäytyi havainnointiaineistossa lapsen osallisuutta rakentavana ja rajoittavana käyttäytymisenä.

7.3.1 Lapsi oman elämänsä asiantuntija; lapsen osallisuutta rakentava suhtautuminen lapseen ja lapsen toimintaan

Havainnointiaineistossa päiväkodin työntekijä salli ja kehotti lasta ruokailutilanteissa esimerkiksi kaatamaan itselleen maitoa ja ottamaan itse ruokaa. Pukemistilanteissa aikuinen ja lapsi keskustelivat ja tekivät kompromisseja toisinaan siitä, mitä lapsi pukee ylleen. Lapsen osallisuutta rakentavaan suhtautumiseen ja käyttäytymiseen kuuluu aikuisen luottamus lapsen kykyihin toiminnassa ja keskusteluissa, jotka koskevat suoraan lasta tai lapsen asioita (Karlsson 2000, 148-150). Haastattelussa kävi ilmi, että lapsilta tulee usein ratkaisu arjen pulmiin, joita aikuiset yrittävät turhaan keskenään ratkaista. Tällaisesta tilanteesta on esimerkkinä tilanne, jossa aikuiset suunnittelevat tulevaa toimintaa ja yrittävät ratkaista, miten jokin asia tehtäisiin. Aikuisen täytyy vain osata kysyä lapselta. Aikuisen taito puhua lapselle mahdollistaa lapsen äänen kuulumisen lasta koskevassa päätöksenteossa (Alderson 2000a, 74-75). Päiväkodin työntekijän luottamus lapsen kykyyn tehdä valintoja kävi usein ilmi leikkutilanteissa, joissa lapsi sai valita tekemisensä vapaasti tai toisten lasten kanssa neuvotellen sallituissa rajoissa.

Haastattelussa ilmeni, että lapset voivat päiväkodissa päättää pienistä arkisista asioista. Havainnointiaineiston perusteella päättämisoikeus arjessa tarkoittaa muun muassa sitä, että päiväkodin työntekijä sallii lapsen päättää esimerkiksi perushoitotilanteissa, millä paikalla

istuu ruokailun ajan ja paljonko syö. Ryhmän aikuinen ei myöskään pakota lasta syömään, kuten seuraavan esimerkin toteamus osoittaa.

Lto: ”No lapsi syö silloin kun sillä on nälkä.”

Ruokailutilanteessa ruokaa oli useimmiten kuitenkin maistettava. Aikuinen huomioi lapsen iän ja kehitystason havainnollistamalla asioita konkreettisesti nuorimmille lapsille. Esimerkiksi eräässä tilanteessa aikuinen näytti käsillään suuren ja pienen eron pienelle lapselle.

Havainnointiaineistossani on tilanteita, joissa ryhmän aikuinen suhtautuu leikkisästi lapsen kapinointiin ruokailutilanteessa ja ymmärtäväisesti lapsen unohtamiin asioihin sekä esimerkiksi huomasi lapsen pelon kun satukasetilla oli erityisen jännittävä kohta. Huomattuaan lapsen pelon aikuinen tuli lapsen pyytämättä paikalle ja otti lapsen syliinsä. Haastattelussa päiväkodin työntekijä toi esille sen, että lapsilla on erilainen maailmankuva, ajattelutapa, tapa ilmaista tunteita ja yleensäkin tapa olla verrattuna aikuiseen. Hetken merkitys korostuu lasten kanssa tehtävässä työssä, koska lapsille tämä hetki ja hyvin pieneltäkin tuntuvat asiat ovat tärkeitä. (Ks. myös Strandell 1995, 19; Pekki & Tamminen 2002, 32, 34.)

Haastattelussa tuli ilmi se, että lapsi pyrkii olemaan hyvä, mutta olosuhteet voivat olla huonot. Lapsella on aina joku syy käyttäytymiseensä. Syyn selvittäminen taas vaatii aikuiselta viitseliäisyyttä, taitoa ja herkkyyttä. Aikuisella on mahdollisuus päästä lähemmäs lasten maailmaa ja ymmärtää lasta paremmin, kun hän ymmärtää lapsen ajattelutavan olevan erilainen kuin aikuisen. Myös John (1996, 19-21) ja Strandell (1995, 149) mainitsevat tutkimuksissaan kuilun aikuisten ja maailmojen välillä kaventuvan silloin kun molemmat toimivat yhteistyössä keskenään ja ymmärtävät toistensa erilaisuuden.

Lasten teoksia oli esillä päiväkodissa, mikä kertoo päiväkodin työntekijän arvostavan lasta ja lapsen tekemisiä (ks. myös Patton 2002, 304). Aikuisen arvostus lasta kohtaan näkyi lisäksi siinä, että lasten leikille varattiin aikaa ja lasten toiveita toteutettiin monenlaisissa toiminnallisissa tilanteissa, esimerkiksi tuokioilla ja leikkitalanteissa. Haastatteluaineiston mukaan päiväkodin työntekijöiden säännöllinen arvokeskustelu ja ajoittainen

nykyisenkaltaisen toiminnan kyseenalaiseksi asettaminen lapsen näkökulmasta mahdollistaa lapsen osallisuuden toiminnassa. Etenkin pienten lasten kanssa painottuu aikuisen kyky havainnoida ja tulkita lasta, koska nuorimmat lapset eivät vielä osaa sanallisesti ilmaista itseään. Lapsen tulkitseminen edellyttää luonnollisesti tarpeeksi hyvää lapsen tuntemista. Lasten kommunikointi on vähemmän verbaalista mutta enemmän fyysistä kuin aikuisten (Strandell 1995, 26; Lundy 2007, 937). Lapsen tiedonsaannin päiväkodin työntekijä mahdollistaa havainnointiaineistossa antamalla neuvoja lapselle lapsen kysyessä sekä lukemalla ja kertomalla lapselle lapsen kysymistä aiheista. Tällaisia tilanteita oli esimerkiksi tuokioiden jälkeen, kun joku lapsista haluaa tietää lisää tuokiolla käsitellyistä aiheista. Usein nämä keskustelut vanhempien lasten ja tuokiota pitäneen aikuisen välillä jatkuivat ruokailutilanteessa. Nuorimmat lapset eivät ottaneet osaa näihin keskusteluihin.

Päiväkodin työntekijä toimii havainnointiaineistossa lapsen avustajana siivoustilanteissa ja leikissä. Leikkivälineiden siivoaminen leikin jälkeen kuului lapsen velvollisuuksiin, mutta ryhmän aikuinen suostui pyydettyä avustamaan lasta. Sen sijaan yhteisiä sääntöjä laadittaessa sekä arkiaskareiden hoitamisessa, kuten pöydän kattamisessa, ryhmän aikuinen oli usein lapsen tasavertaisena kumppanina. Arkiaskareisiin osallistuminen mahdollistaa lapsen osallisuuden päiväkodin arjessa. (Ks. myös Stenvall & Seppälä 2008.) Tunnettu asia päiväkotimaailmassa on myös se, että lapset on helpompi sitouttaa yhteisiin sääntöihin, mikäli he ovat itse saaneet olla luomassa niitä. Päiväkodin aikuiset saattavat ottaa tarkoituksella tietynlaisia rooleja tietyissä tilanteissa saadakseen lapset toimimaan haluamallaan tavalla. Tällaisissa tapauksissa lapsi on aikuisen opetuksen ja kasvatuksen kohteena, mutta samalla myös lapsen osallisuus mahdollistuu.

