



Kova Anna-Elisa

Lasten osallisuuden toteutuminen avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten osallisuuden toteutuminen avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa (Anna-Elisa Kova)

Pro gradu- tutkielma, 77 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2018

---

Tutkimus kuvaa lasten osallisuuden kokemuksia avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää miten lasten osallisuus toteutuu lasten näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni on: Mitä lapset kertovat omista osallisuuden mahdollisuuksistaan avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa?

Tutkimus on luonteeltaan narratiivinen lapsuudentutkimus, jossa lasten kertomukset ovat arvokasta tutkimustietoa välittäen lasten kokemuksia ja näkemyksiä heidän arjestaan. Tutkimuksessani lapset nähdään aktiivisina toimijoina, oman elämänsä asiantuntijoina ja kykenevinä tuottamaan tutkimustietoa arjen kokemuksistaan, ollen samalla oikeutettuja aikuisten suojeluun.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä tarkastellaan demokratiakasvatuksen merkitystä varhaiskasvatuksessa. Lasten osallisuuden lisääminen nähdään tärkeänä keinona tukea lasten kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi.

Tutkimusaineisto on koottu havainnointiaineiston ja nauhoitettujen piirroskeskustelujen avulla. Havainnoimani ulkoiluleikkikouluryhmä koostuu 11 lapsesta ja kahdesta kasvattajasta. Ryhmä toimii kolmena päivänä viikossa, kolme tuntia kerrallaan, pääasiassa luonnossa liikkuen ja leikkien. Tutkimusaineistoa on analysoitu kategorisen sisällönanalyysin periaatteella.

Tutkimassani avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikouluryhmässä lapset kokevat osallisuuden mahdollisuuksiensa toteutuvan erityisesti leikeissä. Avoin vuorovaikutus kasvattajien ja lasten välillä mahdollistaa lasten osallisuuden tunteen kehittymisen ja säilymisen. Tutkimuksen tuloksissa näkyy kasvattajien tasapainottelu lapsille jaettavan vallan ja aikuisen vastuun välillä. Lapset kokevat että heitä kuullaan myös toiminnan suunnittelu- ja toteuttamisvaiheissa, mutta päätösvalta on viime kädessä kasvattajilla.

Avainsanat: avoin varhaiskasvatus, osallisuus, demokratiakasvatus, leikki, vuorovaikutus.

# Sisältö

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>7</b>
2.1 Demokratiakasvatus.....	7
2.2 Osallisuus.....	9
2.2.1 <i>Harry Shier – osallisuuden tasomalli</i> .....	11
2.2.2 <i>Osallisuuden kehittämisprojekteja</i> .....	15
<b>TUTKIMUKSEN KONTEKSTI</b> .....	<b>19</b>
3.1 Avoin varhaiskasvatustoiminta Suomessa.....	19
3.2 Ulkoiluleikkikoulu arjen ympäristönä .....	21
<b>TUTKIMUSMETODIN KUVAUS</b> .....	<b>24</b>
4.1 Narratiivinen lähestymistapa .....	24
4.2 Lapsuudentutkimuksen vaiheita.....	25
4.3 Lapsinäkökulmainen tutkimusmenetelmä .....	26
<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
5.1 Piirroskeskustelu.....	31
5.2 Osallistuva havainnointi .....	34
<b>ANALYYSIN KULKU</b> .....	<b>38</b>
6.1 Keskusteluaineiston analysointi.....	41
6.2 Piirrosaineiston analysointi.....	47
<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>52</b>
7.1 Leikki osallisuuden ytimessä .....	52
7.2 Avoin vuorovaikutus mahdollistaa osallisuuden .....	57
7.3 Tulosten yhteenveto.....	63
<b>POHDINTA</b> .....	<b>65</b>
8.1 Tutkimuksen johtopäätökset.....	65
8.2 Jatkotutkimusaiheet .....	68
8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	68
<b>Lähteet</b> .....	<b>71</b>

## JOHDANTO

Tutkimukseni kuvaa lasten arjen kokemuksia avoimen varhaiskasvatustoiminnan ulkoiluleikkikoulussa. Tutkimuksen keskeinen teema on lasten osallisuus. Pyrin selvittämään miten lapset mieltävät ja kokevat osallisuuden mahdollisuutensa avoimen varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa ja toteutumisessa. Tutkin mikä toiminnassa on merkityksellistä lapsille ja millaisia itselleen tärkeitä asioita he kuvaavat ulkoiluleikkikouluaiheisissa piirroksissaan. Tutkimukseni on luonteeltaan narratiivinen, painottaen lapsen näkökulmaa.

Lasten oikeus osallistua varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin on noussut yleiseksi keskustelun aiheeksi viimeaikoina. On ymmärretty että varhaiskasvatuksen toiminnan on oltava lapsilähtöistä ja lasten näköistä, koska sen keskiössä on lapsen kasvatuksen, kehityksen ja opetuksen näkökulma. Lapsen osallisuuden tukemiseen ja lasten kuulemiseen liittyvät teemat ovat tällä hetkellä keskeisiä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (Ojala, 2015, s.129). Näyttää, että lasten päätösvalta varhaiskasvatuksessa on rajattu lähinnä koskemaan leikkiä ja joitain pieniä arkisia lapsia itseään koskevia asioita. (esim. Virkki, 2015.) Osallisuuden lisääminen on merkityksellistä kasvattaessamme lapsia demokraattiseen kansalaisuuteen. Lasten demokraattisen ajattelun taitojen nähdään kehittyvän varhaislapsuudesta lähtien, joten taitoja on hyvä harjoitella jo varhaiskasvatusiässä. (Lastensuojelun Keskusliitto, 2013.)

Tässä tutkimuksessa asiantuntijoina ovat ulkoiluleikkikoulussa käyvät lapset. Tutkimuksen konteksti, avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulu tuo omat erityispiirteensä tutkimukseen. Oppimisympäristön siirtäminen sisätiloista ulos tuo opetukseen ja oppimiseen uuden näkökulman, sillä ulkona toimiessa opetus on vähemmän aikuiskeskeistä. Lasten ajatukset, havainnot ja ideat vievät oppimista eteenpäin. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s.108.) Ulkona toimiessa tietyt päiväkodin rutiinit jäävät itsestään pois, mikä antaa tilaa kuunnella lapsia ja heidän ajatuksiaan. Avoimen varhaiskasvatuksen toimintapäivät ovat lyhyempiä kuin kokopäiväisessä varhaiskasvatuksessa, joten aikuisilla on vähemmän yleisiä työtehtäviä, kuten päiväunihuoneen valmistelua tai ruokailun jälkien siivoamista. Aikuiset ovat koko toiminnan ajan lähellä lapsia. On mielenkiintoista tutkia, miten tämä nykyisin varsin suosittu avoin varhaiskasvatustoiminta näyttäytyy lapsen, toiminnan ydinhenkilön, näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni on: mitä lapset kertovat omista osallisuuden mahdollisuuksistaan avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa?

Tutkimuksen teoriaosiossa kerron demokratiakasvatuksen ja osallisuuden käsitteistä sekä niiden läheisestä suhteesta toisiinsa. Tutkimuksen kontekstina kuvaan avointa varhaiskasvatustoimintaa sen historiasta nykypäivään, painottaen erityisesti ulkoiluleikkikoulutoiminnan erityispiirteitä, johon yhdistyy ympäristökasvatuksen ajatus. Narratiivinen lapsuudentutkimus on aiheena neljännessä luvussa, jossa kerron lapsuudentutkimuksen vaiheista ja tutkimukseni metodologisesta taustasta. Neljäs luku pohjautuu kandidaatintutkielmaani, jossa tutkin lapsinäkökulmaisen valokuvamenetelmän avulla päiväkodin hyviä hetkiä.

Tutkimuksen toteuttamista piirroskeskustelun ja osallistuvan havainnoinnin keinoin avaan tutkielman viidennessä luvussa. Aineiston analyysiprosessista kerron ennen tuloslukua, jotta lukija saa käsityksen siitä, millaista aineistoa tutkimukseeni keräsin ja miten sitä analysoin. Tulosluvun olen jakanut kolmeen alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa korostuu leikin merkitys lasten osallisuuden kokemuksissa. Toisessa alaluvussa aiheena on avoimen vuorovaikutuksen merkitys lasten ja kasvattajien välillä. Kolmannessa alaluvussa kokoan tutkimustulokset vielä yhteen. Tutkimuksen viimeisessä luvussa on pohdintaa tutkimuksen tuloksista, jatkotutkimusaiheita sekä ajatuksia tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta.

## TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa avaan tämän tutkimuksen keskeisiä teoreettisia käsitteitä, demokratiakasvatusta ja osallisuutta. Vahvan demokratiakasvatuksen kautta lasten päätöksentekokyky kehittyi, mikä mahdollistaa kasvamisen aktiiviseksi kansalaiseksi. Toisessa alaluvussa esittelen tutkijoiden teoreettisia näkemyksiä lasten osallisuudesta ja osallisuuden merkityksestä lapsen toiminnalle päiväkotiyhteisössä. Avaan tutkimusten kautta ajatuksia siitä, miten lasten osallisuuden huomioivaa pedagogiikkaa voi päiväkodeissa kehittää.

### 2.1 Demokratiakasvatus

Demokratialla viitataan yleensä yhteiskunnan tasa-arvoiseen päätöksentekoon. Siinä kansalaiset saavat äänestämällä vaikuttaa edustajiensa valintaan ja edustajat puolestaan äänestämällä tekevät päätöksiä, jotka vaikuttavat kansalaisten asioihin. Ajatuksena on, että kansan tai enemmistön tahto voi toteutua oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden mukaisesti. (Alanko, 2013, s.33.) Varhaiskasvatuksessa on herätty viime aikoina pohtimaan demokratiakasvatuksen merkitystä, kasvatammehan lapsista tulevaisuuden päättäjiä. Demokratiakasvatus antaa lapsille eväitä oman osallisuuden lisäämiseen yhteisössään. Lastensuojelun Keskusliitto on todennut kannanotossaan, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksesta olisi tärkeää luoda jatkumo, joka alkaa varhaiskasvatuksesta laajentuen peruskoulun kautta kaikkeen opiskeluun. Keskusliitto korostaa demokratian periaatteiden ja teemojen esille tuomisen merkitystä varhaiskasvatuksessa, jossa luodaan perusteet sosiaalisille taidoille. (Lastensuojelun Keskusliitto, 2013.)

Vuonna 2005 julkaistussa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjassa demokratiakasvatusta käsitteenä ei vielä mainittu (Stakes, 2005). Nyt on herätty näkemään demokratiakasvatuksen tarpeellisuus varhaiskasvatuksessa. Uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (2016) sana demokratia mainitaan kahdessa kohdassa. Ensin varhaiskasvatuksesta puhutaan moninaisen yhteiskunnan demokraattisten arvojen edistäjänä. *”Varhaiskasvatus edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta.”* Kasvattajille asetetaan tehtäväksi luoda ilmapiiri, jossa moninaisuutta kunnioitetaan, eikä syntyperä, sukupuoli tai muut henkilöön liittyvät syyt muodostu lapselle esteeksi kehittää taitojaan ja tehdä valintoja. Moninaisen suomalaisen kulttuuriperinnön nähdään muotoutuvan lasten,

varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa, johon jokainen tuo omaa kulttuuritaustaansa. (Emt., s.19.)

Demokratiakasvatus ja osallisuus ovat toisilleen läheisiä ja tärkeitä käsitteitä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet- asiakirjassa (2016, s.24) kuvataan lasten oikeutta osallisuuteen ja kuulluksi tulemiseen demokratiakasvatuksen näkökulmasta. ”*Aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen luovat perustan demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle.*” Varhaiskasvatuksen tehtäväksi nähdään lasten kehittyvien osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen tukeminen sekä oma-aloitteisuuteen kannustaminen.

Perusopetuksessa demokratiakasvatuksesta on puhuttu pidempään kuin varhaiskasvatuksen kentällä. Vuonna 2011 opetushallitus teetti opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta demokratiakasvatusselvityksen, jossa tutkittiin miten demokratiakasvatus toteutuu maamme peruskouluissa, lukioissa ja ammattikouluissa. Kyselyn avulla pyrittiin selvittämään, millaista osallistumista tukevaa toimintakulttuuria kouluissa ja oppilaitoksissa tuotetaan ja millaiset mahdollisuudet oppilailla on osallistua ja vaikuttaa koulun arjessa. Kyselyssä kartoitettiin oppilaskuntatoimintaa ja yhteistyötä koulujen ja toisen asteen oppilaitosten ulkopuolisten tahojen kanssa. Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että lasten osallistumista edistäviin toimintatapoihin ja asenteisiin voidaan vaikuttaa parhaiten, kun näitä asioita käsitellään lasten kanssa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Järvinen et al., 2011, s.5, 70.) Tämä puoltaa täysin Lastensuojelun Keskusliiton (2013) kannanotossaan esittämää ajatusta demokratiakasvatuksen entistä tietoisemmasta lisäämisestä varhaiskasvatuksessa.

Käytännön ehdotukset edellä mainitun tutkimuksen johtopäätöksissä koskevat oppilaitosten jokapäiväisten käytänteiden pohtimista ja muokkaamista demokratiakasvatusta tukevaksi. Ehdotetaan lasten kuulemisen areenoiden kehittämistä ja tätä kautta osallisuuden lisäämistä. Suositellaan mediakasvatuksen lisäämistä ja täten oppilaiden oman osaamisen hyödyntämistä. Ehdotetaan vuorovaikutuksen kehittämistä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa, sekä yleistä yhteiskunnallista keskustelua aktiivisen kansalaisuuden teemoista. (Järvinen et al., 2011, s.70–71.) Kaikki tämä on toteutettavissa myös varhaiskasvatuksen puitteissa, lasten ikä ja kehitystaso huomioiden.

Demokratiakasvatus, jota kutsutaan myös kansalaisuuskasvatukseksi, perustuu moniarvoisen demokratian ja ihmisoikeuksien periaatteisiin. Se sisältää kaikki ikä- ja ihmisryhmät, myös varhaiskasvatusikäiset lapset. Demokratiakasvatuksen tavoitteena on valmistaa ihmisiä aktiiviseen osallistumiseen demokraattisessa yhteiskunnassa, mikä taas vahvistaa



demokraattista kulttuuria. Demokratiakasvatuksessa on tärkeää huomioida ihmisten oikeudet ja velvollisuudet, ihmisen osallistuminen ja kuuluminen johonkin, voimaantuminen, sekä ihmisten moninaisuuden kunnioittaminen. Demokratiakasvatus nähdään hyvänä välineenä rasismien ja aggressiivisen kansallismielisyyden torjunnassa, estämässä muukalaisvihaa, väkivaltaa ja suvaitsemattomuutta. Sen ajatellaan edistävän sen sijaan yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Demokratiakasvatuksen ajatellaan vahvistavan yhteiskuntaa auttamalla sen jäseniä kehittymään demokraattisia taitoja omaaviksi, valistuneiksi ja tietoisiksi kansalaisiksi. (Alanko, 2013, s.60.)

Tämän tyyppisiä taitoja ja ajattelun malleja omaksutaan ympäristöstä jo hyvin varhaisesta vaiheesta saakka, koska lapset oppivat toimintatapoja aikuisten mallista. Esimerkiksi rasiset asenteet periytyvät lapselle usein kotoa, eikä kouluikässä asenteiden muuttaminen ole enää mutkatonta. (esim. Souto, 2011.) Virkki (2015, s.25) huomauttaa, että varhaiskasvatustoiminnan tulisi olla itsessään demokraattista, jotta lapset kasvaisivat luontevasti demokraattisen yhteiskunnan arvoihin ja sääntöihin. Omien arvojen reflektointi ja demokratiakasvatuksen teemojen pohtiminen on kasvattajille tärkeää. Kasvattajat välittävät oman toimintansa, esittämiensä näkemysten ja toteuttamansa opetussuunnitelman kautta lapsille näkemyksiään yhteiskunnasta, sen toiminnasta ja demokratiasta. Demokratiakasvatusta ei pääse pakoon, joten sen huomioiminen ja tietoiseksi tekeminen on hyvin tärkeää myös varhaiskasvatuksen piirissä.

## **2.2 Osallisuus**

Tutkimuksessani on keskeistä selvittää millaisiksi lapset mieltävät omat osallisuuden mahdollisuutensa avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa. Kokemus osallisuudesta yhteisössään, kuten varhaiskasvatusryhmässä, on lapselle tärkeää. Toteutuessaan se vahvistaa lapsen itsetuntoa, lisää elämänhallinnan ja mielekkyyden tunteita, toimii syrjäytymisen ennaltaehkäisyä ja auttaa lasta kasvamaan vastuuseen, kuten edellä kuvattiin. Ollessaan osallinen yhteisössään, lapsi saa kokea että hänen elämänsä kannalta mielekkäät ratkaisut voivat toteutua. Samalla hänen yhteisöllisyyden ja yhteisöön kuulumisen tunteensa lisääntyvät. (Järvinen & Mikkola, 2015, s.14.)

Lasten osallisuuden merkitys on nostettu esille uudessa varhaiskasvatuslaissa (1973/36, 7 b §), jossa sanotaan että lapsen mielipide ja toivomukset tulee selvittää ja ottaa huomioon ikätasoisesti lapsen varhaiskasvatustoimintaa suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa.

Lasten oikeus osallisuuteen ja mielipiteensä ilmaisemiseen tunnustetaan myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989). Sen 12. artiklassa sanotaan, että jokaisella lapsella, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus ilmaista vapaasti nämä näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Aikuisten on otettava huomioon lapsen näkemykset iän ja kehitystason mukaisesti.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma, jota arvioidaan ja tarkastellaan vähintään vuosittain. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjassa (2016, s.10–11) sanotaan, että lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa tulee selvittää lapsen mielipide ja toiveet ja huomioida ne suunnitelmassa. Asiakirjassa muistutetaan lasten oikeudesta kuulluksi tulemiseen ja osallisuuteen omaan elämään vaikuttavissa asioissa. Läpi asiakirjan korostetaan lasten mielipiteiden esille tuomisen ja kuulemisen tärkeyttä, osallisuuden merkitystä ja avointa kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatustoiminnan perustana. (Emt., esim. s.18–19, 29–30, 36, 38, 41.)

Vaatimus lasten osallisuuden huomioimiseksi on ehdoton, mutta on tulkinnanvaraista, miten lapsen ikää ja kehitystä tulisi tulkita. Ajattelen, että hyvinkin pieni lapsi osaa kertoa näkemyksistään, kunhan aikuinen vain antautuu aktiiviseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja keskittyy kuuntelemaan lasta. Lapsi on aktiivinen kommunikoiija syntymästään lähtien. Hän hakeutuu vuorovaikutukseen läheisten kanssa ja pyrkii muodostamaan rakenteita, joiden avulla ymmärtää heidän reaktioitaan. Näitä rakenteita hyödyntämällä voi tukea jo varsin pienen lapsen osallisuutta. (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.50.)

Osallisuuden tutkimuksessa esiintyy käsitteet osallisuus, toimijuus ja pystyvyys. Osallisuuden ja toimijuuden käsitteet ovat peräisin sosiologiasta, mitä voidaan kutsua varhaiskasvatustieteen lähitieteeksi (Virkki, 2015, s.3). Osallisuus on tunne ”yhteenkuuluvuudesta, hyväksytyksi tulemisesta ja vaikuttamisesta yhteisössään” (Turja, 2011, s.52). Siihen liittyy lapsen kokemus itsestään toimijana oikeuksineen ja velvolluuksineen (Ojala, 2015, s.129). Osallisuuden käsitteeseen tiivistyy kasvattajan ihmiskuva, käsitys lapsuudesta ja toisen henkilön kunnioittamisesta (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.52). Mikäli kasvattaja näkee lapsuuden tärkeänä ihmisen elämänvaiheena, lapsen aktiivisena toimijana ja kompetenttina oman elämänsä rakentajana, ei hän voi mitenkään sivuuttaa lapsen näkemyksiä ja kokemuksia, vaan hänen on niitä kuunneltava ja kunnioitettava.

Toimijuus on tärkeä osa ihmisen identiteettiä, se on aktiivisuutta, aloitteellisuutta ja vastuullisuutta, eli kokemusta siitä, että ihminen voi vaikuttaa ympäristössään. Asiat eivät vain tapahdu hänelle tahdosta riippumatta. (Lipponen, 2010, s.23–28.) Toimijuus kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, kun lapsi kokee että häntä kuunnellaan ja hänen aloitteisiinsa vastataan. Lehtisen (2000, s.35) mukaan lasten toimijuus on tilannesidonnaista. Se syntyy aina erilaisena toimijoiden ja toimintatilanteen vuorovaikutuksessa. Toimijuus synnyttää mm. pystyvyyden tunnetta ja sitoutumista (Lipponen, 2010, s.25). Pystyvyys on eräänlaista itsetuntemusta, lapsen tietoisuutta kyvyistään suunnitella ja toteuttaa asioita (Ojala, 2015, s.129). Pystyvyyden tunne vaikuttaa siihen, miten paljon ihminen ponnistelee saavuttaaksensa haluamiaan asioita (Lipponen, 2010, s.25).

Alanko (2010, s.57) kuvailee lasten osallisuutta yksilön kokemuksena suhteestaan yhteisöön. Osallisuuden perustana on se, että lapsi tulee kohdatuksi. Lapsi kokee olevansa turvassa ja hänen tarpeensa tyydytetään. (Eskel & Marttila, 2013, s.78.) Mitä pienempi lapsi on, sitä nopeammin aikuisen tulisi reagoida hänen viesteihinsä, jotta lapsen turvallisuudentunne säilyy. Osallisuuden yhteydessä mainitaan usein myös käsite osallistuminen, jota Alangan (2010, s.57–60) mukaan tarvitaan osallisuuden tunteen syntymiseen. Hän kuvaa osallistumisen vapaaehtoisena sosiaalisena toimintana, jossa korostuu vuorovaikutus sekä lasten kesken että lasten ja aikuisten välillä. Erityisen tärkeää on kuulluksi tuleminen, mikä puolestaan mahdollistaa lapsen vaikuttamisen omiin asioihinsa ja tätä kautta syntyvän osallisuuden tunteen. Turjan (2010, s.33) mukaan osallistumisen käsite viittaa toimintaan, joka voi tapahtua myös muiden ehdolla eikä siis välttämättä lisää osallisuutta. Alanko ja Turja tuntuvat olevan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tärkeänä osallisuuden tunnusmerkkinä on yksilön ehdoton vaikutusmahdollisuus toimintaan, johon hän osallistuu.

### 2.2.1 Harry Shier – osallisuuden tasomalli

Harry Shierin (2001, s.110–111) osallisuuden tasomalli on klassinen ja monessa tutkimuksessa viitattu malli, jonka avulla voidaan kehittää osallisuutta erilaisissa lapsiryhmissä ja viitekehyksissä. Malli kuvaa lasten osallisuuden tasoa suhteessa kasvattajan toimintaan. Mallin avulla voidaan havainnoida ryhmässä toteutuvaa osallisuuden tasoa. Lasten osallisuus ryhmässä toteutuu kasvattajan antamien mahdollisuuksien mukaisesti ja lasten osallisuus lisääntyy mallin jokaisella tasolla. Ensimmäisellä osallisuuden tasolla kasvattaja toimii lapsia kuunnellen. Toisella tasolla kasvattaja tukee lapsia ilmaisemaan

näkemyksiään. Kolmannella osallisuuden tasolla lasten näkemyksiä otetaan huomioon toiminnassa. Neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosesseihin. Viidennellä tasolla kasvattaja jakaa lasten kanssa valtaa ja vastuuta päätöksenteossa.

