

**Lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä varhaiskas-
vatuksen vuorovaikutuksessa**

Anni Hemminki & Heidi Holopainen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma / proseminarityö
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hemminki, Anni & Holopainen, Heidi. 2018. Lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma / proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua + liitteet.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, millaista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Selvitimme, millä tavoin aikuiset mahdollistavat tai estävät lasten osallisuuden toteutumisen ja kuinka lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia. Tutkimuksemme tarkoituksena on herätellä varhaiskasvattajia pohtimaan omaa osallisuusajatteluaan ja kiinnittämään huomiota siihen, kuinka aikuinen pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan lasten osallisuuden toteutumiseen.

Tutkimuksen aineiston keräsimme havainnoimalla yhden päiväkodin 3-6 -vuotiaiden lasten ja heidän kanssaan työskentelevien aikuisten välisiä vuorovaikutustilanteita. Havainnoinnissa hyödynsimme suunnittelemaamme havainnointilomaketta sekä äänitystä. Litteroimme ja käsittelimme aineiston diskurssi-analyysille tyypillisin piirtein.

Havaintojemme pohjalta pystyimme määrittelemään kolme lasten osallisuuden muotoa: lapsen halu vaikuttaa, lapsi päätöksentekijänä ja lapsi idean esittäjänä. Aikuiset mahdollistivat lasten osallisuutta muun muassa luomalla myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä ja estivät osallisuutta joko perustematta tai perustellusti.

Tuloksistamme käy ilmi, että lasten osallisuuden muodot ovat tiiviisti sidoksissa siihen, kuinka aikuiset toiminnallaan osallisuutta mahdollistavat ja kuinka lapset näitä mahdollisuuksia hyödyntävät. Täten voimme todeta, että aikuinen ja hänen suunnittelemansa toiminta ovat avaintekijöitä siinä, kuinka lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa toteutuu.

Asiasanat: osallisuus, vuorovaikutus, varhaiskasvatus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	OSALLISUUS	6
	2.1 Lapsen oikeus osallisuuteen.....	6
	2.2 Osallisuus varhaiskasvatuskontekstissa.....	7
	2.3 Aikuisten rooli lasten osallisuudessa	9
3	VUOROVAIKUTUS	12
	3.1 Sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys	12
	3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus	13
	3.3 Lasten vuorovaikutustaidot	14
	3.4 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa	15
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	18
	5.2 Tutkittavat.....	19
	5.3 Aineiston keruu.....	20
	5.4 Aineiston analyysi	22
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	24
6	OSALLISUUS LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA	26
	6.1 Aikuiset osallisuuden mahdollistajina ja estäjinä	26
	6.1.1 Aikuiset osallisuuden mahdollistajina	26
	6.1.2 Aikuiset osallisuuden estäjinä	30
	6.2 Lapset hyödyntämässä heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia	32
	6.3 Lasten osallisuuden muodot	34
7	POHDINTA	39
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	39
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	42
	LÄHTEET	46
	LIITTEET	50

1 JOHDANTO

Lasten osallisuuden korostamisen myötä lasten asemat ovat muuttuneet aktiivisemmiksi ja keskustelu aikuisen ja lapsen välisen kasvatuseräntelman kehityksestä on noussut yhä laajemmin esiin varhaiskasvatuksessa (Turja 2017, 41). Turjan ja Vuorisalon (2017, 45) mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on keskenään eriäviä ajatuksia osallisuuden käsitteestä ja lasten osallisuuden toteuttamisesta. Jotkut näkevät osallisuuden tarkoittavan pelkästään lasten toiveiden huomioimista ja täyttämistä, jolloin käsitys osallisuudesta on rajoittunut (Turja 2017, 45).

Osallisuus varhaiskasvatuksessa syntyy vastavuoroisessa toiminnassa aikuisen ja lapsen välillä (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Osallisuus rakentuu tasavertaisesta kuulluksi tulemisesta, yhteisön asioihin vaikuttamisesta ja päätöksenteon kautta nousevasta vastuusta (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 83). Jotta osallisuus ilmeni monimuotoisesti varhaiskasvatuksessa, tulee se ottaa osaksi toiminnan suunnittelua, toteutusta sekä arviointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014). Osallisuudelle on siis olemassa selkeä määritelmä ja väitämme, että tämän sisäistettyään aikuisen tulisi osata ottaa osallisuus huomioon varhaiskasvatuksen toiminnassa.

Osallisuuden merkitystä lasten kehitykselle on tutkittu kansainvälisesti ja malleja aikuisen roolista lasten osallisuuden tukijana on muodostettu useita. Esimerkiksi Shierin (2001) osallisuuden mallin avulla aikuinen voi reflektoida oman toimintansa vaikutusta lasten osallisuuden toteutumiseen. Vaikka osallisuuden painotetaan tällä hetkellä koskevan pieniä lapsia, ei käsite varhaiskasvatuksen kentällä ole uusi (Turja & Vuorisalo 2017, 45).

Varhaiskasvatuksen toiminta pohjaa Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) asetettujen perusoikeuksien takaamiseen, joista osallisuuden kannalta

merkittävä on lapsen oikeus oman mielipiteen ilmaisuun. Uusi varhaiskasvatuslaki (2015) painottaa lapsen osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuutta häntä koskevissa päätöksissä. Näiden lisäksi tärkeitä varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja ovat Varhaiskasvatus- (2016) ja Esiopetussuunnitelman perusteet (2014), joissa osallisuus nostetaan vahvasti esiin. Mielestämme nämä asiakirjat osoittavat lasten osallisuuden kasvavan merkityksen varhaiskasvatuksen kentällä.

Osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja aikuinen määrittää pitkälti sen, kuinka lasten osallistuminen tulee näkyväksi (Turja & Vuorisalo 2017, 43, 46). Tämän vuoksi tarkastelemme tutkimuksessamme vuorovaikutustilanteita, jotka muodostuvat juuri aikuisten ja lasten välille. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Syvennymme siihen, miten lasten osallisuus vuorovaikutustilanteissa ilmenee ja millä tavoin aikuiset mahdollistavat tai estävät lasten osallisuuden toteutumisen varhaiskasvatuksessa. Tutkimme, kuinka lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia. Tutkimuskohteenaamme ovat 3-6 -vuotiaat lapset ja heidän kanssaan varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset.

Tutkimuksemme kautta toivomme varhaiskasvattajien kykenevän pohtimaan omia tapojaan lisätä lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa ja tarkastelemaan toimintamallejaan kriittisesti. Tarkoituksenamme on myös osoittaa, kuinka vuorovaikutuksen pienillä mutta tärkeillä yksityiskohdilla on suuri merkitys osallisuuden takaamisessa.

2 OSALLISUUS

Tässä osiossa esittelemme lasten osallisuuden taustalla vaikuttavia asiakirjoja ja avaamme osallisuuden käsitettä. Nostamme myös esiin aikuisten roolin lasten osallisuudessa.

2.1 Lapsen oikeus osallisuuteen

Turjan ja Vuorisalon (2017, 36) mukaan merkittävä lähtökohta lasten osallisuuteen on Lapsen oikeuksien sopimus (1989). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa ja tämä mielipide tulee ottaa huomioon lasta koskevissa päätöksissä, iän ja kehitystason mukaisesti.

Osallisuus on huomioitu myös varhaiskasvatuslaissa. Varhaiskasvatuslain (L 2015/580, 2 a §) mukaan varhaiskasvatuksen päämääränä on muun muassa: "9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa häntä koskeviin asioihin; 10) toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi - -." Näiden lisäksi laissa mainitaan, että lapsen mielipide tulee selvittää ja huomioida tämän iän ja kehityksen edellyttämällä tavalla hänen henkilökohaltaista varhaiskasvatussuunnitelmaa tehtäessä, sekä varhaiskasvatusta toteutettaessa ja arvioitaessa (L 2015/580, 7 a §, 7 b §).

Opetushallituksen laatimissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) sekä Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) lapsen osallisuus on huomioitu laajalti. Varhaiskasvatussuunnitelman (2016, 63) perusteiden mukaan kasvatuksessa pyritään inklusiiviseen kasvatukseen, jossa on tärkeää huomioida lapsen osallisuus, yhdenvertaisuus sekä tasa-arvo. Päiväkodin toiminnassa osallisuuden toteutumista tulee tietoisesti vahvistaa, sillä osallisuuden myötä lapsi kehittää ajattelua oikeuksistaan, yhteisöstään, tekemistään valinnoista ja vastuusta, joka hänelle kohdistuu. Aikuisen sensitiivinen kohtaaminen lapsen

kanssa ja lapsen kokemus kuulluksi tulemisesta edistävät osallisuuden toteutumista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 63.)

Esiopetussuunnitelman perusteet painottavat lapsen osallisuutta ja kuulukuksi tulemista. Esiopetuksessa lasten kanssa harjoitellaan osallistumista ja omiin asioihin vaikuttamista. Osallistumalla kaikkiin toiminnan vaiheisiin lapsi kehittää taitojaan noudattaa yhteisiä sääntöjä ja samalla harjoittaa taitoja toimia muiden ihmisten kanssa. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 18-19.) Lapsen osallisuus huomioidaan siis monissa lapsen kasvatusta ja koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa ja lainsäädännössä.

2.2 Osallisuus varhaiskasvatuskontekstissa

Varhaiskasvatusympäristöissä lasten osallisuus tarkoittaa vastavuoroista toimintaa muiden ihmisten kanssa, jossa lapselle tarjotaan tapoja vaikuttaa ympäristössään niin, että hän myös ymmärtää tämän käytettävissä olevan mahdollisuuden (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus muodostuu siis lapsen ja aikuisen sekä yksilön ja ryhmän keskeisessä vuorovaikutuksessa (Leinonen 2014, 18). Osallisuuden myötä lapset pääsevät haastamaan niitä käsityksiä, joita aikuisilla voi olla lasten kyvyistä puhua ja tehdä päätöksiä. Osallisuus ei siis ole vain lapsille tarjottu oikeus omien näkökulmien esittämiseen ja heidän kuulemiseen, vaan huomio tulee kiinnittää jokapäiväisen elämän osallisuuden lisäämiseen, jonka myötä lapsia autetaan kasvamaan aktiivisiksi kansalaisiksi. (Woodhead 2010, xxii.)

Osallisuuden perusoletuksiin kuuluvat muun muassa yhteinen kieli ja kommunikointikeinot, joiden avulla lapsi kykenee ottamaan osaa keskusteluihin ja osallistumaan päätöksentekoon (Turja 2017, 50). Osallisuuden toteutumiseksi luottamusta tarvitaan niin aikuisilta kuin lapsiltakin omaan itseen ja toisiin ihmisiin. Luottamuksen myötä lapset uskaltavat ilmaista itseään ja osallistua toimintaan. Aikuiselta luottoa tulee löytyä lapsen toimijuuteen ja omaan rooliin tilanteissa, joissa toiminta muuttuu ennakkoon suunnitellusta. (Turja 2017, 49.)

Lapsen toimijuudella tarkoitetaan sellaista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, jossa lapsi aktiivisena toimijana pystyy vaikuttamaan asioihin (Turja & Vuorisalo 2017, 36, 42). Vaikka toimijuuden käsite on lähellä osallisuuden käsitettä, tarkoittavat ne kuitenkin eri asioita, asettuen osittain päällekkäin. Toimijuus tarkoittaa lapsen tämänhetkistä arkea, tapaa jolla lapsi toimii ja toiminnan seurauksia. (Turja & Vuorisalo 2017, 44-45.)

Osallisuuden yhteydessä toimijuus taas tarkoittaa lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa ja tehdä päätöksiä. Lapsen osallisuus on siis osa toimijuutta, joka mahdollistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jotta lapsen mahdollisuus osallisuuteen ymmärretään, tulee lapsi nähdä toimijana. (Turja & Vuorisalo 2017, 44-45.) Opettajalla on suuri rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana (Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 262). Kun asetumme lapsen asemaan ja näemme hänet aktiivisena toimijana, pystymme ymmärtämään, millä tavoin lapsi vaikuttaa itse omaan elämäänsä (Markström & Halldén 2009, 112). Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapset hakevat valtaa ja omaa paikkaansa yhteisöissä (Turja 2017, 40).

Eri tutkijat ovat muodostaneet osallisuuden ulottuvuuksista melko samantyyppisiä osallisuuden askelmalleja (Turja 2017, 51). Yksi näistä on Hartin (1999, 41) kehittämä tikapuumalli. Mitä ylemmäs tikapuissa noustaán, sitä laajempaa osallisuus näyttäytyy. Osallisuuden ylin askelma saavutetaan silloin, kun toiminta on lapsilähtöistä ja päätöksenteko on jaettu aikuisen kanssa. (Hart 1999, 41.)

Shier (2001, 107) taas pohjaa oman mallinsa Hartin (1999, 41) malliin, painottaen kuitenkin aikuisten osallisuusajattelun kehittymistä viidellä eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla aikuinen huomioi, että lapset tulevat kuulluksi. Toisella tasolla aikuinen tukee lasten näkemysten ja ajatusten ilmaisua positiivisen toiminnan avulla. Seuraavalle tasolle päästäkseen aikuisen tulee osata ottaa lasten näkemykset huomioon niin, että lapset myös ymmärtävät tullessa kuulluiksi. Kun lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin aktiivisina toimijoina, saavutetaan mallin neljäs taso. Korkein eli viides taso pystytään saavuttamaan silloin, kun aikuinen on valmis jakamaan valtaa lasten kanssa ja lapset ottavat vastuuta päätöksenteosta. (Shier 2001, 110-115.)

