

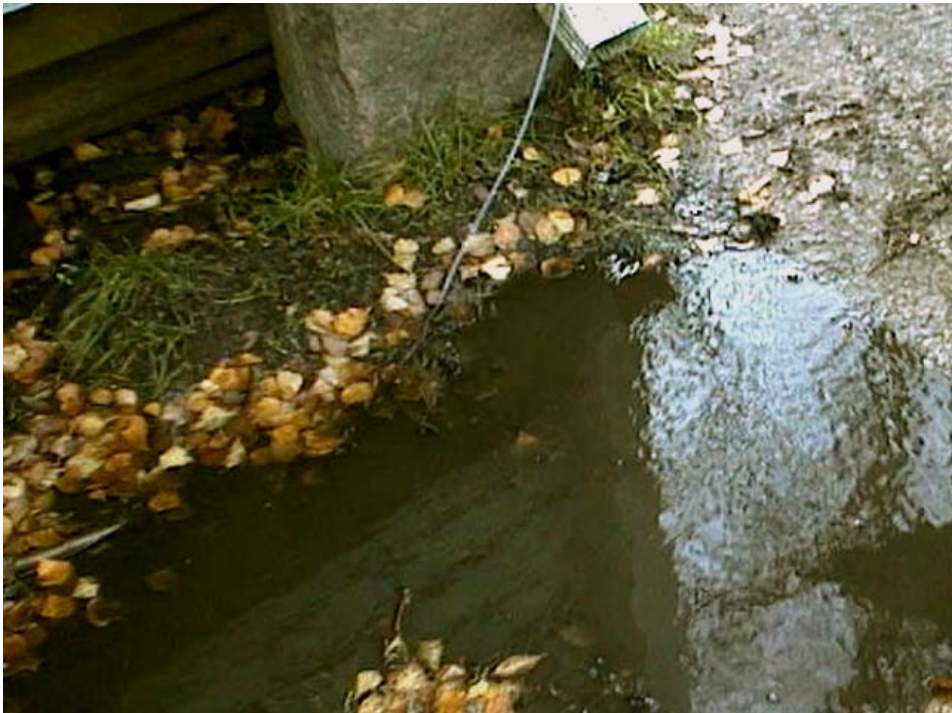
**Yhteistä kieltä etsimässä**  
**Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatus  
Pro gradu -tutkielma  
Kirsi Tiira  
Toukokuu 2000  
Ohjaaja: Arja Puurula

## Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Lasten osallisuus tutkimuskohteena</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tutkimuksen luonne.....	7
2.2	Tarkennetut tutkimusongelmat.....	9
2.3	Tutkimusmenetelmät.....	10
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen käytännön toteutus</b> .....	<b>15</b>
3.1	Vesiprojektin muotoutuminen.....	16
3.2	Vesiprojektin lyhyt kuvaus.....	19
<b>4</b>	<b>Dokumentointi työvälineenä</b> .....	<b>21</b>
4.1	Erilaisia dokumentointitapoja .....	21
4.2	Sadutuksesta sadutusdokumentointiin.....	24
4.3	Dokumentointi vesiprojektissa.....	28
4.4	Miten dokumentteja käytettiin vesiprojektissa?.....	40
<b>5</b>	<b>Lasten osallisuus tutkimusten valossa</b> .....	<b>42</b>
5.1	Osallisuuden määritelmä .....	42
5.2	Käsitys lapsuudesta pohjana lasten osallisuudelle .....	43
5.3	Lasten osallisuutta lisäävän toiminnan piirteitä .....	45
5.4	Leikki ja pienryhmät lasten toiminnassa.....	50
<b>6</b>	<b>Työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuudesta</b> .....	<b>56</b>
6.1	Sadutusdokumentointi edisti lasten kuulemista .....	58
6.2	Pienten lasten osaaminen tuli näkyviin .....	61
6.3	Leikkivä tutkiminen ja pienryhmät lisäsivät osallisuutta.....	66
6.4	Aikuisen oppimisprosessi.....	70

<b>7</b>	<b>Vesi ilmiönä ja käsitteenä .....</b>	<b>77</b>
7.1	Ajattelu ja käsitteet.....	78
7.2	Lasten ja aikuisten vesikäsitteitä .....	80
<b>8</b>	<b>Miten pienten lasten osallisuus toteutui vesiprojektissa? .....</b>	<b>89</b>
8.1	Dokumentit ja aikuisten näkemykset kuvastivat osallisuutta.....	89
8.2	Vesi ja lasten osallisuus pedagogisena elementtinä .....	99
8.3	Tutkimuksen arviointia .....	103
8.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	107
	<b>Lähteet.....</b>	<b>112</b>
	<b>Liite .....</b>	<b>121</b>



Kuva 1. Vesirännin alle muodostui vesilätäkkö sateen jälkeen.

## 1 Johdanto

Työskennellessäni päiväkodissa 1–3-vuotiaiden lasten ryhmässä koin monesti turhauttavaksi aikuisen toiminnan ja puheen määrän. Kiireen tuntu leimasi työskentelyä työntekijöiden poissaolojen aikana, mutta yksin kiire ei riittänyt selittämään lasten osallisuuden, mahdollisuuden vaikuttaa arjen muotoutumiseen, näkymättömyyttä. Meillä ei ollut välineitä ottaa huomioon tai edes kuunnella lasten ideoita ja toiveita. Joskus huomasin selvästi, etteivät lapset innostuneet aikuisen suunnittelemasta toiminnasta. Jäin miettimään, mikä on alle kolmevuotiaiden lasten asema päivähoidossa. Voiko tilanteen kääntää yhteiseksi tekemiseksi, tilanteiksi, joissa sekä lapset että aikuiset saavat osallistua?

Liian usein lasten täytyy osallistua aikuisten suunnittelemaan ja tekemään maailmaan, jossa lasten ajatuksille ei jää tilaa. Päiväkodissa vietetty aika lohkaisee lapsen päivästä jopa suuremman osan kuin kotona valveilla vietetty aika — eikö siis päiväkodissa lapsen äänen pitäisi kuulua? Bergström (1997, 36–37) ehdottaa, että yhteiskuntaa pitäisi muuttaa niin, ettei se suosi yksinomaan tietoa. Lasten leikkejä, satuja ja jopa yleissivistystä väheytytään, koska se voisi ehkäistä aikuisen tiedon jakamisen maksimointia. Leikeissä, saduissa ja elämässä lapsi oppii tekemään vertailua, valitsemaan ja arvioimaan, mikä ei vastaa perinteistä oppimiskäsitystä. Lapsia pidetään edelleen keskeneräisinä, koska heitä arvioidaan aikuisen maailmasta käsin. Entä jos ottaisimme lähtökohdaksi lasten maailman ja kulttuurin? Nämä ilmenevät lasten keskinäisessä toiminnassa, esimerkiksi leikissä. (Emt. 91–92.) Lasten osallisuudessa on osaltaan kyse Bergströmin (1997, 114) kuvaamasta vallinnan vapaudesta. Lapsilla on oikeus valintoihin, mutta se ei tarkoita hylkäämistä. Aikuisen ei pitäisi jättää lasta yksin valintojensa kanssa. (Ojankangas 1997, 292.) Pieni lapsi oppii, tutkii ja kokeilee jatkuvasti. Kyse onkin siitä, miten paljon aikuinen antaa lapselle mahdollisuuksia valita erilaisista oppimisen mahdollisuuksista.

Jatkettuani kasvatustieteen opintoja sain harjoittelupaikan Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta (Stakes), jossa oli meneillään pitkäkestoinen päivähoidon

kehittämistyö Kuperkeikkakyyti. Tämän kehittämistoiminnan yhteydessä minulle tarjoutui mahdollisuus lähteä seuraamaan päiväkodissa toteutettua vesiprojektia, jossa haluttiin lisätä pienten lasten osallisuutta. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuin itse projektityöskentelyyn ja dokumentointiin pienten lasten kanssa. Lähdin kysymään, mikä lapsia vedessä kiinnostaa ja miten siitä voi saada tietoa. Millainen toiminta edistää lasten osallisuutta? Miten erityisesti pienet, alle kolmevuotiaat lapset saavat osallistua toimintaan päiväkodissa? Tällaisista kysymyksistä lähti liikkeelle tutkimukseni pienten lasten vesiprojektista, jossa lapsia kuuntelevan sadutusdokumentoinnin menetelmällä haluttiin tavoittaa lasten ajatuksia ja luoda oppimistilanteita, joissa toteutuu pienten lasten osallisuus. Projektissa lapset ja aikuiset tutkivat vettä eri näkökulmista. Halusin tietää, miten pienet lapset saavat todellisia osallistumisen mahdollisuuksia. Tähän liittyy oleellisesti aikuisen suhtautuminen lapsiin ja omaan työhönsä kasvattajana ja opettajana. Analysoin tutkimuksessani pienten lasten osallisuuden toteutumista kolmesta näkökulmasta: sadutusdokumentoinnin erittelyn avulla, aikuisten käsitysten kautta ja vertaamalla aikuisten ja lasten käyttämiä käsitteitä vesi-ilmiöistä. Tutkimusongelmat ovat eriteltynä luvussa Tarkennetut tutkimusongelmat.

Pyrin tuomaan tutkimuksessani esille pienten lasten perspektiiviä, sitä, että jo pienelläkin lapsella on omat ajatukset ja kiinnostuksen kohteet, jos me aikuiset vain kuulemme ne. 1–3-vuotiaiden lasten toiminnan dokumentointi on koettu ongelmalliseksi (ks. Kankaanranta 1998). Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoito on lähivuosina noussut yleisemminkin keskusteluun varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi Lastentarha-lehti on julkaissut monia artikkeleita aiheesta (ks. Lastentarha 1–4/1999). Kirjoituksissa pureudutaan siihen, mitä on laadukas, 0–3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatus. Esiopetusuudistusten rinnalla on varhaiskasvatuksessa herätty kantamaan huolta pienimpien lasten hoidosta ja kasvatuksesta. Lastentarhanopettajaliitto on valinnut alle kolmivuotiaat lapset vuoden 2001 varhaiskasvatuspäivän teemaksi (Hanna 5/2000). On alettu järjestää myös koulutusta, joka pureutuu erityisesti pienten lasten päivähoitoon. Stakesin julkaisemassa Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämis- ja tutkimushankeluettelossa on yli tuhannen kehittämishankkeen

joukossa alle kolmevuotiaita lapsia koskevia hankkeita alle kymmenen noin 170 esiope-  
tusta koskevan hankkeen rinnalla (ks. Tiira, Riihelä & Immonen 1999). Pienten lasten  
hoito ja kasvatusta on siis uusi painopiste varhaiskasvatuksessa, sitä vasta aletaan kehittää.  
Dokumentointiin, isompien lasten toiminnan havainnointiin ja kasvun kansioiden ko-  
koamiseen liittyviä hankkeita samaisessa luettelossa on useita kymmeniä. Tässä valossa  
tutkielmani aihe, pienten lasten osallisuuden lisääminen sadutusdokumentoinnin avulla,  
näyttyy siis ajankohtaisena, kasvavaa huomiota saavana teemana.

Tutkimukseni pureutuu pienten *lasten osallisuuteen*. Ydinkysymyksenä oli, miten lasten  
osallisuutta voidaan lisätä *sadutusdokumentointi*-menetelmän avulla. Sadutusdokumen-  
tointi oli se menetelmä, jonka avulla päiväkodin vesiprojektissa haluttiin lisätä lasten  
kuulemistakin, joka lisää lasten osallisuutta. Sadutusdokumentointi perustuu sadutus-  
menetelmään (ks. esim. Riihelä 1997). Dokumentoidessaan aikuinen tallettaa lasten leik-  
kiä, keskusteluita ja toimintaa. Osallisuuden käsitteellä tarkoitan täysivaltaista osallistu-  
mistakin ja mahdollisuutta tehdä aloitteita sekä vaikuttaa tilanteen muotoutumiseen. Sadutus-  
dokumentointia on käsitelty laajemmin luvussa Dokumentointi työvälineenä, osallisuutta  
pohditaan luvussa Lasten osallisuus tutkimusten valossa.

Tutkimuksen empiiristä aineistoa käsittelen vaiheittain. Kuvaan ensin vesiprojektia ja sa-  
dutusdokumentoinnin prosessia. Toiseksi erittelen työntekijöiden näkemyksiä lasten osal-  
lisuudesta. Tässä yhteydessä tuon esiin, mitä hyötyä sadutusdokumentoinnin toteuttami-  
sesta oli projektissa. Kolmanneksi analysoin dokumentteja vesikokeiluista lasten ja ai-  
kuisten käyttämien käsitteiden kautta. Teoria ja empiirinen aineisto lomittuvat toistensa  
kanssa. Viimeisessä luvussa suhteutan tutkimuksen tuloksia muuhun aiheeseen liittyvään  
tutkimukseen.

## 2 Lasten osallisuus tutkimuskohteena

Tutkimukseni käsittelee lasten ja aikuisten yhdessä toteuttamia vesikokeiluja. Keskiössä on pienten lasten osallisuuden toteutuminen projektin aikana. Kysyn, miten aikuiset kuvaavat lasten osallisuutta mahdollistavia tekijöitä ja miten lasten osallisuus näkyi projektin aikana. Lisäksi kysyn, kohtaavatko lasten ja aikuisten käsitteet vesiprojektin yhteydessä. Yhteisöllisyydessä on kyse myös yhteisen kielen ja yhteisten käsitteiden käyttämisestä, toinen toisensa ymmärtämisestä. Tutkin dokumenttien pohjalta 2–3-vuotiaiden lasten vedestä käyttämiä käsitteitä ja vertaan niitä aikuisten käyttämiin käsitteisiin vesi-ilmiöistä.

Päivähoitoa ja koulua koskevissa tutkimuksissa sivutaan usein lapsen näkökulmaa. Lapsiperspektiivin tavoittamista pidetään olennaisena. Lapset eivät kuitenkaan ole saaneet itse puhua kokemuksistaan, vaan tutkimukset ovat koskeneet useimmiten opetus- ja kasvatusten menetelmiä, tavoitteita sekä ulkoisia puitteita (ks. Alanen & Bardy 1990, Riihelä 2000). Lapsilla tulisi olla oikeus omiin mielipiteisiin, mutta silti lapsia koskevia asioita kysytään usein aikuisilta, koska aikuisen tietoon luotetaan enemmän. Aikuiset olettavat lasten olevan kyvyttömiä tekemään itse luotettavia päätöksiä ja antamaan vastauksia. (Langsted 1994, 32–34, 41; Ruoppila 1999, 28.) Yhteiskunnassa on lapsia koskevaa informaatiota paljon, mutta sitä luonnehtii aikuiskeskeisyys tai järjestelmälähtöisyys – lapsista lähtevää tietoa ei juuri kerätä (Bardy 1996, 177; Karlsson 1999). Prout ja James (1997, 8) kuitenkin kirjoittavat, että lasten omat suhteet ja kulttuurit ovat itsessään jo tutkimisen arvoisia.

Tässä tutkimuksessa halusin syventyä lasten perspektiiviin päivähoitossa, mikä ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista. Yritettäessä tutkimuksessa tavoittaa lasten tietoa, käytetään helposti lapsia esineellistäviä käsitteitä. Aikuistutkijan on pureuduttava lasten kulttuuriin myös lasten käyttämien käsitteiden avulla. Tutkijan olisi huomattava, mitkä ovat lapsille ominaisia toimintatapoja ja miten niiden kautta voi nostaa esiin lasten tietoa. Lasten näkökulman korostaminen ei tarkoita aikuisen näkökulman unohtamista. (Syrjälä 1994, 8–10; Karlsson 1999, 28; Karlsson 2000, 20–22.) Yhdistämällä lasten ja aikuisten vedestä käyt-

tämien ilmausten analyysin aikuisten käsityksiin lasten osallisuudesta haluan luoda kokonaiskuvan siitä, miten toteutettu kokeilu lisäsi lasten osallisuutta. Lapsuutta ja lasten osallisuutta voi tutkimuksessa lähestyä ulkopuolisen tarkkailijan silmin havainnoimalla tai kuvaamalla osallistujien kokemuksia, jolloin tieto tulee osallistujilta (Kankaanranta 1998, 7). Tässä tutkimuksessa pyrkimys on kuvata osallistujien kokemuksia eli välittää suoraan osallistujien tietoa lukijalle. Lasten toimintaa on dokumentoitu tarkasti tilanteita seuraten, jolloin nekin välittävät mahdollisimman aidon kuvan tilanteista. Käytän paljon esimerkkejä ja lainauksia todellisista tilanteista ja keskusteluista.

## **2.1 Tutkimuksen luonne**

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen, kertova ja kuvaileva tutkimus, jossa pyrin välittämään lukijalle päiväkodin lasten ja aikuisten näkökulmia. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii selittämään sosiaalisia ilmiöitä sellaisina kuin ne ilmenevät jokapäiväisessä elämässä. Laadulliset tutkimusraportit ovat usein monimuotoisia, kuvailevia kertomuksia, joissa käytetään paljon esimerkkejä. (Hatch 1998, 51.) Pellegrinin (1998, 79) mukaan kuvaileminen on tutkimuksen tärkeä vaihe, kun halutaan selittää jotakin ilmiötä. Erittelemällä aineistoa pyrin luomaan kuvan pienten lasten osallisuuden toteutumisesta vesiprojektissa.

Osallistuva kvalitatiivinen päivähoitotutkimus on Munterin ja Siren-Tiusasen (1999, 181) mukaan yhteistoiminnallista tutkimusta, jolloin tutkijan on päästävä sisään tutkimusyhteisöön. Näin mahdollistuu tasavertainen, avoin ja luottamuksellinen vuoropuhelu tutkimuksessa. Tällaisessa tutkimuksessa osallistujien on voitava kokea, että tutkimuksella on merkitystä juuri heille. Tutkija muokkaa tutkimustaan osallistujien mielenkiinnon mukaan. (Emt. 182.) Osallistuvassa tutkimuksessa tutkija pyrkii tavoittamaan ja oppimaan tutkittavien kokemusmaailmaa sisältäpäin, jolloin tutkittavien näkökulma nousee esiin. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182–183; Törrönen 1999b, 220.)



Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimussuunnitelmani eli ja muotoutui koko tutkimusprosessin ajan, eivätkä eri vaiheet ole selkeästi erotettavissa toisistaan. Tämä näkyy myös tutkimusraportin jäsentelyssä, jossa teoreettinen ja empiirinen aineisto vuorottelevat. Empiiristä aineistoa analysoin aineistolähtöisesti ja sen varaan rakennan tutkimuksen teoriaa. Olen tutkijana ollut vahvasti osallisena tutkimuksen muotoutumiseen ja työn kehittämiseen päiväkodissa. Omat kokemukseni olivat lähtökohtana tutkimukselle ja vaikuttavat mukana, mutta toisaalta tutkimus oli itselleni uuden oppimista. Dokumentoin yhdessä työntekijöiden kanssa ja kävin heidän kanssaan keskusteluja projektin etenemisestä. Laadullisen tutkimuksen joustavaan asetelmaan kuuluu tutkijan asema osana maailmaa, jota hän tutkii (Hatch 1998, 54).

Tutkimuksessani on tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen elementtejä. Tapaustutkimus kohdistuu tilan, toiminnan tai ryhmän mukaan rajattuun tapaukseen. Päätaivoitteena on ymmärtää tapausta, eli ilmiötä, ja sen suhteita. Tällöin aineistoa tulkitaan valitun tapauksen valossa. Tapaustutkimuksen ideana on, että se rajattuna tapauksena silti sisältää aineksia yleistykseen. Tällöin kysymys on siitä, kuinka hyvin tutkimus on kuvattu tai käsitteellistetty. (Bogdan & Biklen 1992, 63; Stake 1995, 44; Eskola & Suoranta 1999, 65.) Toimintatutkimuksessa yhdistyy toiminta ja tutkimus, jolloin siinä painottuu muutoksen hakeminen organisaation jäsenten ja tutkijan kautta (Bogdan & Biklen 1992, 223; Leino 1996). Vesiprojektissa haluttiin muuttaa aikuisten suhtautumista pienten lasten toimintaan ja siten lisätä lasten osallisuutta. Usein muutosprosessi vie kuitenkin useamman vuoden pysyvien muutosten aikaansaamiseksi. (Ks. Leino 1996.) Tämä tutkimus seuraa vesiprojektia vuoden ajan.

Toimintatutkimus lähtee käytännön ongelmista ja on tilannekohtaista tiedonhankintaa. Sen tavoitteena on ensisijaisesti ymmärtäminen ja ratkaisujen etsiminen käytännön ongelmaan. Se ei varsinaisesti ole uutta tietoa luovaa tutkimusta, mutta tutkimuksessa muodostetaan myös uutta tietoa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 31; Leino 1996, 81–90.)

Kun tutkimuksessa on kyse käytännön interventiosta tutkimuksen avulla, ei perinteinen tutkimuksen objektiivisuus sovellu toimintatutkimukseen. Tutkija ja tutkimus ovat osallisia ja vaikuttavat yhteisöön sekä yhteisö tutkijaan. Tutkittavat ovat tässä tutkimuksessa täysivaltaisina jäseninä, vaikuttajina, mukana tutkimuksessa, eivät vain tutkimuskohteina. Päiväkodin henkilökunta ja lapset edustavat minulle tietäviä, osaavia ja taitavia yhteistyön tekijöitä, en suhtaudu heihin ainoastaan tutkimuskohteina. Toimintatutkimuksessa olennaista on vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä, joka sisältää toimintatapojen reflektointia. Osallistujat sitoutuvat jokainen pyrkimään kohti yhteistä päämäärää. (Eskola & Suoranta 1999, 128–129; Leino 1996, 81–90.)

## 2.2 Tarkennetut tutkimusongelmat

Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimuksen edetessä. Lähdin aluksi selvittämään, miten lasten toimintaa dokumentoidaan. Projektin edetessä päiväkodin työntekijät törmäsivät kysymyksiin ja ongelmiinkin, minkä pohjalta halusin tutkia heidän kokemustensa ja tuotettujen dokumenttien avulla, mitkä tekijät johtavat pienten lasten kuuntelemiseen suunnittelussa ja toteutuksessa. Eli miten pienet lapset saavat mahdollisuuden osallistua? Mitkä tekijät sitä edistävät tai ehkäisevät? Työntekijöiden kanssa keskustellessani kiinnostuin kysymyksestä, miten aikuinen muuttaa ajatteluaan ryhtyessään työskentelemään lasten ajatuksia kuunnellen. Aluksi kysymys oli muodossa ”mitä eroa on perinteisellä ja ’uudella’ työskentelytavalla?”. En kuitenkaan ollut vertaamassa kahta eri työskentelyä, joten päädyin analysoimaan työntekijöiden käsityksiä niistä tekijöistä, jotka auttavat häntä kuuntelemaan ja huomioimaan lasten ajatuksia toiminnassa. Kaksi näkökulmaa, lasten toiminnan ja kokeilujen dokumentointi sekä aikuisten näkemykset, yhdessä vaikuttivat lasten osallisuuteen vesikokeilujen aikana.

Analysointivaiheessa esiin nousi vielä yksi kysymys. Miten aikuisten ja lasten käyttämät erilaiset käsitteet kohtaavat toiminnassa? Miten lasten ja aikuisten vuoropuhelu toimii tietyssä tilanteessa? Dokumentit paljastivat, että lapset ja aikuiset puhuvat erilaisin käsit-

tein. Syventääkseni tutkimusta lasten osallisuudesta tilannetasolla asetin toiseksi ongelmaksi lasten ja aikuisten käsitteistön analysoinnin vesikokeilujen dokumenttien pohjalta.

Vaiheittain tutkimuksen kysymykset muotoutuivat tutkimusongelmien muotoon:

1. Miten alle kolmevuotiaiden lasten osallisuus näkyi toteutetun vesiprojektin aikana?
  - a) Miten sadutusdokumentoinnin avulla tehtiin pienten lasten toimintaa näkyväksi?
  - b) Miten työntekijät kuvaavat keskusteluissaan pienten lasten osallisuuden mahdollistavia tekijöitä?
  
2. Miten eroavat aikuisten ja lasten käsitteistöt vesikokeiluissa?
  - a) Millaisia huomioita 2–3-vuotiaat lapset tekevät vesi-ilmiöistä?
  - b) Miten lasten käyttämät käsitteet eroavat aikuisten käyttämistä käsitteistä vesilähtöisistä?

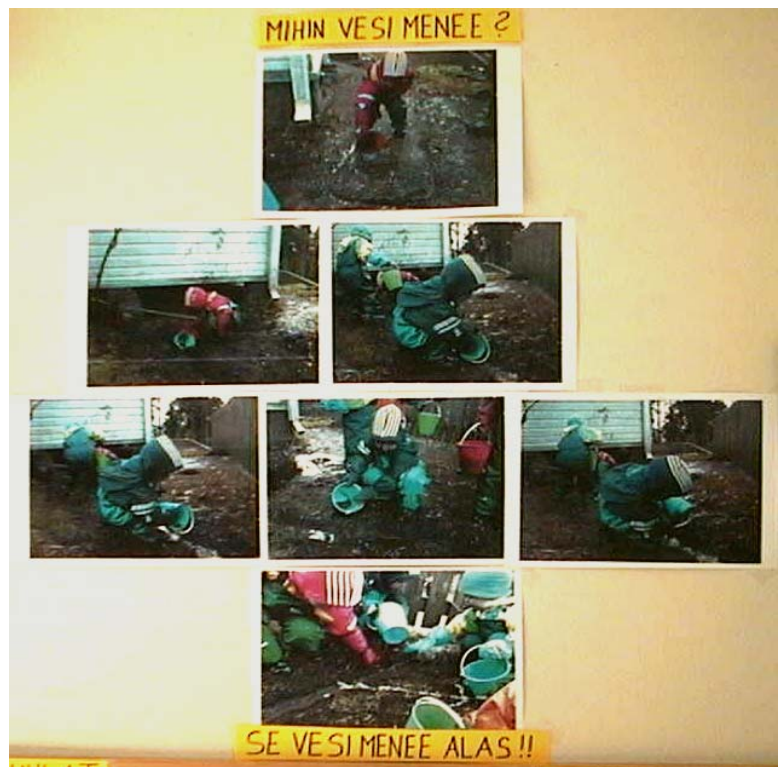
### **2.3 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimukseni selvittää pienten lasten osallisuutta päiväkodissa toteutetun vesiprojektin aikana. Aineisto koostuu dokumentoinnin tuloksista, eli kirjatuista keskusteluista ja toimintahetkistä, valokuvista ja lasten töistä sekä keskusteluista aikuisten ja lasten kanssa. Tutkin lasten osallisuutta vesiprojektissa sekä dokumentoinnin että aikuisten käsitysten kautta. Toisin sanoen analysoin sekä toiminnan sisältöä (dokumentit) että toimintatapaa (aikuisten käsitykset) (ks. Karlsson 2000). Kuvaan ensin sadutusdokumentointia menetelmänä vesiprojektissa ja peilaan sitä dokumentoinnista aiemmin kirjoitettuun tietoon. Toiseksi erittelen työntekijöiden kokemuksia lasten osallisuutta edistävästä toiminnasta ja suhteutan sitä lapsilähtöisyyden käsitteeseen. Kolmanneksi analysoin vielä vesi-ilmiötä ja sen käsittelyä vesiprojektissa dokumenttien pohjalta.

Sadutusdokumentointia voisi ehkä verrata osallistuvaan havainnointiin. Törrönen (1999a, 1999b) on kuvannut tutkimuksessaan lasten arkea osallistuvan havainnoinnin avulla.

Osallistuvan havainnoinnin erottaa muusta havainnoinnista tutkijan osallistuminen tutkittavien elämään kuuntelemalla, katselemalla ja keskustelemalla. Tämä edellyttää tutkijalta tarkkaavaisuutta ja uteliaisuutta. Lapset olivat havainnointitilanteissa aktiivisia vuorovaihtuksen osapuolia. Osallistuva havainnointi pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja kulttuuria. (Hatch 1998, 56; Törrönen 1999b, 220–222.)

Käytin tutkimuksessa myös valokuvia selvittäessäni lasten osallisuutta. Valokuvat toimivat dokumentteina vesiprojektissa. En ole analysoinut erikseen yksittäisiä valokuvia, vaan kuvat kertovat vesiprojektin tilanteista. Käytin siis valokuvia kuten kirjoitettuja dokumentteja analysoidessani tilanteita. Liitän tutkimusraporttiini joitakin valokuvia välittämään lukijalle vesiprojektin tapahtumia ja tunnelmia. Valokuvat ovat erittäin hyvin kuvailevaa aineistoa, ne liitetään useimmiten osallistuvaan havainnointiin (Bogdan & Biklen 1992, 137–139, 143). Tutkimuksessa aineistona käytettävät valokuvat eroavat perhe- tai uutiskuvista (Prosser & Schwartz 1998, 125). Tutkimusta varten otetut kuvat pyrkivät välittämään informaatiota kyseisestä ilmiöstä.



Kuva 2. Valokuvaus oli yksi dokumentointiväline vesiprojektissa. Digitaalikameralla tallentettiin esimerkiksi lasten tutkimus veden kulusta. Kuva keväällä järjestetystä näyttelystä.

Usein valokuvaaminen hermostuttaa ihmisiä ja siten muuttaa tutkittavaa tilannetta (Bogdan & Biklen 1992, 101). Pienet lapset kuitenkin tottuvat kameraan usein huomattavan nopeasti. Tässä tutkimuksessa en havainnut heidän muuttavan käyttäytymistään kameran vuoksi. Tähän ehkä vaikutti se, ettei valokuvia yritetty ottaa salaa, vaan avoimesti, ja lapset tiesivät, että dokumentit tulevat myös heidän nähtävilleen. Valokuvat olivat dokumentteja tilanteista. Bogdan ja Biklen (1992, 145) muistuttavat, että valokuva on aina itsessään kulttuurituote ja myös kulttuurin tuottaja.

Työntekijöiden kokemuksia selvitin yhteisin keskusteluin sekä vielä keväällä kahdenkeskin keskusteluin, joita voi luonnehtia teemahaastatteluiksi. Haastattelun ja keskustelun ero on päämäärässä. Keskustelu on vapaata tietojen kertomista. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen, se on ennalta suunniteltua toimintaa. Haastattelussa osapuolilla on tietyt roolit: haastattelija ohjaa haastattelun kulkua, haastateltavan rooli muotoutuu haastattelun kuluessa. Haastateltavan on voitava luottaa antamiensa tietojen luottamukselliseen käsittelyyn. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 25–27.)

Haastattelu kokonaisuutena on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet osallistuvat ja vaikuttavat toisiinsa. Teemahaastattelu muistuttaa keskustelua, mutta tutkija on etukäteen valinnut tietyt teemat, joista kaikkien haastateltavien kanssa keskustellaan. Haastattelu voi kuitenkin edetä vapaamuotoisesti ja rönsyillä teemojen ympärillä aina haastateltavan mielenkiinnon mukaan. Teemahaastattelu edustaa avoimuutensa vuoksi hyvin vastaajien puhetta itsestään. Kuitenkin sovitut teemat helpottavat tutkijaa muodostamalla tietyn kehikon, jonka kautta aineistoa voi lähestyä. Teema-alueiden tarkka suunnittelu on merkittävä tekijä halutun informaation saamiseksi. (Ronkainen 1989, 70; Bogdan & Biklen 1992, 96–98; Hirsjärvi & Hurme 1995, 35–41; Eskola & Suoranta 1999, 86–88.) Teemojen valinnasta kävin keskustelua mm. tutkielmaseminaarissa toisten opiskelijoiden kanssa. Esitellen teemat tutkimuksessa myöhemmin.

Kvalitatiivinen tutkimus on kauttaaltaan aineiston analysointia ja tulkitsemista. Tulkinta on tutkimuksen pääasia. (Stake 1995, 9; Ely, Vinz, Downing & Anzul 1997, 160.) Aineiston analysointivaiheessa tutkija systemaattisesti järjestää aineistoaan lisätäkseen omaa ymmärrystään tutkittavasta aiheesta. Analysoimalla tiivistetty aineisto ei kadota informaatiota, vaan pikemmin lisää informaatiota jäsentämisen ja selkeyden kautta. Analyysissa aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastausten saamiseksi tutkimusongelmiin (Bogdan & Biklen 1992, 153; Eskola & Suoranta 1999, 138, 226).

Aikuisten käsitysten analysoinnissa olen käyttänyt apuna Karlssonin (2000) kehittämää laadullis-sisällöllistä tutkimusmenetelmää. Tämän analyysimenetelmän avulla Karlsson selvitti ammattilaisten käsitysten muuttumista yhteisöllisessä interventiossa. Hän tarkasteli ammattilaisten reflektioivia tekstejä neljästä näkökulmasta: teemojen kautta, laskemalla esiin nostettujen teemojen esiintymistiheyttä, analysoimalla tekstejä kokonaisuuksina ja etsien käytännön toiminnan tasolla tapahtuneita muutoksia. Ensimmäinen vaihe osoitti laadullisen muutoksen ammattilaisten käsityksissä projektin alun ja lopun välillä. Toinen luokittelu toi esiin, miten ammattilaiset kuvasivat mielipiteitään. Kolmas analyysi osoitti tekstien yhteydet kirjoittajien kokemuksiin ja neljäs vaihe kuvasi ammattilaisten käytännön toiminnassa tapahtuneita muutoksia. (Emt. 99–100.)

Operationalisointi laadullisessa tutkimuksessa on kaksivaiheista: ensin teoreettinen kieli käännetään tutkimuksen informanttien käyttämälle arkikielelle ja toiseksi arkikielinen aineisto kirjoitetaan teoreettisella kielellä tutkimusraporttiin, eli tiivistetään ja muokataan teoreettisempaan muotoon (Eskola & Suoranta 1999, 78). Operationalisoinnin toisen vaiheen havaitsin vaikeaksi, koska koin alkuun tekeväni vääryyttä tutkittaville tiivistämällä ja muokkaamalla heidän puheitaan yleiskieliseksi tekstiksi. Saamani palautteen kautta opin kuitenkin, etteivät pitkät, suorat puhelainaukset kerro lukijalle sitä, mitä kertovat tutkijalle,

joka on ollut tilanteessa läsnä. Aineiston muokkaaminen on siis myös lukijan työn helpottamista.

Kvalitatiivisen, tulkitsevan tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että analyysi on mukana koko tutkimusprosessissa. Analyysi on systemaattinen ja perusteellinen, muttei jäykkä. Tutkijan reflektointi ohjaa analyysia aineistoon perehtymisessä. Aineistoa jaetaan merkityksellisiin yksiköihin, mutta kokonaisuus kulkee mukana punaisena lankana. Vertailu tuottaa aineistosta merkitsevät erot ja yhtäläisyydet. Analyysi on joustavaa, luokitukset voivat muuttua, eikä yleensä voida osoittaa vain yhtä oikeaa tapaa analysoida aineistoa. Kuitenkaan tutkija ei voi perustaa analyysiaan intention, vaan prosessin on edettävä johdonmukaisesti. (Tesch 1992, 95–97.)

Kvalitatiivinen analyysi tehdään jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Tesch 1992, 113). Aineistoa tarkastellaan jossain määrin kokonaisuutena. Analyysi on tavallaan kaksivaiheinen: ensin havaintoja eritellään ja luokitellaan, toiseksi tutkija tulkitsee saamiinsa tuloksia. Aineistonkeruuvaiheessa tuotetut havainnot eivät ole vielä tuloksia, ne ovat vasta johtolankoja tutkimusongelmien ratkaisemisessa. (Alasuutari 1999, 38–46.) Analyysin tulos on tutkijan synteesi aineistosta, tutkijan teoreettinen tulkinta. (Tesch 1992, 97.) Jotta tulkintaprosessini olisi lukijallekin näkyvä, käytän paljon lainauksia lasten ja työntekijöiden keskusteluista.

Olen omassa tutkimuksessani työskennellyt aineistolähtöisesti. Lukemalla ja tutkimalla aineistoa useita kertoja olen etsinyt vastauksia tutkimusongelmiin. Kerta kerralta aineisto jäsenyi ja tiivistyi. (Ks. myös Bogdan & Biklen 1992, 165–166.) Lukemalla läpi useita kertoja työntekijöiden kanssa käytyjä keskusteluja olen halunnut kuvata lasten osallisuutta nimenomaan heidän käsitystensä mukaisesti. Dokumenttiaineiston perusteella luon kuvaa toteutuneesta lasten osallisuudesta.

### 3 Tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimukseni alkoi omasta kiinnostuksestani dokumentointia ja projektityöskentelyä kohtaan. Lähdin seuraamaan lasten vesiprojektia ja dokumentoimaan konkreettisia lasten tutkimuksia ja leikkejä. Tässä vaiheessa syntyi ajatus tutkielman liittämistä tähän oppimiskokemukseen. Jatkoisin projektin seuraamista koko toimintavuoden osallistuen itse toiminnan dokumentointiin ja käyden työntekijöiden kanssa keskusteluja projektin kulusta. Tämän oppimis- ja aineistonkeruuvaiheen jälkeen tutustuin aineistoon yhä uudelleen katselemalla valokuvia, lukemalla tekstejä ja käymällä edelleen keskusteluja päiväkodin henkilökunnan kanssa. Järjestelin aineistoa ja aloin hahmotella siitä projektin kulkua sekä erityisesti pienten, 1–3-vuotiaiden, lasten osuutta vesikokeiluissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkäsittely kattaa koko tutkimusprosessin, jolloin aineistosta vähitellen muotoutuu luokkia ja ryhmittelyperiaatteita (Ely ym. 1997, 166–167).

