

LASTEN OSALLISUUS PÄIVÄKODIN TOIMINNASSA SUOMESSA JA SAKSASSA

Stina Akola

Varhaiskasvatustieteen pro gradu-
tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Varhaiskasvatus

Syksy 2007

TIIVISTELMÄ

Akola, Stina. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 2007. 99 sivua + liitteet.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten osallisuutta, kuulemista ja vaikuttamista päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Tutkimuksen keskeiset ongelmat olivat: Millaisena saksalaiset ja suomalaiset lastentarhanopettajat näkevät lasten osallistumisen päiväkodin toimintaan? Mitkä ovat lastentarhanopettajien mukaan ne keino, joilla lasta kuullaan? Mitkä ovat lastentarhanopettajien mukaan ne tilanteet päiväkodin arjessa, jolloin lapsen kuuleminen on mahdollista? Alaongelmien kautta pyrittiin selvittämään miksi lasten osallisuus on tärkeää, mihin asioihin lapset voivat päiväkodissa vaikuttaa, miten lapset osallistuvat toiminnan ja käytäntöjen arviointiin ja kehittämiseen? Lasten osallisuutta lähestyttiin yhteiskunnallisesta, pedagogisesta ja ammatillisen kasvun näkökulmista.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastateltavana oli yhteensä yhdeksän lastentarhanopettajaa Suomesta ja Saksasta.

Tutkimus osoitti, että lasten osallistuminen päiväkodin toimintaan oli suomalaisen aineiston perusteella pirstaleista ja jäsentymätöntä. Suomalainen aineisto osoitti, että lasten osallistuminen, kuuleminen ja vaikuttaminen nähtiin ikäperusteisena, jolloin lapsen ikä nähtiin esteenä osallistumiselle. Tulosten mukaan aikuisen kontrolli oli voimakas myös niissä asioissa, jotka koettiin lasten vaikuttamisen alueiksi. Tällainen oli esimerkiksi vapaa leikki. Toiminnan suunnittelu suomalaissa päiväkodeissa oli aikuislähtöistä. Aineistosta ilmeni myös vaikuttamisen valintaperusteisuus, jolloin lapset osallistuivat toiminnan suunnitteluun valitsemalla aikuisen antamista vaihtoehdoista. Lasten osallistumisen ehtona oli lasten aktiivisuus aloitteiden tekijöinä. Suomalaisesta aineistosta tuli esille myös tiedostamaton vaikuttaminen eli lasten osallistamisessa käytetyt keinot eivät tukeneet sitä, että lapset tulisivat tietoisiksi vaikuttamisestaan.

Saksalainen aineisto osoitti, että käsitys siitä, miten lapset osallistuivat, oli selkeä ja jäsentynyt. Lapsilla oli aktiivinen rooli toiminnan suunnittelussa. Lasten kiinnostuksen kohteet olivat toiminnan suunnittelun lähtökohtana ja teemat valittiin perustuen lasten havainnointiin. Lapset olivat tietoisia vaikuttamisestaan, koska heidän kanssaan keskusteltiin aktiivisesti ja käytettiin demokraattisia toimintatapoja tukemaan lasten osallistumista, kuulemista ja vaikuttamista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten osallisuuden, kuulemisen ja vaikuttamisen edistämiseksi aikuisten tulee itse olla aktiivisia aloitteentekijöitä ja heillä tulee olla aikaa kuunnella lasta. Aikuisten tulee myös oppia sietämään omaa epävarmuuttaan ja tilanteiden ennakoimattomuutta. Tutkimus tekee näkyväksi niitä arjen toimintatapoja, jotka saattavat estää lasten osallisuuden tukemista.

Asiasanat: varhaiskasvatus, saksalainen varhaiskasvatus, osallisuus, lapsilähtöisyys, lasten toimijuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	NÄKÖKULMIA LASTEN OSALLISUUTEEN PÄIVÄHOIDOSSA	7
2.1	Yhteiskunnallinen näkökulma.....	8
2.2	Pedagoginen näkökulma.....	13
2.2.1	Konstruktivistinen pedagogiikka.....	15
2.2.2	Sosio-konstruktivismi	16
2.3	Ammatillisen kasvun näkökulma.....	19
3	LASTEN OSALLISTUMISEN FOORUMIT PÄIVÄKODISSA.....	22
3.1	Kasvattaja mahdollistajana	22
3.2	Lasten osallistuminen suunnitteluun	25
3.3	Leikki lasten osallistumisen foorumina.....	27
4	VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTI SUOMESSA JA SAKSASSA.....	32
4.1	Varhaiskasvatus Saksassa	32
4.2	Varhaiskasvatus Suomessa	35
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
6.1	Kvalitatiivinen tutkimusote.....	39
6.2	Kohdejoukon valinta	40
6.3	Aineiston hankinta.....	41
6.4	Analyysin lähtökohdat	44
6.5	Aineiston järjestäminen ja analysointi.....	46
6.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	47
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	50
7.1	Lasten osallistumisen tärkeys.....	50
7.2	Lasten osallistuminen suunnitteluun	54
7.3	Lasten osallistuminen arviointiin ja kehittämiseen	65
7.4	Muut lasten osallistumisen foorumit	71
7.5	Lasten osallisuuden keinot ja tilanteet.....	75
8	TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA.....	82
8.1	Päiväkodeissa vallitsevat lasten kuulemisen ja osallisuuden kulttuurit	82
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	92
	LÄHTEET	96
	LIITTEET.....	100

1 JOHDANTO

Lasten kuulemista ja osallisuuden vahvistamista arjen pedagogisessa toiminnassa voidaan pitää laadukkaan varhaiskasvatuksen yhtenä tärkeänä tekijänä. Moderni lapsuuskäsitys ohjaa näkemään lapsen aktiivisena, tasa-arvoisena ja pätevänä kansalaisena. Tämä näkyy selvästi Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12), joka viitoittaa monia muita kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2000) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2003; 2005). Nämä asiakirjat korostavat ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja demokratiaa. Ne myös ohjaavat kasvattajia tukemaan lapsen osallisuutta ja ottamaan lasten näkemykset huomioon kasvatustyössä. Myös Suomen kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma (Eläköön lapset – lapsipoliitiikan suunta 2000) ohjaa kuntia kehittämään toimintatapoja, joiden kautta lapset ja nuoret pystyvät vaikuttamaan itseään koskevaan päätöksentekoon. Tässä ohjelmassa painotetaan myös sitä, että aikuisilla tulisi olla aikaa kiinnostua lapsen näkemyksistä. Heillä tulisi myös olla kyky huomioida päätöksissään lasten tarpeet ja toiveet.

Vaikka edellä mainitut säädökset ja linjaukset ohjaavat kohti lapsilähtöistä, lapsen osallistumista, kuulemista ja vaikuttamista korostavaa arjen pedagogiikkaa, on varhaiskasvatuksessa edelleen paljon kehittämisen haasteita. Pekki ja Tamminen (2000) toteavat tutkimuksessaan, että heikoimmin päiväkodeissa toteutuivat lasten yksilöllisen huomioimisen tarpeet ja vaikutusmahdollisuudet sekä tasa-arvo aikuisen kanssa. Aikuisen valta korostui ja vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä oli vähäistä.

Lasten osallistumista, kuulemista ja vaikuttamista on tutkittu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Riihelä 1996, Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001, Turja 2007, Turtiainen 2001, Vartiainen 2005). Tämä tutkimus tarjoaa erilaisen näkökulman aiheeseen, koska mukana on aineistoa kahdesta eri maasta ja kulttuurista, Suomesta ja Saksasta. Näin ollen tutkimuksen valottaa lasten osallistumista erilaisesta näkökulmasta.

Olen itse varhaiskasvattajana ollut pitkään kiinnostunut lapsilähtöisyydestä ja siitä, mikä on lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja millä tavalla se näkyy päiväkodin arjessa. Lisäksi olen jo opiskeluajoista lähtien pohtinut ja kyseenalaistanut niitä arjen rutiineita, jotka ovat käytössä vain sen vuoksi, että ”näin on aina tehty”. Olen ollut kiinnostunut siitä, mitä voisi tapahtua, jos me varhaiskasvattajat uskaltaisimme kurkistaa näiden rutiinien taakse ja kokeilla löysätä kontrolliamme. Tämä tutkimus tarjosi minulle mahdollisuuden lähteä selvittämään, mitä lasten osallistuminen, kuuleminen ja vaikuttaminen päiväkodissa voi lastentarhanopettajien näkemyksen mukaan olla. Saksassa asuminen tarjosi lisäksi mahdollisuuden kerätä toinen osa aineistosta ulkomailla ja näin laajentaa näkemystä. Näiden ajatusten pohjalta tämän tutkimuksen pääongelmiksi muodostuivat seuraavat: Millaisena suomalaiset ja saksalaiset lastentarhanopettajat näkevät lasten osallistumisen päiväkodin toimintaan? Mitkä ovat opettajien mukaan ne keinot, joilla lasta kuullaan? Mitkä ovat opettajien mukaan ne tilanteen päiväkodin arjessa, jolloin lapsen kuuleminen on mahdollista?

Tutkimus on laadullinen ja siinä käytettiin teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Analysointi suoritettiin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusaihetta käsitellään teoriaosuudessa kolmen näkökulman kautta; yhteiskunnallinen, pedagoginen ja ammatillisen kasvun näkökulmat. Lisäksi esitellään teoriaa niistä lasten osallistumisen foorumeista, joita tutkimuksessa halutaan tehdä näkyväksi.

2 NÄKÖKULMIA LASTEN OSALLISUUTEEN PÄIVÄHOIDOSSA

Käsitys lapsesta ja oppimisesta on muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Moderni lapsuuskäsitys korostaa lasta tasavertaisena kansalaisena ja hänen oikeuttaan ilmaista omia näkemyksiään sekä osallistua häntä koskevaan päätöksen tekoon ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Tämä uusi lapsuuskäsitys tuo oman haasteensa myös varhaiskasvatustyöhön. Lasten näkökulmien tavoittaminen ja niiden mukaan ottaminen osaksi kasvatustyön arkea on haaste jokaiselle kasvattajalle. Lapsesta ja hänen toimintaympäristöstään lähtevän varhaiskasvatuksen tulisi tarkastella lasta oman elämänsä rakentajana, oppijana ja toimijana.

Lapsen näkökulman esiin tuominen liittyy lasten osallisuuteen. Osallistuminen voidaan nähdä monella tavalla. Sille ei ole olemassa yhtä ominaista selitystä tai vain yhtä tapaa toimia. Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (2003) mukaan osallistuminen on yhteydessä lapsen näkökulmaa. Tässä yhteydessä on syytä erottaa toisistaan lapsinäkökulma (child perspective) ja lapsen näkökulma (child's perspective). Halldén (2003, 13) esittää, että lapsen näkökulmassa korostetaan lapsen omaa näkökulmaa tai kulttuuria, jossa lapsi itse myötävaikuttaa tiedon syntymiseen. Lapsinäkökulma sen sijaan sisältää tietoa siitä, mikä on lapselle parasta. Tässä lähestymistavassa ei korostu lapselta itseltään tuleva tieto, vaan sillä viitataan lasten yhteiskunnallisiin olosuhteisiin ja lasten parhaaksi tehtävään lapsipoliittiseen työhön. Johanssonin (2003, 118) mukaan lapsen näkökulma jakautuu lapsen kokemuksiin, aikomuksiin ja mielipiteiden

esittämiseen. Aikuinen ei voi ottaa lapsen näkökulmaa, mutta hän voi yrittää lähestyä sitä. Yksi tärkeä kysymys onkin, miten aikuinen pystyisi ymmärtämään lasta.

Aikuisen suhtautuminen lapsen näkökulmaan on yksi tärkeä tekijä, kun yritetään ymmärtää lasta. On tärkeää, että aikuinen arvostaa lapsen omaa kulttuuria ja hänen omaa tapaansa nähdä, kokea ja ymmärtää maailmaa. Se, että aikuinen onnistuu pääsemään lähelle lasta, edesauttaa myös lapsen osallistumista. (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 70-72.) Osallistuminen voidaan nähdä lapsen oikeutena osallistua ja vaikuttaa jokapäiväiseen toimintaan. Tämä tarkoittaa, että lapsen tulee saada kokea hyväksyntää ja kunnioitusta omana persoonanaan. On tärkeää, että lapsi oppii ilmaisemaan ajatuksiaan ja ideoitaan ja sitä kautta pääsee aktiivisesti vaikuttamaan asioihin erilaisten yhteistyömuotojen ja päätöksentekotapojen kautta. (Emilson & Folkensson 2004, 221.)

Miksi lasten kuuleminen ja osallisuus sitten on tärkeää? Lasten kuulemisen ja osallisuuden vahvistaminen arjen pedagogisessa toiminnassa on yksi keskeinen laadukkaan varhaiskasvatustyön tekijä useastakin syystä (Turja 2007, 168). Seuraavaksi tarkastelen näitä perusteluja eri näkökulmista.

2.1 Yhteiskunnallinen näkökulma

Viimeisten vuosikymmenten käsitys lapsesta yhteiskunnan jäsenenä on muuttunut merkittävästi. Lasten pätevyiden ja tasa-arvoisuuden korostaminen modernissa lapsuuskäsityksessä tulee näkyviin keskeisesti Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12), jonka Suomi ratifioi ja asetti voimaan vuonna 1991. Tämä sopimus on laatuun ensimmäinen lapsia koskeva ihmisoikeussopimus ja se on osaltaan muuttanut lapsuuskäsitystä. Sopimuksen myötä lapsilla on oikeus vapaasti vastaanottaa tietoa ja ilmaista mielipiteensä sekä oikeus olla yhteydessä toisiinsa ajaakseen itselleen tärkeitä asioita. (Asetus lapsen oikeuksia koskevan...60/1991.) Sopimuksen participation (osallisuus) -periaatteen mukaan

lapsilla on oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen. Tähän liittyy käsitys lapsista ajattelevina oman elämänsä subjekteina. Lapsen oikeuksien sopimus edellyttää, että lapsille turvataan mahdollisuus osallistua heidän elämäänsä ja elämänpiirinsä vaikuttaviin päätöksiin kehitystaso ja ikä huomioiden. (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 33.)

Lapsen oikeuksien sopimus linjaa puolestaan monia muita kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2000) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2003; 2005). Näiden arvopohjan muodostavat ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia. Ne ohjaavat kasvattajia tukemaan lasten osallisuutta ja ottamaan heidän näkökulmansa huomioon arjen pedagogisessa työssä. Suomen Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma (Eläköön lapset – lapsipolitiikan suunta 2000) ohjaa osaltaan kuntia kehittämään toimintatapoja, joiden kautta lapset ja nuoret pystyisivät vaikuttamaan itseään ja yhteisöään koskevaan päätöksentekoon. Tarkoituksena on myös, että aikuisilla olisi aikaa olla kiinnostuneita lapsen näkemyksistä ja kyky ottaa päätöksissään huomioon lasten tarpeet ja toiveet. (Turja 2007, 169.)

Lapset on otettava vakavasti ja heitä on kuultava heitä koskevissa asioissa. Lapset ovat yhteiskunnan tasavertaisia jäseniä. Alasen (2001) mukaan tämä tasavertaisuus on myös sosiologisen lapsuustutkimuksen lähtökohta. Lapset nähdään yhteiskunnallisina toimijoina ja tasavertaisina muiden kanssa. Tutkimustietoa ei enää rakenneta olemassa olevan pitkän perinteen omaavan psykologis-pedagogisen lapsikäsitteksen varassa, vaan lapset ja lapsuus sijoitetaan nyt aidosti sosiologisiin yhteyksiin. (Alanen 2001, 162.) Uudenlainen lapsuuskäsitys haastaa näkemään lapsen tasaveroisena toimijana omine lähtökohtineen ja motiiveineen. Lapsi on mukana muokkaamassa arjen toimintoja ja antamassa asioille merkityksiä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Turja 2004, 10.)

Hännikäisen (1999, 21) mukaan yksi lasten elämänlaadun tärkeä tekijä on se, että lapsi voi luoda jotakin yhdessä muiden kanssa ja olla näin aktiivinen toimija. Aikuisten tulee kunnioittaa lasten toimintoja ja antaa lasten vaikuttaa niihin ympäristöihin, joissa lapset

toimivat. Hännikäinen (1998, 23-32) näkee kasvattajan ja lapsen suhteen epäsymmetrisenä. Siinä aikuinen on kokeneempi ja vanhempi ja hänellä on enemmän valtaa kuin lapsella. Aikuinen on myös yleensä se, joka laittaa toiminnan alulle. Suhdetta voi Hännikäisen mukaan kuvata termeillä subjekti ja objekti. Tasapuolinen suhde on, kun aikuiset ja lapset toimivat yhdessä, vaikka toiminnan motiivit ja tavoitteet olisivatkin erilaiset.

Lasten toimijuus on keskeisessä asemassa uudessa lapsuustutkimuksessa. Uusi tieto kasvatuksesta ja oppimisesta korostaa lasta subjektina. Lehtisen (2000) mukaan toimijuudessa on kyse niistä voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja siitä, miten he niitä eri tilanteissa käyttävät. (Lehtinen 2000, 8.) Lapsuustutkimuksen muutoksen kautta on alettu nähdä uusi sosiologinen lapsuus. Enää ei ajatella niin, että lapsi sisäistää passiivisena aikuisten tietoa ja taitoa. Lapsuutta ei enää pidetä pelkkänä 'perhesuhteen' vaan lapsen subjektiivisuus ja osallisuus on alettu ottaa huomioon. Alanen pitää lasten yhteiskunnallista tasavertaisuutta sosiologisen lapsuustutkimuksen lähtökohtana. Lapset ovat yhteiskunnallisia toimijoita ja tasavertaisia muiden kanssa. Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa lasten elämästä ja toiminnasta ja heidän osallisuudestaan yhteiskunnassa. (Alanen 2001, 162.)

Corsaron (1997, 40-44) näkemyksen mukaan lapsi on aktiivinen tiedon konstruoija, joka omaksuu aikuisten tietoja ja taitoja ja muokkaa niitä uudelleen rakentaen näin omaa ainutlaatuista vertaiskulttuuriaan. Tässä prosessissa lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa aikuisten sekä toisten lasten kanssa. Tämä tulkitseva uusintaminen (interpretative reproduction) mahdollistaa lapsen osallistumisen aikuisten kulttuuriin. Karlsson (2000, 69) katsoo lapsiperspektiivin perustan olevan lasten yhteisöllisessä osallisuudessa yhteisöön ja sen kulttuuriin. Lapsia ei käsitellä kypsymättöminä aikuisten ja toiminnan kohteina vaan lapset tulee nähdä aktiivisina, osallistuja-subjekteina, yhteisön kulttuurin tuottajina ja muokkaajina. Lapsilla on mahdollisuus osallistua heitä koskevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen instituutioissa.

Sosiaalinen integraatio on Strandellin (1995) mukaan lasten vuorovaikutuksen perustehtävä. Lapset ja aikuiset elävät myös samoissa maailmoissa. Lapsuus on yhteiskuntaa ja lapset elävät voimakkaasti tässä ajassa ja modernin yhteiskunnan hengessä. Päiväkotimaailmassa on paljon yhteistä aikuisten maailman kanssa. Toiminnassa on paljon sellaisia piirteitä, jotka on katsottu kuuluvaksi yhteiskuntaan: pirstoutuneisuutta, katkelmallisuutta, sitoutumisen hetkellisyyttä, vaihdettavuutta, joustavuutta, liikkuvuutta ja jatkuvaa muutosta. Myös lasten arki muistuttaa paljon aikuisten arkea. Ajankäyttö jakautuu samalla tavalla kodin ja kodin ulkopuolisen elämän välille. Strandellin mukaan lapsuutta ollaan normalisoimassa ja kuilu lapsuuden ja aikuisuuden välillä kaventuu. Kun asiaa tarkastellaan tästä näkökulmasta, perusteet suhtautua eri tavoin lasten ja aikuisten aikaansaannoksiin vähenevät. On yhä vaikeampi perustella lasten erityiskohtelua elämänvaiheen erityisyydellä tai sillä, että lasten olemus olisi jotenkin erilainen. (Strandell 1995, 187-188.)

Hutchby ja Moran-Ellis (1998, 8, 20-21) teoretisoivat lasten toimijuutta esittämällään mallilla, jonka he nimeävät kompetenssiparadigmaksi. Heidän tarkoituksensa on vakiinnuttaa lasten asema toimijoina ja tuoda esille ne paikat, joissa lapset tuovat toimijuuttaan esille. Hutchbyn ja Moran-Ellisin mukaan toiminta-areenoita, joissa lasten toimijuus parhaiten näkyy, ovat perhe, vertaissuhteet sekä institutionaalinen tietämys ("institutional knowledge"). Institutionaalisella tietämyksellä viitataan aikuislähtöisesti rakennettuihin odotuksiin, sääntöihin ja toimintatapoihin, joita toimiminen erilaisissa lapsuusinstituutioissa edellyttää. Lisäksi siihen liitetään lasten ryhmäkulttuurissaan rakentamat odotukset, säännöt ja toimintatavat. Nämä voivat olla samanlaisia, vaihtoehtoisia tai jopa vastakkaisia kuin aikuisilla. Näillä yhdessä määritellään sen toiminta-areenan kulttuurinen tila ja ne toiminnan mahdollisuudet, joiden puitteissa lapset voivat toteuttaa pätevyyttään enemmän tai vähemmän itsenäisinä toimijoina.

Lapsia koskevan tutkimuksen lähtökohta muuttui, kun alettiin kysyä, mitä lapsi jo osaa eikä keskitytty vain lapsen puutteisiin ja siihen, mitä hän ei osaa tehdä tai ei tiedä. Uusimman tutkimustiedon perusteella lapset ovat aktiivisia, osaavia, uteliaita, tiedonhaluisia, toiminnallisia ja yhteistyöhakuisia toimijoita. Erilaiset, varhaiskasvatusta ohjaavat säädökset ja linjaukset vaativat, että kasvatus- ja opetustyön perusta on lasten

kuulemisessa ja osallisuudessa. Tästä huolimatta monet tutkimukset osoittavat, että olemme tämän suhteen edelleen lapsen kengissä. Turja (2007, 169) toteaa, että kasvatuksen ammattilaisten tiedoissa, taidoissa ja asennoitumisessa on vielä käytännössä paljon kehittämisen varaa liittyen lasten osallisuuteen ja kuulemiseen.

Pekki ja Tamminen (2002, 12, 16) tutkivat selvityksessään päivähoitossa työskentelevien ihmisten näkemyksiä lasten arjesta Suomessa sekä sitä, miten lasten perustarpeet voidaan ottaa huomioon lapselle tarkoitetuissa palveluissa. Erityisesti haluttiin etsiä keinoja, joilla aikuiset voisivat kuulla lasta. YK:n lapsen perusoikeuksien sopimuksen määrittelemistä perusasioista huonoimmin toteutuu lapsen oikeus aktiiviseen osallisuuteen. On ollut erilaisia kokeiluja, joissa lapset ovat saaneet vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Näissä kokeiluissa osallisuus on jäänyt vajavaiseksi, koska lapsia osallistetaan aikuisten tavoilla ja aikuisten mallien mukaan. Lapsilla ei myöskään ole mahdollisuutta vaikuttaa heitä koskevaan päätöksentekoon, vaikka heillä on perusoikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa. Lasten perustarpeista parhaiten toteutuivat lapsen fyysinen suojeleminen. Myös turvan ja leikin tarve sekä iänmukaisten rajojen ja sääntöjen asettaminen koettiin hyvin onnistuneiksi. Heikoimmin tutkimukseen osallistuvien työntekijöiden mielestä toteutuivat lapsen yksilölliset tarpeet ja vaikutusmahdollisuudet. Tutkimukseen osallistuneita epäilytti myös lasten näkeminen tasa-arvoisen aikuisen kanssa. Vastauksissa korostui aikuisen valta ja lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen vähäisyys. Syynä tähän pidettiin aikapulaa ja sitä, että ei ollut tarpeeksi työntekijöitä, jotta kuunteleminen, keskusteleminen ja läsnäolo lapsen kanssa toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 169-186) haastattelivat tutkimuksessaan viisivuotiaita lapsia. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä päättäminen lasten mielestä tarkoittaa, tietääkö opettajan heidän mielestään, mistä lapset pitävät ja mitkä ovat ne asiat, joista lapset saavat esikoulussa päättää. Osallistuminen ja päätöksenteko ovat yksi laadun indikaattori, jolla erotetaan alhainen ja korkea laatutaso esikouluissa. Alhaisen laatutason esikoulussa lapset näkivät päättämisen opettajan määräämisinä ja kokivat, että heillä itsellään oli vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa. Korkean laatutason esikoululaiset kokivat voivansa vaikuttaa enemmän. He uskoivat useammin,

että opettaja oli tietoinen heidän toiveistaan, ja että säännöistä ja sopimuksista voitiin keskustella. Kyseisen tutkimuksen mukaan lasten vaikuttaminen oli kuitenkin rajallista ja aikuisten ja lasten maailmat olivat toisistaan erillään.

Turtiainen (2001, 9) on selvittänyt tutkimuksessaan miten lapsia voidaan kuulla heidän hyvinvointiinsa liittyvissä asioissa ja mitä lapsen kuuleminen käytännössä voisi olla. Pääaineisto koostuu 5-10-vuotiaiden päiväkotilasten ja puistossa käyvien koululaisten haastatteluista. Tässä tutkimuksessa lasten kuuleminen on ymmärretty siten, että se sisältää kuulluksi tulemisen ja mahdollisuuden vaikuttaa. Voidaan puhua myös osallistumisesta, mikä ei ole pelkästään toiminnassa mukana olemista vaan sitä, että lapsi voi myös vaikuttaa toimintaan ja sen muotoutumiseen.

Jos lapsen kuulemisella halutaan edistää lapsen hyvinvointia, on päivittäinen kuuleminen erityisen tärkeää. Lapsen kuulemiseen tulee käyttää erilaisia tapoja, jotta erilaiset lapset ja asiat tulisivat kuulluiksi. Jokapäiväinen kuuleminen on tärkeää, mutta tarvitaan myös muita tapoja. Näitä ovat esimerkiksi kysely, haastattelu, lasten kokoukset ja kahdenkeskiset keskustelut. Käytännössä lapsen kuuleminen on ensisijaisesti yksilöllisten tarpeiden ja toiveiden huomioonottamista sekä vaihtoehtojen tarjoamista. Lapsen kuuleminen edellyttää aikuiselta ajan kanssa kuuntelemista ja lasten ajatuksille herkistymistä. Aikaa tarvitaan erityisesti silloin, kun halutaan, että lapset suunnittelevat ja keksivät vaihtoehtoja itse. (Turtiainen 2001, 10.)

2.2 Pedagoginen näkökulma

Lapsen näkökulman tavoittamista ja lapsen osallisuuden vahvistamista voidaan perustella myös kehitys- ja oppimisenäkemyksillä. Se, nähdäänkö lapsi toiminnan kohteena vai aktiivisena toimijana vaikuttaa siihen, miten lasten toimimiseen suhtaudutaan. Karlssonin (2000, 42-43) mukaan lapsen kohteellistaminen nousee usein esiin, kun puhutaan lapsen kasvatusta ja opetusta koskevista käsityksistä. Tässä näkemyksessä aikuinen nähdään aktiivisena, tietyt tavoitteet toteuttavana ja lapsi

passiivisena tiedon vastaanottajana. Suuntausta kutsutaan behaviorismiksi. Behaviorismi vaikuttaa Karlssonin mukaan edelleen käytännön toiminnassa, vaikka siihen harvemmin kirjallisuudessa viitataan. Perinteisesti päiväkotitoiminta on järjestetty siten, että ammattilainen suunnittelee toiminnan. Aikuinen opettaa ja antaa virikkeitä lapsille sekä motivoi heitä. Lasten tehtäväksi jää suunnitelmien toteuttaminen ja asioiden harjoittelu. Lopuksi lasten toimintaa arvioidaan aikuisen kriteerien pohjalta. Tässä suuntauksessa olennaista on, että lapset toimivat aikuisen odottamalla tavalla, ja että aikuisen huomio kohdistuu suunnitelmien mahdollisimman tulokselliseen toteuttamiseen. Tämän seurauksena toimintatilanteissa esille tulevat asiat ja lasten ajatukset jäävät helposti huomioimatta. Näin ollen lasten näkökulmasta syntyneet merkitykset ja heidän oppimisprosessinsa jäävät näkymättömiksi.

Toinen käsitys lapsesta edustaa konstruktionismia. Tässä käsityksessä korostetaan sitä, mitä lapsi jo osaa eikä keskitytä lapsen puutteisiin tai siihen, mitä on vielä oppimatta. Lapsi nähdään subjektina ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa pidetään tärkeänä. Lapsen katsotaan konstruoivan aktiivisesti tietoa suhteessa ympäristöönsä. Tämän seurauksena lapsen kokemusten, tiedon ja osaamisen huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on perusteltua. Tämän suuntaiset ajatukset lapsesta ovat voimistuneet vasta viimeisten vuosikymmenten aikana. (Karlsson 2000, 41-42, 46.)

Jotta aikuinen pystyy tarjoamaan lapselle toimintaa, joka vastaa lapsen taitoihin ja tietoihin sekä kehitysvaiheeseen, hänen tulee olla tietoinen lapsen ajattelusta, kiinnostuksen kohteista sekä siitä, miten lapsi käyttäytyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toiminta, joka on lapselle merkityksellistä ja lähtee lapsen omista kokemuksista, tukee oppimismotivaatiota, sitoutumista ja positiivista asennetta oppimista kohtaan. Perinteinen behavioristinen oppimiskäsitys olisi kasvattajalle turvallinen ja valmiiksi mietitty kokonaisuus, jonka tavoitteena on siirtää valmiita tietoja aikuiselta lapselle. Tieto kuitenkin muuttuu nopeasti ja tiedon siirtämistä tärkeämmäksi tavoitteeksi on muodostunut oppimaan oppimisen taidot, johon behavioristinen käsitys ei anna riittäviä lähtökohtia. Konstruktivistinen käsitys korostaa oppijaa aktiivisena tiedon konstruoijana sekä oppimaan oppimisen taitoja.

2.2.1 Konstruktivistinen pedagogiikka

Konstruktivistisessa oppimisen pedagogiikassa keskeiseksi kasvattajan toimintaa ohjaavaksi näkökulmaksi nousee lapsilähtöisyys. Siinä korostetaan lasta aktiivisena oman oppimisen subjektina. Aikuinen antaa tilaa lapsen omalle oppimisprosessille eikä tarjoa valmiiksi rakennettuja oppimiskokemuksia. Oppimisen säätelijänä on viime kädessä lapsi itse, ei kasvattaja. Lapsilähtöisyys ja -keskeisyys ovat ohjanneet varhaiskasvatusta jo vuosikymmeniä. Nämä ajatukset jäivät kuitenkin välillä erilaisten lasten suoriutumista korostavien virtausten ja erityisesti 1970-luvulla vallinneen behavioristisen oppimiskäsityksen jalkoihin. Aikuisen valmiit suunnitelmat ja ohjaamat opetustuokioidet nousivat lasten omaehtoista oppimisprosessia tärkeämmiksi. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 56-57.)

