

Marjo Metsomäki

“Suu on syömistä varten”

Lasten ja aikuisten kohtaamisia
ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa







ABSTRACT

Metsomäki, Marjo

Encounters between Children and Adults in Group Family Day Care Dining Situations. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 251 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 291)

ISBN 951-39-2663-X

Diss.

Dining situations of a group family day care constitute the context for the present study. This context is approached from the point of view of sociological childhood studies in particular, by exploring the power and negotiation relations between adults and children in these kinds of situations. The following research questions arose: what issues are negotiated by adults and children in a dining situation, how do the participants negotiate in these situations, what kind of power occurs between adults and children, and finally, what kind of power and negotiation relations exist among the children in a dining situation.

The object of the investigation was one group family day care, and the staff and children involved in it. The number of children in the group was eleven, and at the time of the survey they were between one and five years of age. Three group day care nurses worked with the children. The main material for the investigation was collected by videotaping the dining situations of the group family day care in August and September 2000. The methodological settlements of this investigation are linked to the ethnographic approach and the adaptive theory.

As a result of the investigation, three different encountering types emerged between the adults and the children. In the first type of encountering between a resistant child and a determinative adult the dining of the child is not conducted in the manner determined by the adult. The communication between the adults and the children concentrated on what, in which order and how much the children should eat. Also the question of how a child should conduct himself in a dining situation was negotiated. In these encounters, the outlook and the opinions of the child were only taken into account to a relatively small extent.

In the second type of encountering between an issue-discussing child and an issue-discussing adult the dining of the child was well-conducted and the power exertion and negotiation processes between the adult and the child were not activated. Then, the communication concentrated on educative themes and had even some dialogic features. In the third type of encountering between an emancipating child and an encouraging adult the dining conflicts were resolved by a compromise that took into account the viewpoint of the child. These kinds of dining situations enabled very close and warm encounters between the adult and the child. In the discussion, the significance of these results becomes evident in the analysis of the dining situations of the group family day care.

Keywords: group family day care, dining situations, power, negotiation, children, adults, childhood studies

Author's Address Marjo Metsomäki
School of Health and Social Care
Jyväskylä University of Applied Sciences, Jyväskylä,
Finland

Supervisors Professor Mikko Mäntysaari
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Leena Eräsaari
Department of Social Policy and Social Work
University of Tampere, Tampere, Finland

Docent Pirkko-Liisa Rauhala
Department of Social Policy
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Opponent Professor Leena Eräsaari
Department of Social Policy and Social Work
University of Tampere, Tampere, Finland

KIITOKSET

Ensimmäisen ja suurimman kiitokseni haluan antaa sen ryhmiksen lapsille ja aikuisille, jossa sain tutkimukseni toteuttaa. Työskentely kanssanne oli monilla tavoin antoisaa, innostavaa ja opettavaista.

Kiinnostukseni lapsiin ja lapsuuteen alkoi noin kolmekymmentä vuotta sitten. Valmistuin vuonna 1979 lastentarhanopettajaksi ja työskentelin sen jälkeen eri tehtävissä lasten päivähoidossa. Jatkoisin opintojani ja sosiaalityöntekijän pätevyyden sain vuonna 1989. Jo tuolloin olin kiinnostunut myös tutkimuksellisesti lapsuudesta ja erityisesti lasten omista lapsuuden kokemuksista. Suunnitelmissani oli tehdä gradu lasten hyvinvointiin liittyvistä käsityksistä. Tuolloin 1980-luvun puolivälissä aika kuitenkin ei ollut vielä riittävän kypsä kyseiselle tutkimusintressille. Palasin takaisin työelämään ja olen jo pitkään työskennellyt varhaiskasvatuksen ammattilaisten opettajana ensin Jyväskylän sosiaalialan oppilaitoksessa ja nyttemmin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Tämä työ on antanut minulle mahdollisuuden perehtyä erityisesti lapsuuden kysymyksiin.

Jatko-opintojen myötä pääsin mukaan vuonna 1998 Jyväskylän yliopiston monitieteiseen lapsuustutkimuksen jatkokoulutusseminaariin. Seminaaria vetivät professorit Leena Alanen ja Mirja Satka, joista sain myös asiantuntevat lisensiaattityöni ohjaajat. Annan lämpimät kiitokseni Leenalle ja Mirjalle. Erityisesti haluan kiittää teitä myös siitä, että otitte minut, varsinaisen akateemisen maailman ulkopuolelta tulleen aloittelijan, niin ymmärtäväisesti vastaan. Seminaarityöskentely oli erittäin antoisaa ja johdatti minut erityisesti lapsuustutkimuksen maailmaan. Kiitokset kuuluvat kaikille jatkokoulutusseminaariin osallistuneille opiskelijoille. Kiitän teitä kaikkia tuesta ja kannustuksesta. Paula Eerola-Pennasen ja Raija Raittilan kanssa sain lisäksi käydä virkistävää vertaiskeskustelua tutkimus- ja opetustyön yhteensovittamisesta. Kiitos teille siitä. Lisensiaattitutkimukseni ("Vielä yks lusikallinen". Lasten ja aikuisten kohtaaminen ryhmäperhepäivähoitokodin ruokailutilanteissa) valmistui 2003. Työni tarkastajina toimivat professori Leena Eräsaari ja kehittämisspäällikkö Anna-Leena Välimäki. Esitän kiitokseni teille asiantuntevasta, kannustavasta ja jatko-työskentelyä edistävästä kommentista.

Tutkimustyöni jatkui, ja sain ohjaajakseni professori Mikko Mäntysaaren. Kiitos Sinulle kannustuksesta ja siitä, että jaksoit yksityiskohtaisesti useita kertoja lukea ja kommentoida työtäni sen eri vaiheissa. Kiitos myös siitä, että huolehdit sekä lisensiaattitutkimukseni että tämän väitöskirjatyöni ripeästä loppuunsaattamisesta. Akatemiatutkija Teppo Kröger on kommentoinut työni sosiaalipalveluihin liittyvää osuutta. Kiitän myös häntä. Väitöskirjani esitarkastajina ovat toimineet kokeneet ja asiantuntevat tohtorit, professori Leena Eräsaari ja dosentti Pirkko-Liisa Rauhala. Lausuntojenne perusteella olen tehnyt työhöni viimeiset ja tärkeät muutokset. Kiitän teitä kannustavista, ajatteluun haastavista ja rakentavista kommentista.

Työni edistymistä ovat lisäksi monin eri tavoin edistäneet seuraavat henkilöt: Johanna Kiili, Kirsi Lallukka, Johanna Moilanen, Aino Jussila, Katarina Lundahl, Virpi Puttonen, Kati Vakkila ja Tuula-Leena Raiski. Kiitän lämpimästi teitä kaikkia. Erityisesti haluan kiittää ystävääni, uupumatonta ja asiantuntevaa kannustajaani yliopettaja Hannu Kotilaa. Lukemattomat ovat ne kerrat, jolloin olet neuvonut minua niin työn sisällöllisissä kuin tietoteknisissäkin kysymyksissä. Kiitokset myös niille nimeltä mainitsemattomille kollegoille, ystäville ja naapureille, jotka osoittite kiinnostusta ja kannustusta työtäni kohtaan.

Kiitokset kuuluvat myös työyhteisöilleni sosiaalialan koulutusohjelmalle ja sosiaali- ja terveystieteiden kehittämissyksikölle Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogisen työn tiimin lehtorit, Marjut Katajavuori-Vartiainen, Raija Lundahl, Meeri Pekonen, Aino Jussila ja Timo Hintikka kiitän teitä tuesta ja kannustuksesta.

Kiitän myös saamistani apurahosta Jyväskylän ammattikorkeakoulua ja Jyväskylän yliopistoa.

Olen kirjoittanut tämän työn kotona ja siten työskentelyni on ollut hyvin konkreettisesti ja pitkään läsnä Marjaanan, Lari-Pekan, Kukka-Maarian ja Timon arjessa. Kiitokset teille avusta, kannustuksesta ja kärsivällisyydestä. Kiitos kuuluu myös jo edesmenneille vanhemmilleni, jotka antoivat minulle mahdollisuuden lähteä opintielle.

Omistan tämän työni Marjaanalle, Lari-Pekalle ja Kukka-Maarialle.

Jyväskylässä

Marjo Metsomäki

KUVIOT JA TAULUKOT

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Lasten päivähoito ja esiopetus vuosina 1990-2004	40
TAULUKKO 2	Analyysikehikko ruokailutilanteista	110

KUVIOT

KUVIO 1	Ryhmäperhepäivähoitajan työ rajapintatyönä	52
KUVIO 2	Valta positiivisia ja negatiivisia merkityksiä tuottavana toimintana tutkimuksen lähtökohtana.....	65
KUVIO 3	Neuvottelu, neuvottelukonteksti ja rakenteellinen konteksti tutkimuksen lähtökohtana	70
KUVIO 4	Aineiston analyysiprosessin eteneminen	107
KUVIO 5	Lasten ja aikuisten väliset kohtaamistyypit ruokailutilanteissa	115

SISÄLLYS

ABSTRACT

KIITOKSET

KUVIOT JA TAULUKOT

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	13
1.1	Perhepäivähoidon tutkimattomuudesta ja näkymättömyydestä.....	13
1.2	Lasten paikasta.....	15
1.3	Lapsuuden tutkimuksesta.....	19
1.4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde.....	24
2	PERHEPÄIVÄHOIDON KEHITYS SOSIAALIPALVELUNA JA LASTENHOITOMUOTONA.....	27
2.1	Kamppailu perhepäivähoidosta ja päivähoitolaista 1947–1972.....	28
2.2	Perhepäivähoidon valtiojohtoinen vaihe 1973–1989.....	31
2.3	Hyvinvointivaltion täyttymys, kriisi ja uuden alun murros 1990–2005.....	36
2.4	Ryhmäperhepäivähoitajan työ.....	41
2.4.1	Hoivatyötä.....	41
2.4.2	Äitiyttä.....	42
2.4.3	Varhaiskasvatustyötä.....	47
2.4.4	Rajapintatyötä.....	50
3	RUOKAILUTILANTEET LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISENÄ KOHTAAMISPAIKKANA.....	53
3.1	Hyvinvoiva lapsi.....	53
3.2	Ohjattua syömistä.....	56
4	VALTA JA NEUVOTTELU TUTKIMUKSEN YDINKÄSITTEINÄ.....	59
4.1	Valta.....	60
4.2	Neuvottelu.....	65
5	KUVAA JA ÄÄNTÄ TUTKIMASSA - METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	71
5.1	Tutkimusote ja menetelmälliset ratkaisut.....	71
5.1.1	Etnografinen lähestymistapa.....	71
5.1.2	Adaptiivinen teoria.....	74
5.1.3	Videointi.....	77
5.1.4	Kohtaaminen, katselu ja kommunikaatio.....	79
5.2	Tutkimusaineistot.....	82
5.3	Tutkimusaineiston hankintaprosessi.....	83
5.3.1	Kohtaamiset perhepäivähoidon ohjaajan kanssa.....	83
5.3.2	Kohtaamiset työntekijöiden kanssa.....	84

5.3.3	Kohtaamiset vanhempien kanssa	93
5.3.4	Kohtaamiset lasten kanssa	96
5.4	Tutkimusaineiston analyysi	106
5.4.1	Ensimmäinen katselukerta – Intuitiivinen katselu.....	108
5.4.2	Toinen katselukerta – Läpikatselu	108
5.4.3	Kolmas katselukerta – Kohti valikoivaa katselua.....	109
5.4.4	Neljäs katselukerta – Episodeja valikoiva katselu.....	111
5.4.5	Valittujen kohtaamisepisodioiden tarkastelu – Kohtaamistyytit tarkentuvat	113
6	VASTARINTAA TEKEVÄ LAPSI JA MÄÄRÄÄVÄ AIKUINEN.....	118
6.1	Syömiskohtaamiset I	118
6.1.1	”Sinulla on kaikki ruoka syömättä!”	121
6.1.2	”Näkkileipää, näkkileipää”	133
6.1.3	”Kala on herkkua ja ihanaa”	137
6.1.4	”Suu on syömistä varten”	140
6.2	Järjestyskohtaamiset.....	143
6.2.1	”Vielä yks lusikallinen”	144
6.2.2	”Hieno homma ... Sitten vauhtia”	151
7	KESKUSTELEVA LAPSI JA KESKUSTELEVA AIKUINEN.....	160
7.1	Opetuskohtaamiset.....	160
7.1.1	”Tomaatissa on varmaankin maitoo?”	162
7.1.2	”Paha helikopteli”	164
7.2	Dialogikohtaamiset.....	167
7.2.1	”Maapallo pyölii ympäli, maapallo pyölii ympäli...”	170
7.2.2	”Ihan jos haluat”	174
8	VALTAISTUVA LAPSI JA KANNUSTAVA AIKUINEN.....	178
8.1	Syömiskohtaamiset II.....	181
8.1.1	”Saanko? Osaatko?”	181
8.1.2	”Annetaanko Lassi kertoo ihan”	187
9	LAPSET KESKENÄÄN.....	189
9.1	Määräävä lapsi ja vastarintaa tekevä lapsi.....	190
9.2	Ohjaava lapsi ja kuunteleva lapsi.....	195
9.3	Keskustelevat ja hauskaa pitävät lapset	196
10	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	200
10.1	Lasten ja aikuisten valta- ja neuvottelusuhteet ruokailutilanteissa	200
10.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	209
10.3	Jatkotutkimuksen aiheita.....	214
	SUMMARY	216
	KIRJALLISUUS	219
	LIITTEET	237

Liite 1	Henkilökunnan tutkimuslupa.....	237
Liite 2	Tutkimuslupa vanhemmat	238
Liite 3	Lapsen osallistumisen kieltävä lomake.....	239
Liite 4	Episodilitteroinnin eteneminen.....	240
Liite 5	Episodi nro. 34 Näkkileipää.....	243
Liite 6	Episodi nro. 15 Lasse perunamuusia.....	246
Liite 7	Episodi nro. 48 Linnean Kähinät 1.....	250
Liite 8	Episodi nro. 49 Linnean kähinät 2	251

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Perhepäivähoidon tutkimattomuudesta ja näkymättömyydestä

Perhepäivähoidossa on Suomessa hoidettu päivähoitolain voimaantulon jälkeen vuodesta 1973 alkaen enimmillään lähes puolet kunnallisen päivähoiton piiriin kuuluvista lapsista (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 27). Perhepäivähoito on ollut ja on edelleen erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten suosittu hoitomuoto.

Perhepäivähoito on todennäköisesti yleisin alle kolmevuotiaiden lasten hoitomuoto kaikissa Euroopan Unionin maissa lukuun ottamatta Kreikkaa, Italiaa ja Espanjaa. Yli kolmevuotiaiden lasten hoitomuotona perhepäivähoito on Euroopassa vähäisempää. (Karlsson 1995, 11–12; Ruxton 1996, 158; Euroopan komission lastenhoitoverkosto 1996, 24.) Irlannissa ja Saksassa perhepäivähoito on kasvava päivähoiton muoto, Ranskassa perhepäivähoidossa on erityisesti pieniä lapsia, ja Iso-Britanniassa perhepäivähoidolla on pitkä traditio (Lindon 2000).

Joissakin maissa, kuten Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa, perhepäivähoito on maan laajin virallinen päivähoitomuoto (Statham & Mooney 2003, 11). Perhepäivähoito on yleinen miljoonien lasten hoitomuoto Kanadassa ja Yhdysvalloissa (Peters & Pence 1992, 1). Uudessa-Seelannissa ja Australiassa perhepäivähoito on vahva ja kehittyvä lasten hoitomuoto. Osassa Itä-Euroopan aikaisempia sosialistisia maita perhepäivähoito on uudempi ja vasta paikkaansa etsivä lasten hoitomuoto. (Moss 2003, 234–235.)

Perhepäivähoito on edellä mainittujen esimerkkien perusteella sekä paikallisesti että maailmanlaajuisesti merkittävä lastenhoitomuoto. Perhepäivähoitoa osana päivähoitoa ja varhaiskasvatusta on kuitenkin tutkittu hyvin vähän sekä Suomessa että muualla maailmassa. Päivähoitoa koskeva tutkimus ja kehittämistoiminta on keskittynyt lähes kokonaan päiväkotitoimintaan (Parrila 2002; Statham & Mooney 2003). June Statham ja Ann Mooney (2003, 12) tarkastelevat perhepäivähoidon tilaa eri puolilla maailmaa. Statham ja Mooneyn

mukaan perhepäivähoito on jäänyt sivuun ja ylenkatsotuksi sellaistenkin maiden poliittisessa päätöksenteossa, joissa perhepäivähoito on merkittävä osa maan lastenhoitojärjestelmää. Euroopassa tällaisia maita ovat Ranska, Suomi, Ruotsi ja Tanska. Moncrieff Cochran (1995, 66) on pohtinut samaa ilmiötä ja toteaa, että keskustellessaan edellisen kaltaisten maiden paikallisten ja valtakunnallisten päättäjien kanssa päivähoidosta kukaan ei sano mitään perhepäivähoidosta, ellei hän siitä erikseen kysy. Tällöinkin päättäjät vaikuttavat hämmentyneiltä.

Perhepäivähoidosta on ilmestynyt kahden viime vuosikymmenen aikana kaksi kansainvälisesti merkittävää katsausta: Donald Petersin ja Alan Pencen (1992) sekä Ann Mooney'n ja June Statham'in (2003) katsaukset. Molemmat kirjat ovat kokoomateoksia ajankohtaisista perhepäivähoitoa koskevista asioista. Kummassakaan kirjassa ei ole artikkelia suomalaisesta perhepäivähoidosta, vaikka perhepäivähoitoamme voidaan pitää maailmanlaajuisesti merkittävänä. Kansainvälinen perhepäivähoitojärjestö IFDCO (International Family Day Care Organisation) ei ole ollut suomalaisten perhepäivähoidon asiantuntijoiden tiedossa. Perhepäivähoidon tutkijoilla on myös oma yhteenliittymänsä FDCRN (Family Day Care Research Network), jonka on perustanut ruotsalainen perhepäivähoidon tutkija Malene Karlsson. Kyseisessä tutkijaryhmässä oli tätä tutkimusta kirjoitettaessa syksyllä 2006 vain kaksi suomalaisjäsentä.

Sanna Parrilan (2002, 19–20) mukaan yksi syy perhepäivähoitoa koskevan tutkimuksen vähäisyyteen on perhepäivähoidon näkeminen intiiminä. Vaikka perhepäivähoito on osa julkista palvelua, sen tutkiminen koetaan vaikeaksi. Perhepäivähoidon vähäiseen tutkimattomuuteen on Parrilan mukaan vaikuttanut myös sen marginaalinen asema yliopistollisessa varhaiskasvatuksen koulutus- ja kehittämistoiminnassa sekä tutkimustoiminnassa. Lisäksi yhteys ulkomaisiin perhepäivähoitoa koskeviin tutkimuksiin on jäänyt vähäiseksi. Cochran (1995, 67) katsoo, että perhepäivähoitoon on varhaiskasvatuksen kentällä yleisesti suhtauduttu skeptisesti, koska se ei ole professionaalista yliopistokoulutuksen saaneiden varhaiskasvattajien työtä. Cochranin mukaan perhepäivähoito jatkaa olemassaoloaan, koska vanhemmat niin haluavat. Se on suosittua vanhempien keskuudessa, vaikka se ei olekaan sitä akateemisesti.

Malene Karlsson (1995; 2002; 2003a) on selvittänyt perhepäivähoidon asemaa Euroopassa. Karlsson liittyy perhepäivähoidon näkymättömyyden laajempaan kysymykseen siitä, missä lapset tulisi hoitaa. Karlsson toteaa monissa maissa olleen konflikteja siitä, pitäisikö lapset hoitaa äitien toimesta kokopäiväisesti kotona vai ammattilaisten toimesta päiväkodeissa. Karlssonin mukaan kumpikaan näistä näkemyksistä ei tue perhepäivähoidon kehittymistä ja resurssointia.

Perhepäivähoitoa lapsen kotihoitona voidaan tarkastella Karlssonin (1995, 67; 2002; 2003a) edellä esittämän äidin hoivan ja päiväkotihoidon välisen konfliktin ratkaisuvaihtoehtona. Näkemys perhepäivähoidosta lapsen kotihoitona on ohjannut myös suomalaista päivähoitokeskustelua. Tähän keskusteluun palaan tarkemmin luvussa 2.

Peters ja Pence (1992, 1–2) ovat tutkineet perhepäivähoidon asemaa Yhdysvalloissa ja Kanadassa. He katsovat, että perhepäivähoidon tutkimukselliseen näkymättömyyteen on kaksi syytä. Ensinnäkin perhepäivähoito on näkymätöntä, koska se tapahtuu yksityisellä, mutta kuitenkin julkisella areenalla. Toiseksi perhepäivähoidon on katsottu olevan formaalin opetus- ja hoitojärjestelmän ulkopuolella (vrt. Parrila 2002). Karlsson (1995; 2002; 2003a) liittää perhepäivähoidon näkymättömyyden yleisempään lastenhoitojärjestelyjä koskevaan keskusteluun.

Parrilan (2002) tutkimus perhepäivähoidon laadusta on ensimmäinen ja ainoa perhepäivähoitoa koskeva väitöskirjatasoinen tutkimus Suomessa. Perhepäivähoitoa koskevia lisensiaatintutkimuksia on kolme (Huhtala 1993; Alho-Kivi 1999; Martikainen 2003). Lisäksi on tehty yliopistollisia pro gradu-tutkimuksia sekä ammattikorkeakoulujen ja muiden oppilaitosten opinnäytetöitä. Kyseiset tutkimukset ovat aloittaneet perhepäivähoitoa koskevan tutkimustoiminnan, mutta niissä ei ole kuitenkaan tutkittu lasten ja perhepäivähoitajien välistä toimintaa lapsuustutkimuksen ja lasten yhteiskunnallisen aseman parantamiseen vaikuttavien toimenpiteiden näkökulmista. Toivon osaltani nostavani perhepäivähoitoa tutkimuksellisesta marginaalista, kun tutkimuksessani tematisoin perhepäivähoitoa kyseisistä näkökulmista.

1.2 Lasten paikasta

Englantilainen yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen pioneeri ja sosiologi Alan Prout (2003, 14–20) tarkastelee eurooppalaista ja pohjoisamerikkalaista lapsuutta sekä lasten kokemuksia lapsuudesta viiden vallitsevan trendin kautta. *Ensimmäinen* trendi on syntyvyyden aleneminen, odotettavissa olevan elinajan kohoaminen ja väestön vanheneminen. Keskeinen kysymys on, miten kyseiset ilmiöt vaikuttavat voimavarojen jakautumiseen lapsi- ja vanhusväestön kesken. Proutin mukaan jo nyt on havaittavissa voimavarojen siirtymistä lapsiväestöltä vanhusväestölle. Ongelmana on, kuka tai ketkä tulevaisuudessa käyttävät lasten ääntä. Ketkä huolehtivat siitä, että myös lapset ovat osallisina voimavaroja jaettaessa? Julkisissa instituutioissa tulisi Proutin mukaan välttämättä antaa poliittinen edustus myös lasten näkemyksille ja tarpeille. Lasten yhteiskunnallista asemaa tulisi parantaa tarjoamalla myös lapsille kansalaisuus.

Toinen trendi on lasten elinolojen erilaistuminen. Erityisesti ydinperheessä tapahtuvat muutokset, kuten avioerojen yleisyys, tuovat lisääntyvässä määrin muutoksia lasten elämään. Myös lasten taloudellinen eriarvoisuus on lisääntynyt elinolojen erilaistumisen myötä.

Kolmas Proutin (2003, 15–16) trendi on globalisaatioon, ihmisten, tiedon ja tavaroiden liikkuvuuteen liittyvät kysymykset. Globalisaation myötä yksittäisen valtion asema on heikentynyt. Lasten elämässä nämä muutokset näkyvät esimerkiksi siten, että vanhemmat saattavat asua eri maanosissa, mikä tuo omat haasteensa lapsena ja vanhempana olemiselle. Globalisaation myötä lasten so-

sialisaatiossa on osallisena perheen lisäksi useita kilpailevia osapuolia kuten koulu, kaveripiiri, media, iltapäivätoiminta ja kulutus. Tämä ”kaksoissosialisatio”, monesta suunnasta vaikuttaminen, monimuotoistaa lasten elämää, josta lapset kuitenkin pyrkivät luomaan yhtenäisen käsityksen itselleen.

Neljäntenä trendinä Prout (2003, 16–17) pohtii lasten institutionaalisen kontrollin lisääntymistä. Tämä näkyy ennen muuta koululaitoksen laajenemisenä ja vastaavasti lasten työssäkäynnin vähenemisenä. Lasten kanssa työskentelevien aikuisten määrä on kasvanut, kun lapsia on sijoitettu heidän ikänsä ja kehitystasonsa mukaan erilaisiin instituutioihin. Proutin mukaan lasten vapaa-ajan harrastukset, koulun iltapäivätoiminta ja muu koulun vapaa-ajan toiminta tapahtuvat yhä lisääntyvässä määrin jonkinlaisissa institutionaalisissa puitteissa, joissa lapset ovat aikuisten valvovan ja kontrolloivan katseen alla. Tämän katseen tehtävänä on huolehtia lasten terveestä ja turvallisesta kasvusta. Lasten elämän tiukkeneva säännönmukaistaminen ja muotoileminen liittyy Proutin näkemyksen mukaan valtioiden haluun kasvattaa ja tuottaa tulevaisuudessa hyviä ja kunnan kansalaisia.

Viides Proutin (2003, 17–19) trendi liittyy lasten äänen kuulemiseen päätöksenteon eri tasoilla ja lasten yksilöllistymiseen. Aikuisten ääntä kuunnellaan yhä lisääntyvässä määrin erilaisia palveluja tuottaessa. Tämän periaatteen mukaisesti esimerkiksi palvelujen tuottajien ja kaupan tulisi kuunnella ja arvostaa lasten näkemyksiä. Yksilöllistyminen tulisi nähdä tuloksena uudesta sosiaalisesta prosessista, johon vaikuttavat esimerkiksi kulutus, vapaa-aika, perhemuotojen moninaistuminen, asiantuntijatiedon auktoriteetin väheneminen sekä arvojen ja normien moninaistuminen. Lasten elämän säännönmukaistamista, lisääntyvää institutionaalista kontrollia ja yksilöllistymistä voidaan tarkastella myös rinnakkain. Prout korostaa lasten yksilöllistä huomioimista palveluiden tuottamisessa, koska lapset elävät erilaisissa ja monimuotoisissa olosuhteissa. Siten lasten kohtelemisen samalla tavoin voi tarkoittaa heidän kohtelemistaan eri tavoin ja erilaisina. Siihen päästään kehittämällä luovaa, vastavuoroista dialogia vastuullisissa lapsuuden instituutioissa.

Myös suomalaista lapsuutta voidaan tarkastella Proutin (2003, 14–20) esittämien trendien näkökulmista. Proutin trendeistä erityisesti ensimmäinen, toinen ja viides trendi painottavat riittäviä lapsuuden voimavaroja ja lasten äänen kuulemistä yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Suomessa edellä mainitut asiat tulevat esiin erityisesti lapsipolitiikkaan ja YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen liittyvän keskustelun ja päätöksenteon kautta.

Suomen kuntaliiton lapsipoliittisen ohjelman (Eläköön lapset 2000) mukaan lapsipolitiikkaa on yli hallintorajojen tapahtuvan yhteiskunnallisen toiminnan tarkasteleminen lapsen näkökulmasta. Tällöin on kysymys yhteiskunnan lapsikäisyydestä, arvoista ja asenteista. Lapsipolitiikalla varmistetaan turvallinen lapsuus, huolehditaan voimavaroista lapsen eri kehitysvaiheissa ja perheen elämäntilanteissa sekä edistetään lapsen mahdollisuutta toimia aktiivisena osallistuvana kuntalaisena. Lapsella tarkoitetaan lapsipoliittisessa ohjelmassa ja myös lapsen oikeuksien yleissopimuksessa alaikäistä eli alle 18-vuotiasta lasta.

Mirja Satka, Johanna Moilanen ja Johanna Kiili (2002, 245–259) ovat tarkastelleet suomalaisen lapsipolitiikan edistymistä ja takaiskuja. He jakavat lapsipolitiikan kehityksen kolmeen toisiaan seuraavaan vaiheeseen: radikalismiin, valtiollistamiseen ja uudelleen orientoitumiseen. Satka, Moilanen ja Kiili liittävät lapsipolitiikan idut 1960-luvun lopulla alkaneeseen radikalismiin ja kouludemokratiaan, joiden tavoitteena oli lisätä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia kouluyhteisöissä. Lapsipolitiikan radikalismiin vaiheeseen sijoittuivat myös yhtenäiskoulun uudistus, Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Lastensuojelun Keskusliiton lasten ja lapsiperheiden asemaa korostavat ohjelmat sekä huomiioon ottaminen ympäristön suunnittelussa.

Valtiollistamisen vaiheessa 1970- ja 1980-luvuilla lapsen oikeudellinen asema vahvistui. Vietettiin YK:n kansainvälistä lapsen oikeuksien vuotta (1979) sekä käynnistettiin toimenpiteet valtiollisen lapsipolitiikan luomiseksi. Valtio otti huolekseen lasten oikeusaseman ja sukupolvisuhteiden uudelleenjärjestämisen siten kuin kansainväliset sopimukset ja sovitut lapsipolitiikan linjaukset edellyttivät, mutta jätti käytännön vastuun lopulta kunnille. (Satka ym. 2002, 249–252.)

Uudelleenorientoitumisen vaiheessa ja 1990-luvulla kuntien lapsipoliittisten ohjelmien valmistelut käynnistyivät ja kuntien ja järjestöjen aloitteesta käynnistyi lasten osallisuutta rakentavia hankkeita (Satka ym. 2002, 253–257). Vuonna 1995 eduskunnalle annettiin valtioneuvoston selonteko Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995). Lapsipolitiikan kehittämistyö jatkui niin, että Suomen Kuntaliitto julkaisi 1998 muistion Näkökulmia lapsipolitiikkaan. Muistiossa tarkastellaan lapsen ja yhteiskunnan välistä suhdetta, lasta aktiivisena kansalaisena toimintaympäristössään sekä etsitään lapsipolitiikan suuntaviivoja. (Näkökulmia lapsipolitiikkaan 1998.)

Uuden vuosituhatosen alkaessa vuonna 2000 Suomen Kuntaliitto julkaisi oman lapsipoliittisen ohjelmansa, jonka tavoitteena on linjata Kuntaliiton lapsipoliittista toimintaa. Ohjelman mukaan lapsipolitiikalla varmistetaan turvallinen lapsuus, huolehditaan lapsuuden voimavaroista lapsen eri kehitysvaiheissa ja perheen elämäntilanteissa sekä edistetään lapsen mahdollisuutta toimia aktiivisena osallistuvana kuntalaisena. Tavoitteena on kunnan toiminnan kehittäminen yhteistyössä lasten ja nuorten kanssa. (Eläköön lapset 2000.) Lapsipolitiikan lähtökohtana on nähdä lapsuus omana elämänvaiheenaan ja lapsi itsenäisenä subjektina, jolla on lähtökohtaisesti samat oikeudet kuin aikuisilla (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995).

Vaikka viimeisten kymmenen vuoden aikana lapsipolitiikassa on tapahtunut kehittymistä. 1990-luvun valtakunnallisessa lapsipolitiikassa on jatkunut näköalattomuus, hiljaisuus (Satka ym. 2002, 253) ja sukupolvisuhteiden taantuma (Satka & Moilanen 2004, 141). Esimerkiksi lasten osallistuminen julkisiin instituutioihin tuli keskustelun ja toiminnan kohteeksi jo 1960-luvun lopulla, mutta se katosi ja palasi julkiseen keskusteluun vasta 1990-luvun lopulla. Juuri lasten osallistuminen on lapsen oikeuksista vähiten kehittynein: se vaatii aikuisilta uutta asennoitumista, lasten ottamista huomioon itsenäisinä subjekteina ja

aktiivisina toimijoina – ei yhteiskunnan tulevina, vaan jo olemassa olevina ja toimivina kansalaisina. (Satka ym. 2002, 254.)

Lapsipolitiikan ohella merkittävä lasten yhteiskunnallista asemaa vahvistava asiakirja on YK:n lapsen oikeuksien yleissopimussopimus, jota Suomi sitoutui noudattamaan vuonna 1991. Tuolloin Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista ratifioitiin Suomessa. Sopimuksessa lapselle turvatut oikeudet jaotellaan kolmeen ryhmään: osallistumisoikeuksiin (Participation), lapsen osuuteen yhteiskunnan voimavaroista (Provision) ja suojeluun (Protection) (Näkökulmia lapsipolitiikkaan 1998).

Osallistumisoikeus (Participation) korostaa lapsen kykyä ajatella ja tehdä itsenäisiä päätöksiä riippumatta hänen perheensä tai vanhempiensa näkökulmasta (Raitoaho 1998, 23–24). Osuus yhteiskunnallisista voimavaroista (Provision) tarkoittaa sitä, että lapsen taloudelliset, sivistykselliset ja sosiaaliset oikeudet toteutuvat mahdollisimman hyvin. Lisäksi korostetaan perusterveydenhoidon merkitystä. (Raitoaho 1998, 24–25.) Lapsella tulee myös olla oikeus lepoon ja vapaa-aikaan sekä leikkimiseen ja virkistystoimintaan. Lapsen elämässä voimavarat tarkoittavat esimerkiksi osallistumista kulutukseen ja koulutukseen, omaa rahaa ja sen käyttöoikeutta, vanhempien ja lähiyhteisön saavutettavuutta sekä lapsen pääsyä erilaisiin tiloihin. (Kiili 1998, 17–18.) Suojelu- ja hoitonäkökulma (Protection) korostaa lapsista huolehtimisen tärkeyttä. Se koskee erityisesti turvattomia ja riskiolosuhteissa eläviä lapsia. (Lapsen oikeuksien sopimus 1994, 13.)

Aikaisemmin esittelemäni Proutin (2003, 14–20) viides ja osittain myös kolmas trendi korostavat eri instituutioiden ja niiden kontrollin merkitystä lasten elämässä. Suomessa erityisesti alle kouluikäisten lasten elämän instituutio-naalinen kontrolli on lisääntynyt päivähoiton ja esiopetuksen laajentumisen myötä. Laki lasten päivähoitosta (1973/36) ja siihen tehdyt muutokset mahdollistavat sen, että huoltajat voivat nykyisellään saada alle kouluikäiselle lapselleen päivähoitopaikan siihen saakka kunnes lapsi aloittaa perusopetuksen (subjektiivinen oikeus on huoltajilla, ei lapsella). Esiopetusta koskevan lainsäädännön uudistuksen myötä 6-vuotiaan lapsen on puolestaan mahdollista osallistua maksuttomaan esiopetukseen. Päivähoitolain lähtökohtana ovat toisin sanoen lasten vanhempien tarpeet ja niihin vastaaminen. Laissa ei ole määritelmiä siitä, että lapsen mielipiteitä tulisi ottaa huomioon päivähoitopalvelua järjestettäessä tai toteutettaessa. Keväällä 2000 käydyssä esiopetuskeskustelussa korostettiin lapsen oikeutta esiopetukseen, mutta missä yhteydessä lapset olivat ilmaisseet halunsa tähän oikeuteen. Lapsilta tuskin tätä asiaa edellä mainitussa keskustelussa kysyttiin.

Lasten kontrollointi on lapsuuden instituutioiden laajentumisen myötä lisääntynyt mutta myös toisenlaista kehitystä on tapahtumassa. Lasten osallisuuden ja osallistumisen lisääminen on mahdollista ymmärtämällä myös lapset palvelujen käyttäjiksi ja siten asiakkaiksi eri instituutioissa ja palveluissa.

Aikuisasiakkaan asemasta käynnistynyt keskustelu on sittemmin liitetty koskemaan myös päivähoitossa olevia lapsia. Lapsiasiakkuus eroaa kuitenkin ainakin kahdella tavalla aikuisasiakkuudesta. Ensinnäkin asiakkaana vietetyn

ajan suhteen: yli puolet alle kouluikäisistä lapsista ja kaikki kouluikäiset lapset ovat huomattavasti pidemmän ajan asiakkaana eri laitoksissa kuin aikuiset. Toiseksi lapset ovat asiakassuhteessa kaksinkertaisesti alisteisia asiakkaana ja lapsena. Lapsi ja aikuinen ovat alisteisia suhteessa ammattilaisiin. Lasta ei kuitenkaan mielletä asiakkaaksi vaan hänen vanhempansa ovat asiakkaita, ja lapsi on taustalla piiloasiakkaana. (Riihelä 1996, 50–51; Riihelä 1997, 140–142.)

Laissa sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (2000/812) korostuu alaikäisen oman tahdon merkitys sosiaalihuollon ratkaisuja tehtäessä ja alaikäisen tahdon selvittäminen iän ja kehitystason edellyttämällä tavalla. Lain tarkoituksena on edistää asiakaslähtöisyyttä ja asiakassuhteen luottamuksellisuutta sekä asiakkaan oikeutta hyvään palveluun ja kohteluun sosiaalihuollossa. Asiakkaalla tarkoitetaan sosiaalihuoltoa hakevaa tai käyttävää henkilöä. Laki korostaa asiakkaan näkemysten kuulemistä ja hänen itsemääräämisoikeuttaan. Erityistä huomiota tulee kiinnittää lain mukaan paljon hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevien vanhusten, kehitysvammaisten ja alaikäisten asemaan ja oikeuksiin. Alaikäisen asiakkaan toivomukset ja mielipide on selvitettävä sekä otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla. Lapsen kuulemiselle ei ole asetettu lapsen oikeuksien yleissopimuksessa eikä Suomen lapsilainsäädännössä mitään ikärajaa. (Sosiaalihuollon asiakkaan asema ja oikeudet 2001, 9–39.)

Asiakkaalla on oikeus hyvään sosiaalihuoltoon ja kohteluun. Hyvä kohtelu edellyttää muun muassa sitä, että asiakkaan ihmisarvoa ei loukata ja että asiakkaan inhimillinen arvokkuus voidaan kaikissa olosuhteissa säilyttää. Asiakkaan kohtelulla tarkoitetaan myös niitä tapoja, miten asiakkaaseen suhtaudutaan eri asiakastilanteissa. Hyvä toteuttaminen edellyttää myös sitä, että henkilöstön riittävydestä, ammattitaidosta, koulutautumisesta ja työohjauksesta pidetään huolta. Asiakkaalle on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa palvelujensa suunnitteluun ja toteutukseen. Se koskee myös päivähoitossa tapahtuvaa lapsen hoidon, kasvatuksen ja oppimisen kokonaisuuden suunnittelua. Tämä suunnitelma laaditaan yhteistyössä huoltajien kanssa. (Sosiaalihuollon asiakkaan asema ja oikeudet 2001, 25–39.)

1.3 Lapsuuden tutkimuksesta

Parrila (2002, 45–46) tarkastelee päivähoiton tutkimusaaltoja 1970-luvulta 2000-luvulle. Ensimmäisen 1970-luvulle painottuneen aallon tutkimusintressinä oli selvittää, onko päivähoitolla negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen. Toisen 1980-luvulle painottuneen aallon mielenkiinto kohdistui eri päivähoitomuotojen vertailuun lapsen kehityksessä sekä eri päivähoitomuotojen ja -yksiköiden erojen identifiointiin. Kolmannen 1980-luvun loppuun ja 1990-luvun alkuun sijoittuneen aallon tutkimusintressinä olivat päivähoiton pidempiaikaiset vaikutukset sekä lapsen kotiympäristön merkitys päivähoiton vaikuttavuudessa. Neljännen, 1990-luvulla alkaneen aallon mielenkiinnon kohteena ovat päivä-

hoidon eri toimijoiden subjektiiviset käsitykset ja kokemukset päivähoidosta ja sen laadusta.

Kiinnostus päivähoidossa olevien lasten subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia kohtaan on noussut monitieteisen lapsuustutkimuksen syntymisen ja kehittymisen myötä. Monitieteisen lapsuustutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää niin sanottua uutta lapsuustutkimusta, joka Leena Alasen (1998, 131) mukaan on ensin alkanut historian, sosiaali- ja kulttuuriantropologian, oikeuden ja sosiologian tutkimuksessa, ja sitten laajentunut yhä uusiin tieteenaloihin.

Alan Proutin ja Allison Jamesin (1997, 3-10) tekemän yhteenvedon mukaan uuden lapsuustutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni lapselle. Uusi tutkimus näkee lapsuuden ja lapsen sosiaalisena konstruktiona: lapsuutta ei pidetä universaalina tai luonnollisena ilmiönä, vaan sen luonne vaihtelee rakenteellisesti ja kulttuurisesti eri maissa. Lapset ovat esimerkiksi puuttuneet virallisista tilastoista ja olleet siten marginaalinen väestönosa. Lapsuus on toisin sanoen yksi yhteiskunnallisen analyysin muuttuja, eikä sitä voi tarkastella erotettuna muista muuttujista kuten luokasta, sukupuolesta, rodusta tai kulttuurista.

Eri kulttuureista löytyy erilaisia lapsuuksia yhden universaalien lapsuuden sijasta. Lasten sosiaaliset suhteet ja omat kulttuurit ovat tutkimuksen arvoisia sinällään riippumatta siitä, mikä yhteys niillä on aikuisten intresseihin tai kunnioitukseen. Lapset osallistuvat oman sosiaalisen maailmansa rakentamiseen lähiyhteisössään ja siinä yhteiskunnassa, jossa he elävät. Lapsia ei voi pitää rakenteellisten määrittelyjen tavoin passiivisina toimijoina. Etnografiset menetelmät, kuten havainnointi ja haastattelu, soveltuvat parhaiten lapsuustutkimukseen tavoittamaan lapsen maailmaa. Tällöin tutkimusaineisto tulee hankkia lapsen toiminnan luonnollisesta ympäristöstä käsin. Uusi lapsuustutkimus on itse rakentamassa yhteiskunnallista lapsuutta ja sen prosesseja. (Prout & James 1997, 3-10.)

Suomessa uuden paradigman, mukainen lähinnä sosiologinen tutkimus alkoi 1980-luvun loppupuolella ja on jatkunut monitieteisinä tutkimuksina (esim. Alanen 1992; Strandell 1995, 1994; Bardy 1996; Lehtinen 2000; Ritala-Koskinen 2001; Eerola-Pennanen 2002; Lallukka 2003; Kiili 2006).

Tämän tutkimuksen aiheena on lasten ja aikuisten välinen kohtaaminen ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Lasten ja aikuisten välisistä kohtaamisista suomalaisessa päivähoidossa on tehty viime vuosina muutamia tutkimuksia. Harriet Strandellin (1994; 1995) tutkimus käsittelee lasten toimintaa päiväkodin arjessa. Aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta tutkiessaan Strandellin (1995, 118-148) analyysin kohteena olivat episodit, joissa aikuisen harjoittama kontrolli oli huomattavan selvää, eli kasvatuksellisesti perustellut toiminnot ja päivittäiset rutiinit. Strandellin tutkimusaineistosta nousi kolme neuvottelukulttuuria eli aikuisten tapaa suhtautua lasten toimintoihin ja kohdata ne. Hallinnan kulttuurissa lasten omatoimisuudelle jäi niukasti tilaa, koska heidän oli osallistuttava aikuisten etukäteen suunnittelemiin toimintoihin. Myös lasten välinen kommunikointi oli vähäistä. Kysymisen kulttuurissa lapset saivat enemmän sijaa ja aikuiset kannustivat lapsia omatoimisuuteen. Viimeinen sana oli kuitenkin aikuisella. Kolmannessa lasten omatoimisuuden kulttuu-

rissa aikuiset toisaalta "vetäytyivät" ja toisaalta muokkasivat lapsia aktiivisesti tavoitteidensa mukaisesti. Lasten toiminnassa korostuivat omatoimisuus ja vastuullisuus.

Lasten ja aikuisten välisen suhteen Strandell (1995, 118–149) toteaa olevan epätasa-arvoinen: osapuolten yhteiskunnalliset asemat ja näkökulmat sosiaalisesta järjestyksestä ja yhteisestä arjesta ovat erilaiset. Aikuisella oli tässä suhteessa auktoriteettiasema. Tutkimuksessa lasten ja henkilökunnan (valta)asemaa pidettiin neuvottelukysymyksenä eikä etukäteen annettuna rakennelmana. Lasten ja henkilökunnan suhteen määräytymiseen olivat Strandellin mukaan olleet vaikuttamassa näkemykset vallasta. Aikuisen valtaa suhteessa lapseen on pidetty luonnollisena ja hyväksyttävänä. Se on puolestaan johtanut näkemään lapset aikuisen työn kohteena ja vallankäytön objekteina. Lapsia hallinnoidaan erilaisten aikaa, tilankäyttöä ja toimintoja koskevien sääntöjen, tottumusten ja tapojen kautta. Esimerkiksi 1970-luvun päivähoiton tavoitteisiin kirjattiin Strandellin mukaan suhteellisen aikuisjohtoinen ja strukturoitu näkemys kasvatuksesta.

Strandellin (1995) tutkimuksen johtopäätös oli, että päivähoiton kehittämisessä on keskeistä aikuisen ja lapsen välisen kohtaamisen parantaminen. Aikuisen tulisi entistä paremmin kyetä ottamaan huomioon jokaisen lapsen erilaisuus tässä kohtaamisessa. Siinä Strandell näkee yhtymäkohdan yleisempään yhteiskunnalliseen keskusteluun, jonka mukaan asiakassuhteen laatu on nousemassa tärkeäksi palvelusysteemin laadun ja toimivuuden kriteeriksi. Asiakkaan, kansalaisen vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien lisääminen tulee keskeisesti esille myös tulevaisuuden sosiaalipoliittisessa ajattelussa (esim. Koskiahon, Nurmi & Virtanen 1999). Lähinnä pedagogisessa keskustelussa esillä oleva lapsikeskeisyys – lapsilähtöisyys -ajattelu voidaan nähdä vastaavana lapsen omaa ajattelua ja toimintaa korostava tekijänä.

Monika Riihelä (1996) on tutkinut lasten ja ammattilaisten (aikuisten) kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa, kuten neuvolassa, päiväkodissa, koulussa ja kirjastossa. Riihelän tutkimustulosten mukaan eri lapsi-instituutioiden käsitykset lapsista ja heidän oppimisestaan eroavat huomattavasti toisistaan. Riihelän tutkimuksen perusteella kirjaston työntekijöillä on suurimmat mahdollisuudet kehittää lasta kuulevia käytänteitä. Neuvolassa, päiväkodissa ja koulussa keskitytään siihen, minkä aikuiset määrittävät lapsen parhaaksi. Lasten kysymykset ovat näkymättömiä ja syntyvät usein yhteisöllisyydestä. Tutkimuksen mukaan kirjasto on se lapsi-instituutio, joka on löytänyt yleisen lapsia näkyväksi ja kuuluvaksi tekevän palveluperiaatteen. Kirjastossa lapset oppivat aloitteellisuutta, keskustelutyyliä, itsenäisyyttä ja omien kysymystensä arvostamista. Pedagogisissa instituutioissa lapset joutuvat Riihelän mukaan opiskelemaan "aikuisten ajatusten arvuuttelutekniikoita."

Petteri Värtön (2000) tutkimus tarkasteli maskuliinisuuden rakentumista päiväkodissa. Tutkimuksen keskeinen tulos oli se, että maskuliinisuuden rakentumista ylipäättään rakennetaan päiväkodissa perinteisen nainemiestykön kautta. Värtö tuo esiin myös aikuisen vallankäytön. Tämä vallankäyttö ei hänen mukaansa ole seuraus henkilökohtaisesta auktoriteetista vaan

kulttuurin rakentamista rooleista. Valta on eri tavoin läsnä päiväkodissa myös vapaassa leikissä aikuisten näkyvän ja näkymättömän pedagogiikan välityksellä (Strandell 1995). Lapset osoittavat myös vastarintaa päiväkodin toimintoja kohtaan sopeutumalla ja keskinäisellä solidaarisuudella. Vaikka aikuisella on valta, lapsella on omat vastarintamahdollisuutensa. Värtö toteaa, että päiväkotia voidaan nähdä totaalisenä suljettuna instituutiona ja että lapsen ja aikuisen välillä on hierarkkinen ero, joka ei muutu.

Anna-Maija Puroila (2002) on tarkastellut varhaiskasvatustyötä ja sen sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttää työntekijöiden näkökulmasta päiväkodissa. Tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvattajien arkityöhön liittyvät kohtaamistilanteet lasten ja aikuisten kanssa sekä työtilanteita koskevat tulkinnat. Puroilan tutkimus osoitti, että varhaiskasvattajat tulkitsevat työtään viiden erilaisen kehyksen kautta. Opetuksellinen kehys korostaa varhaiskasvatustyön merkitystä oppimisen tukemisessa ja edistämisessä. Hoivakehyksen kautta ylläpidetään päiväkodin toimijoiden hyvinvointia ja emotionaalista turvallisuutta. Käytännöllisen kehyksen puitteissa organisoitiin ihmisiä, fyysisistä ympäristöä ja aikaa. Persoonallisen kehyksen kautta työntekijöiden yksityinen elämämpiiri liittyi varhaiskasvatustyöhön.

Hallinnan kehyksen (Puroila 2002, 90–95) avulla ylläpidetään järjestystä ja kartetaan kaaosta. Hallinnan kehys ilmeni (piilo)säännöissä. Lapsen toimiessa rajojen sisällä hallinnan kehys oli läsnä latenttina, hiljaisena kontrollina. Lapsen ylittäessä rajat varhaiskasvattajan hallinnan kehys aktivoitui. Lasten toimintaan kohdistui tutkimuspäiväkodeissa lähinnä kolmenlaisia odotuksia. Ensinnäkin lasten tuli olla aktiivisia ja toimintaan sitoutuneita sekä saattaa suorittamansa toiminta loppuun. Toiseksi lasten liikkumista erityisesti sisällä rajoitettiin. Kolmanneksi lasten yleistä äänenkäyttöä rajoitettiin kieltämällä huutaminen ja äännekkäät leikit kauttaaltaan. Lasten äänenkäyttöä ja puhumista rajoitettiin erityisesti ruokailutilanteissa, päivälevolla tai toimintatuokioilla. Lapset pääsääntöisesti sopeutuivat päiväkodin sääntöihin ja tuottivat niitä uudelleen keskinäisissä suhteissaan. Aina näin ei kuitenkaan tapahtunut, ja lapset rikkoivat myös näitä aikuisten määrittämiä rajoja esimerkiksi ruokailutilanteissa.

Lapsen ja aikuisen välisiä suhteita on tarkasteltu jonkin verran myös 1990-luvun lopulla alkaneessa suomalaisen päivähoidon laatua koskevassa tutkimuksessa. Parrila (2002) on tutkimuksessaan käsitellyt perhepäivähoidon laatua henkilöstön ja vanhempien näkökulmista. Perhepäivähoitajat ja perhepäivähoidon ohjaajat liittyvät perhepäivähoidon vahvuudet lapsen näkökulmasta tarkasteltuna pitkälti juuri perhepäivähoidossa vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin, kuten pieneen lapsiryhmään, ihmissuhteiden pysyvyyteen, yksilölliseen aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen sekä perushoittoon ja kodinomaisuuteen.

Päivähoidon laatututkimuksissa arvioijina ovat olleet myös lapset ja tutkimusmenetelminä ovat olleet lasten kirjoitelmat ja haastattelut. Lasten näkökulmaa laatuun on kartoitettu myös tutkijoiden tekemien havainnointien avulla. Lapsille tärkeiksi asioiksi päivähoidossa ovat nousseet vertaissuhteet, mahdollisuudet leikkiin sekä myönteiset kokemukset aikuisista. (Huttunen &

Tamminen 1991; Niiranen 1996; Hännikäinen, de Jong & Rubinstein Reich 1997; Raitala & Laattala 1998; Hujala & Parrila-Haapakoski 1998; Heinäkenkä 1999.)

Maritta Hännikäisen ym. (1997) mukaan päivähoitossa aikuisten ja lasten välisessä kohtaamisessa on tärkeää se, että lapset kokevat olevansa subjekteja yhteisessä toiminnassa. Se edellyttää, että aikuisilla ja lapsilla on yhteinen jaettu ymmärrys toimintatilanteesta, ja että aikuinen ottaa kohtaamiset vakavasti. Näistä onnistuneista yhteisistä kohtaamisista syntyy lapsille hyvä olo, ja heidän toiminnallisuutensa pääsee oikeuksiinsa. Pidemmällä aikavälillä se merkitsee myös tulevan sukupolven kasvamista demokratiaan.

Parrila (2002, 77) tarkastelee tekemässään tutkimuskatsauksessa yleisesti lasten tyytyväisyyteen päivähoitossa vaikuttavia tekijöitä. Hän jakaa tyytyväisyystekijät neljään ryhmään: ihmissuhteet, oppimisympäristö, perushoito sekä leikki ja muu toiminta. Ihmissuhteiden osalta lapset korostavat kavereiden ja iloisten, lasta ymmärtävien mutta myös kuria pitävien aikuisten merkitystä. Lisäksi lapset katsovat, että aikuisilla tulisi olla aikaa touhuta yhdessä lasten kanssa. Oppimisympäristön osalta lasten mainitsemat tyytyväisyystekijät liittyivät lähinnä oppimisympäristön materiaaliin tekijöihin. Perushoidon osalta lapset korostavat hyvän ruuan riittävyttä sekä valinnanvaihtoehtoja ja vapautta ruokailuun. Lasten tyytyväisyyttä lisäävät riittävä ulkoilu ja liikunta sekä päiväunipakosta luopuminen. Leikin ja muun toiminnan osalta korostuvat niille varatun ajan ja valinnanvapauden merkitys sekä retket, juhlat ja luovat toiminnot.

Näyttää siltä, että perhepäivähoito on ollut tutkimuksen kohteena hyvin marginaalinen. Päivähoiton ruokailutilanteitakin on tarkasteltu omana tutkimuskohteena hyvin vähän ja tarkastelu on keskittynyt lähinnä ruuan ravitsemukselliseen näkökulmaan (Partanen ym. 1998; Savikoski 1999), vaikka jokaisesta lapsen päivähoitopäivästä huomattava osa kuluu ruokailutilanteissa. Jyrki Reunamo (1998, 4) toteaa päiväkodin toimintojen ajallista jakautumista koskevassa tutkimuksessaan, että aamupala ja lounas vievät noin yhden neljäsosan aamupäivän ajasta. Ruokailutilanteita on ylipäänsä päivähoitoa ja varhaiskasvatusta koskevassa julkisessa keskustelussa ja kirjallisuudessa käsitelty erittäin vähän. Sen sijaan se on kuitenkin lähes päivittäinen keskustelun aihe vanhempien ja työntekijöiden sekä lasten ja vanhempien välisissä arkikeskusteluissa. Institutionaaliseen syömiseen liittyviä kysymyksiä on jonkin verran sivuttu sosiaalityöhön liittyvissä tutkimuksissa (Mäntysaari 1991; Karttunen 2004; Koskela 2004).

Yhtäältä lasten päivähoitoa on tarkasteltu viime vuosina lähinnä pedagogisesta ja psykologisesta näkökulmasta (Alanen 2001, 162; Eerola-Pennanen 2002, 24), ja tutkimuksen kohteena ovat olleet usein esikouluikäiset lapset. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus on vasta löytämässä lasten päivähoiton tutkimuskohteekseen (Strandell 1994; Lehtinen 2000; Eerola-Pennanen 2002), vaikka päivähoiton sijoittuminen sosiaalihuollon ja sosiaalipalvelujen kokonaisuuteen olisi käsittääkseni edellyttänyt runsaamman tutkimuksen. Toisaalta vain harvoissa tutkimuksissa on tarkasteltu lasten ja aikuisten välisiä valta- ja neuvotte-

lusuhteita ja niitä strategioita, joilla lapset itse harjoittavat valtaa ja kontrollia (Punch 2001, 24).

1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde

Tämän ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteisiin kohdistuvan tutkimukseni tavoitteena on tarkastella edellä mainittuja tutkimukselliseen marginaaliin jääneitä tekijöitä. Lähestyn tutkimukseni kontekstia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteita erityisesti yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näkökulmasta tarkastelemalla niissä esiintyviä lasten ja aikuisten välisiä valta- ja neuvottelusuhteita. Olen erityisen kiinnostunut Proutin (2003) mainitsevien neljännen ja viidennen trendin institutionaalisen kontrollin ja lasten äänen kuulemisen merkityksestä yhdessä keskeisessä varhaislapsuuden instituutiossa, ryhmäperhepäiväkodissa.

Tutkimukseni metodologiset ratkaisut perustuvat pääsääntöisesti Derek Layderin (1993; 1998) kehittämään adaptiiviseen teoriaan, jonka Layder on kehittänyt erityisesti aineiston analysoinnin avuksi. Layder (1998) puhuu ”teoriasta” (adaptive theory), mutta ei tarkoita sillä kohdespesifiä teoriaa. Kyse on enemmänkin käsitteistämismetodista tai teorianrakentamistavasta, sosiologisen metodin eräänlaisesta uudesta ”ohjeistuksesta” (Layder 1993, 19–23; Layder 1998, 1, 132–172). Ehkäpä parempi käänös voisi olla adaptiivinen empiirisiin löydöksiin ”sopeutuva” teoretisointitapa. Layderin (1998) adaptiiviseen teoriaan perustuva tutkimusote korostaa jatkuvaa vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten tuottamien teorioiden ja tutkijan omien empiiristen löydösten välillä koko tutkimusprosessin ajan. Layder sijoittaa adaptiivisen teoriansa teoriaa testaavan hypoteettis-deduktiivisen ja aineistolähtöisen grounded-teorian välimaastoon.

Layder (1993, 71–74) tarkastelee tutkimuksen eri tasoja tutkimuskartan (research map) avulla. Tutkimuskartta muodostuu eri tasoilla olevista tutkimuksen elementeistä, jotka ovat ylhäältä alaspäin seuraavat: konteksti (context), asetelma (setting), tilanne (situated activity) ja itse (self). Kontekstin ollessa tutkimuksen elementtinä tutkimuksen fokus keskittyy makrososiaalisen organisaation, arvoihin, traditioihin, organisaatiomuotoihin ja valtasuhteisiin. Asetelman ollessa tutkimuksen elementtinä aineistoa kerätään sosiaalisista organisaatioista. Kun tilanne on tutkimuksen elementti, tutkimuksen fokuksena on sosiaalinen toiminta kuten tilanteet ja vuorovaikutus sekä sosiaalinen dynamiikka. Itse-elementissä tutkimuksen fokuksena on identiteetti ja sosiaalinen kokemus, kuten yksilön kokemukset ja elämän kulku sekä kaikkien ylempien tasojen vaikutukset. Layderin tutkimuskartan ylemmän tason tekijät vaikuttavat aina alemman tason tekijöihin. Silti tutkimus voi keskittyä mihin elementtiin tahansa. Tarkastelen Layderin (1998) adaptiivista teoriaa tarkemmin luvussa 5.1.2. Seuraavaksi tarkastelen tutkimusaineeni valikoitumisprosessia.

Kuten edellä ilmeni, pyrkimykset lapsuuden ja lapsen aseman vahvistamiseen niin monitieteisen lapsuustutkimuksen kuin lainsäädännönkin tasolla

ovat olleet näkyviä viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Kiinnostavaa on, miten tämä uusi ideologia on mahdollisesti siirtynyt toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi ja toimintatavoiksi aikuisten ja lasten kohtaamispaikoissa kuten kodeissa, päivähoidossa ja harrastustoiminnassa. Monitieteinen lapsuustutkimus ja 1990-luvun lapsipoliittiset asiakirjat ja säädökset korostavat lapsen mielipiteen huomioon ottamista häntä koskevissa asioissa, lapsen aktiivista toimijuutta ja lapsen tasavertaisempaa suhdetta aikuiseen.

Perhepäivähoidon eri toimintamuodoista valitsin tutkimuskohteekseni uusimman tulokkaan, ryhmäperhepäivähoidon. Toinen vaihtoehto olisi ollut kohdentaa tutkimus hoitajan kotona tapahtuvaan perhepäivähoitoon. Tämä vanhin ja perinteisin perhepäivähoidon toimintamuoto ei ole sekään tutkijoita liiemmin innoittanut. Katsoin kuitenkin tutkimukseni anonyymiteetin näkökulmasta parhaimmaksi tutkimusympäristöksi ryhmäperhepäiväkodin. Perhepäivähoitajan kodissa tapahtuva aineistonkeruu olisi väistämättä liittännyt tutkimuksen lähipiiriin ainakin perhepäivähoitajan oman perheen, naapurit ja lähi-alueen perhepäivähoitajat.

Tutkimuksen kohteena oli yksi ryhmäperhepäiväkoti. Lapsia ryhmässä oli 11 ja he olivat tutkimuksen suorittamisen aikaan iältään 1-5-vuotiaita siten, että yksivuotiaita lapsia oli yksi, kaksivuotiaita lapsia kaksi, kolmevuotiaita lapsia kaksi ja viisivuotiaita lapsia kuusi. Lapsiryhmän kanssa työskenteli lasten päivähoitajien annettun asetuksen (1973/239) mukainen henkilökunta (ks. tarkemmin luku 2). Tutkimuskohteen anonyymiteetin vuoksi en tule yksityiskohtaisemmin kuvaamaan ryhmäperhepäiväkodin ympäristöä, tiloja, työntekijöitä, lapsia tai vanhempia. Eräitä yksityiskohtia olen myös tunnustettavuuden vaikeuttamiseksi muuttanut.

Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde ovat tarkentuneet tutkimusprosessin kuluessa. Valitsin *ruokailutilanteet* tarkemman analyysin kohteeksi, koska työntekijöiden kommentit ruokailutilanteista tutkimusprosessin eri vaiheissa osoittautuivat merkittävämmiksi kuin heidän vapaata leikkiä koskevat arviointinsa. Arviointien aikana työntekijät keskustelivat huomattavasti enemmän omasta, lasten ja lasten perheiden ruokailuun liittyvästä toiminnasta kuin leikkiin liittyvistä asioista. Lisäksi eri yhteyksissä työstäni saama palaute kannusti minua tekemään valintoja aineistoni suhteen. Ruokailutilanteita sinällään ei ainakaan suomalaisen päivähoitajan tutkimuksissa ole juurikaan lähestytty. Lisäksi myös oma kiinnostukseni kohdistui enemmän tutkimattomiin ruokailutilanteisiin kuin jo jonkin verran tutkittuihin leikkitalanteisiin.

Tutkimustehtäväni ovat seuraavat:

1. Mistä asioista lapset ja aikuiset neuvottelevat ruokailutilanteissa?
2. Miten lapset ja aikuiset neuvottelevat ruokailutilanteissa?
3. Millaista valtaa esiintyy aikuisten ja lasten kesken ruokailutilanteissa?
4. Millaisia valta- ja neuvottelusuhteita vallitsee lasten kesken ruokailutilanteissa?

Tutkimukseni toimintaympäristö on ryhmäperhepäiväkoti. Varsinainen tutkimuselementtini on Layderin (1993, 71-74) tarkoittama tilanne tutkimuksen fo-

kuksen ollessa ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Erityisesti tarkastelen niissä tapahtuvaa lasten ja aikuisten välistä kohtaamista. Monitieteinen lapsuustutkimus ja 1990-luvun lapsipoliittiset asiakirjat ja säädökset eivät ole varsinaisesti tutkimukseni kohteena, mutta niitä voidaan tarkastella Layderin (1993, 71-73) mainitsemana kontekstielementteinä, jotka vaikuttavat varsinaiseen tutkimuskohteeseen. Itse-elementti tulee tutkimuksessani jonkin verran esiin työntekijöiden itsearvioitien kautta.

Tarkoitukseni on lähestyä näitä kysymyksiä ensisijaisesti lasten näkökulmasta, pohtien mikä on lasten osuus ja kokemus kohtaamisissa.

2 PERHEPÄIVÄHOIDON KEHITYS SOSIAALIPALVELUNA JA LASTENHOITOMUOTONA

Judith Auerbach ja Gary Woodill (1992, 9–11, 21–22) ulottavat perhepäivähoidon historian Antiikin Roomaan, jossa hyvin toimeentulevat perheet sijoittivat lapsensa orjien hoitoon. Auerbachin ja Woodillin mukaan kautta vuosisatojen on ollut havaittavissa tämä sama piirre, että lasten hoito ja kasvatusta on varakkaissa perheissä voitu siirtää lastenhoitajien ja kotiopettajien vastuulle. Teollistuminen on eri yhteiskunnissa vaikuttanut perhepäivähoidon syntymiseen ja laajenemiseen. Eurooppalaisen perhepäivähoidon juuret sijoittuvat 1400- ja 1500-luvuille, jolloin koulutetut naiset opettivat lapsia myös omissa kodeissaan. Ensimmäiset perhepäivähoitoa koskevat ohjeistukset löytyvät ilmeisesti Yhdysvalloista vuodelta 1885.

Karlsson (2002, 31) sijoittaa eurooppalaisen perhepäivähoidon synnyn 1300-luvun Ranskaan ja imettäjien toimintaan. Imettäjät huolehtivat lapsista joko omissa tai lasten kodeissa. He toimivat eräänlaisen viraston yhteydessä ja vuonna 1350 tuli ensimmäinen viranomaisohje imettäjien palkkauksesta ja virastojen valvonnasta. Tanskassa astuivat voimaan ensimmäiset eurooppalaiset ohjeet yksityiskodeissa tapahtuvasta lasten hoidosta jo vuonna 1888. Belgiassa vastaavat ohjeet astuivat voimaan 1919.

Ruotsin ensimmäinen kunnallinen perhepäiväkoti aloitti toimintansa 1946 Tukholmassa ja Malmössä. Sen jälkeen perhepäivähoito laajeni Ruotsissa hyvin nopeasti ja vuonna 1975 lähes yhtä paljon lapsia hoidettiin perhepäivähoidossa kuin päiväkodissa. Sittemmin perhepäivähoidossa olevien lasten määrä on maassa alentunut. (Allmänna råd med kommentarer för familjedaghem 1999, 4; Karlsson 2003b, 149.)

Suomessa perhepäivähoito mainittiin Anna-Leena Välimäen (1999, 128) mukaan ensimmäisen kerran virallisissa asiakirjoissa uutena lasten hoidon toimintamuotona vuonna 1951 lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä suunnittelemaan asetetun komitean mietinnössä. Komitea esitti perhepäiväkotikäsitteen määrittämistä ja kriteerien asettamista perhepäiväkotitoiminnalle. Lisäksi esitettiin perhepäiväkotien asettamista lastensuojelulain valvontaan, koska perhepäiväkotien toiminnassa oli esiintynyt epäkohtia.

Eurooppalaiset perhepäivähoitajat työskentelivät 1990-luvulla Karlssonin (2002, 38–39) selvityksen mukaan kolmenlaisissa työolosuhteissa. Ensinnäkin perhepäivähoitajat voivat työskennellä yksityisinä hoitajina, jolloin heidän toimintaansa ei säädellä juuri millään tavoin tai jonkinlainen rekisteröinti on tarpeellinen. Tällainen järjestelmä on esimerkiksi Irlannissa ja Luxemburgissa. Toiseksi perhepäivähoitajat voivat organisoitua paikallisten tai valtakunnallisten yhdistysten kautta. Yhdistykset voivat palkata perhepäivähoitajan ja sijoittaa lapset hänen kotiinsa. Siten toimitaan Portugalissa ja Belgiassa. Kolmanneksi perhepäivähoitajat voivat työskennellä kunnan tai yksityisen yhdistyksen palkkalisilla. Suomessa, Ruotsissa ja Tanskassa perhepäivähoitajat työskentelevät pääosin kuntien palkkaamina hoitajina.

Perhepäivähoidon ohjaus, tuki ja valvonta on Karlssonin (2002, 106–107) selvityksen mukaan järjestetty Euroopassa tavalla tai toisella jokaisessa maassa, jossa on organisoitua perhepäivähoitoa. Tässä työssä merkittävällä sijalla ovat perhepäivähoidon ohjauksesta vastaavat henkilöt. Koulutukseltaan nämä henkilöt ovat Pohjoismaissa pääosin esikoulun opettajia, anglosaksisissa maissa sosionomeja ja latinalaisissa maissa sairaanhoitajia. Suomessa perhepäivähoidon ohjaajan tehtävissä toimivat, Karlssonin (2002, 106–107) jaottelusta poiketen pääosin lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaavat henkilöt eli kasvatustieteen kandidaatin, lastentarhanopettajan, sosiaaliskasvattajan ja sosionomin (AMK) koulutuksen saaneet henkilöt.

Suomessa perhepäivähoito ja sen eri toimintamuodot ovat joutuneet koko olemassaolonsa ajan kamppailemaan paikastaan päivähoiton kentällä. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin perhepäivähoidon kehitystä sosiaalipalveluna ja lastenhoitomuotona valottaakseni sitä yhteiskunnallista kontekstia, johon tutkimukseni sijoittuu tarkastelussani. Olen jakanut perhepäivähoidon kehityksen seuraaviin kolmeen Välimäen (1999) alun perin nimeämiin ajanjaksoihin:

- kamppailu perhepäivähoidosta ja päivähoitolaista 1947-1972
- perhepäivähoidon valtiojohtoinen vaihe 1973-1989
- hyvinvointivaltion täyttymys, kriisi ja uuden alun murros 1990-2005.

2.1 Kamppailu perhepäivähoidosta ja päivähoitolaista 1947–1972

Suomessa poliittinen päivähoitokeskustelu käynnistyi vuonna 1909, jolloin Tekla Hultin esitti eduskunnassa anomuksen määrärahan myöntämiseksi lastentarhoille. Hultin perusteli valtion tukea lastentarhatoiminnalle Suomen alhaisella kansalaissivistyksellä, ahtailla asunto-oloilla, äitien varattomuudella ja pakolla käydä ansiotyössä. Hultinin mukaan kansanlastentarha oli julkisen vallan ”auttava käsi” varattomille ja työn rasittamille äideille, saivathan lapset siellä lämpimän aterian. Hultinin tekemän anomuksen kansanlastentarhojen valtionavusta eduskunta hyväksyi, mutta varsinainen määräraha toimintaan osoitet-

tiin kuitenkin vasta vuoden 1913 menosääntöön. (Välimäki & Rauhala 2000, 389.)

Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena keskustelu lasten päivähoiton järjestämisestä voimistui 1950- ja 1960-luvuilla. Tuolloin lasten päivähoitoa säätelivät laki lastentarhain valtionavusta (296/27) ja vuoden 1936 lastensuojelulaki, joka määräsi, että kuntien oli tarpeen mukaan itse perustettava tai ylläpidettävä kotikasvatusta tukevia laitoksia tai luotava edellytyksiä, jotta järjestöt tai yksityiset voisivat perustaa päivähoitolaitoksia (Rauhala 1996b, 145).

Ennen päivähoitolain voimaantuloa päivähoitoa käyttävät vanhemmat veivät lapsensa joko lastentarhoihin tai -seimiin. Lastentarhojen tehtävänä oli pääasiassa lasten kasvatuksen ja oppimisen tukeminen. Lastentarhat tarjosivat sekä puoli- että kokopäivätoimintaa. Lastenseimet puolestaan olivat vähävaraisille työssäkäyville äideille tarkoitettuja sosiaalihuollon laitoksia, joissa lapset olivat kokopäivähoidossa. (Anttonen & Sipilä 2000, 125.) Tulkintani mukaan tässä vaiheessa päivähoiton tehtävistä painottuivat lastentarhoissa koulutuspoliittinen tehtävä (päivähoito tarjoaa lapselle kasvatusta ja opetusta) ja seimissä sosiaali- ja perhepoliittinen tehtävä (ennalta ehkäisevä lastensuojelutyö ja perheen kasvatustehtävän tukeminen). (Huttunen 1989, 25–30; Hujala & Lindberg 1998, 6–7.)

1960- ja 1970-lukujen vaihteessa päivähoiton järjestämisen vaihtoehtoja pohdittiin viidessä toimikunnassa ja komiteassa (Eronen, Juurinen, Laukkanen, Lihr & Rusama 1975, 11). Keskustelu perhepäivähoidon mahdollisuuksista toimia lastenhoitomuotona oli osa laajempaa suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutokseen liittyvää keskustelua. Välimäki ja Rauhala (2000, 394) toteavat, että naisten palkkatyöläistyminen 1960-luvulla nosti päivähoiton ongelman näkyväksi.

Perhepäivähoidon kontrolliin kiinnitettiin huomiota jo vuonna 1948, jolloin lasten päivähoiton kehittämistä tutkimaan asetettu komitea oli ehdottanut perhepäiväkotien valvontaa. Lastensuojelukomitea kiinnitti vuonna 1966 huomiota samaan asiaan eli viranomaisten riittämättömiin kontrollimahdollisuuksiin perhepäivähoidossa. Vuoden 1968 lastensuojelulain muutos mahdollisti perhepäivähoidon valvonnan. Ensimmäinen viranomaisohje ohjatusta perhepäivähoidosta annettiin sosiaalihuollon yleiskirjeessä vuonna 1971. (Välimäki 1999, 128–131.)