Tuokioilla ryhmän aikuinen kirjoitti ylös kaikki teemaan liittyvät lasten ehdotukset. Joissakin tilanteissa lasten protestointi sai aikaan muutoksen toiminnassa. Kuuntelemalla lasta aikuinen osoittaa, että lapsen sanominen on merkityksellistä ja näin edistää lapsen osallisuuden tunnetta. Haastatteluaineiston mukaan lasten osallistumisen lisääminen aikuisten välisiin keskusteluihin kasvattaisi lasten turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunteen synnyttäjänä on lapsen tietoisuus siitä, että sekä päiväkodin henkilökunnalla keskenään että henkilökunnalla ja vanhemmilla on yhteiset linjat ja näkemykset lapsen

parhaasta. Haastateltavan mukaan päiväkodissa on tärkeintä se, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi. Olonsa turvalliseksi tunteva lapsi osallistuu enemmän ja saavuttaa osallisuuden tunteen, jolloin hän kokee voivansa toteuttaa itseään ja viihtyy paremmin päiväkodissa. Kuitenkin ryhmän aikuinen oli sitä mieltä, että joillekin lapsille osallisuus ja toimintaan osallistuminen on tärkeämpää kuin toisille, sillä joillekin lapsille kelpaa lähes kaikki toiminta mitä heille järjestetään.

Päiväkodin työntekijän suhtautuminen lapseen oman elämänsä asiantuntijana on osa uutta yhteiskuntatieteellistä näkemystä lapsesta aktiivisena oman elämänsä subjektina (Alanen & Bardy 1991, 64). Kun lapsen omat toimintamahdollisuudet tunnustetaan ja tunnustetaan, mahdollistuu samalla sekä lapsen aktiivinen osallistuminen että laajemmin osallisuus.

7.3.2 Lapsi suojelun ja ohjauksen kohteena; lapsen osallisuutta rajoittava suhtautuminen lapseen ja lapsen toimintaan

Vaikka työntekijä luotti lapsen taitoihin ja kykyihin monissa tilanteissa havainnointiaineistossa, oli myös tilanteita, jolloin aikuinen teki ja päätti asioita lapsen puolesta. Esimerkiksi ruokailutilanteissa ryhmän työntekijä toi lapselle lautasen valmiina eteen tai haki lapselle tarvikkeita, jotka lapsi olisi voinut itsekin hakea. Toisinaan pukemistilanteissa aikuinen puki lapsen, joka olisi osannut pukea itsenäisesti. Tulkitsen avustamisen tilanteissa, joissa lapsi osaisi ehkä itsekin toimia, epäluottamukseksi lapsen taitoja ja kykyjä kohtaan. Aikuinen pitää lasta avuttomampana kuin hän onkaan. Toisaalta avustaminen perushoitotilanteissa voi johtua myös aikuisen kärsimättömyydestä. Toiminta ja siirtymät sujuvat helpommin ja nopeammin aikuisen johtamina kuin jos lapsi ohjattaisiin tilanteessa toimimaan itsenäisesti. (Ks. myös Alderson 2000a, 73-77; Howe & Covell 2005, 5; Lundy 2007, 929-930.) Epäluottamus ilmenee havainnointiaineiston perusteella myös lapsen jatkuvana varoitteluna, lasten toivoman teeman rakentamisena ja kehittelynä ilman lapsia sekä epäluuloisuutena lapsen sanomisia kohtaan, kuten seuraavissa esimerkeissä.

Severi: ”Mä en oo enää omenalle ja päärynälle allerginen.”

Lh2: ”No kysytään äitiltä.”

Lh3: ”Ootteko käyny kädet pesemässä?”

Lapset: ”Joo!”

Lh3: ”Pitääkö tarkistaa, pitääkö tarkistaa?”

Ensimmäisessä esimerkissä päiväkodin työntekijä haluaa varmistaa lapsen vanhemmalta asian, joka koskee lasta itseään. Toisessa aineistofragmentissa ryhmän aikuinen epäilee, etteivät lapset puhu totta vakuuttaessaan pesseensä kätensä. Kummassakin esimerkissä aikuinen epäilee lapsen asiantuntemusta tämän omissa asioissa. Toisaalta esimerkiksi allergiatapauksessa päiväkodin aikuinen on vastuussa siitä mitä lapselle tarjoaa, jos vanhemmat ovat kertoneet lapsen olevan allerginen tietyille ruoka-aineille. Kenties työntekijä haluaa vastuunsa vuoksi varmistaa asian äidiltä.

Havainnointiaineistossa on joitakin tilanteita, joissa ryhmän aikuinen jättää huomiotta lapsen pyynnöt. Esimerkiksi ulkoleikissä lapsen pyytäessä toistuvasti työntekijää taluttamaan itseään hiekkalaatikon reunaan pitkin työntekijä kieltäytyi jatkamasta taluttamista. Liikuntatuokiolle mentäessä lapsi pyytää ryhmän aikuiselta saada olla prinsessa; aikuinen ei vastaa mitään, työntää vain lasta selästä eteenpäin kohti liikuntasalia. Melko tavallista oli, että ryhmän aikuisen ja lapsen yhteinen jutustelu keskeytyi ja välillä katkesi kokonaan ryhmän toisen aikuisen tullessa keskeyttämään juttutuokion omalla asiallaan. Yleensä keskeytystä ei pahoiteltu lapselle. Pukemistilanteissa lapsen ollessa läsnä työntekijät neuvottelivat toisinaan keskenään siitä, mitä lapsen tulisi pukea päälle. Tulkintani mukaan aikuisen välinpitämätön suhtautuminen lapsen tarpeita ja pyyntöjä kohtaan, sekä aikuisen asian priorisointi lapsen asiaan nähden rajoittavat lapsen osallisuutta. Välinpitämättömyydellä tarkoitan niitä tilanteita, joissa aikuinen ei huomioi millään tavalla lapsen pyyntöjä, niitä ei kommentoida eikä niistä keskustella.

Lapsen *ikä* rajoitti jonkin verran etenkin pienten lasten toimintaa ja siten myös osallistumista, koska esimerkiksi jotkut tavarat oli tarkoitettu isommille lapsille. Toisaalta aikuiset pyysivät toisinaan isompia lapsia olemaan käytöksellään esimerkkinä pienemmille lapsille, mikä saattaa muodostua isommille lapselle myös kuormaksi. Lapsella on päiväkodissa etuja tai rajoituksia suhteessa ikään, mikä kertoo ammattikasvattajien tarkastelevan lapsen kyvykkyyttä perinteisesti kehitysnäkökulmasta (Strandell 1995, 16).

Myös haastattelussa tuli esille se, että pienten lasten kiinnostuksen kohteiden löytäminen ja heidän osallisuutensa mahdollistava yhteistyö aikuisen kanssa on erityisen haastavaa. Yhteistyön haastavuus johtunee siitä, että pienet lapset ovat enemmän erilaisia suhteessa aikuiseen niin kielellisiltä taidoiltaan kuin kokemuksellisestikin kuin vanhemmat lapset. Pienten lasten kanssa tehtävä yhteistyö vaatii aikuiselta luovuutta ja konkretiaa. Lapsen persoonallisuus on havainnointiaineiston mukaan yksi vaikuttava tekijä aikuisen suhtautumisessa lasta kohtaan. Äänekkäimmät, itseään ja mielipiteitään paljon esille tuovat aktiiviset lapset ovat useammin kontaktissa aikuisen kanssa ja saavat vaikuttaa enemmän toimintaan kuin hiljaiset ja rauhalliset lapset. Myös Lehtinen (2000, 112) toteaa tutkimuksessaan, että ryhmän fyysisesti tai verbaalisesti taitavimmat lapset osaavat käyttää tehokkaimmin mahdollisuutta tuoda itseään esille.

Aikuisen autoritäärinen suhtautuminen lasta kohtaan ilmeni tilanteissa, joissa ryhmän aikuinen määritteli mikä on oikeaa käyttäytymistä ja vaati lasta olemaan esimerkiksi hiljaa tai ärsyyntyi lapsen vilkkaasta käytöksestä. Auktoriteettiaseman nojalla päiväkodin työntekijä toisinaan rankaisi lasta vääränlaisesta käyttäytymisestä. Lasta kuitenkin varoitettiin etukäteen rangaistuksesta, mikäli hän jatkaisi huonoa käytöstään. Aikuinen saattoi myös puuttua lapsen leikkiin, jos leikki ei mennyt niin kuin vastaava tilanne todellisessa elämässä menee. Ryhmän aikuinen rajoitti toisinaan lapsen toimintaa määrittelemällä käytettävissä olevat leikkivälineet, tilat sekä leikkikaverin. Aikuisen hallinta lasta ja lapsen tarpeita kohtaan tuli esiin etenkin perushoitotilanteissa. Seuraavassa esimerkissä lapset ovat menossa päivälevolle, jota ennen on kuitenkin käytävä vessassa.

