

Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”

Jonna Kangas & Annu Brotherus

Johdanto

Lasten osallisuus edesauttaa tutkimusten mukaan aktiivista oppimista. Erityisesti sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen tukeutuviissa tutkimuksissa (esim. Kronqvist & Kumpulainen 2011; Fler 2010) on keskusteltu lapsen roolista oman oppimisensa muotoilijana ja merkityksen luojana niin yksin kuin ryhmässä. Tämän näkökulman mukaan lapsi on niin sanottu sosiaalinen toimija (Corsaro, 2011; Woodhead, 2010), joka aktiivisesti tulkitsee ja muokkaa sekä fyysistä ympäristöään että sen sosiaalisia suhteita ja normeja. Varhaiskasvatuksen tutkimuksissa ja käytännön opetustoiminnan keskiössä ovat lapset, jotka elävät leikin maailmassa. Leikki on osa lasten päivittäistä vuorovaikutusta päiväkodin arjessa (Venninen & Leinonen 2013; Pramling Samuelson & Asplund Carlson 2008), ja esimerkiksi Hakkaraisen (2006) mukaan leikki on sidoksissa pienten lasten sosiokulttuuriseen oppimiseen. Leikissä lapset toimivat tutkimusten mukaan aktiivisina merkityksen rakentajina, jotka kontrolloivat toimintaansa ja toimivat lähikehityksen vyöhykkeellä, joka tukee uusien tietojen ja taitojen omaksumista (Vygotsky 1987). Pienelle lapselle leikki ja oppiminen ovat erottamaton osa päivittäistä elämää (Pramling Samuelson & Asplund Carlson 2008).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa leikki on nähty lasten omaehtoiseksi toiminnaksi, josta aikuinen on vetäytynyt kauemmaksi havainnoimaan (ks. Kalliala 2012). Aikuisen tehtäväksi on nähty leikin edellytysten luominen (Smidt 2011). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ilmenee asiakirjatasolla ajatus lapsista toimijoina ja ympäristönsä rakentajina (Karila & Kinos, 2012), jotka ovat valmiiksi aktiivisia oppijoita (Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaien perusteet 2005). Leikin sisällöt ja leikissä rakentuvat sosiaaliset suhteet on kuitenkin käytännön varhaiskasvatusarkea tarkastelevissa tutkimuksissa nähty ”pyhinä”, niinpä ne saavat muotoutua vailla pedagogista suunnittelua, aikuisen välitöntä tukea tai toiminnan arviointia (Kangas, Brotherus & Venninen 2014; Bae 2009). Tämä on ristiriidassa näkökulman kanssa, jossa pedagogisesti tuettu leikki edesauttaa lapsia kehittämään osallisuuden taitojaan kuten neuvottelemista, vuorottelua, sosiaalista vuorovaikutusta ja empatiaa (Göncü, Main & Abel 2009; Glover 1999). Myös uudet Varhaiskasvatuksen

Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.

opetussuunnitelman perusteet (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) sisältävät näkemyksen opettajan roolista lapsen tukijana ja yhdessä toimijana, ja samalla ne korostavat lapsen osallisuuden merkitystä. Kysymystä siitä, miten osallisuuden taitoja vahvistetaan tai osallisen oppimisen mahdollisuuksia tuetaan varhaiskasvatusarjessa, ei juurikaan ole nostettu keskiöön viimeaikaisissa tutkimuksissa. Erityisesti lasten osallisuuden mahdollisuuksista leikissä ei ole esitetty tuloksia.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osallisuutta lasten omaehtoisen toiminnan, leikin, kautta varhaiskasvatuksen kontekstissa suomalaisissa päiväkodeissa ennen uusien opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa. Tutkimustehtävänä on kuvata, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita päiväkodin arjessa tarjoutuu lasten osallisuudelle ja leikille. Tutkimuskysymyksiksi tarkennettiin seuraavat alakysymykset:

1. Millaisia osallisuuden mahdollisuuksia ja haasteita esiintyy lasten leikissä päiväkodissa?
2. Miten päiväkodin aikuiset tukevat lasten osallisuutta leikissä?

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jossa seurattiin lasten toimintaa ja kerrottuja kokemuksia leikistä heidän päivittäisessä päiväkotiarjessaan. Tämä arki muovautui sekä aikuisten määrittelemien sääntöjen ja rutiinien että totuttujen toimintatapojen mukaan, ja se todellistui lasten aika-tilapolkuina (ks. Törrönen 1999). Tutkimusaineisto kerättiin suuren suomalaisen kaupungin päiväkodeista havainnoimalla ja haastatteleamalla 3–5-vuotiaiden ryhmistä ja esiopetusryhmistä valikoituneita informantilapsia syystalvella 2015. Tutkimuksen toteutuksen aikana päiväkotien kasvatustoimintaa ohjasivat vielä edelliset valtakunnalliset opetussuunnitelmat, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Asiakirjat olivat toimineet pohjana tutkimuskaupunkien kunnallisille opetussuunnitelmille, joissa leikki ja lasten osallisuus oli nostettu näkyvästi esille arvopohjan, kasvatuspäämäärän ja aikuisen tehtävän kuvauksissa. Kaikkien tutkimusyksikköjen sekä varhaiskasvatusta että esiopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa leikki ja osallisuus korostuivat keskeisinä kasvatustoiminnan ohjaavina periaatteina ja sisältöinä. Uusien opetussuunnitelmien perusteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 & Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016) nostavat varhaisvuosien oppimisen ja opetuksen keskiöön leikin ja osallisuuden. Näiden opetussuunnitelmien käyttöönottoa varten on tärkeä tarkastella varhaiskasvatuksessa ja

Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.

esiopetuksessa vallitsevia toiminnan ja kasvatuksen käytäntöjä, jotta lasten osallisuutta rajoittavat toimintatavat voidaan tunnistaa ja pedagogista toimintaa edelleen kehittää.

Teoreettinen tausta

Woodhead (2010) toteaa lapsen osallisuuden käsitteen liittyvän voimakkaasti siihen, kuinka suhtautuminen lapsiin on muuttunut vuonna 1989 ilmestyneen YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen myötä. Lapsi ei ole enää vain huolenpidon, hoivan ja suojelun passiivinen kohde, jonka elämästä päättävät lait, instituutiot, kasvatuksen ammattilaiset ja vanhemmat. Lapset onkin tunnistettu ja tunnustettu aktiivisina omaa elämäänsä, oppimistaan ja tulevaisuuttaan muovaavina toimijoina (Kronqvist & Kumpulainen 2009).

Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa osallisuuden määritelmä on perinteisesti lähtenyt lapsen sisäisestä kokemuksesta suhteessa ympäristöön ja kulttuuriin: lapsi kokee osallisuutta omassa arkielämänsä ympäristössä ja sosiaalisissa suhteissa itselleen ominaisella, ikätasoisella tavalla (Karlsson 2005; Turja 2011). Tuoreimmista tutkimuksista on nostettu lapsen osallisuuden kokemuksen rinnalle osallisen oppimisen (*participatory learning*) käsite, jolla tarkoitetaan oppimisprosessiin sisältyviä kokemuksia osallisuuden osatekijöistä, joissa oppija valtautuu kriittiseen kansalaisuuteen, oppimisen jakamiseen ja aktiiviseen toimijuuteen (Brownlee 2009; Flear, 2010; van Oers, 2008). Lapsi on osallinen oppimiseensa, joka tapahtuu kontekstissa ympäristöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja historialliseen aikaan. Osallinen oppiminen voidaan määritellä jatkuvana prosessina, joka ei pysähdy tai lopu opettajan ohjaaman oppimistilanteen päättyessä. (Berthelsen 2009.) Pienten lasten osallisuuteen liittyy omien oikeuksien ja mahdollisuuksien harjoittelu. Oppimisen kautta kasvava kyvykkyys tehdä päätöksiä merkitsee sitä, että lapsilla on oikeus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi, mutta myös saada ohjausta ja tukea (Woodhead 2010). Oman vuoron odottaminen, lelujen jakaminen ja kaverin kuunteleminen ovat taitoja, joita lapsi opettelee päivittäin ja joita hän harjoittelee muun toiminnan ohessa (Göncü ym. 2009). Nämä osallisuuden toimintatavat eivät ole lapsen ominaisuuksia, vaan taitoja, jotka vaativat harjoittelua ja kertaamista sekä aikuisten pedagogista tukea. Tuoreessa tutkimuksessa on osoitettu, että lapsen osallisuuden toteutumiseen varhaiskasvatuksen arjessa ei riitä, että lapsen osallisuus käsitetään olemassa olevaksi ominaisuudeksi tai kokemukseksi, vaan tulisi keskittyä siihen, millä pedagogisilla välineillä ja keinoilla lasten osallisuutta kehitetään pitkäjänteisesti (Kangas 2016). Osallisuus

on todellista lapsen osallistuessa aktiivisena toimijana omaan oppimiseensa yhdessä vertaisryhmän ja päiväkodin aikuisten kanssa.

