

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalian koulutusohjelma ylempi AMK

Tanja Pohjola

LAPSEN OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN ESIOPETUKSESSA

Opinnäytetyö 2013

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma ylempi AMK

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen

POHJOLA, TANJA

Lapsen osallisuuden vahvistaminen esiopetuksessa

Opinnäytetyö

95 sivua + 3 liitesivua

Työn ohjaaja

Lehtori Heli Paaso

Toimeksiantaja

Kouvolan kaupunki

Maaliskuu 2013

Avainsanat

esiopetus, lapsilähtöisyys, osallisuus, yhteistoiminnallinen oppiminen

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää mikä on osallisuuden vahvistamisen merkitys lapsen ajattelun ja vuorovaikutuksen kehittymiseen esiopetuksessa. Opinnäytetyö on laadullinen.

Tutkimuksen kohteena oli eteläsuomalainen esikouluryhmä, jossa oli 19 lasta. Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla lastenkokouksia ja sen jälkeen haastatteleamalla lapsia syksyn 2012 aikana. Haastattelu toteutettiin temahaastattelumenetelmää käyttäen.

Aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Teemoja saatiin yhteensä kuusi. Aiheina olivat kasvattajan käyttämä puheaika verrattuna lapsen puheeseen, lasten vastausten laatu, puheenvuorojen jakautuminen lasten välillä, lasten vuorovaikutusketjujen pituus, vastausten tai kysymysten kierrättäminen kasvattajan kautta ja lasten parannusehdotuksia lasten kokouksiin.

Tutkimus osoittaa, että kasvattaja on puolet ajasta äänessä koko lapsiryhmän kokouksissa ja lasten puheenvuorot jakautuvat hyvin epätasaisesti. Myös lasten keskinäinen vuorovaikutus vaatii suuressa ryhmässä paljon enemmän aikaa kuin pienemmässä ryhmässä. Pienemmässä ryhmässä lapsen ääni kuului enemmän ja puheenvuorot jakautuivat tasaisemmin. Lähes aina (99,5 %) lapset puhuivat kasvattajan kautta.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

POHJOLA, TANJA

Master's Thesis

Supervisor

Commissioned by

March 2013

Keywords

Children's participation strengthening in pre-school

95 pages + 3 pages of appendices

Heli Paaso, Senior Lecturer

City of Kouvola

child-centered , co-operative learning, participation, pre-school education

The purpose of this study was to find out what is the meaning of strengthening the participation for the development of a child's thinking and interaction in pre-school education. The study was qualitative.

The study was made in southern Finland with 19 pre-school children. The research data was collected by observing children's meetings as well as interviewing children in autumn 2012. Interviews were carried out by a theme interview.

Data was analyzed by making themes. Subjects were educators' speeches versus children's speeches, quality of children's answers, speeches splitting between children, the length of children's interaction linkage, answers or questions passed through educators and children's proposals for improve the children's the meetings.

The study shows that educators' voice were heard half of the time and children's speeches were split unequally in hole groups meetings. Children's mutual interaction needs much more time in bigger group than in smaller ones. In smaller group children's voice was heard more and equally. Children spoke mostly through educators.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	7
2	ESIOPETUS OSANA VARHAISKASVATUSTA	8
	2.1 Varhaiskasvatus ja päivähoito	8
	2.2 Esiopetus	9
3	ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN KEHITYS	9
4	MOTIVAATIO SILTANA OSALLISUUDELLE	13
5	OSALLISUUS	15
	5.1 Osallisuuden määritelmä	16
	5.2 Kasvattaja osallisuuden mahdollistajana?	19
	5.2.1 Osallisuuden esteitä	22
	5.2.2 Osallisuuden kritiikkiä	25
	5.3 Lapsilähtöisyys sukua osallisuudelle	26
	5.4 Miten ja miksi lasten osallisuutta tulisi lisätä?	27
	5.4.1 Pienryhmätoiminta osallisuuden lisääjänä	28
	5.4.2 Toimintaan sitoutuminen	29
	5.5 Vuorovaikutus kasvattajan ja lapsen välillä	30
	5.6 Osallisuuden portaat	31
	5.7 Lapset osallisina toiminnan suunnitteluun	34
	5.8 Osallisuushankkeet	36
6	PÄIVÄHOIDON LAATU	37
	6.1 Laadun määritelmä	37
	6.2 Esiopetuksen laatu Suomessa	38
	6.3 Lasten näkökulma esiopetuksen laadusta	41
7	OSALLISUUDEN MENETELMIÄ	42
	7.1 Sadutus osallisuuden menetelmänä	42

7.2	Lasten kokoukset ja keskustelut	42
7.3	Lapsi havainnointi ja dokumentointi	43
7.4	Lasten haastattelut	44
7.5	Tallenteiden läpikäyminen ja isompien lasten tulkinnat	45
7.6	Portfoliot ja kasvun kansiot	45
7.7	Äänestykset	46
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
8.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	47
8.2	Tutkimushenkilöt ja tutkimusmenetelmän kuvaus	47
8.2.1	Lasten kokoukset	49
8.2.2	Lasten haastattelut	51
8.3	Tutkimusaineiston kuvaus	51
8.4	Tutkimusaineiston analyysi	63
9	TUTKIMUKSEN TULOKSET	66
9.1	Kasvattajien käyttämät puheenvuorot vs. lasten puheen vuorot	66
9.2	Lapsen ajattelunkehittyminen	67
9.3	Puheenvuorojen jakautuminen lapsikohtaisesti	72
9.4	Vuorovaikutusketjut	74
9.5	Vastausten ja kysymysten kierrättäminen kasvattajan kautta ja lasten haastattelut	75
10	POHDINTA	77
10.1	Johtopäätökset	77
10.2	Menetelmiä osallisuuden parantamiseksi	78
10.3	Lasten vuorovaikutuksessa tapahtuva muutos	79
10.4	Ajattelussa tapahtuva muutos kokousten kuluessa	81
10.5	Vastausten/ kysymysten kierrättäminen kasvattajan kautta	81
10.6	Lasten tasavertaisuus	82
10.7	Kasvattajan työmäärän lisääntyminen	83
10.8	Koko tutkimuksen läpi leikkaavuus	85
10.9	Omat kokemukset	86
10.10	Yleistettävyyys ja luotettavuus	87
10.11	Opinnäytetyöprosessi	88

10.12	Jatkotutkimusaiheet	89
-------	---------------------	----

LÄHTEET		90
---------	--	----

LIITTEET

Liite 1. Kirje Vanhemmille

Liite 2. Lupa tutkimukseen

Liite 3. Kaavio järjestäjän toimintaan

1 JOHDANTO

Tämän päivän esiopetusta voidaan pitää hyvin aikuisjohtoisena. Lapsilla on toki mahdollisuus valita leikkinsä vapaan leikin aikana, mutta leikkipaikat ovat aikuisen suunnittelemlia ja pitkälti aikuinen määrää toiminnan laadunkin kyseisessä leikissä. Työyhteisöissä tulee tilanteita päivittäin, joissa lapsen ääni hukkuu kasvattajan äänen alle. Perusteluina kuulee usein: ” ei aina jaksa”, ” täytyyhän niiden oppia leikkimään ilman aikuisen ohjausta”, ” On niin vaivalloista” ja ” Ne nyt saa jo kotona päättää ihan kaikesta, pitää niiden oppia siihen, että aikuinen määrää”. Eli usein kyseessä on aikuisen mukavuuden halu ja halu helpottaa omaa työtään. Toki on tärkeää huolehtia henkilökunnan jaksamisesta työssään, mutta ketä varten me olemme päiväkodissa? Olemmeko siellä takaamassa lapsille laadukasta esiopetusta vai saamassa palkkaa oman elämämme ylläpitoon?

Itse uskon, että lapsissa piilee suuri potentiaali, joka jätetään hyödyntämättä esiopetuksessa. Usein kuulee kasvattajien sanovan, että lapsen kokemusmaailma on vielä niin vähäinen, ettei hänellä ole mahdollisuutta miettiä eri vaihtoehtoja. Aikuisten tehtävä on luoda puitteet tutkimiselle ja oppimiselle rikastuttamalla lapsen kokemusmaailmaa. Niin lapsi kuin aikuinenkin, haluaa mielellään pysyä omalla mukavuusalueellaan. Jos lapsen osallisuutta parannetaan vain siitä näkökulmasta, ettei mukavuusalueelta poistuta, ei tapahdu uuden oppimista ja oivaltamista. Tämä onkin haastava tilanne kasvattajille. Miten tarjota uusia menetelmiä ja toimintatapoja lapsille unohtamatta heidän osallisuuttaan? Toivon saavani tähän kysymykseen työssäni vastauksen.

Uskon myös motivaation parantuvan kun lapsi saa itse vaikuttaa opiskeltaviin asioihin ja menetelmiin jolla opiskellaan, tätä kautta lapset sitoutuvat toimintaan paremmin ja toiminta rauhoittuu. Me kasvatamme lapsia tulevaisuutta varten. Nyt on jo havaittavissa, että työntekijän pitää olla innovatiivinen ja jatkuviin muutoksiin sopeutuva. Työuran aikana joudutaan opiskelemaan useita eri ammatteja. Siksi on erittäin tärkeää opettaa jo pienestä pitäen lapsille mahdollisuus vaikuttaa omaan elämään ja saada heistä aktiivisia oman elämänsä vaikuttajia. Osallisuus ja yhteisössä vaikuttaminen ei ole sisäsyntyinen taito, vaan sitä tulee harjoitella pienestä pitäen.

Siksi on tärkeää tutkia ja kehittää menetelmiä, joilla voidaan lisätä lasten osallisuutta esiopetuksessa. Opinnäytetyöni tarkoituksena on tutkia miten lapsen kokema osalli-

suuden tunne näkyy esiopetuksessa ja mikä merkitys on osallisuuden vahvistamisella lapsen ajattelun ja vuorovaikutuksen kehittymiseen.

2 ESIOPETUS OSANA VARHAISKASVATUSTA

Tätä kirjoitettaessa, joulukuussa 2012, presidentti on hyväksynyt lakimuutoksen, jossa päivähoitopalvelujen ja varhaiskasvatuksen lainsäädännön valmistelun, hallinnon ja ohjauksen siirtymisestä sosiaali- ja terveysministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuoden 2013 alusta alkaen. (Päivähoidon valtionhallinnon tehtävät opetus- ja kulttuuriministeriölle, www.stm.fi.)

Asian eteneminen on tällä hetkellä vielä työryhmän muodostamisen tasolla. Vielä vuoden 2012 lopussa päivähoitopalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut olivat sosiaali- ja terveysministeriön alaisia. Esiopetus, myös päiväkodissa annettava, vastaavasti on opetusministeriön alaisuudessa ja sitä määrittävät lait ovat perusopetuslaisia. Vuoden 2013 alusta varhaiskasvatus siirtyi kokonaan ja opetusministeriön alaisuuteen.

2.1 Varhaiskasvatus ja päivähoito

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen tasapainoista kasvua, oppimista ja kehitystä. Siinä yhdistyvät hoito, kasvatus ja opetus ja se tapahtuu pienten lasten eri elämänpiireissä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuspalvelut koostuvat kunnan järjestämistä ja yksityisistä palveluista. Ne sisältävät päivähoitoa, esiopetusta ja avoimen varhaiskasvatuksen palveluita. (varhaiskasvatus, www.thl.fi.)

Päivähoidossa yhdistyvät hoito, kasvatus ja opetus. Kunnilla on velvollisuus järjestää tai valvoa (yksityisen palveluntuottajan tarjoamana ostopalveluna) päivähoitoa siinä laajuudessaan ja siihen vuorokauden aikaan kun sitä kunnassa tarvitaan. Vanhemmilla on oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka vanhempainrahakauden päätyttyä. Päivähoitopaikkaa haetaan omasta kunnasta neljä kuukautta ennen hoidon alkua, poikkeuksena työllistyminen tai opiskelun aloittaminen, silloin hoitopaikka tulee saada kahden viikon kuluessa. (Päivähoito on hoitoa, kasvatusta ja opetusta, www.stm.fi.)

Päivähoito voi olla kokopäivähoitoa (enintään 10 tuntia) tai osapäivähoitoa (enintään 5 tuntia). Päivähoitomuotoja ovat päiväkotito, perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoi-

to. Kunnallisen päivähoidon lisäksi perheillä on mahdollisuus valita yksityisen hoidon tuen tai alle 3-vuotiaalle lapselle kotihoidon tuen. Päivähoitopalvelut ovat maksullisia palveluja, joista peritään maksu perheen tulojen ja perheen koon mukaan. Perheillä on oikeus lastenhoitopaikkaan, mutta lapsilla on sen lisäksi oikeus päivähoidossa annettavaan varhaiskasvatukseen. (Päivähoito on hoitoa, kasvatusta ja opetusta, www.stm.fi.)

2.2 Esiopetus

Elokuusta 2001 on kunnilla ollut velvollisuus järjestää esiopetusta ja lapsilla oikeus osallistua esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua, eli sinä vuonna kun hän täyttää kuusi vuotta. (Poikkeuksena pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaat, joilla oikeus esiopetukseen alkaa jo viisivuotiaina.) Vanhemmilla on mahdollisuus päättää osallistuuko lapsi esiopetukseen. Esiopetus on perheille ilmaista, he maksavat vain esikouluajan lisäksi tarvitsemastaan päivähoitopalvelusta. Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen suotuisia kasvu-, kehitys-oppimisedellytyksiä ja hänen persoonallisen kehityksen monipuolinen tukeminen lapsen omat lähtökohdat huomioiden. (Esiopetus, www.lastentarha.fi.)

Esiopetuksen laajuus on vähintään 700 tuntia vuodessa. Päivässä esiopetuksen pituus saa kestää enintään viisi tuntia. Esiopetukseen osallistumisen lisäksi lapsella on oikeus käyttää päivähoitopalveluja. Lapselle tyypillinen tapa oppia leikkiminen, tutkiminen ja kokeileminen otetaan esiopetuksen toiminnassa huomioon. Toiminta pidetään myös eheyttynä, eli uutta opetettava aihe läpäisee kaikki oppisisällöt: kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys, taide ja kulttuuri. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 10 - 16.)

3 ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN KEHITYS

Esikouluikäinen lapsi siirtyy varhaislapsuuden vaiheesta keskilapsuuden vaiheeseen. Tämä 6 – 7 vuoden iästä n. 12 vuoden ikään kestävä aika on tutkimuksissa jäänyt usein varhaislapsuuden ja nuoruuden jalkoihin. Lapsi kokee kuitenkin suuria muutoksia keskilapsuudessa. Hänen elinpiirinsä laajenee, hän itsenäistyy, hän siirtyy esikouluun ja kouluun ja tapaa ystäviään itsenäisesti. Näkyvimpänä muutoksena hänellä

vaihtuu maitohampaat pysyviksi rautahampaiksi. Tämä ikävaihe muistuttaa Sigmund Freudin määrittelemää latenssivaihetta, jossa psykoseksuaalinen kehitys on pysähtyksissä. Tästä johtuen lapsella riittää voimavaroja tietojen ja taitojen lisäämiseen. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2010, 70–71.)

Keskilapsuuden alussa (esikouluikäinen lapsi) lapsen biologinen ja kognitiivinen kehitys antavat mahdollisuuden lapsen huomattavasti enemmän itsenäiseen toimintaan ja vastuun ottamiseen omasta toiminnasta. Tämän ikäisen lapsen kehityksen ymmärtämiseksi pitää tarkastella fyysistä kasvua, aivojen rakennetta, toiminnallisten piirteiden kehittymistä ja motorisia taitoja. (Nurmi ym. 2010, 72.) Fyysisesti lapsi on kasvanut jo niin isoksi, että hän pystyy toimimaan aiempaa itsenäisemmin. Suomalaislasten koulun aloitustien yhtenä määrittelynä on toiminut juuri fyysiset ominaisuudet. Lapsi jaksaa kantaa itse omat koulukirjansa.

Lapsen minäkuvan muodostumisen kannalta esikouluikä on erittäin tärkeä. Jos lapsi pystyy muodostamaan omasta osaamisestaan ja selviytymisestä positiivisen käsityksen, hänen kehitys ja psyykinen hyvinvointi ovat turvassa. Jos taas lapsen minäkuva ei muodostu vahvaksi syntyy huonommuuden ja alemmuuden tunteita (Nurmi ym. 2010, 71–72, 105 – 106.). Myös lapsen minäkäsitys oppijana muodostuu 5 – 8 ikävuosien välillä. Lerkkasen ym. tutkimus on osoittanut käsityksen olevan melko pysyvä. Koulun aloittamisen tärkeimmiksi kulmakiviksi ovat nousseet lukemisen ja matematiikan perustaitojen opettamisen johdonmukaisuus ja yleisesti aktiivisen oppimisasenteen saaminen lapsille. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2003, 172.) Lerkkanen (2006, 46) pitää tärkeänä myös sitä, että jokaiselle oppilaalle etsittäisiin optimaaliset haasteet. Liian vaikeat tehtävät oppilaan kykyihin nähden aiheuttavat epäonnistumisia. Samoin on liian helppojen tehtävien laita, oppilas ei saa osaamisestaan mielihyvää joka vahvistaisi hänen myönteistä oppijaminäkuva.

Pulkkinen (2002, 109–110) sanoo lasten työskentelytapojen kehittyvän usein jo ennen koulun alkua. Vanhemmilla on erittäin suuri osuus tässä kehityksessä. On toki olemassa oppimisvaikeuksia, joilla on neurologinen perusta, mutta oppimisvaikeuksien taustalla saattaa olla varhaislapsuudessa opittu ajattelu- ja toimintamalli, joiden avulla reagoidaan epäonnistumisiin ja kritiikkiin. Työskentelytavat tulisikin ottaa huomioon, jos lapsella on havaittavissa oppimisvaikeutta.

Aivojen kehityksen kannalta varhaislapsuus on kaikkein aktiivisinta aikaa, mutta kehitystä tapahtuu paljon myös keskilapsuudessa. Selkeitä rakenteellisia muutoksia on vähän, mutta kehitystä tapahtuu erityisesti myelinisoitumisessa eli eristetulppien kehityksessä, jotka kehittyvät hermosolujen haarakkeiden ympärille. 6 – 8-vuotiaan aivo toiminnan muutoksien on ajateltu vaikuttavan lapsen kognitiivisiin kykyihin, erityisesti toiminnanohjaus ja ajattelu kehittyvät. (Nurmi ym. 2010, 73–74.) Tästä klassisena esimerkkinä on käytetty Piaget'n nesteen määrän säilyvyyden arviointia. Kokeessa on erimallisia lasiastioita: kapeita ja korkeita ja matalia ja laakeita. Neste kaadetaan astiasta toiseen ja nesteen pinnan korkeus tietysti vaihtelee. Jos lapsen ajattelu on kehittynyt, lapsi huomaa astian muodon vaikuttavan nesteen pinnan korkeuteen. Mutta pieni lapsi väittää että tutkimuksen tekijä piilottaa nestettä jonnekin ja kaataa taas takaisin nesteen siirtyessä korkeaan astiaan eli tekee taikatempun. Tässä on kyse lapsen aivojen esioperatiivisesta vaiheesta siirtymiseen operatiiviseen vaiheeseen. (Nurmi ym. 2010, 74–75.)

Aivorakenteissa ja -toiminnoissa tapahtuu selkeä muutos, joka on tärkeää kognitiivisen kehityksen kannalta. Erittäin tärkeää on aivojen takaosan kehitys ja etuosien kypsyminen. Lapsen oman toiminnan suunnittelussa ja säätelyssä on aivojen etuosan kehityksellä erittäin suuri merkitys. Ensimmäisenä sillä on puheen toimintaa säätelevän merkityksen vakiintuminen ja toisena metakognitioiden kehittyminen. Metakognitiivisten taitojen kehittymisellä tarkoitetaan sitä, että lapsi tulee tietoiseksi kognitiivisista toiminnoistaan. Lapsen kyky havaita muistamista helpottavia asioita helpottuu suuresti. Lapsi suhtautuu aktiivisemmin omiin taitoihinsa ja oppimiseen. (Ahonen ym. 2003, 168–169.)

Takaosien kehityksellä on taas vaikutusta eri aistikanavien kautta tulevien tietojen yhdistämisessä. Näiden alueiden yhteistyö mahdollistaa hienompaa hermostollista säätelyä ja vaativien toimintojen toteutumisen suunnittelua. Aivojen anatomisen rakenteen muutoksien lisäksi aivoissa tapahtuu muutoksia sähköisessä yhteistoiminnassa, jossa tapahtuu voimakasta lisääntymistä. (Ahonen ym. 2003, 168–169.)

Keskilapsuudessa tapahtuu myös muistin kehittymistä ja nopeutumista. Mitä enemmän lapsella on tietoa ja käsitevarastoja opittavasta asiasta, sitä enemmän hän pystyy tietoa omaksumaan ja muistamaan. Myös muististrategioissa tapahtuu selkeää parantumista. Lapsi ottaa käyttöön erilaisia keinoja asioiden muistamiseen ja mielessä säi-

lyttämiseen ja lapsen käsitys oman muistin toiminnasta kehittyy. (Nurmi ym. 2010, 84–85.)

Hakkarainen (2002, 45–47) puhuu myös psykologisesta muutoksesta joka tapahtuu seitsemännen ikävuoden paikkeilla. Hän kutsuu sitä seitsemännen ikävuoden kriisiksi. Lapsen välittömyys katoaa. Ennen niin mielellään esiintynyt lapsi muuttuu varautuneemmaksi ja hän muuttuu oikullisemmaksi. Näitä muutoksia pidetään negatiivisena, mutta niiden takana on erittäin suuri positiivinen laadullinen muutos. Ulkoisista paineista huolimatta hän miettii jo miten itse suhtautuu asioihin ja tapahtumiin. Aunolan (2002, 109–110) mukaan lapsi alkaa verrata taitojaan muiden lasten taitoihin; lapsi ymmärtää myös, että muut tarkkailevat häntä. Lapsi pystyy jo erottamaan ihanneminnan ja todellisen minän toisistaan eri elämän osa-alueilla.

Pulkkinen (2002, 111) muistuttaa satujen ja tarinoiden merkitystä pienten koululaisten kohdalla. Lukemaan oppiville lapsille ei enää lueta niin paljon kuin aiemmin ja hänen uskonsa satuolentoihin kaikkoaa pikkuhiljaa. Saduilla on kuitenkin suuri merkitys lapsen tunne-elämän kehitykselle. Television kaksiulotteinen maailma jättää mielikuva maailman kehittymisen heikoksi. Kuvat ovat liian valmiita, eivätkä ne johda omien mielikuvien muodostumiseen kuten sadut ja tarinat. Televisiossa paha tulee paljon pahemmaksi kuin satujen maailmassa. Mielikuviutus suojaa lasta ja vastaavasti taas ohjaa moraalien kehittymistä.

Päivän aikaan vaihtuvat fyysiset ympäristöt ja ilman aikuista vietetty aika lisääntyy runsaasti. Kaveripiiristä tulee lapselle suuri merkitys. Hyvin suunnitellulla ja toteutetulla esiopetuksella on suuri merkitys lapsen kehitykselle koulussa. Tämä näkyy erityisesti motivoitumisena ja oppimaan orientoitumisessa koulussa. Tällä on havaittu olevan kasaantuva merkitys koko koulun ajan (Lerkkanen ym. 2010; Ahonen ym. 2003, 171.)

Ryhmän merkitys keskilapsuutta elävälle lapselle tulee vuosi vuodelta merkityksellisemmäksi. Hän oppii sovittamaan omia toiveitaan ryhmän toiveisiin. Onnistumiset ja epäonnistumiset voidaan jakaa ryhmän kesken. Lapsi oppii ryhmässä ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan ja ymmärtämään toisen tunteita. Aunolan (2002, 109–110) mukaan kouluiästä lähtien lapset luottavat yhä enemmän kaverien tekemiin arvi-

oihin omasta osaamisestaan. Pulkkinen (2002, 113) muistuttaa myös, että lapsi tarvitsee yksinoloon mahdollisuuden, kuitenkin riittävän lähellä turvallista aikuista.

Motoristen taitojen kehitys, erityisesti hienomotoristen taitojen on tärkeää keskilapsuudessa. Koulupäivästä on arvioitu olevan noin 30–60 prosenttia sellaista toimintaa, jossa tarvitaan vähintään kohtalaisia hienomotorisia taitoja. Hienomotorisista taidoista puhuttaessa täytyy muistaa karkeamotoristen taitojen kehityksen olevan edellytys hienomotoristen taitojen kehittymiselle. Tässä iässä lapsen lihasten hallinta paranee. Liikeradat monipuolistuvat ja varmistuvat. Keskilapsuuteen siirryttäessä tarvitaan motorisia taitoja leikkiessä. Liikuntataidot kehittyvät ja monipuolistuvat ja kehonhallinta paranee, nämä yhdessä ajattelussa tapahtuvan laadullisen muutoksen kanssa, mahdollistavat erilaisten joukkuepelien pelaamisen. Leikit muuttuvat kovin fyysisiksi ja nopeutta vaativiksi, esimerkiksi erilaiset kiinniottoleikit. (Nurmi ym. 2010, 75–77; Pulkkinen 2002, 107–109.)

4 MOTIVAATIO SILTANA OSALLISUUDELLE

Lepola ja Hannula (2006, 10–11) mainitsevat motivaation olevan oppimisen, toimivan opetusvuorovaikutuksen ja lapsen kehittymisen keskeinen ehto. Motivationaalisina valmiuksina voidaan pitää lapsen kykyä suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta opittavaa asiaa kohtaan, vaikka ympärillä on paljon muita kilpailevia ärsykeitä. Lapsen syventyminen koulutehtävään, ponnistelu ja sitkeä yrittäminen heijastavat tiedonhaluun ja taitojen kehittymiseen liittyvää motivaatiovalmiutta. Motivaatio-ongelmien nähdään usein olevan ainoastaan ongelmia lapsen henkilökohtaisissa taipumuksissa tai oppimisen valmiuksissa. Lepola ja Hannula (2006, 11–12) korostavat myös lapsen ja hänen kavereiden valmiutta toimia rakentavalla tavalla, sekä myös opettajan ja vanhempien toimintaa joka huomioi lapsen emotionaaliset, motivationaaliset ja kognitiiviset tarpeet. Esimerkkinä he mainitsevat sen, kuinka johdonmukaisesti aikuinen vastaa lapsen kysymyksiin ja pohdintoihin. Myös opettajan käyttämät keinot lasten virittämiseksi toimintaan ovat tärkeitä.

Lepola (2006, 38) sanoo, että lapsen käsitys itsestä oppijana ja motivaatio eivät rakennu sosiaalisessa tyhjiössä. Lapsen oppimisen kokemukset kotona, esikoulussa tai koululuokassa muokkaavat lapsen oppimisminäkuvaa. Tieto kavereiden toiminnasta ja palautteesta tuottavat tietoa, joka muokkaa lapsen oppimisminäkuvaa.

Lepola (2006, 53) painottaa että esikoulussa tulee kiinnittää merkitystä lapsen tarkkaavaisuuden suuntaamiseen sekä tarinan ja ohjeiden ymmärtämisen valmiuksien parantamiseen. Lapsi ei kykene osallistumaan keskusteluun kuullusta tarinasta jos hän ei pysty ylläpitämään tarkkaavaisuutta tarinan juonen hahmottamiseen. Näissä apuna ovat roolileikit ja roolihahmoon samastuminen.

Lukutaidon kehityksen kannalta motivaatiolla on suuri merkitys. Motivaatio koostuu minäkuvasta, työskentelytaidoista ja mieltymyksistä. Tutkimuksissa on havaittu, että ne lapset joiden minäkuva on positiivinen koulun aloituksessa, suoriutuivat lukemisen tehtävistä paremmin ja heillä oli paremmat fonologiset taidot kuin niillä lapsilla, joilla oli huono minäkuva koulun aloituksessa. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi & Nurmi 2010, 118.)

Työskentelytavoilla on myös suuri merkitys. Hyvin selviytyvät lapset uskovat omiin kykyihinsä vaikeissakin tehtävissä ja he olivat sinnikkäitä yrittämään. Aunolan, Nurmen, Niemen, Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2002) tutkimuksessa havaittiin, että lapset jotka yrittivät kovasti ja olivat sitkeitä tehtäviä tehdessään, ennusti nopeampaa lukutaidon kehitystä. Lapsilla, joilla oli tehtävää välttelevä toimintatapa, aiheutti lukutaidon viivästyistä. (Lerkkanen ym. 2010,118; Aunola, 2002, 106–107.)

Motivaatioon vaikuttaa myös oppiainesisältöinen mieltymys ja tehtäväkohtainen arvostus. Vaikka oppilas kuinka uskoisi kykyihinsä selvittää tehtävä, jos hänellä ei ole kiinnostusta tehtävään hän ei sitoudu tehtävän tekemiseen. (Lerkkanen ym. 2010, 118.) Aunola (2002, 123.) mainitsee motivaation eriytyvän jo esikouluiässä. Toiset lapset ovat kiinnostuneita lukemisesta ja kirjaimista, toiset taas laskemisesta. Hänen mukaansa tämä eriytyminen muodostuu jo hyvin pysyväksi toisen luokan loppuun mennessä. Lerkkanen (2013) mainitsee Alkuportaatt – tutkimuksen tuloksista, jotka tällä hetkellä ulottuvat kuudesluokkalaisiin, motivaation olevan edelleen samanlaista, kuin mitä lapsilla oli esikoulussa ollessaan. Lapsilla, joilla ei ollut motivaatiota kirjainten oppimiseen esikoulussa, ei ollut sitä vielä viidennellä luokallakaan.

Lerkkanen (2006, 78) muistuttaa tässä yhteydessä myös oppimisympäristöä motivaation herättäjänä ja vaalijana. Se tulisi luoda yhdessä lasten kanssa, ja siinä tulisi huomioida lasten kokemusten erilaisuus ja taidot. Oppimisympäristöstä tulisi luoda sellainen, että se kannustaisi lapsia oppimaan yhdessä opettajan kanssa sekä toisiltaan. Lap-

silla tulee olla mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen ja oppimateriaalissa tulee olla mahdollisuus tutkia ja pohtia asioita yhdessä toisten kanssa. Turjan (2011b, 12) mukaan lapsen motivaation kannalta on tärkeää, että he saavat kokea mielipiteillään ja osallisuudellaan olevan merkitystä.

Koulun ohella kotiympäristö vaikuttaa keskeisesti lapsen motivaatioon. Vanhempien uskomukset lapsensa selviytymisestä ovat merkityksellisiä, lapsen omat käsitykset itsestään pohjaavat vanhempien uskomuksiin ja odotuksiin. Aunolan ja kumppaneiden tutkimuksessa havaittiin kehämäinen vaikutus vanhempien uskomusten ja lapsen työskentelytapojen välillä. Mitä enemmän vanhemmat uskoivat lapsensa kykyihin, sitä paremmin lapsi suoriutui. (Lerikkanen ym. 2010, 119.)

