



Lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksista päiväkodin perushoitotilanteissa

”Jos ei saa unta ni voi kysyy aikuiselta et
miten monta minuuttii ja sitten päästä leikkii
kun muut on päiväunilla”

Salomaa, Laura

Tsupari, Noora

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

Lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksista päiväkodin
perushoitotilanteissa

” Jos ei saa unta ni voi kysyy aikuiselta et miten monta
minuuttii ja sitten päästä leikkii kun muut on
päiväunilla”

Salomaa Laura
Tsupari Noora
Sosiaaliaalan Koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2011

Sisällys

1	Johdanto.....	5
2	Opinnäytetyön tausta	6
	2.1 VKK-Metro-hanke	6
	2.2 Tutkimus päiväkotia.....	7
3	Varhaiskasvatuksen tavoitteista	7
4	Kolme- viisivuotiaan lapsen osallisuus ja siihen liittyviä käsitteitä	12
	4.1 Osallisuus	16
	4.2 Pienryhmätoiminta.....	17
	4.3 Omahaohjaus	18
5	Tiedonhankinnan toteutus ja tutkimuskysymykset.....	19
	5.1 Dokumentointi	20
	5.2 Haastattelu.....	22
	5.3 Havainnointi.....	24
6	Analyysi ja tutkimustulokset	25
	6.1 Pukeutumistilanne ja lapsen osallisuus	26
	6.1.1 Havainnointi.....	27
	6.1.2 Lasten haastattelu: Pukeutumistilanne	32
	6.2 Ruokailutilanne ja lapsen osallisuus	34
	6.2.1 Havainnointi.....	34
	6.2.2 Lasten haastattelu: Ruokailutilanne	38
	6.3 Päivälepotilanne ja lapsen osallisuus.....	39
	6.3.1 Havainnointi.....	40
	6.3.2 Lasten haastattelu: Päivälepotilanne.....	43
7	Yhteenveto tuloksista	45
8	Opinnäytetyön luotettavuus.....	49
9	Opinnäytetyön eettisyys	57
10	Loppupohdinta.....	59
11	Lähteet.....	63

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila
Sosiaaliala

Tiivistelmä

Salomaa Laura, Tsupari Noora

Lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksista päiväkodin perushoitotilanteissa

Vuosi	2011	Sivumäärä	64
-------	------	-----------	----

Tämä opinnäytetyö on osa varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hanketta, joka toteutetaan yhdessä SOCCAn, pääkaupunkiseuden kuntien ja Helsingin yliopiston kanssa. Hankkeen tarkoituksena on varhaiskasvatuksen arvioinnin ja dokumentoinnin kehittäminen, sekä varhaiskasvatuksen tutkimustiedon lisääminen.

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä yhden vantaalaisen päiväkodin lapsiryhmän kanssa, joka on mukana VKK-Metro-hankkeessa 2010-2011. Lapsiryhmän VKK-Metroon liittyvä kehittämiskohde oli lapsen osallisuuden lisääminen. Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää lapsen perushoitotilanteissa kokemia valinnan mahdollisuuksia.

Opinnäytetyö on laadullinen. Tutkimusaineistoa hankittiin lapsia haastatteleamalla, videoimalla sekä osallistuvaa havainnointia käyttäen. Tutkimusaineisto kerättiin loka-joulukuussa 2010.

Keskeisimpiä havaintojamme oli se, että lapsille annettiin aikaa edetä perushoitotilanteissa omassa tahdissaan, erilaiset temperamentit huomioiden. Aikuinen tarttui lapsen aloitteisiin perushoitotilanteissa. Lapsi sai tehdä valintoja, mutta aikuisella oli viimesijainen vastuu valintojen tarkoituksenmukaisuudesta. Tutkimuspäiväkodin lapset olivat oma-aloitteisia, ja oma-aloitteisuutta tuettiin ryhmän aikuisten toimesta.

Asiasanat: perushoitotilanteet, osallisuus, lapsen oma-aloitteisuus, 3-5-vuotias lapsi, VKK-Metro

Laurea University of Applied Sciences
Tikkurila
Degree Programme in Social Services

Abstract

Salomaa Laura, Tsupari Noora

Children's perceptions of choice for day-care center based care situations

Year	2011	Pages	64
------	------	-------	----

This thesis was executed as a part of the VKK-Metro project in early childhood education, in collaboration with the Centre of Excellence on Social Welfare in the Helsinki Metropolitan Area (SOCCA), the metropolitan municipalities and the University of Helsinki. The goal in the VKK-Metro is to further develop evaluation and documentation and to add to the existing research data in early childhood education.

The thesis was produced in co-operation with a group of children in daycare center in Vantaa participating in the VKK-Metro project in 2010 and 2011. The group's target in the project was to increase a child's level of participation. Our personal goal was to explain the freedom of choice a child has in everyday daycare situations.

The thesis is qualitative in nature and it has some ethnographical features. The research material was collected by interviewing the children, and by videotaping and observing the group. All the material was gathered between October and December of 2010.

As a part of our conclusions, we found it especially central to the study how the children were given the chance to advance at their own pace when it came to everyday daycare situations, and how different personalities were acknowledged. The adults paid close attention to the children's tendency to take initiative in these basic situations. The child was allowed to make his own choices, but the adult had the responsibility to make sure the choices were appropriate. The children in the daycare center in question took initiative, and this spontaneity was widely supported by the adults working with these children.

Keywords: primary care situation, inclusion, child's spontaneity, 3-5-year-old, child, VKK-Metro

1 Johdanto

Lapsen osallisuuden perustana voidaan pitää YK:n lapsenoikeuksien sopimusta, joka toteaa yhdessä periaatteessaan, kuinka lapsen näkemykset on otettava huomioon lasta koskevissa asioissa. 2000-luvun lapsitutkimus sekä lapsinäkemys korostavat lapsen toimijuutta sekä sitä, kuinka lasten omien käsitysten ja arviointien kuuleminen on nykyaikaisen varhaiskasvatuksen laadun merkki. Uudenlainen lapsuuskäsitys myös haastaa aikuiset näkemään lapset tasaveroisina sosiaalisina toimijoina, jotka ovat omaan elämäänsä ja ympäristöönsä vaikuttavia subjekteja. Ideologinen ja juridinen perusta lapsen osallisuudelle voidaan siis katsoa olevan olemassa, mutta kuinka osallisuus mahdollistuu käytännön tasolla lapsen ensisijaisessa toimintaympäristössä, ja mikä oleellista, kuinka lapsi itse kokee tämän osallisuuden. Osallisuudessa on oleellista kokemus, tunneperäinen tila osallisuudesta, kuulumisesta johonkin. Osallisuutta voi olla ilman konkreettista toimintaakin. Tärkeintä on subjektiivinen kokemus ja tunne olla osana jotakin. Tunne kuulumisesta johonkin ja mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä konkretisoituu kuitenkin helpoiten toiminnan, tässä tutkimuksessa, valintojen tekemisen kautta.

Kuinka siis lähteä tutkimaan lapsen osallisuuden toteutumista lapsen kokemien valinnanmahdollisuuksien kautta? Oleellisena on mielestämme se, että lapset pitää päästää ääneen; kertomaan, kuvaamaan, toimimaan ja osallistumaan. Toisin sanoen yrittää päästä mukaan lasten maailmaan ja keskittyä siihen, mitä he kertovat meille.

Valitsimme opinnäytetyömme aiheeksi VKK-Metron lasten osallisuuden toteutumisen, sillä lasten ajatusten ja toiminnan tekeminen näkyväksi tukee käsitystämme lapsilähtöisestä varhaiskasvatuksesta.

Osallisuudesta aiheena puhutaan paljon niin päiväkodeissa, erilaisissa julkaisuissa ja kannanotoissa, mutta varsinaista tutkittua materiaalia aiheesta on vähän. Olemassa olevat tutkimukset keskittyvät pääasiassa aikuisen rooliin lapsen osallisuuden mahdollistajana, mutta eivät siihen, mitä lapset ajattelevat aiheesta? Päiväkodeissa tapahtuva lapsen osallisuus on kahden kauppa. Aikuinen mahdollistaa osallisuuden ja lapsi tarjoaa aikuiselle pienen pieniä aloitteita, joihin tarttua. Opinnäytetyössämme keskitymmekin tuomaan esiin erään päiväkodin lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksistaan perushoitotilanteissa.

Osallisuus on ennen kaikkea tunne yhteenkuuluvuudesta ja mahdollisuudesta hallita omaa ympäristöään. Kokemus siitä, että lapsi kelpaa aikuiselle sellaisena kuin on, vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa ja rohkaisee lasta toteuttamaan ja kokeilemaan osallisuuttaan myös käytännön toiminnassa. Tunne vahvasta osallisuudesta myös rohkaisee lasta olemaan oma-aloitteinen ja tätä kautta säätelemään omaa toimintaansa ja löytämään mahdollisia toimintaansa rajoittavia tekijöitä ja löytämään omia vahvuuksiaan. Osallisuuden kokeminen ja tämän kokemuksen vahvistaminen on pitkä prosessi, ja lapsen kokemat valinnanmahdollisuudet vain pieni osa sitä.

2 Opinnäytetyön tausta

2.1 VKK-Metro-hanke

Laurea-ammattikorkeakoulu on ollut mukana varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hankkeessa, jossa opinnäytetyömme toteutettiin, vuosina 2008–2010. Hankkeessa ovat mukana pääkaupunkiseudun kunnat, Helsingin yliopisto ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Tarkoituksena on tutkia ja kehittää varhaiskasvatuksen toiminnan dokumentointiin ja arviointiin liittyviä teemoja sekä lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa.

Yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluissa tarvitaan osaamisen ja ammatillisten käytänteiden jatkuvaa uudelleen arviointia. Työn kehittämistarpeet lähtevät arjen perustyössä kohdatuista uusista haasteista. Jotta näihin haasteisiin voitaisiin vastata, tarvitaan uusia menetelmiä ja uutta tietotaitoa. Näin käytännön kehittämis- ja tutkimustyö nousee tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen perustyötä. (VKK-Metro 2008. Tausta.)

Kehittämysyksikkö-hankkeessa pyritään luomaan pysyvä rakenne varhaiskasvatuksen käytännöstä lähtevälle tutkimukselle yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kanssa. Tarkoituksena on lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. Tutkimuksen ja käytännön välille luodaan toimiva vuoropuhelu, jonka avulla tieto arjen työstä siirtyy tutkimukseen ja vastaavasti tutkimustieto arjen työhön. Työntekijöille pyritään luomaan väylä, jonka kautta arjesta nousseille haasteille voidaan etsiä ja löytää ratkaisuja tutkimuksen avulla.

VKK-Metro-hankkeen tavoitteena on vakiinnuttaa varhaiskasvatuksen kehittämysyksikön toiminta osaksi pääkaupunkiseudun kuntien yhteistyötä. (VKK-Metro 2008. Tavoitteet.)

VKK-Metro sisältää sekä pysyvää, rakenteita luovaa kehittämistä että vaihtuvia hankkeita. VKK-Metron ydin on tutkimuspäiväkotiverkosto. Hankekauden ajaksi valitaan 21 tutkimuspäiväkotiä, jotka ovat valmiita systemaattisesti kehittämään omaa toimintaansa. Vaihtuvan tutkimuspäiväkotiverkoston avulla pyritään luomaan mahdollisimman moneen pääkaupunkiseudun päivähoitoyksikköön jatkuvan kehittämistoiminnan rakenne. Samaan aikaan halutaan myös innostaa oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen.

VKK-Metron rahoitus koostuu hankerahoituksesta ja pääkaupunkiseudun kuntien rahoitusosuuksista. Vuosina 2009-2011 VKK-Metro toimii osana Tukevasti alkuun -hanketta. Hanke on osa Etelä-Suomen Lapsen ääni kehittämisohjelmaa. (www.socca.fi/VKK-Metro.)

2.2 Tutkimus päiväkotia

Syksyllä 2009 VKK-Metro- hankkeeseen haettiin mukaan uusia tutkimuspäiväkoteja. Tutkimuspäiväkodistamme yksi 3-5-vuotiaiden lasten ryhmä lähti mukaan hankkeeseen kehittämään omaa toimintaansa. Hankkeesta rajautui kehitettävä osa-alue omahoitajuusteeman alta, lapsen osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Hanke jatkuu yhä. Ohessa Päiväkodin toimintaa ohjaavat arvot: ”Haluamme tarjota lapselle turvallisen kasvupaikan, jossa on avoin ja kunnioittava ilmapiiri. Tähän on hyvä tulla, hyvä olla ja hyvä lähteä. Toimintamme on monipuolista ja kokemuksia antavaa. Uskomme, että hyvä oppiminen on sellaista; että samalla kun oppii, on hauskaa”(Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma). Päiväkoti panostaa myös kasvatustieteissään vahvaan lapsilähtöisyyteen, sillä lapsilähtöisyys tekee kasvatuksesta tavoitteellista ja suunnitelmallista. Lasta kuunnellaan ja hänestä ja hänen asioistaan ollaan aidosti kiinnostuneita. Jokainen lapsi hyväksytään omana itsenään. Jokaisen lapsen yksilöllistä kehitystä tuetaan, korostaen kuitenkin yhteisöllisyyttä. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.)

3 Varhaiskasvatuksen tavoitteista

Toteutamme opinnäytetyömme VKK-Metro-hankkeessa yhteistyössä erään vantaalaisen päiväkodin kanssa. Opinnäytetyömme tavoitteen voisi kiteyttää lauseeseen ”Lapsen oman äänen kuuluminen”. Tämä lapsen ääni voi mielestämme olla konkreettista puhetta sekä niin sanottua hiljaista ääntä. Tutkimuskysymyksemme tarkentuivat tämän ajatuksen ympärille, ja kantavana teemana sekä tutkimuskohteenamme on lapsen osallisuuden toteutuminen päiväkotipäivän aikana eri siirtymätilanteissa.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kasvattajan tulee turvata lapselle kiireetön, välittävä ja turvallinen ympäristö. Lapsen tulee kokea päivittäin, että häntä arvostetaan, hänestä välitetään ja hänen mielipiteistään ollaan aidosti kiinnostuneita. Varhaiskasvatusympäristö käsittää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Hyvin suunniteltu ja toteutettu ympäristö kannustaa lasta tutkimaan, toimimaan, ilmaisemaan ja osallistumaan monin eri tavoin. Varhaiskasvatuksen päämääränä ovat lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen, sekä lapsen itsenäisyyden asteittäinen lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005: 13-15.)

Suomen päivähoitolaissa todetaan päivähoidon tehtävästä seuraavaa:

”Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävissä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö(www.finlex.fi).

Ajatus kasvatuskumppanuudesta toteutuu siis jo laillisella asetuksella. Päiväkodit painottavatkin varhaiskasvatussuunnitelmissaan tätä kasvatuskumppanuutta. Kasvatuskumppanuus ja se, mitä se käytännössä tarkoittaa, aiheuttaa kuitenkin ajoittain epäselvyyttä vanhempien ja henkilökunnan tehtäväkuvien välille. Henkilökunta on kritisoinut, kuinka jotkut vanhemmat sysäävät kasvatustuutaan yhä enenevässä määrin ammattikasvattajille. Keskusteluissa on otettu esille henkilökunnan näkemys siitä, että päivähoitotyö on muuttunut entistä enemmän perhetyöksi. Kuka siis kasvattaa ja ketä? Kuulimme tällaista myös tutkimuspäiväkodin henkilökunnalta. Mielestämme tämän takia on tärkeää, että päiväkodeissa työskentelee myös sosiaalialan ammattilaisia sosionomien muodossa. Sosionomeilla on koulutuksensa kautta tietoa esimerkiksi perhetyöstä. Tällä voidaan edesauttaa vanhempien tukemista kasvatustyössään. 1990-luvulla tapahtuneiden keskitettyjen hallintorakenteiden purkamisen jälkeen ja hallinnon hajottamisen myötä olemme siirtyneet niin sanottuun sopimusyhteiskuntaan, jossa palvelun käyttäjän suhdetta palvelun tuottajaan luonnehtii kumppanuus. Varhaiskasvatuksessa kumppanuussuhde näyttäytyy kasvatuskumppanuutena kodin ja esimerkiksi päiväkodin välillä. Kumppanuusajattelu, näkemys kansalaisista palveluiden kuluttajina, antaa päivähoidon asiakkaille, vanhemmille ja lapsille, luvan vaatia palveluille odotuksia ja tiettyjä ehtoja. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa, Rausku-Puttonen.2006:198.) Tällainen palvelulle ja sen laadulle ehtojen asettaminen näkyy varsinkin mediassa säännöllisin ajoin. Varsinkin päiväkotiryhmien liian suurta kokoa kritisoidaan.

Lasten ja hoitajien suhdeluvusta todetaan momentissa kuusi, että:” *Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen (804/92) 4 tai 5 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden tulee päiväkodissa hoito- ja kasvatustehtävissä samoin olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä säädetty ammatillinen kelpoisuus(www.finlex.fi).*

Tällä tarkoitetaan sitä, että 3-5-vuotiaiden päiväkotiryhmässä on kolme aikuista kahtakymmentäyhtä lasta kohden. Ryhmän luku voi kuitenkin paperilla olla vaikkapa kaksikymmentäneljä, mikäli osa lapsista on osa-aikaisessa hoidossa. Mikäli tämän kaavan mukaan jaamme esimerkiksi pienryhmät, on jokaisen aikuisen vastuulla seitsemän lasta. Vaikka toiminta on pienryhmätoimintaa, joutuu lapsi kuitenkin aktiiviseen kontaktiin kuuden muun lapsen kanssa päivän aikana. Myös aikuisen huomio pitää jakaa kuuden muun lapsen kanssa.

Aikuisen ja varsinkin oma-hoitajan huomio on lapselle tärkeä asia. Usein puhutaan kaavasta lapsen ikä plus kaksi vierasta lasta, mietittäessä lapsen kehitykselle ihanteellista ryhmäkoko. Kolme-viisivuotiaiden pienryhmässä tämä kaava toteutuu, mutta entäpä päiväkodit, joissa pienryhmätoimintaa ei ole? Lapsilla on myös erilaiset temperamentit ja mietimme paljon sitä, kuinka hiljaisempi ja ujompi lapsi saa osallisuuden kokemuksia päiväkotipäivän aikana. Liisa Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa teoksessaan ”Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot”, kuinka ”Ryhmän ei tarvitse olla kovinkaan suuri, kun siinä muodostuvien sosiaalisten vuorovaikutusepisodien määrä ylittää lapsen hallintakyvyn.” Tilanne muuttuu tällöin helposti ennakoimattomaksi ja hallitsemattomaksi ja tätä kautta ihmisen toiminta helposti aggressiiviseksi. Lapsen kokemien kontaktien ja vuorovaikutusepisodien lisääntyessä kasvaa myös samassa suhteessa lapsen aggressiivisuus. Kun vuorovaikutusta on niin paljon, että ihminen menettää kyvyn hallinnan tunteeseen, ei aggressio ole enää häiriö, vaan pikemmin järjellinen selviytymiskeino. (Keltikangas-Järvinen, 2010:215.)

Keltikangas-Järvinen raportoi teoksessaan myös, kuinka 1980-1990-luvulla, julkaistiin sarja tutkimustuloksia, jotka päättyivät siihen, että ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana aloitettu päivähoito ennusti käytösongelmien lisääntymistä 3-4-vuoden iässä ja erityisesti aggressiivisuuden, levottomuuden, keskittymiskyvyttömyyden ja koulukiusaamisen lisääntymistä kouluikässä. (Keltikangas-Järvinen, 2010:201.)

Keltikangas-Järvisen raportoimat tulokset tukevat siis yleistä mielipidettä siitä, että lapsiryhmät ovat liian suuria ja aiheuttavat häiriötä lapsen suotuisalle kehitykselle. Osallistaminen, lapsilähtöisyys, pienryhmätoiminta; onko näitä metodeja todella mahdollista toteuttaa nykyisessä päiväkotikulttuurissa? Ryhmät ovat liian suuria ja henkilökuntaa liian vähän. Onko henkilökunnalla todellista mahdollisuutta keskittyä lapseen? Kiire ja resurssit sanelevat päivän kulun ja aiheuttavat hektisyyttä ja joissakin tilanteissa jopa kaaoksen tunteen.

Kun olimme tutustuneet lapsen osallisuutta ja sen mahdollistamista avaavaan teoriakirjallisuuteen, olimme myös kiinnostuneita lapsen mahdollisuudesta oppia asioita toisiltaan. Muun muassa Harriet Strandell on tutkinut lasten yhteisen toiminnan kehittävyttä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden kentällä, kirjassaan ”Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana” (1995), kuinka ”lapsen kehitys on alettu nähdä yhä vahvemmin vuorovaikutuksellisenä, ja siten sosiaalisena tapahtumana lapsen ja tämän lähipiirin ihmisten välillä” (Strandell, 1995:12). Strandell jatkaa, kuinka ”Sosiaalista vuorovaikutusta pidetään yhä enemmän lapsen

kehityksen perustana sen sijaan, että sosiaalinen ulottuvuus nähtäisiin pelkästään yhtenä kehitysvaiheena, joka suhteellisen myöhään tulee lapselle tärkeäksi”(Strandell, 1995:12). Pelkistetysti sanottuna lapsi kehittyy hänen mukaansa sosiaalisen vuorovaikutuksen kasvualustalta, niin tiedollisesti kuin muutenkin.

Webb ja Palincsar (1996) toteavat, että huolimatta siitä, kuinka hyvä yhteistoiminnallisen oppimisen ja strategioiden käyttämisen malli aikuinen lapselle onkaan, voi toinen lapsi kuitenkin olla parempi asioiden selittäjä, koska hänen kielellinen ilmaisuensa on lapselle relevantimpaa kuin aikuisen. Piaget'n teorian (1959) mukaan aikuisen ja lapsen välinen keskustelu johtaa epäsymmetriaan, koska aikuisella on tiedon ylivalta. Samansuuntaisiin tuloksiin ovat päässeet myös Forman ja Cazden (1994) raportoimalla, kuinka symmetrisessä vertaissuhteessa voi tapahtua oppimista, johon lapset eivät vielä yksinään pysty, sillä tällaisessa tilanteessa lapsilla on toisiaan täydentävä rooli. Webb ja Palincsar painottavat myös, kuinka lapset observoidessaan toisten lasten työskentelyä oppivat enemmän kuin havainnoidessaan aikuisia.(Karila, ym. 2006:184.) Tätä teoriataustaa vasten mietimme, kuinka oleellista lasten osallistaminen tutkimuksemme kulkuun on. Ensinnäkin oli olemassa mahdollisuus, että tarvitsemme lapsia tulkitsemaan lapsia. Lapsilla on yhteinen kieli, joka meille voi olla jossain määrin vieraskin. Myös aikuisryhmillä, esimerkiksi työyhteisössä, voi olla oma slanginsa, mikä ei vieraille avaudu. Toiseksi lapset tuovat turvaa toisilleen ja mahdollistavat luottavaisen ja avoimen ympäristön. Ryhmässä on aina niitä rohkeampia ja avoimempia henkilöitä, jotka esimerkiksi avaavat tietä myös ujoimmille ja varautuneimmille.

Kysyttäessä lapsilta, millaisia asioita he ovat oppineet aikuisilta taikka lapsilta päiväkodissa, ovat he kuvanneet asiaa seuraavasti: aikuisilta on opittu esimerkiksi käytöstapoja; tervehtiminen, totteleminen, käsien peseminen, jne. Toisilta lapsilta he kertoivat puolestaan oppineensa muun muassa piirtämään uusia asioita, laskemaan plus- ja miinuslaskuja, uusia leikkejä taikka runoja.(Tiensuu, 2005:26.) Tiensuun (2005) kuvaama havainto on siitä syystä mielenkiintoinen, että matemaattisten taitojen hallinnan ja oppimisen olettaisi olevan haastavampaa lapsille. Kuitenkin Tiensuu (2005) raportoi lasten oppineen näitä taitoja toisiltaan(Tiensuu, 2005:26).

Eräässä tanskalaisprojektissa pyydettiin koululaisia arvioimaan lasten elämää päiväkodissa heidän työelämäänsä tutustumisensa aikana. Tämän projektin taustalla oli ajatus, että toinen lapsi, vaikka kouluikäinenkin, kykenee aikuisia paremmin tavoittamaan päiväkotikäisten lasten kokemusmaailmaa. Opiskelijat esittivätkin havaitsemiaan epäkohtia ja antoivat joukon toteuttamiskelpoisia ehdotuksia, joilla lasten elämää päiväkodissa voisi parantaa. On myös esitetty, että lapsen itseilmaisun ollessa rajoittunutta taikka vasta kehittymässä, voisivat myös toiset päiväkotiryhmän lapset toimia kokemusten tulkkeina.(Heikka, Hujala, Turja 2009:90.)

Edellä esitetyt havainnot lapsen oppimisesta vertaistuen avulla ovat mielenkiintoisia oppinäytetyömme kannalta.

Lapsuutta koskeva tieto on pitkälle 90-luvulle asti ollut hyvin aikuiskeskeistä. Strandellin (1995) mukaan lapset on totuttu sulkemaan yhteiskunnan marginaaliryhmäksi ja näkemään passiivisina objekteina. Lasten omien käsitysten ja arviointien kuuleminen on kuitenkin nykyaikaisen varhaiskasvatuksen laadun merkki. Uudenlainen lapsuuskäsitys myös haastaa aikuiset näkemään lapset tasaveroisina sosiaalisina toimijoina, jotka ovat omaan elämäänsä ja ympäristöönsä vaikuttavia subjekteja. (Kupila, 2004:10.)

Toisin kuin 90-luvulla, on lapsuus alettu 2000-luvulla nähdä omana tärkeänä ja erityisenä elämänvaiheenaan, eikä enää pelkkänä passiivisena tilana, jossa lapset ottavat vastaan aikuisen toisen sanoen, kasvattajien määrittämän hyvän.

