

LAPSEN OSALLISUUS JA TOIMIJUUS YHTEISÖLLISESSÄ TAPAHTUMASSA
– Video välittäjänä

Lehtikari Päivi ja Nieminen Hanna
Opinnäytetyö, kevät 2016
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK) +
lastentarhanopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Lehtikari, Päivi & Nieminen, Hanna. Lapsen osallisuus ja toimijuus yhteisöllisessä tapahtumassa - Video välittäjänä. Kevät 2016, 54 s. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan kelpoisuus.

Tämän laadullisen opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millä tavoin lapsen osallisuus ja toimijuus näkyi ja toteutui yhteisöllisessä tapahtumapäivässä sekä millaiset tekijät mahdollistivat tai estivät lapsen osallistumista. Halusimme myös selvittää eroavatko lasten ja aikuisten kuvaamat videot tapahtumapäivän tapahtumista toisistaan ja syntykö lasten kuvaaman materiaalin pohjalta erilaisia havaintoja kuin aikuisten kuvaamasta videomateriaalista.

Opinnäytetyön toimintaympäristönä oli Diakonia-ammattikorkeakoulun uuden kampuksen avointen ovien yhteisöllinen päivä, jonka tarkoituksena oli saattaa alueen toimijoita, asukkaita ja diakilaisia tutustumaan toisiinsa. Opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmänä toimi videointi ja tapahtumapäivä videoitiin kokonaisuudessaan. Tapahtumaan osallistuneet lapset osallistuivat myös videomateriaalin tuottamiseen. Videohavainnoinnin avulla tarkasteltiin 6-8-vuotiaiden lasten osallistumista tapahtumapäivään.

Videomateriaalista tehtyjen havaintojen kautta nousi esiin kameran vaikutus lapsen käyttökseen, lasten liikkuminen tapahtumassa, kontaktin haku ja ohjeiden tarve, aikuisen rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana sekä lasten ja aikuisten kuvaaman materiaalin pohjalta esiin tulleet eroavaisuudet.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lapsen osallisuus tapahtumassa tuli selkeimmin näkyviin aikuisen roolin kautta. Myös toisen lapsen läsnäolo toi turvaa lasten osallistuksessa erilaisiin toimintoihin. Yhteistoiminnan kautta saavutettiin positiivisia osallisuuden kokemuksia. Toimintaympäristön takia myös lasten ohjaaminen tapahtumapäivänä muodostui tärkeäksi tekijäksi. Tarkasteltaessa eroja lasten kuvaaman sekä aikuisten kuvaaman materiaalin välillä merkittävimmät erot olivat siinä, mitä lapset kuvasivat ja miten eri tavalla kameroihin suhtauduttiin. Lapset näyttivät saavan kameralla kuvatesaan myös rohkeutta toimia ja mennä mukaan tilanteisiin.

Tutkimus itsessään oli tapahtuman johdosta ainutkertainen. Havainnot tapahtumapäivästä tehtiin rajatun videomateriaalin avulla, jonka vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä sellaisenaan. Videohavainnointi oli toimiva menetelmä tarkasteltaessa lasten osallisuutta ja toimijuutta tapahtumapäivässä. Lasten tuottama videomateriaali toi tutkimukseen monipuolisuutta sekä lapsinäkökulmaa.

Asiasanat: Yhteisöllisyys, osallisuus, videohavainnointi, lapsi toimijana.

ABSTRACT

Lehtikari, Päivi and Nieminen, Hanna.

Child participation and agency in a communal event - Video as an intermediary.

54 p. Language: Finnish. Helsinki. Spring 2016. Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor of Social Services.

The purpose of this qualitative thesis was to investigate and describe how the children's participation and agency in a specific communal event was implemented. Besides that the purpose was to examine the existence of factors that could enable or prevent the children's participation. Additionally, the possible differences between the children's and adult's recordings were tried to be identified.

An open house communal event was organized by the Diaconia University of Applied Sciences in its new campus and its purpose was to bring closer the residents of the area with the students and the teachers. The collection of the research data was gathered through video recordings. The event performances were recorded by the children and the thesis authors as well. During the video observation the focus was more on the actions and the behavior of the participants from the age of six to eight years old.

During the video observation the focus was on the differences over the children's behavior when the camera was present, children's movements in the event, children's communication and their need for guidance, the role of the adults, and the differences that appeared between the materials filmed by the children and adults.

According to this thesis results, the children's participation in the event was raised by an adult role. The presence of another child encourages children to participate in various activities. By working together, the positive outcomes of belonging to the community were achieved. Due to the research environment, guidance of the children also became an important factor. Looking at the differences between the children's recordings and adult's recordings, the most significant difference was that the children were behaving differently when they were recorded by other children or by adults. While the children were using the camera the children were more encouraged to act and participate.

The study itself is unique due to the event. Due to the limited video materials, the results of the observations cannot be generalized. However, video observation was a useful working method for examining children's participation and agency in the event. Furthermore, the video material recorded by the children enriched the diversity of our research perspective and it brought the children perspective as well.

Keywords: Sense of community, involvement, video observation, child agency.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	8
2.1 Alakouluikäisen lapsen sosiaalinen kehitys	8
2.2 Yhteisöllisyys	10
2.3 Lapsen osallisuus.....	12
2.4 Lapsi toimijana yhteisöllisessä tapahtumassa	14
2.4.1 Mitä lapsi havaitsee ja kertoo	16
2.4.2 Lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen toiminta.....	18
3 VIDEOINTI AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	19
3.1 Videomateriaalin rajaamisen haasteet	19
3.2 Havainnointi videomateriaalin avulla	20
4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	23
5 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET	25
6 YHTEISÖLLINEN PÄIVÄ – EI YKSINÄISYYDELLE- KYLLÄ ERILAISUUDELLE	26
7 AINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYYSI.....	28
8 VIDEO VÄLITTÄJÄNÄ- HAVAINTOJA YHTEISÖLLISESTÄ PÄIVÄSTÄ.....	30
8.1 Lasten kuvaama videomateriaali - lapsi havainnoijana.....	31
8.2 Kontaktin haku ja ohjeiden tarve.....	33
8.3 Aikuisen rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana	34
8.4 Lasten ryhmässä pysyminen.....	35
8.5 Kameran vaikutus lapsen käytökseen.....	36
8.6 Kuvaaja ja kuvattava	37
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	39
10 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS	45

11 POHDINTA	48
LÄHTEET.....	51

1 JOHDANTO

Osallisuuden ja yhteisöllisyyden teemat ovat nousseet viime vuosina yhä tärkeämmiksi ja ajankohtaisimmiksi aiheiksi mietittäessä lasten asemaa ja toimijuutta nyky-yhteiskunnassa. Lapset aloittavat kasvun yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseniksi jo varhaislapsuudessa. Koulujärjestelmä ja varhaiskasvatus ovat ottaneet nämä teemat yhdeksi kehittämisen kohteekseen. Yhteisöllisyyden kautta lapset oppivat hyväksymään erilaisuutta ja täten ehkäistään myös kiusaamista ja syrjäytymistä. (Koivula 2013, 19.)

Nykypäivänä lapset osallistuvat yhä enemmän erilaisiin harrastuksiin ja tapahtumiin ollen osallisina erilaisten yhteisöjen toiminnassa. Erilaista toimintaa kehitetään jatkuvasti, mutta harvemmin pysähdytään miettimään osallistumista lapsen omasta näkökulmasta. Lasten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä on tarkasteltu ja tutkittu toistaiseksi lähinnä erilaisten instituutioiden ja varhaiskasvatuksen kentällä. Yksi syy tähän on se, että lasten yhteisöt ovat muuttuvia ja vaikeasti havaittavia. Nykypäivänä lapset kuitenkin tunnustetaan ja nähdään oman elämänsä toimijoina, joilla on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua. (Koivula 2013, 19; Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16.)

Toimintaa ja tutkimuksia suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon se, että lapset näkevät, kokevat ja ovat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa eri tavalla kuin aikuiset (Yardley 2014, 49). Jotta lasten oma ääni ja kokemukset saadaan kuuluviin, tarvitaan lasta arvostavia aikuisia ja ammattilaisia, joilla on aikaa ja halua kuunnella lasta (Koppi & Latvala 2010, 21). Tarvitaan myös joustavia ja ketään syrjimättömiä välineitä, jotka mahdollistavat erilaisia taitoja omaavien lasten pääsyn tutkimuksen tekemiseen (Vesalainen 2013, 7). Tuomalla asioita esille lasten näkökulmasta laajennetaan ja rikastutetaan ymmärrystä keskeisistä asioista, jotka vaikuttavat lasten terveyteen ja hyvinvointiin (Yerdley 2014, 51).

Tässä laadullisessa opinnäytetyössä tarkastelemme 6-8-vuotiaiden lasten osallistumista Diakonia-ammattikorkeakoulun uuden kampuksen avointen ovien yhteisölliseen päivään videohavainnoinnin avulla. Diakonia-ammattikorkeakoulun Kauniaisten, Järvenpään ja Helsingin toimipisteiden toiminnot keskitettiin uuteen kampusrakennukseen vuoden 2016 alussa Helsingin Kalasatamassa. Uuteen alueeseen kotoutumista edistettiin

muu muassa isolla tapahtumalla, jonka tavoitteena oli järjestää yhteisöllistä toimintaa uuden Diakin rakennuksen ympäristössä. Ajatuksena oli saattaa alueen toimijat, asukkaat ja diakilaiset tutustumaan toisiinsa taiteen ja toiminnan keinoin sekä luoda mahdollisuuksia tulevaisuuden yhteistyölle. Tapahtuma oli avoin kaikille ja tarkoitettu kaikenikäisille. Tapahtumapäivän suunnitteluun ja toteutukseen osallistumisen myötä meille tarjoutui erinomainen tilaisuus päästä havainnoimaan lapsia kontekstissa, joka ei ole heidän toiminnalle tavanomainen ympäristö. Henkilökohtaisesti ja ammatillista kasvua ajatellen meitä kiinnostaa erityisesti lasten oman äänen kuuleminen sekä lasten näkökulmien esille tuominen.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, millä tavalla lapsen osallisuus ja toimijuus näkyy ja toteutuu yhteisöllisessä tapahtumapäivässä sekä millaiset tekijät mahdollistavat tai estävät lapsen osallistumista. Opinnäytetyössä videointi toimi aineiston keräämisen välineenä ja toimimme tapahtumapäivän aikana passiivisina osallistuvina kuvaajina seuraten lapsia heidän toimiessaan tapahtumassa. Lapset otettiin mukaan osaksi tutkimusprosessia antamalla myös heille videokameroita käyttöön päivän ajaksi. Halusimmekin selvittää eroaako lasten ja meidän kuvaamat videot toisistaan ja syntyykö lasten kuvaaman materiaalin pohjalta erilaisia havaintoja kuin itse kuvaamastamme videomateriaalista. Havaintojen läpikäymisen jälkeen pohdimme toteutuuko lapsen osallisuus yhteisöllisessä tapahtumassa, joka ei ole suunnattu ainoastaan lapsille sekä mahdollisuutta yhteisöllisyyden tunteiden ilmenemiseen. Pohdimme myös onko osallistuminen aina mielekästä kaikille lapsille sekä millaiset tekijät mahdollistavat lasten osallistumisen ja osallisuuden.

Opinnäytetyömme aineistonkeruumenetelmä on melko harvinainen, koska lapset kuvasivat osan päivän aikana tuotetusta videomateriaalista. Lasten toimintaa tarkasteltiin lisäksi toisen kameran avulla lasten kuvatessa. Emme onnistuneet löytämään vastaavaa tutkimusta, jossa lapset olisivat osallistuneet tutkimuksessa käytettävän videomateriaalin kuvaamiseen edes heille tyypillisessä toimintaympäristössä. Lasten kuvaamasta materiaalista saimme työllemme tärkeän lisän ja sen avulla tuodaan esille lasten näkökulma tapahtumaan. Opinnäytetyöstä saatuja tietoja voidaan käyttää hyväksi tulevaisuuden tapahtumia järjestettäessä ja mietittäessä tapahtumien lapsilähtöisyyttä.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Lapsinäkökulmainen tutkimus tavoittelee lasten näkökulmia ja tietoa, joiden tuottamiseen lapset osallistuvat. Lasten tuottama tieto aikuisten näkökulmasta tarkasteltuna ei sellaisenaan riitä vaan aiheita tulee lähestyä lasten näkökulmista. Lapsuuden erityispiirteet tutkimusta ja tulkintaa tehdessä tulee ottaa huomioon. (Karlsson & Karimäki 2012, 23.) Pyrkimyksenä lapsuudentutkimuksessa on lasten ymmärtäminen yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä ja toimijoina ja se kattaa lapsuuden ymmärtämisen osana yhteiskuntaa ja sen rakenteita (Alanen 2009, 9).

Opinnäytetyömme teoriaosuus koostuu lapsen sosiaalisesta kehityksestä sekä työmme kannalta keskeisistä käsitteistä, jotka ovat yhteisöllisyys, osallisuus sekä lapsi toimijana. Tapahtuman kokonaisuutta mietittäessä myös käsitteet lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen toiminta ovat keskiössä. Aineistonkeruumenetelmänä työssämme käytämme havainnointia videoinnin avulla. Koska halusimme selvittää, eroavatko lasten kuvaamat videot aikuisten kuvaamista videoista tuli meidän perehtyä myös teoriaan lapsesta havaintojen tekijänä. Teorian merkitys työssämme korostuu, koska tutkimusaineiston keräämisen menetelmänä on havainnointi. Tämä johtuu siitä, että laadullisessa tutkimusmenetelmässä havainnointi perustuu tutkijan henkilökohtaisiin havaintoihin. Teoriatietoa tarvitaan sillä tutkimuksen yleistettävyyttä ei ole todistettavissa pelkästään henkilökohtaisesti tehtyjen havaintojen perusteella. Teoria-aineisto tuo tutkimukseen myös uusia havaintoja ja näkökulmia. Parhaimmillaan teoriatieto innoittaa tutkijaa etsimään lisää havaintoja ja avartaa näkökykyä. (Vilka 2006, 81–82.)

2.1 Alakouluikäisen lapsen sosiaalinen kehitys

Ei ole olemassa yhtä yksittäistä määritelmää tai käsitettä lapsuudesta (Yardley 2014, 51). Kehittyneissä maissa lapsuutta on opittu ymmärtämään elämänsä alkuvaiheena, jolloin pienet lapset ensin kodin ja päiväkodin ja myöhemmin koulun suojissa siirtyvät vähitellen kohti aikuisuutta ja sen oikeuksia ja vastuita. Tämän siirtymän aikana lapsi tarvitsee tarpeitaan vastaavaa suojelua, hoitoa, kasvatusta ja ohjausta. Lapsuutta voi-

daankin tarkastella yksilön kasvun ja kehityksen lisäksi yhteiskuntaelämään harjaantumisen vaiheena. Lasten yhteiskunnallisen noviisiuden katsotaan oikeuttavan sen, että he ovat aikuisten ja yhteiskunnan suojelun, kasvatuksen ja valvonnan kohteita. Toisaalta tämä määrittää näille tahoille yhtä lailla velvollisuuden valvoa, suojella, hoitaa ja kasvattaa lasta. Matka erilaisten instituutioiden läpi on keskeisessä asemassa lapsen elämässä. (Alanen 2009, 14.)

Sosiaalisella kehityksellä tarkoitetaan yksilön kehittymistä yhteisöjen ja ryhmien jäseniksi. Kehityksen edetessä suhteet muuttuvat ja laajenevat ja ihminen tulee tietoiseksi omasta erillisyydestään sekä tarpeesta liittyä muihin. Perustana minäkäsityksen muodostumiselle onkin sosiaalinen toiminta. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla lapsi pystyy ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan tavoitteitaan niin, että hänen toimintansa johtaa myönteisiin lopputuloksiin, kuten yhteisleikkiin. (Koivunen & Lehtinen 2015, 174.) Sosialisaaation muodot vaihtelevat kulttuurista toiseen ja sen tuloksena lapsesta tulee normeja, ympäristön lakeja ja tapoja noudattava yksilö. Sosialisaaation vaatimuksina ovat pitkäjänteisyys, toisten huomioonottaminen sekä rajojen oppiminen. Sosiaaliset taidot sisältävät myös herkkyuden toisten ihmisten aloitteille. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 45.)

Sosiaalisuudella tarkoitetaan halua olla ihmisten kanssa, kun taas sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä olla ihmisten kanssa. Hallitakseen hyvin sosiaalisia taitoja ihmisen tulee ymmärtää monia sosiaalisia koodeja ja hänellä täytyy myös olla taitoa toimia muiden ihmisten kanssa. (Koivunen & Lehtinen 2015, 175.) Pystyäkseen toimimaan sosiaalisesti lapsella täytyy olla kykyä tehdä aloitteita, vastata toisten aloitteisiin sekä hahmottaa oma asemansa ryhmässä (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 63). Vaikka ihminen omaa hyvät sosiaaliset taidot, ei hän välttämättä ole sosiaalinen sillä sosiaalisuus on temperamenttipiirre (Koivunen & Lehtinen 2015, 175). Sosiaaliset taidot ovat vuorovaikutustaitojen lisäksi myös havaintojen tekoa sosiaalisista tilanteista ja toisten tunteista sekä käsitystä omasta itsestä. (Nurmi ym. 2014, 122).