2.3 Aikuisten rooli lasten osallisuudessa

Osallisuuden mahdollistamiseksi aikuisten tulee ymmärtää, että lapset näkevät ja kokevat maailmaa omasta perspektiivistään (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 71). Jotta osallisuus toteutuu, aikuisten on lasten näkökulman huomioimisen lisäksi oltava kiinnostuneita löytämään jotain yhteistä jaettavaa lasten kanssa. Aikuisten tulee olla emotionaalisesti läsnä ja pystyä samaistumaan niihin tilanteisiin, joita lapset käyvät läpi. (Emilson & Folkesson 2006, 235-237.)

Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2010, 157) tutkimuksen mukaan opettajat mahdollistavat lasten osallisuutta olemalla kiinnostuneita lasten mielipiteistä ja kiinnostuksen kohteista. Opettajat tukevat lapsia olemaan ryhmän tasavertaisia jäseniä esimerkiksi kysymällä heiltä kysymyksiä, kuuntelemalla heidän ehdotuksiaan, kunnioittamalla heidän näkemyksiään ja olemalla kiinnostuneita lasten maailmasta. Tukemalla lapsia opettajat tekevät oppimisesta vuorovaikutuksellista ja rohkaisevat samalla lapsia osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon. Leikit ja leikinomaiset aktiviteetit takaavat lapsille vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista ja tätä kautta osallisuuden toteutumista. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157.)

Aikuisten on tärkeää kyetä muovaamaan omaa rooliaan tilannekohtaisesti, jotta osallisuus voi toteutua. Lapsille tulee myös tarjota välineitä, joilla he pystyvät paremmin ilmaisemaan itseään. Toimiva ja tehokas osallisuuden toteutuminen luo keskustelua aikuisten ja lasten välille, jonka myötä tehdään tilaa lasten itseohjautuvuudelle ja heidän ideoiden sekä suunnitelmien esiintuomiselle. Tämän myötä aikuisten on myös helpompaa ymmärtää lasten tarpeita. (Sotkasiira, Haikkola & Horelli 2010, 182.)

Lasten osallisuutta on todettu estävän muun muassa opeteltavien asioiden käsittely sisältö- ja opettajajohtoisesti. Valitettavaa on, että nämä ovat edelleen usein tyypillisiä käytössä olevia tapoja opettaa esimerkiksi esiopetusikäisiä lapsia. (Salminen 2013, 78.) Aikuisten ennalta suunnittelemat ja pitämät tuokiot, joissa lasten omaehtoista toimintaa rajoitetaan, voivat estää lasten valinnan mahdollisuuksia sekä oma-aloitteisuutta. Jos aikuisten ohjaamalle toiminnalle ei ole

asetettu tiukkoja ennalta määrättyjä tavoitteita, voi lasten valintojen tekeminen sekä aloitteentekokyky kehittyä. (Emilson & Folkesson 2006, 236.) Liiallinen lasten käyttäytymisen kontrollointi tai liian strukturoitu lapsiryhmän hallinta eivät edesauta osallisuuden toteutumista (Salminen 2013, 78).

Turja (2007, 176) on tutkimuksessaan selvittänyt kasvattajien kokemuksia lasten osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Kuten Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 181) tutkimuksessaan toteavat, myös Turja (2007, 187) kertoo kasvattajien ottavan lasten osallisuuden huomioon lähinnä silloin, kun lapset toimivat itse aloitteentekijöinä. Aikuiset myös kokevat, etteivät kykene huomioimaan tasa-puolisesti kaikkia lapsia, sillä osallisuuden mahdollisuudet eivät ole kaikilla lapsilla samat, johtuen lasten itseilmaisutaidoista ja aloitekyvyistä (Turja 2007, 187). Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 180-182) tutkimuksen mukaan lasten päättäminen on rajoitettua ja tapahtuu lähinnä silloin, kun lapset toimivat itse aktiivisesti aloitteentekijöinä.

Opettajan tulee muokata opinto-ohjelma tarpeeksi joustavaksi, jotta se mahdollistaa lasten omien ideoiden esille tuomisen, motivoivat harjoitukset ja luovuuden käytön (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157-158). Opettajat edistävät lasten osallisuutta päivittäin yksinkertaisilla pedagogisilla valinnoilla (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010; Salminen 2013). Näitä osallisuutta edistäviä toimintatapoja ovat muun muassa opetuksen suunnittelu lasten mielenkiinnon kohteiden mukaisesti, lasten kohtelemisen yhteisön tasavertaisina jäseninä ja kiinnostuksen osoittaminen lasten maailmaa kohtaan (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, 157). Opettajan pedagogiset valinnat määrittävät sen, milloin ja millä tavoin lasten vaikuttaminen tulee näkyväksi vuorovaikutuksessa (Church 2009, 241).

Konteksti, jossa lasten osallisuutta toteutetaan, tulee valita tarkoin (Theobald & Kultti 2012, 221). Esiopetuksen laatuun vaikuttaa se, kuinka monipuoliset mahdollisuudet lapsilla on harjoitella vaikuttamista ja yhteistä päätöksentekoa myös muussa kuin vapaassa toiminnassa (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 188). Opettajien on löydettävä keinot, joiden avulla tukea lasten yksilölli-

syyttä, ryhmän identiteettiä ja samalla huomioida lasten kehitykselliset vaatimukset. Nämä asiat huomioimalla opettaja mahdollistaa osallisuuden toteutumisen. (Theobald & Kultti 2012, 221.) Tämän lisäksi opettajalta vaaditaan pedagogista avoimuutta ja kunnioittavaa asennetta lapsia kohtaan (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 75, 78).

Vain aidon osallisuuden kautta lapset voivat harjoittaa tasa-arvoa ja lisätä tunnetta omasta kyvykkyydestään sekä vastuustaan osallistua. Esimerkiksi fyysisen ympäristön suunnittelu, tarkkailu ja hallinta ovat toimivia harjoituksia lasten osallisuuden toteutumiseksi. Lapset voivat olla osallisuudessa merkittävässä roolissa ja heidän osallisuutensa on otettava vakavasti. Lasten osallisuus on suunniteltava lasten vahvuudet ja pätevyudet huomioiden. (Hart 1999, 3.)

3 VUOROVAIKUTUS

Tämän luvun alussa avaamme sosiokonstruktivistista ja sosiokulttuurista näkemystä lapsen oppimisesta ja kehittymisestä. Kerromme myös lyhyesti, mitä on sosiaalinen vuorovaikutus. Kuvaamme lasten vuorovaikutustaitoja sekä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta.

3.1 Sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

Vuorovaikutus on suuressa roolissa sosiokonstruktivistisessa ja sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä (Turja 2017, 41). Tämän vuoksi tarkastelemme näitä seuraavaksi tarkemmin. Sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi on toimija, joka kehittää omaa ymmärrystään fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössään (Turja 2017, 41). Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tyypillistä on, että opettaja luo tilaa yhteiselle keskustelulle, jossa lapsilla on mahdollisuus pohtia asioita aikuisen kanssa, noudattaa yhteisesti luotuja ryhmän sääntöjä sekä luoda yhteisiä välineitä sosiaalisen toimintaan ja itsesäätelyn tarkkailuun. Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa on muutos lapsuuden sosiaaliseen ja kulttuuriseen näkökulmaan, sillä lapsi nähdään tasa-vertaisena kansalaisena ja sosiaalisena toimijana. (Formosinho, Araújo & Barros 2004, 111.)

Konstruktivistisille teorioille on tyypillistä, että lapsille annetaan mahdollisuus tutkia omaa ympäristöään, jolloin heidän käsityksensä erilaisista maailman ilmiöistä laajenee. Näin ollen lapset voidaan ottaa mukaan toimimaan oman oppimisensa ohjaajina, unohtamatta kuitenkaan aikuisen merkittävää roolia. Arkipäivän toiminnassa tapahtuvaa oppimista pidetään tärkeänä, sillä aidoissa tilanteissa tapahtuva oppiminen edesauttaa lapsia näkemään uudenlaisia tilanteita ja mahdollisuuksia. Tämän myötä lasten luottamus omaa toimintaa kohtaan lisääntyy. (Kronqvist 2017, 17-18.)

Sosiokulttuurisessa teoriassa oppiminen tapahtuu kulttuurisena ja sosiaalisena prosessina. Tämän ajattelun mukaan lapsi oppii pikku hiljaa oman kulttuurinsa toimintatapoja ja malleja. Lapsesta muodostuu osa omaa kulttuuriaan sekä siellä vallitsevia toimintatapoja. Myös kulttuuri muuttuu lapsen vaikuttaessa siihen omalla toiminnallaan. Lapsi omaksuu ympärillään tapahtunutta toimintaa, kuten kulttuurille tyypillisiä puhetapoja. (Kronqvist 2017, 18-19.)

3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalinen vuorovaikutus syntyy kahden tai useamman henkilön ollessa läsnä ympäristössä, jossa kommunikointi mahdollistuu (Goffman 2012, 305). Sosiaalisia taitoja tarvitaan kanssakäymiseen ihmisten kanssa. Eri ikäisenä sosiaaliset taidot näyttäytyvät hyvin eri tavoin. Syntymän jälkeen lapsi alkaa harjoittaa vuorovaikutusta vanhemman kanssa. Jotta lapsen sosiaalinen kehitys etenee toivotulla tavalla, tarvitsee hän positiivisia kokemuksia erilaisista vuorovaikutustilanteista. Näiden kokemusten kautta lapsen minäkuva ja itsetunto rakentuvat. (Kauppila 2006, 125, 134.)

Useat tutkijat liittävät tanssin metaforan vuorovaikutuksen tarkasteluun. Muun muassa Suoninen (2016b, 327) käyttää vuorovaikutuksesta kulttuurisen tanssin metaforaa. Hän perustelee ajatustaan sillä, että keskustelu voi vaihtaa suuntaa ja muuttua aivan kuin eri tanssilajitkin. Myös Holkeri-Rinkinen (2009, 52) näkee tanssin metaforan sopivan vuorovaikutuksen käsitteeseen. Tanssin käsitteellä voidaan tuoda hänen mukaansa esiin pienetkin eri vivahteet ja suunnan muutokset, joita keskustelussa käy ilmi (Holkeri-Rinkinen 2009, 52). Meidän tutkielmamme kannalta tanssin käsite on toimiva, sillä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa osallisuutta tarkasteltaessa huomiomme kiinnittyy siihen, kumpi vuorovaikutuksen osapuolista osallisuuteen kutsuu ja kumpi osallisuutta vie eteenpäin.

Sosialisaatioprosessiksi kutsutaan ihmisen kasvua yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisilta taidoiltaan. Tämän prosessin aikana lapsi oppii tiettyjä normeja siitä, kuinka hänen tulee toimia ja käyttäytyä. Vuorovaikutustaitojen opettamisessa

tärkeässä roolissa ovat niin kasvatusinstituutiot kuin myös lapsen muut sosiaaliset verkostot, kuten perhe. (Kauppila 2006, 19.)

3.3 Lasten vuorovaikutustaidot

Oppiakseen sosiaalisia taitoja lapset tarvitsevat aikuisten tukea. Koska sosiaalisten taitojen oppiminen on tiiviisti yhteydessä kielen kehitykseen ja kommunikatiivisiin valmiuksiin, kehittyvät lapset sosiaalisilta taidoiltaan hyvin yksilöllisesti. Syyt sosiaalisten taitojen puuttumiseen voivat olla hyvin moninaisia. (Kauppila 2006, 134-135.)

Varhaiskasvatusikäisten lasten sosiaalisissa taidoissa korostetaan vuorovaikutuksellisia elementtejä, joita ovat muun muassa leikkiin osallistuminen, tunteiden ilmaisu ja ryhmässä toimiminen. Sosiaaliset taidot voidaan erottaa sanallisiin ja sanattomiin. Sanattomia ovat esimerkiksi kiinnostuksen osoittaminen katseella tai huomion kiinnittäminen ilmeillä. Sanallisiin kuuluu kyky ilmaista omia mielipiteitä ja taito tehdä päätöksiä sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen sosiaalisten taitojen ollessa heikot, hän voi kohdata erilaisia ongelmia, kuten ulkopuolisuuden kokemuksen tunnetta sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisilta taidoiltaan heikommat lapset voivat myös helposti leimautua niin kutsutuiksi ”vaikeiksi tapauksiksi”, johtuen siitä, etteivät he löydä keinoja vuorovaikutukseen. Tämä voi johtaa myös turhautumiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen. (Kauppila 2006, 134-136.)

Vertaissuhteissa lapset kehittävät sosiaalisia vuorovaikutustaitojaan (Gagnon & Nagle 2004, 174). Vuorovaikutustaidot taas ovat merkittävässä roolissa uusien vertaissuhteiden rakentumisessa. Varhaiskasvatusikäinen lapsi harjoittelee vertaissuhteissaan yhteistyön tekemistä, tavaroiden jakamista ja ongelmanratkaisua. Vertaissuhteiden kautta lapsi oppii asenteitaan ja arvojaan sekä rakentaa itseään suhteessa muihin. (Laaksonen 2010, 6.)