Jotta osallisuutta voidaan pedagogisin keinoin tukea, on ilmiölle tunnistettava havainnoitavia osatekijöitä. Tällaisia osallisuuden elementtejä ovat Vennisen ja Leinosen (2013) mukaan ensiksi mahdollisuudet tehdä valintoja ja aloitteita, toiseksi neuvotella ja harjoitella vastuun kantamista sekä kolmanneksi iloita osallistumisesta ja kokea, että muutkin iloitsevat lapsen kuulumisesta ryhmään. Osallisuuden pedagoginen tukeminen liittyy varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, joka voidaan määrittellä laajasti kattamaan aikuisten toiminta tiukasti ohjatusta opetuksesta aina lasten omaehtoiseen leikkiin (McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011). Emilson ja Folkesson (2006) tarkastelevat tutkimuksessaan lasten toiminnalle asetettuja rajoitteita sekä lapsen mahdollisuuksia tehdä päätöksiä ja saada äänensä kuuluviin näissä rajoissa. Jos opettaja toimii hallitsevassa roolissa ja on jo valmiiksi miettinyt tuokion kulun alusta loppuun, ei tilaa lapsen kysymyksille ja aloitteille – sanallisille ja sanattomille – juuri jää. Lapset sivuuttavat tällaisissa tilanteissa oman tarpeensa kertoa aikuiselle näkemyksistään ja ajatuksistaan. Tiukasti ohjatussa oppimistilanteessa ajatuksenvaihdolle ja vuorovaikutukselle ei jää tilaa. (Emilson & Folkesson 2006.) Leikki on määritelty toiminnaksi, jossa rajat ovat joustavia ja pedagogiikka on näkymätöntä (McInnes ym. 2011). Bae on tutkimuksessaan (2009) osoittanut, että päiväkodissa lasten osallisuus ilmenee voimakkaimmin leikissä, jossa he saavat mahdollisuuden harjoitella vastuunottoa ja vallankäyttöä turvallisessa kontekstissa.

Pohjoismaissa leikin tila ja toiminta on usein määritelty niin sanotun vapaan leikin kautta (Pramling Samuelson & Asplund Carlson 2008). Vapaassa leikissä lapset saavat valita leikin ja vaikuttaa omaan ja vertaisryhmän toimintaansa tiettyjen sääntöjen kautta ja keskittyä leikkiin aikuisten näennäisesti siihen puuttumatta (ks. Aras 2016; Kalliala 2012). Uudet valtakunnalliset Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) käyttävät vapaan leikin asemasta ilmaisua omaehtoinen leikki, jonka vastakohtana esitellään ohjattu leikki. Osallisuustutkimuksissa (Bae 2009; Leinonen ym. 2014) on osoitettu lasten osallisuuden rajoittuvan yksinomaan tähän vapaaksi tai omaehtoiseksi leikiksi kuvattuun toimintaan. Esimerkiksi Leinonen, Brotherus ja Venninen (2014) kuvaavat, kuinka esiopetusluokissa opettajat määrittivät lasten osallisuuden toteutuvan, kun omaehtoiselle leikille varattiin tietty aika päivästä virallisen esiopetusajan jälkeen, jolloin leikki nähtiin eräänlaisena

Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.

vähempiarvoisena kerhotoimintana. Myös Aras (2016) on osoittanut, että valmistautuessaan suunnittelemaansa aikuisjohtoiseen toimintaan aikuiset vetäytyvät leikistä ja osallistuvat siihen vain silloin, kun ristiriidat kärjistyvät niin, että aikuisen apua tarvitaan niiden ratkaisemiseen.

Toteutuakseen osallisuuden on ilmentävä päivittäin lapsen arjessa (Nyland 2009) eli osallisuuden on oltava osa päiväkotiryhmän toimintakulttuuria. Brotherus (2004) määrittelee päiväkodin toimintakulttuurin rakentuvan kolmesta toisiinsa sidoksissa olevasta tekijästä: instituution opetussuunnitelmasta eli päiväkotien tapauksessa yksikkö- ja kaupunkikohtaisista opetussuunnitelmista, toimintaympäristöstä, sekä yksikössä rakentuneesta ja omaksutusta toimintatavasta. Keskeistä osalliselle oppimiselle on toimintakulttuuri, jossa dialogi ja tasavertainen vuorovaikutus mahdollistuvat opettajien toimiessa lasten rohkaisijoina (Kangas 2016; Nyland 2009). Näin syntyvät jaetut kokemukset pohjautuvat aktiiviseen kuuntelemiseen, kiinnostuksen kohteiden jakamiseen ja lasten kunnioittamiseen sekä oppimisen ja tiedonrakentamisen tukemiseen arjen vuorovaikutustilanteissa. Leikille ei tutkimusten mukaan ole tapana asettaa tavoitteita, siksi leikin loppuun saattaminen on sidoksissa toimintakulttuurissa määriteltyihin aika-tilapolkuihin (Brotherus 2004; McInnes ym. 2011). Tilannesidonnaisesti esille nousevat asiat ja lasten ajatukset jäävät huomiotta, mikäli ne eivät edesauta toiminnan suunnitelmallista loppuun saattamista (Brotherus 2004; Karlsson 2005). Leikki katkeaa usein rutiiniin tai perushoitotilanteeseen aikuisen päätöksellä, eikä lapsilla ole valinnanmahdollisuuksia (*choice*) eikä edes mahdollisuutta esittää näkemyksiään (*voice*) (Nyland 2009). Opettajat kyllä havainnoivat leikkiä saadakseen tietoa lapsia kiinnostavista asioista sekä lasten psykologisesta oppimisesta kotona ja päiväkodissa, mutta havainnoijan rooli on passiivinen ja vetäytyvä (Aras 2016). Tämä passiivisen havainnoinnin toimintatapa esiintyy myös suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Kalliala 2012), joissa aikuisten tärkeäksi pedagogiseksi taidoksi mainitaan fröbeliläinen tapa olla ”ulkoisesti passiivinen, sisäisesti aktiivinen” (Fröbel 2012).

Pieni lapsi on osaava ja pystyvä toimija sekä oman elämänsä asiantuntija. Kysymys kuuluukin, onko häntä opettavilla aikuisilla tietoa ja ymmärrystä siitä, millaisella vuorovaikutuksella ja toiminnan mahdollisuuksilla lasta tuetaan ilmaisemaan itseään ja vaikuttamaan. Reunamon (2007) tulokset lasten päiväkotipäivän kulusta osoittavat, että juuri leikissä lapsilla on valtaa ohjata ja määrittää toiminnan kulkua. Jopa yli puolet päiväkodin

