

OSALLISTAVA VUOROVAIKUTUKSEN MALLI  
LASTEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA

Marika Korppi ja Johanna Latvala

Varhaiskasvatustieteen  
pro gradu-tutkielma  
Syyslukukausi 2010  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Korppi, Marika & Latvala, Johanna. OSALLISTAVA VUOROVAIKUTUKSEN MALLI LASTEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 2010. 107 sivua. Julkaisematon.**

Tutkimuksen tavoitteena oli testata tutkijoiden kehittämän *osallistavan vuorovaikutuksen mallin* toimivuutta käytännössä ja sen mahdollisuuksia lasten osallisuuden edistäjänä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, miten lapset kokevat osallisuuden ja miten nämä kokemukset näyttäytyvät tutkijan havainnointien rinnalla. Tutkimus käsittelee osallisuutta erityisesti lapsen tunteena ja ryhmän tilana sekä aikuisen mahdollisuuksia osallisuuden tukemisessa.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja aineisto koostui haastattelu- ja havainnointiaineistoista. Tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla ja havainnoimalla kymmentä 5–7-vuotiasta lasta sekä havainnoimalla lapsiryhmän lastentarhanopettajaa. Aineisto on analysoitu teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että tutkijoiden laatima osallistava vuorovaikutuksen malli tukee lapsen osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa. Kehittämällä mallissa esiintyvää arviointivaihetta toiminnallisemmaksi, voidaan jatkossa saavuttaa vieläkin lapsilähtöisempiä toimintahetkiä. Osallistava vuorovaikutuksen malli näyttäisi olevan käyttökelpoinen työkalu varhaiskasvatuksen ammattilaisille lasten osallisuuden tukemiseen. Osallisuuden kokemus syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten kokemukset osallisuutensa toteutumisesta vaihtelivat osallistavan vuorovaikutuksen mallin aikana. Tutkimuksen perusteella aikuisen toiminnalla havaittiin olevan merkitystä osallisuuden tukemisessa.

Pienen otoksen vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niistä voidaan saada kuitenkin viitteitä osallistavan lapsitoiminnan hyödyllisyydestä. Tällainen lasten näkökulmaan perehtynyt tutkimus antaa käytännöllistä ja tarpeellista tietoa sekä tukea varhaiskasvatuksen ammattilaisille työssään.

Asiasanat: lapset, osallisuus, vuorovaikutus, varhaiskasvatus, päiväkodit, toiminnalliset menetelmät

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OSALLISUUS PIENTEN LASTEN ELÄMÄSSÄ.....	8
2.1	Osallisuus lasten oikeutena.....	8
2.2	Osallisuuden määritelmiä.....	10
2.3	Osallisuuden tasot ja muodot.....	13
3	OSALLISUUS PERIAATTEENA LÄPI PÄIVÄKODIN TOIMINNAN.....	20
3.1	Näin aikuinen tukee lapsen osallisuutta.....	21
3.1.1	Aikuiselta vaaditaan herkkyyttä ja aikaa.....	21
3.1.2	Aikuinen antaa rajat ja mahdollisuudet.....	22
3.1.3	Aikuisen ja lapsen yhteistyön edellytyksiä.....	24
3.2	Osallisuuden toteutumisen merkitys lapselle itselleen.....	26
3.3	Osallistava vuorovaikutuksen malli.....	28
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	34
4.1	Tutkimustehtävä ja sen muotoutuminen.....	34
4.2	Lasten näkökulma tutkimuksen tekemisessä.....	35
4.3	Aineistonkeruu.....	37
4.3.1	Haastattelu.....	42
4.3.2	Havainnointi.....	47
4.3.3	Menetelmien luotettavuudesta.....	50
4.4	Analysointi.....	57
5	LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN OSALLISTAVAN VUOROVAIKUTUKSEN MALLIN AVULLA.....	61
5.1	Suunnitteluvaiheet tammi- ja helmikuussa 2010.....	62
5.2	Toteutusvaiheina juhla- ja lelopäivät.....	67
5.3	Arviointivaiheet.....	70
5.4	Osallistavan vuorovaikutuksen mallin anti kokonaisuudessaan.....	72
5.5	Tulosten luotettavuudesta.....	74
6	POHDINTAA.....	76
6.1	Osallisuus on lapsen tunne ja ryhmän tila.....	76
6.2	Aikuinen osallisuuden tukijana.....	81

6.3 Osallistava vuorovaikutuksen malli vaatii vielä kehittelyä.....	86
6.4 Yleistettävyyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet .....	88
LÄHTEET .....	90
LIITE 1: OSALLISTAVA VUOROVAIKUTUKSEN MALLI.....	95
LIITE 2: OSALLISUUDEN TIKAPUUT .....	101
LIITE 3: KIRJE LASTEN VANHEMMILLE.....	102
LIITE 4: HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ .....	103
LIITE 5: HAVAINNOINTIRUNKO .....	106

# 1 JOHDANTO

Vuosi 2009 oli YK:n lapsen oikeuksien 20-vuotis juhluvuosi. Tuolloin monet julkiset tahot kampanjoivat sopimuksen tunnetuksi tekemiseksi ympäri Suomea. Suomessa juhluvuoden suojelijana toimi tasavallan presidentti Tarja Halonen. Kampanjoiden tavoitteena oli lisätä lasten osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia lapsia koskevassa päätöksenteossa. (Lapsiasiavaltuutettu 2009.) Osallisuus on yksi merkittävimmistä teemoista lapsen oikeuksien sopimuksessa. Tutkimuksessamme käsittelemme näin ollen erittäin ajankohtaista ja tämän päivän tärkeää asiaa: lasten osallisuutta.

Monissa laeissa, asetuksissa ja pykälissä tuodaan esille lasten osallistumisen oikeutta ja päiväkodit ovat mitä keskeisimpiä lasten toimijuuden kenttiä ja siten vaikuttajia lasten osallisuuden toteuttamisessa. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista) edellytetään, että lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, tulee taata oikeus vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Suomen perustuslaissa (2. luku, 6§) sanotaan, että

”ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.”

On huomattavan tärkeää, että lasten osallisuuden mahdollistamista käsitellään poliittisella tasolla, kuten asetuksissa, mutta päiväkodeissa on pidettävä huolta lasten osallisuuden toteutumisesta käytännössä. Virallisiin dokumentteihin kirjatut säädökset eivät yksin ole tae sille, että lapset saisivat tilaa osallistua omilla ehdoillaan tai saisivat arvostusta erilaisille tavoilleen ilmaista itseään. Asetukset tulisi nähdä pikemminkin mahdollisuuksina. Tarvitaan tutkimusta valaisemaan sitä, miten mahdollisuudet voisivat toteutua jokapäiväisissä käytännöissä. (Bae 2009, 394.) Päiväkodeissa osaavat ammattilaiset voivat omalla työpanoksellaan vaikuttaa lasten osallisuuden toteutumiseen ottamalla käyttöön osallisuutta tukevia työskentelytapoja ja menetelmiä jokapäiväiseen toimintaansa ja tekemällä niistä pysyviä käytäntöjä.

Innoituksen pro gradu–tutkimuksellemme olemme saaneet alun perin lastenkirjallisuudesta. Teimme kandidaatin työmme pohjautuen satujen etiikkaan. Nyt opintojemme myöhemmässä vaiheessa halusimme löytää keinoja, joilla lasten osallisuutta päiväkodin toiminnassa saataisiin mahdollistettua. Lähdimme jälleen liikkeelle saduista ja tutustuimme tarkemmin sadutus–menetelmään. Kuitenkaan sadutuksen varsin tarkka menetelmällinen rajaus ei mahdollistanut tutkimustamme toivomallamme tavalla, emmekä halunneet käyttää tuota mielestämme oivallista menetelmää väärin. Niinpä päätimme sadutuksen pohjalta lähteä kehittämään aivan omaa menetelmää, jota voisimme käyttää itse asettamistamme lähtökohdista, haluamillamme tavoilla. Koemme pienten lasten kuulemisen tärkeäksi, koska vain he itse pystyvät tuomaan esille omia ajatuksiaan osallisuudesta.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa tarkastelemme lasten osallisuuden piirteitä sekä osallisuuden kokemuksia kehittämämme osallistavan vuorovaikutuksen mallin (LIITE 1) avulla. Olemme kiinnostuneita myös tarkastelemaan rinnakkain lasten osallisuuden kokemuksia sekä tutkijan havaintoja osallisuuden ilmenemisestä.

Muotoilimme osallisuutta tukevan mallin pohjautuen aikaisempiin osallisuusteorioihin. Osallistavaa vuorovaikutuksen mallia toteutettiin päiväkodissa, sisällyttäen se normaaliin päiväkotiarkeen. Tutkimukseemme osallistui kymmenen 5 – 7-vuotiaasta lasta eräästä jyvaskyläläisestä päiväkodista. Tutkimusaineistomme koostui koostamamme haastattelu- ja havainnointiaineistoista. Tutkimukseemme haastatelimme sekä havainnoimme lapsia ja havainnoimme ryhmän lastentarhanopettajaa.

Tutkimuksemme osoitti, että kohdejoukkomme lapset eivät olleet tottuneet ilmaisemaan mielipiteitään päiväkodin toiminnasta, tai osanneet ajatella, että omilla sanomilla olisi merkitystä. Toteuttaessamme osallistavaa vuorovaikutuksen mallia päiväkodissa lapset omaksuivat melko nopeasti aktiivisemmän roolin aikuisen kanssa työskentelyssä. Tutkimuksemme osoitti, että kehittämämme osallistava vuorovaikutuksen malli tukee lapsen osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa. Kehittämällä mallissa esiintyvää arviointivaihetta toiminnallisemmaksi voidaan jatkossa saavuttaa vieläkin lapsilähtöisempiä toimintahetkiä.

Haluamme kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita lapsia, sillä ilman heitä tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen.

## **2 OSALLISUUS PIENTEN LASTEN ELÄMÄSSÄ**

Tässä luvussa käsittelemme osallisuuden ilmenemistä etenkin alle kouluikäisten lasten elämässä. Aluksi korostamme osallisuuden merkitystä lapsen elämässä viitaten YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Tämän jälkeen esittelemme erilaisia määritelmiä, joilla osallisuutta on kirjallisuudessa kuvattu. Tarkennamme myös osallisuuden käsitettä ja etenkin sitä, mitä osallisuudella juuri meidän tutkimuksessamme tarkoitetaan. Lopuksi esittelemme osallisuuden käsitteen jakautumista erilaisiin tasoihin ja muotoihin muun muassa Harry Shierin (2001) ja Tiina Piironen (2007) teorioiden mukaan.

### **2.1 Osallisuus lasten oikeutena**

Lapsen oikeuksien juhluvuosi 2009 toi julkiseen keskusteluun näkemyksiä lasten oikeuksista. Aktiivisella lapsipolitiikalla voidaankin edistää lasten ja lapsiperheiden hyvinvointia. Tällä tavoin lapsen ääni tulee kuuluviin niin tutkimuksessa, poliittisessa päätöksenteossa kuin yleisessä keskustelussakin. (Turtiainen 2001, 9.)



YK:n lapsen oikeuksien sopimus on merkittävä asiakirja lapsen oikeuksista puhuttaessa, sillä se nostaa lapsuuden aikaisempaa tasa-arvoisempaan valoon yhteiskunnassa. Lapsen oikeuksien sopimus on laadittu pohjautuen samoihin periaatteisiin kuin moderni lapsuuskäsitys, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana eikä vain passiivisena vastaanottajana häntä itseään koskevissa asioissa. Leena Turjan (2007, 168) mukaan moderni lapsuuskäsitys korostaa lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina. Lapsilla on näin ollen oikeus ilmaista omia näkemyksiään ja osallistua heitä itseään koskeviin päätöksentekoihin ikäänsä ja kehitystasoonsa sopivalla tavalla (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81). Lasten parlamentin tiedotteessa mainitaan, että YK:n yleissopimus lasten oikeuksista on jaettu kolmen keskeisen käsitteen perustalle; lapsen oikeus osuuteen yhteiskunnan voimavaroista, oikeus suojeluun ja oikeus osallistumiseen. Kaikkien lasten oikeuksien toteuttamisessa otetaan ensisijaisesti huomioon lapsen etu ja hänen näkemyksensä. Lasten oikeuksien peruseriaatteisiin kuuluu myös ymmärrys siitä, että kaikki lapset ovat tasa-arvoisia ja kaikilla lapsilla on oikeus hyvään elämään. (Mäntysalo-Lamppu 2009.)

Lapsen oikeus osallisuuteen on yksi tärkeimmistä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteista. Kuulluksi tuleminen on osa perustavanlaatuisia ihmisoikeutta. Näin ollen kaikilla ihmisillä, myös lapsilla, on oikeus tulla kuulluksi, huomauttaa Lansdown (2001, 7). On tärkeää, että lasta kuullaan häntä koskevissa päätöksentekotilanteissa, mutta osallisuuden toteutumiseen ei riitä pelkkä lapsen mielipiteiden selvittäminen. Suomen lapsiasiavaltuutetun tiedotteessa (9/2009) painotetaan pienen lapsen osallisuuden tarkoittavan sitä, että lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissä ja toimissa. Jotta lapsen oikeus osallisuuteen toteutuisi, on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen pohjalta rakennettu monia kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja, kuten esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu). Suomessa lasten osallisuuden toteutuminen on tällä tavoin tuotu käytännön tasolle, josta sitä on helpompi ottaa mukaan lapsen arjen toimintoihin. Jones (2004, 129) muistuttaa, että sellaiset rakenteet, jotka mahdollisesti rajoittavat lasten osallistumista, on muutettava sellaisiksi, että osallistuminen on mahdollista ja merkityksellistä. On myös tärkeää hahmottaa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklat lapsen oikeutena osallisuuteen eikä niinkään pakkona. Lapselta ei näin ollen viedä lapsuutta ja anneta hänelle liikaa vastuuta päätöksentekotilanteissa, vaan hänelle annetaan oikeus

osallisuuteensa ikään ja kehitystasoonsa nähden. (Lansdown 2001, 8.) Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hän voi tuntea kuuluvansa ryhmään tai yhteisöön ja että hänellä on omassa elinpiirissään mahdollisuuksia vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin (Lapsiasiavaltuutetun tiedote 9/2009, Turtiainen 2001, 9).

## 2.2 Osallisuuden määritelmiä

Osallisuuden määritelmässä eri teorioissa näkyy selvästi muutama keskeinen osa-alue. Osallisuus nähdään ryhmätoimintana, jonka keskellä lapsi on aktiivinen toimija ja hänellä on tunne siitä, että hänen toiminnallaan on merkitystä ja vaikutusta ryhmän tai yhteisön toiminnassa. Seuraavaksi selvitämme tarkemmin miten eri tutkijat ovat osallisuutta määritelleet.

Tiina Piironen (2005, 7) mukaan osallisuus toteutuu ryhmässä ja yksin ei kukaan voi olla osallinen. Ryhmään kuulumisen tunne onkin usein lapsille hyvin tärkeää. Lapsi saa osallisuuden kokemuksen siitä tunteesta, että hänen kuulumisellaan tiettyyn ryhmään tai yhteisöön on merkitystä. Samalla ryhmään kuulumisen tunne vahvistaa myös lapsen minäkuva. Tämä vahvistaa lapsen käsitystä siitä, että hänen omat henkilökohtaiset ajatuksensa ovat arvokkaita. Anu Gretschel (2002, 50) määrittelee tämän tunteen voimaantumisenä tai valtautumisenä. Myös hänen mukaansa osallisuuden toteutuminen luo tunteen siitä, että yksilön, tässä tapauksessa lapsen, ajatuksilla on merkitystä. Tämä vahvistaa lapsen tunnetta osallisuudesta. Yhtäläillä Stenvall ja Seppälä (2008, 38) sekä Stenius ja Karlsson (2005, 8) peräänkuuluttavat osallisuuden määrittelyä henkilökohtaisen tunteen kautta. Lapsi voi tuntea kuuluvansa esimerkiksi päiväkodin yhteisöön silloin, kun hän saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan. Tällöin lapsi tulee todella kuulluksi, hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja hänellä on edellytyksiä olla mukana luomassa uusia toimintakäytäntöjä päiväkodin arkeen. Näin ollen osallisuus näkyy konkreettisina tekoina ja yleisesti ottaen tapana toimia toisten kanssa.

Osallisuus- ja osallistumis-käsitteitä käytetään usein rinnakkain puhuttaessa samasta asiasta. Tässä tutkimuksessa haluamme kuitenkin tehdä eron noiden käsitteiden välille. Osallistuminen nähdään yleensä toimintana, johon yksilö osallistuu, mutta ei ole saanut olla vaikuttamassa sen kulkuun. Osallistumisella tarkoitetaan siis fyysistä läsnäoloa toisten järjestämään tapahtumaan tai toimintaan. (Piironen 2007, 5.) Johanna Kiili (2006, 37) näkee tutkimuksessaan, että osallistuminen on helpompaa määritellä kuin osallisuus. Hän perustelee näkemystään sillä, että osallistumiseen ei liity henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta. Tutkimuksessamme haluamme kuitenkin korostaa juuri osallisuuden tunteen kokemusta, eli miten lapsi kokee oman osallisuutensa päiväkodin toiminnoissa. Osallisuuden käsitteen käyttäminen on suomalaisessa lapsuudentutkimuksessa myös perusteltua viitaten aiemmin mainitsemiimme moderniin lapsuuskäsitykseen ja YK:n lapsen oikeuksien julistukseen, joihin osallisuuden käsite vahvasti nojaa. Kaikissa maissa tämä ei välttämättä ole vielä mahdollista.

Mason ja Bolzan (2010, 128) huomauttavatkin, että osallisuuden ja osallistumisen käsitteen määrittely lähtee kulttuurin tavasta nähdä lapsen asema osallisena kansalaisena. Maassa, jossa lapsen osallisuus näkyy osallistumisena yhteisön toimintaan, esimerkiksi sadonkorjuuseen yhdessä muiden kanssa, ei löydy edes sellaista sanaa, joka kuvastaisi lapsen omaehtoista ajattelua ja vaikuttamismahdollisuuksia. Niissä maissa lapsi nähdään pikemminkin passiivisena vastaanottajana kuin aktiivisena toimijana. Jos kulttuurissa on vallalla näkemys siitä, että lapsuus on vain keskeneräinen vaihe matkalla kohti aikuisuutta, silloin lapsi osallistuu vain sellaisiin toimiin, jotka kehittävät häntä aikuisuuden vaatimuksia kohden. Tällöin osallisuuden, tai pikemminkin osallistumisen, voimavarat sijoitetaan tulevaisuutta ajatellen. (Mason & Bolzan 2010, 128 – 129.)

Tutkimuksessamme osallisuuden määritelmän tukipilarina on käsitys lapsesta aktiivisena toimijana, mikä perustuu konstruktivistiseen ja lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Myös Lansdown (2010, 13) ja Clark (2005, 492) muistuttavat, että osallisuuden edellytyksenä on näkemys lapsesta aktiivisena toimijana eikä vain passiivisena vastaanottajana. Käsitys lapsesta aktiivisena toimijana ohjaa aikuista näkemään lapsen ajatukset arvokkaina ja samalla aikuinen ymmärtää pysähtyä todella kuuntelemaan lasta.

Lapsen mielipiteiden kuunteleminen tuokin usein erilaisiin päätöksentekotilanteisiin uutta tietoa. Lapset ovat usein myös joustavampia ja avoimempia kuin aikuiset esimerkiksi toiminnan suunnittelussa ja sen toteutuksen pohdinnassa. (Lansdown 2001, 5 – 6.)

Osallisuuden kautta lapsella on mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan ja sen muotoutumiseen (Turtiainen 2001, 9). Osallisuus on etenkin lapsen oma kokemus siitä, että hänen ajatuksillaan on merkitystä ja että hän voi todella saada aikaan muutoksia omassa elinympäristössään. Kun lapsen osallisuuden mahdollisuuksia tuetaan, hän sitoutuu yhdessä määriteltyyn toimintaan ja harjoittelee myös ottamaan vastuuta päätösten seurauksista. Osallisuuden tunne määrittyy siis vahvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Osallisuus vaatii näin ollen tasaveroista vuorovaikutusta niin lasten ja aikuisten kuin lasten keskinäisessäkin keskustelutilanteessa. Samalla lapsi kasvaa kuuntelemaan ja ymmärtämään myös muiden näkökulmia ja ottamaan ne huomioon yhteisessä toiminnan suunnittelussa. (Piiroinen 2007, 7.) Salmikangas (2007, 100) toteaaakin, että osallisuus on aina sidoksissa tilanteeseen, ei voi olla yleistä osallisuutta. Osallisuus ei ole pysyvä tila, vaan se muotoutuu aina jokaisessa vuorovaikutustilanteessa uudelleen.

Osallisuus on yhteisöllistä ja vastavuoroista. Näin ajatellen voisikin miettiä, kuten Stenvall ja Seppälä (2008, 41) ehdottavat, että osallisuus olisi hyvä olla sisäänrakennettuna päiväkodin toimintakulttuuriin. Osallisuuden ollessa osa sujuvaa toimintakulttuuria, päiväkodin hierarkkiset rakenteet muuttuisivat niin, että lapsilla olisi enemmän mahdollisuuksia tulla aikuisten kanssa tasaveroisemmiksi toimijoiksi päiväkodin yhteisössä. Tämä kuitenkin vaatii osallisuuden toteutumiseksi tasaveroista vuorovaikutusta erilaisten toimintojen suunnittelu- ja päätöksentekotilanteissa. Tomi Kiilakoski (2007, 13 – 14) on määritellyt osallisuuden kahden ulottuvuuden kautta. Hän pitää osallisuuden toteutumisessa tärkeänä ensinnäkin oikeutta omaan identiteettiin osana ryhmää. Toiseksi hän näkee osallisuuteen liittyvän vahvasti myös todellisen vastuun kantamisen oman, toisten ja koko ryhmän toimintakyvystä. Hänen mielestään on tärkeää, että yksilöä on kohdeltu arvostaen ja ryhmä on valmis antamaan valtaa ja vastuuta ryhmän yksittäiselle henkilölle. Tällä tavoin Kiilakoski määrittelee

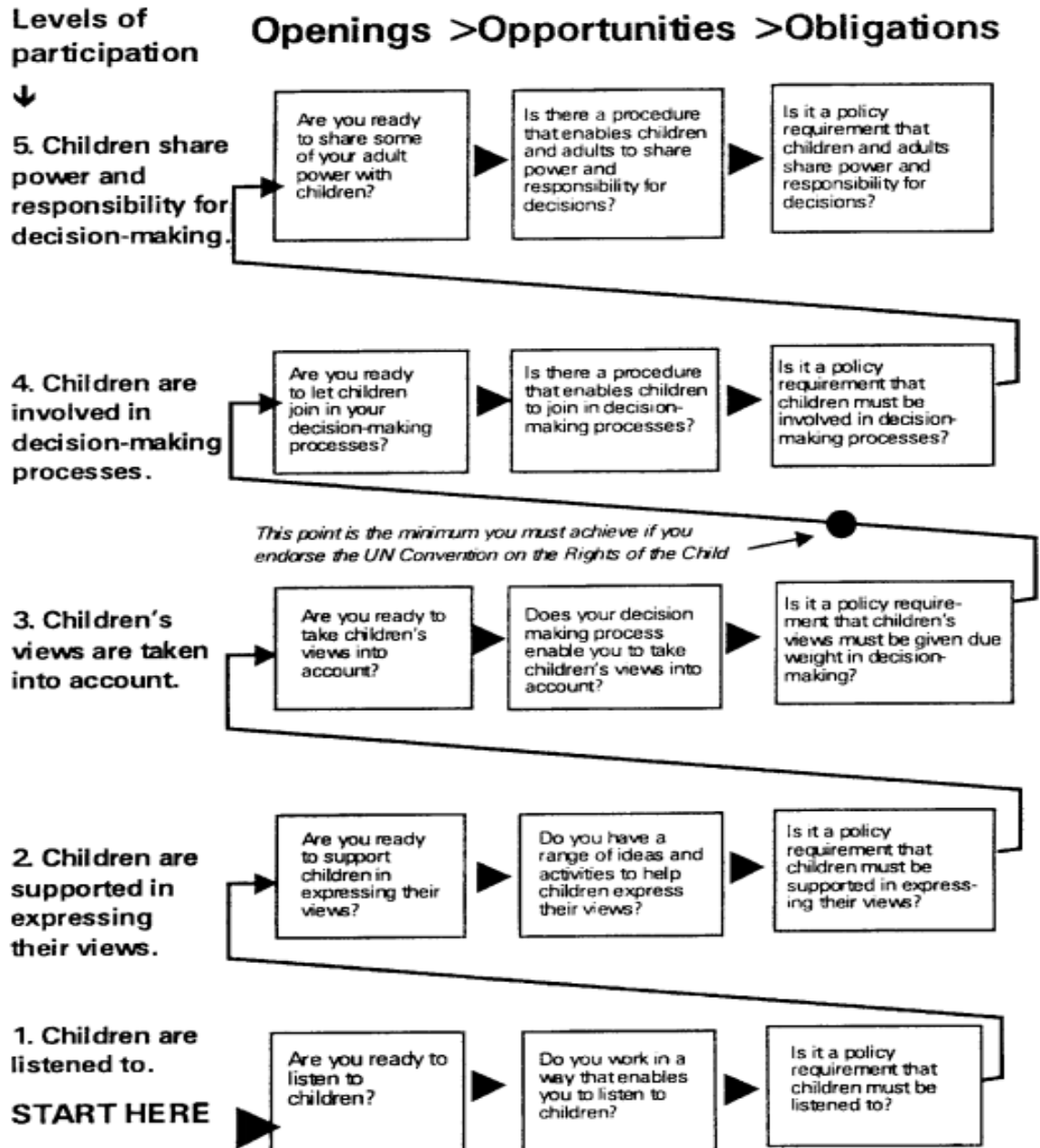
osallisuuden sekä yksilön henkilökohtaiseksi tunteeksi että ryhmän tai yhteisön tilaksi.

### 2.3 Osallisuuden tasot ja muodot

Osallisuus voidaan jakaa erilaisiin *tasoihin* ja *muotoihin*, jotka jäsentävät osallisuuden moninaisuutta. Pääasiallisesti tutkimustamme ovat ohjanneet Harry Shierin (2001) malli osallisuuden *tasoista* sekä sitä täydentävänä mallina Tiina Piironen (2007) määritelmät osallisuuden eri *muodoista*. Päiväkotiympäristössä aikuiskeskeinen toiminnan suunnittelu ja toteutus voi estää lasten todellisen osallisuuden kokemuksen. Piironen (2007, 8) muistuttaa mielestämme oivallisesti, että osallisuuden mittari on se, miten paljon lapsilla on mahdollisuuksia osallistua päiväkodin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin.

Roger Hartin (1997) osallisuuden tikapuut (LIITE 2) on ollut vaikuttavin malli osallisuuden tutkimuksessa. Shier (2001) tarjoaa Hartin malliin pohjautuvan vaihtoehtoisen mallin osallisuuden tasoista. Shierin malli on saanut alkunsa hänen työskenneltyään YK:n lasten oikeuksien sopimuksen parissa. Shier haluaa muistuttaa, että hänen laatima mallinsa ei korvaa Hartin osallisuuden tikapuita, vaan antaa sen rinnalle uusia näkökulmia ja työkaluja osallisuuden käytäntöön. (Shier 2001, 108 – 109.) Ydinajatus Shierin mallissa on lisätä lasten osallisuutta eri organisaatioissa. Hän toivoo, että malli palvelisi parhaiten eri kasvatusalan ammattilaisia. Shier kuitenkin painottaa, että mallia ei ole tarkoitettu tarkistuslistaksi, jota tulee orjallisesti noudattaa ja jonka jokainen kohta pitäisi saada toimimaan. Pikemminkin jos jokin osallisuuden ohje ei toimi, olisi siinä vaiheessa hyvä havahtua pohtimaan miksi näin on ja kehittää toimintaa kohti onnistumista. (Shier 2001, 116.)

Shier jakaa osallisuuden viiteen *tasoon*, joista jokainen taso jaetaan lisäksi kolmeen sitoutumisen *vaiheeseen*. Seuraavasta kuvioista (Kuvio 1) näkyy *tasojen* ja *vaiheiden* nivoutuminen toisiinsa.



Kuvio 1 Harry Shierin (2001) osallisuuden tasot ja vaiheet

Seuraavaksi esittelemme osallisuuden viisi ilmenemistasona ja mitä on tarpeen ottaa kunkin tason kohdalla huomioon.

### Lapsia kuunnellaan

Lapset toivoisivat saavansa sanoa enemmän mielipiteitään ja toivoisivat enemmän sananvaltaa asioissa. Aikuisen tulisikin olla valmis kuuntelemaan lasta ja suunnitella oma toimintansa siten, että lapsen kuuleminen tulee mahdolliseksi. (Shier 2001, 110 – 112.)

### Lapsia kannustetaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja näkökulmiaan

On olemassa erilaisia syitä, miksi lapsi ei uskalla kertoa aikuiselle ajatuksiaan. Näitä ovat esimerkiksi lapsen itseluottamuksen puute, ujous tai kokemus siitä, että häntä ei ole aiemminkaan kuultu häntä itseään koskevissa asioissa. Tämän vuoksi on tärkeää, että aikuinen kannustaa lasta ilmaisemaan omia mielipiteitään ja auttaa häntä tällä tavoin ylittämään mahdolliset kommunikoinnin esteet. (Shier 2001, 112.)

### Lasten ajatukset otetaan vakavasti huomioon päätöksenteossa

Ei ole tarkoituksenmukaista kannustaa lapsia kertomaan ajatuksiaan aikuisille, jos niitä ei oteta huomioon päätöksenteossa. Lasten ajatusten kuuleminen ei tarkoita sitä, että aikuisen tulisi tehdä siten kuin lapsi haluaa, vaan molempien näkökulmat tulisi huomioida päätöksenteossa tasavertaisina. Lapsen toive on yksi monista tekijöistä jotka vaikuttavat päätöksentekoon. (Shier 2001, 113.)

### Lapset osallistuvat päätöksentekoprosessiin

Tämä taso voidaan nähdä siirtymisenä konsultoinnista aktiiviseen osallistumiseen päätöksenteossa. Aikaisemmilla tasoilla lapsi on saanut tuoda ajatuksiaan aikuisten suunnitteluun, mutta nyt lapsi pääsee aktiivisemmin mukaan, ja näin saavuttaa enemmän valtaa päätöksenteossa. (Shier 2001, 113 – 114.) Esimerkiksi tutkimuksemme, kun lapset toivoivat päiväkodissa järjestettävän juhlat, niin emme suoraan tehneet sitä heidän puolestaan. Sen sijaan suunnittelimme yhdessä lasten kanssa millaiset juhlat toteutetaan ja mitä niiden onnistumiselta edellytetään. Lasten osallistumisesta päätöksentekoon on hyötyä monessa mielessä. Se muun muassa parantaa kokonaisvaltaisesti päivähoiton laatua, lisää lasten sitoutumista ja yhteenkuuluvaisuus-

den tunnetta ryhmässä sekä parantaa lasten itseluottamusta, empatiaa ja vastuullisuutta. (Shier 2001, 114.)

#### Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa

Viimeistään tällä korkeimmalla osallisuuden tasolla aikuisen pitäisi jakaa valtaansa lasten kanssa. Myös vastuuta päätösten seuraamuksista tulisi jakaa lapsille ikä- ja kehitystason mukaisesti. Jotta valta päätöksenteossa jakautuisi tasaisesti, tulisi aikuisen tarkastella ja muuttaa päiväkodin käytäntöjä, jotta ne tukisivat jaettavaa valtaa. (Shier 2001, 115.)

Jokainen viidestä tasosta on jaettu edelleen kolmeen sitoutumisen vaiheeseen: valmiudet, voimavarat ja yhteiset toimintamallit (Shier 2001, 107).

#### Valmiudet

Aikuisen tulee olla henkilökohtaisesti sitoutunut työskentelemään tietyllä tavalla ja tulee omaksua osallistava ajatusmalli. Tämä vaihe ei kuitenkaan vaadi vielä käytännön toimia (Shier 2001, 110.)

#### Voimavarat

Voimavarat kertovat mahdollisuuksista, jotka edesauttavat organisaation tai työntekijän toimintaa käytännön tasolla. Tällaisia voimavaroja voivat olla esimerkiksi resurssit, henkilökohtaiset taidot, tieto ja uusien toimintamallien kehittäminen. (Shier 2001, 110.)

#### Yhteiset toimintamallit

Yhteiset toimintamallit mahdollistavat toiminnan pysyvyyden. Toiminta sulautetaan organisaation osaksi, jolloin siitä tulee sisäänrakennettu ja toimiva osa organisaatiota. Tämä mahdollistaa lasten toiminnan toteutumisen tietyllä osallisuuden tasolla. (Shier 2001, 110.)



Shierin mallin lisäksi olemme tutkimuksessamme käyttäneet pohjana Tiina Piironen (2007, 8-9) määritelmiä osallisuuden eri vaiheista. Seuraavaksi esittelemme nämä kuusi osallisuuden vaihetta sovellettuna niin, että ne palvelevat päiväkodin toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia myös lasten kannalta.

#### Ideointi- osallisuus

Kun lapselle kertyy toimintaympäristöstään kokemuksia, hänelle muotoutuu samalla myös ajatuksia siitä, miten ympäristön saisi hänelle mieluisammaksi. Lapsilla ideointi lähtee siis siitä, kun he saavat olla itse mukana toiminnassa kokonaisvaltaisesti eri aistikanaviaan käyttäen. Ideoinnin vaiheessa tärkeintä on suoda lapsille mahdollisuus esittää ajatuksiaan vapaasti. Aikuisen tehtävänä tässä vaiheessa on tukea lasten ideointia.

#### Tieto-osallisuus

Jotta ideointi muuttuisi käytännön toimiksi, on ideoita katsottava myös hieman kriittisen tiedon valossa. Aikuisen tehtävänä on ohjata lapsia tunnistamaan miten realistisia heidän suunnitelmansa ovat ja miten ne voidaan todellisuudessa käytännössä toteuttaa.

#### Suunnittelu-osallisuus

Suunnitteluvaiheessa lapsille on hyvä antaa aikaa ja olla heitä kohtaan kärsivällinen, jotta konkreettinen suunnitelma alkaa hahmottua. Aikuisen tehtävänä on edelleen tukea ideointia, mutta myös antaa riittävästi tietoa suunnitelman onnistumiseksi.

#### Päätöksenteko-osallisuus

Päätöksenteko-vaiheessa on tärkeää yhdessä lasten kanssa varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet mitä on yhdessä toiminnan suhteen päätetty. Lapsille syntyy näin tunne, että heillä on todella mahdollisuuksia vaikuttaa käytännön muutoksiin. Varsinkin päätösten loppuunsaattaminen on tärkeää, sillä se antaa osallistujille onnistumisen kokemuksia ja tällä tavoin motivoi heitä myös myöhemmin toiminnan suunnitteluun.

### Toiminta-osallisuus

Itse toiminnan aikana on suotavaa jakaa osaamista aikuisten ja lasten kesken, jotta jokainen saa onnistumisen kokemuksia. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi käytännössä sitä, että lapsille annetaan pieniä vastuutehtäviä toiminnan aikana ja he saavat tällä tavoin toimia ikään kuin apuohjaajina.

### Arviointi-osallisuus

Toiminnan jälkeen on hyvä arvioida sitä, miten päätöksestä on pidetty kiinni ja miten se vaikutti toimintaan käytännössä. Arvioinnin tulisi tapahtua lapsen kielellä, eli aikuisen on arvioinnin aikana kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, millä sanoilla toimintaa yhdessä arvioidaan. Arvioinnissa on hyvä kiinnittää huomiota jokaisen osallistumiseen ja myös niihin tekijöihin, jotka mahdollisesti hankaloittivat alkupe- räisiä suunnitelmia.

Shierin mallin ja Piironen vaiheiden lisäksi olemme pohtineet osallisuutta mittauksen kannalta, jotta tutkimuksemme aineistonkeruusta tulisi mahdollisimman luotettava. Lansdown (2010, 19) tarjoaa osallisuuden kokemuksen mittaamiseen kaksi lähestymistapaa. Ensinnäkin hän pyytää ottamaan huomioon osallisuuden avaintekijät, joissa lasten osallisuus ilmenee. Toiseksi on tärkeää määritellä lasten todellisen osallisuuden laajuudet, laatu ja vaikutus. Ilman näitä on vaikeaa kriittisesti pohtia mitä todella on tehty osallisuuden eteen ja onko sillä ollut mahdollisesti todellista vaikutusta lasten elämään.

Osallisuuden laajuudella Lansdown (2010, 20) tarkoittaa *konsultoitua, yhteistyöllistä* tai *lapsijohtoista osallisuutta*. Nämä termit liittyvät mielestämme läheisesti esittelemiimme Shierin (2001) tasoihin. Lansdown määrittelee *konsultoidun osallisuuden* siten, että lapsen ääni tulee kuuluviin, mutta aikuinen tekee lopullisen päätöksen. *Yhteistyöllisellä osallisuudella* Lansdown tarkoittaa aikuisten ja lasten jaettua valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. *Lapsijohtoinen osallisuus* taas tarjoaa lapsille suuremman vallan ja vastuun, ja aikuisten rooli on enemmänkin mahdollistaa lasten ajatuksia tarjoamalla tietoa, tukea ja kannustusta.

Lansdown (2010, 20) painottaa, että eri osallisuuden laajuudet toteutuvat eri tilanteissa. Esimerkiksi paikallinen päivähoiton päättäjä voi toimissaan konsultoida lapsia päätöksentekoprosessissa, kun taas lapsijohtoinen osallisuus on mahdollista muun muassa päiväkodin erilaisissa projekteissa. Osallisuuden laadun Lansdown (2010, 21) määrittelee sen mukaan, mitkä ovat yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyt osallisuuden käytännöt ja miten käytännöissä näkyy lasten osallisuuden vapaaehtoisuus, kunnioitus ja lapsiystävällisyys. Osallisuuden vaikutuksella hän tarkoittaa sitä, että osallisuutta on hyvä määritellä myös yhdessä lasten sekä heidän kanssaan toimivien aikuisten kanssa.

Esittelemämme teoriat lähestyvät osallisuutta eri näkökulmista. Osin teoriat ovat päällekkäisiä, mutta avaavat osallisuuden käsitettä myös toisistaan poikkeavasti. Shier (2001) jakaa osallisuuden viiteen *tasoon* ja edelleen kunkin tason kolmeen *vaiheeseen*. Ajatuksena hänen teoriassaan, on, että voidakseen siirtyä tasolta seuraavalle, täytyy ensi omaksua edellisellä tasolla kukin kolmesta vaiheesta. Shierin teoria keskittyy kuvaamaan aikuisen toimia lapsen osallisuuden mahdollistajana. Tiina Piironen esittelee kuusi osallisuuden *muotoa*. Näissä hän keskittyy osallistavan toiminnan eri vaiheisiin, joissa lapsi voi olla aktiivisesti mukana koko prosessin ajan. Oma *osallistava vuorovaikutuksen mallimme* on vahvasti sidoksissa sekä Shierin että Piironen teoriaan. Gerison Lansdown (2010) määrittelee osallisuuden laajuuksia. Näiden hän kertoo toteutuvan erilaisissa tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa haluamme erityisesti keskittyä lapsen osallisuuden kokemuksen kuvaamiseen. Osallisuus on tunnekokemus siitä, että omalla toiminnalla on merkitystä ja vaikutusta ryhmän toiminnassa. Osallisuus ilmenee ryhmässä, jossa lapsi toimii aktiivisena yksilönä. Lisäksi, koska osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, lapsi oppii ymmärtämään tasavertaisuuden merkityksen ryhmän toiminnan kannalta. Näemme tärkeänä myös aikuisen tarjoamat mahdollisuudet lasten osallisuuden toteutumiseksi. Harry Shier (2001, 113) kiteyttää osallisuuden ajatuksen mielestämme ytimekkäästi seuraavassa lauseessaan: “Children must be given their say, but they do not always have to be given their way”.

### **3 OSALLISUUS PERIAATTEENA LÄPI PÄIVÄKODIN TOIMINNAN**

Tässä luvussa kuvailemme osallisuuden toteutumisedellytyksiä niin aikuisen kuin lapsenkin kannalta. Aluksi kartoitamme erilaisia näkökulmia, joita aikuisen on hyvä ottaa huomioon tukiessaan lapsen osallisuuden toteutumista. Aikuiselta vaaditaan muun muassa herkkyyttä ja aikaa kuunnella lasta. Tämän lisäksi aikuinen määrittelee osallisuudelle rajat sekä mahdollisuudet. Osallisuuden toteutuminen vaatii myös sekä aikuiselta että lapselta yhteistyötä onnistuakseen. Lapselle osallisuus merkitsee ennen kaikkea mahdollisuutta tulla kuulluksi ja vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin. Luvun lopuksi esittelemmekin osallistavan vuorovaikutuksen mallin, jonka olemme itse kehittäneet osallisuuden teorioiden pohjalta. Tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena on testata osallistavan vuorovaikutuksen mallimme toimivuutta käytännössä. Ajatuksenamme on, että malli palvelisi entistä paremmin lasten osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa.

### 3.1 Näin aikuinen tukee lapsen osallisuutta

#### 3.1.1 Aikuiselta vaaditaan herkkyyttä ja aikaa

Lapsen osallisuuden tukeminen lähtee aikuisen asenteista lasta ja osallisuutta kohtaan. Osallisuuden toteutumisen perustana on se, että aikuinen näkee lapsen modernin lapsuuskäsityksen valossa aktiivisena toimijana (Lansdown 2010, 13). Aikuisen arvostus lasta ja hänen ajatuksiaan kohtaan on olennaisen tärkeää osallistavassa kasvatuksessa. Piironen (2007, 6) mukaan aikuisen on kunnioitettava lapsen näkemyksiä ja kuunneltava lapsia aidosti. Näin myös keskusteluyhteys lapsen kanssa avautuu parhaiten. Aikuiselta vaaditaankin emotionaalista herkkyyttä ja vastaanottavaisuutta lapsen ajatuksille. Kaikin puolin aikuisen on oltava joustava erilaisten näkökulmien edessä ja otettava lapsen ehdotukset vakavasti huomioon. (Bae 2009, 400.) Tämä tietenkin vaatii aikuiselta aikaa ja herkistymistä lapsen ajatuksille. Osallisuuden toteutuminen perustuukin aikuisen haluun todella aidosti kuulla lasta (Turtiainen 2001, 10, 58). Creminin ja Slatterin (2004, 467) mukaan lapsen osallisuuden toteutuminen riippuu aikuisen halukkuudesta tarjota vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Se, että aikuinen pysähtyy kuuntelemaan lasta ja hänen mielipiteitään, antaa lapselle tunteen siitä, että hänenkin näkemyksillään on arvoa ja että hän voi olla mukana vaikuttamassa häntä koskevien asioiden kulkuun. Turja (2004, 29) muistuttaa, että aikuisen on suljettava pois omat ennakkokäsityksensä, jotta tietoa suoraan lapsilta voitaisiin kerätä. Kuunnellessaan lasta aikuisen onkin hyvä tarkkailla omia tietoisia ja tiedostamattomia asenteitaan sekä toimintatapojaan. Lapsen osallisuuden toteutuminen vaatii aikuiselta aikaa kuunnella lasta vastavuoroisesti sekä samalla itsereflektointia siitä, miten omat toimintatavat ja ajatukset sopivat yhteen lapsen ajatusten kanssa.

Lapsen aito kuunteleminen, hänen asioistaan kiinnostuminen ja lapsen ottaminen mukaan erilaisten päätösten tekoon, rakentavat kaikki yhdessä lapsen ja aikuisen välille luottamuksellista ilmapiiriä, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus tulla

osalliseksi kyseisestä toiminnasta. (Stenius & Karlsson 2005, 8, 16, 20.) Kuuntelemalla lasta, on aikuisella samalla edellytykset kehittyä ammatillisesti. Lasten erilaiset näkökulmat antavat aikuiselle mahdollisuuden peilata omia näkemyksiään suhteessa lasten omiin. Tällä tavoin aikuiselle tarjoutuu tilaisuus tulla uudella tavalla tietoisiksi omasta pedagogisesta ajattelustaan ja toiminnastaan. (Turja 2007, 173 – 174.) Lapsen aito kuunteleminen antaa aikuiselle uusia näkökulmia arjen toimintoihin (Turja 2004, 11). Huomioimalla lapsilähtöisiä näkökulmia voi aikuinen varmistaa myös kasvatuksen laadun toteutumisen päiväkodin jokapäiväisissä tilanteissa. Lapsen näkökulman arvostaminen ja lasten ajatusten esille tuominen päiväkodin arjessa on lähtökohta osallisuuden toteutumiselle. (Turja 2007, 168.)

### *3.1.2 Aikuinen antaa rajat ja mahdollisuudet*

Lasten ajatukset ja ideat saattavat saada hyvinkin mielikuvitukselliset siivet kun heilittä kysytään näkemyksiä erilaisten toimintojen suunnittelussa ja järjestämisessä. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että aikuinen ottaa osallisuuden toteutumisessa tietoisesti vastuunkantajan roolin. Olemme yhtä mieltä Piironen (2007, 6) kanssa siitä, että aikuisen tehtävänä lasten osallisuuden tukemisessa on ottaa kasvatuksellinen vastuu tilanteesta ja jakaa lapsille vastuuta heidän ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti sopivina palasina. Berit Bae (2009, 395) korostaakin artikkelissaan, että aikuisen tehtävänä on kohtuullistaa osallisuutta, jotta lasten innokkaimmat ideat ja suunnitelmat saisivat realistiset mittasuhteet. Tällä tavoin lapset eivät joudu liiallisen itsenäisyyden eteen vaan suurin vastuu pysyy aikuisella.

Lasten osallisuus esimerkiksi päiväkodin toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa vaatii tuekseen riittävästi informaatiota niin lapsille kuin aikuisillekin. Jokaisen on hyvä olla tietoinen erilaisista käytettävissä olevista resursseista ja muista toiminnan rajoitteista sekä mahdollisuuksista. Tarjoamalla lapsille riittävästi tietoa heidän vaikutusmahdollisuuksistaan ja toiminnan realistisista puitteista, heille annetaan turvalliset raamit suunnitella toimintaa mieleisekseen. Horelli, Kyttä ja Kaaja (2002, 36) tuovatkin esille niitä näkökulmia, joita on hyvä ottaa huomioon ennen

kuin lasten ideoinnille ja osallisuudelle annetaan tilaa laajentua vapaasti. Lapsille on aluksi hyvä selvittää tulevan toiminnan tavoitteet, aihepiirit ja voimavarat. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsille muodostuu realistinen näkemys siitä, mihin he voivat osallistua, miten ja millä ehdoin. Tällä tavoin kartoitetaan siis osallisuuden reunaehdoja. Niihin kuuluvat osana päätökset myös siitä, kuka toiminnan toteutuksesta saa lopulta päättää ja millä kriteereillä lopputulokseen päädytään. Myös Lansdown (2001, 12 – 13) muistuttaa samojen osallisuuden toiminnan puitteiden selvittämisestä lapselle. Hänen mukaansa lapsille on ennen suunnitteluun ryhtymistä selvitettävä perusteellisesti heidän roolinsa ja merkityksensä päätöksenteon prosessissa. Lapsille on oltava selvää se, mihin heillä on todellisuudessa mahdollisuus vaikuttaa, mitkä ovat toiminnan resurssit ja millä aikataululla toiminta tulee tapahtumaan. Tämä onkin tärkeää, sillä lapsen aikakäsitys ja ajatus toiminnan toteutumisesta voivat olla hyvin erilaiset kuin aikuisella on ollut mielessään. Varsinkin jos toiminta, johon lapsi on saanut olla mukana vaikuttamassa, toteutuu vasta pitkän ajan kuluttua päätöksentekoprosessista, on aikuisen ensiarvoisen tärkeää muistaa antaa lapselle välitöntä palautetta. Toisin sanoen lapselle on hyvä kertoa, että hänen ajatuksillaan tulee myöhemmin olemaan vaikutusta. Tällä tavoin lapsi saa kokemuksen, että hänen näkökulmaansa on arvostettu ja se tullaan ottamaan huomioon, vaikka toiminta ei tapahtuisikaan aivan lähitulevaisuudessa. (Oranen 2010)

Myös Skivenes ja Strandbu (2006, 16–17) painottavat, että aikuisen tehtävänä on taata jokaisen lapsen osallisuuden toteutuminen sekä antaa lapsille riittävästi tietoa osallisuuden rajoista ja mahdollisuuksista. Tämän lisäksi he esittävät artikkelissaan kolme muuta tapaa, kuinka aikuinen voi edistää osallisuutta toimiessaan lasten kanssa. Osallisuuden tukeminen vaatii heidän mukaansa myös lasten mahdollisuutta valita oman tapansa tuoda ajatuksensa julki. Jos esimerkiksi joku lapsi haluaa, että aikuinen puhuu hänen puolestaan isommalle ryhmälle, on aikuisen kunnioitettava tätä lapsen päätöstä ja tällä tavoin antaa myös ujommalle lapselle mahdollisuus tulla kuulluksi ja osalliseksi toimintaan. Aikuisen tehtävänä on päätöksentekoprosessin aikana yhtälailla varmistaa se, että jokainen lapsi tulee tasavertaisesti kuulluksi. Tämä ei tarkoita sitä, että jokaisen lapsen mielipide ja näkemys otetaan suodattamatta osaksi toimintaa, vaan sitä, että erilaisia argumentteja pohditaan. Lapsille tulee perustella tarkasti miksi jokin tietty idea saa toiminnassa kannatusta ja miksi jokin toinen ajatus taas ei.

Näemme, että aikuisen on tärkeää sanallistaa lapsille osallisuuden toteutumista. Heitä tulee informoida siitä, millaiseen lopputulokseen päätöksentekoprosessissa on päädytty ja millä tavoin päätökset syntyivät. Lapsilla tulee olla sen jälkeen yhtäläinen oikeus valittaa päätöksestä ja kyseenalaistaa päätöksen oikeudenmukaisuus. Kun lapsi saa tietoonsa mihin toiminnan osa-alueisiin hän on päässyt konkreettisesti vaikuttamaan ja osallistumaan, kokee hän itsensä arvostetuksi. (Skivenes & Strandbu 2006, 17; Heikka ym. 2009, 87–88.)

Monissa päiväkodeissa lasten osallisuus saattaa olla ikään kuin piilossa. Aikuiset havainnoivat lapsia ja poimivat erilaisia näkökulmia toiminnan suunnitteluun ja sen toteutukseen, mutta lapset itse eivät ole tietoisia omasta osallisuudestaan. Saman ilmiön ovat huomanneet myös Turja (2007, 187) sekä Heikka ym. (2009, 88) ja he kannustavatkin aikuisia olemaan aktiivisempia ottaessaan lasten ajatuksia huomioon toiminnan suunnittelussa. Ei voida olettaa, että kaikki lapset haluaisivat omaaloitteisesti tulla esittämään mielipiteitään päiväkodin arjesta. Aikuisen tehtävänä on kysyä lasten näkemyksiä ja näin mahdollistaa heidän osallisuutensa toteutuminen päiväkodin arjessa. Aikuisen tärkein tehtävä onkin toimia osallisuuden mahdollistajana ja osoittaa lapselle luottamusta sekä kannustaa häntä ilmaisemaan omia mielipiteitään rohkeasti (Gretschel 2002, 123). Aikuisen vastuulla on myös ottaa huomioon lasten erilaiset tavat toimia ja tuoda mielipiteitään julki. Yhtäläillä lapsilla tulee olla oikeus osallistua parhaaksi näkemällään tavalla. (Piiroinen 2007, 6.) Toisin sanoen lapsen ei tule yrittää saada ääntään kuuluviin vain ”aikuisten kielellä”, vaan hänellä tulee olla mahdollisuus tulla kuulluksi myös nonverbaalisin keinoin (Lansdown 2010, 12).

### *3.1.3 Aikuisen ja lapsen yhteistyön edellytyksiä*

Yhteistyö lapsen ja aikuisen välillä on oltava sujuvaa, jotta lapsen todelliset ajatukset ja tarkoitukset tulisivat esiin. Se vaatii aikuiselta ensinnäkin näkemystä lapsesta aktiivisena ja pätevänä toimijana, jonka näkemyksillä on merkitystä toiminnan kehittämiselle (Rossi & Baraldi 2009, 18). Tämän lisäksi aikuisen on kyettävä tulkitse-



maan lapsen kertomaa avoimin mielin, pitäen samalla mielessä, että aikuisen tulkinta on aina vain yhdenlainen näkemys siitä, mitä lapsi saattoi ilmaisemallaan ajatuksellaan tarkoittaa. Yksi suurimmista haasteista lapsen ja aikuisen välisessä kommunikoinnissa onkin kielellisten taitojen erilaisuus.

Jokaisella lapsella, kuten aikuisellakin, on omat kokemus- ja merkityshistoriansa, joiden kautta he esittävät näkemyksiään ja ajatuksiaan. Tämän vuoksi aikuisen olisi hyvä kiinnittää huomiota lapsen kehonkieleen ja muihin erilaisiin ilmaisutapoihin, joiden avulla lapsi pyrkii tuomaan omaa näkemystään kuuluville. (Bae 2009, 393; Lansdown 2010, 12.) Myös Turja (2004, 11; 2007, 193) muistuttaa, että lasten ja aikuisten tulkinnat asioista saattavat olla erilaisia, mutta aikuisen tulisi pyrkiä lapsen kanssa samalle tulkinnalliselle aaltopituudelle. Vaikka lasten tulkinnat ovatkin erilaisia, ovat ne silti aivan yhtä arvokkaita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisen tulisi olla lapsen kanssa samaa mieltä asiasta tai ottaa lapsen toivetta välttämättä huomioon toiminnassa. Osallisuuteen kuuluu myös se, että aikuisella on oltava lopullinen vastuu toiminnan kasvatuksellisesta puolesta sekä yhtäläillä turvallisuudesta. Jos lapsen ajatus poikkeaa näistä perusrajoista, ei sitä perustellusti voida ottaa osaksi toimintaa. (Skivenes & Strandbu 2006, 15, 17 -21.)

Osallisuus on työtä yhdessä lasten kanssa. Sen tulisi siis olla aikuisen ja lapsen yhteistyössä tapahtuvaa toimintaa, joka on kaikkien osapuolten mielestä miellyttävää ja tarkoituksenmukaista. (Stenvall & Seppälä 2008, 20.) Sen ei tulisi tuntua aikuisista pakottavalta tehtävältä muiden asioiden lomassa, vaan sen tulisi olla luonteva osa jokapäiväistä toimintakulttuuria esimerkiksi päiväkodin arjessa. Osallistava toiminta ei mullista koko päiväkodin toimintaa uudelleen, vaan se tuo päivittäisiin rutiineihin uusia vaihtoehtoja ja toimintatapoja. Lasten ajatuksia otetaan huomioon ja ne otetaan mahdollisuuksien mukaan osaksi päiväkodin käytäntöjä. Tällä tavoin aikuisen rooli opettajana ja kasvattajana säilyy ja lapsetkin saavat yhtäläillä oman luonnollisen rauhansa leikkeihinsä. Vastuuasiat on osallistavassa kasvatuksessa otettu huomioon niin, että jokaisella on toki mahdollisuus vaikuttaa ja tulla kuulluksi, mutta varsinkaan lapsilla vastuuta ei ole annettu liikaa harteilleen kannettavaksi. (Stenius & Karlsson 2005, 28.) Kokonaisuudessaan lapselle on hyödyllisempää ilmaista vapaasti omia

mielipiteitään koskien esimerkiksi päiväkodin toiminnan suunnittelua, kuin se, että hän vain passiivisesti ottaisi vastaan valmiit toteutukset ja niihin liittyvät säännöt ja rajoitukset (Rossi & Baraldi 2009, 18).

Osallisuus lasten elämässä on vastavuoroista kuuntelemista aikuisen ja lapsen välillä ja toisinaan se vaatiikin molemmilta osapuolilta kuuntelutaitojen opettelua (Stenius & Karlsson 2005, 9). Kun lasten ja aikuisten yhteistyö osallisuuden parissa toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla, on sillä kaikkien hyvinvointiin positiivisia vaikutuksia. Aikuisten käsitys lapsista laajenee, toiminnan päätöksenteon laatu paranee ja lapsen itsearvostus vahvistuu. (Oranen 2010.) Osallisuus on toimintaperiaate läpi koko päiväkodin kasvatustoiminnan. Se kulkee aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa toiminnan ideoinnista aina toteutukseen ja arviointiin saakka. (Koskinen 2007, 136.)

Aikuinen voi auttaa lasta itsearviointissa, eli oman toimintansa pohtimisessa. Tällä tavoin lapsen kokemus omasta osallisuudestaan tulee hänelle itselleenkin paremmin tiedostetuksi toiminnaksi. On kuitenkin hyvä muistaa, että vasta esiopetusikä on otollisinta aikaa kehittää lapsen itsearviointitaitoja, sillä sitä ennen lapsella ei välttämättä ole siihen tarvittavia edellytyksiä. (Heikka ym. 2009, 84.)

### **3.2 Osallisuuden toteutumisen merkitys lapselle itselleen**

Osallisuus lasten elämässä näkyi edellisessä luvussa aikuisen näkökulmasta. Haluamme korostaa vielä erityisesti niitä asioita, jotka tekevät osallisuudesta lapselle itselleen merkityksellisen. Lapsen osallisuuden kokemus tiivistyy varsinkin lasta itseään koskevilla asioilla. Lapselle osallisuuden kokemuksen tunne on hyödyllinen monen eri näkökulman kannalta.

Näkemyks lapsen aktiivisesta osallisuudesta perustuu Turjan (2007, 170) mukaan moderniin kehitys- ja oppimiskäsitykseen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen osallistuessa

toimintaan ja olemalla mukana vaikuttamassa toiminnan muotoutumiseen, se lisää hänen henkilökohtaista oppimismotivaatiotaan ja sitoutumistaan kyseiseen toimintaan. Onkin ymmärrettävää, että kun lapsi tuntee tullessa kuulluksi, hän myös tuntee itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi. Lapsen positiivinen käsitys itsestään ryhmän jäsenenä vahvistuu ja hänen itseluottamuksensa saa myös rakennusaineita voimistukseen. Lapsi pääsee käsiksi kiinni eräänlaiseen myönteiseen kierteeseen, missä positiiviset kokemukset siivittävät häntä rohkeasti olemaan osallinen jatkossakin eri elämänsä osa-alueilla. (Turtiainen 2001, 56; Vesikansa 2007, 21.) Pelkästään lapsen äänen kuuleminen ei tietenkään automaattisesti tuo näitä onnistumisen kokemuksia, vaan lapsella tulee olla tunne, että hänen mielipiteillään on merkitystä siten, että ne siirtyvät myös käytäntöön. Toisin sanoen lapsen ajatuksilla on oltava vaikutusta, jotta lapsi voi kokea todella olevansa osallinen sen hetkisestä toiminnasta. Kun lapsi kokee saavansa vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin toimintoihin, hän voi myös tuntea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tärkeä omien mielipiteidensä ansiosta. (Devine 2002, 307, 318; Baraldi 2003, 17; Turja 2009, 5.)

Lapselle osallisuuden merkitys on mahdollisuutta tulla kuulluksi ja näin hänelle avautuu tilaisuuksia vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin. (Turja 2009, 5; Piironen 2007, 9.) Osallisuutta ei kuitenkaan voi kokea yksin, joten osallisuus toteutuu aina ryhmätilanteissa (Piironen 2007, 7). Varsinkin 5 – 7 -vuotiaiden lasten elämässä ryhmässä toimimisen taidot alkavat kehittyä ja sitä mukaa lapset myös alkavat olla osallisempia esimerkiksi päiväkodin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa (Piironen 2007, 9). Toimiessaan yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa, lapsi oppii samalla erilaisia yhteistyötaitoja. Lapsen omat metakognitiiviset taidot kehittyvät, oma ajattelu harjaantuu ja luovat ajattelumallit saavat mahdollisuuksia monipuolistua. (Turja 2007, 170.) Samalla lapsi oppii ryhmässä erilaisia keskustelu-, neuvottelu- ja sopimistaitoja, jotka ovat hyödyllisiä hänen pyrkiessään tuomaan omaa näkemystään kuuluviin. Keskustellessaan muiden kanssa lapsi harjoittelee antamaan tilaa muiden näkemyksille ja arvostamaan niitä kuten omia ajatuksiaan.

Turja (2007, 171) ja Lansdown (2001, 8) muistuttavatkin, että ryhmässä lapsi harjoittelee asettumista toisen asemaan ja ymmärtää kunnioittaa myös muiden mielipiteitä,

jos hän on saanut itse kokemuksen siitä, että on tullut kuulluksi. Rossi & Baraldi (2009, 25) ovat samaa mieltä siitä, että kunhan lapsia on informoitu tarpeeksi päätöksentekoon liittyneistä perusteluista, he oppivat ottamaan huomioon sen, että jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi.. Kaikilla, niin lapsilla kuin aikuisillakin, on olemassa sekä oikeuksia, että myös velvollisuuksia, jotka rajoittavat oman mielipiteen toteutumista käytännössä.

Kuten Piironen (2007, 5) ja Kiili (2006, 56) toteavat, lasten osallisuuden tukeminen voidaan nähdä demokratiakasvatuksena. Näemme, että kun lapset saavat jo varhaislapsuudessaan vaikuttamisen kokemuksia, he voivat kasvaa vaikuttamishaluisiksi nuoriksi ja aikuisiksi. Lasten asenteet yhteiskunnallista osallistumista kohtaan muotoutuvat niiden kokemusten pohjalta, joita he saavat omien todellisten vaikutusmahdollisuuksien kautta (Piironen 2007, 5). Tässä tutkimuksessa painotamme ensisijaisesti osallisuuden vaikutuksia lasten sen hetkiseen, ”tässä ja nyt”- elämään. Haluamme kuitenkin tuoda ilmi sen, että lasten osallisuuden mahdollistamisella ja tukemisella voi olla kauaskantoisia seurauksia positiivisessa mielessä.