Päiväkotikulttuurissamme on edelleen kuitenkin tyypillistä, että aikuiset esittävät lapsille omia käsityksiään oman arvomaailmansa kautta. Lapsia pyritään tällä tavalla suojelemaan oman elämäntilanteensa tiedostamiselta ja oman kokemusmaailmansa ymmärtämiseltä. Lasten esittämien näkökulmien huomioiminen kuitenkin haastaisi aikuisen kyseenalaistamaan totuttuja ajattelu- ja toimintatapoja ja tätä kautta mahdollistaisi uusien tapojen etsimisen. (Kupila, 2004:11.)

Kupila (2004) toteaa, että ”lapsilähtöisessä pedagogiikassa perusolettamuksena on se, että lasta pidetään aloitteellisena, merkitystä antavana, yksilöllisiä intressejä omaavana ja valintoja tekevänä toimijana, joka aktiivisesti rakentaa ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä elämästä” (Kupila, 2004:10).

Päivähoidon tutkimuksen ja varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin tulisi lähteä niistä kokemuksista, joita lapsi päivähoitossa saa. Näitä laatutekijöitä voidaan myös tutkia havainnoimalla lasten toimintaa ja vuorovaikutusta arjen tilanteissa. Päivähoidon laadusta ja sen vaikutuksesta lapsiin kaivataan uutta ja pitkäjänteistä tutkimusta. Tämänkaltaisen tutkimus voisi nostaa lastenkin näkökulman vakavasti huomioitavalle tasolle. Tämän kautta olisi mahdollista selvittää, minkälaiset yhteiskunnalliset ja pedagogiset järjestelyt parhaiten kehittävät lasten inhimillistä, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Päivähoidon vaikutusta lapsiin ei tule aliarvioida ja tätä vaikutusta tuleekin käyttää mittarina kehitettäessä päivähoitoa lapselle mielekkäämmäksi. (Lehtinen, A-R.2009:198.)

2000-luvun varhaiskasvatuksen tutkijat tuntuvat olevan yhtä mieltä siitä, kuinka lapsilähtöistä pedagogiikkaa tulisi toteuttaa ja minkälainen arvomaailma tähän toteuttamiseen osallistuvilla aikuisilla tulisi olla. Tutkimuspäiväkotimme on myös valinnut VKK-meteroon liittyväksi kehittämishankkeekseen lapsen oman osallisuuden lisäämisen. Tutkijat ja kentällä työskentelevät ammattilaiset ovat siis asiassa samalla linjalla. Opinnäytetyössämme lähdemme selvittämään ja tutkimaan osallisuutta ja sen eri ilmenemismuotoja lapsen näkökulmasta. Onko lapsilähtöisyys sellainen kasvatusote, jossa lapsi ja aikuinen toimivat yhdessä kahtena erillisenä subjektina muodostaen tätä kautta uusia näkökulmia ja merkityksiä, vai onko ote sellaista lapsilähtöisyyttä, jossa lapsi on objekti toiminnan kohteena ja aikuiset kasvatusta toteuttavia subjekteja. Voivatko lapset itse määrittellä, millaista on hyvä päivähoito käytännössä, ja saavatko he itse osallistua tämän hyvän määrittämiseen.

Onko lapsesta arviomaan toiminnan laadukkuutta, vai onko oman mielipiteen esittäminen niin uusi asia lapselle, ettei tuotettua tietoa voida tutkimuksessamme luotettavasti hyödyntää.

4 Kolme- viisivuotiaan lapsen osallisuus ja siihen liittyviä käsitteitä

Kolmannella ikävuodella, usein vasta sen lopulla tapahtuu suuri muutos lapsen minuuden kanssa. Lapsi alkaa ymmärtää olevansa joku ja alkaa puhumaan itsestään Minä- muodossa. Tätä ennen lapsi on puhunut itsestään usein vain kolmannessa persoonassa, esimerkiksi ”Eeva haluaa”(Dunderfelt 2004: 76). Lapsen puheen voidaan sanoa näin muuttuneen minäkeskeiseksi. Lapsi puhuu itselleen ja ohjaa näin omaa toimintaansa(Vilkko-Riihelä & Laine 2005: 69). Minä-sana viittaa ainoastaan yhteen ihmiseen ja tarkoittaa siis vain lasta itseään. Minuus ei ole opittua, niin kuin esimerkiksi sanat puu, koira ja kissa.(Dunderfelt 2004: 77.)

3-6- vuotiaana lapsen yliminä kehittyä. Näiden vuosien aikana lapsi liittyy vallitsevaan kulttuuriin ja sen sosiaaliseen arvo- ja normimaailmaan. Lapsen sisäinen psyykinen kontrolli- ja sensuuritoiminta kehittyä valtavasti. Kehittyminen on alkanut jo ensimmäisellä elinvuodella vuodella. Vielä parin vuoden iässä lapsi toimii mielihyvä periaatteen mukaisesti, eli tavoittelee nopeaa ja välitöntä omien halujen tyydytystä(Dunderfelt 2004:78, 79). Lapsen yliminä rajaa hänen yksilöllisyyttään ja tekee hänestä vähemmän spontaanisen, mikä auttaa häntä sopeutumaan ympäristöönsä. Kasvatusilmapiirillä on suuri osa yliminän kehityksessä. Liian kovat tai löysät rajat voivat vaikuttaa negatiivisesti yliminän kehitykseen.(Dunderfelt 2004: 81.)

Lapsen leikkiminenkin etenee vaiheittain. Ensimmäisenä leikin alun merkinä voi pitää ensimmäistä hymyä. Kun lapsi oppii liikkumaan, leikin mahdollisuudet laajenevat. Vasta kolmannella ikävuodella lapsi alkaa kiinnostua leikkimisestä muiden lasten kanssa. Tätä ennen hän on leikkinyt itsekseen. Kolmevuotias lapsi tekee myös tarkkoja havaintoja ja saattaa päihittää aikuisen muistipelissä, muistamalla hyvin korttien sijainnin. Arkisten tilanteiden jäljittely ja kotileikit sekä autot ja aseet ovat leikki-ikäisten suosikkeja.(Vilkko-Riihelä & Laine 2005: 76.) Vasta neljän vuoden iässä lapset alkavat leikkiä yhteisleikkejä ja kokoontua ryhmäksi jonkin leikin tiimoilta(Dunderfelt 2004: 83). Neljävuotiaat lapset osaavat jo hyppiä yhdellä jalalla ja selviävät portaiden kulkemisesta.(Vilkko-Riihelä & Laine 2005: 45 taulukko.) Hienomotoriikan harjaantuessa 4-5-vuotiaat ovat jo osaavia askartelijoita ja oman nimen kirjoittaminen ja kirjainten jäljentäminen onnistuu. Neljävuotias osaa myös käyttää saksia ja tehdä ompelukuvia. Hienomotoriikan kehitys etenee tiettyä linjaa, mutta suuri merkitys on lapsen kannustamisella.(Vilkko-Riihelä & Laine 2005:45-46.)

Noin viisivuotiaana lapsen kiinnostus leikkeihin, joissa on sääntöjä, alkaa. Leikin avulla kaikenikäiset lapset harjoittelevat omia sisäisiä kykyjä ja sosiaalisia taitoja (Dunderfelt 2004: 84).

Lapsen osallisuuden perustana voidaan pitää YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta, joka hyväksyttiin yksimielisesti YK:n yleiskokouksen päätöksellä vuonna 1989. Suomi on ratifioinut sopimuksen vuonna 1991, ja lainsäädäntö on sopimuksen mukainen. Sopimuksen neljä periaatetta toteavat, että kaikki lapset ovat tasa-arvoisia, lapsen etu on ensisijainen kaikessa päätöksenteossa, lapsella on oikeus hyvään elämään ja lapsen näkemykset on otettava huomioon. (Finlex.)

Lapsen oikeuksien sopimuksen kahdennessatoista momentissa todetaan, kuinka ”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskeissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti” (www.unicef.fi).

Mahdollistettaessa lapsen osallisuutta tulee kasvattajan kiinnittää huomiota lapsen ympäristöön, jolla tässä kohtaa tarkoitetaan niin lapsen fyysistä, psyykkistä, kuin sosiaalistakin ympäristöä. Kasvattajan tulee varmistaa, että lapsen kokemus ympäristöstä on turvallinen sekä taata lapselle mahdollisuus vuorovaikutukseen ja toimintaan. Sensitiivinen kasvattaja varmistaa myös huolenpidollaan lapsen tarpeiden täyttämisen, on aidosti kiinnostunut lapsesta, antaa lapselle aikaa ja läsnäoloa, sekä varmistaa lapselle mahdollisimman paljon erilaisia positiivisia osallistumiskokemuksia sekä kokemusten yhteistä käsittelyä. Lapsen suhde ympäröivään yhteiselämään nähdäänkin muodostuvan ja kehittyvän kokonaisvaltaisessa sosiaalisen kasvun prosessissa. (Lapsiasiavaltuutettu.)

Lapsen osallisuuden kokemus rakentuu vuorovaikutussuhteessa ympäröivään kulttuuriin. Tämä mahdollistuu lapsen kokiessa, että häntä kuullaan, hän on tärkeä, osallinen ja huomioitu arjen konkreettisessa toiminnassa. Osallisuutta lapsi kokee hänen ikätasolleen ominaisella tavalla päästessään toimimaan ja ilmaisemaan itseään arkielämän ympäristössä ja siinä tapahtuvissa sosiaalisissa suhteissa. (Karlsson, 2000:8-9.)

Lasten toimintaa tulisi tutkia myös toimijuuden näkökulmasta, sillä tätä kautta saadaan tietoa lasten vaikuttamismahdollisuuksista toimintaympäristöönsä, sekä siitä, mitä vaikutuksia lasten toiminnalla on laajemminkin yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin ja muutosprosesseihin.

Lasten toiminnan tutkiminen onkin saanut keskeisen aseman yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneessa lapsuudentutkimuksessa. (Alanen & Karila, 2009:89-90.) Tätä teoriaa vasten tarkasteltuna lapsen toimijuuden, ts. osallisuuden, tutkiminen päiväkodin perushoitotilanteissa on perusteltua. Ymmärtämällä lapsen toimintaa ja toiminnanmahdollisuuksia päiväkodissa voidaan saada tietoa aikuisten asettamien tavoitteiden toimivuudesta lapsen silmin.

Lapsen mahdollisuuksia tehdä valintoja määrittää aikuisen luoma toimintatilanteessa vallitseva rakenteellinen ja sosiaalinen toimintaympäristö. Tämä toimintaympäristö voi toisaalta myös rajata toiminnan muotoja ja lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa.

Voimaantumisen ulottuvuus toiminnassa näyttäytyy lapsella resurssien onnistuneessa hyödyntämisessä toiminnassa. Toiminnan vaikutukset ja seuraukset tulevat esille tämän voimaantumisen ulottuvuuden kautta. (Alanen & Karila, 2009:105, 107.) Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa lapselle tilanteita, joissa lapsella on mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä. Tunne hallinasta ja mahdollisuudesta vaikuttaa omaan ympäristöönsä mahdollistuu perustoimintojen kautta. Päivittäin toistuneena hallinnan tunne perushoitotilanteissa edesauttaa lapsen normaalin ja suotuisan itsetunnon kehitystä.

Lapsi myös kehittyy toiminnassa vertaisryhmänsä avulla. Päiväkodin toiminnan keskeisen osan muodostavat leikki, työ ja perustoiminnot. On hyvä, mikäli lapsi joutuu ponnistelemaan voimiaan hänen kykyjensä haastavissa tehtävissä, sillä tämänkaltainen toiminta antaa ravintoa lapsen kehitykselle. Erilaista vuorovaikutusta tuottavat vaihtelevat toimintakontekstit takaavat mahdollisimman monipuolisen vuorovaikutuksen niin aikuisen ja lapsen, kuin lasten välille. Tärkeintä on pitää tasapaino sen välillä, mitä lapset voivat tehdä, ts. mitä aikuiset antavat heidän tehdä, sillä tätä kautta mahdollistuu osittain lapsen todellinen osallisuus päivän aikana. (Helenius & Korhonen, 2008:63.)

Omien asioidensa hoitamisessa mukana oleminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden kuulluksi tulemisen tunteeseen, sekä kokemuksen siitä, että hänen omat ajatuksensa ja mielipiteensä ovat tärkeitä, toisten arvostamia ja niillä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Mahdollisuus vaikuttaa yhteisön toimintaan antaa lapselle voimaantumisen tunteen sekä kokemuksen asian omistajuudesta; siitä, että päätökset ja suunnitelmat ovat lapsen omia. Käytännössä tämänkaltaisen toiminnan mahdollistaminen lapselle vaatii vaivannäköä ja resursseja lapsen kanssa työskenteleviltä henkilöiltä. (Oranen, 2007:11.)

Anneli Niikko (2008) käyttää termiä perustoimintojen pedagogiikka. Tällä hän tarkoittaa sitä, kuinka lapsen perustoiminnot päiväkodissa sisältävät kasvatustyön perustan. Näiden perustoimintojen hyödyntäminen pedagogisessa mielessä mahdollistuu perushoito tilanteiden rytmittämällä, kasvattajien oman toiminnan suunnittelulla ja siirtymätilanteiden organisoinnilla. Tällöin päiväkotipäivän aikana tapahtuvasta toiminnasta tulee lapselle mielekäs jatkumo, jossa erilaiset tilanteet ja vuorovaikutusmahdollisuudet luovat perustaa lapsen suotuisalle kehitykselle. Näiden tilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa tulee kasvattajan ottaa huomioon lapsen päivärytmi halutessa mahdollistaa erilaisten hoitotilanteiden kasvatukselliset ja opetukselliset mahdollisuudet. (Helenius & Korhonen, 2008:70.)

Tärkeää on, että aikuinen antaa lapselle aikaa toimia kiirehtimättä, ottaa huomioon lasten erilaiset temperamentit, sekä mahdollistaa pysyvän muistijäljen toiminnasta sen toistuessa päivittäin ja rauhallisesti. Omatomaisuuteen ohjaaminen on herkkä oppimistapahtuma, joka vaatii kasvattajalta herkkyyttä, pitkäjänteisyyttä ja kykyä nähdä lapsen kasvatusta jatkumona. Päiväjärjestyksellä luodaan suotuisat olosuhteet lasten ja aikuisten myönteisille emootioille. Tätä kautta lapsi oppii vähitellen ennakoimaan positiivisesti päivänkulkua samojen toimintojen toistuessa päivittäin peräkkäisinä. (Helenius & Korhonen, 2008:82.)

Perinteisesti päivähoitossa käsite hoito kytketään sanana osaksi lapsen päivän perustoimintoja. Näitä perustoimintoja ovat esimerkiksi uloslähtö taikka päiväunille meno. Perushoito pitää sisällään lapsen fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimisen. Lasta pyritään myös näiden perushoitotilanteiden kautta ohjaamaan itsenäiseksi, omatoimiseksi sekä vastuuntuntoiseksi perustoimintoja koskevilla asioilla. Vasta 1980-luvulla alettiin puhua perushoidon ohella hoidon ja kasvatuksen yhteenkuuluvuudesta mainiten, että nämä kyseiset tilanteet ovat niitä, joissa syntyy kasvattavaa vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä. Kasvattajat alkoivat kiinnittää aiempaa enempi huomiota näihin herkkiin tilanteisiin, jotka mahdollistivat jokaisen lapsen henkilökohtaisen kohtaamisen sekä yksilöllisesti tapahtuvan hellyyden ja hoivan antamisen lapselle. (Helenius & Korhonen, 2008:70.)

Karlssonin (2000) mukaan, suomalaisessa päivähoitossa on ollut vallalla kysymisen kulttuuri vastavuoroisen kuuntelun sijaan. Lapsen mielipiteelle on annettu tilaa kysymisen ja tiedustelun muodossa. Tämänkaltainen vuorovaikutussuhde antaa aikuiselle vallan johdattaa lapsen huomio haluamaansa asiaan ja lapset ovat oppineet vastaamaan aikuisen haluamalla tavalla. Lapsen omasta aloitteesta lähtevät keskustelunavaukset ja kysymykset tyrehtyvät aikuisen esittämien kysymysten takia. (Karlsson, 2000:168-169.) Kommunikointi on kuitenkin tärkeä osa osallisuutta, vaikka se voi olla vain kehonkielen avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Osallisuuden toteutumisen kannalta vaaditaan kasvattajalta herkkyyttä huomata sekä vastata näihin lapsen keskustelunavauksiin.

Nykyisissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa hoitoa tarkastellaan laajemmin kokonaisvaltaisesta näkökulmasta. Lapsen päivä rakentuu erilaisista toiminnoista ja tilanteista, johon päivärytmi joustavasti liitetään. Kasvatustehtäviä suunniteltaessa ja toteutettaessa, tulee ottaa huomioon lapsen päivärytmi ja hyödyntää joustavasti erilaisten hoitotilanteiden kasvatukselliset ja opetukselliset mahdollisuudet. Jokaisen lapsen yksilölliset perustarpeet tulee huomioida näitä tavoitteita ja tehtäviä suunniteltaessa. Tämänkaltaista näkemystä päivähoiton tavoitteista ja perustehtävästä edustaa ilmaus EduCare, jonka mukaan hoito, kasvatusta ja opetus edellyttävät toinen toisiaan ja rakentavat jatkumon varhaiskasvatuksesta aina perusopetukseen asti. (Helenius & Korhonen, 2008:71.)

Leavittin (1994) mukaan päivähoitossa käytetään valtaa ja se muokkaa päivittäin lapsiryhmien emotionaalista kulttuuria, tarkasteltiinpa vallankäyttöä sitten tilaratkaisujen kautta tapahtuvassa kontrollissa, päivittäisten toimintojen ohjauksessa taikka tunnetta sisältävissä aikuis-lapsi-vuorovaikutustilanteissa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tilasuunnittelu määrää esimerkiksi sen, kuinka monta lasta voidaan kerralla päästää pukemaan ja riisuuntumaan. Tähän Leavitt (1994) yhdistää myös aikakurin, toiselta nimeltään liukuhihnakulttuurin. Aikuinen ohjeistaa tällöin lasta toimimaan mahdollisimman nopeasti erilaisissa siirtymätilanteissa halutessaan mahdollistaa päivän ongelmattoman sujumuuden. Aikuisen valta suhteessa lapseen korostuu entisestään tällaisessa toimintakulttuurissa, ja lapsi joutuu jatkuvasti toimimaan autonomisen hermoston ylivalan alaisena. Tämä taas heikentää lapsen herkkyyttä oppimistilanteisiin. Kiireettömyydellä ja lapsen kuuntelulla taas saavutetaan

suotuisia oppimiskokemuksia lapselle, sillä tällöin hän saa toimia niin sanotusti oman kellonsa mukaan. (Helenius & Korhonen, 2008: 80.)

4.1 Osallisuus

Osallisuutta määreenä voidaan avata toteamalla osallisuuden olevan pohjimmiltaan kuulumista yhteisöön, mukaan pääsemistä ja osallistumista itseä ympäröivään yhteiselämään. Osallisuus on vuorovaikutusta ja toimista yhdessä, sosiaalisten suhteiden muodostamista, keskinäistä välittämistä ja huolenpitoa, koettuja ja toteutettuja mahdollisuuksia sekä yhteisiin asioihin vaikuttamista. Lapsen ensimmäinen kokemus mahdollisuuksista vaikuttaa, kehittyä suhteessa hoitajaan. (Lapsiasiavaltuutettu.)

Osallisuus koostuu oikeudesta saada tietoa itseä koskevista suunnitelmista, päätöksistä, ratkaisuista, toimenpiteistä ja niiden perusteluista sekä mahdollisuuksista ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa näihin asioihin. Vastavuoroisuus on olennaista: vaikuttaminen ei ole mahdollista, jos ei pääse mukaan asioiden käsittelyyn eikä saa niistä tietoa. Osallistuminen on toimintaa, jossa osallisuus usein konkretisoituu. (Lasten suojelun käsikirja.)

Vaikka osallisuuden tunne tapahtuukin vuorovaikutuksen seurauksena, ei siihen välttämättä tarvita sanallista kommunikaatiota. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy ihmisellä hänen liittyessään yhteisöön ja saadessaan olla osallisena sen toiminnassa ja päätöksissä. (Uusitalo & Laakso, 2005:44.)

Osallisuudesta on monia teorioita, joista tässä esitellään tarkemmin kahta; Bronfenbrennerin ekologista teoriaa (1979) sekä Roger Hartin osallisuuden portaita (1992). Bronfenbrenner (1979) näkee osallisuuden toteutuvan niin sanottujen systeemien kautta, joiksi hän nimeää mikrosysteemin, mesosysteemin, ekosysteemin sekä makrosysteemin. Sovellettuna varhaiskasvatukseen Bronfenbrennerin teoria voidaan kuvata seuraavasti: Lapsi nähdään monen eri yhteisön jäsenenä yhtä aikaa. Näitä yhteisöjä ovat muun muassa perhe, päiväkotiryhmä sekä kunnan asukas. Käytännön osallisuus on lapsen aktiivista osallistumista yhteisön yhteiseen toimintaan. Osallisuus on dynaamista ja jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön ja ihmisten kanssa. (VKK-metro monisteita 2010.)

Bronfenbrennerin teoriassa lapsen mikrosysteeminä toimii esimerkiksi lapsen koti, mesosysteeminä taas nähdään kahden mikrosysteemin muodostama suhde eli esimerkiksi lapsen kodin ja päiväkodin välillä tapahtuva vuorovaikutus. Ekosysteemiin kuuluu useampia ympäristöjä, tosin lapsi ei ole niissä kaikissa aktiivinen toimija. Esimerkkinä tällaisesta ekosysteemistä vanhempien työpaikat. Bronfenbrennerin teorian suurin systeemi on makrosysteemi, joka voi olla esimerkiksi perheen sosio-ekonominen asema. Osallisuus tähänkään ympäristöön ei ole tietoista, mutta kuitenkin epäsuorassa vaikutuksessa lapseen. (VKK-metro monisteita 2010.)

Roger Hart (1992) on kuvannut osallisuutta teoriallaan osallisuuden portaista, jotka sisältävät osallisuuden tasot sekä osallisuutta estävät tasot. Osallisuuden portaiden alimmalla tasolla on

kolme lapsen osallisuutta estävää tasoa. Näillä tasoilla kasvattajan ote on lapsia selkeästi manipuloiva, lapset nähdään koristeina ja lasten osallisuus on vain näennäistä. Kasvattaja voi kysyä lapsilta mielipiteitä asioista, mutta heillä on vain vähän tai ei ollenkaan mahdollisuutta määritellä ilmaisunsa tapaa, laajuutta tai sitä mitä heidän asiansa koskee. Lasten osallistuminen tapahtumiin taikka teemaan voi olla laulamista tai askartelua, mutta he eivät todella ymmärrä mistä on kysymys. Lapset voivat myös toimia ja puhua täysin aikuisten ehdotusten ohjaamina. Kasvattaja voi kysyä lapsilta mielipidettä jostain asiasta kertomatta kuitenkaan lapsille, kuinka heidän mielipiteensä vaikuttaa lopulliseen päätökseen. (VKK-Metro Monisteita 2010.)

Osallisuuden tasot, joissa Hartin (1992) mukaan lapsen osallisuus toteutuu, ovat portaiden viisi ylintä tasoa. Toiminta on tällöin heikoimmillaan kuitenkin vielä aikuisten määrittelemää ja lapsia pelkästään informoivaa. Lasten osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista ja he ymmärtävät, mitä tehdään, sekä kuka heidän osallistumisensa päätti, ja miksi. Aikuiset myös kunnioittavat lasten näkemyksiä. Seuraavalla tasolla kasvattajat edelleen suunnittelevat ja ohjaavat projektin, mutta lasten ajatuksia huomioidaan, he ymmärtävät prosessin ja heidän mielipiteensä otetaan vakavasti huomioon. (VKK-Metro monisteita.)

Seuraavilla tasoilla lasten osallisuuden voidaan väittää olevan konkreettisesti vahvimmillaan. Vaikka alkuperäinen idea projektille tai toiminnalle olisikin aikuisen, ovat lapset kuitenkin koko ajan mukana suunnittelussa ja toteutuksessa. Heidän näkökulmiaan ei pelkästään enää harkita, vaan lapset osallistuvat konkreettisesti päätöksen tekoon. Seitsemännellä ja kahdeksannella tasolla koko toimintaa ohjaa lapsilta lähtenyt idea, ja lapset päättävät itse kuinka se toteutetaan. Aikuinen on lasten saatavilla, mutta ei ohjaa toimintaa millään tavalla. Ideaalimmillaan Hartin teorian mukaan lapset itse ideoivat ja käynnistävät projektin ja pyytävät halutessaan aikuisia mukaan päätöksen tekoon. (VKK-Metro monisteita.)

4.2 Pienryhmätoiminta

Pienryhmässä lapsella on paremmat mahdollisuudet oppia suhteuttamaan omia taitojaan tilanteeseen sopiviksi sekä tunnistaa paremmin omien tekojensa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin. Myös aikuisen ja lapsen välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta on pienemmässä ryhmässä helpompi suunnitella, ja tätä kautta lapsella on mahdollista saada aikuiselta psyykkelleen kannattelevaa vuorovaikutusta sitä tarvitessaan. Myös isompiin ryhmiin sopeutuminen onnistuu pienryhmissä mukana olleille lapsille luontevammin, sillä pienemmässä ryhmässä lapsen ryhmäytyminen on helpompaa. Tätä kautta lapsi oppii tuntemaan ja luottamaan pienryhmänsä lapsiin. (Mikkola & Nivalainen, 2009:34.)

Pienryhmiä jaetaan vaihtelevien perusteiden mukaan vastaamaan juuri tiettyä tarkoitusta esimerkiksi oppimista. Esimerkiksi päiväkotiryhmiin, joihin lapset menevät, on heidän itsensä mahdotonta päästä vaikuttamaan. Karlssonin ja Riihelän mielestä olisi mukavaa, jos lapset saisivat valita omat pienryhmänsä, mutta tällaisen jakoperusteen on todettu käytännössä

tuottavan paljon harmia. Lapset muodostavat ryhmiä toveruuden perusteella ja ulkopuolelle saattaa jäädä lapsia, joita kukaan ei halua. Parhaiten yhteistoiminnallisuus ja oppiminen ovat kehittyneet ryhmissä, joissa on ollut kumpaakin sukupuolta, lapset ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan samanlaisia sekä niissä ryhmissä, joissa ei ole liiaksi toisistaan poikkeavia lapsia. (Karlsson & Riihelä 1993:77.)