Kiinnostus lapsikeskeistä teoriaa kohtaan heräsi jälleen 1980-luvulla muutaman vuosikymmenen tauon jälkeen, ja silloin otettiin käyttöön romanttisen lapsikeskeisyyden näkemyksiä opettamisesta. Romanttisessa lapsikeskeisessä kasvatuksessa korostuu lapsen oikeus omiin käsityksiin, mielipiteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lapsuutta ei näin ollen pidetä vain biologisena vaiheena valmistauduttaessa aikuisuuteen vaan lapsuus on osa ihmiselämää. Lapsikeskeinen kasvatusteoria painottaa sitä, mitä lapsi nyt on eikä sitä, mikä hänestä mahdollisesti tulee. Olennaista on lapsen maailman oivaltaminen. Lapsikeskeiseltä kasvattajalta edellytetään herkkätuntoisuutta ja myötälämisen kykyä, mutta myös kasvatustieteellistä ja psykologista tietämystä. Lapsikeskeisen kasvatuksen edustajat korostavat lasten olevan älyllisesti uteliaita, innokkaita etsimään selityksiä ja luomaan maailmaansa järjestystä. Nämä kasvattajat näkevät lapsen kasvatuksen lasten luonnollisen kehityksen tukemisena, ei aktiivisena puuttumisena kasvatapahtumaan. (Brotherus, Hytönen, & Krokfors 1999, 43-44; Hujala ym. 1998, 57)

Hujala ym. (1998, 56-59) esittelevät teoksessaan konstruktivistiseen oppimisen näkökulmaan pohjautuvan lapsilähtöisyyden perusteet. Perusajatuksena on, että kasvatustieteellisten tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee lähteä lapsesta. Käytäntöjen tulee vastata jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Kasvatustieteellisen suunnittelussa keskeisenä tekijänä on lapsi omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan.

Tästä johtuen kasvatuksen pääpaino on lasten havainnoimisessa, kuuntelemisessa ja lasten elämään tutustumisessa. Kun pyritään lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, olennaisinta on ymmärtää, että lapsen oppiminen on jatkuva prosessi, joka ilmenee jokapäiväisissä toiminnoissa. Oppimisen lähtökohtana ovat lapsen omat kiinnostuksen kohteet, arkipäivän kokemukset ja niistä nousevat ongelmat. Lapsi oppii parhaiten niitä tietoja ja taitoja, jotka häntä kiinnostavat. Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutuminen. Lapselle on annettava vastuuta omasta oppimisestaan ja mahdollisuus itse yrittää ja erehtyä. Aikuinen ohjaa ja tukee lapsen tarpeiden mukaisesti. Tukemisen tulee perustua kasvattajan tietoisuuteen lapsen oppimisprosessin eri vaiheista. Jotta aikuinen voi tukea lasta mielekkäällä tavalla, tulee hänen havainnoida, dokumentoida ja arvioida lapsen oppimisen edistymistä jatkuvasti.

Konstruktivistinen käsitys oppimisesta korostaa oppijan tietoa ja tietämistä toimintana. Oppija rakentaa itse oman subjektiivisen todellisuutensa ja omat teoriansa. Näiden selitysmallien avulla hänen kokemuksistaan tulee mielekkäitä. Karlssonin (2005, 23-24) mukaan oppiminen ei tapahdu yksin, vaan ihminen oppii silloin, kun hän kohtaa erilaisia asioita näkemällä, kuulemalla, haistamalla, kokemalla. Tällöin hän on vastavuoroisessa suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Subjektiivisista kokemuksista tulee objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppijoiden keskinäisen yhteistoiminnan avulla, jolloin oppija esimerkiksi vertaa omia käsityksiään muiden käsityksiin ja kokemuksiin. Tämä on Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 25) mukaan yksi yhdessä oppimisen ydinkohta. Yhteistoiminnallisuuden tärkein merkitys on oppijan tiedon muodostuksen vahvistaminen ja tiedollisten ristiriitojen synnyttäminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ongelmatilanteet luovat uutta tietoa ja tietämystä. Ihminen oppii silloin, kun hän on aktiivinen ja kiinnostunut opittavasta asiasta. Tämä näkyy siten, että hän kysyy, pohtii ja on utelias sekä kokeilee yhdessä muiden kanssa. Ihmiselle syntyy ideoita, joita hän testaa.

2.2.2 Sosio-konstruktivismi

Yksi keskeinen konstruktivismiin pedagoginen seuraus on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen oppimisessa (sosio-konstruktivismi). Oppimista voidaan

tarkastella yksilöllisenä prosessina, mutta myös tällöin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on tärkeä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada aineksia itsearviointiin sekä saada ja antaa sosiaalista tukea. Oppimisen sosiaalisuutta pyritään korostamaan erilaisilla yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla, joissa korostetaan tiedon jakamista, keskustelua, neuvottelua, erilaisten tulkintojen esittämistä ja argumentointia. (Hujala ym. 1998, 65)

Sosio-konstruktivismin keskeisen teoreetikon Vygotskyn (s. 1896) mukaan ihmisen kehityksen perusta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvassa oppimisessa. Hänen mukaansa kaikki oppiminen tapahtuu kahdella tasolla. Ensimmäinen toiminto ilmenee sosiaalisena, ihmisten välisenä vuorovaikutuksena ja vasta sen jälkeen oppijan sisäisenä tapahtumana. Kun lapsi saa kokemuksia kielestä, sosiaalisista rakenteista ja yhteistoiminnallisista prosesseista, hänen kognitiiviset rakenteensa muotoutuvat ja kehittyvät. Yksilön tietoisuus on siis riippuvainen muiden ihmisten toiminnoista ja kielellisestä vuorovaikutuksesta. On tärkeää, että lapsi saa vertailla ja testata omia ajatusrakenteitaan sekä vertaisryhmässä että aikuisten kanssa. Näin lapsi voi rakentaa omaa ymmärrystään erilaisista näkökulmista käsin. (Hujala, E. ym. 1998, 47-48; Tynjälä 1999, 47-48.)

Vygotskyn mukaan oppimistoiminta ei voi perustua pelkästään sen kehitystason tuntemiseen, jonka lapsi on jo saavuttanut. Konstruktivistisen oppimisen pedagogiikan kannalta keskeiseksi onkin noussut Vygotskyn käsite lähikehityksen vyöhykkeestä. Vygotsky halusi erottaa lapsen kehityksessä sen, mitä lapsi osaa tehdä aikuisen tai vertaisryhmän avustuksella ja sen, mitä lapsi osaa tehdä itse. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa niitä toimintoja, jotka ovat kehittymäisillään. Lähikehityksen vyöhykkeellä ovat ne toiminnot, joista lapsi selviää sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla. Sekä lapset että aikuiset oppivat toisten ihmisten kanssa ja kehittelevät yhdessä erilaisia oppimisen muotoja ja välineitä, jotka muuttuvat vähitellen oppijan omaksi toiminnaksi. (Hujala ym. 1998, 47-49; Tynjälä 1999, 48.)

Oppimisen tukemisessa tärkeää on, että aikuisella on kyky havaita, milloin lapsi kokee tarvitsevansa tukea ja vähentää tukea lapsen edistyessä. Kehittävä ja tarkoituksenmukainen vuorovaikutus pohjautuu aikuisen tietoon siitä, miten lapsi toimii ja kehittyy tietyssä iässä, miten hänen tietonsa ja taitonsa kehittyvät sekä erityisesti siitä,

mitkä ovat lapsen yksilöllisen oppimisen tarpeet. Aikuisen tulee havainnoiden selvittää lapsen aikaisemmat tiedot ja taidot opittavan asian suhteen ja ohjata oppimista eteenpäin. Havaintoihin perustuen aikuinen voi suhteuttaa antamansa tuen määrän ja laadun. Aikuinen ei anna lapselle valmiita ratkaisuja vaan esimerkiksi kysymysten avulla ohjaa lapsen omaa ongelmanratkaisuprosessia eteenpäin. (Hujala ym. 1998, 60)

Lähikehityksen käsitteestä on myöhemmin johdettu käsite 'scaffolding'. Sillä tarkoitetaan sitä, että aikuinen, vertaisryhmä ja leikki tarjoavat lapsen oppimiselle ns. rakennustelineet. Rakennustelineiden avulla lapsi voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellään opetellen samalla niitä tietoja ja taitoja, jotka ovat kypsymäisillään, mutta joista hän ei vielä ilman tukea pystyisi suoriutumaan. Tärkeää on, että aikuinen kykenee havaitsemaan, milloin lapsi kokee tarvitsevansa tukea ja osaa vastaavasti vähentää tukea lapsen edistyessä. (Hujala 1998, 59-60.) Asteittain syvenevä osallistuminen on prosessi, jonka aikana oppipojat osallistuvat aitojen asiantuntijoiden käytäntöihin. Näin he omaksuvat hiljaista tietoa, toimintakulttuuria ja kasvavat asiantuntija yhteisön jäseneksi. Lasta ei voida erottaa aikuisten maailmasta, vaan lapset oppivat koko ajan aikuisia seuraamalla ja sosiaaliseen toimintaan osallistumalla. Lapset oppivat jokapäiväisessä toiminnassa yhdessä aikuisen kanssa. Tällainen näkemys tuo haasteita sellaiselle päiväkotikasvatukselle, jossa aikuisella on perinteinen, aikuiskeskeinen kasvattajan rooli ja jossa hän toimii sen mukaan. Rogoff laajentaa lähikehityksen vyöhykkeen ohjatuksi osallistumiseksi (guided participation), jossa korostetaan lapsen aktiivista panosta yhteisessä toiminnassa enemmän kuin Vygotskyn luomassa ideassa. Ohjattu osallistuminen on toiminnan muoto, jossa oppiminen tapahtuu luonnollisissa arkipäivän tilanteissa eikä tarvita erillisiä oppimistuokioita. (Tynjälä 1999, 48-49.)

Tuntemalla lapsen ajattelua ja kiinnostuksen kohteita sekä antamalla tilaa lapsen aloitteelliselle toiminnalle, aikuinen voi tarjota lapselle merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Näin aikuinen voi myös edistää ja tukea lapsen kehittymistä ja oppimista uuden oppimiskäsityksen mukaisesti. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma korostavat myös motivaation ja myönteisen itsetunnon osuutta kasvatuksen ja oppimisen tavoitteissa. Tulemalla kuulluksi, lapsi motivoituu ja kokee itsensä tärkeäksi. Tätä kautta hänelle kehittyy myönteinen kuva itsestään.

Karlsson (2000, 182-183) esittää tutkimuksissaan ilmenneen, että ydinongelma lasten asemassa on se, ettei lapsilla ole mahdollisuuksia omien ajatusten ja aloitteiden esille tuomiseen. Vaikka päivähoiton työntekijät tutkimusten perusteella haluavat lapsen parasta ja lapsilähtöinen suuntautuminen on heille tärkeää, lapsia kuitenkin kohdellaan vain harvoin osaavina ja aktiivisina yksilöinä, joilla olisi mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen eli olla osallisina. Karlssonin mukaan tämä ristiriita johtuu kasvatusta ja opetuskulttuurien pitkästä perinteestä, jossa lapsia kasvatetaan tulevaisuutta varten. Päivähoidon henkilökunta työskentelee tulevaisuuteen orientoituen. Tämän mukaan määritellään ne asiat, jotka ovat tärkeitä eli edistävät lapsen kehitystä ja antavat valmiuksia tulevaisuuteen, lähinnä kouluun. Tämä on yksi syy siihen, että toiminta lasten kanssa pohjautuu ammattilaisten suunnittelulle ja aloitteiden tekemiselle. Pitäisi ajatella, että myös ammattilainen voi oppia lapselta.

2.3 Ammatillisen kasvun näkökulma

Kolmas näkökulma lasten osallisuuteen on kasvattajan oma ammatillinen kehittyminen. Asiantuntijuuden kehittymiselle ei ole riittävää se, että uusia asioita opitaan vain tiedollisella tasolla. Tällöin oppiminen on pinnallista eivätkä uudet ajatusmallit tai käsitteet siirry käytännön pedagogiseen työhön. Tauriainen (2000, 35) toteaa tutkimusten osoittavan, että totuttujen käytäntöjen muuttaminen on vaikeaa, vaikka uusi kasvatuskäsitys olisikin tiedon ja asenteen tasolla omaksuttu.

Asiantuntijuuden kehittymisen edellytys on omien käytäntöjen reflektointi ja sen kautta toiminnan taustalla olevan hiljaisen tiedon olemassaolon tiedostaminen. Tässä on kyse oman oppimisen itsesäätelyyn tarvittavista metakognitiivisista ja reflektiivisistä taidoista. (Turja 2007, 174.)

Kupila (2007, 45, 50-51) käyttää tutkimuksessaan käsitteitä reflektio ja kriittinen reflektio. Hän toteaa erityisesti kriittisen reflektion auttavan merkitysperspektiivien muuttamisessa. Oleellista on, että kasvattaja tunnistaa ja tiedostaa omat vanhat merkitysperspektiivinsä. Työkäytäntöjä kriittisesti arvioiva kasvattaja arvioi itseensä ja työyhteisönsä kohdistamia sekä kasvatukselle asetettuja yhteiskunnallisia odotuksia.

On tärkeää, että kasvattaja ymmärtää, miksi hän toimii sillä tavalla kuin toimii ja muuttaa toimintaa, jos se perustuu väärin ja rajoittaviin toimintamalleihin. Kupila esittelee tutkimuksessaan myös Mezirowin merkitysperspektiivin muutosprosessin. Tämä muutosprosessi alkaa usein hämmennystä aikaansaavilla ristiriidoilla, jolloin kasvattaja kokee olevansa jonkinlaisessa ongelmatilanteessa ja tämä saa aikaan tarpeen itsetutkiskelulle. Tällainen ristiriita voi käynnistää prosessin, jonka seurauksena kasvattaja oppii uuden ja tarkoituksenmukaisemman toiminta- ja ajattelutavan. Kasvattaja alkaa näin pohtia ja arvioida omaa toimintaansa ja ajatteluaan.

Myös Tynjälän (1999, 167) mukaan kognitiivinen ristiriita on yksi keino herätä pohtimaan toimintamme taustoja ja vaikuttimia. Kognitiivinen ristiriita syntyy, kun oppijalle osoitetaan hänen arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitysten välinen ristiriitaisuus. Tauriainen (2000, 204, 215-218) mukaan kuuntelemalla lasten näkemyksiä ja tulkitsemalla niitä avoimin mielin, aikuisella on mahdollisuus saada uusia näkökulmia toimintaansa ja tulla tietoisemmaksi omasta pedagogisesta ajattelustaan. Aikuiselle saattaa syntyä tarve lähteä etsimään uusia toimintatapoja, uutta tietoa sekä uusia merkityksiä pedagogiselle työlleen. On tärkeää, että aikuinen suhtautuu vakavasti lasten kysymyksiin ja on valmis muuttamaan omaa toimintaansa antamalla tilaa vaihtoehtoisille tavoille toimia. Aikuisella tulee olla herkkyyttä tulkita lasta tämä omista lähtökohdista käsin. Turjan (2007, 174-175) mukaan lapsille on tyypillistä elää nykyhetkessä ja kokea asiat merkityksellisiksi sen hetkisistä tavoitteistaan ja kokemuksistaan käsin. Aikuinen suuntautuu enemmän pitkän aikavälin tavoitteisiin. Tämä erilainen suuntautuminen elämään luo itsessään kuilua lasten ja aikuisten maailmojen välille. Aikuiset saattavat myös väheksyä sellaisia lasten näkökulmia, jotka eivät ole aikuiselle merkityksellisiä. Aikuisen olisikin tärkeää unohtaa omat lähtökohtansa ja asenteensa silloin, kun hän lähestyy lapsen näkökulmaa. Tällöin aikuisella olisi parempi mahdollisuus kuulla, seurata ja tulkita lapsen viestejä.

Oman toiminnan itsesäätelyyn ja kehittymiseen tarvitaan metakognitiivisia taitoja. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 232-235) mukaan ymmärryksen syvyyden ja oman osaamisen arvioiminen ovat esimerkkejä metakognitiivisista taidoista. Näiden itsearvioinnin taitojen avulla säätelemme ja arvioimme omaa toimintaamme. Metakognitiolla on suuri merkitys taitavan toiminnan kehittämisessä, esimerkiksi oppimaan oppimisessa sekä uusien käsitteiden oppimisessa.

Hujala ym. (1998, 144) toteavat, että behavioristisen kasvatustradition säilymistä käytännön työssä voidaan selittää sillä, että se tarjoaa kasvattajalle selkeitä ja aikuiselle johdonmukaisia toimintatapoja. Samalla korostuu aikuisen valta-asema suhteessa lapseen. Kasvatuskäytännöissä on havaittavissa kontrollin ja vallankäytön rakenteita. Lapsiryhmän kontrollointi on ollut perinteisesti yksi varhaiskasvattajan ammatillisuutta mittaava tekijä.

Hujalan ym. (1998, 144-145) mukaan behaviorismiin perustuva ammatillisuus on syvällä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja sen perusteiden muuttuminen on hidasta ja vaikeaa. Tämä johtuu Hujalan ym. mielestä siitä, että suomalaisten päivähoitotyöntekijöiden ajattelu on hyvin käytäntöorientoitunutta. Kasvatusajattelu perustuu pitkällä aikavälillä muodostuneisiin näkemyksiin eivätkä uudet lapsilähtöisen pedagogiikan suuntaukset konkretisoidu muutoksiksi, jotka näkyisivät käytännön toiminnassa. Esimerkiksi tiukkaa päiväjärjestystä ja toiminnan samanaikaisuutta on vähennetty, mutta lasten todelliset vaikuttamisen mahdollisuudet ovat edelleen vähäiset.

3 LASTEN OSALLISTUMISEN FOORUMIT PÄIVÄKODISSA

3.1 Kasvattaja mahdollistajana

Lapsen kuuleminen ja lapsen näkökulmaan keskittyminen voi tarjota kasvattajalle oivan mahdollisuuden lähteä tarkastelemaan omaa pedagogista ajatteluaan ja toimintamallejaan. Lapset jäsentävät ja ymmärtävät maailmaa eri tavalla kuin aikuinen. Kun kasvattaja kuuntelee ja tulkitsee lasta avoimin mielin, voi hän saada uusia näkökulmia omalle toiminnalleen ja kehittää näin omaa ammatillisuuttaan ja asiantuntijuuttaan. Aikuinen voi oppia yhdessä lapsen kanssa.

Turjan (2007, 174-175) mukaan keskeistä on se, että aikuiset asennoituvat vakavasti lasten näkökulmiin. He ovat valmiita luopumaan omista suunnitelmistaan ja tulkinnoistaan ja antamaan näin tilaa vaihtoehtoisille tavoille toimia. Aikuinen saattaa vähätellä ja sivuuttaa sellaisia lasten näkemyksiä, jotka eivät ole aikuisen näkökulmasta merkityksellisiä ja mielekkäitä. Aikuisen tulisi siirtää omat lähtökohtansa ja asenteensa sivuun silloin, kun hän lähestyy lapsen näkökulmaa. Näin hän kykenisi kuulemaan, seuraamaan ja tulkitsemaan lasten viestejä ja tarkoituksia selkeämmin. Emilssonin ja Folkessonin (2004, 221) mukaan lapsen näkökulman huomioonottaminen vaatii aikuista arvostamaan lasten omaa kulttuuria ja heidän tapaansa nähdä ja kokea maailmaa. Tärkeintä on, että aikuisella on riittävästi aikaa seurata lapsia ja olla heidän kanssaan läsnä aidossa vuorovaikutuksessa.

Jotta pystytään toimimaan yhdessä lasten kanssa ja ottamaan heidän ideansa ja aloitteensa huomioon, on ensin selvítettävä lasten ajatukset ja toiveet. Usein ensimmäisenä mieleen tulee kysyä asiaa lapsilta itseltään. Tutkimuksissa (mm. Riihelä 1996) ja käytännön työssä on kuitenkin tullut esiin, että lapsilta kysyminen on vaikeaa. Lapset ovat tottuneet siihen, että heiltä kysytään sellaisia kysymyksiä, johon aikuinen jo tietää vastauksen. Kasvatus- ja opetustilanteessa aikuinen käyttää kysymyksiä saadakseen lapsen toimimaan haluamallaan tavalla. Kysymiseen liittyy aina myös vallankäyttö. Se joka kysyy, tekee aloitteen. Jos toiminta perustuu vain aikuisen kysymyksille, osoittaa se, ettei lasten kysymyksille ole tilaa. Karlssonin mukaan tutkimuksissa ilmenee, että mitä enemmän aikuinen kysyy, sitä vähemmän lapset kysyvät. Aikuisten kysymystulva passivoi lasta. Innostava tilanne syntyy, kun molemmat osapuolet ovat aidosti kiinnostuneita siitä, mitä toinen ajattelee. Yhdessä pohditaan ja tuodaan esiin monia tapoja tulkita asioita. Tällainen keskustelu perustuu vastavuoroisuuteen ja kumppanuuteen. (Karlsson 2000, 34-36.)

Jatkuva arvostelu, arviointi ja lapsen kohdistuvat negatiiviset käsitykset ja odotukset heikentävät lapsen itsetuntoa, ja usko omaan kykyihin heikkenee. Nämä ovat esteitä oppimiselle. Powell (1996, 8-9) korostaa lapsen oppimisen tukemisessa erityisesti keskustelua ja pohdintaa, herättelevien kysymysten sekä lasten omien kysymysten merkitystä. Tässä suurin pedagoginen virhe on rohkaista lasta näkemään aikuinen kysymysten esittäjänä ja lapsi niihin vastaajana. Tässä ajattelutavassa palataan behavioristiseen näkemykseen aikuisesta tiedon jakajana. Kysymysten esittäminen on pienille lapsille luontainen tapa oppia ja ottaa asioista selvää. Aikuisten suhtautuminen kysymyksiin vaikuttaa paljon siihen, säilyttääkö lapsi aktiivisuutensa kysymysten esittäjänä. Parhaimmillaan lapsen esittämä kysymys voi toimia yhteisen oppimisprosessin lähtökohtana. Kysymykseen voidaan lähteä etsimään vastausta yhdessä tutkien ja pohtien. Kysymykset myös tarjoavat aikuiselle tärkeää tietoa lapsen ajattelun kehityksestä ja kiinnostuksen kohteista. Lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollistamisessa tärkeäksi tekijäksi muodostuu aikuisen tarjoaman tuen lisäksi oppimisympäristö. Aktiivista oppimista edistävän ympäristön tulee sisältää monipuolisia materiaaleja ja välineitä, joiden avulla lapsi voi havainnoida, tutkia ja ratkaista eteen tulevia ongelmia.

Kasvatuksessa ja opetuksessa esiintyy vielä harvoin dialogista, vastavuoroista tai demokraattista vuorovaikutusta. Tilanteet muodostuvat sen sijaan usein kolmesta osasta: aikuinen esittää aloitteen, yleensä kysymyksen, johon lapsi vastaa ja lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Sitten aikuinen siirtyy seuraavaan kysymykseen, joka usein aloittaa uuden asian. Vuorovaikutus on katkonaista ja perustuu aikuisen tekemiin aloitteisiin sekä lapsen jatkuvaan arvioimiseen. Tällaisessa arvioivassa ja ammattilaisten kysymyksiin perustuvassa toimintatavassa ei lapsella ole tilaa esittää omia ideoitaan ja itselleen tärkeitä ajatuksia. Lapsen huomiosta suurin osa menee siihen, että hän yrittää keksiä, millaisen vastauksen aikuinen haluaa. Oppimisen kannalta tilanne siis on päinvastainen kuin pitäisi: lapsi on ammattilaisen toiminnan kohteena eikä oppimisen ytimessä oleva aktiivinen kyselijä, pohtija ja kokeilija. (Karlsson 2005, 26-27.)

Karlsson (2005, 36-39) esittää kolme aikuisen tapaa toimia. Ensimmäinen tapa on itseään vahvistava toimintatapa. Siinä aikuinen poimii lapsen puheesta asioita ja ajatuksia, jotka tukevat hänen omia mielipiteitään. Näin lapsi on aikuisen toiminnan kohde, jolla ei ole mahdollisuutta kertoa omaa näkökantaansa. Toinen toimintatapa on vaikuttamaan pyrkivä. Aikuinen pyrkii muuttamaan ja kehittämään lasta ja lapsen tapaa toimia sellaiseksi, mikä aikuisen mielestä on tärkeää. Tällöin lapsi nähdään puutteellisena ja ei-valmiina toiminnan kohteena. Vähemmän tärkeäksi jäävät lapsen tiedon tuottamisen sisältö ja tapa. Vastavuoroisessa, kohtaavassa ja osallistavassa toimintakulttuurissa aikuinen on kiinnostunut lapsen ajattelusta ja siitä miten lapsi tietoa tuottaa. Lähtökohdana on aikuisen pyrkimys selvittää miten monenlaisia ajatuksia ja perusteluja lapsella on ja miten eri tavalla tietoa voidaan tuottaa. Tällä tavalla aikuinen saa tietoa niistä lapsista, joiden kanssa työskentelee. Lasten kertoma nostaa esiin uusia kysymyksiä ja ideoita toiminnan jatkamisesta. Aikuinen ei jatkuvasti arvioi lasta eikä toiminta perustu lasten puutteisiin. Kohtaava ja kumppanuuteen perustuva toimintakulttuuri on vastavuoroista ja aikuiset ja lapset hyväksyvätään aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina.

Oppiminen ja kasvu ovat mahdollisia silloin, kun oppija on aktiivinen kyselijä, leikittelijä ja toimii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toimintasuunnitelmien sekä opetussuunnitelmien perusteet vaativat näkemään lapsen aktiivisena toimijana.

Tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että lapsella on usein melko passiivinen osa toiminnassa. Lapsella on vain harvoin mahdollisuuksia vaikuttaa kasvatukseen ja opetuksen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2005, 25-26.) On kuitenkin selvää, että kun lapset saavat itse suunnitella toimintaansa, he ovat motivoituneita ja kiinnostuneita.

3.2 Lasten osallistuminen suunnitteluun

Suunnittelu on perinteisesti päivähoiton pedagogisessa toiminnassa keskeisessä asemassa. Se ilmentää omalla tavallaan henkilöstön ammatillisuutta ja sitä, mitä he pitävät työssään tärkeänä. Se, miten suunnitteluprosessi on päiväkodissa rakentunut, osoittaa myös organisaation vallanjakoa. Suunnittelu painottuu pääasiassa toimintatuokioihin ja sisältöalueisiin, jolloin suunnitellaan ja organisoidaan koko ryhmän toimintaa. Tällöin yksittäisen lapsen yksilöllisyys ja erityisyys helposti unohtuvat. Aikuisen omat tavoitteet ja mielenkiinnonkohteet ohittavat lapsen aktiivisuuden ja kiinnostuksen. Myös päiväkodin rutiinit ja päivärhythmi ohjaavat toiminnan suunnittelua ja luovat sille oman rakenteen. Aikuisen olisikin uskallettava kyseenalaistaa tietyt rutiineja ja aikatauluja, jotta lasten osallistuminen voitaisiin mahdollistaa.

Hujala ym. (1998) toteaa, että huolimatta siitä, että oppimista on tutkittu viime vuosina paljon, ja että oppimisen teorioissa on tapahtunut muutoksia, behaviorismin vaikutukset näkyvät yhä nykyisessä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Oppimisessa ja toiminnassa korostetaan aikuista toimintatuokioiden suunnittelijana ja vetäjänä. (Hujala ym. 1998, 34-35.) Käytännön toiminta voidaan jakaa aikuislähtöiseen ja lapsilähtöiseen toimintaan. Aikuisjohtoisuus tarkoittaa sitä, että vain aikuisella on tieto siitä, miten lasta tulee opettaa ja kasvattaa. Perinteisesti päivähoitotoiminta on järjestetty siten, että ammattilainen eli aikuinen suunnittelee toiminnan ja antaa virikkeitä lapsille. Lapset harjoittelevat ja totuttelevat suunnitelmiin. Lopuksi lapsen toimintaa arvioidaan aikuisen määrittämien kriteerien pohjalta. (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 106-108; Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 195-197.)

Emilssonin ja Folkessonin (2004, 219) tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä on osallistuminen kasvatuksellisissa käytännöissä. He ovat tutkineet, millaista on lasten osallistuminen kahdessa erilaisessa toimintakulttuurissa, joissa opettajan kontrollin määrä vaihtelee. Toisessa kulttuurissa toiminta on vahvasti suunniteltua (strong framing) ja toisessa suunnittelu on väljempää (weak framing). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että aikuisen tarkasti suunnittelema toiminta rajoittaa lapsen mahdollisuuksia osallistua, kun taas aikuisen väljempi suunnittelu antaa lapsille mahdollisuuksia osallistua omalla tavallaan toiminnan kulkuun. Osallistuva opettaja, joka luo merkityksellisen oppimisympäristön ja on läsnä tukemassa ja vastaanottamassa lapsen viestejä, on tärkeä osallistumisen mahdollistaja.

Konstruktivistisessa oppimisen pedagogiikassa kasvattajan toimintaa ohjaa lapsilähtöisyys. Lapsi nähdään aktiivisena oman oppimisensa subjektina. Aikuinen ei tarjoa lapsille valmiiksi rakennettuja oppimiskokemuksia vaan antaa tilaa lapsen omalle oppimisprosessille. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi muodostavat jatkuvan prosessin. Varhaiskasvatuksen suunnittelun lähtökohtana on henkilökunnan, vanhempien ja lasten välinen yhteistyö. Suunnittelun edellytyksenä on kasvattajan tietoisuus omasta toiminnastaan. Tietoisuus tarkoittaa sitä, että kasvattajalla on kyky eritellä omia toimintatapojaan, kasvatusajatteluaan ja käsitystään lapsen oppimisprosessista. Kasvattajan tulisi pohtia esimerkiksi miten lapsi oppii, miksi minä toimin tietyllä tavalla, onko oma toimintani lapsilähtöistä, millaisia lapset ovat ja millaisia ovat toiminnan tavoitteet ja keinot niihin pääsemiseksi. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on tavoitteellista toimintaa. Lapsilähtöisen suunnittelun pohjalla olevat tavoitteet ovat prosessitavoitteita. Suunnitelmissa pidetään tärkeänä sitä, miten lapsi oppii eikä sitä mitä lapsi oppii. (Hujala ym. 1998, 56, 66-69.)