toiminta-ajasta yksittäinen lapsi viettää leikkien (Reunamo 2007). Bae (2009) tarjoaa vaihtoehdon perinteiselle pedagogiselle toimintakulttuurille, jossa lasten omaehtoinen leikki ja aikuisjohtoiset toiminnot vuorottelevat. Hän ehdottaa, että aikuiset osallistuvat leikkiin lasten ehdoilla silloinkin, kun leikin ainoa päämäärä on leikki itse (Bae 2009). McInnes ja muut (2011) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että leikkiin osallistuessaan päiväkodin aikuiset kokevat olevansa kumppaneita, jotka rakentavat ja jakavat merkityksiä lasten kanssa. Aikuisten pedagogista roolia pitäisikin Emilsonin ja Folkessonin (2006) mukaan kehittää suuntaan, jossa mahdollistuu lapsen osallisuus aikuisten vastatessa lasten aloitteisiin yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Kun toiminnalla ei tähdätä tarkasti etukäteen määriteltyyn päämäärään, näyttäytyy opettajien rooli lasten kanssa tasavertaisena keskustelijana, leikkijänä ja tutkijana. Toiminnan pedagoginen tähtäin tai luokittelu, *classification*, voi jäädä epäselvemmäksi, mutta lapset oppivat paljon tullessaan kuulluksi ja saadessaan tukea ajatuksilleen ja kysymyksilleen. (Emilson & Folkesson 2006.) Tällaisessa kontekstista leikistä voidaankin puhua ohjattuna toimintana (*guided play*), joka Fisherin, Hirsh-Pasekin, Golinkoffin, Singerin ja & Berkin (2011) mukaan voidaan ymmärtää yksinkertaisemmillaan leikin mahdollistamiseksi ympäristöä muokkaamalla. Aikuiset voivat tarjota välineitä sekä mahdollisuuksia sitoutua kokemuksiin, jotka vievät leikkiä eteenpäin silloinkin, kun lapset toimivat leikissä omaehtoisesti. Myös voimakkaamman, reflektiivistä tukea (*scaffolding*) tarjoavan roolin ottaminen on aikuisille mahdollista. Tällöin heidän roolinsa voidaan nähdä yhteiseen hauskanpitoon ja oppimisen iloon osallistuvana kanssaleikkijänä. (Fisher ym. 2011.)

Tutkimuksen toteutus

Etenkin lapsen näkökulmaa tavoittelevassa tutkimuksessa yhden aineistonkeruumenetelmän käyttö voi osoittautua riittämättömäksi esimerkiksi lasten kehityksellisten tekijöiden vuoksi, joten on luontevaa käyttää hyödyksi triangulaatiota eli tutkijoiden tai aineistojen välistä vuoropuhelua, jolla todennetaan analyysissä löydetyt tulokset (Brooker 2001; Denzin & Lincoln 2000). Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineistotriangulaation lisäksi tutkijatriangulaatioita sekä aineiston hankinnassa että tulosten tulkintojen luotettavuuden vahvistamisessa. Tutkimusaineisto on kerätty suuren suomalaisen kaupungin päiväkodeista havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia syystalvella 2015. Tutkimuksessa seurattiin kolmeakymmentä iältään 3–6-vuotiaan lapsen päiväkotiarkea leikkiin liittyvissä toiminnoissa.

Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.

Lapset olivat kuudesta päiväkotiryhmästä ja kolmessa yksiköstä. Nämä informanttilapset valikoituivat seurattavaksi yhteistyössä lapsiryhmien opettajien kanssa käytyjen keskustelujen ja lapsiryhmään tehtyjen tutustumisvierailujen perusteella.

Lastentarhanopettajia pyydettiin ehdottamaan ryhmästään informanteiksi lapsia (tyttöjä, poikia, eri-ikäisiä, leikkitaidoiltaan erilaisia, suomea sekä muita kieliä äidinkielenään puhuvia). Ohjeiksi annettiin kuitenkin, ettei tutkimuksen tässä vaiheessa keskitytty lapsiin, jotka olivat juuri aloittaneet ryhmässä, joilla oli erityisen tuen tarve tai jotka eivät lainkaan puhuneet suomea (haastatteluissa ei ollut mahdollisuutta käyttää tulkkia). On syytä huomioida, että tutkimusasetelmassa pyrittiin välttämään yksinomaan sosiaalisesti taitavien lasten valintaa informanteiksi. Tässä asiassa myös lastentarhanopettajia ohjattiin, jotta informanttilasten leikkitaidot olisivat eronneet mahdollisimman paljon. Tutkimus seurasi eettisiltä periaatteiltaan osallistavaa tutkimustraditiota, jossa lapsia pyrittiin informoimaan tutkimuksen tavoitteista (leikin polkujen seuraaminen, leikin kokemusten ymmärtäminen) sekä siitä, mitä tutkimus, videointi ja haastattelu tarkoittivat (ks. Gollop 2000). Lasten oma halukkuus toimia informanttilapsina selvitettiin, lapsille kerrottiin tutkijoiden olevan kiinnostuneita päiväkodin leikin seuraamisesta ja kuvaamisesta sekä lasten haastattelemisesta leikkiä koskevista asioista. Yksi lapsi kieltäytyi, ja hänen tilalleen valittiin toinen lapsi. Informanttilapsina oli 16 tyttöä ja 14 poikaa. Tässä artikkelissa ei keskitytä tarkastelemaan tyttöjen ja poikien tai suomea äidinkielenään puhuvien tai puhumattomien lasten leikkien ja osallisuuden kokemusten eroja.

Lasten toimintaa seurattiin kahden eri videokameran kanssa aamu- ja iltapäivisin (8.00-11.30 ja 13.30-15.00). Toinen videokamera oli sijoitettuna pysyvästi erilliseen leikkitalaan. Leikkitalassa, jossa aikuiset eivätkä tutkijat ole läsnä, pyrittiin videokameran avulla näkemään syvemmälle lasten omaehtoisiin leikkeihin (ks. Riihelä 2004). Toisella videokameralla dokumentoitiin lasten toimintaa muissa tiloissa. Videoinnin lisäksi tutkijat keräsivät havaintoja havainnointipäiväkirjoihinsa (6 kpl) osallistumattomalla havainnointitavalla päiväkotiyksiköittäin sekä valokuvasivat lasten toimintaa (240 kuvaa). Videomateriaalia kertyi yhteensä lähes 23 tuntia. Videokamerat esiteltiin lapsille ennen tutkimuksen alkua ja lapset saivat aina halutessaan palata tutkijoiden luokse esittämään kysymyksiä laitteista tai siitä, mitä tutkijat tekivät. Osallistavan tutkimustradition näkökulmasta lasten äänen kuuluminen paitsi tutkimusaineistossa niin myös aineiston keräämisessä on keskeistä (ks. Waller & Bitou 2011). Eettisten normien mukaisesti tutkimukseen osallistuminen oli lapsille

vapaaehtoista ja heidän toiveitaan kuvaamisesta ja sen lopettamista kunnioitettiin kyseenalaistamatta. Lasten pyynnöstä kuvaus myös lopetettiin, jos tutkimuksen teko tuntui lapsesta häiritsevältä. Yksikään informanttilapsista ei tutkimusaineiston keräämisen aikana pyytänyt kuvauksen lopettamista. Videoinnin lisäksi lapset haastateltiin kerran tutkimusaineiston keräämisen aikana. Haastattelun aiheena oli saman päivän aamuna videoitu leikki, johon lapsi oli osallistunut. Haastattelussa pyydettiin lasta kertomaan kokemuksiaan ensin juuri tuosta leikistä, josta kuvatus videon lapsi katsoi tutkijoiden kanssa tietokoneelta. Sen jälkeen lasta pyydettiin vastaamaan yleisempiin ja strukturoidumpiin haastattelukysymyksiin leikistä päiväkotiryhmässä. Aineistonkeruun metodiset ratkaisut ovat koottuna taulukkoon 1.