Ryhmän ohjaajan tehtävänä on ryhmäyttäminen, jotta jokainen voisi tuntea olonsa turvalliseksi. Hänen tehtävänä on liian dominoivien jäsenten hillitseminen ja toisaalta taas hiljaisempien rohkaiseminen. Ohjaajan empaattisuus ja hyvä suhde ryhmäläisiin on myös oleellinen osa ryhmän toimintaa. (Nokelainen & Toikander 2/2006: 42.)

Pienessä ryhmässä tutustuminen toisiin ihmisiin onnistuu nopeammin ja perusteellisemmin, kuin suuressa ryhmässä. Lapset pystyvät huolehtimaan paremmin toinen toisistaan ja jokaisen ryhmäläisen tekemiset ja poissaolo huomataan helpommin pienessä kuin isossa ryhmässä. Jokaisella on aikaa ilmaista oma mielipiteensä. Väittely ja keskustelu tasavertaisten kanssa on tärkeimpiä oppimisen välineitä. (Karlsson & Riihelä 1993: 75.)

Pienryhmissä toiminta on lapsilähtöisempää kuin suurissa ryhmissä, koska lapsen vahvuudet ja tuentarpeet pystytään ottamaan paremmin huomioon. Kehitystasoa ja tarpeita vastaavaksi räätälöity toiminta antaa lapselle itsetuntoa vahvistavia, myönteisiä oppimiskokemuksia. Hän voi kokea olevansa tasa-arvoinen muiden lasten kanssa. (Kinnunen & Montonen 2008:26.)

Pienen ryhmän seuraaminen ja koko ajan tapahtumista perillä olo on aikuiselle helpompaa. Toimintaa pienryhmässä on helppo johdatella. Pienryhmällä olisi hyvä olla joku häiriötön oma paikka, joka pysyisi muuttumattomana. Työrauha pienryhmissä on usein hyvä, mikä auttaa lasta toimintaan keskittymisessä ja siihen rauhoittumisessa. (Kinnunen & Montonen 2008:27.)

Pienryhmätoiminnalla pyritään myös siihen, että lapsi pääsee harjoittamaan pienemmässä joukossa sellaisia taitoja, joita hänellä ei vielä isossa ryhmässä toimiessa ole. Esimerkkejä tällaisista taidoista on vuorovaikutus taidot ja oman vuoron odottaminen. (Kinnunen & Montonen 2008:27.)

Karlsson ja Riihelä ovat kokeneet kolmen- neljän hengen ryhmät toimiviksi. Tällaisissa pienryhmissä lasten esille tuomat näkökulmat tulevat helpommin työstämisen kohteiksi, toisin kuin isoissa ryhmissä, joissa keskustelut ovat yleensä ohjaajan johtamia. Johtajilla on usein omat tavoitteet siitä, mihin keskustelun tulisi johtaa. (Karlsson & Riihelä 1993: 75.)

4.3 Omahoitajuus

Monissa päiväkodeissa mukaan lukien tutkimuskohteenamme olevassa päiväkodissa, toteutetaan niin sanottua omahoitajuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaisella lapsella on omahoitaja, joka vastaa lapsen päivähoidon aloituksesta ja lapsen arjen sujumisesta. Lapselle välittyy näin tunne, että hänestä välitetään ja hänestä pidetään huolta. Omahoitaja auttaa myös lasta liittymään osaksi ryhmää ja vastaa esimerkiksi lapsen hoito- ja kasvatussopimusten

teosta yhdessä vanhempien kanssa, sekä vastaa myös siitä, että lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista havainnoidaan sekä dokumentoidaan sovitulla tavalla. (Mikkola & Nivalainen, 2009:34.)

Omahoitajuus käsitettä tarkastellessa on syytä puhua myös kiintymyssuhdeteoriasta, jonka on luonut psykoanalytikko John Bowlby. Kiintymyssuhdeteorian perustavana ajatuksena on se, kuinka lapsen kokema äidinriisto ja äidin rakkauden menetys voivat uhata lapsen kehitystä. Pieni lapsi pyrkii aktiivisesti kiinnittymään päivittäiseen hoitajaansa. Lapsi pyrkii ylläpitämään läheisyyttä ja yhteyttä äitiinsä taikka muuhun primaarihoitajaansa, erityisesti uhan edessä. Bowlbyn teoria käsittelee kiintymyssuhdetta tapana varmistaa turvallisuutta; kun lapsi kokee olonsa turvalliseksi, hänellä on halu ja kyky tutkia ympäristöään. (Sinkonen & Kalland, 2001:24.)

Voidaan siis väittää, että varsinkin päivähoitoa aloittavan lapsen olisi tärkeää luoda pysyvä ja kiinteä suhde ainakin yhteen aikuiseen päivähoitossa. Tällä voidaan varmistaa lapsen suotuisa kiinnittyminen ryhmäänsä ja lapselle mielekkään päiväkotiarjen toteuttaminen.

Kodista uuteen ympäristöön siirtyminen sekä vieraisiin aikuisiin ja lapsiryhmiin tottuminen ovat pienen lapsen elämässä suuria muutoksia. Seurauksena voi olla levottomia öitä ja itkuisia aamuja. Oman vanhemman läsnäolosta luopuminen pitkän tarhapäivän ajaksi voi olla hyvinkin rankka kokemus lapselle (Alijoki, 1998:27).

Tutkimukset osoittavat lisäksi, kuinka hoitopäivän pituudella on vaikutusta lapseen. Sillä on todettu olevan vaikutusta lapsen kokemaan turvattomuuden tunteeseen. Turvattomuus puolestaan vaikuttaa lapsen sosiaalisen ja älyllisen kehityksen edellytyksiin (Tiensuu, 2005:24).

Pikkulapselle läheisyys aikuiseen on yhtä kuin symbolinen yhteys äitiin tai isään; lapsi siirtää päiväkodin hoitajiin sekä pettymyksensä että turvattomuutensa ja suuren riippuvuuden tunteensa (Wiking, 1993:18).

Näitä tutkimustuloksia vasten omahoitajuus päiväkodissa on perusteltua lapsen elämän mielekkyyden kannalta.

5 Tiedonhankinnan toteutus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen tutkimus, sillä tavoitteena oli jonkin ilmiön ymmärtäminen ja kuvailu. Työmme sisältää myös piirteitä etnografisesta tutkimuksesta, sillä se on pääosin toteutettu käyttäen osallistuvaa havainnointia.

Tavoitteenamme oli raportoida, millaisia käsityksiä 3-5-vuotiaalla lapsella on valinnanmahdollisuuksistaan perushoitotilanteissa. Toisena tavoitteena oli pyrkiä kuvaamaan lasten käyttämistä ja toimintaa näiden perushoitotilanteiden aikana. Tavoitteisiin pyrittiin pääsemään seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Millaisia käsityksiä lapsilla on valinnanmahdollisuuksista päiväkodin perushoitotilanteissa?
2. Millaista oli lasten käyttäytyminen ja toiminta perushoitotilanteissa?

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto hankittiin loka-joulukuussa 2010. Teimme sosiaalialan opintoihimme kuuluvan työharjoittelun tutkimuspäiväkodissa. Työharjoittelumme ajankohta oli loka-joulukuussa kymmenen viikkoa. Aineiston hankintamenetelminä käytettiin lasten havainnointia, osallistuvaa havainnointia, lasten haastatteluja, sekä lasten toiminnan videointia. Lasten haastattelut videoitiin, ja osallistuvan havainnoinnin tukena pidettiin havainnointipäiväkirjaa. Lapsia havainnoitiin ryhmänä, jossa oli yhteensä 21 lasta. Tutkimuksen kuluessa valittiin kymmenen lasta, joita haastateltiin tarkemmin. Molemmat sukupuolet olivat edustettuna. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta pääosin lasten haastattelujen avulla. Myös lasten toiminnan videoinnista löydettiin lapsen käsityksiä valinnanmahdollisuuksistaan kuvaavia lainauksia. Toiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta osallistuvassa havainnoinnissa käytettyjen muistiinpanojen avulla sekä lasten videointia analysoimalla.

Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymykset tarkentuivat ja vähenivät. Laadulliselle tutkimukselle ominainen aineiston rajattomuus tuli myös opinnäytetyötä tekeville opiskelijoille tutuksi. Muun muassa lasten haastatteluista vain osaa pystyi käyttämään tiedonsaantivälineenä, sillä esimerkiksi lasten vireystila ja haastattelutila muokkautuivat projektin edetessä tarkoituksenmukaisemmiksi. Sirkka Hirsjärvi toteaaakin teoksessaan ”Tutkimus ja sen raportointi” (1993), kuinka ”Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, mikä on vastaus ongelmiin-tai joskus se, miten ongelmat olisi oikeastaan pitänyt asettaa”.(Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara, 1993:53.)

Tutkimuskysymyksiimme olimme analyysia aloittaessamme edelleen tyytyväisiä. Vaikka alun perin niitä olikin useita, pyörivät ne kaikki isomman aiheen ympärillä. Tämä osallisuus ja sen ilmenemismuodot tarkentuivat lopulta tutkimuskysymyksiksemme.

5.1 Dokumentointi

Dokumentointi käsitteenä tarkoittaa todellisen tapahtuman, ilmiön, idean taikka rakenteen tarkkaa kuvaamista, mikä tapahtuu kuvattavan asian ehdoilla. Dokumentointi on jatkuva dynaaminen prosessi, jossa pyritään mahdollisimman suureen tarkkaavuuteen.

Dokumentoinnin funktiona voidaan nähdä toiminnan tallentaminen, jolla tarkoitetaan pelkästään toiminnan dokumentointia lasten ja töiden tallentamisen näkökulmasta. (Socca.) Yhdistämme dokumentoinnin etnografiseen tutkimusotteeseen, tavoitteena mahdollisimman luotettavan ja kattavan tutkimusmateriaalin saaminen. Etnografiseen tutkimukseen liittyy

myös oleellisena niin sanottu osallistuva ja ei-osallistuva havainnointi, jolla uskomme saavamme kattavaa perustietoa lapsilta tutkimustamme varten. Munter ja Siren-Tiusanen (1996) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tekijän on syytä olla hyvin herkkä suhteessa omaan vaikutukseensa tutkittaviin asioihin (Ruoppila, ym. 1999:190).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija tunnistaa selkeästi omat tutkimuskohdettaan koskevat arvonsa ja asenteensa, sekä tiedostaa sen, että tutkimuksen teko päiväkodissa merkitsee tutkijalle jokseenkin kokonaisvaltaista henkilökohtaista kiinnittymistä ja sitoutumista tutkittavien maailmaan. (Ruoppila, ym. 1999:191.) Huomasimme tämän itse konkreettisella tasolla toimiessamme lasten kanssa päiväkodissa.

Tutkimusmateriaalin luotettavuuteen vaikuttaa myös oleellisena se, että tutkija tulkitsee oikein hankkimaansa materiaalia ja osaa rajata ja karsia saavuttamaansa materiaalia, sillä laadullisen tutkimuksen yksi suurimmista ongelmista on materiaalin rajattomuus. Myös se, että tutkimuskohteena ovat ihmiset, aiheuttaa haastavuutta materiaalin analysoinnille.

Dokumentointi perustuu varhaiskasvattajan suorittamalle arvioinnille. Dokumentoinnin avulla tehdään esim. oppimisprosessien kulku näkyväksi, jotta sitä voidaan tarkastella myöhemmin. Kirjaamalla ylös, valokuvaamalla, videoimalla, nauhoittamalla, piirtämällä tai haastattelemalla dokumentoidaan lasten työskentelyä ja saadaan tallennettua luovan työskentelyn merkityksellisimpiä hetkiä ja oppimiskokemuksia. Dokumenteista voidaan nähdä koko prosessin kaari: mikä johti mihinkin. (Ruokonen & Rusanen, 2009: 85.)

Kun toimintaa havainnoidaan ja taltioidaan tarkoituksena koota muistoja, voidaan puhua raportoivasta taltioinnista. Varhaiskasvatus voidaan raportoivaa taltiointia apuna käyttäen avata näkyväksi koko varhaiskasvatusyhteisölle, vanhemmille ja jopa muille kuntalaisille. Dokumentit toimivat myös ikään kuin yhdistävänä osana päiväkodin ja kodin välillä tehden lapsen päivästä kokonaisuuden. Ruokonen, Rusanen ja Välimäki (2009) toteavatkin ”Dokumenttien avulla lapsuus ja varhaiskasvatus voidaan saada näkyviin yhteiskunnassa, mikä puolestaan voi vaikuttaa myönteisesti lapsia ja varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon ja arvostukseen.” (Ruokonen & Rusanen, 2009:85.) Tämänkaltaisen dokumentointi näyttäytyy opinnäytetyössämme siinä, kun avaamme lukijalle lasten päivän kulkua tutkimustuloksia esitellessämme.

Dokumentointi voi alkaa, kun raportoivan taltioinnin menetelmää opetellaan ja dokumentointivälineet on otettu arkisiksi apuvälineiksi. Pedagogiseen dokumentointiin päästään, kun dokumentteja apuna käyttäen aletaan reflektoida elettyjä prosesseja niin kasvattajan, lapsen kuin vanhemman kannalta. Pedagogisen dokumentoinnin avulla on mahdollista tutkia sekä kasvattajan että lapsen toimintaa ja oppimista. Reflektoinnin avulla voidaan dokumenteista löytää kullekin lapselle oma tapa työskennellä, hankkia tietoa ja kehittää omaa oppimistaan. Näistä dokumenteista myös kasvattaja saa tietoa lapsesta ja voi muokata omaa toimintaansa ja menetelmiä lapsen entistä paremman kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Pedagoginen dokumentointi tukee kasvattajan pyrkimyksiä

kehittyä ammatillisesti. (Ruokonen & Rusanen 2009:86.) Pedagogista havainnointia käytettiin myös tutkimuspäiväkodissa VKK-Metro työskentelyssä.

Jotta dokumentoinnista tulisi yhteinen työväline, on työyhteisössä keskusteltava siitä, mihin dokumentoinnilla pyritään. Raportoiva taltiointi vie paljon aikaa, mikä edellyttää toiminnan ja ajankäytön suunnittelua. Pedagoginen dokumentointi taas edellyttää vapaata reflektointia ja hyvin toimivaa työyhteisöä. Täytyy myös löytyä tahtoa oppia uutta virheitä pelkäämättä. (Ruokonen & Rusanen 2009:87.)

5.2 Haastattelu

Shouksmith (1968) määrittelee haastattelun olevan keskustelua, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa sisältäen yhtäläillä verbaalisen ja non-verbaalisen kommunikaation ulottuvuudet ja näiden kautta välittyvät ajatukset, tiedot, kokemukset ja tunteet. Myös haastattelussa ollaan kasvotusten useimmiten ja kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Haastattelu eroaa kuitenkin yhdessä olennaisessa suhteessa keskustelusta; haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. (Hirsjärvi, 1988:25.) Me pyrimme saamaan haastattelujen avulla tietoa lasten käsityksistä valinnanmahdollisuuksistaan perushoitotilanteissa.

Opinnäyteyössämme keskusteluita ja yksityiskohtaisempia haastatteluja ohjasivat luonnollisesti tutkimuskysymyksemme. Haastattelutilanteet olivat hyvin rentoja ja miellyttäviä lapselle. Tämän huomasimme siinä, kuinka helppoa lasten oli puhua meille myös muista kuin haastatteluun liittyvistä asioista.

Cannel ja Kahn (1968) toteavat tutkimushaastattelun olevan tieteellinen metodi, joka on osa mittausprosessia. He määrittelevät haastattelun sisältävän koko haastatteluprosessin aina tutkimusrungon laatimisesta vastausten koodaukseen saakka. Lisäksi he painottavat oleellisena asiana haastattelua tehtäessä tutkimuskohteen tuntemuksen ja siihen liittyvän teoreettisen tiedon hallinnan. (Hirsjärvi, 1988: 29.)

Tutkimushaastattelut jakaantuvat moneen eri alalajiin riippuen teorian kehittäjästä. Eroja syntyy lähinnä sen perusteella, miten kiinteästi haastattelukysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelijä jäsentää tilannetta. Voidaan puhua kysymysten standardoinnista ja tilanteen strukturoinnista. (Hirsjärvi, 1988:28.)

Marjatta Kalliala käyttää teoksessaan ”Itsari liukumäessä” (1999) ilmaisua, ”Tulla juttuun” -lasten haastattelemineen. Tällä hän kuvaa lasten haastattelua kahdessa mielessä. Ensiksikin haastateltavan ja haastattelijan on tultava toimeen keskenään, sillä tästä riippuu millaiseksi tutkimusaineisto ja sitä kautta tutkimustulokset muodostuvat. Varsinkin lasten parissa korostuu Kallialan mukaan vuorovaikutuksen luottamuksellisuus ja mielekkyys. Toiseksi Kallialan mukaan ”Tulla juttuun” tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että lasten kanssa on

päästävä puheisiin ja sitä kautta saada lapset kertomaan omia tarinoitaan, mielipiteitään ja näkemyksiään asioista. Myös haastattelukysymysten muotoilu on jokseenkin haastavaa kun haastatellaan pieniä lapsia; houkutus kysymysten muotoiluun aikuisten intressien perusteella on suuri. (Kalliala, 1999: 70, 71.)

Itse käytämme opinnäytetyössämme ilmaisua ”Kurottaa lapsen maailmaan”. Tällä tarkoitamme yhtäältä konkreettista lapsen fyysiselle tasolle menemistä sekä lapsen omaan kokemusmaailmaan pääsemisen oleellisuutta. On myös tärkeää kiinnittää huomiota sanattomaan viestintäämme, sillä tutkimukset osoittavat, että sanallisen ja sanattoman viestin ollessa ristiriidassa, luotetaan sanattomaan viestiin enemmän (Toivonen & Kiviaho, 1998:137). Tämän olettaisi luonnollisesti pätevän myös lapsiin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on yleensä keskitytty pohtimaan, saako pieniltä lapsilta luotettavaa tietoa ja millä tavalla. Kun keskitytään tutkimaan pieniä lapsia, onkin helppo löytää runsaasti tekijöitä, jotka vaikeuttavat haastattelua ja heikentävät tulosten laatua. Usein korostetaan esimerkiksi lasten kielellisiä ja kognitiivisia vajavuuksia sekä lasten helppoa johdateltavuutta. (Ruoppila, ym., 1999:198.) Myös esimerkiksi Katz (1993) on esittänyt, että lapsia haastatellaan saadut tiedot ovat epäluotettavia, sillä lapsi saattaa provosoitua ajattelemaan kasvattajistaan kielteisesti (Kupila, 2004:10).

Lapsi ei myöskään välttämättä ole tottunut oman mielipiteensä esittämiseen; esimerkiksi suoranaiset haastattelutilanteet voivat tuntua lapsesta oudolta.

On tietenkin totta, että haastateltaessa lapsia tulee ottaa huomioon, kuinka lapsi eroaa aikuishaastateltavasta. Pieni lapsi ei esimerkiksi pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan yhtä taidokkaasti kuin aikuinen, ja monet aikuisille tutut sanat eivät välttämättä vielä kuulu hänen käsitemaailmaansa. Pienen lapsen ajattelu on myös konkreettista eli se ei sisällä abstraktin ajattelun tuomaa etäisyyttä. Tämä näkyy esimerkiksi lapsen vaikeudessa hahmottaa menneitä tapahtumia, taikka tapahtumia, jotka tapahtuvat lapsen välittömän kokemuspinnan ulkopuolella. Siksi haastattelun onnistumiselle onkin keskeistä lapsen ikään soveltuvan kommunikation käyttö.

Stone ja Lemanek (1990) korostavat, että pienten lasten haastattelussa on keskeistä yksinkertaisen sanaston ja lyhyiden lauseiden käyttö sekä tarkat yksilöidyt kysymykset, jotka edellyttävät konkreettisia vastauksia. (Ruoppila, ym., 1999:199).

Sirkka Hirsjärvi toteaa teoksessaan ”Teemahaastattelu” (1993), että haastattelussa on pohjimmiltaan kyse eräänlaisesta osapuolten välisestä kielipelistä, jolla tarkoitetaan tässä sitä, kuinka osapuolet kuulemansa kautta tekevät päätelmiä toistensa ajatus- ja tunnemaailmasta. Vain harvoissa tilanteissa puhe on niin täydellisen avointa, että jokainen sana ymmärretään juuri sellaisena kuin se on tarkoitettu. (Hirsjärvi & Hurme, 1993:48.) Tämän tekijän takia keskityimme tutkimuksessamme yhteen kysymykseen, jota on mahdollista tarkentaa ja syventää tarvittaessa lisäkysymyksillä. Tarkentavilla ja ohjaavilla kysymyksillä pyritään hienovaraisesti ohjamaan haastattelun kulkua syvälliseen ja kokonaisvaltaisempaan kuvaan henkilön käsityksistä ja kokemusmaailmasta. Tämänkaltaisen metodi antaa myös

mahdollisuuden haastateltavan oheisviestinnän havainnoimiseen; saako jokin yksittäinen vastaus tämän tekijän johdosta ehkä ristiriitaisen ulottuvuuden. (Hirsjärvi & Hurme, 1993:56.)

5.3 Havainnointi

Haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen voi viedä lähemmäksi asioiden ymmärtävää tulkintaa ja kyseiset menetelmät eivät olekaan vaihtoehtoisia vaan pitkälti toisiaan täydentäviä (Kalliala, 1999:76). Yhdistimme havainnointia haastatteluun sillä tavalla, että saadessamme tietoa yksittäisen lapsen käyttäytymisestä ja esimerkiksi temperamentista, oli meidän helppo mieltä aina etukäteen millaisia lapsiryhmiä haastattelutilanteeseen muodostamme.

Havainnoinnin tapoja on useita ja esimerkiksi tunnettu kulttuuriantropologi Malinowski käytti tunnetuissa tutkimuksissaan menetelmää, jota hän nimitti osallistuvaksi havainnoinniksi (Hirsjärvi, 1988:17).

Maritta Törrönen (1996) on käyttänyt tutkimuksessaan osallistuvaa havainnointia ja kuvannut tutkimusotettaan mielenkiintoisella käsitteellä ”refleksiivinen tiedonkeruu”. Tällä hän kuvaa tutkittavien ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta sekä sitä tosiasiaa, että tutkimusprosessin aikana kehitellään myös tutkimusongelmaa. Hän mainitsee myös etnografisen tutkimuksen, jonka luonne on usein refleksiivinen, mikä saadaan aikaan sillä, että tutkija osallistuu tutkittavien arkeen. (Ruoppila, ym., 1999:220.) Myös meidän tutkimusongelmamme kehittyi vuorovaikutuksessa lasten kanssa opinnäytetyöprosessimme aikana.

Maria Vasenkari toteaa teoksessaan ”Kulttuurin kenttätutkimuksen alkeet-osallistuva havainnointi” (1996), että osallistuva havainnointi on tutkimusmenetelmä, jolla tieteellisen tutkimuspäämäärän omaava henkilö hankkii tutkimusaineistoa kentällä. Osallistuvan havainnoinnin juuret ovat tunnetun kulttuuriantropologin Malinowskin tutkimuksissa. Kulttuurintutkijat olivat käyttäneet kenttätutkimusta menetelmänään ennen Malinowskiakin, mutta vasta Malinowski loi metodologisen perustan sille, että osallistuvasta havainnoinnista kehkeytyi kenttätutkijan ensisijainen tutkimusstrategia. (Vasenkari, 1996:7.)

Vasenkari (1996) käyttää myös termiä ”kohdistettu havainnointi”, jolla hän tarkoittaa havainnoijan osallistumista tutkimuskohteen arkielämään. Tällöin havainnointi kohdistuu vain tiettyihin kohteisiin ja niihin liittyviin tapahtumiin, tilanteisiin ja asioihin. (Vasenkari, 1996:10.) Kohdistettua havainnointia on kuvannut myös Hanna Vilka (2006) toteamalla, kuinka tutkimusongelma yleensä täsmentyy havainnoin aikana tutkimuskohteessa, ja tutkimuskohde niin sanotusti johdattelee tutkijan tutkimusongelman äärelle. (Vilka, 2006:44.) Käyttämämme havainnointimenetelmä olisi siis ”refleksiivistä kohdistettua havainnointia”, sillä tutkimusongelmamme kehittyi ja muotoutui tutkimuksen edetessä ja tutkittavia tilanteita oli kolme.

6 Analyysi ja tutkimustulokset

Osallistuva havainnointi toteutettiin loka-joulukuussa 2010. Teoriaan tutustuttiin opinnäytetyösuunnitelmaa tehtäessä ja vielä uudelleen havainnointia suoritettaessa. Havainnoitavia tilanteita oli kolme; lasten pukeutuminen, ruokailutilanteet ja päivälevolle meneminen. Lisäksi havainnoitiin lasten osallisuuden toteutumista yleisellä tasolla päiväkotipäivän aikana. Lasten pukeutumistilanteen videointi toteutettiin kuvauslupien saapua joulukuussa 2010. Myös lasten haastattelut videoitiin ja toteutettiin kuvauslupien saapua joulukuussa 2010.

Tärkeimmäksi dokumentoinnin välineeksi myöhemmin analysoitavaa materiaalia varten nousi videointi. Kamera oli aina käden ulottuvilla ja sen avulla oli helppo tallentaa nopeasti ohi meneviä hetkiä, lasten ilmeitä, eleitä ja toimintaa. Kameralla oli helppo hahmottaa myös kokonaiskuvaa ja sillä tallennettiin useita hedelmällisiä hetkiä ja keskusteluja samanaikaisesti.