Kouluikäinen lapsi osaa ottaa huomioon toisten ihmisten näkökulman ja ymmärtää paremmin myös seurauksia. Empatiakyvyn kehityksen myötä lapsi pystyy eläytymään toisten iloihin ja suruihin ja jännittää myös kavereiden puolesta. Vastavuoroisuus kehittyy yksilöllisesti koulunkäynnin edesauttaessa tätä kehitystä. Alakouluikäisen lapsen

sosiaaliset taidot kehittyvät enemmän kuin missään muussa ikävaiheessa. (Nurmiranta ym. 2009, 61–64.) Sosiaaliset paineet ja ryhmän yhdenmukaisuuden tarve ohjaavat käyttäytymistä. 7-12-vuotiaat suuntautuvat entistä vahvemmin ikätovereihin ja ystävyysyhteisiin. Alakoulun ensimmäisillä luokilla tytöt ja pojat toimivat mielellään omissa ryhmissään. (Nurmiranta ym. 2009, 61–64.) Tyttöjen ystävyysyhteiset ovat useimmiten kahdenvälisiä, kun taas pojat toimivat suuremmissa ryhmissä (Pulkkinen 2002, 112–113). Ystäväpiiri opettaa lapselle moraalisen käyttäytymisen pelisääntöjä. Ystäväpiiri muodostuu usein läheisyysperiaatteen mukaisesti, jolloin ystävät löytyvät omasta luokasta, harrastusryhmästä tai naapurustosta. (Nurmi ym. 2014, 122.) Vaikka tämän ikäiset lapset viihtyvät keskenään, he tarvitsevat aikuisen valvovaa silmää (Pulkkinen 2002, 112–113). Lisääntyvästä itsenäisyydestä huolimatta kouluikäinen tarvitsee paljon ohjausta (Nurmiranta ym. 2009, 66). Aikuisen ohjausta tarvitaan muun muassa ratkottaessa ristiriitatilanteita sekä toisen näkökulman ymmärtämisessä (Pulkkinen 2002, 112–113).

2.2 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys ymmärretään yleisesti ilmauksena yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuudesta ja myönteisestä yhdessäolosta. Yhteisö taas nähdään paikkana, jossa sen jäsenet kokevat yhteenkuuluvuutta ja he voivat kokea tulevansa ymmärretyiksi sekä voivat tehdä työtä yhteisten asioiden edistämiseksi. (Karila & Nummenmaa 2006, 34.) Yhteisöllisyydelle ei kuitenkaan ole yhtä ainoaa määritelmää. Sillä tarkoitetaan kuitenkin sujuvaa yhdessä tekemistä ja toimimista, jonka tuloksena syntyy jotain uutta. Yhteisöllisyys voidaan kuitenkin ymmärtää neljän peruselementin kautta, jotka muodostavat yhteisöllisyyden kriteerit. 1. Jäsenyys, joka sisältää yhteisöön kuulumisen tunteen tai tunteen henkilöiden välisestä yhteydestä. 2. Vaikuttaminen, joka käsittää tunteen yksilön merkityksestä ryhmälle sekä ryhmän merkityksen yksilölle. 3. Integraatio, jossa yksilön tarpeet tyydyttyvät, kun hän tuntee kuuluvansa osaksi yhteisöä. 4. Jaettu emotionaalinen yhteys, jolloin ryhmän jäsenillä on yhteinen jaettu historia ja yhteistä aikaa sekä samankaltaisia kokemuksia. (Koivula 2013, 20–21.)

Yhteisöllisyyden kokemus muodostuu yhteisön toiminnan kehittyessä. Yhteisössä minästä tulee me, kun yksilö yhdistää oman identiteettinsä yhteisön identiteettiin. On tär-

keää myös erottaa, että yhteisön jäsenyys on eri asia kuin yhteisöllisyys. Jäsenyys johonkin yhteisöön voi olla olosuhteiden sanelemaa, pakotettua. Yhteisöllisyyden kokeamiseen tarvitaan yksilön omaa kokemusta ja tunnetta siitä, että yksilö on merkityksellinen toisille yhteisön jäsenille ja omakohtaista halua kuulua tuohon yhteisöön. (Koivula 2013, 20–21.)

Yhteisöllisyydellä viitataan ennen muuta sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Koivula 2010, 22). Yhteisöllillä on suuri merkitys yksilön socialisaation ja identiteetin kannalta (Koivula 2010, 19). Yhteisöjä pidetään kasvatusta käytännöissä tärkeänä lapsen oppimiselle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Nyky-yhteiskunnassa on kuitenkin meneillään useita muutostrendejä, joiden oletetaan ehkäisevän yhteisöllisyyden syntymistä. Tämänkaltaisia tekijöitä ovat muun muassa yhteiskunnalliset muutokset sekä ihmissuhteiden lyhytkestoisuus. Yhteisöllisyyden edistämistä pidetään kuitenkin tärkeänä, koska sen odotetaan lisäävän erilaisuuden arvostamista, toisten kunnioittamista ja kykyä toimia joustavasti uusissa ja erilaisissa tehtävissä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13.) Yhteisöllisyys haastaa myös erilaisuuden hyväksymiseen, mahdollisuuksien antamiseen, erilaisten näkökulmien vertaamiseen ja pohdintaan sekä myös tuen antamiseen ja auttamiseen (Eskel & Marttila 2013, 77).

Yhteisöllisyyteen on yhteydessä vahvasti myös yhteenkuuluvuudentunne. Yhteisöllisyys edellyttää yhteenkuuluvuudentunnetta, mutta yhteenkuuluvuutta voidaan kuitenkin kokea ilman, että kuuluu selkeästi mihinkään yhteisöön. Yhteenkuuluvuus on vahvasti yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja hyviin suhteisiin. Ryhmässä jäsenet kokevat olevansa läheisiä toisilleen, jolloin he jakavat yhteisen kokemuksen me-tunteen kautta. (Hännikäinen 2006, 126.) Lasten välinen yhteenkuuluvuus näkyy tunteiden, empatian ja lojaalisuuden osoituksina, jolloin lapsi osoittaa kiintymystään tai erityistä huomiota toisiin ryhmän jäseniin. Samanlaisuus ja yhtenevät kokemukset nostetaan esille yhteistoiminnan kautta. (Koivula 2010, 25.)

Yhteisöllisyydessä ei siis ole kyse yksinkertaisesta asiasta. Lapsi aloittaa siihen kasvamisen jo varhaislapsuudessa, jolloin hän harjoittelee sosiaalisia taitoja sekä yhteisöön liittymistä. (Koivula 2013, 22.) Yhteisöön liittymistä voidaankin pitää osallisuuden prosessina, joka laajenee asteittain. Vähitellen yksilö saavuttaa täysivaltaisen jäsenyytensä ja samalla rakentaa yhteisöä oman osallisuutensa kautta. (Ikonen 2006, 149.) Pienillä

lapsilla onkin erityinen herkkyys oppia sosiaalisia taitoja. Yhdessä toimiminen ja oppiminen ovatkin olennainen osa heidän arkipäivää ja sosiaalisen identiteetin kasvua. (Koivula 2013, 22–23.) Lapset harjoittelevat yhteisössä monia sosiaalisen elämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten jakamista, toisten hyvää kohtelua, itsensä ilmaisemista, roolin ottamista ja vuorovaikutustaitoja (Ikonen 2006, 149).

Yhteisön jäsenyys lapsilla edellyttää esimerkiksi arvoista, normeista ja säännöistä neuvottelua ja sopimista sekä samankaltaisia leikki mieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita. Lasten yhteisöjen rakentumisen pääkonteksti onkin yhteinen toiminta/leikki sekä jäsenten väliset tunnesiteet. (Ikonen 2006, 149.) Yhteisöllisyyden positiivinen tunne perustuu kokemukseen, jonka kautta lapsi mieltää sen myönteisenä kantavana voimana. Positiivisen yhteisöllisyyden kokemuksen kautta lapsi on valmis ponnistelemaan myös erilaisissa yhteisöissä. Näiden opittujen taitojen avulla voidaan olettaa yhteisöllisyyden rakentamisen onnistuvan myös myöhemmin sujuvasti ja luontevasti (Koivula 2013, 24).

2.3 Lapsen osallisuus

Osallisuudella tarkoitetaan syvällistä prosessia, jossa yksilö on aktiivisena osallistujana sosiaalisen yhteisönsä käytänteissä ja rakentaa myös omaa identiteettiään suhteessa yhteisöön (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13). Yksilöllä on siis mahdollisuus vaikuttaa kyseiseen toimintaan ja ympäristöön sekä näin vahvistaa sitoutumistaan toimintaan (Turja 2011, 47). Lapselle osallisuus merkitsee mahdollisuutta tulla kuulluksi joka päiväisissä leikeissä ja askareissa. Olennaista on, että lapsi kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja tärkeä jäsen omassa yhteisössään. (Eskel & Marttila 2013, 78.) Osallisuudella ei kuitenkaan tarkoiteta vain osallistumista yhteiskunnan palveluihin tai osallistumista erilaisiin tapahtumiin. Osallistumisella voidaan kuitenkin luoda alku syvemmälle osallisuudelle. Osallisuuden yhteydessä käytetään myös paljon sanaa osallistaminen, jolla pyritään samaan henkilöt osallisiksi johonkin toimintaan. Osallisuus kuitenkin perustuu vapaaehtoisuuteen, aitoon dialogiin ja tasavertaisuuteen, jonka vuoksi osallistaminen ei tunnu oikealta ratkaisulta. Osallistettaessa lapsi asemoidaan toimenpiteiden passiiviseksi suorittajaksi eikä vapaasta tahdostaan toimivaksi subjektiksi. (Turja 2011, 46–47.) Lapsen osallisuuden toteutumisen vaaranpaikkoja on kontrolloiva aikuinen, joka määrittää, millaista lapsen osallistuminen on, jolloin lapsi on vain aikuisen toimim-

nan objekti. Lapsen osallisuuden on luonnollisesti lähdettävä lapsesta itsestään eikä aikuisesta. (Heinonen & Kuikka 2013, 225.)

Osallisuutta on määritelty ja kuvattu erilaisten portaiden ja mallien avulla. Alhaisimmillaan osallisuus tarkoittaa mielipiteen ilmaisemista, aloitteen tekemistä ja kuulluksi tulemistä. (Launiainen & Sipari 2011, 34.) Vaikuttamisen mahdollisuudet kasvavat portaita ylöspäin kiivetessä, jolloin myös osallisuus lisääntyy samassa suhteessa. Ratkaisevaa on kuitenkin lapsen oma kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista (Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos, Lastensuojelun käsikirja i.a.). Aikuisen keskeinen toiminta osallisuuden portaissa on joko osallisuutta rajoittava tai avartava. Arjessa lapsen osallisuus näkyy siinä, kuinka hän toimii toisten lasten kanssa sekä konkreettisina tekoina. (Eskel & Marttila 2013, 77, 79.) Lapsen osallisuus alkaakin kehittyä jo hänen ensimmäisistä vuorovaikutustilanteistaan, joista hän saa kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja ympäristöön vaikuttamisesta (Turja 2011, 47).

Aikuinen voi tukea lapsen osallisuutta monella tavalla. Osallisuuden tukeminen lähtee aikuisen asenteista lasta kohtaan ja tässä arvostus lasta ja hänen ajatuksiensa kohtaan ovat olennaisessa osassa. Lapsen näkemyksiä kunnioittava ja aidosti kuunteleva aikuinen luo parhaiten keskusteluyhteyden lapsen kanssa. Aikuiselta vaaditaan emotionaalista herkkyyttä ja vastaanottavaisuutta lapsen ajatuksille, kun lapsi tuo esille erilaisia näkökulmiaan. Lasten erilaiset ehdotukset tulisi ottaa vakavasti huomioon eikä niitä saa vähätellä. Tarvitaan aikuisia, joilla on aikaa ja todellista halua kuulla lasta aidosti. Lasten osallisuuden toteutuminen voi myös riippua aikuisen halukkuudesta tarjota erilaisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. Vaikutusmahdollisuuksia tarjotessaan aikuinen määrittelee rajat ja mahdollisuudet, joiden puitteissa suunnitelmat on järkevää ja realistista toteuttaa. Aikuisen rooli osallisuuden vastuunkantajana säilyy ja lapsille annetaan turvalliset raamit suunnitella toimintoja. Aikuisen tehtävänä on myös huolehtia ja taata jokaisen lapsen yhtenevät osallisuuden mahdollisuudet. Yhteistyö aikuisen ja lapsen välillä tulee olla sujuvaa, jotta lapsen todelliset ajatukset saadaan esille. Osallisuus on nimenomaan työtä yhdessä lapsen kanssa, joka on kaikkien osapuolten mielestä mielekästä ja tarkoituksenmukaista. (Korppi & Latvala 2010, 21–25.)

Lapsen osallisuudella voidaan laajasti ymmärtää tunnetta kuulumisesta ja mukanaolosta johonkin kuten esimerkiksi harrasteryhmiin ja niihin liittyviin yhteisöihin (Launiainen

& Sipari 2011, 34). Yhteisöllisyyttä luodaan osallisuuden kautta, yhteisenä keskusteluna, yhdessäolona, suunnitteluna, toimintana ja tekemisenä (Eskel & Marttila 2013, 77). Sosiokulttuurisen teorian mukaan osa oppimisen ydintä on osallistuminen yhteisöjen toimintaan. Oppiminen tapahtuu tulella osalliseksi yhteisön sosiaalisesti järjestäytyneitä toimintaa ja käytänteitä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13–14.) Jotta lapsi voi kehittää sosiaalisia taitojaan, täytyy hänen tulla kuulluksi sekä olla osallisena yhteisössä (Eskel & Marttila 2013, 77).

Lapselle yhteenkuuluvuudentunne merkitsee kuulluksi tulemistä jokapäiväisessä arjessa. Olennaista on, että lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi sekä kokee olevansa tärkeä jäsen yhteisössään. Osallisuus on siis yhdessä elämisen kokemus, jossa lapsi on vaikuttajana ja osallistujana omassa yhteisössään. Osallisuus perustuu lapsen kohtaamiseen siten, että hän tuntee tarpeidensa tulevan tyydytetyiksi sekä hän tuntee olevansa turvassa. (Eskel & Marttila 2013, 78.)

2.4 Lapsi toimijana yhteisöllisessä tapahtumassa

Nykypäivänä lapset tunnustetaan ja nähdään oman elämänsä toimijoina, joilla on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua (Vehkalahti ym. 2010, 16). Toimijuuteen liittyy vahvasti vuorovaikutuksellisuus ja tilannekohtaisuus ja se toteutuu aina suhteessa toisiin ihmisiin (Launiainen & Sipari 2011, 36). Toimijuutta tarvitaan osallistumisen ja osallisuuden mahdollistamiseksi (Huttunen 2016, 10).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lapsia halutaan pitää aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina. Lapsien halutaan rakentavan omaa ymmärrystään vuorovaikutuksesta fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kautta. Lapsi nähdäänkin aktiivisena ja päättävänä toimijana omassa yhteisössään. Esimerkiksi lapsen oikeuksien sopimus korostaa lasten suojelemisen ohella myös heidän oikeuttaan ilmaista itseään sekä tulla kuulluksi. (Turja 2011, 42.)

Lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa huomioon otettavia asioita ovat kuitenkin kysymykset lasten haavoittuvuudesta, lasten vähäisemmästä kompetenssista sekä lasten vallan puutteesta (Ruoppila 1999, 27–28). Suhteessa lapsiin aikuisilla on enemmän resurs-

seja ja auktoriteettia ja heillä on myös valtaa päättää lasten asioista. Yleensä kun aikuinen kääntää, lapsi tottelee. (McDowall Clark 2013, 111.) Aikuinen toisaalta suojelee lapsia ja ajaa heidän etujaan mutta samalla he voivat olla osallistumisen esteenä kaventamalla lapsen mahdollisuuksia valita (Percy-Smith & Thomas 2010, 358). ”Osallistuminen on toimintaa, jossa osallisuus usein konkretisoituu (Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos, Lastensuojelun käsikirja i.a.).” Osallistuminen lapsen elämässä voidaan ymmärtää laajemmassa kontekstissa tapoina olla, toimia ja päättää jokapäiväisessä elämässä (Percy-Smith & Thomas 2010, 357).

Lapsella tulisi toisaalta olla mahdollisuus osallistumiseen mutta toisaalta myös oikeus suojeluun ja heidän erityisasema tulee ottaa huomioon osallistumisen mahdollistamisessa sekä tutkimuskäytännöissä (Vehkalahti ym. 2010, 16). Lapsella on oikeus tulla kuuluksi ja nähdäksi lapsena. Lapsen kuulluksi tuleminen voimaannuttaa lasta ja kiinnittää häntä yhteisöön. Lisäksi se antaa lapselle tunteen, että hän on tärkeä omana itsenään. (Aula 2007, 23.)

