

Mia Irtamo

**LASTEN OSALLISUUS
PÄIVÄKODIN ARJESSA**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu-tutkielma

Syyslukukausi 2013

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Irtamo, Mia. 2013. Lasten osallisuus päiväkodin arjessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 81 sivua + liitteet.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lasten osallisuutta, lasten kuulemista ja vaikutusmahdollisuuksia päiväkodin toiminnassa. Tutkimuksen lähtökohtana oli lähestyä osallisuutta lasten näkökulmasta ja lapsista käsin. Tutkimuksessani pyrin tavoittamaan lasten subjektiivisia näkemyksiä tarkasteltavasta aiheesta teemahaastattelun avulla.

Tutkimukseni kohteena oli lasten osallisuus ja siihen osallistui yhden päiväkodin kaksi lapsiryhmää, joihin kuului yhteensä 45 lasta. Lapset olivat iältään 2-6-vuotiaita. Keräsin aineiston haastattelemalla lapsia. Haastattelut toteutin yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluina. Analyysia tein tukeutuen Leena Turjan lasten osallisuuden moniulotteisuutta kuvaavaan malliin. Analyysin tuloksena jaoin tutkimusaineiston kolmen eri ulottuvuusteeman alle: valtasuhdeulottuvuus, vaikutuspiiriulottuvuus sekä tieto- ja tunnetason ulottuvuus.

Tuloksista selvisi että lapset voivat vaikuttaa päiväkodissa pääasiassa leikkiin ja siihen liittyviin tekijöihin. Lapset kertoivat aikuisten päättävän mm. päiväohjelmasta, päivälevosta, ulkoilusta sekä ruokailuun ja hygieniaan liittyvistä asioista. Lasten mukaan aikuiset kuitenkin tunnistivat huomattavan paljon heidän mielenkiinnon kohteitaan ja antoivat heidän toteuttaa näitä vapaan toiminnan aikana.

Lapset kokivat osallisuutta eniten oman henkilökohtaisen päätöksenteon tasolla, johon mm. leikkiin liittyvät asiat erittäin läheisesti kuuluvat. Lapsiryhmä- ja päiväkotitasoisista asioista päätti lasten kertoman mukaan päiväkodin henkilökunta, niin ettei lapsilla ollut merkittävässä määrin mahdollisuutta vaikuttaa asioihin. Lapset halusivat vaikuttaa mm. päivälepoon, siihen mitä päiväkodissa syödään, lelu- ja päiväkäytäntöihin ja joihinkin päiväkodin sopimukseen ja sääntöihin.

Lasten mukaan päiväkodin aikuiset olivat läsnä ja heiltä voi pyytää apua sitä tarvittaessa. Aikuisten työtehtäviksi lapset kuvailivat mm. päivittäisten toimintojen suunnittelun ja ohjaamisen, yleisen valvonnan, ristiriitatilanteiden selvittämisen, ruuan jakamisen ja avustamisen eri toiminnoissa. Lapset kertoivat aikuisten myös pelaavan ja leikkivän lasten kanssa jonkin verran. Lapset toivoivat aikuisten osallistuvan enemmän lasten leikkeihin.

Asiasanat: lasten osallisuus, varhaiskasvatus, lasten haastattelu.

Keywords: participation of children, early childhood education, interviewing children.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	NÄKÖKULMIA LASTEN OSALLISUUTEEN	7
2.1	OSALLISUUS VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA	8
2.2	LASTEN OSALLISUUTTA KUVAAVIA MALLEJA.....	11
3	OSALLISUUS PÄIVÄHOIDON ARJESSA	16
3.1	AIKUISEN ROOLI LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA	16
3.2	KOHTI OSALLISUUTTA MAHDOLLISTAVAA PÄIVÄHOITOKULTTUURIA	20
3.3	OSALLISUUDEN HAASTEET JA HELMET	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	29
4.2	TEEMAHAASTATTELU.....	30
4.3	HAASTATTELUN HAASTEET	33
4.4	LASTEN HAASTATTELEMINEN.....	35
4.5	AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI.....	38
4.6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	40
5	LASTEN MAHDOLLISUUDET OSALLISUUTEEN	44
5.1	LASTEN VALTAISTUMINEN – VALTASUHDE ULOTTUVUUS	45
5.1.1	<i>Lapsilla on valtaa</i>	45
5.1.2	<i>Aikuisilla on valtaa</i>	47
5.2	LAPSEN VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET – VAIKUTUSPIIRI-ULOTTUVUUS.....	52
5.2.1	<i>Lapsen henkilökohtaisiin asioihin vaikuttaminen</i>	52
5.2.2	<i>Lapsiryhmän asioihin vaikuttaminen</i>	54
5.2.3	<i>Päiväkodin yhteisiin asioihin vaikuttaminen</i>	55
5.3	OSALLISUUDEN TIETO- JA TUNNETASON ULOTTUVUUS	57
5.3.1	<i>Lasten osallisuuden tiedostaminen ja tunne osallisuudesta</i>	57
5.3.2	<i>Harmoniaa, kompromisseja ja riittasointuja</i>	61
6	POHDINTA	65
6.1	TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA.....	65
6.2	TUTKIMUSPROSESSIN LUOTETTAVUUS	68
6.3	KEHITTÄMISKOHTIA JA JATKOTUTKIMUSIDEOITA	72
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkin lasten osallisuutta päiväkodissa. Lapsen osallisuudella tarkoitetaan lapsen vaikutusvaltaa omaan elämäänsä. Aktiivisella osallistumisellaan kasvuympäristönsä vuorovaikutukseen lapsi muokkaa ja rakentaa lähiympäristönsä toimintaa omilla ajatuksillaan, valinnoillaan ja toiminnoillaan. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 16.) Haluankin pro gradu tutkimukseni myötä selvittää lasten osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa. Tutkimukseni voi osaltaan olla tuomassa lapsinäkökulmaa päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan. Toivon sen myös herättävän innostusta kehittää paikallista varhaiskasvatusta tuoden siihen lapsen osallisuutta korostavan näkökulman.

Lasten osallisuus voidaan kuvata yhteisenä kokemuksena, johon liittyvät vuorovaikutussuhteet sekä toimiminen ryhmässä. Osallisuuden perustana on ajatus siitä, että lapsi tuntee tulevansa kohdatuksi kokonaisvaltaisesti. Lapsen oma kokemus osallisuudesta on siis tärkeä. Se miten aikuiset kokevat asiat, ei aina lapsen näkökulmasta olekaan niin. Siksi onkin tärkeää kysyä ja havainnoida lasten kokemuksia arvioitaessa osallisuuden toteutumista. (Forsström 2009, 9.) Myös Turjan (2004, 10) mukaan varhaiskasvatus on määritelty aikuiskeskeisesti ja lasta itseään on kuultu varsin vähän niin päätöksenteossa kuin tutkimuksissakin. Hän kysyykin voidaanko lasten antaa määritellä mitä on hyvä ja laadukas päivähoito? Entä miten tavoitetaan lasten omia ajatuksia ja kokemuksia?

Omassa tutkimuksessani haluan tuoda esille lapsen näkökulman osallisuuteen. On tärkeä kuulla kaikkia osapuolia toiminnan laatua arvioitaessa (Pence ja Moss 1994; Turja 2004, 9.) Myös Karlsson (2000, 37) huomauttaa, että lapsinäkökulman esiintuominen on tärkeää, koska se jää usein aikuisten lapsuutta koskevien näkökulmien alle. Lasten mukaan ottaminen tutkimuksen tekoon on kuitenkin melko uusi ilmiö. Aikaisemmin on tehty tutkimuksia lapsista, mutta suhteellisen vähän heidän kanssaan. Nykyään ajatellaan, että lapsilla on annettavaa tutkimukselle. (Masson 2004, 44.) Aikuiset helposti aliarvioivat lapsen kykyä mm. arvioida toimintaa ja tehdä toimintaansa koskevia päätöksiä. Ajatellaan, että lapsi on vielä liian pieni tai että lapsen ei vielä kuulukaan päättää asioista itse. Tämän vuoksi on mielestäni tärkeää selvittää, mitä lapset itse ajattelevat mahdollisuuksistaan vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja juuri tästä syystä valitsin tämän tutkimuksen metodiksi lasten haastattelun.

Lasten osallisuus herättää paljon mielenkiintoa ja siitä on tehty paljon tutkimuksia ja erilaisia hankkeita. Osallisuudesta puhuminen ja sen esiin nostaminen voidaankin nähdä tarpeelliseksi useasta eri syystä. Ensinnäkin se nostaa esiin kysymyksen lasten ja lapsiryhmien asemasta ja oikeuksista. Näistä puhuminen on tärkeää etenkin lapsuuden murroksen ja uudenlaisten määritelmien myötä. Toiseksi osallisuutta tukevat käytännöt ovat vielä pitkälti kehittymättömiä ja puutteellisia, vaikka onkin olemassa kansallisia ja kansainvälisiä säädöksiä lasten oikeuksista ja osallisuuden vahvistamisesta. (Kiili 2006, 23.) Lisäksi lasten kuulemista voidaan pitää yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijänä ja kuten Turja (2004, 9) toteaa, lasten kuuleminen heitä koskevissa asioissa lisää lasten osallisuutta.

Haluan selvittää miten lapset kokevat mahdollisuutensa vaikuttaa heidän arkeensa päiväkodissa, mistä lapset voivat ja haluavat päättää ja miten osallisuus näyttäytyy tutkimukseen osallistuneissa kahdessa päiväkotiryhmässä. Olen myös kiinnostunut lapsen ja aikuisen välisestä valtasuhteesta ja päätöksentekoprosesseista päiväkodissa. Työskentelen päiväkodissa johtajana ja samanaikaisesti lastentarhanopettajana lapsiryhmässä. Työssäni olen siis koko ajan vuorovaikutuksessa lasten ja henkilökunnan kanssa. Tavoitteena onkin lähteä kehittämään tämän tutkimuksen myötä tutkimuspäiväkodin toimintaa lasten osallisuutta mahdollistavampaan suuntaan.

Tutkimukseni on laadullinen ja aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua. Tutkimukseni teoriaosuudessa kuvaan erilaisia näkökulmia lasten osallisuuteen ja minkälaisen kannan osallisuuteen ottavat varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat. Lisäksi tarkastelen osallisuutta kuvaavia malleja luoden samalla teoriapohjaa tulevaa analyysia ja tulosten esittelyä varten. Tämän jälkeen pureudun tarkemmin osallisuuteen ja sen näkyvyyteen päivähoiton arjessa sekä kasvattajan rooliin osallisuuden mahdollistajana. Puntaroin myös niitä haasteita ja helmiä, joita osallisuus luo varhaiskasvatuksen arkeen.

2 NÄKÖKULMIA LASTEN OSALLISUUTEEN

Laajasti ymmärrettynä osallisuus on yhteisöön liittymistä, kuulumista ja vaikuttamista. (Oranen 2008, 9.) Ihmisen identiteetin rakentumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että hänellä on mahdollisuus olla mukana ja osallisena asioiden käsittelyssä itselle merkittävissä yhteisöissä. Lapsen osallisuudessa on kyse siitä, miten lapsi voi olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa toimintaa ja työtä, jota hänen etujensa turvaamiseksi tehdään. Osallistuminen oman perheen, sukulaisten, kaveripiirin, päiväkodin, oman asuinalueen ym. oman elämänpiirin yhteisöjen toimintaan antaa kasvavalle lapselle mahdollisuuden rakentaa ymmärrystään siitä, kuka minä olen, mihin minä kuuluun ja miten minä elän. Osallisuus on näin ollen yksi lapsen hyvinvoinnin perusedellytys. (Oranen 2008, 7–9; Bardy 2009, 117.)

Allardtin (1993, 89) jo klassiseksi muotoutunut kiteytys hyvinvoinnin elementeistä, *having-loving-being/doing*, nostaa esille lapsen hyvinvoinnin kannalta olennaiset tekijät. Allardt (1976) jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen: *elinolot* (having), *sosiaaliset suhteet* (loving) ja *itsensä toteuttaminen* (being/doing). Myös Bardy (2009, 35–36.) kuvaa Allardtin mallia mukaillen lapsen hyvinvointia kolmiulotteisena käsittäen *elinolot*, *yhteisyyssuhteet* ja *maailmaan orientoitumisen*. Nämä kolmijaot kiteyttävät inhimilliset, ajasta ja paikasta toiseen vaikuttavat perustarpeet. Elinoloilla tarkoitetaan lapsen käytössä olevia resursseja. Niihin vaikuttavat hyvin pitkälti perheen resurssit, jotka vanhemmat jakavat omiin ja lasten

tarpeisiin. Sosiaalisilla suhteilla ja yhteisyyssuhteilla tarkoitetaan tässä kaikkia lapsen elämässä olevia ihmissuhteita. Itsensä toteuttaminen ja maailmaan orientoituminen pitävät sisällään osallisuuden omaa elämää koskeviin toimiin, päätöksiin ja tekemisiin. Kun lapsella on mahdollisuus käyttää ja kehittää omia potentiaalejaan, saa hän kokemuksen elämän merkityksellisyydestä. Kyse on näin ollen inhimillisen olemassaolon kannalta merkittävästä henkisestä tarpeesta. Omassa hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavassa mallissaan Bardy on liittänyt Allardtin having-loving-being/doing kolmiojaon YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kolmen p:n liittoon; protection, provision ja participation. Seuraavaksi tarkastelenkin YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja muiden varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kantaa lasten osallisuuteen.

2.1 Osallisuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

YK:n lapsen oikeuksien sopimus korostaa lapsuuden ainutlaatuista asemaa ja merkitystä niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin. Bardy (2009, 17.) kuvaakin YK:n lapsen oikeuksien sopimusta viime vuosisadan suurena hiljaisena käänteenä lapsuuden historiassa. Sopimusvaltiot, Suomi mukaan luettuna, ovat sitoutuneet toimimaan kaikkien huolenpitoa ja suojelua sekä osallistumista koskevien oikeuksien toteuttamiseksi mahdollisimman täysimääräisesti. (Bardy 2009, 38.) YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1993, artiklat 12–16) mukaan lapsella onkin oikeus mielipiteen, ajatuksen, omantunnon, uskonnon, kokoontumisen ja yhdistymisen vapauteen ja lasta tulee kuulla häntä koskevissa asioissa. Lapsella on myös oikeus erityiseen suojeluun ja hoivaan (protection), oikeus riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (provision) sekä oikeus osallistua ja tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa (participation).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen neljän periaatteen mukaan kaikki lapset ovat tasa-arvoisia, lapsen etu on ensisijainen kaikessa päätöksenteossa, lapsella on oikeus hyvään elämään ja lapsen näkemykset on otettava huomioon. Näin ollen osallisuus voidaan nähdä myös lapsen oikeutena osallistua ja vaikuttaa jokapäiväiseen

toimintaan. Kun lapsella on oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen, nähdään lapsi ajattelevana oman elämänsä subjektina. Tällöin hänelle tulee myös taata mahdollisuus vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin kehitystaso ja ikä huomioiden. (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 33.) Lapsen oikeuksien sopimuksessa lasta pidetään aktiivisena, tasa-arvoisena toimijana. Sopimus ohjaa myös muita varhaiskasvatuksen kasvatustyötä linjaavia asiakirjoja, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2005) ja esiopetussuunnitelman perusteita (2010).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 15, 18) ohjaavat valtakunnallisesti suomalaisen varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan: ”*Lapsi on synnynnäisesti utelias, hän haluaa oppia uutta, kerrata ja toistaa asioita. Oppiminen on hänelle kokonaisvaltainen tapahtuma. Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. Toimiessaan mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla lapsi voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa*”. Toisin sanoen kun lapsella on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan sisältöön ja kulkuun, hänellä on paremmat edellytykset motivoitua ja oppia. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen hyvinvointia, kasvua ja oppimista. Voidakseen hyvin lapsen tulee kokea, että häntä arvostetaan ja että hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja saa näin ollen vahvistusta terveelle itsetunnolle. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2010, 11) todetaan: ”*Yhteistyössä esiopetuksen henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita*”. Näissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa lasten osallisuus on tulkittavissa enemminkin rivien välistä kuin suorana ohjeistuksena kasvattajille.

Vaikka näkemys lapsesta aktiivisena tiedon ja maailmankuvan rakentajana ja vuorovaikutuksen osapuolena yhteisössään onkin kirjattu muun muassa valtakunnallisiin varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin, eivät nämäkään asiakirjat suhtaudu osallisuuden käsitteeseen varauksettomasti. Niiden mukaan lapsi ”*voi osallistua*” lapsikohtaisen suunnitelman laadintaan ja arviointiin. Asiakirjoissa varmistetaan aikuisen valtasuhdetta lapseen. Esimerkiksi esiopetuksen

opetussuunnitelmassa todetaan lapsikeskeisyyden edellyttävän ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia. (Turja 2011, 44–45.) Pyökkimies (2009) toteaaakin pro gradututkimuksessaan asiakirjojen antavan varsin aikuiskeskeisen kuvan suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Asiakirjoissa ei juurikaan ohjata aikuisia kysymään lapsilta tai antamaan muita välineitä vaikuttaa. Sen sijaan niissä viitataan selkeimmin kasvatusympäristöön ja sen järjestämiseen, varhaiskasvatuksen suunnitteluun, tavoitteidenasetteluun sekä arviointiin, lapsilähtöisen toiminnan pysytellessä piilossa. Kallialan (2008, 28.) mukaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tehtävä onkin luoda ihannekuva päivähoidosta ja siksi niissä ei ole viitattu näkemyksellisiin ristiriitoihin tai vaikeuksiin, joita varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ilmenee.

Valtakunnallisella ohjeistuksella on suuri vaikutus päiväkotien arjessa; luohan nämä asiakirjat lähtökohdat kunta- ja yksikkökohtaiselle varhaiskasvatussuunnitelmatyölle ja niiden toteuttamiselle sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmalle. Pyökkimiehen (2009, 44–48) tutkimustuloksista on kuitenkin nähtävissä, että ohjaaminen osallisuuden huomioon ottamiseen vähenee, mitä lähemmäs lasta varhaiskasvatussuunnitelmat tulevat. Toisin sanoen osallisuus on huomioitu hyvin valtakunnallisella tasolla kun taas lasten yksilöllisissä varhaiskasvatussuunnitelmissa osallisuus on huomioitu melko heikosti. Myös Alasuutari ja Karila (2009) toteavat lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista koskevassa tutkimuksessaan, että lapsen ääni ei tule kuuluville paikallistasolla laadituissa lomakkeissa. Tämän lisäksi lasta koskevat, suunnitelmiin kirjattavat tiedot perustuvat perinteisesti aikuisten havainnointiin ja käsityksiin. (Turja 2011, 44.)

Turja toteaa selvän eron uusitun Esiopetuksen opetussuunnitelman (2010) ja sitä edeltävän version (2000) välillä suhteessa osallisuuteen. Kun aikaisemmassa versiossa esimerkiksi lasten esiopetussuunnitelmien laatimista ja sen toteutumisen arviointia todettiin voitavan tehdä ”mahdollisesti myös lapsen kanssa”, ohjeistetaan uusitussa versiossa niitä yksiselitteisesti tehtäväksi yhdessä huoltajan ja lapsen kanssa. Loppuvuodesta 2012 on työnsä aloittanut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita valmisteleva työryhmä. Syyskuussa 2013 tämän version ensimmäinen luonnos on ollut kommentoitavana Opetushallituksen sivuilla internetissä.

Nähtäväksi jää miten sen lopullisessa versiossa tuodaan esiin lasten osallisuuden merkitys ja kuinka vahvasti kasvattajia ohjataan huomioimaan lasten osallisuus kasvatus- ja opetustyön arjessa.

Käytäntöjen uudistuminen tapahtuu pitkällä viiveellä, kasvatuskäsitysten päivittymisen ja teoreettisen ajattelun jäljessä. Niikon (2010) tutkimuksen tuloksista on kuitenkin nähtävissä, että valtakunnallisten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien yksityiskohtainen ohjeistus on yhdenmukaistanut tutkimusten kohteena olleiden kasvattajien ajattelua. Se on tehnyt heistä myös enenevässä määrin julkisen vallan varhaiskasvatustyölle asetettujen näkemysten toteuttajia. (Niikko 2000, 7.) Myös Kalliala (2008, 23) toteaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden nostaneen koko maan varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun uudelleen ja innostavaan keskusteluun ja nostanut keskeiseksi tavoitteeksi lapsen hyvinvoinnin. Näin ollen voidaankin todeta, että ohjaavilla asiakirjoilla ja niiden esiin nostamalla näkökulmilla on merkittävä vaikutus kunta tasolla laadittuihin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja varhaiskasvatuksen kentällä tehtävään työhön. Päiväkodit eroavat toisistaan kuitenkin siinä, missä määrin nämä suunnitelmat ja tavoitteet säätelevät lasten ohjausta arjessa. (Lehtinen 2000, 30–31.)

2.2 Lasten osallisuutta kuvaavia malleja

Osallisuutta on kuvattu erilaisilla tikapuita muistuttavilla malleilla, joissa oletuksena on, että yksilön osallisuus lisääntyy samassa suhteessa hänen valtansa kanssa. Kun kiinnostuksen kohteena ovat lapset tai nuoret, tarkastellaan mallin avulla yleensä heidän suhdettaan aikuisten käyttämään valtaan (Oranen 2008, 9). Roger Hart on kehittänyt tikapuumallin, jolla voidaan kuvata lapsen osallisuutta. Tikapuut muodostuvat kahdeksasta askelmasta, jotka kuvaavat lapsen osallisuuden tasoja ja aikuisen roolia päätöksenteossa. Tikkaiden ala-askelmilla lapsella on vain vähän mahdollisuutta vaikuttaa ja vähän osallisuutta. Mitä korkeammalle tikkaita nousee, sitä enemmän lapsella on osallisuutta. Alimmilla tasoilla (1-3) lapsen mahdollisuus osallisuuteen on vähäistä ja he eivät ymmärrä toiminnan tarkoitusta. Keskimmaisilla

tasoilla (4-6) lapsen mahdollisuus osallisuuteen kasvaa ja aikuiset kunnioittavat lasten näkökulmia. Toiminta on siltikin vielä aikuislähtöistä ja päätösvastuu on aikuisilla. Ylimmillä tasoilla (7-8) aikuisen rooli siirtyy taka-alalle ja lasten osallisuus kasvaa merkittävästi. Lapset ymmärtävät toiminnan täysin ja saavat itse vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, aikuisten ollessa koko ajan saatavilla. Lapset nähdään tasa-arvoisina aikuisiin nähden ja aikuiset ovat omaksuneet osallisuuden ja tuoneet sen toiminnan tasolle. (Hart 1992a, 8–10; Oranen 2008, 10–11.)

Hartin mallissa lasten osallisuuden taso määräytyy siis sen mukaan, ketkä ovat päättämässä asioista, siitä kuinka paljon lapsille annetaan tietoa toiminnasta sekä siitä kenen aloitteesta ja kenen suunnitelmien mukaan toiminta etenee. Hartin osallisuuden portaiden alimmat tasot eivät kuvaa osallisuutta, vaan pikemminkin lasten ajatusten ja sanomisten manipulointia aikuisten haluamaan suuntaan, muodollista kuulemistä ilman seurausvaikutuksia sekä seremoniamaista läsnäoloa. Lapset palvelevat toiminnassa lähinnä aikuisten tarkoitusperiä ja tiedontarpeita. Seuraavilla tasoilla osallisuuden lisääntyessä lapset ja heidän mielipiteensä otetaan laajemmin huomioon. Ylimmillä tasoilla lapset voivat tehdä aloitteita ja suunnitella omia toimintaprojekteja. Kasvattajien tehtävä on tukea lasten aloitteellisuutta ja samalla auttaa projektien eteenpäin saattamisessa. Samalla opetellaan lasten ja aikuisten välistä yhteistoiminnallisuutta ja dialogisuutta, joka kuuluu osallisuuden ylimmän tason toimintaan. (Hart 1992a; Turja 2010, 34–35.)