Shierin (2001, s.110–111) osallisuuden tasomallissa kukin lasten osallisuuden taso jaetaan kolmeen kategoriaan, jossa kuvataan kasvattajan toimintaa tarkemmin lasten osallisuuden mahdollistajana. Ensimmäiseksi tarvitaan kasvattajan ajatusten *avautuminen (openings)*, joka tapahtuu välittömästi kun kasvattaja päättää työskennellä mallissa kuvatulla tavalla. Kasvattajan toiminnassa seuraava sitoutumisen aste on *mahdollistaminen (opportunities)*, joka on käytännön toimintaa lasten osallisuuden lisäämiseksi. Mahdollistaminen vaatii lisäämään resursseja, tietoa ja taitoja. Tämä vaatii usein harjoittelua. Kolmannessa vaiheessa kasvattaja sitoutuu toisessa vaiheessa kehittämäänsä uuteen toimintakulttuuriin, josta tulee tehdä työyhteisöä *velvoittava (obligations)* toimintatapa.

Ensimmäisellä osallisuuden tasolla kasvattajan on pohdittava, onko hän valmis kuuntelemaan lapsia. Toiminnassa kasvattajan on kehitettävä työskentelytapojaan niin, että ne mahdollistavat lasten kuuntelemisen. Lopulta lasten kuuntelemisen kulttuuri velvoittaa koko työyhteisöä toimimaan sen mukaisesti. Toisella osallisuuden tasolla lasten kuuntelemisen kulttuuria kehitetään niin, että kasvattajat tukevat jokaista lasta tuomaan näkemyksiään esille. Kaikkien lasten ei ole luontevaa kertoa mielipiteistään, vaan he tarvitsevat aikuisen tukea rohkaistuaakseen. Edetäkseen toisella tasolla kasvattajan on ensin pohdittava, haluaako hän tukea lapsia mielipiteensä ilmaisussa ja sitten kehitettävä uusia toimintamalleja, jotta kaikki lapset saavat äänensä kuuluville. Osallisuuden kehittyminen pysyvästi toiselle tasolle edellyttää, että lasten tukemisesta mielipiteensä ilmaisuun, tulee koko työyhteisön läpäisevä toimintaperiaate. (Shier, 2001, s.111–112.)

Osallisuuden mallin kolmas taso on Shierin (2001, s.113) mukaan vähimmäistaso, jolla toteutuu YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (1989) edellyttämä lasten kehityksen mukainen kuuleminen ja lasten näkemysten huomioiminen heitä itseään koskevissa asioissa. (Ks. luku 2.2 Osallisuus) Edetäkseen kolmannelle tasolle, kasvattajan on pohdittava omaa valmiuttaan huomioida lasten näkemyksiä, ja sitten kehitettävä omia päätöksentekoprosessejaan niin, että lasten näkemyksillä on vaikutusta heitä koskevissa päätöksissä. Jotta toiminnasta tulee pysyvä tapa, tulee koko työyhteisön antaa lasten näkemyksille niille kuuluva painoarvo. (Emt, 2001, s.113.)

Neljännelle tasolle nouseminen pysäyttää kasvattajan miettimään näkemyksiään lapsen oikeuksista osallistua heitä koskeviin päätöksentekoprosesseihin. Erona kolmanteen tasoon, pelkkä lasten mielipiteiden kuuleminen ei enää riitä, vaan päätöksiä on tehtävä konkreettisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Se tarkoittaa, että aikuisten on luovutettava osa vallastaan lasten käsiin ja uskottava lasten kykyyn tehdä hyviä päätöksiä. Kasvattajan sitoutuminen lasten osallisuuden lisäämiseen, vaatii pohdittua kantaan lasten osallistumisesta päätöksentekoon. Seuraavaksi tulee kehittää yhteisöön uusia toimintatapoja päätöksentekoon ja velvoittaa koko yhteisö sitoutumaan periaatteisiin, jossa lapsia koskevat päätökset tehdään yhdessä lasten kanssa. (Shier, 2001, s.114.)

Viides osallisuuden taso on lähellä neljättä tasoa, mutta yhä selkeämmin se vaatii aikuisia jakamaan valtaa ja vastuuta päätöstenteosta lapsille. Erona neljänteen tasoon, lasten vallan on oltava todellista, eivätkä aikuiset voi ohittaa sitä veto-oikeudellaan. Kun aikuinen antaa valtaa lapselle, hän konkreettisesti luopuu osasta omaa valtaansa. Valta ja vastuu yhdistyvät päätöstenteossa ja lasten onkin tärkeä ymmärtää päätöksentekoon liittyvä vastuu. (Shier, 2001, s.115.)

Shierin (2001, s.115) mallissa ei oteta kantaa sellaisiin osallisuuden hetkiin, jossa lapset tekevät päätöksiä keskenään ilman aikuisia, vaan malli perustuu lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Shier huomauttaa kuitenkin, että lapset tekevät esimerkiksi leikkitilanteissa jatkuvasti itsenäisiä päätöksiä ilman aikuisten vaikutusta asiaan. Nämä leikkitilanteet itsenäisine päätöksineen ovat lapsille tärkeitä osallisuuden kokemisen hetkiä, joita varhaiskasvatuksessa kannattaa vaalia ja lisätä.

Taulukko 1. Osallisuuden tasomalli, mukailten Harry Shier (2001).

Osallisuuden tasot	Avautuminen (openings)	Mahdollistaminen (opportunities)	Velvoittaminen (obligations)
5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa.	Oletko valmis jakamaan osan aikuisen vallastasi lasten kanssa?	Onko yhteisössä toimintatapaa, joka mahdollistaa lasten ja aikuisten jakavan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa?	Onko työyhteisössä lasten ja aikuisten mahdollista jakaa valtaa ja vastuuta päätöksenteossa?
4. Lapsia otetaan mukaan päätöksentekoprosesseihin.	Oletko valmis sallimaan lapsille oikeuden liittyä mukaan päätöksentekoprosesseihin?	Onko olemassa toimintatapaa, joka mahdollistaa lasten liittymisen mukaan päätöksentekoprosesseihin?	Onko lasten osallistuminen päätöksentekoprosesseihin yleinen toimintatapa työyhteisössä?
YK:n lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämän osallisuuden taso toteutuu tässä pisteessä.			
3. Lasten näkemyksiä otetaan huomioon.	Oletko valmis huomioimaan lasten näkemyksiä?	Mahdollistaako päätöksentekoprosessisi lasten näkemysten huomioimisen?	Onko lasten näkemyksille painoarvon antaminen päätöksenteossa vaade työyhteisössä?
2. Lapsia tuetaan esittämään näkemyksiään.	Oletko valmis tukemaan lapsia ilmaisemaan heidän näkemyksiään?	Onko sinulla ideoita ja toimintatapoja, jotka auttavat lapsia ilmaisemaan näkemyksiään?	Onko työyhteisössä sovittu, että lapsia täytyy tukea ilmaisemaan heidän näkemyksiään?
1. Lapsia kuullaan.	Oletko valmis kuuntelemaan lapsia?	Mahdollistavatko työskentelytapasi lasten kuuntelemisen?	Onko lasten kuunteleminen työyhteisön toimintamalli?

Lasten ohjaaminen osallisuuteen ja kasvaminen vastuun ottamiseen nähdään varhaiskasvatuksessa tärkeänä. Demokratiakasvatuksessa keskeinen keino on lasten osallisuuden lisääminen. Lisääntyneen osallisuuden kautta lapsi saa työkaluja, jotka lisäävät hänen valmiuksiaan toimia yhteiskunnassa. Molemmista tavoitteista keskeistä on tahto luoda rakenteita lasten kuulemiselle ja vaikuttamiselle. Osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuksilla on positiivisia heijastusvaikutuksia. Kun lapsi saa kokea aitoa osallisuutta ja näkee miten hänen päätöksensä vaikuttavat yhteisössä, motivoi se lasta toimimaan yhteisössä toisten hyväksi. (Järvinen et al., 2011, s.9–10.)

Shierin (2001) osallisuuden tasomalli kannustaa kasvattajia demokratiakasvatukseen, jossa lasten päätöksentekokyky kehittyy ja vaikutusmahdollisuudet lisääntyvät mallin jokaisella tasolla. Shierin (2001) malli näyttää konkreettisesti toimintatapoja, joiden avulla lasten osallisuutta voidaan lisätä varhaiskasvatuksessa. Näin malli tukee demokratiakasvatusta portaittain, alkaen lasten kuulemisesta, aina vallan ja vastuun jakamiseen päätöksenteossa. Osallisuuden hetkessä rakentuva luonne vaatii aikuiselta jatkuvaa herkkyyttä tukea lapsia. Näistä onnistuneista kokemuksista muodostuu lapselle pikkuhiljaa kasvavia taitoja vastuun ottamisessa ja päätöksenteossa. (Venninen, Leinonen & Ojala, 2010, s.12.)

### 2.2.2 Osallisuuden kehittämisprojekteja

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämishaasteena on tällä hetkellä erityisesti lasten osallisuuden lisääminen. Tämä edellyttää entistä tietoisemmin huomioimaan lasten mielipiteitä ja näkökulmia sekä arjen toiminnassa että suunnittelun ja arvioinnin osa-alueilla. Keskeinen osallisuutta lisäävä tekijä on kasvattajan lapsikäsityksen muuttuminen (Shier, 2001). Uusien työmenetelmien oppiminen vaatii aikaa ja työyhteisön yhteistä keskustelua osallisuuden merkityksestä kasvattajan työssä. Kasvattajien on pohdittava, mitä osallisuuden lisääminen tarkoittaa käytännössä eteen tulevissa arkitilanteissa. Tarvitaan uusia rutiineja ja toimintatapoja, jotta lapset voidaan ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Vanhojen rutiinien on joustettava, jotta päivärytmiin saadaan väljyyttä. Näin aikuisilla on aikaa pysähtyä kuuntelemaan lasten aloitteita ja ehdotuksia. (Järvinen & Mikkola, 2015, s.17.)

Lapsen kohtaaminen nykypäivän haastavissa puitteissa mahdollistuu pedagogisen johtajuuden vahvistamisen ja eri ammattiryhmien välisen työnjaon selkeyttämisen avulla, jolloin kunkin ammattiryhmän ydinosaminen tulee hyödynnettyä. Tärkeintä on kuitenkin kasvattajan

tietoisuus ja halu toimia lasta kuunnellen. (Varttinen, 2016, s.148–149.) Vaikka lasten oikeus osallisuuteen päiväkodeissa yleisesti tiedostetaan ja tunnustetaan, jää se arkipäivän rutiineissa silti helposti huomioimatta (Venninen, Leinonen & Ojala, 2010, s.7). Päivittäin toistuvilla arjen rutiineilla on oma arvonsa ja merkityksensä lapsille, tuoden struktuuria päiviin. Vaikka rutiinit ovat toiminnan pohjana, on lapsilla mahdollisuus vaikuttaa päivän kulkuun, sensitiivisen aikuisen ohjatessa päivän kulkua lapsen näköiseksi. (Varttinen, 2016, s.144.)

Varttinen (2016) esittää hyväksi toimintamalliksi arjen toimintojen porrastuksen, jossa lapsi voi tietyissä rajoissa päättää itse tekemisistään, kuten leikin lopettamisesta ja uloslähdöstä. Aikuiset voivat jakaantua lasten toiveiden ja tarpeiden perusteella vaihteleviin pienryhmiin. Lapsi saa voimaantumisen kokemuksia, kun hän saa vaikuttaa ja olla mukana omaa elämäänsä koskevissa päätöksissä. (Varttinen, 2016, s.144.)

Piia Roosin teoksessa *Mitä Kuuluu?* (2016) esitellään eri päiväkotien kehittämisprojekteja, joissa toimintakulttuuria on kehitetty lasten kuuntelemisen ja kohtaamisen pohjalta niin, että lasten mahdollisuudet osallisuuteen toteutuvat luontevana osana jokaisen päivän kulkua. Eräessä päiväkodissa on kehitelty nojatuolipedagogiikkaa, jossa kasvattajat tietoisesti rauhoittivat ylimääräistä kiirettään. He istuivat lasten lähelle seuraamaan leikkejä, havainnoimaan, kuuntelemaan ja kohtaamaan lapsia. Projektin seurauksena lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus parani. Molemmat osapuolet oppivat kuuntelemaan toisiaan, mikä toi lapsille uusia osallisuuden mahdollisuuksia sekä turvallisuuden tunnetta arkeen. (Nätynki, 2016, s.102, 104, 105.)

Erään päiväkodin kehittämisprojektissa puututtiin usean päiväkodin kipupisteeseen, aikansa eläneisiin päivälepokäytänteisiin, joissa lasten osallisuus jää usein ryhmänhallinnan tavoitteen varjoon. Javanainen (2016) kertoo artikkelissa päiväkodin Rentola- projektista. Moniammatillisen tiimin vetämässä projektissa päiväkodin pölyttyneitä päivälepokäytäntöjä ravisteltiin ja kehitettiin Rentola-toimintaa. Ajatuksena oli päästä eroon vanhoista aikuislähtöisistä ”*pää tyynyyn*”-käytänteistä. Kaikki lapset eivät nuku päiväunia, eivätkä näin ollen tarvitse pimeää huonetta nukahtamismahdollisuuksineen. Projektissa oli tärkeää kuunnella lasten ja vanhempien näkemyksiä lapsen päiväunen tarpeesta, mutta huolehtia kuitenkin lepohetken mahdollisuudesta jokaiselle lapselle. Päivälepo nähdään pedagogisena mahdollisuutena kohdata lapsi tarpeineen ja vahvistaa lasten osallisuuden tunnetta tässä jokaiseen päivään kuuluvassa hetkessä. Rentolassa lorutellaan, kuunnellaan musiikkia,



luetaan satuja, hierotaan ja silitellään. Tavoitteena on antaa rauhallinen lepoetki lapsille, ilman perinteisen päivälepoetken paineita. (Emt., 2016, s.112–116, 120.)

Koivisto & Anttinen (2016) esittelevät artikkelissaan Lepoetkistä lukupiiriksi – suunnitelmista kuuntelemiseen, päiväkotinsa pedagogisia ratkaisuja ja toimintakulttuuria, jossa lasten osallisuuden ohella keskeistä on lämminhenkinen vuorovaikutus, lapsen kuuleminen ja aktivoiminen. Kaikki päivän toiminnot on mietitty edellä mainitusta lähtökohdasta käsin ja toimintoja ollaan valmiita muuttamaan joustavasti lasten tarpeiden mukaan. Pienryhmätoiminta ja yhteisöllisyys vuorottelevat toiminnassa. Lepoetkenä toimii lukupiiri, jossa aikuinen lukee kirjaa 45 minuutin ajan ja lopuksi keskustellaan kirjan sisällöstä lasten kanssa. Lasten suunnitelmallinen havainnointi sekä henkilökunnan suunnittelu- ja kokousajoista huolehtiminen varmistavat toiminnan laadukkuuden. Kaikessa otetaan huomioon lapsille ominaiset tavat toimia, jolloin lapsi pystyy ilmentämään ajatteluaan ja tunteitaan avoimessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. (Emt., 2016, s.124–135.)

Päiväkoti on sosiaalinen yhteisö, jonka jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vastuu lasten osallisuuden lisäämisestä on aikuisilla, joiden on tiedostettava osallisuuden tärkeys ja tehtävä se käytännössä mahdolliseksi. Päiväkotiympäristössä on tärkeää huolehtia, että yhteisöllisyyden peruslähtökohdat avoimuus, keskustelukulttuurin ylläpitäminen, asioista sopiminen ja toisten kunnioittaminen kuuluvat jokapäiväisen kanssakäymisen sääntöihin. Lapsia kuunnellessa ei riitä pelkästään, että lapsilta kysytään mitä he tahtovat ja odotetaan vastausta. (Eskel & Marttila, 2013, s.76, 87.) Lasten äänen kuuleminen on kohtaamista ja näkemistä. Se on lapsen tasolle asettumista, jotta lapsen ajatukset ja tunteet ovat mahdollisia havaita. (Javanainen, 2016, s.122.) On tärkeää pyrkiä dialogiin, jossa oleellista on yhteisten merkitysten luominen keskustelijoiden välille. Aito ja avoin kohtaaminen kasvokkain, toisen kuunteleminen ja omien ajatusten jakaminen ovat dialogisen vuorovaikutuksen ydintä, josta voi syntyä ihan uusia, yhdessä luotuja näkemyksiä. (Eskel & Marttila, 2013, s.87–88.)

Karlsson (2000, s.13–16) kritisoi päiväkodin traditionaalista toimintakulttuuria, jossa aikuiset ovat toimijoita ja lapset toiminnan kohteena. Hänen mukaansa toimintakulttuuria on yritetty kehittää kymmenien vuosien ajan, mutta arjessa tapahtuneet muutokset ovat varsin marginaalisia. Lasten mahdollisuudet osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen ovat edelleen vähissä ja lasten rooli on passiivinen. Ongelmana Karlsson näkee toiminnan aikuislähtöisen tarkastelun, jossa lapsen roolia kulttuurin- ja kertomusten tuottajana vähätellään. Lapsinäkökulmainen tutkimus on avannut aikuisten perspektiivin rinnalle uusia

lapsille merkityksellisiä näkökulmia. Karlsson hahmottelee päiväkoteihin ja muihin lasten ja aikuisten kohtaamisen tiloihin uudenlaista toimintakulttuuria. Hän painottaa erityistä vastavuoroisuuden ja yhteisöllisen kohtaamisen kulttuuria, jossa lasten ja heidän kanssaan toimivien ammattilaisten näkökulmat yhdistyvät.

Aikuisen vastuulla on päättää, mitä lapsen äänen kuuntelusta seuraa. Tuleeko lapsi oikeasti kuulluksi ja onko lapsella aitoa vaikutusmahdollisuutta asioihinsa. (Rusanen, 2008, s.13.) Turja (2010, s.44) kuvailee tutkimusprojekteja, joissa on kehitetty lasten osallisuutta, mutta lasten kanssa vakituisesti työskentelevät aikuiset ovat omalla asennoitumisellaan vaikuttaneet lasten osallisuuden määrään heikentävästi tai jopa tyrmänneet sen kokonaan. Karlsson (2012, s.35) kysyykin mitä lapsen ääni oikeastaan tarkoittaa, riittääkö se, että lapsille annetaan mahdollisuus puhua vai pyritäänkö oikeasti ymmärtämään, mikä lapsesta on tärkeää.

## TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Tutkimukseni sijoittuu avoimen varhaiskasvatuksen kontekstiin, jossa on eroavaisuuksia suhteessa perinteiseen kokopäiväiseen varhaiskasvatustoimintaan. Avoin varhaiskasvatustoiminta on lapsille ja lapsiperheille suunnattua monimuotoista toimintaa, jota järjestävät kunnat, seurakunnat, erilaiset järjestöt ja yksityiset toimijat. Toimijoiden tavoitteena on järjestää vaihtoehtoisia varhaiskasvatusmuotoja kunnallisen ja yksityisen päiväkotij- ja perhepäivähoidon rinnalle, tukea lasten sosiaalista kehitystä, lasta kotona hoitavien vanhempien vanhemmuutta ja jaksamista, sekä tuottaa joissain kunnissa koululaisille iltapäivätoimintaa. (Peltonen, 2007, s.5, 23.)

Hallituksen esityksessä varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista (joka hyväksyttiin varhaiskasvatuslakiin ja astui voimaan 1.3.2017) sanotaan, että kunnat voivat itse määrittellä asiakasmaksut avointen varhaiskasvatuspalveluiden kohdalla (HE 205/2016 vp). Useissa kaupungeissa avoin varhaiskasvatus on perheille maksutonta ja toimintaa on lisätty runsaasti viime vuosina. Suomessa onkin nykyään laaja avoimen varhaiskasvatustoiminnan verkosto, johon kuuluu muun muassa avoimia päiväkoteja, erilaisia kerhoja, liikuntaleikkikouluja, ulkoleikkikouluja, sanataideryhmiä, perhekerhoja, asukas- ja leikkipuistoja, puistotätitoimintaa, toimintakeskuksia ja moniammatillista toimintaa, kuten vertaisryhmiä perheille. Näistä perheet voivat valita itselleen sopivimman varhaiskasvatusmuodon. Toimintaan ovat oikeutettuja kaikki alle kouluikäiset kotihoidossa olevat lapset ja osittain heidän vanhempansa. Kerhot ovat hyvin erilaisia sisällöltään ja toteutumistavoiltaan. (Peltonen, 2007, Liite 1.)

### 3.1 Avoin varhaiskasvatustoiminta Suomessa

Leikkitoiminta on alkanut Suomessa 1900-luvun alussa, mutta sitä on hahmoteltu jo 1800-luvun puolella. Sen pohja-ajatuksena on ollut antaa köyhien perheiden lapsille turvallinen leikkiympäristö ulkona. Toiminnan on ajateltu auttavan myös taistelussa tuberkuloosia vastaan. (Alila & Portell, 2008, s.15.) Myöhemmin 1900-luvulla on alkanut myös puistotätitoiminta, jota järjestetään edelleen kunnallisena Turussa ja yksityisenä Helsingissä ja Espoossa. (Alila & Portell, 2008, s.15; Peltonen, 2007, s.13, 20; Turun kaupunki.)

Avoin varhaiskasvatus on käsitteenä tullut yleiseen käyttöön 2000-luvulla. Ainakin 1970-luvun alusta asti avoimesta varhaiskasvatustoiminnasta puhuttiin leikkitoimintana (Alila &

Portell, 2008, s.12). Myöhemmin päivähoitolain (1973) mukaisesti käytettiin termiä leikki- ja muu päivähoitotoiminta. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista mainitsee avoimen varhaiskasvatuksen terminä ensimmäisiä kertoja julkisissa asiakirjoissa (Peltonen, 2007, s.5). Periaatepäätöksessä kerrotaan varhaiskasvatustalvelujen koostuvan kunnallisen ja yksityisen päiväkotij- ja perhepäivähoidon lisäksi muusta varhaiskasvatustoiminnasta, joka sisältää seurakuntien ja järjestöjen kerhotoimintaa sekä kuntien lapsille ja lapsiperheille järjestämää avointa varhaiskasvatustoimintaa eri muodoissa (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, 2002, s.10). Hallituksen esityksessä eduskunnalle varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista (HE 205/2016 vp, s.1) sekä varhaiskasvatustalain 13 §:n ja sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista annetun lain muuttamisesta, puhutaan kunnallisesta avoimesta varhaiskasvatuksesta, viitaten muuhun kunnan järjestämään varhaiskasvatukseen, leikkitoimintaan ja muihin avoimiin varhaiskasvatustalveluihin. Kuusikko-työryhmän raportissa Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatustalvelut ja kustannukset (2016, s.17), avoin varhaiskasvatustoiminta on otsikoitu nimellä muu varhaiskasvatustoiminta.

Kuten jo nimikkeiden laajasta kirjosta voidaan todeta, avoimen varhaiskasvatustoiminnan määrittely ei ole yksinkertaista. Määrittelyä vaikeuttaa sekä toiminnan laajuus että sisällön ja järjestävien tahojen monimuotoisuus. Järjestäjillä on omat määrittelynsä ja toimintamuotonsa, jotka vaihtelevat alueellisesti. Avoimen varhaiskasvatustoiminnan eräänä lähtökohtana on ollut alueellisten tarpeiden huomioiminen, mikä osaltaan vaikeuttaa yleisten määritelmien luomista. (Alila & Portell, 2008, s.12.) Kuusikko-työryhmä on laatinut julkaisun Kuuden suurimman kaupungin avoin varhaiskasvatustoiminta. Julkaisussa kuvataan vuonna 2007 toteutuneiden avoimen varhaiskasvatustoiminnan talveluja sisällön, käytön ja kustannusten näkökulmasta. Tämä julkaisu on ensimmäinen, jossa avointa varhaiskasvatustoimintaa ja sen sisältöä pyritään julkisesti määrittelemään, tosin vain Kuusikko-kunnissa toteutettavien toimintamuotojen osalta. Julkaisu määrittelee avoimen varhaiskasvatustoiminnan suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka on suunnattu lapsille ja heidän vanhemmilleen tai muille huoltajille. Avoimen varhaiskasvatustoiminnan tavoitteeksi julkaisussa kirjataan sosiaalisten kontaktien, kasvatuksellisen tuen ja monipuolisen toiminnan tarjoaminen kotihoidossa oleville tai vain vähän päivähoitoa tarvitseville lapsille ja heidän vanhemmilleen. Toiminnassa keskeistä on yhdessä toimiminen muiden lasten ja heidän vanhempinsa kanssa. (Peltonen, 2007, Liite 1.)