Siirryttäessä 1970-luvulle pula päivähoitopaikoista oli yhteiskunnallisten muutosten, kuten elämäntavan modernisoitumisen, muuttoliikkeen, elintason nousun, elinkeinorakenteen muutoksen ja naisten työssäkäynnin lisääntymisen vuoksi kuitenkin niin suuri, että tilanteen ratkaisemiseksi tarvittiin laajoja uudistuksia (Anttonen & Sipilä 2000, 109). Anneli Anttonen ja Jorma Sipilä (2000, 126–127) katsovat, että päivähoitokysymyksen ytimenä eivät enää tuolloin olleet huollolliset ja köyhäinhoidon intressit, vaan päivähoitoa vaadittiin siksi, jotta naisten oikeus työhön toteutuisi käytännössä (myös Anttonen 1994; Välimäki 1999; Välimäki & Rauhala 2000). Lasten päivähoitoa lähdettiin tässä vaiheessa tarkastelemaan siten lähinnä työvoimapoliittisesta näkökulmasta (Hut-

tunen 1989, 26; Hujala & Lindberg 1998, 6). Päivähoidon tuli mahdollistaa molempien vanhempien työssäkäynti ja opiskelu.

Välimäen (1999, 196) mukaan perhepäivähoidon kehittymisen taustalla olivat yhteiskunnalliset muutokset. Teollistumisen myötä perhetalous ei enää työllistänyt naisia riittävästi, perhe ei enää tullut toimeen yhden vanhemman ansiotuloilla ja perheyksiköt olivat pienentyneet. Viimeksi mainittu tekijä mahdollisti vieraiden lasten hoidon omien lasten hoidon rinnalla. Lisäksi 1960-luvulla ja vielä 1970-luvun alussa julkinen päivähoitojärjestelmä oli mitoitettu lähinnä varattomille ja yksinhuoltajille. Nämä kaikki tekijät edesauttoivat perhepäivähoidon kehittämistä.

1960-luvulla perhepäivähoito kehittyi sekä yksityisenä että kunnallisena toimintana. Yksityisen perhepäivähoidon kehittämisen ensimmäinen askel oli hoitajien kortistominen ja hoitopaikkojen välittäminen. Tähän toimintaan liittyi myöhemmin perhepäivähoitokotien valvontaa. Toiminnan seuraavassa vaiheessa alettiin ohjata hoitokoteja ja etsiä uusia koteja. Tällaisen toiminnan välittäjä saattoi olla yksityinen yhdistys tai kunta, joka myöhemmin otti huolehtiaakseen myös vanhempien ja hoitajan välisen maksuliikenteen. Myöhäisen kehityksen aste tässä vaiheessa oli työsuhde, jolloin kunta ohjauksen lisäksi otti hoitaakseen perhepäivähoitajan työsuhteen siihen liittyvine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Vuonna 1972, vuotta ennen päivähoitolain voimaantuloa, ohjattua perhepäivähoitoa oli 62 kunnassa. Työntekijät olivat työsuhteessa kuntaan. Lapsia kunnallisessa perhepäivähoidossa oli noin 2300. (Eronen ym. 1975, 10; Välimäki 1999, 129.)

Välimäen (1999, 128–131) mukaan 1970-luvulla perhepäivähoito nähtiin suorastaan pelastuksena katastrofaalisessa päivähoitotilanteessa. Kuntien näkökulmasta perhepäivähoito oli helposti käynnistettävä ja taloudellisesti huokea hoitomuoto, joka helpotti päivähoitopaineita nopeasti. Toisaalta perhepäivähoidon rinnastamista päiväkotihoitoon vastustettiin hyvin voimakkaasti ja päiväkotia pidettiin ainoana hyväksyttävänä hoitomuotona. Karlssonin (2003a) mukaan myös Ruotsissa vastustettiin perhepäivähoitoa voimakkaasti ja ainoastaan päiväkotia pidettiin sopivina lasten hoitomuotona.

Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena lastenhoitojärjestelmän kehittäminen kävi välttämättömäksi, ja perusta valtiojohtoiselle päivähoidolle luotiin. Myös perhepäivähoito nousi hyväksyttäväksi hoitomuodoksi. Näyttää kuitenkin siltä, että perhepäivähoito ei saanut oikeutusta niinkään hoitomuodon itsensä vuoksi, vaan pikemminkin siksi, että päivähoidon tarpeeseen ei olisi muuten pystytty vastaamaan. Koko päivähoitojärjestelmän syntyminen ilman perhepäivähoidon hyväksymistä olisi siis ollut vaarassa. Perhepäivähoidon katsottiin myös tasapainottavan laitosmaista päiväkotihoitoa. Nämä tekijät luovat mielikuvaa siitä, että perhepäivähoito virallisena hoitomuotona syntyi siksi, että jotkut muut päivähoitopoliittiset asiat mahdollistuivat. Väistämättä herää kysymys, mitä tämä tausta-ajatus on merkinnyt perhepäivähoidon kehittymiselle.

2.2 Perhepäivähoidon valtiojohtoinen vaihe 1973–1989

Keskeisimpänä 1960- ja 1970-lukujen sosiaalipalvelulakina voi pitää lakia ja asetusta lasten päivähoidosta, joka säädettiin 1973. Kyseinen laki merkitsi ratkaisevaa käännettä kuntien sosiaalipalvelutoiminnan kehittämisessä. Päivähoitolain mukaan kunnan oli tarjottava päivähoitopalveluja perheiden tarpeiden edellyttämällä tavalla. Päivähoitouudistuksen myötä kunnat veloitettiin järjestämään valtion valmiiksi suunnittelemaat palvelut. Kuntien avuksi luotiin uusi valtion-apujärjestelmä. Tämän järjestelmän mukaan valtio tuki kuntien päivähoitotoimintaa kunnan kantokykyluokasta riippuen 35–80 prosentilla. (Kröger 1996, 66–70.)

Yhteiskunnan eri sektoreille ulottuneen kiivaan keskustelun ja lainsäädäntöprosessin tuloksena laki lasten päivähoidosta (1973/36) astui voimaan vuonna 1973. Vuoden 1973 päivähoitolain lähtökohta noudatti Riitta Auvisen (1972, 103–104; 1977, 15–16) rakentamaa sosiaalipalveluiden ideaalimallia, jonka mukaan sosiaalipalveluissa ei ole kysymys rahanjaosta vaan palvelu on immateriaalista auttamista. Palvelu on tarkoitettu kaikille varallisuudesta riippumatta, sitä annetaan ei-stigmasoivissa, vapaaehtoisuuteen perustuvissa muodoissa. Palvelut ovat ilmaispalveluja tai hyvin pitkälle subventoituja. (myös Rauhala 1996a, 155–159.) Sosiaalipalvelu nähdään työsuorituksena, jossa on keskeistä siihen käytetty aika, tekijän osaaminen ja motivaatio. Sosiaalipalvelutyöhön liittyy siten myös asiantuntijatiedon aseman vahvistaminen ja tiedon eriytyminen. (Anttonen & Sipilä 2000, 103.)

Pirkko-Liisa Rauhala (1996a, 175) katsoo lasten päivähoidon täyttävän sosiaalipalvelun keskeiset tunnusmerkit: universaalisuuden, leimaamattomuuden, palvelun tarpeenmukaisuuden, palvelun käytöstä maksamisen tulosidonnaisesti ja palveluvaihtoehtojen valinnanmahdollisuuden, yhtenä sellaisena palvelun käyttämättä jättämisen. Auvisen ja Rauhalan määrittämät sosiaalipalvelun ideaalimallin mukaiset periaatteet toteutuivat kokonaisuudessaan lasten päivähoidon osalta vasta vuonna 1996, jolloin kaikille alle kouluikäisille lapsille, heidän vanhempiansa niin halutessa, mahdollistui pääsy lakisääteisten päivähoitopalveluiden piiriin. Muut sosiaalipalvelun tunnusmerkit, ei-leimaavuus, vapaaehtoisuus ja asiakasmaksun tulosidonnaisuus toteutuivat jo aikaisemmin.

Vuonna 1973 annetussa laissa lasten päivähoidosta (1973/36) perhepäivähoito rinnastettiin hoitomuotona päiväkotihoidon. Laissa todettiin seuraavasti:

”Lasten päivähoidolla tarkoitetaan tässä laissa lapsen hoitoa tätä tarkoitusta varten perustetussa laitoksessa, jota kutsutaan päiväkodiksi, lapsen hoitoa yksityiskodissa tai muissa perheenomaisissa olosuhteissa, josta hoidosta käytetään nimitystä perhepäivähoito ja hoitokodista nimitystä perhepäivähoito. Sisällä ja ulkona tapahtuvaa lasten leikin ja toiminnan ohjausta ja valvontaa tätä tarkoitusta varten varatussa paikassa tai alueella.”

Välimäki (1999, 132) toteaa, että perhepäivähoidon legitimointi tapahtui usean perustelun kautta. Ensinnäkin yksityiskodeissa tapahtuva hoito haluttiin julkishallinnon kontrolliin, toiseksi perhepäivähoito oli nopeuttamassa päivähoi-

topalvelujen tarjontaa ja se palveli myös maaseutua ja haja-asutusalueita. Sen sijaan perheille vaihtoehtoja tarjoavana mahdollisuutena perhepäivähoito ei ollut esillä näissä keskusteluissa. Yhteenvetona Välimäki katsoo perhepäivähoidon nousseen perinteisestä perheissä tapahtuvasta lasten kasvatuksesta ja hoidosta – kotiosaamisesta.

Päivähoitolain voimaantumisen jälkeen kunnallinen päivähoitotoiminta lähti hyvin voimakkaaseen määrälliseen kasvuun. Rauhalan (1996b, 154) mukaan kunnallista päivähoitoa voidaan pitää suomalaisen sosiaalipalvelujärjestelmän lippulaivana, jota on kehitetty jopa lamavuosina. Rauhala katsoo päivähoitoreformin onnistuneen lähinnä kahdesta syystä. Ensimmäinen päivähoitajärjestelmän tukemisen rinnalla tuettiin myös kotihoitoa. Tämä kaksoisstrategia on osoittautunut onnistuneeksi valinnaksi. Toiseksi päivähoitoreformin onnistumiseen on vaikuttanut perhepäivähoidon liittäminen kiinteäksi osaksi koko päivähoitajärjestelmää.

Välimäki (1999, 220) on nimennyt päivähoitolaista alkaneen kauden päivähoiton valtiojohtoiseksi vaiheeksi. Perhepäivähoidon kehitys 1970-luvulla oli nopeaa. Vuoden 1973 päivähoitolain voimaan tulon jälkeen kuntiin perustettiin perhepäivähoidon ohjaajan virkoja. Marja Eronen ym. (1975, 69) toteavat, että perhepäivähoidon ohjaajan tehtävä on perhepäivähoitajien kaikinpuolinen auttaminen ja pedagoginen tukeminen päivähoitossa olevien lasten hoito- ja kasvatustehtävän suorittamisessa. Ohjaajat toimivat myös perhepäivähoitajien työpaikkakouluttajina ja työnohjaajina. Vuoden 1973 päivähoitolain seurauksena syntyi siten kokonaan uusi lasten hoidosta ja kasvatuksesta vastaava ammattiryhmä, perhepäivähoidon ohjaajat. Tähän työhön olivat kelpoisia lastentarhanopettajan, sosiaalikasvattajan tai muun tehtävään soveltuvan sosiaalihuollituksen hyväksymän tutkinnon suorittaneet henkilöt, joilla oli lisäksi käytännön kokemusta lasten hoidosta ja kasvatuksesta. Sosiaalihuollitus hyväksyi lastentarhanopettajapulana vuoksi perhepäivähoidon ohjaajan virkoihin esimerkiksi diakonin, käyttäytymistieteissä suoritetun kandidaatin, sosiaalihuoltajan ja terveydenhoitajan tutkinnon.

Vuosina 1972–1973 toiminut Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea ehdotti perhepäivähoidon ohjaajille peruskoulutuksen jälkeen yhden lukuvuoden kestävää edelleenkoulutusta. Komitean mukaan tällaisen koulutuksen oli annettava valmiuksia hallinnollisiin, työnjohdollisiin sekä työnohjaus- ja työpaikkakoulutustehtäviin. Lisäksi koulutuksen tuli syventää koulutettavien tietoa varhaiskasvatuksesta ja erityisesti toiminnan suunnittelusta. Koulutuksen tuli lisätä koulutettavien yhteistyötaitoja ja antaa heille valmiuksia hoitaa työpaikan ihmissuhteita ja mielenterveyteen liittyviä kysymyksiä. Koulutuksessa tuli oppia viestintää sekä työyhteisössä että sen ulkopuolella. Perhepäivähoidon ohjaajien edelleenkoulutus ei kuitenkaan alkanut ja ohjaajan tehtävissä toimi siten monen eri koulutus- ja työtaustan omaavia henkilöitä. Tämä osaltaan vaikutti siihen, että perhepäivähoidon ohjaajan työn sisältö sai erilaisia sisällöllisiä painotuksia.

Välimäen ja Rauhalan (2000, 397) mukaan päivähoiton valtiojohtoiselle kaudelle oli ominaista myös kehittäminen. Sosiaalihuollitus julkaisi vuonna 1980

Perhepäivähoidon kehittäminen-raportin. Siinä todettiin, että perhepäivähoidon kehittämiseen ei ole kiinnitetty samalla tavoin huomiota kuin päiväkotitoiminnan kehittämiseen, vaikka perhepäivähoito on monessa kunnassa ainoa kunnallinen päivähoitomuoto. Kehittämisen esteinä raportissa mainittiin muun muassa asenteelliset seikat sekä vähäinen tieto hoitomuodosta. Vuoden 1980 raportissa todettiin myös enteellisesti, että perhepäivähoitoa on pidetty joskus suhdannevaihtelujen tasapainottajana. Päiväkotitoiminta nähdään vastaavasti todellisen päivähoitotarpeen tyydyttäjänä. (Perhepäivähoidon kehittäminen 1980, 6-7.)

1980-luvulla perhepäivähoidon kehittämiseen kiinnitettiin huomiota monin eri tavoin. Perhepäivähoito oli mukana sosiaalihuollon vuosina 1988-1990 käynnistämässä kehittämisprojektissa "Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa", jossa perhepäivähoidon osalta kehitettiin vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä (Rusanen 1990). Sosiaalihuolto ohjasi perhepäivähoitoa myös kunnille lähettämässään yleiskirjeissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto oli aloitteentekijä perhepäivähoitajien koulutuksessa (Eronen ym. 1975, 56). Hoitajien perus- ja täydennyskoulutus jatkuivat vilkkaina koko 1980-luvun ja koulutuksia varten tuotettiin oppimateriaalia.

Perhepäivähoito sai myös uusia toimintamuotoja 1980-luvulla. Perhepäivähoito sen perinteisessä merkityksessä on nähty hoitajan kotona tapahtuvana toimintana. Tehostettua perhepäivähoitoa voidaan tarkastella myös tällaisena perinteisen perhepäivähoidon toimintamuotona. Tehostetun perhepäivähoidon kokeilu alkoi Keravalla vuonna 1982. Kokeilussa olevalla perhepäivähoitajalla oli hoidossaan lastenpsykiatrista hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia. Hoitajan tukena toimi kerran kuukaudessa kokoontuva työnohjausryhmä, johon kuuluivat perhepäivähoidon ohjaaja, lastenpsykiatri ja sosiaalityöntekijä. (Nikula-Huikuri, Tiisala & Koskinen 1985.) Sosiaalihuollon raportissa vuodelta 1980 mainittiin myös kolmiperhehoito yhtenä päivähoitotoimintamuotona. Perhepäivähoitaja hoiti lapsia vuoroviikoin kunkin perheen kodissa. Kolmiperhehoitotoimintamuodon muodosti 2-3 hoitokotia ja yhteensä neljä lasta. (Perhepäivähoidon kehittäminen 1980, 51.) Hoitajan siirtyminen työskentelemään lapsen tai lasten kotona voidaan nähdä perinteisen perhepäivähoidon laajentumana.

Sosiaalihuollon oppaassa Lasten päivähoitotoimintamuotoja vuodelta 1988 perhepäivähoito sai vielä yhden uuden toimintamuodon. Oppaassa todetaan kohdassa "Perhepäivähoito muissa kodinomaisissa olosuhteissa":

"Päivähoitotoimintaa voidaan järjestää pienryhmätoimintana myös muissa kodinomaisissa olosuhteissa. Kunta voi palkata 1-2 perhepäivähoitajaa hoitamaan 1-2 pienryhmää. Ryhmät voidaan muodostaa kuten perhepäivähoidossa. Hoitotilana voi toimia riittävän suuri normaali asuinhuoneisto, jossa lapsilla on omat ryhmätilat sekä lisäksi yhteisiä tiloja. Tämä päivähoitomalli mahdollistaa joustavan järjestelyn silloin, kun alueen päivähoitotarve on tilapäinen. Kahden perhepäivähoitajan lapsiryhmän rinnakkain toimimisen etuna on myös se, että hoitajat voivat saada tukea toisiltaan."

Tästä perhepäivähoidon toimintamuodon määrittelystä ryhdyttiin käyttämään myös nimitystä ryhmäperhepäivähoito ja ryhmäperhepäiväkodista puhekielistä

nimitystä "ryhmis." Tässä tutkimuksessa käytän ilmaisun tiivistämiseksi ryhmis-käsitettä ja tarkoitan sillä ryhmäperhepäiväkotiä. Ryhmis-käsitettä käytetään yleisesti myös viittamaan ryhmäperhepäiväkotiin päivähoitoa koskevissa arkikeskusteluissa, josta se on laajentunut osaksi ammattikieltä.

Ei ole tarkkaa tietoa siitä, milloin ensimmäinen ryhmis on perustettu. Tarja Väisäsen mukaan (1997, 9–10) ensimmäinen ryhmis perustettiin Vantaalle 1988. Sirpa Heiskanen-Hänninen ja Eila Kaski (1993) puolestaan toteavat, että ryhmäperhepäivähoitokokeilut aloitettiin 1987. Liisa Tonteri (1988, 25–27) ja Pirjo Tuusa (1989, 9–11) määrittävät ryhmisten synnyn myös vuoteen 1987. Janakkalan kunta ja ilmeisesti myös Taivalkosken kunta aloittivat tuolloin ryhmistöiminnan.

Ryhmisten syntyyn vaikuttivat vuonna 1985 säädetty laki lasten kotihoidon tuesta (1985/24) ja samana vuonna tehty päivähoitolain muutos (1985/28). Kunnat velvoitettiin järjestämään vuoden 1990 alkuun mennessä päivähoitopaikka kaikille alle kolmevuotiaille lapsille, jotka sitä tarvitsivat. Vaihtoehtoisesti alle kolmevuotiaiden lasten vanhemmille ryhdyttiin maksamaan kotihoidon tukea. Kunnat olivat haasteellisen tilanteen edessä. Uusia päivähoitopaikkoja tarvittiin nopeasti lisää. Perhepäivähoidosta nyt sen uusimmasta toimintamuodosta ryhmäperhepäivähoidosta tuli jälleen kuntien päivähoitotilanteen pelastaja.

Helena Käyhkön (1991, 33–34) tutkimus tuo esiin kotona työskennelleiden perhepäivähoitajien halukkuuden siirtyä työskentelemään oman kodin ulkopuolelle. Ryhmäperhepäivähoito tarjosi siihen mahdollisuuden. Lisäksi ryhmisten perustamisvaiheessa ryhmäperhepäivähoitajiin sovellettiin kotona työskentelevän perhepäivähoitajan työehtoja, mikä lisäsi kuntien halukkuutta perustaa ryhmiä.

Ryhmisten perustamista myös vastustettiin. Päivähoidon ammattijärjestöt eivät ottaneet avosylin vastaan uutta toimintamuotoa. Kannanotossaan (Lastentarha 2/1990) järjestöt halusivat, että päivähoitomuotojen rajat säilytetään. Siten perhepäivähoidossa tulisi olla vain kahden hoitoryhmän yksiköitä. Lapsia olisi hoidossa tällöin enintään kymmenen. Tätä näkemystä perusteltiin sillä, että päiväkotijärjestelmä ja perhepäivähoidolla on omat erityispiirteensä, jotka tulisi säilyttää.

Päivähoidon ammattijärjestöjen näkemys kuitenkin hävisi kamppailun ryhmäperhepäivähoidossa hoidettavien lasten enimmäismäärästä. Asetuksessa lasten päivähoitosta (1973/239) todetaan, että erityisistä syistä ja huomioon ottaen paikalliset olosuhteet kolme hoitajaa voi hoitaa samanaikaisesti enintään kahtatoista lasta.

Päivähoitomuotona ryhmäperhepäivähoito sijoittuu tavallisen perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan rajamaastoon. Kunta huolehtii ryhmäperhepäivähoitokodin tiloista, joihin sovelletaan perhepäivähoitokodin valinnassa käytettyjä kriteereitä. Perhepäivähoitajat on useimmiten vapautettu ruuanlaitosta ja siivouksesta. Ruoka tuodaan usein jostakin lähetyvillä sijaitsevasta kunnan ruokahuollon toimipisteestä. Samaten pesulapalvelut ostetaan usein ryhmiksen ulkopuolelta. Näiden järjestelyjen avulla ryhmäperhepäivähoitajille

vapautuu rutiinitöiltä enemmän aikaa lapsille kuin tavallisessa perhepäivähoidossa. (Kivioja, Koskenrouta & Valpola 1991, 19.)

Kunnallinen työmarkkinalaitos on kuntakyselyjen avulla seurannut perhepäivähoitajien määrää. Vuonna 1996 ryhmäperhepäivähoitajia oli 11 % kaikista perhepäivähoitajista, vuonna 1999 vastaava luku oli 18 % eli kunnissa oli 3 393 ryhmäperhepäivähoitajaa. Kysely lähetettiin kaikkiin kuntiin lukuun ottamatta Ahvenanmaan kuntia. Kyselyyn vastasi 418 kuntaa ja 18 kuntaa jätti vastaamatta. (Kunnalliset perhepäivähoitajat 1999.) Viimeisin kunnallisen työmarkkinalaitoksen tekemä kattava kartoitus on tehty tammikuussa 2003. Tällöin kyselyyn vastasi 417 kuntaa. 19 kunnan jättäessä vastaamatta. Ahvenanmaan kunnat eivät olleet mukana myöskään tässä kyselyssä. Kunnissa ryhmäperhepäivähoitajia oli 24,6 % (3 316) ja omassa kodissaan työskenteleviä perhepäivähoitajia oli 68 % (9 093) kaikista tosiasiallisesti työssä olevista (13 454) perhepäivähoitajista. (Kunnalliset perhepäivähoitajat 2003.) Ryhmäperhepäivähoitajien suhteellinen osuus kaikista perhepäivähoitajista on kasvanut ja vastaavasti omassa kodissaan työskentelevien perhepäivähoitajien määrä on alentunut 1990- ja 2000-luvuilla (Kunnalliset perhepäivähoitajat 1999; Kunnalliset perhepäivähoitajat 2003).

Vaikka ryhmäperhepäivähoito-käsitteenä on vakiinnuttanut paikkansa varhaiskasvatuksen ammattikielessä (Myöhänen 2004, 115) ja käytännöissä, päivähoitoa koskevassa nykyisessä lainsäädännössä ryhmäperhepäivähoitoa ei mainita lainkaan. Käytännössä ryhmäperhepäivähoitoon sovelletaan asetusta lasten päivähoitosta (1973/239), jossa 8 §:ssä todetaan seuraavasti:

”Perhepäiväkodissa voidaan samanaikaisesti hoitaa enintään neljää lasta mukaan luetuina perhepäivähoitajan omat lapset, jotka eivät ole vielä perusopetuksessa. Lisäksi voidaan hoitaa yhtä perusopetuslain (1998/628) mukaista esiopetusta saavaa lasta, perusopetuksen aloittanutta lasta tai sellaista kunnan järjestämässä osapäivähoidossa olevaa lasta, joka aloittaa perusopetuksen toimintavuotta seuraavana vuonna. (30.3.2000/329)”

”Sen estämättä, mitä 1 momentissa säädetään, perhepäiväkodissa kaksi hoitajaa voi samanaikaisesti hoitaa enintään kahdeksaa lasta ja lisäksi osapäiväisesti kahta 1 momentin toisessa virkkeessä tarkoitettua lasta. (30.3.2000/329)”

”Erityisistä syistä ja huomioon ottaen paikalliset olosuhteet kolme hoitajaa voi hoitaa samanaikaisesti enintään kahtatoista lasta.”

”Kun perhepäiväkodissa hoidetaan samanaikaisesti useampaa lasta kuin 2 momentissa säädetään, tulee yhdellä perhepäivähoitajalla olla vähintään sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen 5 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus.”

Päivähoitoasetuksen mainitussa 8 §:n 4 momentissa viitataan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annettuun asetukseen (1992/804). Tämä asetus on kumottu. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun lain (2005/272) 13 §:n mukaan tulee asetuksen sijaan soveltaa ko. lakia. Asetuksen (1992/804) 5 §:ää vastaa uudessa kelpoisuuslaissa (2005/272) lain 8 §, jonka mukaan kelpoisuusvaatimuksena lähihoitajan tehtäviin on tehtävään soveltuva sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto tai muu vas-

taava tutkinto. Näitä edellä mainittuja säädöksiä voidaan tulkita siten, että jos perhepäiväkodissa hoidetaan samanaikaisesti useampaa lasta kuin 2 momentissa säädetään, tulee yhdellä perhepäivähoitajalla olla soveltuva sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava tutkinto. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kolmen hoitajan ryhmäperhepäiväkodeissa yhdellä hoitajalla on esimerkiksi lähihoitajan tai lastenhoitajan tai päivähoitajan koulutus.

Lainsäädännössä käytetään käsitteitä perhepäiväkoti ja perhepäivähoitaja. Perhepäiväkodin voidaan katsoa viittaavan käsitteenä sekä perhepäivähoitoon että päiväkotiin. Sen sijaan perhepäiväkodin työntekijät on nimetty perhepäivähoitajiksi eikä esimerkiksi perhepäiväkotihoitajiksi. Lainsäädännön näkökulmasta ryhmäperhepäivähoito päivähoiton toimintamuotona sijoittuu perhepäivähoitoon (Myöhänen 2004, 115). Yksityiskohtaisempaa, erityisesti ryhmäperhepäivähoitoa koskevaa, yleistä ohjeistusta ei Suomessa ole. Myöhänen (2004, 135) esittää, että ilmeisesti ryhmäperhepäiväkotien suhteen tarvittaisiin jonkinlaista normiohjausta ja ryhmäperhepäivähoiton määrittelyä kokonaisuudessa.

Perhepäivähoidon valtiojohtoiselle vaiheelle oli ominaista perhepäivähoidon määrällinen kasvu. Kehittämistyö keskittyi erityisesti perhepäivähoitajien osaamisen lisäämiseen. Tälle ajanjaksolle osuu myös tutkimusympäristöni, ryhmäperhepäivähoidon, synty. Ryhmäperhepäivähoidon myötä muuntui osittain perhepäivähoidon alkuperäinen ajatus lasten kotihoitamisesta. Nyt lapsia voitiin perhepäivähoidossa hoitaa muuallakin kuin lapsen tai hoitajan kotona. Perhepäivähoidon sisään muodostui uusi ammattiryhmä, ryhmäperhepäivähoitajat.

2.3 Hyvinvointivaltion täyttymys, kriisi ja uuden alun murros 1990–2005

Päivähoitojärjestelyt kokivat 1990-luvun alussa kunnissa rakenteellisia ja määrällisiä muutoksia, joista mainittakoon muun muassa päiväkotien lakkauttaminen, vakinaisen henkilöstön ja sijaismäärärahojen supistaminen. Perhepäivähoidon ja leikkitoiminnan osalta karsinta oli voimakkainta. Toisaalta ajanjaksolle osui myös päivähoito-oikeuden laajeneminen koskemaan asteittain kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Näiden muutosten lisäksi valtio vetäytyi sosiaalipalvelujen yksityiskohtaisesta ohjaus- ja resurssivastuusta vuoden 1993 valtionosuusuudistuksella ja siirsi sen kunnille. Samaan aikaan näiden muutosten kanssa päivähoitokenttää avattiin erilaisille hoitojärjestelyvaihtoehdoille kuntien, valtion, yksityisten palveluntuottajien, järjestöjen ja perheiden kesken. (Välimäki 1999, 217–218.) Päivähoitoa koskevaa yhteiskunnallista keskustelua kyseisellä ajanjaksolla käytiin myös subjektiivisen oikeuden rajaamisesta ja päivähoiton hallinnollisesta sijoittumisesta.

Nykyinen lainsäädäntömme takaa lapsille päivähoiton vuoden jokaisena päivänä ja tarvittaessa ympäri vuorokauden. Käyttäjät maksavat tästä palvelusta heidän tuloihinsa suhteutetun korvauksen. Päivähoitopalvelusta ja sen toi-

mivuudesta on tullut viimeisten vuosien aikana perheille itsestänselvyys. Kuntien taloudellisen tilanteen vaikeutuessa on keskusteltu subjektiivisen oikeuden rajoittamisesta, vaikka kyseinen oikeus on ollut voimassa vasta vuodesta 1996 lähtien. Konkreettisiin toimenpiteisiin muutoksen aikaansaamiseksi ei ole kuitenkaan ryhdytty. Sosiaalipalvelullisista lähtökohdista käsin rakennetun järjestelmän purkaminen on osoittautunut haastavaksi tehtäväksi.

Alun perin laissa lasten päivähoidosta (1973/36) määritettiin, että lain määrittämistä tehtävistä kunnassa huolehtii sosiaalilautakunta. Tammikuussa 2003 eduskunta hyväksyi kuitenkin lain, jonka mukaan kunnat saavat itse päättää päivähoidon hallinnollisesta sijoittamisesta. Laki on määräaikainen ja voimassa vuoden 2008 heinäkuun loppuun saakka. Uuden lain suomaa mahdollisuutta muuttaa päivähoidon hallinnon järjestelyä on kuitenkin käytetty toistaiseksi niukasti. Kuntaliiton ja Stakesin ylläpitämän tilaston mukaan päivähoidon hallinto oli järjestetty kunnissa 10.10.2006 seuraavasti: päivähoidon tehtävistä huolehtii sosiaalitoimen lautakunta (89,4 %), päivähoidon tehtävät on siirretty opetustoimen lautakuntaan (7,7 %), on muodostettu kokonaan uusi lautakunta (2,2 %) ja ryhmään muu kuuluvaksi luokitellaan (0,7 %) (Päivähoidon hallinto kunnissa 2006).

Päivähoiton kuulumista sosiaalitoimen alaisuuteen on perusteltu sillä, että päivähoito on ensisijaisesti perheille tarjottava sosiaalipalvelu. Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jolloin yhä useampi lapsi elää perheessä, jonka voimavarat eivät riitä turvaamaan lasten myönteistä kasvua, päivähoidon sosiaalipoliittinen tehtävä korostuu. Koska päivähoito toimii sosiaalilautakunnan alaisuudessa, se on siten kiinteä osa sosiaalihuollon kokonaisuutta. Siirtoa opetustoimeen on vastustettu myös siitä syystä, että päivähoidon toiminta saattaisi supistua liian tietopainotteiseksi huolenpitotehtävän kustannuksella. Nykyistä hallintomallia on kritisoitu siitä, että se ei mahdollista päivähoidon sisällön pedagogista kehittämistä ja että päivähoidon ohjausjärjestelmä on puutteellinen. Siirtoa koulutoimeen perustellaan myös sillä, että yhteistyö koulun kanssa tehostuisi.

2000-luvun alussa lasten päivähoito on henkilöstömäärältään ja kustannuksiltaan laajin kunnallinen sosiaalipalvelu, joka palvelee kaikkia alle kouluikäisiä lapsia ja heidän perheitään (Lehto, Kananoja, Kokko & Taipale 2001, 128). Vuonna 1973 perustettua ja myöhemmin täydennettyä suomalaista lasten ja päivähoitojärjestelmää sekä varhaiskasvatusta pidetään kansainvälisen arvioin mukaan korkeatasoisena saatavuutensa, monipuolisuutensa, henkilöstön koulutuksen ja vanhempien valinnan mahdollisuuksien näkökulmista (Anttonen & Sipilä 2000, 124; OECD Country Note 2001). Päivähoitojärjestelmämme vahvuutena voidaan pitää sitä, että siinä yhdistyvät päivähoidon sosiaali-, perhe-, työvoima-, koulutus- ja lapsipoliittinen tehtävä (Hujala & Lindberg 1998, 6–7). Nämä päivähoiton tehtäväalueet sisältyvät suomalaisen päivähoidon ns. educare-malliin, jossa yhdistyvät päivähoidon kasvatuksellinen-opetuksellinen ja sosiaalipalvelullinen tehtävä. Pohjoismaiden ulkopuolella esiopetusta ja päivähoitoa tarjoavat järjestelmät toimivat useimmiten erillään. (Hujala & Lindberg 1998, 6.)

Päivähoidon eri tehtävälalueita voidaan tarkastella myös perhepäivähoidon näkökulmasta. Koulutuspoliittisesta näkökulmasta katsottuna perhepäivähoito on tarjonnut lapsille myös kasvun ja oppimisen kokemuksia. Myös perhepäivähoitajien oma koulutustaso on kohonnut työvuosien ja erilaisten koulutusten myötä. Lapsipoliittisesta näkökulmasta perhepäivähoito on osaltaan ollut tukemassa lasten hyvinvointia.

Perhepäivähoidossa 1990-luku merkitsi murrosta ja muutosta (Välimäki 1999, 218; Välimäki & Rauhala 2000, 398–399). Perhepäivähoitopaikkojen määrän laskiessa nopeasti taloudellisen laman seurauksena ja etsittäessä uusia ohjauksen kehittämistapoja perhepäivähoidon ohjauksen järjestelyt muuttuivat (myös Parrila 2005, 35–36). Useissa kunnissa perhepäivähoidon ohjaus ja päiväkodin johtajan tehtävät yhdistettiin. Tämän suuntaisia muutoksia tapahtui muun muassa Helsingissä ja Jyväskylän maalaiskunnassa. Nämä hallinnolliset järjestelyt synnyttivät myös toiminnallista yhteistyötä eri päivähoitomuotojen välillä. Lauri Tarvainen (1954, 76) oli jo vuonna 1954 esittänyt tämänsuuntaisia ajatuksia päivähoiton yhteistyömahdollisuuksista selvityksessään, joka käsiteli lasten sosiaalisen huollon järjestämistä. Oli myös edelleen kuntia kuten Kaarina, Muurame ja Laukaa, joissa perhepäivähoidon ohjauksesta ja kehittämisestä vastasivat edelleen päätoimiset perhepäivähoidon ohjaajat.

Vuosituhanen vaihde toi mukanaan muutoksia perhepäivähoitoon. Esiopetusuudistuksen myötä kunnat veloitettiin järjestämään esiopetusta. Perusopetuslain mukaan lapsella on vanhempien niin valitessa oikeus maksuttomaan esiopetukseen vähintään 700 tuntia vuodessa pääsääntöisesti vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. (Perusopetuslaki 1998/628; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002.) Kuusivuotiaiden lasten esiopetusta järjestetään pääsääntöisesti päiväkodin ja koulun yhteydessä. Esiopetusuudistus merkitsi siten päiväkotijärjestelmän vahvistumista ja vastaavasti perhepäivähoidon heikkenemistä. Käydyssä, hyvin kiivaassakin esiopetuskeskustelussa ei perhepäivähoidon puolesta ääntään korottavia tahoja juurikaan löytynyt. Perhepäivähoito osoittautui jälleen kerran joustavaksi hoitomuodoksi.

Perhepäivähoidon kannalta myönteisiä tapahtumia ajoittui myös uuden vuosituhanen alkuun. Parrila (2002, 21) toteaa, että yhteiskunnallinen panostus perhepäivähoitoa koskevaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan on viime vuosina kasvanut. Perhepäivähoitajan ammattitutkinto virallistettiin ja perhepäivähoitajien koulutautuminen lähti voimakkaasti käyntiin. Ensimmäinen pelkästään perhepäivähoitoa käsittelevä Parrilan (2002) väitöskirja hyväksyttiin. Kymmenen vuoden tauon jälkeen ilmestyi myös nimenomaan perhepäivähoitoa käsittelevä oppikirja (Alho-Kivi & Keskinen 2002).

Jyväskylän ammattikorkeakoulu käynnisti tammikuussa 2002 Suomen ensimmäiset pelkästään perhepäivähoidon ohjaajille suunnatut 20 opintoviikon laajuiset ammatilliset erikoistumisopinnot. Tällaisen koulutuksen tarpeeseen oli viitattu jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten vuosina 1972–1973 toimineen Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietinnössä.

Vuoden 2004 aikana käynnistyi kaksi merkittävää perhepäivähoidon kehittämishanketta: Pelastetaan perhepäivähoito-hanke Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksessa ja Perhepäivähoidon ohjauksen kehittämishanke (PERHO) Merikosken tutkimus- ja kuntoutuskeskuksessa Oulussa. Osallisuus perhepäivähoidossa-kehittämiprojekti alkoi puolestaan vuonna 2005 Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

Lasten päivähoidossa ja lastenhoitojärjestelyissä tapahtui, kuten edellä on käynyt ilmi, vuosina 1990–2005 useita merkittäviä muutoksia, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet perhepäivähoidon kehittymiseen ja sen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen. Seuraava taulukko 1 kuvaa lasten päivähoidossa, esiopetuksessa ja lastenhoitojärjestelyissä tapahtuneita lähinnä määrällisiä muutoksia vuosina 1990–2004.

Perhepäivähoitopaikkojen määrällinen kasvu on ollut tasaisen voimakasta aina vuoteen 1990 saakka (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 27). Taloudellisen laman seurauksena päivähoidon tarve väheni 1990-luvun alussa huomattavasti. Vuosina 1990–1993 kunnallisessa perhepäivähoidossa olevien lasten määrä väheni 28 307:llä ja kunnallisissa päiväkodeissa olevien lasten määrä kasvoi 1998:lla. Perhepäivähoidossa olevien lasten määrä lähti uuteen nousuun vuosina 1994–1997. Tämä nousu kesti vuoteen 1999 saakka minkä jälkeen päivähoidossa olevien lasten määrä on laskenut niin perhepäivähoidossa kuin päiväkodeissa. Vuoden 2004 lopussa perhepäivähoidossa hoidettiin 57 653 lasta. (ks. Suomen tilastollinen vuosikirja 2005, 471.) Keskeinen tekijä hoitopaikkojen määrän nousuun vuosina 1994–1997 oli päivähoito-oikeuden laajeneminen koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia. Voi kysyä, miksi kunnallisten päivähoitopaikkojen supistus vuosina 1990–1993 koski erityisesti juuri perhepäivähoitoa taloudellisen laman yhteydessä. Perhepäivähoidon supistukset eivät voineet nojata tutkimuksiin (Huttunen 1988; Huttunen & Tamminen 1991; Huttunen & Nivala 1993), joissa käsiteltiin myös päivähoidon asiakastytyväisyyttä ja laatua.

Perhepäivähoitoa voidaan käsitykseni mukaan tarkastella ikään kuin residuaalisena, ”häätävarasosiaalipalveluna”, johon turvaudutaan silloin, kun päivähoidon tarvetta ei pystytä muuten ratkaisemaan. Päivähoitopaikkojen kysynnän hiipuessa hoitopaikkojen vähennykset tehdään ensisijaisesti perhepäivähoidosta. Perhepäivähoidosta on siten muodostunut joustava lastenhoitomuoto, jolla tasataan päivähoitopaikka- ja päivähoitoaikatarvetta.

Perhepäivähoito on joutanut myös tarjoamalla joustavia palveluja lapsiperheille ympärivuorokauden vuoden jokaisena päivänä. Kunnallisessa perhepäivähoidossa on hoidettu ympärivuorokautista ja vuorohoitoa tarvitsevia lapsia vuodesta 1973 lähtien. Päiväkotien toimintaan vuorohoito tuli pääosin vasta 1990-luvulla.

TAULUKKO 1 Lasten päivähoito ja esiopetus vuosina 1990-2004

Vuosi	Päiväkodit	Kokopäivähoidossa		Perhepäivähoito		Lapsia	1-6v.	Esiopetus ¹⁾		Päivähoidon esiopetuksessa
	Lapsia hoidossa	Yhteensä	Alle 3-v.	Lapsia hoidossa	Kokopäivä hoidossa	hoidossa yhteensä	%	Lapsia esiopetuksessa Yhteensä	6-vuoti- aista %	
1990	110 582	80 034	17 885	90 064	78 092	200 646	53			
1991	113 512	84 230	17 016	82 864	71 040	196 376	52			
1992	112 692	85 745	16 134	70 605	60 472	183 297	48			
1993	112 580	85 568	15 488	61 757	52 939	174 337	45			
1994	118 130	90 110	15 992	62 625	53 736	180 755	46			
1995	124 437	94 669	16 325	65 481	56 169	189 918	48			
1996	140 407	105 336	17 879	76 866	65 777	217 273	55			
1997	140 991	109 732	18 065	78 389	67 382	219 380	57			
1998	142 598	113 840	17 994	75 706	65 706	218 304	57			
1999	142 538	115 785	17 516	72 429	63 080	214 967	58			
2000	131 857	89 132	16 342	68 630	58 914	200 487	55	59 479	91,2	48 598
2001	132 058	92 249	17 275	65 113	55 627	197 171	56	61 677	97,4	49 067
2002	130 272	91 159	17 299	62 817	53 690	193 089	55	60 103	98,6	47 713
2003	130 655	93 067	17 388	59 998	51 404	190 653	56	59 544	99,9	47 113
2004	128 128	92 002	18 079	57 653	50 084	185 781	54	57 199	99,9	44 865

¹⁾ Lasten päivähoiton luvuissa vuonna 2000 tapahtunut lasten lukumäärien muutos johtuu esiopetusuudistuksesta. Osapäivähoidon luvut ovat kasvaneet ja kokopäivähoidon laskeneet. Luvuissa ei ole mukana Ahvenanmaan tietoja.

(Suomen tilastollinen vuosikirja 2005, 471)

Ruotsissa perhepäivähoito on Karlssonin (2003a) mukaan toiminut päivähoidon tarpeen tasaajana. Perhepäivähoidon sijoittaminen tällaiseen suhdannevaihtelujen tasapainottajan rooliin vuosikymmenten ajaksi on heikentänyt perhepäivähoidon kehittämistyötä.

Tämä perhepäivähoidon pitäminen päivähoitotarpeen joustovarana on vaikeuttanut sen kehittymistä ja kehittämistä ja siten edesauttanut perhepäivähoidon jäämistä päivähoidon marginaaliin. Käsitykseni mukaan perhepäivähoito julkisena päivähoitomuotona on saanut tukea ja mahdollisuuksia vain silloin, kun kuntien päivähoidon tarvetta ei ole pystytty muulla tavoin ratkaisemaan.

2.4 Ryhmäperhepäivähoitajan työ

Tarkoitukseni on tässä luvussa tuoda esiin niitä näkökulmia, jännitteitä ja vaatimuksia, joita ryhmäperhepäivähoitajan työlle Suomessa asetetaan. Lähestyn ryhmäperhepäivähoitajan työtä osittain perhepäivähoitajan työn kautta. Tarkastelen ryhmäperhepäivähoitajan työtä hoivatyön, äitiyden ja varhaiskasvatustyön näkökulmista.

2.4.1 Hoivatyötä

Vaikka perhepäivähoitoa toteutetaan eri maissa hyvin eri tavoin, perhepäivähoitajien työtä kuvataan varsin samalla tavalla (Karlsson 1995; Mooney & Statham 2003). Perhepäivähoitajien työ on matalapalkkaista naistyötä, perhepäivähoitajien koulutustaso on alhainen ja heidän ammatillinen osaamisensa liitetään usein äitiyteen (Mooney 2003a; Mooney & Statham 2003). Sen tyyppisestä työstä käytetään myös nimitystä hoiva- tai huolenpitotyö (esim. Ungerson 1990; Julkunen 1992; Moss & Brannen 2003).

Fiona Williamsin (2004, 6) mukaan hoivalla tarkoitetaan sosiaalisen uusin-tamisen prosesseja. Nämä prosessit liittyvät siihen hoivan ja/tai tuen tarpeeseen, joka kohdistuu lapsiin, tiettyihin vanhusryhmiin ja tiettyihin, lähinnä oppimisvaikeuksista ja mielenterveyden ongelmista kärsiviin ja vammaisryhmiin. Nämä prosessit voivat olla laadultaan maksullisia, maksuttomia, virallisia tai epävirallisia. Silva Tedre (2001, 180) toteaa, että hoivan käsitteen kautta on teorioihin raivattu tilaa sekä ihmisten auttamiseen ja avun tarpeeseen liittyville moraalisille kysymyksille, työlle, tiedolle ja osaamiselle, tarvittaville resursseille, tunteille ja toiminnalle. Toisinaan on korostettu luonnetta ja toisinaan taas rakkauden ja emootioiden sekä suhdeulottuvuuden merkitystä hoivatyössä.

Hoivan käsite on Tedren (2001, 180) mukaan löysästi ja yleisesti käytetty eikä Suomessa ole vakiintunutta käytäntöä käsitteen käytössä. Käsite on osoittautunut ongelmalliseksi, kun hoivan empiirisiä tutkimuksia on yleistetty koskemaan hyvin erilaisia huolenpitotehtäviä. Mary Daly ja Jane Lewis (1998, 6) katsovat myös, että hoivan käsittä käytetään paljon, mutta sitä määritetään harvoin. He ovat myös huolissaan siitä, että hoivan käsite menettää ydinmerkityksensä. Varsinkin 1990-luvun hoivakeskustelussa Clare Ungersonin (1990, 1-7)

mukaan hoivan käsite sai erilaisia määritteitä Skandinaviassa kuin Britanniassa, missä hoivan käsite esimerkiksi lasten kohdalla viittasi pikemmin johonkin vammaisuuteen ja siitä johtuvaan hoivan tarpeeseen. Pohjoismaissa lasten hoivan käsitteellä viitattiin yleisesti kaikkia lapsia koskevaan hoivaan. Tarkasteltaessa lapsiin kohdistuvaa hoivaa tulisi hoivan käsitettä lähestyä Mossin ja Branenin (2003, 4–5) mukaan sekä ideologisena että sosiaalitieteellisenä käsitteenä.

Tedre (2001, 180–181) tarkastelee hoivaa ”care”, ”medical care” ja ”social care” käsitteiden kautta. Brittiläisessä sosiaali- ja terveystieteiden keskustelussa ”care” viittaa hoivaan, ”social care” sosiaaliseen hoivaan ja ”medical care” lääketieteellinen hoivaan. Sosiaalinen hoiva tarkoittaa kaikkea arkista ja jokapäiväistä, johon ei liity lääketieteellisesti perusteltuja ”hoidollisia tehtäviä” ja joka ei ole perusteltavissa lääketieteellisesti. Tedren mukaan suomalaisessa keskustelussa hoiva(huolenpito) -sanalla viitataan ei-lääketieteellisen arkielämän ja toistuvien arkitöiden areenaan eli sosiaaliseen hoivaan. Tedre (1999, 45) liittyy hoivan syvimmän olemuksen toistuvuuteen, joka käsitetään rutiiniksi. Matala status ja alistavuus on rakennettu hoivan sisään. Hoivan matala asema vahvistaa mielikuvaa hoivasta triviaalina työnä. Tällöin toistuvat asiat muuntuvat rutiineiksi, niihin liittyvä työpanos ja osaaminen jäävät piiloon, ja rutiinin omaisesta hoivasta katoaa mielekäs sisältö.

Daly ja Lewis (1998, 6) määrittävät social care -käsitettä kolmen ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin käsite viittaa työhön ja niihin ehtoihin, jotka työtä määrittävät. Toiseksi käsite viittaa erilaisiin normatiivisiin pakkoihin, jotka ovat työssä läsnä. Kolmanneksi social care -käsite viittaa työn taloudellisiin ja emotionaalisiin kustannuksiin. Tedre (2001, 181) kritisoi Dalyn ja Lewisin jaottelua, koska apua tarvitseva ihminen on kadonnut heidän käsitekehikostaan. Lisäksi Tedre (1999) halua painottaa ruumiillisuuden merkitystä hoivan määrittelyssä. Hoiva on hänen mukaansa ruumiillista, koska se on ruumiillista työtä ja ruumiillista kohtaamista, ja toista tarvitsevan ihmisen tarpeet ovat hyvin ruumiillisia.

Teppo Kröger (2001) puolestaan tarkastelee social care -käsitettä seuraavien käsitteellisten dikotomioiden kautta: yksityisen ja julkisen välisenä suhteena, virallisen ja epävirallisen työn kehysten välisenä suhteena, palkatun ja palkattoman työn välisenä suhteena, yhteiskunnan ja perheen välisenä suhteena sekä lasten ja aikuisten hoivan välisenä suhteena. Ungerson (1997) määrittää sosiaalisen hoivan fyysiseksi, psyykkiseksi ja emotionaaliseksi työksi ja liittyy vastuullisuuden käsitteen sosiaaliseen hoivaan.

2.4.2 Äitiyttä

Hoivatyö on pääasiassa naisten tekemää työtä ja se liitetään usein äitiyteen. Pohjoismainen naistutkimus on tarkastellut äitiyttä yhteiskunnallisen äitiyden käsitteen kautta. Tällä käsitteellä on viitattu laajemmin yhteiskunnassa vallitseviin sukupuolisopimukseen (Rantalaiho 1994; Anttonen 1994). Liisa Rantalaihon (1994, 14) mukaan pohjoismaiset naistutkijat ovat käyttäneet ”sukupuolisopimuksen” (könskontrakt, gender contract) käsitettä niistä lausumattomista säännöistä, vastavuoroisista velvollisuuksista ja oikeuksista, jotka määrittävät nais-

ten ja miesten keskinäisiä suhteita, sukupolvien välisiä suhteita sekä tuotannon ja uusintamisen alueen suhteita.

Yhteiskunnallisen äitiyden kautta naiset Suomessa halusivat ylläpitää naisten ja miesten välisiä sukupuolieroja kansalaisyhteiskunnan alkuvaiheessa (Rantalaiho 1994, 22). Irma Sulkunen (1987, 157–172) on analysoinut naisen aseman kehittymistä yhteiskunnallisen äitiyden ja naiskansalaisuuden kautta. Sulkusen mukaan naiset ovat äitejä niin yksityisessä kodin piirissä kuin yhteiskunnan areenoilla ja kummassakin naisten tehtävä on hoiva ja kasvatus. Anttonen (1994, 220) käyttää äitkansalaisen käsitettä ja viittaa sillä valistuneeseen yhteiskunnalliseen äitiyteen. Anttonen katsoo, että yhteiskunnallinen äitiys on ollut myös väylä naisille yksityisestä julkiseen, perheestä yhteiskuntaan. Yhteiskunnallisen äitiyden myötä naiset ovat olleet Anttosen mukaan myös vaatimassa itselleen ei-äitiyttä, kuten koulutusta ja itsenäistä ammattia.

Keskustelu sukupuolisopimuksesta ja yhteiskunnallisesta äitiydestä konkretisoitui merkittävällä tavalla 1960–1970 -lukujen vaihteen päivähoitokeskustelussa. Julkista päivähoitoa ja erityisesti päiväkoteja vastustettiin, koska niiden pelättiin laitostavan lapsia ja rikkovan äitiin ja lapsiin liittyviä moraalisia tunteita (Julkunen 1994, 195–196). Anttosen (1994, 220–222) mukaan lasten päivähoitossa yhdistyvät monimutkaisella tavalla naiset, kansalaisuus ja sosiaalipoliittikka. Päivähoitolain myötä tunnustettiin naisten oikeus ansiotyöhön ja se vahvisti naisen asemaa erityisesti palkkatyöläisenä. Anttonen katsoo, että lakiin lasten päivähoitosta (1973/36) kirjautui myös äitkansalaisuuden ideaali. Kuntia kehoitettiin sekä rakentamaan päiväkoteja että järjestämään perheissä tapahtuvaa päivähoitoa (perhepäivähoitoa).

Päiväkotitoiminnan rinnalle syntyi perinteistä kotiympäristöä ja äidin hoivaa muistuttava hoitoympäristö, perhepäivähoito. Perhepäivähoidon voidaan siten katsoa lunastaneen paikkansa Suomessa yhtenä virallisena päivähoiton toimintamuotona nimenomaan kodinomaisuuteen ja äitiyteen liittyvien lähtökohtiensa kautta. Maria Jansson (2001) on päätenyt samantyyppiseen lopputulokseen tarkasteltuaan perhepäivähoitajan työn kehittymistä Ruotsissa. Perhepäivähoito on nähty nimenomaan sellaisten lasten sopivana hoitopaikkana, jotka eivät sovi päiväkotiin (Karlsson 2003a, 6).

Päivähoidon kehittymisen myötä yhteiskunnallinen äitiys on Suomessa toteutunut ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin päivähoito on tarjonnut naisille palkkatyötä, jossa he ovat toteuttaneet yhteiskunnallista äitiyttä. Toiseksi päivähoito on myös mahdollistanut muiden yhteiskunnallista äitiyttä toteuttavien ammattiryhmien ansiotyön. Jansson (2001, 16–17, 113–115, 121–126) toteaa, että perhepäivähoitajia on totuttu pitämään ammattiryhmänä, joka on ratkaisut äitiyden ja palkkatyön välisen konfliktin. Se on Janssonin mukaan toisaalta johtanut myös siihen, että heidän työtään ei koskaan lasketa työksi, koska he samalla toteuttavat äitiyttä. Janssonin mukaan *äitiys* ymmärretään äitinä *olemisena* ja *työ* ymmärretään jonkin *tekemisenä*. Äitinä olemisen ja työn tekemisen välistä ristiriitaa perhepäivähoitajan työssä on Ruotsissa Janssonin mukaan ratkottu huolenpito ja hoivapedagogiikan (omsorgspedagogik) avulla. Janssonin mukaan huolenpitopedagogiikan kautta perhepäivähoitajan kotona tapahtuva työ

muokkautuu opettamiseksi. Mielenkiintoista on se, että huolenpitopedagogiikan ymmärretään toteutuvan perhepäivähoidossa nimenomaan arjen askareiden, arjen pedagogiikan (*vardagspedagogik*) kautta. Lapsen katsotaan oppivan arkisen toiminnan avulla. Siten arjen askareiden ymmärtäminen pedagogisena toimintana on edesauttanut perhepäivähoitajan työn erottamista kotityöstä ja myös äitiydestä. Karlsson (2003a) katsoo arjen pedagogiikan olevan vaihtelevalla tavalla läsnä perhepäivähoitajien työssä.

Statham ja Mooney (2003, 11–18) toteavat, että Iso-Britanniassa perhepäivähoitoa on tarkasteltu pitkälti äitiyden korvikkeena ja työnä, joka ei edellytä erityisiä kvalifikaatioita ja koulutusta. Statham ja Mooney (2003, 15–16) katsovat Bowlbyn (1971) kiintymyssuhdeteoreettisen ajattelun lisänneen perhepäivähoitajan työn ja äitiyden välistä kiinteää suhdetta. Bowlbyn teorian keskeinen ajatus on, että yhden äidillisen henkilön tulisi hoitaa pieniä lapsia.

Monissa maissa kotonaan perhepäivähoitoa tarjoavasta henkilöstä käytetään juuri äitiyteen ja äitinä olemiseen liittyvää käsitettä. Saksassa käytetään *Tagesmutter*, Belgiassa *onthaalmoeuder* ja Norjassa *dagmamma* -käsitteitä. Isossa-Britanniassa käytetään käsitettä *childminder*. Australiassa perhepäivähoitajaa nimitetään kasvattajaksi, joka viittaa hänen tekemäänsä sekä kasvatus että hoivatyöhön. (Statham & Mooney 2003, 15–16.) Ruotsissa käytetään käsitteitä *dagmamma* ja *dagbarnvårdare*, joista edellinen on epävirallinen ja jälkimmäinen virallinen käsite. *Dagbarnvårdare*-käsite otettiin Ruotsissa Janssonin (2001) mukaan käyttöön, koska haluttiin erottaa perhepäivähoitajan työ äitiydestä. Jansson on tutkimuksessaan haastatellut ruotsalaisia perhepäivähoitajia ja he toteavat, että varsinkin 1970-luvulla *dagmamma*-käsite liitti perhepäivähoitajan työn äitiyteen. Suomessa käytetty perhepäivähoitajan-käsite ei liitä perhepäivähoitajan työtä sinänsä äitiyteen ja on siten lähellä ruotsalaisten ja australialaisten käyttämiä käsitteitä. Karlsson (1995), joka on tutkinut erityisesti eurooppalaista perhepäivähoitoa käyttää käsitettä *dagbarnvårdare* ja tarkoittaa sillä ”henkilöä joka huolehtii toisten ihmisten lapsista omassa kodissaan palkkaa vasten” (Karlsson 2002, 32).

Välimäki (1999) liittää suomalaisen perhepäivähoidon juuret sukulaisten, naapurien ja kotiapulaisten tekemään kotityöhön. Liisa Heinämäki (2001, 92) on todennut, että Suomessa kotiäidin tehtäviin vahvasti samaistettua ammattia ei heti mielletty ammatilliseksi työksi. Perhepäivähoitajan työssä on ammatillisuuden ja koulutuksen kehittymisen myötä siirrytty 1970-luvulla alkaneesta kotiäitien ajasta 2000-luvun kasvattajien aikaan.

Englannissa on tehty laaja perhepäivähoitajien työtä koskeva tutkimus (Mooney 2003a, 111–128). Tutkimus tuo esiin palkkatyön ja äitiyden välisiä suhteita. Äitiys ja palkkatyö yhdistyvät perhepäivähoitajan työssä sekä käytännöllisellä että käsitteellisellä tasolla. Käytännöllisellä tasolla tämä yhdistyminen tapahtuu omien lasten hoidon kautta. Käsitteellisellä tasolla perhepäivähoitajan työ yhdistyy usein korvaavaan äitiyteen ja kodinomaisuuteen. Vaikka tutkimukseen osallistuneet perhepäivähoitajat itse halusivat, että heidät nähtäisiin ammatillisina päivähoidon työntekijöinä, useat perhepäivähoitajat silti kokivat, että äitiys ja vanhempana oleminen ovat tärkeimmät perhepäivähoitajan am-

mattitaitovaatimukset. Oma äitiys ja vanhemmuus olivat perhepäivähoitajien käsityksen mukaan ammatissa toimimisen kannalta tärkeämpää kuin koulutus.

Myös Irene Kylen (2003, 134) tutkimuksessa perhepäivähoitajat korostivat omaa äitiyttään työn tekemisen lähtökohtana. Samalla tavoin vanhemmat painottavat perhepäivähoidon kodinomaisuuden merkitystä lapsensa hoitomuodon valinnan perusteena (Mooney 2003b, 137). Parrilan (2002) suomalaista perhepäivähoitoa käsittelevässä tutkimuksessa tuli myös selvästi esiin perhepäivähoitajien hoivaorientaatio ja yhteiskunnallinen äitiys.

Jansson (2001, 33) on tarkastellut erityisesti äitiyden ja perhepäivähoidon välisiä yhteyksiä. Äitiys, eli se, että joku synnyttää, ruokkii ja hoitaa lapset, mahdollistaa työntekijälle työssä käymisen. Tämä määrittely sisältää ajatuksen, että ei voi yhtä aikaa olla työssä ja toteuttaa äitiyttä. Janssonin (2001) mukaan tämä ajattelu on osaltaan vaikuttanut siihen, että perhepäivähoitajan työtä on tarkasteltu enemmänkin äitiyden kuin palkkatyön näkökulmasta, mikä on tullut esiin esimerkiksi työehtoihin liittyvissä kysymyksissä. Jansson (2001, 33–35) pohtii äitiyden ja perhepäivähoidon välistä suhdetta myös toisesta näkökulmasta. Mikäli perhepäivähoitajalla on omia lapsia ja hän työskentelee omassa kodissaan, hänen täytyy perhepäivähoitajana pohtia äitiyden ja huolenpitotyön välistä suhdetta sekä omien että päivähoitolasten äitinä. Tässä tilanteessa perhepäivähoitaja määrittää työn ja äitiyden välistä suhdetta hyvin käytännöllisellä tasolla.

Kodinomaisuus on liitetty perinteisesti perhepäivähoitoon. (Perhepäivähoidon kehittäminen 1980; Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31; Laki lasten päivähoitosta 1973/36). Heinämäen (2001, 60–61) mukaan kodinomaisuus muodostuu perhepäivähoidossa sekä hoitoympäristöstä että toimintatavoista. Hoitajan kotia fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena toimintaympäristönä ei voi irrottaa hoitajan oman perheen ja kodin toiminnoista. Perhepäivähoitokodin on oltava avoin hoitolapsille ja heidän perheilleen. Siihen on liitettävä oman perheen tarpeet. Perhepäivähoitajan tulee tasapuolisesti huomioida sekä hoitolasten että omien lasten tarpeet. Kodinomaisuus näkyy myös perhepäivähoitajan työn kokonaisvaltaisuudessa. Omassa kodissaan työskentelevä perhepäivähoitaja on lapsen kanssa kaikissa päivän tilanteissa. Toimintatavoissa korostuvat myös kodin arkiaskareet, jolloin lapset pääsevät seuraamaan ja osallistumaan päivittäisiin työtehtäviin (Heinämäki 2002, 43).

Parrila (2002) tarkastelee tutkimuksessaan myös perhepäivähoidon kodinomaisuutta, joka koettiin toisaalta yhtenä perhepäivähoidon keskeisimpänä vahvuutena ja toisaalta yhtenä kehittämisen kohteena. Vahvuudet liitetään Parrilan mukaan yleisemmin perhepäivähoitokodin kodinomaiseen ympäristöön, kodinomaiseen ilmapiiriin ja normaaleihin kotiympäristössä tapahtuviin askareisiin. Kodinomaisuuden haasteet liittyvät siihen, että perhepäivähoitajat näyttivät hahmottavan perhepäiväkodin ensisijaisesti omana kotinaan eivätkä varhaiskasvatuksen pedagogisena ympäristönä. Käsitykseni mukaan on toisaalta ymmärrettävää, että perhepäivähoitaja omassa kodissaan työskentelevänä hahmottaa sen ensisijaisesti omaksi kodikseen ja vasta sitten varhaiskasvatuksen pedagogiseksi ympäristöksi.

Parrilan (2002) mukaan toinen ristiriita liittyi kodinomaisuus-käsitteen toiminnalliseen ulottuvuuteen eli lapsen mahdollisuuteen osallistua kodin normaaleihin arkitoimintoihin, mitä sekä perhepäivähoitajat että perhepäivähoidon ohjaajat pitivät vahvuutena. Parrilan mukaan kysymykseksi kuitenkin jää, kuinka suuret mahdollisuudet lapsilla on osallistua näihin arjen toimintoihin päivän aikana esimerkiksi tarkentuneiden hygieniavaatimusten vuoksi. Kolmas ristiriita Parrilan mukaan liittyy siihen, että perhepäivähoidon kehittämispaineet, odotukset ja toiveet, kuten hoitajien pienryhmätoiminta, näyttävät suuntautuvan kotiympäristöstä ulospäin. Parrila tuo esiin perhepäiväympäristön hyvät edellytykset toimia lapsen kasvun ja oppimisen tukena. Se edellyttää Parrilan mukaan kuitenkin kodinomaisuusmyytin purkamista ja perhepäivähoitokotien arjen tilanteiden auki kirjoittamista ja kuntakohtaisia opetussuunnitelmia.

Parrilan (2002) tutkimukseen osallistuneista perhepäivähoitajista 14 %:lla kuului oma lapsi hoitoryhmään. Hoitajat työskentelivät kaikki omassa kodissaan ja kokivat oman lapsen hoitoryhmään kuulumisen työnsä vahvuutena. Sama asia tuli esiin myös Marjo Salon ja Soili Keskisen (1988) tutkimuksessa. Ulkomaisissa tutkimuksissa oman lapsen kuulumisen hoitoryhmään on nähty sekä perhepäivähoitajan työn vahvuutena (Powell & Bollin 1992; Todd & Deery-Smith 1996) että haasteena, stressiä aiheuttavana tekijänä (Todd & Deery-Smith 1996). Alan Pence ja Hillel Goelman (1991) sekä June Pollard ja Jan Fischer (1992) ovat käsitelleet äitiyden ja perhepäivähoitajan työmotivaation välistä suhdetta. Äitiyttä perhepäivähoitajan työn lähtökohtana korostaneiden hoitajien työ oli heikkolaatuisempaa kuin niiden hoitajien, joiden työn lähtökohtana oli työn ammatillisuus. Pencen ja Goelmanin (1991) tutkimuksen mukaan niiden perhepäivähoitajien työn laatu oli korkeampi, jotka näkivät työnsä enemmän "ammatillisena." Nämä hoitajat halusivat enemmän koulutusta, halusivat työskennellä pidempään perhepäivähoitajina ja tehdä yhteistyötä enemmän.

Jos perhepäivähoitajan työtä tarkastellaan äitiyden näkökulmasta, se merkitsee Stathamien ja Mooneyn (2003, 16) mukaan myös konfliktia kiintymyksen sekä hoivan ja palkkatyön aspektien välillä. Konflikti rakkauden ja rahan välillä on erityisen ajankohtainen silloin, kun perhepäivähoitaja on itsenäinen palvelun tuottaja. Englannissa perhepäivähoitajat ovat pääosin itsenäisiä palveluntuottajia. Paikalliset viranomaiset ottavat vastuuta lähinnä vain kriisissä olevien perheiden lasten sijoittamisesta nimenomaan yhteiskunnan tukemaan perhepäivähoitoon. Uudessa Seelannissa, Australiassa ja Israelissa perhepäivähoitajat työskentelevät virallisen päivähoitojärjestelmän puitteissa, mutta heidän työnsä muistuttaa itsenäisen palveluntuottajan työtä.

Yhteiskunnallisen ja yksityisen äitiyden ja julkisen palkkatyön väliset jännitteet näyttävät määrittävän perhepäivähoitajan työtä. Konflikti kiintymyksen sekä hoivan ja pakkatyön kesken on ainakin osittain vältettävissä, mikäli paikalliset viranomaiset, kuten Suomessa ja Ruotsissa kunnat, ottavat vastuuta lasten päivähoitojärjestelyistä. Suomessa perhepäivähoidon ohjaajat huolehtivat kun-

nallisesta perhepäivähoidosta ja joissakin kunnissa myös yksityisten perhepäivähoitajien työn järjestämisestä.

2.4.3 Varhaiskasvatustyötä

Perhepäivähoitajan työtä voidaan tarkastella yleisesti hoivan ja äitiyden näkökulmista. Näitä näkökulmia ei ole kuitenkaan virallisesti eritelty tai täsmennetty, vaikka niiden voidaan katsoa vaikuttavan perhepäivähoitajan työn sisältöön, arvostukseen ja palkkaukseen. Sen sijaan suomalaisen perhepäivähoitajan työtä määritetään yhä lisääntyvässä määrin nimenomaan varhaiskasvatuskäsitteen kautta, joka on nyt myös virallisesti auki kirjoitettu Varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin linjauksiin (2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005). Nämä asiakirjat yhdessä päivähoitolain (1973/36) kanssa määrittävät keskeisellä tavalla perhepäivähoitajan työtä.

Varhaiskasvatus määritetään lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on lapsen hyvinvoinnin edistäminen. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) määritetään suomalaisen varhaiskasvatustyön sisältöä tarkemmin. Perusteet korostavat kasvattajan, varhaiskasvatusympäristön, oppimisen ilon ja kielen merkitystä varhaiskasvatustyössä. Varhaiskasvatuksen katsotaan toteutuvan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. Lapselle ominainen tapa toimia jaetaan leikkimiseen, liikkumiseen, tutkimiseen sekä taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen. Perusteissa mainitaan myös sisällölliset orientaatiot, joita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Näiden orientaatioiden kautta ei ole tarkoituksena oppiaineiden sisältöjen opiskelu, vaan sellaisten välineiden ja valmiuksien hankinnan aloittaminen, joiden avulla lapsi pystyy vähitellen perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan ympäröivän maailman monimuotoisia ilmiöitä. Näiden lisäksi sekä Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan myös varhaiskasvatustyötä tekevien henkilöiden ammattitaidon merkitystä sekä lasten ja vanhempien asemaa varhaiskasvatuksessa.

Perhepäivähoitajan työn määrittäminen yhä lisääntyvässä määrin varhaiskasvatuskäsitteen kautta on käsitykseni mukaan vahvistanut perhepäivähoidon asemaa päivähoitomuotojen kentällä. Toisaalta varhaiskasvatuskäsitteen käytön myötä perhepäivähoitajan työhön nousee myös uusia lähinnä pedagogisia haasteita, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitut sisällölliset orientaatiot. Parrilan tutkimuksessa (2002) perhepäivähoitajat toivat esiin, että perhepäivähoidolta vaaditaan enemmän nimenomaan päiväkotitoiminnan kaltaista sisältöä. Perhepäivähoitajien palkkauksessa tämä vaatimuksen lisääntyminen ei ole kuitenkaan näkynyt.

Yksityiskohtaisimmin perhepäivähoitajan työtä ja ammattitaitoa määritetään opetushallituksen laatimissa perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteissa vuodelta 2006. Perhepäivähoitajan ammattitutkinto koostuu näyttötutkintoon valmistavasta koulutuksesta ja varsinaisesta näyttötutkinnosta. Tutkinnot suoritetaan pääsääntöisesti erilaisen valmistavan koulutuksen yhteydessä. Näyttötutkintoihin osallistumiselle ei voida kuitenkaan muodollisesti asettaa koulutukseen osallistumista koskevia ennakkoehdoja. Tutkinnon pakollisia osia ovat kasvatustietoisuus, kasvatuskumppanuus ja yhteistyötaidot, varhaiskasvatus sekä terveys, turvallisuus ja ruokahuolto. Valinnaisia osia ovat erityistä tukea tarvitseva lapsi, allergisen ja erityisruokavaliota tarvitsevan lapsen hoito, monikulttuurisuus ja yrittäjäyys. (Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006, 5-6.)

Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteissa kuvataan perhepäivähoitajan ammattialaa seuraavasti:

”Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon suorittaneen työ on osa julkista tai yksityistä varhaiskasvatuksen alan toimintaa. Työ on vastuullista lasten varhaiskasvatusta, jota toteutetaan kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti yhdessä lasten ja perheiden kanssa.”

(Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006, 46)

Perhepäivähoitajan ammattiala nähdään julkisena (kunnallisena) tai yksityisenä ammattitoimintana. Toisaalta myös yksityinen perhepäivähoito on lainsäädännön kautta julkisen kontrolloimaa, ja joissakin kunnissa myös yksityistä perhepäivähoitoa ohjataan kunnan perhepäivähoidon ohjaajien toimesta. Perhepäivähoitajan työ määritetään ammattialan kuvauksessa vastuulliseksi varhaiskasvatukseksi. Ammattialan määrittely on ilmeisesti tarkoitettu koskemaan eri perhepäivähoidon toimintamuotoja.

Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteissa kuvataan toimintaympäristöä seuraavasti:

”Perhepäivähoitajan tutkinnon suorittanut työskentelee perhepäivähoidon toimintaympäristöissä. Perhepäivähoidossa tärkein yhteistyö tapahtuu lapsen ja hoitajan välillä. Keskeistä on myös yhteistyö vanhempien ja hoitajan välillä, hoitajan ja perhepäivähoidon ohjaajan sekä muiden kasvatusalalan ammattilaisten välillä. Tärkeitä ovat myös lasten kontaktit lapsiin ja toisiin aikuisiin.”

(Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006, 46)

Perhepäivähoitajan työn toimintaympäristö määritetään perhepäivähoidon toimintaympäristöksi. Aikaisemmassa vuoden 2003 ammattitutkinnon perusteissa toimintaympäristö määritettiin kodiksi tai päivittäisen kotihoidon ja kasvatuksen korvaavaksi tukiympäristöksi. Mielenkiintoista on, että perhepäivähoitajan ammattitutkinnon ammattialan ja toimintaympäristön kuvauksessa ei mainita enää *koti*-käsitettä, joka on perinteisesti liitetty perhepäivähoitoon. Toimintaympäristön kuvauksessa korostuu edelleen yhteistyö perhepäivähoidon ohjaajan ja muiden lasten toimintaan liittyvien toimijoiden kanssa. Moniammatillinen yhteistyö on tänä päivänä osa varhaiskasvatustyötä ja siten luonnollinen osa perhepäivähoitajan työtä.

Ammattitutkinnon perusteissa perhepäivähoitajan ammattitaitoa kuvataan seuraavasti:

”Perhepäivähoitajan tutkinnon suorittaneen työ perustuu sisäistettyihin eettisesti kestäviin arvioihin ja periaatteisiin. Hän tekee työtä lapsilähtöisesti niin, että lapsi lähipiireineen tulee kaikissa tilanteissa kuulluksi.