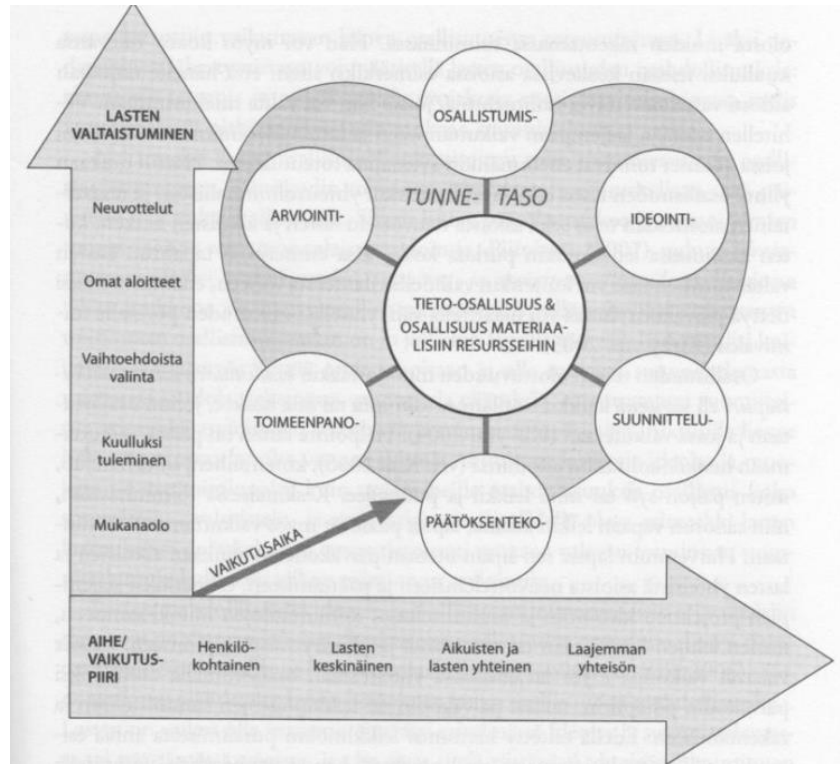
Aina lasten osallisuus ei ole mielekästä, rakentavaa tai aktiivista. Lapsen aktiivisuus voi vaihdella oman kiinnostuksen mukaan. Hartin porrasmallia onkin kritisoitu siitä, ettei se huomioi lapsen subjektiivista kokemusta, vaan olettaa, että osallisuus lisääntyy automaattisesti vallan ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyessä. Harry Shier on kehittänyt tikapuumallia lisäämällä siihen aikuisten valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvollisuuksia kuvaavan ulottuvuuden suhteessa lapsen osallisuuteen. Samalla se antaa konkreettisia malleja aikuisen toiminnalle. Osallisuuden askelmien ohella Shierin mallissa siis tarkastellaan myös kasvattajan valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvoitteita, joita kullakin tasolla on otettava huomioon. (Oranen 2008, 10.)

Shier (2001) jakaa osallisuuden viiteen eri tasoon, joista *ensimmäisellä* lasta kuunnellaan. Pienten lasten kohdalla tämä tarkoittaa samalla myös nähdäksi ja kohdatuksi tulemistä. Kasvattajan ammattitaidolla onkin suuri merkitys sille, että lapsen ilmaisua osataan lukea kokonaisvaltaisesti. *Toisella* tasolla lasta tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään ja näkemyksiään. Kasvattaja pyrkii toiminnallaan luomaan mielipiteiden ilmaisua sallivan ja vuorovaikutusta tukevan ilmapiirin, jossa lapsi kokee, että hänen asiansa halutaan kuulla ja että hänen ilmaisullaan on merkitystä. Tämä mahdollistaa luottamuksen syntymisen lapselle. *Kolmannella* tasolla otetaan huomioon lapsen näkemykset toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lasten aloitteet, tarpeet ja kiinnostuksenkohteet ovat toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Kasvattaja antaa lapsille myös palautetta siitä, miten heidän ajatuksensa vaikuttavat toimintaan ja arkeen. Tärkeää on myös perustella miksi kaikkia toiveita ei voida toteuttaa juuri sellaisena ja miksi ryhmässä tehdään kompromisseja. Näin lapset oppivat ymmärtämään omia vaikutusmahdollisuuksiaan. (Shier 2001, 111–113; Venninen, Leinonen & Ojala 2011, 85.)

Neljännellä tasolla otetaan lapsi mukaan päätöksentekoon ja sitä edeltävään suunnitteluun. Keskeistä tällä tasolla on yhteistoiminta, jossa aikuisen on luovuttava vallasta ohjata lasten toimintaa ylhäältäpäin. Lasten tulee saada harjoitella ja kokeilla päätöksentekotaitojaan ja kasvattajan tulee sietää ja sallia myös epäonnistumisia. Varsinkin aluksi kun yhdessä päätetyt toiminnot, säännöt ja suunnitelmat eivät aina toteudu onnistuneesti, saattaa aikuisjohtoiseen toimintakulttuuriin tottuneille toiminta vaikuttaa kaoottiselle. *Viidennellä* tasolla aikuinen ja lapsi jakavat valtaa ja vastuuta keskenään. Lapset saavat kokemusta päätöksenteosta aikuisten kanssa sekä onnistuneista että epäonnistuneista ponnistuksista yhteisen hyvän eteen. Samalla lapset saavat kasvaa vastuuseen ja ymmärtää tekojensa seurauksen. Toiminta tapahtuu turvallisesti, aikuisten ollessa koko ajan vastuussa lapsista jokaisella tasolla. (Shier 2001, 114–115; Venninen ym. 2011, 9–12.)

Osallisuuden toteutumisen kannalta tärkeintä on lapsen oma kokemus siitä että hän on ollut osallisena vaikuttamassa häntä koskeviin asioihin. Mikäli lapselle ei synny kokemusta siitä että hänelle tärkeät asiat ovat tulleet kuulluiksi ja niillä on ollut merkitystä, ei voida puhua osallisuuden toteutumisesta. (Oranen 2008, 9.) Osallisuus voidaankin nähdä näitä edellä kuvattuja malleja moniulotteisempana. Turja kuvaa

osallisuuden moniulotteisuutta seuraavassa kuviossa (KUVIO 1).



KUVIO 1. Lasten osallisuuden moniulotteisuutta kuvaava malli (Turja 2011, 48).

Turja kuvaa lasten osallisuutta neljällä eri ulottuvuudella. Ensimmäisessä ulottuvuudessa kuvataan aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta. Tämä ensimmäinen *valtasuhde ulottuvuus* muistuttaa läheisesti Hartin tikapuumallia. Pienten lasten osallisuus voi alkaa heidän mukanaolostaan ja kuulluksi tulemisestaan, tavoitteena edetä omiin aloitteisiin ja erilaisiin neuvotteluihin ryhmässä niin aikuisten kuin toisten lastenkin kesken. Toisen ulottuvuuden, *vaikutuspiiri-ulottuvuuden*, muodostaa se, keitä kaikkia se tilanne, toiminta tai asia koskee, johon osallistutaan ja jossa vaikutetaan. Vastakkaisissa ääripäissä on lapsen henkilökohtaiset asiat ja esimerkiksi päiväkotiyhteisöä koskevat, laajemman yhteisön asiat. Henkilökohtaisia asioita, joihin lapsi voi vaikuttaa, ovat mm. ravinto, hygienia, pukeutuminen, omat leikit ja vaikka oppimistavoitteet. Laajemman yhteisön asioista lapsia voidaan ottaa mukaan suunnittelemaan vaikka leikkipaikkoja, leluhankintoja tai juhlaohjelmaa. Omista

henkilökohtaisista asioista eteneminen kohti laajempaa kontekstia, kuten perhe ja päiväkotiryhmä, lapsi oppii olemaan osallisena yhä isommassa vaikutuspiirissä. Tavoitteena on iän ja taitojen karttuessa mahdollisuus osallistua esimerkiksi omaa päiväkotia, koulua, ympäröivää asuin-aluetta tai omaa kuntaa koskevissa asioissa. (Turja 2010, 34–42.)

Kolmas ulottuvuus on *tunnetason ulottuvuus*. Tunnetason ulottuvuuteen kuuluu kuulluksi tuleminen omassa yhteisössään ja tunne sekä tietoisuus omasta osallisuudesta. Turja (2010, 39–40) toteaaakin, että toiminta jota lapsi ei koe merkityksellisenä, ei tallennu hänen kokemusvarastoonsa. Näin ollen aikuisjohtoiset projektit, joissa lasten rooli jää ulkopuoliseksi, ei välttämättä tarjoa lapselle voimaantumisen kokemusta. Toisaalta taas ulkoisesti vain läsnäololta vaikuttava toiminta, saattaa olla lapsen sisäisenä kokemuksena merkityksellinen ja yhteenkuulumisen tunnetta lisäävä. Näin ollen myös mukanaolo sisältää osallisuutta, sillä siihen voi liittyä tunnetasolla koettua osallisuutta. Turja on kehittänyt lasten osallisuuden moniulotteisuuden malliaan lisäämällä siihen *ajallisen ulottuvuuden*. Tämä ajallinen ulottuvuus kuvaa kuinka lyhyt- tai pitkä kestoista tai kuinka kertaluonteista tai jatkuvaa osallisuuteen liittyvätoiminta on. (Turja 2010, 36–38; Turja 2011, 49–50.)

3 OSALLISUUS PÄIVÄHOIDON ARJESSA

Käytännön kasvatustyössä aikuiset tekevät päivittäin edellisissä luvuissa kuvattuihin osallisuuden ulottuvuuksiin liittyviä ratkaisuja. Kasvattajan onkin ymmärrettävä näiden ratkaisujen merkitys lasten osallisuudelle. On tärkeää, että lapsi tuntee että hänen ajatuksillaan, toiminnallaan ja olemisellaan on oikeasti merkitystä ja vaikutusta. Pienten lasten kohdalla osallisuus tarkoittaa, että lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissään ja askareissaan. Lapsiryhmän toimintaa suunniteltaessa kasvattajien on hyvä pohtia, pääsevätkö lapset vaikuttamaan toimintaprosessin eri vaiheisiin; saavatko lapset olla mukana suunnittelemassa, toteuttamassa suunnitelmaa ja arvioimassa toimintaa. Turja (2011) toteaa osallisuuden tunteen johtavan sitoutumiseen ja eikö se ole juuri se asia, jota kasvattajat lapsilta ja toiminnalta toivovat ja odottavat.

3.1 Aikuisen rooli lapsen osallisuuden mahdollistajana

Kasvatuksessa on aina kyse lapsen ja kasvattajan välisestä valtasuhteesta (mm. Turja 2010, 34). Valtasuhdetta määrittävät kasvattajan henkilökohtaiset näkemykset sekä kulttuurissa ja ajassa vallitsevat käsitykset lapsesta, lapsuudesta, oppimisesta ja kehityksen luonteesta (Turja 2011, 42). Karlssonin (2000, 41–43) mukaan puhuttaessa kasvatusta tai opetusta koskevista käsitteistä, kohteellistetaan lapsi usein.

Tällöin hänet nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana, objektina. Samalla aikuinen taas nähdään aktiivisena, tavoitteet toteuttavana subjektina. Tällainen behavioristinen kasvatustieteen näkemys ei näy enää yleisesti niinkään alan kirjallisuudessa, mutta valitettavasti edelleen käytännön toiminnassa. Turjan (2011, 42–43) mukaan pienen lapsen puutteellisuuden ja keskeneräisyyden korostamiseen perustuva taustaoletus näkyy yhä nykyajan opetustyön taustalla. Lasta kasvatetaan tulevaisuutta varten ensisijaisena tavoitteena yhteiskunnan osaava aikuinen. Tällöin lapsen toiminta nähdään ensisijaisesti valmistautumisena aikuisuuteen ja lapsuus eräänlaisena aikuisuuden odotushuoneena vailla omaa itseisarvoa. Samalla koetaan tarvetta ohjata lapsen kehittymistä ja oppimista ulkopuolisin toimenpitein.

Lehtisen (2000) mukaan lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde tulisi nähdä kaksisuuntaisena ja vuorovaikutustilanteissa uudelleen rakentuvana. Lapset tulee nähdä vuorovaikutuksessa aktiivisina toimijoina, jotka hakevat valtaa ja omaa tilaansa. Turja (2011, 43) toteaaakin lasten ja aikuisten välisen valtasuhteen olleen muospaineissa. Hänen mukaansa lapsi halutaan nähdä nyt aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina. Tämä kiteytyy konstruktiiiviseen näkemykseen lapsen kehittämisestä ja oppimisesta sekä uuteen yhteiskunnalliseen lapsuudentutkimukseen. Lapset on alettu nähdä yhteiskunnan jäseninä, kuluttajina, aktiivisina toimijoina, jotka tulkitsevat ja muokkaavat ympäristöään ja yhteiskunnan kulttuurista rakennetta. (Venninen 2011, 305.) Uuden lapsuuskäsityksen ja kasvatustieteen myötä osallisuus on noussut yhdeksi keskeisistä osa-alueista varhaiskasvatuksen kehittämis- ja tutkimustyössä. Tämä tuo oman haasteensa myös käytännön varhaiskasvatustyöhön. On tärkeää kehittää erilaisia keinoja, jotka mahdollistavat lapsen iän ja kehitystason mukaisen osallisuuden. Kasvattajan ammattitaidolla onkin suuri merkitys osallisuuden mahdollistajana.

Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa edellytetäänkin, että kasvattajan sitoutuminen kasvatukseen ja oppimistapahtumaan näkyy herkkyytenä lapsen tunteille ja emotionaalille hyvinvoinnille. Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan. Varhaiskasvatuksessa luodaan myönteiset asenteet oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Emilson ja Folkenssonin (2006) mukaan lapsen osallisuuden kannalta tärkeää on osallisuuden mahdollistava opettaja,

joka luo merkityksellisen ympäristön, jossa opettaja on emotionaalisesti läsnä, kannustava ja vuorovaikutuksessa lapseen.

Tauriainen (2000) toteaa usein lasten osallisuuden mahdollistajaksi lapsen mikrosysteemien välisen vuorovaikutuksen. Toisin sanoen vanhempien ja päivähoiton työntekijöiden yhteistyön laatu vaikuttaa suoraan lasten osallisuuteen joko mahdollistaen tai estäen sitä. Myös kasvattajien välisellä yhteistyöllä, työyhteisön ilmapiirillä ja sillä, kuinka kehittämishaluisia työyhteisössä ollaan, on vaikutusta lasten osallisuuden mahdollistamiseen. Kasvattajan ammatillinen kehittyminen lienee avainasemassa uusien toimintakäytäntöjä omaksuttaessa. Kupilan (2007, 19) mukaan kasvattajan ammatillisuutta ohjaa mm. koulutustausta ja työskentelyolosuhteet. Varhaiskasvatustyössä asiantuntijuus muokkautuu jatkuvasti työn ongelmia ratkaistaessa. Haasteelliset tilanteet ja muutokset antavat siis mahdollisuuden kasvattajan ammattitaidon kehittymiselle. Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2011, 54–66) kuvaavat hanketta, jossa tavoitteena oli kehittää lapsihavainnointiin perustuvaa arviointia. Hankkeessa toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi otettiin perinteisen tuokiokeskeisen toimintakulttuurin sijaan lapsilta nousevat tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Hanke vahvisti ajatusta siitä, että pedagogisia käytäntöjä uudistettaessa, täytyy pystyä luopumaan jostain vanhasta, jotta voidaan välttää toimintojen päällekkäisyyttä ja tämän myötä henkilöstön ylikuormittumista ja väsymistä.

Aikuisen rooli lasten toiminnan tukijana voi vaihdella riippuen siitä, millaista tukea hän kokee lasten tarvitsevan. Kirbyn ja Gibbsin (2006) mukaan rooli voi vaihdella aktiivisesta pidättyvään rooliin. Aktiivinen toimija on mukana toiminnassa niin voimakkaasti, että lasten aloitteet ja näkemykset voivat jäädä sivuun. Pidättyvä toimija sen sijaan jättää lapset toimimaan yksin, ollen kuitenkin saatavilla mikäli apua tarvitaan. Näiden edellä mainittujen roolien väliin sijoittuvat ohjaajan, informoijan, neuvojan, aktivoijan, mahdollistajan ja havainnoijan roolit. Roolit painottuvat sen mukaan, miten aikuinen kommunikoi lasten kanssa. Äänenpainot ja eleet voivat esimerkiksi viestiä kasvattajan olevan ohjaajan roolissa, vaikka hän olisikin suunnitellut antavansa lapsille vapaat kädet toiminnan suhteen. (Kirby & Gibbs 2006, 218–219; Venninen, Leinonen ja Ojala 2010, 7–8.)

Viime vuosikymmenten aikana on vahvistunut konstruktiiivinen käsitys lapsen kehittymisestä ja oppimisesta. Tällöin lapsi nähdään subjektina ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa pidetään tärkeänä. Lapsen katsotaan konstruoivan aktiivisesti tietoa suhteessa ympäristöönsä. Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tulee ottaa huomioon lasten kokemukset ja tiedot sekä keskittyä siihen, mitä lapsi jo osaa. (Karlsson 2000, 41–43.) Nykymaailmassa tiedon muuttuessa nopeasti korostuu myös oppimaan oppimisen taidot. Konstruktiiivinen toiminta, joka on lapselle merkityksellistä ja hänen omista tarpeista lähtevää, tukee oppimismotivaatiota, sitoutumista ja positiivista asennetta oppimista kohtaan. Berthelsen (2009, 7–8) määrittelee osallisen oppimisen jatkuvaksi prosessiksi, joka ei pysähdy tai lopu kun oppituntio päättyy. Näin ollen oppiminen on kokonaisvaltaista eikä sidoksissa vain tiettyyn kontekstiin. Kasvattajan tuleekin olla tietoinen lapsen ajattelusta, kiinnostuksen kohteista sekä siitä, miten lapsi käyttäytyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jotta kasvattaja pystyy tarjoamaan lapselle tämän taitoja vastaavaa toimintaa.

Luontevin tapa saada selville lapsen kiinnostuksen kohteita on havainnoida ja kuunnella lasta hänen päivittäisissä toiminnoissaan. Pienryhmätoiminta antaa realistisen ja toimivan perustan lasten havainnointiin ja arviointiin. Se onkin yhä useampien päiväkotien toimintakulttuureihin vakiintunut toimintamuoto. Opettajan ohella myös lapsiryhmä ja ympäristö tulee nähdä lapsen opettajina. Lasten yksilöllisyyden huomioimiseksi pedagogisen toiminnan sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä voi myös eriyttää edelleen eri tavoin pienryhmän sisällä. Tämä vaatii kasvatushenkilöstöltä kykyä joustaa tilanteen mukaan ja ottaa lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Heikka ym. 2011, 54–55.) Venninen ym. (2010,) kiteyttävät aikuisen roolin osallisuuden tukijana neljään pääkohtaan joita ovat osallisuuden mahdollistavien olosuhteiden luominen, halu ja taito kerätä tietoa lapsesta, kyky hyödyntää lapsilta saatava tieto sekä taito kehittää osallisuutta tukevia työtapoja omassa työssään.

3.2 Kohti osallisuutta mahdollistavaa päivähoitokulttuuria

Lasten kuulemisen ja osallisuuden vahvistaminen arjen pedagogisessa toiminnassa on Turjan (2007, 168–169.) mukaan yksi keskeinen laadukkaan varhaiskasvatustyön tekijä. Kasvattajien tulisi olla kiinnostuneita lapsen näkemyksistä ja kyetä ottamaan päätöksissään huomioon lapsen tarpeet ja toiveet. Uudenlainen lapsuuskäsitys haastaa näkemään lapsen tasavertaisena toimijana omine lähtökohtineen ja motiiveineen arjessa, jossa lapset ja aikuiset muokkaavat vuorovaikutuksessa keskenään toimintoja ja luovat asioille merkityksiä.

Lapsen tulee saada kokea hyväksyntää ja kunnioitusta omana persoonanaan. Kun lapsi oppii ilmaisemaan ajatuksiaan ja ideoitaan, hän pääsee aktiivisesti vaikuttamaan asioihin erilaisten yhteistyömuotojen ja päätöksentekotapojen kautta. (Emilson & Folkensson 2004, 221.) Turtiaisen (2001, 10) mukaan lapsen päivittäinen kuuleminen on erityisen tärkeää, jotta erilaiset lapset ja erilaiset tarpeet tulisivat kuulluksi. Tämän kuulumiseen voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä, kuten kyselyt, haastattelut, lasten kokoukset ja kahdenkeskiset keskustelut. Ensisijaisesti lapsen kuuleminen on yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja vaihtoehtojen tarjoamista. Lapsen kuuleminen ajan kanssa ja lapselle herkistyminen vaatii aikuiselta runsaasti aikaa ja lisää lapsen hyvinvointia.

Lapsen näkökulman esiin saamiseksi häntä itseään, ympäristöään ja yhteisöään koskevissa asioissa voidaan käyttää monenlaisia menettelyjä. Näillä menetelmillä lasta voidaan kuulla suoraan tai epäsuoraan. Keskustelut ja haastattelut auttavat lasta kohdistamaan huomionsa arvioitavaan asiaan ja muistamaan tapahtumia. Tärkeätä on myös dokumentoida toimintaa eri keinoin; kuvin ja sanoin. Lapsen kanssa yhdessä dokumentointi auttaa lasta jälkeenpäin muistamaan tapahtumat ja palaamaan niihin. Näin lapsi pystyy myös paremmin hahmottamaan oman edistymisen ajan kuluessa. Lapsen muistamista tukeekin heti toiminnan jälkeen, toimintaympäristössä tehty arviointi. (Turja 2011, 62.)

Tämän päivän varhaiskasvatuksessa lapsen osallisuus näkyy mm. lapsille sopivien toimintamuotojen korostamisena ja lasten kuulemisena. Sadutus, pajatoiminta, lasten

ideoista lähtevät projektit sekä lasten kokoukset ja äänestykset ovat esimerkkejä toimintavoista, joilla lasten ääntä ja näkökulmaa on koetettu saada esille. Myös pienryhmätoiminnalla voidaan nähdä olevan osallisuutta lisäävä vaikutus. Tällöin kasvattajalla on paremmat mahdollisuudet olla läsnä lasten kanssa, keskustella lasten kanssa ja havainnoida heitä ja heidän mielenkiinnonkohteitaan. Kasvatusilmapiirin ollessa avoin ja salliva, osallisuuteen ja mielipiteen ilmaisuun kannustava, lapsella on lupa esittää kaikenlaisia kysymyksiä ja mielipiteitä. Kasvattaja voi antaa vaihtoehtoja mahdollisuuksien mukaan huomioiden lasten toiveet ja ideat toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Osallisuutta voidaan lisätä myös muokkaamalla toimintaympäristö sellaiseksi, ettei lasten tarvitse pyytää päivittäisiä välineitä aikuisilta. Kun esim. muovailuvahat ja piirustusvälineet pitää pyytää aikuiselta, pakotetaan lapsi riippuvaiseksi aikuisista. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 84.) Myös sovitut toimintakäytännöt säätelevät; estävät tai mahdollistavat, lasten osallisuutta. Jos esimerkiksi lapsi ei saa näkkileipää ilman aikuisten määrittelemien reunaehtojen täyttymistä, toimii näkkileipä enemmänkin kiristyskeinona ja palkintona. Tällaisia arkisia tilanteita tulisikin ottaa puheeksi työyhteisöjen pedagogisissa keskusteluissa. Tärkeää olisi voida arvioida rehellisesti omia vallankäytön välineitä. (Vilpas & Tast 2011, 150.) Tällainen arviointi- ja kehittämistyö edellyttää siihen kannustavaa ja virheitä sallivaa ilmapiiriä myös työyhteisön jäsenten kesken.

Leikki on lapselle ominainen tapa toimia. Useissa eri tutkimuksissa, joita osallisuudesta on tehty lapsia haastatteleamalla (esim. Rusanen 2008), lapset ovat nimenneet juuri leikissä kokeneensa eniten mahdollisuuksia määrätä omaa toimintaansa ja saavansa tuntea vapauksia. Aikuisen rooli leikin mahdollistajana ja tukijana on kuitenkin merkittävä. Hännikäisen (1997, 151) mukaan leikin systemaattinen havainnointi on tarpeen, kun halutaan tukea lasten leikkiä, etenkin kun lapset alkavat rakentaa yhteisiä roolileikkejä. Kasvattajan herkkyyys havaita jokaisen lapsen yksilölliset tavoitteet ja motiivit leikissä, unohtamatta koko ryhmän yhteisiä tavoitteita ja motiiveja, on ensiarvoisen tärkeää. Aikuinen havainnoi leikissä mitä lapsi ja lapset tekevät ja miksi. Lisäksi pyritään saamaan selville mikä tarkoitus lapsen toiminnalla on hänelle itselleen. Lapsinäkökulman ymmärtäminen auttaa kasvattajaa tukemaan lasten luovaa ja itsenäistä leikkitoimintaa, niin ettei leikki

tuhoudu.