Avoimella varhaiskasvatustoiminnalla viitataan yleisesti kuntien, seurakuntien, järjestöjen ja yksityisten toimijoiden järjestämään monimuotoiseen toimintaan, jossa perusteena voi olla yleinen lasten ja perheiden hyvinvoinnin lisääminen tai esimerkiksi seurakunnilla myös kristillisen kasvatuksen tukeminen. (Alila & Portell, 2008, s.14–15.) Myös Kuusikko-työryhmän määritelmän mukaan avointa varhaiskasvatustoimintaa toteutetaan kunnan muiden sosiaali- ja terveystalvelujen, sekä järjestöjen ja yhteisöjen kanssa yhteistyössä. (Peltonen, 2007, Liite 1.) Seurakunnan avoimen varhaiskasvatuksen toimintaan kuuluu mm. perhekerhoja ja päiväkerhoja. Järjestöjen toiminnasta ehkä tunnetuimpia ovat Mannerheimin lastensuojeluliiton perhekahvilat ja kerhot.

### **3.2 Ulkoiluleikkikoulu arjen ympäristönä**

Kuvaan tässä alaluvussa ulkoiluleikkikoulua varhaiskasvatuksen arjen ympäristönä. Varhaiskasvatusympäristö arjen kontekstina määrittää ja ohjaa osaltaan lasten toimintaa, sekä vaikuttaa lasten kasvuun ja kehitykseen. Lapset ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristö määrittää lasta ja lapsuutta samalla kun lapset määrittävät ympäristöä ja omaa suhdettaan sekä ympäristöön että elämiseen ympäristössään. (Raittila, 2009, s.227–229.)

Ulkoiluleikkikoulun lapset viettävät aidatun päiväkotipihaan sijaan aikaansa pääasiassa erilaisissa metsäpaikoissa, jossa lasten toimintaa ei ole rajaamassa kiipeilytelineiden turvallisuusmääräykset, korkeat aidat eikä lukitut portit, vaan toiminnan turvallisuus perustuu yhdessä sovittuihin sääntöihin, luottamukseen ja tiiviiseen vuorovaikutukseen lasten ja kasvattajien välillä. Lapsilla muodostuu erilaisia leikkejä erilaisilla ulkoilualueilla. Päiväkodin piha on suunniteltu lapsille turvallisiksi ympäristöiksi, joissa toimitaan tiedostamattomien ja tiedostettujen kulttuuristen perinteiden mukaisesti. (Raittila, 2009, s.246–247.) Metsässä toiminta on vapaampaa. Voidaan sanoa että lapsuus on erilaista eri paikoissa.

Ulkoiluleikkikoulussa ympäristökasvatuksen teemat näyttäytyvät keskeisinä oppimisympäristön luonteesta johtuen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjassa (2016, s.45) ympäristökasvatuksen tavoitteeksi määritellään lasten luontosuhteen vahvistuminen, vastuullisen toiminnan harjoittelu ympäristössä sekä lasten ohjaaminen kohti kestävää elämäntapaa. Ympäristökasvatuksessa on kolme ulottuvuutta: *oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta.*

Suomalaisen metsäpedagogiikan historiallinen tausta pohjautuu ruotsalaiseen I ur och skurpedagogiikkaan, jonka on 1950-luvulla kehittänyt Gösta Fohm. Häntä kutsutaan Suomessa nykyään varsin suosittuna Metsämörri-toiminnan isäksi. (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.108.) Nykyään Suomessa toimii useita metsäpäiväkoteja ja päiväkotien metsäryhmiä, jollainen tutkimusympäristöni, avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulukin on. Ulkoiluleikkikoulun oppimisympäristön keskeisen osa-alueen muodostaa päiväkodin lähiympäristö, lähimetsät ja leikkipuistot.

Varhaiskasvatuksessa nähdään tärkeäksi ympäristön tutkiminen, johon kuuluu retkeily luonnossa ja rakennetussa ympäristössä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.45). Luonto ja lähiympäristö kiinnostavat lasta ja herättävät lapsessa tutkivan mielenkiinnon. Päästessään liikkumaan ja tutkimaan luontoon, lapsi havainnoi aktiivisesti ympäristöään. (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.63.) Ulkoiluleikkikoulussa lapset pääsevät kokemaan ja näkemään aitiopaikalta vuodenaikojen vaihtelun sekä havainnoimaan erilaisia sääilmiöitä. Lapsille tulevat tutuksi lähiympäristössä vuodenvaihtelun mukana tapahtuvat muutokset. Eri vuodenaikoina leikit saavat erilaisia ulottuvuuksia, kun muuttuva ympäristö ruokkii lasten mielikuvitusta. Syksyn lehdet, talven lumi, kevään vesi ja kesäaurinko mahdollistavat erilaisia leikkejä ja innostavat lasta tutkimaan luontoa ja kokeilemaan asioita kaikilla aisteillaan.

Lapsen arjen toimintaympäristöllä on merkitystä lapsen kehityksen edistymiselle. Mikäli lapsi ei pääse vapaasti tutkimaan luontoa, vaan hänen on toimittava ainoastaan varta vasten lapsille rakennetuilla alueilla, kuten päiväkodin pihalla tai leikkipuistoissa, saattavat liikkumistaidot kaventua ja leikit köyhtyä. (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.65.) Luonnonympäristöt, kuten metsät, tarjoavat monipuolisen oppimisympäristön luonnollisine haasteineen, parantaen mm. lasten motorisia taitoja, ongelmanratkaisukykyä, leikkitaitoja ja keskittymistä, sekä tukien lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.77, 92.) Luonto leikkiympäristönä on tasa-arvoinen kaikille. Siellä koetut yhteiset kokemukset ja elämykset lujittavat ryhmän välisiä sosiaalisia vuorovaikutussuhteita, kehittävät lasten itseluottamusta, vahvistavat lapsen kyvykkyyden tuntemuksia ja sinnikkyyttä ja rakentavat näin ollen lapsille positiivista minäkuvaa. (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.94.)

Metsäryhmien toiminnassa yhteinen arvo on sitoutuminen pedagogiseen työskentelyyn, jossa merkityksellistä on lapsen luontosuhteen lujittaminen ja mielikuvituksen rikastaminen (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.109). Luontosuhde kehittyy lapsen ensimmäisistä

luontokokemuksista alkaen leikin, luonnonilmiöiden seuraamisen ja tutkimisen, sekä luonnossa liikkumisen kautta. Luontosuhde tarkoittaa luonnon merkitystä ihmiselle, luonnon arvostusta ja ilmenemistä ihmisen elämässä. (Cantell, 2011, s.332.) Myös kestävän kehityksen teemat, kuten ympäristöstä huolehtiminen ovat keskeisessä asemassa luontosuhteen kehittämisessä, mikä näkyy metsäryhmien arjessa konkreettisesti. Metsä on heidän oppimisympäristönsä. Jotta siellä on viihtyisää, tulee ympäristön siisteydestä ja viihtyvyydestä pitää huolta.

## TUTKIMUSMETODIN KUVAUS

Tutkimukseni sijoittuu metodologiselta viitekehykseltään narratiivisen lapsuudentutkimuksen alueelle. Narratiivinen lähestymistapa oli tähän tutkimukseen luonnollinen valinta, tutkinhan lasten kertomuksia heidän omasta arjestaan. Kaasila (2008, s.41) perustelee kerronnallisen lähestymistavan käyttöä tutkimuksessa toteamalla että me elämme kertomusten maailmassa, joten ihmisen on luontevaa kuvata kokemuksiaan kertomuksen muodossa.

### 4.1 Narratiivinen lähestymistapa

Narratiivinen lähestymistapa pitää erilaisia kertomuksia tärkeänä tiedon välittäjänä ja rakentajana. Sen lisäksi, että narratiivisen tutkimuksen materiaalina käytetään usein kertomuksia, narratiivinen tutkimus myös tuottaa kertomuksia maailmasta. Tarinoita, jotka auttavat ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisten elämää. (Heikkinen, 2001, s.116, Lichtman, 2012, s.95.)

Narratiivinen lähestymistapa ei ole mikään tiukka metodologinen menetelmä, vaan se kattaa hyvin laajan kirjon erilaisia tapoja tehdä tutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisten tuottamista kertomuksista. Ovatpa ne sitten kirjoitettua tai puhuttua tekstiä tai visuaalisia esityksiä. (Lichtman, 2012, s.95.) Heikkinen (2001) jaottelee narratiivisuuden käsitteen neljäksi erilaiseksi tavaksi suhtautua tutkimukseen. Narratiivisuus voi viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jotka yhdistyvät konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti näen ihmisen aktiivisena yksilönä, joka rakentaa koko ajan uutta tietoa vanhan tiedon ja kokemustensa varaan. Tietoa voidaan pitää ikään kuin merkitysten kudelmanä, joka muuttuu jatkuvasti uusien kokemusten ja elämysten myötä (Emt., 2001, s.118–119).

Narratiivisuus tutkimuksessa voi Heikkisen (2001, s.121–125) mukaan viitata myös aineiston kerronnalliseen luonteeseen, kuten haastatteluihin, päiväkirjoihin ja elämäkertoihin. Näitä aineistoja ei välttämättä ole alun perin tuotettu tutkimustarkoitukseen. Aineiston analyysitapakin voi määrittää tutkimuksen narratiiviseen suuntaan, jolloin aineistossa ollaan kiinnostuneita sen kerronnallisista ominaisuuksista tai aineistosta tuotetaan uusia kertomuksia. Heikkinen viittaa narratiivisuuteen myös ammatillisena työvälineenä. Tällöin viitataan tutkimuskäytöstä poikkeavaan tapaan käyttää tarinallisuutta esimerkiksi terapeutisena työvälineenä. (Emt., s.121–125.)



Munter (2013, s.156–157) kirjoittaa narratiivisesta pedagogiikasta varhaiskasvatuksessa. Se on väljästi määritelty tarinallisuuteen viittaavana pienten lasten leikkimisen ja ohjaamisen mahdollistavana lähestymistapana, jolla voidaan tarkoittaa monenlaisia pedagogiikkaan ja oppimiseen liittyviä työskentelytapoja. Aikuinen pääsee lasta lähemmäksi ymmärtämällä lapsen kokemusmaailman jäsenyksen nykyhetkestä käsin ja tavoittaa sen merkityksiä ikään kuin narratiiveina. Kiinnostipa narratiivinen lähestymistapa sitten tutkimusmielessä tai lasten kanssa arkea eläessä, voi helposti samaistua Munterin ajatukseen. Lapsen kanssa yhteisen kokemusmaailman jakamisen edellytyksenä on aikuisen herkkyyden nähdä ja kyky ymmärtää sekä tulkita lasten toiminnan merkityksiä ja tarkoituksia, nimenomaan lasten perspektiivistä katsoen.

Narratiivisen tutkimusotteen etuna on tutkittavien oman äänen tavoittaminen ja esiintuominen, mikä tuntuu tärkeältä lähtökohdalta lapsuudentutkimuksessa. Tämän kaltaisessa tutkimusmenetelmässä tutkijan on pyrittävä pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavaansa ja käytävä dialogista vuoropuhelua, jotta hän tavoittaa tutkittavansa näkökulmia mahdollisimman hyvin (Estola, 1999, s.135).

## **4.2 Lapsuudentutkimuksen vaiheita**

Lapsia ja lapsuutta on tutkittu eri näkökulmista jo pitkään. Perinteisesti tutkimus on painottunut aikuisten näkökulmaan ja mielipiteisiin lasten elämästä. Aiemmin ajateltiin yleisesti, että pienten lasten kertomukset eivät ole tutkimuksen kannalta kiinnostavia ja luotettavia. (Estola & Puroila, 2013, s.55.) Uudenlainen tutkimusperinne on lähtenyt liikkeelle sosiologian piiristä 1980–1990-luvuilla, jolloin lasten marginaalinen asema yhteiskunnassa ja eri toimintaympäristöissä nousi kritiikin kohteeksi. (Karlsson, 2012, s. 28.) Sosiologit kritisoivat muun muassa tutkimuksessa vallalla olleita tapoja, käsitellä lapsia ja lapsuutta (Lehtinen, 2000, s. 14). Lapsen perspektiivin puuttumista kritisoineen puheen seurauksena alettiin tutkia lapsen arkea luonnollisissa toimintaympäristöissä. (Karlsson, 2012, s. 28.) Aluksi tutkimusta tehtiin kouluikäisten lasten parissa. Varhaiskasvatusikäisten lasten kertomuksista kiinnostuminen tutkimuskäytössä onkin varsin tuore ilmiö. (Estola & Puroila, 2013, s.55.)

Lasten elämä ja lapsuus kiinnostavat eri tieteenalojen tutkijoita kokonaisvaltaisena ilmiönä. Uusi lapsuudentutkimus onkin luonteeltaan poikkitieteellistä ja tieteiden välistä, mikä mahdollistaa useat erilaiset tarkastelukulmat, jolloin aiheesta voidaan saada kattava kuva.

(Karlsson, 2010, s. 122; Karlsson, 2012, s. 24.) Tätä lapsilähtöistä (Karlsson 2012, s. 21) tutkimussuuntaa on kutsuttu kirjallisuudessa useilla eri nimillä. Aiemmin on puhuttu *modernista, kriittisestä tai uudesta lapsitutkimuksesta* (Karlsson, 2010, s. 122). Uudemmasta kirjallisuudesta löytyvät ainakin termit: *yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus* (Lehtinen, 2000), *monitieteinen lapsuudentutkimus* (Rutanen, 2012, s. 83) ja *uusi lapsuudentutkimus* (Karlsson, 2010, s. 122). Kaikki nämä käsitteet pohjautuvat samaan, ei kovin tiukasti määriteltyyn, tutkimusperinteeseen. Karlsson on tiivistänyt käsitteen, *lapsinäkökulmainen tutkimus, (studies of child perspective)* koskemaan tutkimusta, jossa lapsi on tiedon tuottaja ja lapsen näkökulmat ovat keskeisiä ja lasten tuottamaa tietoa arvostetaan. (Karlsson, 2010, 123–124; Karlsson 2012, s.23.). Nykyään puhutaan usein myös *narratiivisesta* ja *kerronnallisesta lapsuudentutkimuksesta* (Esim. Estola & Puroila, 2013) tai yleisemmin pelkästään *lapsuudentutkimuksesta*. (Esim. Roos, 2015, s.28.)

### 4.3 Lapsinäkökulmainen tutkimusmenetelmä

Lasten kuuntelemiseen tarvitaan lapsinäkökulmaisen tutkimusotteen tarjoamaa tietoa lasten kerronnallisuuden tavoista ja ilmiöstä yleensä. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tuottamista perustellaankin usein ajatuksella lasten osallisuuden tärkeydestä yhteisössään (Rasku-Puttonen, 2006, s.113). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on lisätä aikuisten tietoisuutta lasten kokemuksista, jolloin he osaavat ottaa lasten kokemuksia paremmin huomioon, mikä lisää lasten osallisuuden tunnetta yhteisöissään.

Halutessaan kuunnella lasta, niin tutkimuksessa kuin arjessa, on lapsen kerronnalle annettava tilaa ja aikaa. Aikuisella on valtaa suhteessa lapseen ja aikuisen olemisen tapa vuorovaikutteisessa tilanteessa vaikuttaa myös lapsen tuottamaan kertomukseen. Perinteisen lapsen ja aikuisen välisen valta-asetelman vuoksi (esim. päiväkodin toimintatuokioilla yleisesti näkyvä asetelma, jossa aikuinen kysyy ja lapsi vastaa), lapsen kerronta ei pääse välttämättä oikeuksiinsa kyselytutkimuksissa tai haastatteluissa. Aikuisen on sukellettava aikaa vievään vastavuoroiseen, dialogiseen kerronnan ja kuuntelemisen prosessiin lasten kanssa. Lasten kertomusten arviointi ja arvostelu voi tyrehtyttää lapsen halun avata näkökulmiaan. Aikuisen on myös päästävä olettamuksesta, jonka mukaan aikuinen tietää kaiken ja antauduttava kuuntelemaan mitä lapsi kertoo ja tietää. Lapsen tiedon arvostaminen oikeana antaa hyvän lähtökohdan päästä lähemmäksi lasta ja lapsen tiedon äärelle. (Estola & Puroila, 2013, s.57; Hohti & Puroila, 2016, s.67–68; Karlsson 2012a, s.44–45.)

Lasten kanssa vuorovaikutuksessa ja arjen tilanteissa syntyvät kertomukset koostuvat usein pienistä tarinoista ja katkelmista. Lasten kertomuksia voidaan tutkia sekä kertomusten sisällön että kerronnan tapojen näkökulmasta. (Estola & Puroila, 2013, s.55.) Tässä tutkimuksessa keskitytään etenkin kertomusten sisältöön, siihen mitä lapset kertovat arjestaan. Kuitenkin myös se, miten lapset kertovat, vaikuttaa tutkimuksessa. Lapsen kertominen eroaa aikuisille tyypillisestä tavasta kertoa elämästään. Sanallisen kerronnan lisäksi lapsen ilmeet, eleet, kehon kieli, piirrokset, leikit ja laulut kertovat lapsen elämästä. Lapsen kerronta on hyvin kokonaisvaltaista. (Puroila & Estola, 2012, s.29; Hohti & Puroila, 2016, s.62.) Lasten kanssa työskennellessä, on tutkijan tiedettävä lasten tavoista kertoa asioistaan, jotta lasta osataan kuunnella yhtä moniaistisesti, kun lapsi luonnostaan kertoo.

Lapsitutkimusta voidaan tehdä monenlaisin menetelmin. Karlsson (2012, s.19) jakaa lapsitutkimuksen tekemisen tavat viiteen eri tyyppiin, joilla tietoa lapsista ja lapsuudesta hankitaan. Ensinnäkin tietoa voidaan hankkia reaaliajassa, esim. äänittämällä, videoimalla tai havainnoimalla lasten (ja mukana olevien aikuisten) toimintaa. Tietoa lapsista voidaan tuottaa jälkeinpäin sekä lapsia että aikuisia haastatteleamalla tai pyytämällä heitä joko vastaamaan kyselyyn, muistelemaan, kertomaan suullisesti, kirjallisesti tai symbolein. Lapsitutkimusta tehdään myös lasten tuotosten (kertomusten, valokuvien, piirrosten) kautta, jotka joko syntyvät normaalisti arjessa tai tuotetaan erikseen tutkimusta varten. Erilaisten asiakirjojen, kuten lakien ja tilastojen avulla saadaan tietoa lapsista ja lapsuudesta, ja samoin myös julkisen tiedon, kuten median perusteella. Kaksi viimeistä tutkimustyyppiä tuottaa tietoa lähinnä aikuisten näkökulmasta, koska asiakirjat ja julkinen tieto on useimmiten aikuisten tuottamaa. Muiden menetelmien avulla saa hankittua lapsinäkökulmaista tietoa.

Tutkijat kehittävät jatkuvasti uusia tapoja päästä lapsen ajatusten äärelle. Tutkimusmetodeja on suunniteltu miettimällä millainen toiminta on lapselle luontaista (Einarsdottir, 2005, s.523, 525). Lapsen maailmaan sisään pääseminen vaatii aikuiselta ymmärrystä lapselle ominaisista tavoista kertoa ja ilmaista itseään. Menetelmien on oltava lapsen ilmaisunvapauden sallivia. (Roos, 2016, s.27.) Lapsi kokee asioita omalla tavallaan ja pystyy välittämään kokemuksensa aikuisille, jos aikuinen kykenee heittäytymään dialogiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007). Aineistona narratiivisessa lapsudentutkimuksessa on käytetty mm. lasten ja kasvattajien haastatteluja, valokuvia, piirroksia, vapaamuotoisia keskusteluja, havainnointiaineistoa ja satuja. (Esim. Einarsdottir, 2005; Viljamaa, 2012; Puroila, 2013; Roos, 2015.) Myös lasten havainnointi sekä toimintaan osallistuen että sivustaseuraajana, on muodostunut tärkeäksi tavaksi etsiä lasten näkökulmaa arjen ilmiöihin

(Puroila, 2010). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen menetelmiä on Roosin mukaan käytettävä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti, ei työn ohella havainnoiden, vaan kohdentaen tutkimuksellinen katse johonkin tiettyyn näkökulmaan ja tätä kautta hakeutuen lasten tuottaman tiedon äärelle. (Roos, 2016, s.37.)

Lasten kanssa elävien ja työskentelevien aikuisten tuottama materiaali on tärkeä osa lapsuudentutkimusta, vaikka tutkimuksen fokus olisikin lasten kerronnassa. Lapsinäkökulmainen tutkimus on lapsi- ja yhteisölähtöistä. Lasten toiminta on aikaan, paikkaan, toimintaympäristöön sekä toisiin toimijoihin sidottua, jolloin lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on huomioitava myös vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä. (Karlsson, 2012, s.23.) Kontekstin merkitys näkyy mm. niin, että lapset kertovat samasta tapahtumasta erilaisia asioita, riippuen kenen kanssa keskustelee ja missä (Roos, 2016, s.32).

Lapsinäkökulmaisen tutkimusotteen periaatteiden mukaisesti lapsen voi ottaa mukaan tiedon tuottajaksi, analysoijaksi ja kansatutkijaksi (Karlsson & Karimäki, 2012, s. 9). Tutkijan rooli lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa on lapsen tiedon esille tuominen ja muuttaminen kirjalliseen muotoon. Tutkijan tehtävänä on kuunnella ja opetella ymmärtämään lasta sekä hänen näkökulmaansa ja sitten välittää lapsen ajatuksia tutkimuksessa mahdollisimman autenttisesti. Lapsen näkökulma on otettava huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa, tutkimustehtävän tai tutkimuskysymyksen muotoilusta, aineiston tuottamisen kautta, aina analyysiin ja johtopäätöksiin saakka. Tärkeintä on muistaa, että lapsilla on omia merkityksellisiä näkökulmia asioihin ja he pystyvät tuomaan niitä esille tutkimuksessa. (Karlsson, 2010, s.121, 123–124, 126.)

Teoreettisen perustan lisäksi tutkijan taustaoletukset, sekä tietoiset että tiedostamattomat, vaikuttavat siihen, mitä tutkimusmenetelmiä on mahdollista käyttää. Päästäkseen lasten tuottaman tiedon äärelle parhaalla tavalla, tutkijan on selvennettävä itselleen läpi tutkimuksen sekä teoreettisia taustasitoumuksiaan että omia ennako-oletuksiaan. (Karlsson, 2010 s.126.)

Lapsuus nähdään erityisen tärkeänä vaiheena elämässä. Lapsuuden aikana ihmisen persoonallisuus muotoutuu ja lapsuuden kasvuolosuhteet vaikuttavat suuresti aikuisiän hyvinvointiin. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s.23.) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen intressinä onkin tuottaa sellaista tietoa lapsen arjesta, jossa kuuluu lapsen ääni mahdollisimman selkeästi ja täten tuoda esille lasten omaa näkökulmaa heidän elämänpiirissään tapahtuvista asioista. Ajatellaan, että lapsi on oman elämänsä asiantuntija jolla on oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa sitä kautta oman arkensa sujumiseen yhteisössään.

(Einarsdottir, 2005, s.524; Karlsson, 2012, s.22–23.) Lapsinäkökulmaisessa tutkimusperinteessä oletetaan, että lapsella on hallussaan yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa ja ideoita, joita aikuisella ei läheskään aina ole. (Karlsson, 2010, s.125; Karlsson & Karimäki, 2012, s.9.) Roosin (2016, s.22–23) mukaan lapset kuvaavat itseään ja lapsena olemista ikänsä ja taitojensa kautta, sen mukaan mitä he osaavat jo.