### **3.3 Osallistava vuorovaikutuksen malli**

Seuraavaksi esittelemme oman osallistavan vuorovaikutuksen mallimme, jonka halusimme kehittää kasvattajille nimenomaan arjen työkaluksi päiväkotiin. Olemme kehittäneet mallin pohjautuen useampaan osallisuusteoriaan. Keskeisimmät taustateoreetikot mallillemme ovat olleet Harry Shier (2001) ja Tiina Piironen (2007). Osallistavan vuorovaikutuksen mallin tarkoitus on vahvistaa kertomisen ja kuuntelemisen kulttuuria päiväkodissa. Mallin avulla pyritään siihen, että lapset sisäistäisivät ajatuksen, että aikuiset oikeasti haluavat tietää mitä lapsilla on sanottavaa ja lasten mielipiteet kiinnostavat aikuisia. Kun lapset huomaavat, että heidän mielipiteensä huomiodaan ja he voivat itse vaikuttaa yhteisiin päätöksiin, heidän luottamuksensa ja uskalluksensa tuoda esiin omia ajatuksiaan kasvaa ja vahvistuu.

Nykyisessä päiväkodin toimintakulttuurissa korostuu kuitenkin edelleen aikuisen valta suhteessa lapseen sekä lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen jääminen vähemmälle. Heikka, Hujala ja Turja (2009, 82) peräänkuuluttavatkin päiväkodin arkeen tilaa demokraattisen osallistumisen harjoittamiselle. Lasten ja aikuisten yhteinen tekeminen ja suunnitteleminen saisi olla entistä vahvempaa.

Suunnittelun lähtökohdiksi tulee ottaa lasten näkökulmat ja heille luontaiset tavat toimia. Lapsille tärkeintä osallisuutta on se, että he voivat vaikuttaa kulloinkin siihen elinpiiriin, jossa he kasvavat, leikkivät ja oppivat. (Stenius & Karlsson 2005, 7-8.) Hyviä käytännönläheisiä toimintatapoja osallisuuden mahdollistamiseksi ovat esimerkiksi sadutus, erilaiset lasten ideoista lähtevät projektit, lasten kuunteleminen ja ottaminen mukaan arkiaskareisiin (Stenvall & Seppälä 2008, 39). Osallistavan vuorovaikutuksen mallin keskeisenä ajatuksena onkin se, että sitä voi toteuttaa sulauttaen se päiväkodin arkeen, kaikkeen toimintaan. Tarkoitus ei ole järjestää irrallisia ohjelma numeroita muun toiminnan lisäksi vaan viedä mallin eri vaiheita lasten ja aikuisten yhteiseen päiväkotiarkeen.

Lasten ottaminen mukaan päiväkodin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ovat osallisuuden toteutumisen peruslähtökohtia. Aikuisen tehtävänä on olla etenkin lasten ideoiden mahdollistajana niin, että aikuinen antaa erilaisia vaihtoehtoja ja tietoa lapsille, mitä kaikkea he voisivat tehdä ja miten. Turja (2009) muistuttaakin, että lapsilla täytyy olla tarpeeksi tietoa, jotta he pystyvät osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Tiedon jakamisessa ja pilkkomisessa sopivaksi on aikuisella suuri rooli.

Keskeistä mallissamme on se, että lapset eivät pelkästään osallistu toisten suunnittelemaan toimintaan vaan pääsevät mukaan toteuttamaan yhdessä suunniteltua toimintaa. Toimintaa tulisi toteuttaa sellaisesta näkökulmasta, jossa pyritään muuttamaan passiivista kokemista aktiiviseksi kokemiseksi ja tekemiseksi. Yhtenä haasteena on lisätä aktiivista ja proaktiivista lasten kuulemistä. Näillä tarkoitetaan sitä, että aikuiset oma-aloitteisesti pyytävät lapsilta joko etukäteen tai meneillään olevassa tilanteessa ideoita ja neuvottelevat niistä heidän kanssaan. Postaktiivisella kuulemisella

puolestaan tarkoitetaan sitä, että aikuiset pyytävät lapsia jälkikäteen arvioimaan toteutunutta toimintaa. (Turja 2007, 188.)

Tärkeää on pohtia millä tavoin lapsi on mukana mallin kussakin vaiheessa. Pyrkimyksenä on tarjota lapselle vaikuttamisen mahdollisuuksia jokaisessa vaiheessa, niin toiminnan suunnittelussa, sen toteuttamisessa kuin edelleen arviointivaiheessakin. Ottamalla lapset mukaan toiminnan kaikissa vaiheissa ja tarjoamalla heille vaikuttamisen mahdollisuuksia, voidaan heidät saada sitoutumaan yhteiseen toimintaan täysin uusilla tasoilla. Kuten on jo aikaisemmin todettu, on lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon perusteltua, sillä se parantaa kokonaisvaltaisesti päivähoiton laatua, lisää lasten sitoutumista ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ryhmässä sekä parantaa lasten itsetuottamusta, empatiaa ja vastuullisuutta. (Shier 2001, 114.) Kun lasten kanssa tehdään päätöksiä suunnitelmien pohjalta, on tärkeää varmistaa, että jokainen ymmärtää mitä päätetään. Lapsille tulisi syntyä tunne, että heillä on oikeasti mahdollisuus vaikuttaa, ja että päätökset toteutetaan käytännössä. Lasten tulee saada onnistumisen kokemuksia päätösten loppuunsaattamisesta, jotta heillä säilyisi motivaatiota suunnitella toimintaa uudemmankin kerran. (Piiroinen 2007, 8.)

Löytääkseen ja säilyttääkseen lasten uskon omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa aikuisten on ensisijaisen tärkeää varmistaa, että lapset ovat ymmärtäneet miten ja millä perustein lopullisiin ratkaisuihin on päädytty ja mikä on ollut lapsen rooli siinä prosessissa. Koko mallin toteutuksen aikana aikuisen tulisi muistaa sanallistaa lapsen osallistumista ja vaikuttamista lapsille. Se ei riitä, että lapsi saa olla mukana, vaan täytyy myös varmistaa, että lapsi itse voi kokea olevansa osallinen toiminnan kulus-  
sa.

Osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa on kolme vaihetta (*suunnittelu, toteutus ja arviointi*), jotka seuraavat toisiaan jatkuvana kehänä.

## 1. SUUNNITTELU

Toiminnan suunnittelu voi lähteä liikkeelle melkein mistä tahansa. Tavoiteltavaa on, että ajatus nousee lapsilta itseltään, heidän toiminnastaan tai toiveistaan. Pyritään kaikkia tyydyttävään ratkaisuun siitä, mihin aiheeseen lähdetään tutustumaan. Kuten Turja (2007, 193) toteaa, tulee kasvattajien itse toimia aktiivisina aloitteentekijöinä lasten kuulemiseksi ja osallisuuden mahdollistamiseksi. Lisäksi aikuisilla pitää olla arjessa aikaa vapaamuotoisiin vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa, koska monet lasten ajatukset tulevat tuolloin esiin spontaanisti. Suhtautuminen avoimin mielin lasten ilmaisemiin viesteihin lisää aikuisten mahdollisuuksia tavoittaa lasten merkityksenantoja.

Yhdessä lasten kanssa pohditaan miten, missä ja milloin haluttua aihetta voitaisiin lähestyä ja toteuttaa. Yhdessä pohditaan myös sitä, mitä järjestelyjä toiminnan toteuttamiseksi täytyy tehdä ja mitä materiaaleja mahdollisesti täytyy varata tai hankkia. Stenvall ja Seppälä (2008, 12) toteavatkin, että toimintasuunnitelma olisi tarkoituksenmukaista tehdä vasta lapsiryhmään tutustumisen jälkeen, jolloin lasten arki jäsenyyt eri tavalla, kuin silloin kun lapsiin tutustutaan vasta suunnittelun jälkeen. Tutustuessaan ensin lapsiin aikuinen saa käyttöönsä lisää voimavaroja luoda lapset huomioivaa toimintakulttuuria ja lapset voivat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Näin arjen kautta määritelty osallisuus nousisi uudelle tasolle ja saisi kokonaan uusia ulottuvuuksia.

Aikuisen velvollisuus on huomioida lasten ajatukset ja tukea heidän omaa pohdintaansa. Lasten täytyy antaa kertoa mahdollisimman paljon itse ja aikuisen tulee muistaa kuunnella aidosti. Pyrkimys on saada lapsille aikaiseksi kokemus, että heitä kuunnellaan, heidän mielipiteensä huomioidaan ja ne näkyvät käytännön toiminnassa.

## 2. TOTEUTUS

Toimintaa on tarkoitus toteuttaa yhdessä, yhteisesti laadittujen suunnitelmien mukaisesti. Tavoitteena on, että lapset voivat kokea olevansa täysipainoisesti osallisina yh-

teisessä toiminnassa. Pyrkimyksenä on pelkän osallistumisen sijaan osallisuus, eli se, että lapset aktiivisesti toteuttavat yhteistä suunnitelmaa ja voivat kokea olevansa osallisia omista lähtökohdistaan käsin. Tavoitellaan sitä, että lapsille muodostuu kokemus siitä, että he voivat vaikuttaa heidän omaan toimintaansa päiväkodissa. Lapsille voi antaa pieniä vastuutehtäviä, joita kukin voi yhteisen toiminnan toteuttamiseksi tehdä. Tekemisen luonteesta riippuen voidaan toteutus järjestää pienryhmissä, jolloin lapset yksilöinä sekä kunkin ajatukset saisivat paremmin tilaa nousta esiin. Toimintaa voi dokumentoida esimerkiksi ottamalla valokuvia, joita voi myöhemmin hyödyntää toiminnan mieleen palauttamisessa arviointivaiheessa.

### 3. ARVIOINTI

Viimeisessä vaiheessa on aika yhdessä arvioida yhteisesti suunniteltua ja toteutettua toimintaa. Tavoitteena on, että lapset saavat mahdollisimman oma-aloitteisesti kertoa omia ajatuksiaan toiminnan toteutuksesta. Tärkeää on, että aikuinen kirjaa lasten sanoja, kommentteja ja mielipiteitä ylös. Näin voidaan myöhemmin palata aiheeseen lasten omin sanoin. Tämä myös vahvistaa kertomisen ja kuuntelemisen kulttuuria päiväkodissa. Kuten Stenius ja Karlsson (2005, 25) huomauttavat, aikuinen ei kirjaa asioita arviointia varten. Sen sijaan dokumentoinnin tarkoituksena on, että asiasta jää muisto lasta itseään varten. Muistiinpanot ovat myös apuväline sekä aikuisen että yhteisen toiminnan suunnittelussa ja yhteisen ilon jakamista sekä näkyväksi tekemistä.

Arviointi vaiheessa palautetaan mieliin ajatuksia toiminnasta valokuvien tai lasten omien tuotosten avulla. Tavoitteena on, että lapset saavat itse arvioida toimintaa, sitä mikä onnistui ja mikä taas ei toiminut halutulla tavalla ja miksi. Pyritään tavoittamaan lasten omat näkemykset toiminnasta. Aikuinen voi herätellä lasten ajatuksia avustavilla kysymyksillä.

Mitä pidit toiminnasta?	→ miksi?
Mitä olisit halunnut muuttaa?	→ miksi?
Mitä toiminnasta mielestäsi puuttui?	→ miksi?
Mitä olisit halunnut lisätä toimintaan?	→ miksi?
Mitä haluaisit seuraavaksi?	→ miksi?



Arvioinnin tarkoituksena on saada lasten näkökulmia ja ajatuksia esiin seuraavaa suunnittelua varten. Näin voidaan seuraavalla suunnittelukerralla palata arviointiin ja toiveisiin tulevasta toiminnasta. Aikaisemman toiminnan arvioiminen auttaa myös lapsia ja aikuisia hahmottamaan millainen toiminta on mielekästä ja mitä taas ei kannata kokeilla uudelleen.

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin toteuttaminen soveltuu kaikkeen päiväkodin toimintaan. Mallia voi hyödyntää muun muassa toteutettaessa VASU:n (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) sisällöllisiä orientaatioita. Mallin avulla voi päästä lasten kanssa syvempään vuorovaikutukseen, kun yhdessä suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan miten voidaan mielenkiintoisilla tavoilla tutustua esimerkiksi matematiikan saloihin, luonnontieteen ihmeisiin, eettiseen toimintaan tai eri taiteenalojen kiehtoviin maailmoihin.

## 4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme aluksi tutkimustehtävienne muotoutumiseen liittyneitä tekijöitä. Tämän jälkeen tuomme tarkasteluun lasten näkökulman tutkimuksen tekemisessä. Aineistonkeruukappaleessa käsittelemme haastattelua ja havainnointia aineistonkeruumenetelminä. Kerromme lopuksi myös mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksessa käyttämämme analysointivaiheet, jotka perustuvat laadullisen aineiston teorialähtöiseen sisällönanalyysiin.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja sen muotoutuminen

Tutkimusaiheemme lähti liikkeelle sadutus-ajatuksen pohjalta. Sadutuksessa on keskeistä se, että aikuinen kuuntelee ja haluaa kuulla lasta. Saduttaminen alkaa saduttajan kehotuksella: ”Kerro minulle satu, juuri sellaisena kuin sinä haluat. Minä kirjoitan sen ylös sana sanalta, niin kuin sinä sen kerrot. Kun satu on valmis, minä luen sen sinulle, jotta voit korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 1999, 61.) Mielenkiintomme kohteena olikin juuri lapsen äänen saaminen kuuluviin päiväkodin arjessa. Pohdimme, miten lapsilla olisi enemmän vaikutusvaltaa esimerkiksi päiväkodin toiminnan suunnitteluun ja sen järjestämiseen. Ymmärsimme, että lapsen kuulemisessa merkit-

tävimmäksi tekijäksi nousee lapsen osallisuuden tukeminen. Tarkensimmekin tämän havainnon jälkeen tutkimusaiheemme koskemaan lasten osallisuutta ja sen kehittämistä päiväkodissa. Halusimme toisin sanoen löytää keinoja, joilla lasten osallisuutta päiväkodin toiminnassa saataisiin sujuvammin mahdollistettua. Stenvall & Seppälä (2008, 19 – 20) tuovat esiin, että osallisuus voi olla periaatteellisella tasolla tiedossa päiväkodin aikuisilla, mutta sen toteuttaminen käytännössä on edelleen hankalaa. Päivähoidon ammattilaisille osallisuuden ottaminen osaksi arjen käytäntöjä koetaan täten haasteelliseksi, vaikka sitä pidettäisiinkin arvokkaana ja toteuttamiskelpoisena ajatuksena. Lasten osallisuutta on tutkittu jo erilaisista näkökulmista käsin, mutta halusimme saada osallisuuden ideologiaa lähemmäksi käytännön työtä päiväkodissa.

Päätimme lähteä kehittämään omaa menetelmäämme, jonka avulla voisimme tarjota lapsille osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia ja kokemuksia entistä paremmin. Tämän vuoksi tutkimuksellamme oli kaksi tavoitetta. Tavoitteenamme oli testata itse kehittämämme *osallistavan vuorovaikutuksen mallin* toimivuutta käytännössä ja sen mahdollisuuksia osallisuuden edistäjänä. Lisäksi halusimme selvittää *miten lapset kokevat osallisuuden* ja miten nämä kokemukset näyttäytyvät tutkijan havainnointien rinnalla. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti osallisuuden lapsen tunteena ja ryhmän tilana sekä aikuisen mahdollisuuksiin osallisuuden tukemisessa. Kiteytimme tavoitteemme kokonaisuutta kuvaavaksi tutkimuskysymykseksi:

*Miten lapsen osallisuus toteutuu osallistavan vuorovaikutuksen mallin aikana päiväkodissa?*

## **4.2 Lasten näkökulma tutkimuksen tekemisessä**

Tutkittaessa lapsia ja lasten kanssa, on tutkimuksessa otettava huomioon lasten erityistarpeet. Lapsilla tulee olla oikeus tulla kuulluksi omilla ehdoillaan, kuten osallisuuden oikeudet jo määrittelevät lapsen oikeuksiksi. Kuula (2006, 147 – 148) korostaa, että lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole

täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan esimerkiksi tutkimukseen. Siksi heidän osallistumiseensa tarvitaan aina aikuisen, eli lapsen huoltajan lupa. Vaikka lapsen huoltaja määrääkin sen, voiko lapsi osallistua tutkimuksen tekemiseen, on lapsella oikeus määritellä itse lopullinen osallistumisensa tai osallistumatta jättämisensä. Lapsen oikeus tulla kuulluksi toteutuu tällä tavoin jo tutkimuksen alkumetreillä. Tutkimuksessamme kysyimme luvat lasten haastattelemiseen sekä havainnoimiseen lasten vanhemmilta kirjallisesti (LIITE 3) ja vielä sen jälkeen suullisesti lapsilta itseltään.

Kysyttäessä lapsilta suostumusta tutkimukseen osallistumiselle, on heille ensin annettava riittävästi informaatiota tutkimuksen kulusta ja sen eri vaiheista. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, miten voi mahdollisimman ymmärrettävästi selittää pienelle lapselle tutkimuksen tarkoituksen ja sen eri osa-alueita. Apuna voi käyttää esimerkiksi kuvia tai kertomuksia, jos ne selventävät lapselle paremmin tutkimuksen kulkua. (Kuula 2006, 151.) Lapsille on tärkeää tiedottaa heidän oikeudestaan keskeyttää milloin tahansa oma osallistumisensa tutkimukseen heidän niin halutessaan. Tutkijan on siis huolehdittava siitä, että lapset ovat tutkimuksessa mukana vapaaehtoisesti ja että he varmasti ovat ymmärtäneet, millaiseen tutkimukseen ovat suostumuksensa antaneet. (Lehtinen 2000, 48.) Yhtälailta lapsille on selvennettävä, että mitä hyötyä heille itselleen on kyseiseen tutkimukseen osallistumisesta sen lisäksi, että he voivat olla hyödyksi tutkijoiden määrittelemälle tutkimukselle (Jones 2004, 119). Tutkijoiden onkin ymmärrettävä, että lapsia ei välttämättä kiinnosta samat aihealueet kuin aikuisia, vaikka tutkimus koskisi jotain lapsille läheistä asiaa (Roberts 2008, 273). Tässä tutkimuksessa kerroimme lapsille tutkimuksen etenemisestä ja sen eri vaiheista. Kerroimme tekevämme heidän kanssaan yhteisen tutkimusmatkan, ja lapset ottivatkin tuon termin heti omaan käyttöönsä.

Tutkijalta vaaditaan herkkyyttä huomioida lasten yksilöllisiä tarpeita ja tunteita. Tämä tosin koskee jokaista tutkimustilannetta, oli kyseessä sitten aikuiset tai lapset. Samantha Punch (2002, 337–338) väittääkin, että on harhaanjohtavaa puhua erilaisista tutkimusmetodeista tutkittaessa aikuisia ja lapsia. Niissä on paljon samankaltaisia asioita, jotka on otettava huomioon. Tältä kannalta katsottuna väite onkin hyvin

paikkansapitävä, mutta mielestämme on ymmärrettävä se, että lapsi kaikkine oikeuksineen ei kuitenkaan voi olla vastuussa itsestään niin pitkälle kuin aikuinen. Siksi tutkijan on otettava osa siitä vastuusta, että lapsi osallistuu tutkimukseen. Tutkijoiden tehtävänä on olla vastuussa lapsista koko tutkimuksen ajan. Heidän on suojeltava lapsia mahdollisilta vahingoilta sekä tutkimuksen aikana, että myös sen jälkeen. (Lehtinen 2000, 49.) Lapsilla on yhtäläinen oikeus olla tunnistamattomia tutkimusraportin kerronnassa. Anonymiteetistä olemme huolehtineet tutkimusraportissamme muuttamalla kaikkien lasten nimet.

### **4.3 Aineistonkeruu**

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Metsämuurosen (2009, 60) mukaan ei voida etukäteen päättää, tehdäänkö tutkimus määrällisesti vai laadullisesti. Tutkimustehtävät määräävät tutkimuksen suunnan. Halusimme tutkia lasten kokemuksia osallisuudesta sekä samalla testata kehittelemämme osallistavan vuorovaikutuksen mallin toteutumista käytännössä. Aineistonkeruumenetelmämme valitsimme tukemaan näitä tutkimustehtäviä. Tutkimuksemme keskittyy kuvaamaan lasten kokemuksia sekä omia havainnoitejamme laadullisesti.

Monien yhteisöjen tutkiminen edellyttää lupaa yhteisön johdolta, joko virallista tai epävirallista. Luvan saanti edellyttää yleensä tutkimussuunnitelmaa, jossa perustellaan tutkimuksen tarve, tekotapa, ajankohta ja aiottu kohderyhmä sekä myös onko kyseessä opinnäyte ja millainen opinnäyte. (Grönfors 2007, 160.) Tähän tutkimukseen haettiin lupa suoraan päiväkodin johtajalta esittämällä hänelle tutkimussuunnitelmamme. Koska kyseessä oli yksityinen päiväkotitoiminta, lupaa ei tarvinnut hakea kaupungin päivähoitopalveluista.

Tutkittaessa lapsia on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Osallistumisen tulisi olla hauskaa ja arkipäiväistä. Myös lapselta itseltään tulee pyytää suostumus tutkimukseen, ja lisäksi lasten vanhempia täytyy informoida siitä, mihin lasta ollaan pyytämässä mukaan. Niin lapsella

itsellään kuin hänen vanhemmillaan on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. (Aarnos 2007, 170–171.) Tutkimuksessamme suunnittelimme aineistonkeruun siten, että se sulautui täysin lasten normaaliin päivärytmiin heidän omassa tutussa päiväkotiympäristössään.

Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla ja havainnoimalla kymmentä 5 – 7 -vuotiasta lasta eräässä jyvaskyläläisessä päiväkodissa. Aikaisemman tutkimustiedon valossa Cremin ja Slatter (2004, 461) korostavat, että jo pieniltä lapsilta on mahdollista saada pätevää tietoa koskien heitä itseään. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että tutkija asettaa kysymyksensä lapsen ikä- ja kehitystasoon sopivalla tavalla, sekä pyrkii ymmärtämään lapsen sanoilleen asettamat merkitykset. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on todettu tuovan lasten näkökulman esiin, sekä mahdollistavan heidän äänensä kuulumisen (Alasuutari 2005, 145). Tämän vuoksi valitsimmekin haastattelumenetelmän ensisijaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimme lasten kokemuksia osallisuudesta. Laadimme puolistrukturoidun haastattelukaavakkeen (LIITE 4) itse tätä tutkimusta varten.

Tämän lisäksi tutkimusaineistoamme täydentävät havainnointimuistiinpanot päiväkodin lastentarhanopettajan, eli toisen tutkijan, ja lasten toiminnasta. Havainnoinnilla voidaan tällä tavoin monipuolistaa tutkittavasta asiasta saatua tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Halusimme tarkastella lasten kokemuksia osallisuudesta sekä heidän omien kertomustensa perusteella että suhteuttaa niitä myös havainnoinnin avulla saatuun tietoon. Tämän vuoksi valitsimme havainnoinnin haastattelua täydentäväksi aineistonkeruumenetelmäksi. Laadimme havainnointirungon (LIITE 5) helpottamaan muistiinpanojen tekemistä.

Aineistonkeruumme aikataulu pohjautuu kehittelemäämme *osallistavaan vuorovaikutuksen malliin*. Toteutimme osallistavan vuorovaikutuksen mallia kahtena eri ajan-kohtana, viikon jakson kerrallaan. Mallin pohjalta suunnittelimme tarkan aikataulun aineistonkeruupäiviksi palvelemaan sekä tutkimuksemme kulkua että lasten jaksamista. Mallin osa-alueet, eli suunnittelu, toteutus ja arviointi, sisällytettiin aineistonkeruussa eri päiville. Tämä mahdollisti parhaiten tutkimuksen toteuttamisen.

Tutkimusraportissa on kerrottava, miten tiedonantajien valinta on harkittu ja miten valinta täyttää tarkoitukseen sopivuuden kriteerin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Meidän tutkimuksessamme käytetään Tuomen ja Sarajärven esittelemää eliittiotantaa, sillä olemme valinneet tutkimuksemme tiedonantajiksi tietoisesti vain 5 – 7 -vuotiaita lapsia. Heillä on vaadittavaa itsensä ilmaisemisen taitoa ja kykyä pohtia omaa osallisuuttaan, jota nuoremmilla lapsilla ei välttämättä ole. Tutkimukseen liitetyvä toiminta on järjestetty luonnollisessa ympäristössä sisällyttäen se päiväkodin normaalin toiminnan lomaan.

#### *Koeaineistonkeruu marraskuussa 2009*

Koeaineistonkeruun aikana tutkimuksemme linjat hakivat vielä muotoaan. Koimme kuitenkin koeaineistonkeruun olleen hyödyksi tutkimuksellemme, sillä sen ansiosta muun muassa tutkimuskysymystemme asettelu ja lopulliset aineistonkeruumenetelmämme kehittyivät. Koeaineistonkeruun tutkimusasetelmat ovat hyvin erilaisia kuin varsinaisessa aineistonkeruussamme. Tutkimuksemme muotoutumisen selventämiseksi tahdomme esitellä koe-aineistonkeruun vaiheet seuraavaksi yksityiskohtaisesti.

Toteutimme koeaineistonkeruun sillä perusteella, että osallisuus näkyy päiväkodin toiminnan eri vaiheissa, kuten suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Halusimme, että lapsilla olisi mahdollisuuksia osallistua toiminnan eri vaiheisiin. Suunnitelmamme lähtökohtana oli se, että annamme lapsille alkuidean, josta lähdemme yhdessä lasten kanssa kehittämään uudenlaista toimintaa päiväkotiin. Toisin sanoen emme lähteneet lasten kanssa liikkeelle suoraan yhteisestä suunnittelusta, vaan päätimme toteuttaa ensin aikuisen valitseman toiminnan, jonka jälkeen lapset saivat arvioida sen mielekkyyttä ja suunnitella sen pohjalta seuraavaa, heitä kiinnostavaa toimintaa. Ajatus pohjautui siihen uskomukseen, että lasten on helpompi lähteä osalliseksi toimintaan, joka oli järjestetty heille totutulla tavalla. Tässä vaiheessa aineistonkeruumme tapahtui siis käänteisessä järjestyksessä verraten varsinaiseen aineistonkeruuseen. Koeaineistonkeruussa toteutuksen pohjana oli osallisuuden tutkiminen ensin toiminnan toteutuksessa, sen jälkeen arvioinnissa ja vasta viimeisenä seuraavan toiminnan suunnittelussa.

Päätimme järjestää lapsille satuhetken, joka toteutettiin ”Kylli- täti” -tyyppisesti. Tällä tarkoitamme sitä, että päiväkodin työntekijä maalasi isolle paperille sadun kuvitusta sitä mukaa kun lapset keksivät vuorotellen sadulle jatkoa. Tämä oli toiminnan toteutusvaihe. Toiminnan, eli maalaustuokion, jälkeen halusimme lasten osallistuvan toiminnan arviointiin. Pohdimme miten toiminnan *arviointivaihetta* voisi kehittää edelleen. Ajatukseksi muotoutui jakaa lapset pienryhmiin ja antaa heille tehtäväksi maalata itse vielä lisää sellaista toimintaa, mitä he haluaisivat päiväkodissa tehdä. Otsikkona maalaukselle oli ”Minun unelmapäiväkotini”. Pyrimme tällä tehtävällä hyödyntämään moniaistillisuutta ja lasten tapaa toimia eri aistikanavien kautta.

Kolmannessa vaiheessa, eli *suunnittelussa*, kaikki lapset kokoontuivat yhteen. Kolmen pienryhmän maalaukset ja niissä esiintyvät toiveet unelmapäiväkodista esiteltiin toisille. Tämän jälkeen aloitettiin yhteinen suunnittelu tulevasta toiminnasta. Tässä vaiheessa kaikki lapset saivat kokoontua yhden ison paperin ääreen ja piirtää sellaista toimintaa, jota olisi oikeasti mahdollista toteuttaa päiväkodissa, ja jossa kaikki voisivat olla mukana.

Marraskuussa suoritetun koe-aineistonkeruun jälkeen jäimme pohtimaan tutkimustamme kokonaisuudessaan. Havaitimme teoriassa ja tutkimusasetelmassamme erinäisiä ristiriitoja, ja tutkimustehtävämme vaativat vielä täsmennystä. Koeaineistonkeruun antina olikin juuri luoda pohjaa sekä mallimme että tutkimusasetelmamme kehittämiseksi.

#### *Aineistonkeruu tammi- ja helmikuussa 2010*

Seuraavan vuoden tammikuussa, varsinaisen aineistonkeruun alkaessa, aloitimme mallin toteuttamisen muutetussa järjestyksessä, alkaen suunnitteluvaiheesta. Tähän ratkaisuun päädyimme muun muassa sen ajatuksen pohjalta, että lasten marraskuussa tekemät suunnitelmat olivat ehkä jo unohtuneet tai vaihtuneet parin kuukauden aikana, joten jo senkin vuoksi oli järkevämpää aloittaa puhtaalta pöydältä.



Aloitimme aineistonkeruun ideoimamme mallin mukaisella kaavalla. Siinä osallisuus nähdään toteutuvaksi suunnittelussa, toteutuksessa ja arviointivaiheessa. Lasten osallisuuden toteutuminen sai näin jalansijaa heti toiminnan suunnittelusta lähtien. Ensimmäinen lasten yhteinen suunnitteluhetki järjestettiin tammikuussa 2010. Toinen meistä tutkijoista asettui tietoisesti havainnoijan rooliin ja toinen toimi päiväkodin työntekijän, eli lastentarhanopettajan, roolissa. Tällä pyrimme varmistamaan toimivan havainnoinnin ja myös sen, että lasten kanssa työskentelevä on varmasti ymmärtänyt mallimme ja tutkimuksemme peruslähtökohdat perusteellisesti. Koeaineistonkeruuvaiheessa mukana ollut tutkimuksen ulkopuolinen päiväkodin työntekijä jäi näin ollen pois tutkimuksen jatkosta.

Suunnitteluhetken alkaessa lastentarhanopettaja ei järjestänyt erillistä teemaa, jonka puitteissa lapset olisivat voineet kehittää yhteistä tekemistä. Sen sijaan lapset saivat yhdessä pohtia, mikä olisi sillä hetkellä heitä kaikkia innostava tekeminen ja mikä tuntuisi kaikkien yhteiseltä asialta. Erilaisten ehdotusten jälkeen lapset päätyivät juhlien järjestämiseen. Lapset suunnittelivat lastentarhanopettajan avustuksella mitä juhliin tarvitaan ja mitä herkkuja siellä syödään. Aikuinen kirjasi lasten suunnitelmat ylös ja antoi myös lapsille tehtäväksi piirtää muistilappuja hankittavista tavaroista ja ruoka-aineista. Päätettiin, että aikuiset hankkivat ruoat ja juomat. Lasten tehtävänä oli toteuttaa koristeluun tarvittavat askartelut.

