

**Saara Kankimäki**

# **MITEN LAPSESTA PUHUTAAN?**

**Kasvattajien kuvauksia pienten lasten osallisuudesta  
päivähoidossa.**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

**Tiivistelmä. Kankimäki, Saara. 2014. Miten lapsesta puhutaan? Kasvattajien kuvauksia pienten lasten osallisuudesta päivähoitossa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 84 sivua + 3 liitettä.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten pienten ryhmässä työskentelevät kasvattajat kuvaavat lasta ja millaiseksi lapsen osallisuus muodostuu kasvattajien kuvauksissa. Lapset ja lapsuus ovat keskeisiä aiheita yhteiskunnallisessa keskustelussa ja sen myötä keskeiseksi puheenaiheeksi on noussut myös lasten osallisuus.

Tutkimus oli laadullinen ja tutkimusotteena toimi diskurssianalyttinen tarkastelu. Tutkimuksen aineistona oli kuusi teemahaastattelua, jotka tehtiin kahdessa eri päiväkodissa. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2010. Haastateltavat työskentelivät haastattelujen aikana päiväkodin pienten lasten ryhmässä. Tutkimuksen aineistoa lähestyttiin sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Sen mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu merkityksistä, joita muodostamme kielen kautta.

Haastattelujen analyysin pohjalta muodostui kolme kehystä, joiden kautta lasta kuvataan. Nämä kehykset ovat *iän mukaan kehittyvä lapsi*, *hoivattava lapsi ja kyvykäs lapsi*. Iän mukaan kehittyvän lapsen kehyksessä puheet pohjautuvat ikäkausioletuksiin, jolla tarkoitetaan sitä, että ikä kertoo minkälainen lapsi on. Näihin oletuksiin perustuen suunnitellaan ja järjestetään iän mukaan kohdistettua erityistä toimintaa sekä arvioidaan ja kuvataan lasten yksilöllisiä kehitysvaiheita. Tässä kehyksessä osallisuus ilmenee lasten iän, taitojen ja mielenkiinnon huomioimisena ja niihin reagoimisena. Hoivattavan lapsen kehyksessä lasta kuvataan hoivan kohteena, jonka perustarpeista huolehditaan ja niistä välitetään yksilöllisesti huomioiden. Tähän kehykseen liittyivät puheet sekä lapsen fyysisten että psyykkisten tarpeiden huolehtimisesta ja välittämisestä. Hoivan kehyksessä osallisuus ilmenee lapsen erilaisten tarpeiden huomioimisena ja niihin reagoimisena. Kyvykkään lapsen kehyksessä muotoutuu oletus lapsesta, joka on taitava ja kyvykäs ilmaisemaan omia toiveitaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan. Osallisuus ilmenee tässä kehyksessä lasten yksittäisinä valintoina ja toiveiden tekemisenä, jotka rajoittuvat yksittäisiin tilanteisiin lasten välittömässä lähiympäristössä.

Keskeisin tämän tutkimuksen tulos on, että aikuiset ovat vastuussa lopullisista päätöksistä ja lapset voivat vaikuttaa arkeen yksittäisissä tilanteissa käytännön ja henkilökohtaisella tasolla. Näitä tilanteita aikuiset hallitsevat ja kontrolloivat. Tiivistettynä lasten osallisuus rakentuu laajemmalla tasolla välilliseksi ja aikuislähtöiseksi. Lasten suora vaikuttaminen näyttäytyy lapsen henkilökohtaisella tasolla välittömässä lähiympäristössä.

Tämä tutkimus tuo esille sen, millä eri tavoin lapsesta puhutaan ja millaiseksi lasten vaikutusmahdollisuudet muotoutuvat pienten ryhmän kontekstissa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että pienten ryhmässä työskentelevien aikuisten kuvauksia lapsista kehystävät tietynlaiset päivähoitoinstitutionaaliset käytännöt ja rutiinit. Aikuisten erilaiset tavat kuvata lasta voivat ilmentää lapsena olemisen ja osallisuuden mahdollisuuksia päivähoitoinstitutionaalisten käytäntöjen kontekstissa.

**Asiasanat:** varhaiskasvatus, päivähoito, pienet lapset, osallisuus

**Keywords:** early childhood education, day care, toddler, participation

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSUUS JA KASVATUSINSTITUUTIOT .....	3
2.1	Näkökulmia lapsuuteen .....	4
2.2	Päivähoito varhaiskasvatuksen instituutiona ja lapsuuden tuottajina.....	6
2.3	Pienet lapset päivähoitossa .....	9
3	LASTEN OSALLISUUS .....	11
3.1	Lasten osallisuuden määrittelyä.....	12
3.2	Kompleksinen osallisuus .....	15
3.3	Aikuisten rooli osallisuutta tukevan ympäristön luomisessa.....	19
3.4	Lasten osallisuuden mallit .....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	27
5.1	Kohderyhmä ja aineiston keruu .....	27
5.2	Tutkimuksen eettisyys .....	30
5.3	Diskursiivisen tarkastelun lähtökohdat.....	31
5.4	Analyysin eteneminen .....	34
6	KUVAUKSIA PIENISTÄ LAPSISTA JA HEIDÄN VAIKUTUSMAHDOLLISUUKSISTAAN.....	37
6.1	Iän mukaan kehittyvä lapsi.....	38
6.1.1	Lasten iän, taitojen ja mielenkiinnon huomioimista.....	45
6.2	Hoivattava lapsi .....	47
6.2.1	Lasten tarpeiden huomioimista.....	54
6.3	Kyvykäs lapsi .....	56
6.3.1	Yksittäisiä valintoja ja toiveita .....	62
7	POHDINTA.....	66
7.1	Kuvausten kolme ulottuvuutta ja osallisuuden rakentuminen.....	66
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusideoita .....	71
	LÄHTEET .....	75
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Päivähoidossa viettää aikaansa yhä enemmän lapsia. Hoidossa vietetty aika muodostaa siellä oleville lapsille tärkeän osan heidän yhteiskunnallista elämäänsä. (Karila 2009, 258; Moss, Clark & Kjörholt 2008, 1.) Päivähoito on osa suomalaista varhaiskasvatusta, jonka arvopohja perustuu keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7, 12). Lasten näkökulman tavoittaminen ja lasten osallisuus nähdään yhteiskunnassa vallitsevina arvoina ja niitä korostetaankin varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lähtökohtana tälle voidaan pitää YK:n lapsen oikeuksien yleissopimusta (1991), jossa lasten osallisuus on keskeinen teema. (Turja 2007, 167–168; 2011b, 24.)

Viime aikoina on käyty keskustelua myös lapsuuden asemasta yhteiskunnallisessa elämässä. Lapsuus on totuttu näkemään kasvatustilanteena, jossa lapsi nähdään keskeneräisenä. Tämän näkemyksen rinnalle on noussut toisenlainen näkemys lapsesta ja lapsuudesta. Sosiologinen lapsuudentutkimus on osaltaan nostanut keskustelun keskiöön tätä uudenlaista tarkastelutapaa ja näkemystä lapsuudesta. Tämän näkökulman lähtökohtana toimii lapsen määrittäminen tasavertaiseksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi muiden kanssa. Lapsuudentutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin myös lasten osallisuutta yhteiskuntansa elämässä. (Alanen 2001a, 161–162.) Se, miten lapsuus määritellään tietyssä kulttuurissa, vaikuttaa osaltaan siihen, millaiseksi lapsen osallisuuden mahdollisuudet muokkautuvat sosiaalisessa ympäristössä (Tomanovic 2003, 51).

Lasten osallisuuteen liittyvää tutkimusta on tehty paljon erilaisista näkökulmista. Pääosin tutkimus on keskittynyt vanhempiin lapsiin (ks. Skivenes & Strandbu 2006; ks. myös Rossi & Baraldi 2009), mutta tutkimuksista jonkin verran on suuntautunut myös pieniin, taaperoikäisiin lapsiin (ks. Emilson & Folkesson 2006; ks. myös Rutanen 2013). Osallisuutta on tarkasteltu muun muassa havainnoiden aikuisten toimintaa lasten kanssa (ks. Emilson & Folkesson 2006) ja selvitellen aikuisten käsityksiä osallisuudesta (ks. Stenvall & Seppälä 2008; Sandberg & Eriksson 2010). Tämä tutkimus osallistuu keskusteluun lapsen osallisuudesta tarkastelemalla, miten pienten ryhmässä toimivat aikuiset kuvaavat puheessaan lasta sekä lapsen ja aikuisen välistä suhdetta osallisuuden näkökulmasta. Pienten ryhmällä viitataan tässä tutkimuksessa päivähoiton lapsiryhmään, jossa lapset ovat keskimäärin 1–3-vuotiaita. Aineiston analyysin toteutin diskursiivisena tarkasteluna.

Seuraavassa käsittelen viimeaikaista keskustelua nykyajan lapsuuden käsitteestä sekä päivähoiton kontekstia lapsuuden tuottajina. Sen jälkeen tarkastelen osallisuuden käsitteen monimuotoisuutta ja aikuisen roolia osallisuuden toteutumisessa. Tutkimuksen taustakirjallisuuden tarkastelun jälkeen esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen toteuttamisen sekä tutkimuksen tulokset. Lopuksi arvioin mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 2 LAPSUUS JA KASVATUSINSTITUUTTIOT

Lapsuus on nykyään murrosvaiheessa, kun perinteinen kuva suojelun ja hoidon kohteena olevasta lapsesta on saanut rinnalleen toisenlaisen näkemyksen lapsuudesta. Tätä toisenlaista näkemystä kuvataan moderniksi lapsuudenkäsitykseksi. (Alanen 2009, 11–12; Jans 2004, 34.) Historiallisesti katsottuna lapsuuden nouseminen puheenaiheeksi on tapahtunut jo Jean-Jacques Rousseau'n (1712-1778) myötä, kun hän teoksessaan *Émile* (1762) kirjoitti lapsuuden ja aikuisuuden välisistä suhteista (Bardy 1996, 17). Lapsuuden käsityksen muutokseen on haettu perusteita lapsuuden ja yhteiskunnan muuttuneesta suhteesta. Tähän murrokseen on osaltaan vaikuttanut institutionaalisen rakennelman kehittyminen, jonka myötä lapset ja lapsuus on sijoitettu yhteiskunnallisiin yhteyksiin, sen sisältämiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin sekä prosesseihin (Alanen 2009 11–12, 14). Yhteiskunnalliset instituutiot ovat lapsen vaikuttava tekijä, mutta lisäksi ne tuottavat lapsuuden, sen ehdot ja mahdollisuudet tietynlaisiksi. Päivähoito on yksi kasvatuksen instituutioista, joka on samalla lapsuuden paikka ja sen kaikissa toimijaryhmissä ja -asemissa luodaan suhde lapsuuteen. (Alasuutari 2009, 54–57.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lapsuuden ja lapsikäsitteen murrosvaihetta sekä päivähoiton kontekstia lapsuuden tuottajana ja rakentajana. Lisäksi määrittelen pienten lasten päivähoiton ominaispiirteitä.

## 2.1 Näkökulmia lapsuuteen

Lapsuus on pitkälti ymmärretty kehityspsykologisen kehyksen kautta, jossa lasta pidetään tulevana aikuisena ja lapsuutta yhtenä yksilön psykologisen kehityksen vaiheena (Korhonen 2006, 54; Kronqvist 2011, 17). Lasten on perinteisesti ajateltu olevan aikuisten toiminnan, erityisesti kasvatuksen, kohteina (Kiili 2006, 24), eikä tässä ajassa ja paikassa olevana, kompetenttina ja omassa kehitysvaiheessa arvokkaana yksilönä (Kronqvist 2011, 17). Näin ollen lasten tehtäväksi on muodostunut kasvaa, kehittyä ja sosiaalistua aikuisten valitsemaan tiedon ja taidon maailmaan (Kiili 2006, 24). Tämä on määrittänyt aikuisille velvollisuuden valvoa, suojella, hoitaa ja kasvattaa lasta. Lapsuus onkin opittu ymmärtämään elämänsä alkuvaiheena, jolloin pienet ihmiset ensin perheen ja myöhemmin päivähoiton ja koulun suojissa, tarpeitaan vastaavan suojelun, hoidon, kasvatuksen ja ohjauksen turvin vähitellen siirtyvät kohti edessä olevaa päämäärää, aikuisuutta ja sen oikeuksia, vastuita ja velvollisuuksia. (Alanen 2009, 13–14.) Tällainen institutionalisoituminen onkin keskeinen modernin lapsuuden piirre, ja se on myös yhdenmukaistanut lasten tarpeita, toiveita, kokemuksia ja etuja (Alanen 2001c, 286).

Sosiologisen lapsuudentutkimuksen myötä kehityspsykologinen näkemys lapsesta ja lapsuudesta (Alanen 2009, 10) on saanut rinnalleen toisenlaisen tarkastelutavan ja näkökulman lapsiin ja lapsuuteen (Alanen 2001a, 162). Yhteiskuntatieteellisesti orientoituneessa lapsuudentutkimuksessa lapsuutta kuvataan yhteiskunnallisena ilmiönä, jossa lasten nähdään olevan aktiivisia ja luovia sosiaalisia toimijoita, osallistujia sosiaalisissa maailmoissaan ja sen kautta osapuolia useissa yhteiskunnallisissa toiminnoissa (Corsaro 1997, 4; Prout & James 1990 Alasen 2001a, 176–177 mukaan). Prout ja James (2003, 7–8) kuvailevatkin lapsuuden sosiaalisesti instituutioksi, joka rakentuu sosiaalisissa suhteissa aktiivisesti neuvotellen. Heidän mukaansa lapsi nähdään aktiivisena toimijana tällaisessa sosiaalisessa rakenteessa ja prosessissa, jossa lapsi itse määrittää ja rakentaa omaa sosiaalista elämäänsä, ympärillä olevaa elämää sekä elämää yhteiskunnassa, jossa hän elää. Lapsuutta sekä luodaan lapsille että lapset luovat sitä itse. Näkökulma korostaa lapsen subjektiivisuutta ja erityislaatua perheessä ja yhteisössä. Lapsi ei ole pelkästään osa yhteisöä tai perhettä vaan itsenäinen ja omaehtoinen toimija. Tämän näkökulman mukaan lapsen kehityksen

ei nähdä olevan selkeä kehityksellinen ja vaiheittainen seuraanto. Sen ei nähdä olevan myöskään universaali ilmiö, vaan lapsi on omassa kulttuurissaan kasvava ja muotoutuva. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 15–16.) Lapsen ei siis nähdä olevan irrallaan kontekstista, missä hän on kasvanut ja missä hän on taitonsa, arvonsa ja kulttuuriset mallinsa omaksunut (Kronqvist 2011, 13.) Lapsilla katsotaan olevan oma paikkansa yhteiskunnassa ja heillä on omat oikeutensa yksilöllisinä ja täysivaltaisina yhteiskunnan jäseninä. Näin ollen lapsuutta arvostetaan ja sitä pidetään samanarvoisena elämänvaiheena muiden vaiheiden kanssa. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 49–50.)

Tällaisen lapsuudenkäsitteen murroksen myötä lapsuus voidaan käsittää kaksijakoisena. Toisaalta lapsen nähdään olevan itsenäinen yksilö yhteiskunnassa, toisaalta taas aikuisen suojelun ja ohjauksen kohde. Tämä kaksijakoisuus aiheuttaa näiden näkökulmien välille omanlaisensa jännitteen. (Jans 2004, 34; Kiili 2006, 24.) Oman jännitteensä lapsuudenkäsitteen murrokseen muodostavat sukupolvisuhteiden muutokset. Tällaiseen aikuisten ja lasten välisen sukupolvisuhteiden murrokseen on vaikuttanut keskeisesti YK:n lasten oikeuksien sopimus, jossa korostetaan lasten tasavertaisuutta muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa. (Alanen 2001a, 161–162.)

Aikuisten ja lasten välisiä sukupolvisuhteita kuvataan sukupolvijärjestyksen avulla, jossa molemmilla on omat osansa. Toisin sanoen lapsuus nähdään myös asemana yhteiskunnan sukupolvijärjestelmässä (Alanen 2009, 12), jossa sukupolvisuhteet tekevät tätä järjestelmää näkyväksi (Korhonen 2006, 54). Sukupolvijärjestyksen muokkautuminen viittaa sosiaalisen prosessin monimuotoisuuteen, jossa aikuisen ja lapsen kategoria ei ole olemassa ilman toista. Tällöin muutos toisessa kategoriassa on sidottuna muutokseen myös toisessa. Mikäli sosiaalinen järjestys sukupolvien välillä muuttuu, myös lapsena oleminen muuttuu. (Alanen 2001b, 129.) Tällaista murrosta onkin tapahtunut, sillä lasten ja aikuisten välisissä kulttuurisissa ja sosiaalisissa suhteissa on tapahtunut muutoksia. Perinteisenä pidetyn aikuisen kontrollin ja vallan korostamisesta on siirrytty korostamaan lasten kuuntelemista ja heidän näkökulmiensa huomioon ottamista vähintään heitä itseään koskevissa asioissa (Korhonen 2006, 51, 54–55). Lapsi ei ole riippumaton toimija, sillä hän syntyy, kasvaa, oppii ja muuttuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä ja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Karlsson 2010, 122). Murroksen seurauksena, itsestään selvänä ja jopa luonnollisena pidetty sukupolvisuhteiden malli, ei enää toimikaan. Tällaista sosiaalisen

järjestyksen muutosta on havaittavissa tänä päivänä esimerkiksi, kun lasten yhdenvertaisuutta ja yksilöitymistä korostetaan. Myös YK:n lasten oikeuksien sopimus omalta osaltaan vaikuttaa vallitseviin käsityksiin sukupolvisuhteista. (Alanen 2001b, 129; Alanen 2009, 12; Alanen & Bardy 1990, 12, 58, 91.)

Tässä tutkimuksessa lapsuus käsitetään elämänsä alkuvaiheena, jolla on oma ainutlaatuinen merkityksensä. Sen nähdään rakentuvan sosiaalisissa suhteissa vallitsevassa kulttuurissa sukupolvijärjestelmän kehyksissä, jolloin otetaan huomioon myös lapsuuden relationaalisuus. Lapsen ei nähdä olevan irrallaan kontekstista, missä hän on kasvanut ja missä hän on taitonsa arvonsa ja kulttuuriset mallit omaksunut, vaan lapsen nähdään olevan mukana elämän rakentamisessa jo syntymästä lähtien. (Alanen 2001c, 286; Dahlberg ym. 1999, 49–50; Kronqvist 2011, 13, 16.)

Yhteiskunnan rakenteelliset tekijät ja vallitsevat käsitykset lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksen luonteesta näkyvät lapsuuden keskeisten instituutioiden kuten päiväkotien toimintakulttuurissa ja kasvattajien tavassa määrittää lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta (Turja 2011a, 42–43). Seuraavaksi käsitelen tähän liittyen päivähoiton kontekstia lapsuuden rakentumisen näkökulmasta.

## **2.2 Päivähoito varhaiskasvatuksen instituutiona ja lapsuuden tuottajina**

Institutionalisoitumisen myötä päivähoitosta ja varhaiskasvatuksesta on tullut osa normaalia lapsuutta (Karila 2013, 26) ja sillä on merkittävä asema nykyajan lapsuuden tuottajana (Alasuutari 2009, 56). Päivähoidolla tarkoitan tässä tutkimuksessa päiväkodissa annettavaa varhaiskasvatuksen palvelua. Instituutio taas määritellään tässä tutkimuksessa yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Sen mukaan instituutio on vakiintunut ja toistuva sosiaalinen käytäntö ja toimintatapa, jonka uusintaminen ja ylläpitäminen ovat yhteiskunnassa rutiininomaista. (Alasuutari 2009, 55–56.) Päivähoidossa päivittäinen elämä ja sosiaalisen todellisuuden järjestys rakentuvat rutiineista ja tavoista. Tällaiset toistuvat arkiset tapahtumat tuottavat osaltaan päivähoiton institutionaalista järjestystä sekä luovat tilaa ja mahdollisuuksia

tietynlaisille toiminnoille (Alasuutari 2009, 57; 2010, 151, 154). Vaikka päivähoito rajaa lasten osallistumisen muotoja ja mahdollisuuksia, nähdään sen myös tarjoavan lapsille ympäristön, jossa heille tarjoutuu mahdollisuus toimia omanlaisinaan aktiivisina kansalaisina (Alanen 2001a, 172, 176; Dahlberg ym. 1999, 11).

Suomalainen varhaiskasvatus pohjautuu vahvasti kehityspsykologiseen näkökulmaan (Rutanen 2011, 526), jossa korostetaan yksilöpsykologisia ja lapsen kehitysvaiheisiin perustuneita teorioita (Kronqvist 2011, 139). Lisäksi päivähoidossa ryhmämuotoisen kasvatustoiminnan oletetaan jossain määrin tapahtuvan kunkin lapsen yksilöllisistä lähtökohdista (Alasuutari 2010, 15–16). Kehityspsykologinen näkökulma on keskeinen teoreettinen lähtökohta myös monissa päivähoitoa ohjaavissa asiakirjoissa. Tähän perustuen lapsi nähdään ensisijaisesti kehityspsykologisen kehyksen kautta kehittyvänä olentona. (Karila 2009, 256–257.) Toisaalta tällaisten teorioiden avulla pyritään jäsentämään, käsitteellistämään ja ymmärtämään maailmaa. Haasteena on kuitenkin, että teorit voidaan tehdä vaikeatajuisiksi, jolloin ne saattavat näyttäytyä merkityksettöminä ja muodostua epäolennaisiksi käytännön suhteen. Teorioiden voidaan kuitenkin nähdä auttavan käytännön tekijää, esimerkiksi päivähoidossa työskentelevää kasvattajaa. Tällöin teorit voidaan nähdä välineenä, joiden avulla rakennetaan ymmärrystä ja kehitetään työtapoja ja käytäntöjä. (Dahlberg ym. 1999, 12.)

Päivähoidon tarkoituksia on perusteltu lasten yhdenmukaisiksi uskotuista tarpeista, toiveista, kokemuksista ja eduista lähtien. Hyvä lapsuus on näin ollen normitettu ja tiedetään, mitä ja milloin lapset tarvitsevat sekä keneltä he tarvitsevat. (Alanen 2009, 14.) Toiminta on aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamaa, ja heillä on sen osalta määräys- ja päätösvalta (Alasuutari 2010, 156–157). Päivittäiset toiminnot ovat instituutiosta lähteviä ja sen aikuisten säätelemiä tilanteita. Näin ollen aikuisten oletetaan tietävän, mikä on lapselle tarpeellista (Alasuutari 2010, 158) ja tavoiteltavaa ja se, miten nämä tarpeet ja tavoitteet saavutetaan ovat lähtöisin aikuisilta, ei lapsilta itseltään (Woodhead 1999, 68). Tähän liittyvät myös aikuisten oletukset siitä, että lapset mukautuvat tähän järjestykseen (Alasuutari 2010, 157). Lasten tarpeiden määrittely on sidoksissa universaaliin käsitykseen ihmisluonteesta. Tarpeiden määrittelyyn on kytkeytynyt vahvasti myös aikuisten henkilökohtainen ja kulttuurinen arvopohja siitä, miten lapsen tulee kasvaa ja kehittyä. (Woodhead 1999, 73.) Toisin sanoen päivähoidon puitteet ja

toiminnot ovat kulttuurisesti rakentuneet ja sen sisältämien monisyisten uskomusten nähdään sisältävän ”oikean” tavan kasvaa ja kehittyä (Woodhead 2005, 90).

Päivähoidon toiminta ja pedagogiset käytännöt ovat olleet pitkälti aikuisjohtoisia. Lasten kuulemisen korostamisen myötä aikuislähtöisyyden rinnalle on noussut vahvemmin lapsilähtöisen pedagogiikan käytäntöjä ja ajattelutapoja. Tämä on osaltaan tuonut keskustelun keskiöön lasten ja aikuisten välisen suhteen muutokset. Aikuisen yksinvaltaa päiväkotikäytäntöjen muotoutumisessa on alettu kritisoida, kun lasten kuulemiseen suuntautuneet pyrkimykset ja ajattelutavat ovat kyseenalaistaneet aikuisjohtoisuuden. Kritiikkiin kytkeytyy myös valtaan liittyvää kritiikkiä, kun aikuisen ja ammattilaisen yksinvaltaa päiväkotikäytäntöjen muotoutumisessa on alettu kyseenalaistaa. (Karila 2013, 21–22.) Vaikka lapsilähtöisyys, jota lapsikeskeisyydeksikin kutsutaan, onkin Kinoksen (2001) mukaan tavallisesti esitetty olevan pääosin kritiikkiä aikuiskeskeisyydelle, nähdään sen kuitenkin korostavan perinteisen hoidon, huolenpidon ja suojelun lisäksi myös lasten osallisuutta, osallistumista ja vaikuttamista. Lapsilähtöisyyteen voidaan liittää siis näkökulma, jonka kautta lapsi otetaan paremmin huomioon oman minuutensa ja tietämyksensä aktiivisena luojana. Aikuislähtöisyys sen sijaan perustuu lasten kannalta ulkopuolisen tekemään sääntelyyn ja päätöksentekoon. Useimmiten aikuiset määrittelevät kehityksellisten tarpeiden valossa, miten lasten tarpeisiin pystytään vastaamaan. (Kinos 2001, 1, 14, 30, 37.)

Päivähoidon tavat käsittävät konkreettisten toimintojen ja järjestyksen lisäksi myös vuorovaikutuksen ja keskinäisten suhteiden käytäntöjä (Alasuutari 2010, 150). Päivähoitotoimintaa ohjaa osaltaan myös sukupolvijärjestyksen periaate (Alanen 2009, 13-14). Sukupolvijärjestys on instituutiossa keskeinen lapsen ja aikuisen suhdetta ja kanssakäymistä säätelevä tapa ja monet päivähoidon arkiset tilanteet ovat alisteisia sukupolvijärjestykselle (Alasuutari 2010, 156). Sukupolvijärjestykselle alisteisia tapoja on havaittavissa myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, joiden pohjalta muodostuu kuva vuorovaikutuksen yksisuuntaisuudesta (ks. Pyökkimies 2009). Lapset kuitenkin myös itse muokkaavat lapsuuttaan. Näin ollen sukupolvijärjestyksestä neuvotellaan päivähoidossa jatkuvasti, kun sekä lapset ja aikuiset osallistuvat sosiaalisen tilan tuottamiseen kumpikin omista lähtökohdistaan. (Alanen 2001b, 129–130; Rutanen 2013, 111).

## 2.3 Pienet lapset päivähoidossa

Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidossa keskeisessä asemassa on perushoito, johon punoutuvat kasvatuksen ja opetuksen elementit (Hännikäinen 2013, 37; Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 69). Nämä kolme ulottuvuutta todetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15–16), jossa mainitaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen nivoutuminen ja niiden painottuminen eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. Lisäksi perusteissa todetaan, että mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen huolenpitoa. Näin ollen suurin osa aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa. Hännikäinen (2013, 51–52) toteaa, että aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys korostuu, kun kyseessä ovat pienet lapset. Intersubjektiivisessa (*aikuisen ja lapsen välinen keskinäinen suhde*) vuorovaikutuksessa näkyy olennaisesti myös aikuisen myönteinen asenne lasta kohtaan ja kyky tulkita lapsen viestejä.