Tutkimuksen ajatellaan syntyvän ”*tietyinä historiallisena hetkenä, jossa vallitsevat senhetkiset yhteiskunnallis-kulttuuriset reunaehdot ja arvostukset, jotka paikantuvat tiettyyn kontekstiin.*” Tutkijan onkin tärkeää huomata, että vain nykylapsilla on kokemusta tämän päivän lapsuudesta. (Karlsson, 2010, s. 125.) Lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohtana on siis lapsilta saatava tieto, joka yhdistyy ammattilaisten tietoon ja osaamiseen siten, että toiminta on yhteisöllistä ja vastavuoroista. Lapsen näkökulman huomioiminen ei sulje pois aikuisten toimien merkitystä yhteisössä, vaan kaikkien yhteisön jäsenten näkökulmat ovat tarpeellisia (Karlsson, 2012, s. 24.)

## TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen kohde on avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikouluryhmä. Ryhmässä työskentelee lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Tutkimuksessa mukana oli myös lapsille tuttu sijainen. Lapsiryhmä koostuu yhdestätoista 4-5-vuotiaasta lapsesta. Ryhmä kokoontuu kolmena päivänä viikossa, kolme tuntia kerrallaan. Kahtena päivänä toimitaan koko päivä ulkona, kerran viikossa on sisäpäivä, jolloin ulkoiluleikkikoululaiset jumppaavat päiväkodin liikuntasalissa sekä leikkivät ja syövät eväät omassa tilassaan päiväkodin sisätiloissa. Ulkoilumaastot löytyvät päiväkodin lähistöltä sisältäen metsäalueita ja leikkipuistoja. Ryhmällä on myös käytössään laavu, jossa on nuotiopaikka. Päiväkodin piha toimii kokoontumispaikkana.

Aineistonkeruun ensimmäinen haaste tutkijalla on selvittää tiensä lasten luokse portinvartijoiden läpi. Portinvartijoilla tarkoitetaan viranomaistahoja, joilla on valta päättää tutkimusluvista, säädellä tutkimuksen toteutumista sekä tutkimuksen tekijän ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta. Termillä voidaan viitata myös lasten huoltajiin, joilta on kysyttävä suostumusta pienten lasten osallistumisesta tutkimukseen. (Einarsdottir, 2007, s.205; Nurmenniemi, 2010, s.14–15.) Alkusyksystä otin yhteyttä päiväkodin ulkoiluleikkikoulun henkilökuntaan ja kysyin heiltä suostumusta pro gradu-tutkimukseeni. He suhtautuivat asiaan alusta asti myönteisesti ja innostuneesti.

Seuraavaksi olin puhelimitse yhteydessä päiväkodin johtajaan, joka myönsi suullisen tutkimusluvan. Kirjallista tutkimuslupaa varten täytin lupakaavakkeen ja liitin mukaan tutkimussuunnitelmani ja vanhemmille suunnatun lupalomakkeen (Liite 1). Termistöstä opin, että virallisesti viranomaisilta pyydetään tutkimuslupa ja vanhemmilta suostumus tutkimukseen (Nurmenniemi, 2010, s.12). Tieto oli minulle uusi, joten olen käyttänyt vanhemmille suunnatussa lomakkeessa termiä tutkimuslupa.

Lasten kanssa tehtävään tutkimukseen liittyy eettisiä kysymyksiä, joita olen ratkonut lasten etu edellä. Koska tutkimukseni kohderyhmä, ulkoiluleikkikoulun lapset ovat iältään 4-5-vuotiaita, on vanhempien suostumus tutkimukseen tärkeä. Lupakaavakkeen mukaan kirjoitin saatekirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani yleisellä tasolla ja annoin omat sekä ohjaajani yhteystiedot, jotta vanhemmat voivat halutessaan saada lisätietoa tutkimuksesta. Lapsilta kysyin lupaa tutkimukseen sen jälkeen, kun vanhemmat olivat luvan myöntäneet. Lasten lupaa kysyn koko prosessin ajan, haluan kunnioittaa lasten mielipiteitä ja tarkkailla heidän

voimavarojaan läpi tutkimuksen. Ajattelin kuitenkin, että haluan antaa lapsille mahdollisuuden päättää osallistumisestaan tutustuttuaan minuun ensin. Esimerkiksi hitaasti lämpenevä lapsi saattaisi kotona ensireaktiona sanoa, ettei halua mukaan vieraan aikuisen tekemään tutkimukseen, mutta mieli voi muuttua minuun tutustuttuaan ja kun huomaa toisten lasten osallistuvan. Sitten on haasteellista pyytää kotoa uutta suostumusta puumerkkeineen.

Päätin jakaa suostumuskaavakkeet vanhemmille itse, jotta voin heti vastata syntyviin kysymyksiin. Kuulin että ryhmän henkilökunta oli tiedottanut vanhempia tutkimuksesta ja minun paikalla olostani. Vanhemmat suhtautuivat positiivisesti tutkimukseeni, antaen suostumuksensa lasten osallistumiselle.

## **5.1 Piirroskeskustelu**

Tutkimuksessani lasten ääni on keskeisellä sijalla, antaen arvoa heidän asiantuntijuudelleen omassa elämässään. Ennen tutkimuksen toteuttamista mietin paljon, millaisin keinoin lasten näkemykset parhaiten välittyisivät tutkimuksen lukijoille. Tutustuin moniin lapsuudentutkimuksiin ja löysin tukuittain erilaisia tutkimusmenetelmiä. Lapsia on videoitu, havainnoitu ja haastateltu, lapset ovat piirtäneet, valokuvanneet ja monin eri tavoin kertoneet tutkijoille arjen kokemuksistaan. (Esim. Puroila & Estola, 2012, s.27; Karlsson & Estola, 2016, s.10–11; Karjalainen & Puroila, 2017, s.26.) Päädyin tässä tutkimuksessa yhdistämään parin viikon mittaisen havainnointijakson, piirroskeskusteluksi nimeämäni tutkimustapaan. Järjestin yhden tai kahden lapsen kanssa kerrallaan pienen keskustelutuokion, jonka aikana lapsi sai piirtää kuvan mieluisesta hetkestä, leikistä tai puuhasta ulkoiluleikkikoulussa ja samalla keskustelimme lasten kokemuksista liittyen osallisuuden teemoihin. Pyrkimykseni oli välttää suoranaista haastattelua. Keskustelu sanana kuvaa paremmin toivomaani ilmapiiriä, jossa lapsella on mahdollisuus tuoda itselleen tärkeitä aiheita keskusteluun.

Lapsilta kysyminen ei ole helppoa. Kysymysten asettelu niin että lapsi ymmärtää ne siten kun itse tarkoitan, voi olla mahdotonta (Viljamaa & Kinnunen, 2016, s.47). Pelkäsin myös lapsen ja aikuisen välisen luontaisen valta-asetelman määrittelevän liikaa lasten vastauksia, mikäli lyhyen tutustumisen jälkeen lähdän lapsia virallisemmin haastattelemaan. Annoin lasten kertoa keskustelussa itselleen tärkeistä aiheista, vaikka kaikki keskustelunaiheet eivät osallisuuden tutkimista vieneet suoraan eteenpäin. Tällaisten asioiden voidaan ajatella olevan lapsille niin merkityksellisiä, että ne ikään kuin vaativat tulla kerrotuksi siinä tilanteessa (Roos, 2015, s.42). Lopulta keskustelut olivatkin keskenään hyvin erilaisia sisällöltään, lasten

ohjatessa keskustelua haluamiinsa suuntiin. Toisinaan ohjasin lempeästi keskustelua tutkimuksen kannalta merkityksellisiin aiheisiin.

*Ilpo: Mää syötän tätä lihhaa tälle.*

*ELISA: No niin.*

*Ilpo: Oikeesti t-rex söi kokonaisena kaiken. Se puri vaan vähän. Sillä oli älyttömän, älyttömän terävät hampaat.*

*ELISA: No niin näytti olevan. No mitäs sää oot sitten piirtänyt. Hiekkalaatikon. Tykkääksää leikkiä hiekkalaatikolla?*

*Ilpo: Joo.*

*ELISA: Joo.*

*Sami: Kato nyt. Annettaisko t-rexille vähän siitä ruokaa?*

*ELISA: Anna vähän vaan. Nam.*

*Sami: Kato, se ei tykkää ku sillä on huulipunnaa.*

*ELISA: Aha, heh. No onko teillä tullu koskaan täällä päiväkodissa semmosta, että teitä ei oo kukkaan kuunnellu ko te oisitte halunnu jotaki kertoa?*

Keskustelutilanteessa syntyvään tietoon vaikuttaa lapsen kognitiiviset ja kielelliset valmiudet ja niiden huomioon ottaminen. Lapsen ajattelun tapa eroaa myös aikuisen tavasta ajatella, mikä voi näkyä esimerkiksi kysymyksen ymmärtämisenä eri tavalla, kun aikuinen sen alun perin tarkoitti. (Roos, 2016, s.32–33.) Lapsista ei ole aina helppoa avata omia ajatuksiaan, vaikka haluaisivat arjestaan kertoa ja tutkimukseen osallistua. Piirrosten avulla halusinkin saada kuuluviin myös niiden lasten kertomuksia, joille itsensä ilmaisu puhumalla ei ole luontevin keino.

Piirroskeskustelutilannetta suunniteltaessa mietin, mitä ja miten pyydän lapsia piirtämään, jotta piirroset vastaavat osaltaan tutkimuskysymykseeni lasten osallisuuden mahdollisuuksista. Päädyin pyytämään lapsia piirtämään kuvan jostain itselleen mieluisesta leikistä, hetkestä tai puuhasta ulkoiluleikkikoulussa. Etukäteen olin tutustunut osallisuutta käsittelevään tutkimustietoon ja tiesin lasten osallisuuden toteutuvan varhaiskasvatuksessa vahvimmin leikkutilanteissa. Myös muut lapselle mielekkäät hetket ovat todennäköisesti sellaisia, joissa lapsi kokee saavansa vaikuttaa toiminnan sisältöön jollain tapaa. Ajattelen Roosin (2015, s. 42) tavoin lasten piirroksiin sisältyvän runsaasti merkityksiä, piirroset eivät ole vain esittäviä.



Olimme ryhmän henkilökunnan kanssa suunnitelleet, että piirroskeskustelut toteutetaan kahtena keskiviikkona, jolloin ryhmä on sisällä ja käy jumpalla vuorotellen kahdessa pienryhmässä. Jumpan aikana toisen pienryhmän lapset leikkivät ryhmätilassa, jolloin keskusteluille on hyvin aikaa. Lasten kokoonpanoa piirroskeskusteluissa mietin yhdessä ryhmän henkilökunnan kanssa. Virkki (2015, s.72) käytti väitöstutkimuksessaan sekä yksilö- että parihaastatteluja erilaisin yhdistelmin. Varmistaakseni lasten rentouden keskustelutilanteessa, päätin pyytää heitä pareittain keskusteluihin. Olin havainnoinut lapsia vain kahtena aamupäivänä ennen ensimmäisiä piirroskeskusteluja, joten kaikkien kanssa en ollut vielä tullut kovinkaan tutuksi. Henkilökunta auttoi minua valitsemaan mahdollisimman luontevat ja toisilleen sopivat parit.

Ensimmäisenä keskustelupäivänä sain kuulla kolmessa vuorossa yhteensä kuuden lapsen ulkoiluleikkikoulukokemuksia. Toisella piirroskeskustelukerralla kolme lasta oli poissa, joten paikalla oli enää vain kaksi lasta, jotka eivät olleet päässeet kokemuksistaan kertomaan. Heistä toinen ei halunnut kertoa minulle asioistaan, mutta halusi kuitenkin osallistua tutkimukseen piirtämällä, mikä oli hänelle puhumista luontevampi tapa ilmaista itseään suhteellisen vieraalle aikuiselle. Neljänteen keskusteluun osallistui siis vain yksi lapsi.

Keskustelun aluksi halusin selvittää lasten ennakkotietoja minun läsnäolostani ulkoiluleikkikoulussa ja kysyin lapsilta, tietävätkö he miksi olen paikalla. Useimmat lapsista tiesivät asian. *Koska sää opiskelet lastentarhanopettajaksi.* ” *Mää tiän, koska sää tutkit että mitä me tehhään täällä ulkoleikkikoulussa.*” Olin esitellyt itseni ensimmäisenä päivänä ja myös henkilökunta ja vanhemmat olivat asiasta kertoneet. Osa lapsista kertoi, ettei tiedä tai muista miksi olen heidän ryhmässään, joten kertosimme mihin tarkoitukseen tutkimusta teen.

Keskustelua jatkoin esittämällä toiveeni, että lapset piirtäisivät tutkimukseen jonkin tärkeän tai mieleisen paikan, leikin tai hetken ulkoiluleikkikoulussa. Lasten alkaessa piirtelemään johdatin sitten keskustelua osallisuuden teemoihin. Yleinen ja lasten mielestä ilmeisen selkeä kysymykseni kuului: *”Mistä sinä saat päättää ulkoiluleikkikoulussa?”* Lapsista ei ollut aina helppoa ja luonnollista keskustella vieraan aikuisen kanssa osallisuudesta.

*ELISA: Miltä se tuntuu ku aikuiset tulee kysymään, että mitä te saatte täällä päättää?*

*Antti: Se on vähän vaikee niinku perustella.*

Toisissa keskusteluissa esitin enemmän tarkentavia kysymyksiä, toisissa lapset kertoivat itsenäisesti enemmän ja minä kuuntelin. Annoin lasten myös johdattaa keskustelua itselleen tärkeisiin aiheisiin, jotta lapsen kokemusmaailma aukenisi minulle enemmän ja toisaalta lapset rentoutuisivat. Selvästi aineistosta on kuitenkin havaittavissa, että keskustelutilanne oli lapsille uusi ja osa lapsista sitä oudoksui. Kysymykseni saattoivat olla toisinaan liian vaikeita, enkä aina ymmärtänyt mitä lapset vastauksillaan tarkoittivat. Keskustelutilanteissa näkyi selvästi Karlssonin (2012, s.36) havainto siitä, että lapsi kertoo eri asioita ja eri tavoin riippuen kuulijasta ja tilanteesta. Joidenkin lasten kerronta tutkimustilanteessa oli huomattavasti niukempaa kuin normaalissa arjessa. Siksi lasten piirrokset ja havainnointipäiväkirjani ovat tärkeä osa aineistoa ja kaikkia aineistoja tarvitsen tutkimukseni tuloksia etsiessä.

Piirroksia sain tutkimusaineistoon kahdeksalta lapselta yhteensä kymmenen kappaletta. Kaksi lasta piirsi piirroksen paperin molemmille puolille. Jätin aineistosta pois yhden ”*mönkään menneen*” piirroksen ja kaksi lasten myöhemmin minulle antamaa piirrosta, koska ymmärsin että niitä ei ollut tarkoitettu tutkimusaineistoksi. Vaikka en ehtinyt lasten poissaolojen vuoksi keskustella kaikkien lasten kanssa, sovin henkilökunnan kanssa, että päätän tutkimusjakson ennalta sovittuun päivään ja aloitan aineiston analysoinnin. Ajatuksena oli, että mikäli aineisto ei ole riittävän laaja, järjestämme vielä kolmen tutkimuspäivänä poissa olleen lapsen kanssa piirroskeskusteluhetken.

## **5.2 Osallistuva havainnointi**

Havainnointi on varhaiskasvatuksessa paljon käytetty menetelmä, jolla saadaan tietoa mm. lapsen kehityksestä, vahvuuksista ja tuen tarpeista. Havainnoin avulla on mahdollista ymmärtää asioita lapsen näkökulmasta. (Koivunen & Lehtinen, 2015, s.12, 16.) Havainnoidessaan kasvattaja tai tutkija ikään kuin pukee ylleen tietynlaiset silmälasit, joiden läpi toimintaa seuraa. Havainnoiminen on haasteellista ja siinä kehittyä vain harjoittelun kautta. Kaikkea toimintaa ei voi havainnoida kerralla, vaan havainnoidessa jää aina jotain näkemättä. Niinpä täytyy valita jokin havainnoin kohde tai teema ja seurata sitä. (Emt., 2015, s.19.) Tässä tutkimuksessa keskeistä oli havainnoida arjen toiminnassa näkyvää lasten osallisuutta. Havainnoinnin kohteesta riippuu, millaisia rooleja tutkija havainnoinnin ohella saa.

Kirjoitin havainnointijaksolla päiväkirjaa, johon kuvasin ryhmän arjen toimintoja sekä erilaisia hetkiä. Kerroin lapsille, että kirjoittelen ylös muistiin havaintojani heidän ryhmästään ja puuhistaan ulkoiluleikkikoulussa. En vetäytynyt kokonaan muistikirjani äärelle, vaan osallistuin touhuihin lasten toiveiden mukaan. Havainnointijakson aikana keskustelin myös ryhmän henkilökunnan kanssa heidän näkemyksistään lasten osallisuudesta ja sain tällä tavoin lisää tietoa tutkimukseni kohteesta. Päiväkirjan kirjoittaminen metsässä oli haasteellista viileillä loppusyksyn ilmoilla, joten täydensin päiväkirjan lauseita jälkikäteen.

Alusta asti päätin, etten tule ulkopuolisena häiritsemään ryhmän toimintaa, vaan pyrin olemaan mahdollisimman luonteva osa sitä. Useat lapsista ottivat minut heti avosylin vastaan ja tahtoivat keskustella ja leikkiä kanssani. Ulkoiluleikkikoulun tiiviin ryhmän kanssa paikasta toiseen liikkuessani, minun oli luontevaa osallistua ryhmän toimintaan. Vastasin lasten aloitteisiin ja koin monta jännittävää seikkailua, kun etsimme dinosaurusten luita metsästä ja vanhoilta raunioilta. Pääsin myös tutkimaan vanhaa autonromua, keinumaa hurjasti, pelaamaan pallopelejä ja osallistumaan juoksukilpailuun metsässä. Puroila ja Estola (2012, s.26) kuvaavat vastaavanlaista havainnointitapaa eettisesti sensitiiviseksi, jossa tutkija vastaa lasten aloitteisiin ja osallistuu näin toimintaan, mutta toisinaan seuraa lasten arkea kauempaa.

Saapuessani havainnoimaan ulkoiluleikkikouluryhmää, välittyi toiminnasta minulle heti erittäin lämmin vaikutelma. Henkilökunta on lapsia varten, toimii lasten lähellä ja tuntee heidät hyvin. Lapsille tärkeisiin, aikuisen näkökulmasta pieniinkin asioihin suhtaudutaan ymmärtäväisesti ja kannustaen. Esimerkiksi lasten yksilölliset tavat hyvästellä vanhempansa huomioidaan. Lapsille tärkeistä asioista, kuten uudesta piposta tai polkupyörästä iloitaan yhdessä. Lasten annetaan havainnoida rauhassa luonnon ihmeitä ja poimia kukkia kävelymatkoilla. Lapsia kannustetaan monin tavoin kertomaan toiveistaan ja mielipiteistään. Lasten aloitteisiin vastataan, eikä asioita tyrmätä vetoamalla kiireeseen tai muuhun syyhyn. Ryhmä olikin tiivis ja hyvin ryhmäytynyt jo parin kuukauden toiminnan jälkeen. Minulla meni hetken aikaa löytää ryhmästä hitaammin lämpenevät ja sulkeutuneemmat lapset, koska kaikki ryhmän jäsenet tuntuivat toimivan niin hyvässä yhteistyössä keskenään.

Kahden viikon havainnointijakson aikana löysin rutiineja, joita ryhmässä pyritään noudattamaan. Ne luovat toiminnalle perusrungon. Aamulla leikitään päiväkodin pihalla noin yhdeksään asti, mutta leikit lopetetaan leppoisasti, eikä kello määrittele toimintaa tiukasti. Toisinaan aamupiiri järjestetään päiväkodin pihalla, toisinaan vasta siirtymisen jälkeen

metsässä. Metsässä lapset ripustavat reppunsa oksantynkiin, luonnon muovaamiin naulakoihin ja kokoontuvat aamupiirimatolle tai sovittuun paikkaan omille istuinalustoilleen. Päivän ohjelma ripustetaan kuvina pyykkinarulle ja käydään yhdessä keskustellen läpi. Aamupiirillä vaihdetaan kuulumisia, havainnoidaan vuodenkiertoa ja suunnitellaan päivän kulkua. Ryhmällä on myös yhteinen päivänaloituslaulu sekä ruokaloru, jotka ovat lapsille hyvin tärkeitä. Lapset muistuttavat, mikäli aikuiset meinaavat jättää laulun tai lorun välistä.

*”Tunnelma aamupiirillä on kiireetön. Luonnon rauhoittava vaikutus näkyy ryhmässä. Kun useampi lapsi innostuu kertomaan kuulumisiaan yhteen ääneen, riittää leppoinen huomautus, ”En kuule, jos kovin moni kertoo yhtä aikaa.”, rauhoittamaan tilanteen.” (Havainnointipäiväkirja.)*

Ryhmän henkilökunta suunnittelee monipuolista toimintaa ja kuljettaa mukanaan metsiin ja leikkipaikoille kulloinkin tarvittavaa rekvisiittaa. Lastenrattailla kulkee hiekkaleluja, kankaita majanrakennusta varten ja muuta tarvittavaa tarpeistoa. Suunnittelun pohjaksi on kysytty lapsilta toiveita, jotka on kirjattu eteisen seinälle näkyviin. Tähtitarralla on merkitty toteutuneet toiveet. Toiminta on hyvin väljää, luonnon tutkimiselle ja vapaalle leikille annetaan runsaasti aikaa.

*”Kaksosten rattaat näyttävät painavilta, kun lastentarhanopettaja kuljettaa niitä kapealla metsäpolulla. Mukana on telttakangas ja iso kassallinen muovieläimiä. Olemme matkalla vanhoille raunioille. Voin kuvitella miten rauniot ja metsäympäristö inspiroivat lapsia eläinleikkeihin.” (Havainnointipäiväkirja.)*

Ruokailu ei ole tiukasti kellonaikaan sidottua, mutta tapahtuu suurin piirtein samaan aikaan joka päivä. Lapsilla on omat eväät kotoa mukana ja ne syödään toimintaan sopivalla hetkellä. Vanhempien kanssa on sovittu eväiden syömiseen liittyvistä käytänteistä ja niiden mukaan toimitaan yksilöllisesti kunkin lapsen kohdalla. Toiminta on kautta linjan joustavaa ja leppoista. Kukin etsii sopivan ruokailupaikan ja nauttii eväshetkestä yhdessä ystävien kanssa.

*”Lapset ovat löytäneet mieluiset ruokailupaikkansa vanhoilta raunioilta. Mukava rupattelu siivittää rauhallista ruokailuhetkeä. Tuoksu lämmin kaakaojuoma ja meetvursti-voileipä.” (Havainnointipäiväkirja.)*

Eräänä päivänä istumme syömässä eväitä ja kirjoittelen samalla havainnointipäiväkirjaani. Ilpo haluaa että kirjoitan jotain hänestä. Niinpä aamun leikkiä muistellen kirjoitan: *”Ilpo keinui saturnukseen ja laskeutui sieltä marsiin. Sitten ei keksinyt tekemistä.”* Ilpoa naurattaa.

Niko kuulee jutustelumme ja haluaa kertoa lomasuunnitelmistaan, jotka on kirjoitettava ylös. *”Ensin taksilla juna-asemalle, junalla Tallinnaan. Sitten laivalla uimahalliin.”* Sami on kuunnellut keskusteluumme vieressä eväitä mutustellen. Pian hänkin ottaa osaa keskusteluun ja haluaa kertoa oman tarinansa ylöskirjattavaksi. *”Aamulla mentiin bussilla cittarille. Sitten kun cittarilta tultiin, lähdettiin uimahalliin. Uimahallin jälkeen lähdettiin kotiin nukkumaan. Ja sitten kun herättiin aamulla, nähtiin kauhea lohikäärme.”*

Paluu luonnosta päiväkodin pihalle tapahtuu yleensä vähän ennen päivän päättymistä. Vanhemmat esittävät joskus pyynnön palata tiettyyn kellonaikaan mennessä, jos on tarve hakea lapsi hieman aiemmin. Päiväkodin pihalla sitten leikitään vielä vähän aikaa ja odotellaan vanhempia hakemaan lapsiaan.