Seuraavana päivänä lasten suunnittelemat juhlat järjestettiin. Toinen meistä jatkoi havainnoijan roolissa ja toinen ryhmän lastentarhanopettajana. Juhlien jälkeisenä päivänä siirryimme molemmat haastattelijan rooliin ja haastattelimme lapsia heidän tuntemuksistaan juhlista. Jaoin lapset pienryhmiin, joissa he pohtivat juhlien onnistumista kokonaisuudessaan. Samalla pyysimme lapsia myös miettimään, olivatko he saaneet olla osallisia myös projektin suunnitteluvaiheessa.

Aineistonkeruumme jatkui helmikuussa 2010. Tällöin asetimme jälleen yhteiseksi tehtäväksi suunnitella mielekästä yhteistä toimintaa. Tällä kertaa lapset päätyivät yhteistuumin lastentarhanopettajan kanssa järjestämään lelopäivän. Jälleen toinen meistä tutkijoista oli havainnoijan roolissa ja toinen ohjasi lasten keskinäistä keskustelua

eteenpäin lastentarhanopettajan roolissa. Lasten suunnitelmat ja ajatukset kirjattiin ylös ja ne käytiin vielä lopuksi läpi kaikkien kesken. Tällä varmistettiin, että kaikki olivat ymmärtäneet, mitä päätettiin ja että vielä olisi ollut esimerkiksi mahdollista ehdottaa jotain lisää.

Seuraavana päivänä oli lelopäivä, jossa totutun kaavan mukaisesti toinen tutkijoista toimi havainnoijana ja toinen osallistuvana havainnoijana, enemmän kuitenkin lastentarhanopettajan roolissa. Toiminnan jälkeisenä päivänä lapset saivat jälleen arvioida toimintaa, tällä kertaa lelopäivän onnistumista. Tutkijoina olimme molemmat haastattelijan roolissa.

Viimeisenä aineistonkeruupäivänämme haastattelimme lapsia vielä kerran. Tällöin kiinnostuksen kohteenamme oli saada selville, miten lapset olivat kokeneet osallisuuden toteutumisen kaikkina näinä aineistonkeruun päivinä aina juhlien suunnittelusta lelopäivän arviointiin saakka. Pyrimme nostamaan esiin lasten ajatuksia yhteisestä tutkimusmatkastamme kokonaisuutena.

#### *4.3.1 Haastattelu*

##### *Teema- ja ryhmähaastattelu tutkimuksessamme*

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka aineiston keräsimme pääosin haastatteleamalla 5 – 7 -vuotiaita lapsia. Jaoimme haastattelukysymykset aihealueittain, joten toteutimme haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Aihealueemme muotoutuivat osallisuuden teorioiden pohjalta laatimamme osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaan. Teemoittelimme kysymykset kolmeen osa-alueeseen koskien toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Näiden suhteellisen laajojen teemojen yhteydessä asettelimme haastattelukysymyksiämme tarkemmin Shierin (2001), Piironen (2007) ja Lansdownin (2010) osallisuuden teorioiden pohjalta.

Hirsjärvi ja Hurme (2010, 48) määrittelevät teemahaastattelun siten, että yksityiskoh-  
taisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa.  
Haastattelu on siis teemoiteltu valmiiksi, mutta kysymysten muodolla ja niiden esit-  
tämisyjärjestyksellä ei ole niin suurta merkitystä (Metsämuuronen 2008, 41). Olennai-  
sinta teemahaastattelussa on lasten tekemät tulkinnat asioista ja heidän niille luoman-  
sa merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48). Liian strukturoitu ja valmis kyselyrun-  
ko voi johtaa turhan aikuiskeskeiseen haastatteluun. Haastattelun strukturoiduksi  
osuudeksi voi esimerkiksi riittää se, että haastattelun tärkeimmät teemat tulevat käsi-  
tellyiksi haastattelun aikana. (Heikka ym. 2009, 89.)

Toteutimme teemahaastattelun kolmen lapsen pienryhmissä. Päädyimme ryhmähaas-  
tatteluun enimmäkseen sen vuoksi, että tilanne olisi lapsille luontevampi. Kahden  
aikuisen haastattelijan ja yhden haastateltavan lapsen kohtaaminen saattaisi tuntua  
lapsesta liian ahdistavalta eikä näin ollen edesauttaisi rennon keskusteluilmapiiirin  
luomista. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 210–211) toteavat, että ryhmä-  
haastattelu on hyvä vaihtoehto silloin, kun on oletettua, että lapset saattaisivat aras-  
tella haastattelua. Ryhmässä lapset voivat myös paremmin auttaa toisiaan toiminnan  
eri vaiheiden muistiinpalauttamisessa. Ryhmähaastattelu oli myös haastattelun teon  
kannalta tehokkaampi, sillä kuten Hirsjärvi ja Hurme (2010, 63) mainitsevat, voi  
kahden tutkijan haastattelussa toinen esitellä keskustelun teemoja sillä aikaa kun toi-  
nen valmistelee mielellään seuraavaan teemaan siirtymistä. Tämän uskoimme olevan  
myös lapsille eduksi, sillä yhteistyössä tehty haastattelu kesti oletettavasti hieman  
lyhyemmän aikaa kuin yhden haastattelijan tekemä. Ymmärsimme toki myös sen,  
että ryhmähaastattelussa lasten keskinäiset valtasuhteet saattaisivat häiritä luotetta-  
vuutta.

Kuten ylipäätään teemahaastattelussa, on ryhmähaastattelussa eritoten huolehdittava  
siitä, että keskustelu ensinnäkin pysyy valituissa teemoissa ja toisekseen kaikilla  
osanottajilla on mahdollisuus osallistua keskustelun kulkuun tasapuolisesti (Hirsjärvi  
& Hurme 2010, 61). Ryhmädynamiikka ja valtasuhteet vaikuttavat siihen, kuka ryh-  
mässä saa suunvuoron ja mihin asioihin kommentoidaan. Tämän vuoksi mietimme  
tarkkaan, ketkä lapset olisivat mahdollisimman tasavertaisia keskustelijoita keske-

nään. Koska toinen meistä tutkijoista työskenteli päivittäin tutkimukseen osallistuneiden lasten kanssa, oli ryhmiin jakaminen perustellumpaa kuin mitä se olisi ollut täysin tuntemattomien lasten suhteen.

Haastattelun nauhoituksen kannalta on parasta, että haastatteluun osallistuu enimmäkseen kolme lasta kerrallaan (Hirsjärvi ym. 2009, 211). Tämä ajatus oli aineistonkeruumme ohjenuorana. Äänityksen onnistumisen varmistamiseksi toistimme usein lapsen nimen ja hänen kertomansa ajatuksen nauhuriin, varsinkin jos lapsen ääni oli sillä hetkellä hyvin hiljainen. Samalla saimme varmistuksen lapselta, että olemme ymmärtäneet asian, kuten hän sen tarkoitti. Esimerkiksi ”Aivan, sinä X ajattelet siis, että leluapäivänä oli mukavaa siksi, että sai leikkiä vapaasti?”

Tutkimusprojektimme viimeiset loppuhaastattelut toteutimme parihaastatteluina. Perusteluna tälle päätökselle pidimme sitä, että pareittain lapset saisivat entistäkin paremmin tilaa omien ajatustensa esilletuomiseen. Loppuhaastatteluihin mennessä lapset olivat myös jo tutustuneet tutkijoihin sen verran, että kahden aikuisen ja kahden lapsen keskinäinen haastattelutilanne pysyisi kuitenkin luontevana. Loppuhaastattelun toteutuksessa otimme kuitenkin huomioon lasten esittämät toiveet siitä, halusivatko he tulla haastatteluun pareittain vai aikaisemmissa pienryhmissä. Näin ollen osa loppuhaastatteluista toteutettiin pareittain ja osa kolmen hengen pienryhmissä.

#### *Lasten haastattelu vaatii erityistä herkkyyttä vuorovaikutustilanteessa*

Kuten edellä mainitsimme, pyrimme haastattelutilanteissa luomaan mahdollisimman rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin lasten ja tutkimusentekijöiden kesken. Alasuutari (2005, 162) muistuttaa, että haastattelutilanne on aina lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutustilanne. Hänen mukaansa ei voida olettaa, että tutkimus voisi tuoda esiin sellaisenaan lapsen ajatukset. Lapsen kertomaan vaikuttaa sen sijaan aina itse tutkimustilanne ja haastattelijan refleksiivisyys vuorovaikutuksen tapahtumille itse haastattelutilanteessa. Pyrimmekin tutkimuksessamme olemaan mahdollisimman herkkiä vastaanottamaan lasten ajatuksia ja puhumaan ymmärrettävästi ilman vaikeaselkoisia sanoja. Lapsen kielellä on oltava riittävästi tilaa haastattelussa, jotta voi-

daan mahdollisimman hyvin tavoittaa lapsen tapa järjestää maailmaansa ja hänen siihen liittämiä merkityksiään (Alasuutari 2005, 154).

Keskustelun sanavalinnoissa on oltava tarkkana, koska lapsi ei välttämättä ymmärrä käsitteitä samalla tavalla kuin aikuinen. Kirmanen (1999, 202) painottaa, että lapsen puhetta on kuunneltava tarkkaavaisesti ja tarpeen mukaan on hyvä kysyä, mitä lapsi milläkin sanalla tarkoittaa. Varsinkin alle kouluikäisten lasten kielessä sanojen merkitykset saattavat olla joko laajempia tai suppeampia kuin aikuisilla. On myös hyvä ottaa huomioon, että alle kouluikäinen lapsi vastaa kysymyksiin yleensä hyvin täsmällisesti mutta yksipuolisesti. (Kortesluoma & Hentinen 1995, 120.) Tämä johtuu muun muassa siitä, että alle kouluikäinen lapsi ei osaa vielä perustella vastauksiaan kovinkaan kattavasti. Siksi lapsille esitettävien haastattelukysymysten olisi hyvä ohjata lasta kuvailemaan tapahtumaa, kuin vain kysyä heiltä suoraan ”miksi?”. (Heikka ym. 2009, 89.)

Yhteisen kielen ja ymmärryksen muodostamisen lisäksi lasten haastattelussa on muitakin haasteita. Haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuus tuo esiin sen, että molemmilla osapuolilla, sekä haastateltavalla että haastattelijalla, on omat odotuksensa haastattelutilanteesta. Lapsi on yhtäläillä sosiaalinen toimija kuten aikuinenkin, joten on tärkeää, että tutkija kertoo lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse ja miten lapsen kertomia ajatuksia ja tietoja käytetään. (Alasuutari 2005, 147.) Tällä tavoin lapsi tulee tietoisemmaksi haastattelun tarkoituksesta ja luottamuksellisuudesta ja hän rohkenee paremmin kertoa todellisista ajatuksistaan.

Aikuisen ja lapsen välisessä haastattelutilanteessa on aina läsnä heidän välisensä valtaero (Alasuutari 2005, 153). Varsinkin, jos lapsi vastaa usein ”en tiedä”, voi lapselta tällöin joko puuttua rohkeutta ilmaista oma mielipiteensä tai hänen odotuksensa haastattelutilanteesta on, että hänen on vastattava kuten aikuinen toivoo hänen vastaavan. Formosinho & Barros Araujo (2006, 26) muistuttavat, että lapset ovat taipuvaisia sanomaan haastattelussa ”oikeita” vastauksia, eli niitä, joiden he uskovat miellyttävän aikuista haastattelijaa. Toisaalta on huomioitavaa, että haastattelussa on lapselle annettava mahdollisuus myös vastata ”en tiedä”. Lapselle on hyvä korostaa, että

kysymyksiin ei ole oikeaa eikä väärää vastausta, eikä niistä välttämättä tarvitse olla minkäänlaista mielipidettä. Muuten lapsi voi luulla, että hänen on vastattava edes jotain, ettei aikuinen ajattele lapsen olevan epäkunnioittava haastattelutilannetta kohtaan tai ettei häntä kiinnosta haastattelun kohteena oleva asia. Tämän vuoksi on hyvä välttää suoria kysymyksiä. Ne saattavat tuottaa lyhyitä vastauksia, mutta myös antaa lapselle mahdollisesti epämiellyttävän tunteen haastattelutilanteesta ikään kuin testaamistilanteena. (Formosinho & Barros Araujo 2006, 27.)

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 30) esittävät, että haastattelijan osuus siinä, miten lapsi muotoilee sanottavansa, voi olla hyvinkin suuri. He painottavat haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuutta. Lapsen vastaukseen vaikuttaa siis aina haastattelijan vastavuoroisuus keskustelutilanteessa. Avoimen ja luottamuksellisen haastatteluilmapiirin luomisessa haastattelijalla on näin ollen suuri rooli. Joskus tällaisen ilmapiirin luominen vaatii erilaisia toiminnallisia virikkeitä haastattelun lomaan. Erään pienryhmän kohdalla lasten vastaukset olivat hyvin niukkoja ja heidän kehonkielestään näki sen, että haastattelutilanne alkoi muodostua epämiellyttäväksi. Toinen tutkijoista piirsi tällöin nopeasti hahmotelmaa paperille haastattelukysymyksen tiimoilta jotta visuaalinen esitys saisi lasten muistikuvat paremmin esille. Tämä toimi haastattelua edesauttavana tekijänä ja kyseinen pienryhmä sai hieman enemmän ajatuksiaan kerrottua. Tätä samaa virikkeiden lisäystä haastatteluun olisimme voineet käyttää jokaisen haastateltavan kohdalla, sillä näytti siltä, että se olisi tuonut tutkimuksellemme verbaalisesti runsaamman aineiston.

Toisaalta esikouluikäisen lapsen vastaukset ylipäättään ovat usein lyhyitä ja melko pintapuolisia (Hirsjärvi & Hurme 2010, 129). Pyrimme huomioimaan myös sen, että kysymysten muoto vaikuttaa vastauksen muotoon. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 51) muistuttavatkin, että hyvin monet erilaiset puheenvuorot voivat toimia aikuisen haastattelijan kysymyksenä, kuten esimerkiksi hiljaisen tauon pitäminen tai kulmien kohotus. Lapset ovat kuitenkin haastateltavina erilaisia, joten yhdelle voi riittää pieniäkin, jopa sanaton vihje laajan vastauksen tuottamiseksi, kun taas toinen lapsi vaatii enemmän houkuttelua vastauksensa esittämiseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45). Tutkijan on oltava haastattelussa herkkä huomioimaan erilaisten lasten tyyli tuoda

äänensä kuuluviin. Tällä tavoin myös hiljaisemmat ja aremmat lapset saavat mahdollisuuden ilmaista ajatuksensa vapaasti. (Turtiainen 2001, 53.)

Haastatellessamme 5 – 7 -vuotiaita lapsia, huomasimme saman, kuin mihin Hirsjärvi & Hurme (2010, 130) kiinnittävät huomion lasten haastattelussa; lapsen on vaikea keskittyä pitkiä aikoja yhteen asiaan. Pyrimme jo haastattelukysymyksiä laatiessa siihen, että haastattelu ei venyisi liian pitkäksi. Tämän lisäksi mietimme tarkkaan haastatteluympäristön vaikutusta haastattelutilanteeseen. Heikka ym. (2009, 89) muistuttavat, että tutkijan on huomioitava haastattelun keston lisäksi myös haastattelupaikka ja -ajankohta. Tarkastelimme päiväkodin tiloja sen kannalta, missä olisi mahdollisimman rauhallista, mutta myös lapsen kannalta tuttua ja turvallista. Päädyimme talon keskellä olevaan huoneeseen, jossa ei suunnitelmien mukaan pitänyt olla lainkaan läpikulkua haastattelutilanteen aikana. Näin ei kuitenkaan ollut, joten haastattelu ympäristön valinta ei ollut niin onnistunut kuin olimme toivoneet. Kokonaisuudessaan haastattelumateriaalia kertyi litteroituna 138 sivua fontilla 12 ja rivivälillä 1.

#### 4.3.2 *Havainnointi*

Suuri etu havainnoinnissa on se, että sen avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointi sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin. Voisikin sanoa, että se on todellisen elämän ja todellisen maailman tutkimista, sillä se välttää keinotekoisuuden, joka on monien muiden menetelmien rasite. Vuorovaikutuksen tutkimisessa havainnointi on erinomainen menetelmä. Tulee kuitenkin muistaa tutkimusta suunniteltaessa, että havainnointi on menetelmänä hyvin aikaa vievä. (Hirsjärvi ym. 2009, 213–214; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Havainnointien tekeminen vaatii suunnittelua. Tutkijan on etukäteen pohdittava milloin ja mitä hän havainnoi ja kuinka kauan kerrallaan sekä miten paljon hän aineistoa kaikkiaan kokoaa. Ratkaisut ohjaavat sitä, millaista tietoa lapsilta saadaan. (Niiranen 1999, 242.) Suunnittelimme havainnointien tekemisen sekä muun aineistonkeruun tutkimuksessamme

siten, että kaikki tapahtui normaalin päiväkotitoiminnan puitteissa, joten lapsille ei tutkimuksestamme aiheutunut ylimääräistä vaivaa.

Käytettäessä havainnointimenetelmää tutkimuksessa tutkijan on tärkeää muistaa pitää erillään havainnot ja omat tulkintansa niistä (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Tässä tutkimuksessa teimme havainnoinneista kenttämuistiinpanot, jotka myöhemmin kirjoitimme vielä tietokoneella puhtaiksi. Pidimme siis havaitsemamme tapahtumat puhtaasti sellaisina kuin olimme ne ylös kirjanneet ja vasta analyysivaiheessa teimme johtopäätöksiä muistiinpanojen pohjalta. Kuitenkin jo muistiinpanojen tekeminen on eräänlaista esianalyysia. Muistiin kirjataan se, mikä tutkimustehtävän kannalta katsotaan joko suoraan tai mahdollisesti liittyväksi aiheeseen, eli valikointia tapahtuu jo kirjaamisvaiheessa. Valikointi on siis eräänlaista analyysia, jossa tutkija järjeilemällä valitsee tutkimuksen kannalta keskeisen tiedon muistiinpanoiksi. (Grönfors 2007, 163.) Havaintomuistiinpanot voivat pitää sisällään myös sellaisia merkityksiä, jotka saattavat vielä jälkeenpäin palauttaa tutkijan mieleen jotakin kirjaamatonta (Törrönen 1999, 229).

Grönforsin (1985, 87–88) mukaan havainnoinnissa voidaan erottaa neljä osallistumisastetta: 1) havainnointi ilman osallistumista, 2) osallistuva havainnointi, 3) osallistava havainnointi eli toimintatutkimus ja 4) piilohavainnointi. Tässä tutkimuksessa käytimme osallistuvaa havainnointia. Tyypillistä osallistuvassa havainnoinnissa on, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa (Hirsjärvi ym. 2009, 216). Osallistuvaa havainnointia on kahdenlaista niin, että tutkija on joko enemmän tutkijan tai toimijan roolissa. Todellisissa tarkkailutilanteissa tutkijan on vaikeaa olla täysin ulkopuolisena tarkkailtavassa tilanteessa. Huomatessaan vääryyksiä tai epäkohtia on tutkijalla moraalinen vastuu puuttua niihin. (Metsämuuronen 2008, 43.) Tarkoitus ei kuitenkaan ole, että tutkija osallistuu kaiken aikaa tutkittavien elämään, vaan sitä, että joissakin tilanteissa tutkija vain tarkkailee ja joissakin toimii aktiivisemmin tiedonantajensa kanssa (Grönfors 2007, 158; Tuomi & Sarajärvi 2009, 82). Tässä tutkimuksessa havainnoijan oli mahdollista pysytellä enimmäkseen tutkijan roolissa, koska lastentarhanopettajana toimineella tutkijalla oli vastuu lapsiryhmän toiminnasta.



Osallistuva havainnointi kytkee saadun tiedon sen kontekstiin muita tutkimusmenetelmiä paremmin. Asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. Esimerkiksi juuri lasten arki päiväkodissa on niin monimuotoista, että siitä on vaikea saada syvällistä tietoa muutoin kuin havainnoimalla. Lisäksi havainnointitietoa on mahdollista yhdistää onnistuneesti myös muilla tavoin kerättyyn aineistoon. (Grönfors 2007, 154–155; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81; Törrönen 1999, 233.) Tässä tutkimuksessa havainnointiaineiston avulla on pyritty syventämään ja täydentämään haastatteluaineistosta saatua tietoa. Meidän tehtävämme tutkijoina on huomata sekä osallisuuteen jo tiedetysti viittaavat asiat, mutta pidettävä silmämme avoinna myös muille havainnoitavassa tilanteessa merkityksellisille asioille.

Näemme tutkimuksellemme vahvuutena sen, että meitä oli kaksi tutkijaa tekemässä havainnointeja. Näin voimme jakaa havainnoinnin vastuualueita tai tarkkailla samoja asioita, ja siten saada aineistoon lisää luotettavuutta. Kahden tutkijan reflektioiva ja tulkitseva keskustelu auttaa myös tutkimusprosessissa huomattavasti. (Aarnos 2007, 172–173.) Toinen havainnoija lisää havaintojen luotettavuutta jo havainnointivaiheessa, sillä yksin työskentelevä havainnoija on tahtomattaan vähemmän tarkkaavainen kuin toisen kanssa työskentelevä (Niiranen 1999, 248). Tutkimuksessamme ja oimme välillä tehtäviä siten, että vain toinen meistä toimi havainnoijana, kun taas välillä teimme yhdessä havainnointeja samoista tilanteista. Näin saimme kattavampaa havainnointiaineistoa. Kiinnitimme huomiota keinoihin, joilla osallisuutta voidaan mahdollistaa. Havainnoimme siis, miten aikuinen kuuntelee lasta, miten hän reagoi lasten esittämiin asioihin ja millä tavoin aikuinen huomioi lasten toiveita tulevassa toiminnassa. Läpi tutkimusprosessin olemme keskustelleet keskenämme runsaasti tutkimusaineistoistamme, sekä niistä tekemistämme tulkinnoista. Keskustelut ovat edistäneet tutkimustamme antoisalla tavalla. Havainnointimateriaalia syntyi literoituna 5 sivua fontilla 12 ja rivivälillä 1.

### 4.3.3 Menetelmien luotettavuudesta

Otimme aineistonkeruussamme huomioon monenlaisia tutkimusympäristöön vaikuttaneita tekijöitä. Halusimme, että tutkimus suoritetaan kokonaisuudessaan lasten luontaisen päiväkotirytmien mukaisesti. Tällä tavoin varmistimme, että lasten viireystila oli paras mahdollinen myös tutkimuksen kannalta. Toiminnan suunnittelu järjestettiin lapsille tutussa kokoontumishuoneessa, eli päiväkodin salissa. Siellä lapset olivat tottuneet toimimaan isommassa ryhmässä ja tilan kalustus antoi myös tähän parhaimmat edellytykset. Myös itse toimintaosuudet, eli juhlat ja lelopäivä, järjestettiin päiväkodin salissa, sillä se oli päiväkodin suurin yhtenäinen tila.

Haastattelua varten valitsimme huoneen, joka oli tutkimuksen teon kannalta mahdollisimman häiriötön, mutta samalla lapsille tuttu ja turvallinen tila. Huone oli kooltaan pieni ja siinä oli vain vähän muita virikkeitä ympärillä, jotta lasten oli helpompi keskittyä itse haastattelutilanteeseen. Myös Turja (2004, 29) mainitsee, että lasten osallisuutta haastattelutilanteessa voi kasvattaa huomioimalla muun muassa keskustelun ajankohdan, paikan ja pituuden. Haastattelussa kiinnitimme huomiota siihen, että istuimme lasten kanssa lattialla samassa tasossa, jotta tasavertainen keskusteluyhteys saisi parhaimmat edellytykset. Ennen haastatteluja tarkistimme aina, että nauhuri oli toiminnassa ja että keskustelut varmasti tallentuivat. Kortesluoman ja Hentisen (1995, 125) mukaan nauhuri ja sen esittely tuo lapsille haastatteluun tunteen siitä, että heidän kertomuksillaan on merkitystä. Nauhurin käyttö haastattelussa on näin ollen tärkeä elementti myös lasten mielenkiinnon säilyttäjänä. Lapsilla oli osallisuuden ideologian mukaisesti mahdollisuus kuunnella ja tarkistaa nauhoitus haastattelun päätteeksi. He saivat tällä tavoin mahdollisuuden myös korjata epäselvyyksiä tai väärinymmärryksiä haastattelutilanteessa. Tästä mahdollisuudesta kerrottiin jokaiselle haastateltavalle lapsiryhmälle aina erikseen haastattelun aluksi.

Turja (2004, 29) tähdentää haastattelussa pohdittavien asioiden ajallista läheisyyttä, eli sitä, että lasten muistamisen kannalta on helpompi palata asioihin, jotka ovat tapahtuneet heidän lähimenneisyydessään, kuten ”eilen” tai ”tällä viikolla”. Tutkimuksemme suunnittelimme haastattelut tapahtuvaksi aina toimintaa seuraavana päivä-

nä. Lapset muistivat hyvin tapahtumat edelliseltä päivältä, mutta myös tutkimusmatkan hahmottaminen kokonaisuudessaan oli melko tarkkaa. Tämän ikäiset lapset näyttävät muistavan jo hyvin asioita ja palauttavan niitä mieliin pidemmältäkin aikaväliltä.

Aivan haastattelun aluksi kerroimme lapsille heidän oikeuksistaan tutkimustilanteessa ja mainitsimme, että haastattelu on täysin vapaaehtoista. Lehtinen (2000, 48) painottaakin, että lapsia on informoitava ennen haastattelua siihen liittyvistä seikoista, kuten esimerkiksi siitä, että lapsella on oikeus keskeyttää haastattelutilanne niin halutessaan. Tämän oikeuden todellinen salliminen lapsille haastattelutilanteissa jäi vähäiseksi. Olimme tutkijoina niin keskittyneitä haastatteluvastausten keräämiseen, että emme antaneet lapsille tilaa perääntyä haastattelutilanteesta. Sen sijaan jos lapset alkoivat olla haastattelutilanteessa levottomia tai vähäsanaisia, pyrimme vain kannustamaan lapsia eri tavoin jatkamaan omien mielipiteidensä kertomista. Tavoitteenamme oli saada lapsilta mahdollisimman paljon tietoa koskien tutkimuskysymyksiämme. Toisinaan lapset olivat vähäpuheisia ja tuntui, että meidän oli tutkijoina käytettävä ehkä liiaksikin johdattelevia kysymyksiä saadaksemme lapsilta vastauksia kysymyksiimme.

**T2:** joo, elä Krista...nin mikä tota Topiaksen mielestä, mikä siinä päivässä just oli mukavaa? Mistä siinä tykkäsit? Kun sanoit...

**Topias:** ihan kaikesta

**T2:** ihan kaikesta tykkäsit, no entäs Krista mistä tykkäsit?

**Krista:** sama täällä

**T2:** sama, kaikesta tykkäsit, mites Santeri oliko joku yks juttu vai tykkäsitkö sinäki kaikesta? ... Pyörität päätä, ni etkö osaa sanoo vai? ...et osaa sanoo, no

**Santeri:** ei

**T2:** oliko siellä joku semmonen asia minkä Santeri ois halunnu muuttaa

**T1:** tehä eritavalla...nyökytät

**T2:** oisit

**T1:** mikä se ois ollu?

**Topias:** mikä?

**T2:** mitä Santeri olisit halunnu muuttaa? Mitä ois pitäny tehä toisella tavalla...sun mielestä? ... Haluaksää miettiä vielä jos Topias vaikka vastaa ensin? Haluaksää vastata? ...et halua, noni...mitäs oisko Topiaksen mielestä jotain pitäny tehä erillä lailla tai muuttaa? ..ei ois?, oli ihan hyvä päivä sellasenaan?

**Topias:** mmm (myöntävä)

**T2:** mites Krista?

**Krista:** sama täällä ku Topias

**T2:** sama siellä, että ei tarvinnu muuttaa, mukavaa oli noinki?

**T1:** joo-o

Haastattelu 4, 3.2.2010.

Tämä kuitenkin johti siihen, että vaikka yritimme positiivisin keinoin kannustaa lapsia jatkamaan haastattelua loppuun saakka, lapset kokivat tilanteen hieman pitkäveiteisenä. Heille haastattelutilanne näyttäytyi velvollisuutena, eikä niinkään tilaisuutena kertoa omia ajatuksiaan ja mahdollisia muutostoiveitaan. Varsinkin Iisa oli koko haastattelutilanteen hyvin levoton ja lievää turhautumisen tunnetta oli myös ilmassa. Hän ei selvästikään nauttinut haastattelutilanteesta vaan olisi mieluummin ollut jossain muualla. Se ilmeni hänen kommentistaan, joista suurin osa seurasi samaa tyyliä.

**T1:** ... Tuntuko silloin (suunnittelussa), että aikuinen kuunteli, mitä teillä oli asiaa?

**Iisa:** Joo, joo ja tuplajoo.

**T1:** No ottiko aikuinen ihan tosissaan kaikki, mitä sanoitte?

**Iisa:** Joo, joo, ja tuplajoo.

Haastattelu 5, 3.2.2010.

Iisa myös selvästi antoi usein aikuista miellyttäviä vastauksia, jotka hän kenties tulkitse "oikeiksi" vastauksiksi. Lapsille teroitettiin jokaisen haastattelun alussa, että oikeita ja vääriä vastauksia ei ole, vaan että jokainen saa vastata aivan niin kuin itsensä tuntuu. Iisan tuntemus haastattelutilanteen epämieluisuudesta sai kuitenkin hänet luultavasti yrittämään haastattelun nopeuttamista siten, että vastaamalla "oikein" hän pääsisi tilanteesta myös aikaisemmin pois.

Vaikka pyrimme haastatteluissamme keskustelunomaisuuteen, silti niissä jälkikäteen tarkasteltuina näkyi selvästi lasten ja tutkijoiden välinen valtaero. Toiminnan suunnittelussa ja toteutusvaiheessa halusimme menetelmällisesti tarjota lapsille vaikutusmahdollisuuksia sekä jakaa aikuisen valtaa heidän kanssaan. Tämän vuoksi lapsista saattoi haastattelutilanne tuntua korostetun hierarkkiselta, missä palattiin ikään kuin totuttuun ”opettaja – lapsi” -asetelmaan. Alasuutarin (2005, 153) mukaan mikäli lap-

si haastattelutilanteessa toimii opettaja – oppilas -suhteen kaltaisesti, ohjaa hänen vastaamistaan yleensä pyrkimys ”oikeiden” vastausten antamiseen. Tällöin lapsen vastaukset saattavat kertoa enemmän siitä, mitä hän ajattelee haastattelijan odottavan vastauksilta, kuin siitä, miten hän toiminnan kokee.