Kuvaaminen tapahtui aina lasten tasolla. Siirtymätilanteita kuvattiin tuolilla istuen ja haastatteluja kuvatessa istuimme kaikki lattialla lasten vieressä niin, ettei haastattelutilanteeseen tullut asetelmaa, jossa aikuiset olivat eri tasolla kuin lapset. Roolit haastattelijan ja kuvaajan kesken jaettiin aina samoin; toinen kuvasi ja toinen haastatteli. Toki tilanne oli vuorovaikutteinen sillä tavoin, että toinen meistä saattoi täydentää toista. Kuvaaminen keskittyi sekä siirtymätilanteissa että haastattelutilanteissa vain lapsiin. Henkilökuntaa näkyi hyvin vähän, koska heidän roolinsa videomateriaalissa oli olla lähinnä ääninä taustalla Olihan kyse lasten osallisuuden havainnoinnista.

Keskityimme perushoitotilanteissa kuvaamaan niitä lapsia, jotka olimme valinneet haastatteluihin. Näin saimme kuvata heidän käyttäytymistä arkisissa tilanteissa, jotka poikkesivat järjestetyistä haastattelutilanteista. Perushoitotilanteiden kuvaaminen myös tuki haastatteluissa saatuja vastauksia ja näytti käytännössä miten tilanteet sujuivat; toteutuiko osallisuus vai ei. Haastattelut olivat lasten mahdollisuus miettiä käsityksiään valinnanmahdollisuuksistaan ja siirtymätilanteiden tutkiminen meidän mahdollisuutemme analysoida osallisuuden toteutumista. Lapset haastateltiin pienissä ryhmissä, jolloin he pystyivät hakemaan tukea kaverista. Ryhmä myös keskusteli keskenään, joka oli yksi tavoitteistamme.

Käytimme analysoitavan materiaalin keruuseen myös kirjallisia muistiinpanoja. Kirjatessa ylös juuri tilanteen keskellä oli mahdollisuus yhdistää osallistuva havainnointi ja kirjata sen

tuomat tuntemukset ylös. Kirjallisia muistiinpanoja oli videomateriaaliin verraten vähän, mutta niistä ammensimme tärkeitä tuntemuksia matkan varrelta.

Osallistuvan havainnoinnin määrää ei voi lukumääräisesti kuvailla, koska sitä on valtavasti, käytännössä koko kymmenenviikkoisen työharjoittelun ajalta. Pystyimme joka päivä näkemään omin silmin, kuinka lasten osallisuus käytännössä toteutui. Osallistuva havainnointi toi pohjan luottamukselle lasten ja meidän välille, kun heillä oli mahdollisuus tarkkailla myös meitä.

Käyttämämme sisällönanalyysi oli aineistolähtöinen. Vaikka emme välttämättä löytäneet lasten toiminnalle mitään toistuvaa kaavaa taikka logiikkaa, oli pyrkimyksenämme heidän ajattelu- ja toimintatapojensa sekä merkitysmaailmansa ymmärtäminen ja kuvaaminen. Mielestämme lapsi toimii aidoimmillaan perushoitotilanteissa. Tilanteen ovat toistuvia ja aikalailla samanlaisia päivästä toiseen. Ne ovat lapselle siis tuttuja ja turvallisiakin tilanteita. Lapsi voi myös kokea että hänellä on näissä tilanteissa valtaa omaan itseensä toiminnan kautta. Omat vaatteet ja oma lokero tuovat lapselle jotain yksilöllistä päiväkodin maailmassa. Siksi valitsimme perushoitotilanteet ja niissä tapahtuvat valinnat tutkimuskohteiksemme.

Tutustuessamme opinnäytetyön alkuvaiheessa jo olemassa oleviin tutkimuksiin koskien lapsen osallisuutta omassa arjessaan huomasimme, että vaikka lapsen osallisuutta on tutkittu 2000-luvulla jonkun verran, leimaavaa näille tutkimukselle on lapsen oman äänen kuulumattomuus. Toisin sanoen lapsen osallisuutta koskevat tutkimukset keskittyvät aikuiseen lapsen osallisuuden mahdollistajana. Tämä on keskeisin syy, miksi emme lähestyneet aineistoamme minkään valmiin teorian kannalta. Teoriat kun ovat meidän aikuisten laatimia, joihin lapset sitten heitä tutkittaessa pyritään asettamaan. Halusimme lähteä tutkimaan lapsia ja heidän käsityksiään valinnanmahdollisuuksistaan avoimin mielin, ilman mitään valmista kaavaa. Juuri siksi lasten haastatteluja ja lainauksia heidän puheistaan on suuri määrä opinnäytetyössämme. Halusimme näyttää, kuinka lapset kuvaavat omaa merkitysmaailmaansa. Halusimme päästää lapset ääneen.

6.1 Pukeutumistilanne ja lapsen osallisuus

Päivän aloituksen kuvaus perustuu saatuihin havaintoihin kymmenen viikon ajalta. Havaintoja on rajaton määrä ja olemmekin koonneet kymmenenviikon aikana saaduista havainnoista tiiviin kuvauksen päivän aloituksesta. Poikkeuksia päivän aloittamisessa oli toki joskus, mutta seuraava kuvaus on esimerkki siitä, kuinka normaali päivä tutkimuspäiväkodissa alkoi. Päivä aloitettiin joka päivä aamupiirillä. Piirin vetävä aikuinen tarkasti usein myös ikkunasta ja lämpömittarista säätilan ja antoi mahdollisia ohjeistuksia koskien ulos laitettavia vaatteita. Yleisimmät ohjeistukset koskivat mahdollisia kovia pakkasia, taikka kuravaatteiden päälle laittamista. Lapset jakautuivat pienryhmien mukaisesti aktiviteetteihin. Yksi ryhmä lähti

ensimmäisenä ulos, joskin poikkeuksia oli välillä johtuen työvuorojärjestelyistä. Seuraavassa esitämme osallistuvan havainnoin muistiinpanojamme tukevia poimintoja pukeutumistilanteiden videoinnista. Kuvaamme pukeutumistilannetta osallistuvan havainnoin muistiinpanojemme mukaan kursivoidulla tekstillä.

6.1.1 Havainnointi

Seuraavana kuvaus pukeutumistilanteesta, jossa aikuinen ohjeistaa lapsia vain toteamalla, että ulkona on kylmä. Suurin osa lapsista osaa omatoimisesti ottaa oikeanlaiset vaatteet sähän sopiviksi. Aikuinen antaa tarpeen tullen kuitenkin lisäohjeita. Lainaus tuo esille havaintomme, kuinka aikuinen tutkimuspäiväkodissa osallistuu pukeutumiseen pääosin ohjeistamalla sanallisesti, mutta on koko ajan läsnä ja lasten käytettävissä. Tämä tukee mielestämme lapsen oma-aloitteisuutta.

On uloslähdön aika. Poikkeuksellisesti eteisessä on pukeutumassa kaksi pienryhmää samanaikaisesti. Aikuisia on pukeutumistilanteessa kaksi. Aikuinen1 joutuu järjstelemään lasten pukeutumipaikkoja. Ulkona on todettu olevan kylmä. Aikuinen ohjeistaa lapsia villavaatteiden tarpeellisuudesta. Lapsi1 pyytää apua aikuiselta2 haalarin vetoketjun kanssa. Lapsi2 ei saa käännettyä villahaalaria oikeinpäin. Lapsi3 muistuttaa aikuista1, etteivät villasukat mahdu hänen kenkiinsä.

Seuraavassa lainaus aikuisten ja lasten keskustelusta sanasta sanaan edellä kuvatusta pukeutumistilanteesta. Lainaus on valittu elävöittämään edellä kuvattua tilannetta:

Aikuinen1: Siirretään sut vähän tänne ettette ole ihan ryntässä tässä.
 Aikuinen2: Nyt me kuules lähetään tänne ihan vauhdin kanssa.
 Aikuinen2: Sä tarviit sitten villapuvun sinne, tiedäksä sielon tosi kylmä tänään sitte.
 Aikuinen1: Täytyy sanoo, et kaikki joutuu nyt laittaa villapuvun sinne. siel oli niin kylmä tänää.
 Aikuinen2: Oliko sulla villasukkia siellä?
 Aikuinen1: Nyt on tärkeetä että se laittaa villasukat.
 Lapsi1: Mä en saa tätä.
 Lapsi2: Mullon vieläkin ne pienet kengät, sinne ei mahu villasukkia.
 Aikuinen1: Niin ne oli ne goretex kengät, ei mahdukkaan.
 Lapsi1: Ope auttaa.”
 Lapsi3: Laita hanskat minun hihani alle.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Jokainen lapsi kulkeutui omalle vaatelokerolleen, joskin ryhmässä oli myös hitaamman temperamentin lapsia, joilla siirtymätilanteet vaativat aina oman aikansa. Tutkittavan ryhmän lapset olivat oma-aloitteisia ja taitavia pukijoita suurin osa. Pääsääntöisesti lapset ottivat itse vaatteensa naulakosta ja valitsivat mieleisensä pukeutumipaikan. Taltioidulta videolta ja kymmenen viikon aikana saatujen havaintojen kautta ilmenee, kuinka aikuinen oli pukeutumistilanteessa koko ajan saatavilla mikäli apua tarvittiin. Välillä aikuinen joutui puuttumaan lapsen pukeutumiseen huomattaessaan jonkin vaateen unohtuvan taikka menevän väärinpäin. Myös lapsen pukeutumipaikkaa oli välillä vaihdettava, ts. ystävykset olivat välillä liian keskittyneitä muuhun kuin itse vaatteiden pukemiseen. Siirtymätilanteisiin varattu aika oli kuitenkin rajallinen, joskin ryhmässä suosittiin rauhasa ottamista. Tässä asiassa tuli myös ilmi lasten sekä aikuisten erilaiset temperamentit.

Kuvaus pukeutumistilanteesta, jossa lapsi on itse saanut pukea päälleen sopiviksi katsomansa vaatteet. Aikuinen on kuitenkin huomannut ulkona, että lapselta puuttuu asianmukainen villahaalari ja pyytää lasta menemään sisälle lisäämään vaatekappa. Lapsi ehdottaa ulkoiluun toisenlaisia jalkineita, mutta aikuinen arvioi, ettei hän pärjää niillä ulkona. Tilanteessa näyttäytyy kymmenen viikon aikana saatujen havaintojen kautta edellä mainittu aikuisen rooli tutkimuspäiväkodin pukeutumistilanteessa. Aikuinen on koko ajan saatavilla, mutta puuttuu tilanteeseen vain, mikäli lapsi tarvitsee apua taikka ohjeistusta asianmukaisempaan vaatekappaan. Tämä tukee lapsen oma-aloitteisuutta ja kokemusta vaikuttamisen mahdollisuudesta.

Yhdeltä lapselta on unohtunut villavaatteet kotiin aamulla. Aikuiset miettivät, olisiko päiväkodilla varavillavaatteita. Lapsi4 on pukeutunut itsenäisesti niin nopeasti, etteivät aikuiset ole kerenneet tarkistamaan lapsen asianmukaista vaatekappa. Lapsi4 haetaan takaisin sisälle, koska ulkona on todettu, ettei hänellä ole villapukua haalarin alla. Lapsi5 tiedustelee mahdollisuutta laittaa jalkaansa kumisaappaat. Aikuinen1 toteaa ulkona olevan liian kylmä. Lapsi5 toteaa, että hänellä oli kumisaappaat päivälläkin ulkona. Aikuinen1 antaa lapsen laittaa kumisaappaat, mutta toteaa, että lapsen5 pitää tulla sanomaan heti, mikäli lapselle tulee ulkona kylmä.

Seuraavassa lainaus sanasta sanaan edellä olevan pukeutumistilanteen vuorovaikutuksesta. Kuten edellä, lainauksella pyritään elävöittämään havainnoitavaa tilannetta lukijalle:

A1: Tuleeks sulle mieleen, et meillä olis jotain varavillavaatteita?
 A2: ...keneltä puuttuu?
 A1: Hänellä ei ole minkäänäköstä.
 A2: Eikö se laittanu sitä.
 A1: Joo ei se on niin nopsa.
 A2: Mä sanoin sille vielä.
 A3: Miks olit jättänyt villapuvun pois?
 L2: No emmä voi tietää.
 L1: No ni tuus ettii sun salamamak kviinit.
 L2: Mä haluan laittaa nää.
 A3: Sielon pakkasta sulla tulee kylmä niissä.
 L2: Mut mullon nää villasukat.
 A3: No oliko sulla aamupäivälläkin ne?
 L2: Joo.
 A3: No laita sitten ne jossei sulla tule kylmä niissä.
 A3: Osaathan sitten sanoa jos tulee kylmä ni tule sitten varmasti sanomaan.
 L4: Jos tätä hei kiristää niin se vähän lämmittää tätä kenkää.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Kuten edellisistä lainauksista ilmenee, vaikka lapset pukeutuivat oma-aloitteisesti, oli aikuisella kuitenkin aina viimesijainen velvollisuus tarkistaa, että lapsen vaatteet olivat säähän sopivia. Myös vaikeammat vaatekappaleet, kuten haalareiden lahkeet ja remmit, aikuinen usein auttoi oma-aloitteisesti lapsen päälle. Aikuisia oli usein vain yksi pukeutumistilanteessa läsnä, vaikkakin tässä kuvaamassamme oli poikkeuksellisesti kolme. Yleensä hän valvoi ensin tilannetta naulakoilla, kunnes suurin osa lapsista oli jo pukeutumisensa kanssa hyvällä mallilla, ja siirtyi tämän jälkeen eteistilaan auttamaan kenkien ja käsineiden kanssa. Eteisestä oli suora näköyhteys naulakoille ja välillä aikuinen istui myös ovensuussa, niin sanotusti puolivälissä, valmiina auttamaan molemmilla puolilla.

Kuvaus pukeutumistilanteesta, jossa näkyy se, että joskus kiireiseksi koettu pukeutumistilanne ei tarkoita sitä, ettei lasta ehdittäisi kuunnella. Lapsi sai edetä omaan tahtiinsa ja aikuinen eläytyi lapsen kertomaan. Aikuinen jää ikään kuin taka-alalle antaessaan lapsen maailmalle ja ajatuksille tilaa. Aikuinen on sivusta katsojan roolissa ja menee mukaan lapsen maailmaan lapsen tehdessä aloitteen. Lapsen voi ajatella saavan hallinnan tunnetta tällaisesta tilanteesta. Aikuinen kuitenkin yrittää hieman jouduttaa tilanteen etenemistä kyselemällä lapsen mahdollisesta avun tarpeesta:

Eteisessä on enää muutama lapsi pukematta. Lapsi1 jää istumaan maahan kesken pukemisen. Hän istuu sormi suussa lattialla ja katselee mitä tapahtuu. Hänelle puhutaan, mutta hän ei rekisteröi mitään. Aikuinen tulee apuun. Lapsi1 on kiinnostunut siitä, mitä pyrymyssyissä lukee. Pyrymyssy saadaan päähän ja pukeminen loppuu hetkeksi. Lapsi1 puhuu riisuessaan maailman nopeimmasta salama-autosta. Hän vaeltaa ympäri lokerotilaa. Lapsi2 on

*keskittynyt kertomaan aikuiselle2 itse keksimäänsä tarinaa leijonanpennusta.
Lapsi2 kysyy aikuiselta2, voisiko tämä olla hänen leijonaäiti ulkona.*

Seuraavana suora lainaus edellä olevan kuvauksen kommunikoinnista. Kuvatun kommunikoinnin kautta näyttäytyy osuvasti lapsen tarve päättää itse asioista ja tehdä mahdolliset valinnat itse :

A1: ... tuu ottamaan oma henkari, ni saat laittaa oman puvun siihen!

A1: Osaisitkohan sä laittaa sun puvun siihen? Kokeileppa.

Lapsi alkaa leikkiä henkareilla.

A1: Haluisitko sä ite koittaa laittaa tän siihen pukuun? Laitappas ennen kun mä kerkeen.

Lapsi sovittelee henkaria villahaalariinsa. Hänen annetaan yrittää rauhassa. Hetken päästä aikuinen tulee hänen luokseen.

A1: Tarviiks sä ... apua?

L1: En.

A1: Auttaisko se jos sä levität ensin sen puvun lattialle?

A1: Voiks mä vähän näyttää?

L1: E!

A1: No eipä tietenkään.

Lapsi1 yrittää vielä ja kääntelee pukua. Aikuinen on kuitenkin koko ajan lähellä

A1: Mä autan sua levittämään sen.

Yhteistyössä puku saadaan henkariin, tapahtumaan kului noin 7 minuuttia.

L1: Höh, pöhhö.

A2: Mut sä olit laittamassa sitä ihan oikein.

A2: Näin kato otat ton lappuhomman tohon eteen, otas kiinni noista reunoista.

L1: Ei meinaa mennä vetskari, tyhmä vetskari.

L2: Meneekö tää oikeeseen?

L2: Sitse ope vois olla tän pennun äiti tuolla ulkona ja vahtii tätä ku tää on niin pieni vielä.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Aikuinen kysyi yleensä aina ensin lapselta, tarvitseeko hän apua; tämä kuitenkin vasta tilannetta jonkin aikaa seurattuaan. Lapsen annettiin siis yrittää vaikeidenkin vaatekappaleiden päälle laittamista hyvinkin kauan. Edellä kuvatussa pukeutumistilanteessa seurasimme videolta, kuinka lapsi1 sai yrittää seitsemän minuuttia puvunlaittoa henkariin, vaikka tarkoituksena oli lähteä ulos. Lapsella oli kuitenkin aina tieto ja varmuus, että aikuinen auttaa tarvittaessa, vaikka lapsen huomio sijoittuisikin muihin asioihin. Koimme hyväksi tällaisen puuttumattomuuden, koska samalla tavalla lapsi harjoitteli oma-aloitteisuutta ja itsenäistä pukeutumista yrittäessään laittaa pukua henkariin, vaikkakin tarkoitus oli lähteä ulos. Osa lapsista antoi mielellään aikuisen pukea hänet alusta loppuun, vaikkakin taito oli jo hyvin hallussa. Siksi oli myöskin mielestämme tärkeää antaa lapsen yrittää mahdollisimman paljon itse. Lapsia siis kannustettiin oma-aloitteisuuteen pehmeästi, vaikkakin myös ryhmän viisivuotiaillakin oli lupa heittäytyä vauvaksi joskus näin halutessaan; kukapa meistä ei haluaisi joskus olla avustettavana.

Seuraavana kuvaus tilanteesta, jossa aikuinen reagoi tuntemansa lapsen sanattomaan viestintään ja ohjaa lapsen toimintaa kuvien avulla eteenpäin. Kuvauksessa esiintyvälle hidas temperamenttiselle lapselle annetaan aikaa edetä omaan tahtiinsa. Kuvauksessa tulee myös ilmi lapsen valinnan mahdollisuus omien vaatteidensa kanssa. Kuvaus on valittu siksi, että mietimme alussa kuinka tukea ujompia ja hitaampia lapsia. Tutkimuspäiväkodissa myös erilaiset temperamentit otettiin pukeutumistilanteissa huomioon. Oheisesta pukeutumiskuvauksesta ilmenee myös se, kuinka tärkeää aikuisen on tuntee lapsi ja tämän ominainen tapa toimia. Lapsen tunteminen ja sitä kautta tukeminen päiväkodissa mahdollistuu mielestämme pienryhmätoiminnan ja omahoitajuuden kautta.

Pukeutumassa on vain yksi pienryhmä. Aikuinen1 näyttää lapselle1 kuvaa piposta. Eräs lapsi vain seisoskelee ja kääntelee vaatteitaan, joista suurin osa on edelleen naulakossa. Lapsi tietää että nyt kuuluu pukea, mutta hän istuskelee vain lattialla hiljaa. Aikuinen1 polvistuu lapsen luo ja kysyy tarvitseeko lapsi apua. Aikuinen ottaa kuvat vaatteista esille. Lapsi1 kertoo saaneensa kyseisen pipon mummoltaan. Aikuinen2 laittaa lapsen3 vaatteet lattialle jonoon.

Aikuinen ojentaa lapselle2 pipoa lokerosta. Aikuinen3 ojentaa lapselle pipoa . Lapsi2 haluaa toisen pipon sillä hänellä on niitä kaksi mukana.

Seuraavassa lainaus pukeutumistilanteen keskusteluista aikuisten ja lasten välillä, kun aikuinen käyttää kuvia vaatteista auttaessaan lasta tekemään valintoja pukeutumistilanteessa. Keskustelusta ilmenee kuinka aikuinen antaa lapsen oivaltaa minkä vaateen hän tarvitsee ja sillä tavalla antaa lapselle kokemuksen, että lapsi tekee valinnan. Vaikka lapsi on hämillään pukeutumistilanteessa ei aikuinen vie lapselta valtaa pukeutua itse, vaan auttaa häntä etenemään asiassa. Keskustelussa ilmenee taas se, kuinka vaatteissa ollessa valinnavaraa saa lapsi päättää itse vaihtoehtojen välillä :

A1: Katoppa nyt etit sieltä lokerosta tällasen.

L1: Ai minkä?

A1: No mikä tää on tässä kuvassa?

L1: Pipo.

A1: Joo.

L1: Mä sain tän mummolta.

A2: Katoppa mä laitan nää nyt tälle et sä voit vaan hyppiä näihin vaate kerrallaan.

L2: Mä haluan sen pinkin.

A3: Ai sullonki kaks.

L2: Joo ku iskä laitto.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Herkkydessä vastata lapsen aloitteisiin taikka kannustamisessa oma-aloitteisuuteen ei ollut eroja ryhmän lastentarhanopettajan taikka lastenhoitajien välillä. Myös lapsen suunnalta tulevat hiljaiset avunpyynnöt, esimerkiksi edellä kuvattu lapsen hiljaisuus ja pukemattomuus, se huomioitiin herkästi. Ehkä aikuiset tunsivat lapset jo niin hyvin, ettei lapsen aina tarvinnut suoranaisesti pyytää apua sitä saadakseen. Aikuiset osasivat tulkita siis myös lapsen ruumiinkieltä.

Pukeutumisessa oli mahdollista käyttää myös niin sanottua vaatepolkua, jossa lapsen vaatteet laitettiin lattialle siihen järjestykseen, kun lapsen haluttiin ne pukevan päälle. Pukeutumistilassa oli myös kuvat vaatteista, joita pystyi käyttämään apuna ohjeistettaessa lapsia, mikä vaatekappale puettiin päälle seuraavaksi, kuten edellisessä kuvauksessa aikuinen¹ tekeekin. Pukeutumista leimasi se, että lapselle todella annettiin aikaa yrittää itse ja edetä omassa tahdissaan.

Myös se, että uloslähtö tapahtui omassa pienryhmässä oma-hoitajan kanssa, rauhoitti yleensä hyvinkin rauhatonta siirtymätilannetta. Aikuinen oli turvana, vastuussa ja läsnä, mutta pääosin valta pukeutumistilanteessa oli lapsella itsellään. Lapsi aloitti, eteni ja usein lopetti tilanteen itse. Tarkoituksenmukaisissa vaatteissa ollessa valinnanvaraa, sai lapsi päättää itse mitä puki päällensä, kuten ilmeni lapsen² kohdalla, kun mukana päiväkodissa oli kaksi erilaista pipoa. Myös kuravaatteissa käytettiin harkinnan varaa, riippuen haalarin vedenpitävyydestä, lapsi ei joutunut niitä pukemaan.

6.1.2 Lasten haastattelu: Pukeutumistilanne

Seuraavat suorat lainaukset ovat lapsiryhmän haastattelusta koskien lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksistaan pukeutumistilanteessa. Kaikkien kolmen haastatteluteeman kysymykset on tehty käyttäen pohjana VKK-Metron pääkaupunkiseuden päiväkotien työntekijöille toukokuussa 2010 osoitettua kyselyä.

Kyselyn pohjana toimi saman vuoden tammikuussa pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metron tutkimuspäiväkodeilleen suorittama pilottikysely, jossa avoimin kysymyksin selvitettiin henkilöstön ajatuksia lasten osallisuutta koskevista asioista. (Venninen, Leinonen & Ojala, 2010:2.)

Halusimme tällaisella valinnalla tuoda esille hieman lapsen näkemystä asioista, joita aikuisilta oli kyselyssä tiedusteltu. Mahdollisia eroja emme tässä tutkimuksessa lähde vertailemaan taikka kuvailemaan, vaan jokainen asiasta enemmän kiinnostunut voi tutustua Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) raporttiin koskien lapsen osallisuutta ja opinnäytetyömme kautta saada tietoa yhden VKK-Metron tutkimuspäiväkodin lapsiryhmän käsityksistä. Seuraava kursivoitu kuvaus on haastattelutilanteesta.

Nämä tytöt ovat haastattelun aikana hyvin ujon tuntuisia. Jouduimme käyttämään johdattelevia kysymyksiä enemmän kuin muiden ryhmien kanssa ja näitä lapsia sai myös rohkaista enemmän. Muutama heistä tutkii vain käsiään ja yksi tömistää kaappia takanaan hiljaa päällään. Yksi lapsista on aktiivisempi kuin muut ja vaikuttaa innostuneelta naurahdellessaan pyöriessään paikallaan. Kun haastattelua on kulunut noin viisi minuuttia lapset alkavat hieman heräillä omasta maailmastaan ja vapautumaan. He alkavat keskustella kanssamme. Lapset hääriävät kaappien kimpussa ja vastailevat ohessa kysymyksiin.

Toinen lapsi siirtyy aikuisen kanssa kameran taakse. Toinen jää kuvattavaksi. Keskittyminen haastatteluun kestää aivan pienen hetken, sitten ympäristö vie huomion.

Seuraavassa lapsille esitetyt kysymykset:

K1: Saitko valita lähdetkö ulos?

L1: Ei.

L2: Oman ryhmän kaa saa mennä.

L3: Jos haluaa jäädä sisälle, aikuiset kutsuu, sit on leikkiaika, toiset menee pihalle.

L1: Paitsi jos on kipee.

K2: Saitko valita mitä laitat päälle?

L1: Ei vaan samat vaatteet.

L2: Pitää laittaa villapuku ja haalari.

L3: Ei saa valita täytyy laittaa lämpimästi.