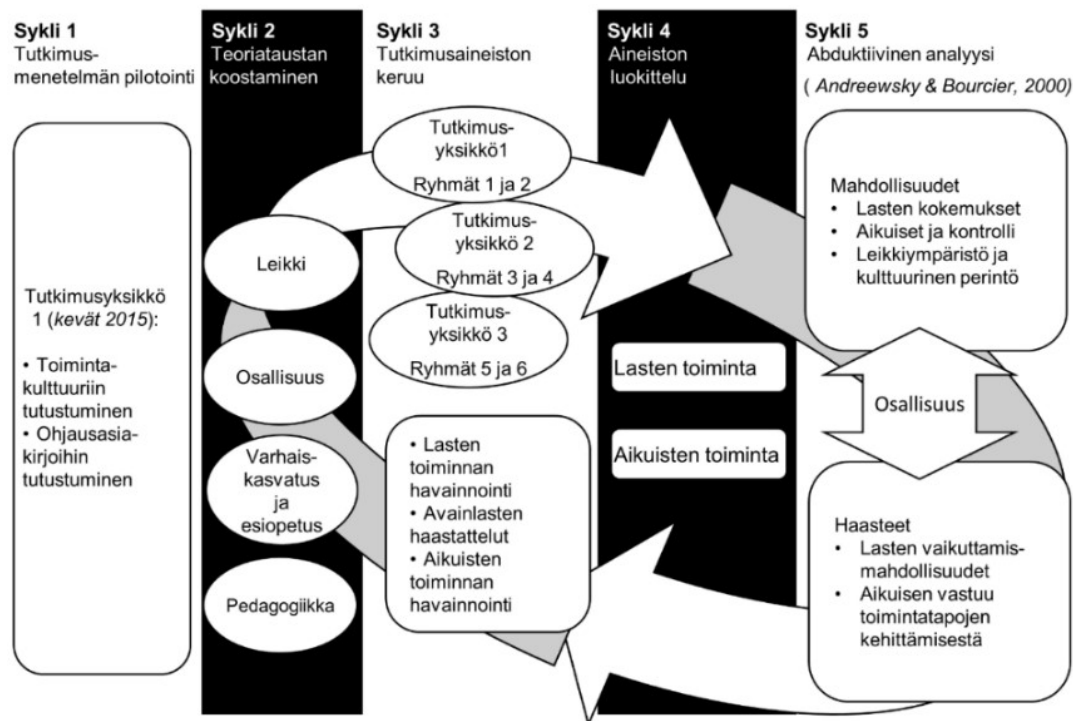
Taulukko 1. Aineistonkeruumenetelmät

Aineiston keruumenetelmät	Aineistot
Havainnointi videointi valokuvaus osallistumaton havainnointi	Videomateriaali (22h 56 min) Valokuvat (240 kpl) Havainnointipäiväkirjat (6 kpl)
Haastattelu	Lasten haastattelut (30 kpl)

Tutkimusaineiston keruun jälkeen havainnointiaineisto litteroitiin ja kustakin informanttilapsesta litteroitiin vielä erikseen tarkat aika-tilapolut ja valokuvista koottiin yksikkökohtaiset kuvakartat. Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin abduktiivinen sisällönanalyysi. Abduktiivisella tutkimusotteella tarkoitetaan prosessia, jossa systemaattisen intuitiivisen tarkastelun kautta teoriaa ja tutkimusaineistoa yhdistellään uuden teoreettisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Abduktiivisessa analyysissä keskeistä on vuorovaikutus teorian ja aineiston välillä läpi koko tutkimusprosessin (Fann, 1970). Tällöin teoriakehitys vaikuttaa aineiston keräämiseen, ja toisaalta kerätty aineisto ja siitä käydyt keskustelut tutkijoiden ja tutkittavien välillä muokkaavat kysymyksen asettelua ja ohjaavat käyttämään laajempaa teoreettista kehystä tutkimuksen edetessä (Kangas 2016). Abduktiivisessa tutkimuksessa hyödynnetään Kovácsin ja Spensin (2005) mukaan *theory matching* - lähestymistapaa, jossa analyysi toteutetaan luovana prosessina teorian ja aineiston vuoropuheluna. Tässä tutkimuksessa analyysin tavoitteena oli tuottaa triangulaation kautta uutta tietoa lasten kokemuksista leikin ja osallisuuden teorioiden avulla tarkasteltuna. Triangulaation kautta tutkijat tarkastelivat löydettyjä mahdollisuuksia ja haasteita tutkimuskysymysten näkökulmista ja arvioivat niitä teoreettisen viitekehyksen ja aineiston

vuoropuheluna (kuvio 1).

Tämän tutkimuksen prosessi eteni sykleittäin (kuvio 1). Ensimmäinen sykli toteutettiin pilottihankkeena keväällä 2015 tutkimusyksikkö 1:ssä tutustumalla yksikön toimintakulttuuriin ja yksikön toimintaa ohjaaviin opetussuunnitelmiin eli kunnan ja päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmiin ja esiopetussuunnitelmiin. Toisessa syklissä tutkijat paneutuivat teoriataustaan suhteessa pilottitutkimuksesta saatuihin asiakirja- ja havainnointiaineistoihin sekä tarkastelivat tutkijatriangulaation kautta teoreettista ja aineistoihin perustuvaa kokonaiskäsitystä leikin ja osallisuuden suhteesta pilottiyksiköstä sekä täsmensivät tutkimuskysymyksiä.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Kolmannessa syklissä tutkijat keräsivät edellä kuvattuun ymmärrykseen perustuen aineistoa lasten leikistä ja osallisuudesta tutkimusyksiköistä havainnoiden ja haastatellen. Aineistojen keruun jälkeen neljännen ja viidennen syklin aikana tutkijat tekivät abduktiiviseen kehykseen perustuvaa analyysia aineistojen ja teorian vuoropuheluna. Tällöin analyysin edetessä tutkijat täsmensivät edelleen teoreettista kehystä ja nostivat aineistosta esiin lapsen leikin mahdollisuudet ja haasteet osallisuuden toteutumisessa. Tutkijatriangulaatiota hyödynnettiin

Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.

varmistamaan analyysin perustuminen sekä yhteisesti rakennettuun teoriakehykseen että aineistojen jaettuun ymmärrykseen (Denzin & Lincoln 2000). Abduktiivisen analyysiprosessin myötä tutkijat haastavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuurin lasten osallisuuden näkökulmasta.

Tutkimustulokset

Lasten osallisuus leikissä

Lasten osallisuuden mahdollisuuksia ja haasteita määrittivät omaehtoisessa leikissä päiväkodin kulttuuriset rutiinit, jotka ilmenivät monina piilosääntöinä. Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat omaksuneet näitä kulttuurisia rutiineita säännönmukaisesti, eivätkä juurikaan kyseenalaistaneet olemassa olevia toimintatapoja. Esimerkiksi leikkiaika alkoi päiväkodin aikuisten kehotuksesta jokaisessa tutkimusyksikössä ja myös päättyi aikuisten ilmoittaessa – yleensä leikkiaika päättyi uloslähtemiseen.

Aikuinen kehottaa aamupalan jälkeen: Menkää leikkimään! (Havainnointipäiväkirja, tutkimusyksikkö 1, 3-5-vuotiaiden ryhmä)

Lapset tunsivat päiväkodin aika-tilapolut eli päivärytmiin varatun ajan omaehtoiselle leikille ja tiesivät kyselemättä, missä tiloissa leikki oli sallittu ja mitä leikkivälineitä voi käyttää. Lapset olivat tietoisia valtansa ja valinnanvapautensa rajoittumisesta leikissä. Toisaalta he olivat kompetentteja käyttämään valtaa ja tekemään leikkiään koskevia valintoja rutiinien ja sääntöjen rajoissa. Toisinaan säännöt siis mahdollistivat osallisuutta, mutta toisinaan ne estivät sitä, kuten alla olevassa dokumentoidussa esimerkissä, jossa Isabel ja Ilona eivät pääse leikkimään kuvantunlaisen säännön vuoksi.

Ryhmän 'kotileikkihuoneessa' istuu kolme lasta sohvalla juttelemassa. Lapset ovat 'varanneet' tilan leikinvalintatauluun omilla nimilapuillaan. Isabel ja Ilona kurkistavat ovesta. Isabel kysyy: Mahtuuko kotileikkiin [jonka välineet lojuvat hyllyssä käyttämättöminä]? Hänelle vastataan, että ei mahdu, huone on varattu. Isabel varmistaa vielä opettajalta, voiko hän Ilonan kanssa aloittaa kotileikin. Opettaja varmistaa leikinvalintataulusta, että tilassa on jo kolme lasta ja vastaa, että ei mahdu, leikkiin

mahtuu vain neljä lasta kerrallaan. Isabel ja Ilona jäävät istumaan kotileikkihuoneen oven taakse odottelemaan vuoroaan leikkiin, jota kukaan ei leiki. (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 3, 3–5-vuotiaiden ryhmä.)

Kaikissa tutkimusryhmissä lasten iästä riippumatta informanttilasten erilliset leikinpolut osoittavat lasten omaehtoisen toiminnan olevan poukkoilevaa ja hektistä. Oli hyvin harvinaista, että leikistä ja tilasta toiseen poukkoileva lapsi rakensi valinnoillaan ja aloitteillaan toiminnalleen juonellisen leikin. Usein lyhytkestoinen poukkoilu johti toimintaan, joka vaikutti tutkijoista merkityksettömältä vaeltelulta kuten alla olevassa esimerkissä.