Lasten toiminnan ja osallistumisen mahdollisuuksiin vaikuttavat monet tekijät (From & Koppinen 2012, 9). Lapsi ei ole toimijana riippumaton vaan toimijuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon sosiaalinen ja kulttuurillinen ympäristö sekä vuorovaikutus muiden kanssa (Karlsson & Karimäki 2012, 22–23). Lasten osallistumisen tueksi tarvitaan aikuisia, jotka arvostavat lapsia, kuuntelevat ja keskustelevat (Aula 2007, 23). Monissa tilanteissa aikuiset mahdollistavat lapsen osallistumisen eikä osallistuminen olisi mahdollista ilman aikuista ja hänen tukeaan (Percy-Smith & Thomas 2010, 362). Pohdittaessa aikuisen roolia lapsen osallistumisen mahdollistajana pätevät siihen samat seikat kuin osallisuuden toteutumisessa, joita käsitelimme aiemmin osallisuuden yhteydessä.

Toiminnalliseen osallistumiseen tarvitaan sellaisten toimintaympäristön luomista, että se mahdollistaa kaikkien osallistumisen. Toimintaympäristö voi joko mahdollistaa ja edistää tai puolestaan rajoittaa yksilön toimintaan osallistumista. Ympäristö, joka ei muotoudu kaikkien toimijoiden ja osallistujien tarpeisiin, voi toimia rajoittavana tekijänä. Toiminnan ja osallistumisen mahdollisuudet voivat myös kaventua, jos niihin ei tietoisesti kiinnitetä huomiota jo suunnitteluvaiheessa. (From & Koppinen 2012, 10.)

Toimintaympäristön ja vuorovaikutuksen lisäksi yksilön toimintakyvyllä on suuri merkitys osallistumisen mahdollisuuksiin. Osallistumista edistäviä tekijöitä ovat lapsen yksilölliset vahvuudet, ryhmän tuki ja lasten sekä aikuisten yhteistyö. Muita osallistumista mahdollistavia ja edistäviä tekijöitä ovat muun muassa lapsen into, oma tahto ja aloitteellisuus. Osallistumiseen ja sen tasoihin vaikuttavat myös ohjauksen muodot sekä ammattilaisten ja ohjaajien roolit ja vastuut. Aktiivinen ja aloitteellinen toimija ja osallistuja ei ole vain aikuisen toiminnan kohde. (From & Koppinen 2012, 9, 35–38.)

2.4.1 Mitä lapsi havaitsee ja kertoo

Viime vuosien aikana kansainvälisen lapsitutkimuksen kentällä on alettu tunnustaa lasten arvo aktiivisina tutkijoina heidän omassa kulttuurissaan ja asuinympäristössään. Lasten asema heidän oman elämänsä asiantuntijoina on myös tiedostettu. Lasten osallistuksessa tutkimukseen saadaan esille lasten omia ajatuksia ja näkökulmia aiheeseen. (Yardley 2014, 50–51.) Tutkija ei voi kuitenkaan koskaan täydellisesti kokea tai samaistua lapseen vaan tekee tulkinnat lasten esiin tuomien asioiden perusteella (Karlsson 2014, 24).

Aikuisilla on ennakkokäsityksiä siitä, mitä lapset ajattelevat ja tuntevat, arvostavat tai tarvitsevat elämässään tai miten he reagoivat tapahtumiin tai yksilöllisiin tilanteisiin. Tarkasteltaessa näitä asioita lapsen näkökulmasta käsin tutkijat ovat yllättyneet tuloksista lähes poikkeuksetta. Luomalla lapsille mahdollisuuksia tutkia, kehittää ja jakaa asioita lapsen näkökulmasta tarkasteltuna laajennetaan ja rikastutetaan ymmärrystä keskeisistä asioista, jotka vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja kehitykseen. Tämä vuoropuhelu rikastuttaa myös ymmärrystä ja ammattikäytäntöjä suhteessa lapseen. (Yardley 2014, 51.)

Lapset näkevät, kokevat ja ovat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa eri tavalla kuin aikuiset. Lasten havainnoinnin tarkkuus on erilaista suhteessa siihen, miten useimmat aikuiset havainnoivat. Lapset voivat uppoutua täysin tilanteeseen ja sen havainnointiin. Lapset ovat luonnostaan tutkijoita. Jo syntymästä saakka lapsen elämä on loputonta etsimistä, kun lapsi pyrkii ymmärtämään ympäröivää maailmaan havainnoidulla, tutkimalla ja loputtomalla kyseenalaistamisella. (Yardley 2014, 49–51.) Alakou-

luvässä lapsi kykenee aktiivisesti valitsemaan tarkkaavaisuutensa kohteita ja ylläpitämään tarkkaavaisuutta silloinkin, kun oma mielenkiinto on vähäistä. Lapsi kykenee myös joustavasti vaihtamaan tarkkaavaisuuden kohteita ja jättää huomioimatta olennaisia seikkoja. (Nurmi ym. 2014, 113.) Leikillä on lapsen elämässä myös suuri merkitys. Leikki, liikkuminen, tutkiminen ja itsensä ilmaiseminen ovat lapselle ominainen tapa toimia ja ajatella. Luonteva toiminta vahvistaa lapsen hyvinvointia ja käsitystä hänestä itsestään sekä lisää hänen osallistumisen mahdollisuuksia. Lapsi ilmentää myös ajatteluaan ja tunteitaan toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla. Lapsi ei kuitenkaan leiki oppiakseen mutta oppii leikkiessään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21.)

Lapset käyttävät monenlaisia tyylejä ja menetelmiä ilmaistessaan löytöjään ja näkemyksiään (Yardley 2014, 51). Kielellisten taitojen erilaisuus on yksi suuri haaste lapsen ja aikuisen välisessä kommunikaatiossa. Jokaisella meillä on lisäksi oma kokemus- ja merkityshistoriamme, joiden kautta tuomme esille näkemyksiä ja ajatuksiamme. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota lapsen kehonkieleen ja muihin erilaisiin ilmaisukeinoihin, joiden avulla lapsi tuo näkemyksiään esille. (Korppi & Latvala 2010, 24–25.)

Monet lasten esille tuomista tuloksista ja näkemyksistä ovat aikuiselle hämmentäviä sisältäen metaforia ja tarinoita, joiden rakenteet ovat suhteessa lapsuuteen. Lasten kertontaa tulkitessa voimme helposti joutua harhaan ja muuttaa alkuperäistä merkitystä sillä olemme unohtaneet, miten käytimme kieltä omassa lapsuudessamme. (Yardley 2014, 51.) Aikuisen tulkitessa lapsen kertomaa tulee pitää mielessä se, että aikuisen tulkinta on vain yhdenlainen näkemys siitä, mitä lapsi saattoi tarkoittaa (Korppi & Latvala 2010, 24–25). Jos haluamme tietää näkökulmia lapsuudesta ja lasten elämästä, emme voi saavuttaa tätä ainoastaan havainnoimalla ja kyseenalaistamalla asioita vaan tarvitsemme avuksi lapsia, jotta he voivat johdattaa meidät takaisin lasten maailmaan. Luovien menetelmien käyttö tähän tarkoitukseen on erittäin sopivia lasten tarpeisiin sillä ne ovat tarpeeksi joustavia ylläpitämään viitekehystä, jonka lapset tarvitsevat määritellään ja jäsentäessään omaa todellisuuttaan. (Yardley 2014, 54.)

2.4.2 Lapsilähtöisyys ja lapsinäkökulmainen toiminta

“Lapsilähtöisen ajattelutavan lähtökohtana on lapsen osallisuus hänelle merkitykselliseen asiaan tai yhteisöön ja osallistuminen hänelle mielekkääseen tekemiseen (Launiai-nen & Sipari 2011, 34).” Lapsilähtöisyyden käsitettä käytetään Suomessa kuvaamaan käytännön toimintatapaa, jolloin lapsuutta voidaan lähestyä nyt-perspektiivistä tai suun-taamalla näkökulma tulevaisuuteen. Keskiössä ovat lapset ja heidän tarpeensa sekä toi-veensa ja toiminnan näkökulmasta käsitteeseen liittyy monia pedagogisia periaatteita. Tarkastelussa painottuu lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomiointi sekä lapsen aktiivisuus. Lapsen aktiivisuuden määrä voi vaihdella aikuisen ohjaavuuden pe-rusteella. Lapsilähtöisyyttä määriteltäessä on tärkeää täsmentää, kuka määrittelee ja millä perusteilla. (Karlsson & Karimäki 2012, 21–22.)

Lapsinäkökulmaisen toiminnan perustana on lapsilta saatava tieto ja lasten näkökulma otetaan huomioon. Tämä ei kuitenkaan poissulje ammattilaisten tietoa ja osaamista vaan se mahdollistaa toiminnan yhteisöllisyyden ja vastavuoroisuuden. Lapsinäkökulmaisen toiminnan lähtökohtana on tämä kokonaisuus ja tärkeää on kaikkien näkökulmien ja koko yhteisön tarkastelu. (Karlsson 2014, 24.) Yhteisölähtöisyyden näkökulma onkin lapsinäkökulmaisen toiminnan ja tutkimuksen perustana. Aikuisen näkökulmaa ei unohdeta vaan aikuisten, vanhempien, ammattilaisten, tutkijoiden ja päättäjien tiedot ovat yksi tutkimuksen tulokulmista. Yhteisöllisen näkökulman saavuttamisen perustana on se, että halutaan asettua toisen asemaan ja että kaikilla osapuolilla on mahdollisuus omien ajatusten esille tuomiseen. Yhteisöllinen näkökulma tuottaa uudentyyppistä tie-toa, joka syntyy vuorovaikutuksessa. Syyt ja seuraukset nähdään laajempänä ilmiönä eikä erillisten näkökulmien kautta. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan seu-rauksena tuodaan esiin mahdollisimman monia näkökulmia poissulkematta hiljaisia ja näkymättömiä tai epämieluisia viestejä. (Karlsson & Karimäki 2012, 48–49.)

3 VIDEOINTI AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ

Videointia voidaan käyttää usealla eri tavalla apuna ja tiedonhankintavälineenä tutkimusta tehtäessä. Videotallenteen avulla voidaan yksityiskohtia havainnoida ja tallentaa kattavaa analysointia varten. Videotallenne mahdollistaa myös tapahtumien uudelleen analysoinnin muiden tutkijoiden johdolla. (Derry, Peab, Barronb, Englec, Ericksond, Goldmane, Hallf, Koschmanng, Lemkeh, Gamoran Sherini, & Sherini 2010, 6, 17.) Reaaliaikaisesti havainnointia tehdessä voi osa havainnoista mennä ohi (Jewitt 2012, 7–8). Keskeinen apu videoinnin käyttämisessä havainnoinnin apuna ja välineenä on se, että tapahtumiin voidaan palata tarvittaessa aina uudelleen (Derry ym. 2010, 17).

Kuvatessa tapahtumapäiviä on tärkeää ottaa osallistujat mukaan tutkimuksen toteutukseen, jolloin mahdollistetaan useampi näkökulma tapahtumasta. Näkökulmia voidaan laajentaa yhteistoiminnassa keskustelun, kommentoinnin sekä kritiikin avulla osana videointia. Tapahtumista saadaan näin monipuolisempi kuva ja tämä lisää ymmärrystä ja analyysin laajuutta. Tapahtuman osallistujat on mahdollista ottaa mukaan tutkimuksen toteutukseen myös osallistavan videokuvauksen avulla, jolloin he osallistuvat itse tapahtumien kuvaamiseen. Osallistavaa videokuvausta on käytetty 1990-luvun lopun jälkeen enemmissä määrin tutkittaessa osallisuutta ja voimaantumista erityisesti syrjäytyneiden yhteisöissä. Tarkoitus osallistavassa menetelmässä on vähentää kuilua tutkijan ja tutkittavan välillä antamalla tutkittavalle kamera käyttöön, jolloin hän voi itse tuoda kokemuksensa näkyväksi. Yleensä osallistavaa videointia käytetään tutkittaessa ihmisten kokemuksia. (Jewitt 2012, 3, 6.)

3.1 Videomateriaalin rajaamisen haasteet

Videomateriaalia on mahdollista rajata keskittymällä tutkijan valitsemaan teoreettiseen viitekehykseen, tutkimuskysymykseen ja välineisiin, joiden avulla nämä saavutetaan. Deduktiivista lähestymistapaa käytetään, kun tutkijalla on selkeä tutkimuskysymys, johon hän haluaa vastauksen ja taustalla vaikuttaa vahva teoriasidonnaisuus. Induktiivista lähestymistapaa sovelletaan puolestaan silloin, kun mahdollisimman vähän editoitua videokuvakokoelmaa on kerätty ja tutkittu laajoja kokonaisuuksia ajatellen ilman

vahvaa suuntaavaa teoriaa. Tällöin tapahtumaa tai ilmiötä lähestytään tarkastelemalla sitä ensin kokonaisuutena, jonka jälkeen tapahtumia ja havaintoja analysoidaan syvällisemmin. Toistuvien katselukertojen jälkeen tutkijat yhdessä määrittelevät merkittävät tapahtumat, teemat ja siirtymät. (Derry ym. 2010, 6–10.)

Tutkijan tulee huomioida se, että etukäteen tehdyt päätökset siitä, mitä ja miten kuvataan rajaavat syntyvää materiaalia. Videointi tulee suunnitella etukäteen, jotta videotallenteita ei synny sellaista määrää, että niiden hallitseminen on mahdotonta. Ei ole olemassa kuitenkaan mitään yleistä sääntöä siitä, kuinka paljon videotallennetta pitäisi olla, jotta se on tutkimuksen kannalta riittävää. Tarvittava määrä videointia määrittyy tutkimuksen lähestymistavan sekä resurssien mukaan. Kuvaaminen tulee suunnitella siitä näkökulmasta, mitä ollaan tutkimassa, eikä keskitytä kuvaamaan tarpeetonta. Videohavainnointia voidaan tehdä myös jälkikäteen valmiin videomateriaalin pohjalta mutta tällöin voidaan kohdata useita haasteita. (Jewitt 2012, 8, 18.)

Videoinnin rajallisuus tiedon tuottajana tulee ottaa huomioon sillä video voi tuottaa tietoa vain rajoitetusti. Video tarjoaa yleensä vain yhden näkökulman aiheesta ja se joko sisältää tai rajaa pois joitakin tapahtumia. Kuvaustilanteissa tehdyt päätökset vaikuttavat siihen, mitä on kuvattu ja mitä on jätetty videoinnin ulkopuolelle. Videomateriaali usein myös editoidaan, jolloin osa tapahtumista nähdään toisessa valossa ja niiden merkitys voi muuttua. Editoidessa videotallenteita jää usein tutkimuksen kannalta oleellista tietoa puuttumaan. Videolla esiintyvät vuorovaikutustilanteet ovat usein myös hyvin lyhyitä ja irrallaan kokonaisuudesta. (Jewitt 2012, 8.)

3.2 Havainnointi videomateriaalin avulla

Videohavainnointia voidaan tehdä videomateriaalin avulla (Jewitt 2012, 8). Havainnointi on yksi aineiston keräämisen menetelmä. Havainnoinnissa tehdään yksittäisiä aisteihin perustuvia havaintoja, jotka dokumentoidaan. Havainnointi on erittäin hyvä keino oppia tuntemaan paremmin lasta sekä ymmärtämään hänen käyttäytymistään ja sen syitä. Havainnoinnin kautta havainnoitsija saa tietoa lapsen kokemuksista, mielenkiinnon kohteista, oppimisesta sekä kasvun ja kehityksen edistymisestä. Havainnointi siis mahdollistaa asioiden ymmärtämisen lapsen näkökulmasta sekä havainnoitsija oppii

tuntemaan lasta paremmin ja osaa paremmin ennakoida toiminnassa hänen käyttäytymistään. Havainnointiin voi sisältyä myös suoraa kommunikointia lapsen kanssa, jolloin saadaan suoraa tietoa lapsen ajatuksista, käsityksistä ja tunteista. (Koivunen & Lehtinen 2015, 16–17, 33.) Havainnointi ei kuitenkaan edellytä kontaktia tutkittaviin. Aineistoa voi kerätä myös kuvan, videon, tekstin ja esineiden kautta. (Vilka 2006, 21.)

Havainnoinnin tekemiseen on kaksi pääalajia suora ja osallistuva havainnointi. Suorassa havainnoinnissa tutkija tarkkailee tilannetta ilman, että tutkittava välttämättä tietää tutkijan läsnäolosta. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohdeksessa tutkijan ollessa joko aktiivinen tai passiivinen. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija vaikuttaa aktiivisesti läsnäolollaan tutkittavaan ilmiöön, kun taas passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana yhtenä osallistujana vaikuttamatta tilanteiden kulkuun. Kumpikin pääalaji voidaan myös jakaa ennalta jäsenneiltyyn tai ennalta jäsentämättömään tapaan koota havainnointiaineisto. Jäsenneilty havainnointi merkitsee sitä, että havainnoinnin kohteet jäsennellään etukäteen. Jäsentämättömässä havainnoinnissa taas havainnot tallennetaan muistiin erilaisia apuvälineitä käyttäen ja koottu aineisto jäsennellään jälkikäteen. (Anttila 2005, 190–192.) Kuten olemme jo aikaisemmin maininneet, toimimme itse tapahtumapäivän aikana passiivisina osallistuvina kuvaajina seuraten lapsia heidän toimiessaan tapahtumassa.