L4: Jos on kesä ja on kuuma niin silloin saa olla vähän vähissä vaatteissa.

L2: Kannattaa laittaa villapuku ja kauluri ja sitten vasta pipo.

L1: Pitää laittaa ensin kengät ja sitten vasta hanskat.

L1: Ei koska pitää olla päivä niissä samoissa vaatteissa.

K3: Saitko valita laitatko kuravaatteet?

L1: Ei.

L3: Jos jollaki on paksu haalari, ei tarvi laittaa.

L1: Jos se kestää vettä ei tarvi laittaa.

L2: Ei saa valita, pitää panna kuravaatteet ja kumisaappaat ja kurahousut.

K4: Saitko valita koska lähdet ulos?

L1: Ei.

K5: Saitko valita sisävaatteesi?

L1: Kyl voi päättää jos halua ottaa haalarin tai hupparin.

Pukeutumistilanteessa ilmenevä lapsen käsitys siitä, ettei valinnanmahdollisuutta ole, näyttäytyy lasten vastauksissa haastattelussa ehdottomana kysymysten, 4, 3 ja 1 kohdalla, joskin lapset tunnistavat myös tekijöitä, jotka liittyvät kuravaatteiden pukemiseen (*L3: Jos jollaki on paksu haalari, ei tarvi laittaa, L1: Jos se kestää vettä ei tarvi laittaa.*) sekä pakolliseen uloslähtöön (*L1: Paitsi jos on kipee.*), jotka voivat lisätä lapsen valinnanmahdollisuuksia tilanteessa.

Kysymyksessä 5 lapsi tunnistaa itsellään olevan eniten valinnanmahdollisuutta; sisävaatteita saa vaihtaa päivän aikana. Kysymyksessä 2 ilmenee se, kuinka lapsi tiedostaa ettei ulkovaatteissa ole yleensä valinnanvaraa ja se, kuinka säätila määrää sen kuinka lämpimästi pukeudutaan. Lapsi tekee siis valintoja koskien näitä asioita, joskin valinnat rajautuvat lapsesta riippumattomien tekijöiden puitteissa.

6.2 Ruokailutilanne ja lapsen osallisuus

Päiväkodissa tapahtuva ruokailutilanne on kuvattu kursivoidulla tekstillä kymmenen viikon aikana tallentuneisiin havaintomuistiinpanoihin perustuen. Ruokailutilannetta koskevat lainaukset on tehty havaintomuistiinpanojen pohjalta ja valittu tukemaan osallistuvalla havainnoinnilla saatuja tuloksia. Kursivoitu teksti on ruokailutilanteen kuvausta havaintomuistiinpanojen pohjalta.

6.2.1 Havainnointi

Ruokailutilanteen kuvaus, jossa näkyy, ettei lapsen toivetta ruokajuoman suhteen kysytty ennen jokaista ruokailua, vaikka lapsella periaatteessa oli mahdollisuus vaikuttaa ruokajuomaansa. Ruokailutilanteen kuvaus on tehty kymmenen viikon aikana saatujen havaintojen pohjalta. Kuten pukeutumistilanteen kuvauksessa, myös ruokailutilanteessa oli joskus poikkeuksia. Seuraava kuvaus on kuitenkin ote normaalista päivästä tutkimuspäiväkodissa.

Yksi pienryhmä lapsia odottaa, kun ryhmän aikuinen jakaa kaikille ruokaa. Lapset siirtyvät lautasensa kanssa omille paikoilleen pilkkomaan perunoita ja

kalapuikkoja. Ruokailun saa aloittaa, vaikka kaikki eivät ole vielä pöydässä. Ruokajuomat on kaadettu lapsille jo etukäteen valmiiksi. Kaksi muuta ryhmää ovat vielä päiväpiirissä. Lapsi5 kurkistaa lepohuoneen ovesta, joko ensimmäinen ryhmä on jo pöydässä syömässä. Seuraava ryhmä siirtyy ruokailutilaan.

Seuraavassa lainaus eräästä ruokailutilanteesta tapahtuvasta keskustelusta. Ruokailutilanteen keskustelusta huomaa, että aikuinen tuntee lapsen makumieltymykset. Tässä lainauksessa ilmenee taas kuinka voidaan olettaa että pienryhmätoiminnan ja omahoitajuuden ansiosta aikuiset tunsivat eri lasten makumieltymykset. Tällä tavalla voidaan mielestämme pienellä tavalla auttaa lasta saamaan kokemus yksilöllisestä kohtelusta päiväkotipäivän aikana:

A1: Onko ... nälkä?
 A1: Sähän tykkäsit tästä kalasta.
 L2: Mä en välitä salaatista.
 L1: Meillä on kotonakin tota.
 L3: Miks ... juo aina piimää?

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Lapset siirtyivät ruokailemaan porrastetusti omassa pienryhmässään. Ruokaa oli hakemassa aina yksi ryhmä kerrallaan, ja oma-hoitaja hoiti ruuan jakamisen. Jokaiselle lapselle annosteltiin lautaselle kaikkea tarjolla olevaa, mutta aikuinen tiedusteli aina lapsen mieltymystä kyseistä ruokaa taikka lisuketta kohtaan. Kuvauksessa aikuinen1 muistaa, että lapsi1 tykkää kalapuikoista, joten hän annostelee lapselle ruokaa hieman enemmän kuin vain maistiaisannoksen. Tässäkin ilmenee sama kuin aikaisemmassa pukeutumistilanteessa; aikuiset tuntevat lapset jo hyvin. Kaikkea tuli kuitenkin aina ottaa vähän ja maistaa. Ruokajuomat oli lapsille aina kaadettu valmiiksi; aikuinen muisti kuka lapsista joi maitoa ja kuka piimää taikka vettä. Lapselta ei siis kysytty joka ruokailun yhteydessä toivetta ruokajuomasta, kuten havaintomuistiinpanojen pohjalta tehty edellä oleva kuvaus osoittaa. Ruokailutilanteen kuvaus, jossa aikuinen kuuntelee lapsen mielipiteen ruoasta, mutta kehoittaa lasta kuitenkin maistamaan, jotta tämä tottuisi erilaisiin makuihin ja uskaltaisi tulevaisuudessakin maistaa useampia ruokia. Kuvauksessa ilmenee myös, että kaikesta ei tarvitse pitää ja lapsen ollessa kylläinen ruokaa saa viedä pois. Kuvaus on mukana siksi, että siinä ilmenee mielestämme samalla tavalla lapsilähtöinen kasvatusote aikuisen ottamassa roolissa, kuin pukeutumistilanteessa. Aikuinen on turvana ja ensisijaisessa vastuussa lapsen valintojen turvallisuudesta, mutta antaa lapsen kuitenkin jossain määrin vaikuttaa itse tilanteeseen. Lapsi ilmaisee mielipiteensä ja aikuinen ottaa sen huomioon jatkotoimenpiteitä ehdottaessaan.

Kaikki pienryhmät ovat nyt ruokailutilassa. Ruokailun ensimmäisenä aloittaneen ryhmän lapset tiedustelevat jo mahdollisuutta viedä ruoka pois mitä he eivät jaksaneet. Viimeisenä aloittaneet lapset siirtyvät vasta syömään näkkileipää. Osalle lapsista kala ei maistu. Aikuinen kehoittaa syömään hieman kalaakin. Lapsi 1 söisi pelkkää perunaa ja ehdottaa aikuiselle3 että maistelisi enää kolme kertaa kalaa. Ruokailutilassa on paljon liikettä johtuen pienryhmien ruokailujen aloittamisen porrastamisesta.

Seuraavana lasten ja aikuisten lainauksia ruokapöydässä tapahtuvasta keskustelusta, missä näyttäytyy neuvottelutilanne aikuisen ja lapsen välillä. Lapsi uskaltaa ehdottaa ratkaisua tilanteeseen ja aikuinen ottaa sen huomioon, mutta muistuttaa lasta valintansa kielteiseltä seuraukselta; lapsella on nälkä iltapäivällä:

- A1: Saatko pilkottaa sen ite?
- A2: Otatko kokonaisen vai puolikkaan?
- A3: Nyt pitäs sitten maistella vähän sitä kalaakin.
- L1: ... kato, mä maistelin jo.
- L1: Kolme kertaa vielä?
- A1: Sulla on sitten nälkä iltapäivällä.
- L2: Tää meni kesken.
- A1: Vie sitten pois.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Aikuinen ruokaili omien lastensa kanssa. Apua tarjottiin usein pyytämättä esimerkiksi ruuan pilkkomiseen. Näkkileipä oli osa ateriaa, sillä ei siis lapsia kiristetty. Lapsi sai aina voidella oman leipänsä näin halutessaan. Leipää ei saanut lisää ennen kuin lautanen oli syöty tyhjemmäksi. Lapset saivat jättää ruokaa, jos eivät jaksaneet kaikkea, taikka ruoka ei miellyttänyt. Kuvauksessa siis ilmenee se, kuinka lapset tosiasiansa saivat jättää ruokaa, vaikka haastatteluissa sanoivatkin ettei ruokaa saisi jättää. Hyvä esimerkki päiväkodin piilonormeista ja siitä, kuinka se säätelee lapsen tekemisiä ja sanomisia. Usein lasta myös ohjeistettiin ottamaan vielä esimerkiksi kolme lusikallista. Aikuinen huolehti lapsen riittävästä syömisestä.

Ruokailutilanteen kuvaus, jossa kannustetaan lapsia oma-aloitteisuuteen. Kuvauksessa ilmenee myös se, kuinka lapset haluavat tehdä niin sanotusti aikuisten asioita auttaessaan pöytien siistimisessä. Kuvauksessa aikuinen myös kehottaa lasta osallistumaan hakemalla loppunutta juomaa toisesta pöydästä. Tutkimuspäiväkodissa lapset saivat myös välillä hakea loppuneita taikka unohtuneita tavaroita myös keittiöstä. Keittiö ei ole perinteisellä tavalla lasten aluetta päiväkodissa ja siksi varmasti antaa lapselle tunnetta vaikuttamisesta ja

osallistumisesta. Tällä tavalla mielestämme lapsi oppii parhaiten myös hyviä tapoja ja käytänteitä.

Ruokapöydässä keskustellaan paljon. Mikäli lapsi haluaa juotavaa taikka leipää lisää, kehoittaa aikuinen lasta olemaan oma-aloitteinen. Tässä kuvauksessa maito on loppunut lapsen pienryhmän pöydästä ja aikuinen pyytää lasta hakemaan maitoa toisesta pöydästä lisää. Lapsi2 miettii, kuinka hänen äitinsä syö salaattia kotona. Keskustelu pöydässä on hyvin vaihtelevaa ja tapahtuu sekä aikuisjohteisesti että suurimmalta osin lasten kesken. Myös toisiin pöytiin puhutaan välillä. Lapset ovat innokkaita auttamaan pöydän siistimisessä. Osalla on myös kiire päästä jo pöydästä pois.

Seuraavassa kuvaus yhdessä pöydässä käydystä keskustelusta ruokailutilanteen aikana Ruokailutilanteen keskustelusta huomaa, että lapsen mielipiteistä ollaan kiinnostuneita. Myös lapsen kiinnostus ja innostus toimintaan, jonka yleensä aikuinen suorittaa, näyttäytyy keskustelu lainauksessa :

A1: Onko sulla taas tänään sitä koripalloo.
 L1: Täs pöydässä on tyttöjä enemmän.
 L2: Meiän äiti syö tätä kotonakin.
 L3: Saisinko lisää?
 A1: Tää olikin ... lempiruokaa.
 A2: Haetko tuolta toisesta pöydästä.
 L1: ... saaks mä sitten pyyhkiä pöydän?
 L2: ... mä oon jo syöny.
 L1: Mä haluan jakaa!
 L3: Saaks mennä jo riisuu?

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Lapsen aloitteisiin vastattiin myös pöydässä, ts. pöydässä ei pitänyt olla hiljaa, vaan aikuinenkin piti usein keskustelua yllä. Lapselle annettiin tunne, että hänen asioistaan ja mielipiteistään ollaan aidosti kiinnostuneita, kuten kuvauksessa oleva kohta, kun aikuinen tiedustelee lapsen harrastuksesta. Aikuinen viestittää näin siitä, että hän on kuunnellut lasta aiemmin ja muistaa tämän kertomia asioita. Oman ryhmän aikuinen antoi lapselle lisää ruokaa tämän niin halutessa. Lapset veivät syötyään itse astiansa pois ja palasivat takaisin omalle paikalleen. Periaatteessa ruokailun jälkeen pöydästä poistuttiin aikuisen luvalla porrastetusti vessaan ja riisumaan.

6.2.2 Lasten haastattelu: Ruokailutilanne

Seuraavat suorat lainaukset ovat lapsiryhmän haastattelusta koskien lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksistaan ruokailutilanteessa. Myös ruokailutilannetta koskevat kysymykset on tehty käyttäen lähteenä VKK-Metron osallisuuskyselyä vuonna 2010.

Seuraavana lapsille esitetyt kysymykset:

K1: Saitko itse valita annoskoon?

L1: Saan valita vähän.

L2: Joo.

L3: Ne kysyy sillee että otatko paljon vai vähän.

L4: Se kysyy että pitääkö tuosta tai tuosta.

K2: Saitko itse valita ruokajuoman?

L1: Maitoo.

L2: Mä juon oikeesti välil tota piimää ja mehuu.

L1: Mä juon vaan maitoo.

L3: Niissä pöydissä on piimää ja maitoo ja niistä saa valita.

K3: Saitko valita, maistatko ollenkaan?

L1: Mä oon jo maistanu kaikkii ruokii.

L2: Aikuiset sanoo jos ei tykkää niin pitää maistaa.

L3: Nii jos ei välitä.

L2: Jos ei oikeen pidä niin täytyy maistella.

L1: Ja mä en syö yhtää puuroo.

K4: Saitko valita missä istut?

L1: Eiii, paitsi välipalalla.

K5: Saitko jättää ruokaa?

L1: Ei.

L2: Ei.

L3: Jos ei oikeen jaksa niin sitten pitää viiä siihen mustaan astiaan.

K6: Saitko valita koska nouset pöydästä?

L1: Sit ku on syöny.

L2: Sit pitää sanoa kiitos.

L1: Pitää odottaa penkissä.

L3: Pitää odottaa toisia pöydässä.

K7: Saitko valita koska syöt välipalan?

L1: Ei.

L2: Päiväunien jälkeen

L3: Sitten kun ollaan nukuttu päiväunet noissa sängyissä.

L2: Tai sitten ei tarvii syödä jos kukaan ei huomaa että on vessassa kauan.

L3: Pitää syyä sitä mitä on tarjolla.

Kysymyksissä 4, 5, 7, jotka koskevat lapsen istumapaikkaa ruokailussa, välipalan syömisen ajoittamista sekä ruuan jättämistä, haastatellut lapset ilmoittavat, ettei heillä ole asiassa valinnanmahdollisuutta. Kysymyksen 5: *Saako ruokaa jättää? Ei*-vastaukset ovat sinällään mielenkiintoisia, sillä ne poikkeavat havaintomuistiinpanoistamme siinä suhteessa, että lapsi sai aina jättää ruokaa. Aikuinen ei kieltänyt tätä eikä nuhdellut lasta ruuan jättämisestä. Puhumme tässä kohtaa päiväkodin piilonormista, joka ohjaa lapsen puhetta asiasta sekä siihen liittyvän käytöksen yhteensopimattomuudesta. Haastatelluista lapsista yhdeksän viidestätoista vastasi *Ei* kysymykseen 5. Viisi jätti vastaamatta ja vain yksi lapsi totesi, että ruokaa sai viedä niin sanottuun possuastiaan.

Kysymyksissä 1,2 ja 3, jotka koskivat ruuan määrää, ruokajuomaa ja ruuan maistamista, osasivat lapset selittää hyvin ryhmässä vallitsevaa käytäntöä asioista. Kysymyksissä 1 ja 3 ilmeni hyvin kuinka ryhmän aikuiset toimivat (L4: *Se kysyy että pitääkö tuosta tai tuosta.* ja L2: *Aikuiset sanoo jos ei tykkää niin pitää maistaa.*)

Kysymys 2 oli siinä suhteessa mielenkiintoinen, että havaintojemme perusteella lapselta ei erikseen tiedusteltu ruokajuoma toivetta ruokailua aloitettaessa, vaan juoma kaadettiin lapselle valmiiksi sen aikuisen toimesta kuka ruokapöydät kattoi. (L3: *Niissä pöydissä on piimää ja maitoo ja niistä saa valita.*) Edellisen vastauksen perusteella voisi väittää, että lapsi tiedosti valinnanmahdollisuuden piimän ja maidon välillä olevan olemassa, vaikkakin aikuisten tuntiessa lasten mieltymykset niin hyvin, kaadettiin juomat aina valmiiksi. Osa lapsista halusikin juoda aterialla välillä molempia juomia.

Kysymyksellä 6 koskien pöydästä poistumista emme mielestämme saaneet lasten vastauksista kuvaa heidän käsityksistään koskien valinnanmahdollisuutta. Vastaukset keskittyivät kuvaamaan vallitsevaa toimintaa kyseisessä tilanteessa, ei niinkään kuvaamaan lasten käsityksiä valinnanmahdollisuudesta. (L1: *Sit ku on syöny, L2: Sit pitää sanoa kiitos, L1: Pitää odottaa penkissä, L3: Pitää odottaa toisia pöydässä.*)

6.3 Päivälepotilanne ja lapsen osallisuus

Lasten päivälepotilanne on kuvattu perustuen kymmenen viikon perusteella tehtyihin muistiinpanoihin. Kursivoitu teksti on havaintomuistiinpanojen pohjalta tehtyä kuvausta koskien päivälepotilannetta ja siihen siirtymistä.

6.3.1 Havainnointi

Päivälevolle siirtymisen kuvaus tuo esille, kuinka aikuinen ohjeistaa lapsia toimimaan siirtymätilanteessa. Unilelun tärkeys on aikuisten tiedossa ja lapsi saa omatoimisesti mennä etsimään sitä. Päivälevolle siirtymisen kuvailu on tehty normaalin päivän pohjalta. Kuten pukeutumis- sekä ruokailutilanteissa, myös päivälepotilanteissa oli kymmenen viikon aikana myös poikkeuksia.

Aikuiset 1, 2 ja 3 liikkuvat ryhmätilan ja eteisen välillä. Osan lapsista alkaessa siirtyä kohti lepotilaa, siirtyy aikuinen2 vastaanottamaan lapsia sinne. Aikuinen1 on ryhmätilan ja eteistilan välissä kehoittamassa oman ryhmänsä lapsia odottamaan pöydässä vielä hetken. Aikuinen2 kehoittaa lasta3 hakemaan eteistilaan unohtuneen unilelun. Aikuinen3 toteaa kaikille lapsille yhteisesti vessassa käynnin ehdottomuudesta. Lapsi3 palaa lepohuoneeseen unilelua löytämättä.

Seuraavana lainaus lasten ja aikuisten kommunikoinnista siirtymätilanteessa. Lainatussa keskustelussa ilmenee taas aikuisen vastuu perushoitotilanteessa. Aikuinen kontrolloi lasten määrää wc-tiloissa, sekä estää lapsen malttamattomuuden kautta tulevia vahinkoja. Myös yhteisistä säännöistä muistutetaan:

A1: Älä mee viellä kun siellä on aika ryysis nyt.
 L1: Ei tullu.
 A2: Haetko sun ... sieltä.
 A3: Kaikki käy vessassa ennen nukkaria.
 L3: Isi unohti ottaa sen.
 A4: Katotaa tuolta nukkarista.
 A2: Olisko se sun sängyssä.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Ruokailun jälkeen jakauduttiin porrastetusti eteiseen riisumaan ja hoitamaan vessatoimenpiteet. Pienryhmän aikuinen piti huolta omien lastensa vessassa käynnistä ja asianmukaisesta riisuutumisesta ennen lepohuoneeseen menoa, joskin tätä ei noudatettu orjallisesti. Vessassa käynti oli ehdoton, ts. lapsen tuli yrittää, vaikka ei olisi ollut hätä. Useammalla lapsella oli oma unilelu mukana, joskin päiväkodista sai lainata, mikäli sellainen puuttui, kuten lasten haastatteluissa tulemme osoittamaan. Edellä kuvatussa ruokailun jälkeisessä tilanteessa ilmenee se, kuinka pienryhmätoimintaan painottava ryhmäkin välillä ajautuu perushoitotilanteissa suurempaan ryhmätoimintaan. Lapset liikkuvat oma-aloitteisesti ryhmätilan, eteisen ja lepotilaan väliä, ja tilanteet olivat välillä hyvinkin kaaottisia

havaintojemme perusteella. Tämä johtui mielestämme aikataulusta; lepotilaan oli suotava päästä tietyn ajan puitteissa ja ruokailutilanteella oli taipumusta venyä.

Seuraavassa kuvaus eräästä vessatilanteesta, jossa mielestämme lapsen valinnanmahdollisuus näyttäytyi hyvin.

Lapsia oli useita eteistilassa odottamassa vuoroaan vessaan pääsyssä. Monella oli myös tarkka mielipide siitä, mikä vessa oli mieluisin. Joidenkin lasten huomio kiinnittyi vessassa istuessakin muihin asioihin. Tilanne oli meluisa ja lapset vaikuttivat levottomilta. Tilanteessa ilmeni paljon edestakaisn liikuskelua ja ääntelyä. Aikuinen ei kuitenkaa pyrkinyt ohjaamaan lapsia epämieluisiin vessoihin taikka muutenkaa rauhoittamaan tilannetta sujuvammaksi lapsen valinnanmahdollisuuksia rajoittaen.

Seuraavassa poimintoja havaintomuistiinpanoista koskien aikuisen ja lasten keskustelua vessatilanteessa:

L1: Mä meen tonne ... vessaa!
 L2: Mä kävin jo tuolla!
 L1: Mä tahon reunapöntölle.
 L3: Mä tahon pikkuvessaa.
 A1: Nyt sun pitää sit odottaa, ... oli siel eka na.
 A2: Mitä sä teet siellä?
 L4: No ku toi hakkaa seinää.
 A3: Tuliko varmasti?
 L5: Mä tahon pienentäjän.
 A2: Nyt ihan rauhassa pissaat.
 A3: Tuut sitte heti sanoo jos tulee hätä.
 A3: Muistakko mitä kävi viimeks?

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Lapset saivat valita käyttävätkö omaa vessaansa vai viereisten ryhmien vessoja, tilanteen niin salliessa. Joillekin lapsille oli tärkeää päästä juuri sille tietylle pöntölle, kuten edellä olevista lainauksista selviää, eikä heitä pakotettu käyttämään muita, vaan lapsi sai rauhassa odottaa mielipönttönsä vapautumista vaikkakin kellon mukaan olisi ollut jo kiire. Tämä valinnanmahdollisuus toteutui poikkeuksetta jokaisessa vessatilanteessa, vaikka lepoahuoneeseen siirtymiselle varattu aika ei oltukaan pitkä. Toiminta oli siis erittäin lapsilähtöistä. Lapsi sai asioida vessassa yksin ja rauhassa, poikkeuksena lapset, joiden kohdalla esimerkiksi vanhemmat olivat ohjeistaneet tarkkailemaan vessassa käyntiä. Mikäli lapsi sanoi ettei vessassa käynti onnistunut, kehotti aikuinen yrittämään vielä ja sanoi ettei lapsella ole kiire.

Mielestämme aikuisen hienovarainen ja lapsen käyttäytymistä vain hieman kontrolloimaan pyrkivä rooli näyttäytyi lapsilähtöisesti siinä, että lasta vain hienovaraisesti muistutettiin kerrasta, kun vahinko sattui. Aikuinen näin ollen vältti sen, että lapselle olisi tullut tunne vessassa käyntiin pakottamisesta. Muistuttamalla lasta vahingosta aikuinen antoi lapsen itse tehdä ratkaisun vessa käynnin tarpeellisuudesta. Lapsi luonnollisesti menee vessaan muistaessaan mitä kävi silloin, kun hän ei vessa käynyt. Toisin sanoen lapselle välittyi tunne että hän tekee itse omat valintansa muistaessaan mitä tapahtui viimeksi kun hän ei käynyt vessassa.

Kuvaus päivälevolle siirtymisestä, jossa lapsi saa itse ilmaista mitä tahtoo pitää päällään lepo hetkellä. Aikuinen ohjaa kuitenkin tilannetta tarpeen tullen lapsen terveydentilan mukaan. Lapsi itse vielä muistuttaa aikuista omasta erikoistilanteestaan, että se varmasti muistetaan.

Siirtyminen eteisestä lepotilaan jatkuu. Lapset selostavat toimintaansa ja aikomuksiaan. Lapsi2 kuvaa valinnanmahdollisuuttaan riisuutumisen suhteen. Lapsi1 on jo valmis ja ilmoittaa siirtyvänsä lepotilaan. Lapsi3 toteaa, ettei hänen tarvitse pitää paitaa, johon aikuinen1 muistuttaa lapsen sairaana olosta. Lapsi4 muistaa että hänet herätetään tänään aikaisemmin. Siirtymätilanne alkaa rauhoittua kun osa lapsista on jo lepotilassa.

Ohessa edelliseen kuvaukseen liittyvä lainaus aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta ja neuvotteluista lepo huoneeseen siirtymisessä:

L1: Mä meen jo nukkarii.
 L2: Mä en ota sukkii pois.
 L3: Äiti sano ettei tarvii.
 L4: Mua sit herätetään tänää aikasin.
 A1: Jätä nyt toi paita kun sä oot niin nuhanen viellä.
 A2: Sä et sit... tarvii sitä pitkähihasta.
 A1: Sielon tosi kylmä.

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Lapsi sai itse päättää, missä riisuu ja kuinka paljon vaatteita hän vähensi. Vaihtoehtoina oli eteisaulakoilla tapahtuva riisuminen taikka lepo huoneessa vaatteiden vähentäminen. Lapsi sai myös niin halutessaan olla vähentämättä vaatetustaan. Mikäli lapsi oli ollut sairaana, taikka oli sairastumassa, piti aikuinen huolta että vaatetta oli riittävästi lepo hetkeä varten. Aikuinen myös muistutti lasta, mikäli hänellä oli edellisellä lepo hetkellä ollut liian kuuma taikka kylmä.