Perushoito ymmärretään yleensä fyysisenä hoitamisena, lapsen terveyden ja fyysisen kasvun edistämiseen liittyvänä huolenpitona ja huolehtimisena. Nämä tapahtuvat päivittäisissä rutiinitilanteissa, kuten ruokailussa, ulkoilussa, pukemiseen ja riisumiseen sekä lepoon ja hygieniaan liittyvissä tilanteissa. Hoidon käsitetään sisältävän myös psyykkistä ja tunnepohjaista hoitamista, välittämistä ja eettistä asennoitumista lapseen. (Hännikäinen 2013, 35–37; Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 69.) Lisäksi päivähoidon arkea kehystävät fyysiset tilat ja niiden tarjoamat mahdollisuudet sekä suunniteltu viikko- tai päiväjärjestys. Fyysisistä tilaa on mahdollisesti jäsennetty leikki- tai toiminta-alueisiin, erilaisin välinein, esinein ja huonekaluin erotettuihin toiminnan alueisiin, joihin lapsia ohjataan päivän mittaan. (Rutanen 2013, 100–101.)

Päivittäiset rutiinit ohjaavat lapsia päivän aikana moniin siirtymiin ja toiminnan muutoksiin, joita pääosin aikuiset kontrolloivat ja ohjaavat. Siirtymiset rakentuvat aina suhteessa päivän aikakehyksiin ja -rytmeihin, kuten saapumis- ja lähtöhetkiin, ruokailuaikoihin, lepo- ja kasvattajien työaikoihin. Näin ollen päivittäinen aikataulu sanelee pitkälti lapsen kokemuksia. Lisäksi tavat, joilla aikuiset hoitavat siirtymät ja muutokset, sisältävät erilaisia tulkintoja, oletuksia ja kokemuksia lasten tarpeista. (LeaVitt 2006, 120, 122; Rutanen 2013, 97.)

Pienten lasten ryhmissä lapset saattavat olla hyvin eri-ikäisiä aina vauvoista nelivuotiaisiin asti ja näin ollen lapset ovat myös erilaisissa kehitysvaiheissa. Lasten eri-ikäisyys ja erilaiset kehitysvaiheet pienten ryhmissä tuovat omalta osaltaan haasteita päivärytmiin, päivähoidon kasvatusympäristöjen ja riittävän monipuolisen, ikätasolle suunnitellun toiminnan organisoinnille. Merkittävä tekijä pienten lasten päivähoitossa on kuitenkin päivittäisten tapahtumien ennakoitavuus eli säännöllinen päivästä toiseen toistuva päivärytmi, joka painottuu perushoitotapahtumiin. Kun samat toiminnot ja perushoitotapahtumat toistuvat päivästä toiseen, ne muuttuvat lapsille tottumuksiksi. Keskeistä pienten ryhmässä perushoidon ohella on leikki ja muu omaehtoinen tutkiva ja kokeileva toiminta. (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 65–70.)

### 3 LASTEN OSALLISUUS

Lasten osallisuus ja lasten näkökulma on kasvava kiinnostuksen kohde varhaiskasvatuksen käytännön kentällä ja tutkimuksessa. Tavoitteena on ollut pyrkiä lisäämään ymmärrystä siitä, miten lapset tulevat kuulluksi ja voivat vaikuttaa omaan arkeensa sekä olla samalla aktiivisesti rakentamassa lapsuuttaan. (Turja 2011b, 1.) Aktiivisella osallistumisellaan kasvuympäristönsä vuorovaikutukseen lapsi muokkaa ja rakentaa lähiympäristönsä toimintaa omilla ajatuksillaan, valinnoillaan ja toiminnoillaan (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 16). Lasten näkökulman tavoittaminen ja heidän osallisuutensa tulee esiin myös YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (Turja 2011b, 1), kuten esimerkiksi sen 12. artiklassa:

*”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.”*

Lasten oikeuksien yleissopimuksessa mielikuva lapsesta on positiivinen ja se huomioi myös pienimmät lapset. Pieni lapsi nähdäänkin nykyään aktiivisena toimijana, jolla on kompetenssia vaikuttaa omaan oppimiseensa ja kulttuurin uudelleen luomiseen. (Nyland 2009, 27.) Landsdownin (2001, 1) mukaan sopimuksen tarkoitus on, että aikuiset oppisivat toimimaan kiinteästi yhteistyössä lasten kanssa, tukien ja auttaen tuomaan esiin lasten omia kokemuksia ja näkemyksiä vaikuttaakseen ja kehittääkseen ympäristöä. Lapsilla ja jo pienillä vauvoilla on kykyjä toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Näin ollen lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja

huomioiduksi. (Luff 2009, 129–130.) Seuraavissa alaluvuissa määrittelen osallisuuden käsitettä, jossa painotan osallisuuden tarkastelua pienten lasten kohdalla. Lisäksi tarkastelen osallisuuden malleja sekä aikuisten roolia lasten osallisuuden toteutumisessa ja sen tukemisessa.

### 3.1 Lasten osallisuuden määrittelyä

Osallisuus on käsitteenä laaja (Alderson 2008, 79) ja moniulotteinen (Sandberg & Eriksson 2010, 619), mikä tekee sen määrittelystä osittain haastavaa. Lisäksi osallisuuden käsite voi saada eri merkityksiä sen käyttöyhteyden mukaan (Turja 2011a, 46).

Tiivistettynä osallisuus nähdään mahdollisuutena osallistua aktiivisesti omaan elinympäristöön ja päätöksentekoon omassa elinympäristössä (deWinter 1995, 249). Lisäksi sen on määritelty tarkoittavan neuvottelua ja päätöksentekoa. Tämä kuitenkin kaventaa osallisuuden tarkoittamaan keskustelua, ajattelua ja päättämistä. (Alderson 2008, 79.) Synonymisanakirjan mukaan osallisuus käsitteen synonyymit ovat "*osallisena oleminen*" ja "*osuus*". Kun taas osallistua-verbille synonyymeja ovat "*olla mukana jossakin*" ja "*ottaa osaa*". (Jäppinen 1999, 272; ks. myös Nykysuomen sanakirja 1978, 106). Nämä molemmat käsitteet, osallisuus ja osallistua, viittaavat siihen, että tilanteessa on muitakin osanottajia. (ks. Bae, 2.) Osallisuus liittyykin vahvasti yhteisöllisyyteen (Turja 2011a, 46).

Osallisuus yhteisöllisenä toimintana tarkoittaa Turjan mukaan (2011b, 8) ryhmään kuuluvien keskenään erilaistenkin näkökulmien yhdessä kuuntelemista ja huomioon ottamista sekä yhteistä neuvottelua kaikkia tyydyttävään ratkaisuun pääsemiseksi. Kaipio (2000, 11-12) määrittelee yhteisön viittaavan ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan tai siihen, mikä on tietylle ihmisryhmälle yhteistä. Kun yhteisö ja yhteisöllisyys yhdistetään kasvuyhteisöön, on kyse sekä lapsista ja aikuisista sekä lasten vertaisryhmästä ja kasvattajista. Pienten lasten kohdalla tällainen yhteisöllinen osallisuus voi kuitenkin mahdollistua vain aikuisen tuella (Turja 2011b, 6). Pieni lapsi voi kokea tulevansa kuulluksi itseään koskevilla asioilla esimerkiksi valitessaan

tarjotuista vaihtoehtoista mieluisimman. Tätä kautta voidaan edetä vähitellen laajempaan vaikuttamiseen ja toimintoihin, joita lapset ovat ideoineet. (Turja 2011a, 50.)

Lapsilla onkin enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omiin henkilökohtaisiin asioihin kuin koko lapsiryhmän asioihin (Aldersson 2008, 80). Turja (2011b, 6) kuvailee, kuinka henkilökohtaisella tasolla lapsi voi olla monin eri tavoin suunnittelemassa ja päättämässä esimerkiksi ravinnostaan, hygieniastaan, pukeutumisestaan, tavaroistaan tai leikeistään. Jans (2004, 37) toteaa, että erityisesti leikin kautta lapset muokkaavat ympäristöään ja sosiaalisia suhteitaan ja voivat näin ollen toteuttaa osallisuuttaan. Kun lapsi kokee, että heidän maailmansa tulee kuulluksi ja nähdyksi ja heidän intressejään, aloitteitaan ja tapaansa ymmärtää otetaan vastaan ja kunnioitetaan, tällöin lapsi kokee vaikuttavansa ja on osallinen (Pramling-Samuelsson & Sheridan 2003, 71–72). Yhteisöllisyyden näkökulmasta osallisuuteen liittyy siis henkilökohtainen tunne osallisuudesta ja yhteisöön kuulumisesta. (Kiili 2006, 37; Stenvall & Seppälä 2008, 38). Lisäksi tähän liittyy lasten tietoisuus siitä, että heitä kuullaan ja he ovat vaikuttamassa asioihin (Turja 2011a, 52).

Osallisuudesta puhuttaessa viitataan moniin erilaisiin toimintoihin ja tapoihin, joilla ihminen voi osallistua yhteisössään. (Turja 2011b, 4). Osallisuus ja osallistuminen ovat käsitteinä lähellä toisiaan ja niitä käytetään usein samoissa yhteyksissä. On kuitenkin olennaista selvittää ja tiedostaa näiden käsitteiden merkityseroja. Osallistuminen on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa muiden kanssa (Alanko 2010, 57) ja se voi tapahtua myös muiden ehdoilla (Turja 2011b, 4). Tällöin osallisuuden ulottuvuus ei täysin täyty (ks. Turja 2011a, 46–47). Osallisuus on nimittäin enemmän kuin mahdollisuus osallistumiseen (Eskel & Marttila 2013, 78). Toisaalta pienten lasten kohdalla lapsen osallisuus voi alkaa mukanaolosta muiden rakentamassa toiminnassa ja se voi olla alku syvemmälle osallisuudelle (Hart 1999, 42; Turja 2011a, 47–50).

Eräässä tutkimuksessa kasvattajat määrittelivät lasten osallisuuden yhdeksi ulottuvuudeksi aktiivisen osallistumisen (Sandberg ja Eriksson, 2010, 624), mutta osallisuus voi kuitenkin olla pelkkää olemista ilman aktiivista osallistumista (Stenvall & Seppälä 2008, 38; ks. myös Vornanen 2001). Lapsen toiminta saattaa nimittäin ulkoisesti näyttää vain läsnäololta, mutta hän voi kokea merkityksellistä

yhteenkuulumisen tunnetta ja kokea tunnetasolla osallisuutta (Turja 2011b, 9). Osallisuus siis liittyy ihmisen subjektiiviseen ja kokemukselliseen puoleen osallistumisessa (Alanko 2010, 57).

Osallistuja voi olla mukana ennalta suunnitellussa ja valmistellussa toiminnassa, mutta hän ei välttämättä ole ollut vaikuttamassa sen sisältöön ja toteutukseen. Osallisuuden yhteydessä käytetään myös osallistamisen sanaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että aikuiset suuntaavat lapsiin toimenpiteitä, joilla heidät yritetään saada osallisiksi. Tällöin lapsi asemoituu ensisijaisesti toiminnan passiiviseksi kohteeksi eikä toimivaksi aktiiviseksi subjektiksi. (Turja 2011a, 47.) Yksilön halua osallistua ei Alankon (2010, 58) mielestä tulisi pitää itsestänselvyytenä, vaan lapsilla tulisi olla oikeus myös osallistumattomuuteen. Stenvall & Seppälä (2008, 36, 38) määrittivät tutkimukseensa perustuen osallisuuden olevan yhteisöllinen vertaiskulttuuri, jossa lapsella on tunne yhteisöön kuulumisesta, jossa hän saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan, jolloin osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen. Tähän määritelmään sisältyy myös ulottuvuus, jossa lapset saavat olla mukana suurempien linjojen kehittämisessä ja suunnittelussa. Heidän tutkimuksessaan ilmeni kuitenkin, että lasten vaikutusmahdollisuudet rajoittuvat käytännön tasolle eikä lapsia oteta mukaan laajemmalla tasolla päätöksentekoon.

Erilaisten osallisuuden muotojen toteutumiseksi voidaan pitää edellytyksenä myös tieto-osallisuutta, sillä ilman tietoa ympäröivästä maailmasta sekä erityisesti sen yhteisön toiminnasta ja toiminnan ehdoista, johon lasten oletetaan osallistuvan, eivät he voi olla aidosti osallisia (Turja 2011b, 9). Rutanen (2013, 98–99) havaitsi alle kolmevuotiaiden leikkikontekstiin liittyvässä tutkimuksessaan, että lapsille oli muodostunut ymmärrys siitä, että tietyt asiat kuuluivat tiettyihin paikkoihin ja he osasivat etsiä haluamiaan tavaroita tietyistä paikoista, tiettyihin, päivärytmiin sopiviin aikoihin. Leikki onkin konteksti, jossa lapset harjoittelevat sosiaalista yhdessäoloa sekä kasvamista sääntöihin ja yhteispeliin (Pekki & Tamminen 2002, 15). Tieto-osallisuus pitää sisällään myös tietoa toiminnasta, mihin sillä pyritään ja millaisin mahdollisuuksin ja keinoin ympäristössä toimitaan. Tällainen tieto vaikuttaa Turjan mukaan lasten mahdollisuuksiin esittää toiveita ja ideoita tai tehdä ehdotuksia ja päätöksiä ympäristössään. Tieto-osallisuus sisältää myös tiedot säännöistä ja odotuksista koskien sekä lasten välistä että aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. (Turja 2011b, 9.)

Osallisuus on yhdistetty myös oppimiseen ja pedagogiikkaan (Pramling-Samuelsson 2010, 121). Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppimisen ytimessä on osallistuminen yhteisöjen toimintaan, jolloin sosiaaliset suhteet nähdään tärkeinä inhimillisen kehityksen perustana. Yhdessä toimiessaan lapset oppivat tuntemaan myös toisiaan ja sitä kautta joutuvat käsittelemään erilaisia ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä ryhmässä. Näin ollen heidän käsitykset laajenevat ja he voivat omalla aktiivisella panoksella muokata yhteisöään ja toteuttaa osallisuuttaan. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13–14.) Oppiminen voidaan nähdä osana arkipäivän elämää, joka merkitsee sitä, että oppimisen ei nähdä sijoittuvan pelkästään formaaleihin ja ennalta järjestettyihin tilanteisiin. Sen sijaan oppimisen nähdään sijoittuvan lukuisiin epämuodollisiin, tavallisiin arkielämän tilanteisiin. Päivähoidossa tällaiset rajoittuvat useimmiten päivittäisiin rutiinien kehyksiin, mutta myös vertaisryhmä nähdään oppimisen kontekstina. (Kronqvist 2011, 13–14.)

Osallisuuden määrittelemisen pedagogiikkana voidaan kiteyttää tavoitteeksi luoda pedagogiasia arjen käytäntöjä, jossa huomioidaan lasten näkökulma (Pramling-Samuelsson & Sheridan 2003, 71). Turjan (2007, 168) mukaan juuri lasten näkökulmaa arvostavat aikuiset luovat pedagogiasia arjen käytäntöjä, jotka tukevat lasten osallisuutta ja auttavat jokaista lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan monin eri tavoin vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa. Mikäli aikuiset onnistuvat saamaan kiinni lapsen näkökulmasta sekä saamaan lapsen tuntemaan itsensä osalliseksi, voivat lapset kokea osallisuutta (Pramling-Samuelsson & Sheridan 2003, 71). Lasten näkökulmalla tarkoitetaan Johanssonin (2003, 44) mukaan lapsen kokemuksia, pyrkimyksiä sekä ilmaisujen merkityksiä.

## **3.2 Kompleksinen osallisuus**

Samalla kun lasten osallisuuden tärkeyttä korostetaan herättää se myös pohdintaa siitä, miten osallisuus tulisi käsittää, kun kyseessä ovat pienet lapset (Nyland 2009). Turjan (2011b, 1) mukaan pienten lasten kanssa toimiessaan aikuiset joutuvat tasapainoilemaan sen suhteen, missä asioissa lapset tulisi nähdä osaavana ja pätevänä toimijana ja milloin

lapsi tarvitsee huoletonta lapsuutta sekä aikuisen hoivaa ja suojelua. Pienten lasten kohdalla voidaan todeta, että mitä nuoremasta lapsesta on kyse sitä voimakkaammin aikuiset luonnollisesti ottavat vastuun hänen elämästään. Näin ollen lasten ääni tulee suodattuneeksi aikuisten omien intressien ja tulkintojen läpi entistä vahvemmin. Lasten osallisuuden tukemisen ja edistämisen ei ole kuitenkaan tarkoitus viedä huomiota lapsen hoidon ja oppimisen tarpeista (Rossi & Baraldi 2009, 17). Aikuiset kuitenkin ottavat useimmiten suojelijan ja kasvattajan roolin, mikä saattaa osittain estää lasten osallisuuden toteutumista (Skivenes & Strandbu 2006, 17).

Tällainen kaksijakoisuus synnyttää vastakkainasettelun erityisesti pienten lasten kanssa toimiessa (Turja 2011b, 1). Toisaalta se, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa itse ja häntä kuullaan, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi itse tai yksin päättää asioistaan. Lopullinen päätöksenteko on kuitenkin aikuisten vastuulla eikä tarkoitus ole välttämättä, että lasten näkemyksiin ja mielipiteisiin yhdytään. Se, että aikuinen kuulee ja ottaa huomioon lapsen ajatuksia ja mielipiteitä, mutta pitää samalla kiinni niistä näkökohdista, joista aikuisen tuleekin vastata, voi antaa lapselle osallisuuden kokemuksen. Pienten lasten kohdalla osallisuus voi siis rakentua siitä että, lapsella on tunne yhteisöön kuulumisesta, häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan. (Pekki & Tamminen 2002, 12, 20; Skivenes & Strandbu 2006, 21.) Eräässä tutkimuksessa (Pekki & Tamminen 2002) on kuitenkin selvinnyt että lasten kuuleminen arjen käytännöissä on haastavaa, vaikka lasten näkökulmaa ja kuulemistä pidettiin tärkeänä. Vaikuttavina tekijöinä kohdata lapset olivat muun muassa ryhmäkoot ja lasten määrä suhteessa paikalla oleviin aikuisiin. (Pekki & Tamminen 2002, 20, 22, 33.)

Lisäksi on havaittu, että pienten lasten kuulluksi tulemistä rajoittavat usein aikuisten pyrkimykset toimia päivähoidon käytäntöjen, tarkemmin sanottuna päivittäisten rutiinien, puitteissa (Nyland 2009, 36–37). Eräässä lasten kuulluksi tulemiseen keskittyvässä tutkimuksessa (Komulainen 2007, 17–18) havaittiin, että lapsia rohkaistiin tekemään valintoja silloin, kun se oli soveliaista aikuisten luomissa puitteissa, esimerkiksi päivittäinen aikataulu. Toisin sanoen monet päätöksenteon tilanteet rajattiin aikuisten luomiin raameihin. Näin ollen tällainen kommunikaatio oli sidottu aikuisten käsityksiin meneillään olevasta ensisijaisesta toiminnasta. Komulainen (2007) havaitsi, että tällaiseen rajaukseen oli usein käytännön syy kuten ryhmänhallinta. Aikuisilla

nähtiin olevan kuitenkin vastuu ja velvollisuus siitä, mitä ympärillä tapahtui. (Komulainen 2007, 17–18.)

Niin ikään aikuiset voivat olla epäileväisiä lasten kyvyistä olla mukana vaikuttamassa ja tekemässä päätöksiä. Lisäksi aikuiset saattavat olla huolissaan, että mikäli lapsille antaa enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa, voi se heikentää aikuisen auktoriteetin valtaa. (Lundy 2007, 929.) Tällaisessa nähdään olevan myös kyse aikuisen tarpeesta hallita lapsiryhmää, hallinnantarpeen pohjautuessa sukupolvien väliseen valtasuhteiden jakautumiseen (Stenvall & Seppälä 2008, 24). Toisaalta osallisuutta tarkastellaankin aikuisen ja lasten välisenä valtasuhteena (Turja 2011a, 49). Valtasuhteet ovat kuitenkin osa kaikkea sosiaalista kanssakäymistä ja myös aina läsnä, kun työskennellään lasten kanssa (Johansson 2003, 46; Lehtinen 2000, 190). Lapsuuden ja aikuisuuden välillä on nimittäin kulttuurisesti hyväksytty valtasuhde, jossa lapset ovat riippuvaisia aikuisista (Alanen & Bardy 1990, 58). Valta ei kuitenkaan ole vain alistavaa ja tuhoavaa, vaan se voi olla myös tuottavaa tilannehallintaa. (Lehtinen 2000, 9). Dahlbergin ym. (1999, 49) mukaan on tarpeellista ottaa huomioon, kuinka aikuinen pitää valtaa yllä ja kuinka sitä käytetään, sillä valtarakenteet ohjaavat myös osallisuuteen suhtautumista ja päiväkodin käytäntöjä (Stenvall & Seppälä 2008, 5). Näitä rakenteita ja käytäntöjä arvioimalla ja muuttamalla on mahdollista parantaa osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia (Stenvall & Seppälä 2008, 5).

Lisäksi aikuisten on vaikea antaa tilaa lasten vaikuttamiselle arjen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Sen sijaan lapsille on osoitettu oma aikuisista erillinen maailmansa, jota kutsutaan lasten vapaaksi leikiksi. Siellä lapsille on ainakin nimellinen mahdollisuus toimia itsenäisesti ja päättää asioistaan (Turja 2011b, 10), sillä aikuinen luo myös vapaan leikin tilanteissa erilaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia (Rutanen 2013, 100). Toisaalta on huomioitava, että lapset eivät voi osallistuakaan kaikenlaiseen päätöksentekoon eivätkä alle kolmevuotiaat lapset osallistu ja vaikuta niinkään puheen kautta. (Pekki & Tamminen 2002, 33.)

Vaikka pienillä lapsilla on rajoittuneet kyvyt kieleen ja kommunikointiin, voidaan heidät nähdä silti sosiaalisesti kompetentteina (Corsaro 1997, 19). Tämä johtuu siitä, että jo aivan pienillä on monia ei-kielellisiä tapoja viestiä tarpeistaan ja odotuksistaan ympäristöön (Pekki & Tamminen 2002, 33). Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus

ja kommunikaatio sisältää kuitenkin vahvasti aikuisten tulkintaa lasten ilmaisuista. Monitulkintaisuuden kehys on läsnä erityisesti kun kyseessä on pienet lapset, joilla on vähän tai ei ollenkaan vielä puhetta. On kuitenkin mainitsemisen arvoista, että kaikki aikuisten ja lasten kohtaamiset voidaan nähdä monitulkintaisina. (Komulainen 2007, 18.) Johanssonin (2003, 44) mukaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen kautta onkin mahdollista luoda vain merkityksiä ilmaisuille, ei lopullisia totuuksia. On myös huomioitava, että alle kolmevuotiaiden kanssa kommunikoitaessa lasten näkökulman esiin nostamisessa on painotettava usein erityisesti nonverbaalisia kommunikoinnin muotoja, kun puheen kehitystasot vaihtelevat. Lasten toiminnan tulkitseminen vaatii Johanssonin (2003, 44) mielestä kykyä nähdä laajemmin koko tilanne, missä lapsi toimii. Tällöin olisi myös huomioitava elämän kompleksisuus ja sen havainnoimisen myötä tehtyjen tulkintojen tulkinnanvaraisuus.

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen tueksi on kuitenkin mahdollista kehittää erilaisia välineitä, joko materiaalisia, käsitteellisiä tai kielellisiä. Pieni lapsi, jolla on asiaa aikuiselle ei välttämättä saa asiaansa kerrotuksi, koska ei vielä osaa sanallisesti ilmaista itseään riittävän hyvin tai ei ollenkaan, keksii esimerkiksi käyttää jotain välinettä apunaan ilmaistakseen asiansa. Väline voi olla esimerkiksi valokuva, lelu tai vaate. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tällainen väline välittää siis lapsen toimijuutta ja on olennainen osa toimijuuden toteutumista. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 162-163.) Toimijuuden käsite onkin keskeinen osallisuuden tarkastelussa.

Toimijuudessa on kyse siitä, millaisin keinoin lapset rakentavat ja vaikuttavat itse toimintaympäristössään keskinäisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Lehtinen 2000, 20). Toisin sanoen toimijuudella tarkoitetaan lapsen kykyä toimia omaehtoisesti erilaisissa tilanteissa, ja se liitetäänkin yritykseen ymmärtää lasten mahdollisuuksia vaikuttaa ja toimia elämässään. Lisäksi toimijuus toteutuu ja mahdollistuu aina vuorovaikutuksessa. (Lipponen ym. 2013, 160-161.) Myös toimijuuden näkökulmasta katsottuna osallisuuden toteutuminen on kiinteästi yhteydessä vastavuoroiseen ja reagoivaan vuorovaikutukseen, jossa aikuisella on ratkaiseva rooli (ks. Emilson & Folkesson 2006). Lipposen ym. (2013, 165) mukaan toimijuuteen kuuluu olennaisesti myös tietynlainen vastustaminen sekä asioiden kyseenalaistaminen. Tällä tavoin luodaan uusia mahdollisuuksia ja neuvotellaan sukupolvijärjestyksestä, kun lapset ja

aikuiset lähestyvät tilanteita omista lähtökohdistaan (Alanen 2001b, 129-130; ks. myös Rutanen 2013, 111).

Mikäli siis keskitytään lasten kyvyttömyyteen ja haavoittuvuuteen, rajaa se olennaisesti lasten toimijuutta ja näin ollen osallisuudenkin toteutumista (Komulainen 2007, 12). On siis osaltaan keskityttävä lasten kykyihin eikä tarttua heidän mahdollisiin rajoituksiinsa (Jans 2004, 40). Kuuntelemisen pitäisi siis mukautua heidän kehittyvään kapasiteettiin kommunikoinnissa ja osallisuudessa heidän omassa sosiaalisessa maailmassaan (Tolfree & Woodhead 1999, Clark & Moss 2001 mukaan, 41).

### **3.3 Aikuisten rooli osallisuutta tukevan ympäristön luomisessa**

Tärkeimmän ympäristön lapselle muodostavat ihmiset, joiden kanssa lapsi luo läheisiä ihmissuhteita. Lasten viettäessä yhä enemmän aikaa päivähoidossa, rakentuu läheisiä ihmissuhteita lasten ja päivähoidon aikuisten välille. (Woodhead 2005, 90.) Lasten osallisuuteen liittyy olennaisesti vuorovaikutuksellinen näkökulma, sillä vastavuoroiset vuorovaikutussuhteet lasten ja aikuisten välillä määrittävät osallisuuden tasoa (Nyland 2009, 28; Vornanen 2001, 36). Näin ollen aikuisilla on merkittävä rooli lasten osallisuuden toteutumisessa päivähoidon arjessa. Lasten osallisuuden toteutuminen on pitkälti riippuvainen aikuisten asenteista ja toiminnasta (Lee 1998, 460), sillä lasten osallisuus ei koske vain lasta, vaan se osallistaa myös aikuista (Vornanen 2001, 36).