Nuorilla lapsilla on kuitenkin vielä rajoittuneet kyvyt kommunikoida toisten kanssa, sillä heidän kielelliset taitonsa ovat alkeellisia. 3-7 -vuotiaat lapset

yleensä puhuvat jo hyvin ja osaavat kertoa tunteistaan, ajatuksistaan sekä kokemuksistaan. Heidän on kuitenkin vielä haastavaa asettua toisen asemaan. Siksi lasten on vielä vaikeaa tehdä diplomaattisia päätöksiä sekä neuvotella ja tehdä kompromisseja omasta päätöksestään. Keskustelun kautta lapset voivat kuitenkin tulla tietoisiksi toisten näkemyksistä. (Hart 1999, 34.) Kyky ymmärtää toisten tunteita ja ajatuksia on yhteydessä osallisuuden vaatimiin taitoihin. Koska pienet lapset eivät ole kykeneväisiä asettumaan toisten asemaan, on aikuisten pystyttävä olemaan herkkiä lasten rajoittuneisuudelle toisten ihmisten huomioonottamisessa. (Hart 1999, 30-31.)

3.4 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa

Päiväkodin toimintatavat muodostavat rakenteet aikuisten ja lasten väliselle vuorovaikutukselle. Päiväkodin kasvatushenkilöstön yhteiset ajattelumallit sekä kasvatustavat muokkaavat sitä, millaisena aikuisten ja lasten välinen kasvatustuorovaikutus näyttäytyy. Myös kasvatusyhteisön yhteiset arvot sekä lapsuuden käsitykset määrittävät, millaisia käytänteitä päiväkodissa sallitaan. (Karila ja Nummenmaa 2006, 34.)

Varhaiskasvatuslaissa (L 2015/580, 2 a §) yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi on määritelty lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen. Lapsilähtöistä vuorovaikutustilannetta tarkasteltaessa on merkityksellistä pohdita, kuinka opettaja lapselle vastaa sekä millainen merkitys tällä vuorovaikutustilanteella on lapsen oppimiselle (Church 2009, 222). Varhaiskasvatuksen opetustilanteissa puhetta dominoivat tyypillisesti aikuiset, jolloin lasten mahdollisuudet oman mielipiteen kertomiseen jäävät minimiin (Theobald & Kultti 2012, 212).

Kun opettaja pystyy huomioimaan opetuksessaan lapsen näkökulman, tukee hän samalla opettajan ja lapsen suhteen sensitiivisyyttä ja toimivaa vuorovaikutusta. Opettajat voivat olla hyvin sensitiivisiä ja vastaanottavaisia, mutta heiltä saattaa kuitenkin puuttua taito tukea lapsen oppimista ja kehitystä sosioemotio-

naalisella ja kognitiivisella tasolla. Ne opettajat, jotka hyödyntävät työssään erilaisia opetuskeinoja lämpimässä ja turvallisessa ilmapiirissä tähdäten toimintansa sovittuihin opetuksen tavoitteisiin, lapsen näkökulman huomioiden, kykenevät tuottamaan lapselle tunteen siitä, että häntä arvostetaan. Tällöin lapsi kokee pystyvänsä ilmaisemaan oman mielipiteensä turvallisesti. Opetustilanteessa muodostuneen vuorovaikutussuhteen laatu vaikuttaa opettajan ja lapsen välisen suhteen laatuun ryhmässä. Nämä suhteet myös muovautuvat järjestetyn toiminnan myötä. (Howes, Sidle Fuligni, Soliday Hong, Huang & Lara-Cinisomo 2013, 286-287.)

Kun opettajan luokassa vallitsee positiivinen ilmapiiri lapset uskaltavat paremmin tuoda ilmi omia mielipiteitään ja olla mukana oppimistilanteissa. Positiivisessa ilmapiirissa lapset eivät välttele vuorovaikutusta opettajan kanssa, vaan he pystyvät luottamaan omiin kykyihinsä ja samalla kehittämään turvallisesti ja motivoituneesti kognitiivisia ja sosiaalisia taitojaan. Opettajille tarvitaan lisää koulutusta siihen, kuinka lisätä taitoja kohdata opetuksessa erilaisia lasten haasteita varhaiskasvatuksen kentällä. Erityisesti opettajien tulee keskittyä siihen, kuinka he antavat palautetta lapsille ja millaista palaute on. (Howes ym. 2013, 289.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessamme tarkastelemme diskurssianalyysin keinoin sitä, millaisena 3-6 -vuotiaiden lasten osallisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Selvitämme, kuinka aikuiset toimivat lasten osallisuuden mahdollistajina tai estäjinä ja millä tavoin lapset käyttävät hyväksi aikuisten heille tarjoamia osallisuuden mahdollisuuksia.

Tutkielmamme tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

Pääkysymys:

1. Millaista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa?

Alakysymykset:

2. Millä tavoin aikuiset mahdollistavat tai estävät lasten osallisuuden aikuisten ja lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa?
3. Millä tavoin lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme kohteen ja lähestymistavan sekä tutkittavat. Lisäksi kuvaamme tutkimuksemme aineiston keruun ja analyysin toteuttamisen. Lopuksi pohdimme tutkimuksen eettisyyttä.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivinen tutkimus sopii hyvin käytettäväksi silloin, kun halutaan tutkia luonnollisissa tilanteissa mukana olevien yksittäisten henkilöiden merkityksiä (Metsämuuronen 2008, 14). Laadullinen tutkimusmenetelmä auttaa lähestymään tutkittavaa ilmiötä sisältäpäin ja pitää tärkeänä kokemuksien kautta saatua tietoa käytännön ympäristöistä (Munter ja Siren-Tiusanen 1999, 180). Tutkimuksessa tarkastelemme ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita sekä sitä, kuinka osallisuus näissä tilanteissa toteutuu. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että tutkimusjoukko on valittu harkinnan tuloksena, tavoitteisiin vastaten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tässä tutkimuksessa tutkittavien joukko on valittu lasten iän mukaan niin, että kohdejoukkoon sisältyy vuorovaikutustaidoiltaan eri tasoisia lapsia.

Havainnointitilanteen helpottamiseksi ja huomion kiinnittämiseksi tutkimuksen kannalta merkittäviin seikkoihin olemme määritelleet tutkimuskysymykset ja olennaiset käsitteet huolellisesti. Olemme valinneet tutkimussuuntaukseksi diskurssianalyttisen tutkimuksen. Tälle menetelmälle tyypillistä on muun muassa sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden tarkastelu (Holkeri-Rinkinen 2009, 41). Metodina diskurssianalyysi mahdollistaa eri menetelmien käytön sen mukaan, mitä tutkimus ja aineisto vaativat. Diskurssianalyysin avulla voimme tulkita ja tehdä päätelmiä aineistostamme. (Suoninen 2016b, 318.) Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016, 17) mukaan kielenkäytössä rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja diskurssianalyysin avulla tätä toimintaa pystytään tutkimaan.

Diskurssianalyysin avulla perehdytään siihen, kuinka tutkittavat henkilöt tekevät asioita näkyväksi keskustelun avulla ja muokkaavat tällä tavoin kulttuuriaan. Tälle menetelmälle tyypillistä on analysoida tarkasti sosiaalisen todellisuuden tuottamista monimuotoisissa sosiaalisissa konteksteissa. Kielenkäyttö diskurssianalyysissä ei ole vain puhetta, vaan se nähdään myös erilaisina tekoina sekä toimintana. (Suoninen 2016a, 231-233.) Omassa tutkielmassamme selvitämme, miten ja millaisissa muodoissa lasten osallisuus vuorovaikutuksessa näyttäytyy.

Jokisen (2016, 258) mukaan diskurssianalyysi pohtii merkitysten muodostumista vuorovaikutuksessa. Diskurssianalyttiset tutkimukset ovat erityisen kiinnostuneita institutionaalisista vuorovaikutustilanteista (Jokinen 2016, 258). Meillä tämä instituutio on varhaiskasvatusympäristö, jonka vuorovaikutustilanteita tutkitaan ja analysoidaan. Asenteiden sijaan diskurssianalyysissä puhutaan sosiaalisesta asemoitumisesta, jolloin tarkkaillaan sitä, millaisessa asemassa keskustelijat ovat suhteessa toisiinsa (Jokinen 2016a, 339).

5.2 Tutkittavat

Tutkittavamme ovat 3-6 -vuotiaita lapsia ja varhaiskasvatusympäristössä heidän kanssaan toimivia aikuisia. Tämän ikäiset lapset valikoituivat tutkimuksemme kohteeksi, sillä tähän ikäjakaumaan sisältyy useassa eri kehitysvaiheessa olevia lapsia, joiden kielelliset taidot voivat olla hyvin eri tasoisia. Uskomme, että osalla lapsista voi olla vielä vaikeuksia tuoda omia ajatuksiaan esille niin, että ryhmän aikuinen pystyy ottamaan heidän osallisuutensa huomioon. Havainnoitavien aikuisten koulutustaustat vaihtelivat lastentarhanopettajista lastenhoitajiin. Emme tutkimuksessamme erottele koulutustaustasta riippuvia tekijöitä, vaan käytämme jokaisen työntekijän kohdalla nimikettä ”aikuinen”.

Havainnointi toteutettiin yhdessä päiväkodissa, useassa ryhmässä. Tässä päiväkodissa eri ikäisten lasten ryhmät tekevät paljon yhteistyötä keskenään ja vapaantoiminnan aikana ryhmät sekoittuvat. Esimerkiksi esiopetusikäiset lapset

voivat leikkiä yhdessä nuorempien lasten kanssa. Havainnointiaikamme oli noin kahdeksan tuntia ja havainnointi jakautui kahdelle päivälle.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimusmenetelmänä käytimme havainnointia, jolloin pääsimme tarkastelemaan itse oikeita tilanteita. Aineisto on kerätty havainnoimalla lasten ja aikuisten vuorovaikutustilanteita varhaiskasvatuksessa. Vuorovaikutusta tutkittaessa havainnointi on sopiva menetelmä, sillä havainnoimalla saadaan kerättyä tietoa ihmisten toimintamalleista ja käytännöistä ilman välikäsiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Lasten havainnoinnin avulla saadaan tietoa lasten toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. Näin ollen havainnointi ja kuvaileva tutkimusote sopivat mainiosti varhaiskasvatuksen tutkimiseen. (Niiranen 1999, 253.) Havainnointia laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käyttäessään tulee tutkijan luokitella havaintojaan ja tehdä niistä erilaisia arviointeja sekä pohdintoja. (Munter ja Sirentiusanen 1999, 185). Kun tutkija haluaa käyttää havainnointia tiedonkeruumenetelmänään, hänen on tarkkaan päätettävä, kuinka havainnoinnin toteuttaa. Tutkijan on mietittävä etukäteen, kuinka vuorovaikutustilanteista huomioi tutkimukselleen tärkeät seikat. (Niiranen 1999, 242.) Meille merkittäviä havainnointitilanteita olivat hetket, joissa aikuinen ja lapsi ottivat kontaktia toisiinsa.

Suoritimme havainnoinnin osallistumatta itse havainnoitaviin tilanteisiin. Tässä havainnointimenetelmässä havainnoija toimii ryhmän ulkopuolella, ottamatta itse osaa havainnoitavien toimintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Valitsimme tämän menetelmän siksi, ettemme nähneet tutkielman kannalta tarpeellisen osallistua itse toimintaan.

Pattonin (2002, 260) mukaan tutkijan tulee pohtia etukäteen, kuinka kirjaa havainnointinsa ylös. Havainnointitilanteiden äänittämisen lisäksi kirjaamme tekemiämme havaintoja ylös suunnittelemaamme havainnointilomakkeeseen. (Ks. Liite 2.) Toteutamme aineistonkeruun havainnoimalla yhtä aikaa samaa tilan-

netta. Niiranen (1999, 248) toteaa rinnakkain havainnoinnilla saavutettavan paremman tarkkaavaisuuden, kuin yksin havainnoinnilla. Jokainen havainnoija aistii luonnostaan asioita eri tavalla kuin toinen (Malderez 2003, 181).

Tutkija ei välttämättä pysty huomaamaan kaikkia merkittäviä asioita havainnoitavasta tilanteesta. Muun muassa havainnoijan aktiivisuustaso ja mielen-tila voivat vaikuttaa havaintojen tekemiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 102.) Itse valmistauduimme havainnointiin huolella, pohtimalla havainnointiin vaikuttavia tekijöitä ja minimoimalla seikat, jotka voivat vaikuttaa omaan toimintaamme negatiivisesti. Suunnittelemamme havainnointilomakkeen avulla pyrimme kohdentamaan huomiomme tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin. Tarkistimme myös etukäteen äänityslaitteiden toimivuuden, jotta havainnoidessamme pystyimme keskittymään itse vuorovaikutustilanteisiin.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme analyysimuoto on teoriaohjaava. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan teoriaohjaavan analyysin pohjana on aineisto, jonka lisäksi analyysissä hyödynnetään tutkimuksen kannalta merkityksellistä teoriaa. Teoria ohjameitä löytämään tutkimuksemme kannalta oleellisia asioita, mutta ei kuitenkaan rajaa tai määritä aineiston analysointia liikaa. Tässä tutkimuksessa analyysia ohjaavana teoriana on osallisuuden määritelmä.