Lerikkanen (2006, 45–47) painottaa yhtenä osatekijänä motivaation kehittämisessä opettajan merkitystä lapsen oppijaminäkuvan rakentumisessa. Tässä on tärkeää se, miten opettaja ottaa huomioon lasten mielenkiinnonkohteet. Varsinkin ensimmäisten vuosien aikana opettajalla on suuri merkitys motivaation ylläpitäjänä ja herättäjänä. Lasta kiinnostavien asioiden ja aiheiden huomioiminen opetuksessa pitivät yllä lasten tehtäväsuuntautuneisuutta ja motivaatiota opiskella vaikeitakin asioita. Aunola (2002, 118.) mainitsee artikkelissaan, että oppilaiden omilla kykyuskomuksilla on nähty olevan vaikutusta opettajan näkemykseen oppilaasta. Lapsi, jonka opettaja kuvittelee olevan kyvykäs, uskoo myös itse enemmän kykyihinsä ja näin menestyy paremmin kuin lapsi, vaikka olisikin taidoiltaan yhtä hyvä, jonka taitoihin opettaja ei usko.

5 OSALLISUUS

Suomi on allekirjoittanut YK:n lasten oikeuksien sopimuksen, jossa lapsen osallisuus on määritelty seuraavasti: ”Lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on taattava oikeus vapaasti ilmaista ne kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimitissa joko suoraan, edustajan tai toimielimen välityksellä.” (YK:n lasten oikeuksien sopimus 12 artikla.)

5.1 Osallisuuden määritelmä

Turjan (2011a, 52–53) mukaan lasten osallisuuden mahdollistaminen osoittaa luottamusta heitä kohtaan. He voivat osoittaa omaa kyvykkyyttään yhteiskunnassa ja kehittää omaa osaamistaan. Lasten ajattelun taidot ja yhteiselämään tarvittavat sosiaaliset taidot kehittyvät kun lapset saavat pohtia vertaisryhmässään omia kokemuksiaan, arvostuksiaan, ideoida asioita ja osallistua toiminnan toteutukseen.

Pelastakaa lapset ry määrittelee lapsen osallisuuden seuraavasti. Jokaisella lapsella ikään tai kehitystasoon, kaikkein heikoimmallakin, katsomatta on oikeus ilmaista mielipiteensä ja näkemyksensä, sekä vaikuttaa päätöksentekoon ja saada aikaan muutosta. Osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja omaan tahtoon. Lasten osallisuus on tapa työskennellä.

Osallisuus sisältää monia erilaisia ja eritasoisia asioita. Osallisuus alkaa valinnasta osallistuuko toimintaan vai ei. Siihen kuuluu mahdollisuus saada tietoa ja mahdollisuus vaikuttaa prosessiin. Osallisuus sisältää mahdollisuuden ilmaista itseään sekä saada tarpeen mukaan tukea ja apua itseilmaisuuksiin. Lopuksi osallisuuteen kuuluu mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Lapsella tulee olla oikeus eri vaiheissa valita oma osallistumisen tapansa ja myös olla osallistumatta. (Aula 2008, 64–70.)

Osallistuminen ei tarkoita päättäjien vastuun vyöryttämistä lapselle silloin, kun se ei ole hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaista, esimerkkinä nukkumaan menoajat. Vaikkei päätös olisikaan lapsen mielen mukainen, lapsi osaa arvostaa sitä, että häneltä on kysytty. Osallistuminen voimaannuttaa ja kiinnittää yhteisöön. Osallistumien tuo parhaimmillaan yksilölle tunteen siitä, että ” minä olen lapsena tärkeä”. Se ei tee lapsista pikkuaikuisia vaan antaa arvoa lapsen oman iän ja kehitystason mukaiselle tiedolle ja ilmaisulle. (Aula 2008, 64–70; Karlsson 2008a, 71–76.)

Valtasuhteet aikuisen ja lapsen välillä tekevät lapsen aseman erittäin haavoittuvaksi ja lapsen ääni jää usein kuulumatta. He ovat kuitenkin oman elämänsä asiantuntijoita ja vertaisryhmässään tärkeitä muutoksentekejiä, kuin myös laajemmin ajateltuna koko yhteiskunnassa. Toimivaan demokratiaan kasvatetaan ja kasvatetaan. Päätöksen teon taito ja asioihin vaikuttaminen eivät ole ihmisessä sisäsyntyisiä taitoja, jotka pullahtavat esille vasta aikuisena, vaan näitäkin taitoja tulee harjoitella jo aivan pienestä pitä-

en. Osallisuuden edistäminen ei tapahdu hetkessä, eikä pedagogisin menetelmin, se vaatii tavoitteellisuutta ja toiminnan muuttamista. (Pelastakaa lapset ry, 3; Kiilakoski 2007, 16–17.)

Osallisuus ei ole pelkästään lapsen mielipiteen kysymistä, vaan se on myös lapsen aseman ja oikeuksien huomioimista. Aikuisen velvollisuus on vastata päätöksistään lapsille kaikilla tasoilla; lähiarjessa, kuntatasolla ja valtakunnallisesti. (Pelastakaa lapset ry, 4.)

Lapsen äänen kuuleminen ei useinkaan tuo taloudellisia rasitteita. Toiminta edellyttää vanhojen käytänteiden muuttamista, ennakkoluulottomuutta ja luottamusta lapsiin ja taas vastaavasti lasten luottamusta aikuisiin. Vallan ja vastuun jakaminen on edellytys osallisuuden tunteelle. Osallinen ihminen kantaa vastuuta koko yhteisöstä, yhteisön tulee myös olla sellainen että se sallii yksilön osallisuuden. Yksin ei voi olla osallinen. (Kiilakoski 2007; 9-10, 13–14.)

Stenvallin ja Seppälän (2008, 32–33) tutkimuksessa osallisuus nähdään osana demokraattista päätöksentekoa, jossa jokaisen ääni kuullaan, mutta kaikkien toiveita ei toteuteta. Tutkijat painottavat, että itseään koskevissa asioissa jokaisen mielipiteen äänen sanomisen pitäisi toteutua.

Stenvallin & Seppälän (2008, 12) tutkimuksessa lapsen arjen kautta määriteltyä osallisuutta olivat: lapsi nähdään toimijana ja lapsen ideoita arvostetaan. Lapsi koetaan tärkeäksi osaksi päiväkodin arkea, ei pelkästään toiminnan kohteeksi. Osa vastanneista piti lasten ideoiden kuuntelemista osallisuutena. Lapset saivat toteuttaa omia projektejaan ja toimia arkiaskareissa. Tässäkin tutkimuksessa vastauksena osallisuuteen saatiin se, että pienemmässä ryhmässä on helpompi antaa lapsen osallistua arjen askareisiin ja toiminnansuunnitteluun. Suuri merkitys koettiin olevan myös toimintakulttuurilla ja aikuisten asenteilla. Tarvitaan yhteistä tulkintaa osallisuudesta ja sen merkityksestä arjessa. Kulttuurilla on myös suuri merkitys siitä mikä katsotaan sallituksi osallisuudeksi missäkin lapsiryhmässä. Tutkijat havaitsivat arjen tilanteissa osallisuuden toteutuvat, mutta arjen yläpuolella toiminnan suunnittelussa oli lapsen osallisuutta todella vähän.

Tutkijat havaitsivat vastaajien usein mieltävän osallisuuden osallistumisena ja aktiivisena tekemisena. Stenvallin ja Seppälän (2008, 13) mielestä tämä käsitys sulki pois ne osallisuuden muodot, joissa lapsi ei ole aktiivisena tekijänä. Tutkijat löysivät myös kasvattajien ryhmän, jotka mielsivät osallisuuden työvälineeksi. Näissä tapauksissa se koettiin osaksi kasvattajan työtä ja kasvattaja joko vahvistaa tai heikentää osallisuutta. Tämä oli tutkimuksessa yleisin tapa määrittellä osallisuutta. Tämä tapa määrittellä osallisuutta aiheuttaa sen hankaluuden, että se korostaa lapsen ja aikuisen välistä eroa sen sijaan, että lapsille tulisi mahdollisuus nousta samalle tasolle aikuisen kanssa. Tämä eroaa aikaisemman ryhmän vastauksista siten, että siinä aikuinen on se, joka määrittää miten, milloin ja missä osallisuutta huomioidaan. Tämän ryhmän vastaajista osa piti ryhmää lapsen osallisuutta rajoittavana tekijänä.

Lapsen ikä koettiin usein myös osallisuutta rajoittavaksi. Pienillä lapsilla koettiin jo pelkän sylin ja perushoidon riittävän. Stenvallin ja Seppälän (2008, 14–15) mukaan tämä taas vahvistaa käsitystä lapsuudesta keskeneräisenä tilana, jossa olla matkalla aikuisuutta. Tässä tapauksessa osallisuuden ei katsota koskettavan kaikkia ihmisiä, vaan olevan vain määrätyn ikäryhmän mahdollisuutena. Tutkijat toteavat olevan totta, että osallisuus kyllä kehittyy lapsen iän myötä, mutta siihen tulee antaa mahdollisuus jo aivan pienelle lapselle. Tämän ryhmän vastaajat määrittelivät myös osallisuuden lapsikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi toiminnaksi. Tutkijat kritisivat tätä ajattelua, koska osallisuus ei anna mitään uutta. He pitivät lapsilähtöisyyttä vallitsevana toimintatapana päiväkodeissa. Kun taas osallisuus yhdistää lapsi- ja aikuiskeskeisen toiminnan.

Tutkimuksen kolmantena määritelmänä osallisuus nähtiin ryhmätoimintana. Tämä oli kaikkein harvinaisin määrittelytapa osallisuudesta. Siinä vastauksissa korostuivat lasten ja aikuisten toimiminen yhdessä, molempien omien toimintakykyjen ja taitojen mukaan. Nämä vastaajat korostivat myös vuorovaikutuksen merkitystä osallisuuden tukemisessa. Näissä tapauksissa lasten omat valinnat menivät aikuisjohtoisuuden edelle, mutta molemmilla ryhmillä oli kuitenkin selkeästi omat roolinsa. Tärkeintä on että lapsi tulee kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi. Lapsi ja aikuinen kohtaavat toisensa tasavertaisena. Toimintaa oli paljon pienryhmissä ja lapset opettivat paljon toinen toisinaan. (Stenvall & Seppälä 2008, 15–16.)

Turja (2011b, 4) mainitsee osallisuudesta ja osallistumisesta puhuttavan samassa merkityksessä. Hän korostaa niiden merkityksen eroavaisuutta. Osallistuminen on hänen

mukaan toimintaa, johon yksilö ei välttämättä voi vaikuttaa, se tapahtuu muiden ehdoilla. Osallisena oleminen on sitä, että hän voi vaikuttaa myös toimintaan johon hän osallistuu. Käytetään myös termiä osallistaminen, joka Turjan mukaan tarkoittaa ympäröivien ihmisten tai järjestelmän toimintaa, joka kohdistetaan lapseen.

5.2 Kasvattaja osallisuuden mahdollistajana?

Aikuisten asenteiden on muututtava, jotta lapset saisivat entistä laajemmin osallistua itseään koskeviin ratkaisuihin kotona sekä koulussa ja muissa palveluissa. Aikuisten pitää oivaltaa, että lasten tärkeysjärjestys on usein toinen kuin aikuisten. Lasten osallistumisen tueksi tarvitaan lapsia kuuntelemaan ehtiviä, arvostavia ja keskustelemaan halukkaita aikuisia. Aikuisilta tarvitaan erityisiä taitoja ja valmiutta työskennellä yhdessä ja ottaa lasten kokemukset aidosti huomioon. (Aula 2008, 64–70.)

Lasten oikeuksia valvova toimikunta on antanut Suomelle kaksi painavaa huomautusta lasten ja nuorten osallistumismahdollisuuksien riittämättömydestä. Tästä johtuen Suomen kansallinen toimintasuunnitelma sisältää ohjelman, jonka mukaan jokaisella kunnalla tulee olla 5 – 17-vuotiaiden lasten ja nuorten vaikuttamis- ja kuulemisjärjestelmä vuoden 2010 loppuun mennessä. (Kiili 2011a, 168–169.) Oman kokemukseni mukaan lapsen kuuleminen toteutuu lastensuojelussa kohtalaisen hyvin. Myös yläkouluilla on oppilasneuvostot joilla on mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintaan. Usealla kunnalla on myös nuorisoneuvosto, jonka jäsenet osallistuvat lautakuntatoimintaan ja saavat näin mahdollisuuden vaikuttaa. Mutta pienten lasten 5 – 12-vuotiaiden vaikuttamismahdollisuus on mielestäni erittäin vähäistä. Omassa kotikunnassani esimerkiksi asia on hoidettu vasta asiakirjatasolla. Lapsen kuuleminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on kiinni työtään tekevästä opettajasta. Toki aina silloin tällöin on projekteja, joissa pyritään lapsia kuulemaan, esimerkkinä keväällä 2012 järjestetty yes-hanke, jossa esikoululaiset tekivät kunnan yrityksistä esitteen. Järjestelmällinen ja jatkuva toiminta, jossa lapsen ääni kuuluu, on vielä toteuttamatta.

Turja (2011a, 53) painottaakin osallisuuden lisäämisen tavoitteena olevan kokonaan uuden toimintakulttuurin luominen, ei pelkästään lasten projektien tekeminen kaksi kertaa vuodessa ja niidenkin lopettaminen resurssipulaan vedoten. Hän kehottaa kasvattajia laittamaan päähänsä ”osallisuussilmälasi”, joiden avulla voi tunnistaa lapsen osallisuutta vahvistavia ja niitä estäviä toimintatapoja varhaiskasvatuksessa.

Uusin lapsitutkimus on tuonut esiin osaavan, taitavan ja kyvykkään lapsen. Uudet tutkimusmenetelmät ovat paljastaneet ennen piiloon jääneitä asioita. Instituutioissa lapsen osallisuuden esteeksi eivät nouse hänen puutteelliset taitonsa vaan aikuisten toimintakulttuuri. Arjen toimintakulttuureilla, niin päiväkodeissa kuin kouluissakin, on niin pitkät perinteet, että toimintakulttuurin muutos on todella hidasta. Asioiden organisointitapa asettaa lapset toisarvoiseen asemaan ja heidän aktiivinen ja aloitteellinen osallistuminen estyy. Tarvitaan uusia ammattikäytäntöjä, joissa lapsi- tai aikuiskeskeisen toiminnan sijaan ryhdytään toimimaan vastavuoroisesti ja yhteisöllisesti. Lapsista löytyy yllättäviä osaamisen alueita, kun toiminta suunnitellaan siten, että se on lasten kannalta mielekäs ja noudattaa hänelle ominaisia tapoja toimia (Karlsson 2001, 14–15, 37-38.)

Karlsson (2001, 43) kritisoi myös opettamisen tapaa. Aikuisen kasvattaessa ja opettaessa lasta aikuisen antama oppi siirtyy lapseen. Perinteet päivähoidossa ja koulussa ohjaavat siihen, että opettajat suunnittelevat toimintaa. Kasvattaja myös motivoi lasta ja antaa virikkeitä lapselle. Lapsien tehtävä on suorittaa opettajan tekemät tehtävät, lopuksi heidät arvioidaan vielä aikuisten luomien kriteerien mukaan. Lasten todellinen oppiminen ja asioiden antama merkitys lapselle jäävät tässä kontekstissa huomiotta.

Opettajat ja kasvattajat kokevat lasten kanssa tehtävän työn raskaaksi. Karlsson (2001, 45) mainitseekin ironisesti kasvattajien tehtäväksi etsiä lapsista virheitä ja puutteita. Testit ja diagnosoinnit saavat työn luonteen muuttumaan negatiiviseksi. Työ voisi olla myös lapsen osaamiseen ja voimavaroihin keskittyvää. Tämä ajattelu siirretään myös lapsen keskusteluissa vanhemmille, sen sijaan että keskusteltaisiin lapsen itsetuntoa vahvistavista ominaisuuksista, puhutaan lapsen puutteista. Lapset luokitellaan yhä enemmän erilaisiin erityisryhmiin, esimerkiksi ryhmän auktoriteetin vastustajana, sosiaalisesti kehittymättömänä, kiusaajana tai kiusattuna.

Karlsson (2001, 47) pitää tärkeänä oppimisen elementtinä yhteisöä ja muita ihmisiä. Siksi lapsen ottaminen mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen on perusteltua. Oppiminen tapahtuu kaikkialla ja jatkuvasti, ei erikseen suunnitelluissa oppimisen tilanteissa ja tapahtumissa. Karlsson pitää oppimista kognitiivisen toiminnan sivutuotteena. Muistiin tallentuu se mitä milloinkin tarkkailemme ja teemme, eivät tekstit ja tapahtumat sinänsä. Oppimisen lähtökohtana on oppijan halu ja tarve oppia. Opittavan

asian pitää olla oppijalle merkityksellinen, liittyä hänen elämäänsä ja omiin pyrkimyksiin jotta oppimismotivaatio syttyy. Oppimiseen pakottaminen ei tuota tulosta.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 22–23) tutkimuksessa havaittiin osalla kasvattajista olevan halua ja taitoa oppia uusia työmenetelmiä. Mutta oli myös osa joilla ei ollut voimavaroja, eikä aina halukaan, muutokseen lapsen osallisuuden lisäämiseksi. Tämä johtaa helposti lasten eriarvoiseen kohteluun ryhmien välillä. Tutkijat pitävät merkittävänä, että lähes 88 % tutkimukseen osallistuneista kasvattajista ajattelivat lapsen osallisuuden johtavan parempiin käytänteisiin päivähoitossa, mutta käytännötasolla osallisuus oli kuitenkin vähäistä. Stenvallin ja Seppälän (2008, 22–23) tutkimukseen osallistuneet kasvattajat sanoivat osattomuuden syyksi resurssipulan ja työn vaativuuden. Tutkijat ovat sitä mieltä, että aina voi löytää jonkin syyn (ks. myös Sheridan, 2001), minkä vuoksi uusia toimintatapoja on mahdoton käynnistää.

Stenvall ja Seppälä (2008, 24–25) toteavatkin kasvattajien suhtautumisen olevan suurin este lapsen osallisuudelle. Tutkijat pitivät myös tarkan osallisuusmääritelmän puuttumisen haitaksi osallisuuden toteutumiseksi, sillä osa kasvattajista tulkitsee osallisuuden tarkoittavan lapsen viihdyttämistä. Tutkijat toteavat lapsen viihtymisen ja aikuisen viihdyttämisen olevan aivan eri asioita. Heidän mukaan osallisuus tarkoittaa kasvattajan näkökulmasta lapsen kunnioittamista ja hänen yksilöllisyytensä huomioimista. Stenvallin ja Seppälän mielestä osallisuuden puuttumisessa on paljon kyse aikuisen halusta käyttää suhteessaan lapsiin. Kasvattajat asettavat itsensä hierarkiassa lasten yläpuolelle ja lasten mielipiteiden julkituomisen määrittää aikuinen.

Turja (2011b, 1) pohtii sitä, että kasvattajat joutuvat miettimään jatkuvasti milloin nähdä lapsi osaavana ja päteväna toimijana ja milloin hän taas tarvitsee aikuisen hoivaa ja suojelua ja huoletonta lapsuutta. Tämä asettaa niin eri tieteenalojen tutkijat kuin käytännöntyötä tekevät kasvattajat suhtautumaan lapsen osallisuuteen kaksijakoisesti.

5.2.1 Osallisuuden esteitä

Leinonen, Venninen ja Ojala (2011, 91) ovat koonneet listan arjen esteistä osallisuuden kehittymiselle lapsiryhmissä. He ovat jakaneet ne viiteen eri ryhmään. Ensimmäisenä he mainitsevat ammatillisiin taitoihin liittyvät esteet. He mainitsevat tässä ryhmässä osallistavien toimintatapojen puuttumisen, havainnointitaitojen puutteen, aikuiskontaktin tarpeen ja tietämättömyyden lapsen kehityksestä. Työhyvinvoinnin tutkijat (2011, 91.) listasivat seuraavaksi esteeksi. Tähän kuuluvat melu lapsiryhmässä, huonot tilaratkaisut, kiire, aikuisten väsymys, priorisoinnin puute.

Kolmantena ryhmänä Leinonen ym. (2011, 91) mainitsevat lasten erityistarpeista johtuvat esteet. Esimerkkeinä he mainitsevat lasten kielitaidon ja puhetaidon puutteet, lasten erityisen tuentarpeet sekä vanhempien toiveet. Neljäntenä esteenä he mainitsevat päiväkodin rutiinit, kuten yhteiset aikataulut ja vuosikymmenten perinteet. Viidentenä ryhmänä, joka estää osallisuuden vahvistumisen Leinonen ym. näkivät suhdeluihin liittyvät esteet. Näitä olivat mm. lasten määrä ja siihen suhteutettu kasvattajien määrä sekä vaihtuva henkilökunta.

Leinonen ym. (2011, 95) toteavat ettei osallisuuden toteutuminen ole aina yksistään tahdosta kiinni, vaan uudet käytännöt vaativat harjoittelua arviointia ja jatkuvaa muutosta. He painottavat, kuten muutkin asiaa tutkineet, että kasvattajien asenteiden ja ilmapiirin on oltava osallisuudelle myönteisiä koko työyhteisössä ennen kuin se voi toteutua täysimittaisena. He ovat kuitenkin tutkimuksessaan havainneet henkilökunnan työmotivaation lisääntyneen ja kiireen tunnun vähentyneen, kun kasvattajat ovat pysähtyneet olemaan läsnä lasten kanssa. Samalla lasten kiinnostuksenkohteet ovat saaneet tilaa, suunnittelusta tuli lasten ja kasvattajien yhteistä toimintaa. Tutkijat painottavat osallisuuden tukemisen lähtevän arkipäivän, usein toistuvista, pienistä asioista.

Vennisen ja Leinosen (2010, 56) laajassa pääkaupunkiseutua koskevassa tutkimuksessa vain harvat vastaajat kokivat lapselle mahdolliseksi osallistua ympäristön muokkaamiseen. Kasvattajille tehdyssä kyselyssä kasvattajat kokivat myös huonojen tilaratkaisujen vaikuttavan lasten osallisuuden mahdollisuuteen. Tutkijat mieltivät kuitenkin, että onko todella niin, ettei tiimeissä ole käytetty sermejä ja kalusteita tilojen jakamiseen eikä ole hyödynnetty niitä tiloja, joita arkkitehti ei ole suunnitellut toiminta-

tilaksi. Tutkijat esittävätkin mietittäväksi sitä, että voisiko päiväkodin lähiympäristöä hyödyntää enemmän päivittäisissä toimintatuokioissa.

Venninen ja Leinonen (2010, 56) miettivät myös sitä, että fyysistä ympäristöä pidetään lapselle tois-arvoisena ja lapsen turvallisuuden tunne järkkyy jos ympäristöä muokataan paljon tai usein. Tutkijoiden mielestä taustalla on usein aikuisen tarve hallita ryhmää. Muutokset aiheuttavat kaaosta ja ryhmän hallinta heikkenee aikuisella. Tutkimuksessa havaittiin myös se, että tiimin aikuisista riippuen lasten vaikutusmahdollisuudet vaihtelevat suuresti. Aikuiset rakentavat viikko ja päiväohjelmat jotka määrittävät usein tiukankin päivärhythmin, josta poikkeaminen on usein mahdotonta. Myös Puroila (2002, 98.) mainitsee suomalaisessa päiväkotikulttuurissa olevan tiukat rutiinit ja aikataulu joiden tarkoituksena on hallita ryhmää ja toimia rauhoittavana tekijänä lapsiryhmässä.

Vennisen ja Leinosen (2010, 56.) tutkimukseen vastanneista kasvattajatiimeistä joka viides koki, ettei heillä ollut mahdollisuutta vaikuttaa omaan kiireeseensä tai väsymiseen. Tutkijoiden mukaan on lohdullista kuulla, että joka kolmas oli kuitenkin sitä mieltä, että kiireeseen ja asioiden priorisointiin pystyi vaikuttamaan paljonkin. Tutkijoille tämä antaa toivoa siitä, että halutessaan lisätä lapsen osallisuutta, heillä on siihen merkittävästi mahdollisuuksia. Tutkijat myös huomasivat, että lasten osallisuutta rajoittivat joukko ei saa- ohjeita.

Tärkeänä havaintona tutkimuksessa havaittiin myös se, että perushoitotilanteissa lapsilla oli todella vähän osallisuuteen liittyvää mahdollisuutta. Ulos mentiin silloin kun aikuinen niin määräsi, oli sisäleikit missä vaiheessa tahansa. Myös päiväkodin keittiö määräsi ruokailut jopa viiden minuutin tarkkuudella. Tutkijoiden mukaan perushoidossa olisi paljon mahdollisuuksia laajentaa lasten osallisuutta, tällaisia kokemuksia oli päiväkodeilla, joilla oli keskitytty kiireen vähentämiseen siirtymätilanteissa. (Venninen & Leinonen 2010, 57–58.)

Tutkimuksessa havaittiin monien kasvattajien pitävän lasten osallisuutena sitä, että he saavat valita aikuisen rajaamista vaihtoehdoista. Tutkijoiden mukaan tämä antaa lapsille kyllä valinnan mahdollisuutta, mutta myös rajaavat toimintaa koskemaan vain määrättyjä asioita. Lapsilla oli enemmän mahdollisuus toiminnan arviointiin kuin suunnitteluun. Tutkimuksen perusteella suunnittelu koettiin yksinomaan pedagogisek-

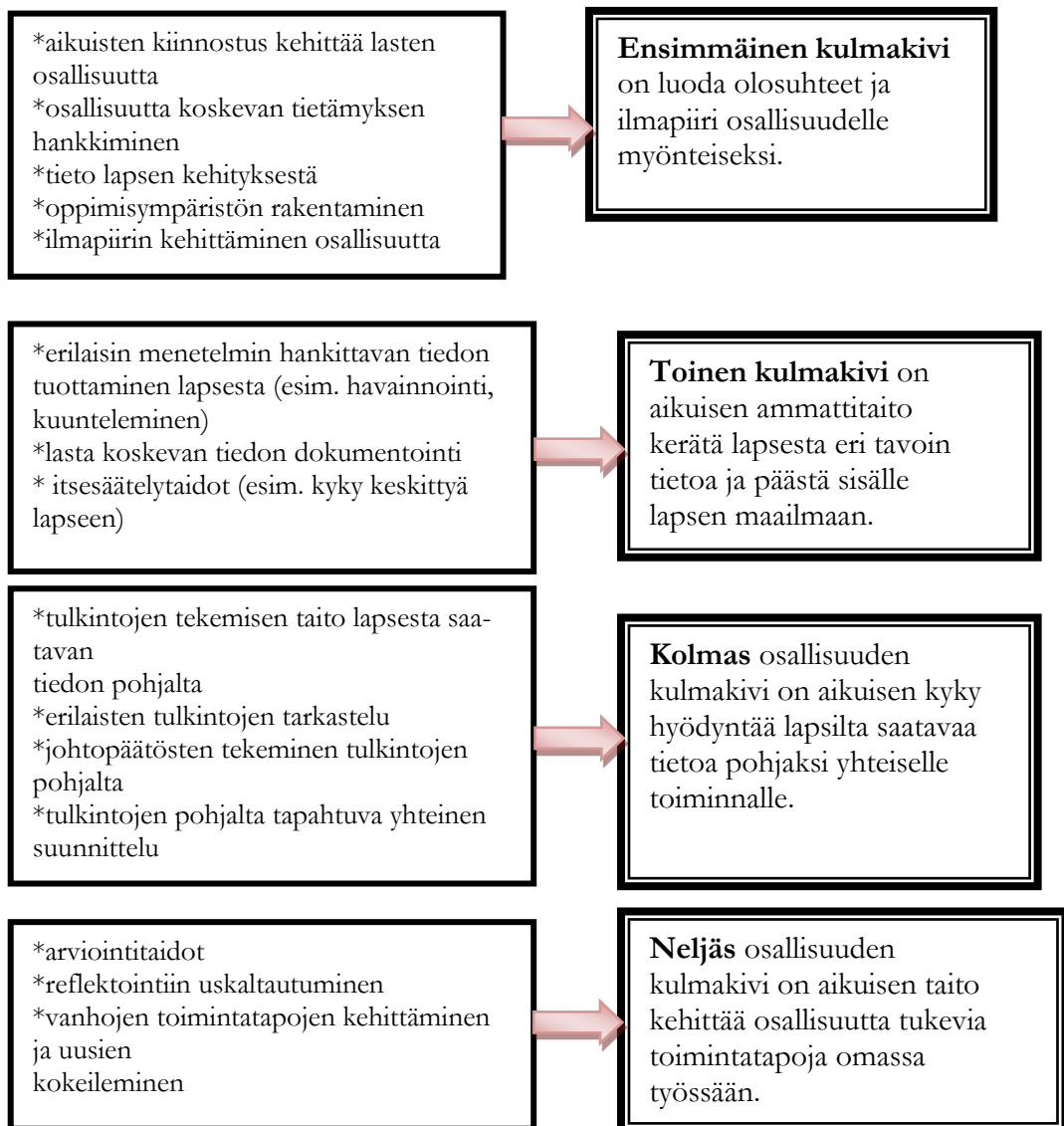
si työkse ja sitä tehtiin usein juuri silloin kun lapset eivät olleet paikalla. Kasvattajat kokevat hankalana lapsen osallistumisen toiminnan suunnitteluun. Tyypillisiä osallisuuden keinoja mainitaan äänestäminen ja sääntöjen muokkaaminen yhdessä aikuisten kanssa. (Venninen & Leinonen 2010, 58.)

Tutkimuksessa vastaajat sanoivat lapsilla olevan suuri vaikutusmahdollisuus leikkiin koskevissa asioissa. Leikin, leikkikaverit ja leikin keston. Aikuiset kuitenkin rajoittivat leikkiä, liikkumista siinä ja joskus sitä ketkä saivat leikkiä yhdessä. Leikin maailmaa kasvattajat kunnioittivat jopa niin paljon, että sulkiivat itsensä pois siitä. Tutkimuksensa pohjalta Venninen ja Leinonen tekivät kaavion (kuva 1.) johon he kokosivat lapsen osallisuuden vahvistamisen kulmakivet. (Venninen & Leinonen 2010, 60.)

Rakennuspalikat:



Kulmakivet:



Kuva 1. Lapsen osallisuuden kulmakivet (Venninen ja Leinonen 2010, 62)

5.2.2 Osallisuuden kritiikkiä

Turjan (2011a, 53) mielestä osallisuutta on kritisoitu siksi, että lapsia ei koeta vielä kykeneviksi vaikuttamaan omiin asioihinsa. Aikuiset pelkäävät myös oman auktoriteettinsa katoavan ja lasten olevan liikaa äänessä. Sitä pidetään myös jonain ylimääräisenä johon tarvitaan ylimääräistä henkilökuntaa ja resursseja. Hänen mukaan muutos lapsen osallisuuden vahvistamiseen lähtee aikuisten asenteista ja lapsen osallisuuden merkityksen ymmärtämisestä. Tämän lisäksi tarvitaan uskallusta pedagogisesti heittäytyä uusiinkin asioihin yhdessä lasten kanssa. Tämä taas edellyttää kasvattajalta hyvää itseluottamusta sekä koko työyhteisön tukea.