Aikaisempaa tutkimusta ja teoriaa aiheeseeni liittyen luin koko prosessin ajan. Tutkimusnäkökulmani tarkentui ja muotoutui myös *Lapset kertovat* –tutkijaryhmän (Stakes) keskusteluissa. Tutkielman kirjoittamisvaihe tiivistyi tutkimuksen loppuvaiheeseen, sillä koin tarpeelliseksi pohtia ja tutkailla aineistoani melko pitkään, olihan kyseessä oppimistapah-tuma myös itselleni.

Aineiston hankinnan alkuvaiheessa sovimme toteutuksesta päiväkodin henkilökunnan sekä vanhempien kanssa. Lapsille kerroimme työntekijöiden kanssa avoimesti, että toimintaa dokumentoidaan ja siitä raportoidaan. Dokumentointia toteutettiin ensisijaisesti lasten ajatusten esille nostamiseksi. Lapsia koskevan tutkimuksen yleinen eettinen ohje on, ettei se vahingoita lapsia (Ruoppila 1999, 48). Tutkimuksessa luottamuksellisuuden ja informanttien anonymiteetin säilymiseksi on pyrittävä ehkäisemään tutkittavien henkilöllisyyden paljastuminen, tai ainakin tehtävä se mahdollisimman vaikeaksi (Eskola & Suoranta 1999, 57). Päiväkodin työntekijät edustivat molempia sukupuolia. Tutkimuksessa työntekijöiden nimet on muutettu, koska mukana on vain kolme työntekijää, eikä tutki-



muksessa ole tarkoitus paljastaa heidän henkilöisyyksiään. Työntekijöille annoin kaikille naisten nimet. Myös lasten nimet on muutettu. Kuvaan päiväkotia nimettömänä.

### 3.1 Vesiprojektin muotoutuminen

Tutkimuksessa lähtökohtana on päiväkodissa toteutettu pienten lasten vesiprojekti, joka kesti koko toimintavuoden. Tutkimukseni keskittyy pienten lasten osallisuuden näkymiin projektissa. Tutkimusmateriaalinani ovat dokumentit projektista: lasten ajatukset ja tarinat, jotka on kerätty kirjaamalla lasten keskusteluja ja tarinoita, lasten piirrokset, retkiltä kerätyt aarteet ja valokuvat toiminnasta, sekä aikuisten ajatukset projektin etenemisestä ja aikuisen roolista lasten kuuntelemisessa sekä projektin etenemisessä. Seurasin projektin etenemistä syksystä 1998 kevääseen 1999. Keskustelua aikuisten kanssa jatkettiin edelleen syksyllä ja talvella 1999–2000.



Kuva 3. Muumiryhmä lähirannassa ihmettelemässä veden liikkeitä. Veden pinnalle muodostuu laajenevia renkaita, kun veteen heittää jonkin esineen.

Tutkimuspäiväkoti oli mukana Pienten lasten luma –projektissa (ks. Rutanen & Riihelä 2000), jossa tutkittiin lasten matematiikkaan ja luontoon liittyviä kysymyksiä ja pohdintoja. Pienryhmä- ja projektityöskentely oli päiväkodissa tuttua entuudestaan. Vesi-teema nousi lasten kiinnostuksesta jo keväällä 1998. Päiväkoti sijaitsee järvenrannan tuntumassa, jolloin veteen liittyvät pohdinnat tulivat luontevasti mukaan. Kevättalvella 1998 lapset ja aikuiset kävelivät järven jäällä. Elokuussa mentiin taas järven rantaan, ja lapsilla heräsi

kysymys, onko järvi nytkin jäässä, kun se näytti valkealta. Lapset ja aikuiset tutkivat yhdessä asiaa, ja lapset havaitsivat, ettei järvi ole jäässä. Sen sijaan he totesivat voivansa mennä uimaan. Vesi tuntui luontevalta tutkimuskohteelta myös aikuisista. Vesi on kiehtova, kysymyksiä herättävä ilmiö.

Päiväkoti oli pieni yhden sisarusryhmän toimintapiste. Ryhmässä oli 1–5-vuotiaita lapsia 17. Työntekijöitä oli kolme vakituista, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja apulainen, sekä yksi puolipäiväinen avustaja (työllistetty / harjoittelija). Lapsista neljä vaihtui kesken toimintavuoden. Lastenhoitaja vaihtui lokakuussa, mikä hieman vaikeutti projektin etenemistä.

Vesitutkimus aloitettiin pohdinnoilla, mitä aiheeseen liittyy. Pohdintojen perusteella aikuiset tekivät käsitkartan lokakuussa 1998 (ks. liite 1). Huomattavaa on, että alusta alkaen teeman käsittely eteni lasten ehdoilla. Dokumentoimalla lasten työskentelyä, leikkejä ja keskusteluja sekä keskustelemalla lasten kanssa työntekijät selvittivät, mikä lapsia kiinnostaa.



Kuva 4. Rannallakin pysähdyttiin välillä pohtimaan yhdessä.

Työntekijät jakoivat lapset neljään pysyvään pienryhmään, jotka keksivät itselleen nimet. Nuorimpien 1–2-vuotiaiden ryhmästä tuli Muumiryhmä, 2–3-vuotiaiden lasten ryhmästä tuli Jänisryhmä, 3–4-vuotiaiden ryhmästä Moottoripyöräryhmä ja 4–5-vuotiaiden ryhmästä Meriryhmä. Ryhmäjaon suorittivat aikuiset noudattaen lasten ikäjakaumaa. Sisarus-

ryhmässä ikähaitari on laaja ja samanikäisten kanssa syntyy usein helpoiten pohdintoja. Aikuiset halusivat ryhmäjaossa säilyttää kaverisuhteita, mikä näkyi mm. Jänisryhmän tiiviydessä. Projektiin osallistui koko päiväkotia, mutta tämä tutkimus keskittyy kuvaamaan projektin etenemistä 1–3-vuotiaiden lasten osalta.

Vesiprojekti eteni kaikilla ryhmillä samaan tahtiin, mutta eri ryhmät painottivat joissakin kokeiluissa eri asioita. Pienillä lapsilla tuntui olevan eri kysymykset kuin isoilla, minkä haluttiin näkyvän toiminnassa. Käytännössä järjestettiin niin, että kahtena tai kolmena päivänä viikossa oli ”ryhmäpäivä”, jolloin yksi ryhmä teki tutkimusta yhden aikuisen kanssa ja toiset lapset ulkoilivat tai leikkivät sisällä aikuisten kanssa. Ryhmätoiminta järjestettiin pääosin aamupäivisin klo: 9–10. Isot lapset tekivät toisinaan ryhmätutkimuksia myös pienten päivälevon aikaan. Ryhmätoimintaa oli sekä sisällä että ulkona. Pääosin ryhmän kanssa oli aina yksi aikuinen, vaikka työntekijöiden mielestä kaksi aikuista olisi mahdollistanut dokumentointiin paneutumisen paremmin. Käytännössä se ei ollut mahdollista, koska pienessä päiväkodissa muut arkirutiinit veivät oman osansa ajasta, eikä apua voinut pyytää toisen ryhmän aikuisilta kuten isoissa päiväkodeissa. Työntekijät teki-vätkin päätöksen aloittaa aamupäivän ohjattu toiminta jo varttia vaille yhdeksän tasan si-jaan, mihin vanhemmat ja lapset sopeutuivat hyvin. Näin toiminta-aikaa jäi enemmän.

Minä tutkijana osallistuin projektiin dokumentoimalla pienryhmätoimintaa, seuraamalla projektin etenemistä ja keskustelemalla lasten ja aikuisten kanssa. Käyntejä päiväkodissa tuli 15, käyntien pituudet vaihtelivat kahdesta kahdeksaan tuntiin. Näiden lisäksi kävimme puhelinkeskusteluja sekä kirjeenvaihtoa työntekijöiden kanssa. Tutkimusmateriaali sisältää sekä päiväkodin työntekijöiden että minun dokumentoimaani aineistoa. Ollessani seuraamassa ryhmätoimintaa keskityin dokumentointiin työntekijän ohjatessa ryhmää.

### 3.2 Vesiprojektin lyhyt kuvaus

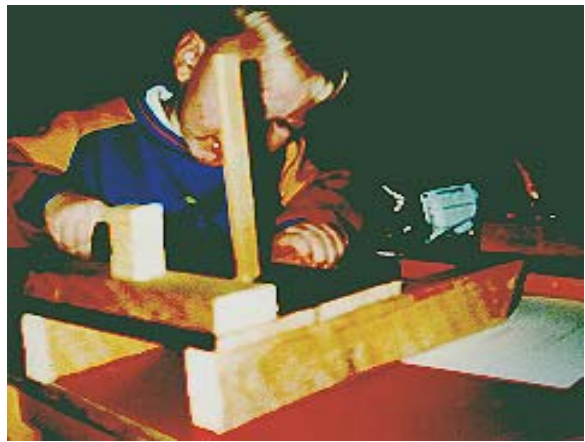
Ryhmät kokoontuivat ensimmäisen kerran alkusyksystä 1998 keksimään itselleen nimen ja piirtämään oman ryhmäkuvan. Ryhmän muodostumisen ja nimen keksimisen jälkeen lähdettiin ryhmittäin rantaan retkelle tutustumaan omaan ryhmään ja syksyiseen rantaan. Retkeen palattiin seuraavina päivinä keskustelemalla, ja lapset saivat piirtää kuvan rantaretkestä. Pian päiväkodin isommilla lapsilla heräsi kysymys, kumpi on suurempi, meri vai järvi. Tehtiin kaikkien yhteinen retki merenrantaan katsomaan merta. Meriretken jälkeen isot lapset tutkivat merivettä, pienet leikkivät meren rannalta tuoduilla simpukoilla, hiekkalla ja kivillä. Läheiseen järven rantaan tehtiin syksyn aikana useita retkiä.



Kuvat 5 ja 6. Lapset tutkivat, mihin vesi menee maan pinnalta.

Vesiprojekti näkyi päiväkodin kaikessa toiminnassa, ei vain ryhmien tutkimuksissa. Se antoi palautetta työntekijöille, että teeman valinta oli hyvä. Lapset maalasivat usein vedellä päiväkodin aita ja muita pihakalusteita. Usein lapset ”onkivat” kepeillä hiekkalaatikolla tai keinusta. Yhtenä sadepäivänä lapset miettivät, mihin vesi menee, kun se häviää maan pinnalta. Tätä asiaa tutkittiin lähipäivinä ja lapset päätyivät tulokseen, että vesi menee alas kaivoon ja maapalloon. Lapset leikkivät sisällä vesialtaan äärellä erikokoisilla astioilla ja tutkivat eri esineiden ominaisuuksia vedessä: kelluuko vai uppoaako? Vesiteemaa käsiteltiin aamupiirikokouksissa loruin ja keskusteluin. Syksyllä järjestettiin yhteiset vesipeikkojuhlat. Lapset kertoivat vesiaiheisia tarinoita. Liikunnassa ja käden taidoissa vesiteema oli mukana. Päiväkodissa oli tehty tiivistä yhteistyötä vanhempien kans-

sa. Vanhemmat kävivät päiväkodissa keskustelemassa työntekijöiden kanssa lasten tutkimuksista. Vanhemmat ja työntekijät katsoivat videolta lasten tutkimuksia ja keskustelivat niistä. Näin työntekijät saivat uutta tietoa ja vanhempien näkökulmia mukaan projektiin. Nyt haluttiin saada erityisesti isät mukaan vesiprojektiin. Järjestettiin isien ja lasten ilta, jossa rakennettiin laivoja lasten suunnitelmien mukaan.



Kuva 7. Isät ja lapset rakensivat yhdessä laivoja.

Veden jäätyminen ja sulaminen oli läsnä ulkona vuodenaikojen vaihtuessa. Ryhmät havaitsivat järven jäätymistä ja lumen sulamista. Sisällä tutkittiin lumen ja jään sulamista. Lasten onkimisinnostuksesta keksittiin järjestää pilkkiretki järven jäälle. Lapset pohdiskelivat, mitä on järven jään alla, siitä saatiin idea, että lapset saavat tehdä akvaarioita askartelutyönä. Lapset saivat itse pohtia, mitä akvaarioon tulee, miten se sisustetaan ja toteuttaa suunnitelmansa. Keväällä tehtiin uusia rantaretkiä; mentiin katsomaan järveä jäiden lähdön jälkeen. Vesiprojekti päättyi keväällä näyttelyyn, jonka aikuiset kokosivat. Lapset osallistuivat kertomalla, mitä valokuvissa heidän mielestään tapahtuu. Näyttelyyn koottiin sekä lasten että työntekijöiden ajatuksia vesiprojektista. Näyttelyssä laitettiin esille valokuvia, kirjattuja dokumentteja, kerättyjä aarteita, lasten piirustuksia ja muita töitä sekä muuta teemojen käsittelyssä käytettyä esineistöä, kuten kirjoja. Vesiteema ei kuitenkaan hävinnyt päiväkodin toiminnasta: se tuli mukaan vielä kevätjuhlaankin ja vaikutti seuraavan syksyn teeman valintaan. Syksyllä 1999 lapsia kiinnosti laiva ja sitä ruvettiin tutkimaan.



## 4 Dokumentointi työvälineenä

Dokumentointia voidaan käyttää työvälineenä lasten ajatusten näkyviksi tekemisessä. Kauppinen (1993) kirjoittaa lasten ajatusten ottamisesta mukaan varhaiskasvatukseen. Jotta lasten ajatukset saisivat tilaa varhaiskasvatuksessa on aikuisten opittava kuuntelemaan lapsia, kunnioittamaan lasten luonnollisia oppimisen tapoja ja suunnittelemaan toimintakokonaisuuksia lasten aloitteiden ja ajatusten pohjalta. (Emt. 54–55.)

Esittelen aluksi erilaisia lähestymistapoja dokumentointiin. Toiseksi esittelen sadutusmenetelmän idean ja muotoutumisen. Näiden pohjalta muokattiin sadusdokumentointimenetelmä. Luvun lopussa kuvaan vesiprojektissa toteutettua dokumentointia ja dokumenttien käyttöä projektin kuluessa.

### 4.1 Erilaisia dokumentointitapoja

Dokumentointia voi toteuttaa monin tavoin, keskittyen eri seikkoihin. Dokumentointi perustuu lapsen tai lasten toiminnasta ja keskustelusta tehtyihin havaintoihin. Usein dokumentointiin liitetään mukaan arviointi (vrt. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998). *Arvioiva dokumentointi* keskittyy lapsen kehityksen arvioimiseen, jolloin huomio siirtyy nyt –hetkestä tulevaisuuteen. Seurataan lapsen edistymistä tietyissä asioissa. Kaanrannan (1998) mukaan toiminnan dokumentointi voi äärimmilleen vietyinä johtaa päinvastaiseen tulokseen kuin on ollut tarkoitus. Jos dokumentointi on pienimpienkin yksityiskohtien vangitsemista ja arvioimista eri keinoin, päädytään lapsen kohteellistamiseen sijaan, että lapsi nähtäisiin aktiivisena toimijana. (Emt. 111–112.) *Pedagoginen dokumentointi* pyrkii tavoittamaan lasten ajatusmaailmaan, mutta se on aikuista varten, kuten arvioiva dokumentointikin. Dokumentointia voi tehdä myös lasta ajatellen. *Sadutusdokumentointi* on keino kuunnella lasten ajatuksia tässä ja nyt (ks. Rutanen & Riihelä 2000). Dokumentointia tehdään lasten ja aikuisten välisen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen helpottamiseksi. Sadusdokumentoinnin juuret ovat sadutusmenetelmässä (ks. Rii-

helä 1991, 1997) ja Reggio Emilian tavassa dokumentoida lasten projekteja (ks. esim. Wallin 1996, Lenz Taguchi 1998).

Arviointi näyttäisi olevan keskeinen vaikuttaja, kun aikuinen havainnoi lasten toimintaa ja kirjaa havaintoja. Australialaisessa lasten havainnointia koskevassa tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että sikäläiset lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset käyttivät lasten havainnointia eniten arvioidakseen lasten kehitystä, yksilöllisiä heikkouksia ja vahvuuksia sekä mahdollisia ongelmia. Toiseksi tulivat lasten ymmärtäminen, jotta aikuinen voisi ohjata heidän käytöstään sekä toiminnasta viestittäminen toisille työntekijöille tai vanhemmille. Vasta kolmantena tuli ryhmätyöskentelyn ja lasten yhteisten ideoiden lisääminen. Kuitenkin lasten havainnointia ja havaintojen kirjaamista pidettiin yleensä ottaen tärkeänä ja hyödyllisenä. (Grieshaber, Halliwell, Hatch & Walsh 2000, 44–47.)

Kankaanranta on eritellyt tutkimuksessaan pedagogista dokumentointia, jossa keskeistä on lapsen päiväkotielämän seuraaminen ja siitä vanhemmille viestittäminen. Tutkimuspäiväkodissa pedagogisen dokumentoinnin tuottamaa tietoa kerättiin lasten kansioihin. Päiväkodin työntekijät olivat lapsia havainnoimalla ja haastatteleamalla pyrkineet tavoittamaan lasten kokemusmaailmaa. Tarkoituksena oli välittää tietoa kaikesta siitä, mitä lapsi oli kokenut ja mitkä asiat olivat hänelle tärkeitä. Kansioon koottiin myös lapsen näkemyksiä ja etenemistä erilaisissa projekteissa, joissa hän oli ollut mukana. Työntekijät olivat kuitenkin kokeneet ongelmalliseksi lapsen näkökulman tavoittamisen tässä dokumentointitavassa, minkä vuoksi haluttiin kehittää dokumentointitapa, jossa aikuislähtöistä tiedonvälitystä tärkeämpi olisi lapsen oma rooli kokemusten välittämisessä. Kehitetty dokumentointitapa liittyi portfolioiden työstämiseen, missä lapset saivat itse olla vaikuttamassa. (Kankaanranta 1998, 72, 233.)

Portfoliotyöskentelyn mukana dokumentointi muuttui Kankaanrannan (1998) tutkimuspäiväkodissa siten, että lapset saivat aktiivisen toimijan aseman. Työntekijät dokumentoi-

vat lasten toimintaa, etenkin pienryhmäkeskusteluja, kirjoittamalla tai nauhoittamalla kasetille. Lisäksi lasten toimintaa havainnoitiin ja lapsia haastateltiin sen selvittämiseksi, mikä lapsia kiinnostaa. Lasten ajatuksia ja puheita kirjoitettiin lasten töiden yhteyteen. Kasvun kansioiden myötä lasten oma osuus tekstien tuottamisessa nousi keskeiseen asemaan. Dokumentoinnin tehtävä ei ollut ainoastaan suunnittelun tukena toimiminen tai tiedon välittäminen vanhemmille, vaan dokumentointi ja kasvun kansioiden kokoaminen muuttui lasten omia kokemuksia korostavaksi menetelmäksi. Lapset halusivatkin yhä uudestaan kuulla luettuna omia tarinoitaan. Oman suullisen kerronnan muuttuminen kirjoitukseksi opettajan toimesta korosti entisestään oman kerronnan ja tuottamisen tärkeyttä. (Emt. 139, 198.)

Dokumentointi on parhaimmillaan työväline, joka auttaa työyhteisöä jatkuvaan muutokseen. Ammatillaiset voivat oppia näkemään työnsä alati muuttuvana, mutta tavoitteellisena toimintana. Dokumentoinnin avulla voi nähdä lapset uudesta näkökulmasta. Dokumentit tekevät sekä lapsen että aikuisen toiminnan näkyväksi. Dokumentit kertovat sekä aikuisille että lapsille, missä ollaan menossa juuri nyt. Niistä voi nähdä, mitä on tehty, mitä lapset josaavat, mitä kukin ajattelee. (Lenz Taguchi 1998, 12, 56–57.)

Reggio Emilian dokumentointitapaa on sovellettu monissa päiväkodeissa (Wallin 1996, Lenz Taguchi 1998). Aikuinen dokumentoi, mitä lapset tekevät leikeissään. Oleellista on dokumenttien käyttäminen työssä. Aikuinen ei ole ainoastaan kiinnostunut dokumentoimaan lasten toimintaa, vaan hän haluaa tukea lasten syventävää ilmiön tutkimista. Aikuinen käyttää dokumentteja reflektoidessaan omaa työtään, suunnitellessaan projektin etenemistä ja lasten kanssa rekonstruoidessaan lasten kanssa yhteisiä toimintoja. Kun aikuinen palaa edellisen kerran kokemuksiin lasten kanssa, hän antaa lapsille mahdollisuuden paneutua syvemmillä tutkittavaan asiaan. Lapset saavat syventää omaa tietämystään. Kun lapset saavat mahdollisuuden muokata uutta tietoa arjen kokemuksistaan reflektoimalla yhdessä lapsiryhmän ja aikuisen kanssa, he saavat samalla mahdollisuuden olla osallisia



oman oppimisprosessinsa muotoilemisessa. (Wallin 1996, 44, 126; Lenz Taguchi 1998, 49–56.)

## 4.2 Sadutuksesta sadutusdokumentointiin

Osallisuuden ytimessä on osallistuminen tilanteeseen vaikuttavana osapuolena. Osallistuminen taas edellyttää vastavuoroista tuntemista. Sadutus- ja dokumentointimenetelmien avulla kuunnellaan toista osapuolta ja myös tutustutaan toiseen. Kyselemällä lapsilta aikuinen saa kyllä tietoa niistä asioista, joita hän itse aikuisena pitää tärkeänä, mutta suora kysyminen lapselta jättää helposti lasten omat aloitteet, toiveet ja ideat piiloon, koska kysyessään aikuinen tekee aina aloitteen. Jotta lasten aloitteet pääsisivät kuuluviin, on aikuisen löydettävä menetelmiä kuunnella lasten ajatuksia (Riihelä 1996, 172–175, 184.)

Lasten ajatusten kuulemiseksi kehitettiin sadutus-menetelmä. Tällä menetelmällä halutaan osoittaa lapselle, että aikuinen on kiinnostunut juuri siitä, mitä lapsi haluaa kertoa (Karlsson 1999, 61). Sadutus-menetelmän taustalla on pitkä tutkimus- ja kehittämistyö, mikä selittää osaltaan sen toimivuutta. Lasten ajatusten arvostaminen tiedonlähteenä pohjautuu dynaamiselle tiedonkäsitykselle (ks. Karlsson & Riihelä 1993, 39–43), joka painottaa tiedon suhteellisuutta. Ei ole vain oikeaa ja väärää tietoa, vaan tieto on suhteellista; asioita voi tarkastella erilaisista näkökulmista. Riihelä kehitti lasten ajatusten selvittämiseksi haastattelumenetelmän 'lasten aikakortit', jossa lapsi saa omin sanoin kertoa käsityksiään aikaan liittyvistä ilmiöistä. Tällöin havaittiin, että aikuisen oli ensin murrettava lapsen käsitys siitä, että aikuinen odottaa lapsen ”vastaavan oikein”. (Riihelä 1991.) Vaiheittain sadutus-menetelmä muotoutui nykyiseen muotoonsa, mutta edelleen se perustuu tasapuoliseen vuorovaikutukseen. Sadutus-tilanteessa aikuinen ei auta lasta, vaan lapsen omaa ajatusta pidetään arvokkaana. Lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee. Aikuinen ei arvioi lasta joidenkin ennalta määriteltyjen kriteerien mukaisesti, vaan huomio kohdistuu siihen, mitä ja miten lapsi kertoo. (Karlsson 2000, 64–65.)

Sadutus on vaivattomasti toteutettava menetelmä kuunnella lapsen tarinaa. Tarvitaan vain kynä ja paperia sekä tarinan kertoja/kertojat ja kuuntelija, joka kirjaa tarinan ylös. Sadutuksessa aikuinen sanoo lapselle tai lapsiryhmälle: ”*Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.*” (Riihelä 1991; 1997; 2000, 132–133.)

Karlssonin (1999) tutkimuksessa ammattilaiset kokivat, että sadutus-menetelmässä sekä lapsilla että aikuisilla oli ollut tilaisuus kuunnella, mitä kukin lapsi oli kertonut. Saduttaminen oli johtanut myös lasten keskinäisiin keskusteluihin, väittelyihin ja pohdintoihin. Toisaalta lapset olivat voineet vain hiljaa kuunnella ja nauttia toisten kertomuksista. Mukana olleet ammattilaiset kokivat oppineensa kuuntelemaan lasta paremmin, syvällisemmin tai laadullisesti eri tavalla. Lapset olivat saaneet runsaasti mahdollisuuksia kertoa omia tarinoitaan. (Emt. 130.)

Sadutus-menetelmän seurauksena lapset pääsivät mukaan suunnitteluun: monet ammattilaiset kertoivat kuuntelun ja lasten aloitteisen huomioimisen lisääntyneen myös muussa kuin sadutus-toiminnassa. Lasten omat tarinat osoittautuivat hyväksi välineeksi lasten keskinäiseen ajatustenvaihtoon. Jo hyvin nuoret lapset osallistuivat ryhmän keskusteluihin, jolloin lapset saivat tilaisuuden keskustella keskenään haluamistaan asioista. Lapset alkoivat viestittää tarinoiden kautta ajatuksiaan oma-aloitteisesti. (Karlsson 1999, 150, 153, 173.)

### **Sadutusdokumentointi**

Sadutus-menetelmän pohjalta alettiin toteuttaa dokumentointitapaa, jossa aikuinen kirjaa lasten leikkejä, tutkimuksia, keskusteluja yms. lasten sanoin ja tilannetta tarkasti kuvaten (ks. Rutanen & Riihelä 2000). Tästä nousee nimitys sadutusdokumentointi: aikuinen kuuntelee lapsen käsityksiä ja kirjaa niitä ylös aivan kuten hän kirjaa lasten kertomia kertomuksia.

Sadutusdokumentointi on lapsen tai lasten toiminnan ja keskustelujen tallentamista. Dokumentointia tehdään, jotta saataisiin tietoa lasten ajatuksista, ideoista ja toiveista ja jotta edistettäisiin lasten osallisuutta. Dokumentointi ei ole lasten arvioimisen väline, vaan lasten toiminnan näkyväksi tekemisen väline. Dokumentointi pysäyttää aikuisen keskittymään, kuulemaan ja näkemään lapsen ajatuksineen, eli dokumentointi tekee lasten toimintaa aikuiselle näkyväksi. Dokumentointi on väline ottaa huomioon lasten ajatuksia. Käytän termiä sadutusdokumentointi erotukseksi lapsia arvioivasta dokumentoinnista (vrt. esim. Hujala ym. 1998).

Sadutusdokumentoinnissa päämääränä on toisen osapuolen kuunteleminen ilman ennakoasenteita. Kuten Kankaanrannan (1998) portfoliotutkimuksessa, sadutusdokumentoinnin avulla halutaan mahdollistaa lasten asema aktiivisena toimijana. Sadutusdokumentointi perustuu sadutukseen, jossa ideana on kertojan tarinan kuunteleminen ja kirjaaminen sellaisenaan, mitään muuttamatta, ja kertomuksen kertominen mahdollisesti muiden kuulijoiden kesken. Sadutusdokumentointi noudattaa samaa mallia: tiettyä hetkeä tarkasti seuraten ja omia tulkintoja tai arviointeja lisäämättä kirjataan toimintaa, tapahtumia, ilmiöitä ja keskustelua tapahtumatilanteessa, ei jälkikäteen.

Sadutusdokumentoinnin yleinen periaate on, että kirjaaminen on avointa, sitä ei tehdä lapsilta salaa. Lapsille kerrotaan, miksi dokumentoidaan ja kirjattu teksti luetaan lapsille ja siitä keskustellaan. Dokumentit toimivatkin vuoropuhelun välineenä tietyssä tilanteessa lasten ja aikuisten kesken sekä eri tilanteiden välillä, kun edellisiin dokumentteihin palataan. Dokumenttia voi käyttää toiminnan suunnittelussa lasten ajatusten äänitorvena, siitä nousevia ajatuksia voidaan työstää lasten kanssa tai aikuisten keskusteluissa lasten todellisten ajatusten kuvaajana, jolloin aikuisen tulkinnan osuus jää pienemmäksi. Jos lasten ajatukset otetaan mukaan aikuisen muistikuvien tai tulkintojen perusteella, näyttää helposti siltä, että lasten toiminta on yksinkertaista, itseään toistavaa ja sekavaa. Jos lapsia

seuraa tarkemmin, voi huomata, miten monimuotoista, suunniteltua ja tarkkaa lasten leikki useimmiten on. (Ks. Gura 1992, 48–74.)

Vesiprojektissa sadutusdokumentointia tehtiin kirjaamalla tilanteessa tapahtumia ja vuoropuhelua. Nauhuria ei käytetty. Osa kirjatuista dokumenteista kirjoitettiin puhtaaksi käsin tai koneella, osa talletettiin sellaisenaan. Vesiprojektissa sadutusdokumentointiin liittyivät kiinteästi myös valokuvat, lasten piirustukset ja muut työt sekä retkiltä kerätyt aarteet.

Yksi päiväkodin työntekijöistä kiteytti sadutusdokumentoinnin ideaa aikuisen kiinnostukseksi lasten toimintaa kohtaan. Arvokkaita ovat sekä ennalta suunnitellut sadutushetket että ne tilanteet, joissa aikuinen menee lasten luo ja kuuntelee lasten kertomusta omasta leikistään. Lapset innostuvat kertomaan aikuiselle omista leikeistään tai tutkimuksistaan, vaikka hän, aikuinen ei niitä sillä hetkellä ehtisi kirjata ylös.

*Heidi\*:* ”Saduttamisessa, vaikei niitä kirjaakaan välttämättä ylös, on hirmu tärkeää, kun me ollaan tuolla lasten kanssa, että ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ne tekee ja mennään välillä kysyään, että mikä toi on ja mitä se tekee. Lapsethan rupee hirveen helposti kertomaan siinä, et mitä ne tekee ja mitä ne näkee ja kuka on mikäkin. Vaikka siinä ei oo sillon kynää ja paperia, lapsista on kiva kertoa, mitä ne tekee ja mitä ne leikkii. Sehän on tavallaan tällasta saduttamista. Lapsista varmaan tuntuu hyvältä, että heillä on nyt joku semmoinen leikki, mikä on kertomisen arvoinen.”

Teemaan liittyvä sadutus saattoi tässä projektissa olla sidotumpaa, koska silloin aikuinen oli ennalta päättänyt ottaa kynää ja paperia tai kameran mukaan sekä sen, mikä ryhmä tekee tutkimuksia.

*Heidi:* ”Kun me tehdään meidän teeman sisällä sitä saduttamista, se on vähän erilaista, sidotumpaa siihen hetkeen ja me aikuiset on mietittykin jo se, että tänään sadutetaan sitä ryhmää tai ne tekee sitä.”

---

\* Työntekijöiden ja lasten nimet on tutkimuksessa muutettu.

Käytän tässä tutkimuksessa rinnakkain sanoja sadutusdokumentointi ja dokumentointi. Puhuessani dokumentoinnista vesiprojektin yhteydessä tarkoitan sillä juuri sadutusdokumentointia.

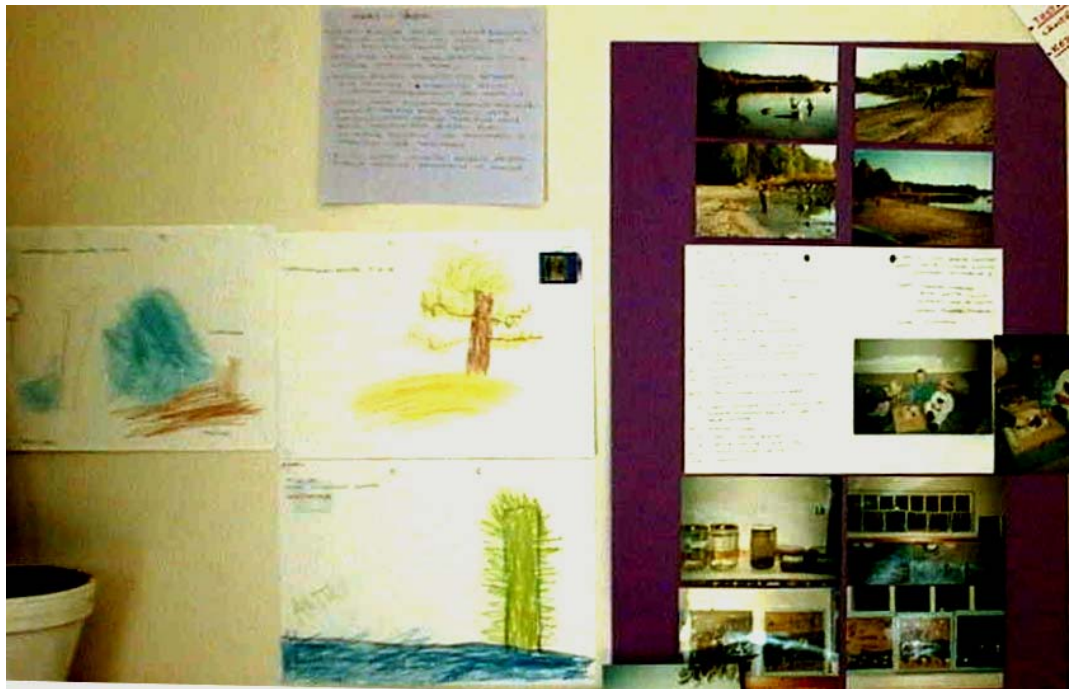
### 4.3 Dokumentointi vesiprojektissa

Vesiprojektissa haluttiin dokumentoimalla lasten toimintaa ja veden muuttuvia ilmiöitä tavoittaa lasten ajatuksia vedestä sekä seurata lasten käsitysten muuttumista. Dokumentointia toteutettiin sadutusdokumentointina. Työntekijät halusivat kuunnella lasten todellisia ajatuksia, eivät tallentaa omia tulkintojaan tai arviointejaan tilanteista. Pienten lasten vesikokeiluja dokumentoitiin videoimalla, kirjaamalla lasten ajatuksia, valokuvaten ja tallettamalla lasten piirustuksia ja tekstejä sekä aarteita ja löydöksiä. Valitsin tutkimusmateriaaliksni valokuvaten, kirjaamalla, piirtäen ja keräten tuotetut dokumentit, sillä halusin selvittää, kuinka hyvin pienten lasten ajatuksista saa tietoa näillä yksinkertaisilla välineillä. Halusin myös itse harjoitella lasten keskustelujen ja toiminnan kirjaamista aidoissa tilanteissa. Lasten toimintaa vesiprojektissa kuvaavan videomateriaalin pohjalta on tekeillä Niina Rutasen väitöstutkimus (Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologia) pienten lasten sosiaalisesta kanssakäymisestä ja toiminnasta esineiden kanssa.



Kuva 8. Sormiväreillä maalaaminen innosti tutkimaan värien muuttumista iholla.

Kuvaan tässä kappaleessa dokumentointiprosessia vesiprojektissa. Sitä, miksi sadutusdokumentointia tehtiin, eli mitä hyötyä siitä oli, kuvaan luvussa Työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuudesta.



Kuva 9. Meriretkä dokumentoitiin sanoin ja kuvin, myös meren rannalta kerätyt aarteet talletettiin. Kuva vesiprojektin näyttelystä.

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut tutkimuksessa käyttämäni dokumentit. Otin mukaan kaikki ne tilanteet (N= 26), joissa alle kolmevuotiaat lapset olivat mukana. Aikuisten keskusteluista mukana ovat ne, joista minulla on ollut käytettävissäni dokumentti. Näiden lisäksi aikuiset kävivät päivittäin keskinäisiä keskusteluja sekä pitivät kuukausittain palaveriä, joissa myös käsiteltiin vesiprojektin etenemistä. Aikuisten keskusteluita on eritelty myöhemmin (ks. taulukko 3).

Taulukko 1. Tutkimuksessa mukana olevat dokumentoidut tilanteet lasten vesikokeiluista (N= 26) ja aikuisten keskustelut (N= 13).