Diskurssianalyysiä tehtäessä aineistoon perehdytään erityisen tarkasti. Aineistoa voidaan pitää monipuolisena ja runsaana silloin, kun se sisältää vuorovaikutuksellisia elementtejä sekä eri näkökulmia. (Suoninen 2016, 52.) Aloitimme aineiston käsittelyn litteroimalla aineiston diskurssianalyysille tyypillisin merkein. Valitsimme litterointikonventiot niin, että litteraateissa näkyy tutkimuskysymysten kannalta oleelliset kielessä ilmenevät painotukset. Käyttämämme litterointikonventiot ovat liitteenä tutkielmamme lopussa. (Ks. Liite 3.)

Kun litterointi oli tehty, kävimme litteraattiaineiston uudelleen läpi merkiten sieltä aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet, joihin liittyy lasten osallisuus tai sen toteutumiselle olisi mahdollisuus. Kielenkäyttöä tutkittaessa aineiston analysointi voidaan aloittaa kartoittamalla sanavalintoja, joita informantit puheessaan käyttävät. Tämä on kuitenkin vasta analysoinnin ensimmäinen vaihe, jonka pohjalta pystytään perehtymään tarkemmin siihen, millaisena kielellisenä toimintana puhe näyttäytyy. (Suoninen 2016a, 232.)

Tutkielmamme kannalta merkityksellisiä olivat episodit eli vuorovaikutustilanteet. Nämä vuorovaikutustilanteet eli analyysiyksiköt erotimme muusta aineistosta, jolloin tutkimusmateriaalimme koostui vain tutkimuskysymystemme kannalta oleellisesta tiedosta. Analyysiyksiköt koodasimme toimintahetken mukaan (Ks. Liite 3). Koska aineistossamme on useita episodeja samasta toiminnasta, on episodit numeroitu erottaaksemme ne toisistaan. Näin ne on myös helppompaa löytää aineistosta. Samalla kun koodasimme analyysiyksiköt, muotoilimme ne pelkistettyyn muotoon.

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysiyksikköjen tiivistämisestä pelkistettyyn muotoon.

<p>YT1.</p> <p>Aikuinen: 'Mutta hei', minkälainen, mi-mi↑käs olis mejän tän kerran semmonen että miten otetaan oma puheenvuoro=äsken käytettiin pikkurilli↑ä, mikäs ois nyt oma puheenvuoro? ((tauko)) Henna?</p> <p>Henna: Öö käsi pystyssä.</p> <p>Aikuinen: ↑Käsi ↑pystyssä, Elina.</p> <p>Elina: Peukku pysty- pystyssä. ((naurahtaa))</p> <p>Aikuinen: Käykö molemmat=↑käsi pystyy=samalla peukku pystyssä?</p>	
<p>YT3.</p> <p>Lapsi: Pitää halata.</p> <p>Aikuinen: Pitää halata, ihan totta</p> <p>Lapsi: Nyt meillä on tosi paljon</p> <p>Aikuinen: Meillä on ↑tosi paljon kaikkee, sä oot ihan oikeessa Kaisa, pitää halata, te ootte aika ↑hienosti saanu kattokaa ↑näin monta asiaa</p>	<p>Aikuiset hyväksyvät lasten ajatukset toistamalla niitä puheessaan. (YT1, YT3, YT5)</p>
<p>YT5.</p> <p>Aikuinen: Tytöt (1) voisitteks te ↑hetkeks aikaa pysäyttää (2) ja te voitte kohta jat↑kaa (2) <u>Mitä</u> äsken kävi</p> <p>(3)</p> <p>Henna: Ei saa satuttaa 'toista'.</p> <p>Aikuinen: Ei saa satuttaa toista ihan oikein ja mi- ↑mitenkä se satuttaminen äskön kävi, ↑miten se kävi äsken?</p> <p>Elina: Vahingossa.</p> <p>Aikuinen: Se kävi ↑vahingossa, ↑ihan oikein, ↑vahingossa</p>	

Analyysiyksiköitä luokittelimme sen mukaan, mihin tutkimuskysymyksiimme ne vastaavat. Yksi analyysiyksikkö voi sisältää vastauksia useampaan eri tutkimuskysymykseen. Esimerkiksi yhdessä vuorovaikutustilanteessa aikuinen voi jollain tapaa mahdollistaa osallisuutta, mutta samassa tilanteessa voi ilmetä myös, kuinka lapsi hyödyntää tämän mahdollisuuden. Analyysin hahmottamisessa ja aineiston luokittelussa auttoi tutkimuskysymysten koodaaminen omilla väreillään. Käytimme apuna eri värisiä Post-it -lappuja, joihin oli kirjattu pelkistetty ilmaus sekä episodien koodit. Näin ilmauksia oli helppo liikutella ja nähdä

millaisessa suhteessa ne ovat toisiinsa. Tässä vaiheessa huomasimme, että aineistostamme oli muodostunut joitakin samanlaisia pelkistettyjä ilmauksia eli sama seikka määrittä useampaa vuorovaikutustilannetta. Nämä yhdistimme samaan Post-it -lappuun, jolloin yhdessä lapussa saattoi olla useampi koodi.

Teemoittelu tarkoittaa aineiston ryhmittelemistä eri aihealueiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Luokiteltuamme pelkistetyt ilmaukset tutkimuskysymysten alle, ryhdyimme käsittelemään materiaalia tutkimuskysymys kerrallaan. Teemoittelimme pelkistetyt ilmaukset ryhmiin niitä yhdistävien tekijöiden mukaan. Nimesimme jokaisen ryhmän yhdistävän tekijän mukaisesti.

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten teemoittelusta.

Aikuiset hyväksyvät lasten ajatukset toistamalla niitä puheessaan (YT1, YT3, YT5)	Myönteisen vuorovaikutusilmapiirin luominen
Aikuiset ottavat lapset tasavertaisina keskustelukumppaneina (AT2, YT1)	
Aikuiset keuhvat lasten ajatuksia (YT2, YT3, YT5)	
Aikuiset esittävät lapsille sopivia kysymyksiä (YT5)	
Aikuiset ottavat huomioon jokaisen lapsen mielipiteen (YT6)	

Teemoiteltuamme pelkistetyt ilmaukset alakysymysten mukaisesti, pystyimme muodostamaan tulokset pääkysymykseemme. Lasten osallisuuden muodot muodostimme tarkasteltuamme niitä keinoja, joilla aikuiset mahdollistavat osallisuutta ja niitä tapoja, joilla lapset hyödyntävät näitä mahdollisuuksia. Alakysymysten pohjalta saimme pääkysymykseen vastaukseksi lasten osallisuuden muodot. (Ks. Liite 4.)

5.5 Eettiset ratkaisut

Hyvään tieteelliseen käytäntöön ja eettisyyteen kuuluu, että tutkittavien asema ja oikeudet huomioidaan tutkimuksessa. Tutkimuksen aineistot tulee säilyttää turvallisesti kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöiden edun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151.) Tutkielmamme aineistot olemme säilyttäneet

omilla kotikoneillamme, eikä aineisto ole tämän myötä päätynyt kolmansille osapuolille. Tutkielman valmistuttua äänitteet on tuhottu. Litteroidessa olemme vaihtaneet kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Muutimme myös puheessa ilmi käyneet päiväkotiin liittyvät nimitykset, jotta päiväkodin anonymiteetti säilyy. Tutkittavien anonymiteetin säilyminen on tutkimuksen eettisyyden kannalta erityisen tärkeää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156).

Tutkimuksen kannalta tärkeät asiat tulee olla tiedotettuina kaikille tutkimukseen osallistujille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151). Kysyimme ensin lupaa tutkimukseen päiväkodin aluejohtajalta, jonka jälkeen otimme yhteyttä päiväkodin työntekijöihin. Työntekijöiden osoittaessa suostumuksensa tutkimukseen, toimimme heille tutkimuslupahakemuksen vanhemmille välitettäväksi. (Ks. Liite 1.)

Tutkimuslupia hakiessamme olemme tiedottaneet lasten huoltajia sekä päiväkodin henkilökuntaa tutkimuksemme tarkoituksesta, tietojen säilytyksestä sekä tutkittavien anonymiteetistä. Lapsille kerroimme ennen havainnoinnin aloittamista, mitä päiväkodissa teemme ja kysyimme myös heiltä lupaa havainnointiin. Annoimme lapsille mahdollisuuden kysymyksille, jos jokin heitä meidän toiminnassamme mietitytti.

Tutkimuksen raportoinnilla ei saa johtaa lukijaa harhaan, vaan tulosten tulee olla todenmukaisia sekä luotettavia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151). Näihin asioihin olemme itse kiinnittäneet huomiota, tuottaaksemme tekstiä joka olisi mahdollisimman kuvailevaa ja tämän myötä luotettavaa. Erityisen tarkasti olemme tehneet muun muassa litteraatit, sillä aineiston litteroinnissa olemme käyttäneet diskurssianalyysille ominaisia litterointikonventioita. Käyttäessämme konventioita olemme päässeet perehtymään aineistoon hyvin perinpohjaisesti.

6 OSALLISUUS LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

Tässä osiossa käymme läpi analyysin myötä diskurssianalyysin keinoin saamamme tulokset kertomalla, millä tavoin aikuiset mahdollistavat tai estävät lapsen osallisuuden toteutumista. Tämän jälkeen kerromme, millä tavoin lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia. Viimeisenä esittelemme vastauksen päätutkimuskysymykseemme, millaista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa ja samalla kokoamme tutkimuksemme tulokset yhteen.

6.1 Aikuiset osallisuuden mahdollistajina ja estäjinä

Esittelemme tämän osion kahdessa osassa. Aluksi kuvaamme sitä, kuinka aikuiset mahdollistavat lasten osallisuutta ja tämän jälkeen käsittelemme tapoja, joilla aikuiset estävät lasten osallisuuden toteutumista.

6.1.1 Aikuiset osallisuuden mahdollistajina

Tilanteita, joissa aikuiset tukivat lasten osallisuutta, havaittiin päiväkodissa useita. Havainnoista esiin nousi neljä erilaista teemaa, joissa aikuiset mahdollistivat lasten osallisuuden toteutumisen. Nimesimme teemat seuraavalla tavalla: myönteisen vuorovaikutusilmapiirin luominen, lapsen idean merkityksen korostaminen, yhteisten sääntöjen sopiminen sekä oikeus lapsille toiminnan suunnitteluun ja siitä päättämiseen.

Myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä aikuiset tukivat muun muassa ottamalla lapset huomioon tasavertaisina keskustelukumppaneina. Tasavertainen keskustelukumppanuus näkyi niin aikuisten puheessa kuin myös siinä, kuinka aikuiset sijoittuivat tilaan suhteessa lapsiin. Puheessa tasavertaisuus ilmeni ai-

kuisen osoittaessa, ettei hänkään tiedä vastauksia kaikkeen, sekä aikuisen hauskuuttaessa lapsia. Asettumalla toiminnassa rennosti lasten tasolle, aikuisen rooli tasavertaistui suhteessa lapsiin.

Aikuisten puheessa ilmeni lasten ideoiden ja ehdotusten kehumista. Kehumisen lisäksi aikuiset toistivat lasten puhetta ja osoittivat toistamisella hyväksyvänsä lasten sanoman. Lasten ajatusten kehuminen ja heidän puheidensa toistaminen edesauttoivat myönteisen vuorovaikutusilmapiirin rakentumista ja ylläpitivät sitä.

Esimerkki 1. YT3. 13.2.2018.

Aikuinen keskusteleo lasten kanssa ystävydestä ja kirjaa lasten mietteitä paperille.

Aikuinen: Mitä, onko, tuleeko ↑ vielä jotain mieleen

Henna: Ei:

Kaisa: Minulla

Aikuinen: No, onks sulla siellä käsi ja peukalo pystyssä ((kääntyy katsomaan olan yli)) on, no

Kaisa: Pitää halata

Aikuinen: Pitää halata, ihan totta

Kaisa: Nyt meillä on tosi paljon

Aikuinen: Meillä on ↑ tosi paljon kaikkee, sä oot ihan oikeessa Kaisa, pitää halata, te ootte aika ↑ hienosti saanu kattokaa ↑ näin monta asiaa

Esimerkissä 1 aikuinen toisti Kaisan sanoman ja osoitti tällä hyväksyvänsä vastauksen. Myöhemmässä kommentissaan aikuinen painotti puheessaan kehusanoja, jolloin lapsi saa myönteistä palautetta toiminnasta. Myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä lisäsi myös aikuisen kyky esittää lapsille kysymyksiä, joihin lapset osasivat vastata sekä se, että aikuinen otti huomioon ryhmän jokaisen lapsen mielipiteen. Aikuisen luodessa myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä, hän osoittaa lapsen ideoiden ja näkökulmien olevan toivottuja ja kannustaa lasta tuomaan niitä esille.

Aikuiset mahdollistivat lasten osallisuutta korostamalla lasten ideoiden merkitystä erilaisin keinoin. Osoittamalla puheessaan kiinnostusta lasten maailmaa kohtaan sekä tarttumalla lasten esittämiin ideoihin, aikuiset antoivat lapsille mahdollisuuden vaikuttaa yhteisen toiminnan kulkuun.

