

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehto

2017

Pirve Hernesaho

”NE ON TÄRKEITÄ KUN MÄ TYKKÄÄN NIISTÄ”

– Lasten osallisuuden toteutuminen Kärävuoren
päiväkodin esiopetusryhmässä

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma | Sosionomi (AMK)

2017 | 55 +5

Helena Malmivirta

Pirve Hernesaho

”NE ON TÄRKEITÄ KUN MÄ TYKKÄÄN NIISTÄ”

- Lasten osallisuuden toteutuminen Kärävuoren päiväkodin esiopetusryhmässä

Tämän laadullisen opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää lasten kokemusta osallisuutensa toteutumisesta salolaisen Kärävuoren päiväkodin esiopetusryhmässä. Osallisuuden käsite pohjautuu opinnäytetyössä Leena Turjan (2012) malliin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta. Työn teoriaosassa nostetaan esiin varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen ja osallisuuden lisäksi lapsilähtöisyys, holistinen ajattelu sekä kokemuksellinen, sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys.

Lasten osallisuus on varhaiskasvatuksen kentällä ajankohtainen aihe, johon on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota niin hallinnossa kuin päiväkodeissakin. Osallisuus näyttäytyy tärkeänä sekä uudessa varhaiskasvatuslaissa että uudistetuissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jotka ohjaavat varhaiskasvatusta. Opinnäytetyö kiinnittyy käytännön varhaiskasvatustyön kehittämiseen täydentämällä lasten osallisuuden toteutumisen seuranta ja vahvistamista Kärävuoren päiväkodissa. Tutkimuskysymykset ovat: ”Miten lasten osallisuus toteutuu Kärävuoren päiväkodin esiopetusryhmässä lasten kokemana?” ja ”Minkälaisissa tilanteissa lapset kokevat osallisuutta?”

Pyrittäessä ymmärtämään lasten kokemusta lähtökohtana on fenomenologinen näkökulma. Narratiivista eli kerronnallista aineiston keruuta vahvistettiin photovoice-menetelmällä, jossa yhdistetään valokuva (photo) ja siihen liittyvän tarinan kertominen (voice). Lapset saivat valokuvata mielestään mukavia, kivoja ja tärkeitä kohteita päiväkodissa. Valokuvat toimivat pohjana lasten teemahaastatteluille, jotka toteutettiin marras-joulukuussa 2016. Tutkimusaineistoa täydensi tutkijan osallistuva havainnointi. Tutkimustulosten perusteella lapset kokivat osallisuutta etenkin kaverien kanssa leikkiessään. Lasten osallisuus toteutui, kun heidän kanssaan keskusteltiin, heille annettiin mahdollisuus vaikuttaa ja he kokivat olevansa ajatuksineen ja mielipiteineen arvostettuja sekä tärkeitä jäseniä päiväkotiyhteisössään.

ASIASANAT:

Lapsen osallisuus, lapsilähtöisyys, varhaiskasvatus, valokuvaus, photovoice-menetelmä

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Degree Programme of Social Services | Bachelor of Social Services

2017 | 55 +5

Helena Malmivirta

Pirve Hernesaho

“THEY ARE IMPORTANT BECAUSE I LIKE THEM”

- Realization of child participation in the preschool group of Kärävuori day-care center

The objective of this thesis was to examine the realization of child participation as children experience it in a preschool group of Kärävuori day-care center in Salo. The concept of participation is based on Turja's (2012) model of multidimensionality of child participation. The theoretical part of this thesis highlights the guiding documents of early childhood education, child participation, holistic thinking and experiential, socioconstructivistic and sociocultural conception of learning.

Child participation is a topical issue in the field of early childhood education. More attention has been given to it in administration as well as in day-care centers. Participation also appears important within the new law and fundamental plan which guideline early childhood education. This thesis adheres onto practical implementation of early childhood education by complementing the follow-up and assertion of child participation in Kärävuori day-care center. The research questions are: “How is child participation realized in the preschool group of Kärävuori day-care center as children's experience?” and “In what kind of situations do children experience participation?”

When attempting to understand children's experience the point of view is phenomenological. The narrative data gathering was asserted by photovoice method, which connects a photograph (photo) to telling the story related to it (voice). The data was collected using theme interviews based on photography taken by the children. The interviews were conducted during November and December 2016. The research data was completed with researcher's participatory observation. The results indicate that children experience participation especially while playing with their friends. Child participation is realized when adults converse with them, children are allowed a possibility to influence and they experience that they are appreciated and important members of their day-care center community with their thoughts and opinions.

KEYWORDS:

Child participation, child orientation, early childhood education, photography, photovoice method

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA	8
2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat	8
2.2 Lapsilähtöisyydestä lapsen osallisuuteen	9
2.3 Lapsikäsitteys ja lapsi oppijana	12
3 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN	16
4.1 Lapsen kokemus lapsen omalla äänellä	16
4.2 Valokuvaus	17
4.2.1 Valokuva lapsen ilmaisun tukena	18
4.2.2 Photovoice-menetelmä	19
4.3 Lasten haastattelu	20
4.3.1 Esikouluikäinen haastateltavana	20
4.3.2 Haastattelutilanteen rakentaminen	21
4.4 Osallistuva havainnointi	22
5 TUTKIMUSTULOKSET	24
5.1 Narratiivisesti kerätty tutkimusaineisto	24
5.2 Tutkimusaineiston käsittely	25
5.2.1 Aineiston litterointi	26
5.2.2 Aineiston koodaus ja teemoittelu	26
5.2.3 Luokitellun aineiston analysointi	28
5.2.4 Tärkeimmiksi nimetyt valokuvat	32
5.3 Teemojen sisällöt suhteessa osallisuuden teema-alueisiin	34
5.3.1 Toiminnan suunnittelu	34
5.3.2 Tieto-osallisuus ja osallisuus materiaaleihin	36
5.3.3 Lasten väliset suhteet	38
5.3.4 Lasten ja aikuisten väliset suhteet / osallisuus päiväkotiryhmässä	41
5.3.5 Osallisuus koko päiväkotiyhteisössä	43
5.3.6 Valtaistumisen taso, ajallinen ulottuvuus ja tunne osallisuudesta	44
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	45

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	49
--------------------------------	-----------

LÄHTEET	52
----------------	-----------

LIITTEET

- Liite 1. Tutkimuslupa
- Liite 2. Kirje huoltajille
- Liite 3. Haastattelusuunnitelma
- Liite 4. Esimerkki koodauksesta ja teemoittelusta
- Liite 5. Haastattelutulokset teemoittain

KUVAT

Kuva 1. Käsistä muodostettu joulukuusi.	31
Kuva 2. Ilmapallo.	33
Kuva 3. Hamahelmisydän omalla hyllyllä.	38
Kuva 4. Isot legot.	39
Kuva 5. Nallekarhu.	42

KUVIOT

Kuvio 1. Lasten osallisuuden moniulotteisuus (Turja 2012, 49).	10
Kuvio 2. Teemojen mainintakerrat.	29
Kuvio 3. Teeman maininneiden lasten lukumäärä.	30
Kuvio 4. Tärkeimmiksi nimettyjen valokuvien aiheet.	32
Kuvio 5. Tärkeimpien valokuva-aiheiden lukumäärä.	33

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki koodauksesta ja teemoittelusta. Liite 4	1
Taulukko 2. Haastattelutulokset teemoittain. Liite 5	1

1 JOHDANTO

Lasten osallisuus on ajankohtainen aihe varhaiskasvatuksen kentällä ja siihen on alettu yhä enenevässä määrin kiinnittää huomiota niin hallinnossa kuin päiväkodeissakin. Lapsen osallisuudesta säädetään vuonna 2015 voimaan tulleessa uudessa varhaiskasvatuslaissa ja lasten osallisuus on näkyvässä roolissa syksyllä 2016 uudistuneissa varhaiskasvatusta ohjaavissa valtakunnallisissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Myös vuosina 2016–2018 toteutettavan hallituksen kärkihankkeen, Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman, yhtenä tavoitteena on lasten osallisuuden ja kohdatuksi tulemisen kokemusten vahvistuminen.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehittymistä ja näin vahvistaa lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Lasten tulee saada kokea olevansa arvokkaita yhteisölleen lapsina, mutta samalla on muistettava, että lapsista kasvaa tulevaisuuden aikuisia sekä yhteiskuntamme aktiivisia toimijoita. Sitä, millainen maailma ja tulevaisuus heitä odottaa, ei vielä kukaan tiedä. Ihmisenä kasvaminen ja kansalaisena toimiminen niin nyt kuin tulevaisuudessakin edellyttääkin lasten kasvua ja kehittymistä sekä yksilöinä että yhteisönsä jäseninä.

Osallisuudelle käsitteenä on olemassa erilaisia määritelmiä ja tulkintoja. Osallisuuden määrittely ja yhteisen käsityksen muodostaminen asiasta esimerkiksi päiväkodin kasvatushenkilöstön kesken saattaakin olla haastavaa. Tässä opinnäytetyössä osallisuuden käsite perustuu Turjan (2012) malliin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta. Mallin mukaan osallisuus voi näyttäytyä käytännön varhaiskasvatustyössä monenlaisena toimintana ja sen moniulotteisuutta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista käsin. Ensimmäinen näistä ulottuvuuksista liittyy lasten valtaistumisen asteeseen, eli osallisuuden tarkasteluun lasten ja aikuisten välisenä valtasuhteena. Toinen ulottuvuus koskee osallisuuden aihetta ja vaikutuspiiriä, eli sitä, keitä kaikkia osallisuuteen liittyvä asia, tilanne tai toiminta koskee. Kolmantena ulottuvuutena on ajallinen ulottuvuus, sillä osallisuuteen liittyvä toiminta voi olla joko lyhyt- tai pitkäkestoista sekä vaikutuksiltaan kertaluonteista tai kauaskantoisempaa. Neljäntenä ulottuvuutena ovat toimintaprosessiin ja osallisuudentunteeseen liittyvät osallisuuden tasot: osallistumis-, ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toimeenpano- ja arviointiosallisuus. Näiden toteutumismahdollisuudet riippuvat vielä lasten tieto-

osallisuudesta ja osallisuudesta materiaalsiin resursseihin. Kaiken taustalla on lopulta lapsen oma tunne osallisuudestaan, johon liittyy tietoisuus kuulluksi tulemisesta ja omasta vaikuttamisesta. Vaikka osallisuus liittyykin yhteisöllisyyteen, ei se kuitenkaan välttämättä vaadi osallistumista, eikä toisaalta pelkkä osallistuminen takaa osallisuuden toteutumista. Kun pohditaan lasten osallisuutta, onkin tärkeää huomioida erityisesti lasten oma näkökulma eli se, kuinka he itse kokevat osallisuutensa.

Tämä opinnäytetyö kiinnittyy lasten osallisuuteen ja erityisesti lasten osallisuuden huomioimiseen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymyksellä ”Miten lasten osallisuus toteutuu Kärävuoren päiväkodin esiopetusryhmässä lasten kokemana?” pyritään pureutumaan nimenomaan tämän aiheen ytimeen. Opinnäytetyö kiinnittyy myös käytännön varhaiskasvatustyön kehittämiseen yhteistyössä työelämäkumppanina toimivan Kärävuoren päiväkodin kanssa tukemalla lasten osallisuuden toteutumisen seurantaa sekä vahvistamista. Lasten osallisuuden ja oman kokemuksen esiin nostaminen on tärkeää myös henkilökohtaisella tasolla, sillä lapsen äänen kuuleminen on tutkijan oma ”sydämen palo”.

Opinnäytetyö perustuu tieteellisesti hyväksytyyn, ajankohtaiseen ja ajallisesti kestävään lähdemateriaaliin. Johdannon jälkeen työssä tarkastellaan lasta varhaiskasvatuksessa esittelemällä ensin varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja sen jälkeen avaamalla lapsilähtöisyyden ja osallisuuden käsitteitä. Tämän jälkeen kuvataan varhaiskasvatuksen ja samalla tämän työn taustalla vaikuttavaa lapsikäsitystä sekä käsitystä lapsesta oppijana. Opinnäytetyö etenee sen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten esittelyllä, jonka jälkeen kuvataan tutkimuksen toteuttaminen sekä tutkimustulokset. Johtopäätösten ja arvioinnin jälkeen seuraavat vielä lähdeluettelo sekä liitteet.

2 LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat

Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka tapahtuu pienten lasten eri elämänpiireissä. Yhteiskunnan järjestämä varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunut hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostama kokonaisuus. (Opetushallitus 2016b, 21.) Varhaiskasvatusta säätelee 1.8.2015 voimaan tullut uudistettu varhaiskasvatuslaki (36/1973) sekä lisäksi esioppilaiden kohdalla perusopetuslaki (628/1998). Opetushallitus määräsi perusopetuslakiin perustuen esiopetusta ohjaavista Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista joulukuussa 2014 ja varhaiskasvatuslakiin perustuen varhaiskasvatusta ohjaavista valtakunnallisista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista lokakuussa 2016. Määräykset ovat nyt ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjiä sitovia. (Opetushallitus 2016a, 3, 8; 2016b, 3, 8.) Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvatussuunnitelmasta käytetään tästä eteenpäin yleisestikin käytössä olevaa nimitystä Vasu.

Opetushallituksen (2016a; 2016b) määrittämien perusteiden pohjalta kunnat laativat kuntakohtaiset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmansa (Salon kaupunki 2011; 2016b) ja päiväkodit omansa (Salon kaupunki 2016a). Uudistettujen perusteiden mukaiset esiopetussuunnitelmat tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2016 mennessä. Uusien perusteiden mukaiset Vasut on puolestaan otettava käyttöön 1.8.2017 alkaen. Lasten osallisuus on näkyvässä roolissa uudistetuissa Vasun perusteissa ja tämän odotetaan näkyvän myös niiden perusteella laadittavissa uusissa kuntien Vasuissa (Opetushallitus 2015; 2016b; 2016c).

Opetushallituksen (2016b) määrityksen mukaisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on inklusiivista ja kaikessa toiminnassa edistetään tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuus merkitsee sitä, että kaikki yhteisön jäsenet tulevat kohdelluiksi ja kohdatuiksi tasavertaisina riippumatta henkilöön liittyvistä seikoista, kuten esimerkiksi kielestä, vammaisuudesta tai sukupuolesta. Varhaiskasvatus on siten myös sukupuolisensitiivistä. Lisäksi kaikessa toiminnassa tulee edistää osallisuutta ja arvostaa niin lasten, henkilöstön kuin huoltajienkin näkemyksiä, mielipiteitä ja aloitteita. (Opetushallitus 2016b, 30.)

Lapsen osallisuudesta säädetään niin varhaiskasvatuslaissa kuin Suomen perustuslaissakin. Uudessa varhaiskasvatuslaissa (36/1973, 7 b §) säädetään muun muassa, että *”lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla”*. Jo Suomen perustuslainkin (731/1999, 6 §) mukaan *”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”*. Myös vuosina 2016–2018 toteutettavan hallituksen kärkihankkeen, Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman, yhtenä tavoitteena on lasten osallisuuden ja kohdatuksi tulemisen kokemuksen vahvistuminen (STM 2017).

YK:n lapsen oikeuksien komitean yleiskommentin (UN CRC 2009, 5) mukaan lasten osallisuus ei saisi olla vain hetkittäistä, vaan *”lähtökohtana kaikelle vuorovaikutukselle lasten ja aikuisten välillä”*. Myös YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1989) artikloissa 12–13 todetaan, että lapsella on oikeus ilmaista omat näkemyksensä ja mielipiteensä häntä itseään koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset ja mielipiteet on sopimuksen mukaan myös tietyin laissa säädetyin rajoituksin huomioitava hänen ikänsä sekä kehitystasonsa mukaisesti. Lapsen oikeuksien sopimus on ihmisoikeussopimus, joka koskee kaikkia alle 18-vuotiaita ja sitoo valtioita oikeudellisesti. (Heinonen & Kuikka 2013, 204; Suomen UNICEF ry 2016.)

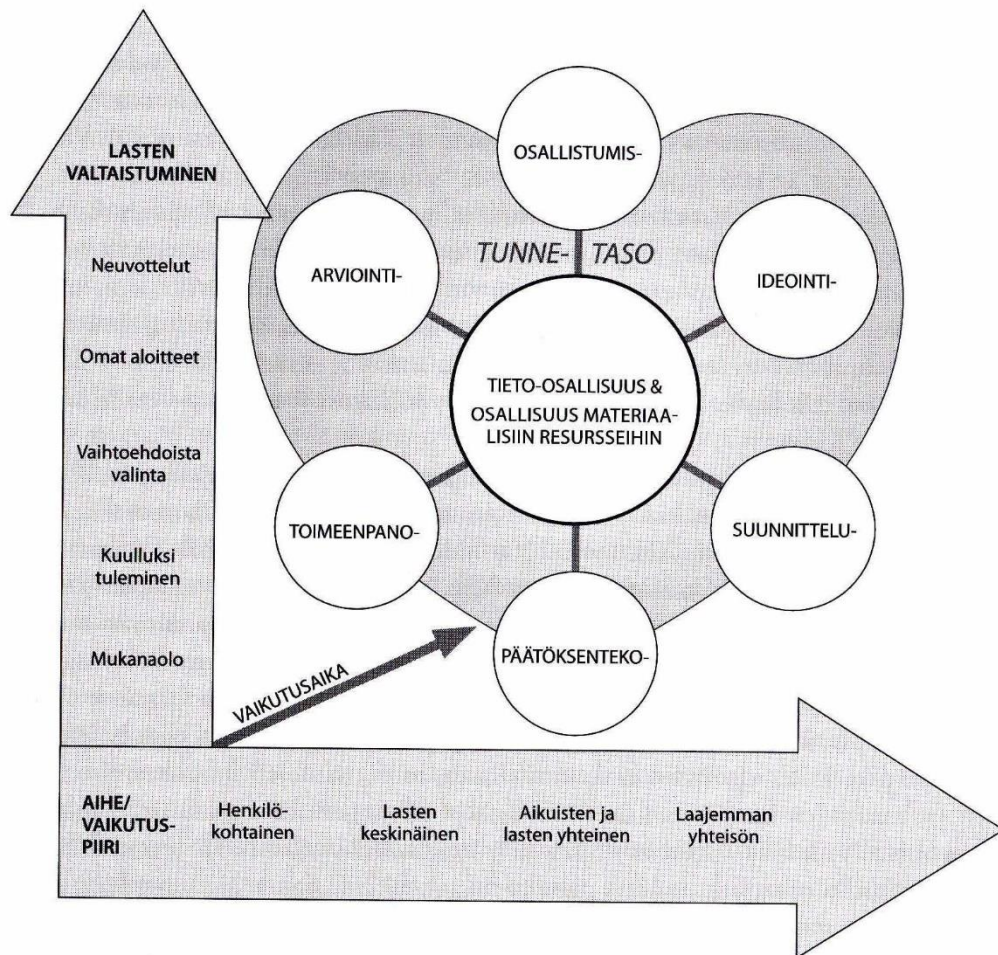
2.2 Lapsilähtöisyydestä lapsen osallisuuteen

Pienen lapsen näkökulmasta osallisuus on sitä, että hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä puuhissaan ja leikeissään ja että hän itse tiedostaa tämän mahdollisuuden. Lapsen tulee myös tulla kohdatuksi ja hänen tulee kokea, että häntä ymmärretään, hän on turvassa ja hänen tarpeensa tyydytetään. (Eskel & Marttila 2013, 78; Heinonen & Kuikka 2013, 219.) Valitettavan usein lasten osallisuus on kuitenkin käytännössä vain muodollista (Alderson 2010, 91) ja esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toiminnan lapsilähtöisyys unohtuu.

Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa näkyy onnistuessaan kaikkialla, niin vapaassa leikissä kuin toiminnan suunnittelussakin (Kalliala 2008, 19–22; Turja 2012, 45). Tämä ei kuitenkaan vielä itsearvoisesti varmista lasten osallisuuden toteutumista. Joskus esimerkiksi leikki voi olla liikaakin lasten itsensä varassa. Kasvattajan läsnäolo leikkitalanteissa lisää muun muassa lasten turvallisuutta ja mahdollistaa sitä kautta

paremmin lasten osallisuuden kokemista ja siten myös toteutumista. (Koivunen 2009, 40–41; Turja 2012, 45.) Asioiden tarkasteleminen lapsinäkökulmasta ei siis edellytä aikuisten tarkastelukulmien ja osaamisen unohtamista. Molempien perspektiivien sekä vuorovaikutuksen huomioon ottaminen mahdollistaa tasavertaisen ja yhteisöllisen tarkastelukulman. Samalla voidaan saada esiin yhteisöllisyyden piirteitä, jotka muutoin usein jäävät varhaiskasvatuksen arjessa piiloon. (Karlsson 2006, 9.)

Osallisuus liittyy yhteisöllisyyteen, muttei kuitenkaan välttämättä vaadi osallistumista. Toisaalta pelkkä osallistuminen ei aina takaa osallisuuden toteutumista. Turjan (2012) mukaan lasten osallisuus on moniulotteista. Turja on kuvannut tätä moniulotteisuutta kuviolla (Kuvio 1. Lasten osallisuuden moniulotteisuus), jossa hän esittää erilaisia näkökulmia lasten osallisuuden tarkasteluun. (Turja 2012, 46–52.)



Kuvio 1. Lasten osallisuuden moniulotteisuus (Turja 2012, 49).

Turjan mallin mukaan osallisuus voi näyttäytyä käytännön varhaiskasvatustyössä monenlaisena toimintana. Osallisuuden moniulotteisuutta voidaan myös tarkastella erilaisista näkökulmista käsin. Ensimmäinen näistä osallisuuden ulottuvuuksista liittyy lasten valtaistumisen asteeseen, eli osallisuuden tarkasteluun lasten ja aikuisten välisenä valtasuhteenä. Lapsi voi kokea osallisuutta jo pelkästään olemalla mukana toiminnassa, tulemalla kuulluksi tai valitsemalla hänelle annetuista vaihtoehdoista. Valtaistumisen ylimmillä tasoilla lapsi tekee omia aloitteita ja neuvottelee niistä tasavertaisesti lasten ja aikuisten kesken. Valtaistumisen taso voi kuitenkin vaihdella eri tilanteissa, eikä esimerkiksi päiväkotiryhmälle voidakaan määritellä yhtä pysyvää valtaistumisen tasoa. (Turja 2012, 49–50.)

Toinen ulottuvuus muodostuu osallisuuden aiheesta ja vaikutuspiiristä, eli siitä, keitä kaikkia osallisuuteen liittyvä asia, tilanne tai toiminta koskee. Lapsen on helpointa päästä vaikuttamaan omiin henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten esimerkiksi siihen, mitä hän leikkii tai kuinka paljon hän syö. Lasten keskinäiseen toimintaan vaikuttaminen puolestaan saattaa onnistua esimerkiksi niin sanotun vapaan leikin aikana. Lasten ja aikuisten yhteisiin asioihin, kuten laajempien projektien ideointiin ja suunnitteluun tai vaikkapa lelujen hankintaan vaikuttaminen on jo hieman harvinaisempaa. Laajempaankin yhteisöön liittyviin asioihin vaikuttaminen on mahdollista esimerkiksi päiväkodin pihapiirin tai yhteisten juhlien suunnittelun merkeissä. (Turja 2012, 49–50.)

Kolmantena ulottuvuutena Turjan mallissa on ajallinen ulottuvuus. Osallisuuteen liittyvä toiminta voi olla joko lyhyt- tai pitkäkestoista sekä vaikutuksiltaan kertaluonteista tai kauaskantoisempaa. Neljäntenä ulottuvuutena ovat toimintaprosessiin ja osallisuudentunteeseen liittyvät osallisuuden tasot:

- osallistumisosallisuus
- ideointiosallisuus
- suunnitteluosallisuus
- päätöksenteko-osallisuus
- toimeenpano-osallisuus
- arviointiosallisuus. (Turja 2012, 49–51.)

Kaikkien edellä mainittujen osallisuuden ulottuvuuksien toteutumismahdollisuudet riippuvat vielä lasten tieto-osallisuudesta ja osallisuudesta materiaaliin resursseihin. Kaiken taustalla on lopulta lapsen oma tunne osallisuudestaan, johon liittyy oleellisesti tietoisuus kuulluksi tulemisesta ja omasta vaikuttamisesta. (Turja 2012, 46–52.) Kun

pohditaan lasten osallisuutta päiväkodissa, onkin tärkeää huomioida myös lasten oma näkökulma eli se, kuinka he itse kokevat osallisuutensa päiväkodin arjessa.

Lasten osallisuuteen liittyviä tutkimuksia on alettu viime vuosina tehdä yhä enemmän. Lasten osallisuus on huomioitu esimerkiksi vuonna 2016 julkaistussa Lapsibarometrissa (Nivala 2016). Roos (2015) on nostanut tutkimuksessaan esiin lapsen näkökulman ja äänen merkityksellisyyttä ja vaikka tutkimuksen lähtökohtana ei ollutkaan lasten osallisuuden tutkiminen, nousi osallisuus selkeästi esiin tutkimuksen edetessä. Roosin mukaan päiväkodin arkeen kaivattaisiin enemmän lapsille luonnollisia osallisuuden ja kuulemisen tilaisuuksia sekä lasten ja aikuisten yhteistä leikkiä (Roos 2015, 174–176). Virkki (2015) on tutkinut varhaiskasvatusta toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä haastatellen tutkimustaan varten sekä kasvattajia että 5–6-vuotiaita lapsia. Lasten haastatteluja täydensivät lasten kertomat kertomukset. Tutkimuksen mukaan lapset toivat esiin osallisuuden yhteisöllisyyden, kun taas kasvattajat korostivat osallisuuden yksilöllisiä puolia. (Virkki 2015, vi, 89.) Kangas (2016) on tutkinut lasten osallisuutta pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa sekä lasten että kasvattajien osallisuus toteutuu, kun jaettu kokemus muuttuu yhteiseksi iloksi (Kangas 2016, 72). 5–7-vuotiaiden lasten kokemusta päiväkotiympäristössä ovat puolestaan tutkineet lapsihaastattelun avulla esimerkiksi Kyrönlampi-Kylmänen (2007) ja Rusanen (2008).

Useat tutkijat ovat kuvanneet lasten ja aikuisten välistä valtasuhdetta erilaisilla osallisuuden porrasmalleilla (Turja 2012, 49). Näitä porrasmalleja ovat esimerkiksi Hartin tikapuut, joista on olemassa muun muassa Tresederin muuntelema versio, sekä Shierin tasomalli. Tässä opinnäytetyössä osallisuuden käsite perustuu Turjan (2012, 46–52) malliin lasten osallisuuden moniulotteisuudesta.

2.3 Lapsikäsitys ja lapsi oppijana

Varhaiskasvatustyötä ohjaa holistinen ajattelu (Opetushallitus 2016b). Se tarkoittaa, että lapsi nähdään psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena, jossa hyväksytään myös hänen elämänskatsomukseensa liittyvien tarpeiden huomioiminen. Lauri Rauhalan (1914–2016) mukaan ihminen on jatkuvasti kehittyvä yksilöllinen kokonaisuus, jossa on olemassa kolme erilaista olemassaolon tasoa. Nämä tasot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Holistinen lähestymistapa voidaan jaotella myös tarkempiin osioihin, joita ovat psyykkisyys, henkisyys, fyysisuus, biologisuus, vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalisuus. Näiden kaikkien keskellä on ihminen itse.

Holistisen ihmiskäsityksen taustalla on siis ajatus, että ihmisen tarpeisiin, elämään ja vaikeuksiin on aina olemassa monta tarkastelunäkökulmaa. (Vilén ym. 2008, 33–34; Rauhala 2014, 31–34; Dunderfelt 2016a, 126–127.)

Ihmisen kehitys on kokonaisvaltaista. Se alkaa jo aivan varhaisessa lapsuudessa ja jatkuu läpi koko elämän. Kehitys ja oppiminen ovat lähellä toisiaan, sillä oppimista tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla. (Kronqvist 2012, 19–30; Opetushallitus 2016b, 20.) John Deweyn (1859–1952) kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen toimija, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa kasvaen ja kehittyen jatkuvasti uusien tietojen kiinnittyessä hänen aiempiin kokemuksiinsa ja rakentuessa edelleen toiminnan myötä (Malmivirta 2015, 21–22). Varhaiskasvatus perustuu sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi nähdään juuri tällaisena aktiivisena toimijana, joka kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristönsä kanssa. (Kronqvist 2012, 19–23, Turja 2012, 43–44; Opetushallitus 2016b, 20.)

Lapsen oppimisen sekä kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta merkityksellisiä ovat erityisesti leikki sekä vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta, sillä myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista. Myönteisen ja kannustavan vuorovaikutuksen avulla tuetaan myös lapsen osallisuutta ja oman identiteetin sekä itsetunnon kehitystä. (Kronqvist 2012, 19–30, Turja 2012, 43–48; Opetushallitus 2016b, 20–24, 30.) Yhteisössä osallisena oleminen samoin kuin kuulluksi tuleminen ovat myös edellytyksinä lapsen sosiaalisten valmiuksien kehittymiselle (Eskel & Marttila 2013, 77). Varhaiskasvatuksessa lapsia siis ohjataan kasvamaan aktiiviseen toimijuuteen mahdollistamalla heille kokemuksia siitä, että he ovat yhteisölleen arvokkaita (Turja 2012, 47–48; Opetushallitus 2016b, 20–24, 30).

Tämän opinnäytetyön kohderyhmä muodostuu kuusivuotiaista päiväkodin esiopetukseen osallistuvista lapsista. Tämä keskilapsuuden alku on tärkeiden muutosten aikaa sekä lapsen elämän että lapsen ja aikuisten välisten suhteiden kannalta. Lapsi on vähitellen siirtymässä kodin piiristä laajempiin sosiaalisiin piireihin, kuten esikouluun ja kouluun. Tämä vaikuttaa lapsen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen saaden aikaan huomattavia muutoksia lapsen käyttäytymisessä. Lapsen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta keskeistä on positiivisen käsityksen muodostuminen omasta osaamisesta ja selviytymisestä niin kotona, esikoulussa ja koulussa kuin ystäväpiirissäkin. Myönteinen käsitys itsestään oppijana ja sosiaalisen yhteisön jäsenenä suojaa lasta myöhemmiltä käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmilta. (Nurmi

ym. 2014, 77–79.) Pienten lasten oppimiselle samoin kuin kehityksellekin on tärkeää, että aikuiset ovat herkkiä kuuntelemaan lasten omia ajatuksia ja ideoita (Kronqvist 2012, 19). Tässä opinnäytetyössä keskitytään tarkastelemaan erityisesti tätä lasten omien ajatusten kuuntelua.

3 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lasten osallisuus on varhaiskasvatuksen piirissä ajankohtainen aihe. Se näyttäytyy yhtenä tärkeänä ja olennaisena johtajatuksena uusien valtakunnallisten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmistuttua syksyllä 2016 (Opetushallitus 2015; 2016b; 2016c). Näin ollen sen odotetaan näkyvän myös elokuussa 2017 käyttöön otettavissa kuntien ja päiväkotien omissa paikallisissa Vasuissa.

Päiväkodin johtaja Päivi Laakso kertoi opinnäytetyön suunnittelupalaverissa 4.4.2016, kuinka Salon varhaiskasvatuksessa ja siten myös Kärävuoren päiväkodissa halutaan vahvistaa lasten osallisuutta. Salossa kaikkien päiväkotien kasvatustiimit pohtivat alkusyksyn 2016 kuluessa konkreettisia tapoja lisätä lasten osallisuutta käytännössä. Tiimien toimintaa tullaan seuraamaan asian tiimoilta pitkin toimintakautta 2016–2017. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on osaltaan tukea tätä lasten osallisuuden toteutumisen seurantaa. Opinnäytetyö kiinnittyy näin käytännön varhaiskasvatustyön kehittämiseen yhteistyössä Kärävuoren päiväkodin kanssa.

Tutkimuskysymykseksi muotoutui: *”Miten lasten osallisuus toteutuu Kärävuoren päiväkodin esiopetusryhmässä lasten kokemana?”* ja alakysymykseksi: *”Minkälaisissa tilanteissa lapset kokevat osallisuutta?”* Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin edetessä, sillä opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa ei vielä ollut tiedossa, että tutkimus toteutetaan päiväkodin esiopetusryhmässä.

Lasten oman kokemuksen esiin nostaminen on tärkeää myös tutkijalle henkilökohtaisella tasolla. Lapsen äänen kuunteleminen ja kuuleminen on tutkijan oma ”sydämen palo” – tekemistä ja olemista ohjaava voima, joka motivoi ja tuo tarkoituksen kaikkeen toimintaan. Kaikkein pienimpien puolella oleminen on tutkijalle itselleen tässä suuressa maailmassa kaikkein merkityksellisintä.

4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN

4.1 Lapsen kokemus lapsen omalla äänellä

Pyrittäessä ymmärtämään lasten kokemusta on lähtökohtana fenomenologinen näkökulma. Deweyn (2010, 30, 57) mukaan kokemus on tunnepitoista, mutta se ei tarkoita vain ihmisen omia tunteita ja aistimuksia, vaan aktiivista ja tarkkaavaista vuoropuhelua ympärillä olevan maailman kanssa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan sitä, mikä ilmenee lapselle hänen itse kokemanaan ja elämäänsä maailmana sekä hänenä itsenään tuossa maailmassa. Toisen ihmisen ainutkertaista ja henkilökohtaista kokemusta on fenomenologisen näkökulman mukaisesti mahdollista lähestyä haastattelun avulla. Vielä lähemmäs toisen kokemusta voidaan päästä, kun haastatteluun liittyy videointi tai esimerkiksi kuvien tuottaminen. (Laine 2015, 29–39.)

Tutkimus kiinnittyy sen näkökulmasta, aiheesta ja tutkimuskohteesta johtuen kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta ei tunneta siten, että voitaisiin etukäteen määrittää tutkimusprosessin tarkat vaiheet. Laadullinen tutkimusprosessi onkin syklinen, ennemminkin spiraalimainen kuin suoraan etenevä prosessi, jossa tutkimusongelma voidaan ottaa tarkasteltavaksi yhä uudelleen ja missä vaiheessa tutkimusta tahansa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 15–16; Hirsjärvi ym. 2014, 223–224; Kananen 2014, 28.) Tutkimuksessa luotettiin havaintoihin ja keskusteluihin erilaisten mittausapojen ja -välineiden sijaan. Tutkittaville haluttiin ”antaa ääni”, mikä oli huomioitava myös metodin valinnassa. (Hirsjärvi ym. 2014, 160–164; Hakala 2015, 22.) Tutkimusmetodina päädyttiin käyttämään monimetodista lähestymistapaa eli metodista triangulaatiota (Hirsjärvi & Hurme 2008, 39; Tuomi & Sarajärvi 2013, 145; Kananen 2014, 120–122). Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä kerättiin siis tietoa eri metodein: valokuvauksen, haastattelun ja osallistuvan havainnoinnin avulla.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruussa hyödynnetään narratiivista ajattelua. Narratiivisesti eli kerronnallisesti kerättävässä tutkimusaineistossa korostuu ymmärtämisen prosessi. Tutkimusaineistoa kerättiin visuaalisesti, suullisesti ja kirjallisesti esitetystä kerronnasta. (Heikkinen 2015, 158–159.) Lasten tapaa kertoa ja ilmaista kokemuksiaan voidaan kuvata pienten kertomusten tuottamiseksi. Lapset tuottavat kertomuksiaan moniaistisesti. Kertomuksen ei siis aina tarvitse olla vain

sanallisesti ilmaistu, vaan kertojan ilmeet ja eleet ovat olennainen osa kertomusta. Kertomukset rakentuvat ihmissuhteiden, kerronnallisten käytänteiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkijalla on siis tutkimusaineiston kerronnallisessa keräämisessä merkittävä rooli; tutkijan osallistuminen vuorovaikutukseen vaikuttaa rakentumassa olevaan kertomukseen. (Estola & Puroila 2013, 56–57; Hakkarainen & Brédikyté 2013, 94–95.) Tähän tutkijan erityiseen rooliin oli tämän tutkimuksen yhteydessä kiinnitettävä erityistä huomiota, jottei lasten aidon kokemuksen esiin saaminen olisi vaarantunut.