Johansson (2003) on määritellyt kaksi toisistaan eroavaa tapaa, joilla kasvattajat suhtautuvat lapsiin. Kasvattajat suhtautuvat lapsiin joko kanssaihmisinä, henkilöinä, jonka aikomukset tulee ottaa huomioon tai vaihtoehtoisesti aikuisjohtoisesti. Aikuisjohtoisuus tarkoittaa, että aikuinen tietää ja päättää siitä, mikä on parasta lapselle tai lapsen aikomuksia pidetään epäloogisina ja merkityksettöminä pedagogisesti. Omassa tutkimuksessaan Johansson havaitsi, että kasvattajat olivat usein tiettyssä suhteessa näihin molempiin näkemyksiin, vaikka he olivat taipuvaisia olemaan pääasiassa jommankumman näkökulman kannalla. (Johansson 2003, 46, 48.)

Päivähoidon aikuiset ovat kulttuurin tuottamia ja muokkaamia. Tämän myötä heille on muodostunut uskomuksia muun muassa siitä, mikä on suotavaa ja tavoiteltava tapa lapsen kasvaa ja kehittyä. (Woodhead 2005, 90.) Berthelsen (2009, 4) painottaa, että kasvattajien omat arvot ja uskomukset vaikuttavat heidän toimintaansa. Lisäksi kasvattajien valitsemat ja luomat pedagogiset käytännöt ja olosuhteet erilaisissa päiväkodin konteksteissa vaikuttavat olennaisesti lasten osallisuuden toteutumiseen päiväkodin arjessa. (ks. Emilson & Folkesson 2006.) Pitkälti lapset nimittäin osallistetaan aikuisten tavoilla ja aikuisten mallien mukaan, vähintäänkin aikuisten ehdoilla (Pekki & Tamminen 2002, 12). Se, että lapsi saa kokea muiden ihmisten arvostavan hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä voivansa vaikuttaa ympäristöönsä, lisää myös hänen myönteistä käsitystä itsestään (Turja 2007, 171). Turjan mukaan kasvatuskulttuurimme on kuitenkin kuulunut vahvasti se, että kasvattajat havainnoivat lasta ja tekevät havainnointien pohjalta aikuisten kesken pedagogiset päätelmänsä ja suunnitelmansa. Hän korostaa, ettei lasten kuuleminen ja vaikuttaminen tapahtuisi vain aikuisten tietoisuudessa, vaan myös lapset olisivat tietoisia siitä.

Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä tärkeämmäksi muodostuu aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus (Hännikäinen 2013, 51). Pienet lapset ovatkin eniten riippuvaisia lähellä olevien aikuisten kyvystä kuulla ja "lukea" heidän viestejään ja ymmärtää myös heidän tarpeitaan. Olennaista on myös, että aikuisilla on kykyä vastata niihin. Pekin & Tamminsen (2002) tutkimuksessa eräs vastaajista olikin todennut tärkeäksi aikuisen kyvyn tunnistaa lapsen tarpeet. (Pekki & Tamminen 2002, 33.)

Päivähoidossa vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä esiintyy vahvasti päivittäisten rutiinien puitteissa. Vuorovaikutuksen laatu näiden rutiinien kehyksissä ja lasten kyky ilmaista ajatuksiaan on riippuvainen siitä, millainen ryhmän vuorovaikutuksen kulttuuri on. (Nyland 2009, 32–33.) Osallisuuden kehittyminen edellyttää Rasku-Puttosen (2005, 9, 12) mukaan taitoja, jotka opitaan toimimalla vuorovaikutussuhteissa. Tällaisten taitojen oppiminen alkaa jo varhain lapsuudessa, joten päivähoiton aikuisten tulisi luoda niiden oppimiselle mahdollisuus. Lasten kyky ilmaista ja muotoilla mielipiteitään riippuu vahvasti tilanneyhteydestä sekä siitä, missä määrin aikuinen osaa lukea lapsen tarkoituksia tai tukea hänen mahdollisuuksia puhua ajatuksistaan. Eräässä tutkimuksessa selvitettiin kasvattajien näkemyksiä osallisuudesta. Tutkimuksessa ilmeni, että

kasvattajat painottivat nimenomaan vuorovaikutuksen roolia osallisuuden toteutumisessa (Sandberg & Eriksson 2010, 625–626).

Päivähoidon aikuisilla on ratkaiseva rooli, millainen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsiryhmässä rakentuu (ks. Gjems 2010). Aikuiset luovat joko positiivista tai negatiivista ympäristöä viestinnällään. Viestintä on sekä verbaalisesta että nonverbaalisesta viestintää, joiden myötä luodaan normit siitä, mikä on hyväksyttävää. Aikuinen voi negatiivisessa ympäristössä hallita kommunikoinnillaan, mitä lapset saavat sanoa, esimerkiksi välttämällä katsekontaktia, kun lapsi puhuu hänelle. Sen sijaan myönteisessä ympäristössä aikuinen lähettää konkreettisia verbaalisia ja nonverbaalisia viestejä ympäristöön sekä kuuntelee tarkasti, mitä lapsilla on sanottavaa. Myönteisessä ilmapiirissä paranevat myös lasten mahdollisuudet oppia arvostamaan itseään ja muita. Lisäksi myönteinen ilmapiiri vaikuttaa lasten keskinäisiin suhteisiin. On siis olennaista, kuinka aikuinen kohdistaa katseensa lapsen puhuessa sekä kuinka aikuinen kontrolloi kasvojensa ilmeitä ja hymyä. Aikuisen olisi olennaista myös huomioida, millainen on hänen äänenpainonsa, asentonsa ja eleensä sekä se, miten hän koskettaa lasta. (Stanulis & Manning 2002, 2, 4-5, 7.)

Eräässä osallisuuteen liittyvässä tutkimuksessa on tullut esiin lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutuksen merkitys osallisuuden toteutumiseen. Vastavuoroisen, reagoivan ja herkän vuorovaikutuksen nähtiin parantavan lasten mahdollisuuksia osallisuuteen taaperoikäisiin kohdistuneessa tutkimuksessa. Tutkimuksessa hahmottui, miten pienten lasten osallisuutta voidaan ymmärtää kahdesta toisistaan eroavasta näkökulmasta, joissa aikuisten kontrolli eroaa toisistaan ja vaikuttaa sitä kautta lapsen osallisuuteen. Tutkimuksessa havainnoitiin vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä päiväkodissa. (Emilson & Folkesson 2006, 219.)

Ensimmäisessä näkökulmassa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kulkuun, aikuisen kuunnellessa lasta ja pyrkiessä lähestymään lapsen näkökulmaa. Aikuinen tukee lasta, antaen lapselle tilaa toteuttaa omia ideoitaan. Tässä näkökulmassa aloitteita tekevät sekä aikuinen että lapset. Toiminnan luokittelu ja kehys ovat tällöin heikkoja (*weak classification and framing*), jolloin pedagogiikkaa voidaan kuvailla myös näkymättömäksi. Pedagogiikan vaikuttaessa näkymättömältä toiminta sisältää paljon lapsen kehitystä tukevia toimintoja. Lapsen kielellinen ja sosiaalinen kehitys saa tukea,

kun lapsella on tilaa kommunikoinnille sekä lasten että aikuisten kanssa. Toisessa näkökulmassa, aikuisen ottaessa voimakkaasti opettajan roolin arjen toimissa, osallisuus on heikkoa. Toiminnan lähtökohtana on näin ollen vahva luokittelu ja kehys (*strong classification and framing*). Tällaisessa ympäristössä aikuisen olematon reagointi lapsen puheeseen tyrmää lapsen mahdollisuuden osallisuuteen. Lapsi pyrkii osallisuuteen ilmaisemalla itseään, mutta ilman aikuisen reagointia osallisuus ei toteudu. (Emilson & Folkesson 2006, 219, 225–237.)

Lasten arjen jäsentyminen osallisuutta tukeväksi, vaatii päivähoitossa toimivilta aikuisilta siihen kannustavaa asennetta ja yhteistä tulkintaa arjen merkityksestä ja osallisuudesta (Stenvall & Seppälä 2008, 12). Osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat siis olennaisesti aikuisten käsitykset siitä, mitä osallisuus tarkoittaa, ja millaista se on käytännössä. Sandberg ja Eriksson (2010, 623–624) tutkivat, kuinka päiväkodin henkilöstö määrittää lasten osallisuuden päiväkodin arjessa. Päiväkodissa työskentelevät kasvattajat määrittivät osallisuuden käsitteen kolmella tavalla. Ensiksi osallisuudella on kasvattajien määritelmien mukaan vahva yhteys vaikuttamiseen ja päätöksentekoon. Toisin sanoen osallisuus merkitsee kykyä vaikuttaa sekä oikeutta päättää omista asioista. Toiseksi osallisuudella on yhteys siihen, että lapsella on tunne, että hän kuuluu johonkin. Kasvattajien mukaan, vahvistamalla lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta, aikuiset tukevat samalla lasten suoriutumista ja osallisuutta päivähoiton arjessa. Kolmanneksi osallisuus määrittyi aktiiviseksi osallistumiseksi ja toimintojen toteuttamiseksi. Osallistua voi monin tavoin, mutta erityisesti nähtiin, että osallistuu aktiivisesti. Aktiivisuuden lisäksi kasvattajat painottivat tutkimuksessa itsetunnon tärkeyttä suhteessa lasten osallisuuteen. Keskeiseksi lasten osallisuudessa kasvattajat näkivät, että lapset selviytyvät itsenäisesti lähiympäristössä.

Tutkimuksessa tuli myös esille, että kasvattajien mielestä osallisuus merkitsi kykyä vaikuttaa ja että, sillä on yhteys päätöksentekoon. Kun on kyse pedagogisesta kokonaisvastuusta, aikuiset eivät kuitenkaan ajattele, että lapset voisivat osallistua niihin kuuluviin päätöksentekoihin. Lasten osallistuminen laajemmin pedagogisiin päätöksiin vaikutti kasvattajien mielestä olevan hankalaa ja he miettivät erityisesti, mitä voisi tapahtua, jos lapset saisivat päättää asioista laajemmin. Kasvattajien mukaan lapset osallistuvat kuitenkin yleisellä tasolla, mutta päivähoiton rutiinit ja rakenne nähtiin olevan aikuisten vastuulla. (Sandberg & Eriksson 2010, 628.)

Osallisuuden toteutuminen saattaa johtaa Baen (2-3) mukaan erilaisiin ristiriitoihin. Päiväkodin käytännön toiminnassa osallisuuden termistä voi helposti tulla epämääräinen ja se voi jäädä vaille aikuisen sitoutumista. Aikuiset voivat yleisesti väittää havainnoivansa lapsia ja heidän ilmaisujaan arvostaen niitä. He voivat sanoa mahdollistavansa lasten ilmaista mielipiteitään, mutta hoitavat päätöksenteon silti itse.

Sandberg ja Eriksson tutkivat myös päiväkodin henkilöstön kokemuksia ja käsityksiä siitä, mitkä asiat luonnehtivat lapsia, jotka osallistuvat. Kasvattajat määrittivät, että lapsi joka ei osallistu jää ulkopuoliseksi ja vieraantuu muista. Näin ollen lapselle ei synny yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tällaiset lapset ovat kasvattajien mukaan epävarmoja ja mahdollisesti vahvistavat passiivisella käyttäytymisellään vieraantumista muista. Tämän vuoksi kasvattajatiimillä tulisi olla positiiviset arvot, menettelytavat ja asenteet lasten osallisuutta kohtaan, sillä tiimi nähdään olennaisena tekijänä lasten osallisuuden vahvistamisessa. Aikuinen toimii roolimallina ja tiimin tulisi olla valppaana toimiessaan kasvattajana. Lisäksi kasvattajat painottivat tutkimuksessa vuorovaikutuksen roolia osallisuuden toteutumisessa. Erityisesti vuorovaikutussuhde olisi tärkeää saavuttaa sekä aikuisten että lasten kanssa. Vuorovaikutussuhteen rakentamisessa ja ylläpitämisessä tärkeitä tekijöitä olivat lapsiryhmät, tunne, että kuului tähän ryhmään ja toisten huomioiminen ja ryhmän jäseneksi hyväksyminen. (Sandberg & Eriksson 2008, 626–627.)

### **3.4 Lasten osallisuuden mallit**

Seuraavassa tarkastelen keskeisiä osallisuuden rakentumista ja elementtejä kuvaavia malleja (Eskel & Marttila 2013, 79), joista Hartin (1999, 40–41) tikapuumallilla on tarkoitus kuvata osallisuuden eri asteita ja olla apuvälineenä osallisuutta tukevan ympäristön vahvistamisessa. Shier (2001) sen sijaan on luonut Hartin tikapuumallin pohjalta oman mallinsa lasten osallisuuden tasoista.

Hartin malli mukailee Arnsteinin (1969) tikapuumallia kansalaisen osallisuudesta. Mitä ylemmäs tikapuilla kiivetään, sitä vahvempaa on lasten osallisuus. Hart kuitenkin

muistuttaa, että tavoite ei ole työskennellä mahdollisimman korkealla, vaan eri tilanteissa osallisuus on erilaista ja eri tasojen mukaista. Hart painottaa, että on olennaista välttää työskentelemästä tikapuiden kolmella alimmalla tasolla, sillä niillä ei lasten osallisuutta esiinny ollenkaan.

Kolmella ensimmäisellä tasolla ovat manipulaatio, koristelu ja valtuutus. Manipulaatio on alin taso, jolla aikuinen käyttää lasta oman etunsa esiintuomiseen. Koristelulla tarkoitetaan lapsen käyttämistä koristeena aikuisten tilaisuuksissa. Valtuutuksella tarkoitetaan sitä, että aikuiset näennäisesti antavat lapselle mahdollisuuksia vaikuttaa, mutta todellisuudessa eivät anna lapsille tilaa esimerkiksi kommunikoida tai muodostaa omia mielipiteitä. (Hart 1999, 40–41.)

Aittoa lasten osallisuutta esiintyy Hartin (1999, 42–45) mukaan vasta neljännellä tasolla. Kyseisellä tasolla aikuinen järjestää toimintaa, jonka tavoitteista ja tarkoituksesta on kerrottu lapsille, lisäksi lapsen osallistuminen on vapaaehtoista. Viidennellä tasolla toiminnan järjestää aikuinen, lapsille kerrotaan sen tarkoitus ja lisäksi lasten mielipiteitä kuunnellaan ja otetaan vakavasti. Kuudennella tasolla aikuisella on alkuperäinen idea, mutta päätökset tehdään yhteisesti lasten kanssa. Toiseksi ylimmällä, seitsemännellä tasolla, toiminta lähtee lasten ideasta ja lapset tekevät päätökset. Aikuiset ovat kuitenkin saatavilla. Hartin mukaan tämän tyyllisiä toimintoja on esimerkiksi lasten leikki, missä aikuisten on mahdollista auttaa ilman tilanteen niin sanottua johtamista. Esimerkiksi pienille lapsille aikuisten on tärkeää mahdollistaa tilaa leikkiä. Lisäksi huomiokykyisen aikuisen tulisi havaita lasten aloitteet, mahdollistaa ja havaita niiden tapahtuvan, mutta ei kontrolloida niitä. Ylimmällä, kahdeksannella, tasolla toiminnan ideat tulevat lapsilta, he itse järjestävät sen ja ottavat mukaan aikuiset yhteiseen päätöksentekoon. Hart kuitenkin muistuttaa, että ei ole tarpeellista toimia aina ylimmällä osallisuuden tasolla, vaan tärkeintä on muistaa valinnan periaate. Toisin sanoen toiminta tulisi suunnitella niin, että kuka tahansa lapsi voi valita osallisuutensa tason kykynsä mukaan.

Shierin (2001, 109–110) mallissa lasten osallisuuden tasot ovat

- 1) lapsia kuunnellaan,
- 2) lapsia tuetaan, jotta lapsi voi ilmaista mielipiteensä ja näkemyksensä,
- 3) lasten mielipiteet ja näkemykset otetaan huomioon ja niitä arvostetaan,

- 4) lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin,
- 5) lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa.

Näiden viiden tason lisäksi, Shier on lisännyt malliinsa ulottuvuuden, jossa tarkastellaan sitoutumisen tasoja osallisuuden toteutumiseen. Nämä ulottuvuudet tarkastelevat, miten kasvattajien avaukset (*openings*), mahdollisuudet (*opportunities*) ja velvollisuudet (*obligations*) suhteutuvat edellä mainituilla lasten osallisuuden tasoilla. (ks. myös Eskel & Marttila 2013, 81.) Osallisuuden tasoilla, yksilön ja ryhmän sitoutumisen taso vaihtelee ja vaikuttaa näin ollen osallisuuden toteutumiseen. Avauksella Shier tarkoittaa, että aikuinen on periaatteessa valmis toimimaan tason edellyttämällä tavalla ilman, että vielä konkreettisesti toimii. Mahdollisuuden taso toteutuu, kun työntekijän tarpeet kohtaavat resurssien kanssa ja näin tapahtuessa se mahdollistaa aikuisen toiminnan. Tarpeet voivat olla esimerkiksi resursseja, taitoja tai tietoja. Päiväkodissa resursseja voivat olla esimerkiksi aikuisten määrä suhteessa lasten määrään tai pätevät työntekijät. Kolmannella sitoutumisen tasolla velvollisuudet toteutuvat, kun jostain toiminnasta tai käytännöstä tulee yksimielisesti hyväksytty menettelytapa. Esimerkiksi tietyllä tavalla toimimisesta lasten osallisuuden edistämiseksi ja tukemiseksi voi muotoutua ”sisäänrakennettu” käytäntö päiväkodissa. (Shier 2001, 109–110.)

Osallisuus on laaja käsite ja se voidaan määritellä edellä esitettyjen määritelmien lisäksi monin tavoin laajemminkin ja eri yhteyksissä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa olen määritellyt osallisuuden painottuvan lasten vaikutusmahdollisuuksiin, jolloin siihen liittyy keskeisesti toimijuuden käsite (ks. Lipponen ym. 2013, 160–161). Toisin sanoen tarkoitan osallisuudella lapsen mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja olla vaikuttamassa. Pienten lasten ryhmässä se ilmenee erityisesti lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ja aikuisten tavassa kontrolloida tilanteita (ks. Rutanen 2013, 109). Mukana kulkee myös lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde, sillä Lehtisen (2000, 190) mukaan valtasuhteet ovat osa kaikkea sosiaalista kanssa käymistä.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lasten osallisuus on nykyään enenevässä määrin kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteena (esim. Sandberg & Eriksson 2010 ja Emilson & Folkesson 2006). Tämä tutkimus osallistuu keskusteluun lapsen osallisuudesta tarkastelemalla, miten päivähoidon pienten ryhmässä työskentelevät kasvattajat kuvaavat tutkimushaastatteluissa lasta sekä aikuisen ja lapsen välistä suhdetta ja, miten lasten osallisuus rakentuu näissä kuvauksissa. Tässä tutkimuksessa osallisuudella tarkoitetaan sitä, miten työntekijät kuvaavat lapsen vaikuttavan arjessa ja tulevan kuulluksi.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jolloin tutkimuskysymyksille on luonteenomaista, että ne muokkautuvat ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 152). Näin tapahtui tässä tutkimuksessa ja lopulta ne muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten kasvattajat kuvaavat lasta tutkimushaastatteluissa?
  - 1.1. Millaiseksi lapsen ja aikuisen keskinäinen suhde muotoutuu näissä kuvauksissa?
2. Millaiseksi lapsen osallisuus rakentuu näissä kuvauksissa?

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti pyrkien selvittämään ja tulkitsemaan, mitä tarkoituksia ihmiset antavat tutkittavalle ilmiölle (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 5; Denzin & Lincoln 2000, 3). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkimushaastattelujen avulla tarkastella, millaisia merkityksiä lapsesta rakentuu osallisuuden näkökulmasta, joten laadullinen tutkimusote soveltuu tähän tutkimukseen. Laadullista tutkimusta luonnehtivista piirteistä yksi on tarkoituksen mukainen ja harkinnanvarainen poiminta. Tässä tutkimuksessa tällaisena aineiston hankintana on käytetty tietylle kohderyhmälle osoitettua teemahaastattelua. Aineiston analyysin kautta on pyritty laadullisen tutkimuksen tavoin kuvaamaan, ymmärtämään ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tietystä ilmiöstä. (Eskola & Suonranta 2008, 61.) Seuraavissa alaluvuissa selvennän tutkimuksen kohderyhmää ja aineistonkeruuta. Sen jälkeen avaan analyysin kannalta tärkeitä diskurssianalyysin periaatteita sekä tämän tutkimuksen aineiston analyysia.

### **5.1 Kohderyhmä ja aineiston keruu**

Kuten usein laadullisessa tutkimuksessa, keskitytään tässä tutkimuksessa pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä perusteellisesti (Eskola & Suonranta

2008, 18). Kohderyhmän valinnassa käytin hyväksi haastateltavien saatavuutta ja perusteena sitä, että haastateltavat työskentelivät tuolloin päiväkodin pienten ryhmässä. Tein nimittäin tutkijana tietoisin oletuksen siitä, että haastateltavat keskittyisivät mahdollisesti juuri sen hetkisiin kokemuksiin koskien pieniä lapsia. Puhuessaan haastattelutilanteessa tutkijan esittämistä aiheista haastateltavat liittivät usein haastattelun teeman osaksi arkipäivän elämäänsä. (Pietilä 2010, 220.) Täten valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi yhteensä kuusi pienten lasten päiväkotiryhmässä työskentelevää aikuista kahdesta eri päiväkodista keskisuuresta kaupungista Suomessa. Haastattelujen keskittyminen kahteen päiväkotiin oli käytännön toteutuksen kannalta tehokasta. Näin sain sovittua haastattelut lyhyen ajan sisään eikä minun tarvinnut siirtyä moneen paikkaan.

Pienten lasten ryhmissä lapset ovat hyvin eri-ikäisiä vauvoista nelivuotiaisiin asti (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 65). Tässäkin tutkimuksessa haastateltavien lapsiryhmissä ikäjakauma oli alle yksivuotiaista neljävuotiaisiin. Haastateltavista neljä oli lastenhoitajia ja kaksi lastentarhanopettajaa. Haastattelut pidettiin päiväkodin tiloissa, jotta haastateltavat pystyivät osallistumaan haastatteluihin työpäivänsä aikana eikä heidän tarvinnut erikseen siirtyä toisaalle haastateltavaksi. Tällä tavoin pyrin toteuttamaan haastattelut haastateltavien kannalta mielekkäästi. Lisäksi haastattelujen aikataulut järjestettiin pidettäväksi heille sopivina ajankohtina työpäivän aikana. Tavoitteena oli haastatella molemmista päiväkodeista neljää työntekijää, ja näin oli alustavasti jo sovittukin. Molemmissa päiväkodeissa selvisi haastatteluamuina, että yksi haastateltavista on poissa. Toisen kerrottiin olevan sairauslomalla ja toisen poissa. Näin ollen haastateltavien määrä väheni kuuteen. Haastattelujen kestot vaihtelivat 35 minuutista 61 minuuttiin.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytin temahaastattelua, jota kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Ennen varsinaisia haastatteluja on tarpeellista tehdä esihaastatteluja, joiden avulla voi testata haastattelurunkoa ja muokata sen pohjalta runkoa tutkimuksen kannalta sopivammaksi. Esihaastatteluja olisi hyvä suorittaa enemmänkin, mutta tässä tutkimuksessa toteutin yhden harjoitushaastattelun, jonka pohjalta muokkasinkin haastatteluteemoja ja kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47, 72–73.

Teemahaastattelu etenee ennalta määrättyjen teemojen varassa, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.) Tässä tutkimuksessa haastattelua varten erittelin teemoja, joiden lisäksi muokkasin valmiiksi tarkentavia kysymyksiä (liite 1). Valmiiden kysymysten tarkoituksena oli, että pystyin niitä tarvittaessa käyttämään sellaisenaan tai muokkaamaan niitä tilanteen mukaan. Haastattelun teemoja olivat pienten ryhmän arki, toiminnan suunnittelu, tilanteen mukainen/suunnittelematon toiminta pienten lasten ryhmässä, lasten näkökulma, vanhempien rooli lapsen näkökulman esille tuomisessa, kasvattajan kontrolli ja lasten osallisuus.

Pääosin haastattelut etenivät ennalta määrittelemieni haastattelunteemojen ja kysymysten puitteissa. Esitin lisäksi tarkentavia kysymyksiä liittyen haastateltavan edeltäviin vastauksiin. Aloitteleva ja kokematon tutkija saattaa noudattaa teemaluetteloa liiankin paljon ja tämän tutkimuksen aineiston keruussa kävi näin. Ensimmäisissä haastatteluissa tämä oli selkeämpää, mutta mitä enemmän haastatteluja kertyi, sitä enemmän pystyin irtautumaan valmiista kysymyksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 124.) Haastatteluissa pyrin antamaan haastateltaville aikaa miettiä ja kertoa rauhassa ajatuksiaan. Lisäksi pyrin tietoisesti antamaan aikaa vastauksen pohtimiseen. Haastateltava sai kertoa ajatuksiaan mahdollisimman paljon, jolloin minä odotin tietoisesti tilannetta, jossa haastateltavalla ei ollut enempää kerrottavaa siinä tilanteessa. Tällaisen tilanteen oletin olevan, kun haastateltava selkeästi ei jatkanut vastaustaan.

Haastattelussa oli mukana myös esimerkkitalanne (liite 2), jonka haastateltavat lukivat. Tästä esimerkkitalanteesta esitin haastateltaville kysymyksiä. Esimerkkitalanteen annoin luettavaksi ennen osallisuuden käsitettä määritteleviä kysymyksiä (ks. liite 1), kun mielestäni haastateltavat olivat käyneet läpi muut edeltävät teemat eikä minulla ollut tilanteessa tarkentavia kysymyksiä haastateltavan jo esittäneistä asioista. Esimerkkitalanne liittyi kasvattajan kontrolliin. Esimerkin tavoitteena oli saada haastateltava pohtimaan aikuisen roolia lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ja tuomaan näitä ajatuksiaan esille tarkentavassa kysymyksessä. Osa haastateltavista pohti esimerkkitalannetta kriittisesti ja alkoi myös pohtimaan omaa toimintaansa. Osa haastateltavista taas kommentoi tilanteeseen liittyvään kysymykseen lyhyesti.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa on syytä tarkastella myös eettisiä kysymyksiä aineiston hankinnan suhteen. Aineistonkeruuseen kysyin ensin suostumuksen tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien johtajilta. Päiväkodin johtajat selvittivät haastateltavien alustavan suostumuksen ja sen jälkeen toimitin heille oman saatekirjeen. Tutkimuksen luonne oli tässä tapauksessa sellainen, että kyseisen kaupungin päivähoiton johdolta ei tarvittu erillistä lupaa. Tämän varmistin erikseen päivähoiton johtavalta henkilöltä puhelimitse. Näillä toimilla pyrin eettisyyteen tutkimuslupaa hankkiessa. Päiväkotien johtajiin olin yhteydessä ensin puhelimitse ja sitten sähköpostitse. Heidän näkemysten perusteella päädyin siihen, että tutkimuksessa ei mainita kaupunkia.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta on tärkeää informoida tutkittavia riittävästi, sillä ennalta annettavien tietojen perusteella tutkittavat antavat suostumuksensa. Tutkittavia on informoitava tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista. Lisäksi tutkittaville on annettava tietoa, miten tutkimusaineistoa käsitellään ja käytetään. On myös tärkeää selvittää, mitä aineistolle tehdään tutkimuksen jälkeen. (Kuula 2006, 99-101; ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 56.) Johtajille suunnatussa sähköpostissa olin jo selvittänyt alustavasti tutkimukseni ja haastatteluni aiheita. Haastateltaville suunnatussa saatekirjeessä selvensin uudestaan näitä sekä lisäksi millaisia teemoja haastattelu sisältää. Painotin myös, että käsittelen nauhoituksia luottamuksellisesti, ja että ne ovat vain oman tutkimukseni käyttöön tarkoitettuja. Lisäksi selvensin, että tutkimuksen valmistuttua tuhoan aineiston nauhoituksineen. Näillä toimilla pyrin antamaan jokaiselle tutkittavalle riittävästi informaatiota tutkimuksestani sekä korostamaan vastaamisen vapaaehtoisuutta (Eskola & Suoranta 2008, 56). Saatekirjeessä sekä lähettämissäni sähköpostiviesteissä korostin tutkittaville, että minuun voi ottaa yhteyttä halutessaan lisätietoa tai jos heillä on kysyttävää tutkimukseeni liittyen. Lisäksi kysyin haastateltavilta ennen haastatteluja suostumusta haastattelun nauhoittamiseen ja korostin heille, että tutkimusraportista ei ole mahdollista tunnistaa heitä. Tutkimuksen raporttia kirjoittaessani pyrin pitämään huolta tästä luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojasta (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tutkimuksen tulososiossa esiintyvistä aineisto-otteista olen poistanut mahdollisesti esiintyvät lasten tai aikuisten nimet. Lisäksi olen muokannut tässä tutkimusraportissa esiintyviä aineisto-otteita

poistamalla murteeseen viittaavia piirteitä, tavoitteena olla muuttamatta otteen sisältöä. Näillä toimilla pyrin kunnioittamaan sitä, että haastateltavien anonymiteetti säilyy.