Bredenkamp ja Rosegrant (1992, 70-71) esittävät lapsilähtöisen suunnittelumallin, joka on sovellettaessa myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen. He nimittävät mallia transformationaaliseksi eli muuntautuvaksi suunnitelmaksi. Muuntautuvalla suunnittelulla ominaista on avoimuus ja joustavuus. Suunnitelmaa muokataan lasten kiinnostuksen ja tarpeiden mukaan. Muuntautuvuuden voidaan ajatella olevan kaksipuolista. Suunnitelmalla pyritään tavoitteelliseen lapsen kasvu-, kehitys- ja

oppimisprosessin tukemiseen, mutta toisaalta lapset myös muuttavat suunnitelmaa toiminnallaan.

Muuntautuvan suunnitelman keskellä on lapsi sosiokulttuurisessa ympäristössään. Sosiokulttuurisen näkemyksen ja kontekstuaalisen kasvun teorian mukaan lasta ja oppimista ei voida tarkastella erillään siitä ympäristöstä ja kulttuurista, missä hän elää. Opetussuunnitelmassa huomioidaan lapsen yksilöllisyys. Kasvattaja on tietoinen oppimisen ja kehityksen jatkuvuudesta ja hän tiedostaa lapsen kiinnostuksen kohteet, kehityksen tason ja lähikehityksen alueet. Kasvattaja tuntee myös lapsen aikaisemmat tiedot opittavasta teemasta. (Bredekamp & Rosegrant 1992, 71-72.)

Aikuisen ohjaamat tilanteet eroavat selkeästi lapsen spontaanista tavasta toimia, jossa jatkuvaan oppimisvirtaan kuuluu erottamattomasti leikki ja ilo, vastavuoroisuus ja itse toimiminen. Olisi siis löydettävä toimintatavat, jotka ovat lapselle luontaisia. On vasta ryhdytty pohtimaan, miten huomioida lapsen ominaisia tapoja tuottaa tietoa, oppia ja luoda uutta. Sekä sitä, miten lapset käytännössä voivat aidosti ja aktiivisesti osallistua toimintaan. Tiedon tuottaminen ei tarkoita vain tiettyä tapaa oppia. Tuottaessaan tietoa ihminen yhtä aikaa oppii, opettaa ja leikkii. Tiedon tuottaminen synnyttää uusia oivalluksia, yllättäviä yhdistelmiä ja erilaisia näkökulmia. Siihen tarvitaan leikin elementtejä. Leikki on tehokkain oppimisen strategia. Lapsille luontaisen oppimisen ymmärtämiseen ja käyttöönottoon tarvitaan lapset aikuisten oppaiksi. (Karlsson 2005, 28.)

3.3 Leikki lasten osallistumisen foorumina

Leikki ajatellaan usein lasten aktiivisuuden kentäksi. Lapset saavat vapaassa leikissä toteuttaa itseään, päättää mitä tehdään ja kuka tekee. Lapsi saa osallistua ja olla aktiivinen ilman aikuisen puuttumista. Strandell (1995, 16) näkee tässä ajattelussa myös vaaransa. Kun lasten toiminnot ja aktiivisuus käsitetään automaattisesti leikiksi, jää lasten toiminnan monet muut puolet leikin varjoon. Se mikä ei ole leikkiä, ei ole

myöskään lasten aktiivisuuden aluetta. Leikki on kuitenkin vain yksi osoitus lasten aktiivisuudesta. Lapsen päivä päiväkodissa koostuu monista muistakin osa-alueista.

Aikuiset vähättelevät usein lasten leikkiä eikä leikkiä pidetä hyödyllisenä. Aikuiset arvostavat usein lasten leikissä vain sitä, minkä he näkevät jonkun asian opetteluksi tai harjoitteluksi. Leikkiä pyritään muokkaamaan tavoitteelliseksi esimerkiksi yhdistämällä leikkiin elementtejä, joiden kautta opetellaan vuoron odottamista tai sääntöjen mukaan toimimista. Leikin ilo ei kuitenkaan synny näistä asioista. Lapsi oppii leikkiessään, mutta ei leiki oppiakseen. (Karlsson 2005, 21.)

Leikissä lähes kaikki on mahdollista ja kaiken voi muuttaa. Leikkiessään lapsen ei tarvitse pinnistellä oppiakseen, suorittaakseen tai ollakseen aikuiselle jonkin arvoinen. Lapsilla on omia leikkejä, joihin he eivät tarvitse aikuista mukaan. On myös leikkejä, joihin aikuinen otetaan mukaan. Kun aikuinen heittäytyy leikkiin, on se osoitus siitä, että aikuinen on kiinnostunut lapsesta ja heidän kanssa olemisesta. Leikki on lapselle luontainen tapa toimia. Aikuisen tehtävänä on luoda leikille sopivat puitteet ja järjestää sille tarpeeksi aikaa. Aikuisen haasteena on myös seurata leikkiä, havainnoida ja kirjata ylös lasten leikkejä sekä ottaa niistä tulevia aiheita ja ideoita mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lapsilla on omaa kulttuurituotantoa, joka syntyy leikeissä. Tämä jää helposti piiloon, koska lasten asema on vielä usein näkymätön ja ajatellaan, että lapsi tarvitsee aikuisen ohjaamaan ja opettamaan asioita. Lapset tarvitsevat aikuisen apua tallentamaan tätä arvokasta kulttuuria. (Karlsson 2005, 22, 29.)

Lasten toimintaa on vaikea arvostaa ja arvioida sellaisenaan. Usein ajatellaan, että lasten toiminnan on johdettava johonkin, esimerkiksi seuraavaan kehitystasoon. Tämä ajattelu liittyy myös siihen, mitä lasten ominaisimmasta toiminnasta, leikistä ajatellaan. Kulttuurissamme vallitsee näkemys, jonka mukaan lapsilla on oikeus leikkiin ja leikin ajatellaan takaavan hyvän lapsuuden. Strandellin (1995, 9) mukaan leikkiin suhtautuminen liittyy kuitenkin samalla tavalla ulkopuoliseksi jättämiseen ja erityiskohteluun kuin lapsuus muutenkin. Leikkiä pidetään lapsen aktiivisuuden perusmuotona ja lapsuuden luonteen ilmentäjänä. Leikki on Strandellin mukaan myös marginalisoitu. Moderni leikki on eriytynyttä toimintaa, joka edellyttää leluja ja varusteita sekä erityisiä leikkiin suunniteltuja tiloja. Muun muassa Philippe Ariés (1962) on osoittanut, että moderni leikki on tulos siitä, että lapset on suljettu yhteiskunnan

ulkopuolelle. Samalla leikistä on tullut erityisesti lasten toimintaa, josta aikuiset on suljettu pois.

Leikin kautta voidaan nähdä myös kaksi lapsen erilaista toimintakulttuuria. Hännikäinen (2005, 77) tuo esiin oppijoiden yhteisön. Se on ryhmä ihmisiä, joita yhdistää sama kiinnostuksen kohde ja ymmärrys siitä, mitä ollaan tekemässä ja oppimassa. Ryhmän toiminnan tuotokset ja tulokset syntyvät keskustelun ja neuvottelun kautta huolimatta ryhmän jäsenten erilaisesta tieto- ja taitotasosta. Tämä yhteisö voitaisiin ajatella olevan päiväkotiryhmä tai pienempi lapsista koostuva ryhmä, lapsen vertaisryhmä. Lapset elävät oppijoiden yhteisössä, mutta he elävät samanaikaisesti myös kahdessa kulttuurissa: virallisessa varhaiskasvatuskulttuurissa ja vertaiskulttuurissa. Virallinen varhaiskasvatuskulttuuri on yhteydessä valtakunnallisiin tavoitteisiin ja tehtäviin. Tässä virallisessa varhaiskasvatuskulttuurissa opettajalla on erityisasema, koska hänellä on pedagoginen tehtävä ja hänen työnsä on toimia opettajana. Vertaiskulttuurissa lapsilla on pääasema. Vertaiskulttuurille ominaista ovat lasten omat rituaalit, rutiinit ja tavat olla lapsia ja toimia lapsina huolimatta virallisesta varhaiskasvatuskulttuurista ja siitä, mitä opettaja heille opettaa ja mihin opettaja heitä ohjaa.

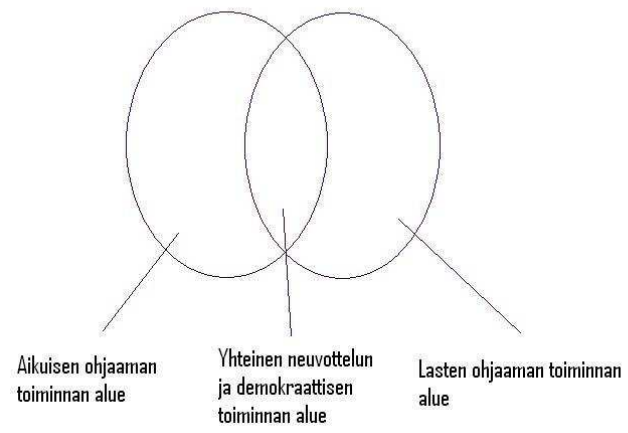
Myös Turja (2007, 188-189) esittää tutkimuksessaan ilmenneen kahtiajakautuneen yhteisön, jossa arjen rutiinit ja pedagoginen toiminta ovat aikuisen vastuulla, kun taas vapaan leikin tilanteet ovat lasten päätöksenteon ja suunnittelun areenoita. Turjan mukaan lasten vapaa ja omaehtoinen leikki on kasvatusyhteisössä lasten oma valtakunta, jossa lapsen on mahdollista harjoitella suunnittelua, neuvottelua ja päätösten tekemistä. Tämä on sellainen alue lasten toiminnassa, jota aikuinen haluaa suojella. Ne kasvattajat, jotka pitävät lapsilähtöistä pedagogiikkaa tärkeänä, haluavat antaa lisää aikaa lasten leikille, mutta käsitys aikuisen roolista leikissä vaihtelevat. Aikuinen saattaa jättäytyä liikaakin leikin ja lasten toiminnan ulkopuolelle. Turja peräänkuuluttaakin tilaa lasten ja aikuisten yhteiselle demokraattiselle osallistumiselle.

Nykyisessä mallissa lapsi opettelee neuvottelu-, päätöksenteko- ja suunnittelutaitojaan vertaisryhmässä ilman aikuisen tukea ja mallia. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 232-235) mukaan metakognitiivisten taitojen kehittämisessä merkittävä rooli on sosiaalisilla kokemuksilla, joita lasta ympäröivä yhteisö hänelle välittää. Erityisen

tärkeä merkitys on sillä, miten yhteisön taitavammat jäsenet auttavat lasta tulemaan tietoiseksi omasta toiminnastaan ja ajattelustaan. Yhdessä toimiessaan aikuiset ja lapset voivat täydentää toinen toistaan ja tarjota näin sosiaalista tukea. Emotionaalinen tuki tulee esille siinä, kuinka toisten luottamus toimijan mahdollisuuksiin, saa hänet usein ylittämään itsensä. Lapsi oppii säätelemään omaa ajatteluprosessiaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun hän saa kokemuksia toisten ajattelusta ja tiedonkäsittelytavoista, hän oppii myös tiedostamaan omia ajattelu- ja päättelyprosessejaan. Metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittymistä voidaan tukea sellaisessa yhteisössä, jossa lapsella on mahdollisuus tutustua omiin ja toisten metakognitiivisiin prosesseihin.

Oppiakseen metakognitiivisia taitoja lapsi tarvitsee tuekseen tasavertaisen aikuisten ja lasten yhteisen toiminnan ja oppimisen yhteisön, jossa aikuinen jäsentää lapselle hänen tapansa ajatella ja toimia. Tässä samassa oppimisen yhteisössä myös aikuinen on oppija. Hänellä on mahdollisuus oppia lasten tavasta ajatella, oppia ja kokea asioita. Yhdessä harjoitellaan neuvottelu-, päätöksenteko- ja suunnittelutaitoja.

Seuraavassa esitän piirroksena sen mahdollisen tavoitteen, johon varhaiskasvatuksessa tulisi pyrkiä (Kuvio 1). Lasta ei jätetä aikuisten yhteisön ulkopuolelle, vaan aikuiset ja lapset toimivat yhteisen toiminnan ja oppimisen yhteisössä, jossa kaikki ovat tasavertaisessa asemassa. Varhaiskasvatuskulttuurissa on erotettavissa aikuisen ohjaaman toiminnan alue (virallinen varhaiskasvatuskulttuuri) ja lasten ohjaaman toiminnan alue (vertaiskulttuuri). Esitän nämä alueet kahtena soikiona, joiden toisensa leikkaavaan alueeseen syntyy yhteisen neuvottelun ja demokraattisen toiminnan alue.



KUVIO 1 Varhaiskasvatuskulttuurin toiminta-alueet.

4 VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTI SUOMESSA JA SAKSASSA

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdessa maassa, Suomessa ja Saksassa. Molempien maiden varhaiskasvatuksessa on yhteisiä piirteitä, mutta löytyy myös asioita, jotka ovat tyypillisiä vain ko. maalle. Nämä erilaiset kontekstit saattavat vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen tulokset näyttäytyvät. Tämän vuoksi esittelen seuraavaksi lyhyesti molempien maiden varhaiskasvatuskontekstit pääpiirteittäin siten, että ensin esittelen saksalaisen kontekstin ja sen jälkeen suomalaisen.

4.1 Varhaiskasvatus Saksassa

Lasten päivähoitoa Saksassa on tarjolla monessa muodossa. Yleisin päivähoitomuoto on päiväkotitoiminta. Jokainen 3-6-vuotias lapsi on oikeutettu päivähoitopaikkaan ja heille tarjottu varhaiskasvatus on samalla osa perusopetusta. Sen vuoksi 3-6-vuotiaille tarjotun päivähoiton status on korkeampi kuin alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton. Päiväkotien ryhmäjaot vaihtelevat päiväkodeittain. Yleisin jako on ns. kolmijako, jossa lapset jaetaan iän mukaan kolmeen ryhmään: alle 3-vuotiaat (Krippen) ja 3-6-vuotiaat (Kindergärten). Lapset voidaan jakaa myös ns. sekaryhmiin, jolloin ryhmissä on eri-ikäisiä lapsia. Päiväkodit tarjoavat puolipäivä- ja kokopäivähoitoa. Koululaisille tarjotaan iltapäivähoitoa 14-vuotiaaksi asti (Horte) Iltapäiväkerhoja järjestävät mm. koulut ja kirkot. (OECD 2004a, 8-9.)

Hallinnollisesti päivähoito kuuluu sosiaali- ja hyvinvointipalveluihin. Päivähoidosta säädetään sosiaalisen lakikokoelman kahdeksannessa kirjassa (Achtes Buch Sozialgesetzbuch/Book Eight of the Social Code). Tämä artikla määrittelee päivähoiton tehtäväksi lasten kehityksen tukemisen sekä perheiden tukemisen kasvatustyössään. Tukeminen pitää sisällään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen osa-alueet, joita toteutetaan yhdessä perheiden kanssa. (OECD 2004b, 30-31.)

Päivähoidon sisällöistä ei ole olemassa yhtenäistä määräystä vaan se vaihtelee riippuen palvelun tuottajasta sekä osavaltioista. Päivähoidon yhteisenä lähtökohtana on kuitenkin tarjota hoitoa, kasvatusta ja opetusta lapsille ennen kouluikää ja koulun rinnalla. Johtoajatuksena on lapsi, jonka kokonaisvaltaista kehitystä tuetaan huolenpidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla. Vaikkei varhaiskasvatukselle ole valtakunnallista linjaa, löytyy päiväkodeista paljon samanlaisia toimintatapoja. Nämä yhteiset piirteet liittyvät päivän kulkuun, tiloihin sekä toimintaan. Tällaisia asioita ovat mm. aamupiiri, toiminnan ja vapaan leikin vuorottelu sekä ympäristön jakaminen erilaisiin toimintapisteisiin. Painopisteitä ovat yhteisöllisyys ja yksilön vastuu, kehittymisen yksilöllisyys, kokemuksellisuus, oppimisen sosiaalinen konteksti sekä leikki lapsen ominaisena toimintamuotona. Aikuisten ja vertaisryhmän tukea pidetään myös tärkeänä. (OECD 2004a, 42-43.) Tällainen toiminnan yhtenäisyys ja yhteiset piirteet ilman valtakunnallisia linjauksia ovat mahdollisesti opettajankoulutuksen välittämää.

Nämä edellä mainitut pääperiaatteet toteutuvat varhaiskasvatussovelluksessa, joka juontaa juurensa -70-luvun päivähoiton uudistukseen. Tämä uudistus perustuu Saul B. Robinssonin opetussuunnitelmateoriaan ja Paulo Freiren dialogipedagogiikkaan. (OECD 2004a, 42-43.) Ojalan (1985, 140-144) mukaan Freiren kasvatusteorian päähuomio on ihmiskäsityksessä ja kasvatusympäristössä. Ihminen tulee nähdä kasvatuksen subjektina. Kasvatuksen tulisi kehittää ihmisen tietoisuutta, jotta ihminen pystyisi itsenäisiin valintoihin. Freiren teorian mukaan kasvatuksen täytyy olla aktivoivaa ja lasten ja aikuisten välille täytyy muodostua dialogi. Dialogi on Freiren mukaan kasvatuksen kulmakivi. Se saa aikaan ihmisten välille tasavertaisen vuorovaikutussuhteen. Lapsi nähdään aktiivisena, tiedonhaluisena, teoistaan ja toiminnoistaan vastuussa olevana, itsenäisiin arviointeihin kykenevänä ja kasvattajan kanssa tasavertaisena subjektina. Dialogipedagogiikalla pyritään siihen, että oppija olisi oman elämänsä vastuullinen ohjaaja.

Freiren dialogipedagogiikkaan perustuvaa varhaiskasvatussovellusta kutsutaan tilannesidonnaiseksi lähestymistavaksi (Situationansatz/Situation-based approach). Tämä sovellus on ainoa pedagoginen konsepti, jota Saksassa valvotaan ulkopuolelta käsin. Tilannesidonnainen lähestymistapa on pedagoginen konsepti, joka perustuu lapsen ja tämän perheen sen hetkiseen elämäntilanteeseen ja sen mukaan ottamiseen kokemus- ja oppimisprosesseihin. Lapsi nähdään kokonaisuutena. Tilannesidonnainen lähestymistapa perustuu lapsen havainnoinnille ja siihen, että lapselle tarjotaan todellisia oppimistilanteita, joissa lapsi voi oppia kokemuksen kautta. Kasvattajan tehtävänä on ottaa selvää siitä, mitä lapsi jo osaa ja tietää ja mitä hän haluaisi vielä oppia ja kokea. Kasvattaja tukee lasta tämän mielenkiinnonkohteissa ja oppimistavoissa. Lasta kannustetaan tekemään päätöksiä ja ottamaan potentiaalinsa käyttöön. Tilannesidonnaiselle lähestymistavalle on ominaista myös vuorovaikutteinen suhde lasten ja aikuisten välillä, ikä- ja ryhmäjaot ylittävä työskentely, prosesseihin perustuva avoin suunnittelu, projektityöskentely pienissä ryhmissä, lasten osallistuminen ympäristön suunnitteluun sekä vanhempien osallistuminen ja yhteisöllisyys. (OECD 2004a, 43-44; OECD 2004b, 48-49.)

Päiväkotien henkilökunta koostuu kasvattajista (Erzieher/in), diplomi-sosiaalipedagogeista (Diplomsozialpädagog/in) ja diplomipedagogeista (Diplompädagog/in) sekä lastenhoitajista (Kinderpfleger/in). Suurin ammattiryhmä päiväkodeissa on kasvattajat. Heitä koulutetaan sosiaalipedagogisessa ammattiopistossa (Fachschule für Sozialpädagogik). Koulutus on kolmivuotinen ja siihen sisältyy vuoden harjoittelu päiväkodissa. Diplomi-sosiaalipedagogeja koulutetaan kolmesta neljään vuoteen ammattikorkeakoulussa. Diplomipedagogit opiskelevat vähintään neljä vuotta yliopistossa erikoistuen esimerkiksi pikkulapsipedagogiikkaan, sosiaalipedagogiikkaan tai varhaispedagogiikkaan. (OECD 2004a, 79-80.)

Saksalaisen päiväkodin päivärytmi poikkeaa jonkun verran suomalaisesta päiväkodista ja sen vuoksi esitän seuraavaksi erään tutkimukseeni osallistuneen päiväkodin päivärytmin. Päivän kulku noudattelee samoja periaatteita muissakin päiväkodeissa. (Der Katolische Kindergarten St. Laurentius, päiväkodin esite, 2005.)

07.30-09.00

Lapset tulevat päiväkotiin

08.00-12.00	Lapset syövät aamupalan (tuodaan kotoa) liukuvasti silloin, kun haluavat Vapaata leikkiä; tarjolla myös pelejä ja kädentyömahdollisuuksia Projektityöskentelyä pienissä ryhmissä Yhteinen kokoontuminen (keskustelua, lauluja, satuja ym.) Ulkoilua (lasten mieltymyksen, sään ja leikki-innostuksen mukaan, ei välttämättä joka päivä)
12.00-12.30	Puolipäiväiset lapset haetaan kotiin
12.30-13.45	Lounas lapsille, jotka ovat ns. Blockkinder eli syövät lounaan päiväkodilla Rauhoittumishetki (Mittagsruhe)
13.45-14.00	Lounastavat puolipäivälapset (Blockkinder) haetaan kotiin
14.00-14.15	Puolipäivälapset, jotka käyvät lounaalla kotona, voivat palata päiväkotiin
14.00-16.00	Vapaata leikkiä yhdessä ryhmässä Kokopäivälapset ja iltapäivähoidossa olevat puolipäivälapset haetaan kotiin
16.00	Päiväkoti sulkee ovensa

4.2 Varhaiskasvatus Suomessa

Valtakunnallisella tasolla suomalaista varhaiskasvatusta on aikaisemmin ohjannut päivähoidon Kasvatuskomitean mietintö (1980) sekä Laki ja asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Vuodesta 2000 varhaiskasvatukseen on vaikuttanut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja vuodesta 2003 lähtien Varhaiskasvatuksen suunnittelun perusteet.

Aikaisemmin päivähoito on nähty enemmänkin sosiaalipalveluna kuin varhaiskasvatuksena. Päivähoiton merkitys kotien kasvatustyön tukijana on ollut oleellinen. Lapsen aktiivinen toimijuus on tällöin ollut toissijaista. Sosiaalihuollituksen

yleiskirjeet (mm. Iloiset toimintatuokiot 1975, Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1986, Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1988), jotka ovat ohjanneet päivähoidon toteuttamista, ovat hyvinkin tarkasti antaneet ulkopuolisia ohjeita siitä, minkälaisia sisältöjä varhaiskasvatuksessa tulisi olla. Kuitenkin 1980-luvulta lähtien on alan oppikirjallisuudessa alettu korostaa lasten oma-aloitteisuutta ja aktiivista roolia oppimisessa (ks. esim. Hujala ym. 1998, Ojala 1985, Strandell 1995). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) perustuvat Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989, artikla 12) ja heijastavat uutta lapsilähtöistä oppimiskäsitystä.

Hujala ym. (1998, 4-5, 14-16) esittelevät suomalaisen varhaiskasvatuksen Educare-mallin. Siinä yhdistyvät päivähoidon merkitys sosiaalipalveluina, mutta myös varhaispedagogiikka ja esiopetus päivähoidon toisena tehtävänä. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostuu myös kontekstuaalisen kasvun malli. Siinä yhdistyvät päiväkotiki ja koti lapsen kasvu-ympäristönä sekä lapsen kanssa toimivien aikuisten elämänympäristö ja yhteiskunnan kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus. Lähtökohtana on se, että lapsi ei ole vain ympäristön vaikutuksen alainen, vaan hän kykenee vaikuttamaan systeemin toimintoihin. Lapsi muokkaa ja rakentaa lähiympäristönsä toimintaa omilla ajatuksillaan, valinnoillaan ja toiminnoillaan.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Lasten kuulemista ja osallistumista voidaan pitää yhtenä laadukkaan varhaiskasvatuksen tekijänä. Lasten näkökulmaa arvostavien varhaiskasvattajien tulisi luoda sellaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lasta ilmaisemaan itseään eri tavoin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Suomen vuonna 1991 ratifioima Lasten oikeuksien sopimus (1989, artikla 12) linjaa monia varhaiskasvatuksen asiakirjoja, joissa arvopohja muodostuu ihmisoikeuksista, tasa-arvosta ja demokratiasta, ja jotka velvoittavat kasvattajaa ottamaan lasten näkemykset huomioon arjen kasvatustyössä.

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millaisena saksalaiset ja suomalaiset lastentarhanopettajat näkevät lasten osallistumisen päiväkodin toiminnan suunnitteluun ja mitkä olivat ne asiat, joihin lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa. Tutkimuksella haluttiin myös selvittää miten lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli saada selville ne keinot, joilla lasten kuulemista tuettiin ja mitkä olivat niitä tilanteita päiväkodin arjessa, joissa varhaiskasvattajat kokivat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdolliseksi. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, millaista lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen olivat kahdessa eri maassa sekä näiden maiden varhaiskasvatuskulttuurissa.

Halusin tutkia kahden eri maan lastentarhanopettajien käsityksiä ja kokemuksia lasten osallistumisesta päiväkodin toimintaan, koska kaksi eri kulttuuria lisää variaation

mahdollisuuksia ja ilmiön eri puolien selkeämpää esiintuomista. Se myös auttaa tutkijaa etääntymään omasta varhaiskasvatuskulttuuristaan ja näkemään sen ulkopuolisin silmin. Samalla kahden kulttuurin tarkastelu auttaa kyseenalaistamaan itsestään selvinä pidettyjä asioita omassa varhaiskasvatuskulttuurissa.

Tutkimukseni pää- ja alaongelmat tarkensin seuraavasti:

1. Millaisena suomalaiset ja saksalaiset lastentarhanopettajat näkevät lasten osallisuuden päiväkodin toiminnassa?

1.1 Miksi lasten osallisuus on tärkeää?

1.2 Miten lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun?

1.3 Miten lapset osallistuvat toiminnan ja käytänteiden arviointiin ja kehittämiseen?

1.4 Mihin asioihin lapset voivat päiväkodissa vaikuttaa?

2. Mitkä ovat lastentarhanopettajien mukaan ne keinot, joilla lasta kuullaan?

3. Mitkä ovat lastentarhanopettajien mukaan ne tilanteet päiväkodin arjessa, joissa lasta kuullaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Valitsin tutkimusotteeksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen, koska halusin tutkimuksellani selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia tutkittavasta aiheesta ja laadullinen tutkimusote on avoin erilaisille kokemuksellisille variaatioille. Anttilan (2005, 276) mukaan laadullinen tutkimusote etenee käytännön ilmiöistä ja havainnoista yleiselle tasolle eli empiriasta teoriaan. Laadullisen tutkimuksen ideana on selitysmallin ja tulkinnan luominen tutkittavalle ilmiölle. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 151-155) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Todellisuuden moninaisuudesta seuraa, että tapahtumat muokkaavat toinen toistaan ja ilmiöistä voi löytyä monenlaisia suhteita ja näkökulmia. Tutkimukseen vaikuttavat myös tutkijan omat arvolähtökohdat. Ne vaikuttavat siihen, miten pyrimme ymmärtämään tutkimuksen ilmiöitä. Objektivisuus on piirre, jota on mahdoton saavuttaa, koska tutkija ja se mitä tiedetään, liittyvät saumattomasti toisiinsa.

Aineistonkeruumenetelmänä suositaan ihmistä tiedon hankinnan välineenä. Aineiston hankinnassa käytetään metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee esille. Yksi tällainen metodi on teemahaastattelu. Tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Aineistoa analysoidaan induktiivisesti, jolloin lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen

tarkastelu. Tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle on, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmaa muutetaan tarpeen mukaan. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2004, 155.)

6.2 Kohdejoukon valinta

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista harkinnanvarainen otanta, mitä myös tässä tutkimuksessa sovellettiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Näin ollen aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Tutkimukseni kohdejoukkona on yhdeksän lastentarhanopettajaa. Tutkimusta aloittaessani asuin Saksassa, joten valitsin viisi haastateltavaa Saksasta ja Suomeen palattuani haastattelin neljää suomalaista lastentarhanopettajaa. Valitsin haastateltavat harkinnanvaraisesti niin, että edustettuna olisi erilaisista lähtökohdista palvelujaan tarjoavia päiväkotia. Näin pyrin mahdollisimman monipuoliseen aineistoon. Yhdeksän haastateltavaa oli kahdeksasta eri päiväkodista. Haastateltavat valittiin 3-6-vuotiaiden lasten ryhmistä. Alun perin myös suomalaisia haastateltavia oli kymmenen, mutta väärinymmärryksen vuoksi yksi haastattelu oli alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Haastattelujen kuuntelemisen jälkeen totesin, että haastattelu erosi niin paljon muusta aineistosta, että päätin jättää sen pois.

Saksassa pyysin tutkimusluvat suullisesti haastateltavilta sekä kunkin päiväkodin johtajalta. Kirjallista tutkimuslupaa ei tiedustelujeni perusteella tarvittu. Suomessa hain kirjallisesti tutkimusluvan tutkimuskaupunkini päivähoidon johtajalta (Liite 1) ja oltuani ensin yhteydessä kunkin päiväkodin johtajaan, sain heiltä suostumuksen tutkimukseni suorittamiseen. Kaikkien haastateltavien osallistumisessa tärkeää oli vapaaehtoisuus.

Saksassa viidestä haastateltavasta kaksi työskenteli kaupungin omistamassa päiväkodissa (Sa1 - Sa2) ja kolme kirkon ylläpitämässä päiväkodissa (Sa3-Sa5).

Kaikissa kolmessa päiväkodissa toimi kolme lapsiryhmää. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta ryhmissä oli 25 3-6-vuotiasta lasta. Yhdessä päiväkodeista toimi ryhmä, jossa oli 15 4kk-6-vuotiasta lasta. Henkilökuntana ryhmissä oli tavallisesti lastentarhanopettaja ja joko lastenhoitaja tai auskultoiva opiskelija. Ryhmässä, jossa lapset olivat 4kk-6-vuotiaita, työskenteli lastentarhanopettajan lisäksi lastenhoitaja sekä avustaja. Päiväkodit tarjosivat kolmea erilaista aukioloaikaa. Osa lapsista noudatti ns. normaalia aukioloaikaa, jolloin lapset tuotiin päiväkotiin klo 07.30-09.00 ja haettiin kotiin ruokailemaan klo 12.30. Lapset voivat palata päiväkotiin kahdeksi tunniksi klo 14.00. Päiväkodit tarjosivat myös kokopäivähoitoa joko klo 07.00-14.00 tai 07.30-16.00.