Aineistoa opinnäytetyötä varten kerättiin antamalla lapsille mahdollisuus valokuvata omia mielenkiinnon kohteitaan päiväkodissa sekä halutessaan kertoa niistä vapaamuotoisessa, videoitavassa haastattelussa. Valokuvaus toimi samalla aloitus- ja ”lämmittelyvaiheena” ennen haastattelutilannetta. Valokuvat vuorostaan toimivat haastattelutilanteessa myös keskustelun avaajina (Bardy & Känkänen 2005, 87). Valokuvia hyödynnettiin tutkimusaineistona huomioimalla tulosten tulkinta- ja analysointivaiheessa ne aiheet, jotka lapsi mainitsi kuvasta kertoessaan. Valokuvat, joista lapsi ei halunnut haastattelutilanteessa kertoa, jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Myös näin haluttiin varmistaa lapsen aito mahdollisuus vaikuttaa samoin kuin hänen oman näkemyksensä esiin tuonti. Haastattelun tuloksia tuki ja täydensi tutkijan osallistuva havainnointi.

Valokuvien ja niihin liittyvien haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään lasten omaa kokemusta heidän osallisuudestaan päiväkodin arjessa. Kaikki tämä oli lapsille vapaaehtoista ja tapahtui anonyymisti normaalin päiväkotipäivän lomassa. Opinnäytetyöhön liittyvä valokuvaustyöskentely sekä siihen liittyvät lasten haastattelut toteutettiin salolaisessa Kärävuoren päiväkodissa esikouluikäisten lasten ryhmässä marras–joulukuussa 2016. Lopullinen tutkimuksen kohderyhmä muodostui huoltajansa suostumuksen (Liite 2. Kirje huoltajille) saaneista lapsista, jotka itse olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

4.2 Valokuvaus

Tässä tutkimuksessa monimetodinen aineistonkeruu aloitettiin valokuvauksella. Tutkimuksen kannalta oleellisia olivat sekä itse valokuvausprosessi että sen tuloksena syntyneet valokuvat.

4.2.1 Valokuva lapsen ilmaisun tukena

Sanallisen viestinnän vielä hakiessa muotoaan lapset kommunikoivat tehokkaimmin visuaalisesti, kuvien ja elekielen välityksellä. Vaikka lapsi ei vielä osaisi sanoa sanaa ”pallo”, hän kuitenkin osaa osoittaa palloa kuvassa tai leluhyllyssä. Esimerkiksi elekieli ja osoittelu ovatkin pienille hyvin luontevia itseilmaisun tapoja. Myös lasten kulttuuri on hyvin visuaalista; esimerkiksi pienten lasten kirjoissa ei välttämättä ole lainkaan sanoja, vaan pääroolissa ovat selkeät ja värikkäät kuvat. Lapset tutustuvat tarinoihin yhä useammin myös television ja muun median tarjoaman kuvallisen ilmaisun kautta (Hakkarainen & Brédikyte 2013, 95). Piirtämään oppineelle lapselle kuvien tuottaminen tuo aivan uuden ulottuvuuden itseilmaisuun ja muiden kanssa kommunikointiin. Piirrosten välityksellä kertominen on kuitenkin tutkijan kannalta epävarmaa. Juuri äsken piirretty pallo saattaakin lapsen mielessä hetken päästä jo olla laiva. Tästä syystä ympäristöstä kertominen valokuvaamalla oli osuvin valinta tämän tutkimuksen kohdalla. Valokuvaan voi palata myöhemminkin niin, ettei kuvan kohde muutu.

Valokuvan avulla lapsen ääni ja kokemusmaailma voivat tulla kuulluiksi hänen kertominaan. Tätä tutkimusta tehdessä lapselle annettiin jo ennestään välineenä tuttu tablettitietokone käyttöön päiväkotipäivän ajaksi. Lasta pyydettiin kuvaamaan seuraavin saatesanoin: *”Kuvaa jotain kivaa, mukavaa ja sinulle tärkeää täällä päiväkodissa.”* Lasta ei ohjattu aikuisen toimesta aiheeseen enempää, jotta varmistettiin lapsen aidon kokemuksen esiin saaminen. Valokuvien joukosta valittiin yhdessä lapsen kanssa ne kuvat, joista hän halusi kertoa. Valokuvan avulla lapsi voi palata menneeseen tilaan ja aistikokemukseen (Savolainen 2009, 217). Juuri tämä palaamisen mahdollisuus onkin se ehto, joka kokemuksia ilmentävän tutkimusaineiston tulee täyttää (Perttula 2009, 140). Valokuvan symbolit voivat olla konkreettisia esineitä, mutta yhtä hyvin kuvat voivat olla vertauskuvallisiakin. Ne ovat ”näytteitä” kuvan kohteesta, jotka viittaavat ja vihjaavat kokonaisuuteen kuvan rajojen ulkopuolella. Valokuva suuntaa lapsen mielikuvitusta toimintaan ja ”mielen maailmoihin”, joissa niin muistettu, koettu kuin kuviteltukin sulautuvat toisiinsa ja kuvahavainnosta muodostuu elämys. (Hietaharju 2010, 103–104.)

Valokuvalla on merkittävä rooli myös kasvun ja kehityksen kannalta nimenomaan siksi, koska siihen voidaan palata ja näin rakentaa identiteettiä. Identiteetin kehityksellä on merkittävä rooli lapsen kasvussa, koska se ilmentää sitä, kuka yksilö tuntee olevansa tai kuka hän haluaisi olla. Se on paikan löytämistä ja kuulumista johonkin. Identiteetti on jatkuvassa muutoksessa ja sitä prosessoidaan koko elämän ajan, myös

oppimistilanteissa. Lapsen halu oppia liittyy aina jollain tavalla identiteettiin ja siinä käynnissä olevan kehitysprosessin vahvistamiseen. (Savolainen 2009, 213; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47–48.)

4.2.2 Photovoice-menetelmä

Narratiivista aineiston keruuta vahvistettiin käyttämällä photovoice-menetelmää tarkoituksiin soveltuvin osin. Photovoice-menetelmä on osallisuuden mahdollistava menetelmä, jonka avulla ihmiset voivat itse identifioida, kuvata ja kehittää yhteisöään tallentaen todellisuuttaan valokuvaamalla. Menetelmässä yhdistetään valokuva (photo) ja siihen liittyvän tarinan kertominen (voice). Visuaalisen kuvan avulla ja yhteisön jäsenten osallisuuden mahdollistamalla pystytään tehokkaasti hankkimaan tietoa sekä jakamaan asiantuntijuutta, kokemusta ja tietoisuutta. Photovoice-menetelmä pohjautuu Paulo Freiren (1921–1997) huomioihin visuaalisen kuvan hyödyntämisestä ihmisten kriittisen ajattelun mahdollistajana. Freiren mukaan kuvaa voidaan käyttää keskustelun aloittamiseksi, kun pohditaan ihmisen jokapäiväiseen elämään vaikuttavia asioita ja sitä kautta tarkastellaan häntä ympäröivää yhteisöä kriittisesti. Photovoicessa tämä ajattelu viedään vielä askeleen edemmäs siten, että kuvat ovat ihmisten itsensä ottamia. (Burriss & Wang 1997, 369–370.)

Photovoice-menetelmällä on kolme päätavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on tarjota ihmisille mahdollisuus tallentaa ja kuvata yhteisönsä vahvuuksia sekä huolenaiheita. Toiseksi sen avulla pyritään edistämään kriittistä dialogia sekä tietoutta tärkeistä yhteisöllisistä asioista, kun valokuvista keskustellaan pienissä tai suurissa ryhmissä. Kolmantena tavoitteena on päättäjien tavoittaminen. Photovoicen avulla voidaan selvittää myös asioita, joita tutkimuksen tekijät eivät olisi osanneet kysyä, mutta jotka kohdeyhteisön jäsenten mielestä ovat oleellisia ja tärkeitä. Samalla se mahdollistaa myös vahvuuksien esiin tuonnin, kun esimerkiksi kysymysten asettelulla ei tahattomasti luoda negatiivisia mielikuvia. Sen avulla voidaan myös päästä sisään sellaisiin ympäristöihin ja sosiaalisiin tilanteisiin, joihin tutkijoilla ei muutoin olisi pääsyä. Photovoice voi antaa äänen yhteisön haavoittuvimmille jäsenille sekä vahvistaa heidän näkemyksiään ja oivalluksiaan riippumatta siitä, ovatko he luku- tai kirjoitustaitoisia. Lisäksi se voi tukea osallisuutta yhteisössä sekä lisätä sosiaalista toimintaa. Photovoice on erittäin joustava menetelmä ja sitä voidaankin hyödyntää monin eri tavoin. (Burriss & Wang 1997, 369–372.) Tässä tutkimuksessa sillä vahvistettiin narratiivista

aineistonkeruun kehystä, kun pyrittiin selvittämään lasten kokemuksia osallisuudestaan päiväkotiyhteisössään.

4.3 Lasten haastattelu

Narratiivisen aineistonkeruun eteneminen tapahtui lasten kuvaamiin valokuviiin perustuvalla teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa ei ole valmiita kysymyksiä, vaan tutkija käy haastateltavan kanssa läpi etukäteen päättämänsä teema-alueet ilman ennalta lukkoon lyötyä järjestystä tai laajuusvaatimusta (Hirsjärvi ym. 2014, 208–209; Eskola & Vastamäki 2015, 29). Näin jätetään tilaa lapsen omien kokemusten ja näkemysten esiin tuonnille.

Tähän opinnäytetyöhön liittyvän haastattelun teemat (Liite 3. Haastattelusuunnitelma) nousivat lasten itse valitsemista valokuvista. Keskustelun avaukseen käytettiin niitä lapsen kuvaamia valokuvia, joista hän halusi kertoa. Haastattelu aloitettiin kysymyksellä: *”Mitä olet kuvannut?”* Lapsi sai kertoa vapaasti kuvasta niin kauan kuin itse halusi. Kun lapsi lopetti kertomisen, häneltä kysyttiin lisäkysymys: *”Haluatko kertoa vielä jotain?”* Lisäkysymys toistettiin, kunnes lapsi ilmaisi, ettei hän halunnut kertoa kuvasta enempää. Haastattelija tyytyi lapsen kerronnan aikana vain kannattelemaan kerronnan etenemistä esimerkiksi nyökyttelemällä (Hänninen 2015, 172).

Antamalla lapsen kertoa omalla tavallaan itse valitsemistaan aiheista oli mahdollista päästä lapsen oman tiedon äärelle (Karlsson 2006, 10). Tämän jälkeen haastattelija saattoi vielä esittää mahdollisia lapsen kertomuksesta nousevia lisäkysymyksiä, kuten: *”Voitko kertoa lisää siitä, miten...?”* Lopuksi haastattelija saattoi vielä täydentää kokonaisuutta kysymällä sellaisia omasta tutkimusongelmastaan nousevia kysymyksiä, jotka eivät muutoin olleet nousseet haastattelun aikana esiin. (Hänninen 2015, 172.) Tässä tutkimuksessa haastattelun taustalla vaikutti Turjan (2012, 48–52) lasten osallisuuden moniulotteisuutta kuvaava teoria, jota on kuvattu tämän raportin luvussa 2.2.

4.3.1 Esikouluikäinen haastateltavana

Lasten osallisuuden kokemisen tutkiminen heiltä itseltään kysymällä oli aivan erityinen haaste, sillä pienten lasten mielipiteiden, kokemusten ja näkemysten selvittäminen ei ole

mitenkään yksinkertaista. Esikouluikäisen lapsen sanavarasto on vielä verraten rajallinen. Tämän vuoksi lapselle esitettävien kysymysten tulisi sisältää vain muutamia, lapselle tuttuja sanoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 129–130.) Lisäksi sanavarasto samoin kuin sanojen tulkinta on vielä kuusivuotiaillakin ainakin jossain määrin yksilöllistä, eikä aikuisen, etenkin lapselle suhteellisen tuntemattoman tutkijan, ole mitenkään mahdollista päästä täysin sisään lapsen ajatusmaailmaan. Lapset käyttävät usein puheessaan ”omia” sanoja, joiden merkitys ei aukea ulkopuolisille. Lasten mielikuvitus on myös yleensä hyvin vilkas ja lapsi voi tehdä ajatuskuvioissaan aikuisen mielestä aivan käsittämättömiäkin kieppejä ja loikkauksia, jotka lapselle itselleen ovat kuitenkin täysin selkeitä ja loogisia. Lasten haastattelu eroaa aikuisten haastattelusta muun muassa siten, että lasten haastatteluissa puhuminen saattaa olla sivuosassa ja tietoa saadaankin enemmän ei-kielellisin keinoin. Lasten haastattelua voidaankin helpottaa esimerkiksi kuvamateriaalin avulla. (Karlsson 2006, 12; Hirsjärvi & Hurme 2008, 128–129.)

Esikouluikäisen lapsen on vielä yleensä vaikea pitää yllä keskittymistään pitkiä aikoja. Haastattelun tulisi olla suhteellisen lyhyt, mieluiten korkeintaan 20 minuutin pituinen. Lisäksi haastatteluympäristön tulisi olla mahdollisimman neutraali, sillä lapsi saattaa reagoida ympäristöön aikuista voimakkaammin. Lapsi saattaa myös vierastaa haastattelijaa, joten tärkeää olisi, että lapsen olisi mahdollista tutustua haastattelijaan jo ennen haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 130.) Tutustuminen mahdollistui tämän opinnäytetyön yhteydessä tutkijan toimiessa myös harjoittelijana tutkimuksen kohteena olleessa esiopetusryhmässä. Tiedon tavoittelu lapsilta heitä itseään haastatteleamalla on kuitenkin aina tutkijalle haasteellista. Kun haastateltavana on lapsi, ovat haastattelutilanteet usein yllätyksellisiä ja moni-ilmeisiä. Haastattelutilanteisiin lasten kanssa ei voikaan ennalta varautua täysin aukottomasti. (Helavirta 2007; Roos & Rutanen 2014, 29.)

4.3.2 Haastattelutilanteen rakentaminen

Haastattelutilanne pyrittiin luomaan ilmapiiriltään turvalliseksi kiinnittämällä erityistä huomiota haastattelupaikan valintaan sekä tutkijan omaan läsnäoloon tilanteessa. Vuorovaikutukseen vaikuttaa sanallisen viestinnän lisäksi myös niin sanottu hiljainen viestintä, kuten esimerkiksi henkilön asento, olemus, ilmeet ja eleet sekä äänenpaino. Hyväksyvä kuunteleminen ja syvä läsnäolo juuri nimenomaisessa hetkessä mahdollistavat aidon dialogisuuden. (Dunderfelt 2016b, 16–18, 127.)

Haastattelutilanteessa erityisen merkityksellistä on haastattelijan ja lapsen välinen vuorovaikutus ja haastattelijan aito kiinnostus lapsen ajatuksia kohtaan (Karlsson 2006, 11). Tämän vuoksi haastattelut videoitiin. Näin haastattelijana toiminut tutkija kykeni rauhassa keskittymään vuorovaikutukseen ja dialogisuuteen, eikä aikaa ja keskittymistä kulunut muistiinpanojen tekemiseen (Kananen 2014, 85). Tällöin mahdollistui paremmin myös lapsen kertomuksen tulkintaan mahdollisesti vaikuttavan elekielen huomioiminen.

Haastattelijana toimineen tutkijan oli tärkeää pyrkiä olemaan läsnä tilanteessa siten, että lapsi koki tutkijan kiinnostuvan hänen kokemuksistaan. Tutkija ei kuitenkaan saanut haastattelutilanteessa edustaa mitään tietynlaista instituutiota tai elämänmuotoa, kuten päiväkodin kasvattajaa, vaan hänen piti koettaa sosiaalisesti häivyttää itsensä tilanteesta. Tällaisen sosiaalisen neutraaliuden tavoitteena oli se, ettei lapsen tarvinnut muokata vastauksiaan sellaiseen muotoon, jonka ajatteli ”sopivan” juuri päiväkotiympäristöön. (Perttula 2009, 141.) Tämä oli mahdollista tutkijan toimiessa päiväkotiryhmässä lasten leikkeihin osallistuvan harjoittelijan roolissa.

4.4 Osallistuva havainnointi

Kolmas osa opinnäytetyön aineistosta muodostui tutkijan omasta osallistuvasta havainnoinnista (Hirsjärvi ym. 2014, 212–217), jota kirjattiin tutkimuspäiväkirjan muotoon. Havainnointi on sopiva metodi etenkin silloin, kun tutkimuksen kohteina olevat henkilöt eivät kykene kertomaan sanallisesti kaikkea sitä, mitä tutkija haluaisi tietää (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38; Dunderfelt 2011, 40). Havainnoinnin avulla voidaan tällöin tukea, täydentää tai monipuolistaa tutkimuskohteiden omia sanallisia kertomuksia sekä erityisesti tutkijan tulkintoja niistä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 81). Osallistuvaa havainnointia toteuttaessaan tutkija on mukana tutkimuskohteen toiminnassa sen omilla ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa. Havainnoinnin onnistumiseksi tutkijan tulee päästä sisään tutkimaansa yhteisöön ja luoda siellä merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita. Osallistuva havainnointi tapahtuu ennalta sovittuna ajanjaksona ja se on suunniteltu ennalta valitun näkökulman mukaisesti. (Vilkka 2006, 42, 44–45.) Kun tutkimuksen kohteena olivat lapset ja toimintaympäristönä päiväkotitoiminta, oli leikissä ja muussa arjen toiminnassa mukana oleminen harjoittelijan ominaisuudessa luonteva tapa toteuttaa osallistuvaa havainnointia.