Seuraava lepotilan kuvaus on tehty vain muutaman havaintokerran pohjalta. Tilanne tuo esiin, kuinka aikuinen ohjaa tilannetta lepohuoneessa, jotta jokainen lapsi saisi hetken levätä ja rauhoittua.

Kaikki kolme ryhmän aikuista olivat nyt lepohuoneessa. Aikuinen2 alkaa lukea unisatua ja kehoittaa erästä lasta rauhoittumaan. Aikuinen1 tiedustelee lapsen halukkuutta silittämiseen. Kun suurin osa lapsista on rauhoittunut, poistuvat kaksi aikuista lepotilasta ja aikuinen2 jää lukemaan satua. Lapsi2 kysyy sadun loputtua kuinka kauan lepäämässä pitää vielä olla.

Seuraavat aikuisten ja lasten lainaukset ovat havaintomuistiinpanoista koskien lepotilannetta:

A1: Saako silittää?
 L1: Mä en taho sitä.
 A2: Nyt lopeta se jumppaaminen.
 A2: Laita silmät kiinni ja koita rauhottuu.
 L3: Kauan viellä?
 L2: Onko viel kakskyt?

Kuvaillun tilanteen analyysi:

Lepo huoneessa lapsi sai valita käyttääkö peittoa vai onko hän ilman. Lasta myös silitteltiin hänen niin halutessaan. Ketään ei kuitenkaan nukutettu, vaan lapsi sai itsekseen rauhoittua sänkyynsä. Nukkumatilanteesta pyrittiin tekemään miellyttävä ja rauhallinen, jokainen lapsi pyrittiin myös kohtaamaan yksilöllisesti lepo huoneessa ennen siirtymistä omaan sänkyyn. Unisadun jälkeen käytettiin unimusiikkia taustäänien hiljentämiseen. Tilanteen levottomuutta ehkäistiin sillä, että lapsia oli nukuttamassa aina vähintään kaksi aikuista, joista toinen poistui vasta kun suurin osa lapsista oli nukahtanut.

6.3.2 Lasten haastattelu: Päivälepotilanne

Seuraavat suorat lainaukset ovat lapsiryhmän haastattelusta koskien lasten käsityksiä valinnanmahdollisuuksistaan päivälepotilanteessa. Haastattelussa oli kaksi eniten äänessä olevaa tyttöä. Toinen ei malttanut pysyä hetkeäkään paikallaan. Kyykkyasennosta istumaan,

hän katselee mitä on pöydällä, sitten hän taas istuu. Toinen istuu polviensa päällä ja keinuu hieman. Kaksi muuta tyttöä eivät juuri liiku levottomasti vaan istuvat paikallaan. Päivälepotilannetta koskevat kysymykset lapsille on tehty käyttäen pohjana VKK-Metron osallisuus-kyselyä 2010.

K1: Saitko valita menetkö nukkumaan?

L1: Ei, vaan levätä.

L2: Ei vaan jos ei saa unta voi levätä.

L3: Jos ei saa unta ni voi kysyy aikuiselta et miten monta minuuttii ja sitten päästä leikkii kun muut on päiväunilla.

K2: Saitko valita unilelusi?

L1: joo.

L2: Jos ei o omaa saa ottaa päiväkodin.

L1: Ei saa olla kova mut saa olla pehmee.

L3: aikuiset sanoo et lopeta ääni.

L4: Älämölöä ei saa pitää.

L5: Mä jumppaan.

L2: Jos on oma mukana niin saa ottaa sen ja jos ei oo nii saa valita tuolta oman.

L1: Mut ei saa omia sitä ikinä ei saa ottaa kahta.

L3: Joo mutta sen täytyy olla pehmolelu.

K3: Saitko valita koska nouset ylös?

L1: No sitten kun ope sanoo.

L2: Ei.

Kysymyksessä 1 näyttäytyy lasten vastauksissa mielestämme hyvin epäonnistunut kysymyksen asettelumme. Lapsiahan ei enää nukuteta päiväkodissa, vaan painotetaan lepotilannetta hetkenä, jolloin ollaan ja rauhoitutaan. Kysymykseen vastanneista lapsista kaksi kolmesta korjasi heti, ettei lepoahuoneessa nukuta, vaan levätään (*L1: Ei, vaan levätä, L2: Ei vaan jos ei saa unta voi levätä.*)

Emme kuitenkaan vaihtaneet kysymystä numero 1, vaan koimme mielenkiintoisena sen, että lapset niin sanotusti opettivat meille päiväkodin käytäntöjä.

Kysymyksessä 2 koskien unilelua oli lasten mielestä selkeästi eniten valinnanvaraa. Lasten vastaukset unileluista (*L1: joo, L2: Jos ei o omaa saa ottaa päiväkodin, L2: Jos on oma mukana niin saa ottaa sen ja jos ei oo nii saa valita tuolta oman, L1: Mut ei saa omia sitä ikinä ei saa ottaa kahta, L3: Joo mutta sen täytyy olla pehmolelu.*) ovat suhteellisen samassa linjassa koskien tutkimusta lasten vapaasta leikistä ja siihen yleensä liittyvästä valinnanmahdollisuudesta (kts. Alanen 2009 tässä tutkimuksessa), sillä lasten mielestä unilelun valinta on vapaata ja suhteellisen rajatonta.

7 Yhteenveto tuloksista

Tulosten esittämistä varten keräsimme lähdemateriaalia, joka tuki lainauksissa esiin nousseita seikkoja. Perustelemme kirjallisuuden avulla omia havaintojamme ja analyysseja erilaisista siirtymätilanteista. Tuloksista selviää, kuinka lasten valinnanmahdollisuus toteutuu päiväkodissa päivärutiinien tuomien raamien sisällä.

Päiväkodin rutinoitunut toiminta- ja ajatustavat ovat sen järjestyksen perusta. Päivähoidon tavat voivat käsittää sekä konkreettisia toimintoja ja niiden järjestyksiä, että vuorovaikutuksen ja keskinäisten suhteiden sääntöjä. Tavat voivat perustua julkilausuttuihin sääntöihin, mutta useimmiten nämä tavat ovat rutiininomaisia ja itsestäänselviä ja ne sanallistetaan usein vasta silloin, jos joku niistä poikkeaa toiminnallaan. Päivähoidon instituutionalista järjestystä tuottavat osittain sen arkiset toistuvat tapahtumat, esimerkiksi perushoitotilanteet. (Alasuutari, 2010: 150, 154.)

Alasuutari (2010) käyttää termiä tavallinen lapsi, jolla hän kuvaa sitä, kuinka lapsen tavallisuutta arvioidaan ennen kaikkea hänen sosiaalisen käyttäytymisensä ja sopeutumisensa perusteella. Alasuutari (2010) argumentoi, kuinka lapsia ja lasten toimintaa säätelevät päiväkodin tavat ovat keskeisessä osassa arvioitaessa lapsen kykyä toimia päiväkodissa. Alasuutarin (2010) tutkimuksessa esiintyvät päiväkodin toimintaelementit osoittavat osin sen, kuinka päiväkodin tapoja katsoessa voi herätä ajatus siitä, että päiväkotikielinen pyrkii tasapäistämään lapsia.

Kirby ja Gibbs (2006) ovat tutkineet, millaista tukea lapset tarvitsevat aikuisilta pystyäkseen toimimaan ja tekemään päätöksiä. Kasvattajalla saattoi olla seitsemän erilaista roolia, riippuen siitä, millaista tukea hän ajatteli lapsen toiminnassaan tarvitsevan. Ääripäinä rooleissa ovat pidättäytyjän rooli sekä aktiivinen toimija, jolla tutkijat kuvaavat sitä intensiteettiä millä aikuiset tarttuvat lapsen aloitteisiin ja toimintaan. Edellä mainitut roolit voivat vaihdella myös sen mukaan, kuinka aikuinen kommunikoi lapsen kanssa. Kasvattajan tulee kiinnittää huomiotaan äänenpainoonsa ja eleisiinsä, sillä vaihtelu näiden painottamisessa voi muuttaa kasvattajan ohjaajan rooliin vaikka hän olisikin alun perin suunnitellut antavansa lapsille vapaat kädet. (Leinonen, Ojala & Venninen 2010:11-12 .) Myös lapset luottavat sanattomaan viestiin ennemmin sen ollessa ristiriidassa sanallisen kanssa. Se, millaisen roolin aikuinen otti perushoitotilanteissa, vaikutti myös lasten toimintaan niissä. Välillä esimerkiksi pukeutumistilanteessa kiire saada oma ryhmä nopeasti ulos aiheutti myös rauhattomuutta lapsessa. Tuntui kuin lapsi olisi huomannut aikuisen rauhattomuuden ja alkanut protestoida sitä kohtaan hidastelemalla tahallisesti. Syytä tällaiseen lapsen käytökseen on vaikea keksiä, mutta epäilemme että aikuisen rauhattomuus voi tehdä lapselle turvattoman olon ja sitä kautta saada aikaan muutoksen lapsen käytöksessä.

Osalla lapsista oli myös tapa edetä perushoitotilanteessa mahdollisimman hitaasti. Kyse ei mielestämme ollut kaikkien kohdalla siitä, että lapsella oli hidas temperamentti. Osalla

lapsista oli vaan tapa ja tyyli tehdä perushoitotilanteissa sellaisia valintoja, että toiminta oli aikuiselle mahdollisimman haastavaa. Tuntui kuin kyseessä olisi ollut opittu käyttäytymismalli. Hakiko lapsi sitten käytöksellään aikuisen huomiota? Sen huomasimme, että mitä aktiivisemmän roolin aikuinen otti tällaisen lapsen kanssa, esimerkiksi kehotti lasta pukemaan taikka syömään, sitä epätoivotummaksi lapsen käytös muuttui. Usein, kun tällainen hitaammin toimiva lapsi jätettiin niin sanotusti suorasti huomioimatta, oli lapsen toiminta paljon oma-aloitteisempaa ja tuloksellisempaa.

Tällä emme luonnollisestikaan tarkoita sitä, että lapsi olisi jotenkin paha, taikka hänen käytöksensä olisi jotenkin huonoa. Tarkoitamme sitä, kuinka monesti aikuinen tosiasiassa edesauttaa tällaisella hiljaisella tuellaan ja passiivisella roolillaan lasta tekemään oma-aloitteisia valintoja perushoitotilanteissa, antaen lapsen todella toimia yksin. Lapsella on tieto ja turva, että aikuinen on läsnä, mutta koska epätoivottu käyttäytymismalli ei mene lapsella päälle, on hänen mahdollista saavuttaa osallisuuden kokemusta toimiessaan ja tehdessään itsenäisesti valintoja.

Lapsen toimintaa kohtaan myöskin perushoitotilanteissa kohdistuvat säännöt ja odotukset liittyvät usein vaatimukseen lapsen aktiivisuudesta ja osallistumisesta. Tilanteet, joissa lapsi ei löydä tekemistä tai ei ole kiinnittyneenä jo johonkin toimintaan, nähdään potentiaalisina häiriötilanteina. (Puroila, 2003:61.) Perushoitotilanteissa tämä näkyy siinä, kuinka lapsi, joka ei toimi aikuisen toivomalla tavalla, esimerkiksi pukeudu itse taikka syö itse, rikkoo aikuisen lapsen toiminnalle asettamia odotuksia ja tavoitteita. Perushoitotilanteita leimaa yleensä juuri se, että niillä on selkeä aikuisen asettama tavoite, sekä aikaraja, jonka puitteissa lapsen tulee saattaa toiminta loppuun. Vapaassa leikissä ja toimintatuokioissa aikuinen antaa lapselle enemmän aikaa saattaa toiminta loppuun, eikä näissä tilanteissa aseta lapsen toiminnalle välttämättä tavoitteita taikka odotuksia (Alanen, ym., 2009:106).

Suhosen (2009) mukaan lapsilähtöisesti toimiva aikuinen ei ohjaa lapsia eikä itse tee näille aloitteita. Vasta jos lapset selkeästi hakevat apua toiminnalleen puuttuu aikuinen tapahtumien kulkuun. Lapsilähtöisesti toimiva aikuinen ohjaa toimintaa vuorovaikutteisesti lasten kanssa saaden näin aikaan lapsen sitoutumisen vahvasti toimintaan. (Suhonen, 2009: 98-100.)

Myös Emilson ja Folkeson (2006) ovat päätyneet samankaltaisiin tuloksiin koskien aikuisen ja lapsen roolia päivähoidossa. Heidän mukaansa aikuisen toimiessa hallitsevassa roolissa ei lasten sanallisille taikka sanattomille aloitteille juurikaan jää tilaa, vaan lapsi pyrkii ymmärtämään aikuisen päämäärän ja miellyttämään aikuista. Tällöin lapsi sivuuttaa oman tarpeensa kertoa aikuiselle näkemyksistään ja ajatuksistaan. Aikuisen toimiessa lapsen kanssa tasaveroisesti mahdollistaa hän lapsen osallisuuden lapsen aloitteiden ja heidän yhteisen vuorovaikutuksensa kautta. Lasten saadessa tukea aloitteilleen ja kysymyksilleen oppivat he samalla paljon. (Leinonen, Ojala & Venninen, 2010: 12-13.) Ryhmän aikuiset toimivat juuri näin.

Tutkimuspäiväkodissa ryhmän aikuiset tarttuivat lasten aloitteisiin. Lapsen tarinoille ja mielipiteille oli aina aikaa. Eräs aikuinen totesikin, että hänelle on hyvin tärkeää fyysinen kontakti lapsen kanssa, aina pitää voida tulla syliin. Tämän fyysisen kontaktin aikana taas oli helppo todella kuunnella lasta ja keskittyä hänen aloitteisiinsa. Vaikka aikuinen usein laittoikin jonkun toiminnan aluille, kertoi mitä seuraavaksi tapahtuu ja tehdään, sai lapsi itse aloittaa, tehdä ja lopettaa toiminnan. Suunniteltu toiminta muuttui herkästi lapsen omien aloitteiden vuoksi. Esimerkiksi askartelutilanteissa lapsi teki eri tavalla mitä aikuinen oli neuvonut taikka ohjeistanut, mutta saavutti kuitenkin lopputuloksen. Usein toiminta myös muuttui nopeasti aikuisen huomaamatta lapsen keksiessä vaihtoehtoisen tavan saavuttaa toiminta päätökseen.

Varhaiskasvatuksen keskeisenä lähtökohtana on painotettu lapsilähtöisyyttä, josta käytävään keskusteluun kytkeytyy läheisesti lasten aloitteellisuuden problematiikka. Lasten oma-aloitteellisuuden merkityksellisyydestä ollaan puheen tasolla yksimielisiä. Kuitenkin se, kuinka tähän aloitteellisuuteen arjen tasolla suhtaudutaan, vaihtelee. Yleisintä lasten aloitteellisuuden tukeminen on niin sanotuissa vapaanleikin tilanteissa. Myös aikuisten suunnittelemissa toimintatuokioissa tuetaan ja sallitaan lapsen aloitteellisuutta. Anna-Maija Puroila (2003) toteaa teoksessaan ”Päiväkotiarjen rikkaus”, kuinka ”päiväkotipäivässä erilaisiin tilanteisiin kytkeytyy erilainen logiikka ja säännöstö”. Tällä hän tarkoittaa sitä tosiasiaa, kuinka aikuinen määrittelee rajat ja tilanteet, joissa lasten oma-aloitteisuus ja itsenäinen kiinnittyminen toimintaan on suotavaa. (Puroila, 2003: 20-22.)

Tutkimuspäiväkodin lapset olivat erittäin oma-aloitteisia. Perushoitotilanteissa he tekivät valintoja, jotka olivat suurimmalta osin oikeita ja hyviä aikuisen määrittelemien normien mukaan, eli heidän toimintansa oli sujuvaa ja mutkatonta. Lapsia ei pitänyt useinkaan kehottaa tällaisissa perushoitotilanteissa, vaan he ohjautuivat itse perus siirtymätilanteesta toiseen. Lapset tiesivät, että syömään mennessä pitää odottaa että toinen ryhmä on saanut ruokaa ja päässyt pöytään. Aikuinen sanoi, koska tämä tapahtui. Käyttäytymistä säätelevä pienryhmätoiminnasta muokkautunut normi sääтели lapsen valintoja ja toimintaa. Ainoa tilanne missä havaitsimme hajaannusta toiminnan tasaisuudessa, oli siirtyminen ruokailun jälkeen riisuutumaan päivälevolle menoa varten. Näissä tilanteissa aikuinen joutui usein kontrolloimaan lasten oma-aloitteisuutta, etteivät kaikki lapset olisi samaan aikaan naulakoilla ja vessatiloissa.

Myös Anna-Maija Puroila (2006) puhuu säännöistä päiväkotiarjen eräänä leimaavana tekijänä. Säännöissä on pääosin kyse aikuisen lapsen toiminnalle asettamista rajoista. Säännöt voivat olla niin sanottuja ilmisääntöjä, vaikkapa kirjoitettuna päiväkodin seinälle, tai eräänlaisia piilosääntöjä, lapsia kohtaan asetettuja käyttäytymisnormeja. Tällaiset normidotukset ovat olemassa arkipäivän toiminnoissa, mutta sääntöjen tiedossa olo ei ole selkeästi tiedostettua taikka artikuloitua. Yleensä päiväkodissa ilmenevät säännöt liittyvät jollain tapaa lapsen äänenkäyttöön taikka liikkumiseen, tapakasvatukseen taikka esineympäristön ylläpitämiseen. (Puroila, 2003:60-61.)

Päiväkotien opetuksellinen kulttuuri on hyvin hajanainen. Toisissa päiväkodeissa korostetaan lapsen omaa toimintaa ja aloitteellisuutta hyvinkin paljon, kun taas toisissa päiväkodeissa päivän aikana tapahtuvat toiminnot ovat hyvin aikuisjohteisia. Lapsen oman toiminnan tärkeyttä korostavissa päiväkodeissa aikuinen puuttuu vähän tai ei ollenkaan lapsen toimintaan ja puuttuessaankin ohjaaminen on näkymättömämpää kuin aikuisjohteiseen toimintaan painottuneissa päiväkodeissa. Päiväkotien opetuksellinen kulttuuri ei kuitenkaan ole rajoittunut vain yhden toiminnan ympärille, vaan hajaantuu erilaisten toimintojen ja ajattelumallien mukaan. Opettajan varhaiskasvatuksellinen suuntautuminen, ts. toimiiko hän aktiivisen ohjaamisen mukaan, vai antaako hän tilaa lapsen omaehtoiselle toiminnalle, näyttäytyy kuitenkin usein päiväkotiarjen tilanteissa. (Puroila, 2003:11-12.)

Tutkimuspäiväkodin lapsia ei mielestämme aktiivisesti ohjailtu päivän toiminnoissa. Päivän kulku oli lapsilla ilmeisen hyvin tiedossa, joten toiminta eteni omalla painollaan.

Poikkeuksena tietenkin normaalista päiväohjelmasta poikkeava toiminta, kuten retkelle lähdöt ja muu vastaava erityinen toiminta. Tällöin aikuinen otti aktiivisen roolin ohjatessaan lasten toimintaa ja valintoja. Usein kuitenkin riitti, että aikuinen kertoi vaikkapa retken kohteen, jolloin lapsi osasi tehdä itsenäisesti valintoja koskien vaikkapa päälle laitettavia vaatteita.

Työntekijät myös painottivat useaan otteeseen lapsen oman toiminnan ja aloitteellisuuden tärkeyttä lapsen oppimisen kannalta. Työntekijöiden puheista sai sen kuvan että he uskoivat lapsen oppivan parhaiten tekemällä itse valintoja ja toimimalla niiden mukaan, vaikka valinnat joskus osoittautuisivat vääriksi.

Nykytietämyksen valossa lapsen oppiminen taikka opettaminen onkin virhe yhdistää pelkästään tilanteisiin, joissa aikuinen selkeästi ohjaa ja opettaa lasta. Vaikka joissakin päiväkodeissa toimintatuokioiden opetuksellista merkitystä korostavalla pedagogiikalla on vankka jalansijansa, löytyy toisesta ääripäästä sellaiset päiväkodit, joissa korostetaan pedagogiikkaa, joka myötäilee lapsen spontaania toimintaa, yksilöllistä oppimisprosessia ja oma-aloitteisuutta. (Puroila, 2003:16.) Yhteenvedona saaduista tuloksista voisi mainita sen, kuinka lasten oma-aloitteisuus nousi perushoitotilanteissa esille hyvin. Onko tällaisen sujuvan ja mutkattoman toiminnan takana juuri ryhmässä harjoitettu pienryhmätoiminta ja oma-hoitajuus, siihen on vaikea ottaa kantaa. Ainoa mihin voimme tutkimuspäiväkodin lapsia verrata on omaa aikaisempi kokemukseemme kolme- viisivuotiaista lapsista, ja niistä nämä lapset poikkesivat suuresti. Jos siis arjen sujuvuuden takana on pienryhmätoiminta ja oma-hoitajuus, olisi mielestämme toivottavaa, että kyseiset käytännöt leviäisivät mahdollisimman moneen päiväkotiin. Arjessa on huomattava ero suuremmissa ryhmissä tapahtuvaan toimintaan. Myös se nousi esille, kuinka aikuisen ottama rooli perushoitotilanteissa vaikuttaa lapsen käytökseen. Lapset saivat tehdä valintoja perushoitotilanteissa ja aikuisella oli vastuu pitää huolta näiden valintojen tarkoituksenmukaisuudesta. Lapsen aloitteisiin vastattiin perushoitotilanteissa päivittäin ja lapselle annettiin aikaa edetä niissä omaan tahtiinsa. Aikuiset ottivat myös erilaiset temperamentit huomioon perushoitotilanteissa.

Lapset olivat koko prosessin ajan kiinnostuneita osallistumaan opinnäytetyöhömmä. He jakoivat esimerkiksi haastattelujen aikana paljon omia asioitaan. Tuntui mukavalta, että he luottivat meille myös haastattelukysymysten ulkopuolelta mieleen juolahtavia asioita. Lasten arkea seurattaessa huomasimme, miten mutkatonta lasten toiminta oli siirtymätilanteissa. Lasten aktiivisuus päiväkotiryhmän jäsenenä tuli esille myös heidän osallistuessa esimerkiksi ruokailutilanteissa käytäviin keskusteluihin. Lapset toivat esille reippaasti mielipiteitään. Tässä kohtaa emme oma-aloitteisuudella tarkoita sitä, että lapsen kuuluu osata toimia yksin ja sujuvasti jo tässä iässä. Lapsen pitää saada olla lapsi mahdollisimman kauan. Näin tutkimuspäiväkodin lapsiryhmässä saikin. Syyliin pääsi aina ja aikuisella oli aina aikaa hellitellä myös isompia lapsia. Ryhmän lapset tuntuivat saavan suunnatonta iloa siitä, että saivat toimia itse, tehdä valintoja ja useimmiten onnistua. Myös ryhmässä käytössä olleet liikennevalomerkit opettajien kaulassa saivat monet lapset yrittämään ja innostumaan toimimaan itse. Mielenkiintoista oli myös se, kuinka monessa eri otteessa huomasimme sen, kuinka lapset tiedostivat eron säännön ja todellisen käytännön välillä. Esimerkkinä tästä ruuan jättäminen taikka se kuinka eteiseen siirryttiin ruokailun jälkeen. Sitähän elämä on, ”Tämä kuuluisi tehdä näin, mutta käytäntö on useimmiten toinen”. Myös sääntöjen ja tapojen ehdottomuutta lieventäviä tekijöitä tiedostivat olemassa oleviksi jo ryhmän kolmevuotiaatkin. Tästä esimerkkinä kuravaatteiden laittaminen taikka ulos menemiseen liittyvät poikkeudet jos lapsi on kipeä.

8 Opinnäytetyön luotettavuus

Opinnäytetyön luotettavuuden kannalta aikaa olisi ollut hyvä varata enemmän lasten haastatteluille. Haastattelutilanteet olivat heille uusia ja niihin tottumiseen olisi tarvinnut useamman haastattelukerran. Useammat lyhyet haastattelukerrat olisivat palvelleet lasten keskittymiskykyä ehkä paremmin. He olisivat useimmin haastateltuina tottuneet haastattelun kaavaan ja tilanne olisi näin tuntunut myös turvallisemmalta. Haastatteluihin olisi ollut hyvä ottaa jotain kuvamateriaalia, joka olisi voinut tukea lapsia heidän miettiessään vastauksia meidän kysymyksiimme.

Opinnäytetyön luotettavuutta arvioitaessa, täytyy tässä kohtaa ottaa esille se, kuinka kuvaus ja haastattelulupia olisi pitänyt hakea lasten vanhemmilta paljon aikaisemmin. Toki toimintamme tässä kohtaa oli sidottu tutkimusluvan saamiseen, joka sekin kesti jonkin aikaa, mutta mikä syy sitten olikin, kymmenen viikkoa oli tämän tutkimuksen toteuttamiseen liian lyhyt aika. Lasten haastatteluja, havainnointia ja videointia olisi mielestämme palvellet se, että olisimme yksinkertaisesti olleet läsnä lasten elämässä pidempään. Tätä kautta molemmat meistä olisivat olleet lapsille tuttuja ja turvallisia. Nythän vain toinen meistä oli lasten kanssa sen koko kymmenen viikkoa. Tässä kohtaa tulee esille varhaiskasvatuksen resurssit, jotka

säätävät ammattilaisten käytännön työtä, sekä tässä tapauksessa tutkimuksen tekemistä harjoittelujakson puitteissa. Ihanne olisi että kentällä voisi olla todella ylimääräisenä aikuisena, mutta kuitenkin saada tehdä ja osallistua arkiseen työhön.