Pvm	Tilanne	Ketä mukana	Dokumentti	Aikuisten keskustelu	
				19.8.98	Projektin suunnittelu
25.8.98	Vesijuttu	Jänisryhmä	Kirjattu, valokuvat		
26.8.	Vesijuttu	Muumiryhmä	Valokuvat		
31.8.	Nimi ryhmälle	Jänisryhmä	Kirjattu, lasten piirros		
3.9.	Aamupiiri	Jänisryhmä Muumiryhmä	Kirjattu, kuvat ja lorut		
4.9.	Rantaretki	Jänisryhmä	Kirjattu, valokuvat, lapsen piirros		
11.9.	Nimi ryhmälle	Muumiryhmä	Kirjattu, valokuvat, piirros		
17.9.	Rantaretki	Muumiryhmä	Valokuvat		
				21.9.	Mitä on jo tehty?
29.9.	Aamupiiri	Jänisryhmä Muumiryhmä	Kirjattu		
12.10.	Meriretken muistelo	Muumiryhmä	Kirjattu, valokuvat	10/98	Käsittekartta
16.10.	Vesipeikko-juhlat	Kaikki lapset ja aikuiset	Valokuvat, piirretty kartta		
27.10.	Mihin vesi menee	Jänisryhmä	Kirjattu, valokuvat		
16.11.	Isä-lapsi –ilta	Kaikki lapset	Kirjattu, valokuvat	16.11.	Reflektointia
				19.1.99	Yhteistyöpalaveri
20.1.99	Kansiokeskustelu	Sampsa ja aik. (Jänisryhmä)	Kirjattu		
				25.1.	Lasten ideoiden koonti keväälle
26.1.	Lasten tarinat	Jänisryhmä	Kirjattu, lapsen piirros		
2.2.	Aamupiiri	Jänisryhmä Muumiryhmä	Kirjattu		
19.2.	Sulaminen	Jänisryhmä	Kirjattu		
				2.3.	Pienryhmätoiminnasta
8.3.	Pilkkiretki	Kaikki lapset	Valokuvat, lasten kommentit		
8.3.	Äiti-lapsi –ilta	Kaikki lapset	Valokuvat		
9.3.	Sulaminen	Muumiryhmä	Kirjattu, valokuvat		
9.3.	Akvaarioita	Jänisryhmä	Kirjattu, valokuvat		
10.3.	Kellumiskoe	Jänisryhmä	Kirjattu		
23.3.	Vesi ja kipot	Muumiryhmä	Kirjattu, valokuvat		
9.4.	Kellumiskoe	Muumiryhmä	Kirjattu, valokuvat		
19.3.–12.4.	Jää-sulaminen	Eri lapsia	Valokuvat, kirjatut puheet		
22.4.	Maalataan	Muumiryhmä	Valokuvat	22.4.	Reflektointia
26.4.	Kevätretki rantaan	Muumiryhmä	Kirjattu, lasten piirroksat		
				27.4.	Yhteenveto
				14.5.	Haastattelut (2)
				19.5.	Haastattelu
				22.11.99	Mitä opittiin?



Toiseen taulukkoon erittelin analysoidut tilanteet dokumentointimenetelmien mukaan. Eri tilanteissa käytettiin erilaisia dokumentointimenetelmiä. Useimmiten tapahtumia ja keskusteluja talletettiin kirjaten ja valokuvaten.

Taulukko 2. Dokumentointimenetelmät.

Valokuvat	17 tilanteessa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osassa kuvista lasten kommentteja</li> <li>• Useita kuvia / tilanne</li> </ul>
Kirjattu teksti	21 tilanteessa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mukana myös lasten omat kertomukset 3 kpl</li> </ul>
Lapsen piirustus, aarteet, ym.	7 tilanteessa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joissain lasten kommentteja</li> </ul>

Vuoden lopussa päiväkodin työntekijät arvioivat lasten toiminnan ja puheen kirjaamisen parhaaksi dokumentoitavaksi käytetyistä menetelmistä. Videomateriaali koettiin hyväksi menetelmäksi aikuisten keskinäiseen keskusteluun, mutta lasten kanssa videon käyttäminen tuntui hankalalta. Siihen yhdistettynä kuvasarjat tilanteista kuvasivat tapahtumien kokonaisuuden. Video koettiin hyväksi aikuisten keskustelun välineeksi, mutta aikaa vieväksi eikä niin toimivaksi lasten kanssa. Kirjaaminen vei aikansa, mutta toisaalta Anja korosti, että pienryhmän kanssa työskennellessään aikuinen ehtii hyvin kirjata.

*Anja: ”Mielenkiintoinen, tai hyväkin tapa, on ollut se, että aikuinen on tilanteessa kirjannut ylös mitä lapsi sanoo, ja pannut sulkuihin myös mitä lapsi tekee. Se on hirveen hidas purkaa, mut toisaalta siihen on helppo palata. Se on melkein paras ollut tää kirjaaminen. Ja kirjatun tekstin tukena, että lapsi näkee mitä on kirjattu, on valokuva. Yhestä tilanteesta on useampi valokuva.”*

Pelkät valokuvat eivät yksinään kerro tilanteesta, jos aikuinen ei kirjoita ylös tapahtumia kuvan tueksi. Merja korosti, että on tärkeää kirjoittaa, mitä lapset tekevät, sillä pienet lapset puhuvat vähän ja tekevät paljon:

*”Valokuvaus on tietenkin hyvä, mutta siitä jää vain se kuva. Kirjottaminen on sitte toinen, että kirjottaa, mitä tehdään ja jos ehtii, niin sitten lasten sanomisia. Mut myös se mitä lapset tekee.”*

Vesiprojektissa käytettiin perinteisen kameran ohella digitaalikameraa valokuvaamiseen. Työntekijät pitivät sen nopeutta hyvänä normaaliin valokuvien kehitysprosessiin verrattu-



na. Digitaalikameran avulla kuvien muokkaus ja isojen kuvien tekeminen oli myös helppoa. Digitaalikameralla saattoi ottaa tapahtumista paljon kuvia ja valita tulostettavaksi vain parhaat, mikä oli huomattava säästö. Työntekijät toivoivat myös joskus voivansa hankkia digitaalikameran päiväkotiin.

*Anja: ”Kaikista paras olis digitaalikamera, millä sais ison kokonaisuuden ja sen sais melko nopeeseen tahtiin. ...Ja sit semmonen iso kuva, mist lapset näkee. Laadultaan se ei välttämättä oo hirveen hyvä, mutta siitä näkee et mitä tapahtuu ja silloin pystyy myös lasten kommentteja ottaa jälkikäteen.”*



Kuva 10. Muumiryhmäläiset maalaamassa. Mm. tämä kuva on otettu digitaalikameralla. Kuvaa on käsitelty jälkikäteen, värejä on muokattu ja leikattu taustaa pois.

Vuoden aikana ehdittiin oppia monenlaista dokumentoinnista, mutta keväällä työntekijät ajattelivat jatkavansa dokumentoinnin opiskelua myös seuraavana syksynä:

*Anja: ”Se mitä dokumentoidaan, on ens syksynä semmonen mihin kiinnitetään paljon huomiota.”*

Lasten keskusteluja ja tutkimustilanteita kirjattiin eri tavoin. Alkuun yritettiin saada paperille kaikki lasten puheet kokonaisuudessaan, mutta se havaittiin vaikeaksi, koska lapset puhuvat nopeasti, omin sanoin ja yhtä aikaa. Työntekijät kokeilivat kirjata paperille vain

tilanteen tapahtumia, mutta silloin lasten sanoin ilmaisemat ajatukset jäivät pois. Parhaaksi tavaksi kirjata koettiin toimintakuvauksen ja lasten puheiden yhdistelmä. Tällaiset dokumentit tilanteesta avautuivat helpoiten ulkopuoliselle, ja aikuinen ehti myös kirjata varmemmin tärkeinä pitämänsä kommentit sekä osallistua ryhmän toimintaan.

*Merja: ”Tehtävää, retkeä tai leikkiä on dokumentoitu myös siten, että kirjataan sitä, mitä lapset tekevät, kuka tekee mitäkin, tärkeitä puheenvuoroja tai keskustelun pätkiä otetaan ylös. Tällä tavalla aikuinen näkee enemmän tilanteesta ja voi osallistuakin siihen tarpeen mukaan, kun ei tarvii joka sanaa kirjoittaa...”*

Esimerkkinä kirjaamisesta 1–2-vuotiaiden Muumiryhmän nimervalintatilanne. Tätä tilannetta olivat aikuiset pohtineet pitkään: miten 1–2-vuotiaiden ryhmälle saadaan nimi? Aikuiset olivat keksineet leikata lehdestä eläinten kuvia, joista lapset voisivat valita mieleisensä, jos nimeä ei muuten keksitä. Ryhmien nimervalintatilanteiden jälkeen työntekijät totesivat, että Muumiryhmä yllätti aikuiset yksimielisyydellään ja keskustelutaidoillaan.

*Mukana: Arto, Niko ja kaksi aikuista, joista toinen kirjaa ja kuvaa. Ryhmään kuuluu myös Noora, joka ei ole nyt paikalla, sekä Otto, joka aloittaa myöhemmin. Istutaan lattialla. Aikuinen alkaa keskustelun sanomalla: ”Meillä on jo Laivapiiri ja Hattivattipiiri. Sitten on Meriryhmä, Jänisryhmä ja Moottoripyöräryhmä. Oottekos nähneet ryhmien piirustukset seinällä? ... Arton, Nooran ja Nikon ryhmällä ei ole vielä nimeä. Mikä me pantais ryhmän nimeksi?”*

*Arto alkaa katsella verhoja, joissa on Muumiaiheita ja sanoo: ”Hosuli ... Hosuli... Pappa.” Aikuinen vastaa: ”Niin... Haisuli on siellä ja Muumipappa. Haluatkos katsoa noita verhoja?”*

*Arto toistaa: ”Pappa.”*

*Aikuinen vastaa: ”Niin.”*

*Arto sanoo: ”Myy.”*

*Niko sanoo: ”Niisku äiti on siellä.”*

*Aikuinen vastaa: ”Niin, Niiskun äitikin on siellä.”*

*Niko tarkentaa: ”Niisku äiti ylhäällä.”*

*Aikuinen toistaa: ”Niin, Niiskun äiti on siellä ylhäällä.”*

*Niko huomaa: ”Niisku äiti tuolla alhaalla.”*

*Aikuinen vastaa: ”Siellä alhaallakin on Niiskun äiti.”*

*Niko katsoo toista kuvaa verhoissa: ”Muumi tanssii tuolla.”*

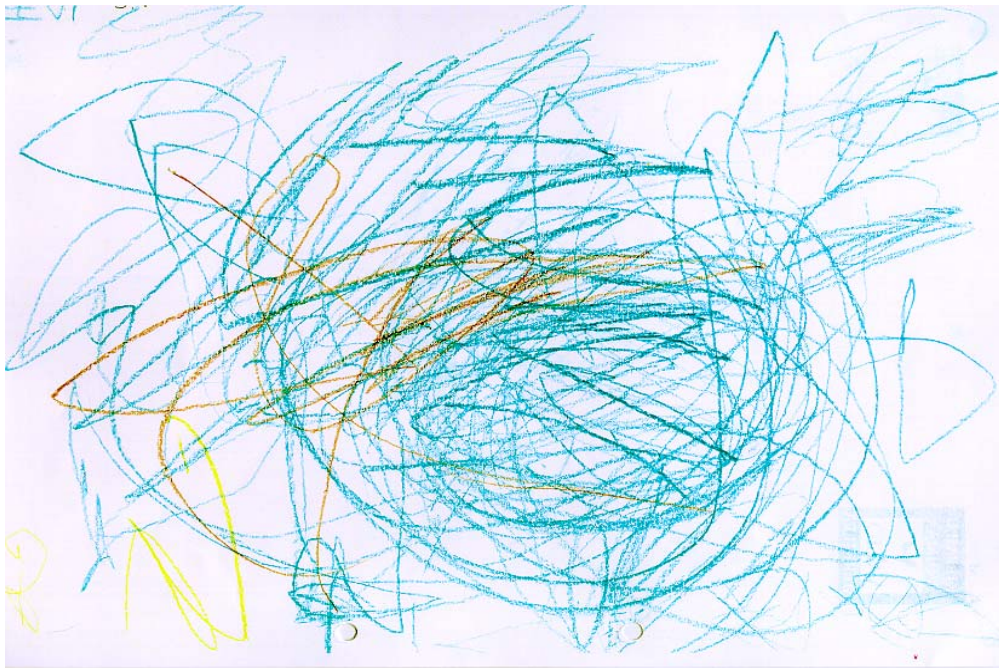
*Aikuinen ehdottaa ryhmän nimeksi Muumiryhmää huomattuaan, että muumiaihe kiinnostaa lapsia: ”Ootteko te Muumiryhmä? Haluatteko olla Muumiryhmä?”*

*Arto vastaa: ”Muumi.”*

*Aikuinen vetää yhteen: ”Niin Muumit. Te voitte olla Muumiryhmä. ... Nyt saatte piirtää omat kuvat tähän.”*

Muumiryhmän yksimielisyys herätti aikuisissa ihmetystä, mutta työntekijät olivat vakuuttuneita siitä, että tilanteessa tavoitettiin lasten ajatuksia. Toisessa tilanteessa ryhmä olisi voinut saada toisen nimen, mutta niin aikuisten kuin lasten toiminta on yleensäkin tilannesidonnaista. Tässä tilanteessa muumiaihe nousi yhteisen keskustelun teemaksi. Aikuisella oli mielessään eläinten nimiä hänen etukäteen valitsemiensa kuvien perusteella, mutta hän kuunteli lapsia ja tarttui välittömästi Arton ehdotukseen Muumi-aiheesta. Näin hän ilmaisi Artolle ja Nikolle, että heidän ehdotuksensa olivat tärkeitä. He saivat vaikuttaa ryhmän nimen valintaan.

Lasten tarinoita kirjattiin ylös sadutus-menetelmällä. Kertomukset kirjattiin ylös lapsen käyttämällä kielellä; aikuinen ei korjannut sitä yleiskielen mukaiseksi. Seuraava on Karin, 3 v 3 kk, tarina myrskystä. Tarinaan liittyi myös piirros.



Kuva 11. Tarinaan liittyvä piirros oli vauhdikas, siitä voi aistia vesipyörteiden ja ukkosen voiman.

*”Siinä tapahtuu ukkonen ja aurinko siinä on tulta vähän. Yks poika iski, Karri-poika iski sähköisku. Ja ukkonen ja oli tulta ja aulinko läjähti ja aulinkosta tuli tulta. Mutta tässä on salama. Ja piillän semmosen vesipyölle. Ja poika kokonaan uppos tänne veteen ja siellä oli vesipyölle. Tässä on kallioluola ja meen sinne tulvaan, ku täällä ulkona sataa näin hilveesti ja salepilvi.”*

Retkiltä kerättiin mukaan aarteita ja löydöksiä, esimerkiksi käpyjä, kiviä, simpukoita, hiekkaa ja keppejä, jotka toimivat myös dokumentteina. Näitä aarteita ryhmät tutkivat päiväkodissa ja lapset saivat leikkiä aarteiden kanssa.

*Merja: ”Retkiltä usein otetaan jotain mukaan... nämä aarteet ovat myös hyviä dokumentteja, alle kolmevuotiaalle erinomaisia, koska ne saavat lapset muistamaan tapahtumia, niitten avulla on helppo aloittaa keskustelu, palauttaa mieleen pieniäkin asioita.”*

Meriretken jälkeen Muumiryhmä kokoontui leikkimään rannalta kerätyillä aarteilla. Lapset tutkivat aikuisen kanssa esineitä ja muistelivat retken kokemuksia.

*Muumiryhmäläiset Otto, 1 v 6 kk, Arto, 1 v 7 kk ja Niko, 2 v 3 kk, juttelevat ja leikkivät hiekalla ja simpukoilla, jotka on kerätty mukaan meriretkeltä. Aikuinen kysyy lapsilta: ”Muistatteko, kun oltiin meren rannalla retkellä?” Niko vastaa: ”Siellä oli veneitä.” Niko ottaa kävyn käteen ja sanoo siitä: ”On puupalikka.”*

*Keskustelu jatkuu kohta. Niko koettaa simpukoita ja sanoo: ”Nämä ovat kylmiä. Mikä tuolta tuli?” Niko katsoo hiekkaan. Aikuinen vastaa kysymykseen: ”Simpukka.” Arto antaa simpukan Otolle ja sanoo samalla: ”Panana, panana.” Otto vastaa ja katsoo kuivunutta levää: ”Kooo-oo. Äi-ti.” Niko pitelee simpukkaa ja sanoo: ”Meni simpukka tinne. Tonne meni. Tulee paljo hiekkaa.” Simpukan sisällä on hiekkaa. Arto sanoo: ”Hiekkaa tohon.” Niko katsoo housujaan, mihin putosi hiekkaa: ”Tippu.”*

*Otto nousee ylös ja sanoo: ”Hamma, vamma.” Aikuinen kysyy: ”Oletko Otto valmis?” Otto vastaa: ”Hamma”.*

Muumiryhmän lapset muistelevat meriretken kokemuksia. Niko muistaa heti, että merenrannassa nähtiin veneitä. Retkeltä kerätyt aarteet ovat lasten muistin tukena, mutta myös leikin aiheena. Niko tunnustelee simpukkaa, joka tuntuu kylmältä. Artolla ja Otolla syntyy keskustelu, jota aikuinen ei osannut tulkita: ”Panana. Panana. – Kooo-oo. Äi-ti.” Lapset laittavat simpukoita hiekkaan piiloon. Hiekka näyttää pian samalta kuin merenrannassa. Simpukat piiloutuvat hiekan alle, hiekkaa menee simpukoiden sisään ja sitä valuu hou-

suillekin. Lasten muutamien sanojen perusteella aikuisen on vaikea päätellä, mitä asioita lapset ajatuksissaan käsittelivät. Luultavasti he yhdistivät mielessään aarteiden kanssa leikkiä meriretkeen ja muihinkin tilanteisiin.

Kirjatessaan lasten kokeiluja vesivadin äärellä aikuinen kirjasi ylös lasten tekemisiä, katseita ja puhetta. Tällainen dokumentti kuvasi elävästi tilanteen kehittymistä; siitä voi lukea lasten sekä aikuisen tekemisiä.

*23.3.1999, vesihommia. Joni, 1 v, ja Otto, 1 v 11 kk, leikkivät vesivadilla, jossa on lämmin vettä sekä erikokoisia kippoja. Joni heittää kaikki purkit veteen. Otto katselee, Joni heittää vettä kernikankaalle ja antaa vettä myös Otolle. Joni pudottelee vettä korkealta ja roiskuttelee.*

*Joni: "Vesi."*

*Otto katselee: "Vaatteet päälle."*

*Aikuinen vastaa: "Pannaan kohta, leikitään vedellä ensin."*

*Joni laittaa purkkeja päällekkäin. Joni: "Kiitti." Hän laittaa purkit hyllyyn.*

*Aikuinen ehdottaa pojille: "Kokeile vettä, onko hyvää?"*

*Otto: "Kylmää... kuumaa..."*

*Joni roiskuttelee ja sanoo: "Kuumaa, kuumaa. Kaa-baa, kaa-baa. (=kaataa?) Otto. Napa. Vaippa." Joni heittää päälleen vettä ja haluaa vaipan pois.*

*Otto roiskuttelee jaloilla vettä kankaan päällä.*

*Otto ja Joni loiskuttelevat jaloillaan vettä.*

*Joni pesee lattiaa ja sanoo: "Vettä. Oi-oi-vesi. (=loppuu?) Vesi, vesi, vaippa pois, vesi, vesi."*

*Aikuinen kysyy: "Pitäisikö hakea lisää vettä?"*

*Joni vastaa: "Lisää."*

*Aikuinen hakee lisää vettä.*

*Joni menee vatiin istumaan: "Kuumaa, lämmin. Otto, päälle, vettä. Ankka. Ankka."*

*Joni roiskuttaa vettä.*

*Aikuinen kysyy: "Pitäisikö ottaa purkit?"*

*Joni vastaa: "Joo. Vettä vesi. Antaa. Joni kaataa vettä lattialle ja sanoo: Lisää, lisää vettä."*

*Aikuinen kysyy: "Onko valmis?"*

*Joni: "Kiitti."*

Otto ei ensin halua osallistua Jonin kanssa vesileikkiin, mutta katseltuaan hetken hänkin haluaa tulla mukaan. Pojat vertailevat veden lämpötilaa: kylmää...kuumaa. He läiskyttävät



vettä lattialla jaloillaan, se tuntuu ehkä erilaiselta kuin käsissä. Vesi lattialla kiehtoo Jonia niin paljon, että hän kaataa sitä lisää lattialle. Ehkä hän muistelee, millaista on olla uimassa tai kylvyssä, ehkä vesi vain tuntuu hyvältä jaloissa. Joni käy myös istumaan vatiin. Otto seuraa taas vierestä, ehkä Jonin riemu vedestä on hänelle liian vauhdikasta. Hän ei lähde kuitenkaan pois, vaan haluaa katsella Jonin vesileikkiä. Mitä Joni ja Otto oppivat tai tutkivat, ei voi kukaan toinen varmasti tietää. Se on heidän salaisuutensa. Dokumentista voisi kuitenkin päätellä poikien nauttineen vedestä ja tunnustelleen sen lämpötiloja. Jonin puheesta voisi päätellä hänen yhdistävän mielessään tämän tilanteen mielikuviin kylpemisestä: ”ankka”, ”päälle, vettä”, ”lisää vettä.”

Sadutusdokumentoidessaan aikuinen tekee valintoja, mitä kirjaa ylös, koska kaikkea ei ehdi kirjoittaa. Tällöin aikuisen työskentelyä helpottaa, jos hän on valinnut näkökulman tai aiheen, kuten veteen liittyvät keskustelut, jonka perusteella kirjaa. *Merja: ”Kirjaa vain siihen liittyvät asiat.”* Aikuinen voi myös valita, keiden lasten toimintaa milloinkin kirjaa ylös. *Merja: ”Joskus voidaan kirjata vain yhden tai kahden lapsen toimintaa, jos halutaan tietää juuri heidän ajatuksia.”*

Joitakin tilanteita pelkästään valokuvattiin ja kuvien yhteyteen kirjoitettiin muutama kommentti tilanteesta. Keväällä projektista järjestetyn näyttelyn yhteydessä kirjattiin vielä lasten ajatuksia vuoden tapahtumista kuvien yhteyteen seinille. Näyttelyn kokoaminen oli työntekijöiden mielestä projektin yhtenäisyyden kannalta arvokas kokemus niin lapsille kuin aikuisille. Lapset katselivat kuvia usein ja muistelivat vuoden aikana tehtyjä kokeiluja.

Valokuvaaminen ja kirjaaminen koettiin vesiprojektin yhteydessä mielekkäiksi toiminnan dokumentointivälineiksi, mutta myös vaikeuksia kohdattiin. Dokumentoinnin yleisesti koettu vaikeus on aikapula (myös koulutuksissa tämä kysymys nousee usein esiin). Miten aikuinen ehtii kirjata tai kuvata sekä osallistua? Viekö toiminta enemmän aikaa, jos sen

dokumentoi? Tai dokumentoimassa, miten ehtii kirjata lasten puhetahdissa. Myös vesiprojektin yhteydessä havaittiin, että on elettävä tilanteiden mukaisesti. Dokumentoida ehdittiin usein, sillä se koettiin tärkeäksi, koska se auttoi aikuisia kuuntelemaan lasten ajatuksia (ks. luku Sadutusdokumentointi edisti lasten kuulemistä). Aikuiset halusivat kaikki myös harjoitella sen tekemistä lisää. Havaittiin, että kaikkia hyviä tilanteita ei ehdi kuvata, eikä kaikkia lasten puheita ehdi millään kirjata. Lapset puhuvat nopeasti, jättävät joitain sanoja välistä pois, jotkut puhuvat epäselvästi ja lapset voivat puhua yhtäaikaista. Työntekijät oppivat kuitenkin ymmärtämään lasten puutteellistakin sanallista ilmaisua tutustuessaan heihin vuorovaikutuksessa yhä paremmin. Toisaalta aikuiset oppivat myös ymmärtämään enemmän lasten sanatonta ilmaisua.

Aikuisen ollessa yksin ryhmän kanssa tutkimusta tekemässä tuntui vaikealta osallistua toimintaan ja keskusteluun sekä dokumentoida samanaikaisesti. Tätä helpotti, jos kaksi aikuista voi osallistua yhtä aikaa, mihin oli harvoin mahdollisuus. Aikuisen oli myös hyväksyttävä, ettei dokumentoimallakaan voi kuvata tilanteen etenemistä täydellisesti.

*Merja: ”Kun kirjataan lasten keskusteluja leikin tai tehtävän parissa (yleensä vain yksi aikuinen pystyy olemaan ryhmän kanssa) onnistuu se täydellisesti vain harvoin. Aikuinen ei ehdi kirjata kaikkea, lauseet jää kesken, lapset puhuvat yhtä aikaa, aikuinen joutuu salamanopeasti päättämään, mitä kirjaa...”*

Valokuvia otettiin eri tilanteissa ja eri tavoin. Kameraa joutui usein hakemaan, jolloin tilanne osittain särkyi. Lapset olivat valokuvista ihastuneita ja katselivat niitä mielellään. Valokuvat palauttivat tilanteita ja tapahtumia mieleen. Kuvasarjat tietystä tilanteesta kertoivat tapahtumasarjan. Tietyn kohteen kuvaaminen useasti taas kuvasi vuodenaikojen vaihtelua luonnossa.

*Merja: ”Valokuvaus on erinomainen tapa dokumentoida. Alle kolmevuotiaallekin on helppo palauttaa tapahtumia mieleen valokuvien avulla. Kuvia on otettu eri tavoilla, joskus tietystä tilanteesta on otettu paljon kuvia, tällaisesta kuvasarjasta on sitten ollut helppo katsoa, mitä on tapahtunut. Toisaalta on kuvattu samoja kohteita useita kertoja vuoden kuluessa – näitä kuvia vertailemalla on pitemmän ajan kuluttua nähty mitä on tapahtunut.*

*Valokuvat kiinnostavat lapsia kun niissä on itse mukana, tutut kaverit, tutut paikat, kivat tapahtumat.”*

Vaikeutena tuli vastaan valokuvien hidas valmistuminen: filmirullan täyttymiseen ja kehittämiseen kului yllättävästi aikaa. Tätä olisi helpottanut digitaalikameran saaminen jatkuvaan käyttöön, se olisi Merjan mukaan ”käyttökelpoinen, hieno, nopea ja monipuolinen”.

Itse havaitsin, että lasten toiminnan ja veden ilmiöiden valokuvaamista piti harjoitella. Oli opittava kuvaamaan lasten tasolta, alhaalta ja riittävän läheltä. Toiminnan saaminen mukaan valokuvaan edellytti nopeaa reagointia tilanteiden muuttumiseen. Valokuvaaminen dokumentointina oli aivan erilaista kuin paikalleen asettuneiden ihmisten kuvaaminen.



Kuva 12. Iloiset maalaajat. Kuvaaminen lasten tasolta oli opeteltava. Aikuiskuvaajan oli kumarruttava tai polvistuttava alemmas saadakseen oikean kuvakulman.

Lasten piirustuksia, tarinoita ja tekstejä pidettiin myös tärkeinä dokumentteina. Niin isojen kuin pientenkin lasten piirustukset ja tarinat talletettiin, vaikka pienimpien lasten tekemät dokumentit eivät aikuiselle avautuneet niin suoraan. Ne välittivät kuitenkin tietoa lasten ajatuksista. Pienten lasten toiminnan ja ajatusten dokumentointi edellytti työntekijöiltä



dokumentoinnin uudelleen miettimistä. Aikuinen joutui enemmän seuraamaan lapsen toimintaa ja muuttamaan sitä kielelliseen muotoon.

*Merja: ”Isoimmat lapset piirtävät omia dokumentteja, joihin aikuinen kirjoittaa (myös lapsi jos osaa) tekstin lapsen omien sanojen mukaan. Alle kolmevuotiaiden piirustukset ovat ymmärrettävästi omalla tasollaan. Tekstiä sen sijaan voi kaksivuotiaalta saada uskomattoman hyvin. Yksivuotiaalta voi kirjata ilmeitä, eleitä ja ääntelyä. Puhumattoman lapsenkin ajatuksista voi saada jonkinlaisen kuvan tarkkailemalla ja keskustelemalla, kuuntelemalla.”*

Dokumentointia opittiin vuoden aikana, mutta opittavaakin jäi. Kirjaaminen vei kuitenkin oman aikansa, joten työntekijät pohtivat parasta tapaa kirjata. *Heidi: ”Tohon kirjaamiseen menee niin paljon aikaa, että se mei pitää vielä tehdä selväksi, ettei siitä tuu rasite.”* Dokumentoinnin ei haluttu muodostuvan rasitteeksi, koska se koettiin kuitenkin hyväksi työmenetelmäksi.

#### **4.4 Miten dokumentteja käytettiin vesiprojektissa?**

Vesiprojektissa lähdettiin innokkaasti dokumentoimaan lasten keskusteluja ja tutkimuksia. Hankkeen aikana pohdittiin dokumenttien käyttöä. Miten dokumentit todella edistäisivät lasten ajatusten huomioimista; lasten osallisuutta? Dokumentteihin palattiin jonkin verran lasten kanssa, dokumentteja laitettiin seinille ja niistä keskusteltiin aikuisten palavereissa. Kuitenkin työntekijöistä tuntui, että dokumentteja ei käytetty tarpeeksi, niihin ei palattu riittävästi. Tämän vuoksi syntyi tunne, että kaikki jää kesken.

Työntekijät keskustelivat paljon siitä, tekivätkö he vuoden aikana lasten kanssa liikaa eri asioita, jolloin syventäminen, reflektointi, jäi liian vähälle. Aina uuteen asiaan hyppääminen teki myös projektista hyvin monipolvisen prosessin: teemana oli vesi, mutta kuitenkin tutkimukset tuntuivat yhdestä työntekijästä irrallisilta pikkujutuilta. Heidi kommentoikin vesiprojektia *sattumanvaraiseksi*. Yhdeksi vaikeudeksi eri-ikäisten lasten sisarusryhmässä koettiin myös, että kaikilla ryhmillä oli ollut samat kokeilut, vaikka isoilla ja pienillä lap-

silla on eri kiinnostuksen kohteet. Vielä keskusteltiin aikuisten osuudesta projektin etenemisessä: jos aikuinen jää vain kuuntelemaan lasten ideoita, eikä tee päätöksiä, projekti ei etene, työntekijät kommentoivat keväällä.

*Merja: ”Tässä projektissa dokumentteja kerättiin paljon, niiden käyttö projektin etenemisessä olisi voinut olla tehokkaampaa. Projekti voisi edetä siten, että jokaisen tehtävän, retken tai muun projektin osan jälkeen dokumentit käytäisiin läpi ensin aikuisten kesken. Se aikuinen kuka on ollut lasten kanssa kertoisi vielä, mitä on tehty ja mitä hän on havainnut. Sitten aikuiset keskustelevat, pohtivat, mitä voisi tehdä seuraavaksi, mutta ei päätetä mitään... vaan sitten dokumentit käydään lasten kanssa läpi, keskustellaan, otetaan selvää, mitä lapset haluaisivat jne. Vasta sitten päätetään, mitä tehdään... tällä tavalla jatketaan niin kauan kuin projektia riittää... valmiita suunnitelmia ei tarvita!”*

Vesiprojektista keväällä koottu näyttely oli työntekijöiden mielestä antoisa. Se kokosi niin lasten kuin aikuisten ajatuksia, antoi mahdollisuuden palata vuoden aikana tehtyihin erilaisiin tutkimuksiin ja toi esille, miten paljon oli ehditty tehdä erilaisia asioita. Näyttely täydensi sitä prosessia, mikä oli projektin kuluessa jäänyt liian vähälle, eli reflektointia.

Työntekijät arvelivat myös lasten saaneen uusia ajatuksia näyttelyn aikana.

*Merja: ”Dokumentteja käytiin jonkin verran läpi lasten kanssa, tekstejä luettiin, kuvia katseltiin, niitä kerättiin jokaisen lapsen omaan vesiprojektikansioon. Varsinaiseen hyötykäyttöön dokumentit pääsivät vasta, kun aloimme koota vesiprojektinäyttelyä. Kävimme läpi kaikki tekstit ja kuvat ja tehtävät. Pikku hiljaa projekti tuntui saavan selkeän muodon, hiukan irrallisiksikin tuntuneet osaset löysivät paikkansa, aloimme huomata kuinka paljon hienoja juttuja me kaikesta huolimatta olimme tehneet. Lapset tutkivat kuvia ym. lähes päivittäin, keskustelua syntyi, aivan varmasti myös ajatuksia jokaisen lapsen omassa päässä.”*

Lapsille koottiin vesiprojektikansioita, jotka kuvasivat vesi-teemaan liittyviä tapahtumia vuoden aikana. Kansioihin liitettiin aikuisten kirjaamia dokumentteja, valokuvia ja lasten töitä vesiprojektiin liittyen. Työntekijät jäivät pohtimaan, että kansiot toimisivat ehkä paremmin lapsen kokonaiskasvua kuvaavina kansioina. Kasvun kansioiden kehittäminen ei kuitenkaan ollut vesiprojektin aikana tärkein kehittämiskohde. Tämän vuoksi en tässä tutkimuksessakaan käsittele enempää kasvun kansioihin liittyviä teemoja, vaikka portfolio-toiminta usein liittyykin toiminnan dokumentointiin. (Ks. Kankaanranta 1998.)

## 5 Lasten osallisuus tutkimusten valossa

Laadukkaan päivähoidon ja varhaiskasvatuksen yksi osatekijä on lasten kuunteleminen – lasten osallisuus oman päiväkotielämänsä rakentamisessa. Lasten osallisuus pohjaa ammattilaisten käsitykseen lapsista ja lapsuudesta, lasten oppimistavoista. Lapsuus on yhteiskunnassa nähty vähempiarvoisena kuin aikuisuus (Strandell 1996, 9; Riihelä 2000, 116–118). Aikuiset katsovat lapsuuteen usein omasta aikuisuudestaan käsin, jolloin lapsi nähdään vajaan yksilönä. Lasta täytyy kasvattaa tulevaa aikuisuutta varten. Bardyn (1996, 214) mukaan aikuiset ovat unohtaneet, mitä on lapsuus. Lasten osallistuminen esimerkiksi tutkimuksen informantteina voi vähentää tästä johtuvaa aikuislähtöisyyttä ja lisätä lasten osallisuutta oman lapsuutensa muotoutumiseen. Kankaanranta (1998, 65) kirjoittaa, että olennaista olisi painottaa sitä, mitä lapsi jo osaa enemmän kuin sitä, mitä hän ei vielä osaa.

Tässä luvussa käsittelen niitä asioita, jotka vaikuttavat lasten osallisuuteen päiväkodin toiminnassa. Aikuisen työskentely pohjaa hänen käsitykseensä lapsuudesta. Aikuinen, joka näkee lapsuuden myönteisenä aikana, arvokkaana itsessään, luultavasti antaa lapsille mahdollisuuksia osallistua. Lapsen kannalta leikki ja oppiminen ovat erottamattomat asiat; voisi olettaa aikuisenkin viihtyvän paremmin tilanteissa, joissa leikkisä huumori ja hyvä mieli ovat mukana. Aikuisen asenne omaan työhönsä asettaa rajat työn toteutumiselle: hän joko haluaa kohdata haasteita ja kehittyä työssään tai pysytellä vanhassa ja turvallisessa työasenteessa. Päivähoidossa eletään yhteisössä, jossa kukin lapsi huomioidaan omana itsenään, mutta jossa toisaalta jokainen vaikuttaa omalta osaltaan ryhmään. Pienryhmätoiminta on osoittautunut hyväksi keinoksi antaa enemmän tilaa jokaisen lapsen aloitteille.

### 5.1 Osallisuuden määritelmä

Osallisuus perustuu osallistujien täysivaltaiseen, aktiiviseen osallistumiseen. Lasten osallisuudella tarkoitan **lasten ottamista mukaan oman arkensa rakentamiseen**. Ei riitä, että lapset ovat mukana, osallistuvat 'passiivisesti', vaan osallisuus korostaa yhteistä toimin-

taa, osallistujien aktiivisuutta. Ero osallistumisen ja osallisuuden välillä tulee selvemmäksi, jos pohditaan tilanteen muotoutumista. Kun joku on luonut valmiin tilanteen, johon osallistuja tulee, kyse on osallistumisesta. Kun osallistuja saa itse vaikuttaa tilanteen muotoutumiseen ja kulkuun, kyse on osallisuudesta. Kun lapsi tulee aikuisten valmiiksi luomaan kasvatustilanteeseen, hän osallistuu, muttei itse saa olla mukana suunnittelemassa ja muokkaamassa tilannetta. Lasten osallisuus edellyttää lasten ottamista mukaan tilanteiden luomiseen.

Osallisuus on yhteisen tiedon tuottamista tietyssä hetkessä ja mahdollisuuksien näkemistä puutteiden sijaan. Osallisuus on jotain tässä hetkessä tapahtuvaa, sen aikamääre on 'nyt', ei 'tulevaisuudessa'. Osallisuudessa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa osapuolet kohtaavat toisensa. Osallisuus perustuu molemminpuoliseen kuuntelemiseen. Osallisuus yhdistää toimijoita, yhteinen toiminta ja tutkiminen luo yhteisen kontekstin, jolloin huomio kiinnittyy tutkittavaan ilmiöön osapuolten arvioimisen sijaan. Osallisuus on myös mahdollisuus vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja etenemiseen, vaikuttajina ovat kaikki osapuolet. Tällöin toiminta koskettaa molempia osapuolia; tutkittavalla asialla on kiinnostavat puolensa niin aikuiselle kuin lapselle. Tämä johtaa molempien osapuolien oppimisprosessiin, jossa arvioinnin osuus on vähäistä, ja sekin avointa. Lasten osallisuus korostaa toiminnan yhteisöllistä luonnetta, missä edellytyksenä on lapsen, lapsiryhmän ja aikuisen kielen tai käsitteiden kohtaaminen. Tarvitaan siis yhteistä kieltä ilmiöiden tutkimiseen. (Ks. esim. Riihelä 2000.)