Perhepäivähoitaja tarvitsee työssään varhaiskasvatuksen tukemisen, lapsen hoidon ja huolenpidon tietoa, kulttuurien tuntemusta sekä kasvatukseen ja hoitoon liittyvän palvelujärjestelmän ja tukitoimien tuntemusta.

Hän toimii yksilöllisesti lapsen kasvattajana päivän eri tilanteissa. Hän varmistaa lapsen emotionaalista ja fyysistä turvallisuutta kaikissa tilanteissa. Hän ohjaa lapsen kasvua leikin ja toiminnan avulla ikä- ja kehitystason mukaisesti. Lisäksi hän huolehtii lapsen tarvitsemasta hoivasta ja huolenpidosta. Hän huolehtii monipuolisesta ravinnosta, lapsen tarvitsemasta levosta, liikunnasta ja säännöllisestä päivärytmistä. Perhepäivähoitaja tukee vanhempia heidän kasvatustehtävässään ja auttaa tarvittaessa heitä erilaisten palvelujen piiriin. Perhepäivähoitaja tukee omalla työllään esiopetuksessa määriteltyjä tavoitteita.”

(Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006, 46)

Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteet määrittävät perhepäivähoitajan ammattitaitoa monipuolisesti. Erityisesti ammattitaitovaatimukset sekä arvioinnin kriteerit tuovat esiin perhepäivähoitajan työn vaativuuden ja haasteellisuuden. Joka tapauksessa perhepäivähoitajan ammattitutkinnon kautta tullaan suomalaisen perhepäivähoitajan työtä määrittämään yhä enemmän. Jo työssä olevat ja työhön hakeutuvat perhepäivähoitajat suorittavat ammattitutkintoja. Kunnallisen työmarkkinalaitoksen selvityksen mukaan tammikuussa 2003 oli perhepäivähoitajan ammattitutkinnon suorittanut kolme prosenttia kunnallisista perhepäivähoitajista (Kunnalliset perhepäivähoitajat 2003). Ammattitutkintoon sisältyvät määrittelyt ovat tärkeitä myös siitä syystä, että ne ovat toisaalta ensimmäiset ja toisaalta ainoat perusteelliset, yksityiskohtaiset ja valtakunnalliset perhepäivähoitajan ammattitaidon kuvaukset.

Perhepäivähoitajan ammattitutkinto on siten yksi väylä hakeutua perhepäivähoitajan työhön. Ammattitutkintoa ei kuitenkaan ole asetettu kelpoisuusvaatimukseksi perhepäivähoitajan tehtäviin, eikä pätevyyttä ole selkeästi lainsäädännössä määritelty. Uudessa, 1.8.2005 voimaan tulleessa laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (2005/272) todetaan, että kelpoisuusvaatimuksena sosiaalihuollon muihin ammatillisiin tehtäviin on tehtävään soveltuva ammattitutkinto tai muu soveltuva koulutus. Tätä pykälää sovelletaan, kun tarkastellaan perhepäivähoitajan kelpoisuutta lukuun ottamatta tilannetta, jolloin kolme hoitajaa hoitaa samanaikaisesti enintään kahdetoista lasta (Asetus lasten päivähoitosta 1973/239). Kunnille onkin jätetty suuri valta ratkaista ja tulkita perhepäivähoitajan työhön soveltuva koulutus (Heinämäki 2001, 74).

Varhaiskasvatukseen liittyvät määrittelyt antavat suuntaa perhepäivähoitajan työlle. Varhaiskasvatukseen osaamiseen liittyvät vaatimukset tulevat lisääntymään perhepäivähoitajan työssä erityisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) toteuttamisen myötä. Sitä kautta voisi myös perhepäivähoitajan asema vahvistua päivähoitomuotojen kentällä. Hoivan ja äitiyden ja erityi-

sesti kodinomaisuuden ulottuvuudet säilynevät myös tulevaisuudessa perhepäivähoitajan työssä.

Varhaiskasvatukseen ja pedagogiikkaan liittyvät painotukset ovat nousseet esiin myös Ruotsin perhepäivähoitoa koskevassa keskustelussa. Ruotsin Kouluviraston vuonna 1999 antamissa yleisissä perhepäivähoitoa koskevissa ohjeissa painotetaan pedagogiikan ja lapsen oppimisen merkitystä osana perhepäivähoitajan työtä (Allmänna råd med kommentarer för familjedaghem 1999). Janssonin (2001) ruotsalaisia perhepäivähoitajia koskevassa tutkimuksessa tuli ilmi juuri pedagogiikan merkitys perhepäivähoitajan työn sisällön ja myös oikeutuksen määrittelyssä.

2.4.4 Rajapintatyötä

Ryhmäperhepäivähoito on joutunut ja saanut etsiä ja luoda toimintatapojaan toisaalta varsin itsenäisesti, mutta kiinnittyneenä perhepäivähoidon juuriin ja päiväkotien toimintakäytänteisiin. Väisänen (1997, 11) pohtii, voisiko ryhmäperhepäivähoito olla oma päivähoitomuotonsa, jossa yhdistyvät perhepäivähoidon parhaat puolet, kuten pieni lapsiryhmä, perushoito ja kodinomaisuus ja päiväkotitoiminnan parhaat ominaisuudet kuten toiminnan tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja työyhteisöllisyys. Eeva Hujala ja Päivi Lindberg (1998, 20) toteavat sen sijaan, ettei ryhmäperhepäiväkodissa pääse oikeuksiinsa kummankaan hoitomuodon parhaat puolet, perhepäiväkodin kodinomaisuus tai päiväkodin ammatillinen kasvatusilmapiiri esiopetuksineen. Myöhäsen (2004) ryhmäperhepäivähoitoa koskevassa tutkimuksessa esimies- ja hallintotasolla saatiin ryhmiksiin suhtautua hyvin kriittisesti toteamalla, että kummankaan toiminnan edut eivät tule esille.

Ryhmäperhepäivähoidon kehittäminen on nojautunut pitkälti yksittäisten kuntien ja ryhmisten henkilökunnan omaan kiinnostukseen. Tämän uuden perhepäivähoidon hoitomuodon toimintatapojen jäsentäminen ja kehittäminen on ollut ja on vaativa tehtävä ryhmisten henkilökunnalle. Ryhmäperhepäivähoitajat ja perhepäivähoidon ohjaajat ovat olleet ja ovat kehittämistyössä keskeisellä sijalla. Valtakunnallisia ryhmäperhepäivähoidon kehittämisprojekteja ei ole ollut. Alueellisista kehittämisprojekteista voidaan mainita Raumalla ja sen seutukunnissa toteutettu Akseli-projekti, jossa selvitettiin myös ryhmäperhepäivähoidon kehittämishaasteita ja vahvuuksia (Alho-Kivi & Myöhänen 2004).

Ryhmäperhepäivähoidon myötä perhepäivähoitajan työ siirtyi yksityisestä kodista julkiseen, usein kunnan ylläpitämään, tilaan. Perhepäivähoitajat ovat kokeneet tämän oman kodin ulkopuolelle työskentelemään siirtymisen myönteisenä muutoksena (Käyhkö 1991; Heiskanen-Hänninen & Kaski 1993). Käyhkön (1991) tutkimuksessa mukana olleista ryhmäperhepäivähoitajasta tosin 85 % oli alun perin hakeutunut perhepäivähoitajaksi halutessaan hoitaa omat lapset kotona. Myöhäsen (2004) tutkimuksessa henkilöstön mukaan ryhmisten vahvuudet ja haasteet liittyivät henkilöstön hyvinvointiin. Hyvinvointia lisäsi ennen kaikkea työyhteisön tuki. Hyvinvointia puolestaan alensivat eniten työaikojen epävarmuus ja joskus myös epäselvyys sekä lapsiryhmän suuri koko. Esimiehet katsoivat, että ryhmisten vahvuuksia olivat pieni lapsiryhmä ja ko-

dinomaisuus, ja haasteena nähtiin henkilöstön vaikeudet toimia työyhteisönä ja hoitajien koulutuksen ja tiedon puutteet.

Parrilan (2002) tutkimukseen osallistuneet ryhmäperhepäivähoitajat tekivät keskimäärin kahdeksan tunnin työpäiviä. Pisimmän työpäivän tekivät omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat heidän työpäivänsä pituus oli keskimäärin 10-11 tuntia.

Ryhmäperhepäivähoitaja työskentelee työyhteisössä. Hoitajat kokevat työyhteisön tuen positiivisena asiana (Käyhkö 1991; Heiskanen-Hänninen & Kaski 1993; Parrila 2002). Vastuun, työtehtävät sekä työn ilot ja surut voi jakaa työyhteisön kanssa. Tällöin työ ei tunnu niin yksinäiseltä. Jokaisen hoitajan erityisosaaminen voidaan huomioida työtehtäviä jaettaessa. Ryhmiksessä työntekijälle myös jää enemmän aikaa olla lasten kanssa, kun ruuan valmistus ja siivous eivät vie niin paljon aikaa kuin kotona työskenneltäessä. Myös Käyhkön (1991) tutkimuksessa kaikki ryhmäperhepäivähoitajat olivat tyytyväisiä työmuotoonsa, eikä kukaan halunnut palata omaan kotiin hoitamaan vieraita lapsia. Työn haittapuolia oli vaikea löytää. Haittapuolina hoitajat mainitsivat hoitolaisten suuren ikäjakauman ja ilta- ja viikonlopputyön mahdollisuuden.

Ryhmäperhepäivähoitajan työhön kohdistuu yhteiskunnan eri tasoilta erilaisia virallisia ja epävirallisia odotuksia, vaateita ja jännitteitä. Ryhmäperhepäivähoitajan odotetaan jopa yhdistävän työssään perhepäivähoidon ja päiväkotihoidon parhaat puolet (Väisänen 1997) ja toisaalta viitataan siihen, että ryhmäperhepäivähoidossa ei tunnu yhdistyvän kummankaan hoitomuodon parhaat puolet. Ryhmäperhepäivähoitajan ja myös perhepäivähoidon ohjaajien on rakennettava arkeaan näissä ristiriitaisissa olosuhteissa. Käsitykseni mukaan millekään muulle päivähoiton toimintamuodolle ei ole asetettu näin vaativia tavoitteita. Siitä huolimatta, että ryhmäperhepäivähoitajan työlle asetetaan vaativia ja monikerroksisia haasteita, tutkimusten (Käyhkö 1991; Heiskanen-Hänninen & Kaski 1993) mukaan ryhmäperhepäivähoitajat kuitenkin itse ovat pääosin tyytyväisiä työhönsä ja kokevat sen mielekkäänä. Seuraavassa kuviossa olen havainnollistanut ryhmäperhepäivähoitajan työn paikantumista eri rajapinnoilla.



KUVIO 1 Ryhmäperhepäivähoitajan työ rajapintatyönä

Karlsson (2003a, 9) on kiinnittänyt huomiota perhepäivähoitajien hiljaiseen tietoon. Karlsson viittaa useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan suurimmalle osalle perhepäivähoitajista tuottaa vaikeuksia kuvata sanoin omaa työtään. Käsitteitä omalle työlle on haasteellista löytää. Karlssonin mukaan se johtuu siitä, että traditionaalista naisten tekemää työtä on väheksytty ja siten perhepäivähoitajien on vaikea selittää, mitä he tekevät. Karlsson ehdottaa, että perhepäivähoitoon pitäisikin kehittää oma kielensä. Karlsson on huolissaan myös siitä, että perhepäivähoitajien ohjaus ja tuki on sellaisilla henkilöillä, joilla ei ole kokemusta perhepäivähoidosta. Ohjaajien koulutus ja kokemus liittyvät usein laitoksiin (päiväkoteihin ja esikouluun), ja siten heidän perhepäivähoitoa koskevat suosituksensa liittyvät usein esiopetukseen.

Ryhmäperhepäivähoidon ja perhepäivähoidon oman kielen ja käsitteistön kehittymisen myötä tapahtuu myös perhepäivähoitajakunnan ammatillistuminen. Karlssonin (2003a, 11–12) mukaan perhepäivähoitajien työn ammatillistumista on tapahtumassa monessa eri maassa. Tärkeimmät henkilöt tässä ammatillistumiskehityksessä ovat perhepäivähoitajat itse. Merkittäviä vaikuttajia voivat olla myös ammattijärjestöt ja Ruotsissa myös perhepäivähoitajien oma lehti Familjedaghem.

3 RUOKAILUTILANTEET LASTEN JA AIKUISTEN VÄLISENÄ KOHTAAMISPAIKKANA

3.1 Hyvinvoiva lapsi

Suomalainen päivähoito edustaa ns. educare-mallia, jossa on yhdistetty päivähoiton sosiaalipalvelullinen ja kasvatuksellinen tehtävä. Monissa muissa Euroopan maissa kasvatuksellinen ja sosiaalipalvelullinen tehtävä ovat eriytyneet. Educare-mallin mukainen päivähoito tarjoaa suomalaiselle lapselle ravintoa, ulkoilua, lepoa, opetusta, kasvatusta ja hoivaa koko hänen päivähoitossaan vietämänsä ajan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen ohjauksen väline. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) pohjautuu valtioneuvoston periaatepäätökseen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 7) tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15) todetaan, että varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Se tarkoittaa, että lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan.

Tutkimuskohdettani, lasten päivähoitossa tapahtuvaa ruokailua, voidaan tarkastella siten sosiaalipalvelujen ja lasten hyvinvoinnin näkökulmista. Martin Woodhead (1997, 63–84) tarkastelee lasten tarpeita neljästä eri kategoriasta käsin. Lasten tarpeet voidaan nähdä ensinnäkin lasten luontaisina, luonnon heille lahjoittamina ominaisuuksina. Toiseksi tarpeita voidaan tarkastella lasten psyykkisen terveyden, psyykkisten kokemusten näkökulmasta. Kolmanneksi lasten tarpeita voidaan arvioida yhteiskunnassa vallitsevien, lapsuutta koskevien, säännösten näkökulmasta. Neljänneksi lasten tarpeita voidaan tarkastella yhteiskunnassa vallitsevien kulttuuristen arvostusten mukaan, toisin sanoen millaisia kokemuksia aikuiset katsovat parhaaksi tarjota lapsille. Woodhead

sijoittaa nälän tarpeen ensimmäiseen kategoriaan ja koulutuksen neljänteen kategoriaan. Woodhead toteaa, että ”lasten tarpeet” on merkittävä retorinen aparaatti, jonka avulla kontekstoidaan mielikuvia lapsuudesta, säädellään hoitoa ja kasvatusta sekä määritetään aikuinen-lapsi -suhteen laatua. Woodhead ei halua kiistää tarpeiden määrittelyn näkökulmaa, mutta haluaa tuoda esiin lasten omat näkemykset tarpeiden määrittelyssä.

Maritta Törrönen (1994) on analysoinut tarpeen käsitettä lasten hyvinvointitutkimuksen näkökulmasta. Törrönen toteaa yhteenvedossaan, että tutkijat ovat määritelleet tarpeen käsitettä eri tavoin. Tarpeen käsitteellä on sekä normatiivinen että ei-normatiivinen merkitys kontekstista riippuen. Normatiivisina perustarpeina Törrönen esittää Bungen (1989) jaottelun fyysisistä (esimerkiksi ruoka ja turvallisuus), psyykkisistä (esimerkiksi rakastaminen ja oppiminen) ja sosiaalisista (esimerkiksi työ ja osallistuminen) tarpeista. Törrönen tarkasteli lasten tarpeiden määrittelyä sosiaalipalveluissa hallinnollis-professionaalilla, alueellisella ja poliittisella tasolla. Perustarpeiden tyydytystä voidaan pitää lasten hyvinvointipalvelujen lähtökohtana. Sen sijaan instrumentaaliset tarpeet, kuten esimerkiksi harrastukset ja lomat, jäivät Törrösen tutkimuksessa sosiaalityöntekijöiden harkittaviksi. Kaiken kaikkiaan Törrönen totesi tarpeen käsitteen olevan ambivalentti ja jättävän paljon tilaa professionaalisille tulkinnoille.

Päivähoidon ruokailutilanteissa päivähoidon ammattilaiset, työntekijät, määrittävät lasten hyvinvointia ja perustarpeiden tyydytystä omalta osaltaan (Puroila 2002, 83). Puroilan (2002) tutkimuksessa varhaiskasvattajat päiväkodin kaikissa ammattiryhmissä määrittivät hoivan yhdeksi työnsä keskeiseksi ulottuvuudeksi, erityisesti perushoidollisten tilanteiden hallitsevuuden kautta. Hoivaa pidettiin tärkeänä työn ulottuvuutena sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin tuottamisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Varhaiskasvattajien työssä hoiva liittyi siten sekä fyysisten perustarpeiden tyydyttämiseen että sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin takaamiseen.

Kuten Törrönen (1994) toteaa, sosiaalipalvelujen tarpeen määrittelyyn osallistuvat alueellisen ja poliittisen tason lisäksi hallinnollis/ammattillinen taso. Mikko Mäntysaari (1991) selvittää väitöskirjassaan sosiaalityöntekijöiden paikkaa ja sosiaalityöntekijän asiakkaisiin kohdistuvan sosiaalisen kontrollin eri muotoja sosiaalitoimistosta kerätyn aineiston perusteella. Mäntysaari tarkastelee sosiaalityöntekijän asemaa asiakkaiden tarpeiden määrittäjänä ja nostaa esiin Agnes Hellerin tarveimputaatio-käsitteen merkityksen tarpeiden sääntelyprosessissa.

Hellerin (1982, 14) mukaan tarveimputaatio tarkoittaa sitä, että henkilölle tai ryhmälle luetaan kuuluvaksi sellaisia tarpeita, joista he eivät ole lainkaan tietoisia. Se on mahdollista Hellerin näkemyksen mukaan ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin asettamalla kyseenalaiseksi sen, että tarpeet, joita ihmiset pyrkivät tyydyttämään, olisivat heidän todellisia, autenttisia tarpeitaan. Toiseksi tarpeet voidaan kyseenalaistaa korostamalla, että ihmisillä on myös muita tarpeita, joista he eivät ole tietoisia.

Kysymys yksilön tarpeiden määrittelystä saa uuden ulottuvuuden, kun oikeiden ja väärin tarpeiden erottelu oikeuden ottaa haltuunsa valtion edustaja,

joka joutuu suorittamaan asiakkaan tarpeiden arviointia. Sosiaalityöntekijöiden työn analysointi osoitti Mäntysaaren mukaan, että avustamiseen liittyvä rakenteellinen sosiaalinen kontrolli oli keskeisellä sijalla sosiaalityöntekijöiden yksilökohtaiseen ja tarpeenmukaiseen taloudelliseen avustamiseen kytkeytyvässä työssä. (Mäntysaari 1991, 209, 257.) Tätä sosiaalista kontrollia, valvovaa elementtiä Mäntysaari (1991, 213) kutsuu tarpeentyydytyksen valtiolliseksi sääntelyksi, jonka hän määrittelee seuraavasti:

”Byrokraatiatyön yhteydessä tarpeiden valtiollinen sääntely tarkoittaa hallittujen tarpeentyydytykseen ja tarpeiden muodostumiseen suuntautuvaa sosiaalista kontrollia, joka perustuu valtion edustajan haltuunsa ottamaan oikeuteen päätellä heidän tarpeidensa oikeutus ja tarpeentyydytyksen tavat.”

Päivähoidon ruokailutilanteita voidaan tarkastella myös edellä mainitun valtiollisen sääntelyn näkökulmasta. Päivähoidon työntekijät määrittävät jatkuvasti ja toistuvasti lasten tarpeita erityisesti ruokailutilanteissa. Tällainen tarveimputaation ongelma liittyy yleensä hoito- ja kasvatustyyliin.

Tarpeiden merkitystä länsimaisen lapsen elämässä tarkastelee Wendy Rogers (2004, 127–142). ”Tarpeet”-diskurssi syntyi Rogersin (2004, 127–142) mukaan toisen maailmasodan jälkeen ja sen lähtökohtana on ajatus, että lapsilla on erityisiä tarpeita siksi, että he ovat lapsia ja että valtiolla on vastuu näistä tarpeista. Rogersin mukaan nykyinen tarvekeskustelu korostaa psykologisia tarpeita materiaalien tarpeiden sijaan. Lapset nähdään tässä tarvediskurssissa vajaavaltaisina ja aikuisista riippuvaisina; heiltä puuttuvat aikuisen kyvyt kuten autonomia, rationaalisuus ja vastuullisuus.

Rogersin (2004) ”tarpeet”-diskurssi ja Mäntysaaren (1991, 213) määrittämä tarpeentyydytyksen valtiollinen sääntely muistuttavat toisiaan. Myös Hellerin (1982, 14) mainitsema tarveimputaatio valtion edustajan toimintana voitaneen sijoittaa tähän samaan valtion roolia kansalaisten tarpeiden määrittelyssä korostamaan lähestymistapaan.

Rogers (2004, 127–142) esittää myös ”tarpeet”-diskurssille vastakkaisen länsimaista lasta koskevan ”oikeudet”-diskurssin, joka korostaa sitä, että lapset ovat ennen kaikkea kansalaisia, joilla on oikeuksia nimenomaan kansalaisina. ”Oikeudet”-diskurssin lähtökohtana on Lapsen oikeuksien yleissopimus. Tarvediskurssista oikeusdiskurssiin siirtymän myötä (myös Woodhead 1997) lapset ruvettiin näkemään sosiaalisina toimijoina, jotka ovat kykeneviä ilmaisemaan omia näkemyksiään. Oikeusdiskurssin puolustajat katsovat, että tarvediskurssi antaa aikuisille valtaa ja oikeuden käyttää tätä valtaa. Oikeusdiskurssin toteutuminen puolestaan merkitsee muutoksia lasten kanssa tehtävän työn käytänteissä. Oikeusdiskurssi korostaa sitä, että aikuiset eivät aina tiedä asioita parhaiten, eivätkä aina käyttäydy kunnioitettavalla tavalla. Sen tunnustaminen merkitsee, että aikuisten valtaa tulisi jollakin tavalla rajoittaa suhteessa lapsiin.

Rogers (2004, 137–142) tuo esiin vielä kolmannen ”elämänlaatu”-diskurssin, joka on vaihtoehtoinen molemmille edellisille diskursseille. Rogers viittaa Casasin (1998:2000) näkemyksiin, joiden mukaan lasten tyytyväisyys ja onnellisuus ei ole kapeasti riippuvainen siitä, miten heidän kehitykselliset tarpeensa kohdataan tai siitä, miten heidän oikeuksiaan vaalitaan. Enemmän

huomiota tulisikin kiinnittää siihen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa lapsi elää.

Ruokailutilanteet kuuluvat kiinteästi päivähoidossa olevan lapsen päivittäiseen arkeen ja ovat siten osa perhepäivähoitajan työtä. Perhepäivähoitajan työtehtävät jaetaan yleensä kolmeen osa-alueeseen: hoito- ja huolenpitotehtäviin, (varhais)kasvatustehtäviin ja yhteistyötehtäviin. Hoito- ja huolenpitotehtävissä painopiste on lapsen perushoidossa. Tähän tehtäväalueeseen sijoittuu perhepäivähoitajan toiminta ruokailutilanteissa. Kasvatustehtävissä hoitajan tulee toimia valtakunnallisten kasvatustavoitteiden mukaan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti, tukea kodin kasvatustyötä sekä tukea yksilöllisesti jokaisen lapsen kasvua. Tässä tehtäväalueessa korostuu hoitajan toiminta lapsen oppimisen edistäjänä. Yhteistyötehtävissä painopiste on vanhempien ja lähiesimiehen kanssa tapahtuvassa yhteistyössä. Lisäksi työssä tarvitaan kasvatukseen ja hoitoon liittyvän palvelujärjestelmän ja tukitoimien tuntemusta. (Väisänen 1997, 53; Heinämäki 2001, 63–64.) Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteissa (2006, 46) korostetaan myös perhepäivähoitajan terveyden, turvallisuuden, ruokahuoltoon sekä allergisen ja erityisruokavaliota noudattavan lapsen hoitoon liittyvää osaamista.

3.2 Ohjattua syömistä

Johanna Mäkelän (2002, 207) mukaan Suomessa ihmisten syömistä on pyritty ohjaamaan oikeaksi koettuun suuntaan jo useita vuosikymmeniä kestäneellä valistuksella. Tutkimustulosten perusteella kansalaisten ruokatottumuksia on pyritty muuttamaan valistuksen avulla edullisempaan suuntaan ja ravitsemussuosituksia on muokattu uusimman tutkimustiedon suuntaan.

Erityisesti lasten ruokailua, heidän syömistään tai syömättömyyttään, seurataan hyvin tarkasti jo syntymästä lähtien neuvolassa tapahtuvien erilaisten mittausten ja punnitusten kautta. Tähän lääketieteellis-kehitykselliseen näkökulmaan liittyvät kiinteästi lasten syömistä koskevat ravitsemussuositukset (Suomalaiset ravitsemussuositukset 1998), jotka vaikuttavat myös päivähoidon ruokailukäytäntöihin. Erilaisten syömishäiriöiden myötä ruokailutilanteiden tarkasteluun on tullut myös psykologinen ja psykiatrinen ulottuvuus.

Sosiaalihalitus julkaisi vuonna 1979 nimenomaan perhepäivähoitajille suunnatun ohjekirjaisen ”Hyvää ruokahalua. Lasten päivähoidon ruokailuohjeita.” Ohjekirjasessa esitetään ruokailutilanteisiin liittyviä yleisiä kasvatuksellisia ja tapakasvatuksellisia periaatteita, lasten erikoisruokavaliota koskevia ohjeita sekä kuuden viikon ohjeelliset esimerkkiruokalimat. (Hyvää ruokahalua 1979.)

Syksyllä 1998 Valtion ravitsemusneuvottelukunta on antanut viimeisimmät terveelle väestölle tarkoitetut kansalliset ravitsemussuositukset (Suomalaiset ravitsemussuositukset 1998). Mäkelän (2002, 208) mukaan näissä uusissa suosituksissa on aikaisempaa enemmän kiinnitetty huomiota ravitsemuksellisten piirteiden ohella syömistilanteisiin ja aterioinnin sosiaalisuuteen.

Sosiaali- ja terveysministeriö on julkaissut imeväis- ja leikki-ikäisten lasten, odottavien ja imettävien äitien ravitsemussuosituksen (Hasunen ym. 2004, 150), jossa määritellään yksityiskohtaisemmin päivähoidon ruokailutilanteita. Suositusten mukaan päivähoitoruokailun ravitsemuksellisenä ja kasvatuksellisenä tavoitteena on:

- turvata yhdessä kodin kanssa lapsen kasvua ja kehitystä,
- edistää ja ylläpitää lasten hyvinvointia ja terveyttä,
- ohjata lasta monipuoliseen ja vaihtelevaan ruokavalioon,
- turvata lapselle riittävät ja tasapainoiset ateriat ja välipalat hoitopäivän aikana,
- opastaa lasta omatoimiseen ruokailuun ja hyviin pöytätapoihin,
- järjestää lapsille kiireettömiä miellyttäviä ja virkistäviä yhdessäolon hetkiä,
- opettaa lasta tehtävien suorittamiseen antamalla lapsen osallistua ruoanvalmistukseen ja tarjoiluun ja
- antaa kodeille virikkeitä terveyttä edistävän ruoan valinnasta ja valmistuksesta.

Suosituksen, kuten koko päivähoitotoiminnan, lähtökohtana on yhteistyö lapsen vanhempien kanssa. Tavoitteissa päivähoitoruokailu nähdään myönteisenä, lapsen hyvinvointia edistävänä tapahtumana. Samansuuntaisesti päivähoitoruokailua määritetään myös Ravitsemuskasvatuksen kehittämisen-oppaassa (Ravitsemuskasvatuksen kehittäminen 1991).

Ruokailutilanteita voidaan tarkastella myös yleisesti päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ohjaavien periaatteiden näkökulmasta. Myös varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa (1999, 27) todetaan, että päivähoidon keskeinen tehtävä on lasten terveyden vaaliminen, jota edistetään ja ylläpidetään lapsilähtöisen elinympäristön, monipuolisen liikunnan, hygienian, tasapainoisen uni-valverytmin, kiireettömyyden ja hyvien terveystottumusten kautta. Terveellisen ravinnon katsotaan olevan terveyden perusedellytys.

Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteissa (2006) määritetään tarkemmin perhepäivähoitajan ruokailutilanteisiin liittyvää osaamista. Keskeisiä osaamisen alueita ovat:

1. Ravintoaineiden tärkeys lapsen terveyden ylläpitämisessä
2. Elintarvikehygienia
3. Erityisruokavaliot
4. Kestävän kehityksen mukainen toiminta
5. Perustarpeista huolehtiminen

Perhepäivähoitajien koulutukseen on jo ennen ammattitutkintoa sisältynyt lasten ruokailuun ja ravitsemukseen liittyviä osioita. Tutkimukseeni osallistuneet perhepäivähoitajat olivat kouluttautuneet ennen perhepäivähoitajan ammattitutkinnon voimaantuloa. Lisäksi tutkimukseni kohteena olevassa ryhmiksessä työntekijät valmistivat vain osan ruuasta itse.

Päivähoidon ruokailutilanteita määritetään yksityiskohtaisemmin myös päiväkodin terveystasvatusta koskevassa julkaisussa, jossa esitetään tarkemmat ohjeet eri-ikäisten lasten ruokailun järjestämisestä (Hännikäinen ym. 1988,

22–32). Ruokailutilanteita käsitellään myös jonkin verran päivähoitoyksikkökohtaisissa kasvatus-, opetus- ja yhteistyösuunnitelmissa.

Päivähoidon ruokailutilanteisiin vaikuttavat välillisesti ja välittömästi hyvin moninaiset tekijät. Yhteiskunnallisella tasolla käydään laajemmin keskustelua lasten hyvinvoinnista ja määritetään esimerkiksi valtakunnallisia suosituksia eri ikäryhmien ravinnonsaannista. Kunnan tasolla pohditaan eri vaihtoehtoja päivähoidon ruokahuollon tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta järjestämisestä. Koska päivähoito on osa sosiaalipalvelujen kokonaisuutta, tulee päivähoiton ruokailutilanteita tarkastella laajemminkin sosiaalipalveluja määrittävien ohjeiden ja säädösten mukaan jotka korostavat asiakkaan, myös lapsen, oman näkemyksen huomioon ottamista. (esim. laki lapsen huollosta ja tapamisoikeudesta 1983/631; laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 2000/812.)

4 VALTA JA NEUVOTTELU TUTKIMUKSEN YDINKÄSITTEINÄ

Tutkimustehtävänäni on tarkastella lasten ja työntekijöiden välisiä kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Lähestyn näitä kohtaamisia käsitteiden *valta* ja *neuvottelu* kautta. Valta liittyy kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Lasten ja aikuisten kohtaamiseen sisältyvää valtaa ja vallankäyttöä on lähestytty erityisesti kasvatustieteessä kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen tarkastelussa (Nuutinen 1994). Yhteiskuntatieteissä vallan käsitettä on lähestytty esimerkiksi sekä yksilön ja ryhmän toimintaan että yhteiskunnan rakenteisiin liittyvänä kysymyksenä (Giddens 1984, 144–147; Ruostesaari 1992, 27–39). Kansainvälisessä sosiaalityötä koskevassa keskustelussa valtaan liittyvät kysymykset ovat saaneet lisääntyvää huomiota (esim. Payne 1996; Parton & O’Byrne 2000; Adams, Dominelli & Payne 2002; Fook 2002). Sosiaalityöhön valta liittyy Jorma Hännisen (2004, 77) mukaan usean ulottuvuuden kautta. Sosiaalityö käyttää valtaa hoitaessaan tärkeää yhteiskunnallista tehtäväänsä, pyrkimystä hallita sosiaalisia ongelmia. Akateemisena diskurssina sosiaalityö puolestaan määrittää ja kategorisoi asiantuntemuksensa alueita. Asiakastyössä sosiaalityön valta ilmenee hienovaraisesta suostuttelusta aina pakkotoimiin asti.

Varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa ja tutkimuksessa vallan ja hallinnan analyysi on Puroilan (2002, 179) mukaan ollut vähäistä, tosin hän toteaa viime aikoina virinneen kiinnostuksen tätä aihepiiriä kohtaan nousseen naisten ja lasten asemaan liittyvän keskustelun kautta. Suomalaisista tutkijoista Strandell (1994, 1995) ja Puroila (2002) ovat omissa tutkimuksissaan käsitelleet myös päivähoitossa, erityisesti päiväkodissa, olevien lasten ja työntekijöiden välisiä vallan ja hallinnan suhteita. Lähestyn ryhmäperhepäiväkodin lasten ja työntekijöiden välisiä suhteita valta-käsitteen kautta. Päivähoitoyhteisöjä on tutkittu valta-käsitteen avulla kovin vähän.

Toinen keskeinen käsite tutkimuksessani on neuvottelu. Vallan tavoin myös neuvottelu on keskeisellä sijalla kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Aikuisten ja lasten ja lasten keskinäisiä suhteita on tarkasteltu jonkin verran neuvottelu-käsitteen kautta (esim. Solberg 1994; Strandell 1994, 1995; Lehtinen 2000). Neuvottelujen on perinteisesti katsottu kuuluvan enemmän aikuisten

kuin lasten väliseksi vuorovaikutuksen muodoksi. Lisäksi neuvottelut arkipäivän toimintana liitetään pikemminkin talouteen ja yrityselämään kuin esimerkiksi kasvatukseen, opetukseen ja sosiaalityöhön. Neuvottelua koskeva tutkimus, kirjallisuus ja ajankohtainen keskustelu painottuu aikuisten välisten neuvotteluprosessin ja -taktiikoiden tarkasteluun lähinnä yrityselämässä. Neuvottelu-käsitteen avulla tutkittavan ilmiön lähestyminen on helpompaa kuin valtakäsitteen, johon usein liittyy negatiivinen lataus. Kuitenkin vallan käsitettä on käytetty huomattavasti enemmän kuin neuvottelun käsitettä ihmisten välisten suhteiden tarkastelussa sosiaalitieteissä.

4.1 Valta

Valta on ollut kautta aikojen yhteiskuntafilosofian ja yhteiskuntatieteiden keskeisiä tutkimuskohteita ja vallasta on olemassa lukemattomia näkemyksiä (Lagerspetz 1994, 97, 101). Ilkka Ruostesaari (1992, 27) katsoo, että vallankäytön empiiristä tutkimusta vaikeuttaa se, ettei yhteisesti hyväksytyä valtateoriaa ole olemassa. Yksimielisyyttä ei ole saavutettu myöskään käsitteistä. Petri Ylikosken (2000, 13–17) mukaan vallan käsite on monimielinen ja laaja. Vallaksi kutsutaan mitä erilaisimpia asioita. Yhdeksi tekijäksi vallan käsitteen monille merkityksille Ylikoski mainitsee eri kielten välillä olevan suuren kirjon vallan käsitteen määritelmässä.

Englannin kielen *power* termillä voidaan viitata yhtä hyvin hevosen, moottorin kuin ihmisenkin kykyihin ja sen käytön kohteena voivat olla sekä ihmiset että eloton luonto. Tämä *power*-käsitteen monimielisyys on vaikuttanut valtakäsitteen analyysiin. Suomen *valta*, Ruotsin *makt* ja Saksan *Macht* viittaavat sosiaaliseen valtaan ja ovat merkitykseltään rajoitetumpia kuin englannin kielen *power* tai muut latinalaisperäiset termit. (Ylikoski 2000, 13–17.)

Eerik Lagerspetzin (1994, 102–104) mukaan valtaa koskevia näkemyksiä voidaan luokitella eri tavoin. Eräs keskeinen erottelu perustuu siihen, nähdäänkö valta kykyinä (*power to*) vai suhteena (*power over*). Valta kykyinä (*power to*) viittaa kykyyn saada aikaan jokin asiantila tai kykyyn tuottaa haluttuja seurauksia. Valta suhteena *power over* puolestaan viittaa valtaan jonkun yli.

Raimo Väyrynen (1992, 97) toteaa, että valtaa voidaan tarkastella sekä toimijoita ja niiden suhteita koskevan valtatumuksen sekä valtaa kollektiivisena ilmiönä tutkivan suunnan välillä. Valta ja sen käyttö sidotaan toimijakohteisessa tutkimusotteessa yhteiskunnallisiin toimijoihin, niiden intentioihin ja tavoitteisiin. Kollektiivisen valtakäsityksen mukaan valtaa ei voi esiintyä irrallaan yhteisöstä.

Michel Foucault on tarkastellut laajassa kirjallisessa tuotannossaan myös valtaa, vaikkakaan varsinaista teoriaa vallasta Foucault ei ole koskaan esittänyt. Sen hän on myös itse todennut. (Foucault 1982, 777; Pulkkinen 1996, 145.) Foucault'n mukaan valtaa ei pitäisi käsittää ominaisuudeksi, vaan strategiaksi. Kysymys on pikemminkin siitä, että valtaa ei omisteta, vaan sitä käytetään. Valta on myös peliä, joka kamppailujen ja loputtomien ristiriitojen kautta muuttaa,

vahvistaa ja kääntää voimasuhteita vastakkaisikseen. Valta on läsnä kaikkialla, koska se kattaa kaiken ja etenkin koska se tulee kaikkialta. Valta ei ole Foucault'n mukaan instituutio eikä se ole rakenne. Se ei ole kyky, joka jollekulle on annettu, vaan se on nimi, joka annetaan tietystä yhteiskunnassa vallitsevalle monimutkaiselle strategiselle tilanteelle. (Foucault 1980a, 34; Foucault 1998, 69–70.)

Ilpo Helén (2004, 207–208) on analysoinut foucaultilaista valta-analytiikkaa. Foucaultilainen valta koostuu lukuisista suhteista, toimijoista ja vallan subjekteista. Näistä muodostuu vallan harjoittamisen järjestely tai tilanne. Valta käsitetään siten hajautuneeksi. Valtaa ei myöskään voida palauttaa järjestykseen, ylivallan rakenteeseen, instituutioihin eikä herruuden harjoittajiin.

Foucault (1980a) kirjoittaa uuden vallan mikrofysiikasta tarkoittaen sillä erilaisten instituutioiden, esimerkiksi koulun, keinoja hallita ja tuottaa kuuliaisia ruumiita osaksi valtakoneistoa. Helén (2004, 207–208) viittaa biovaltaan, joka kohdistuu eläviin ihmisyksilöihin ja -populaatioihin. Biovallalla tarkoitetaan pyrkimystä muovata, hyödyntää, voimaperäistää ja ohjata ihmisten kykyjä ja ominaisuuksia, jotka voivat olla ruumiillisia, sielullisia, ajatuksellisia ja yhteisöllisiä.

Biovalta liittyy siten väestön hallinnoimiseen ja siihen kuinka elämän säilyttäminen nousee tietoon ja totuuteen vetoavan vallankäytön kohteeksi. Huolenpito väestön hyvinvoinnista, elämän ja ihmiskehon laskennallinen hallinta mahdollistuvat erilaisten normien ja tekniikoiden avulla. (Hänninen & Karjalainen 1997, 12.) Hallinta (government) viittaa siihen, miten yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmien, kuten esimerkiksi lasten, perheiden, yhteisöjen käyttäytymistä ohjataan (Foucault 1982, 789 - 790). Hallinta kohdistuu Helénin (2004, 209) mukaan paitsi toisiin myös itseän.

Teoksessaan Tarkkailla ja rangaista Foucault (1980a) erittelee erilaisten kurinpito- ja rangaistusmenettelyjen kehittymistä eri instituutioissa. Hän toteaa kurinpitovallan olevan läsnä aina kaikkialla ja alati valppaana ja valvovan myös niitä, joiden tehtävänä on toisten valvominen. Foucault tarkastelee myös vallan, kurin ja ruumiillisuuden välisiä yhteyksiä. Hänen mukaansa kuri voidaan nähdä valtasuhteena, jonka tavoitteena on vallan kohteen tottelevaisuus ja hyödyllisyys. Ruumis vallan kohteena ja maalitauluna opittiin tiedostamaan 1600-luvulla. Ruumiiden kurinalaistamista tapahtuu yhteiskunnan eri tasoilla, kuten kouluissa, oppilaitoksissa, sairaaloissa ja armeijan organisaatioissa. Kuri ilmenee esimerkiksi erilaisten tilajärjestelyjen, toiminnan valvonnan, ajan järjestämisen ja ruumiinharjoitusten kautta. (Foucault 1980a, 156–162.)

Foucault (1980a, 35, 219) näkee vallan kuitenkin ennen kaikkea tuottavana. Valta tuottaa tietoa, ja valta ja tieto edellyttävät toinen toisiaan. Hän väittää, että olisi lakattava kuvaamasta vallan seuraamuksia aina vain sellaisin negatiivisen termein, kuin valta "sulkee pois", "kukistaa", "tukahduttaa", "sensuroi", "abst-rahoi", "naamioi" ja "kätkee."

Vallan harjoitukset, valtamekanismit ja valtaverkostot voivat olla tuottavia tai "positiivisia." Tällaisia vallan "positiivisia" vaikutuksia ovat esimerkiksi

vallan kohteen omaksumat uudet taidot, uskomukset tai tiedon kasvu hänen toimintansa tarkkailun tuloksena. Siten vallan harjoittamisella on aina muitakin kuin rajoittavia ja riistäviä tekijöitä. Vallan vaikutukset eivät näyttäydy kaikissa tai edes useimmissa tapauksissa "negatiivisina." (Kusch 1993, 123.) Foucault (1980b, 119) kysyy, mikä tekee vallasta hyväksyttävän ja toteaa, että valta ei ainoastaan sano ei ja pakota meitä tekemään asioita. Valta on tuottavaa ja vie läpi asioita, luo mielihyvää, muodostaa tietoa ja tuottaa diskursseja. Valta olisi ymmärrettävä pikemminkin yhteiskunnallisen läpi toimivana tuottavana verkostona kuin negatiivisena instanssina, jonka tehtävänä on tukahduttaminen. Miksi ihmiset olisivat totelleet, jos he olisivat kokeneet vallan pelkästään negatiivisena, painava ja tukahduttavana?

Esineellistävän (extractive power) ja muutosta aikaansaavan (developmental power) vallan käsitettä ovat puolestaan käyttäneet Janet Smith (1983) ja Robin Lynn Leavitt (1994) määritellesään ja analysoidessaan lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita. Esineellistävän (extractive power) vallan käytössä korostuu lapsen näkeminen omaisuutena tai esineenä, kontrollin, johtamisen, ohjaamisen ja dominoinnin kohteena. Valta nähdään tällöin päämääränä sinänsä eikä niinkään päämääränä saavuttaa myönteisiä tuloksia kuten terveyttä, turvallisuutta ja kompetenssia. Esineellistävä vallankäyttö edustaa tiukkaa aikuisjohtoista kontrollia ja ohjaamista, jossa lapsen omille toivomuksille ja aloitteille jää vähän tilaa. Muutosta aikaansaavassa (developmental power), myönteisessä vallankäytössä, josta Leavitt (1994) käyttää myös nimitystä (empowering power), korostuu sen sijaan lapsen kykyjen arvostaminen ja kunnioittaminen, empatia ja vastavuoroisuus sekä lapsen ymmärtäminen. Valta ymmärretään muutosta aikaansaavana voimana, joka on "ravitsevaa" siten, että se korostaa lapsen ja aikuisen tasa-arvoista kohtaamista. (Smith 1983; Leavitt 1994.)

Judy C. Pearson (1993, 368–372) on tutkinut perheenjäsenten välistä kommunikaatiota ja valtaa ja määrittää vallan yleisesti kyvyksi vaikuttaa toisiin tai päästä haluamaansa tavoitteeseen ja saavuttaa toivomansa tulos. Pearson esittelee kuusi yleisintä vallan kategoriaa. Kun henkilö käyttää erilaisia lahjoja ja palkkioita saavuttaakseen tavoitteensa, puhutaan palkitsemisvallasta (reward power). Päinvastoin mikäli henkilö jollakin tavalla rankaisee niitä, jotka eivät tottele häntä puhutaan rankaisuvallasta (coercive power). Asiantuntijavalta (expert power) perustuu henkilön tietoon tai kokemukseen. Valta voidaan kategorisoida myös valtaa käyttävän henkilön asemaan (position power). Tällöin valta ymmärretään henkilön roolista ja asemasta johtuvana. Organisaatioissa tällainen legitiimi valta (legitime power) kuuluu esimiesasemassa oleville henkilöille. Henkilö voi perustaa valtansa samaistumalla toiseen henkilöön (referent power). Esimerkkinä tästä Pearson esittää esimerkiksi presidentin puolison vallan. Informaatiovalta (information power) perustuu henkilön kykyyn argumentoida näkemyksensä.

Pearson (1993, 372–387) on tarkastellut perheenjäsenten välistä kommunikaatiota myös vallan strategioiden kautta. Pearson tuo yhteenvedossaan esiin seuraavat vallan strategiat vakuuttamiseen (compliance gaining) ja vastustamiseen (compliance resisting). Vakuuttamisen strategioita ovat manipulaatio, neu-

vottelemattomuus, tunteisiin vetoaminen, henkilökohtaisen hylkääminen ja empaattisen ymmärtäminen. Näiden strategioiden tarkoituksena on saada toinen osapuoli toimimaan halutulla tavalla. Vastustamisen strategiat ovat puolestaan neuvottelemattomuus, toimijan tai kohteen tai molempien mielikuvan epäsuora käsitteleminen, oikeuttaminen ja neuvottelemine. Vastustamisen strategioiden kautta on tarkoitus vastustaa toisen osapuolen esittämiä vaatimuksia.

Dennis Wrong (1979, 1-2, 21-64) tarkastelee valtaa sosiaalisena suhteena tai vuorovaikutuksen muotona. Wrong määrittelee vallan kyvyksi tuottaa aiotut ja ennalta tiedetyt vaikutukset. Hän erottelee seuraavat vallankäytön tekniikat: voima, manipulaatio, suostuttelu ja auktoriteetti. Voima viittaa yleisimmin fyysisen tai biologiseen voimaan, manipulaatio on hienovaraisempaa vaikuttamista ja suostuttelussa vedotaan osapuolten etujen yhtenevyyteen. Auktoriteetti tarkoittaa puolestaan käskyjen hyväksymistä sellaisenaan eli onnistunutta käskemistä tai kieltämistä. Auktoriteetin lajeja ovat pakko, palkitseminen, legitiimi auktoriteetti, kompetentti auktoriteetti ja henkilökohtainen auktoriteetti.

Leavitt (1994, 1-68) tarkasteli tutkimuksessaan päivähoiton vallankäyttöä lasten autonomian ja lasten valtaistamisen (empowerment) näkökulmista. Leavittin (1994) analyysin kohteena olivat lasten problemaattiset kokemukset ja erityisesti aikuisten toiminta näissä tilanteissa alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Aikuisten vallankäyttö ilmeni lasten käytettävissä olevien tilojen kontrollina ja aikataulujen kautta vaikuttamisena. Valtamäärittelyt ulottuivat myös lasten leikkitalanteisiin. Lasten vastarinta ilmeni monella tavalla: sen painopiste oli ruumiinliikkeiden kautta tuotetussa vastustuksessa. Leavittin käsityksen mukaan aikuisten hallintakeinoja ei voi poistaa päiväkodista ja juuri sen vuoksi niihin täytyykin erityisesti kiinnittää huomiota. Leavittin tutkimissa päiväkodeissa esiintyi runsaasti esineellistävän (extractive) vallankäytön muotoja. Tällöin valta aikuisten toiminnassa oli päämäärä sinänsä, ei niinkään päämäärä saavuttaa myönteisiä tuloksia. Leavittin mukaan valta ilmeni lasten huonona kohteluna, hoidon ja säälin puutteena. Syitä esineellistävään vallankäyttöön oli Leavittin mukaan päivähoitotyössä sinällään: sellaisia olivat työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien puute, työn emotionaalinen vaatavuus, tuen puuttuminen ja työntekijöiden omat lapsena olemisen kokemukset, joita uusinnetaan vaihtoehtoisten toimintatapojen puuttuessa.

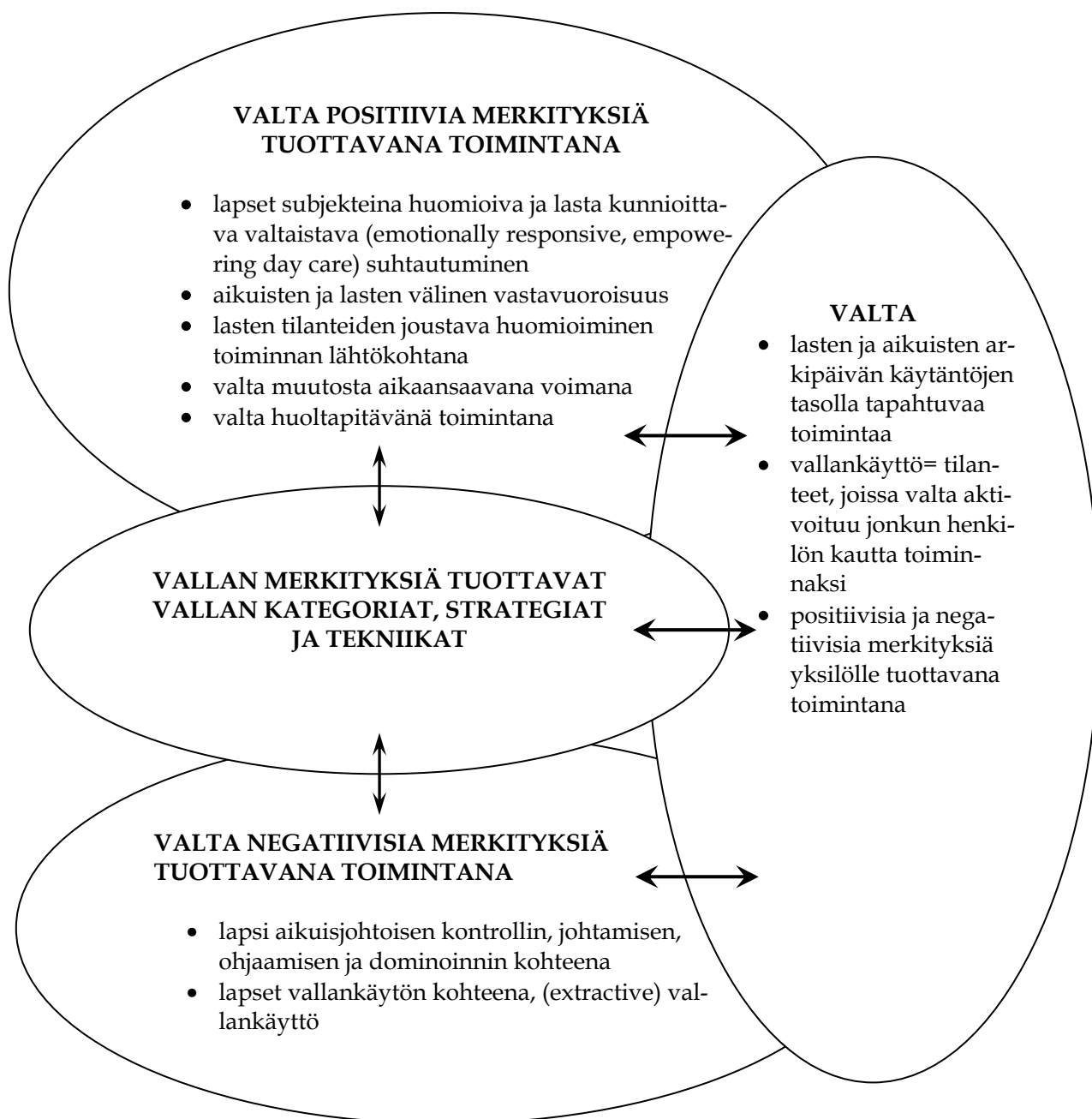
Leavitt (1994, 69-100) esitti lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen kehittämiseksi päivähoitossa myönteistä vallankäyttöä edistävän, lapset subjekteina huomioivan ja lasta kunnioittavan valtaistavan päivähoiton. Keskeistä tässä valtaistavassa päivähoitossa on aikuisten ja lasten välinen vastavuoroisuus ja työntekijän sitoutuminen lapsen arkeen. Tilan antaminen lasten tunteille ja lasten tilanteiden joustava huomioiminen on toiminnan lähtökohtana. Tämä edellyttää päivähoiton institutionaalisten ehtojen parantamista. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota työntekijöiden itsereflektion ja itsestä huolehtimisen tarpeisiin.

Foucaultin (1980a; 1980b; 1998) ja Leavittin (1994) lisäksi myös Hänninen (2004, 77-100) tuo esiin vallan myönteisen ulottuvuuden. Hänninen liittyy huollettavan vallan sosiaalityön näyttämöillä tapahtuvaan vallankäyttöön. "Huol-

tapitävä” viittaa vastuuta ottavaan välittämiseen eikä holhoamiseen tai järjestelmäkeskeiseen huoltamiseen. Tällöin huoltapitävässä vallassa on keskeistä toisen, toisenlaisen ja usein heikomman puolelle asettuminen ja se on tässä mielessä eettistä ja poliittista toimintaa. Vallankäytön näkökulma sisältyy siten oleellisena osana huolenpitoon.

Yhteenvedona voisi todeta, että valtaa käsitteellistetään luokittelemalla vallan muotoja. Luokittelun perusteena on se, miksi kohde toimii vallankäyttäjän tahdon mukaisesti. Valta voidaan luokitella kahden toimijan (A ja B) väliseksi suhteeksi, jolloin A ja B voivat olla yksilöitä, ryhmiä tai organisaatioita. (Ylikoski 2000, 17.) Pirjo Nuutisen (1994, 48) mukaan institutionaalinen vallankäyttö perustuu tiettyjen legitiimien sääntöjen noudattamiseen ja harkintavaltaan sääntöjen kattamalla alueella. Lisäksi vallankäyttöön sisältyy myös muita valtatekniikoita instituution erityisluonteesta riippuen.

Tutkimukseni kannalta vallan ja vallan muotojen luokittelut yhdistyvät mielekkäällä tavalla Leavittin (1994) lasten päivähoidon vallankäyttöä käsittelevässä tutkimuksessa. Leavittin tutkimuksen lähtökohdat ovat samansuuntaiset oman tutkimukseni kanssa. Tarkastelen valtaa (power) ja vallankäyttöä (exercise of power) Leavittin (1994) tavoin lasten ja aikuisten arkipäivän käytäntöjen tasolla tapahtuvana toimintana. Leavitt (1994) tukeutuu vallanmäärittelyissään Foucaultin valtakäsitykseen. Vallankäytöllä viitataan tässä tutkimuksessa tilanteisiin, joissa valta aktivoituu jonkun henkilön kautta toiminnaksi. Hyödynnän tässä tutkimuksessa myös Foucaultin (1980a; 1980b; 1982; 1998) valtakäsityksiä. Erityisesti kiinnostukseni kohteena ovat hänen näkemyksensä tuottavasta ja ”positiivisista” vallan harjoittamisen vaikutuksista. Pearsonin (1993) vallan kategoriat ja strategiat ja Wrongin (1979) vallan tekniikat tukevat aineiston analyysia. Seuraava kuvio 2 havainnollistaa tutkimukseni lähtökohdat valta-käsitteen osalta.



KUVIO 2 Valta positiivisia ja negatiivisia merkityksiä tuottavana toimintana tutkimuksen lähtökohtana

4.2 Neuvottelu

Roy Lewicki, David Saunders ja John Minton (2001, 3) toteavat ihmisten neuvottelevan kaiken aikaa. Neuvottelu on jotakin, mitä jokainen tekee lähes päivittäin. Linda Putnamin ja Michael Roloffin (1992, 5-6) mukaan neuvottelututkimusta voidaan luokitella kahdesta eri lähtökohdasta käsin. Ensinnäkin neuvottelututkimusta voidaan tarkastella eri tieteiden näkökulmasta. Neuvottelua

ilmiönä ja käsitteenä voidaan periaatteessa lähestyä ainakin, käyttäytymisen valintateorian, taloustieteen, sosiaalipsykologian, sosiologian, politiikkatieteen, viestinnän ja antropologian näkökulmista.

Toisena näkökulmana Putnam ja Roloff (1992, 5–6) tuovat esiin neuvotteluanalyysin viisi perhettä. Rakenteellisessa analyysissä (structural analysis) huomion kohteena on osapuolten välisen vallan jakautuminen tai osapuolten vahvuus suhteessa toisiinsa. Strateginen analyysi (strategic analysis) arvioi neuvottelua sen hetkisten hyötyjen ja vaihtoehtojen näkökulmasta. Prosessianalyysissä (process analysis) kiinnitetään huomio neuvotteluissa käytettyjen myönnytysten ja neuvottelun lopputuloksen välisiin suhteisiin. Käyttäytymisen analyysissä (behavioral analysis) tarkastellaan neuvottelijoiden päämääriä, persoonallisia ominaisuuksia ja taipumuksia. Integroiva (integrative analysis) analyysi tarkastelee neuvottelua prosessina, joka kehittyy joko ennalta asetettujen vaiheiden kautta tai joka muuttuu suhteessa käytettävissä olevaan aikaan.

Neuvottelu on yksi yhteistoiminnan muoto. Neuvottelu on tavoitteeseen pyrkivä vuorovaikutustilanne, jonka tarkoituksena voi olla ongelman ratkaiseminen, yhteisen sopimuksen aikaan saaminen, asioiden suunnitteleminen tai tapahtumien analysoiminen. Kaikkien neuvottelijoiden tulisi hyväksyä neuvottelun lopputulos. Neuvotteluja sivuavia yhteistyömuotoja puolestaan ovat erilaiset ryhmätyöt, keskustelut ja kokoukset. (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 5–6.) Neuvottelu ymmärretään usein juuri tavoitteeseen pyrkiväksi vuorovaikutustilanteeksi (Kansanen 1999, 14–15; myös Shell 2001).

Neuvotteluja käydään useimmiten ongelman ratkaisemiseksi, mutta neuvottelujen avulla osapuolet voivat myös luoda ja synnyttää uutta toimintaa (Lewicki, Saunders & Minton 2001, 3). Neuvottelu-käsite voidaan liittää myös kaupanteon (bargaining), (Putnam & Roloff 1992, 2–3; Pearson, West & Turner 1995; Lewicki, Saunders & Minton 2001, 54) sekä vaikutusvallan (Lewicki, Saunders & Minton 2001, 132) käsitteisiin. Kaupanteko voidaan nähdä toimintana, jossa kaksi tai useampi toisistaan riippuva, osapuoli ”ottavat yhteen” saavuttaakseen molempia osapuolia tyydyttävän tuloksen (Putnam & Roloff 1992, 2–5).

Judy C. Pearson, Richard West ja Lynn Turner (1995, 14) näkevät kaupanteon epävirallisempänä prosessina kuin neuvottelun etsittäessä molempia osapuolia tyydyttävää ongelmanratkaisua. Kaupanteolla he tarkoittavat kahden osapuolen tekemää sopimusta, jossa määritellään, mitä kumpikin osapuoli tulee vuorovaikutuksessa antamaan ja saamaan. Lewicki, Saunders ja Minton (2001, 132, 159) tarkoittavat vaikutusvallalla keinoja, joita neuvottelijat voivat käyttää antaakseen itselleen enemmän etuja ja mahdollisuuksia saavuttaa omat päämääränsä neuvotteluprosessissa. Vaikutusvaltaa käytetään usein myös vallan synonyyminä.

Kaupanteko-käsite voitaneen rinnastaa myös yhteiskuntatieteilijöiden käyttämien sopimisen ja sopimuksellisuuden -käsitteisiin. Anja-Riitta Lehtinen (2000, 37) tuo esiin sopimuksellisuuden merkityksen tarkastellessaan myöhäismodernien yhteiskuntien toimintaa. Sopimuksellisuus edellyttää erilaisia lähinnä yksilöiden välisiä neuvotteluita. Pentti Takala (1992, 577–600) on tarkastellut perhepolitiikan muuttuvia käsityksiä. Hänen mukaansa keskeiseksi tulevai-

suuden perhe-elämää määrittäväksi tekijäksi nousevat perheenjäsenten väliset neuvottelu- ja sopimismekanismit: neuvottelemisesta tulee perheen elämäntapa ja lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua näihin neuvotteluihin. Postmodernille ajalle on ominaista tietojen, käsitysten ja normien nopea vanheneminen. Siksi tarvitaan myös perhe-elämää määrittäviä uusia käsityksiä.

Neuvottelu voidaan nähdä prosessina (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 43; Putnam & Roloff 1992, 5; Kansanen 1999, 41). Merja Jattu-Wahlströmin ja Hilka Kallion (1992, 43) mukaan neuvottelua voidaan tarkastella prosessina ainakin kolmella tasolla. Ensinnäkin yksittäistä neuvottelua voidaan luonnehtia prosessina. Neuvottelu alkaa valmistautumisen vaiheella. Itse neuvottelutilanteessa edetään myös vaiheittain avauksesta ja ilmapiirin luomisesta neuvottelun lopetukseen. Neuvottelun jälkityöt sisältävät esimerkiksi raportointia, päätösten toteuttamista ja seurantaa. On mahdollista, että neuvoteltavan asian loppuun saattaminen molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla vaatii useita tapaamisia. Tällöin yhdestä asiasta käydään sarja neuvotteluja. Kolmanneksi neuvottelun prosessuaalisuus voi tulla esiin yksilön toimintana neuvottelusta neuvotteluun.

Neuvottelu on ensisijaisesti ihmisten välistä kanssakäymistä, vuorovaikutusta. Näissä keskustelutilanteissa osallistujat vaikuttavat toisiinsa sekä tiedostamattomasti että tietoisesti. Halua aidon ja todellisen vuorovaikutuksen synnyttämiseen pidetään yhtenä tärkeimmistä neuvotteluvalmiuksista. Neuvottelun onnistuminen edellyttää siten hyvää ilmapiiriä, neuvotteluilmastoa. Avoin ja vapautunut ilmapiiri edistää vuorovaikutusta, kun taas tunnelman ollessa jännittynyt, pelokas tai muutoin kireä vuorovaikutus on niukkaa, estynyttä tai ylikontrolloitua. Neuvotteluprosessin ilmapiirin muotoutumiseen, inhimillisen vuorovaikutuksen laatuun ja neuvottelun onnistumiseen vaikuttavat osallistujat, asia ja tavoite sekä tilanne ja puitteet. Osallistujien kannalta on tärkeää huomata heidän henkilökohtaiset motiivinsa, tietonsa ja taitonsa sekä se, miten tasaveroisesti he neuvottelussa asettuvat toisiinsa nähden. Keskeinen merkitys on myös neuvottelijoiden kulttuuritaustalla. Neuvoteltavan asian ja tavoitteen näkökulmasta voidaan tarkastella tavoitteiden yhtenevyyttä ja eroavaisuutta, tavoitteiden realistisuutta sekä sitä, millaiseksi neuvoteltava asia koetaan. Neuvottelutilannetta ja -puitteita tarkasteltaessa kiinnitetään huomio muun muassa neuvottelua edeltäneisiin tapahtumiin, neuvottelun ajoittumiseen päivässä ja viikossa sekä neuvottelun keston. (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 15–16; Kansanen 1999, 2.)

Anne Solberg (1994, 104–110) on käyttänyt neuvottelun käsitettä tutkissaan vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta. Solberg määrittää neuvottelun käsitteen laajasti tarkoittaen sillä erilaisia kielellisen ja ei-kielellisen ilmaisun ja kommunikoinnin muotoja. Solberg jakaa vanhempien ja lasten väliset neuvottelut karkeasti kahteen luokkaan: konkreettisia arjen tilanteita koskeviin neuvotteluihin ja metaneuvotteluihin. Jälkimmäisillä hän tarkoittaa lapsuuden ja aikuisuuden rajaamista käsitteleviä periaatteellisia, abstrakteja neuvotteluja.

Vanhempien ja lasten välisissä neuvotteluissa valtasuhteella on keskeinen merkitys. Neuvottelun osapuolet eivät ole samassa sosiaalisessa asemassa, kun vanhemmilla on auktoriteetti ja valta rangaista ja palkita lapsiaan. Vaikka lap-

silla ei ole vastaavia keinoja käytettävissään, he eivät Solbergin (1994, 104–110) mukaan passiivisesti mukaudu siihen, mitä heille sanotaan, vaan vaikuttavat myös itse aktiivisesti neuvotteluprosessiin saavuttaakseen itselleen edullisen lopputuloksen. Vanhempana oleminen merkitsee vallankäyttöä lapsen edun vuoksi. Tämä vallankäyttö on aikuisten ja lasten välisten neuvottelujen lähtökohtana. Neuvottelut ilmentävät lasten ja aikuisten käsityksiä siitä, minkä ikäisenä lasta pidetään kyseisessä neuvottelukontekstissa. Tosin lapset voivat vanhempien ja osaksi myös oman näkemyksensä mukaan kasvaa tai kutistua iältään näissä neuvotteluissa.

Edellä esitetyissä neuvottelun määrittelyissä on neuvottelu nähty lähinnä välittömänä vuorovaikutustilanteena. Anselm Straussin (1978, 5, 12) mukaan kaikki sosiaalinen järjestys on neuvoteltua järjestystä. Neuvoteltu järjestys on Straussin mukaan hänen lähestymistapansa ydin. Neuvottelun järjestyksen tavoitteena on löytää yhteisymmärrys, jonka varassa työyhteisöt toimivat. Strauss (1978, 2) ymmärtää neuvottelu-käsitteen väljästi määrittäen sen keinoksi saada asiat toteutumaan. Strauss (1978, 7) viittaa neuvottelulla sekä yksilöiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin, neuvottelukonteksteihin että välittömiä neuvottelukonteksteja laajempiin rakenteellisiin konteksteihin. Strauss (1978, 238) jaottelee neuvottelukontekstin elementtejä seuraavasti:

- neuvottelijoiden lukumäärä, kokeneisuus ja edustuksellisuus
- neuvottelujen kulku ja tiheys
- valtasapaino neuvottelijoiden välillä
- neuvottelijoiden omaavat neuvottelupanokset
- neuvottelijoiden näkyvyys, heidän avoimet ja piilossa olevat luonteenpiirteensä
- neuvoteltavien asioiden lukumäärä ja kompleksisuus
- neuvoteltavien asioiden laillisuusrajojen selkeys
- vaihtoehdot neuvottelujen lopettamiselle, vaihtoehtojen etsiminen.

Neuvottelijoiden lukumäärä, edustuksellisuus ja kokeneisuus vaikuttavat neuvotteluprosessiin. Neuvotteluihin voi osallistua kaksi tai useampia neuvottelijoita. Neuvottelu voi toteutua yksilöiden välisenä, liittoutumana tai kollektiivisena. Neuvottelijoiden kokeneisuudella on Straussin mukaan merkitystä neuvottelujen lopputulokseen ja tasapainoon. Neuvottelut voivat olla sisällöltään ja toimintatavaltaan neuvottelijoille tuttuja, rutiininomaisia tai uusia. Valtatasapaino vaihtelee neuvottelijoiden välillä eri tapauksissa, mutta pelko epätoivosta käyttäytymisestä usein ohjaa neuvottelijoita löytämään molempia osapuolia tyydyttävän lopputuloksen. Neuvottelujen panokset voivat olla sekä yleisiä että eriytyneitä. Työelämässä yleinen panos usein tarkoittaa ”työn valmiiksi saattamista”, asioiden sujumista. Yksityinen panos puolestaan voi tarkoittaa sitä, että työntekijä on tyytyväinen työhönsä. Neuvottelujen näkyvyydellä Strauss viittaa neuvottelijoiden suoranaiseen kontaktiin neuvotteluprosessin kuluessa. Neuvoteltavien asioiden lukumäärä ja monimutkaisuus vaikuttavat neuvottelutilanteen kulkuun. Neuvoteltavien asioiden rajaaminen ja vaihtoehtojen etsiminen neuvottelujen mahdolliselle lopettamiselle vaikuttavat myös neuvottelukontekstiin. (Strauss 1978, 5–7, 111, 115, 125, 198–207.) Straussin

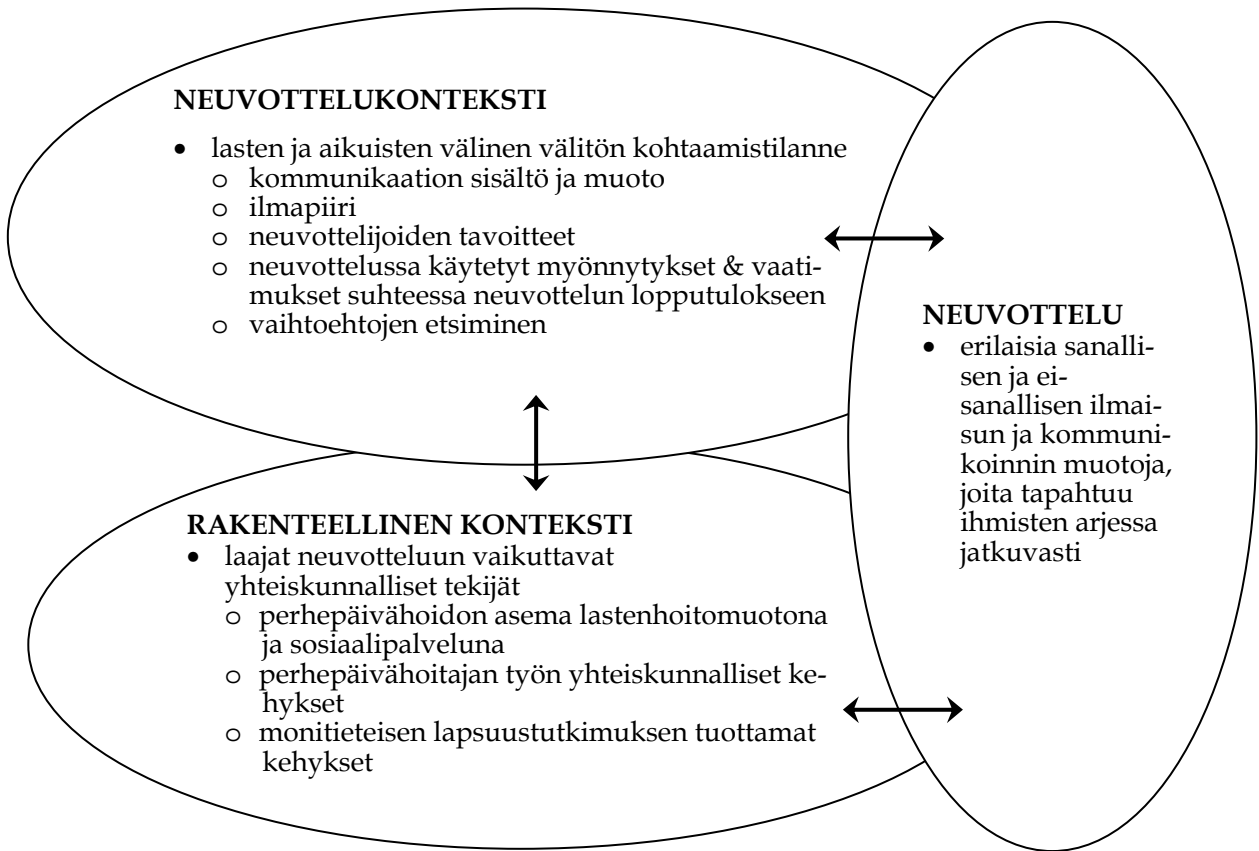
(1978) neuvottelukonteksti ja Putnamin ja Roloffin (1992) neuvotteluanalyysin viisi perhettä muistuttavat sisällöltään toisiaan.

Rakenteellisella kontekstilla Strauss (1978, 11–12, 25) viittaa siihen laajempaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa neuvottelut käydään. Tällöin huomio tulee kiinnittää siihen, että neuvotteluja käydään lähisuhteisiin ja laajempiin rakenteellisiin ja maantieteellisiin tekijöihin liittyen. Neuvottelut voivat kestää hyvin lyhyen ajan tai ne voivat tapahtua pitkän periodin kuluessa ja ne voivat käsitellä lähes joutavanpäiväisiä tai mitä vaikuttavimpia asioita. Rakenteellisen kontekstin avulla voidaan määrittää, millaiset neuvottelut ovat mahdollisia ja epätodennäköisiä ja millaiset neuvottelut ovat todennäköisiä ja jatkuvia. Rakenteelliset olosuhteet vaikuttavat myös siihen, miten toimijat ymmärtävät sosiaalisen järjestyksen ja sen, mikä on heille ja toisille mahdollista, mahdollonta, ongelmallista ja todennäköistä.

Straussin (1978) rakenteellisen kontekstin käsite laajentaa neuvottelukäsitettä mielenkiintoisella tavalla ja mahdollistaa välittömän neuvottelutilanteen ja neuvottelutilanteeseen vaikuttavien yhteiskunnallisten tekijöiden välisen tarkastelun.