### 5.3 Diskursiivisen tarkastelun lähtökohdat

Analyysin toteutin diskursiivisena tarkasteluna, jonka pohjana käytin diskurssianalyttisiä menetelmiä. Väljästi määriteltynä diskurssianalyysi on kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisessa käytännöissä. Diskurssianalyysin teoreettiset lähtökohdat yhtenevät myös sosiaalisen konstruktionismin kanssa, joka toimii tutkimuksen teoreettis-metodologisena viitekehyksenä. (Jokinen 2002, 38; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 9-10; Taylor 2001, 6.)

Sosiaalisen konstruktionismin oletus on, että havaintomme ja kuvauksemme maailmasta eivät heijasta sen välitöntä ja todellista luonnetta. Tässä viitekehyyksessä kieli ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat keskeisessä asemassa ja ne tarjoavat välineitä ymmärtää maailmaa. Kielen nähdään tuottavan ja saavan aikaan asian tai todellisuuden tilan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun käytämme kieltä, kuvaamme ja tuotamme samalla sekä puheena olevaa aihetta että itseämme ja toisiamme. Samalla kuvaamme ja tuotamme myös aikaamme ja sen sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita ja toimintatapoja. Kielen nähdäänkin olevan osa sosiaalista käytäntöä, jossa kieli muokkaa maailmaa ja maailma kieltä. (Alasuutari 2010, 32; Burr 1995, 3-4, 7; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 46-47, 53.) Bergerin ja Luckmannin (1994, 48-49) mukaan kielen ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voidaan ymmärtää arkielämän todellisuutta. Kieli nimittäin saa alkunsa jokapäiväisessä elämässä ja se viittaa ensisijaisesti siihen. Toisin sanoen kieli viittaa todellisuuteen, jota hallitsevat joukko merkityksiä. Nämä merkitykset kohdistuvat suoraan tämänhetkisiin tai tuleviin toimiin. Sosiaalisessa todellisuudessa rakentuu kuitenkin useita rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia merkityksiä, joiden kautta maailmaa merkityksellistetään eri tavoin (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 24).

Analyysitavan valintaan vaikutti kiinnostukseni diskurssianalyysin perusluonteeseen. Tähän perusluonteeseen kuuluu Jokisen ym. (1993a, 231) mukaan se, että siinä ei etsitä yhtä oikeaa tulkintaa, vaan mahdollisimman monipuolista ja perusteltua tulkintaa monien, mahdollisesti yhtä oikeiden joukosta. Diskurssianalyysi ei ole myöskään metodinen sapluuna, jota on mahdollista soveltaa yksinkertaisesti aineistoon kuin aineistoon. Sen sijaan diskurssianalyysin tyyliin on luontevampaa kehittää aineistovetoisia metodisia työkaluja tutkimusprosessin aikana. (Suoninen 1993, 148.) Näin ollen jokaisen tutkijan on tutkimuksessaan sovellettava muilta tutkijoilta lainaamia analyysi-ideoita ja kehiteltävä niitä myös itse (Jokinen ym. 1993a, 231). Lisäksi diskurssianalyysin keinoin on mahdollista kohdistaa huomio yksilön sijasta kielen käytön säännönmukaisuuksiin ja kulttuurisiin tulkintoihin. Huomion siirtäminen yksilöstä kielen käytön säännönmukaisuuksiin voidaan tehdä ottamalla havaintoyksiköksi merkityssystemi. (Suoninen 1993, 113.)

Merkityssystemit rakentuvat osana sosiaalisia käytäntöjä. Näin ollen ne ovat osa kulttuuria. On kuitenkin huomioitava, että sosiaalinen todellisuus sisältää myös ristiriitaisuuksia ja jännitteitä, joten on tarkasteltava myös millaisia rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä tämän tutkimuksen aineistosta mahdollisesti löytyy. Merkityssystemien analyysissä on kyse tekstien perustellusta tulkinnasta, joka perustuu tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun. Lisäksi merkityssystemien rakentumista värittää kontekstin moniulotteisuus, jonka nähdään rikastuttavan aineiston analyysia. (Jokinen ym. 1993b, 17–29; Suoninen 1993, 130.) Kielenkäyttöä tarkastellessa onkin huomioitava myös sen tilanteellinen käyttö, sillä aiemmin puhutulla on yhteys tuleville ilmaisuille (Taylor 2001, 7; Alasuutari 2010, 33).

Kontekstilla on siis diskurssianalyysissä vaikutus siihen, millaisia merkityksiä kielen käyttö saa. Kontekstilla viitataan esimerkiksi lause- tai vuorovaikutuskontekstiin. Lausekontekstilla tarkoitetaan, että tarkastelussa kiinnitetään huomiota haastateltavan sanoihin ja lauseisiin suhteessa kokonaisuuteen, jonka osiksi ne rakentuvat. Merkitysten muotoutumisessa keskeistä on myös vuorovaikutuksen kulku. Vuorovaikutuskontekstin huomioon ottaminen on tärkeää erityisesti haastatteluaineistoissa. Näin ollen tässä tutkimuksessa on ollut olennaista tarkastella, mitä vastausta edeltävässä tai edeltävissä puheenvuoroissa on sanottu. Lisäksi sovelsin analyysissä kulttuurisen kontekstin ideaa. Tämä tarkoittaa, että tutkija on kiinnostunut puheesta, jota ei voi ymmärtää pelkästä

rajattua haastattelutilannetta analysoimalla. Toisin sanoen tutkija hyödyntää omaa kulttuurista tietämystään, päästäkseen jäljille millaisiin kulttuurisiin konventioihin haastateltavan puhe nojautuu. (Jokinen ym. 1993b, 29–31; Juhila 1993, 155–157.)

Kussakin tutkimuksessa on olennaista määritellä merkityssysteemi (Jokinen ym. 1993b, 26). Tässä tutkimuksessa käytän merkityssysteemejä analysoidessani kehyksen käsitettä. Kehykset yhdistetään Tannenin (1993, 6) mukaan muun muassa tilanteisiin, tarkoituksiin ja ihmisiin. Tässä tutkimuksessa kehyksien avulla tarkastellaan tutkimushaastatteluissa ilmeneviä lasta kuvaavia ja selittäviä merkitysjärjestelmiä ja niitä kuvauksia tarkastellaan osallisuuden näkökulmasta. Ihmisillä on monenlaisia tulkintoja ja merkityksiä, joihin he perustavat toimintansa ja joiden avulla he jäsentävät maailmaansa. Näiden erilaisten tulkintamallien oikeellisuus ja virheellisyys ei ole näissä kehyksissä olennaista. Sen sijaan on tärkeää, millaisia mahdollisuuksia, painotuksia ja rajoituksia kehykset tuottavat toiminnalle ja käytännöille. Kehyksiä tarkastellessa on huomioitava, että kehykset eivät ole luokkia, joihin kasvattajat voidaan ryhmitellä asenteidensa ja näkemystensä mukaan. Tässä tutkimuksessa erilaiset kehykset ovat kulttuurimme tarjoamia tulkinnan välineitä. (Alasuutari 2006, 71–72, 78.) Pertti Alasuutarin (2007, 181) mukaan merkitystulkintaa säätelevät siis kulttuurissa olemassa olevat kehykset, joiden valossa ilmaisut vasta merkitsevät ja joita yhdistelemällä merkityksiä luodaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on pienten lasten ryhmässä työskentelevien aikuisten haastattelutilanteessa käyttämät kehykset ja tulkinnat lapsesta ja lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta (ks. Pietilä 2010, 213). Näitä tulkintoja tarkastellaan osallisuuden näkökulmasta. Haastattelujen diskursiivisessa tarkastelussa on olennaista niiden välittämän tiedon huomioiminen kontekstuaalisina, tilannesidonnaisina kuvauksina haastatteluissa käsitellyistä asioista. Haastattelu ei siis suoraan heijasta ulkopuolista todellisuutta objektiivisesti olemassa olevana ja kielestä riippumattomana asiana. Sen sijaan kuvaukset ja tieto todellisuudesta syntyvät haastattelun osapuolten yhteistyönä haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa. (Pietilä 2010, 214.) Tässä tutkimuksessa keskityin tekemään analyysia tarkastelemalla haastateltavien puhetta tekstin muodossa eli tarkastelin ja analysoin litteroituja tutkimushaastatteluita.

## 5.4 Analyysin eteneminen

Tutkimuksen aineiston analyysi muotoutui moniulotteisesti, sillä se, mitä lopulta kysyin aineistolta, tarkentui analyysin edetessä. Tähän vaikutti myös päätyminen diskursiiviseen tarkasteluun. Aloitin analyysin aineiston litteroinnilla eli muutin nauhoitetut haastattelut kirjoitettuun muotoon mahdollisimman tarkasti. Litteroidessa analyysitapa ei ollut vielä täysin selkeä, joten litteroidessa pyrin merkitsemään monipuolisesti myös haastatteluiden sisältämiä puheen tuottamisen tapoja, esimerkiksi äänenpainot, äännähdykset ja tauot. Näiden piirteiden siirtämisessä litteroituun materiaaliin käytin litteraatiomerkkejä (liite 3). Haastatteluja lukiessani havaitsin, että nämä merkitsemäni puheen tuottamisen tavat eivät antaneet lisätietoa. Näin ollen keskityin analyysissa vain haastatteluiden kieleen, jolloin jätin analyysin ulkopuolelle nämä merkitsemäni kielen tuottamisen tavat.

Lähestyin haastatteluja ensin kokonaisuuksina lukemalla litteroituja haastatteluja läpi useaan kertaan. Merkitsin samalla ylös alustavia ajatuksia ja huomioita. Tämän jälkeen jaottelin jokaisen haastattelun yksi kerrallaan osiin ja niistä osista kirjoitin ylös alustavia havaitsemiani aikuisten oletuksia lapsista, aikuisista ja päivähoidosta, näin lähestyin haastatteluja pieninä osina. Tällaisen avulla on tarkoituksena tutustua aineistoon, jotta sen sisältö alkaa hahmottumaan tutkijalle paremmin (Eskola & Suonranta 2008, 151). Tässä vaiheessa kiinnitin huomioita myös yksittäisiin sanavalintoihin, joihin palasin myöhemmin analyysiprosessissa.

Tämän jälkeen palasin takaisin lukemaan ja analysoimaan ensin yhtä haastattelua, johon merkitsin kohdat, joissa haastateltavan puheet liittyvät lapsiin. Muodostin näistä merkitsemistäni kohdista otetaulukon, jonka avulla kävin läpi mitä otteessa puhutaan lapsesta ja myös aikuisesta. Lisäksi huomioin, mihin kontekstiin ote liittyi, esimerkiksi *toiminta, leikki, perushoito, suunnittelu*. Ensimmäisen haastattelun ote-analysoinnin myötä aloin hahmottamaan erilaisia näkökulmia, joiden kautta aikuinen lapsesta puhuu. Nimesin nämä alustaviksi teemoiksi: *kehityspsykologinen (kehitys ja ikä), oppiminen, kompetentti, hoito, hoiva*. Tällaista aineiston ryhmittelyä voidaan kutsua tyypittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2006, 95-96). Diskursiiviseen tarkastelun luonteeseen kuuluu aineistovetoisuus, ja tämän tutkimuksen aineiston analyysiyksiköt ovat muototutuneet

aineiston pohjalta (ks. Suoninen 1993, 148). Osaltaan niihin on vaikuttanut kuitenkin aikaisempi tieto, jolla voidaan nähdä olevan teoreettisia kytkentöjä. Varsinaisesti analyysini ei silti suoraan pohjautu tiettyyn teoriaan. Näin ollen analyysia voidaan kuvata teoriasidonnaiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98.)

Tyypittelemistäni alustavista teemoista hahmottelin kehyksiä, jotka analyysin edetessä muotoutuivat ja elivät sitä mukaa, kun analyysi syveni yhden haastattelun pohjalta muihin haastatteluihin. Koodasin näiden alustavien kehyksien perusteella muista haastatteluista eri värein otteita sen mukaan, mistä näkökulmasta lapsesta puhutaan. Näistä otteista muodostin omat otetaulukot jokaiselle haastattelulle. Tarkastelin näitä otteita yksittäin ja tarvittaessa palasin koko haastatteluun hahmottaakseni otteen kontekstia; mitä otetta aiemmin ja sen jälkeen on puhuttu. Tässä vaiheessa tarkastelin erikseen myös aiemmin huomioimiani yksittäisiä sanavalintoja. Vaikka lähdin tarkastelemaan loppuja haastatteluja ensimmäisen haastattelun pohjalta muodostamieni alustavien kehysten kautta, niin pyrin kuitenkin siihen, etteivät ne olisi rajoittaneet minua havaitsemasta muitakin aineistosta nousevia näkökulmia. Kehyksiä muodostui prosessissa vähitellen, välillä jokin kehyksistä jakaantui tai jotkin kehyksistä tiivistyi yhdeksi. Kehyksen määrittäminen muotoutui siis analyysin edetessä.

Kootessani yhteen kaikkien haastattelujen kuvauksia, muotoutui kehysten alle myös alakehyksiä, joita voidaan kuvata myös alateemoiksi. Näiden alateemojen pohjalta kävin haastattelut vielä läpi yksi kerrallaan. Tällä kerralla pyrin tarkastelemaan aineistoa kriittisesti, olivatko muodostamani alakehykset sopivia muodostamieni pääkehysten kanssa. Tämän jälkeen kirjoitin tekemäni havainnot kehyksistä alustavaksi tekstiksi. Tässä vaiheessa kehykset vielä muokkaantuivat, sillä palasin tarkastelemaan analyysin aiempia vaiheita ja myös haastatteluista pohtiakseni, olivatko muodostamani kehykset perusteltuja. Kun kehykset saivat lopullisen muotonsa, tarkastelin jokaisen kehyksen kuvauksia erikseen osallisuuden näkökulmasta. Lähestyin kuvauksia ennalta asettamani kysymyksen kautta: *millä keinoin lapsen kuvataan vaikuttavan arkeen?*

Analyysissa oli haasteita, sillä teemahaastatteluissa oli poikkeuksellisesti kirjallisen esimerkkitalanteen (liite 2) lukeminen, jonka pohjalta esitin haastateltaville kysymyksiä. Erottelin litteroiduista haastatteluista nämä tilanteet, joissa oli puhetta esimerkkitalanteeseen liittyen. Näiden osien alkamiskohdat olivat kaikissa

haastatteluissa selkeät, mutta loppumiskohdat olivat joissain haastatteluissa selkeämmät kuin toisissa. Tässä vaiheessa jouduin tekemään tietoisia valintoja rajatakseni esimerkkitalanteeseen liittyvän puheen. Kokosin jokaisesta haastattelusta esimerkkitalanteeseen liittyvän puheen omaan taulukkoon ja tarkastelin niitä erikseen. Analyysin edetessä hahmottui, että tutkimustehtävän näkökulmasta näistä otteista ei noussut esiin tutkimuksen kannalta mitään uutta ja olennaista. Näin ollen jätin tietoisesti nämä esimerkkitalanteeseen liittyvät puheet pois lopullisesta analyysistä.

## 6 KUVAUKSIA PIENISTÄ LAPSISTA JA HEIDÄN VAIKUTUSMAHDOLLISUUKSISTAAN

Analyysin pohjalta haastatteluista rakentui kolme kehystä, joiden kautta haastatteleman pienten ryhmässä työskentelevät kasvattajat kuvaavat lasta. Nämä kehykset ovat *iän mukaan kehittyvä lapsi*, *hoivattava lapsi* ja *kyvykäs lapsi*. Jokaisesta haastattelusta löytyi kaikkien kehysten piirteitä, mutta niiden vallitsevuus oli erilaista haastatteluittain. Iän mukaan kehittyvän lapsen kehys on hallitsevin ja yleisin tämän tutkimuksen aineistossa. Se on myös kietoutunut osaltaan muihin aineistosta löytyneisiin kehyksiin. Kuvauksia kehystä selkeästi perinteinen sukupolvijärjestys, sillä hallitsevaksi piirteeksi nousi esille vahva aikuisen asemointi selkeästi aikuisen asemaan. Tämä ei kuitenkaan sulkenut pois mahdollisuuksia, että lapsi nähtiin myös kyvykkäänä omassa kehitysvaiheessaan.

Kaikkien kehyksien hahmottamisessa lähtökohdaksi muodostui päiväkodin päivittäisten toimintojen rakenne. Haastatteluiden tarkastelussa nousi esille myös kuvauksien kerroksellisuus. Lasta kuvattiin kerroksellisesti eri kehyksien kautta, jotka kietoutuivat usein toisiinsa. Pertti Alasuutarin (2007, 182) mukaan puheessa kehykset ovatkin usein päällekkäisiä, ne nivELYvät toisiinsa ja vaihtuvat nopeasti. Aineistosta erottamieni esimerkkiotteiden avulla pyrin havainnollistamaan jokaisen kehyksen piirteitä ja perustelemaan, miten kehys muodostui juuri sellaiseksi. Lisäksi pyrin kuvaamaan erikseen kehyksien kerroksellisuutta. Esimerkkiotteissa lyhenne K tarkoittaa haastattelemani aikuista (kasvattaja) ja H tarkoittaa minua, haastattelijaa. Kuvaan

erikseen jokaisen kehysten jälkeen, miten lasten osallisuus rakentuu kuvauksissa. Tuon esille, miten eri tavoin kussakin kehyksessä lasten kuvataan vaikuttavan arkeen.

## 6.1 Iän mukaan kehittyvä lapsi

Tässä kehyksessä ikä jäsentää ja kehystää kuvauksia ja tulkintoja lapsesta. Kehykselle on olennaista, että lapsia kuvaavat puheet pohjautuvat keskeisesti ikäkausioletuksiin. Toisin sanoen kuvauksia kehystävät oletukset siitä, että ikä määrittää, minkälainen lapsi on, ja että eri-ikäiset lapset ovat erilaisia. Taustaoletuksena tässä kehyksessä on myös eräänlaiset universaalit ja normatiiviset oletukset lapsen kehityksestä. Kehityksen odotetaan siis etenevän tietynlaiseen suuntaan. Kuvausten perusteella ikä toimii lähtökohtana sekä arjen käytäntöjen että toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Ikä toimii myös lähtökohtana puhuttaessa lasten kehityksestä ja erilaisten taitojen arvioinnista. Tässä kehyksessä aikuisten kuvaukset lapsista liittyvät myös toimiin, joilla ohjataan lapsen toimintaa oletettuun ja odotettuun suuntaan.

Pienten ryhmissä päivittäinen arki muodostuu perushoidosta, jonka lisäksi aikuiset kertoivat suunnittelevansa erilaista toimintaa eri päville. Toiminta nimettiin sisällön mukaan, esimerkiksi *jumppapäivä*, *askartelupäivä*, *satupäivä* tai *musiikkipäivä*. Molempien ryhmien työntekijät kertoivat, kuinka lapsiryhmä on jaettu kahdella tavalla pienryhmiin: omahoitajaryhmiin ja toimintaryhmiin. Omahoitajaryhmät muodostuvat eri-ikäisistä lapsista. Näissä ryhmissä toteutetaan perushoitotilanteet erityisesti siirtymätilanteet, esimerkiksi siirtymiset ulkoilusta sisälle. Toimintaa varten lapsiryhmä on jaettu pienryhmiin ikäkausittain. Näissä iän mukaan jaetuissa pienryhmissä toteutetaan eri-ikäisille kohdistettua omaa toimintaa. Seuraavista otteista käy ilmi, kuinka jako pienryhmiin on toteutettu.

### OTE 1:

K: tiistaina meillä on semmonen et on eri-ikäisille erikseen et tavallaan niinku ne meidän isot eli ka just kaks vuotta täyttäneet lähtee ensin ulos ja pienemmät jää sisälle ja sitten minä tuun isompien kanssa sisälle aikasemmin ja heille on semmonen oma he nimittää sitä kerhoksi mut se on semmonen niinku isompien semmonen ohjatumpi toimintatuokio.

(H1)

**OTE 2:**

K: että nämä perushoitotilanteet toimitaan niinku näissä omahoitaja (.) porukoissa ulos menot sisään tulot ruokailut nukkumaanmenot mutta sitten kaikki niinku semmonen toiminta ni sit on ikäkausittain [et]

H: [\*aivan\*]

K: isoille on niinku omaa toimintaa ja (...) niille keski-ikäisille oma ja sit pienemmille ihan oma esimerkiks satuhetket on semmosia

(H6)

Otteessa 1 kasvattaja kuvaa, miten ryhmän isot määritellään kaksi vuotta täyttäneiksi ja heille järjestetään oma toimintatuokio. Otteessa 2 kasvattaja kuvaa ensin, kuinka perushoitotilanteet toteutetaan omahoitajaryhmissä ja kuinka ryhmä on jaettu toimintaa varten ikäkausittain kolmeen pienryhmään. Molemmissa otteissa kasvattajat kuvaavat toiminnan kohdentamista ikäkausittain. Tästä voikin päätellä, että samanikäisillä lapsilla nähdään olevan samankaltaiset tarpeet aikuisten suunnitteleman toiminnan suhteen. Otteista voi myös tulkita, että ikä määrittää, minkälaista toimintaa lapsille toteutetaan. Lisäksi otteiden perusteella voidaan todeta, että toiminnan kontekstissa eri-ikäisten lasten nähdään olevan erilaisia, ja että he tarvitsevat omaan ikävaiheeseen kohdistettua toimintaa. Tätä oletusta vahvistaa, kun otteessa 1 kasvattaja kuvailee toiminnasta "*heille semmoinen oma*" ja otteessa 2 "*omaa toimintaa*". Lisäksi otteessa 2 kasvattaja kertoo pienempien omaksi toiminnaksi esimerkein tietynlaisen toiminnan, satuhetket. Kuvailemalla toimintaa omaksi vahvistetaan toiminnan erityisyyttä ja sen tarkempaa kohdistamista juuri tietynikäisille.

Eräässä haastattelussa tällaista iän perusteella tehtävää jaottelun loogisuutta kuitenkin arvioitiin ja epäiltiin käytännön havaintoihin pohjaten. Seuraavassa otteessa kasvattaja kertoo, kuinka työntekijät ovat ryhmässä pohtineet, mihin pienryhmään ryhmän maahanmuuttajataustaiset lapset kuuluisivat.

**OTE 3:**

K: mut sitä ollaan hirveesti mietitty että esimerkiks maahanmuuttajat on laitettu niinku ikästä puolesta hyö kuuluivat siihe isoille

H: Mm

K: mutta ymmärryksen puolesta eivät ehkä kuuluisi siihen mutta hyö on kuitenkin nyt tässä isojen ryhmässä että tuota hirveesti sit se mietityttää niinku et mikä niillä ois se oikee paikka

H: Aivan

K: koska huomaa jos vähänkää vaativamman sadun luet että heillä ei oo sitä mielikuvitusta niinku suomen kielen

H: Mm  
 K: että tuota heille se niinku keskittymine  
 jaksamine ku he ei oikeesti ymmärrä  
 H: Joo  
 K: et hyö tarviis ihan eri tasolla sen mitä sitten  
 taas suomalainen neljävuotias kohta neljävuotias  
 (H6)

Otteessa 3 kasvattaja puhuu vertaillen havainnoistansa maahanmuuttajan ja suomalaisen lapsen kehityksestä. Hän toteaa, että maahanmuuttajalapsen kehitys ei vastaa sitä, millä tasolla samanikäinen suomalainen lapsi on. Otteesta käy kuitenkin ilmi, että päiväkodissa maahanmuuttajalapsetkin on sijoitettu iän mukaiseen ryhmään. Näyttää siltä, että ikäkausittain jaottelu ja oletus kehityksen etenemisestä ikävaiheiden mukaan ovat hallitsevia käytännön toiminnassa, vaikka kasvattajan tekemät havainnot käytännöstä mietityttävät ja haastavat pohtimaan omia käytäntöjä ja oletuksia. Näin ollen voi tulkita, että samalla kun ote tuo esiin ikäkategorioiden ja sen taustalla olevan tulkinnan lapsen kehityksestä, kasvattajan puheessa tulee esiin myös kilpaileva tulkinta lapsen yksilöllisestä kehityksestä ja toiminnasta.

Työntekijöiden kuvausten perusteella myös toiminnan suunnittelun lähtökohtana toimii ensisijaisesti ikä. Lisäksi aikuiset kertoivat tekevänsä havaintoja lasten kehityksen ja taitojen tasosta. Näiden havaintojen pohjalta he tekevät oletuksia, mitä minkäkin ikäisten oletetaan osaavaan ja minkälaisien asioiden oletetaan olevan mahdollista. Lisäksi he kertoivat havainnoivansa, mistä lapset ovat kiinnostuneita ja mikä on ryhmän lapsille mieluisa tapa toimia ja oppia asioita. Näihin taustatekijöihin pohjautuen aikuiset määrittelevät ja suunnittelevat, millaisien taitojen ja tietojen oppimista toimintaan liitetään. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa suunnittelua.