Suomessa viidestä haastateltavasta kaksi työskenteli yksityisen päiväkodin palveluksessa (Su2 ja Su4) ja kaksi (Su1 ja Su3) kaupungin ylläpitämässä päiväkodissa. Päiväkodeissa toimi 1-5 lapsiryhmää. Tutkimuksessa mukana olevissa ryhmissä lapset olivat iältään 3-6-vuotiaita. Päiväkotien ryhmäkoot noudattivat niille asetettuja lakeja eli kolmea aikuista kohden oli 21 lasta ja vähintään yksi kolmesta työntekijästä oli lastentarhanopettaja ja loput lähihoitajia. Päiväkodit noudattavat normaalia aukioloaikaa klo 06 ja 18 välillä.

6.3 Aineiston hankinta

Saksalaiset haastattelut toteutin touko-kesäkuussa 2005 ja suomalaiset haastattelut syys-lokakuussa 2005.

Tutkimuksessani käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, jota kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemahaastattelun käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltua, koska se on tyypillinen tiedonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelun käyttö on perusteltua myös sen vuoksi, että sen avulla pystyin etenemään haastateltavien ehdoilla. Haastattelu tarjosi minulle myös mahdollisuuden tehdä tarvittaessa lisäkysymyksiä, mikäli aihealueesta nousi esiin ennalta arvaamattomia näkökulmia. Tämä korostui etenkin kerättäessä tietoa vieraassa

kulttuurissa. Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelu etenee teemojen mukaan. Haastattelun avulla pyritään keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan tehdä luotettavia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197-198.)

Aloitin haastatteluun valmistautumisen perehtymällä lasten osallisuutta ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevaan tutkimus- ja teorian tietoon sekä pohtimalla, mitkä ovat ne teemat, joista haluan tietoa haastateltaviltani. Tämän jälkeen laadin teemarunon, johon kirjasin keskustelun pääaiheet sekä joitakin tarkentavia kysymyksiä lähinnä itseäni varten. Haastattelujen teemoiksi muodostuivat seuraavat:

1. Taustatiedot (kuten lapsiryhmän koko, haastateltavan koulutus, työuran pituus...)
2. Lasten osallistuminen päiväkodin toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen (kuten kuka päiväkodin toiminnan suunnittelee, miten ja mihin asioihin lapset voivat vaikuttaa)
3. Lasten kuuntelemisen menetelmät ja tilanteet (kuten millä keinoilla saadaan lasten ajatukset selville, mitkä ovat ne tilanteet päivän aikana, jolloin lasten kuuleminen on mahdollista...)

Kirjoitin teemarunon ensin suomen kielellä (Liite 2) ja käänsin sen sitten saksan kielelle (Liite 3). Esitեսasin teemarunon kysymykset saksalaisella lastentarhanopettajalla, joka ei osallistunut muuten tutkimukseen. Tämän esihaastattelun tarkoitus oli testata lähinnä sitä, ymmärsikö haastateltava haastattelun teemat samalla tavalla kuin minä, joka olin kääntänyt tekstin vieraille kielelle. Tässä ei niinkään ollut tarkoitus tarttua kieliopillisiin tai oikeinkirjoituksellisiin seikkoihin, mutta sain näihinkin hyviä neuvoja ennen varsinaisia haastatteluja. Esitեսauksen jälkeen tein haastattelurunkoon joitakin korjauksia.

Kun teemarunko oli valmis, annoin jokaiselle saksalaiselle haastateltavalle pääteemat noin viikkoa ennen haastattelua etukäteen luettavaksi. Tämän tein siksi, että kyseessä oli minulle vieras kieli ja halusin varmistua siitä, että haastateltavat ymmärtäisivät teemat samalla tavalla kuin minä ja tarvittaessa voisivat kysyä tarkennuksia ennen virallista

haastattelua. Haastateltavilla oli näin myös mahdollisuus valmistautua teemojen käsittelyyn etukäteen. Osa haastateltavista olikin miettinyt asioita etukäteen ja kirjannut ylös ajatuksiaan. Toiset olivat vain tutustuneet pääteemoihin. Suomalaisten haastateltavien kanssa en nähnyt tarpeelliseksi toimittaa teemarunkoa etukäteen luettavaksi, koska tein haastattelut omalla äidinkielelläni eikä näin ollen välillämmä ollut kielimuuria. Koin, että pystyin haastattelutilanteessa tarkentamaan teemoja eri tavalla kuin vieraalla kielellä toimiessani.

Haastattelun ajankohdan sovin puhelimitse jokaisen haastateltavan kanssa henkilökohtaisesti. Tällöin kerroin myös saksalaisille haastateltavilleni, että toimitan teemarungon etukäteen tutustuttavaksi. Kaikki haastattelut, yhtä lukuun ottamatta, toteutettiin lastentarhanopettajien työpaikoilla. Yksi saksalainen haastattelu toteutettiin haastateltavan toivomuksesta hänen kotonaan. Saksalaiset haastattelut toteutettiin tätä yhtä lukuun ottamatta haastateltavien työajan päätyttyä, jossain päiväkodin vapaana olleessa, rauhallisessa tilassa. Yleensä tämä tila oli henkilökunnan huone. Suomessa haastattelut ajoittuivat lasten päiväuniaikaan ja tilana oli samoin joku vapaana ollut tila. Lähes kaikki haastattelutilanteet olivat rauhallisia eikä keskeytyksiä tullut. Yksi suomalainen haastattelu toteutettiin ryhmätilassa, jossa oli paljon häiriötekijöitä; muita työntekijöitä ja päiväunilta heräviä lapsia. Haastattelut kestivät puolesta tunnista reiluun tuntiin.

Haastattelutilanteet muistuttivat enemmänkin keskustelua kuin tiukasti ennalta laadittua kysymys kysymykseltä etenemistä. Toisaalta haastattelu eroaa keskustelusta siinä, että haastattelulla pyritään informaation keräämiseen ja se on päämäärähakuista toimintaa. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Kysymyksiä tekemällä haastateltava ohjaa tilannetta. Teema-alueet ja niihin kuuluvat kysymykset tulevat haastattelussa esiin siinä järjestyksessä, joka kulloisessakin haastattelussa tuntuu luontevimmalta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42, 103.)

Toteuttamiani haastatteluita luonnehtisin tutkimuskeskusteluiksi. Haastateltavat olivat hyvin yhteistyöhaluisia ja kokivat asiani tärkeäksi. Tämän vuoksi heitä ei haastattelun edetessä tarvinnut juurikaan motivoida vaan keskustelu eteni sujuvasti. Aloitin haastattelut pyytämällä luvan haastattelun nauhoittamiseen, mihin kaikki haastateltavat

suostuivat. Olin varautunut myös kirjoittamaan muistiin kaikki haastattelut, mikäli joku olisi kieltänyt nauhurin käyttämisen. Aluksi muutama haastateltava jännitti nauhuria, mutta jännitys laukesi nopeasti haastattelun edetessä.

Kaikki haastattelut alkoivat taustatietojen kertomisella. Tämän jälkeen etenimme teemarungon mukaisesti sitä kuitenkin liian tarkasti noudattamatta. Pyysin haastateltavaa kertomaan oman ryhmänsä toiminnasta ja lisäkysymyksillä ohjasin keskustelua niihin teemoihin, jotka olivat tutkimukseni kannalta olennaisia. Koin hyväksi sen, että en esittänyt suoria kysymyksiä vaan pyysin haastateltavaa nimenomaan kertomaan tietyistä asioista. Tällä pyrin siihen, ettei haastateltavalle tulisi sellaista oloa, että joku vastaus olisi oikea tai väärä. Tärkeää oli, että hän kertoi nimenomaan omasta näkemyksestään ja toimintatavastaan. Kaikki haastattelut etenivät sujuvasti teemasta toiseen. Joistakin teemoista keskusteltiin enemmän, toisista vähemmän. Haastattelujen loppupuolella tarkistin, että kaikki tärkeimmät teemat oli tullut käsitellyiksi ja esitin vielä tarvittaessa lisäkysymyksiä. Pyysin myös haastateltavien yhteystiedot mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten. Haastatteluja analysoidessani, en kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi ottaa haastateltaviin uudelleen yhteyttä.

6.4 Analyysin lähtökohdat

Laadullinen tutkimus nojaa ensisijaisesti aineistoonsa ja sen vuoksi sitä sanotaan tutkimuslogiikaltaan aineistolähtöiseksi (Anttila 2005, 184). Kvalitatiivisen tutkimuksen olennaisia vaiheita ovat analyysi sekä löydösten tulkinta ja esittäminen. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkiyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysillä pyritään muokkaamaan suuresta aineistosta ja tiedon määrästä mielekäs ja selkeä kokonaisuus. Koska jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen, myös tutkimuksessa käytetty analyysitapa on ainutlaatuinen. Tästä johtuen ei ole olemassa kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin sovellettavaa mallia, vaan jokaisen tutkijan on muodostettava itse juuri hänen tutkimukselleen ja aineistolleen sopiva analyysimenetelmä. (Eskola & Suoranta 1999, 138; Patton 1990, 371-372.)

Lastentarhanopettajille tekemiäni haastatteluja analysoin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan väljää teoreettista kehystä, jonka avulla analysoidaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen aineistojen sisältöjä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on tehdä päätelmiä aineiston suhteesta asia- ja sisältöyhteyteen. (Anttila 2005, 292.) Käyttämällä sisällönanalyysiä, pyrin saamaan tiivistetyn ja yleisen kuvan siitä, mitä lasten osallistuminen päiväkodin arjessa tutkittavissa kohteissani oli. Oman mielenkiintonsa tutkimusaineiston analyysin toi se, että aineistoa oli kerätty kahdesta eri maasta ja kulttuurista.

Ehnrooth (1990, 37-38) pitää kvalitatiivisen aineiston analyysin yhtenä peruseriaatteena käsittely- ja tulkintasääntöjen muodostamista. Ehnroothin mukaan käsittelyssä aineistosta poistetaan turha ja se muokataan helpommin eriteltävään muotoon eli aineisto tiivistetään. On tärkeää, että käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt määritellään huolellisesti, ja että taustaoletukset ja teoriat tuodaan esille. Tynjälän (1991, 394) mukaan tällöin varmistetaan tutkijan johdonmukaisuus ja se, että analyysitapa on myös muiden tutkijoiden toteutettavissa.

Kvalitatiivinen analyysi alkaa aineiston reflektiivisellä lukemisella. Tarkoitus on, että aineiston todellinen sisältö avautuu lukijalle. (Anttila 2005, 276.) Aineistoa luettaessa sitä tutkitaan ja sieltä etsitään säännönmukaisuuksia ja malleja. Samalla aineistosta poimitaan esille tulevia termejä, jotka kuvaavat kulloistakin teemaa. Nämä termit ovat Bogdanin ja Biklenin (1998) mukaan koodausluokkia, joiden avulla kerätty aineisto voidaan järjestää. Jos aineistonkeruussa on käytetty esimerkiksi teemahaastattelua, haastattelurunko on hyvä apuväline aineiston koodauksessa. Haastattelurungon tekemisessä on hyödynnetty aikaisempia tutkimuksia ja omaa kokemusta tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Aineistosta poimitaan ne tekstikohdat, analyysiyksiköt, jotka kertovat kyseisistä teemoista. Tämä on tulkinnallista työtä, jossa tutkija valitsee tekstikohdat hyvinkin subjektiivisesti. (Bogdan & Biklen 1998, 176; Eskola & Suoranta 1999, 152-153.)

6.5 Aineiston järjestäminen ja analysointi

Aloitin aineiston järjestämisen litteroimalla haastattelut. Litteroinnin aloitin heti haastattelujen jälkeen, jotta asiat olivat vielä muistissa. Litterointi toteutettiin siten, että ensin litteroin saksalaiset haastattelut, sitten suomalaiset. Purin haastattelut sanasta sanaan, mutta en kirjannut ylös esimerkiksi naurahduksia, hymähdyksiä tms., koska en kokenut niitä tutkimukseni kannalta olennaisiksi. Haastateltavat on erotettu toisistaan seuraavasti: saksalaiset haastateltavat Sa1...Sa5 ja suomalaiset haastateltavat Su1...Su4.

Litteroinnin jälkeen tutustuin aineistooni lukemalla sitä useamman kerran läpi ja samalla miettimällä aineiston koodausluokkia. Haastattelut on koodattu haastattelu kerrallaan, mutta niihin on sovellettu samoja pääluokkia. Luokittelin aineistoni ensin karkeasti tutkimusongelmieni ja haastattelunrunгон teemojen mukaisesti kolmeen eri luokkaan. Nämä luokat olivat: *lapset mukana suunnittelussa, arviointi ja lapsen kuulemisen menetelmät ja tilanteet*. Erottelin em. luokat värikynillä siten, että suunnitteluun kuuluvat kohdat aineistosta merkkasin punaisella, arviointiin kuuluvat vihreällä ja lapsen kuulemisen menetelmät oranssilla. Tämän jälkeen luin aineistoa uudelleen läpi ja merkkasin tarkempia koodausluokkia marginaaliin sen mukaan, mikä osa haastattelusta kuului mihinkin kolmesta pääteemasta. Tämä on analyysin kriittinen vaihe. Vaikka sanotaan, että aineistosta nousee teemoja, minä tutkijana kuitenkin määritin omaan ymmärrykseeni ja tulkintaani nojaten, mitä näkökulmia nostin haastatteluista esille. Samoin päätin millä perusteella ilmaisut kuuluivat tietyn teeman alle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102-103.)

Karkean luokittelun jälkeen testasin pääluokkieni soveltuvuutta lukemalla tekstiä uudelleen läpi ja tarkistamalla, sopiiko aineistoni näihin luokkiin. Tarvittaessa muodostin uusia pääluokkia alaluokkineen ja tarkensin jo olemassa olevia luokkia. Koska aineistostani nousi esiin myös muita lasten osallistumisen foorumeita kuin suunnitteluun osallistuminen, tein uudeksi pääluokaksi *lasten osallistuminen päiväkodin toimintaan*. Toiseksi pääluokaksi muodostuivat lasten *kuulemisen keinot* ja kolmanneksi lasten *kuulemisen tilanteet*. Lopuksi aineistoni on koodattu seuraavin pää- ja alaluokkin:

1. Lasten osallistuminen päiväkodin toimintaan
 - 1.1 Lasten osallistumisen tärkeys
 - 1.2 Lasten osallistuminen päiväkodin toiminnan suunnitteluun
 - 1.3 Lasten osallistumisen foorumit
 - 1.4 Osallistuminen toiminnan ja käytänteiden arviointiin ja kehittämiseen
2. Lasten kuulemisen keinot
3. Lasten kuulemisen tilanteet

Tulosten esittelyssä on käytetty suoria lainauksia haastatteluista. Saksalaiset haastattelut on ensin litteroitu alkuperäisellä kielellä ja tämän jälkeen olen suomentanut tekstit. Nämä lainaukset esitellään siten, että alkuperäiset ilmaukset ovat kursivoituna ja suomennokset ovat kursivoimattomina hakasuluissa. Suomalaiset alkuperäiset ilmaisut on esitetty myös kursivoituina.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta. Luotettavuutta tarkasteltaessa arvioidaan tutkimusta suhteessa lähestymistapaan eli tutkimusotteeseen ja käytettyihin menetelmiin (Anttila 2005, 513). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetti ja sen tiedostaminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden näkökulmista. (Eskola & Suoranta 1999, 212-213.)

Uskottavuuden kriteerillä tarkoitetaan tutkijan luoman tulkinnan ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta sekä sen osoittamista (Eskola & Suoranta 1999, 212). Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä oli haastattelu, mikä mahdollisti sen, että tutkittava sai kertoa oman näkemyksensä siitä, miten lapset osallistuvat päiväkodin suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. Minun tehtäväni tutkijana oli yrittää ymmärtää heidän ilmauksiaan ja peilata niitä omiin näkemyksiini tutkittavasta

ilmiöstä. Haastattelutilanteessa pystyin tekemään tarkentavia kysymyksiä ja näin tarkistamaan, olinko ymmärtänyt haastateltavan ilmaisun oikein. Tutkimusaineistoni validiutta lisää se, että sain aineistoni suoraan lastentarhanopettajilta, joilla on tutkimukseni kannalta olennaista tietoa (vrt. Anttila 2005, 470). Tulosten esittämisessä olen käyttänyt suoria lainauksia haastatteluista. Saksalaiset haastattelut olen ensin litteroinut alkuperäisellä kielellä ja sen jälkeen kääntänyt lainaukset suomen kielelle. Suomalais-saksalainen ystäväni on tarkistanut saksalaisten lainausten oikeinkirjoituksen ja kieliasun sekä suomennokset säilyttäen kuitenkin haastateltavien alkuperäiset ilmaukset kaikkine vivahteineen. Näin myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tulkintojeni uskottavuutta.

Siirrettävyyden kriteerillä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Laadullisessa tutkimuksessa vältetään yleistysten tekemistä. Koska sosiaalinen todellisuus on aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin, ei aito yleistäminen ole siksi mahdollista. Siirrettävyys on mahdollista, jos tutkimuskohteista saadun tiedon määrä ja laatu mahdollistavat perustellut vertailut ja arvioinnit. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi itse pohtia tutkimustulosten sovellettavuutta muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390). Siirrettävyyttä lisätäkseen esitän tutkimukseni kulun seikkaperäisesti ja kuvaan ne kontekstit, joissa oma aineistoni on kerätty.

Varmuutta tutkimukseen lisätään, ottamalla huomioon myös tutkimusprosessiin sisältyvät tietoiset ja ennakoimattomat seikat, jotka kuitenkin vaikuttavat olennaisesti prosessin kulkuun. (Eskola & Suoranta 1999, 213.) Saksalaisen aineiston kohdalla tein esihaastattelun eräälle lastentarhanopettajalle. Tällä varmistin, että vieraasta kielestä huolimatta, haastateltava ymmärtäisi haastattelun teemat siten kuin olin ajatellut. Esihaastattelun jälkeen tarkensin haastatteluteemojani ja tarkentavia kysymyksiä. Varmuutta lisäsi myös se, että kaikki haastateltavat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti. Myös erilaiset häiriötekijät on pyritty poistamaan. Lähtökohdiltaan monenlaisten ryhmien ja päiväkotien valinnalla on pyritty saamaan mahdollisimman monipuolinen näkemysten ja kokemusten variaatio monipuolisen kuvan luomiseksi ilmiöstä. Haastateltavien määrää lisäämällä, olisi voitu lisätä myös tutkimuksen varmuutta ja sen kautta saavuttaa saturaatio eli aineiston kyllästyminen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 171).

Vahvistettavuudella tarkoitetaan mm. sitä, että itse tehdyt tulkinnat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1999, 214). Tutkimusaiheeni on ajankohtainen ja minun oli helppo löytää aikaisempia tutkimuksia, jotka tukivat omia tulkintojani.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin eettisesti oikeisiin ratkaisuihin. Suomessa tutkimusta varten hankittiin kirjallinen tutkimuslupa kaupungin päivähoiton johtajalta ja suullisesti jokaisen tutkimukseen osallistuneen päiväkodin johtajalta sekä haastateltavilta. Saksassa tutkimuslupa pyydettiin päiväkotien johtajilta. Jokaiselle haastateltavalle selvitettiin ennen tutkimusta, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja että sen voi keskeyttää missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Kysymykset eivät olleet henkilökohtaisia eikä tutkimukseen osallistuneita lastentarhanopettajia voitu tunnistaa raportoinnissa. Kysymykset olivat myös sellaisia, ettei niihin vastaamalla voinut aiheutua vahinkoa tutkimukseen osallistuville tai heidän edustamilleen tahoille.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulokset esitellään tutkimusongelmittain. Ensin esitellään lasten osallistumisen tärkeys haastateltavien mielestä. Sen jälkeen käsitellään lasten vaikuttamisen mahdollisuutta ja heidän osallistumistaan päiväkodin suunnitteluun. Seuraavaksi käydään läpi, miten lapset osallistuvat arviointiin ja kehittämiseen. Lopuksi esitellään keinot, joilla lasten osallisuutta tuetaan ja ne tilanteet ja paikat arjessa, jolloin lapsi voi osallistua. Jokaisen teeman lopuksi esitetään kummankin maan haastatteluista nousseet pääpiirteet yhteenvetona.

Tulosten esittämisessä käytetään suoria lainauksia päiväkotien henkilökunnan haastatteluista. Alkuperäiset lainaukset on kursivoitu ja saksankielisen lainauksen jälkeen seuraa suomennos hakasuluissa. Suomalaiset haastattelut on merkitty Su1...Su4 ja saksalaiset haastattelut Sa1...Sa5.

7.1 Lasten osallistumisen tärkeys

Aluksi haastateltavia pyydettiin kertomaan missä asioissa ja miksi he kokivat lasten osallistumisen tärkeäksi. Sekä suomalaiset että saksalaiset haastateltavat pitivät lasten osallistumista ja vaikuttamista tärkeänä. *Suomalaiset* haastateltavat toivat esiin, että lapset ovat motivoituneempia, kun he saavat itse vaikuttaa ja osallistua toimintaan. Lasten koetaan olevan paremmin mukana toiminnassa, kun toiminta on heiltä lähtöisin.

”...kyllä ne on eri lailla siinä mukana, että hirmu helpostihan tuon ikäiset innostuu ihan mistä tahansa, mutta aina jos tulee semmoinen tunne, että hei tää on mun idea, niin kyllä ne on paremmin siinä mukana.” (Su4)

Suomalaiset haastateltavat toivat esille, että lapset ovat myös sitoutuneempia toimintaan, kun he ovat saaneet olla siinä mukana päättämässä. Kun toiminta on mielekästä ja kiinnostavaa ja lapsista lähtevää, siihen sitoudutaan eri tavalla kuin aikuisjohtoisesti toteutettuun toimintaan. Sitoutuminen toimintaan tuli suomalaisissa haastatteluissa esille erityisesti ryhmän yhteisten sääntöjen luomisessa.

”...lisää sitoutumista, kun yhdessä pohditaan kuin että jos aikuinen vaan luettelee, että nää on säännöt, niin niitä noudatetaan silloin, kun aikuinen on näkemässä, että sillai se, että niitä yhdessä pohditaan ja jutellaan, niin sitten ne saattaa pysyä paremmin mielessä.” (Su3)

Tämä sääntöjen oppiminen ja niiden noudattaminen ja sen kautta toimintaan sitoutuminen kuvaa kontrollinäkökulmaa, joka näkyy selvästi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Päiväkodeissa on paljon kontrolloivia ja järjestystä luovia elementtejä, kuten erilaiset säännöt, joiden mukaan toivotaan lasten toimivan. Lapsia pidetään kurissa erilaisten sääntöjen, tapojen ja tottumusten avulla. Tällainen järjestyksen pitäminen on valtasuhde, jolla kontrolloidaan lasten maailmaa ja taistellaan kaaosta vastaan. Toimintaan sitoutuminen sinänsä on yksi tärkeä metakognitiivinen taito, joka seuraa mielekkästä ja kiinnostavasta toiminnasta.

Suomalaisissa haastatteluissa tuli esiin se, että aikuiset ajattelevat, etteivät päiväkotikäiset välttämättä ole kykeneviä osallistumaan aktiivisesti päiväkodin toimintaan. Lapsia pidetään epäpätevinä. Ajatellaan, että kyky osallistua tulee iän mukana eikä niinkään kokemuksen ja vähittäisen oppimisen kautta. Useammassa haastattelussa nousi esiin se, että lasten ikä olisi este osallistumiselle. Esikouluikäisten ajateltiin olevan jo sen ikäisiä, että heidän kanssaan voisi kuulemista ja vaikuttamista olla enemmänkin.

”...niissä puitteissa mihin tuollainen alle kouluikäinen kykenee...” (Su3)

”...ite mietin, että eskarit on jo sen ikäisiä, että niiden kanssa vois niinku päättää...” (Su2)

Myös Pekki ja Tamminen (2002, 33) esittävät tutkimuksessaan ilmenneen, että lapsen ikä on merkittävin peruste sille, ettei lapsi ole kykenevä osallistumaan päätöksentekoon päiväkodissa. Aikuisen roolia ja vastuuta korostettiin lapsen turvallisuuden tunteen edistäjänä.

Joistakin haastatteluista näkyy se, että osallistuessaan toiminnan suunnitteluun ja muihin päätöksiin, lapsi alkaisi kuvitella, että hän saa aina päättää kaikesta tai tehdä aina mitä itse haluaa.

”...että ei tietenkään voi olla niin, että lapset suunnittelee ja päättää, että eihän ne voi ajatella, että ne sais kaikesta päättää...” (Su1)

Se, että lapsi saa vaikuttaa, ei tarkoita sitä, että lapsi on yksin vastuussa päätöksenteosta. Aikuisen on tärkeä kuulla lasta ja ottaa huomioon lapsen mielipiteitä pitäen samalla mielessä oman vastuunsa. Osallistumalla lapsi harjoittelee myös tahtomista, ja silloin aikuisen tehtävä on auttaa lapsia tekemään kompromisseja ottamalla eri näkemyksiä huomioon. Se, että aikuinen pelkää lapsen vaikuttamisen johtavan siihen, että lapsi alkaisi kuvitella voivansa aina päättää yksin kaikesta, liittyy myös edellä mainittuun kontrollinäkökulmaan. Aikuinen pelkää menettävänsä kontrollinsa tilanteiden hallinnassa, jos lapselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua aktiivisesti.

Saksalaisessa aineistossa lasten osallistumisen idea näytti olevan automaattisesti toiminnan pohjana ja he kuvasivatkin osallistumista selkeämmin. Toiminnan ajateltiin olevan lapsille mielekkäämpää ja kiinnostavampaa, kun heitä on kuultu. Lapselle merkityksellinen ja yksilöllisistä lähtökohdista lähtevä toiminta lisäävät lapsen oppimismotivaatiota. Lapsi oppii parhaiten silloin, kun hän on aktiivinen ja kiinnostunut käsiteltävästä aiheesta. Eräs saksalainen haastateltavat perusteli lasten osallistumista sellaisilla tärkeillä asioilla kuin itsetunnon kehittyminen ja syy-seuraussuhteen oivaltaminen. Sillä, että lapsi saa kokea vaikuttavansa ympäristöönsä ja että hän kokee kokemuksiaan ja ajatuksiaan arvostettavan, vaikuttaa myönteisesti hänen minäkuvaansa. Lapsi kokee olevansa tärkeä osa yhteisöään ja pystyvänsä toimimaan sen jäsenenä. Nämä myönteiset kokemukset parantavat lapsen itsetuntoa ja ovat tärkeitä asioita oppimisessa.

”Und was noch ganz wichtig ist, ist dass man ein gutes Selbstbewusstsein hat. Ein Kind, das etwas selbst entschieden hat, hat das Gefühl, dass es mitwirken kann. Das Gefühl, dass das sein Kindergarten ist. Dann ist das Kind selbstbewusster(...) Das Kind erkennt Ursache und Wirkung. Wenn ich das und das, ja, sage, dann passiert das und das.” (Sa5)

[”Ja mikä on vielä tärkeää on hyvä itsetunto. Lapsella, joka saa itse päättää, on myös tunne, että hän voi vaikuttaa johonkin. Tunne, että tämä on hänen päiväkotinsa ja sitten lapsella on parempi itsetunto(...) Lapsi tuntee syyn ja seurauksen. Siis, jos minä sanon tätä ja tätä, siitä seuraa tämä ja tämä”] (Sa5)

Syy-seuraussuhteen oivaltaminen on yksi metakognitiivisista taidoista. Kun lapsi saa esittää omia mielipiteitään ja kokemuksiaan, häntä ohjataan samalla oppimisen kannalta tärkeiden metakognitiivisten ajattelutaitojen harjoitteluun. Lapsi oppii tiedostamaan omaa ajatteluaan ja pohtimaan asioita. Lapsi oppii ajattelemaan, mitä hänen käytöksestään voi seurata ja mihin se vaikuttaa.

Oppimismotivaatio, metakognitiiviset taidot, itsetunnon kehittyminen ja syy-seuraussuhteen ymmärtäminen ovat tärkeitä asioita, jotka kehittyvät, kun toiminta on lapselle merkityksellistä ja lapsesta lähtevää. On kuitenkin olennaista, että lapsen kuuleminen ja vaikuttaminen eivät tapahdu vain aikuisen tietoisuudessa, vaan että myös lapset ovat tietoisia siitä. Eräs saksalainen haastateltava toikin esille, että on tärkeää ottaa lasten mielipiteet vakavasti. Tällöin lapsi tuntee, että hänen päätöksellään on suuri merkitys.

”Ich finde, dass die Kinder sich von ihrer eigenen Position auch äussern können sollen, dass sie in allen Sachen ernsthaft beteiligen können. Sie sollen wissen, dass auch ihre Entscheidungen eine wichtige Rolle spielen. Sie werden Ernst genommen, sie sind wichtig.” (Sa1)

[”Mielestäni lasten täytyy omasta asemastaan käsin pystyä ilmaisemaan itseään. Heidät täytyy ottaa kaikissa asioissa vakavasti. Heidän täytyy tietää, että heidän päätöksillään on tärkeä rooli, että heidät otetaan vakavasti ja he ovat tärkeitä.”] (Sa1)

Seuraavassa on yhteenveto tutkimuksen ensimmäistä ongelmaa koskevista tuloksista.

Yhteenveto suomalaisten haastatteluiden osalta

- Metakognitiiviset taidot kehittyvät (motivaatio ja sitoutuminen)
- Kontrollinäkökulma korostuu sääntöjen määräämisessä -> kaaoksen välttäminen, järjestyksen ylläpito
- Aikuisella kontrollin menettämisen pelko lasten aktiivisuuden lisääntyessä
- Ikä nähdään esteenä osallistumiselle

Yhteenveto saksalaisten haastatteluiden osalta

- Metakognitiiviset taidot kehittyvät (syy-seuraussuhteen oivaltaminen)
- Itsetunnon kehittyminen
- Lasten osallistuminen toiminnan lähtökohta
- Lasten oltava tietoisia vaikuttamisestaan ja osallistumisestaan

7.2 Lasten osallistuminen suunnitteluun

Haastateltavia pyydettiin kertomaan ryhmänsä suunnittelusta ja siitä miten se toteutetaan ja kuka on vastuussa suunnittelusta. *Suomalaisten* lastentarhanopettajien haastatteluiden perusteella päiväkodin toiminnan suunnittelu oli pääasiassa kasvattajien vastuulla. Vastaajien mukaan toiminnan suunnittelun perustana oli toimintakauden alussa pidettävät suunnittelupäivät, jolloin päiväkodin henkilökunta kokoontui yhdessä miettimään tulevaa vuotta.