Karlsson (2006) avaa ongelmaa lasten haastatteluissa termillä kulttuurierot. Tällä hän kuvaa sitä, kuinka haastattelu ei ole lapselle luontainen tapa kertoa ajatuksistaan. Lapsen toiminnan perusta on leikillisuus ja haastattelutilanne on yleensä kaukana siitä. Sosiaalisina olentoina lapset pyrkivät myös vastaamaan aikuisen odotuksiin ja etsivät toivottua vastausta. (Karlsson 2006: 10.) Ohessa kuvaus lapsen pyrkimyksestä leikkiin haastattelutilanteessa.

L1: Miks me olla tääl?

A1: No kun te autatte meitä siinä koulujutussa.

L1: Tässä on avain ja tässä on avain ja tässä ei.

A1:... Kaappeihin ei saa mennä.

L2: Anna mä katon siitä. (kamerasta)

Tämän jälkeen vaihdoimme haastattelutilaa johtajan huoneesta päivälepuhuoneeseen. Haastatteluympäristö oli myös liian virikkeellinen muutamalle vilkkaalle lapselle, suuri osa ajasta meni ympäristön tutkimiseen, koska johtajan työhuone oli paikka, mitä ei päässyt niin usein tutkimaan. Haastateltavat joutuivat siis liian virikkeelliseen ympäristöön pystyäkseen keskittyäkseen vastaamaan kysymyksiin. Haastatteluympäristöä miettiessä tilan rauhoittaminen muusta päiväkodin vilinästä tuntui tärkeimmältä, eikä sen virikkeellisyyttä pienen lapsen mielestä osattu ottaa huomioon. Myös tilojen puute ja pienryhmätoiminta ryhmän muissa tiloissa vaikutti ratkaisuun. Aluksi johtajan huone vaikutti ainoalta paikalta, missä voisimme haastatteluja tehdä. Seuraavassa esimerkki lasten rauhattomuudesta tehdessämme haastattelua johtajanhuoneessa:

L1: Koska sä laitat tän kiinni?

L1: Mä en haluu enää kuunnella. *Lapsi 1 konttaa pois päin.*

L2: Pitää laittaa odotusmusiikkia.

A1: Laitappa odotusmusiikkia.

Lapsi 1 laittaa soittorasian päälle.

Lasten haastattelu aikuisjohtoisesti oli hyvin haastavaa. Koska haastattelu oli heille uutta, jouduttiin käyttämään paljon aiheeseen johdattelevia kysymyksiä, jotka saattoivat johdatella lasta tietynlaiseen vastaukseen. Aikuisen olisi hyvä kysyä vähemmän ja kuunnella enemmän ja antaa lasten päästä aiheen äärelle omaehtoisesti jotakin muuta kautta. Lapsilla oli paljon asiaa, mutta aihe saattoi olla hyvin kaukana meidän kysymyksistämme.

Myös Karlsson (2006) mainitsee havaitsemamme johdattelun yhdeksi mahdolliseksi ongelmaksi lapsia haastatellessa, vaikka aikuinen ei tekisi sitä tietoisesti. Haastatteluteemat voivat olla lapsen kannalta epäolennaisia ja aikuinen on jo kysymyksellään päättänyt aiheen rajauksen. Kysymys voi olla sellaisessa muodossa, ettei lapsi miellä sitä samoin kuin aikuinen. Koska aikuinen rajaa tilanteen kysymyksellään, estää hän lapsen oma-aloitteisen tiedon tuottamisen. (Karlsson, 2006: 10.) Ohessa lainaus haastattelutilanteesta, jossa johdattelua ilmeni:

A1: Mitäs ne ruokailut on? Mitä tulee mieleen?!

L1: Et syödään!

A1: Eli millon me syödään?

L3: Aamulla,päivällä ja iltapäivällä. *Lapsi3 osaa luotella kaikki*

A1: Kyllä.

A1: Saatko itse valita, silloin kun syödään, että kuinka paljon otat ruokaa?

L2: Joo. *Nyökkää.*

A1: Saat valita. *Aikuinen1 toistaa.*

Osallistuva havainnointi soveltui joustavuutensa takia tutkimusmenetelmäksemme, sillä aina ei ollut mahdollista osallistua toimintaan ainoastaan havainnoijana. Välillä osallistumisemme havainnoitaviin tilanteisiin vaati täydellistä osallistumista. Osallistuvan havainnoinnin etuna on, että siinä säilyy tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Olimme siis kokoajan kuitenkin läsnä tilanteissa. (Vasenkari, 1996:12.)

Osallistuvan havainnoinnin edellytyksenä on tutkijan pääseminen sisään tutkittavaan yhteisöön ja tämä edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja sekä aikaisempaa kokemusta ja tietoa tutkittavien toiminnasta. Havainnointi aikamme oli melkein kaksi kuukautta, joten havainnointia saimme tehtyä tarpeeksi.

Mietimme aineistoa purkaessamme paljon osallistuvan havainnoin luotettavuutta aineiston keruumenetelmänä. Tätä menetelmää pohtiessamme kysymys tutkijan puolueettomuudesta nousi oleelliseksi pohdittavaksi. Tosiasia kuitenkin on se, että meillä kummallakin on omat taustamme, motiivimme ja tunteemme, jotka ohjaavat käyttäytymistämme ja tekemisiämme. Kiinnyimme helposti toisiin lapsiin, ja vaikka puhutaan vain pienistä lapsista, ovat ihmisten väliset kemiat aina suuri tekijä vuorovaikutusta analysoitaessa. Huomasimme monta kertaa itsessämme, ettemme tehneet sitä tarkoituksella, huomio vain kiinnittyi automaattisesti herkemmin itsellemme näkyvimpiin lapsiin.

Kymmenen viikkoa oli tällaiselle tutkimukselle suhteellisen lyhyt aika. Moniin lapsiin olisi pitänyt tutustua paremmin haluttaessa saada käsitys jokaisen lapsen ominaisesta tavasta toimia. Myös se tosiasia, että toiset lapset ottavat aikuisen huomion tehokkaammin kuin toiset, näyttäytyi purkaessamme tutkimusaineistoamme. Lapsilla on erilaiset temperamentit ja tapa toimia aikuisen kanssa. Seuraavassa esimerkki tällaisesta aikuisen huomion saavasta lapsesta:

Aikuinen yrittää kuvata lapsi2 pukeutumistilanteessa. Lapsi 1 tulee aikuisen luo.

L1: Hei miksetsä kuvaa mua enää?

A1: Mä kuvasin sua jo ihan hirveesti, nyt mä kuvaan....

L1: Mut kuvaa välillä muakin.

A1: Ku mä kuvaan nyt välillä ... sun pitäs nyt mennä pukee.

L1: Mut mä en saa tätä ite, sä autat.

A1: ... voitsä auttaa ...?

A2: Tuuhan ... tänne.

L1: Mut mä haluan että ... auttaa.

Lapsi1 roikkuu kuvaavassa aikuisessa.

Tutkimuksen tekeminen on aina interventioita tutkittavien elämään ja tutkijan onkin tiedostettava, että sekä tutkimuksen tekemisellä että valmiilla tutkimuksella, on seurauksia tutkimuskohteelle. Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat hyvin siitä, kuinka tiedonhankintakeinojen avoimuus ja vapaamuotoisuus korreloivat suoraan tutkimuksen eettisten kysymysten kanssa. Tutkijan osallistuminen tutkittavien elämään rikkoo aina myös tutkimuskohteiden luonnollista arkielämää, sillä tutkija edustaa aina toista kulttuuria tulee sieltä käsin osaksi tutkittavien elämää. Hyvän tieteellisen tavan noudattaminen edellyttää myös, ettei aineistoa kerätä ilman havainnoitavan suostumusta. (Vilka, 2005:56-57.) Teimme tutkimuksen kuluessa siis lapsille useaan otteeseen selväksi asemamme. Emme olleet aikuisia, ”opeja”, vaan muistutimme lapsia siitä, että olemme opiskelijoita, tekemässä lopputyötämme ja tarvitsemme heidän apuaan asioissa, joita emme itse tiedä. Eskola ja Suoranta (2000) toteavat, että kaikista arvokkain ja toisaalta työläin tapa päästä tutkimuskohteeseen on saavuttaa tutkittavien luottamus. Tällä mahdollistetaan tutkittavien mahdollisimman luonteva käytös tutkimuksen aikana. Mahdollisuus osallistua tutkittavien elämään ja heidän haastattelemisensa onnistuu myös parhaiten, mikäli tämä luottamus saavutetaan. (Vilka, 2005:57.) Tämä tukee valintaamme jättää lasten haastattelut ja aktiivinen havainnointi tutkimusjaksomme loppupäähän, ts. halusimme ensin saavuttaa lasten luottamuksen ja tehdä paikalla olostamme mahdollisimman luontevaa. Mielestämme tämä näkyi lapsilta haastattelemalla saavutetun aineiston rikkautena. Hanna Vilka (2005) yhdistää osallistuvaan ja kohdistettuun havainnointiin haastattelumetodin, jonka hän nimeää ”kohdistetuksi haastatteluksi”. Tällä mahdollistetaan hänen mukaansa tieto siitä, mikä on tutkittavien kohteiden niin sanottu *käyttäytymisen ihannemuoto*. Yhdistämällä kohdistettu haastattelu joihinkin tutkimuksen kannalta mielekkäisiin asiasisältöihin, voidaan tätä tutkittavien kuvaamaa käyttäytymisen ihannemuotoa tarkkailla käytännössä kohdistetun havainnoin avulla. (Vilka, 2005: 45.) Haastattelu on sellainen aineiston keruumenetelmä, jolla saadaan tietoa toista henkilöä tai ryhmää haastattelemalla. Ennen kaikkea haastattelijä, mutta myös jossakin määrin haastateltava, saa jonkinlaisen kuvan vastapuolen elämysmaailmasta. (Hirsjärvi & Hurme 1984: 1-4.) Haastattelu oli yksi tärkeimmistä tiedonkeruu menetelmistä, joita käytimme opinnäytetyössämme. Koska kyseessä olivat 3-5-vuotiaat lapset, olivat haastattelukysymykset,

aika ja paikka mietittävä tarkasti. Yksi tärkeimmistä asioista haastattelujen onnistumisen kannalta on luottamuksellisen suhteen luominen lapsiin. (Ruoppila ym. 1999: 211.) Tämän vuoksi jätimme haastattelut työharjoittelumme loppuun. Ehdimme näin ennen haastatteluja nähdä lapsia ja he meitä päiväkodin arjessa. Olimme osa lasten arkea päiväkodissa, vaikka he tiesivätkin että mekin lähdemme pois jossain vaiheessa.

Kysymykset koskivat meitä kiinnostavia perushoitotilanteita ja sitä, miten lapset kokevat oman toimintansa näissä tilanteissa. Kysymykset olivat selkeitä ja lyhyitä ja haastattelutilanteessa pyrimme parhaamme mukaan selittämään lapsille tarkasti mihin halusimme heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan. Yritimme välttää liian johdattelevia kysymyksiä. Koska haastatteluissa oli mukana omien näkemysten esittämiseen tottumattomia lapsia, tarvitsivat he kuitenkin hieman ohjausta joissakin kysymyksissä (Kupila, 2004:21). Haastattelimme lapsia 2-4 hengen ryhmissä, joiden jakoperusteena oli se, miten lapset tulivat keskenään toimeen ja keiden lapsien ajattelimme tukevan toisiaan haastattelutilanteessa. Ryhmiin yksilöhaastattelujen sijasta päädyimme, jotta lapset eivät tuntisi oloaan epämukavaksi yksin kahden aikuisen kanssa. Lapsilla oli myös mahdollisuus keskustella muiden lasten kanssa, jolloin keskusteluista syntyi hedelmällisempiä. Haastatellessa lapsia pareittain tai ryhmässä, on etuna se, että lapset virittävät toistensa ajattelua. (Kupila, 2004: 29.)

Dovenborgin ja Pramlingin (mikä vuosi) mukaan lapset ovat haastava ryhmä haastatella myös sen vuoksi, että, mitä lähempänä lapsi on kouluikä, sitä enemmän lapsi pyrkii tunnistamaan aikuisen odotuksia ja antamaan ”oikeita” vastauksia. Lapset pyrkivät taas toisinaan miellyttämään aikuista ja salaamaan oikean mielipiteensä. (Kupila, 2004: 22.) Tätä saattoi tapahtua myös meidän haastatteluissamme.

Ehkä osuvimmin tämän miellyttämestekijän voisi ajatella tapahtuneen, kun lapsilta kysyttiin ruokailua koskevassa haastattelussa, ”*Saako ruokaa jättää?*”. Monet lapset hymyilivät ja virnuilivat todetessaan, että ruokaa ei saanut jättää ja Ei-vastauksen koskien tätä kysymystä antoi meille jokainen haastateltu lapsiryhmä. Totuushan on se, että ruokaa ei ole pakko syödä loppuun, mikäli ei jaksa, vaan sen sai tyhjentää niin sanottuun possuastiaan. Käyttäytymistä säätelevä normi oli kuitenkin se, että lautanen oli erittäin suotavaa syödä tyhjäksi.

Vastatessaan ettei ruokaa saa jättää, pyrkivät lapset osittain miellyttämään meitä, osittain viestittämään meille tietoisuutensa tästä normista.

Haastattelussa täytyy ottaa huomioon se, etteivät lapset tuota vastauksia välttämättä kovin nopeasti tai sujuvasti. Lapsia täytyy joskus houkutella puhumaan, jolloin on jaksettava kysellä kärsivällisesti, esitettävä kysymyksiä toisella tavalla tai palata aiheeseen myöhemmin. (Ruoppila, ym., 1999: 210-211.) Haastatteluissa saimme myös vastauksia ”en tiedä”, ”en muista”, jotka olivat myös hyväksyttäviä vastauksia, koska lasta ei ole hyvä painostaa liikaa, jollei tahtonut haastattelun loppuvan lyhyeen. (Ruoppila, ym., 1999: 211.) Ohessa lainaus tällaisesta tilanteesta haastatellessamme lapsia:

A1: Kun syötte täällä päiväkodissa, ni saatteko itse valita kuinka paljon otatte ruokaa?

L1: Joo.
 L2: Ihan paljon ruokaa.
 A1: ...mitä aikuinen kysyy sinulta, kun se antaa ruokaa sulle?
 L1: En mä nyt muitta.

Haastattelun aikana saatoimme puhua lasten kanssa myös muista asioista ja kysyimme usein, että haluaisivatko he kertoa meille vielä jotain. Emme pitäneet kiirettä ja haastattelu tilanteet olivat hyvin rentoja ja lapsilähtöisiä. Seuraavassa lainauksessa havainnollistamme sitä tosiasiaa, kuinka lapselle todella annettiin aikaa ilmaista oma mielipide, vaikka se ei välttämättä liittynyt haastattelulla haluamaamme tietoon millään tavalla.

Hyvä keskustelu, joka ei liittynyt haastattelukysymyksiimme. Lapset kertovat omista ja toisten parhaista ystäväistä:

A1: Mites sitten ne kenen viereen kukaan ei halua mennä?

A1: Tuliskohan niille paha mieli?

Kaikki yrittävät sanoa jotain yhtä aikaa

L1: Mä en haluis mennä ... viereen!

A2: Miks et sä haluu mennä ... viereen?

L1: Mä en tykkää

A1: Sä et tykkää *Aikuinen1 toistaa.*

A1: Onko siihen joku syy?

L1: Eii-i.

Toinen lapsi reagoi nousemalla hieman ylös ja sanoo äänettömän Ei-sanan.

A1: Jos sanoo, ettei tykkää jostain, ni sit vois kertoa että miks ei tykkää?

L1: Katokkun ... välillä..se on...

L2: Ei kun sen vanhemmat on ... Ei ...!

L1: Joo, ja välil se lyö.

Kertasimme lapsille aina jokaisen haastattelun alussa keitä olemme, jos se oli heille epäselvää. Tämä sen vuoksi, että vain toinen oli koko työharjoittelun ajan heidän ryhmässään. Toisen kasvot olivat heille vain jollain tasolla tutut. Kerroimme myös, miksi heitä haastatellaan ja mitä varten. Lapset olivat ikään kuin kanssamme tutkimassa asioita kertomalla meille, miten asiat heidän mielestään on. Ohessa esimerkki kuinka muistutimme lapsia siitä keitä olemme:

A1: Muistattekste kuka ... on?

A1: Olikse mun äiti?

L1: Eiiii, ku se on tuolta...

Lapset olivat aikaisemmin ehdottaneet meidän olevan äiti ja tytär, nyt kuitenkin he totesivat, että ... on vain eri ryhmässä oleva ope.

Kirmanen (1999) toteaa, että lapselle on tärkeää korostaa hänen tärkeyttään ja ainutlaatuisuuttaan haastateltavana tukeaksemme hänen subjektiveettiaan. Lapselle on viestittävä, että häntä todella kuunnellaan ja hänen sanomistaan pidetään tärkeänä. (Ruoppila, 1999: 211.) Kerroimmekin tuokioiden alussa, että lapset ovat hyvin tärkeässä roolissa tutkimustyössämme, koska me emme itse tiedä, miten päiväkodissa toimitaan. Korostimme, ettei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Seuraavassa esimerkki kuinka korostimme lasten roolin tärkeyttä ja heidän tietonsa ainutlaatuisuutta verrattuna meihin:

A1: Muistattekste ku me kerrotiin siitä koulujutusta mitä me tehdään ... kaa?
 L1: Eiiii....
 L2: No ku ne kuvaa meitä!
 A2: Joo kun me kuvataan teitä tähän koulujuttuun.
 A1: Nyt me kysytää teiltä sellasii kysymyksii sikskun me ei tiietä noista jutuista mitään ja ku te ootte ollu pitempää täällä päiväkodissa ni te tiätte ja voitte auttaa meitä.

Lasten huomio saattaa kiinnittyä haastattelutilanteissa aikuisen mielestä odottamattomiin yksityiskohtiin kuten haastattelijan vaatteisiin, papereihin tai johonkin muuhun ympäristössä olevaan esineeseen (Ruoppila, 1999: 212). Näin kävi useassa haastattelutilanteessa ja lapsen mielenkiinnon saaminen takaisin kysymysten pariin oli välillä haastavaa. Ruoppilan (1999) kuvaaman kaltaisia tilanteita esiintyi myös meidän tutkimuksessamme. Seuraavassa esimerkki tällaisesta tilanteesta:

Päiväkodin johtajan työhuoneen tavarat kiinnostivat kovasti erästä pientä poikaa. Aikuinen¹ yrittää houkutella lasta istumaan lattialle hetkeksi ja vastaamaan kysymyksiin. Lapsi jatkaa kaappien ja pöydällä olevien tavaroiden tutkimista.
 A1: Tuu tänne hei hetkeks ku me kysytään sulta.
 A2: Tuu hei ... kattoo tästä mun kamerasta.
Lapsi ei reagoi millään tavalla vaan jatkaa touhujaan. Aikuisen pitää siirtyä lahjontaan.
 A2: Tehää hei nopee tää juttu niin sitte sä kerkeet vielä leikkii hetken vaik autoilla ennen ruokailua.
Lapsi siirtyy vastentahtoisesti lattialle istumaan.

Lasten keskittymiskyvyn herpaantuessa vastaukset kysymyksiin tahtoivat välillä jäädä. Lapsia kannatti kuitenkin kuunnella aktiivisesti koko ajan, vaikka puheenaiheet ajautuivat haastattelukysymyksistä etäälle. Vastaus johonkin kysymykseen saattoi tulla jälkikäteen, jonkin toisen puheenaiheen keskellä (Ruoppila, 1999:213). Esimerkkinä tällaisesta jälkikäteen saadusta informaatiosta, kun eräs lapsi joka aluksi oli hiljaa kysyessämme ruokailusta, yhtäkkiä vastaakin ensimmäiseen kysymykseen kysyessämme jo kolmatta:

L3: Aamulla, päivällä ja iltapäivällä.

Oli aivan kuin hän olisi tarvinnut sen muutaman minuutin enemmän lämmitäkseen kuin muut lapset. Tämä on mielestämme myös hyvä esimerkki siitä, kuinka lasten erilaiset persoonallisuudet näyttäytyvät kaikessa toiminnassa.

Katziin(1993) viitaten, lasta haastatteleamalla saadut tiedot voivat olla epäluotettavia(Kupila, 2004:10) Näin voi toki olla, mutta vastaavatko aikuisetkaan aina todenmukaisesti heille esitettyihin kysymyksiin. Myös aikuiset voivat haluta tietyllä tapaa ”myydä” itsensä muille, varsinkin ihmisille, keitä he eivät sinällään tunne, mutta jotka he kokevat miellyttävänä ja sellaisena, että tuntevat halua kiinnittyä heihin. Vaikka lapset ovat tyypillisesti armottoman suorita ja rehellisiä, ei mielestämme lasten halua miellyttää aikuista, voi aliarvioida. Aikuinen on se, joka laatii päiväkodin säännöt. Tässä näkyy ehkä selvimmin aikuisten ja lasten valta-asema. Lapsi on riippuvainen päiväkodin aikuisesta. Tätä voidaan perustella perus henkiinjäämisvietillä, joka jo pikkuvauvalla on.

Toinen syy, miksi lapsi haluaa miellyttää aikuista, on se, että lapsi yksinkertaisesti välittää ja haluaa kiinnittyä aikuiseen. Syliin pääsemisen halu on kova. Aikuinen edustaa vielä 3-5-vuotiaallekin lapselle äitiä taikka isää. Lapset välittivät meistä, pyrkivät syliin ja halailivat meitä, vaikka olimme opiskelijoita ja vierailijoina heidän arjessaan. Lapsi ei tällä tasolla tehnyt eroa meidän taikka vakinaisen henkilökunnan välillä. Uskommekin, että lapset olisivat vastailleet haastattelu kysymyksiin pääosin täysin samalla tavalla, vaikka haastattelut olisi tehnyt vakinaiset aikuiset.

Videoimme kaikki päiväkodissa tekemämme lasten haastattelut. Toinen videoi ryhmässä myös joitain perushoitotilanteita, lähinnä pukeutumistilanteita. Videointia halusimme käyttää dokumentoinnin välineenä, jotta pystyimme palaamaan jo tapahtuneeseen toimintaan. Pystyimme myöhemmin nauhoituksia katsellessamme muistamaan ja huomaamaan sellaisiakin asioita, joita itse tilanteessa emme huomanneet.(Mäkitalo ym. 2009: 215-216.)

Videoidessamme haastattelujamme, meillä oli suljettu kuvausympäristö, jossa paikka, osallistujat ja jotain heidän keskinäisistä suhteistaan oli jo tiedossamme. Tutkimuksessa videokuvauksen kuten muidenkin tiedonhankintamenetelmien pitäisi pohjata tutkimuksen taustateoriaan. Tästä määräytyy, millaisia asioita pyritään kuvaamaan. Tutkijalla on jonkinlainen käsitys taustateoriasta, jonka nojalla hän haluaa tilannetta kuvata, mutta suljetummassa tutkimusympäristössä teoria on yleensä rajatumpi, selkeämpi tai systemaattisempi kuin avoimemmassa. Kuvaajalle siis taustateorian tuntemus on merkityksellinen.(Vienola, 2005:111.)

Se, mitä dokumentoidaan, ei esitä vain totuutta, vaan merkitykset sille syntyvät tulkintojen kautta(Mäkitalo ym. ,2009: 216). Kuvaaja oli tilanteessa ikään kuin ohjaajana, joka saattoi määritellä tietoisesti tai tiedostamattaan videomateriaalin sisältöä joltain osin. Jos kuvaaja muuttuu, saattaa myös videomateriaalin sisältö saada erilaisia kuvakulmia ja huomionkohteita. Videointi ei siis ole välttämättä sen alkuperäisempi tai luotettavampi

tiedonkeruumenetelmä, kuin jokin muu dokumentointi menetelmä, koska luotettavuus riippuu kuvauksen järjestämistavasta, kuvauskohteiden valinnasta, videokuvan laadusta ja siitä miten osallistujat ovat reagoineet kuvaamiseen(Vienola, 2005:74).

Vaikka videoidessakin kuvaaja pystyy vaikuttamaan siihen, mitä nauhalle tallentuu, eli mitä kuvanauhalla näkyy, ottaa kamera kuitenkin näkymän koko tilanteesta, verrattuna omin silmin havainnoituun tilanteeseen. Omin silmin havainnoidessa havainnoiva henkilö fokusoi katseensa ja huomionsa aina vain tiettyyn kohteeseen(Vienola, 2005:75). Haastattelija saattaa kiinnittää huomionsa vain yhteen lapseen kerrallaan tai keskittyä lukemaan kysymyksiä.

Videointi kiinnosti toisia lapsia enemmän kuin toisia. Monet halusivat esiintyä kameralle ja kyselivät syitä heidän haastattelunsa kuvaamiseen. Videointi saattoi siis myös haitata tutkimustilanteita, koska lapset saattoivat käyttäytyä epätavallisesti tai korostaa joitakin käyttäytymispiirteitä kameran edessä(Vienola, 2005:72). Emme mitenkään piilotelleet kameraa tai asettaneet sitä valmiiksi johonkin paikkaan, vaan se otettiin esille vasta lasten tultua paikalle. Olisimme voineet asettaa kameran jo valmiiksi jonnekin, ettei sen olemassa olo olisi kiinnittänyt lasten huomiota koko haastattelun ajaksi. Kamera olisi ehkä unohtunut lasten mielistä nopeammin sen ollessa muualla kun kuvaajan kädessä.

Kuvamateriaalista tekemämme tulkinnat ovat vain meidän näkökulmamme asiaan.

Tulkintoihimme vaikuttavat meidän henkilökohtaiset taitomme ja ammattitaito, joita kutsutaan tietotaidoksi. Tietotaitoon kuuluu osana myös kognitiivinen ulottuvuus, johon kuuluvat mm. uskomukset, ihanteet, arvot ja todellisuutta koskevat mielikuvien mallit, joita pidämme tärkeinä.(Mäkitalo, ym., 2009: 217.)