Havainnoissa pyrittiin näkemään ja kuulemaan mahdollisimman paljon siitä, mitä tapahtuu; mitä lapset sanovat ja tekevät. Havainnointia toteutettiin mahdollisimman

monipuolisissa päiväkodin tilanteissa niin sisällä kuin ulkonakin: ohjatuilla tuokioilla, vapaan leikin aikana, siirtymätilanteissa sekä ruokailu- ja päivälepotilanteissa. Havainnoitaessa tapahtumat ovat ainutkertaisia ja toisinaan tapahtumien tulva saattaa olla niin valtava, että eri yksityiskohtien kirjaaminen on vaikeaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38). Tämän vuoksi muistiinpanovälineet pyrittiin pitämään jatkuvasti lähettyvillä ja havainnot koetettiin saada kirjattua muistiin mahdollisimman pian.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Narratiivisesti kerätty tutkimusaineisto

Tutkimusta toteutettaessa haluttiin varmistua siitä, että lasten osallisuus tulee huomioiduksi kaikessa tutkimukseen liittyvässä toiminnassa. Tutkija kertoi tutkimuksestaan sekä sen toteutuksesta lapsille ensin päiväkotiryhmän yhteisellä tuokiolla. Huoltajan osallistumisluvan saaneille lapsille tutkija selitti asian vielä uudelleen kahdenkeskisissä tilanteissa ja varmisti erikseen jokaisen lapsen suostumuksen. Lapsille korostettiin, että sekä kuvaamiseen että haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Huoltajaltaan osallistumisluvan sai 14 lasta, joista seitsemän halusi osallistua valokuvaamiseen. Kaikki valokuvia ottaneet lapset eivät kuitenkaan osallistuneet haastatteluun. Yksi lapsi halusi ainoastaan ottaa kuvia. Yksi lapsista puolestaan kertoi ensin haluavansa osallistua myös haastatteluun ja katseli haastattelutilanteessa kuviaan innostuneesti, muttei lopulta halunnutkaan kertoa kuvista mitään.

Lapsia ohjeistettiin kuvaamiseen tablettitietokoneen käytön kertauksen lisäksi vain seuraavin saatesanoin: *”Kuvaa jotain kivaa, mukavaa ja sinulle tärkeää täällä päiväkodissa.”* Kuvaamista rajattiin vain siten, että sen tuli tapahtua päiväkodin sisätiloissa, sillä tabletin käyttö ulkona talvella ei olisi ollut liukkauden vuoksi turvallista eikä ilman käsineitä ulkoilu myöskään suositeltavaa. Ryhmän kasvattajien kanssa oli sovittu, että mikäli joku lapsista ei saa huoltajaltaan lupaa osallistua, saa hän kuitenkin halutessaan ottaa valokuvia tutkimukseen liittymättä, osana ryhmän muuta toimintaa. Näin haluttiin mahdollistaa kaikkien lasten osallisuuden kokemus tässäkin suhteessa. Tällaiselle ei kuitenkaan ilmennyt tarvetta. Tutkija havainnoi lasten kuvaamista, muttei osallistunut siihen, ellei lapsi tehnyt aloitetta esimerkiksi kysymällä jotain. Joidenkin lasten kielto kuvissa esiintymiselle huomioitiin varmistumalla siitä, ettei kyseisiä lapsia kuvattu. Mikäli näin olisi kuitenkin käynyt, olisi kuvat rajattu tutkimuksen ulkopuolelle poistamalla ne välittömästi tablettitietokoneen muistista. Tällekin ei siis kuitenkaan ollut tarvetta.

Digitaalinen tallennusväline mahdollisti sen, että lapset saivat kuvata niin monta kuvaa kuin halusivat. Heillä oli kuitenkin tiedossa, että näistä kuvistaan he saavat valita kolme itselleen tärkeintä. Kuvaustilanteen aluksi lapset kuvasivat kukin oman lapulle kirjoitetun

kuvausnumeronsa kuvien erottelua varten, sillä lasten nimiä ei haluttu tallentaa tutkimusaineiston yhteyteen missään vaiheessa tutkimusta. Ensimmäinen ja toinen lapsista (L1 ja L2) kuvasivat kumpikin 56 kuvaa. Kolmas lapsi (L3) kuvasi 81 kuvaa, neljäs lapsi (L4) 29 kuvaa ja viides lapsi (L5) 171 kuvaa. Yhteensä valokuvia kertyi siis 393, lukuunottamatta niiden kahden lapsen kuvia, jotka eivät halunneet kertoa kuvistaan tutkijalle.

Tutkimusaineiston toisen osan muodostaneita lasten haastatteluja toteutui lopulta viisi. Haastattelutilannetta selvennettiin lapsille selittämällä vielä uudelleen, että he saavat kertoa tutkijalle kuvistaan kahden kesken, mikäli haluavat. Lapsille kerrottiin myös, että haastattelutilanne videoidaan, jotta sitä voidaan hyödyntää tutkimuksen teossa. Haastattelut ajoitettiin päiväkotipäivien lomaan mahdollisuuksien mukaan siten, että haastattelu tapahtui lapsen kuvauspäivän lopuksi. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin ryhmän leikkutilassa lattialla istuen, kun osa lapsista oli siirtynyt ulkoilemaan ja osa päivälevolle. Tila oli muuten tarkoitukseen sopiva ja ympäristönä rentoa tunnelmaa luova, mutta tietoisuus toisten lasten läsnäolosta lepoaikaan ja ulkona häiritsi hieman haastateltavan lapsen tilanteeseen keskittymistä. Loput haastattelut toteutettiin päiväkodin yläkerran kokoushuoneessa, joka oli paikkana rauhallinen sekä lapsille tuttu erilaisten esikoulutehtävien tekopaikkana.

Haastattelutilanteessa lapsi ja tutkija istuivat yhdessä lastenpöydän ääressä ja tutkijakin istui matalalla lastentuolilla, jotta oli myös fyysisesti samalla tasolla lapsen kanssa. Haastattelutilanteet aloitettiin katselemalla kuvia yhdessä lapsen kanssa. Haastattelutilanteessa lapset alkoivat innokkaasti selaila valokuvia ja osa alkoi heti kertoakin niistä tutkijalle. Haastattelujen kesto vaihteli hieman alle seitsemästä minuutista lähes kahteenkymmeneen minuuttiin.

5.2 Tutkimusaineiston käsittely

Tutkimusaineiston käsittely eteni litteroinnin, aineistoon perehtymisen, teema-alueisiin luokittelun ja luokkien yhdistelyn jälkeen synteisiin eli takaisin kokonaisuuteen ja tulkintojen tekoon, jolloin tutkimuksen kohde pyrittiin ymmärtämään monipuolisesti ja uudelleenahmottamaan teoreettisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 144, 150). Tulkintojen avulla pyrittiin luomaan kokonaisvaltaisempaa näkemystä tutkimuskohteena olleesta ilmiöstä, lasten osallisuuden kokemuksesta, sekä saamaan esiin siihen liittyvät sosiaaliset merkitykset (emt., 152).

Laadulliselle tutkimukselle tavanomaisesti aineiston käsittelyä toteutettiin osin samanaikaisesti sen keräämisen kanssa. Koska haastatteluja toteutui vain viisi, ei haastatteluaineiston saturaatio- eli kylläntymispisteen saavuttamista (Kananen 2014, 95) tarvinnut suunnitellusta poiketen pohtia.

5.2.1 Aineiston litterointi

Haastattelut kirjoitettiin kirjalliseen muotoon eli litteroitiin videotallenteelta kirjoittaen ne kokonaisuudessaan sanasta sanaan Word-tekstinkäsittelytiedostoon (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138–140; Hirsjärvi ym. 2014, 222; Kananen 2014, 101–103). Myös oleellisimmat eleet, kuten nyökkäykset, pään pyörykset ja olan kohautukset, kirjattiin ylös. Litteroinnit pyrittiin tekemään samana päivänä kuin haastattelut, jotta keskustelut olivat vielä tutkijan tuoreessa muistissa. Näin myös mahdollisten lisäkysymysten esittäminen onnistui mahdollisimman pian, jolloin myös haastatelluilla lapsilla oli vielä suhteellisen tuoret muistikuvat tilanteista.

Litterointivaiheessa haastateltavien tunnistetiedot häivytettiin käyttämällä heistä nimen sijaan koodeja L1, L2, L3, L4 ja L5. Näin varmistettiin haastateltavien anonymiteetti heti aineiston käsittelyn alusta lähtien. Yksittäisen haastattelun litterointiin kulunut aika vaihteli vajaasta tunnista hieman yli kahteen tuntiin.

Tutkimusaineiston toisen osan muodostivat tutkijan osallistuvan havainnoinnin muistiinpanot. Havainnot tallennettiin suoraan kirjalliseen muotoon kirjoittamalla ne käsin tutkimuspäiväkirjatyypisästi muistivihkoon. Lasten nimiä ei kirjoitettu kokonaisuudessaan muistiin missään vaiheessa, vaan havaintoja kirjatessa käytettiin etunimen ensimmäistä tai ensimmäisiä kirjaimia. Havainnointimuistiinpanoja kertyi yhteensä useita kymmeniä sivuja.

5.2.2 Aineiston koodaus ja teemoittelu

Aineiston analysoinnin onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin tutkija tuntee aineiston (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143). Ennen laadullista sisällönanalyysia (emt., 152–153; Hirsjärvi ym. 2014, 224) tutkija siis katsoi vielä kaikki videotallenteet uudelleen läpi sekä luki kaikki litteroinnit useaan kertaan. Tämän jälkeen litteroitu aineisto segmentoitiin eli jaettiin asiakokonaisuuksiin (Kananen 2014, 106). Segmentoitu aineisto siirrettiin Word-

taulukkaan, jonka avulla tehtiin aineiston koodaus ja luokittelu teema-alueisiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136, 147–149). Koodausta ja teemoittelua tehtiin välillä myös käsin tulostetuille paperiversioille. Näin tutkijan oli analyysivaiheen spiraalimaisuudesta (emt., 144) sekä omista työskentelytavoistaan johtuen helpompi hahmottaa aineiston kokonaisuus. Aineiston lopullinen koodaus ja luokittelu tehtiin kuitenkin Word-taulukossa käyttäen apuna ohjelman tarjoamia erilaisia teksti- ja korostusvärejä sekä tekstityylejä. Koodauksessa ja luokittelussa käytettiin aineistolähtöistä eli induktiivista lähestymistapaa, eli keskityttiin aineistosta nousseisiin ilmaisuihin (emt., 136). Näin saatiin nostettua aineistosta esiin siitä kohoavat lasten kokemukset, näkemykset ja ajatukset. Näistä tutkija muodosti teema-alueita omaan, tutkimusongelmaansa peilaavaan tulkintaansa perustuen. (Emt., 138–142; Kananen 2014, 104.) Taulukossa 1 (ks. Liite 4. Esimerkki koodauksesta ja teemoittelusta) esitetään esimerkinomaisesti pieni osa ensimmäisen haastatteluaineiston koodauksesta ja teemoittelusta. Koodattua ja teemoiteltua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 25 sivua.

Tutkijan omat havainnot segmentoitiin ja luokiteltiin tekemällä merkinnät suoraan muistiinpanoihin. Luokitelluista havainnoista valittiin tutkimuksen kannalta oleelliset käyttäen filترینä lasten haastatteluista nousseita teema-alueita sekä osallisuuden teema-alueita, joita on käsitelty tarkemmin tämän raportin luvussa 2.2. Nämä segmentoidut havainnot muutettiin Word-tekstinkäsittelyohjelman avulla vastaavaan taulukkomuotoon kuin segmentoitu lasten haastatteluaineisto. Havaintojen koodaus ja luokittelu tehtiin samalla periaatteella kuin haastatteluaineistonkin kohdalla, jolloin vastaavuudet näiden yhteismitallistettujen aineistojen (Kananen 2014, 101) välillä oli helpompi löytää. Havainnot tukivat ja täydensivät lasten haastattelujen tuloksia. Niitä ei haluttu nostaa liiaksi esiin tämän tutkimuksen yhteydessä, sillä tässä tutkimuksessa keskeisintä oli lasten oma kokemus.

Lapsen saadessa kertoa kuvistaan vapaasti mahdollistui lapsen oman näkemyksen ja tulkinnan esiin tuonti (Savolainen 2009, 212), joka haluttiin säilyttää myös teemoitteluvaiheessa. Koska yhteen kuvaan saattoi liittyä monta eri teemaa, otettiin se huomioon myös tuloksissa kaikkien lapsen mainitsemien teemojen kohdalla. Teemoja yhdisteltiin seuraavasti:

Käden työt -teema sisältää teemat nimeltä

- kaikkien käden työt
- kaverin käden työt
- omat käden työt.

Kaveri(t)-teema sisältää teemat nimeltä

- kaveri(t)
- kaverin nimi/paikka
- kaverin lemmikit
- leikkipari.

Nimi/paikka-teema sisältää teemat nimeltä

- kaverin nimi/paikka
- oma nimi/paikka.

Lemmikit-teema sisältää teemat nimeltä

- kaverin lemmikit
- omat lemmikit.

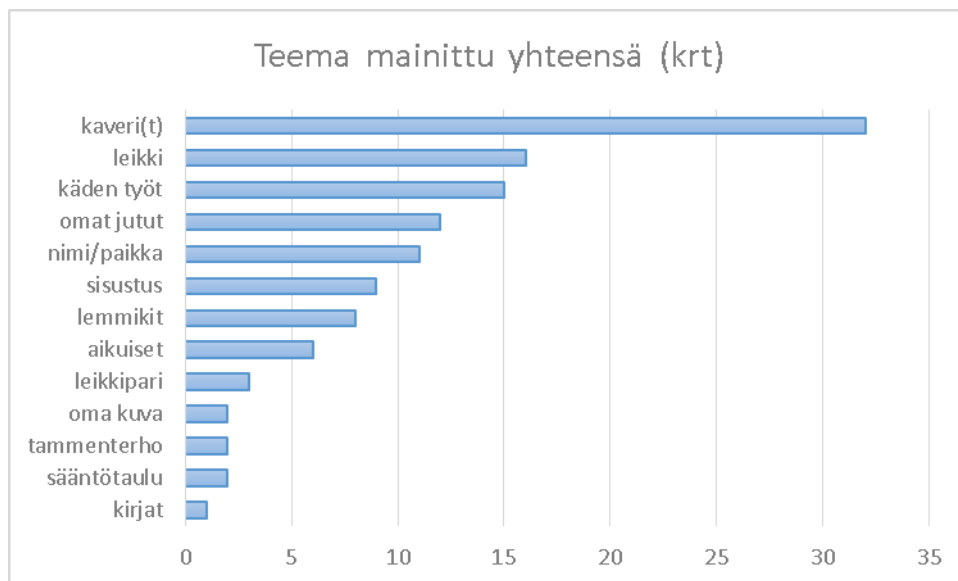
Leikki-teema sisältää teemat nimeltä

- leikki
- leikkipari
- ulkoleikki.

Leikkipari-teema liittyy yhtä oleellisesti leikkiin kuin kavereihinkin. Se näkyy kuitenkin tuloksissa myös omana teemanaan, koska se nousi selkeästi esiin kolmen lapsen kertomuksissa sekä toistuvasti tutkijan havainnointiaineistossa.

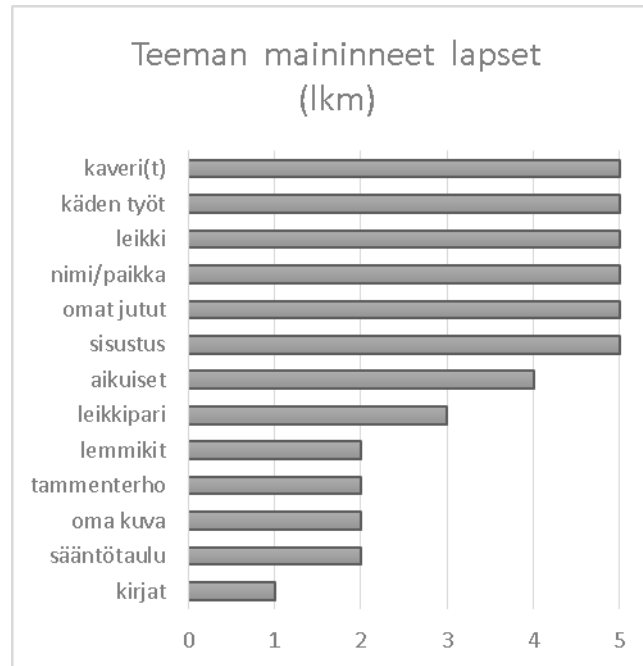
5.2.3 Luokitellun aineiston analysointi

Luokitellusta aineistosta selvitettiin laskemalla, montako kertaa jokin ilmiö esiintyy aineistossa, jolloin tulos oli mahdollista esittää pylväsdiagrammina (Hirsjärvi & Hurme 2008, 172). Lasten haastatteluista nousi esiin erityisesti kaksi teemaa: leikki ja kaverit (Kuvio 2. Teemojen mainintakerrat). Kavereilla tarkoitetaan tämän tutkimuksen yhteydessä lapsen vertaissuhteita päiväkotiryhmässä. Koska lapsen ääni haluttiin säilyttää läpi tutkimuksen, käytettiin lasten käyttämää kaveri-sanaa myös kaikissa tutkimusvaiheissa.



Kuvio 2. Teemojen mainintakerrat.