Videoteknologian avulla saadaan käyttöön ”mikroskoopit”, joiden avulla voidaan moninkertaistaa vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtien tarkastelua (Derry ym. 2010, 6). Video tarjoaa tutkijalle tilanteista yksityiskohtaisempaa ja hienovaraisempaa tietoa kehonkielestä. Se tuo tilanteissa esille katseet, ilmeet, eleet ja kehon asennot. Videon avulla voidaan tuoda nämä hienovaraisetkin eleet näkyviksi puheen ja käyttäytymisen tueksi ja vuorovaikutusta voidaan tulkita näin paremmin. (Derry ym. 2010, 17; Jewitt 2012, 6.)

Videotallenteiden pohjalta voidaan tutkia käytäntöjä ja tilanteita, joissa osallistujat vuorovaikutuksessa rakentavat yhdessä sosiaalista toimintaa ja miten heidän puhe, ilmeet, eleet ja kehon kieli tukevat toisiaan (Jewitt 2012, 6). Videoinnin avulla saatu lisääntyneiden havaintojen määrä ja voima vaatii tutkijoilta syvällistä harkintaa siitä, miten poimia ja valita merkityksellinen tieto suuresta määrästä videomateriaalia, jota on tuotettu (Derry ym. 2010, 6). Videoinnin avulla voidaan saada myös aikaiseksi materiaalia,

joka tuo tutkimukselle lisäarvoa ja johon tutkija ei ole osannut varautua etukäteen (Jewitt 2012, 7–8).

Kuten videokuvaukseen niin myös havainnointiin on valmistauduttava hyvin etukäteen. Tutkimusmenetelmään on syytä perehtyä huolellisesti lukemalla ja keskustelemalla sekä valmistautumalla havainnoitsijan rooliin. (Aarnos 2010, 174.) Havainnoitsijan on tunnettava hyvin havainnoinnin perusperiaatteet osatakseen kerätä riittävästi havainnointituloksia. Dokumentoinnin tärkeys korostuu kiireellisissä ja vaativissa tilanteissa sillä vaikka muistaisimme havainnointi tilanteen pääosin jälkeensä, saattaa monet merkitykselliset pikkuasiat unohtua. Näin ollen ajan kuluessa itse tilanne voi alkaa muuttua havainnoitsijan mielessä. (Koivunen & Lehtinen 2015, 18–19.) Havainnoitsijan ei kannata kerätä vain yhdenlaista tutkimusaineistoa tutkimuskohteesta. Tutkija voi varmistaa erilaisilla tutkimusaineistoilla havaintojaan ja niistä tekemäänsä tulkintaa. (Vilka 2006, 25.)

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija merkitsee muistiin, mitä hän havaitsee materiaalista ilman, että hän seuloa sitä omien näkemystensä kautta. Havainnointimenetelmän avulla voidaan tehdä havaintoja todellisuudesta sellaisenaan kun asiat tapahtuvat. Havainnoinnissa ei tehdä ylimääräisiä tulkintoja. Havainnointi ei myöskään ole sidoksissa verbaaliseen toimintaan vaan havaintoja voidaan tehdä myös ilmeistä, eleistä, liikkeistä ynnä muusta toimintaprosessista. (Anttila 2005, 192–193.)

4 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Lasten asemaa, tasa-arvoa ja aktiivista osallistumista on tarkasteltu jo pitkään mutta lapsen osallisuus ja vaikuttaminen ovat suhteellisen uusia käsitteitä. Lapsinäkökulmainen tutkimus pyrkii tuomaan esiin lasten näkemyksiä ja toimintatapoja. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsi nähdään enemmänkin subjektina ja lapsikeskeisyys on tutkimuksen ydinelementti. Lapset eivät ole vain toimijoita vaan heillä on näkökulmia tutkittavasta aiheesta. (Karlsson & Karimäki 2012, 22, 26.)

Suurin osa lapsuuteen ja nuoriin kohdistuvista tutkimuksesta tapahtuu erilaisten instituutioiden puitteissa (Vehkalahti ym. 2010, 17). Lasten osallisuutta ja sen vahvistamista, toimijuutta sekä yhteisöllisyyttä on tutkittu varhaiskasvatuksen puolella mutta muussa yhteydessä tai ympäristöissä näitä on tutkittu vähän. Karlsson (2000) tarkastelee lasten asemaa analysoimalla heidän mahdollisuuksiaan osallistua aktiivisesti ja aloitteellisesti instituutioiden toimintaan. Karlsson käyttää tutkimuksissaan hyväksi sadutusmenetelmää. Tutkimuksissaan hän tuo esille lasten omia ajatuksia ja näkökulmia ja lapset pääsevät vaikuttamaan omaan elämäänsä toimijan roolissa.

Johanna Kiilin (2006) tutkimuksessa Lasten osallistumisen voimavarat, tutkimus ipanoiden osallistumisesta, tarkastellaan lasten toimijuutta ja osallistumisen voimavaroja. Kiilin tutkimus on osa lapsuustutkimusta, jossa lasten toimijuus on avainasemassa. Kiili tuo tutkimuksessaan esille, että lasten osallisuuden tutkimus on tärkeää sillä se tuo esille kysymyksen lapsen toimijuudesta sekä lapsen ja lapsiryhmien asemasta ja oikeuksista. (Kiili 2006, 10–14, 23.) Merja Koivula (2010) tutki väitöskirjassaan lasten yhteisöjä, yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Tulosten perusteella yhteisöllisyyden tunne kehittyy päiväkodissa kuitenkin varsin hitaasti, useiden kuukausien aikana. Koivula myös toteaa, että on olemassa vain vähän sellaista tutkimusta, jotka selvittävät lasten yhteisöllistä oppimista luovissa tilanteissa. (Koivula 2010, 46, 166.)

Tutkimuksia, joissa aineistonkeruumenetelmänä on käytetty videointia, löysimme muutamia. Näissä tutkimuksissa pääpaino oli kuitenkin enemmän itse videoinnin tekniikassa sekä haasteissa kuvata lapsia. Yhtenä esimerkkinä tästä Anna Sparrmanin (2005) tutkimus, joka käsittelee videointiin pohjautuvan tekniikan menetelmää ja analyttisiä

vaikutuksia tuotettaessa osallistavaa havainnointia yhdessä lasten kanssa. Videopohjais- ta materiaalia on käytetty tässä tutkimuksessa kuvaamaan väitteitä koskien lasten erilai- sia vuorovaikutuksen strategioita heidän ollessaan videohavainnoinnin kohteena. Sparrmanin tutkimus keskittyy siis enemmän videointiin vuorovaikutustilanteena eivät- kä lapset osallistu itse kuvaamiseen.

Lasten toimintaa kanssatutkijoina ollaan puolestaan tutkittu jonkin verran valokuvaami- sen avulla, josta esimerkkinä Anni Vesalaisen pro gradu tutkielma (2013). Tutkimuk- sessa todetaan, että vaikka valokuvaaminen on suosittua tutkimuksissa, on lasten kame- ran käytöstä tällä hetkellä vain vähän tietoa. Vesalainen tarkasteli lasten toimintaa hei- dän ottaessaan valokuvia. Lasten kiinnostus ja innostus kameraa kohtaan kuitenkin vaihtelee lasten kesken. Myös tapa lähestyä valokuvien ottoa vaihtelee. Yhdessä kuva- tessaan lapset hakevat vaikutteita toisiltaan. Monille lapsille kameras kanssa toimimi- nen on myös leikkiä, jolloin se on luonteeltaan ennalta arvaamatonta, hauskaa, vuoro- vaikutteista ja yleensä myös nopeatempoista. Vesalaisen tutkimuksessa tuodaan esille, että visuaalisten metodien todetaan tarjoavan joustavia, saavutettavia ja ketään syrjimät- tömiä välineitä, joka mahdollistaa erilaisia taitoja omaavien lasten pääsyn tutkimuksen tekemiseen. Valokuvaaminen antaa aikuisille myös paremman mahdollisuuden kuulla asioita lasten näkökulmasta. (Vesalainen 2013, 7–14, 56.) Vastaavanlaisia tutkimuksia, joissa lasten toimintaa on tarkasteltu heidän kuvatessaan videokameroilla, emme kui- tenkaan onnistuneet löytämään.

5 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, koska se on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon ja aineiston hankintaa todellisista tilanteista. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä sopii myös hyvin laadulliseen tutkimukseen, jossa korostetaan todellista elämää ja tuodaan tutkittavien näkökulmaa esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155, 200.)

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, **millä tavalla lapsen osallisuus ja toimijuus näkyvät yhteisöllisessä tapahtumapäivässä. Lisäksi tarkastelimme tekijöitä, jotka mahdollistavat tai estävät lasten osallistumista.** Tarkoituksenamme oli tarkastella lapsen osallisuutta ja toimijuutta videohavainnoinnin avulla. Tapahtumapäivä videoitiinkin kokonaisuudessaan ja havainnoimme lasten osallistumista päivään videotallenteiden avulla. Erityisesti meitä kiinnosti lasten oman äänen kuuluminen sekä lasten kokemusten näkyväksi tuominen. Lapset osallistuivat videomateriaalin tuottamiseen päivän aikana. Lasten tuottaessa osan tapahtumapäivän videomateriaalista saatiin korostettua tutkimuksen lapsinäkökulmaa. Tarkoituksenamme oli myös selvittää **eroaako lasten ja meidän kuvaamat videot toisistaan ja saammeko lasten kuvaamasta materiaalista erilaisia havaintoja kuin itse kuvaamastamme videomateriaalista.**

Teorian rakentamisessa lähdimme liikkeelle aineiston hankinnan kautta. Tapahtumapäivänä kuvatut videotallenteet toimivat meille tutkimusaineistona, jonka pohjalta teimme havaintomme. Analyysivaiheessa vertasimme havaintojamme suhteessa teoriaan, jonka pohjalta teoreettinen viitekehys muotoutui.

Videohavainnoinnin meille mahdollisti tapahtumapäivän yhteistyökumppani Arcada-ammattikorkeakoulu. Havainnointi menetelmänä sopii erityisen hyvin opinnäytetyöhön sillä sen avulla pystytään tutkimaan vuorovaikutustilanteita, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja muuttuvat nopeasti. Videohavainnoinnin ainutlaatuinen piirre on myös se, että pystyimme palaamaan videomateriaalin kautta tapahtumapäivän tilanteisiin aina uudelleen.

6 YHTEISÖLLINEN PÄIVÄ – EI YKSINÄISYYDELLE- KYLLÄ ERILAISUUDELLE

Opinnäytetyömme tapahtumaympäristönä toimi Diakonia-ammattikorkeakoulun uuden kampuksen avointen ovien yhteisöllinen päivä, joka järjestettiin 10.2.2016. Päivän teemana oli Ei yksinäisyydelle - kyllä erilaisuudelle ja se toteutettiin taiteen keinoin. Kyseessä oli iso yhteisöllinen tapahtuma, joka ajatuksena oli saattaa alueen toimijat, asukkaat ja diakilaiset tutustumaan toisiinsa taiteen ja toiminnan keinoin. Tapahtumapäivä oli avoin kaikille ja tavoitteena oli saada paikalle kaikenikäisiä ihmisiä ketään poissulkematta. Päivään osallistuikin paljon ihmisiä useista eri ikäryhmistä ja taustoista. Tarkkaa osallistujien lukumäärää on vaikea arvioida mutta osallistujia päivällä oli ainakin pari sataa ja ikähaarukka vaihteli vauvasta seniori ikäisiin.

Tapahtuma ja siihen osallistuminen olivat sellaisenaan yhteisöllistä toimintaa, jonka yhtenä tavoitteena oli saada Diak kuulumaan osaksi alueen toimijoita. Diakin tavoitteena onkin olla avoin kampus ympäristölleen. Esimerkiksi koulun ravintola ja kirjasto ovat kaikkien käytettävissä. Avaamalla ovet ympäristön asukkaille ja saamalla heidät osaksi tapahtumaa luotiin pohjaa myös tulevaisuuden yhteistyölle. Alueen asukkaiden ja toimijoiden tietous Diakista parani ja samalla kotoutumista uudelle alueelle ja osaksi sen toimintaa saatiin nopeutettua. Tapahtumaan osallistuvien toimijoiden ja yksityisten ihmisten toivottiin saavan tapahtumasta positiivisia osallisuuden kokemuksia.

Tapahtumapäivän ohjelma alkoi kello 13.00 erilaisten toimintapajojen käynnistäessä toimintansa. Päivän aikana erilaista toimintaa oli tarjolla yhtä aikaa kolmessa eri kerroksessa. Toimintapajojen järjestämisestä vastasivat Diakin opettajat ja opiskelijat, opiskelijatoimikunta sekä yhteistyökumppani Arcada-ammattikorkeakoulu. Kolmannen kerroksen toimintatorit ja toimintanurkkaus pitivät sisällään erilaista puuhaa niin lapsille kuin aikuisillekin. Toimintatorilta löytyi terveydenhoitajaopiskelijoiden terveyden edistämisen piste. Toimintanurkkauksessa järjestettiin lapsille suunnattuja toimintoja kuten maalausta, pinssin tekemistä, pelaamista ja esterata. Neljännessä kerroksessa toimi sadutustyöpaja, jonka eri pisteissä kerrottiin tarinoita ja maalattiin satuja. Saduttamisessa syntyy vapaasti etenevä tarina kertojan ja saduttajan yhteistyönä. Saduttaja ei anna saduttavalle aihetta, josta kertoa eikä hän tee lisäkysymyksiä tarinan edetessä. Kertojan tai

kertojaryhmän kertoessa tarinaa, saduttaja kirjoittaa kuulemansa sanantarkasti. Lopuksi saduttaja lukee tarinan kertojalle, joka voi halutessaan muuttaa tai korjata tarinaa. (Karlsson 2014, 24.) Sadutustyöpajassa Diakin opiskelijat pääsivät toteuttamaan sadutusmenetelmää käytännössä. Vaikka päivä oli tarkoitettu kaiken ikäisille, oli suurin osa päivän toiminnoista suunnattu lapsille. Tapahtuman lapsilähtöisyys oli otettu huomioon siis jo suunnitteluvaiheessa.

Videointi kuului kiinteänä osana päivän ohjelmaan. Videokamerat kulkivat talossa koko päivän ajan tuottaen kuvaa päivän tapahtumista, toimijoista ja tuottajista. Diakin oppilaat kuvasivat tapahtumapäivää isoilla kameroilla ja pieniä kameroita annettiin päivään osallistuneiden lasten käyttöön. Videoinnin mahdollistajana toimi tapahtuman yhteistyökumppani Arcada-ammattikorkeakoulu, jolta saimme käyttöömmä videokamerat. Saimme etukäteen myös ohjeistusta kuvauksesta ja videokameroiden käytöstä Arcadan lehtoreilta. Lisäksi Arcadan opiskelijat vastasivat päivän aikana toteutetuista haastattelusta sekä kuvamateriaalin editoinnista. Päivän aikana kuvattua materiaalia editoitiin jatkuvalla syötöllä ja editoitua materiaalia näytettiin ensimmäisen kerroksen tiloissa. Diak ja Arcada ovat naapurioppilaitoksia ja yhteistyökumppaneita. Tämä yhteisöllinen päivä olikin ensimmäinen kerta, kun Diakin sosiaalialan opiskelijat ja opettajat sekä Arcadan mediaopiskelijat ja opettajat työskentelivät yhdessä.

Vierailijoilla oli mahdollisuus osallistua myös avointen ovien kiertokäynneille, jossa Diakin oppilaskunnan jäsenet esittelivät rakennusta ja koulun tiloja halukkaille. Alakeran kahvilassa osallistujille tarjottiin myös kahvia ja välipalaa. Päivän loppupuolella ylempien kerrosten toimintapajat lakkasivat, jolloin kaikki paikalla olijat ohjattiin ensimmäiseen kerrokseen tanssiharjoituksia varten. Päivän kohokohta tanssityöpaja käynnistyi kello 14.45 koreografin johdolla. Tanssityöpajan aikana harjoiteltiin ja esitettiin yhteisöllinen tanssiteos, jonka teemaksi muodostui päivän teeman mukaisesti Ei yksinäisyydelle - kyllä erilaisuudelle. Tanssiharjoitusten ja -esityksen taustamusiikista vastasivat Diakin opiskelijat sekä kaksi ammattimuusikkoa. Päivä huipentui kello 16.00 alkaneeseen tanssiesitykseen. Tanssijoita esityksessä oli noin sata, joista suurin osa lapsia.

7 AINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYYSI

Tutkimusaineisto kerättiin tapahtumapäivän aikana tuotetun videotaltioinnin avulla, jonka tuottamiseen lapset osallistuivat. Opinnäytetyömme havaintomateriaali rajattiin meidän tuottamaan sekä lasten kuvaamaan videomateriaaliin. Turvauduimme muiden opiskelijoiden kuvaamiin videomateriaaleihin ainoastaan muutamassa yksittäisessä tilanteessa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi siirtymät kerroksesta toiseen tai tilanteet, joissa kuvakulmasta johtuen osa tapahtumista ei näkynyt meidän kamerassamme. Käytimme lisävarmennusta ainoastaan tilanteissa, joissa olimme olleet itse läsnä. Emme siis tuoneet tutkimukseen lisää tilanteita tai materiaalia muista videotallenteista. Päädyimme tähän rajaukseen käytännön syistä, jotta työmäärä ei paisunut liian laajaksi.