Esimerkki 2. RS1. 13.2.2018. Aikuinen odottaa lapsiryhmän kanssa ruokailuun siirtymistä.

Yksi lapsista on ennen kokoontumista leikkinyt koiraa ja esittää koiraa vielä ryhmän kokoontuessa. Kun aikuinen alkaa puhumaan kaikista lapsista koirina, muuttavat kaikki lapset "roolinsa" koiriksi.

Aikuinen: Onko meillä halukasta koiraa joka kävisi kysymässä tuolta meidän koirakokilta että mitä on koirille tänään ruu ↑ aksi?

Onni: Mä en oo koskaan käyny

Alma: Määkään en

Amanda: En määkään

Mimmi: Määkää en

Aikuinen: Mä uskon, että kovin moni ei oo käyny, mut me ei voida sinne kaikki yhtä aikaa rynnätä. ↑Käy ↑kysymässä Amanda. ↑Amanda ↑koira saa lähteä käymään ky↑symässä. Muut koirat odottaa. ((tauko)) Eiku ↑tuolta käy kysymässä, keittiöstä. ((Osoittaa kädellä keittiön suuntaan))
 Aikuinen: ((Naurahtaa)) Niina taitaa olla tänään koirakeittiöllä

Esimerkissä 2 aikuinen osoittaa kiinnostusta lasten maailmaa kohtaan ottamalla yhden lapsen koiraleikin ruokailuun siirtymisen teemaksi. Aikuinen pitää teemaa yllä toistamalla jokaisessa puheenvuorossaan aihetta. Lasten ideoiden merkitystä korostettiin myös muuttamalla toimintaa lasten ehdotuksien myötä sekä palaamalla myöhemmin sellaiseen aiheeseen, jonka lapsi oli ottanut aiemmin toiminnassa puheeksi. (Ks. Esimerkki 4.)

Osallisuus mahdollistui myös silloin, kun aikuinen oli valmis etsimään keinot lasten ideoiden toteuttamiselle. Aikuinen perusteli lapselle, miksei tämän idea sellaisenaan ollut toteutettava ja muokkasi lapsen idean mahdollisimman lähelle ehdotusta.

Esimerkki 3. IL2. 13.2.2018

Meneillään on iltapäivän yhteinen leikkihetki. Aikuiset ottavat lapsia porrastetusti puheeseen.

Aikuinen: Nostappa käsi ylös jos sinulla on ehdotus että mitä leikkiä vois leikkiä ((Aikuiset keskustelevat uloslähtijöistä))

Aikuinen: Jo- Valtteri noniin kellä oli ↑idea? Tiia?

Tiia: 'Patsashippaa'

Aikuinen: Patsashippaa? Onko se patsashippaa vai onko se patsasleikki?

Tiia: Patsasleikki ↑eiku patsashippaa

Aikuinen: Patsashippaa voi olla vähän vaarallinen sukkasillaan, mutta voidaan ottaa patsasleikkiä. Otetaanko cd:ltä vai soitanko mää jotain soitinta?

Esimerkissä 3 lapsen leikkiehdotus muokataan perustellusti toimivaksi ja aikuinen perustelee muutoksen turvallisuussyillä. Esimerkissä 4 aikuinen muokkaa lapsen ideaa ja perustelee tämän sillä, ettei tiedä mitä lapsi tarkoittaa. Lapsen idean teema kuitenkin säilyy toiminnassa ja lapsi hyväksyy tämän. Havaitsimme myös tilanteen, jossa aikuinen salli lapsen idean, vaikka kyseenalaistikin idean toimivuuden aluksi.

Aikuinen mahdollistaa lasten osallisuuden ottamalla lapset mukaan toiminnan suunnitteluun ja siitä päättämiseen. Havainnointimme perusteella lapset saivat vaikuttaa niin henkilökohtaisesta toiminnasta päättämiseen, kuin myös yhteisen toiminnan sisältöön.

Esimerkki 4. AT2. 13.2.2018

Aikuinen odottaa lapsiryhmän kanssa toista ryhmän aikuista saapuvaksi ja aikuinen miettii lasten kanssa, kuinka he voisivat yllättää toisen aikuisen.

Anna: Mä tiijän (1) laulu

Aikuinen: Laulu? (1) No mikä laulu.

Saara: Leipomislaulu

Teemu: Eiku mää tiijän

Ilona: Hiljaisuuslaulu

((Useampi lapsi toistaa))

Aikuinen: Hiljaisuuslaulu?

((Välissä asiaan kuulumatonta keskustelua))

Aikuinen: Hei mikä se yllätys oli? Ilonalla oli joku hiljaisuuslaulu, mikä voi olla hiljaisuuslaulu? ((tauko)) Mikä laulu me osattas hiljaa? 'Mut mikä laulu me osattas hiljaa esittää Minnalle?'

Saara: Kakkukaua

Aikuinen: ↑Kakku? En minä tiedä mitään kakkulaulua

((Lapset nauravat))

Ilona: ((kimeästi naurun keskeltä)) Kakkulaulu

Aikuinen: Paitsi leipuri hiivan vois esittää

Lapset: Joo:: joo::

Mahdollisuus päätöksentekoon syntyy esimerkissä 4 silloin, kun aikuinen kysyy lapsilta, millainen toiminta voisi olla. Lapset ymmärtävät mahdollisuuden päätöksentekoon olevan heillä, sillä useat lapset ovat innostuneita esittämään oman ajatuksensa. Vaikka aikuinen muuttaakin hieman toimintaehdotuksen sisältöä kakkulaulusta leipurihiivaan, lasten päätöksenteko kuitenkin toteutuu heidän hyväksyessä aikuisen muutos.

Aikuinen myös kannusti lasta omaan päätöksentekoon ja rohkaisi tätä esitlemällä erilaisia vaihtoehtoja rajaamatta kuitenkaan käytettävissä olevia mahdollisuuksia.

Esimerkki 5. KT4. 12.2.2018

Lapset askartelevat aikuisen ohjauksella. Aikuinen ja lapsi keskustelevat lapsen työstä.

Matias: No mitä minä sitten teen?

Aikuinen: No ↑miten ↑sä haluat tehdä sen? Haluut sä tehdä sen kankaasta, paperista=

Matias: Paperista. Onko keltaista?

Aikuinen: No jos käydään hakemassa?

Puheenpainotuksella aikuinen korostaa lapsen päätäntävaltaa omasta askartelusta. Aikuinen tarjoaa Matiakselle eri vaihtoehtoja, jolloin hän ymmärtää valinnanvapautensa.

Lasten osallisuus mahdollistettiin ottamalla lapset mukaan yhteisten sääntöjen luomiseen. Säännöt muodostettiin yhteisen pohdinnan tuloksena.

Esimerkki 6. YT1. 13.2.2018.

Aikuinen pohtii lasten kanssa yhteisiä sääntöjä alkavalle toiminnalle.

Aikuinen: 'Mutta hei', minkälainen, mi- mi↑käs olis mejän tän kerran semmonen että miten otetaan oma puheenvuoro=äskän käytettiin pikkurilli↑ä, mikäs ois nyt oma puheenvuoro? ((tauko)) Henna?

Henna: Öö käsi pystyssä

Aikuinen: ↑Käsi ↑pystyssä, Elina
 Elina: Peukku pysty- pystyssä ((naurahtaa))
 Aikuinen: Käykö molemmat=↑käsi pystyy=samalla peukku pystyssä?
 Elina: ↑Joo
 Aikuinen: Noni okei=mä en nää Kaisa vaa sitte sun kättä jos sulla on peukalo pystyssä
 ((Aikuinen on vatsallaan lattialla ja Kaisa istuu tämän selässä))
 Kaisa: Joo::
 Aikuinen: Tuuksä tänne ni mä nään sun peukalon sillon ku sulla on asiaa
 Kaisa: No minä tulen sillon jos minulla on asiaa
 Aikuinen: Me sovittii yhdessä semmonen että sitte ku on peukalo ↑pystyssä ja käsi pystyssä ni sit se nostetaan ylös, no auttaako joku mua jos kaisalla on käsi pystyssä ja peukalo pystyssä?
 Elina: Joo
 Aikuinen: Hyvä, ↑noni. ↑No ↑hei minkälainen on hyvä ystävä ((tauko)) Elina?

Aikuinen kysyy suoraan lapsilta, mitkä ovat tämän kertaiset säännöt. Aikuinen huomioi useiden lasten ehdotukset ja yhdistää näistä ehdotuksista yhteiset säännöt. Säännöt hyväksytetään vielä lapsilla, jolloin lapset ovat toimineet päättäjinä. Lasten osallisuuden merkitystä korostaa myös yhdessä sovittujen sääntöjen kerääminen esimerkin 6 lopussa. Aikuinen osoittaa, että lasten kanssa päätetty asia on tärkeä, muistuttamalla lapsia säännöistä.

6.1.2 Aikuiset osallisuuden estäjinä

Havaitsimme tilanteita, joissa aikuiset toimivat osallisuuden estäjinä, vaikka mahdollisuudet lasten osallisuudelle olisivat olleet suotuisat. Osallisuuden estämisen muodot vaihtelivat eri toiminnoissa esimerkiksi sen mukaan, salliko toiminnan tiukka rakenne lasten ehdotuksia muutokselle. Aikuisen estäessä lasten osallisuuden toteutumista lapset eivät olleet aikuisen kanssa tasavertaisia keskustelukumppaneita, vaan aikuinen oli tilanteessa auktoriteetti. Estämisen muodot jaoinme kolmeen teemaan, joita ovat perustelematon estäminen, perusteltu estäminen sekä päälle puhuminen.

Perustelematonta estämistä tapahtui silloin, kun aikuinen ei ollut valmis joustamaan suunnitellusta toiminnasta tai ei nähnyt lapsen ehdotuksen olevan toiminnan sisällön kannalta olennaista. Estäessään lapsen osallisuuden, aikuinen ei siis perustele miksi ohittaa lapsen ehdotuksen.

Esimerkki 7. AT1.3 12.2.2018
 Opettaja kertoo lapsiryhmän kanssa englanninkielisiä sanoja kuvakorttien ja laulujen avulla.
 Minttu: 'Mitä me sitten tehdään'

Aikuinen: Muistatteko= ((aikuinen ja lapset alkavat laulaa)) This is the way bild the house bild the house bild the house this is the way we bild the house so early in the morning::
 Jani: Otetaanko ()
 Aikuinen: Va::u:: mikä?
 Karri: 'Nopeampi versio'
 Jani: Otetaan lokki
 Aikuinen: Mikä?
 Jani: Lokkia
 Aikuinen: Rokkia?
 ((Lapset nauravat))
 Aikuinen: Mitäs toi ((tauko)) Karri ehotit ihan hyvä miten sä haluut sen laulaa? Haluutsä rakentaa-
 Karri: Saksaks
 Aikuinen: Ei nyt me ei oteta tähän sitä saksan kieltä vaan ↑englanniks mutta ↑haluatko ↑sitä ↑laulaa ↑sen ↑bild ↑the ↑house ↑niin ↑että ↑rakennetaan ↑ihan pieni talo vai iso talo
 Useampi lapsi yhteen ääneen: Pieni
 Johanna: Pieen
 Liisa: Iso
 Aikuinen: >'Noni otetaans pienet sormet esiin, missäs ne pikkuset on juu::'<

Aikuinen huomioi Janin ehdotuksen varmistamalla ymmärsikö tätä oikein. Aikuinen kuitenkin ohittaa ehdotuksen antamalla puheenvuoron Karrille, vastamatta mitään Janin ehdotukseen. Kun Karri ehdottaa saksan kieltä, aikuinen vastaa hänelle, mutta ei perustele sitä, miksi ideaa ei voida toteuttaa. Tämän jälkeen aikuinen määrittää kaksi vaihtoehtoa, joista lapset saavat päättää.

Estämistä ei perusteltu myöskään tilanteessa, jossa aikuinen ohitti lasten puheissa esiin tulleen mielenkiinnon kohteen.

Esimerkki 8. AT1.4. 12.2.2018

Opettaja kertoo lapsiryhmän kanssa englanninkielisiä sanoja kuvakorttien ja laulujen avulla.

Aikuinen: Ja täällä takana, tän te varmaan muistatte, >minä oon nähny että moni on painanu tätä kukkaa< mutta mikä kukka on englanniksi

(1)

Aikuinen: Laura?

(1)

Laura: meni pois mielestä

Aikuinen: Kaapo?

Kaapo: Rabbit

Aikuinen: Rabbit on 'eläin' joka pomppii eli >se on se<

Maija: Pupu

Aikuinen: Nii:: hyvä hyvä oli seki muistella tässä

Jaakko: Pupu

Aikuinen: >Mitä että<

Teemu: Mää oon nähny pupun

Aikuinen: >'Sä oot nähny pupun' mikä tää on<

Kati: Määki oon nähny pupun

Aikuinen: 'Mikä tää on'

Lassi: Määki

Tiia: Mä oon nähny - [Aikuinen: flower]

Aikuisella on selkeä ajatus siitä, mitä sanoja toiminnan aikana tulisi kerrata. Kun lapset kiinnostuvat pupuista, joka on ristiriidassa aikuisen suunnitelman kanssa, aikuinen ohittaa lasten puheet korottamalla ääntään ja sanomalla kysymykseen

oikean vastauksen lasten puheiden päälle. Esimerkissä 8 käy siis ilmi kaksi osallisuuden estämisen keinoa, lasten mielenkiinnon kohteen ohittaminen ja päälle puhuminen.