Stenvall ja Seppälä (2008, 40) ovat havainneet osallisuutta kritisoitavan siitä, ettei lasten anneta olla lapsia, vaan heidät pakotetaan päättämään aikuiselle kuuluvista asioista. Tutkijoiden mukaan tällainen käsitys juontaa juurensa siitä käsityksestä, että lapsi kasvatetaan tulevaisuutta varten. Osallisuudessa lasta ei vaadita päättämään aikuisten asioista, vaan heidän omaan elämäänsä vaikuttavista asioista ja heidän ideoiden huomioimisesta toiminnassa.

Vilpas ja Tast (2011, 147–149) mainitsevat artikkelissaan lasten osallisuuden tukemisen lähtevän jokaisesta työntekijästä itsestään, ei ulkoapäin pakottamalla. Työtä ei voi tehdä vastoin omia uskomuksiaan. Olennaista on se, millainen on kasvattajan oma kokemus osallisuudesta. Jos työyhteisössä vallitsee suuri epätasapaino osallisuuden kokemuksesta henkilökunnan kesken, osallisuuden kokemuksesta ei tule lapsille aitoa osallisuutta yhteisöön. Vilpas ja Tast mainitsevat parhaana lähtökohtana kehittämislle olevan uteliaisuus ja sellainen ammatillinen identiteetti, johon kuuluu omien toimintatapojen ja omien psykologisten esteiden tarkastelu. He mainitsevat myös, että työyhteisössä on yleensä kehittämisen ”valopäitä”, jotka haastavat toisia oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Siellä on myös ”vastarannan kiiskiä”, jotka haluaisivat tehdä asiat kuten aina on tehty. Heidän mukaan molempien merkitys työyhteisölle on suuri. Toisten rynnistäessä täysillä uutta kohti, tarvitaan mukaan jarruttajia, jotka vaativat perusteluja muutokselle.

5.3 Lapsilähtöisyys sukua osallisuudelle

Tutkimusmaailmassa on paljon termejä, joilla kuvataan lapsen osallisuutta toiminnassa. Lapsilähtöinen toiminta edellyttää aktiivista vastaanottajaa. Kinoksen (2001, 30–34) mukaan lapsen todellisen oppimisen, ei ulkoa oppimisen, vaan todellisen oivaltamisen edellytys on omakohtainen tutkiminen, kokeileminen, kysymysten esittäminen ja niihin vastauksen etsiminen. Oppia ei voida kaataa lapseen opetussuunnitelman mukaisessa järjestyksessä, vaan lapsen tulee kokea asiat merkityksellisiksi itselleen. Näin oppimisesta muodostuu opetussuunnitelmaa laajempi kokonaisuus. Lapsilähtöinen toiminta lisää myös oppimismotivaatiota.

Karlsson ja Karimäki (2012, 24) käyttävät termiä lapsinäkökulmainen toiminta. Siinä on lähtökohtana tieto joka saadaan lapsilta, mutta siihen liitetään vahvasti ammattilaisen tieto ja osaaminen, jotta toiminnasta saadaan yhteisöllistä ja vastavuoroista. Toiminta on tutkivaa, ihmettelevää ja kokeilevaa. Lasten näkökulmat otetaan huomioon, mutta aikuisten osaamista ei vähätellä tai suljeta pois. Kaikkien näkökulmat ovat arvokkaita ja kaikkia näkökulmia tarvitaan.

Hujalan (2002, 61–64) mukaan lapsen oppimista ohjaavia tekijöitä ovat: lapsen oma aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki. Hänen mukaan opettaminen ja opiskelu esiopetuksessa tulee olla jokapäiväistä elämää koskettavaa, eikä sarja erillisiä tehtäviä. Lapsen ajattelu muodostuu kokemusten kautta, joita hän kokee yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Hän rakentaa ymmärrystään asioita testaamalla niitä vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa

Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (2007, 56) mukaan lapsilähtöisyyden käsite on varhaiskasvatuksessa itsestään selvä fraasi, jonka sisältöä ei kuitenkaan ole sisäistetty kasvattajien joukossa. Lapsilähtöisessä ajattelussa lapsi ja aikuinen koetaan tasa-arvoisina. Tämä ei kuitenkaan tarkoita aikuisuudesta luopumista ja vapaaseen kasvatukseen siirtymistä. Kasvattajan tehtävä on kantaa lopullinen vastuu asioiden toimimisesta. (Kinos, 2001, 34.)

Kinoksen (2001, 38) mukaan lapsilähtöisyyttä kuvaa voimakas luottaminen lapsen kykyihin, sillä lapsi ei ole yhteiskuntaan kuulumaton ja kulttuuriton olio. Tästä johtuen pitkällä aikavälillä toteutetussa lasten ideoimissa ja suunnittelemissa projekteissa

esiin tulevat kaikki opetussuunnitelman opetustavoitteet. Kasvattajalle on toki helppompaa ottaa tehtäväkohtaisesti asiat esille, mutta Kinoksen sanoja lainaten: ”*Onko ihmisen elämä tulevaisuuden yhteiskunnassa ylipäättään näin suoraviivaista? Antavatko jäykät ja suoraviivaiset pedagogiset käytännöt tulevaisuuden ihmisyydelle?*” Kinoss (2001, 50.) herätteleekin kasvattajia pohtimaan omia arvojaan ja ihmiskäsitystään. Päivähoidon sosiaalisen tehtävän rinnalle on tullut entistä vahvemmin lapsen tarpeista lähtevä varhaiskasvatus.

Hujalalla (2002, 66–67) on paljon samanlaisia ajatuksia kuin Kinoksella. Hujalan mukaan opettaja nähtiin aiemmin tiedonvälittäjänä kaikilta niiltä tiedon alueilta joita opetussuunnitelma määritteli. Käytännössä tämä tarkoitti niitä asioita mitä oppikirjan tekijä oli suunnitellut käsiteltävän. Nyt opettajan tehtävänä nähdään olevan sellaisen oppimisympäristön luomisen, joka mahdollistaa lapsen kokeilemisen ja tutkimisen käytännön arjessa sekä hänen aktiivisen osallistumisen toimintaan aikuisen ja vertaisryhmän kanssa. Oppimisympäristön tulee lähteä lapsen mielenkiinnonkohteista. Laadukkaana oppimisympäristön kriteerinä voidaan pitää sitä että se innostaa lasta leikkimään ja antaa aikaa kehittää itse leikkiään. Se antaa myös mahdollisuuden rauhaan silloin, kun lapsi niin tahtoo. Opettajan tehtävä on myös saada lapsi ymmärtämään, että hänellä on itsellään mahdollisuus vaikuttaa oppimisessa onnistumiseen.

5.4 Miten ja miksi lasten osallisuutta tulisi lisätä?

Osallisuuden lisääminen tuo lasten elämään todella paljon muutoksia ja parannuksia. Tärkeimpänä näistä on itseluottamuksen ja itsearvostuksen vahvistumisen. He kokevat itsensä ja asiansa arvokkaiksi ja he oppivat tunnistamaan oikeuksiensa rikkomuksia ja heidän mahdollisuutensa suojella itseään paranee. Osallisuuden lisääminen parantaa oleellisesti myös lapsipalveluja. Palvelujen laatu kohoaa oleellisesti, kun lapset pääsevät itse vaikuttamaan toiminnansuunnitteluun ja oppimisympäristöön. Lapset oppivat myös tärkeitä ryhmätöitä: ongelmanratkaisu-, neuvottelu- ja vuorovaikutustaitoja, sekä ymmärtämään erilaisia näkökulmia, sovitteluun ja vastuuntuntoisuutta. (Pelastakaa lapset, 4.)

Osallisuus saa lapset uskomaan, että he osaavat tehdä positiivisia päätöksiä, jotka liittyvät omaan, perheensä, toisten lasten ja koko yhteisön elämään. Heillä on myös mah-

dollisuus harjoitella ja omaksua aktiivista kansalaisuutta ja vastuuta yhteisistä asioista. (Pelastakaa lapset, 4.)

Lasten ajatuksista ja näkökulmista tarvitaan tietoa, jotta lapset voivat olla aidosti osallisia ja aktiivisia toimijoita. Tarvitaan myös tietoa siitä, miten lasten kanssa tulisi toimia, mitkä ovat lapselle luontaisia tapoja toimia. (Karlsson 2008a, 71–76.)

Lapsilta kysyminen tuntuu helpolta ja luontevimmalta keinolta tiedon hankintaan. Aikuiselle tutut toimintamuodot eivät kuitenkaan aina sovellu lapselle. Päiväkodissa ja muissa kasvatus ja opetusinstituutioissa aikuisella on määräävä asema kysymysten tekemisessä. Aikuinen on äänessä jopa 70–90 % toimintahetken tai oppitunnin ajasta päiväkodissa ja koulussa. (Riihelä 1996.) Ammattilaisten kysymykset ovat usein epäaitoja. Niiden avulla ei haluta selvittää mitä lapsi todellisuudessa ajattelee, vaan halutaan, että hän vastaa aikuisen toivomalla tavalla. Harvemmin halutaan tietää, mitä lapsi itse pohtii. Lapsi on totunutkin siihen, että aikuinen odottaa häneltä tiettyjä vastauksia. Samoin on valitettavan usein kun aikuinen keskustelee lapsen kanssa. Aikuinen ottaa usein johdattajan roolin keskustelussa. Entä jos lapsen mielestä onkin tärkeä jokin muu asia kuin minkä aikuinen ottaa esille? (Karlsson 2008a, 71–76.)

5.4.1 Pienryhmätoiminta osallisuuden lisääjänä

Karlsson (2005, 84) pitää tärkeänä sen pohtimista, miten päiväkotien toimintaa organisoidaan. Antaako se mahdollisuuden vastavuoroiseen ajatusten vaihtoon, vai estääkö se tämänkaltaisen toiminnan? Toimittaessa osallistavan toimintakulttuurin periaatteiden mukaan jokaisen lapsen ja aikuisen panos keskustelussa (tiedot ja osaaminen) ovat toiminnan suunnittelussa yhtä tärkeitä.

Karlsson (2005, 85, 90) toteaa myös, että pienryhmätoiminta on todettu monissa tutkimuksissa erinomaiseksi työtavaksi. Lapset toimivat muutaman lapsen ryhmissä aivan luontaisestikin vapaassa leikissä. Lapsi ei saa aikuiselta niitä kokemuksia joita hän voi saada toiselta lapselta. Ryhmät tulisivat olla kiinteitä, ihanne koko on 4 – 5 lasta, yhteistoiminta pitäisi pitää sisällään mahdollisimman erilaisia toimintoja, myös ruokailuja. Ryhmät tulee olla pysyviä siksi, että vasta ryhmäytymisen jälkeen pienryhmä voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla. Pienryhmät antavat myös aikuiselle, kasvatustajalle, mahdollisuuden tutustua lapseen paremmin. Yksilöllisyys tulee paljon parem-

min esille pienryhmässä kuin suurryhmätoiminnassa. Siiran (2010, 81.) tutkimuksessa tehtiin samoja havaintoja pienryhmän merkityksestä. Toimivin pienryhmä oli kooltaan 4 – 8 lasta yhdellä kasvattajalla.

Pienryhmän eräänä etuna Karlsson (2005, 89) mainitsee sen, että kasvattajan puheen osuutta saadaan vähennettyä (Riihelän tutkimuksessa 70 – 90 % ajasta kasvattaja äänessä). Vastaavasti lasten käyttämä osuus ajasta lisääntyy, näin jokainen lapsi saa enemmän aikaa pohdintaan ja omien ajatusten julkituomiseen. Asioita pohdittaessa yhdessä tulee esille uusia näkökulmia, joita kukaan ei olisi yksin tullut ajatelleeksi. Karlsson mainitseekin tekstissään ryhmän olevan enemmän kuin jäsentensä summa.

5.4.2 Toimintaan sitoutuminen

Toimintaan sitoutumiselle on ominaista osallisuus, motivaatio, sinnikkyys ja keskittyneisyys. Lapsen keskittyminen näkyy Flow-kokemuksena, jossa tehtävä tempaa lapsen mukaansa huomaamatta ajan ja paikan tajua. Lapsi myös selvästi nauttii tuloksistaan ja oivalluksistaan. Sitoutumista ei tapahdu silloin, jos tehtävä on liian helppo tai vaikea lapselle. Sitoutumista toimintaan voidaan myös pitää toiminnan laadun mittarina (Lipponen, Adje, Lastikka, Luotola, Ojala, Hytönen ja Keltikangas-Järvinen 2010, 317–318; Laevers 1997, 3 – 4.)

Siiran (2010, 81) tutkimuksessa havaittiin aikuisen sitoutumisella toimintaan olevan erittäin suuri merkitys. Toisten aikuisten aiheuttamat keskeytykset toimintaan vaikuttivat sitoutumiseen merkittävästi. Myös lapsiryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin auttoi kasvattajan sitoutuneisuuteen ja näin myös lasten sitoutumiseen toimintaan. Siira (2010, 83) havaitsi tärkeinä keinoina lapsen sitoutuneisuuden parantamisessa olevan lasten havainnointi. Näin kasvattaja oppii tuntemaan lapsen paremmin ja tietää hänen kiinnostuksen kohteensa ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen ja voi näin tarjota lapselle mielekästä ja tarpeeksi haastavaa tekemistä. Ryhmän koostumuksella Siira havaitsi myös suuren merkityksen. Hän pitääkin tärkeänä ryhmiä muodostettaessa mietittävän myös sitä, kuinka paljon ryhmässä on erityisen tuen lapsia. Nämä vaativat aina kasvattajan aikaa enemmän, ja kasvattajan sitoutuminen koko ryhmän toimintaan kärsii.

5.5 Vuorovaikutus kasvattajan ja lapsen välillä

Holkeri-Rinkisen (2009, 214) väitöskirjassa tuli esille se, että kasvattaja on yleensä hallitseva ja eteenpäin vievä voima lasten ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa. Oli sitten keskustelun aloittajana lapsi tai aikuinen, hallitsevana osapuolena oli kasvattaja. Hän ei tarkoita hallitsemista negatiivisena, vaan kasvattaja rohkaisee lasta jatkaamaan keskustelua tekemällä pieniä kysymyksiä. Poikkeuksena aikuisen hallitsemaan vuorovaikutustilanteeseen teki leikki.

Holkeri-Rinkisen (2009, 216–217) tutkimuksessa tuli myös esille se, että lapsiryhmässä oleminen ei ole tae siitä, että saa olla vuorovaikutuksessa toisen lapsen tai aikuisen kanssa. Päiväkodin lapsiryhmässäkin lapsi voi olla yksin. Suuret ryhmäkoot, joita tarkkaillaan hallinnossa kaiken aikaa täyttö- ja käyttöastein, asettavat lapsen valtavaan kilpailuun kasvattajien huomiosta, ja oman äänen kuuluminen saattaa aika ajoin olla vaikeaa. Lapsen kutsuessa aikuista vuorovaikutukseen, samaan aikaan saattaa muutama muukin lapsi esittää saman kutsun. Oman vuoron odottaminenkaan ei aina takaa mahdollisuutta olla aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa. Tilanne on saattanut mennä jo ohi, ja on aika siirtyä seuraavaan toimintaan. Hän huomauttaa myös siitä, että kaikki lapset eivät ole luontaisesti ulospäin suuntautuneita ja nopeita ajatuksissaan. Heidän mielestään tilanteet saattavat olla kaoottisia ja pelottavia. Jotta saa oman näkemyksensä esille lapsiryhmässä, vaaditaan paljon sitkeyttä ja lukuisia yrityksiä osallistua vuorovaikutukseen.

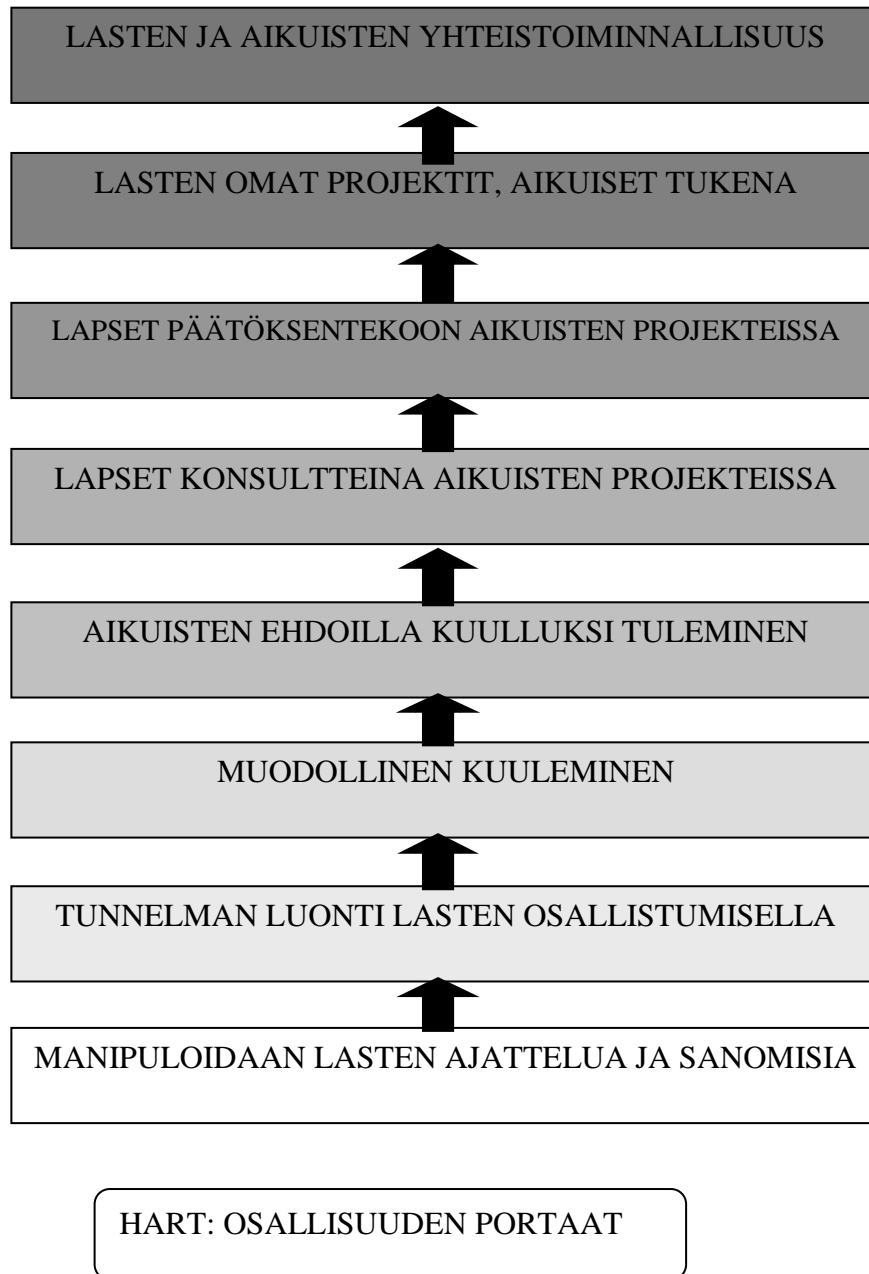
Holkeri-Rinkisen mukaan ryhmäkoko ei voida pitää ainoana vuorovaikutuksen esteenä ryhmissä. Aikuisen sensitiivisyys havaita hetkiä jolloin on mahdollista olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Hän myös pohtii, mihin päiväkodissa oikein on kiire. Riihelä (1996, 167–168) epäilee useasti kiireen olevan kulttuuristamme johtuvaa, se koetaan positiivisena. Kiireisen ihmisen koetaan olevan tehokas ja hyvä työssään, sen vastakohtana nähdään usein tehottomuus ja laiskuus. Riihelä toteaaakin, että kiire johtaa lapsien kanssa yleensä kireyteen, ajattelemattomuuteen ja kykenemättömyytenä kuulla ja kuunnella lasta.

Holkeri-Rinkinen (2009, 219) näki aikuisten ja lasten väliset rupattelut yhteisyyden vahvistajina ja myönteisen ilmapiirin luojina, jolla hän näki olevan pitkäkantoinen

merkitys lapsen elämässä. Nummenmaan ja Karilan (2011, 102.) sanojen mukaan kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on varhaiskasvatuksen ydin.

5.6 Osallisuuden portaavat

Turja (2011b, 5) esittelee Hartin laatimat osallisuuden portaavat (kuva 2.), jossa lapsen osallisuuden taso määräytyy sen mukaan, kuinka paljon lapselle annetaan tietoa toiminnasta, kenen aloitteesta ja kenen suunnitelmien mukaan toiminta etenee. Myös se ketkä päättävät toiminnasta kuvataan osallisuuden portaissa. Portaiden kolme alimmaista askelta kuvaavat enemmänkin osattomuutta, ne kuvaavat lapsen ajattelun manipulointia aikuisten toivomaan suuntaan sekä lasten heidän kuulemistaan ilman seuraus- ja vaikutuksia. Osallisuuden seuraavalla portaalla lapselle kerrotaan mitä toiminnalla tavoitellaan, kasvattajat kuitenkin määräävät toiminnan. Näin edetään pikkuhiljaa lapsen osallisuuden lisääntyessä kunnes viimeisellä portaalla lapset voivat tehdä aloitteita ja suunnitella projekteja. Näissä kasvattajien rooli on olla lasten apuna. Hart (1992, 8) sanoo kuitenkin, ettei ole missään tapauksessa mahdollista päästä kaikissa toiminnoissa ylimmälle portaalle. Tilanteet vaihtelevat rajustikin toiminnoista toiseen siirryttäessä.



Kuva 2. Lasten osallisuuden portaatt Hartin (1992, 8) mallin mukaan (Turjan vapaa suomennos)

Shier (2001, 17) on muokannut Hartin mallia jättäen osattomuuden osuuden kokonaan pois. Shierin mukaan aikuisten asenteet ovat ne, jotka vaikuttavat lasten osallisuuden määrään oleellisesti. Hän onkin laatinut taulukon (kuva 3.), jossa kysymysten muodossa on avattu osallisuuden portaita.

**Osallisuuden
tasot**

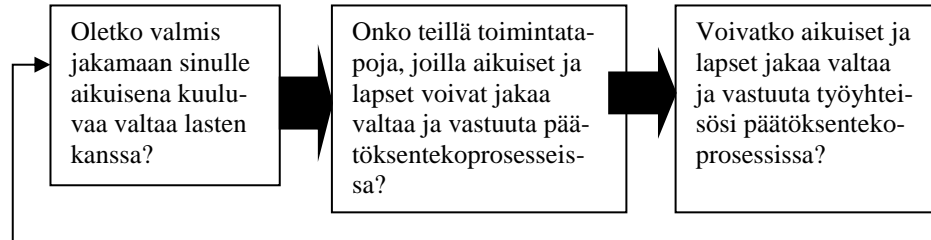


5. Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa

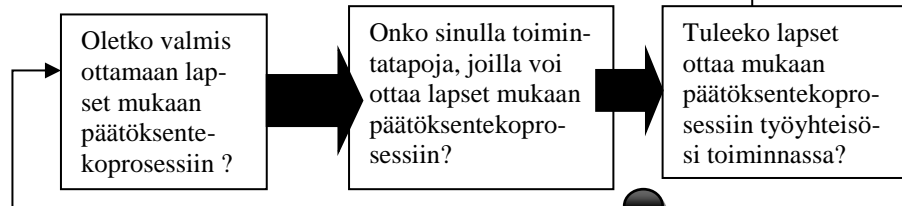
Avautuminen

Mahdollistaminen

Velvoittaminen

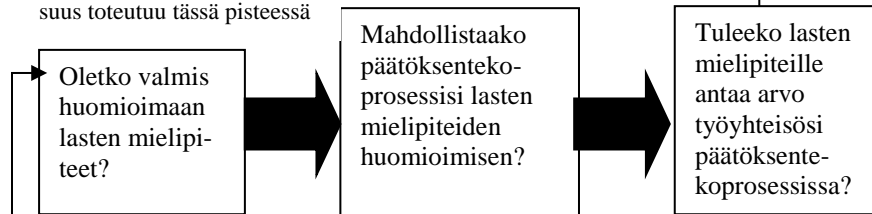


4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin

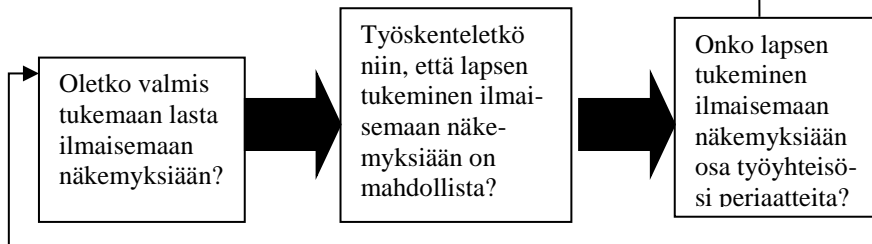


Yk:n lastenoikeuksien sopimuksen edellyttämä osallisuus toteutuu tässä pisteessä

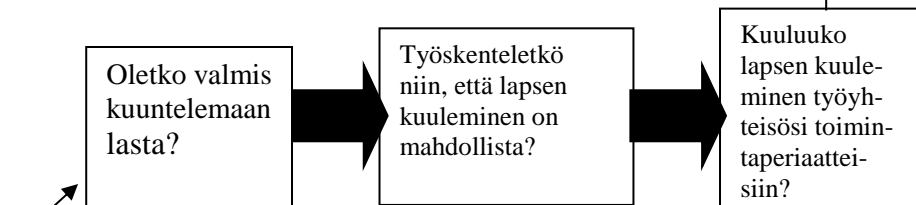
3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon



2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään



1. Lapset tulevat kuulluksi



Aloita tästä

KUVA 3. Shierin (2001, 111) osallisuudet tasot (käännös Leinonen 11.6.2010)

5.7 Lapset osallisina toiminnan suunnitteluun

Keskeisiä asioita kuulluksi osallisuuden määrittelyssä Turja (2011b, 8) pitää omassa yhteisössä vaikuttamista, kuulluksi tuleamista ja tunnetta sekä tietoisuus omasta osallisuudesta. Tärkeinä asioina osallisuuden määrittelyssä hän mainitsee myös vastuun ottamisen, tasa-arvoisuuden, demokraattisuuden, muiden erilaisuuden hyväksymisen, avun saamisen sekä vapaaehtoisuuden. Turja mainitsee osallisuuden olevan yhteisöllistä toimintaa. Tämä tarkoittaa, että toiminta on kaikkien ryhmään kuuluvien yhteistä kuuntelemista ja erilaisetkin ajatukset huomioon ottamista, jossa neuvotellaan yhdessä yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi. Keinoina voidaan käyttää äänestyksiä tai arpomista. Tavoitteena ei ole suinkaan yhden lapsen toiveen toteutuminen, vaan koko ryhmää tyydyttävään ratkaisuun pääsemistä.

Turja (2011b, 9,11) mainitsee myös tunteen merkityksen osallisuudessa. Näkyvän toiminnan lisäksi merkitystä on myös sillä, miten lapsi kokee tunnetasolla oman osallisuutensa. Esimerkkinä hän mainitsee projektit, jotka kiinnostavat vain aikuisia, eivät tarjoa lapselle voimaantumisen kokemuksia. Mukana toimintaa seuraava pieni lapsi taas saattaa kokea olevansa hyvinkin osallinen isompien lasten leikissä, tämä viestittää heille, että he ovat tärkeitä yhteisölle.

Turja (2011b, 9) pitää tärkeänä myös lapsen tietoa ympäröivästä maailmasta. Ilman tätä tietoa lapsi ei voi osallistua. Hän mainitsee esimerkkinä lapsen, joka on ollut päiväkodissa monta vuotta ja tietää kaapin ylähyllyllä olevan pelin, hän voi toivoa sitä käyttöönsä, mutta lapsella, joka on juuri aloittanut ryhmässä uutena lapsena, ei tätä tietoa ole, eikä näin voi peliä toivoakaan. Tieto vaikuttaa oleellisesti lapsen mahdollisuuteen esittää toiveita ja ideoita. Monia päiväkodin tavaroita ja välineitä pidetään lukkojen takana ja aikuiset hallitsevat kuka saa niitä käyttää ja milloin. Lapsilta harvoin kysytään mielipidettä uusia materiaaleja ja pelejä hankittaessa, puhumattakaan mahdollisuudesta käyttää tietokoneita ja kameroita tilanteiden tallentamisessa.

Kasvattajilla on myös tapana tarkkailla lapsia ja ”napata” heidän tietämättään ideoita toiminnan suunnitteluun, sen sijaan että heidät kutsuttaisiin yhdessä suunnittelemaan toimintaa ja näin saisivat tuntea osallisuuden kokemuksen. Turjan (2011b, 9) mukaan jo alle kouluikäinen pystyy osallistumaan toimintaprosesseihin hyvinkin aktiivisesti. Lapsen ottaminen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen on vielä hyvin harvinaista.

Lapsilähtöisestä toiminnasta on päiväkodeissa puhuttu jo vuosia, mutta kasvattajat eivät ole valmiita antamaan tilaa toiminnan suunnittelulle ja toteutukselle, eikä myöskään toiminnan arvioinnille.

Riihelän (1996, 168) tutkimuksessa tuli esille myös se, että kasvattajat eivät hyödynnä lapsia materiaalien hankkimisessa oppimisen tueksi. Opettaja hankkii kaiken rekvisiitan lapsille valmiiksi, kun lasten henkilökohtainen esineistö, kotoa, luonnosta tai muualta olisi osallistanut lasta paljon enemmän.

Lapsille on osoitettu oma paikkansa jossa he saavat toteuttaa osallisuuttaan sitä Turjan mukaan kutsutaan vapaaksi leikiksi. Leikin merkitystä korostetaan kaikissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja sitä hoetaan mantran tavoin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Turja (2011b, 10) mainitsee asian toisen puolen. Osallisuuden kannalta kasvattajat ovat suorastaan hylänneet lapset toimimaan keskenään, vaikka lapset haluaisivatkin jakaa vapaan leikin maailmaa aikuisen kanssa. Aikuiset toimivat vain eräänlaisina lupa-automaatteina, jotka joko lupaavat tai eväävät lasten toivomia asioita.