**OTE 4:**  
 K: No (.) itse niinku tämmöseen niinku  
 suunnitteluun meillä ei kyllä lapset (.) niinkään  
 osallistu vaan meidän pitää ehkä yrittää tulkita  
 enemmänkin se että mikä (...) ois niinku meidän  
 ryhmän lapsien ikäisille sopivaa toimintaa  
 (H2)

Otteessa 4 kasvattaja kertoo, että lapset eivät osallistu suunnitteluun, vaan aikuiset tulkitsevat lapsista, millaista toimintaa lapsille suunnitellaan. Otteesta ilmenee, että lasten iästä tehdään oletuksia, millainen toiminta ryhmän lapsille on "sopivaa". Sopivalla voidaan viitata tässä tapauksessa siihen, minkä nähdään olevan tietyn ikäisille mahdollista. Kasvattajan puhetta kehystää näin ollen oletus, että ikä määrittää,

minkälaiset tarpeet lapsella on ja missä vaiheessa lapsi on kehityksessään. Voikin tulkita, että lapsen ikä ohjaa aikuisten tulkintoja siitä, millaista toimintaa lapsille suunnitellaan. Näyttää siltä, että ikäkategorisoinnin kautta kuvataan pienryhmiin jaon lisäksi myös toiminnan sisällön tarkoituksenmukaisuutta. Tätä tulkintaa vahvisti, kun kasvattajat kertoivat, kuinka eri-ikäisille lapsille suunnitellaan erilaisia asioita. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa tällaista eri-ikäisille suunnattua toimintatapaa askarteluun liittyen.

**OTE 5:**

K: sitten nyt painettiin isänpäivä kortit et käsin  
maalauksella painettiin ja leikattiin niistä sitten  
isommat leikkas [ja]

H: [joo]

K: pienet pelkästään paino ne omat käet siihen ja  
(H5)

Otteessa 5 kasvattaja kategorisoi lapsia kuvaamalla heitä sanoilla *"isommat"* ja *"pienet"*. Haastatteluiden perusteella voidaan todeta, että tällaisilla adjektiiveilla kuvattiin lasten eri-ikäisyyttä. Otteessa kasvattaja liittyy näihin molempiin kategorioihin oman tekemisen. Näin ollen kasvattaja tekee ymmärrettäväksi kategorisoinnilla tietyn toimintatavan tarkoituksenmukaisuutta tietyn ikäisille lapsille. Eräs työntekijä kuvasi, kuinka aikuiset ovat ohjaamassa ja tarjoamassa lapsille erilaisia tilanteita ja mahdollisuuksia. Ohjaamisella voidaan tarkoittaa, että aikuinen kohdentaa tiettyjä toimintoja lapsille. Haastatteluissa työntekijät kuvasivat ohjaavansa lapsia tietynlaisiin toimiin iän mukaan toiminnan lisäksi myös perushoitotilanteessa. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa, kuinka pukemistilanteissa lasten oletetaan toimivan.

**OTE 6:**

K: (3) No kyllähä he ottaa ne vaatteet sieltä  
lokerosta ja (.) tai sitten pienemmälle laitan  
valmiiks siihen lattialle mut isommalle sanon et  
ota sieltä vaan vaatteet ja

(H4)

Otteessa 6 kasvattaja puhuu ensin, että lapset ottavat vaatteet itse lokerosta. Näyttää siltä, että se on ensisijainen oletus, miten pukemistilanteessa toimitaan. Kategorisoinnin avulla hän sitten kuvaa, kuinka pienempien ja isompien kanssa toimitaan eri tavalla pukemistilanteessa. Näin ollen otteesta muodostuu oletus, että isommilta lapsilta odotetaan pukemistilanteessa erilaista tapaa toimia kuin pienemmiltä. Haastatteluista kävi ilmi, että isommilta lapsilta odotetaan juuri tällaista omatoimisuutta, kun taas pienempien lasten tehdessä asioita, joita heiltä ei vielä suoranaisesti odoteta, heidän

toimintaansa kuvattiin positiivisena. Kuvauksissa positiivisena ilmeni myös, kun pienempien lasten kuvattiin oppivan mallista muilta lapsilta erilaisia taitoja itsenäisesti ja omaehtoisesti.

Haastatteluista kävi ilmi, kuinka lasten kehitystä ja erilaisia taitoja arvioidaan lasten iän perusteella. Kuvauksissa aikuiset joko vertasivat yksittäisiä lapsia keskenään tai he kertoivat, kuinka jonkun toiminnan ensisijaisena tarkoituksena on tiettyjen taitojen arviointi. Näistä kuvauksista tuli esille, kuinka lapsilta odotetaan tietynlaista kehityksen kulkua. Toisaalta kuvauksia kehystävät oletukset lapsen yksilöllisestä kehityksestä, jolla on yksilölliset tarpeensa. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa, miten ryhmän jummat suunnitellaan ja miten lapsen kehitystä havainnoidaan ja arvioidaan.

**OTE 7:**

K: No minä oon suunnitellu niinku semmosen perusrungon

H: Joo

K: ja siitä sitten jokainen iltavuorolainen kuka o illassa keskiviikko nii (...) soveltaa omansa että jos halua erilaisen tehdä mut siel on niinku perusrunko millä voi niinku (.) suorittaa ja sen mukaan niin myö havainnointivihkoon että siinä on niinku tämmösiä peruskäytännön asioita että osaako kulkee niinku portaissa ja osaako hyppiä tasahyppyä ja osaako seisoo yhdellä jalalla et siinä saahaan niinku sellai tavalla on vähän niinku suunnitellu sen (1)

H: \*Aivan\*

K: pisteet siihen jumppasalliin että nää tämmöset kolme-neljävuotis neuvola ni tämmöset nii saahaan samalla nii ku testattua ja ku ne kirjotetaa havainnointivihkoon ni sieltä on hirveen helppo sitte

H: Joo

K: näihin kaavakkeisiin ni (.)täytellä

(H5)

Otteesta 7 on tulkittavissa, että jumpassa toiminnan järjestämisen taustalla on tavoitteena arvioida, missä vaiheessa lapsi on kehityksessään liikunnallisten taitojen suhteen. Kasvattaja toteaa, että havainnot lapsen taidoista kirjataan neuvolalomakkeisiin, jotka ovat kohdennettu tietyn ikäisille lapsille. Otteessa kasvattaja listaa asioita, joita lasten toiminnasta havainnoidaan, kuten ovatko he saavuttaneet iälle odotetun tason. Tästä voidaan päätellä, että lapselta odotetaan tietynlaisia taitoja tiettyssä iässä. Tällaista arviointia käytetäänkin laaja-alaisen käsityksen hankkimiseksi lapsen kyvyistä, taidoista ja kehittymässä olevista taidoista (ks. Mäkinen 1999, 304).

Seuraavissa otteissa tulee ilmi, kuinka lasten kehitystä ja taitoja arvioidaan vertailemalla lapsia toisiinsa. Otteessa 8 kasvattaja kuvaa ryhmässään olevaa lasta, joka ei vielä puhu. Otteessa 9 kasvattaja kuvaa ensin koko lapsiryhmää ja sitten omahoitajaryhmäänsä.

**OTE 8:**

K: No oikeestaan yks on semmonen minkä niinku just tämä hyvin vilkas millä ei oikee oo niinku halujakaa oikeen opetella sitä

H: Joo

K: et jou-utaan vähän onkimaan sitä

H: \*Aivan\*

K: et siinä suhteessa ku vertaa niinku hänen isoveljesä on tuossa toisessa ryhmässä ni isoveli jo tuon ikäsenä jo puhunu

(H5)

**OTE 9:**

K: ...tuota (2) siis nää on pieniä lapsia mut kaikilla on niin paljon omia vaatimuksia et mitä pitäs niinku [hyvi]

H: [mm]

K: hyvin eri voi olla et minullaki vanhin on neljävuotias kohta mut hän on vaativin tästä minun viiden porukasta

H: Aivan

K: Hänellä on paljon (1) niinku tarpeita mitä hän tarvi jossa minun kaksivuotias jo tuntuu että (...) hän menee jo edelle joissakin asioissa ja hän on paljon innokkaampi ja motivoituneempi niinku \*oppimaan uusia asioita\* tää on aika jännä nähä

(H6)

Otteissa kasvattajat vertailevat eri-ikäisten lapsien yksilöllisiä piirteitä kehitykseen ja oppimiseen liittyen. Otteessa 8 kasvattaja vertaa lapsen kehitystä vanhemman sisaruksen puheen kehitykseen. Vaikuttaa siltä, että lapsen oletetaan olevan tietyssä kehitysvaiheessa tietyssä iässä. Tämä tulee esiin, kun kasvattaja toteaa lapsen isoveljen jo kyseisessä iässä puhuneen. Lisäksi kasvattaja olettaa, että lapsella ei ole halua oppia puhumaan eikä sen takia ole saavuttanut kehityksessään samaa puheen tasoa kuin isoveljensä kyseisessä iässä. Otteessa 9 kasvattaja vertaa omahoitajaryhmänsä lapsia keskenään. Työntekijän kuvausta kehystää oletus lapsen kehityksestä, jonka odotetaan suuntautuvan kohti itseohjautuvampaa ja itsenäisempää toimintaa. Tämä käy ilmi, kun kasvattaja kuvaa ryhmän vanhimman lapsen tarpeita ja vaativuutta ja vertaa sitä kaksivuotiaan innokkaampaan ja motivoituneempaan tapaan oppia. Kasvattaja tarkastelee myös motivaation yhteyttä oppimiseen ja sen vaikutusta lapsen kehitykseen. Motivaatio kuvaakin sitä, miten mielenkiinto kohdistuu eri toimintoihin. Näyttää siltä, että tietynlaisen motivaation oppimiseen oletetaan vaikuttavan suotuisasti lapsen kehitykseen.

Työntekijöiden kuvauksista kävi ilmi, että he tietoisella toiminnalla rakentavat ympäristöä, jossa lapsen kehityksen suuntaa pyritään kohdistamaan ja ohjaamaan odotettuun suuntaan. Tällainen tietoinen aikuisen toiminta tulee esiin seuraavassa otteessa, jossa kasvattaja puhuu ensin yhdestä ja sitten kahdesta ryhmässään olevasta lapsesta.

**OTE 10:**

K: ja sitten ollaan just yhen hiljasen kanssa otettu niinku kirjan lukua ja just sieltä nii nyvitty niitä että mitä siinä kirjassa tapahtui ja muuta et ku yritetään kumminki kun näistä kaks hiljasista on semmosia kolmen vanhoja heillä on tulossa niinku neuvolat [nii]

H: [joo]

K: niin enemmän sitä niinku että (.) oma-alotteisuutta ja tämmöstä vähän enemmän tullu mut hyö vähä niinku enemmän vetäytyy ja kahtelee sivusta ja

H: Joo

K: sieltä pitäis saada enemmän sitä tulemaan sitä

(H5)

Otteessa 10 kasvattaja kertoo, kuinka kahdella lapsella oma-aloitteisuus on lisääntynyt, ja sitä ennen hän kuvaa heidän olevan kolmevuotiaita, joilla neuvolat ovat tulossa. Hän kuvaa, että kehitystä on tullut. Otteen lopussa hän kuitenkin toteaa: *"pitäs saada enemmän"*. Tästä muodostuu oletus, että lapsen odotetaan kommunikoivan vielä enemmän kuin mitä hän tässä vaiheessa tekee. Vaikuttaa siis siltä, että lapsen odotetaan kehittyvän kohti aktiivisempaa ja osallistuvampaa toimintaa. Tässä otteessa kuvautuu keskeisesti myös tälle kehykselle ominainen aikuisen rooli kasvattajana. Kasvattaja nimittäin kuvaa, millaisin keinoin hän on pyrkinyt saamaan lasta toimimaan aktiivisemmin. Kirjan lukemisen kautta kasvattaja kuvaa pyrkineensä tukemaan ja tuomaan lapsessa esille tätä kehitykseen liittyvää odotusta aktiivisemmasta osallistumisesta.

Tässä ensimmäisessä kehyksessä kuvauksia lapsista kehystää ikä, joka toimii lähtökohtana sekä arjen käytäntöjen että toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Puheet pohjautuvat ikäkausioletuksiin, jolla tarkoitetaan sitä, että ikä kertoo minkälainen lapsi on. Näihin oletuksiin perustuen suunnitellaan ja järjestetään iän mukaan kohdistettua erityistä toimintaa sekä arvioidaan ja kuvataan lasten yksilöllisiä kehitysvaiheita. Tämän kehyksen kuvauksien perusteella näyttää siltä, että toiminnan

järjestäminen pohjautuu tietoisin tekoihin, joiden kautta päiväkodin työntekijät toteuttavat monenlaisia lasten kehitystä tukevia ja edistäviä toimintoja lapsiryhmässä. Näin ollen lapsen ja aikuisen välinen suhde muodostuu kasvatukselliseksi, jossa aikuisella on tietoa lapsen kehitysvaiheista ja hän tietoisilla toimilla ohjaa lapsen kasvua ja kehitystä odotettuun suuntaan.

### 6.1.1 Lasten iän, taitojen ja mielenkiinnon huomioimista

Tässä kehyksessä lasten vaikuttaminen näyttää kuvausten perusteella rakentuvan aikuisten tekemien oletusten ja havainnoista tehtyjen tulkintojen huomioimiseksi. Lähtökohtaisesti lasten osallisuutta näyttää kuitenkin säätelevän ikä. Aikuiset tekevät iän pohjalta ensisijaisia oletuksia siitä, mitä lasten oletetaan osaavan ja tarvitsevan päivittäisissä toiminnoissa. Lisäksi lasten vaikuttaminen arkeen ilmenee lasten taitojen ja mielenkiinnon huomioimisena erityisesti toiminnan toteutusvaiheeseen liittyvässä puheessa.

Työntekijät kuvasivat haastatteluissa, kuinka päivittäisten toimintojen suunnittelu toteutetaan aikuisten välisenä toimintana, johon lapsilla ei ole vaikutusmahdollisuuksia suoranaisesti. Lasten ei oletetakaan vaikuttavan suunnitteluun suoranaisesti, vaan se tapahtuu ensisijaisesti aikuisten ikäkausiin perustuvien oletusten kautta. Lisäksi aikuiset havainnoivat lasten kiinnostuksen kohteita ja sitä, mitkä ovat lapsille mieluisia tapoja toimia ja oppia asioita. Seuraavassa otteessa kasvattaja kertoo, miten lapset vaikuttavat suunnittelussa.

**OTE 1:**

K: Noh (2) \*osallistuu tai vaikuttaa\* no vaikuttavat varmaan just sen ikänsä puolesta et aina mietitään sitä et ku on pieniä että (2) (...) mitä heidän kanssa (...) voi tehdä ja touhuta (.) miten osallistuvat mmm (1) no osallistuvat just sillä että se voi olla joku juttu niinku aluillaan mutta lasten toimesta se saattaaki muuttuu ja muodostua sit joskuks ihan muuksi

(H3)

Otteessa 1 kasvattaja kuvaa, että lapset vaikuttavat suunnittelussa *"ikänsä puolesta"*. Tällä kasvattaja tuo esille sen, kuinka aikuiset muodostavat lasten iän perusteella oletuksia lasten taidoista ja kuinka nämä taustaoletukset vaikuttavat suunnittelussa. Tästä voidaan päätellä, että osallisuus rakentuu suunnitteluvaiheessa aikuislähtöiseksi.

Toisin sanoen lapsi vaikuttaa aikuisten tulkintojen kautta ja näitä tulkintoja säätelee olennaisesti lapsen ikä. Tällöin lapsen toimijuus on passiivista. Otteesta kuitenkin ilmenee, että suunnitelmia ei pidetä sitovina, vaan ne ovat suuntaa antavia. Eräs työntekijä totesikin suunnitelmista: *"eihän ne voi hirveen semmosia tiukkoja ne suunnitelmat olla"*. Otteen 1 kasvattajan toteamuksesta: *"lasten toimesta se saataaki muuttuu"* voikin tulkita, että lasten ei oleteta täysin mukautuvan aikuisten ensisijaisiin oletuksiin toiminnasta. Lasten kuvattiin omalla toiminnallaan muuttavan aikuisten ensisijaiset suunnitelmat toisenlaisiksi toteutusvaiheessa. Työntekijät kertoivat, että lasten mielenkiinto kohdistuu joskus aivan muuhun kuin aikuinen on alustavasti suunnitellut. Näissä kuvauksissa lasten kuvattiin omalla toiminnallaan tuovan esille, ovatko he kiinnostuneita meneillään olevasta toiminnasta. Lasten kuvattiin siis soveltavan aikuisten ideoimaa toimintaa. Lasten toiminta tilanteissa huomioidaan ja otetaan koko toiminnan resurssiksi. Kun toiminnan kuvattiin muuttuvan lasten toiminnan myötä saman tien, niin aikuinen osaltaan mahdollistaa lapsen aktiivisen toimijuuden joustamalla suunnitelmastaan. Tällöin otetaan huomioon lapsen näkemykset ja osallisuus on lapsilähtöistä (ks. Kinon 2001, 30).

Työntekijät kertoivat, kuinka he havainnoivat lasten kiinnostuksen kohteita ja sitä, mitkä ovat lapsille mieluisia tapoja toimia. Näihin havaintoihin pohjautuen aikuiset tekevät tulkintoja ja suunnittelevat toimintaa. Seuraavassa oteesta kasvattaja kuvaa tällaista havainnointia.

**OTE 2:**

K: (2) Noh (2) sitten tietysti tuossa ku oppii lapsia vähän tuntemaan (1) tekee niitä huomioita et mistä he tykkää ja mikä heistä on kivaa mikä (.) ei innosta ollenkaa mikä tuntuu pahalle ja mikä pelottaa ni (2) sit ne tosiaan ku lapsia oppii tuntemaan ni jo vähä niitä tarpeita just että et mitä kenenkin kanssa kannattaa lähtee tekemään

H: Mm

K: et sekin tosiaan ku oppii tuntemaan ja näkee mitkä (...) mitä heitä kiinnostaa mistä tykkää ni (2) sitten aina sen mukaan

H: \*Joo\*

K: keksitään sitten sitä (.) \*ohjelmata heille\*

(H3)

Otteessa 2 kasvattaja kertoo, että lapsia havainnoidaan ja heidän kiinnostuksen kohteista tehdään huomioita. Tästä voikin päätellä, että suunnittelussa otetaan huomioon lasten kiinnostuksen kohteita. Tällöin lapset ovat passiivisia toimijoita. Kasvattajan

toteamuksesta *"mikä heistä on kivaa"*, ilmenee, että myös sillä on merkitystä, mikä lapselle on mieluisa tapa toimia. Tekemistään havainnoistaan aikuiset tekevät oletuksia siitä, mistä lasten oletetaan pitävän. Näyttää siltä, että lasten iän ja taitojen perusteella aikuiset suunnittelevat ja määrittävät tavoitteita toiminnalle, mutta lasten mieluisilla kokemuksilla on vaikutusta, millä tavoin toimintaa toteutetaan.

Osallisuus siis rakentuu keskeisesti lasten iästä tehtävien oletusten huomioimiseksi. Lisäksi lasten kuvataan vaikuttavan suunnitteluvaiheessa myös heistä havaittujen kiinnostusten kohteiden ja mieltymysten kautta. Lasten suora vaikuttaminen ilmenee kuvausten perusteella toiminnan toteutusvaiheessa, jolloin lapsilla on mahdollista vaikuttaa omalla toiminnallaan suoraan itse tilanteessa. Voikin todeta, että toiminnan ja arjen suunnittelussa lapset ovat passiivisia toimijoita, kun aikuiset tekevät eri asioiden pohjalta oletuksia ja huomioita. Sen sijaan lapsille muotoutuu mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen suunnitelmien toteutusvaiheessa, kun aikuiset joustavat suunnitelmista lasten toiminnan myötä. Tiivistetysti sanottuna osallisuus rakentuu tässä kehyksessä sekä aikuislähtöiseksi että lapsilähtöiseksi.

## **6.2 Hoivattava lapsi**

Tässä kehyksessä keskeinen teema on lapsen perustarpeiden huomiointi ja niistä huolehtiminen. Fyysisten perustarpeiden lisäksi tälle kehykselle ovat olennaisia kuvaukset lapsen psyykkisestä ja tunnepohjaisesta huolehtimisesta ja välittämisestä. Työntekijöiden kuvauksia kehystävät aikuisten oletukset siitä, mitä lapsi tarvitsee ja milloin. Lapsi muotoutuu näiden kuvausten perusteella hoivan kohteeksi, jonka erilaisista perustarpeista huolehditaan ja välitetään yksilöllisen huomion kohteena. Tälle kehykselle ovat olennaisia myös puheet, joissa kuvataan lapsen ja aikuisen välistä läheisyyttä ja luottamusta. Haastatteluista kävi ilmi, että omahoitajaryhmät ovat keskeinen konteksti, jossa lapsen yksilöllinen huomiointi korostuu. Tässä kehyksessä kyseiset ryhmät muodostuivat osaltaan myös joustavan toiminnan ympäristöksi, jossa toimitaan tarvittaessa lapsen kannalta suotuisasti.

Päivittäisten rutiinien nähdään koostuvan perushoidosta, johon kuuluvat lepo, ulkoilu ja ruoka sekä myös hygieniaan liittyvät asiat. Työntekijät kuvasivat haastatteluissa perushoidon olevan tärkeä pienten lasten kanssa toimiessa. Lisäksi haastatteluista kävi ilmi, että päivittäiset perushoitoon liittyvät tilanteet ovat kaikille lapsille samoja, mutta niiden raameissa lasta kuvataan yksilöllisten tarpeiden ja huomioinnin kohteena. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa pienten ryhmän arkea. Puheessa rakentuu oletus perushoidon ensisijaisuudesta.

**OTE 1:**

K: (2) Et se on hyvin paljon semmosta niinkun (.) perushoitoahan se niinku enimmäkseen on että (.) se meidän työ siinä että siinä sitte yritetään muuta väliin sinne saaha aina pieniä on paljon ni se on se syöminen nukkuminen hoiva ja hellyys ja tämmöset niinku tärkeempänä aina

(H2)

Otteessa 1 kasvattaja kuvaa, kuinka ryhmän arki on ensisijaisesti perushoitoa. Hän listaa asioita, joiden hän toteaa olevan tärkeimpiä: *"syöminen, nukkuminen, hoiva ja hellyys"*. Syömisellä ja nukkumisella hän viittaa lapsen fyysisiin perustarpeisiin, kun taas hoivalla ja hellyydellä hän viittaa lapsen tunnepohjaisiin tarpeisiin. Nämä asiat ovat keskeisiä perustarpeita, jotka muodostuvat otteen perusteella ensisijaisiksi. Tätä ensisijaisuutta vahvistaa kasvattajan ilmaisu *"yritetään muuta väliin"*. Näin ollen voidaan olettaa, että ensisijaisesti huolehditaan lapsen perustarpeista ja muu toiminta toteutetaan sen puitteissa.

Työntekijät kertoivat, että omahoitajaryhmät ovat tapa, jolla ryhmissä toteutetaan perushoito. Näissä omahoitajaryhmissä toteutetaan myös siirtymätilanteet, jotka asettuvat suhteessa päivän aikakehyksiin. Aikuiset ovat määrittäneet ja suunnitelleet tietynlaisen aikataulun päiville, kuten eräs kasvattaja kuvasi: *"Tiettyyn aikaan meil on aamupala ja aamupalan jälkeen mennään ulos....sitten ulkoillaan ja...sitten sisälle syömään...sitte nukkumaan..."*. Nämä tietyt perushoitoon liittyvät toiminnot luovat päivään ajallisen kehyksen, jonka puitteissa siirrytään tilanteesta toiseen. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvailee ryhmän päivärytmiä. Otteesta ilmenee, miten siirtymätilanteet toteutetaan.

**OTE 2:**

K: ...vähän ennen yhtätoista voi tulla ensimmäiset riippuen miten nälkäsiä ja väsyneitä lapsia on ja sitte viimeiset tulee siinä no yhentoista jälkeen mut et sillä lailla pääosin neljässä pienessä

ryhmässä tullaan ku on neljä aikuista et kaikki tulee [niitten]  
 H: [joo]  
 K: oma hoidettavien kanssa jonkin verran tasotellaan sitte jos on toisella sillä lailla että on pienempiä ja väsyneempiä nii saatetaan ottaa niitä aikasemmin ja isompia [jättää]  
 H: [aivan]  
 K: jonkun kanssa vielä ulos niinku sillä lailla ja ruoka on sillan siinä yhentoista puoli kahentoista [main]

(H1)

Otteessa 2 kasvattaja kuvaa, mihin aikaan siirrytään ulkoilusta sisälle ja miten tämä siirtymätilanne toteutetaan. Lisäksi hän kuvaa lapsiin liittyen asioita, jotka vaikuttavat näissä tilanteissa: *"nälkäsiä ja väsyneitä"*. Nämä viittaavat lapsen fyysisten tarpeiden huomioimiseen. Otteesta käy ilmi, että lasten yksilölliset tarpeet otetaan huomioon siirtymätilanteessa. Aikuisten odotetaankin huomioivan nämä tarpeet. Kasvattaja sanoo, että *"pääosin neljässä pienessä ryhmässä"*, *"oma hoidettavien kanssa"*, josta voi tulkita, että sisälle siirtyminen on tarkoituksena hoitaa ensisijaisesti omahoitajaryhmissä. Toisaalta kasvattaja kuvaa fyysisten tarpeiden vaikuttavan siihen, tuleeko lapsi sisälle ja syömään aikaisemmin. Lisäksi kasvattaja toteaa otteessa, että pienempiä otetaan tarvittaessa aikaisemmin sisälle. Tästä ilmenee, että tiettyjä arjen rutiineja toteutetaan osaltaan iän mukaan. Haastattelujen perusteella erityisesti siirtymätilanteet osoittautuivat olevan tällainen konteksti. Tätä siirtymätilannetta kuvaavaa otetta kehystää oletus, että omahoitajaryhmät toimivat perushoidon konteksteina, jonka avulla toteutetaan päivärytmin yhteisöllisyyttä. Tarkoiton tällä sitä, että rytmin oletetaan olevan kaikille lapsille sama. Kuitenkin sen puitteissa huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet. Päivärytmin kehyksissä muodostuva lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ilmenee myös seuraavissa otteissa. Otteessa 3 kasvattaja kertoo, millaisia asioita vanhemmat tuovat lasten suhteen esille. Otteessa 4 kasvattaja puhuu myös vanhempien näkökulman huomioimisesta.