”...oli sellaset suunnittelupäivät, koko päiväkodin henkilökunta kokoontuu sinne ja mietitään koko talon yhteistä linjaa ja siellä luotiin puitteita vähän tulevalle toimintakaudelle...” (Su1)

”No meillä on aina alkusyksystä sellaiset suunnittelupäivät - pidetään yleensä - ja mietitään koko talon yhteistä linjaa ja että, mikä on teemana ja millä tavalla sitä lähdetään tekemään.” (Su2)

Tästä eteenpäin jokaisen ryhmän henkilökunta suunnittelee itse oman ryhmänsä toiminnan sisällöt ja toteutuksen. Käytännöt vaihtelivat päiväkodista toiseen. Joissakin tehtiin pidempiä suunnitelmia, esimerkiksi kuukaudeksi kerrallaan, joissakin taas suunniteltiin toiminta viikoksi kerrallaan. Eräässä päiväkodissa suunnittelu eteni siten,

että suunnittelupäivien antia pidettiin runkona kuukausi- ja viikkosuunnitelmille. Toiminta suunniteltiin tarkemmin kolmeksi viikoksi kerrallaan.

”...ihan tarkat suunnitelmat meillä on kolmen viikon jaksoissa...niin me kolme viikkoa suunnitellaan sellaisena niinku yhtenäisenä jaksone, niin ne me tehään - tietysti - sitten vähän tarkemmin.” (Su1)

Toiminnan teemat tai aiheet olivat pääasiassa aikuisten suunnittelema. Joissakin päiväkodeissa on kaikille yhteinen tema, jonka jokainen ryhmä käsittelee omalla tavallaan yhdistäen siihen eri sisältöalueet. Joissakin päiväkodeissa aikuiset tekivät vuosisuunnitelman, josta ryhmät ottivat aiheet ja teemat toiminnalleen.

”No ne (teemat) on suurimmaksi osaksi tai oikeastaan kokonaan ryhmän aikuiset niistä päätetty(...)Että meillä ryhmillä on siinä paljon vaikuttamisen mahdollisuuksia. Meillä on jotain teemoja, joita kaikki käy läpi mutta se että, millon ja miten, niin sen voi jokainen itse päättää.” (Su4)

”...esimerkiksi tänä vuonna meillä on matka maailman ympäri ja sitten jokainen ryhmä on suunnitellut sen ite, että miten ne matkustaa maailman ympäri ja mihin kaikkeen ne tutustuu ja millä tavalla, ja siihen sitten liikunnat ja musiikit ja kaikki mukaan.” (Su2)

Päiväkodeissa toiminnan pohjana näytti olevan aikuisten keskinäinen suunnittelu ja heidän toiminnalleen asettamat tavoitteet, mikä vastaa yleistä käytäntöä päiväkodeissa.

”...mitä mä haluan tällä antaa, mikä on se tavoite ja sen mukaan suunnittelen sen asian...” (Su1)

Suunnittelua ohjasi myös virallinen varhaiskasvatuskulttuuri eli valtakunnallisen esiopetussuunnitelman perusteet sekä muut varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet. Näin ollen aikuisen kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet ohittivat lasten aktiivisuuden ja kiinnostuksen.

Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998, 34) kuvaavatkin suomalaisen varhaiskasvatuksen yleismallina olevaa sisältösuunnittelumallia, jonka pohjalla on erillisiä sisältöalueita korostava oppimis- ja kasvatusnäkemys. Aikuinen kokee, että hänellä on tieto-taito, jonka perusteella hän suunnittelee toiminnan niin, että se vastaa yleisiä kasvatus- ja kehitystavoitteita.

”Eli meillä aikuisilla on se tieto-taito ja me tiedetään lapsen kehityksestä mitä taitoja hänellä pitää olla ja mitä ominaisuuksia, jotta hän pääsee vaikka kouluun...” (Su1)

”...että mitä kaikkea siihen vaaditaan että, minä teen sillä lailla että mulla on esiopetussuunnitelma ja kalenteri ja minä kattelen vähän että, mikä kaikkea pitäis tehdä...” (Su 2)

Kasvattajan tehtäväksi koetaan myös huolehtia siitä, että toiminta on monipuolista ja kaikki sisältöalueet tulevat käsitellyiksi. Sisältösuunnittelumallissa keskitytään eri viikonpäivinä tiettyihin sisältöalueisiin. Näinä päivinä pyritään noudattamaan sisältöalueittain jäsenettyä järjestystä ja näin varmistamaan osa-alueittain laadittujen tavoitteiden toteutuminen. (Hujala ym. 1998, 34.)

”...tietyt toiminnot tapahtuu tietyinä päivinä ja sillä me halutaan se että, meillä olisi mahdollisimman monipuolista toimintaa.” (Su1)

Hujalan ym. (1998, 34) mukaan tällainen käytäntö, jonka takana on erillisiä sisältöalueita korostava oppimis- ja kasvatuskäytäntö, on aikuiselle selkeä, mutta lapsi ei välttämättä koe yhteyttä näiden erillisten osa-alueiden välillä. Sisältösuunnittelumallin taustalla vallitsee käsitys behavioristisesta oppimisesta, jolloin varhaiskasvatuksen suunnittelu etenee aikuislähtöisesti. Aikuinen laatii tavoitteet, sisällöt ja menetelmät omista lähtökohdista käsin. Lasten mielenkiinnon kohteet jäävät aikuisten laatimien etukäteissuunnitelmien varjoon. Tauriainen (2000, 199-202) tuo esiin aikuisen ja lapsen erilaisen elämään suuntautumisen. Aikuisten toiminnan perusteena ovat usein pitkän aikavälin tavoitteet, joilla valmistetaan lapsia tulevaisuuteen. Lapset elävät enemmänkin nykyhetkessä ja kokevat asiat senhetkisistä tavoitteistaan ja kokemuksistaan käsin. Tämä elämään suuntautumisen erillaisuus lisää kuilua lasten ja aikuisten maailmojen välille. Seuraava lainaus eräästä haastattelusta kuvaa tätä ristiriitaa.

”Onhan ne ristiriidassa, se on selvä. Jos lapsilta kysyy, niin eihän ne saa koskaan tarpeeksi leikkiä. Jos niiltä kysytään, mitä täällä pitäisi tehdä, niin täällä pitäisi leikkiä. Se on yksi ja ainoa ja yksiselitteinen(...)joskus se täytyy kuusivuotiaan hyväksyä, että on pakko tehdä jotain, että ne on näitä elämän tosiasioita.” (Su3)

Tauriainen (2000, 152-156) korostaa, että aikuisen tulisikin lapsen näkökulmaa lähestyessään osata siirtää omat lähtökohdansa ja asenteensa sivuun, jotta hänen olisi mahdollista kuulla, seurata ja tulkita lasten viestejä ja tarkoituksia. Aikuinen saattaa

vähätellä ja jättää huomioimatta niitä lasten näkemyksiä, joille hän ei itse löydä mieltä ja merkityksiä omista lähtökohdistaan.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen suunnittelun aikuislähtöisyys tuli esiin tutkimusaineistostani. Lasten osuus suunnittelusta oli vähäinen ja kulloinenkin teema tai aihe oli pääosin aikuisen valitsema. Jotkut lastentarhanopettajat kertoivat suoraan, etteivät lapset osallistu suunnitteluun.

”...suoranaisesti on harvemmin sellaista, että lapsilta kysytään, että mitä haluatte.” (Su2)

”...että lapset eivät suunnittele niin miten sen nyt sanoisin...niin eihän voi ajatella, että lapset suunnittelee toiminnan...” (Su1)

Vartiainen (2005, 56) tutki gradussaan lasten kuulemista, osallisuutta ja vaikuttamista esiopetusryhmässä. Myös hänen tutkimuksensa tuloksista ilmenee, että lapsilla on vain vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia osallistua esiopetuksen toiminnan suunnitteluun. Vähäinen osallistuminen tarkoitti sitä, että lapsi sai osallistua mahdollisuuksien mukaan eli jatkaa aikuisen aloittamaa toimintaa haluamaansa suuntaan. Tällöin lapsi toimi aikuisen suunnitteleman toiminnan puitteissa.

Tutkimusaineistostani ilmeni, että suunnittelu voi olla myös väljää ja muutoksia mahdollistavaa. Tällöin toiminta on suunniteltu siten, että suunnitelmista voidaan tarvittaessa joustaa.

”...ja aina jätän sen verran löysää, että siihen pystytään, eli että meidän suunnitelmat ei oo niin tiukkoja, ettei niitä pystyttäisi matkalla muuttamaan jos tuntuu, että ei tehäkään tätä.” (Su3)

Aikuisen luomien raamien sisällä lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa joihinkin asioihin. Haastateltavat kertoivat, että vaikka toiminnan suunnittelu kuuluu aikuiselle, toiminnan sisällöt nousevat lapsista. Tämä ajatus edustaa huomattavasti lapsilähtöisempää ajattelua kuin pelkästään aikuisen teemoista rakentuva toiminta.

”...että ei voi sanoa, että lapset suunnittelee toiminnan, mutta lasten ajatukset pitää olla se pohja...” (Su1)

”...sen toiminnan suunnittelun sisälle jää näitä valinnan mahdollisuuksia.” (Su3)

Tässä lähtökohtana on kuitenkin valintoihin perustuva vaikuttaminen, jossa aikuiset antoivat lapsille mahdollisuuksia tehdä valintoja ja tätä kautta osallistua toiminnan suunnitteluun ja etenemiseen. Tämä on pääosin aikuisjohtoinen tilanne, koska vaihtoehdot tulevat aikuiselta. On eri asia valitseeko lapsi jonkun aikuisen antamista vaihtoehdoista vai esittääkö hän avoimesti ideoitaan. Tässä näkyy piirteitä kontrollinäkökulmasta. Kun aikuinen antaa valmiit vaihtoehdot lapselle, hän samalla kontrolloi tilannetta. Seuraavassa esimerkissä aikuinen kontrolloi myös parin valintaa, vaikka ensin kertoo sen olevan lapsen valinta.

”No semmonen esimerkiksi mitä minä käytän nukkarissa, että minä kysyn mikä kirja luetaan tai joskus luetaanko vai lauletaanko, mitä lauletaan. Tämmöstä, että tietysti saat valita paikkas ja saat valita parin niissä leikeissä, jos se on sellainen toimiva...” (Su3)

Aikuisen kontrolli näkyi myös siten, että päivärytmi ja toimintojen aikatauluttaminen olivat aikuisen vallassa. Lapset saivat vaikuttaa toimintaan silloin, kun aikuinen katsoi tilanteen olevan sopiva ja käyvän hänen suunnitelmiinsa. Lasta kuultiin silloin, kun aikuinen oli valmis poikkeamaan omista suunnitelmistaan ja antamaan lapsen idealle tilan.

”...lapset osallistuu sitä kautta, että me vähän katotaan, että millon pystyy, että aikuinen ei oo se jarru vaan, että miten minä voin edesauttaa tämän jutun.” (Su1)

”Jos lapsiryhmässä nousee tämmöisiä, joku asia pohdittua heitä tai se on semmosen mielenkiinnon kohteena, niin nehen on ilman muuta jos suinkin mahdollista, niin ottaa sitten käsittelyyn...” (Su3)

”...joku on sanonu, että haluaisi maalata, no sitten maalataan. Me ollaan täällä sitä varten. Että tietysti jos on viisi minuuttia aikaa, niin me sanotaan, että sori, nyt ei kerkeä, että toisella kertaa sitten, mutta pyritään ottamaan niistä vaarin...” (Su1)

Myös Rouvinen (2007, 134) kuvaa tutkimuksessaan lastentarhaopettajien käsityksiä lasten toiminnan vapaudesta, jota kuitenkin myös rajoitetaan. Aikuiset asettavat paljon ehtoja lasten toiminnalle. Hän esittää, että lapsille suunnatun toiminnan toteuttamiseen pyritään aikuisen ennakkosuunnitelman pohjalta, vaikka se olisi ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että ympäristön tulisi antaa mahdollisuus lapsen omaehtoiselle toiminnalle. Lapsille annetaan mahdollisuuksia poiketa tiukasta päiväjärjestyksestä, mutta todelliselle lasten valinnoille perustuvalla toiminnalla on silti vain vähän tilaa.

Myös Puroila (2002, 65-68) on saanut samansuuntaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan. Lasten aloitteellisuus on sallittua esimerkiksi vapaan leikin tilanteissa, mutta aikuinen määrittää ne tilanteet, joissa lasten oma-aloitteisuus on suotavaa. Strandell (1995, 124) toteaa, että hallinnan kulttuuri on ohentunut, mutta aikuinen siitä huolimatta edelleen määrittää ja rajoittaa lasten toimintaa.

Myös tämän tutkimuksen aineisto osoitti että, aikuinen otti vastaan lapsen toiveita, mutta hän myös halusi pitää kiinni ennakkosuunnitelmasta. Joissakin vastauksissa näkyi ristiriita kasvattajien periaatteiden ja käytännön toiminnan välillä. Tällöin lastentarhanopettaja oli periaatteessa sitä mieltä, että lasten pitäisi vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, mutta toteutus oli kuitenkin lapset prosessin ulkopuolelle jättävä.

”...mahdollisuuksien mukaan ja tarkoituksen mukaan saavat valita silloin, kun meillä on mahdollisuus, niin annetaan valintoja, mutta toki aika pitkälle mennään sen suunnitelman mukaan mikä on tehty. (Su3)

”...mutta niin paljon, kun se vaan näissä puitteissa on mahdollista, niin haluan sen pitää silleen, että lapset pääsee sanomaan(...)jo se syksyn ensimmäinen suunnittelu, että siellä on ne päälinjat, että kyllä mä siitä piän kiinni” (Su2)

Suomalaisen haastatteluaineiston perusteella lasten tuli olla ensin aktiivisia ja tehdä aloite jollekin toiminnalle. Lapsi saattoi haluta esimerkiksi pelata tai lukea kirjaa. Aikuinen otti ehdotuksen vastaan, mutta hän myös päätti, oliko aika otollinen lapsen idean toteuttamiselle ja voiko siihen antaa luvan.

”...edellisessä ryhmässä oli, että lapset halusivat tehdä nukkenäytelmän ja ne sai sitten tehdä sitä ja minä filmasin sen(...)lapset osallistuu sitä kautta, että me vähän katotaan, että milloin pystyy...” (Su1)

”...käytännön toiminnassa ne saattaa pyytää, että luetaan nytten tai lauletaan ja sitten tehdään niin.” (Su4)

”...se, että me tuolla penkeillä viitataan (esikoulutehtäviä tehdessä,) niin se ei ole se oikea hetki, mutta joskus tulee näin, että kun semmoinen tietty sallivuus, että kun heillä on niinku asia, että vaikka se olis aamukokoontumisessa niin sitten, kun heillä on asia, niin he viittaa ja ei se haittaa. Saa sanoa kaikki mitä tulee mieleen...” (Su1)

Tämä luvan pyytäminen ja antaminen kuvaa suomalaisessa tutkimusaineistossani ilmenevää lupakulttuuria. Lapsi pyytää aikuiselta luvan jollekin toivomalleen

toiminnalle. Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001) ovat tutkineet lasten osallistumista päätöksentekoon esikoulussa. Myös heidän tuloksissaan viitataan siihen, että lapsen tulee ensin olla aktiivinen aloitteentekijä, jonka jälkeen aikuinen reagoi tähän aloitteeseen. Lasten mukaan aikuiselta voi kysyä luvan jollekin toiminnalle ja aikuinen voi antaa luvan. Kahdessa haastattelussa tuli esille, että lapset voivat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun kertomalla millainen olisi kunkin mielitoiminto tai lapsen toivepäivänä tapahtuisi. Nämä toiveet toteutetaan toimintavuoden aikana.

”...heiltä on kysytty joskus tota tommoset mielitoiminnot. Jokainen saa ehdottaa yhden mielitoiminnon, joka tämän vuoden aikana toteutetaan, että me aikuiset toteutetaan se.”(Su1)

”...jokainen saa kertoa sen, että mitä toivepäivänä tehtäis. Että jos ne sais ite päättää mitä silloin tapahtuisi.” (Su2)

Tässä yhteydessä eräs haastateltava kertoi, että lasten toiveet toivepäivänä olivat toteutettavissa olevia ja vaatimattomia. Lapsi saattoi toivoa esimerkiksi leipomista tai ravintolassa käymistä. Aikuinen ajattelee helposti, että lapset toivovat sellaista, mikä on mahdoton toteuttaa. Tässäkin aikuisen kontrolli näkyy siinä, että vaikka on kyse lapsen toiveesta, aikuinen päättää, onko toive toteuttamiskelpoinen. Toisaalta olosuhteet huomioon ottaen on selvää, ettei kaikkia toiveita voida toteuttaa. Se, että lapsilta kysytään heidän lempitoimintoaan tai toivepäivää, lähestyy lapsilähtöisyyden piirteitä. Tämä tapa lasten osallistumiselle on yksilöä korostava eikä näin tarjoa yhteisöllistä näkökulmaa toimintaan.

Saksalainen aineistoni osoitti, että tutkimukseni kohteena olleissa päiväkodeissa lapsilla oli aktiivinen rooli toiminnan suunnittelussa. Suunnittelu oli lapsilähtöistä ja erityisesti teemojen valinnassa lapset olivat tärkeässä asemassa. Päiväkodeissa lapset ja heidän kiinnostuksen kohteensa olivat päiväkodin toiminnan suunnittelun kulmakiviä, kuten seuraavat haastattelujen lainaukset osoittavat.

“Es ist wichtig, dass die Planung bei Kindern anfängt, dass die Kinder uns den richtigen Weg zeigen. Worauf die Kinder sich interessieren, was die Kinder wollen, was sie kennen lernen wollen, wo sie mehr erfahren wollen...” (Sa4)
 [“On tärkeää, että suunnittelu alkaa lapsista, että lapset ohjaavat meidät oikealle tielle. Mistä lapset ovat kiinnostuneita, mitä lapset haluavat, mitä lapset haluavat oppia, mistä he haluavat lisää kokemuksia...”] (Sa4)

”...für die Planung, für die Inhalte, die aus den Interessen, aus Lebendigkeit, aus Ehrfahrungswelt der Kinder heraus wächst(...)der Bezug kommt aus den Lebenbezügen der Kinder oder aus dem, was hier im Kindergarten passiert.

Also nicht so, dass wir uns hinsetzen und denken: wir machen jetzt dieses Thema, also wir Erwachsene...” (Sa5)

[“...suunnitelmiin, sisältöön, joka nousee lasten mielenkiinnosta, vilkkaudesta, kokemusmaailmasta(...)Sisältö tulee lasten elämästä tai siitä mitä täällä päiväkodissa tapahtuu. Ei siis niin, että me istumme alas ja ajattelemme, että me päättämme sen teeman, siis me aikuiset ...”] (Sa5)

Toiminnan suunnittelun ja teemojen valinnan taustalla oli havainnointi, jolla aikuiset lasten toimintaa seuraamalla selvittivät, mistä lapset ovat sillä hetkellä kiinnostuneita.

”...wir versuchen von Beobachtungen auszugehen. Wir sehen, was die Kinder interessiert, womit sie sich im Moment beschäftigen, wo wir einhaken könnten. Damit wir aus dieser Interesse heraus dann also ein Thema bekommen um ein Projekt zu machen.” (Sa1)

[“...me pyrimme lähtemään liikkeelle havainnoinnista. Me näemme, mikä lapsia kiinnostaa, minkä parissa he touhuavat tällä hetkellä, mihin voimme iskeä, jotta tästä mielenkiinnon kohteesta saadaan projektille teema.”] (Sa1)

Kun joitain aiheita nousee esille lasten toimintaa seurattaessa, lasten kanssa kokoonnuttiin keskustelemaan yhdessä, olisiko lapsia kiinnostavista aiheista mahdollista saada aihe seuraavaan projektiin. Kun teema on yhdessä lasten kanssa valittu, kartoitettiin, mitä lapset tiesivät ennalta ko. aiheesta. Tässä käytettiin apuna käsitekarttaa (mindmap). Lapset saivat kertoa kaiken, mitä heille tuli valitusta aiheesta mieleen. Aikuinen kirjasi asiat ylös ja lopuksi asiat käytiin yhdessä läpi. Yhdessä aikuisten kanssa keskustellessa lapset oppivat ilmaisemaan omia mielipiteitään ja huomioimaan toisten näkökulmia.

”...weil das so ein grosses Interesse (die Steine) ist, haben wir die Kinder gefragt, ob sie das gerne wollen, und die sagen: „ou jaa“ und dann haben wir erstmal gesammelt mit den Kindern, was sie da interessiert, was sie schon wissen oder wissen wollen, und jetzt kommt die Planung dazu.” (Sa1)

[“...koska se oli niin suuri kiinnostuksen kohde (kivet), kysyimme lapsilta, haluaisivatko he sen mielellään ja he sanoivat joo ja sitten kartoitimme lasten kanssa sen, mikä heitä niissä kiinnostaa, mitä he jo tietävät ja mitä he haluaisivat tietää ja nyt tulee suunnittelu tähän.”] (Sa1)

”...in so einer Gesprächsrunde kann man zielstrebig die Kinder ansprechen. Wir können so fragen, dass man kein Kind vergisst, dass man so von jedes Kind sieht, welche die Interessen sind und man schreibt alles auf von einer Gesprächsrunde...” (Sa4)

[“...tällaisessa keskusteluringissä voidaan lasten kanssa keskustella tavoitteellisesti ja me voimme kysyä emmekä unohtaa ketään lasta, että jokaisesta lapsesta nähdään, mikä on se kiinnostuksen kohde ja keskusteluringistä kirjoitetaan kaikki ylös.”] (Sa4)

Tässä esiintyy lasten aktiivista ja proaktiivista kuulemistä, joita Turjakin (2007, 188) peräänkuuluttaa. Aikuiset pyytävät oma-aloitteisesti lapsilta ideoita tulevaan toimintaan

ja ideoista neuvotellaan yhdessä lasten kanssa. Näin aikuinen on aktiivinen eikä jää odottamaan lapsen aloitteen tekemistä. Saksalaisessa aineistossa nämä lapsen kuulemisen tavat olivat yleisesti esillä.

Saksalaisestakin aineistosta ilmeni se, että aikuiset suuntautuvat tulevaisuuteen ja lapset elävät tässä ja nyt. Haastateltavat toivat esille, että lasten on kasvettava aikuisten maailmaan ja opittava siellä tarvittavia taitoja.

”Es ist wichtig, dass wir an Zukunft denken und dass auch an Kind erzählt, dass du muss das Stift richtig halten, dass du dann in der Schule richtig schreiben kannst. Und die Kinder müssen auch die Regeln akzeptieren, sie müssen auch lernen, dass das so Erwachsene leben ist und sie müssen langsam da reinwachsen.” (Sa3)

[”On tärkeää, että ajattelemme tulevaisuutta, ja että lapsille myös kerrotaan, että sinun täytyy pitää kynää oikein, jotta osaat sitten koulussa oikein kirjoittaa. Ja lasten täytyy myös hyväksyä säännöt, heidän täytyy oppia, että täten aikuiset elävät ja siihen heidän täytyy pikkuhiljaa kasvaa.”] (Sa3)

Lapset ovat myös itse tietoisia vaikuttamisestaan, koska heidän kanssaan keskustellaan havainnoista ja heidän aikaisemmat tietonsa ja toiveensa tulevasta projektin aiheesta selvitetään yhdessä keskustellen. Tämä tietoinen vaikuttaminen on edellytys sille, että lasten osallisuus mahdollistuisi parhaimmalla mahdollisella tavalla.

Kun seuraava tema oli valittu yhdessä lasten kanssa, alkoi aikuisten osuus suunnittelussa. Aikuiset kokoontuivat miettimään, mitkä lasten esittämistä ideoista olivat mahdollista toteuttaa ja millä tavalla. Aikuiset keräsivät materiaalia ja tekivät suunnittelurungon toiminnan etenemisestä.

”...unsere Aufgabe ist es dann, die Weisheit aus Büchern zu holen, zu gucken was es gibt zu Thema.” (Sa4)

[”...meidän tehtävänä on sitten hankkia tieto kirjoista, katsoa mitä teemaan liittyvää löytyy.”] (Sa4)

Teemojen suunniteltiin kestävän 4 - 6 viikkoa. Aikuiset tekivät toiminnan raamit tälle ajalle. Projektin kesto vaikutti se, miten kauan lasten mielenkiinto pysyi yllä. Jos lasten mielenkiinto ja motivaatio alkoi loppua, teemaa vaihdettiin suunniteltua aikaisemmin. Toisaalta, jos lasten innostus jatkui pidempään, teeman parissa työskenneltiin kauemmin. Tässä toteutuu lasten aktiivinen kuuleminen meneillään olevassa tilanteessa. Lapsilta kysytään meneillään olevan projektin aikana, mitä he vielä haluaisivat oppia ja eteneekö projekti heidän kuvittelemansa tapaan.

”...immer mal gucken, wie weit die Kinder sich interessieren und wo wir da variieren oder doch bleiben...” (Sa1)

[“...aina katsotaan kuinka kauan lapset ovat kiinnostuneita ja missä teemme muutoksia vai pysymmekö...”] (Sa1)

”Wir haben einen Rahmenplan gehabt und den mache ich von den Kindern abhängig (...) ich lasse das so auslaufen, wie die Kinder es brauchen. Und wenn wir merken, dass die Kinder keine Lust mehr haben, dann machen wir das nicht mehr und nehmen das nächste Thema.” (Sa2)

[“Meillä on ollut kehysuunnitelma ja teen sen lapsista lähtien (...) annan sen edetä lasten tarpeiden mukaan. Ja kun huomaan, ettei lapsia enää kiinnosta, emme enää jatka vaan otamme uuden teeman.”] (Sa2)

Joissakin päiväkodeissa tehtiin viikkosuunnitelma, toisissa vain päiväsuunnitelma. Osa haastateltavista koki, että tiukkojen suunnitelmien tekeminen oli ristiriidassa lapsista lähtevän suunnittelun kanssa. Päiväsuunnitelma tehtiin useimmiten aamulla, kun nähtiin kuinka paljon aikuisia ja lapsia oli paikalla ja selvitettiin, mikä oli lasten ajatus päivän kulusta.

”Also wir machen keinen Wochenplan, das ist zu eng und das entspricht auch nicht so diese Lebensdynamik, die die Kinder haben. Kann sein, dass die an einem Tag keine Lust haben das zu machen, was wir wollen. (...)Oder ich spreche auch mit Kindern was wir vorhaben, ob das in Ordnung ist, oder ob sie sich et was anderes vorstellen.”(Sa5)

[“Siis me emme tee mitään viikkosuunnitelmaa, se on liian tiukka ja se ei myöskään vastaa lasten elämänrytmiä. Voi olla, että niitä ei yhtenä päivänä huvitakaan tehdä sitä, mitä me haluamme.”] (Sa5)

”Das habe ich früher gemacht (einen genauen Tagesplan), aber seit dem, wir mit Kindermitbestimmung arbeiten, machen wir uns nur Notizen, was wir machen wollen, aber wir hängen keine Monats- oder Wochenpläne mehr auf.” (Sa4)

[“Niin tein aikaisemmin (tarkempi päiväsuunnitelma), mutta nyt kun työskentelemme lasten osallisuuden kanssa, teemme itsellemme vain muistiinpanoja siitä, mitä haluamme tehdä. Emme laita enää kuukausi- tai viikkosuunnitelmia esille.”] (Sa4)

”...dass das nicht immer geht, weil wenn man auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen will, dann kan man nicht so fest planen. Deswegen mache ich das morgens. Dann weiß man, wie viel Personal im Haus ist, und dann kan man sagen okei, wir machen das und das.” (Sa2)

[“...että se ei aina onnistu, koska jos halutaan edetä lasten tarpeiden mukaan, ei voida suunnitella niin tarkasti. Siksi teen sen aamuisin. Silloin tiedetään, kuinka paljon on henkilökuntaa paikalla ja voidaan sanoa, että okei, me teemme tätä ja tätä.”] (Sa2)

Saksalainen lähestymistapa viittaa toimintatapaan, jota mm. Hujala ym. (1998) kuvaavat teoksessaan. Oppimistoiminnan suunnittelun lähtökohtana on se, että oppimistoiminnot ovat lapselle merkityksellisiä. Suunnittelun merkityskeskainen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että oppimisen suunnittelu integroidaan lapsen elämään. Aihepiirit muodostavat lapsen kannalta merkityksellisen kokonaisuuden. Tämä mahdollistuu esim. teema- ja projektityöskentelyn avulla. Valitun teeman tulisi olla tarpeeksi laaja ja joustava, jotta siihen voidaan yhdistää mielekkäitä, lasten ajattelua ja tietorakenteita kehittäviä kokonaisuuksia. Tällaisten lapsen elämään rakentuvien oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on antaa lapsille mahdollisuus toimia oman oppimisensa aktiivisena subjektina. Teemoittain etenevien kokonaisuuksien suunnittelu lähtee liikkeelle siitä, että aikuiset kuuntelevat lasten kysymyksiä, havainnoivat lasten leikkiä, toimintoja ja kiinnostuksen kohteita. Seuraavassa vaiheessa selvitetään lasten aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset teeman suhteen. On myös pohdittava, mikä on teeman kannalta olennaista ja mitä erilaisia toimintoja teeman ympärille on mielekästä rakentaa. Punaisena lankana tulee kuitenkin olla lasten omaehtoisen oppimisen tukeminen aktiivisen kokeilun, tutkimisen ja omien näkemysten testaamisen sekä keskinäisen vuorovaikutuksen avulla. Tarkoituksena ei ole tarjota lapsille valmiista tietoa vaan antaa mahdollisuus itse löytää ja oppia teeman kannalta keskeiset käsitteet. (Hujala ym. 1998, 90; ks. myös Rosegrant & Bredekamp 1992.)

Seuraavassa on yhteenveto tutkimuksen toista ongelmaa koskevista tuloksista.

Yhteenveto suomalaisten haastatteluiden osalta:

- Keskusaihe- tai sisältöaluesuunnittelumalli
- Suunnittelu kasvattajien vastuulla
- Lähtökohtana toimintakauden alussa pidettävät henkilökunnan suunnittelupäivät
- Virallinen varhaiskasvatuskulttuuri korostuu -> varhaiskasvatukselle asetetut valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat toiminnan suunnittelua
- Suunnittelu kohdistuu tuokioihin
- Valintoihin perustuva vaikuttaminen → kontrollinäkökulma
- Lapsi aktiivinen aloitteentekijä → lupakulttuuri
- Vapaan leikin tilanteet lapsen oma-aloitteisuuden tila

Yhteenveto saksalaisten haastatteluiden osalta:

- Merkityskeskeinen lähestymistapa
- Lapset osallistuvat suunnitteluun yhdessä aikuisten kanssa
- Lapsen kiinnostuksen kohteet suunnittelun lähtökohta
- Suunnittelu perustuu havainnointiin
- Aktiivinen ja proaktiivinen lasten kuunteleminen
- Teema- ja projektityöskentely
- Tietoista vaikuttamista

7.3 Lasten osallistuminen arviointiin ja kehittämiseen

Lasten omien laatuikäsitysten- ja arviointien kuuleminen on Turjan (2004, 11) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki. Lasten osallisuus lisääntyy, kun lasta kuullaan. Hän kysyykin, voivatko lapset itse määritellä hyvää päivähoitoa ja arvioida toiminnan laatua. Lasten tietoisuus omasta ajattelusta kehittyy lasten keskinäisissä keskusteluissa sekä aikuisten ja lasten yhteisissä juttutuokioissa. Se, että lapsilta kysytään mielipidettä, tukee heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa.