Aikuisen roolin merkitys leikin sivusta seuraajana tai leikkiin osallistujana riippuu lasten iästä, leikkitaidoista, ryhmäytymisen vaiheesta ym. tekijöistä. Aikuinen voi siis omalla toiminnallaan vaikuttaa leikin kulkuun leikin sisällä tai ulkopuolelta. Hänen ohjaustyylissään heijastuu arvostus leikkiin, lapsen ja lasten kulttuuriin. Canning (2007) alleviivaa artikkelissaan ”Children’s empowerment in play” aikuisvapaan leikin merkitystä lapselle. Tällaisessa leikissä lapsi saa kokeilla vallan tunnetta, testata sosiaalisia taitojaan sekä tutkia henkilökohtaisia suhteitaan. Aikuisen vaikutus leikkiin voi olla tällöin myös negatiivinen; aikuisen ilmaantuminen leikkitalanteeseen voi saada leikin tyrehtymään. Kasvattajan tärkeä tehtävä on kuitenkin taata lapsille laadukasta aikaa ja rauhaa leikille. Vaikka leikin merkitys ja arvo tunnustetaan, Lifter, Arzamarski ja McClure (2011, 225) toteavat toisaalla leikin ja toisaalla keskittymistä ja akateemisia taitoja kehittävien aktiviteettien puolestapuhujien välillä käytävän kädenvääntöä siitä mikä on lapsen kehityksen kannalta tärkeintä määriteltäessä lapsen ajankäyttöä suhteessa oppimiseen.

3.3 Osallisuuden haasteet ja helmet

Osallisuutta mahdollistava toimintakulttuuri voidaan nähdä niin mahdollisuutena kuin uhkanakin. Usein toimintakäytäntöjen muutoksen myötä joudutaan kohtaamaan jonkinasteista muutosvastarintaa. Kun taistellaan jotain uutta ja erilaista käytäntöä vastaan, halutaan siinä nähdä esteitä ja haittoja. Sen koetaan olevan haitaksi vanhoille ja hyväksi havaituille käytännöille. Tässä luvussa haluankin tarkastella parista tutkimuksesta nousseita tuloksia ja niiden myötä tuoda esiin osallisuuden herättämiä haasteita käytännön päiväkotityössä. Lisäksi haluan nostaa tarkasteltavaksi niitä mahdollisuuksia, helmiä, joita lasta osallistava kasvatustyö synnyttää.

Turjan (2004, 11) mukaan päiväkotikulttuurissa lasten näkemykset jäävät usein aikuisten omien näkemysten jalkoihin. Olisi kuitenkin tärkeää että lapsille

annettaisiin mahdollisuus muodostaa ja esittää mielipiteitään, koska siihen rohkaistuna lapset nauttivat useimmiten yksilöllisestä huomiosta. Samalla aikuisella on oiva tilaisuus kurkistaa lapsen maailmaan ja löytää uusia näkökulmia arjen tapahtumiin. Lasten osallisuutta mahdollistava toiminta noudattaa myös arvojamme ja yhteiskunnallisia sopimuksiamme (Turja 2011, 52) sekä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen linjauksia.

Vaikka lapsi toisaalta nähdäänkin osaavana ja pätevänä toimijana, tarvitsee hän kuitenkin myös huoletonta lapsuutta, aikuisen hoivaa ja suojelua. Turjan (2010, 30) mukaan lasten kanssa toimijat joutuvatkin jatkuvasti tasapainoilemaan sen suhteen, missä asioissa lapsi nähdään missäkin roolissa. Tämä kaksijakoisuus on synnyttänyt vastakkainasetteluja niin lasten kanssa työskentelevien kuin eri tieteenalojen tutkijoiden keskuudessa. Lasten osallisuuden ja oikeuksien korostaminen voi luoda kuvan toimijasta, joka on irrotettu sosiaalisesta ympäristöstään ja sosiaalisista suhteista sekä niihin liittyvistä riippuvaisuuksista ja tarpeista. Lasten osallisuus voi näin ollen jopa kääntyä heitä vastaan, jos heidän ajatellaan olevan kykeneviä toimimaan esimerkiksi ilman aikuisten tarjoamia voimavaroja ja huolenpitoa. (Kiili 2006, 12.) Vilpas ja Tast (2011, 151) toteavatkin, että äärimmillään lapsen osallisuutta voidaan tulkita lapselle annettuna rajattomana vallankäyttönä. Vallan ja vastuun välinen rajanvetäminen onkin tärkeitä osallisuuden ilmiötä tarkastellessa. Vallan sysääminen lapselle ja vahva osallisuus ovat lähes vastakohtia. (Kalliala 2008, 18.)

Osallisuutta on kritisoitu aikuisten auktoriteetin menettämistä korostavin perustein. Lasten osallisuuden lisääntyessä aikuiset pelkäävät lasten olevan liikaakin äänessä ja horjuttavan aikuisten auktoriteettiasemaa. (Pekki & Tamminen 2002; Kiili 2006; Turja, 2011, 53.) On kuitenkin tärkeä muistaa, että osallisuus ei ole lapsen omaa päättämistä, vaan perustuu yhteisiin neuvotteluihin joille pitää varata aikaa (Turja, 2011, 53). Kasvattaminen osallisuuteen on samalla kasvattamista valtaan ja siihen liittyvään vastuuseen. Aikuisen elämäkokemuksen ja yhteiskunnallisen aseman vuoksi aikuisella on aina suurempi valta suhteessa lapseen. Oleellista on kuitenkin se, että aikuinen tiedostaa omaa vallankäyttöään ja perustelee toimintaansa lapselle. Näin lapsi saa mahdollisuuden ymmärtää vallankäytön merkitystä ja kasvaa vastuuseen. (Vilpas & Tast 2011, 151.) Ojakangas (1997, 292) korostaakin, että

aikuinen on aina vastuussa lapsesta ja tätä vastuuta ei voida siirtää lapselle itselleen. Jotta lapsi voi tuntea olonsa turvalliseksi, aikuisen tulee olla lapsen tukena hänen tehdessä valintoja ja lapsi ei saa tulla valintojensa seurauksena hylätyksi.

Lisäksi aikuisen tulee olla kiinnostunut lapsen näkemyksistä ja kyvyistä sekä olla halukas toteuttamaan lapsen toiveita ja tarpeita. Osallisuuden toteutumisen kannalta olennaista ei ole se, että lapsen jokainen toive tulee toteutettua, vaan pikemminkin yhdessä opettelun, neuvottelun, sopimisen ja eri osapuolten kuulemisen mahdollistaminen. Lasten näkemyksiä kuuntelemalla ja tulkitsemalla kasvattajalla on mahdollisuus saada uusia näkökulmia toimintaan sekä tulla uudella tavalla tietoisiksi omista pedagogisista ajattelu- ja toimintatavoistaan. (Ikonen & Virtanen 2007, 167-170.)

Käytännön kasvatustyötä tekevät ovat kritisoineet, ettei lasten kuulemiseen ja mukaan ottamiseen ole aikaa eikä resursseja. Tätä tukee myös Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) tutkimus, jossa tutkittiin osallisuutta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Suurimpina esteinä osallisuuden toteutumiselle nousi suuret lapsiryhmät, vaihteleva ja vajaa henkilöstö, kiire, aikataulusongelmat, melu ja väsymys. Osa edellä mainituista esteistä selvästikin vaikeuttaa ja jopa estää lasta osallistavan toiminnan toteuttamista. Tällaisia esteitä ovat mm. vaihteleva ja vajaa henkilöstö. Lisäksi monilla paikkakunnilla henkilöstön koulutustausta ei ole asetusten mukaista. Osaan edellä mainituista esteistä kuitenkin voidaan vaikuttaa asenteiden ja toimintakäytäntöjen uudistamisella, kuten kiireeseen ja aikataulusongelmiin. Melun ja väsymyksen voitaisiin olettaa olevan suurelta osin seurausta edellä mainituista ongelmista ja korjaantuvan ainakin osittain muihin ongelmiin löytyneiden ratkaisujen myötä. Suuriin lapsiryhmäkokoihin voidaan arjessa yrittää löytää ratkaisua pienryhmätoiminnasta. Tämä edellyttää tietenkin niin määrällisesti kuin laadullisesti riittävää henkilöstöä.

Resurssipulaan vetoaminen kertoo osittain siitä ettei osallisuutta mahdollistavalla toiminnalla nähdä olevan suurtakaan painoarvoa lasten oppimisen tai hyvinvoinnin kannalta. Lasten kanssa työskentelevien tuleekin saada tietoa niin osallisuudesta kuin sen eri ilmenemistavoista ja edellytyksistä, jotta tapahtuisi asennemuutoksia ja sitä kautta arjen käytännöt kehittyisivät. (Turja 2010, 30–31.) Eräänä merkittävänä

haasteena osallisuuden toteutumiselle voidaankin päiväkodin arjessa nähdä kasvattajien asenteet. Tätä väitettä tukee ainakin Pekkin ja Tammisen (2000; kts. myös Venninen ym. 2010) tutkimus, jossa he selvittivät miten lapset voivat osallistua itseensä kohdistuvaan toimintaan eri palvelujärjestelmissä, mm. päivähoitossa. He kartoittivat sekä ongelmalliseksi koettuja asioita että hyviä malleja ja onnistumisen kokemuksia. Vastaukset jakautuivat pääasiassa kolmeen ryhmään. Osa päivähoiton työntekijöistä oli sitä mieltä, että lapset voivat osallistua yhteiseen toimintaan monin eri tavoin, toiset taas korostivat seikkaa, ettei päiväkotikäisen kuulukaan osallistua päätöksentekoon ja kolmas ryhmä näki ongelmia lasten mahdollisuuksissa vaikuttaa yhteisiin asioihin ja toivoivat lasten osallisuuden lisääntyvän. Kun päiväkodin henkilöstön asenteet lasten osallisuutta kohtaan eroavat näinkin kirjavasti toisistaan, voi hyvin kuvitella kuinka paljon se näkyy lapsen mahdollisuuksissa osallistua oman toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja päätöksentekoon päiväkodin arjessa. Osallisuuden mahdollistamiseen kun tarvitaan kaikkien tiimien jäsenten ja mielellään koko päiväkotiyhteisön sitoutuminen.

Lasten osallisuuden pelättiin myös vähentävän kasvattajan ottamaa vastuuta toiminnasta. Heikka ym. (2011) toteavat suunnittelun vielä pohjautuvan monissa päiväkodeissa ohjaavien aikuisten erityisosaamisen alueisiin ja vuodenaikojen vaihteluihin. Vastuun jakaminen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa lasten kanssa edellyttääkin merkittävää muutoksen omaksumista: vanhoista toimintakäytännöistä luopumista ja uusien toimintatapojen oppimista ja sisäistämistä. (Turja 2011, 54.)

Merkittävimmäksi esteeksi lasten osallistumiselle päätöksentekoon Pekkin ja Tammisen (2002) tutkimuksessa nimettiin lasten ikä. Onkin huomattavaa, että mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän korostuu se, että kasvattaja kykenee lukemaan hänen viestejään ja vastaamaan niihin. Lapsi on tällöin riippuvainen kasvattajan kyvystä kuulla ja ymmärtää hänen tarpeensa. Tällainen suhtautuminen edellyttää kasvattajalta ammatillista osaamista, oikeanlaista asennetta sekä ”hyvää tahtoa”. (Pekki & Tamminen 2002, 33–34.)

Osallisuuden helmiksi päivähoiton työntekijät nostivat lapsen kuulemisen pienissä arkipäivän tilanteissa ja kasvattajan asettumisen lapsen tasolle menemällä mukaan

lapsen maailmaan. Päiväkodin rutiineiden uudelleen arviointi nähtiin myös tärkeänä. Tärkeäksi nousi myös sen hahmottaminen, että päivähoito on osa lapsen päivää. Samalla korostuu tietenkin myös perheen kanssa tehtävän yhteistyön merkitys. Onnistumisen kokemukset liittyivät pitkälti kasvattajien aktiiviseen havainnointiin ja huomioimiseen. Lapsilta tulleet tarinat ja sadut koettiin tärkeiksi välineiksi ymmärtää lasta ja hänen tarpeitaan. Myös hetket, joissa pohditaan yhdessä erilaisia asioita, koettiin päiväkotityön helmiksi. Tärkeinä pidettyjä työmalleja nimettiin mm. yhteiset roolileikit, ohjatut leikki-tilanteet, ryhmätyöt, luontoretket, kasvunkansiot ja aktiivisen oppimisen malli. Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyyden merkitys koettiin kokonaisuudessaan tärkeäksi. (Pekki & Tamminen 2002, 34–35.)

Leinonen ym. (2011) kuvaavat artikkelissaan kuinka lasten osallisuuden kehittäminen on kasvatushenkilöstön mukaan toteutunut tutkimuspäiväkotien toiminnassa. Päiväkotien toimintakäytäntöjen uudistamisen myötä lasten mahdollisuudet vaikuttaa lisääntyivät monilla eri osa-alueilla. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa mm. fyysisen ympäristöön ja taiteelliseen toimintaan kasvoivat. Lisäksi lasten tekemät aloitteet ulkoilun ajankohdasta, tilojen ja välineiden valitsemisesta ja jakamisesta sekä tilojen uudelleen järjestämisestä lisääntyivät merkittävästi. Myös ruokailutilanteissa lasten osallisuuden koettiin lisääntyvän. Lasten vaikutusmahdollisuudet annoskokoon, ruokajuomaan, maistamiseen, ruoan jättämiseen sekä pöydästä nousemiseen sekä aikuisten ruokailu lasten pöydissä koettiin osallisuutta lisäävinä tekijöinä. Lasten toimintamahdollisuuksien todettiin kasvavan rinnakkain aikuisten sitoutumisen kanssa.

Kehittämistehtävään tarvitaan sekä aikuisten että lasten sitoutumista. Osallisuuden esteiksi todettujen esteiden poistaminen, kuten toimintojen liiasta säännöllisyydestä ja tiukoista tavoitteista luopuminen sekä aikataulujen muuttaminen, mahdollistivat lasten osallisuuden kasvun lisäksi myös arjen kiireettömyyden lisääntymisen. Myös vuorovaikutukseen panostaminen oli edellytys paremmalle läsnäololle ja pysähtymiselle, lasten kuuntelulle ja lasten kanssa juttelulle. (Leinonen ym. 2011.) Osallisuudella voidaan nähdä olevan myös monia pedagogisia perusteita, joita muilla keinoin on joko vaikea tai mahdoton saavuttaa. Lapset voivat kehittää omia taitojaan ja osoittaa omaa osaamistaan yhteisössään uudenlaisen toimijuuden myötä. Tällöin lasten metakognitiiviset taidot kehittyvät, itseluottamus kasvaa ja käsitys itsestään

selkiytyy. Lisäksi lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät kun he saavat ideoita, pohtia, arvioida, neuvotella sekä osallistua toiminnan toteutukseen. Lasten näkemysten kuuleminen ja aloitteellisuuden mahdollistaminen antaa kasvattajille loistavan tilaisuuden nähdä lapset osaavina toimijoina, oppia tuntemaan lasten ajatusmaailmaa ja sitä kautta lasten maailmaa lähemmin. Tarkastelemalla toimintaa osallisuussilmälasiensa läpi, kasvattajat alkavat tunnistaa pieniä asioita tai hetkiä, joihin liittyy lasten osallisuutta. Näitä kokemuksia voidaan jakaa kasvatushenkilöstön kesken ja alkaa ideoita kuinka osallisuutta voidaan yksittäisen lapsen, päiväkotiryhmän ja koko päiväkodin arjessa lisätä. (Turja 2011, 52–53.)

Tässä tutkimuksessa osallisuutta lähestytään lasten näkökulmasta. Kuten teoriassakin todetaan, lapsi nähdään usein aikuisen toiminnan objektina. Lasten osallisuus on kuitenkin tärkeä tekijä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Osallisuus nähdään tässä tutkimuksessa lasten mahdollisuutena vaikuttaa häntä koskeviin asioihin päivähoitopäivän aikana. Oppimisympäristö, lapsiryhmän toiminnan suunnittelu ja päätöksenteko ovat asioita, joihin lasten tulisi voida vaikuttaa. Aikuisen rooli osallisuuden mahdollistajana on tärkeä. Aikuisen toiminnan taustalla vaikuttaa tietoisuus omasta toiminnasta ja siitä, millaisena toimijana hän lapsen näkee. Ymmärrys lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä auttaa kasvattajaa tukemaan lasta tämän omista tarpeista käsin. Toimiakseen lapsen osallisuutta tukevasti, aikuisen täytyy olla tietoinen lapsen kiinnostuksen kohteista ja hänen tavastaan ajatella ja toimia eri tilanteissa. Aikuisen aito kiinnostus lapsen ajattelusta ja tuottamasta tiedosta mahdollistavat kumppanuuden, jossa molemmat osapuolet ovat aktiivisia ja osaavia toimijoita sekä tiedon ja kulttuurin tuottajia (Karlsson 2005, 36–38.) Lasten osallisuutta tutkittaessa onkin mielestäni luontevaa ja tärkeää kuulla lasten tuottamaa tietoa heidän osallisuudestaan päiväkodin arjessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadullinen. Laadullinen tutkimusote soveltuu erityisen hyvin tutkimukseen, kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista kuten tässä tutkimuksessa lasten mahdollisuuksista osallisuuteen. (Metsämuuronen 2008, 14.) Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Siinä pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijan arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Laadullinen tutkimusote etenee käytännön ilmiöistä ja havainnoista yleiselle tasolle eli empiriasta teoriaan. Laadullisen tutkimuksen ideana on selitysmallin ja tulkinnan luominen tutkittavalle ilmiölle. (Anttila 2005, 276.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista harkinnanvarainen otanta. Siinä keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Näin ollen aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1999, 19.) Tähän tutkimukseen osallistui kahden lapsiryhmän lapsia yhdestä päiväkodista. Pyysin ja sain kirjallisen tutkimusluvan 45 lapsen huoltajalta. Haastatteluihin osallistui 40 lasta. Viisi lasta jäi haastattelun ulkopuolelle: kolme lasta kieltäytyi osallistumasta ja kaksi lasta jäi pois sairastumisen vuoksi. Olen tehnyt 21 haastattelua, joista 7 oli ryhmähaastattelua, 10 parihaastattelua ja 4 yksilöhaastattelua.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkin lasten osallisuutta päiväkodissa. Osallisuutta pidetään tärkeänä osana päiväkodin toimintakulttuuria varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lasten kuulemista ja osallisuutta voidaan pitää myös yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijänä. (Turja 2004, 9.) Osallisuuden perustana on ajatus siitä, että lapsi tuntee tulewansa kohdatuksi kokonaisvaltaisesti. Lapsen oma kokemus osallisuudesta onkin tärkeä edellytys osallisuuden toteutumiselle.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää millaisena lapset näkevät mahdollisuutensa osallistua päiväkodin päätöksentekoon ja mitkä ovat ne asiat, joihin lapset tuntevat voivansa vaikuttaa ja mihin lapset haluaisivat vaikuttaa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää miten lapset saavat äänensä kuuluviin päiväkodin arjessa; toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa sekä jokapäiväisissä toiminnoissa.

Tutkimuksen pää- ja alaongelmat olen tarkentanut seuraavasti:

1. Millaiseksi lapset kertovat mahdollisuutensa osallisuuteen päiväkodin arjessa?

1.1 Mihin asioihin lapset kertovat voivansa vaikuttaa päiväkodissa?

1.2 Mihin lapset kertovat haluavansa vaikuttaa?

Pääongelmalla haen suoraa vastausta lasten osallisuuteen. Alaongelmien avulla sen sijaan tuon näkökulmaa osallisuuteen tässä tutkimuksessa. Tutkimuskysymykset ovat käytännönläheisiä ja pyrkivät kuvaamaan lapsen osallisuutta päiväkodin arjessa. Taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että lasta on kuultava häntä koskevissa asioissa sekä siitä, että kaikkien kasvatukseen liittyvien asioiden voidaan tulkita koskevan lasta itseään. (Rusanen 2008, 36.)

4.2 Teemahaastattelu

Tämän tutkimuksen haastattelutyypiksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu ja sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita. Haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta siinä ei ole tarkkaan määritelty kysymysten muotoa eikä esittämisjärjestystä. (Metsämuuronen 2008, 41.) Teemahaastattelua käytetään myös usein, kun aihe on arka tai kun halutaan selvittää vähän tunnettuja ja tiedettyjä asioita (Metsämuuronen 2005, 226). Koska aineisto kerättiin haastattelemalla 2-6-vuotiaita lapsia, oli haastattelijan erityisen vaikea ennakoida vastausten laatua tai määrää. Teemahaastattelu sopiikin tutkimusmenetelmäksi myös silloin, kun ei tiedetä, millaisia vastauksia tullaan saamaan, tai kun vastaus perustuu haastateltavan henkilön omaan kokemukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Teemahaastattelu on yksi laadullisista aineistonhankintametoista. Siinä pääsevät tutkittavien näkökulmat ja ääni esille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11.) Tilanteen mukaan elävän haastattelurungon avulla haastateltavien, tässä tapauksessa lasten, ehdoilla eteneminen on mahdollista. Se antaa myös tutkijalle mahdollisuuden tehdä tarkentavia kysymyksiä, mikäli aihealueesta nousee esiin ennalta arvaamattomia näkökulmia. Vaikka teemahaastattelu eteneekin keskustelunomaisesti, ei se ole tavallista arkikeskustelua, vaan sillä on etukäteen päätetty tarkoitus. (Helavirta 2007, 633.)

Teemahaastattelun vahvuuksina tutkimusmenetelmiä tarkastellessa voidaankin nähdä sen joustavuus. Suora kielellinen vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavan välillä tarjoaa mahdollisuuden kommunikoida keskenään ja kysyä asioita, joita ei ole osattu suunnitella etukäteen. Lisäksi aineiston keruuta on mahdollista säädellä tilanteen mukaan ja vastaajaa myötäillen. (Hirsjärvi & Hurme 1995.) Haastateltava voi muodostaa vastaukset omin sanoin ja tuoda esille omia ajatuksiaan, näin ollen vastauksien voidaan olettaa kuvaavan paremmin hänen ajatuksiaan kuin esimerkiksi rastitetut vastausvaihtoehdot. Vastausvaihtoehtojen ollessa monitahoisia voi tutkija

muodostaa lisäkysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.) Koska tutkimuskohteena oli lasten osallisuus, tuntui luontevalta valita aineistonkeruu menetelmäksi teemallinen haastattelu, jossa lapsi voi vastata vapaasti ilmaisten omia mielipiteitään ja samalla valita oman aktiivisuuden tason, omasta tahtotilastaan ja tilanteesta riippuen.

Teemahaastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden elää haastattelun mukana ja mukautua tilanteeseen. Toisaalta taas se vaatii herkkyyttä ennakoimattomille ja yllätyksellisille vastauksille ja tilanteille sekä taitoa muotoilla jatkokysymyksiä spontaanisti. Tämän tutkimuksen teemahaastattelun kysymysrunko on muovautunut avoimiin kysymyksiin, jotka jättävät tilaa vastaajalle ja vetoaa lapselle ominaiseen tapaan käsitellä asioita mielikuvitusmaailman avulla. Mitä pidemmälle haastattelut etenivät, sitä pienemmässä roolissa haastattelurunko oli. Parhaiten lasten osallisuuden toteutumiseen/toteutumatta jäämiseen liittyviä ilmaisuja tuli vapaan dialogin aikana, jolloin keskustelu oli lähtenyt ihan omille raiteilleen ja kun lapset kertoivat vapaasti toiminnastaan ja arjestaan.