Lasten osallisuutta estettiin myös perustelemalla. Syitä joilla aikuinen perusteli lasten osallisuuden estämisen, oli muun muassa tilan puute ja turvallisuus.

Esimerkki 9. IL3. 13.2.2018

Aikuinen soittaa musiikkia jonka tahdissa lapset liikkuvat tilassa. Sääntöihin kuuluu, että pelistä tippuu pois jos liikkuu vielä musiikin päätyttyä.

Tommi: Ope

Aikuinen: Iida ↑kato ei saa ↑liikkua jos ↑liikkuu ni joutuu pois

Tommi: Ope

Aikuinen: No

Tommi: Että jos liikkuu niin ö:: pitää mennä pissille ja pukemaan?

Aikuinen: Jos liikkuu ni sit joutuu hetkeks pelistä pois ku vielä ei sovi pissille ja pukemaan.

Vaikka aikuinen ei myönnä Tommin ehdotukseen, käy puheesta ilmi, että Tommin idea olisi todennäköisesti voitu toteuttaa, jos tilat olisivat sen sallineet. Perustelemalla miksi ehdotusta ei voida toteuttaa, aikuinen osoittaa, että lapsi on tullut kuulluksi.

Kuten esittämistämme tuloksista on nähtävissä, aikuisilla on suuri merkitys lasten osallisuuden mahdollistamisessa ja estämisessä. Kun osallisuus on aikuisen puolesta mahdollistettu, lapset pystyvät hyödyntämään heille tarjotun mahdollisuuden.

6.2 Lapset hyödyntämässä heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia

Muodostimme neljä teemaa sen mukaan, kuinka lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia. Osallisuutta hyödynnettiin esittämällä omia ideoita, osallistumalla päätöksentekoon, kehittämällä ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin, yhtymällä yhden lapsen ehdotukseen tai hyödyntämällä sitä.

Lapset ehdottivat omia ideoitaan silloin, kun mahdollisuus tälle ilmeni. Tämä tulee näkyville esimerkissä 4 (Ks. s. 29), jossa aikuinen tarjoaa lapsille mah-

dollisuuden toiminnan sisältöön vaikuttamiseen ja lapset käyttävät tämän tilaisuuden hyväksi. Samassa esimerkissä he myös hyväksyvät aikuisen tekemän kehitysehdotuksen.

Päätöksentekoon liittyen havaitsimme lapsilla olevan mahdollisuuden tarkkaan harkintaan. Lapsi hyödyntää osallisuuden mahdollisuuttaan harkitsemalla tarkasti tarjolla olevista vaihtoehdoista hänelle parhaan ratkaisun.

Esimerkki 10. KT1. 12.2.2018

Lapset askartelevat aikuisen ohjauksella. Aikuinen ja lapsi keskustelevat lapsen työstä
Aikuinen: No tässä on valkoista paperia, mutta siellä on niitä kartonkeja jos sä haluat käyttää värillistä kartonkia tai sit sä voit värittää tai maalata tän.
(8) ((Timo jää valitsemaan haluamaansa paperia))
Timo: Mä mietin vielä hetken. Mä en tee kummallekaan vie↑lä.

Timo tietää oikeutensa omaan päätökseen. Hän myös osoittaa tarkasti harkitsemalla arvostavansa tätä mahdollisuutta ja samalla hyödyntää osallisuutta.

Lapset hyödynsivät osallisuutta tilanteissa, joissa yksi lapsi esittää ehdotuksen, johon aikuinen myöntyy. Tämän kautta muutkin lapset ymmärsivät käytettävissä olevan mahdollisuuden ja hyödynsivät sitä. Aiemmin mainitsemamme esimerkissä 2 (Ks. s. 27), lapset jatkoivat yhden lapsen ideaa sen jälkeen, kun aikuinen oli ottanut aiheen toiminnan teemaksi. Pienestä aloitteesta syntyi tällöin koko ryhmän toimintaa ohjaava teema. Samankaltainen tilanteen hyödyntäminen näkyy esimerkissä 11.

Esimerkki 11. YT6. 13.2.2018.

Ryhmän yhteinen toiminta on päättymässä.
Kaisa: Kiia Kiia mä haluan nyt pelata ↓muumia
Aikuinen: No ↑hei ((tauko)) me voitais käyä kattomassa missä muumi ↑on
Elina: Me me halutaan Hennan kanssa jäädä tänne

Tässä Kaisa havaitsee yhteisen toiminnan olevan päättymässä ja ymmärtää, että hänellä on mahdollisuus esittää toive seuraavasta toiminnasta. Tämän jälkeen Elina hyödyntää tilanteen ilmoittamalla omasta halustaan seuraavaa toimintaa koskien.

Havaitsimme myös tilanteen, jossa 3-vuotias poika haluaa rakentaa saliin majan. Aikuinen suostuu tähän ja avustaa lasta majan rakentamisessa. Pian tilaan saapuu useita lapsia jotka pyytävät aikuiselta lupaa tulla mukaan leikkiin. Aikuinen vastaa heille myöntävästi ja näin yhden lapsen ideasta syntyy mieleinen leikki usealle lapselle.

Aineistostamme siis on nähtävissä erilaisia keinoja, joilla lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia. Näitä teemoja ovat omien ideoiden esittäminen, päätöksentekoon osallistuminen, ratkaisujen kehittäminen erilaisiin tilanteisiin ja toisen lapsen ehdotukseen yhtyminen. Hyödyntäessään näillä keinoin osallisuuden mahdollisuuksia lapsilla on havaintojemme mukaan myös halu vaikuttaa toiminnan kulkuun.

6.3 Lasten osallisuuden muodot

Seuraavaksi vastaamme tutkielmamme päätutkimuskysymykseen, millaista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tuloksista muodostimme kolme lasten osallisuudenmuotoa: lapsi idean esittäjänä, lapsi päätöksentekijänä ja lapsen halu vaikuttaa. Näiden osallisuuden muotojen taustalla vaikuttaa se, kuinka paljon aikuinen niitä mahdollistaa tai estää. Seuraavaksi esittelemme nämä muodot tarkemmin.

Vuorovaikutuksessa lasten osallisuus ilmenee usein ideoiden esittämisenä. Aikuinen voi hyödyntää lapselta tullutta ideaa yhteisessä toiminnassa tai aikuinen keksii keinot lapsen idean toteuttamiselle, koskien esimerkiksi lapsen henkilökohtaista työtä. Ideat saattavat siis vaikuttaa koko ryhmän toimintaan, kuten esimerkissä 2 (Ks. s. 27), jossa lapsen leikin ideasta tulee kattava teema koko ryhmän toiminnalle tai henkilökohtaisella tasolla, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Esimerkki 12. KT11. 12.2.2018.

Lapset askartelevat aikuisen ohjauksella. Tommi on aiemmin kertonut haluavansa askartella työhönsä ankan. Ankan piirtäminen on tuntunut Tommista haastavalta.

Aikuinen: No haluat sä ensin suunnitella valkoselle? No nyt tulee paljon parempi ja isompi, helpompi leikata

Tommi: 'En tiedä miten sitä päätä tehdään' (5) öö ei

Aikuinen: Sä voit kumittaa ja sit tehdä uuden

Tommi: Ä::h en osaa

((Tommi kumittaa voimakkein ottein)) (14)

Aikuinen: Auttaaks se jos haetaan sulle tabletti ja otetaan joku ankkamalli? Joku kuva?

Tommi: Joo

Tommilla on työn suhteen tietty idea mielessään, mutta sen toteuttaminen on hankalaa. Aikuinen auttaa Tommia idean toteutuksessa ja ehdottaa keinoa, jolla idea on helpommin toteutettavissa.

Vuorovaikutuksessa lasten osallisuus näkyy myös päätöksenteossa. Osallisuuden kautta lapsille syntyy mahdollisuus tehdä päätöksiä niin yhteisestä kuin omasta toiminnasta. Samalla he harjoittelevat omassa päätöksessä pysymistä, jolloin vastuu omasta tekemisestä korostuu. Mahdollisuus päätöksentekoon voi tulla aikuisen tarjoamana tai lapsen omasta halusta ottaa päätäntävalta.

Esimerkki 13. IL4. 13.2.2018

Aikuinen soittaa musiikkia jonka tahdissa lapset liikkuvat tilassa. Sääntöihin kuuluu, että pelistä tippuu pois jos liikkuu vielä musiikin päätyttyä.

Aikuinen: no:: sit seuraavaks pitää mennä karhukävelyllä, jos sieltä tulee karhuja ((pianon soittoa, lapset pitävät meteliä))

((musiikki lakkaa))

Aikuinen: s:h:: 'hei yleisö' kattokaapas te ketkä liikkuu saatte sanoa ketkä liikkuu

Lapset: öö:: Tommi ja Tiina

Aikuinen: no Tommi ja Tiina tulkaas te pois, yleisö on puhunut. Tommi tuu sää soittaa seuraavaks, noni

Esimerkissä 13 aikuinen tarjoaa lapsille mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon. Tällä keinolla aikuinen kiinnittää lasten huomion takaisin toimintaan ja antaa lapsille vallan leikin etenemisestä. Aikuinen ei tilanteessa kyseenalaista lasten päätöstä, vaan osoittaa toistamalla lasten sanat hyväksyvänsä lasten tekemän päätöksen. Näin myös päätöksentekoon liittyvä valta korostuu.

Vaikka tutkimuskysymyksessämme pohdimme, kuinka lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia, täytyy kuitenkin huomioida, että lapset halusivat myös itse vaikuttaa asioiden kulkuun, vaikkei tätä tilaisuutta heille olisikaan tarjottu. Tarjotulla tilaisuudella tarkoitamme aikuisen suoraan tarjoamaa mahdollisuutta toiminnan kulkuun vaikuttamiseen. Uskomme, että myönteinen vuorovaikutusilmapiiri toimii tällaisessa tilanteessa mahdollistajana lasten halulle vaikuttaa.

Esimerkki 14. YT4. 13.2.2018

Aikuinen on keskustellut lasten kanssa ystävyystyöistä ja lasten mietteitä on kirjattu ylös paperille, joka laitetaan seinällä näytille ystäväpäivänä.

Kaisa: Kiia

Aikuinen: No?

Kaisa: Että tähän vois tehdä tälläse=että niinku tehään öö mä voin näyttää [Aikuinen: ↑näytä tee]

Elina: Se piirtää siihen sydäntä

Aikuinen: 'Oooh ja sydämiä totta'

Kaisa: Saanks mä tehdä siihen sydämiä?

Aikuinen: Ai saako siihen tehdä?

Kaisa: Mm:

Aikuinen: Saako?

Elina: Saanks mä tehdä siihen sydämiä?

Aikuinen: No saaksä tehdä?

Kaisa: Minä voin

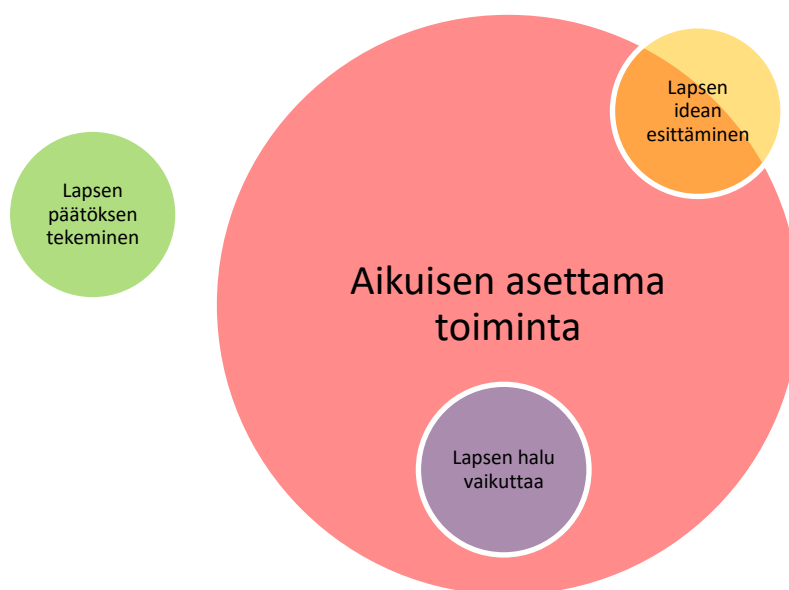
Aikuinen: ↑Saat tehdä, [Kaisa: Saanko Kiia] ↑joo:: tee vaan, ↑voitte tehdä, ai ku tulee ihana, ↑'oooi haa', hei tääl on lisää kyniä te voitte tehdä yhtä aikaa. Tehkää sillä lailla että että,
 [lapsi: ()] 'no sä voit ottaa sen kynän, se sopii'
 Elina: Mä väritän
 Aikuinen: Mm:: muistakaa kunnioittaa kaveria, annatte kaverille tilaa.
 Elina: Haluuuttko te värittää
 Aikuinen: ↑Mm hyvä ↑mm
 Kaisa: 'Mä väritän.'
 Aikuinen: ((naurahtaa)) ((tauko))↑ mää:: jäinki tänne työttömäksi sitte
 ((Lapset ja aikuinen nauravat yhdessä))
 Aikuinen: Tehkää vaa (1) mä voin välillä levätä

Esimerkissä 14 Kaisa ehdottaa muutosta toimintaan ilman aikuisen tarjoamaa suoraa mahdollisuutta. Toiminnassa on nähtävissä aiemmin esittelemiämme myönteisen vuorovaikutusilmapiirin piirteitä, kuten tasavertainen keskustelukumppanuus, lasten kehuminen ja lasten ajatusten hyväksyminen toiston kautta. Myönteinen vuorovaikutusilmapiiri luo lapsille mahdollisuuden vaikuttaa toiminnan kulkuun. Kaisa hyödyntää mahdollisuuden, johon Elina yhtyy. Aikuinen hyväksyy ehdotuksen ja lapset pääsevät vastuuseen toiminnasta. Kehumalla lasten toimintaa aikuinen osoittaa ehdotuksen olleen hyvä, vaikka ehkä aluksi idean toimivuutta pohtikin. Aikuisen kommentteista episodin lopussa huomaa, että tilanne ei ollut hänen suunnittelemansa mukainen, vaan eteni lasten ehdotuksen mukaisesti. Kuten jo aiemmin kävi ilmi, aikuiset myös estävät osallisuuden toteutumista jättämällä lasten ehdotukset huomiotta. (Ks. Esimerkki 7. s. 30)

Havaintojemme mukaan aikuinen vaikuttaa paljon lasten osallisuuden toteutumiseen. Aineistossamme on näkyvissä, kuinka aikuinen pystyy mahdollistamaan tai estämään lasten osallisuuden erilaisin vuorovaikutuskeinoin. Siksi ajattelemme, että aikuisen asettamat toiminnot sekä vaihtoehdot ovat pohja lasten ideoiden esittämiselle, lasten päätösten tekemiselle sekä lapsen halulle vaikuttaa.