Lasten osallistumisessa arviointiin *suomalaisissa* tutkimuspäiväkodeissani oli huomattavissa kaksi arvioinnin kohdetta. Lapset arvioivat aikuisen järjestämää toimintaa sekä omaa osaamistaan ja käyttäytymistään. He eivät niinkään päässeet osallistumaan päiväkodin käytäntöjen tai rutiinien arvioimiseen. Suomalaisen aineiston perusteella tyypillisimmin lapset osallistuivat päiväkodin toiminnan arviointiin siten, että heiltä kysyttiin toiminnan jälkeen, pitivätkö lapset siitä, mitä tehtiin. Lapsilta kysyttiin yleensä mikä oli mukavinta ja mikä tylsintä. Tyypillistä oli, että lapsia pyydettiin arvioimaan oliko aikuisen suunnittelema toiminta ollut lapsen mielestä onnistunut.

”...jonkun leikin jälkeen tai kun on oltu jossain ulkona, niin me voidaan keskustella tuossa aiheesta, että mikä oli mukavinta ja mikä oli tylsintä...”
(Su1)

”...lasten kanssa jutellaan noissa yhteisissä tuokioissa, että oliko kivaa ja mikä oli kivaa ja mikä jäi mieleen...” (Su3)

Eräs haastateltava toi esiin, että se, mikä lapsille jäi kulloisestakin toiminnasta mieleen, näkyi myös heidän leikeissään ja puheissaan. Lapset puhuivat pitkään niistä asioista, jotka olivat heille merkityksellisiä ja tärkeitä. Tässä korostuu leikkien ja lasten toiminnan havainnointi.

”...aika paljon sitä arviointia tapahtuu havainnoimalla, että lapsista näkee mikä niille on jäänyt mieleen, että näkee että monen päivän jälkeenkin on joku jumppajuttu mielessä.” (Su4)

Lapset arvioivat myös omaa käytöstään ja osaamistaan.

”...sitten tuota tällösiäkin asioita, että lapsen omaakin käytöstä, että huomasiit sä, kun sä sait äsken raivarin ja huusit, että mitenkähän tämä, että palataan niihin asioihin...” (Su1)

Esikoululaisille oli käytössä lomake oman osaamisensa arviointiin.

”...esiopetukseen liittyy lasten itsearviointi (...) Lapset sitten itse miettii, miten ne selviytyy kyseisistä asioista ja sitten he saavat siinä palkita itseään...” (Su4)

”...keväällä liittyy tähän eskariin, että lapsi arvioi itseään. Lapsi saa miettiä täyttää semmoista paperia, onko siinä nyt kolme jätelöä tai kaksi ja niitä mietitään, että en mä tiä minkä verran ne lapset siitä ymmärtää, ite ne sen tekee ja aikuinen seuraa siinä.” (Su1)

Eräs haastateltavista totesi, että lapset voisivat osallistua enemmänkin suunnitteluun. Hän ei kuitenkaan kokenut, että lapset olisivat tyytymättömiä aikuisen tekemiin suunnitelmiin.

”Enemmänkin vois olla siinä suunnittelussakin huomioda niitä lapsia, että en minä silleen koe, että vaikka me ollaan ne suunniteltu, että lapset ei ois tykänny niistä, että kyllä ne on aina niistä tykänneet, että en silleen koe, että väkisin olisi tyrkytetty...” (Su4)

Tästä voisi päätellä, että aikuinen ajattelee lapsen olevan tyytyväinen hänen järjestämäänsä toimintaan tai päiväkotiin yleensäkin, mikäli lapsi ei kyseenalaista aikuisen suunnitelmia tai päiväkodin käytäntöjä.

Tutkimukseni kohteena olleissa *saksalaisissa* päiväkodeissa käytettiin paljon arvioivaa keskustelua lasten kanssa. Arviointi oli tavoitteellista ja sille oli toiminnassa oma, selkeä paikkansa. Lasten kanssa kokoonnuttiin keskustelurinkeihin keskustelemaan siitä, mitä mieltä lapset olivat esimerkiksi edellisen päivän retkestä. Tällaisia arviointeja tehtiin myös erilaisten projektien aikana siten, että ajoittain istuttiin yhdessä keskustelemaan siitä, mitä lapset halusivat vielä projektin kuluessa oppia ja kokea. Lapset osallistuivat arviointiin aktiivisina toimijoina sekä projektin aikana että sen jälkeen.

”...wir machen das zwischendurch. Manchmal, wenn wir irgendwelche Aktivitäten hatten. Dass wir uns nochmal dann zusammensetzen. ...und gestern waren wir da, und was hat euch da gefallen und möchtet ihr so was noch mal machen..”(Sa1)

[“...me teemme sitä toiminnan lomassa, esimerkiksi kun olemme tehneet jotain erikoista. Että me istumme vielä kerran ja eilen olimme siellä ja siellä ja mikä oli teidän mielestänne kivaa ja haluatteko tehdä sellaista vielä uudelleen...”] (Sa1)

Jokaisen projektin päättyessä käytiin samanlainen arviointikeskustelu. Silloin keskusteltiin lasten kanssa siitä, mitä opittiin, mitä on koettu ja miten lapset kokivat projektin. Projektit saatettiin myös aina loppuun pitämällä päätösjuhlat. Näin lapset tiesivät, että tämä projekti päättyi ja uusi alkaa.

”Mit den Kindern machen wir das zum Schluss, dass wir im Kreis sitzen und nochmal alles so aufarbeiten. Dann fragen wir, was war schön was war nicht so schön...” (Sa2)

[“Lasten kanssa tehdään lopuksi niin, että istutaan piiriin ja vielä kerran käydään kaikki läpi. Sitten kysytään, mikä oli kivaa ja mikä ei ollut niin kivaa...”] (Sa2)

”Man setzt sich dann nochmal zusammen und wir erzählen, dass die Kinder sollen noch mal berichten was alles man gelernt hat, was sie gesehen haben, was den Kindern am besten gefallen hat, was das was sie sich vorgestellt hatten...” (Sa4)

[“Istumme vielä kerran yhdessä ja kerrotaan, että lasten täytyy vielä kerran kertoa mitä opittiin, mitä he näkivät, mikä lapsia miellytti eniten, oliko tämä sitä, mitä he olivat kuvitelleet...”] (Sa4)

Joissain saksalaisissa päiväkodeissa lapset osallistuivat arviointiin muutenkin kuin projekteihin liittyen. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että lasten ääni kuultiin kaikissa asioissa. Eräässä päiväkodissa oli käytössä kortit, joissa oli hymykasvot ja surulliset kasvot. Näillä korteilla lapset saivat ilmaista pitivätkö jostain vai eivät. Tärkeänä

pidettiin myös sitä, että lapsia pyydettiin perustelevaan, miksi tykkäsin tai en tykännyt. Näin aikuisilla oli mahdollista kehittää toimintaa eteenpäin lasten mielipiteiden mukaisesti. Lapset myös oppivat perustelevaan mielipiteensä.

”...dürfen die Kinder im Gespräch wieder entscheiden. Hat das mir gut gefallen, hat das mir nicht gut gefallen und warum, und dann geht das wieder mit Blöckchen, dass jedes Kind aufsteht und seine Meinung sagt. Wenn es mir gut gefallen hat, lege ich meinen Stift auf das lachende Gesicht, oder hat das mir nicht gefallen, dann lege ich meinen Stift auf das traurige Gesicht. Und dann fragen wir, warum hat das nicht gefallen.” (Sa4)

[“...lapset saavat keskustelussa taas päättää, miellyttikö se minua vai ei miellyttänyt ja miksi ja sitten se tehdään taas paloittain, että jokainen lapsi nousee ylös ja sanoo mielipiteensä. Jos se miellytti minua, laitan kynäni nauravalle kasvolle ja jos se ei miellyttänyt minua, laitan kynäni surulliselle kasvolle. Ja sitten kysymme, miksi et tykännyt.”] (Sa4)

Toiminnan kehittämiseen liittyen haastateltavia pyydettiin palauttamaan mieliin, jokin omakohtainen kokemus siitä, miten lapset ovat osallistuneet ja vaikuttaneet jonkin päiväkodin toiminnan kehittämiseen. *Suomalaisten* haastateltavien oli vaikea palauttaa mieliin tällaista tapahtumaa.

”Ei oo näin suoralta kädeltä esimerkkiä.” (Su3)

Sama haastateltava kuitenkin viittaa myös siihen, että lapset saattavat lähteä omatoimisesti viemään aikuisen ennakkoon suunnittelemaa toimintaa toiseen suuntaan toiminnan kuluessa.

”Että joidenkin tilanteiden sisällä joku sanoo jotakin, ja sitten heidän reaktiostaan tai sanomisestaan lähtee jokin, että mikähän se oli se tilanne tänä aamuna...tänään joku lapsi sanoi jotain, ja sitten tehtiin jotain, mutta en mä muista mikä se oli...” (Su3)

Myös Turja (2007, 176-186) on tutkimuksessaan pyytänyt kasvattajia kertomaan tilanteesta, jossa lapsi olisi toiminnallaan tai sanomisellaan vaikuttanut kasvatustyöhön ja -ajatteluun. Hän on jaotellut tarinat viideksi tyyppiä. Tällaisen tarinatyyppin, jossa lapsi muuttaa aikuisen ennakkosuunnitelmia, hän nimeää pedagogiseksi seikkailuksi.

Tutkimuksessani lasten palautteen perusteella muuttunut tai kehittynyt toiminta liitettiin myös ongelmatilanteisiin. Tilanteeseen, jossa jokin asia oli huonosti, kuten seuraava lainaus kuvaa.

”...ai niin, palautteen perusteella...aha...Niinku, että joku menee huonosti...joo...ei tässä meidän ryhmässä ole.” (Su1)

Sama haastateltava kertoo esimerkin, jossa kokee toiminnan muuttuneen lapsen palautteen perusteella.

”...lapset halusivat tehdä nukkenäytelmän ja ne sai sitten tehdä sitä ja minä filmasin sen.” (Su1)

Tämä esimerkki liittyy enemmänkin lupakulttuuriin kuin toiminnan kehittämiseen. Lapsi pyytää aikuiselta luvan johonkin toimintaan, ja aikuinen sallii sen. Toisaalta voidaan ajatella, että aikuinen tässä esimerkissä myös muuttaa omaa toimintatapaansa ja heittäytyy kokeilemaan jotain sellaista, mitä ei ole ennen uskaltanut kokeilla. Hän on saattanut myös muuttaa ennakkosuunnitelmiaan ja lähtenyt mukaan lasten nukkenäytelmään. Tämä esimerkki liittyy Turjan (2007, 180) tutkimuksessaan pedagogiseksi ristiriidaksi nimeämään ryhmään. Siinä aikuiset alkavat lapsilta tulleen palautteen perusteella arvioida omaa toimintaansa uudelleen.

Jotkut haastateltavat kertoivat, että lapset antoivat palautetta liittyen kontrollinäkökulmaan eli yhteisiin käyttäytymissääntöihin. Useimmiten nämä tilanteet liittyivät liian kovaan meteliin.

”Lapsilta tulee monesti ja ne kommentaa toisiaan siinä, että nyt on liikaa meteliä ja ottaa korviin, että ollaan hiljempaa. Ja ne tulee kyllä aikuisenkin helposti hakemaan, jos tulee jotain.” (Su4)

Saksalaiset haastateltavat kuvasivat useimmin tilanteita, jotka liittyivät projekteihin ja siihen, miten lasten mielenkiinto vaikutti niiden etenemiseen. Seuraava esimerkki kuvaa kuinka lasten reaktiot meneillään olevaan toimintaan herättävät aikuisen arvioimaan toimintaa uudelleen. Projektia ei aikuisen mielestä kannata jatkaa, koska lapset eivät enää ole kiinnostuneita aiheesta.

”Ich denke, dass sind die Situation wo ich in einem Projekten sage, da brauchen wir nicht weiter machen, weil da ist nichts, wenn die Kinder nicht mehr mitmachen. Man merkt das und sie reagieren nicht auf die Angebote. Dann ist das so eine stumme Verweigerung. Ich merke dass sie nicht mehr wollen.” (Sa1)

[Ajattelen, että ne ovat niitä tilanteita, joissa minä projektin kuluessa sanon, että meidän ei tarvitse enää jatkaa, koska se ei kannata, jos lapset eivät ole mukana. Sen huomaa ja he eivät reagoi tarjouksiin. Se on mykkä vaikeneminen. Minä huomaan, että he eivät enää halua.] (Sa1)

Turjan (2007, 180-183) mukaan kasvattajan ajattelussa tapahtuu pedagoginen ristiriita. Toisaalta esimerkki voi liittyä myös merkitysmaailmojen kohtaamisen. Siinä aikuinen keskustellessaan lasten kanssa tavoittaa heidän näkemyksensä kohteena olevasta toiminnasta.

Myös saksalaiset haastateltavat liittivät lapsilta tulleen palautteen vaikutuksen tilanteisiin, jotka liittyivät kontrollinäkökulmaan. Lapsilta saattoi joissain tilanteissa tulla palautetta, että on liikaa meteliä. Tämän jälkeen aikuinen keskusteli lasten kanssa miten asia voitaisiin yhdessä korjata.

”Einmal war es auch ganz laut und unruhig beim Essen und die Kinder haben gesagt das es zu laut ist. Dann haben wir zusammen darüber gesprochen und sagen, dass jeder muss ein bisschen leiser sein das wir gemütlicher Stimmung schaffen.” (Sa4)

[”Kerran oli tosi äänekkästä ja levotonta ruokailussa ja lapset sanoivat, että on liian kova meteli. Sitten me yhdessä juttelimme siitä ja päätimme, nyt jokaisen täytyy olla vähän hiljempaa, jotta saisimme mukavan tunnelman.”] (Sa4)

Seuraavassa on yhteenveto tutkimuksen kolmatta ongelmaa koskevista tuloksista.

Yhteenveto suomalaisten haastatteluiden osalta:

- Aikuisen järjestämä toiminta ja lapsen oma osaaminen sekä käyttäytyminen arvioinnin kohteena
- Tyypillistä arviointi toiminnan jälkeen
- Havainnointi aikuisen välineenä selvittäessä, mitä lapsille on toiminnasta jäänyt mieleen → lapselle tiedostamatonta arviointiin osallistumista
- Haastavaa palauttaa mieleen konkreettista tapahtumaa
- Ongelmakeskeisyys; lapsilta tulevan palautteen ajateltiin liittyvän siihen, että jokin asia oli huonosti
- Viitteitä siitä, että aikuinen muuttaa ennakkosuunnitelmiaan lapselta tulevan palautteen perusteella
- Kontrollinäkökulmaan liittyvät muutokset toiminnassa

Yhteenveto saksalaisten haastatteluiden osalta:

- Arvioinnin kohteena toiminta ja käytännöt
- Arvioivaa keskustelua
- Tavoitteellinen arviointi
- Arviointia toiminnan kuluessa ja lopussa
- Lapset tietoisia osallistumisestaan arviointiin
- Lasten reaktiot vaikuttavat projektien keston
- Kontrollinäkökulmaan liittyvät muutokset toiminnassa

7.4 Muut lasten osallistumisen foorumit

Kaikki suomalaiset haastateltavat pitivät lasten osallistumista tärkeänä, mutta silti siihen suhtauduttiin arjessa eri tavoin riippuen siitä, oliko tilanne aikuisen mielestä sellainen, että lapsen osallistuminen voitiin sallia. *Suomalaisessa* aineistossa lasten osallistuminen liitettiin voimakkaasti ns. vapaan leikin tilanteisiin. Sitä pidettiin tärkeimpänä lasten vaikuttamisen ilmentäjänä. Vapaa leikki oli foorumi, jossa aikuinen salli lasten omaehtoisen toimimisen. Haastateltavien mielestä lapsella oli vapaassa leikkissä mahdollisuus valita, mitä he leikkivät, missä he leikkivät ja kenen kanssa he leikkivät. Vapaan leikin aikaa oli yleensä aamuisin ennen ohjatun toiminnan alkamista, päiväunien jälkeen ennen välipalaa ja iltapäivällä ennen ulkoilua ja kotiin lähtöä. Nämä hetket olivat aikuisen määräämiä ja ne liittyivät päiväkodin rutiineihin ja päivärytmiin.

”...lapset voivat vaikuttaa siihen, että mitä ne tekee, mitä ne haluaa leikkiä. Paljon on esimerkiksi iltapäivisin että, mitä ne haluaa tehdä, kenen kanssa ne haluaa leikkiä. Sellasiin ne voi vaikuttaa hyvinkin paljon.” (Su1)

Kuten Turjakin (2007, 188-189) on tutkimuksissaan todennut, vapaa ja omaehtoinen leikki on tavallaan lasten oma valtakunta, jossa lapset voivat harjoitella suunnittelua, neuvottelua ja päätöksentekoa. Tämä on alue, jota aikuiset haluavat suojella. Lasten leikille halutaan antaa enemmän aikaa, mutta käsitys aikuisen roolista siinä vaihtelee. Aikuinen jättäytyy helposti täysin ulkopuolelle lasten leikeistä. Vapaa leikki erottaa lasten ja aikuisen maailmat toisistaan. Aikuinen on vastuussa arjen sujumisesta ja pedagogisesti ohjatuista oppimistilanteista ja lapset vastaavat heidän päätöksenteolle.

ja suunnittelulle varatusta vapaan leikin ajasta. Turja kysyykin, mistä löytyisi tila aikuisen ja lasten yhteiselle demokraattiselle osallistumiselle. Myös Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001) totesivat tutkimuksessaan ilmenneen, että pääasiassa lapset kokivat voivansa päättää ja harjoitella neuvottelutaitojaan keskinäisissä vapaan leikin tilanteissa.

Toisaalta voidaan miettiä, onko vapaa leikki todellakin vapaata. Suomalaisessa aineistossa tuli esille, se että vaikka vapaa leikki lasten omana alueena ja osallistumisen keinona korostui, aikuisen kontrolli oli kuitenkin voimakas. Aikuinen puuttui vapaan leikin tilanteisiin erityisesti silloin, kun lapset käyttäytyivät vastoin sääntöjä. Lasten myös odotettiin olevan koko ajan kiinnittyneenä johonkin toimintaan. Aikuinen puuttui helposti tilanteisiin, joissa lapsi ei löytänyt itselleen tekemistä.

”...leikkitalanteet on semmosia, että suurimmaksi osaksi lapset saavat päättää, mitä leikkii, kenen kanssa ja missä leikkii, että vähän siinä sitten että aikuinen ohjaa että jos on liian paljon yhdessä leikissä mukana, ettei se suju, et sitten rauhotetaan ja jaetaan(...)jos on joku teemallinen leikki, että voi olla, että aikuinen antaa ne ideat ja jakaa ryhmiäkin.” (Su4)

”...tää on tällaista hiljaista aikaa, että lapset eivät saa metelöidä eikä he saa alkaa semmosia isoja juttuja vaan ne hakee tuolta omia juttuja, mitä he haluavat tehdä, ja sitten me vähän komennetaan, että nyt ollaan hissukseen, että on niinku lepoaika. Ja tuota, niin iltapäivällä me monesti leikitään, ne leikkii ja me aikuiset annetaan vähän ideoita ja me seurataan sitä leikkiä ja jos joku näyttää, että on tylsää tai ei keksi jotakin niin sitten me mietitään, mitä voitaisiin yhdessä tehdä...” (Su1)

”No vapaassa leikissä, että yritetäänkin kannustaa siihen, että tekee niitä päätöksiä oikeesti, jos siinä tilanteessa on se vapaus. Ei niin, että he vaan ajautuvat johonkin, että nyt mieti, mitä sä teet, mitä sä haluat tehdä ja sitten mene tekemään sitä tai mene kertomaan aikuiselle, joka auttaa sua siinä, että ei se valinta olisi se, mikä ensimmäisenä näkyy.” (Su3)

Yksi haastateltava toi myös vapaan leikin yhteydessä esiin aikuisen tarpeen pitäytyä ennakkosuunnitelmissaan. Tässä näkyy se, että aikuinen helposti vähättelee leikkiä oppimisen välineenä. Aikuisen suunnittelema toiminta nähdään ”oikeana” toimintana ja sen vuoksi vapaan leikin tilanteet voidaan keskeyttää. Aikuisen olisi uskallettava luottaa lapsen ominaisimpaan tapaan toimia ja heittäytyä lapsen mukaan. Tämä vaatii aikuiselta riskinottoa ja omien suunnitelmien syrjäyttämistä.

”...että jos näyttää siltä, että on se vapaa leikki, siinä on mahtava leikki ja lapset on keksineet mahtavan jutun, niin mun mielestä aika herkästi pidetään

kiinni niistä omista suunnitelluista jutuista, että kyllä voi ehkä enemmän aikuinen antaa itelleen anteeksi ja antais mennä enemmän lasten juttujen mukaan.” (Su2)

Yksi lasten osallistumisen foorumi oli yhteisten sääntöjen määrittäminen, jota käsiteltiin jo aiemmin puhuttaessa osallistumisen tärkeydestä ja toimintaan sitoutumisesta. Osa säännöistä oli aikuisten määräämiä, mutta osa oli sellaisia, jotka tehdään yhdessä.

”Osa säännöistähän on niitä, minä kutsun niitä turvallisuussäännöiksi, tämä on turvallisuussääntö ja siitä ei voi tinkiä. (...) Sitten semmoisia asioita, joista voidaan keskustella niin keskustellaan. Meillä oli tänä vuonna me pidettiin oikein kokous omien lelujen tuomisesta päiväkotiin. Jokainen kokoukseen tulija sai esittää ehdotuksia ja mielipiteitä että minkälaisia sääntöjä lelopäivälle voisi olla...” (Su3)

Lapset voivat olla mukana päättämässä esimerkiksi montako lasta sai leikkiä tietyssä tilassa, millaisen lelun voi tuoda lelopäivänä jne. Myös yhteisistä käyttäytymissäännöistä keskustellaan yhdessä lasten kanssa. Säännöt tehdään yleensä toimintakauden alussa syksyllä. Joissakin päiväkodeissa säännöt kirjataan ylös ja niistä saatetaan tehdä huoneentaulu. Seuraava esimerkki kuvaa lasten osallistumista sääntöjen tekemiseen. Tässä tapauksessa aikuinen toimii vain sääntöjen kirjaajana.

”...tietysti on ne päälinjat, mitkä on niinku talon säännöt, että mihin saa mennä ja mihin ei saa mennä ja miten kuljetaan ja näin, mutta meillä on tuossa syksyllä ensimmäisellä viikolla, niin me tehtiin ryhmän omat kultaiset säännöt ja se on hyvin ei-painotteinen ja tiukka linja. Lapset sai ite keskustella ja päättää ja minä olin vaan kirjurina.” (Su2)

Myös *saksalaiset* haastateltavat tuovat esiin vapaan leikin lapsen vaikuttamisen foorumina. Heille vapaa leikki ei kuitenkaan ole tärkein lasten osallistumisen foorumi, vaan haastateltavat mainitsevat ensimmäisenä lasten osallistumisen teemojen valintaan ja toiminnan suunnitteluun. Vapaata leikkiä kuvataan saksalaisessa aineistossa hyvin paljon samalla tavalla kuin suomalaisessa aineistossa. Sen ajatellaan olevan lapsen aluetta, mutta aikuinen kontrolloi vapaan leikin puitteita määrittämällä esimerkiksi ajan ja paikan vapaalle leikille.

”Also, wir haben morgens zwischen sieben und neun Uhr Freispielen. Das heisst, dass die Kinder können dann spielen, was sie gerne möchten, und die verteilen sich dann in verschiedene Bereiche...” (Sa2)

[“Eli meillä on aamuisin seitsemän ja yhdeksän välillä vapaata leikkiä. Se tarkoittaa sitä, että lapset saavat leikkiä mitä haluavat ja he jakaantuvat eri alueille...”] (Sa2)

”...die Kinder auch Wahlmöglichkeit haben, wo sie spielen wollen, was sie machen wollen. Sie müssen aber immer die Regeln halten...” (Sa1)
 [“...lapsilla on myös mahdollisuus valita, missä he haluavat leikkiä, mitä he haluavat tehdä. Mutta heidän täytyy aina noudattaa sääntöjä.”] (Sa1)

Saksalaisissa tutkimuskohteissani lapsille oli vapaan leikin lisäksi tarjolla myös muuta vapaaehtoista toimintaa. Erilainen päivärytmi suomalaisiin päiväkoteihin verrattuna mahdollisti sen, että esimerkiksi aamuisin oli tarjolla erilaista toimintaa, johon lapsi sai halutessaan osallistua. Tällainen toiminta saattoi olla kädentöitä, pelejä tai musiikkia. Haastatteluissa korostui ajatus siitä, ettei kaikkien tarvitse tehdä kaikkea vaan toimintaa voidaan jakaa. Tyypillistä oli, että aamuisin oli tarjolla yhtä tai kahta rinnakkaistoimintaa, johon lapset saattoivat halutessaan osallistua.

”...in dieser Zeit kann schon mal parallel dazu etwas angeboten werden, dass eine von uns was bastelt mit den Kindern, oder spielt mit Kindern. Die sind aber so freie Angebote. Dann müssen die Kinder nicht teilnehmen, sondern das sind dann die Kinder, die Lust haben...” (Sa1)
 [“...tähän aikaan voidaan rinnalla tarjota jotain, että yksi meistä askartele lasten kanssa tai leikkii lasten kanssa. Ne ovat kuitenkin sellaisia vapaita vaihtoehtoja. Lasten ei ole pakko osallistua vaan ne ovat ne lapset, jotka haluavat...”] (Sa1)

”Es werden Angebote gemacht. Entweder ein Bastelangebot oder wir machen ein musikalisches Angebot oder wir machen ein Spielangebot in der Turnhalle (...) Dann sagen zwei oder drei Kinder wir möchten noch mal Singkreis machen dann gehen wir mit den Kindern und machen Singspiele.” (Sa5)
 [“Tarjotaan vaihtoehtoja. Joko askartelua tai me annamme musiikillisen vaihtoehdon tai me annamme leikkimahdollisuuden jumppasalissa (...) Sitten kaksi tai kolme lasta sanoo, että me haluamme vielä laulupiiriin ja sitten mennään lasten kanssa ja lauletaan.”] (Sa5)

Saksalaisetkin haastateltavat toivat esiin sääntöjen määrittämisen yhtenä lasten vaikuttamisen foorumina. Samoin kuin suomalaisissa tutkimuksen kohteina olleissa päiväkodeissa, myös saksalaisissa säännöt tehtiin yleensä toimintakauden alussa.

”Die Regeln in der Gruppe dürfen die Kinder entscheiden, sie dürfen entscheiden wie ist das mit Bauecke, wie viele Kinder in Bauecke spielen dürfen.” (Sa5)
 [”Ryhmän säännöistä saavat lapset päättää, he saavat päättää miten on rakentelunurkkauksen kanssa, montako lasta saa leikkiä rakentelunurkkauksessa.”] (Sa5)

Vapaan leikin ja sääntöjen määrittämisen lisäksi saksalaiset haastateltavat toivat esiin lasten osallistumisen lähes kaikkeen päiväkodin toimintaan.

”Also alles was machen wird entscheiden die Kinder mit.” (Sa4)

[“Siis kaikessa mitä tehdään, päättävät lapset mukana”] (Sa4)

”...natürlich überlegen wir mit den Kindern, was wir in unseren Garten pflanzen sollen. Wenn wir jetzt im Frühjahr das Beet wieder herrichten und samen und pflanzen wollen. Dann setze ich mich vorher mit Kindern hin und frage: Habt ihr eine Idee...” (Sa1)

[“...tottakai mietimme yhdessä lasten kanssa, mitä istutamme puutarhaan. Kun haluamme istuttaa nyt keväällä penkkiin siemeniä ja kasveja, istun lasten kanssa alas ja kysyn, onko heillä ideoita...”] (Sa1)

Lapset vaikuttivat myös siihen, miltä päiväkodissa näytti. Ryhmätiloissa oli useita erilaisia toimintanurkkauksia erilaisille leikeille. Näiden nurkkausten sisustusta ja käyttötarkoitusta vaihdeltiin lasten mieltymysten ja tarpeiden mukaan. Myös teeman vaihtuessa lapset saivat olla mukana päättämässä, miten ryhmätila sisustettiin uuden teeman mukaiseksi.

Seuraavassa on yhteenveto tutkimuksen neljättä ongelmaa koskevista tuloksista.

Yhteenveto suomalaisten haastatteluiden osalta:

- Vapaa leikki lasten oman vaikuttamisen ja osallistumisen alue -> aikuisen rooli passiivinen kontrolloija
- Sääntöjen määrittäminen → kontrollinäkökulma

Yhteenveto saksalaisten haastatteluiden osalta:

- Vapaa leikki lasten vaikuttamisen ja osallistumisen aluetta -> aikuisen rooli passiivinen kontrolloija
- Sääntöjen määrittäminen → kontrollinäkökulma
- Lapset osallistuvat lähes kaikkeen päiväkodin toimintaan

7.5 Lasten osallisuuden keinot ja tilanteet

Lasten osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaa, että yhdessä opetellaan demokraattisia toimintatapoja, eri osapuolten kuulemista, neuvottelua ja sopimista. Kun lapset kuuntelevat muiden ihmisten näkemyksiä ja niiden perusteluita sekä joutuvat perustelemaan itse omia näkemyksiään, he saavat kokemuksia toisten ajatusmaailman tiedostamisesta ja toisten asemaan asettumisesta. Lapsi oppii, että hän voi vaikuttaa

ympäristöönsä. Samalla hänen minäkäsityksensä kehittyi myönteiseen suuntaan. On kuitenkin tärkeää, että lasten kuuleminen ja vaikuttaminen eivät tapahdu vain aikuisten tietoisuudessa vaan myös lapset ovat tietoisia siitä. (Turja 2007, 171.)

Havainnointi lasten osallistumisen keinona nousi esiin molempien maiden haastatteluissa. *Suomessa* havainnointi ei ollut systemaattista vaan jokainen kasvattaja loi itselleen oman tapansa havainnoida lapsia. Tyypillisintä oli leikin seuraaminen sekä lapsen havainnoiminen muissa sosiaalisissa tilanteissa.