## **5.2 Käsitys lapsuudesta pohjana lasten osallisuudelle**

Lapsuus on viime vuosisadalla selkeästi institutionalisoitunut ja ammatillistunut. Lapset viettävät suuren osan päiväänsä, monet jo alle yksivuotiaasta alkaen, ammattilaisten parissa. Lapset nähdään kasvattajien työnä. (Ks. Alanen & Bardy 1990.) Tämä ammattilaisten työn kohteena oleminen ehkäisee lasten oman subjektiaseman muotoutumista varhaiskasvatuksessa. Lapset saavat liian vähän osallistua oman arkensa muodostamiseen. Ajatel-

laan, että oppiminen on perehtymistä ympärillä olevaan maailmaan, aktiivisessa vuorovaikutuksessa sen kanssa, mutta helposti unohdetaan oppimisen sosiaalinen elementti (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 77). Instituutioita ylläpidetään lapsia varten, mutta lasten näkökulma omaan oppimiseensa instituutioissa on jäänyt sivuun. Lasten aktiivinen toiminta oman kasvunsa, oppimisen ja tiedon hankkimisen edistämiseksi jää aikuisen toiminnan varjoon. (Riihelä 1996, 26.)

Lapsuutta voidaan lähestyä lapsen iässä olevien ihmisten elämänä, lapsiväestölle varattuna tilana yhteiskunnan rakenteessa, aikuismielen rakenteena tai aikuispolvien lapsuuksista kerrostuneena kulttuurisena rakenteena (Bardy 1996, 209). Bardy luo kuvan modernista lapsuudesta, joka ei ole yhdenkään lapsen paikka, vaan aikuisten tekemä tila, jota katsotaan aikuisuudesta käsin ja joka säätelee lapsen elämää. Lapsuus on siis tila, jota varjostaa aikuiskeskeisyys, mutta tila joka vaikuttaa konkreettisesti lapsen elämään. (Emt. 178–179.) Käsitteemme lapsista on kahtia jakautunut: lapsia ei toisaalta arvosteta yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä, toisaalta taas heihin kohdistetaan erityiskohtelua, huolenpitoa ja suojelua. Tämä suojelemisen kulttuuri johtaa lapsia passivoivaan näkemykseen, jossa lapsen omalle aktiivisuudelle ei ole sijaa. (Strandell 1996, 8–9.)

Törrösen (1999a, 117) mukaan lapset eivät ainoastaan sosiaalistu heitä ympäröivään kulttuuriin ja opi sitä kautta instituutioiden kulttuurisia tapoja, vaan he ovat aktiivisia tarkkaillessaan ympäröiviä tilanteita ja ihmisiä. Lapset osallistuvat sekä sanattomaan että sanalliseen vuorovaikutukseen. He ovat jo varhain omaksuneet kulttuurinsa tavat toimia. Lapset tuottavat itselleen tietoa, jonka avulla he rakentavat arkeaan ja määrittelevät paikkaansa yhteisössä. Pientenkin lasten valmiudet sosiaaliseen kanssakäymiseen on osoitettu luultua paremmiksi, mikä vaikuttaa aikuisten näkemyksiin lapsuuden olemuksesta ja lapsista aktiivisina toimijoina (Strandell 1996, 187; Riihelä 2000, 155).

Käsityksemme lapsuudesta perustuu myös käsitykseemme tiedosta ja oppimisen luonteesta. Jos aikuinen ajattelee lapsen kehittyvän pääasiassa aikuisen toiminnan ansiosta, lapsesta tulee työn kohde, eikä oman oppimisensa subjekti. Tällöin aikuinen etsii lapsista yhtäläisyyksiä iän ja kehitystason mukaan. Toinen näkökulma lapsuuteen on katsoa kehitystä ja oppimista lapsen oman aktiivisen toiminnan kautta, vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa. (Riihelä 1996, 179.) Lapsia ei pitäisi rinnastaa tyhjään astiaan, johon tietoa kaadetaan. Pikemmin pitäisi kysyä, mitkä ovat lapsuuden mahdollisuudet. Tietämättömyys ja kokemattomuus ovat vain toinen puoli totuutta; toinen puoli on lapsuuden avoimuus ja mahdollisuudet (Jantunen 1996, 11.) Uusi lapsitutkimus perustuukin lapsen autonomian kunnioittamiseen. Lapsi nähdään omassa persoonassaan riittäväksi, hänen tapansa hahmottaa maailmaa on yhtä oikeutettu kuin aikuisenkin, vaikka se voi olla aivan erilainen tapa. (Bardy 1996, 192.)

On osoitettu, että ihminen varhaisesta iästä alkaen haluaa luoda järjestystä maailmaan. Hän esittää kysymyksiä, tahtoo tietää ja toisaalta asettaa tavoitteita ja päämääriä, tahtoo tehdä. (Donaldson 1983, 99.) Perinteinen kasvatusmalli ei kuitenkaan jättänyt riittävästi tilaa lapsen aktiivisuudelle aikuisen suunnittelun ja tekemisen ohessa. Uuden, lapsen aktiivisuutta korostavan, näkemyksen mukana on noussut kasvattajien kysymys aikuisen toiminnan osuudesta. Mikä on aikuisen aktiivisuuden osuus, kun halutaan suoda lapsille mahdollisuuksia oma-aloitteisuuteen? Moni on kysynyt, mitä lapset oppivat, jos aikuinen ei tietoisesti opeta? (Riihelä 2000, 113.)

### **5.3 Lasten osallisuutta lisäävän toiminnan piirteitä**

Lasten osallisuutta omaan oppimiseensa ja arkensa rakentamiseen on pohdittu kautta aikojen. Lapsilähtöisyys tai –keskeisyys on asetettu vastakkain aikuislähtöisen toiminnan kanssa. Kuitenkaan lapsilähtöisillä työtavoilla ei välttämättä ole saavutettu lasten osallisuutta. Lapsilähtöisyys on voinut kaatua yksittäisten lasten kehitystarpeiden ja toiveiden toteuttamisyrityksiin. Varhaiskasvatus on elämää ja työtä yhteisössä, jossa lapsilähtöisyys

ei voi perustua ainoastaan lasten näkemiseen yksittäisinä yksilöinä, vaan myös ryhmänä, yhteisönä, jonka jäsenet vaikuttavat toinen toisiinsa.

Lasten osallisuutta instituutioissa on pyritty lisäämään lapsilähtöisyyden ja lapsikeskeisyyden käsitteitä avaamalla. Lapsikeskeistä pedagogiikkaa on lähestytty eri näkökulmista; lapsikeskeisyyttä on haettu käden töiden, lasten toiminta- ja liikkumisvapauden tai lasten yhteistyön ja vaikuttamismahdollisuuksien kautta, mutta edelleen lapsikeskeisyys hakee ominta muotoaan (Hytönen 1997, 10–12). Näissä lapsikeskeisyyttä hakevissa toimintamalleissa on usein korostettu lasten *yksilöllisiä* tarpeita. Lapsikeskeiset teoriat määrittelevät tavoitteeksi yksilöllisyyden korostamisen, mutteivät kerro miten siihen pyritään. Yksilöllisyyden korostamisessa ryhmänäkökulma on jäänyt sivuosaan. Kuitenkin sosiaalinen elementti on ihmisyyden ydintä (Hytönen 1993, 25–26). Päiväkodissa eletään yhteisössä, jossa kukin yksilö vaikuttaa toimintaan, toimitaan siis *yhdessä*. Yhdessä toimiminen taas edellyttää kompromisseja ja toisten näkökulmien huomioon ottamista.

Lapsikeskeisyyden juuret ovat jo 1700-luvun Rousseau'n kasvatuskäsityksissä (ks. Darling 1994; Bardy 1996; Hytönen 1997; Baker 1998). Rousseau kritisoi kasvatuksen aikuiskeskeisyyttä ja lapsen luonnon tuntemuksen puutetta, mutta myös lapsen täyttä määräysvaltaa. (Bardy 1996, 142.) Lapsikeskeistä kasvatusta on määritelty erilaisilta kannoilta, mutta kuitenkin sen keskiössä on lapsi. Lapsikeskeisen kasvatustajatteluun pohjana on yksilöllisyyden kunnioittamisen ja yksilöidenvälisen tasa-arvon ihanne: jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on. Lasta ei pyritä sovittamaan mihinkään ennalta määrättyyn standardimuottiin. Lapsen ainutkertaiset tarpeet ja kiinnostuksenkohteet ovat kasvattajalle aina yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. Johtaako yksilöllisyyden kunnioittaminen myös kasvatuksellisen tasa-arvon toteutumiseen on kuitenkin monitahoinen kysymys. (Darling 1994, 2–3; Hytönen 1997, 14.)



Yksilöllisyys on vahvasti esillä kasvatuskeskustelussa, mutta etenkin pienillä lapsilla kasvun sosiaalinen elementti on oleellinen osa oppimista. Lapsilla on myös yhteisiä ominaisuuksia, he eivät ole pelkästään erilaisia yksilöitä. Lapsikeskeisyyden kritiikkinä on esitetty, että oppimistapahtuma edellyttää myös aktiivista kasvattajan toimintaa. Kasvattaja ei voi jättäytyä vain taustatarkkailijaksi, hän ei voi antaa lasten vain kasvaa, vaan kasvua tulee ohjata. (Hytönen 1996, 111–113.)

Lapsi- ja aikuiskeskeisyyden näkökulmat unohtavat aina toisen osapuolen. Jos oppimisprosessia tarkastellaan aikuisen kannalta, lapsi osaavana toimijana jää sivuun. Sama tapahtuu toisin päin, jos näkökulma on ainoastaan lapsen subjektiaseman korostamisessa. Kuitenkin lapsen ja aikuisen toiminta tapahtuu yhteisössä, jossa eri osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Lapsi- ja aikuiskeskeisyyden näkökulmat ovatkin liian yksilökeskeisiä, ne kadottavat oppimisen vastavuoroisuuden. Vuorovaikutteinen näkökulma tulee esiin tarkasteltaessa tilanteita yhteisölähtöisesti. (Karlsson 2000, 33–35.)

Lasten osallisuuden lisääntyminen on kiinteästi sidoksissa aikuisen tapaan ja näkemykseen tehdä työtä. Lähtiessään kuuntelemaan lasta ja ottamaan lapsen käsityksiä huomioon aikuinen joutuu muuttamaan omaa tapansa tehdä työtä. Molempien osapuolten aloitteellisuutta ja aktiivisuutta toiminnassa lisää myös aikuisen halu oppia uutta sekä lapsesta että ilmiöstä. Kasvatustavoitteista saa helposti sen kuvan, että kasvattajan tehtävä on muokata lapsi hyväksi. Kasvatuksessa on kuitenkin kyse jostain muusta, vuorovaikutuksesta, jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa, ja joka tapahtuu tässä ja nyt. Tavoitteiden ohjatessa ihmisen toimintaa hänelle tulee tärkeäksi hallita ympäröivää todellisuutta. Nostamalla mahdollisuudet toimintaa ohjaavaksi tekijäksi nähdään hallinnan sekä hyvän ja pahan vastakkainasettelun taakse. Jos yhteiskunnassa pidetään tärkeänä, että ihmiset ovat osallisia oman todellisuutensa muokkaamisessa, lasten kanssa työskentelevien on syytä antaa lapsillekin mahdollisuus todellisuuden tekemiseen. Aikuinenkin voi kokea helpotusta huo-

matessaan, ettei toiminta pysähdy, vaikkei hän yksin hallitsisi tilannetta. (Reunamo 1998, 47–49.)

Toiminnan muotoon päivähoitossa vaikuttaa vallitseva kasvatuskulttuuri, jota voidaan tarkastella lapsen ja opettajan aktiivisuuden kautta. Ääripäinä ovat sekä lapsen että opettajan aktiivisuus toiminnassa ja toisaalta molempien osapuolien matala aloitteisuus. Käytännössä aktiivisuuden ja passiivisuuden tasot vaihtelevat, mutta tavoiteltavana voidaan pitää eri osapuolien aktiivisuutta, mikä johtaa kummankin osapuolen subjektiasemaan. (Brotherus ym. 1994, 116–118.) Yksi tapa lisätä osapuolien aktiivisuutta ja vuorovaikutusta on yhdessä suunnitteleminen. Tällöin kasvattajan työmäärä suunnitteluprosessin osalta vähenee, ja resursseja vapautuu itse toimintaan. Lasten näkökulmasta osallistuminen lisääntyy. Lapselle on tärkeä kokemus nähdä oman toimintansa tuottavan aikuiselle iloa. Ja kun lapset saavat osallistua toiminnan suunnitteluun, ei tarvita erillistä toimintaan motivointia. Lapset virittäytyvät jo suunnitteluprosessin aikana toimintaan. Ottaessaan lapset mukaan suunnitteluprosessiin aikuinen voi nähdä ryhmänsä kyläyhteisönä, jossa yksilöt toteuttavat elämänsä yhdessä toisten kanssa. Kylän johtaja tarjoaa kyläläisille heidän tarvitsemiaan resursseja ja käynnistää yhteisön toimintaa kehittäviä prosesseja. (Reunamo 1998, 63–65.)

Päivähoidon perinteisessä toimintakulttuurissa lapsen asema on olla kasvattajan työn kohteena. Ammatilainen saa palkkaa siitä, että toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa; toisaalta häntä painavat lakitekstien sekä suunnittelun ja valvonnan ylemmän tason vaatimukset. Ammatilaisen kuuluu sopeutua muutoksiin ja vastata uudistushaasteisiin, kyetä ongelmanratkaisuun sekä kehittää omaa työtään. (Lahikainen & Strandell 1988, 103; Brotherus ym. 1994, 113–114.) Toisaalta ammatilainen on päivähoitoyhteisössä esikuvana, joka tarjoaa lapsuuden maailmaan omat kokemuksensa (Jantunen 1996, 12–13).

Tarkasteltaessa päiväkodin toimintaa lasten subjektiaseaman kautta paljastuu, miten paljon päiväkodissa on toimintaa, jossa aikuiset eivät ole välittömästi mukana, ohjaamassa tai säätelemässä. Lapset eivät ole aina riippuvaisia aikuisen tarjoamista virikkeistä tai ohjauksesta; ehkä aikuisen tehtävä onkin olla läsnä ja luoda puitteita. Lapsilla on omatkin maailmansa, joihin aikuisella ei suoranaisesti ole pääsyä. Lapset lähestyvät aikuista halutesaan kysyä, pyytää apua tms. Aloitteellisuuden painopiste siirtyy tilanteessa aikuisilta lapsille. Aikuinen siirtyy kuuntelijan ja vastaanottajan asemaan. (Strandell 1996, 180–185.)

Lasten mukaan ottaminen suunnitteluprosessiin ei merkitse sitä, että lapsia pyydetäisiin suunnittelemaan etukäteen toiminnan raameja kuten aikuiset tekevät. Sen sijaan olennaista on luoda tilaa lasten aloitteille. Lapset kyllä suunnittelevat asioita eteenpäinkin, mutta enemmän he imeytyvät mukaan ympärillä olevaan sosiaaliseen toimintaan ja tapahtumiin. Tämä osoittaa lasten ja aikuisten erilaista suhtautumista tilanteisiin ja aikaan. Aikuisten näkökulma suuntaa tulevaisuuteen ja tietoon lapsen kehityksestä, minkä pohjalta luodaan tavoitteita ja tehdään suunnitelmia. Lasten näkökulma taas on tässä ja nyt. Kun yhteinen näkökulma siirretään nykyhetkeen, osallisuus ja mukana oleminen nousevat etualalle. (Strandell 1996, 146–151, 183.)

Lasten osallisuutta voidaan tarkastella myös lasten ja aikuisten aloitteiden määrällä. Riihelän (1996, 147–149) tutkimuksessa analysoiduista aloitteista oli kaksi kertaa enemmän aikuisten aloitteita kuin lasten aloitteita, vaikka lapsia oli päiväkodin ja koulun tilanteissa paljon enemmän kuin aikuisia. Erityisesti koulussa ja neuvolassa lasten ja aikuisten vuorovaikutusta määrittivät aikuisen aloitteet. Päiväkodissa oli nähtävissä hieman enemmän lasten aloitteita. Eniten lasten aloitteet pääsivät kuuluviin kirjastossa. Lähemmin eriteltyinä päiväkodin toimintatuokiot paljastivat, että aikuinen esittää lapsille monia kysymyksiä, mutta lapset kysyvät vain vähän. Riihelä olettaa, että lasten aloitteiden vähyys on todennäköisesti seurausta aikuisen nopeasta etenemisestä asiasta toiseen. Lasten kanssa työskenneltäessä kiire johtaa useimmiten vain kireyteen, ajattelemattomuuteen ja lasten tie-

dontarpeiden ohittamiseen, ei tehokkuuteen. Sen sijaan lasten saadessa aikaa pohdiskella, kysellä ja kokeilla, heidän osallistumisensa lisääntyy. Kun aikuinen vähentää vuorovaikutuksessa omien aloitteidensa ja kysymystensä määrää, alkavat lapset kertoa ja ottaa enemmän aloitteita itselleen. Näin lasten maailma tulee näkyväksi aikuisellekin. (Riihelä 1996, 167–168; Riihelä 2000, 143.)

Tilanteessa kohtaaminen perustuu vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen ollessa yksipuolista korostuu aikuisen hallitseva asema tilanteen määrittelyssä, jolloin lapset ovat toiminnan kohteen asemassa. Molemminpuolinen vuorovaikutus perustuu molempien osapuolten vaikuttamismahdollisuuksiin. (Strandell 1996, 186–188.) Myös Pramling (1994, 184–186) painottaa lapsen kokemuksen ottamista mukaan toimintaan. Lapsen kokemuksesta lähteminen laittaa aikuisen keskittymään tiettyyn tilanteeseen, nykyhetkeen, voidakseen ymmärtää lapsen ajatusmaailmaa.

#### **5.4 Leikki ja pienryhmät lasten toiminnassa**

Leikkiä pidetään lasten oikeutena, mutta sitä ei kuitenkaan arvosteta itsessään. Leikin sisältöä ei pidetä tärkeänä, koska leikki nähdään usein ainoastaan viihdyttäjänä. Leikkiä arvioidaan oppimisen näkökulmasta, leikki kehittää lasta, se on ikään kuin oikean elämän harjoittelua. (Strandell 1996, 9–11.) Leikkiä pidetään keskeisenä kehitykseen vaikuttavana tekijänä. Toisaalta leikissä ei pyritä mihinkään konkreettiin tulokseen (Hakkarainen & Veresov 1998, 458). Aikuiset ovatkin usein suhtautuneet leikkiin ristiriitaisin tunteuksin; samanaikaisesti leikkiä sekä vähätellään että arvostetaan.

Lapsille leikki on luontaista, he osaavat sitä arvostaa. Lasten keskinäisessä toiminnassa leikkitoverit näyttäytyvät leikkiyhteisön tärkeimpinä jäseninä. Pienillä lapsilla leikki ja tutkiminen kulkevat rinnan ja lomittuvat. (Riihelä 2000, 190.) Leikkiessään lapsi tutkii maailmaa, mutta hän myös pitää hauskaa. Lapset leikkivät aina, kun siihen on mahdollisuus. Leikkiessään lapset suunnittelevat ja toimivat yhdessä. He tekevät sitä, mitä kasvat-

taja yrittää heille opettaa ohjatussa toiminnassa. He leikkivät asioita, joita he opettelevat. (Karlsson & Riihelä 1993, 45–46.) Lapsille leikki pienissä ryhmissä näyttäisikin olevan vaikuttamisen ja osallisuuden areena.

Leikissä toteutuu lasten osallisuus. Kallialan (1999) mukaan lasten oma leikkikulttuuri on se alue lasten elämässä, joka on täysin lasten omaa, ja jossa aikuinen ei hallitse. Tälle leikkikulttuurille on ominaista sitoutuminen ja irtaantuminen, jäljittely, muunteleminen, etääntyminen ja lähentyminen. (Emt. 58, 290.) Leikkikulttuuri on lasten oma tapa oppia, leikkiessään lapsi saa itse kontrolloida oppimistaan. Lapset leikkivät, oppivat ja harjoittelevat samanaikaisesti, he eivät jaa prosessia eri osiin. Leikki on kenties niin voimakas oppimisen kenttä siksi, että lapset ovat leikkiessään täysin keskittyneitä toimintaansa. (Langsted 1994, 33; Whitebread 1996, 11.) Leikki on lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä lapsen sisäisen maailman harjoitusta. Leikkiessään lapsi ilmaisee omia tarpeitaan ja tunteuksiaan; kokeilee leikkimisellään, mitä ympäristö hänelle kertoo. (Jantunen 1996, 12.)

Lasten leikki on luovaa ja avointa (Riihelä 2000, 177). Leikkiä voisi kuvata enemmän laadullisena kuin määrällisenä toimintana. Se ei perustu tiettyihin järjellisiin selityksiin. Jos kehitys olisi vain kasaantuva prosessi, ei siinä olisi sijaa leikillä. Leikki nähdään kuitenkin keskeisenä kehitystekijänä, joten kehityskin etenee polveillen ja monisäikeisesti. (Jantunen 1996, 11.) Pieni lapsi ei halua oppia oppimisen vuoksi. Hän ratkaisee eteen tulleita tilanteita esimerkiksi leikissä ja oppii samalla. Toisaalta leikki ei ole vain oppimisen väline, vaan lapset elävät leikissä omaa ainutkertaista lapsuuttaan (Helenius 1993, 52, 59).

Kari Kurkela (1996) kirjoittaa artikkelissaan leikin todellisuudesta. Leikki on mahdollisuus. Se on yksi alkuperäisimmistä ja luonnollisimmista tavoista luoda sisältöä elämään. Leikki on siis vakava asia. Se on vapautta, koska siinä on mahdollisuus. Leikki on symbo-

lista, sillä se on arkitodellisuuden kaltainen, mutta kuitenkin nojaa vain leikkidodellisuuteen. Leikki on spontaania ja henkilökohtaista, se toimii omaehtoisesti. (Emt. 83–96.)

Helakisa (1994, 90–99) näkee yhtäläisyyksiä taiteilijan ja lapsen kokemusmaailmojen, ja myös leikin ja taiteen, välillä. Taiteilija työssään, kuten lapsi leikissään, tekee yllättäviä rinnastuksia, leikittelee asioilla ja kääntää monet asiat päinvastoin kuin todellisuudessa. Todellisuus on hyvin tunneherkkä ja aistivoimainen. Leikissä ja taiteessa löydetään uusia näkökulmia. Taiteilija, kuten leikkijäkin, uskaltaa nähdä asioiden kääntöpuolen, ihmetellä myös sitä, että jotain on olemassa. Sekä leikissä että taiteessa tehdään yllättäviä asioiden yhdistämisii. Leikki ja taide ovat molemmat jatkumoiia, niillä on prosessiluonne. Leikki ei tule valmiiksi, vaan leikkijä pitää tauon tai päättää keskeyttää leikin. Luovalle työlle ja leikille on yhteistä sekin, että ne ovat itsetarkoituis: luominen on luomisen tarkoitus ja leikki leikin tarkoitus (Helakisa 1994, 92).

### **Pienryhmätoiminta**

Lapset hakeutuvat leikkiessään yleensä pieniin 2–6 lapsen ryhmiin. Suomalaisten lasten tyypillisin sosiaalisen toiminnan konteksti on Ojalan (1999, 420) mukaan 2–6 lapsen pienryhmä. Pienryhmä näyttää olevan lapsille luontainen toimintaympäristö, johon he hakeutuvat mahdollisimman paljon leikeissään (Langsted 1994, 40; Karlsson 1999, 53). Päiväkodeissa on lasten osallistumismahdollisuuksia lisätty jakamalla lapset pieniin kolmen tai neljän hengen pysyviin ryhmiin. Nämä ryhmät keksivät itse nimensä sen mukaan, mistä ryhmän jäsenet ovat olleet kiinnostuneita. Ryhmien kiinnostuksen kohteita on pienimpien lasten kohdalla selvitetty tarkkailemalla lasten toimintaa. Pienryhmissä lasten yksilöllisyys on päässyt esille enemmän kuin suuressa ryhmässä toimittaessa. Muutaman lapsen ryhmässä jokainen lapsi saa esittää ja perustella näkemyksiään. Näin jokainen ryhmän jäsen saa huomiota ja vuorovaikutus on vastavuoroista. (Riihelä 2000, 47, 156.)

Pienryhmätoiminnalla halutaan antaa lapsille mahdollisuus yhteiseen toimintaan, jossa lasten aloitteet pääsevät kuuluviin. Tämä lisää lasten osallisuutta toiminnassa. Kankaanrannan tutkimuksessa pienryhmätoiminta osoittautui lasten mielestä mukavaksi: Oman pienryhmän yhteinen toiminta lohikäärmeuluolan rakentamiseksi oli yhden tytön mielestä päiväkotivuoden parhaimpia muistoja. Myös muut lapset korostivat pienryhmätoiminnan merkitystä päivittäisessä toiminnassa. (Kankaanranta 1998, 149.)

Pienessä ryhmässä erilaiset näkökulmat tulevat helpommin kuulluiksi. Pieni, tuttu, ryhmä antaa lapsille rohkeutta ilmaista erilaisia mielipiteitä. Pieneen ryhmään myös tutustuu helpommin kuin suureen ryhmään. Jos ryhmäkoko on vaihteleva, ei ryhmästä muotoudu tuttua yhteisöä, jossa on helppo olla. Pysyvä pienryhmä muotoilee itselleen tietyt toimintatavat ja roolit, ryhmäläiset oppivat ymmärtämään toisiaan. (Karlsson & Riihelä 1993, 75.) Spontaanisti muodostetut ryhmät jakaantuvat toveruuden mukaan. Silloin osa lapsista voi joutua hyljeksityiksi. Parhaiten toimiviksi on havaittu ryhmät, joissa on sekä tyttöjä että poikia, lapset ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan heterogeenisiä ja toisaalta ei ole liiaksi toisistaan poikkeavia lapsia. (Karlsson & Riihelä 1993, 77.)

Strandell (1996, 12) kirjoittaa lapsen kehityksen vuorovaikutuksellisuudesta, ja samalla sosiaalisuudesta. Vähitellen on alettu nähdä jo pienten lasten sosiaalinen ”virittyneisyys”. Kun oppiminenkin nähdään sosiaalisena tapahtumana, päämääriä ovat yhteisvastuu ja yhteinen osallistuminen. Jos oppimista pidetään yksilöllisenä tapahtumana, tärkeitä ovat yksilönvapaus ja riippumattomuus. Kasvatuksen tasapainon säilymiseksi molempien näkökulmien huomioiminen on välttämätöntä. (Hytönen 1999a, 45–50.) Jo vastasyntynyt lapsi on valmis sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tätä kykyä hän voi kehittää kommunikoidessaan toisten kanssa. (Silvén & Toikka 1999, 8–10).

Kankaanrannan tutkimuksessa toisten lasten kanssa yhdessä oleminen ja toimiminen oli lasten mielestä olennainen osa päiväkodissa viihtymistä ja oppimista. Lapset korostivat



yhdessä oppimista ja toisilta oppimista. Lasten keskinäinen vuorovaikutus yhteistoiminnallisissa pienryhmissä mahdollisti lasten yhteisten oppimiskokemusten muotoutumista. Lasten omat näkemykset ja kokemukset syventyivät ja tarkentuivat keskusteluissa toisten lasten kanssa. Lasten päiväkotiajan merkittävät kokemukset rakentuivat yhteisen toiminnan ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen perusteella. (Kankaanranta 1998, 166, 194, 229–232.)

Suuri lapsiryhmä ei ole keskustelun kannalta toimiva. Ylönen (1998) kirjoittaa tutkimuksessaan lasten sadun ymmärtämisestä, että yli 20 lapsen ja yhden aikuisen keskustellessa ei aikuisen ja lapsen dialoginen suhde toimi. Ainoa tapa keskustelun eteenpäin viemiseksi on opettajan kysymykset ja yhden lapsen vastaaminen saatuaan siihen luvan aikuiselta. Suuressa ryhmässä lapsen pitää pyytää puheenvuoro, vain yksi voi puhua kerrallaan. Silloin aikuisella on hyvin pienet mahdollisuudet kuunnella lapsen mielipiteitä. Kun suuri lapsiryhmä ja yksi aikuinen keskustelevat, on puheenvuorojen jakaminen välttämätöntä. Aikuisen on tehtävä lyhyitä kysymyksiä ja jaettava lapsille vastausvuoroja. Jos haluttaisiin pyrkiä aikuisen ja lasten syvällisempään dialogiin, pitäisi muodostaa useita pieniä ryhmiä. (Emt. 63–64, 160.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimiskäsitys, jonka mukaan lapset työskentelevät heterogeenisissa, mutta rakenteeltaan organisoiduissa ryhmissä itse valitsemiaan tai aikuisten antamia tavoitteita kohti ja ovat samalla yksilöinäkin vastuussa suorituksistaan. Lapset työskentelevät yhdessä ja auttavat toisiaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. (Brotherus ym. 1994, 96–97.) Ryhmät ovat pysyviä (Karlsson & Riihelä 1993.)

Reggio Emilian ajatuksia noudattavissa päiväkodeissa ryhmä nähdään voimavarana. Lasten keskinäistä sekä lasten ja aikuisten yhteistä toimintaa, yhteispeliä, arvostetaan. Ryhmässä lasten erilaiset ajatukset tulevat näkyville; lapset vertailevat, mukautuvat toistensa

mielipiteisiin ja muodostavat uusia mielipiteitä. Lasten yhteistoimintaa arvostetaan, koska lasten ajatellaan oppivan monia asioita toisiltaan. Aikuiset eivät halua opettaa lapsille sellaisia asioita, joita he voivat oppia keskenään. (Wallin 1996, 99–105, 126; Lenz Taguchi 1998, 53–54.)



Kuva 13. Pienryhmät suunnittelivat ja rakensivat yhdessä akvaariot. Sinistä laitettiin kuvaamaan vettä, kalat uivat ja pohjassa sekä vedessä kasvaa monenlaisia kasveja.

## 6 Työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuudesta

Aikuisten käsityksiä lasten kuuntelemisesta ja projektityöskentelystä olen tässä tutkimuksessa selvittänyt tutkimalla dokumentteja projektista ja sen tiimoilta käydyistä keskusteluista (muistiinpanot keskusteluista) sekä keskustelemalla työntekijöiden kanssa kahden kesken toukokuussa 1998 projektin loppuvaiheessa. Nauhoitin ja litteroin toukokuun keskustelut (yhteensä noin kolme tuntia nauhoitettuna). Kahdenkeskisiä keskusteluja voi luonnehtia temahaastattelun kautta, joskin keskustelut olivat avoimempia kuin haastattelutilanne yleensä. Työntekijöiden ja lasten nimet on muutettu. Tutkijoiden nimet ovat oikeat. Taulukossa kolme esitän aineistona käytetyt keskustelut. Myös työntekijöiden kuu-kausipalavereissa keskusteltiin vesiprojektista, mutta näistä keskusteluista ei ollut käytettävissä dokumenttia.

Taulukko 3. Aikuisten keskustelut vesiprojektin tiimoilta (N= 13).

Pvm	Aikuisia läsnä	Aihe
19.8.98	Anja, Merja, lastenhoitaja (lh), apulainen Kirsi Tiira, Niina Rutanen, Monika Riihelä*	Projektin suunnittelu (Heidi aloitti työskentelyn päiväkodissa lokakuun alussa.)
21.9.	Anja, Merja, lh	Koonti jo tehdyistä kokeiluista
10/98	Anja, Heidi, Merja	Mindmap: työntekijöiden ja vanhempien yhteiset ideat koottuna
16.11.	Anja, Heidi, Merja ja Kirsi	Kokemuksia syksystä, Heidin aloitustunnelmia
19.1.99	Anja, Heidi, Merja Yhteistyöpäiväkodin henkilökunta Kirsi, Niina	Yhteistyöpalaveri: Keskustelua projektista ja yleensä toimintatavoista
25.1.	Anja, Heidi, Merja	Lasten ideoiden koonti kevättä varten
2.3.	Anja, Kirsi	Keskustelua pienryhmätoiminnasta
22.4.	Anja, Heidi, Merja Niina ja Kirsi	Keskustelua projektin kulusta ja sen päättämisestä
27.4.	Anja, Heidi, Merja	Yhteenvedo teemasta ”Mitä järvelle tapahtuu?”
14.5.	Anja, Kirsi	Kahdenkeskinen keskustelu projektin kokemuksista
14.5.	Merja, Kirsi	Kahdenkeskinen keskustelu projektin kokemuksista Lisäksi Merjan kirjoitus omista kokemuksistaan
19.5.	Heidi, Kirsi	Kahdenkeskinen keskustelu projektin kokemuksista
22.11.99	Anja, Heidi, Merja	Mitä vesiprojekti opetti? Kokemuksia koottuna paperille

\* Niina Rutanen ja Monika Riihelä Stakesin tutkijoita.

Toukokuiset keskustelut sovittiin siihen aikaan, kun lapset leikkivät ja lepäsivät. Olin kertonut työntekijöille aiemmin keväällä, että haluaisin rauhassa keskustella kunkin kanssa vuoden kulusta, uusista ideoista ja ongelmakohdista. Työntekijät innostuivat keskustelusta; he kokivat, että on hyvä saada jonkun ulkopuolisen kanssa pohdiskella projektin kulkua. Keskustelun alussa sanoin työntekijälle, että toivon hänen kertovan mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistaan projektin aikana, erityisesti suhteessa alle kolmevuotiaisiin lapsiin. Korostin, että haluaisin kuulla nimenomaan henkilökohtaisista kokemuksista, työntekijän omia mielipiteitä. Kerroin myös, että nauhoitan keskustelun, jottei minun tarvitse koko ajan kirjoittaa, vaan saan osallistua keskusteluun. Yksi työntekijä koki keskustelun nauhoittamisen häiritsevän keskittymistään, joten keskeytimme nauhoituksen välillä. Hän halusikin vielä kirjoittaa rauhassa pohtien kokemuksistaan. Työntekijät kertoivat innostuneina tunnelmistaan; he kokivat oppineensa paljon koko vuoden kestäneen projektin aikana. He toivat myös esiin, että kokemusten pohjalta on helppo suunnitella uutta työvuotta.

*Anja: ”Itellä on ollut hirveen hyvä filis. Mä luulen, et kun mulla on hyvä olo, niin lapsilla on hyvä olo. Kun mä voin hyvin, niin lapset voi hyvin. Oli hirveen ihana, kun me tehtiin tää näyttely, tää kokos meidän kaikkien ajatukset. Kaikki lapset on ollut ihan tyytyväisiä. Lasten kannalta näyttely oli myös hirveen kokoava. Pystyytti palaamaa niihi ajatuksii.” Merja kietytti: ”Tää vuos on kyllä ollut tosi hyvä vaikka on ollut paljon noita... (ongelmia) mutta kun lähetää ens vuotta miettimää, ni sitte on asiat tosi hyvin.”*

Olin miettinyt joitain teemoja etukäteen, joista halusin kuulla ammattilaisten mielipiteitä. Olin kirjannut itselleni tueksi paperille seuraavat kysymykset: Mitä uutta tämä vuosi on opettanut? Onko suhtautuminen lapsiin muuttunut, miten? Mikä on aikuisen rooli, kun toteutetaan projektioppimista? Miten 1–3-vuotiaita lapsia voi kuunnella ja ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun? Voiko? Miten onnistuitte tässä? Eli miten 1–3-vuotiaiden toimintaa tehdään näkyväksi? Miten aikuinen toimii, jotta lapsi saa osallistua aktiivisena osapuolena? Miten dokumentointi sujui?

## 6.1 Sadatusdokumentointi edisti lasten kuulemista

Tuon tässä luvussa esiin työntekijöiden mielipiteitä sadatusdokumentoinnista lasten kuuntelemisen välineenä. Anja ja Merja olivat työskennelleet päiväkodissa jo edellisen vuoden, eli he olivat olleet alusta alkaen mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa lasten vesikokeilujen projektia. Heidi aloitti työskentelyn päiväkodissa lokakuussa, jolloin projekti oli edennyt jo pitkälle. Anja ja Merja kertoivat Heidille uudesta työskentelytavasta ja jo toteutetuista kokeiluista. Heidi innostui dokumentoinnista, koska se loi elävän kuvan myös niille, jotka eivät olleet itse mukana tilanteissa.

*Heidi: ”Dokumentoidaan intensiivisesti, se oli uutta mulle. Kuka tahansa on ollut retkellä, niin toiset voi lukee retken tapahtumat dokumentoinnin perusteella. On ollut hirveen tärkeitä, et on voinut lukee mitä on tapahtunut. Dokumentteja on mahtava lukee. Voi kuvitella sen tilanteen.” Anja jatkaa: ”Dokumentteja pystyy katsomaan kriittisesti. Jostain tilanteesta voi keskustella jälkikäteen, arvioida ja palata siihen.” Merja huomasi dokumenteista, että aikuinen ei aina kuuntele lapsia tarkasti: ”...Vastaa mitä ekaks tulee mieleen.”*

Dokumentit edistivät siis lasten keskustelujen ja toiminnan esiin pääsyä aikuisten keskusteluissa. Ne helpottivat aikuisten arviointia omasta työskentelystään ja lasten kuuntelemisesta. Myös aikuisen sanomiset ja tekemiset tulivat näkyviksi ja arvioitaviksi.

Lasten kuuntelemisen eduksi aikuisen työn kannalta katsottiin, ettei aikuisen tarvitse itse keksiä, mikä lapsia voisi kiinnostaa. *Heidi: ”Lapsilta tulee ideoita niin paljon kuin aikuinen ehtii työstää.”* Lasten kautta mielikuvitus ja luovuus tulivat mukaan, ja dokumentoimalla lasten ajatukset saatiin näkyviin.