Leikki- ja kaveriteemat limittyvät tiiviisti toisiinsa, sillä haastatelluille lapsille tärkeää oli tutkimustulosten perusteella nimenomaan leikki kavereiden kanssa. Samaan tulokseen tutkija päätyi myös osallistuvan havainnointinsa perusteella. Perusluonteeltaan leikki onkin sosiaalista (Kalliala 2008, 39). Haastatteluissa esiin nousseita leikkejä olivat isot legot, ilmapallo-lentopallo, ”punttialin” jumppapallot, ulkoleikit, barbie-nuket, koti- ja eläinleikki, disco, lauta- ja palapelit sekä pikkuautot. Muita haastatteluissa esiin nousseita teemoja olivat käden työt, omat jutut, nimi/paikka, juhlat, lemmikit, aikuiset, leikkipari, oma kuva, tammenterho, kirjat ja sääntötaulu. Kuviossa 3 (Kuvio 3. Teeman maininneiden lasten lukumäärä) on eritelty, kuinka moni lapsi mainitsi kunkin teeman haastattelussa.



Kuvio 3. Teeman maininneiden lasten lukumäärä.

Kuvioista 2 ja 3 voidaan havaita, että kuusi useimmin mainittua teemaa ovat molemmissa kuvioissa samat. Haastatteluissa useimmin mainitut teemat ovat kaveri(t), leikki, käden työt, omat jutut, nimi/paikka ja sisustus. Kaikki nämä edellä mainitut kuusi teemaa olivat myös sellaisia, jotka jokainen haastateltu lapsi otti puheeksi haastattelun aikana.

Käden töistä nousi keskusteluissa esiin erityisesti taikataikinasta muotoiltu sisilisko. Viidestä lapsesta kolme kuvasi sisiliskoja sekä halusi kertoa omasta sisiliskostaan. Liskon tekeminen oli esikoulutehtävä, joka toteutettiin niin sanottuna pajatyöskentelynä pienryhmittäin. Jokaisen lapsen lisko oli aivan omanlainen ja lapselle erityinen, vaikka värejä oli valittavana vain rajallisesti ja aihe sekä muoto oli tarkkaan rajattu (tarkoituksena oli tutustua s-kirjaimen tekemällä s-kirjaimen muotoinen sisilisko). Jokainen sai maalata sisiliskonsa haluamallaan tavalla, vaikkakin teemaan sopivilla väreillä. Erityisesti värien valinta olikin lapsille tärkeää. Kuvasta, jossa kaikki sisiliskot näyttivät tutkijan silmin melko samankaltaisilta, eräskin lapsi (L3) löysi heti omansa ja näytti sen ylpeänä tutkijalle. Lapsille mieluisaa sisiliskoteemaa jatkettiin ryhmässä vielä siten, että jokainen lapsi sai tehdä liskolleen pesän tyhjästä maitotölkistä. Pesät liskoineen aseteltiin loppuksi niitä varten sisustettuun lasten kahluualtaaseen.

Mun sisilisko! Tänä oli toi laitettu tonne [sisilisko pesäänsä]... Mä tein niinku muuten mustaks mut sit vihreit pilkkui. (L2)

Käden töiden tärkeys näkyi muissakin lasten kuvissa ja kertomuksissa. Kaikki viisi haastatteluun osallistunutta lasta olivat kuvanneet jotakin esikoulutehtävänä tehtyä käden työtä. Neljä lapsista oli kuvannut lisäksi jonkin itsekseen vapaan toiminnan aikana toteuttamansa käden työn. Esimerkiksi eräs lapsi (L4) halusi näyttää tutkijalle kuvan seinälle tehdystä joulukuusesta, joka oli koottu lasten tekemistä kämmenten muotoisista ”oksista”, vaikka ei tiennytäkään, missä juuri hänen omat kämmenkuvionsa olivat. Tutkijan havainnointiaineistosta löytyi aiheeseen liittyen lisäinformaatiota, sillä kyseinen lapsi oli useana päivänä halunnut ja saanut leikata kuvassa (Kuva 1. Käsistä muodostettu joulukuusi) näkyviä hopeaisia tähtiä ja asetella niitä kuusen taustalle haluamallaan tavalla.



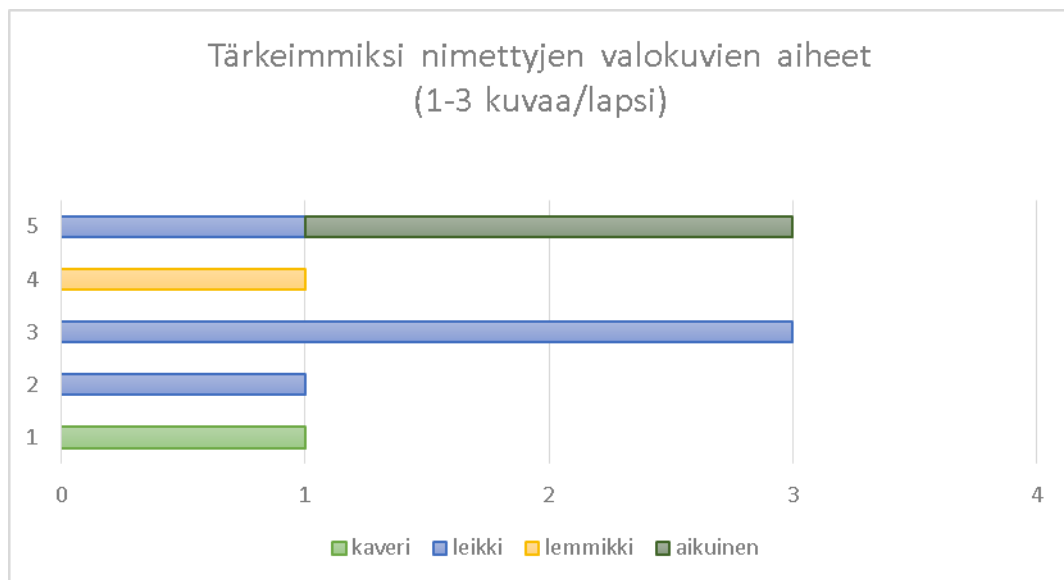
Kuva 1. Käsistä muodostettu joulukuusi.

Edellä kuvattu joulukuusi liittyi toisaalta myös toiseen teemaan: sisustukseen. Kaikki lapset kuvasivat jonkin sisustuksellisen kohteen, joka liittyi joko halloweenin, isänpäivän tai joulun viettoon ryhmässä. Vaikka aikuiset eivät välttämättä aina kaipaisi tällaisia lisäpuuhaa tuottavia asioita arkensa keskelle, on vuoden juhla-aikojen viettäminen lapsille usein tärkeää ja merkityksellistä. Erilaisten juhla-aikojen viettämiseen liittyviä perinteitä ja tapoja onkin mahdollista hyödyntää kasvatuksen apuna. (Dunderfelt 2011, 77.) Tutkimuksen kohteena olleessa ryhmässä juhlaperinteitä osattiinkin hyödyntää suunnittelussa kantavana teemana ja pedagogisen toiminnan tukena. Esimerkiksi joulun

aikaan oli tonttuteema viikoittaisen suunnittelun ”punaisena lankana” näkyen siten ryhmän päivittäisessä toiminnassa. Tonttuaihe alkoi ensin pienimuotoisesti joulukalenterin yhteydessä, mutta lasten innostuksen myötä se laajenikin myös tärkeäksi osaksi muuta toimintaa ja pedagogista suunnittelua.

5.2.4 Tärkeimmiksi nimetyt valokuvat

Lapset saivat haastattelutilanteessa kertoa tutkijalle niin monesta kuvasta kuin halusivat. Lopuksi heitä pyydettiin valitsemaan kolme omasta mielestään tärkeintä tai kivointa kuvaa. Kuviossa 4 (Kuvio 4. Tärkeimmiksi nimettyjen valokuvien aiheet) esitetään tärkeimmiksi nimettyjen valokuvien aiheet kunkin lapsen kohdalla.



Kuvio 4. Tärkeimmiksi nimettyjen valokuvien aiheet.

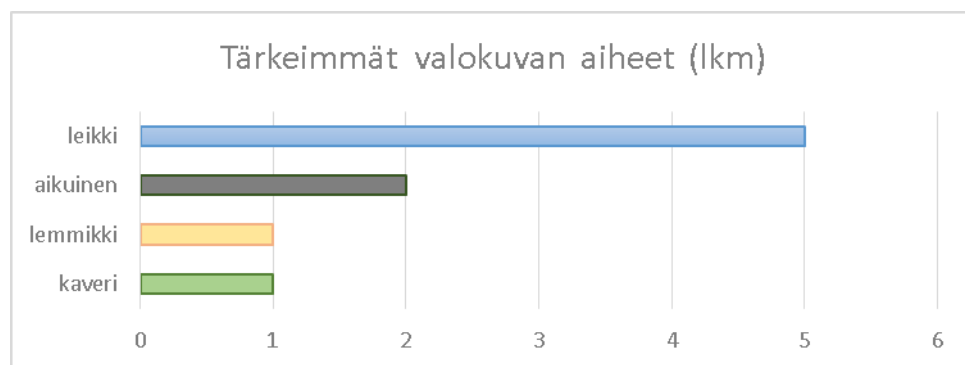
Kolme lasta valitsi tärkeimmäksi vain yhden kuvan. Näiden kuvien aiheina olivat paras kaveri, kivoin leikki (Kuva 2. Ilmapallo) ja oma lemmikkieläin. Kaksi lasta valitsi kolme tärkeintä kuvaa. Toisen lapsen kaikissa kuvissa teemana oli leikki. Toisen lapsen yhdessä kuvassa oli teemana kivoin leikki ja kahdessa kuvassa esiintyi ryhmän aikuinen. Tutkijan kysyessä, miksi juuri nämä kuvat olivat lapselle tärkeitä, vastasi lapsi lyhyesti ja ytimekkäästi:

Kun mä tykkään niistä. (L5)



Kuva 2. Ilmapallo.

Yhteensä yhdeksästä tärkeimmäksi valitusta valokuvasta viidessä teemana oli leikki (Kuvio 5. Tärkeimpien valokuva-aiheiden lukumäärä). Kahdessa kuvassa teemana oli ryhmän aikuinen, yhdessä lapsen oma lemmikkieläin ja yhdessä eräs lapsen parhaista kavereista.



Kuvio 5. Tärkeimpien valokuva-aiheiden lukumäärä.

Kun verrataan kuvioita 2, 3, 4 ja 5 toisiinsa, voidaan havaita, että kaikissa niissä nousee useimmin mainittujen teemojen joukkoon leikki. Tärkeimmiksi valituissa kuvissa esiintyneet leikit olivat ”punttialin” jumppapallot, lentopallona käytetty ilmapallo, koti- ja

eläinleikin sänky, ikkunasta näkyvä leikkihiha sekä isot legot. Kaikki tärkeimmissä kuvissa esiintyneet leikit olivat sellaisia, joissa yleensä leikitään yhdessä toisten lasten kanssa. Myös kaveri-teema esiintyy kaikissa kuvioissa (Kuviot 2–5). Eroina kuvioiden välillä voidaan puolestaan havaita tärkeimmiksi valituissa kuvissa esiintyvät teemat aikuinen ja lemmikki, joita kaikki lapset eivät kuvanneet tai ottaneet haastattelussa puheeksi lainkaan.

5.3 Teemojen sisällöt suhteessa osallisuuden teema-alueisiin

Aineistosta nousseiden teema-alueiden sisältöjä tarkasteltiin seuraavaksi suhteessa osallisuuden teema-alueisiin (Turja 2012, 46–52), joita on kuvattu tarkemmin tämän raportin luvussa 2.2. Haastattelujenkin taustalla vaikuttaneet osallisuuden teema-alueet olivat:

- Toiminnan suunnittelu
- Tieto-osallisuus ja osallisuus materiaaleihin
- Lasten väliset suhteet
- Lasten ja aikuisten väliset suhteet / osallisuus päiväkotiryhmässä
- Osallisuus koko päiväkotiyhteisössä
- Valtaistumisen taso.

Tutkijan osallistuvan havainnoinnin perusteella muodostuneesta sisällöstä haettiin jälleen täydennystä ja lisäselvyyttä lasten haastatteluista nousseisiin aiheisiin.

5.3.1 Toiminnan suunnittelu

Kaksi tutkimukseen osallistunutta lasta kuvasi seinällä olleita lemmikkieläinten kuvia. Yksi lapsista valitsi myös tärkeimmäksi kuvaksi oman lemmikkinsä kuvan. Lemmikkien kuvat olivat esillä ryhmässä, koska lapset olivat esittäneet toiveen lemmikkieläinviikosta, joka toteutettiin yhdessä suunnitellulla tavalla. Lapset saivat yhdessä miettiä, mitä haluavat kertoa omasta lemmikistään ja tietää muiden lemmikeistä. Lasten ajatuksista koostettiin kyselylomake, jonka lapset saivat täyttää kotona vanhempiensa kanssa. Mikäli ei omistanut lemmikkiä, sai kertoa esimerkiksi naapurin lemmikistä tai pehmolelusta. Vanhempia pyydettiin myös lähettämään päiväkotiryhmän sähköpostiin kuva lemmikistä. Jokainen lapsi sai vuorollaan esitellä oman lemmikkinsä muulle

ryhmälle. Muut saivat vielä esittelyn jälkeen esittää täydentäviä kysymyksiä. Lemmikkien kuvat ja täytetyt lomakkeet laitettiin esille ryhmän seinälle. Ne vaikuttivat olevan tärkeitä lapsille, sillä monet tulivat useaan kertaan pyytämään tutkijaa katsomaan niin oman kuin muidenkin lemmikkien kuvia sekä lukemaan vastauksia niihin liittyneistä lomakkeista.

Yksi lapsista kuvasi discoleikkiin olennaisesti kuuluvaa cd-soitinta. Kyseinen lapsi oli juuri kuvauspäivää edeltävänä päivänä ollut mukana discoleikissä ja saanut osallistua musiikin valintaan. Lapset olivat esikoulukauden alussa yhdessä saaneet päättää, mitä haluaisivat tehdä, jolloin äänestyksen oli voittanut lasten itse ideoima disco. Tämän jälkeen discoleikki jäikin muutamien lasten suosikkileikiksi, jota leikittiin aina, kun sopiva tilaisuus tuli; toisin sanoen silloin, kun omalla leikinvalintavuorolla discopaikkana toiminut lepohuone oli vielä vapaana ja kun leikkiäparin kanssa sai asiasta sovittua.

Lapset saivat osallistua myös vuoden juhla-aikojen vieton suunnitteluun. Tämän tutkimuksen toteuttamisen ajankohtaan tällaisia juhlia osui kolme: halloween, isänpäivä ja jouluku. Halloween-juhlan suunnittelu tapahtui koko ryhmän kesken aamupiirin yhteydessä. Lapset saivat vapaasti kertoa ideoitaan ja ehdotuksiaan, jotka ryhmän varhaiskasvattaja kirjasi ylös. Tämän jälkeen äänestettiin suosituimmat ehdotukset, jotka pyrittiin toteuttamaan lasten ideoimalla tavalla. Toteutuneet ehdotukset olivat koristeiden tekeminen, teeman mukaan pukeutuminen, aikuisten toteuttama ”kauhuhuone” sekä pienimuotoinen herkuttelu. Isänpäivän juhlintaan liittyen jokainen lapsista sai itse tehdä isälleen tai esimerkiksi isoisälleen kortin sekä keksiä lahjaksi ”lahjakorttiin” jotain yhteistä tekemistä isän/isoisän kanssa. Joulujuhlaesityksensä lapset saivat suunnitella vakiintuneissa pienryhmissä siten, että ensin valittiin juhlassa esitettävä laulu ja sen jälkeen suunniteltiin siihen koreografia. Kaksi ryhmää valitsi jo valmiiksi tutun laulun tuttuine leikkeineen, jossa kaikki esiintyjät tekivät samat liikkeet. Kolmas ryhmä suunnitteli aivan uuden koreografian, jossa muutamalla lapsella oli erityinen rooli ja loput lapsista esittivät yhteistä taustalaulua. Tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi kuvasi halloweenin viettoon liittyneitä koristeita, yksi isänpäivään liittyneitä koristeita ja kaksi joulukoristeita.

Aiemmin kuvatut esimerkit sisilisko- ja tonttuteemojen laajentamisesta kuvaavat osuvasti ryhmän kasvattajien asennetta työhönsä. Kun jokin lapsia kiinnostava teema nousi ryhmässä esiin, muokattiin suunnitelmia mahdollisuuksien mukaan tämän teeman mukaisiksi. Suunnitelmista myös keskusteltiin lasten kanssa ja lapsille selitettiin, mistä mikin idea oli saanut alkunsa. Yhteisellä suunnittelulla voidaan harjoitella vaikuttamista, jonka kautta lapset oppivat tiedostamaan oman toimintansa seuraukset (Leinonen 2014,

35). Näin mahdollistuu myös lasten kokemus siitä, että he mielipiteineen ja ajatuksineen ovat arvostettuja ja tärkeitä jäseniä omassa päiväkotiyhteisössään, mikä on olennaista lapsen osallisuuden kokemukselle (Eskel & Marttila 2013, 78). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ei saisikaan koskaan rakentua pelkästään ohjatun ja etukäteen suunnitellun toiminnan varaan. On siis tärkeää, että varhaiskasvattaja tunnistaa arjen ”pedagogiset hetket” ja tarttuu niihin välittömästi. Lasten omat havainnot ovat pedagogisen vuorovaikutuksen kannalta tärkeitä lähtökohtia, joihin tarttuminen vahvistaa myös lasten kykyä tarttua todellisuuteen samalla, kun tuodaan lapsia kiehtova ilmiö heidän ulottuvilleen. (Kalliala 2008, 261.) Kun esimerkiksi lapset olivat tonttuteemaan liittyen metsäretkellä etsimässä tontun kadonnutta lakkia, tuli eräs lapsista kesken leikin kertomaan aikuisille ajatulleensa, ettei tonttu ehkä pääse takaisin ”sinne Pohjoisnavalle”, jos tonttulakkia ei löydy. Lapsi oli sitä mieltä, että muutkin varmasti haluaisivat kuulla tämän hänen ajatuksensa, joten hänen kanssaan sovittiin, että hän saa kertoa asiansa kaikille ennen takaisin päiväkotiin lähtöä. Kun leikkien päätteeksi kaikki olivat kerääntyneet yhdessä piiriin ja laulaneet lasten toiveiden mukaisesti joululaulun metsän eläimille, kyseinen lapsi katsoikin kysyvästi aikuisiin ja sanoi varovasti: ”*Mul oli se mun juttu...*”, jolloin hänelle annetiinkin puheenvuoro. Lapsi sai kertoa ajatuksestaan ja hänen ilmeestään huomasi, kuinka tärkeä tilanne hänelle oli.