Kuvioiden avulla haluamme selventää sitä, kuinka aikuisen asettamat toiminnot mahdollistavat lasten osallisuuden muodot. Olemme kuvanneet aikuisen asettaman toiminnan suurempana ympyränä lasten osallisuuden taustalla, sillä havaintojemme mukaan aikuisen rooli lasten osallisuuden mahdollistajana on merkittävä. On aikuisesta riippuvaista, kuinka paljon aikuinen tai hänen suunnittelemansa toiminta mahdollistavat lasten osallisuutta.

Aikuisen asettaman toiminnan mahdollistaessa lasten osallisuus, mahtuu osallisuuden muoto toiminnan sisään. Vastaavasti aikuisen estäessä toiminnallaan osallisuus, osallisuuden muoto ei pääse toteutumaan ja se jää aikuisen asettaman toiminnan ulkopuolelle. Osallisuuden muoto voi toteutua myös osittain, esimerkiksi lapsen esittäessä ideaa, jonka aikuinen hylkää. Tällöin osallisuuden muoto jää osittain toiminnan ulkopuolelle. Kun osallisuuden muoto jää osittain toiminnan ulkopuolelle ei osallisuus toteudu.



KUVIO 1. Lasten osallisuuden muotojen sijoittuminen suhteessa aikuisen asettamaan toimintaan aineistoesimerkissä 7.

Kuviossa 1 kuvaamme esimerkin 7 (Ks. s. 30) tilanteen, jossa lapsella on halu vaikuttaa aikuisen suunnitteleman toiminnan kulkuun ja tämä halu ilmenee oman idean esittämisenä. Aikuinen huomioi lapsen puheenvuoron, mutta estää osallisuuden toteutumisen ohittamalla idean perustelematta. Tällöin aikuisen asettama toiminta ei salli lapselle mahdollisuutta päätöksentekoon, vaikka toiminta sallii osittain lapsen idean esittämisen.

Kuten olemme aiemmin tuoneet ilmi, aikuiset mahdollistavat ja estävät omalla ja suunnittelemallaan toiminnalla lasten osallisuutta monin eri tavoin. Kuvion 2 avulla osoitamme, kuinka osallisuuden muotojen sijoittuminen vaihtelee tilannekohtaisesti.



KUVIO 2. Lasten osallisuuden muotojen sijoittuminen suhteessa aikuisen asettamaan toimintaan aineistoesimerkissä 14.

Kuviossa 2 kuvaamme, kuinka esimerkin 14 (Ks. s. 35) toiminnassa kaikki osallisuuden muodot mahdollistuvat toiminnan sisällä. Lapsella on halu vaikuttaa toiminnan etenemiseen ja hän ehdottaa aikuiselle ideaa. Aikuinen osoittaa lapselle, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa ja tehdä toiminnan kulusta päätöksiä. Idea hyväksytään ja tämän seurauksena toiminnan rakenne muuttuu. Aikuinen ja hänen asettamansa toiminta sallivat siis tilanteessa kaikki kolme lasten osallisuuden muotoa, joka on lasten osallisuuden toteutumisen kannalta ihannetilanne.

7 POHDINTA

Pohdinnan ensimmäisessä luvussa tarkastelemme tutkielmamme tuloksia ja vertailemme niitä esittelemiimme aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi pohdimme aneistosta analyysin kautta tekemiämme havaintoja. Lopuksi kerromme, kuinka tutkimuksemme saavutti tavoitteensa ja millä tavoin tutkimuksen tuloksia voi soveltaa käytäntöön. Käymme myös läpi mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessamme muodostui kolme selkeää lasten osallisuuden muotoa, lapsi idean esittäjänä, lapsi päätöksentekijänä ja lapsen halu vaikuttaa. Tarkastellessamme keinoja, joilla aikuinen mahdollistaa tai estää lasten osallisuuden toteutumisen, totesimme aikuisella olevan merkittävä rooli lasten osallisuuden takaa-jana. On paljon aikuisesta ja hänen suunnittelemastaan toiminnasta kiinni, kuinka paljon tilaa lasten osallisuudelle annetaan. Aina kun lapsille tarjottiin mahdollisuutta osallisuuteen, hyödynsivät lapset tämän mahdollisuuden. Tilanteita hyödynnettiin esimerkiksi esittämällä omia ideoita ja osallistumalla toiminnasta päättämiseen.

Tutkimuksemme mukaan aikuiset mahdollistivat lasten osallisuutta luomalla myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä esimerkiksi ottamalla lapset tasavertaisina keskustelukumppaneina. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet tutkimuksessaan myös Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2010, 157), jotka pitivät osallisuuden toteutumisen kannalta tärkeänä sitä, että aikuiset vahvistivat ryhmän lasten tasavertaista jäsenyyttä vuorovaikutuksellisella toiminnalla. Pohdimme, kuinka syvällistä osallisuus on silloin, kun aikuinen hyväksyy lapsen ehdottaman toiminnan, mutta päätyy rajoittamaan sen sisältöä. Lapsi tulee tällöin kuulluksi ja hän pääsee vaikuttamaan, mutta ei kuitenkaan aikomuksensa mukaisesti.

Aikuiset estivät tutkimuksemme mukaan osallisuutta perustellusti tai perustelematta. Perustelematonta osallisuuden estäminen oli silloin, kun toiminta eteni opettajajohtoisesti toimintasuunnitelman mukaisesti. Salminen (2013, 78)

toteaakin sisältöjohtoisen toiminnan estävän lasten osallisuutta. Aikuinen esti lasten osallisuutta myös puhumalla lasten puheen päälle. Tällä aikuinen osoittaa, ettei lapsella ole oikeutta puheenvuoroon. Tämä mielestämme todistaa, ettei vuorovaikutustilanne ole tasavertainen aikuisen ja lasten välillä. Näissä tilanteissa aikuinen on selkeä auktoriteetti, jolla on valta toiminnasta. Vaikka kaikki tutkimuksessamme esiin tulleet estämisen tilanteet olivat selkeästi huomattavissa, uskomme, että osallisuutta voisi estää myös huomaamatta, esimerkiksi jättämällä mahdollisuuden osallisuuteen tiedostetusti tarjoamatta. Koska emme tunne tutkittavia ja heidän välisiä suhteitaan, emme voi tulkita heidän käyttäytymistään, milloin huomaamatonta estämistä tapahtuu.

Kuten Emilson ja Folkesson (2006, 236) ovat tutkimuksessaan todenneet, havaitsimme mekin, että lasten päätöksenteko ja tämän myötä osallisuus mahdollistuvat laajemmin silloin, kun toiminta ei ole tarkasti sidoksissa aikuisen suunnitelmiin. Toiminnan ollessa tiukasti kiinni toimintasuunnitelmassa, ei lasten toiminnan muutosehdotuksille löydy tilaa. Havaintojemme mukaan esimerkiksi uutta sanastoa opeteltaessa toiminnan tavoite oli tarkasti etukäteen määritelty, eikä lasten mielenkiinnon kohteita tällöin huomioitu. Aivan kuin Church (2009, 241) on maininnut, opettajan tekemät pedagogiset valinnat ovat avainasemassa siinä, kuinka ja millä tavoin lasten vaikuttaminen ilmenee vuorovaikutuksessa. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2010, 157-158) korostavatkin, että opinto-ohjelman tulee olla joustava, jotta lasten ideoille jää tilaa.

Osallisuudelle on oma aikansa ja paikkansa, eikä kaikkiin varhaiskasvatuksen toimintoihin tarvitse sisällyttää kaikkia osallisuuden tapoja. Opettajan olisi hyvä ottaa toimintaa suunnitellessaan huomioon, millä keinoin pystyy lasten osallisuutta tukemaan ja kuinka ennalta suunniteltu toiminta mahdollistaa lasten osallisuutta. Lasten monipuolisen osallisuuden tukemiseksi opettajan on hyvä tiedostaa, kuinka pystyy tukemaan lasten monimuotoista osallisuutta. Opettajalle hyvä väline lasten osallisuuden toteutumisen arviointiin on mielestämme Shierin (2001) aiemmin esittelemämme osallisuuden malli, sillä mallin sisältämät kysymykset ohjaavat opettajan ajattelua ja auttavat havainnoimaan, millä tasolla lasten osallisuus näyttäytyy.

Havaitsimme aikuisten välillä olevan eroja siinä, kuinka herkkiä he ovat huomaamaan mahdollisuuksia lasten osallisuuden toteutumiselle. Tuloksissa totesimme, että aikuiset mahdollistivat osallisuutta erilaisin kielenkäytön keinoin, kuten kehujen ja toiston kautta. Uskomme, että aikuisen puhetyyli ja esimerkiksi kysymysten muotoilu ovat yhteydessä lasten osallisuuden tukemiseen. Kuten Howes ym. (2013, 286-287) toteavat, opettajan luodessa opetukselle lämpimän ja turvallisen ilmapiirin, kykenee lapsi tuomaan omia mielipiteitään turvallisesti ilmi.

Yksi aiemmin esittelemistämme lapsen osallisuuden muodoista on lapsi päätöksen tekijänä. Kun lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin, on tällä monia hyötyjä lapselle, kuten kasvattaa lapsen tunnetta omistajuudestaan ja kuuluvuudestaan, kasvattaa empatiaa, itseluottamusta sekä vastuuntuntoa, jotka ovat pohjatyötä kansalaisuudelle ja tasa-arvoiselle osallisuudelle. (Shier 2001, 114.) Aikuisen salliessa lapsille mahdollisuuden päätöksentekoon ja itsenäiseen valintaan, lapset pääsevät kehittämään toiminnanohjaustaitojaan. (Ks. Esimerkki 10. s. 33) Esimerkissä Timo harjoittaa vastuunottoa omista asioista. Osallisuuden toteutuessa lapsen usko omiin kykyihin lisääntyy ja ymmärrys vastuusta korostuu (Hart 1999, 3). Samalla lapsen voimaantumisen tunne kasvaa (Sotkasiira, Haikkola & Horelli 2010, 176).

Opettajan luodessa toiminnalle puitteet, jossa lapset pääsevät pohtimaan asioita yhdessä ryhmänä ja rakentamaan yhteisiä sääntöjä, opettaja toteuttaa sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä tukevia toimintatapoja (Formosinho, Araújo & Barros 2004, 111). Tämä on nähtävissä myös tutkimuksemme tuloksissa esimerkissä 6 (Ks. s. 29), jossa lapset muodostavat ryhmää koskevat säännöt aikuisen avulla. Lasten muodostaessa säännöt yhteisymmärryksessä, noudattavat he niitä luultavasti myös täsmällisemmin kuin sääntöjä, jotka aikuinen on heille valmiiksi asettanut.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan lapsi omaksuu kulttuurinsa tapoja sosiaalisessa toiminnassa (Kronqvist 2017, 18-19). Tämän pohjalta väitämme, että mitä vahvemmin lasten osallisuutta pyritäisiin saamaan mukaan päiväkodin sosiaaliseen toimintaan, sitä todennäköisemmin osallisuudesta tulisi päiväkodin

toimintaa ohjaava normi. Näin lapsi oppisi jo varhain ymmärtämään oikeutensa omien ajatusten sekä mielipiteiden esiintuomiseen ja käsittäisi vaatia oikeuksiinsa sekä pitää niistä kiinni.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta ei voi määritellä vain yhden tutkimuksen osa-alueen perusteella, vaan on keskityttävä arvioimaan tutkimusta kokonaisuudessaan alkaen aiheen valinnasta lopputulosten arviointiin saakka. Huomioon tulee siinä ottaa tutkimuksen koko prosessi ja erityisesti sen johdonmukaisuus eli koherenssi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164.) Olemme pyrkineet kuvaamaan työskentelyprosessimme mahdollisimman tarkasti ja selkeästi tutkielman jokaisessa vaiheessa. Kiinnitimme myös erityistä tarkkuutta oikeisiin viittaustekniikoihin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida neljän kriteerin avulla. Nämä kriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistuvuus. Kun tutkimuksesta saadaan riittävästi laadukasta tietoa, on tutkimuksen siirrettävyys mahdollista. (Tauriainen 2000, 113, 115.) Kandidaatin tutkielmasamme aineiston kokoa rajaa tutkielmaan varattu aika, jonka puitteissa laajemman aineiston kerääminen ei olisi ollut mahdollista. Jos tutkimuksemme aineisto olisi ollut laajempi ja aineiston kerääminen olisi tapahtunut useassa eri päiväkodissa, olisi myös tulostemme siirrettävyys ollut luotettavampaa.