Lh2: ”Sun pitää käydä pissillä nyt! Muuten te käytte vuoron perään tuolta nukkarista.”

Aikuinen hallinnoi kenties aiemman kokemuksensa perusteella lasten tarvetta käydä vessassa. Lasten lähteminen vessaan kesken lepoetken aiheuttaisi turhaa levottomuutta ja ehkä häiritsisi toisten lasten lepoa, jolloin tilanne ei sujuisi niin kuin aikuinen on sen suunnitellut. Aikuisen autoritäärinen asenne yksittäistä lasta ja lapsen toimintaa kohtaan rajatussa tilanteessa voi toimia esimerkiksi unirauhan takaajana muille lapsille.

Haastatteluaineistosta ilmenee se, että lapsi tarvitsee aikuisen asettamaan rajat toiminnalle, jotta voisi tuntea olonsa turvallisiksi ympäristössään.

Suunnittelukokoukset pidettiin ryhmän aikuisten kesken lasten lepoaikana, joten lapset eivät päässeet suoraan vaikuttamaan heitä koskevaan päätöksentekoon. Stenvallin ja Seppälän (2008, 38) mukaan lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodissa edellyttää sitä, että lapset otetaan mukaan myös päiväkodin suuria linjoja koskevaan suunnitteluun. Ryhmän työntekijä toikin haastattelussa esiin sen, että keinojen löytäminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin lasten kanssa on haastavaa etenkin kun ryhmässä on paljon eri-ikäisiä lapsia.

Haastatteluaineisto tuki havaintojani siltä osin, että haastateltavan mukaan aikuinen on lapsen tarpeiden tulkitsija ja toiminnasta päättävä henkilö. Ongelmana on haastattelun mukaan se, muistaako aikuinen aina kuunnella lasta ja löytääkö aikuinen arjen nopeasti vaihtuvissa tilanteissa lapsen parhaan. Tulkintani mukaan aikuinen mieltää lapsen ja lapsuuden suojelun ja opetuksen kohteeksi silloin, kun hän ajattelee toimivansa lapsen parhaaksi. Kun aikuinen tulkitsee ja määrittelee lapsen parhaan, aikuinen on itse aktiivinen toimija ja lapsen osallisuus toiminnassa vähenee. (ks. myös Strandell 1995, 8.)

8 POHDINTA

8.1. Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimukseni näyttää tukevan aiempia tutkimuksia (esim. Stenvall & Seppälä 2008) siltä osin, että lasta kuultiin ja hänen toiveensa otettiin hyvin huomioon päiväkodin arkisissa tilanteissa. Kuitenkaan instituution tasolla lapset eivät olleet suurempia linjoja muokkaamassa eli he eivät ottaneet osaa heitä välillisesti koskevaan päätöksentekoon, vaan lapsen ääni välittyi häntä välillisesti koskevassa päätöksenteossa aikuisen kautta. Aikuiset pohtivat, mikä lapsille on parasta ja tekivät koko ryhmää koskevia päätöksiä havaintojensa ja käsitystensä nojalla (myös Turja 2007, 187). Perinteisesti lasten ajatellaan olevan kykenemättömiä ottamaan osaa ja päättämään heihin itseensä välillisesti vaikuttavista asioista. Toisaalta ajatellaan myös ajan säästyvän, jos aikuiset päättävät lasten puolesta. (ks. myös Lundy 2007, 929-930.)

Tutkimuspäiväkodin toimintakulttuuri sisältäen ajan ja tilan hallinnan oli pitkälti aikuisten päätösten varassa eivätkä lapset voineet juurikaan vaikuttaa siihen. Tutkimusyksikössäni

päiväjärjestys oli suunnilleen sama kuin missä tahansa päiväkodissa. Ruokailut, ulkoilut ja lepoaikat seurasivat toisiaan siinä järjestyksessä kuin aikuiset olivat katsoneet lapsille parhaaksi. Myös Stenvallin ja Seppälän (2008, 36) tutkimuksessa pääkaupunkiseudun päiväkodeissa lasten vaikutusmahdollisuudet rajoittuivat käytännön toimintaan, eivätkä he päässeet vaikuttamaan päiväkodin toimintakulttuuriin. Myös Strandell (1995, 185) havaitsi päiväkotitutkimuksessaan aikuisen ohjailun ja vallan käytön olevan usein juuri ajan ja tilan hallintaa. Tutkimukseni mukaan lapset ottivat päiväkodin päiväjärjestyksen ikään kuin ylhäältä annettuna eivätkä useinkaan kyseenalaistaneet sitä. Tutkimusryhmässä vanhemmat lapset toimivat jopa päivästruktuurin uusintajina silloin kun aikuinen ei pitänyt huolta siirtymistä. Sen sijaan nuoremmat lapset kapinoivat vanhempia lapsia useammin siirtymiä kohtaan. Vanhemmat lapset ovat päiväkotikokemuksensa kautta sosiaalistuneet ryhmän kulttuuriin, joten he voivat toimia normien ja sääntöjen mukaan uusintana samalla ryhmäkulttuuria (ks. myös Lehtinen 2000, 180, 182). Osallistumisoikeudet ovat kuitenkin kaikille yhtäläiset riippumatta yksilön aikaisemmasta kokemuksesta.

Ajan ja tilan lisäksi päiväkodin työntekijöillä oli eniten valtaa suhteessa lapsiin tuokioilla. Tuokiot ovat etukäteen suunniteltuja opetus- ja ohjaushetkiä, joiden tarkoituksena on yleensä opettaa lapsille jotain tiettyä taitoa tai kartuttaa tietoa. Tutkimusryhmässäni lapset olivat itse saaneet toivoa tuokioiden aiheen, mutta yksittäiset tuokiot aikuinen suunnitteli aiheen puitteissa itse. Kaikki lapset osallistuivat tuokioille yhtä aikaa. Myös Strandell (1995, 126) toteaa, että aikuisen suunnittelemaan toimintaan ohjataan kaikki lapset ja tarvittaessa jopa pienellä painostuksella. Tutkimuspäiväkodissani tuokiot liittyivät kiinteästi päivärytmiin, ne olivat osa päiväkotipäivää, joten lapset eivät vastustaneet toimintaa tai asettaneet tuokioita kyseenalaisiksi. Joillakin tuokioilla lapset pääsivät vaikuttamaan tapahtumien kulkuun enemmän kuin toisilla, mutta yhteistä näille tilanteille oli se, että lasten aktiivinen osallistuminen tapahtui aikuisen sallimissa rajoissa. Kuten Mayall (1994, 124-125) toteaa, päiväkodissa aikuisen auktoriteetti on normi, sillä hänen tehtävänä on sosiaalistaa lapsi yhteiskuntaan.