9 Opinnäytetyön eettisyys

Kansainvälisen ihmisoikeussopimuksen mukaan tutkijoiden on kunnioitettava muun muassa lapsen oikeutta tulla kuulluksi, lapsen oikeutta vapaasti ilmaista mielipiteensä, lapsen oikeutta tulla huomioonotetuksi kaikissa häntä koskevissa asioissa ja tutkijoiden kuuluu myös kunnioittaa lapsen oikeutta yksityisyyteen. Davisin (1998) mukaan lapsuustutkijoiden eettiset kysymykset kietoutuvat kolmen ydinasian ympärille: informoidun suostumuksen saamiseen, luottamuksellisuuteen sekä lapsen suojeluun. Jokaisella tutkittavalla on siis oikeus saada riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista sekä sisällöstä, oikeus päättää osallistuuko tutkimukseen vai ei ja oikeus lopettaa tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Tämä tarkoittaa, että opinnäytetyötä tehdessämme, meidän on kehitettävä sellaisia tutkimuksen tapoja, jotka kunnioittavat lasta ja tarjoavat sellaista tietoa, jonka kautta lapset voivat ymmärtää tutkimuksen sisältöä sekä ymmärtää tutkimuksen vapaaehtoisuuden.(Lehtinen, A-L. 2000:48.)

Lapsuustutkimuksen eettiset kysymykset kytkeytyvät ennen kaikkea lasten ja aikuisten väliseen valta-asemaan, sillä nämä valtasuhteet voivat estää lapsia puhumasta aidosti kokemuksistaan, saada aikaan lapsen tarpeen miellyttää aikuista tai kertoa haastattelussa sellaisia asioita, joita olettavat tutkijan haluavan kuulla. Morrow ja Richards (1996) pitävätkin tätä erilaista sosio-kulttuurista asemaa suurimpana haasteena tutkijoille ja väittävät sen voivan pahimmillaan estää lasten osallistumisen tutkimukseen omilla ehdoillaan. (Lehtinen, A-L. 2000:50.)

Haasteena oli siis sellaisen tutkimusympäristön luominen opinnäytetyötämme varten, jossa lapset voivat olla oma itsensä ja luottaa siihen, että aikuinen hyväksyy heidät ja heidän mielipiteensä sellaisena kuin ne ovat. Mandell (1988) nimittääkin tutkijan roolia, (the-least-adult-role), jossa aikuinen pyrkii minimoimaan auktoriteettiasemansa ja lähtemään avoimesti oppimaan lapsilta ilman ennako-odotuksia. Mandell toteaa tämän roolin olevan eräänlainen sosiaalinen tuote, joka edellyttää osallistumista lasten maailmaan ja sen jakamista lasten kanssa. Mandellin ajatukset ovat jokseenkin yhteneväisiä Marjatta Kallialan (2002) kanssa ja tukevat aiemmin mainitsemaamme, ”Kyykistyä lapsen tasolle”- lähestymistapaa empiiristä aineistoa kerätessämme. (Lehtinen, A-L. 2000:50.)

Etnologiatieteissä käytetään I-I-I-periaatetta, joka tarkoittaa ”Ihmisiltä Ihmisinä-Ihmisille. tämän periaatteen mukaan tutkimuksen tärkeimpänä eettisenä vastuualueena on tutkimuksen kohteena olevat ihmiset, joiden henkinen, taloudellinen ja sosiaalinen hyvinvointi on tutkimuksessa etusijalla. Tutkijan ja tutkittavan suhdetta pohtii esimerkiksi Halasa (2005), joka toteaa nykyisin vallalla olevissa osallistavissa tutkimusmenetelmissä olevan pyrkimyksenä luoda tasa-arvoinen yhteistyösuhde tutkijan ja tutkittavien kesken. Pyrkimyksenä on luoda dialogi, jossa molemmat oppivat toisiltaan ja antavat tietämystään yhteisesti jaettavaksi. Lapsen asemaa pätevästä informanttina korostaa myös moderni lapsitutkimus, joka on alkanut nähdä lapset oman elämänsä asiantuntijoina ja siten tärkeinä tutkimuskumppaneina lapsuutta tutkittaessa. (Asunmaa&Räihä, 2010:27-29.)

Lapsille tehtiin selväksi heidän ikäänsä ja kehitystasoonsa soveltuen heidän olevan mukana kyseisessä tutkimuksessa. Lapset pyrittiin pitämään koko ajan selkeästi osallisena tutkimusta. Lapsia osallistettiin tutkimukseen mukaan sen edetessä. Lasten huoltajia informoitiin selkeästi, miksi olemme läsnä päiväkodissa, ja mikä läsnäolomme tarkoituksena on. Lasten videointiin sekä lasten mahdollisten tuotosten, piirroksien, valokuvat piirroksista, askartelut, valokuvat askartelusta, liittämiseksi osaksi opinnäytetyötä tapahtui vain ja ainoastaan huoltajilta saadun kirjallisen suostumuksen perusteella. Kaikille tutkimuspäiväkodin lapsiryhmän huoltajille toimitettiin asianmukainen lupalappu täytettäväksi. Mikäli yksikin huoltajista olisi kieltänyt lapsensa videokuvaamisen päiväkodissa, ei videointia olisi käytetty tutkimuksen aineistonhankinnassa. Lasten kuvia, nimiä, taikka mitään muitakaan tietoja lapsista ei tutkimuksemme liitetty. Lasten ja päiväkodin henkilökunnan anonymiteettiä suojeltiin ja opiskelijoilla on täysi salassapitovelvollisuus suhteessa kyseisiin henkilöihin, sekä kaikkeen muuhunkin päiväkodissa kuulemansa taikka näkemänsä suhteen. Päiväkodilla sekä

vanhemmilla on mahdollisuus opinnäytetyön lukemiseen. Opinnäyteyö on julkista tietoa ja vapaasti hyödynnettävissä.

10 Loppupohdinta

Liisa Karlsson (2006) toteaa, kuinka lapset ja heidän näkökulmansa unohdetaan erilaisista selvityksistä ja suunnitelmista lapsiin liittyvää tietoa hankittaessa. Usein selvitetään vain aikuisten käsityksiä lasten viihtyvyydestä taikka kehittämisestä, ja siitä, kuinka nämä asiat mahdollistetaan. Koska lapsinäkökulma niin usein jätetään huomioimatta, on sen alleviivaaminen erittäin tärkeää. Tällä tavoin nousevat lapsen osaaminen ja taidot sekä näkemykset esille aivan uudella tavalla. Saadaksemme tietoa lasten maailmasta, on löydettävä ne toimintatavat, jotka ovat luontaisia lapselle. (Karlsson, 2006:9.)

Päinvastoin kuin Karlssonin (2006) tutkimus osoittaa, tehtiin Vantaalla syksyllä 2009 tutkimus, jossa tiedusteltiin vantaalaisten 5-6-vuotiaiden lasten näkemyksiä päivähoidosta. Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen johtaja Sole Askola-Vehviläinen totesi, kuinka ”Otamme vakavasti sen, mitä lapset kertovat. He osaavat arvioida omaa arkeaan.” Tutkimuksessa ilmenee myös se, kuinka lapset haluaisivat vaikuttaa myös päiväkodin sääntöihin. Lapset haluaisivat olla mukana päättämässä sellaisia asioita kuin, mikä ryhmän nimi on, missä pöydässä he syövät taikka missä heidän sänkynsä on lepohuoneessa. (www.vantaa.fi.)

Nämä tutkimustulokset tukevat sitä asiaa, että lapset haluavat vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja sen sääntöihin. Lapset eivät ota aikuisen määrittelemiä toimintaresursseja sellaisenaan, vaan ainakin miettivät vaikuttamismahdollisuuksiaan siitä heiltä kysyttäessä. Vaikuttamismahdollisuus omaan arkeen ja ympäristöön antaa lapselle tunteen osallisuudesta ja sitä kautta voimaantumista.

Alanen, ym. (2009) toteaaakin, kuinka lapsen toimintaan arjen eri tilanteissa vaikuttavat monet toimintatilaan ja toimintakulttuuriin liittyvät rakenteelliset tekijät. Nämä tekijät luovat lapselle mahdollisuuden tehdä valintoja toimintatilanteissa. Sitä osallisempaa on toimintaan osallistuminen, mitä enemmän lasten oma suunnittelu, päätöksenteko ja toiminnan organisointi näkyvät toiminnassa. Osallisuuden kautta lapsella on myös mahdollista voimaantua toimintatilanteissa. Voimaantuminen on toiminnassa syntyvä tulos, johon liittyy aktiivista ja vaikuttavaa kapasiteettia. Yksilötasolla voimaantuminen edellyttää omaa aktiivista osallistumista tilanteeseen, eikä ole yleensä mahdollista mikäli toimintaa ohjataan jollain tapaa ulkoapäin. (Alanen, ym., 2009:104-108.)

Lasten toiminta muotoutuu aina sosiokulttuurisena ja tilanteellisena, ja se koetaan ja eletään ajallisesti ja paikallisesti rakentuneen toimintakentän kontekstissa. Painotettaessa lapsen omaa aktiivisuutta toiminnan määrittämisessä, täytyy kuitenkin muistaa, kuinka lapsi toimii ja tekee valintoja hänelle muodostuneen toimintakulttuurin puitteissa. Tässä kulttuurissa on olemassa lapsen toimintaa säätelevät toimintatehdot. Lapset määrittävät omilla

toimintaresursseillaan omaa sekä toisten lasten osallisuutta toiminnassa, sekä muokkaavat toiminnan sisältöä. (Alasuutari, 2010:110.)

Aikuinen, tässä tapauksessa päiväkodin työntekijä, mahdollistaa lapsen toimintakulttuurin päiväkodissa. Rakenteellisiin tekijöihin aikuinen harvemmin pystyy päivän aikana vaikuttamaan, mutta aikuinen muokkaa päiväkodin tavat, säännöt, aikataulun ja rutiinin. Tämän takia tutkittaessa lapsen valinnanmahdollisuuksia päivähoidossa, ei ole mahdollista sivuuttaa aikuista näiden valinnanmahdollisuuksien puitteiden mahdollistajana.

Tätä taustaa vasten tarkasteltaessa, voisiko 3-5-vuotiaiden ryhmässä 5-vuotiaat taikka jo 4-vuotiaat ottaa mukaan suunniteltaessa edellä mainittuja asioita? Esimerkiksi sen kuka istuu pienryhmäpöydässä missäkin taikka missä kukin lapsi nukkuu? On tietenkin lasten sijoittelua rajoittavia tekijöitä, kuten se ettei joitakin lapsia ole hyvä laittaa esimerkiksi vierekkäin nukkumaan. Mutta jos aikuinen päättäisi osan lasten nukkuma- ja ruokailupaikoista ja lapset saisivat vaikuttaa osaan? Olisiko se käytännössä täysin mahdoton asia toteuttaa? Tätä kautta lapset saisivat tunteen vaikuttamisenmahdollisuudesta ja sitä kautta osallisuuden tunteen. Ehkä osalle lapsista tulisi paha mieli siitä, että ovat liian nuoria päättämään asioita, mutta voisivatko nuoremmat sitten saada osallisuuden tunnetta vaikka jollain muulla tavalla?

Ikäryhmittäin jaetut pienet vastuutehtävät ja päätöksentekomahdollisuudet eivät varmaankaan olisi täysin mahdoton ajatus toteuttaa, ts., kaikille hieman vastuuta kypsyystason mukaan. Mahdolliset pettymyksetkin ovat mielestämme mahdollisia sietää, sillä pettymyksensietokyky on tärkeä asia opittavaksi. Opitaanko tätä taitoa sillä, että aikuisen sana on aina laki? Voisiko toisen lapsen sanakin olla laki?

Päiväkodeissa, joissa painotetaan toimintatuokioiden opetuksellista merkitystä, vallitsee myös usein voimakas toiminnallinen ryhmäorientoituminen. Tällä tarkoitetaan toimintaa, joka ohjautuu kaikille lapsille samojen periaatteiden mukaan ja jossa ei pyritä huomioimaan lasten erilaisia taustoja, taipumuksia taikka mielenkiinnon kohteita. Tyypillisesti tällaisia tilanteita ovat juuri perushoitotilanteet, eli ruokailu, ulkoilu ja päivälepo. Se, kuinka suuri rooli näillä koko lapsiryhmälle suunnatuilla perushoitotilanteilla on lapsen päiväkotipäivän rakentumisessa, vaihtelee eri päiväkotien mukaan suurestikin. Kuitenkin sellaista arkea kohtaan, joka rakentuu koko ryhmää kohtaan suunnatun toiminnan ympärille, on alettu esittää voimakastakin kritiikkiä. Kritiikki rakentuu sen ajatuksen ympärille, ettei nykyaikaista päiväkotipedagogiikkaa ole mahdollista toteuttaa isoissa lapsiryhmissä. (Puroila, 2003:26.)

Monet päiväkodit ovatkin alkaneet painottaa pienryhmätilanteiden ja yksilöohjauksen merkitystä koko ryhmälle suunnattujen toimintojen sijaan, aivan kuten tutkimuspäiväkodissämme. Toisaalta vaikka monissa päiväkodeissa lapsiryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin onkin yleinen käytäntö, perustuu se edelleen suurelta osin organisointi- ja ryhmänhallintakäsitteisiin, eikä niinkään pedagogisiin näkökohtiin. Pientä lapsiryhmää helpompi hallita ja arjessa pyritäänkin välttämään kaaosta ja ylläpitämään järjestystä osittain johtuen työntekijän ammatillisesta vastuusta, toisaalta siksi että aikuinen pyrkii luomaan ympärilleen harmonisen ja stabiilin työympäristön. (Puroila 2003:26, 58-59.)

Varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistuksen aiheuttamasta käytännön toteuttamiseen liittyvästä odotuksesta argumentoi Reunamo (2007), kuinka varhaiskasvatussuunnitelman yksi tavoite on se, että lapsen ryhmässä toteutettu kasvatustavoite perustuu lapseen yksilönä ja vastaa hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutus ”ruohonjuuritasolla” on kuitenkin eri asia kuin sen periaatteellinen kuvaus dokumenteissa ja asiakirjoissa. Suunnitelman on kuitenkin määrä toimia perustana lapsen kasvatustoiminnalle päiväkodissa. Näin ollen varhaiskasvatussuunnitelma on merkittävä asiakirja, sillä se merkitsee uudenlaista yksilöllisyyden korostamista varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. (Alasuutari, 2010:15-17.)

Varhaiskasvatusinstituutioiden hokemaksi tavoitelausemaksi on muodostunut lapsilähtöisyys ja ajatus lapsen ”kuulemisesta”. Tällä halutaan painottaa osittain sitä, kuinka lapsi ja lapsuus nähdään ainutlaatuisena ja merkittävänä asiana ja lapsi nähdään uudenaikaisena toimijana; hänellä on kyky pohtia ja suunnitella omaa toimintaansa sekä tunnistaa ja tiedostaa omaa ajatteluaan. Jokapäiväisessä pedagogiikassa painottuu aikuisen toiminnan sijaan lapsen oman itsen tarkastelun, reflektoinnin ja arvioinnin kehittäminen. Lapsilähtöisen toiminnan ja kasvatuksen perusta luodaan lapsen yksilöllisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa. Stakesin 2003 julkistamien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä päivähoitoinstituutiosta on tullut ennen kaikkea pedagoginen instituutio, jonka eräs toimintamuoto on kasvatuksen yksilöllistäminen lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman avulla. (Alasuutari, 2010:17-19.)

Se, millä tasolla lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma onnistuu toimimaan pedagogisena välineenä käytännön tasolla, on täysin eria asia. Kuinka yksilöllistäminen on ylipäättänsä mahdollista ryhmämuotoisessa kasvatuksessa? Vaikka lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma merkitseekin vaatimusta siitä, että perinteiset lapsiryhmän toimintasuunnitelmat rakentuvat lasten yksilöllisten suunnitelmien varaan, on lapsen yksilöllinen huomiointi tähän asti toteutunut lähinnä tilanteissa, joissa lapsella on erityispäivähoitolausunto ja hänelle laaditaan kuntoutussuunnitelma. (Alasuutari, 2010:19-20.) On kuitenkin asianmukaista kysyä, miten tällä hetkellä käytäntönä oleva lapsilähtöisyyden idealismia toteuttava palveluiden selektiivisyys ja positiivinen diskriminointi olisi muutettavissa kaikkia koskevaksi varhaiskasvatuksen käytännöksi? Onko varhaiskasvatussuunnitelman olettamaa lapsilähtöisyyttä toiminnan suunnittelussa mahdollista toteuttaa nykyrakenteisessa varhaiskasvatusinstituutiossa?

Lapsilähtöisyyden konkretisoiminen arjen käytännöissä herättää monia erilaisia kysymyksiä. Terminä lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys on ongelmallinen. Mikä on kasvattajan rooli lapsilähtöisessä työskentelyssä ja missä tulevat vastaan lapsilähtöisyyden rajat? Jonkinlaisena ihanteena voisi pitää toimintaa, jossa yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka yhdistyy lapsen yksilöllisyyden ja oma-aloitteisuuden korostamisessa aikuisen tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen rooliin, sekä näiden kautta tapahtuvaan vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä. Arkityöhön kietoutuvaa lapsen oppimista ja sen edistämistä voidaan rakentaa

monista eri lähtökohdista käsin, mutta toiminnan absoluuttisena lähtökohtana aikuislähtöisyys ja lapsilähtöisyys ehdottomina eivät ole mahdollisia. (Puroila, 2003:177-178.)

Uskomme, että aikuisen ja lapsen hyvinvointia päiväkodissa ei tarvitse juurikaan erotella. Tosin sanoen, toimenpiteet ja ratkaisut, jotka edesauttavat lasten viihtymistä ja oppimista, tekevät myös aikuisen työympäristöstä ja päivästä miellyttävämmän. Pienryhmätoiminta, jota tutkimuspäiväkodissa toteutettiin, on mielestämme konkreettinen esimerkki tällaisesta toiminnasta ja organisointiratkaisusta. Mielestämme pienryhmässä toimiessaan lapsella on suurempi mahdollisuus tehdä ja kokeilla erilaisia valintoja päivän aikana yhdessä ja samassa tilanteessa. Tätä kautta lapsi oppii valinnoistaan ja omasta toiminnastaan tärkeitä asioita. Kunnallississa päiväkodeissa pienryhmätoiminta jakaa muuten suuria ryhmiä pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin lapselle on mahdollisuus antaa enemmän yksilöllistä huomiota. Viimeisen työharjoittelun ja opinnäytetyömme kautta nämä asiat tulivat meille konkreettisina esille ja toivomme voivamme hyödyntää oppimaamme omassa työssämme tulevaisuudessa. Pienryhmätoiminta tuo yhtäältä suuren vastuun, mutta toisaalta luo mahdollisuuden lapsen turvallisen tulevaisuuden kannalta. Pienryhmän kautta kasvattaja pääsee suoraan vaikuttamaan hyvin läheisesti oman ryhmänsä lasten toimintaan ja tätä kautta kehitykseen. Omahoitaja voi olla lapselle todella tärkeä asia päiväkotipäivän aikana. Tiedostaessaan tämän roolinsa vaikuttavuuden kasvattaja joutuu päivittäin refleктоimaan oman toimintansa oikeellisuutta ja toimivuutta lapsen kannalta.

Tutustuimme opinnäytetyömme kautta erilaisiin dokumentointivälineisiin. Nämä dokumentointivälineet ovat mielestämme välttämättömiä apuvälineitä yhtäläillä lasten kehityksen ja arjen toimivuuden analysointiin, että kasvattajan oman ammatillisen oppimisen edesauttamiseen. Huomasimme sen, että näiden dokumentointivälineiden käyttäminen päiväkotipäivän aikana ei aina ole mahdollista, sillä aikaa ei aina ole edes pienryhmätoiminnan aikana. Opiskelijalla taikka vasta valmistuneella lastentarhanopettajalla ei aina ole tarkkaa käsitystä näistä resursseista ja omasta näkemyksestä. Muutos käytänteissä tapahtuu hitaasti ja vaatii malttia. Toivomme pääsevämme työskentelemään työyhteisöön, jossa eri dokumentoinnin keinoja arvostetaan ja halutaan käyttää oman ammatillisen kasvun välineenä. Olemme nyt tuoneet esille tuloksia, joita saimme haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin avulla. Tuloksista on havaittavissa positiivisia asioita osallisuuden toteutumisen kannalta tutkimuspäiväkodissamme. Saadut tulokset ovat yksinkertaisuudessaan mielestämme tärkeitä ja ajatuksia herättäviä. Opinnäytetyömme on kurkistus lasten perushoitotilanteisiin ja sen pohjalta olisi hyvä jatkaa tutkimusta, jos tutkimustuloksista haluttaisiin luotettavampia ja kattavampia. Opinnäytetyö prosessi opetti meille paljon, myös sen, mitä olisimme voineet tehdä toisin. Meidän käyttämämme dokumentoinnin ja materiaalin keruu menetelmät olisivat voineet olla enemmän lasta osallistavia ja lapsilähtöisempiä. Lapsia olisi ollut hyvä haastatella useaan kertaan, jotta haastattelut olisivat antaneet meille enemmän vastauksia. Lapset olisivat tottuneet haastattelun rakenteeseen useiden haastattelu

kertojen aikana ja tilanteesta olisi tullut heille tutumpi. Videomateriaalia olisi voinut myös olla enemmän.

Jos tutkimustamme haluaisi kehittää lapsilähtöisempään suuntaan, olisi hyvä ottaa käyttöön luovia menetelmiä. Lapsia voisi esimerkiksi saduttaa, käyttää sanallisen kerronnan apuna kuvallisia keinoja ilmaista asioita tai yhdistää nämä kaksi edellistä.

Opinnäytetyömme avaa teoriaa tänä päivänä päiväkodeissa käytettävistä toimintamuodoista, kuten pienryhmätyöskentely ja osallistaminen. Käsitteet eivät ole välttämättä itsestään selviä päiväkodin henkilökunnalle, joka on kouluttautunut ennen 2000- lukua, jolloin näitä asioita on alettu pitää tärkeinä. Opinnäytetyömme tuo myös perspektiiviä aikuisille tehtyihin kyselyihin koskien lasten osallisuutta ja tarjoaa jopa hyvän pohjan uudelle tutkimukselle, jossa olisi mahdollista vertailla aikuisten ja lasten käsityksiä perushoitotilanteissa tarjottavista valinnan mahdollisuuksista.

11 Lähteet

Alanen, L. & Karila, K. 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino

- Alijoki, E. 1998. Pesästä se pieni ponnistaa. Rauma: Kirjapaino Oy West Point
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino Oy
- Alasuutari, M. 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino Oy
- Asunmaa, T. & Räihä, P. (toim.) 2010. Samalta viivalta 4- Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. Juva: WS Bookwell Oy
- Dunderfelt, T. 2004. Elämänkaari psykologia. Porvoo WSOY
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's participation and teacher control. Early Childhood Development and Care, Vol 176, n. 3&4, pp.219-238. Routledge, USA.
http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paaka_upunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf (viitattu 14.2.2011.)
- Hart, R.A., 1992. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (viitattu 16.12.2010.)
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi-havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint Oy
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Kalliala, M. 1999. Itsari liukumäessä. Tampere: Tammer Paino Oy
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus-Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., Rausku-Puttonen, H., (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmytyksestä- Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Helsinki: Edita
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY
- Kinnunen, S. & Montonen, M. 2008. Vuorovaikutusleikki työvälineenä päiväkodissa - Vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneiden lastentarhanopettajien kokemuksia. Helsinki
- Kupila, P. 2004. Arvioidaan yhdessä-näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer Paino Oy
- Lehtinen, A-R. 2003. Lasten kesken-Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään-näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärven Offset Oy

Mäkitalo, A-R., Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.). 2009. Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa - VKK-Metron julkaisu. Helsinki: WSOY

Nokelainen, E. & Toikander, T. 2/2006. Ohjattu pienryhmätoiminta osana nuorisotyötä-Perusteluita toiminnan tehokkuudelle. Helsinki: Nykypaino Oy (HUMAK)

Oranen, M. 2007. Mitä mieltä!? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriö. Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti. [http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti%20Oranen.pdf\(viitattu 11.2.2011.\)](http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti%20Oranen.pdf(viitattu%2011.2.2011.))

Puroila, A-L. 2003. Päiväkotiäriksen rikkaus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki A-L. 2009 (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa-iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki

Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M.1999 Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu-tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Sinkkonen, J & Kalland, M. 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Vantaa: Tummaavuoren Kirjapaino Oy

Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevien taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Yliopistopaino. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1\(viitattu 14.2.2011.\)](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1(viitattu%2014.2.2011.))

Tiensuu, J. 2005. Ei ole sama kuka lastasi kasvattaa-Päiväkotikasvatuksen erityispiirteitä. Helsinki:T-Print Oy

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere:Tammer Paino Oy

Sosiaalihuollituksen julkaisuja-Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma, Helsinki:1986

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes oppaita. 2005. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy

Vasenkari, M. (toim.) 1996. Kulttuurin kenttätutkimuksen alkeet: Osallistuva havainnointi.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”- Lapsen osallisuus pääkaupunkiseuden päiväkodeissa. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Työpapereita 2010:3.

Vienola, V. 1986. Eettinen kasvatus päivähoidossa. Rauma: Kirjayhtymä Oy

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy

Wiking, B. 1993. Vaikeat lapset-Käytännön psykologiaa pedagogeille. Keuruu:Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykyke-Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY-Kirjapainoyksikkö

Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. 2005. Mielen maailma 2 Kehityspsykologia. Helsinki: Werner Söderström

VKK-metro luentomonisteita

><http://www.hel.fi/sosv><.(viitattu1.10.2010).

Essays of the innocents. 1992. Roger Hart. (PDF-dokumentti)

>http://web.gc.cuny.edu/che/cerg/dokuments/Childrens_participation.pdf(viitattu 18.10.2010)

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36

><http://finlex.fi><.(viitattu 28.10.2010).

Lastensuojelun käsikirja

>[http://www.sosiaaliportti.fi/lastensuojelun käsikirja/lasten osallisuus](http://www.sosiaaliportti.fi/lastensuojelun_kasikirja/lasten_osallisuus)<.(viitattu 28.10.2010).

Lapsen oikeuksien sopimus

> http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko<.(viitattu 18.5.2011).