*”Matkalla kuljetaan tien laidassa, jotta toiminta on turvallista. Kuitenkaan tiukka jonossa pysyminen ei ole tilanteessa keskeistä, vaan tärkeää on jakaa kokemuksia ja havaintoja ympäristöstä. – Tuossa on kastemato, älkää tallatko. – Voi, onko se kuollut. – Minä olen nähnyt paljon kastematoja tiellä.”*  
(Havainnointipäiväkirja.)

Havainnointijaksoni aikana koin valtavasti oivalluksia liittyen luonnon merkitykseen varhaiskasvatusympäristönä. Luontoon mahtuu ääntä ja liikettä, eikä lasten leikkejä ja toimintoja tarvitse juurikaan rajoittaa, aikaa lukuun ottamatta. Lapset malttavat keskittyä lyhyisiin ohjattuihin tuokioihin, kun vastapainona saa liikkua ja leikkiä tarpeeksi.

## ANALYYSIN KULKU

Tässä luvussa kuvaan millaista tutkimusaineistoa keräsin ja miten käsittelin ja luokittelin sitä, jotta aineisto lähti avautumaan ja kertomaan minulle lasten yhteistä tarinaa osallisuudesta. Tutkimukseni narratiivisuus näkyy sekä aineiston kerronnallisessa luonteessa että valitsemassani analyysimenetelmässä ja osittain myös tulosten esittelyn tavassa. Kaasila (2008, s.46–48) avaa artikkelissaan Lieblichin ym. (1998) esittämiä narratiiviseen tutkimukseen sopivia analyysimenetelmiä, joista päädyin tutkimuksessani noudattelemaan kategorisen sisällön analyysin periaatteita, koska olen kiinnostunut lasten kertomuksista esiin nousevista ilmiöistä, kuten lasten osallisuuden ilmauksista. Analyysitavat jakautuvat nelikenttään, jossa painottuu kategorinen ja holistinen lähestymistapa ja sisällön ja muodon analyysi. Holistinen lähestymistapa painottaa ihmisen kerrontaa kokonaisuutena, jossa jokaista tekstin osaa tulkitaan toisten osien muodostamassa kontekstissa. Kategorinen lähestymistapa on käyttökelpoinen tutkittaessa jotain ilmiötä, joka on yhteinen jollekin ihmisryhmälle. Tutkimuksessani näitä ilmiöitä ovat siis arjen kokemuksista löytyvät yhteydet, etenkin lasten osallisuuden kokemukset.

Muodon ja sisällön välinen jaottelu taas vastaa siihen, millaisia asioita kertomuksista tutkitaan. Olen kiinnostunut erityisesti kertomusten sisällöistä, siitä mitä lapset kertovat avoimen varhaiskasvatuksen arjesta ja osallisuuden mahdollisuuksistaan. Vähemmälle huomiolle tutkimuksessani jää kuvaus kertomusten muodosta, esimerkiksi miten lapset kertovat arjestaan tai millaisia juonirakenteita heidän kertomuksistaan löytyy. (Esim. Roos, 2015.) Kuitenkin nämä ilmiöt sisältö ja muoto kietoutuvat toisiinsa, kuten myös holistinen ja kategorinen lähestymistapa. Kaasila (2008, s.46–48) kehottaa suhtautumaan tähän jaotteluun ajattelun apuvälineenä selväpiirteisen luokittelun sijaan. Narratiivisessa tutkimuksessa on käytetty useita erilaisia analyysitapoja ja sovellettu myös eri menetelmiä joustavasti. Aina tutkijan ei ole mielekäästä seurata suoraviivaisesti metodioppaita, vaan aineiston analyysi vaatii *“herkkyttä, luovuutta ja rohkeutta”* (Laitinen & Uusitalo, 2008, s. 133–135).

Kolmessa ensimmäisessä keskustelussa mukana oli kaksi lasta, neljännessä yksi lapsi. Ensimmäinen keskustelu kesti noin 16 minuuttia. Puheenvuorot jakaantuivat kahden lapsen kesken aika tasapuolisesti. Lapset kertoivat asioistaan oma-aloitteisesti ja vastasivat kysymyksiini topakasti. Piirtämiseen ja osallisuuteen liittyvät aiheet olivat tasapainossa keskenään, kummankaan painottumatta toista voimakkaammin. Keskusteluun oman

mausteensa toivat pöydältä, taulun takaa löytyneet dinosaurukset, joiden ominaisuuksista keskusteltiin ”*Sillä oli älyttömän, älyttömän terävät hampaat*” ja joita ruokittiin välillä ”*Tämä syö lihaa ja tämä kasvista*”. Toinen dinosauruksista halusi keskustelun lopuksi kertoa omista osallisuuden mahdollisuuksistaan nauhalle ja lapsen tulkkamana dinosaurus kertoi ”*että se saa päättää, että saako se mennä yksin raunioille ja se saa myös hypä... etsiä itsekin dinonluita omasta pihastaan*”.

Toinen keskustelu kesti vajaat 13 minuuttia, painottuen enimmäkseen piirustusteemaan. Lapset keskittyvät piirustustilanteeseen ja kertovat piirtämistään aiheista innokkaasti, mutta eivät juuri huomioineet minun keskustelunaloituksiani. He vastasivat kyllä joihinkin kysymyksiini, mutta varsin lyhytsanaisesti, eivätkä yleensä innostuneet kuvaamaan osallisuuden kokemuksiaan laajemmin. Tilanteessa he olivat mielellään mukana.

*ELISA: Mitä Anni saa päättää ulkoleikkikoulussa itte?*

*Anni: No piirtää.*

*ELISA: Onko muita juttuja mitä sää saat täällä itte päättää?*

*Anni: Mää teen kukan tänne näin.*

*ELISA: Mitä Ella saa päättää ulkoleikkikoulussa? Kyssyykö ihan aikuiset, että mitä Ella haluais tehdä?*

*Ella: Ei.*

*ELISA: Saaksää jostain kuitenkin päättää vai kieltäkö ne sua jos sää haluat jottain tehdä.*

*Ella: Ei kiellä.*

*ELISA: No saaksää kaikesta päättää?*

*Ella: Joo.*

Kolmas keskustelu kesti pisimpään ollen yli 28 minuutin pituinen. Keskusteluun pariksi valikoituneet lapset olivat hyvin erilaisia keskenään. Siinä ajassa kun toinen piirsi päiväkodin piha-alueesta nopean ja tarkan pohjapiirroksen, piirsi toinen hiekkalaatikon, keskittyen

enemmän keskusteluun kanssani. Myös Roosin (2016, s.34–35) tutkimuksessa lapset ottivat hyvin erimittaisia ja erilaisia puheenvuoroja. Toisen lapsen kerronta oli polveilevaa, toinen vastasi kysymyksiin lyhytsanaisesti. Kolmannessa keskustelussa oli runsaasti puhetta piirroksista sekä hyvin punnittuja kuvauksia lapsen ajatuksista. Aina ei vaan ollut ihan selkeää, mistä asiassa oli kyse.

*Antti: Mää luulin että tää on aika vaikeeta tää piirtäminen vähän, niinku tätä juttua tekeminen, mutta ei tää oookkaan melkeen yhtään vaikeeta.*

*ELISA: Aatteliksää että tämä Elisan tutkimus olis vaikea vai tämän hiekkalaatikon piirtäminen?*

*Antti: Ei, et tää olis vähän vaikeeta, tää hiekkalaatikon piirtäminen.*

Neljäs keskustelu käytiin viimeisenä havainnointipäivänäni, jolloin useampi lapsi oli poissa kerhosta. Paikalla oli vain kaksi lasta, jotka eivät olleet osallistuneet piirroskeskusteluun. Toinen lapsista ei halunnut kertoa nauhalle ajatuksistaan, mutta oli kuitenkin innokas osallistumaan piirrostehtävään. Kunnioitin lapsen päätöstä ja neljänteen keskusteluun osallistui vain yksi lapsi. Keskustelu kesti kuusi ja puoli minuuttia. Nauhoitetussa keskustelussa lapsi ei kommentoinut lainkaan tekeillä olevaa piirrostaan, vaikka keskustelun lomassa valmistui hieno piirros. Lapsi kertoi hyvin monipuolisesti arjestaan ulkoiluleikkikoulussa sekä osallisuuden kokemuksistaan. Hän kuvaili erityisen tarkasti leikkejään. Eräässä leikissä hän oli saanut päättää leikkijöiden rooleista ja kokea muutenkin erityistä vapautta aikuisten rajoituksista.

*”Kerran mää menin Elman kanssa, niin me otettiin isot rattaat ja sitten me niinku Elmaa työnsin, mää työnsin Elmaa. Elma oli vauva ja mää olin äiti. Me käytiin lenkillä ja sitten me niinku menttiin mummulle. Tai ei menty mummulle, siis me menttiin kävelyllä. Sitten me menttiin pitkälle kävelyllä, sitten Elma kokoajan sano että mää nytten meen, pysähy Veera, mää meen tämmöseen asentoon. Sitten Elma oli semmosessa asennossa ja me menttiin takas ja sitten mejän leikki loppu.”*

Neljännän keskustelun perusteella totesin Piia Roosin (2015, s.57–58) tavoin yksilökeskustelun tuottavan sen kaikkein henkilökohtaisimman kertomuksen. Parikeskusteluissa lapset usein tukeutuivat toisen mielipiteeseen, mikä yksin ollessa ei ollut mahdollista.



*ELISA: Minkälainen olis kaikista hauskin kerhopäivä ikinä jos te saisitte ite keksiä kaiken mitä tehhään?*

*Niko: Sais ottaa leluja jumppasaliin. Niinku jumppasalissa sais leikkiä.*

*ELISA: Mikä Antin unelma olis?*

*Antti: No on se ehkä vähän sama.*

Kaikki lapset jaksoivat keskittyä keskustelutilanteessa hienosti. Annoin lasten toimia pöydän läheisyydessä vapaasti. Rajasin toimintaa vain sen verran, että esimerkiksi legoleikkeihin emme toiselle puolelle huonetta lähteneet. Lopetin aina keskustelutilanteen kun huomasin, että lapset eivät enää jaksaa osallistua ja näin keskusteluhetkien kesto vaihteli reilun kuuden minuutin ja lähes puolen tunnin välillä.

## **6.1 Keskusteluaineiston analysointi**

Aloitin aineiston analysoinnin **litteroimalla** aineiston niin sanatarkasti kuin mahdollista. Litteroitua keskusteluaineistoa kertyi yhteensä 37 sivua puheenvuoromaista tekstiä, kirjoitettuna fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Litterointivaiheessa muutin lasten nimet. Oman nimeni olen kirjoittanut isoilla kirjaimilla lainausten alkuun, erotuksena lasten nimistä. Kiinnitin litteroinnissa huomioni pääasiassa puheen sisältöön, jättäen muotoon liittyvät seikat esimerkiksi tauot puheessa, äänenpainot ja vastaavat vähemmälle huomiolle. Joitain olennaiseksi katsomiani asioita merkitsin ylös ja huomioin lasten toimintaa keskustelun aikana esimerkiksi seuraavasti:

*Ilpon keskittyminen herpaantuu ja hän lähtee katsomaan ikkunasta mitä kaverit puuhaavat käytävällä. (14:25)*

Lasten kerronnan kokonaisvaltaisuus näkyy aineistossa. Lapset kommunikoivat puheen lisäksi myös monilla tavoin sanattomasti, kuten äännähdyksillä ilmeillä ja eleillä. Liitinkin tarkennuksia litteraattiin muistikuvieni perusteella. Esimerkiksi kun Ilpo kertoo tilanteesta, jossa hän on joutunut miettimään, miten saisi aikuisen huomion kiinnitettyä itseensä.

*Ilpo: ”Niin tai huu... vaikka tälleen tehä, niin...” (taputtaa itseään kädelle)*

Keskustellessamme eräästä piirroksesta halusin selvittää, keitä lapsi on siihen piirtänyt. Sanallista vastausta en siihen lapselta saanut, joten kuvasin tilanteen seuraavasti:

*ELISA: "Kukas siellä on?" (Sami osoittaa minua) ELISA: "Elisako? Aa, Elisa on tullut raunioille."*

Välillä nauhalla puhuttiin päällekkäin, joten sanoja hukkuu, tai en muusta syystä saanut lapsen puheesta selvää. Ne kohdat mainitsin myös litteraatissa.

*Anni: "Koko ajan menee..." \*epäselvää\**

Siistin tutkielmaan lainaamaani litteroitua tekstiä, poistamalla ylimääräistä toistoa ja täytesanoja sekä lisäämällä tarvittaessa sulkuihin täydennystä lauseeseen.

*Ella: "Mää tykkään ainaki (kiikkua), se on mun lempipuuhaa."*

Poistin tutkielmaan lainaamastani litteroidusta tekstistä osia myös eettisin perustein. Poistin lainauksista kohtia, joista lapsen voi tunnistaa sekä joitain hyvin henkilökohtaisia lapsen asioita, jotka eivät ole olennaisia tutkimuksen tulosten kannalta.

Toinen vaihe aineiston analysoinnissa oli **litteroidun aineiston läpilukeminen** kertaalleen. Kategorisessa sisällön analyysissä, tutkimusaineistosta poimitaan ilmaisuja, joita luokitellaan eli kategorisoidaan (Laitinen & Uusitalo, 2008, s.133). Kolmanneksi otin kaksi värikynää käteen ja aloin merkitä tekstiin ensimmäisellä lukukerralla löytämiäni keskustelussa **usein toistuvia aiheita**. Ensimmäisellä kynällä merkitsin kohtia, joissa lasten osallisuus ilmeni jollain tavoin. Toisella kynällä merkitsin lasten mainitsemia mieluisia paikkoja, joissa ulkoiluleikkikoulussa käydään sekä lasten lempileikkejä. Näin kävin tekstin läpi ja se tuli jo hieman tutummaksi.

Neljänneksi aloin merkitä **ilmaisuja**, joista tulee ilmi  **aikuisten päätettävissä olevat asiat**, kuten säännöt ja rajoitukset. Merkitsin myös ne hetket, jolloin lapsi on kokenut, että häntä ei ole kuunneltu. Viidennellä kierroksella kiinnitin huomiota **keskusteluun tekeillä olevista piirroksista**. Piirrokset ovat tärkeä osa tutkimusaineistoani. En tässä vaiheessa vielä katsonut piirroksia, vaan luin mitä lapset ovat niistä kertoneet ja alleviivasin maininnat piirrosten sisällöstä. Jätin vielä tässä vaiheessa ulkopuolelle piirtämisen käytäntöön liittyvät asiat, kuten keskustelut värikynien valinnasta ja teroittamisesta sekä lasten muun toiminnan piirroskeskustelujen aikana.

Käytyäni keskusteluaineiston läpi useaan kertaan eri näkökulmista lukien, minulla alkoi olla jo enemmän näkemystä sen sisällöstä, eli siitä millaiset teemat toistuvat useamman lapsen puheessa. Analysoinnin kuudennessa vaiheessa kävin koko tutkimusaineiston läpi ja **lajittelin**

keskustelujen jokaisen lauseen sopivan otsakkeen alle. Keskustelunaiheista **tiivistin** erilaisia **teemoja**, jotka lajittelin vielä **kolmeen pääteemaan**. Näistä muodostin seuraavat taulukot (2-4), joka kuvaavat lasten kanssa käytyjen keskustelujen aiheita.

Keskustelujen aluksi esitin piirroskeskustelun temaksi lasten osallisuuteen liittyvän aiheen. Kerroin lapsille että haluaisin kuulla, mikä heille on ulkoiluleikkikoulussa mieleistä ja millaisista asioista he saavat itse päättää. Lasten puheenaiheet vaihtelivat **nykyhetkeen**, eli piirroskeskusteluhetkeen, **muuhun lapsen kokemusmaailmaan** ja lasten **osallisuuden kuvauksiin** liittyvien teemojen välillä. Kahden ensimmäisen teeman aiheet tuon raportissani esille syventääkseni kuvaa siitä, miten lapset piirroskeskusteluhetkellä toimivat ja millaisista aiheista keskustelua syntyi. Kolmannen teeman aiheet sijoittuvat ulkoiluleikkikoulun arkeen ja lasten osallisuuden kokemuksiin kuuluun näin kiinteästi tutkimukseni tuloksiin.

Taulukko 2. Piirroskeskusteluhetki.

<b>Pääteema</b>	<b>Teemat</b>	<b>Keskustelunaiheet</b>	<b>Aineistoesimerkit</b>
Piirroskeskusteluhetki	Piirtäminen	Piirroksen suunnittelu	<i>Mää eka piirrän tuon hiekkalaatikon.</i>
		Tekeillä olevan piirroksen kuvailu	<i>Mää teen minipuuta.</i>
		Kynien valikoiminen ja teroittaminen	<i>Mää tarvin nyt isomman vihreän.</i>
	Muu toiminta tilanteessa	Leikki	<i>Kato dinosaurukset kyllä haluaa nyt syötävää.</i>
		Ympäristön havainnointi	<i>Täällä on nuppineula.</i>
		Mitä muut lapset tekevät?	<i>Mää katoin miten toiset söi eväitä.</i>
		Nauhoitustilanne	<i>Kuunnellaan miltä tää ääni kuulostaa.</i>

Analyysin ensimmäisessä taulukossa (Taulukko 2. Piirroskeskusteluhetki.) kuvaan lasten kertomuksia piirroskeskusteluhetkeen liittyvistä aiheista. Lapsille tyypillinen hetkessä eläminen näkyy tässä teemassa. Annetun keskusteluaiheen lisäksi lapset kuvasivat kertomuksissaan paljon nykyhetkeä, eli sitä mitä piirroskeskustelutilanteessa parhaillaan

tapahtuu. Lapset suunnittelivat ääneen mitä piirtäisivät ja tekivät huomioita piirroksistaan. Myös kynien valikointi ja teroittaminen puhuttivat lapsia. Piirtämisen lisäksi lapset leikkivät pöydän ääressä esimerkiksi pöydällä olevan taulun takaa löytämillään dinosaukuksilla. Lapset tutkivat myös haastatteluhuoneena toimivaa tilaa, joka oli heille uusi paikka. Keskustelun aikana osa lapsista kävi katsomassa huoneessa olevasta ikkunasta mitä muut ulkoiluleikkikoululaiset sillä hetkellä puuhasivat.

Nauhoitustilanne oli lapsille uusi. Tutustutin lapset keskusteluhetken aluksi nauhurin toimintaan. Nauhoitimme pienen koepätkän jokaisen puhetta ja kuuntelimme sen yhdessä, jotta lapset ymmärtävät mistä on kysymys. Oman äänen kuunteleminen nauhurista oli lapsille mieluisa kokemus. Moni keskustelu päättyi lasten toiveeseen kuunnella, mitä olemme nauhalle saaneet. Jokaisen keskustelun päätteeksi lapset saivatkin halutessaan kuunnella vielä pätkän yhdessä käytyä keskustelua.

Taulukko 3. Muu lapsen kokemusmaailma.

<b>Pääteema</b>	<b>Teemat</b>	<b>Keskustelunaiheet</b>	<b>Aineistoesimerkit</b>
Muu lapsen kokemusmaailma	Perhe	Vanhemmat	<i>I on mun isin kirjain. Kuten mun äiti ja isi ei joskus kuule.</i>
		Sisarukset	<i>Vaikka mun isovelji on mua isompi, niin sillä on huonompi käsiala ku mulla.</i>
	Ulkoiluleikkikoulu	Ulkoiluleikkikoulussa käyminen	<i>No, mää olin eilen pois.</i>
		Yleisiä havaintoja	<i>Ja tässä se rekka-auto käy.</i>
	Muut mielenkiinnon kohteet	Esineet, asiat	<i>Hei meilläki on tämmösiä paksuja (kyniä).</i>
		Harrastukset	<i>Mulla oli muutes aika paha vastaankamppailija karhupainissa.</i>

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 3. Muu lapsen kokemusmaailma.) kokosin lasten kertomuksia, jotka syntyivät heillä luonnostaan keskustelun aikana ilmentäen lasten elämänpiiriä ulkoiluleikkikoulussa ja sen ulkopuolella. Lapset kertoivat piirroshetken herättämien ajatusten ja minun keskusteluun tuomieni teemojen lisäksi omaan

kokemusmaailmaansa sillä hetkellä kiinteästi liittyvistä aiheista, kuten perheestään. *”Mun sisko se varsinkin onkin (hyvä piirtämään), kun se piirsi yhtenä iltana aika paljonkin eläimiä.”* Perhe on lasten mielessä läsnä koko päivän ajan, joten tuntui oikealta antaa sille tilaa myös keskusteluissa. (Ks. myös Virkki, 2015, s.129.)

Lapset kertoivat harrastuksistaan *”Mää kävin eilen painissa”* ja muista mielenkiinnonkohteistaan *”Mää oon myös kotona askarrellu”*. Myös (kodin) esineistöön liittyvää keskustelua käytiin useamman lapsen kanssa. *”Ja mun mummulla on tämmösiä kyniä ja meillä kotona.”* *”Meillä on jättilusikka.”* Sallin lasten kertoa suhteellisen vapaasti heillä mielessä olevista aiheista, koska ajattelen että lasten kertomukset itselleen tärkeistä asioista tuovat välillemme luottamusta ja syventävät kuvaa, jonka lapsista keskustelun perusteella saan. Se voi auttaa tutkimusta osaltaan. Myös ulkoiluleikkikoulusta poissa- ja läsnäolot sekä yleiset havainnot, kuten tavararekkojen liikenne päiväkodille tuli lajitelluksi tähän kategoriaan. Ne eivät kuvaa tutkimuksessa keskeisiä lapsen osallisuuteen liittyviä seikkoja, vaikka ulkoiluleikkikouluun liittyviä kertomuksia ovatkin.

Taulukko 4. Osallisuuden kokemukset

<b>Pääteema</b>	<b>Teemat</b>	<b>Keskustelun aiheet</b>	<b>Aineistoesimerkki</b>
Osallisuuden kokemukset	Leikki	Lempileikit	<i>Mää tykkään ainaki (kiikkua), se on mun lempipuuhaa.</i>
		Leikkikaverit	<i>Ja sitten mä olin äiti ja sitten joskus A oli mun kaveri, niin A oli isosisko ja E oli vauva.</i>
		Leikistä päättäminen, aiheen valinta	<i>Saan päättää leikeistä. Se tarkoittaa semmosta, että saan mää vaikka päättää (niin tuota...) nyt leikitään kotista tai jotakin muuta.</i>
	Vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä	Aikuiset kuuntelevat lasta	<i>Ja ne antaa myös semmosenkin ehdotuksen meidän leikkiä, että pelata vaikka jalkapalloa siellä häkissä.</i>
		Toiminnan sisällöstä neuvotellaan	<i>Saan päättää että voidaanko mennä raunioille.</i>
		Lapsi hakee kontaktia aikuiseen	<i>Niin kuten mä aina koputan aikuisien selkään jos ne on puhumassa ja ne ei kuule.</i>

Kolmas lasten kertomuksista löytämäni pääteema liittyy lasten leikkien sekä lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen kuvauksiin. Nämä näen lasten osallisuuden kokemusten kuvauksina, joten tähän taulukkoon tiivistämäni teemat ovat samalla tutkimukseni tulosten keskeinen sisältö. Lasten kuvaukset ulkoiluleikkikouluun liittyvistä aiheista ovat sisällöltään varsin toiminnallisia. Lapset kuvailivat paljon leikkeihin ja leikkikavereihin liittyviä asioita. Vuorovaikutus kasvattajien kanssa tuli myös esille. Yleensä vuorovaikutus näyttäytyi avoimena, asioista keskusteltiin ja lapset tulivat kuulluksi. Aineiston perusteella vuorovaikutuksessa on kuitenkin haasteellisempiakin hetkiä, jolloin lapsen on tehtävä työtä saadakseen kontaktin aikuiseen.