Tutkimukseni tukee Turjan (2007) ja Pekin ja Tammisen (2002) tutkimuksia siinä, että kaikkein aktiivisimmat ja äänekkäimmät lapset pääsivät vaikuttamaan eniten siihen, mitä teemoja ryhmässä käsiteltiin ja millaiseksi toiminta muodostui. Myös lapsen iällä oli

merkitystä. Mitä vanhempi lapsi, sitä suurempi painoarvo hänen sanomisellaan oli. Tämä viittaa perinteiseen kehityskausiajatteluun, jonka mukaan lapsi saavuttaa tietyssä iässä tietyt toiminnan kannalta tarpeelliset taidot (Strandell 1995, 16; Thomas 2000, 127; Kiili 2006, 198). Aikuiset kyselivät myös nuoremmilta ja hiljaisemmilta lapsilta näiden mielipidettä asioihin, mutta heidän äänensä tuli kuitenkin harvemmin julki kuin vanhempien tai aktiivisten ja oma-aloitteisten lasten ääni. Nuorempien ja hiljaisten lasten ilmeistä ja eleistä oli jonkin verran mahdollista tulkita olivatko nämä ratkaisuihin ja toimintaan tyytyväisiä vai eivät (ks. myös esim. Lundy 2007, 937). Ryhmän aikuiset olivat useissa tilanteissa herkkiä huomioimaan myös lapsen sanatonta viestintää. Kaiken kaikkiaan tässä päiväkotiryhmässä lapsia kuunneltiin mielestäni suhteellisen paljon arkiaskareisiin liittyvissä asioissa.

Lasten osallisuutta rakennetaan myös tilanteissa, joissa lapset toimivat yhteistyössä päiväkodin aikuisen kanssa (Hart 1997; Shier 2001; Morrow 2008, 122). Tilanteita, joissa lapset ja aikuiset toimivat yhteistyössä tavalla, jossa molemmilla osapuolilla oli tilanteessa valtaa määrittää tapahtumien kulkua, oli tutkimusaineistossani vähemmän kuin pelkästään aikuisten tai lasten määrittämiä tilanteita. Vallan jakautuminen aikuisen ja lapsen välillä näkyi neuvotteluina ja kiistoina, sekä lapsen avustamisena itsenäiseen toimintaan lapsen pyynnöstä. Lapsen ja aikuisen välisiä neuvottelutilanteita oli eniten perushoitotilanteissa, joissa aikuinen ohjasi lasta toimimaan itsenäisesti tai joissa neuvoteltiin lapsen tarpeista, kuten ruoan ja vaatteiden määrästä. Sekä lasten että aikuisten osallisuus toiminnan puitteiden määrittelyssä mahdollistui neuvottelujen ja kiistojen kautta. Ristiriidat ja neuvottelut voivat myös saada molemmat osapuolet tarkastelemaan oman toimintansa tavoitteita, periaatteita ja arvoja sekä näkemään asiat uudesta näkökulmasta (ks. myös Alderson 2000, 65). Lasten ja aikuisten välisillä neuvotteluilla pyrittiin molempia osapuolia tyydyttävään lopputulokseen, kun taas ristiriidoissa oli useimmiten kyse siitä, kummalla on valta määrittää tilanne tai ohjata toisen toimintaa. Leikkitilanteissa lapsen ja aikuisen välisessä yhteistoiminnassa oli vähiten ristiriitatilanteita. Leikin ajatellaan yleisesti olevan lapselle tyypillistä toimintaa (Strandell 1995, 131-142), joten aikuinen antoi lapsen yleensä johtaa leikkiä ja luopui ehdotuksestaan, jos lapsi ei sitä hyväksynyt.

Lapsella oli tutkimuksessani viime kädessä mahdollisuus päättää välittömästi itseään koskevista asioista, kuten ruoan määrästä, leikistä ja vaatteiden valinnasta. Leikki-tilanteissa ja leikkiin liittyvissä asioissa lapsilla oli tutkimusaineistossani suurin päätäntävalta, vaikka lapset pyrkivät osallistumaan ja toimimaan aktiivisesti myös muissa arjen tilanteissa. Leikki-tilanteiden vertaissuhteissa ilmeni myös eniten erilaisia muotoja, joilla lapset ottivat osaa toimintaan ja olivat osallisina. Osallisuuden tunne ilmeni leikin katseluna, ilmeinä, vartalon liikkeinä ja eleinä (ks. myös Lehtinen 2000, 202). Aktiivista osallistumista oli luonnollisesti helpompi havainnoida kun taas osallisuuden tunne ilmeni lasten haastattelussa. Leikin johtamiseen kuului niin oman kuin toisenkin lapsen toiminnan ohjaus ja kontrollointi. Useimmiten vanhempi tai taitavampi lapsi ohjasi nuorempaa tai vähemmän leikissä vaadittavia taitoja omaavaa lasta (myös Kiili 2006, 198). Tulkintani mukaan lapsi ohjaa leikissä toisen lapsen toimintaa joko toisen lapsen osallisuuden rakentamiseksi (Lehtinen 2000, 189) tai omaa valta-asemaansa osoittaakseen. Ohjattu lapsi ei ottanut mielellään apua vastaan, jos kyseessä oli selkeästi ohjaavan lapsen oman sosiaalisen aseman korottaminen. Lasten keskinäiset valtasuhteet olivat osaltaan vaikuttamassa siihen, kenen ääni toiminnassa kuului. Isompien lasten leikeissä yleensä lapsi, joka oli aktiivisin tai jolla oli eniten taitoja, määräsi ketä leikki-tilanteessa kuunnellaan ja miten tehdään. Kolmen lapsen leikkiryhmässä kävi usein niin, että kaksi lasta neuvotteli keskenään ja sopivat, miten edetään. Kolmas joko sopeutui tai hakeutui omiin puuhiinsa. Toisinaan valtataistelut näkyivät ja kuuluivat lasten välisinä kiistoina.

Leikin aikana lapset pyysivät aikuiselta apua joko leikin sisältöön tai leikkivälineeseen liittyen. Ryhmän aikuisia pyydettiin myös leikkeihin ja ottamaan erilaisia rooleja. Lapset neuvottelivat ja tekivät kompromisseja keskenään ennen leikin aloitusta ja sen aikana leikki-tiloista, -kavereista ja välineistä. Etenkin peleissä lapset kannustivat toisiaan. Lapsi, jota kannustettiin, oli joko nuorempi tai samassa leikissä oleva kaveri. Toisten lasten leikkiä pyrittiin välillä rajoittamaan tilojen ja asioiden omimisella, jolla puolustettiin myös omaa reviiriä ja laajennettiin omia toimintamahdollisuuksia. Toisen lapsen toiminnan rajoittamista olivat myös kostaminen ja vastavuoroisuusperiaatteen rikkominen. Joissakin tilanteissa esiintyi kiusaamista, joka kätkettiin hyvin aikuisilta.

Lasten tapa olla tekemisissä toistensa kanssa sekä lasten keskinäinen leikkikulttuuri on erittäin rikas. Heillä on monia keinoja rakentaa yhteistä kulttuuriaan päiväkotiympäristössä. Havainnoinnissa näkyi, miten lapsilla on oma maailmansa, jota he rakentavat aktiivisesti keskenään. Aikuisilla ei ole pääsyä tähän maailmaan. Lasten maailman rinnalla on aikuisten oma maailma, johon taas lapsilla ei ole juurikaan asiaa. Näiden maailmojen välillä on kuitenkin tila, jossa lasten ja aikuisten maailmat kohtaavat. Kaikki nämä tilat ja maailmat muuttuvat jatkuvasti yksilöiden välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ansioista. Johnin (1996, 19-21) siltamalli kuvaa hyvin aikuisten ja lasten maailmojen lähentymistä ja kuilun kaventuvan sillan alla aikuisten ja lasten yhteistyön tuloksena (myös Strandell 1995, 149).