Tässä tutkimuksessa käytän neuvottelun käsitettä tietoisesti konkreettisesti ja käytännöllisesti. Tarkoitan sillä Solbergin (1994) tavoin erilaisia sanallisen ja ei-sanallisen ilmaisun ja kommunikoinnin muotoja, joita tapahtuu ihmisten arjessa jatkuvasti. Varsinaisia lasten ja aikuisten välisiä neuvottelutilanteita lähestyn Straussin (1978) neuvottelukontekstin ja rakenteellisen kontekstin käsitteiden kautta. Neuvottelukontekstiin sisällytän tässä tutkimuksessa kommunikation sisällön ja muodon, neuvotteluilmapiirin, neuvottelijoiden tavoitteet, neuvottelussa käytetyt myönnytykset ja vaatimukset suhteessa neuvottelun lopputulokseen sekä neuvottelussa sekä erilaisten vaihtoehtojen etsimisen. Tutkimusaineiston analyysissä keskityn erityisesti kommunikaation sisältöjen ja muotojen, neuvotteluilmapiirin sekä neuvottelujen tavoitteiden analyysiin.

Rakenteellisella kontekstilla viitataan niihin laajempiin yhteiskunnallisiin tekijöihin, joiden voidaan katsoa olevan yhteydessä neuvottelijoiden toimintaan. Tässä tutkimuksessa rakenteellisilla tekijöillä viitataan perhepäivähoidon asemaan lastenhoitomuotona ja sosiaalipalveluna, perhepäivähoitajan työn yhteiskunnallisiin kehyksiin ja monitieteisen lapsuustutkimuksen tuottamiin kehyksiin. Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimukseni lähtökohdat neuvottelukäsitteen osalta.



KUVIO 3 Neuvottelu, neuvottelukonteksti ja rakenteellinen konteksti tutkimuksen lähtökohdana

Valta ja neuvottelu yhdessä ja eri tavoin toisiinsa kietoutuneina muodostavat tutkimukseni käsitteellisen lähtökohdan ja antavat edellytyksen tutkimuksen suorittamiselle. Neuvottelukontekstin ja rakenteellisen kontekstin välinen vuoropuhelu (Strauss 1978) mahdollistaa neuvottelujen liittämisen laajempaan yhteiskunnalliseen kehikkoon.

5 KUVAA JA ÄÄNTÄ TUTKIMASSA - METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tutkimusote ja menetelmälliset ratkaisut

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta ja erityisesti se on saanut vaikutteita etnografisesta lähestymistavasta. Laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy usein kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden arviointikriteeri on tutkija itse, ja siten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 209–212.) Olen pyrkinyt kuvaamaan koko työskentelyprosessini mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi seurata ja arvioida tutkimukseni kulkua ja luotettavuutta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että raportoinnissa esiintyy jonkin verran päällekkäisyyttä.

5.1.1 Etnografinen lähestymistapa

Etnografinen lähestymistapa ymmärtää ihmisen aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana. Ihmisen toiminta on intentionaalista eli sillä on tavoite tai tarkoite ja päämäärä. Ihminen nähdään tuntevana, suunnittelevana ja erilaisia asioita arvottavana. Ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka puolestaan muovaavat ihmistä. Vuorovaikutuksen ja ajattelun välineenä ihmisellä on kieli. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä asettumaan tutkittavien asemaan, ja tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. (Syrjäläinen 1994, 77.)

Martyn Hammersley (1992, 11–12, 29) määrittelee etnografian laadulliseksi tutkimukseksi, joka perustuu havainnointi- ja haastatteluaineistoihin, joiden tarkoituksena on ilmiön täsmällinen kuvaus ja yleisempien päätelmien tuottaminen kuvauksen perustana olevista ilmiöistä. Lähtökohtana on, että sosiaalinen maailma voidaan saavuttaa ensisijaisesti tutkimalla ilmiöitä luonnollisissa olosuhteissa. Etnografia johdattaa tuottamaan havaittujen sosiaalisten prosessien ja merkitysten pohjalta teoreettisia, analyttisiä ja tiheitä kuvauksia. Näiden

kuvausten tulee muistuttaa läheisesti konkreettisia tapahtumia, mutta samalla ilmaista sosiaalisen elämän yleisiä piirteitä. Lisäksi yksi etnografian merkittävä piirre on yhdistää kuvaus teoriaan. Joyceen Boyle (1994, 160–162) korostaa etnografian moninaisuutta. Ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa tehdä etnografista tutkimusta. Keskeistä on tutkittavan ilmiön lähestyminen monin eri tavoin. Tavallisimmin tämä tarkoittaa jonkin ryhmän havainnointia ja siitä kirjoitettua kuvausta.

Isabelle Baszangerin ja Nicolas Dodierin (1997, 8–19) mukaan etnografisen tutkimuksen tulee täyttää kolme samanaikaista vaatimusta. Ensinnäkin etnografisen tutkimuksen tulee täyttää empiirisen lähestymistavan vaatimus eli tutkittavaa ilmiötä tulee lähestyä empiirisen havainnoin kautta. Toiseksi etnografisen tutkimuksen tulee täyttää avoimen havainnoinnin periaate. Tutkijan tulee olla avoin uuden aineiston suhteen koko tutkimusprosessin ajan, joten tutkittavaa ilmiötä ei voi lähestyä tarkan etukäteen tehdyn koodauksen kautta. Kolmanneksi tutkijan tulee huolellisesti yhdistää tutkittavasta ilmiöstä tekemänsä havainnot laajempaan historialliseen ja kulttuuriseen kokonaisuuteen.

David Silvermanin (2001, 45) mukaan etnografia käsitetään tänä päivänä laaja-alaisena työskentelytapana, kuten omaan kulttuuriin kuuluvien ryhmien tutkimisena tai omakohtaisena kirjoittamisena poliittisista interventioista. Tutkijat eivät Silvermanin mukaan enää aina ”havainnoi” tai eivät ainakaan tee suoraa havainnointia. He työskentelevät kulttuuristen artefaktien, kuten kirjoitettujen tekstien, parissa tai tutkivat vuorovaikutustilanteiden nauhoituksia. Silverman tarkoittaa etnografia-käsitteellä yleistä tutkimuksellista lähestymistapaa.

Etnografinen lähestymistapa on nimensä mukaisesti liitetty tutkimusaineiston analyysiin sen tekstuaalisessa muodossa. Tutkimusaineistot kuten havainnot, haastattelut tai ääni- ja videotallenteet on saatettu tekstin muotoon analyysin perustaksi. Etnografisen tekstuaalisen analyysin rinnalla käytetään myös käsitteitä *visual anthropology*, (Banks 1995; Banks & Morphy 1997) *visual ethnography* (Pink 2001) ja *visual sociology* (Banks 1995). Käsitteitä *visual research methods* (Banks 1995), *visual methods* (Banks 2001) ja *visual images* (Silverman 2001) käytetään myös, kun viitataan yleisemmin tutkimusaineiston visuaaliseen muotoon. Marcus Banksin (1995, 1) mukaan visuaalinen aineisto on liittynyt sosiaalitieteisiin kahdella tavalla: tutkijat ovat itse tuottaneet visuaalista aineistoa tai tutkittavat ovat tuottaneet sitä itse. Viime vuosien aikana tästä kahtiajasta on menty kohti tutkijan ja tutkittavien yhteistä representaatiota (”the collaborative representation”).

Michel Emmison ja Philip Smith (2000) liittävät visuaalisen tutkimuksen lisääntymisen yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin, joiden myötä visuaalisesta on tullut merkittävä näkökulma sosiaalisen elämään. Emmison ja Smith (2000, 190) tuovat esiin visuaalisen aineiston merkityksen erityisesti vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Tämä tutkimus voi Emmisonin ja Smithin mukaan olla tutkimusta ihmisistä merkkien kantajina. Merkit osoittavat identiteettiä, asemaa, sosiaalista kelpoisuutta ja kykyä. Koska näiden signaalien tuottaminen ja vastaanottaminen tapahtuu visuaalisessa rekisterissä (poikkeuksena ovat

esimerkiksi parfyymien kaltaiset asiat ja tietenkin itse kieli), sosiaalinen vuorovaikutus on luonnostaan visuaalista toimintaa, joka on suurilta osin jäsentynyt havaittavan symbolisen ympärille. Tästä syystä tutkimus ihmisten vuorovaikutuksesta on vastaanottavaista visuaaliselle tutkimukselle. Joka päivä jokainen ihminen lähettää satoja signaaleja, jotka on tarkoitettu luettavaksi. Visuaalisuutta tutkivan henkilön tulisi lähestyä näitä signaaleja teoreettisesti ja metodologisesti kurinalaisella tavalla.

Brigitte Jordan ja Austin Henderson (1995, 42–43) liittävät videoinnin etnografiseen kenttätööhön ja toteavat, että tällöin etnografisen työskentelyn kautta luodaan taustaa videoinnille ja videomateriaalin mikroanalyysille. Lisäksi kenttätöön avulla on mahdollista löytää sosiaalisen toiminnan ydinalueet ("hot spots").

Christian Heath (1996, 1–8; 1997, 183–200) toteaa, että sosiologisessa tutkimuksessa videoinnin käyttö aineistonkeruumenetelmänä on levinnyt hitaasti, mutta sen sijaan sosiaaliantropologiassa äänitteitä on käytetty 1950-luvulta lähtien. Heathin mukaan sosiologisessa tutkimuksessa on videoinnin myötä kiinnitetty yleisemminkin huomiota luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen visuaalisiin merkityksiin. Tämä on edelleen nostanut esiin ruumiillisuuden (kehollisuuden) piirteiden tarkastelun osana sosiaalista vuorovaikutusta. Koska lisääntyvä kiinnostus on kohdistunut ihmisen toiminnan visuaalisiin ja kielellisiin näkökulmiin, on videoiden käyttö yleistynyt ja videointi on nykyään myös teknisesti ja taloudellisesti helpompaa kuin aikaisemmin.

Emmison ja Smith (2000, 218, 212, 211) pohtivat myös ruumiillisuuden ja visuaalisen aineiston välisiä suhteita. Ruumiillisuuden tarkastelun kautta tuotetaan merkittävää visuaalista aineistoa vuorovaikutustilanteista. Ihmiset käyttävät ruumiin kieltä tietoisesti ja tiedostamattaan eri tavoin ilmaistessaan toisilleen esimerkiksi erilaisia tunteita, sosiaalista statusta ja avoimuutta vuorovaikutukseen. Ruumiin muokkaamisen kautta ihmiset voivat ilmaista toisilleen identiteettiään, persoonallisuuttaan, poliittisia ja uskonnollisia uskomuksiaan, yhdenmukaisuuttaan tai ryhmän jäsenyyttään. Emmison ja Smith toteavat yhteenvedossaan, että ihmiset tuottavat visuaalisia vihjeitä toisilleen siitä, kuka yksilö on ja mitä hän on tekemässä. Siten katseen lisäksi ruumis tarjoaa yhden tärkeimmistä työkaluista, joita ihmisellä on tämän tehtävän suorittamiseen. Ruumista voidaan muokata esimerkiksi muokata tatuoinneilla, koristella vaatteilla ja liikuttaa eleillä.

Emmison ja Smith (2000, 207–209) tarkastelevat myös visuaalisen, tilan ja vuorovaikutuksen välisiä suhteita. Emmison ja Smith esittävät Goffmannin (1971) kahdeksasta oman itsensä alueesta neljä aluetta, jotka ovat oleellisia visuaaliseen aineistoon suuntautuneelle tutkimukselle. Ensimmäinen ja tärkein alue on henkilökohtainen tila, joka ympäröi yksilöä ja jonka sisälle toisen tunkeutuminen saa aikaan sen, että yksilö tuntee itsensä loukatuksi ja saa hänet osoittamaan tyytymättömyyttä ja joskus vetäytymään. Yhdessä jonottaminen ja sosiaalinen organisoituminen ovat tästä esimerkkejä. Toinen alue on tila, johon yksilöt voivat kohdistaa väliaikaisen vaateen ja jonka rajat ovat helposti nähtä-

vissä. Tällaisia tiloja ovat esimerkiksi lempituoli ja puhelinkoppi. Käyttötila on kolmas alumuoto. Tämä tila viittaa alueeseen, joka on välittömästi yksilön ympärillä tai edessä ja johon hän voi esittää tai tehdä jonkun väliaikaisen vaa-teen. Tällaisia tiloja ovat esimerkiksi taidegalleriassa vierailevien odotus siitä, että he voivat katsella maalausta ilman, että toinen henkilö astuu heidän katse- lukehikkoon. Neljäs Goffmanin alumuoto on "vuoro", jolla hän tarkoittaa mekanismeja, jotka säätelevät jonoja ja sosiaalisesti järjestäytyneitä käytäntöjä, jotka muodostavat jonotuskäyttäytymisen.

Silverman (2001, 193) tarkastelee akateemisten tutkijoiden toimintatapoja yleisemmin ja toteaa tutkijoiden pitävän varmana näkemäänsä ja yhdistävän tutkimuksen ensisijaisesti siihen, mitä voidaan lukea (tekstit ja tilastot) tai kuulla (haastattelut, keskustelut). Silverman kehottaa tutkijoita käyttämään enemmän silmiään tutkimuksen työväliseenä.

Leena Eräsaari (2000, 117–119) toteaa, että suomalaisessa sosiaalitieteelli- sessä tutkimuksessa visuaalisten aineistojen käyttö on ollut vähäistä. Kvalitatiivista yhteiskuntatieteellistä tutkimusta tekevällä tutkijalla on periaatteessa käytössään kaksi tapaa kerätä aineistoa: havainnointi ja haastattelu. Esikuvia ja traditioita visuaalisen informaation dokumentointiin ja raportointiin ei juuri ole. Tämä merkitsee tutkijalle Eräsaaren mukaan onnea ja ongelmia. Tutkija joutuu harkitsemaan ja perustelevaan jokaisen tekonsa perusteita sen tieteellisyyttä tai oikeaoppisuutta enemmän kuin traditionalisempaa tutkimusta tehtäessä. Toisaalta esikuvien puute voi merkitä tutkijalle onnen hetkiä, uuden ja oman tutkimustavan löytämistä. Eräsaari (1995) itse käytti kuvaa ja kuvaamista monipuolisesti tutkimuksessaan *"Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä."*

Tutkimusprosessini aikana olen Eräsaaren (2000) tavoin monesti kaivannut esikuvia ja -merkkejä visuaalisten aineistojen käytöstä laadullisessa tutkimuksessa. Suomalaisessa sosiaalitieteellisessä metodikirjallisuudessa ja metodikirjallisuudessa visuaaliset aineistot ovat vielä hyvin marginaalisessa asemassa. Ulkomaisessa metodikirjallisuudessa visuaaliset aineistot toisinaan mainitaan (esim. Heath 1997; Silverman 2001).

Tutkimukseni on saanut piirteitä etnografiasta – mutta toisaalta Leena Eräsaaren (1995) sanoin "vaikka matkin joitakin etnografian osia, en usko, että tutkimustani voi kutsua etnografiaksi. Yritän sen sijaan imitoida eräitä etnografioiden piirteitä tai osia." Aineistoni keräämistä ja analyysia en määritellyt tarkkaan etukäteen. Tältä osin tutkimukseni täyttäneen väljästi määritellyn etnografian kriteerit. Tutkimusprosessini aikana koin haasteellisiksi erityisesti videoaineiston keräämiseen ja analysointiin liittyvät kysymykset. Lisäksi pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä. Käsittelen näitä visuaalisen aineiston tuottamiseen ja raportointiin liittyviä näkökulmia tarkemmin luvuissa 5.3 ja 5.4.

5.1.2 Adaptiivinen teoria

Derek Layderin (1998) kehittämä adaptiivinen teoria mahdollistaa olemassa olevan teorian ja empiirisen aineiston tuottamien löydösten välisen kaksisuuntaisen vuoropuhelun. Teoriaa rakennetaan käyttämällä hyväksi sekä induktiivista että deduktiivista lähestymistapaa tutkijan oman käsitteistön kehittämi-

sessä ja muokkaamisessa. (Layder 1998, 132–133.) Glaserin ja Straussin (1968) kehittämä grounded-teoria painottaa suoraan aineistosta, systemaattisin menetelmin, lähtevää teorianmuodostusta. Layder kritisoi tätä näkemystä toteaa, että tutkijan on mahdotonta lähestyä tutkimustaan niin neutraalisti, että aikaisempi teoria ei siihen vaikuttaisi. Tutkijan pitäisi tiedostaa ja tuoda julki ennakkoletuksensa. (Layder 1998, 4.)

Layder (1998, 28–29) jakaa tutkimusprosessin viiteen osaan. Nämä osat ovat aiheen tai ongelman valinta; teoreettinen viitekehys; aineiston keruu, aineiston keruun metodit ja tekniikat; näytteiden ottaminen, koodaus ja memojen kirjoittaminen sekä aineiston analyysi ja teoretisointi. Vaikka osat ovat erillisiä, Layderin mukaan todellisuudessa tutkimusprosessin aikana ne menevät monesti limittäin, mikä ei välttämättä ole huono asia.

Layderin (1998) mukaan tutkimuksen onnistumisen kannalta sekä teorian muodostus että aineiston keruu ovat yhtä tärkeässä asemassa. Teorianmuodostus on jatkuva prosessi ja se on kiinteässä vuorovaikutuksessa empiiriseen tutkimukseen ja aineiston keruuseen. Adaptiivisen teorian dynamiikka perustuu aikaisemman teorian (prior theory) ja esiin tulevan teorian (emergent theory) väliseen dialogiin. Adaptiivisen teorian tavoitteena on myös tarkastella toimijan tarkoitusten, aktiviteettien ja aikomusten vuoropuhelua esimerkiksi kulttuurin, instituutioiden ja vallan välillä. (Layder 1998, 9, 25–27.) Adaptiivinen teoria etenee siten ensisijaisesti teorian ja empirian välisenä vuoropuheluna kehittämällä olemassa olevaa teoriaa, kun vastaavasti grounded-teoria etenee aineiston ja tutkijan välisenä vuoropuheluna luomalla uutta teoriaa, muuttamalla ja hylkäämällä olemassa olevaa teoriaa (Glaser & Strauss 1968; Layder 1998).

Layder (1998, 174) painottaa adaptiivisen teorian jatkuvuutta ja prosessuaalisuutta. Teorian muodostuksen tulee olla koko tutkimuksen ajan jatkuva ja aktiivinen prosessi, joka tulee aloittaa heti tutkimusaineiston keräämisen yhteydessä kuten aineiston analyysikin. Siten teorian muodostuksen ja aineiston analyysin välinen avoin ja loppumaton vuoropuhelu on adaptiivisen teorian keskeinen lähtökohta.

Adaptiiviseen teoriaan perustuva yhteiskuntatieteellinen tutkimus ymmärtää sosiaalisen todellisuuden pikemminkin vaihtelevana kuin paikallaan pysyvänä. Yhteiskunnallisen tutkimuksen ja analyysin tulisi lisäksi toimia laajalla tietopohjalla lisätäkseen ymmärtämystä ja selitysvoimaa. Tämä edellyttää sitä, että kaikki teoriat ja metodologiset lähestymistavat tulisi nähdä potentiaalisina käyttömahdollisuuksina. (Layder 1998, 176–178.)

Tutkimuksen metodologian tulisi perustua pluralismiin. Tutkimusaineistoa tulisi kerätä useiden eri tekniikoiden avulla, jolloin on mahdollista saada tutkittavasta ilmiöstä laajaa ja monipuolista tietoa. Metodologinen pluralismi edellyttää Layderin (1998) mielestä selkeää ja tiukkaa teoreettista ja metodologista osaamista, jotka ovat välttämättömiä vahvan ja selittävän teorian kehittämiseksi. Tärkeää on myös teorian toimivuuden testaaminen suhteessa empiiriin löydöksiin. (Layder 1998, 176–178.)

Adaptiivisen teoriaan perustuva tutkimusote korostaa teorian ja empirian välisen vuoropuhelun merkitystä. Layder (1998) tarjoaa tämän vuoropuhelun

käynnistämiseksi orientoivien käsitteiden käyttöä. Orientoivia käsitteitä voidaan Layderin mukaan käyttää sosiaalisen elämän sekä subjektiivisten että objektiivisten ilmiöiden analyysissä. Tutkija voi etsiä orientoivia käsitteitä sekä omalta tieteenalaltaan että lähitieteistä. Samalla tavoin tutkijan tulee huolellisesti tarkastella yleensä lukemaansa kirjallisuutta. (Layder 1998, 101.)

Tutkijan tulee orientoivia käsitteitä etsiessään käyttää hyväksi intuitiota, havaintojaan ja herkkyyttään. Orientoivat käsitteet ohjaavat tutkijaa empiirisen aineiston alustavassa analyysissä. Orientoivat käsitteet pysähdyttävät tutkijan tarkastelemaan empiirisen aineistonsa löydöksiä. Orientoivien käsitteiden avulla etsitään tutkimuksen keskeisiä teemoja ja kehitetään teoreettista viitekehystä. Aineiston analyysiprosessin tarkentuessa alkuun valitut orientoivat käsitteet saattavat menettää selitysvoimaansa, ja niistä tai joistakin niistä luovutaan ja korvataan uusilla, pätevämmillä käsitteillä. Orientoivien käsitteiden käyttö voi siis olla väliaikaista. Toisaalta on myös mahdollista, että orientoivat käsitteet analyysiprosessin aikana saavat vahvistusta. Kun orientoivat käsitteet ovat lisänneet selitysvoimaansa, ne alkavat toimia koko tutkimusprosessia ohjaavina, pysyvinä käsitteinä. Tässä kohdin Layder painottaa orientoivien käsitteiden joustavaa ja avointa käyttöä. Ne eivät saa ohjata aineiston analyysia liian voimakkaasti. (Layder 1998, 101–112.)

Aineiston analyysin tueksi Layder (1998) tarjoaa *koodausta*¹ ja teoreettisten *memojen* käyttöä. Layder korostaa koodauksen merkitystä sekä aineiston analyysiprosessissa että käsitteiden ja teorian kehittämiseksi. Aineiston koodaus aloitetaan esikoodauksella, jolloin tutkija alleviivaa tai jotenkin muuten merkitsee ylös sellaisia kohtia aineistosta, jotka jollakin tavoin kiinnostavat häntä ja näyttävät mielenkiintoisilta. Tällöin tutkijalla ei vielä ole välttämättä selkeää käsitystä siitä, miksi kyseinen aineiston osa on herättänyt hänen mielenkiintonsa. Esikoodausta seuraa väliaikainen koodaus, kun tutkija jo pääsee luokittelemaan aineistoa. Lopuksi edetään ydinkoodaukseen. Ydinkoodauksen tavoitteena on nostaa selkeästi esiin tutkimusaineistosta nousevat teemat ja mallit. Ydinkoodauksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että koodattavan tekstisegmentin ja kategorian välillä on selkeä tunnistettava yhteys. Toisaalta Layder antaa tutkijalle vapauden hyvin persoonallisesti nimetä ydinkoodit, eikä muiden kuin tutkijan tarvitse niitä täysin ymmärtää. (Layder 1998, 51–59.)

Koodauksen rinnalla tulisi Layderin mukaan käyttää memokirjoittamista, joka auttaa erityisesti tutkimuksen teoreettisen viitekehäksen muodostamisessa. Memokirjoittaminen on ensisijaisesti tutkijan kysymyksiä itselleen tutkimuksen ongelma- ja yhtymäkohdista sekä käsitteiden tai kategorioiden toimivuudesta suhteessa aikaisempaan teoriaan ja hänen omaan tutkimusaineistoonsa. Memokirjoitusten muoto voi olla hyvin vaihteleva. (Layder 1998, 59.)

Typologioiden kehittäminen Layder (1998, 73–77) pitää aineiston analyysissä hyvin hyödyllisenä myös tutkimuksen teorian vahvistumisen näkökulmasta. Typologiat ovat sosiaalisten ilmiöiden tyyppien systemaattisia luokitteluja. Typologioiden rakentaminen pakottaa tutkijan tekemään kysymyksiä niistä sosiaalisista ilmiöistä, joihin hän empiirisellä tutkimusaineistollaan viittaa. Pääsään-

¹ Koodaus-vaiheistus tulee grounded-theory -työtavasta (Layder 1993, 4–5 ja 19–20).

töisesti kysymykset on tehtävä vertailevan analyysin näkökulmasta kysymällä, miksi jokin ilmiö (ryhmä, suhde, osallistujatyyppe) on samanlainen tai erilainen kuin muut. Jonkin ilmiön erilaisuuden ja samanlaisuuden pohtiminen kysymysten kautta saa tutkijan pohtimaan tutkimukseensa liittyviä erilaisia ideoita, käsityksiä ja kategorioita. Vertailevien kysymysten tekeminen typologioiden muodostamiseksi auttaa tutkijaa systematisoimaan havaintojaan ja analyysiään. Typologioiden rakentaminen auttaa myös teorian kehittämistyötä laajemmin kuin vain teorian ja käsitteiden välisen suhteen tarkastelu.

Layderin mukaan typologioiden rakentaminen selkiyttää ajattelua, antaa suuntaa selityksille ja osoittaa tutkimuksen suuntaa. Layder jakaa typologiat kahteen ryhmään. Toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvät typologiat (behavioural typologies) rajoittuvat kuvaamaan yhteiskunnan elämismailman elementtejä, kuten subjektiivisia merkityksiä, elämän kokemuksia, motivaatioita ja asenteita. Systemiin ja rakenteisiin liittyvät typologiat (system typologies) viittaavat myös käyttäytymiseen liittyviin konteksteihin ja asetelmiin. Layder toteaa edelleen, että ihmisten käyttäytyminen, asenteet ja motivaatio liittyvät aina joihinkin konteksteihin ja asetelmiin. (Layder 1998, 74–75.)

Omassa tutkimusprosessissani olen pyrkinyt soveltamaan Layderin adaptiivisen teorian rakentamisen periaatteita tutkimusaineiston hankinnassa ja aineiston analyysissä. Seuraavissa luvuissa, joissa tarkastelen tutkimukseni menetelmällisiä ratkaisuja, selvitän tarkemmin oman työskentelyni ja adaptiivisen teorian välisiä yhteyksiä.

5.1.3 Videointi

Ääni- ja kuvatallenteet ovat lisääntyvässä määrin osa laadullista tutkimusta. Tallenteet ja transkriptiot voivat tarjota hyvin luotettavan aineiston, johon tutkija voi palata tutkimuksen kuluessa. Silverman (2001, 193) perustelee visuaalista analyysiä toteamalla, että äänitallenteet eivät tuo esiin sellaisia potentiaalisesti tärkeitä tekijöitä kuten, kuka katsoo kehenkin keskustelun aikana tai keskustelijoiden kehon asentoa. Usein myös kirjoitettuun tekstiin liittyy mielikuvia. Emmison ja Smith (2000, 54) korostavat visuaalisten aineistojen merkitystä, mutta toteavat, että toistaiseksi tutkijoilta ei ole ollut käytettävissä systemaattisia videoaineiston analyysitapoja.

Marita Lindahl (1996, 77) katsoo, että sama, mikä pätee perinteiseen luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvaan havainnointiin, pätee myös videohavainnointiin. Erona on se, että videokamera voi tuottaa paljon enemmän tietoa kuin mitä on havainnoinnin kautta mahdollista saada. Verbaalinen ja ei-verbaalinen kommunikaatio ovat tällöin yhä uudestaan nähtävissä ja kuultavissa. Tutkijan ja myös muiden tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden on mahdollista palata yhä uudestaan ja uudestaan videohavainnointeihin tutkimusprosessin kuluessa. David Goode (1994, 152–160) toteaa, että videotallenteet tarjoavat tutkijalle vahvemman aineiston kuin luonnollisissa tilanteissa tehdyt havainnot ja nauhoitukset. Lindahlin (1996) ja Gooden (1994) näkemyksiin yhtyy myös Silverman (2001).

Myös Jordan ja Henderson (1995, 39, 50–52) painottavat tutkimusaineiston pysyvyyttä ja rikkautta videonnin etuina. Lisäksi Jordanin ja Hendersonin mukaan video tuottaa parasta materiaalia silloin, kun olemme kiinnostuneita siitä, mitä "todellisuudessa" tapahtui. Sosiaalista vuorovaikutusta koskevat tutkimusaineistot voidaan jakaa kahteen tyyppiin: havainnointiaineistoihin ja rekonstruoituihin aineistoihin. Videoaineistot edustavat havainnointiaineistoja. Rekonstruoidut aineistot puolestaan ovat jonkinlaisia "tarinoita" tapahtumista, joita on tuotettu esimerkiksi sanoin, numeroin ja muistiinpanoin. Tällöin Jordanin ja Hendersonin mukaan varsinainen tapahtuma on jo hävinnyt. Video sen sijaan tavoittaa nekin tapahtumat, jotka eivät ole rekonstruktion kautta tavoitettavissa. Videonnin avulla on lisäksi mahdollista tavoittaa inhimillisen vuorovaikutustilanteen sisältämä monimuotoisuus, jota esimerkiksi havainnoinnin kautta ei ole Jordanin ja Hendersonin kautta tavoitettavissa.

John Heritage (1996, 230–231) lähestyy samaa asiaa todeten sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan niin täynnä satunnaisuuksia, että kaikki siitä tehdyt analyysiyritykset ovat ongelmallisia. Tätä tilannetta voidaan parantaa käyttämällä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa kerättyjä aineistoja ja pyrkimällä välttämään epätyydyttäviä tapoja kerätä aineisto. Tällaisia epätyydyttäviä tutkimusmenetelmiä ovat (1) haastattelumenetelmät, joissa haastateltavien antamat kuvaukset korvaavat todellisen käyttäytymisen havainnoinnin, (2) havainnointimenetelmät, joissa aineisto taltioidaan kenttämuistiinpanoiksi tai esikoodatuille lomakkeille, (3) intuition käyttö keinona keksiä esimerkkejä käyttäytymisestä vuorovaikutustilanteissa ja (4) sellaiset kokeelliset menetelmät, joihin liittyy käyttäytymisen manipulointia tai ohjaamista. Näitä tulisi välttää, koska näissä kaikissa menetetään luonnollisiin tilanteisiin liittyvän vuorovaikutuksen yksityiskohtia ja niitä korvataan vuorovaikutusta koskevilla idealisoinneilla. Värtö (2000) toteaa ainoastaan kohdan (4) muodostavan mahdollisen vaaran hänen videointiin perustuvan tutkimusaineistonsa analyysille ja tutkinnalle, koska on mahdollista, että kuvaajan kohteeksi joutuminen manipuloi tai ohjaa päiväkodissa olevien yksilöiden, lasten ja henkilökunnan käyttäytymistä.

Jordan ja Henderson (1995, 53–56) käsittelevät myös videonnin haasteita. Kameran käyttäjä määrittää kameran sijoittelun kautta mitä kuvataan ja äänitetään ja mitä ei. Se puolestaan vaikuttaa tuotettavaan tutkimusaineistoon. Siksi olisi esimerkiksi mietittävä tarvitaanko useita videokameroita ja mahdollisesti myös nauhuria äänityksen tehostamiseksi. Teknologia tuo myös omat rajoitteensa. Videonnikin avulla ei pystytä saavuttamaan inhimillisen vuorovaikutuksen kokonaisuutta, kuten hajuja ja lämpötilan vaihteluja. Jordan ja Henderson pohtivat myös videokameran merkitystä nauhoitustilanteissa. Kameran vaikutusta yksilöiden käyttäytymiseen tulisi arvioida aina yksilöllisesti. Ellei kuvaaja ole kameran takana, videoitavat tottuvat videointiin nopeasti, jos he paneutuvat intensiivisesti siihen, mitä ovat tekemässä. Tällöin kamera toimii ikään kuin huonekaluna. Eleitä ja ruumiin asentoja on vaikea pitkään manipuloida. Lisäksi mikrokäyttäytyminen, kuten katse ja pään liikkeet, ovat usein tietoisesta käyttäytymisestä ulkopuolella. Videonnin haasteena on myös se, että yksilöt, tutkijat ja tutkittavat voivat nähdä ja kokea videoaineiston eri tavoin.

Ulla-Maija Salo (1999) käsittelee lasten koulun aloitusta koskevassa tutkimuksessaan videointimenetelmää myös tutkittavien näkökulmasta. Salon tiedustellessa eräältä opettajalta lupaa tulla videoimaan hänen luokkansa toimintaa opettaja vastasi, ettei hän halunnutkaan tulla mukaan tutkimukseen, koska "videonauhoja saattaisi näyttää missä vain." Salo vakuutti, ettei hän näytä videointeja kenellekään. Tämä opettajan kysymys tuo esiin videoaineiston vahvan merkityksen videoitavien näkökulmasta. Videointi tuottaa paljon tietoa tutkittavasta kohteesta, se ikään kuin paljastaa enemmän ja jättää pysyvemmän jäljen tutkittavista kuin esimerkiksi havainnointimuistiinpanot. Tämä edellyttää tutkijalta tarkkoja eettisiä sitoumuksia videoaineiston käsittelyn suhteen ja niiden julkituontia tutkittaville. Tutkijan on syytä pohtia jo etukäteen esimerkiksi seuraavia asioita: kuka aineistoa kerää, kuka sitä saa katsoa ja kuka tekee litte-roinnit. Nämä tutkimuksen etiikkaan liittyvät kysymykset tulee erityisesti pohdittavaksi silloin, kun tutkimuskohteena ovat lapset.

Lindahl (1998), Danby ja Baker (1998), Salo (1999) sekä Värtö (2000) ovat käyttäneet videointia ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä tutkiessaan lapsi-instituutioita. Kyseiset videoaineistot on kerätty luonnollisissa olosuhteissa päiväkodeissa ja koulussa. Lindahlin (1998, 84–90) tutkimukseen osallistuneiden lasten iät vaihtelivat 13 kuukaudesta 20 kuukauteen. Videoinneissa oli mukana myös lapsiryhmän työntekijöitä. Tutkimusta edelsivät keskustelut työntekijöiden ja lasten vanhempien kanssa. Lindahl toteaa nuorimpien päiväkotilasten suhtautuvan videokameraan hyvin eri tavoin: lapset matkivat tutkijan videointia hakeutumalla aikuisen seuraan leikkikaverin toivossa, näyttelevät tai ovat kuin kameraa ja videoijaa ei olisi paikalla lainkaan.

Lindahl (1998, 84–90) katsoo lasten olevan liian nuoria tunteakseen kostonhimoa havainnoin kohteena olemisesta. Tutkimukseen osallistuneilla työntekijöillä oli erilaisia odotuksia tutkijaa ja projektia kohtaan. Henkilökunnan käyttäytyminen ilmeni esimerkiksi kiinnostuksen puuttumisena ja stressinä. On tärkeää, että lapset ja työntekijät saavat riittävästi aikaa tottua tutkijan läsnäoloon ja videokameraan.

Danbyn ja Bakerin (1998, 157–186) tutkimuksessa videoitiin päiväkodin 3–5-vuotiaita lapsia ja henkilökuntaa. Vaikka tutkijoiden mukaan lapset ja työntekijät eivät juuri kiinnittäneet huomiota kameraan ja tutkijaan ensimmäisten päivien jälkeen, tutkijat eivät voineet olla varmoja, etteikö heidän läsnäolonsa olisi vaikuttanut videointitapahtumiin.

5.1.4 Kohtaaminen, katselu ja kommunikaatio

Sipilä (1989, 195–205) korostaa asiakkaan ja työntekijän välisessä kohtaamisessa ja vuorovaikutuksessa ymmärtämisen merkitystä. Toisen ihmisen tilanteen ymmärtäminen auttaa paremmin ymmärtämään tätä ihmistä. Ihmisten välisen yhteisymmärryksen edellytyksiksi Sipilä määrittelee kolme ehtoa: 1) yhteinen kohtaaminen ajassa ja tilassa 2) yhteiset kokemukset ja 3) yhteinen kieli. Kohtaamisen syventäminen ja yhteisen tilannemäärittelyn löytäminen asiakkaan ja työntekijän välillä edellyttävät myös keskustelua. Kohtaaminen ei Sipilän mukaan toteudu, ellei löydy yhteisiä kokemuksia eikä yhteistä kieltä. Hoivassa

kohtaaminen Tedren (1999, 44) mukaan muodostuu konkreettisesta tekemisestä, katseista, tavoista, puheista, kosketuksista, hajuista, hiljaisuuksista, kohtaamisista ja väistelyistä.

Puroila (2002, 30–33) on analysoinut omassa päiväkotiarjen kohtaamisia käsittelevässä tutkimuksessaan sosiaaliin tilanteisiin liittyviä käsitteitä tarkemmin. Hän määrittelee sosiaalisen tilanteen yläkäsitteeksi, joka tarkoittaa ympäristöä, jossa kaksi tai useampia henkilöitä on samanaikaisesti läsnä ja tilanne on potentiaalinen vuorovaikutustilanne. Kokoontumisenkäsite viittaa tilanteessa läsnä oleviin ihmisiin. Sosiaalinen tilanne ja kokoontuminen eivät aseta vaatimuksia vuorovaikutuksen määrälle ja luonteelle. Kohtaamisella Puroila viittaa sosiaaliseen tilanteeseen ja kokoontumisen sisällä tapahtuvaan vuorovaikutustilanteeseen, jossa osallistujilla on yhteinen kohde, esimerkiksi puhetilanne. Kohtaamistilanteessa on keskeistä tilanteessa olevien ihmisten välinen kasvokkainen vuorovaikutus, joka kohdistuu yhteiseen huomion kohteeseen, jota vuorovaikutuksen avulla pidetään yllä. Puroilan kohtaamisen käsitteen määrittelyt pohjautuvat Goffmanin (1974) teoriaan.

Omassa tutkimuksessani lähestyn kohtaamista ilmiönä samaan tapaan kuin Puroila (2002). Viittaan kohtaamisella aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäisiin kasvokkain kommunikaatiotilanteisiin, joissa osallistujilla on yhteinen huomion kohde, ruokailutilanne, jota kommunikaation avulla pidetään yllä. Kohtaamisella viittaan myös Tedren (1999, 44) määrittämiin hoivan osatekijöihin. Tällä tavoin määritelty kohtaamisen käsite toimii myös analyysiprosessin empiirisenä yksikkönä. Tutkimuksen tulososuudessa tarkastelen kohtaamistilanteita myös asiakas-työntekijänäkökulmasta ja dialogisuuden perspektiivistä.

Nykysuomen sanakirjan (1998, 250) mukaan katse tarkoittaa silmien suuntaamista tai suuntautuneisuutta johonkin sekä silmällä tarkkaamista. Katse voi tarkoittaa myös katsomistapaa silmien ilmettä, katsantoa. Englannin kielessä *gaze* tarkoittaa kiinteää katsetta, tuijotusta (Elovirta 1998, 86). Katseen käsitettä on käytetty myös taidehistoriassa ja naistutkimuksessa.

Janne Seppäsen (2001, 14–22, 97) mukaan katsominen ei ole ohimenevä tapahtuma, se on koko ajan jatkuva ja muokkautuva prosessi, jossa aiemmat mielikuvat, kulttuurin kokemus ja vuorovaikutus lomittuvat toisiinsa. Seppänen liittää katsomisen visuaalisen järjestyksen ja visuaalisen lukutaidon käsitteisiin. Visuaalinen järjestys viittaa visuaalisen todellisuuden säännönmukaisuuksiin ja niihin kytkeytyviin merkityksiin. Visuaalisen lukutaidon käsite puolestaan viittaa siihen, että kuvia voidaan lukea kirjoitusten tapaan. Sana ”lukutaito” on Seppänen mukaan ymmärrettävä vertauskuvallisesti ja tulkintaa voidaan pitää sen synonyymina. Visuaalisella lukutaidolla hän tarkoittaa visuaalisten järjestysten tajua ja perusteellisten tulkintojen tekemistä niistä.

Visuaalisesta lukutaidosta alettiin keskustella Yhdysvalloissa 1960-luvulla ja Suomessa 1980-luvulla television läpimurron myötä. Visuaalisen lukutaidon voidaan katsoa olevan keskeinen osa medialukutaitoa. Seppänen toteaa, että vaikka nykyinen käsitys inhimillisestä toimijasta, subjektista, on kielellisesti painottunut, visuaalinen ja kielellinen eivät ole vastakohtia vaan kiinteästi toisiinsa liittyviä psyyken ulottuvuuksia. Katselussa on silmällä keskeinen sija.

Silmien varaan rakentuva vuorovaikutus on osa laajempaa nonverbaalista kommunikaatiota. Nonverbaaliseen kommunikaatioon Seppänen katsoo kuuluvan katseen avulla havaitsemamme ruumiinkielen, toisen ihmisen fyysisen ulkomuodon, äänen ominaisuudet (sävy, voimakkuus, korkeus), kosketuksen ja läheisyyden. (Seppänen 2001, 102–106.)

Patricia Andrews ja Richard Herschel (1996, A-20) määrittävät nonverbaalisen viestinnän erilaisiksi, ilman sanoja tapahtuviksi kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen muodoiksi. He sisällyttävät nonverbaaliseen viestintään katsekontaktin, tilan käytön, äänen sävyn, eleet ja liikkeet. Lillian Chaney ja Jeanette Martin (1995, 56) tarkoittavat nonverbaalisella kommunikaatiolla ei-sanallisia viestejä, kuten eleitä, kasvojen ilmeitä, ihmisten välistä etäisyyttä, kosketusta, katsekontaktia, hajua ja hiljaisuutta. Liisa Salo-Lee (1996, 58–59) katsoo ei-kielelliseen viestintään kuuluvan edellä mainittujen lisäksi ajan, suhtautumisen aikaan ja ajankäyttöön, pukeutumisen, esineet, elämäntavat sekä asuinympäristön ja kodin (tilan) sisustuksen. Edellä esitetyn mukaisiin jaotteluihin ovat päätyneet myös Beth Haslett ja Wendy Samter (1997, 20) omissa nonverbaalin kommunikaation määrittelyissään.

Nonverbaalisen kommunikaation muodot toimivat usein yhdessä puhutun kielen kanssa muodostaen vuorovaikutustilanteesta hyvin monimutkaisen. Ihmislapsen kehityksessä on ensimmäisinä vuosina keskeisellä sijalla nonverbaalit signaalit. Lapsi oppii kommunikoinnin toisen ihmisen kanssa kosketelun, läheisyyden, heijaamisen, katseiden ja yleensä ruumiin välityksellä ennen kielellistä järjestystä. Nonverbaalinen kommunikaatio on merkityksellistä, koska se on läsnä kaikkialla. Se mahdollistaa universaalin kielisysteemin ja sen avulla voimme ilmaista asioita, joita emme voi tai halua sanoa ääneen. (Seppänen 2001, 102–106.) Nonverbaalisen kommunikaation avulla voidaan lisäksi säädellä käyttäytymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta: se toimii itsesäätelyn keinona ja kanavana ilmaista tunteita (Suojanen 1984, 64).

Pearson (1993, 11–12) toteaa kommunikaation käsitteellä olevan paljon erilaisia merkityksiä ja määrittää kommunikaation toisten ihmisten kanssa tapahtuvaksi merkityksen ymmärtämisen ja jakamisen tulkinnalliseksi prosessiksi. Merkitys nousee sosiaalisesta vuorovaikutuksesta jatkuvasti vaihtuen ja muuttuen sekä vastaten vuorovaikutukseen ja ihmisten ymmärrykseen tästä vuorovaikutuksesta. Kommunikaatio tapahtuu eri yhteyksissä ja eri tilanteissa, kuten kodeissa, kirkoissa, sairaaloissa ja erilaisissa palveluorganisaatioissa. Erot näissä tilanteissa vaikuttavat verbaalisiin ja nonverbaalisiin viesteihin, joita valitsemme ja jaamme toisten kanssa.

Tässä tutkimuksessa katseella ja katselulla viitataan alkuperäisen raakamateriaalin, videotallenteiden, jatkuvaan, toistuvaan ja spiraalinomaiseen analyysiprosessiin. Kohtaamistilanteissa tapahtuva kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio puolestaan on tämän katselun, analyysiprosessin, kohteina.

5.2 Tutkimusaineistot

Tutkimuskohteenani oli yksi ryhmäperhepäiväkoti sen henkilökunta ja lapset. Tutkimusaineiston keräsin 4.8.-5.12.2000 välisenä aikana.

Videotallenteita keräsin lasten ja aikuisten välisistä kohtaamistilanteista 4.8.-30.9.2000 välisenä aikana. Videomateriaalia on aineiston analyysiprosessin kuluessa litteroitu 80 sivua rivivälillä yksi kirjoitettuna. Tutkimuksen pääaineisto koostuu aikuisten ja lasten kohtaamisista ruokailun ja vapaan leikin tilanteissa. Tämän aineiston laajuus on 27 tuntia. Ruokailutilanteita on 36, joiden kokonaispituus on 18 tuntia. Vapaan leikin tilanteita on 21, joiden kokonaispituus on yhdeksän tuntia. Lisäksi videoin yhden noin 20 minuutin pituisen tilanteen, jossa lapset, työntekijät ja yhden lapsen vanhempi katselevat tekemääni video-koostetta lasten ja työntekijöiden välisistä kohtaamistilanteista. Esitin tämän koosteen myös vanhempainillassa syksyllä 2000.

Videotallenteita on huomattavasti enemmän ruokailun kuin vapaan leikin tilanteista. Ruokailutilanteita päiväohjelmaan sisältyi jokaisena päivänä kolme. Vapaan leikin tilanteita päiväohjelmassa oli vähemmän, kun ulkoiluun liittyvät vapaan leikin tilanteet oli suljettu videoinnista pois. Sisällä tapahtuvien vapaan leikin tilanteiden vähäisyyttä selittää myös se, että sateisen kesän jälkeen alkoi aurinkoinen syksy ja lapset olivat paljon ulkona. Olin esittänyt toiveen, että tutkimusta varten ei tarvitse järjestää erillistä toimintaa.

Ruokailutilanteista videoinnin kohteena oli seitsemän aamiaistilannetta, 13 lounastilannetta ja 16 välipalatilannetta. Aamiaisen ja välipalan lapset söivät yhdessä ryhmässä. Lounaalla lapset ruokailivat kahdessa ryhmässä. Videoinnin alkaessa nuorimmat lapset söivät omana ryhmänään ja vanhimmat lapset omana ryhmänään. Syyskuun aikana työntekijät kuitenkin muuttivat lounasruokailun järjestelyjä, siten että eri-ikäiset lapset ruokailivat nyt yhdessä.

Aamupala tarjoiltiin 8.00-8.30 välisenä aikana. Aamuvuoroon tullut työntekijä keitti puuron ja auttoi lapsia tarvittaessa, mutta ei ruokaillut yhdessä lasten kanssa. Nuorimpien lasten kohdalla auttaminen oli välttämätöntä. Lounas tarjoiltiin 11.00-11.30. Vanhimpien lasten kanssa oleva työntekijä söi tavallisesti esimerkkiaterian sen sijaan nuorimpien kanssa olevan työntekijän aika kului lasten aterioinnista huolehtiessa. Välipalan lapset söivät 14.00-14.30, tällöin työntekijä auttoi nuorimpia lapsia ruokailussa. *Äänitallenteina* käytössäni on työntekijöiden kanssa 7.9.2000 käymäni väliarvointikeskustelu tutkimusprosessista ja työntekijöiden itsearviointit (2 kpl) valikoiduista lasten ja työntekijöiden kohtaamistilanteista. Äänitallenteet on litteroitu ja niiden kokonaispituus on 51 sivua (riviväli 1 1/2).

Kirjalliset tallenteet muodostuvat puolestaan työntekijöiden kirjallisista arvioinneista ja kirjoittamastani tutkimuspäiväkirjasta. Alun perin tarkoitukseni oli, että työntekijät olisivat kirjoittaneet omat arviointinsa jokaisesta videointikerasta. Ryhmäperhepäiväkodin arki oli kuitenkin niin kiireinen, että työntekijöiden arviointeja videoituista kohtaamistilanteista sain vain 13. Videointiosuuden päätyttyä jokainen työntekijä (3) kirjoitti vielä loppuarvioinnin tutkimus-

prosessista. Tutkimuspäiväkirjan (muistiinpanovihko A4, käsin kirjoitettu) kirjoittamisen aloitin käynnistäessäni tutkimuslupa- ja aineistonhankintaprosessin kesäkuussa 2000. Kirjoittamisen päätin joulukuussa 2000 aineiston keruun päätyttyä. Kirjallisia tallenteita en erikseen litteroinut.

Tutkimusaineiston keruun myötä olin läsnä ryhmäperhepäiväkodin arjessa elo-syyskuussa vuonna 2000 noin 70 tuntia. Läsnäolo auttoi minua kontekstoimaan ja ymmärtämään paremmin tutkimuskohdettani. Ennen kaikkea se haastoi minut pohtimaan tutkijan roolien monimuotoisuutta.

5.3 Tutkimusaineiston hankintaprosessi

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti kohtaamisiani lasten, vanhempien ja työntekijöiden kanssa tutkimusaineiston hankintaprosessissa. Tutkijana pohdin erityisesti sitä, mitä tutkijan tehtäviin kuuluu ja voiko tutkijalla olla omassa tutkimuksessaan muita rooleja kuin tutkijan rooli. Seuraavat alaluvut etenevät sen mukaan, missä järjestyksessä kentälle pääsy ja tutkimusaineiston hankinta toteutuivat. Alalukujen järjestys ei siten ole kannanotto siitä, keiden kanssa työskentely olisi ollut ensisijaista ja keiden kanssa toissijaista.

5.3.1 Kohtaamiset perhepäivähoidon ohjaajan kanssa

Tässä tutkimuksessa käytän perhepäivähoidon ohjaaja -nimikettä ja tarkoitan sillä tutkimukseni kohteena olleen ryhmäperhepäiväkodin ohjauksesta vastannutta ammattihenkilöä. Tutkimusprosessin alussa otin ensin yhteyden perhepäivähoidon ohjaajaan. Kerroin hänelle olevani kiinnostunut lasten ja aikuisten kohtaamisista ryhmäperhepäiväkotiryhmän arjessa vapaan leikin ja ruokailun tilanteissa. Tutkimusmenetelmiksi kaavailin tässä vaiheessa videointiin pohjautuvaa havainnointia kohtaamistilanteista, työntekijöiden palautekeskusteluja videoituista tilanteista ja lasten suullisia kommentteja videoaineistosta. Yhteydenottoni jälkeen perhepäivähoidon ohjaaja lupasi alustavasti keskustella työntekijöiden kanssa tutkimuksestani.

Tapasin perhepäivähoidon ohjaajan 8.6.2000 ja kerroin tarkemmin tutkimuksestani, alustavasta tutkimustehtävästä, tutkimuksen aikataulusta, salassapidosta ja tutkimuksen järjestelyihin (videointi) liittyvistä kysymyksistä. Perhepäivähoidon ohjaaja oli ilahtunut siitä, että olin kiinnostunut myös alle kolmi-vuotiaista lapsista ja perhepäivähoidosta. Ohjaaja totesi ”pienten“ jääneen esiopetuskeskustelun jalkoihin.

Salassapitoon liittyvät kysymykset nousivat esille perhepäivähoidon ohjaajan kanssa käymissäni keskusteluissa. Kerroin, että tutkimustehtäväni kannalta en tarvitse mitään tietoja lasten vanhemmista ja että lapsista minulle riittää tiedoiksi heidän ikänsä. Työntekijöistä en liitä tutkimukseeni tunnistettavuuden välttämiseksi mitään yksityiskohtaisia tietoja heidän koulutuksestaan tai työkokemuksestaan. Ohjaaja kertoi ryhmän lasten vanhempien olevan valvutuneita ja että todennäköisesti nämä haluavat tietää tutkimuksestani tar-

kemmin. Kerroin myös voivani tarvittaessa osallistua vanhempainiltaan ja siellä kertoa tarkemmin työstäni. Lapsen yksityisyyden suojan vuoksi en halunnut sisällyttää tutkimukseeni WC- ja pukeutumistilanteita. Ohjaaja kertoi aikaisemmin yhden vanhemman kieltäneen lapsensa kuvaamisen WC-tilanteissa. Päivälepoon liittyvät tilanteet kerroin jättäväni pois niiden herkkyyden vuoksi. Kerroin myös käyttäväni kuvauksissa apulaista.

Keskustelun päätteeksi perhepäivähoidon ohjaaja antoi omasta puolestaan luvan tutkimuksen suorittamiselle. Sovimme, että menemme yhdessä kertomaan tutkimuksestani ryhmiksen henkilökunnalle juhannusviikolla. Mikäli ryhmiksen henkilökunta lupautuu tutkimukseeni, voin tehdä virallisen tutkimuslupahakemuksen kyseisen kunnan päivähoidosta vastaavalle viranhaltijalle.

Olin käynnin jälkeen huojentunut. Tutkimusaineiston hankinnan ensiaskeleet oli otettu. Perhepäivähoidon ohjaaja oli innostunut tutkimuksestani ja koki sen tärkeäksi ryhmäperhepäivähoidon kehittämisen kannalta. Tutkimuskentälle pääsyn kannalta ohjaajan myönteinen asennoituminen oli ensiarvoisen tärkeää. Hän oli mukana myös, kun kävin ensimmäistä kertaa ryhmiksessä kertomassa tutkimuksestani.

Tutkimusprosessin kuluessa keskustelin perhepäivähoidon ohjaajan kanssa muutaman kerran aineiston keruuseen, lähinnä videointiin ja tutkimustehtävään tarkennukseen (ks. luku 5.3.2) liittyvistä kysymyksistä. Ohjaajan suhtautuminen oli koko tutkimusprosessin ajan kannustava ja myönteinen. Perhepäivähoidon ohjaajan kanssa tapahtuneissa kohtaamisissa toimin *tutkijan roolissa*.

5.3.2 Kohtaamiset työntekijöiden kanssa

Kohtaamiset työntekijöiden kanssa alkoivat 20.6. 2000, jolloin menin perhepäivähoidon ohjaajan kanssa tapaamaan heitä. Keskustelimme ryhmän toiminnasta vastaavan työntekijän kanssa. Perhepäivähoidon ohjaaja oli aikaisemmin ker-tonut muille ryhmän työntekijöille tutkimuksestani. Kerroin päivähoitoon ja erityisesti perhepäivähoitoon liittyvästä työkokemuksestani. Koin saavani ymmärtämystä ja hyväksyntää, koska olin itse toiminut sekä perhepäivähoitajana että perhepäivähoidon ohjaajana. Keskustelimme tutkimustehtävästä, aikataulusta, tutkimusluvista, salassapitovelvoitteista, tutkimusapulaisen käytöstä sekä aineistonkeruumenetelmistä. Kerroin, että olen kiinnostunut aikuisten ja lasten kohtaamisista päivähoidon arjessa ruokailun ja vapaan leikin tilanteissa. Yritin korostaa sitä, että haluan videoida tavallista toimintaa ja että minua varten ei tarvitse järjestää mitään erityistä toimintaa. Työntekijä oli ilahtunut, kun kerroin halukkuudestani esittää videointeja vanhempainillassa. Kerroin, että osan kuvauksista tulisi tekemään myös apulainen, koska aineiston hankinta ja oma opetustyöni tapahtuisivat osittain päällekkäin. Työntekijän mielestä olisi hyvä, jos kuvaaja poistuisi videointitilanteista. Näin sovimme toimittavan. Työntekijät olivat keskustelleet keskenään tutkimuksesta ja suhtautuivat siihen myönteisesti. Olin saanut työntekijöiltä luvan tutkimuksen suorittamiseen. Sovimme vielä, että työntekijät antavat tekemäni tiedotteen ja tutkimusluvan lasten van-

hemmille ennen kesälomien alkua. Lopullisen luvun tutkimuksen suorittamiseen sain 21.6.2000 kunnan päivähoidosta vastaavalta viranhaltijalta.

Seuraavan kerran tapasin työntekijöitä 22.6.2000, jolloin vein tutkimusluvan (liite kaksi) ja lapsen osallistumisen kieltävän lomakkeen (liite kolme) sisältävät kirjeet ryhmikseen jaettavaksi vanhemmille. Tällöin annoin myös työntekijöille tutkimuslupalomakkeen (liite yksi).

Tapaamisessa 29.6.2000 olivat läsnä ne kaksi työntekijää, joiden kanssa en ollut tutkimuksestani yksityiskohtaisesti vielä keskustellut. Ryhmän vastaava työntekijä oli kertonut heille tutkimuksestani. Kerroin kiinnostukseni kohteena olevan ryhmäperhepäivähoidon, koska sitä ei ole juurikaan tutkittu. Heidän ryhmiksensä valikoitui, koska ryhmässä oli sopivasti eri-ikäisiä, myös alle kolmivuotiaita lapsia. Työntekijöiden mielestä toiminta elokuun alussa ei olisi "normaalia", koska osa lapsista oli uusia ja he toivoivat, että tulisin videoimaan uudelleen keväällä toiminnan "normalisoiduttua." Työntekijät ehkä ajattelivat, että alkusyksyyn ajoittuva aineiston keruu tuottaisi "vääränlaisen" kuvan heidän ryhmästään ja kuva olisi "oikeampi" myöhemmin keväällä. Tähdensin sitä, että olen tutkimassa aikuisten ja lasten arkea ryhmäperhepäivähoidossa, ja tämä arki on merkityksellinen myös toimintakauden alussa.

Työntekijät olivat myös huolissaan siitä, miten läsnäoloni videointitilanteissa tulisi vaikuttamaan kuvattavaan toimintaan. Kerroin poistuvani videointitilanteista, ja työntekijät pitivät tätä hyvänä ratkaisuna. Keskustelun kuluessa korostin moneen kertaan, että haluan videoida mahdollisimman luonnollisia tilanteita ja, että "minua varten" ei saa, eikä tarvitse järjestää mitään tavanomaisesta toiminnasta poikkeavaa.

Työntekijöiden itsearviointitilanteista, joissa he olisivat läsnä, sovimme kerättävän esitäytetylle lomakkeelle. Keskustelussa kävi myös ilmi, ettei kukaan vanhemmista ollut kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Keskustelun ilmapiiiri oli myönteinen, ja jäin mielenkiinnolla odottamaan elokuuta ja tutkimuksen alkua.

Olin sopinut ensimmäisen videointipäivän elokuun neljänneksi päiväksi. Menin ryhmikseen klo 7.30 ja kerroin tutkimuksestani vielä kerran työntekijöille. Keskusteltaessa videoitavista tilanteista työntekijät ehdottivat vielä, että kuvaaisin myös ulkoilua. Olin mukana aamu-ulkoilussa. Mietin näiden ulkotoimintojen kuvaamista ja päädyin siihen, että en ryhdy niitä kuvaamaan. Koska lasten leikki ja muu ulkona tapahtuva toiminta ulottuivat melko laajalle alueelle ja toiminta-alueet vaihtuvat nopeasti, olisi kuvaaminen ollut vaikeaa. Käytössäni oli melko isokokoinen videokamera. Toinen syy ulkoilun jäämiseen pois kuvattavista toiminnoista oli se, että mielestäni tilanteet eivät olisi olleet kovin aitoja, jos olisin juossut kamerani kanssa aina siihen paikkaan, missä aikuiset ja lapset kohtasivat. Lisäksi näitä kohtaamistilanteita tapahtui useita yhtä aikaa. Olisi ollut vaikea päättää, mitä tilanteita olisin valinnut kuvattavaksi. Ratkaisuni oli työntekijöille ehkä pettymys, koska he olivat toivoneet myös ulkoleikkitalanteiden kuvaamista.

Videokamerani vei jalustoineen runsaasti tilaa. Siten videokameraa tässä tutkimuksessa voidaan Jordanin ja Hendersonin (1995, 53–56) määrittelyihin

viitaten pitää myös eräänlaisena huonekaluna. Pienikokoisemman videokameran käyttöön ei minulla ollut mahdollisuutta. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani:

Kuvaan ruokailun jälkeen vielä yhden leikkutilanteen eteisessä. Kamera on ISO JA ROHJO, vie tilaa ja näkyy varmasti. (Tutkimuspäiväkirja 11.8.00)

Videointilanteiden turvallisuus mietitytti minua myös paljon sekä aikuisten että ennen kaikkea lasten näkökulmasta. Työntekijät ja lapset joutuivat leikki- ja ruokailutilanteissa varomaan kameraa. Tästä kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani:

Sanoin työntekijälle, että hän tulee sanomaan minulle, mikäli videokamera alkaa käydä vaaralliseksi. Jos lapset leikkivät kameran lähellä tai käyvät itsekseen kurkistamassa sitä, voi kamera kaatua. Tämä turvallisuus on nyt yksi asia, mikä on vaikuttanut toimintaan. Olen joutunut miettimään sitä silloin kun mietin, mihin kameran asetan. Kuvakulman kannalta parempiakin paikkoja olisi, että turvallisuus ja se, että kamera häittäisi mahdollisimman vähän. Kun yksi aikuinen on paikalla, ei hän ehdi huomata kaikkea. (Tutkimuspäiväkirja 27.9.00)

Kuvausten päätyä kirjoitinkin tutkimuspäiväkirjaani:

Olin helpottunut kahdesta syystä: kuvaukset on tehty ja lapsille ei sattunut vahinkoa kameran vuoksi. (Tutkimuspäiväkirja 28.9.00)

Videokameran tarkoituksenmukaisen sijainnin lisäksi pohdin sitä, miten paljon työntekijöiden toiminta muuttuu siitä syystä, että videokamera tallentaa heidän työskentelyänsä. Aineiston keruuprosessin aikana kysyin työntekijöiltä useaan otteeseen, miten he kokevat videoinnin ja minun läsnäoloni. Tutkimuspäiväkirjastani ja työntekijöiden palautelomakkeilta löytyy seuraavanlaisia mainintoja tästä temasta elokuulta:

Eka kerta! Lapset ottivat hyvin luonnollisesti muutaman kerran sanoivat, että kamera on tuossa ja heitä kuvataan. Ruokailu meni niin kuin ennenkin. Minua itseäni häiritse, kun jouduin kävelemään kameran edestä hakiessani lapsille lisää ruokaa. Peitin koko näkökentän ja lapsia ei varmaan näkynyt. Hyvin meni kaikki. (Työntekijän palautelomake 4.8.00. Ensimmäinen kuvauspäivä)

Työntekijä kertoi, että tilanteista ehkä poistutaan herkemmin, kun kuvaus on päällä. Työntekijä totesi, että paras olisi, jos kamera olisi tavallaan näkymätön ja ohjelmoitu niin, ettei tietäisi milloin se on päällä. Ehdotan, että he voisivat katsella videoita, niin he voittaisivat kamerakammon. Heillä olikin tulossa suunnittelupäivä, ja sovittiin että tuon heille nauhoittamiani videoita katsottavaksi. (Tutkimuspäiväkirja 9.8.00)

Kävin kuvaamassa päiväruokailun. Mieleeni jäi työntekijän kommentti, että "kun tämä (videointi) loppuu, me muutetaan koko homma (ruokailujärjestelyt) toisiin päin." Yritin selittää, miten minun pitäisi toimia, että en häiritsisi toimintaa. Työntekijä totesi, että ei ole vielä kaikkia lapsiakaan tullut, että tarvetta muutokseen ei vielä olisikaan. (Tutkimuspäiväkirja 24.8.00)

Yksi työntekijä kysyessäni videoinnista kertoi, että hän ei enää nyt huomaa koko kameran olemassaoloa siinä paikassa, missä se on. (Tutkimuspäiväkirja 29.8.00)

Ingrid Pramling Samuelsson ja Marita Lindahl (1999, 40–41) ovat analysoineet päiväkodin työntekijöiden reaktioita videointilanteissa. He toteavat aikuisten,

päinvastoin kuin lasten, olevan hyvin tietoisia siitä, että heitä videoidaan. Tutkijan ja työntekijöiden välisellä suhteella on Pramling Samuelssonin ja Lindahlin mukaan suuri merkitys sen suhteen, miten työntekijät kuvausten aikana toimivat. Tutkijat totesivat joidenkin työntekijöiden saaneen innoitusta siitä, että joku oli kiinnostunut heidän työstään. Siksi nämä työntekijät halusivat tehdä hyvää työtä. Useat työntekijät olivat kokeneet videoinnit stressaavina. Pramling Samuelsson ja Lindahl arvelevat tämän johtaneen siihen, että nämä työntekijät ajattelivat enemmän kuvausten kohteena olemistaan kuin lasten kanssa työskentelyään. Joskus työntekijät olivat tehneet asioita lasten kanssa vain siksi, että heitä kuvattiin.

Ryhmiksen työntekijöiden kommentoinneissa on joitakin samoja piirteitä, kuin Pramling Samuelsson ja Lindahl (1999, 40–41) mainitsevat. Näyttää siltä, että videointiprosessin kuluessa työntekijät tottuivat kameraan, ja sen ”edessä” olemisen helpottui. Toisaalta videointi ehkä koettiin arkea sekoittavana. Tämä tuli ilmi työntekijän viitatessa uusiin ruokailujärjestelyihin, jotka he toteuttaisivat kuvausten jälkeen: *”kun tämä loppuu, me muutetaan koko homma toisin päin.”* Sitä, tekivätkö ryhmiksen työntekijät työtään paremmin kuvausten aikana kuin muulloin, en pysty sanomaan. Käsittääkseni videointi joissakin harvoissa tilanteissa saattoi vaikuaa siten, että työntekijä käyttäytyi siten kuin hyvän työntekijän odotetaan toimivan.

Syyskuun alussa ja aineiston keruuprosessin puolivälissä minulla ja työntekijöillä oli yhteinen väliarviointikeskustelu tutkimuksen suorittamiseen ja erityisesti videointiin liittyvistä kysymyksistä. Olin suunnitellut tämän väliarvioinnin etukäteen ja minulla ei ollut tietoa siitä, mistä asioista työntekijät halusivat keskustella. Ajattelin, että videoin väliarviointikeskustelun. Tätä työntekijät eivät kuitenkaan halunneet. Sovimme, että teen ainoastaan äänitallennuksen. Tärkeimmäksi keskustelun aiheeksi nousivat tutkimustehtävääni liittyvät kysymykset. Seuraavassa katkelma käymästämme keskustelusta. Tässä keskustelukatkelmassa kuten myös koko tutkimukseni raportoinnissa tutkimuksen kohteena olleiden lasten ja aikuisten nimet on muutettu. Raportissa lasten nimet alkavat l-kirjaimella (pelkkä l-kirjain silloin, kun puhujaa ei voi tunnistaa) ja aikuisten nimet a-kirjaimella.

Anna: Sitä mää olen niin kun miettinyt, tää tämmönen kysymysmerkki mulla on ollu kun mulla oli jotenkin silloin alussa semmonen kuva, että tää on niinku lähinnä lasten vuorovaikutussuhteita...

Marjo: Joo.

Anna: ...Ja nyt sitten alkoi tulla monessa keskustelussa, että tää on lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta, niin kumpaan sää niinku kiinnität enemmän huomiota...ja kumpi siinä on se tärkeempi puoli...

Marjo: Se lasten ja aikuisten...

Anna: Joo...

Marjo: ... ,että sekö... mää oon yrittänyt sen kyllä ihan sanoa, mutta...eikös se ollu siinä lomakkeessa, mulla ei oo sitä nyt mukana...

Anna: ... tässä se lomake...

Anna: Mutta jotenkin mulla oli niinku, mä olin ite niinku mieltäny sen, mä en sitte, jossain vaiheessa se tuli sitten puheeks, mut mä en silloinkaan sit tarkistanu, sit mää kuuntelin vaan, että kun lap... vanhemmille kerroit silloin...

Marjo: Joo, joo, joo...

Anna:...,että kumpaa se niin kun lähinnä on sitten?

Marjo: Kyllä se sitä on, ja mua nyt sillä lailla harmittaa, että oonko mä sen sitten niin epäselvästi...

Anna: Koska me nimittäin ite... me niin kun ihan tahaltamme vetäydyttiin hyvin monista tilanteista pois, koska, että... koska lasten vuorovaikutusta, et meillä oli kummallakin semmoinen niin kun... niin kun kuva...

Marjo: Joo... Kyllä siinä on sit täytyny niin kun mun puolelta tulla se, se, väärinkäsitys, jos te kerran molemmat.

(Väliarviointikeskustelu työntekijöiden kanssa 7.9.00)

Työntekijät halusivat keskustella kanssani tutkimustehtävästäni. Olin ajatellut, että käymiemme keskustelujen perusteella työntekijät tietäisivät, mitä tutkin. Näin ei kuitenkaan ollut. Pramling Samuelsson ja Lindahl (1999, 52) sekä Elizabeth Graue ja Daniel Walsh (1998, 101) korostavat, että tutkijan tulee selvittää tutkimukseen osallistujille, kuka hän on ja mitä hän tekee. Olin ennen tutkimuksen alkua keskustellut ryhmän työntekijöiden ja heidän esimiehensä kanssa. Lisäksi olin tehnyt lyhyen kirjallisen tiedotteen tutkimuksesta työntekijöille ja lasten vanhemmille. Keskustelussa viitataan juuri näihin tekemiini tiedotteisiin. Työntekijöille suunnatussa tiedotteessa kirjoitan

"Olen kiinnostunut siitä, millaista on pienten lasten arki päivähoidossa ja erityisesti ryhmäperhepäivähoidossa ruokailun ja vapaan leikin tilanteissa. Tätä varten pyytäisinkin teiltä tulla videoimaan toimintaanne, ruokailun ja vapaan leikin tilanteita 1.8.-30.9.2000 välisenä aikana."

Vanhemmille suunnatussa tiedotteessa totan seuraavaa "Tutkimustani varten videoin lasten ja aikuisten toimintaa ruokailun ja vapaan leikin yhteydessä 1.8.-30.11. 2000 välisenä aikana." Vanhemmille osoitetun kirjeen olin näyttänyt työntekijöille, ja se oli koko aineiston keruun ajan myös ilmoitustaululla. Itse ymmärsin, että tiedotteiden sanamuoto pitäisi sisällään sekä lasten että aikuisten toiminnan tarkastelun. Työntekijät ymmärsivät toisin. Väliarviointikeskustelun päätyttyä soitin heti perhepäivähoidon ohjaajalle, joka oli ollut mukana, kun kävin ensimmäistä kertaa keskustelemassa työstäni ryhmiksessä ja kysyin, miten hän oli ymmärtänyt tutkimustehtäväni. Ohjaajan mukaan olin ilmoittanut olevani kiinnostunut nimenomaan lasten ja työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta.

Tutkimustehtäväni oli lopullisesti kirkastunut työntekijöille vanhempainillassa, jossa olin ollut kertomassa työskentelystäni. Vanhempainillassa kiitin työntekijöitä erityisesti siitä, että he olivat suostuneet lähtemään mukaan tutkimukseeni, vaikka tutkimustehtäväni, lasten ja aikuisten välisten kohtaamisten tarkastelu, oli työntekijöiden näkökulmasta erittäin haastava. Keskusteluissa työntekijät viittaavat siihen, että olivat kuulleet minun puhuvan tutkimustehtävästä vanhempien kanssa toisin kuin he itse olivat ymmärtäneet. Työntekijät olivat usein läsnä vastaanottamassa lasta, kun itse kerroin tutkimuksestani vanhemmille. Harmillista, kuten keskustelussa totesimme, oli etteivät työntekijät ottaneet asiaa puheeksi aikaisemmin. Tämän keskustelun myötä selveni myös se, miksi työntekijät olivat alussa poissa videointitilanteista.

Tutkimustehtävän selkiytyttyä työntekijät halusivat keskustella siitä, millaisen käsityksen olin saanut heidän tavastaan tehdä varhaiskasvatustyötä *tutkijana ja päivähoitohenkilöstön kouluttajana*. Työni valmistuisi vasta muutaman vuoden kuluttua, mutta työntekijät toivoivat palautetta toiminnastaan nopeammassa aikataulussa. Tämä arviointi oli minulle vaikeaa. Tutkimusaineiston keruu oli kesken ja tehtäväni tutkijana ei ollut arvioida sitä, miten hyvin tai huonosti he tekevät työtään. Seuraavassa katkelmia tästä aiheesta käydystä keskustelustamme:

Marjo: Niin, että mun mielestä hirveesti te, te joudutte niinku aina miettimään, sen, että miten ne niinku ne hommat tässä sujuu... että just viime viikolla... huomas ... tai sillain mä niinku ? mutta kun yks teistä pois... varmaan sitte ehkä ens viikolla ni... se voi olla erilaista... tosi kinkkiseen tilanteeseen...

Anneli: Jotenki tuntuu, että toi lasten ja hoitajien välisestä vuorovaikutuksesta., et tottakai siel on sitä, et ... öö ... tu-tulee itelleen sellanen tunne, että niinkun... täyttääkö semmoset tietyt... hahaa... hoitajattaren mitat tai... epäilee... omaa ammattitaitoansa ja kykyänsä... ja sillai ihan niinku sitä omaa... persoonaansa sitä arvosteltas.

(Väliarviointikeskustelu 7.9.00)

Työntekijät yrittävät väliarviointikeskustelun aikana neljä kertaa saada minut arvioimaan toimintatapaansa. Kommenttini olivat varmaan heille pettymys, koska en suoraan vastannut heidän kysymyksiinsä. Itseäni harmitti tämä tilanne, mutta minulla ei ollut vastauksia heidän kysymyksiinsä. Toisaalta minulle näytti tuottavan myös suuria vaikeuksia sanoa suoraan, mitä aineistostani etsin. Puheeni on sekavaa ja epäselvää, pisimmässä litteraatiossa käytän ”niinku” sanaa 18 kertaa.