Toisaalta edellä mainitulle tonttulakin etsintäretkelle lähtiessä eräs lapsi kysyi, kuka saa kantaa tonttulakin päiväkotiin, jos se löytyy. Lapsi oli huolissaan siitä, että muille lapsille tulisi paha mieli, jos yksi saisi kantaa lakin. Hän ehdotti, että lapset kantaisivat lakkia vuorotellen. Ryhmän aikuiset olivat kuitenkin sitä mieltä, että vuorottelusta saattaisi aiheutua hälinää, joka rikkoisi metsän rauhaa, eikä silloinkaan välttämättä säästyttäisi pahalta mieleltä. Lapset saattaisivat esimerkiksi ryhtyä arvioimaan, kuka sai kantaa lakkia kauimmin tai pisimmälle. Näin ollen päätettiin, että lakin kantaa aikuinen. Tämä oli hyvä esimerkki siitä, ettei lapsilähtöinen toiminta tai lasten osallisuuden mahdollistaminen aina ole yksinkertaista, vaan asioita joutuu pohtimaan hyvin monelta kantilta, eikä yhtä oikeaa tapaa tai ratkaisua ole olemassa.

5.3.2 Tieto-osallisuus ja osallisuus materiaaleihin

Lelut oli ryhmässä sijoitettu lasten näkyviin avohyllyille asetettuihin laatikkoihin ja koreihin. Jokaisella lelulla oli oma paikkansa. Osa leluista säilytettiin varastossa ja esillä olleita leluja vaihdeltiin ajoittain. Lapset myös pyysivät esimerkiksi varastoon vietyjä

kotileikin astioita lääkrileikkiin ja saivatkin ne, jolloin leikki pääsi jatkumaan sen suuremmitta viivytyksittä. Ryhmään ei ollut tullut uusia lapsia kesken toimintakauden, joten kaikilla ryhmän lapsilla oli ainakin periaatteessa samat, tasapuoliset mahdollisuudet tieto-osallisuuteen. Eroja tietysti saattoi olla siinä, miten lapset asioita muistivat ja kuinka helposti ne tulivat mieleen esimerkiksi leikin lomassa. Piirustus-, maalaus- ja askartelutarvikkeet olivat myöskin lasten saatavilla ja haluamiaan käden töitä sai tehdä periaatteessa milloin vain vapaan leikin aikana, mikäli sai sovittua asiasta leikkiparinsa kanssa.

Vaikka leikin sai vapaasti valita ja ryhmän varhaiskasvattajat pyrkivät tietoisesti Vasussa ja esiopetussuunnitelmassa määriteltyyn sukupuolisensitiivisyyteen, hakeutuivat tytöt kuitenkin tilaisuuden tullen useimmin leikkimään niin sanottuja perinteisiä ”tyttöjen leikkejä” kuten kotileikkiä, barbie- ja muita nukkeleikkejä, kampaamoleikkiä tai tekemään hamahelmitöitä. Pojat puolestaan valitsivat leikikseen yleensä erilaisia auto- ja rakenteluleikkejä. Esimerkiksi Dunderfeltin (2011, 76) mukaan onkin tyypillistä, että esikouluiässä lasten leikit muuttuvat vastaamaan heidän sukupuoltaan. Koko ryhmän yhteisiäkin leikkejä kuitenkin löytyi, kuten lautapelit, disco, käden työt ja lasten itse ideoima ”puntuksali”.

Kaikki haastatteluun osallistuneet lapset kuvasivat omia ja muiden käden töitä kuten askarteluja, piirroksia ja maalauksia. Ryhmän seinälle oli varattu vakituinen tila vaihtuvalle taidenäyttelylle, johon lapset saivat aikuisten avustuksella laittaa omia töitään esille. Tätä seinää kuvasi kaksi lasta (L4 ja L5). Yksi lapsista (L3) puolestaan halusi usein tehdä asetelmia hamahelmistä ja kuvasikin omalla hyllyllään ollutta keskeneräistä helmityötä (Kuva 3. Hamahelmisydän omalla hyllyllä).



Kuva 3. Hamahelmisydän omalla hyllyllä.

Usein valmiit helmiasetelmat vielä lämmitettiin silitysraudalla siten, että helmet sulivat reunoistaan kiinni toisiinsa ja muodostivat kiinteän kuvion, jonka lapsi sai viedä kotiinsa. Toisinaan keskeneräiset helmityöt unohtuivat hyllylle, jossa ne heilahtelivat ja rikkoutuivat, kun ohikulkijat vahingossa tönäisivät pyörillä seissyttä hyllyä. Näitä hyllyille unohtuneita ja rikkoutuneita töitä ryhmän aikuiset silloin tällöin tyhjensivät hyllyiltä ja kaatoivat helmet takaisin säilytyspurkkeihin, mikäli lapsi ei ollut halunnut tai muistanut jatkaa työtään.

5.3.3 Lasten väliset suhteet

Tutkijan kysyessä eräältä lapselta (L1), mitkä olivat lapsen mielestä kaikkein tärkeimmät tai kivoimmat kuvat, lapsi näytti kuvaa kaveristaan. Tutkija kysyi vielä, haluaisiko lapsi kertoa, miksi juuri se oli hänen mielestään tärkein kuva, jolloin lapsi vastasi:

Koska siin on [kaveri]. (L1)

Keskustelun edetessä tutkija kysyi lapselta, leikkiikö hän edellä mainitun kaverin kanssa usein yhdessä. Tähän lapsi vastasi:

Joo. Ja jos me ei olla saatu parei ja me ei oltais menty sitä yläkerta kattoo, ni sitte mä olisin valinnu [kaverin] ja tota [kaverin] ja ton [kaverin] ni isoihin legoihin, koska [kaveri] ei oo koskaan ollu, ni siks mä kutsuisin. (...) [Kaveri] ei oo koskaa leikkiny mun kaa isoil legoil. (L1)

Lapsi jatkoi valokuvien selaamista ja näytti toista kuvaa, jossa jälleen oli edellä mainittu kaveri.

Täsä o [kaveri] ja toi... ja ne sai olla leikki pari. (L1)

Lapselle oli selvästi merkityksellistä se, kenen kanssa hän pääsee leikkimään, mutta lisäksi myös se, mitä kaverin kanssa leikitään. Lapsen mainitsemat isot legot (Kuva 4. Isot legot) olivat yksi ryhmän suosituimmista leikeistä, joka usein valittiin heti ensimmäisten leikkivalintojen joukossa. Isot legot oli sijoitettu ryhmän lepo huoneeseen eli nukkariin, jossa leikki laajeni usein koti- ja eläinleikiksi, jonka puitteet tai tarvikkeet rakennettiin legoista.



Kuva 4. Isot legot.

Toinenkin lapsi oli kuvannut kaveriaan ja kertoi kuvaamisensa taustaksi:

Ku se on kiva. Sit se leikkii mun kaa ja... (...) No ku me leikitää välil... mitä vaa. (L2)

Lapsi kertoi, että hän saa leikkiä edellä mainitun kaverin kanssa ulkona. Tutkijan kysyttyä tarkentavan kysymyksen sisällä leikkimisestä lapsi vastasi:

No ei oo kyl yhtää tultu sielt pussista. (L2)

”Pussista tulemisella” lapsi viittasi leikkiparien arvontaan. Leikkiparien arvonta tapahtui ryhmässä vaihtelevasti joko siten, että arvottiin 2–3 lasta, jotka saivat yhdessä keskustellen valita yhteisen leikin tai siten, että arvottiin yksi lapsi, joka valitsi sekä leikin että leikkiparin. Joskus arvonta toteutettiin niin, että arvottiin ensi yksi lapsi, joka sai valita leikin ja sen jälkeen hänelle arvottiin tähän leikkiin leikkipari. Leikkiä oli mahdollista myös vaihtaa, kunhan asiasta sovittiin leikkiparin ja ryhmän aikuisen kanssa. Aikuiset siis vaikuttivat päiväkodissa lasten välisiin suhteisiin muun muassa rajoittamalla vaihtoehtoja tai päättämällä siitä, kuka kenenkin kanssa leikkii.

Kun haastatelluilta lapsilta kysyttiin leikkien ja leikkiparien valinnasta sekä arpomisesta, oli kolme lasta sitä mieltä, että arvonta on kivaa. Yksi lapsista kertoi leikkiparin valinnan olevan hankalaa. Toinen lapsi puolestaan oli iloinen, kun pääsi haastattelun jälkeen liittymään mukaan johonkin toisten jo aloittamaan leikkiin ja totesi hymyillen:

Ei mun tarvii valkkaa leikkii, mä ite katon, mis mun tekee mieli, ku joku on siin. (L3)

Toisinaan lapset saivat myös äänestää, arvotaanko leikkiparit vai valitaanko ne muulla tavoin. Äänestykset olivat melko tasaisia ja lopputulokset vaihtelivat. Myös yksittäisen lapsen mielipide asiasta saattoi vaihdella tilanteesta riippuen. Esimerkiksi lapsi, joka kertoi haastattelun yhteydessä haluavansa valita kavereita leikkiin, olikin erään aiemman kerran saanut valita leikkiparin. Koska vailla leikkiparia oli kuitenkin vielä kaksi tyttöä, halusi lapsi valita heidät molemmat ja saikin tähän luvan (tutkijan tulkinnan mukaan ainakin osittain siksi, ettei toinen tytöistä olisi pahoittanut mieltään jäädessään ainoaksi tytöksi poikien kanssa). Valinnan tehneellä lapsella oli tutkijan havainnoinnin perusteella hyvät leikkitaidot, mutta tällä kertaa leikki ei kuitenkaan onnistunut. Lapsen valitsevat tytöt kinastelivat keskenään leluista ja lopulta toinen alkoikin leikkiä kissaa, mikä häiritsi huomattavasti alkuperäistä leikkiä. Tässä kohtaa tutkija liittyi mukaan leikkiin, jolloin leikkiparivalinnan tehnyt lapsi totesi tälle hiljaa:

Toivottavasti ens kerralla arvotaan parit.

Kaksi lapsista kuvasi ryhmän seinällä olleita lemmikkieläinten kuvia. Toinen kyseisistä lapsista ei kuvannut yhtään kaveriaan, mutta kuvasi sen sijaan kaikkiaan kuuden

kaverinsa lemmikkieläimet ja muisti tarkasti kenen mikäkin oli, osaten jopa nimetä eläimistä jokaisen. Tärkeää ei siis ollut pelkästään itse lemmikkieläin, vaan myös se, kenen kaverin kyseinen lemmikki (tai vastaavasti pehmolelu tai tuttavien lemmikki) oli. Tätä kuvaa myös seuraava, toisen lemmikkejä kuvanneen lapsen kommentti:

Ois kiva, jos nois olis jotkut nimet, et kenen se kuva on. (L2)

5.3.4 Lasten ja aikuisten väliset suhteet / osallisuus päiväkotiryhmässä

Lapsi (L2) etsi kuvaa ryhmän aikuisesta ja halusi näyttää sen tutkijalle. Löydettyään kuvan lapsi kertoi, miksi oli kuvannut juuri kyseistä aikuista.

Tääl oli kyl [aikuinen] mis se sanoo juusto. (...) No se on semmone kiva eskaritää. Ja sit se on hyvä pitää sitä aamuhetkee. (L2)

Kyseinen aikuinen oli tutkijan havainnoinnin perusteella lapset huomioiva, mutta kuitenkin jämäkkä. Voidaankin olettaa, että tällaisessa turvallisessa ja huomioon ottavassa ilmapiirissä lasten on hyvä olla ja heidän osallisuuden kokemuksensa mahdollistuu (Eskel & Marttila 2013, 78).

Eräs lapsista (L5) puolestaan valitsi tärkeimpien kuvien joukkoon kuvat kahdesta aikuisesta, jotka leikkivät ja pelasivat hänen kanssaan usein. Tärkeäksi nimeäminen johtuikin mahdollisesti siitä, että lapset ovat yleensä ihastuneita, jos aikuinen leikkii heidän kanssaan. Kun aikuinen vastaa lapsen leikkialoitteeseen, hän viestittää samalla, että lapsi ja hänen leikkinsä ovat tärkeitä (Kalliala 2008, 33, 261).

Kaksi lasta (L4 ja L5) kuvasi ryhmän seinällä olleita sääntötauluja. Tutkija kysyi toiselta lapselta: *"Keksittekö te muuten silloin yhdessä nää säännöt vai mistä ne säännöt tuli?"* Tähän lapsi vastasi:

Noo oikeestaa aikuiset keksi. (L4)

Tutkijan keskustellessa myöhemmin aiheesta ryhmän varhaiskasvattajien kanssa ilmeni kuitenkin, että säännöt oli tehty lasten ehdoilla. Lapset olivat itse pohtineet, mitä ryhmässä saa ja ei saa tehdä sekä liimanneet sääntötauluun kuvat. Säännöt ja niiden muodostaminen ovat tärkeä osa yhteisöä ja yhteisöllisyyttä (Wiesenfeld 1996, 339; Koivula 2010, 155; 2013, 23–27, 30–31). Päiväkotiryhmän yhteisöllisyyden kehittymisen alkuvaiheessa on tyypillistä, että esimerkiksi sääntöjen laadinta on aikuisjohtoista. Yhteisöllisyyden kehittymisen edetessä yhteiset säännöt tulevat lapsille tärkeämmiksi.

(Koivula 2010, 73–80; 2013, 26–31.) Koska kaksi lapsista kuvasi yhdessä laadittuja sääntötauluja ja mainitsi ne haastattelutilanteessa, olivat säännöt ja mahdollisesti niiden yhdessä pohtiminenkin mitä ilmeisimmin lapsille merkityksellisiä, vaikka niiden laadinta olisikin ainakin yhden lapsen mielikuvissa jäänyt lähinnä aikuisten vastuulle. Ryhmän yhteisten sääntöjen laatiminen ja niistä keskusteleminen yhdessä lasten kanssa auttaa lapsia ymmärtämään sääntöjen tarkoituksen ja perustelut, jolloin ne pysyvät helpommin mielessä ja niitä on mielekkäämpää noudattaa. Samalla sääntöjen yhdessä laatiminen on lapsille vastuullinen tehtävä, joka lisää yhteisöön kuulumisen lisäksi lasten vastuuntuntoa ja itsensä arvostamista. (Eskel & Marttila 2013, 91.) Yhteisön rakentaminen ja siihen kuulumisen edistäminen on samalla lasten osallisuuden tukemista.



Kuva 5. Nallekarhu.

Ryhmä oli jaettu pysyviin pienryhmiin, joille lapset olivat itse saaneet ideoida ja äänestää nimet. Lisäksi ryhmän lapset jakaantuivat puoli- ja kokopäivähoidossa oleviin lapsiin. Jälkimmäinen jaottelu ei ollut täysin pysyvä, sillä osa lapsista oli toisinaan puoli- ja toisinaan kokopäivähoidossa. Nallekarhu-pehmolelu (Kuva 5. Nallekarhu) oli tärkeä erityisesti puolipäiväisille, vain esikoulua käyville lapsille, sillä nallekarhun kanssa keräännuttiin kuuntelemaan satua ulos- ja kotiinlhtöä odotellessa, kokopäivähoidossa

olleiden lasten mentyä päivälevolle. Usein joku lapsista halusi ja saikin pitää nallea sylissään satua kuunnellessaan. Yksi tutkimukseen osallistuneista puolipäiväisistä lapsista (L1) myös kuvasi nallea ja näytti kuvaa haastattelutilanteessa, mutta kertoi tutkijalle, ettei hänellä ollut kuvasta ”*oikein mitään kerrottavaa*”.

Päiväjärjestyksestä johtuen pelkkään esikouluun osallistuneet, niin sanotut puolipäiväiset lapset, eivät osallistuneet päivälevolle. Eräs heistä totesi yllättäen haastattelutilanteessa:

Mäkin haluisin mennä Nukkariin. (L1)

Kokopäiväisistä lapsista osa ei puolestaan olisi lainkaan halunnut mennä päivälevolle kyseiseen Nukkariin kutsuttuun huoneeseen. Se oli kuitenkin kokopäiväisille lapsille pakollinen osa päivän ohjelmaa, joten Nukkariin oli mentävä, vaikka siellä ei tarvinnutkaan nukkua, vaan voi myös levätä hiljaa.

5.3.5 Osallisuus koko päiväkotiyhteisössä

Kaksi lapsista kuvasi ikkunan läpi päiväkodin leikkipihaa, jossa lapset saattoivat viettää aikaa myös muissa ryhmissä olevien lasten ja aikuisten kanssa. Vaikka ryhmillä olikin periaatteessa omat piha-alueensa, oli puolella välissä pihaa kuitenkin alue, jossa kaikkien ryhmien lapset saattoivat esimerkiksi pelata jalkapalloa tai sählyä, keinua tai talvella laskea mäkeä. Puolipäiväiset sekä myöhään kotiin lähteneet lapset viettivät eniten aikaa pihalla muiden ryhmien lasten kanssa. Myös eri ryhmissä olleet sisarukset hakeutuivat usein leikkimään yhdessä. Eräs toisten ryhmien lasten kanssa usein leikkinyt lapsi totesi lounaspöydässä:

Olis kiva jos mentäis [toisen ryhmän] kaa metsäretkelle ni voitais leikkii siel kaikki yhdessä.