**OTE 3:**

K: kyllä aamulla niinku eile aamullaki mulla oli tämä yks lapsi joka oli hyvin väsyny hän oli heränny (.) vaille puoli viisi aamulla ni sit isä toive oli että tietenkkin että aikasemmi pääsis syömään ja sit saa nukkuu niin pitkät unet ku nukkuu ja et sit mentiin aikasemmi syömää ja hän sai nukkuu sit sinne kolmeen asti että (.) \*että se huomioitiin siinä\*

(H4)

**OTE 4:**

K: ...et hirveen paljon justiisa niinku näissä käytännön (.) tilanteissa nii mietitää sitä että mitä vanhempien kanssa on sovittu ja mitä vanhemmat on tuonu

H: joo

K: ja pystyy niinku (.) jos esimerkiks aamulla nii on nukkunu huonosti se on hirveen paljon helpompi niin tuota ku se vanhempi kertoo että nyt on tämmöne yö takana

H: [Mm]

K: [että] nii myö voidaan sitte täällä ottaa no otetaanpa ruokailuun (.) e vähän aikasemmi ja katotaan että se saa sinä päivänä sitten pitemmät päiväunet

(H6)

Näissä otteissa haastateltavat kertovat vanhempien viestien tärkeydestä lapsen yksilöllisten fyysisten tarpeiden huomioimisessa. Vanhemmilta odotetaan viestiä lapsen tarpeisiin liittyen. Haastatteluissa niihin keskittyvät puheen osuudet liittyivät keskeisesti otteiden mukaisesti perushoittoon ja tilanteisiin, joissa kuvattiin juuri otteen 3 kaltaista aamutilannetta, jossa lapsi tuodaan hoitoon. Lisäksi molemmissa otteissa kasvattajat kuvaavat, kuinka lapsen tarpeisiin reagoidaan päivittäisissä rutiinitilanteissa. Otteista 2–4 käy ilmi, että näitä yksilöllisiä lapsen hyvinvointiin liittyviä tarpeita huomioidaan, mutta niitä määrittävät jossain määrin tietynlaiset päivärytmiin liittyvät ajalliset säännönmukaisuudet. Tätä oletusta tukee, kun kasvattaja puhuu otteessa 2 tietyistä kellonajoista, jonka puitteissa siirtyminen sisälle ja ruokailu tapahtuvat. Myös otteissa 3 ja 4 kuvataan, että lapsi pääsee "*aikaisemmin*" syömään ja nukkumaan.

Näin ollen voikin todeta, että päivittäisistä perushoittoon liittyvistä rutiineista muodostuu ajallinen kehys, jonka puitteissa lasten yksilöllisiä perustarpeita huomioidaan. Aikuisten nähdään pääosin kontrolloivan ja ohjaavan päivittäisten rutiinien siirtymiä ja muutoksia. Tavat, joilla aikuiset hoitavat nämä siirtymät käytännössä, sisältävät juuri otteissa 2-4 esiin tulleita aikuisten kuvaamia tulkintoja, oletuksia ja kokemuksia lasten tarpeista. (vrt. LeaVitt 2006, 120, 122.) Haastatteluissa kuvattiin lapsiryhmän arjessa toimittavan joustavasti ja hetken mukaan, mutta näyttää siltä, että tällainen joustavuus kuitenkin pysyy aika tiukasti tiettyjen päivittäisten rutiinien kehyksissä. Päivärytmiin liittyvät ajalliset määritelmät muodostavat päiviin rutiineita, joiden tavoitteena on luoda ennakoitavuutta. Tämä ilmenee seuraavassa otteessa, jossa kasvattaja puhuu rutiinien tarkoituksesta ja merkityksestä.

**OTE 5:**

K: Mm no rutiini tuo turvaa lapsille lapset niinku hyvin pienetki sitten kun tietyt asiat tiettyyn aikaan (.) tuota toistuu niin (.) pieni lapsi oppii niinkun tietäämään jo et nyt ku tää on tehty ni seuraavaks tulee sitä et se tuo sitä turvaa sille lapselle että on tämmöstä rutiininomaista toimintaa

(H3)

Otteessa 5 kasvattaja kuvaa sitä, minkä takia rutiineista on pidettävä kiinni. Rutiinilla tarkoitetaan asioiden säännöllisyyttä. Tästä otteesta käy ilmi, että ennakoitavuudella luodaan lapselle perustarpeisiin kuuluvaa turvallisuuden tunnetta, ja sillä perustellaan päivittäisten rutiinien olemassaoloa ja tarkoitusta.

Tähän kehykseen lukeutuivat myös puheet, joita kehystävät oletukset aikuisen ja lapsen välisestä luottamuksesta ja läheisyydestä. Työntekijät kuvasivat joidenkin lapsista tarvitsevan yksilöllistä tukea. Näissä kuvauksissa tuli esille vaikutelma lapsesta, jolle aikuisen läheisyys ja aikuisen osoittama toimintatapa ovat tärkeitä. Seuraavassa otteessa kasvattaja kertoo konkreettisesta esimerkistä pukemistilanteesta erään lapsen kanssa.

**OTE 6:**

K ja sitten tuota (...) sit se onki ihana ku se on nyt hokassu ne että sanoo (kasvattajan nimi) otetaan ne kuvat (.) että tuota ku esims (.) nukkarin jälkee vedetään sukkahousuja ja

H: nii

K: että hän haluaa otetaan ne kuvat se on kokenu et se on mejän kahenkeskinen semmone juttu

H: joo

K: ja se on pikkuleikkiki omalla tavallaan ja tuota ku myö kuvat otetaan ni se heti sanoo ja kohta sillä on vaatteet päällä mutta jos mäa vaan jätän sen että hei tuota että puetko nämä

H: mm

K: ni se kestää ja kestää ja kestää mutta sen ne kuvat ja se aikuinen siinä sen lapsen lähellä ni

H: aivan

K: et kyllähän niinku minulle tulee paljon juttelemaan ja kertomaan

(H6)

Otteessa 6 kasvattaja kuvaa, miten erään lapsen kanssa pukemistilanteessa hyödynnetään kuvia. Tässä kuvauksessa ilmenee, kuinka lasta huomioidaan yksilöllisesti kyseisessä tilanteessa. Haastatteluista kävi ilmi, että erityisesti pukemistilanteet ovat konteksti, jossa aikuinen antaa tukea tarvitsevalle lapselle yksilöllistä huomiota. Otteessa kasvattaja kuvaa, millaisena hän näkee lapsen kokevan tällaisen tilanteen: "*kahenkeskinen semmonen juttu*". Siitä käy ilmi, että aikuinen näkee lapselle olevan tärkeää tällainen aikuisen ja lapsen välinen kahden ihmisen välinen

tilanne. Otetta kehystää oletus lapsen ja aikuisen välisestä luottamuksellisesta suhteesta, jota voidaan luoda yksilöllisen huomioinnin kautta. Lisäksi otteesta tulee esille, että kasvattajan mielestä tällainen huomiointi on kyseiselle lapselle erityistä. Tätä oletusta tukee, kun hän kuvaa: *"et kyllähän niinku minulle tulee paljon juttelemaan ja kertomaan"*. Siitä ilmenee myös, että kasvattaja osaltaan vahvistaa aikuisen ja lapsen välistä luottamuksellista suhdetta. Lisäksi otteesta käy ilmi aikuisen rooli kasvattajana. Otteen alussa aikuinen puhuu kuvien käytöstä tilanteessa ja kuvaa myös, kuinka lapsi itse on ollut aloitteen tekijä kuvien käytön suhteen. Tulkitsemme kuvauksen perusteella, että aikuinen on kuvien käytön avulla yrittänyt tukea ja edistää lapsen pukemista. Osaltaan tällä on yhteyttä siihen näkemykseen, että lapsen toiminnan odotetaan suuntautuvan itsenäisempään ja omaehtoisempaan toimintaan. Oteessa hän vahvistaa, että lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja läheisyyttä tilanteessa onnistumisen kannalta. Näin ollen kasvattajan puhetta kehystää oletus, että lapsen toiminta suuntautuu kuvien ja aikuisen tuen avulla odotettuun suuntaan eli saa puettua vaatteet päälle.

Lapsen tarve aikuisen läheisyydelle tuli haastatteluissa ilmi myös, kun työntekijät kertoivat lapsen psyykkisten ja tunnepohjaisten tarpeiden huomioimisesta. Kasvattajat kuvasivat tähän liittyen, millaisia tarpeita pienten ryhmän lapsilla on. Seuraavassa oteessa kasvattaja kuvaa näitä tarpeita ja, millaista huomiota lapsi tarvitsee.

**OTE 7:**

K: \*No syli\* (1) syli että (3) mun mielestä niinku se semmonen just että se laps tarvii paljon vielä sitä aikuista tässä hyvin lähellään että (.) (...) tuntuu joskus että oonko mä saanu tänäpäivänä aikaseks muuta ku että me on istuttu sylikkain ja ehkä katseltu kirjaa että sitä semmosta (.) etku noin pienille ei vielä oikein voi sanoo et nyt ei kerkee tai nyt ei pysty et oota

H: Mm

K: Ei se noin pieni vielä se on hän on itsekäs pikku ihminen hän haluaa niinku just nyt ja niinku itsellensä sen aikuisen että (4) \*et tuota (2) se on\* mun mielestä semmonen se just se et on niinku oltava läsnä (...) erittäin (.) ((yskäisee)) tehokkaasti ja just niinku tavallaan siellä lattiatasolla että ne lapset saa tulla syliin ja ku ne hakee koko aika sitä aikuiselta sitä (1) läheisyyttä

H: [\*Joo\*]

K: [Se] on mun mielestä melkein se \*ykkösjuttu\*

(H3)

Oteessa 7 kasvattaja kuvaa pienen lapsen tarvitsevan aikuisen syliä ja läheisyyttä. Kun kasvattaja toteaa: *"noin pienille ei vielä oikein voi sanoo et nyt ei kerkee"*, niin siitä

ilmenee, että aikuisen tehtävä on huomioida lapsen tarpeet aikuisen läheisyydestä. Hän kuvaa otteessa, miten aikuinen sijoittuu lattiatasolle, jolloin lapset saavat tulla syliin. Tällä hän vahvistaa aikuisen roolia lapsen läheisyyden ja sylin tarpeiden tyydyttäjänä. Otteesta ilmenee, että aikuinen yrittää omalla toiminnallaan luoda lapselle mahdollisuuden hakea läheisyyttä sitä tarvitessaan. Lasta siis kuvataan hoivan kehyksessä yksilöllisen huomioinnin kohteena fyysisten tarpeiden lisäksi myös tunnepohjaisten ja psyykkisten asioiden suhteen. Kuten edellisestä otteesta 7, niin myös seuraavasta otteesta käy ilmi lasten tunnepohjaisten asioiden huomioimisen tärkeys.

**OTE 8:**

K: [No jos se tulee] hyvinkin surullisena mielellä ni lapselle sit annetaan kyllä yksilöllistä aikaa enemmän että on sitä syliaikaa ja (.) sitte esimerkiks muutoin mitä voi niinkun (1) se siirtyy sitte koska lapsen hyvinvointi on se tärkeintä et se on hyvä olla ja saahaan turvallinen olo ja

(H2)

Otteessa 8 kasvattaja kuvaa, kuinka lapselle annetaan yksilöllistä syliaikaa, jos lapsi on surullisella mielellä. Otteesta tulee esille, kuinka aikuisen tarjoaman sylin, läheisyyden ja hoivan kautta lapselle annetaan mahdollisuus taas kokea olonsa hyväksi ja turvalliseksi. Otteesta käy selkeästi ilmi, että lapsi huomioidaan yksilöllisesti. Kun kasvattaja sanoo, että *"muutoin mitä voi niinkun se siirtyy sitte"*, tulkitsemme siitä, että ensisijaisesti huolehditaan lapsen mielialaan liittyvistä tarpeista. Nämä tarpeet kuvautuvat tässä otteessa kasvattajan puhuessa *"hyvä olla"*, *"turvallinen olo"* ja *"hyvinvointi"*. Voi tulkita, että näillä kasvattaja viittaa juuri lapsen tunnetiloihin ja lisäksi lapsen fyysiseen viihtyvyyteen. Turvallisella ololla voidaan viitata myös lapsen luottamukseen tilanteessa. Näyttää siis siltä, että aikuinen luo sylin ja läheisyyden kautta lapselle ympäristöä, jossa lapsi voi luottaa lähellä oleviin aikuisiin ja tuntea olonsa hyväksi.

Tässä kehyksessä lapsi muodostuu hoivattavaksi lapseksi, josta huolehditaan ja välitetään sekä fyysisten että psyykkisten ja tunnepohjaisten tarpeiden osalta. Näitä fyysisiä sekä psyykkisiä perustarpeita kuvataan huomioitavan yksilöllisesti, mutta niitä rajaavat jossain määrin päivärytmiin liittyvät ajalliset kehykset. Kun lapsesta puhuttiin yksilöllisen huomion kohteena, tuli esille myös kuvauksia aikuisen ja lapsen läheisyydestä ja luottamuksellisesta suhteesta. Kehykselle on olennaista, että sitä kehystävät aikuisten oletukset siitä, mitä lapsi tarvitsee ja milloin. Tässä kehyksessä

puheet liittyivät keskeisesti lapsen perushoidon kontekstiin, johon nähdään kuuluvaksi myös siirtymätilanteet.

### **6.2.1 Lasten tarpeiden huomioimista**

Osallisuus muodostuu kuvauksien perusteella sekä lapsista havaittujen että lapsista itsestään lähtevien tarpeiden huomioimiseksi. Toisin sanoen kasvattajien kuvaamien erilaisten tarpeiden kautta lapset vaikuttavat arkeensa. Nämä tarpeet liittyvät lapsen vireystilaan, mielialaan, nälkään ja hygieniaan. Kuvausten perusteella lasten vaikuttaminen sijoittuu yksittäisiin tilanteisiin päivittäisten aikuisten ennalta määrittelemien ajallisten kehyksien ja toiminnan toteutuksen raameissa.

Työntekijät kuvasivat toimivansa tiettyjen ennalta keskenään sopimiensa tapojen mukaan, mutta lapsista tehtyjen tarpeisiin liittyvien havaintojen pohjalta toimintatapaa muutetaan käytännön tilanteessa. Kuvauksien perusteella toimintatapaa muutetaan sekä toiminnan että perushoidon kontekstissa. Haastatteluissa tuli esille, että erityisesti siirtymätilanteissa aikuiset havainnoivat lasten fyysistä olemusta ja tekevät havaintojensa pohjalta tulkintoja. Näiden tulkintojen kautta aikuiset muuttavat tarvittaessa ennalta määrittelemiään tapoja toimia. Tämä tuli ilmi, kun eräs kasvattaja kuvasi, kuinka sisälle siirryttäessä lasten väsymys ja nälkä vaikuttavat siihen, siirtyvätkö he sisälle aikaisemmin. Ennalta määritelty tapa kyseisessä kuvauksessa on siirtyä sisälle omahoitajaryhmissä, mutta kasvattaja totesi, että siitä joustetaan tarvittaessa lapsista havaittujen tarpeiden myötä (ks. luku 6.2, ote 2). Fyysisiin tarpeisiin kuuluivat myös lasten hygieniaan liittyvät tarpeet. Työntekijöiden omien havaintojen ja tulkintojen lisäksi myös lasten vanhempien havainnot ja tulkinnat lapsen tarpeista vaikuttavat siihen, että lasta huomioidaan yksilöllisesti käytännön tilanteissa, esimerkiksi siirtymätilanteissa ja päiväunien pituudessa.

Tarpeisiin liittyvien havaintojen pohjalta kasvattajat kuvasivat tekevänsä erilaisia tulkintoja, joiden mukaan he tekevät muutoksia arjessa myös toiminnan toteutusvaiheessa. Toisaalta lasten oletetaan ensin osallistuvan ja toimivan aikuisen ennalta suunnittelemassa ja määrittelemässä toiminnan kontekstissa. Kuvauksista tuli kuitenkin esille, että mikäli aikuinen tulkitsee lapsen olevan nälkäinen tai väsynyt,

lapsen ei odoteta osallistuvan ennalta suunniteltuun toimintaan. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa tällaista käytäntöä.

**OTE 1:**

K: no kyllä siinä ja otetaan justtiisa huomioon yksilöllisesti niinku tääki poika joka ei halunnu tehdä sitä niin hänet niinku (.) katottii ja (...) tuota jos on ollu väsymystä tai muuta tai (.) on vaikka sairaaks tulossa totta kai silloin iha eri (.) et ei silloin mut ei semmosta pakottamista ei oo missään (.) että kyllä se lähtee niinku lapsesta että (.) (...) kyllä tosi innostuneita niinkun tänäänkin ni siinä oli tosi paljo siinä pöytä ääressä niitä olijoita vaa kattomassa että mitä tehään ja [oottamassa]

(H6)

Otteessa 1 kasvattaja toteaa, että lapsi otetaan huomioon yksilöllisesti. Lisäksi hän kertoo, kuinka eräs lapsi ei ollut halunnut tehdä aikuisen suunnittelemaa askartelua. Otteessa kasvattaja kuvaa, miten lapsen fyysinen olotila vaikuttaa siihen, että lapsen ei odoteta tekevän aikuisen odottamaa askartelua. Otetta kehystää näin ollen oletus, että tietynlaisten fyysisten olemusten perusteella lapsen ei välttämättä tarvitse osallistua toimintaan. Kasvattajan toteamuksesta *"ei semmosta pakottamista ei oo missään"* käy ilmi, että lasta ei painosteta, vaan tavoitteena näyttää olevan luoda lapsille toiminnassa positiivisia ja miellyttäviä kokemuksia. Tämä tulee esille, kun kasvattaja kuvaa havaintoihinsa pohjaten, kuinka lapset ovat kerääntyneet katsomaan toisten askartelua, ja kun hän kuvaa heidän olleen innostuneita.

Hoivan kehyksessä osallisuus muodostuu myös lapsista lähtevien tarpeiden huomioimiseksi. Näissä kuvauksissa aikuiset kertoivat, miten lapsi hakeutuu tarvitessaan aikuisen luo hakeakseen huomioita ja läheisyyttä. Kuvauksissa tuli esille, kuinka aikuiset omalla sijoittumisella luovat lapselle mahdollisuuden tulla aikuisen luo tankatakseen tarvitsemansa huomion. Esimerkiksi eräs haastateltava kuvasi, että hän sijoittuu sinne, missä lapset ovat fyysisesti eli lattiatasolle. Voikin tulkita, että aikuiset sijoittuvat tietoisesti, jotta lapsille muodostuu mahdollisuus lähestyä aikuisia tarvitessaan. Tämän tyyppisissä kuvauksissa tuli esiin enemmän lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutuksellisuutta, jolloin lapsi sijoittuu aktiiviseksi toimijaksi ja vaikuttajaksi. Kun taas aikuisten havainnoissa ja toimiessa havaintojensa pohjalta aikuinen on aktiivisempi toimija ja lapsen toimijuus on passiivista.

Näyttää siltä, että osallisuus rakentuu hoivan kehyksessä lapsen hyvinvoinnin takaamiseksi, missä aikuisten tekemillä havainnoilla, tulkinnoilla ja läsnäololla on tärkeä osa. Tässä kehyksessä vallitsevin lasten vaikuttamisen muoto on aikuisten havainnot lasten tarpeista, joiden pohjalta aikuiset joustavat ja tekevät muutoksia toimintatapoihin. Näissä tilanteissa aikuiset tekevät lopullisia päätöksiä omien havaintojen ja tulkintojen pohjalta. Lapsen ei siis kuvata suoraan vaikuttavan tilanteessa. Tällöin lapsi on enemmänkin passiivinen kuin aktiivinen toimija ja osallisuus rakentuu aikuislähtöiseksi. Kuvaukset lapsista lähtevistä tarpeista taas nostavat lapsen aktiiviseksi toimijaksi, jolloin aikuisen kuvaamalla tietoisella sijoittautumisella on erityinen asema. Tiivistetysti ilmaistuna osallisuus muodostuu tässä kehyksessä lasten tarpeiden huomioimiseksi ja niihin reagoimiseksi.

### **6.3 Kyvykäs lapsi**

Tässä kehyksessä keskeinen teema on lapsen kuvaaminen taitavana ja kyvykkäänä ilmaisemaan omia toiveitaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan. On tärkeää huomioida, että tämä kehys muotoutuu puhuttaessa lapsen välittömästä lähiympäristöstä. Aineiston perusteella vallitsevin konteksti on leikki. Muita aineistossa esille tulleita konteksteja ovat yksittäiset kuvaukset perushoitotilanteista ja toiminnan toteutusvaiheista. Tässä kehyksessä työntekijöiden kuvauksia ympäröi oletus, että lapsen nähdään kykenevän käyttämään jotain kommunikoinnin tapaa ilmaisuissaan, joko sanallista tai sanatonta viestintää. Aikuisen rooli muodostuu tässä kehyksessä keskeiseksi lapsen kyvykkyyden tukemisessa ja mahdollistamisessa. Toisaalta lapsen kyvykkyys ilmenee jännitteisenä, sillä kuvauksissa tuli esille, että lasten oletetaan ensisijaisesti toimivan tiettyjen päivittäisten rutiinien mukaan sekä osallistuvan aikuisten suunnittelemaan toimintaan.

Tämän kehyksen kuvauksissa keskeinen piirre on, että niitä rajaavat aikuisten ensisijaiset oletukset tehtävistä asioista. Työntekijöiden kuvauksia kehystävät oletukset päivittäisistä rutiininomaisista tavoista, joihin kaikkien lasten odotetaan osallistuvan. Näiden aikuisten ennalta luomien puitteiden kehystäessä puhetta työntekijöiden kuvauksista kävi ilmi, kuinka lapset tuovat esille omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Lisäksi työntekijät kertoivat kysyvänsä lapsilta suoraan näissä eri tilanteissa.

Seuraavassa otteessa ilmenee, kuinka nämä päivittäiset rutiinit luovat kehykset lasten näkemyksille.

**OTE 1:**

K: (2) \*No (.) ihan semmoset\* (1) tietty semmonen tietyllä tapaa se (.) päivän (.) perusrytmihän on semmonen niinku että (.) kai- kaikki lähtee esimerkiksi ulos ja kaikki menee nukkariin ja sielä kaikki (.) siellä ei voi häiritä ja kaikki tulee ruokapöytään (.) ruoka-aikaan (1) sen tyyppisiä asioita mitä niinku (2) semmosia oikeesta mut et toki niinku ruokapöydässä ei ole pakko syyä jokaista ruokalajia mut

H: [Joo]

K: [et] semmosia ja aika pienten pieniltäkin kysytään sitten haluatko ottaa ja voi sanoa myöskin et ei halua et ei oo semmosta niinku että kaikkien on pakko tehdä samalla lailla

H: Aivan (.) että jollain tavalla se lapsi [vaikuttaa kuitenkin]

K: [Voi voi] vaikuttaa joo siihen (1) ja kysytään haluaako paljon vai vähän ja (3) nukkumaan mennessä (.) kysytään että haluatko että tullaan viereen esimerkiksi jos hän sanoo ei hän halua ni sitte ei mennä semmosta lasta (.) silittelemään

(H1)

Otteesta 1 ilmenee, että aikuisilla on ensisijaiset oletukset, kuinka päivittäiset toimet muodostuvat kaikille lapsille samoiksi. Ote kuvaa tiivistetysti, mihin asioihin lasten odotetaan ensisijaisesti sopeutuvan. Lasten oletetaan mukautuvan tietynlaiseen päivärytmiin, joka on aikuisten ennalta määrittämä ja suunnittelema. Kuvauksessa käy ilmi, että kaikkien lasten oletetaan ulkoilevan, tulevan ruokapöytään ja menevän päivälevolle. Otteesta muodostuu käsitys, että lapsen mahdollisuudet tuoda esille omia näkemyksiään sijoittuvat aikuisten ennalta määrittämien raamien sisälle, jotka muodostuvat päivittäisistä rutiineista. Kun kasvattaja toteaa otteessa: *"et ei oo semmosta niinku että kaikkien on pakko tehdä samalla lailla"*, hän vahvistaa oletusta, että lapsilla on mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin aikuisten kuitenkin määrittäessä ensisijaisen tavoitteen. Kasvattajan toteamuksien *"kysytään haluatko"*, *"jo aika pieniltäkin kysytään"* perusteella voidaan sanoa, että lapsilta odotetaan omaa näkemystä asiasta jo varhaisessa vaiheessa. Näyttää siltä, että lapselle tarjotaan valinnanmahdollisuuksia, mutta ne pohjautuvat aikuisten muodostamiin lähtökohtiin.

Lasta kuvattiin haastatteluissa taitavaksi käyttämään erilaisia tapoja viestiäkseen aikuiselle omia näkemyksiään ja tarpeitaan. Pienten lapsiryhmässä osalla lapsista ei ole

vielä sanoja, millä ilmaista asioita. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille, että jo pienten lasten nähdään osaavan ilmasta omia halujaan, toiveitaan ja näkemyksiään eri tavoin. Näitä tapoja olivat lasten ilmeet, eleet, ilmaisut sanallisesti ja käyttäen erilaisia välineitä. Työntekijät kuvasivat, kuinka he yrittävät tulkita ja ymmärtää lasta näiden erilaisten tapojen avulla. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa, kuinka jo pienillä lapsilla on kykyä ilmaista eri keinoin asioita ja miten aikuisena voi ymmärtää lasta, joka ei vielä puhu.

**OTE 2:**

K: (3) Ja tietysti sitte ku kysellään onko nälkä nii osaa osa osaa sanoo jo sitten on nälkä ja pienilleki (.) aika paljon sitte sitä semmosta että ku vaikka ei varsinaisesti ois sanoja ni sitä että (...) onko jo nälkä ja mikähän harmittaa onko kylmä onko nälkä ni he osaa jo jotenki kuitenkin sitte niinku niillä eleillä (.) ilmeillä viestiä sen että nälän kohalla vai kylmän kohalla vai väsymyksen kohalla mikä on

(H1)

Otteessa 2 kasvattaja luonnehtii, miten osalla on jo hallussa sanallinen ilmaisu ja miten lapsi, jolla ei ole vielä sanoja, ilmaisee itseään. Kasvattaja toteaa otteessa lapsista, jotka eivät vielä puhu, että "*osaa jo jotenki*". Tästä ilmenee, että lapsilla, joilla ei ole vielä sanallista ilmaisua, nähdään olevan kykyä ilmaista asiansa elein ja ilmein. Otteessa aikuinen kuvaa sanallistavansa lapselle eri vaihtoehtoja, joista hän olettaa lapsen reagoivan johonkin. Näyttää siltä, että puhumalla ja sanallistamalla eri merkityksiä aikuinen yrittää ymmärtää lapsen kokemuksia. Voikin tulkita, että pienten lasten kohdalla yritetään ymmärtää lapsen kokemuksia, sanallisesti ilmaisevien lasten lisäksi myös ei vielä sanallisesti ilmaisevien lasten kanssa. Otteen perusteella voi myös todeta, että aikuisella on ensisijaisia oletuksia siitä, mitä lapsi yrittää viestiä. Tähän liittyen kasvattajat kuvasivat haastatteluissa, että lapsen kokemusten ymmärtämistä helpottaa lasten tunteminen. Mitä paremmin kasvattaja kokee tuntevansa lapsen, sitä paremmin hän kokee ymmärtävänsä lapsen kokemuksia. Toisaalta haastatteluista kävi myös ilmi, että aikuinen ei voi täysin ymmärtää lasta vaan he yrittävät enemmänkin tulkita lapsen kokemuksia. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa, kuinka lasten ilmaisujen ymmärtämisessä on mukana aikuisten tulkintaa.