Lasten osallistumisoikeuksia koskevissa tutkimuksissa osallisuuden mahdollistaminen vertaisryhmän kesken tulee melko harvoin esille. Koska lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa määritetään kuitenkin yksilön asema vertaissuhdekentällä, olisi tärkeää kiinnittää asiaan enemmänkin huomiota. Yksi ratkaisu voisi olla aktiivinen ihmisoikeuksien tietoisuuden levittäminen niin aikuisille kuin lapsillekin. Tutkimusryhmässä lasten oikeuksia opetettiin lapsille arkisissa tilanteissa. Oikeuksista puhuttiin yleensä yksilön oikeutena pitää puolensa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Ihmisoikeudet ovat kuitenkin yhteisiä, jaettuja oikeuksia, eivät vain yksilön oikeuksia (Alderson 2000, 23). Kun oikeuksista puhutaan ”meidän” oikeuksina, lapsi oppii kunnioittamaan myös toisten oikeuksia. Lisäksi kaikkien ihmisten ihmisoikeuksien kunnioittaminen päiväkodissa edellyttää aikuisen esimerkkiä niin aikuisten keskinäisissä suhteissa kuin aikuisten ja lasten välisissä suhteissa. Tutkimukseni tukee Stenvallin ja Seppälän (2008, 19) tutkimusta siltä osin, että päiväkodin aikuiset suhtautuivat lapsen osallisuuteen ja osallistumisoikeuksiin hyvin positiivisesti. Lasten kuulemisen ajateltiin jopa olevan toiminnan suunnittelun pohja. Käytännössä osallisuutta ei kuitenkaan pystytty halutulla tavalla toteuttamaan.

Vaikka päiväkodin aikuiset tiedostivat lasten osallisuudella olevan sekä tarve että pätevyysperusta (Woodhouse 2008, 156), oli suomalaisen päiväkotikulttuurin kasvatuksen ja ohjauksen perinne voimakkaasti näkyvillä päiväkodin arjessa (myös esim. Karlsson 2000, 182). Aikuinen sosiaalistaa lasta vallitsevaan yhteiskuntaan opettaessaan lapselle tulevaisuuden kannalta tärkeinä pitämiään taitoja. Näin ajatellen aikuisen tarkoituksena voi

olla kontrollin ja auktoriteettinsa avulla mahdollistaa lapsen osallisuus yhteisössä pitkällä aikavälillä, mikä ei kuitenkaan takaa lapsen osallisuuden tunnetta tässä hetkessä.

Yhteiskunnan lait ja asetukset säätelevät lastentarhanopettajan työtä ja tämä näkyy päiväkodin toiminta-ajatuksen kautta päiväkodin toiminnan painopisteissä (Karila 1997, 44-45, 53). Päiväkotiryhmässä tasapainoilu lasten suojelun tarpeen ja lasten osallistumisoikeuksien välillä (Freeman 1992, 30-31) näkyi lapsen parhaan aikuisjohtoisessa määrittelyssä; lasten suojelun tarvetta painotetaan toistaiseksi lasten osallistumisoikeuksia enemmän. Kenties syynä on se, että Suomessa päivähoito ja varhaiskasvatus nähdään osittain sosiaalihuollon tukitoimena, jolloin lasten suojelun tarve painottuu. Koska päiväkodissa toimijoina ovat sekä lapset että aikuiset, molempien osallisuutta tarvitaan yhteisölliseen vaikuttamiseen. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Vornanen 2001; Shier 2001; Morrow 2008; Stenvall & Seppälä 2008) myös tässä tutkimuksessa on todettava, että koska lapset eivät voi yksin omalla toiminnallaan vaikuttaa laajasti päiväkodin ja yhteiskunnan tasolla, tarvitaan intensiivistä lasten ja aikuisten välistä yhteistyötä. Päiväkodin aikuisilla vaikuttaisi olevan halua mahdollistaa nykyistä enemmän lasten osallisuutta päätöksenteossa, mutta se koetaan haasteelliseksi tarvittavien resurssien puuttuessa. Päiväkodin arkeen kaivataan lisää aikaa ja keinoja rakentaa lasten osallisuutta. Mahdollisista puutteista huolimatta tutkimushaastattelussa olleet lapset sanoivat molemmat viihtyvänsä päiväkodissa ja nauttivansa leikkimisestä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkimukseni olen tehnyt eettisiä ohjeita noudattaen ja luotettavuuteen pyrkien. Koska tutkimukseni otoskoko on varsin pieni, yksi päiväkotiryhmä, ja aineiston keruu-aika oli suhteellisen lyhyt, kaksi viikkoa, en voi yleistää saamiani tuloksia suurempaan joukkoon. Luotettavuutta lisätäkseni tutkimusaineistoa olisi pitänyt kerätä useammasta toisiinsa nähden erilaisesta päiväkotiryhmästä eri päiväkodeista pitemmällä aikavälillä kuin tässä tutkimuksessa. Laadullinen tutkimus on kuitenkin harvoin yleistettävää samassa määrin

kuin kvantitatiivinen tutkimus. Uskon kuitenkin että pystyin havaintojeni avulla saavuttamaan jotain yleistä osallisuudesta ja kuulluksi tulemisen ilmiöstä päiväkotiryhmässä yleensä.

Havainnointia ja haastattelua tutkimusmetodeina yhdistelemällä sain monipuolisemman kuvan lasten osallisuudesta kuin olisin voinut pelkästään yhden tutkimusmenetelmän avulla saavuttaa. Havainnointi pääaineistonkeruumenetelmänä oli toimiva ratkaisu tässä tutkimuksessa. Tekemäni kolmen ihmisen haastattelut olivat puolestaan hyvänä tukena tekemilleni havainnoille. Haastattelujen osalta tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt kaikkien ryhmään kuuluvien lasten ja aikuisten haastattelu. Analyysimenetelmien triangulaatio auttoi osaltaan tarkastamaan tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Koska aineistoa kertyi runsaasti, teoria- ja aineistolähtöisen analyysin yhdistäminen auttoi löytämään tämän tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet ja tulkitsemaan tulokset nimenomaan tämän fenomenologista tutkimusotetta mukailevan tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt mahdollisimman selkeästi ja tarkasti kuvailemaan ja selittämään lukijalle tutkimuksen eri vaiheissa tekemäni ratkaisut. Selkeä raportointi auttaa myös sellaisia ihmisiä perehtymään aiheeseen, joilla ei ole aiheesta aiempaa tietämystä.

8.3 Tutkimuseettistä pohdintaa

Aloittaessani havainnointia minua vaivasi, etten ollut pyytänyt lapsilta kirjallista suostumusta tutkimukseni tekoon. Lastentarhanopettaja oli kuitenkin kertonut vanhemmille ja lapsille etten osallistu mitenkään ryhmän toimintaan, enkä toimi lasten kanssa. Ajattelin sekaantuvani liikaa ryhmän ja lasten toimintaan pyytämällä allekirjoituksia. Lastentarhanopettaja oli onneksi pyytänyt suullisen luvan lapsilta ennen tuloani. En voi kuitenkaan tietää, ketkä lapsista olivat paikalla ja antoivatko kaikki luvan. Kukaan ryhmässä ei tiennyt, että tutkin lasten oikeuksia, enkä maininnut oikeuksista haastattelussakaan ennen kuin lastentarhanopettaja oli ottanut ne puheeksi. Sen sijaan

sanoin havainnoivani lasten osallisuutta, sitä miten lapset ovat osallisina päiväkodissa. Pelkäsin ryhmän aikuisten käyttäytymisen muuttuvan normaalista poikkeavaksi, jos mainitsisin tutkivani nimenomaan lasten osallistumisoikeuksien toteutumista.

Vaikka tutkinkin lasten osallisuutta ja osallistumisoikeuksien toteutumista, lapset eivät olleet osallisina omassa tutkimuksessani muuten kuin tutkimuskohteena. He eivät siis päässeet vaikuttamaan tutkimuksen suunnitteluun tai tekemiseen muulla tavalla kuin kieltäytymällä tai suostumalla olemaan havainnoitavina. Tällainen tutkimusjärjestely on hieman arveluttava nykyisen käsityksen mukaan, jossa painotetaan lapsen osallistumisoikeutta tutkimusprosessiin silloin, kun tutkimus koskee häntä itseään (Alderson & Morrow 2004, 10-11). Tutkimuksessani käsittelen lasta kuitenkin oman elämänsä asiantuntijana päiväkodissa.