Koska lapsi saattaa haastattelun aikana puhua muustakin kuin teemaan rajatuista aiheista ja koska hänen huomionsa saattaa haastattelun aikana kohdistua mihin tahansa ulkopuoliseen aiheeseen, on tutkijan rajattava kysymysrunkonsa asian kannalta olennaisiin perusasioihin. (Cameron 2005, 298.) Wilson ja Powell (2001, 27) kehottavatkin haastattelijaa näkemään haastattelukysymykset suuntaa antavina ja haastattelua ohjaavina teemoina. De Jong ja Berg (2002, 181) kehottavat käyttämään mahdollisimman arkikielisiä ilmaisuja ja samalla välttämään vaikeita ja pitkiä sanoja, jotka saattavat hämmentää lasta. Cameronin (2005, 298) mukaan hyvät etukäteisvalmistelut ovat aina tärkeitä kun haastatellaan lapsia. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä haasteellisempänä hän näkee haastattelun aloituksen. Haastattelukysymykset tulee muotoilla sitä yksinkertaisemmiksi mitä pienemmistä lapsista on kyse. (Cameron 2005, 598.) Myös ennalta tehtävät järjestelyt ja haastattelutilanteen suunnittelu ovat tärkeitä onnistuneen haastattelun mahdollistamiseksi.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja on tarpeellista suorittaa esihaastatteluja, jonka myötä voi muokata haastattelurunkoa ja tilannetta. Myös tema-alueiden

varmentamiseksi tulisi tehdä esihaastatteluja. Niiden avulla voidaan tarkentaa kohdejoukkoa, teema-alueita ja sanavalintoja. Vasta tämän jälkeen voidaan laatia lopullinen haastattelurunko. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72–73.) Myös tässä tutkimuksessa tein kolme esihaastattelua, joiden myötä muokkasinkin haastattelurungon pääteemoja ja kysymyksiä. Esihaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa ja sen avulla arvioin myös haastattelun keskimääräistä kestoaikaa. Koko aineistonkeruun ajan haastattelurunko muokkautui haastatteluteemojen pysyessä samana. Jokaisen haastattelun jälkeen kirjasin haastattelutilanteesta oivaltamia kysymyksiä muistiin ja hyödynsin niitä myöhemmissä haastatteluissa. Lopullinen haastattelurunko (LIITE 1) onkin kooste haastattelujen myötä kertyneistä kysymyksistä. Lisäksi haastattelujen aikana tein lukuisia muita kysymyksiä aina tilanteisiin liittyen. Näitä lisäkysymyksiä en luonnollisestikaan ole kirjannut lopulliseen haastattelurunkoon, koska niitä on niin paljon ja koska ne eivät kuulostaisi oleellisilta poistettuna alkuperäisestä asiayhteydestä.

Haastattelut tallensin digitaaliselle nauhurille. Haastattelun tallennus kuuluu olennaisena osana teemahaastatteluun. Nauhoitukseen on saatava aina haastateltavan lupa. (Mäkinen 2006, 94.) Haastattelun alussa kerroin lapsille, miksi halusin nauhoittaa haastattelut. Haastateltaessa lapsia on hyvä aluksi näyttää lapsille nauhuri ja kuinka sitä käytetään. Alussa tein lapsille koenuhoituksen ja kuuntelimme omaa ääntämme nauhalta. Näin ollen lasten ei tarvinnut jännittää tai ihmetellä itse haastattelun aikana mahdollisesti tuntematonta laitetta. Lapset unohtivat nauhurin olemassaolon hyvin pian, vaikka osa lapsista haastattelun alussa sitä vähän jännittikin. Haastattelun nauhoittaminen säilyttää keskustelusta olennaiset seikat kuten haastateltavan sanatarkan puheen ja äänenkäytön ja myös mahdollisen tunnelatauksen. Jotta haastattelutilanteesta tulisi mahdollisimman luonteva ja vapaa, haastattelijan on hyvä osata teema-alueet ulkoa: siten vältetään turhalta papereiden selailulta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 92.) Haastattelujen aikana pidin haastattelurungon muistin tukena sivussa mutta lähettyvillä. Mitä pidemmälle haastattelut etenivät, sitä vähemmän kysymysrunkoon tarvitsi vilkuilla.

4.3 Haastattelun haasteet

Haastattelun käytön eräs haaste on haastattelukysymysten onnistunut laadinta. (mm. Vuorela 2005, 42.) Kysymykset eivät saa olla johdattelevia eivätkä liioin väärin tulkittavissa. Omassa tutkimuksessani näin kysymysten asettamisen suurena haasteena, koska kohdejoukoksi olin valinnut lapset ja koska tutkimusaiheena osallisuus on abstrakti käsite. Näin ollen kysymykset eivät voineet suoraan viitata tutkittavaan asiaan. Kysymysten täytyi pikemminkin houkutella lapsia kertomaan heidän päiväkotipäivästään. Näistä lasten arkea kuvaavista puheista tutkijan tehtävä oli poimia osia, joissa oli kosketuspintaa osallisuuteen. Tästä syystä kysymysrunko elikin koko haastatteluvaiheen ajan ja jokainen haastattelu muotoutui hyvinkin erilaiseksi tilanteen ja haastateltavien myötä.

Myös itse haastattelutilanne voidaan nähdä haasteena. (Vuorela 2005, 42.) Tutkijan tulee kiinnittää huomiota haastattelutilanteen fyysiseen asetelmaan. Esimerkiksi istumajärjestelyllä voidaan viestiä tutkijan ja tutkittavan välistä arvojärjestystä. Luodakseen mahdollisimman tasa-arvoisen asetelman näiden osapuolten välille kannattaa istumajärjestelyt muokata niin, että haastattelijat ja haastateltavat ovat mahdollisimman samalla tasolla. (Wilson & Powell 2001.) Cameron (2005, 299) kehottaa kiinnittämään huomiota haastatteluympäristön esineistöön, kuten kuviin, kirjoihin ja leluihin, joihin lapsen huomio saattaa keskittyä. Myös Thompson ja Rudolph (2000, 32–35) korostavat ympäristön erilaisten esineiden merkitystä, jotka voivat herättää lapsissa aistiärsyksiä. Ne voivat aiheuttaa häiriöitä haastattelutilanteessa varsinkin lapsilla, joilla muutenkin on lyhyt keskittymiskyky. Haastatteluympäristön ei kuitenkaan tule olla liian steriili, vaan he kehottavatkin käyttämään esim. pehmeitä alustoja ja tyynyjä, pehmoleluja vähentääkseen ympäristön aiheuttamaa jännitystä.

Tämän tutkimuksen haastattelut tehtiin useissa eri tiloissa. Aluksi järjestin ensimmäisiä haastatteluja varten päiväkodin kirjastohuoneeseen pehmeän pesän, jossa istuimme pesän lattialla tyynyihin nojaten. Osa haastatteluista käytiin kuitenkin

vaihtelevissa paikoissa toimistosta varastohuoneeseen, mistä kullakin hetkellä saatiin rajattua rauhallinen soppi haastattelua varten. Vaikka olinkin ajatellut etukäteen tilan merkitystä, huomasin oman viehätyksen käpertyessämme mitä ihmeellisimpiin paikkoihin, kuten esim. varaston penkeille, korkeiden askartelumateriaaleja pursuavien hyllyjen väliin. Lapsia vaihtelevat ympäristöt eivät tuntuneet häiritsevän. Päinvastoin, varaston tavarat kiinnostivat vain hetken ja ohjasivat hyvin teemaan eli päiväkodin askareisiin. Tässä tutkimuksessa kyseinen järjestely toimi siitakin syystä, että haastattelija oli lapsille ennestään tuttu aikuinen, jolle oli luontevaa hiipiä lasten kanssa käytävällä etsien paikkaa mihin asettua. Ulkopuolelta tulevan lapsille vieraan haastattelijan kanssa tilaksi olisi varmasti kannattanut rajata esimerkiksi tuo edellä mainitsemani tuttu ja turvallinen pesä.

Myös psyykkisellä ilmapiirillä on tärkeä merkitys haastatteluasetelmaa suunniteltaessa. Haastattelijan tulisi luoda tilanteesta mahdollisimman vapaa, luonteva (Vuorela 2005, 42) ja häiriötön. Tämän tutkimuksen haastattelut onnistuttiin järjestämään häiriöttä paria pientä keskeytystä lukuun ottamatta. Tähän oli syynä mm. se, että henkilökunta oli tietoisia tutkimuksen kulusta sekä haastattelujärjestelyistä ja he osasivat näin ollen antaa haastattelurauhan. Ilmapiiri haastattelujen aikana oli iloinen ja suurimmassa osassa lapsia ei ollut havaittavissa jännittyneisyyttä. Ujoimmat lapset olivat hiljaisia ja vastailivat lyhyillä lauseilla ja eleillä, rohkeimpien taistellessa omasta puheenvuorosta. Ujommat lapset saivat kuitenkin tukea ryhmähaastattelun ansiosta muista ryhmän jäsenistä ja jännitys laukesi haastattelun edetessä. Suurin osa lapsista tuntui nauttivan saamastaan huomiosta ja innostuivat kertomaan asioistaan.

Haastattelijalta vaaditaan myös taitoa ja kokemusta. Hänen on oltava riittävän neutraali eikä hän saisi antaa omien mielipiteidensä tulla esille. Lisäksi hänellä tulisi olla taito tulkita vastauksia. Vaikka työssäni olenkin harjaantunut toimimaan lasten kanssa, tiedostin ja tunsin oman kokemattomuuteni haastattelijana. Haastateltavaan liittyviä ongelmia voi olla mm. jos haastateltava yrittää vastauksillaan miellyttää haastattelijaa tai antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä, odotusten mukaisia vastauksia. Tällaisten tekijöiden voidaan siis olettaa vaikuttavan vastauksiin. (Nielsen 1993; Vuorela 2005, 42–43.) Olin suurelta osin tietoinen mm. lasten päiväkotipäivän kulusta ja päiväkodin käytännöistä, koska itse työskentelin samaan aikaan

lastentarhanopettajana toisessa tutkimuksessa mukana olevassa ryhmässä. Tästä syystä tiesin joissakin kohdissa haastattelua lapsen keksivän vastauksen omasta päästään. Tällainen tilanne on kuitenkin mahdollista missä tahansa haastattelussa, oli kyseessä lapsi tai aikuinen. Tämä tuleeekin ottaa aina huomioon haastatteluun perustuvan tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa.

Lisäksi haastattelun aineistonkeruumenetelmänä haasteelliseksi tekee sen monivaiheisuus. Suunnittelu-, toteutus-, analyysi-, tulkinta- ja raportointi-vaiheet tekevät siitä aikaa vievän ja vaativan. Myös kohderyhmän ja haastateltavien valinta on haasteellista – kuinka monta haastateltavaa on tarpeeksi ja kuinka voi varmistua, että otos on mahdollisimman todellisuutta kuvaava. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Päädyin rajaamaan tämän tutkimuksen kohderyhmäksi viisiryhmäisen päiväkodin kahden lapsiryhmän lapset, koska halusin saada mahdollisimman monen ikäisten lasten näkökulman esille. Esikoululaisten lasten lisäksi halusin ottaa mukaan 2-5-vuotiaiden lasten ryhmän saadakseni kuulla heidän ajatuksia osallisuudestaan. Samalla halusin osaltaan varmistaa saavani riittävästi aineistoa, koska arvelin kuusivuotiaiden tuottavan enemmän analysoitavaa kuin pienemmät lapset. Päädyin 21 haastatteluun omien havaintojen ja arvioinnin perusteella. Lopetin haastattelujen teon kun saamani vastaukset alkoivat toistaa itseään ja eivät enää mielestäni rikastuttaneet aineistoa.

4.4 Lasten haastattelemine

Lapsen ja aikuisen haastattelemine eroaa jossain määrin toisistaan (Punch 2002a, 2). Helavirran (2007, 631) mukaan lapsen liittyvä erityisyys on paikantunut aikuisen ja lapsen suhteeseen ja sen epävertaiseen valta-asemaan tutkimuksessa (Christensen 2000; Punch 2002a; Kyrölämpi-Kylmänen 2007), lasten kognitiivisiin valmiuksiin (Korkman 2006; Scott 2000) ja eettisiin kysymyksiin (esim. Davis 1998; Strandell 2005; Cockburn 2005). Lapsihaastatteluun liittyikin monta keskeistä haastetta. Ensinnäkin haastattelu on aineiston hankintatapana aikuiskeskeinen. Toiseksi lapsen voi olla vaikea kertoa kokemuksistaan, kun aikuinen johtaa keskustelua ja

määrittelee sen etenemisen ja sisältöalueet. Ratkaisumallina näihin pulmiin Kyrönlampi-Kylmänen (2007) esittelee tutkimuksessaan dialogin merkityksen lapsen ja aikuisen välisessä kohtaamisessa. Lapsihaastattelussa on olennaista lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen, dialogi ja leikki. Haastattelujen aikana huomasinkin joidenkin lasten vastaavan kysymyksiin yhdellä lauseella, sanalla tai yksittäisellä eleellä. Tämän vuoksi haastattelut muotoutuivat loppua kohti yhä enemmän keskustelunomaisiksi hetkiksi, joita ohjailin aika ajoin haastattelun teemaa kohti.

Lasten haastatteluja käsittävissä metodikeskusteluissa pohditaan usein tulisiko lapsia haastatella yksin vai ryhmässä. Ryhmähaastattelua kannattavat perustelevat ryhmähaastattelun olevan lapselle luontevampi, koska lapset toimivat muutoinkin enimmäkseen ryhmissä. Tällöin lapsella tulee myös mahdollisuus valita oma aktiivisuuden taso. Toisaalta kaikki eivät saata saada ryhmässä ääntään kuuluville, jolloin ujot ja arat äänet jäävät kuulematta. Myös tutkimustehtävä ohjaa tiedonkeruumenetelmän tarkoituksenmukaista valintaa. Lapset eivät ole homogeeninen ryhmä, vaan muun muassa lapsen temperamentti, kyvyt ja taidot vaikuttavat siihen, mikä menetelmä toimii kenenkin kohdalla. Lapsilla on myös taustalla erilaisia kokemuksia keskusteluista aikuisten kanssa. (Helavirta 2007, 631–632.) Halusin kokeilla niin ryhmä-, pari- kuin yksilöhaastatteluja saadakseni sekä vertailla niitä aineiston karttumisen näkökulmasta että havainnoidakseni kuinka erilaista dialogia lasten kanssa muodostuu eri kokoonpanoissa. Haastattelutilanteissa oli suuria eroja. Koska joissakin ryhmä- ja yksilöhaastatteluissa oli mukana samoja lapsia, huomasin haastattelujen laadullisiin eroihin vaikuttaneen enemmänkin yksilön taidot ilmaista itseään kuin ryhmän koostumus.

Suurin osa haastatteluista oli ryhmä- ja parihaastatteluja. Vaikka yksilöhaastattelu on yleisimmin käytetty haastattelumuoto, tein niitä muutaman vain kokeilu mielessä. Henkilökohtaiselta tai aralta tuntuva aihe on helpompaa toteuttaa yksilöhaastattelulla, jolloin paikalla on vain haastattelijä ja haastateltava. Keskusteluaihe jää tällöin vain heidän väliseksi asiakseen. Tässä tutkimuksessa päädyin kuitenkin käyttämään enimmäkseen pari- ja ryhmähaastatteluja, koska ajattelin mahdollisen tutkittavien keskeisen vuorovaikutuksellisuuden tuovan haastattelutilanteeseen lisää maustetta ja näin ollen rikastuttavan aineistoa. Ryhmähaastattelu saattaa tuottaa hyvinkin rikasta keskustelua, jos aihe-alueena on esimerkiksi kokemusten vertailu ja kartoitus.

Ryhmähaastattelussa korostuu se, että asiaa pystyy käsittelemään monipuolisesti ja haastateltavien oma näkemys tulee esille. Pari ja ryhmähaastatteluissa haastateltavien keskinäinen vuorovaikutus luo merkityksen keskustelulle. (Kylmä & Juvakka 2007, 84–85; Gillis & Jackson 2002, 235.) Onnistuneessa ryhmähaastattelutilanteessa ryhmädynamiikka stimuloi ryhmän jäsenet tuottamaan rikasta tietoa mielenkiinnon kohteena olevasta ilmiöstä (Bell 2006, 162; Jokinen & Koskinen 2001, 307). Ryhmähaastattelun etuna on myös nopeampi tiedonsaanti useammalta henkilöltä (Hirsjärvi & Hurme 2000; Vuorela 2005, 40).

Tämänkin tutkimuksen haastatteluissa ryhmän jäsenten keskeinen dialogi selvästi rikastutti aineistoa ja yhden lapsen kommentit ohjasivat muitakin pohtimaan teemaan liittyviä asioita. Jossain haastatteluissa keskustelu ohjautui kerta toisensa jälkeen kauas aiheesta yksittäisen lapsen toimesta ja pari tai ryhmä seurasi näissäkin tapauksissa perässä. Parin- ja ryhmän voima näyttäytyi siis haastatteluissa niin hyvässä kuin pahassa. Yksilöhaastattelut olivat kestoaltaan lyhyempiä ja niissä korostui lapsen itseilmaisun taidot. Ujojen lasten kohdalla tämän tutkimuksen haastatteluissa toimi paremmin ryhmä- ja parihaastattelut, jolloin ujon lapsen oli helpompi saada kaverilta tukea omaan ilmaisuun.

Lasten haastattelemineen saa tutkijan pohtimaan muun muassa kysymysten asettelun merkitystä. Onhan osallisuus abstrakti aihe, josta ei voi suoraan kysyä mitään, kun haastateltavan on lapsi. Hyvillä kysymyksillä saa tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Vääränlaisilla kysymyksillä lapsen ajatukset taas voivat johtua ihan vieraille vesille tai lapsi saattaa turhautua. Lasten kehitystaso ja kognitiiviset taidot vaihtelevat, samoin heidän kykynsä ymmärtää asioita ja käsitteitä. Haastattelijan onkin löydettävä lapsen kanssa yhteinen kieli, päästävä samalla aaltopituudelle, voidakseen käydä avointa dialogia ja innostaakseen lasta kertomaan asioistaan. Etuna on tällöin ymmärrys lasten maailmasta ja heidän kiinnostuksen kohteistaan.

4.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullinen tutkimus on aineistolähtöinen silloin kun se nojaa ensisijaisesti aineistoonsa. (Anttila 2005, 184.) Sen sijaan teorialähtöinen tutkimus nojaa teoreettiseen viitekehykseen. Tällöin aineiston analyysin luokittelu perustuu tutkimuksessa aiemmin määriteltyyn viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 113.) Tämä tutkimus oli aluksi aineistolähtöinen, mutta muuttui analyysivaiheen aikana teoriasidonnaiseksi tutustuttuani Turjan osallisuuden moniulotteisuutta kuvaavaan malliin. Tätä analyysinvaihetta kuvaan tarkemmin tässä luvussa tuonnempana.

Laadullisen tutkimuksen olennaisia vaihteita ovat analyysi sekä tulkinta ja esittäminen. Analyysin tarkoitus on selkiyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysissä pyritään suuresta aineistosta ja tiedon määrästä muokkaamaan mielekäs ja selkeä kokonaisuus. Jokaisen tutkijan on muodostettava itse juuri hänen tutkimukselleen ja aineistolleen soveltuva analyysimenetelmä, koska jokainen laadullinen tutkimus on ainutlaatuinen. (Patton 1990, 371–372.) Lasten haastatteluja analysoin sisällönanalyysin keinoin. Sillä tarkoitetaan väljää teoreettista kehystä, jonka avulla analysoidaan ja tehdään päätelmiä kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen aineistojen sisällöistä ja yhteyksistä tutkittavaan aiheeseen. (Anttila 2005, 292.)

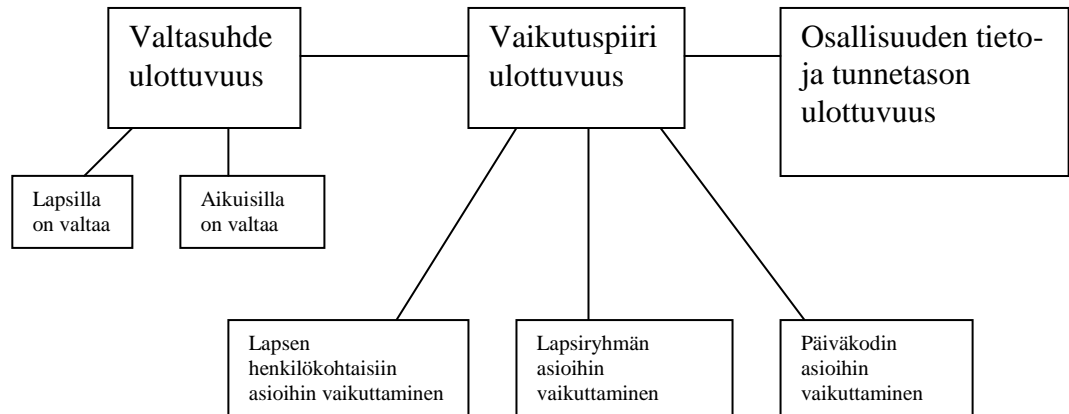
Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla lasten haastattelut. Litteroinnin aloitin heti haastattelujen jälkeen, jotta asiat olivat vielä muistissa. Kirjoitin auki haastattelut sanasta sanaan, mutta en kirjannut ylös kaikkia naurahduksia, hymähdyksiä tms. koska en kokenut niitä tutkimukseni kannalta olennaisiksi. Haastateltavat nimesin litteroinneissa lasten omilla nimillä, koska lasten ollessa tuttuja, koin pääseväni näin paremmin aineiston sisälle. Tutkimustulosten yhteydessä muutin lasten nimet anonymiteetin takia.

Kun kaikki haastattelut oli tehty ja litteroitu, aloitin aineistoon tutustumisen. Luin aineistoa läpi useita kertoja. Lukiessani aloin hahmotella mitä koodausluokkia

aineistosta nostaisin esille. Erottelin alustavat neljä luokkaa eri värikynillä. Luokat muodostuivat tutkijan ensivaikutelman mukaan aineistosta ja jakoivat aineiston seuraavanlaisiin luokkiin: 1) lasten päätösvallassa olevat asiat, 2) aikuisten päättämät asiat, 3) asiat, joihin tarvitsee luvan sekä 4) lasten toiveet, jos he saisivat päättää. Tämä jaotelmä ei missään vaiheessa tuntunut hyvältä eikä tuonut esille osallisuuden syvintä olemusta. Sen sijaan työstin samanaikaisesti tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja löysin Turjan (2011, 49) mallin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta. Tämän johdosta kokeilin jaotella aineistoa seuraaviin osallisuutta paremmin kuvaaviin luokkiin: 1) mukanaolo, 2) kuulluksi tuleminen, 3) vaihtoehtoista valinta, 4) omat aloitteet sekä 5) neuvottelu. Vaikka luokat itsessään olisi voineet olla lasten osallisuutta kuvaavia, eivät ne kuitenkaan istuneet keräämääni aineistoon. Nämä alustavat jaotelmät eivät siis johtaneet tuloksiin, vaan hylkäsin ne. Perehdyttyäni syvällisemmin Turjan esittämään näkökulmaan osallisuudesta, aloin hahmotella uusia pääluokkia Turjan kaavion suuntaisesti. Tällöin nostin alustaviksi pääluokiksi neljä luokkaa, jotka olivat: 1) lasten valtaistuminen, 2) osallisuuden vaikutuspiiri, 3) osallisuuden vaikutusaika ja 4) osallisuus materiaaliin resursseihin.

Karkean luokittelun jälkeen testasin pääluokkien soveltuvuutta lukemalla aineistoa läpi ja tarkistamalla sopiko aineistoni näihin luokkiin. Koska en ollut näihin pääluokkiin täysin tyytyväinen, tein tässä vaiheessa seuraavanlaisen jaotelman pääluokiksi: 1) valtasuhde ulottuvuus, 2) vaikutuspiiri ulottuvuus ja 3) osallisuuden tieto- ja tunnetason ulottuvuus. Käytin Turjan mallia tässäkin luokittelussa suuntaa antavana, mutta muokkasin siitä oman mallin. Turjan mallissa olleen ajallisen ulottuvuuden jätin tietoisesti pois, koska en saanut siihen nostettua selkeää vastausta aineistosta. Pääluokkien alle loin alaluokkia, joihin jaoin aineiston. Lasten valtaistumisen alle tulleen aineiston jaoin kahteen ryhmään; a) lapsilla on valtaa ja b) aikuisilla on valtaa. Vaikutuspiiri ulottuvuuden alle jaoin aineiston a) lapsen henkilökohtaisen tason asioihin vaikuttaminen b) lapsiryhmän asioihin vaikuttaminen ja c) päiväkodin asioihin vaikuttaminen. Kolmas pääluokka, tieto- ja tunnetason ulottuvuus yritin aluksi jakaa alaluokkiin: lasten osallisuus a) tietona, b) toimintana ja c) tunnekokemuksena. Aineiston luokittelu näihin alaluokkiin ei kuitenkaan tuntunut oikealta. Niinpä päädyin pitämään tähän pääluokkaan luokittelemani asiat yhdessä, vaikkakin olen ne tulosten raportoinnissa kirjoittanut kahden eri alaotsikon

alla, jotka ovat a) lasten osallisuuden tiedostaminen ja tunne osallisuudesta ja b) harmoniaa, kompromisseja ja riitasointuja.



KUVIO 2. Aineiston luokittelu pää- ja alakäsitteisiin analyysivaiheessa.