Aleksi vie aikuisen ohjaaman opetushetken loppuksi tekemänsä tehtäväpaperin esiopetuskansioon. Lapset tietävät, että nyt saa jakautua leikkeihin (klo 10.08)
Aleksi on siirtynyt aikuisen ohjaaman toiminnan jälkeen ryhmähuoneesta Alpon kanssa eteisen leikkinurkkaukseen... Vielä ei leikitä, jutellaan (klo 10.15)

Aleksi vaeltelee Alpon kanssa eteisessä edestakaisin. Leikkinurkkauksen pöydällä on leikkiruokia, joita pojat heittelevät lattialle. Aleksi roikuttelee vauvanukkeja ja hakkaa toista nukkea lattiaan. (klo 10.35)

Aleksi menee ryhmähuoneeseen ja siellä vaeltaa kirjahyllyssä eläinpesälleen (itsetehty), mutta ei kiinnity, vaan vaeltelee ryhmähuoneessa sinne tänne ja lopulta menee askartelemaan pöydän ääreen kahden tytön kanssa. Aleksi ei kuitenkaan oikein tiedä, mitä tekisi – lopulta ryhtyy piirtämään. (klo 10.55).

Aleksi jää piirtämään yksin pöydän ääreen, tytöt lähtevät eteiseen odottamaan ruokailuun lähtöä. (klo 11.00)

(Havainnointiaineisto, tutkimusyksikkö 1, esiopetusryhmä).

Tutkimusaineisto osoittaa, että lasten leikille oli ominaista lyhytkestoisuus, mutta, vaikka leikit olivat lyhytkestoisia, niin niihin liittyivät lasten väliset, usein pitkätkin neuvottelut ja sopimiset leikin rakentamisesta kuten alla olevassa ensimmäisessä esimerkissä.

Neuvotteleminen on osa osallisuutta ja lapset tutkimusryhmissä tuntuivat pääosin kunnioittavan yhteistä päätöksentekoa ja ilmaisevan omia toiveitaan ja aloitteitaan rohkeasti. Kaikissa tutkimusryhmissä esiintyi myös pitkäkestoista leikkiä, jolle oli erikseen varattu välineet ja tilaa, johon leikin sai jättää esille ja jatkettavaksi kuten toisessa alla olevassa

esimerkissä. Näissä leikeissä lapset pääsivät nopeasti sisälle leikkiin ja neuvottelut hoidettiin leikin edetessä, jopa roolihahmoissa, kuten toisen esimerkin avaruusalusleikissä tapahtuu.

Lapset (3 kpl) ovat kotileikkitalassa, jossa he neuvottelevat sohvalla, mitä leikittäisiin. Kukaan ei leiki, ei kotileikki eikä majan rakentamisleikki edisty. Neljäs lapsi saapuu pikkuhuoneeseen. Neuvottelut jatkuvat, leikki ei pääse alkuun... Väliin istutaan sohvalla, väliin lattialla, tavarat sinkoilevat... (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 3, 3–5-vuotiaiden ryhmä)

Autoparkkitalona aloitettu palikkarakennelma on sijoitettu keskelle ryhmän kokoontumishuonetta. Rakentamista on jatkunut pitkään, ja leikissä mukana olevat (kaikki poikia) osaavat viedä leikin teemoja eteenpäin. [09:41] Tänään leikki on muuttunut avaruusalusleikiksi, jossa emoalukselta (alkuperäinen parkkitalo) lentävät pilotit kartoittavat tutkimattomia erämaita. Kokoontumishuoneiden penkeille nousee avaruussiirtokuntia ja leikkijät jakavat leikin merkityksiä eteenpäin ja jakavat kokemuksiaan. Välillä syttyy ilmataistelu ja pilotit palaavat kiireesti puolustamaan emoalusta... [10:45] Ryhmän muut lapset saapuvat lounaspiiriin ja sanattomasta sopimuksesta avaruusalusleikissä mukana olleet siirtävät penkkisiirtokunnat emoaluksen kylkeen keskilattialle ja asettelevat pilottialukset emoaluksen suojiin. Penkit ovat vapaina istujille ja lounaspiiri voi alkaa. (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 2, esiopetusryhmä)

Kaikissa tutkimusryhmissä lasten osallistuminen fyysisen ympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen oli olematonta pitkäkestoisen leikin näkökulmasta. Sen sijaan leikin kestäessä lapset saivat siirrellä huonekaluja ja käyttää materiaaleja esimerkiksi majojen rakentamiseen. Alla olevissa esimerkkikuvissa (kuva 1a ja 1b) nähdään, miten ryhmän lukunurkkauksen sohva muokkautuu kankailla majaksi. Lapset olivat sisäistäneet mahdollisuutensa käyttää materiaalia ja huonekaluja ympäristöjen luomiseen. Sohvat muuttuivat merirosvolaivoiksi, tuolit juniksi tai busseiksi ja kotileikkihuoneen kirjahyllyt verkkokaupan online-katalogiksi.



Kuvat 1a ja 1b. Lapset muokkaavat lukunurkkauksen sohvasta merirosvolaivan (Valokuva-aineisto, kuvat 1a ja 1b, tutkimusyksikkö 3, esiopetusryhmä)

Haastatteluissa lapset kuvailivat kuitenkin osallisuuttaan leikeissä. He kokivat vaikuttavansa toiminnan kulkuun ja luovansa uusia merkityksiä. Merkittävää on, että lasten kokemukset leikistä olivat heidän kertominaan poikkeuksetta myönteisiä, iloa ja osallisuuden elämyksiä tuottavia, kuten alla olevassa esimerkissä Inkan haastatteluaineistosta ilmenee.

Inka on kertonut haastattelijalle suositusta petshop-leikistä pienillä eläinhahmoilla. Haastattelija kysyy haastattelun lopuksi Inkalta: Miten toivoisit, että leikit jatkuisivat? Inka: Leikissä on kivaa, kun me ei olla siinä vaan Petsit. Iida keksii juonen...Se on hyvä leikkijä, kun se tekee niitä jänniä tapahtumia siihen leikkiin...että leikkittäisiin ja kaikki olis' onnellisia! (Lasten haastattelu, tutkimusyksikkö 3, esiopetusryhmä)

Kaikki informanttilapset kertoivat myös, että heillä on päiväkodissa hyviä ystäviä, joiden kanssa leikkiä (ks. kuva 2). Lapset saivat kokea ja harjoitella päiväkodissa ystävyyttä, eikä kukaan lapsista ollut kokenut kiusaamista. Alla olevassa esimerkissä Eero kavereineen nauttii yhdessäolosta leikkiin kiirehtimättä.

Lapset pohtivat aamupalan jälkeen parvella, mitä he leikkisivät. Keskustelun aiheet vaihtelivat avaruusolioista omaan olemassaoloon. 4-vuotias Eero toteaa kahdelle 5-vuotiaalle: "Jos mä en tietäis mun elämästä, niin mä en olis olemassa!" (Havainnointiaineisto (havainnointipäiväkirja), tutkimusyksikkö 1, 3–5-vuotiaiden ryhmä)



Kuva 2. Leikissä ollaan ystävän lähellä (*Valokuva-aineisto, kuva 2, tutkimusyksikkö 2, 3–5-vuotiaiden ryhmä*)

Leikeille ominaista oli, että lapset tuottivat toiminnallaan toisilleen iloa.

Havainnointiaineistossa ja videoilla nauretaan paljon, kaveria halataan ja taputetaan olalle.

Lapset osasivat siis luoda toiminnalleen merkityksiä ja tuottaa osallisuutta kuten esimerkissä tykistöleikistä.

Viisi 4- ja 5-vuotiasta lasta on rakentanut h-palikoista tykistölinjat, joilla ammuttiin toisella puolella olevia tykkeitä irrallisilla h-palikoilla kuvan 3 mukaisesti. Tykkien rakentamiseen on mennyt aikaa parikymmentä minuuttia, mutta leikki uhkaa kuivua kasaan. Se puoli, jossa on kolme leikkijää voittaa aina ja häviäjiä harmittaa. Aaro, 5 vuotta, keksii ratkaisun. Hän vaihtaa puolelta toiselle ja tasapainottaa näin leikin voimasuhteita. Aaro nousee ylös sanoen: ”Hei vaan. Meen taas!” ja istuu kohta toiselle puolelle, jossa hänet otetaan vastaan iloisesti.