Turja (2011b, 19) pitää tärkeänä muistaa eettisyys kutsuttaessa lapset osallisuuteen. Jos lapsia kuunnellaan ja heidän mielipiteitään kysytään, pitää toiminnassa huomioida lasten toiveet, tai ainakin hyvin perustella jos toiveita ei voi huomioida. Turja (2011b, 12), kuten myös Hart (1992, 37) ja Shier (2001, 17) painottavat kasvattajien osuutta. Lapsen osallisuus ei voi lisääntyä ennen kuin kasvattajien asenteet ja tietoisuus lapsen osallisuudesta heräävät. Turja penääkin koulutusta lasten osallisuuden vahvistamiseksi henkilökunnalle. Monissa lapsia koskevissa tutkimuksissa on havaittu ammattikasvatustajien olevan valta päättää siitä otetaanko lasten näkemykset huomioon ja missä laajuudessa. (Turja 2011b, 12.)

Vartiaisen (2005, 75 – 76.) tutkimuksessa todettiin, että lasten osallistuessa toiminnan suunnitteluun he olivat motivoituneita ja sitoutuneita toimintaan. Heitä ei tarvinnut houkutella toimintaan. Hän huomasi päiväkodeissa olevan suuria eroja osallisuuden toteutumisessa. Tämä on samanlainen tulos kuin Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001) tulos tutkittaessa ruotsalaisia päiväkoteja.

Akola (2007, 82 – 85) toteaa tutkimuksessaan, että päiväkodin suunnittelu on pääasiassa aikuisten vastuulla. Toimintakauden alussa pidetään suunnittelupäivä, jossa hen-

kilökunta päättää koko vuoden teemat tuntematta lapsiryhmää ja heidän toiveitaan ja tarpeitaan. Akolan tutkimuksessa kasvattajat pitivät lasten osallistumista tärkeänä, mutta totesivat heidän olevan kykenemättömiä toiminnan suunnitteluun ikänsä puolesta. Hänen tutkimuksessaan tuli esille myös se, että lapsen osallisuuden esteenä oli usein aikuisten joustamattomuus, tiukka päivärytmi ja samoina toistuvat rutiinit. päiväkodeissa ennakointi ja hallinnan tuntu olivat erittäin tärkeitä aikuisille. Akola haastaa kasvattajat siirtymään ”varman päälle pelaamisesta” toimintaan, joka haastaa aikuiset sietämään omaa epävarmuuttaan ja luottamaan itseensä ja yhteiseen toimintaan lasten kanssa. Hänen mukaan tällainen riskinotto tarjoaa mahdollisuuden uuden kokemiseen, erehtymiseen ja oppimiseen myös kasvattajille.

5.8 Osallisuushankkeet

Karlsson (2008b, 3) mainitsee artikkelissaan erilaiset hankkeet ja projektit, joiden avulla on saatu hyviä kokemuksia lapsen osallisuuden vahvistamisessa. Näiden huona puolena Karlsson mainitsee, sen ettei toimintatapoja saada juurrutettua jokapäiväiseen käyttöön hankkeen aikana, vaan palataan herkästi takaisin samoihin vanhoihin käytäntöihin.

Hyvänä esimerkkinä lapsen osallisuutta lisäävä hanke Karlssonin (2008b, 3) mielestä oli Kouvolan seudulla vuonna 2007 alkanut lapsiturvallisuushanke. Hankkeessa eri alojen ammattilaiset kuuntelivat 3 – 12-vuotiaita lapsia. Lapset kuvasivat eri toimintaympäristöjä ja kertoivat miksi joku paikka oli mukava ja miksi tylsä. Palotarkastajat, terveystarkastajat, fysioterapeutti, katu- ja puisto-osaston ammattilaiset, insinööri ja tapaturmatilastojen kehittäjät, koulujen ja päiväkotien henkilökunnan lisäksi, keskittyivät lasten kertomuksiin, ja jokainen löysi työhönsä uusia näkökulmia, joita ei ollut tullut ajatelleeksi.

Karlsson (2008b, 5) painottaa ettei pelkät projektit ja hankkeet yksin riitä. Toimintakäytäntöihin ei tule muutoksia, jos vanhoja perinteisiä käsityksiä hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta ei pohdita ja kyseenalaisteta. Lapsilla on sellaista tietoa ja näkemystä, jota kellään muulla ei ole.

Kiili (2011b, 1) esittää kritiikkiä tämän päivän osallisuushankkeille. Useat hankkeet ovat ylhäältä alaspäin rakentuneita ja hyvin raskaita organisationaalisesti. Hänen mu-

kaan näyttää siltä kuin lapset olisivat päätöksenteossa, niin kunnallisella tasolla kuin valtakunnallisesti, vain vierailijoita, joilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa toiminnan rakenteisiin.

6 PÄIVÄHOIDON LAATU

6.1 Laadun määritelmä

Hujala on pitkään tutkinut päivähoiton laatua. Häntä voidaan pitää johtavana päivähoiton laadun asiantuntijana. Hujalan mukaan (2002, 139) laatu ja sen tutkiminen jakaa ihmisiä kahteen ryhmään. Osan mielestä laatua ei voi tutkia, sillä se on subjektiivinen kokemus. Toiset taas pitävät laadunmäärittäjiä tärkeinä, ja kehittelevät erilaisia laadun mittareita.

Kansainvälisessä tutkimuksessa paljon käytetään ECERS- menetelmää. Tätä menetelmää väitöskirjassaan on käyttänyt myös ruotsalainen tutkija Sheridan (2001, 79-81) tutkiessaan päiväkotien pedagogista laatua. Keskeisimmiksi tekijöiksi laadun kannalta nousivat kasvattajan asenne, yhteistyö vanhempien kanssa, kompetenssi ja kehittämismahdollisuudet sekä johtajuus. Lapsi-aikuinen suhdeluku, tilat ja materiaalien resurssit vaikuttavat laatuun huomattavasti vähemmän kuin pienryhmätoiminta, jonka lähtökohtana olivat lapsilta kerätyt kiinnostuksen kohteet. Tutkimuksessa havaittiin myös, että laadukkaampaa varhaiskasvatusta tarjoavat kasvattajat olivat paljon kriittisempiä omaa työtään kohtaan kuin kasvattajat, joiden toimintaa ulkopuoliset arvioitsijat kuvasivat vähemmän laadukkaaksi. Huonon laadun kasvattajat etsivät usein syytä resursseista, kun taas hyvän laadun kasvattajat pitivät kehittämisen kohteena omaa toimintatapaa. Lasten osallisuus ja vaikutusmahdollisuus laadukkaissa ryhmissä olivat parempia kuin huonolaatuisissa. Yhtenä laadun määrittäjänä Hujala (2002, 141) pitää laadun arvioimista perheiden tyytyväisyyden kannalta. Tämä on yleinen keino laadun mittaamisessa varhaiskasvatuksessa.

Ruotsalaiset tutkijat Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 169) haastattelivat 39 lasta, iältään viisivuotiaita kuudessa eri esiopetusyksikössä. Ennakkotutkimuksen mukaan kolme yksiköstä oli hyvä laatuisia ja kolme taas vähemmän hyvä laatuisia. Heidän tutkimuksellaan oli kaksi tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää miten viisivuotias ymmärtää päätöksenteon ja päättämisen. Toisena tehtävänä oli selvittää

mikä on lapsen kokeman vaikutusvallan ja esikoulun laadun välinen yhteys. Tutkimuksen tärkein anti oli se, että korkeanlaadun esiopetusyksiköissä lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa omaan tilanteeseensa, ilmaista ajatuksia ja näkemyksiä ja jokaisen lapsen sanomisia kunnioitetaan. Toisaalta taas heikkolaatuisissa esikouluissa korostui kasvattajien asettamat tiukat rajat ja lapsen äänen huomioon ottamatta jättäminen.

Korkean laadun indikaattoreina Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 178) pitävät lasten vastauksissa mahdollisuutta saada leikkiä ilman keskeytyksiä, kasvattajalta saatu tuki ja materiaalien ja kokemusten saaminen leikin sisällön kehittäjinä. Tutkijat pitävät esiopetuksen pedagogiikan laadun kannalta erittäin tärkeänä että kasvattajat tietävät mitä lapset haluavat tehdä. Tutkijoiden mukaan on ehdottoman tärkeää kasvattajalle tietää lasten mielenkiinnon kohteet, ja esiopetuksen toiminnan tulee perustua näihin lasten mielenkiinnonkohteisiin.

Esikouluissa, jotka oli luokiteltu korkeanlaadun yksiköiksi, oli havaittavissa paljon enemmän yhdessä päättämisen elementtejä kuin matalan laadun esikouluissa. Tutkijat totesivat myös, että hyvälaatuisissa esikouluissa säännöt olivat joustavia ja niitä voitiin muuttaa tilanteen mukaan. Huonolaatuisissa vastaavasti säännöt olivat pysyviä ja muuttumattomia. Tutkijoiden tulkinta on, että erot hyvä ja huonolaatuisten esikoulujen välillä johtuivat pääosin ilmapiiristä, se oli joko avoin neuvottelulle, viestinnälle ja osallistumiselle tai sulkeutunut, jossa kasvattajat tekevät päätökset lasten puolesta, kyselemättä heidän mielipidettään. Korkean laadun esikouluille on ominaista, se miten opettajat onnistuvat yhdistämään lapsen edun ja oppimisen yhteiset tavoitteet, huomioiden kuitenkin lapsi haastetaan ja motivoidaan oppimaan uutta. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 186–188.)

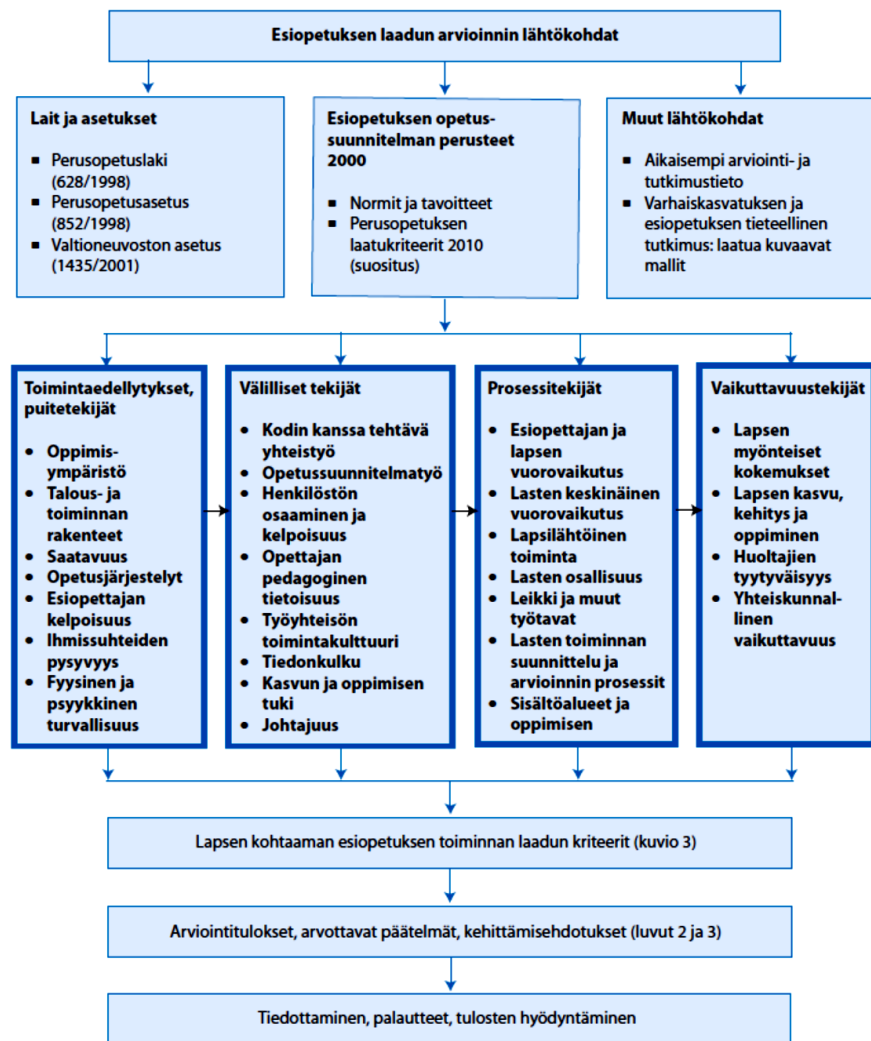
6.2 Esiopetuksen laatu Suomessa

Koulutuksen arviointineuvosto julkaisi erittäin laajan tutkimuksen, jossa haastateltiin kuntien johtavia viranhaltijoita, päiväkodin johtajia/ koulujen rehtoreita, esiopettajia ja lasten huoltajia. Tutkimus oli niin laaja, että se voidaan yleistää koko Suomea kattavaksi. Tutkimuksen tuloksiksi saatiin seuraavaa. Esiopetukseen osallistuu 96 % maamme lapsista. Esiopetusryhmissä vähintään toinen opettajista oli (99 %) muodollisesti pätevä esiopettaja. (Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto, Sarakorpi, Suortti, Niemelä, Kuronen, Knubb-Manninen, Smeds-Nylund & Korkeakoski, 2012, 48.)

Motivoituminen ja viihtyminen esiopetuksessa olivat tutkimuksen mukaan hyvää. Tässä täytyy kuitenkin huomauttaa, ettei kysely koskenut lapsia itseään vaan heidän vanhempansa vastasivat kyselyyn. Esiopetuksen laatu katsottiin olevan melko hyvää eri vastaajaryhmien mielestä. Esiopetus oli hieman laadukkaampaa sosiaalitoimen alaisuudessa kuin sivistystoimenalaisuudessa. Myös päiväkotien esiopetusta pidettiin laadukkaampana kuin kouluilla järjestettyä esiopetusta. Laatu vaihtelee jonkin verran alueellisesti ja erityisesti yksiköiden välillä. Huoltajat olivat kuitenkin tyytyväisiä esiopetukseen. (Hujala ym. 2012, 96.)

Arviointiryhmä teki mielenkiintoisen havainnon vierailukäyntien yhteydessä. Esiopetuksen opettajat pitivät esiopetuksen vahvuutena lapsilähtöisyyttä ja lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamista sekä leikin merkityksen korostamista. Kuitenkin arviointiryhmä teki vierailujensa aikana havaintoja, joissa lapsilähtöisyys ja osallisuus eivät näkyneet vahvuutena. Arviointiryhmä asettikin kehittämiskohteiksi lapsilähtöisyyden, lasten osallisuuden, aktivoivien työpajojen käytön, työpajojen monipuolistamisen, opetusjärjestelyjen joustavuuden ja dokumentoinnin. (Hujala ym. 2012, 64.)

Nämä ovat asioita joita kohtaan itse työssäni päivittäin. Hienoissa korulauseissa puhutaan lapsilähtöisyydestä ja lapsen osallisuudesta. Mutta käytännön työssä aikuinen päättää mitä tehdään ja milloin tehdään. Tämä ei välity vanhemmille ja näin hekin voivat kuvitella esiopetuksen olevan lapsilähtöistä.



Kuva 4. Arviointityöryhmä laati arvioinnin toteuttamisen tueksi oheisen esiopetuksen laadun arvioinnin kuvausmallin (34)

6.3 Lasten näkökulma esiopetuksen laadusta

Lasten näkökulmaa esiopetuksen laadussa on tutkittu monissa eri tutkimuksissa. Virkin (2007, 36–37) tutkimuksessa lapset kokivat voivansa vaikuttaa toimintaan, toimintaympäristöön ja voivat olla mukana toiminnan suunnittelussa. Hän oli haastatellut 5-vuotiaita lapsia. Lapset kokivat, ettei heillä ollut mahdollisuutta leikkiä tarpeeksi pitkään päiväkodissa. Virkki sanookin tulostensa olevan hyvin samankaltaisia kuin mitä Tauriainen (2000, 213) on saanut omassa tutkimuksessaan. Lapset kokivat aikuisten pakot ja vallankäyttötilanteet voimakkaina perushoitotilanteissa (päiväunet, ruokailu ja pukeutumiset). Lapsia kohdeltiin tasapäistäen, yksilöllisille ratkaisuille koettiin perustelujen antamisen hankalaksi. Virkki (2007, 37) kuitenkin kehottaa pohtimaan miten lasten päivää rytmittävissä tilanteissa voisi yksilön ääni kuulua paremmin.

Tauriainen (2000, 213–215) tutkimuksessa lapsille mieleistä oli omaehtoinen toiminta. Lapset arvostivat aikuisten katseilta suojattuja pieniä itse muokattuja tiloja sekä itse muodostettuja leikkiryhmiä. Lapset kokivat heidän keskinäisen elämän päiväkodissa tärkeänä, joskin aikuisilla oli tärkeä merkitys lapsille. Tauriainen painottaa tutkimuksessaan sitä, että ottamalla lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, heidän metakognitiiviset taidot kehittyvät ja sen mukana heidän tietoisuus toimintojen merkityksestä kehittymisen ja oppimisen kannalta lisääntyy.

Rusanen (2008, 12–13, 108–123) pitää huolestuttavana lasten keskusteluissa sitä, että lapset kokivat tylsiksi ja pitkästyttäväksi oppituokiot. Rusanen pitää motivaation ja oppimishalun näkökulmasta huolestuttavana tätä, sillä kyseiset lapset ilmiselvästi nauttivat monista esikoulun tarjoamista toiminnoista. Lapset kaipasivat enemmän omaehtoista leikkiä. Rusanen mukaan olisikin syytä pohtia, miten aikuisjohtoisia oppituokioita voitaisiin kehittää sellaisiksi, että niissä olisi enemmän sijaa itseohjautuvuudelle ja omaehtoisuudelle. Hän ehdottaa, että voitaisiin miettiä sitä, miten lasten toiveet ja näkemykset ohjaisivat paitsi oppituokioiden aihekokonaisuuksia ja niistä keskustelua myös esiopetuspäivän, -viikon ja -vuoden ajallista rakennetta. Rusanen mielestä tänä päivänä lapsen näkökulman soveltaminen jää liiaksi kasvattajien varaan. Hänen pitää lasten osallistumista tukevia pedagogisia käytäntöjä hyvinkin kirjavana riippuen kasvattajasta.

7 OSALLISUUDEN MENETELMIÄ

7.1 Sadutus osallisuuden menetelmänä

Yksi lähestymistapa on kuunnella ja seurata lasta ja käyttää lapsille ominaisia leikin ja mielikuvituksen elementtejä. Silloin on mielenkiinnon kohteeksi se, mitä lapsella on sanottavaa, minkä lapsi kokee oleelliseksi. Aikuisella on näennäisesti passiivisempi rooli, mutta todellisuudessa hänen on oltava erittäin valpas ja herkkä kuuntelija ja oivaltaja. Sadutus menetelmänä pohjaa tämänlaiseen ajatteluun. (Karlsson 2008, 71–76.)

Varhaiskasvatuksessa lapset ovat tottuneet siihen, että ammattilaiset tuovat heille tietynlaisen tekemisen jonka he sitten suorittavat. Sadutuksessa tämä toiminnan yksisuuntaisuus on haluttu muuttaa. Lapsen saadessa puheenvuoron hänelle annetaan tilaa omille ajatuksille ja aloitteelle. Sadutuksen ytimenä ei ole saada aikaiseksi hyvää satua, vaan osoittaa kiinnostus lapsen sanomaa kohtaan. Menetelmä vaatii ammattilaiset muuttamaan tapaansa ajatella. Ei tehdä enää lapselle asioita valmiiksi, vaan tehdään yhdessä lapsen kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, ettei aikuinen valitse sadun aiheita lapsen puolesta, vaan lapsi itse valitsee mistä kertoo sadun. Useiden sadutuskertojen jälkeen voidaan myös menetelmässä saduttaa aiheesta, mutta aina täytyy muistaa palata takaisin lapsen omaan aiheeseen valintaan. Aikuiselta vaaditaan herkkyyttä kuunnella, halua nähdä, aistia ja pohtia. (Karlsson 2005, 127.)

7.2 Lasten kokoukset ja keskustelut

Stenvallin ja Seppälän (2008, 29) mainitaan lasten kokousten olevan sinällään jo lasta osallistavia. Niiden huonona puolena on arkojen ja hiljaisten lasten jääminen syrjään rohkeiden ja puhelioiden ollessa enemmän äänessä. Pienryhmää he kannattavat tämänlaatuisen ongelman poistamiseksi.

Kasvattajien tulisi kuulla lasta. Erilaiset vapaamuotoiset tilanteet luovat keskustelulle hyvän pohjan. Niissä lapsi ei koe olevansa tarkkailun alaisena, näin lapsi ei harkitse niin tarkkaan sanomisiaan ja heidän esittämät näkökulmat saattavat olla hyvinkin innovatiivisia (Heikka ym. 2009, 88.) Käytännön työssä ruokailutilanteet ja lasten kanssa suoritettut kävelyretket ovat oivallinen keino tämän tyyppisiin keskusteluihin. Siellä keskustellaan milloin siskon kuolemasta, milloin perheväkivallasta. Molemmat tilan-

teet ovat olleet sellaisia, ettei kyseinen lapsi ole suostunut kysyttäessä asiasta mitään puhumaan. Nimenomaan tilanteen vapaamuotoisuus on saanut lapsen avautumaan.

Nummenmaan ja Karilan (2011, 102–107) mielestä keskustelut lasten kanssa ovat erittäin tärkeitä. Niiden avulla lapsi oppii neuvottelemaan itseään koskevista asioista, oppii kieltä ja erilaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on erittäin tärkeää se, että kasvattaja suhtautuu lapseen arvostavasti ja kunnioittavasti. Onnistuessaan keskustelussa aikuinen pystyy asettumaan lapsen asemaan ja aikuinen on tietoisesti läsnä. Lasten loputtomine kysymyksineen keskustelut eivät ole läheskään aina helppoja. Onnistuessaan ne ovat kuitenkin hyviä dialogeja, jossa lapsi ja kasvattaja rakentavat yhteistä tietämystä. Yhdessä he oppivat ymmärtämään miten toinen ajattelee ja miten itse ajattelee.

7.3 Lapsi havainnointi ja dokumentointi

Lasten toimintaa voi havainnoida ja dokumentoida useasta eri näkökulmasta. Yleisin tapa on kirjata ylös lapsen ongelmia, joko käytöksessä tai oppimisessa. Kirjauksia käytetään eräänlaisena todisteena mietittäessä yhdessä vanhempien kanssa lasten tuen tarvetta. Lasta voi havainnoida myös lukuisista muistakin näkökulmista. Karlsson (2005, 90) pitääkin tärkeänä, että kasvattaja tiedostaa oman lähtökohtansa havainnoinnille ja kirjaamiselle. Olisi hyvä keskittyä havainnoimaan lapsia keskittyen hyvään ja lasten ajattelua kehittymiseen.

Keskinen ja Lounassalo (2011, 199–207) käyttävät artikkelissaan tästä menetelmästä nimitystä pedagoginen dokumentointi. Siinä lasten toiminta ja ajattelu nostetaan kasvattajien ja lasten yhteisessä oppimisprosessissa keskeiseksi kohteeksi. He nimittävät pedagogiseksi dokumentoinniksi niitä menetelmiä, joilla kasvattajat ja lapset yhdessä tekevät itselleen ja vanhemmille näkyväksi juuri sen lapsiryhmän tapoja ajatella ja toimia. Perinteisestä lapsihavainnoinnista se eroaa siten, että pedagoginen dokumentointi suuntaa katseen lasten kehittymiseen ja oppimiseen, kun taas perinteisessä havainnoinnissa keskitytään lasten lokeroimiseen normaali vai poikkeava. Keskinen ja Lounassalo sanovat pedagogisen dokumentoinnin kääntävän huomion diagnoosista dialogiin. Koska dokumentointi tehdään yhdessä lasten kanssa osana lapsiryhmätyötä, eikä salaa peili-ikkunan takaa, se antaa lisäaikaa kasvattajien ja lasten yhdessä tekemiselle.

Nummenmaa ja Karila (2011, 102) sanovat teoksessaan, että havainnointi ja niiden dokumentointi antavat arvokasta tietoa lapsista ja lapsiryhmästä, mutta ne ovat merkityksettömiä ilman tulkintaa. Pelkkien havaintojen perusteella on hankala arvioida mitä lapsi ajattelee. Tässä avuksi tarvitaan keskusteluja lasten kanssa.

7.4 Lasten haastattelut

Heikka, Hujala ja Turja (2009, 88–89) esittelevät lasta osallistavana keinona lasten haastattelut. Tutkijat pitävät kuitenkin tärkeänä osallisuuden kannalta miettiä sitä, kenen näkökulmasta ajatellen kysymykset on laadittu. Tällä menetelmällä lapsen osallisuus voi vaihdella toteutumistavasta riippuen. Valmiit tiedonkoontilomakkeet ja etukäteen mietityt kysymykset voivat luoda keskustelusta kovin aikuiskeskeisen. Karlssonin ja Karimäen (2012, 45) mukaan tutkimukset osoittavat, että lapset vastaavat monimutkaisiin kysymyksiinkin usein yhdellä tai kahdella sanalla, tiedon saamisesta muodostuu helposti väkinäistä lypsämistä. Kun taas kahdenkeskeinen vapaa jutustelu, jossa lapsi saa valita teemat ja vaikuttaa keskustelun kulkuun, voivat olla kovinkin lasta osallistavia.

Heikka ym. (2009, 89) pitää haastatteluja mietittäessä tärkeänä pohtia myös ajankoh-
taa jolloin haastattelu tehdään. Lapsen vireystila, kesto ja tilanteessa muiden toiminto-
jen kilpaileva vaikutus tulee ottaa huomioon. Haastattelua tehdessä tulee ottaa myös
huomioon lapsen lupa tulla haastatelluksi. Täytyy muistaa, että lapsella on aina lupa
kieltäytyä haastattelusta ja keskeyttää se. Tutkijat muistuttavatkin että haastattelun
alussa lapselle tulee aina kertoa hänen oikeuksistaan, sillä heillä on usein taipumus
myöntyä aikuisen tahtoon. He mainitsevat myös, että taitava haastattelija antaa lapsen
poiketa aiheesta, koska näin hän oppii ymmärtämään paljon paremmin lapsen ajatte-
lua. Monet lapset tarvitsevat myös mahdollisuuden liikkua keskustelun aikana.

Heikka ym. (2009, 91–92) pitävät tärkeänä lasta haastatellessa pohtia myös lapsille
esitettäviä kysymyksiä myös siitä näkökulmasta, että kysyttävät asiat tulevat liittyä
lapsen lähimenneisyyteen. Lapsen muistin tukena voi hyvin käyttää kuvia tilanteista.
Myös siirtyminen tapahtumapaikalle saattaa auttaa lasta muistamaan tapahtuneet tilan-
teet. Tutkijat muistuttavat siitä, että keskustelun ja käsiteltävien asioiden tulee olla
konkreettisia ja liittyä lasten kokemusmaailmaan. Aiheen ollessa lapselle merkityksel-
linen se oletettavasti herättää hänessä paljon sanomisen tarvetta ja ajatuksia.

Lapsilta kysyttäessä heidän unelmiaan ja toiveitaan Heikka ym. (2009, 94) ovat havainneet hyviksi keinoiksi mielikuvien muodostaminen esimerkiksi: ”*Jos olisit taikuri, millaisen päiväkodin taikoisit täällä oleville lapsille?*” Leikinvarjolla lapset ovat saaneet kertoa asioista, jotka ovat heille merkityksellisiä. Mielikuvituksellissakin ajatuksissa on usein toteuttamiskelpoisia ehdotuksia lasta osallistavan toiminnan kehittämisessä.

7.5 Tallenteiden läpikäyminen ja isompien lasten tulkinnat

Heikka ym. (2009, 90) mainitsevat lasta osallistavana keinona myös eri toimintatilanteiden kirjaamisen. Lapsen suostumuksella esimerkiksi leikki voidaan kirjata ylös, nauhoittaa tai videoida. Yhdessä lapsen/ lasten kanssa voidaan käydä tallenne läpi ja keskustella mitä tilanteessa tapahtuu. Lapsi voi havainnoida omaa toimintaansa ja kasvattajan toimintaa ja yhdessä voidaan miettiä mikä tilanteessa oli hyvää ja mitä ehkä pitäisi muuttaa tai parantaa. Lapset havainnoivat asioita eri näkökulmasta kuin aikuiset. Toiminnan muuttamiseen ja kehittämiseen saadaan aivan uusi näkökulma verrattuna jos kasvattajat katsoisivat ja tutkisivat tallenteita keskenään.

Mielenkiintoisena lasta osallistavana menetelmänä Heikka ym. (2009, 90) mainitsevat vanhempien lasten tekemät tulkinnat toiminnan laadusta. Tanskalaisessa tutkimuksessa koululaiset, jotka olivat työelämäharjoittelussa, havainnoivat lapsen elämää päiväkodissa. Jakson lopuksi he antoivat toteuttamiskelpoisia ehdotuksia lapsen elämän parantamiseksi päiväkodissa. Tässä ajatuksena oli se, että vanhemmat lapset pystyvät paremmin tavoittamaan lapsen kokemusmaailman kuin aikuiset.

7.6 Portfoliot ja kasvun kansiot

Erilaiset portfoliot ja kasvunkansiot ovat paljon käytettyjä keinoja lapsen toiminnan dokumentointiin. Tässäkin on olemassa selkeästi lasta osallistavia elementtejä. Lapsi itse saa päättää, ikänsä ja kykyjensä mukaan, mitkä asiat milloinkin jätetään kansioon. Lapsen tulee ääneen perustella miksi juuri kyseinen työ jätetään portfolioon. Aikuisen, niin kotona kuin päiväkodissa, voi kirjoittaa lapsen perustelun portfolioon. Lapset voivat yhdessä vanhempien kanssa liittää kasvunkansioon myös päivähoidon ulkopuolella tapahtuneista lapselle merkittävistä asioista, esimerkiksi perheen lomamatkalta otettuja kuvia tai pikkuveljen syntymä. Usein vain näkee kasvunkansioiden nimellä

kulkevien kansioiden sisältävän lapsen tekemät esikoulumonisteet ja värityskuvat aikajärjestyksessä. Heikan ym. (2009, 94) mielestä portfolioissa painottuvat nimenomaan lapsen osaaminen ja kehittyminen, eivät lapsen puutteet. Tutkijat näkevät portfoliotyöskentelyn oleellisena osana olevan sen, miten siitä saadun tiedon pohjalta voidaan kehittää opetussuunnitelmaa ja sillä on vahva pedagoginen merkitys oppimisen tukemisessa ja lasta osallistavassa toiminnankehittelyssä.

7.7 Äänestykset

Äänestyksen käyttö lasta osallistavana menetelmänä on yleisesti käytössä varhaiskasvatuksen kentällä. Siitä ei ole olemassa tutkimustietoa, ei ainakaan minun käsiini saamaa tietoa. Äänestyksellä saadaan nopeasti selvitettyä lasten mielipide jostakin asiasta. Äänestys voi olla avoin tai suljettu. Avoimessa äänestyksessä lapsiryhmältä kysytään mielipide ja he käden nostamalla kannattavat halutessaan asiaa. Käytännön työssä olen havainnut tässä pulmana olevan sen, että ryhmän johtaja tai johtajat vaikuttavat toisten mielipiteisiin ratkaisevasti. Lapset katsovat ennen oman ratkaisun tekemistä mitä muut äänestävät ja vasta sitten nostavat oman kätensä riippuen mikä on äänestyksen tulos. Menetelmä on nopea, mutta ei anna läheskään aina todellista kuvaa lasten toiveista.