Jos työntekijät kuuntelivat tarkkaavaisesti, he ehkä ymmärsivät, että yritän etsiä aineistosta kaikenlaisia arjen tilanteita. Toisaalta, kuten äsken totesin, minulla ei ollut tutkimusaineistoon perustuvia vastauksia heidän kysymyksiinsä tutkimuksen tässä vaiheessa. Aineisto oli vain osittain kerätty eikä analyysiä oltu tehty.

Tutkijan roolin ja tutkimustehtävän selkiyttämisen haasteellisuutta käsittelee myös Leavitt (1998, 62-70). Hän aloitti tutkimuksen toimiessaan opiskelijoiden ohjaajana. Hän informoi työntekijöitä asiasta vasta vuosi aineiston keräämisen jälkeen. Leavitt kertoo tunteneensa syyllisyyttä raportoidessaan sellaisesta työntekijöiden toiminnasta, joka tapahtui ennen kuin heille tiedotettiin asiasta. Tässä tutkimuksessa tulkitsin tutkimustehtävästä käymäämme keskustelua myös siitä näkökulmasta, että työntekijät tutkimustehtävän selkiytyttyä olivat huolissaan siitä, mitä tulisin valmiissa tutkimuksessa heidän työstään kirjoittamaan. Olin aikaisemmissa keskusteluissa luvannut työntekijöille, että he saavat lukea työni ja antaa siitä minulle palautetta ennen sen julkaisemista.

Työntekijät olivat huolissaan siitä, tuleeko tutkimusaineistooni myös hyviä kohtaamistilanteita, kuten seuraavasta keskustelukatkelmasta ilmenee:

Anneli: ... Ja tuota kuvaamista mieltii ite justiin kun ne on... niinku tavallaan ruokailu ja sitten... se leikki, no... tuleehan niissäkin varmaan niitä hyviä... vuorovaikutus-

tilanteita, mutta... monesti ne menee vähän niinku sivu suun ne justtiinsa ne kaikkein parhaimma, ei se kamera oo silloin paikalla, kun on just tulee ihan aidosti lapsesta lähtee jotain sellasta tosi hyvää.

Marjo: Mmmmm.. niin mitenkäs, mitenkäs... siihen vois päästä. Oisko nyt jotakin, mitä vois täs loppuaikana tehdä?

Anna: Et niinku semmosetkin puuttuu minusta niinku täältä...

Anneli: Sitte mietin sitä, että... monestihan niillä on tuolla nukkumahuoneessa niitä ... ihan oma rauhaansa menevät sinne...

Anna: Niin, niin...

Marjo: Joo, joo...

Anneli: ... nukkumahuoneeseen, ja sillai, että, että voisko se olla ihan siellä perällä se kamera ja kun ne leikkii siellä nukkumahuoneessa, että...

Anna: Ja sit, jos se on vielä sitä aikuisten ja lasten vuorovaikutusta niin silloinhan se ei niinku täytä sitä...

Marjo: Niin...

Anneli: ... vapaata leikkiä sillon...

Anneli: ... se ei sillon (epäselvä)

(Väliarviointikeskustelu työntekijöiden kanssa 7.9.00)

Anneli ehdottaa kuvaamista nukkumahuoneessa, tähän Anna toteaa, että lapset ovat siellä useimmiten keskenään ja sehän ei olisi tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaista. Tutkimustehtävän ja sen merkityksen hahmottaminen tuntui siten olevan haasteellinen asia sekä minulle että työntekijöille.

Väliarviointikeskustelun lopussa sovimme kuitenkin jo uusista kuvausaiakatauluista. Tässä vaiheessa en itse vielä tiennyt, jatkanko kuvauksia vai en. Tämä väliarviointikeskustelu oli minulle kovin raskas, ja mietin seuraavan viikonlopun aikana, lopetanko aineiston keruun kokonaan. Seuraavassa ote tutkimuspäiväkirjastani:

Voi mikä päivä, minä en osaa olla hitustakaan tutkija millään mittarilla. Tässä vaiheessa tuli tunne, että nyt ei tule mitään. Olen tosi surkea, koko tutkimukseltani on pohja poissa. Ihan melkein itketti. No keskustelua oli vietävä eteenpäin ja asia oli selvitettävä. Minulle jäi sellainen käsitys, että he ajattelivat, että olen saanut tästä johtuen "huonon" käsityksen heidän toiminnastaan. He sanoivat, että olisivat puuttuneet herkemmin tilanteisiin, jos olisivat tienneet, että mitä minä haluan kuvata. (Tutkimuspäiväkirja 7.9.00)

Päätin jatkaa aineistonkeruuta. Suurin syy oli se, että työntekijät eivät olleet sitä kieltäneet, vaikka ainakin nyt tiesivät, mitä olin tutkimassa. Mietin jälkeensä, olisivatko he halunneet lopettaa koko urakan. Olisiko heillä ollut rohkeutta sanoa se minulle? Minäkään en keskustelussa ymmärtänyt sitä kysyä. Toki myös oma intressini saada tutkimusaineisto kokoon edesauttoi päätöksen tekemistä. Oliko myös niin, että työntekijät katsoivat minun tutkijana ja päivähoitohenkilöstön kouluttajana omaavan Pearsonin (1993, 368–372) mainitsemaa asiantuntijavaltaa ja henkilön asemaan liittyvää valtaa. Vaikuttiko tämä minun mahdollinen valta-asemani siihen, että he eivät rohjenneet kieltää kuvausten jatkamista? Vai katsoivatko työntekijät, että olimme tässä keskustelussa saavuttaneet yhteisymmärryksen tutkimuskohteesta ja he halusivat kuvausten jatkuvan tilan-

teen selkiytyttyä. Siten heillä olisi mahdollisuus huomioida täsmennetty tutkimustehtävä omassa toiminnassaan.

Syyskuun aikana kuvasin kohtaamistilanteita ahkerasti. Työntekijöiden kanssa käymäni väliarviointikeskustelu oli myös osaltaan vaikuttamassa siihen, että jätin leikkitalanteet pääasiallisen analyysin ulkopuolelle. Työntekijäthän kokivat vetäytyneensä eniten pois kohtaamista nimenomaan leikkitalanteissa.

Videoinnit jatkuivat siten edelleen. Mielenkiintoista on, kuten tulososuuksissa ilmenee, että kaikkein tiukimmat kohtaamistilanteet tapahtuivat tämän väliarviointikeskustelun jälkeen. Työntekijät eivät siten tutkimustehtävän selkiytymisen myötä ainakaan kaunistelleet omaa toimintaansa kohtaamistilanteissa, vaikka tiesivät mitä olin tutkimassa. Tämän koin erittäin merkityksellisenä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Videointien päätyttyä syyskuun lopussa 2000 pyysin ja sain kaikilta työntekijöiltä kirjallisen loppuarvioinnin. Tutkimustehtäväni oli työntekijöiden näkökulmasta erittäin haasteellinen. Seuraavassa työntekijöiden loppuarvioinnit koko tutkimusprosessista:

Videointi aika on ollut mielenkiintoinen, tosin myös vaatinut jonkin verran järjestelyjä. Loppua kohti tullut – kuin koko homma ei olisikaan.... on huomaamatonta. Olemme tehneet myös tilanteita Marjoa varten. Tietyllä tavalla helpottaa kun videointi aika on ohi. Mielenkiinnolla jään odottelemaan tutkimustuloksia. Toivon, että sieltä löytyy jotakin yllättävää! Hyvää jatkoa. (Työntekijä 1.)

Minun mielestäni lasten ja hoitajien käytös ei ole aitoa videointitilanteessa. Lapset hakevat käytöksellään rajoja toisin kuin normaalisti ja hoitajat eivät ole niin napakoita kuin aidoissa tilanteissa. Olisi ollut parempi, että kuvaus olisi alkanut esim. loppukuun alussa. Olisi ollut parempi lasten ja hoitajien kannalta hyvä, että talon säännöt, rytmi ja tavat olisi olleet selvät kesän jälkeen. Odotan mielenkiinnolla tutkimuksesta palautetta kun se valmistuu. Parhaat palat saisi, jos voisi täysin salaa kuvata. Huomio henkilökunnan vähyys tilanteissa. Hoitaja ei voi olla pitkää aikaa samassa paikassa, vaan liikkuu tilanteesta toiseen ja lapsen ja hoitajan yhteistoiminta keskeytyy useasti. (Työntekijä 2.)

Näin se aika vierähti. Ensin oli sellainen tunne, että huh, huijaa. Kieltämättä videointi on hankaloittanut meidän jokapäiväistä rytmiä ja toimintaa. Tilanteet eivät aina ole olleet aitoja, jota meillä yleensä on. Tänä syksynä on ensimmäistä kertaa meidän aikana myös ryhmämme vilkkaampi mitä ollaan totuttu. Lomat ovat sotkeneet työntekoa sekä ei ole ollut käytössä työllistettyä, joka meillä on ollut joka vuosi. Onneksi on ollut kuiva syksy, joten ei ole kuravaate rumpaa tarvinnut pyörittää. Sinäkin olet "joutunut" avustamaan hieman, lapset eivät ole ymmärtäneet, että olet vain kuvaamassa joten ovat tulleet pyytämään pieniä palveluksia myös sinulta. Sinä et ole kuitenkaan nähnyt tätä meidän koko päivän kulkua, miten se menee, mutta toivotaan että olet saanut myönteisen kuvan meistä ja että tuntuisi, että lapset ovat turvallisessa ja hyvässä hoidossa. Ei muuta kuin mukavalle Marjolle hyvää syksyn jatkoa ja me tässä ryhdymme talven odotukseen ihanien lapsien kanssa, sillä lapset ovat meidän ILOMME. (Työntekijä 3.)

Työntekijät pohtivat loppuarvioinneissaan videointitilanteiden aitoutta. Jokaisen työntekijän kokemus tästä on hieman erilainen. Yhteistä arvioinneissa on se, että kuvaaminen on vaikuttanut työntekijöiden ja lasten toimintaan. Yksi työntekijä tuo esiin sen, että hoitajat eivät ole olleet niin napakoita videokohtaamisissa kuin aidoissa tilanteissa. Lienee mahdotonta selvittää, miten paljon videointi on vaikuttanut lasten ja työntekijöiden käyttäytymiseen. Tässä, kuten yh-

dessä aikaisemmassa palautteessa, yksi työntekijä tuo esiin salaa kuvaamisen keinona tavoittaa aitoja tilanteita. Tällaiseen kuvaamiseen minulla ei ollut mahdollisuuksia. Kysymykseen, olisiko tällainenkaan videointitapa tuottanut aitoja kohtaamistilanteita, pystyy mielestäni vastaamaan vasta sen jälkeen, kun sitä on kokeiltu. Tässä tutkimuksessa videoidut ja analysoidut kohtaamistilanteet ovat sellaisenaan tapahtuneet ja olleet osa lasten ja aikuisten arkea. Tämä on tutkimukseni lähtökohta.

Kysymys tutkimusaineiston aitoudesta liittyy laajempaan tutkimuksen luotettavuutta koskevaan keskusteluun, joka tulee esille jokaisessa tutkimuksessa. Työntekijä (1) toteaa, että he ovat tehneet tilanteita tutkimusta varten. Tämä koskee leikkitalanteita, jotka ovat jääneet tässä tutkimuksessa tarkemman analyysin ulkopuolelle. Analyysin kohteena olevien ruokailutilanteiden kohdalla ei tällaisia järjestelyjä ymmärtääkseni tehty. Läsnaoloni hankaloitti arjen sujumista, mutta olisin ihmetellyt, jos näin ei olisi käynyt.

Työntekijä (2) pohtii videointiajankohdan merkitystä kohtaamistilanteisiin. Tämän näkemyksen katson osittain liittyvän myös toisen työntekijän (3) toivomukseen siitä, että olisin saanut myönteisen kuvan heidän työstään. Työntekijät totesivat useasti myös käymissämme keskusteluissa, että toimintakauden alku ei ollut hyvä ajankohta kuvauksille. Oma työskentelyni ei kuitenkaan mahdollistanut ajankohdan muuttamista työntekijöiden toiveiden mukaiseksi. Kuvausten loppupuolella kävi ilmi, että lapsiryhmän kokoonpanossa tulisi tapahtumaan syksyn kuluessa melko suuria muutoksia. Mikä sitten olisi hyvä kuvausajankohta vai olisiko sellaista ylipäätään olemassa?

Työntekijä (3) viittaa siihen, että olen ”joutunut” avustamaan hieman, kun lapset eivät ole ymmärtäneet, että olen vain kuvaamassa. Aineiston keruuprosessin aikana tein *harjoittelijan ja apulaisen tehtäviä*. Kuvausten alussa yritin vielä pysytellä tutkijan roolissani, mutta tutkimuksen kuluessa se osoittautui vaikeaksi, vähitellen lapset pyysivät minua mukaan leikkimään, lukemaan kirjaa ja mukaan arjen askareisiin. Vastasin näihin lasten pyyntöihin myönteisesti. Miten olisin voinut sanoa ryhmän nuorimmille, 1-4-vuotiaille, että en voi tulla mukaan leikkimään, kun he ottivat minua sormesta kiinni ja lähtivät viemään kohti leikkipaikkaa tai toivat kirjan minulle ja istuivat syliini. Nämä tilanteet olisi mahdollisesti voinut välttää, jos minulla olisi ollut mahdollisuus olla poissa lasten näkyvistä kuvausten aikana. Tämä ei ollut tilajärjestelyjen kannalta mahdollista.

Toinen syy joutumiseeni tai pääsyyni lasten kanssa työskentelyyn oli työntekijöiden sairaus- ja vuosilomat. Työtä oli yksinkertaisesti niin paljon, että joissakin tilanteissa menin mukaan auttamaan.

Yritin taasen hieman olla avuksi, auttamalla lapsia vessassa ja siivoamalla välipalan jälkeen astioita ja pöytää sekä pesemällä kaulalaput. (Tutkimuspäiväkirja 11.9.00)

Näitä mukaanmenotilanteita ei tapahtunut suinkaan joka päivä. Yritin pysytellä poissa niistä tilanteista, joita kuvasin. Yhden kerran kuitenkin kuvausjakson lopussa kävi niin, että olin mukana kuvaamallani videotallenteella. Eli olin siten *tutkittavan* roolissa. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani:

Minulle kävi kyllä niin, että tiedostin kameran läsnäolon koko ajan. En osaa sanoa, miten paljon se vaikutti toimintaani. Yritin ainakin puhua huolellisemmin parempaa kieltä ehkä kuin muuten ja yritin leikkiä paremmin. (Tutkimuspäiväkirja 19.9.00)

Tutkimuskohteena olemiseni jäi tähän yhteen kertaan. Tämä kokemus oli minulle hyvin arvokas, sen myötä uskoisin ymmärtäväni paremmin työntekijöiden kokemuksia videoinnista. Koko tutkimusprosessin ajan olin myös *äidin roolissa*. Mietin, millaisia omien lasteni ja heidän kanssaan toimivien päivähoiton työntekijöiden väliset kohtaamiset ovat olleet. Huomasin tutkimuksen myötä tietäväni ryhmän lasten arjesta päivähoitossa paljon enemmän, kuin mitä tiesin omien lasteni arjesta päivähoitossa. Tämä tietämättömyys aiheutti minussa syyllisyyttä: miksen ollut mennyt useammin seuraamaan lasteni päivähoitopäivää? Äidin näkökulmasta pohdin myös väistämättä sitä, olisiko tämä hyvä päivähoitopaikka lapselleni.

Tutkimuksen alussa tavoitteeni oli olla mahdollisimman vähän läsnä ryhmiksen arjessa, jotta läsnäoloni ei vaikuttaisi kohtaamistilanteisiin. Toisin kuitenkin kävi, kuten yllä olevasta tekstistä ilmenee. Aineiston keruun myötä tutkijan roolini laajeni. Tutkimuksen aikana toimin suhteessa työntekijöihin siten *tutkijan, harjoittelijan, apulaisen, päivähoitohenkilöstön kouluttajan ja äidin rooleissa*. Tutkijan roolin käsikirjoituksen olin itselleni suunnitellut. Nämä muut roolit tulivat vähitellen eteeni arjen tapahtumien myötä. Toki niin, että pääasiallisesti toimin tutkijana ja tutkijan rooli oli läsnä silloinkin, kun toimin väliaikaisesti näissä muissa rooleissa.

5.3.3 Kohtaamiset vanhempien kanssa

Olin työntekijöiden välityksellä kesäkuussa 2000 lähettänyt jokaisen lapsen vanhemmille kirjeen, joka sisälsi tiedotteen tutkimuksestani ja erillisen lomakkeen täytettäväksi ja palautettavaksi minulle, mikäli vanhemmat eivät olisi halunneet lapsensa olevan mukana tutkimuksessa. Kukaan vanhemmista ei ollut kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Lapsuustutkimustakin tehdessä on tärkeää tiedottaa tutkimuksesta myös lasten vanhemmille. Heillä on oikeus tietää, keitä aikuisia on läsnä ja mitä he siinä lapsiryhmässä tekevät, jossa heidän lapsensa päivän touhuavat. Tällaisista asioista kertominen kuuluu myös tutkijan eettisiin velvoitteisiin. Storm-Mathisenin (1994) mukaan on tärkeää, että kaikkia vanhempia informoidaan tutkimuksesta, sen näkökulmasta ja siitä, miten tutkimus tullaan toteuttamaan (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, 52). Päätin tavata lasten vanhemmat vielä henkilökohtaisesti heidän tuodessaan tai hakiessaan lastaan ryhmiksestä.

Olin sopinut ensimmäisen videointipäivän elokuun neljänneksi päiväksi. Menin ryhmikseen aamulla kello 7.30 tavatakseni vanhemmat heidän tuodessaan lapsiaan hoitoon. Tapasin aamulla kolmen lapsen vanhemmat. Esittelin itseni ja muistutin heitä vielä heidän saamastaan kirjeestä, joka koski tutkimustani. Kerroin lisäksi, että videoinnissa minua avustaa toisinaan tutkimusapulainen. Vanhemmat olivat ilahtuneita, kun kerroin, että voin tulla vanhempainiltaan näyttämään videokoosteen lasten toiminnasta ryhmiksessä. Tällä tavoin esittäydin kaikille vanhemmille heidän tuodessaan ja hakiessaan lastaan. Van-

hempien suhtautuminen oli myönteistä ja vanhemmilla ei tuntunut olevan tutkimuksen tässä vaiheessa tarvetta yksityiskohtaisempiin keskusteluihin. Tosin yksi vanhemmista halusi tietää, mihin oppiaineeseen tutkimustani teen. Olin siten saanut vanhemmilta toisen kerran luvan tutkimuksen suorittamiseen.

Kohtaamiset vanhempien kanssa rajoittuivat vanhempainiltaa lukuun ottamatta näihin esittelytapaamisiin. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani näin:

Menin ryhmikseen kello seitsemän jälkeen tavatakseni kahden uuden lapsen vanhemmat. Kerroin heille työstäni (tutkimuksestani) ja he suhtautuivat myötämielisesti ja kysyivät, mitä asioita haluan videonauhoituksen kautta selvittää. Sanoin, että aikuisten ja lasten välisiä suhteita. Olen esittäytynyt vanhemmille, mutta en pyri olemaan vanhempien ja työntekijöiden kohtaamistilanteissa mukana, koska mielestäni se ei kuulu rooliini, ja aamukohtaamiset ovat muutenkin usein herkkiä hetkiä. (Tutkimuspäiväkirja 15.8.00)

Kuten tutkimuspäiväkirjastani ilmenee, yritin tarkoituksellisesti pysyä poissa vanhempien ja työntekijöiden kohtaamisista. Läsnäoloni näissä kohtaamisissa ei ollut tutkimustehtäväni mukaista. Suhteessa lasten vanhempiin pyrin toimimaan *tutkijan* roolini mukaisesti. Esittelytapaamisissa kerroin mahdollisimman selkeästi vanhemmille, mistä tutkimuksessani on kysymys. Lisäksi vierailin vanhempainillassa 6.9.2000.

Olin editoinut vanhempainiltaa varten lasten ja aikuisten kohtaamistilanteista noin 20 minuutin mittaisen videokoosteen. Ensisijainen tavoitteeni oli saada sellainen kokonaisuus, jossa näkyisivät kaikki lapset. Tässä onnistuin. Valitsemani kohtaamistilanteet olivat melko neutraaleja, ruokailu- ja leikkitalanteita. Storm–Mathisen (1994) on pohtinut vanhemmille esitettäviin videointitalanteisiin liittyviä kysymyksiä. Tutkijan tulee erityisesti miettiä sitä, mitä lasten toimintaa koskevia episodeja on sopivaa näyttää vanhemmille. Miten vanhemmat tulkitsevat näkemäänsä ja keneltä pitää kysyä lupa videoiden näyttämiseen vanhemmille, ovat myös vastausta vaativia kysymyksiä. (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, 51.)

Aiemmin esittäessäni samaa videota lapsille, yksi äiti oli myös mukana. Hän oli illalla työssä eikä siten päässyt tulemaan vanhempainiltaan. Videon päätyttyä äiti jäi melko pitkäksi ajaksi keskustelemaan kanssani. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani:

Äiti jäi videon loputtua keskustelemaan kanssani. Hän kysyi, mitä nauhoituksista ensin ja kerroin perehtyvänä työntekijöiden ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Äiti kysyi, miksi olin päätenyt kyseiseen ryhmikseen. Kerroin syyt ja eniten häntä ihmetytti se, että 90-luvun alussa ryhmäperhepäivähoitoon suhtauduttiin hieman kriittisesti. Hän ihmetteli asiaa ja totesi itse, että ei se pedagogiikka kaikkea hyvää pelkästään takaa ja hän kertoi vaihtaneensa lapsensa päiväkodin ryhmästä ryhmikseen näistä syistä. Hän myös kysyi, koska työni valmistuisi ja kun kerroin, että vasta kahden vuoden päästä, hän oli hieman pettynyt. Mietimme olisiko keväällä 2001 jotakin sanottavaa ennen kuin isommat lapset siirtyvät eskariin. Asiaa täytyy miettiä. Sitten juttelin äidin kanssa melko pitkään videoinnista ja siitä, miten hänen mielestään olisi tärkeä saada vanhemmille tietoa päivästä niin hyvistä kuin huonoistakin tapahtumista. Hän kertoi, miten USA:ssa vanhemmat voivat seurata TV:n kautta lasten päivää. Ajatus oli hänestä hyvä. (Tutkimuspäiväkirja 6.9.00)

Äidin kanssa käymäni keskustelu oli mielenkiintoinen. Äiti oli kiinnostunut tutkimuksestani, mikä oli tietenkin sinällään minulle mieleistä. Äidin kokemukset olivat ryhmäperhepäivähoidosta myönteiset, hänen lapsensa oli siirtynyt päiväkodista ryhmäperhepäivähoitoon. Äiti ihmetteli hoitomuodon alkuvaiheeseen liittyneitä kriittisiä puheenvuoroja ja toivoi, että tutkimustulokset olisivat käytettävissä jo keväällä 2001. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista ja se harmitti minua. Tutkimustulosten pikainen saatavuus ja hyödynnettävyys olisivat tutkimuksen osapuolten näkökulmasta mielekästä. Äiti halusi tietää enemmän lapsensa päivähoitopäivästä ja totesi videoinnin tarjoavan hyvän mahdollisuuden välittää vanhemmille tietoa päivähoidossa olevan lapsen arjesta.

Vanhempainillassa olivat läsnä lähes kaikkien lasten vanhemmat, muutamia lapsia, ryhmiksen henkilökunta, perhepäivähoidon ohjaaja ja tutkija. Esittelin vielä kerran tutkimukseni vanhemmille ja myös työntekijöille. Lisäksi kiitin vanhempia siitä, että he olivat mahdollistaneet tutkimukseni tekemisen antamalla suostumuksensa videointiin. Tämän jälkeen katsoimme yhdessä edellä mainitun videokoosteen. Vanhemmat halusivat katsoa vielä osan toisesta videotallenteesta, jossa lapset keskustelevalta videoinnista. Tämä katselun rajoitin lyhyeksi, koska minulle varattu aika oli loppumassa.

Vanhemmat katselivat hyvin innokkaina ja ylpeinä lastensa toimintaa. Tutkimuspäiväkirjaani kirjoitin:

Vanhempien ilmeet olivat upeat heidän nähdessään oman lapsensa ruudussa. Hieno ja, iloisia ilmeitä. Olisipa tämän voinut tallentaa. (Tutkimuspäiväkirja 6.9.00)

Katselun jälkeen vanhemmat innostuivat keskustelemaan ja kyselemään näkemästään. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani:

Sitten vanhemmat aloittivat videokoosteeseen liittyvän keskustelun. Kylläpä lapseni syö täällä, kotona on on ihan hirvee show! Onko lapsilla omat ruokailupaikat? Missä tiloissa te syötte? Ruokailu vie kauan aikaa. Ruokailussa on melko kova meteli. Mitä eroa on päiväkodin ja ryhmiksen ruokailutilanteilla? (Tutkimuspäiväkirja 6.9.00)

Vanhempien kommentit koskivat pääasiassa ruokailutilanteita, joita videokoosteessa oli enemmän kuin leikkitalanteita. Vanhempien ja työntekijöiden välille virisi mielenkiintoinen keskustelu ruokailutilanteista. Vanhemmat halusivat tietää oman lapsensa ja koko ryhmän toiminnasta ruokailutilanteissa. Vanhemmat kyselivät, kommentoivat ja ihmettelivät näkemäänsä ja kuulemaansa. ”Onko lapsilla omat ruokailupaikat? Missä tiloissa te syötte?” -kysymykset mahdollisesti yllättivät työntekijät. Päivähoidon työntekijöille itsestään selvät asiat eivät olleet välttämättä vanhempien tiedossa. Vanhempien ja työntekijöiden välinen keskustelu olisi mahdollisesti jatkunut koko illan, mutta työntekijät joutuivat keskeyttämään sen, jotta muutkin vanhempainillan asiat oli saatu käsiteltyksi.

Vanhemmat olivat innostuneita tietämään lastensa arjesta päivähoidossa. Videointi antoi luvan ja mahdollisuuden tällaiseen pohdintaan. Videointia voisi käyttää huomattavasti nykyistä enemmän myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön apuvälineenä. Videointia (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999) ja

myös digitaalisia portfolioita (Kankaanranta 2002) on päivähoitossa käytetty lähinnä lapsen toiminnan arvioinnin ja pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta. Erilaisten juhlien ja tapahtumien videointi on myös yleistä. Videoinnin kautta voitaisiin lisätä vanhempien tietoa lastensa päivähoitosta. Tämän tiedon pohjalta olisi mahdollisuus laajentaa ja syventää vanhempien ja päivähoiton välistä yhteistyötä. Pramling Samuelsson ja Lindahl (1999, 35–36) toteavat, että videohavainnointia on käytetty sokeiden lasten vanhempien psykologisen ja pedagogisen tuen välineenä.

Vanhempainillan jälkeen tapasin yksittäisiä vanhempia heidän hakiessaan tai tuodessaan lapsiaan. Kuten aikaisemmin totesin, pyrin tietoisesti välttämään näitä työntekijöiden ja vanhempien välisiä kohtaamisia. Siten kanssakäyminen ja keskustelu vanhempien kanssa tutkimusprosessin jatkuessa oli vähäistä.

5.3.4 Kohtaamiset lasten kanssa

Rooli- ja valtasuhteet

Suhteessa lapsiin pyrin ensisijaisesti toimimaan *tutkija-aikuisen roolista* käsin. Tutkimuksessani, kuten yleensä lapsia koskevassa tutkimuksessa, keskeiseksi koko tutkimusprosessia määrittäväksi tekijäksi nousee tutkija-aikuisen ja tutkittava-lapsen välinen suhde. Kysymys on tutkimusprosessissa vallitsevista rooli- ja valtasuhteista sekä tutkimuksen eettisistä ratkaisuista. Omassa tutkimuksessani tarkastelen aikuisten ja lasten välistä valtasuhdetta sekä tutkimustehtävän että oman tutkijan toimintani tasoilla.

Lapsen ja tutkijan välistä suhdetta on lapsuustutkimuksen piirissä lähestytty eri tavoin. Nancy Mandell (1991, 38–59) ehdottaa lähinnä osallistuvaa havainnointia tekeväälle tutkijalle minimaalista aikuisroolia (*the least-adult-role*). Tällöin tutkijan tulee hyväksyä tutkittavat lapset sellaisenaan subjekteina ja tiedontuottajina. Aikuisen ikään, sosiaalisiin ja kognitiivisiin taitoihin perustuva tietämys on tutkijan syytä jättää syrjään. Tällöin tutkijan tulee ottaa vakavasti lasten tekemiset, ideat, uskomukset ja kokemukset. Tutkijan tulee myös osallistua lasten kanssa työskentelyyn. Mandell sitoutui omassa vähiten-aikuisen-tutkijan roolissaan niin paljon kuin mahdollista vastavuoroiseen ja vuorovaikutukselliseen toimintaan.

William Corsaro (1985, 28–29) lähestyy lapsuustutkijan roolia reaktiivisen strategian näkökulmasta. Tällöin aikuinen vähitellen lähtee toimimaan lasten kanssa lasten itsensä määrittämällä tavalla. Corsaron mukaan aikuinen ei voi saavuttaa tasaveroista roolia suhteessa lapseen toimiessaan tutkijana, sillä aikuisen ikä ja auktoriteettiasema ovat tämän esteenä.

Gary Fine ja Kent Sandstrom (1988, 14–19) ovat löytäneet neljä roolia, joiden kautta he määrittävät aikuisen ja lapsen välistä tutkimuksellista suhdetta. Tutkija voi toimia opettajan, ohjaajan, havainnoijan ja ystävän rooleissa. Aikuisen omaksumia rooleja voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin miten paljon positiivista kanssakäymistä on aikuisen ja lapsen välillä ja toiseksi, miten paljon suoranaista auktoriteettia aikuinen käyttää suhteessa lapseen. Fine ja Sandstrom ehdottavat tutkijalle ystävän roolia, joka on heidän mukaansa vä-

hiten problemaattisin. Opettajan ja johtajan rooleihin liittyy auktoriteettia, mikä vaikeuttaa luonnollisten havainnointitilanteiden syntyä. Puhtaan havainnoijan roolissa toimiva tutkija ei myöskään välttämättä pääse mukaan luonnollisiin tilanteisiin. Sen sijaan ystävän rooli sopii parhaiten osallistuvaa havainnointia tekeväälle tutkijalle. Ystävän rooliin ei liity ensisijaisesti auktoriteettia. Ystävän roolin omaksuminen edellyttää luottamuksen syntymistä aikuisen ja lapsen välille. Riippumatta siitä, missä roolissa tutkija toimii, hänen tulee selvittää sekä aikuisille että lapsille, mitä tehtäviä hän tekee ja mitä ei. Tutkijan on siten selvitettävä lapsille ja aikuisille myös se, miten hän toimii, mikäli huomaa lasten tekevän jotakin luvatonta. (Fine & Sandstrom 1988, 14–19, 28–29.)

Tutkimusaineistoani ei ole tuotettu suoranaisesti minun ja lasten välisen toiminnan kautta. Ne tilanteet, joissa olen toiminut lasten kanssa, kuten leikki-, luku- ja pukeutumistilanteet, eivät ole mukana tutkimusaineistossa. Toki tutkimuspäiväkirjassani olen näistä tilanteista jonkin verran kirjoittanut. En siten voi sanoa toimineeni osallistuvan havainnoijan tai havainnoijan roolissa. Toimintani lasten kanssa noudatteli lähinnä Corsaron (1985, 28–30) mainitsemia periaatteita. Osallistuin leikki- ja lukuhetkiin sen jälkeen, kun lapset olivat niitä minulle ensin ehdottaneet. Pukeutumistilanteissa tosin muutaman kerran itse kysyin, saanko tulla auttamaan. Pysin toimimaan suhteessa lapsiin *sopivasti aikuisen roolissa*. Lasten kanssa tapahtuneet kohtaamiseni eivät olleet mitenkään etukäteen suunniteltuja ja niin pitkäkestoisia, että olisin voinut ajatella toimivani Finen ja Sandstromin (1988) mainitsemassa ystävän roolissa.

Sopivasti aikuisena lasten kanssa: aloitus

Olin tekemässä lapsuustutkimusta, jossa lasten ääntä ja mielipiteitä pitäisi kuulla ja kunnioittaa. Lasten ollessa osallisena tutkimusprosessissa tulee tutkijan erityisen tarkasti pohtia tutkimuksensa eettisiä ja vallankäytöllisiä toimintatapoja. Isto Ruoppilan (1999, 26–48) mukaan keskeinen lähtökohta myös tutkimustyöskentelyssä on YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus ja erityisesti sen 12, 13 ja 16 artiklat, jotka korostavat lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi häntä itseään koskevissa asioissa sekä toisaalta hänen yksityisyytensä suojelua. Ruoppila korostaa myös lapsen huomioimista koko tutkimusprosessin ajan lähtien tutkimusluvan kysymisestä aina tulosten raportointiin ja julkaisemiseen. Peruslähtökohta on, että tutkimus ei saa millään tavalla vahingoittaa lasta.

Itse aloitin aineiston keräämisen keskustelemalla lasten kanssa vasta ensimmäisenä kuvauspäivänä elokuussa 2000. Tutkimusprosessin alussa kesäkuussa 2000 olin vierailut ryhmiksessä useita kertoja ja keskustellut tutkimuksestani työntekijöiden kanssa. Keskustelujen ajankohta oli ollut lasten päivälepoaika, joten en ollut tavannut lapsia lainkaan.

Olisiko minun pitänyt keskustella lasten kanssa tutkimuksestani jo ennen heidän kesälomiensa alkamista, jotta he olisivat voineet etukäteen orientoitua tutkimukseeni? Päädyin kuitenkin toisenlaiseen ratkaisuun. Osa kesäkuussa päivähoidossa olleista lapsista oli jäämässä pois ryhmiksestä siirtyäkseen päiväkodissa tapahtuvaan kuusivuotiaiden lasten esiopetukseen. Lisäksi ryhmään

oli tulossa uusia lapsia toimintakauden alussa, joten en missään tapauksessa olisi voinut informoida kaikkia lapsia. Lapset elävät voimakkaasti nykyhetkeä. He olisivat saattaneet pettyä, jos olisin kertonut videoinneista kesäkuussa ja olisin aloittanut ne kuitenkin vasta syksyllä. Lapset olisivat voineet myös unohtaa videointiasian kesän aikana. Siten tapasin lapset ensimmäisen kerran vasta videointipäivän aamuna elokuun alussa 2000.

Ensimmäisenä kuvauspäivänä menin ryhmikseen ja tavoitteenani oli viipyä siellä aamupäivä tutustuakseni lapsiin ja kertoakseni heille videoinnista. Tärkeää oli myös tutustua henkilökuntaan ja etsiä omaa paikkaani ryhmiksen arjessa. Aamupäivän toimin lasten kanssa, leikin, pelasin pelejä, autoin pukeemisessa ja riisuutumisessa ja olin mukana ulkoilussa. Ennen lounasta lapsilla oli yhteinen kokoontuminen, ja olimme työntekijöiden kanssa sopineet, että silloin kerron lapsille videoinnista.

Olin asettanut kameran valmiiksi jalustalle. Lapset kulkivat melko ison kameran ohi ja kysyivät, mikä siinä oli. Selitin sen olevan videokamera. Lapset koskettelivat kameraa ja olivat uteliaita. Lapset eivät ainakaan minun tulkintani mukaan osoittaneet pelkäävänsä kameraa. Muutamat lapset halusivat kurkistaa, mitä kamerasta näkyi. Lapset (5-vuotiaat) kysyivät, miten kamera toimii. Kerroin kameran hieman surisevan silloin, kun se kuvaa ja punaisen valon palavan kuvaamisen aikana. Minua jännitti, miten osaisin kertoa lapsille tutkimuksestani. Tilanteen sujumista helpotti se, että useammat lapset olivat leikkimään mennessään käyneet jo tutustumassa videokameraan ja olimme keskustelleet siitä. Tutkimuspäiväkirjassani kirjoitan seuraavaa:

Kokoontumisen alussa kerroin vielä kuka olen (olin ollut koko aamupäivän lasten kanssa ja esitellyt itseni Marjoksi) ja esittelin myös tutkimusapulaiseni. Sitten lapset kertoivat nimensä. Kerroin lapsille, että olin tullut videoimaan heidän leikkejään ja ruokailutilanteita. Lapset (vanhimmat) kysyivät, miten video toimii. Kerroin sen surisevan hieman ja että siinä palaa punainen valo. (Tutkimuspäiväkirja 4.8.00)

Yritin mahdollisimman tarkasti ja selkeästi kuvata lapsille sitä, mitä olen tekevässä. Kerroin lapsille, että kirjoitan kirjan siitä, mitä he tekevät videolla. Kerrottua tutkimuksestani kysyin lapsilta, saanko tulla kuvaamaan heitä. Yksikään lapsista ei kieltänyt kuvaamista. Lapset eivät myöskään tulkintani mukaan millään tavoin osoittaneet, että en saisi olla ryhmiksessä. Mietin, olinko saanut lapsilta suostumuksen tutkimuksen suorittamiseen. Tähän tärkeään kysymykseen en kyennyt silloin enkä kykene vielääkään vastaamaan.

John Davis (1998, 325–335) mainitsee lapsuustutkimuksen eettisinä lähtökohtina informoidun suostumuksen saamisen, luottamuksellisuuden ja suoje-lun. Ensin mainittu lähtökohta, informoidun suostumuksen saaminen, on käsitykseni mukaan näistä vaativin. Lehtinen (2000, 48) korostaa tutkijan velvoitteita toimia siten, että lapsi ymmärtäisi tutkimuksen sisällön ja että hänellä olisi mahdollisuus myös kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkijan tulisi siten osata selittää lapselle, mitä hän on tutkimassa ja millaisin menetelmin hän lasta lähestyy. Tämän jälkeen lapsen olisi tehtävä päätös tutkimukseen osallistumisesta. Myös Fine ja Sandstrom (1988, 26–33) korostavat, että tutkijan tulee antaa luotettava selitys aikomuksistaan lapsille. Anja Riitta Lahikainen ym. (1995,

101) toteavat, että lapsia ei voida velvoittaa osallistumaan tutkimukseen vetoamalla heidän velvollisuuksiinsa, kuten aikuisten kohdalla on mahdollista. Lasten katsotaan toimivan ensisijaisesti omien toiveidensa, mielialansa ja tunteidensa mukaan ja vasta toissijaisesti velvoitteidensa mukaisesti.

Vanhimpien lasten kysymyksistä voitaneen tehdä se tulkinta, että tutkimustani koskevat selitykset konkretisoituivat lasten ajattelussa videokameran toimintaan. Grauen ja Walshin (1998, 101) mukaan tutkijan tulee opettaa jo tutkimuksen alussa lapsille ja aikuisille, kuka hän on ja kuka hän ei ole. Tämä ei saa olla este tutkimusprosessin aikana käytäville tutkijan paikkaa koskeville neuvotteluille. Käsitykseni mukaan olin osannut tutkimusprosessin tässä vaiheessa selittää ryhmän vanhimille lapsille ymmärrettävästi, että olin tulossa videoimaan heidän toimintaansa. Tutkimuksellista näkökulmaa en todennäköisesti osannut heille riittävän hyvin selittää. Nuorimmille lapsille sen sijaan tuskin kykenin selvittämään edes, mitä videointi tarkoittaa, tutkimuksellisesta näkökulmasta puhumattakaan.

Yhteisen kokoontumisemme jälkeen lapset siirtyvät ruokailemaan. Videointi alkoi ja poistuin itse tilanteesta odottamaan jännittyneenä, miten videointi sujuisi. Seuraavassa on näkyvissä tämän ensimmäisen ruokailutilanteen (4.8.00) lasten videointia koskevat keskustelut. Muu keskustelu on rajattu pois. Lapset istuvat pöydän ympärillä ja katselevat kameraa.

Lasse: Ei, tuu kuvaan, ei! (Lasse pyörittää päätä ja katsoo kameraa.)

Aino: No, syyäänpä nyt!

Lari: Hyvä kamera! Hyvä kamera! (Lari syö ja katsoo kameraa.)

Leevi: Ei se oo. Se on kamera. Seisoo. Se on kamera. (Leevi syö ja katsoo kameraan.)

Lari: Mä kuulin. Kuulin, kun se (.) kamera (.) tota niin (..) kuvaa. (Lari katsoo kameraan.)

L: Määki kuulen.

Laura: Milloinka se kuvaa meiän...?

Lari: Nytte.

Lari: Se kuvaa meitä (.) niin tota niin kuules.

Lassi: Niin määki.

Laura: Miks mää en?

Lari: Sulla ... (epäselvä, ruokaa suussa.)

Laura: Mitä? (Kysyy Larilta.)

Lari : Sulla ei oo yhtä tarkat korvat vai mitä? (Lari sanoo ja katsoo vieressä istuvaa Lauraa.)

Lassi : Niin ja meillä ja Larilla ja mulla on.

Lari: ... ja Leenalla.

Leena: Mulla on tarkat korvat.

Laura: Mää kuulen. (Laura sanoo iloinen ilme kasvoillaan.)

Lari: Nyt kuulen määki.

Leena: Määkin kuulen.

Laura: Shh! Hiljaa! (Lapset kuuntelevat kun kamera surisee.)

Lari: Onks? Eikö niin, jotta tuossa kamerassa ei oo alakuvaajaa.

Aino: Alakuvaajaa ? (Aino naurahtaa.)

Lari: Joka kuvais jalkoja.

Aino: Niin.

Lari: Siinä ei oo semmosta.

Lari: Tänään onkin erikoinen päivä.

Aino: No, mitäs?

Lari: Siitä, ku kamera kuvaa. Vai mitä Laura?

Laura: Niin.

Laura: Kuule, se kuvaa meitä.

Lari: Mä kuulen ku se kuvaa.

Laura: Aika hiljaa se kuvaa.

Aino: Laura ole kiltti ja ruppee syömään.

Lassi: (Katselee kameraa.)

Leena: (Tekee jotakin hassua ei näy tarkasti videolla.)

Laura: Shh! Leena lopeta. (Laura nuhtelee tiukasti Leenaa.)

Lari: Ettei tuu huonoja kuvia.

Laura: Shh! olkaa hiljaa !

Lari: Ei tuolla, tossa oo kattokuvaajaa. (..) kato, tuo kuvaa kattoo. (Lari osoittaa kameraa.)

Laura: Niin siitä kurkistetaan.

Lari: Miks se punainen valo palaa?

Laura: Ei se näy.

Lari: Se palaa toisella puolella.

Laura: (Epäselvä)... se ei pala missään.

Lari: Ei ku nyt, tuossa, tuossa kulmassa se palaa. Kulmassa se palaa. (Lari osoittaa kameraa.)

Laura: En mä näe.

Lari: Tuossa näätkö, ton punaisen töpin siinä se palaa. Siinä se palaa.

L: Mä näen.

Laura: Punainen töppi.

Lassi: Niin määki. Niin tuolta edestäkö? Niin siinä reunassa sen takana se palaa. Se valo.

Lari: Niin.

Laura: Niin, sinne kurkistellaan. Se palaa.

Lari: Lasse on hassunnäköinen. Kato.

Laura: Se (kamera) kuvaa sitä (Lassea) niin kamera nauraa.

Lari: Nyt se kamera nauraa.

Leena: ... tuo hopee putki (Leena katsoo videokameran jalustaa.) on, se kuvaa maata.

Lari: ... se kuvaa lattiaa tuo hopee putki.

Leena: (Epäselvä)

Leena: Ne kuvaa noita, meiän, teiän teoksia. (Leena osoittaa seinällä olevia piirustuksia.)

Lari: Niin.

Lari: Sitte, se harmaa putki kuvaa Leenaa, kun se on tuossa. Eikö niin? Tuo kuvaa Ainoa (.) tuo harmaa putki.

Laura: ... Tuo kuvaa tuota Ainon pyllyä. (Laura nauraa.)

Leena: Se pyörii vielä, mä kuulen koko ajan.

Lari: Niin määkin.

Leevi: (Epäselvä)... se kamera kuuluu tossa. (Leevi katsoo kameraan.) Se kamera kuuluu, se kamera.

Leevi: (Shh!, Shh!)

Leevi: Tuo hurisee. (Leevi katsoo kameraan.)

Leevi: Tuo hurisee.

Aino: Ei haittaa mitään.

Lasse: Tuolla on kamera.(Lasse lähtee pois pöydästä ja osoittaa kädellään ohi kulkiessaan kameraa)

Leevi: Too kamera. (Leevi lähtee pois pöydästä ja kulkee kameran ohi.)

Laura: Se kuvaa!

Laura: Hiljaa ! Shh! Se kuvaa.

L: ... kuvaa (epäselvä)

Laura: Ku nuo meluaa, mä en kuule, ku se kuvaa.

Lari: Mä katon, mää katon kameraan. (Lari lähtee pois pöydästä. Vie ruokalautasen pois ja käy kurkistamassa kameraan.)

Leena: (Lähtee pois pöydästä ja kurkistaa hymyillen kameraan.)

Lari: Leena tuu tähän kameran eteen. (Lari tulee uudestaan kameran eteen iloinen ilme kasvoillaan. Leena tulee ja kurkistaa ilmeillen kameraan. Sitten molemmat lähtevät pois. Lassi ja Laura ovat katselleet tilannetta pöydästä.)

Lassi: (Lähtee pois pöydästä ja kävelee nopeasti kameran ohi eikä vilkaise kameraan.)

Lari: Missä se punainen valo palaa? (Lari tulee taas kurkistamaan kameraan) Täällä se palaa. (Lari ja muut lapset juttelevat kuvan ulkopuolella, epäselvä.)

Vanhimmat lapset keskustelevat tämän ensimmäisen kuvauksen aikana videoinnista hyvin paljon. Lari vie keskustelua eteenpäin ja Laura on myös aktiivinen osallistuja. Lapset keskustelevat hyvin paljon nimenomaan videolaitteesta, sen äänestä ja siinä palavasta punaisesta merkkivalosta. Yhdeksi keskustelun pääteemaksi nousee kameran surina ja se, kuka tuon surinan kuulee. Vanhimmat lapset havainnoivat tarkasti myös kameran sijaintia tilassa. Lari toteaa ensin *"alakuvaajan"* ja myöhemmin vielä *"kattokuvaajan"* puuttumisen. Videokamera oli sijoitettu noin metrin korkeudessa olevalle jalustalle. Larin käsityksen mukaan kamera kuvasi vain lasten vartalon yläosan jalkojen ja myös katon jäädessä kuvan ulkopuolelle. Myöhemmin Leena huomaa jalustan harmaan jalan ja toteaa sen kuvaavan lattiaa. Lasten keskustelu liittyy pääosin videokameran ulkomuotoon. Tosin Lari on huolissaan myös siitä, että ei tulisi huonoja kuvia ja kehottaa Leenaa olemaan hiljaa ja ilmeilemättä.

Ryhmän nuorimmat lapset Leevi ja Lasse osallistuvat myös jonkin verran videokameraa koskevaan keskusteluun. Kuten vanhimmatkin lapset, myös Leevin ja Lassen keskustelu liittyy videokameran ulkomuotoon ja kameran surinaan. Aivan alussa Lasse toteaa *"Ei tuu kuvaan ei"* ja pyörittää päätään. Tarkoitiko Lasse sitä, ettei hän halunnut tulla kuvatuksi vai ajatteliko hän, ettei häntä kuvata. Aino ei ruokailutilanteessa tarkentanut tätä Lassen kommenttia. Lasse kommentoi videointia aivan ruokailutilanteen alussa. Hän syö ja juttelee rauhallisesti koko ruokailun ajan. Lähtiessään pöydästä Lasse osoittaa kädellään kameraa. Tulkitsin Lassen rauhallisen käyttäytymisen ruokailutilanteessa siten, että hän ei pelännyt videointia, ja jatkoin kuvauksia myös hänen osaltaan. Mikäli Lasse tai joku muu lapsista ei olisi halunnut olla mukana videoinneissa, olisi tilanne ollut hankala ratkaista. Näin ei onneksi kuitenkaan tapahtunut. Lassen ensimmäisen päivän kommentin kautta lapsia koskevan tutkimuksen haasteellisuus kuitenkin konkretisoitui.

Lasten näkökulmasta aineistonkeruun menetelmäni, videointi, oli tavallaan epäreilu. Lapsille, myös vanhimmille, saattoi jäädä hyvin epäselväksi se, miksi olen ryhmiksessä. Mikäli olisin haastatellut lapsia tai käyttänyt joitakin muita

konkreettisempia ja suurempia aineistonkeruumenetelmiä, olisivatko he silloin paremmin hahmottaneet toimintani tutkijana?

Ensimmäisen kuvauspäivän perusteella kukaan lapsista ei osoittanut pelkäävänsä kameraa, eikä myöskään kieltäytynyt tulemasta ruokailemaan kun kamera kuvasi. Olinko näin saanut lapsilta suostumuksen kuvaamiselleni? Tulkitsin tilanteen näin Lassen kommentti mielessäni. Tutkijana tulkitseen ja kirjoitan lasten leikeistä, ruokailutilanteista heidän iloistaan ja suruistaan. Lapset asettavat oman arkisen toimintansa julkisen tarkastelun kohteeksi. Pohdin koko tutkimusprosessin ajan sitä, millä oikeutuksella olen tätä tutkimusta tekemässä? Tulen keräämään tutkimusaineistoni lapsista aikuisten luvilla. Selvää on, etten voi saada lapsilta samanlaista tutkimuslupaa kuin työntekijöitä ja vanhemmilta.

Tutkija ei voi milloinkaan olla täysin varma siitä, onko hän saanut lapselta suostumuksen. Tutkija joutuu viimekädessä tekemään johtopäätöksensä luottaen omaan herkkyyteensä tulkita lasta. Tätä epävarmuuden tilaa tutkija voi korjata noudattamalla työskentelyssään Davisin (1998) mainitsemia luottamuksellisuuden ja suojelun periaatteita. Fine ja Sandstrom (1988, 30–33) toteavat lasten suostumukseen liittyvän luotettavuuden näkökulman olevan keskeinen tutkimuksessa. Tutkijan tulee sekä puheensa että toimintansa kautta saavuttaa lasten luottamus. Lapsille tulee myös antaa todellinen ja aiheellinen mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Aikuisen vastuullisuuteen Finen ja Sandstromin mukaan liittyy myös se, ettei lapsi joudu tutkimuksen aikana tai sen seurauksena fyysisesti tai psyykkisesti vahingollisiin tilanteisiin. Siten minun tulee havainnoida ja kuunnella lapsia tarkasti, jotta huomaisin, mikäli joku lapsista ei halua minun kuvaavan tai olevan läsnä ryhmiksessä. Olen tyytyväinen valintaani olla kuvaamatta WC-, pukeutumis- ja päivälepotilanteita, vaikka tutkimuksellisesti ne olisivat olleet mielenkiintoisia.

Sopivasti aikuisena: arki ja lopetus

Myöhemmin kuvausten jatkuessa lasten kommentit videoinnista vähenivät ja niiden sisältö muuttui. Elokuun 21. päivänä kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani, että lapset eivät tunnu huomaavan kameraa enää lainkaan. Hyvin moni videointikerta meni niin, että lapset eivät mitenkään kommentoineet koko videointia. Lapset todennäköisesti tottuivat kameran läsnäoloon eikä, se enää vaikuttanut kiinnostavalta puheenaiheelta. Lapset kuuntelivat edelleen kameran surinaa ja etsivät punaista valoa. Vanhimmat lapset halusivat tietää myös, kauanko vielä kuvaan ja milloin he saisivat katsoa itseään videolta. Vanhimmat lapset olivat myös erityisen innokkaita olemaan kuvausten kohteena. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani seuraavaa:

Istun eteisessä ja kuulen kun isot juttelevat, että miksi heitä ei kuvata. Työntekijä selitti, että nyt on pienten vuoro. Sitten taas on isojen vuoro toisella kerralla. (Tutkimuspäiväkirja 21.8.00)

Lähtiessäni pois, yksi lapsista (Leena 5v.) kysyi ulkona videoisinko vielä ja vastasin että joo ja hän sanoi, että EI. Kysyin, miksi ei saa videoita ja hän ei vastannut mitään. Asia jäi vaivaamaan mieltäni. Voisinko jatkaa videointia kun yksi lapsista sanoi noin. Päätin kysyä asiaa tarkemmin tullessani uudelleen ryhmikseen. Seuraavalla kerralla

olin ajatellut kuvata isojen ruokailua, mutta Leenan kysymys muutti suunnitelmaani aloitin pienten ruokailun videoinnin. Pienet eivät ole vierastaneet eivätkä pelänneet kameraa ainakaan vielä vaikka, se on jalustoineen iso ja ehkä pelottavan näköinen. Isot tulivat sisään ja Leena kysyi, kuvaanko heitä. Kysyin saako kuvata ja hän sanoi, jotta joo, mä haluan esiintyä kameralle. Olin jo ehtinyt aloittaa pienten videoinnin enkä voinut sitä enää keskeyttää. Oloni helpottui kun Leena nyt toivoikin videointia. Oliko Leenan aamuinen EI tarkoittanutkin, että PIENIÄ ei saisi enää kuvata vaan heitä isoja. Sovimme, että torstaina, kun tulen seuraavan kerran videoimaan on isojen vuoro. Isot keskustelivat taasen, milloin he saavat katsoa videoita. (Tutkimuspäiväkirja 29.8.00)

Välipalan jälkeen osa lapsista menee eteiseen ja Lari kommentaa: Tuu tänne kuvaamaan. Lupaun siirtää kameran ruokailusta eteiseen. Lari ja Laura haluavat taasen katsoa itseään kamerasta. (Tutkimuspäiväkirja 11.9.00)

Vanhimmat lapset ilmaisivat useasti innokkuutensa esiintyä kameralle. Esiintyessään lapset kävivät aivan kameran lähellä ilmeilemässä ja juttelemassa joko yksinään tai kaverin kanssa. Tulkitsin tämän esiintymisen myös siten, etteivät lapset ainakaan pelänneet tai vierastaneet kuvaamista. Lindahl (1998, 88–90) löysi tutkimuksessaan neljä erilaista tapaa, jolla nuorimmat päiväkotilapset reagoivat videokameraan. Lindahl itse liikkui kameran kanssa, joten hänen videointitapansa oli hieman erilainen kuin tässä tutkimuksessa käytetty. Lapset saattoivat matkia videointia omissa leikeissään tai pyysivät videoijaa seurakseen omiin leikkeihinsä. Lapset halusivat myös esiintyä kameralle. Lapset reagoivat videoijan läsnäoloon siten kuin häntä ei olisi paikalla lainkaan. Ensimmäisellä videointikerralla lapset halusivat nimenomaan esiintyä kameralle. Esiintymistä tapahtui jonkin verran myöhemminkin. Suurimman osan ajasta lapset suhtautuivat itse videokameraan siten kuin sitä ei olisi olemassa.

Kuten tutkimuspäiväkirjasta 29.8.00 ilmenee, Leena kommentoi videointia. Aluksi tulkitsin tilanteen niin, että Leena ei halua olla kuvattavana. Yritän kysyä syytä tähän, mutta Leena ei vastaa. Oliko Leena kokenut videoinnin jollakin tavalla harmilliseksi tai vahingoittavaksi? Myöhemmin samana päivänä käymiemme keskustelujen perusteella teen päinvastaisen tulkinnan. Leena haluaa olla kuvattavana.

Syyskuun alussa viimein koitti se päivä, jolloin lapset saivat katsella videonauhoituksia. Katsoimme yhdessä saman videokoosteen, jonka näytin illalla vanhemmille. Katselutilanne kesti noin 20 minuuttia. Lapset aloittivat katselun innokkaina. Silmät loistaen ja kasvot iloisena lapset katselivat omaa kuvaansa ja kyselivät uudelleen ja uudelleen, ”missä minä? Missä minä?”

Missä minä olen, missä minä olen? kyselevät Lasse ja Leevi kun eivät heti näy videolla. Kerron, että kohta he näkyvät myös. Kun tulee Leevin ja Lassen leikki, he ovat innoissaan. (Tutkimuspäiväkirja 6.9.00)

Lasse ja Leevi odottivat kärsimättöminä, milloin he näkyisivät videolla. Oman itsen ja kaverin näkeminen oli heille iloinen kokemus. Samalla tavoin muut lapset olivat iloisia siitä, että näkyivät videolla. Lapset eivät juuri kommentoineet omaa tai toisten lasten videolla tapahtuvan toiminnan sisältöä. Tärkeintä oli se, näkyikö videolla vai ei.

Tutkijana minulle oli erittäin mieluisia Lassen missä minä, missä minä - kommentit. Olinhan ensimmäisenä tutkimuspäivänä joutunut miettimään sitä, halusiko Lasse ylipäättänsä olla mukana kuvauksissa. Olin jatkanut myös niiden tilanteiden kuvauksia, joissa Lasse oli ollut mukana. Tulkitsinkin nämä Lassen missä minä, missä minä -kysymykset myönteisenä kannanottona kuvauksiin.

Alun perin olin ajatellut olla mahdollisimman vähän mukana ryhmiksen toiminnassa, jotta oma osallisuuteni ei vaikuttaisi videoitaviin tilanteisiin. Melko nopeasti tutkimusprosessin edetessä tutkijan roolini suhteessa lapsiin laajentui myös *työntekijä-aikuisen rooliksi*. Aineistonkeruun lähtökohtahan oli, että itse poistun videoitavista tilanteista. Odottelin usein eteisessä videoinnin päättymistä. Lapset huomasivat minun olevan yksinäni, ”vapaana aikuisena” ja alkoivat pyytää minua seurakseen mukaan toimintaan. Lasten näkökulmasta olin jouten. Tilanne olisi saattanut olla toisenlainen, jos olisin tehnyt jotakin konkreettista koko ajan, esimerkiksi kirjoittanut havainnointimuistiinpanoja. Muutaman kerran kun luin kirjaa tai kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, vanhimmat lapset silti pyysivät ja nuorimmat lapset hakivat minut leikkimään. Siten leikin lasten kanssa, luin heille kirjoja ja autoin pukemisessa. Oman kokemukseni mukaan Corsaron (1985) reaktiivisen toiminnan strategia soveltui erityisen hyvin määrittämään omaa paikkaani suhteessa lapsiin. Menin mukaan lasten toimintaan sen jälkeen, kun he sitä pyysivät. Mikäli lapsen turvallisuuden takaaminen sitä vaati, menin mukaan toimintaan välittömästi.

Pohdin ryhmiksen toimintaan osallistumiseni astetta myös toisesta näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli kerätä tutkimusaineistoa mahdollisimman luonnollisissa arjen tilanteissa.

Lauri tulee kirjan kanssa luokseni ja haluaa, että luen hänelle. Myös muutkin lapset haluavat, että pelaan tai leikin heidän kanssaan. Roolini on muuttunut koko ajan enemmän siihen suuntaan, että en ole pelkkä kuvaaja, vaan osallistun arkeen yhä enemmän. Itse koen tämän suunnanmuutoksen hyvänä, vaikka alussa ajattelin hieman toisin, pysyä mahdollisimman kaukana. Yritän kuitenkin noudattaa sitä periaatetta, että niihin tilanteisiin jossa lapset ja työntekijät ovat, en mene, vaan teen hommia toisessa huoneessa. (Tutkimuspäiväkirja 13.9.00)

Mikäli olisin pitäytynyt hyvin alhaisessa ja muodollisessa osallistumisen asteessa suhteessa ryhmiksen toimintaan, olisivat kohtaamistilanteet käsitykseni mukaan muuttuneet keinotekoisemmiksi. Työntekijät olisivat joutuneet vielä erikseen miettimään päivän kulkua, jotta minä voisin olla rauhassa tutkijan roolissani. Minua varten olisi siten pitänyt aina varata oma tyhjä tila, jossa olisin oleskellut videoinnin ajan. Tämä ei ollut mitenkään mahdollista. En myöskään voinut poistua kovin kauas videointipaikasta, olihan minun huolehdittava kameran toiminnasta ja oltava valmis nopeisiin videointilanteiden muutoksiin. Lisäksi työntekijät olisivat saaneet pitkin päivää selittää lapsille, miksi Marjoa ei saisi hakea leikkeihin. Vanhimmat lapset olisivat todennäköisesti melko pian tottuneet siihen, että minua ei saa häiritä. Nuorimmille lapsille sen sijaan emme olisi osanneet selittää, miksi minua ei olisi saanut hakea leikkeihin.

Mitä enemmän osallistumistani pohdin, sitä vakuuttuneemmaksi tulin siitä, että sopivasti työntekijä-aikuisen roolissa toimiminen olisi tämän tutki-

musprosessin onnistumisen kannalta paras ratkaisu. Tämä edesauttoi myös sitä, että ryhmiksen kohtaamistilanteet muodostuivat niin luonnollisiksi kuin tässä tilanteessa oli mahdollista. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani:

Minulla on pieni tunne siitä, että tilanteet olisivat nyt luonnollisempia kun olen itsekin ollut toiminnassa mukana. Tänään työntekijä pyysi, voisinko olla yhden lapsen kanssa ja lupauduin. Täytyy miettiä, missä olen ettei tilanne luisu minun ja lasten välisten kohtaamisten videointiin. (Tutkimuspäiväkirja 31.8.00)

Tutkijan velvoitteisiin kuuluu myös jollakin tavalla palauttaa keräämänsä tieto tutkimukseen osallistujille. Lasten ollessa tutkimuksen kohteena tämä on erittäin vaativa tehtävä. Omassa työskentelyssäni en pystynyt tätä vaatimusta riittävän hyvin toteuttamaan. Lapsilla oli mahdollisuus yhden kerran katsella itseään videolta, kuten aikaisemmin on käynyt ilmi. Teknisten haasteiden vuoksi useammat katselukerrat eivät olleet mahdollisia. Onko mahdollista tarkastella lasten kanssa tapahtunutta työskentelyäni myös siitä näkökulmasta, että sen kautta olisi voinut osaksi "korvautua" tämä lasten osattomuus tutkimustuloksista tiedotettaessa.

Tutkimusprosessin kuluessa toimin suhteessa lapsiin siis tutkijan ja työntekijä-aikuisen rooleissa. Aineistonkeruun lähestyessä loppuaan kerroin myös lapsille lopettavani kuvaukset. Yritin sanoa tämän mahdollisimman konkreettisesti lapsen iän huomioon ottaen. Silti nuorimmat lapset todennäköisesti kokivat, että vain yhtäkkiä hävisin ryhmiksestä.

Itselleni kuvausten lopettaminen oli toisaalta helpotus, toisaalta jäi haikeus. Olin viihtynyt ja viettänyt mukavia hetkiä ryhmiksessä. Olin oppinut paljon lapsista, ryhmäperhepäivähoidosta ja päivähoidosta yleensä. Olin tavallaan ollut tutkimusprosessin aikana vielä *työssä oppijan roolissa*. Olin siten saanut uutta osaamista myös omaan varhaiskasvatuksen opettajan työhöni. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani tästä:

Tämä homma alkaa käydä myös työelämävaihdosta. Hyvä niin. Tosin joudun kysymään koko ajan ohjeita etten tee väärin. Ehkä saan ymmärrystä myös siitä, mitä on olla harjoittelija uudessa ryhmässä. (Tutkimuspäiväkirja 13.9.00)

Tämän luvun alussa totesin, että omat kohtaamiseni tutkimuksen eri osapuolten kanssa ovat olleet kaikki yhtä tärkeitä tutkimukseni toteutumisen kannalta. Mikäli joku osapuolista olisi suhtautunut kielteisesti tutkimukseeni, se ei olisi toteutunut. Tutkimuksen näkökulman valinnassa, kenttätyöskentelyssä ja raportoinnissa joudun väistämättä miettimään sitä, kenelle olen ensisijaisessa vastuussa toiminnastani. Olen päätenyt Leavittin (1998, 68) tavoin olemaan lapsen puolella. Tämä voi merkitä sitä, että tutkimustulosten raportoinnissa nostan esiin myös sellaisia kohtaamistilanteita, joista työntekijät eivät välttämättä ole riemastuneita.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitin välittömästi. Katsoin videointipäivän tallenteet heti samana päivänä ja tein niistä ensimmäiset muistiinpanot. Muista aineiston keräämiseen liittyvistä tekijöistä tein merkinnät tutkimuspäiväkirjaani. Teorian muodostus alkoi jo ennen oman aineiston keräämistä tarkastelemalla aikaisempia tutkimuksia. Myös omat eri tavoin muodostuneet kokemukseni aikuisen ja lapsen välisestä kohtaamisesta suuntasivat teorian kehittymistä. Orientoivat käsitteeni neuvottelu ja valta vahvistuivat ja muuntuivat tutkimusprosessin kuluessa pysyviksi käsitteiksi.

Tutkimusaineiston systemaattinen koodaus edellyttää sitä, että aineisto on litteroitu. Tässä tutkimuksessa kerättyjä videotallenteita en ole kuitenkaan kokonaisuudessaan litteroinut. Sen sijaan suoritin analyysiprosessin lopussa episodilitteroinnin, joka perustui analyysin tuloksena syntyneeseen luokitukseen. Päädyin episodilitterointiin kahdesta eri syystä. Ensinnäkin tutkimukseni pääasiallinen aineisto koostuu videotallenteista. Halusin säilyttää aineiston auditiivis-visuaalisen ulottuvuuden myös analyysiprosessin eri vaiheissa. Siten pystyin analysoimaan tarkemmin lasten ja aikuisten välistä verbaalia ja nonverbaalia kommunikaatiota sekä yhdessä että erikseen. Erityisesti kiinnitin huomiota myös ruumiinkielen kautta tuotettuihin tapahtumiin. Ymmärrykseni mukaan aineiston analyysissä tulee tutkimusaineisto hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti. Aivan analyysin alussa tapahtunut koko aineiston litterointi olisi mahdollisesti siirtänyt analyysini painopistettä visuaalisuudesta kohti tekstuaalisuutta, videotallenteiden katselusta kohti litteraatiotekstien lukemista.

Sarah Pink (2001) on kiinnittänyt huomiota visuaalisen aineiston analyysiin ja erityisesti litterointiin liittyviin kysymyksiin. Etnografisen tutkimuksen lähtökohtana on ollut tutkimusaineiston, myös videoaineiston, saattaminen kirjoitetun tekstin muotoon aineiston analyysiä varten. Pink katsoo kuitenkin, että etnografisen analyysin tarkoitus ei voi olla "*visuaalisten todisteiden*" muuntaminen sanalliseksi, *kirjoitetuksi tiedoksi*. Analyysissä tulisi pikemminkin tarkastella visuaalisen tiedon ja muun tiedon välisiä yhteyksiä. Etnografien tulisi Pinkin näkemyksen mukaan kiinnittää enemmän huomiota niihin olosuhteisiin, joissa heidän kokoamansa aineisto on tuotettu kuin siihen, miten visuaalinen aineisto saatetaan akateemiseksi kirjoitetuksi tiedoksi. (Pink, 2001 96–97, 110–114.)

Videotallenteilla oli myös runsaasti päällekkäin puhumista, ruokailutilanteesta itsestään sekä muista toimipisteistä kuuluvia ääniä, mikä aiheutti sen, etten pystynyt käsittelemään videotallenteita litterointikoneen avulla. Siten suoraan videotallenteelta tapahtuva litterointi oli ainut mahdollisuus. Tämä litterointimuoto osoittautui hyvin haasteelliseksi ja työlääksi. Koko videoaineiston litterointi ei siten ollut metodisten syiden lisäksi teknis-taloudellisistakaan syistä mahdollinen, eikä tarkoituksenmukainen. Hammersley ja Atkinson (1995, 186–187) toteavat, että kun kysymyksessä ovat pysyvät äänitteet (permanent recordings), tutkijan tulee alussa miettiä, onko koko aineiston litterointi välttä-

mätön. Vaihtoehtona on aineiston käsittäminen dokumenttina ja siitä runsaiden indeksien ja yhteenvedojen tekeminen. Tällöin tutkija litteroi vain olennaiset kohdat aineistosta.

Jordan ja Henderson (1995, 47–49) kehottavat tutkijaa miettimään tarkasti, mitä tutkimusaineistosta litteroidaan. Litteroinnin määrään ja laatuun vaikuttavat tutkijan intressit. Minimissään litteroinnin tulisi sisältää merkinnät ainakin osanottajien puheesta ja nonverbaalista käyttäytymisestä. Kuitenkin on mahdollista sisällyttää kaikkea vuorovaikutusta litterointiin.

Edellä mainituista syistä päätin olla litteroimatta koko videoaineistoa. Layderin (1998) tarkoittama koodiperusteinen aineiston analyysitapa aidoimmillaan ei siten ollut mahdollinen tässä tutkimuksessa. Koodauksen tavoitteena on aineiston luokittelun avulla tuoda esiin tutkimusaineistosta nousevat keskeiset teemat (Layder 1998, 51–59). Videoaineiston jatkuva, koko analyysiprosessin ajan kestänyt katselu on pitänyt minut ”kiinni” alkuperäisaineistossa ja tukenut siten analyysini aineistolähtöisyyttä. Analyysin eri vaiheissa kirjoittamieni memojen, muistiinpanojen avulla olen puolestaan pyrkinyt kuvaamaan ja luokittelemaan empiiristä aineistoa sekä selkiyttämään aineistosta nousevia teemoja ja malleja. Analyysiprosessin lopussa olen tehnyt episodilitteroinnin, joka perustuu videoaineiston luokitteluun. Siten litteroidut episodit (61 kpl) ovat syntyneet analyysiprosessin tuloksena.

Vaikka olen pyrkinyt noudattamaan Layderin (1998) adaptiivisen teorian periaatteita, olen kuitenkin joutunut tekemään myös myönnytyksiä, erityisesti koodiperusteisen analyysitavan soveltamisessa. Rohkenen silti käyttää Layderin käsitteistöä aineiston analyysissäni. Oma analyysiprosessini on edennyt seuraavan kuvion osoittamalla tavalla:

1. katselukerta Intuiitiivinen katselu	→ Esikoodaus/” Esikohtaamistyyppit”
2. katselukerta Läpikatselu	→ Esikoodaus
3. katselukerta Kohti valikoivaa katselua	→ Väliaikainen koodaus/ ”Väliaikaiset kohtaamistyyppit” * Ruokailutilanteet valikoituivat analyysin kohteeksi * Memokirjoitus = analyysikehikko *Orientoiva käsite = neuvottelu käyttöön
4. katselukerta Episodeja valikoiva katselu	→ Väliaikainen koodaus/ ”Väliaikaiset kohtaamistyyppit” * Orientoivat käsitteet = neuvottelu ja valta * Episodilitterointi
5. valittujen episodien tarkastelu Kohtaamistyyppit tarkentuvat	→ Ydinkoodaus /” Lopulliset kohtaamistyyppit” * Orientoivat käsitteet muuttuneet pysyviksi käsitteiksi= neuvottelu ja valta * Memokirjoitus = samaan koodiluokkaan kuuluvien episodien tarkastelu

KUVIO 4 Aineiston analyysiprosessin eteneminen

5.4.1 Ensimmäinen katselukerta - Intuitiivinen katselu

Katselulla on keskeinen sija tutkimusprosessissani. Analyysiprosessini alussa "katselin" keräämiäni tallenteita selvittääkseni tutkimustehtävääni. Mietin yhä uudelleen ja uudelleen, mikä olisi tämän "katselutyöni" oikea nimitys. Lopulta päädyin siihen, että "katselu" on aineistoni analyysiä. Analyysini kohteena on siten videotallenteilla tapahtuva aikuisten ja lasten kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio. Katselun ja siitä tehtyjen muistiinpanojen avulla pystyin parhaiten analysoimaan videoaineistoani.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän katselun Seppäsen (2001, 14-22) tavoin koko ajan jatkuvana ja muokkautuvana prosessina, jossa aikaisemmat mielikuvat, kulttuuriset kokemukset ja vuorovaikutus lomittuvat toisiinsa. Omat kokemukseni lapsena, äitinä, kasvattajana ja opettajana olemisesta ovat vaikuttaneet siihen, mitä olen katseluni tuloksena löytänyt. Joku toinen toisenlaisista kulttuurisista lähtökohdista ja kokemuksista käsin olisi katsellut aineistoa eri tavalla.

Katselin videotallenteet läpi ensimmäisen kerran jo videointipäivän iltana. Tästä katselusta tein intuitiiviset muistiinpanot, mitä huomioitavaa kohtaamistilanteissa tapahtui ja mihin huomioni kiinnittyi. Muistiinpanoni tästä katselukerrasta olivat epäsystemaattiset, sillä en tietoisesti kiinnittänyt huomiota mihinkään ennalta valikoituihin asioihin. Kirjoitin huomioni muistivihkoon. Tutkimuksen ja aineiston analyysin edetessä kirjoitin tähän kyseiseen vihkoon yhteenvetoja katselukertojen jälkeen jokaisesta ruokailutilanteesta erikseen. Jatkossa kutsun tätä muistivihkoa katselupäiväkirjaksi.