”...minä koen tärkeänä seurata leikkiä ja sitten semmoista lapsen yleistä olemista ja semmosta mistä ne saa iloa, että niistä näkee ihan seuraamalla tuommoista olemista...” (Su1)

Joissakin päiväkodeissa oli käytössä vihko tai kansio, joihin havainnot kirjattiin. Haastateltavat totesivat, että havainnot unohtuvat helposti, jos niitä ei kirjata ylös. Haastateltavat kertoivat myös, että he keskustelevat kollegoidensa kanssa havainnoistaan. Systemaattisempaa havainnointia käytettiin silloin, kun haluttiin havainnoida jotain tiettyä asiaa lapsessa, esimerkiksi kehitykseen liittyvää asiaa.

Suomalaiset haastateltavat kertoivat käyttävänsä lasten havainnointia myös lasten mielenkiinnon kohteiden selvittämiseen. Aikuinen havainnoi lapsia esimerkiksi vapaan leikin aikana ja ”nappasi” sieltä ideoita omaan suunnitteluunsa. Seuraavassa lainauksessa haastateltava kuvaa tätä ideoiden ”nappaamista”.

”...mutta että silleen huomaa vaikka että mitä ne tekee vaikka vapaan leikin aikana, että mikä niitä kiinnostaa, niin sitten siellä yrittää napata niitä ideoita ja sitten siitä suunnitella itelle jotain toimintaa(...)yritän napata sieltä niitä niitten kiinnostuksen kohteita että mistä ne puhuu ja mitä ne tekee, niin sitten otankin niitä siihen ohjattuun toimintaan, että se on niitten lasten mielestä sitten niin hienoa.” (Su2)

Myös Turja (2007, 171) toteaa kasvatuskulttuuriimme kuuluneen sen, että kasvattajat havainnoivat lapsia ja tekevät sen pohjalta omat pedagogiset päätelmänsä ja suunnitelmansa. Havainnointi on näin ulkoisesti passiivista ja sisäisesti aktiivista. Lapset jäävät useimmiten tämän prosessin ulkopuolelle. He ovat enemmänkin arvioinnin kohteita kuin toimijoita tai vaikuttajia.

Tutkimukseni suomalaisesta aineistosta nousi myös esiin tämä lapset prosessin ulkopuolelle jättäminen. Havainnointi näytti tapahtuvan vain aikuisen tietoisuudessa eivätkä lapset olleet tietoisia siitä, että he vaikuttaisivat toiminnan suunnitteluun. Seuraavat lainaukset kuvaavat sitä, kuinka aikuinen tekee havaintoja huomaamattomasti, lapsilta ”salaa”.

”...tämmöset kun vaikka kaksi lasta leikkii tai lapset istuvat jossain niin mä vähän niinku puikkelehdin siihen mukaan, että aletaan niin sanotusti rupattelemaan (...) niin mä saatan mennä siihen mukamas niinku muina miehinä vähän kuulostella tehä sen silleen niinku vähän huomaamattomasti...” (Su1)

”...mutta, kun ei ne huomaa sitä havainnointia silleen, että niitä seurataan ja sitten ne ihmettelee, että miten sä tajusit tämmösen.” (Su2)

Äänestäminen on yksi demokraattinen ja lasta osallistava toimintatapa. Yksi suomalainen haastateltava kertoi käyttävänsä äänestystä liittyen lasten toivepäivään. Lasten kanssa kerättiin yhdessä ideoita toivepäivän sisällöstä.

”...voidaan päättää, että on se toivepäivä ja yhdessä mietitään vaihtoehtoja ja äänestetään, että mikä niistä on mukavaa.” (Su2)

Äänestys toteutettiin nostamalla kättä sen asian kohdalla, mitä halusi toivepäivän sisältävän. Haastateltava kertoi, ettei käyttänyt äänestämistä muissa asioissa, mutta haastattelun aikana hän oli alkanut miettimään, että äänestys voisi olla useamminkin käytössä. Tässä on nähtävissä myös ajatus siitä, että vain esikouluikäiset olisivat kykeneviä demokraattisiin työskentelytapoihin.

”No en minä sen enempää sitä käytä, mutta nyt ite mielessäni aloin miettiä, että eskarit on jo sen ikäisiä, että niitten kans vois niinku päättää että vaikka maapallosta kattoo, että mihin te haluaisitte mennä ja sitten voitais se yhdessä kattoo ja vaikka äänestää, että semmosia asioita tietysti, mutta ei ehkä muuten.” (Su2)

Äänestys lasten osallistumisen keinona on tietoisista vaikuttamista. Samalla lapsen metakognitiiviset taidot kehittyvät. Lapsilta kysytään mitä he haluavat ja jokainen saa sanoa oman mielipiteensä asiaan eri äänestystavoilla. Näin lapsi tietää, että hän on itse ollut vaikuttamassa kunkin asian toteutumiseen. Hän oppii ymmärtämään, että

valinnoilla on tietyt seuraukset ja tätä kautta ymmärtämään omaa ajatteluaan ja toimintaansa.

Lasten tietoisuutta osallistumiseensa tuetaan myös keskustelemalla lasten kanssa. Keskustelut lasten kanssa nousivatkin esiin useammassa haastattelussa. *Suomalaisissa* tutkimuksen kohteena olleissa päiväkodeissa keskustelu lasten kanssa liitettiin useimmiten havainnointiin ja siihen, että haluttiin saada selville, mikä lasta painaa. Yksilökeskustelut nousivat esiin myös saksalaisissa aineistoissani, mutta suomalaisissa aineistoissa tämä korostui erityisesti.

”Että tällöinen juttelu on se semmonen kahenkeskinen aika. Että sen näkee, että lapsella jotain mielessä liikkuu, niin kylläpä minä otan sitten semmoisen hetken, että kahestaan tehään jotain ja sitten juttelen.” (Su2)

”...että usein seurailee mitä ne tekee ja ihan se juttelu sen lapsen kanssa että jos haluaa saada jonkun asian selville niin sitten istuu viereen ja rupee vaikka rakentamaan legoilla ja siinä sitten juttelen.” (Su3)

Suomalaisesta aineistoista nousi esille, että lasten kanssa kokoonnuttiin yhteen, mutta näiden kokoontumisten tarkoitus oli muu kuin tukea lasten osallistumista ja vaikuttamista. Suomalaisissa tutkimuskohteissani kokoonnuttiin usein aamupiiriin, jossa käytiin läpi päivän kulku ja vaihdettiin lyhyesti kuulumiset. Toinen hetki kokoontumiselle oli ulkoilun jälkeen ennen ruokailua. Tätä hetkeä ei aikuinen välttämättä ollut suunnitellut etukäteen valmiiksi ja siksi koettiin, että se oli hetki, jonka sisältöön lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa. Silloin voitiin leikkiä lasten ehdottamia leikkejä ja laulaa heidän toivomiaan lauluja. Tämä oli myös hetki jutella lapsia askarruttavista asioista.

”...siinä on se meidän pikkuhetki noin viisitoista minuuttia ennen lounasta (...) silleen se pikkuhetki on sellainen että sitä ei aina ole suunniteltu etukäteen, että se voi olla vaikka keskustelua ja siinä tulee niitä lasten omia mielipiteitä ja toivelauluja ja semmoisia. Se on ehkä semmoinen missä pystyy hyvin huomioimaan.” (Su4)

”...palataan ehkä siihen, mitä oli aamulla tai sitten jos on tullut joku uusi juttu, mihin voidaan palata tai lapsilta on tullut joku asia esille, että on tullut kysymyksiä ja sitten me mietitään niitä. Se on vähän sen mukaan, että mikä tuntuu hyvältä ja mistä on herännyt jotakin, niin niitä käydään siinä läpi.” (Su1)

Lasten koettiin voivan osallistua toiminnan kulkuun ja sisältöön silloin, kun kokoonnuttiin odottamaan ruokailun alkamista. Voidaan miettiä, onko tämä hetki oikea lasten osallistumiselle. Lapset ovat juuri peuhanneet ulkona, he ovat väsyneitä ja nälkäisiä sekä todennäköisesti levottomia odottaessaan ruokailua. Lasten vireytystä ei välttämättä ole paras mahdollinen tietoiselle ja tärkeälle osallistumiselle. Voidaan myös pohtia, mikä asema hetkellä ennen ruokailun aloittamista on. Se on edellisestä perushoitotilanteesta (ulkoilu) palaamista ja seuraavan odottamista (ruokailu). Kyseessä on täyteohjelma ennen ruokailua. Näin kokoontumisen ja lasten osallistumisen voidaan tässä tilanteessa ajatella olevan toissijaista toimintaa. Tästä voi päätellä, että lasten kanssa keskustelemista ei pidetä niin tärkeänä, että sille olisi päivässä varattuna oma aikansa, jolloin ei olisi kiire mihinkään ja jolloin lasten vireytystä olisi paras mahdollinen.

Toisaalta lasten kanssa keskustelemista pidettiin suomalaissakin tutkimuspäiväkodeissa tärkeänä ja sitä toteutettiin. Keskustelu tapahtui pääasiassa siten, että aikuinen keskusteli yhden lapsen kanssa kerrallaan ja keskustelu toteutettiin yleensä kesken muun toiminnan. Esimerkiksi silloin, kun lapsi leikki, aikuinen meni juttelemaan lapsen kanssa. Lapsen kanssa keskusteltiin myös silloin, kun lapsi söi tai hänen kanssaan luettiin kirjaa. Keskustelu pyrittiin toteuttamaan huomaamattomasti muun toiminnan ohessa. Yksilökeskeiset keskustelut eivät tue samalla tavoin lapsen sosiaalisia taitoja kuin ryhmäkeskustelut, koska lapset eivät pääse harjoittelemaan siihen liittyviä taitoja, kuten mielipiteen ilmaisua ryhmässä, toisten huomioonottamista ja kompromissien tekemistä.

Saksalaisessa aineistossa havainnoinnin merkitys korostuu, koska se on koko toiminnan lähtökohta. Havainnointia käytetään aktiivisesti lasten mielenkiinnon kohteiden selvittämiseen ja projektien teemat perustuvat havainnoinnille. Aikuinen havainnoi lapsia ja tämän jälkeen kokoonnutaan yhdessä keskustelemaan esimerkiksi tulevasta teemasta ja siitä vastaavatko aikuisen havainnot sitä, mistä lapset ovat kiinnostuneita. Näin lapset tulevat tietoiseksi siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja sen etenemiseen.

Myös saksalaiset haastateltavat kertoivat käyttävänsä äänestystä esimerkiksi teeman valinnassa, mikäli lapset ovat kiinnostuneita useammasta aiheesta.

”Die Kinder dürfen dann Vorschläge sammeln, also dann entwickeln wir Symbolen (...) Dann wird abgestimmt wer halt zu Thema Beruf. Dann dürfen die Kinder mit Stift oder mit einem Stock oder mit einem Baustein abstimmen (...) Was die Mehrheit entscheidet, das machen wir.” (Sa3)

[“Lapset saavat kerätä ehdotuksia ja me kehitämme niille symbolit (...) Sitten äänestetään kuka kannattaa teemaa ammatit. Sitten lapset saavat joko kynällä tai rakennuspalikalla äänestää. (...) Missä on enemmistö, sen teemme.”] (Sa3)

Jokainen lapsi sai antaa oman ehdotuksensa tulevalle teemalle. Aikuiset tekivät merkit ehdotuksille siten, että lapsi tietää, mikä kuva esittää mitäkin teemaa, esimerkiksi leipurin hattu kuvaamaan leipurin ammattia ja palomiehen hattu palomiehen ammattia. Tämän jälkeen lapset kävivät vuorotellen asettamassa esimerkiksi rakennuspalikan haluamansa teemaa symboloivan kuvan päälle. Aikuiset myös kirjasivat ylös kuka lapsista oli ehdottanut mitäkin teemaa ja kenen ehdotus oli mennyt läpi. Eräs haastateltava perusteli tätä sillä, että lapsi saa demokratiasta positiivisen käsityksen, kun kaikkien ideat otetaan huomioon eikä sama lapsi aina saa tahtoaan läpi.

”Wir schreiben aber immer auf welche Kinder oder bei welchem Kinder das was die vorschlägen haben hat nicht gemacht. Dass die Kinder nicht frustiert sind wenn sie zum Beispiel demokratie so erfahren das was ich vorschlage wird nie gemacht...” (Sa5)

[“Me kirjoitamme aina ylös kenen lapsen tai lasten ehdotukset on hyväksytyt. Että lapset eivät turhautuisi, jos he kokevat demokratian niin, että minun ehdotustani ei koskaan tehdä...”] (Sa5)

Saksalaisissa tutkimuspäiväkodeissa lasten kanssa kokoonnuttiin usein ns. keskustelurinkiin. Lasten kanssa keskusteltiin heihin liittyvistä asioista ja lapset saivat kertoa oman mielipiteensä asioista. Aikuiset kirjasivat lasten puheenvuorot ylös, jotta niihin voitiin vielä myöhemmin palata. Keskustelurinkejä käytettiin mm. teemojen valitsemiseen, säännöistä keskustelemiseen, toiminnan arviointiin sekä silloin, kun lapsiryhmästä nousi joku ongelma tai asia, josta haluttiin yhdessä jutella. Keskustelu oli tavoitteellista ja siihen oli varattu oma aikansa päivästä. Keskustelemista pidettiin tärkeänä osana toimintaa.

”...in so einer Gesprächsrunde kann man zielstrebig die Kinder ansprechen. Wir können so fragen, dass man kein Kind vergisst, dass man so von jedes Kind sieht, welche die Interessen sind und man schreibt alles auf von einer Gesprächsrunde...” (Sa4)

[“...tällaisessa keskusteluringissä pystymme keskustelemaan tavoitteellisesti lasten kanssa ja me voimme kysyä, ettei kukaan lapsista unohtu. Me näemme jokaisesta lapsesta, mitkä ovat ne mielenkiinnon kohteet ja me kirjoitamme kaiken ylös tuollaisessa keskusteluringissä...”] (Sa4)

Seuraavassa on yhteenveto tutkimuksen viidettä ongelmaa koskevista tuloksista.

Yhteenveto suomalaisten haastatteluiden osalta:

- Havainnointi lasten osallistumisen keinona → lapsilta ”napattiin” ideoita → tiedostamatonta vaikuttamista
- Äänestäminen lasten osallistumisen keinona
- Keskusteleminen lasten osallistumisen keinona → yksilökeskeisyys korostuu
- Yhteiset kokoontumiset lasten osallistumisen tilana → toissijaista ”täyteohjelmaa” perushoitotilanteiden välissä

Yhteenveto saksalaisten haastatteluiden osalta:

- Havainnointi toiminnan suunnittelun pohjana → lasten kanssa keskustellaan havainnoista → tietoista vaikuttamista
- Äänestäminen lasten osallistumisen keinona
- Tavoitteellinen keskusteleminen lasten osallistumisen keinona → ryhmäkeskeisyys korostuu

8 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millä tavalla lapset voivat vaikuttaa päiväkodin toimintaan; sen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Tutkimuksella haluttiin myös selvittää, millä keinoilla ja missä arjen tilanteissa lasten kuulemista, osallistumista ja vaikuttamista tuettiin. Teoriataustassa lasten vaikuttamista käsiteltiin kolmesta näkökulmasta; yhteiskunnallisesta, pedagogisesta sekä kasvattajan ammatillisen kasvun näkökulmista.

8.1 Päiväkodeissa vallitsevat lasten kuulemisen ja osallisuuden kulttuurit

Päiväkotien toimintakulttuurit vaihtelevat suuresti eikä tästä tutkimuksesta saatu tieto ole yleistettävissä koskemaan kaikkia päiväkoteja Suomessa ja Saksassa. Tulokset ehkä antavat kuitenkin viitteitä niistä suuntauksista, jotka ovat vallitsevia kunkin maan varhaiskasvatuskulttuurissa. Tarkastelen ensin suomalaisen haastatteluaineiston tuloksia ja sen jälkeen saksalaisia tuloksia.

Aikuislähtöisyys, ikäperusteisuus

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että Suomessa päiväkodin toiminnan suunnittelu on pääasiassa aikuisten vastuulla. Toimintakauden alussa pidettävillä suunnittelupäivillä

aikuiset pohtivat tulevaa vuotta ja tekivät suunnitelmarungon toiminnalle. Tämä runko yleensä ohjasi koko vuoden suunnittelua. Näin aikuisten omat mielenkiinnon kohteet ja tavoitteet ohjasivat toimintaa jättäen lapset prosessin ulkopuolelle. Myös monissa muissa tutkimuksissa (ks. esim. Karlsson 2005, Puolanne-Pajarinen 2001, Puroila 2002) on todettu, että suomalaisessa päiväkotikulttuurissa pääpaino on aikuisten suunnittelulla. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että aikuisten suunnittelua ohjasivat myös valtakunnalliset varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet. Kasvattajat kokivat, että heillä oli taito sisällyttää eri sisältöalueet toimintaan ja näin pyrkiä huolehtimaan siitä, että toiminta on tavoitteellista ja monipuolista. Riihelä (1996, 26, 173) toteaaakin, että instituutioita koskevat laki- ja asetustekstien vaikutukset näkyvät päiväkodin arjessa estäen mahdollisuudet aikuisten ja lasten vuorovaikutukseen. Ne rajoittavat kasvattajien mahdollisuuksia kuulla ja huomioida lasta. Tutkimuksessani lasten osallistumista pidettiin kyllä tärkeänä, mutta heidän ajateltiin ikänsä puolesta olevan kykenemättömiä osallistumaan toiminnan suunnitteluun. Osallistumisen taitojen ajateltiin lisääntyvän ensisijaisesti iän myötä eikä tuotu esiin, että kyky osallistua syntyy kokemusten ja opettelun kautta.

Valintaperusteisuus, kontrollointi

Aikuislähtöisyyden painottumisesta huolimatta tutkimuksessa tuli esiin myös lapsilähtöisyyteen viittaavia keinoja, joilla lasten osallistumista tuettiin. Joidenkin haastateltavien mukaan suunnitelmat olivat joustavia ja niistä voitiin poiketa lasten ideoiden mukaan. Lapsille myös annettiin vaihtoehtoja, joista he saivat valita. Nimesin tämän vaikuttamisen tavan valintoihin perustuvaksi vaikuttamiseksi. Siinä aikuinen antaa lapselle valmiit vaihtoehdot, joista lapsi sai valita ja näin olla vaikuttamassa toimintaan. Nämä tavat toki lähestyvät lapsilähtöisyyden piirteitä, mutta olennaista oli kuitenkin se, että myös näissä keinoissa aikuisen kontrolli oli voimakas. Tutkimuksessani tulikin voimakkaasti esille tämä kontrollinäkökulma, joka hallitsee ja estää lasten osallistumista, vaikuttamista sekä kuulemista. Kaaoksen karttaminen ja järjestyksen ylläpitäminen ovat tyypillisiä suomalaisen varhaiskasvatuksen piirteitä. Myös Puolanne-Pajarinen (2001, 52) totesi tutkimuksessaan, että toiminta päivähoitossa painottui valvontaan ja kontrolloimiseen. Aikuinen loi säännöt ja vahti niiden noudattamista. Strandell (1995, 123, 131) toteaaakin ryhmän hallinnan perinteen tulevan vahvasti esiin suomalaisessa päivähoitossa. Ammattilaiset tekevät toiminnan

ulkoiset puitteet sellaisiksi, että toimintavaihtoehdot ovat jo pitkälle määrättyjä samoin kuin tavaroiden ja tilojen käyttömahdollisuudet.

Puroila (2002, 98) esittää päiväkotien arjessa hallinnan lähtevän liikkeelle rakenteellisesta organisaatiosta, päiväjärjestyksestä, sääntöjen laatimisesta ja päivittäisten rutiinien luomisesta. Tutkimuksessani aikuisen kontrolli näkyy siinä, että aikuinen määrittä ne tilanteet, jolloin lasten kuuleminen ja osallistuminen oli mahdollista. Näenkin suomalaisessa päivähoidossa vallitsevan tiukan päivärytmin ja rutiinien seuraamisen selkeänä esteenä lasten osallisuuden vahvistamiselle. Aikuiset pitävät kiinni tietyistä, samana toistuvista rutiineista ja näin luovat itse esteitä varhaiskasvatukselle, joka mahdollistaisi lasten kuulemisen ja osallistumisen päiväkodin toimintaan. Tiukka päivärytmi liittyy edellä mainittuun kontrollinäkökulmaan. Se on yksi ryhmän hallinnan keino aikuiselle. Tutkimuksessa mukana olleista päiväkodeista yhdessä päivärytmi saattoi ulkoilun ja toimintahetken osalta vaihdella päivittäin. Tämä osoittaa viitteitä siitä, että toimintaa voidaan suunnitella lasten tarpeiden mukaisesti, ja että ollaan valmiita joustamaan tiukasti suunnitellusta päivän kulusta.

”No se vaihtelee päivittäin. Että katotaan kuka tarvitsee pöytätilaa ja kuka lähtee ensin ulos.” (Su2)

Päiväkodissa ennakointi ja hallinnan tuntu näyttävät olevan tärkeitä aikuiselle. Tämä rajoittaa lapsilähtöistä toimintaa. Lasten näkökulman ja kyvykkyyden esiin tuominen edellyttää kasvattajalta riskinottoa ja siihen sisältyvää ennakoimattomuutta. Toisaalta tällainen riskinotto tarjoaa myös mahdollisuuden uuden löytämiseen kokeilemalla ja ehkä erehtymällä. New, Mardell ja Robinsson (2005) puhuvat pedagogiseen riskinottoon rohkaisevasta opetussuunnitelmasta (a ”risk-rich curriculum). Tässä pedagogiikassa lapset ja aikuiset yhdessä tutkivat uusia aiheita ja uskaltavat yhdessä lähteä kokeilemaan uusia asioita. Tämä vastaisi siihen aikuisten ja lasten yhteiseen neuvottelun ja demokratian toiminta-alueen puutteeseen, jota käsitelin tämän tutkimuksen teoriaosassa. Kirjoittajat toteavat, samoin kuin tämäkin tutkimus osoittaa, että nykyinen kasvatustoiminta on jopa liian standardisoitua ja kontrolloitua. Lapsia suojellaan liikaa ja heidän turvallisuutensa pyritään maksimoimaan. Liiallinen ennakointi voi Newin, Mardellin ja Robinssonin mukaan johtaa kapea-alaiseen pedagogiikkaan, jossa lapsiryhmistä tehdään liian homogeenisiä ja toiminta pidetään

hallittuna ja ennustettavana. Oma aineistoni osoitti voimakasta kontrollointia aikuisen osalta, ja sen voisi ajatella toimivan juuri tällaisen kapea-alaisen pedagogiikan edistäjänä. Haasteena onkin siirtyä ”varman päälle pelaamisesta” toimintaan, jossa aikuinen oppii sietämään omaa epävarmuuttaan ja luottamaan itseensä sekä lasten ja aikuisen yhteiseen toimintaan.

Vapaa leikki lasten vaikuttamisen
valtakuntana

Turjan (2007, 189) tutkimuksessa päiväkotimaailman vallankäyttö näyttäytyi kahtiajakautuneena. Arjen rutiinit ja

pedagoginen toiminta olivat aikuisten vastuulla, kun taas lasten päätöksen teolle ja suunnittelulle oli varattu vapaan leikin maailma. Hän kysyykin, missä on mahdollisuus yhteiselle osallistumiselle. Samanlaisia tuloksia on havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Turjan tavoin minäkin peräänkuulutan sitä yhteistä neuvottelun ja demokraattisen toiminnan aluetta, jossa aikuiset ja lapset osallistuvat yhdessä. Suomalaiset haastateltavat liittivät lasten osallistumisen vapaan leikin tilanteisiin, joissa lapsilla oli mahdollisuus omiin valintoihin ja päätöksentekoon. Toisaalta, vaikka vapaata leikkiä korostettiin lasten omana valtakuntana, näkyi siinäkin aikuisen kontrolli. Huolimatta siitä, että lapset saivat valita kaverin ja toiminnan, kohdisti aikuinen heihin erilaisia käyttäytymisodotuksia. Aikuiset puuttuivat lasten toimintoihin erityisesti silloin, kun lapset rikkoivat yhteisiä sääntöjä. Aikuinen määritteli myös milloin oli vapaan leikin aika. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että aikuisen omat ennakkosuunnitelmat keskeyttävät usein lasten vapaan leikin. Tästä voidaan päätellä, että vapaa leikki nähdään kuitenkin toissijaisena toimintana ja aikuisen suunnittelema toiminta varsinaisena oppimisena ja lapselle hyödyllisenä toimintana. Samanlaiseen tulokseen on päätyneet Puroila (2002, 68). Hän toteaa, että aikuinen määrittelee ne rajat ja tilanteet, jolloin lasten omaehtoinen kiinnittyminen johonkin toimintaan on sallittua. Nämä tilanteet liittyvät vapaan leikin tilanteisiin. Varsinaisen oppimisen nähdään tapahtuvan aikuisen aloitteesta syntyvissä toimintatuokioissa.

Huomaamaton havainnointi,
yksilökeskustelut oheistoimintana

Tutkimuksen suomalainen aineisto osoitti, että päiväkodeissa käytettiin lasten havainnointia lasten osallistumista ja kuulemista tukevana

keinona. Aikuiset havainnoivat lapsia ja lasten toimintaa saadakseen tietoa lasten tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Aikuiset ”nappasivat” ideoita lapsilta seurattessaan

heidän leikkiään ja muuta toimintaa. Tämä oli kuitenkin ns. lasten hiljaista kuulemista eivätkä lapset olleet itse tietoisia osallisuudestaan vaan heidät jätettiin tämän prosessin ulkopuolelle. Myös keskustelua lasten kanssa käytettiin selvittämään heidän ajatuksiaan. Keskustelut toteutettiin kuitenkin niin, että siitä tuli toissijaista toimintaa perushoidon ollessa ensisijainen. Lasten kanssa keskustelemiselle ei varattu päivästä omaa aikaa tai hetki ei ollut otollinen lasten vireystilan huomioonottaen. Näin ollen voidaan ajatella, ettei lasten kanssa keskustelemista pidetty niin tärkeänä, että se olisi ollut järjestelmällistä ja toiminnan asemassa. Lastentarhanopettajat käyttivät paljon yksilökeskusteluja yhden lapsen kanssa kerrallaan. Näytti siltä, että useimmiten näissä keskusteluissa korostui myös ongelmakeskeisyys, jolloin aikuinen halusi selvittää, mikä lasta painoi. Samalla tulee esiin ns. terapia-keskeisyys, jolloin aikuinen kokee tarvetta auttaa lasta tämän mahdollisessa pahassa olossa, toimia terapeuttina.

Lasten osallisuuden mahdollistamisen kannalta on tärkeää, että demokraattisia toimintaperiaatteita opetellaan yhdessä neuvotellen ja toisia kuunnellen. Näin lasten on mahdollista oppia itseilmaisuu-, kuuntelu- ja neuvottelutaitoja sekä toisten ihmisten näkökulman ymmärtämistä. Tämän toteutumisen kannalta on tärkeää, että myös lapset ovat tietoisia omasta vaikuttamisestaan ja siitä, että heitä kuullaan. On myös hyvä pohtia sitä, mitä aikuiset itse voisivat oppia lapsilta ja uusista mahdollisuuksista, jos he ”uskaltaisivat” hellittää kontrolliaan.

Lapsi itsearvioinnin kohde

Lasten osallistuminen päiväkodin toiminnan arviointiin ja kehittämiseen on haastava alue. Tämä tuli tässä tutkimuksessa esille siinä, että haastateltavien oli vaikea ajatella tilannetta, jossa lapselta saatu palaute olisi muuttanut jotain toimintatapaa. Aikuinen ajattelee helposti, että lapset ovat tyytyväisiä, kun he eivät valita ja kyseenalaista toimintaa. Ei voida kuitenkaan ajatella niinkään, että lapset vain passiivisesti hyväksyvät aikuisen määrittelemät rajat ja aikuisen suunnitteleman toiminnan. Puroila (2002, 95) tuo esiin lasten kahtiajakautuneen roolin suhteessa aikuisen asettamiin rajoihin. Lapset ovat toisaalta sopeutujia ja hallinnan kehyksen uudelleen tuottajia, mutta myös rajojen rikkojia. Lapset sopeutuvat sääntöihin ja aikuisen tahtoon ja pitävät aikuisen auktoriteettia yllä toimiessaan aikuisen toivomalla tavalla. Lapset myös uudelleen tuottavat hallinnan kulttuuria, pyytämällä aikuiselta lupaa tehdä jotain. Tämä osoittaa hierarkista valtarakennetta, jossa lapsi tunnustaa aikuisen auktoriteetin. Itse ajattelen

tämän pätevän myös toiminnan arvioinnissa. Lapsi ehkä pitää aikuisen auktoriteettia niin voimakkaana, ettei uskalla kyseenalaistaa tämän suunnittelemaa toimintaa. Erityisesti lapsi ei ole tottunut arvioimaan vakiintuneita arkirutiineja ja pysyvää toimintakulttuuria. Päivähoidon ilmapiiri olisi luotava sellaiseksi, että se edesauttaisi lasten osallistumista myös aikuisen suunnitteleman toiminnan arviointiin, ei vain lapsen oman käytöksen tai osaamisen arviointiin. Myös varhaiskasvatuksen eri asiakirjat (ks. esim. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet) painottavat ehkä liikaakin lapsen itsearviointia, joka jo käsitteenä viittaa pääosin lapsen oman toimintansa, osaamisensa ja käytöksensä arviointiin ei niinkään vallitsevan toimintakulttuurin ja rutiinien arviointiin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että leikkiä pidetään tärkeänä lasten osallisuuden kenttänä. Haastateltavat toivat useaan kertaan esiin, että jos lapset saisivat päättää, mitä tekevät, he haluaisivat leikkiä, ja että leikkimiseen ei ole koskaan tarpeeksi aikaa. Monissa tutkimuksissa (ks. esim. Sheridan ja Pramling Samuelsson 2001) on tullut ilmi, että päiväkodissa lapset mieluiten leikkisivät. On ilmeistä, että leikissä lapset saavat vertaisryhmässä harjoitella demokraattisia toimintatapoja osallistuen ja vaikuttaen. Päivähoidon toimintasuunnitelmissa ja tavoitteissa olisikin ajateltava enemmän lasten osallisuuden ja vaikuttamisen tukemista.