Tapahtumapäivä videoitiin kokonaisuudessaan. Päivän aikana tapahtumia taltioitiin viidellä isolla videokameralla sekä neljällä pienellä videokameralla. Käytimme itse päivän aikana yhtä isoa videokameraa ja neljä muuta isoa kameraa olivat muiden Diakin opiskelijoiden käytössä. Pikkukamerat olivat tapahtumaan kutsuttujen iltapäiväkerholaisten käytössä. Tapahtumaan oli kutsuttu ennalta kolme iltapäiväkerhoryhmää ohjaajineen. Nämä lapset olivat iältään 6-8-vuotiaita ja heitä oli yhteensä noin 100. Vaikka koulurakennus on julkinen tila, varmistettiin lupa lasten osallistumiseen ja kuvaamiseen etukäteen lasten vanhemmilta iltapäiväkerhojen ohjaajien toimesta.

Tapahtumaan kutsutut iltapäiväkerhon lapset saivat itse kuvata päivän tapahtumia neljällä pienellä videokameralla erilaisten toimintojen lomassa koko päivän ajan. Antamalla kamerat käyttöön lapsille saatiin lapset kanssatoimijoiksi osaksi tutkimusta. Pikkukamerat olivat vapaasti lasten käytössä ja he saivat kuvata videokameroilla päivän tapahtumia oman mielenkiintonsa mukaan ilman rajoituksia. Lasten kuvaamasta materiaalista saimme myös vertailukohteen itse kuvaamallemme videomateriaalille.

Oman kuvauskohteen rajasimme ainoastaan iltapäiväkerhon lapsiin, jotta varmistamme videomateriaalin saamisen myöhempää havainnointia varten. Kuljimme tapahtumapäivänä iltapäiväkerhoryhmien mukana ja kuvasimme tilanteita, joissa lapset olivat osallisina. Tarkempaa etukäteissuunnitelmaa siitä, mitä ja milloin kuvasimme ei ollut, koska tilanteita ei voinut ennakoida tapahtuman ainutlaatuisuuden vuoksi. Päätökset siitä, mitä

milloinkin kuvattiin, syntyivät päivän aikana. Pyrimme kuvaamaan tapahtumista yleiskuvaa kulkiessamme lasten mukana.

Opinnäytetyömme kannalta olikin ensiarvoisen tärkeää, että lapsia videoitiin koko tapahtumaan osallistumisen ajan, jotta havainnoinnin toteuttaminen jälkikäteen mahdollistui. Emme pystyneet tapahtumapäivän aikana paneutumaan havainnointiin täysipainoisesti, koska tapahtumassa oli käynnissä monia toimipisteitä samaan aikaan eri kerroksissa. Kuvaamisen lisäksi meillä oli vastuita myös lasten vastaanottamisessa sekä erilaisissa ohjaamistilanteissa.

Meidän kuvaamaa materiaalia muodostui 2 tuntia 40 minuuttia 53 sekuntia. Videopätkiä oli yhteensä 54 kappaletta, joista lyhyin 4 sekuntia ja pisin 23 minuuttia 15 sekuntia. Lasten neljällä kameralla kuvaamia videopätkiä oli 102 kappaletta yhteensä 3 tuntia 28 minuuttia 10 sekuntia. Lyhyin lasten kuvaama video oli kestoltaan 1 sekunnin ja pisin video 13 minuuttia 16 sekuntia. Tässä työssä käytimme itse kuvaamaamme videomateriaalia sekä lasten kuvaamaa materiaalia. Koska tapahtumat oli sijoitettu rakennuksen eri kerroksiin, emme pystyneet olemaan läsnä kaikissa tilanteissa. Muutamaan yksittäiseen tilanteeseen haimme lisäselvitystä toisten opiskelijoiden kuvaamasta materiaalista havaintojemme tueksi.

Lähdimme purkamaan tapahtumapäivästä saatuja videotallenteita tarkastelemalla päivää ensin kokonaisuutena. Havaintojen tekemisen luotettavuuden kannalta päätimme ensiksi katsoa videot erikseen ja tehdä molemmat omat havainnointimuistiinpanomme. Olimme ennalta sopineet, että tarkastelemme havaintoja tehdessämme tilanteita, joissa lapsen osallisuus ja toimijuus näkyvät. Lisäksi tarkastelimme tekijöitä, jotka mahdollistivat tai estivät lapsen osallistumista. Toistuvien katselukertojen jälkeen kirjasimme yhteiseen tiedostoon tekemämme havainnot ja vertasimme niitä toisiinsa. Tässä vaiheessa huomasimme yhteisiä mielenkiinnon kohteita ja havaintoja, joita molemmat olivat huomioineet. Yhteisten havaintojen ja mielenkiinnon kohteiden rajautumisen jälkeen tapahtumia ja havaintoja analysoitiin vielä tarkemmin ja syvällisemmin. Palasimme varmistamaan havaintoja videoiden kautta perehtyen lasten ilmeisiin, eleisiin ja läsnäoloon. Katsoimme videot läpi niin moneen kertaan, että uusia havaintoja ei enää noussut esille.

8 VIDEO VÄLITTÄJÄNÄ- HAVAINTOJA YHTEISÖLLISESTÄ PÄIVÄSTÄ

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, millä tavalla lapsen osallisuus ja toimijuus näkyvät ja toteutuvat yhteisöllisessä tapahtumapäivässä sekä mitkä tekijät mahdollistavat tai estävät lapsen osallistumista. Halusimme myös selvittää eroavatko lasten ja meidän kuvaamat videot toisistaan ja saammeko lasten kuvaamasta materiaalista erilaisia havaintoja kuin itse kuvaamastamme videomateriaalista. Videomateriaalin läpikäymisen jälkeen meille heräsi kysymyksiä lasten osallisuudesta yhteisöllisessä tapahtumassa, joka ei ole suunnattu ainoastaan lapsille sekä mahdollisista yhteisöllisyyden tunteiden syntymisestä. Pohdimme myös toteutuuko osallisuus ja onko osallistuminen aina kaikille lapsille mielekästä. Mietimme millaiset tekijät mahdollistavat lapsen osallistumisen ja osallisuuden. Seuraavassa käymme läpi videomateriaalin pohjalta heränneitä havaintoja. Tuloksia läpikäydessä tulee kuitenkin huomioida, että videomateriaalin pohjalta tekemämme havainnot on tehty rajatusta materiaalista aikuisten näkökulmasta käsin.

Lasten sosiaalisuudella sekä vuorovaikutuksella muiden kanssa on vaikutuksia osallisuuden ja yhteenkuuluvuudentunteiden syntymiseen ja kehittymiseen ja tätä kautta mahdollistetaan myös yhteisöllisyyden syntymistä (Hännikäinen 2006, 126; Karila & Nummenmaa 2006, 34; Koivula 2010, 22). Osallistumisen ja osallisuuden mahdollistamiseksi tarvitaan toimijuutta (Huttunen 2016, 10). Tämän vuoksi lasten käyttäytymisen ja toimijuuden tarkastelu ja kuvaileminen ovat tärkeässä osassa havainnoinnin tuloksia. Toisaalta lasten käyttäytymisen ja tapahtumien kuvaaminen auttavat lukijaa paremmin ymmärtämään tapahtumien kontekstia. Toimintoihin osallistumisen mielekkyyden sekä toimintaympäristön kuvauksen kautta mietimme myös tapahtuman lapsilähtöisyyttä.

Ensimmäisessä kohdassa “Lasten kuvaama videomateriaali – lapsi havainnoijana” erottelemme lasten kuvaaman videomateriaalin omaksi kokonaisuudekseen sillä yhtenä tavoitteena oli tehdä vertailua lasten ja meidän kuvaaman materiaalin välillä. Käydesämme lasten kuvaamaa materiaalia läpi mielenkiinnon kohteina meillä oli aluksi, mitä tilanteita ja tapahtumia pikkukameralla oli kuvattu ja mitä oli jätetty kuvaamatta. Käsittelemällä lasten kuvaamaa materiaalia omana kokonaisuutenaan pyrkimyksenämme oli tuoda näkyväksi, mitä lapsi havaitsee ja kertoo kameran välityksellä ja näin tuoda näkyväksi lasten omia kokemuksia tapahtumasta.

Toisessa kohdassa “Kontaktin haku ja ohjeiden tarve” pohdimme ja tarkastelemme lasten ja aikuisten välistä kontaktin ottoa sekä lasten ohjeiden tarvetta. Kolmannessa kohdassa “Aikuisen rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana” tarkastelemme lasten toimijuuden toteutumista tapahtumapäivän aikana. Neljännessä kohdassa “Lasten ryhmässä pysyminen” tuomme esille havaintoja lasten liikkumisesta tapahtumapäivänä. Viidennessä kohdassa “Kameran vaikutus lapsen käytökseen” pohdimme esimerkkien avulla kameran vaikutusta lapsen käytöksen muutokseen. Kuudennessa ja viimeisessä kohdassa “Kuvaaja ja kuvattava” tarkastelemme sitä, miten erilaiselta sama tilanne voi näkyvä eri kameroiden kautta.

8.1 Lasten kuvaama videomateriaali - lapsi havainnoijana

Tapahtumapäivänä lapsille annettiin videokamerat käyttöön ja ohjeistimme heidät kuvaamiseen sekä kameran käyttämiseen. Kuvaamisesta kiinnostuneilla lapsille kameran käteen saaminen vaikutti olevan tärkeä hetki. Kameran käyttämiseen lapset tarvitsivat aikuisen apua esimerkiksi videokuvan aloittamiseen ja lopettamiseen sekä tsummaamiseen. Videokameran läpi katsoessaan lapsi etsii omaa tapaansa havainnoida asioita kameran välityksellä.

Lasten itse kuvaama videomateriaali oli hyvinkin vauhdikasta eikä katse meinannut pysyä videon mukana. Kuvakulmat muuttuivat nopeasti ja näytti siltä, että kamera seuraa katseen mukana. Kamera toimi samalla ikään kuin suurennuslasina ympäristön tutkimisessa. Lapset eivät niinkään kuvanneet laajalla perspektiivillä ympäristöään vaan kuvasivat yksityiskohtia. Aina ei näy edes ihmisen päätä, jos mielenkiinnon kohteena on esimerkiksi paidannappi. Osa lapsista keskittyi selkeästi yksityiskohtien kuvaamiseen. Yhtenä kuvauskohteena oli märät jalanjäljet lattiassa. Yksi video oli puolestaan kuvattu kokonaan ilmastointikanavasta. Yksi lapsista kuvaa salin kattoa ja ihastelee lamppuja ja puhuu, että valot näyttävät revontulilta. Yksi lapsista on kuvannut pitkään parkkipaikkaa.

Tilassa kulkiessaan lapset huomioivat toistensa lisäksi kameran avulla rakenteiden yksityiskohdat, taulut, tuolinjalat, naulakot. Yleinen kuvauskohde vaikuttaa olevat myös

toiset lapset. Yleinen videoilla kuuluva tilanne oli myös se, että lapset kiistelivät kameran antamisesta seuraavalle. Lapset yrittivät kuvata pikkukameroilla myös omien sanojensa mukaan piilokameraa, joka usein oli lähikuvaa toisista ihmisistä. Usein tällaisissa tapauksissa kohteena oli toisten takapuoli. Yksi lapsista kuitenkin kommentoi, että ”nyt meillä on ongelma, kun ne näkee mitä ollaan kuvattu”.

Vain pieni osa pikkukameroilla kuvatuista videoista oli kuin isoilla kameroilla kuvattuja yleisiä tapahtumakuvauksia. Suurimmaksi osaksi kuvalaatu ja kuvakulmat olivat sellaisia, että niitä oli vaikea tulkita. Yhtenä yleisenä ongelmana pikkukameroilla kuvattaessa oli se, että kamera liikkuu niin nopeasti, että kuva ei ehtinyt tarkentua. Suuri osa videoista oli kuvan suhteen käyttökelvottomia, mutta kameran ääni toi tilanteiden läpikäymiseen tarvittavaa lisäinformaatiota.

Osa lasten videoista oli vain muutaman sekunnin pätkiä. Emme pysty näin jälkikäteen sanomaan oliko tämä tarkoitus vai vain kameran asetuksista johtuva vahinko. Videota ei myöskään aina pysäytetty uuden kuvaajan aloittaessa, joten loppuajasta meillä ei aina ollut tietoa siitä, kenellä lapsella kamera oli sillä lapset vaihtoivat kuvaajia omasta aloitteestaan. Oma-aloitteisella kuvaajan vaihtumisella ei kuitenkaan ollut suurta merkitystä tutkimuksen kannalta. Tärkeä merkitys kuvaajan tietämisellä oli kuitenkin tilanteet, joissa tarkastelimme ja vertasimme lapsen käytöstä kameran kanssa ja ilman. Tarvittaessa pystyimme kuitenkin tarkistamaan kuvaajan itse kuvaamastamme videomateriaalista. Tärkeä huomio tässä on kuitenkin se, että lapset toimivat myös oma-aloitteisesti ilman aikuisten ohjeita jakaessaan kuvausvuoroja toisilleen. Lapset ottivat kamerat osaksi omaa toimintaansa.

Vaikka pikkukameroilla kuvatun videomateriaalin laatu oli suurimmaksi osaksi huonoa, toi lasten kuvaama materiaali kuitenkin erinomaisen lisän ja toisenlaisen näkökulman moniin tilanteisiin. Kamerate oli otettu myös leikkiin mukaan, joka selitti osaltaan huonon kuvanlaadun lasten liikkuesssa ja juoksennellessa tilassa. Pikkukameroiden tarkoituksena olikin olla osa lasten päivää ja tapahtumia, jolloin lapset kuvasivat omia mielenkiinnon kohteitaan sekä toivat kokemuksiaan näkyviksi. Kamerate olivat tallentaneet tilanteita lapsen näkökulmasta ja videoon sisältyvä ääni toi esille lasten ajatuksia ja ihmettelyn aiheita.

8.2 Kontaktin haku ja ohjeiden tarve

Mielenkiintoinen löydös videomateriaalista oli se, miten lapset ottivat päivän aikana kontaktia muihin aikuisiin ja ohjaajiin. Diakin opiskelijat osallistuivat lapsiryhmien ohjaamiseen tapahtumapäivän aikana ja he olivat vastaanottamassa kerhoryhmiä heidän saapuessaan. Videolta näkyy selvästi, että lapset huomioivat opiskelijat jo sisälle tullessa mutta kukaan lapsista ei lähestynyt opiskelijaa tässä vaiheessa. Opiskelijat oli selkeästi huomattu mutta suoraa katsekontaktia välteltiin. Vasta kun oma ohjaaja sanoi, että menkää opiskelijan mukaan, niin lapset lähestyivät opiskelijaa ja alkoivat ottaa kontaktia eri tavalla kuten kyselemällä kysymyksiä. Lapset odottivat myös koko ajan ohjeita aikuisilta, mitä seuraavaksi ollaan tekemässä. Päivän aikana yleisimpiä kysymyksiä tuntuikin olevan, mitä seuraavaksi oli tapahtumassa ja mihin seuraavaksi oltiin menossa. Lapsille ei tuntunut olevan tärkeää päivän ohjelma kokonaisuudessaan vaan heille näytti riittävän tieto mihin mennä odottamaan seuraavia lisäohjeita.

Tanssityöpajaan osallistui suurin osa lapsista. Esiintymisalueen reunoille jäi kuitenkin lapsia, jotka eivät halunneet osallistua esitykseen. Osa heistä kuvasi harjoituksia pienillä videokameroilla ja osa jäi yleisöksi. Esitykseen osallistuneet lapset kuuntelivat harjoituksissa hyvin ohjeita. Vain muutama lapsi ei jaksanut kuunnella ohjeistuksia vaan herpaantui pelleilemään. Esityksen alkaessa lapset tiesivät hyvin, mitä seuraavaksi oli tapahtumassa ja koreografi antoikin hyvin vähän ohjeistuksia esityksen aikana. Esityksessä näkyikin paljon hymyileviä kasvoja ja kuului naurun hörähdyksiä. Kuitenkin ne lapset, jotka eivät osallistuneet esitykseen, näyttivät selvästi olevan tylsistyneitä ja vailla tekemistä.

Kiinnitimme huomiota myös siihen, että lapset jotka saivat kuvata itse, olivat myös rennompia meidän kuvatessa heitä. Päivän loppua kohden lapset näyttivät tottuneen myös isojen videokameroiden läsnäoloon eikä niihin kiinnitetty enää suurta huomiota. Videomateriaalista tehdyistä havainnoista lasten osallistuminen oli iloista ja vilpítőntä. Lapset osallistuivat reippaasti kaikenlaisiin pajoihin ja olivat kiinnostuneita ympäristöstään ja he olivat hyvin avoimia kaikelle. Lapset kuitenkin selvästi odottivat aikuisen ohjeita ennen kuin toimivat. Toisaalta taas videotallenteisiin oli tallentunut tilanteita, joissa lapset näyttivät tylsistyneiltä ja olevan vailla tekemistä. Kovin pitkään lapset eivät jaksaneet istua aloillaan tekemättä mitään. Tällaisissa tilanteissa lapset näyttivät kehittä-

vän itselleen muuta tekemistä, kuten alkamalla leikkiä toisten lasten kanssa tai vaikka pyörimällä tolppaa ympäri.