Näitä ala- ja yläluokkia koko ajan testaamalla ja kyseenalaistamalla aloin kirjoittaa tuloksia. Tämä luokitus tuntui kuitenkin hyvälle ja aineisto jakautui näihin luokkiin luontevasti. Esittelen saamani aineiston edellä kuvatun luokituksen mukaisesti luvussa 5.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset ovat tärkeitä niissä tieteissä, joissa tutkitaan inhimillistä toimintaa. Laadullisen tutkimuksen eettisiä näkökohtia ovat ennen kaikkea luottamuksellisuuden ja anonymiteetin säilyttäminen sekä tutkittavien oikeus tietää tutkimuksen tarkoituksesta, päämäärästä ja tulosten julkaisemisesta. Lisäksi on tärkeää, ettei tutkittavia vahingoiteta millään tavalla. Tutkittavat eivät välttämättä aina hyödy tutkimuksesta, mutta tutkimus voi vahvistaa heidän tietoisuuttaan tutkittavasta asiasta. Aineiston käsittely tapahtuu luottamuksellisesti ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan ihmistä tietoisena ja toimivana

subjektina, eettisenä ongelmana voivat olla tutkimusprosessin eri vaiheissa tehdyt ratkaisut, etenkin analyysin suorittamiseen liittyvät ratkaisut. Tutkija on vastuussa uuden tiedon tuottamisesta tutkimusprosessin eri vaiheissa. (Coolican 2004, 599–610.)

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrin eettisesti oikeisiin ratkaisuihin. Pyysin tutkimukseni tekemiseen kirjallisen luvan tutkimuskohteeni kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta (LIITE 2) sekä 45 lapsen vanhemmilta (LIITE 3). Sain luvat kaikilta tahoilta. Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Lapsista 40 osallistui haastatteluun ja kolme lasta halusi kieltäytyä. Lisäksi kaksi lapsista jäi haastatteluista pois sairastumisten vuoksi. Tein haastattelujen alussa lapsille selväksi että heillä on mahdollisuus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Haastatteluihin osallistuneita lapsia ei voida tunnistaa raportoinnissa. Kysymyksiin vastaamisesta ei aiheudu vahinkoa tutkimukseen osallistuville lapsille tai heidän perheilleen.

Itse toimin tutkimukseen osallistuvan päiväkodin johtajana ja lastentarhanopettajana toisessa tutkimukseen osallistuneista ryhmistä. Se, että tutkija on lapsille ennestään tuttu, voi vaikuttaa haastattelun kulkuun ja tulosten tulkintaan monella eri tavalla. Lapset voivat kertoa toisaalta avoimemmin monista asioista ja toisaalta taas pitää jotain yhdessä koettuja asioita itsestään selvyytenä ja näin ollen jättää kertomatta niitä. Tällöin tutkijan on vaikea päättää pitäisikö lasta johdatellako kertomaan asiasta vai onko eettisesti väärin johdatella. Hiljaisemmilla lapsilla on usein tapana vastata kysymyksiin yhdellä tai muutamalla sanalla. Tuttuna tutkijana voi olla helpompi tehdä tulkintoja mitä lapsi haluaa ilmaista vähäisellä puheella ja eleillä. Toisaalta tutkijan tulkintoja tehdessään täytyy arvioida niiden paikkansapitävyyttä. Oma roolini päiväkodin työntekijä tai päiväkodin johtaja ei vaikuttanut lapsiin negatiivisesti; lapset olivat haastattelutilanteissa avoimia ja iloisia, eivät jännittyneitä tai pelokkaita. Toisaalta olen yleensä arjessa joka päivä mukana ja minua on aiempien kokemusteni perusteella helppo lähestyä. Tutkimuspäiväkoti on sen kokoinen, että kaikki aikuiset ja lapset ovat toisilleen tuttuja. Siksi koin että minun oli helppo lähestyä lapsia ja muodostaa täsmäkysymyksiä liittyen päiväkodin arkeen.

Havaintojeni mukaan haastattelut sujuivat leppoisasti ja olivat tilanteina rentoja. Lapset kertoivat asioista iloisesti ja innoissaan. He selvästi nauttivat saamastaan huomiosta ja suhtautuivat tutkimukseen kiinnostuneena. Erityisen kiinnostuneita lapset olivat heidän puhettaan tallentavasta nauhurista ja halusivatkin aina haastattelun lopussa kuunnella pätkän keskustelustamme.

Kysymysten asettelu oli haastattelun suurin haaste. Osallisuus on abstrakti aihe, josta en voinut kysyä suoraan lapsilta. Ennalta laaditut kysymyksetkään eivät aina tuoneet aineistoa rikastavaa lopputulosta. Useassa haastattelussa melko vapaa keskustelu lasten kanssa synnytti paremmin tutkimusta palvelevaa aineistoa kuin suorat kysymykset, joihin jotkut lapsi vastasivat muutamalla sanalla, nyökyttämällä tai olan kohautuksella. Lisäksi pari- ja ryhmähaastatteluissa huomasin toisten lasten vastauksien ohjaavan muidenkin vastauksia. Toiset lapset olivat herkkiä myötäilemään kaverinsa mielipiteitä, mutta joissakin haastatteluissa lapset saivat aikaan oikein kunnan väittelyitäkin. Persoonallisuuden erot voivat vaikuttaa tällaiseen käytökseen ja sama ilmiö voi esiintyä myös aikuisille tehtävissä pari- ja ryhmähaastatteluissa.

Kysymysten asettelua on hyvä tarkastella ja arvioida myös metodologisesti ja kysyä onko lapsen metatietoisuus riittävän kehittynyt, jotta hän pystyy hahmottamaan, arvioimaan ja ilmaisemaan kokemustaan. (Rusanen 2008, 113.) Haastattelun aikana minulla haastattelijana oli mahdollisuus arvioida lapsen kyvykkyyttä niin ymmärtää kysymystä kuin hahmottaa ja muistaa kokemaansa. Joidenkin haastattelujen aikana kysyin tarkentavia kysymyksiä lapsiryhmän toiminnoista tai jotain tiettyä hetkeä tarkoittaen, jossa tiesin, että lasten mielipidettä oli kysytty ja/tai lapset olivat saaneet vaikuttaa. Lapset eivät useinkaan tuntuneet muistavan tai osanneet nimetä jotain tiettyä hetkeä tai toimintaa ilman haastattelijan apua. Pienempien lasten kohdalla helpottikin asian hahmottamista tapahtumien yhteinen kertaaminen. Myös Rusanen (2008) kuvaa tällaista menetelmää omassa tutkimuksessaan, jossa hän ulkopuolisena haastattelijana oli ottanut etukäteen selvää, mitä lapsiryhmässä oli tehty voidakseen auttaa lapsia muistamaan.

Lasten haastattelemista tutkimusmenetelmänä on myös kyseenalaistettu (esim. Katz 1993), koska lapsilta haastattelemalla saatu tieto voi olla epäluotettavaa. Kun lasta

pidetään kyvyiltään puutteellisena ja liian ailahtelevana tuottaakseen luotettavaa tietoa omasta todellisuudestaan, aliarvioidaan lasta ja toisaalta samanaikaisesti suojellaan oman elämäntilanteen tiedostamiselta. Tällainen aikuiskeskeinen lapsuuskäsitys kytkeytyy positivistiseen tutkimusperinteeseen, jossa tavoitellaan yhtä oikeaa totuutta ja yleispätevää tietoa. Tutkimuksen tavoitteena ei olekaan koskaan löytää yhtä oikeaa totuutta vaan ymmärtää ja tunnistaa niitä eri merkityksiä mitä lapset antavat asioille. Näin ollen vaikka lasten tulkinnat poikkeaisivatkin aikuisten tulkinnoista, ovat ne yhtä tosia ja arvokkaita. Samalla ne voivat haastaa aikuisia kyseenalaistamaan omia totuttuja ajattelu- ja toimintatapoja sekä etsimään niiden tilalle uusia. (Turja 2004, 10–11.)

Lasten tuottama aineisto tuntui tutkimuksen kannalta aluksi riittämättömälle ja haastattelujen anti vähäiselle. Osaltaan tähän vaikutti varmasti tutkijan kokemattomuus haastattelutilanteessa. Toinen tähän vaikuttava tekijä oli se että myös lapset olivat kokemattomia ja haastattelu ei ollut heille tuttu menetelmänä ja toimintatapana. Myös Turja (2004, 11) on todennut, että oman mielipiteen muodostaminen ja esittäminen vaatii totuttelua. Haastattelutilanne saattaa tuntua tottumattomalle lapselle aluksi oudolta. Lapset olisikin hyvä harjaannuttaa arvioimaan toimintaa, esittämään ajatuksiaan ja tiedostamaan omat vaikutusmahdollisuutensa. Haastattelemine on hyvä tapa saada tietoa myös lapsilta. Kun lapset oppivat ilmaisemaan mielipiteitään ja esittämään ehdotuksiaan rakentavasti, paranee samalla haastattelumenetelmän anti ja hyöty yhteisen toiminnan kehittämiseksi.

5 LASTEN MAHDOLLISUUDET OSALLISUUTEEN

Tutkimukseni tuloksista ilmenee, että lasten kokemukset osallisuudesta vaihtelevat suuresti. Aineistoa lukiessani havaitsin osallisuutta monessa eri muodossa ja monella eri tasolla. Hyödynsin Turjan (2010, 42) osallisuuden moniulotteisuutta kuvaavaa mallia muodostaessani analyysin pää- ja alaluokkia siltä osin kuin se soveltui kuvaamaan keräämääni aineistoa. Käytin Turjan mallin muut ulottuvuudet, mutta osallisuuden vaikutusaika-ulottuvuuden jätin käyttämättä. Kuvaan analyysissä käyttämääni luokitusta ala- ja yläluokkiin kaaviossa, joka on sivulla 40. Olen jaotellut sisällöt kolmen eri pääteeman alle 1) valtasuhde-ulottuvuus, 2) vaikutuspiiri-ulottuvuus ja 3) tieto- ja tunnetason-ulottuvuus. Tutkimuksen tulokset kuvaan tässä luvussa näiden ulottuvuuksien kautta.

Tuloksien raportoinnissa käytän lasten haastatteluista otteita kuvaamaan aineistoa ja lasten ajatuksia lukijalle. Lasten vastaukset vaihtelevat pituudeltaan ja voivat jäädä hieman irrallisiksi tai ontuviksi irrotettuna kokonaisuudesta. Olen ilmoittanut haastateltavan lapsen iän lapsen tutkimusnimen perässä. Lapsen iällä on merkittävä vaikutus lapsen kehitystasoon ja kertomiseen. Lukijalla on mahdollisuus huomioida tämä tieto lukiessaan lasten kommentointia.

5.1 Lasten valtaistuminen – valtasuhde ulottuvuus

Lasten valtaistumisen osalta olen jaotellut tulokset kahteen alaluokkaan lasten kuvaaman osallisuuden toteutumisen ja vaikutusmahdollisuuksien mukaan. Nämä alaluokat ovat: *lapsilla on valtaa* ja *aikuisilla on valtaa*.

5.1.1 Lapsilla on valtaa

Lapset kokivat päiväkodissa mukavimpana asiana leikin. Leikistä lapset kertoivat pitävänsä, koska silloin saa olla kavereiden kanssa. Lisäksi lapset kertoivat saavansa itse suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaansa juuri vapaan toiminnan aikana. Tuloksista olikin selkeästi huomattavissa että lasten todelliset mahdollisuudet vaikuttaa päiväkodin arjessa rajautuvat yleisesti ottaen leikkiin ja vapaan toiminnan aikaan, jolloin lapset voivat itse hakeutua heitä kiinnostaviin toimintoihin: pelaamaan, piirtämään, askartelemaan, muovailemaan, leikkimään jne.

MI: No mistä asioista te saatte päättää ite?

JOONA (6v): Leikeistä tietenkä!

OSSI (6v): Nii-in. Tietenkin. Ja sitten vaikka...

JOONA: Nukkumisajasta, no ei todellakaan. No niin ja sittenö... Minkä lelun saa tuoda tänne. Sen lelun minkä saa tuoda tänne, sekin saadaan ite päättää.

MI: Mitä leikistä saa päättää ite?

OSSI: No mitä leikkii.

MI: Saaks päättää missä leikkii?

POJAT: Saa!

Lapset kertoivat saavansa itse valita minkä lelun lelopäivänä kotoaan päiväkotiin tuovat. Päivä onkin monen lapsen lempipäivä viikossa. Lapset miettivät tarkkaa minkä lelun haluavat tuoda ja joskus asiasta sovitaan etukäteen kaverin kanssa. Yleisestikin lapset kokivat ideoivansa ja määräävänsä leikkiin liittyvät asiat itse. Lapset kertoivat keksivänsä leikin aiheen itse tai sitten kaverin ehdottaneen sitä. Useimmiten leikki vain syntyy sitä sen enempiä ideoimatta.

MI: Kukas sen idean sai mitä te rupeette leikkii?
JASPER (6v): Ei kukkaa.
RONI (6v): Keksittiä vaan yhdessä.
(...)
JASPER: Me vaan keksittiin semmonen juttu.
RONI: Eikä sanottu, me vaan alettiin leikkiä.
JASPER: Eikä sanottu mitään.

Kysyessäni mitä lapset tekevät päiväkodissa lapset nimesivätkin lähes aina leikin. Kukaan ei kertonut mitään ohjatuista hetkistä askartelua ja esikoululaisten oppitunneita lukuun ottamatta. Leikeissä lapset leikkivät suurimmaksi osaksi keskenään. Aikuiset auttavat lapsia leikeissä, jos lapset pyytävät apua tai jos leikit käyvät liian rajuiksi.

MI: Auttaaks aikuiset niissä leikeissä?
ALEKSI (5v): No joo.
MI: Miten?
JARI (5v): Joskus silleen voi rauhottaakin, jos neuvo.
MI: Ai mitä voi?
JARI: Rauhottaa jos riehuu.

Lapset kertoivat saavansa hyvin pitkälti myös valita itse paikan omille leikeilleen. Jossain tilanteissa olosuhteet tai aikuiset rajoittivat kuitenkin leikkipaikan valintaa tai leikin luonnetta. Tällaisia rajoitteita oli esim. laulusalissa kerran viikossa kokoontunut kansalaisopiston musiikkileikkikoulu ja kerran kuukaudessa seurakunnan järjestämä pyhäkoulu.

MI: Millon sitä saa pelata ja millon ei saa pelata?
TERO (6v): No sillon jos on vielä vaikka petejä petaamatta, ni sillo ei ainakaan saa.
MI: Niin. Sillon kun mahtuu.
TERO: Paitsi jos on yks peti ni sillon saa.
MI: Tarviiks siihen erikseen pyytää lupa?
TERO: Ei.
LARI (6v): Mie en tiä.
TERO: En mäkkään.
MI: Saatteks te ottaa sen pallon ja maalit sillon ku mahtuu pelaamaan ni aina?
TERO: Ei jos on vaikka muskari.
MI: No eihän se kovin usein oo.
LARI: Se on vaan maanantaisin.
MI: Muina päivinä saatte?
LARI: Joskus on pyhäkoulu tuolla laulusalissa, sillon ei saa.
MI: Eli sillon kun siellä on jotain muuta ohjelmaa ni ei, mutta muulloin saa, niinkö?
LARI: Niin.
MI: Tarviiks teidän kysy lupa noihin leikkeihin muuten?

TERO: Johonkin.

MI: Mihis kaikkeen tarvii lupaa?

TERO: Mä en tiä yhtäkään.

MI: Mitä?

TERO: Mä en tiä yhtäkään, ainakaan en muista yhtäkään semmosta leikkijä jossa pitäis pyytää lupa. Ainakin altaasee, siinä, ja joskus jalkapalloon.

Lasten kertoman mukaan heillä oli siis suhteellisen vapaat mahdollisuudet ideoida ja rakentaa leikkejä ja muutakin omiin mielenkiintoihin perustuvaa vapaata toimintaa. Rajoitteita leikeille kerrottiin tulevan lähinnä muista toiminnoista, kuten nukkumajärjestelyistä samassa tilassa ja/tai aikataulullisista seikoista. Lapset eivät kertoneet aikuisten varsinaisesti rajoittavan leikkiä. Leikkeihin liittyviin asioihin lapsien ei kertomansa mukaan tarvinnut pyytää lupaa niin usein kuin muihin päiväkodissa tapahtuviin toimintoihin.

5.1.2 Aikuisilla on valtaa

Yleisesti ottaen lapset eivät kertoneet voivansa vaikuttaa päiväkodin toimintaan kovinkaan suuressa määrin. Lapset kuvailivat toiminnan suunnittelun tapahtuvan ryhmän aikuisten kesken. Lisäksi aikuiset kertovat mitä minäkin päivänä tehdään ohjatun toiminnan aikana. Päivittäisissä ohjelmissa vaihtelee teemat, jotka aikuiset ovat suunnitelleet ja lapset eivät koe voivansa niihin juurikaan vaikuttaa. Myös monissa muissa suomalaisten päiväkotilasten osallisuutta tarkastelevien tutkimusten tuloksissa on todettavissa sama havainto (mm. Rusanen 2008; Akola 2007; Venninen ym. 2010): aikuiset hallitsevat pitkälti ohjattua toimintaa ja tällöin lasten vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset. Lapset saavat ehkä yhteisissä kokoontumisissa ehdottaa leikkejä tai lauluja tai aikuiset voivat vaihdella poimia ideoita oman suunnittelun pohjaksi. Tällöin kuitenkin lasten osallisuus on hyvin rajoitettua: aito lapsen ja aikuisen kesken tapahtuva vuorovaikutus, neuvottelu, ideointi ja suunnittelu jäävät vähäiseksi.

MI: Saatteks te ikinä ite ehdottaa mitä siellä tehään, eskarissa?

ALEKSI (6v): Joskus, aika harvoin.

Pääosin tuloksista nousi päällimmäisenä lasten kokemus siitä, että aikuiset määräävät

asioista. Suurin osa lapsista kertoi että päiväkodin asioista päättävät aikuiset.

MI: Mitäs normaalisti ku te ootte täällä päiväkodissa, ni kuka täällä päättää asioista?

JARI (5v): Aikuinen.

Lapset kertoivat päiväkodin aikuisten päättävän lähes kaikista toiminnoista leikkiä ja vapaata puuhasteluaikaa lukuun ottamatta. Tällaisia aikuisten kontrolloimia toimintoja lapset nimesivät mm. ulkoiluun lähdön, nukkumisen, milloin ja mitä syödään, että pitää käydä vessassa ja pestä kädet. Jotkut lapset halusivatkin aikuisen päättävän esim. nukkumisesta ja ruuasta. Toiset taas olisivat halunneet itse päättää nukkumisesta niin, ettei sitä olisi ollenkaan.

Lapset kuvailivat päiväkodin henkilökunnan tehtäviksi lasten hoitamisen ja vahtimisen. Lasten ja aikuisten tehtävät lasten mielestä erosivat mm. sillä että aikuiset eivät leiki ja lapset leikkii. Lisäksi aikuiset järjestävät ohjatut toiminnot lapsiryhmässä.

MI: No Laura. Kuka päättää leikkimisestä?...

LAURA (4v): Oikeesti lapset.

MI: No mistäs aikuiset päättää?

LAURA: Noo että askarrellaanko jos oikeesti pitäis tehdä jotain isänpäivä lahjoja.

MI: Mm.

IINA (3v): Tai äitienpäivälahjoja.

Lasten käsitys aikuisen ohjaavasta roolista voi olla hyvin erilainen kuin päiväkodin henkilökunta itse ajattelee. Tässä esimerkki erään pojan näkemyksestä aikuisen tehtävistä askartelun aikana:

MI: Mites niitten askartelujen ja niitten kanssa?

VÄINÖ (5v): Ootte aina mukana.

MI: Kukas ne keksii?

VÄINÖ: No sinä ja Malla. Ja te ootte vahtimassa sen takia, ettei mee likaseks.

MI: Ai askarrellessako?

VÄINÖ: Niin.

Osa lapsista kertoi kotona olevan paremmat mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan. Koska lapsella on muodostunut olettaus päiväkodin aikuisen päätösvallasta toiminnan suunnittelun suhteen, jättää lapsi kohtaloonsa tyytyneenä ehdottomatta

omia toiveitaan ja ideoitaan.

MI: Jos sä ehdotat kotona, ni sä voisit täällä päiväkodissakin sanoo, että voitasko tehdä sellasta?

VÄINÖ (5v): Ei.

MI: Miks et?

VÄINÖ: Koska aikuiset määrää.

Lapset kertoivat, että melko moneen asiaan tarvitsee kysyä lupaa aikuiselta. Näin ollen päiväkodin aikuiset kontrolloivat niin tilankäyttöä kuin lasten tarvitsemia tarvikkeita. Lapset kuvailivat mm. tarvitsevansa luvan teipin ja tussien käyttöön, joidenkin pelien käyttöön, päiväkodin yhteisessä halli-tilassa ja komerossa leikkimiseen, sekä siihen saako leikkiä laulusalin verhojen takana pimeässä tai saako nukkumahuoneesta sammuttaa valot leikin ajaksi. Osa luvanperäisistä asioista vaihteli niin ryhmittäin kuin lapsien käsitysten mukaan. Toiset lapsista kysyvät tai kokevat tarvitsevansa luvan johonkin mihin toiset eivät lupaa kysele. Monesti luvan kysyminen voikin toimia muodollisuutena, esim. eräänlaisena ilmoituksena johonkin toimintaan tai tilaan siirtymisestä. Seuraavassa esimerkissä lapsi haluaa leikkimään komeroon pikkueläimillä.

MI: Mihin asioihin sun tarvii kysyy lupa täällä?

LAURA (4v): Että saako mennä komeroon?

MI: Kysyt sä oikeestaan lupaa siihen?

LAURA: Mä kysyin tänäänkin Mallalta, ku mä kävin nukkarissa, ni mä sanoin että..

MI: No saatko sä yleensä luvan?

LAURA: Saan. Ja joka kerta saankin.

Päiväkodin keskellä sijaitsee halliksi kutsuttu iso tila, jossa on uima-allas. Uima-allas on vuorattu patjoilla ja siellä on paljon kangaspäällysteisiä monenmuotoisia pehmeitä rakennuspalikoita/tyynyjä. Allas toimii lasten majanrakentelu- ja peuhupaikkana. Päiväkodin sääntöjen mukaan altaassa saa leikkiä kerrallaan kolme lasta, erikoisluvalla altaassa saa olla neljä lasta. Erikoisluvan antaa joku aikuisista. Lupa edellyttää leikkien rauhallisuutta ja sopuisuutta.

MI: Nyt mä kysynkin että mihin teijän pitää kysyy lupa, päiväkodissa?

JOONA (6v): Temppurataan.

OSSI (6v): Niin ja sitten erikoislupa altaaseen.

MI: Mitä on erikoislupa?

JOONA ja OSSI: Että pääsee neljäs.
MI: Okei. Sitten saa olla neljä jos on erityislupa. Kuka sen antaa?
OSSI: Joku täti.
JOONA: Irmeli antaa aika usein. Mutta jos siellä on rauhallinen leikki, silloin pääsee, vai mitä?
OSSI: Mut jos siel on semmonen kauhee...
JOONA: Silloin pääsee vaan kolme.

Muutoinkin hallissa leikkiminen on sovittu eri ryhmien kesken jaettuihin hallipäiviin, joita jokaisella ryhmällä on yksi tietty päivä viikossa. Hallipäivänä halli on ryhmän käytössä koko päivän. Käytännössä halliin siirrytään kun aamupalan jälkeen ryhmän aikuiset sen katsovat mahdolliseksi.

MI: Mihin asioihin teidän täytyy kysyä lupaa?
VÄINÖ (5v): No johonkin että minne lapset ei sais mennä, vaikka halliin.
MI: Sit sinne saa luvan. Millon sinne saa luvan?
VÄINÖ: Silloin kun on hallipäivä.

Päiväkodin sääntöjen noudattamisen valvonta on lasten mielestä aikuisten tehtävä. Lapset olivat hyvin selvillä mitä päiväkodissa ei saa ainakaan tehdä. Myös sääntöjen tarkoitus oli lapsille hyvin selvä. Lapset kokivatkin, että aikuisen puoleen voi kääntyä, jos leikit kavereiden kesken menevät siihen pisteeseen, että tarvitaan aikuisen apua.

MI: Kerropas mulle, mitä asioita aikuiset täällä määrää?
JARI (5v): Että ei saa juosta. Eikä saa sammuttaa valoja.
MI: Mitäs muita asioita ne määrää?
HEIKKI (5v): Ettei saa törmäillä.
JARI: Ja että ei saa tönä.
HEIKKI: Eikä saa lyyä.
MI: Niin ei saakaan joo. Minkäs takia semmosia asioita on määrätty, että niitä ei saa tehdä?
JARI: Että ei satu toiseen.
HEIKKI: Muuten tulee paha mieli.