Parempi tapa on suljettu äänestys. Päiväkodissa suljettu äänestys ei toimi paperille kirjoittamalla kuten aikuisten tai koululaisten keskuudessa. Vaan vaihtoehdot kerrotaan kaikille yhdessä ja lapsi käy kuiskaamassa aikuiselle oman valintansa. Tässäkin täytyy pitää huoli siitä, etteivät ryhmän johtajat ehdi sanallisesti vaikuttaa toisten päätökseen. On myös hyvä miettiä millä keinoin vaihtoehdot äänestyksille on saatu. Onko lapsi saanut vaikuttaa vaihtoehtoihin, vai onko kasvattajat päättäneet vaihtoehdot?

Itse olen pohtinut äänestyksissä sitä, mikä olisi se peruste, jolla voidaan valita vähemmän ääniä saanut vaihtoehto? Vai onko aina enemmistön toiveen toteuduttava? Entä sitten ne lapset, jotka ovat aina vähemmistön puolella? Miten heidän osallisuutensa näkyy?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää mikä on osallisuuden vahvistamisen yhteys ajattelun ja vuorovaikutuksen kehittymiseen esiopetuksessa

Tutkimuksessani pyrin saamaan vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia menetelmiä voi käyttää lapsen osallisuuden parantamiseksi?
2. Muuttuuko lapsen vuorovaikutuksen laatu suhteessa kasvattajiin ja toiseen lapseen lasten kokousten myötä?
3. Tapahtuuko lasten ajattelussa muutoksia kokousten kuluessa?
4. Kuinka paljon lapset keskustelevat kierrättämällä vastauksia aikuisen kautta?
5. Kuuluuko lapsen ääni ryhmässä?

8.2 Tutkimushenkilöt ja tutkimusmenetelmän kuvaus

Aineistoni kokosin syksyn ja talven 2012 aikana. Tutkimuksen kohteenani oli eteläsuomalainen esikouluryhmä jossa oli 19 lasta. Heistä 11 oli tyttöjä ja 8 poikaa. Lapset olivat pitkän linjan päiväkotilaisia, ja yhtä lasta lukuun ottamatta ryhmäläiset ovat tunteet toisensa jo vähintään kaksi vuotta. Tätä tietoa pidän tärkeänä tutkimuksessani, sillä lapset olivat ehtineet hyvin jo ryhmäytyä ennen tutkimukseni aloitusta ja heille päiväkodin rutiinit olivat jo hyvin tuttuja. Tutkimuksen kannalta tilanne oli ihanteellinen, sillä useimmiten esikouluryhmän lapset tulevat eri hoitopaikoista ja lapset harjoittelevat uudessa ryhmässä toimimista koko syyslukukauden ajan. Lapsien vanhemmilta olen saanut kirjallisen luvan tutkimukseni suorittamiseen.

Valitsin tutkimuskohteeni menetelmiksi havainnoinnin ja haastattelun. Havainnoin ensin lasten kokouksia, minkä jälkeen haastattelin lapsia kysyen heidän mielipiteitään lasten kokouksista. Havainnointia paljon käytetään varhaiskasvatuksessa lasten mielenkiinnonkohteiden selvittämiseen ja heidän taitojen kartoittamiseen.

Havainnoinnin valitsin lastenkokousten aineiston keruun menetelmäksi siksi, että se mielestäni häiritseviin kokousten luonnollista kulkua kaikkein vähiten. Käyttämäni havainnointimenetelmää voi kaikkein parhaiten luonnehtia osallistuvaksi havainnointiksi. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 216.) Itse olin mukana kokouksessa kaiken aikaa. Tutkimusmenetelmäni kuvaa ehkä kaikkein tarkimmin osallistujia havainnoijana. Lapset olivat tietoisia videoinnin syystä, samoin kuin heidän vanhempansa. Osallistuin kokouksiin aktiivisena toimijana yhdessä lasten kanssa ja esitin aina välillä tutkimuksen kannalta tärkeitä kysymyksiä. Havainnointi kohdistui kuitenkin rajattuihin tilanteisiin. (ks. Hirsjärvi ym. 2010, 217.) Tallennusmenetelmäksi valitsin tässä videoinnin, koska se antoi minulle mahdollisuuden keskittyä havainnointitilanteissa kokonaisvaltaisesti lapsiin. Muistiinpanojen kirjaamista kokeilin kahdessa kokouksessa. Videoinnin etuna on myös se, etten millään olisi pystynyt kirjaamaan lasten sanomisia niin tarkasti kuin pystyin ne videonauhalla purkamaan.

Toiseksi menetelmäksi tutkimukseeni valitsin lasten haastattelut siksi, että lapsien mielipiteen selvittäminen lasten kokousten onnistumiseksi se mielestäni oli paras ja nopein keino saada palautetta lapsilta. Haastattelin lapsia pienryhmissä, sen vuoksi että toivoin saavani hiljaiset osallistumaan enemmän keskusteluun kun ryhmä on pienempi. Pienryhmän lapset ovat jo tuttuja keskenään, koska pienryhmät ovat toimineet jo syksystä asti samalla kokoonpanolla. Tutkiessani eri haastattelumuotoja (Hirsjärvi ym. 2010, 208.) havaitsin tässä tapauksessa parhaimmaksi haastattelumuodoksi teemahaastattelun. Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Halusin haastattelulla selkeitä vastauksia kysymyksiini luokittelun helpottamiseksi, mutta jokaisen lapsen haastattelu lomakehaastattelua käyttäen olisi vienyt kohtuuttomasti aikaa, sillä esikouluikäiset lapset eivät vielä osaa lukea ja kirjoittaa, joten minun olisi pitänyt toimia jokaisessa lomakkeessa kysyjänä ja kirjaajana. Avoin haastattelu taas olisi vaatinut lukuisia haastattelukertoja. (Hirsjärvi ym, 2010, 208.) En kokenut haastattelujen olevan niin suuressa osassa tutkimustani, että olisin halunnut käyttää siihen kohtuuttomasti aikaa.

8.2.1 Lasten kokoukset

Lasten kokouksia käytetään menetelmänä eri esiopetusryhmissä. Niistä en kuitenkaan löytänyt tutkimuksia ollenkaan. Ne mainitaan joidenkin päiväkotien esiopetussuunnitelmissa (esim. Lahti ja Kokkola). Joissakin ne toimivat yhteisökasvatuksen yhtenä menetelmänä esimerkiksi Lahden Onnelantien päiväkodissa (päiväkodit, www.lahti.fi), joissakin taas levyraatityyppisenä käsiäänestyksinä.

Lastenkokoukset pidettiin koko ryhmälle yhtä aikaa. Niissä oli vaihtelevasti 15–19 lasta paikalla. Tutkimusjakson aikana lastenkokouksia pidettiin yhteensä kuusi. Aiheet kokouksiin tulivat esiopetuksessa käytetystä kirjasta: Kirjakujan Eskarinmäki tai vuodenajan juhliin liittyvät teemat kuten isänpäivä ja jouluku. Kokousta ennen en tehnyt keskustelurunkoa, vaan halusin antaa tilanteen viedä. Kysymykseni tulivat lasten pohdinnasta ja kommenteista. Käytän muutoinkin menetelmää työssäni paljon, ja tiesin, keskustelun lähtevän liikkeelle ilman keskustelurunkoa. Kokouksen aihe oli sovittu jo kasvattajien kokouksessa etukäteen. Kerroin aluksi lapsille, että videoin kokouksen ja myös sen, mikä kulloinkin oli aiheenamme. Keskustelun avauksena kysyin mitä tietoja lapsilla oli kyseisestä aiheesta. Keskustelut etenivät omalla painollaan tutkimuksen sitä häiritsemättä. Viimeiseen kokoukseen, joka käsitteli jouluskarteluita, olin valmistautunut lainaamalla kirjastosta aiheeseen liittyviä askartelukirjoja.

Tutkimukseni aloitin lasten kokouksia videoimalla. Tutustuin kamerankäyttöön ja tietojen siirtämiseen tietokoneelle jo etukäteen, näin välttyin pulmilta itse tutkimustilanteessa ja tiedon purkuvaiheessa. Asetin kameran jalustalle odottamaan kokouksen alkua. Videoinneista sain materiaalia yhteensä 149 minuuttia ja 32 sekuntia. Kahdessa kokouksessa käytin tiedonkeräämismenetelmänä muistiinpanojen kirjaamista. Kirjoitin lyhyitä kommentteja lasten kysymyksistä ja pohdinta ehdotuksista. Näissäkin kokouksissa kerroin lapsille kyseessä olevan lasten kokous ja tiedon kerääminen tutkimusta varten. Kokoukset kestivät yhteensä 68 minuuttia, näistä sain muistiinpanoja yhteensä kolme sivua.

Ensimmäisen kokouksen aiheena oli, mitä lapset tietävät syksyn sadosta ja mistä he haluavat tietää enemmän. Videoin ensimmäisen kokouksen. Istuimme piiripenkeillä ja kasvattaja oli lapsia vastapäätä. Lapset päättivät kokouksen päätteeksi, että kasvattaja kertoo heille vastaukset kysymyksiin seuraavalla kerralla.

Toisen lastenkokouksen aiheena oli syksy. Kokous alkoi taas lasten esittämällä tietämyksellä liittyen syksyyn. Nyt olimme kokoontuneet pöydän ääreen ja kaikilla oli kunnollinen tuoli ja pöytä edessään. Yksi lapsista toimi sihteerinä piirtäen kokouksen kulun paperille. Kasvattaja toimi puheenjohtajana. Edelliskerran tapaan lapset vastasivat, mitä tietävät syksystä. Sen jälkeen pohdimme, mitä olisi kiva vielä tietää. Lopuksi mietimme, miten saamme vastaukset kysymyksiin. Lasten toiveesta he etsivät itse vastaukset kysymyksiin. Sovimme, että pareittain etsivät vastaukset ensin kysymällä vanhemmilta ja sen jälkeen tietokoneelta tai kirjoista etsimällä. Videoin kokouksen.

Seuraava videointini koski edellisen tehtävän vastausten käsittelyä. Istuimme piiripenkeillä ja eteen tulivat kertomaan vastausta etsineet lapset. Lapset olivat kysyneet vanhemmilta vastausta edellisessä kokouksessa valitsemaansa kysymykseen. Vastauksia oli etsitty internetistä, kirjoista ja osa vanhemmista oli selittänyt lapselle vastauksen. Osalla lapsista oli muistiinpanoja mukana, osa oli tallettanut tiedon mieleensä. Lapset kertoivat pääsääntöisesti pareittain vastauksensa. Joillakin lapsilla oli pari pois-ssa kyseisenä päivänä, joten he kertoivat vastauksensa yksin toisille lapsille.

Seuraavassa kokouksessa keskustelimme kotieläimistä, päätimme jättää kissat, marsut ja koirat pois käsiteltävistä eläimistä ja keskittyä lähinnä hyötykäytössä oleviin kotieläimiin. Lapset pohtivat kysymyksiä, joihin haluavat vastauksen. Tämäkin tehtävä päätettiin tehdä kahden lapsen pareina, mutta nyt tieto etsittiin päiväkodilla tietokoneelta yhdessä kasvattajien kanssa. Pari teki aiheesta ryhmätyön, joka myöhemmin esiteltiin muulle ryhmälle.

Seuraavaksi aiheenamme oli isänpäivälahja. Tämän kokouksen sisältö poikkesi aiheesta johtuen edellisistä. Kasvattajat olivat etsineet muutaman vaihtoehdon ennen lastenkokousta ja esittelivät ne lapsille. Lapset saivat kuitenkin esittää näiden lisäksi omia ajatuksiaan ja toiveitaan. Havaitimme kaikkien ehdotusten tarvitsevan aikuisen ohjausta, joten äänestämällä päätimme rajata mahdollisuudet kolmeen eri vaihtoehtoon.

Viimeisessä videoidussa lastenkokouksessa aiheenamme oli jouluaskartelu. Lapsille oli varattu erilaisia jouluisia askartelukirjoja, joista he saivat etsiä vinkkejä. He olivat kahden tai kolmen lapsen ryhmissä ja laittoivat postit lappuja kirjan sivuille, josta ne sitten yhdessä katsoimme. Koska joulun valmisteluun oli tarkoitus käyttää useampikin

päivä, lapset saivat valita useita erilaisia jouluaskarteluita, jokainen sai valita useasta vaihtoehdosta.

8.2.2 Lasten haastattelut

Kysyin lapsilta mielipidettä lastenkokouksista. Tein itselleni kysymysrunгон, päätin kuitenkin, että haastattelutilanteessa annan lasten ajatusten viedä keskustelua eteenpäin, esitän tarkentavia kysymyksiä silloin, kun tarve niin vaatii. Halusin saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mikä on mukavaa lasten kokouksissa, mikä taas ei, miten kokouksia pitäisi muuttaa? Kysyin vielä, millainen olisi unelmien päiväkotit, jos olisitte päiväkodin johtajia mitä siellä olisi, mitä taas ei olisi, kuinka paljon olisi lapsia ja kuinka paljon aikuisia.

Haastattelut olen nauhoittanut nauhurilla, jotta pystyin itse olemaan mukana täyspainoisesti keskustelussa mukana. Muistiinpanoja kirjaamalla olisin saanut tallennettua vain murto-osan lasten kommentteista verrattuna haastattelujen nauhoittamiseen. Kirjaaminen olisi haitannut myös luontaisen keskustelunomaisen haastattelun etenemistä pienryhmätilanteessa. Erityisesti tämän tutkimusryhmän kanssa työskennellessäni olen havainnut, ettei tutkijan ajatus saa herpaantua hetkeksikään, muutoin lasten keskittyminen siirtyy muualle ja pois tutkittavasta asiasta. Lapsia oli pienryhmässä 6 – 7. Hirs-järven ym. (2010, 211) kirjassa suositellaan haastateltavien lukumääräksi nauhoituksissa 2 – 3 haastateltavaa, siksi että heidän sanomiset saattavat mennä haastattelijalta sekaisin kun hän ei tunnista heidän ääniään. Tutkimuksessani tätä ongelmaa ei tullut, koska tunnistan niin hyvin lasten äänet toisistaan ja käytin paljon puheenvuorojen antamista, joten lapsen nimi mainitaan usein nauhoituksessa ennen lapsen puheenvuoroa. Olin etukäteen varmistanut, että nauhurin kapasiteetti riittää haastattelujen nauhoitukseen. Pienryhmähaastattelujen nauhoitusten pituudeksi tuli yhteensä 60 minuuttia ja 54 sekuntia.

8.3 Tutkimusaineiston kuvaus

Ensimmäisen kokouksen alussa lapset luettelivat paljon eri hedelmiä, vihanneksia ja marjoja:

Opettaja: *Mitä tiedätte vihanneksista ja kasviksista?*

Lapsi 1: *Porkkana, kurkku, keräkaali, salaatti, tomaatti*

Lapsi 2: *Appelsiini, mandariini, omena ja mansikka, mustikka*

Lapsi 1: *Luumu ja kirsikka*

Lapsi 2: *ja vadelma*

Lapsi 3: *Kirsikka ,ööö, vadelma*

Lapset luettelivat pitkän listan kotimaisia ja ulkomaisia kasviksia, hedelmiä ja marjoja, joitakin sieniäkin listalla esiintyi. Pian siirryttiin lapsia askarruttaviin kysymyksiin:

Lapsi 4: *Mie vaan ajattelin kysyy että miten se vesi saa sen siemenen tekemää sen kasvin?*

Lapsi 5: *Mie haluan tietää miten lehet kasvaa takas puihin?*

Sieniasia askarrutti lapsia kovasti:

Lapsi 6: *Miten sienet voi olla myrkyllisiä?*

Lapsi 7: *Mitähän tapahtuu jos koskee kärpässieneen ja laittaa käden suuhun, minkähän laista myrkkyä se on?*

Lapsi 8: *Jos koskee kavalakärpässienee ja laittaa käden suuhun, minkähän laista myrkkyä siitä tulee?*

Lapsi 1: *Mie tiän ett valkoin kärpässiene on myrkyllisin. Niist voi kuolla, ekaks alkaa silmät pyörii.*

Lapsi 7: *Yhess ohjelmass ne alko sillee pyörii ja yyy yyy*

Lapsi 2: *Sitt tekee kaiken aikaa kuperkeikkoja*

Kokouksessa keskusteltiin myös juolukasta ja pohdittiin sitä, miten marjat kasvavat pensasiin. Aihe lipsahti jo välillä maailman luomiseenkin:

Lapsi 1: *Mä en tiää miten maailman ensimmäiset eläimet tuli maahan. Niitä on pitäny olla monta, sillä esimerkiksi hevonen ei voi synnyttää esimerkiksi oravaa.*

Lapsi 2: *Ihan hölmöö puhetta. Ei hevonen voi synnyttää oravaa.*

Lapsi 1: *Mä oikeest tiään miten se meni, koska Jumala loi ne eläimet.*

Toisessa kokouksessa keskustelimme syksystä. Ensin lapset luettelivat edellisen kokouksen tapaan asioita joita he tietävät syksystä:

Lapsi 9: *Silloin pitää haravoida kun lehet tippuu puista.*

Lapsi 6: *Kun alkaa tulla yhä pimeämpi ja pimeämpi.*

Keskustelimme myös siitä, että syksyllä usein tullaan kipeiksi helpommin. Aiheina olivat myös viljojen puinti ja sateen ja tuulen lisääntyminen. Opettajan kehotuksesta lapset alkoivat pohtia kysymyksiä syksyyn liittyen:

Lapsi 9: *Miksi lehet ja omenat putoo syksyll?*

Lapsi 10: *Miten alkaa kosteentuu ja sateentuu ilma?*

Lapsi 11: *Miksi karhut käy talviunille?*

Lapsi 12: *Miks linnut lentää pois?*

Lapsi 4: *Jotkut linnut on muuttolintui ja lentää ja jotkut selviää täällä Suomessa koko talven täällä.*

Jostain kumman syystä tässäkin kokouksessa siirryttiin keskustelemaan maailman luomisesta:

Lapsi 1: *Kuka maapallon on tehny .*

Lapsi 11: *Se ei liity syksyy .*

Lapsi 4: *Oikeest mie tiän .*

Lapsi: *Jeesus .*

Lapsi 4: *Ei vaan Jumala*

Lapsi 10: *Ei kumpikaa, mie tiän oikeesti mut en viiti kertoo .*

Lapsi 2: *Kyll rakettimiehet ehkä tietää .*

Lapsi 4: *Se on jumala joka on maapallon tehny .*

Lapsi 10: *Ei välttämättä*

Opettajan muistutuksen jälkeen palattiin taas asiaan:

Lapsi: *Meneekö sammakot jonakin vuonna pois Suomesta vai meneekö ne aina talviunille?*

Lapsi 13: *Sammakot menee talveks vetee.*

Lapsi 2: *Eikä mee, siell on kylmä*

Kokouksen loppuksi pohdittiin lasten kanssa yhdessä miten saamme tiedon esitettyihin kysymyksiin:

Lapsi 1: *Ite etitää*

Lapsi 2: *ei*

Asiasta päätettiin äänestää. Tietojen itse etsiminen sai enemmän kannatusta, joten päätimme, että lapset etsivät itse tiedon:

Lapsi 2: *En miä osaa mitää ettii.*

Lapsi 1: *Omalla tietsikalla voi kotona ettii.*

Lapsi 2: *Ei mulla oo mitää omaa tietsikkaa.*

Lapsi 1: *Äitin kanssa.*

Lapsi 2: *Ei se jouda ja jaksa. Sen pitää auttaa vielä iskää ja se on niin väsyny että.*

Keskustelun jälkeen yhdessä päätettiin, että lapset yrittävät etsiä kotona tiedon yhdessä vanhempien kanssa ja, jos se ei onnistu, yritämme yhdessä päiväkodilla löytää tiedon.

Kolmannessa kokouksessa käsitelimme edellisessä kokouksessa kysymyksiksi tulleita syksyyn liittyviä asioita. Lapset olivat saaneet valita itselleen mieleisen kysymyksen aina kahden lapsen pareina tehtäväksi. Molemmat etsivät tiedon kuitenkin tahollaan, ei ryhmätyönä. Toiset olivat perehtyneet asiaan antaumuksella ja muistivat tiedon hyvin, ilman muistiinpanoja.

Ensimmäisen parin tehtävänä oli etsiä tieto siihen, miksi lehdet putoavat syksyllä:

Lapsi 4: *Nii ett se lehtivihlee niinku lähtee sieltä pois.*

Lapsi 4: *Se menee niinku sinne puun lunkoon, niinku valastoituu puun lunkoon ja lehet on käytetty ja ne putoo pois.*

Lapsi 4. *Juu paitsi ei se lehtivihlee minnee taivaisii katoa ja keväällä taas syntyy taas. Se lehtivihlee vaan se valastoituu sinne puunlunkoon. Ja se pysyy siell koko talven.*

Kyseinen lapsi kertoi yksin tietonsa, sillä hänen parinsa oli kokous päivänä sairaana. Yhdellä parilla oli aiheena lintujen etelään muutto ja se minne ne menevät siellä:

Lapsi 10: *Ne jotkuu lentää sinne Tallinnaa asti. Jotkut menee sinne ja jotkut menee pidemmälle.*

Lapsi 1: *Ne muuttaa Afrikkaa tai eteläeurooppaa.*

Opettaja kysyi lapsilta miten linnut pääsevät niin pitkän matkan:

Lapsi 1: *Ne menee lentämällä. Jos ne menis lentokoneella nii sitte ne vois istuu jos ne olis salamatkustajiin siin siivell.*

Lapsi 10: *Ne tunnistaa niitä maita minkä yli ne lentää kun ne on lentäny nii monta kertaa.*

Yhdessä pohdittiin, miten kesällä syntyneet poikaset osaavat lentää etelään, kun eivät ole koskaan sinne lentäneet aikaisemmin:

Lapsi 10: *Ne seuraa emoa. Ja sitte ne huomaa missä on lämpösempää.*

Lapsi 1: *Ja siitä jos ne näkee lentokoneen joka lentää etelää.*

Osa lapsista väitti ettei kukaan kotona tiennyt miksi syksyllä tuulee enemmän, tai ettei äiti ymmärtänyt ollenkaan kysymystä: Missä sammakot viettävät talvet. Onneksi tässä parissa toinen oli löytänyt vastauksen:

Lapsi 7: *Ne menee lehtien alle ja lammen pohjaan sinne koloon ja vai-puu talvihorroksee.*

Opettaja kysyi miten talvihorros eroaa talviunesta:

Lapsi 7: *Kun talvihoroksessa kehon lämpö laskee nii talviunessa kehonlämpö ei laske.*

Seuraavasta kokouksesta tein vain muistiinpanot. Niiden anti jäi todella vähäiseksi. Lapset miettivät kysymyksiä liittyen kotieläimiin. Yhdessä päätettiin jättää kissat, koirat ja marsut pois.

Seuraavat kysymykset ovat lasten esittämiä:

Mitkä ovat eläinperheet?

Onko kili kotoeläin ja minkä ikäisenä niille tulee sarvet?

Miksi possut tykkäävät olla mudassa?

Tuleeko kaikista kananmunista poikasia?

Miten lehmä tekee maidon, miten vihreä ruoho muuttuu valkoiseksi maidoksi?

Onko siili kotieläin?

Miksi hevosilla on kaviot ja millä eläimillä on kaviot ja millä sorkat?

Mitä eläimet syövät?

Miten hevoset syövät omenia?

Miksi vuohet puskevat ja sylkevät?

Kysymyksiin päätettiin etsiä tieto päiväkodilla yhdessä kasvattajien kanssa kirjoista ja tietokoneelta. Lapset tekivät pareittain A2 – kokoiselle pahville ryhmätyön, johon kirjoittivat kysymykset ja löydetyt tiedon, tai liimasivat kopion internetistä tulostetusta tiedosta ja piirsivät kyseisistä eläimistä kuvia. Lapset esittelivät omat työnsä seuraavalla viikolla toisille ryhmän lapsille.

Kokouksesta, jossa mietimme isänpäivälahjaa, tein myös muistiinpanot. Tässäkin tiedon saanti jäi muistiinpanoista melko vähäiseksi. Henkilökunta oli kokouksessaan miettinyt isänpäivälahjaideoita. He olivat tehneet mallit kyseisistä ehdotuksista. Ensimmäisenä ehdotuksena oli puhelinteline, joka oli tehty kaakelin päälle liimatuista

helmistä. Toisena vaihtoehtona oli lapsen jalanääriviivojen muotoinen seinäteline esimerkiksi silmälaseille tai jollekin muulle kevyelle esineelle. Työ oli tehty pahvista ja kankaasta. Kolmantena vaihtoehtona oli tehdä ”keinonahkaa”, josta voi tehdä isälle taulun. Nämä vaihtoehdot esitettiin lapsille ja sanottiin, että omia ehdotuksia saa myös esittää. Lapset esittivät seuraavia vaihtoehtoja. Kuularata wc-paperirullista, pehmolelu, koriste-esine, kasvopyyhe, avattava autokortti, jääkaappimagneetti, taulu, valokuva-albumi, isän kuva, valokuvakehys, ehdotuksena oli myös tarvike laatikko, josta voisi rakentaa isän kanssa yhdessä jotain. Tämä ehdotus jätettiin kuitenkin pois sen vuoksi, että lapset olivat tehneet kyseisen lahjan viime vuonna. Kaikki muut lasten ehdotukset olivat toteutuskelpoisia.

Lapset äänestivät, minkä työn haluavat tehdä. Kolme eniten ääniä saanutta valittiin tehtäväksi. Kolme työtä valittiin käytännön toteutuksen vuoksi, sillä kasvattajia on ryhmässä kolme, jokainen kasvattaja otti yhden työn ohjattavakseen. Kaksi kasvattajien ehdotusta tuli valituksi, mutta ehdottomasti eniten, 12 ääntä, sai lasten oma ehdotus kuularata wc-paperirullista.

Viimeinen tutkimuksen lastenkokouksista koski jouluvalmisteluja. Millaisia leivonnaisia ja jouluaskarteluja lapset haluaisivat tehdä. Kokous alkoi keskustelulla siitä, mitä voisimme tehdä. Ehdotuksena oli: joulupukki, pehmolelu, lumiukko, joulukuusia, talo.

Lapsi 5: tehtäs sellanen piparitalo ja sitte se voitais koristella. Siit voitais tehä sellanen pieni ettei hampaisii tulis pöpöjä. Jokainen sais vaikka kaks palaa.

Piparikakkutalosta keskustelu jatkui pitkään ja oli selkeästi lapsille tärkeä:

Lapsi 7: Mulla olis toho piparkakkutaloo yks juttu. Ett jos jokanen tekis oman talon, sellasen pienen mökin.

Lapsi 4: Minull olis viel yks juttu siitä pipalijutust. Ett niiku jokainen tekis sellasen pienen nii sitte se taikinakii liittäs.

Kasvattajat sanoivat, ettei piparikakkutalon tekeminen ollut mahdollista kuuman soke-
rin vuoksi. Olisi lapsille turvallisuus riski. Ehdotettiin että, jos lapset tekisivät talon
kotona yhdessä vanhempien kanssa.

*Lapsi 4: Paitsi mulla ei ehkä oo sitä sokelii kotona. Pitääks se ekaks
lämmittää?*

Tämän keskustelun ja pohdinnan jälkeen pidimme tauon kokouksessa ja lapset selasi-
vat jouluisia askartelukirjoja pienissä 3 – 4 lapsen ryhmissä. He merkitsivät post-it-
lapuilla merkin niihin koristeisiin tai leipomuksiin, joita he haluaisivat tehdä. Kun lap-
set olivat valmiita, opettaja keräsi kirjat takaisin ja jatkoimme kokousta. Opettaja
näytti ryhmän lapsille valittuja askarteluja ja yhdessä mietittiin, mitkä olisivat toteutet-
tavissa:

Lapsi 5: Voitaishän joku yllätyslahja jollee vaikka pientenryhmälle.

Lapsi 2: Ei kun isälle ja äiskälle.

Lapsi 5: Tehtäshän tollanen toiselle eskariryhmälle.

Lapsi 12: Tehtäshän lahjaksi pipareita pienille.

*Kasvattaja 3: Se täytyy muistaa ett siellä on sellasii lapsii jotka ei voi syyä
tavallisii pipareita, vai voisko se olla joku lelu.*

Lapsi 1: Mitäs jos joku ei tykkäis siitä lelust, mitäs sitte.

Lapsi 2: Mehän voitaishän kysyä niiltä minkä ne haluaa.

Tässä yhteydessä käytiin keskustelua siitä, voidaanko kysyä jos lahjan halutaan olevan
yllätys:

Lapsi 1: Mie olisin ainakii halunnu barbin.

Lapsi 7: No pojat ei ainakaa tykkää mistää barbist.