Tähän ryhmän aikuinen ei kuitenkaan reagoinut muutoin kuin toteamalla, että yhteisretkestä tulisi liikaa meteliä metsään. Ryhmien kesken pyrittiin kuitenkin muutoin tekemään yhteistyötä esimerkiksi esioppilaiden yhteisillä musiikki- ja jumppatuokioilla. Myös loma-aikoina ryhmiä yhdistettiin. Koko päiväkodilla oli myös yhteinen joulun avaus päiväkodin pihassa. Aikuiset suunnittelivat tilaisuuden kulun ja lapset osallistuivat toteutukseen lausumalla runon sekä osallistumalla yhteislauluun.

5.3.6 Valtaistumisen taso, ajallinen ulottuvuus ja tunne osallisuudesta

Kuten Turjakin (2012, 49–50) on todennut, vaihtelee valtaistumisen taso päiväkotiryhmässä eri tilanteissa. Omia aloitteita ja neuvottelua oli havaittavissa useimmin vapaan leikin tilanteissa ja ulkona, jolloin lapset saivat vapaammin päättää siitä, mitä tekevät ja kenen kanssa. Lapset pitivät myös ohjatusta pajatoiminnasta, jota toteutettiin yleensä aikuisten määrittelemissä pienryhmissä. Näihin pienryhmiin liittyen eräs lapsi kuitenkin totesi:

Mä haluisin et [kaveri] tulis mun ryhmään. (L5)

Lasten oma tunne osallisuudestaan liittyy oleellisesti lapsen tietoisuuteen siitä, että häntä kuunnellaan, hänet hyväksytään ja hän pystyy vaikuttamaan asioihin (Turja 2012, 52). Havainnoinnin perusteella ryhmässä kuunneltiin lasten ajatuksia ja lapset saivat kertoa myös ”omia juttujaan”. Suurimmaksi osaksi toiminta, johon lapset saattoivat vaikuttaa, oli lyhytkestoista ja vaikutukseltaan kertaluonteista. Pitkäkestoisempaa ja kauaskantoisempaa vaikuttamista oli esimerkiksi lasten ideoiman ”punttisalin” toteuttaminen.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää lasten kokemusta heidän osallisuutensa toteutumisesta Kärävuoren päiväkodin esiopetusryhmässä. Tutkimus kiinnittyi käytännön varhaiskasvatustyön kehittämiseen yhteistyössä Kärävuoren päiväkodin kanssa, täydentäen osaltaan laajempaa lasten osallisuuden toteutumisen seuranta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneille lapsille tärkeitä olivat etenkin leikki ja kaverit sekä erityisesti leikki kavereiden kanssa. Esiin nousivat myös erilaiset käden työt, joita toteutettiin sekä itsenäisesti että esiopetukseen liittyneessä aikuisjohtoisessa pajatoiminnassa yleensä pienryhmittäin. Niin haastattelu- kuin havainnointiaineistostakin esiin nousseet leikit ja muu toiminta olivat sellaisia, joita yleensä leikitään tai tehdään yhden tai useamman kaverin kanssa. Leikkiin lapset pystyivät myös eniten vaikuttamaan. Tätä johtopäätöstä tukee myös Turjan (2012) toteamus siitä, kuinka lapsen on helpointa päästä vaikuttamaan omiin henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten esimerkiksi juuri siihen, mitä hän leikkii. Myös lasten keskinäiseen toimintaan vaikuttaminen on useimmiten mahdollista esimerkiksi niin sanotun vapaan leikin aikana. (Turja 2012, 49–50.)

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että lapset kokivat osallisuutta etenkin kaverien kanssa leikkiessään. Toisaalta leikkeihin, kaverisuhteisiin ja pajatoimintaan liittyivät myös useimmat lasten aloitteet sekä toiveet paremmista vaikutusmahdollisuuksista. Myös Rusasen (2008, 87, 100, 249) tutkimuksessa leikki ja aikuisjohtoiset tuokiot nousivat esiin sekä positiivisessa että negatiivisessa yhteydessä. Lisäksi Virkin (2015) tutkimustulosten mukaan lapset kokivat osallisuutta erityisesti leikkien ja pelien yhteydessä niin sisällä kuin ulkonakin. Samassa tutkimuksessa myös kasvattajien mielestä lasten osallisuus toteutui selkeimmin leikissä. (Virkki 2015, 103, 113.) Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 159) puolestaan tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että lapset kokivat iloa ja onnea vertaisryhmässä leikkiessään ja toisaalta mielipahaa, jos esimerkiksi esikoulutehtävät veivät leikiltä aikaa.

Tutkimusaineistosta selvisi, että mielipiteet leikkikaverin valinnasta ja leikkien jakamisesta arpomalla jakautuivat melko tasaisesti ja eri tavoin tilanteesta tai päivästä riippuen. Yksittäisenkin lapsen mielipide asiasta saattoi vaihdella. Kun esimerkiksi lapsi, jolla oli havainnoinnin perusteella hyvät leikki-aidot, sai valita kaverit leikkiin, ei leikki kuitenkaan onnistunut, sillä lapsen valitsemat kaverit alkoivatkin kinastella keskenään ja

lopulta leikki hajosi kokonaan. Tutkijan liittyttyä mukaan leikkiin leikkiparivalinnan tehnyt lapsi totesi: *”Toivottavasti ens kerralla arvotaan parit.”* Kuitenkin jo muutaman päivän kuluttua sama lapsi kertoi tutkijalle haastattelutilanteessa, kuinka hän arvonnin sijaan haluaisi valita itse leikkiseuransa. Ei siis voidakaan ajatella, että osallisuuden toteutumiseksi olisi yksinkertaisesti kaikkien toiveet huomioitava ja pyrittävä toteuttamaan. Hyvistä aikeista huolimatta osallisuuden toteutuminen ei aina onnistu, vaikka lasten toiveet ja suunnitelmat toteutuisivatkin. Tutkimustulosten perusteella voidaankin ajatella, että lasten osallisuus toteutuu siinä, kun heidän kanssaan keskustellaan eri vaihtoehtoista ja heille annetaan mahdollisuus vaikuttaa asioihin tilanteeseen sopivalla tavalla, kuten esimerkiksi äänestämällä. Samaan tulokseen päätyi myös Virkki (2015, 105), jonka mukaan lasten osallisuuden kokemus liittyy erityisesti kasvattajien haluun antaa lapsille mahdollisuuksia sekä itsenäiseen että yhteiseen päätöksentekoon.

Aikuiset vaikuttavat eri tavoin lasten leikkiin, vaikka se olisikin lapsilähtöistä ja lasten omaa, luontaista toimintaa (Kalliala 2008, 50; 2012, 205–206). Kun ryhmän kasvattajat toisinaan päättävät leikkien ja leikkiseurannan valinnasta, mahdollistuu myös ryhmän hiljaisimpien ja kenties mielipiteensä kanssa vähemmistöön kuuluvien lasten toiveiden toteutuminen. Toisaalta aikuisten on huomioitava toiminnassa myös pedagogiikka ja esimerkiksi vertaissuhteiden hyödyntäminen oppimisessa, jolloin leikkien jako aikuisen toimesta toisinaan on perusteltua. Myös kasvattajan läsnäolo leikkitalanteissa on tärkeää, sillä se lisää muun muassa lasten turvallisuutta. Turvallisuuden tunne puolestaan on tärkeää lasten osallisuuden kokemisen ja toteutumisen kannalta (Koivunen 2009, 40–41; Turja 2012, 45; Eskel & Marttila 2013, 78). Lisäksi kasvattajien on huomioitava ryhmädynamiikkaan ja yhteisöllisyyteen liittyviä asioita, joihin voidaan vaikuttaa esimerkiksi leikkiseurannan vaihtelulla ja jotka toisaalta myöskin vaikuttavat osallisuuden kokemukseen, sillä osallisuus liittyy oleellisesti yhteisöllisyyteen (Turja 2012, 46). Yhteisöllisyyden kannalta oleellista on vuorovaikutus, jaettu emotionaalinen yhteys sekä aktiivinen osallistuminen ja yhteiset kokemukset (Koivula 2010, 119).

Tämän tutkimuksen kohteena olleen ryhmän kasvattajien asennetta työhönsä kuvaa hyvin se, että kun jokin lapsia kiinnostava teema nousi ryhmässä esiin, muokattiin suunnitelmia mahdollisuuksien mukaan tämän teeman mukaisiksi. Suunnitelmista myös keskusteltiin lasten kanssa ja lapsille selitettiin, mistä mikin idea oli saanut alkunsa. Lapset saivat myös halutessaan, ja usein täysin omasta aloitteestaan, kertoa ”omia juttujaan” muulle ryhmälle. Näin mahdollistui lasten kokemus siitä, että he mielipiteineen

ja ajatuksineen ovat arvostettuja ja tärkeitä jäseniä omassa päiväkotiyhteisössään, mikä puolestaan on olennaista osallisuuden kokemukselle (Eskel & Marttila 2013, 78). Osallisuus onkin muistettava ja huomioitava kaikessa, koko ajan. Päiväkotiympäristössä se tarkoittaa myös sitä, että on muistettava samalla koko päiväkotihenkilökunnan merkitys, kuten keittiöhenkilöstön ja laitoshuoltajien, jotka ovat usein päivittäin vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja vaikuttavat lasten elämään eri tavoin. Esimerkiksi leikkien siivous jokaisen päivän päätteeksi on asia, josta voidaan keskustella siistijän kanssa ja näin mahdollistaa lapsille tärkeiden leikkien pitkäkestoisuutta, kuten tutkimuksen kohteena olleessa ryhmässä tehtiin. Tämän tutkimuksen toteutumiseen liittyen lasten osallisuuden toteutumista tuki muun muassa se, kun lapset saivat itse valita, missä määrin tutkimukseen osallistuvat vai osallistuvatko lainkaan.

Lasten toiveiden ja ideoiden huomiointi ja toteuttaminen ei vielä takaa sitä, että lapset kokisivat osallisuutta. Tuskin koskaan edes pystyttäisiin kaikkien toiveita toteuttamaan, jolloin jo lähtökohtaisesti joidenkin lasten osallisuus jäisi aina toteutumatta. Lisäksi on huomioitava se, että mikäli yksi lapsi tai tietty lapsiryhmä saa tahtonsa läpi, saattaa syntyä ”klikkejä”, jotka vaikuttavat negatiivisesti yhteisöön kuulumisen tunteeseen ja osallisuuden kokemukseen. Toisaalta lapsi voi kokea suurtakin yhteisöllisyyttä ja osallisuutta ryhmän jäsenenä esimerkiksi purnatessaan aikuisten päätöksiä tai määräyksiä vastaan yhdessä kavereidensa kanssa. Osallisuuden tunteen kannalta tärkeää on ryhmän yhteishenki, niin sanottu ”me”-henki. Ryhmäyttäminen jo toimintakauden alkuvaiheessa onkin tärkeää. Tästä näkökulmasta katsoen puolipäiväisessä ja osaviikkoisessa hoidossa olevien lasten määrällinen lisääntyminen nykyisten säästötoimien myötä ei ainakaan lisää lasten osallisuuden kokemisen mahdollisuuksia. Päiväkotiryhmissä pitäisi panostaa ennen kaikkea lasten ja aikuisten toisiinsa tutustumiseen, lasten yksilölliseen kohtaamiseen sekä luottamuksen ja turvallisuuden tunteen mahdollistamiseen, jotka kaikki vaativat runsaasti yhdessä vietettyä aikaa. Tutkimuksen kohteena olleessa ryhmässä edellä mainitut asiat olivat kuitenkin tutkimuksen perusteella toteutuneet.

Ryhmän lapset tiesivät, että heidän on halutessaan mahdollista tehdä omia aloitteita. Lasten aloitteita myös kuunneltiin ja yleensä niistä myös keskusteltiin lasten ja aikuisten kesken. Aina ei keskustelulle kuitenkaan ollut aikaa tai mahdollisuutta päiväkodin päivärytmistä, erilaisista häiriötekijöistä tai muista syistä johtuen. Joissain tilanteissa aikuiset vain yksinkertaisesti perustellen totesivat, ettei ehdotuksia voi toteuttaa, eivätkä keskustelleet asiasta lasten kanssa sen enempää. Lapsi voikin Turjan (2012) mukaan

kokea osallisuutta jo pelkästään olemalla mukana toiminnassa, tulemalla kuulluksi tai valitsemalla hänelle annetuista vaihtoehdoista. Valtaistumisen ylimmillä tasoilla lapsi puolestaan tekee omia aloitteita ja neuvottelee niistä tasavertaisesti lasten ja aikuisten kesken, kuten tässäkin ryhmässä usein tapahtui. Valtaistumisen taso voikin vaihdella eri tilanteissa, eikä esimerkiksi päiväkotiryhmälle voida määritellä pysyvää valtaistumisen tasoa. Kaiken taustalla on vielä lopulta lapsen oma tunne osallisuudestaan, johon liittyy oleellisesti tietoisuus kuulluksi tulemisesta ja omasta vaikuttamisesta. Lapsen osallisuuden kokemus muodostuu yksilöllisesti, mutta sen perustana voidaan kuitenkin pitää lapsen kokemusta siitä, että hän on dialogisessa vuorovaikutussuhteessa muiden kanssa. Etenkin vuorovaikutus aikuisten kanssa on tärkeää. (Turja 2012, 49–52.) Tutkimuksen kohteena olleessa ryhmässä vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä olikin luontevaa ja jatkuvaa. Ryhmän hiljaisimmillekin lapsille tarjottiin päivittäin mahdollisuuksia saada äänensä kuuluviin muun muassa aamu- ja iltapäiväpiireissä. Ketään ei kuitenkaan pakotettu kertomaan ajatuksiaan tai mielipiteitään vastoin tahtoaan. Tämäkin oli tärkeää, sillä vaikka osallisuus liittyy yhteisöllisyyteen, ei se kuitenkaan välttämättä vaadi osallistumista, eikä osallistuminen toisaalta aina takaa osallisuuden toteutumista (Turja 2012, 46–47).

Turja (2010, 32) on kuvannut, kuinka lapsille voitaisiin pikkuhiljaa siirtyä tarjoamaan tilaisuuksia laajempaankin yhteisölliseen vaikuttamiseen. Jatkotutkimusta ajatellen mielenkiintoista olisikin selvittää esimerkiksi sitä, kuinka voitaisiin edistää lasten osallisuutta koko päiväkotiyhteisössä tai miksei vieläkin laajemmin koko lähiympäristössä.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tutkimuksen eettisyydestä varmistuttiin ottamalla huomioon tutkimusentekoon liittyvät eettiset kysymykset ja periaatteet läpi koko tutkimusprosessin. Aiheen valinnassa pyrittiin huomioimaan aiheen merkittävyys yhteiskunnallisesti. Tutkimuksen teossa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja sekä pyrkimällä huolellisuuteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen kaikessa toiminnassa. Tarvittavat luvat hankittiin ja tutkimukseen osallistuvien lasten suostumuksesta sekä vapaaehtoisuudesta varmistuttiin. Muiden tutkijoiden työ ja saavutukset otettiin myös huomioon ja niitä arvostettiin. (Hirsjärvi ym. 2014, 23–27.)

Tutkimuksen luotettavuus pyrittiin varmistamaan olemalla tarkka kaikissa kuvauksissa, selityksissä ja tulkinnoissa. Tutkimuksen luotettavuutta varmisti myös usean eri menetelmän – valokuvaamisen, haastattelun ja osallistuvan havainnoinnin – käyttö. (Hirsjärvi ym. 2014, 231–233.) Tutkimuskohteen anonyymiys pyrittiin säilyttämään häivyttämällä lasten nimet heti aineiston litterointivaiheessa samoin kuin lapsiryhmän nimen häivyttämällä lopullisesta raportista. Valokuvat ja muu aineisto (tutkimuslupa ja kirje vanhemmille) käsiteltiin Photoshop-ohjelmistolla siten, ettei nimiä tai muita tunnistetietoja jäänyt näkyviin.

Varhaiskasvatuksen sukupuolisensitiivisyyden vuoksi lasten sukupuolia ei huomioitu tutkimuksen missään vaiheessa. Tämä jäi kuitenkin mietityttämään tutkijaa, sillä olisi saattanut olla mielenkiintoista tietää, olisiko tuloksista ilmennyt eroja tyttöjen ja poikien välillä. Toinen pohdintaa synnyttänyt asia oli lasten valokuvaamiseen ohjeistus. Lapsia pyydettiin kuvaamaan ”jotain kivaa, mukavaa ja sinulle tärkeää täällä päiväkodissa”. Tulokset olisivat saattaneet olla toisenlaisia, mikäli lapsia olisi pyydetty kuvaamaan myös jotain ikävää tai harmittavaa. Ohjeistus oli toisaalta kuitenkin tarkkaan harkittu, sillä tutkimuksessa ei haluttu tietoisesti ohjata lapsia negatiiviseen ajatteluun. Kolmantena asiana tutkija jäi pohtimaan valokuvia, joista lapsi ei halunnut haastattelutilanteessa kertoa ja jotka oli päätetty rajata tutkimuksen ulkopuolelle. Kuvat olisivat kuitenkin mahdollisesti saattaneet kertoa niistä asioista ja tilanteista, joissa lapsi ei kokenut osallisuutta. Tämän selvittämiseen ei kuitenkaan aikataulusta johtuen valitettavasti ollut mahdollisuutta.

Jotta tutkimusta tehdessä lasten osallisuus olisi huomioitu alusta loppuun saakka, olisi lapsilla pitänyt olla mahdollisuus halutessaan osallistua jo tutkimuksen

suunnitteluvaiheeseen. Käytännössä tämä kuitenkin oli mahdotonta, sillä tutkijan aikataulu oli opiskelun vuoksi rajallinen, eikä suunnitteluvaiheessa vielä ollut tiedossa, mikä lapsiryhmä tutkimuksen kohteena tulee olemaan.