Vaikka leikit ovatkin melko vapaasti lasten ideoitavissa ja toteutettavissa, on rajoitteena tilat sekä lapsiryhmärajat. Pääasiassa lapsilla on mahdollisuus leikkiä muiden ryhmien lasten kanssa ennen aamupalaa ja ulkoilun aikana. Jotkut lapset kertoivatkin hyvien kavereiden olevan toisessa ryhmässä tai jääneen toiseen ryhmään lapsen siirryttyä esikouluun.

MI: Onks teillä paljon kavereita tossa ryhmässä?
JASPER (6v): On, aika paljon.

RONI (6v): Mulla on ainakin Karpaloissa, vanhat kaverit on Karpaloissa ja jotkut on Puolukoissa.

JASPER: Mulla on Puolukoissa ja Karpaloissa kavereita.

MI: Saatteko te leikkiä niitten kanssa joskus?

RONI: Saahaan ainakin ulkona.

JASPER: Ja joskus sisälläkin.

Lapset kertoivat aikuisten osallistuvan lasten toimintoihin jonkin verran. Lasten kommentit vaihtelivat. Toisten mielestä aikuiset eivät leikkineet juuri lainkaan ja toisten mielestä leikkivät. Aikuiset myös pelasivat lasten kanssa. Lapset kokivat poikkeuksetta aikuisten osallistumisen mielekkääksi ja toivoivat sitä enemmänkin.

MI: Mitäs muuta aikuiset tekee kun käskee? Tekeeks ne teijän kanssa mitään?

JASPER (6v): Joskus.

RONI (6v): Pelaa ainakin joitakin pelejä.

MI: Pyydätteks te ikinä aikuisia mukaan peliin?

RONI: Joskus.

JASPER: Ja joskus ne pyytää että voisko nekin tulla..

RONI: Joskus ne pyytää että voi jotkut pelais tai lapset pyytää että pelattaisko Kanin loikkaa.

JASPER: Irmeli pelaa aina Kanin loikkaa.

RONI: Ja se ihan ennen Irmelikin kysy että pelaahan lapsilta että pelataanko Kanin loikkaa.

JASPER: Meillä on Kanin loikka kotona.

MI: Eli Irmeli ehottaa että tulisitteko pelaamaan?

JASPER: Niin.

RONI: Joskus.

JASPER: Joskus me ehotetaan et pelataanko.

Lapset ovat persoonaltaan hyvin erilaisia. Toiset haluavat ryhmän aikuisten seuraa leikkeihin ja peleihin enemmän ja toiset vähemmän. Suurin osa lapsista kertoi voivansa halutessaan pyytää aikuisia pelaamaan tai leikkiin. Aina aikuisilla ei valitettavasti ole aikaa, kun heidän täytyy tehdä muita töitä.

5.2 Lapsen vaikutusmahdollisuudet – vaikutuspiiri-ulottuvuus

Osallisuuden käsitteellisessä jäsentämisessä on otettava huomioon mitä asiaa osallisuus koskee ja miten laaja on sen vaikutuspiiri. Seuraavaksi tarkastelen aineistoa *lapsen henkilökohtaisiin, lapsiryhmätasoihin* sekä *päiväkotitasoihin* asioihin vaikuttamisessa ja päätöksenteossa. Tässä osassa tutkimuksen analysointia nostan aineistosta esiin lasten henkilökohtaisiin asioihin kuuluvia asioita, kuten leikin, ruokailun, päivälevon, hygienian, lapsiryhmän toimintaan, kuten toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyvät asiat ulottaen ne aina materiaalisiin resursseihin kuten leikkivälineisiin ja tilankäyttöön sekä päiväkodin yhteisistä asioista päättämiseen.

5.2.1 Lapsen henkilökohtaisiin asioihin vaikuttaminen

Lasten todelliset mahdollisuudet vaikuttaa päiväkodin arjessa rajautuvat yleisesti ottaen leikkiin, leikkivälineisiin sekä leikkitiloihin. Kuten jo aiemmin olen maininnut, ovat lasten mahdollisuudet näissäkin asioissa rajalliset. Kysyessäni lapsilta mistä asioista he haluisivat päättää, hyvin moni lapsi mainitsi hallipäivän ja lelupäivän. Hallipäiväksi kutsutaan kullekin ryhmälle sovittua päivää, jolloin päiväkodin yhteinen halli-tila on lapsiryhmän käytössä. Hallin suuri tila mahdollistaa monenlaiset leikkimahdollisuudet, joita ei muina viikonpäivinä ole mahdollista käyttää. Lapset kokivatkin hallipäivissä mukavana erilaiset leikkimahdollisuudet, kuten polkutraktoreilla ajelun, majojenrakentelun, liukumäessä laskemisen ja altaassa peuhaamisen. Lelupäivä kullakin lapsiryhmällä on heidän hallipäivänään ja silloin lapset saavat tuoda päiväkotiin mukanaan oman lelun. Lapset halusivat että lelupäivä olisi joka päivä ja että voisi tuoda oman lelun päiväkotiin milloin itse haluaa.

MI: Jos te tulisitte joku aamu päiväkotiin ja täällä päiväkodissa oliskin vähän erilaista. Te saisitte ite päättää minkälaista täällä olis, niin mitä täällä silloin tapahtus? Mitä te haluisitte täällä tehdä?

VILLE (6v): Noo, tuolla mun uuella taikacityllä ja kaikkee sellasta.

MI: Haluisit leikkii omilla leluilla, niinkö?

VILLE: Mmm.

JASPER (6v): Jos niitä sais tuoda joka päivä.

*MI: Okei! Eli oman lelun päivä olis kiva ku ois joka päivä, niinkö?
JASPER: Niin.*

Lasten mielipuuhiä päiväkodissa oli leikkimisen lisäksi ulkoilu, ruokailu ja herkkujen tarjoaminen syntymä- ja nimipäivinä. Ulkoilussa lapset pitivät mm. kiipeilystä kiipeilytelineissä ja isoilla kivillä, mäenlaskusta, luistelusta ja vakoilusta. Ulkona sai myös olla pesäkeinussa, pulkan kyydissä ja leikkiä talvella lumella ja kesällä hiekkalaatikolla. Lapset kokivat pääosin että saavat ulkoilla päiväkodissa riittävästi ja että päiväkodin piha on hyvä leikkipaikka monenlaisiin leikkeihin. Ulkoillessa lapsilla oli myös hyvä mahdollisuus leikkiä muiden ryhmien lasten kanssa. Ulkoilussa lapset kertoivat myös olevan vähemmän kieltoja, siellä sai juosta ja käyttää kovempaa ääntä leikkiessä. Suuri osa lapsista halusi ulkoilla päiväkodissa enemmän kuin siellä nyt ulkoillaan. Vastaavasti joidenkin mielestä ulkoilua olisi voinut olla vähemmänkin.

Esiopetustehtävien tekeminen oli suurimmalle osalle esikoululaisista hyvinkin mieluista. Toiset taas toivoivat että niitä olisi harvemmin ja vähemmän tehtäviä kerrallaan. Jotkut lapset mainitsivat erikseen kirjaimien ja numeroiden opetteluun esikoulutehtävistä puhuttaessa. Yleisesti ottaen esikoululaiset kuvasivat tehtäviä helpoiksi ja kivoiksi. Esiopetukseen kuuluvasta uimakoulusta lapset pitivät myös erityisen paljon.

Lapset kuvasivat vastauksissaan hyvin monipuolisesti lempiruokiaan ja toivoivat saavansa päättää, mitä päiväkodissa syödään. Lasten luettelemat ruuat olivat poikkeuksetta terveellisiä jo päiväkodin listalla olevia perusruokia, ei pikaruokaloiden tarjontaa. Monet lapset nimesivät ruokailun päiväkodin mukavimmaksi asiaksi.

MI: Mistä asioista te haluisitte päikkärissä päättää? Mistä olis kiva päättää ite?

MONA (6v): Mitä syyään?

MI: Mmm. Mitä sä haluaisit syödä?

MARI (6v): Mä tahtoisin syödä mun lempiruokaa, semmosta pinaattikeittoa.

MI: Onks täällä ikinä sitä?

MARI : On ollu. Ja siihen laittanu kananmunia.

SATU (6v): Mä tykkään jauhelihasta ja spagetista.

MARI: Ja mun toiseks lempiruoka on toi... kinkkukiusaus.

Lapset haluaisivat päättää omasta päivälevostaan. Enemmistö lapsista ei pitänyt siitä, että vaikka ei nukuta, täytyy nukkumahuoneessa loikoa pitkä aika. Osa lapsista oli kuitenkin tyytyväisiä, että aikuinen päättää päivälepoon liittyvistä asioista. Haastatteluissa ei tullut ilmi, että kukaan lapsi olisi kokenut päivälepoa ahdistavana asiana.

MI: Nytkun te saitte kuvitella, että saatte ite päättää mimmonen se päivä on, ni minkäslainen päivälepo teillä olis?

ALEKSI (6v): No sellanen että ei niinku... vois sanoa että millon tahtoo mennä nukkuu ja millon taas ei taho mennä.

VILLE (6v): Ja sitten saa herätä ihan millon tahansa.

MI: Okei. Millos nyt saa herätä kun aikuiset päättää?

ALEKSI: Sillon ku ne yleensä loppuu.

MI: Elikkä nukutteks te aina?

VILLE: Mä en yleensä nuku aina.

ALEKSI: En määkään. Säähän nukut aina!

VILLE: Mä en oo nukkunu kolmeen kertaan! Mä oon vaan levänny...

MI: Okei. Sä oot välillä valvonukki...

Lapset esittivät haastatteluissa monia toiveita koskien heidän henkilökohtaisen tason asioita. Toiveet olivat käytännönläheisiä ja toteuttamiskelpoisia ja jo monissa päiväkodeissa käytössä oleviakin käytäntöjä, joilla lasten arjen osallisuutta lisätään, kuten lempiruokapäivä. Lisäksi ulkoilun ja liikuntamahdollisuuksien lisääminen, joustava päiväkodin tilojen hyödyntäminen sekä lelopäivä käytännöt olivat asioita, joita lapset haluaisivat tuoda esiin.

5.2.2 Lapsiryhmän asioihin vaikuttaminen

Lapset kertoivat hyvin selvästi ryhmän toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tapahtuvan aikuisten toimesta. Yksittäisissä tapauksissa viikko-ohjelmaa oltiin muokattu, niin että lapsen esittämä toive tai ehdotus oli lisätty sinne. Tästä esimerkkinä jo aiemmin kuvaamani luistelu-keskustelu. Yleisesti ottaen lapset eivät osanneet nimetä erillisiä tilanteita, joissa olisivat saaneet vaikuttaa ryhmän toiminnan kulkuun.

Kysyessäni lapsilta heille mieluisia asioita päiväkotipäivän aikana, eräät lapset nimesivät tällaiseksi askartelun ja osa esikouluikäisistä lapsista esikoulutehtävät. Askartelun maininneet lapset askartelivat mielellään sekä aikuisten ohjaamalla tuokioilla että itse ideoimia askarteluja vapaan toiminnan aikana. Vaikka esikoululaiset kertoivatkin, ettei heillä ole juurikaan vaikutusvaltaa mitä esikoulussa oppituokioilla tehdään, oli suurin osa heistä hyvin motivoituneita kirjatehtävien tekoon. Jotkin vastauksista olivat hieman ristiriitaisia.

MIA: Entäs sitten, mites nuo eskarijutut?

VILLE (6v): No niitä me tehään... että me tehtäs niitä aina sillon ku, aina sillon vois tehä niitä niin monta ku tahtoo samana päivänä.

MI: Haluisit sä tehdä niitä enemmän vai vähemmän?

VILLE: Enemmän ja vähemmän, molempia vähän.

MI: Okei. Millon mitenkin, niinkö?

POJAT: Niin.

JASPER (6v): Sitten tehtäs vaan yks tehtävä päivässä.

MI: Niin, Oks teillä joka päivä kirjajuttuja? Niitä eskarikirjajuttuja?

JASPER: Ei ihan.

MI: Okei. Haluisitteks te että ois useemmin vai haluisitteks te että ois harvemmin?

VILLE: Harvemmin.

MI: Okei. Onks ne vaikeita?

VILLE: No vähän. Yhessäkin tehtävässä mulla meni vähän pieleen, melkein. Ei sellasta oltu tehty paljon millonkaan.

MI: Okei. No mut eihän se varmaan häittää jos menee vähän pieleen.

JASPER: Mulla oli yks... mä tykkään sellasista tehtävistä, et niinku jos niinku ois auto vaikka jossain ylärivissä, ni siinä alussa A, ni sitte ois sellane arkku missä on A:n kuva, niin siitä vetää viivan sinne A:han.

MI: No niin just. Sellaset tehtävät on varmaan kivoja, mitkä osaa.

VILLE: Ja sitten vielä sellaset labyrinthi tehtävät.

MI: Nekin on kivoja. Mmm. Joo-o.

VILLE: Ja sitten sellaset pistetehtävät.

Lasten mahdollisuudet vaikuttaa lapsiryhmä-tason toimintoihin oli hyvin minimaaliset. Muutamat lasten kertomat tilanteet, joissa heidän ehdotuksensa otettiin huomioon, vaihtelivat luonteeltaan ollen joko lasten spontaaneja ehdotuksia, aikuisen lapsille antamia vaihtoehtoja tai lapsilta kysytyjä ehdotuksia.

5.2.3 Päiväkodin yhteisiin asioihin vaikuttaminen

Jossain määrin lapset nimesivät olleensa osallisina joissain päiväkodin päätökseen tekoon liittyvissä hetkissä. Tällaisia olivat mm. seuraavassa esimerkissä kuvattu päiväkodin lelutilauksen laatiminen yhdessä lasten kanssa.

MI: Onks teiltä kysytty, muistatsä viime viikon leluesittelyssä ku teiltä kysyttiin jotain ni mitäs mä kysyinkään teiltä? Muistatsä mitä, katottiin sen jälkeen jotain kuvastojakin?

LAURA (4v): Niin joo. Että minkälaisia leluja te haluaisitte päiväkotiin.

MI: Osasitteks te vastata siihen?

LAURA: Joo. Elikkä niinku vaikka minkälaisia astioita sä kysyt, niin me pistettiin siihen ruksi, teepannu.

MI: Niin, sä halusit teeastiaston.

Viitaten edellä kuvattuun esimerkkiin, vaikka lapset olivat olleet mukana tekemässä päiväkodin leikkivälinetilausta, eivät he haastattelutilanteessa oma-aloitteisesti kertoneet vaikuttaneensa päiväkodin asioihin. Lapset tarvitsivatkin aikuisen apua muistaakseen ja hahmottaakseen joitain aiemmin tapahtuneita tilanteita. Seuraavassa kuitenkin esimerkki, jossa pojat haluavat olla vaikuttamassa päiväkodin kehittämiseen:

MI: Mitä te haluaisitte tänne. Jos tänne sais toivoo jotain , mitä te haluaisitte?

HEIKKI (5v): Niitä autoja, mitä oli siinä junalaatikossa, ni niiden parkkitalon.

MI: Okei, eli autoille parkkitalo. Ja mitäs ulos?

JARI (5v): Ulkovarasto.

MI: Sehän on tulossakin. Onkohan siellä tänään käynyt se betoniauto?

HEIKKI: ON! Mä oon nähny!

MI: Hienoo! Oliko se iso?

HEIKKI: Oli!

JARI: Oon mä sen nähny.

HEIKKI: Ja se oli hassu passu.

MI: Mitä sinne ulkovarastoon pitäis hommata?

JARI: Leluja.

MI: Minkälaisia leluja?

HEIKKI: No niitä leluja mitä niissä laatikoissakin on.

MI: Lisää samanlaisia, niinkö?

JARI: Niin.

Kaiken kaikkiaan lapset eivät osanneet kertoa mahdollisuuksistaan päiväkodin yhteisistä asioista päättämiseen kovinkaan hyvin. Toisin sanoen lapset eivät kertoneet olevansa osallisina kovin merkittävässä määrin päiväkoti-tasoisia asioita päätettäessä.

5.3 Osallisuuden tieto- ja tunnetason ulottuvuus

Kuten aiemmin tutkimuksen teoriaosuudessa olen todennut, lapsen oma tietoisuus ja tunne osallisuudesta kuuluu erottamattomana osana osallisuuden kokemukseen. Tämän vuoksi haluankin peilata tutkimusaineistoani myös tähän osallisuuden ulottuvuuteen. Osallisuus konkretisoituu toimintaprosesseissa ja arjen tilanteissa aikuisen ja lapsen keskinäisessä vuorovaikutuksessa kuten leikkipaikkoja valittaessa, yhteisiä sääntöjä laadittaessa tai kompromisseja tehdessä. Näissä arjen moninaisissa kohtaamisissa syntyy tietoisuus tai tunne omista vaikuttamisen ja toiminnan mahdollisuuksista.

5.3.1 Lasten osallisuuden tiedostaminen ja tunne osallisuudesta

Emme voi puhua lapsen osallisuudesta yhteisölliseen toimintaan, ellei hän itse tiedosta osallisuuttaan, tunne voivansa vaikuttaa asioihin tai tunne kuuluvansa yhteisöön. Osallisuuden tunne voi syntyä ulkopuolisen silmin tarkasteltuna aktiivisessa mukanaolossa tai sivusta seuraamalla. Se on henkilön subjektiivinen kokemus. Tuntiessaan osallisuutta tilanteesta tulee sen kokijalle merkityksellinen. Näin ollen voidaan olettaa, että osallisuus lisää mm. sitoutumista ja oppimista.

Lapset eivät juurikaan tiedostaneet olevansa osallisena päättämässä tai suunnittelemassa lapsiryhmä- ja päiväkotitasoista toimintaa. Sen sijaan yksilötasolla tapahtuvissa toiminnoissa, kuten leikeissä lapset kokivat voivansa vaikuttaa ja saavansa tehdä päätöksiä itsenäisesti, yhdessä muiden lasten sekä aikuisten kanssa. Päiväkotitoimintaan liittyviä mieluisimpia asioita kuvatessaan olivat juuri lasten henkilökohtaiseen tasoon kuuluvat ja lasten osallisuutta sisältäneet asiat lapsille merkityksellisimpiä.

Joidenkin haastattelujen tuloksissa lapset kertoivat hyvin vahvasti olevan päättämässä omiin toimintoihin liittyvistä asioista. Haastateltavien lasten ikä ja kehitystaso voi vaikuttaa vastauksiin mm. kuinka he käsittävät kysymykset ja

millaisia vastauksia he tuottavat. Esimerkkinä eräässä 3- ja 4-vuotiaista lapsista koostuneessa haastatteluryhmässä lapset kokivat olevansa hyvinkin vahvasti itse päättämässä päivälevosta:

MI: Entäs sitten kukas päättää päiväunista?

SIRU (4v): Minä.

HEINI (3v): Minä.

MI: Mitä sä siitä päätät?

SIRU: No että nukutaan.

Vastaavanlainen ilmiö oli havaittavissa myös tässä seuraavassa keskustelussa, jossa lapset ovat neljävuotiaita:

MI: Kuka päättää asioista?

LAURA (4v): Minä.

MARJO (4v): Minä.

IINA (4v): Minä.

MI: Kun te ootte täällä, ni päätät sää täällä päiväkodin asioista?

LAURA: Joo.

MI: Mistä kaikista asioista sä päätät?

LAURA: No vaikka jos kiljutaan tai juostaan, ni minä sanon että SEIS!

IINA: Ja mä määrään sitä, että pitää mennä pöytään ja syödä vaikka.

MARJO: Ja mä määrään sitä että ei saa piirtää, lattiaan eikä seinään eikä penkkiin.

IINA: Mää määrään sitä että ei saa liimata toisten papereihin eikä liukumäkeen eikä toisen naamaankaan saa maalata. Mää määrään sitä.

Edellä kuvatuissa esimerkeissä lapset kuvaavat hyvin vahvasti olevansa vastuussa omasta käyttäytymisestään ja ”määräävät” itsensä toimimaan tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Esimerkit ilmentävät tietynlaista oman toiminnan ohjauksen tiedostamista. Herääkin kysymys, onko tämä osallisuutta vai itsesääätelyä aikuisten asettamien vaatimusten täyttämiseksi? Kuvastaako tämä sitä, että lapset tiedostavat oman toiminnan vaikutuksen hyvinkin syvästi? Siinä tapauksessa sen voitaisiin tulkita kertovan osallisuuden tieto- ja tunnetason kokemuksesta.

Lapset tiedostivat vahvasti aikuisten vastuun ja kertoivat aikuisten olevan vastuussa päiväkodin asioista. Tämän lapset kokivat vaihtelevasti hyvänä ja huonona. Lasten

kertoman mukaan aikuisilla oli myös paljon enemmän valtaa suhteessa lapseen. Lapset arvioivatkin aikuisten tekemiä päätöksiä sekä hyväksi että huonoiksi.

Osa lapsista kertoi voivansa lähestyä aikuista helposti, jos he tarvitsevat esimerkiksi apua tai jotain välineitä. Vastauksista voidaan päätellä, että rohkeus lähestyä aikuista vaihtelee eri lasten kesken, samoin kuin lasten tunne kuulluksi tulemisesta. Siinä missä toinen lapsi kertoo aikuisille haluavansa jalkapallomaalin ja pallon käyttöönsä, tyytyy toinen lapsi liian pieneen vilttiin majaleikeissään pyytämättä isompaa aikuiselta.

Vastausten perusteella voidaan todeta, että suurin osa lapsista tulee kuulluksi jollain tasolla. Esimerkkeinä lapset toivat esiin itse ehdottamiaan toiveita tai ideoita, jotka olivat toteutuneet. Joillakin lapsilla tuntemuksena oli, että aikuiset tietävät mistä he pitävät ja antavat heidän toteuttaa omia mielenkiinnon kohteitaan.

MI: Tietääks Irmeli, Teija ja Päivi mistä te tykkäätte?

NEEA (6v): Ei

JOONA (6v): Joh, minun ainakin tietää.

MI: No sinusta tietää, mistä..

JOONA: Noh, jalkapallo.

MI: Ne tietää, että sä tykkäät jalkapallosta.

JOONA: Jep, koska mä harrastankin.

MI: Onko ne antanu pelata jalkapalloa?

JOONA: On!!!

Lapset kertoivat myös joistain spontaaneista hetkistä, jolloin ovat ehdottaneet tai kysyneet lupaa haluamaansa toimintaan päiväkodin arjessa ja saaneet näin toteuttaa omaan mielenkiintoon liittyviä asioita. Tässä esimerkissä päiväkodin ulkovaraston pohjanvalu herätti lasten mielenkiinnon ennen aamupalaa. Lapset esittivät toiveen saada siirtyä viereisen lapsiryhmän tiloihin, joista tämän tapahtuman näki ”paraatipaikalta” ikkunasta.

HEIKKI (5v): Mennään kattoo betoniautoa!

MI: Sanoit sä sillee?

HEIKKI: Sanoin.

MI: Pääsitteks te kattomaan betoniautoa?

HEIKKI: Kyllä.

Joidenkin lasten haastatteluissa tuli ilmi lasten ehdotuksia, joita oli kuultu ja

toteutettu lapsiryhmän toimintasuunnitelmassa. Tällöin lasten ehdotusten luonne vaihteli, oliko se tarkoituksellisesti kysyttyä tietoa, jolloin lapset oli otettu mukaan esim. viikkosuunnitelman tekoon vai oliko lasten ehdotukset spontaaneja, jolloin aikuisten tekemää viikkosuunnitelmaa muokattiin lasten ehdotusten mukaiseksi.

MI: Kysytäänkö sun mielipiteitä?

LAURA (4v): Joo.

MI: Mitä sä oot kertonu omia mielipiteitä?

LAURA: En mitään.

MI: Onko mihinkään asiaan kysytty mitä lapset haluaa?

LAURA: Joo. Sanna tai sä taisit olla tuolla niin mä kysyin että millon meillä on luisteluu.

MI: Niin, me muuten perjantaina puhuttiin siitä luistelusta...

Edeltävä esimerkki kuvaa lapsen aloitteesta lähtevää toimintaa viikkosuunnitelmaa laadittaessa. Aineistosta löytyi vain pari tällaista lasten kuvaamaa tilannetta, jolloin heidän ehdotuksensa olisi otettu viikko-ohjelmaan. Voidaankin todeta, että lasten tuottaman aineiston mukaan spontaania lasten toiveiden kuuntelua oli suhteessa enemmän kuin pedagogisesti suunniteltua lasten mukaan ottamista esim. toiminnansuunnitteluun.

Kun lapsilta kysyttiin mitä he toivoisivat aikuisten tekevän, toivoivat he aikuisten osallistuvan enemmän leikkeihin.

MI: Jos saisit ite päättää täältä jotain, nii mitä muuttaisit ja päättäisit?

TERO (6v): Ehkä sääntöjä.