Yksi tekijä, jonka myös koimme lisänneen lasten nopeaa turhautumista haastattelutilanteeseen, oli mielestämme se, että muutamat haastattelutilanteet keskeytyivät usein. Pyrimme rauhoittamaan haastattelutilanteet ulkopuolisilta häiriötekijöiltä, mutta silti emme pystyneet ennakoimaan aineistonkeruun aikaisia tapahtumia täysin. Esimerkiksi eräänä päivänä haastattelun keskeytti päiväkodin henkilökuntaan kuuluvan aikuisen saapuminen haastattelutilan ovelle. Hän kysyi päivän toimintasuunnitelmasta ja henkilöstöorganisoinnista toiselta tutkijalta, joka toimi päiväkodissa myös lastentarhanopettajana. Hetken tilannetta selvitettyään tutkija palasi takaisin haastattelutilanteeseen ja jatkoi tutkimuksen tekemistä. Pian haastattelutilan ovi jälleen aukesi ja eräs päiväkodin lapsi astui sisään. Päiväkodin työntekijänä toiminut tutkija nousi jälleen ovelle ja selvitti lapselle, missä hänen olisi sillä hetkellä kuulunut olla. Tutkijan palattua haastattelutilanteeseen oli haastateltavalla lapsella selvästi jo turhautumisen tunteita. Hän kysyikin, koska haastattelu loppuu, vaikka haastattelua oli siinä vaiheessa keskeytyksineen ehtinyt kulua vasta runsaat kolme minuuttia. Yritimme jatkaa haastattelua normaalisti, mutta keskeytykset olivat selvästi vaatineet veronsa. Molemmat haastattelussa olleet lapset vastasivat loppuihin haastattelukysymyksiin hyvin lyhytsanaisesti ja nopeasti.

Toinen tekijä, mikä mielestämme vaikutti lasten turhautumiseen haastattelutilanteessa, oli se, että haastattelutilanteet muotoutuivat liian strukturoiduiksi. Tarkoituksenmukaisempaa olisi ollut toteuttaa haastattelu toiminnallisena ja perustuen vapaaseen kerrontaan. Mitä nuoremista lapsista on kyse, sitä enemmän pitäisi kiinnittää huomiota toiminnallisuuteen jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa (Alasuutari 2005, 146). Suunnitteluvaiheessa ajattelimme, että esimerkiksi toiminnasta otettujen kuvien käyttö helpottaisi lasten toiminnan mieleen palauttamista. Tämä ei kuitenkaan toteutunut käytännössä, sillä teknisten ongelmien vuoksi emme saaneet siirrettyä kuvia tulostettuun muotoon. Koimme, että kuvien katsominen pelkästään pieneltä kameran

näytöltä ei olisi toiminut toivomallamme tavalla. Mielestämme olisi ollut hyvä, jos lapset olisivat voineet katsoa toiminnasta otettuja valokuvia yhtä aikaa haastattelutilanteessa. Pieneltä kameran näytöltä tämä ei olisi luultavasti onnistunut. Tämän vuoksi jätimme kuvien katselemisen pois haastattelutilanteista. Kuitenkin viimeisessä haastattelussa huomasimme, että kuvien katselulla olisi voinut olla suuri vaikutus lasten kerrontaan. Toisen tutkijoista piirtäessä kuvia toiminnoista lasten muistin avuksi, innostuivat lapset puhumaan kuvista omin sanoin.

Olimme pohtineet haastattelua etukäteen lasten kannalta. Litteroidusta haastatteluaineistosta ilmeni, että pidimme tutkijoina huolen siitä, että jokainen lapsi sai vuorollaan kertoa omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Kysyimme lapsilta täsmentäviä kysymyksiä ja vastasimme lasten esittämiin kysymyksiin selkeästi perustellen. Mikäli joku lapsista oli paljon hiljaa, pyrimme saamaan myös hänen mielipiteensä esiin kysymällä hänen ajatuksiaan asiasta. Annoimme lasten kertoa ajatuksiaan hyvin vapaasti, rajoittamatta kertomisen kulkua keskeyttämällä tai kieltämällä puhumasta aiheeseen liittymättömistä asioista. Pyrimme esittämillämme kysymyksillä saamaan mahdollisimman monipuolisesti esiin lasten erilaisia näkökulmia toiminnasta.

Haastattelutilanteen eettisyyteen kuuluu olennaisena myös tiedotus siitä, että haastattelumateriaali hävitetään tutkimuksen teon jälkeen, eikä lasten kommentteja pystytä tunnistamaan tutkimusraportista. Haastatteluaineistoa käytetään näin ollen vain tarkoituksenmukaisesti, eli tutkimusraportin kokoamiseen (Kuula 2006, 89). Tutkimuseettisesti on myös tärkeää, että ainoastaan tutkijat käsittelevät tutkimusaineistoja (Cremin & Slatter 2004, 462). Tämän vuoksi olemme varmistaneet, että tutkimusprosessin ulkopuolisilla ei ole mahdollisuutta nähdä tutkimusaineistojamme.

Nauhuri selvästi kiinnosti lapsia. Osa myös testasi, miten eri tavoin nauhuriin voisi äänellä ja heitä kiinnosti, miltä heidän äänensä kuulostavat nauhurin tallenteessa. Eräs lapsista ei malttanut aluksi lainkaan keskittyä itse haastattelutilanteeseen vaan olisi mieluummin testannut nauhuriin erilaisia kuulemiaan kommentteja ja lausahduksia.

**Roni:** Hyvää illanjatkoa, muistakaa, ei saa tehdä mitään kotona, ei saa syödä, ei saa juoda, ei saa rikkoa mitään, ei mitään, ei mitään saa tehdä, hei hei mummot.

**T1:** Ootahan Roni, me kerrotaan ensin haastattelusta, mikä on tämä haastattelujuttu

**Roni:** Nasta lautaan, mummot hautaan!

(Tutkija 1 selittää lapsille, mitä haastattelu tarkoittaa ja miten siinä annetaan puheenvuoroja)

**Roni:** Hyvää illanjatkoa  
Haastattelu III, 20.1.2010.

Lasten käyttäytyminen voi havainnointitilanteessa muuttua vieraan ihmisen läsnä ollessa. Tutkimuksessamme uskomme kuitenkin onnistuneemme välttää tämän ongelman. Kun toinen tutkijoista työskenteli päiväkodissa vakituisesti, vain toinen meistä oli lapsille vieras. Vaikka lasten käytös olisikin alussa ollut erilaista normaaliin verrattuna, pystyimme tutkijoina refleктоimaan tilannetta keskustelemalla keskenämme.

Tudge ja Hogan (2006, 115–116) huomauttavat, että strukturoitu havainnointirunko saattaa ohjata tutkijaa noudattamaan havainnoinnin kaavaa liiankin tiukasti. Tällöin olennaisiakin asioita tutkimusaiheeseen liittyen saattaa jäädä havainnointiaineiston ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa pyrimme rakentamaan havainnointirungosta melko väljän, vaikkakin havainnointia ohjasi tärkeimmät teoriassa esitetyt osallisuuden teemat. Tällä pyrimme saamaan havainnoinnin aikana mahdollisimman kattavan kuvan tilanteista niin, että voimme sijoittaa havaintojamme suurempien kategorioiden alle sekä tehdä huomioita myös niiden ulkopuolelta. Havainnointirunkomme jäi mielestämme kuitenkin jopa liian avoimeksi, eikä tukenut toivomallamme tavalla havainnointia. Huomasimme, että ajoittain oli vaikeaa poimia asioita havainnointirunkoon, jonka vuoksi havainnointiaineistomme jäi suunniteltua suppeammaksi.

Lapsille oli aiheuttanut hämmennystä se, että kutsuimme tutkimusprojektimme tapahtumia yleisesti nimellä tutkimusmatka. Jälkeenpäin ajateltuna se onkin hyvin ymmärrettävää, sillä tutkimuksen tekeminen kulki vain vierellä ja lapsille todentui eniten vain erilaiset suunnitteluhetket, toimintatuokiot ja haastattelutilanteet. He eivät osanneet hahmottaa kokonaisuutta tutkimusmatkaksi, jossa jotain asiaa tutkittaisiin.

Etenkään kun lapset itse eivät olleet tutkijan asemassa. Tutkimusmatka- käsitteen käyttö juontaa juurensa tutkimuksemme suunnittelu-aikaan, jolloin vielä pohdimme lasten mahdollista osallisuutta itse tutkimuksen tekemisessä. Tutkimusmatka -termi tuli käyttöön päiväkodin eräältä työntekijältä, joka osallistui koeaineistonkeruun vaiheessa opettajana tutkimustilanteeseen. Hän alkoi puhua lapsille tutkimusmatkasta ja otimme termin käyttöömmme. Termi itsessään oli mielestämme hyvä, mutta sen käyttöönotto olisi ollut perustellumpaa, mikäli olisimme pohtineet sitä huolellisesti etukäteen. Harkitsimme myös sellaista vaihtoehtoa, että lapset olisivat saaneet olla enemmän vaikuttamassa tutkimuksen tekemiseen. Päätimme kuitenkin jättää lasten tiiviimmän osallistumisen pois tutkimuksestamme, sillä ajattelimme sen lohkaisevan liian suuren osan tutkimuksen kulusta. Päätös lasten ottamisesta mukaan tutkimuksen teon jokaiseen vaiheeseen olisi vaatinut entistä tiiviimpää perehtymistä asiaan ja olisi kenties laajentanut tutkimustamme liikaa sekä vaatinut pidemmän ajanjakson tutkimuksen toteuttamiselle. Halusimme keskittyä osallistavan vuorovaikutuksen mallimme testaamiseen käytännössä sekä kuulemaan lasten ajatuksia siitä.

**T2:** entäs Santerin mielestä, mikä oli tärkeintä eilisessä lelu-päivässä? Oliko joku yks asia vai oliko se kaikki jutut tärkeitä?

**Topias:** mut miks te sanotte tätä ni tutkimusmatkaks vaikka tää ei oo mikään tutkimusmatka

**Krista:** ei tää, ei tässä ees kävellä

**Topias:** mmm

**T2:** nii, hehe

**Krista:** matka on kävelyä

**T2:** tää on vähä semmonen sanotaan että tää on tutkimusmatka ja tää on semmonen kyselemismatka ja mietiskelymatka ja ajattelumatka, että me ei mennäkkään

**Krista:** mä oon samaa mieltä ku Topias

**T2:** nii, että me ei välttämättä mennäkkään mihinkään kävellen tai juosten tai bussilla tai autolla vaan me..

**Santeri:** bussilla ja autolla

**T2:** ...vaan me mennäänkin oikeestaan meidän pään sisään ja mietitään niitä juttuja, se on vähän semmonen matka

**Krista:** miten mennään iten..

**T2:** ajatusmatka

**T1:** ni, ajatusmatka

**Krista:** miten mennään pään sisään?

Haastattelu 4, 3.2.2010.



Joistakin sekaannuksista huolimatta koimme pystyvämme enimmäkseen keskustelemaan lasten kanssa samalla tasolla ja samoista asioista ymmärtäen toisiamme. Alasuutarin (2005, 154) mukaan lapsen kieli tulisikin olla haastattelun pääkieli. Yhteisen kielen löytämiseksi aikuisen tulee tarkastella lapsen tapaa puhua ja sovittaa oma puheensa lapsen käyttämiin merkityksenantoihin.

Tutkimuksemme luotettavuutta olemme pyrkineet lisäämään aineistotriangulaation avulla, eli kokoamalla aineistoa niin haastatteleamalla kuin havainnoimallakin. Uskoimme näiden kahden menetelmän täydentävän toisiaan. Tudge ja Hogan (2006, 116) kuvaavat monipuolisen tiedonkeruun olevan ihmisille luontaista. Pyrimme ymmärtämään toistemme viestejä sekä verbaalisella että nonverbaalisella tasolla. Toisin sanoen keskustelemme, havainnoimme, kuuntelemme ja kysymme kartuttaaksemme tietoa toisistamme. Toimimme näin arkielämässämme, joten on luontevaa hyödyntää näitä menetelmiä myös tutkimuksen kentällä. Cremin ja Slatter (2004, 462) näkevät aineistotriangulaation lisäävän vahvasti tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineistomme rikastavana tekijänä näimme myös sen, että aineistoa on kerätty sekä lapsilta että aikuisilta. Tällä tavoin kaksi erilaista näkökulmaa voivat antaa mahdollisimman kattavan kuvan tutkimusaiheesta. Patton (2002, 559) kuvailee tätä menetelmää tiedonantajien triangulaationa.

#### **4.4 Analysointi**

Aloitimme tutkimusaineistomme analysoinnin litteroimalla aineistomme kirjalliseen muotoon. Teimme näin sekä lasten haastatteluille että aikuisen tekemille havaintomuistiinpanoille. Tämän jälkeen luimme litteroinnit läpi ja teimme muutamia alustavia merkintöjä niihin kohtiin, jotka näyttäytyivät mielenkiintoisilta tutkimustehtävämme kannalta. Näin aloitimme sisällönanalyysin aineistostamme.

Tutkimuksemme analyysi noudattaa Tuomen ja Sarajärven (2009, 113–115) määrittelemää teorialähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöinen sisällönanalyysi tarkoittaa sitä, että analyysi perustuu tutkimuksessa aiemmin esiteltyyn teoriaan. Tämä ei toki

poissulje sitä, ettemmekö tarkastelisi aineistoamme avoimin silmin. Haluamme korostaa, että vaikka tutkimuksemme analyysiä on vahvasti ohjannut, varsinkin aluksi, osallisuuden teorioista rakentuneet aihepiirit, tahdoimme myös olla valmiita laajentamaan teorioiden näkemyksiä tutkimustulosten valossa. Tutkimustehtävien kannalta keskeisimpiä aiheita olivat osallisuuden tunne sekä toimiminen ryhmässä. Lisäksi aikuisen toiminta osallisuuden mahdollistamiseksi oli ohjaava tarkastelunäkökulma.

Syrjäläisen (1994, 90) mukaan sisällönanalyysi voidaan jakaa eri vaiheisiin, joista ensimmäinen on tutkijan herkistyminen aineistolle. Tätä seuraa usein muun muassa aineiston luokittelu tai teemoittelu, käsitteiden täsmennys, mahdollisten poikkeusten toteaminen, ristiinvalidointi ja näiden pohjalta tehdyt johtopäätökset. Sisällönanalyysimme seuraava vaihe olikin juuri aineiston teemoittelu.

Aloitimme analysointimme jakamalla lasten vastaukset haastattelukysymyksittäin. Kirjasimme kunkin kysymyksen alle miten jokainen lapsi oli tähän vastannut. Näin pystyimme näkemään lasten vastausten jakautumista. Tarkastelimme löytyikö vastauksista samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samalla voimme todeta, mikäli joku lapsista ei ollut osannut ilmaista mielipidettään. Kirjasimme samankaltaisten vastausten lukumäärät voidaksemme vertailla vastausten jakautumista eri haastattelukerroilla. Alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta aletaan etsiä varsinaisia teemoja eli aiheita. Teemoittelu tarkoittaa laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisien aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Tutkimushaastattelumme teemat perustuivat kehittämämme osallistavan vuorovaikutuksen mallin kolmeen sisältöalueeseen; *toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin*. Kunkin sisältöalueen alaisuudessa tarkastelimme lasten vastauksista osallisuuden kokemuksen ilmenemistä sekä aikuisen antaman tuen näkymistä. Esimerkiksi suunnitteluvaiheista tarkastelimme lasten vastauksista sekä sitä, miten he olivat kokeneet oman osallisuutensa toiminnan suunnittelun aikana, että myös sitä, miten he olivat kokeneet aikuisen toiminnan. Eskola ja Suoranta (1998, 153) korostavatkin

teemahaastattelun rungon mielekkyyttä analyysivaiheessa, koska teemat on usein rakennettu teorian ja tutkijan oman näkemyksen vuoropuhelun pohjalta.

Edelleen aineistoomme syventyen ja sitä tiivistäen, laadimme siitä analyysirungon. Tuomen ja Sarajärven (2009, 113) mukaan analyysirunko voi olla strukturoitu, jolloin aineistosta kerätään vain niitä asioita, jotka ovat keskeisimpiä tulosten kirjoittamisen kannalta. Tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä asioita olivat lapsen oma-kohtainen kokemus osallisuudestaan sekä heidän näkemyksensä aikuisen toiminnasta. Analyysirungon avulla saatoimme vertailla lasten vastausten eroavaisuuksia ensimmäisen (juhlapäivä) ja jälkimmäisen (lelupäivä) osallistavan vuorovaikutuksen mallin vaiheiden aikana. Tutkimuksen aikana kahdesti toteutetun osallistavan vuorovaikutuksen mallin vaiheet (suunnittelu, toteutus ja arviointi) muodostivat analyysirungossa omat kokonaisuutensa.

Omaan malliimme vertaamisen lisäksi suhteutimme aineiston vastauksia myös muihin osallisuuden teorioihin, kuten Shierin (2001) ja Piironen (2007) luokitteluihin. Näin pystyimme hahmottamaan kertasilmäyksellä kootut vastaukset kirjoittaessamme tulososaa.

Haastatteluaineistojen analyysin rinnalla tutkimme havainnointiaineistojen sisältöä. Poimimme havainnointiaineistoista teemoittelun (*suunnittelu, toteutus, arviointi*) mukaisesti vastauksia tutkimuskysymykseemme. Tämän jälkeen yhdistimme sekä haastattelu- että havainnointiaineistomme ja tarkastelimme niitä kokonaisuutena. Pohdimme haastatteluvastausten ja havainnointiaineistojen sekä erilaisuuksia että yhteneväisyyksiä. Molemmista aineistoista kirjoitimme myös koonnit niistä asioista, jotka koimme keskeisimmiksi tutkimustehtävämme kannalta. Yhtäläillä merkitsimme koonteihin erinäisiä poikkeuksia, joita aineistoista löytyi suhteessa esimerkiksi aikaisempaan teoriaan.

Tutkijan on analysointivaiheessa otettava huomioon sekä lapsen, että myös omat lähtökohtansa merkitysten ilmaisemiselle sekä niiden tulkinnalle. Yksi tulkintaan vai-

kuttava tekijä on tutkittaviemme ikä. 5 – 7 -vuotiaiden lasten kielelliset valmiudet kertoa omista käsityksistään eivät vastaa aikuisten monipuolista kielellisen ilmaisun kykyä. Tutkijan on käytettävä hallitusti omia merkityksiään, voidakseen tutkia haastateltaviensa merkityksiä validisti. Aineiston tulkintaa voidaan pitää validina silloin, kun tutkijat ovat ymmärtäneet lasten vastaukset heidän tarkoittamallaan tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Tähän olemme pyrkineet jättämällä omat tulkintamme aineiston ulkopuolelle ja keskittyneet vain aineistossa esiintyviin merkityksiin. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan voida poissulkea sitä, että tutkijan omat taustatekijät vaikuttavat muun muassa siihen, kuinka hän kuulee, havainnoi ja tulkitsee aineistoaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Pyrimme tutkimuksessamme kuvaamaan selkeästi perusteltuja tuloksia ja johtopäätöksiä. Olemme koettaneet selittää analyysivaiheet niin yksityiskohtaisesti, että lukijalla on mahdollisuus seurata päättelyämme voidakseen hyväksyä tai riitauttaa tulkintamme. Hirsjärvi ym. (2009, 232) pitävät tätä yhtenä analyysin luotettavuuden kriteerinä.

## **5 LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN OSALLISTAVAN VUOROVAIKUTUKSEN MALLIN AVULLA**

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset tutkimustehtävämme mukaan. Kuvaamme tulokset sellaisenaan ja pohdimme tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä vasta seuraavassa luvussa. Tarkastelemme lasten kokemuksia oman osallisuutensa toteutumisesta osallistavan vuorovaikutuksen mallin aikana. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat osallisuus lapsen tunteena ja ryhmän tilana sekä aikuisen mahdollisuudet tukea osallisuuden toteutumista. Olemme jakaneet luvun osallistavan vuorovaikutuksen mallin kolmen vaiheen mukaan *suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin*. Esittelemme osallisuuden toteutumista näiden vaiheiden aikana. Tämän lisäksi käsittelemme kehittämämme mallin toteutumista kokonaisuutena. Lukua selventävänä tekijänä haluamme huomauttaa, että osallistavan vuorovaikutuksen mallin kahden ensimmäisen vaiheen aikana toinen tutkijoista toimi lastentarhanopettajana ja toinen osallistavana havainnoijana. Arviointivaiheessa molemmat tutkijat toimivat haastattelijoina. Luvun lopuksi pohdimme vielä tulosten luotettavuutta.

## 5.1 Suunnitteluvaiheet tammi- ja helmikuussa 2010

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin ensimmäinen vaihe on suunnittelu. Toteutimme mallin vaiheiden mukaisia suunnitteluja lasten kanssa yhteensä kaksi eri kertaa. Suunnitteluvaiheiden aikana tarkastelimme sekä lasten osallisuuden kokemusta suunnitteluryhmän sisällä että ryhmän lastentarhanopettajan mahdollisia, osallisuutta tukevia tai estäviä toimia.

Ensimmäisessä suunnitteluvaiheessa tammikuussa 2010 paikalla olivat kaikki kymmenen tutkimukseen osallistunutta lasta. Kutsumme tätä kertaa juhlien suunnitteluvaiheeksi, sillä lopullisena päätöksenä lapset päätyivät pitämään juhlat. Suunnitteluhetken aikana toinen tutkijoista toimi lastentarhanopettajan roolissa, kirjasi ylös lasten ehdotuksia ja piti yllä yhteistä suunnittelua lasten kesken. Toinen tutkija toimi havainnoijan roolissa. Hän teki tilanteesta pääosin muistiinpanoja, mutta osallistui myös keskusteluun.

Ensimmäinen suunnittelukerta alkoi siten, että lastentarhanopettaja selosti lapsille suunnittelukerran tavoitteet. Näitä olivat muun muassa se, että lapset suunnittelisivat yhdessä seuraavan päivän toimintaa, antaisivat puheenvuoron tasapuolisesti kaikille ja päätyisivät lopulta yhteiseksi koettuun päätökseen. Koska lapset alkoivat huudella saman tien omia ehdotuksiaan toistensa yli, teki lastentarhanopettaja päätöksen, että oman puheenvuoron saa viittaamalla. Puheenvuorojen jakamisessa edettiin viittauskäytännön mukaisesti eteenpäin, vaikkakin lastentarhanopettaja joutui välillä muistuttamaan lapsia oman puheenvuoron odottamisesta. Lastentarhanopettaja pyrki tasapuolisuuteen lasten puheenvuorojen jakamisessa, mikä ilmenee seuraavasta esimerkistä. Samassa esimerkissä Iisa tuo ensimmäistä kertaa esiin toiveen pitää juhlat, mihin lapset suunnittelun lopuksi päätyivätkin.

**T1:** Huomenna tehään, ni mitä huomenna haluaisit tehdä täällä yhdessä?

**Konsta:** Ihan mitä vaan pystyy tehdä

**T1:** Nii-i, siinä on aika paljo mahdollisuuksia. Mitä me voitais yhdessä tehdä porukalla päiväkodissa?

**Konsta:** Ööö...

**T1:** Voit miettiä, mä annan Iisalle vuoron.

**Iisa:** Järjestää juhlat, ja sen rampo, sen päiväkodin ramporiin, rampoliiniin tuoda isojen nukkariin taas ja siinä vois pomppi.

**T1:** Eli mäpäs kirjoitan: Iisa haluais että järjestettäis juhlat ja trampoliini olis isojen nukkarissa, eikö vain?

Haastattelu I, 18.1.2010.

Suunnittelukeskustelun aikana lastentarhanopettaja kokosi lasten ajatuksia yhteen ja muistutti tällä tavoin myös lapsia niistä eri vaihtoehdoista, joita he olivat esittäneet seuraavan toimintapäivän sisällöksi. Samalla lastentarhanopettaja halusi muistuttaa lapsia siitä, että yhteiseen päätökseen päästään kuuntelemalla myös muiden mielipiteitä ja ehdotuksia. Näin lastentarhanopettaja toimi osallisuuden periaatteen mukaan, jotta jokaisen lapsen ehdotukset tulivat varmasti kuulluiksi ja huomioiduiksi.

**T1:** Koska jokainen kuitenkin haluaa, että teiän ajatukset tulee kuuluville ja että muutkin kuulee teiän ajatukset. Ja sitten on kohteliasta kuunnella, kun toisella on asiaa. Minäpäs kerron, mitä te ootte tänne miettineet. Täällä on aikamoista erilaisia asioita. Täällä on pelaamista, täällä on juhlan järjestämistä huomiseksi ja siihenhän liittyy sitten ne herkut ja keksit ja hampurilaiset ja vaikka mitkä. Sitten olis luistelua, hiihtämistä ja pelipäivää. Mitäs tota niin niin.. Meidän pitäs nyt yks asia päättää mitä me huomenna tehdään näistä, niin minäpäs kysäsen teiltä...että mitäs..?

Haastattelu I, 18.1.2010.

Tämän jälkeen jokainen lapsi ehdotti omaa suosikkiaan ja lastentarhanopettaja kokosi vielä ne toiveet, jotka olivat kaikkein mieluisimpia.

**T1:** Meillä olis huomiseksi ajatuksena, että kaikkein mieluiten te haluaisitte tehdä luistelua, hiihtoa, pitää juhlat tai pitää pelipäivän, niin mitäs me nyt sitten, miten me päädytään..?

Haastattelu I, 18.1.2010.

Lapset alkoivat huudella omia ehdotuksiaan kovaäänisesti ja kuuntelematta muita. Tutkijat yrittivät rauhoittaa tilannetta ja yhdellä lapsella oli tarjota selvä ratkaisu siihen, miten lapset pääsisivät yhteisymmärrykseen.

**T2:** Nyt ei taas saa mitään selvää, kuka haluaa ja mitä.

**Iisa:** Käsi ylös, kuka tahtoo juhlat!

Haastattelu I, 18.1.2010.

Edelleen lapset huutelivat omia ehdotuksiaan. Iisa yritti uudella keinolla saada ideoita eteenpäin ja yhdistää muiden antamia ideoita yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi. Hän ehdotti juhlien järjestämistä siten, että niissä voisi myös samaan aikaan pelata. Lastentarhanopettaja nosti Iisan ehdotuksen seuraavassa esimerkissä kaikkien lasten kuuluville.

**T1:** No olisiko siis kaikille hyvä idea semmonen, että huomenna järjestetään juhlat missä saa myöskin pelata?

**Lapset:** JOOOOOOOO!!!

**T1:** Kiitos, pienemmällä äänellä, pienemmällä äänellä. Pistäkääs tassu pystyyn kuka haluaisi että huomenna on juhlat, missä pääsee myös pelaamaan?

(Kaikki lapset viittaavat ja keskustelevat innokkaasti tulevista juhlista ja pelaamisesta)

**T2:** Kaikki haluaa.

**T1:** Kaikki haluaisi, eli huomenna, selvä... Yhteisellä päätöksellä olemme päätyneet siihen, että huomenna on juhlat, joissa pelataan.

Haastattelu I, 18.1.2010.

Juhlapäivästä päättämisen jälkeen lasten kanssa pohdittiin, mitä juhlapäivän järjestämiseen tarvitaan. Myös tässä vaiheessa lasten ehdotukset kirjattiin ylös ja heidän kanssaan päätettiin, miten yhteinen juhlapäivä toteutetaan. Ensimmäinen suunnittelukerta eteni tammikuussa toimintaosuuteen ja lopulta arviointivaiheen kautta päätöksensä, mistä kerromme myöhemmin tarkemmin.

Helmikuussa 2010 järjestimme lapsille toisen osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaisen suunnittelukerran. Tällöin paikalla oli yhdeksän lasta kymmenestä. Lapset olivat jo edellistä kertaa tietoisempia suunnitteluvaiheen kulusta, joten he alkoivat ehdotella seuraavan toiminnan sisältöä heti kokoontumisen alussa. Päällimmäisenä ajatuksena lapsilla oli ensin luistelemaan lähteminen, mutta se ei saanut kannatusta aivan kaikilta lapsilta. Lastentarhanopettaja kehotti lapsia pohtimaan eri vaihtoehtoja, sillä luisteleminen ei ollut kaikille mieluista tai he eivät omistaneet luistimia. Tämän



jälkeen lapset ehdottivat vielä laulukilpailua, pelaamista ja juhlia, mutta alkoivat sitten keskustella aivan muista asioista, muun muassa missä ovat matkustelleet ja minne ovat menneet esimerkiksi metrolla. Lastentarhanopettaja palautti lasten keskittymisen toiminnan suunnitteluun ja kysyi lelopäivästä tarkentavan kysymyksen.

**T1:** Kuunnelkaappas kaikki, mitäs jos meillä olisi huomenna lelopäivä, ni mitä se tarkoittaisi?

**Topias:** Saa tuoda huomennakin lelun

**Iisa:** Että huomenna voi tuoda myös lelun

**T1:** Joo, ja sittekö me leikittäis niillä ja...

**Iisa:** Vaikka kuinka monta lelua, niin monta leluu ku ite tahtoo

**Topias:** Mä voin tuua koko talon

**Pyry:** Mä voin tuua koko kaivinkoneen

**T1:** Koko talon, oltaisko me tässä salissa sitte leikkimässä niillä leluilla

**Iisa:** Joo, ja huomenna sais ottaa niin paljon leluja kun ite tahtoo

**Pyry:** Okei, mä otan mejän mejän mä otan mejän traktorin, mä jyrään tän...

Haastattelu 1, 1.2.2010.

Tämän jälkeen lapset innostuivat lelopäivän suunnittelusta ja ehdottivat kaikki yhtä aikaa minkä lelun kukin haluaisi tuoda päiväkotiin. Sitten lapset alkoivat tehdä ehdotuksissaan ylilyöntejä, kuten käsikranaattien tuomista päiväkotiin ja päiväkodin hajottamista. Tällöin lastentarhanopettaja puuttui asiaan ja kertoi lapsille, että päiväkodin hajottaminen ei ollut tarkoituksena eikä se edes ajatuksena ollut lainkaan hyvä idea. Lastentarhanopettaja ehdotti lapsille, että lelopäivä olisi sellainen, jossa jokainen pääsisi samaan leikkiin. Hän pyysi lapsia miettimään toteuttamiskelpoisia ideoita sen suhteen, minkä lelun haluaisi tuoda päiväkotiin. Samalla havainnoijana toiminut tutkija vielä varmisti lapsilta, että he varmasti halusivat lelopäivän, eikä sittenkään jotain muuta. Kun lapsilta kysyttiin, mitä muuta he olisivat toivoneet järjestettävän kuin lelopäivän, pari lasta ehdotti luistelua, mutta lelopäivä sai kuitenkin vahvimman kannatuksen. Lastentarhanopettaja kysyi vielä kerran lapsilta, että sopiko kaikille, jos järjestetään lelopäivä, koska se sai suurimman kannatuksen. Lapset olivat tässä vaiheessa suhteellisen yksimielisiä lelopäivän toteuttamisesta ja alkoivat jälleen ehdotella erilaisia leluja, joita voisivat tuoda päiväkotiin. Lastentarhanopettaja kehotti lapsia kertomaan vuorotellen toiveistaan, jotta jokaisen ääni tulisi kuulluksi, eivätkä toiset puhuisi yksittäisen lapsen päälle.

Tämän jälkeen lastentarhanopettaja esitteli muistiinpanoistaan lapsille koosteen erilaisista leluista, joita oli lelupäivään mahdollisesti tulossa. Hän myös pyysi lapsia pohtimaan lelupäivälle säännöt, jotka tukevat sitä, että kaikilla olisi lelupäivänä mukavaa. Lapset keksivät monenlaisia sääntöjä, kuten esimerkiksi: ei saa rikkoa toisten leluja, ei saa ottaa toisen lelua ilman lupaa, ei saa tönäistä toista pois leikistä, ei saa kiusata.