**OTE 3:**

K: että se on sitten sitä että tulkitaan sitä ei-sanatonta viestiä ja ku laps nykii sua ja osottelee että tuonne tuolta tätä (.) niin sen mukaan sitten (.) ja hänen toiveitaan ja tarpeitaan (3) että se

on tietysti aina tulkinnanvarasta sitten että jo välillä menee arvuutteluksi ai et halunnukkaan tätä että oliko se tuolla vieressä se mitä sinä halusit ja ei se oo sielläkään ja sitte vähä että no mistähän tässä on kysymys mutta (1) (...) (1) mun mielestä lapset on siinä mielessä nuoki pienet aika kekseliäitä että (.) kyllä ne vaan kiskoo lahkeesta ja hihasta ja niihin kupprien ja nukkejen kanssa nii pitkään ne siinä (.) velloo ennen ku se niinku menee aikuiselle jakeluu että ai sä halusit tätä nyt että selvä (.) enkä en tarkota et se aina (...) niinku valkenee ja aukenee voi olla et laps luovuttaa ja keksii jonkin toisen idean ja tuo jotaki muuta sitten että tajuaisko se nyt tästä

(H3)

Otteesta 3 ilmenee, että lapsella nähdään olevan kykyä ja kekseliäisyyttä ilmaista ja kommunikoida omalla tavallaan ja tuoda omaa asiaansa esille. Aikuinen puhuu otteessa arvuuttelusta. Siitä ilmenee, että aikuinen on tietoinen ja ymmärtää, että ei täysin voi tietää, mitä lapsi tarkoittaa. Tätä vahvistaa myös sanat "*valkenee ja aukenee*". Tulkitsen hänen viittaavan näillä sanoilla ymmärtämiseen. Lisäksi aikuinen kuvaa lapsia kekseliäiksi. Tästä voidaan päätellä, että lapsi nähdään jo pienestä pitäen älykkäänä viestimään ja kommunikoimaan. Tällaista lapsen kyvykkyyttä pyritään tukemaan erilaisin välinein ja toimintatavoin. Työntekijöiden kuvauksista ilmeni, että erityisesti leikin kontekstissa käytetään näitä kommunikointia tukevia tapoja ja välineitä. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa, kuinka lapsen mahdollisuuksia tehdä valintoja leikin suhteen tuetaan kuvien avulla.

**OTE 4:**

K: mm ne on niinku silleen lasten korkeuella  
[että ne]

H: [aivan]

K: menee sinne ite kattomaan jos eivät osaa sanoo  
[no]

H: [mm]

K: ne tietysti jotka osaa sanoo mut niistä o aika hauskaakin aina niin tuota tuua se kuva ja (.) pienimmät vie sinne jos eivät ota sitä kuvaa nii vie aikuisen kattomaan että tämä

H: okei

K: ykski kaksvuotias näytti että hän haluaa nappuloilla tehdä ja

(H6)

Otteessa 4 kasvattaja kuvaa, kuinka leikkejä kuvaavat kuvat on laitettu lasten korkeudelle. Otteesta käy ilmi, että lasten odotetaan hyödyntävän aikuisen luomaa kommunikointia tukevaa välinettä, mikäli he eivät osaa vielä sanallisesti ilmaista itseään. Tästä voikin päätellä, että kuvilla tuetaan lasten kommunikointia sekä vuorovaikutteisuutta aikuisen ja lapsen välillä. Kun otteen lopussa kasvattaja vielä

kertoo esimerkin eräästä lapsesta, hän vahvistaa sitä, että lapset ovat odotetusti oppineet käyttämään tällaista aikuisten luomaa toimintatapaa. Lasten kuvattiin pääosin itse aktiivisesti käyttävän aikuisten tarjoamia välineitä ilmaisujensa tukena, mutta tarvittaessa aikuiset osoittautuivat aktiivisiksi kysyjiksi ja ilmaisuun ohjaaviksi. Tällöin työntekijät kertoivat kysyvänsä lapselta joko suullisesti tai ohjaavansa lasta valitsemaan tietyistä kuvista tai välineistä haluamaansa. Leikki korostui työntekijöiden kuvausten perusteella kontekstiksi, jossa lapsille annetaan mahdollisuus tuoda esiin näkemyksiään ja toiveitaan, ja niitä lapsilta myös odotetaan. Työntekijät kuitenkin kuvasivat ohjaavansa lapsia tiettyihin paikkoihin leikkimään ja rajoittavansa leikkijöiden määrää. Lisäksi työntekijöiden kuvauksien perusteella voi todeta, että lasten leikin odotetaan suuntautuvan kohti itsenäisempää ja toisen lapsen kanssa tapahtuvaa leikkiä. Näyttää siltä, että tällaisella ohjauksella aikuisten tavoitteena on suunnata ja kohdentaa lasten leikkiä kohti odotettua leikin suuntaa ja myös hallita näitä tilanteita.

Työntekijät kertoivat, että näitä lapsen ilmaisuja toiveistaan toteutetaan mahdollisuuksien mukaan. Mahdollisuuksiin kerrottiin vaikuttavan erityisesti se, onko kyseisellä hetkellä riittävästi aikuisia lasten määrään nähden. Niitä rajaavat myös aikuisten ensisijaiset oletukset meneillään olevasta asiasta. Voidaan siis tulkita, että aikuisilla on tietynlainen pyrkimys hallita erilaisia päivittäisiä tilanteita. Lisäksi heillä on vastuu ryhmänhallinnasta. Näin ollen toiveiden mahdollistamisen kuvaaminen muodostuu jännitteiseksi. Tällainen jännitteisyys tulee ilmi seuraavasta otteesta, jossa kasvattaja kuvaa, miten lapsilla on vapauksia tehdä itseään kiinnostavia asioita leikin kontekstissa.

**OTE 5:**

K: meillä kyllä lapset kyllä aika paljo nyt kun rupee miettimään niin saa kyllä niinku sitä tehdä mitä ehkä niinku haluaa

H: Aivan

(4)

K: Tai mikä sillä hetkellä kiinnostaa että

H: [Joo]

K: [ei] meillä oikeestaan hirveesti oo niitä rajotteita ainut on semmoset tietysti et mikä ei oo sopiva hetki et just niitä on semmoset et on joku muu toiminta on silloin tai

H: Joo mikä esimerkiks toiminta?

K: No no esimerkiks just oli tää laulutuoquio jos vaikka on tai joku (.) semmonen et mikä on niinku yhteinen niinkun kaikilla menossa oleva et sitten ei (.) kaikkee pysty siihen

(H2)

Aiemmin ennen tätä otetta haastateltava kuvasi, kuinka lapset valitsevat itse, mitä haluavat leikkiä. Tässä otteessa hän kuvaa, kuinka hänen mielestään lapset *"saa kyllä tehdä mitä ehkä niinku haluaa"*, *"tai mikä sillä hetkellä kiinnostaa"*. Otteessa kasvattajan puhetta kehystää oletus, että lasten leikkiin liittyviä toiveita ja haluja huomioidaan ja mahdollistetaan. Otteesta ilmenee kuitenkin ristiriitainen näkemys asiasta, kun kasvattaja jatkaa, että rajoitteita on ja niistä esimerkkinä hän mainitsee laulutuokion. Tämän myötä kasvattajan näkemys asiasta muodostuu jännitteiseksi, koska yhtäältä kasvattaja sanoo, että lapset saavat toimia kiinnostusten ja halujen mukaan, mutta toisaalta niitä rajoittavat kuitenkin aikuisen määrittämä toiminta. Tässä otteessa vahvistuu tämän kehyksen keskeinen piirre siitä, että lapsen esittämät toiveet ja valinnat rajoittuvat ja pysyvät aika tiukasti aikuisten luomien toimintojen ja päivittäisten rutiinien kehyksissä. Toimintojen ja päivittäisten rutiinien lisäksi rajoittavaksi tekijäksi muodostui tilanteen hallinta. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa konkreettista esimerkkiä päivälevolla tapahtuneesta tilanteesta, jossa lapsi on ilmaissut haluavansa tietyn unilelun.

**OTE 6:**

K: Joo tuolta nukkaritilannetta just kyllä mietin (...) että ihan oli eilen ku oli pimmeitä siellä ja osa jo nukku ja tuota sitten yks laps ois halunnu yhden madon siis se oli päiväkodin semmone pehmo ja

H: [joo]

K: [ja] myö käytiin sitä läpi siinä nukkarissa siinä meinas tulla paha mieli ja sit mä sanoin että kuule että tänä päivänä että huomenna sä saat sen että huomenna me etitään se silloin vielä ennen ku kaikki menee nukkumaan ja tääl on valot että ni ihana ku se minun kolme kohta neljävuotias ni se tyyty siihen ja arvaa mite onnellinen se oli tänään ku sitte minun työkaveri oli kuullu sen

H: [aivan]

K: [sen] mejän keskustelun ja tuota hän oli laittanu nukkarisiin silloin (.) ennen ku myö mentiin sinne ni hän oli laittanu jo sinne sänkyyn valmiiks (...) sen (.) madon

H: [madon]

K: [sitten] nii se oli ma niinku päivä oli pelastettu ((nauraa)) että et muistin kyllä että se mato oli luvattu mutta mikä parasta ku se oli siellä sängyssä et joku muuki oli kuullu sen

(H6)

Otteesta 6 ilmenee, että aikuinen on huomioinut lapsen toiveen, mutta toiveen toteuttamista näyttää rajoittavan aikuisen pyrkimys hallita tilannetta. Tämä tulee esiin, kun kasvattaja kertoo osan lapsista jo nukkuvan ja huoneessa olevan pimeää. Tästä

voikin päätellä, että mikäli aikuinen kyseisessä tilanteessa toteuttaisi lapsen toiveen, saattaisi se häiritä muiden lasten nukkumista ja nukahtamista. Näin ollen voi tulkita, että aikuisella on keskeinen rooli pyrkiä pitämään tilanne ensisijaisesti hallinnassa ja lapsen toive jää tämän hallinnan suhteen toissijaiseksi. Näyttää siis siltä, että yksittäisen lapsen toiveen huomioimisessa aikuisten on otettava huomioon muut lapset ja tilannekonteksti.

Tässä kehyksessä lapsi muodostuu kuvausten perusteella kyvykkääksi. Tämä kehys koostuu puheesta, jossa lasta kuvataan kyvykkäänä ilmaisemaan omia kokemuksiaan, toiveitaan ja näkemyksiään. Keskeinen oletus on, että jo pienellä lapsella nähdään olevan kykyä tehdä itseään koskevia valintoja. Valinnanmahdollisuudet muodostuvat kuitenkin jännitteiseksi, sillä niitä rajoittavat aikuisten oletukset ensisijaisesta toiminnasta. Aikuisten ensisijaiseksi tehtäväksi osoittautui tavoite hallita tilanteita ja toimia päivittäisten rutiinien mukaan.

### **6.3.1 Yksittäisiä valintoja ja toiveita**

Tässä kehyksessä lasten osallisuus ilmenee kuvauksien perusteella yksittäisinä valintoina ja toiveiden esille tuomisena. Tähän liittyen työntekijöiden kuvauksissa tuli esille, miten lasten valintoja ja toiveita tuetaan, huomioidaan ja miten niihin reagoidaan. Kuvauksien perusteella lasten vaikutusmahdollisuudet valintojen ja toiveiden muodossa rajoittuvat yksittäisiin tilanteisiin lasten välittömässä lähiympäristössä.

Välittömäksi lähiympäristöksi muodostuivat kuvausten perusteella leikki, yksittäiset perushoitotilanteet ja toiminnan toteutusvaihe. Näissä aikuisten ennalta luomissa konteksteissa lapsille muodostuu mahdollisuus vaikuttaa. Nämä ennalta määrittelemät puitteet näyttivät haastatteluiden perusteella olevan sekä ajallisia että fyysisiä. Ajalliset puitteet muodostuivat ensisijaisesti päivittäisistä rutiineista, joiden mukaan lasten odotetaan ensisijaisesti toimivan. Kaikkien lasten odotetaan ensisijaisesti osallistuvan ulkoiluun, tulevan ruokapöytään ja päiväunille. Lisäksi aikuiset määrittelevät ajankohdat, jolloin mahdollistetaan lasten leikki. Aikaiset aamut ja iltapäivät päiväunien jälkeen sekä ulkoilut osoittautuivat ajankohdiksi, jolloin aikuiset määrittelevät olevan mahdollisuus leikkiin. Leikki muotoutui kuvausten perusteella kontekstiksi, jossa lasten sekä odotetaan tekevän että heitä ohjataan tekemään valintoja ja vaikuttamaan omaan

tekemiseensä henkilökohtaisella tasolla. Erityisesti iltapäivällä päiväunien jälkeen lapsilta odotetaan valintoja leikin suhteen, ja näitä valintoja tuetaan toisessa lapsiryhmässä kuvien avulla. Tällaisella tavalla voidaan nähdä tuettavan ja ohjattavan lapsen valintoja ja vaikuttamista.

Fyysiset puitteet koostuivat esillä olevista leluista, leikkipaikoista, toimintaan liittyvistä materiaaleista tai ruokailussa tarjottavista ruuista. Seuraavassa otteessa tulee esille, miten fyysiset puitteet lasten vaikutusmahdollisuuksille muodostuvat.

**OTE 1:**

K: No meillähän on (1) laitettu niitä leluja vähän niinku että toisen huoneen (1) perähyllyksessä on esim dublo legot ja sitten on (.) tällä hetkellä on eläinleikki ja kirjat siellä (.) toisessa hyllyssä ja pallot korissa ja toisessa huoneessa on kotileikki nyt ja autoleikki ja sit vähän vaihdellaan niitä että pannaan on aika paljon laitettu leluja varastoon ja sit vaihdellaan mitkä on esillä niistä (.) lapset voi niinku vapaasti valita mihin leikkiin menee

(H1)

Otteessa 1 kasvattaja kuvaa, miten lelut ovat sijoitettu ryhmän tiloissa. Otteesta käy ilmi, mitä ja mihin leluja on laitettu esille. Kasvattaja kuvaa otteessa, että leluja vaihdellaan ja esillä olevista leluista lapset saavat valita. Kasvattaja toteaa otteen lopussa, että lapset voivat vapaasti valita esillä olevista leluista. Otteesta ilmenee, että aikuiset ovat määritelleet esillä olevat lelut, joista työntekijät kertoivat lasten saavan valita haluamansa ja leikkivän haluamiaan leikkejä. Esimerkin tapaan kasvattajat useimmiten kuvasivat leikin kontekstia. He kuvasivat, kuinka lelut ovat lasten saatavilla, toisaalta osa leluista kerrottiin pidettävän turvallisuussyistä lasten ulottumattomissa. Näitä leluja lapset pyytävät joko sanallisesti tai osoittamalla. Tästä voi osaltaan päätellä, että aikuiset olettavat lasten olevan tietoisia, mitä leluja ryhmän tiloissa on tarjolla.

Toiminnan toteutusvaiheesta puhuttaessa ja sen kontekstin tilanteita kuvattaessa työntekijät kertoivat, kuinka lapsi pystyy vaikuttamaan toiminnan suuntaan ja tuomaan esiin omia näkemyksiään. Haastatteluista kävi ilmi, että aikuiset määrittävät tiettyjä vaihtoehtoja, joista lapsen annetaan valita. Tämä saattoi toteutua esimerkiksi askartelutilanteessa. Kuvausten perusteella aikuiset suunnittelevat ja luovat toiminnalle tietynlaiset fyysiset ja ajalliset puitteet eli määrittelevät ajankohdan askartelulle ja

valitsevat materiaaleja. Konkreettisesti askartelutilanteessa näiden aikuisten suunnittelemien raamien puitteissa lapselle mahdollistuu tila vaikuttaa. Seuraavassa otteessa kasvattaja kuvaa askarteluun liittyviä käytännön toimintatapoja.

**OTE 2:**

K: (...) sillä lailla niinku tekee itse ja sitten (2) aika paljon annetaan (.) lapsi voi itse valita vaikka värejä mitä hän ottaa tai minkälaisia muutama vaihtoehto papereista tai (2) ja sit myöskin sillä lailla on ajateltu että lapsi itse saa päättää no vaikka johonkin työhön liimattiin silmiä niin joku lapsi halusi laittaa vain yhden silmän ni hän saa laittaa yhden silmän tai lapsi halusi (.) laittaa (.) joskus tehtiin (1) olik pupu tai orava hän valitsi siitä (1) pussista sellasta vihreää ni hän sai tehdä vihreän oravan...

(H1)

Otteessa 2 kasvattaja kuvaa aluksi, millaisia aikuisten kesken sovittuja toimintatapoja askarteluun liittyy. Otteen alussa puhe suuntautuu ensiksi kaikkia lapsia koskevaksi yleiseksi toimintatavaksi. Voidaan olettaa, että yleisesti pyritään luomaan lapselle mahdollisuus valita ja vaikuttaa. Otteen lopussa kasvattaja kuvaa konkreettista tilannetta, jolla hän vahvistaa, että näin käytännössäkin toimitaan. Valinnat painottuvat kuvauksien perusteella pääosin askarteluun tai muuhun toimintaan liittyvien tarvikkeiden valintaan. Työntekijöiden kuvauksista kävi ilmi, että tämän kaltaisia tilanteita ovat myös ruokailutilanteet, jossa lapselle muodostuu mahdollisuus vaikuttaa ja tehdä valintoja. Työntekijät kertoivat, että ruokailutilanteessa lapsilta kysytään haluavatko he lisää tai haluavatko he leipää. Aikuiset kertoivat myös tarjoavansa lapsille konkreettisesti näyttille, kysyäksään haluavatko he jotain ruokaa.

Työntekijät kuvasivat myös yksittäisiä lapsesta lähteviä toiveita ja aloitteita. Näissä kuvauksissa aikuiset kertoivat huomioivansa ja reagoivansa niihin. Lasten yksittäisiä toiveita pyritään toteuttamaan, mutta niitä rajoittavat aikuisten ensisijaiset oletukset tilanteesta, aikuisten määrä lasten suhteen ja aikuisten pyrkimykset ylläpitää tilanteen järjestystä. Aikuisten on otettava huomioon muut lapset ja meneillään oleva tilanne. Kun lasten toiveita kuvattiin huomioitavan ja niihin reagoidaan, niin lasten toimijuus on aktiivista. Sen sijaan kun lapsille ohjataan "oma tilansa" tehdä tietynlaisia valintoja, on lasten toimijuus vähemmän aktiivista.

Lapsen mahdollisuudet vaikuttaa ja tuoda esiin näkemyksiään rajoittuvat aikuisen ennalta suunnittelemien ja määrittämien toimintojen lisäksi myös aikuisten näkemyksiin siitä, mitä mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja lapselle tarjotaan itse tilanteissa vaikuttaa. Kuvauksia kehystävät oletukset siitä, että lapsen nähdään olevan kykenevä tekemään valintoja omalla henkilökohtaisella tasollaan ja näitä valintoja tuetaan konkreettisten välineiden ja kuvien avulla. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että lasten odotetaan tekevän erilaisia pieniä arjen valintoja, mutta aikuiset hallitsevat ja kontrolloivat näitä tilanteita määrittämällä vaihtoehtot. Tiivistetysti sanottuna osallisuus näyttää olevan yksittäisiä ja pieniä valintoja ja toiveita lapsen välittömässä ympäristössä aikuisten luomien päivittäisten rutiinien ja heidän suunnittelemiensa toimintojen raameissa.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten pienten ryhmässä työskentelevät kasvattajat kuvaavat lasta sekä sitä, millaiseksi lapsen ja aikuisen välinen suhde kuvauksissa muodostuu. Lisäksi tarkoituksena oli tarkastella, millaiseksi lasten osallisuus rakentuu näissä kuvauksissa. Tutkimuksen aineiston hankin haastattelemalla kuutta pienten ryhmässä työskentelevää aikuista käyttäen menetelmänä teemahaastattelua. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisempiä tuloksia ja yhdistän niitä aiempiin tutkimuksiin sekä teoretietoon. Tämän jälkeen tarkastelen vielä tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 7.1 Kuvausten kolme ulottuvuutta ja osallisuuden rakentuminen

Aineiston analyysissä muodostui kolme eri kehystä, joiden kautta lasta kuvataan: *iän mukaan kehittyvä lapsi*, *hoivattava lapsi* ja *kyvykäs lapsi*. Nämä kolme kehystä tuovat esiin, miten pienten ryhmässä työskentelevät kasvattajat puhuvat lapsesta ja miten lapsen kuvataan vaikuttavan arjessa eli millaiseksi lapsen osallisuus muotoutuu. Samalla kun tarkastelen näitä tuloksia, pohdin myös, millaiseksi aikuisen ja lapsen välinen suhde kuvauksissa rakentui.

Tuloksista kävi ilmi, että päivittäiset rutiinit ja toimintatavat ovat aikuisten vastuulla. Aikuiset ovat luoneet tietynlaisen päivärytmin, jota määrittävät erilaiset perushoitoon liittyvät toiminnot kuten ulkoilu, ruokailu, lepo ja hygieniaan liittyvät asiat. Ensisijaisesti aikuiset kertoivat huolehtivansa lapsen perustarpeista ja muu toiminta toteutetaan sen puitteissa, kuten hoivattavan lapsen kehyksestä kävi ilmi. Kyseissä kehyksessä lasten vaikuttaminen ilmeni erilaisten tarpeiden huomioimisena ja niihin reagoimisena. Aikuiset kertoivat ensisijaisesti toimivansa sopimiensa toimintatapojen mukaan, joita kehystävät tietynlaiset ajalliset säännönmukaisuudet. Ensisijaisesti päivittäiset perushoitotilanteet kuvattiin samoiksi kaikille lapsille, mutta lapsesta havaittujen ja lapsesta itsestään lähtevien tarpeiden myötä ennalta määritellyistä toimintatavoista joustetaan. Joustavuus näytti kuitenkin pysyvän tiukasti päivittäisten rutiinien kehyksissä.

Tutkimuksessa hallitsevin kehys oli iän mukaan kehittyvä lapsi, joka osittain kietoutui myös muihin aineistosta konstruoimiini kehyksiin. Työntekijöiden kuvauksista tuli esille, että iän perusteella lapsia jaetaan pienryhmiin sekä suunnitellaan toimintaa. Aikuiset myös kertoivat ohjaavansa lapsia tietynlaisiin toimiin iän mukaan sekä toiminnan kontekstissa että perushoitotilanteessa. Tuloksien perusteella voidaan todeta, että ikä toimii lähtökohtana arjen käytäntöjen, rutiinien ja toiminnan suunnittelussa sekä toteutuksessa. Näyttää siltä, että iän mukaisella kategorisoinnilla pyritään jäsentämään ja tekemään ymmärretyksi, miten lapsia jaetaan pienryhmiin sekä perustelemaan ryhmien jaon tarkoituksenmukaisuutta. Näyttää myös siltä, että sen avulla jäsenetään ja perustellaan arjen käytäntöjen ja toiminnan suunnittelua ja toteutusta. (ks. Juhila, Jokinen & Suoninen 2012, 18.)

Iän mukaan kehittyvän lapsen kehyksessä työntekijöiden kuvauksista tuli selvästi ilmi oletukset siitä, kuinka lapsilta odotetaan tietynlaista kehityksen kulkua ja tietynlaisia taitoja määrättyssä iässä. Tämä tuli esille, kun he kuvasivat ja arvioivat puheessa lapsia ikään pohjautuen. Näyttää siltä, että taustalla vaikuttavat tietynlaiset universaalit ja normatiiviset oletukset lapsen kehityksestä. Kehityksen odotetaan etenevän määrättyllä tavalla. Tulosten perusteella voi todeta, että kasvattajat pyrkivät erilaisilla toimilla ja toiminnalla tukemaan ja suuntaamaan lapsen kehitystä ja toimintaa odotettuun suuntaan. Tällainen toiminta onkin ominaista kasvatuksessa, sillä kasvatusta rakennetaan tavoitteellisesta ja tietoisesta toiminnasta, jolla ohjataan muun muassa yksilön

ominaisuuksien muuttamista (ks. Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 18). Kiili (2006, 24) toteaa, että lapset on perinteisesti nähty kasvatuksen kohteina, jossa tavoitteena on kehittyä ja sosiaalistua aikuisten maailmaan. Myös Alasen (2001a, 161) mukaan lapsuus on totuttu näkemään kasvatuslapsuutena, jossa lapsi nähdään kasvussaan ja kehityksessään keskeneräisenä. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että pienten lasten kohdalla aikuiset ottavat selvästi kasvattajan ja suojelijan roolin siten, että he luonnollisesti ottavat vastuun lapsen hyvinvoinnista. (vrt. Turja 2011b, 1.)

Tuloksista kävi kuitenkin ilmi, että lapsi nähdään myös kyvykkäänä omassa kehitysvaiheessaan. Kyvykkään lapsen kehityksessä rakentui oletus lapsesta, jolla on kykyä tuoda esiin omia näkemyksiään ja tehdä valintoja. Näissä kuvauksissa kävi ilmi, että aikuiset myös osaltaan odottavat lapsilta valintoja ja näkemyksiä tietyissä konteksteissa. Näitä ympäristöjä olivat leikki, yksittäiset perushoitotilanteet ja toiminnan toteutusvaihe. Osallisuuden näkökulmasta näissä konteksteissa mahdollistetaan lapsen vaikuttaminen arkeen yksittäisinä valintoina ja toiveina. Keskeisin konteksti oli leikki, jossa lasten sekä odotetaan tekevän että heitä ohjataan tekemään valintoja ja vaikuttamaan omaan tekemiseensä henkilökohtaisella tasolla. Turjan (2011b,10) mukaan leikki on osoitettu lasten omaksi ympäristöksi, jossa lapsilla on ainakin nimellinen mahdollisuus vaikuttaa ja päättää asioistaan. Tuloksista ilmeni, että valintojen tekemistä myös tuetaan erilaisin toimin ja välinein. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että aikuiset määrittävät ne tilanteet, joissa tällainen vaikuttaminen on mahdollista. Kuvauksista ilmeni, että tilanteita rajoittaa erityisesti aikuisten pyrkimykset toimia päivittäisten rutiinien puitteissa. Lisäksi tuloksista kävi ilmi, että useimmiten he myös määrittävät vaihtoehdot, joista lapsi saa valita ja vaikuttaa näin arkeensa.

Sen sijaan päivittäisten rutiinien, käytäntöjen ja toiminnan suunnitteluun lasten ei oletettukaan osallistuvan, vaan se nähtiin aikuisten keskinäiseksi toimeksi, johon lapsilla ei ole suoraan vaikutusmahdollisuuksia. Samantapaisiin tuloksiin päätyivät Sandberg ja Eriksson (2010, 628). Myös heidän tutkimuksessaan ilmeni, että päivähoidon rutiinit ja rakenne nähtiin olevan aikuisten vastuulla. Tässä tutkimuksessa lasten vaikuttaminen näissä asioissa kuvautui välilliseksi, jolla tarkoitan sitä, että lasten vaikuttaminen tapahtuu aikuisten tekemien erilaisten oletusten ja havaintojen kautta. Iän

perusteella tehtävät oletukset kehitysvaiheista näyttivät olevan hallitsevia. Kehityksellisen näkökulman, jossa aikuisilla on vahvat ikäkauteen liittyvät oletukset, voi osaltaan nähdä heikentävän näkemystä lapsesta, joka itse rakentaa omalla toiminnallaan ympäristöään, jossa elää (ks. Bardy 1992, 192). Työntekijät kuitenkin kertoivat iän lisäksi havainnoivansa lasten kiinnostuksen kohteita ja sitä, mitkä ovat lapsille mieluisia tapoja toimia. Baen (2-3) mukaan aikuiset yleensä mainitsevat havainnoivansa lapsia ja huomioivansa heidän ilmaisujaan, mutta hoitavat päätöksenteon itse. Turja (2007, 171) toteaa, että kasvatuskulttuurissamme on vahvoilla se, että kasvattajat havainnoivat lasta ja tekevät havainnointien pohjalta aikuisten kesken pedagogiset päätelmänsä ja suunnitelmansa. Tällaisen lasten välillisen vaikuttamisen voidaan nähdä estävän lapsen mahdollisuuksia olla itse tietoisia vaikuttamisestaan, kun lasten vaikuttaminen arkeen näyttää pitkälti suodattuvan aikuisten omien tulkintojen ja oletusten läpi. (ks. myös Turja 2011b, 1.) Tiivistetysti voidaan todeta, että konstruoimissani kehyksissä tulee selvästi ilmi aikuisten ja lasten välinen hierarkia, ja näin ollen lasten ja aikuisen välistä suhdetta kehystää perinteinen sukupolvijärjestys.