Antti: ”Tuu tähän mun viereen. Mä teen sulle paikan!” ja leikki jatkuu naurun säestämänä. (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 1, 3–5-vuotiaiden ryhmä)



Kuva 3. Tykistöleikissä ratkaistaan ristiriitaa (*Valokuva-aineisto, kuva 3, tutkimusyksikkö 1, 3–5-vuotiaiden ryhmä*)

Aikuiset lasten leikin mahdollistajina ja rajoittajina

Tutkimuspäiväkodeissa leikille varatulle ajalle oli ominaista, että aikuiset olivat etäällä lasten leikeistä ja leikit olivat etupäässä lasten keskinäistä leikkiä niin päiväkodin sisätiloissa kuin ulkona. Myös lasten kokemukset aikuisten osallisuudesta leikkeihin olivat kovin vähäisiä.

Elisa: EI! (huudahtaa)

Haastattelija: Miksi?

Elisa: Kun ne ei ole lapsia! (Nauraa) (Lasten haastattelu, tutkimusyksikkö 2, 3–5-vuotiaiden ryhmä)

Ella: Ainakin kerran, kun mä olin kotileikissä, niin Eva [aikuinen] tuli sinne ja sano, et se on mummo. (Lasten haastattelu, tutkimusyksikkö 2, esiopetusryhmä)

Aikuisten toiminnan lähtökohtana oli kompetentti, leikkitaidoiltaan taitava lapsi, joka osasi valita leikin ja välineet siihen. Jos lapsella oli vaikeuksia kiinnittyä leikkiin, niin hänet ohjattiin erityisesti 3–5-vuotiaiden ryhmissä pöydän ääreen ”miettimään” sopivaa tekemistä joko yksin tai aikuisen kanssa. Lasten erilaisuutta ei leikkiedellytysten tai leikin kulussa huomioitu, eikä lapsille kohdennettu tukea, joka olisi mahdollistanut aloitteiden tekemisen, leikkiin liittymisen tai leikin pienten ristiriitatilanteiden selvittelyn, kuten alla dokumentoidussa esimerkissä ilmenee.

Ryhmähuone on jaettu kahteen erilliseen tilaan kankaalla. Pojat leikkivät palikoilla toisella puolella ja kolme tyttöä leikkii poneilla toisella puolella. Elisa, 4v. on tullut ponileikin reunoille ja yrittää saada ääntään kuuluviin. Hän hokee useita kertoja: 'Sovitaaks, että...', ja osoittaa tytöille poneja penkillä. Elisan aloite jää vaille vastakaikua. Hän jatkaa sopimisen ehdottamista vaimealla äänellä. Äkkiä aikuinen kurkistaa leikkutilaa rajaavan verhon takaa ja kysyy: "Onko kaikki hyvin?" Penkin äärellä ponileikkijät vastaavat kuorossa "Joo!" Aikuinen lähtee pois. Elisa jää hiljaa seuraamaan leikkiä taka-alalta. (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 2, 3–5-vuotiaiden ryhmä.)

Vaikka aikuiset olettivat lasten olevan leikkitaidoiltaan kompetentteja, oli heidän toimintatapanaan tästä huolimatta leikkien keskeyttäminen. Havainnointi- ja videoaineistossa on useita tapahtumia, joissa aikuinen tulee lasten leikin keskelle ohjaamaan lapsia toiseen toimintoon. Osa tilanteista on lapsille motivoivia, eli aikuinen onnistuu rakentamaan innostusta suunnittelemaansa toimintaa (esim. maalaaminen, askartelu) kohtaan, mutta tutkimusaineistossa on myös tilanteita, joissa lasten leikki keskeytyy ja sitoutuminen sitä kohtaan kuivuu kasaan (ks. alla ensimmäinen esimerkki). Myös toinen alla oleva esimerkki, jossa lastenhoitaja Marika sivuuttaa kokonaan Assille samana päivänä myöhemmin tapahtuvan tärkeän balettiesityksen, kertoo aikuisten tekoina päiväkodin arjessa lasten kokemusten arvostuksesta, mutta myös syvään juurtuneesta päiväkotien toimintatavasta noudattaa vakiintunutta päiväjärjestystä, jossa lasten toiveiden, aloitteiden ja merkityksellisten tapahtumien kuunteleminen ei ollut tapana.

Aaro, Alisa ja kaksi muuta lasta istuutuvat pöydän ääreen legolaatikon ja -alustoiden kanssa. Leikissä tehdään taloja, joiden asukkaat käyvät ahkerasti vierailulla toistensa luona ja lainaavat asuntoihin huonekaluja ja koristeita.

Leikki polveilee ja legohahmot elävät pikkukaupungissaan aktiivista elämää. Leikki vaikuttaa rauhalliselta ja lapset tuottavat innokkaasti yhteisiä merkityksiä, neuvottelevat ja vaihtavat ideoita. Äkkiä Marja (lastenhoitaja) huutaa ryhmän ovelta: "Minä ajattelin siivota kaapit!", marssii pöytää tönäisten legoleikin ja kaapin välille. Huomaa, ettei kaappia mahdu avaamaan.

Marja: Siirretäänpä tämä pöytä pois tieltä. Lähtee työntämään pöytää pois päin. Lapset väistävät tuoleineen, legot kaatuilevat pöydällä. Leikki saa jatkua, mutta innostus ja

intensiteetti vaikuttavat kadonneelta. Marja kommentoi välillä kaapista löytyneitä asioita kovalla äänellä legoleikin yli huoneen toisessa päässä istuvalle Pirjolle (lastentarhanopettaja). (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 1, 3–5-vuotiaiden ryhmä)

Marika (lastenhoitaja): ”No niin, nyt sitten on syömään lähtö, siivotkaa tavarat!”
Assi: ”Voi ei, täytyykö meidän siivota, mä en voi jatkaa, ku mä lähden tänään kolmelta. Mulla on balettiesitys tänään oikealla lavalla. Mä olen kolibri.”
Marika huolehtii vielä, että kaikki tavarat kerätään omille paikoille. Anton vastustaa siivoamiseen patistelua, koska ei ollut leikkinyt legoilla. (Havainnointiaineisto, tutkimusyksikkö 1, esiopetusryhmä)

Päiväkodin fyysisen oppimisympäristön pedagogisessa rakentamisessa näkyi tapa organisoida leikkipisteitä lapsiryhmän tiloihin. Näitä olivat muun muassa kotileikkitali, rakenteluleikkipaikka, kirjahyllyissä lauta- ja palapelit sekä pienleikkivälineet kuten legot ja helmet, joilla leikittiin pöydän ääressä. Ympäristöille oli ominaista muuttumattomuus ja pysyvyys – sitä ei rakennettu pedagogisesti välineiden ja materiaalien sijoittelun tai käytön suhteen lasten mahdollisten muuttuvien kehityshaasteiden myötä uudeksi. Vaikka tutkimusaineistossa on vähän näyttöä fyysiseen oppimisympäristöön panostamisesta, niin vähäinkin aikuisen panostus ympäristön rakentamisessa näkyi lasten leikissä.

Ryhmän aikuiset ovat edellisenä iltapäivänä esittäneet keppinukeilla Kultakutri ja kolme karhua -sadun ja nukketatterilava [pöytä] on esillä vihreällä kankaalla peitettyä. Alisa ja Adele 4v., ja Antti 3v. tulevat aamupalalta pöydän ääreen. Alisa sukeltaa vihreän kankaan alle ja nousee pöydän takaa esille keppinuket käsissään (kuva 4). Jokainen saa omansa. Leikki ei seuraa alkuperäisen tarinan kaarta, vaan karhut ja Kultakutri elävät mökissään perhearkea. Nukutaan, syödään ja leikitään metsässä. Leikki houkuttelee paikalle Alman 5v. ja Akun 3v. Alisa päättää, että Aku saa käyttää kolmatta nallea ja Aku liittyy leikkiin. Hän ei vielä puhu paljoa, joten Alisa ohjaa häntä ’laita pikkunalle nukkumaan. Äitinalle antaa suukon.’ Aku noudattaa aluksi ohjeita, mutta innostuu tutkimaan Antin kanssa, miten nallet kulkevat metsässä. Pojat hihittävät kaatuneille paperikuusille, sillä välin kun äitinalle ja Kultakutri pesevät pyykkiä. Alma jää leikin ulkopuolelle. (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 1, 3–5-vuotiaiden ryhmä).