Tätä analyysivaihetta voidaan tarkastella Layderin (1998, 53) tarkoittamana esikoodauksena, jonka tarkoituksena on suunnata tutkijan huomio aineistossa oleviin kiinnostaviin tekijöihin. Tällöin tutkijan ei vielä tarvitse mitenkään erityisesti perustella tulkintojaan.

Ensimmäisen katselukerran tuloksena syntyi hyvin alustava jaottelu kolmenlaisiin kohtaamistilanteisiin: vahvan aikuisen johtamat tilanteet, aikuinen-lapset -tasaveroiseen kohtaamiseen pyrkivät tilanteet ja lapset keskenään-tilanteet. Tästä ensimmäisestä katselukerrasta alkoi aineistoni analyysiprosessi. Tätä jo videointipäivänä tapahtunutta katselua ja siitä tehtyjä muistiinpanoja sekä tutkimuspäiväkirjan päivittäistä kirjoittamista pidän tärkeänä myös tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta.

5.4.2 Toinen katselukerta - Lämpikatselu

Videoaineiston toisen katselukerran tavoitteena oli etsiä erityyppisiä aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäisiä kohtaamistilanteita työntekijöiden kommentoitavaksi. Tällä katselukerralla katselin ruokailutilanteet omana kokonaisuutenaan ja leikkutilanteet omana kokonaisuutenaan. Tätä toista katselukertaa ohjasivat ensimmäisen katselukerran tuotos kolmenlaisista kohtaamistilanteista, ensimmäisen katselukerran intuitiiviset muistiinpanot sekä tutkimuspäiväkirjan merkinnät. Työntekijöiden kommentoitavaksi valikoitui intuitiivisen katselukerran ja tämän lämpikatselun tuloksena erityyppisiä lasten ja aikuisten koh-

taamisia ruokailun ja vapaan leikin tilanteista. Toisen katselukerran työskentelyni oli vielä Layderin (1998, 53) tarkoittamaa esikoodausvaihetta, vaikkakin ensimmäisen katselukerran kohtaamistyypit suuntasivat katseluani.

Työntekijöiden kommentoinnit (2 kpl) tapahtuivat tämän katselukerran jälkeen. Ensimmäisessä kommentoinnissa oli mukana kaksi työntekijää yhtä aikaa. Tämä osoittautui monipuoliseksi keskustelukokonaisuudeksi, jossa keskityttiin lasten ruokailutilanteiden analysointiin työntekijöiden näkökulmasta. Toisessa kommentointitilanteessa oli mukana yksi työntekijä. Kommentointi oli niukempaa ainakin kahdesta syystä: työntekijältä puuttui vertaispari (itse yritin pysytellä hiljaa, jättäen työntekijälle puhetilaa), ja käytettävissämme oleva aika oli lyhyempi kuin ensimmäisellä katselukerralla.

5.4.3 Kolmas katselukerta - Kohti valikoivaa katselua

Tässä tutkimuksen vaiheessa valitsin *ruokailutilanteet* tarkemman analyysin kohteeksi, koska päivähoidon ruokailutilanteita koskevaa tutkimusta ei ole juurikaan tehty Suomessa, ja työntekijöiden kommentoissa ruokailutilanteet olivat enemmän esillä kuin leikkitalanteet. Valikoinnin perusteita olen selvittänyt yksityiskohtaisemmin luvussa 1.4.

Ruokailutilanteen käsitteellisessä määrittelyssä olen tässä tutkimuksessa käyttänyt apuna Mary Douglasin ja Michael Nicodin (1974, 744) ruoan sosiologiaan liittyvää näkemystä ruuan nauttimista ja syömistä koskevista yksiköistä, jotka voidaan määrittää seuraavien käsitteiden kautta: 1. ruokatapahtuma tilanne, jolloin ruoka syödään. 2. strukturoitu tapahtuma, jossa sosiaalinen tilanne organisoituu ajan, paikan ja asioiden järjestystä koskevien sääntöjen mukaan. 3. ateria, joka on sidottu järjestyksen ja yhdistelmien sääntöihin. 4. välipala, joka on strukturoimaton ruokatapahtuma. (myös Mäkelä 2002, 14; 1990, 31.)

Ruokailutilanne on tässä tutkimuksessa se toimintaympäristö, missä lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia tarkastellaan. Käytän tutkimuksessani väljästi ja tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisesti, eri tieteenalojen määritelmiä syömisestä, aterioinnista, ruokailusta, ruuan ja ravinnon käsitteistä.

Tässä tutkimuksessa ruokailutilanne empiirisenä yksikkönä alkaa pääsääntöisesti siitä, kun lapsi tai lapset saapuvat ruokapöytään ja päättyy silloin, kun viimeinen lapsi lähtee pois ruokapöydästä. Aina en onnistunut aloittamaan kuvaamista heti ensimmäisen lapsen tai lasten saapuessa ruokapöydän ääreen. Toisinaan lapset aloittivat ruokailun hieman tavanomaista aikaisemmin. Tällöin kuvaus alkoi siitä, kun lapset olivat jo pöydässä. Toisinaan kuvauksen alku myöhästyi myös siksi, että työskentelin lasten kanssa, enkä siten ehtinyt aloittaa kuvausta ajoissa (ks. luku 5.3). Sen sijaan onnistuin lähes poikkeuksetta kuvaamaan ruokailutilanteet loppuun.

Jatkoin tässä kolmannessa katselukerrassa Layderin (1998, 132–133) korostamaa koko tutkimusprosessin ajan jatkuvaa vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten tuottamien teorioiden ja tutkijan omien löydösten välillä. Tässä kohdin jouduin tavallaan poikkeamaan Layderin teoriasta siinä suhteessa, että aikaisempaa teoriaa neuvottelusta ja vallasta liitettynä nimenomaan päivähoidon ruokailutilanteisiin ei juuri ollut.

Kolmannella katselukerralla tarkastelin tutkimustehtävääni ja pohdin orientoivien käsitteideni (valta ja neuvottelu) toimivuutta videoaineistossani. Tässä vaiheessa otin käyttöön ensimmäisen orientoivan käsitteeni, neuvottelun. Layderin (1998) adaptiivisen teorian pääajatus on aikaisemman teorian ja tutkijan oman empiirisen aineiston välinen vuoropuhelu. Neuvottelun käsitettä ovat lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisten kohtaamistilanteiden analyysissä käyttäneet onnistuneesti esimerkiksi Lehtinen (2000) ja Solberg (1994).

Ymmärsin neuvottelu-käsitteen joustavana ja avoimena ja pyrin toimimaan siten, ettei kyseinen käsite liian voimakkaasti dominoisi aineistoni analyysiä. Orientoivien käsitteiden tehtävänä on auttaa tutkijaa löytämään jonkinlainen väliaikainen järjestys empiiriseen aineistoon, etsiä aineistosta nousevia teemoja sekä ohjata tutkimuksen teorian muodostusta (Layder 1998, 108–112).

Päätin katsella videoidut ruokailutilanteet läpi ja tarkastella niitä *neuvottelu-käsitteen* avulla. Kiinnostukseni kohteena oli, miten ylipäänsä neuvottelukäsite toimisi päivähoiton ruokailutilanteissa lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen jäsentäjänä. Lisäksi halusin selvittää, mistä asioista ruokailutilanteissa neuvotellaan ja miten eri osapuolet, lapset ja aikuiset, neuvottelutilanteissa käyttäytyvät.

Kiinnitin kohtaamistilanteiden katselussa huomiota *syömiskäytäntöön* (mitä ruokaa syödään, missä järjestyksessä ja miten paljon, miten aika määrittää ruokailua) ja *syömiskäyttäytymiseen* (mitä saa puhua/mitä ei, mitä saa tehdä/mitä ei saa tehdä). Lisäksi kirjasin ylös muita merkittäviksi katsomiani huomioita. Katselin kaikki ruokailua koskevat videotallenteet läpi seuraavan analyysikehikon avulla ja kirjoitin muistiinpanot kohtaamistilanteista. (Vrt. Layder 1998, 58–59.) Neuvottelu-käsitteen käyttöönotto sekä ruokailutilanteiden tarkastelu alla olevan analyysikehikon avulla osoittautuivat käyttökelpoisiksi tavoiksi jäsentää ruokailutilanteita.

TAULUKKO 2 Analyysikehikko ruokailutilanteista

PUHEEN SUUNTA JA SISÄLTÖ	PUHEEN SUUNTA JA SISÄLTÖ	PUHEEN SUUNTA JA SISÄLTÖ	PUHEEN SUUNTA JA SISÄLTÖ
Aikuinen→lapsi	Lapsi→aikuinen	Lapsi↔lapsi	Aikuinen↔aikuinen
* Aikuisen puhe ja toiminta lapselle /lapsille kohtaamistilanteissa liittyen syömiskäytäntöön, syömiskäyttäytymiseen sekä muu tilannekohtainen puhe ja toiminta (muun muassa tutkimusmenetelmää koskeva puhe ja toiminta).	* Lapsen puhe ja toiminta aikuiselle /aikuisille kohtaamistilanteissa liittyen syömiskäytäntöön, syömiskäyttäytymiseen sekä muu tilannekohtainen puhe ja toiminta (muun muassa tutkimusmenetelmää koskeva puhe ja toiminta).	* Lasten keskinäinen puhe ja toiminta kohtaamistilanteissa liittyen syömiskäytäntöön, syömiskäyttäytymiseen sekä muu tilannekohtainen puhe ja toiminta (muun muassa tutkimusmenetelmää koskeva puhe ja toiminta).	* Aikuisten keskinäinen puhe ja toiminta kohtaamistilanteissa liittyen syömiskäytäntöön, syömiskäyttäytymiseen sekä muu tilannekohtainen puhe ja toiminta (muun muassa tutkimusmenetelmää koskeva puhe ja toiminta).

Tein muistiinpanot jokaisesta ruokailutilanteesta edellä mainitun jaottelun mukaisesti. Tästä kolmannelta katselukerrasta ja siitä tehdyistä muistiinpanoista tein vielä lyhyet yhteenvedot katselupäiväkirjaani jokaisen ruokailutilanteen osalta erikseen.

Tämän ensimmäisen valikoidun katselun ja siitä tehtyjen muistiinpanojen pohjalta ruokailutilanteissa käydyt neuvottelut näyttäytyivät alustavasti seuraavanlaisina väliaikaisina kohtaamistilanteina.

A. Vahvan aikuisen-kohtaamistilanteet

Tiukat aikuisjohtoiset tilanteet (tiukka neuvotteluilmapiiiri, aikuisella ja lapsella eri näkemys neuvottelun tuloksesta, aikuisen määrittämät sopimukset "suu tyhjäksi-tilanteet")

Tiukka ja kannustava aikuinen tilanteet (tiukka ja lempeä neuvotteluilmapiiiri vaihtelevat, "suu tyhjäksi" ja "olitpa reipas" ovat molemmat läsnä vuorotellen aikuisen ja lapsen kohtaamisessa)

B. Aikuinen kuuntelevana ja keskustelevana-kohtaamistilanteet.

Aikuinen opettajana tilanteet (aikuinen ja lapsi keskustelevat, aikuinen johtaa keskustelua ja "opettaa oikeita ja tärkeitä asioita lapselle")

Lapsi tasaveroisena keskustelukumppanina tilanteet (keskustellaan lapsen tai aikuisen esiin nostamista asioista tasaveroisesti, aikuinen kuuntelee lasta eikä pyri opettamaan / tarjoamaan omaa oikeaa näkemystään lapselle)

C. Lapset keskenään-kohtaamistilanteet

Lapset juttelevat keskenään eri asioista, huvittavat toisiaan, leikkivät

Lapset ohjaavat ja auttavat toisiaan ruokailutilanteessa (myönteinen ilmapiiri)

Lapsi tiukkana lapsena tilanteet (lapsi "määrää" toista lasta tiukasti ruokailutilanteessa, ei neuvottele, piirteitä myös esineellistävistä vallankäytöstä)

D. Aikuiset keskenään-kohtaamistilanteet

Tässä kohdin on tarkoitus tuoda esiin aikuisten näkemykset syömiskäytänteistä ja syömiskäyttäytymisestä pohjautuen heidän omiin kohtaamistilanteissa tekemiinsä arviointeihin.

Näitä neljänlaisia kohtaamistilanteita voidaan pitää myös Layderin (1998, 53-56) tarkoittaman väliaikaisen koodauksen tuloksina. Väliaikaisen koodauksen tavoitteena on tuottaa jo jollakin tavoin luokiteltu aineisto.

5.4.4 Neljäs katselukerta - Episodeja valikoiva katselu

Analyysiprosessi eteni siten, että katselin kaikki ruokailutilanteet läpi neljännen kerran. Tämän katselukerran yhteydessä otin käyttöön myös toisen orientoivan käsitteeni valta. Tätä käsitettä käytin yhdessä neuvottelu-käsitteen kanssa aineistoa koodatessani. Neljäs katselukerta edustaa vielä väliaikaista koodausta ollen tosin jo hyvin lähellä ydinkoodausta.

Tämän katselun nimesin episodeja valikoivaksi katseluksi. Valitsin litteroitavat episodit käyttäen hyväksi kolmannen katselukerran (kohti valikoivaa katselua) tuloksena syntyneitä tyypittelyä kohtaamistilanteista sekä aikaisempien katselukertojen perusteella tekemiäni muistiinpanoja.

Litterointia suunnitellessani en miettinyt erikseen sitä, missä järjestyksessä kävisin videonauhut läpi. Ensimmäiset yhdeksän episodina litteroin sattumanva-

raisesti valitsemiltani kahdelta videonauhasta. Tässä vaiheessa mietin kuitenkin sitä, miten pystyisin varmistamaan sen, etteivät litteroimani episodit keskittyisi liikaa esimerkiksi kuvausjakson alun tapahtumiin. Työntekijäthän olivat ymmärtäneet kuvausjakson alussa tutkimustehtäväni olevan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tarkastelun. Päätin jatkaa ruokailutilanteiden systemaattista litterointia ajallisesti viimeisenä taltioidusta videonauhasta (nauha nro: 6), seuraavaksi litteroin ensimmäiseksi taltioidun videonauhan (nauha nro: 1). Sitten olivat vuorossa nauhat nro: 5, 2, 4, 3. Tämän ajallisesti ”hyppelhtivän” litterointijärjestyksen tavoitteena oli estää se, ettei litteroiduissa episodeissa painottuisi liikaa jonkin tietyn kuvausjakson tapahtumat.

Aloitin episodilitteroinnin perehtymällä aikaisempien katselukertojen perusteella tekemiini muistiinpanoihin. Tämän jälkeen aloitin ruokailutapahtuman katselun ja täytin episodilitterointilomakkeen, johon kirjasin tarkemmat tiedot litteroitavasta episodista. Valitsin litteroitavan episodin hyödyntäen kolmannen katselukerran tuloksena syntynyttä tyypittelyä. Litteroin valitun episodin suoraan videotallenteelta lyhyissä ”pätkissä”. Pyrin kirjaamaan mahdollisimman tarkasti sekä kielellisen että ei-kielellisen kommunikaation. Nimesin jokaisen litteroidun episodin. Litterointia tehdessäni huomasin, että videotallenteisiin sisältyy paljon lasten keskinäisiä kohtaamistilanteita. Myös näitä tilanteita litteroin. Lopetin litteroinnin huomattuani, että olin saavuttanut ”kylästämyspisteen” suhteessa aineistooni. Uudentyyppisiä litteroitavia episodeja oli yhä vaikeampaa löytää. Episodilitteroinnin tuloksena hahmottui myös kaksi uutta lasten ja aikuisten kohtaamistyyppiä: kannustavan aikuisen ja järjestystä pitävän aikuisen tyyppiä. Litteroinnin etenemisen olen kuvannut yksityiskohdaisemmin liitteessä 4.

Litteroitujen episodien tarkastelu - analyysin syventäminen

Aloitin aineiston analyysin jo aineiston keräämisen yhteydessä. Ensimmäisestä katselukerrasta (intuitiivinen katselu) lähtien oli aineistoni näyttäytynyt minulle erityyppisinä kohtaamistilanteina. Katselukertojen lisääntyessä myös kohtaamistyyppit tarkentuivat vähitellen. Saatuani litteroinnin ja neljännen katselukerran (episodeja valikoivan katselun) loppuun aloin tarkastella episodeja tarkemmin. Luin läpi jokaisen episodin vielä kerran ja sijoitin jokaisen episodin pääsääntöisesti yhteen kohtaamistyyppiin.

Tämä neljäs katselukerta tarkensi edellisen kolmannen katselukerran seurauksena syntyneitä kohtaamistyyppisiä. Ensimmäiseen, vahvan aikuisen, kohtaamistyyppiin muodostui kaksi uutta alatyyppejä: kannustava aikuinen ja aikuinen järjestyksenpitäjänä. Toisessa kohtaamistyyppissä, aikuinen kuuntelevana ja keskustelevana, tarkensin aikuisen ja lapsen välisiä tasaveroisia keskustelutilanteita ja nimesin ne aikuinen dialogissa lapsen/lasten kanssa kohtaamistyyppiä.

Lapset keskenään -kohtaamistyyppi säilyi entisellään. Aikuisten keskinäisiä kohtaamisia en tässä vaiheessa litteroinut, koska niitä oli vain muutamia koko aineistossa ja sisällöllisesti ne koskivat aikuisten omia työjärjestelyjä. Neljännen katselukerran jälkeen kohtaamistilanteet olivat jäsentyneet seuraavasti:

- A. Vahvan aikuisen-kohtaamistilanteet
1. Tiukka aikuisjohtoinen (Aikuinen määrää, tiukat aikuisjohtoiset neuvottelut, piirteitä esineellistävistä vallankäytöstä.)
 2. Kannustava aikuinen (Aikuinen kuuntelee lasta, yhteinen näkemys neuvottelun tuloksesta, myönteistä vallankäyttöä.)
 3. Tiukka ja kannustava aikuinen vuorottelevat aikuisen toiminnassa aikuisen ja lapsen kohtaamisessa
 4. Aikuinen järjestyksenpitäjänä (Aikuinen määrää ja ohjaa melko tiukasti sitä, mitä, miten ja missä järjestyksessä lapsen tulisi syödä.)
- B. Aikuinen kuuntelevana ja keskustelevana-kohtaamistilanteet
5. Aikuinen opettajana
 6. Aikuinen dialogissa
- C. Lapset keskenään-kohtaamistilanteet
7. Lapset juttelevat keskenään eri asioista, huvittavat toisiaan ja leikkivät.
 8. Lapset ohjaavat ja auttavat toisiaan ruokailutilanteessa (Lasten keskinäistä myönteistä vallankäyttöä.)
 9. Lapsi tiukkana lapsena-tilanteet (Lapsi "määrää" toista lasta tiukasti ruokailutilanteessa.)

Aineistoni analyysiä ohjanneet orientoivat käsitteet neuvottelu ja valta muuntuivat analyysiprosessin kuluessa pysyviksi käsitteiksi. Nämä käsitteet osoittautuivat käyttökelpoisiksi analyysin edetessä.

5.4.5 Valittujen kohtaamisepiisodien tarkastelu - Kohtaamistyyppit tarkentuvat

Olen lähestynyt empiiristä aineistoani toisinaan kohtaamistilanne ja toisinaan kohtaamistyyppi-käsitteiden kautta. Kohtaamistilanne-käsite on toiminut työ-käsitteenä kuvaamaan aikuisten ja lasten välisiä ja keskinäisiä kohtaamisia. Analyysin tarkentuessa päädyin kohtaamistyyppi-käsitteeseen, jonka avulla esitän myös tutkimukseni tulokset.

J.P. Roos (1987, 63) näkee typologian erinomaisena laadullisen aineiston havainnollistamisen ja teoreettisen käsittämisen välineenä. Jari Eskola ja Juha Suoranta (1999, 182-183) toteavat tyypittelyn olevan perinteinen vaihtoehto teemoittelun rinnalla suorittaa laadullisen aineiston analyysiä. Teemoittelu tarkoittaa aineiston ryhmittelyä tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia, jolloin aineisto esitetään yleensä yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla.

Eskolan ja Suorannan (1999, 182-183) mukaan tyypittely edellyttää ainakin jonkinlaista tarinajoukon jäsentämistä, toisin sanoen teemoittelua. Tyypit voidaan muodostaa ainakin kolmella eri tavalla. Tyyppi voi olla autenttinen, mikä tarkoittaa sitä, että yksi tyypillinen vastaus toimii esimerkkinä laajemmasta aineistosta. Yhdistetty, mahdollisimman yleinen tyyppi, kuvaa sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa tai kaikissakin vastauksissa. Viimeinen, mahdollisimman laaja tyyppi, voi kuvata vain yhdessäkin vastauksessa ollutta asiaa. Keskeistä on se, että esitetty tyyppi on mahdollinen, vaikkakaan ei sellaisenaan todennäköinen.

Layder (1998, 73) toteaa typologioiden kehittelyn olevan tärkeää, ei pelkästään aineiston analyysin, vaan myös tutkimuksen teorian kehittämisen ja vahvistumisen näkökulmasta. Myös omassa tutkimuksessani kävi näin. Koh-

taamistyyppenä rakentaessani jouduin monin tavoin testaamaan orientoivista käsitteistä pysyviksi käsitteiksi nousseiden vallan ja neuvottelun käsitteiden toimivuutta ja selitysvoimaa suhteessa empiiriseen aineistooni. Layderin (1998, 73–77) ohjeita noudattaen tein vertailevaa analyysiä aineistossani, selvitin mitkä tekijät yhdistivät ja mitkä tekijät erottelivat kohtaamistilanteita.

Tutkimustehtäväni mukaisesti päätin tässä vaiheessa ensisijaisesti keskittyä analyysissä aikuisen ja lapsen välisiin kohtaamistilanteisiin. Luin samaan kohtaamistyyppiin (1–6) sijoittamani episodit ja tein muistiinpanot niissä tapahtuvasta lasten ja aikuisten toiminnasta. Lopuksi piirsin vielä yhteisen käsittekartan jokaisesta kohtaamistypistä. Seuraavaksi analysoin kussakin kohtaamistyyppissä tapahtuvaa aikuisten ja lasten välistä verbaalia ja nonverbaalia kommunikaatiota valta- ja neuvottelu-käsitteistä muodostamieni ulottuvuuksien avulla, jotka nimesin myönteisiä merkityksiä tuottavaksi valtakontekstiksi, kielteisiä merkityksiä tuottavaksi valtakontekstiksi, myönteisiä merkityksiä tuottavaksi neuvottelukontekstiksi ja kielteisiä merkityksiä tuottavaksi neuvottelukontekstiksi.

Vallan ensimmäisessä ulottuvuudessa, kielteisiä merkityksiä tuottavassa valtakontekstissa esiintyy aikuisjohtoista lapsen kontrollia, johtamista, ohjaamista ja dominointia. Tilan löytäminen lapsen omille toivomuksille ja aloitteille on vähäisempää kuin myönteisiä merkityksiä tuottavassa valtakontekstissa. Valta näyttäytyy osittain päämääränä sinänsä. Aikuisen vallankäytön tekniikoista tulevat esiin esimerkiksi pakottaminen, auktoriteetti ja suostuttelu. Lapsen vastustus ilmenee lähinnä ruumiinliikkeiden kautta tuotettuna vastarintana ja sanallisena kommunikaationa. Myönteisiä merkityksiä tuottavassa vastakkaisessa valtakontekstissa korostuu aikuisen muutosta aikaansaava vallankäyttö, lapsen kykyjen kunnioittaminen, empatia, vastavuoroisuus, lapsen ymmärtäminen sekä lapsen ja aikuisen välinen tasa-arvoisuus (myös Wrong 1979, 21–64; Pearson 1993, 268–372; Leavitt 1994).

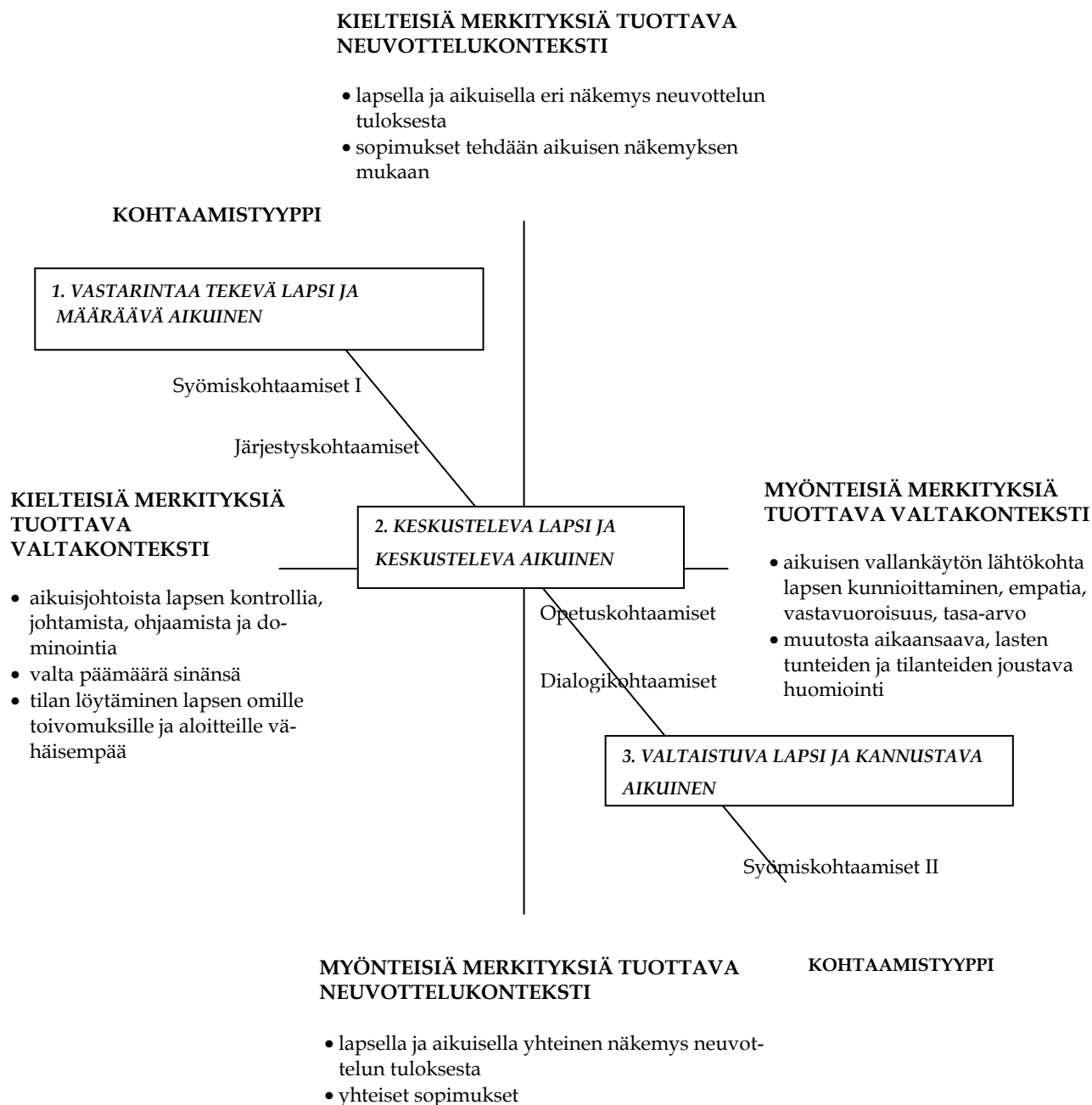
Neuvottelun ensimmäisessä ulottuvuudessa, kielteisiä merkityksiä tuottavassa neuvottelukontekstissa tulee esiin lapsen ja aikuisen erilainen näkemys neuvottelun tuloksesta. Lapsi yrittää tuoda esiin omia näkemyksiään, mutta sopimukset tehdään kuitenkin pääosin aikuisen näkemyksen perusteella. Neuvotteluilmapiiri on jännittynyt ja kireähkö. Sen sijaan neuvottelun toisessa ulottuvuudessa, myönteisiä merkityksiä tuottavassa neuvottelukontekstissa, korostuu lapsen ja aikuisen yhteinen näkemys neuvottelun lopputuloksesta. Ilmapiiri on avoin, vapautunut, tasaveroinen ja vuorovaikutusta edistävä. (myös; Jattu-Wahlström & Kallio 1994, 14–15; Solberg 1994, 104–110; Kansanen 1999, 2; Lewicki, Saunders & Minton 2001.)

Tarkastelin jokaisessa kohtaamistyyppissä tapahtunutta kommunikaatiota edellä kuvaamieni vallan ja neuvottelun ulottuvuuksien avulla ja hahmotin laadultaan kolme erilaista kohtaamistyyppiä, jotka olen jakanut kohtamisespisodeissa käytävän kommunikaation sisällön perusteella vielä alatyyppeihin seuraavasti:

1. Vastarintaa tekevä lapsi ja määräävä aikuinen
Syömiskohtaamiset I
Järjestyskohtaamiset

2. Keskusteleva lapsi ja keskusteleva aikuinen
Opetuskohtaamiset
Dialogikohtaamiset
3. Valtaistuva lapsi ja kannustava aikuinen
Syömiskohtaamiset II

Kohtaamistyyppit voidaan sijoittaa niissä esiintyvien vallan ja neuvottelun ulottuvuuksien osalta seuraavaan kuvion muotoon.



KUVIO 5 Lasten ja aikuisten väliset kohtaamistyyppit ruokailutilanteissa

Vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuinen "tiukoissa" kohtaamisissa aikuinen kokee velvollisuudekseen saada lapsi syömään ja lapsi vastaavasti ei halua syödä aikuisen määrittämällä tavalla. Lapsella ja aikuisella on erilainen näkemys siitä, mitä ja miten paljon lapsen pitäisi syödä. Tilanteesta seuraa aikuisen ja lasten välisiä kohtaamisia, joille on ominaista osapuolten periksiantamattomuus.

Näissä kohtaamistilanteissa tulee esiin aikuisjohtoista, kielteisiä merkityksiä tuottavaa vallankäyttöä suhteessa lapseen. Aikuisella ja lapsella on eri näkemys neuvottelun tavoitteesta. Aikuinen esittää vaatimuksia lapselle ja sopimukset tehdään pääosin aikuisen näkemyksen mukaan. Aikuinen määrää, ohjaa ja hallitsee toisinaan vahvasti ruokailutilanteen kulkua.

Lapsen toiminnalle on ominaista vastarinta ja totteleminen. Lapsi osoittaa vastarintaa aikuisen määräämistä vastaan. Varsinkin ryhmän nuorimmat lapset osoittivat hyvin voimakasta vastarintaa eri kommunikation keinoin. Sen sijaan ryhmän vanhimmat lapset eivät juuri osoittaneet vastarintaa. He pikemminkin osoittavat hyväksyvänsä aikuisen toiminnan olemalla hiljaa ja toimimalla aikuiselta saamiensa ohjeiden mukaan, tottelemalla.

Tämän laadullisen kohtaamistyyppin, *vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen*, olen jakanut kahteen sisällölliseen kohtaamistyyppiin. *Syömiskohtaamiset I*, joissa neuvottelujen ja vallankäytön painopiste on siinä, pitääkö lapsen syödä ja miten paljon. *Järjestyskohtaamisissa*, joissa neuvottelut ja vallankäyttö kohdistuvat siihen mitä, missä järjestyksessä ja miten lapsen tulisi syödä. *Syömiskohtaamiset I* -tyyppi on ilmapiiriltään pääsääntöisesti tiukempi kuin järjestyksikohtaamiset-tyyppi.

Keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen kohtaamisissa lapsen syöminen sujuu molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla, ja tällöin on mahdollista siirtää huomio pois itse ruokailun sujumisesta muuhun toimintaan. Tällöin aikuinen siirtyy kohti lapsen tasaveroista ja vastavuoroista kohtaamista. Nämä kohtaamistilanteet olen jakanut *opetuskohaamisiin* ja *dialogikohtaamisiin*. Opetuskohaamaisille on yhteistä se, että niissä aikuinen opettaa lapsille jotakin asiaa. Dialogikohtaamisissa aikuinen ja lapsi keskustelevat tasaveroisesti jostakin asiasta. Tällöin myös lapsen on mahdollista opettaa asioita aikuiselle.

Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen "lempeissä" kohtaamisissa neuvotellaan myös lapsen syömisestä. Näissä *syömiskohtaamiset II* tilanteissa aikuinen ja lapsi yhdessä määrittävät, mitä ja miten paljon lapsen pitäisi syödä. Aikuinen huomioi joustavasti lapsen tilanteen. Aikuisen toiminnassa korostuu lapsen kykyjen arvostaminen ja kunnioittaminen, empatia, vastavuoroisuus ja lapsen ymmärtäminen. Aikuiselle ja lapselle muodostuu samankaltainen näkemys syömisneuvottelujen lopputuloksesta. Näissä kohtaamistilanteissa on myös myönteinen neuvotteluilmapiiiri. (myös Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 15-16; Kansanen 1999, 2.) Miellenkiintoista on, että lapsen näkökulmasta sekä "tiukimmat" että "lempeimmät" kohtaamiset liittyvät siihen, että lapsi ei halua syödä.

Edellä rakentamani kohtaamistyyppit kuvaavat lasten ja aikuisten välistä toimintaa ja käyttäytymistä ruokailutilanteissa tutkimukseni kohteena olevassa ryhmäperhepäiväkodissa. Kohtaamistyyppit ovat syntyneet lasten ja aikuisten käyttämän välittömän kommunikation, sen laadun ja sisällön tuloksena. Yksi-

tyiskohtaisessa tulososuudessa tarkastelen kohtaamistilanteita myös laajemmin yhteiskunnallisesta kontekstista käsin. Muodostamani kohtaamistyyppit ovat luonteeltaan lähinnä Eskolan ja Suorannan (1999, 183) tarkoittamia yhdistettyjä, mahdollisimman yleisiä tyypejä siinä suhteessa, että tyyppiin on otettu mukaan sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa tai kaikissa tyyppiin kuuluvissa episodeissa. Tutkimustulosten selkeyden ja luettavuuden vuoksi esitän kohtaamistyyppit erillisinä kokonaisuuksina, vaikka kohtaamistyyppien laatu ja sisältö menevät osittain päällekkäin.

Aloitan ruokailutilanteissa tapahtuvaa lasten ja aikuisten välisten kohtaamisten esittelyn neuvottelu- ja vallankäyttöilmapiiriltään tiukimmasta, vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppistä. Sitten on vuorossa keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen kohtaamistyyppi ja viimeisenä valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistyyppi.

Sisällöllisen kohtaamistyyppin kuvaamisen aloitan kutakin tyyppiä mielestäni parhaiten kuvaavan esimerkkiepisodin avulla. Sen jälkeen tarkastelen muita samaan sisällölliseen tyyppiin kuuluvia episodeja, kunnes olen esittänyt keskeiset kyseisen sisällöllisen kohtaamistyyppin piirteet. Siten esimerkiksi *syömiskohtaukset I* sisältää vain tähän samaan sisällölliseen kohtaamistyyppiin kuuluvia episodeja tai episodikatkelmia. Käytän ilmaisun tiivistämiseksi toisinaan myös episodikatkelmia. Luettavuuden edistämiseksi joitakin episodeja on siirretty liitteeksi. Joissakin episodeissa on puutteelliset tiedot aterian sisällöstä. Aterian sisällön olen pyrkinyt selvittämään ensisijaisesti silloin, kun se on episodin tapahtumien kannalta oleellista.

elämän tavanmukaisuuksiin ja pakkoihin. Syöminen ja ruokatavat ovat monimuotoinen ilmiö. Kysymys on ihmisen tarvitseman ravinnon ja elintoiminnoille välttämättömien ravintoaineiden saannin liittymisestä ihmisen merkitysmaailmaan. Ruoka on läsnä lähes kaikissa inhimillisissä toiminnoissa ja kuin kuvajaisena Knuuttilan mukaan heijastaa käytänteissään ihmisen elämisen monimutkaisia ulottuvuuksia ja piirteitä kulttuurisena olentona. Ruokailutilanteisiin sisältyy myös ruokaan liittyvien arvojen ja asenteiden sekä kulttuuristen tapojen siirtämistä (Makkonen 2004, 35).

Norbert Elias (1982) on kuvannut eurooppalaisten ihmisten tapojen ja käyttäytymisen kehittymistä sivilisaatioprosessin näkökulmasta. Eliaksen (1997, 34–36) mukaan sivilisaatioprosessin avainongelma yksinkertaisesti ilmaistuna on se, kuinka ihmiset voivat tyydyttää perustarpeensa yhteiselämässään niin, että he eivät vahingoita, tuhoa tai nöyryytä toisia yksilöitä tai ryhmiä. Sivilisaatioprosessin myötä on siirrytty ulkoisista rajoituksista sisäiseen itsekontrolliin. Elias tarkastelee inhimillisiä ja sivilisatorisia ongelmia niiden pakkojen kautta, joiden alaisina ihmiset toimivat.

Eliaksen (1997, 35–36) mainitsemia pakkoja on neljänlaisia. Ensinnäkin sellaiset pakot, joihin ihmisten on alistuttava elämellisen luontonsa vuoksi. Tällaisina pakkoina Elias mainitsee nälän ja sukupuolivietin lisäksi ikääntymisen, vanhenemisen ja kuoleamisen pakon, kiintymyksen, rakkauden tai vihan pakot. Toiset pakot, kuten pakko hankkia ruokaa ja löytää suojaa ankaran ilmaston vuoksi, liittyvät riippuvuuteemme ei-inhimillisistä luonnonilmiöistä. Kolmannet, yhteiskunnalliset tai taloudelliset pakot, kohdistuvat ihmisten keskinäisiin suhteisiin. Elias kutsuu näitä pakkoja ulkoisiksi pakoiksi. Neljännet, yksilölliset ja sisäiset pakot, liittyvät itsekontrollin käsitteeseen. Ymmärrys ja omatunto ovat itsekontrollin välineitä. Sisäisten pakkojen tulisi aktualisoitua oppimisen ja kokemuksen kautta. Sisäisen pakon aktualisoitumisen aste ja muoto riippuvat siitä yhteiskunnasta, jossa ihminen kasvaa ja ne vaihtelevat ihmiskunnan kehityksen myötä. Sivilisaatioteorian mukaan ensimmäisen tyyppin pakot ovat suhteellisen pienin poikkeuksin samat kaikissa ihmiskunnan kehityksen vaiheissa. Sen sijaan sisäisten pakkojen mallit, jotka kehittyvät kokemusten myötä, eroavat sitä vastoin suuresti toisistaan. Eliaksen mukaan kaikissa tuntemissamme yhteisöissä varhaislapsuuden kasvatuksen ulkoisista pakoista muodostuu sisäisten pakkojen malli. Tämä muutos on tyypillinen sivilisaatioprosessille.

Elias (1982, 248) toteaa, että sivilisaatioprosessi on kaikkialla samanlainen. Se kääntyy aina kohti varhaislapsuudessa alkanutta ihmisen automaattista itsekontrollia ja johtaa ”super-egon” kehittymiseen. Osa viettiyllykkeistä ja affekteista jää yksilön tajuisen tason saavuttamattomiin (Sinnemäki, 1994, 230). Elias (1997, 37–38) katsoo, että sivilisaation prosessissa itsehillinnän mekanismi vahvistuu suhteessa ulkopuolelta tulevaan pakkoon ja siitä tulee säännönmukaisempi ja kattavampi. Itsekontrollin mekanismi kehittyy ensin vain eliitille, valtanpitäjille – pääasiallisesti suhteessa samanarvoisiin ihmisiin. Valtaerojen kaivtuessa demokratisoitumisprosessin myötä meidän on ollut Eliaksen mukaan pakko kehittää suhteellisen kattava itsehillintä suhteessa kaikkiin, myös alemmalla tasolla oleviin ihmisiin.

Ruoka on Mäkelän (1990, 5) mukaan tutkimuskohteena ongelmallinen, koska se ulottuu monelle inhimillisen toiminnan alueelle. Sosiologien kiinnostuksen kohteena on kulttuurin vaikutus ihmisen ruuan valintoihin eli se, miten luonto muuttuu kulttuuriksi ja ravinto ruuaksi. Ravinto voidaan ymmärtää luonnon tuotteeksi, jonka ihminen muuntaa sitä käsitellessään ja syödessään ruuaksi, kulttuurin tuotteeksi. Ensimmäiseksi hän valitsee mahdollisten syötävien raaka-aineiden joukosta sopivat ruoka-aineet, jotka hän valmistaa ruuaksi kulttuurille tyypillisellä tavalla. Valmistetut ruokalajit ja syöminen muodostavat aterian, joka on sosiaalinen tilanne. Syöminen on tapahtuma, jossa ihminen nauttii jotakin syötäväksi kelpaavaa.

Liisa Häyrynen (2002, 1) katsoo ravinnon primaaritarpeena olevan ensimmäinen myönteisten ja kielteisten kokemusten lähde. Suhde ruokaan alkaa muotoutua jo varhain ja nämä varhaiset kokemukset jättävät muistijälkiä, vaikka suhteen aspektit eivät tule koskaan tietoisiksi.

Mäkelä (2002, 21) määrittää tutkimuskoontinsa perusteella syömisen järjestelmää kolmen ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin syömisen rytmillä tarkoitetaan syömistapahtumien aikaa ja lukumääriä sekä kylmien ja lämpimien syömistapahtumien vaihtelua. Toiseksi aterian rakenteella viitataan pääruokalajien koostumukseen (keskus ja lisäkkeet), aterian eri osien järjestykseen (etu-, pää- ja jälkiruoka) sekä aterioiden tyyppien vaihteluun yksinkertaisista kylmistä välipaloista työstettyihin monen ruokalajien aterioihin. Mäkelän (1990, 8; 2002, 14) yhteenvedon mukaan ateriat voidaan jakaa myös pääateriaan (major meal), pienempään ateriaan (minor meal) tai vielä pienempään ateriaan, joka voi sisältää vain keksin ja kuuman juoman. Ateriat voidaan luokitella myös välipalaksi, säännölliseksi ateriaksi, kunnon ateriaksi ja juhla-ateriaksi. Kolmanneksi syöminen sosiaalinen organisaatio ja konteksti kertovat, missä ja kenen kanssa ihmiset syövät ja kuka valmistaa ruoan.

Aikuisten tehtävä niin kotona kuin päivähoitossakin on huolehtia siitä, että lapsi saa ruuasta riittävästi ravintoa. Päivähoidon työntekijä arvioi useita kertoja päivässä, syökö lapsi, mitä ja miten paljon. Annika Nurttilan (2001, 115–116) mukaan on tärkeä tiedostaa lapsen ja aikuisen työnjako syömiseen ja ruokailuun liittyvissä asioissa. Aikuisen tulee vastata siitä, että lapselle on opetettu suotuisassa ilmapiirissä tarjolla säännöllisin välein monipuolista, terveyttä edistävää ruokaa. Lapsi sen sijaan Nurttilan mukaan tietää, minkä verran hän tarvitsee ruokaa edellyttäen, että aikuinen on kantanut oman vastuunsa ruuan laadusta ja ruoka-ajoista.

Tässä luvussa esitettävät kohtaamistilanteet saavat useimmiten alkunsa siitä, että lapsi ei halua syödä, ja aikuinen puolestaan haluaa hänen syövän. Kohtaamistilanteissa tapahtuva lasten ja aikuisten välinen neuvottelu ja vallankäyttö kohdistuvat tämän syömistilanteen ratkaisemiseen. Episodeihin sisältyy toki jonkin verran muutakin aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta, mutta painopiste on näissä syömisneuvotteluissa. Aikuisen vallankäyttö saa näissä kohtaamistilanteissa aktiivisia muotoja (myös Puroila 2002, 100).

6.1.1 "Sinulla on kaikki ruoka syömättä!"

Episodi nro. 21 alkaa siitä, kun lapsi ei syö ruokaa aikuisen määrittämällä tavalla. Tämä on pitkä, juonellinen episodi. Olen tietoinen siitä, että näin pitkä katkelma primaariaineistosta tulososuudessa voi johdattaa lukijan ajattelemaan, ettei aineistoa ole koodattu riittävän pitkälle. Tulososuudessa esittämäni episodit eivät kuitenkaan ole mitä tahansa primaariaineistoa vaan analyysiprosessin tuloksena syntyneitä materiaalia.

Olen kuitenkin halunnut sisällyttää tämän episodin raporttiini kokonaisuutena, koska se kuvaa hyvin monipuolisesti ja tarkasti vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen välistä kohtaamista.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 21

Episodin nimi: Lotta kaalikeittoa

Tapahtuma-aika: 28.9. klo 11.00

Lounas: Kaalikeitto & kurkkuleipä & maito & kiisseli

--- 2

Lotta: (Lotta on syönyt itse pitkään kaalikeittoa.)

Aino: (Epäselvä)...nyt pistä menemään. (Aino laittaa lusikan Lotan käteen. Lotta ei rupea syömään. (Aino istuu Lotan vieressä ja kääntyy Lottaan päin.)

Lotta: (Lotta ei syö vaan istuu ja katselee ympärilleen.)

Anneli: No niin. Nyt. Kiltti Lotta kato kun menee päälle. (Lotta vetää kasvojaan kauemmaksi Annelin tarjoamasta lusikasta, jossa on kaalikeittoa.) Ei voi sillä lailla. (Kaalikeittoa meni Annelin sormille.) (...)

10 Aino: Otappa kiltti ja ota siitä ihan ite. Kato ku... (Aino laittaa ruokaa Lotan lusikkaan.)

Lotta: (Lotta ei syö. Lotta katselee, heiluttelee jalkoja.)

Anneli: No, niin kuule Lotta. (Anneli istuu Lotan vieressä. Anneli alkaa syöttää kaalikeittoa Lotalle.) Ihan kuule pitäis käyttää ite sitä lusikkaa nyt.

Lotta: (Lotta ei syö, katselee ympärilleen ja kuuntelee muiden lasten juttelua. Katselee kameraa.)

Lotta: (Epäselvä, Lotta juttelee jotakin Linnealle.)

20 Anneli: Kuule Lotta, sinä oot niin iso tyttö, että osaat ihan ite ottaa lusikan siitä käteen ja laitat suuhun. (Anneli tulee Lotan viereen seisomaan ja ottaa kiinni Lotan kädestä ja laittaa ruokaa lusikkaan.)

Hm. Ihan reippaasti. (Anneli syöttää kaalikeittoa Lotalle ja Lotta syö sitä.) (..) No niin, Lotta kuule ei käy, että on ihan koko päivän syömättä. Suu ihan reippaasti auki nyt. (Anneli yrittää syöttää kaalikeittoa Lotalle ja Lotta kääntää päätään pois ja pitää suun tiukasti kiinni.)

Lotta: On vielä suussa. (Anneli laittaa lusikan takaisin lautaselle.)

Anneli: Sitte pitää kuule purra. Me lähetään lukemaan sitä satua ihan justsiinsa. (Anneli siirtyy pois Lotan vierestä.)

30 Lotta: (Naurahtaa.)

Linnea: Lotta missä sää nukut?

Lotta: Yläsängyssä.

Anneli: Lotta nukkuu siinä ensimmäisessä.

Linnea: Ai sää nukut siinä alasängyssä.

Lotta: Eiku yläsängyssä.

² Luettavuuden helpottamiseksi olen rivinumeroinut yli yhden sivun pituiset episodit

Lotta: Toiset nukkuu alasängyssä. Mä nukun yläsängyssä.

Lotta: (Lotta istuu ja katselee kameraa.)

Lotta: Näkyykö mua? (Asetan kameraa uudelleen ja Lotta kysyy näkyykö hän? Nyökätään myöntävästi.)

40

Lotta: Hei nyt, tuo ei ollu kivaa. (Lotta sanoo Linnealle, kun Linnea oli kaatanut maidon.) Kato nyt mitä olit tehny.

Anneli: Oo,ou. (Anneli huomaa Linnean maidon kaatumisen.)

Anneli: Linnea. Mitä Linnea hommailee? Katoppas, kun kaikki maidot kaatuu pitkin lattiaita. Pitää varovasti yrittää juua. Sillä mukilla ei kuule voi leikkiä. (Anneli siivoaa maidot pöydältä ja lattialta ja juttelee lempeästi Linnealle.)

Lotta: Mäkään en leiki sillä...(epäselvä) Linnea nytte sellainen riiviö nytte.

Lea: Ei oo riiviö olemassa.

50

Lotta: (Laulelee.) Tit, tit ... tit..., tit,...

Lea: Isaa...(epäselvä, Leena laulaa myös.)

Lotta: Hei ei oo nyt laulu.

Leena: Miksi sää sitte laulat?

Lotta: (Laulaa) Tip, tip ...kuuluu metsäkolossa, tip, tip, ht, ht

Anneli: No niin sitten me sanotaan Linnea, kiitos ruuasta ja lähetäämpä tuonne riisumaan. (Anneli riisuu Linnean kaulalapun.)

Lotta: (Laulaa) Tit,ht, ht

Lotta: Sun pitää lähteä pois ruokapöydästä. (Lotta juttelee vieressään olevalle Linnealle ja ja osoittaa Linneaa.)

60

Anneli: Kuule Lotta, sinulla on KAIKKI ruoka syömättä. Ole hyvä ja siitä rupee nyt kuule laittamaan. (Anneli pyyhkii pöytää.) Me kaikki muut lähetään tästä kuule tuonne nukkumaan. (Anneli nostaa Linnean pois syöttötuolista. Lotta hieroo silmiään.)

Lotta: Mä en halua... (epäselvä, Lotta hieroo silmiään.)

Anneli: Lotta kyllä kuule ihan kaikki lapset syö silloin kun on ruoka-aika. (Anneli lähtee viemään Linneaa pois pöydästä.)

Lotta: (Laulelee)

Anna: Pistähän poskeen. Suu tyhjäksi nytte reippaasti. (Anna tulee Lotan viereen.) Reippaasti, reippaasti.

70

Lotta: Mä oon väsyny.

Anna: Kuule sitten ei pitää syyä jos on niin väsyny se voi olla ruuan puutteesta että väsyttää. (Anna siivoaa pöytää.) Ei siitä että väsyny oot tarkota sitä että keitto jää ja lautanen tyhjäksi, täydeks, tyhjentämättä täydeks jää. (Lotta tutkii lautasliinaa, koskee leipään.)

Lotta: (Pyyhkii suuta, hymyilee, juttelee, epäselvä)

Lari: Lotta on viimeinen. (Larin ääni kuuluu eteisestä.)

Lotta: En oo.

L: Lotta on viimeinen villahousu.

80

Lotta: Enkä oo viimeinen villahousu. (Lotta pyörittää päätä.)

Anna: Kuule. Kyllä sinä vaan nyt olet.

Lotta: Mutten mää oo.

Anna: Lotta lusikka suuhun. Lotta lusikka suuhun.

Lari: Lotta on viimeinen...

Lari: On se!

Anna: On se ei siitä pääse yli eikä ympäri siitä.

Lotta: (Epäselvä) ... Yhkäkää.

Lari: Sä oot viimeinen villahousu. (Lari tulee ihan Lotan eteen sanomaan asiansa. Lotta katselee ylimielisesti takaisin ja pyörittää päätä ja osoittaa Laria kädellä.)

90

Anna: (Anna tulee Lotan luo.) Kuule, jos sulla sinulla on aikaa puhua niin sinulla on aikaa syyä kansa. Suu auki. Ei kun auki. Muuten tippuu paialle. Kunnolla suu auki, kunnolla suu auki. Jo vain. Anna auttaa sinnuu tästä näin. (Anna istuu Lotan viereen ja alkaa syöttää. Anna istuu Lotan edessä, että tilanne ei näy tarkemmin.) (epäselvä)... Hupsista. Suu auki ihan kunnolla. Ei voi laittaa suuhun. Hei... Ihan aukase kunnolla suu. Tätä hankala panna sinne sattuu...kun ei aukase suuta. Kaikki tippuu tänne näin jos sinä laitat siinä vaiheessa suun kiinni kun lusikka tulossa.(Anna lähtee pois Lotan vierestä.) Syöt ihan.

-
- 100 Lotta: (Lotta syö suutaan tyhjäksi ja katselee ympärilleen.)
Lotta: On tylsää täällä. Kun joutuu olemaan koko päivän täällä.
Anna: Onko se tylsää? Mikä kaikkein tylsintä?
Lotta: Noku äiti ei tuu hakemaan mua täältä.
Anna: Jaa, miks on tylsää olla ryhmiksessä?
Lotta: Siks ku, täällä on vaan tylsä olla.
Anna: Täällä vaan on tylsä olla vai niin.
Anna: Kerroppas mikä tekee sinusta siitä tylsän?
Lotta: Siks kun mä haluaisin kotiin nukkumaan, kotiin.
Anna: Niin. Mutta tiiätkö miks sä et voi kotona olla?
Lotta: Miks?
- 110 Anna: Sen takia, kun sinä olisit yksin siellä kotona. Äitien pitää käydä opiskelemissa, töissä. Ei voi pieniä lapsia jättää yksin.
Lotta: Miks?
Anna: Pienistä lapsista pitää aina aikuisten huolehtia ku siellä olis tosi tylsää olla yksin kotona. Tosi tylsää olis olla yksin kotona. Laitappa lusikka suuhun Lotta, jottei mun tarvi tulla laittamaan. (Lotta istuu ja Anna siivoaa pöytiä.)
(...)
Anna: Reippaasti.
Lotta: On vähän tylsä kun pitää syyä itse. (Lotta kääntyy lautasta kohti ja ottaa lusiikan käteen.)
- 120 Anna: Tylsää kun että pitää syyä itse. Tiedätkö kuule minkäs ikäinen tyttö sinä olet?
Lotta: Kolme.
Anna: Tiiätkö meillä on Lauri, joka on puolitoista vuotta ja se syö ihan ite. Niin sää oot kolme vuotta. Niin kyllä 3-vuotiaat jo syö ite.
Lotta: (Epäselvä)
Anna: Niin?
Anna: Nyt en ymmärtäny. Sanotko uudestaan.
Lotta: (Epäselvä)
- 130 Anna: (Tulee istumaan Lotan viereen.) (epäselvä)... Suu kunnolla auki. Oi! Nyt meni puttoomaan: Puttoo, puttoo, sä paat suun kiinni ku lusikka on siinä suulla, huulilla sää paat kiinni, silloin ne mennee. Kato pittää laittaa ruokalappu jos kaikki mennee tänne. Hm. Semmonen kaveri. Eipä oo kivaa. (Anna pyydetään eteiseen. Anna lähtee sinne.)

- 140 Lotta: (Lotta istuu, katselee käsiä, tutkii tossuja.)
Anna: (Tulee takaisin Lotan viereen.) Onko tyhjä? Onko poski tyhjä? Näytä minulle? Oi, sinne mahtuu. Näytä vielä. Tämä sukeltaa. Ai miten hienosti lusikka sukelsi sinun suuhun. Hieno juttu. Tuoss on maitoo sulle kätteen. (Lotta juo maitoa ja Anna lähtee pois Lotan vierestä.)
Lotta: (Lotta istuu jalat tuolilla ja pureksii ruokaa kädet puseron hihojen sisällä.)
Lotta: Anna, mulla ei oo käsiä. (Lotta sanoo iloisesti Annalle.) Anna, mulla ei oo käsiä.
Anna: Syöppä suu tyhjäksi "kädettömänä." Siihe ei tarvis käsiä siihen ku suu syöt tyhjäksi eihän?
Lotta: (Epäselvä) ... Te ootte vähän oottaneet mua ja... (epäselvä)
Anna: Reippaasti niin pääset...
Lotta: (Leikkii " kädettömänä" ja pureskelee ruokaa.)

- 150 Anna: (Anna tulee pyyhkimään pöytää.) Hei syöppäs se suu tyhjäksi. Lotta kiltti ei oo kiva, että sinä istut pelkästään siinä. Eikö olisi kiva mennä jo pötköttämään tuonne.
Lotta: Niin.
Anna: Niin. Minä luulen kanssa.
Lotta: (Epäselvä) ... lisää maitoa?
Anna: Annan, mutta tästä pitää mennä myös lisää keittoa. (Anna laittaa lusikalla kaalikeittoa Lotan suuhun.) Nuin. Oi miten hienosti. Voi miten hienosti menee. Kyllä se on mukavaa kun keittolautanen tyhjenee. Tiiätkö kasvat kuule oikein näin pitkäksi. (Anna osoittaa kädellään kokoa ja taputtaa Lottaa lempeästi.) Ihan päästä kantapäähän pitkäksi kasvat kuule kun syyään hyvin keittoa.
Lotta: Sama ku sullakin.
Anna: Niin. Yhtä pitkäksi ku minä.

- 160 Anna: Mutt jos ei syö niin tulee ihan kirpun kokoiseksi jääpi pieneks.
 Lotta: (Yökkää. Ruokaa meinaa pudota suusta. Lotta jatkaa pureksimista. Anna ei nähnyt tilannetta eikä myöskään kuullut, koska oli etäänpäni.)
 Lotta: Anna, monta vuotta sä oot?
 Anna: Minä oon kuule yli xx vuotta. (Anna kertoo ikänsä.)
 Lotta: Vähän oot pienempi.
 Anna: Oon. Mä oon vähän isompi. Mutt nyt olis tarkoitus, että se suu tyhjäksi. Ihan tyhjäksi suu.
 Lotta: Ootko sä Anna nähnyt mitenkä jalat taputtaa? (Lotta taputtaa jalkojaan yhteen.)
- 170 Anna: Kuule en, enkä aio nyt kattoakaa. Sulla on ruokailuaika. Nyt ei taputa jalat. Ne ei taputa ruokailun aikana. (Anna tulee laittamaan Lotan sopivampaan ruokailuasentoon, jalat pöydän alle ja istutaan suorassa.) Sitten kun olet kuule syöny. Oot heränny. Sitten sinä voit esitellä minulle miten jalat taputtaa. (Anna lähtee pois Lotan luota.) Mutta nyt ei voi.
 Lotta: (Lotta heiluttelee jalkoja pöydän alla.)
 Lotta: (Epäselvä)
 Anna: (Anna keskeyttää Lotan.) Syöppä suu tyhjäksi.
 Anna: Tästä mä annan sulle vähän maitoa.
 Lotta: Kiitos.
- 180 Lotta: Anna.
 Anna: Mitä?
 Lotta: Mä kasvan näin suureks (osoittaa käsillään) kun taivaaseen asti.
 Anna: Kuule kasvat mutta siihen tarvitaan kuule vahvat hampaat ja ruokaa ja unta ja liikkumista, että kasvaa. Muuten ei kasva.
 Lotta: Niin näin isoks ku sää?
 Anna: Niin näin isoks kun minä.
 Lotta: (Epäselvä) Kouluun missä...
 Anna: Noin isoko sinä haluaisit olla kun minä? Voi että, milloinkahan sinä olet näin iso? (Anna juttelee lempeästi.)
- 190 Lotta: En mää tiiä.
 Anna: Sittenpäähän kun kasvat.
 Lotta: (Epäselvä) ... Ymmärrä, ehkä mä oon iso.
 Anna: Joko sulla on suu tyhjä.
 Lotta: No, ei.
 Anna: Kuule annappa mennä.
 Lotta: Anna. (Lotta heiluttelee jalkojaan.)
 Anna: Minä en nyt kuuntele ennenku sulla on suu tyhjä.
 Anna: Et saatais yks lusikallinen sieltä menemään sinne massuun. Vai joko sinne voi laittaa? (Anna tulee Lotan viereen.)
- 200 Lotta: No, jo.
 Anna: Ihan tuolle kunnolla suu auki, tää pitää koko lusikallinen mahtua sinne nytte. Sitte mä lopun jätän. Hei tää kokonaan. Noin. Nyt mä lopun jätän. Hei tämä kokonaan. Kyllä ryntäille tippuu ruoka kuule. Sinä avaat ku pieni kananpoika tuota nokkaa. (Anna vie lautasen pois ja lähtee tiskaamaan.)
 Anna: Onko susta tullu kananpoika? Onko?
 Lotta: En mää tiiä.
 Lotta: (Epäselvä)
 Anna: (Anna laittaa tiskikoneen päälle.)

- 210 Anna: Minä tulen tähän sinun kaveriks nyt syömään. (Anna tulee istumaan Lottaa vastapäätä.)
 Lotta: Onko sulla ne sun eväät? Menny kesken jo?
 Anna: Ai eväät?
 Anna: Eiku minä otan syön samaa ruokaa ku työ. Mä maksan tästä ruuasta ja syön täällä. En kehtaa kotona laittaa ruokaa.
 Lotta: Miks?
 Anna: Miks. Jo minä syön täällä. Täällä on ihan hyvää herkullista ruokaa. Tää on semmosta ruokaa joka kasvattaa. Tällä jaksaa kuule juosta kun syö tätä ja leikkiä ja pyöräillä. Kaikkia kivoja juttuja.
- 220 Lotta: Myn pyörä ei ookkaa täällä...
 Anna: Ei niin. Onko se vielä siellä isän luona?

- Lotta: Ei oo kun ku tuolla mun vanhassa kodiss.
 Anna: Vanhassa kodissa?
 Lotta: Niin. Vanhan kodin tuolla varastossa.
 Anna: Aha.
 Anna: Joko onko sulla nyt se leipä syöty eiku suu syöty tyhjäksi?
 Lotta: Ei.
 Anna: Pistäppä maitoo ja annappa mennä sen. (Anna laittaa ruokia pois.)
 Lotta: (Juo maitoa.)
 230 Anna: (Anna tulee pöytään.)
 Lotta: (Lotta hymyilee...epäselvä) ... Missä kerrokses mä oon ennen asunu (epäselvä...) ylhäällä. Oon tuolla ...sisällä kakkos kerrokses.
 Anna: Yhy.
 Lotta: Vähä ylempänä ku tää.... Mä oon näin ylhäällä (näyttää kädellä) asunu.
 Anna: Niin, asutkos sinä nyt kakkoskerroksessa? Ei ku se entinen monenessako kerroksessa sää nyt asut?
 Lotta: Se on kymmenes.
 Anna: Kymmenessäkö? Ai siinä ruskeassa talossa.
 Lotta: Jaa. Niin.
 240 Anna: Onko siinä kymmenen kerrosta?
 Lotta: On.
 Anna: Ei taia olla.
 Lotta: Mä oon nähny että siinä on!
 Anna: Äh. (Anna naurahtaa.)
 Anna: Onkos siinä hissi?
 Lotta: No, ei oo ku portaita vaa!
 Anna: Onko paljon portaita?
 Lotta: Oon.
 Anna: Joo, oo.
 250 Lotta: Noin ylös. (Lotta osoittaa kädellä korkeutta.)
 Anna: Hm, ai että.
 Lotta:(Epäselvä)
 Anna: Voi, että nam. Mutta tiiätkö mitä sun pitäis tehdä?
 Lotta: Mitä?
 Anna: Sun pitäis tyhjentää tuo suu tyhjäksi. Pistä maion kanssa nyt se suu tyhjäksi niin pääset riisumaan. (Anna lähtee vastaanottamaan Leoa.)

 Lotta: (Lotta juo maitoa.)
 Anna: Onko nyt suu tyhjä? (Anna palaa pöytään ruokailemaan.)
 260 Lotta: Ei.
 Lotta: Vesi valuu mun silmistä. (Lotta koskettelee silmiään.)
 Anna: Hm.
 Lotta: Mulla on hassut silmät.
 Anna: Hassut silmät.
 Lotta: Niin.
 Leo: Mitä Lotta on täällä? (Leo tulee Lotan luo.)
 Anna: Syömässä. (Anna sanoo korostetusti.) Se on meidän viimeinen villahousu.
 Leo: Villahousu.
 Anna: Hm. Niin.
 270 Lotta: Mitä tuo, tuo. Miks tuo Leo tuli tänne?
 Anna: Leo kävi parturissa.
 Lotta: Tä.
 Anna: Leo kävi parturissa. Siltä vähän leikattiin tukkaa.
 Lotta: Tuliko se takaisin?
 Lotta: Tuliko takas?
 Anna: Tuli. On kato valokuvaus niin on siisti poika valokuvassa.
 Lotta: Mä laitan vähän nätimmästi... (epäselvä)
 Anna: Hm.
 Lotta: Mä laitan hupun päähän.
 280 Anna: Kuule nyt syö tyhjäksi. Kuule neiti syö suu tyhjäksi niin pääset nukkumaan.
 Lotta: Mä syön vaan kiisseliä ja leivän. (Lotta asettelee huppua päässään.)
 Anna: Kuule nyt et kerkii. Kello on jo niin paljon. Kello on yli kakstoista jo.
 Lotta: Kerkiin, kerkiin, kerkiin, kerkiin, kerkiin.

- Anneli: Mitäs Lotta tekkee täällä viellä! (Anneli tulee Lotan luo.)
 Anna: Suun syö tyhjäksi.
 Anna: No niin laitappas menemään.
 Lotta: Joo.
 Anna: Hei. Nyt höpötykset pois ja suu tyhjäksi.
 Lotta: (Epäselvä)
 290 Anna: (Sh, näyttää sormella.)
 Lotta: Kato. Mä kerkiin syyä ton leivän. (Lotta asettelee huppua päässään.)
 Anna: (Tulee Lotan luo ja ottaa hupun Lotan päästä ja nostaa Lotan pois pöydästä.)
 Ruppeeppa riisumaan ja tässä samalla syöt suun tyhjäksi ja riisut vaatteet ja viikkaat.
 Lotta: (Epäselvä)
 Anna: Samalla syö suu tyhjäksi.
 Lotta: Mitä se nytte on? Näin? Näin? (Katselee kuvia seinällä.)
 Lotta: Tossut pitää ottaa pois. Mikä mun villaa näissä on?
 (Ei näy kameran kuvassa. Vrt. villahousukeskustelu.)
 Anna: (Syö ei vastaa enää.)
 300 Lotta: (Lähtee nukkumaan.)

Lotta on syönyt jonkin aikaa itse kaalikeittoa. Aino, Anneli ja Anna eivät ole kuitenkaan tyytyväisiä Lotan syömiseen, koska lautasella on vielä keittoa jäljellä, ja Lotta ei osoita enää innokkuutta kaalikeiton syömistä kohtaan. Siitä alkaa pitkä Lotan ja työntekijöiden, Annan, Annelin ja Ainon, välinen 45 minuuttia kestävä neuvottelu- ja vallankäyttöprosessi. Katkelma tästä episodista oli Annan katseltavana ja kommentoitavana myöhemmin syksyllä. Episodin analyysissä tuon esiin myös Annan näkemyksiä ruokailutilanteesta. Kuten olen tutkimusaineistoa ja -tehtävää määritellesä todennut, tarkastelen ruokailutilanteita sellaisenaan. En siten ole pyrkinytkään erikseen selvittämään lasten taustoja tai syömishistorioita. Työntekijät kertoivat minulle keskustelleensa toimintakauden alussa Lotan äidin kanssa Lotan syömisestä. Äidin tavoite oli ollut, että Lotta oppii toimintakauden aikana syömään.

Lotan ja työntekijöiden väliset kohtaamiset tulkitseen tässä episodissa tavoitteeseen pyrkiväksi vuorovaikutustilanteeksi, neuvotteluksi, jonka tarkoituksena on ongelman ratkaiseminen ja yhteisen sopimuksen aikaan saaminen (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 56; Lewicki, Saunders & Minton 2001, 3). Lotan tavoitteena on välttyä enemmältä kaalikeiton syömiseltä. Työntekijöiden tavoite on päinvastainen, heidän näkemyksensä mukaan Lotan tulisi syödä kaalikeitto loppuun. Neuvotteluprosessia leimaa osapuolten erilainen näkemys neuvottelun tavoitteesta.

Tarkasteltaessa Lotan käyttämien puheenvuorojen sisältöä huomattavaa on, että ainoastaan yhden kerran koko pitkän episodin aikana Lotta [64]tuo tavoitteensa esiin *suoraan* sanallisen kommunikaation muodossa sanomalla "mä en halua" (syödä). Anneli [65]vastaa tähän toteamalla, että "ihan kaikki lapset syö silloin kun on ruoka-aika." Leavitt (1994, 1–68) toteaa lasten vastarinnan painopisteen olevan ruumiinliikkeiden kautta tuotetussa vastustuksessa. Lasten sanallisen vastarinnan vähäisyys tulee esiin myös tutkimuksissa (Strandell 1995; Kajanoja 2000; Puroila 2002). Marjut Kajanoja (2000, 109–110) toteaa, että lapset sanoivat toisinaan suoraan eriäviä mielipiteitä, valituksia ja huomautuksia hoitajien päättämästä toiminnasta. Usein lasten vastustus oli kuitenkin passiivisempaa ja epäsuorempaa, kuten hidastelua syömisessä ja leikissä. Tiukkaa

kieltäytymistä, negatiivisia tunteita ja suuttumusta hoitajia kohtaan lapset ilmaisivat vain hyvin harvoin. Lotta oli aineistoa kerättyä kolmevuotias.

Lotta ilmaiseekin tyytymättömyytensä syömistilanteen sujumiseen epäsuorasti toteamalla, että *"on tylsää täällä. Kun joutuu olemaan koko päivän täällä"* ja että *"äiti ei tuu hakemaan."* Lotta juttelee ruokailun aikana melko paljon "ei-syömiseen" liittyvistä asioista ja haluaisi jutella vieläkin enemmän, mutta Anna ei ole tähän suostuvainen. Näistä Lotan "syömiseen" liittyvistä keskustelun aiheista ei suoranaisesti voi tehdä sitä tulkintaa, että ne olisivat Lotan vastarinnan muotoja. Tulkitseen ne epäsuoriksi pyrkimyksiä vastustaa kaalikeiton syömistä loppuun. Muita Lotan esiintuomia keskustelun teemoja ovat jalkojen taputus, Annan eväät, oma polkupyörä, koti ja sen asuinkerrokset sekä omat silmät.

Lieneekö sattuma, että Lotan käynnistämät keskustelujen aiheet lukuun ottamatta Annan eväitä liittyvät Lottaan ja hänen kotiinsa. Ajatteleeko Lotta oman kodin paremmuutta suhteessa ryhmikseen nyt, kun syöminen ei suju hänen toivomallaan tavalla? Vai muisteleeko Lotta kotona tapahtuvaa syömistään?

Episodin keskivaiheilla [144] Lotta toteaa *"Te ootte vähän oottaneet mua ja"...* (*epäselvä*). Lotan kysymys jää tässä vastausta vaille, ilmeisesti Lotta halua saada varmistuksen siitä, että hänen tulonsa ryhmikseen on ollut toivottu ja odotettu. On mahdollista, että Lotta hakee tämän kysymyksen kautta myös myönteistä huomiota ja hyväksyntää itselleen, onhan episodin aikana tullut paljon juuri negatiivista palautetta Lotan toiminnasta.

Solbergin (1994, 104–110) mukaan lapset eivät passiivisesti mukaudu siihen, mitä heille sanotaan, vaan vaikuttavat myös itse aktiivisesti neuvotteluprosessiin saavuttaakseen itselleen edullisen lopputuloksen.

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artikla 12 edellyttää, lapsen iän ja kehitystason huomioon ottaen, lapsen mielipiteen kuulemista ja sen huomioon ottamista kaikissa häntä koskevissa asioissa (Lapsen oikeuksien sopimus 1994). Lotta ei halua syödä kaalikeittoa loppuun, mikä tulee esiin hänen toimintansa kautta. Tuleeko Lotan näkemys omasta syömisestään huomioiduksi tässä neuvottelu- ja vallankäyttöprosessissa? Lotta on kolmevuotias. Kykeneekö hän muodostamaan oman näkemyksensä tästä syömistilanteesta? Työntekijöiden näkemyksen mukaan näin ei ole, vaan aikuisen tulee määrittää tämä tilanne. Tässä kohtaamistilanteessa kuten Paula Eerola-Pennasen (2002, 48) tutkimuksessa asettuvat vastakkain lapsen oikeus määrätä itse kehostaan ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja aikuisen velvollisuus ja vastuu huolehtia lapsen terveydestä.

Ryhmän työntekijät kantavat huolta Lotan syömisestä ja haluavat Lotan syövän kaalikeiton lautaselta loppuun. Laissa lasten päivähoidosta (1973/36), todetaan, että *"päivähoidossa olevalle lapselle on järjestettävä hoitopaikassa tarpeellinen ravinto."* Työntekijöillä on ruokailutilanteissa vastuu ja velvollisuus huolehtia lapsen ravinnon saamisesta suositusten mukaisesti. Käsitykseni ja kokemukseni mukaan päivähoidon työntekijät ylipäänsä kokevat velvollisuudekseen huolehtia lapsen syömisestä ja ravinnon saannista, vaikka lainsäädännössä ei tätä erityisesti mainita. Mäkelän (2002, 202, 207) mainitsevat ter-

dännössä ei tätä erityisesti mainita. Mäkelän (2002, 202, 207) mainitsevat terveellisen ruuan ja ohjatun syömisen vaateet määrittävät voimakkaasti ryhmän työntekijöiden toimintaa ruokailutilanteissa. Työntekijät toivat tämän esiin myös itse kommentoimissaan lasten ruokailutilanteita: heidän velvollisuutensa on huolehtia siitä, että lapsi syö.