## 6.2 Piirrosaineiston analysointi

Lapselle ominaista on leikki, leikillisuus, ihmettely, kokeileminen ja huumori, joiden kautta hän ilmaisee itseään (Karlsson, 2012, s.36, 49). Koen käyttämäni piirroskeskustelun lapselle luontevaksi tavaksi tuottaa kerronnallista aineistoa tutkimukseen. Piirtäminen antaa lapselle keinon ilmaista sellaisiakin asioita, joihin sanat eivät riitä. Piirrosten ajatuksena oli mahdollistaa lapsille sanallisen ilmaisutavan lisäksi vaihtoehtoinen keino ilmaista merkityksellisiä asioita ulkoiluleikkikoulun arjesta.

Alustin piirrosvaiheen pyytämällä lapsia piirtämään jostain mieluisesta hetkestä, leikistä tai puuhasta ulkoiluleikkikoulussa. Osa lapsista pääsi työssä heti alkuun, idea oli nopeasti selvä ja piirtäminen saattoi alkaa. Osa lapsista mietti aihetta pitempään ja nähtävissä oli, että osalla yhtä aikaa piirtävistä pareista työt syntyivät lopulta hyvin samankaltaisista teemoista. Roos (2015, s.42–43) huomauttaa, ettei piirroshetkessä paperille syntyvä kuva ole koko totuus, vaan analysoitaessa ja tulkittaessa piirroksia tulee ottaa huomioon moninaiset tekijät, jotka piirtämistilanteeseen vaikuttaa. Myös piirrosten kontekstilla on merkitystä. Piirtämisellä on erilaisia tarkoituksia kontekstista riippuen ja tämä seikka on hyvä huomioida, sillä piirrostilanne vaikuttaa siihen, mitä lapsi kulloinkin piirtää.

Tutkimukseni piirrosaineisto koostuu kymmenestä piirroksesta, jotka kahdeksan lasta minulle tutkimusaineistoksi piirsivät. Kaikkia saamiani piirroksia en ottanut tutkimusaineistoon, vaan jätin pois lasten mielestä epäonnistuneet piirrokset ja sellaiset, jotka lapset antoivat minulle vapaamuotoisemmassa tilanteessa lahjoina. Piirrosten analysoinnin aloitin poimimalla litteroidusta tekstistä lasten kommentteja piirrosten sisällöistä. Apuna käytin myös havainnointipäiväkirjaa kahden piirroksen osalta, josta ei ollut kuvausta nauhoitetuissa kertomuksissa. Liitin lasten kommentit piirroksistaan yhdeksi kokonaisuudeksi. Näin sain selkeämmän kokonaiskuvan jokaisen lapsen piirroksista. Vasta kommenttien yhteen keräämisen jälkeen katsoin piirroksia, mitä minä niissä näen. Taulukossa on kuvailtu esimerkkinä kaksi piirrosta.

Taulukko 5. Mitä lapset piirsivät?

	<b>Lapsi kertoo</b>	<b>Minä näen</b>
<b>Mitä lapset piirsivät?</b>	<i>Ilpo: Pyörän. Näyttää ihan ennemminkin joltain traktorilta. Tää on kiipeilyteline. Leikin hiekkalaatikolla, pyöräilen ja olen kiipeilytelineessä. Päiväkodin pihalla.</i>	Hymyilevä lapsi ajaa polkupyörällä ja leikkii kiipeilytelineessä. Yläreunassa on myös hiekkalaatikko. Kaikki on piirretty samalla sinisellä värillä.
	<i>Anni: Metsän. Tuo on minipuu. Vähän teen multaa. Tästä tuli tällänen puu. Mää osaan tehdä tähtiä. Tää on tummaihonen. Tähti. Mää teen tämmösiä pilviä. Mää teen tollasia pilviä. Mää teen kukan tänne näin.</i>	Toisella puolella paperia on puita, tähti, ihmishahmo, kukka. Toisella puolella on pilviä ja kukka. Ensimmäinen piirros on värikkäämpi, kukka ja ihminen on väritetty ja yksi puu piirretty vihreällä. Muut on piirretty mustalla värikynällä ja lyijykynällä.





Kuva 1: Pyöräilen päiväkodin pihalla.

Piirrosten sisällön taulukoinnin jälkeen laadin piirrosaineiston teemoista ja lasten kertomuksissaan mainitsemista mielipuuista kvantitatiivisen taulukon. On mielenkiintoista nähdä millaisia paikkoja ja leikkejä lapset yleisemmin piirsivät ja miten ne määrällisesti rinnastuvat lasten kertomuksissaan mainitsemiin mieluisimpiin paikkoihin ja tekemisiin ulkoiluleikkikoulussa. Kertomuksissa jokainen lapsi mainitsi useamman lempileikin tai paikan ja siksi mainintoja on enemmän (26) kuin keskusteluun (7) ja piirtämiseen(8) osallistuneita lapsia ja aineistona olevia piirroksia (10).

Taulukko 6. Piirrosaiheet.

Lempipaikka	Mainintoja toivepaikaksi	suosikiksi/	Esiintyi piirroksessa
Päiväkodin piha	10		5
Rauniot	6		1
Jumppa	4		0
Puisto	3		0
Ulkoilu yleisesti	2		2
Metsä	1		2

Päiväkodin piha oli lasten kertomuksissa ylivoimaisesti suosituin paikka. Lasten kuvaillessa lempileikkejään moni suosikkileikki sijoittui päiväkodin pihalle. Päiväkodin pihalla lapset leikkivät aamulla ulkoiluleikkikouluun tullessaan noin puolisen tuntia ja kerhon päättyessä vielä hetken aikaa. Päiväkodin pihalla on paljon aktiviteetteja ja usein myös muiden ryhmien lapsia leikkimässä yhtä aikaa. Toiseksi useimmin merkitykselliseksi paikaksi on lasten kertomuksissa kuvattu rauniot. Vanhat rauniot sijaitsevat metsässä vähän pidemmän kävelymatkan päässä päiväkodilta, joten siellä käydään harvemmin, kuin lähempänä sijaitsevilla monipuolisissa metsissä. Raunioilla lapset kiipeilevät ja leikkivät erilaisia mielikuvitusleikkejä.

Jumppapäivä on kerran viikossa ja tänä syksynä lasten osallisuutta jumpassa on lisätty merkittävästi. Lapset ovat vuorotellen saaneet olla jumppaohjaajina keksien mieleistään aktiviteettia jumppatunnille. Jumppahetket ovatkin lasten mielestä varsin mieluisia. Keskustelussa sen mainitsi suosikikseen neljä lasta. Puistossa käymisestä lapset pitivät myös kovasti, mutta vain kolme lasta mainitsi sen keskustelussa mielipaikakseen. Kaksi lasta mainitsi ulkoilun yleisesti lempitouhukseen ulkoiluleikkikoulussa, mutta lähes kaikki lasten suosikkipaikat ja leikit liittyvät ulkoiluun. Metsä yleisesti suosikkipaikkana, ei tullut esille kun vain yhdessä keskustelussa. Lapset vaikuttavat nimenneen suosikkipaikakseen sellaisia leikkiympäristöjä, joissa toimitaan vähiten. Päiväkodin pihalla leikitään päivittäin, mutta huomattavasti lyhyempiä aikoja kuin metsässä. Rauniot taas poikkeavat tavallisesta metsäympäristöstä. Metsä on ulkoiluleikkikoulun lapsille hyvin arkinen oppimisympäristö, aina saatavilla oleva.

Lasten piirroksissa kuvattiin asioita, jotka ovat lapsille ulkoiluleikkikoulussa merkityksellisiä. Piirroksissa lapset leikkivät ja toimivat itseään motivoivissa tilanteissa. Kuviin oli piirretty lapsille tärkeitä leikkipaikkoja ja leikkivälineitä. Antin piirros erottui kuitenkin siinä mielessä, että hän piirsi pitkään ja hartaasti hiekkalaatikkoa, johon hän sai ajatuksen kaverin piirroksesta. Hiekkalaatikko ei kuitenkaan tuntunut olevan Antille mitenkään erityisen tärkeä.

*Antti: Tää hiekkalaatikko on kohta piirretty. Tähän vielä tämmönen ja sit tähän vielä hiekkaa.*

*ELISA: Kohta valmis. Mitä leikkejä sää oot leikkinyt hiekkalaatikolla?*

*Antti: No emmä kyllä siellä oikeen leiki. Mutta no... Kaivanu kuoppia ja niin.*

*ELISA: Joo. Etsittiinkö me dinonluita kerran hiekkalaatikostaki?*

*Antti: Joo.*

*ELISA: Niin me tehtiin.*

*Antti: Siellä puistossa.*



Kuva 2: Hiekkalaatikko.

Antille piirtäminen ei ollut luonteva tapa ilmaista itseään, vaan hän kertoi kokemuksistaan mieluummin puhumalla. Piirtäminen vaikutti olevan hänelle haasteellinen tehtävä jota hän suoritti kuuliaisesti aikuisen pyynnöstä. Antin ja Nikon keskustelu kesti kaikista pisimpään, reilut 28 minuuttia. Sinä aikana Niko piirsi tarkan pohjapiirroksen päiväkodin piha-alueesta, jättäen puheen vähemmälle, Antin toimiessa päinvastoin. Tätä poikkeusta lukuun ottamatta koen piirroskeskustelun tutkimukseni lapsille luontevaksi tavaksi kerronnallisen aineiston tuottamiseen ja piirrokset tukevat kerronnallista aineistoa rikastaen ja syventäen lasten kerrontaa.

## TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset vastaavat tutkimuskysymykseen: Mitä lapset kertovat omista osallisuuden mahdollisuuksistaan avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa? Tutkimusten mukaan lasten osallisuuden mahdollisuudet arjessa vaihtelevat (esim. Roos, 2015, s.49). Pyrkimykseni on selvittää millaisissa hetkissä ja tilanteissa lapset erityisesti kokevat osallisuutensa mahdolliseksi.

Avoim varhaiskasvatus eroaa hieman kokopäiväisestä varhaiskasvatuksesta, joten tutkimustuloksia ei voida kaikilta osin suoraan verrata kokopäiväryhmässä tehtyjen tutkimusten tuloksiin. Avoimen varhaiskasvatuksen lyhyemmät toimintapäivät vietetään suhteellisen tiiviissä vuorovaikutuksessa kasvattajien kanssa. Kokopäiväisen varhaiskasvatuksen jopa kymmentuntisissa päivissä lapsille jää enemmän aikuisilta vapaita tiloja, jossa toimia vapaasti vertaisryhmässä (Karjalainen & Puroila, 2017, s.33). Tällä voi olla vaikutusta lasten kokemaan osallisuuteen. Ulkoiluleikkikoulun toiminta tapahtuu pääasiassa ulkona, metsissä ja puistoissa, jolloin toiminta poikkeaa siltäkin osin perinteisen varhaiskasvatuksen toiminnan sisällöistä.

Tutkimuksen erilaiset aineistonkeruutavat kietoutuvat tuloksissa toisiinsa, ollen kaikki (kertomukset, havainnot ja piirroksot) yhtäläillä merkityksellisiä lopputuloksen kannalta. Tutkimuskysymykseni lasten osallisuuden mahdollisuuksista suuntasi sekä aineiston tuottamista että tekemiäni havaintoja aineistosta.

### 7.1 Leikki osallisuuden ytimessä

Tutkimukseni ensimmäisenä tuloksena havaitsin, että lapset kokivat osallisuutensa päivittäisessä toiminnassa näkyvän erityisesti leikissä. Ulkoiluleikkikoulussa lapset saavat päivittäin päättää millaisia leikkejä he haluavat leikkiä ja kenen kanssa. ”*Saan päättää leikeistä. Se tarkoittaa semmosta, että saan mää vaikka päättää nyt leikitään kotista tai jotakin muuta.*” Leikeissä lapset tekevät itsenäisiä päätöksiä. Lapsilla on mielipiteitä mieluisimmista leikkipaikoista ja he kokevat saavansa vaikuttaa leikkipaikan valintaan. ”*Saan päättää että voidaanko mennä raunioille.*” ”*Saan leikkiä sisällä dinoilla yksin ja saan tehdä pikkulegoja jos haluan päättää.*” Myös muiden varhaiskasvatuksen tutkimusten tuloksen mukaan leikki on lapsille keskeinen osallisuuden areena. (esim. Virkki, 2015, s.103.)

Leikkiä arvostetaan varhaiskasvatuksessa. Leikillä on keskeinen merkitys lasten hyvinvoinnille (Heinonen et al., s.155). Leikki tuottaa lapsille iloa, rakentaa ja vahvistaa lasten välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Leikki on lapsille tärkeä keino harjoitella vuorovaikutustaitoja. Leikin kautta lapset sekä oppivat uutta että prosessoivat kokemuksiaan. (Hännikäinen, 2004, s.150, 156.) Leikki mahdollistaa lapsille runsaasti osallisuuden kokemuksia. Erilaiset leikit ja pelit nousivat lähes jokaisen lapsen puheessa esille keskusteltaessa lasten päätettävissä olevista asioista. *”Ne saa päättää leikistä lapset.”* *”(Saan) pyöräillä. Ja kiikkua, pelata.”* *”(Saan) piirtää.”* Keskustelun aikana lapset kertoivat monenlaisista suosikkileikeistään sekä mieluisimmista leikkipaikoistaan. *”Mää tykkään ainaki ulkona kiikkua.”* *”Mun lempparipaikka on rauniot.”* *”Se puistossa käynti.”* Kysyessäni millaisista asioista lapset unelmoivat ulkoiluleikkikoulussa, nousi leikkiteema esille sielläkin. *”Sais ottaa leluja jumppasaliin. Niinku jumppasalissa sais leikkiä.”*

Kysyin lapsilta heidän suosikkileikeistään ja mieluisimmista paikoistaan, jos he eivät spontaanisti tuoneet aihetta esille keskustelussa.

*”ELISA: Määpä kysyn sulta vielä semmosen kysymyksen että mitkä on sun lempipaikkoja ja lempileikkejä täällä kerhossa?”*

*Veera: Mun lempipaikka on kiikku ja hiekkalaatikko ja ne kaikki muutki. Ja sitten leikkimökki ja sitten mun lempipaikka on metsä ja ulkoilu. No sitten vielä myöski lempipaikkani on ainaskin rauniot ja puisto.”*

Aineiston kymmenen piirrosta kuvaavat lasten leikkiympäristöä ja leikkejä niissä. Piirroksiin tiivistyy lapsille merkittäviä leikkikokemuksia ja hetkiä, joissa lapset kokevat viihtyneensä. Nämä hetket ovat lapsille tärkeitä osallisuuden hetkiä. Piirroksissa lapset kertovat itselleen tärkeistä leikkivälineistä ja kuvaavat leikkiä yksin tai yhdessä ystävien ja aikuisen kanssa. *”Mää oon ollu tuolla hiekkiksellä.”* *”Mää oon pyöräillyt.”* *”Dinonluita etitään.”* Piirroksissa on kuvattu päiväkodin piha leikkivälineineen, ympäröivä metsää ja vanhat rauniot. Lasten piirtämiin kuviin liittyy jännittäviä seikkaluja. Kaikki kymmenen piirrosta esittää ulkona tapahtuvia asioita, vaikka neljä lasta mainitsi yhdeksi viikon kohokohdakseen jumppasalipäivän tai esittivät jumppaan liittyvän toiveen kysyessäni unelmien päivästä ulkoiluleikkikoulussa. *”Sais ottaa leluja jumppasaliin.”* Myöskään leikkipuistoaihe ei tullut piirroksissa esille, vaikka kolmen lapsen mukaan puisto kuuluu suosikkipaikkoihin. Toisaalta leikkipuiston toiminnot ovat hyvin samankaltaisia kun päiväkodin pihan leikit, joita lapset

piirroksissaan yleisimmin kuvasivat, mutta lasten mukaan nämä leikit tapahtuivat piirroksissa päiväkodin pihalla.

Päiväkodin piha on kaikille lapsille merkityksellinen paikka. Viisi piirrosta esittää päiväkodin piha-alueita, siellä olevia leikkivälineitä tai leikkejä. Kolmessa piirroksessa on kuvattu päiväkodin pihan toimintoja ilman leikkijää. Yksi on pihan tarkka pohjapiirros lapsen oman muistikuvan ja haastatteluhuoneen seinällä olleen valokuvan pohjalta piirrettynä. ”Mää katon tosta mallia.” Toiseen piirrokseen on piirretty keinut, koska keinuminen on kyseisen lapsen suosikkipuuhaa ulkoiluleikkikoulussa. Tapasinkin hänet usein havainnointijakson aikana keinumassa päiväkodin pihalla. Kolmas lapsi piirsi hiekkalaatikon.



Kuva 3: Päiväkodin piha.

Lapsista kaksi piirsivät itsensä leikkimässä suosikkileikkejään päiväkodin pihalla. Toisessa kuvassa lapsi piirsi hymyilevän itsensä kiipeilytelineeseen ja pyörän kyytiin ja kertoi kuvasta: ”Leikin hiekkalaatikolla, pyöräilen ja olen kiipeilytelineessä. Päiväkodin pihalla.” Toisessa piirroksessa on värikäs, iloinen tunnelma kesäisellä pihamaalla ja lapsen omakuva on huolellisesti piirretty. Tästä kuvasta lapsi kertoi, että hän on pyytämässä kuvassa kahta kaveriaan leikkiin päiväkodin pihalla.

Toiset viisi piirrosta kuvaa ulkoiluleikkikoulun käytössä olevia, päiväkotialueen ulkopuolisia tiloja. Rauniot mainittiin piirroskeskusteluissa kuusi kertaa erityisen mieluisena kohteena. ”Mun lempparipaikka on rauniot.” Keskustelussa tuotiin myös esille, että jos lapsi saisi itse

suunnitella päivän sisällön, suuntautuisi retki ”raunioille”. Rauniot esiintyivät kuitenkin vain yhdessä piirroksessa. Kuvassa piirtäjä oli yhdessä minun ja kaverinsa kanssa ”Raunioilla. Kolmestaan. Kiipeillään. Dinonluita etitään.” Edellisen päivän metsäretken puuhat olivat olleet lapselle ilmeisen mieluisia ja ne tulivat mieleen piirroskeskustelutilanteessa.

Kahdessa piirroksessa on kuvattu metsää. Lapset kuvaavat piirroksissa havaitsemaansa luonnon monimuotoisuutta, erikokoisia puita, pilviä, tähtiä ja kukkia. Ulkoiluleikkikoululaisille luonto on tärkeä toimintaympäristö, molemmat piirtäjät kertoivat tykkäävänsä ulkoilusta ja viihtyvänsä metsässä. Luonnon havainnoiminen kuuluu ulkoiluleikkikoulun arkeen. Molemmissa piirroksissa esiintyy ihmishahmo, toisessa ”minityttö”, joka on piirtäjä itse ja toisessa epämääräisemmin ilmaistu ”tummaihoisen” lapsen näköinen henkilö. Piirroksessa lapsi on pieni suuren luonnon keskellä.

*Ella: Nyt mä teen minitytön.*

*ELISA: Aha, kukahan se minityttö on?*

*Ella: Minä.*



Kuva 4: Minityttö metsässä.

Metsän piirtäneet lapset piirsivät keskustelutilanteessa myös toiset, yleisesti ulkoilua tai luontoa kuvaavat piirrookset, jotka eivät tarkentuneet mihinkään tiettyyn paikkaan. Toisessa kuvassa oli tähtiä ja täytekakku, toisessa pilviä ja kukkia.

Etenkin vapaan leikin ajatellaan tyypillisesti mahdollistavan lapsille osallisuuden kokemuksia. Rutanen (2009, s.211–213) on tutkinut vapaan leikin käsitettä eri varhaiskasvatuksen dokumenteissa ja toteaa että käsite on kirjava ja haasteellinen määritellä, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan kahta asiaa; lasten itse vapaasti valitsemaa leikkiä ja toisaalta lasten kokemaa vapautta leikkitalanteissa. Aikuiset antavat lapsille vapautta, mikä lisää lapsen mahdollisuutta toimia tilanteessa omaehtoisesti. Leikkitalanteen vapaudesta huolimatta, siihen sisältyy paljon kontrollia. Aikuiset määrittelevät leikin rajat, millainen on sopivaa leikkiä, mikä liian riehakasta, vaarallista jne. Ulkoiluleikkikoulussa leikki tapahtuu yleensä luonnossa, jolloin leikkiä koskevat rajoitteet poikkeavat perinteisen varhaiskasvatuksen rajoitteista. Ulos mahtuu enemmän ääntä ja liikettä. Se antaa lapsille vapautta lisätä leikkeihin äänekkäitä ja liikunnallisia elementtejä, jotka sisätiloissa olisivat helposti häiritseviä.

Leikin sisällön lisäksi myös ajallinen ulottuvuus on usein kasvattajien hallinnassa. He päättävät milloin on vapaan leikin aika. (Rutanen, 2009, s.211–213.) Ajan hallinta on lasten kokemuksen mukaan aikuisten käsissä myös ulkoiluleikkikoulussa Aikuiset päättävät ”*millon mennään kotiin ja millon syyään eväät ja millon mennään metsään*”. Havainnoidessani ryhmän toimintaa, totesin toiminnan sujuvan joustavasti lasten ehdoilla. Päivän ohjattu toiminta saattoi olla esimerkiksi kasvattajan ja yhden lapsen välinen sadutushetki, johon lapset saivat vuorotellen osallistua. Näin lapset saivat leikkiä luonnossa omaan tahtiinsa ja toimintaan sai mennä sopivassa tilanteessa. Kaikkien ei odotettu osallistuvan sadutukseen saman päivän aikana, jos ollenkaan. Lasten kertomuksissa näkyy lasten kokema vapaus toiminnan sisällön suhteen.

*ELISA: No onko jottain tylsiä juttuja mitä täällä on pakko tehdä vaikei huvittais?*

*Antti: No ei täällä nyt oikeen tylsiäkään juttuja oo.*

Varhaiskasvatuksen toimintaa monella tapaa määrittävät perusrakenteet laaditaan aikuisten kesken, etäällä lasten arjesta. Avoimen varhaiskasvatuksen toimintaa suunniteltaessa on määritelty kuinka monta kertaa viikossa ja mihin kellonaikaan ulkoiluleikkikoulu kokoontuu. On myös määritelty millaisella ulkoilualueella toimitaan ja mitä sisätiloja ryhmällä on



käytettävissä. Päiväkodin muiden ryhmien kanssa on neuvoteltu, että jumppasali on ulkoiluleikkikouluryhmän käytössä keskiviikkoisin tiettyyn kellonaikaan. Siltä osin viikon rytmittäminen sisä- ja ulkopäiviin on rajattu lasten päätäntävällän ulkopuolelle. Ryhmän henkilökunta vastaa toiminnan sisältörungon suunnittelusta ja päivien aikatauluttamisesta annettujen puitteiden sisällä. Lapset kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa toiminnan aikataulun suunnitteluun vähäisinä. ”Aikuiset päättää millon mennään jumppasalliin, ja millon ei ja millon joo.”

Tutkimukseni tulokset lasten vaihtelevista osallisuuden mahdollisuuksista ovat yhdenmukaisia Roosin (2015, s.49) näkemyksen kanssa. Tutkimuksessaan hän kuvaa ohjien olevan välillä tiukasti päiväkodin kasvattajien kädessä, kun taas toisissa hetkissä lapsilla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaansa. Myös Virkin (2015, s.130–132) tutkimuksen mukaan lasten mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan vaihtelevat päivän aikana. Suurimmillaan ne ovat leikin ja ulkoilun aikana, mutta koko päivän ajan aikuisilla säilyy valta päättää, milloin lapsi voi asioihinsa vaikuttaa.