Havainnoijana toiminut tutkija muistutti sääntöjen pohtimisen jälkeen myös siitä, että jokaisen on huolehdittava omaan leluunsa nimi, etteivät ne mene sekaisin päiväkodin tai muiden lasten lelujen kanssa. Sääntöjen läpikäymisen jälkeen lastentarhanopettaja kertasi ääneen lelupäivän kulun ja siihen tarvittavat etukäteisvalmistelut, kuten tiedotuksen vanhemmille. Samalla lapset saivat tilaisuuden kysyä, ymmärsivätkö he oikein mitä oli suunnitelmassa. Seuraavasta esimerkistä ilmenee myös se, miten yhdelle lapselle oli vielä jäänyt hieman epäselväksi seuraavan päivän tapahtumat. Hän sekoitti mielessään lelupäivän juhliin. Lapset olivat suunnitelleet ja järjestäneet juhlat edellisellä toimintakerralla. Tällä kertaa päätöksenä oli pitää lelupäivä.

**T1:** nyt päs mä vielä kerron teille miten toimitaan, eli mä kerron, lähettän teille kotiin viestin, lapun, että äiti ja isäki tietää, että huomenna on semmonen lelupäivä, että ne on tietoisia siitä, että on uudestaan lelupäivä vaikka tänäänki on, ni huomennaki on. Ja huomenna leikitään yhdessä sitten yheksästä kymmeneen heti aamulla

**Roni:** tänään on lelupäivä ja huomenna on lelupäivä

**T1:** nii, kyllä

**Santeri:** ja entä se luistelu

**T1:** no luistelua meillä on sitte toisella kertaa

**Roni:** yks yö, yks yö vaan juhliin

**T1:** nii, yksi yö vaan tähän lelupäivään. Juhlat oli viimeksi, nyt meillä on lelupäivä

Haastattelu 1, 1.2.2010.

Tämän jälkeen lapset keskustelivat erilaisista mieleen juolahtaneista asioista, kuten moneltako heidät haetaan päiväkodista ja tulisiko lelupäivänä olla myös kakkua. Havainnoijana toiminut tutkija kysyi vielä tarkentavan kysymyksen lapsilta lelupäivään liittyen.

**T2:** mut tuleeeko lapsille jotakin mieleen mitä tarvitaan muuta kun lelut ja se että ollaan ite täällä, tarvitaanko jotain muuta?

**Lapset:** ei

(...)

**T2:** saahaanko noilla aineksilla hyvä lelupäivä?

**Lapset:** joo

**T1:** onko kaikki sitä mieltä?

**Lapset:** joo

Haastattelu 1, 1.2.2010.

Tällä tavoin lapset päättivät seuraavan päivän toiminnasta, eli lelupäivästä.

Kokonaisuudessaan havainnoineen tutkijan mukaan, niin juhlapäivän kuin lelupäivänkin suunnitteluvaiheessa, kaikki lapsista osallistuivat päätöksentekoon ja valta päätöksenteossa jakautui enemmän lapsille kuin aikuiselle. Lasten kokemukset kuitenkin puhuivat tässä osin tutkijan havainnoiteja vastaan, sillä toiminnan jälkeisessä haastattelussa juhlapäivää koskien, vain yksi lapsista koki selkeästi saaneensa osallistua päätöksentekoon ja kaksi lapsista kokivat, etteivät he saaneet osallistua päätöksentekoon. Myöhemmin, suunniteltaessa lelupäivää, lasten kokemukset olivat kuitenkin jo lähempänä tutkijan havainnoiteja. Vain yksi lapsista ei osannut ilmaista mielipidettään, kun taas seitsemän lapsista koki, että he saivat olla mukana päätöksenteossa. Molemmilla suunnittelukerroilla lasten kokemukset ja tutkijan havainnot kohtasivat siinä, että molemmat kokivat päätösten olleen enemmän lasten vallassa kuin aikuisen.

## **5.2 Toteutusvaiheina juhla- ja lelupäivät**

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin toinen vaihe on toteutus. Molempien edellisessä kappaleessa kerrottujen suunnitteluvaiheiden jälkeen lapset pääsivät toteuttamaan suunnitelmansa. Käsittelemme ensin tammikuun 2010 toteutusta, eli juhlapäivää. Sen jälkeen kuvaamme helmikuun 2010 toteutuksen, eli lelupäivän, tapahtumia. Toteutusvaiheiden aikana tarkastelimme lasten osallisuuden kokemusta toimintaryhmän sisällä. Lisäksi kiinnitimme huomiota niihin toimiin, joilla lastentarhanopettaja voi joko tukea tai estää osallisuuden toteutumista.

Juhlapäivänä paikalla olivat kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset, eli kymmenen lasta. Toimintapäivän innostunut ja odottava tunnelma oli lähes käsinkosketeltava jo aamusta alkaen. Lapset pukivat juhlavaatteet päälleen heti päiväkotiin tullessaan ja ihastelivat toistensa asuja. Melkein kaikki lapset olivat pukeutuneet juhlaa varten, ainoastaan kahdella lapsella ei ollut mitään juhla-asua. Tyttöillä oli juhlamekkoja ja naamiaiasasu, pojilla puolestaan kauluspaitoja sekä naamiaiasasu. Lastentarhanopettaja valitsi juhlien aloitukseksi lastenlaululeikin. Kaikki tytöt osallistuivat siihen, mutta pojista vain yksi tuli leikkiin mukaan toisten istuessa sohvalla. Pojat olisivat halunneet riehumistanssia, mutta opettajan kiellettyä sen, he kapinoivat jääden istumaan alkutanssin ajaksi sohvalle. Juhlissa pelattiin erilaisia pelejä leikkitalassa ja välillä käytiin syömässä herkkuja ruokailutilassa.

Lastentarhanopettaja antoi lasten leikkiä ja pelata pelejä. Kuitenkin hän auttoi kaikkia lapsia pelien aloituksissa tai jos he tarvitsivat muuten apua jossain asioissa. Lastentarhanopettaja kannusti lapsia kokeilemaan erilaisia pelejä. Jos joku lapsista ei halunnut osallistua johonkin meneillään olevaan peliin, opettaja kysyi, haluaisiko lapsi pelata jotain hänen kanssaan. Yksi lapsista ei osallistunut lainkaan vaan rakenteli yksin legoilla. Lastentarhanopettaja antoi pojan leikkiä yksinään. Havainnoiva tutkija kiinnitti asiaan huomiota ja keskusteli opettajan kanssa siitä, miksi opettaja ei ottanut lapseen kontaktia. Lastentarhanopettaja kertoi, että hän teki tietoisin valinnan olla houkuttelematta lasta yhteisleikkiin toisten lasten kanssa, koska kyseinen lapsi nauttii useimmiten yksinleikistä enemmän kuin ryhmätoiminnasta. Myös valinta olla osallistumatta on osallisuutta (Turja 2009, 5).

Helmikuussa 2010 järjestimme lapsille toisen osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaisen toimintakerran. Helmikuun suunnittelussa lapset olivat yhdessä päätyneet pitämään lelupäivän. Seuraavaksi kuvaammekin lelupäivän tapahtumia havaintojemme perusteella.

Lelupäivänä oli kolme lasta poissa, joten paikalla oli yhteensä seitsemän lasta. Läsnä olevien lasten kesken tunnelma oli innostunut. Lapset vertailivat ja esittelivät lelujaan toisilleen heti päiväkotiin saavuttuaan. Aluksi kokoonnuttiin yhteen ja kukin

lapsi sai vuorollaan esitellä oman lelunsa koko ryhmälle. Yhdessä käytiin läpi myös lelupäivän säännöt, jotka laadittiin jo suunnitteluvaiheessa. Tarkoitus oli rakentaa leikkiä, johon kaikki voivat osallistua. Lähtökohta näytti haasteelliselta, koska leluja oli niin monenlaisia. Mukana oli muun muassa Petshopeja (pieniä animaatioeläinhahmoja), hevosleluja, robottidinosaurus, autoja ja muita ajoneuvoja sekä helikopteri. Lapset kuitenkin rakensivat onnistuneesti vuorovaikutuksellista leikkiä, jossa kaikilla leikkijöillä ja leluilla oli oma roolinsa. Leikissä Petshopit ja hevoset pelkäsivät dinosaurusta ja poliisi- ja paloautot pelastivat Petshopeja ja hevosia. Tiepalveluauto auttoi muita autoja, jos niistä loppui polttoaine tai ne juutuivat johonkin kiinni.

Lapset veivät leikin juonta eteenpäin pitkän aikaa. Yhteisleikki vaikutti luontevalta ja eteni uusiin suuntiin. Välillä leikki eriytyi kahdeksi erilliseksi leikiksi, tyttöjen ja poikien omiksi ryhmiksi. Kuitenkin myös tuolloin leikeistä oli vierailuja toiseen leikkiin puolin ja toisin, ja dinosaurus oli linkkinä leikkien välillä, osallistuen yhtä aikaa molempiin leikkeihin. Lapset leikkivät myös toistensa leluilla. Välillä kotoa tuodut lelut saattoivat unohtua ja lapset leikkivät päiväkodin leluilla tai esimerkiksi lumisade-leikkiä muovipussilla. Leikki kesti yli tunnin ja kehittyi. Lapsilla oli leikissä neuvotteluja, he rakensivat leikkiä taitavasti ja olivat intensiivisesti mukana.

Lastentarhanopettaja kiersi lasten luona seuraamassa leikkiä ja oli koko ajan lasten tavoitettavissa. Hän antoi kuitenkin lasten leikkiä rauhassa, eikä keskeyttänyt käynnissä olevaa toimintaa. Jos lapset kysyivät tai kertoivat jotain, lastentarhanopettaja kuunteli lapsia ja keskusteli heidän kanssaan leikeistä. Esimerkiksi, kun lapset esittivät toiveen saada leikkiin myyntikoju, hän auttoi lapsia perustamaan sellaisen. Lastentarhanopettajan huomioiden mukaan oli hienoa nähdä kaikkien ryhmän lasten leikkivän niin tiiviisti yhdessä, koska yleensä he eivät niin tee.

Kokonaisuudessaan loppuhaastattelujen mukaan lapset (8/9) kokivat saaneensa osallistua myös toimintojen toteutusvaiheisiin. Vain yksi lapsista ei osannut sanoa mielihalustaan asiaan. Havainnoivan tutkijan huomiot olivat lähes yhdenmukaisia lasten kokeman kanssa. Niin juhlassa, kuin lelupäivänäkin, lastentarhanopettaja pyrki mahdollistamaan osallisuuden kokemusten syntymistä huomioimalla tasapuolisesti kaik-

kia lapsia. Hän antoi lapsille omaa tilaa leikkeihin ja peleihin, mutta oli tiiviisti läsnä ja saavutettavissa lasten lähellä kierrellen seuraamassa leikkejä ja pelejä. Lastentarhanopettaja kannusti lapsia kokeilemaan erilaisia pelejä, ja jos joku ei halunnut pelata mitään meneillään olevaa peliä, hän tarjoutui aloittamaan lapsen kanssa jonkin uuden pelin. Yhtä lasta lastentarhanopettaja ei huomionnut paljoa, vaan antoi tämän puuhailla itsekseen legoleikin parissa. Lapset kokivat sekä juhlat että lelupäivän yhteiseksi ja kivaksi toiminnaksi. Mielekkäiksi asioiksi juhlissa lapset kokivat pelaamisen, herkuttelun, juhlavaatteisiin pukeutumisen sekä kavereiden kanssa yhdessä olemisen. Lelupäivänä lapsille oli tärkeää, että sai tuoda omia leluja vaikka ei ollut päiväkodin virallinen lelupäivä. Tärkeää oli myös yhteisleikki kavereiden kanssa.

### 5.3 Arviointivaiheet

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin kolmas ja viimeinen vaihe on arviointi. Molemmat suunnittelu- ja toteutusvaiheet sekä tammi- että helmikuussa päättyivät lopulta lasten arviointiin. Arviointikierroilla lapset saivat ilmaista näkemyksensä sekä niistä asioista, jotka heidän mielestään onnistuivat, että millaisia mahdollisia puutteita suunniteluissa ja toteutuksissa oli ollut. Kuvaamme ensin lasten kokemuksia tammikuun juhlapäivän suunnittelun ja toteutuksen vaiheista. Tämän jälkeen esittelemme lasten kokemuksia myös helmikuun lelupäivän suunnittelusta ja toteutuksesta.

Lasten mielipiteet siitä, saivatko he osallistua juhlista päättämiseen tai itse juhliin, olivat erilaisia. Selkeimmin lapset kokivat, että he saivat osallistua juhlien toteutukseen, mutta juhlien suunnitteluvaiheen osallisuuskokemus vaihteli. Vain yksi lapsi kymmenestä koki, että sai olla mukana päätöksenteossa, mutta toisaalta kahdesta lapsesta tuntui siltä, että he eivät olleet saaneet osallistua päätöksentekoon lainkaan. Lapsista tuntui, että juhlat olivat loppujen lopuksi kaikkien yhteinen päätös. Osa mielti, oliko päätös juhlien järjestämisestä vain yhden lapsen, vai ainoastaan hänen alkuperäinen ideansa, mihin muut lapset yhtyivät myöhemmin. Suurin osa lapsista (8/10) piti juhlapäivästä kokonaisuudessaan. Mielekkäimmäksi asiaksi juhlissa koet-

tiin kalapelin pelaaminen. Lasten arvioidessa juhlien onnistumista he mainitsivat lukuisia asioita, joita he olisivat halunneet päivään lisätä. Näitä olivat muun muassa toiveet siitä, että juhlat olisivat kestäneet kauemmin, siellä olisi ollut enemmän herkkuja tarjolla ja pelivalikoimassa olisi ollut myös pc- ja konsolipelejä.

Koska juhlissa ei toteutettu sellaisia asioita, joita lapset olivat yksilöinä toivoneet, mutta joita ei yhdessä päätetty, he kokivat, että aikuinen ei ottanut heidän ajatuksiaan vakavissaan huomioon. Näin oli ainakin kuuden lapsen kohdalla. Esimerkiksi yksittäisten toiveiden huomiotta jättäminen, kuten trampoliini, limonadi ja rajaton herkuttelu, koettiin aikuisen liiallisena kontrolloimisena. Seuraava lapsen kommentti kiteyttää monen lapsen ajatuksen juhlien järjestämisestä ja suunnittelusta.

**T1:** Mitäs sä oisit Roni halunnut.. (muutosta juhliin)

**Roni:** Että lapset saisi sanoa, mitä tehtäis!

**T1:** Niin, tuntuko susta siltä, että et saanu ihan tarpeeksi vielä sanoa?

**Roni:** Joo.

Haastattelu III, 20.1.2010.

Juhlissa tärkeintä lapsille olivat erilaiset yksittäiset asiat, jotka jäivät parhaiten mieleen. Näitä olivat muun muassa suosittu kalapelin pelaaminen, yhdessä oleminen, juhlapukeutuminen ja herkuttelu.

Helmikuussa lapset arvioivat lelopäivän suunnittelua ja toteutusta. Aloitimme arviointihaastattelut kysymällä lasten tuntemuksia siitä, saivatko he mielestään äänensä kuuluviin lelopäivästä päätettäessä. Lasten tuntemukset vaihtelivat. Suurin osa lapsista (6/9) koki suunnittelu- ja päättämistilanteen tasapuoliseksi ja reiluksi ja heille jäi päätöksenteosta hyvä tunne. Muutamia lapsia eivät kuitenkaan kokeneet lelopäivästä päättämistä yhteiseksi asiaksi tai eivät osanneet ilmaista mielipidettään asiasta.

Kokonaisuudessaan lapset pitivät lelopäivästä, mutta muutamia muutoksia tai parannuksia he olisivat halunneet jälkikäteen. Kysyttäessä kaikki paikalla olleet lapset sanoivat, että lelopäivästä ei puuttunut mitään. Kun kysyimme lapsilta, mitä he olisivat halunneet muuttaa lelopäivässä, vain Ronilla oli mielessä muutosehdotus. Hän olisi

tahtonut, että lelopäivään olisi saanut tuoda niin monta lelua kuin itse olisi tahtonut. Silloin havainnoinut tutkija muistutti Ronia, että lelopäivästä sovittaessa oli sovittu myös se, että omia leluja saa tuoda niin monta kuin haluaa, kunhan kaikissa vain on lapsen nimi muistissa. Tytöt kommentoivat heti perään, että niin hekin olivat tehneet. Heillä oli ollut mukana muun muassa monta ponia tai Petshop-lelua. Parhaiten lelopäivästä jäi mieleen se, että sai tuoda omia leluja vaikka ei ollut päiväkodin ”virallinen lelopäivä”.

Lasten kokemukset siitä, kuunteliko aikuinen heitä lelopäivän suunnittelussa tai sen aikana, ja ottiko aikuinen lasten ajatukset tosissaan, vaihtelivat. Yli puolet lapsista (4/7) koki, että aikuinen kuunteli heitä. Vain yksi lapsi koki, ettei aikuinen kuunnellut häntä ja kaksi lapsista ei osannut sanoa mielipidettään.

Kun lapsilta kysyttiin, mikä heille oli lelopäivässä tärkeintä, vastauksissa oli hajontaa. Kaksi lasta seitsemästä piti tärkeimpänä sen, että lelopäivään sai tuoda mukanaan omia leluja. Tärkeäksi koettiin myös rauhallinen leikkiaika (2/7). Kaksi vastaajista ei osannut nimetä tärkeimpiä asioita lelopäivästä. Yksi lapsista mainitsi tärkeintä olleen lelopäivän kokonaisuuden, eikä erotellut sieltä yksittäistä mieleenpainuvinta asiaa. Lisäksi yksi lapsista koki tärkeäksi sen, että ”saatiin se yhteispäätös”.

Haastattelujen litteroinneista ilmeni, että tutkijat huomioivat arviointikeskustelujen aikana jokaista lasta ja pitivät huolen, että kukin lapsista sai kertoa oman mielipiteensä. Mikäli keskusteluissa oli lasten mielestä vaikeilta tuntuvia kysymyksiä, saivat he aikaa pohtia vastaustaan tai halutessaan olla vastaamatta. Tutkijat pyrkivät tarkentavilla kysymyksillä varmistamaan, että olivat ymmärtäneet mitä lapsi tarkoitti.

#### **5.4 Osallistavan vuorovaikutuksen mallin anti kokonaisuudessaan**

Olimme puhuneet lapsille osallistavan vuorovaikutuksen mallin suunnittelu- toteutus- ja arviointivaiheista yhteisnimityksellä ”tutkimusmatka”. Tutkimuksemme lop-



puhaastatteluissa selvitettiin lasten osallisuuden kokemusta koko ”tutkimusmatkan” ajalta. Loppuhaastatteluissa paikalla oli yhteensä yhdeksän lasta kymmenestä.

Haastattelujen perusteella lapset pääsivät mielestään osallistumaan kaikkiin tutkimusmatkan vaiheisiin, kuten suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (8/9). Yksi lapsista ei osannut ilmaista omaa mielipidettään. Yleinen mielipide lapsilla oli, että päiväkodissa ei ollut ollut samanlaista projektia aikaisemmin (7/9). Tutkimusmatka tuntui lasten mielestä enimmäkseen mukavalta, mutta negatiivistakin palautetta tuli yhdeltä lapselta, joka kertoi, että ”tutkimusmatkalla oli vain tyhmää”. Kuusi lasta yhdeksästä sanoi kuitenkin, että tutkimusmatkalla oli ollut ihan mukavaa. Toisaalta lapset sanoivat, että päätökset tuntuivat yhteiseltä jutulta, mutta toisaalta kaksi lapsista oli sitä mieltä, että he eivät ole saaneet olla missään päättämisessä mukana.

Lasten kommentit siitä, miten heidän aloitteitaan yleisesti päiväkodin toiminnan suunnittelussa huomioon, vaihtelivat jonkin verran. Osa lapsista (3/9) sanoi, että opettaja toteuttaa lasten pyyntöjä, kun taas osa (2/9) oli sitä mieltä, että aikuinen ei kuuntele eikä anna tehdä mitään kivaa. Muutama lapsi (3/9) mainitsi kysyttäessä, että tämän tutkimusmatkan aikana aikuinen kuunteli heitä paremmin kuin yleensä päiväkodilla. Vastausten perustella lasten ajatukset toteutuivat useimmiten, sillä yli puolet (6/9) olivat sitä mieltä. Lapset mainitsivat esimerkkeinä juhlien järjestämisen ja erilaisten leikkien toteutumisen.

Lasten toiveet suunnittelusta painottuivat pääasiassa joko yhdessä aikuisten kanssa tapahtuvaan (3/9) tai lasten keskinäiseen päätöksentekoon (3/9). Yksi lapsista piti sopivana vuorottelua päätöksenteossa. Lapset kokivat, että heillä riittää hyviä ideoita siihen, mitä kaikkea päiväkodissa voisi tehdä (4/9). Suurimmaksi osaksi he uskaltavat kertoa aikuiselle omia ideoitaan jotta ne tulisivat myös toteutetuiksi (6/9). Toisten lasten suhtautumista omiin ideoihinsa lapset eivät osanneet arvioida. Vain yksi lapsi uskoi toisten suhtautuvan myönteisesti hänen esittämiinsä ideoihin. Kolme lasta uskoi, että toiset epäilevät heidän ideoitaan.

Lähes kaikki loppuhaastatteluihin osallistuneet lapset (8/9) kokivat, että he saivat tutkimusmatkan aikana osallistua toiminnan, niin juhlien kuin lelopäivänkin, suunnitteluun. Yksi lapsi ei osannut ilmaista mielipidettään. Havainnoineen tutkijan huomiot olivat samansuuntaisia lasten kokemusten kanssa. Molemmilla suunnittelukerroilla lastentarhanopettaja huomioi kaikkia lapsia tasapuolisesti. Lapset saivat kukin vuorollaan esittää omia ehdotuksiaan ja lastentarhanopettaja kysyi myös hiljaa olleilta lapsilta mielipiteitä.

Eri lapset arvostivat erilaisia asioita tutkimusmatkalla. Neljälle lapsista mieleen jäivät parhaiten juhlit, yhdelle lelopäivä, yhdelle yhdessäolo ja yksi lapsi sanoi, että kaikki, mitä tehtiin, oli mukavaa. Kaksi lapsista ei osannut mainita mitään erityisesti. Tylsintä muutaman lapsen mielestä tutkimusmatkalla olivat haastattelutilanteet.

Tutkimusmatkan aikana lapset kokivat enimmäkseen (7/9), että aikuinen kuuntelee heitä, kun heillä on sanottavaa. Kuitenkin muutaman lapsen mielestä (2/9) aikuinen ei useinkaan kuuntele heitä. Tilanne, jossa aikuinen ei lapsen mielestä kuunnellut tarpeeksi, oli esimerkiksi sellainen, missä aikuinen keskustelee jonkun toisen kanssa. Lapset siis kokivat, että heitä ei kuunneltu, jos aikuinen ei välittömästi kuunnellut heitä, vaikka hänellä olisikin ollut meneillään keskustelu muun henkilön kanssa. Yksi lapsi huomioi tämän kertomalla, että omaa vuoroaan on odotettava kohteliaasti. Muutamat lapset kertoivat, että aikuisen ei tarvinnut kuunnella heitä, koska ei heillä ollut edes asiaa. Suurin osa lapsista koki, ettei aikuinen ottanut heidän ajatuksiaan vakavasti huomioon, sen vuoksi, että kaikkia heidän esittämiään toiveita ei toiminnassa toteutettu.

## **5.5 Tulosten luotettavuudesta**

Olemme pyrkineet tulososassa esittelemään mahdollisimman selkeästi ja tarkasti aineistostamme ilmenneet merkittävät tulokset tarjotaksemme lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 141) korostavatkin, että yksi-

tyiskohtainen selvitys tutkimuksen toteuttamisesta antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen tuloksia.

Saamiamme tuloksia olemme havainnollistaneet poimimiemme esimerkkien avulla. Joissakin valitsemistamme esimerkeistä ilmenee myös pyrkimyksemme saada esiin lapsen tarkoittama merkitys. Olemme haastatteluissa esittäneet lapsille tarkentavia kysymyksiä varmistaaksemme heidän tarkoittamansa todelliset merkitykset, esimerkiksi kysymällä: ”Tarkoitatko että...?” tai ”Ymmärsinkö oikein, että...?”.

Luotettavuutta parantavana tekijänä pidämme niin ikään sitä, että analysoimme aineistoamme kaksin. Täten koimme pystyvämme objektiivisemmin arvioimaan lasten vastauksia sekä niihin mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä. Uskomme, että näkökulmamme yhteisestä aineistostamme täydentävät toisiaan ja siten auttavat löytämään syvempiä ja monipuolisempia merkityksiä. Lisäksi kahdenkeskiset pohdintamme ja keskustelumme tarjosivat mahdollisuuden myös tutkimuksen kriittiselle pohdiskelulle, mikä lisää tutkimustulostenkin luotettavuutta.

On myös hyvä huomioida, että tulosten luotettavuuteen vaikuttaa tutkijoiden asema tutkimustilanteissa. Toinen meistä toimi samanaikaisesti sekä tutkijan että lastentarhanopettajan rooleissa. Tällöin oman toiminnan haluaisi tiedostamattaankin näyttävän tutkimuksen kannalta mahdollisimman hyvältä. Toinen tutkija puolestaan joutui tekemään havaintoja ystävästään lastentarhanopettajan roolissa. Myös tällöin on hankalaa suhtautua pelkästään objektiivisesti tutkimuksen tekemiseen, kun toivoo, että ystävä onnistuisi tehtävässään kaikin puolin hyvin. Lastentarhanopettajan ja ystävä rooleja emme voineet tutkimuksen ajaksi poistaa. Tämän vuoksi kiinnitimme huomiota kumpikin omaan toimintaamme, jotta saisimme siirrettyä nämä roolit tutkimuksen ajaksi taka-alalle. Tarkkailimme näiden roolien vaikutusta tutkimustemme tuloksiin läpi tutkimusprosessimme.

## **6 POHDINTAA**

Tässä luvussa esittelemme johtopäätöksiä sekä pohdimme merkittävimpiä tutkimustuloksiamme suhteessa aikaisempiin teorioihin. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten osallistavan vuorovaikutuksen mallin avulla voisi edistää lasten osallisuutta päiväkodissa. Tämän lisäksi tutkimme, miten lapset kokivat osallisuuden ja miten nämä kokemukset näyttäytyivät havainnointiemme rinnalla. Tutkimuksesamme olimme kiinnostuneita erityisesti osallisuudesta lapsen tunteena ja ryhmän tilana, sekä aikuisen mahdollisuuksista tukea osallisuutta. Tässä luvussa pohdimmekin osallisuuden toteutumista näiden näkökulmien pohjalta. Aluksi tarkastelemme osallisuutta lapsen tunteena ja ryhmän tilana. Tämän jälkeen pohdimme aikuisen tuen merkitystä osallisuuden toteutumisessa. Seuraavaksi käsittelemme osallistavan vuorovaikutuksen mallimme toimivuutta käytännössä. Lopuksi kuvailemme vielä tutkimuksemme perusteella nousseita jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### **6.1 Osallisuus on lapsen tunne ja ryhmän tila**

Osallisuus näkyy sekä lapsen henkilökohtaisena tunteena että myös lapsiryhmän tilana. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen osallisuuden kokemus muotoutuu hänen toimies-

saan yhdessä muiden kanssa. Lapsen kokemus siitä, että hänellä on yksilönä merkitystä ryhmän toiminnassa, lisää hänen kokemustaan osallisuudesta. (Stenius & Karlsson 2005, 8; Stenvall & Seppälä 2008, 38.) Tutkimuksessamme lasten osallisuuden kokemus tuntuikin liittyvän juuri ryhmän toimintaan ja etenkin ryhmätyöskentelytaitoihin. Näemme, että lapsen tunnetta osallisuudestaan sekä osallisuuden rakentumista ryhmässä tulisi nostaa keskeisempään asemaan tulevissa osallisuuden tutkimuksissa.

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin ensimmäisellä suunnittelukerralla oli läsnä kymmenen lasta. Vain yksi lapsista koki selkeästi, että sai osallistua toiminnan suunnitteluun. Epäselvyyttä oli paljon siinä, kuka päätti, että järjestetään juhlat. Lopulta lapset kuitenkin olivat enimmäkseen sitä mieltä, että juhlien järjestäminen oli kaikkien yhteinen päätös. Pohdimme, että lapset eivät välttämättä osanneet ajatella osallistuvansa päiväkodin toiminnan suunnitteluun, koska vastaavanlaista toimintaa ei ollut päiväkodissa aikaisemmin kokeiltu, ja siksi tilanne tuntui hämmentävältä. Epäselvyyttä päätökseen osallistumisesta aiheutti nähdäksemme käsitteiden erilainen hahmottaminen. Lapset eivät välttämättä osanneet tehdä eroa päättämisen ja ehdottamisen välille. Lapsista Iisa ehdotti ensimmäiseksi juhlien järjestämistä. Niin havainnointimateriaalien kuin litteroitujen haastattelujenkin perusteella näytti siltä, että myös muut lapset kannattivat juhla-ajatusta. Kuitenkin moni lapsista kertoi haastattelussa, että oli ollut yksin Iisan päätös järjestää juhlat. Lasten käsitykseen saattoi vaikuttaa se, että Iisa johdonmukaisesti ja vahvasti vei omaa juhla-ajatustaan eteenpäin.

Tutkijoina pohdimme omaa vaikutustamme tilanteessa, tai pikemminkin sen puuttumista. Tässä tarkoitamme sitä, että emme selittäneet lapsille ”päättää” ja ”ehdottaa” -sanojen merkityksiä, vaan jatkoimme tilanteessa eteenpäin. Keskustelimme myöhemmin keskenämme, että me molemmat olisimme tutkimuksen ulkopuolisessa tilanteessa selittäneet lapsille, ettei ole sama asia ehdottaa ja päättää. Nyt emme kuitenkaan halunneet puuttua liiaksi tutkimuksen kulkuun tarjoamalla omia näkemyksiämme ja siten johdattelemalla lapsia johonkin tiettyyn suuntaan. Kuitenkin jälkikäteen ajateltuna olisimme voineet antaa lapsille lisää tietoa sanojen merkityksistä. Piironen (2007, 8) korostaakin, että lapsilla tulee olla tarpeeksi tietoa, että he pystyvät

osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Näin olisimme toteuttaneet osallisuuden periaatteita sekä samalla soveltaneet kehittämäämme mallia aidoimmillaan.

Arviointivaiheessa lasten haastatteluvastauksista ilmeni, että he olivat jälkikäteen joiltain osin tyytymättömiä ensimmäiseen toimintakertaan, eli juhliin. Lapsien vastauksissa oli paljon muutostoiveita ja he kritisoivat yleisesti juhlien toteutusta. Enimmäkseen lapset huomauttelivat siitä, ettei heidän yksittäisiä henkilökohtaisia toiveitaan ollut otettu mukaan juhlien järjestelyissä. Näemme, että tämän vuoksi lapset kokivat aikuisen kontrolloineen liikaa toiminnan toteutuksessa. Näin ollen lapsille ei muodostunut osallisuuden kokemusta, koska he kokivat vain aikuisen käyttäneen omaa valtaansa. Shierin (2001, 115) mukaan yhtenä osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on, että aikuinen jakaa valtaansa lapsen kanssa.