MI: Mitä sääntöjä sä vaihtaisit?

TERO: Että lapset saa määrätä.

MI: Mitä sä määräisit?

TERO: Ihan mitä tahansa. Kaikkee.

MI: Kerro mulle jotain, mitä aikuiset sitten tekis kun sä määräisit?

LARI (6v): Niitten pitää leikkiä.

Osallisuuden kokemus voi muodostua missä tilanteessa tahansa. Se edellyttää kuitenkin tietyntason tunnetta siitä, että kuuluu johonkin yhteisöön, voi vaikuttaa sen asioihin, tulee kuulluksi ja saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan.

5.3.2 Harmoniaa, kompromisseja ja riitasointuja

Päiväkodin arjessa lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus vaihtelee harmoniasta riitasointuihin. Harmonian vallitessa osapuolet ovat tyytyväisiä. Välillä saattaa kuitenkin kuulua myös riitasointuja, joilla tarkoitan tässä tyytymättömyyttä tai erimielisyyttä. Tällainen tunne saattaa syntyä esimerkiksi jonkin asian epäoikeudenmukaisuudesta tai muusta epäkohdasta. Olisikin tärkeää, että myös lapsella olisi rohkeutta tuoda epäkohdat esille. Salliva ja turvallinen ilmapiiri, jossa kannustetaan keskustelemaan, neuvottelemaan ja tuomaan esiin omia näkökantoja edesauttaa ja mahdollistaa itsensä ilmaisun, niin positiivisten kuin negatiivisten asioiden tiimoilta. Isossa ryhmässä saadaan asiat hoitumaan välillä vain kompromisseja tehden. Lapsen kuuleminen ja lapsen yksilöllisten tarpeiden tiedostaminen, näkeminen ja niihin reagoiminen on kuitenkin osallisuuden tunteen syntymisen kannalta oleellista.

Lapset kertoivat aikuisten olevan melko hyvin saatavilla apua tarvittaessa ja heiltä voi pyytää jos tarvitsee jotain tarvikkeita esim. leikkeihin. Aikuisten läsnäolo ja saatavilla olo ovatkin tärkeitä viestejä lapselle. Näin lapselle muodostuu käsitys siitä, että häntä kuunnellaan, että hän on tärkeä ja että hänestä pidetään huolta. Tässä kuitenkin esimerkki pienestä empimisestä aikuiselta saatavan avun suhteen:

MI: Millos te tarviitte aikuisten apua?

ALEKSI (4v): No sillan ku vaan tarvitaan.

MI: Saatteks te apua?

JARI (5v): Joo. Ei ihan aina. Joskus.

Osallisuus on myös yhteisöllistä toimintaa, jossa yksittäisen lapsen toiveiden täyttämisen sijaan, kuunnellaan myös kaikkien ryhmään kuuluvien näkökulmia yhteiseen tyydyttävään ratkaisuun pääsemiseksi. Lapset oppivat ryhmässä toimiessaan että tiettyjä kompromisseja tekemällä ja jakamalla isossa ryhmässä ja isossa päiväkodissa toimittaessa tiettyjä resursseja jaetaan, jotta niistä voisi iloita mahdollisimman moni lapsi.

MI: Saatteko te luistella millon vaan.

MONA (6v): Ei vaan...

MARI (6v): Vuorotellen.

MONA: Silleensä että pojat, tytöt, pojat, tytöt.
MARI: Huomenna on poikien vuoro luistella, ylihuomenna tyttöjen. Silleen vuorotellen.
MI: Niin just, vuoropäivinä. No minkähän takia silleen on järjestetty.
MARI: No kun. En tiää.
MONA: No kun... ei mahtunu ja sillei.
MARI: Aluks me kaikki luisteltiin. Ensin meni pojat ja seuraavana tuli tytöt luistele. Se oli alkuna, kun se Irmeli auras sitä ni me luisteltiin.
MONA: Ja se teki sellasen reitin tytöille ja me luisteltiin ja sitten se auras sen kokonaan.

Osallisuus voi pitää sisällään myös tilojen järjestämisen lasten tarpeet huomioiden. Lapsilla ei isossa ryhmässä toimiessa ole aina rauhallista soppea leikkiä leikkiään pienellä kaveriporukalla tai pareittain. Päiväkodin ryhmätiloissa jokainen neliö onkin otettu leikkikäyttöön, jotta leikkejä voidaan jakaa mahdollisimman moneen pieneen ryhmään. Tämä on etenkin lapsilta noussut toive. Siksi esimerkiksi komeron lattia on yksi lasten mieluisimpia leikkipaikkoja.

MI: Mitäs leikkejä sä tykkäät leikkiä?
LAURA (4v): Komerossa.
MI: Sä tykkäät komerossa. Minkä takia komerossa on kiva leikkii?
LAURA: No kun siellä ei oo muita ja kun siellä ei oo pölyy. Ei vaan mölyy.

Vastaavasti lapset haluavat leikkipaikan rauhallisuuden lisäksi leikkeihinsä yksityisyyttä. Lisää jännitystä tai esim. vuorokaudenajan vaihtelua luodaan valojen sammuttamisella.

MI: Mitäs te leikitte laulusalissa? Mihin siellä tarvii kysyy lupa.
JASPER (6v): Ei oikeestaan mittään. Paitsi jos halua ne verhot kiinni.
MI: Okei. Mitäs verhojen takana on kiva leikkii?
RONI (6v): Ne saa siellä kun pistää ne verhot kiinni on kivempi leikkii.
MI: Saa olla rauhassa, niinkö?
JASPER: Siellä pimeessä.

Lapset nauttivat selvästi myös siitä, että etenkin ulkona saa leikkiä niin, ettei aikuinen ole aina kuulolla. Eräs kaveripari kertoikin kuinka heidän tulee harjoitella taistelutaitojaan, muttei aikuiset päiväkodissa (ja kotonakaan) anna heidän taistella, joten se tehdään tarkkaan harkiten piilossa kiinnijäämisriskin minimoimiseksi.

MI: Ootteks te ehottanu että te haluutte leikkii sellasia taistelujuttuja ja ootteks te sanonu aikuisille kenellekkään niistä?
KASPERI (6v): Ollaan, mutta me halutaan harjotella.

MI: Ootteks te saanu harjotella? Ootteks te saanu leikkiä, missäs te leikitte niitä?

KASPERI: No me leikittiin Santerin kans siellä Santerin kotona yläkerrassa ettei kukaan näkis. Me lyötiin tyynyillä toisiamme kun me harjoteltiin.

(...)

MI: Ootteks te täällä päiväkodissa leikkiny sellasta leikkiä?

KASPERI: Me taistellaan aina piiloissa, ettei kukaan näkis.

MIA: Minkäs takia se täytyy tehdä piilossa?

KASPERI: No sen takii, ku joku voi tälleen: "Nyt ei, herran jestas, ei noin saa tehdä" ku se on just kivaa.

MI: Eli luuletteks te että se on niinku kiellettyä? Et aikuiset ei tykkäis siitä leikistä?

KASPERI: Niin. Me tahotaan vaan harjotella.

Jotkut päiväkodin säännöt ja käytännöt eivät myöskään olleet lapsille mieleisiä. Joitakin niistä koettiin jopa epäoikeudenmukaisina. Tässä erään lapsen kuvaus päiväkodin pihalta tilanteesta, jossa ennen sisälle lähtöä kerätään pihalle levitetyt lelut lelulaatikoihin. Tässä tapauksessa lapsi kokee säännön olevan hyvin vahvasti ylhäältäpäin annetun eikä hän selvästikään ole sitoutunut siihen.

MIA: Mistäs asioista aikuiset päättää päiväkodissa?

KASPERI (6v): Et me tehään eskaritehtäviä ja kaikkee semmosta. Ja keräämään lelut vielä ja ärsyttävää.

SANTERI (6v): Kerran vielä sattuu niin, että ku yks täti sano että siivotkaa, ku Kasperin oli ottanu yhen lapion käteen ja sitten heitti sen takas, et se ei ollu meidän leikeissä mukana, et se oli jonkun muun ja sitten se katto sitä ja sitten heitti pois ja sitten se käski ottaa ne kaikki pois sitten.

MI: Elikkä se sai siivota vaikka se ei ollu sotkenukkaan, sitäks sä tarkotat?

SANTERI: Mmm.

Tässä toisessa esimerkissä sama poika kokee myös päiväkodin lumisota-kiellon hyvin epäoikeudenmukaisena.

SANTERI (6v): Ei sais heitellä ees nuoskalumipalloja, ei sais tehdä eikä sais heittää.

(...)

SANTERI: Niitä ei sais heittää toisen päälle vaikka haluais leikkiä lumisotaa ja sitten menis sellaseen suojaseen paikkaan, silti se on kielletty, vaikka haluais kaks leikkiä.

MI: Sä haluisit että niin sais leikkiä. Elikkä sit jos te vaikka haluaisitte kahestaan leikkiä, ni te saisitte leikkiä lumisotaa.

Tämä esimerkin poika koki tällaiset säännöt hyvin ylhäältäpäin asetetuksi ja oli

hyvin pahoillaan, että hänen tulee noudattaa niitä. Vaikka päiväkodin säännöt laaditaan vuosittain lasten kanssa yhteistyössä ryhmittäin, ei tämä takaa että kaikki lapset sitoutuvat niihin tai kokevat niitä yhdessä laadituiksi. Lasten sitoutumista lisää sääntöjen ja pyyntöjen perustelu. Lapselle on hyvä perustella miksi häntä pyydetään tekemään jotain ja käydä keskustelua yhteisistä pelisäännöistä.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella osallisuutta lasten näkökulmasta ja lapsista käsin. Lähtiessäni tekemään tutkimusta halusin tietää mitä päiväkodin lapset kertovat mahdollisuuksistaan vaikuttaa omiin, lapsiryhmän ja päiväkodin asioihin päiväkotipäivän aikana. Lisäksi halusin selvittää mihin asioihin lapset haluavat vaikuttaa. Seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia ja koko tutkimusprosessin luotettavuutta. Lopuksi esitän myös joitain jatkotutkimushaasteita ja kehittämiskohtia päivähoidolle lasten osallisuuden lisäämiseksi.

6.1 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Kaikki lapset kertoivat päiväkodin olevan mukava paikka ja sinne oli kiva tulla. Lasten mukaan päiväkodissa olevat kaverit olivat parasta mitä päiväkodissa oli. Myös päiväkodin henkilökuntaa kuvailtiin positiivisesti. Lapset kertoivat kuitenkin mahdollisuutensa vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja arkeen olevan hyvin rajalliset. Tuloksista nousi päällimmäisenä lasten kokemus siitä, että aikuiset päättävät lähes kaikista päiväkodin toiminnoista leikkiä ja vapaata puuhastelu-aikaa lukuun ottamatta. Saman asian on havainnut myös Nyland (2009, 32), joka toteaa että vaikka lasten oikeus osallisuuteen on yleisesti tiedostettu, arjen rutiinien ja kiireen keskellä lasten osallisuus jää herkästi toteutumatta. Päiväkotien toimintarutiinit ja

aikataulutukset hallitsevat lasten päivää niin paljon, että vapaalle leikille ja omaehtoiselle toiminnalle ei jää paljon aikaa. Kasvattajien vastuulla onkin pohtia ja kehittää sellaisia toimintakäytäntöjä ja työtapoja, jotka antavat lapsille mahdollisuuden vaikuttaa omaan arkeensa.

Lasten kertoman mukaan heillä on jossain määrin mahdollisuus vaikuttaa oman päiväkotipäivänsä kulkuun. Vaikka heidän päivänsä rytmittääkin aikuisten kontrolloima päivärytmi, on päivässä joitain hetkiä, jolloin lapset voivat itse hakeutua tekemään asioita omien kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tällaisia vapaan leikin aikoja on mm. ennen ja jälkeen aamiaisen ja iltapäivällä lepoetken jälkeen. Lapset siis kertovat voivansa vaikuttaa ”jossain välissä” eli aikuisten hallinnoimien toimintojen välissä. Loppujen lopuksi aika, jolloin lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa jää melko pieneksi osaksi päivää, jos kaikki päivärytmiin ja rutiineihin sidotut toiminnot ovat aikuisten määräämiä. Tässä näenkin selkeän kehittämistarpeen. Jos olemme rytmittäneet päiväkotipäivän melko selkeästi aikuisten ja lasten hallinnoimaan aikaan, täytyisi alkaa tehdä muutosta näihin rajapintoihin. Muutoksen myötä voidaan alkaa korostaa ja lisätä lasten osallisuutta näiden perinteisesti aikuisten kontrolloimien toimintojen aikana, kuten esim. ruokailussa, pukemis- ja riisumistilanteissa ja toimintahetkillä.

Lapset kertoivat ideoivansa ja määräävänsä leikkiin liittyvät asiat itse. Kaikki lapset nimesivätkin päiväkotipäivässä juuri leikin asiaksi, johon heillä oli mahdollisuus vaikuttaa. Kertoessaan leikistä lasten ääni nousi ja he selvästi innostuivat kertomastaan. Heidän kerrontansa oli myös leikkiin liittyvistä asioista puhuttaessa selvästi värikkäämpää. Vaikka tuloksista olikin luettavissa rivien välistä aikuisilta saatavaa tukea ja arvostusta leikkiä kohtaan, kertoivat lapset että ”aikuiset eivät leiki, vain lapset leikkivät”. Kallialan (2008, 225–226) mukaan päiväkotikulttuurissa vallitsee ääneen lausumaton sääntö, jonka mukaan lasten kanssa ei ole tapana leikkiä yhdessä. Sen sijaan aikuinen viivähtelee lasten luona aloitellen lasten leikkiä tarkoituksenaan lasten jatkavan leikkiä ilman aikuista. Lasten aikuisille esittämiin leikkipyntöihin vastataan usein vaillinaisesti tai ohimennen. Näissä vuorovaikutuksen tilanteissa aikuiset määräävät pelisäännöt. Kalliala väittääkin suomalaisessa päivähoitossa aikuisen voivan hyvin pitkälle päättää tekemisistään tai tekemättä jättämisistään. Aikuisen mukavuudenhalu usein voittaa ja ”mä en jaksa”

ilmaisua ei juurikaan paheksuta päiväkotiyhteisön aikuisten keskuudessa. Tällaisissa tilanteissa on tukeuduttava ammattietiikkaan ja tehtävä se mitä kuuluu tehdä, vaikkei jaksaisikaan. Velvollisuudentunteen ohjaama leikkiminen, joka myös kuuluu pienten lasten kanssa työskentelevien toimenkuvaan, johtaa parhaimmillaan aitoon leikkiin. Tutkimustulosten viesti olikin selkeä: lapset toivoivat aikuisten osallistuvan leikkeihin nykyistä enemmän.

Lisäksi lasten vastauksista tuli selvästi esille, että leikkiin liittyvissä asioissa lasten ei tarvinnut pyytää lupaa niin usein kuin muihin päiväkodissa tapahtuviin toimintoihin. Kuitenkin lapset kertoivat pyytävänsä lupaa mm. tiettyjen välineiden ja tilojen käyttöön. Tavallisesti lupaa pyydettiin johonkin aikuisen kontrollin alla olevaan resurssiin. Tämän lisäksi joidenkin lasten vastauksista oli havaittavissa, että lupaa pyydetään jopa itsestään selviin ja vapaasti valittaviin asioihin kuten wc:ssä käyntiin, aina saatavilla oleviin välineisiin tai komeron lattialla leikkimiseen. Päivähoidossa näyttäisi vallitsevan lupakulttuuri, jossa lapset kysyvät lupaa asioihin, joihin sitä ei tarvitsisikaan pyytää. Luvan pyytämisen sijaan lasten tarvitsisi korkeintaan ilmoittaa tai tiedottaa asiasta. Tällainen lupakulttuuri kertoo aikuisen ja lapsen välisistä valtakulttuurista, joka päivähoidossa vallitsee.

Lapset olivat pääosin tyytyväisiä päiväkoti toimintaan ja ne seikat, joihin lapset eivät olleet tyytyväisiä, eivät näyttäneet heitä suuremmin vaivaavan. Valittamisen sijaan lapset lähinnä totesivat lyhyesti nämä epäkohdat. Itse ajattelen lasten olevan päiväkotikulttuuriin kasvaneita, näin ollen lapset eivät tiedä muusta, eivätkä osaa valittaa tai haluta muuta. Tämä asettaa kuitenkin suuremman vastuun kasvattajille arvioida toimintaa kriittisesti ja ottaa lapsiakin mukaan arviointiin. Lisäksi kasvattajien vastuulla on kehittää toimintaa ja ottaa tässä kehittämistyössä lapsinäkökulma huomioon. Kasvatusinstituutiossa ei ole lasten osallisuutta ilman aikuisten sitoutumista osallisuuden tukemiseen (Leinonen ym. 2011, 85). Se, että lapset eivät osaa nimetä jotain epäkohtaa ja kertoa siitä, ei tarkoita ettei epäkohtia olisi. Onhan mahdollista että jotkut lapset reagoivat epäkohtiin esim. häiriökäytöksellä. Päivähoidon piirissä olevilla lapsilla on monenlaisia käyttäytymisen pulmia. Voisiko osa niistä olla korjattavissa lasta osallistavalla arjen toiminnalla?

Tuloksissa ilmenee lasten osallisuuden kokemuksia laidasta laitaan. Tästä päätellen voidaankin todeta osallisuuden olevan hyvinkin monitasoinen ja henkilökohtainen kokemus. Samassa ryhmässä tai samassa leikissä touhuavat lapset voivat kokea oman osallisuutensa hyvin erilaiseksi. Jotkut lapsista kertoivat voivansa kotona paremmin vaikuttaa toimintaan ja että päiväkodissa heillä ei ole siihen mahdollisuutta. Tämä on toki luonnollista, että kotona perheen kesken pienemmässä ihmisjoukossa on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin. Ikävää tässä kuitenkin on se, että nämä lapset eivät mielestään voi esittää toiveitaan päiväkodissa, koska aikuiset kuitenkin päättävät asioista. Näyttäisi siltä että aikuisjohtoinen kasvatustyyppi on juurtunut niin syvästi varhaiskasvatukseen, että vaikka lukuisissa eri yhteyksissä puhutaan toiminnan lapsilähtöisyydestä, on käytäntö usein kuitenkin kaukana siitä. Kalliala (2012, 47) toteaaakin, että jokainen päivähoiton kentällä toimiva tietää, että päiväkodin kasvatustoimintaa on ajan- ja asianmukaista kuvata lapsilähtöiseksi riippumatta siitä miten todellisuudessa toimitaan.

6.2 Tutkimusprosessin luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta. Luotettavuutta tarkastellessa arvioidaan tutkimusta suhteessa lähestymistapaan eli tutkimusotteeseen ja käytettyihin menetelmiin (Anttila 2005, 513). Luotettavuutta mietittäessä esiin nousevat kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden haaste onkin erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuutta voidaan testata kysymällä tutkijalta: Onko hän pyrkinyt ymmärtämään ja kuulemaan kohderyhmäänsä ja onko hän antanut oman mielipiteensä vaikuttaa tuloksiin? (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131–133.) Tynjälä (1991, 390) tuo esiin neljä luotettavuuden kriteeriä laadullisessa tutkimuksessa. Niitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. (Eskola & Suoranta 1999, 212–213; Rouvinen 2007, 185; Lincoln & Guba 1985, 301–331.) Seuraavaksi käsittelemme näitä neljää kriteeriä oman tutkimukseni näkökulmasta.

Uskottavuuden kriteerillä tarkoitetaan tutkijan luoman tulkinnan ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta sekä sen osoittamista. (Eskola & Suoranta 1999, 212; Rouvinen 2007, 187–188.) Koska tutkimukseni aineistonkeruu menetelmänä käytin haastattelua, oli tutkittavilla mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä tutkittavasta asiasta. Valitettavasti tutkittavan aiheen abstraktius teki suoraan aiheesta kertomisen mahdottomaksi. Tämän vuoksi minun oli koitettava johdatella lapset kertomaan päiväkodin arjesta ja kalastella lasten arjen puheista yhtymäkohtia osallisuuteen. Teemojen laajuus ja avoimuus takasivat haastateltaville lapsille vapauden kertoa omista käsityksistään ja kokemuksistaan vapaasti. Minun tehtäväni tutkijana oli yrittää ymmärtää heidän ilmauksiaan ja peilata niitä omiin käsityksiini tutkittavasta ilmiöstä.

Haastattelutilanteissa pystyin tekemään tarkentavia kysymyksiä ja näin tarkistamaan, olenko ymmärtänyt haastateltavan ilmaisun oikein. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että olen itse suorittanut haastattelut sekä litteroinut ja analysoinut aineiston. Tulosten esittämisessä käytän suoria lainauksia haastatteluista. Näin myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tulkintojeni uskottavuutta. Uskottavuutta lisää myös se että haastateltavana ovat olleet lapset. Juuri lapsethan kykenevät antamaan totuudenmukaista tietoa, kun tutkitaan lasten näkemyksiä ja kokemuksia osallisuudesta.

Jossain haastatteluissa autoin lapsia muistamaan kertaamalla joitain aiemmin sattuneita tapahtumia, joissa lapset olivat saaneet vaikuttaa yhteisiin asioihin. Tällaisia ennalta suunniteltuja lasten osallisuuteen tähtääviä tilanteita voidaankin arvioida lasten palautteesta. Koska osallisuuden kokeminen edellyttää toteutuakseen lasten vaikutusmahdollisuuden tiedostamista, voidaan näiden tilanteiden merkityksellisyyttä ja osallisuuden toteutumista niissä ainakin joltain osin kyseenalaistaa. Koska olen itse ollut osaltani suunnittelemassa ja toteuttamassa toimintaa toisessa tutkimukseen osallistuneessa päiväkotiryhmässä, tiedän toiminnan sisältäneen lasten osallisuuteen tähtäävää toimintaa. Tästä näkökulmasta voisi lasten haastatteluista saadun aineiston antavan totuudesta vääristävän kuvan. Tunnustan kuitenkin oman kokemattomuuteni tutkijana ja näen oleelliseksi kunnioittaa lasten tuottamaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Lasten haastattelu ainoana aineiston keruu menetelmänä jäi kuitenkin mietityttämään. Havainnointi olisi voinut tuoda

aineistoon lisää sellaista tietoa, jota lapset eivät kertoneet tai mitä minä tutkijana en osannut kysyä.

Siirrettävyyden kriteerillä tarkoitetaan tulosten käytettävyyttä toisessa kontekstissa. (Eskola & Suoranta 1999, 212.) Siirrettävyyttä lisätäkseeni, kuvaan tutkimukseni kulun aina aineiston keruusta analysointiin yksityiskohtaisesti, jotta tutkimustulokset tulevat lukijalle selkeämmiksi ja ymmärrettävämmiksi. Lisäksi kuvaan ne kontekstit, joissa oma aineistoni on kerätty. Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koskemaan esimerkiksi tässä tapauksessa kaikkia päiväkotiryhmiä tai kaikkia päiväkoteja. Pikemminkin laadullisella tutkimuksella pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tulokset voivat antaa kuitenkin viitteitä siitä miten lasten osallisuus näkyy päiväkotien arjessa. Vaikka laadullinen tutkimus hyväksyykin tietystä määrin tutkijan subjektiivisuuden ja ei varsinaisesti tavoittelekaan yleistettävyyttä, toivon tulosten laadun ja määrän mahdollistavan edes joiltakin osin tulosten siirrettävyyden vastaavanlaisiin lapsiryhmiin ja heidän kokemuksiinsa osallisuudesta. Koska suomalaiset päiväkodit toimintakulttuuriltaan ovat melko samanlaisia, ovat tulokset tästäkin näkökulmasta ainakin joiltain osin siirrettävissä vastaavanlaisiin päiväkoteihin ja lapsiryhmiin ja näin ollen käytettävissä esimerkiksi varhaiskasvatuksen kehittämiskohtia ajatellen.