## **7.2 Avoin vuorovaikutus mahdollistaa osallisuuden**

Lasten kokemukset osallisuuden mahdollisuuksista linkittyvät avoimeen vuorovaikutukseen kasvattajien kanssa. Osallisuus on varhaiskasvatuksessa varsin arkista toimintaa, joka ilmenee tasa-arvoisena ja yhteisöllisenä toimintakulttuurina (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, s.52). Lapselle osallisuus näyttäytyy tärkeänä vuorovaikutuksellisenä kokemuksena ryhmän aikuisten ja muiden lasten kanssa. Lapsi voi tuntea, että hänen mielipiteitään kuunnellaan ja niillä on merkitystä, mikä näkyy esimerkiksi konkreettisenä vaikutuksena päiväkodissa tapahtuvaan toimintaan. (Ojala, 2015, s.129.) Kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus näyttäytyy ulkoiluleikkikoulussa molemmin puolin avoimena. Lapset lähestyvät kasvattajia rohkeasti ja kasvattajat havainnoivat lapsia ja seuraavat toimintaa sensitiivisesti. Kasvattajat ovat tietoisia lasten mielenkiinnonkohteista ja ovat paljon vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lapset kokevat että kasvattajat kuuntelevat heitä, vaikka sen sanallistaminen ei ole aina aivan yksinkertaista.

*ELISA: Mistä sää Antti huomaat että sää saat ite täällä päättää asioista?*

*Antti: En määhän nyt oikeen niinku...*

*ELISA: Sitä on vaikea kuvailla niinkö?*

*Antti: Joo.*

*ELISA: Sää oot vaan huomannu että ne kuuntelee mitä sää sanot, niinkö?*

*Antti: Niin...*

*ELISA: Joo. Se on tosi tärkeitä eikö oo.*

*Antti: Niin.*

Yhteisöllinen vuorovaikutus ja kokemus hyväksytyksi tulemisesta ovat lapselle tärkeitä hyvinvointia lisääviä tekijöitä (Karlsson & Estola, 2016, s.12). Vuorovaikutus kasvattajan ja lapsen välillä on herkkä prosessi, joka häiriintyy helposti, mikäli kasvattaja ei ole saatavilla. Eräässä keskustelussa lapset kertoivat, että yhteyden luominen aikuisen kanssa on toisinaan haasteellista. Kasvattajat saattavat keskustella keskenään ja lasten on tehtävä töitä saadakseen aikuisen huomion kiinnitetyksi itseensä.

*ELISA: Onko teillä tullu koskaan täällä päiväkodissa semmosta, että teitä ei oo kukkaan kuunnellu ko te oisitte halunnu jotaki kertoa?*

*Ilpo ja Sami: On!*

*Ilpo: Sellasessa vaikka että mulla on pissahätä niin kukaan ei oo kuullu.*

*ELISA: Kukkaan ei oo kuullu. Ooksää yrittäny käyvä kertoon aikuisille?*

*Ilpo: Oon.*

*Sami: Ai monta kertaa?*

*ELISA: Mitä ne on sillä aikaa tehny?*

*Ilpo: Vaikka puhunu.*

*Sami: Jutellu.*

*ELISA: Kenen kanssa?*

*Ilpo: Noitten toistenki aikuisten kanssa.*

*ELISA: Joo ja sää oot yrittäny sanoa että sua pissattaa.*

*Ilpo: Niin.*

*ELISA: No ooksää sitten kumminki päässy siitä tilanteesta etteenpäin jotenki?*

*Ilpo: Mää vaan kertonu kovemmin nii kuulivat.*

*ELISA: Ahaa eli pittää kertoa kovemmin, niin sitten kuulee niinkö?*

*Ilpo: Niin tai hu vaikka tälleen tehä, niin... (taputtaa kättään)*

*ELISA: Taputtaa vaikka jotain aikuista niinkö?*

*Sami: Niin kuten mä aina koputan aikuisien selkään jos ne on puhumassa ja ne ei kuule.*

Lasten kertoma esimerkki hetkistä, joissa aikuiset eivät ole aina heitä kuulleet, kuvaa hyvin osallisuuden vuorovaikutuksellista luonnetta ja aikuisen luontaista valta-asemaa. Jos kasvattajat keskustelevat keskenään, vaikka toiminnan suunnitteluun tai päivänkulkuun liittyvistä tärkeistä asioista, on lapsen odotettava kärsivällisesti vuoroaan. Joskus lapsi voi kokea, ettei häntä kuulla edes kiireisessä asiassa. Ryhmän aikuisten ja lasten välien ollessa avoimet ja luottamukselliset uskaltaa rohkea lapsi kuitenkin tarvittaessa koputtaa kasvattajan selkään tai korottaa omaa ääntään, jotta aikuiset varmasti huomaavat lapsen ottavan kontaktia. Vaikka lapsella olisi rohkeutta keskeyttää kasvattajien keskustelu, jää aikuiselle kuitenkin valta päättää kokeeko hän siinä tilanteessa tärkeämmäksi oman vai lapsen asian hoitamisen.

Lapsen kokema osallisuus vahvistaa itsetuntoa ja antaa voimaantumisen kokemuksia (Turja, 2011a, s.52–53). Lapsen osallisuuden mahdollisuudet ovat olemattomat jos aikuinen ei kuuntele lasta. Aikuisen vastuulla on huolehtia, että lapset tulevat kuulluksi. Aikuisten vastuulla on myös tukea lapsia esittämään näkemyksiään. Yleensä lapset eivät ilmaise mielipiteitään, elleivät luota kasvattajaan. Myös heikko itsetunto, ujous, osallisuuden kulttuurin kehittymättömyys ja monet muut seikat saattavat estää lapsia esittämästä näkemyksiään. Kasvattajien tehtävänä on tukea lapsia positiivisin menetelmin tuomaan näkemyksiään esille avoimesti. Aikuisten on huomioitava nämä näkemykset lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tämä ei tarkoita jokaisen lapsen jokaisen toiveen mukaan toimimista ja suunnitelmien jatkuvaa muuttelua, mutta korostaa lasten näkemysten huomioimisen tärkeyttä heitä koskevassa päätöstenteossa. Lapsille on hyvä kertoa päätösten taustoista, mikäli heidän näkemystensä mukaan ei voida jostain syystä toimia. Tämä kehittää lasten vuorovaikutustaitoja ja päätöksentekokykyä. (Shier, 2001, s.113.)

Kuulluksi tuleminen ja osallisena oleminen lisäävät lasten sosiaalisia valmiuksia, jotka ovat avain vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa (Eskel & Marttila, 2013, s.76). Lasten osallisuuden mahdollistaminen on siis itseään ruokkiva positiivinen kehä, joka kehittää lapsessa osallisuuteen vaadittavia vuorovaikutustaitoja, mikä lisää taas lapsen osallisuuden mahdollisuuksia hänen yhteisössään. Tutkimukseni lapset kertoivat, että heiltä on kysyty toiveita toiminnan sisällön suhteen. Lasten pukeutumistilan seinällä on näkyvillä juliste, johon on kirjoitettu ylös lasten toiveita ja merkattu tähtitarralla jo toteutuneet toiveet. Lasten toiveena on oppia lukemaan, leikkiä autoilla ja hiekkalaatikolla, leipoa, olla hippaa rimpuilutelineessä, oppia uusia asioita, mennä puistoon ja raunioille, tehdä seikkailurata, oppia ajamaan autoa ja monia muita lapsille tärkeitä asioita. Keskusteluissa lapset toivat esille esittämiään toiveita ja kertoivat, että luottavat toiveiden toteutuvan ajallaan.

Tutkimusten mukaan lasten ottaminen mukaan päätöstentekoon on monella tapaa hyödyllistä lasten kehitykselle. Teoriaosiossa esittelemäni (Ks. luku 2.2.1) Harry Shierin (2001, s.113–114) osallisuuden tasomallin neljännellä tasolla kuvataan lasten mahdollisuuksia ottaa osaa päätöksentekoprosesseihin. Tämä edellyttää tiivistä yhteistyötä lasten ja aikuisten välillä, kun lapsia koskevia päätöksiä tehdään. Demokratiakasvatus ja siten lasten ottaminen mukaan päätöksen tekoon parantaa mm. lasten itsetuntoa, empatiakykyä ja vastuuntuntoa sekä kehittää kansalaistaitoja ja demokraattista osallistumista ja vahvistaa sitä kautta myös demokratiaa. Vaikuttamisen mahdollisuuden kokeminen lisää tahtoa ponnistella yhteisten asioiden eteen (Järvinen ym., 2011, s. 10). Ulkoiluleikkikoulussa lasten osallisuus näyttäytyy toiminnan sisällön suunnitteluun osallistumisena, kuten uusi varhaiskasvatuslaki (1973/36) edellyttää. Eräällä tutkimukseen osallistuneella lapsella on voimakas kokemus mahdollisuudestaan vaikuttaa toiminnan sisältöön. ”*Lapset saa päättää mitä tehhään.*”

Havainnoidessani ryhmän toimintaa, näin että kasvattajat toimivat lähellä lapsia ja pyrkivät löytämään lapsia motivoivaa sisältöä päiviin kysymällä lapsilta toiveita, havainnoimalla heidän leikkejään ja muuttamalla joustavasti suunnitelmiaan lasten toiveiden mukaisesti. Monenlaisista asioista neuvotellaan, mutta kasvattajat kantavat lopullisen vastuun päätöksistä ja näin ollen kasvattajan tehtävänä on valita toteuttaako hän omaa suunnitelmansa vai siirtykö noudattamaan lapsen suunnitelmaa.

*ELISA: Jos te täällä ehotatte että te haluatte jonnekki, niin mitä ne aikuiset sanoo?*

*Sami: Että vaikka joo tai ei.*

*ELISA: Voiksää toivoa joskus että mennään vaikka raunioille tai voiko ehottaa?*

*Veera: Voi.*

*ELISA: No toteuttaako aikuiset niitä teijän toiveita?*

*Veera: Joskus. Ei aina.*

Kerran viikossa ryhmällä on käytössään jumppasali, jossa kukin lapsista saa vuorotellen ohjata liikuntatuokion. Aikuinen tukee ja auttaa lasta tuokion suunnittelussa ja ohjaamisessa, mikäli lapsi tukea tarvitsee. Aikuisen tehtävänä on varmistaa, että toiminta on turvallista ja lapsille sopivaa. Koska lapset kokevat tulevansa kuulluksi ja saavat vaikuttaa toiminnan sisältöön, ovat lapset yleisesti tyytyväisiä toiminnan sisältöön.

*ELISA: Onko jottain mitä sää haluaisit että täällä tehtäis ihan erilaila.*

*Antti: No ei nyt oikein.*

Ulkoiluleikkikoulun henkilökunta on yhdessä lasten kanssa määritellyt toiminnalle tiettyjä pelisääntöjä, jotka liittyvät lähinnä toiminnan turvallisuuteen. ”Ei saa mennä keinun alle ku toinen keinuu.” Lapsille halutaan antaa mahdollisimman paljon vapautta, joten tarkkoja rajoja ei luonnossa liikkuessa ole sovittu. Ohjeeksi riittää: ”Metässä ainakin pitää nähä opet. Säännöistä on keskusteltu avoimesti, joten lapset ymmärtävät sääntöjen merkityksen: ”Että me ei mennä hukkaan.” Koska sääntöjä on luotu yhdessä, lapset ovat niihin sitoutuneita ja toimivat sääntöjen mukaan. (Turja, 2011b, s.28.) Sääntöjen määrä on hyvin vähäinen, eikä aikuisten juuri tarvitse rajoittaa lasten toimintaa. Toisinaan lasten olikin vaikea muistaa millaisia sääntöjä ulkoiluleikkikoulussa on, joten he saattoivat ohjata minut kysymykseni kanssa toisen lapsen luokse.

Päiväkodin säännöt voidaan nähdä sekä osallisuuden esteinä että mahdollistajina. Vaikka säännöillä on sanana herkästi kielteinen kaiku, voivat säännöt osaltaan lisätä lasten osallisuuden toteutumista. Yleisesti lasten osallisuutta edistävänä nähdään kiusaamista vastustavat säännöt, jollaisia tunnetaan myös ulkoiluleikkikoulussa. (Venninen, Leinonen ja Ojala, 2010, s. 25–29.)

*ELISA: Tiiäksää Niko onko hiekkalaatikolla mittään sääntöjä?*

*Niko: Ei... Paitsi sellanen että ei saa toisten niskoihin heittää hiekkaa.*

*Antti: Tai silmiin.*

Narratiivisessa tutkimusperinteessä tutkimusaineistosta kirjoitetaan usein uusia pieniä tarinoita (Esim. Puroila & Estola, 2012, s.27). Kohtasin havainnointijakson aikana erityisiä lasten ja aikuisen välisiä jaettuja vuorovaikutustilanteita. Kirjoitin muistiin kaksi näistä hetkistä tarinan muotoon.

*Paluumatkalla metsästä päiväkodille Sami poikkeaa metsäpolulta ja hyppää polun vieressä olevaan kuoppaan, jossa on lasten kertoman mukaan vanhan kellarin rauniot. Sami pyöriskelee hetken kuopassa kuin jotain etsien, ottaa sitten kuopan pohjalta kepin ja sanoo: ”Tässä on vetotoiminen hissi.” Lastenhoitaja Tuula on heti juonessa mukana ja selvitettyään Samilta vetotoimisen hissien toimintaperiaatteen, hän vetää Samin kepin avulla ylös kuopasta. Sami hymyilee itseensä tyytyväisenä keksittyään näin mainion laitteen, vetotoimisen hissien.*

Tässä tilanteessa tiivistyy kasvattajan ja lapsen vuorovaikutus yhteisenä oivalluksen hetkenä. Lapsella juolahti mieleen idea, jonka hän halusi jakaa kasvattajan kanssa. Kasvattaja ei kiirehtinyt tilanteessa, vaikka muu ryhmä käveli jo hieman etäämpänä kohti päiväkotia, kerhopäivän ollessa loppuillaan. Tilanne oli hyvin lyhyt, vain parin minuutin mittainen, joten se ei häirinnyt aikataulua. Sen sijaan se antoi lapselle mahdollisuuden jaettuun leikkillisyyteen kasvattajan kanssa ja kokemuksen siitä, että hänen ajatuksensa on tärkeä. Kasvattaja tarttui lapsen aloitteeseen, oivalsi vetotoimisen hissien idean ja antoi lapselle positiivisen palautteen. Samankaltainen tilanne on toisessa kertomuksessa, jossa lapsi ja kasvattaja jakavat yhteisen kokemuksen.

*Olemme uudessa metsäpaikassa, jossa tämä ryhmä ei ole vielä alkusyksyn aikana ehtinyt käydä. Lapset tutkivat paikkoja innokkaasti ja aikuiset seurailevat lasten puuhia. Antti löytää suuren pehmeän sammalmättään ja alkaa hyppiä. ”Tää on hyvä tramppa!” Lastenhoitaja Tuula saapuu paikalle ja alkaa itsekin hyppiä sammalmaton päällä. ”Niin on kyllä. Tuntuu kun ois joku jousi alla.” Molemmat hymyilevät ja hypähtelevät hetken aikaa.*

Metsä on aarreaitta ja jatkuva seikkailujen lähde. Uuteen metsään päästessään lasten tuntosarvet tuntuvat olevan tavallistakin enemmän koholla. He havainnoivat innokkaasti ympäristöä etsien sieltä mielenkiintoisia asioita. Kun lapsi löytää metsästä pehmeän suuren

sammalmättään, luonnon muovaaman trampoliinin, hän kiinnittää kasvattajan huomion itseensä, haluten jakaa tämän ilahduttavan asian kasvattajan kanssa. On ihanaa huomata, että kasvattaja tarttuu tilanteeseen ja liittyy lapsen seuraan. Kokeiltuaan hyppiä, hän jakaa lapsen havainnon hyvästä trampoliinista ja lisää siihen oman havaintonsa: ”*Tuntuu kun ois joku jousi alla.*”

Lasten osallisuuden lisääminen arjessa tarkoittaa kasvattajan näkökulmasta edellä olevien kertomusten kaltaisiin pieniin hetkiin tarttumista. Se tarkoittaa antautumista vastavuoroiseen kokemukseen, jossa molemmat osapuolet voivat ihmetellä ja oppia uutta, kokea olevansa hyviä ja arvostettuja. Nämä tilanteet näyttävät oivallisesti lasten näkemysten huomioon ottamisen ryhmän toiminnassa. Molemmissa kertomuksissa aikuinen antaa lapselle kokemuksen, että lapsella on tietoja, taitoja ja tunteita, joita hän voi tuoda esille ja niitä arvostetaan. (Ojala, 2015, s.129.)

### **7.3 Tulosten yhteenveto**

Tämän yhteenvetoluvun tarkoituksena on koota tiivistetysti yhteen tutkimukseni tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni: Mitä lapset kertovat omista osallisuuden mahdollisuuksistaan avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa?

Tutkimuksessani lapset kertoivat osallisuutensa mahdollisuuksien vaihtelevan. Lapset kokevat saavansa vaikuttaa etenkin leikkiin liittyviin asioihin. Kaverin, leikkipaikan ja leikin lapset saavat päättää ja valita lähes aina itse. Leikin kestosta päättävät aikuiset lasten kanssa neuvotellen. Avoimen varhaiskasvatuksen päivät on määritelty tässä ryhmässä kolmen tunnin mittaisiksi eikä niistä voida poiketa, vaikka lasten leikki jonakin päivänä kestäisikin pitempään. Aikuiset pyrkivät tukemaan pitkäkestoista leikkiä ja antamaan tilaa myös kovaäänisille leikeille. Leikkien valinnan lisäksi kasvattajat antavat lapsille päätösvaltaa sopiviksi katsomissaan rajoissa, mutta kantavat itse vastuun lasten tekemistä päätöksistä. Leikkien lisäksi lapset saavat mm. poimia halutessaan kukkia kävelymatkalla, valita metsässä itselleen mieluisen eväiden syömispaikan ja osaltaan vaikuttaa päivän retkikohteen valintaan. Päiväkodin ympäristössä on monia vaihtoehtoisia metsä- ja puistoalueita, joissa voidaan toimia. Lapset kokevat että aikuisella on viimeinen päätösvalta esimerkiksi kunkin päivän retkikohdetta koskevilla keskusteluilla, mutta lapset tulevat keskusteluissa kuulluksi ja päätöksiä perustellaan lapsille.

Tutkimukseeni osallistuneiden lasten kokemusten mukaan aikuisen rooli näyttäytyy toiminnan raamien luojana ja päivien rytmittäjänä. Kasvattajien tehtävänä on kertoa, milloin siirrytään päiväkodin pihalta metsään tai sisätiloihin, milloin syödään eväät ja milloin lähdetään kotiin. Kasvattajat luovat toiminnalle turvalliset puitteet sääntöineen ja ohjeistuksineen. Toiminnan säännöistä ja rajoituksista neuvotellaan yhdessä ja näin varmistetaan että lapset ymmärtävät mihin säännöt perustuvat. Yhteinen neuvottelu ja avoin päätöksenteko vahvistavat lasten osallisuuden kokemusta ja demokraattisten taitojen kehittymistä.

Kasvattajat rakentavat yhdessä lasten kanssa toiminnalle sen henkiset puitteet, kuten ilmapiirin sekä toiminnan laadukkaan sisällön. Kasvattajat osallistuvat leikkeihin ja tukevat lasten leikkejä myös kuljettamalla leikkiä rikastuttavia välineitä metsään vaivojaan säästelemättä. Kasvattajat vastaavat lasten tarpeisiin muuttamalla joustavasti suunnitelmiaan. Ohjattu toiminta tapahtuu pääasiassa yhden, kahden tai korkeintaan muutaman lapsen pienryhmissä, jolloin kasvattajilla on aikaa kuunnella lapsia ja kohdata heidät yksilöllisesti. Ryhmässä lapsille annetaan tilaa päättää milloin he haluavat osallistua suunniteltuun toimintaan. Ryhmän pieni koko (11 lasta) tukee lasten yksilöllistä kohtaamista koko toiminnan ajan, vaikka osa toiminnasta, kuten aamupiiri ja ruokailu tapahtuvat koko ryhmän kesken.

Osallisuuden kannalta lapsille on erityisen merkityksellistä avoin vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä. Tutkimassani ulkoiluleikkikouluryhmässä kasvattajat toimivat lähellä lapsia ja havainnoivat heidän leikkejään. Tutkimuksen tuloksissa näkyy kasvattajan henkisen läsnäolon merkitys lapsen maailmassa. Sensitiiviset ja helposti tavoitettavat aikuiset tuovat turvallisuutta lasten päiviin. Mikäli yhteys lapsen ja kasvattajan välillä katkeaa, on lapsi valmis näkemään vaivaa saadakseen yhteyden palautettua. Vaikka lapsi saattaa pitkäänkin viihtyä leikeissään ilman tarvetta aktiiviseen vuoropuheluun kasvattajan kanssa, olettaa hän että kasvattaja on lähellä ja valmis vuorovaikutukseen, heti kun tarve ilmenee. Mikäli aikuinen ei ole heti saavutettavissa, murenee lapsen leikissä koettu voimakaskin osallisuuden tunne, kunnes yhteys kasvattajan kanssa saadaan palautettua.



## POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää lasten kokemuksia osallisuudesta avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa. Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen johtopäätöksiä, esitän kiinnostavia jatkotutkimusaiheita sekä avaan tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 8.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksessani lapset kertovat omista osallisuuden mahdollisuuksistaan avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa. Tutkimusympäristö poikkeaa perinteisestä kokopäiväisestä varhaiskasvatusympäristöstä sekä päivien pituuden että toimintaympäristön osalta. Avoimen varhaiskasvatustoiminnan päivät ovat huomattavasti lyhyempiä, tutkimusryhmässäni on kolmituntiset päivät kolmena päivänä viikossa. Ulkoiluleikkikouluryhmä toimii pääasiassa ulkona kaikkina vuodenaikoina, jolloin luonto tuo oman vapautensa toimintaan.

Tutkimukseni tulosten mukaan lasten osallisuuden mahdollisuudet vaihtelevat arjessa toiminnan ja aikuisten näkemysten mukaan. Suurimmillaan lasten osallisuuden mahdollisuudet ovat leikissä. Lisäksi lapsilla on vaihtelevasti mahdollisuuksia vaikuttaa muun toiminnan sisältöihin, viimeisen päätösvalan ja vastuun ollen kuitenkin aikuisilla. Vähiten osallisuuden mahdollisuuksia lapsilla on toiminnan perusrungon suunnitteluvaiheessa sekä niissä hetkissä, joissa aikuiset syystä tai toisesta sulkevat lapsen ulkopuolelle eivätkä kuuntele lasta. Osallisuuden toteutuminen arjessa ei ole suoraviivaista, vaan osallisuuden kokemukset vaihtelevat eri tilanteissa. Esimerkiksi leikkitalanteessa lapsen kokema vahva osallisuuden tunne voi hävitä toisessa hetkessä olemattomiin, jos lapsi kokee, ettei hän tule kuulluksi. Tutkimukseni ulkoiluleikkikouluryhmässä näkyy avoin ja tiivis vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä. Toisinaan yhteys lapsen näkökulmasta rakoilee, mikäli aikuinen ei heti kuule lapsen asiaa. Yhteyden palautuminen tuo lapselle positiivisen tunteen.

Toisinaan toisen kasvattajan kanssa keskusteleminen on aikuisen näkökulmasta tärkeää havaintojen jakamista tai keskustelua etukäteen suunnitellusta toiminnasta poikkeamisesta. Joskus aikuisten väliset keskustelut ovat osa ammatillista kiusausta, josta varhaiskasvatuksessa puhutaan. Aikuisilla on tarve hakeutua keskinäiseen vuorovaikutukseen, mikäli tilanne lapsiryhmässä vaikuttaa siihen sopivalta. Lasten näkökulmasta aikuisten

väliseen keskusteluun ei ole aina helppo mennä väliin. Tai jos lapsi yrittääkin, eivät aikuiset aina kuule mitä lapsella on asiaa. Jotta kasvattajilla on mahdollisuus keskittyä toiminnan aikana läsnäoloon lasten kanssa, on yhteiselle lapsiryhmän ulkopuolella tehtävälle suunnittelulle jäävä riittävästi aikaa. Tällä hetkellä lastentarhanopettajan suunnittelu-aika, joka on tarkoitettu ryhmän ulkopuoliseksi työajaksi, on noin 8 % kokonaistyöajasta eli kolme tuntia viikossa. Gradun kirjoitushetkellä uutisoidaan uusista virka- ja työehtosopimuksista, jossa lastentarhanopettajan suunnittelu-aikaa ollaan lisäämässä noin 13 %:iin, eli viiteen viikkotuntiin. (Esim. OAJ, 2018.)