Kuva 4. Kuvan teksti (*Valokuva- ja videoaineisto, tutkimusyksikkö 1, 3-5-vuotiaiden ryhmä*)

Aikuisten toimintana korostui leikin näkökulmasta sen edellytyksistä huolehtiminen. Lasten omaehtoiselle leikille oli varattuna päiväjärjestyksestä oma aika ja paikka materiaaleineen. Aikuisten malli ja innostus näkyivät heikosti tutkimusyksikköjen arjessa, eikä siksi myöskään oppimisympäristön käyttöä opetettu, puhumattakaan, että rakennettaisiin sitä yhdessä. Aikuisten etäisyys ja ympäristön houkuttelemattomuus eivät edistäneet lasten kiinnittymistä leikkeihin. Tutkimusaineistosta on havaittavissa lasten leikkien laajentuminen ja syventyminen heti, kun aikuinen ohjasi suunnitelmallisesti leikkiä, osallistui siihen itse tai toi uusia sisältöjä leikkiin. Erityisesti alla dokumentoidussa esimerkissä käy selvästi ilmi, miten tärkeä rooli aikuisella voi olla leikin näkymättömänä taustatukena. Kun tuki häviää ja lapset joutuvat heille liian haastavan ongelmanratkaisun eteen, koko leikki kuivuu kasaan.

Ryhmässä leikitään kauppaleikkiä, jonka keskeinen hahmo on pankkiiri Sanna (opettaja). Hän istuu tietokoneen edessä rahalaatikon kanssa ja sekä asiakkaat että kauppiaat käyvät vähän väliä pankissa joko nostamassa tai tallentamassa rahaa. Pankkiiri esiintyy täysin roolissaan ja välillä asiakkaille kanssa käy hassuja sattumuksia:

[09:20] Sanna: ”Hyvä rouva, tämä tili on valitettavasti tyhjä. Teidän täytyy ryhtyä kauppiaksi, jotta voitte tienata rahaa ostoksiinne.” Lapsi jättää pankkikortin ja ostokassin pankkiin ja rientää lähikauppaan kauppa-apulaiseksi.

[09:30] Sanna lähtee ryhmähuoneesta tapaamaan yhden lapsen vanhempia ns. esiopetuskeskusteluun toimistoon ja lastenhoitaja Marika tulee tilalle pankkiiriksi.

[09:38] Aatos kysyy Marikalta, saako hän tulla pankkiiriksi. Marika antaa Aatokselle pankkiirin paikan ja lähtee itse järjestelemään kaappeja.

[09:42] Aatos on pulassa pankkiirina, koska ei tunne seteleitä ja kolikoita. Jono pankkiiriin kasvaa ja asiakkaat alkavat hermostua. Kauppa ei käy, koska asiakkaiden rahat ovat

loppu ja rahat seisovat kauppiaiden taskuissa eikä pankkitallentaminen onnistu. Lapsi toisensa jälkeen vaihtaa omaehtoiisiin puuhiin. Kauppaleikki on hiipunut kokoon 09:52 ja Marika patistelee kauppiaita siivoamaan kauppatavarat paikoilleen hyllyihin ennen muiden leikkien aloittamista. (Videoaineisto, tutkimusyksikkö 1, esiopetusryhmä).

Tutkimusyksiköissä lasten leikkiä ohjattiin ja osallisuutta tuettiin pääosin epäsuorin menetelmin, ympäristöön liittyvillä säännöillä ja rutiineilla, eikä lasten leikkeihin tarjottu uusia sisältöjä kuin harvoin.

Johtopäätökset

Leikki on merkityksellinen lasten osallisuuden paikkana. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella lapset pääsevät harjoittelemaan osallisuuden taitoja neuvottelemalla toisensa kanssa leikin sisällöstä ja kulusta sekä ratkaisemalla ristiriitatilanteita. Lisäksi he kokevat voivansa vaikuttaa leikkikaverien ja leikin välineiden valintaan sekä leikin kulkuun ja juoneen. Myös kansainväliset ja suomalaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaissuhteet ja leikki ovat lapselle merkityksellisiä paitsi henkilökohtaisina kokemuksina niin myös tärkeinä oppimispolkujen mahdollistajina (Hakkarainen 2006; Leinonen ym. 2014; Pramling Samuelson ja Asplund Carlson 2008).

Vaikka leikki toteutuu päiväkodeissa pääsääntöisesti lyhytkestoisena, niin lapset kokevat leikin myönteisenä ja ymmärtävät sen keskinäisenä omana maailmanaan, jossa aikuiset eivät ole osallisena. Myös Bae (2009) ja Smidt (2011) näkevät leikin lasten omana paikkana, jossa lapset keskenään päättävät asioista. Leikissä lapset ovat hyvin tietoisia omista päätöksentekomahdollisuuksistaan ja myös niistä rajoituksista, joita päiväkodin aikuiset heille asettavat. Osallisuus ja vaikuttaminen ovat uusissa opetussuunnitelmissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016; Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet 2016) kasvatuksen laaja-alaisen osaamisen alue, joten lasten kokeman osallisuuden tukeminen osana varhaiskasvatusta, myös omaehtoisessa leikissä tulisi ottaa tavoitteeksi pedagogisessa kehittämisessä. Tämän tutkimuksen aineistossa oli löydettävissä hyvin vähäisissä määrin pedagogista tukea lasten leikille, ja Fisherin ym. (2011) kuvaamaan reflektiivistä tukea (*scaffolding*) ei esiintynyt. Aikuiset eivät osallistuneet yhteiseen hauskanpitoon ja oppimisen iloon kanssaleikkijöinä.

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta käsittelevää kirjallisuutta (mm. Brotherus 2004; Karila & Kinos 2012; Robson 2004) yhdistää yksimielisyys ympäristön ja toiminnan laadun yhteydestä. Tämän tutkimuksen perusteella lasten osallisuuden haasteena leikissä on kyseenalaistaa päiväkodin aika-tilapolut (ks. Brotherus 2004) ja lisätä lasten vaikuttamismahdollisuuksia tarjoamalla heille tilaisuus osallistua paitsi oppimisympäristöjen rakentamiseen, niin myös toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Olennaista leikin kehittymiselle on aikuisten asennoituminen: miten aikuiset mahdollistavat lasten osallisuuden (Kangas 2016; Emilson & Folkesson 2006). Tärkeää ei ole vain se, millaiseksi aikuinen on pedagogisesti fyysisen oppimisympäristön rakentanut, vaan myös se, miten lapsi voi siellä toimia. Tämä tutkimus osoitti, että päiväkotien ympäristöön panostaminen oli vähäistä, mutta pienikin satsaus ympäristöön lisää leikin merkityksellisyyttä lapsille (ks. Löfdahl 2004). Leikin arvostus näyttäytyy lapsille vain silloin, kun arvostus tehdään lapsille näkyväksi. Sen voi osoittaa huolehtimalla ympäristön houkuttelevuudesta ja muokkaamismahdollisuuksista, osoittamalla päivittäin sanoin ja teoin leikin arvon ja pitämällä lasten omia kokemuksia merkityksellisinä.