Miten aikuinen tietää, että tulkitsee oikein pienten lasten ilmaisua? Tätä työntekijät pohtivat ja siitä he keskustelivat. Rinnalle tuotiin kuitenkin ajatus, että kun aikuinen seuraa lapsia tarkasti ja pyrkii vähentämään tulkinnan osuutta, on saatu tieto mahdollisimman lähellä todellisuutta. Työntekijät kokivat tutustuvansa lapsiin uudella tavalla seuraamalla heidän toimintaansa intensiivisemmin. Merja ja Anja totesivat, että *”lapselta voi kysyä, ymmärsinkö oikein.”* Dokumentoitaessa lasten keskusteluja huomattiin, että kaikkea ei ehdi kir-

joittaa. Aikuinen joutui siis välttämättä tekemään valintoja mitä kirjaa, mitä ei. Valintoja tehdessään aikuinen teki jo tulkintaa siitä, mikä on tärkeää kirjata nyt, mikä jätetään pois.

*Merja: ”Eihän aikuinen pysty läheskään kaikkee kirjottaa, siinhän tapahtuu aina niin paljon. Mut sitä tulkintaahan sen täytyy olla, aikuinen poimii just sitä, mitä itse haluaa. Mutta poimii sit ilmeitä kanssa, mikä lapsist on kivaa tai jos niitä ihmetyttää. Aikuisen pitää jollakin lailla onkia niitä... Seuraa niitä lapsia ja täytyy ottaa ylös, kirjottaa tai pistää mieleen. Mutta sitähan ei ikinä tiä et osuuko se oikeaan, et oliko tuo nyt se just se asia joka on se tärkeä vai ottaako aikuinen ihan jonkun sivuasian.”*

Seuraamalla lapsia useissa tilanteissa, myös lasten leikkiessä, aikuinen saattoi nähdä, mikä lapsia kiinnostaa.

*Merja: ”Mitä lapset leikkii, niitähan kans kannattaa seurata, niistä saa paljon. Et jos myöhemmin leikkii samoja asioita, kun on jossakin tehty, niin sehän on ihan selvä merkki, että se on kiinnostuksen kohde.”*

Keskusteluissa nousi tulkinnan yhteydessä esiin myös kysymys dokumenttien totuusarvosta. Heidi pohti, onko tärkeämpää osoittaa lapsille, että haluaa keskustella heidän kanssaan, kuin miettiä puhutaanko todesta vai satumaailmasta. Dokumentoidut asiat voivat olla täyttä totta senhetkisessä tilanteessa, vaikka asia voi toisessa tilanteessa olla päinvastoin. Myös lapsen samasta piirustuksesta kertoma tarina saattoi vaihdella eri tilanteissa. Toisaalta voi kysyä, millä perusteella voisi olettaa lapsen muistavan, mitä hän on kertonut pari kuukautta aiemmin.

*Heidi: ”Näissä piirroksissa voi kysyä kans totuusarvoa, et kun sä muutaman kuukauden päästä viet sen ja sanot muistatko kun teit tän, et mitä tässä oli? Joo se on traktori, et se ei ookaan enää se mitä siinä lukee (lapsen aiemmin kertoma). Mut jos idea onkin se tekeminen tässä ja nyt.”*

Heidi kuitenkin korosti lasten kanssa tekemisen tärkeyttä ja sitä, että pieni, puhumatonkin lapsi ymmärtää jo paljon. Hän oli huomannut, miten lapset nauttivat siitä, että heidän kanssaan tehtiin erilaisia, vaikeitakin asioita.

*Heidi: ”Vaikka näiltä pieniltä ei tuu puhetta kovin paljon, niin se ei tarkoita sitä etteikö niitten kanssa voi tehdä jotain ja etteikö se olis tärkeätä, päinvastoin. Kyllä sen huomaa, että ne nauttii suunnattomasti siitä, kun hei kaa on touhuttu paljon, ja tehdään oikeastaan*

*vaikeitakin asioita, mutta ne selviytyy uskomattoman vaikeistakin jutuista. Vaikka ne ei itse pysty puhumaan, niin ne ymmärtää kuitenkin paljon.”*

Heidi oli havainnut, että suoraan kysymällä etenkin pieneltä lapselta saattaa saada vastauksia, jotka eivät pidä paikkaansa. Pieni lapsi saattoi innostua keskustelemaan tuntemilaan sanoilla, jolloin aikuinen ja lapsi eivät ehkä puhuneet samasta asiasta. Toisaalta lapsi saattoi vain vastata ”joo, joo”. Pienten lasten kanssa aikuisten piti oppia seuraamaan myös lasten sanatonta vuorovaikutusta, sillä lapset käyttivät sitä paljon.

*Heidi: ”Pienet lapset voi sanoo samat tutut sanat, kysyttiin mitä tahansa. Eli kun Anja kysy tänään Jonilta varmaan miljoonaa eri asiaa, et onks se sellainen ja teit sä sitä, niin kaikki oli joo joo joo. Vaikka mä tasan tarkkaan tiesin, että se ei oo mitään sellasta tehny. Kuitenkin hän keskusteli toisen kanssa, ja hänestä vaan varmaan tuntu kivalta olla samaa mieltä asioista. Jos me kysellään, et mitä ne tekee tai mitä ne haluis tehdä ja mitä ne näkee, että jospa se ei oiskaan tärkeätä, mitä ne vastaa, vaan miten ne reagoi näihin, koska ne puhuu kyllä aika paljon ilmeillensä, nauraa, ja miten innostuneita ne on, vaikka sieltä tulee ihan epämääräisiä möngerryksiä, mut sillai saadaan ne innostumaan juttelusta.”*

Heidi korosti keskustelua pienten lasten kanssa. Näin aikuinen osoitti, että hän haluaa ottaa huomioon lapsenkin mielipiteen ja keskustella hänen kanssaan.

Merja muistutti, että on erilaisia tapoja kysyä asioita. Avoimet kysymykset voivat houkuttaa lapsia miettimään asioita enemmän kuin kysymykset ”mikä se on, mitä teet”.

*Merja: ”Mut pitää yrittää kysyä sillai, et lapsi innostuis jotenkin siitä, et ei kysy niin jotenkin vaan että onko tämä se tai tuo, vaan et lapsi joutuis vähän miettimään sitä ja sillaikiin et siihen ei tarvii olla oikee vastaus, vaan siihen voi jokainen vastata sillai ku ite, et ei odota tiettyä vastausta.”*

Työntekijät saduttivat, eli kirjasivat ylös lasten omia satuja ja tarinoita, lapsia joitakin kertoja vuoden aikana. He havaitsivat, että kolmevuotiaat lapset innostuivat tarinoiden kertomisesta kaikkein eniten. Yksi- tai kaksivuotiaat tuottivat vain muutamia sanoja, mutta kolmen vuoden paikkeilla lapset innostuivat sanoista ja kertomisesta niin paljon, että tuntuivat välillä itsekin sotkeutuvan sanoihinsa. Pienimmillä lapsilla korostettiin tekemisten, ilmeiden ja eleiden dokumentointia. Viiden vanhat lapset taas eivät niin in-



nostuneina pysähtyneet kertomaan tarinoitaan. Tämä vaikutelma saattoi myös syntyä siitä, että työntekijät keskittyivät vuoden aikana kehittämään nimenomaan 1–3-vuotiaiden lasten päivähoidon arkea ja toimintatapoja.

*Heidi: ”Se muuttuu musta niin hirveesti, kun puhutaan kolme-neljävuotiaasta, että siinä dokumentoinnissakin kannattaa ehkä miettiä, mikä on se tarkoitus ja tapa tehdä. Näillä pienillä, millä ei tuu puhetta, melkein sais varmaan enemmän, jos kiinnittäis huomiota siihen, miten ne toimii. Mut kolmevuotias elää niin mielikuvituksellista maailmaa, että niitä niitten tarinoita ja sadutuksia on kiva kertoa tai kirjata ja sitte kertoo jälkeenpäin ihan sellasena. Noi isommat, viisvuotiaat, niin niilt ei tuu enää sellasia juttuja. Ne ei sillä innolla kerro niitä satuja kuin tällanen kolmevuotias, että ei silmät pala ja sillai sotkeutumalla sanavii-dakkoon. Kolmevuotiailla saduttaminen on mun mielestä huipussaan.”*

## **Kiteytys**

Sadutusdokumentoinnin koettiin edistävän lasten osallisuutta, koska se lisäsi aikuisten kuuntelevaa työtettä. Kuuntelemalla lapsia aikuiset saivat tietoa ja tulivat yhä kiinnostuneemmiksi lasten ajatuksista. Kuuntelemisesta tuli tapa; aikuiset alkoivat kuunnella lapsia monissa tilanteissa ja keskustella heidän kanssaan. Näin aikuiset osoittivat lapsille, että heidän toimintansa ja ajatuksensa ovat aikuisen mielestä tärkeitä, ja hänellä on aikaa lapsille. Aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen koettiin lisääntyvän. Työntekijät oppivat vuoden aikana sovittamaan dokumentointia tilanteen mukaan ja hyväksymään sen, ettei dokumentointikaan voi olla täydellistä. Sosiaalinen toiminta on täynnä molempien osapuolien tulkintoja, mutta dokumentoinnin avulla voitiin tehdä näkyväksi vuorovaikutusta ja siten arvioida aikuisten tulkintojen todenmukaisuutta. Sadutusdokumentointiin liittyvinä vaikeuksina koettiin ajan varaaminen dokumentoinnille ja keskustelulle sekä pienten lasten sanattoman kommunikoinnin tulkitseminen.

## **6.2 Pienten lasten osaaminen tuli näkyviin**

*Merja: ”Vesiprojektin alettua alle kolmevuotiaat on otettu huomioon, kun suunnitellaan toimintaa, he saavat toiminta-aikaa yhtä paljon kuin isommatkin, heidän toiminta katsotaan aivan yhtä tärkeäksi kuin isompienkin.”*

Vesiprojektin alettua päiväkodissa kiinnitettiin tietoisesti huomiota 1–3-vuotiaiden lasten toimintaan. Sisarusryhmässä pienemmät lapset olivat saaneet aiemmin toiminta-aikaa vähemmän kuin 4–5-vuotiaat lapset. Kun kiinnostuttiin lasten tutkimuksista, huomattiin, että myös pienet lapset voivat toteuttaa omia kokeilujaan. Aikuisten piti vain suhtautua toimintaan eri tavalla ja tietoisesti varata eri-ikäisille lapsille yhtä paljon toiminta-aikaa. Aikuisille pienten lasten tutkimukset teettivät aluksi enemmän töitä kuin ennen, koska toiminta oli kaikille uutta.

*Merja: ”Aikaisemmin (edellisenä vuonna) alle kolmevuotiaille tarjottiin hyvää perushoitoa, musiikkia, loruja, kirjojen katselua yms. Heidät otettiin mukaan silloin kun aikaa riitti, isommat lapset olivat toiminnan suhteen ”tärkeämpiä”. Pienet saivat touhuta paljon itseksensä, sehän heiltä myös sujuu. He löytävät kyllä tekemistä ilman aikuistakin... Toiminnan suunnittelu alle kolmevuotiaille vaatii aikuisilta enemmän kuin muitten toiminnan suunnittelu, koska tämä on uutta ja kaikki pitää ajatella aivan uudella tavalla.”*

Heidi kuvasi pienimpien kanssa työskentelyn vaikeutta sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen kautta: ”4–5-vuotiaan kaa on helpompi työskennellä, kun on sanat. Alle kolmevuotiailta on otettava muusta kuin sanoista. Otetaan leikistä, tekemisistä, katotaan, kuunnellaan ja kirjataan ylös.” Aikuinen on tottunut kommunikoimaan sanoilla, nyt jouduttiin erikseen keskittymään sanattoman kommunikoinnin kuuntelemiseen.

Seuratessaan 1–3-vuotiaita lapsia työntekijät huomasivat, että lapsilla on enemmän tietoa ja ajatuksia kuin aikuinen tietää. He kokivat, että lapset kertovat mielellään kokemuksistaan, jos aikuinen haluaa kuunnella. Kun aikuinen siirsi huomionsa perushoidosta lasten ja aikuisten yhteisiin kokeiluihin, lasten sanat ja taidot tulivat esiin. *Anja: ”Nyt ku otettiin tällöisiä pieniä tilanteita ja annettiin niiden lasten niiku itse tehdä ja kattoo ja puhua ja kommunikoida, niin siin rupes näkee et miten mielettömästi siel on passiivista sanavarasto niillä lapsilla.”* Aikuiset huomasivat myös, että lapset pystyivät keskenään kommunikoimaan hyvin sanoittakin. Aikuisille lasten piti yrittää ilmaista asiansa muutamilla hallitsemillaan sanoilla; aikuinen jatkoi keskustelua ja lisäsi sanoja lauseeksi. Näin muotoutui

keskusteluja pienten lasten ja aikuisten välille. Anja kertoi havainneensa, että lapset seuraavat ympäristöään kaikilla aisteillaan ja yrittävät monesti silmilläänkin viestittää kokemuksiaan.

Pienilläkin lapsilla on paljon taitoja ja kykyjä, jotka eivät tule näkyviin, jos ei ole tilaisuuksia. Lapset olivat innostuneita toimintaan ja osasivat viedä sitä itsekin eteenpäin. Heidi kuvasi, että alle kolmevuotiaatkin osaavat toimia ”*aika loogisesti jo*”. Lapset työstivät esimerkiksi rantaretkiltä saatuja kokemuksia rakentaessaan akvaarioita. Lapset keskustelivat ja työskentelivät yhdessä ja tekivät oivalluksia. Aikuisen ei tarvinnutkaan ohjata akvaarioiden tekoa alusta loppuun. Aikuinen ehdotti akvaarioiden tekoa, koska lapset olivat pohtineet, mitä vedessä on; lapset jatkoivat prosessia pienryhmissä eteenpäin yhdessä aikuisen kanssa.

*Heidi: ”Ja akvaarioissa huomas sen, et niist ei tullu sellasia kun me aikuiset oltiin aateltu. Niistä tuli hienompia, koska lapset hoksas maalata sielt sisältä siniseks, et sinne tulee se vesi, laittaa hiekkaa sinne, et tulee sitä veden pohjaa ja tällasta. Eli mitään näitä aikuiset ei ollu miettinyt valmiiks, et tässä on maalit ja tässä on hiekkaa, vaan ne oli kaikki lasten juttuja. Kun puhutaan näin pienistä, musta se on osoitus siitä, että ne pystyy tekemään aika valtavia oivalluksia. Kun vaan annetaan niille mahdollisuus siihen.” Anja jatkoi: ”Et luottaa siihen pieneenkin lapseen, et sill on uskomaton se passiivinen sanavarasto ja ne käsitteet ja kaikki, ne on kuitenkin hirveen laajat.”*

Ammattilaiset havaitsivat, miten paljon tietoa lapsella on jo ennen kuin hän osaa puhua sujuvasti. Lapset tekivät kellumiskokeita erilaisilla esineillä. Lapset puhuivat, että joku esine sukeltaa, joku osaa uida. He saivat tuloksen, että esineet käyttäytyvät eri tavoin vedessä, mutta heillä ei ollut sanoja ”upota” ja ”kellua”. Heidi: ”Uskon, et ne tietää sen ennen ku ne oppii sanoo sen sanan. Eihän lapset sil sanal opi sitä, et tää uppoo tai tää kelluu, se tieto on jo aiemmin.” Lapsilla voi siis olla tietoa, jota he eivät ilmaise samoin sanoin kuin aikuiset.

Toisessa tilanteessa 2–3-vuotiaiden Jänisryhmä leikki veden äärellä. Vilja ja Karri vertailivat veden määrää, saivat tuloksen, että sitä ei ollut eri astioissa yhtä paljon, mutta Vilja käytti omia sanoja tuloksen kuvaamiseen. Työntekijäpalaverissa keskusteltiin lasten käyttämistä käsitteistä.

*Anja: ”Viljalla ei ollut sitä sanaa, eli yhtä paljon, niin se sanoi samalla tavalla tai...”*

*Niina Rutanen: ”Samanlaisia tai...”*

*Anja: ”Samanlaisia.”*

*Niina: ”Samalla lailla tai jotain tämmöstä.”*

*Anja: ”Samalla lailla tai, mut se ei ollu se. Vilja tarkotti samaa, et niitä on yhtä paljon: täs on nyt enemmän ja täs on vähemmän. Mut ku pienellä ei oo sitä sanaa.”*

Anjan mielestä lapsi ei kuitenkaan tarjoa tietoaan toisille opettaakseen, miten asiat ovat, vaan kertoakseen, että hänellä on tällaista tietoa. *”Lapsella on joku asia, minkä se haluaa sanoa, ei se halua opettaa. Niinku meillä aikuisilla on hirveesti tietoa, joka me halutaan opettaa ja välittää lapselle. Mut lapsella on se oma tieto, ei hän halua sitä opettaa mulle, vaan hän haluaa tehdä sen tiettäväksi, että nyt mä ajattelen tän asian näin, ymmärsitkö mitä mä tarkoitin?”* Lapsi siis tuo yhteiseen keskusteluun oman tietonsa ja näkökulmansa toisten näkökulmien rinnalle.

Työntekijät tutustuivat lapseen monipuolisesti. Keskustellessamme palattiinkin usein siihen seikkaan, että ymmärtääkseen pientä lasta aikuisen on tunnettava lapsi ja hänen tapansa ilmaista asioita, jos on kyse lapsesta, joka ei vielä puhu. Anja korosti, että pienten lasten näkee kommunikoivan keskenään hyvin, sanattomalla kielellä. Aikuisen ei kuitenkaan ole niin helppo tavoittaa lasten viestejä. *Anja: ”Mun mielest pitää tuntee ensin nämä pienet lapset, ennen kuin pystyy herkkänä kuuntelemaan. Ja sehän on toisaalta aikuisen tulkintaa, mut jos on oppinut tuntemaan sitä lasta, ja näkemään minkälainen lapsi on ja mistä se on kiinnostunut ja mitä mitkäkin sanat tarkoittaa, mitä lapsi sanoo silmillä tai hymyllä, niin aikuinen voi ymmärtää lasta.”* Seuraamalla lapsia arjessa sekä keskustelemalla vanhempien ja toisten työntekijöiden kanssa ammatillaiset tutustuivat jokaiseen lapseen, jotta he

olisivat voineet paremmin kommunikoida lasten kanssa. Tutustuminen oli pitkä prosessi ja vanhempien kanssa keskusteltiin henkilökunnan huomioiden paikkansa pitävyydestä.

Anjan mielestä jo pieniltäkin lapsilta voi varmistaa, ymmärsikö aikuinen lapsen asian oikein vai väärin. Lapsi selittää asian uudelleen ja katsoo aikuiseen kysyvästi, kunnes hän voi tulkita aikuisen ymmärtäneen. *”Tietysti aikuinen johonkin tiettyyn rajaan saakka tulkitsee, mut toisaalta varmistaa lapselta. Et jos lapsi sanoo jonkun jutun, niin kysyy lapselta. Jos mä oon tulkinnut asian ihan väärin, sit se lapsi kysyy uudelleen, se kysyy niin kauan, kunnes tulee se oikea vastaus. Eli kyl lapsi katsoo tavallaan sen, ett ymmärsinkö mä mitä hän tarkoittaa.”* Heidi myönsi, että 1–2-vuotiaiden kanssa toimintaa vaikeuttaa se, ettei aikuinen voi olla varma, ymmärsikö oikein lapsen ajatuksen: *”Se on niin hirveen vaikea noille kaksivuotiaille, ja mitä on puoltoistavuotiaat, kun ei tuu sanoja. Ei voi olla varma, mitä ne haluaa.”* Tästä syystä pienimmät lapset joutuvatkin usein tekemään samaa kuin isommat lapset ovat jo tehneet. Tätä tapaa yritettiin vesiprojektissa murtaa.

### **Kiteytys**

Pienten lasten osallisuutta edisti vesiprojektissa aikuisten tietoinen pienimpien toiminnan arvostaminen. 1–3-vuotiaat saivat yhtä paljon huomiota ja toiminta-aikaa kuin isommat lapset. Työntekijöiden piti kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota pienten lasten ymmärtämiseen, koska pienet lapset eivät vielä käytä sanallista kommunikointia siinä määrin kuin aikuinen on tottunut. Oppiessaan tuntemaan lapsia aikuiset uskoivat kuitenkin tulkitsevansa heidän viestejään oikein. Pienten lasten huomioiminen paljasti työntekijöille, miten paljon piiloon jäänyttä tietoa ja taitoa lapsilla on.

Toisaalta pienten lasten osallisuutta ehkäisi juuri yhteisen kielen puuttuminen. *”Kun ei ole varmuutta, mitä ne lapset haluais tehdä”*, niin tarjotaan helposti isompien lasten keksimiä teemoja pienillekin. Tällöin pienet lapset pääsivät osallistumaan **tekemiseen**, mutta eivät **vaikuttamaan valintoihin**.

*Heidi: ”Se ei oo ehkä niin tärkeätä, että minkä teeman sisällä me toimitaan vaan se, että lapset pääsee tekemään sitä. Anteeks vaan nyt kaikki kaksvuotiaat, mä sanon, että niille ei oo hirveesti väliä, puhutaanko me nyt auringosta vai ukkosesta, jos me tehään niin, että ne pääsee askartelemaan niitä aurinkoja ja ukkosia ja ne pääsee tanssimaan aurinko- tai ukkostanssia.”*

Vaikka aikuiset tietoisesti halusivat mahdollistaa pienimpien lasten osallisuuden, lasten toiminnallisuus oli johtaa aikuisia harhaan ajattelemaan, että tekeminen riittää. Tottakai lapset innostuvat pelkästä tekemisestäkin, mutta osallisuus edellyttää mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon ja teemanvalintaan.

### **6.3 Leikkivä tutkiminen ja pienryhmät lisäsivät osallisuutta**

Lasten leikille ja kokeiluille pienissä ryhmissä annettiin tilaa ja niitä seurattiin, jotta saataisiin tietoa lasten mielenkiinnon kohteista, ajatuksista ja toiminnasta. Useissa keskusteluissa työntekijät toivat esiin, että on yllättävän vaikeata antaa lapsille aikaa ja tilaa toimia. Lapselle tilan ja ajan antaminen koettiin kuitenkin merkittäväksi työskentelyssä. Heidi kertoi, että *”suurin vaikeus on antaa lapselle aikaa. Kun on tottunut ite tekemään ja sanomaan. Pitää opetella olemaan enemmän silmät kuin suu auki. Kuuntele ja kirjaa ylös, lapset tekee ite tilanteen.”* Lasten kuunteleminen oli antoisaa. Kun oppi antamaan aikaa lasten ajatuksille, työntekijät alkoivat mielestään kuulla enemmän lasten ajatuksia. Niimenoman huomattiin pienten lasten toiminta ja ajatukset. Anja: *”On oppimisprosessi, että malttaa kuunnella lapsia. Kun vaan antaa lapselle aikaa ja kuuntelee sitä, ni sielt tulee jo tämmöseltä alle kolmevuotiaalta tai kolmevuotiaaltakin tulee ihan mielettömiä juttuja.”*

#### **Tilaa leikille**

Alle kolmevuotiaiden kanssa merkittäväksi seikaksi nousi ajan antaminen lasten leikille. Lapset tutkivat ja oppivat leikkien. He toistavat asioita ja oppivat aina jotain uutta. Kun aikuinen antoi rauhan esimerkiksi yksivuotiaalle Otolle katsella valokuvaa monta kertaa, käydä välillä kävelemässä ja tulla takaisin, lapsi kertoi kuvasta monia asioita.

*Anja: ”Ja antaa tavallaa niille rauha leikkiä, tehä se semmoseks leikiks. Kun Otto katto sitä kuvaa monta kertaa, se juttu syveni ja syveni vaikka se sano sitä samaa asiaa monta kertaa,*

*mut sit se sano ain uuden jutun, kun se oli sitä miettinyt. Pienille se voi olla paljolti toistoa ja konkreettista ja ihan tässä ja nyt.”*

Tekemisten toistaminen koettiin pienten lasten kanssa toimittaessa tärkeäksi tekijäksi. Uudesta aiheesta katsottiin ensin yhtä puolta, seuraavalla kerralla toista ja näkökulma laajeni vähitellen.

*”Ja annetaan lasten kehittää leikkiä, ei pysäytetä sitä. Ois mielenkiintoista havaita, mitä lapsi ajattelee, kun tekee sitä hommaa”, Heidi pohti. Työntekijät alkoivat antaa enemmän tilaa ja aikaa leikille toiminnassa. Seuratessaan lasten leikkivää toimintaa he näkivät, miten paljon lapset kokeilevat, tutkivat, oppivat ja ihmettelevät leikeissään. Aikuisia alkoi kiinnostaa lasten leikki ja lasten ajatukset leikissä. Heidi: ”Meil on puoltoist-kaksvuotiaita nää pienimmät, nehan touhuaa kauheesti, ja niille leikki on opettelua ja niitten omaa maailmaa, missä ne tutkii mielettömästi kaikkia asioita, niillä tulee tällöinen mielenkiinto asioihin aivan luonnostaan jo.” Työntekijöiden mukaan pienillä lapsilla on tallessa uteliaisuus uusia asioita kohtaan. Lasten ideat ja oppimishalu pursusivat, aikuisen tehtäväksi tuli organisoida kokeiluja ja antaa tilaa lasten leikeille.*

### **Pienryhmissä lapset saivat äänensä kuuluviin**

Lapset jaettiin syksyllä pieniin 2–4 lapsen ryhmiin. Ryhmät pysyivät samoina koko toimintavuoden lukuun ottamatta joitakin pois muuttaneita ja uusia lapsia. Aikuiset suunnittelivat ryhmäjaon, ja se koettiin hyväksi menettelyksi, koska lapset olivat iältään 1–5-vuotiaita. Ryhmistä haluttiin muodostaa heterogeenisiä, ikäjako perusteltiin lasten suurella ikähaarukalla. Jo muodostuneita ystävyysuhteita työntekijät välttivät rikkomasta. 2–3-vuotiaiden lasten Jänisryhmä muotoutui hyvin tiiviiksi ryhmäksi. Isompien lasten ryhmät toimivat myös hyvin, mutta 1–2-vuotiaiden lasten Muumiryhmä oli hajanainen lasten vaihtumisten vuoksi.

*Anja: ”Muumiryhmä meni alkuun hyvin yhteen, mutta siinä oli ongelmana se, että lapsia lähti pois ja tuli uusia. Sen takia Muumiryhmästä ei tullu niin intensiivinen ryhmä. Mutta Jänisryhmästä tuli voimakas ryhmä, siihen ehkä vaikutti se, että lapset olivat tuttuja ennestään ja myös hyvin samanikäisiä.”*



Pysyvä pienryhmä huomattiin hyväksi toimintamuodoksi. Kun tiiviistä Jänisryhmästä keväällä yksi lapsi oli paljon poissa, se näkyi heti: ryhmä hajaantui. Poissa olleen piti joka kerta päästä uudelleen sisään ryhmään. *Anja: "...se joutuu joka kerta tulemaan uudelleen hyväksytyks siihen ryhmään. Roolit on haettava aina uudelleen."* Etenkin aroille lapsille pienryhmä tarjosi mahdollisuuden osallistua vapaammin.

*Anja: "Sovittu ryhmä on hyvä, koska ryhmäläiset hioo toisiaan ja sopeutuu toisiinsa. Ei tarvi joka kerta ryhmäytyä. Etenkin arat lapset pääsevät sisään omaan pienryhmäänsä ja osallistuvat enemmän toimintaan. Jos ryhmä vaihtuisi joka kerta kiinnostuksen mukaan, arka lapsi voisi vain jäädä tarkkailijaksi."*

Pienryhmätoiminta myös rauhoitti. Heidi oli kokenut, että isossa lapsiryhmässä aikuinen joutuu enemmän muistuttamaan lapsia säännöistä, *Heidi: "pien porukka rauhoittaa"*. Mutta ryhmän muotoutuminen vie paljon aikaa, siksi pienryhmien oli hyvä olla pysyviä.

Pienryhmätyöskentely helpotti aikuisen työskentelyä ryhmätilanteissa. Aikuisen on vaikea suuressa ryhmässä huomioida jokaista lasta, pienessä ryhmässä on aikaa keskittyä tilanteeseen. Pienessä ryhmässä keskustelun koettiin sujuvan paremmin. Heidi kertoi, että pienryhmässä on enemmän aikaa keskittyä tilanteeseen. *"Siksi pieni ryhmä, koska lapset on spontaaneja. Aikuinen ei voi toimia ison ryhmän kanssa. On oltava aikaa tilanteeseen."*

Pienryhmätilanteessa aikuisen oli helpompi ymmärtää pieniä lapsia – olla herkkä lasten kanssa kommunikointiin. Pienten lasten kanssa kommunikointi oli vaikeus, josta keskusteltiin usein. Isossa lapsiryhmässä pienimmät lapset olivat ennen jääneet isompien varjoon. Pienryhmissä jokainen osallistuja oli mukana, ja aikuinen helpommin havaitsi lasten ilmeet, eleet ja muun viestinnän. Pienimpien lasten erottaminen omaksi ryhmäkseen sai aikuiset huomaamaan lasten näkökulmien tärkeyden.

*Anja: "Kaikist antosimmat on mun mielest ne pienryhmät. Ilman sitä me ei ois varmaan tajuttu sitä, pienten lasten tietovarastoa. Jos meil ois ollu kaikki 1–3-vuotiaat yhdessä, niin sitä kommunikois niiden isompien kanssa ja nää pienemmät olis aina vähän niinku tiellä."*

Kun toimitaan pienryhmissä, ei ryhmien tarvitse toistaa samoja tutkimuksia. Etenkin tässä lapsiryhmässä huomattiin, että jokaisen ryhmän pitäisi toteuttaa projektia omaa reittiään, koska eri-ikäiset lapset ovat kiinnostuneita eri asioista. Vesiprojektivuonna ryhmät tekivät enimmäkseen samoja kokeiluja, mutta työntekijät pohtivat keväällä, että ryhmät voisivat tehdä eri asioita juuri oman ryhmän kiinnostuksen mukaan. *Anja: ”Jos se onkin isommille vähä toisentyypistä ja pienemmille toisentyypistä elikkä ei tehäkkää niinku nyt on tehty tänä vuonna eli kaikkien pitäis tehdä sitä samaa.”* Eri ryhmissä herää erilaisia kysymyksiä, jolloin ryhmät voisivat tehdä omia kokeilujaan. *Merja: ”Et kaikille pitää olla eri tavalla. Joka ryhmä on eri tasolla ja joka ryhmä ajattelee iha eri tavalla.”*

Eri-ikäisten ryhmien kanssa työskennellessä aikuiselle tarjoutui mahdollisuus seurata, miten lapset reagoivat ja toimivat eri ikä-vaiheissa. *Anja: ”Miten lapset reagoi kun ne on eri-ikäisiä, on mielenkiintoista ...”* Yksivuotiailla ja viisivuotiailla oli aivan eri kysymykset esimerkiksi meritutkimuksissa, jolloin viisivuotiaat tutkivat vettä ja elämää siinä, yksivuotiaat tutkivat rannalta löydettyjä aarteita.

Pienryhmien kanssa toimittaessa oli aikuisten oltava herkkä myös lasten mielialoilta. Jonain päivänä oli turha houkutella väsynyttä lasta työskentelyyn, silloin vaihdettiin vuoro toiselle ryhmälle. Yhden lapsen oli vaikea keskittyä pienryhmässä työskentelyyn pitkäksi aikaa. Silloin aikuinen antoi hänen mennä välillä pois ja palata halutessaan. *Anja: ”Se on muita kohtaan väärin, jos yks ei jaksa keskittyä, ni miks se sais pilata koko homman”.* Ryhmien kanssa toimittiin joustavasti. *Anja: ”Ei väkisin, koska sit ei nauti kukaan.”*

Päiväkoti on mukana alueensa yhteistoiminnallisen oppimisen kehittämistyössä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa työskennellään pienryhmässä, lapset ja aikuinen yhdessä. Merja korosti erityisesti pienten lasten kohdalla aikuisen läsnäoloa ja osallistumista ryhmän toimintaan: *”Et kylhän lapset välillä tekee tavallaan yksin, mut sillon se jää siihen, et*

*sillon se ei mun mielestä etene.*” Aikuinen toimi uusien näkökulmien avaajana ja auttoi lapsia etenemään projektissa. Pienryhmätoiminta ei tarkoittanut lasten jättämistä keskenään tekemään, vaan aikuinen osallistui ryhmän toimintaan.

### **Kiteytys**

Pienryhmätyöskentely ja leikin arvostaminen lisäsi lasten osallisuutta vesiprojektissa, sillä lapset saivat enemmän tilaa ja aikaa toteuttaa leikkejään. Yhteisiin kokeiluihin tuotiin mukaan leikkiä. Työntekijät huomasivat, että pienille lapsille asioiden toistaminen on luonteva tapa etsiä uusia näkökulmia. Huomattiin myös, että pienet lapset luonnostaan haluavat oppia, siksi heidän leikkiään ei pitäisi keskeyttää tai vähätellä. Päiväkodissa toimittiin koko vuoden pysyvissä pienryhmissä. Tämän katsottiin olevan hyväksi etenkin aroille lapsille, koska ryhmässä ei tarvinnut joka kerta uudelleen hakea rooleja. Pienissä ryhmissä oli mahdollisuus joustaa enemmän ja aikuisen oli helpompi huomioida jokaista lasta kuin toimittaessa ison lapsiryhmän kanssa. Vesiprojektista aikuiset oppivat, että ryhmien toimintaa eriyttämällä kunkin ryhmän omat ideat pääsevät paremmin näkyviin. Ryhmät ovat erilaisia, jolloin niiden toimintakin voisi olla erilaista.

## **6.4 Aikuisen oppimisprosessi**

Seuratessani vesiprojektia ja osallistuessani keskusteluihin työntekijöiden havaitsin, että muutos työskentelyssä ja lasten osallisuudessa pohjaa aikuisten käsityksiin lapsista ja työstä. Aikuisen roolista ja lapsilähtöisen työskentelytavan suhteesta käytiin työntekijöiden kesken keskustelua.

*Merja: ”Näitten asioiden yhteensovittaminen tuntuu joskus ristiriitaiselta. Kun aletaan toteuttaa lapsilähtöistä tapaa toimia, voi aikuisesta tuntua, että hän on aivan tarpeeton, tai että hän ei voi eikä saa millään tavalla puuttua lasten toimintaan.”*

Lapsilähtöisyyden käsitteen ongelmallisuus on juuri lasten ja aikuisten suhteessa: mitä aikuinen saa ja mitä ei saa tehdä. Vesiprojektissa haluttiin toteuttaa lasten ja aikuisten yhteistä työskentelytapaa. Sadutusdokumentointia käytettiin vuorovaikutuksen edistämiseksi

lasten ja aikuisten välillä sekä lisäämään molempien mahdollisuutta aktiiviseen toimintaan.

Kun työskenneltiin aivan pienten lasten kanssa törmättiin moniin kysymyksiin, koska tietoa toiminnasta pienten lasten kanssa ei vielä ole riittävästi. Työntekijöiden piti kokeilemalla hakea soveliainta tapaa toteuttaa projektityöskentelyä pienten lasten kanssa.

*Merja: ”Kun pienten kans on tehty niin vähän, niin pitää kaikki kokeilla et mitä se on. Ensimmäiset jututhan oli sellasia, että aikuinen oli ihan taustalla vaan. Aikuinen pisti alkuun sen jutun ja lapset teki ja sit katottiin, et mitä siitä syntyy, vai syntykö mitään.”*

Aikuisen jättäytyminen sivuun ei vaikuttanut toimivalta työskentelyltä. Keskusteluja jatkettiin, miten aikuisen pitäisi ohjata toimintaa eteenpäin. Yhden vuoden aikana ei ehditty uutta toimintatapaa täysin sisäistää. Työntekijöillä oli myös ristiriitaisia mielipiteitä aikuisen ohjaavasta roolista pienryhmien toiminnassa: yhden mielestä aikuisen pitäisi antaa lapsille mahdollisimman paljon keskinäistä vapautta, toisen mielestä aikuisen pitäisi ohjata enemmän. *Merja: ”Mun mielestä siinä pitäis aikuisen vähän enemmän tehdä tai olla mukana, viedä juttua eteenpäin.”*

Keväällä oltiin päästy yhteisymmärrykseen siitä, että aikuisten on omissa keskusteluissaan palattava dokumentteihin ja pohdittava projektin seuraavaa käännettä. Sen jälkeen mennään lapsiryhmän kanssa pohtimaan jatkoa. Näin reflektointi sitoisi projektin eri osia yhteen. Aikuisen tehtäväksi muodostuisi johdattelu, aiheeseen palaaminen ja eteenpäin vieminen.