Haastatteluaineiston litteroinneista sekä havainnointimuistiinpanoista näkyi, että jokainen lapsi sai osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon kertomalla oman mielipiteensä. Kuitenkaan toiminnan arviointien perusteella päätökset eivät olleet selviä kaikille lapsille. Lasten kanssa oli yhdessä päätetty, mitä elementtejä juhlien järjestämiseen sisällytetään ja ne kerrattiin lasten kuullen. Tämän enempää lapsille ei asiasta tosin kertausta tullut, joten luotimme melko vahvasti siihen, että kaikki lapset ymmärsivät seuraavan päivän tapahtumat ja tarvikkeet keskustelun lomasta. Ehkä juuri tämän vuoksi arviointivastauksissa lapset kaipasivat kakkua ja muita asioita, joita ei lopulliseen päätökseen liitetty. Huolellisempi kertaus siitä, mitä päätettiin yhdessä ja millaiseen lopputulokseen yhdessä tultiin, olisi varmasti ollut paikallaan. Aikuisen ajatus ja lapsen ymmärrys eivät siis välttämättä ole täysin yhtenevät, vaikka aikuinen luulisi kerranneensa ja huolehtineensa, että jokainen lapsi on ymmärtänyt toimintaa koskevat päätökset.

Ehkäpä juuri vajaan jääneen kertauksen vuoksi arviointihaastattelussa närkästystä aiheutti monet sellaiset puutteet, joita lapset olivat henkilökohtaisesti ehdottaneet, mutta joita ei ollut otettu lopulliseen suunnitelmaan. Lapset eivät siis kokeneet tullessaan kuulluiksi, vaikka he saivatkin sanoa mielipiteensä toiminnan suunnitteluvaiheessa ja he tuntuivat olleen tyytyväisiä yhteisiin päätöksiin. Tämä herättää kysy-

myksen osallisuuden periaatteista. Toisaalta on tärkeää, että lapsi tuntee tulleensa kuulluksi, mutta toisaalta jokaisen lapsen ajatusta ei voida toteuttaa varsinkaan isommissa lapsiryhmissä. On osattava tehdä kompromisseja yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Osallisuuden peruseriaate on se, että kaikkia osapuolia kuunnellaan tasaveroisesti (Stenius & Karlsson 2005, 9). Osallisuuden kokemuksen toteuttaminen lapsiryhmässä vaatii yhteistyötaitoja ja kunnioitusta myös muiden mielipiteille (Turja 2007, 170).

Yhteinen päätös ja suunnitelma tarkoittavat siis sitä, että jokaisen toive huomioidaan, mutta yhdessä pohditaan, mitkä ehdotukset ovat toteuttamiskelpoisimpia kullakin toimintakerralla. Jokaisessa haastatteluryhmässä nousi esiin tämä sama aihe. Vaikka lapset tuntuivat suunnittelu- ja toteutustilanteissa olleen tyytyväisiä tehtyihin ratkaisuihin, he kritisoivat niitä vahvasti arvioinnissa. Emme usko, että lapset olivat tyytymättömiä toimintaan yksin sen vuoksi, että kertaus päätöksistä jäi vähäiseksi. Lapset eivät olleet myöskään täysin ymmärtäneet yhteisen suunnittelun periaatetta. Heidän mielestään oli väärin, että montaakaan heidän toivomaansa asiaa ei lopulta toteutettu juhlapäivänä. Olimme pyrkineet perustelemaan lapsille, että suunnittelutilanteissa jokaisella on oikeus tulla kuulluksi ja jokaisen mielipide on tärkeä. Kerroimme lapsille myös sen, että suunnittelu on aina tilanne, jossa täytyy tehdä kompromisseja. Ihan kaikkea, mitä ehdotetaan, ei voida ottaa toiminnan toteutukseen mukaan. Silti lasten toive oman ajatuksensa toteutumisesta tuntui olleen vahvempi kuin toive päästä yhteiseen päätökseen toiminnasta. Näemme, että osallisuuden tunteen muodostumisen kannalta olisi merkittävää, että lapset ymmärtäisivät osallisuuden keskeisimmän ajatuksen. Kuten Shier (2001, 113) painottaa, keskeistä osallisuudessa on se, että jokaisen lapsen näkemykset huomioidaan ja niitä punnitaan päätöksenteossa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsen tulisi saada päättää kaikesta. Aikuisen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota siihen, millä tavoin hän lapselle asian sanallistaa, että lapsi ymmärtäisi mistä osallisuudessa on pohjimmiltaan kysymys. Tärkeäksi näemme, että molemmilla osapuolilla on toiminnan lähtökohdista samanlainen käsitys.

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin toisella suunnittelukerralla oli paikalla yhdeksän lasta. Suurin osa lapsista (7/9) koki, että sai osallistua suunnitteluun. Myös päätös lelopäivän järjestämisestä koettiin yhteiseksi. Lasten kokeman mukaan aikuinen kuunteli heitä hyvin ja otti heidän ajatuksensa vakavissaan. Verrattaessa lasten ensimmäisen ja toisen suunnittelukerran haastatteluvastauksia, on jälkimmäisissä vastauksissa nähtävissä enemmän osallisuuden toteutumisen piirteitä. Haastattelujen perusteella kaikki lapsista (7/7) kokivat saaneensa osallistua itse toiminnan toteutukseen, eli lelopäivään. Toiminnan arvioinnissa lapset olivat yleisesti tyytyväisiä lelopäivään ja muutostoiveita ilmeni vain vähän. Kaikkien lasten mielestä lelopäivä oli onnistunut eikä siitä puuttunut mitään.

Verrattaessa juhlapäivän ja lelopäivän arviointeja, on haastatteluaineistosta havaittavissa lasten olleen tyytyväisempiä lelopäivään kokonaisuudessaan. Litteroinneista näkyi, että lapset olivat jo toisella suunnittelu- ja toimintakerralla omaksuneet toimintamallin kulun hieman paremmin verraten ensimmäiseen kertaan. Myös havainnointiaineisto tuki tätä huomiota. Kertasimme myös toisella suunnittelukerralla lapsille toiminnan reunaehdot sekä sen, että jokaiselle on annettava oikeus tulla kuulluksi. Havaitimme, että kun lapset huomaavat aikuisen kuuntelevan heitä aidosti ja ottavan heidän ajatuksensa vakavasti, tarve hakea rajoja vähenee. Tarkoitamme tällä sitä, että alussa lapset testasivat aikuista ehdottamalla mahdottomia suunnitelmia, kun loppua kohden edetessä suunnitelmat olivat jo lähtökohtaisesti toteuttamiskelpoisempia. Lapset tuntuivat omaksuneen myös ryhmätyöskentelytaitojen merkityksen toiminnan toisella suunnittelukerralla. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaiset vaiheet olivat tulleet heille jo tutummaksi ja heillä oli jo jonkinlainen kuva siitä, millaisia asioita heiltä odotetaan. Tuntuikin, että lapset yrittivät selvästi toimia enemmän osallisuuden periaatteiden mukaan ja kuunnella myös muiden ehdotuksia. Heillä oli näin ollen selvästi jo motivaatiota kehittää ryhmätyöskentelytaitojaan aikuisen tuella.

Tästäkin pienestä kehityksestä voidaan nähdä se, että osallisuus muotoutuu aina uudesta. Se on sidoksissa tilanteeseen ja ryhmän vuorovaikutukseen. (Salmikangas 2007, 100) Tämän vuoksi tasaveroisen vuorovaikutuksen merkitys on osallisuuden



kokemuksen syntymisessä tärkeää. Tutkimusryhmämme lapset eivät vielä olleet täysin ymmärtäneet ryhmätyöskentelytaitojen periaatteita, mutta heidän ikänsä on juuri sopiva sellaisten harjoittamiselle. Huomiomme tukee aiempaa teoriaa siinä määrin, että Turja (2007, 170) on kommentoinut ryhmätyöskentelytaitojen kehittyvän vasta esikouluikässä. Kehittämällä lasten keskustelu-, neuvottelu- ja sopimistaitoja lisäksi se myös osallisuuden periaatteiden toteutumista. Lasten ymmärrys siitä, että myös muilla on samat oikeudet kuin hänelläkin, on erittäin tärkeä ryhmän osallisuuden toteutumisen kannalta. Lasten on opittava ottaman vastuuta myös ryhmästä eikä vain omasta ajatuksestaan. Kun lapsi ymmärtää, että häntä on kuunneltu, mutta myös vieressä istuva ystävä on saanut saman oikeuden, hän oppii kunnioittamaan muidenkin näkökulmia (Rossi & Baraldi 2009, 25). Osallisuuden kokemus rakentuu tällä tavoin vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja on aina sidoksissa ryhmään ja tilanteeseen (Salmikangas 2007, 100). Aikuisella on tärkeä rooli lasten yhteistyötaitojen harjaanuttamisessa. Aikuisen merkityksestä osallisuuden kokemuksen toteutumiseksi käsittelemme lisää seuraavassa luvussa.

## **6.2 Aikuinen osallisuuden tukijana**

Toteuttaessamme ensimmäistä kertaa osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaista toimintaa päiväkodilla, olivat lapset aluksi hieman ihmeissään uudesta toimintamallista. Lapsilla oli mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään jo toiminnan suunnitteluvaiheessa. Tilanne oli lapsille uusi. Osa lapsista ehdotti varovaisesti omia ideoitaan, mutta osa alkoi testaamaan saman tien rajojaan siinä, mikä olisi hyväksyttävä ehdotus toiminnan sisällöksi ja mikä taas ei. Lasten innokkuus kertoa ideoitaan ääneen loi tilanteen lisäksi sellaiseksi, että he eivät malttaneet kuunnella toistensa ajatuksia. Kuten aikaisemmassa alaluvussa kerroimme, lapset eivät vielä olleet ymmärtäneet tasaveroisen vuorovaikutuksen merkitystä suunnittelutilanteessa. Lastentarhanopettajan tehtäväksi jäi varmistaa, että jokaisen lapsen idea tulisi kuulluksi, eivätkä muut puhuisi yksittäisen lapsen äänen päälle.

Suunnitteluvaiheen alkutilanteessa lastentarhanopettajalla meni runsaasti aikaa järjestyksen ylläpitämiseen. Tämän vuoksi hän ei pystynyt huomioimaan jokaisen lapsen sanomaa täysin, joten lapset eivät välttämättä kokeneet tulleeensa kuulluiksi, kuten tulososasta ilmeni. Tästä esimerkkinä tapaus, jossa lastentarhanopettaja antoi puheenvuoron lapselle, joka yritti kertoa, että hän ei ole toimintapäivänä päiväkodissa. Lastentarhanopettaja luuli, että lapsi ei halunnut osallistua toimintaan. Lapsi korjasi käsityksen, mutta opettaja oli jo huomionnut toisen lapsen pyynnön saada kertoa oma ajatuksensa. Toisaalta toistuva muistuttaminen puheenvuoron antamisesta oli lapsille hyvää harjoitusta osallisuuden periaatteista, missä jokaisen ääni on hyvä tulla kuuluksi. Toisaalta tämä häiritsi opettajan keskittymistä todella pysähtyä kuuntelemaan lasta ja hänen ajatuksiaan.

Toinen esimerkki siitä, että lastentarhanopettajan huomio hukkuu yleisen hälinän rauhoitteluun, tapahtui tilanteessa, jossa hän kuuli toistuvasti väärin lapsen sanoman. Lapsi yritti kysyä opettajalta, että millaisia leluja hän voisi piirtää. Opettaja kuuli väärin, ja luuli lapsen tarkoittavan sitä, ettei hän tiennyt, miten piirtää kuvia legoista. Lopulta opettaja kuuli oikein, että lapsi tarkoitti leluja yleisesti, mutta sekoitti kuitenkin ajatuksissaan lapsen tarkoittavan leluilla vain legoja. Hälinän aiheuttama sekaannus oli lapsen kannalta varmasti hyvin hämmentävä. Hälinän lopettamiseksi lastentarhanopettaja otti vaativamman linjan ja alkoi jakaa puheenvuoroja lapsille, ja sitä mukaa kun lapsi ehdotti jotain juhliin tarvittavaa, opettaja ohjeisti hänet piirtämään saman asian muistiin paperille. Esimerkiksi jos lapsi toivoi juhliin kakkua, hän sai luvan piirtää kakun kuvan muistiin paperille. Tämä ratkaisu osoittautui toimivaksi ja rauhoitti tilanteen tehokkaasti, kun lapset keskittyivät piirtämään omia ehdotuksiaan.

Yksi lapsi ei tuntenut olevansa hyvä piirtämään. Opettaja muisti aiemmat kokemukset lapsen kanssa työskentelystä. Hänen huomioidensa mukaan piirtäminen oli toiminut parhaiten silloin, kun kyseinen lapsi sai piirtää niin, etteivät muut nähneet hänen tuotostaan. Siksi opettaja antoi yksilöllisen ohjeen lapselle ja kehotti häntä menemään rauhalliseen nurkkaukseen piirtämään kakun kuvan loppuun. Tällä tavoin huomioimalla lasta yksilöllisesti, opettaja pyrki mahdollistamaan lapselle osallisu-

den kokemuksen tasavertaisesti muiden kanssa. Näin lapsi pääsi ylitse mieltään vaavasta osaamattomuuden tunteesta ja piirsi kuvan valmiiksi hieman muista syrjässä ja palautti valmiin kuvan opettajalle. Aikuisen onkin oltava ajoittain hyvin hienovaarainen ja tulkittava lasta kokonaisuudessaan, jotta hän voisi tukea lapsen osallisuuden kokemuksen kehittymistä.

Vaikka tutkijoina meillä oli mielessämme koko ajan osallisuuden periaatteet, emme kuitenkaan toimineet täysin niiden mukaisesti. Ensimmäisellä suunnittelukerralla lapset olivat päätyneet juhlien järjestämiseen ja toivoivat innokkaimmin kakkua herkuksi juhliin. Osa lapsista oli jo valmiita hakemaan omilla säästörahoillaan kakkutarpeita kaupasta. Opettaja kiitti heitä ystävällisyydestä, mutta muistutti, että juhlat pidetään päiväkodin varoilla, joten opettaja voi käydä hakemassa tarvittavat ruoka-aineet. Lapset olivat selvästi innoissaan kakun tekemisestä ja etenkin sen syömisestä. Toinen tutkijoista muistutti lapsia juhliin varatusta ajasta ja ehdotti, että kakun valmistaminen olisi vaihdettu esimerkiksi kekseihin, jotta itse juhlaan jäisi enemmän aikaa. Myös tästä lapset innostuivat ja sanoivat, että olisi varsin mukavaa leipoa keksejä. Tutkija oli kuitenkin tarkoittanut, että ajan säästämiseksi itse juhlatapahtumalle, olisi tarkoituksenmukaisinta hankkia keksit valmiina kaupasta. Tämä idea sai yhtälailla kannatusta lapsilta ja he halusivat heti ilmaista mielipiteensä siitä, miten monta purkillista keksejä he haluaisivat juhlaan.

Jälkikäteen pohdittuna ehdotus kekseiden ostamisesta kaupasta ja kakun korvaaminen niillä, oli pelkästään aikuisen antama idea. Sillä ehdotuksella ohjattiin lasten enemmistön toiveet toiseen suuntaan. Seuraavassa esimerkissä näkyy keskustelun eteneminen.

**T2:** mutta mietin sitä kakkuasiaa, että jos meillä on huomenna sano-taan noin tunti aikaa juhliin, ni jos me siinä tehdään myös kakku ni se on mejän ajasta pois, siitä juhlimisajasta pois. Se on aika iso työ tehdä se kakku täällä päiväkodissa.

**T1:** se on kyllä totta

**T2:** että se toinen vaihtoehto oli ne keksit, ni olisiko se mejän juhlien kannalta helpompi asia?

**Konsta:** olis

**T2:** mitä ootte mieltä?

**Konsta:** se olis parempi, koska sit, niitä ei tartte ees kauheen kauan paistaa

**T2:** no niitä ei tarvii valmistaa kauheesti, että ne voidaan valmiina ostaa. Ni olisiko se meijän juhlien kannalta helpompi, mitä olet Santeri mieltä?

**T1:** se voiski olla...jos hommataan keksejä ja niitä ei tarvi tosiaan paistaa eikä ruveta tekemään, ostetaanki kaupasta

**Lapsi (tyttö):** kaks purkillista

**Santeri:** ei vaan kymmenen

**T1:** no meitä on vaan kymmenen lasta siinä juhlimassa, ni kyllä mä veikkaan että yksi purnukka riittää.

Haastattelu II, 18.1.2010.

Havainnoivan tutkijan ajatuksena oli toimia lasten parhaaksi järjestämällä juhlimiseen mahdollisimman paljon aikaa. Hyvässä tarkoituksessaan hän kuitenkin ohjasi lapsia pohtimaan kakun leipomisen sijaan muita vaihtoehtoja, vaikka se tuntui olevan lapsille mieluisin. Kakun leipominen ja syöminen olisi hyvin voinut olla itse juhlan tarkoitus, sillä emmehän olleet määritelleet lasten kanssa, mitä toimintoja juhliin kuuluu. He olisivat selvästi halunneet leipoa kakkua, mutta heidän lopulliseen mieliteeseensä vaikutti varmasti se, että molemmat tutkijoista olivat myöntyväisempiä keksien ostamiseen kuin kakun leipomiseen.

Lapset tarvitsevat suunnitteluunsa tarpeeksi informaatiota siitä, mikä on mahdollista toteuttaa ja mikä ei (Skivenes & Strandbu 2006, 17). Aikuisen tehtävänä on kertoa lapsille, mitkä ovat ne realiteetit, joiden puitteissa toiminnan suunnittelu ja itse toteutus tullaan järjestämään (Bae 2009, 395). Aikuisen tehtävänä on toki asettaa toiminnalle rajat ja mahdollisuudet, mutta toisaalta hänen on tarkkaan punnittava, millä perustein rajat asetetaan. Edellisessä esimerkkitapauksessa rajojen asettaminen ei ollut perusteltua. Tutkimuksemme aikana oli kuitenkin nähtävissä tilanteita, joissa rajojen asettaminen aikuisen toimesta oli ehdotonta. Tämä näkyi jo ensimmäisellä kerralla kokoontuessamme lasten kanssa suunnittelemaan toimintaa. Emme olleet huomanneet määritellä lapsille selviä rajoja, joiden mukaan heidän olisi ollut helpompaa aloittaa toiminnan suunnittelu. Tämän vuoksi heidän ideansa olivatkin aluksi hyvin lennokkaita. Lapset alkoivat luontaisesti hakea rajojaan ehdottelemalla mahdottomia toiveita. Aikuisen muistutettua, että suunnittelun tarkoituksena oli miettiä toteuttamiskelpoisia ideoita, lapset alkoivat vähitellen sopeutua tähän rajoitukseen.

Toisella suunnittelukerralla kerroimme lapsille heti kokoontumisen aluksi reunaehdot, joiden sisään heillä oli mahdollisuus suunnitella toimintaa. Pyysimme heitä miettimään sellaisia toimintoja, jotka pystyttäisiin toteuttamaan päiväkodin rajojen sisäpuolella ja mielellään aamupäivän aikana. Perustelimme lapsille sen, että emme voineet lähteä pois päiväkodin alueelta kertomalla, että emme olleet kysyneet heidän vanhemmiltaan lupaa poistumiseen päiväkodin alueelta. Toisekseen perustelimme lapsille, että tutkimukseemme tarvittava nauhuri toimi parhaiten sähkövirralla ja toivoimme, että sen vuoksi lapset suunnittelisivat sillä kertaa toimintaa pelkästään päiväkodin sisätiloihin. Nämä rajoitteet olivat hyvinkin aikuislähtöisiä, mutta etenkin vastuukysymysten vuoksi oli mielestämme perusteltua, että sanelimme lapsille nämä reunaehdot. Piironen (2007, 6) muistuttaakin, että aikuisen on oltava aina lopullinen vastuunkantaja. Asettamillamme säännöillä oli positiivista vaikutusta lasten suunnittelun etenemiseen. Heidän keskittymisensä ohjautui toteuttamiskelpoisen toiminnan suunnitteluun ja he päätyivätkin hyvin pian yhteen mieleiseen toimintaan.

Vastuukysymyksiä onkin mielestämme pohdittava tarkoin. Toisaalta osallisuuden toteutumisen kannalta on hyvä, että aikuiset ja lapset jakavat toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä vallan että vastuun. Toisaalta on otettava huomioon, että sen on tapahduttava lapsen ikä- ja kehitystason mukaisesti. Tämän vuoksi lopullinen vastuu osallistavan toiminnan toteutuksesta ja osallisuuden tukemisesta on aina aikuisella (Stenius & Karlsson 2005, 28; Piironen 2007, 6). Jotta aikuinen voisi tukea lapsen osallisuuden kokemusta myös toimintavaiheessa, on lapselle hyvä antaa sopivia vastuutehtäviä. Kun aikuinen osoittaa luottamusta lapselle jakamalla vastuuta lapsen kanssa, hän samalla osoittaa kunnioittavansa lasta. Lapsen kokemus siitä, että hän on tärkeä osa ryhmän toimintaa, lisää hänen osallisuuden kokemukseen (Stenius & Karlsson 2005, 8; Stenvall & Seppälä 2008, 38).

Aikuisen toimet lapsen osallisuuden kokemuksen tukemisessa ovat mielestämme merkittäviä. Pienen lapsen, eli tutkimuksessamme 5 – 7 -vuotiaiden lasten, osallisuuden kokemus vaatii huomioidemme mukaan myös aikuisen tukea toteutuakseen. Lapsiryhmässä yksittäinen lapsi saattaa jäädä vähäiselle huomiolle, ellei aikuiselta löydy tarvittavaa herkkyyttä kuunnella jokaista lasta yksilöllisesti. Emilson ja Fol-

kesson (2006, 231) käsittelevät artikkelissaan erilaisia tapoja, miten aikuinen voi tukea lapsen osallisuutta. Yksi heidän mielestään tärkeimmistä asioista on se, että aikuisen on yritettävä nähdä asiat lapsen näkökulmasta. Keskustelemalla lapsen kanssa tasavertaisesti ja lapsen näkemystä kuunnellen, voi aikuinen antaa tällä tavoin tuensa osallisuuden kokemukselle. Näemme osallistavan vuorovaikutuksen mallin mahdollistavan korkealaatuista pedagogista toimintaa. Tämän edellytyksenä on kuitenkin, että aikuinen reflektoi omaa toimintaansa mallin kussakin vaiheessa ja pohtii oman toimintansa merkitystä lapsen osallisuuden kokemuksen syntymisessä.

Tasavertaisessa vuorovaikutuksessa lapsi oppii, että sekä hänellä että muillakin lapsilla on merkitystä lapsiryhmän toiminnassa. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin avulla tätä lasten ja aikuisten tasavertaista suhdetta voidaan kehittää päiväkodissa. Kun lapset otetaan mukaan jo toiminnan suunnitteluun, se edesauttaa lapsen kokemuksesta siitä, että hänen toimillaan on vaikutusta.

### **6.3 Osallistava vuorovaikutuksen malli vaatii vielä kehittelyä**

Tutkimuksessamme tehdyn kokeilun perusteella osallistava vuorovaikutuksen malli näyttäisi olevan käyttökelpoinen työkalu varhaiskasvatuksen ammattilaisille lasten osallisuuden tukemiseen. Näemme kehittämämme mallin soveltuvan varsin hyvin päiväkodissa toteutettavan toiminnan mahdollisuuksien rikastamiseen. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin avulla toiminnasta on mahdollista tehdä päiväkodin lasten ja aikuisten yhteinen asia aikaisempaa moninaisemmilla tasoilla. Havaitsimme lyhyessä ajassa lasten tarttuvan uuteen toimintamalliin innokkaasti. Alkuhämmennyksen jälkeen, kun lapset oivalsivat, että he voivat oikeasti vaikuttaa päiväkodin toimintaan, he osallistuivat aktiivisesti yhteiseen suunnitteluun. Mallimme mahdollisuudet ovat monipuoliset ja kukin varhaiskasvattaja voi soveltaa sitä omaan työskentelytapaansa sopivaksi. Tutustumalla malliin ja ottamalla sen käytännöt osaksi omaa työskentelyään, voi kasvattaja oppia yhteisen toiminnan kautta tuntemaan ryhmänsä lapsia syvemmin, ja sitä kautta helpottaa omaa työtään lasten parissa. Huomioidemme mukaan malli kuitenkin vaatii lisää kehittelyä.

Kehittämämme mallin kolmesta vaiheesta (suunnittelu, toteutus, arviointi) kaksi ensimmäistä toimivat käytännössä sujuvasti. Kolmannen vaiheen, eli toiminnan arvioinnin, olimme suunnitelleet keskustelunomaiseksi haastatteluksi. Käytännössä haastattelutilanne jäi kuitenkin perinteisen kysymys-vastaus-mallin mukaiseksi, missä esitimme kysymyksiä koskien toiminnan arviointia ja odotimme lasten vastaavan niihin tuntemustensa pohjalta. Ymmärsimme, että lasten vastaukset saattavat olla niukkoja, kuten Korttesluoma ja Hentinen (1995, 120) toteavat alle kouluikäisillä lapsilla yleensä olevan. Uskomme kuitenkin, että vastausten niukkasuus johtui siitä, että lapset eivät kokeneet arviointitilannetta merkittäväksi. Toisin sanoen he eivät nähneet mielipiteitään tärkeiksi esimerkiksi tulevan toiminnan kannalta. Turja (2004, 29) mainitsee haastattelutilanteiden olevan tärkeitä oppimistilanteita lapsille. Tällöin lapset oppivat, että ilmaisemalla ajatuksiaan ääneen, heillä on myös mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin ja he ymmärtävät, että heidän mielipiteensä on yhteisen toiminnan kannalta arvokas. Arviointivaiheessa huomasimme, että lapset eivät enää oikein jaksaneet keskittyä haastatteluun ja omien mielipiteidensä kertomiseen. Halusimmekin korostaa lapsille, että vastaamalla haastattelukysymyksiin, he voisivat vaikuttaa osallisuuteensa päiväkodissa yleisesti. Tämän vuoksi pyrimmekin selvittämään lapsille arvioinnin merkitystä.

Tutkimuksen aikana huomasimme, että arviointitilanteet olisi hyvä järjestää keskustelelevammiksi ja etenkin toiminnallisemmiksi kuin perinteinen haastattelu. Uskomme, että parempi vaihtoehto perinteiselle haastattelumallille olisi jonkin konkreettisen tuotoksen tekeminen yhdessä lasten kanssa. Tämä tarkoittaisi esimerkiksi käsitekartan tai muun vastaavankaltaisen laatimista. Yhteisestä toiminnasta otetut valokuvat voisivat olla arvioinnin lähtökohtana ja muistiin palauttajina. Näiden ympärille lapset voisivat esimerkiksi piirtää mielipiteitään kuvaavia ilmeitä, toisin sanoen, oliko toiminta heidän mielestään mukavaa vai ei. Toiminnallisuus aktivoisi lapsia enemmän paneutumaan arviointiin ja sitä mukaa loisi mahdollisesti keskustelelevamman ja vapaamman ilmapiirin. Tutkimuksemme aikana huomasimme muutamia tilanteita, joissa lapset turhautuivat paikallaan olemiseen ja istumiseen. He selvästi kaipasivat toiminnallisempaa otetta arviointitilanteeseen, mikä ilmenee seuraavasta esimerkistä:

**T2:** No mitä ne aikuiset päätti tässä tutkimusmatkalla?

**Iisa:** No että pitää vaan istua, ja istua ja niin pitkään haastattelua, että pyllyn alle tulee hitsareita!

Haastattelu 7, 4.2.2010.

Huomasimme loppuhaastattelujen viimeisessä parihaastattelussa, että kuvien käytöstä myös haastattelujen kohdalla oli hyötyä. Viimeisessä haastattelussa toinen tutkija piirsi paperille kuvat eri toiminnoista, joita tutkimusmatkan aikana oli toteutettu, ajatellen tämän helpottavan muistin virkistämistä. Vaikutti siltä, että kuvista oli olennaista apua toimintojen muistiin palauttamisessa. Viimeisen parihaastattelun osapuolista toinen kertoi olleensa paikalla vain yhdessä toiminnassa tutkimusmatkan aikana. Hän arvioi tämän vuoksi vain juhlien onnistumista ja mainitsi sen olleen merkittävin tapahtuma. Toinen lapsi myötäili välittömästi pariaan haastatteluvastauksessaan. Nähdessään kuitenkin kuvat kaikista tutkimusmatkan aikana toteutetuista toiminnoista, hän halusi lisäksi mainita oman mielipiteensä mieleen painuneimmasta toiminnasta. Haastattelussa esillä olleet kuvat auttoivat häntä tällä tavoin erilaisten toimintojen muistiin palauttamisessa.

## 6.4 Yleistettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksemme tutkimusjoukko oli pieni ja tutkimus toteutettiin melko lyhyellä aikavälillä, joten saamamme tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Toteutimme tutkimuksemme aikana osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokonaisuudessaan läpi vain kahdesti. Lasten osallisuuden kokemusten muutokset olisivat paremmin nähtävissä, mikäli mallia toteutettaisiin toistuvasti pidemmällä aikavälillä. Tällöin myös mallin sulauttaminen päiväkodin arkeen olisi helpompaa ja luontevampaa. Tutkimuksemme aikana mallimme toteuttaminen jäi vain pintapuoliseksi kokeiluksi siitä, miten se voisi käytännössä toimia.

Yleisesti ottaen toiminnallisten menetelmien käytöllä on todettu olevan hyötyä. Muun muassa Cremin ja Slatter (2004, 463) mainitsevat toiminnallisuuden lisäävän lasten itsevarmuutta ja motivaatiota kertoa ajatuksiaan ääneen. Näemme rakenta-



mamme osallistavan vuorovaikutuksen mallin lukeutuvan toiminnallisiin menetelmiin. Mallin eri vaiheiden aikana lapset saavat mahdollisuuksia nostaa esiin omia kiinnostuksen aiheitaan, sekä pohtia yhdessä aikuisen kanssa, miten toimintaa voisi kehittää päiväkodissa. Osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa lapset saavat monipuolisesti vaikuttaa jokapäiväiseen elämäänsä päiväkodissa.

Osallisuus toteutuu ryhmässä, joten siihen liittyy vahvasti myös ryhmätyöskentelytaidot. Uskomme, että kiinnittämällä huomiota myös ryhmätyöskentelytaitoihin, voidaan siten rakentaa parempia edellytyksiä osallistavalle toiminnalle. Jatkotutkimuksen aiheina olisi erityisen mielenkiintoista selvittää esimerkiksi millaisilla toiminnallisilla työskentelytavoilla olisi mielekästä toteuttaa toiminnan arviointia lasten kanssa. Lisäksi kiinnostavaa olisi tutkia sitä, minkälainen merkitys lasten vaikuttamismahdollisuuksilla kotona on lasten vaikuttamishalukkuuteen päiväkodissa. Tätä varten tutkijan olisi tehtävä perusteellista taustatyötä lasten vanhempien sekä päiväkodin kasvatushenkilöstön kanssa lasten kokemustaustan selvittämiseksi.