Leikki kietoutuu päiväkodeissa vahvasti lasten ja aikuisten päivittäiseen toimintaan, ja näin arjessa tehdyt ratkaisut luovat mahdollisuuksia ja rajoituksia leikille. Tutkimusyksiköille oli ominaista lasten omaehtoisen leikin aikana aikuisten ulkoisesti passiivinen rooli (Fröbel 2012). Tämä toimintatapana syvään juurtunut traditio toteutuu siten, että aikuiset eivät osallistu lasten omaehtoiseen leikkiin, vaan edellyttävät lasten osaavan ja haluavan leikkiä keskenään. Lasten omaehtoisen leikin ideologia ja sen arvostus elää edelleen vahvasti aikuisten toimintaa ohjaavana periaatteena (ks. Aras 2016; Kalliala 2012). Tämän tutkimuksen perusteella epäsuoran ohjauksen harha näyttäytyykin vahvasti aikuisen toimintatapana. Esimerkiksi informanttilapsista Elisa jäi kokonaan omaehtoisen leikin ulkopuolelle, mutta vakuutti silti aikuiselle kaiken olevan hyvin. Tulosten perusteella voidaan osoittaa, ettei leikkiä ja siinä esiintyviä osallisuuden mahdollisuuksia ohjata eikä haasteisiin puututa. Leikin kontekstissa korostuu paitsi aikuisten osallistumattomuus myös aikuisten rooli leikin kontrolloijana ja keskeyttäjänä, joka ilmeni lasten osallisuuden osatekijöiden (ks. Venninen & Leinonen 2013) suoranaisten estämisenä: osa lapsista ei tullut kuulluksi eikä heitä tuettu valintojen tekemisessä. Tutkimusaineistosta ei löydy kuvauksia, jossa yksittäisiä lapsia tuettaisiin ilmaisemaan mielipiteitään tai tulemaan kuulluksi leikissä. Osallista

Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.

oppimista kuvaavat tutkimukset kuitenkin painottavat pedagogista osallisuuden tukemista ja osallisuuden taitojen harjoittelua yhdessä aikuisten kanssa (ks. Kangas 2016).

Lasten osallisuuden kokemukset ja se, millaisen painoarvon aikuiset antavat lasten näkemyksille, kokemuksille, mielipiteille ja aloitteille, ovat riippuvaisia toisistaan. Lasten mahdollisuus ilmaista näkemyksiään on aikuisista riippuvainen ja päiväkodeissa lasten kuulemisen mahdollistamiselle ei vaikuta olevan riittävästi pedagogista osaamista. Leikissä lasten mahdollisuudet osallisuuteen toteutuvat rajatuissa olosuhteissa, rajattuna aikana ja rajattuina toimintoina ilman todellisia valinnan- ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Aikuiset käsittävät lapset kompetentteina toimijoina, joille osallisuus on pysyvä ominaisuus, ei kehittyvä taito. Tämä tulos on ristiriidassa Baen (2009) osoittamista leikin osallistavista mahdollisuuksissa muualla Pohjoismaissa, ja vaikuttaakin siltä, että Suomessa lapsilla ei ole todellisia vaikutusmahdollisuuksia toimintaansa ja mahdollisuuksia harjoitella vallankäyttöä. Ympäristö ja sen pedagoginen organisointi kertovat leikin mahdollisuuksista ja arvostuksesta. Tältä osin tutkimuksemme tulokset ovat ristiriidassa Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman (2016) asettaman periaatteen kanssa, että leikki on aikuisten arvostamaa lasten toimintaa. Osallisuus ja sen tukeminen ovat kyllä läsnä varhaiskasvatusta ja esiopetusta koskevassa keskustelussa ja asiakirjoissa, mutta tämän tavoitteen tuominen päiväkotiarjen tasolle on vielä kesken. Uudet opetussuunnitelmat ovat edistyksellisempiä kuin todellisuus päiväkodeissa, joissa toimintatavat muuttuvat hitaasti. Vaikka leikki tunnustetaan lapsen johtavaksi kehityksen väyläksi (Hakkarainen 2006), se ei näy käytännössä aikuisten teoissa. Osallisuuden mahdollisuuksien luomisen sekä niiden harjoittelun on tutkimuksissa osoitettu edistävän lasten oppimista (Berthelsen 2009), mutta sitä varten on tarpeen kehittää osallisuuden tukemisen pedagogisia malleja ja toimintatapoja (Kangas 2016). Osallisuuden kehittäminen leikissä tuleekin nähdä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erityiseksi tavoitteeksi tulevaisuudessa.

Lähteet

Aras, S. 2016. Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care* 186 (7), 1173–1184.

Bae, B. 2009. Children's right to participate – Challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406.

- Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.
- Brooker, L. 2001. Interviewing children. Teoksessa G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Balchford (toim.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice.* Buckingham: Open University Press, 162–177.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.* Väitöskirja. Helsingin Yliopisto: Yliopistopaino.
- Berthelsen, D. 2009. Participatory learning, Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (toim.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy,* New York: Routledge, 1–11.
- Brownlee, J. 2009. Context, pedagogy and participatory learning. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy,* New York: Routledge, 203–208.
- Corsaro, W.A. 2011. *The sociology of childhood.* 3.painos. CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The disciple and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1–25.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176 (3&4), 219–238.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Fann, K. T. 1970. *Peirce's theory of abduction.* The Hague: Martinus Nijhoff.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G. & Berk, L. 2011. Playing around in school: Implications for learning and educational policy. Teoksessa A.D. Pellegrini (toim.) *The Oxford handbook of the development of play.* Oxford University Press, USA, 341–362.
- Fleer, M. 2010. *Early learning and development. Cultural-historical concepts in play.* New York: Cambridge University Press.
- Fröbel, F. 2012. *Ihmisten kasvatus.* Suom. A. Helenius. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Glover, A. 1999. The role of play in the development and learning. Teoksessa E. Dau (toim.) *Child's play. Revisiting play in early childhood settings.* Sydney: MacLennan Pretty, 10–22.
- Gollop, M. M. 2000. Interviewing children: a research perspective. Teoksessa A. B. Smith; N. J. Taylor & M. M. Gollop (toim.) *Children's voices. Research, policy and practice.* Pearson Education New Zealand Limited. 18-36.

- Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.
- Göncü, A., Main, C. & Abel, B. 2009. Fairness in participation preschool. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years: research and pedagogy. New York: Routledge, 185–202.
- Hakkarainen P. 2006. Learning and development in play. Teoksessa: J. Einarsdottir & J. Wagner (toim.) Nordic childhoods and early education. Connecticut: Information Age Publishing, 183–222.
- Kalliala, M., 2012. Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. 2005. Osallisuus yhdessä lasten kanssa, Teoksessa L. Karlsson & T. Stenius (toim.) Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. MLL. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf. (Luettu 18.4.2010.)
- Karila, K. & Kinos, J. (2012). Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. In L. Miller, C. Dalli & M. Urban, (Eds.) Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession. London: Springer. pp. 55–69.
- Kovács, G. and Spens, K.M. 2005. Abductive reasoning in logistics research. International Journal of Physical Distribution & Logistics Management 35 (2), 132–44.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt – Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. 2014. Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, describing and documenting children's participation. Nordisk Barnehageforskning 7 (8), 1–16.
- Löfdahl, A. 2004. Förskolebarns gemensamma lekar – Mening och innehåll. Lund: Studentlitteratur
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. 2011. Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. Early Years 31 (2), 121–133.
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation: Infant, toddler groups and The United Nations Convention of the Rights of the Child. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years: research and pedagogy, New York: Routledge, 26–43.
- van Oers, B. 2008. Learning and learning theory from a cultural-historical point of view. Teoksessa B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers & R. Van der Veer (toim.) The

- Viimeistelty käsikirjoitus julkaistavaksi teoksessa A. Toom, M. Rautiainen ja J. Tähtinen, (2017) "Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.
- transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory. New York, NY, US: Cambridge University Press, 3–12.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 623–641.
- Reunamo, J., 2007. The Agentive role of children's views in sustainable education. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 8, 68–79.
- Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin leikkiä. Teoksessa L. Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. WSOY: Helsinki, 24–39.
- Robson, S. 2004. The physical environment. Teoksessa L. Miller, ja J. Devereux (toim.) *Supporting children's learning in early years*. London: David Fulton Publishers, 220–230.
- Smidt, S. (2011). *Playing to learn. The role of play in the early years*. Abingdon, Oxon, England; New York: Routledge.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.) 2011. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy, 41–53.
- Törrönen, M. 1999. *Lasten arki laitoksessa*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino OY.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy
- Waller, T., & Bitou, A. 2011. Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (1), 5–20.
- Venninen, T. & Leinonen, J. 2013. Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 7 (1), 31–49.
- Woodhead, M. 2010. Forewords. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge, xix–xxii.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Boston, MA: Harvard University Press.