*Merja: ”...sitte mietittäis se seuraava juttu. Se pitäis olla vähä niiku enenmmän suunniteltu ja johdatella sitä johonki suuntaan. Sitte pitää jollain lailla palata siihen aiheeseen, esimerkiksi jos on tehty dokumentteja, valokuvia tai ottaa niitä samoja tavaroita tai mennä siihen samaan paikkaan missä ollaan oltu.”*

### **Aikuinen opettajana ja kasvattajana**

Lasten osallisuutta edistävän opettajan roolista käytiin keskusteluja vesiprojektissa. Työntekijät ajattelivat, että aikuisen rooli on olla projektin johtajan hahmossa. Aikuinen vastaa projektin etenemisestä ja turvaa lasten osallistumismahdollisuuden. Alkuun aikuinen seurasi lasten toimintaa. Siitä alkoi aikuisen työ suunnitella, miten ideoita toteutetaan. Vesiprojektin aikana tehtiin se virhe, että kuunneltiin jatkuvasti uusia lasten ideoita jatkamatta jo meneillään olevaa teemaa eteenpäin.

*Merja: ”Projekti ei etene, jos aikuiset ei millään tavalla vie sitä eteenpäin. Ei siten, että aikuinen määrää, mitä tehdään ja miten tehdään. Vaan aikuinen kuuntelee, seuraa lasten leikkejä, dokumentoi ja keskustelee lasten sekä muiden aikuisten kanssa. Aikuiset suunnittelevat toiminnan jokaiselle ryhmälle sopivaksi, lasten ajatusten ja ideoiden pohjalta. Aikuinen voi myös olla aivan aktiivisena mukana erilaisissa tehtävissä, hän voi esittää kysymyksiä, herättää lasten mielenkiintoa, tavallaan pitää ohjia käsissään.”*

Aikuinen ei siis jättäydy toimettomaksi, vaan aktiivisesti dokumentoi, osallistuu ja suunnittelee yhdessä toisten kanssa. Tämä oli työntekijöiden näkemys keväällä, kun aikuisen roolia oli etsitty vuoden aikana.

Merja pohdiskeli, että aikuisen on uskallettava luottaa lapsiin ja muistaa, että on muitakin ratkaisuja kuin se, mikä aikuisella on mielessä.

*Merja: ”On helpompaa, kun ei tarvi niin paljon enää iteltään odottaa, että mitä kaikkea lapsille pitäis antaa ja opettaa ja... niillähän on jo itellä se, ei tarvi ite aina kaikkia keksii, et mitä tehdä. Mut kyl siin kauan meni et oon oppinut luottamaan, että ideat tulee lapsilta ja ne on ihan yhtä tärkeitä ja hyviä kuin ite keksis.”*

Heidi ja Merja kritisoivat vesiprojektissa sitä, että siitä puuttui johdonmukaisuus. ”Meillä on ollut teemana vesi, mutta on tehty sen sisällä tällasia irrallisia pikkujuttuja.” Projekti koottiin yhdeksi vasta näyttelyvaiheessa. Silloin nähtiin, että yhdistävä tekijä oli ollut järven muutokset vuodenaikojen mukana, mutta monivaiheisen projektin aikana tätä ei oltu havaittu. Vesi on teemana niin laaja, että siitä olisi pitänyt valita vain joitain tutkimuskohteita ja syventyä niihin. Merja: ”Kaikki jää kesken, tehdään liikaa eri asioita, ei jää

*aikaa syventyä yhteen asiaan. Aloitettua tutkimusta pitäis jatkaa, että luetaan muistiinpanoja ja keskustellaan muistiinpanoista, aikuinen esittää kysymyksiä, pannaan lapset ajattelemaan, mietitään yhdessä, mitä tehdään seuraavaksi.”* Aikuisen tehtävä olisi ollut johdatella teemojen syventämiseen ja jatkamiseen, mutta nyt aloitettiinkin aina uutta teemaa, kuten akvaarioita ja merirosvolaivan rakentamista. Lasten mielikuvitus on niin rikas, että ideoita projektin etenemiseen tuli valtavasti. *Heidi: ”Siel on tietyst se mielikuvitusmaailma niin pinnalla, et sitte pitää meidänkin karsia, kun sitä juttua ja tarinaa tulee niin älyttömästi.”* Aikuiselle jäi tehtäväksi päätökset siitä, mitä lasten ideoista toteutetaan.

Toisaalta keskusteluissa tuli esiin, että aikuisen on myös laitettava toiminta liikkeelle pienten lasten kanssa. *Heidi: ”Ihan pienten kaa se lähtee aikuisista se toiminta. Aikuiset miettivät keskenään ja laittavat lapset tekemään jotain. Sit lapset saa touhuta itse.”* Merja korosti, että on erilaisia tilanteita: toisissa aikuinen on esikuvana tai perinteisesti opettajana, toisissa aikuinen antaa enemmän tilaa lapsille ja heidän ajatuksilleen: *”Joskus on tosi hyvä, ettei puutu lasten tekemiseen tai keskusteluun. Joissain tilanteissa aikuinen ohjaa eteenpäin, kysyy ja keskustelee. Sit on tilanteita, joissa aikuinen tekee ja lapset seuraa ja tekee jos haluaa, esimerkiksi toi kasvimaanhoito.”* Aikuinen voi sopeuttaa omaa toimintaansa tilanteen mukaan, mutta ei jättää lapsia keskenään tekemään. Eikä aikuisen osallisuudessaan tarvitse *”sormella osoittaa oikeata vastausta”* (Merja), vaan hän voi olla mukana tutkimassa asiaa lasten kanssa.

Mutta miten aikuisen pitäisi johdatella projektin kulkua? Kysymys opettamisesta vaivasi työntekijöitä – millainen on lapsia kuuntelevan opettajan rooli? Työntekijät olivat eri mieltä opettamisen osuudesta kasvatuksessa, mutta kun asiasta keskusteltiin moneen kertaan, huomattiin, että yleislinja on sama. Työntekijät arvostivat lasten ajatuksia, mutta aikuisen ohjaava ote projektin etenemisessä oli heille tärkeätä.

*Heidi: ”...aikuinen on kuitenkin opettajana, mutta opettamistakin voi tehdä monella tavalla.*

*Ei sen tarvii olla semmosta oikeitten tietojen syöttämistä. Tässä projektin aikana opin, että mä opettajana seuran tilannetta ja pidän sen päällä. Lapset tekee sen, ja se riittää.”*

Ammattilaiset huomasivat itsessään kuitenkin myös piilevän halun jakaa ”oikeata tietoa”.  
*”Mutta hirvee kiusaus on mennä sanomaan kaikkea mitä mä tiedän, vaikka olen nähnyt, miten hirveesti lapsilla on hyviä ajatuksia.” (Anja)* Aikuinen joutuu tekemään työtä itsensä kanssa antaakseen lasten ajatusten tulla päällimmäisiksi. Aikuisessa istuu sitkeästi halu  
*”opettaa niitä lapsia ajattelemaan just niiku me itte ajatellaa...” (Anja).* Työntekijät olivat kuulleet ja nähneet, että lapsilla on näkemyksiä asioista, ja he haluavat kertoa niistä. Kuitenkin, lapset ovat herkkiä vaistoamaan, jos aikuinen hakee jotain tiettyä vastausta.  
*Anja: ”Jos mulla on itellä päässä joku ajatus, millasen vastauksen haluan, niin lapset kyl sit vaistoo sen.”*

### **Sadun ja toden maailmat**

Sadun ja toden maailmojen suhteuttaminen toisiinsa ei aina ole aikuiselle helppoa. Antaako lapsen kuvitella vai mennäkö väliin omine tietoineen? Päiväkodin lapset olivat keskustelleet, asuuko järven jään ja lumen alla vedessä lohikäärmeitä. Työntekijät olivat eri mieltä siitä, pitäisikö lapsille kertoa oikea tieto vai antaa heidän keskenään pohtia asiaa.

Anja koki, että hän tekisi vääryyttä, jos hän menisi tietten tahtoen rikkomaan pienten lasten satumaailman.

*”Jos lapsi haluaa elää semmosessa satumaailmassa, esimerkiks toi järvi on täynnä jotain lohikäärmeitä tai valaita, niin mun mielestä mä tekisin kauheen vääryyden jos menisin sanomaan, et haloo hei te ootte ihan väärässä. ... Must se on paljon parempi, et ne tietää, et siel on kuitenkin elämää. Kyllä sitä tietoo tulee, et ei sitä mei tarvii kaataa ja opettaa...  
 ...paljon parempi on että ne osaa havainnoida ja osais mieltä itse. Sehän on jo paljon tietoa, että ne ymmärtää, että siel on elämää. Vaikkei se oo just sitä mun tietoa.”*

Heidi ajatteli, että aikuisen tehtävä on kuitenkin opettaa oikeatakin tietoa: *”...lapset haluaa oppia oikeitakin asioita.”* Kun tutkitaan asioita, aikuinen ei saisi jättää lapsia väärin oletusten varaan, vaan tarjota heille myös oikeata tietoa, Heidi ajatteli.



Merja korosti oikean tiedon jakamisen sijaan lasten oman ajattelun herättelemistä.

*”Pitää laittaa lapset ajattelemaan. Aikuinen voi esittää kysymyksiä, laittaa niitä pohtimaan asioita, eikä vain odottaa, mitä lapsille sattuu tulemaan mieleen. Aikuinen voi esittää lapsille oman kysymyksen, joka saa lapset tutkimaan asiaa lisää.”*

Työntekijät tulkitsivat tätä tilannetta eri tavoin. Yhden mielestä lapsille jäävä väärä oletus on huono asia. Kaksi muuta halusivat nähdä asian lasten oman ajattelun kannalta. Toinen antaisi asian olla, toinen herättäisi kysymyksin lapsia pohtimaan asiaa uudelleen.

### **Kiteytys**

Työntekijät keskustelivat projektin aikana paljon aikuisen roolista suhteessa lapseen. Keskusteluissa painottui sekä lasten ottaminen mukaan toimintaan että aikuisen ohjaavan toiminnan osuus. Merja kuvasi, että lapsilähtöisyyden ja aikuisen toiminnan yhteen sovittaminen voi tuntua ristiriitaiseltakin. Työntekijät halusivat löytää ’keskitien’, mutta toisaalta kukin teki työtään omalla persoonallaan ja oman kasvatusnäkönsä varassa. Käsitusten vertaaminen ja keskustelu nousivat tärkeiksi tekijöiksi. Pienimpien lasten toiminnan kehittäminen piti aloittaa alusta, koska työntekijöillä ei ollut valmiita toimintamalleja. Lasten ideoiden kuunteleminen helpotti aikuisen työtä, mutta toisaalta aikuisen työn katsottiin vasta alkavan siitä. Työntekijät törmäsivät myös kysymykseen oikean tiedon asemasta. Heillä oli eri näkemyksiä tiedon opettamisesta lapsille, mutta he keskustelivat avoimesti ja halusivat etsiä lapsen kannalta parhaita ratkaisuja.

### **Mitä aikuiset oppivat?**

a) Työntekijät kokivat oppineensa projektin aikana seuraavanlaisia asioita suhteessa lapseen:

1. oppi ottamaan tosissaan lasten ajatukset ja alkoi toteuttaa niitä
2. luottamaan lasten omiin kykyihin
3. seuraamaan enemmän lapsia, myös projektitilanteiden ulkopuolella
4. antamaan tilaa lasten ”sivujuonteille” ja luottaa, että lapset palaavat aiheeseen

5. kunnioittamaan lasta ajatuksineen
6. olemaan herkkä lapsen ajatuksille
7. antamaan lapselle suuremman arvon
8. antamaan enemmän vapautta lasten toiminnalle, ei enää niin tarkasti suunniteltua formaattia
9. luottamaan lasten potentiaaliin toimia ja oppia

b) Suhteessa aikuisten toimintaan työntekijät mainitsivat yhteistyön tiivistymisen sekä kriittisen ja analysoivan työtöteen lisääntymisen.

Heidi tuli uutena työntekijänä jo syksyn toiminnan ja vesiprojektin alettua. Heidille esiteltiin uutta työtapaa ja suunnitelmia. Heidi kertoi, että aluksi hän hyväksyi kaiken, koska oli niin paljon uutta opittavaa. Päästyään paremmin mukaan projektiin hän alkoi kuitenkin kritisoida suunnitelmia ja herätti keskustelua projektin etenemisestä. Työntekijät kokivat keskinäiset keskustelunsa tärkeiksi projektin etenemisen kannalta.

*Heidi: ”Aluksi meni tietysti paljon ohi, koska oli totuttelemisen ihan tämmösissä arkijutuissa. Mutta niitä kuitenkin tuotiin koko ajan ja niistä keskusteltiin, vaikka mulla ei ollut käsitystä, et miten iso juttu tää on. Sitte tuli sellanen mielenkiinto itelleenki, mä rupesin hirveesti kerää sitä matskua. ...Ja kun ei tuntenut sitä, niin sitä nyökytteli vaan, että tehdään näin, on hyvä. Sit kun sitä ruvettiin tekemään, niin sen tekemisen aikana mulle tuli sellanen kriittinen vaihe, et minkä takia, miks tätä tehään. Mä rupesin kaikkee mitä tuli kattomaan piikit pystyssä jo valmiiksi, että mikä juttu tää on ja mitä hyötyä ja mitä tästä saadaan irti. Se on ollu tässä mun mielestä hirmu tärkeetä, että me on haluttu analysoida kovasti, mitä me on tehty ja mitä me on saavutettu sillä mitä me on tehty, ja miten me voidaan parantaa. Me on heitetty romukoppaan aika paljon ideoita ja tällasia malleja, miten ois tehty.”*

## 7 Vesi ilmiönä ja käsitteenä

Vesi on fysiikan käsittein ilmaistuna H<sub>2</sub>O, vetyä ja happea. Toisaalta vesi on elämän perusehtoja. Vettä on kaikkialla. Ihmisessä vettä on n. 70 %, ilman vettä ihminen ei elä. Vedessä on elämää, kaloja, leviä, kasveja, mm. järvi ja meri eroavat toisistaan. Vesi muuttaa muotoaan vuodenaikojen vaihtuessa; lämpötilat vaikuttavat veden olomuotoon. Vedessä keitetään perunoita tai muita ruokia ja vesi on apuna ruokien pakastamisessa — siis vesi kiehuu ja jäätyy, muuttaa olomuotoaan. Veden kiehumispiste on 100° C ja jäätymispiste 0° C. Raskaimmillaan vesi on +4° C lämpötilassa, tämän vuoksi järvet eivät talvisin jäädy pohjia myöten ja kalat voivat elää (ks. esim. Karhuvirta 1993). Kylmän yön jälkeen usva leijailee järven yllä. Vesi haihtuu sumuna ilmaan. Jotkut esineet kelluvat vedessä, toiset eivät.

Vettä käytetään tulipalojen sammutukseen tai peseytymiseen. Uimataito on lähes välttämätön Suomessa, jossa järvet tai meri ovat useimpien ihmisten lähiympäristöä. Vesi on parhaimmillaan hyvänmakuinen janojuoma. ”Vesi vanhin voitehista”, sanoo vanha sananparsi, tai ”vettä ne juovat herrain hevoksetkin”. Sanonnat kuvaavat osaltaan veden merkittävää roolia elämän ylläpitämisessä. Vesi kiertää maasta ilmaan ja takaisin. Vettä käyttävät kaikki elolliset oliot maapallolla. Vesi symboloi monia elämän keskeisiä tekijöitä: esimerkiksi vesi liitetään syntymään ja elämän alkamiseen. Maailman syntymyyteissä vesi on keskeinen tekijä. Vesi voi olla pyhää ja puhdistavaa. Vesi on kulttuurissamme puhtauden vertauskuva. Aikuisella herää monia miellelyhtymiä, kun hän pohtii vettä käsitteenä. Lapsella voi kuitenkin olla aivan toisenlaiset ajatukset lähtökohtana, kun kohteena on vesi.

Vesi kiinnostaa sekä lasta että aikuista. Pramling (1994, 119) kuvaa, miten lapset kertoivat haastattelussa puun tarvitsevan vettä kasvaakseen. Useimmat lapset tiesivät veden tulevan sateesta. Jos minulta aikuisena kysyttäisiin, mitä puu kasvaakseen tarvitsee, vesi tulisi mieleen nopeasti, mutta toisaalta veden lähteen suhteen johtuisin pohtimaan veden kierto-

kulkua. Siis aikuiset ja lapset voivat puhua osaltaan samoista asioista, toisaalta eri näkökulmista.



Kuva 14. Kaksi jänisryhmäläistä järven rannassa ”ongella”.

Käsillä olevassa pienten lasten vesiprojektissa vettä tutkittiin monin eri tavoin. Keskeiseksi muodostui läheisen järven veden muutokset eri vuodenaikoina. Projektin alussa aikuiset tekivät käsitekartan, mitä vedestä haluttaisiin tutkia. Käsitekarttaan kirjattiin vanhempien ja henkilökunnan ajatuksia veden tutkimisesta. Työntekijät viimeistelivät käsitekartan. Myös lasten ajatuksia veden tutkimisesta kirjattiin ylös. Matkan varrella tutkimukset tarkentuivat. Lapset toivat tutkimuksiin konkreettiset kokemuksensa laivoista, leipomisesta, pesemisestä ym. Aikuiset toivat mukaan omat käsitteensä, jotka olivat abstrakteja, teoreettisia yläkäsitteitä. Miten lasten konkreettiset ja aikuisten teoreettiset käsitteet kohtasivat vesikokeiluissa?

### 7.1 Ajattelu ja käsitteet

Käsite eli yleistys on ajattelun perusyksikkö. Se perustuu verbiin käsittää, ”saada ote” tai ”käsin tavoittaa”. Käsite ei kuitenkaan liity vain puhuttuun kieleen. Käsite on yleistys myös tunteista, tilanteista ja tekemisestä. Ajattelu ja havainnot kulkevat käsi kädessä. Kokemusperäiset käsitteet perustuvat ihmisen havaintoihin ilmiöistä. Ne kuvailevat, luokittelevat ja vertailevat. Kokemusperäiset käsitteet syntyvät aistien, tunteiden ja järkeilyn avulla. Havainnoista tehdään yleistyksiä, käsitteitä. Teoreettiset käsitteet syntyvät vuoro-

vaikutuksessa, kokeilemalla, tutkimalla, pohtimalla tai hankkimalla uutta tietoa. Teoreettiset käsitteet ilmaisevat ihmisen pyrkimystä löytää ilmiöiden ydin tai alkuperä. Teoreettinen ajattelu tuottaa tietoa, joka voi yhdistää yhteen käsitteeseen erillisiä ilmiöitä. (Karlsson & Riihelä 1993, 22–23.)

Joku ihminen ajattelee ääneen, toinen hautautuu ajatuksiin yksin. Ajattelua on monenlaista. Ajattelemisen pohjautuu ilmiöiden olemukseen ja suhteisiin, käsitteisiin. Käsitteet voidaan jakaa kokemusperäisiin ja teoreettisiin; edelliset ovat kokemuksen kautta hankittuja, jälkimmäiset ovat muotoutuneet ilmiöiden käsitteellisestä yhdistelemisestä. Lapsen ja aikuisen kokemus maailmasta on erilainen. Lapsella voi olla ikiomia käsitteitä, joita eivät muut tunne. Lapsi ei ehkä tunne kaikkia aikuisen tuntevia käsitteitä.

Lapsi on utelias. Hän pyrkii luomaan järjestystä ympärilleen ja selityksiä erilaisille ilmiöille. Näin lapsi muovaa kuvaa todellisuudesta. (Syrjälä 1994, 8–10; Jantunen 1996, 15; Whitebread 1996, 14.) Pienen lapsen selitykset eivät aina ole sanallisia. Ilmiöiden ja esineiden nimet eivät ole lapselle niin tärkeitä kuin aikuiselle. Nimi on yksi määre muiden määreiden joukossa. (Donaldson, 1983, 107.) Lapsi muokkaa aktiivisesti uusia selityksiä ilmiöille jo ennen kuin hän niitä sanallisesti ilmaisee. Käsitteellinen ajattelu ei ole vain aikuisten oikeus, vaan ajattelun taito on ihmisellä jo vauvaiässä. Lapsi yhdistelee käsitteitä ja tekee johtopäätöksiä. Lapsen ajattelu ei siis ole huonompaa kuin aikuisen ajattelu. Se on erilaista. Lapsi ajattelee toimiessaan. Leikit ja kokeilut yhdessä toisten kanssa rikastuttavat lapsen ajattelua. (Karlsson & Riihelä 1993, 19–21, 25.)

Aikuisen ja lapsen erilainen tapa luoda käsitteitä ja kuvata ilmiöitä näkyy aikuisen ja lapsen erilaisissa tavoissa osallistua vuoropuheluun. Lapsi kokee ja ilmaisee ennen kaikkea toiminnan kautta, aikuinen sanojen kautta. Bardy (1996, 185) kirjoittaa, että lapsi kadottaa aiemmat kokemuksen tavat oppiessaan kielen ja rationaalisen ajattelun. Kieleen ja kokemukseen perustuvat ajattelutavat ovat erilaisia.

## 7.2 Lasten ja aikuisten vesikäsitteitä

Yhteisen toiminnan yksi näkökulma on yhtenäisen kielen löytäminen tai osapuolten käsitteiden kohtaaminen. Lukiessani dokumentteja kiinnostuin siitä, miten vesiprojektissa lasten ja aikuisten käyttämät käsitteet kohtasivat toisensa tai erosivat toisistaan. Dokumenteista voin lukea, että aikuiset ja lapset käyttivät eri käsitteitä puhuessaan samasta ilmiöstä. Halusin tutkia asiaa tarkemmin. Löysivätkö lapset ja aikuiset yhteistä tutkimuksen kieltä? Toteutuiko lasten osallisuus tällä tasolla; tulivatko lasten käyttämät käsitteet näkyviin? Lasten ja aikuisten käyttämien käsitteiden vertaaminen kuvaa toiminnan yhteistä luonnetta tietyn tilanteen tasolla. Tällainen tilanteen vuorovaikutuksen analysointi voi tuoda esiin helposti piiloon jääviä elementtejä lasten ja aikuisten välisestä kanssakäymisestä (Karlsson 2000, 53).

Lasten ja aikuisten käsitteitä tutkin poimimalla dokumenteista sekä aikuisten suunnitelmista lasten ja aikuisten käyttämät veteen liittyvät käsitteet. Valitsin tutkittavaksi 2–3-vuotiaiden lasten keskusteluja eri tilanteissa. Syynä rajaukseen 2–3-vuotiaat oli yksinkertaisesti lasten puheen määrä. Kaksivuotias puhuu enemmän kuin yksivuotias. Otin tarkastelun alle kahdeksan 2–3-vuotiaiden Jänisryhmän (Lasse, Vilja, Karri ja Teemu) tilannetta: vesijuttu, rantaretki, kolme tarinaa vesi-teemasta, tutkimus mihin vesi menee, lumen sulamisen tutkimus, pilkkiretki, akvaarion rakentaminen ja kellumiskoe. Kolme vesi-aiheista tarinaa kerrottiin samassa tilanteessa. Tarkasteltavat tilanteet käsittivät kymmenen paperiliuskaa. Toisena tarkastelukohteena olivat työntekijöiden suunnittelupalaverin muistiinpanot (kaksi liuskaa) sekä vanhempien ja työntekijöiden yhdessä rakentama käsitekartta, joka on aikuisen käsittein paperille kirjattu (ks. Liite 1).

Käsitekartassa vesi on jaoteltu viiteen ilmiöön, joita vielä eriteltiin eri ilmiöiksi:

1. Mitä elämää on vedessä: kalat, sinilevä ja bakteeri. Tähän kytkettiin myös meri, järvi, veden väri ja onkiminen.



2. Mitä vedelle tapahtuu talvella: lämpötila ja jäätyminen
3. Veden liikkeet: aallot, tuuli ja säätila
4. Miten vesi muuttaa: esineet, jauhot ja aineet
5. Uppoaminen vs. kelluminen

Dokumentoimalla lasten keskusteluja ja toimintaa aikuiset tekivät näkyväksi lasten käyttämiä käsitteitä. Näin aikuiset toivat esille lasten yllättävän laajan osaamisen ja ymmärtämisen veden ilmiöistä. Lapset käyttivät kahdeksassa analysoimassani tilanteessa jopa 90 erilaista veteen liittyvää käsitettä tai käsiteparia. Dokumentoitujen tilanteiden ulkopuolella käytettyjä käsitteitä ei tiedetä. Lapset käsitelivät kaikkiin viiteen aihepiiriin kuuluvia asioita keskusteluissaan. Ainoastaan tuuli-käsitteeseen ei suoranaisesti viitattu, mutta aaltoihin liittyen tulva ja vesipyörre tavallaan liittyvät myös tuuleen. Erittelen seuraavaksi edellä mainitun jaottelun mukaisesti lasten ja aikuisten käyttämiä käsitteitä.

1. Elämä vedessä



Kuva 15. Vesi liikkuu, se valuu omaa pitkin ja aidan ali alaspäin. Mihinhän vesi menee sieltä?



Aikuiset lähtivät ajatuksesta, että vedessä elää kaloja, sinilevää ja bakteereja, mm. Veden elämää tutkittiin onkimalla, keskustelemalla kaloista ja levistä sekä tutkimalla meren ja järven eroja. Aikuiset olivat ajatelleet esimerkiksi veden värieroa ja kaloja. Lapset puhuivat kaloista ja veden elämästä rantaretkellä, tutkiessaan esineiden kellumista, pilkkiretkellä, rakentaessaan akvaarioita ja kokeillessaan mihin vesi menee. Mihin vesi menee, oli ehkä lapsille kysymys veden elämästä, vaikka se aikuiselle oli kysymys veden virtaamisesta ja imeytymisestä maahan. Kun lapset selittivät, että ”vesi menee alas maapalloon”, he eläytyivät veden liikkeeseen aivan kuten he leikeissään eläytyvät esimerkiksi kalan tai linnun olemukseen. Eli aikuinen tutki elämää vedessä, lapsi tutki veden elämää.

Lapset keskustelivat kaloista monista eri näkökulmista. Lapset puhuivat kaloista yleensä: ”kala vedessä”, ”kaloja”. He keskustelivat kalojen tekemisistä ”kala ui”, ”kala loiskii”, ja kalojen äänistä ”mä tunnen kalan äänen”, ”kala ei kuule”. Mikä on se kalan ääni, jonka Vilja kertoi tuntevansa? Huomio ”mä tunnen kalan äänen” voi viitata kalan loiskimiseen esimerkiksi vesiämpärissä, se voi tarkoittaa ääntä joka syntyy kalan päästäessä ilmapuolia, tai ehkä Vilja kuuli mielessään kalan äänen, kuten muidenkin eläinten ääniä voi kuulla. Lapset havainnoivat myös kalojen kokoeroja ”iso kala”, ”pikkukala”, ”iso haikala” ja ”poikanen” sekä erilaisia kaloja ”haikala”, ”hauki”.

Kun lähdettiin tutkimaan, mihin vesi menee maan pinnalta, yhdelle lapselle tulivat mieleen kalat aikuisen puhuessa ämpäreistä: ”Me tarvitaan työhön jokaiselle oma ämpäri. Ämpäreihin otetaan vettä.” Lasse: ”Kaloja...” Ehkä Lasse oli ollut kalastamassa ja nähnyt, että ämpäriin otetaan vettä kaloja varten. Tässä tilanteessa keskustelu kaloista tyrehtyi kuitenkin tähän, vaikka Lassella olisi voinut olla asiasta enemmänkin tietoa ja kokemuksia.

Vedessä lapset tiesivät kasvavan kasveja, esimerkiksi *"leijuva puu"*. Vilja askarteli akvaarioon kasveja ja kertoi: *"Tässä on tällanen leijuva ...Leijuva."* Aikuinen ei heti ymmärtänyt, mikä leijuva oli kyseessä, mutta Karri ymmärsi ja kysyi: *"Eikö se tuu alas? ...Eikö se tuu alas? ...Vilja, eikö se leijuva puu tuu alas?"* Vilja kertoi, ettei leijuva puu tule ollenkaan alas. Tässä tilanteessa lapset ymmärsivät toistensa ajatukset, mutta aikuinen ei osannut päätellä lapsen työstä ja puheesta, mikä *"leijuva"* oli.

Vedessä asui lasten mukaan myös *krokotiili, käärme ja lohikäärme*. Lohikäärme herätti aikuisissa keskustelua. Krokotiili ei saanut näissä tilanteissa konkreettista ilmiä. Käärmettä ja lohikäärmettä edustivat kahdessa tilanteessa vedessä luikerteleva hius, jonka lapset näkivät käärmeenä/lohikäärmeenä.

Sinilevät ja bakteerit eivät olleet 2–3-vuotiaiden lasten mielenkiinnon kohteena, mutta kalat ja kasvit esiintyivät keskusteluissa eri käsittein. Meren ja järven veden eri värit eivät herättäneet keskustelua tässä pienryhmässä, mutta lapset puhuivat rantaretkellä joesta ja saaresta: *"tonne jokeen"*, *"tei koti on saarella"*, eli he hahmottivat vesistöihin kuuluvia osia. Onkimista lapset leikkivät pihalla ja rannassa, mutta päiväkotiteki myös yhteisen pilkkiretken. Valitsemissani dokumenteissa onkimista esiintyy rantaretkellä, missä lapset onkivat leikkimällä kepeillä rantavedessä: *"ihanaa onkia"*, *"mä sain kalan"*, *"minkä kalan sä sait?"*, sekä pilkkiretkellä: *"Lasse on saanut kalan toss."* *"Mä ongin."* *"Ongitaan kaloja järvestä."* *"Me saatiin lainaa isän pilkkejä."*

## 2. Lämpötila

Aikuisilla oli mielessään kysymys: miten lämpötila vaikuttaa vesi-ilmiöön? Mitä vedelle tapahtuu talvella? He olivat pohtineet vesi-ilmiön olomuotoja: jäätä, vettä ja höyryä. Lapset keskustelivat asiasta omista kokemuksistaan käsin ja yhdistivät kokeilussaan vesi-ilmiön, erilaisen tekemisen ja sanat.

Lapset keskustelivat veden lämpötiloista ja olomuodoista vesijutun yhteydessä, rantaretkellä ja tutkiessaan lumen sulamista. Rantaretkellä lapset onkivat ja tunnustelivat vettä. Vilja yhdisti veden ja lumen: *”Ihanaa vettä, ihanan pehmeätä lunta”*. Vesijutussa ryhmä oli vesikulhon äärellä. Tehtäväkseen he olivat saaneet ”leikkiä vedellä”. Lapset keskustelivat veden lämpötilasta: *Lasse: ”vesi on ihan lämmin”, ”tykkään lämmintä vettä”*; *Teemu ja Karri: ”Onko se kuumaa vettä? – Ei. Onko se kylmää vettä? – Ei. Onko se kuumaa-kylmää vettä? – On.”* Lapset innostuivat spontaanisti tutkimaan veden lämpötilaa. He ilmaisivat veden lämpötilan ”lämmintä” myös käsiteparilla ”kuumaa-kylmää”, jolloin he itse asiassa tutkivat ”lämmintä” -käsitteen alkuperää.

Lumen sulamista Jänisryhmä tutki helmikuussa sisällä. Lunta haettiin ulkoa vatiin ja jokainen sai ottaa sitä omaan pieneen purkkiin. Lapset leikkivät leipomista koko tutkimuksen ajan, leipoessaan he havainnoivat, miten lumi sulaa vedeksi. *”Ihan märkä. Tää kakku. Mun kakku sulaa kohta.” Mun kakku on valmis, mut se sulaa.”* Lapset leipoivat lumesta kakkuja, ja ne sulivat käden lämmössä. Lumen joukossa oli myös jäätä: *”Mitä se on? Jäätä. Se sulaa mun käteen. Meilleki tuli ihan pikkunen jää. Se sulaa ihan kokonaan.” ”Se sulaa, se sulaa, se sulaa. Se sulaa mun käteen.” ”Se sulaa. Kato ei nää mitään.”* Vilja toisti ”se sulaa” monta kertaa, jolloin hän ehkä seurasi lumen sulamisen etenemistä. Lumi suli, suli ja suli, kunnes se oli vettä. Lumi suli kädessä kokonaan, sitä ei ollut enää yhtään, tilalla oli vain vettä. Sulaminen ihmetytti ja kiinnosti lapsia, ja he tutkivat asiaa märkien lumikakkujen kautta. Aikuinen antoi lasten kehittää leipomistarinaa, koska hän näki, että lapset sen kautta tutkivat lumen sulamista.

Lapset pyörittivät lunta purkeissaan, jolloin se suli nopeammin. *”Nää sulaa. Ne pyörivät.”* Karri pyöritti puoliksi sulanutta lunta purkissa. Lumi alkoi vähän sulaneena muistuttaa muovia: *”Mun lumesta tuli muovia. Pyörii. Mulle tuli kylmää muovia ja se pyörii.”* Lumi suli ilmeisesti nuoskaksi, jota Karri nimitti muoviksi. Lapset keksivät laittaa purkit patterin alle: *”Lunta, lämmitän.” ”Nyt pitää paistaa.” ”Nyt on mun uunissa.”* Kolme lasta toisti

”nyt on mun uunissa”, ”kohta ne on kuumat”. Lapset huomasivat että lumesta oli tullut vettä, kun se oli sulanut: ”Eiks niin se sulaa. Sieltä tulee vettä. Mä pyöritin ja tuli vettä.” ”Toi on vesiainetta. Vesi on lunta.” Leikkiessään lumella lapset olivat tulleet tulokseen, että vesi on lunta, tai lumesta tulee vettä, kun se sulaa. ”Tää lumi sulaa ihan vedeks.” Leikomisleikin kautta lapset tutkivat lumen sulamista tarkkaan. He kokeilivat monin eri tavoin, miten lumi sulaa vedeksi ja vesi on lunta. Leikkiessään lapset tutkivat, miten lumi sulii lämmön vaikutuksesta kädessä, patterin alla, leikisti uunissa paistettaessa tai mekaanisen liikkeen vaikutuksesta lunta pyöritettäessä.

### 3. Veden liikkeet

Aikuiset olivat ajatelleet säätiloja, tuulta ja aaltoja miettiessään veden liikkeitä. Lapset käyttivät tarinoissaan erilaisia säätiloja, joihin liittyy vettä sekä kuvasivat vesipyörteitä. Vilja, Teemu ja Karri sijoittivat tarinansa ukkosmyrskyyn, jossa esiintyi: ”ukkonen”, ”salama” ja ”ukkospilvi”. Myrskyssä tapahtui: ”iski sähköisku”, ”tulsta ja aurinko räjähti”. Ukkosmyrsky näkyi veden liikkeinä: ”vesipyörre”, ”sataa näin hirveesti ja sadepilvi”, ”uppos tänne veteen” ja ”sataa vettä”.



Kuva 16. Tutkimus on alkamassa. Vettä kaadetaan uomaan ja katsotaan mihin se virtaa.

Lapset käyttivät keskusteluissaan myös monenlaisia käsitteitä veden liikkeistä yleensä. Kokeillessaan esineiden kellumista vedessä Lasse, Vilja ja Karri roiskuttivat vettä: *”Minä roiskutan vettä. – Minä roiskutan vettä paljon. – Roiskutetaan jooko. Vesi valuu.”* Rantaretkellä kalat loiskivat järvessä. Vettä voi siis liikuttaa ihminen tai eläin. Kun lapset tutkivat, mihin vesi menee maan pinnalta, tuloksena oli *”jos meil on paljon vettä, ne menee alas maapalloon asti.”* Vesi meni siis alas, kun sitä kaatoi maahan. Teemu selitti: *”Se menee alas. Se vesi menee alas, ku sen pitää mennä.”* Vesi virtasi pienessä purouomassa alas kallion rinnettä ja maahan. Teemu: *”Vesi on täällä alla, maan alla. Sitä ei saa sieltä ikinä pois.”* Karri selitti, että *”vedet menee kaivoo. Mä hypin täs päällä, sitte ne menee kaivoo.”* Tutkittuaan asiaa lapset löysivät selityksen kysymykseen, mihin vesi häviää maan pinnalta. Se meni alas kaivoon tai maapalloon.

#### 4. Vesi muuttaa

Aikuiset muotoilivat, että vesi muuttaa esineitä, jauhoja ja aineita. Lapset tutkivat rantaretkellä, lumen sulamista kokeillessaan ja akvaarioita tehdessään veden muuttavia vaikutuksia. Karri sanoi lumesta tulleen *muovia*, kun se sulii. Hän nimitti nuoskalunta muoviksi. Housut kastuivat *märiksi*, kun lumi sulii kankaalla. Lumen sulamista tutkiessaan lapset tekivät *lumikakkuja ja mustikkapiirakkaa*, he leipoivat *kakkua*, johon tarvittiin *valinijaa (vaniljaa), sokeria ja maitoa*. Kakut paistettiin uunissa ja lunta piti lämmittää *kuumaksi*. Lapset myös keittivät *ruokaa*, joka sekin sulii *ihan vedeksi*. Sulamista tutkiessaan lapset yhdistivätkin veden muuttumiseen myös veden muuttavan elementin: vettä käytetään leivonnassa ja ruuanlaitossa.

Rantaretkellä ja akvaarioita tehdessään Jänisryhmä maalasi. Rantaretkellä maalattiin vedellä kalliota: *”Minkä värisen seinän maalataan?” – Tollasen. – Ei semmosta. – Minkä maalaan, hei Vilja? – Semmosen punasen. Maalaanko semmosen sinisen vai vihreän?”* Tässä Vilja ja Teemu käyttivät vettä maalaamiseen, mutta keskenään he kuvittelivat värin

muuttumisen kalliiossa. Akvaarioon askarreltiin kasveja ja kaloja. ”*Mä maalaan sormella.*” Teemu sai ”*mustikkaväriset sormet*”, kun hän maalasi sinisellä värillä. Vesi ja maali muutti paperin ja ihon värejä.