8.3 Aikuisen rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana

Videomateriaalia tarkastellessa nousi myös esiin aikuisen rooli lapsen toimijuuden mahdollistajana. Havaintojemme perusteella lapsen osallisuuden toteutuminen riippui siis hyvin pitkälti aikuisten omasta roolista ja aktiivisuudesta. Lasten osallisuuden toteutuminen edellyttää lasten toiveiden ja mielipiteiden selvittämistä sekä lapsen äänen kuulemistä. Myös aikuisen aito läsnäolo, turvallisuus ja vuorovaikutus houkuttelevat lasta osallistumaan toimintaan.

Esimerkiksi tanssityöpajaan eivät kaikki lapset halunneet osallistua vaan osa lapsista jäi istumaan esiintymisalueen reunoille. Havaintojemme kautta kävi ilmi, että lapsiryhmä osallistui tanssiharjoituksiin, jos heidän oma kerho-ohjaajakin osallistui. Suurin osa lapsista osallistui tanssiharjoituksiin myös oman kerho-ohjaajan rohkaistessa heitä. Lapsen osallistumisen kynnyks taas kasvoi, jos oma kerho-ohjaaja ei osallistunut tanssiin vaan jäi reunalle seuraamaan harjoituksia. Osa lapsista ei kuitenkaan halunnut osallistua tanssiin, vaikka kerho-ohjaaja olisi tarjoutunut heidän parikseen. Lapsille annettiin kuitenkin myös mahdollisuus olla osallistumatta toimintaan, jos he eivät halunneet osallistua. Jos lapsi ei halunnut osallistunut toimintaan, niin usein lapsen tekemisenpuute aiheutti häiriköivää toimintaa lapsen tylsistyessä.

Vaikka lapsille annettiin mahdollisuus olla osallistumatta tanssiin, tuli lasten kuvaamista videotallenteista hyvin esille yksi esimerkki, jossa aikuisen auktoriteettinen rooli suhteessa lapseen tuli hyvin esille. Jossakin vaiheessa koreografi huomioi alueen reunoilla istuvat lapset ja kehotti kaikkia tulemaan mukaan tanssiin sanomalla, että kukaan ei jää istumaan lattialle. Tämän kommentin jälkeen kolme lasta kävivät kiivasta keskustelua siitä, että onko nyt pakko osallistua tanssiin vai ei.

Yksi lapsista sanoi, että ei ole pakko tanssia. Toinen lapsista kommentoi: "On, se sano, että on pakko tanssia". Kolmas lapsista sanoi: "Koskaan ei ole pakko osallistua, jos ei halua".

Lapset eivät kuitenkaan päässeet yhteisymmärrykseen siitä, kuka on oikeassa ja mitä tehdä vaan varmistivat asian vielä omalta kerho-ohjaajalta. Ohjaaja totesi, että ei ole pakko osallistua, jos ei halua. Tämän jälkeen asiasta ei keskusteltu enää ja lapset jatkoivat kameralla kuvaamista ja oleskelua tanssilattian reunalla.

Aikuinen voi mahdollistaa lapsen osallistumisen ja sitä kautta osallisuuden, mutta jälkikäteen videomateriaalia tarkastellessamme havaitsimme monia tilanteita, joissa aikuinen päätti asian lapsen puolesta. Opiskelijat ottivat vastaan lapsiryhmiä ja ohjasivat heidät pienissä ryhmissä eri kerroksiin, joissa toimintaa järjestettiin. Aikuiset siis jakoivat lapset ryhmiin sattumanvaraisesti. Ryhmiä ei siis määritelty esimerkiksi lasten kiinnostusten mukaan.

8.4 Lasten ryhmässä pysyminen

Lapset liikkuvat tapahtumassa pääasiassa oman kerhoryhmänsä kanssa, vaikka tapahtumassa oli muitakin lapsia. Liikkuessaan ilman aikuisia lapset pysyivät pienissä ryhmissä tai pareittain muutamaa yksittäistä poikkeusta lukuun ottamatta. Oman ryhmän ohjaajista ja lapsista haettiin turvaa monissa tilanteissa. Havaitsimme useita tilanteita, joissa lapset hakivat rohkaisua ja turvaa tutuilta lapsilta osallistuessaan eri toimintoihin ja liikkuessaan koulun tiloissa. Yhtenä hyvänä esimerkkinä konkreettinen tilanne, jossa kahdelta lapselta kysyttiin suostuvatko he haastateltaviksi.

Ensimmäinen lapsista (lapsi 1) sanoi heti, ettei halua haastateltavaksi. Toinen lapsista (lapsi 2) ilmoitti, että hän suostuu haastateltavaksi, jos lapsi 1 tulee hänen turvakseen istumaan sohvalle. Haastattelutilanne saatiin syntymään siten, että lapsi 1 totesi voivansa osallistua tilanteeseen lapsen 2 tueksi. Lapsi 2 haastateltiin lapsi 1 istuessa aivan hiljaa vieressä.

Videomateriaalista näkyy myös monia muita vastaavanlaisia tilanteita, joissa toimintoihin osallistuminen mahdollistuu toisen lapsen tai aikuisen rohkaisun avulla.

Enimmäkseen lapset kulkivat ryhmänä aikuisen johdolla ja kuuntelivat tarkasti oman aikuisen ohjeita. Vieraan aikuisen ohjeistuksia otettiin vastaan vain, kun oma tuttu aikuinen oli siihen antanut luvan. Koko päivän ajan lapset pysyttelevät oman ryhmän välittömässä läheisyydessä. Myös silloin, kun lapset kuvasivat pikkukameroilla, he pysyt-

telivät muiden ryhmäläisten läheisyydessä. Oli mielenkiintoista huomata, miten hyvin ryhmä pysyi kasassa eikä kukaan lapsista lähtenyt kauemmas vaeltelemaan tai tutki-
maan rakennusta keskenään. Ryhmässä pysyminen ei ollut välttämättä päivän rakenteen
kannalta huono asia sillä lapsia oli tapahtumassa suuri määrä. Vapaampi liikkuminen
olisi varmasti ollut mahdollista, jos lapsia olisi ollut vain yksi ryhmä talossa kolmen
sijasta. Tällöin myös ohjaavia aikuisia olisi ollut suhteessa enemmän lapsia kohden.

8.5 Kameran vaikutus lapsen käytökseen

Lasten kuvatessa itse videokameralla tuntuivat he saavan lisävarmuutta tarkkailla ja
kulkea vieraassa ympäristössä. Yhtenä hyvänä esimerkkinä tilanne, jossa kamera oli
käytössä kahdella lapsella vuorotellen.

*Ensimmäisen lapsen kohdalla ero käytöksessä oli selkeä riippuen siitä oli-
ko kamera hänellä käytössä vai ei. Lapsi 1 menee kameran kanssa suo-
raan tilanteisiin mukaan, kun taas ilman kameraa hän ei ota kontaktia
muihin ja jää tilanteissa taka-alalle. Seuratessaan lapsi 2: n kuvaamista
lapsi 1 ei mennyt kameraa käyttävän lapsi 2 tavoin tilanteisiin sisälle ku-
ten eri toimintapisteisiin vaan jäi pienen välimatkan päähän kuvaajasta.
Ilman kameraa lapsi 1 jäi käytävälle oviaukkoon ja kurkkasi monta kertaa
luokan ovenraosta sisälle. Lapsi 1:n liikkeistä näkyi fyysisesti, että hän oli
jo monesti menossa luokkaan mutta jättäytyi kuitenkin vielä ovenrakoon
tarkkailemaan. Lapsi 1:n käytös näytti aivan erilaiselta hänen saadessa it-
se kuvata. Kameran kanssa hän uskalsikin mennä tilanteisiin suoraan mu-
kaan. Kamera vaihtoi käyttäjää lapsi 1 ja lapsi 2 välillä useaan kertaan ja
jokaisella kuvauskerralla oli nähtävissä vastaavanlaisia havaintoja. Eroa-
vaisuudet käytöksessä eivät siis ole selitettävissä sillä, että lapsi 1 olisi eh-
tinyt tutustua ympäristöönsä rauhassa saaden siitä rohkaisua.*

Voi olla, että kameran käyttö lisäsi rohkeutta osallistua tilanteisiin. Toisaalta voi myös
olla, että aikaisemmissa tilanteissa toisen lapsen kuvatessa häntä kiinnostivat vaan eri
asiat. Toisaalta voi olla mahdollista, että hänen kohdallaan kameran käyttö myös suun-
tasi mielenkiinnon muihin asioihin.

Toisena esimerkkinä vastaavanlaisesta tilanteesta oli tilanne, jossa

*lapsi 3 vaikutti aluksi silminnähdessä hämmentyneeltä ja haki turvaa kave-
ristaan (lapsi 4) niin fyysisesti kuin sanallisestikin liikkeessaan käytävällä.
Lapsen 3 keskittyessä kuvaamiseen hänen hämmennystä tai arkuutta ei ol-
lut nähtävissä ainakaan päällepäin vaan lapsi siirtyy suoraan sadutuspa-
jaan sisälle. Hän ei enää myöskään tarkistanut kulkeeko lapsi 4 hänen*

mukanaan. Lapsi 3 siirtyessä sadutustilaan hän ei kuvannut yleiskuvaa luokasta tai tapahtumista tai muista luokassa olevista ihmisistä vaan meni suoraan ensimmäiseen pöytään katsomaan, mitä pöydässä tapahtuu. Tämän jälkeen hän siirtyy pöydästä toiseen katsomaan, mitä muissa pöydissä tapahtuu.

Kolmantena esimerkkinä tuomme esille vielä tapauksen, jossa

lapsi 5 toteutti kamerankäytön ikään kuin haastattelutilanteena, jolloin kuvatessaan hän sekä esitti, että vastasi kysymyksiinsä itse. Edes vieraan opettajan läsnäolo muuten tyhjässä luokkahuoneessa ei pysäytä lasta vaan hän siirtyy luokkatilaan sisälle ihastelemaan anatomian mallia. Lapsi jatkaa kuvaamistaan edelleen ja kiertää luokkahuoneen samalla kuvaten ja selostaen näkemiään asioita. Se että opettaja työskenteli tilassa, ei näyttänyt häiritsevän tai estävän lasta tutkimasta huonetta kameran kanssa.

Aikuisen näkökulmasta tässä tilanteessa olisi tehnyt mieli puuttua tilanteeseen ja sanoa, että ei saa häiritä toisen työskentelyä. Emme kuitenkaan puuttuneet tilanteeseen vaan pysyttelimme taka-alalla seuraten lapsen kulkua kameran kanssa välimatkan päästä.

Havaintoja vastaavanlaisista tilanteista, joissa kameran kanssa menttiin suoraan tilanteisiin mukaan, oli useita. Näytti siltä, että kameran kanssa menttiin tilanteisiin suoraan sisälle ja vasta sen jälkeen alettiin tarkastella, mitä kaikkea paikan päällä tapahtuu. Edes se, että paikalla oli vieraita ihmisiä tai että jokin toiminto oli kesken, ei näyttänyt hämmentävän lapsia, jotka kuvasivat. Erona tilanteisiin, jossa kamera ei ollut lapsella käytössä näkyi siten, että toimintoon mukaan pääsyä jäätettiin yleensä odottamaan tai kysyttiin lupaa. Havaintojen perusteella tekemiemme tulkintojen pohjalta kamera näytti monissa tilanteissa poistavan kynnystä osallistua vieraisiin tilanteisiin ja tuovan itsevarmuutta. Toisaalta taas täytyy ottaa huomioon myös se tosiasia, että kaikki lapset eivät halunneet osallistua kuvaamiseen. Kamerate olivat käytössä ainoastaan lapsilla, jotka olivat halukkaita kuvaamiseen, joko heiltä kysyttäessä tai heidän omasta aloitteestaan.

8.6 Kuvaaja ja kuvattava

Verratessa kuvaamaamme videomateriaalia lasten kuvaamaan materiaaliin kiinnitimme huomiota siihen, että lapset lähestyivät lapsikuvaajaa paljon avoimemmin kuin aikuista kameran kanssa. Lapset kyllä havaitsivat aikuisen kameran kanssa mutta sitä ei näytetty niin selvästi. Toisaalta meidän tarkoituksenamme oli kuvata tilanteista yleiskuvaa ja

tämä toteutui useimmiten kuvaamalla tilanteita tilojen reunoilta pienen välimatkan päästä tapahtumista. Suurimmaksi osaksi kuvaamisen aikana saimme osaksemme muutamia vaiivikkaisia katseita ja vain muutama lapsi lähestyi meidän kameraa.

Lasten kuvatessa pikkukameralla kameraan otettiin lähes poikkeuksetta kontaktia ja reaktiot ovat paljon vahvempia ja jopa fyysisiä. Tämä ero vuorovaikutuksen hakemisessa kameroiden kesken oli merkittävä ja vaikuttaa myös siihen, että sama tilanne kahdesta eri kamerasta katsottuna vaikuttivat aivan erilaisilta.

Esimerkkinä tilanne, jossa kuvasimme yleiskuvaa luokkahuoneen perältä sadutuspajassa. Meidän kuvaamamme videon havaintojen perusteella tilanne vaikuttaa rauhalliselta, kun taas lapsen pikkukameralla kuvatun videon perusteella sama tilanne vaikuttaa aivan kaoottiselta, kun muut lapset ilveilevät vuorotellen pikkukameran edessä ja äänten sekamelska on korvia huumaava.

Tulkintaa tehdessä tulee ottaa huomioon se, että videokamera moninkertaisti äänenvoimakkuuden ja vaihtelevat kuvakulmat sekä liikkuva kuva vahvistavat vaikutelmaa entisestään. Äärimmäisen tärkeää on kuitenkin huomioida se, että tulkinta tilanteesta on tehty aikuisten näkökulmasta. Tilanteessa olevat lapset eivät näyttäneet reagoivan tilanteeseen voimakkaasti eivätkä esimerkiksi lähteneet tilanteesta pois. Lasten kannalta ajateltuna tilanne saattoi olla vain hauskanpitoa ja leikkiä, mikä on lapsille ominaista ja luonnollista toimintaa. Merkittävää tilanteessa kuitenkin oli se, miten moni lapsista tuli mukaan tilanteeseen pikkukameran tullessa paikalle, jolloin kontaktinottotilanteet moninkertaistuivat.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyömme tulokset osoittavat, että aikuisilla oli tärkeä rooli **lapsen osallisuuden** mahdollistajana tapahtumapäivän aikana. Havaintojen perusteella lasten osallisuus tuli selkeimmin näkyviin aikuisen roolin kautta. Kuten Eskel ja Marttila (2013,78) tuovat esille, lapselle osallisuus merkitsee mahdollisuutta tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissä ja arjessa. Lasten osallistumisen tueksi tarvitaankin aikuisia, jotka arvostavat lapsia, kuuntelevat ja keskustelevat (Kaisa Aula 2007, 23). Monissa tilanteissa aikuiset mahdollistivat lapsen osallistumisen eikä osallistuminen olisi mahdollista ilman aikuista ja hänen tukeaan, kuten myös Percy-Smith & Thomas (2010, 362) tuovat esille omassa tutkimuksessaan. **Videohavaintojen** perusteella lapset tarvitsivat monissa tilanteissa aikuisen rohkaisua tai mukaan lähtöä osallistumisensa tueksi. Osallistumisen kautta luotiin mahdollisuuksia syvemmälle osallisuudelle. Lapsille annettiin aina myös mahdollisuus olla osallistumatta, joten osallistuminen oli tältä osin vapaaehtoista emmekä voi puhua lasten passiivisesta osallistamisesta. (Turja 2011, 46–47). Osallisuudesta puhuttaessa tärkeää onkin lapsen oma tahto ja sen toteutuminen turvallisissa puitteissa, jolloin aikuisen rooli vastuunkantajana säilyy (Eskel & Marttila 2013, 78; Korppi & Latvala 2010, 21).

Havaintojen perusteella **lapsen osallisuus** lähtikin lapsesta itsestään ja aikuisen rooli oli lapsen osallisuutta avartava (Eskel & Marttila 2013, 79; Heinonen & Kuikka 2013, 225). Aikuisen rooli lapsen osallisuuden tukena ja avartajana tuli näkyviin monissa kohtaamisen tilanteissa. Osallisuuden tukeminen lähti aikuisen asenteista lasta ja hänen ajatuksiaan kohtaan. Kuten Korppi ja Latvala (2010, 21–25) tuovat esille, on osallisuus nimenomaan työtä yhdessä lapsen kanssa, joka on kaikkien osapuolten mielestä mielekästä ja tarkoituksenmukaista. Aikuisen kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi osallistumista tukevaksi ja edistäväksi tekijäksi muodostui myös ryhmän tuki (From & Koppinen 2012, 38), joka tuli esille monissa tilanteissa eri toimintojen aikana videohavainnoinnin tuloksissa.