Opetussuunnitelma, jossa lapsella on mahdollisuus olla aloitteellinen osallistuja, on Hakkaraisen (2002, 115-117) leikkiä korostava opetussuunnitelma. Tässä opetussuunnitelmassa toiminta voidaan suunnitella yhdessä lasten kanssa. Suunnitelmat joustavat lasten aloitteiden mukaan, mutta silti toiminnalla on linjat eivätkä lapset saa tehdä mitä haluavat. Lähtökohtana on leikin ja lapsen yleisen kehityksen yhdistäminen. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että aikuinen on usein kontrolloijan roolissa suhteessa lapseen. Leikkiä korostavassa opetussuunnitelmassa aikuisen rooli on olla enemmänkin tukijana ja valmentajana. Hakkaraisen (2002) leikkikeskeinen opetussuunnitelma tarjoaisi mahdollisuuden käyttää leikkiä hyödyksi päivähoidossa. Se tarjoaisi lapsille mahdollisuuden tulla kuulluiksi leikin kautta. Samalla voitaisiin hyödyntää vertaisryhmän tarjoama mahdollisuus harjoitella vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja.

Jotta lapsen osallistuminen, kuuleminen ja vaikuttaminen olisivat todellisia suomalaisessa päivähoitossa, olisi aikuisten oltava valmiita luopumaan omasta valta-asemastaan ja tulemaan lähemmäksi lasta sekä antamaan aikaa lapselle. Heidän olisi uskallettava löysätä päivärytmiä ja annettava näin tilaa lapsen ajatuksille ja ideoille. Aikuisen olisi luovuttava omista tiukoista suunnitelmistaan ja otettava lapset mukaan toiminnan suunnitteluun. Jotta lapsen kehityksen täysipainoinen tukeminen olisi mahdollista, aikuisen täytyisi selvittää lasten ajatukset ja mielenkiinnon kohteet ja tutustua lapsen ominaisiin tapoihin toimia. Vain siten aikuinen pystyy tukemaan lapsen osallisuutta päivähoitossa. Strandellin (1995, 118-148) esittelemä lapsen osallisuutta edistävä pedagogiikka kuvaa hyvin niitä ajatuksia, joita minulle tämän tutkimuksen aikana heräsi. Aikuisen vallankäyttö rakentuu Strandellin mukaan arkipäivän rutiineissa: aikatauluissa, rituaaleissa ja järjestyksessä. Lasten omatoimisuuden kulttuuri kyseenalaistaa nämä vallan rakenteet, jolloin valta siirtyy kasvattajalta lapselle. Tämä näkyy esimerkiksi lasten toimintaa tuottavien ehdotusten vastaanottamisessa ja tilojen käyttömahdollisuuksien laajenemisessa. Omatoimisuuden kulttuurissa aikuinen on Strandellin mukaan välillisesti aktiivinen. Hän opettaa lapsia omien ratkaisujen tekemiseen. Ratkaisuja tuetaan kasvatuksellisin menetelmin. Päivähoidon kehittämissuunnan tulisi olla aikuisen välittömän ohjauksen ja hallinnan vähentäminen ja lasten maailman näkeminen kasvatustyön resurssina.

Lasten osallistuminen toiminnan lähtökohtana, tietoinen vaikuttaminen

Saksalaiset haastateltavat kuvasivat lasten osallistumista selkeästi ja se tuntui olevan itsestään selvä

lähtökohta toiminnalle. Suunnittelussa tuli esille merkityskeskeinen lähestymistapa, jossa oppimisen aiheet ovat läheisesti yhteydessä lapsen elämään. Saksalaiset haastateltavat korostivat sitä, että lasten tuli olla tietoisia omasta vaikuttamisestaan. Haluttiin käyttää sellaisia toimintatapoja, jotka lisäsivät tätä tietoisuutta. Yksi tällainen tapa oli projektityöskentely. Myös Vartiainen (2005, 82) on todennut tutkimuksessaan, että lasten osallistumista, kuulemista ja vaikuttamista tukee parhaiten projektityyppinen työskentely. Saksalainen aineisto osoitti, että saksalaisessa päivähoitossa lasten mielenkiinnon kohteet olivat toiminnan suunnittelun lähtökohtana ja lasten rooli suunnittelussa oli olennainen. Erityisesti teemojen valinnassa lasten osuus oli tärkeä. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana oli havainnointi, jonka pohjalta lasten kanssa keskusteltiin tulevasta teemasta. Lasten kanssa käytettiin sekä aktiivista että

proaktiivista keskustelemista ja kuuntelemista. Ennen projektin alkua neuvoteltiin aiheesta ja projektien kuluessa kokoonnuttiin keskustelemaan siitä, mihin suuntaan toimintaa jatketaan vai onko syytä siirtyä seuraavaan teemaan. Aktiivinen ja proaktiivinen lasten kuunteleminen mahdollistaa sen, että lapset ovat tietoisia vaikuttamisestaan.

Saksalaisessa toimintatavassa on samankaltaisuuksia italialaisen Reggio Emilia -pedagogiikan kanssa. Tämä ”esiin tuleva opetussuunnitelma” perustuu lapsihavainnointiin ja projektityöskentelyyn. Siinä aikuinen havainnoi lapsia ja toimii tilanteiden alulle panijana sekä antaa lapsille heidän toimintaansa helpottavia vaihtoehtoja. Aikuinen seuraa lasten toimintaa ja liittyy siihen mukaan tarvittaessa. Malaguzzin (1998, 91) mukaan opettajat asettavat Reggio Emiliassa kasvatukselle yleiset tavoitteet, mutta toiminnalle ei etukäteen muodosteta erityistavoitteita. Tavoitteita tärkeämpää on prosessi, se miksi ja miten tavoitteet saavutetaan. Tutkimukseni saksalaiset haastateltavat eivät korostaneet toiminnassaan yleisiä varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita eivätkä sisältöalueita. Ne eivät näyttäneet ohjaavan toimintaa, vaikka taustalla oletettavasti vaikuttivatkin.

Tavoitteellisen arvioinnin kohteena toiminta ja käytännöt

Saksalainen aineisto osoittaa, että arviointi on tavoitteellista ja sitä käytettiin arvioimaan sekä toimintaa että päiväkodin käytäntöjä.

Haastateltavat eivät tuoneet esille lasten itsearviointia, joka korostui suomalaisissa tuloksissa. Arvioivaa keskustelua käytettiin saksalaisissa tutkimuspäiväkodeissa sekä projektien aikana että silloin, kun jokin toiminta oli saatettu päätökseen. Keskustelua pidettiin tärkeänä ja niille oli varattu oma paikkansa päivän toiminnasta. Lapset osallistuivat arviointiin muutenkin kuin projekteihin liittyen. Saksalaiset lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, että lasten ääni kuultiin kaikessa päiväkodin toiminnassa. Olennaista oli se, että lapset olivat tietoisia arvioinnistaan ja että he oppivat perustelevaan mielipiteensä muille.

Vapaa leikki lasten vaikuttamisen valtakuntana, vapaaehtoista toimintaa

Myös saksalaiset lastentarhanopettajat pitivät vapaata leikkiä lasten vaikuttamisen tärkeänä alueena. Samoin

kuin Suomessa, saksalaisissa päiväkodeissakin näkyi aikuisen kontrolli, joka tuli esiin

lapsiin kohdistuvina käyttäytymisodotuksina. Saksalaissa tutkimuspäiväkodeissa päiväkotimaailman vallankäytön kahtiajakautuminen (Turja 2007, 189) ei tullut niin voimakkaasti esille kuin Suomessa. Saksalaissa päiväkodeissa oli selvästi nähtävissä aikuisten ja lasten yhteisen neuvottelun ja demokratian alue, jossa oli tilaa yhteiselle suunnittelulle ja päätöksenteolle. Saksalaissa tutkimuskohteissani oli lapsille tarjolla leikin lisäksi myös muuta vapaaehtoista toimintaa, johon lapsi saattoi halutessaan osallistua. Tarjolla saattoi olla myös kahta rinnakkaista toimintaa. Tässä toteutuu ajatus siitä, että kaikki eivät tee kaikkea samanaikaisesti ja lapsilla on mahdollisuus valita toimintonsa.

Demokratia,
ryhmäkeskeisyys

Saksalaissa tutkimuspäiväkodeissa käytettiin äänestämistä lasten osallistumisen keinona. Äänestys on yksi demokraattisista toimintatavoista. Saksalaiset haastateltavat käyttivät usein käsitettä 'demokratia'. Tämä osoittaa mielestäni sen, että he ovat sisäistäneet lasten osallistumisen ja vaikuttamisen toimintansa lähtökohdaksi ja haluavat käyttää toimintatapoja, jotka edistävät sitä. Heille demokratia näyttäisi olevan ”selkäytimessä”. Yhdessä suomalaisessa haastattelussa (Su2) mainittiin äänestäminen, mutta demokratian käsite ei tullut kertaakaan esille. Saksassa käytettiin myös paljon tavoitteellista keskustelemista lasten kanssa. Näille keskusteluille oli varattu oma tila toiminnasta. Ryhmäkeskeisyys tuli esille siinä, että keskustelut tapahtuivat pääasiassa koko ryhmän kesken, jolloin aikuiset pitivät huolen siitä, että jokainen lapsi sai kertoa asiansa ja mielipiteensä. Myös saksalaiset haastateltavat käyttivät yksilökeskusteluita, mutta niissä oli tarkoituksena päästä sisälle lapsen maailmaan eikä niissä korostunut ongelma- tai terapiakeskeisyys.

Päiväkodeissa vallitsevien kulttuurien
vertailua

Suomalaisten ja saksalaisten tutkimuskohteiden välillä on nähtävissä eroja siinä, miten varhaiskasvattajat suhtautuvat lasten osallistumiseen, kuulemiseen ja vaikuttamiseen. Saksassa osallistuminen on lähtökohtana toiminnalle ja se näkyy varhaiskasvatuksen toiminnoissa selkeästi. Saksalaiset haastateltavat myös kuvasivat osallistumista selkeästi ja järjestelmällisesti. Suomessa lasten osallisuutta on nähtävissä jonkin verran ja käytössä on joitakin sitä tukevia toimintatapoja, mutta silti lasten osallisuus tulee esille pirstaleisena ja jäsentymättömänä. Seuraavaksi pohdin niitä asioita, jotka mielestäni

selittävät ainakin osaltaan tätä eroa näiden kahden maan ja varhaiskasvatuskulttuurin välillä.

Suomessa päiväkotityöhön vaikuttaa edelleen 1970 -luvulla vallalla ollut behavioristinen kasvatuskäsitys, jossa lapsi nähdään passiivisena suhteessa aikuiseen. Tässä suuntauksessa olennaista on, että lapsi toimii aikuisen odottamalla tavalla ja tärkeää on aikuisen suunnitelmien mahdollisimman tarkka toteuttaminen. Näin ollen lasten näkemykset jäävät helposti huomioimatta. Saksalaisessa varhaiskasvatustoiminnassa taas on vahvasti nähtävissä -70 -luvulta asti vaikuttanut dialogipedagogiikka, jossa lapsi nähdään aktiivisena ja aikuisen kanssa tasavertaisena subjektina. Saksassa dialogipedagogiikka on sovellettu pedagogiseksi konseptiksi, jossa korostuvat lasten osallisuutta, kuulemistä ja vaikuttamista edistävät toimintatavat, kuten lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun. Nämä kaksi erilaista näkemystä pedagogiikasta ja lapsen asemasta vaikuttavat vallitseviin näkemyksiin lapsen osallisuudesta.

Toinen asia, joka saattaa selittää näitä erilaisia tutkimustuloksia, on päiväkotien päivärytmi, joka osaltaan selittyy sillä, millaisena palveluna päivähoito nähdään. Suomessa päivähoiton yksi tehtävä on tarjota vanhemmille mahdollisuus työssä käymiselle. Tämän vuoksi päiväkodit tarjoavat pääasiallisesti kokopäivähoitoa kaikille alle kouluikäisille lapsille. Saksassa päivähoito voidaan nähdä enemmänkin varhaiskasvatuksena lapsille, koska sen merkitys vanhempien työssäkäynnille ei maan kulttuurista johtuen ole niin tärkeä. Tästä johtuen päiväkodit tarjoavat erityisesti puolipäivähoitoa 3-6-vuotiaille. Näistä erilaisista lähtökohdista johtuen päivärytmi päiväkodeissa on hiukan erilainen. Suomessa päivärytmi on tarkka ja sitä halutaan yleensä noudattaa tiukasti. Päivän aikana lapselle täytyy tarjota lepoa, ruokaa ja toimintaa oikeassa suhteessa. Suomalaisessa päiväkotikulttuurissa perushoidolla on ollut ja näyttää olevan edelleen keskeinen rooli. Saksassa toiminta keskittyy aamupäiviin ja lapset tuovat omat eväät mukanaan päiväkotiin. Päivälepoa ei puolipäiväryhmissä ole eikä ruokailuihin mene juurikaan aikaa, koska omien eväiden syönti voidaan tehdä muun toiminnan lomassa.. Saksalaiset suhtautuvat myös ulkoiluun eri tavalla kuin suomalaiset eikä saksalaisessa päiväkodissa välttämättä ulkoilla ”säällä kuin säällä”. Näkisin, että tällainen strukturoimattomampi päivärytmi luo otollisempaa maaperää sille, että lasten aloitteet ja ideat voidaan ottaa paremmin huomioon ja

toiminta voidaan suunnitella niiden mukaan. Suomalaisessa päivähoitossa taas voidaan miettiä, voitaisiinko tiukkaa päivärytmin noudattamista löysentää joidenkin tilanteiden, esimerkiksi ulkoilun, osalta ja näin antaa tilaa lasten ajatuksille ja ideoille.

Se, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ollaan vielä lapsen kengissä lasten osallisuuden suhteen, on mielenkiintoista, kun tiedetään, että muissa pohjoismaissa lapsilähtöiset ja lasten osallisuutta tukevat toimintatavat ovat olennainen osa varhaiskasvatusta. Mikä on se piirre suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, joka estää lapsen osallisuutta tukevan kulttuurin muodostumisen? Voidaan myös pohtia, voidaanko varhaiskasvatuksen koulutuksen kentällä tehdä asialle jotain, jotta uudet varhaiskasvattajat omaksuisivat lapsilähtöisempiä työskentelytapoja.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida otannan perustella yleistää koskemaan koko joukkoa. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tapahtumia, ymmärtämään toimintaa ja antamaan ilmiöistä teoreettisesti mielekkään tulkinnan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) Tutkimuksesta saadut tulokset eivät siis koske kaikkia suomalaisia tai saksalaisia päiväkoteja, vaan kuvaavat tutkimuksen kohteina olleita yhdeksää päiväkotia. Tulokset voivat antaa kuitenkin viitteitä siitä miten lasten osallistuminen, kuunteleminen ja vaikuttaminen näkyvät varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tulokset voivat myös antaa pohjan jatkotutkimuksille.

Luotettavuuden kannalta voidaan pohtia sitä, miten paljon vieras kieli vaikutti haastattelujen suomentamiseen ja tulkitsemiseen. Ajattelen oman saksankielen taitoni olevan riittävä, jotta pystyin tekemään haastattelut saksan kielellä, litteroimaan ja kääntämään haastattelut suomen kielelle. Tästä huolimatta on joitakin käsitteitä ja kielen vivahteita, joita ei vieraskielinen pysty saaman kiinni ja pääsemään näin täysin haastattelujen taakse. Itse lisäsin tutkimukseni luotettavuutta tässä sillä, että luetutin tutkimukseni tulokset ystävälläni, joka on saksan kielen kääntäjä. Hän kävi läpi erityisesti saksalaisten haastatteluiden lainaukset, niiden suomennokset ja tulkinnat. Hän löysi teksteistä kaksi kohtaa, joissa olin itse tulkinnut asian eri tavalla. Tarkistin nämä

kohdat ja tarkensin tulkintojani niiden osalta. Varmistaakseni myös suomalaisten haastatteluiden tulkinnat, luetutin tutkimuksen tulokset kollegallani. Lukiessaan haastattelut ja niiden tulkinnat, hän päätyi samanlaisiin tulkintoihin. Näin voidaan olettaa, että olen tulkinnut aineistoni parhaalla mahdollisella tavalla oikein.

Toisaalta luotettavuuteen saattaa vaikuttaa myös se, että saksalainen varhaiskasvatus oli minulle tuttu vain osittain sen kautta, että oma lapseni oli saksalaisessa päiväkodissa ja minulla oli ystäviä, jotka työskentelivät päiväkodeissa. Näin ollen voidaan ajatella, että itselleni tutumpi ympäristö oli suomalainen päivähoito ja näiden haastattelujen tulkitseminen oli helpompaa. Tästä samasta syystä minun täytyi kuitenkin tulkita suomalaisia haastatteluita erityisellä varovaisuudella, jotta en tehnyt päätelmiä omien varhaiskasvatuskokemusten perusteella tai olettaen jotain. Näitä kaikkia luotettavuutta vähentäviä seikkoja pyrin estämään myös sillä, että luin aineistoani useampaan kertaan kohta kohdalta ja yritin saada kiinni haastatteluiden taustalla vaikuttavat ajatukset.

Teemahaastattelu toimi mielestäni tutkimuksessa hyvin aineistonkeruumenetelmänä, mutta olisin voinut laajentaa tutkimustani esimerkiksi havainnoimalla toimintaa päiväkodissa ja haastatteleamalla lapsia. Tutkimukseni aineisto koostuu kuitenkin kahdesta eri kulttuurista ja mukana on vieraskielistäkin aineistoa, joten koen, että haastattelun käyttäminen tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on riittävä.

Tutkimusraportointia voidaan pitää luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustan luo tarkka raportointi, jossa tutkija seikkaperäisesti kertoo tutkimukseen liittyneistä vaiheista (Bogdan & Biklen 1998, 205.) Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta raportoimalla tutkimuksen kulun selkeästi, jotta lukija pystyy seuraamaan sen etenemistä. Olen myös teoriaosuudessa selittänyt molempien maiden päivähoiton kontekstit, jotta lukija voi peilata tutkimuksen tuloksia niihin. Olen käyttänyt tulosten raportoinnissa suoria lainauksia haastatteluista, jolloin lukijalla on mahdollisuus itse arvioida tulkintojeni uskottavuutta. Anttilan (1996, 408) mukaan aineiston luotettavuuden lisäksi laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan analyysin luotettavuutta. Tarkka kuvaus mahdollistaa analyysiprosessin arvioinnin ja uskottavuuden tarkastelun. Tutkimukseni aineiston analyysi ja analyysiluokkien muotoutuminen on myös raportoitu, jotta lukija pystyy seuraamaan analyysin etenemistä ja arvioimaan sen luotettavuutta. Olisin voinut perustella analyysiluokkien

syntymistä käyttämällä suoria lainauksia haastatteluista kuvaamaan kutakin analyysiluokan perustamista. Haastattelujen suorat lainaukset esitetään kuitenkin tuloksissa selkeästi niiden teemojen alla, joita lainaukset parhaiten kuvaavat. Näin lukija pystyy tuloksia lukiessaan arvioimaan myös analyysiluokkien muotoutumista. Tutkimusten tulosten esittelyssä analyysin luotettavuutta lisäävät myös samankaltaisuudet muiden samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa.

Tutkimuskysymyksiä pohdittaessa voidaan miettiä, olisiko päiväkodin toiminnan suunnittelu pitänyt avata tarkemmin. Toisaalta koen, että se, ettei niin tehty, tarjosi haastateltaville mahdollisuuden vapaammin kertoa ajatuksiaan. Haastattelu myös saattoi herättää lastentarhanopettajia pohtimaan suunnittelua ja lasten osallistumista, vaikuttamista ja kuulemista eri tavalla kuin aikaisemmin. Tätä kuvaa seuraava erään haastateltavan lopuksi kertoma kommentti.

”...kun mää kuulin tämän aiheen etukäteen niin ajattelin, että joo-o, ihan hyvä pointti. Että tavallaan ihan hyvä herätelläkin joskus, että kyllähän sitä tekee toisaalta jonkun verran tiedostamattakin, mutta että kuinka paljon enemmän siihen voi vaikuttaa, että oikeesti ajattelee niitä asioita. Että äsken mä heräsin miettimään sitä, että kun mä olin ajatellut sen suunnittelun vain sellaisena kirjallisena kynällä tekemisenä, että eihän ne lapset voi siinä olla mukana.” (Su4)

Tämän tutkimuksen hyödyn varhaiskasvatukselle voidaan ajatella olevan se, että se tekee näkyväksi niitä toimintaan vaikuttavia, osittain tiedostamattomiakin, ajattelu- ja toimintatapoja, jotka ehkä toimivat esteenä lasten osallistumiselle, kuulemiselle ja vaikuttamiselle. Toisaalta se tarjoaa toisen kulttuurin kautta uusia näkemyksiä ja esimerkkejä siitä, miten voitaisiin toimia, jotta lasten osallisuus olisi vallitsevampi toimintamuoto päiväkodeissa. Tutkimus voi toimia myös herättelevänä varhaiskasvatuksen koulutukselle. Voidaan pohtia, olisiko koulutuksessa tehtävissä jotain, jotta työelämään siirtyvät varhaiskasvatuksen asiantuntijat omaisivat lapsilähtöisempiä ja lasta enemmän osallistavia tapoja toimia ja osaisivat soveltaa teoriassa opittua tietoa myös käytännön työhön.

Sen lisäksi, että tutkimuksestani voidaan ajatella olevan hyötyä varhaiskasvatukselle, olen itse oppinut tämän pitkän prosessin aikana paljon. Olen kokenut useita hetkiä, jolloin olen joutunut kyseenalaistamaan omia toiminta- ja ajattelutapojani arjen päiväkotityössä. Havainnoin lapsia eri tavalla kuin ennen ja pohdin käytännön työn

lapsilähtöisyyttä jatkuvasti. Koen siis, että olen tällä tutkimuksellani saavuttanut yhden suurista tavoitteistani eli sen, että ”tästä jäisi käteen jotain”, mitä voin käytännön työssäni soveltaa.

Tämän tutkimuksen rajoituksessa kuvaamaan lastentarhanopettajien näkemyksiä lasten mahdollisuuksista osallistua, tulla kuulluksi ja päästä vaikuttamaan päiväkodin toimintaan, olisi yksi jatkotutkimushaaste tutkia sitä, miten lapset kokevat asian sekä Suomessa että Saksassa. Aihetta onkin tutkittu (ks. esim. Puolanne-Pajarinen 2001, Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, Tauriainen 2000), mutta olisi mielenkiintoista tuoda tähän näkökulmaan mukaan toisen maan varhaiskasvatuskulttuuri ominaispiirteineen. Toinen tämän tutkimuksen herättämä jatkotutkimushaaste olisi selvittää alle kolmevuotiaiden lasten kuulemista päiväkodeissa. Näin pienet lapset eivät aina pysty ilmaisemaan itseään verbaalisesti eli aikuisen on löydettävä uudet, erilaiset keinot kuulla lasta. Kolmas mielenkiintoinen jatkotutkimushaaste olisi toteuttaa päiväkodissa jokin teema lapsilähtöisellä projektityöskentelyllä ja selvittää, miten aikuiset ja lapset projektin kokevat. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää varhaiskasvatusalan koulutusten antamaa kuvaa lapsilähtöisyydestä ja lasten osallistumisesta, kuulemisesta ja vaikuttamisesta.

LÄHTEET

- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologia. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Helsinki: Sosiaalivaltio.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta: 60/1991. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa) osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopteksti/1991/19910060-1> Luettu 21.7.2007.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Third edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1992. Reaching Potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Volume 1. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Brotherus, Hytönen ja Krokfors 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, Hasari ja Helimäki 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Corsaro, W.A. 1997. The sociology of childhood. Thousands Oak, CA: Pine Forge Press.
- Der Katolische Kindergarten St. Laurentius. Päiväkodin esite. 2005.
- Ehnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30-14.
- Eläköön lapset – lapsipolitiikan suunta. 2000. Suomen Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Emilson, A. & Folkenson, A-M. 2004. Children's participation and teacher control. Early Child Development and Care 176 (3-4), 219-238.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2), 42-57. Saatavana [www-muodossa](http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf) osoitteessa : http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf Luettu 16.4.2007.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, P. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hutchby, I & Moran-Ellis, J. 1998. Children and social competence. Arenas of action. London, Washington: The Falmer Press.

- Hännikäinen, M. 2005. Leikki ja pelit yhteenkuuluvuuden tunteen luojina ja oppijoiden yhteisön rakentajina esiopetusryhmässä. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen Lapsuuden puutarhassa. I barndomens lustgård. In The Garden of Childhood. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 77-88.
- Hännikäinen, M. 1998. From Togetherness to equal partnership in roleplay. *Early Child Development and Care* 142, 23-32.
- Hännikäinen, M. 1999. Togetherness – A manifestation of day care life. *Early Child Development and Care* 151, 19-28.
- Iloiset toimintatuokiot. 1975. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning I Sverige*, 8 (1-2), 42-57. Saatavana www-muodossa osoitteessa: http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf Luettu 20.8.2007
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Helsinki: Otava.
- Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1988. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1993. Ulkoasiainministeriön julkaisuja. Helsinki.
- Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Malaguzzi, L. 1998. History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Second Edition. London. England: Ablex Corporation, 85-97.
- New, R.S., Mardell, B. & Robinsson, D. 2005. Early Childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (2).
- OECD. 2004a. Early childhood policy review 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland. Fassung 22.11.2004. Deutsches Jugendinstitut e.V. (German Youth Institute). Saatavana www-muodossa osoitteessa: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/44/34484643.pdf> Luettu 29.10.2007.
- OECD. 2004b. Early childhood policy Review 2002-2004. Background report Germany. Deutsches Jugendinstitut e.V. (German Youth Institute). Saatavana www-muodossa osoitteessa: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/24/34411165.pdf> Luettu 29.10.2007.
- Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*(2nd rev.ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. KS:n tutkimusjulkaisu, nro 33. HKI: Kunnallisan alan kehittämissäätiö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.

- Powell, D.R. 1996, Collaborations in learning: keys to the future. Teoksessa: E. Estola & M. Mäkelä (toim.) Yksilöt ja yhteisöt oppijoina. Elinikäinen oppiminen – yksilöstä yhteisöön. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus keskus, 4-11.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2) 70-84. Saatavana www-muodossa osoitteessa: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf> Luettu 16.4.2007
- Puolanne-Pajarinen, O. 2001. Lapsi subjektina päiväkodissa. Lasten kokemuksia toimijuutensa mahdollisuuksista päiväkodin arjessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksenlaitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla www-muodossa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/outipuol.pdf>. Luettu 17.9.2007.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun Yliopisto. Saatavilla www-muodossa <http://herkules oulu.fi/isbn9514266501/>>. Luettu 30.1.2007.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rosegrant, T. & Bredekamp, S. 1992. Reaching individual potentials through transformational curriculum. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.) *Reaching Potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Volume 1. Washington: National Association for the Education of Young Children, 66-73.
- Rouvinen, R. Tässä työssä yhdistyy kaikki. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 119. Joensuun yliopisto.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: STAKES. Tutkimuksia 66.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's conception of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tauriainen, (Turja) L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä*. Helsinki: Tammi, 9-12.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: O. Ikonen & P. Vartiainen (toim.) *Erlainen oppija –yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyydestä ja yksilöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 87-398.

- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160-179.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES. Oppaita 56. Toinen tarkistettu painos (alkuperäinen 2003). Saatavana www-muodossa osoitteessa <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf> Luettu 20.8.2007.
- Vartiainen, P. 2005. Lapsen kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa-anomus

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Tutkimuksen tekijä	Stina Akola
Pro gradu tutkielman alustava nimi	Lasten osallistuminen päiväkodin toimintaan Suomessa ja Saksassa
Tutkimuksen kuvaus	Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lapset voivat osallistua päiväkodin toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen sekä selvittää niitä keinoja, joilla osallisuutta tuetaan.
Kohderyhmät	3-6-vuotiaiden ryhmien lastentarhanopettajat kahdesta X kaupungin päiväkodista
Tiedonhankinta ja menetelmät	Lastentarhanopettajien haastattelut
Aineiston suunniteltu keruu-aika	Syksy 2005
Tutkimuksen ohjaaja	Leena Turja, Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatus
Päiväys	X 21.8.2005

Liite 2: Haastattelurunko/Suomi

HAASTATTELURUNKO

TAUSTATIEDOT

- Haastateltavan koulutus ja työuran pituus
- Lapsiryhmän koko ja ikäjakauma
- Aikuisten ja lasten suhdeluku
- Ryhmän päivärytmi

TOIMINNAN SUUNNITTELU RYHMÄSSÄ

- Kuka toiminnan suunnittelee?
- Onko käytössä päivä-, viikko-, kuukausi- ja/tai vuosisuunnitelma?
- Suunnittelukäytännöt

ARVIOINTI

- Miten toimintaa arvioidaan?
- Mitä arvioidaan?
- Kuka arvioi?

LASTEN OSALLISTUMINEN

- Lasten osallistumisen tärkeys
- Mihin asioihin lapset voivat vaikuttaa?
- Mitkä ovat ne keinot, joilla lapset osallistuvat?
- Miten lapset osallistuvat suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen?
- Onko toimintaa muutettu lapsilta tuleen palautteen perusteella?
- Miten näkyy se, että lapset elävät tässä ja nyt, aikuiset orientoituvat tulevaisuuteen?

KUULEMISEN METODIT

- Millä tavalla selvitetään, mitä lapset ajattelevat ja tahtovat?
- Mitkä ovat niitä tilanteita päivän aikana, jolloin lapsilla on mahdollisuus tulla kuulluksi?

Liite 3: Haastattelurunko/Saksa

SKIZZIERUNG DER THEMEN FÜR DIE BEFRAGUNG

HINTERGRUNDINFORMATIONEN

- Ausbildung und Dauer der Arbeitserfahrung der/des zu Befragenden
- Größe und Altersverteilung der Kindergruppe
- Verhältnis Anzahl Kinder zu Anzahl Erwachsener
- Tagesablauf in der Gruppe

DIE PLANUNG DER TÄTIGKEITEN IN DER GRUPPE

- Wer plant die Tätigkeiten?
- Gibt es Tages-, Wochen-, Monats- und/oder Jahresplanungen?
- Planungsverfahren

DIE EVALUATION IN DER GRUPPE

- Wie werden die Tätigkeiten evaluiert?
- Was wird evaluiert?
- Wer macht die Evaluation?

DIE KINDER WIRKEN MIT

- Wichtigkeit des Mitwirkens der Kinder
- An welchen Dingen können oder dürfen die Kinder mitwirken?
- Mit welchen Mitteln können die Kinder mitwirken?
- Wie können die Kinder an der Planung, Evaluation und Entwicklung mitwirken?
- Hat sich die Tätigkeit auf Grund des Feedbacks der Kinder verändert?
- Wie äußert sich, dass die Kinder "hier und jetzt" leben und der Blick der Erwachsenen auf die Zukunft gerichtet ist?

METHODEN DES ZUHÖRENS

- Mit welchen Methoden kann man herausfinden, was die Kinder denken und wollen?
- In welchen Situationen im Tagesablauf haben die Kinder Gelegenheit, ihre Meinung zu äußern?