Osallisuus on enimmäkseen yhteisöllistä toimintaa (Turja, 2011b, s.30). Lasten mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin vahvistaa lasten kokemaa osallisuutta (Opetushallitus, 2016, s. 63). Vuorovaikutuksen laatu ja lasten kuuleminen ovat merkityksellisiä tekijöitä lasten osallisuuden lisäämisessä (Roos, 2016, s.160–161). Jotta lapsi oppii yhteisössä elämisessä tarvittavia demokraattisia taitoja, tulee lapsen oppia myös siirtämään tavoitteitaan ja sietämään pettymyksiä (Puroila & Estola, 2012, s.39). Osallisuuden mahdollistaminen ei tarkoita kasvattajan näkökulmasta yksittäisten lasten toiveiden täyttämistä kilvoittelua, vaan pyrkimystä yhteisölliseen kaikkien kuulemiseen ja neuvottelemiseen perustuvaan yhteyteen. Tarkoituksenmukaista on päästä kompromissiratkaisuihin, joka tyydyttävät kaikkia osapuolia. Keinoina voidaan käyttää äänestämistä, arpomista ja neuvottelemista, jotka ohjaavat lapsia demokraattisten toimintatapojen harjoitteluun. (Turja, 2011b, s.30.)

Lapsilla on oikeus ilmaista mielipiteensä ja kasvattajien on kuunneltava ja kunnioitettava heidän mielipiteitään. On kuitenkin tärkeää muistaa, että aikuisilla on kasvatuksellinen vastuu lapsista. Päiväkotiarjessa haasteena on löytää tasapaino yksittäisen lapsen ja yhteisön toiveiden välille, sekä kasvattajan vastuun ja lasten oikeuksien välille. (Puroila & Estola, 2012, s.39.) Tutkimuksessani näkyy kasvattajien tasapainottelu lapsille jaettavan vallan ja aikuisen vastuun välillä. Lasten osallisuuteen kiinnitetään koko ajan enemmän huomiota, mutta edelleen päätösvalta on viime kädessä aikuisella. Lapsille ollaan valmiita antamaan mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin, mutta haasteena on miettiä, minkä verran kasvattaja voi antaa vastuuta päätöksistä lapsille. Demokraattisia taitoja on helppo harjoitella turvallisten valintojen kanssa ikätasoisesti edeten.

Aikuiset luovat päiväkotiarjen perusrakenteet, joiden sisällä lapsille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan. Aikuisella on vastuu arjen tapahtumista, mutta lasten osallisuuden

mahdollisuuksien laajentamista ei kannata pelätä ajatellen, että kyse olisi haasteesta asettaa rajoja. (Roos, 2015, s.49.) Tämän tapaiseen näkemykseen olen törmännyt arjen työssä varhaiskasvatuksessa. Saatetaan myös ajatella että aikuinen tietää paremmin ja aikuinen on siksi parempi päättämään, miten missäkin hetkessä tulee toimia. On tärkeää yhdessä miettiä missä asioissa lasten osallisuutta voisi lisätä ja mitkä ovat niitä asioita, joissa päätösvallan on edelleen oltava aikuisella. Lasten osallisuus ei ole mahdollista ilman aikuisten tietoista päätöstä. Lasten osallisuuden lisäämiseen päiväkodissa tarvitaan pedagogisesti suunniteltuja arjen käytäntöjä, jotka auttavat lapsia ilmaisemaan mielipiteitään, kokemuksiaan ja tunteitaan vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa. (Eskel & Marttila, 2013, s.77.)

Mikäli lapsia halutaan mukaan päättämään varhaiskasvatuksen rakenteellisista kysymyksistä, on pohdittava ja aina vain syvennettävä keskustelua lasten osallisuuden mahdollisuuksista. Lapsi nähdään yhtä aikaa kompetenttina toimijana sekä oikeutettuna huolettomaan lapsuuteen ja aikuisen suojeluun. Tämä vastakkainasettelu tuo haastetta kasvattajan työhön, kun pohditaan millainen vastuu on lapsen ikätasolle sopivaa. On huomioitava lasten osallisuus, mutta lapselta ei voida vaatia liiallista vastuunottamista ja itsenäisyyttä. On tärkeää muistaa että osallisuuden on perustuttava lasten vapaaehtoisuuteen. (Turja, 2011b, s.24–25, 29.) Kun lapsi saa ohjata itse osallistumistaan, osallisuutta seuraava vastuu päätöksistä säilyy lapsen kykyjen ja iän edellyttämällä tasolla.

Lasten kerrontaa huomioiva ja vahvistava pedagogiikka mahdollistaa lasten mielipiteiden esille pääsemisen ja kuulemisen (Roos, 2015, s.51). Kasvattajilta osallisuuden mahdollistaminen vaatii valmiutta auttaa lapsia tuomaan esiin näkemyksiään (Shier, 2001, s.112). Vaikka se kuulostaakin yksinkertaiselta, haastaa päiväkotiarjen hektisyys usein lasten kerronnan huomioimisen. Siksi tarvitaankin toimintatapojen tietoista arviointia ja uudistamista. (Roos, 2015, s.51.) Turja (2011a, s.52–53) puhuu uudesta toimintakulttuurista, osallisuuden kulttuurista, jota kohti tulisi pyrkiä. Siinä lasten mielipiteitä kuunnellaan ja arvostetaan. Tarkoitus ei ole että lapset määräävät ja vievät aikuisten auktoriteettiaseman, vaan osallisuutta lisätään antamalla lasten näkökulmille ja keskustelulle tilaa. Näin osallisuuden myötä myös lasten metakognitiiviset taidot saavat harjoitusta, ajattelu- ja keskustelutaidot lisääntyvät ja minäkuva selkeytyy. Osallisuudessa keskeistä ei ole niinkään se, kuka päättää mistäkin yksityiskohdasta varhaiskasvatuksessa, vaan osallisuudessa tärkeää on lasten tunne siitä, että heitä kuullaan ja heidän ajatuksensa ovat merkityksellisiä.

## 8.2 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista tutkia avoimen ja kokopäiväisen varhaiskasvatusympäristön eroavaisuuksia lasten osallisuuden toteutumisessa. Lisäksi olisi kiinnostavaa havainnoida ja tutkia pitempään samaa lapsiryhmää, jotta tutkimuksen kohdehenkilöt tulisivat tutummiksi ja heidän kertomuksensa avautuisivat kaikkine sävyineen. Tutkimusmenetelminä videointi ja valokuvamenetelmä kiinnostavat minua tässä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien, havainnoinnin ja piirroskeskustelun, lisäksi.

Demokratiakasvatukseen liittyvää tutkimusta olisi tärkeää tehdä varhaiskasvatuksessa. Olisi hyvä kehittää konkreettisia menetelmiä demokratiakasvatuksen tueksi varhaiskasvatukseen. Myös kasvattajien kokemaa, lapsille annettavan vallan ja aikuisen kannettavan vastuun välinen ristiriita (Turja, 2011b), olisi mielenkiintoinen näkökulma tutkittavaksi.

## 8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Lapsinäkökulmaista tutkimusta tehdessä, eettisyys on ensisijainen tutkijan toimintaa ohjaava periaate, jonka olen ottanut vakavasti tutkimusta tehdessäni. Kun ollaan tekemisissä lasten kanssa, on tutkijalla vastuu lapsen hyvinvoinnista kaikissa tilanteissa. Tutkimusta aloittaessa on tehtävä pitkä lupakierros alkaen kunnan viranomaisten parista, päiväkodin johtoportaan ja henkilökuntaan ja siitä eteenpäin aina vanhempiin saakka, ennen kuin ollaan päiväkodissa kysymässä lapselta, haluaako hän osallistua tutkimukseen. Vaikka lapsi luvan innokkaasti antaisikin, on lasta havainnoitava koko prosessin ajan ja kysyttävä lupaa jokaisessa tilanteessa uudestaan. Lapsella on oikeus muuttaa mieltään ja jättää tutkimus kesken tai pitää taukoa prosessista, aina niin halutessaan. (Luento, 11.1.2017.)

Lasten osallistumisen vapautta pidin tärkeänä ohjenuorana koko tutkimusprosessin ajan. Kaikki piirroskeskusteluhetket alkoivat keskustelulla tutkimukseni tarkoituksesta ja päättyivät lasten toiveeseen lopettaa keskustelu. Näin keskustelut olivat hyvin erimittaisia keskenään. Kunnioitin lasten päätösvaltaa läpi tutkimuksen. Jätin tutkimusaineistosta pois piirroksia, joita lapset eivät tarkoittaneet käytettäväksi tutkimusaineistona. Eräs lapsista ei halunnut osallistua keskusteluun, mutta halusi kuitenkin osallistua tutkimukseen piirroksellaan, joten mahdollistin lapsen osallistumisen haluamallaan tavalla. Huomioin lapsen oikeuden osallisuuteen ja kuulluksi tulemiseen, mutta samalla myös suojeluun kaikissa tilanteissa (Karlsson, 2012, s.49). Olen pyrkinyt säilyttämään tutkittavien henkilöiden anonymiteetin,

käyttämällä tutkimushenkilöistä peitenimiä ja kertomalla ulkoiluleikkikouluryhmästä vain hyvin yleisluontoisia tietoja, jotka eivät ole yhdistettävissä mihinkään tiettyyn paikkakuntaan tai päiväkotiin.

Erityisesti lapsihaastattelussa eettisenä haasteena on lapsen ja aikuisen välisen valta-aseman olemassaolo, jota kysyminen helposti korostaa. Aikuisen dominoiminen ja johdattelu korostuvat helposti valmiiden kysymysten kohdalla. Ratkaisuna valta-asetelman tuomiin haasteisiin on antaa lapselle tarpeeksi tilaa kertoa asioista omalla tavallaan ja liittää keskustelunaiheet arkipäiväisiin aiheisiin. (Roos, 2016, s.31.) Pysin luomaan piirroskeskusteluihin vapaan ilmapiirin, jossa kaikenlaisista aiheista puhuminen oli sallittua. Pohdin etukäteen miten lapset ymmärtävät osallisuuden käsitteen. Osallisuus- käsitteen sijaan kysyinkin lapsilta, mistä he saavat päättää päiväkodissa. Kysyin myös, mikä on lapsille erityisen mieluista päiväkodissa, mistä he pitävät ja mikä on ikävää. Näin lapset avasivat näkemyksiään osallisuudesta ja sen esteistä, itselleen luontevalla tavalla.

Anna-Maija Puroila kuvaa tutkijan asemaa tasapainoiluna läheisyyden ja etäisyyden kanssa, etenkin kun tutkittavat lapset ovat ennalta tuntemattomia. On eettisesti haastavaa tulla tutkijan asemassa päiväkotiin ja hakeutua lähelle lapsia, kuuntelemaan mitä heillä on kerrottavanaan, kun tutkimusaineiston koottuaan tutkijan on sitten poistuttava. (Luento, 11.1.2017.) Pohdin tätä usein havainnointijaksosi aikana. Aika, jonka vietin ryhmässä oli varsin lyhyt. Olin kahden viikon aikana viitenä aamupäivänä ulkoiluleikkikoulussa mukana. Ajattelin, että lapset ovat päiväkodissa tottuneet vaihtuviin sijaisiin ja koska lapset jo ennalta tiesivät minun olevan ryhmän mukana vain muutaman päivän ajan, rohkenin heittäytyä seikkailuihin lasten toiveiden mukaan.

Tutkimustulosten etsiminen vaatii pitkän analysointiprosessin ja kypsytelyn. Lasten kerronta poikkeaa aikuisten tavasta kertoa. Vaaditaan syvällistä paneutumista aineistoon, että asiat tulevat esille siinä muodossa, kun lapsi on halunnut niitä kertoa. Lasten ajatusmaailmaan ei ole aina helppoa päästä käsiksi. Tutkimusta tehdessä jouduin toteamaan, että vaikka kuinka tutkijana haluan lasta ja hänen ajatteluaan ymmärtää, on se toisinaan mahdotonta (Viljamaa & Kinnunen, 2016, s.47). Lopullinen tulkinta aineistosta jää tutkijan vastuulle. On väistämätöntä, etten ole ymmärtänyt kaikkea ja osannut kuvata asioita niin kuin lapset ovat asian kokeneet ja halunneet sanoa. Tutkimukseni tuloksia olen esittänyt pääasiassa lasten näkökulmasta. Omat havaintoni tukevat lasten kertomuksia, mutta toisinaan lasten kommentit ovat kriittisempiä kuin omat havaintoni. Olen kuvannut läpinäkyvästi tutkimuksen kulkua ja

raportoinut avoimesti tutkimuksen tuloksista. Tutkimukseni tuottama tieto on kontekstisidonnaista, eikä siis ole suoraan yleistettävissä olevaa (Roos, 2015, s.169). Tutkimukseni luotettavuutta lisää kuitenkin tuloksissa esiintyvä yhteneväisyys muihin vastaaviin tutkimuksiin.

Tutkimusta tehdessäni huolehdin, että lapset ja heidän perheensä tietävät mitä tarkoitusta varten tutkimusta teen. Vaikka tutkimukseni on opinnäytetyö ja sen levikki jäänee hyvin vähäiseksi, on lasten kannalta tärkeää, että lapsinäkökulmaista tutkimusta tehdään kaikilla tieteen tasoilla. Lapset saavat tutkimuksesta parhaan hyödyn, mikäli tutkimuksen tuloksena heidän äänensä pääsee konkreettisesti esille ja heidän kertomuksensa vaikuttavat oikeasti päiväkodin arkeen ja toimintakulttuuriin (Karlsson, 2012, s.35). Toivon että tutkielmani herättää ajatuksia tutkimassani ulkoiluleikkikouluryhmässä ja lasten jo nyt varsin hyvällä mallilla olevaa osallisuutta siellä edelleen rohkeasti vahvistetaan.

## Lähteet

- Alanko, A. (2010) Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen. (Toim.), Missä lapsuutta tehdään? (55–72). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 105.
- Alanko, A. (2013) Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Alila, K. & Portell, T. (2008). Leikkitoiminnasta avoimeen varhaiskasvatukseen. Avointen varhaiskasvatuspalvelujen nykytila ja kehittämistarpeet 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110992/Selv200814.pdf?sequence=1>
- Cantell, H. (2011) Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (toim.) Ihminen ja ympäristö. (332–338) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children`s photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Toim. P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa. (75–96) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (131–148) Jyväskylä: Gummerus.

Estola, E. & Puroila, A-M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. (53–68) Tampere: Vastapaino.

Hallituksen esitys HE205/2016 vp.

[https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_205+2016.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_205+2016.aspx)

Heikkinen, H.L.T. (2001). Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (Toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (116–132). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hohti, R. & Puroila, A-M. (2016). Valon, varjon ja muutoksen kertomukset. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola. (toim.) Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista. (54–69) Oulu: N-Y-T NYT.

Hännikäinen, M. (2004). Leikki ja leikillisuus yhteenkuuluvuuden tunteen rakentajina. Teoksessa L. Piironen. Leikin pikkujättiläinen. (150–157) Porvoo: WSOY

Javanainen, H. (2016) Rentola Alhoniityn päiväkodissa – päiväleppökäytäntöjen uudistamista. Teoksessa P. Roos. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. (112–123) Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Järvinen ym., (2011) Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27 Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/139654\\_Demokratiakasvatusselvitys.pdf](http://www.oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf) (Haettu 4.1.2018)

Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015) Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatieto Oy.

Kaasila, R. (2008) Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. (41–66) Tampere: Juvenes Print.



- Karjalainen, S. & Puroila, A-M. (2017) Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa. *Kasvatus & aika*. 11 (3), (23–36).
- Karlsson, L. (2000) Lapsille puheenvuoro Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (Toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (121–141). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 105.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (Toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. & Estola, E. (2016). Johdanto- Välkkeitä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola. (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (8–13) Oulu: N-Y-T NYT.
- Koivisto, P. & Anttinen, M. (2016) Lepohetkistä lukupiiriksi – suunnitelmista kuuntelemiseen Teoksessa P. Roos. *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. (127–128) Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2015) *Kasvu kiikarissa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2011). *Päiväkodin arki lapsen kokemana*. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (Toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsauksia varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (22–38). Ediva.
- Lastensuojelun Keskusliitto. 4.12.2013 <https://www.lskl.fi/kannanotot-ja-lausunnot/demokratia-ja-ihmisoikeuskasvatuksen-perusteet-luodaan-varhaiskasvatuksessa/>  
(Haettu 25.2.2018)

Lehtinen, A-R. (2000). Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.

Lichtman, M. (2012). Qualitative research in education: A user's guide. Thousand Oaks: Sage.

Lipponen, L. (2010) Toimijuus. Teoksessa K. Kumpulainen, L. Krokfors, L. Lipponen, V. Tissari, J. Hilppö, A. Rajala, Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä, (20–33) Helsinki: Helsingin yliopisto.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2>

(Haettu 27.9.2017)

Mannerheimin lastensuojeluliiton Internet-sivut.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/tuki-ja-vertaistoiminta/> (Haettu 28.9.2017)

Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. (113–158) Tampere: Vastapaino.

Nurmenniemi, J. (2010) Raportti lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka – verkkokyselystä. Nuorisotutkimusverkosto.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/etiikkaraportti.pdf> (Haettu 2.10.2017)

Nätyнки, H. (2016) Nojatuolipedagogiikkaa- ”Minä kuuntelen sinua”. Teoksessa P. Roos. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. (100–111) Vaasa: Waasa Graphics Oy.

OAJ. Suunnittelu on lastentarhanopettajan ydintehtäviä. 9.3.2018

[http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408920744692&page\\_name=Suunnittelu%20on%20lastentarhanopettajan%20ydintehtäviä](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408920744692&page_name=Suunnittelu%20on%20lastentarhanopettajan%20ydintehtäviä) (Haettu 11.3.2018)

Ojala, M. (2015) Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Tutkimuksia 365. Helsingin yliopisto.

Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Juvenes Print, Tampere.

[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)  
(Haettu 11.3.2018)

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014) Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peltonen, A. (Toim.) (2007) Kuuden suurimman kaupungin avoin varhaiskasvatustoiminta. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 3A/2007. Helsinki: Edita Oy Ab

Puroila, A-M. & Estola, E. (2012) Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research. Vol. 1, (22–43).

Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila. (Toim.), Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (227–248) Tampere: Vastapaino.

Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (Toim.), Kasvatusvuorovaikutus. (111–125). Tampere: Vastapaino.

Roos, P. (2015) Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Tampereen yliopisto  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>  
(Haettu 27.9.2017)

Roos, P. (2016) Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy

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

Rutanan, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa: L. Alanen & K. Karila. (Toim.), Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (207–226) Tampere: Vastapaino.

Rutanan, N. (2012). Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (Toim.), Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan (83–105). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Shier, H. (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. Children & Society. Vol. 15, (107–117).

[http://piattaformainfanzia.org/wp-content/uploads/2014/01/HerrySheir\\_PathwaysToParticipation2001.pdf](http://piattaformainfanzia.org/wp-content/uploads/2014/01/HerrySheir_PathwaysToParticipation2001.pdf) (Haettu 1.1.2018)

Souto, A-M. (2011) Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteissa. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 110. Helsinki

Stakes (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita56. Helsinki.

Turja, L. (2010). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén. (Toim.), Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. (30–47). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Turja, L. (2011a). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (Toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja. (41–53). Jyväskylä: PS-kustannus.

Turja, L. (2011b). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. (s.24–35)

<http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

Turun kaupungin internetsivut.

<http://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/paivahoito-ja-esiopetus/kerhot-ja-leikkipuistot/leikkipuistotoiminta> (Haettu 27.9.2017)

Varhaiskasvatuslaki 1973/36.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#L1P7b> (Haettu 27.9.2017)

Varttinen, P. (2016) Lapsen todellisuus ohjaamassa kasvattajaa – esimerkkejä lapsen kohtaamisesta päiväkotiarjessa. Teoksessa P. Roos. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. (138–151) Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010) ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi” Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti. Helsinki: SOCCA-Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

[http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen\\_kokeminen\\_jaetuksi\\_iloksi\\_lapsen\\_osallisuus\\_paakau\\_punkiseudun\\_paivakodeissa\\_2010.pdf](http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakau_punkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf)

Viljamaa, E. (2012). Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Oulu: Oulun yliopisto.

Viljamaa, E. & Kinnunen, S. (2016). Ymmärrätkö? Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola. (toim.) Välkkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista. (36–51) Oulu: N-Y-T NYT.

Virkki, P. (2015) Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 1989

Julkaisemattomat lähteet:

Puroila, A-M. Luento, 11.1.2017, Oulun yliopisto.

## Liite 1



Hei,

Olen kasvatustieteen (erityisesti varhaiskasvatuksen) maisterivaiheen opiskelija Oulun yliopistosta. Teen pro gradu-tutkielmaani lasten osallisuuden kokemuksista avoimen varhaiskasvatuksen ulkoiluleikkikoulussa. Kerään tutkimusaineistoa lapsenne ulkoiluleikkikouluryhmässä xxx päiväkodilla loka-marraskuun aikana.

Tulen ensin havainnoimaan lapsiryhmän toimintaa. Havainnoin millaisin keinoin lapsia kuunnellaan varhaiskasvatuksen arjessa ja miten lasten näkemykset ja mielipiteet vaikuttavat ryhmän toimintoihin käytännössä. Keräämäni havainnointiaineiston lisäksi toivon lasten piirtävän minulle ulkoiluleikkikouluaiheisia piirroksia, joiden avulla he voivat kertoa minulle osallisuuden kokemuksistaan ulkoiluleikkikoulussa. Kysyn lapsilta millaisista asioista he saavat päättää ulkoiluleikkikoulussa ja millaisiksi he kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa arjen toimintojen suunnitteluun. Nämä **piirroskeskusteluiksi** nimeämäni tuokiot tullaan nauhoittamaan tutkimuskäyttöä varten ja lasten piirroksia voidaan käyttää myös tutkimusraportissa.

Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimusraportissa ei näy kunnan, päiväkodin, eikä lasten nimiä. Lapsia ei yksilöidä tutkimusraportissa, eikä heitä voida raportin perusteella tunnistaa. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineistot tullaan hävittämään asianmukaisesti. Tutkimukseni ohjaajana toimii Oulun yliopiston lehtori Taina Kyrönlampi. Hänet tavoittaa puhelimitse xxx ja sähköpostilla xxx.

Pyydän Teitä täyttämään tutkimuslupa-kyselyn oman lapsenne kohdalta ja palauttamaan sen henkilökunnalle mahdollisimman pian, **kuitenkin viimeistään xxx.**

Ystävällisin terveisin,

Elisa Kova

Puhelinnumero

Sähköpostiosoite

Kerron mielelläni lisää tutkimuksesta ☺

Tutkimuslupa

Lapsen nimi \_\_\_\_\_

Lapseni saa piirtää ja kertoa tutkijalle kokemuksistaan ulkoiluleikkikoulussa. Nämä kertomukset voidaan nauhoittaa ja käyttää tutkimusaineistona. Myös lastani koskevaa havainnointiaineistoa voidaan käyttää tutkimusaineistona.

Lapseni ei osallistu piirroskeskusteluun. Häntä koskevaa havainnointiaineistoa voidaan käyttää tutkimusaineistona.

Lapseni ei osallistu piirroskeskusteluun. Häntä koskevaa havainnointiaineistoa ei myöskään saa käyttää tutkimusaineistona.

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_.\_\_\_\_.2017 \_\_\_\_\_