Aluksi osa lapsista vilkuili minua leikkiensä lomassa ja aikuiset kertoivat heille kuka minä olen ja mitä teen. Osa lapsista tuli kyselemään minulta suoraan ja keskustelemaan kanssani, jolloin kerroin mitä teen ja keskustelin lasten kanssa. Vaikka olin vierailut päiväkodilla ennen tutkimukseni aloittamista, en ollut ehtinyt tavata kaikkia lapsia, joten suurin osa ei tuntenut minua ollenkaan. Yksi lapsista halusi kerran lukea mitä kirjoitan ja annoin hänen lukea muistiinpanojani. Yleensä kukaan lapsista ei kuitenkaan kiinnittänyt minuun mitään huomiota toiminnan aikana. Harvoin he edes tervehtivät tai katsoivat minuun päiväkotiiin tullessaan. Toisen havainnointiviikon lopulla osa lapsista otti minut kuitenkin esimerkiksi ulkona osaksi leikkiään. He eivät pyytäneet minua liikkumaan minnekään, mutta tarjosivat minulle leikisti kakkua tai kahvia ja pyysivät katsomaan temppuja. Näissä tilanteissa osallistuin toimintaan sen ajan, minkä lapset vaativat.

Ennen tilanteiden videointia kysyin luvan videointiin. Sain luvan videointiin kaikilta lapsilta. Lapsi, jota minulle ei ollut lupa videoida, ei ollut paikalla niinä päivinä jolloin videoin. Haastatteluun lapset osallistuivat erittäin mielellään ja olisivat katsoneet ryhmästä kuvattuja videoita niin kauan kuin mahdollista. Lastentarhanopettaja suostui myös haastatteluun. Koska haastattelin vain lastentarhanopettajaa, en voi täysin verrata haastattelua ja havaintojani aikuisen suhtautumisesta lapsiin. Ryhmässä oli viisi aikuista ja jokaisella oma suhtautumisensa lapsia kohtaan. En erotellut havainnointiosiossa tai

analyysiosiossa aikuisten suhtautumiseroja, vaan tuloksena on yleinen synteesi aikuisen suhtautumisesta lasta kohtaan. Kuten Strandell (1995, 149) huomauttaa, samalla tavalla kuin lapset ja aikuiset määrittelevät tilanteita eri tavalla, myös jokainen yksilö määrittelee tilanteita omalla tavallaan, koska jokainen elää omassa todellisuudessaan. Yksilöiden maailmat ovat kuitenkin vuorovaikutuksen kautta kosketuksissa toisiinsa.

Aikuiset kyselivät myös, mitä teen ja kirjoitan. Heitä kiinnosti erityisesti, kirjoitanko ylös heidän sanomisiaan. Huomasin joissain tilanteissa aikuisen vilkuilevan minua ikään kuin arvioiden, mitä minä tilanteesta ja hänen käyttäytymisestään ajattelen. Arvelen lasten sopeutuneen läsnäolooni aikuisia paremmin. Sain kuitenkin olla mukana joka tilanteessa, eikä minua pyydetty poistumaan mistään tilasta. Ollessani viimeistä päivää havainnoimassa keskustelin erään ryhmän aikuisen kanssa, joka kertoi että läsnäoloni oli saanut hänet välillä ”tsemppaamaan”. Läsnäoloni vaikutti siis ryhmän aikuisiin sillä tavalla, että he pohtivat tutkimusaikana enemmän omaa käyttäytymistään ja tapansa olla lasten kanssa kuin tavallisesti. Kuitenkin kaksi viikkoa on suhteellisen pitkä aika, joten en usko aikuisten ”tsemppaamisen” juurikaan vaikuttaneen tutkimustuloksiin.

Vaikka alun perin ajatuksenani oli havainnoida nimenomaan lasten osallisuutta lasten rakentamana tai rajoittamana, keskityin kuitenkin sekä aineiston analyysivaiheessa että raportissani melko paljon myös aikuisten toimintaan. Tämä johtui siitä, että aikuisten toiminta ja tapa olla lasten kanssa osoittautui hyvin merkittäväksi tekijäksi lasten osallisuuden toteutumisessa. Aikuiset ovat avainasemassa lapsen osallisuuden mahdollistamisessa ja osallistumisoikeuksien toteuttamisessa (Lundy 2007, 929; Pugh & Selleck 1996, 133).

8.4 Tutkimustulosten soveltaminen käytäntöön

Tutkimustuloksia voi soveltaa käytäntöön, kun tarkastellaan päiväkotipäivää tilanteittain ja eri toimijoiden osallisuutta niissä. Näyttää siltä, että leikki-tilanteet mahdollistavat eniten

lasten osallisuutta. Myös lasten keskinäiset osallistumisen muodot ilmenevät leikissä monipuolisimmillaan. Leikki on yleisen käsityksen mukaan lasten asiantuntijuuden aluetta (Strandell 1995, 131-142) ja aikuiset antavat useimmiten lasten rakentaa leikkiä itse siihen puuttumatta. Leikin pitkäkestoisuutta pyritään takaamaan sillä, että lapset saavat jättää leikkivälineet keräämättä esimerkiksi ulkoilun ajaksi, mikäli leikki on kesken. Toisaalta lapset osallistavat myös aikuisia leikkiin, joten päätelen lasten tarvitsevan myös leikkiessään aikuisen saatavilla oloa. Hartin (1997, 40-45) osallisuuden tasoja mukailen leikissä lasten osallisuus mahdollistuu ylimmillä, eli seitsemännellä ja kahdeksannella tasoilla, mikä tarkoittaa sitä, että toiminta on lapsista lähtöisin sekä lapsijohtoista ja päätöksiä jaetaan aikuisen kanssa. Mikäli osallisuuden ajatellaan olevan kykyä määritellä ympäristöä, lasten osallisuudessa keskiöön nousevat leikinomaiset osallistumistavat. Lapset määrittelevät ympäristöään leikin ja oppimisen kautta. Näin ollen heidän osallisuutensa on mahdollista, mikäli leikinomaiset osallistumisen muodot sallitaan. (Jans 2004, 27, 40.)

Aikuisten ja lasten yhteisen osallisuuden kannalta hedelmällisimmiksi tilanteiksi osoittautuivat perushoitotilanteet. Perushoitotilanteissa osallisuuden mahdollistavat seikat ovat lapsen ja aikuisen väliset neuvottelut ja kompromissit, aikuisen luottaminen lapsen asiantuntijuuteen omia asioitaan koskien sekä yksilöllisyyden huomioiminen näissä tilanteissa. Neuvottelut auttavat sekä lasta että aikuista oivaltamaan toistensa tavat ajatella (Alderson 2000a, 65). Lapset osallistuvat tässä päiväkotiryhmässä melko vähän arkiaskareisiin, kuten pöydän kattamiseen ennen ruokailua. Kuitenkin kun aikuinen jakaa vastuuta arkiaskareista, lasten osallisuus lisääntyy (Strandell 1995, 131-142; Stenvall & Seppälä 2008, 39-40).

Vaikka yksittäisissä asioissa lapset saavatkin mahdollisuuden osallistua, on lasten suora osallisuus esimerkiksi toiminnan suunnittelussa melko vähäistä. Lasten äänen kuulumiseen ja osallistumisoikeuden tehokkaaseen toteutumiseen päiväkotiryhmässä ratkaisuna on aikuisten ja lasten välinen yhteinen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi (ks. myös Turja 2007, 188, 190). Lasten hiljainen kuuntelu ja sen pohjalta toiminnan suunnittelu aikuisten kesken on päiväkodissa melko yleistä, mutta tällöin lapset eivät itse ole tietoisia osallisuudestaan (Turja 2007, 187). Siksi lasten osallistumisoikeuksista kertominen lapsille ja heidän roolinsa selkiyttäminen päätöksenteossa lisää mahdollisesti lasten osallisuuden

tunnetta. Tällöin lasten osallisuus mahdollistuu laajemmin koskemaan koko ryhmän, mahdollisesti koko päiväkodin toimintaa sen sijaan, että he voivat vaikuttaa vain itseään koskevissa arkipäivän tilanteissa.