Vaikkei tutkimuksemme tuloksia voida yleistää koskemaan laajemmin varhaiskasvatuksen kenttää, voidaan niistä kuitenkin saada viitteitä osallistavan lapsitoiminnan hyödyllisyydestä. Tällainen lasten näkökulmaan perehtynyt tutkimus antaa käytännöllistä ja tarpeellista tietoa sekä tukea varhaiskasvatuksen ammattilaisille siihen, miten heidän on jatkuvasti työssään huomioitava lapsia monilla tasoilla.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 170–183.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Bae, B. 2009. Children’s right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, 3, 391–406.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care*. 175, 6, 489–505.
- Cremin, H. & Slatter, B. 2004. Is it possible to access the “voice” of pre-school children? Results of a research project in a pre-school setting. *Educational studies* 30, 4, 457–470.
- Devine, D. 2002. Children’s citizenship and the structuring of adult – child relations in the primary school. *Childhood*, 9, 3, 303–320.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children’s participation and teacher control. *Early child development and care* 176, 3–4, 219–238.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48–62 .
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.

- Hart, R. A. 1997. Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: Unicef.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. 2009: Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- 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.
- Jones, A. 2004. Involving children and young people as researchers. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellert & C. Robinson. (toim.) Doing research with children and young people. Lontoo: SAGE, 113–130.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia kuperkeikkakäytännössä. Raportteja 241. Helsinki: Stakes.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–20.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 283, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194–217 .
- Kortesluoma, R-L. & Hentinen, M. 1995. Laadullinen haastattelu lapsen kokemusten tutkimisessa. Hoitotiede 1995, 7, 3, 119–127.
- Koskinen, S. 2007. Lähiympäristöön vaikuttavaa ympäristökasvatusta. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lansdown, G. 2001. Promoting children's participation in democratic decision-making. New York: Unicef. Luettu 13.01.2010 <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas. A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 11–23.
- Lapsiasiavaltuutettu. 2009. Luettu 19.03.2010 <http://www.lapsiasia.fi/etusivu>
- Lapsiasiavaltuutetun tiedote 9/2009: Lapsiasiavaltuutettu 6.3.2009. Luettu 19.03.2010 <http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/view/1398514>
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Mason, J. & Bolzan, N. 2010. Questioning understandings of children's participation: applying a cross-cultural lens. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas. (toim.) A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 125 –132.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäntysalo-Lamppu, S. 2009. Mitä se osallisuus oikein on – YK lapsen oikeuksien juhluvuosi 2009. Luettu 8.6.2010 [www.talentia.fi/files/5144\\_LastenParlamentti.doc](http://www.talentia.fi/files/5144_LastenParlamentti.doc)
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 234–254.
- Oranen, M. Mitä osallisuus on? Päivitetty 29.9.2009. Luettu 15.6.2010 <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. California: SAGE.

- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä-hanke. Tulostettu 6.10.2009  
<http://www.kuunnelkaameita.fi/mitaosallisuus>
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9, 3, 321-341.
- Roberts, H. 2008. Listening to children: and hearing them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. 2. painos. Lontoo: Routledge, 260–275.
- Rossi, E. & Baraldi, C. 2009. The promotion of children's and adolescents' social participation in Italy and Scotland. *Children & society*, 23, 1, 16–28.
- Salmikangas, A-K. 2002. Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 90–106.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & society*, 15, 107–117.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. 2006. A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16, 2, 10–27.
- Stenius, T. & Karlsson, L. 2005. Yhdessä lasten kanssa – Seikkailu osallisuuteen. Luettu 01.12.2009  
[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf)
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Luettu 19.6.2010 [http://www.socca.fi/aineistot/Talo\\_lapsia\\_varten.pdf](http://www.socca.fi/aineistot/Talo_lapsia_varten.pdf)
- Suomen perustuslaki. Luettu 5.8.2010.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tudge, J. & Hogan, D. 2006. An ecological approach to observations of children's everyday lives. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. 2.painos. Lontoo: SAGE, 102–122.

- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2009. Osallisuuden käsitteestä. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Luentomateriaali, syksy 2009.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 218–233.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.  
<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>, luettu 23.7.2010 (2. tarkistettu painos)
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11–30.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.  
Luettu 23.04.2010. [http://www.lskl.fi/files/206/LOS\\_sopimus.pdf](http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf)

## LIITTEET

### LIITE 1: Osallistava vuorovaikutuksen malli

#### OSALLISTAVA VUOROVAIKUTUKSEN MALLI

Osallistava vuorovaikutuksen malli on kehitetty usean osallisuusteorian pohjalta ja tarkoitettu kasvattajille arjen työkaluksi päiväkotiin. Keskeisimmät osallisuusteoreettiset mallin taustalla ovat Harry Shier (2001) ja Tiina Piironen (2007). Tämän mallin tarkoitus on vahvistaa kertomisen ja kuuntelemisen kulttuuria päiväkodissa. Pyritään siihen, että lapset sisäistäisivät ajatuksen, että aikuiset oikeasti haluavat tietää mitä lapsilla on sanottavaa ja lasten mielipiteet kiinnostavat aikuisia. Kun lapset saavat huomata, että heidän mielipiteensä huomioidaan ja he voivat itse vaikuttaa yhteisiin päätöksiin, heidän uskalluksensa ja luottamuksensa tuoda esiin omia ajatuksiaan kasvaa ja vahvistuu.

Nykyisessä päiväkodin toimintakulttuurissa korostuu kuitenkin edelleen aikuisen valta suhteessa lapseen sekä lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen jääminen vähemmälle. Heikka, Hujala ja Turja (2009, 82) peräänkuuluttavatkin päiväkodin arkeen tilaa demokraattisen osallistumisen harjoittamiselle. Lasten ja aikuisten yhteinen tekeminen ja suunnitteleminen saisi olla entistä vahvempaa.

Tärkeintä osallistavassa lapsitoiminnassa on kuunnella aidosti lapsia. Suunnittelun lähtökohdiksi tulee ottaa lasten näkökulmat ja heille luontaiset tavat toimia. Lapsille tärkeintä osallisuutta on se, että he voivat vaikuttaa kulloinkin siihen elinpiiriin, jossa he kasvavat, leikkivät ja oppivat. (Stenius & Karlsson 2005, 7-8.) Hyviä käytännönläheisiä toimintatapoja osallisuuden mahdollistamiseksi ovat esimerkiksi sadutus, erilaiset lasten ideoista lähtevät projektit, lasten kuunteleminen ja ottaminen mukaan arkiaskareisiin (Stenvall & Seppälä 2008, 39). Tämän mallin keskeisenä ajatuksena onkin se, että sitä voi toteuttaa sulauttaen se päiväkodin arkeen, kaikkeen toimintaan.

Tarkoitus ei ole järjestää irrallisia ohjelmanumeroita muun toiminnan lisäksi vaan viedä mallin eri vaiheita lasten ja aikuisten yhteiseen päiväkotiarkeen.

Lasten ottaminen mukaan päiväkodin toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ovat osallisuuden toteutumisen peruslähtökohtia. Aikuisen tehtävänä on olla etenkin lasten ideoiden mahdollistajana niin, että aikuinen antaa erilaisia vaihtoehtoja ja tietoa lapsille, mitä kaikkea he voisivat tehdä ja miten. Turja (2009, powerpoint) muistuttaakin, että lapsilla täytyy olla tarpeeksi tietoa, jotta he pystyvät osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. Tiedon jakamisessa ja pilkkomisessa sopivaksi on aikuisella suuri rooli.

Keskeistä tässä mallissa on se, että lapset eivät pelkää osallistua toisten suunnittelemaan toimintaan vaan pääsevät toteuttamaan yhdessä suunniteltua toimintaa. Toimintaa tulisi toteuttaa sellaisesta näkökulmasta, että pyritään muuttamaan passiivista kokemista aktiiviseksi kokemiseksi ja tekemiseksi. Yhtenä haasteena onkin lisätä aktiivista ja proaktiivista lasten kuulemistä. Näillä tarkoitetaan sitä, että aikuiset oma-aloitteisesti pyytävät lapsilta joko etukäteen tai meneillään olevassa tilanteessa ideoita ja neuvottelevat niistä heidän kanssaan. Postaktiivisella kuulemisella puolestaan tarkoitetaan sitä, että aikuiset pyytävät lapsia jälkikäteen arvioimaan toteutunutta toimintaa. (Turja 2007, 188.)

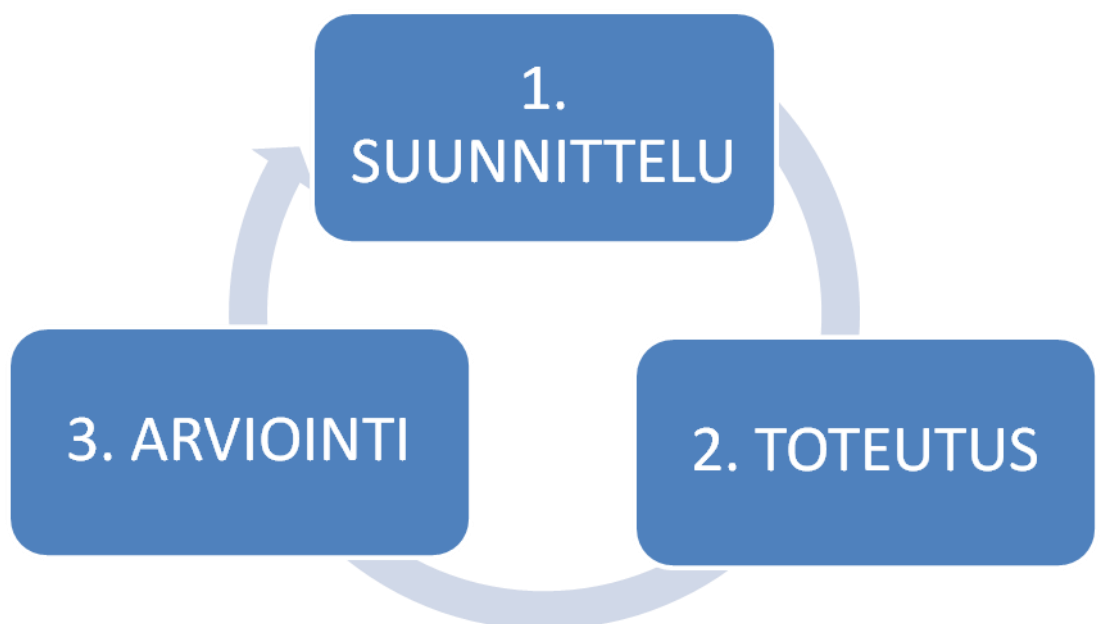
Tärkeää on pohtia millä tavoin lapsi on mukana mallin kussakin vaiheessa. Pyrkimyksenä on tarjota lapselle vaikuttamisen mahdollisuuksia jokaisessa vaiheessa, niin toiminnan suunnittelussa, sen toteuttamisessa sekä edelleen arviointivaiheessa. Ottamalla lapset mukaan toiminnan kaikissa vaiheissa ja tarjoamalla heille vaikuttamisen mahdollisuuksia, voidaan heidät saada sitoutumaan yhteiseen toimintaan täysin uusilla tasoilla. Lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon on perusteltua, sillä se parantaa kokonaisvaltaisesti päivähoidon laatua, lisää lasten sitoutumista ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ryhmässä sekä parantaa lasten itseluottamusta, empatiaa ja vastuullisuutta. (Shier 2001, 114.) Kun lasten kanssa tehdään päätöksiä suunnitelmien pohjalta on tärkeää varmistaa, että jokainen ymmärtää mitä päätetään. Lapsille tulisi syntyä tunne, että heillä on oikeasti mahdollisuus vaikuttaa, ja että päätökset toteute-



taan käytännössä. Että lapset saataisiin motivoitua suunnittelemaan toimintaa toistuvasti, tulee heidän saada onnistumisen kokemuksia päätösten loppuunsaattamisesta. (Piiroinen 2007, 8.)

Lasten ajatusten kuuleminen ei tarkoita sitä, että aikuisen tulisi tehdä kuten lapsi haluaa, vaan molempien näkökulmat tulisi huomioida päätöksenteossa tasavertaisina (Shier 2001, 113). Löytääkseen ja säilyttääkseen lasten uskon omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa aikuisten on ensisijaisen tärkeää varmistaa, että lapset ovat ymmärtäneet, miten ja millä perusteilla lopullisiin ratkaisuihin on päädytty ja mikä on ollut lapsen rooli siinä prosessissa. Läpi koko mallin toteutuksen aikuisen tulisi muistaa sanallistaa lapsen osallistumista ja vaikuttamista lapsille itselleen, koska ei riitä vain se, että lapsi saa olla mukana, vaan täytyy myös varmistaa, että lapsi itse voi kokea olevansa osallinen toiminnan kulussa.

Mallissa on kolme vaihetta, jotka seuraavat toisiaan jatkuvana kehänä.



## 1. SUUNNITTELU

Toiminnan suunnittelu voi lähteä liikkeelle melkein mistä tahansa. Tavoiteltavaa on, että ajatus nousee lapsilta itseltään, heidän toiminnastaan tai toiveistaan. Pyritään kaikkia tyydyttävään ratkaisuun siitä mihin aiheeseen lähdetään tutustumaan. Kuten Turja (2007, 193) toteaa tulee kasvattajien itse toimia aktiivisina aloitteen tekijöinä lasten kuulemiseksi ja osallisuuden mahdollistamiseksi. Lisäksi aikuisilla pitää olla arjessa aikaa vapaamuotoisiin vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa, koska monet lasten ajatukset tulevat tuolloin esiin spontaanisti. Suhtautuminen avoimin mielin lasten ilmaisemiin viesteihin lisää aikuisten mahdollisuuksia tavoittaa lasten merkityksenantoja.

Yhdessä lasten kanssa pohditaan miten, missä ja milloin haluttua aihetta voitaisiin lähestyä ja toteuttaa. Yhdessä pohditaan myös sitä, mitä järjestelyjä toiminnan toteuttamiseksi täytyy tehdä ja mitä materiaaleja mahdollisesti täytyy varata tai hankkia. Stenvall ja Seppälä (2008, 12) toteavatkin, että toimintasuunnitelma olisi tarkoituksenmukaista tehdä vasta lapsiryhmään tutustumisen jälkeen, jolloin lasten arki jäsenyyt eri tavalla, kuin silloin kun lapsiin tutustutaan vasta suunnittelun jälkeen. Tutustuessaan ensin lapsiin aikuinen saa käyttöönsä lisää voimavaroja luoda lapset huomioivaa toimintakulttuuria ja lapset voivat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Näin arjen kautta määritelty osallisuus nousisi uudelle tasolle ja saisi kokonaan uusia ulottuvuuksia.

Aikuisen velvollisuus on huomioida lasten ajatukset ja tukea heidän omaa pohdintaansa. Lasten täytyy antaa kertoa mahdollisimman paljon itse ja aikuisen tulee muistaa kuunnella aidosti. Pyrkimys on saada lapsille aikaiseksi kokemus, että heitä kuunnellaan, heidän mielipiteensä huomioidaan ja ne näkyvät käytännön toiminnassa.

## 2. TOTEUTUS

Toimintaa on tarkoitus toteuttaa yhdessä, yhteisesti laadittujen suunnitelmien mukaisesti. Tavoitteena on, että lapset voivat kokea olevansa täysipainoisesti osallisina yh-

teisessä toiminnassa. Pyritään pelkän osallistumisen sijaan osallisuuteen eli siihen, että lapset aktiivisesti toteuttavat yhteistä suunnitelmaa ja voisivat kokea olevansa osallisia omista lähtökohdistaan käsin. Tavoitellaan sitä, että lapsille muodostuisi kokemus siitä, että he voivat vaikuttaa heidän omaan toimintaansa päiväkodissa. Lapsille voi antaa pieniä vastuutehtäviä, mitä kukin voi yhteisen toiminnan toteuttamiseksi tehdä. Tekemisen luonteesta riippuen voidaan toteutus järjestää pienryhmissä, jolloin lapset yksilöinä sekä kunkin ajatukset saisivat paremmin tilaa nousta esiin. Toimintaa voi dokumentoida esimerkiksi ottamalla valokuvia, joita voi myöhemmin hyödyntää toiminnan mieleen palauttamisessa arviointivaiheessa.

### 3. ARVIOINTI

Viimeisessä vaiheessa on aika yhdessä arvioida yhteisesti suunniteltua ja toteutettua toimintaa. Tavoitteena on, että lapset saavat mahdollisimman oma-aloitteisesti kertoa omia ajatuksiaan toiminnan toteutuksesta. Mietteitä toiminnasta voidaan palautella mieliin valokuvien ja lasten omien, muistiin kirjattujen kommenttien avulla. Myös tässä vaiheessa on tärkeää, että aikuinen kirjaa lasten sanoja, kommentteja ja mielipiteitä ylös. Näihin voidaan myöhemmin palata seuraavassa suunnitteluvaiheessa. Tämä myös vahvistaa kertomisen ja kuuntelemisen kulttuuria päiväkodissa. Kuten Steinius ja Karlsson (2005, 25) huomauttavat, aikuinen ei kirjaa asioita arviointia varten. Sen sijaan dokumentoinnin tarkoituksena on, että asiasta jää muisto lasta itseään varten. Muistiinpanot ovat myös apuväline sekä aikuisen että yhteisen toiminnan suunnittelussa ja yhteisen ilon jakamista sekä näkyväksi tekemistä.

Arvioinnissa pyritään tavoittamaan lasten omat näkemykset toiminnasta. Aikuinen voi herätellä lasten ajatuksia avustavilla kysymyksillä.

- Mitä pidit toiminnasta? → miksi?
- Mitä olisit halunnut muuttaa? → miksi?
- Mitä toiminnasta mielestäsi puuttui? → miksi?
- Mitä olisit halunnut lisätä toimintaan? → miksi?
- Mitä haluaisit seuraavaksi? → miksi?

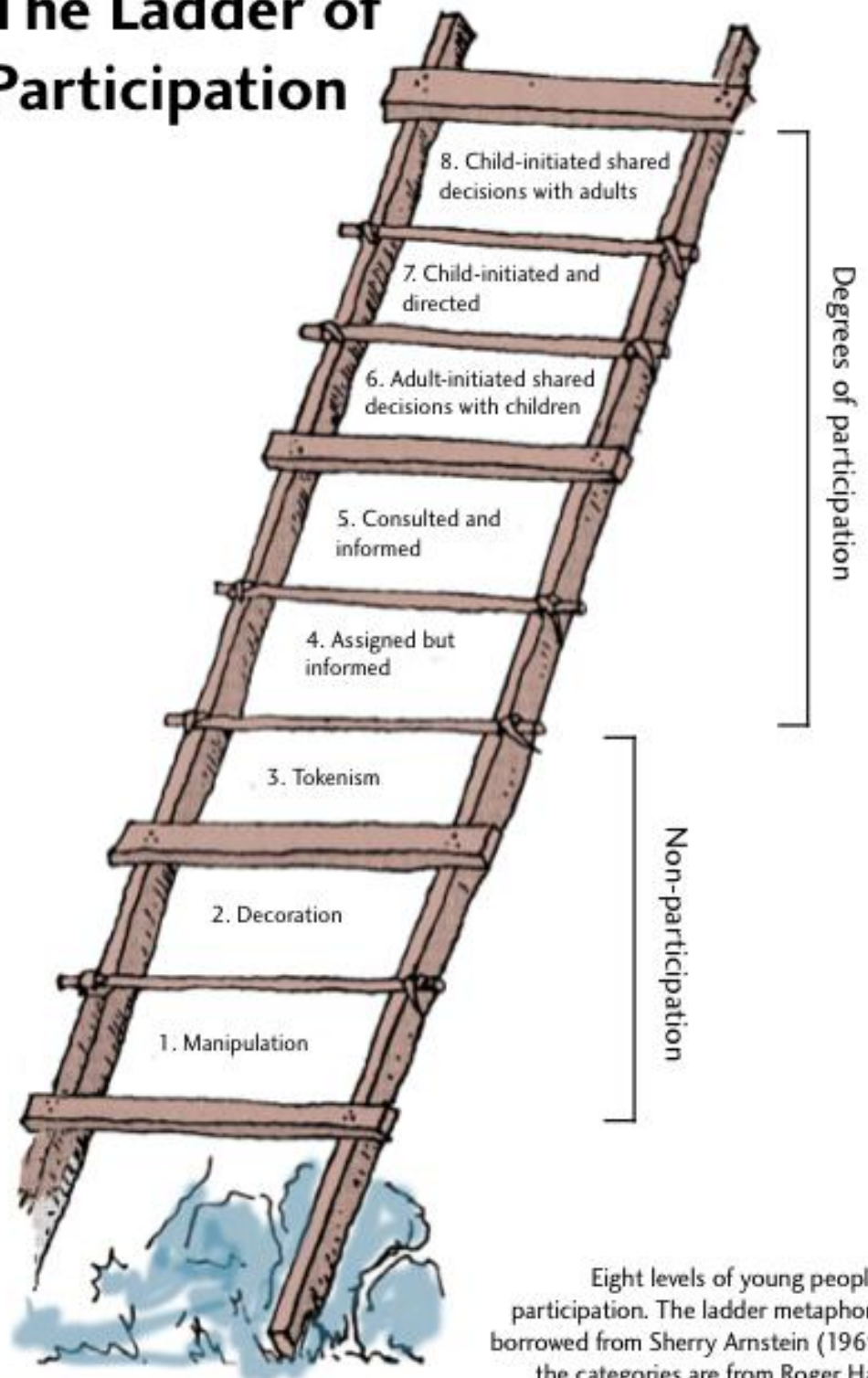
Arvioinnin tarkoituksena on saada lasten näkökulmia ja ajatuksia esiin seuraavaa suunnittelua varten. Näin voidaan seuraavalla suunnittelukerralla palata arviointiin ja

toiveisiin tulevasta toiminnasta. Aikaisemman toiminnan arvioiminen auttaa myös lapsia ja aikuisia hahmottamaan millainen toiminta on mielekästä ja mitä taas ei kannata kokeilla uudelleen.

#### LÄHTEET:

- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. 2009: Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä-hanke. Tulostettu 6.10.2009  
<http://www.kuunnelkaameita.fi/mitaosallisuus>
- Stenius, T. & Karlsson, L. 2005. Yhdessä lasten kanssa – Seikkailu osallisuuteen. Luettu 01.12.2009  
[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf)
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Luettu 19.6.2010 [http://www.socca.fi/aineistot/Talo\\_lapsia\\_varten.pdf](http://www.socca.fi/aineistot/Talo_lapsia_varten.pdf)
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Turja, L. 2009. Osallisuuden käsitteestä. Luento: PowerPoint -esitys.

## The Ladder of Participation



*Hart, R. A. 1997 Children's Participation: The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development And Environmental Care. UNICEF: New York (Earthscan Publications Ltd, London)*

## LIITE 3: Kirje lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Olemme kaksi varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijaa ja teemme pro gradu tutkimustamme lasten osallisuuden kokemuksista päiväkodissa. Keskeisimpänä ajatuksena tutkimuksessamme on saada tietoa suoraan lapsilta. Haluamme selvittää muun muassa sitä, miten he kokevat tulevansa kuulluksi päiväkodin arjessa.

Keräämme tutkimusaineistomme Päiväkoti XXX:ssa yli 5-vuotiailta lapsilta. Aineistomme keräämiseksi toteutamme lasten kanssa yhdessä osallistavia toimintamenetelmiä päiväkodin normaalin toiminnan puitteissa. Aloitamme osallistavien toimintamenetelmien parissa jo marraskuun 2009 lopulla ja jatkamme joululomien jälkeen tammi-helmikuussa 2010. Tutkimuksessamme keräämiämme aineistoja käsitellään täysin luottamuksellisesti eikä niitä käytetä muihin tarkoituksiin kuin pro gradu tutkimuksemme tekemiseen. Lapsenne henkilöllisyys ei myöskään käy ilmi tutkimuksen raportoinnissa.

Pyydämmekin nyt lupaa haastatella sekä havainnoida lastanne tutkimustamme varten. Haastattelut ja havainnointi tapahtuvat päiväkodissa hoitopäivän aikana. Mikäli annatte luvan, kysymme sen jälkeen myös lapsenne halukkuutta osallistua tutkimuksen tekemiseen.

Pyydämme vastaamaan mahdollisimman pian, viimeistään 20.11.2009 mennessä.

Kiitämme lämpimästi kaikkia tutkimukseen osallistuvia!

Mikäli teille heräsi kysymyksiä koskien tutkimustamme, voitte kysyä meiltä lisää.

Ystävällisin terveisin: Marika Korppi

Johanna Latvala

p.xxx-xxxxxxx

p.xxx-xxxxxxx

Lapsen nimi:

Saa osallistua \_\_\_\_\_

Ei saa osallistua \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus

Nimenselvennys

## **Haastattelukysymyksiä toiminnasta ja koko prosessista – pienryhmissä**

### *Toiminnan arviointia*

Kun yhdessä mietittiin, että mitä tehtäisiin, niin tuntuiko sinusta ETTÄ SAIT OSALLISTUA/vaikuttaa/olla mukana? Saitko osallistua yhtä paljon kuin muutkin? Entä oliko se kaikkien yhteinen juttu? Saiko joku sinun mielestäsi enemmän ajatuksiaan esille? Kuka sai? Oliko hyvä niin? Vai tuntuiko sinusta, että päätös tehtiin vain parin lapsen ehdoilla?

Mitäpä jäi mieleesi eilisestä toiminnasta/tutkimusmatkasta? Kerroitko kotona meidän eilisestä touhusta? Mitäs kerroit?

Mitä pidit toiminnasta? (Koevastaus: tykkäsin.) Lisäkysymys: mistä erityisesti?

Mikäs just siinä oli mukavaa?

Mitä olisit halunnut muuttaa?

Mitä toiminnasta mielestäsi puuttui? Mitä olisit halunnut lisätä toimintaan?

Mitä haluaisit seuraavaksi?

Jos me tehtäisiin tämä sama asia uudestaan, niin miten me saataisiin tästä vieläkin parempi juttu? Mitä pitäisi tehdä eri tavalla?

Tuntuiko sinusta, että aikuinen kuunteli sinua kun sinulla oli asiaa?

Tuntuiko sinusta, että aikuinen otti ajatuksesi tosissaan?

Kun tehtiin sitä yhteistä juttua, niin mikä siinä oli sinulle tärkeintä?

### ***Koko prosessin ja mallin arviointia – parihaastatteluna***

Mikä sinua kiinnostaa? Mitä yleensä tykkäät tehdä?

Kun tulet aamulla tänne päiväkotiin, niin miten täällä päiväkodissa suunnitellaan/päätetään sitä/siitä, mitä sitten ryhdytään tekemään? Miten päivän erilaisissa toimissa/touhuissa päästään alkuun?? Onko erilaisia päätymisen tapoja?

Mikä on jäänyt parhaiten mieleen kun me Marika ja Johanna ollaan teidän kanssa oltu tutkimusmatkalla?

Kun oltiin yhdessä tutkimusmatkalla, mihin matkan vaiheisiin/asioihin pääsit mukaan, osallistumaan, vaikuttamaan? Saitko osallistua suunnittelemiseen? Olitko mukana kun toteutettiin niitä suunnitelmia? Pohditko yhdessä kaikkien/muiden kanssa millaista toiminta oli (arviointi)?

Jäikö joku asia harmittamaan? Oliko jotain jota et saanut tai voinut toteuttaa?

Onko täällä päiväkodissa tällaista ollut aiemmin? Tarkoitan sitä, että saisit ihan itse suunnitella ja arvioida tätä toimintaa? Minkälaista se sinusta oli?

Tuntuuko sinusta, että aikuinen yleensä kuuntelee sinua kun sinulla on asiaa?

Mistä sen huomaa, että aikuinen on / ei ole varmasti kuunnellut sinua?

Kun yhdessä mietittiin, että mitä tehtäisiin, niin miltä se sinusta tuntui? Tuntuiko, että se oli hyvä asia/ kiinnostavaa/ innostavaa/ vaikeaa/ pitkästyttävää/ kaoottista/ ikävystyttävää? Tuntuiko se kaikkien yhteiseltä jutulta?

Mistä sen huomasi?

Kun tehtiin näitä yhteisiä tutkimusmatkan juttuja niin mikä siinä oli sinulle tärkeintä?

Jos toivot / pyydät / sanot aikuisille jotain, niin mitä sitten tapahtuu?

Tekeekö aikuiset mitä pyydät?

Muistatko et mitä ne ois tehny?



Toteutetaanko päiväkodissa lasten ajatuksia? Tai ehdotuksia? Muistatko jonkun esimerkin? Toteutuuko jotkut asiat/johonkin tiettyyn juttuun liittyvät asiat helpommin? (esim. leikkivalinnat vs ruokailun ajoitus) Onko asioita joihin lapset eivät voi vaikuttaa/puuttua?

Minkälaista se sinun mielestäsi on kun suunnitellaan ja tehdään yhteisiä juttuja päiväkodissa verrattuna siihen kun opet on suunniteltu valmiiksi hommat? Mitä siitä ajattelet? Mikä siinä on sinulle tärkeää? Mikä siinä on hankalaa?

Onko sinulla sinun omasta mielestäsi hyviä ideoita, mitä voisi tehdä päiväkodissa? Uskallatko kertoa omia ajatuksiasi ääneen päiväkodissa? Mitä muut lapset ja aikuiset ovat sanoneet kun kerrot heille omia ajatuksiasi?

## LIITE 5: Havainnointirunko

**Havainnointirunko**

- 1= Täysin samaa mieltä  
 2= Jokseenkin samaa mieltä  
 3= en osaa sanoa  
 4=jokseenkin eri mieltä  
 5= täysin eri mieltä

**Suunnitteluvaiheessa**

Otetaanko lasten ajatukset huomioon?

Lasten ajatukset nostetaan esiin

lasten ajatuksiin ei palata

1

2

3

4

5

Huomioi kaikki tasapuolisesti

huomioi yhtä lasta

1

2

3

4

5

Osallistuvatko lapset päätöksentekoon?

Kaikki lapset osallistuvat päätöksentekoon

päätöksessä kuullaan vain  
yhtä lasta

1

2

3

4

5

Jakautuuko valta päätöksenteossa tasapuolisesti aikuisen ja lapsen välillä?

1

2

3

4

5

## Toteutusvaiheessa

Lapsia kunnellaan toteutusvaiheessa

Kuuntelee lasta

keskeyttää

1

2

3

4

5

Huomioi kaikki tasapuolisesti

kuuntelee vain yhtä lasta

1

2

3

4

5

Kannustetaanko lapsia ilmaisemaan ajatuksiaan toteutuksessa?

Kannustaa lasta

ei kysy/huomioi lapsen  
mielipidettä

1

2

3

4

5

Kannustaa kaikkia

kannustaa vain yhtä lasta

1

2

3

4

5