Lapsi 1: *Enkä mie mistää autost.*

Lapsi 2: *Mie muistan mikä voitais tehdä, se potpottava kana.*

Välissä kävimme puheenvuorokierroksen, jonka aikana jokainen sanoi vuorotellen mitä haluaisi tehdä:

Lapsi14: *Joulunauha.*

Lapsi 3: *sama.*

Lapsi 15: *Ihan vois olla se sama.*

Lapsi 5: *Vaikka se sama.*

Tätä jatkui seitsemän lapsen verran. Muita ehdotuksia oli haitaritonttu, kääretorttu, lumiukko ja huovutettu sydän. Lopuksi palattiin uudelleen lahja-aiheeseen:

Lapsi 5: *Voitais tehdä pienille sellanen pupu tai nalle.*

Lapset: *Joooo.*

Lapsi 1: *Mut kuka sen tekee.*

Lapsi 2: *Ommeltais. Yhessä tehtäis.*

Lapsi 1: *Mut kuka sen tekee.*

Lapsi 7: *Ja kuka sen saa.*

Lapsi2: *No kaikki ompelis sitä.*

Lapsi 1: *Mut missä järjestyksessä?*

Kokousten jälkeen haastattelin lapsia pienryhmissä. Kysyin heiltä, mitä mieltä he ovat lasten kokouksista:

Lapsi 1: *Tylsää, joku aihe on kiva mut joskus on tylsää.*

Lapsi 16: *Tylsää, kun siin kestää niin kauan.*

Lapsi 13: *Ne on tosi ihanii.*

Lapsi 11: *Tylsää, siks kun niis vaa istutaa.*

Lapsi 9: *Tykkään.*

Lapsi 17: *tykkään.*

Lapsi 5: *Ne on kyl kivoi. Kun niis kysellää niit juttui ja kun lapset kyselee ja sitt ehkä tehää niit juttui.*

Lapsi 2: *Kivoja, kun jotaa jos tulee nii ite saa päättää.*

Lapsi 6: *Se on tylsää kun ne kestää niin kauan.*

Seuraavaksi kysyin, miten niitä pitäisi muuttaa, jotta niistä tulisi mukavampia:

Lapsi 11: *No vois seisoo.*

Lapsi 7: *Vois kysellä vaikka leikin lomass.*

Lapsi 1: *Voisko sitä jakaa vaikk pienempi ryhmi.*

Lapsi 1: *Se vois olla vaikka sohvalla, kun siin penkill tulee pylly kipeeks.*

Lapsi 13: *Vois vaikka kysyy aikuiselt saako piirtää samall.*

Lapsi 1: *Mut siitä tulee aika kova meteli kun jos ettii niitä leekoja nii aikuisen pitää sitte huutaa.*

Lapsi 11. *Ett vois leikkii samall.*

Parannusehdotuksia mietittäessä tuli esille järjestäjänkäyttö kokousten tilalla. Valittaisiin kaksi järjestäjää, jotka saisivat päättää viikon tekemiset. Seuraavat kommentit ovat tähän aiheeseen:

Lapsi 4: *Joo se ois hyvä.*

Lapsi 1: *Ei, jos se ois aina sama nii se sais päättää koko ajan.*

Lapsi 4: *Paitsi jos ei tiiäkkää kuka on järjestäjä.*

Lapsi1: *Järjestäjän toiveet pitää vaan kirjottaa ylös. Jos järjestäjä on pois nii kukaa ei tiiä mitä se on päättäny.*

Lapsi13: *Ai se sais laittaa siitä kopasta sitte ne kuvatki. Laittais aamu-piirin, jumpan, ruokailun ja lepo hetken?*

Lapsi 2: *Se ois kivaa.*

Lapsi 17: *Joo se ois kivaa.*

Kysyin lapsilta myös, millainen olisi unelmien päiväkotit, jos he saisivat päättää, mitä siellä olisi enemmän ja mitä ei olisi ollenkaan:

Lapsi 11: *Ei ois lepo hetkeä ollenkaa ja sais syyä karkkia ja jäätelöä niin paljo kun haluaa.*

Lapsi 16: *Ei ois aikuisia ollenkaa ja täällä olis kylpylä.*

Lapsi 7: *Täällä olis kaikkia pyöriä. Tavallisiikki polkupyöriä ja ois ramppi.*

Lapsi 13: *Sais vaan nukkua.*

Lapsi 1: *Ettei ois yhtää poikien leluu. Olis tyttöjen päiväkotit.*

Lapsi 7: *Jos toi olis totta nii me ei oltais täällä.*

Lapsi 14. *Ettei olis lepo hetkeä.*

Lapsi 17. *Että olis lyhyempi lepo hetki.*

Lapsi 6: *Että mitä ruokaa on.*

Lapsi 10: *Sitä en haluis päättää paljo hoito maksaa.*

Lapsi 6: *olis joku koululeikki jossa harjoteltais numeroit ja kirjaimii.*

Tässä yhteydessä tuli esille myös kasvattajien ja lasten välinen suhdeluku:

Lapsi 4: *10 lasta ja yksi aikuinen.*

Lapsi 16: *Viis lasta ja viis aikuist.*

Lapsi 4: *Joo, sitt ois jokaisell oma palvelija.*

Lapsi 11: *Kuus lasta ja yks aikuinen, nii kun täss ryhmäss just nyt olis.*

Lapsi 10: *Kolmekymmentä lasta ja kymmenen aikuista. Ei jäis yksin vaikka joku kaveri lähtiskin jo kotii. Lapset vois jakaa sellasii pienempii ryhmii sitte. Olis vaikka 16 lasta.*

Lapsi 2. *Kymmenen lasta ja kaksi aikuista. Vois olla viis poikaa ja viis tyttöä.*

8.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena ymmärtää tutkimuksen kohdetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 179).

Tutkimuksen aineiston sisällönanalyysin tein Tuomi ja Sarajärven (2012,109) taulukon mukaisesti. Ensimmäiseksi kuuntelin haastattelut ja litteroin ne tekstiksi. Litteroi-

tua tekstiä kertyi yhteensä 40 sivua. Perehdyin sisältöön ja luin haastattelut lukuisia kertoja. Etsin teksteistä erilaisia teemoja, joiden mukaan luokittelin tekstin.

Jaottelin tutkimusaineistoni eri teemojen alle. Ensimmäisenä teemana tutkin kuinka paljon kasvattaja on äänessä lasten kokousten aikana. En laskenut ajallista suhdetta, vaan puheenvuorojen määrän kasvattaja verrattuna lapseen.

Toisena teemana tutkin lasten vastausten laatua. Tarkoituksena oli saada vastaus kysymykseen muuttuuko kokousten kuluessa lasten vastaukset ja puheenvuorot monimuotoisemmiksi ja näin laadukkaammiksi silloin, kun heille annetaan mahdollisuus ajatella ja pohtia asioita. Kyseisen asian arvioimiseksi en löytänyt valmista arviointiasteikkoa, joten tein sen itse. Arviointiasteikko oli 1 – 5. Yhden pisteen antoivat yksisanaiset vastaukset kuten: *porkkana, peruna, tomaatti, meni pois mielestä.*

Kaksi pistettä antoivat vastaukset, jotka muodostuvat jo useammasta sanasta, eivät kuitenkaan sisällä omaa pohdintaa. Esimerkkinä: *Tomaatti on terveellistä ja salaatti; ne syö leivänmurusia; jotain joulukoristeita.*

Kolme pistettä antoivat vastaukset, joissa oli lapsen omaa ajattelua tai uusi kysymys: *Miä haluaisin tietää miten siemenet tehdään?; Miä vaan aattelin kysyy miten se vesi saa sen siemenen tekemää sen kasvin?*

Neljän pisteen kysymyksen tai vastauksen antaminen vaati jo pohdintaa: *Jotkut linnut on muuttolintui ja lentää etelää ja jotkuu selviää täällä Suomess koko talven.; Ei äiti jouda ja jaksa, sen pitää viell auttaa iskää kun se tulee töistä ja se on niin väsyny että.; Sammalpallo voitais tehdä, mut se sammal tarttis hakee tänää kun huomiseks on luvattu 50 senttii lunta.*

Viiden pisteen kysymyksessä lapsi selkeästi pohti pitkään asiaa tai vastatessaan oli sisäistänyt asian: *Paitsi ei se lehtivihlee minnee taivaisii katoa ja keväällä taas tulee takas, vaan se valastoituu sinne puunlunkoon, ja pysyy siellä koko talven.; Sitä en haluis päättää, että minkä verran hoito maksaa.*

Asteikon mukaan pisteytin jokaisen lapsen antaman vastauksen. Tämän jälkeen tein jokaisesta kokouksesta kaavion, josta selviää kokouksen aikana tapahtunut ajattelun kehittyminen, jos sitä oli havaittavissa.

Kolmas teema tutkimuksessani oli lasten puheenvuorojen jakautuminen lasten välillä. Laskin jokaisen lapsen käyttämät puheenvuorot ja muodostin näistä taulukon. Taulukossa on jokainen kokous eri sarakkeella, koska halusin tarkastella samalla myös sitä, onko pienryhmällä vaikutusta lapsen käyttämiin puheenvuoroihin.

Neljäntenä teemana tarkastelin lasten vuorovaikutusketjujen pituutta kokouksissa. Tällä tarkoitan sitä, että lapsi on vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Lapsi ei pelkää vastata kasvattajan kysymykseen, vaan tarttuu edellisen lapsen sanomiseen ja jatkaa keskustelua tästä. Tässäkin halusin tietää pienryhmän vaikutuksen vuorovaikutusketjun pituuteen.

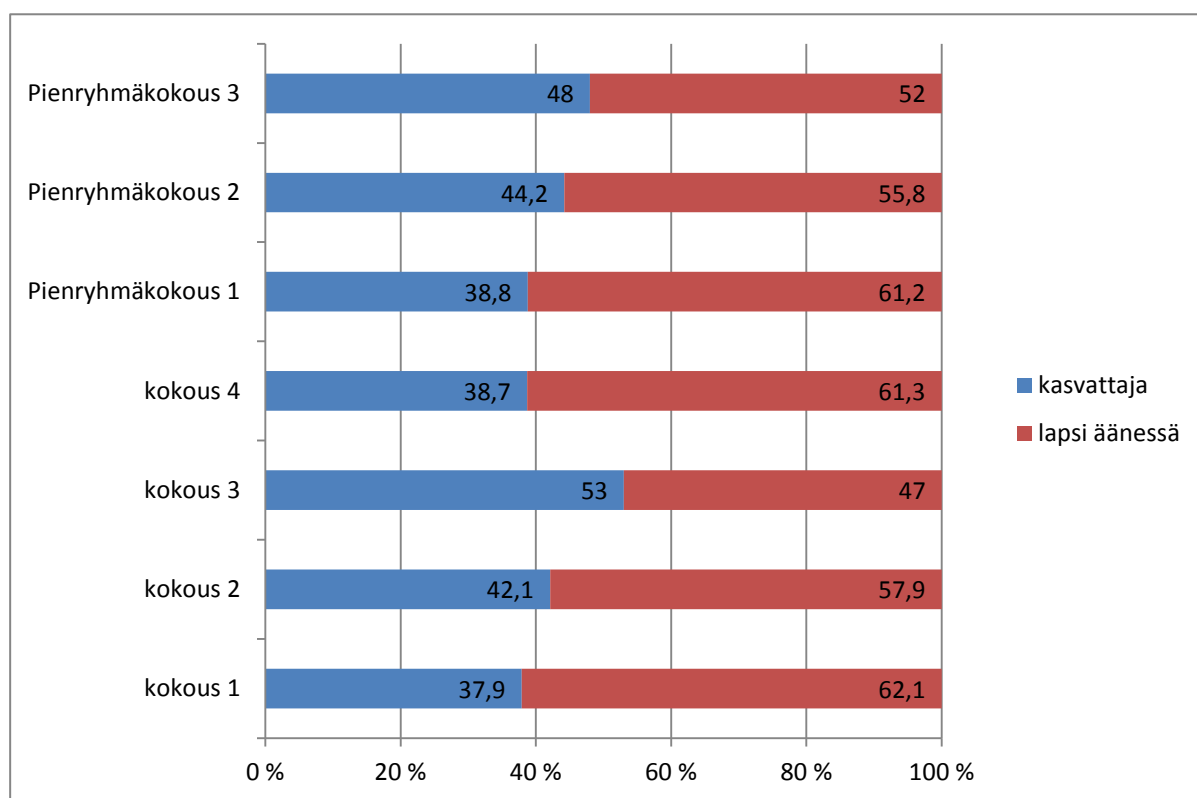
Viidentenä teemana jaottelin vastaukset sen mukaan, kierrättääkö lapsi vastauksensa tai kysymyksen kasvattajan kautta toiselle lapselle, eli he eivät puhu suoraan toisilleen vaan katsovat kasvattajaan ja vastaavat hänelle.

Kuudenteen teemaan keräsin lasten haastatteluista parannusehdotuksia lasten kokouksiin, millaisissa asioissa he haluaisivat olla mukana päättämässä ja mitkä taas pitäisi jättää aikuisten päätettäväksi. Yhteen ryhmään keräsin myös esiopetuksen toimintaan kohdistuneet parannusehdotukset, kuten myös kasvattaja-lapsisuhdeluvusta tulleet ehdotukset.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

9.1 Kasvattajien käyttämät puheenvuorot vs. lasten puheen vuorot

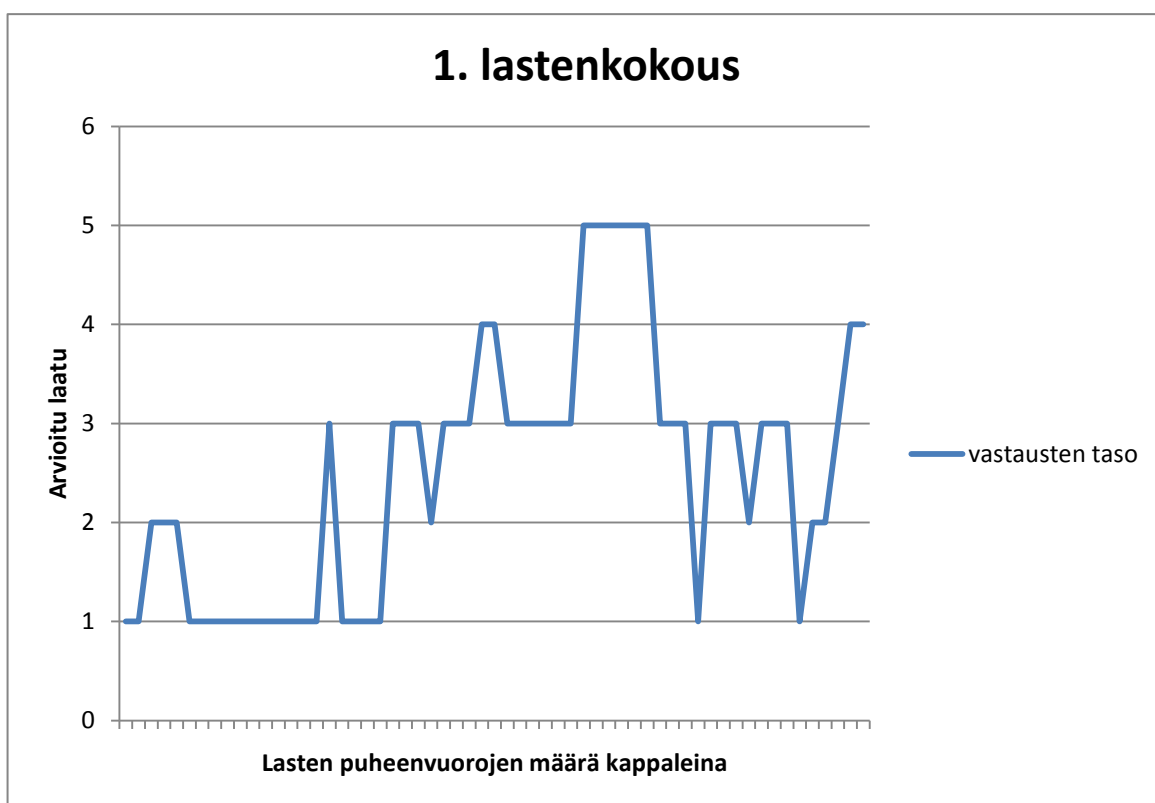
Tutkimuksessani halusin selvittää sen kuinka paljon kasvattaja on äänessä tuokioilla. Tutkimuksessani opettajan käyttämä puheenvuorojen määrä vaihteli 38 – 53 % välillä. (kuva 5) Tulkinnessa voi olla eroa, tulokseni olisivat saattaneet näyttää aivan erilaisilta, jos olisin laskenut puheenvuoroihin käytetyn ajan sen sijaan, että laskin puheenvuorojen kappalemäärän. Tutkimuksessani ei kuitenkaan ollut havaittavissa suurtaakaan eroa pienryhmäkokousten ja ison ryhmän kokousten välillä.



Kuva 5. Lasten puheenvuorojen määrä verrattuna kasvattajan puheenvuoroihin

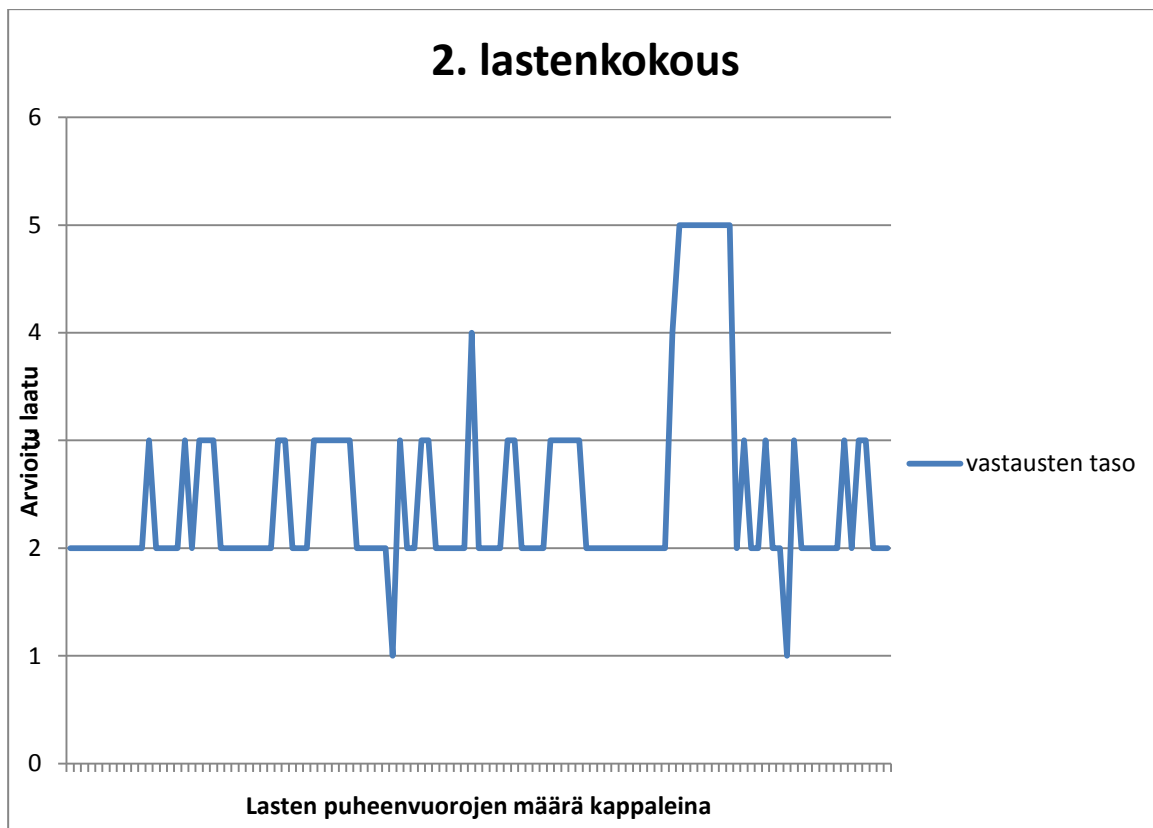
9.2 Lapsen ajattelunkehittyminen

Tutkiessani lasten ajattelun kehittymistä kokousten aikana havaitsin, että koko ryhmän kokouksissa lapset vastailivat kokouksen alussa lyhyillä vastauksilla tai kysymyksillä. Kokouksen jatkuessa sisältö muuttui keskustelelevammaksi (kuva 6). Lapset tarvitsevat aikaa ajatuksilleen. Ensimmäisessä kokouksessa alussa lasten vastaukset olivat hyvin lyhyitä, eivätkä sisältäneet pohdintaa juuri lainkaan. Kokouksen puolivälissä on havaittavissa selkeää ajattelun kehittymistä. Kokouksen loppupuolella olevat yksittäiset yhden pisteen vastaukset ovat sellaisia, joissa kasvattaja pyrkii saamaan sellaisen lapsen mukaan keskusteluun, joka ei ole osallistunut aikaisemmin.



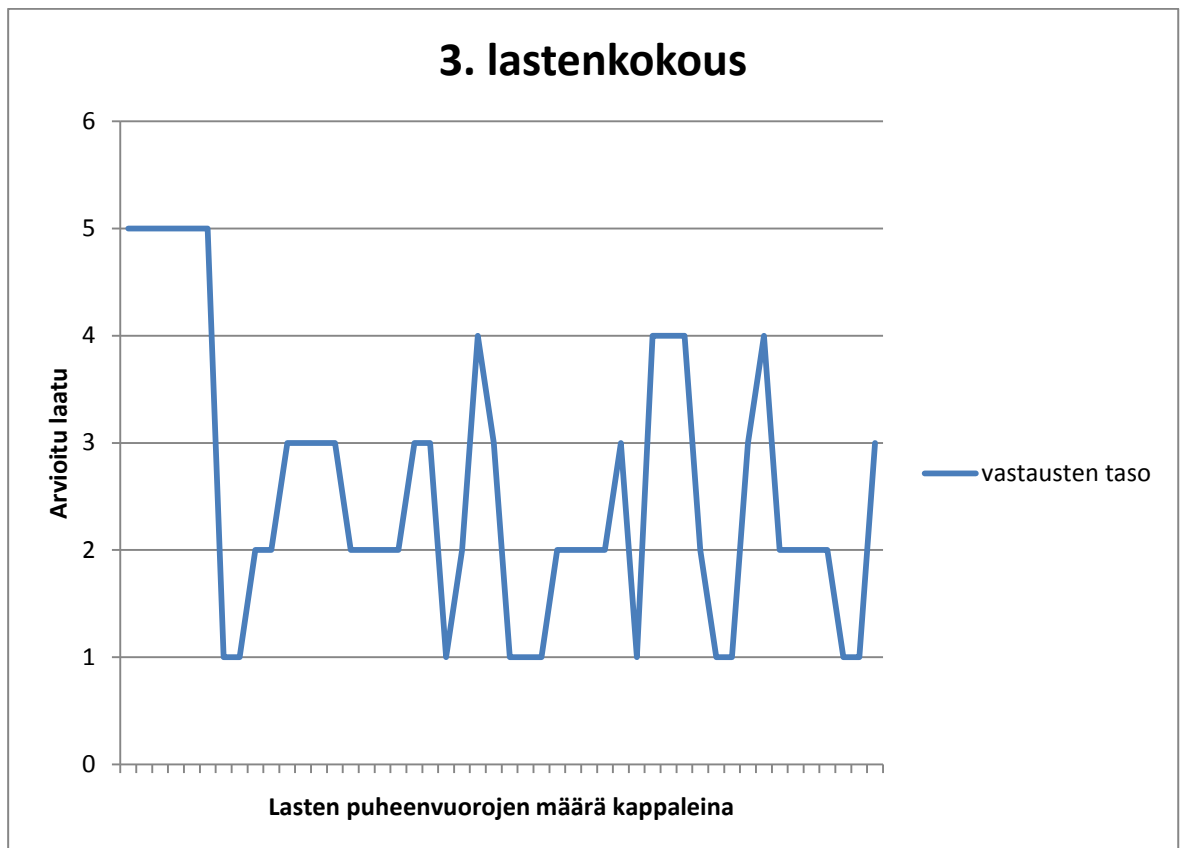
Kuva 6. Lasten ajattelun kehittyminen 1. lastenkokouksessa

Toisessa kokouksessa (kuva 7) on havaittavissa samantyyppistä kehitystä. Erona on vain se, että yhden pisteen vastaukset olivat vain satunnaisia. Keskustelu on ollut jo hieman pohtivampaa alusta lähtien, mutta sielläkin pohdinnan huiput ovat havaittavissa vasta kokouksen puolivälin jälkeen.



Kuva 7. Lasten ajattelun kehittyminen 2. lastenkokouksessa

Kolmas lastenkokous (kuva 8) oli rakenteeltaan hieman erilainen kuin edeltäjänsä, joten kaaviossakin on selkeitä eroja edellisiin. Tässä kokouksessa lapset kertoivat vastauksiaan edellisessä kokouksessa saamiinsa kotitehtäviin. Tässä kokouksessa jokainen lapsi joutui olemaan vuorollaan äänessä ja kertoi millaisen vastauksen oli saanut. Toiset pystyivät vastaamaan erittäinkin tarkasti kasvattajan tekemiin tarkentaviin kysymyksiin, toiset taas eivät olleet etsineet tietoa ollenkaan tai kertoivat asian kahdella sanalla, eivätkä pystyneet vastaamaan tarkentaviin kysymyksiin.



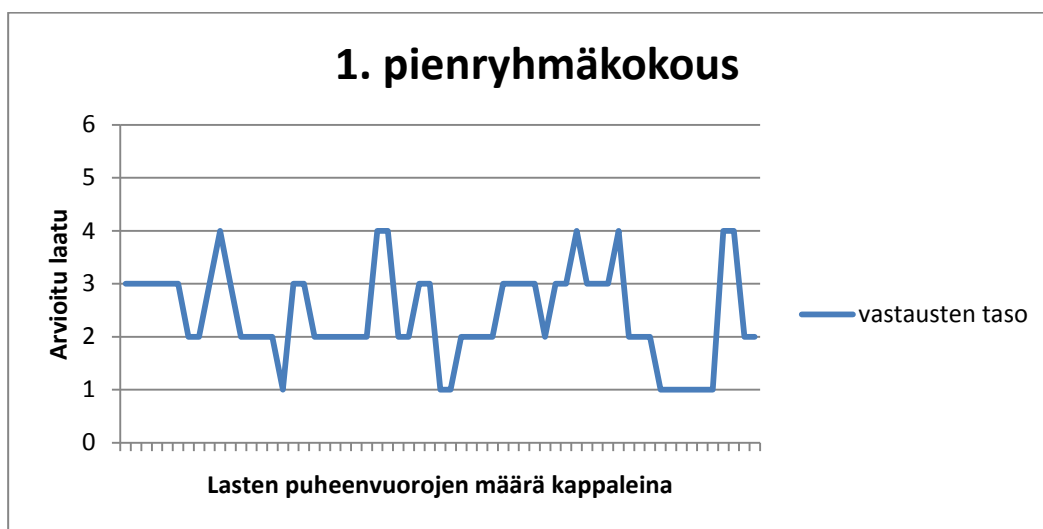
Kuva 8. Lasten ajattelun kehittyminen 3. lastenkokouksessa

Neljännessä lasten kokouksessa (kuva 9) on havaittavissa menetelmän tunteminen. Paljon nopeammin päästään jo neljän pisteen keskusteluun ja siellä ollaan jo melko usein, poikkeuksena edellisistä kokouksista, joissa neljän pisteen keskustelua oli enemmänkin poikkeus. Kokouksessa esiintyvät yhden pisteen vastaukset johtuvat kasvattajan kierroskyselystä, jossa jokainen lapsi sanoi jonkin toiveen jouluaskarteluille.

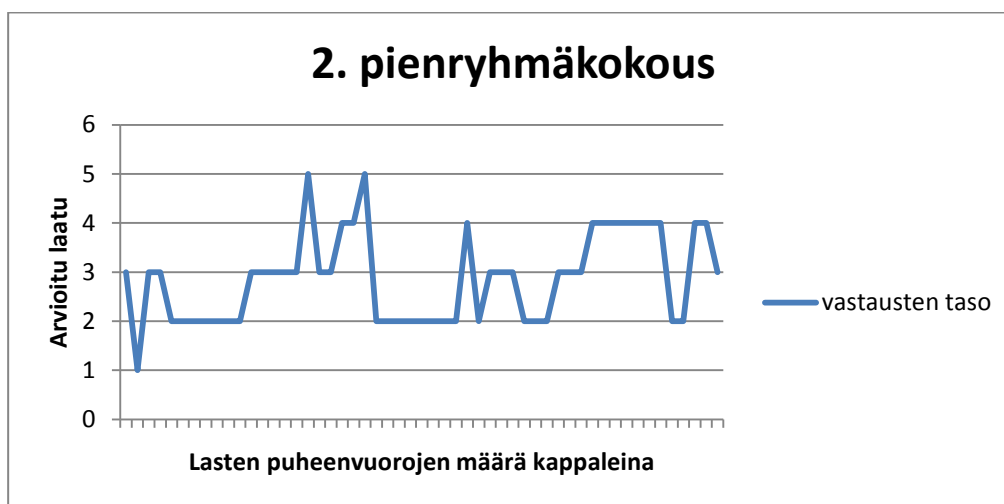


Kuva 9. Lasten ajattelun kehittyminen 4. lastenkokouksessa

Pienryhmäkokouksista tehdyt kuvat 10 ja 11 osoittavat kahden pienryhmän kohdalla sen, kuinka paljon helpompi lasten on keskustella pienemmässä ryhmässä. Kyseiset pienryhmät on muodostettu jo syksyllä ja lapset työskentelevät pienryhmissä päivittäin. Omaan vuoroa ei tarvitse odottaa niin kauan ja puhuminen on spontaanimpaa kuin isossa ryhmässä.

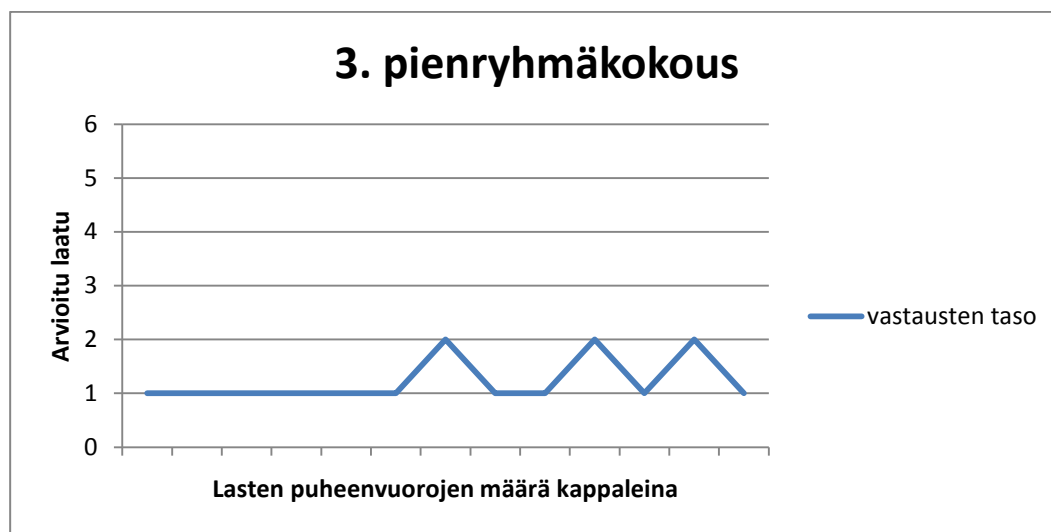


Kuva 10. Lasten ajattelun kehittyminen 1. pienryhmässä



Kuva 11. Lasten ajattelun kehittyminen 2. pienryhmäkokous

Yksi pienryhmä antoi yllättävän tuloksen. Tähän pienryhmään on koottu ryhmän hiljaisempia lapsia, jotta heillä olisi mahdollisuus jossain tilanteissa saada puheenvuoro. Yleensä lapset keskustelevat edes jonkin verran, mutta jostain syystä tämä kokous ei heitä kiinnostanut. Pienryhmästä oli pois kaksi lasta, joten sillä on varmasti osuutta tulokseen. Kuvasta 12 voi havaita, ettei puheenvuoroa juurikaan käytetty ja vastaukset olivat joko yhden tai kahden sanan mekaanisia vastauksia.