Kun Lotta käyttää pääosin epäsuoraa kommunikaatiota tavoitteidensa saavuttamiseksi, työntekijöiden toiminnassa korostuu puolestaan suora kommunikaatio. Työntekijät yrittävät saada Lotan syömään kaalikeittonsa loppuun. Aikuiset käyttävät erilaisia argumentteja vahvistaakseen pyrkimyksiään. Aikuiset kehottavat Lotta syömään vetoamalla hänen *ikänsä* ja ruuan merkitykseen *hyönteilyn lisäajana* sekä käyttämällä erilaisia *vertauskuvia*.

Seuraavissa työntekijöiden esille tuomissa syömisen *ikäperusteluissa* korostuu se, että kolmevuotias on tässä tilanteessa jo iso tyttö: *"Kuule Lotta. Sää oot niin iso tyttö, että osaat ite ottaa"* tai *"Sää oot kolme vuotta. Niin kyllä kolmivuotiaat jo syö ite."*

Yksi päivähoidon kasvatustoimintaa ohjaava keskeinen periaate on ollut lapsen omatoimisuuden edistäminen. Se korostuu myös ruokailuun liittyvien taitojen harjaannuttamisessa. Hännikäinen ym. (1988, 29–30) toteavat, että kolmevuotias lapsi osaa käyttää lusikkaa ja haarukkaa itsenäisesti, paloittelee ruokansa ja syö siististi, istuu ruokailussa rauhallisesti omalla paikallaan, eikä leikittele ruualla. Näiden näkemysten perusteella Lotan olisi pitänyt selviytyä syömisestä itsenäisesti kuten työntekijät syömisen ikäperusteluissaan toteavat.

Lotan näkökulmasta kysymys ei niinkään ole siitä, etteikö hän osaisi syödä itse kaalikeittoa vaan paremminkin siitä, että hän ei enää halunnut syödä kaalikeittoa. Olihan hän osannut syödä itse kaalikeittoa jo jonkin verran. Pitikö Lotta kaalikeiton mausta? Oliko mahdollisesti ensimmäinen kerta, kun Lotta söi kaalikeittoa?

Lasten makumieltymykset kehittyvät vähitellen. Lapsella ei ole sisäsyntyistä mekanismia, joka ohjaisi häntä syömään terveellisesti. Pienten lasten makumieltymyksiä ohjaavat makeus ja tuttuus. Lapsilla on synnynnäinen mieltymys makeaan ja vastenmielisyys karvaaseen ja happamaan makuun. Näiden makumieltymysten kautta ihmiset lienevät aikojen alussa oppineet välttämään haitallisia aineita. Useimpien lasten on todettu suhtautuvan varovaisesti uuteen ruokaan. Tätä varautuneisuutta, joka on tyypillinen useimmille lapsille, kutsutaan neofobiaksi, ja se on suurinta nuorimmilla lapsilla. Uuteen ruokaan tottuminen vaatii usein 10–15 maistamiskertaa, ennen kuin useimmat lapset alkavat pitää ruuasta. Totutteluvaiheessa ruoka tulee tarjota pieninä annoksina. Toistuvan, lapsen oman halun mukaisen maistelun avulla lapsi oppii pitämään erilaisista ruuista. (Hasunen ym. 2004, 136–142.)

Syömisen ikäperusteluja käytettiin hyväksi myös ryhmän vanhimpien lasten kohdalla. Seuraavassa episodikatkelmassa nro. 53 oleva Leena oli aineistonkeruun aikana viisivuotias.

Nauha nro: 4

Episodin nro: 53

Episodin nimi: Leena iso tyttö

Tapahtuma-aika: 18.9. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & leipä & maito

(Lapset Leena, Lea ja Leo jatkavat potkimisleikkiä ja keskustelevat siitä. Leena, joka näkyy videon kuvassa on iloinen tästä leikistä. Aino huomaa lasten touhun ja jatkaa...)

Aino: Leena, hei nyt pitää ruveta syömään.(.) Onnistuuko se siinä sinulta? (Aino puhuu Leenalle tiukalla äänellä.)

Leena: Joo. (Leena katselee ympärilleen, mutta ei Ainoon päin.)

Aino: Hiukset menee jo kuppiin.

Aino: Leena, kiltti ota huomioon, jotta sinä olet ruokapöydässä. Sää oot iso tyttö. (Aino sanoo tiukalla äänellä.)

Leena: (Leena alkaa syömään.)

Työntekijöiden mielestä Lotta ja Leena ovat sen ikäisiä, että heidän tulisi käyttäytyä paremmin ruokailutilanteissa. Solbergin (1994, 104–110) mukaan lapsen ikää määritetään lasten ja aikuisten välisessä neuvottelukontekstissa erikseen. Neuvottelut tuovat julki siten aikuisten ja lasten käsityksiä siitä, minkä ikäisenä lasta pidetään kussakin neuvottelukontekstissa. Brenda Simpsonin (2000, 70) mukaan on tavallista, että opettajat käyttävät Britanniassa lasten ikää hyväksi perustellessaan käyttäytymissääntöjä lapsille. Myös Puroilan (2002, 100) tutkimuksessa tuli esiin, että varhaiskasvattajat käyttivät lasten ikää yhtenä hallinnan keinona ruokailutilanteissa.

Leena episodissa nro. 53 tottelee aikuista. Eerola-Pennanen (2002, 49) toteaa tutkimuspäiväkotinsa lasten sopeutuneen aikuisten määräysvaltaan syömisensä, pukeutumisensa ja lepäämisensä osalta, vaikka se ei heitä aina miellyttänyt. Brian Mayallin (1996, 105) tutkimus puolestaan osoittaa, että 9-vuotiaat lapset Britanniassa ovat neljässä vuodessa tottuneet koulun normeihin ja toimivat niiden mukaan. Oliko Leenan kohdalla myös kysymys siitä, että hän oli oppinut ryhmiksen ruokailusäännöt ja tiesi vastarinnan olevan turhaa? Lotta puolestaan kaksi vuotta nuorempana ei ollut vielä sisäistänyt tämän ryhmiksen säännöstöä. Episodissa nro. 21 ja 53 työntekijät käyttävät instituutionaalista valtaa (Nuutinen 1994) perustelleessaan lasten syömiskäyttäytymistä heidän iälänsä.

Työntekijät perustelevat Lotalle kaalikeiton loppuun syömistä myös ruuan terveellisyydellä. Mäkelä (2002, 202) katsoo, että nykyisin syömistä hallinnoi huoli terveydestä ja terveellisyydestä. Terveellisyyden perusteella ruokia jaotellaan hyväksi ja pahoiksi. Hyvää ruokaa ja hyvää syömistä ovat itse tehdyt, tasapainoiset ateriat, jotka sisältävät lisäksi vihanneksia ja salaattia. Pahaksi ruuaksi luokitellaan epäterveellinen ruoka, joka on prosessoitua, paistettua, suolaista tai makeaa.

Anneli toteaa: *”Ei käy, että on ihan koko päivän syömättä.”* Anna vetoaa myös Lottaan oman ruokailunsa osalta toteamalla: *”että ryhmiksessä on hyvää ruokaa ja*

6 VASTARINTAA TEKEVÄ LAPSI JA MÄÄRÄÄVÄ AIKUINEN

Vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen laadullinen kohtaamistyyppi sisältää kaksi jo aikaisemmin mainittua sisällöllistä kohtaamistyyppiä: *syömiskohtaamiset I* ja *järjestyskohtaamiset*. Erottelusta huolimatta kohtaamistyyppit menevät osittain limittäin siten, että syömiskohtaamistilanteissa keskustellaan myös siitä, missä järjestyksessä syödään ja päinvastoin järjestyskohtaamisissa keskustellaan myös siitä, syödäänkö vai ei.

Tutkimukseni kohteena olevassa ryhmäperhepäiväkodissa ryhmän aikuiset pääsääntöisesti jakoivat ruuan lapsille. Siten lapset eivät itse vaikuttaneet siihen, miten paljon tai vähän ruokaa heidän lautaselleen tuli. Toki ryhmän työntekijät käyttivät hyväksi lapsituntemustaan ruokamääriä ja -lajeja jakaessaan.

6.1 Syömiskohtaamiset I

Syöminen on tapahtuma, jossa ihminen nauttii jotakin syötäväksi kelpaavaa. Ihminen ei kuitenkaan kelpuuta kaikkea ympäristössään olevaa ravintoa ruokakseen. Kulttuuri muokkaa ruuan valintaamme ja ruokatapojamme. Ruokakulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat sekä yksilölliset valintapremissit että luonnon, kulttuurin ja yhteiskunnan säätelemät edellytykset. Tietyissä yhteiskunnassa vallitseva ruokakulttuuri ei ole samanlainen, vaan saman kulttuurin sisällä on kulttuurista vaihtelua kuten erilaiset etniset ja yhteiskunnan tiettyjen ryhmien ruokakulttuurit. (Mäkelä 1990, 6-7.)

Syöminen ja ruoka ovat hyvin arkipäiväisiä ja tavallisia asioita. Maarit Knuuttila (2004, 9-10) katsoo ruokakulttuurin olevan eriskummallinen materiaalis-immateriaalinen ilmiö. Ruokakulttuuri ilmenee ruuallisina esineinä sekä jatkuvina tekoina ja prosesseina: aina joku syö jossakin ja ruuasta puhutaan jatkuvasti. Toisaalta ruokakulttuuria ei ole voitu eri näkökulmista käsin tallentaa, sitä ei ole sellaisenaan missään. Knuuttila liittyy syömisen ja ruokatavat arki-

semmosta ruokaa, joka kasvattaa." Myös Anna kannustaa Lottaa syömään korostamalla ruuan "kasvattavaa" vaikutusta. Anneli perustelee ruokailun tärkeyttä myös vetoamalla yhteiseen ruoka-aikaan, jolloin kaikki lapset syövät. Anna toivoo ruokailun sujuvan myös siksi, että Lotta ehdisi päiväunille. Anna toteaa myös, että Lotan väsymys voi johtua ruuan puutteesta. Kathryn Backett-Milburdin (2000, 91) tutkimuksen mukaan lapsille ja vanhemmille terve ruumis oli nimenomaan aktiivinen, toimiva ruumis. Terveellä ruumiilla katsottiin olevan laajemminkin yhteys henkilön sosiaaliseen pääomaan.

Edellä esitetyissä syömisen *hyvinvointiperusteluissa* työntekijät käyttävät hyväksi Pearsonin (1993, 368–372) mainitsemista vallan kategorioista henkilön tietoon tai kokemukseen perustuvaa asiantuntijavaltaa, henkilön rooliin ja asemaan perustuvaa valtaa ja henkilön argumentaatiokykyyn perustuvaa informaatiovaltaa. Syömisen hyvinvointiperusteluissa on kysymys myös siitä, että päivähoiton ruokailutilanteet täyttävät sosiaalipalveluille asetetun tavoitteen palvelua saavan yksilön hyvinvoinnin turvaamisesta. James (2000, 25) toteaa, että huoli kansakunnan lasten ruumiiden hyvinvoinnista on ollut 1900-luvun keskeinen piirre. Ravitsemalla lapsensa tänään kansakunta haluaa turvata huomisen hyvin voivat aikuiset.

Työntekijät käyttivät perusteluissaan myös *vertauskuvia* (myös Puroila 2002, 100). Kannattaa syödä, jotta kasvaisi yhtä pitkäksi kuin aikuinen. Jos ei syö, niin "*Tulee ihan kirpun kokoiseksi jääpi pieneksi*" tai "*Sinä avaat ku pieni kananpoika tuota nokkaa. Onko susta tullu kananpoika?*" Anna käyttää osaksi sellaisia vertauskuvia, joita Lotta ymmärtää, kuten pienikokoisia eläimiä. Anna käyttää myös "*viimeinen villahousu*" vertausta liittyen Lotan syömiseen. Lotta ei ilmeisesti ymmärrä, mitä merkitsee se, että hän on "*viimeinen villahousu*." Seuraavassa villahousukeskustelua vielä uudelleen:

Leo: Mitä Lotta on täällä? (Leo tulee Lotan luo.)

Anna: Syömässä. (Anna sanoo korostetusti.) Se on meidän viimeinen villahousu.

Leo: Villahousu.

Anna: Hm. Niin.

Anna: (Tulee Lotan luo ja ottaa hupun Lotan päästä ja nostaa Lotan pois pöydästä.)

Ruppeeppa riisumaan ja tässä samalla syöt suun tyhjäksi ja riisut vaatteet ja viikkaat.

Lotta: (Epäselvä)

Anna: Samalla syö suu tyhjäksi.

Lotta: Mitä se nytte on? Näin? Näin? (Katselee kuvia seinällä.)

Lotta: Tossut pitää ottaa pois. Mikä mun villaa näissä on?

(Ei näy kameran kuvassa. Vrt. villahousukeskustelu.)

Anna: (Syö ei vastaa enää.)

Lotta: (Lähtee pois nukkumaan.)

Anna ja Lotta keskustelevat myös muustakin kuin syömisestä. Annan puheenvuoroissa ilmenee kuitenkin useasti huoli myös Lotan syömisestä. Jos jutellaan, silloin ei Lotan syöminen edisty. Anna muistuttaa keskustelujen lomassa Lottaa syömisestä: "*Syöppäs suu tyhjäksi "kädettömänä."* Siihen ei tarvis käsiä siihen ku suu syöt tyhjäksi, eihän?" Hän jopa kieltäytyy kuuntelemasta: "*Minä en nyt kuuntele ennenku sulla on suu tyhjä.*" Annan näkökulmasta tilanne on ristiriitainen, heittäy-

tykö keskusteluun vai ollako pidättyväinen Lotan keskustelualoitteiden kanssa. Pearson (1993, 373) mainitsee keskusteluista ja kuuntelemisesta kieltäytymisen yhtenä vallan strategiana. Episodin alussa Anna toteaa *"Kuule, jos sinulla on aikaa puhua, niin sinulla on aikaa syyä kanssa."* Annan näkökulmasta Lotan toiminnassa painottuu liikaa puhe syömisen sijaan. Kommentoidessaan Lotan syömistä videolta Anna tuo esiin myös tämän Lotan keskusteluhalukkuuden ja sen, miten vaikeassa tilanteessa aikuinen siinä on. Myös Eeva Huttusen (1990) ja Urpo Kankaan (1990) tutkimuksissa päivähoiton henkilöstö toi esiin ruokailutilanteiden haasteellisuuden.

Episodin aikana työntekijät yhteensä noin kolmessakymmenessä puheenvuorossa eri tavoin kehottavat Lottaa syömään. Myös Puroilan (2002, 100) tutkimuksessa tuli esiin, että varhaiskasvattajat verbaalisen intervention keinoin, kielloin, käskyin, kysymyksin, kehotuksin, suostutteluin, uhkaillen, lahjoen ja kiristäen yrittivät tehdä lapsille selväksi, miten heidän tuli toimia.

Lotta ei halua syödä kaalikeittoa loppuun ja hän osoittaa sen monin eri nonverbaalisen kommunikaation keinoin. Ruokailutilanteissa lapsen vastustus oli toisaalta aktiivista rajojen ja sääntöjen rikkomista, toisaalta passiivista vastarintaa (Puroila 2002, 96). Lotta katselee ympärilleen, havainnoi muiden lasten ja aikuisten toimintaa. Lotta heiluttelee jalkojaan. Tämä lasten jalkojen heiluttelu tulee toistuvasti esiin lasten istuessa ruokapöydässä. Ensimmäisellä kerralla kuvatessani Lari kysyi *"missä on alakuvaaja"* ja aikuisen ihmetellessä, mitä hän sillä tarkoitti, Lari vastasi: *"Se (kamera) joka kuvaa jalkoja."* Onko niin, että ruokailutilanteissa lapsen jalat ikään kuin jäävät aikuisen katseen ulottumattomiin ja tämä aikuisen katseen poissaolo suo vapauksia lapsen jaloille toimia *vallattomasti*. Lasten jalat toimivat vallattomasti myös seuraavassa episodikatkelmassa nro. 53.

Nauha nro: 4

Episodin nro: 53

Episodin nimi: Leena iso tyttö

Tapahtuma-aika: 18.9. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & leipä & maito

(Leena syö, ilmeilee hieman kasvoillaan ja nojaa seinään sekä katselee jalkojaan. Leenalla, Leolla ja Lealla on yhteinen jalkajuttu. Aino katsoo Leenaa ja ...)

Aino: Leena, Leena, hei, Leena! (.) Onko sinun vaikea istua siinä? (Aino katsoo Leenaa. Leena istuu, melko etäällä Ainosta.)

Leena: (Leena pyörittää päätään. Ei sano mitään vaan katsoo Ainoa.)

Aino: No ruppee sitten syömään.

(Lapset Leena, Lea ja Leo jatkavat potkimisleikkiä ja keskustelevat siitä. Leena, joka näkyy kuvassa on iloinen leikistä. Aino huomaa lasten touhun ja jatkaa...)

Aino: Leena, hei nyt pitää ruveta syömään.(.) Onnistuuko se siinä sinulta? (Aino puhuu Leenalle tiukalla äänellä.)

Leena: Joo. (Leena katselee ympärilleen, mutta ei Ainoon päin.)

Aino: Hiukset menee jo kuppiin.

Ryhmän vanhimmilla lapsilla Leenalla, Leolla ja Lealla on meneillään hauska potkimisleikki. Lapset viihdyttävät toisiaan ja nauttivat tästä leikistä. Aino kohdistaa moitteensa Leenalle, ilmeisesti siksi, koska Leena potkimisleikin lisäksi nojaa vielä seinään ja ruokailukaan ei oikein suju.

Palaan takaisin episodiin nro. 21, jossa Lotan vastustus saa voimakkaampia muotoja. Kun Lotta ei halua (lisää) ruokaa suuhunsa, hän pitää suun tiukasti kiinni ja kääntää päätä sivulle. Lotta pureskelee ruokaa pitkään suussaan. Lotta ei todennäköisesti pidä myöskään ruuan mausta. Vallankäytön muodoista Lotalla on käytössään vastustaminen ja erityisesti ruumiin liikkeiden kautta tuotettu vastustus.

Lapset ratkaisevat konflikteja potkaisemalla nurin toisten lasten rakennelmia, riistämällä leluja toisten kädestä, tönäisemällä, lyömällä tai potkimalla riitakumppania. Tämä konfliktien ratkaisemistapa on fyysistä vaikuttamista. (Hännikäinen 2001, 121.) Episodissa nro. 21 Lotta käyttää myös suoraa fyysistä vaikuttamista saavuttaakseen tavoitteensa. Hän ei kuitenkaan käytä episodissa yhtä voimakkaita fyysisen vaikuttamisen muotoja suhteessa aikuiseen, kuin mitä Hännikäinen toteaa lasten käyttävän suhteessa toisiin lapsiin konfliktitilanteissa.

Työntekijät, Anneli ja Anna puolestaan yrittävät vuorotellen syöttää Lottaa hänen vastustuksestaan huolimatta. Nämä syöttämisyritykset saavat erilaisia muotoja. Työntekijät syöttävät Lottaa, laittavat lusikan valmiiksi Lotan käteen ja syöttävät Lottaa siten, että työntekijän käsi on kiinni Lotan kädessä. Syöttäminen edellyttää Lotan lähelle menemistä ja koskettamista. Episodin nro. 21 aikana työntekijä käy 12 kertaa Lotan luona syöttämässä tai kehottamassa häntä syömään. Puroila (2002, 101–102) toteaa varhaiskasvattajien tehostavan hallintaansa suhteessa lapsiin nonverbaalisilla keinoilla, kuten siirtymällä lapsen lähelle niissä tilanteissa, joissa he toivovat lapsen käyttäytymiseen muutosta. Tällaisissa tilanteissa aikuisen läheisyys ei kuitenkaan tunnu lapsesta hyvältä.

Toisinaan aikuiset onnistuvat Lotan syöttämisessä, ja Lotta saa osakseen kiitosta. Useimmiten ruokaa tippuu osapuolten syliin ja sormille. Se harmittaa Annelia ja Annaa ja Lotta saa osakseen toruja. Kaalikeiton syöminen on Lotalle hyvin vastenmielistä, mikä tulee esille vielä ruokailun loppuvaiheilla Lotan yökätessä. Lotta ei sano tästä mitään Annalle, joka on täyttämässä astianpesukonetta eikä siten huomaa Lotan yökkäämistä. Eerola-Pennasen (2002, 50) tutkimuksessa eräs lapsi kertoo melkein oksentaneensa syödessään jouluruokaa.

Aikuiset yrittävät monin eri tavoin saada Lotan syömään kaalikeittoannoksena loppuun. Seuraavassa videokommentissa Anna pohtii, sitä miten vaikeita ja haasteellisia ruokailutilanteet ovat myös työntekijän näkökulmasta:

”Näin ne on kaikki niinku vaikeita, ku täs,.. tätä niinku mietti äsken, et laps esimerkiksi saa ruokaa tarpeeks, et meiän tehtäväks se ravintoarvo niinku huolehtia, et jos aattelee, että se on... kaks kolmasosaaki päivän tarpeesta.. ni, missä menee se raja, että... miten leikitään ja annetaan pyöriä ja muuta, et nää on hirveen vaikeet kysymykset sitte aina...”

"Niin, niin, ja kuitenkin se, että sil on niinku niin kauaskantoinen se seuraus sit, että..."

(Annan itsearviointi 5.12.00.)

Tässä Annan puheenvuorossa tulee esiin työntekijöiden roolin vaativuus. Toisaalta työntekijöiden odotetaan huolehtivan siitä, että lapselle tarjotaan tarpeellinen ja riittävä määrän ravintoa ja toisaalta lapsen omille näkemyksille tulisi antaa tilaa.

Tällä kertaa Lotan ja erityisesti Annan väliset syömisneuvottelut ovat päätöksessä. Lottaa väsyttää, hän hieroo silmiään ja kertoo haluavansa kotiin nukkumaan. Ruokailu on venynyt pitkäksi ja Lotta haluaisi nukkumaan, mutta kaalikeittoa on vielä lautasella ja suussa. Lotta alkaa episodin lopussa asettelemaan puseronsa huppua päähän ja syö suutaan tyhjäksi kaalikeitosta. Samalla hän ilmoittaa haluavansa leipää ja kiisseliä. Anna toteaa, että nyt on ruokailu jatkunut jo niin pitkään, että enää ei Lotta ehdi syömään leipää ja kiisseliä. Lotta on eri mieltä ja sanoo: *"Kerkiin, kerkiin, kerkiin, kerkiin, kerkiin."* Anna nostaa Lotan pois pöydästä ruokailun loppumisen merkiksi. Lotta alkaa riisua ja ihmettelee, *"Mikä mun villaa näissä on?"*

Anna lopettaa Lotan syöttämisen toteamalla: *"Ihan tuonne kunnolla suu auki, tää pitää koko lusikallinen mahtua sinne nytte, sitt mä lopun jätän. Noin. Nyt mä lopun jätän. Hei tämä kokonaan. Kyllä ryntäille tippuu ruoka kuule. Sinä avaat ku pieni kananpoika tuota nokkaa."* (Anna vie lautasen pois.) Anna katsoo, että Lotan ruokailu on kestänyt jo niin pitkään, ettei hän enää voi syödä leipää ja kiisseliä. Kommentoidessaan Lotan syömistä videolta Anna totesi, että lapsen ruokailun venyessä pitkään siirretään leivän ja jälkiruoan syömistä toiseen kertaan. Ruokailutilanteiden venyminen toisinaan liian pitkiksi harmitti myös aikuisia, heidän kommentoidessaan lasten syömistä. Ruokailun jälkeen päiväjärjestyksessä seuraa päivälepo, jonne lasten tulisi ehtiä ajoissa. Lotankin on lähdeittävä päiväunille. Ruokailu on kestänyt 45 minuuttia. Lotan näkökulmasta tässä kohtaamisessa aikuiset päättävät mitä, miten paljon ja missä järjestyksessä hänen tulee syödä. Lotan omat syömistoiveet eivät tässä episodissa juurikaan toteutuneet.

6.1.2 "Näkkileipää, näkkileipää"

Näkkileipää-episodissa nro. 34³ aikuisen toiminta on osittain samantyyppistä kuin episodissa nro. 21. Aikuinen tekee kuitenkin episodin kuluessa tutkimusaineistooni sisältyvän kaikkein vahvimman vallankäytöllisen ratkaisun. Siitä syystä Näkkileipää-episodi on lapsen näkökulmasta kaikkein tiukimmissa kohtaamistyyppissä, vaikka episodissa keskustellaan syömisestä lisäksi hyvin painokkaasti myös siitä, missä järjestyksessä eri ruokalajeja tulisi syödä. Sisällöllisesti episodi voisi siten olla myös luvussa 6.2 järjestyksessä.

Lapsen toiminnassa korostuvat sekä kielellinen että ei-kielellinen kommunikaatio hänen vastustaessaan aikuisen näkemyksiä. Episodi sisältää myös jonkin verran lasten keskinäistä, syömiskäytäntöihin liittyvää keskustelua.

³ Episodilitteraatio nro. 34 kokonaisuudessaan liitteessä nro 5.

Episodi nro. 34 alkaa siitä, kun Lasse tulee iloisella mielellä ruokailemaan ja ilmoittaa heti haluavansa "näkkäliä." Lasse oli jo aikaisemmin sanonut olevansa nälkäinen. Anneli haluaa Lassen syövän ensin kalaa ja sitten vasta näkkileipää. Tästä alkaa Lassen ja Annelin välinen tiukka kohtaaminen. Kummatkin neuvotteluosapuolet, Lasse ja Anneli, pitäytyvät vahvasti omissa syömistä koskevissa näkemyksissään.

Kuten episodissa nro. 21, myös tässä on episodissa kysymys tavoitteeseen (Lassen ruokailun sujumiseen) pyrkivästä vuorovaikutustilanteesta, neuvottelusta, jonka tavoitteena on ongelman (missä järjestyksessä Lasse saa ruokalajeja syödä) ratkaiseminen ja yhteiseen sopimukseen pääseminen. Episodissa Lasse ja Anneli keskustelevat ja neuvottelevat kahdesta toisiinsa liittyvästä asiasta. Ensinnäkin siitä, kumpaa syödään ensin: Lassen haluamaa näkkileipää, vai Annelin ehdottamaa kalaa. Koska tästä syömisjärjestyksestä ei päästä sopimukseen, se nousee toiseksi neuvotteluteemaksi, voiko Lasse ylipäättänsä syödä mitään muutakaan ruokaa tämän ruokailun aikana.

Lasse, toisin kuin Lotta edellisessä episodissa, tuo hyvin selkeästi kielellisen kommunikaation avulla esiin oman näkemyksensä ruokailutilanteesta. Vaikka Lasse on iältään Lottaa nuorempi, hän käyttää tässä episodissa huomattavasti Lottaa enemmän suoraa kielellistä kommunikaatiota saavuttaakseen tavoitteensa. Lasse ilmoittaa heti pöytään tultuaan haluavansa näkkileipää. Episodin aikana hän noin kymmenessä puheenvuorossaan tuo esiin halunsa syödä näkkileipää. Samaten Lasse ilmoittaa noin kymmenen kertaa, ettei syö kalaa. Tämä Lassen aikuisen toimintaan kohdistama runsas sanallinen vastarinta poikkeaa muiden tutkimusten tuloksista, jotka korostavat lasten sanallisen vastarinnan vähäisyyttä suhteessa aikuisen toimintaan (esim. Strandell 1994; Leavitt 1994; Kajanoja 2000; Puroila 2002). Merja Sillanpää (1999, 212) toteaa, että koulussa ja kotona on ruuasta kieltäytyvää lasta pidetty pahantapaisena. Kiltti ja kuuliainen lapsi on sen sijaan syönyt mukisematta kaiken, mitä hänen eteensä on tuotu. Makkosen (2004, 35) mukaan ruokapöydässä on käyty valtaisteluja. Kun lapsi on pakotettu istumaan lautasen ääressä siihen asti, kun ruoka on syöty, aikuinen - on hän sitten isä, äiti tai opettaja - haluaa näyttää, kuka päättää ja määrää.

Kun Anneli ei anna Lasselle näkkileipää, Lasse pyytää näkkileipää muilta lapsilta. Episodin alussa Leo on antanut Lasselle kalaa ja maitoa. Lasse pyytää häneltä myös näkkileipää, mutta Leo ei anna. Myöhemmin episodin keskivaiheilla Annelin ollessa poissa Lasse pyytää uudelleen näkkileipää Leolta ja Leeviltä. He eivät nytkään anna Lasselle näkkileipää todennäköisesti siksi, että Anneli on sen kieltänyt.

Lasse on väsynyt. Hän hieroo episodin aikana usein silmiään ja haukottelee. Hän vastaa myös myöntävästi, kun Anneli kysyy, lähdetäänkö nukkumaan. Lassen väsymys saattaa siten osaltaan vaikeuttaa ruokailutilanteen sujumista. Myös edellisessä episodissa Lotta toi esiin väsymisensä. Helena Siren-Tiusasen (1996) tutkimus tuo esiin lasten yksilöllisten uni- ja valverytmien huomioimisen ja yhteensovittamisen tärkeyden kodin ja päiväkodin toimintoja suunniteltaessa.

Episodin aikana Lasse laulelee hieman, puhuu itkuisella äänellä ja itkee. Itku liittyy niihin tilanteisiin, joissa keskustellaan Lassen syömisestä. Nuorimpien lasten kohdalla itku juuri väsyneenä tulee herkästi. Lapset ratkaisevat keskinäisiä konfliktitilanteita Hännikäisen (2001, 121) mukaan myös psykologisin keinoin: polkemalla jalkaa, itkemällä, kantelulla tai kovaa huutamisella. Näistä psykologisen vaikuttamisen keinoista Lasse käyttää itkua vastustaessaan aikuisten toimintaa.

Anneli on haasteellisen tilanteen edessä. Lasse on nälkäinen ja väsynyt, ja ilmeisesti kala ei ole Lassen lempiruokaa. Annelin toimintaa ohjaa periaate, jonka mukaan Lassen tulisi ensin syödä kalaa, jota Anneli pitää tärkeänä ruokana ja vasta sitten näkkileipää, joka ei ole yhtä tärkeää. Nämä näkemykset tulevat Annelin puheenvuoroissa selkeästi ja monta kertaa esiin.

Annelin toimintaa ohjaa tässä kohdin kirjoittamaton päivähoidon ruokailutilanteita koskeva normisto, jonka työntekijät ilmeisesti omaksuvat koulutuksensa ja työkokemuksensa kautta. Yksi keskeinen osa tätä normistoa on, että pääruoka tulisi pääsääntöisesti syödä ensin. Leivän ja maidon syömisjärjestykset vaihtelevat eri päivähoidon toimintayksiköissä. Toisinaan leivän ja maidon voi saada jo pääruuan yhteydessä. Toisinaan vasta pääruuan syömisen jälkeen. Tässä ryhmiksessä lapset saivat maitoa myös pääruuan syömisen yhteydessä. Kommentoidessaan videokatkelmaa tästä kohtaamistilanteesta Anneli totesi myös, että lounas on päivän tärkein ateria, eikä pelkästään leipä tai maito yksinään voi korvata sitä. Anneli yrittää episodin kuluessa sitkeästi ja monta kerta tarjota Lasselle kalaruokaa, mutta Lasse torjuu yhtä sitkeästi nämä Annelin yritykset.

Annelin toimintaa tässä episodissa voidaan tarkastella myös Mäntysaaren (1991, 213) määrittämän tarpeiden valtiollisen sääntelyn näkökulmasta. Päivähoitolain mukaan lapselle tulisi järjestää päivähoitopaikassa tarpeellinen ravinto (Laki lasten päivähoidosta 1973/36). Kokopäivähoidossa olevien lasten tulisi saada päivähoidon ruokailusuosituksen mukaan kaksi kolmasosaa ravinnontarpeestaan tyydytetyksi päivähoitopäivän aikana (Hasunen ym. 2004, 152). Anneli yrittää monin eri tavoin saada Lottaa syömään päivähoidon ruokailusuositusten mukaista ravintomäärää.

Tuulikki Partasen ym. (1998) tekemän tutkimuksen mukaan kokopäivähoidossa olevat 1-3-vuotiaat saivat päiväkotiruuasta energiaa keskimäärin 1,7 MJ (400 kcal), mikä on 43 prosenttia päiväkodille lasketusta keskimääräisestä energian saantisuosituksesta. Vastaavasti 4-6-vuotiaat kokopäivähoidossa olevat lapset saivat päiväkotiruuasta keskimäärin päivässä 2,7 MJ (640 kcal), mikä on 58 prosenttia päiväkodille annetusta keskimääräisestä suosituksesta. Partasen ym. tutkimuksen mukaan lapset eivät siten saa riittävää energiamäärää päiväkotiruuasta. Vastaavaa tutkimusta koskien perhepäivähoidon ruokailutilanteita ei ole.

Annelin toiminnassa tämän episodin aikana voidaan nähdä vallankäyttöä, joka on ilmeisesti päämäärä sinänsä eikä sen avulla tässä episodissa ilmeisesti saavuteta myönteisiä tuloksia kuten terveyttä, turvallisuutta ja kompetenssia. Annelin toiminta muistuttaa Nuutisen (1994, 48) määrittämää instituutionaalisis-

ta vallankäyttöä, vaikka päivähoidon syömiskäytänteistä ei ole olemassa yhteisesti sovittua säännöstöä.

Pearsonin (1993, 368–372) esittämistä vallan kategorioista Annelin toiminnassa on tunnistettavissa, palkitsemisvalta (jos Lasse syö kalaa, hän ikään kuin palkinnoksi saa sitten näkkileipää), rankaisuvalta (kun Lasse ei syö kalaa ei hän saa myöskään näkkileipää), asiantuntijavalta (Anneli päivähoidon työntekijänä tietää, miten ruokailutilanteessa tulisi toimia) sekä legitiimivalta (Anneli on työntekijän ja aikuisen roolista käsin esimiesasemassa Lassen). Informaatiovaltaa (henkilön kykyä argumentoida näkemyksensä) Anneli käyttää tässä episodissa hyvin vähän. Ainoastaan alussa Anneli yhden kerran toteaa, että Lassen tulisi syödä, koska hän on itse sanonut olevansa nälkäinen.

Wrongin (1979) vallan tekniikoista Anneli hyödyntää taivuttelua koko episodin ajan. Auktoriteetin lajeista tulevat esiin palkitseminen, legitiimi auktoriteetti, kompetentti auktoriteetti ja henkilökohtainen auktoriteetti.

Annelin toimintaa ja tilanteen määrittelyä tässä episodissa ohjaa todennäköisesti aikuisen tulevaisuuteen suuntautunut orientaatio. Strandellin (1995, 150–151) mukaan tämän tulevaisuuteen suuntautuneen orientaation perustana on lasten kognitiivista, sosiaalista, emotionaalista, motorista ym. kehitystä koskeva psykologis-pedagoginen tieto, jonka pohjalta luodaan tavoitteita yksittäisille toiminnoille päivähoitossa. Sen sijaan lasten horisontti on tässä ja nyt. Lapsilla ei voida olettaa olevan samanlaista tulevaisuuteen suuntautunutta näkökulmaa kuin aikuisilla. Tämä lasten ja aikuisten kokemushorisonttien erilaisuus aiheuttaa sen, että lasten toimintaa ohjailevat erilaiset motiivit ja tavoitteet kuin aikuisilla. Lasse ei halua syödä tässä ja juuri nyt kalaa. Anneli puolestaan katsoo, että Lassen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta on tärkeää syödä tässä ja nyt kalaa. Kokemushorisonttien erilaisuus johtaa siten tiukkoihin neuvottelun ja vallankäytön tilanteisiin.

Tällaisia tilanteita, jolloin lapsi jäi ilman lounasta tai välipalaa osui videointijaksolle yhteensä vain kaksi. Siten ei ole tarkoituksenmukaista korostaa näiden yksittäisten tilanteiden merkitystä tämän lapsiryhmän hyvinvoinnin kannalta liian suureksi.

Lasse ja Anneli käyttävät myös ei-kielellistä kommunikaatiota edistääkseen omia tavoitteitaan. Lasse käyttää samoja syömisen vastustamisen muotoja kuin Lotta: toisten lasten toiminnan havainnointia sekä suun kiinnipitämistä ja pään kääntämistä sivuun Annelin yrittäessä syöttää häntä. Annelin käyttämät ei-kielellisen kommunikaation muodot ovat hyvin pitkälle samoja kuin Annan edellisessä episodissa käyttämät ja liittyvät Lassen syöttämiseen. Annelin toiminta on voimakkaimmillaan hänen todetessaan: *"No, niin mennäämpäs, mennäämpäs. Pistetäänkö Lassen ruoka jääkaappiin oottamaan?"* Tässä kohdin Anneli ohjaa Lassen pois pöydästä nukkumahuoneeseen. Ruokailutilanne on päättynyt Lassen osalta.

Tässä neuvotteluprosessissa molemmat osapuolet pitäytyivät tiukasti omissa näkökannoissaan, mikä johtaa siihen, että Lasse ja Anneli eivät pysty määrittämään yhteistä tavoitetta eivätkä siten myöskään pääse yhteiseen sopimukseen ongelman ratkaisusta. Anneli yrittää kaupantekoa useita kertoja: mi-

käli Lasse maistaa kalaa, hän saisi näkkileipää. Lasse ei ole valmis tällaiseen kaupantekoon. Neuvotteluilmapiiri tässä episodissa on kireä. Neuvottelun lopputuloksena kumpikin osapuoli toisaalta saavuttaa ja toisaalta menettää neuvotteluprosessin alussa määrittämänsä tavoitteen. Lasse ei syönyt kalaa, jota ei halunnutkaan syödä, mutta jota Anneli olisi edellyttänyt hänen syövän. Lasse ei syönyt myöskään näkkileipää, jota hän olisi halunnut syödä, mutta jota Anneli ei antanut hänen syödä.

6.1.3 "Kala on herkkua ja ihanaa"

Edelliset episodit kuvaavat monipuolisesti lapsen ja aikuisen toimintaa syömis-kohtaamiset I kohtaamistyyppissä. Seuraavaksi käsittelemäni episodi nro. 15⁴ kuvaa jälleen Lassen kalaruuan syöntiä. Tässä episodissa Lassen kalansyönti sujuu jo paremmin, vaikka hän yhä voimakkaasti vastustaa sitä. Vastuu Lassen ruokailun sujumisesta on nyt Annalla, joka tuo esiin sopimuksellisuuden teeman hänen ja Lassen välisissä neuvotteluissa. Lisäksi Anna esittää uusia syömisperusteluita Lassen ruokailun edistämiseksi.

Lasse syö ruokaa lautaselta, mutta kala ei vielääkään maistu Lassen suussa erityisen hyvälle, ja hän yrittää välttää sen syömistä. Anna puolestaan haluaisi hänen syövän lautasen tyhjäksi. Tästä alkaa neuvottelu- ja vallankäyttöprosessi, joka on ilmapiiriltään hieman leppoisaampi kuin edellisessä episodissa. Lasse käyttää edelleen vahvoja kielellisen ja ei-kielellisen kommunikaation muotoja vastustaessaan kalan syömistä. Tämän episodin analyysissä keskityn ensisijaisesti Annan toiminnan tarkasteluun, koska Lassen toiminta on samantyyppistä kuin lasten toiminta aikaisemmissakin episodeissa.

Lasse haluaisi kalan ja perunamuusin sijasta maitoa, leipää, oliivia ja jälkiruokaa. Pääruuan syöminen aikuisen määrittämällä tavalla avaa siten Lasselle portin muihin ruokalajeihin. Todennäköisesti hänen on vielä vaikea ymmärtää työntekijöiden näkökulmaa eri ruokalajien syömisjärjestyksestä, ja Lasse ei ennen kaikkea pidä kalasta. Päiväkotien arkitilanteiden hallinta perustuu pitkälti häiriötilanteiden ennaltaehkäisyyn (Puroila 2002, 98). Episodin nro. 15 alussa Annan ja Annelin välillä käydään tällainen häiriötilanteen ennaltaehkäisy keskustelu.

Anna: Onko tarkoituksella Lassella isompi kalamäärä? Sehän on semmonen huono kalansyöjä?

Anneli: Ai?

Anna: Mä taian tehdä niin että mä vaihan nämä (Vie Lasselle lautasen, jossa on vähemmän kalaa.) Paan Lasselle pienemmän.

Anna: Saa nähä tuo Lassen kala se pitää muistaa laittaa hirveen pikkusen sitte jatkossa. (Anna juttelee Annelille.)

⁴ Episodilitteraatio nro. 15 kokonaisuudessaan liitteessä nro. 6.

Keskustelun lopputuloksena Lasse saa alkuperäistä pienemmän kala-annoksen syötäväkseen. Ruokailutilanteita kommentoidessaan työntekijät toivat esiin sen, että lapselle ei anneta liian isoja annoksia, jotta syöminen sujuisi paremmin. Toisaalta työntekijät pohtivat myös sitä, jäävätkö ruoka-annokset liian pieniksi, mikäli lapsi saa itse ottaa ruuan. Tällaisia käytänteitä on joissakin päivähoiton lapsiryhmissä.

Pienemmänkään kalaruoka-annoksen syöminen ei nyt oikein suju Lasselta. Sen sijaan Lasse haluaisi oliivia, minkä Anneli lupaa, jos Lasse syö lautasen tyhjäksi. Tässä tilanteessa Anna käyttää Pearsonin (1993, 368–372) määrittämää palkitsemis- ja rangaistusvaltaa yhtä aikaa.

Annan toimintaa voidaan tarkastella myös kaupanteon näkökulmasta (Pearson ym. 1995, 14). Episodin kuluessa Anna yrittää monta kertaa houkutella Lassen syömään lupaamalla Lasselle hänen toivomiaan ruokalajeja, mikäli Lasse suostuu syömään kalaa sisältävää perunamuusia. Lasse ei tähän kaupanteokoon lähde mukaan ja hän kieltäytyy lisäkalan syömisestä.

Annan puheenvuoroissa tulee episodin nro. 15 aikana esiin myös sopimuksellisuuden käsite.

Anna: Ai, miten hienosti sinä laitit. Otetaan toinen perunamuussillinen. Jooko? Tuosta. Ei ku tätä perunamuussia täältä. Joo. Joo. Nuin. Hyvä, tuossaki on vielä perunamuussia. Otetaan tämä perunamuussi.

Lasse: Mikä on?

Anna: Tämä, tuossa lusikassa on perunamuussia. Jonkun kalan sinä saat jättää. Jooko? Sovitaanko niin?

Lasse: (Epäselvä)

Anna: Sitte pääset nukkumaan.

Anna: Täällä on perunamuussia. Noin. Ai, miten hienosti sinä oot. Hieno juttu.

Sopiminen liittyy sekä kaupanteon että neuvottelun käsitteisiin. Tässä tilanteessa Anna käyttää sopimuksellisuuden käsitettä kysymällä Lasselta ”*Sovitaanko niin?*” Lassen vastauksesta ei nauhalta saa varmuudella selvää. Siten emme tiedä, hyväksyykö vai hylkääkö Lasse sopimuksen. Tässä neuvottelutilanteessa ei Lassella tulkintani mukaan kuitenkaan ole mahdollisuutta tuoda esiin omia sopimuksen sisältöön liittyviä näkemyksiään. Annan toiminnassa tulee sopiminen esiin myös seuraavassa:

Anna: Otetaanko kolme lusikallista? Jooko, nyt tulee ensimmäinen.

Lasse: (Lasse kääntää pään sivuun.)

Anna: Sä oot kolme, kaksi vuotta. Otetaan kolme lusikallista. (Anna yrittää syöttää Lassea.)

Lasse: (Lasse pyörittää päätä sivulle.)

Anna: Täällä ei auta kuule pään pyörittäminen. Maistetaan vielä vähäsen. Äh. (Kuiskaa jotakin.. epäselvä) Nyt aukase suukku, aukase suukku. (Lasse ei avaa suuta.)

Lasse: (Lasse pyörittää päätä.)

Anna: Kato. Tuolla jälkiruoka oottaa sinua. Tykkäätkö tuollaisesta banaanirahkasta? Ihanaa. Kolme lusikallista ja sitte loppu. Otetaan tuosta perunamuussia oikein reilusti. No niin.

Lasse: Ei, ei, ei, ei. (Lasse laittaa silmät sikkaralle.)

Anna toteaa *"Otetaanko kolme lusikallista? Jooko, nyt tulee ensimmäinen."* Tässä tilanteessa Anna ilmeisesti tekee yksipuolisen sopimuksen, koska Lasse toiminnallaan ei osoita hyväksyvänsä sitä. Episodin jatkuessa Anna toteaa edelliseen tilanteeseen viitaten:

Anna: Menisikö sulla vielä tämä lusikka?

Lasse: Eikä!

Anna: Eikö mene. Oot syönyt sen minkä sovittiin. Ole hyvä. (Anna vie Lassen lautasen pois ja antaa leivän.)

Lasse: (Lasse alkaa syödä leipää.)

Anna tulkitsee tilanteen siten, että he ovat yhdessä sopineet, kuinka monta lusikallista Lassen tulisi syödä. Lasse ei ole siten osallistunut tämän sopimuksen tekemiseen.

Kuten Anneli, myös Anna pitää pääruuan syömistä erittäin tärkeänä ja tämä periaate ohjaa hänen työskentelyään. Tässä episodissa Anna tuo esiin uusia pääruuan syömisperusteluja: ruuan herkullisuuden, "kaikkia ruokia tulee maistaa" -säännön, lasten vertaisryhmän ja kodin merkityksen. Saadakseen Lassen syömään kalaa Anna vetoaa 13 kertaa korostetusti ruuan herkullisuuteen ja ihanuuteen. Anna yrittää siten positiivisten mielikuvien avulla päästä tavoitteesensa.

Ohjaako päivähoidon syömisikäntöjä kuitenkin voimakkaammin se kirjoittamaton sääntö, että lapsen pitää edes maistaa kaikkia ruokalajeja. "Kaikkia ruokia tulee maistaa" -sääntöön Anna vetoaa myös Lassen syömisessä. Sama sääntö tuli esiin myös muiden ruokalajien kuin pääruuan yhteydessä, kuten seuraavasta episodista nro. 29 ilmenee.

Nauha nro: 1

Episodin nro: 29

Episodin nimi: Edamia

Tapahtuma-aika: 9.8. klo 11.00

Lounas: ? & sämpylä & juustoa & maitoa

Anna: Ole hyvä. (Anna tarjoaa juustoa Larille.)

Anna: Täällä on Laurallekki juusto. (Anna tarjoaa juustoa Lauralle.)

Laura: Mä en taida ottaa.

Anna: Otetaan kaikkia, mitä maistetaan. Taitaa olla edamia. Oikein hyvää juustoa. (Anna katsoo tiukasti Lauraa ja Laura ottaa juustoa.)

Lari: Ym. Pahaa.

Lari: Eiku hyvää.

Anna: On hyvää.

Huttusen ja Tammisen (1991, 30-31, 54-55) tutkimuksessa lapset muistelivat yhtenä ikävänä päivähoitokokemuksena maistamispakkoa. Ihannehoidossa

lapset haluaisivat itse valita, mitä syövät ja minkä verran. Mikäli ruoka ei miellyttäisi, sitä ei pitäisi lasten mielestä joutua edes maistamaan, saati syömään.

Pakottamisesta voi syntyä lapselle ruokavastenmielisyys (ruoka-aversio). Pakko tai pakottaminen on ruuan syömiseen vaikuttava pahoinvoinnin kaltainen tekijä, joka synnyttää pysyvää vastenmielisyyttä useimmiten siihen ruokaan tai ruokalajiin, jonka syömisestä on esimerkiksi seurannut pahoinvointi. Siten pakkoon ja pakottamiseen liittyvää ruokavastenmielisyyden syntymistä tulee välttää. (Nurttila 2001, 110–111; Hasunen ym. 2004, 137.) Myös Hännikäinen ym. (1988, 24) suhtautuvat kielteisesti lasten syömään pakottamiseen. Päivähoitossa näyttäytyvää maistamispakkoa voitaneen osaltaan selittää Makkosen (2004, 35) mainitsemalla ruuan kunnioittamisen näkökulmalla.

Anna houkuttelee Lassea syömään myös vetoamalla jälkiruokaan, joka ainakin Leevin mielestä on ollut herkullista. Lasten vertaissuhteita käytettiin jonkin verran hyväksi näissä syömistilanteissa, ei kuitenkaan erityisen merkittävästi. Tässä tilanteessa Anna vetoaa vielä siihen, että Lassen isäkin on luvannut laittaa kotona kalaruokaa. Lasten kotona tapahtuviin syömiskäytäntöihin ei vedottu kovin usein lasten syömisestä edistämiseksi. Sen sijaan kommentoidessaan videoituja ruokailutilanteita työntekijät toivat esiin yleisemmin kodin merkityksen lapsen ruokailutottumusten muotoutumisessa. He pohtivat erityisesti lapsiperheiden ruokailussa tapahtuneita muutoksia, joista on käyty yhteiskunnassamme laajempaa keskustelua. Tällaisina muutoksina työntekijät mainitsivat erityisesti runsaan valmisruokien käytön ja yhteisten ruokailuaikojen puuttumisen. Työntekijät pitivät tärkeänä vanhempien ja työntekijöiden välistä yhteistyötä lasten ruokailutilanteiden seurannassa, jotta lapset saisivat riittävästi ravintoa päivittäisestä ruuasta.

Myös viimeaikaisessa lasten ja perheiden hyvinvointia ja pahoinvointia koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa on perheen yhteiset ruokailutilanteet tai pikemmin niiden puuttuminen nostettu merkittävälle sijalle. Toisaalta Backett-Milburn (2000, 79–100) tuo tutkimuksessaan esiin sen, miten vanhemmat Britanniassa huolehtivat lastensa kehon terveydestä ja hyvinvoinnista paremmin kuin omasta kehostaan.

Lasse ja Anna käyvät tässä toisessa kalaruokaepisodissa nro. 15 jälleen tiukkasävyisen keskustelun Lassen syömisestä. Anna yrittää luoda leppoisampaa neuvotteluilmapiiriä kuvaamalla Lasselle epämieluisaa kalaruokaa ihanaksi ja herkulliseksi. Tämä ”herkkupuhe” säilyy syömisperusteluna koko ruokailun ajan. Muut syömisperustelut jäävät vähemmälle. Anna käyttää neuvotteiluissa kaupantekoa ja sopimuksellisuutta. Lassen osuus neuvotteluosapuolena jää tässä episodissa vähäiseksi. Annan vallankäyttö on samantyyppistä kuin episodissa 21, jossa hän työskenteli Lotan kanssa. Annan vallankäytöllä on myös yhtenevyyksiä Annelin episodissa nro. 34 (Näkkileipää) tapahtuvan toiminnan kanssa.

6.1.4 ”Suu on syömistä varten”

Tarkasteltaessa syömiskohtaamiset I -luvun episodeja niistä käy selkeästi ilmi, että ruokailutilanteet on aikuisten mielestä tarkoitettu syömistä varten. Lasten

ensisijainen tehtävä on syödä ja mielellään aikuisten määrittämällä tavalla. Mikäli tämä syöminen ei suju, alkaa haasteellinen lapsen ja aikuisen välinen neuvottelu- ja vallankäyttöprosessi, jota aikuinen määrittää. Päätän tämän ensimmäisen syömiskohtaamiset I -luvun episodiin nro. 17, joka kuvaa osuvalla tavalla sitä, mikä ruokailussa on työntekijöiden mielestä keskeisintä.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 17

Episodin nimi: Lotta suu tyhjäksi

Tapahtuma-aika: 27.9. klo 11.00

Lounas:

Lotta: (Lotta syö hiljakseen pureskelee ruokaa.)

Anna: Syöhän suu tyhjäksi, sitten pääset (Anna hoputtaa Lottaa) tuota riisumaan. Otatko maitoa lisää?

Lotta: Joo!

Anna: Voiaan jättää tuo loppu, mutta syö ihan suu tyhjäksi. Täysin tyhjäksi. (Anna kaataa Lotalle maitoa.) Pääset sitten riisuutumaan.

Lotta: Pitääkö syyä leipää? Mä on jotenki väsyny.

Anna: Vai olet, sinä voit sitte huilata sitte kunnolla tuolla... (Lotta keskeyttää Annan puheen.)

Lotta: Menny aikasin nukkumaan (..) Muut ei jaksakkaa mua odottaa?

Anna: Mitä?

Lotta: Lea ei, Lea ei jaksaa nostaa mua.

Anna: No, ei oo lasten tarkoituskaa nostaa sinua.

Lotta: Ei minua.

Anna: No niin. Syöppä suu tyhjäksi.

Lotta: (Epäselvä)

Lotta: (Lotta juo maitoa ja pyyhkii suun.)

Anna: Syöppä nyt reippaasti se suu tyhjäksi ihan, että pääset riisumaan tuonne.

Lotta: Mulla on ... (epäselvä)

Anna: Hm.

Lotta: Arvaa kenen kuva? Tammösen äippä.

Leo: Joo!

Lotta: Reh, reh. (Lotta katselee puseroaan ja laulaa.)

Anna: Hei ei oo laulun hetki. (Anna keskeyttää Lotan.) Sulla on suu täynnä ruokaa.

Tyhjennä suu kokonaan siitä ruuasta, pääset riisumaan. Lotta kiltti, hampaat töihin. Kaikki muut unohetaan. (Anna koskettaa Lottaa kädestä.)

Lotta: ... sukat.

Anna: Nieleppä nyt reippaasti suu tyhjäksi.

Lotta: Tämmönen on mun uus paperi. (Epäselvä, Lotta tutkii puseroa.)

Anna: Kuule sulla on suu tyhjä, jos sinä ruppeet höpöttämään. Sitt pannaan uutta ruokaa tai lähetään riisumaan nyt. Nyt ei yhtään höpötystä. Suu on tärkein. Kun on tyhjä, kun menee nukkumaan ei tuu vahinkoa sitten... Meeppä riisumaan ja niin samalla syö sen suun tyhjäksi, kun tuntuu, että se viipyy ja viipyy ja viipyy. (Anna puhuu tiukalla äänellä koko ajan Lotalle.)

Anna toivoo Lotan syövän suunsa tyhjäksi, jotta hän voisi lähteä nukkumaan. Lotta on jälleen halukas keskustelemaan, sillä saisihan hän jutella kahdestaan aikuisen kanssa. Se ei ole Annan mukaan mahdollista, koska ruokailu on vielä kesken. Suu on ensisijaisesti syömistä varten, ja vasta sitten jos syöminen sujuu, on keskustelun aika. Myös Puroila (2002, 94) tuo esiin samantyyppisen kohtaa-

mistilanteen, jossa aikuinen harmittelee sitä, että lapsi puhuu paljon ja syöminen jää vähemmälle.

Neuvotteluja käydään yleensä jonkin ongelman ratkaisemiseksi (Lewicki, Saunders & Minton 2001). Syömiskohtauksissa I ratkaistava ongelma on se, että lapset eivät halua syödä aikuisten määrittämällä tavalla. Yhteistä neuvottelutulosta ei syömiskohtauksissa saavuteta. Aikuiset määräävät, miten viime kädessä toimitaan. Lasten haluttomuus syödä aikuisen määrittämällä tavalla ilmenee sekä kielellisen että ei-kielellisen kommunikaation kautta. Joissakin tapauksissa lapset ilmoittavat suoraan, etteivät he halua syödä. Lasten suorat kielelliset vastarinnan muodot ovat kuitenkin melko vähäisiä. Merkittävällä sijalla lasten tahdonilmauksissa on heidän ei-kielellinen, ruumiin liikkeiden avulla tuotettu vastarintansa, joka ilmenee pääsääntöisesti silloin, kun aikuinen yrittää syöttää lasta. Tällaisia vastarinnan muotoja ovat pään kääntäminen sivulle, silmien sulkeminen ja hierominen, ruuan tiputtaminen pois suusta ja yhdessä tapauksessa myös lapsen yökkäminen. Siten lapset eivät passiivisesti mukaudu siihen, mitä heille sanotaan. Lapset ovat näissä syömiskohtauksilanteissa toisinaan myös väsyneitä ja itkuisia.

Syömiskohtaukset I -episodeissa lapset käyttävät psykologisen vaikuttamisen keinoista lähinnä itkuu vastustaessaan aikuisten toimintaa. Puheen oppimisen myötä lasten keinot lisääntyvät ja he esittävät vaatimuksensa kielellisesti sekä käyttävät argumentteja selittäessään omia pyrkimyksiä (Hännikäinen 2001, 121). Syömiskohtaukset I -episodeissa lapset esittävät vaatimuksiaan jonkin verran myös kielellisesti. Argumentteja lapset käyttävät vähän. Lotta haluaa lopettaa syömisen episodissa nro. 17, koska hän kertoo olevansa väsynyt.

Aikuisten toimintaa ohjaa pyrkimys saada lapset syömään haluamallaan tavalla. Aikuisten toiminnassa painottuu kielellinen kommunikaatio. Aikuiset kehottavat lapsia syömään vetoamalla ruuan terveellisyyteen ja herkullisuuteen ja lapsen ikään. Aikuiset käyttävät myös erilaisia vertauskuvia houkutellessaan lapsia syömään. Toisaalta aikuiset saattavat myös kieltäytyä keskusteluista lasten kanssa, mikäli lasten syöminen ei sujuu toivotulla tavalla. Lisäksi aikuiset syöttävät tai yrittävät syöttää lasta usein näissä kohtaamisissa. Molempinpuolista sopimuksellisuutta (Takala 1992; Lehtinen 2000) ei näissä lasten ja aikuisten välisissä neuvotteluissa esiinny.

Straussin (1978) määrittämä neuvottelujen rakenteellinen konteksti tarkoittaa neuvotteluun vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä. Työntekijöiden toiminnan taustalla syömiskohtaukset I:ssä tällaisia yhteiskunnallisia tekijöitä ovat ensisijaisesti lasten ohjattuun syömiseen liittyvät asiakirjat, joiden mukaan päivähoiton henkilöstön tulisi huolehtia lasten hyvinvoinnista. Syöminen ja sen sujuminen luo perustan lapsen hyvinvoinnille.

Kohtaamistilanteissa esiintyy aikuisjohtoista kontrollia, johtamista, ohjaamista ja dominointia, ja vallankäyttö ei ole lapsen syömisen näkökulmasta myönteisiä merkityksiä tuottavaa (Smith 1983; Leavitt 1994). Toisaalta myös lapset käyttävät voimakkaita, erityisesti ruumiinliikkeiden kautta tuotettuja vastarinnan muotoja saavuttaakseen tavoitteensa. Foucault (1980a; 1980b) on todennut, että valta on myös tuottavaa. Vallan harjoituksilla on aina muitakin

kuin vain rajoittavia ja riistäviä vaikutuksia ne voivat saada aikaan myös ”positiivisia” tai tuottavia vaikutuksia, kuten uusia taitoja tai tiedon kasvua vallan kohteessa (Kusch 1993, 123). Entä voivatko edellä käsitellyt tiukat syömiskohtaamiset tuottaa myös Kuschin (1993) mainitsemia positiivisia vaikutuksia vallan kohteena oleviin lapsiin, erityisesti Lottaan, Leenaan ja Lasseen? Ainakin he saavat tietoa siitä, miten ruokailutilanteissa eri-ikäisten lasten tulee tai ei tule käyttäytyä.

6.2 Järjestyskohtaamiset

Suomessa ruokaan suhtautuminen on ollut yleensä harrasta, ja ruokailuun on kuulunut sen siunaaminen ja siitä kiittäminen. Ruokapöydässä on kuulunut käyttäytyä kunnolla, nauraminen ja turha puhuminen ovat olleet kiellettyjä. (Makkonen 2004, 35.) Suhteemme ruokaan, syömiseen ja ruokapöydässä käyttäytymiseen on kokenut muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Päivähoidossa on ruuan siunaaminen harvinaistunut, sen sijaan ruuasta kiittäminen on edelleen yksi keskeisimmistä lapselle päivähoidossa opetettavista asioista. Ruokapöydässä käyttäytymisen säännöt ovat myös päivähoidossa, kuten muuallakin yhteiskunnassa lientyneet. Ruokapöydässä saa puhua ja nauraa, mutta tosin hillitysti. Muutoksista huolimatta ovat päivähoidon ruokailutilanteet edelleen tärkeitä, jokapäiväisiä ja toistuvia tapakasvatuksen areenoita. Päivähoidon työntekijät siirtävät ja uusintavat käyttäytymiskoodistoa uudelle sukupolvelle.

Puroilan (2002, 88–89, 113–126) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajien arkea leimaa suuntautuminen järjestykseen ja kaaoksen karttaminen. Kun varhaiskasvattajat arvioivat työpäiväänsä, keskeisin kriteeri oli, miten rauhallinen tai levoton työpäivä oli ollut. Osittain tämä päiväkotiarjessa ilmenevä hallinnan kehys liittyy työntekijöiden ammatilliseen vastuuseen lasten turvallisuudesta ja osittain sen avulla aikuinen luo ympärilleen harmonisen ja stabiilin työympäristön. Päiväkodissa järjestyksiä säädellään lapsiryhmäjaolla, päiväjärjestyksellä, tilaratkaisuilla, ajankäytöllä sekä lasten ja aikuisten läsnä- ja poissaoloilla.

Järjestyskohtaamiset-episodeissa lapset jollakin tavalla ylittävät ja rikkovat aikuisten määrittämiä sääntöjä, tapoja ja järjestyksiä. Lasten ja aikuisten väliset vallankäyttö- ja neuvotteluprosessit koskevat lähinnä kahdenlaisia järjestyksiä. *Ruuan syömiseen liittyvien järjestysten* yhteydessä neuvottelu- ja vallankäyttöprosessit kohdistuvat siihen, mitä, missä järjestyksessä ja miten paljon ruokaa lasten tulisi syödä. Toisten, *lasten käyttäytymiseen liittyvien järjestysten* luomisessa neuvottelu- ja vallankäyttöprosessit kohdistuvat tarkemmin lasten puheen ja toiminnan kontrolliin. Molemmat järjestykset liittyvät siten lasten ruumiin hallintaan, joka on noussut esiin erityisesti sosiologian ja kulttuurintutkimuksen esiin nostaman ruumiillisuuden näkökulmasta (Helén 2000, 154).

Proutin (2000) mukaan sosiologisessa tutkimuksessa on viime aikoina käsitelty lapsuutta ja kehollisuutta, mutta nämä tutkimusalueet eivät kuitenkaan ole juurikaan kohdanneet. Mayall (1996, 3, 87) katsoo, että muodissa olevaa

ruumiinsosiologiaa on kehitetty aikuiskeskisestä näkökulmasta. Siksi lapsuustutkijoiden olisi tärkeää nostaa esiin lasten omat kokemukset ja määrittelyt omasta ruumiillisuudestaan. Tosin Mayall (1996, 87, 109–112) toteaa, että vaikkakin sosiologeilla on ollut hyvin vähän sanottavaa lapsista sosiaalisena ryhmänä, sosiologit ovat kuitenkin esittäneet joitakin hyviä jäsenyyksiä käsitteellistäänsä lasten ruumiillista toimijuutta heidän sosiaalisissa elinympäristöissään, koulussa ja kotona. Tästä esimerkkinä on aikuisten taholta tapahtuva lasten ruumiiden rajoittaminen tarkan kontrollin avulla. Esimerkiksi koulussa ja kotona lapsia vaaditaan antamaan ruumiinsa kontrollin ja rajoitusten kohteiksi. Siten lapset oppivat jo hyvin varhain, että heidän sosiaalinen arvostuksensa riippuu ainakin osittain heidän ruumiillisten aktiviteettiensa arvioinnista.

Brenda Simpson (2000, 77) on todennut tutkittuaan oppilaiden ja opettajien välistä toimintaa koulussa, että opettajien pääasiallinen vallankäytön keino oli pyrkimys kontrolloida lasten ruumiita. Tämä näkyi siinä, että heti kouluun tultuaan oppilaille esiteltiin tiukka rajoitusten järjestelmä, jossa ei ainoastaan määritely, missä ja milloin oppilaiden tuli päivän aikana olla, vaan myös miten oppilaiden tuli käyttäytyä. Sääntöjä perusteltiin oppilaiden turvallisuudella.

Eerola-Pennasen (2002, 48, 52) mukaan syömisessä, pukeutumisessa ja päivälevossa on suoraan kysymys siitä, kuka saa päättää siitä, mitä lapsen keholle tehdään. Suomessa päiväkotien sosiaalista järjestystä dominoi hänen mukaansa paljolti lasten terveys ja turvallisuus eli ruumiin säännönmukaistaminen kasvatuksellisin ja lääketieteellisin perustein. Lapsen päiväkotielämää määrittäviä lukuisia sääntöjä ja aikatauluja voidaan Eerola-Pennasen mukaan perustella aikuisen tiedolla ravinnon, unen ja säännöllisen päivärytmin vaikutuksesta lasten terveyteen. Näillä perusteilla lasten toimintavapautta rajoitetaan aivan eri tavoin kuin muiden ikäryhmien. Siten kunnan kansalaiseksi kasvaminen on sekä kasvamista terveeksi että terveenä kasvamista.

6.2.1 "Vielä yks lusikallinen"

Seuraavaksi lähden tarkastelemaan ruuan syömiseen liittyviä järjestyksiä Vielä yks lusikallinen -episodin kautta.

Nauha nro: 2

Episodin nro: 47

Episodin nimi: Vielä yks lusikallinen

Tapahtuma-aika: 23.8. klo 11.00

Lounas: Keitto & leipä & maito

Aino: Linnea, tuoss on vielä yks. (Aino sekoittaa Linnean ruokaa.)

Linnea: Minä tuota leipää. (Linnea osoittaa leipäkoria.)

Aino: No, niin leipää saat kun otat tuosta vielä yhen lusikallisen. (Aino sanoo Linnealle ja sekoittaa ruokaa.)

Aino: Mikäs tässä odottaa hei. Laita suukkaan. (Aino osoittaa Linnean lautasta.) Käydään hakkee sulle leipää.

Aino: Noin hyvä Lasseki on syönyt. (Aino syöttää Lassea.)

Aino: Autetaanko sitä yhtä lusikallista sulle. (Aino syöttää Linneaa.) Noin haetaan sullekin leipä.

(Anna menee Lassen luo. Aino on lähtenyt hakemaan leipää Linnealle.)

Anna: Tästä. Ole hyvä. Yks lusikallinen.

Lasse: Eikä. (Lasse laittaa silmät kiinni ja pyörittää päätään.)

Anna: Montako vuotta Lasse? Monta vuotta?

Lasse: Ei

Anna: Kuuleppa Lasse. Laitetaan yksi lusikallinen. Sitte on leipä. Jooko ?

Lasse: Eikä ! (Lasse kääntää pään sivuun.)

Anna: Tästä viimeinen, viimeinen lusikallinen tuosta. (Anna laittaa lusikan Lassen suuhun.) Katoppa, mikä tulee tuosta oottamaan. Ja tästä lusikallinen suuhun. (Anna ottaa leivän Lassen lähelle.)

Lasse: Ei. (Lasse ei halua avata suuta.)

Anna: Linneakin laita lusikka suuhun.

Anna: Tästä hei kuuleppa Lasse, laitetaan yks lusikallinen. Ei auta vaikka on silmät kiinni. Sinä kuulet silti. Korvilla kuunnellaan ei silmillä.

Lasse: Ei. (Lasse sanoo surkealla, itkuisella äänellä.)

Anna: Laitetaan pieni lusikallinen tuosta. Laitetaan pieni vaan. Noin. Hyvä. (Anna syöttää Lasselle yhden lusikallisen keittoa.) Sitten tuosta. (Anna antaa leivän Lasselle.)

Anna: Noin, hyvä yks lusikallinen vielä. Hyvä. Kuule (Anna auttaa Linneaa keiton syömisessä.) ja sitte on leipä sulla. Anna oottaa siinä, syöt suun tyhjäksi.

Anna: Laitappa Linnea viimeinen lusikallinen siitä Linnea suuhun ja vielä viimeinen lusikallinen suuhun.

Anna: Hyvä. Kyllä oot hyvin syönyt. Nyt otan tämän lapun pois. (Anna ottaa kaulalapun Laurilta ja kehuu häntä. Lauri on syönyt kaksi lautasellista ruokaa.)

(Anneli tulee paikalle.)

Anna: Kuule Linnea, tämä oli viimeinen lusikallinen. (Anna tulee ja laittaa lusikallisen ruokaa Linnean suuhun ja lähtee pois.)

Tässä episodissa nro. 47 neuvotellaan ruokalajien syömisjärjestyksistä ja siitä, miten paljon pääruokaa lapsen tulee syödä, jotta hän saisi leivän. Lasten puheenvuorot ovat vähäisiä ja hyvin lyhyitä. Linnea pyytää leipää yhdessä puheenvuorossa. Lasse sen sijaan vastustaa voimakkaasti keiton syömistä. Aikuisen toiminta liittyy ruokailuun. He joko kiittävät lasta hyvin sujuneesta syömisestä tai kehottavat lasta syömään vielä lisää. Aikuiset sekä Aino että Anna yrittävät suostutella Linneaa ja Lassea syömään lisää ruokaa. Palkkiona (Pearson 1993; Wrong 1979) syömisestä Linnea ja Lasse saisivat leipää.

Lounaaseen ryhmiksessä sisältyi yleensä lämmin ruoka, salaatti, maito ja leipä sekä jälkiruoka. Ruokalajit tuli pääsääntöisesti syödä mainituissa järjestyksessä, joka on kokemuksen mukaan yleinen päivähoidon syömisjärjestyksiä ohjaava periaate. Lapsen juoman maidon määrää aikuiset seurasivat. Näkkileipä-episodin yhteydessä totesin, että ei ole olemassa mitään yhteisesti sovittua säännöstöä siitä, miten päivähoidon ruokailutilanteissa tulisi toimia. Joissakin päivähoidon toimintayksiköissä leivän voi saada jo pääruuan syömisestä yhteydessä. Tarkkaan säädellyn syömisjärjestyksen avulla asetetaan eri ruokalajit paremmuusjärjestykseen. Pääruuan katsotaan siten, olevan kaikkien arvokkainta, oikeaa ruokaa riippumatta siitä, mitä se ravintoarvoltaan sisältää. Näkkilei-

pää-episodissa Anneli tuo tämän näkökulman esiin monta kertaa ja myös seuraavassa episodissa nro. 38 tämä sama asia tulee esiin.

Nauha nro: 2

Episodin nro: 38

Episodin nimi: Maito ja leipä ei ruokaa

Tapahtuma-aika: 17.8. klo 11.00

Lounas: Perunaa & kastiketta & salaattia & leipää & maitoa

Linnea: (Linnea istuu yksin pöydässä. Laulaa ja leikkii. Anneli on hakemassa lisää ruokaa. Kuva on hämärä.)

Anneli: Linnea kiltti syöppä ruokaaki. (Anneli huutaa.) Ei Linnea pieni syödä vielä leipää. (Anneli sanoo lempeästi ja tulee Linnean luo.) Kun Linnea sinun täytyis jak-saa tämä ruoka syödä kun sitte jos sinun masu täyttyy pelkästä leivästä ja maidosta niin sitten tämä ruoka jää ihan kokonaan syömättä. (Anneli sekoittaa Linnean ruokaa.) Hm. Laitat ihan kastiketta ja perunaa suuhun. (Anneli lähtee pois auttamaan Leeviä.)

Lapsille tämä syömisjärjestys perustellaan usein juuri Annelin sanoin *"jos sinun masu täyttyy pelkästä leivästä ja maidosta niin sitten tämä ruoka jää ihan kokonaan syömättä."* Ruokalajien syömisjärjestyksistä neuvoteltiin myös välipalan yhteydessä. Tällöin järjestyksistä ei pidetty aina yhtä tarkasti kiinni. Tällöinkin lähtökohtana oli se, että tärkein ruokalaji tulisi syödä ensin, kuten seuraavasta episodista nro. 6 ilmenee.

Nauha nro: 5

Episodin nro: 6

Episodin nimi: Mehukeitto

Tapahtuma-aika: 20.9. klo 14.00

Välipala: Mannapuuro & mehukeitto

Lasse: Mä haluan mehua

Aino: Nyt ei tuu mehua ennenkö on mennyt puuroo. Sitten tulee lisää. (Aino sanoo tiukalla äänellä Lasselle.)

(..)

Lauri: Moo, vaa!

Lasse: Aaa!

(..)

Aino: Nyt mä tuun auttaa sua Lauri niin.

Aino: Ei pelkkää mehua syyään ensin puuro. (Aino tulee Lassen viereen.)

Lauri: Kaa!

Aino: Nyt on sun vuoro Lauri.

Leo: Saisinko lisää mehua?.

Aino: No niin, ihan pikkasen voiaan antaa. (Aino kaataa mehua Leolle.)

Aino: Laura, miksi sinä tökit. Ei, ei näytä kivalta. (Aino sanoo tiukalla äänellä Lauralle, joka koskettelee sormellaan leipää.)