Videomateriaalista nousi esille myös osallistumista estäviä tekijöitä. Tarkasteltaessa **lasten toimijuutta** aikuisten näkökulmasta ei lasten toimijuus päivän aikana aina toteutunut. Päätökset tulivat useimmiten aikuiselta eikä lapsella ollut aina omaa päätäntäval-

taa. Kuten Karlsson ja Karimäki (2012, 22–23) tuovat esille, lapsi ei ole toimijana riippumaton vaan toimijuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon sosiaalinen ja kulttuurilinen ympäristö sekä vuorovaikutus muiden kanssa.

Lasten osallisuutta ja toimijuutta tarkasteltaessa tapahtuman toimintaympäristö ja sen laajuus muodostuivat tapahtumapäivän aikana merkittäviksi tekijöiksi. Koska tapahtumapaikka oli niin suuri ja toiminnot oli jaoteltu useaan kerrokseen, eivät lapset saaneet vapaasti valita, mihin toimintaan he milloinkin osallistuivat. Aikuiset ohjasivat lapsia toimintoihin mututuntumalla sen mukaan, mikä paja milloinkin oli tyhjänä. Kaikki lapset eivät välttämättä päässeet osallistumaan päivän aikana kaikkiin pajiin, johon olisivat halunneet. Toimintaympäristöllä voi olla siis vaikutuksia **osallisuutta ja toimijuutta rajoittavana tekijänä**. Osa syynä lasten toimijuuden mahdollisuuksien kaventumiseen oli myös lapsimäärän suuruus ja sitä kautta lasten turvallisuus. Tärkeää onkin painottaa, että vaikutusmahdollisuuksia tarjotessaan aikuinen määrittelee myös rajat ja mahdollisuudet, joiden puitteissa suunnitelmat on järkevää ja realistista toteuttaa. Aikuisen tehtävänä on näin luoda toiminnoille turvalliset raamit. (Korppi & Latvala 2010, 22.)

Jos lapsia olisi ollut vähemmän ja toiminta olisi ollut yhdessä kerroksessa, oltaisiin lapsille voitu mahdollistaa esimerkiksi vapaampi liikkuminen. Nyt lapset olivat enemmän pieninä ryhminä aikuisen ohjauksen alaisina kiertämässä toimintapajoja. Lapsilla oli kuitenkin aina mahdollisuus olla osallistumatta toimintaan. McDowall Clarkin (2013, 111) mukaan aikuisilla on enemmän resursseja ja auktoriteettia. Näin ollen aikuisilla on myös valta päättää lasten asioista. Percy-Smithin & Thomasin (2010, 358) mukaan aikuinen toisaalta suojelee lapsia ja ajaa heidän etuaan mutta samalla he voivat olla osallistumisen esteenä kaventaessaan lapsen mahdollisuuksia valita.

Eskel & Marttila (2013, 80–81) kertovat, että lasten täysimääräinen **osallisuus** vaatii lasten ja aikuisten välistä dialogia sekä lasten mahdollisuutta itsenäisiin päätöksiin. Lasten osallisuuden kokemusten syntyminen yhteisöpäivässä on kuitenkin mahdollista, vaikka aikuiset päättivät mihin toimintoihin lapset ohjattiin. Vaikka aikuinen valitsikin lapsille toiminnan, ei se suoraan estä osallisuuden tunteiden syntymistä. Tärkeintä osallisuuden tunteiden syntymisessä oli lapsen henkilökohtainen kokemus sekä toiminnan mielekkyys.

Lasten osallistumista edistävänä tekijänä voidaan pitää myös lapsen yksilöllisiä vahvuuksia, lapsen omaa intoa, omaa tahtoa ja aloitteellisuutta (From & Koppinen 2012, 38). Tapahtumapäivän **lapsilähtöisyyttä** olikin mietitty etukäteen ja suuri osa päivän toiminnoista oli suunnattu lapsille. Lapselle luontainen tapa toimia lisää osallistumisen mahdollisuuksia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–21). Toimintojen suunnittelulla ja suuntaamisella lapsille pyrittiin luomaan mielekästä ja lapsia kiinnostavaa tekemistä tapahtumapäivän aikana. Lapset eivät kuitenkaan päässeet etukäteen suunnittelemaan tai vaikuttamaan tapahtumapäivän toimintoihin. Ottamalla lapset mukaan tapahtuman suunnitteluun olisi **osallisuuden** prosessia saatu syvennettyä.

Lapsia osallistui tapahtumaan omina **yhteisöinä** tässä tapauksessa kerhoryhminä. Lapset pysyttelivät päivän ajan oman ryhmän läheisyydessä. Oma tuttu yhteisö toi turvaa ja myönteistä yhdessäolon kokemusta. Omassa yhteisössä yhteisön jäsenet kokevat tulevansa myös ymmärretyksi (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Voimme ajatella, että kerhoryhmien osallistuminen tapahtumaan omina ryhminään loi mahdollisuuksia yhdessäolon ja yhdessä tekemisen kautta myös ryhmän **yhteenkuuluvuudentunteen ja yhteisöllisyyden** vahvistumiseen, kuten Eskel ja Marttila (2013, 77) tuovat esille.

Tapahtumapäivä oli laadultaan yhteisöllinen ja sen tarkoituksena oli saattaa alueen toimijoita, asukkaita ja diakilaisia tutustumaan toisiinsa. **Yhteisöllisyys** onkin ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta (Koivula 2010, 22). Päivän kohokohdan eli yhteisöllisen tanssiteoksen teemana oli Ei yksinäisyydelle - kyllä erilaisuudelle. Tanssiteoksessa erikäiset lapset ja aikuiset tanssivat toistensa kanssa. Tarkoituksena ei ollut tanssia tutun parin kanssa vaan tanssia yhdessä. Yhteisöllisyyden edistäminen lisääkin juuri erilaisuuden arvostamista, toisen kunnioittamista ja kykyä toimia joustavasti uusissa ja erilaisissa tilanteissa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13). Yhteisöllisyys edellyttää yhteenkuuluvuudentunnetta ja myös Hännikäisen (2006, 126) mukaan yhteenkuuluvuus on vahvasti yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja hyviin suhteisiin. Ryhmässä osallistujat kokevat olevansa läheisiä toisilleen ja jakavat yhteisen kokemuksen me-tunteen kautta. Tanssiesityksen harjoitusten aikana tanssijat ryhmäytyivät ja pääsivät jakamaa yhteistä kokemusta toistensa kanssa.

Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia toivotaan syntyneen myös muiden toimintojen aikana, kun lapset toimivat yhdessä opiskelijoiden ja muiden aikuisten kanssa yhteistyössä. Päivän aikana syntyi monia kohtaamisen tilanteita, joissa entuudestaan vieraat ihmiset tutustuivat toisiinsa yhteisen toiminnan avulla. Sadutuspaikassa käytössä olleen sadutusmenetelmän katsotaan myös edesauttavan yhteisöllisyyttä ja vastavuoroisuutta menetelmän luodessa erityisen yhteyden kertojan ja kirjaajan välille (Karlsson 2014, 44).

Jotta pystyimme havainnoimaan realistisesti **videomateriaalin** kautta lasten osallistumista ja **osallisuutta** tapahtumassa, tuli meidän perehtyä myös kouluikäisten lasten **sosiaaliseen kehitykseen**. Tekemissämme havainnoissa nousikin esiin, että lapset tarvitsivat paljon aikuisen ohjausta, kuten Nurmiraanta kumppaneineen tuo esille (Nurmiraanta ym. 2009, 66). Lapset tarvitsivat ohjausta, jotta he tiesivät kuinka heidän tulisi toimia missäkin tilanteessa. Lisäksi ohjausta tarvittiin ristiriitojen ratkaisemiseksi tai tilanteen rauhoittamiseksi. Myös Pulkkinen (2002, 112–113) korostaa, että vaikka alakouluikäiset lapset viihtyvät keskenään, he tarvitsevat aikuisen valvovaa silmää. Aikuisen ohjausta tarvittiin ratkottaessa ristiriitatilanteita sekä toisen näkökulman ymmärtämisessä. **Havaintojen** perusteella tunnistimme monia alakouluikäiselle lapselle tunnusomaisia tapoja olla ja toimia. Empatiakyvyn kehitys ja eläytyminen toisten lasten tunteisiin näkyi muun muassa siinä, miten lapsen jännittäessä tilannetta toinen lapsi tuli tilanteeseen mukaan turvaksi. Myös mahdollisten seurausten ymmärtäminen tuli esille esimerkkitapauksessa, jossa lapset miettivät sitä, että mitä tapahtuu, kun aikuiset tulevat näkemään, mitä he olivat kuvanneet. (Nurmiraanta ym. 2009, 61–64.)

Videointi havainnoinnin välineenä oli toimiva menetelmä tarkasteltaessa lasten osallistumista yhteisölliseen tapahtumapäivään. Keräämällä videomateriaalia sekä lasten kuvaamana, että meidän kuvaamana saimme tuotettua paljon erilaista tutkimusmateriaalia. Ottamalla lapset mukaan havaintomateriaalin tuottamiseen mahdollistettiin myös havaintojen monipuolisuutta ja niistä tekemäämme tulkintaa (Jewitt 2012, 6). Myös videotallenteisiin sisältyvä ääni ja puhe toivat moniin tilanteisiin tarvittavaa tukea visuaalisten havaintojen lisäksi. Tutkimuksen näkökulmaa saatiin laajennettua monella eri tavalla. Hanna Vilkan (2006, 25) mukaan havainnoijan ei kannata kerätä vain yhdenlaisia tutkimusaineistoja tutkimuskohteesta. Tutkija voi varmistaa erilaisilla tutkimusaineistoilla havaintojaan ja niistä tekemäänsä tulkintaa.

Lasten kuvaaman materiaalin avulla lapsille annettiin mahdollisuus tuoda heidän omat kokemuksensa näkyviin (Jewitt 2012, 3). Antamalla kamerat lasten käyttöön saatiin esille myös **lapsinäkökulma** sekä lasten kiinnostuksenkohteita. Kuten Yardley (2014, 49) tuo esille, lapset näkevät, kokevat ja ovat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa eri tavalla kuin aikuiset. Lasten havainnoinnin tarkkuus on myös erilaista suhteessa siihen, miten useimmat aikuiset havainnoivat. Kuvaaminen paljastikin, miten erilaiselta maailma lapsen silmin näyttää ja mihin lapsi kiinnittää huomiota. Havaintomateriaalin pohjalta lasten kuvatessa kamera näytti toimivan ikään kuin suurennuslasina ympäristön tutkimiseen. Lapset vaikuttivat olevan enemmän kiinnostuneita yksityiskohdian kuvaamisesta kuin ympärillään tapahtuvasta suuremmasta kuvasta. Videotallenteista tehtyjen havaintojen perusteella lapset osallistuivat reippaasti kaikenlaisiin pajoihin ja olivat kiinnostuneita ympäristöstään. Lasten osallistuminen näkyi iloisina ilmeinä, nauhana ja leikkinä.

Nurmen ym. (2014, 113) esille tuoma seikka alakouluikäisten lasten kyvystä joustavasti vaihtaa tarkkaavaisuutensa kohteita ja jättää huomioimatta olennaisia seikkoja selittää varmasti osaltaan lasten kuvaaman materiaalin vaikeaa tulkittavuutta ja laatua aikuisen näkökulmasta käsin. Lasten ottaessa videokameran osaksi omaa toimintaansa ja leikkiä nähdään myös yhteneväisyyksiä Vesalaisen (2013, 14, 56) tutkimuksen kanssa. Vesalaisen tutkimuksessa kameran kanssa toimimisen ollessa leikkiä, on lasten toiminta luonteeltaan ennalta arvaamatonta, hauskaa, vuorovaikutteista ja yleensä myös nopeatempoista. Vastaavanlaisia tuloksia saatiin esille myös tässä tutkimuksessa lasten kuvatessa videokameroilla.

Uskomme, että jos lapsia olisi pystytty ohjeistamaan paremmin videokuvauksessa, olisi heidän kuvaamasta videomateriaalista ollut enemmän apua havainnoinnin apuvälineenä. Nyt kuvanlaatu kärsii lasten nopeista liikkeistä. Jos lapsille olisi esimerkiksi ollut videonin työpaja, jossa olisi ensin ohjeistettu lapsia kuvaamisessa ja tämän jälkeen näytetty, miltä kuva näyttää, jos he liikkuvat liian nopeasti, oltaisiin ehkä saavutettu kuvanlaadultaan tasokkaampi lasten kuvaama materiaali.

Tarkasteltaessa **eroja lasten kuvaaman sekä meidän kuvaaman videomateriaalin välillä** merkittävimmät erot olivat siinä, miten eri tavalla kameroihin suhtauduttiin.

Lapsikuvaajaa lähestyttiin avoimesti, kun me puolestamme saimme osaksemme suurimmaksi osaksi vain vaivihkaisia katseita. Lapset näyttivät saavan kameralla kuvatesaan myös rohkeutta toimia ja menivät suoraan tilanteisiin mukaan. Lapsen mennessä tilanteisiin mukaan saatiin ainutlaatuista tietoa lasten välisestä vuorovaikutuksesta ilman, että aikuisen läsnäolo vaikutti tilanteeseen. Lasten itse kuvaama videomateriaali toi meille myös **lisätietoa lapsen omasta näkökulmasta sekä osallisuudesta ja toimijuudesta** sekä näiden toteutumisesta tapahtumassa. Kuten lastensuojelun käsikirjassa todetaan, on osallisuuden toteutumisessa ratkaisevaa kuitenkin lapsen oma kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos i.a.). Kokemusten näkyväksi tuominen on kuitenkin haastavaa. Lopuksi kertauksen vuoksi vielä todettakoon, että aikuisen tulkinta onkin aina vain yhdenlainen näkemys siitä, mitä lapsi saattoi tarkoittaa Kuten Korppi ja Latvala (2010, 24–25) tuovat esille.

10 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS

Lapsen ja aikuisten väliset valta- ja auktoriteettisuhteet nousevat aina esille lapsuuden-tutkimuksen yhteydessä (Strandell 2010, 107). On huomioitava ja tiedostettava, että tutkija tai opinnäytetyön tekijä käyttää aina valtaa tehdessään tutkimusta. Tutkimuksen valtasuhteista puhuttaessa on tärkeää tiedostaa, että lasten ja aikuisten välinen valta-asetelma ulottuu tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. (Ruoppila 1999, 26–28.)

Tutkimuksen lapsinäkökulma ja lasten kokemusten näkyväksi tuominen mahdollistettiin ottamalla lapset mukaan osaksi tutkimusta. Lasten tuottama tieto aikuisten näkökulmas-ta tarkasteltuna ei sellaisenaan riitä vaan aiheita tulee lähestyä lasten näkökulmista. Jotta lapsi ei jää tutkimuksessa sivustakatsojan rooliin, tulee lapselle ominainen tapa viestiä ottaa huomioon. Tärkeää on kohdistaa huomio lasten kannalta oleellisiin ja relevantteihin asioihin. Tutkijan on oltava avoin lasten viesteille, jotta saadaan esille lasten omia ajatuksia. Omat kokemukset lapsuudesta ja lapsista tietoiset ja tiedostamattomat vaikuttavat helposti lapsia koskeviin aineistovalintoihin ja niiden tulkintaan. Erittelemällä tutkijan henkilökohtaiset tunteet aiheesta annetaan tilaa lapsille tiedontuottajina. (Karlsson & Karimäki 2012, 23, 38–39, 46, 49.) Tutkija ei voi kuitenkaan koskaan täydellisesti kokea tai samaistua lapseen vaan tekee tulkinnat lasten esiin tuomien asioiden perusteella. (Karlsson 2014, 24).

Olemme tiedostaneet nämä asiat ja ottaneet ne huomioon tulkintaa tehdessämme havaintojen perusteella. Tärkeää on kuitenkin korostaa, että havaintojen pohjalta tekemämme tulkinnat on tehty aikuisen toimesta huomioiden kuitenkin lapsuuden erityispiirteet sekä lapsille ominainen tapa viestiä. Tulkintaa tehdessä pyrimme myös olemaan mahdollisimman avoimia lasten viesteille sekä ottamaan huomioon lapsen näkökulman tarkastelemissamme tapahtumissa. Lapsinäkökulma näkyy myös koko tutkimusprosessissa.

Käyttämällä tutkimuksessa apuna videomateriaalia analyysi suoritetaan aina rajatusta näkökulmasta. Tutkija määrittelee tutkimuksen viitekehyksen ja ratkaisee, mikä tieto on olennaista ja arvokasta. On tärkeää esittää kysymys siitä, mikä kokonaisuus syntyy, kun valittuja elementtejä monimutkaisesta ympäristöstä ja kokonaisuudesta tarkastellaan

videon avulla irrottaen ne suuremmista kokonaisuuksista ja yhteyksistä ja niitä tarkastellaan myöhemmin yksittäisinä otoksina. Tutkijan ennakkokäsitykset ja oletukset tapahtumasta sekä se, mitä todella tapahtuu, kun videokamera on läsnä kuvaamassa vaikuttavat yhdessä tutkijan kykyyn jakaa monimutkainen tapahtuma pienemmiksi osiksi ja valita kohteet tarkempaa tarkastelua varten. Tärkeää onkin olla systemaattinen valitessa videokameroita tai tallenteita, joita tutkimuksessa käytetään. (Derry ym. 2010, 6–7.)