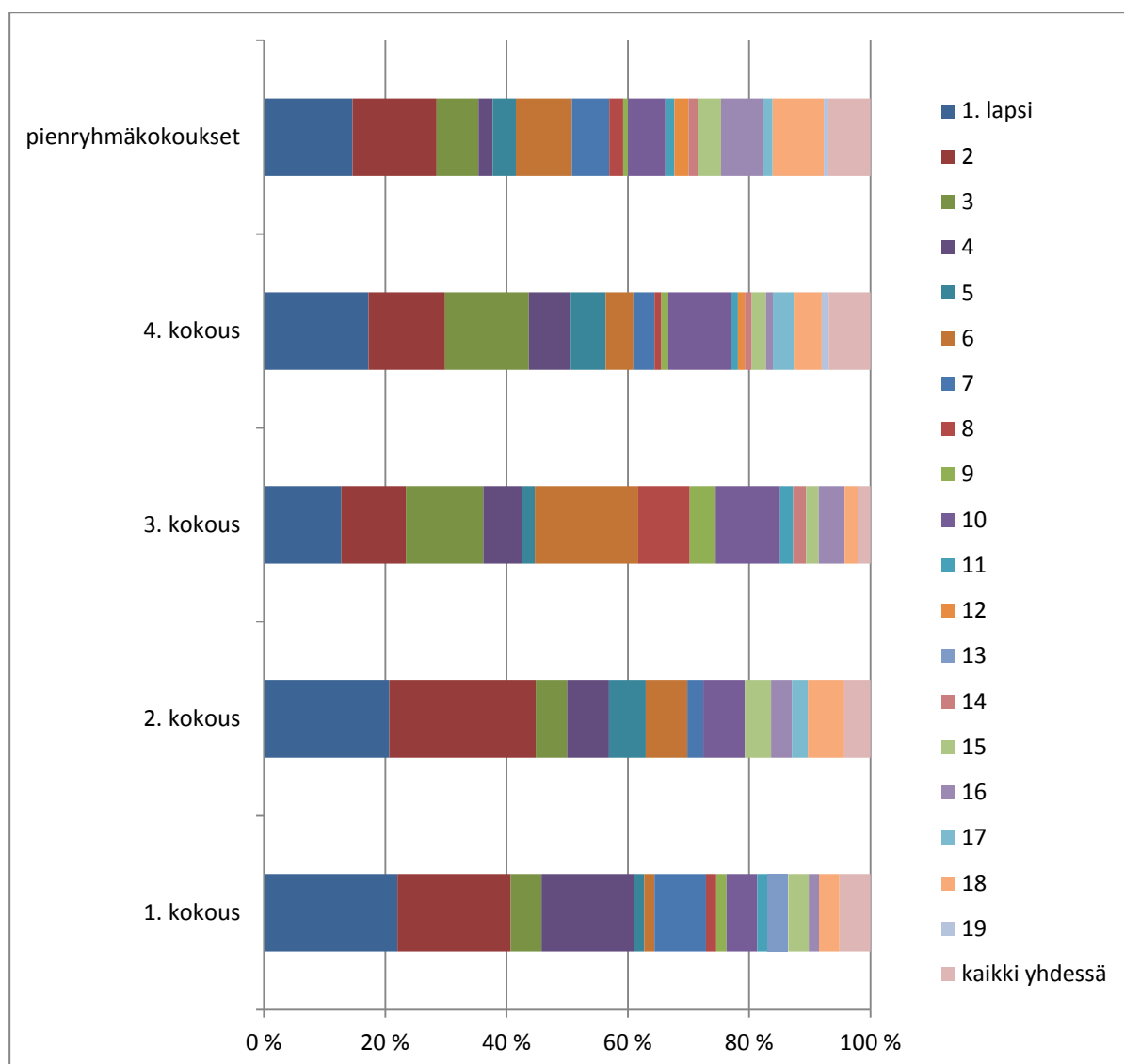
Kuva 12. Lasten ajattelun kehittyminen 3. pienryhmässä

Yhteenvedona puheenvuorojen laadusta voi sanoa sen, että tutkimuksessa on selvästi havaittavissa puheenvuorojen laadullinen kehitys. Toiset lapset ovat heti valmiita pohdimaan asioita, toiset vaativat pidemmän ajan ajatuksilleen. Menetelmän tullessa tutuksi hitaammatkin lapset pääsevät mukaan keskusteluun. Pienryhmässä lasten pohdinta alkoi paljon nopeammin kuin isossa lapsiryhmässä.

9.3 Puheenvuorojen jakautuminen lapsikohtaisesti

Tutkimuksessani halusin selvittää myös yksittäisen lapsen äänen kuuluminen ryhmässä. Jakautuvatko puheenvuorot tasaisesti vai käyttääkö joku lapsi enemmän puheenvuoroja kuin joku toinen lapsi?

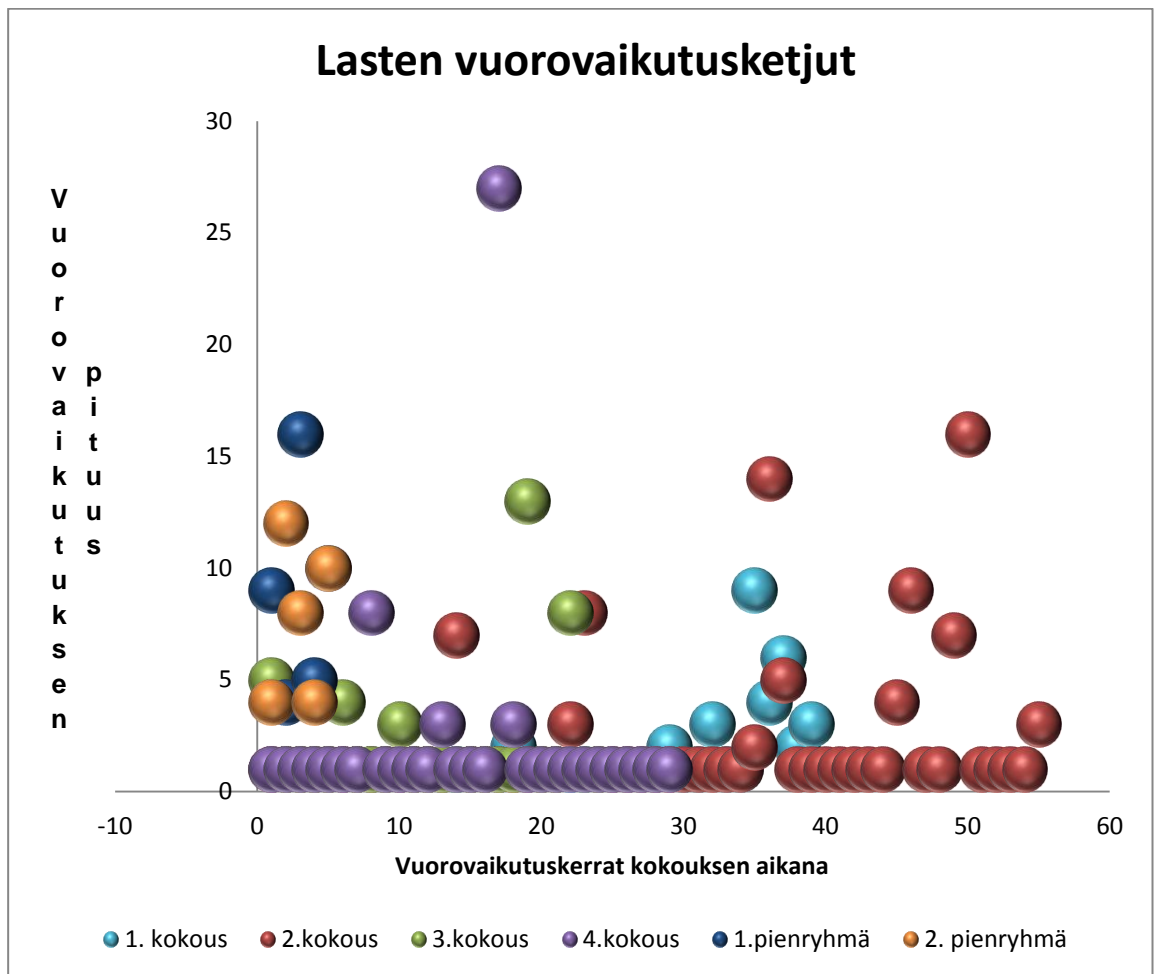
Puheenvuorojen jakautuminen ei ollut ollenkaan tasaista. Neljä lasta ryhmässä käyttivät 50 % puheenvuoroista. Prosenttiluku olisi ollut vieläkin suurempi, jos kasvattaja ei olisi jakanut puheenvuoroja ja aktiivisesti pyrkinyt saamaan toiset lapset keskusteluun mukaan. Kuvassa 13 voi havaita sen, että pienryhmillä on vaikutusta myös tasapuoliseen puheenvuorojen saamiseen. Neljännessä kokouksessa neljä puheliainia käytti puheenvuoroista yli 50 %, kun taas pienryhmissä heidän osuus 38 %. Kuvassa 13 on havaittavissa myös se, että pienryhmissä hiljaisempien lasten osuus oli jakautunut tasaisemmin. Tuloksia vääristää hieman joidenkin lasten poissaolot kyseisinä päivinä. Niillä ei kuitenkaan ole tutkimuksen kannalta ratkaisevaa merkitystä.



Kuva 13. Puheenvuorojen jakautuminen lasten kesken

9.4 Vuorovaikutusketjut

Tutkin myös lasten välisten vuorovaikutusketjujen pituutta. Kuinka usein lapsi tarttuu edellisen sanomaan joko kommentoimalla tai muodostamalla kysymyksensä pohjautuen edellisen kommenttiin tai kysymykseen? Kuva 14 kertoo, kuinka vähäistä lasten keskinäinen vuorovaikutus on ensimmäisten kokousten alussa. Lapset vastaavat kasvattajan kysymykseen, mutta kukaan ei esitä tarkentavia kysymyksiä tai kommentteja toisille lapsille. Kokousten puolella välissä tulee näkyviin vuorovaikutuksen lisääntyminen. Sen voi havaita kaaviossa perusjanalta kohoavina palloina. Mitä korkeammalle pallo on noussut, sitä pidempi oli lasten vuorovaikutusketju. Pienryhmäkokouksista voi havaita sen, että vuorovaikutus alkoi jo kokouksen alussa.



Kuva 14. Lasten väliset vuorovaikutusketjut

9.5 Vastausten ja kysymysten kierrättäminen kasvattajan kautta ja lasten haastattelut

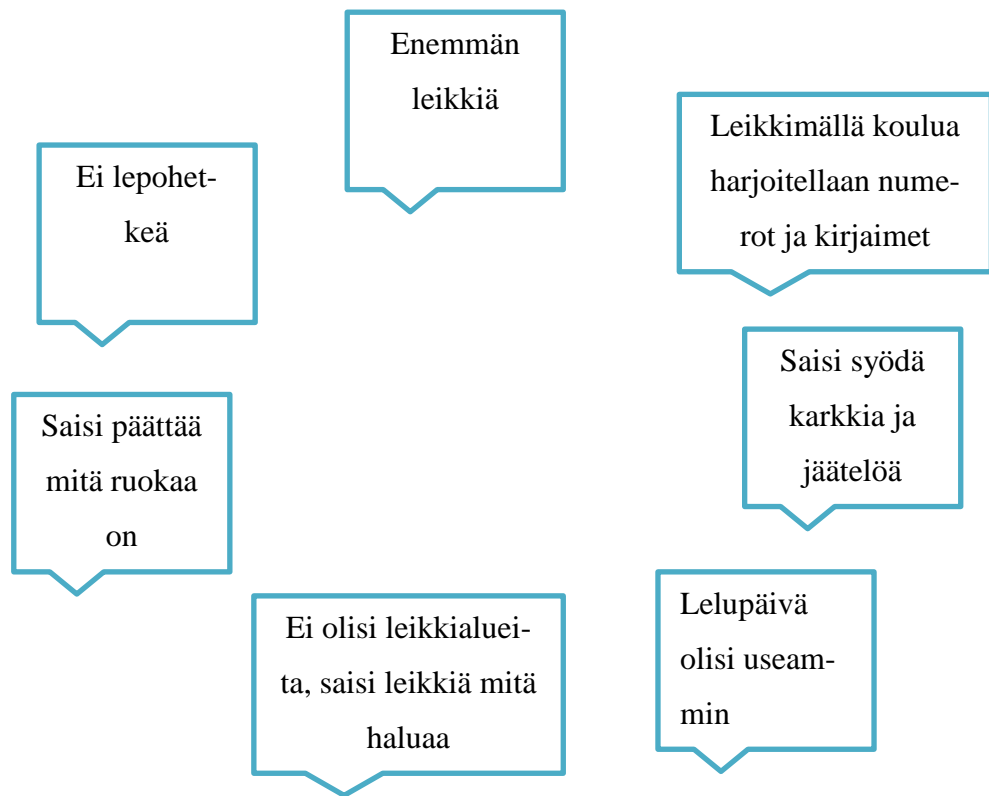
Lapset käyttivät tutkimuksessani yhteensä 434 puheenvuoroa. Näistä vain kahdessa puheenvuorossa lapsi puhui suoraan toiselle lapselle. Muissa tapauksissa, vaikka lause oli tarkoitettu toiselle lapselle, katse oli kohdistettuna kasvattajaan ja lapsi muotoili lauseen: *Hei ope, mulla olis toho Leenan äskeiseen juttuun vähän lisää.* Lapset ovat oppineet koulumaisen toimintatavan. Vain silloin on lupa puhua kun opettaja antaa siihen luvan. Tämä johtaa siihen, että kasvattaja toimii eräänlaisena tulkkina lasten keskustelun välissä.

Lasten haastatteluissa parannusehdotuksia lasten kokousten järjestämiseen tuli todella paljon. Lapset pohtivat asiaa vakavasti ja antoivat rakentavaa palautetta. Lukuisissa kommentteissa lapset mainitsivat kokouksen pituuden ikävänä puolena kokouksille. Pelkkä istuminen koettiin myös pitkästyttäväksi. Lapset toivoivat, että voisivat tehdä samalla jotain muuta, esimerkiksi piirtää tai leikkiä. Suurimmalle osalle lapsista oli kuitenkin tullut tunne, että he ovat saaneet vaikuttaa asioihin nyt enemmän kuin aikaisemmin. Lastenkokousten tilalla toivottiin että järjestäjä saa päättää viikon aikana kaikki tapahtumat esimerkiksi askartelun, liikunnan.



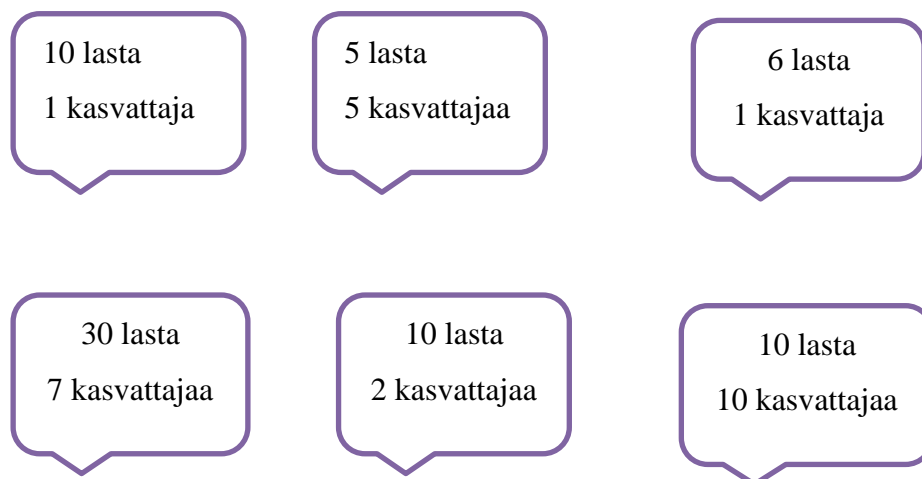
Kuva 15. parannusehdotukset lasten kokoukseen

Esikouluun muutoinkin toivottiin muutoksia. Omaehtoisien leikin lisäämistä toivottiin lisää. Tämä tuli esille jokaisessa pienryhmässä ja useamman lapsen toimesta. Oppituki-ot toivottiin järjestettävän leikkimällä koulua, yksi lapsi toimisi opettajana. Toivottiin myös, ettei olisi lepoaika ja ruokaan toivottiin vaikutusmahdollisuutta. Oman lelu-päivää toivottiin useammin kuin kerran kuussa ja makean syömistä toivottiin myös. Mainittakoon tässä yhteydessä, että Kouvolan kaupungin varhaiskasvatuksen linjauksena on makeisista vapaa päiväkotito. Päiväkodissa ei tarjota lapsille makeisia, ei edes syntymäpäivätarjoamisia. Jäätelökin on jätetty pois välipalalista. Tämä ikäryhmä muistaa vielä ne ”hyvät ajat”, jolloin päiväkodissa sai tarjota kavereille synttärikarkkeja.



Kuva 16. Muutostoiveita esikouluun

Kysyessäni lapsilta kasvattajien määrää ryhmässä sain lukuisia eri vaihtoehtoja. Yksi lapsi ei halunnut kasvattajia ryhmään ollenkaan, pienen pohdinnan jälkeen hän päätyi kuitenkin tulokseen että kyllä aikuisia kuitenkin tarvitaan, apulaisiksi ja riidan selvittäjiksi. Keskustelu oli vilkasta ja lapset pohtivat asiaa paljon. Lapsilla oli selkeitä perusteluja valinnalleen. Kolmenkymmenen lapsen jättiryhmällekkin löytyi selkeät perustelut. Ei tarvitse leikkiä yksin, vaikka joku kavereista lähtisikin jo pois. Pienryhmätoiminta tuli lasten toiveissa esille useissa kommentteissa. Perusteluina oli, ettei tarvitse odottaa niin kauan ja tuokiot eivät kestä niin kauaa. Pienryhmässä kaikille riitti yksi kasvattaja 6 – 7 lasta kohti.



Kuva 17. kasvattajien ja lasten välinen suhdeluku

10 POHDINTA

10.1 Johtopäätökset

Pienryhmien käyttö lisää lasten osallisuutta ja keskinäistä vuorovaikutusta. Lasten ajattelu muuttuu pohtivammaksi tutussa pienryhmässä. Lasten odotukset ja toiveet ovat realistisia ja hyvin pitkälle toteutettavissa. Tärkeä huomio on se, että vain osa lapsista käyttää kaiken lapsille suunnatun puheajan. Tähän ratkaisuksi suosittelen järjestäjien käyttöä. Näin jokainen lapsi saa vuorollaan mahdollisuuden vaikuttaa toiminnasuunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimusjaksoni oli vain kolme kuukautta. Tässä ajassa lasten vuorovaikutus parani selkeästi.

10.2 Menetelmiä osallisuuden parantamiseksi

Lasten kokoukset ovat hyvä menetelmä lapsen osallisuuden lisäämiseksi. Tutkimuksessa esille tuli muutama muutosajatus, joiden avulla osallisuutta saadaan vielä parannettua ja tasapuolistettua. Koko lapsiryhmän kokoukset venyvät helposti kohtuuttoman pitkiksi ja aiheuttavat levottomuutta lapsissa. Suuressa ryhmässä lapsi joutuu odottamaan omaa puheenvuoroaan pitkään. Myös häiriötekijät kertautuvat suuressa ryhmässä. Lasten haastatteluissa he kritisoivat isoa ryhmää myös sillä, että kokoukset kestävät niin kauan. Harvoin aikuisetkaan pitävät kokouksiaan kahdenkymmenen hengen kokouksina ainakaan silloin, jos on tarkoitus keskustella asiasta, tällöin perustetaan erilaisia johtoryhmiä tai työryhmiä, jotka pohtivat asioita.

Holkeri-Rinkinen (2009, 216–217) mainitsee suuret lapsiryhmät suurena esteenä lapsen osallisuudelle ja vuorovaikutukselle kasvattajien kanssa. Oman vuoron odottaminen ei aina takaa mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa. Tilanne on saattanut mennä ohi ja on siirrytty seuraavaan toimintaan. Tärkeä on myös muistaa Holkeri-Rinkisen huomautus siitä, etteivät kaikki lapset ole ulospäin suuntautuneita ja nopeita ajatuksissaan. Esiopetusryhmässä vaaditaan uskomattoman paljon sinnikkyyttä lapselta, jotta hän saa asiansa esitettyä.

Lapset hyötyvät kokouksista, jotka pidetään pienryhmissä, 6 – 8 lapsen ryhmissä. Tähän samaan tulokseen on tullut myös Karlsson (2005, 85,90). Hän sanoo lasten leikkivän pienryhmissä luontaisestikin vapaan leikin aikana. Karlsson pitää tärkeänä, että pienryhmät ovat pysyviä, koska vasta ryhmäytymisen jälkeen pienryhmä voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla. Hänen mukaansa ryhmien kokoonpano tulisi olla eri toimintatilanteissa, esimerkiksi ruokailuissa. Hän mainitsee ryhmän ihannekooksi 4 – 5 lasta. Tällä hetkellä päiväkodin ryhmäkoko on yleensä 21 lasta ja kolme kasvattajaa. Käytännön syistä lapsia ei voida jakaa kuin kolmeen ryhmään, jolloin ryhmässä on vähintään 7 lasta. Tämä on lapselle kuitenkin huomattavasti parempi vaihtoehto kuin kokoukset 21 lapsen ryhmissä.

Lasten haastatteluissa esille tuli myös järjestäjän käytön laajentaminen. Olen pohtinut asiaa ja uskon järjestäjätoiminnan lisäävän lasten osallisuutta ratkaisevasti. Järjestäjien tulee olla kahden lapsen pareja, jolloin lapsi saa kaverista tukea päätöksilleen. Osa kyllä pystyy päättämään yksinkin, mutta jos lapsen tekemät valinnat eivät miellytä-

kään muuta lapsi ryhmää, lapsi saa kaverista tukea palautetilanteista. Toki kasvattajien täytyy pitää huoli siitä, etteivät lapset moiti toisiaan valinnoista. Järjestäjämenetelmä takaa kaikille lapsille tasapuolisen mahdollisuuden toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Työn liiteosiossa on kaavio järjestäjämenetelmän rungoksi. Kasvattajilla on suuri vastuu siinä, että lapsen osallisuus mahdollistetaan todellisesti. Se ei saa olla, Vennisen ja Leinosen (2010, 58) mukaan pelkästään aikuisten rajaamista vaihtoehtoista valitsemista, vaan lapsilla tulee olla mahdollisuus itse vaikuttaa tekemisiin. Vaarana saattaa olla, että lapset eivät oman kokemuspohjaan perustuen valitse uusia vieraita asioita, vaan tyytyvät jo vanhoihin ja tuttuihin. Meillä jokaisella on taipumus pysyä omalla mukavuusalueellamme, mutta uuden oppimista ei tapahdu jos ei poistuta omalta mukavuusalueelta. Tässä on kasvattajan vastuu rikastuttaa lapsen kokemusmaailmaa. Turja (2011b, 9) sanookin päiväkodeissa tavaroiden olevan piilossa luki-tuissa kaapeissa lasten ulottumattomissa. Miten lapsi voi toivoa peliä tai välinettä, jos hän ei sen olemassa olostaa tai käyttötarkoituksesta tiedä mitään. Lapset tulisi ottaa mukaan päiväkotien tarvikehankintoihin ja tutustuttaa heidät materiaaleihin jo heti lukuvuoden alussa.

Järjestät toimivat aina viikon kerrallaan. Tämä tietysti tuo vaihtelevuutta menetelmiin ja toimintoihin, sillä lasten kiinnostuksen kohteet ovat hyvin erilaisia. Tehtävä on kasvattajille haastava, sillä esiopetusta säätelee perusopetuslaki, joka velvoittaa opettamaan esiopetusvuoden aikana esiopetussuunnitelmassa esiintyvät asiat. On kuitenkin vain taivas rajana niille menetelmille joiden avulla voidaan asioita opiskella. Näistä lapsi voi aivan hyvin valita mieleisensä. Ei kirjaimia aina tarvitse tehdä oppikirjasta. Paljon suurempi elämys on lähteä metsäretkelle ja harjoitella kyseistä kirjainta esimerkiksi kepeistä tai kävyistä muodostamalla.

10.3 Lasten vuorovaikutuksessa tapahtuva muutos

Lasten vuorovaikutusketjuissa tapahtui suuri muutos kokousten kuluessa ja eri kokousten välillä. Ensimmäisessä kokouksessa (kuva 14) vaadittiin pitkä aika, ennen kuin lapsien keskinäinen vuorovaikutus lisääntyi. Alussa lapset vastasivat kasvattajan kysymykseen luettelomaisesti yhdellä tai kahdella sanalla. Kokouksen puolesta välissä tapahtui selkeä muutos. Lapset alkoivat tarttua enemmän edellisen lapsen sanomiseen ja jatkoivat kysymyksiä tai pohdintaa liittyen. Neljännessä kokouksessa oli jo huima 27 vuorovaikutusketju. Kyseessä oli keskustelu, jossa pohdittiin päiväkodin toisten

ryhmien lapsille tehtävästä yllätysjoulu lahjasta. Alkuperäinen idea lähti lapsilta itseltään, ja he palasivat asian pohtimiseen kahdesti kokouksen aikana. Lapsien ilmeistä oli selkeästi havaittavissa se, että tauon aikana he pohtivat asiaa, eivätkä osallistuneet muuhun keskusteluun. Toki kokouksissa oli aiemminkin vaikuttavia vuorovaikutusketjuja, sienten myrkyllisyydestä, maailman syntymisestä.

Pienryhmän hyvät puolet näkyvät myös lasten vuorovaikutusketjuissa. Lasten keskustelusta muodostuu vuorovaikutteista jo heti kokouksen alussa, vastaavasti suuren ryhmän kokouksessa vastavuoroisuus tuli näkyviin vasta kokouksen puolivälin jälkeen. Vaikka vuorovaikutusketjut ovat hieman lyhyempiä pienryhmän keskusteluissa, paljon useammin lapset tarttuivat edellisen sanomiseen kuin isossa ryhmässä. Kuvassa 14 tämä näkyy ”kuplimisena” koko kokouksen aikana, kun taas koko ryhmän kokouksissa on kuplimista on paljon vähemmän, yksittäiset kuplat saattavat nousta korkeallekin, mutta sen jälkeen saattaa olla pitkäkin kuplaton vaihe.

Lapsiryhmä työssä pienryhmää kohtaan kuulee kritiikkiä siitä, että kaikki lapset eivät kuule samaa keskustelua. Tämä tutkimus osoittaa, että lapset keskustelevat paljon samoista asioista pienryhmissä. Heidän elämäkokemuksensa ja elämänpiirinsä ovat niin samanlaisia, että samat asiat nousevat esille lapsiryhmästä riippumatta. Toki jokaisessa ryhmässä on omat erityispiirteensä ja keskustelun vivahteet, mutta mitään olennaista keskustelusta ei jää puuttumaan, vaikka lapset kokoontuisivatkin enemmän pienryhmissä. Päinvastoin yksittäisen lapsen äänen kuulumiseen ja mielipiteen julkittomiseen on paljon enemmän aikaa ja mahdollisuuksia.

Kritiikkiä kuulee myös siitä, että kasvattajat kokevat tylsäksi opettaa samat asiat useampaan kertaan. Tässä on ammatillisen kasvun paikka kasvattajille. Onko lasten etu käydä asiat läpi suuressa ryhmässä, jossa suurin aika tuokiosta menee kurin pitämiseen, kun taas pienessä ryhmässä asioista voidaan yhdessä keskustella, pohtia ja tehdä kokeiluja? Pienryhmätoiminta voidaan kokea erittäin antoisana. Jokaisen ryhmän toiminta muokkautuu hieman lapsien innostuksesta lähtien. Kasvattajien ei pitäisi jääräpäisesti pitää oman suunnitelman mukaisia oppitunneita, toki runko tarvitaan, vaan etukäteissuunnitelmien pitäisi elää lasten mielenkiinnon ja viireystilan mukaan. Tulee tarttua siihen, mistä lapset ovat kiinnostuneet, vaikka itse olisi ajatellut jotakin muuta. Lerkkanen (2006, 45–47) ja Karlsson (2001, 43) muistuttavatkin opettajan merkityksestä oppimisen edistäjänä ja motivaation ylläpitäjänä.

10.4 Ajattelussa tapahtuva muutos kokousten kuluessa

Keskustelun laadussa oli havaittavissa myös selkeää parantumista (kuvat 6 – 11). Tilasto-oikkuna on 2. pienryhmäkokous (kuva 12), jossa oli kaksi lasta poissa ja jostain syystä paikalla olleet viisi eivät olleet keskustelutuulella kyseisellä kerralla. Ryhmään on jo muutoinkin koottu hiljaisempia lapsia, mutta yleensä heidän kanssa tulee keskustelua enemmän kuin mitä tulos näyttää. Yhtenä vaikuttavana tekijänä vuorovaikutuksen huonoon laatuun voi olla myös lasten vireystila.

Ajattelun kehittymisellä ja lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella oli selkeä yhteys. Tutkimuskaavioita tehdessäni minun piti välillä aina muistuttaa itseäni kumpaa asiaa tutkin, niin samanlaisia tuloksia niistä sain. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että lapsen ajattelun laatu on yhteydessä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Mitä enemmän lapset keskustelivat vuoropuheluna toisilleen, sitä laadukkaampaa keskustelua oli. Vastaukset eivät olleet yhden sanan vastauksia, vaan sisälsivät ajattelua ja pohdintaa.

10.5 Vastausten/ kysymysten kierrättäminen kasvattajan kautta

Halusin tutkimuksessani selvittää, kuinka paljon lapset kierrättävät vastauksia tai kysymyksiä aikuisen kautta. Tutkimusryhmän lapset ovat pitkän linjan päiväkotilaisia. Heillä on vuosien kokemus päiväkodin toimintakulttuurista. Uskon tällä olevan suuri merkitys tulokseeni, jonka mukaan 99,5 % vastauksista ja jatkokysymyksistä kierrätettiin kasvattajan kautta. Päiväkotien ja koulujen toimintakulttuuriin on vuosikymmeniä kuulunut, että toimintatuokiot ja oppitunnit ovat opettajajohtoisia. Opettaja on nähty tiedonsiirtäjänä kaikilta esiopetussuunnitelman määrittelemiltä alueilta. (Hujala 2002, 66–67.) Holkeri- Rinkinen (2009, 214) tuo esille myös sen, että oli keskustelun aloittajana lapsi tai aikuinen, kasvattaja vie keskustelua eteenpäin ja toimii keskustelussa hallitsevana osapuolena. Poikkeuksena tähän hän mainitsee leikin.

Lapset katsovat, että heillä ei kokouksissa ole lupa puhua muuta kuin kasvattajalle suunnatusti. Suoraan toiselle lapselle sanominen tulkitaan herkästi ulkopuoliseksi keskusteluksi, joka tulkitaan kielletyksi toiminnaksi opetustuokioilla, vaikka asia koskisi-kin käsiteltävää aihetta. Tässä yhteydessä mietin myös Karlssonin (2008a, 71–76) kommenttia siitä, että lapsi on tottunut siihen, että aikuinen odottaa häneltä tiettyjä

vastauksia. Harvemmin aikuinen on aidosti kiinnostunut siitä, mitä lapsi itse pohtii. Kuinka paljon kierrättämisessä on kyse tästä? Kasvattaja tiedostamattaan ilmeillään ja eleillään määrittää lapsen ajatuksen vääräksi tai oikeaksi.