## 5. Uppoaminen ja kelluminen

Kysymys uppoamisesta ja kellumisesta lähti aikuisilla laivan pinnalla pysymisestä. Myös lapset tutkivat kellumisilmiötä rantaretkellä laivojen kautta. Rannassa lapset loihitivat *kepeistä laivoja*, jotka uivat rantavedessä. Myös lehdestä tehtiin *lehtilaiva*. Laivat uivat vedessä, eli ne kelluivat veden pinnalla. Lasselle juohtui mieleen myös *uimakoulu*, jossa voi oppia itse uimaan. Vesikulhon äärellä Teemun kädet uivat: ”*Kato nää ui.*” Esineiden kellumista vedessä kokeiltaessa Lasse selitti, että ”*laiva pystyy soutamaan ja mörkö voi uida.*” Puun palaset pysyivät pinnalla, kivet uivat lasten käsissä. Kivi ei pysynyt pinnalla. Simpukka pysyi toisen kerran pinnalla, toisen ei: ”*Pinnalla, pysyy pinnalla. ... Ei pysy pinnalla.*”

Pinnalla pysymisen lisäksi Vilja ja Lasse innostuivat arvuuttelemaan ”*kumpi on yksi, kumpi on kaksi*”. He myös arvuuttelivat, ”*kumpi on alla. Kumpi on, pysyy pinnalla?*” Eli pysyisikö simpukka pinnalla. Tämä kysymys ei saanut vastausta tässä keskustelussa.

## Kiteytys

Dokumenttien analyysin perusteella voisi sanoa, että aikuiset käyttävät enemmän abstrakteja käsitteitä ja lapset taas enemmän konkreettisia käsitteitä. Lapset tutkivat asioita ”tässä ja nyt”, eli tilanteessa pitäytyen. Aikuiset hahmottivat enemmän asioiden laajoja yhteyksiä: säätila yleensä, veden liikkeet tai lämpötilan vaikutus veteen. Lapset puhuivat tietystä ukkosmyrskystä, vesipyörteistä tai veden kuumuudesta/kylmyydestä. Aikuisia kiinnosti tutkia näkymättömiä tai abstrakteja asioita. Lapset kiinnittivät huomionsa konkreettisiin asioihin, vaikka he myös yhdistivät konkreettiseen nykyhetkeen kuvitteellista tai toisaalla olevaa asiaa. Lasten ja aikuisten puheissa erottui myös suhde tutkittavaan kohteeseen. Ai-



kuiset tutkivat asiaa ulkoapäin, lapset sisältä käsin. Aikuinen tutki elämää vedessä, lapsi tutki veden elämää sukeltaen itse veden olemukseen. Tämä sukeltaminen kohteen sisimpään on tyypillistä lasten leikkivälle toiminnalle (Riihelä 2000, 201.)

Lasten ja aikuisten käsitteiden asettaminen rinnakkain osoitti, että aikuiset etsivät asioille usein yläkäsitteitä, lapset puhuivat omista kokemuksistaan käsin. He kertoivat mitä mieltä olivat, tai mihin johtopäätökseen olivat kokeilussaan tulleet. Lapset puhuivat kymmenin eri käsittein, kun aikuinen etsi yksittäistä ilmiötä yhdistävää yläkäsitettä. Näissä dokumenteissa aikuisten puhetta on hyvin vähän, mikä jonkin verran vääristää tilannekuvaa.



Kuvat 17, 18 ja 19. Vesi valuu uomassa — aina alas maapalloon asti.



## 8 Miten pienten lasten osallisuus toteutui vesiprojektissa?

Esitän tässä luvussa yhteenvedon tutkimukseni tuloksista, vertaan niitä muiden tutkimusten tuloksiin ja arvioin tutkimusta. Tutkimukseni keskiössä on lasten osallisuus ja sen lisääminen sadutusdokumentointi-menetelmän avulla. Sadutusdokumentoinnin käsite johdettiin sadutuksesta, idea molemmissa oli yhtäläinen: lasten kuunteleminen. Tämä tutkimus viittaa siihen, että lasten kuunteleminen, toiminnan dokumentointi ja aikuisten oman työnsä reflektointi edistävät lasten osallisuutta. Karlssonin (1999, 2000) tutkimusten mukaan sadutus-menetelmän käyttäminen lisäsi selvästi lasten osallisuutta.

### 8.1 Dokumentit ja aikuisten näkemykset kuvastivat osallisuutta

Pienten lasten osallisuutta lähdettiin lisäämään ottamalla käyttöön sadutusdokumentointi-menetelmä. Seuraamalla ja dokumentoimalla lasten toimintaa ja keskusteluja selvitettiin, mikä lapsia todella kiinnostaa. Lasten havainnointia pidetään yleisesti tärkeänä osana opettajan työtä. Havaintoja tehdään usein kuitenkin lasten arvioimiseksi, mikä ei palvele lasten etua. (Vrt. Grieshaber ym. 2000.) Havaintoja kirjataan harvoin ylös itse tilanteessa, minkä vuoksi havainnot värittyvät aikuisen tulkinnoilla. Sadutusdokumentoinnissa keskeistä oli aikuisten tulkintojen mahdollisimman pieni osuus havainnoissa. Havainnointia ei tehty lasten arvioimiseksi, vaan heidän käsitystensä ymmärtämiseksi. Lasten ajatuksia arvostava asenne johti lasten luottamukseen. Tällöin lapset sallivat aikuisten seurata läheltä ja dokumentoida heidän leikkejään ja kokeilujaan.

Vesiprojektin aikana työntekijät oppivat dokumentoinnista ja projektityöskentelystä pienten lasten kanssa. Työntekijät kirjoittivat yhdessä vesiprojektivuoden oppimiskokemuksista syksyllä 1999:

*”Teeman edetessä ei saa olla niin kiire edetä, pitäisi tutkia rauhassa, pysähtyä. Tehtäviä suunniteltaessa vielä enemmän ryhmän ikä huomioon ja tehtävät ryhmälle sopiviksi. Dokumentoinnissa otamme huomioon, ettei kaikkia puheita dokumentoida sanasta sanaan, vaan tehdään erilaisia dokumentteja: joitakin ryhmän tuotoksia dokumentoidaan ainoastaan valokuvaamalla, joku tilanne selostetaan tapahtumien kulkuna, jossa jonkin verran*

*kirjoitetaan lasten kommentteja, jotka vievät teemaa eteenpäin. Edelleen jonkun ryhmän tilanne dokumentoidaan sanasta sanaan. Dokumentteja pyritään hyödyntämään lukemalla niitä lapsille ja lisäksi aikuiset palavereissaan keskustelevat dokumenttien pohjalta suunnitelluissa teeman etenemistä. Teeman edetessä laitetaan tuotokset seinälle esille, samoin kuin niiden dokumentointi. Vanhemmat pystyvät lukemaan tuotoksia lapsia hakiessa, mutta myös vanhempienillassa.” (Anja, Merja ja Heidi.)*

Työskentelyssä opittiin, että pienten lasten kanssa tulisi ottaa yksi asia kerrallaan tarkastelun kohteeksi ja syventää sitä lasten kanssa. Näin ei ehdittäisi tutkia niin monia asioita, mutta toisaalta saataisiin rauhassa syventyä käsiteltäviin asioihin. Pienryhmien työskentelyä tulisi eriyttää enemmän ryhmäläisten iän ja kiinnostuksen mukaan. Dokumentointia harjoiteltiin monin tavoin. Tärkeäksi seikaksi työntekijät näkivät dokumentteihin palaamisen, jolloin reflektoinnin osuus lisääntyisi. Sekä aikuisten keskinäinen reflektointi että edellisiin tilanteisiin palaaminen jäi tässä projektissa liian vähälle. Siitä johtui tunne projektin hajanaisuudesta. Reflektoinnin puuttuminen sai monet asiat jäämään kesken. Kääntäen voisi sanoa, että reflektointi lisää projektityöskentelyn yhtenäisyyttä. Kun vesiprojektissa nyt dokumentoitiin paljon, mutta reflektointi jäi vähälle, saatiin paljon lasten ideoita, mutta niitä työstettiin liian vähän, jolloin tilanteet eivät linkittyneet toisiinsa. *Merja: ”Me ois pitänyt paljo enemmän mieltä näitä ja puhua vielä enemmän. Kaikki on jäänyt kesken. Me ollaan alotettu tosi hienosti monia asioita, mut sitte se on jätetty ilmaan...”* Lasten vesikokeilujen väliin olisi kaivattu aikuisten keskustelua siitä, missä mennään ja mitä tehdään seuraavaksi.

Sadutusdokumentoinnin yleinen periaate on, että dokumentit luetaan lapsille ja niistä keskustellaan. Tämä johtaa vuoropuheluun yhdessä tilanteessa lasten ja aikuisten kesken sekä eri tilanteiden välillä. Tästä syntyy projektin jatkuvuus. Vesiprojektissa palaaminen dokumentteihin jäi liian vähälle, siksi projekti tuntui hajanaiselta. Sadutusdokumentoinnin hyödyntäminen edellyttää myös aikuisten reflektointia. Aikuiset pohtivat keskenään projektin jatkoa ja suunnittelevat toimintaa. Tämä aikuisten keskinäinen reflektointi lisää lasten osallisuutta (ks. Ladusans 1996, 202). Aikuisten keskustelujen vähyys johti hajanai-

suuteen. Toisaalta aikuisten käymät keskustelut keskenään ja oman työn pohdinta lisäsivät lasten osallisuutta. Merjan mielestä aikuisen toiminnan tärkein osuus on juuri reflektointi.

Lasten kuunteleminen on tärkeätä, mutta työtä pitää jatkaa siitä eteenpäin.

*Merja: ”Ottaa tosissaan, mitä lapset sanoo ja alkaa myös tekee niitä, eikä jätä sitä siihen kuuntelemiseen vaan siitä pitää alkaa tekemään sen mukaan. Pelkkä kuunteleminen ja kirjaaminen ei riitä, vaan siitä se työ vasta alkaa.”*

Dokumentointi työvälineenä auttaa aikuista refleктоimaan omaa työtapaansa. Ilman reflektointia ja keskustelua dokumentointi itsessään ei muuta työtä. (Lenz Taguchi 1998, 69.) Karlssonin (1999) verkostotyön tutkimuksessa korostui myös aikuisten keskinäinen reflektointi. Ammattilaisten yhteinen konkreettinen toiminta ja siitä keskustelu avasi tien toimintakulttuurin kyseenalaistamiseen ja edelleen kehittämiseen. Eli samalla kun ammattilaiset käsittelivät konkreettista toimintaa, joutuivat he myös syventymään oman työnsä peruslähtökohtien pohdintaan. (Emt. 124.)

Reggio Emiliassa uskotaan, että reflektointi tukee aikuisten kehittymistä omassa työssään. Myös lapsia rohkaistaan projektityöskentelyssä syventämään tutkimuksiaan. Tässä apuna ovat dokumentointi, reflektointi ja kokeilujen toistaminen. Dokumentoimalla lasten toimintaa tarkasti voidaan tukea lasten kykyä reflektoida omia ja toistensa ideoita ja luoda yhteyksiä eri tilanteiden välille. Lasten kysymyksistä ja ajatuksista lähtemällä aikuinen voi yhdessä lasten kanssa etsiä selityksiä ilmiöille. Projektityöskentely nivoo yhteen lasten kokemuksia, rakentaa yhteyksiä ja suhteita lasten maailmassa, jotka auttavat lapsia luomaan järjestystä ympärilleen. (LeeKeenan & Nimmo 1995, 253, 266; Wallin 1996, 48.)

Yhteisissä keskusteluissa työntekijät pohtivat tekijöitä, jotka vaikuttavat pienten lasten osallisuuden lisääntymiseen päiväkodissa. He korostivat lasten kuuntelemista ja arvostamista. Dokumentointia ammattilaiset pitivät hyvänä välineenä tuoda näkyviin ja tallettaa lasten näkemyksiä. Erityisesti pienten lasten kohdalla dokumentointi auttoi aikuisia ymmärtämään lasten ajatuksia. Pienten lasten kuunteleminen vaati työntekijöiden mukaan

erityistä herkkyyttä, koska lapset käyttivät paljon sanatonta vuorovaikutusta, jota aikuisen ei ollut helppo tulkita. Strandellin (1996) mukaan lasten välinen vuorovaikutus eroaa aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta verbaalisen ja muun kommunikoinnin kohdalla: aikuiset ovat riippuvaisempia puhtaasti verbaalisista keinoista, kun taas lapsilla on käytösään laajempi ja vähemmän eriytynyt kommunikaation välineistö. Verbaalinen kieli sekoittuu muuhun toimintaan. (Emt. 26.)

Karlssonin tutkimuksessa ammattilaiset kuvasivat lasten sadutuksen ja kuuntelemisen muuttaneen heidän työtään. He olivat kehittämistyön lopussa innostuneita ja sitoutuneita työhönsä. Ammattilaiset olivat oppineet kuuntelemaan pelkän kuulemisen sijaan. He olivat alkaneet kuunnella, mitä lapsi halusi kertoa sen sijaan, että tekivät nopeita tulkintoja. Lasten puhe oli saanut uuden merkityksen ja ammattilaiset halusivat kuunnella lasten ideoita siitä, mitä tehdään. Lapset pääsivät osallisiksi toiminnan suunnitteluprosessiin. (Karlsson 2000, 107, 127.)

Työntekijöiden piti pohtia ja keskittyä pienimpien lasten päivähoiton kehittämiseen uudesta näkökulmasta, joka edellytti myös 1–3-vuotiaiden lasten näkemistä osaavina ja yhteistyökykyisinä. Projektin kuluessa aikuiset oppivat antamaan enemmän aikaa lapsille heidän keskinäiseen leikkiinsä ja tutkivaan toimintaansa. Niirasen (1995, 158, 167) mukaan lasten yleisin toimintamuoto päiväkodissa on leikki. Vesiprojektin aikana työntekijät alkoivat uskoa lasten mahdollisuuksiin ja antaa enemmän tilaa lasten leikkivälle toiminnalle.

*Heidi: ”Nyt antaa enemmän vapauksia lapsille. Ennen oli itse asettanut aika tarkat tavoitteet ja rajat, ja suunnitellut sen toiminnankin aika tiiviiksi, semmoseen formaattiin, mistä sitä vaan muokataan. Nyt on huomannut, että lapsilla on potentiaalia hirveesti kehittää itte sitä toimintaa, jos niille vaan antaa aikaa ja tilaa siihen.”*

Sadutusdokumentointi-menetelmä osoitti aikuisille, kuinka paljon osaamista oli jo alle kolmevuotiaillakin lapsilla. Pienet lapset olivat saaneet aiemmin seurata toimintaa enem-

män kuin toimia itse, koska aikuiset kuvittelivat, etteivät pienet lapset osaa. Pienten lasten taitamattomuus ja kehittymättömyys on yleinen ajatus kasvattajien keskuudessa. Monesti lasten kehitystä kuvaavat kirjat kertovat siitä, mitä lapsi ei vielä osaa tietyssä iässä (vrt. esim. Svensson 1998; Piaget'n kehitysteoria ym.). Dokumentoituaan lasten leikkejä ja tutkimuksia aikuiset saivat näkyville lasten monet taidot. Tällöin lapset saivat myös enemmän aktiivista toiminta-aikaa. Esiin nousi taitava ja osaava 1–3-vuotias lapsi. Samankaltaisen tuloksen sai Karlsson (2000) tutkimuksessaan sadutus-menetelmästä. Saduttamalla tuotetut lasten kertomukset antoivat ammattilaisille kokemuksia osaavasta lapsesta. (Emt. 133–140.)

Aikuiset jakoivat lapset 2–4 lapsen pienryhmiin, jotta pienetkin lapset saisivat aloitteensa kuuluviin. Pienryhmät olivat vesiprojektissa työntekijöiden mukaan toiminnan perusta, niissä jokainen lapsi sai osallistua ja vaikuttaa. Etenkin toisia aremmille lapsille pieni ryhmä muodosti turvallisen ympäristön osallistumiselle. Tätä huomiota tukee myös Niirasen (1995, 193) tutkimus, jonka mukaan arka lapsi voi pienryhmätilanteissa kokeilla ja kehittää taitojaan. Lapset jaettiin pysyviin pienryhmiin ryhmien toiminnan jatkuvuuden takaamiseksi. Niirasen (1995) ja Riihelän (2000) mukaan yhteistoiminta on lapsille luontainen toimintamuoto. He ovat taitavia yhteisymmärryksen luomisessa ja sosiaalisten tilanteiden rakentamisessa. Tuttujen lasten kesken yhteinen leikki syntyy helpoiten, mikä puoltaa pysyvien pienryhmien käyttöä. Lapset toimivat usein enintään viiden lapsen pienryhmissä. (Niiranen 1995, 167, 185–186; Riihelä 2000, 13.)

Lapset tutkivat erilaisia vesi-ilmiöitä pienryhmissä. Näistä tilanteista tehtyjen dokumenttien analyysi paljasti lasten luovan sanallisen ilmaisun. Neljä 2–3-vuotiasta lasta käytti tutkituissa kahdeksassa tilanteessa noin 90 erilaista veteen liittyvää käsitettä. Nämä käsitteet kertoivat lasten konkreettisista havainnoista. Feature (1996, 158) on havainnut, että lapset tekevät hyvinkin tarkkoja havaintoja tutkiessaan jotain tiettyä kohdetta. Kauppinen (1993) kirjoittaa myös lasten käsitteiden ja kysymysten runsaudesta. Pyydettyä lapsia piirtäen

kuvaamaan omia ajatuksiaan ja kysymyksiään vedestä tulos näytti, että lapsilla oli paljon ja vaativia kysymyksiä vedestä ja sen eri ilmiöistä. Aikuiset joutuivat opiskelemaan vesi-ilmiöitä voidakseen lasten kanssa tutkia niitä. (Kauppinen 1993, 49, 53.)

Vesiprojektissa kokeiltiin erilaisia dokumentointitapoja. Työntekijöiden mukaan käytännöllisimpiä olivat toiminnan ja keskustelun kirjaaminen sekä valokuvaaminen. Dokumentoimalla lasten toimintaa ja keskusteluja aikuiset tekivät näkyväksi lasten ajatuksia, kysymyksiä ja ideoita. Dokumentoituihin keskusteluihin voitiin palata aikuisten ja lasten keskusteluissa. Sadutusdokumentointi toimi konkreettisena välineenä lasten näkemysten esiin nostamiselle ja sitä kautta lasten aseman muuttamiselle. Karlssonin (2000, 53) mukaan päivähoiton toiminnan muuttamisen esteenä on ollut juuri pula uusista, toimivista ja konkreettisista menetelmistä, joiden avulla vuorovaikutusta muutetaan.

Lasten kuuntelemisesta tuli työntekijöille tapa myös silloin, kun ei dokumentoitu vesiprojektin puitteissa. Työntekijät kokivat oppineensa kuuntelemaan lapsia tarkemmin.

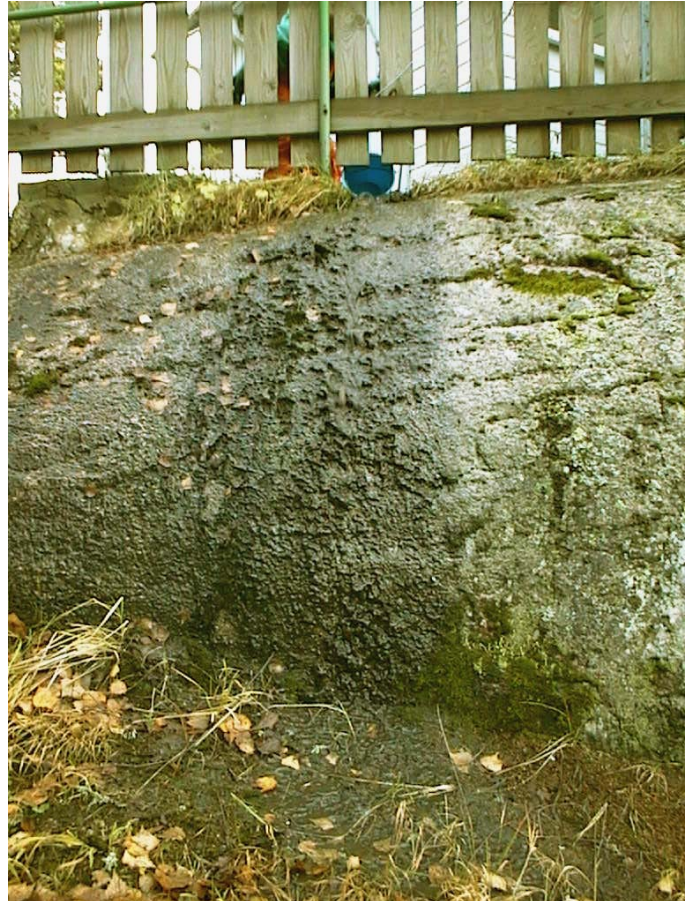
*Merja: ”Must tuntuu et oon alkanut enemmän seurata lapsia silloin kun ei tehä projektia, sillon kun ne tekee omia juttujaa, niin oon alkanut pitää korvat auki silloin, silloin huomaa että mikä niill on päällimmäisenä, leikit ja jutut. Sieltä kuulee vaikka mitä tärkeitä juttuja, just silloin kun ei olla tekemässä varsinaista projektia. Ja se on musta kiva et sieltä tulee niitä juttuja mitä on käyty.”*

Kun aikuiset kuuntelivat lasten ajatuksia, he havaitsivat, että lapsilla on arvokkaita ajatuksia. Anjan mielestä aikuiset alkoivat kunnioittaa lapsia enemmän: *”On hirveen herkkä kaikille ajatuksille, kunnioittaa sitä lasta. Mun mielestä lapsen kunnioitus on noussut nyt aivan mielettömästi ja sen lapsen arvo on noussut hirveesti.”*

Vesikokeiluissaan lapset käyttivät rikasta kieltä ja leikkivät sanoilla. Lapset käyttävät usein kieltä ja puhetta leikkiin, he leikkivät kielellä puhuessaan (Karjalainen 1997, 31, 49). Analysoiduissa kahdeksassa tilanteessa lapset puhuivat veden ilmiöistä 90 erilaisella käsitteellä. Lasten ja aikuisten vedestä käyttämien käsitteiden vertaaminen keskenään osoitti, että lapset ja aikuiset ilmaisivat asioita erilaisin käsittein. Lapset kuvasivat omia



konkreettisia kokemuksiaan, mutta yhdistivät näitä kokemuksia myös toisiin tilanteisiin. Aikuiset puhuivat yleisemmällä tasolla ja etsivät yhtä yläkäsitettä, joka kuvaisi eri ilmiötä. Lasten ja aikuisten toiminnan näkymättömät ilmiöt saadaan esiin vasta tarkasteltaessa tiettyä tilannetta aloitteiden ja puheenvuorojen kautta (Karlsson 2000, 53).



Kuva 20. Kalliossa näkyy veden valumajälki tummana vanana.

Lapset ja aikuiset tutkivat usein asioita eri näkökulmista ja käyttäen erilaisia käsitteitä. Rothstein-Fisch, Greenfield ja Trumbull (1999) ottavat esimerkiksi tilanteen, jossa lastentarhanopettaja tutkii lasten kanssa kananmunaa. Lastentarhanopettajalla ja lapsilla on mielessään eri kysymykset. Aikuinen pyysi lapsia kuvailemaan kananmunaa niiden kokemusten perusteella, jolloin he ovat keittäneet ja syöneet munia. Yksi lapsista halusi kertoa siitä, kuinka hän isoäidin kanssa keitti munia, mutta lastentarhanopettaja sivuutti lapsen tarinan, koska hän halusi kuulla lasten kertovan valkuaisesta ja keltuaisesta, kuten hän aikuisena oli ajatellut. Lapsi yhdisti oppimansa sosiaaliseen tilanteeseen, mutta aikuinen



ajatteli kananmunaa erillisenä fysikaalisena ilmiönä. Sen vuoksi tarina munien keittämisestä isoäidin kanssa ei ollut aikuisen mielestä relevantti. Edellinen esimerkki osoittaa, miten eri näkökulmista asioita voi lähestyä. Usein lapset yhdistävät oppimaansa toiminnan jonkun tärkeän ihmisen tai ihmisten kanssa, vaikka aikuinen saattaa ajatella oppimisen olevan itsenäinen prosessi. (Emt. 64–67.)

Vesitutkimuksessa ilmeni, että lapset ja aikuiset kertovat omista havainnoistaan eri syistä. Aikuisella oli usein mielessään opettaminen, mutta lapsi halusi kertoa oman ajatuksensa toiselle, jotta toinen yksinkertaisesti tietäisi sen. Lapset eivät halunneet opettaa aikuisille omia näkemyksiään, vaan kertoa, että he ajattelevat asioista omalla tavallaan. Riihelä (1993) kirjoittaa, että aikuinen kysyy lapselta usein selvittääkseen, mitä lapsi jo tietää ja ohjatakseen lasta oppimaan uutta asiaa. Lapsi sen sijaan kysyy usein kertoakseen, mitä hän jostain asiasta ajattelee. Molemmat voivat myös kysyä toisiltaan uteliaisuudesta, seurustellakseen tai vaihtaakseen kokemuksiaan. (Riihelä 1993, 38–39.)

Vesiprojektissa haluttiin muuttaa aikuisten työtapaa lapsia kuuntelevampaan suuntaan ja nostaa esille lasten ajatukset ja osaaminen. Yksi toimintavuosi oli liian lyhyt aika pysyvien muutosten aikaansaamiseksi, mutta työntekijät pitivät vuoden oppimiskokemuksia arvokkaana pohjana kehittämistyön jatkamiselle. Riihelä (1996) kirjoittaa, että vakiintuneiden työrutiinien muuttaminen ei useinkaan käy hetkessä, vaan eteneminen tapahtuu joskus kiusallisen hitaasti, askel askeleelta. Pysyviä muutoksia saavutetaan todennäköisesti vain pitkällä aikavälillä. (Emt. 35.)

Aikuisen osuutta projektin eteenpäin viemisessä pohdittiin paljon. Niirasen (1993, 7) mukaan päivähoiton aikuiset ovat avainasemassa lasten omaehtoisen toiminnan toteutumisessa. Työntekijät päätyivät ajattelemaan, että aikuinen on projektin johdattaja. Aikuinen hallitsi ison kokonaisuuden, jonka puitteissa veden ilmiöitä tutkittiin. Wallin (1996) kirjoittaa, että reggiolaisessa ajattelutavassa aikuinen ei opeta, vaan kulkee lasten kanssa yh-

dessä lasten aloitteiden johdattamaa tietä. Pedagogi kuuntelee, dokumentoi, keskustelee, havainnoi ja tekee mahdolliseksi lasten leikit ja tutkimukset. (Emt. 88–91, 129.)

Karlsson (2000, 75) on verrannut Satukeikka-projektin ja muiden tutkimus- ja kehittämisprojektien elementtejä. Keskeisiksi tekijöiksi tutkimuksen ja kehittämistyön yhdistämisessä nousivat lähtökohta, toimintatapa, sitoutuminen ja kesto. Useissa tutkimushankkeissa on lähdetty yleiseltä tasolta, teoriasta, ja asetettu tavoitteeksi esimerkiksi lapsikeskeisyyden edistäminen, mutta osallistujille ei ole tarjottu konkreettista toimintamallia. Satukeikka-projektissa sen sijaan otettiin työvälineeksi konkreettinen sadutus-menetelmä ja lähdettiin osallistujien kokemuksista. Satukeikassa osallistujat sitoutuivat omakohtaisesti, jolloin kehittämistyö koettiin tärkeäksi ja omaksi, toisin kuin sellaisissa hankkeissa, joissa osallistujat sitoutuvat suhteessa tutkijaan. Työssä tapahtuville muutoksille tulisi varata riittävä aika, mikä Karlssonin mukaan on kaksi toimintakautta. Yksi toimintavuosi ei riitä muuttamaan työtapoja.

Vesiprojekti kesti ainoastaan vuoden, mutta toisaalta työntekijät pitivät sitä vasta lähtölaukauksena työn muuttumiselle. Pysyvien muutosten aikaansaaminen kasvatuskulttuurissa on pitkä prosessi (Karlsson 2000, 50). Lähtökohta projektille oli ammattilaisten oman työn kehittäminen, johon he ottivat apuvälineeksi sadutusdokumentointi-menetelmän. Työntekijät pitivät vesiprojektia omana kehittämishankkeenaan ja itseään asiantuntijoina, jolloin he sitoutuivat projektiin henkilökohtaisesti.

Taulukossa neljä esitän vielä tiivistettynä tutkimuksen tulokset.

Taulukko 4. Tutkimuksen tulokset tiivistetysti.

1. Sadatusdokumentointi edisti pienten lasten kuulemista ja heidän toimintansa näkyvyyttä – dokumentointi oli konkreettinen väline lasten kuuntelemiseen.
2. Sadatusdokumentointi johti lasten kuuntelemiseen myös muissa tilanteissa.
3. Hyviä dokumentointimenetelmiä olivat toiminnan ja keskustelun kirjaaminen sekä valokuvaaminen.
4. Dokumentoimalla saatiin talletettua lasten leikkiä ja tutkivaa toimintaa, koska lapset luottivat aikuisiin.
5. Sadatusdokumentointi nosti esiin osaavan lapsen taitamattoman sijaan.
6. Aikuisten keskustelujen vähyys johti hajanaisuuteen; toisaalta aikuisten keskustelu keskenään ja oman työn pohdinta lisäsi lasten osallisuutta.
7. Työntekijöiden mielestä lasten osallisuutta edistäviä tekijöitä olivat: lasten kuunteleminen ja seuraaminen dokumentoinnin avulla, myös pienimpien lasten toiminnan arvostaminen, leikille ja lasten tutkivalle toiminnalle tilan ja ajan antaminen, pienryhmätoiminta ja aikuisen oman työn pohtiminen.
8. Pienten lasten kanssa työskenteleminen vaati aikuiselta erityistä herkkyyttä. Lasten sanattoman kommunikoinnin tulkitseminen ei ollut helppoa. Tulkintojen oikeellisuudesta ei voinut olla täysin varma.
9. Pienryhmissä etenkin arat lapset pääsivät osallistumaan paremmin kuin suuressa joukossa.
10. Aikuisten rooliksi muodostui johdattaa projektia eteenpäin, pitää projekti kasassa.
11. Lasten käyttämistä käsitteistä veden ilmiöistä saatiin näkyville noin 90 erilaista käsitettä tai käsiteparia. Käsitteet olivat konkreettisia lasten havainnoista ja kokemuksista nousevia yleistyksiä.
12. Lapset ja aikuiset puhuivat eri tavoin käsitellessään veden eri ilmiöitä. Lapset pitäytyivät nykyhetkessä ja puhuivat omasta kokemuksestaan. He myös yhdistivät senhetkisiä kokemuksiaan toisiin tilanteisiin. Aikuiset käyttivät yhtä käsitettä kuvaamaan monia tilanteita.
13. Lapset kertoivat omia ajatuksiaan tai havaintojaan saattaakseen oman näkemyksensä aikuisen tietoon. Ei opettaakseen aikuista, kuten aikuinen saattoi tehdä kertoessaan lapselle omaa ajatustaan.
14. Yksi toimintavuosi ei riittänyt, mutta se oli hyvä alku. Työntekijät halusivat jatkaa edelleen lapsia kuuntelevan työtöteen kehittämistä.

## 8.2 Vesi ja lasten osallisuus pedagogisena elementtinä

Lasten osallisuuden edistäminen toiminnassa muuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa perusteellisesti. Aikuisen tietoon perustuvasta työotteesta siirrytään luomaan yhteistä tietoa. Staattisen tiedonkäsityksen sijaan tieto käsitetään dynaamiseksi, muuttuvaksi ilmiöksi, johon jokaisella on oikeus vaikuttaa. Aikuisen tieto ei ole ainut oikea tapa käsittää maailmaa, vaan se on yksi vaihtoehto. Kuten työntekijät tässä tutkimuksessa korostivat, ettei lapsi tyrkytä aikuiselle omaa tietoaan ainoana mahdollisena, ei aikuisenkaan tehtävä ole tarjota yksinomaan omaa tietoaan. Tietoa tuotetaan yhteisissä tilanteissa, tässä tapauksessa tietoa vedestä erilaisissa kokeiluissa.

Tiedon käsittäminen dynaamiseksi, muuttuvaksi johtaa siihen ajatukseen, että myös aikuinen oppii lasten kanssa yhteisissä tilanteissa. Kun oppija ei ole ainoastaan lapsi, vaan myös aikuinen, ei tiedon kulkukaan ole yksisuuntaista. Tieto kulkee sekä aikuiselta lapselle että lapselta aikuiselle; tieto rakentuu dialogissa. Molemmilla on oikeus aloitteisiin ja kysymyksiin, eli molemmilla on mahdollisuus subjektiasemaan. Vuorovaikutus on molemminpuolista. Tasavertainen keskustelu osapuolien välillä on mahdollista silloin, kun kumpikin saa tehdä aloitteita ja keskustelu etenee ilman yksipuolista arviointia. Jokaisen tietoa arvostetaan, jolloin yksilöllisyyttä korostavan lapsinäkökulman rinnalle nousee yhteisöllinen perspektiivi. (Ks. Graue & Walsh 1998, 12–14, 56–57; Lenz Taguchi 1998, 31–33, 59; Riihelä 2000, 130; Karlsson 2000, 137–143). Aikuisen yksipuolinen arviointi ehkäisee lasten osallisuutta oman arkensa muotoilemiseen varhaiskasvatuksessa. Vesi-projektissa asetettiin tarkkailun keskiöön vesi ilmiönä, mikä osaltaan vei huomiota pois lasten arvioimisesta. Yhteinen asioiden tutkiminen johti sekä lasten että aikuisten oppimisprosessiin. Lapset ja aikuiset yhdessä tuottivat uutta tietoa; sekä lapset että aikuiset olivat osallisina tiedon muokkaamisessa.

Lasten ja aikuisten vesikokeilut sisälsivät yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta niin lasten kesken kuin lasten ja aikuisten välilläkin. Lasten oma kulttuuri on yhdessä tekemistä.

Etenkin pienillä lapsilla on kyse jatkuvasta, toiminnallisesta vuorovaikutuksesta nykyhetkessä, missä sanaton viestintä on merkittävää. Lasten keskinäinen kommunikointi on oleellinen osa lasten tutkivaa ja leikkivää toimintaa. (Corsaro 1997, 118–123; Nicholls 1999, 113–122.)

Vesi on elementtinä kiehtova ja yhdistävä; vesi kutsuu yhteiseen toimintaan niin lasta kuin aikuista. Vesi ilmiönä myös innostaa mielikuvituksen käyttöön, mikä on tyypillistä lasten oppimiselle ja leikille (Henderson 1996, 181–195). Luonnon ilmiöiden on todettu kiinnostavan lapsia. Mm. omissa kertomuksissaan lapset ovat käyttäneet lukuisia luontoon liittyviä havaintoja ja käsitteitä. Ne ovat osoittaneet, että luonto on lapsille läheinen elementti. (Rutanen 1998, 20–21.) Myös tutkimuksissa on tullut esiin lasten kiinnostus luontoilmiöihin (ks. esim. Kankaanranta 1998, 143.) Riihelän tutkimuksessa kaksi yksivuotiaa lasta tutki vettä, joka näytti olevan todella kiehtova elementti. Lapset tutkivat vettä eri aistein: suu, kieli, sylki, kädet, sormet, iho, jalat ja katse tunnustelivat vettä. Veden loiske, äänet ja märkyiden tuntu ihmetyttivät ja kiinnostivat. (Riihelä 2000, 48–50.)

Vettä voi tutkia monin aistein. Montessoripedagogiikassa aistit ovat keskeisellä sijalla. Montessori painotti aistimusten ja kokemuksen kautta oppimista erityisesti luonnon tutkimisessa. Hän näki veden yhtenä merkittävänä materiaalina lasten tutkimuksissa. Kasvatuksessa maan ja elämän tutkiminen oli Montessorin mielestä painotettava osa-alue. (Wentworth 1999, 26, 38.) Montessori (1983, 78–79) piti tärkeänä mahdollisuuksien luomista lapsen tutkivalle oppimiselle.

### **Yksilöä korostavasta lapsikeskeisyydestä yhteisölliseen perspektiiviin**

Vesiprojektissa aikuisten tavoitteena oli antaa tilaa lasten kysymyksille ja ajatuksille. Työntekijät korostivat kuitenkin, ettei pieniä lapsia jätetä yksin tekemään, vaan kyse on yhteisestä toiminnasta. Aikuinen johdatti projektia, mutta lasten tietoa ei sivuutettu. Hytösen ja Bakerin mukaan lapsilähtöisessä kasvatuksessa käydään jatkuvaa rajanvetoa aikuis-

sen ja lapsen toiminnan välillä. Lapsikeskeisyyttä kritisoidaan siitä, ettei se ole onnistunut yhdistämään lapsen ja aikuisen tietoa ja osaamista. Lapsen ja aikuisen subjektiaseamat on nähty vaihtoehtoisina, ei rinnakkaisina ja samanaikaisina. Joko lapset on nähty tietämättöminä ja korostettu sitä, mitä heiltä vielä puuttuu, tai sitten on lasten määräysvaltaa korostettaessa unohdettu aikuisen vastuu kasvattajana. (Baker 1998, 167–168; Hytönen 1993; Hytönen 1999b, 49–55.)