Se seikka, että olimme läsnä tapahtumapäivänä ja kuvasimme itse videomateriaalia vaikuttaa meidän osaltamme tapahtumapäivän kokonaisuuden hahmottamiseen. Olemme tiedostaneet tämän seikan ja olemme pyrkineet perustamaan havaintomme videomateriaalien pohjalle. On kuitenkin tuotava ilmi se tosiasia, että tapahtumaympäristön ja toimintojen sijoittelun vuoksi emme pystyneet olemaan läsnä kaikissa tilanteissa. Tapahtumapäivää kokonaisuutena tarkasteltaessa meidän tulee huomioida se, että tässä tutkimuksessa havaintomateriaali on rajattu meidän tuottamaan sekä lasten kuvaamaan materiaaliin. Jos kaikki tapahtumapäivästä kuvatut videot olisi otettu mukaan analyysiin, olisi havainnoista voinut ilmetä uusia ja erilaisia mielenkiinnon kohteita.

Kuvaamalla usealla kameralla samaa tilannetta samaan aikaan saadaan tilanteiden objektiivisuutta lisättyä. Monien kameroiden kautta saavutettuja laajoja kuvakulmia ja tilanteiden jatkuvuutta voidaan pitää laadun kriteerinä videokuvausta tarkasteltaessa. (Paju 2013, 61.) Etuna meillä oli se, että tapahtumasta oli tarjolla todella runsaasti videomateriaalia ja usein sama tapahtuma oli kuvattu usealla kameralla eri kuvakulmasta. Turvauduimme muiden opiskelijoiden kuvaamiin videomateriaaleihin ainoastaan muutamassa yksittäisessä tilanteessa. Emme siis tuoneet tutkimukseen lisää tilanteita tai materiaalia muista videotallenteista. Jos tässä tutkimuksessa olisi käytetty kaikkea tapahtumapäivänä kuvattua materiaalia, olisi tapahtumapäivä voinut näyttäytyneen toisenlaisena. Päädyimme käyttämäämme rajaukseen käytännön syistä, jotta työmäärä ei paisunut liian laajaksi. Tällä tavoin pystyimme olemaan myös johdonmukaisia käytetyn videomateriaalin valinnassa.

Tutkimustarkoituksessa tuotettu aineisto ei myöskään toista todellisuutta neutraalisti sillä videon tuottamiseen vaikuttavat myös tutkijan sekä kuvattavien käsitykset kuvaamisesta ja kuvattavana olemisesta (Paju 2013, 61). Tutkija ei saisi koskaan jättää huo-

mioimatta sitä tosiseikkaa, että videokameran läsnäolo vaikuttaa kuvaustilanteisiin ja kuvattaviin. Se, että kuvattavat eivät näytä huomioivan kameroita ei tarkoita sitä, että kamerat eivät vaikuttaisi heihin tai heidän käytökseensä. Voi olla, että kameran huomiotta jättänyt kuvattava on vain tietoisesti päättänyt olla huomioimatta kameraa. Joidenkin tutkijoiden mielestä videotallenne voi jopa vääristää sosiaalista vuorovaikutusta. (Jewitt 2012, 9.) Tutkijan tulee kyseenalaistaa tapahtuuko tällaista ainoastaan kuvaushetkellä ja kuvauspaikalla vai tapahtuuko sitä muutoinkin ja kuinka usein. Tapahtuuko näin kaikissa tapauksissa vai ainoastaan tietyissä? (Derry ym. 2010, 9.) Tässä tapauksessa se, että lapsia oli paikalla runsaasti noin 100 vahvistaa havaintojen luotettavuutta. Olemme myös erikseen pohtineet videokameran vaikutusta reaktioiden vahvuuteen havainnoinnin tuloksissa.

Kun havainnointitilanne on asianmukaisesti järjestetty, saatu tieto ei ole myöskään riippuvainen tutkijan omista käsityksistä tai tulkinnosta. Havainnointitutkimuksen hyvä puoli on siinä, että sen avulla saadaan objektiivista tietoa yksilön käyttäytymisestä ja yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Havainnointitutkimuksen huonona puolena on sen työläys sekä se, että se on todella paljon aikaa vievää. (Nurmi ym. 2014, 310).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeä mainita, että käytössämme ollut videomateriaali oli alkuperäistä eikä sitä oltu editoitu. Tutkimus on tehty kuitenkin tietyssä kontekstissa ja havaintojen tekemiseen ja tulkintaan on käytetty rajattua videomateriaalia. Käytetty videomateriaali kuvaa kyseisessä kontekstissa toimineita lapsia ei siis koko päivän tapahtumia eikä kaikkia toimijoita. Tulokset eivät ole siis suoraan yleistettävissä koskemaan koko tapahtumapäivää vaan kuvaa tarkastelemiemme iltapäiväkerholaisten osallistumista tapahtumaan.

Tutkimuksemme oli niin monta muuttujaa, että tutkimusta toistettaessa tuskin saataisiin samanlaisia tuloksia. Tutkimuksen kohteenamme olivat lapset, joiden käyttäytymisen tulkinnassa on otettava huomioon lapsen ikä ja kehitystaso myös esimerkiksi mieliala ja viireystila voivat vaikuttaa käyttäytymiseen. Tutkimusympäristönä toimi tapahtuma, jonka osallistujia ei voitu tarkkaan määrittellä ennalta, jolloin koko tapahtuma oli ainutlaatuinen. Samoin kunkin lapsen kokemus tapahtumaan osallistumisesta oli ainutlaatuinen eikä kokemuksia voi verrata toisiinsa.

11 POHDINTA

Tämän opinnäytetyöprosessin aikana olemme saaneet arvokasta kokemusta projektityöskentelystä ja olemme saaneet mahdollisuuden kehittää taitojamme monella eri alueella. Tapahtumapäivä kokonaisuutena toimi opinnäytetyömme tutkimusympäristönä ja tutkimuksen kannalta olikin tärkeätä, että pääsimme osallistumaan tapahtuman suunnitteluun ja toteutukseen. Huolimatta siitä, että opinnäytetyöprosessi on haastanut meitä, on mielenkiinto opinnäytetyön aihetta kohtaan säilynyt kaikkien työskentelyvaiheiden läpi. Tapahtumapäivään osallistuminen ja sen havainnoiminen olivat meille ainutlaatuisen ja hyvin opettavainen kokemus.

Tapahtumaan osallistui 6-8-vuotiaita lapsia noin 100, mikä oli todella paljon. Lapsimäärän suuren määrän vuoksi myös lasten ohjaaminen nousi tärkeäksi tekijäksi, koska lapset eivät voineet vaellella itsekseen rakennuksessa väenpaljoudessa. Myös toimintojen jakaminen useaan eri kerrokseen aiheutti vaikeuksia videokuvauksessa ja havainnoinnissa. Lasten suuri määrä ja toiminnan jakaminen moneen kerrokseen esti myös lapsen omaa päätäntävaltaa. Tulevaisuuden tapahtumia suunniteltaessa onkin tärkeää huomioida, kuinka toimintaympäristö toteutetaan siten, ettei se itsessään toimi rajoittavana tekijänä. Kuten From ja Koppinen (2012) toteavatkin niin osallistumisen mahdollisuudet voivat kaventua, jos niihin ei tietoisesti kiinnitetä huomiota. Tärkeätä on kuitenkin huomioida, että Diakin yhteisöllinen tapahtumapäivä oli tarkoitettu kaiken ikäisille eikä ainoastaan lapsille. Tapahtuman suunnittelussa oli kuitenkin otettu huomioon lapsen näkökulma suuntaamalla toimintapajojen ohjelmaa lapsille sopivaksi. Jotta osallisuuden prosessi toteutuisi täydellisemmin, voisi tulevaisuudessa osallistujat ottaa mukaan jo tapahtuman suunnitteluvaiheeseen.

Jos toistaisimme opinnäytetyömme tutkimuksen, niin rajaisimme tapahtuma-alueen yhteen kerrokseen ja videokamerat asetettaisiin kiinteästi eri puolille tilaa. Näin mahdollistettaisiin myös oma täysipainoinen osallistumisemme tapahtumaan. Tällöin myös lapset voisivat toimia tilassa täysin vapaasti ja päättää itse mihin osallistuisivat. Jotta kaikille osallistujille mahdollistettaisiin vaihtoehtoisia ja mielekästä toimintaa koko vierailun ajaksi, tulisi kaikkia toimintoja myös ylläpitää koko tapahtumapäivän ajan.

Oli hienoa huomata kuinka paljon tietoa ja erilaisia näkökulmia lapset kanssakuvaajina toivat tutkimukseen. Tulevaisuuden tutkimuksia suunniteltaessa lasten ottaminen osaksi tutkimusta videokameroiden avulla luo varmasti monia uusia ulottuvuuksia lasten maailmasta. Menetelmä voisi toimia kuitenkin paremmin pienemmässä kontekstissa tutkittaessa jotakin rajattua ilmiötä. Lisätietoa saataisiin varmasti vielä paljon enemmän katsomalla videot yhdessä läpi lasten kanssa, jolloin heillä olisi mahdollisuus halutessaan kommentoida, mitä he ovat kuvanneet ja miksi. Myös lasten haastattelemisen jälkikäteen toisi varmasti paljon lisätietoa lasten kokemuksista tapahtumapäivästä. Tapahtumapäivään osallistuneiden lasten suuren määrän vuoksi haastattelemisen jälkikäteen vaatisi kuitenkin laajempia resursseja ja toisenlaista lähestymiskulmaa tutkimuksen tekemiseen. Tässä tutkimuksessa meidän tarkoituksena oli kuitenkin keskittyä itse tapahtumapäivään ja kuvata sitä, miten lasten osallisuus ja toimijuus näkyivät ja välittyivät videohavainnoinnin avulla.

Mielestämme on erityisen tärkeää tuottaa uutta tietoa lasten osallisuudesta ja toimijuudesta lasten toiminnalle epätyypillisissä konteksteissa. Vaikka instituutioissa tehdyt tutkimukset ovat helpommin toteutettavissa, voidaan muissa konteksteissa toteutetuista tutkimuksista saada laajempaa, uutta ja erilaista tietoa lapsen osallisuudesta, toimijuudesta ja yhteisöllisyydestä. Tämän tutkimuksen myötä tuli erityisesti näkyviin aikuisen ja ammattilaisen roolit lapsen osallisuuden ja toimijuuden avartajana sekä mahdollistajana.

Tulevina ammattilaisina meillä on tärkeä rooli huolehtia ja taata jokaisen lapsen yhtenevät osallisuuden mahdollisuudet sekä turvata lasten yksilöllistä kasvua. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevän sosionomin tulee myös reflektoida omaa toimintaansa, jotta hän osaa toimia ammatillisesti ja eettisesti. Aikuisen rooli osallisuudenprosessin vastuunkantajana tulee säilyä, mutta lapsille tulee luoda osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia heitä koskevissa asioissa. Lasten näkökulmia tarkasteltaessa tarvitsemme lapsia johdattamaan meidät takaisin lasten maailmaan. Lapsen osallisuus lähteekin lapsesta itsestään ja aikuisen tulisi tarjota lapsille mahdollisuuksia tuoda esille omia toiveitaan ja edellytyksiään osallistumisensa tueksi.

Lasten osallistuminen ja osallistaminen erilaisiin toimintoihin ovat usein ennalta suunniteltua, jolloin ne saattavat tarjota enemmän symbolista kuin todellista vaikutusvaltaa.

Lasten osallisuuden mahdollistaminen onkin luottamuksenosoitus lapsia kohtaan. Kun lapsille annetaan mahdollisuus osallisuuteen ja täysimääräiseen toimijuuteen, niin he voivat kehittää omaa osaamistaan sekä osoittaa kyvykkyyttään omissa yhteisöissään. Tulevaisuudessa toivomme, että osallisuuden ja yhteisöllisen toiminnan avulla tuodaan lasten ääni paremmin kuuluviin myös varhaiskasvatuksen ja koulujärjestelmän ulkopuolella.

Tämän opinnäytetyöprosessin myötä toivomme, että olemme saaneet valmiuksia toimia ammatillisesti ja herkkyyttä kohdata ja kuulla lapsia. Toivommekin, että osaamme kohdata lapset aidosti ja arvostaa heidän ajatustensa ainutlaatuisuutta ja sitä kautta luoda toimivia pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lasten osallisuutta ja toimijuutta arjessa. Videohavainnointi johdatteli meidät hyvin sisälle lasten maailmaan näyttäytyen erilaisena aikuisen näkökulmasta tarkasteltuna. Tämä avarsi meidän näkemystämme siitä, miten tärkeitä on tarkastella toimintoja lasten näkökulmasta. Kuten Yardley (2014, 51) tuo esille, ovat tutkijat yllättyneet tuloksista lähes poikkeuksetta tarkasteltaessa lasten näkökulmia.

Yhteiskuntamme jatkuvien muutosten vuoksi yhteisöllisyyden teema nousee tulevaisuudessa entistä tärkeämmäksi. Yhteisöllisyys haastaa kohtaamaan erilaisuutta ja ymmärtämään moninaisuutta. Lopuksi voisimme vielä todeta että, yhteisöllisyys on tapaa elää ja kohdata. Ei yksinäisyydelle - kyllä erilaisuudelle, joka oli myös Diakin yhteisöllisen päivän teemana.

LÄHTEET

- Aarnos, Eila 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 174, 181–182.
- Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen ja Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Anttila, Pirkko 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Akatiimi oy: Hamina.
- Aula, Kaisa 2007. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel ja Tomi Kii-lakoski (toim.) Lasten ja Nuorten kunta. Nuorisotutkimusseura: Helsinki.
- Derry, Sharon; Peab, Roy; Barronb, Brigid; Englec, Randi; Ericksond, Frederick; Goldmane, Ricki; Hallf, Rogers; Koschmanng, Timothy; Lemkeh, Jay; Gamoran Sherini, Miriam & Sherini; Bruce 2010. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences* 25.2.2010, 3–53.
- Eskel, Pauliina & Marttila, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila ja Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–81.
- From, Kristine & Koppinen, Marja-Leena 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen Hanna & Kuikka Maarit 2013. Lapsen osallisuuden vaaranpaikat. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila ja Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 225.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, Elina 2016. Lapsi arjen toimijana. Lapsen kuvaus kuntoutumista edistävästä arjesta. Metropolia-ammattikorkeakoulu. Kuntoutuksen tutkinto-ohjelma. YAMK Opinnäytetyö.

- Hännikäinen, Maritta 2006. Yhteenkuuluvuudentunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa ja Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 126–127.
- Ikonen, Merja 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa ja Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 149.
- Jewitt, Carey 2012. National Centre for Research Methods Working Paper 03/12. An introduction to using video for research. Lontoo: Institute of Education. http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf
- Karila, Kirsti & Nummenmaa, Anna Raija 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkalutuuri. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa ja Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 34.
- Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Karlsson, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Karlsson, Liisa 2014. Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–24.
- Koivunen, Pirjo Leena & Lehtinen, Taisto 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korppi, Marika & Latvala, Johanna 2010. Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-työ.

- Lagström, Hanna 2010. Lapset ja nuoret pitkittäistutkimuksissa-Eettisten kysymysten pohdintaa. Teoksessa Lagström, Hanna: Pösö, Tarja; Rutanen, Niina ja Vehkalahti, Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 118–130.
- Launiainen, Helena & Sipari, Salla 2011. Lapsen hyvä kuntoutus käytännössä. Lapsen ja nuoren kuntoutuksen toteutuminen palveluverkostossa- projekti 2007–2011. Vajaaliikkeisten Kunto ry. Verkkodokumentti. Viitattu 18.3.2016. http://www.vlkunto.fi/julkaisut/Kuntoutus_1-190_B.pdf#Page=59
- McDowall Clark, Rory 2013. *Childhood in society for the early years*. Lontoo: SAGE
- Nurmi, Jani-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paula; Pulkkinen, Lea & Ruoppila Isto 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmiraanta, Hanna; Leppämäki, Päivi & Horppu, Sari 2009. *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Paju, Elina 2013. *Lasten arjen ainekset*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Percy-Smith, Barry & Nigel Thomas 2010. Conclusion. Emerging themes and new directions. Teoksessa Barry Percy-Smith ja Thomas Nigel (toim.) *A handbook of children and young people's participation*. Lontoo: Routledge, 357–366.
- Pulkkinen, Lea 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen ja Mikko Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Sparrman, Anna 2005. Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life. Linköping University. Sweden: Department of Child Studies. *Qualitative Research in Psychology* 2005 (2), 241–255.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna: Pösö, Tarja; Rutanen, Niina ja Vehkalahti, Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos i.a. Lastensuojelun käsikirja. Viitattu: 15.3.2016.
<https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>
- Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala ja Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: Ps-kustannus, 42,46–47.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vehkalahti, Kaisa; Rutanen, Niina; Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, Hanna: Pösö, Tarja; Rutanen, Niina ja Vehkalahti, Kaisa (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10–23.
- Vesalainen, Anni 2013. Lasten toimintaa kansatutkijoina- valokuvaamisen tavat. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Yardley, Ainslie 2014. Children describing the world: Mixed-method research by child practitioners developing an intergenerational dialogue. *Educational & Child Psychology* Vol. 31 No. 1. The British Psychological Society, 2014, 48–62.