Tässä on tietysti toinenkin näkökulma. Samoin toimitaan aikuisten kokouksissa, puheenjohtajalta pyydetään puheenvuoro. Kovin suopeasti ei heitä katsota, jotka keskustelevat keskenään pöydän toisessa päässä, vaikka puhuisivatkin asiasta. Spontaanille rupattelulle suuri lapsiryhmä ei anna mahdollisuutta, mutta olisin toivonut, että pienryhmässä olisi enemmän ollut näkyvissä lasten keskinäistä vuoropuhelua. Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimusjaksoni oli niin lyhyt, että tämänlainen kehitys ei vielä ollut havaittavissa lapsiryhmässä. Pienryhmäkokouksia pidin tutkimusjakson aikana vain yhden jokaiselle pienryhmälle. Uskon lasten suorien kysymysten ja vastausten kertomisen toiselle lapselle suoraan lisääntyvän kun lapset huomaavat tämän olevan sallittua ja jopa suotavaa. Usein vain järjestyksen säilymistä pidetään niin suuressa arvossa, ettei vastavuoroiselle rupattelulle ole esiopetusryhmissä mahdollisuutta.

10.6 Lasten tasavertaisuus

Tutkimuksessani tuli esille se, että vain murto-osa lapsista käyttää kaikki lasten puheenvuorot (kuva 13). Tämä tuli yllätyksenä minulle. Toki olin huomannut ryhmän puheliaimmat lapset, mutta en ollut ajatellut heidän käyttämän osuuden olevan niin suuri, 50 %. Tässäkin parannusta asiaan toi pienryhmä. Toki sielläkin puheliaat käyttivät enemmän puheenvuoroja, mutta kasvattajan on paljon helpompaa huolehtia hiljaisempien mielipiteen kuulemisesta pienryhmässä kuin isossa ryhmässä, lapset itsekin huomioivat paremmin hiljaiset kaverinsa pienryhmässä kuin isossa ryhmässä, jossa jokainen joutuu taistelemaan omasta puheenvuorostaan. Tässä yhteydessä tarvitsee kuitenkin muistaa se, että lapsi voi tuntea olonsa osalliseksi, vaikkei osallistuisikaan keskusteluun. (Aula, 2008, 64–70.) Lapselle pitää antaa myös mahdollisuus olla osallistumatta. Hänen ei ole pakko sanoa mielipidettä asiaan jos ei halua.

Toisena mielenkiintoisen havainnon tein kolmesta lapsesta: He ovat muussa toiminnassa kovinkin puheliaita ja reippaasti mielipiteensä ilmaisevia, mutta tuokioilla he eivät osallistuneet keskusteluun juuri ollenkaan. He käyttivät keskimäärin kaksi puheenvuoroa kokouksessa. Pienryhmällä oli parantava vaikutus vain yhden lapsen osallistumiseen. Jäin pohtimaan, onko näissä tapauksissa kyseessä juuri oman vuoron

odottamiseen kyllästymisen. Ei viitsit edes miettiä, koska omaa vuoroa joutuu odottamaan kuitenkin niin kauan. Siihen en usko, että kaikissa kokouksissa aihe olisi ollut sellainen, mikä heitä ei kiinnostanut. He ovat kovia askartelemaan, joten uskon jouluaskartelujen päättämisen olevan sellainen aihe, joka heitä kiinnostaisi. Yhtenä vaihtoehtona on se, että he eivät olleet vielä tottuneet siihen, että heidän mielipiteillään olisi oikeasti merkitystä, aikaisemmin he ovat tottuneet, että kasvattajat tuovat valmiit tarvikkeet heidän eteensä ja he vain valmistavat pyydetyn työn miettimättä sen kummemmin.

10.7 Kasvattajan työmäärän lisääntyminen

Kasvattajat pelkäävät kovasti työmääränsä lisääntyvän jos lasten osallisuutta lisätään. Tämä tulee esille jokapäiväisissä keskusteluissa arjen työssä. Kasvattajat kokevat työnsä jo nykyisellään raskaaksi. Karlsson (2001, 45) sanookin hieman ironisesti, että kasvattajien tehtävä on etsiä lapsista virheitä ja puutteita. Tämä luo työnluonteen negatiiviseksi. Hänen mukaan työn luonnetta voisi muuttaa keskittyen lapsen osaamiseen ja voimavaroihin. Leinonen, Venninen & Ojala (2011, 91) sanovat, että kasvattajien asenteiden ja ilmapiirin pitää olla osallisuudelle myönteisiä ennen kuin se voi toteutua täysimittaisena. Heidän tutkimuksessaan havaittiin kuitenkin työmotivaation lisääntyneen ja kiireen tunnun vähentyneen kun kasvattajat pysähtyivät olemaan läsnä lasten kanssa. Holkeri-Rinkinen puolestaan pohti, mihin päiväkodissa oikein on kiire. Olen työssäni huomannut, että kasvattajat käyttävät valtavasti aikaa tuokioiden valmisteluun, usein se tapahtuu vapaan leikin aikana, silloin katsotaan olevan aikaa siihen. Uskoisin, että valmisteluista voitaisiin tehdä yhdessä lasten kanssa 90 %. Ajattelun muutosta kaivataan: ei lapsille ja lapsia varten, vaan lasten kanssa yhdessä.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 24) tutkimuksessa esiin tuli se, että kasvattajien suhtautuminen osallisuuteen on suurin este lapsen osallisuuden toteutumiselle. Kasvattajat sekoittavat lapsen osallisuuden lapsen viihdyttämiseen. Tutkijat toteavat lapsen viihdyttämisen ja aikuisen viihdyttämisen olevan aivan eri asioita. Usein kasvattajat kritisoiivat lapsen osallisuuden lisäämistä myös sillä, että lapset saavat päättää jo kotona ihan liikaa asioista. Osallisuuden lisääminen ei tarkoita sitä, ettei aikuinen enää rajoittaisi lasta, esimerkiksi nukkumaan menoajoilla, vaan lapsi koetaan tasavertaisena ajattelevana ihmisenä siinä missä aikuinen. Ottamalla lapset mukaan päätöksen tekoon, jo pienestä pitäen, heidän päätöksen teon ja asioihin vaikuttamisen taito kasvavat vuosi

vuodelta, sillä nämä eivät ole sisäsyntyisiä taitoja, jotka tulevat esiin vasta aikuisena, vaan niitä pitää harjoitella. Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita. Uskon osallisuuden kasvattamisella olevan suuri merkitys paljon puheissa olevaan nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn. Tunne että minä olen yhteisölleni tärkeä ja minun mielipiteelläni on merkitystä antaa lapselle niin hyvän itsetunnon, että hän selviää elämän haasteista syrjäytymättä, etsimällä itse ulospääsyn vaikeuksista. Osallisuuden vahvistamisella saamme itsenäisesti ajattelevia tulevaisuuden päättäjiä. Antaessamme lapsille mahdollisuuden vaikuttaa asioihin, he oppivat sen, että heidän sanomisia kuullaan ja heitä arvostetaan yhteisön jäseninä. (Aula, 2008, 64–70; Karlsson, 2008a, 71–76.)

Kasvattajat syyttävät usein huonoja tilaratkaisuja ja henkilökunnan vähyyttä osallisuuden toteutumisessa (Venninen & Leinonen, 2010, 56). Myös päiväkodin rutiinit koetaan rajoittavaksi tekijäksi. Kohtaan omassa työssäni päivittäin näitä tilanteita. Milloin keittiö määrittää koska lapset voivat syödä ja kuinka kauan, kasvattaja päättää pissittääkö ja nukuttaako lasta. Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimuksen nimi *Talo lapsia varten* kertoo mielestäni osuvasti päiväkodin tarkoituksen. Tehtävämme päiväkodissa ei ole säilyttää lapsia vanhempien työssä oloajan, vaan antaa heille vahva itsetunto ja onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä elämää varten. Tämä ei vaadi ylimääräistä aikaa ja sirkustemppeja, vaan lasta arvostavaa ja sensitiivistä työtettä.

Mielestäni suurin syy kasvattajien muutosvastarintaan on se, että kasvattajat eivät halua pois omalta mukavuusalueelta. Päiväkodissa on aina tehty määrättyllä tavalla ja vanhoista rutiineista on hankala luopua. Akolan (2007, 82–85.) kanssa olen samaa mieltä siitä, että kasvattajat pitäisi haastaa varman päälle pelaamisesta sietämään omaa epävarmuuttaan ja luottamaan itseensä ja yhteiseen toimintaan lasten kanssa. Tämä antaa uuden oppimisen mahdollisuuden myös kasvattajalle. Jos jokin asia ei toimi, aina voi palata entiseen.

Turja (2011b, 19) puhuu myös eettisyydestä osallisuudesta puhuttaessa. Jos lapsen mielipiteitä kuullaan, niiden mukaan pitää myös toimia, ne eivät saa jäädä irrallisiksi kyselyiksi vailla toteutumisen mahdollisuutta. Karmaiseva esimerkki tilanteesta on keskuskeittiön järjestämä lasten lempiruokakysely. Kysely oli laaja ja siihen käytettiin paljon aikaa lapsiryhmissä. Tiedot toimitettiin keskuskeittiöön emännälle. Keskuskeittiö järjesti jokaisen päiväkodin keittiövastaaville palaverin, jossa keskusteltiin lasten ruokavalinnasta. Lasten valitsema spagetti ja jauheliha päätettiin aikuisten toimesta

vaihtaa makaronilaatikoksi, koska se on helpompi siivota ja tarjoilla. Aikuiset päättivät myös, että se pitää tehdä lihaliemeen munamaidon sijasta, sillä munamaito on niin hankala saada uunivuokien reunoilta puhtaaksi. Tämä on malliesimerkki siitä, miten muodollisesti lapsilta kysytään, mutta aikuiset tekevät kuitenkin omat muutokset. Surullisinta minusta tässä on se, että aikuiset haluavat muutokset nimenomaan oman työnsä helpottamiseksi lasten toiveiden kustannuksella. Eivät aikuiset välttämättä näin pahuuttaan tee, mutta he kuvittelevat että lapset eivät huomaa mitään. Tässä tapauksessa he eivät saaneetkaan tietää asiasta. Kukaan ei koskaan kertonut meille, mikä ruoka voitti ja miksi oli tehty muutokset. Lapset vain saivat tietää tuloksista silloin, kun lukivat ruokalistaa, siellä mainintana oli lasten toiveruokaa. Ei ollut mitään mainintaa siitä, kuinka moni oli äänestänyt kyseistä ruokaa. Osallisuudesta puhutaan ja lapsilähtöisyys on keskusteluissa varhaiskasvatuksessa lähes päivittäin. Hujalan ym.(2012) laajassa esiopetuksen laatua käsittelevässä tutkimuksessa tuli tämä asia myös esille. Mielestäni on huolestuttavaa, että me kasvattajat puhumme korulauseissa toista, kuin mitä meidän käytännön toimintamme osoittaa.

Lapsilähtöisyys ja leikki ovat asioita, jotka lähes kaikki lastentarhanopettajat mainitsevat työnsä lähtökohdiksi. Me kasvattajat puhumme paljon leikin merkityksestä lapsen kehitykselle. Tässäkin on menty ojasta allikkoon. Lapsien annetaan leikkiä, mutta heidät hylätään leikkimään keskenään. Kasvattajat toki valvovat ettei ketään satuteta, mutta leikin laatuun ja leikin kehittymiseen ei kiinnitetä huomiota. Tyyppiesimerkkinä on poikien autoleikki, joka jatkuu vuodesta toiseen autojen törmäilemisellä joko seinään tai vastakkain. Päiväkodin pikkuautoja romutetaan kymmenittäin vuoden aikana. Kyseessä on autoleikiksi naamioitu lelujen hajottaminen. Leikki tarvitsisi aikuisen, joka rikastuttaa leikkiä lasten kanssa, eikä vain komenna tuolistaan, ettei leluja saa rikkiä.

10.8 Koko tutkimuksen läpi leikkaavuus

Eri mittareilla tutkiessani lasten osallisuuden vahvistamista, jokaisessa kohdassa esiin nousi pienryhmän merkitys osallisuuden vahvistajana. (myös Stenvall & Seppälä, 2008, 12.) Lapsilla on paljon parempi mahdollisuus saada äänensä kuuluville pienryhmässä kuin kahdenkymmenen lapsen ryhmässä. Kasvattajalla jää myös aikaa ja mahdollisuuksia huomata lasten ilmeistä ja eleistä, milloin ujolla lapsella on jotain sanottavaa ja rohkaista häntä. Pienryhmän edut ovat kiistattomat, vaikka päiväkotien te-

hokkuutta mittaavat täyttö- ja käyttöasteet ovat jatkuvasti keskusteltaessa lapsiryhmis-
tä. Usein nämä tehokkuus mittarit joko vähentävät kasvattajien määrää ryhmässä heti
jos lapsia on vähemmän tai joku lapsi pitää vapaapäiviä, tai vastaavasti ” tyhjät” pai-
kat täytetään uusilla lapsilla ja kaikkien lasten ollessa paikalla heitä voi hyvinkin olla
25. Lapsien etu jää aina taloudellisten intressien taakse. Mielestäni ei ole kohtuutonta
antaa lapsille mahdollisuus toimia 6 – 8 lapsen ryhmissä. Tämän päivän lapset ovat
miltei poikkeuksetta 1 – 3 lapsen perheistä. Ylisuuret lapsiryhmät ovat heille kohtuu-
ton muutos.

Toisena tärkeänä havaintona tutkimuksessani havaitsin lasten oppivan nopeasti, että
heidän mielipiteitään arvostetaan ja heitä kuunnellaan. Tutkimusryhmän lapset olivat
hyvin minäkeskeisiä vielä syksyllä. Osallisuuden vahvistaminen on tuonut ryhmään
huomattavaa yhteishengen paranemista ja me – henkeä. Totuuden nimissä täytyy toki
muistaa, että lapset ovat kasvaneetkin tässä ajassa ja koko muutos ei ole osallisuuden
lisääntymisen ansiota, mutta uskon sillä olevansa hyvä osuus asian suotuisassa kehi-
tyksessä. Lasten kunnioitus ryhmän kasvattajia kohtaan on kokenut selkeän muutok-
sen. Tutkimusjakson jälkeen lapsilta on tullut päivä päivältä parempia ehdotuksia toi-
minnan parantamiseen. Ehdotukset ovat todellisia, lasten yhteistä pohdintaa sisältäviä,
ei mitään ”kiukuttelua”, ”mutta kun minä haluan” -periaatteella.

10.9 Omat kokemukset

On ennen kuulumatonta puhua lasten osallistumisesta toiminnan suunnitteluun. Olen
saanut useita lempeitä hymähtelyjä asiasta puhuessani työpaikalla ja joskus myös
opinnoissani. Lapsillahan ei ole meidän elämäkokemusta, joten miten he voisivat
suunnitella toimintaa. Olen usein nähnyt kasvattajien apuna suunnittelussa olevan as-
kartelulehdet ja – kirjat, musiikkikirjat ja cd-levyt tai Nuoren Suomen Suunnittele Li-
kuntaa- sivusto. Miksi kasvattajat ajattelevat ettei lapset osaisi valita cd-levyltä sopi-
vaa uutta laulua siinä missä kasvattajakin? Tutkimukseni aikana lapsilta tuli aivan us-
komattoman hyviä lahjaehdotuksia naapuriryhmien lapsille kuin myös isänpäivälah-
jaksi. Ideat olivat puhtaasti lasten omasta elämäkokemuksestaan ja yhteispohdinnan
tulosta. Yksi keksi yhden asian, seuraava jatkoi tästä ajatuksesta. Lainaan Karlssonin
sanoja: Ryhmä on enemmän kuin osiensa summa. Toki tarvitaan kasvattajia rikasta-
maan lapsen kokemusmaailmaa ja tarjoamaan heille mahdollisuuksia kokeilla uusia
asioita.

Osallisuuden kokemisella on erittäin suuri laadullinen merkitys. Sheridanin ja Pramlingin tutkimuksessa havaittiin laadun ja osallisuuden kävelevän käsi kädessä. Tämä on jäänyt vielä huomaamatta suomalaisissa päiväkodeissa. Laadun määritelmistä saatavuus, opettajien kelpoisuus, turvallisuus ja huoltajien tyytyväisyys ovat jatkuvasti keskusteluissa. Vanhemmille tehdään jatkuvasti asiakastyytyväisyyskyselyjä päivähoidon laadusta. Mitä he lopulta tietävät, mitä päiväkodin seinien sisällä tapahtuu, kuinka laadukasta päivähoito on? Toki yhtenä merkinä on lapsen viihtyminen päiväkodissa, joka näkyy kotiinpäin. Mutta osaako lapsi vaatia muunlaista toimintaa kuin millaista hän on tottunut saamaan?

10.10 Yleistettävyyden ja luotettavuuden

Tutkimukseni on tehty vain yhdelle esikoululuokalle, näin ollen tuloksia ei voi yleistää laajemmin. Tutkimusryhmä oli monimuotoinen sisältäen erilaisia perheitä, erilaisilla taustoilla. Lapsissa oli perheen ainokaisia, perheen keskimmäisiä ja nuorimmaisista lapsia. Tutkimusryhmä poikkeaa siinä mielessä tyypillisestä esikouluryhmästä, että tämä on ollut koossa jo yhden vuoden ennen esikoulun alkua, yhtä lasta lukuun ottamatta. Lapset tuntevat toisensa jo hyvin ja ryhmäytyminen on hoidettu jo edellisellä vuonna.

Usein esikouluryhmään tulevat lapset tulevat eri hoitopaikoista: perhepäivähoitajilta, kotoa ja toisista päiväkodeista, tällöin ryhmä aloittaa ryhmäytymisen elokuussa. Pidän tutkimukseni kannalta erittäin oleellisena sitä, että ryhmän jäsenet tunsivat toisensa jo vuoden ajan, sillä tein tutkimukseni syyskuun ja marraskuun välisenä aikana, jolloin muissa esiopetusryhmissä on ryhmäytyminen vielä kesken. Nyt voin jättää miltei kokonaan huomiotta ryhmäytymisen vaikutuksen keskustelun laatuun, sillä uskon olevan suuren merkityksen tuntevatko keskustelijat toisensa jo etukäteen vai ovatko he vasta parinviikon takaisia tuttuja. Myös vuorovaikutusketjujen pituuteen uskon tutulla ryhmällä olevan suuri merkitys. Tämä on ollut unelma tilanne työni kannalta. Olen pystynyt keskittymään oleelliseen, tuloksia ei vääristä se, että lapset tunsivat toisensa paremmin marraskuussa kuin syyskuussa, tai sen osuus on todella pieni tutkimusryhmässäni.

10.11 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyöprosessi on ollut vaihteleva ja monipolvinen. Aiheen valinta tuotti tuskaa alussa. Teoriaosan materiaalin löysin mielestäni melko helposti. Löysin aiheesta paljon uusia tutkimuksia, niin kotimaisia kuin ulkomaisiakin. Kesällä 2012 osallistuin Summer Schooliin, josta sain paljon ideoita opinnäytetyöni kokoamiseen. Työstä tehty mind map osoittautui korvaamattomaksi vuoden aikana. Kokosin työhuoneeni seinälle kaksi valtavan isoa pahvia, joihin liitin aina post-it-tarroja, kun jokin asia tuli mieleeni. Pyrin esittämään asiani kysymyksen muodossa, mikä johti pohdintaan aivan uudelta kannalta. Tutkimus kulki ajatuksissani päivittäin ja tarroja kerääntyi ja poistui kymmenittäin. Syksyllä mind map alkoi löytää muotonsa ja tein siitä Word-ohjelmalla kaavion joka toimi sisällysluettelona työssäni.

Tämä on ensimmäinen laadullinen tutkimukseni. Laadullisen tutkimuksen analyysi tuotti aluksi hankaluutta, mutta oli erittäin mielenkiintoinen vaihe prosessissa. Näin jälkikäteen mietittäessä käyttäisin koko materiaalin hankkimiseen videointia tai vähintään nauhoitusta. Kahdesta kokouksesta kirjasin muistiinpanot. Jälkikäteen, omasta mielestäni hyvin tarkat muistiinpanot osoittautuivat erittäin huonoiksi tiedon lähteiksi. Niistä saatua materiaalia en pystynyt hyödyntämään työssäni juuri lainkaan. Videointi taas osoittautui kullanarvoiseksi menetelmäksi. Itse pystyin osallistumaan lastenkokoukseen täysipainoisesti. Minun ei tarvinnut miettiä muistiin kirjaamista ja lapset tuskin huomasivat videokameraa toisesta kokouksesta lähtien.

Kevään 2013 aikana tutkimuksen tekeminen vaati suuria uhrauksia perheeltäni. Saatoin olla fyysisesti läsnä, mutta ajatukset olivat aivan tutkimuksen syövereissä. Olen tehnyt koko opintoni työn ohella käyden samalla muita työhön liittyviä koulutuksia. Suosittelen opintovapaan ottamista opinnäytetyön loppuvaiheessa. Itselleni kahden viikon talviloma ja kirjaston askeettinen työhuone toimivat pelastuksena että työ on edes tässä kunnossa.

Tutkimusryhmän kasvattajia en saanut vakuutettua lasten osallisuuden vahvistamisen eduista, mutta jatkan ”käännytystä”. Itse menetin sydämeni asialle, uskon aiheen olevan sellaisen, että tulen taistelemaan sen puolesta lopun työuraa.

10.12 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheiksi esitän lapsen osallisuuden lisäämisen tutkimusta päiväkotien pienempien ryhmissä, uskon sen onnistuvan ainakin 3 – 5-vuotiaiden ryhmissä, miksei myös pienempien kohdalla, menetelmien muutoksia pitää vaan miettiä.

Mielenkiintoista olisi tutkia myös lasten osallisuuden lisäämistä päiväkotien tarvikehankinnoissa. Toki wc-paperit ja muut yleiset tarvikkeet täytyy aikuisten hoitaa, mutta lelujen ja askartelutarvikkeiden ostosuunnitelmissa olisi hyvä hyödyntää lasten asiantuntijuutta. Itse aion ehdottaa työpaikallani lasten ”johtoryhmän” perustamista. Johtoryhmään kuuluisi kaksi lasta jokaisesta ryhmästä ja he kasvattajien avulla mieltisivät päiväkodin lelu- ja askarteluhankinnat ja unelmana olisi, että he saisivat olla linjaamassa vuoden teemaa. Uskon vakaasti, että yksivuotias lapsi osaa valita lelulehdestä itselleen mieluisia leluja.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V., Räsänen, P. 2003. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M., Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY
- Akola, S. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18213/URN_NBN_fi_jyu-2008161019.pdf?sequence=1 [viitattu 27.2.2013].
- Aula, M. 2008. Lapsiasiavaltuutetun katsaus lasten osallistumisen tilaan Suomessa. Teoksessa: Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Saatavissa: http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101293&name=DLFE-8413.pdf [viitattu 27.12.2012], s. 64 – 70.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf [viitattu 28.12.2012].
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hart, R. 1992. Children participation from tokenism to citizenship. Saatavissa: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [viitattu 6.3.2013].
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.

Holkeri- Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskursi-
sianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saata-
vissa: [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-
1.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1) [viitattu 28.2.2013].

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.

Hujala, E., Puroila, A-M & Parrila-Haapakoski, S., Nivala, V. 2007. Päivähoidosta
varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T.,
Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, Hietala, R. & Korkeakoski, E.
2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylän
yliopistopaino.

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa.
Helsinki: Edita.

Karlsson, L. 2005. Sadutus, Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: Ps-
kustannus.

Karlsson, L. 2008a. Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko
ja tutkimus. Teoksessa: Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja
2008. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2008:20. Saatavissa:
[http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101293&name=DLFE-
8413.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101293&name=DLFE-8413.pdf) [viitattu 23.1.2013]

Karlsson, L. 2008b. Lasten osallisuus – näkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja
tutkimus. Saatavissa:
[http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=97173&name=DLFE-
20209.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=97173&name=DLFE-20209.pdf).

Keskinen, R. & Lounassalo, J. 2011. Pedagoginen dokumentointi. Leppoistava osallisuuden mahdollistaja. Teoksessa: Mäkitalo, A.-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II Soccan ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja n:o 26, 2011. Saatavissa:

http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf [viitattu 28.2.2013].

Kiilakoski, T. 2007. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino.

Kiili, J. 2011a. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Teoksessa: Satka, M., Alanen L., Harrikari, T. & Pekkarinen E. (toim.) Lapset ja nuoret ja muuttuva hallinta. Jyväskylä: Vastapaino.

Kiili, J. 2011b. Osallistuminen on ensisijaisesti vuorovaikutusta. Saatavissa:

<http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/kirjoitukset/kirjoitus/-/view/1574156> [viitattu 28.2.2013].

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Hujala, E. Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus.

Laevers, F. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Helsinki: Hakapaino.

Lahden kaupunki, Päiväkodit. Saatavissa:

<http://www.lahti.fi/www/cms.nsf/pages/C13C7E1FC9D45D59C2257195003579A7> [viitattu 28.3.2013]

Lastentarha. Esiopetus. Saatavissa:

http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,474481&_dad=portal&_schema=PORTAL [viitattu 28.12.2012]

Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päiväkotihenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta Teoksessa: Mäkita-

- lo, A.-R.; Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II Soccan ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja n:o 26, 2011. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf [viitattu 28.2.2013].
- Lepola, J. & Hannula, M.M. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa: Lepola, J. & Hannula, M.M. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:205. Turku: Painosalama oy.
- Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8-vuotiailla. Teoksessa: Lepola, J. & Hannula, M.M. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:205. Turku: Painosalama oy.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. 1. Painos. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. , Siekkinen, M., Niemi, P.& Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus.2/2010
- Lerkkanen, M.-K. 2013. Motivaatio ruokkii oppimista esiopetuksessa. Luento. Educa-messut 26.1.2013.
- Lipponen, L., Adje, R., Lastikka, A.-L., Luotola, L., Ojala, M., Hytönen, J.& Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Omahoitajakokeilu, päiväkodin melutaso ja lasten sitoutuminen toimintaan. Psykologia 45 (04)
- Nummenmaa, A. R., Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY pro.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T. ,Lyytinen, H. ,Lyytinen, P. ,Pulkkinen, L. Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Pelastakaa lapset ry. Osallisuuden ohjeistus. Lapsen ääni – sinulle, joka päätät lasten asioista. Saatavissa: <http://pelastakaalapset-fi-bin.directo.fi/@Bin/ae7f095f46c645cdbdcb81e194325c5b/1342439320/application/pdf/770756/osallisuudenohjeistus.pdf> [viitattu 23.1.2013].

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sheridan, S. 2001. Pedagogical quality in preschool. An issue of perspective. Acta Universitatis Gothoburgensis. Saatavissa: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10307/1/gupea_2077_10307_1.pdf [viitattu 5.3.2013].

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality Julkaisussa: Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 2, Number 2. 169-187

Shier, H. 2001. Pathways to participation revisited. Saatavissa: http://www.harryshier.comxa.com/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf

Siira, T. 2010. ”Minkä takia muulla nauhalla ei voi tehdä?” Aikuisen sitoutuneisuus lapsen osallisuuden tukijana päiväkodissa. Opinnäytetyö. Laurea Ammattikorkeakoulu.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimina. Opetushallitus.

Sosiaali ja terveysministeriö. Päivähoito. Saatavissa: http://www.stm.fi/lapset/palvelut_perheille/paivahoito [Viitattu 27.12.2012.]

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille.? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes tutkimuksia 66. Jyväskylä: Gummerus.

Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laastukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011a. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Turja, L. 2011.b. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011 Saatavissa: <http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf> [viitattu 26.2.2013],1-15.

Työ- ja hyvinvoinninlaitos. Varhaiskasvatuspalvelut. Saatavissa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut [Viitattu 27.12.2012.]

Vilpas, B. & Tast, S. 2011. Osallisuutta ja näkkileipää. Kehittämisen ja käytännön tutkimuksen rajapinnalla. Teoksessa: Mäkitalo, A.-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II Soccan ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja n:o 26, 2011. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/1373/Loytoretkella_osallisuuteen_kehittamista_ja_tutkimista_paivakodin_arjessa_II.pdf [viitattu 28.2.2013].

Virkki, P. 2007. Lapset laatua arvioimassa. Miten viisivuotiaat kokevat päivähoitoarjen? Teoksessa: Gretscher, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino.

Hei Vanhemmat!

Suoritan Sosionomi YAMK tutkintoa Kymenlaakson Ammattikorkeakoulussa. Yhtenä osana opiskelujani on tieteellisen tutkimuksen tekeminen. Olen valinnut aiheekseni Lapsen osallisuuden vahvistamisen esiopetuksessa. Työni tarkoituksena on löytää menetelmiä, joiden avulla lapsen ääni saadaan kuulumaan paremmin esiopetuksessa, luoda keinoja joiden avulla lapsi saa enemmän vaikuttaa toimintaan ja menetelmiin. Aikuinen on kuitenkin vastuussa toiminnan laadusta ja sisällöstä ja lasten kokemusmaailman rikastuttamisesta.

Toivon saavani teiltä luvan lapsenne osallistumiseen tutkimuksessa. Käytän menetelmänä lapsi havainnointia ja haastattelua. Havainnoinnit ja haastattelut suoritan pääasiassa elo- lokakuussa 2012. Pidän tarkoin huolen siitä, että lasten henkilöllisyys säilyy salassa koko tutkimuksen ajan. Havainnoinnin tukena käytän videointia, nauhoittamista ja lasten haastattelua. Havaintomateriaalin tuhoan heti työni valmistumisen jälkeen.

Tutkimukseni johdosta lapsenne esiopetusvuosi ei tule kärsimään, vaan päinvastoin. Tarkoituksena on saada lasten kannalta mielekkäämpi ja oppimisen motivaatiota lisäävä vuosi uudenlaisen lähestymistavan avulla.

Oheisen lomakkeen toivon palautettavan **31.5.2012 mennessä**

Lisätietoja annan hyvin mielelläni ja vastaan kysymyksiinne.

Suosiollista suhtautumista toivoen ja lämmintä kesää toivottaen,

Tanja Pohjola

tanja.pohjola@student.kyamk.fi

Lapseni _____

Ympyröi haluamiasi vaihtoehto

Saa osallistua / Ei saa osallistua tutkimukseen.

Lastani saa/ Ei saa valokuvata

Lastani saa/ Ei saa videokuvata

Lapseni puhetta saa/ Ei saa nauhoittaa

Lastani saa haastatella/ Ei saa haastatella

Huoltajien allekirjoitukset _____

Nimen selvennykset _____