Lapsilähtöisiä periaatteita voidaan kuitenkin soveltaa unohtamatta aikuisen osuutta kasvattajana. Tahkokallio on muokannut Laeversin mallin pohjalta kehikon, jonka kautta aikuisen toimintaa voidaan tarkastella käytännössä. Tämä aikuisen sitoutuneisuuden tarkastelumalli kuvaa aikuisen ja lapsen toiminnan suhdetta. Mallissa kolmion kärjet, aktivointi, autonomia ja herkkyys kuvaavat aikuisen kykyä aktivoida lasta, lapselle annettavan autonomian määrää ja aikuisen herkkyyttä lapsen emotionaalisille tarpeille. Näillä kolmella käsitteellä aikuinen luo lapselle turvallisen kehikon, jonka sisällä lapsi voi omaehtoisesti toimia. (Tahkokallio 2000, 21–25.) Aikuisen toiminta lapsilähtöisessä viitekehyksessä, mutta aikuisen kasvatusvastuuta unohtamatta, on siis Tahkokallion mukaan herkkyyttä kuunnella lasta, antaa lapselle tilaa omaehtoiseen toimintaan, mutta myös kykyä johdatella lasta toimintaan ja vuorovaikutukseen.

Liitin tutkimuksessani sadutusdokumentoinnin myös Reggio Emilian päiväkotien työskentelymalliin. Kuten vesiprojektissa, reggiolaisessa työskentelyssä opettaja ohjaa projektin etenemistä. Aikuinen tuo ryhmän keskusteluun uusia näkökulmia, opiskelee ja tutkii itse ilmiötä, suunnittelee ja organisoii. Opettaja dokumentoi lasten toimintaa ja palauttaa mieliin kokemuksia ja keskusteltuja asioita. Aikuisten tärkeä rooli on myös reflektoida keskenään ja siten oppia työssään. (Edwards 1995, 155–169; Wallin 1996, 89–91.) Reggiolaisessa lähestymistavassa aikuisen osa saattaa joskus vaikuttaa passiiviselta, mutta todellisuudessa aikuinen on erittäin aktiivinen. Hän suunnittelee ja järjestää oppimistilanteita etukäteen. Dokumentoidessaan lasten toimintaa aikuinen kuuntelee ja havainnoi in-

tensiivisesti. Voidaan puhua aikuisen läsnäolosta: aikuinen seuraa ja dokumentoi, mitä lapset keskustelevat ja tekevät. Hän antaa lapsille tilaa toimia itse. Aikuinen on läsnä ja osallistuu tarvittaessa, mutta aikuisen työ näkyy enemmän eri tilanteiden välillä reflektointina ja suunnitteluna. (Wallin 1996, 131; Lenz Taguchi 1998, 62–63.)

Vesiprojektissa keskityttiin tutkimaan yhdessä vesi-ilmiöitä. Huomion siirtäminen tutkitavaan asiaan aikuisen tai lapsen toiminnan arvioinnin sijaan johtaa tilanteeseen, jossa luodaan yhteisöllistä oppimista. Tällöin voidaan puhua **yhteisölähtöisyydestä**. Yhteisökeskeisessä toimintaorientaatiossa käytetään lapsen, aikuisen ja yhteisön vuorovaikutuksessa muotoutuvaa tietoa. Lähtökohtana on yhteinen kohtaaminen tilanteessa, jossa lapsi ja aikuinen saavat ilmaista itseään ja vaikuttaa suunnitteluun sekä toteutukseen. Näkökulma on nykyhetkessä, ei tulevaisuuden ennakoimisessa kuten monesti aikuisen hallinnan kulttuurissa (ks. Strandell 1996). Aikuis- ja lapsilähtöiset näkökulmat eivät välttämättä johda kohtaamiseen, koska tilanteissa käytetään vain toisen osapuolen tietoa. (Karlsson 2000, 135.)

Keskusteluissa työntekijät korostivat lasten kuuntelemisen merkitystä lasten osallisuuden edistämisessä. Lasten ajatusten kuulemiseksi käytettiin sadutusdokumentointia, joka perustuu sadutukseen. Karlssonin (2000) mukaan sadutusmenetelmän käyttö lisäsi yhteisöllisyyttä lasten ja aikuisten kesken. Lasten kertomukset antoivat ammattilaisille kokemuksia osaavasta lapsesta, minkä seurauksena lapset saivat enemmän osuutta toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lasten kertomukset muuttivat ammattilaisten käsitystä lasten oppimisesta. Ammattilaiset alkoivat kuvata oppimisprosessia lapsen oman aktiivisuuden kautta. Lapsi muuttuu tekemällä itse, ajateltiin, kun ennen oli ajateltu, että aikuisen toiminta aiheuttaa lapsen oppimisen. Sadutuksen myötä lapset alkoivat vaatia itsekin, että heidän mielipiteitään kuunnellaan. (Emt. 95–98, 115, 133–134.)



## Kasvattajan reflektointi

Aikuisten keskinäinen reflektointi toi esiin vesiprojektin ongelmakohtia. Yhdessä keskustelemalla työntekijät kehittivät työtään ja etsivät uusia ratkaisuja pienten lasten kasvatukseen. Aikuisten keskinäinen reflektointi ja omien käsitystensä tietoinen arvioiminen on varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeinen elementti (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Salmon & Truax 1998, 66–68; Karlsson 2000, 130). Ammattilaisten asenteiden muuttuminen on avain varhaiskasvatuksen muutokseen. Lasten näkeminen aktiivisina ajattelijoina, suunnittelijoina ja päätöksentekijöinä voi johtaa pedagogiikan muuttumiseen lapsia kuuntelevaksi. (Husu 1999, 12–16; Vartuli 1999, 509–510.)

Vesiprojektin lopussa käydyissä keskusteluissa työntekijät arvioivat omia kokemuksiaan. He käyttivät paljon esimerkkejä konkreettisista tilanteista lasten kanssa ja kertoivat omista tuntemuksistaan. Samalla he myös pohtivat yleisesti varhaiskasvatusta. Dokumentoidessaan lasten toimintaa aikuiset olivat oppineet seuraamaan tilanteita tarkemmin ja kuuntelemaan lapsia intensiivisemmin kuin ennen. Karlssonin (2000) tutkimuksessa ammattilaisten näkemykset omasta työstään muuttuivat yleisestä omakohtaisiksi yhteisten konkreettisia tilanteita käsitelleiden keskustelujen kautta. Alussa puhuttiin yleisellä tasolla kasvatuksesta. Lopussa käytettiin omia kokemuksia, mutta pohdittiin ilmiöitä yleiselläkin tasolla. Ammatillaiset arvioivat omaa toimintaansa. Tämä osoitti, että käytäntöjä oli pohdittu ja seurattu dokumentoimalla. Näin oli päästy käsiksi omiin tulkintoihin ja käsityksiin, joita voitiin arvioida ja muokata. Nimenomaan lasten tarinoiden *kuunteleminen* ja oman toiminnan reflektointi yhdessä toisten ammattilaisten kanssa johti ammatillaisia havainnoimaan lasten toimintaa tarkasti. (Karlsson 2000, 116–123.)

### 8.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusprosessini alkoi omasta kokemuksestani työskentelystä pienten lasten kanssa ja halusta oppia uudenlaista työtettä. Tutkimus oli siis itselleni oppimiskokemus. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkimuksessani tietynasteiseen objektiivisuuteen tarkastelemalla tutkitta-

vaa ilmiötä, lasten osallisuutta, eri näkökulmista ja keskustelemalla toisten tutkijoiden kanssa. Tutkittavan kohteen henkilökohtainen merkitys tutkijalle on kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta ja rikkaus, mutta se ei saa hallita tutkimusta (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 191).

Halusin tutkimuksessani tavoittaa lasten näkökulmaa. Tavoitteeseeni pyrin tutkimalla lasten toiminnasta talletettuja dokumentteja sekä keskustelemalla työntekijöiden kanssa. Loin kuvaa siitä, miten tässä projektissa onnistuttiin luomaan tilaa lasten osallisuudelle toiminnassa. Lapsuus ei rakennu vain aikuisen toiminnasta lapsia kohtaan, vaan myös lasten omasta aktiivisesta toiminnasta oman todellisuutensa rakentajina (Prout & James 1997, 7). Siksi tutkimuksessa on syytä kysyä myös, mitä lapsuus on lasten näkökulmasta.



Kuva 21. ”Ongella” rannassa.

Qvortrup (1997) kirjoittaa lasten näkymisestä yhteiskunnassa toissijaisina. Lapsia kuvataan muiden yhteyksien, kuin lasten oman toiminnan, kautta. Tämä tarkoittaa usein aikuisen perspektiivin näkyvää asemaa, vaikka aikuisen ja lapsen intressit voivat poiketa toisistaan huomattavastikin. (Emt. 85–106.) Lapsuuteen suhtaudutaan yhteiskunnassa vähätelevästi. Lapsuutta ei pidetä merkittävänä jaksena ihmisen elämässä, vaan välivaiheena ihmisen kasvussa aikuisuuteen. Kuitenkin lasten omaa yhteisöllistä kulttuuria luodaan

juuri eletävää hetkeä varten. Leikit, lorut, laulut, kertomukset ovat merkittäviä syntyhetkellään ja –yhteydessään. (Riihelä 2000, 116–120.) Lapset käyttävät aikuismaailman tietoa luovasti luodessaan omaa lapsikulttuuriaan. Lapset siis vaikuttavat lapsuuden muotoutumiseen, miksei heitä nähtäisi siis aktiivisina toimijoina myös varhaiskasvatuksessa (Corsaro 1997, 40–43). Løkken ja Søbstad (1995, 14) ehdottavatkin, että tutkijan olisi pyrittävä katsomaan maailmaa lapsen silmin nähdäkseen lapsuuden arvon. Käytin itse aineistona lasten toiminnasta talletettuja dokumentteja, mutta myös aikuisten näkemykset valottivat lapsiperspektiiviä. Työntekijät pohtivat asioita lapsen kannalta, he etsivät lapsen etua. Yhdistettynä nämä kaksi aineistoa toimivat lasten maailman peilinä tutkimuksessani.

Sadatusdokumentointi perustuu tarkkaan lasten toiminnan havainnointiin ja havaintojen tallettamiseen. Kuvaileva tutkimusote ja lasten havainnointi sopii Niirasen (1999, 253–254) mukaan hyvin varhaiskasvatustutkimukseen. Lasten havainnointi luonnollisissa tilanteissa antaa todennäköisen kuvan lasten arjesta. Objektiivinen lasten toiminnan havainnointi on lähes mahdotonta, mutta havainnoijan tulisi erottaa toisistaan objektiivinen tapahtuma ja subjektiiviset tulkinnat (Løkken & Søbstad 1995, 25, 36). Tulkinnan osuuden minimoimiseksi dokumentoitaessa lasten toimintaa aikuinen kirjasi tapahtumat ja keskustelut tarkasti, käyttäen lasten omia sanoja.

Tutkimuksessa kysyttiin, miten käytetty sadatusdokumentointi-menetelmä lisäsi lasten osallisuutta. Dokumenttiaineiston analysointi osoitti, että lapset saivat tehdä aloitteita, kysymyksiä, ilmaista ajatuksiaan ja ennen kaikkea tehdä, leikkiä ja tutkia yhdessä. Työntekijöiden näkemyksiä analysoimalla sain selville, että lasten kuunteleminen oli heidän mielestään tärkein elementti lasten osallisuuden lisääntymisessä. Myös aikuisten reflektoidut keskustelut nähtiin merkityksellisinä sekä oman työtavan kehittymisen että projektin etenemisen kannalta. Sadatusdokumentointi-menetelmällä onnistuttiin nostamaan esiin pienten lasten ajatuksia, mikä on koettu ongelmalliseksi varhaiskasvatuksessa. 1–3-vuotiaiden lasten toiminnasta ja sen dokumentoinnista on ollut liian vähän tietoa. Doku-

menttien perusteella työntekijät havaitsivat, miten paljon pienet lapset jo osasivat. Usein pohditaan, miten monia asioita pienet lapset eivät vielä osaa. Dokumentoimalla tuli esiin taitava lapsi osaamattoman sijaan. Se osoitti, että pienimmätkin lapset ovat oikeutettuja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Työskentely alle kolmevuotiaiden lasten kanssa ei ole ainoastaan perushoitotilanteita. Sadutusdokumentointi-menetelmä nosti esiin monenlaisia lasten taitoja; menetelmä sopisi erilaisten lahjakkuuden osa-alueiden seuraamiseen.

Koska projekti eteni kovin monipolvisesti, en tutkimuksessa voinut kuitenkaan seurata lasten osallisuuden toteutumista jatkumona. Lasten aloitteiden mukaan tehtiin monenlaisia kokeiluja, mutta olisi ollut mielenkiintoista seurata myös, miten kokeilut olisivat syventyneet kerta kerralta. Minä tutkijana olisin ehkä voinut enemmän rohkaista työntekijöitä jatkamaan teemojen syventämistä. Erilaisia dokumentointimenetelmiä kokeilemalla haettiin 1–3-vuotiaiden kanssa työskentelyyn sopivinta tapaa. Valokuvaaminen ja keskustelujen sekä toiminnan kirjaaminen koettiin hyviksi menetelmiksi. Videokuvausta taas käytettiin yhteistyön kehittämiseen vanhempien kanssa. Lasten toiminnasta videoitujen tilanteiden käyttöä vanhempien ja työntekijöiden keskusteluissa olisi mielenkiintoista tutkia: miten videot lisäävät vanhempien tietoa lastensa päivästä, edistääkö video keskustelua tai auttaako video yhteisymmärryksen syntymisessä? Videon käyttöä lasten kanssa tulisi myös kehittää. Miten videoinnista olisi iloa ja hyötyä myös lapsille päiväkodissa?

Työntekijät innostuivat sadutusdokumentointi-menetelmän käytöstä ja lasten ajatusten kuuntelemisesta niin, että aikoivat jatkaa työnsä kehittämistä. Vaikka sadutusdokumentoinnin todettiin vievän aikaa ja järjestelyjäkin jouduttiin tekemään, työntekijät toteuttivat sitä ja pohtivat uusia dokumentointimenetelmiä. Työn innostavuus, haastavuus ja mielekyys lisäsi työntekijöiden työssä jaksamista. Yhteisissä keskusteluissamme ei noussut esiin väsymys tai työuupumus, vaan innostus ja halu kehittyä varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Sadutusdokumentointi-menetelmän käyttöön liittyvä työntekijöiden reflektointi ja palaaminen dokumentteihin lasten kanssa jäi tässä kokeilussa liian vähälle. Jatkossa

näihin tulisikin kiinnittää huomiota. Nyt kirjattuja tekstejä luettiin lapsille seuraavassa tilanteessa, dokumentteja voisi lukea myös samassa tilanteessa välittömästi kirjaamisen jälkeen. Sitä ei kokeiltu vesiprojektissa lainkaan.

Tutkimuksen kuluessa esiin nousi uusia, mielenkiintoisia kysymyksiä. Kasvun kansioiden käytön tutkiminen olisi ollut kiintoisaa, mutta tätä tutkimusta se olisi laajentanut liian paljon. Erityisesti pienten lasten portfolioiden työstäminen olisi käytännön työtä palveleva tutkimuskohde. Tutkimuksen aikana herännyt kysymys lasten ja aikuisten käsitteistöistä heidän tutkiessaan veden ilmiöitä odottaa lisätutkimusta. Millä sanoilla ja käsitteillä lapset ja aikuiset käyvät vuoropuhelua sekä miten he käyttävät näitä käsitteitä? Vuoropuhelujen analysointi lisäisi tietoa lasten ja aikuisten yhteistoiminnasta sekä lasten keskinäisestä toiminnasta.

#### **8.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Kvalitatiivinen tutkimus muotoutuu tutkijansa näköiseksi. Tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Koska luotettavuuden arviointi perustuu tutkijaan itseensä, kohdistuu se myös koko tutkimusprosessiin. Tämä johtaa tutkimusraporttiin, joka sisältää omaa pohdintaa ja on henkilökohtainen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen, eli sen kertominen tutkimusraportissa, mitä tapahtui aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen (Patton 1990, 482; Eskola & Suoranta 1999, 211–214). Oma asemani tutkijana, mutta myös uuden oppijana näkyy koko tutkimusprosessissa. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tilannekuvaukset selkeästi ja käyttämään osallistujien omia ilmauksia, jotta lukija saisi oikean kuvan prosessin etenemisestä. Lainauksia olen muokannut puhekielestä luettavampaan muotoon jättämällä pois täytesanoja, kuten ”tota noi”, ”nii”, ”sitte”. Näin olen pyrkinyt sovittamaan puhekielen paremmin istuvaksi kirjoitetun kielen yhteyteen. Lainauksia muokatessani olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään puheen sisällön ennallaan.

Kvalitatiivinen tutkimus on ymmärtämisen prosessi. Tutkija rakentaa kokonaiskuvan, analysoi sanoja, raportoi yksityiskohtaisesti informanttien näkökulmia ja suhteuttaa tutkimuksensa ympäröivään kulttuuriin. (Cresswell 1998, 15.) Morais ja Rocha (2000, 91–120) painottavat tutkimushankkeen tarkkaa jäsentämistä, jotta osallistuvat opettajat ja lapset tietävät, mitä halutaan muuttaa. Toimintatutkimuksessa tutkimuksen objektiivisuus syntyy tutkijan rehellisyydestä (Bogdan & Biklen 1992, 227). Tässä tutkimuksessa osallistujien perspektiiviä tuotiin mukaan avoimuudella, olen halunnut olla rehellinen sekä osallistujia että lukijaa kohtaan. Tutkimuksen tarkka raportointi mahdollistaa lukijan oman arvion tutkimuksesta.

Triangulaation avulla voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä triangulaatiolla tutkitavasta kohteesta saa kattavamman kuvan kuin yksittäisellä tutkimusmenetelmällä. Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Aineistotriangulaatio tarkoittaa useiden aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa eri aineistonkeruumenetelmien käyttöä. Tutkijatriangulaatiolla eri tutkijat varmistavat tulosten luotettavuutta. (Patton 1990, 464–470; Stake 1995, 112–114; Eskola & Suoranta 1999, 69–70.) Tässä tutkimuksessa olen yhdistänyt erilaisia aineistoja: erilaisia dokumentteja lasten toiminnasta sekä haastatteluaineistoa aikuisten käsityksistä (katso taulukko luvussa Dokumentointi vesiprojektissa). Tutkimustulosten analysoinnista olen käynyt keskustelua toisten tutkijoiden kanssa selkeyden ja luotettavuuden lisäämiseksi. Grauen ja Walshin (1998) mukaan triangulaation tärkeys tulee esiin erityisesti tutkittaessa ihmisten sosiaalista maailmaa. Yksi tärkeä osatekijä on keskustelu toisten tutkijoiden kanssa. Hyvä tutkimus muotoutuu ihmisten välisessä keskustelussa. (Emt. 102–103.)

### **Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti**

Tutkimuksen validiteetti osoittaa valitun mittarin kykyä mitata tarkoitettua asiaa. Sisäistä validiteettia kuvaa tutkijan työtöteen tieteellisyys ja tieteenalan hallinta. Tämä tarkoittaa

tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua, eli sitä, ymmärtääkö tutkija oikein informanteja. Ulkoinen validiteetti tarkastelee tuotetun tiedon pätevyyttä, eli aineiston ja siitä johdettujen päätelmien yhtenevyyttä. (LeCompte & Preissle 1993, 342–349; Eskola & Suoranta 1999, 214.) Tutkimustulosten ja päätelmien johtamisessa aineistosta olen työskennellyt tiiviisti aineistolähtöisesti ja palannut useasti lukemaan alkuperäistä aineistoa tarkastaakseni omien tulkintojeni yhtenevyyden aineiston kanssa.

Määrittelin tutkimusraportissa työni ydinkäsitteet viitekehysten rajaamiseksi. Näiden käsitteiden mukaisesti olen käsitellyt tutkimuksessani lasten osallisuutta ja sadutusdokumentointia. Määritelmien sujuvuudesta ja paikkansa pitävyydestä kävin keskustelua mm. Lapset kertovat –tutkijaryhmän jäsenten kanssa. Le Compte ja Preissle (1993) kirjoittavat, että validiteetin määrittely alkaa jo tutkimustehtäviä ja viitekehystä määriteltäessä. Tutkija kysyy itseltään, miksi tekee tutkimustaan. Mitä paremmin tutkija tietää, mitä on tutkimassa ja miten, sitä paremmin hän osaa tuoda esille näkemyksensä. (Emt. 325–330.) Olen tietoisesti etsinyt aiemmista tutkimuksista lasten osallisuuden lisäämiseen pyrkineitä näkemyksiä. Grauen ja Walshin (1998, 48) mukaan teoria toimii tutkimuksen viitekehyyksenä, jonka puitteissa tutkija työskentelee. Se joko auttaa näkemään tutkimuksessa uusia näkökulmia tai estää tutkijaa näkemästä olennaista.

Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen tiedonkeruumenetelmän luotettavuutta ja johdonmukaisuutta. Tutkimuksen raportoinnin eettisiin normeihin kuuluu riittävä tarkkuus, jotta tutkimus on toistettavissa/verrattavissa toisiin tutkimuksiin. Tutkijan tekemien havaintojen olemassaolo ja oikeellisuus on myös oltava lukijan nähtävissä tutkimusraportista. Tutkimuksen toistettavuuden vaatimus ei tarkoita, että tutkimus voitaisiin toistaa täsmälleen samoin. (LeCompte & Preissle 1993, 331–340; Syrjälä & Numminen 1988, 143; Ruoppila 1999, 42.)



Tutkimukseni kohdistui yhteen päiväkodissa toteutettuun projektiin. Luonnehdin tutkimukseni tapaustutkimukseksi, jonka tuloksia ei voi suoraan yleistää laajempaan joukkoon. Olen kuitenkin peilannut tuloksia toisiin tutkimuksiin uskottavuuden lisäämiseksi. Tutkimustulosten yleistettävyyden kysymys on oleellinen vain tietyn tieteenalan puitteissa. Kysymys yleistettävyydestä sisältää kuitenkin aina sen erioletuksen, ettei tutkimuksessa etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle. Jo havaintojen muokkaaminen ja tulkinta ilmentää pyrkimystä tiedon yleistämiseen, sillä tutkimustuloksia tarkastellaan esimerkkinä muustakin kuin yksittäistapauksesta. Myös kvalitatiivinen tutkimus sisältää aineksia yleistyksiin, mutta kvalitatiivinen tutkimus ei etsi yhtä tiettyä totuutta. Laadullisessa tutkimuksessa olisikin aiheellisempää puhua suhteuttamisesta kuin yleistämisestä. Tutkimus tuottaa tietoa, jota voi vertailla ja suhteuttaa alueen tutkimukseen yleensä. (Patton 1990, 483–487; Bogdan & Biklen 1992, 63; Stake 1995, 44; Alasuutari 1999, 234–237, 244, 251.)

Käytin tässä tutkimuksessa valokuvia aineistona analysoidessani lasten osallisuutta projektissa. Liitin kuvia myös raporttiin luomaan lukijalle kuvaa vesiprojektista. Kuvat otettiin todellisissa toimintatilanteissa. Ne kertoivat lasten toiminnasta sekä tutkituista vesi-ilmiöistä. Valokuvia on aina pidetty luotettavana todellisuuden peilinä. Kuvat kertovat kulttuurista ja todellisuudesta, mutta eivät välttämättä ole suoraan todellisuuden ”ikkunoita”. (Winston 1998, 60–68.) Tässä tutkimuksessa otettuihin valokuviin oli useimmiten liitetty joitain lasten kommentteja tai vähintään päivämäärä ja kuvaustilanne. Analysoin kuvia osana aineistoa kirjoitettujen dokumenttien rinnalla. Kuvat kertoivat oman osansa vesiprojektin kulusta ja saavutuksista.

Haastattelun yleisiä ongelmia, esimerkiksi motivointi, ajan ja paikan sopiminen tai suosittelu (ks. Hirsjärvi & Hurme 1995) en kohdannut tässä tutkimuksessa, koska työntekijät pitivät keskustelua (haastattelua) mahdollisuutena reflektointiin, jolloin he olivat valmiiksi motivoituneita. Teemahaastattelun kohdalla luotettavuuskysymys kohdistuu käytettävien käsitteiden ja haastattelurunon muotoiluun. Kyse on siis siitä, saadaanko haastattelulla

sitä informaatiota, mitä tarvittiin. Myös tehtyjen johtopäätösten loogisuus on osa luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 129–130.) Haastattelut työntekijöiden kanssa olivat hyvin vapaamuotoisia, mutta käsitelimme teemoja, jotka olin valinnut. Teemoista pyysin etukäteen arviointia seminaariryhmältä.

Tutkimuksen selkeän raportoinnin lisäksi luotettavuustarkastelu kohdistetaan aineiston analyysiin. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, ettei tulkintoja perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus tarkoittaa sitä, että lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja että toinen tutkija voi analyysia seuraamalla tulla samankaltaisiin johtopäätöksiin. Kyse on siis myös analyysin tarkasta ja yksinkertaisesta kirjoittamisesta. (Eskola & Suoranta 1999, 216–218.) Kuvasin analysointiprosessia ja käytin tutkimusraportissani paljon lainauksia, katkelmia ja valokuvia aineistostani, jotta lukija voisi seurata analyysiprosessia ja varmistua tehtyjen johtopäätösten paikkansa pitävyydestä. Lasten toiminnan raportointi on kuitenkin ongelmallisempaa kuin aikuisten. Kirjallisessa raportissa eivät näy tilanteen sosiaalisen toiminnan monipuolisuus: huumori, leikki, eleet, ilmeet sekä yhtäaikainen puhuminen jäävät pois. Lasten toiminnassa sosiaalinen elementti on kuitenkin keskeinen, minkä vuoksi kirjallinen raportointi ei tee oikeutta lasten vuorovaikutukselle. Lapset myös käyttävät lyhytsanaista puhekieltä, joka kirjoitettuna voi olla vaikeata ymmärtää. (Riihelä 2000, 17–18.)



Kuva 22. Aurinko välkehti puron vedessä ja reunakivillä.

## Lähteet

- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Baker, B. 1998. Child-Centered Teaching, Redemption, and Educational Identities: A History of the Present. *Educational Theory* 48 (2), 155–174.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, väitöstutkimus. Helsinki: Stakes. Tutkimuksia 70.
- Bergström, M. 1997. Lapsi – viimeinen orjamme. Suom. R. Liljamo. Juva: WSOY.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Corsaro, W. A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cresswell, J. W. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Darling, J. 1994. *Child-Centred Education and its Critics*. London: Paul Chapman Publishing.
- Donaldson, M. 1983. Miten lapsi ajattelee. Suom. M. L. Sakki. Espoo: Weilin+Göös.
- Edwards, C. 1995. Partner, Nurturer, and Guide: The Roles of the Reggio Teacher in Action. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. & Forman G. 1995. *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. 6<sup>th</sup> printing. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 151–169.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. 1997. *On Writing Qualitative Research: Living by Words*. London: The Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

- Feature, S. 1996. Looking at faces. Teoksessa Tickle, L. (ed.) 1996. Understanding Art in Primary Schools. Cases from Teachers' Research. New York: Routledge, 144–166.
- Graue, M. E. & Walsh D. J. 1998. Studying Children in Context. Theories, Methods, and Ethics. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Grieshaber, S., Halliwell, G., Hatch, J. & Walsh, K. 2000. Child Observation as Teachers' Work in Contemporary Australian Early Childhood Programmes. *International Journal of Early Years Education*, 8 (1), 41–55.
- Gura, P. 1992. Developmental Aspects of Blockplay. Teoksessa Gura, P. & Froebel Blockplay Research Group directed by Bruce, T. (ed.) 1992. Exploring Learning: Young Children and Blockplay. London: Paul Chapman publishing Ltd, 48–74.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 29 (5), 452-462.
- Hanna. Lastentarhanopettajaliiton jäsenlehti 5/2000.
- Hatch, J. 1998. Qualitative Research in Early Childhood Education. Teoksessa Spodek, B., Saracho, O. & Pellegrini, A. (ed.) 1998. Issues in Early Childhood Educational Research. Yearbook in Early Childhood Education, vol. 8. Columbia University. New York: Teachers College Press, 49–75.
- Helakisa, K. 1994. ”... Ja keskellä jokaisen ruusun – on tieto salainen.” Teoksessa Kangas, P., Korkeamäki, R.-L. & Latomaa, T. (toim.) 1994. Lapsella on sata kieltä. Emerita professori Pirkko Saarisen juhlaseminaarin esitelmät. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 60, 81–102.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Henderson, A. 1996. Art and Communication. Teoksessa Tickle, L. (ed.) 1996. Understanding Art in Primary Schools. Cases from Teachers' Research. New York: Routledge, 181–195.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (toim.) 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Husu, J. 1999. Mindful Orientation in Research of Teacher's Pedagogical Thinking. Teoksessa Kansanen, P. (toim.) 1999. Discussions on Some Educational Issues VIII. University of Helsinki, Department of Teacher Education. Research Report 204, 11–208.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia. Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) 1993. Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 23–32.
- Hytönen, J. 1996. Yksilökeskeisen oppimisen ylistys. Esiopetukselle opetussuunnitelman perusteet. *Didacta Varia* 1 (2), 109–118.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uud. painos. Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 1999a. Yhteisökasvatus 1990-luvun peruskoulussa. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) 1999. Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203, 45–50.
- Hytönen, J. 1999b. Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmia. *Didacta Varia* 4 (2), 49–55.
- Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa Jantunen, T. & Rönöberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 11–16.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsingin yliopisto, Humanistinen tiedekunta, väitöstutkimus. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karhuvirta, T. (toim.) 1993. Tutki tavaksi. Helsinki: Koulun Kerhokeskus ja Taloudellinen Tiedotustoimisto.

- Karjalainen, M. 1997. Leikin kieli, kielen leikki. Teoksessa Helenius, A. & Razinow, P. (toim.) 1997. Lapsi kieltä oppimassa – Learning the Language. Oulun yliopiston Kajaanin Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja C: Tutkimuksia 3/1997, 31–51.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. 2. muuttamaton painos. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakydyissä. Helsinki: Stakes. Raportteja 241.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro – Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Väitöskirjan käsikirjoitus 4.4.2000. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatuspsykologian yksikkö.
- Kauppinen, R. 1993. Lumiviitta harmaasukka – leikki ja oppiminen. Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) 1993. Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 47–55.
- Kurkela, K. 1996. Leikin todellisuus. Teoksessa Jantunen, T. & Rönneberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 83–96.
- Ladusans, J. 1996. Art Is ...Extending the Concept of Art with Six Year Olds. Teoksessa Tickle, L. (ed.) 1996. Understanding Art in Primary Schools. Cases from Teachers' Research. New York: Routledge, 196–218.
- Lahikainen, A. R. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudamus.
- Langsted, O. 1994. Looking at Quality from the Child's Perspective. Teoksessa Moss, P. & Pence, A. 1994. Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 28–42.
- Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammattilehti 1999. Vuosikerta 62, numerot 1–4.
- LeCompte, M. & Preissle, J. 1993. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. 2<sup>nd</sup> ed. London: Academic Press, Inc.

- LeeKeenan, D. & Nimmo, J. 1995. Connections: Using the Project Approach with 2- and 3-Year-Olds in a University Laboratory School. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman G. 1995. *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. 6<sup>th</sup> printing. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 251–267.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1996. *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 81–90.
- Lenz Taguchi, H. 1998. Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete. 2. tryckn. Stockholm: HLS Förlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. 1995. Observation och intervjun i förskolan. Översättning B. Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M. 1983. Lapsen salaisuus. 6. painos. Alkuperäisteos *Il segreto dell'infanzia* 1939. Suom. J. A. Hollo. Juva: WSOY.
- Morais, A. M. & Rocha, C. 2000. Development of social Competences in the Primary School – Study of Specific Pedagogic Practices. *British Educational Research Journal*, 26 (1) 91–120.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 177–193.
- Nicholls, G. 1999. Young Children investigating: Adopting a Constructivistic Framework. Teoksessa David, T. (ed.) 1999. *Teaching Young Children*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 111–124.
- Niiranen, P. 1993. Kuuraparta tuiskutukka – lapsi eilen ja tänään. Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) 1993. *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 5–22.



- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja – Publications in Education no. 24. Väitöstutkimus.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 234–254.
- Ojala, M. 1999. Sosiaalis-kulttuurinen lapsen kehittymisen ja oppimisen analyysi: IEA Preprimary –projekti. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 404–423.
- Ojankangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85, Paradigma-sarja. Helsinki: Kirjapaino Oy Like.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pellegrini, A. 1998. Observational Methods in Early Childhood Educational Research. Teoksessa Spodek, B., Saracho, O. & Pellegrini, A. (ed.) 1998. Issues in Early Childhood Educational Research. Yearbook in Early Childhood Education, vol. 8. Columbia University. New York: Teachers College Press, 76–92.
- Pramling, I. 1994. Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Göteborg University: Studies in Educational Sciences 94.
- Prosser, J. & Schwartz, D. 1998. Photographs within the Sociological Research Process. Teoksessa Prosser, J. (ed.) 1998. Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers. London: The Falmer Press, 115–130.
- Prout, A. & James, A. 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa James, A. & Prout, A. 1997. Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 2<sup>nd</sup> ed. London: The Falmer Press, 7–33.

- Qvortrup, J. 1997. A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to Be Heard. Teoksessa James, A. & Prout, A. 1997. Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 2<sup>nd</sup>. ed. London: The Falmer Press, 85–106.
- Reunamo, J. 1998. Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 183. Väitöstutkimus.
- Riihelä, M. 1991. Aikakortit – tie lasten ajatteluun. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Riihelä, M. 1993. Mitä teemme lasten kysymyksille? Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) 1993. Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 33–46.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopisto, Sosiologian laitos. Väitöskirja. Helsinki: Stakes. Tutkimuksia 66.
- Riihelä, M. 1997. Kerro satu I, II ja III (seitsenosainen videosarja). Helsinki: Stakes.
- Riihelä, M. 2000, painossa. Leikkivät tutkijat, videokirja. Helsinki: Edita, Filminova.
- Ronkainen, S. 1989. Nainen ja nainen – haastattelun rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Anttonen, A., Julkunen, R., Satka, M. & Simonen, L. (toim.) 1989. Sosiaalipolitiikka 1989. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja, 14. Vuosikerta, 80-vuotisjuhlakirja, Sosiaalipolitiikan naistutkimusnumero, 65–77.
- Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. & Trumbull, E. 1999. Bridging Cultures with Classroom Strategies. *Educational Leadership* 56 (7), 64–67.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–48.
- Rutanen, N. 1998. ”Maailman suurin luku hyttysiä.” Pienten lasten LUonnontieteitä ja MAtematiikkaa etsimässä. *Ympäristökasvatus* 3/98, 20–21.

- Rutanen, N. & Riihelä, M. (toim.) 2000, painossa. Kivi on muurahaiselle vuori – pienten lasten käsityksiä matematiikasta ja luontoilmiöistä. Helsinki: Edita.
- Salmon, A. K. & Truax, R. 1998. Developing Child-Centered Learning. *Educational Leadership* 55 (5), 66–68.
- Silvén, M. & Toikka, H. 1999. Lapsen kehittyvä mieli: löytyykö mieli vuorovaikutuksesta? *Psykologia* 34 (1), 4–12.
- Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Strandell, H. 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Svensson, A.-K. 1998. *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L. 1994. Lapsella on sata kieltä ja sata ja sata... Teoksessa Kangas, P., Korkeamäki, R.-L. & Latomaa, T. (toim.) 1994. Lapsella on sata kieltä. Emerita professori Pirkko Saarisen juhlaseminaarin esitelmät. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 60, 8–10.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, L. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tahkokallio, L. 2000. Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) 2000. *Elämysten alkupoluilla*. Helsinki: Finn Lectura, 21–27.
- Tesch, R. 1992. *Qualitative Research. Analysis types & Software Tools*. 2<sup>nd</sup> ed. London: The Falmer Press.
- Tiira, K., Riihelä, M. & Immonen A.-L. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämis- ja tutkimushankeluettelo 1999. Helsinki: Stakes. Aiheita 35.

- Törrönen, M. 1999a. Lasten arki laitoksessa. – Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta, väitöstudkimus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Törrönen, M. 1999b. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 218–233.
- Vartuli, S. 1999. How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level. *Early Childhood Research Quarterly* 14 (4), 489–514.
- Wallin, K. 1996. Reggio Emilia och de hundra språken. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Wentworth, R. 1999. Montessori for the New Millennium. Practical Guidance on the Teaching and Education of Children of All Ages, Based on a Rediscovery of the True Principles and Vision of Maria Montessori. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitebread, D. 1996. Young Children Learning and Early Years Teaching. Introduction. Teoksessa Whitebread, D. (ed.) 1996. Teaching and Learning in the Early Years. London: Routledge, 1–20.
- Winston, B. 1998. 'The Camera Never Lies': The Partiality of Photographic Evidence. Teoksessa Prosser, J. (ed.) 1998. Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers, 60–68.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät sadun maailmaa. Lapsi sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylä: Studies in Education. Psychological and Social Research 143. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

## Liite

Liite 1. Vanhempien ja työntekijöiden ajatuksia veden tutkimisesta lokakuussa 1998.