Opinnäytetyön valmistuttua siihen liittyneet valokuvat jäävät Kärävuoren päiväkodin käyttöön ja muut tallenteet tuhoaan. Joitakin valokuvia on käytetty esimerkinomaisesti ja anonyymisti valmiissa opinnäytetyössä. Lasten kuvaamia valokuvia voidaan myöhemmin hyödyntää päiväkodissa lapsen oman kasvunkansion materiaalina. Päiväkodin henkilöstö voi lisäksi hyödyntää tietoa lasten osallisuudesta omassa työssään, kuten esimerkiksi pohjana keskustelulle, Vasu-työskentelyn yhteydessä sekä muussa työn ja toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää käytännön varhaiskasvatustyön kehittämässä ja lasten osallisuuden vahvistamisessa Kärävuoren päiväkodissa.

Tutkimustulokset esitellään Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyöseminaarissa sekä toimeksiantajan tilaisuudessa. Valmis opinnäytetyö julkaistaan ja se on vapaasti luettavissa opinnäytetöiden Theseus-tietokannassa. Opinnäytetyö on lisäksi tulostettu arvioitavaksi ja kommentoitavaksi arvioiville opettajille (2 kpl), opponentille (1 kpl), toimeksiantajalle (1 kpl) sekä esiopetusryhmän kasvattajille (4 kpl). Kansitetut kappaleet valmiista työstä (2 kpl) jäävät tutkijalle ja toimeksiantajalle.

Tutkimuksen tulokset selitettiin pääpiirteissään lapsille ja heidän mielipidettään tuloksista kysyttiin. Lasten palautteen perusteella tulokset ja päätelmät olivat totuudenmukaisia. Opinnäytetyön julkaisemisesta Theseus-tietokannassa tiedotettiin lapsille ja heidän vanhemmilleen kahdessa eri yhteydessä: ensin tutkimuslupapyyntön yhteydessä ja vielä toistamiseen lapsille kiitokseksi jaetun kiitosdiplomin yhteydessä.

Tutkimuksen kohteena olleen ryhmän lapsille jaettiin tutkimuksen päätyttyä kiitosdiplomit. Tutkija teki lisäksi koko ryhmälle yhteiset lorukortit, joiden joukossa oli jokaiselle pienryhmälle oma nimikkolorukortti. Haastatteluun osallistuneille lapsille teetettiin vielä muistoksi viisi valokuvaa kullekin. Lisäksi valmiiseen opinnäytetyöhön valittiin yksi kuva jokaiselta haastatteluun osallistuneelta lapselta.

Ammatillinen kasvu

Tämän opinnäytetyön myötä tutkija on oppinut paljon kokemuksen tutkimisesta, valokuvauksesta, lasten haastattelemisesta sekä laadullisen tutkimusprojektin

läpiviemisestä. Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat tulleet entistäkin tutummiksi ja niiden sisältö on alkanut avautua aivan eri tavoin kuin aikaisemmin. Syvällinen perehtyminen lasten osallisuuteen tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia liittyen tutkijan työhön varhaiskasvatuksen sosionomina ja lastentarhanopettajana.

Tutkijalle henkilökohtaisesti merkityksellisin oppimiskokemus oli sen oivaltaminen, ettei lapsen huomioiminen välttämättä vaadi kuin pienen hetken aikaa. Esimerkiksi erään kiireisen päivän päätteeksi tutkija pysähtyi hetkeksi katsomaan, kuinka eräs lapsista asetteli magneetteja taululle. Tutkijan kyykistyessä lapsen viereen ja kommentoidessa lapsen tekemää kuviota lapsi katsoi häntä suoraan silmiin ja hymyili niin, että ilo loisti silmissä asti. Kohtaaminen kesti vain puolisen minuuttia, mutta tutkijan pakatessa hetken kuluttua laukkuaan kyseinen lapsi tuli hänen luokseen, halasi häntä ja sanoi arasti: *”Heippa”*. Tällainen käytös ei ollut tälle lapselle kovinkaan ominaista, joten kokemus oli tutkijalle hyvin vaikuttava. Lapsen onnellinen katse hänen saadessaan pikkuruiseksi hetkeksi aikuisen täyden huomion jäi elävästi tutkijan mieleen muistuttamaan siitä, kuinka aivan pienikin hetki voi olla merkityksellinen.

LÄHTEET

- Alderson, P. 2010. Younger children's individual participation in "all matters affecting the child". Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (eds.) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge, 88–96.
- Bardy, M. & Känkänen, P. 2005. *Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa*. Helsinki: Stakes.
- Burris, M. A. & Wang, C. 1997. Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*. Vol. 24, No 3, 369–387.
- Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. Suom. Immonen, A.; Tuusvuori, J. S. & Eurooppalaisen filosofian seura ry. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Dunderfelt, T. 2011. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. 14., uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Dunderfelt, T. 2016a. Kehittyvä ihminen – Lauri Rauhalan inspiroimaa käytännön psykologiaa. Teoksessa Tökkäri, V. (toim.) *Kokemuksen tutkimus V. Lauri Rauhala 100 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 123–150.
- Dunderfelt, T. 2016b. *Läsnäoleva kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, P.; Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä*. Juva: PS-kustannus, 75–96.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4., uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Estola, E. & Puroila, A.-M. 2013. *Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus*. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 53–68.
- Hakala, J. T. 2015. *Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4., uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. 2013. *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4., uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heinonen, K. & Kuikka, M. 2013. *Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa*. Teoksessa Marjanen, P.; Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä*. Juva: PS-kustannus, 197–226.
- Helavirta, S. 2007. *Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua*. *Yhteiskuntapolitiikka*. Vol. 72, No 6/2007, 629–640.
- Hietaharju, M. 2010. *Kuuntele kuvaa. Näkökulmia valokuvan tulkintaan*. Jyväskylä: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. 19. painos. Helsinki: Tammi.

- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Helsinki: University of Helsinki.
- Karlsson, L. 2006. Teoksessa Karlsson, L. (toim.) Lapset kertovat... Stakesin työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes. Saatavissa myös <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75269/Tp9-2006.pdf?sequence=1>.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 390. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P.; Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Juva: PS-kustannus, 19–45.
- Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Kronqvist, E.-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J.; Fonsén, E.; Elo, J. & Leinonen, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 16–40.
- Malmivirta, H. 2015. Taideoppiminen ja ammattikasvatus – pedagoginen malli vai kokonaan uusi oppimisen paradigma? Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero. OKKA-säätiö 2015, 17–28. Saatavissa myös www.okka-saatio.com > Julkaisut > Ammattikasvattajan aikakauskirja > Arkisto > 2015-erikoisnumero.
- Nivala, E. 2016. Lasten osallisuus, perhe ja vertaissuhteet. Teoksessa Tuukkanen, T. (toim.) Lapsibarometri 2016. Luottamus 6-vuotiaiden lasten kokemana. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:2. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto, 58–65.
- Nurmi, J.-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus 2015. VASU2017. Opetushallituksen ajatuksia varhaiskasvatussuunnitelman perustetyöstä. Viitattu 3.5.2016 http://www.oph.fi/download/171438_vasu_2017.pdf.

Opetushallitus 2016a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. 3., muutettu painos. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus 2016b. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.

Opetushallitus 2016c. VASU2017 – varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Viitattu 3.5.2016 www.oph.fi/vasu2017.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Perusopetuslaki 1998. L 21.8.1998/628.

Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Vol. 3, No 2/2014, 27–47.

Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

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

Salon kaupunki 2011. Salon kaupungin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma. Viitattu 3.5.2016 <http://www.salo.fi/attachements/2012-08-31T09-37-2992.pdf>.

Salon kaupunki 2016a. Kärävuoren päiväkodin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma. Viitattu 3.5.2016 <http://www.salo.fi/attachements/2013-01-28T15-21-02380.pdf>.

Salon kaupunki 2016b. Salon esiopetussuunnitelma. Viitattu 30.10.2016 <http://www.salo.fi/attachements/2016-04-25T15-45-45436.pdf>.

Savolainen, M. 2009. Voimauttava valokuva. Teoksessa Halkola, U.; Mannermaa, L.; Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim.

STM (Sosiaali- ja terveysministeriö) 2017. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Viitattu 18.2.2017 www.stm.fi > Hankkeet ja säädösvalmistelu > Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma > Hankkeen kuvaus.

Suomen perustuslaki 1999. L 11.6.1999/731.

Suomen UNICEF ry 2016. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? Viitattu 3.5.2016 www.unicef.fi > Lapsen oikeudet > Mikä on lapsen oikeuksien sopimus?

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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

Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.

UN CRC (United Nations Committee on the Rights of the Child) 2009. General Comment No. 12 (2009). The right of the child to be heard. United Nations Committee on the Rights of the Child.

Viitattu 3.5.2016 <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>.

Varhaiskasvatuslaki 1973. L 19.1.1973/36.

Vilén, M.; Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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

Wiesenfeld, E. 1996. The Concept of "We": A Community Social Psychology Myth? Journal of Community Psychology. Vol 24, No 4, 337–345.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Viitattu 3.5.2016 https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf.

Tutkimuslupa

SALON KAUPUNKI

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Varhaiskasvatuspalveluiden esimies

25.10.2016

§ 2

Tutkimuslupa

Tutkimuslupa, Hernesaho

1966/07.01.04.01.03/2016

Pirve Hernesaho opiskelee sosionomiksi Turun ammattikorkeakoulussa ja hän anoo tutkimuslupaa opinnäytetyötään varten Salon kaupungin varhaiskasvatuksesta.

Opinnäytetyön aiheena on lasten osallisuuden toteutuminen Kärävuoren päiväkodissa.

Päätöksen peruste

Salon kaupungin hallintosääntö 10 § 2

Päätös

Annan Pirve Hernesaholle tutkimusluvan opinnäytetyötään varten Salon kaupungin varhaiskasvatuksessa.

Anna Karlsson
Varhaiskasvatuspalveluiden esimies
Tämä päätös on konekieleisesti allekirjoitettu.

Jakelu

Hernesaho Pirve

Kirje lasten huoltajille

Hei XXXXXX n kotiväki!



Olen Pirve Hernesaho, sosionomiopiskelija Turun ammattikorkeakoulusta. Valmistun varhaiskasvatuksen sosionomiksi (AMK) lastentarhanopettajan kelpoisuudella vuoden 2017 alkupuolella. Suoritan opintoihini liittyvää syventävää työharjoittelua Kärävuoressa 3.10.2016 - 20.1.2017. Samalla koostan aineistoa opinnäytetyötäni varten. Opinnäytteeni aiheena on *Lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodin esiopetusryhmässä*.

Kerään opinnäytetyötäni varten aineistoa antamalla lapsille mahdollisuuden **valokuvata** omia mielenkiinnon kohteitaan päiväkodissa sekä halutessaan kertoa niistä vapaamuotoisessa, videoitavassa **haastattelussa**. Valokuvien ja niihin liittyvien haastattelujen avulla haluan tukea lasten osallisuutta ja sen toteutumista sekä pyrin selvittämään lasten omaa kokemusta heidän osallisuudestaan päiväkodin arjessa. Kaikki tämä on **lapsille vapaaehtoista** ja tapahtuu **anonymisti** normaalin päiväkotipäivän lomassa.

Olen sitoutunut opinnäytetyöni joka vaiheessa noudattamaan tutkimustyön eettisiä periaatteita (mm. tutkijan vaitiolovelvollisuus, aineiston nimettömyys ja osallistujien tunnistamattomuus). Valmis opinnäytetyö julkaistaan ja se on vapaasti luettavissa opinnäytetöiden Theseus-tietokannassa (www.theseus.fi).

Lasten ottamat valokuvat jäävät päiväkodin käyttöön. Niitä voidaan myöhemmin hyödyntää esimerkiksi lapsen oman kasvunkansion materiaalina.

Palauttaisitteko ystävällisesti alla olevan lupalapun päiväkotiin 31.10. mennessä.

Kiitokset vastauksestanne jo etukäteen!

Yhteistyöterveisin

Pirve

Lisätietoa:

XXXXXX XXXXXX
XXXXXXXXXXXXXX



-
- Lapseni **saa osallistua** *Lasten osallisuuden toteutuminen* -tutkimukseen.
 - Lapseni **ei saa osallistua** *Lasten osallisuuden toteutuminen* -tutkimukseen.

Lapsen nimi _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Haastattelusuunnitelma

Haastattelutilannetta on edeltänyt lapsen valokuvien kuvaaminen. Lasta on pyydetty kuvaamaan seuraavin saatesanoin: ”Kuvaa jotain kivaa, mukavaa ja sinulle tärkeää täällä päiväkodissa.” Lasta ei ohjata aikuisen toimesta aiheeseen enempää, jotta varmistetaan lapsen aidon kokemuksen esiin saaminen.

Haastattelutilanteessa erityisen merkityksellistä on haastattelijan ja lapsen välinen vuorovaikutus ja haastattelijan aito kiinnostus lapsen ajatuksia kohtaan (Karlsson 2006, 11). Haastattelun teemat nousevat lapsen kuvaamista valokuvista. Keskustelun avaukseen käytetään niitä lapsen kuvaamia valokuvia, joista hän haluaa kertoa. Haastattelu alkaa kysymyksellä: ”Mitä olet kuvannut?” Lapsi saa kertoa vapaasti kuvasta niin kauan kuin itse haluaa. Kun lapsi lopettaa kertomisen, häneltä kysytään lisäkysymys: ”Haluatko kertoa vielä jotain?” Lisäkysymys toistetaan, kunnes lapsi ilmaisee, ettei hän halua kertoa kuvasta enempää. Haastattelija tyytyy lapsen kerronnan aikana vain kannattelemaan kerronnan etenemistä esimerkiksi nyökyttelemällä (Hänninen 2015, 172).

Antamalla lapsen kertoa omalla tavallaan itse valitsemistaan aiheista päästään lapsen oman tiedon äärelle (Karlsson 2006, 10). Tämän jälkeen haastattelija voi vielä esittää mahdollisia lapsen kertomuksesta nousevia lisäkysymyksiä, kuten: ”Voitko kertoa lisää siitä, miten...?” Lopuksi haastattelija voi vielä täydentää kokonaisuutta kysymällä omasta tutkimusongelmastaan nousevia, tilanteeseen sopivia, tarkentavia kysymyksiä (Hänninen 2015, 172), mikäli alla kuvatut osallisuuden teema-alueet eivät ole nousseet lapsen kertomuksesta esiin.

Haastattelun taustalla vaikuttavat osallisuuden teema-alueet:

- Toiminnan suunnittelu
- Tieto-osallisuus ja osallisuus materiaaleihin
- Lasten väliset suhteet
- Lasten ja aikuisten väliset suhteet / osallisuus päiväkotiryhmässä
- Osallisuus koko päiväkotiyhteisössä
- Valtaistumisen taso (mukanaolo / kuulluksi tuleminen / vaihtoehtoista valinta / omat aloitteet / neuvottelut) (Turja 2012, 48–52.)

Esimerkki koodauksesta ja teemoittelusta

Taulukko 1. Esimerkki koodauksesta ja teemoittelusta.

Aineisto 1	Koodi	Taso 1	Taso 2	Taso 3	Kommentit
(...)					
L1: Sit tommone... Aa tulee monta kuvaa... Kaverin lokero.	kaverin lokero	kaveri lokero		kaveri nimi/paikka	<i>parhaan kaverin lokeron nimilappu</i>
L1: Sit mä otin mun lokerost , pari kuvaa mun lokerost (hymyilee).	mun lokero	mun lokero	oma juttu lokero	omat jutut nimi/paikka	<i>oman lokeron nimilappu</i>
L1: Ja kaveri ihan (epäselvää) tos kuvis.	kaveri			kaveri	
L1: Sit kaveri . (naurahtelee)	kaveri			kaveri	
L1: Ääm... en tiädä (hieroo sormella leukaansa) (heilauttaa kättä sivulle ja hymyilee, naurahtaa) Joo! Näähän oli nii mun sisilisko .	mun sisilisko	mun eskaritehtävä	oma juttu eskaritehtävä	omat jutut käden työt	<i>(ei aluksi saa selvää, mitä kuva esittää) näyttää ylpeänä omaa sisiliskoaan, josta näkyy hännänpää</i>
L1: Sit tää oli siit ku... nää on vähä tällättii ku (naurahtelee) emmä tiädä miten näit käytetään. Sitten kato (liikahtaa lähemmäs tutkijaa) sit ku noi askarteli .	kaverit askartelemassa	kaverit askartelu		kaveri(t) käden työt	<i>kaksi parhaista kavereista piirtämässä</i>

Haastattelutulokset

Taulukko 2. Haastattelutulokset teemoittain.

TEEMA	L1	L2	L3	L4	L5	Teeman maininneet lapset (lkm)	Teema mainittu yht. (krt)
aikuiset	2	1	1	-	2	4	6
kaveri(t)	7	5	5	6	8	5	31
kirjat	-	-	1	-	-	1	1
käden työt	2	5	2	5	1	5	15
leikki	4	5	3	1	3	5	16
leikkipari	1	1	-	-	1	3	3
lemmikit		1		7		2	8
nimi/paikka	2 (lokero)	1 (nimi)	2 (kansiot, nimi)	1 (pöytä)	5 (2xpenkki, 2xnimi, kansio)	5	11
oma kuva	1	-	1	-	-	2	2
omat jutut	3 (lokero, kuva, askartelu)	3 (nimi, askartelu, piirros)	1 (nimi, kuva)	2 (pöytä, lemmikki)	3 (penkki, nimi, kansio)	5	12
sisustus	2 (haamu, karhu)	2 (haamu, susi)	1 (neliö)	3 (lumiukot, lumiukot, kuusi)	1 (numerot)	5	9
sääntötaulu	-	-	-	1	1	2	2
tammerterho	-	-	-	1	1	2	2
TÄRKEIN	kaveri	leikki (ilmapallo)	leikki (isot legot) leikki (nukkari) leikki (ulkona)	oma lemmikki	leikki (jumbpa- pallo) aikuinen aikuinen	<u>leikki: 3</u> aikuinen: 1 kaveri: 1 oma lemmikki: 1	<u>5x leikki</u> 2x aikuinen 1x kaveri 1x oma lemmikki