Tutkijoina pidämme tärkeänä sitä, että tunnemme tarkasti tutkittavan aiheen ja olemme perehtyneet sen teorioihin sekä käsitteisiin jo ennen havainnointia. Perehtyneisyyden myötä osasimme kohdentaa havainnoinnin tutkimuksemme kannalta oleellisiin asioihin. Pohdimme myös, kuinka omat ennako-oletuksemme voivat vaikuttaa havainnointiin. Omien ennako-oletusten tarkastelu onkin tärkeää, sillä se lisää tutkimuksen varmuutta (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163) toteavat tutkimuksen luotettavuutta lisäävän se, että tutkijat esittävät selkeästi tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen. Tutki-

musmetodien perusteltu valinta lisää osaltaan tutkimuksen uskottavuutta (Patton 2002, 552). Esimerkiksi tutkiessamme kielenkäytönkeinoja ja vuorovaikutustilanteita on tutkimuksen tulosten kannalta perusteltua tutkia näitä seikkoja diskurssianalyysin keinoin (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17). Diskurssianalyytisessä tutkimuksessa luotettavuutta lisää merkittävästi se, että tutkimuksessa on esitetty, kuinka tulkinnat ovat rakentuneet aineistosta (Jokinen & Juhila 1991, 4).

Vahvistuvuutta lisää se, että omasta tutkimuksesta saadut tulokset pystytään vahvistamaan aiemmilla aihetta käsitelleillä tutkimuksilla (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkimuksessamme vahvistuvuus tulee esille työmme pohdintaosuudessa, jossa yhdistämme tutkimuksemme tuloksiin teoreettisessa viitekehysessä esittelemiämme aiempia tutkimustuloksia.

Havainnoijan läsnäolon voidaan nähdä vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tutkittavat saattavat muuttaa käyttäytymistään tietäessään olevansa havainnoitavina (Patton 2002, 269). Tämä on asia, jota pohdimme myös itse tutkimusta tehdessämme. Tutkimuksen alkuvaiheessa olimme suunnitelleet vierailevamme havainnoitavassa päiväkodissa ennen tutkimusaineiston keräämistä. Tämän tutkielman puitteissa meillä ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta vierailla ryhmässä etukäteen. Vaikka emme tunne tutkimukseen osallistuneiden aikuisten käyttäytymistapoja entuudestaan, havaintojemme mukaan näytti siltä, ettei läsnäolomme vaikuttanut aikuisten käyttäytymiseen heidän ja lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Niirasen (1999, 248) mukaan rinnakkain havainnointi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti. Meille mielekästä aineiston analyysin kannalta oli päästä pohtimaan havainnoimiamme tilanteita yhdessä. Havainnointi aineistonkeruutapana oli tutkimustamme varten erittäin toimiva menetelmä ja kokemuksemme niin lasten kuin oman työn havainnoinnin merkityksestä toiminnan arvioinnissa syveni. Tekemämme havainnointilomake ei tukenut havainnointia niin hyvin kuin olisimme toivoneet. Tutkimusaineistomme koostui lopulta litte-raateista, jotka kokosimme äänitetystä aineistosta. Havainnoinnin aikana kirjaimamme muistiinpanot tukivat kuitenkin tilanteiden myöhempää tarkastelua,

mutta havainnointilomakkeella ei itsessään ollut arvoa tutkimusaineiston koonnissa.

Pidämme tutkielman aiheitamme tärkeänä ja olemme saaneet hyvin syvennettyä omaa käsitystämme osallisuudesta sekä oivaltaneet osallisuuden merkityksen lapselle ja hänen kehitykselleen. Koimme yhteisen työskentelyn tutkielman aikana hyvin antoisaksi ja opettavaiseksi. Olemme oppineet paljon tutkimuksen tekemisestä, sen eri vaiheista ja etenemisestä.

Kuten aiemmin mainitsimme, määritimme tutkittavien ikäjakauman niin, että se sisältää vuorovaikutustaidoiltaan eri taseisia lapsia. Tutkimuksemme koon ja aikataulun ollessa kuitenkin tiukasti rajattu, emme oppineet tuntemaan tutkittavia lapsia, emmekä täten pystyneet keskittymään heidän yksilöllisiin vuorovaikutustaitoihinsa ja siihen, kuinka taitotaso vaikuttaa muodostamiimme osallisuuden muotoihin. Tämä vaatisi laajempaa tutkimusotetta ja merkittävästi lisää havainnointiaikaa, jolloin havainnointiin pystyisi keskittymään lapsikohtaisesti. Näin lasten väliset erot vuorovaikutuksellisissa taidoissa nousisivat luultavasti selkeämmin esiin.

Viime vuosikymmeninä osallisuuden on painotettu koskevan myös entistä enemmän pieniä lapsia (Turja & Vuorisalo 2017, 45). Koska osallisuudelle ei ole mitään ikärajaa, tulee oikeus osallisuuteen olla taattu yksilön verbaalisista taidoista huolimatta. Pienten lasten oikeutta omien näkemysten ilmaisuun rajataan kuitenkin herkästi. (Lansdown 2010, 12.) Tämän vuoksi, meitä tutkijoina kiinnostaisi tutkia, kuinka osallisuus toteutuu alle kaksi vuotiaiden lasten kohdalla ja mitkä ovat pienten lasten osallisuuden keinoja. Lansdownin (2010, 12) mukaan aikuiset, jotka osaavat tulkita pienten lasten kommunikointia, ovat huolenpidossaan sensitiivisiä ja takaavat lapselle sopivan hoivan. Mielenkiintoista olisi selvittää, millaisin konkreettisin keinoin aikuinen voi varmistaa, että lasten mielipiteet tulevat huomioiduksi.

Tutkimuksen avulla haluamme herätellä varhaiskasvatuksen ammattilaisia refleктоimaan omia työskentelytapojaan ja niitä keinoja, joilla he tukevat osallisuuden mahdollistumista. Aikuisten tavat mahdollistaa tai estää lasten osalli-

suus, voivat olla hyvin hienovaraisia ja jopa tiedostamattomia. Aikuisten on toiminnallaan taattava kaikille ryhmän lapsille yhdenmukaiset mahdollisuudet osallisuuden toteutumiselle (Turja & Vuorisalo 2017, 48). Uskomme, että omien käyttäytymismallien kehittäminen lähtee mallien tiedostamisesta ja tähän tiedostamiseen toivomme tutkimuksemme herättelevän. Huomioimalla laatimme kolme lasten osallisuuden muotoa, aikuinen voi toimintaa suunnitellessaan jättää tilaa lasten osallisuuden toteutumiselle ja samalla kehittää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria niin, että osallisuus ja sen tukeminen vakiintuisivat käytäntöihin.

LÄHTEET

- Church, A. 2009. Opportunities for Learning during Storybook Reading at Preschool. *Applied Linguistics Review*. Vol. 1, 221-246.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's Participation and Teacher Control. *Early Child Development and Care*. Vol. 176 No. 3-4, 219-238.
- Esiopetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016: 1. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 8.2.2018.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Formosinho, J., Araújo, J. & Barros, S. 2004. Children's Perspectives about Pedagogical Interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 12 No. 1, 103-114.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. 2004. Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools* 41 (2), 173-189.
- Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Tampere: Vastapaino.
- Hart, R. 1999. Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Earthscan.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77-96.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. & Thorpe, K. 2016. Creating Spaces for Children's Agency: "I Wonder..." Formulations in Teacher-Child Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 259-276.
- Howes, C., Sidle Fuligni, A., Soliday Hong, S., Huang, Y. D. & Lara-Cinisomo S. 2013. The Preschool Instructional Context and Child-Teacher Relationships. *Early Education & Development*, 24:3, 273-291.

- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An international Journal of Research and Development*, 30, 147–160.
- Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. 2016a. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Pohjimmaiset asuntomarkkinat: Diskurssianalyysi kuntatason viranomaiskäytännöistä. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto: Asuntohallitus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysin aakkoset. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kauppila, R. A. 2006. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. 2017. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja, 6-24.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: Critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (toim.) 2014. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Malderez, A. 2003. Key Concepts in ELT: Observation. *ELT Journal Volume 57/2*. Oxford University Press, 179-181.

- Markström, A. M. & Halldén, G. 2009. Children's Strategies for Agency in Pre-school. *Children and Society*. Vol. 23 No. 2, 112-122.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I. (toim.), Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I. (toim.), Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogic. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8. Nro. 1-2, 70-84.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 4.1.2018.
- Salminen, J. 2013. Case Study on Teachers' Contribution to Children's Participation in Finnish Preschool Classrooms during Structured Learning Sessions. *Frontline Learning Research* 1, 72-80.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 2. Nro. 2, 169-194.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society* 15 (2), 107-117.
- Sotkasiira, T., Haikkola, L. & Horelli, L. 2010. Building towards effective participation. A learning-based network approach to youth participation. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Suoninen, E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Suoninen, E. 2016a. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. 2016b. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Theobald, M. & Kultti, A. 2012. Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 13 Nro. 3, 210-225.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2007. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 580/2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 8.2.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 8.2.2018.
- Woodhead, M. 2010. Foreword. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf Luettu 2.1.2018.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus vanhemmille

Hei vanhemmat ja huoltajat!

Olemme kaksi varhaiskasvatustieteen opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Opiskelemme kolmatta vuotta ja kirjoitamme tällä hetkellä kandidaatin tutkielmaamme aiheesta ”*Mil-laista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa?*” Tutkimusta varten keräämme aineistoa havainnoimalla lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta päiväkodi xxx helmikuussa 2018. Havainnointimateriaalia tulemme keräämään äänittämällä keskusteluita ja kirjoittamalla vuorovaikutustilanteista muistiinpanoja. Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta ylimääräistä työtä tai vaivaa lapselle eikä hänen perheelleen. Kerromme lapsille, mitä päiväkodissa teemme ja kysymme heiltä luvat havainnointiin. Havainnoimalla keräämäämme aineistoa tulemme käyttämään ainoastaan tutkielmaamme varten, eivätkä lasten henkilöllisyydet tule ilmi tutkimuksen missään vaiheissa. Olemme tutkijoina salassapitovelvollisia ja hävitämme havainnointiaineiston tutkimuksen valmistuttua.

Vastaamme mielellämme kaikkiin tutkielmaamme koskeviin kysymyksiin!

Palautathan tutkimuslupalomakkeen mahdollisimman pian (viimeistään 7.2.2018 mennessä) päiväkodin henkilökunnalle. Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Anni Hemminki (anni.p.hemminki@student.jyu.fi puh. xxx)

Heidi Holopainen (heidi.j.holopainen@student.jyu.fi puh. xxx)

Lapseni **saa** osallistua havainnointiin

Lapseni **ei saa** osallistua havainnointiin

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus

Liite 2. Havainnointilomake

Millaista on lasten osallisuus lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa?

Millä tavoin aikuiset mahdollistavat tai estävät lasten osallisuuden aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa?

Millä tavoin lapset hyödyntävät heille tarjottuja osallisuuden mahdollisuuksia?

Tilanteen alkamisaika:

Aloitteentekijä:

Aikuinen

Lapsi

Kuvaus tilanteesta:

Ketä mukana?

Missä?

Mitä tapahtuu?

Huomioita tilanteesta:

Tilanteen päätyminen:

Päättymisaika:

Liite 3. Litterointikonventiot ja analyysiyksiköiden lyhenteet

(1)	tauko, kesto sekunteina sisällä
‘ ‘	kuiskaus
[]	päällekkäispuhe
-	kesken jäänyt sana
<u>äänekäs</u>	kova ääni tai painotus
()	epäselvä kohta
(())	analysoijan huomioita
↑	nouseva intonaatio
↓	laskeva intonaatio
:	äänteen venytys
< >	hidastettu jakso
><	nopeutettu jakso
=	tauon puuttuminen puheenvuorojen tai sanojen välillä

AT Aamutoiminta

YT Ystävyystoiminta

KT Kuvataidetoiminta

IL Iltapäiväleikit

RS Ruokailuun siirtyminen

Analyysiyksiköt on numeroitu yksiköiden erottelun helpottamiseksi.

Esimerkiksi AT1.3 tarkoittaa ensimmäisen aamutoiminnan kolmatta analyysiyksikköä.

Liite 4. Kuvio lasten osallisuuden muotojen hahmottumisesta analyysissä