Päivästruktuuria, joka todettiin suhteellisen muuttumattomaksi rakenteeksi päiväkodissa (ks. myös Strandell 1995, 185), voitaisiin myös arvioida aikuisten ja lasten välisissä suunnittelu- ja arviointihetkissä, jolloin myös lapset pääsisivät arvioimaan nykyisen päiväjärjestyksen toimivuutta ja mielekkyyttä ja samalla osallisiksi myös rakenteellisten tekijöiden muokkausprosessiin. Koska vanhemmat ja aktiivisemmat lapset tulevat paremmin kuulluiksi päiväkotikontekstissa (ks. myös Pekki & Tamminen 2002, 33; Turja 2007, 187), olisi tärkeää kehittää sellaisia keinoja, jotka mahdollistavat hiljaisten ja vähemmän aktiivisten lasten osallisuuden yhteisössä. Tällaisia keinoja voisivat olla esimerkiksi sadutus, joka mahdollistaa pienenkin lapsen äänen tulemisen kuuluviin (Karlsson 2000, 185), lasten ajatusten ja ideoiden muunlainen dokumentointi ja yksittäisen lapsen ottaminen mukaan häntä itseään koskeviin keskusteluihin (Turja 2007, 188, 190). Vapaaehtoisuus on kuitenkin yksi osallisuuden osa-alueista (Thomas 2000, 175-176) ja päiväkotien haasteena onkin löytää riittävän monipuoliset keinot, jotka takaavat osallisuuden mahdollisuuden ja näin osallistumisoikeuksien toteutumisen erilaisille yksilöille.

8.5 Jatkotutkimusaiheita

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia lasten osallisuutta siten, että aikuisia ja lapsia haastateltaisiin erikseen saman videon pohjalta lasten osallisuudesta. Aikuisten ja lasten vastauksia vertailemalla ja analysoimalla saataisiin selville esimerkiksi se, miten aikuiset määrittelevät lasten osallisuutta ja mitä se taas lapsille itselleen on. Videon ja haastattelun avulla voitaisiin selvittää myös sitä, millä tavalla aikuiset huomioivat ja vastaavat lapsen käyttäytymiseen ja voiko lapsen osallisuuden tunnetta todella havainnoida. Nykyään varhaiskasvatuksen alalla puhutaan paljon sukupuolisensitiivisyydestä. Tästä näkökulmasta

voisi selvittää onko lasten sukupuolella vaikutusta osallistumismahdollisuuksiin ja mahdollisesti osallisuuden tunteeseen. Päiväkodissa työskentelevät aikuiset ovat useimmiten naisia, jotka toimivat lasten osallisuuden mahdollistajina ja rajoittajina. Mahdollistetaanko tietynlaista osallisuutta ja osallistumista ryhmässä enemmän kuin jotain toisenlaista ja vaikuttaako sukupuoli silloin siihen kuinka lapsi pääsee osallistumaan ryhmässä?

Omien tutkimustulosteni pohjalta voisi tutkia lasten osallisuutta siitä näkökulmasta, miten toisten lasten toiminta vaikuttaa lapsen osallistumismahdollisuuksiin. Esimerkiksi ikä, vallan jakautuminen lasten kesken ryhmässä ja temperamentti voivat mahdollisesti olla tekijöitä, joilla on vaikutusta lapsen kokemukseen omasta osallisuudestaan. Kaiken kaikkiaan lasten osallistumisoikeuksien toteutumisen lisätutkimus on tarpeellista, koska tutkimuksen avulla voidaan sekä luoda hyviä osallisuuden käytäntöjä päiväkoteihin että määritellä paremmin osallisuuden käsitettä. Osallisuuden käsitteen määrittelyllä taas voidaan auttaa tasaamaan aikuisten ja lasten välistä valtasuhdetta käytännössä sekä mahdollistaa lasten äänen kuuluminen yhteisössä ja laajemmin yhteiskunnassa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 144-157.
- Akola, S. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alanen, L. 1994. Gender and generation: feminism and the "child question". In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger, H. (eds.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 27-42.
- Alanen, L. 2001. Explorations in generational analysis. In L. Alanen & B. Mayall (eds.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: RoutledgeFalmer, 11-22.
- Alanen, L. 14.8.2007. Lasten oikeudet varhaiskasvatuksen ydinelementiksi. *Lastentarha* 4/2007, 25.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1991. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalivaltion julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70-90.
- Alasuutari, P. 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alderson, P. 2000a. *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley.
- Alderson, P. 2000b. School student's views on school councils and daily life at school. *Children & Society*. Vol. 14, 121-134.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2004. *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnardo's.
- Aranava, M. 2001. Lapsen oikeuksien yleissopimus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset – Rädda Barnen, 100-107.
- Bardy, M. 1996. *Lapsuus ja aikuisuus –kohtauspaikkana Émile*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.

- Borg, W. R & Gall, M., D. 1989. Educational research. An introduction. 5th edition. New York: Longman.
- Corsaro, W. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Cousins, J. 1996. Empowerment and autonomy from babyhood. The perspective of "early years" research. In M. John (ed.) Children in charge. The child's right to a fair hearing. London: Jessica Kingsley, 191-203.
- de Langen, M. 1992. Meaning of Human Rights for children. In M.D.A. Freeman & P. Veerman (eds.) The ideologies of Children's Rights. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 255-264.
- de Winter, M. 1997. Children as fellow citizens: participation and commitment. Oxford: Radcliffe Medical Press.
- Eskeland, K. 1996. Voice of children. Speaking truth to power. In M. John (ed.) Children in charge. The child's right to a fair hearing. London: Jessica Kingsley, 59-66.
- Fortin, J. 2008. Children as rights holders: awareness and scepticism. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.) Children and citizenship. London: SAGE, 55-65.
- Freeman, M.D.A. 1992a. Introduction: rights, ideology and children. In M.D.A. Freeman & P. Veerman (eds.) The ideologies of Children's Rights. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 3-6.
- Freeman, M.D.A. 1992b. Limits of Children's Rights. In M.D.A. Freeman & P. Veerman (eds.) The ideologies of Children's Rights. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 29-46.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 124-143.
- Hart, R. A. 1997. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan.
- Hart, S., Zeidner, M. & Pavlovic, Z. 1996. Children's Rights. Cross-national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (ed.) Children in charge. The child's right to a fair hearing. London: Jessica Kingsley, 38-55.

- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 31-47.
- Howe, R. B. & Covell, K. 2005. *Empowering children: Children's Rights education as a pathway to citizenship*. Canada: University of Toronto Press.
- http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. Viitattu 19.11.2008.
- http://www.unicef.fi/LOS_lyhyt. Viitattu 10.11.2008.
- <http://www.stakes.fi/tilastot/ekirja/STV08.pdf>. Viitattu 4.5.2009.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Curtis, P. & Birch, J. 2008 . Care and control in the construction of children's citizenship. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.) *Children and citizenship*. London: SAGE, 85-96.
- Jans, M. 2004. Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. Vol 11, 27: 26-43.
- John, M. 1996. Voicing: research and practice with the "silenced". In M. John (ed.) *Children in charge. The child's right to a fair hearing*. London: Jessica Kingsley, 3-24.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: STAKES ja Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Lansdown, G. 2001. *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Innocenti insight, UNICEF. Florence: Innocenti Research Centre.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätutkimuksesta lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65-88.

- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lockyer, A. 2008. Education for citizenship: children as citizens and political literacy. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.) Children and citizenship. London: SAGE, 20-31.
- Lukes, S. 1974. Power. A radical view. London: McMillan.
- Lundy, L. 2007. "Voice" is not enough: Conceptualizing article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal. Vol 33. 6: 927-942.
- Maslow, A. H. 1970. A theory of human motivation. In P. L. Harriman & P. Harriman (Eds.) Twentieth century psychology: recent developments in psychology. New Hampshire: Ayer, 22-48.
- Mayall, B. 1994. Children in action at home and school. In B. Mayall (ed.) Children's childhoods. Observed and experienced. London: The Falmer Press.
- Melton, G. B. & Limber, S. P. 1992. What Children's Rights mean to children: children's own views. In M. Freeman & P. Veerman (Eds.) The ideologies of Children's Rights. International studies of Human Rights, Vol. 23. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 167-187.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Milne, B. 2008 From chattels to citizens? Eighty years of Eglatyne Jebb's legacy to children and beyond. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.) Children and citizenship. London: SAGE, 44-54.
- Morrow, V. 2008. Dilemmas in children's participation in England. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.) Children and citizenship. London: SAGE, 120-130.
- Nuutinen, P. 1997. Power in teachers' minds. Educational Research and Evaluation. Vol. 3. (3) 243-261.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Patton, M. G. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, California: SAGE.

- Pavlovic, Z. 1996. Children's parliament in Slovenia. In M. John (ed.) Children in charge. Child's right to a fair hearing. London: Jessica Kingsley, 93-107.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu, nro 33. Tampere: Kunnallisan kehittämissäätiö.
- Poulsgaard, K. 1996. Conclusions of working group 2: social life participation. Julkaisussa Closing conference of the Childhood Policies Project. Children's rights and childhood policies in Europe: new approaches? Council of Europe.
- Pugh, G. & Selleck, D. R. 1996. Listening to and communicating with young children. In R. Davie, G. Upton and V. Varma (eds.) The voice of the child. A handbook for professionals. London: Falmer Press, 120-136.
- Puolanne-Pajarinen, O. 2001. Lapsi subjektina päivähoidossa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations conventions on rights of the child. Children & society. Vol. 15, 107-117.
- Stenvall, E. & Seppälä, U.-M. 2008. Talo lapsia varten. -Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Heikki Waris -instituutti.
http://www.socca.fi/aineistot/Talo_lapsia_varten.pdf. Viitattu 9.12.2008.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Suomen säädöskokoelma. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.
http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/2000/?_offset=3. Viitattu 19.11.2008.
- Thomas, N. 2000. Children, family and the state. London: McMillan.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Townsend, P. 1996. Too many rights don't make a wrong. The work of the Devon Youth Council. In John (ed.) Children in charge. Child's right to a fair hearing. London: Jessica Kingsley, 108-117.

- Tudge, J. & Hogan, D. 2005. An ecological approach to observations of children's everyday lives. In S. Greene & D. Hogan (eds.) *Researching children's experience: approaches and methods*. London: SAGE, 102-122.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. *Erilainen oppija –yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS – kustannus, 167-196.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/paosisallys139.htm>. Viitattu 19.11.2008.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakesin oppaita nro 56. Helsinki: Stakes.
- Vartiainen, P. 2005. Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa Lapset - Rädda Barnen, 20-39.
- Warming, H. 2003. The quality of life from a child's perspective. *International Journal of Public Administration*. Vol. 26. (7) 815-829.
- Wood, L. 2000. Participation and learning in early childhood. In C. Holden & N. Clough (eds.) *Children as citizens. Education for participation*. 2nd impression. London: Jessica Kingsley. 31-45.
- Woodhouse, B. B. 2008. *Hidden in plain sight. The tragedy of Children's Rights from Ben Franklin to Lionel Tate*. Princeton: Princeton University Press.
- Younger Children's Team, Save the Children, London. 2000. Foreword. In P. Alderson *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley, 7.

LIITE 1

Kirje lapsen vanhemmille

Hyvä Vanhempi!

Olen Mari Laukkanen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä ja olen tulossa keräämään aineistoa pro gradu -työtäni varten lapsenne päiväkotiryhmään. Pro gradu -työni käsittelee lasten osallisuutta päiväkotiryhmän toiminnassa. Aineiston kerään havainnoimalla lapsia ja mahdollisesti myös haastattelemalla muutamia lapsia havainnointiaineiston pohjalta. Osa havainnoista videoidaan ja mahdolliset haastattelut nauhoitetaan. Kerään aineistoa päiväkodilla 14.-24.4.2009.

Lapsenne havainnointiin ja mahdolliseen haastatteluun tarvitsen Teiltä luvan. Päiväkodin seinällä on paperi, johon toivon Teidän merkitsevän nimenne, lapsen nimen sekä mahdollisen suostumuksenne tutkimukseen 3.4.2009 mennessä. Havainnoinnissa pyrin olemaan mahdollisimman näkymätön, jotta läsnäoloni häiritsisi mahdollisimman vähän ryhmän normaalia toimintaa. Aineistonkeruuni on täysin luottamuksellista. Käsitelen aineistoa henkilökohtaisesti ja nauhat tuhoaan raportin valmistuessa. Lapsia tai päiväkotia ei voida tunnistaa lopullisesta tutkimusraportistani.

Lisätietoja voi kysyä minulta sähköpostitse:

mari.j.laukkanen@ju.fi

Yhteistyöterveisin,

Mari Laukkanen

Varhaiskasvatuksen pääaineopiskelija

Jyväskylän yliopisto

LIITE 2

Vanhemman suostumus

Hei Vanhempi!

Olen Mari Laukkanen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä. Kerään tässä lapsiryhmässä aineistoa pro gradu -tutkimukseeni 14.-24.4.2009. Lisätietoa saat kotiin jaetusta infolappusesta sekä sähköpostiosoitteesta mari.j.laukkanen@jyu.fi. Merkitse tähän paperiin nimesi, lapsen nimi sekä mahdollinen suostumuksesi tutkimukseen 3.4.2009 mennessä, Kiitos.

Vanhemman nimi Lapsen nimi Annan luvan En anna lupaa tutkimukseen

LIITE 3

Haastattelurunko

Lastentarhanopettajan haastattelu

Lapsiryhmän toiminnan taustaa

-Kuvaile lasta, millainen on mielestäsi lapsi?

-Mikä päiväkodissa on mielestäsi tärkeintä?

-Mikä on päiväkodin tehtävä?

- Mitä keskeisimmän tehtävän toteutuminen vaatii päiväkodin aikuisilta?

-Miten lapset ovat mukana päiväkodin suurten linjojen suunnittelussa? (Päiväkodin toiminnan suunnittelu ja linjaukset)

-Mainitaanko lasten oikeudet päiväkodin asiakirjoissa?

-Opetetaanko päiväkotiryhmässäsi lasten oikeuksia lapsille? – Jos niin miten?

LIITE 4

Havainnointilomake lasten osallistumisesta ja osallisuuden toteutumisesta

Tilanteet, joissa mahdollisesti lapset tulevat kuulluiksi päiväkodin arjessa, ovat Stenvallin ja Seppälän tutkimuksen (2008) mukaan:

-osallistuminen arjen askareisiin (siivous, leipominen yms.)

-lasten arjen dokumentointi; sadutus, mind mapit

-vapaa leikki

-lasten kokoukset

-pienryhmätoiminta sekä toiminnan yhteinen suunnittelu aikuisten ja lasten kesken tai vain lasten kesken

-mielipiteiden vaihto ja ideoista käynnistyvä toiminta

-projektit, jotka lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhteistyössä aikuisten kanssa

· Missä tilanteissa näkyy erityisesti lasten osallistuminen tai aikuisten lapsen osallisuuden mahdollistava toiminta? Havainnoitava tilanne (kuvaus ympäristöstä ja toiminnasta):

· Miten nämä tilanteet rakentuvat ajallisesti ja millainen on tilanteiden syntymistilanteen rakenne? Kuka aloittaa tilanteen? Kuka tilanteessa vaikuttaa asioiden kulkuun?

· Millainen on aikuisen suhtautuminen lasta kohtaan tilanteessa? (salliva, ylisuojeleva, luottavainen, epäilevä lapsen kykyjä kohtaan jne.)

Tilanteissa huomio kokonaisvaltaisuuteen (Lehtinen, A.-R. 2000, 202): verbaalinen puhe, ilmeet, eleet, kontaktit, fyysinen toiminta