Tutkimukseen osallistuneet työntekijät kuvasivat, että lapset vaikuttavat omiin henkilökohtaisiin asioihin käytännön tasolla välittömässä lähiympäristössään. Tällöin lasten vaikuttaminen muotoutui suoraksi. Voidaan todeta, että mitä lähemmäs lapsen välitöntä lähiympäristöä ja käytännön tasoa työntekijöiden puheet suuntautuivat sitä lapsilähtöisemmäksi lapsen osallisuus muodostuu ja samalla lapsen asema aktiivisena toimijana vahvistuu. Myös Stenvallin ja Seppälän (2008, 36) sekä Sandbergin ja Erikssonin tutkimuksissa ilmeni, että lapsia ei oteta mukaan laajemmalla tasolla päätöksentekoon vaan lasten vaikutusmahdollisuudet rajoittuvat käytännön tasolle. Alderson (2008, 80) toteaa, että lapsilla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa henkilökohtaisella tasolla omiin asioihin kuin lapsiryhmän asioihin. Tässä tutkimuksessa työntekijöiden kuvaamat, käytännön tasolla esiintyvät lasten vaikutusmahdollisuudet muodostuivat jännitteiseksi. Tuloksista kävi ilmi että näitä mahdollisuuksia rajoittavat aikuisten oletukset ensisijaisesta toiminnasta. Lisäksi niitä rajoittavat aikuisten pyrkimykset hallita tilanne ja toimia päivittäisten rutiinien mukaan. Myös Nyland (2009, 36–37) on havainnut, että pienten lasten kuulluksi tulemista rajoittavat aikuisten pyrkimykset toimia päivittäisten ennalta määriteltyjen rutiinien puitteissa. Stenvall ja Seppälä (2008, 24) toteavat, että lapsiryhmässä aikuisten

pyrkimykset hallita tilanteita pohjautuvat sukupolvien väliseen valtasuhteiden jakautumiseen. Tulosten perusteella voi näin ollen todeta, että lasten yksittäiset suoran vaikuttamisen tilanteetkin käytännön tasolla näyttävät olevan alisteisia perinteiselle sukupolvijärjestykselle (vrt. Alasuutari 2010, 156). Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että lasten esittämiä toiveita ja vaikutusmahdollisuuksia rajoittavat lasten määrä suhteessa aikuisiin. Samantapaisia tuloksia saivat myös Pekki & Tamminen (2002, 20) tutkimuksessaan, jotka totesivat, että lasten kuulluksi tulemisesta tekee haastavaa lasten määrä suhteessa paikalla oleviin aikuisiin.

Keskeisin tämän tutkimuksen tulos on, että aikuinen on vastuussa lopullisista päätöksistä ja lapset voivat vaikuttaa arkeen yksittäisissä tilanteissa henkilökohtaisella ja käytännön tasolla. Turja (2011a, 50; 2011b, 6) toteaa, kuinka lapsi voi olla vaikuttamassa ja päättämässä henkilökohtaisella tasolla ravinnostaan, tavaroistaan tai leikeistään ja kokea tulevansa kuulluksi. Tällaisen kautta on mahdollista edetä vähitellen laajempaan vaikuttamiseen. Tämä tutkimus tuo myös esille, kuinka aikuisilla on valta siihen, millaiseksi pienen lapsen vaikutusmahdollisuudet arkeen lopulta muodostuvat. Aikuiset nimittäin hallitsevat ja kontrolloivat tilanteita, joissa lapsille muodostuu mahdollisuus vaikuttaa arkeensa. Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Komulainen (2007, 17) tutkimuksessaan, jossa kävi ilmi, että lasten valinnat ja päätöksentekotilanteet rajoittuvat aikuisten luomiin raameihin. Kuten Komulaisen tutkimuksessa, niin myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että lapsia rohkaistaan tekemään valintoja silloin, kun se on aikuisten näkökulmasta soveliaista.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus tuo esille sen, millä eri tavoin lapsesta puhutaan ja millaiseksi lasten vaikutusmahdollisuudet muotoutuvat pienten ryhmän kontekstissa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että pienten ryhmässä työskentelevien aikuisten kuvauksia lapsista kehystävät tietynlaiset päivähoidon institutionaaliset käytännöt ja rutiinit. Näissä kuvauksissa tulee esiin, että lasten osallisuus rakentuu laajemmalla tasolla aikuislähtöiseksi ja lasten suora vaikuttaminen näyttäytyy lapsen henkilökohtaisella tasolla välittömässä lähiympäristössä. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet aikuisten erilaiset tavat kuvata lasta voivat ilmentää lapsena olemisen ja osallisuuden mahdollisuuksia päivähoidon kontekstissa. Osaltaan ne tuovat esiin myös päivähoidon instituutionaalista järjestystä (vrt. Alasuutari 2010, 151, 154).

Lasten osallisuutta pidetään yhtenä päivähoidon laadun kriteerinä. Hyvän elämän ensiaskeleet otetaan jo varhaislapsuudesta, joten osallisuuden vahvistaminen on aloitettava jo pienistä lapsista. (Rasku-Puttonen 2005, 12.) Lasten mahdollisuus osallistua omiin asioihin on osoittautunut lasta suojelevaksi tekijäksi (Pekki & Tamminen 2002, 20). Sen voi myös nähdä ehkäisevän syrjäytymistä (Komi 2012, 18). Päiväkotiryhmän aikuiset vaikuttavat olennaisesti siihen, millaisessa ympäristössä lapsi päivänsä viettää, ja millaiseksi osallisuus kehittyy. Osallisuuden kehittyminen edellyttää taitoja, jotka opitaan toimimalla vuorovaikutussuhteessa, jossa aikuisilla on tärkeä tehtävä. (Rasku-Puttonen 2006, 113). Aikuisilla on ratkaiseva rooli, millainen vuorovaikutuksen kulttuuri päiväkodin lapsiryhmässä rakentuu (ks. Gjems 2010). Varsinkin kun kyseessä ovat pienet lapset, sitä tärkeämmäksi muodostuu aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus (Hännikäinen 2013, 51). Emilsonin ja Folkessonin (2006, 219) tutkimuksen mukaan vastavuoroisen, reagoivan ja herkän vuorovaikutuksen on nähty parantavan pienten lasten osallisuuden mahdollisuuksia. Rossi ja Baraldi (2009, 17) muistuttavat, että lasten osallisuuden tukemisen ja edistämisen ei ole tarkoitus viedä huomiota lapsen hoidon ja oppimisen tarpeista. Näin ollen jo pienten lasten kohdalla aikuisten olisi hyvä miettiä, millaisin keinoin lasten osallisuutta voisi tukea, unohtamatta kuitenkin vastuutamme huolehtia heidän hyvinvoinnistaan ja perustarpeistaan.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusideoita

Laadullista tutkimusta on syytä arvioida sen luotettavuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan, millaisin eri tavoin lapsista puhutaan ja miten osallisuus rakentuu kasvattajien puheessa. Tutkimuksen aineisto oli melko suppea, joten tavoitteena ei ole rakentaa kaiken kattavia yleistyksiä. Tutkimus voi kuitenkin havainnollistaa, millaiset tulkinnat ovat kulttuurisesti mahdollista. (Suoninen 2001, 28.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksen toistettavuudella (*replicability*). Se tarkoittaa, että muiden tutkijoiden on pystyttävä toistamaan tutkimus ja saavuttamaan samoja tai samansuuntaisia tuloksia. Lisäksi toistettavuuden idea sisältää oletuksen, että tutkija olisi ulkopuolinen eikä vaikuttaisi aineistoon tai sen

osanottajiin. (Taylor 2001, 16.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kuitenkin keskeisessä asemassa ja osa tutkittavaa maailmaa. On siis tiedostettava, että tutkijan omat oletukset ja näkemykset vaikuttavat sekä aineiston hankinnassa että aineiston analyysissä. (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 4–5; Eskola & Suonranta 2008, 57.) Laadullisen ja diskursiivisen lähtökohdan mukaisesti en oleta voivani toimia neutraalina ja ulkopuolisena tutkimusprosessissa. Esimerkiksi aineiston keruussa haastattelijana asettamani kysymykset vaikuttivat haastateltavien vastauksiin siten, että ne nostivat mahdollisesti esille tiettyjä asioita, joista haastateltava ei olisi muuten maininnut. Lisäksi esitin tarkentavia kysymyksiä tiettyihin asioihin ja toisaalta osaan jätin niitä esittämättä. (Taylor 2001, 17–18.) Haastattelijan asema vuorovaikutusta ohjaavana ja säätelevänä toimijana on siis keskeinen. Haastattelu rakentuu olennaisesti haastattelijan esittämien kysymysten varaan, vaikka ne eivät vuorovaikutusta ja haastattelun kulkua kokonaan määrääkään. Näin ollen olen ollut tutkijana tiukasti sidoksissa aineiston hankintaan enkä ole toiminut neutraalisti ulkopuolisena. (Pietilä 2010, 215.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös varmuuden kriteerillä. Sillä tarkoitetaan sitä, että tutkija ottaa huomioon tutkimukseen vaikuttaneet ennako-oletukset. (Eskola & Suonranta 2008, 212.) Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja toteutin harjoitushaastattelun, jonka myötä haastattelun teemarunko ja alustavat kysymykset muotoutuivat käytännönläheisiksi. Toteutin vain yhden harjoitushaastattelun, mutta varmuutta lisätäkseni olisi ollut tärkeää toteuttaa niitä enemmän. Toisaalta varmuutta lisää se, että haastattelujen nauhoittaminen mahdollisti keskittymisen haastatteluun ja haastateltavan vastauksiin. Luotettavuutta arvioidaan myös uskottavuuden kriteerillä, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan ja tutkittavien tulkinnat ja käsitteet vastaavat toisiaan. (Eskola & Suonranta 2008, 211.) Uskottavuuden kannalta voidaan todeta, että tutkimukseen haastattelemani päivähoiton työntekijät työskentelivät haastattelujen aikaan pienten lasten ryhmässä. Näin ollen haastateltavien oli mahdollista liittää haastattelun teemoja osaksi arkipäiväänsä pienen lasten kanssa (ks. Pietilä 2010, 220). Lisäksi haastattelutilanteessa varmistin tarvittaessa haastateltavilta tarkennuksia heidän esittämiin vastauksiinsa. Kirjoitin haastattelujen aikana itselleni muistisanoja haastateltavan puheesta. Näiden muistisanojen avulla pystyin muodostamaan tarkentavia kysymyksiä. Myös haastateltavat esittivät kysymyksiini liittyen tarkentavia kysymyksiä, jolloin pyrin avaamaan ja selkiyttämään alkuperäistä kysymystäni. Näillä keinoin on pyritty selvittämään, vastaavatko tutkijan ja tutkittavien tulkinnat toisiaan.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös tutkimuksen siirrettävyydellä. Sillä tarkoitetaan tutkimustulosten siirtämistä toiseen ympäristöön. (Eskola & Suonranta 2008, 211.) Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole täysin yleistettävissä, mutta niitä on mahdollista tarkastella suuntaa-antavina toisessa ympäristössä. On nimittäin keskeistä huomioida, että jokaisella kasvattajalla on omat tapansa puhua, ja näin ollen en voi tehdä kaiken kattavia yleistyksiä siitä, miten kasvattajat yleisesti puhuvat lapsesta tai miten osallisuus rakentuu. Lisäksi tutkimuksen aineisto oli suppea, joten myös sen kannalta tämän tutkimuksen tulokset voidaan nähdä suuntaa-antavina. Siirrettävyyttä olen kuitenkin pyrkinyt vahvistamaan sillä, että olen kuvannut tutkimukseni eri vaiheita, jotta toisen tutkijan on mahdollista toistaa tutkimus.

Tutkimuksesta muotoutuu tutkijan näköinen, ja aineistoa analysoidessa muotoutuu tietynlaisia tuloksia. Tiedostan, että toinen tutkija voisi päätyä erilaisiin tuloksiin. (ks. Suoninen 1993, 118.) Olen myös tietoinen, että tutkimuksen tuloksiin on mahdollisesti vaikuttanut myös se, että minulla ei ole aikaisempaa kokemusta diskursiivisesta tarkastelusta. Kokemattomuuteni tutkijana korostui mielestäni juuri aineiston analyysivaiheessa, jossa arkailin aineiston tulkitsemista jossain määrin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin parantaa tutkimusprosessin julkisuudella. Julkisuudella tarkoitetaan, että tutkija raportoi prosessin yksityiskohtaisesti, jotta ulkopuoliset voivat arvioida tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 139.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen etenemistä mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta, jotta ulkopuolisilla on mahdollisuus arvioida prosessia. Lisäksi tulososiossa aineisto-otteiden avulla pyrin tuomaan näkyväksi sen, kuinka olen tulkintani muodostanut.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös vahvistuvuuden kautta. Sillä arvioidaan sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suonranta 2008, 212.) Olen pyrkinyt tarkastelemaan tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntäen aikaisempia vastaavia tutkimustuloksia sekä teoriataustaa monipuolisesti. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on myös olennaista mainita, että olen koko tutkimusprosessin aikana, erityisesti aineistonkeruuvaiheessa, kirjannut huomioitani ja ajatuksiani tutkimukseen

liittyen. Näin ollen olen tarvittaessa pystynyt palaamaan tutkimuksen aiempiin vaiheisiin.

Tämän tutkimuksen myötä pienten lasten ryhmässä työskentelevät aikuiset saivat mahdollisuuden haastattelujen kautta reflektoida omaa työtään. Lisäksi he saivat mahdollisuuden pohtia ja sanallistaa omaa ja ryhmän toimintaa. Eräs haastateltava totesikin haastattelun jälkeen, että on haastavaa pohtia asioita ryhmän arkeen liittyen, sillä niitä pitää osittain itsestään selvinä. Tämän tutkimuksen kautta varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on mahdollisuus tarkastella ja pohtia omia tulkintojaan ja kulttuurisia kehyksiä (vrt. Alasuutari 2006, 89). Toivon tutkimuksen tuovan myös uusia näkökulmia pohtia, miten me lapsista puhumme ja mitä osallisuus käytännössä voisi olla. Lisäksi tämän tutkimuksen myötä on mahdollista pohtia, millä tavoin yhteiskunnan ja tutkimuksen tasolla käytävät keskustelut heijastuvat käytännön työssä.

Tätä tutkimusta voisi syventää ja laajentaa keräämällä aineistoa eri tavoin esimerkiksi havainnoinnin keinoin. Lisäksi olisi mielenkiintoista kerätä samalla tutkimustehtävällä aineistoa haastatteleamalla erilaisissa lapsiryhmissä työskenteleviä aikuisia. Tässä tutkimuksessa keskityttiin pienten ryhmässä työskenteleviin, joten aineistoa voisi kerätä haastatteleamalla aikuisia, jotka työskentelevät vanhempien lasten parissa.

## Lähteet

- Alanen, L. 2001a. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, L. 2001b. Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town. Teoksessa L. Alanen & B. Mayall (eds.) Conceptualizing child-adult relations. London: RoutledgeFalmer, 129–143.
- Alanen, L. 2001c. Sukupolvijärjestys ja kasvatuslapsuus: sosiologisia avauksia lapsuuteen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 285–296.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalivaltion julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 55–72.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2008. Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practice. 2nd Edition. Jessica Kingsley Publishers: London.
- Bae, B. Different perspectives on child participation in early childhood education. <http://medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participation-March09.pdf>. Viitattu 15.1.2014.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Stakes, tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkimus. Suomentanut Vesa Raiskila. 2.painos. Helsinki: Gaudeamus. Englanninkielinen alkuteos 1966.
- Berthelsen, D. 2009. Participatory learning. Issues for research and practice. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (eds.) Participatory learning in the early years. New York: Routledge, 1–11.

- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. 5th edition. Boston: Pearson education.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. 2001. *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau Enterprises.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood. Sociology for a new century*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern Perspectives*. London: Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Thousands Oaks: Sage Publications, 1–36.
- deWinter, M, 1995. *Children as citizens. Participation and commitment*. Oxford: Racliffe medical press.
- Emilson, A. & Folkesson A. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176(3–4), 219–238.
- Eskel, P & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–96.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Tampere: Vastapaino.
- Gjems, L. 2010. Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(2), 139–148.
- Hart, R. A. 1999. *Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: UNICEF.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E., Puroila, A. M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisenä yhteisönä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11–18.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Jans, M. 2004. Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood* 11(1), 27–44.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1–2), 42–57.

[http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson\\_e.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf). Viitattu 20.2.2010.

- Jokinen, A. 2002. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 2004. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino: Tampere, 151–188.
- Juhila, K., Jokinen, A. & Suoninen, E. 2012. Katégoria-analyysin juuret. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Katégoriat, kulttuuri & moraali. Tampere: Vastapaino, 17–44.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Jäppinen, H. 1999. (toim.) Synonyymisanakirja. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Kaipio, K. 2000. Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoido oppimis ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 11–12.
- Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus Oy, 1–57.
- Komi, T. 2012. Osallisuus ehkäisee syrjäytymistä. Lastentarha 1/12, 18–20.
- Komulainen, S. 2007. The ambiguity of the child's voice in social research. *Childhood* 14(1), 11–28.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutusuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.

- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. 1. painos. Helsinki: WSOY pro Oy.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Leavitt, R.L. 2006. Power and resistance in infant-toddler day care centres. Teoksessa G. Handel (ed.) Childhood socialization. 2nd edition. New Brunswick: Aldine Transaction, 115–136.
- Lee, N. 1998. Towards an immature sociology. *The Sociological Review* 46(3), 458–482.
- Lansdown, G. 2001. Promoting children's participation in democratic decision-making. Innocenti insight, UNICEF. Florence: Innocenti Research Centre
- Lehtinen, A.R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Luff, P. 2009. Looking and listening for participatory practice in an English day nursery. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (eds.) Participatory learning in the early years. New York: Routledge, 129–144.
- Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: conceptualising article 12 of the rights of the child. *British Educational Research Journal* 22(6), 927–942.
- Moss, P., Clark, A. & Kjørholt. 2008. Introduction. Teoksessa *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press. 1–16.
- Mäkinen, T. 1999. Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon sisäinen kehittäminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 295–321.
- Nykysuomen sanakirja. 1978. 6. painos. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: WSOY.
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (eds.) Participatory learning in the early years. New York: Routledge, 26–43.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallisan kehittämissäätien tutkimusjulkaisut, nro 33. Helsinki.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haaastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212–241.

- Pramling-Samuelsson, I & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8, 1–2, 70–84. <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf>. Viitattu 20.2.2010.
- Pramling-Samuelsson, I. 2010. Participation and learning in the early childhood education context. *European early childhood education research journal* 18, 2, 121–124.
- Prout, A. & James, A. 2003. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2. edition. London: Routledge, 7–33.
- Pyökkimies, M. 2009. Lasten osallisuus suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22634/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200912134515.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22634/URN_NBN_fi_jyu-200912134515.pdf?sequence=1). Viitattu 21.2.2010.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristöissään. Teoksessa A.L., Huttunen ja A.M., Kokkonen (toim.) *Kasvatustieteen päivät 2005 17.-18.11.2005 Jyväskylässä. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence>. Viitattu 5.6.2012
- Rossi, E. & Baraldi, C. 2009. The promotion of children's and adolescent's social participation in Italy and Scotland. *Children & Society* 23(1), 16–28.
- Rutanen, N. 2011. Space for toddlers in the guidelines and curricula for early childhood education and care in Finland. *Childhood* 18(4), 526–539.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 95–112.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. 2010. Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? *Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life*. *Early Child Development and Care* 189(5), 619–631.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. WSOY: Helsinki, 65–89.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. 2006. A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environment* 16(2), 10–27.

- Stanulis, R. N. & Manning, B. H. 2002. The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal* 30(1), 3–8.
- Stenvall, E. & Seppälä, U-M. 2008. Talo lapsia varten. Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseuden sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Heikki-Waris Instituutti. [http://www.socca.fi/files/100/Talo\\_lapsia\\_varten\\_lasten\\_osallisuus\\_paivakodissa.pdf](http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf). Viitattu 24.1.2014.
- Suoninen, E. 2001. Miten tutkia moniäänistä ihmistä. 2. painos. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 580.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheen äidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Dikurssianalyysin aakkoset*. Vastapaino: Tampere, 111–150.
- Tannen, D. 1993. *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (eds.) *Discourse as Data. A guide for analysis*. London: Sage Publications, 5–48.
- Tomanovic, S. 2003. Negotiating children's participation and autonomy within families. *The international journal of children's rights* 11(1), 51–71.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2011a. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Turja, L. 2011b. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Suomen Varhaiskasvatus ry - verkkolehti *Varhaiskasvatus Tänäpäin* 5/2011. Viitattu 17.1.2014.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. *Oppaita* 56.
- Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa Lapset-Rädda Barnen, 20–39.
- Woodhead, M. 1999. Psychology and the cultural construction of children's needs. Teoksessa A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. 2nd edition. London: Falmer Press, 63–84.
- Woodhead, M. 2005. Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood* 37(2), 79–98.
- YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1991. <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>. Viitattu 20.2.2010.

## LIITTEET

### LIITE 1

Teemahaastattelun runko

#### **Päiväkotiarki pienten lasten ryhmässä**

##### Pienten ryhmän arki

- Millaista päiväkodin arki on pienten ryhmässä?
- Millä tavalla lapset osallistuvat tai vaikuttavat päiväkotiarjen muototututumiseen?
- Mitä myönteisiä ja ehkä kielteisiä seikkoja lasten osallistumiseen mielestäsi liittyy?
- Missä asioissa lapset saavat vaikuttaa?
- Missä asioissa lasten ei anneta vaikuttaa?
- Onko lapsilla ns. vapaita tilanteita? Esimerkkejä?

##### Toiminnan suunnittelu

- Miten toiminta suunnitellaan?
- Kuka/ketkä suunnittelevat?
- Kuinka suunnittelu tapahtuu/etenee?
- Millä tavalla lapset osallistuvat tai vaikuttavat suunnitteluun?
- Millä tavalla lasten näkökulma vaikuttaa suunnittelussa?
- Miten suunnittelussa tuodaan esiin lasten näkökulma?
- Millä tavalla suunnitelmien kanssa joustetaan?
- Mitkä asiat vaikuttavat suunnitelmien muuttumiseen?

##### Tilanteen mukainen/suunnittelematon toiminta pienten lasten ryhmässä

- Millaista suunnittelematonta eli tilanteen mukaista toimintaa pienten ryhmän arjessa esiintyy?
- Millä perusteella niissä toimitaan kuten toimitaan?
- Millainen rooli aikuisilla ja lapsilla on näissä tilanteissa?

##### Lasten näkökulma

- Millaisissa tilanteissa lapset tekevät aloitteita? Kerrotko joitain tavallisia esimerkkejä.
- Miten he sen tekevät ja miten tulkitset heitä?

- Miten aikuinen voi mielestäsi ymmärtää, mitä lapsi eleillään ja ilmeillään tarkoittaa ja mihin lapsi pyrkii?
- Millä tavalla saat selville lasten näkökulman alle kolmevuotiaiden kanssa toimiessa?
  - Kun lapsi ei vielä puhuu?
  - Kun lapsi jo puhuu?
- Miten reagoit lasten aloitteisiin?

#### Vanhempien rooli lapsen näkökulman esille tuomisessa

- Millä tavalla vanhemmat tuovat lapsen näkökulmaa esille?

#### Kasvattajan kontrolli

- Esimerkkitilanne → aikuisen toiminta tilanteessa
- Mitä ajattelet aikuisen toiminnasta tässä tilanteessa?

#### Lasten osallisuus

- Mitä sinulle tulee mieleen, kun puhutaan lasten osallisuudesta/osallistumisesta?
- Miten lasten osallistuminen ja rajojen asettaminen sopivat yhteen?
- Mitä osallisuus/osallistuminen merkitsee alle kolmevuotiaiden kanssa/ pienten ryhmässä?
  - ⇒ yksilönä
  - ⇒ lapsiryhmässä
  - ⇒ sisällä/ulkona
  - ⇒ laajemmin päiväkodin tasolla? päiväkodin yhteisissä asioissa/toiminnoissa/tilaisuuksissa
- Miten lasten osallisuus mielestäsi toteutuu teidän lapsiryhmässä?

#### Lopuksi

- Työvuodet, montako vuotta alle kolmevuotiaiden ryhmässä?
- Koulutus

## LIITE 2

Esimerkkutilanne:

Päiväkodissa on teemaviikko ja teemana linja-auto. Aikuiset olivat vieneet lapset linja-autoajelulle. Jälkeenpäin aikuiset järjestivät teemaan liittyen toimintaa. Seuraavassa esimerkissä Tom (2 vuotta) ja Peter (2 vuotta) suuntaavat piirtämään. Pöydälle on asetettu paperit valmiiksi. Lapset ovat jo istumassa pöydän ääressä, kun aikuinen saapuu paikalle. Lapset kommunikoivat elävästi vartaloillaan, vilkuillen ja höpötellen.

Aikuinen aloittaa toiminnan esittelemällä tehtävän: *Haluaisin ... sinun tekevän jotain* (virallinen opastava ääni). Hän kallistuu lapsia kohden ja puhuu hitaasti, kun hän kertoo lapsille haluavan heidän piirtävän linja-auton. Hän selittää sekä suullisesti että elein.

(hiljaisuus)

Aikuinen: *Teillä on ollut paperi edessänne.* (osoittaa papereita)

Tom ei oikein ymmärrä ja hän toistaa avainsanoja aikuisen ohjeista.

Tom: *Paperi?* Hän kuulostaa tiedustelevalta ja kurkottaa kädellä kohti aikuista.

Aikuinen: *Voisivatko Tom ja Peter piirtää molemmat linja-auton?* Laittaa kolme värikynää paperien viereen pöydälle.

Tom: *Piirtää*

Aikuinen hiljenee ja odottaa lasten aloittavan piirtämisen.

(Suomennettu Emilson & Folkesson 2006, 226.)

## LIITE 3

- H haastattelija
- K kasvattaja
- (.) alle sekunnin mittainen tauko
- (4) tauko, jonka kesto sekunneissa merkitty numeroilla
- [ ] päällekkäin puhumisen alku- ja loppukohta
- = ei taukoa puheenvuorojen välissä
- \* asteen merkit rajaavat hiljaisen puheen
- olla alleviivaus on painottaen puhuttua
- ((...)) puhetta tai keskustelutilannetta koskeva lisähuomautus
- ( ) epäselvä kohta
- (...) tekstistä poistettu joitakin sanoja tavallisimmin toistoja tai erilaisia lisäsanoja, kuten ”niinkun” ja ”tota”
- {...} sanoo hieman naurahtaen

(mukaillen, ks. Alasuutari 2010, 38)