Varmuutta tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon tietoiset ja ennalta arvaamattomat tekijät, jotka vaikuttavat olennaisesti prosessin kulkuun. (Rouvinen 2007, 189.) Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tein esihaastattelun. Tällä varmistin haastattelurungon toimivuuden. Samalla pystyin arvioimaan haastattelupaikat ja poistamaan mahdolliset häiriötekijät. Saadaksemme työrauhan tiedotin muuta henkilökuntaa haastattelutilanteista ja paikoista. Varmuutta lisäsi myös se, että tutkittavat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja että lähes kaikki tutkimuksiin osallistuneista kahden ryhmän lapsista halusivat tulla haastateltaviksi. Kuitenkin, koska kussakin haastattelussa on kyseessä ainutkertainen tilanne, joka ei ole toistettavissa sellaisenaan ja jossa voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, jää varmuuden tarkasteluun avoimuutta kuten Rouvinen (2007, 189)

ja Linnilä (2006, 81; Tynjälä 1991) ovat omissa tutkimuksissaan todenneet.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetin tiedostaminen. Näin ollen tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Tutkijan onkin Rouvisen (2007, 187) mukaan tärkeä tiedostaa, arvioida ja ”hallita” omat ennakkokäsityksensä, koska tutkijan omien käsitysten täydellinen poisjääminen tehdyistä tulkinnoista on lähes mahdotonta. Lehtomaan (2006) mukaan tutkijan tavoitteena on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se on. Hänen tulee kuvata se niin, että se säilyttää oman merkitysyhteytensä muuttumatta tutkijan merkitysyhteydeksi. Ihmiset ymmärtävät toisia ihmisiä ja maailmaa yleensäkin sen mukaan, kuinka he itse ovat kokeneet ja omalla kohdallaan ymmärtäneet. Tutkimusta tekevän tutkijan tulee välttää luontaista tapaansa ymmärtää asioita etukäteisen ymmärryksen mukaan. Tällainen ajattelu tulee korvata tieteellisellä asenteella. (Lehtomaa 2006, 163–164.)

Olen tiedostanut oman kolmoisroolini lapsiryhmän opettajana, päiväkodin johtajana ja tutkimuksen toteuttajana koko tutkimusprosessin ajan. Näin tässä yhdistelmäroolissa enemmän etuja kuin haittoja. Koska olin ennestään tuttu kaikille tutkimuspäiväkodin lapsille, lasten oli helppo lähteä mukaani haastattelutilanteisiin ja kertoa minulle asioita. Toisaalta taas oman ryhmäni lapset eivät kertoneet kaikkia sellaisia asioita, joista tiesivät minun jo tietävän. Tässä suhteessa ulkopuolinen tutkija olisi voinut saada haastatteluista enemmän irti. Joka tapauksessa lasten taidot, joita edellytetään, jotta voi ilmaista itseään ja ylipäänsä arvioida ja kuvailla päiväkodin toimintaa, ovat alle kouluikäisillä lapsilla vasta kehitymässä.

Vahvistettavuudella tarkoitetaan muun muassa sitä, että tutkijan itsensä tekemät tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista muista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1999, 214.) Tutkimusaiheeni ajankohtaisuuden vuoksi, minun on helppo löytää aikaisempia tutkimuksia osallisuudesta. Aiheesta on tehty paljon eritasoisia tutkimuksia monista eri näkökulmista. (Rusanen 2008; Venninen ym. 2010; Akola 2007; Pekki & Tamminen 2002). Niiden tulokset ovat samansuuntaisia tässä tutkimuksessa saamieni tulosten kanssa ja näin ollen tukevat omia tulkintojani.

6.3 Kehittämiskohtia ja jatkotutkimusideoita

Osallisuutta korostavan varhaiskasvatuksen tavoitteena on, kuten Turja (2011, 53) asian ilmaisee, kokonaan uudenlaisen toimintakulttuurin rakentaminen. Pelkkien yksittäisten, lasten osallisuuteen tähtäävien menetelmien vaarana on, että ne pikku hiljaa unohtuvat tai niistä luovutaan resurssipulaan vedoten. Kirby ym. (2003, 3) toteavat että merkityksellinen osallisuuteen tähtäävä toiminta on prosessi, ei vain yksittäinen menetelmä tai tapahtuma. Osallisuus voi kuitenkin toteutua eri tavoin aikuisten ja lasten yhteisessä toiminnassa riippuen siitä mikä on mahdollista ja tarkoituksenmukaista organisaation ja lasten sekä toiminnan kannalta. (Oranen 2008, 9.) Päiväkoti kontekstissa on tavoiteltavaa, että lapset oppivat toimimaan itsenäisesti joidenkin toimintojen suhteen, esimerkiksi suunnittelemaan omatoimisesti omia leikkejään. Tästä huolimatta suurin osa päiväkodin toiminnoista edellyttää neuvottelua aikuisten ja lasten kesken, sillä niin yhteiskunta kuin lasten vanhemmatkin ovat asettaneet päiväkotia instituutiolle sellaisia vastuita, joista lasten ei voida olettaa voivan päättää tai suoriutuvan itsenäisesti ilman aikuisten apua. (Turja 2010, 35–36.) Haasteena lasten osallisuuden toteutumiselle päiväkodin arjessa voidaankin nähdä niin päivähoiton kentällä työskentelevien, lasten vanhempien, päättäjien kuin yhteiskunnallisetkin asenteet ja vaatimukset.

Tarvitaan syvällisempää uudistusta kasvatusalalla ja kasvattajien pedagogisen näkökulman uudelleen kohdentamista. Lasten osallisuuden mahdollistava toiminta kun ei vaadi enempää resursseja, vaan pikemminkin uuden katsontakulman päiväkodin arkeen ja siihen tapaan millä kasvattajat tätä arkea ovat perinteisen aikuisjohtoisesti pyörittäneet. Muutos voi joskus olla vaikeaa tai jopa kivuliasta, mutta toisinaan se voi tuoda mukanaan paljon hyvääkin. Muutoksen tulee kuitenkin lähteä kasvattajan omista asenteista ja kasvattajan tulee ymmärtää uudenlaisen osallisuutta mahdollistavan toimintatavan merkitys (Kirby ym. 2003; Turja, 2011, 53). Kasvattajat voivat kehittää ammattitaitoaan ollessaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kertomalla työstään ja kuuntelemalla toisiaan. Tämä edellyttää

työyhteisöltä virheitä sallivaa ilmapiiriä, jossa voidaan käydä avointa keskustelua mm. vallankäytönvälineistä ja jossa voidaan turvallisesti kyseenalaistaa niin omia kuin muidenkin toimintakäytäntöjä.

Oman työn pohtiminen kollegoiden kanssa johtaa vääjäämättä myös oman sekä toisten kollegoiden kasvatusta- ja opetustyön entistä syvällisempään ymmärtämiseen. (Poikonen 2001, 109–110.) Samalla kasvattajat saavat tai joutuvat pohtimaan omaa oppimis-, kasvatusta ja opetuskäsitystään. Tämän kaltaisen ryhmätyöskentelyn lisäarvona on myös asiantuntijan identiteetin kehittyminen ja voimaantumisen tukeminen. Voimaantumisen tulisi merkitä sitä, että varhaiskasvatuksen asiantuntija hahmottaa oman tehtävänsä yhteiskunnallisen muutoksen ja muuttuvien työtehtävien keskellä. On syytä ottaa huomioon, että voimaantumisen prosessi on elävä eivätkä vastaukset löydy heti valmiina. (Kupila 2007, 157.) Tärkeää on kuitenkin laittaa muutos alulle ja sitoutua siihen. Kuten taiteilija Andy Warhol on asian erään aikakauslehden artikkelissa kiteyttänyt: ”Sanotaan, että aika muuttaa asioita. Mutta itse asiassa ne täytyy muuttaa itse.”

Vaikka tämän tutkimuksen tulosten valossa osallisuuden toteutuminen näyttäytyy vähäisenä, voidaan melko pienin arkisin ratkaisuin saada aikaan suuriakin muutoksia. Tästä hyvänä esimerkkinä on mm. Leinosen ym. (2011, 83–98) tutkimus. Tutkimukseni myötä onkin hyvä lähteä kehittämään päiväkodin pedagogista toimintaa ja käymään keskustelua työyhteisötasolla lasten osallisuuden lisäämiseksi. Kasvatushenkilöstö tarvitsee tietoa ja tukea uudenlaisen näkökulman omaksumiseksi. Yhdessä pedagogista toimintaa arvioitaessa voidaan arjesta poimia jo hyviä osallisuutta mahdollistavia käytäntöjä ja samalla kehittää uusia. Rohkeus tarkastella omaa ja kasvatustiimien työtä reflektoiden ja kehityskohtia hakien edellyttää ammatillista työtettä ja tarpeeksi vahvaa ammatti-identiteettiä. Tärkeää on nähdä oman toiminnan merkitys pienissä arjen tilanteissa. Lasten vaikutusmahdollisuudet riippuvat yksittäisen kasvattajan ammattitaidosta ja tämän asenteista. Lapsen osallisuuden tukeminen ei rakennu ulkoapäin opituista tavoista, vaan aito lapsen kohtaaminen kumpuaa kasvattajan henkilökohtaisista näkemyksistä, arvoista ja asenteista. (Vilpas & Tast 2011, 147.) Aikuisen velvollisuus on kuunnella lasta ja

tämän taidon harjoittamiseen pitäisi kiinnittää erityistä huomiota myös lasten kanssa työskentelevien koulutuksessa.

Varhaiskasvatuksen tulee kasvattaa lasta, niin että hänellä on mahdollisuus osallisuuteen. Lapsi ei voi kuitenkaan valita osallisuutta ellei aikuinen tarjoa siihen mahdollisuutta. (Emilson & Johansson 2009; Leinonen ym. 2011, 85.) Aikuisen onkin hyvä tiedostaa oman toiminnan merkitys osallisuuden mahdollistajana. Lapsen tulisi saada tuntea, että hänen ajatuksilla ja ehdotuksilla on merkitystä ja että hänellä on vaikutusvaltaa lapsen omiin asioihin ja päiväkotipäivän arkeen. Oman vaikuttamisen myötä lapset oppivat hahmottamaan oman toiminnan merkitystä ja ottamaan vastuuta. Kuten olen jo aiemmin todennut, jotta osallisuuden perusajatus toteutuu, täytyy lapsen itse kokea olevansa osallinen. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että aikuinen sanoittaa toimintaa ja kertoo asioiden syy- ja seuraussuhteita. Näin lapset oppivat mm. asioiden kulkuun, vaikuttamiseen ja vastuuseen liittyviä asioita sekä tunnistamaan omaa osallisuuttaan.

Aikuisen tulee tiedostaa valtaansa ja vallankäyttöään suhteessa lapseen. Kalliala (2012, 50) suosittelee avoimen auktoriteetin käyttöä, jossa aikuisen ammatillinen rooli on lämmin, myönteinen, aktiivinen ja oikeudenmukainen. Valtaa on käytettävä lasten hyväksi, ei heitä vastaan. Päiväkodissa tavoiteltavana voidaan pitää niin lapsen itsenäisyyttä suhteessa aikuiseen kuin aikuisen ja lapsen välistä yhteistyötäkin, riippuen kulloisenkin tilanteen toiminnan luonteesta, osallistujista ja kontekstista. Tavoitteena onkin että lapsi oppii neuvottelemaan niin aikuisten kuin lastenkin kanssa. Lapsen on mahdoton ottaa vastuuta ja päättää kaikista niin huoltajien kuin yhteiskunnan asettamista odotuksista ja säädöksistä. Päiväkodissa on kuitenkin tavoiteltavaa, että lapset oppivat mm. pitämään itsenäisesti huolta tavaroistaan ja arjen rutiineista ja että lapset oppivat suunnittelemaan omatoimisesti keskinäisiä leikkejään ja luovia toimintoja. (Turja 2010, 35–36.) Aikuisen tulee myös oppia tunnistamaan osallisuuden eri ilmenemismuotoja, lasten erilaiset tarpeet suhteessa osallisuuteen sekä pyrkiä vahvistamaan niitä. Sekä tarve että keinot vaikuttaa voivat olla hyvin erilaiset esim. luonteeltaan ujon ja rohkean lapsen välillä. Täytyy muistaa että myös vaitiolo, vetäytyminen ja kieltäytyminen osallistumisesta ovat osallisuutta. Aikuisen herkkyyys nähdä ja kuulla kaikenlaisien lasten tarpeet onkin ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimukseni tärkeimpänä tehtävänä on tuoda esiin lapsen osallisuuden merkitys. Haluan tämän tutkimuksen myötä korostaa lapsen näkökulman tärkeyttä varhaiskasvatuksen suunnittelu- ja arviointityössä sekä toteutuksessa. Samalla haluan herättää keskustelua osallisuuden mahdollistamisesta niin lapsiryhmä-, päiväkotiki- kuin valtakunnallisella tasolla. Oma tutkimukseni kertoo kahden lapsiryhmän lasten näkemyksistä osallisuuteen päiväkotipäivän aikana. Jatkossa lasten osallisuutta olisi hyvä lähteä tutkimaan esim. toimintatutkimuksena lasten osallisuuden lisäämiseen tähtäävän kehittämisprojektin rinnalla. Lasten osallisuuden lisääntyessä ja uusien toimintakäytäntöjen saadessa sijansa päiväkodin arjessa, olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus lasten kokemuksista ja ajatuksista siinä hetkessä. Mielenkiintoista olisi myös kuulla kasvatushenkilöstön kokemuksia ja näkemyksiä niin osallisuudesta kuin toimintakäytäntöjen muutoksista ja niiden vaikutuksesta heidän ammatti-identiteetin rakentumiseen sekä lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutukseen.

Lähdin tutkimaan lasten osallisuutta päivähoiton arjessa. Tutkimus on tiedon tuottamisen lisäksi myös osaltaan lisännyt lasten osallisuutta ja tuonut lasten ääntä kuuluville. Tästäkin näkökulmasta tunnen päässeeni lasten osallisuuden äärelle. Haastattelujen aikana lasten kuuleminen konkretisoitui ja tästä esimerkkinä erään haastattelun lopussa lapsen kommentti, johon päätin tämän keskustelun hymyssä suin, koska osallisuutta tutkivana haastattelijana vaihtoehtoja ei mielestäni ollut. Lapsi tokaisi minulle kirkkain silmin: ”Jos tänään saatais päättää millonka mentäis ulos, ni minä päättäisin että nyt!”

LÄHTEET

- Akola, S. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Varhaiskasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Allardt, E. 1976. Dimension of Welfare in a Comparative Scandinavian Study. Research group of comparative sociology. University of Helsinki. Acta Sociologica 19, 3, 227–240.
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An alternative to the Swedish model of welfare research. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen (toim.) The Quality of life. Oxford: Clarendon Press, 88–94.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.
- Bardy, M. (toim.) 2009. Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Bell, J. 2006. Doing your Research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social science. 4. Edition. Berkshire: Open University Press.
- Berthelsen, D. 2009. Participatory Learning: Issues for Research and Practice. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson. 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy. New York: Routledge, 1–11.
- Cameron, H. 2005. Asking the Tough Questions: A Guide to Ethical Practices in Interviewing Young Children. Early Child Development and Care, 175, 6, 597–610.
- Canning, N. 2007. Children's empowerment in play. European early childhood education research journal. 15, 2, 227–236.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Researching children and childhood: cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and Practices. London and New York: RoutledgeFalmer, 1–8.
- Cockburn, T. 2005. Children and the feminist ethic of care. Childhood 12, 1, 71–89.
- Coolican, H. 2004. Research methods and statistics in psychology. London: A Hodder Arnold Publication.

- Cuba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Davis, J. M. 1998. Understanding meanings of children: a reflexive process. *Children and society* 12, 5, 325–334.
- De Jong, P. & Berg, I. K. 2002. *Interviewing for solutions*. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.
- Emilsson, A. & Folkesson, A-M. 2004. Children's participation and teacher control. *Early child development and care* 176, 3–4, 219–238.
- Emilsson, A. & Johansson, E. 2009. The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child interactions. Teoksessa: D. Berthelsen, J. Browlee & E. Johansson. *Participatory Learning in the Early Years*. Research and Pedagogy. London: Routledge, 61–76.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Forsström, A-L. 2009. Sadutuksen taikaa. Satukirjaprojekti kielikyöpyryryhmässä. Sosionomin opinnäytetyö. Metropolia.
- Gillis, A. & Jackson, W. 2002. *Research for Nurses: Methods and Interpretation*. Philadelphia: F.A. Davis Company.
- Hart, R. 1992a. Children's participation –from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays* 4. UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. 1992b. Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy, 54–66.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72, 6, 629–640.
- Hirsjärvi, P., Remes, P. & Sajavaara P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. 6. –7. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa – ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 3, 297–309.

- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin
- Hännikäinen, M., de Jong, M. & Reich, L.R. 1997. ”Our heads are the same size!”. A Study of quality of the child’s life in Nordic day care centres. Department of educational and psychological research. Lund university.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Eriäinen oppija yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, P. & Koskinen, L. 2001. Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä – haastattelijoiden kokemuksia. *Hoitotiede* 13, 6, 301–309.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua – kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Katz, L. 1993. Perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal* 1, 2, 5–9.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. London: National Children’s Bureau. Department for Education and Skills.
- Korkman, J. 2006. How (not) to interview children. Interviews with young children in sexual abuse investigations in Finland. Turku: Åbo Akademi University.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1993. Helsinki: Ulkoministeriön julkaisuja.

- Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi55.
- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 163–194.
- Leinonen, J., Venninen T. & Ojala, M. 2010. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A.-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II, 83–98.
- Lifter, K., Arzamarski, C. & McClure, E. 2011. Overview of Play. Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children*. 24, 3. 225–245.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 294. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Masson, J. M. 2004. Doing research with children and young people. Teoksessa Fraser, S. (toim.) *The law and research with children and young people*. Sage and Open University Press, 43–58.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, Jari 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Nielsen, J. 1993. *Usability Engineering*. Boston: Academic Press, 209–225.
- Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Marraskuu 2010, 1–14.
- Nyland, B. 2009. The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child. Teoksessa Donna Berthelsen, Jo Brownlee ja Eva Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. USA: Routledge, 26–43.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snelmannista Koskenniemeen. Kotka: Oy Kotkan kirjapaino.

- Oranen, Mikko 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Pence, A. & Moss. P. 1994. Towards an inclusionary approach in defining quality. P. Moss & A. Pence (toim.) Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality. London: Paul Chapman Publishing, 172–179.
- Pekki, A. & Tamminen T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 33. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Poikonen, P.-L. 2003. Opetussuunnitelma on sitä elämää. Päiväkotikoulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Punch, S. 2002a. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9, 3, 321–341.
- Punch, S. 2002b. Interviewing Strategies with Young People: the ‘Secret Box’, Stimulus material and Task-based Activities. *Children and Society*, 16, 45–56.
- Pyökkimies, M. 2009. Lasten osallisuus suomalaisessa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 119. Joensuu yliopisto.
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Scott, J. 2000. Children as Respondent. The Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge Falmer.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation. *Children and Society* 15, 107–117.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa: Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Thompson, C. & Rudolph, L. 2000. *Counseling children*. Belmont, CA, Wadsworth Brooks/Cole.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Helsinki: Tammi, 9–30.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: O. Ikonen & P. Vartiainen (toim.) Erilainen oppija yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyydestä ja yksilöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Juvenes Print, 30–45.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy, 41–53.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2001:2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387–398.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki: STAKES. Oppaita 56. Toinen tarkastettu painos (alkuperäinen 2003).
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Venninen, T. 2011. urbaani lapsuus. urbaani lapsuus osallisuuden ja hyvinvoinnin kehyksenä. Teoksessa A.-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II, 303–310, Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vilpas, B. & Tast, S. 2011. Osallisuutta ja näkkileipää. Kehittämisen ja käytännön tutkimuksen rajapinnalla. Teoksessa A.-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II, 145–157. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vuorela, S. 2005. Haastattelumenetelmät. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta (toim.) Käytettävyydetutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto: Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1, 37–52.
- Wilson, C. & Powell, M. 2001. A guide to interviewing children: essential skills for counsellors, police, lawyers and social workers. Sydney: Allen and Unwin.

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELUN RUNKO

Jos yhtenä aamuna tulisit päiväkotiin ja kaikki olisi muuttunut ja saisit itse päättää mitä päiväkodissa teet, millainen päivä olisi?

Mitä itse tekisit?

Mitä muut lapset tekisivät?

Mitä aikuiset tekisivät?

Jos saisit valita mistä haluaisit päättää; mitä ne asiat/tilanteet olisivat?

Mistä asioista haluaisit aikuisten päättävän?

Kuka päiväkodissa päättää mitä siellä tehdään?

Saatko itse ehdottaa mitä tehdään?

Saatko valita itse tekemisesi?

Millaisissa asioissa sinulta kysytään mitä itse haluat? Mistä asioista saat itse päättää?

Tietääkö päiväkodin aikuiset mitä sinä tykkäät tehdä?

Mitä tykkäät tehdä?

Millainen päiväkoti tämä on?

Millaisia päiväkodin aikuiset ovat?

Miten aikuisten tekemiset eroavat lasten tekemisistä?

Mistä asioista päättää lapset?

Mistä asioista päättää aikuiset?

Mihin sinun tarvitsee kysyä lupa?

(Leikit, ohjatut hetket, ulkoilu, ruokailut, päivälepo, pukeminen, riisuminen, säännöt, kotiinlähtö, saapuminen päiväkotiin)

Mia Irtamo

ANOMUS

12.10.2011

Varhaiskasvatuksen johtaja XXXXX XXXXXXXX

XXXXXXXXXX kaupunki /Varhaiskasvatus

XXXXXXXXXX X

XXXXXX XXXXXXXX

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olen Mia Irtamo ja opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella, pääaineena varhaiskasvatus. Teen pro gradu työtä lukuvuonna 2011–2012. Pro gradu-työni tarkoituksena on selvittää lasten osallisuutta päiväkodissa. Osallisuutta pidetään tärkeänä osana päiväkodin toimintakulttuuria. Lasten kuulemista ja osallistumista voidaan pitää myös yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijänä. Osallisuuden perustana on ajatus siitä, että lapsi tuntee tulevansa kohdatuksi kokonaisvaltaisesti. Lapsen oma kokemus osallisuudesta onkin tärkeä ja myös edellytys osallisuuden toteutumiselle.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää millaisena lapset näkevät mahdollisuutensa osallistua päiväkodin päätöksentekoon ja mitkä ovat ne asiat, joihin lapset tuntevat voivansa vaikuttaa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää miten lapset saavat äänensä kuuluviin päiväkodin arjessa; toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa sekä jokapäiväisissä toiminnoissa.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat XXXXXXXX kaupungin XXXXXXXX päiväkodin kahden ryhmän 2-6-vuotiaat lapset. Tutkimus suoritetaan lapsia haastatteleamalla. Pro gradu -työtäni ohjaa kasvatustieteen tohtori Raija Raittila Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta varhaiskasvatuksen yksiköstä.

Pyydän lupaa päiväkodin lasten haastattelemiseksi ja pro gradu työni tutkimuksen toteuttamiseksi XXXXXXXX kaupungin päiväkodissa 2011–2012.

Yhteistyöterveisin,

Mia Irtamo

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen työni ohella Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteen laitoksella pääaineenani varhaiskasvatus. Teen pro gradu-työtä lukuvuonna 2011–2012. Pro gradu-työni tarkoituksena on selvittää lasten osallisuutta päiväkodissa. Osallisuutta pidetään tärkeänä osana päiväkodin toimintakulttuuria. Lasten kuulemista ja osallistumista voidaan pitää myös yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijänä. Osallisuuden perustana on ajatus siitä, että lapsi tuntee tulevansa kohdatuksi kokonaisvaltaisesti. Lapsen oma kokemus osallisuudesta onkin tärkeä ja myös edellytys osallisuuden toteutumiselle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten lapset saavat äänensä kuuluviin päiväkodin arjessa; toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa sekä jokapäiväisissä toiminnoissa. Minua kiinnostaa myös mihin lapset haluavat vaikuttaa ja mistä lapset haluavat aikuisten päättävän.

Tiedonhankintamenetelmänä käytän lasten haastattelua. Haastattelun toteutan yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluina. Haastattelut tallennan ääninauhalle. Tutkimuksesta saatavat tiedot käsittelen luottamuksellisesti ja käytän niitä vain tähän tutkimukseen. Lapsenne henkilöllisyys ei tule esille tutkimuksen raportoinnissa. Haastattelut tulen tekemään marras-, joulu- ja tammikuun aikana. Lapsille haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista eli heillä on mahdollisuus kieltäytyä haastatteluun osallistumisesta, jos niin haluavat. Luvan tutkimukseen osallistumiseksi kysyn kaikilta XXXXXXXX ja XXXXXXXX ryhmän lasten vanhemmilta. Tutkimusaineiston rajaamiseksi en kuitenkaan välttämättä haastattele kaikkia lapsia.

Pyydän teiltä suostumustanne lapsenne mukanaoloon tutkimuksessani. Toivon teidän palauttavan alla olevan lupalapun täytettynä lapsenne päiväkotiryhmään 31.10.2011 mennessä.

Yhteistyöstä kiittäen,

Mia Irtamo

p. XXX XXX XXXX

Annan luvan lapseni _____

osallistumiseen tutkimuksessani.

Päiväys: _____ Allekirjoitus: _____