Lauri: Aa, aa!

Lauri: Lil, lil... aa, aa.

(..)

Aino: Leena kiltti istuppa toisin. (Leena istuu polvien päällä.)

Leo: Mulla jäi väritys kesken. (Anna on tullut paikalle.)

Anna: Piirsitkö sinä Leena sen hippiäisen?

Anna: Joo, sinä voit mennä värittämään. (Anna vastaa Leolle.)

Anna: Mä laitoin sullekki semmoisen...

Aino: Katoppas, noin. (Aino syöttää Lauria.)

Lasse: Kuumaa!

Aino: Siinä on Lotalle ihan pikkasen puuroo. (Lotta tulee syömään ja ruokalautanen odottaa häntä.)

Aino: Noin.

Aino: Ei oo kuumaa enää, on jäähtyny voi ruveta syömään. Mehukeitto on siinä. Ihanaa. (Aino puhuu Lasselle.) Niin.

L: Vuu!

Aino: Katoppas Leevi, sä oot pyytäny lisää. Ite syöt nyt sen siitä sitte.

Aino: Joo, noin. (Aino syöttää nyt Lauria.)

Lasse: Ihii!

Aino: Mitä?

Lasse: (Epäselvä)

Aino: Leevi sää oot kuule pyytäny lissää.

Lotta: Lasse, leikkii, hei!

Aino: Ej saa leikkiä, hei. (Aino sanoo Lasselle.)

Lasse: Äppy, äppy, ehei.

Aino: En tykkää ite... En tykkää Leevi. En tykkää Lassekaa (Leevi on ruvennut myös leikkimään. Aino sanoo tiukasti Lasselle ja Leeville ja katsoo heitä.)

Lasse: Kaa.

Aino: Lähetääkö me kuule pelaamaan sitte kun te ootte syöny? Kiitos Lauri. (Aino sanoo lempeällä äänellä.)

Leevi: Juu!

Aino: No sitte syöt reippaasti.

Aino: Tulenko minä syöttämään sinua Lasse? Tulenko? No kiva. (Lasse ei halua Ainoon tulevan syöttämään.)

Lasse: Jee, uhu! Ullaa, yhyy. (Lasse leikkii leivällä.)

Episodissa nro. 6 Aino toteaa, että ensin on syötävä mannapuuro ja mehukeitto ja vasta sitten voi saada mehua. Syömisjärjestyksessä tärkein ruokalaji tässä episodissa on siten mannapuuro ja mehukeitto. Mehun juomista säädeltiin tiukemmin, lähinnä samalla tavalla kuin maidon juomista pääruuan yhteydessä. Todettakoon, että mehuna oli tällä kerralla rajoitettu määrä tuoremehua, jota tarjottiin lapsille harvoin.

Episodissa nro. 18 neuvotellaan myös ruokalajien syömisjärjestyksistä. Tässä episodissa lapsen ikä vaikuttaa siihen, missä järjestyksessä ruokalajeja saa syödä.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 18

Episodin nimi: Leipää ja kiisseliä

Tapahtuma-aika: 27.9. klo 14.00

Välipala: Lihapiirakka & juustoleipä & kiisseli & maito

Anneli: Tämä on sitä kiisseliä.

Anneli: Ja Lasse kumman Lasse haluaa tämmösen lihapiirakan vai pienen juustoleivän? Lämmin. Tämmösen? (Lasse osoittaa kädellään leipää.) Mä laitan sen tänne ootamaan. (Anneli laittaa leivän hieman kauemmas.) Täs syöt ensiks kiisseliä.

Lasse: (Lasse alkaa syödä kiisseliä.)

Lea: Anneli, saako leipää syödä samaan aikaan kun se?

Anneli: (Anneli ei vastaa, lähtee pois viemään Leeviä pois.)

Lea: Anneli.

Anneli: No?

Lea: Voiko näitä leipiä syödä samaan aikaan? (Anneli tulee takaisin.)

Anneli: Voi. Tottakai voi. Vuorotellen vaan siitä haukkaamalla. Pienille useasti ei (epäselvä) Hm. anneta ensiksi sitä voileipää, kun ne syö sen voileivän niin, ne muut ruuat jää sitten syömättä. Hm. Mut isot osaa jo sillä lailla syödä sitä vuorotellen.

Anneli tarjoaa Lasselle lämpimän juustoleivän, mutta ilmoittaa, että hänen on ensin syötävä kiisseli ja vasta sitten on leivän vuoro. Lea, joka on Lassea vanhempi, haluaisi syödä leipää ja kiisseliä yhtä aikaa. Tähän Anneli suostuu, koska Lea on Annelin mukaan iso tyttö ja osaa syödä vuorotellen eri ruokalajeja.

Sen sijaan episodissa nro. 20 ei lapsen iällä ole merkitystä syömisjärjestyksiin. Aino puuttuu Leenan leivän syöntiin. Leivän päällä on kurkkuviipaleita ja Leena syö niitä erikseen. Ainon mielestä se ei ole sopivaa. Hän toteaaakin tiukalla äänensävyllä, että leipä ja kurkku tulee syödä yhtä aika.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 20

Episodin nimi: Kurkkuleipää

Tapahtuma-aika: 28.9. klo 11.00

Lounas: Kaalikeitto & kurkkuleipä & maito

(Leena syö leipää, kurkkuviipaleet eivät ole leivän päällä. Aino tulee pöydän luo tarjoilemaan maitoa.)

Aino: Annappa se kurkku olla siinä leivän päällä ja syö leipä niinku kuuluu syödäki. (Leena syö kurkkua pelkästään ja Aino sanoo hänelle tiukalla äänellä leivän syömisestä. Leena kuuntelee.)

Aino: Kurkku syyään tällä tavalla ku Larilla, että se on siinä leivän päällä yhtä aikaa. Jos se olis erikseen tarjotu, niin se olis ihan erikseen laitettu. Nyt se on leivän kanssa syyään. Opetellaan syömään leivän päällä. (Aino jatkaa puhetta tiukalla äänensävyllä ja näyttää Larin leipää malliksi Leenalle, miten kurkut pitää olla leivän päällä. Leena ja Lea katsovat Ainoa ja kuuntelevat häntä. Sitten leivän syönti jatkuu ohjeiden mukaisesti.)

Neuvottelut eri ruokalajien syömisjärjestyksistä vievät paljon lasten ja aikuisten aikaa ja voimavaroja päivittäin. Käsitykseni mukaan näin tarkkoja syömisjärjestyksiä ei noudateta koulussa. Koulussa lapset pääsääntöisesti ottavat kaikki ruokalajit samalla kertaa lautaselleen ja voivat valita itse syömisjärjestyksensä. Maistamispakkoa ei kaikissa kouluissa myöskään ole. Kotien syömisjärjestykset lienevät hyvin erilaiset. Pikemminkin viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa

on peräänkuulutettu kotien suurempaa vastuuta lasten ruokailutilanteiden järjestämisessä.

Episodissa nro. 47 tulee syömisjärjestyksen lisäksi esiin se, kuinka paljon lapsen tulisi syödä. Ryhmän aikuiset halusivat, että lapset syövät lautasen pääsääntöisesti tyhjäksi. Aikuisten puheessa toistuu episodin aikana seitsemän kertaa sanat ”*vielä yks lusikallinen.*” Lisäksi he käyttävät sanoja viimeinen lusikallinen ja pieni lusikallinen. Sanojen ”yks”, ”viimeinen” ja ”pieni” avulla aikuiset haluavat viestittää lapselle, että kyseistä ruokalajia on enää vähän syömättä. Varsinkin Lasselle vielä yhden lusikallisen syöminen on vaikeaa ja hänen vastarintansa on voimakasta. Lassen kohdalla yks lusikallinen tarkoitti kolmen lusikallisen syömistä. Linnean kohdalla yks lusikallinen tarkoitti kahden tai kolmen lusikallisen syömistä. (Videolta ei aina selkeästi näy, avaaako lapsi suun ja nielekö lapsi hänelle tarjotun ruuan.)

Lasten tuli siten pääsääntöisesti syödä aikuisen antama ensimmäinen pääruoka-annos kokonaan. Lisäannoksia lapset saivat pyynnöstä, kun ensimmäinen pääruoka-annos oli syöty. Myös tämän lisäruoka-annoksen loppuun syömistä pidettiin tärkeänä, kuten seuraavasta katkelmaepisodista ilmenee.

Nauha nro: 5

Episodin nro: 6

Episodin nimi: Mehukeitto

Tapahtuma-aika: 20.9. klo 14.00

Välipala: Mannapuuro & mehukeitto

Aino: Katoppas Leevi, sä oot pyytäny lisää. Ite syöt nyt sen siitä sitte.

Aino: Joo, noin. (Aino syöttää nyt Lauria.)

Lasse: Ihii!

Aino: Mitä?

Lasse: (Epäselvä)

Lasse: (Epäselvä)

Aino: Leevi sää oot kuule pyytäny lissää.

Leevi oli pyytänyt lisää ruokaa ja hänen tuli se Ainon mielestä myös syödä loppuun. Kun pääruuan yhteydessä aikuiset korostivat ruuan loppuun syömistä, välipalan yhteydessä syötävän ruuan määrästä saatettiin tinkiä, mikäli syöminen oli lapselle kovin vastenmielistä, kuten kiisselin syöminen seuraavassa episodissa nro. 51 Lasselle.

Nauha nro: 4

Episodin nro: 51

Episodin nimi: Lasse mitä tätit on laittanu

Tapahtuma-aika: 13.9. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & maito & leipä

Anneli: Lasse! Lasse! Nyt minä taidan auttaa sinua, auttaa ku näin paljon tätä kiisseliä täällä. (Anneli tulee Lassen luo syöttämään.)

Lasse: (Lasse pyörittää päätään.)

Anneli: Maista. (Anneli yrittää syöttää Lassea.)

Lasse: Ii, ii. (Lasse itkee ja kääntää pään sivuun.)

Anneli: Mitä Lasse kitisee? (Anneli kysyy tiukalla äänellä.)

Anneli: Täytyy vähän maistaa edes kato kuule keittiön tädit on sanonu, että kaikkea maistetaan mitä kuule on keittiössä laitettu. (Anneli yrittää syöttää kiisseliä Lasselle.)

Lasse: (Lasse pyörittää päätään, eikä maista kiisseliä.)

Anneli: Otappas vähän maitoa ja sitten maistetaan kiisseliä.

Lasse: (Lasse juo maitoa.)

Anneli: Noin, sulla olikin ihan jano. Hm. ja sitte kiisseliä. Tämä on ihan ite se on varmaan kuule aika hyvää. (Anneli syöttää lusikallisen kiisseliä Lasselle.)

Lasse: (Lasse jatkaa kiisselin syöntiä.)

Lasse: Ei. (Lasse pyörittää päätä Annelin yrittäessä syöttää.)

Anneli: Lasse, nyt ei saa metkuilla.

Lasse: Uu, uu, uu. (Lasse itkee ja kääntää päätä sivuun.)

Anneli: Lasse vähäsen syödään? (Anneli ohjaa käsillä Lassen päätä kohti lautasta.)

Lasse: Uu, uu, uu.. (Lasse itkee ja kääntää päätä sivuun.)

Anneli: Mitä mitä Leena teet? Eihän voi kättä laittaa kättä kenenkään suun eteen. (Anneli sanoo tiukasti Leenalle, joka ilmeisesti laittoi käden Lassen suun eteen.)

Lasse: (Lasse syö kiisseliä, kun Anneli syöttää.)

Lasse: (Anneli tulee Lassen luo. Lasse alkaa pyörittää päätään.)

Anneli: Katoppas.(.) Lasse kiltti koitappa syyä. Katoppas sulla on vielä pitkä päivä ennenku me mennään leikkimään (.) ja ulos ennenkö se isi ehtii sinua hakemaan. Sit-ten o sinä ulkona sanot, että sinulla on nälkä. (Anneli yrittää syöttää Lassea, mutta kun se ei onnistu niin ottaa kaulalapun pois Lasselta.)

Lasse: Kiitos! (Lasse nousee pois pöydästä.)

Anneli: Ole hyvä. Mennäämpäs sitten pesulle. (Anneli lähtee Lassen kanssa pesulle.)

Anneli toteaa Lassella olevan vielä paljon kiisseliä syömättä. Anneli yrittää syöttää Lasselle lisää kiisseliä, mutta päättää lopettaa syöttämisen, koska Lasse vastustaa kiisselin syöntiä kovasti. Anneli on huolissaan Lassen syömättömyydestä. Anneli vetoaa keittiön henkilökunnan asiantuntijavaltaan (Pearson 1993) ja legitiimiin ja kompetenttiin auktoriteettiin (Wrong 1979) Lassen syömisestä edistämiseksi. Lasse ei tässä episodissa tuo esille sitä, miksi hän ei halua syödä kiisseliä. Lasse ei puhu mitään muutakaan, ainoastaan itkemällä ja pään pyörittämällä hän tuo esiin sen, ettei halua syödä kiisseliä. Maitoa sen sijaan Lasse hieman juo. Oliko Lassen tapauksessa kysymys siitä, että hän oli jo kylläinen? Oliko hän lounaalla syönyt tavallista runsaammin?

Välipala syödään tässä ryhmiksessä, kuten päivähoitossa yleensä, noin kello 14.00. Pääruoka, lounas, syödään noin kello 11.00. Lasse on Annelin kommentin mukaan vielä pitkään ryhmiksessä ennen kuin isä tulee hänet hakemaan. Annelin huoli on aiheellinen. Lasse joutuu todennäköisesti olemaan pitkään ilman ruokaa. Lasse ruokailee seuraavan kerran kotona todennäköisesti kello 17.00-18.00 välillä. Lasse on ilmeisesti aikaisempina päivinä iltapäivän ulkoilun yhteydessä sanonut olevansa nälkäinen, koska Anneli tuo tämän puheessaan esille: *"Sitten sinä ulkona sanot, että sinulla on nälkä."*

6.2.2 "Hieno homma ... sitten vauhtia"

Lasten ruokailutilanteissa syömisen sujuminen on aikuisten mielestä tärkein asia. Jotta näin tapahtuisi, aikuiset kiinnittävät huomiota myös siihen, miten lapset ruokailutilanteissa käyttäytyvät. Seuraavissa episodeissa tarkastelen ruokailutilanteita lasten käyttäytymiseen liittyvien järjestysten, ruokailutapojen, näkökulmasta. Aikuiset ohjaavat toiminnallaan lapsia kohti yleisesti hyväksytyjä ruokailutapoja. Episodit ovat niissä tapahtuvan vallankäytön ja neuvottelun suhteen hieman erilaisia kuin edelliset syömiseen ja syömisjärjestyksiin liittyvät episodit. Tulevissa episodeissa lapset käyttävät enemmän puheenvuoroja ja muuta kielellistä kommunikaatiota kuin aikaisemmissa episodeissa. Kommunikaatio ei kuitenkaan ole aina aikuisten mieleen ja aikuiset rajoittavat sitä. Lapset juttelevat episodeissa melko paljon. He eivät kuitenkaan erityisen voimakkaasti vastusta aikuisten heidän käyttäytymiseensä kohdistamia määräyksiä, vaan melko kiltisti tottelevat aikuisia. Siten seuraavissa episodeissa ei paljonkaan neuvotella aikuisten ja lasten kesken siitä, miten lapsen tulisi toimia. Lapset hyväksyvät aikuisten vallankäytön. Lasten käyttäytymisen hallintaan liittyvissä episodeissa ilmapiiri on leppoisampaa kuin aikaisemmissa syömiseen ja syömisjärjestyksiin liittyvissä episodeissa huolimatta aikuisen melko tiukastakin vallankäytöstä, kuten seuraavasta episodista ilmenee.

Nauha nro: 5

Episodin nro: 9

Episodin nimi: Sitten vauhtia

Tapahtuma-aika: 20.9. klo 14.00

Välipala: Mannapuuroa & mehukeitto & leipä & mehu

Aino: Leena, hei istu kauniisti. Anna mulle lautanen. Kiitos. Ja siinä on leipäpala. Ota siitä leipäpala. (Aino ohjaa Leenan ruokailua.)

Aino: Hyvä Lasse, hienosti menee. (Aino sanoo lempeällä äänellä.)

L: (Epäselvä, lapsella ruokaa suussa.)

Lasse: Näkkäli. Hii, hii, bryyttää, bryy. (Lasse nauraa.)

Leevi: Pryy, pryy.

Aino: Kuka on rumasti siellä, kuka?

Lea: Lasse ja Leevi.

10 Aino: Onko Lassella kohta valmiita? Onko?

Lasse: En tiellä.

Leevi: Lasse on melkein valmis. On valmis.

Aino: No kivaa. Onko sinullakin valmis? Hieno homma.

Leevi: On valmis.

Lotta: Lassen lautanen on tyhjä.

Aino: Upeeta!

(..)

Leena: Saisinko lisää mehua? (Leena kurkottaa ja ottaa mehutölkin käteen ja aikoo kaataa itse mehua.)

20 Aino: Kuule Leena, ootappa kun minä kaadan. Ihan pieni annos, niin riittää Lotallekin vähäsen. Tällä kertaa kaadan minä siitä purkista, muuten menee kaikki sinun lasiin. (Aino kaataa Leenalle mehua.)

Lasse: Kuule mitä? Kuule mitä?

Leena: Ei lasiin.

Leevi: Kato ne on lelut.

Lasse: Ai, niin!

Aino: Ai, niinkö hieno homma. Lasse, näin oot syöny.

Leevi: Mää syön.

30 Aino: Sinäkin oot. (Aino sanoo Leeville.) Hieno homma, yks lusikallinen vielä. Kiitos.(.) Mites sanotaan?

Leena: Voiko Leevi ottaa?

Aino: Leevi on syöny leivän jo. (.) Se on Lotalle. Tule pesemään vähän suuta ja käsiä.
(..)

Lotta: Tylsä... (epäselvä, Lotta sanoo jotakin Leenalle.)

(...)

Leena: (Epäselvä) ei oo kaks. Kaks plus kaks on viis. Viis plus viis on kymmenen. Mä tiiän viis plus viis on kymmenen. (Leena näyttää sormillaan Lotalle.)

40 Lotta: Mua tulee tänään äiti hakemaan... (epäselvä)

Aino: Onko Lasse valmis?

Lasse: Joo.

Aino: No niin sanotaan kiitos. Juoppa mehu pois. (Aino juttelee Lasselle.) Lotta pistäppä vauhtia.

Lasse: Kiitos.

Aino: Mitä siellä hei semmosia teet. (Aino puhuu kuiskaten Leenalle.) Ihan miten se iso tyttö syö leipää? Näytä! Pistä ihan kunnolla haukku. (Aino juttelee tiukalla äänellä Leenalle.)

(..)

50 Aino:(Epäselvä, Aino kuiskaa jotakin Lotan korvaan.)... nyt pitää syyä vähäsen. Puolet siitä puurosta, niin pieni annos. (Aino koskettaa Lottaa mukavasti.) Autanko minä? (Aino koskettaa Lottaa mukavasti.)

Lotta: (Epäselvä, Lotta juttelee hiljaa.)

Aino: Mitä?

Lotta: Minä ossaan.

Aino: No niin näytäppä. Nyt laitetaan siihen lusikkaan pikkasen enemmän. Tään verran näin...(Aino laittaa ruokaa lusikkaan.) Noin se menee reippaasti. (.) Hyvä Lotta.

Lasse: Pikku ... (epäselvä)

(..)

60 Leena: Lasse, sano kiitos.

Lasse: Enkä.

Leena: Joo!

Aino: No niin. (Aino tulee paikalle.)

Leena: Lasse ei oo syöny juustoa.

Aino: Niinpä on jäänyt Lassella syömättä. No niin tuleppas.

Lasse: Mä haluan syyä sen juuston.

Aino: Sä oot kato heittänyt sen pitkin pöytiä. Ei enää laiteta likaisena. Käy vähän suuta pesemässä. Kato peilistä. (Aino juttelee Lasselle viedessään häntä pois pöydästä.)

(.)

70 Leena: Jöröjukka, joka ei oo mukana Leena... (epäselvä.)... Se on se on ... (Leena laulaa ja syö juustoon reikiä.)

(...)

Aino: Leena. Hei, mitä sinä teet? (Aino sanoo vihaisella äänellä.) (.) Jos oot valmis voitulla sitten pois. (Aino tulee takaisin ja huomaa Leenan juustonsyönnin.)

(...)

Aino: Tuunko syöttämään Lotta? (Aino sanoo tiukasti.)

Lotta: Mitä?

80 Aino: Tulenko sinua syöttämään?

Lotta: (Lotta pyörittää päätään.)

Aino: Mä laitan tähän lusikkaan joka tapauksessa tätä puuroo. Kato sää et kerkii kofta muuta ku pihalle. Syötkö sää leivän? (Aino ottaa lusikan Lotalta ja laittaa lusikkaan ruokaa. Aino puhuu tiukalla äänellä.)

Lotta: (Lotta nyökkää.)

Aino: Sitten vauhtia! (Aino antaa leivän Lotalle.)

(...)

Leena: Syö! (Leena sanoo tiukalla äänellä Lotalle, joka istuu kädet korvilla.)

- Lotta: Korviin koskee kun nuo kolisee. (Lasten ja aikuisten hommista kuuluu kova meteli.)
- 90 Lotta: Liina! (Lotta osoittaa liinaa.) Liina!
- Leena: Saat. (Liinan.)
- Lotta: Tuo ei ollut yhtään kivaa. (Leena heitti Lotan suuhygienian lattialle.)
- (.)
- Lotta: Pyyhkimispaperia.
- Leena: Mä sanon, että hiljempaa.
- Leena: Kiitos!
- Aino: Ole hyvä!
- (...)
- 100 Lotta: (Lotta istuu ja katselee Ainon touhuja.)
- Aino: Väsyttääkö sua vielä? Syöttääkö äiti sinua kotona? (Aino tulee Lotan viereen.) Sinulla on noin vähän. Otappas kaksi tuolla lusikallista, niin pääset syömään tota leipää. No niin, toinen lusikallinen. Jaksat sitten touhuta ulkona. No niin, siitä vaan pistät. Noin. Siinä on sulle ananasmehua. Sen leivän syöt ihan reippaasti. Ny en tuu enää sanomaan, että syyään. Sun pitää itte huolehtia itestä. (Ainon puhe tiukkenee loppua kohti. Aino lähtee pois Lotan luota.)
- Lotta: (Lotta syö leipää ja juo mehua.)
-

Episodin nimi "Sitten vauhtia" kuvaa ajan merkitystä lasten ruokailuissa. Ryhmiksessä ruokailuihin oli varattu aikaa noin puoli tuntia. Aamu- ja välipala kestivät keskimäärin hieman lyhyemmän ajan ja lounas vastaavasti hieman pidempään. Ryhmän kaikki lapset olivat pääsääntöisesti ruokailemassa yhtä aikaa. Kuvausjakson loppupuolella ryhmän nuorin lapsi aloitti lounasruokailun muutaman kerran aikaisemmin.

Edellisessä episodissa nro. 9 Aino kehuu lapsia useasti [4, 13, 16, 27] hyvin edenneestä syömisestä todeten "*hieno homma*", "*upeeta*" ja "*hienosti menee*." Mikäli syöminen viivästyy Aino vastaavasti kehottaa [43, 55, 103] lapsia syömään toteamalla "*Sitten vauhtia*" ja "*reippaasti*." Ainon puheessa toistuu episodin aikana neljä kertaa 10, 12, 40, 74 myös "*valmis*"-sana hänen viitatessa lapsen ruokailun päättymiseen. Osa Ainon käyttämistä puheenvuoroista liittyy siihen, että lapset söisivät ruokansa loppuun ja olisivat valmiita siirtymään seuraavaan toimintaan. Osa Ainon puheenvuoroista puolestaan liittyy lasten syömiskäyttäytymiseen. Ainon puheenvuorojen voidaan tulkita liittyvän myös toisiinsa. Hyvä syömiskäyttäytyminen edistää ruokailutilanteen nopeampaa loppumista. Myös Lotta ja Leevi omissa puheenvuoroissaan kiinnittävät huomiota syömisestä loppumiseen, lautasen tyhjyyteen ja valmiina olemiseen. Näyttää siltä, että ainakin osa lapsista on omaksunut piirteitä aikuisten syömiseen liittyvistä puhe-tavoista.

Kiire, taistelu ajasta, tulee siten esiin tässä ruokailutilanteessa. Tutkimukseni kohteena olevassa ryhmiksessä työntekijät pyrkivät joustamaan ruokajoissa lapsen syömisestä edistämiseksi. Tosin lounasruokailun venyminen oli hankala asia, koska se vaikutti myös päivälepojärjestelyihin. Aikuisia harmitti myös se, kuten tässä episodissa Ainoa, että lapsen ruokailun venyessä pitkäksi leikkiaika jäi silloin lyhyeksi.

Päiväjärjestyksen lapset oppivat vähitellen päivähoidon arjessa. Päiväjärjestys määrittää eri toimintojen välisiä ajallisia ja sisällöllisiä suhteita. Kiinteä päiväjärjestys on yksi kurinpitovallan muoto (Foucault 1980a, 170–171). Edellisessä episodissa Aino vetoaa myös päiväjärjestykseen kiirehtiessään Lotan

syömistä. Päiväjärjestys toimii tässä episodissa, kuten myös seuraavassa episodissa nro. 6, ikään kuin välillisenä toimintaa määrittävänä osapuolena, johon työntekijä vetoaa. Kokemukseni mukaan päiväjärjestykseen vetoaminen on yleistä päivähoidon ja koulun toimintakäytännöissä ylipäänsäkin.

Parrilan (2002, 118) tutkimuksessa sekä hoitajat että ohjaajat korostivat perhepäivähoidon vahvuutena ennen kaikkea mahdollisuutta toteuttaa perushoitoa, nimenomaan yksilöllisiä ruoka- ja unirytyjä, lapsen ja perheen tarpeiden mukaan. Pieni lapsiryhmä mahdollistaa tämän.

Vaikka aikuiset korostivat ryhmissä lapsen leikin tärkeyttä, ruokailutilanne ei ollut leikkimistä varten. Mikäli lapset alkoivat ruokailun aikana leikkiä, aikuiset puutuivat siihen nopeasti, jos sen huomasivat. Edellisessä episodissa nro. 9 Aino puuttuu Lassen, Leevin ja Leenan leikinomaiseen toimintaan. Samoin episodiin nro. 6 sisältyy katkelma aikuisen puhetta, jossa hän kieltää lapsia leikkimästä.

Nauha nro: 5

Episodin nro: 6

Episodin nimi: Mehukeitto

Tapahtuma-aika: 20.9. klo 14.00

Välipala: Mannapuuro & mehukeitto

Lotta: Lasse, leikkii, hei!

Aino: Ei saa leikkiä, hei. (Aino sanoo Lasselle.)

Lasse: Äppy, äppy, ehei.

Aino: En tykkää ite... En tykkää Leevi. En tykkää Lassekaa (Leevi on ruvennut myös leikkimään. Aino sanoo tiukasti Lasselle ja Leeville ja katsoo heitä.)

Lasse: Kaa.

Aino: Lähetääkö me kuule pelaamaan sitte kun te ootte syöny? Kiitos Lauri. (Aino sanoo lempeällä äänellä.)

Leevi: Juu!

Aino: No sitte syöt reippaasti.

Aino: Tulenko minä syöttämään sinua Lasse? Tulenko? No kiva. (Lasse ei halua Ainon tulevan syöttämään.)

Lasse: Jee, uhu! Ullaa, yhy. (Lasse leikkii leivällä.)

Lapset itsekin tietävät, että ruokailutilanteissa ei saa leikkiä, sillä edellisessä episodikatkelmassa nro. 6 Lotta ilmoittaa Ainolle, että Lasse leikkii. Aino tuo selkeästi esiin sen, että ruokailutilanne ei ole leikkimistä varten. Silti Lasse yrittää jatkaa vielä leikkimistä, mutta päättää kuitenkin jatkaa syömistä itse, koska ei halua, että Aino tulee häntä syöttämään. Sekä Lotan että Ainon toiminnan voidaan katsoa heijastavan Eliaksen (1982, 1997) tarkoittaman ruumiin sivilisoinnin piirteitä. Aikuiset pyrkivät mahdollisimman varhain opettamaan lapsille kussakin yhteiskunnassa hyväksytyt käyttäytymisnormit. Käsitykseni mukaan nimenomaan päivähoidon ruokailu- ja päivälepotilanteissa tämä lapsen ruumiin säännönmukaistaminen on erityisen voimakasta. Sen sijaan leikki- ja ulkoilutilanteissa lapset saavat toimia huomattavasti vapaammin.

Lasten leikkimahdollisuudet olivat ruokailutilanteissa toki rajalliset, mutta leikille ja leikkiyryyksille löytyi aina sijaa. Koska varsinaisia leikkivälineitä ei ollut käytettävissä, etsittiin muita keinoja. Episodissa nro. 9 "Sitten vauhtia" Leena syö juustoa tekemällä siihen reikiä, mistä hän saa moitteet, koska ruualla ei saa leikkiä. Ruoka oli aikuisten mielestä tarkoitettu vain ja ainoastaan syömistä varten. Lasten keskinäiset kielileikit olivat suosittuja ruokailutilanteiden aikana, johtuiko tämä juuri leikkivälineiden puutteesta. Lasse ja Leevi yrittävät edellisessä episodissa nro. 9 aloittaa tällaista kielileikkiä, mutta Aino lopettaa sen heti, kuten seuraavasta episodikatkelmasta ilmenee:

Nauha nro: 5

Episodin nro: 9

Episodin nimi: Sitten vauhtia

Tapahtuma-aika: 20.9. klo 14.00

Välipala: Mannapuuroa & mehukeitto & leipä & mehu

Lasse: Näkkäli. Hii, hii, bryyttää, bryy. (Lasse nauraa.)

Leevi: Pryy, pryy.

Aino: Kuka on rumasti siellä, kuka?

Lea: Lasse ja Leevi.

Aino: Onko Lassella kohta valmiita? Onko?

Myös Linnea innostui kielileikistä ruokailujen aikana. Olen nimennyt Linnean kielileikin kähinäksi. Seuraavat kolme episodina nro. 56, 48 ja 49 kuvaavat Linnean kielileikkiä ja sen etenemistä.

Nauha nro: 3

Episodin nro: 56

Episodin nimi: Linnean Kähinät 3

Tapahtuma-aika: 29.8. klo 11.00

Lounas: Perunat & kastike & salaatti & maito & leipä

Linnea: Kurr, kurr. Minä purskutan. (Linnea ilmoittaa purskuttavansa. Anneli ei kuullut purskutusta. Anneli on toiminut poikien kanssa.)

Anneli: Et sinä purskuta. Sinä tiität, miten nätisti juot. (Anneli sanoo tiukalla äänellä Linnealle.)

Linnea: Ähähä, ähähää... (Linnea kähisee.)

Anneli: Linnea mä vien sitten toiseen pöytään ihan yksin syömään, jos sitten pelleilet.

Linnea: Ähähää, ähä-hää. (Linnea kähisee ja kopsuttaa mukilla pöytään.)

Anneli: Ei voi Linnea tietää, että Linnea tekee ihan nyt... (Anneli menee Linnean luo ja auttaa syömisessä ja Linnea lopettaa kähinän.)

Linnea: Hiiia! Hiiia!

Episodissa nro. 56, joka oli ajallisesti ensimmäinen "Kähinä" Linnea ilmoittaa Annelille purskuttavansa, vaikka tietää sen olevan kiellettyä. Linnea jatkaa kähisemällä vielä hiukan, mutta lopettaa Annelin tiukan puuttumisen jälkeen.

Puheenvuorossaan Anneli viittaa siihen, että Linnea, joka oli kuvaushetkellä kaksivuotias, ei ehkä ymmärrä, mitä hän tekee.

Episodeissa nro. 48⁵ ja 49⁶, jotka tapahtuvat saman päivän aikana kaksi viikkoa myöhemmin, Linnean kähinät jatkuvat. Episodi nro. 48 alkaa siitä, kun Lasse kähisee. Lasse ja Linnea, kuten muutkin lapset, tietävät, että he eivät saisi näin tehdä. Lasse tulkintani mukaan tässä episodissa innostaa Linnean kähisemään. Lea kieltää Lassea kähisemästä. Lasse puolestaan kieltää Linneaa kähisemästä. Lasse on tästä ilmeisesti Linnealle melko vihainen, koska hän kovalla ja tiukalla äänellä kieltää Linneaa kähisemästä. Linnea lopettaa kähinän Annelin kehotuksesta. Tässä episodissa Linnea ja Lasse tavallaan ottavat mittaa toisistaan, mutta kumpikaan ei anna periksi. Lasse innosti Linnean kähisemään episodin alussa, silti hän kommentoi Linneaa lopettamaan kähinän.

Myös viimeisessä ”Kähinä-episodissa” nro. 49 Lasse aloittaa kähinän. Tällöin työntekijöitä ei ole paikalla, kuten ei myöskään edellisen episodin alussa, jolloin Lasse innosti Linnean kähisemään. Lasse toruu jälleen Linneaa. Anneli tulee paikalle ja toruu Lassea ja Linneaa. Anneli siirtää Linnean syömään eri huoneeseen. Tämä kerta oli ainoa, kun lapsi siirrettiin ruokailun aikana toiseen paikkaan syömään. Linnea jatkoi ruokailua eri huoneessa, jossa minä, Annelilta luvan kysytyäni, olin hänen kanssaan. Kähinät loppuivat. Kuvausten aikana Linnea ei enää kähissyt. Anneli käytti Linnean siirtoa toiseen huoneeseen rangaistuksena pitkään jatkuneista kähinöistä. Puroilan (2002, 102) tutkimuksessa kaikkien yleisin varhaiskasvattajien käyttämä rankaisun muoto oli juuri lapsen siirtäminen toiseen paikkaan.

Palaan vielä kerran episodiin nro. 9 ”Sitten vauhtia.” Siinä tulee esiin vielä kaksi uutta näkökulmaa lasten ruumiin hallintaan liittyviin järjestyksiin. Episodi alkaa Ainon toteamuksella ”*Leena, hei istu kauniisti.*” Lasten tuli ruokailutilanteissa istua kauniisti, mikä tarkoitti sitä, että lapsen tuli istua suorassa, jalkojen tai polvien päälle ei saanut nousta, istuimelle ei saanut mennä pitkäseen eikä käsillä saanut koskea seiniin tai asiattomasti ruokaan.

Ei-kauniisti istumiset tapahtuivat pääsääntöisesti silloin, kun lasten käytössä olleet huonekalut olivat enemmän aikuisten kuin lasten käyttöön mitoitettuja. Foucault (1980a, 173) käsittelee ruumiin ja liikkeiden vastaavuussuhdetta. Kurinpidollinen valvonta pakottaa liikkeen ja koko ruumiin asennon suhteen mahdollisimman edulliseksi, mikä taas on liikkeen tehokkuuden ja nopeuden vaatimus. Tehokas ruumiin käyttö antaa siten mahdollisuuden ajan tehokkaaseen käyttöön.

Strandell (1995, 175–176) toteaa lasten kehojen olevan melkein koko ajan liikkeessä ja lasten kommunikoivan kehollaan enemmän kuin aikuisten. Aikuisten lasten kehoihin kohdistamaa kontrollia Strandell kutsuu kurinalaistamiseksi, jonka muotoja ovat kehon liikkeiden säätely ja liikkeen pysäyttäminen. Tällaista kurinalaistamista tapahtui erityisesti ruokailu- ja lepotilanteissa.

Ruokailutilanteissa hyvään käyttäytymiseen kuuluu myös kohtelias puhetapa, joka tuli esiin myös ryhmiksen ruokailutilanteissa. Aikuiset pyrkivät nou-

⁵ Episodilitteraatio nro. 48 kokonaisuudessaan liitteessä nro. 7.

⁶ Episodilitteraatio nro. 49 kokonaisuudessaan liitteessä nro. 8.

dattamaan sitä omassa kielenkäytössään, ja sitä edellytettiin myös lapsilta. ”Kiitos” ja ”ole hyvä” ovat tämän puheen keskeiset käsitteet. Lapset kiittivät ruuasta omatoimisesti. Nuorimpien lasten kanssa toimittaessa oli tavanomaista, että aikuinen kiitti ruuasta yhdessä lapsen kanssa kuten Aino episodissa nro. 9 ”*No niin sanotaan kiitos. Juoppa mehu pois.*” (Aino juttelee Lasselle.) Aikaisemmin episodissa nro. 34 ”Näkkileipää”, Anneli kiittää yhdessä Lassen kanssa ruuasta, vaikka Lasse ruokailun aikana ainoastaan joi hieman maitoa.

Lasten välinen vertaiskontrolli toimi kiitospuheen osalta hyvin. Seuraavassa katkelma episodista nro. 9, jossa Leena kehottaa Lassea kiittämään: ”*Leena: Lasse, sano kiitos. Lasse: Enkä. Leena: Joo!*” Vanhimmat lapset huolehtivat yleensä nuorimpien lasten syömisjärjestyksistä. Lapset osoittivat kiitoksen ryhmän aikuisille, jotka lapsille ruuan tarjoilivat. Varsinkin ryhmän vanhimmat lapset muistavat puheessaan käyttää kohteliasta kieltä, kuten Leena episodissa nro. 9 ”*Saisinko lisää mehua?* ” ja ”*Voiko Leevi ottaa?*” Myös työntekijät pyrkivät käyttämään kielen konditionaalimuotoa.

Episodi nro. 9 kuvaa monipuolisesti Eliaksen (1982; 1997) määrittämän sivilisaatioprosessin ulottuvuuksia ruokailutilanteessa. Ainon puheenvuorot ja toiminta liittyvät lasten käyttäytymistapojen kontrolliin. Ainon toiminnassa korostuu aikuisen voimakas velvollisuus huolehtia lasten ruumiiden sivilisoinnista yhdessä keskeisessä varhaislapsuuden sosialisatiosta huolehtivassa instituutiossa.

Pentti Moilanen (2004, 450) katsoo, että oppilaan ja opettajan yhdessä oleamiseen kuuluvat väistämättä vallan ja suhteen ulottuvuudet. Opettajan työn onnistuminen edellyttää, että oppilaat tunnustavat opettajan oikeuden määrätä heidän toimintaansa. Siten oppilaan huono käytös kyseenalaistaa kouluelämän järjestyksiä ja opettajan vallankäyttöä. Opettajan työ edellyttää oppilaan ja opettajan henkilökohtaisen suhteen toimivuutta. Oppilaan käyttäytyessä huonosti hän viestittää samalla, että hän ei kunnioita opettajaa. Hyvien tapojen opettamisessa koulussa on siten kysymys Moilasan mukaan muustakin kuin pyrkimyksestä saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Kysymys on myös opettajan työn eksistentiaalisen perustan vahvistamisesta tai murentumisesta.

Tuija Pulkkinen (1998, 91) on käsitellyt vallan ja erityisesti negatiivisen vallan ja kasvatuksen välisiä suhteita. Negatiivinen perusasenne valtaan ja vallankäyttöön tuo mukanaan ongelmia erityisesti lasten kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, joilla (kasvatettavan) vapautta rajoitetaan. Tietyissä kulttuurissa eläminen, kulttuurin ja perinteen omaksuminen tuovat mukanaan tilanteita, joissa esiintyy valtaa. Tätä valtaa yksilöä kohtaan käyttävät esimerkiksi opettajat, vanhemmat ja ystävät. Kyseinen vallan lähtökohtana ovat kulttuuriset säännöt siitä, ”miten pitää olla.” Siten ihmiset koko elämänsä ajan ovat sidoksissa suhteisiin, joihin liittyy auktoriteettia ja valtaa. Pulkkinen käsityksen mukaan tällaista valtaa ei ole kokonaisuudessaan mielekäästä asettaa kyseenalaiseksi. Olennaista on se, että nämä suhteet rakentavat yksilöiden identiteettiä, tekevät heistä niitä yksilöitä, joita he ovat eivätkä rajoita jo valmiita yksilöitä.

Päivähoidon ruokailutilanteissa tapahtuvien hyvien tapojen opettamisen kautta samalla tavoin kuin kouluyhteisössä luodaan ja uudelleen määritetään päivittäin lasten ja aikuisten välistä valtaa ja suhteita. Aikuisen on lunastettava aikuisen asemansa yhä uudestaan näissä päivittäisissä neuvotteluissa. Ruokailutilanteiden vaativuuden näkökulmasta mielenkiintoinen kysymys on myös se, mikä on neuvottelussa käytettyjen myönnytysten ja vaatimusten sekä käytettävissä olevien vaihtoehtojen suhde neuvottelun lopputulokseen (Strauss 1978; Putnam & Roloff 1992). Tarkasteltaessa järjestyiskohtauksia ja syömiskohtauksia I tulkintani on se, että vaikka aikuiset hyvinkin pitkään ja sinnikkäästi neuvottelevat lasten kanssa ja käyttävät myös tiukkoja vallan muotoja, tämä työ ei aina näy neuvottelun lopputuloksessa. Esimerkiksi Lotan ja Lassen kanssa käydyt neuvottelut eivät tuota kummankaan osapuolen eikä erityisesti lasten näkökulmasta suotavaa lopputulosta. Aikuiset ja myös lapset kuluttavat tiukoissa kohtaamisissa toisinaan runsaasti omia voimavarojaan. Silti tuloksena ei ole Straussin (1978) määrittämä asioiden, tässä tapauksessa lasten ruokailun, sujuminen.

Jos pitkiä, vaativia ja osapuolten voimavaroja kuluttavia vallankäyttö- ja neuvotteluprosesseja tarkastellaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005, 13) käsin, näkökulma on hieman erilainen. Perusteissahan todetaan, että kasvattajien tulisi edistää sellaisia kasvatuspäämääriä, jotka vahvistavat toiset huomioon ottavia käyttäytymis- ja toimintatapoja. Järjestyiskohtauksissa ja myös syömiskohtauksissa kasvattajat tulkintani mukaan kiinnittävät puheensa ensisijaisesti huomiota lapsen järjestystä rikkovaan toimintaan sinänsä. Toisaalta kasvattajat myös joissakin episodeissa (48, 51) kehottavat lasta lopettamaan sopimattoman käyttäytymisen, jotta se ei häiritse muita lapsia.

Lapsen päivittäisen ruokailun sujuvuus edellyttää monimuotoista yhteistyötä ja erilaisia kohtaamisia. Lasten, työntekijöiden ja vanhempien keskinäiset neuvottelut ja sopimukset luovat perustan ruokailutilanteille. Myös lasten vanhempien työajat vaikuttavat ruokailutilanteiden järjestymiseen lapsen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Samaten päivähoiton eri tasojen resurssointia lasten ruokailuun tulee tarkastella huolellisesti. Tutkimukseni kohteena olevan ryhmiksen työntekijät yrittävät myös sitkeästi saada lapset syömään tarjolla olevaa ruokaa. Lasten syömisjärjestykset, niiden luominen ja noudattaminen, vievät toisinaan runsaasti lasten ja aikuisten voimavaroja. Silti lasten syöminen ei aina toteudu molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla. *Järjestyiskohtauksissa* neuvotteluja käydään toisaalta siitä, millä tavoin lasten tulisi ruokailutilanteissa käyttäytyä ja toisaalta siitä, missä järjestyksessä eri ruokalajeja tulisi syödä. Neuvottelut liittyvät siten ensisijaisesti sisällöltään lasten ruumiiden hallintaan ja kontrolliin.

Lapset jollakin tavalla rikkovat päivähoitoruokailuja koskevia, lähinnä kirjoittamattomia järjestyssääntöjä. Lapset leikkivät, laulavat, juttelevat, istuvat tai kähisevät niin, että aikuiset katsovat sen häiritsevän ruokailutilannetta ja puuttuvat siihen. Lapset haluavat myös syödä ruokalajeja eri järjestyksessä kuin aikuisten mielestä on suotavaa. Lasten ja aikuisten käsitykset syömistä koskevista järjestyksistä ovat osittain erilaiset ja tästä seuraa neuvotteluja. Neu-

vottelujen ilmapiiri ei ole aivan yhtä tiukka kuin syömiskohtauksissa. Silti aikuiset jälleen määrittävät sen, mitkä ovat ”oikeat” syömisjärjestykset. Sopimuksellisuutta (Takala 1992; Lehtinen 2000) eri osapuolten välillä ei myöskään näissä neuvotteluissa juuri esiinny.

Aikuisten vallankäytössä korostuvat palkkiot ja eri auktoriteetin lajit (Wrong 1979; Pearson 1993). Tarkasteltaessa järjestyskohtauksia Foucaultin (1980a; 1980b) tuottavan vallan näkökulmasta näyttää siltä, että järjestyskohtaukset tuottavat mahdollisesti vallan harjoittamisen kohteiden oleville lapsille uutta tietoa ja uusia taitoja nimenomaan siitä, miten heidän tulisi ruokailutilanteissa hallita omaa ruumistaan. Hyvien tapojen opettelu on keskeisellä sijalla järjestyskohtauksissa.

Vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamisissa lapsilla ja aikuisilla on eri näkemys neuvottelun tavoitteesta ja tuloksesta. Neuvotteluilmapiiri on kireäkö ja sopimukset tehdään aikuisen määrittelyn mukaan, vaikka varsinkin iältään nuorimmat lapset osallistuvat aktiivisesti neuvotteluihin. Kohtauksissa lasten ja aikuisten väliset valta- ja neuvotteluprosessit saavat voimakkaitakin muotoja. Aikuisen rooli on hallitseva ja kontrolloiva. Aikuiset käyttävät vallankäytön eri muotoja, kuten palkio- ja rankaisuvallaa sekä asiantuntijuuteen, asemaan ja auktoriteettiin liittyvää valtaa. Myös suostuttelu, vakuuttaminen ja vastustaminen sisältyvät aikuisen toimintaan kohtauksissa. (ks. Wrong 1979; Pearson 1993.) Lasten omat näkemykset ja toiveet jäävät näissä syömisneuvotteluissa sivummalle (ks. Leavitt 1994). Erityisesti jotkut ryhmän nuorimmat lapset vastustavat monipuolisesti aikuisen toimintaa sekä kielellisen että ei-kielellisen kommunikaation avulla.

Aikuisten näkökulmasta tällaiset kohtauksitilanteet eivät ole toivottavia. Tämä tuli esiin erityisesti Annan kommentoimissa ruokailutilanteista. Annan, Annelin ja Ainon edellytetään ryhmiksen työntekijöinä toimivan päivähoitoa ohjaavien kirjoitettujen ja kirjoittamattomien ohjeiden mukaisesti. Heidän työssään ovat voimakkaasti läsnä ryhmäperhepäivähoitajan työn eri rajapinnoilta tulevat vaatimukset tarjota ravitsevaa, monipuolista ja maukasta äidin tekemää kotiruokaa kodinomaisissa olosuhteissa höystettynä yksilöllisellä varhaispedagogiikalla. Työntekijöiden odotetaan huolehtivan jokaisen lapsen hyvinvoinnista. Työntekijät voivat kuitenkin itse vain rajallisesti vaikuttaa omaan työhönsä. Työpäivät ovat kiireisiä ja sijaisia ei ole aina käytettävissä.

7 KESKUSTELEVA LAPSI JA KESKUSTELEVA AIKUINEN

Keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen kohtaamistilanteet olen jakanut opetus- ja dialogikohtaamisiin. Opetuskohtaamisia yhdistää se, että niissä aikuinen opettaa lapsille erilaisia asioita. Aikuisen opettamat asiat nousevat keskustelun myötä lapsilta itseltään. Dialogikohtaamisissa lasten osallisuus ja aloitteellisuus on vielä laajempaa kuin opetuskohtaamisissa.

Näissä kohtaamistilanteissa lasten syöminen sujuu sekä lasten että aikuisten näkemyksen mukaan hyvin. Aikaa jää siten keskustelulle, johon molempien osapuolten on mahdollista osallistua aktiivisesti ja aloitteellisesti. Aikuinen kuuntelee lasta ja lapsi kuuntelee aikuista. Näissä kohtaamisissa aikuisten valankäyttöä on vaikea huomata. Se ilmenee pikemminkin näkymättömänä, myönteisenä keskusteluilmapiirinä, joka antaa tilaa lapsille ja heidän näkemyksilleen. Syömiseen liittyviä neuvotteluja käydään aikuisten ja lasten kesken vähän. Aikuiset ohjaavat jonkin verran lasten syömiskäyttäytymistä, mutta varsinaisia lasten syömiseen ja syömisjärjestyksiin liittyviä neuvotteluja ei näissä kohtaamistilanteissa tapahdu.

7.1 Opetuskohtaamiset

Opetuskohtaamisissa on kysymys siitä, että perushoidon toiminta, ruokailu, on yhdistetty opetukseen ja oppimiseen. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980, 115) todetaan, että perushoidon yhteydessä lapselle jutellaan, vastataan lapsen kysymyksiin ja kerrotaan hoidon eri asioiden tarkoituksesta. Puheen tulee silloin olla konkreettista aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta, joka mukautetaan lapsen ikään ja kehitystasoon.

Anna-Liisa Kiiskinen (2001, 58–62, 82) tarkastelee väitöskirjassaan kasvatuskäsitysten kehitysvaiheita empiristisen, konstruktivistisen ja rekonstruktivistisen tulkinnan kautta. Jarmo Kinos (2001, 1–58) puolestaan tarkastelee varhais-

kasvatuksen pedagogisia lähestymistapoja aikuislähtöisyyden, lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden näkökulmista.

Kiiskisen (2001, 58–59, 82) mainitsemassa ensimmäisessä, empiristisen tulkinnan, kehitysvaiheessa vallitseva oppimisen muoto on opetuskeskeinen pintaoppiminen. Opettajan tärkein työn kohde on opettaminen. Opettaja on auktoriteetti, joka käyttää palkkioita ja rangaistuksia edistääkseen opiskelijoiden oppimista. Kinoksen (2001, 1–57) ensimmäiselle, aikuislähtöiselle vaiheelle on tyypillistä behavioristinen oppimiskäsitys ja lapsen näkeminen huolenpidon ja ohjauksen kohteena. Aikuinen toimii tiedonvälittäjänä ja etukäteen suunnitellun toiminnan toteuttajana. Tällainen toiminta ilmenee 1970-luvulta periytyvänä päiväkotipedagogiikkana.

Kiiskisen (2001, 59–60, 82) toisessa, konstruktivistisen tulkinnan vaiheessa vallitseva oppiminen on elinikäistä yksilökeskeistä syväoppimista. Opettajan tärkein työn kohde on oppiminen, josta myös oppijalla on vastuuta. Opettaja nähdään oppimisen ohjaajana. Kinoksen (2001, 1–57) toiselle, lapsikeskeiselle vaiheelle on tyypillistä myös konstruktivistinen oppimiskäsitys. Lapsi nähdään aktiivisena, sosiaalisena ja aikuisuuteen valmistautuvana toimijana. Aikuinen on oppimisen ohjaaja. Lapsi on ohjauksen alainen subjekti ja toimija, jonka intressit ovat etusijalla. 1990-luvun esiopetuksen valtavirta edustaa tätä pedagogista lähestymistapaa.

Kiiskisen (2001, 60–62, 82) kolmannessa, rekonstruktivistisen tulkinnan vaiheessa vallitseva oppiminen on yhteisöllistä, sosiaalista dialogioppimista. Kasvatus ja opetus ovat tiedon ja arvojen yhdessä tuottamista. Oppilas määrittelee omaa oppimistaan, ja opettaja on oppimisen ohjaaja, kanssakulkija ja osallistuja. Kinoksen (2001, 1–57) kolmannelle, lapsilähtöiselle vaiheelle on tyypillistä humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys. Aikuinen ja lapsi ovat tasarvoisia toimijoita, ja lapsi nähdään aktiivisena ja sosiaalisena kansalaisena, toiminnan subjektina, joka osallistuu ja tekee päätöksiä. Tavoitteiden asettelua ohjaavat lasten intressit ja kiinnostuksen kohteet. Aikuinen on oppimisen tukija ja tutkijakollega.

Varhaiskasvatuksen pedagogiset lähestymistavat ja yleiset kasvatusta ja oppimista koskevat tulkinnat ovat samansuuntaiset. Uusin tieto kasvatuksesta ja oppimisesta korostaakin Liisa Karlssonin (2000, 46–47) mukaan oppijan subjektiivisuutta, vuorovaikutusta ympäristön, yhteisön ja muiden ihmisten kanssa. Lapsen omaa aktiivisuutta oppijana ja toimijana korostetaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ja Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002), jotka antavat suuntaa suomalaiselle varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16–18) korostetaan kasvattajan sitoutuneisuutta, tietoista ja tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena lapsen ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena.

Oppiminen ja perhepäivähoito nousivat esiin myös Parrilan (2002) tutkimuksessa. Parrila pitää yllättävänä oppimisympäristön nousemista perhepäivähoidon vahvuudeksi, koska perhepäivähoitajat pitivät sitä myös yhtenä perhepäivähoidon heikkoutena. Näkökulmien ristiriitaisuutta selittänee osaltaan

oppimisympäristön liittäminen kodinomaisuus-käsitteeseen. Perhepäivähoitajat pitivät kodinomaista oppimisympäristöä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta hyvänä. Toisaalta oman kodin kuluminen oppimisympäristönä nähtiin yhtenä perhepäivähoidon heikkoutena.

Perhepäivähoidon ohjaajat näkivät yleisesti ottaen perhepäivähoitajien ammattitaidon heikkoutena pedagogisen tietoisuuden puutteen. Sama ongelma on havaittavissa osin myös päiväkotien toiminnassa. Ohjaajien näkemyksen mukaan perhepäivähoitajien ammatillisuus painottuu liikaa hoidolliseen puoleen. Painopistettä tulisi siirtää enemmän lasten oppimisen tukemiseen. Ohjaajat katsovat, että perhepäivähoitajan odotetaan tänä päivänä olevan varhaiskasvatuksen ammattilainen ja taistelevan olemassaolostaan rinta rinnan päiväkotihoidon kanssa. Se vaatisi kuitenkin tukea, ohjausta ja koulutusta perhepäivähoitajille. Tätä tukea ei heille pystytä riittävästi antamaan. Myös perhepäivähoitajat tiedostavat ongelman. (Parrila 2002, 132–133.)

Päivähoidon tarkastelu lapsen oppimisen näkökulmasta on erityisesti esiopetuskeskustelun myötä noussut viime vuosina keskeiseksi päivähoidon toimintaa raamittavaksi tekijäksi. Päiväkodit laativat tänä päivänä lähes poikkeuksetta varhaiskasvatussuunnitelman tai opetussuunnitelman. Myös perhepäivähoitajilta odotetaan vastavia suunnitelmia oman työnsä jäsentäjäksi.

7.1.1 "Tomaatissa on varmaankin maitoo?"

Opetuskohtaamiset saavat alkunsa lasten aloitteesta ja liittyvät usein ruokailutilanteessa esiin tulevaan asiaan. Helena Siren-Tiusanen ja Erkki Tiusanen (2001, 79) toteavat, että (pienet) lapset oppivat parhaiten konkreettisella ja leikkiorientoituneella lähestymistavalla. Lasten spontaani itseohjelmoitu toiminta on erittäin hedelmällistä lapsen kehityksen kannalta. Seuraava episodi nro. 10 on esimerkki tällaisesta lasten spontaanista oppimistilanteesta.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 10

Episodin nimi: Mistä maito tulee?

Tapahtuma-aika: 25.9. klo 11.00

Lounas: Makaronilaatikko & leipä & maito

Anneli: Ketsuppi on tehty tomaatista

Lari: Tomaatissa on varmaankin maitoo?

Lea: Ääää. (Lea nauraa.)

Laura: Ei oo.

Lari: Se on, kasvatetaan.

Laura: Mulla siinä on. No, miten?

Lari: Miten, miten siihen tulee paljon multaa. Häh. ?

(.)

Lauri: Ei voi tulla.

Leena: Ei mullasta voi syntyä maitoa.

Lea: Piimästä tulee maitoa.

Anneli: Hm. Joo.

Lari: Joo, jos sekoittaa.

Anneli: Oikeasti Leena. Niin ensiks, kun mullasta kasvaa se ruoho ja sitten lehmä syö sitä ruohoa ja sitten, lehmät tuottaa sen jälkeen, kun lehmä on hyvin syönyt ruohoa, niin sitten lehmästä voi lypsää sitä maitoa.

Lea: Me ollaan käyty Tuulalla katsomassa lehmiä. Me nähtiin kun se lypsäs niitä.

Anneli: Joo on se onki ihan hauskaa puuhaa.

L: Mä oon nähny lehmän.

L: Määkin.

L: Mä en oo nähny.

Anneli: Joo lypsettiinkö niitä sillä lailla käsillä vai oliko semmonen oikein lypsykone?

Lea: Meillä oli lypsykone Tuulalla.

Anneli: Joo oo semmosissa paikoissa jos on paljon lehmiä, niin käytetään sitä lypsykonetta.

Lea: Siellä oli myös poikasii.

Anneli: Niitä vasikoita?

Lea: Joo.

Lea: Ne oli ihania.

Linnea: Hevosiakin?

Lea: Ei.

Lea: Ei siellä oli pelkkiä lehmiä.

Anneli: Lari! (Anneli kehottaa Laria syömään.)

Lari: Hevosia. (Lari sanoo hieman halveksien.)

Anneli: On jossain paikassa on hevosiakin, mutta tuota...

L: Jossain lehmien seassa.

L: (Epäselvä, ilmeisesti puhe lehmistä.)

Lari: Ai porskuttelemassa lehmien kanssa.

Episodin alussa Anneli kertoo, että ketsuppi on tehty tomaatista. Lari toteaa: *"Tomaatissa on varmaankin maitoo?"* Lea on asiasta eri mieltä ja naurahtaa Larin kommentille. Lapset keskustelevat vähän aikaa tomaatin sisällöstä, ja aloittavat uudelleen keskustelun maidosta. Anneli kuuntelee lasten keskustelua ja kertoo sitten lapsille, miten maitoa *"oikeasti"* syntyy. Lapset jatkavat keskustelua lehmistä. Lea toteaa nähneensä tuttaviansa luona myös lehmien *"poikasii."* Toiset lapset eivät tätä *"poikasii"* -käsitettä lähde kyseenalaistamaan. Anneli sen sijaan kysyy *"Niitä vasikoita?"* Tässä Anneli tuo Leaa mitenkään nolaamatta esiin oikean käsitteen.

Tässä episodissa Anneli toimii varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 15) mukaan yhdistäen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen. Annelin sitoutuminen kasvatukseen ja oppimistapahtumaan edellisen episodissa näkyy herkkyytenä kuunnella lapsia ja antaa lapsille mahdollisuuksia tehdä aloitteita sekä ilmaista ajatuksiaan. Siten ruokailutilanne voi parhaimmillaan toimia innostavana ja joustavana oppimisympäristönä myös perhepäivähoidossa.

Lapset jatkavat vielä episodissa nro. 10 keskustelua hevosista ja lehmistä. Lari kyseenalaistaa hevoset tässä yhteydessä. Anneli puuttuu tähän Larin vähättelevään kommenttiin. Seuraavassa episodissa nro. 3 Anneli puuttuu myös tällaiseen *"vähättelypuheeseen."*

Nauha nro: 4

Episodin nro: 3

Episodin nimi: Muumi

Tapahtuma-aika: 11.9. klo 14.00

Välipala: Ohrapuuro & kiisseli & maito & leipä

Leo: Muumi on öö, öö.

Anneli: Tästä saat niin val... Leo valikoippas. (Anneli tarjoaa sämpylää Leolle.)

Lari: Muumi on tyhmä, hei muumi on tyhmä.

Anneli: Kuule (Anneli koskettaa Larin olkapäähän ja katsoo häneen.) aika monet lapset tykkää siitä Muumiohjelmasta ja niistä se on ihan oikeen mukava ohjelma. Ja minäkin tykkään kuule Muumista.

L: (Epäselvä)

Lea: Pokemonista.

Anneli: Istuppas kuule ihan n...

Lari: Määkin tykkään mutta tykkään enemmän rajuimmista.

L: Määkin tykkään vähän rajummasta.

Lasse: Linnea, Linnea, Linnea !

Anneli: Autetaanko vähän Lassea?

Lasse: Joo.

Anneli: Mut varmaan niin Leevi ja Lasse ja toi Linneakin tykkää ainaski Muumista.

Pienet yleensä. Se on vähän niin kuin pienille tehtyki, no voihan sitä... kyllä

Lari: Ne tykkää Teletapeista ku...

Anneli: Niin ihan pikkuisille on tehty sitten.

Tässä episodissa nro. 3 on kysymys myös "ikäpuheesta." Anneli haluaa omalla kannanotollaan opettaa lapsille yleisemminkin, että lapsia ei voi sanoa tyhmiksi tai huonoiksi heidän ikänsä perusteella. Annelin opetus on tärkeä. Tässä episodissa on käsittääkseni kysymys hieman toisenlaisesta "ikäpuheesta" kuin luvussa 6.1 syömiskohtaamiset I, jossa lasten ikään vedottiin heidän syömisensä edistämiseksi. Tässä Annelin "ikäpuheessa" lapset saavat nimenomaan olla oman ikäisiänsä (vrt. Solhberg 1994, 104-110). Lasten tulisi saada olla hyväksytyjä sen ikäisinä kuin he kulloinkin ovat.

7.1.2 "Paha helikopteli"

Edelliset opetuskohtaamisia kuvaavat episodit olivat kestoltaan melko lyhyitä. Seuraavassa episodissa nro. 57 on hieman pidempi Annelin ja ryhmän nuorimpien lasten välinen keskustelu aiheesta.

Nauha nro: 3

Episodin nro: 57

Episodin nimi: Paha helikopteli

Tapahtuma-aika: 29.8. klo 11.00

Lounas: Perunaa & kastiketta & salaatti & leipä & maito & puuro

(Lapset ovat syömässä. Ulkoa kuuluu helikopterin ääni.)

Lasse: Nyt siellä on ny helikopteli. Se on mörkö. (Lasse katsoo ulos ikkunasta.)

Anneli: Se on niinku helikopterin ääni.

Lasse: Se on minun.(Epäselvä)... Onko hyvä?

- Leevi: Tuolla se.
 Lasse: Se on tyhmä.
 Leevi: Tuolla se menee. Tuolla se menee.
 Anneli: Mitää?
 10 Leevi: Hel...(Leevi keskeyttää puheensa.)
 Lasse: Se on tyhmä.
 Anneli: Helikopteri tyhmä. Ei kai! Mitähän varte se on tyhmä? Onko se pelottava?
 Lasse: Joh!
 Anneli: Se tuntuu tyhmältä. Pelottaako se, kun se lentää vaikka niin lähellä?
 Leevi: Pyölii, tuo pyölii tuo.
 Anneli: Niin helikopterin katolla semmonen ropelli, mikä pyörii kovasti ja sitten se nousee ilmaan se helikopteri ja sitte se voi lentää.
 Leevi: Se (epäselvä) alas.
 Anneli: Niin sitte sillä laskeudutaan alas.
 20 Leevi: (Epäselvä)... alas.
 Anneli: Ihan maahan asti sitten laskeudutaan alas.
 Linnea: Missä se on se?
 Leevi: Tuolla, tuolla!
 Lasse: Se, se pelottaa... (epäselvä)
 Anneli: Niin Lasse varmaan sanoo, että se on sen tähden tyhmä ku se saattaa kuulostaa pelottavalta kun se pörisee niin kovasti.
 Leevi: Siellä ulkona.
 L: (Epäselvä)
 Linnea: Miksi näyttää pahalta se?
 30 Anneli: Näyttää pahalta?
 Linnea: Se helikopteri.
 Anneli: Helikopteri näyttää pahalta.
 Anneli: Niin se voi olla, että se näyttää sellaiselta.
 Leevi: Paha.
 Anneli: Onko helikopteri paha?
 Leevi: (Epäselvä)
 Anneli: Ai, piimä on paha. Höpsistä!
 Leevi: Eikä!
 Linnea: Voiko olla, voiko olla lentsikka paha?
 40 Anneli: Lentokonekin näyttää pahalta?
 Lasse: Missä se len...?
 Anneli: Lentokoneella voi matkustaa toisiin maihin jonnekki oikein kauas, kauas.
 Lasse: Se menee sinne, sinne maahan.
 Anneli: Niin laskeutuu sitten lentokoneet ja helikopterit laskeutuvat sinne lentokentälle.
 Anneli: Ja helikopteri kyllä voi laskeutua vaikka jolleki maantielle tai parkkipaikalle.
 Lasse: Se on tyhmä, tyhmä sellasta lentokonetta ei tarvita. Ei tarvita!
 Anneli: Eikö tarvita lentokoneita?
 Leevi: Se ei toimi. Se toimii.
 50 Anneli: Toimii ne yleensä. Kyllä toimii. Ne saattaa joskus vähä...
 Linnea: Helikopteri toimii.
 Anneli: Niin.
 Lasse: Se on tyhmä. Se se ei lennä.
 Leevi: Kyllä lentää se helikoplis. Kyllä lentää!
 Lasse: Se ei lennä!
 Leevi: Kyllä lentää!
 Anneli: Siihen laitetaan kyllä niin, kuule Lasse siihen laitetaan polttoainetta ihan niinku autoonki ja sitten se käynnistetään se helikopteri ja sitten ohjaaja ohjaa sitä ja lentää sillä ja sinne voi mennä matkustaja kyytiin ja siellä on sellaiset penkit missä istutaan ja ...
 60 Leevi: (Epäselvä) Kotona helikop.. äitin kotona se on. Äitin kotona.
 Anneli: Narraakohan se Leevi nyt minua? Äitin kotona helikopteri.
 Leevi: Niin on.
 Lasse: (Epäselvä) Se on sielä, sielä...
 Anneli: Mutta onko se semmonen leikkihelikopteri. Semmonen lelu?
 Leevi: On se.
 Anneli: Niin, leluopteri voi olla äitin kotona. Vai ihan oikee?

- 70 Lasse: Mulla... (epäselvä)
 Leevi: On se yläkellassa. Se on yläkellassa. Se on yläkellassa.
 Anneli: Yläkerrassa äitin kotona helikopteri. Niinkö? Voiko sillä leikkiä?
 Leevi: Alakerrassa on.
 Anneli: Mut onko se sellanen millä leikitään? Voiko sillä...
 Leevi: Se ei oo alakerrassa.
 Lasse: (Epäselvä)
 Anneli: Ei oo alakerrassa vaan yläkerrassa on semmonen.
 Linnea: Ulkona tuulee niin paljon.
 (Lapset ja Anneli keskusteleivat. Anneli puhuu rauhallisella äänellä ja kuuntelee keskustelun ajan kärsivällisesti lasten puheenvuoroja.)

Anneli kuuntelee tarkkaavaisesti lasten puheenvuoroja. Anneli yrittää erityisesti selvittää, miksi Lasse ei pidä helikopterista. Asiaa selventääkseen Anneli kertoo lapsille, miten helikopteri toimi. Anneli myös kysyy Lasselta, miksi helikopteri on paha, mutta Lasselta ei tule selkeää vastausta tähän kysymykseen. Anneli arvelee Lassen pelkäävän helikopteria, koska se on kovaääninen. Myös Linnea kysyy, miksi helikopteri näyttää pahalta. Anneli ihmettelee edelleen, miksi helikopteri on Lassen ja Linnean mielestä paha. Sitten Linnea kysyy vielä, voiko lentokonekin olla paha. Anneli ei vastaa suoraan tähän kysymykseen, vaan kertoo lapsille lentokoneiden toiminnasta. Leeviä ja Linneaa Annelin vastaukset ilmeisesti tyydyttävät, mutta Lasse sen sijaan reagoi kiihkeästi: *"Se on tyhmä, tyhmä sellasta lentokonetta ei tarvita. Ei tarvita!"* Anneli ihmettelee edelleen Lassen käsitystä pahasta helikopterista. Anneli kertoo vielä uusia asioita helikopterista lapsille. Episodin lopussa Leevi juttelee vielä omasta leikkihelikopteristaan. Episodi alkoi siitä, kun ulkoa kuului helikopterin ääni. Episodi päättyy siihen kun Linnea toteaa, että ulkona tuulee.

Annelin ja lasten välistä episodin alussa tapahtuvaa keskustelua voidaan pitää eräänlaisena opetuskeskusteluna, joka on yksi perinteisistä opetusmuodoista. Tällaisia keskusteluja käydään toistuvasti lasten ja aikuisten kohdatessa. Lapset ovat keskusteluissa hyvin haasteellinen osapuoli. Mitä nuorempi lapsi, sitä tarkemmin aikuinen joutuu miettimään, mitä ja miten hän kyseisestä asiasta lapselle kertoo. Aikuisen tulee huolella valita käyttämänsä käsitteet, jotta hän osaisi selittää asiansa lapsille tarkoituksenmukaisesti. Lapset kyselevät, kyseenalaistavat ja pohtivat kaiken aikaa erilaisia asioita. Annelille tämän opetuskeskustelun aihe ja varsinkin Lassen näkökulma tulivat yllättäen. Perinteisestihän opettaja tai kasvattaja jollakin tavalla valmistelevat varsinaiset opetuskeskustelut.

Anneli pyrkii huomioimaan lasten kysymykset ja pohdinnat. Mutta miten vastata Linnean kysymyksiin: Miksi helikopteri näyttää pahalta? Voiko lentokone olla paha? Riihelän (1996) tavoin voi kysyä, mitä me teemme lasten kysymyksille. Anneli pyrkii saamaan vastaukset lasten kysymyksiin heiltä itseltään. Kysymisen ja kuuntelemisen lisäksi Anneli kertoo ja opettaa lapsille erilaisia asioita helikoptereista ja lentokoneista. Tässä episodissa kysymykset jäävät osittain ilman vastauksia. Vastauksia ei ole aina olemassa. Todennäköisesti Anneli jäi miettimään, miksi Lassen mielestä helikopterit olivat pahoja ja tyhmiä.

Mielenkiintoinen kysymys on, miten Anneli olisi vastannut kysymyksiin, "voiko helikopteri tai lentokone olla pahoja" Yhdysvaltain syyskuun 11. päivän

tapahtumien jälkeen. Miten lapset olisivat itse asiaa kommentoineet? Episodi nro. 57 on esimerkki siitä, mitä erilaisimpia asioita voi ruokailutilanteissa nousta esiin. Tätä ruokailua koskevassa palautteessaan Anneli toteaa, että *”loppuvaihe oli oikein hauska koska tuli keskustelua helikopterista.”*

Hann Alho-Kivi (2002, 61–81) on tutkinut perhepäivähoitajien kasvatustietoisuutta. Alho-Kivi toteaa perhepäivähoitajien kasvatustietoisuuden rakentuvan monista eri tekijöistä, kuten esimerkiksi koulutuksesta, työvuosien määrästä ja kulloinkin hoidettavana olevasta lapsiryhmästä. Perhepäivähoitajat näyttävät Alho-Kiven tutkimuksen perusteella olevan tietoisia työnsä luonteesta ja merkityksistä. Sen sijaan monien perhepäivähoitajien alhainen koulutustaso ja esimerkiksi tottumattomuus kirjalliseen ilmaisuun ilmentää niukasti kokonaiskuvaa kasvatustietoisuus-käsitteestä. Perhepäivähoitajan pitkäaikainen työkokemus edesauttaa määrittämään hyvää oppimisympäristöä ja sitä, mikä kuuluu lasten hyvään hoitoon ja kasvatukseen.

Opetuskohtaamisissa tulee esiin perhepäivähoidon ruokailutilanteiden ja oppimisen välinen yhteys. Myös syömis- ja järjestyskohtaamisissa on mukana opetuksellisia elementtejä. Opetus ja oppiminen osana perhepäivähoitajan työtä tulevat siten tässä tutkimuksessa esiin monin eri tavoin.

Alho-Kivi (2002, 70–80) on tarkastellut perhepäivähoitajien käsityksiä itsestään kasvattajina. Perhepäivähoitajat kuvasivat itseään kasvattajina yleisimmin ominaisuuksilla, jotka liittyivät perhepäivähoidon kodinomaisuuteen sekä sosiaaliseen ja emotionaaliseen kasvatukseen. Toiseksi eniten perhepäivähoitajat yhdistivät itseensä ”hyvän työntekijän” ominaisuuksia, kuten täsmällisyys, vastuullisuus ja tarkkuus. Kolmanneksi perhepäivähoitajat liittivät itseensä kasvatustoimintaan, kuten toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen, liittyviä kuvauksia.

Tämän tutkimuksen opetuskohtaamisissa lasten ja aikuisten toiminta ei kohdistu enää suoranaisesti syömiseen. Näissä kohtaamisissa aikuiset opettavat lapsille erilaisia asioita, joista tosin monet liittyvät jollakin tavalla ruokailutilanteeseen. Lapset kyselevät, kuuntelevat, keskustelelevat, tekevät ehdotuksia, vastaavat kysymyksiin ja ovat hiljaa kohtaamistilanteissa. Aikuiset puolestaan opettavat lapsia keskustelemalla, kertomalla ja havainnollistamalla. He kuuntelevat lasten vastauksia ja pohdintoja ja korjaavat vääriä vastauksia. Aikuisten ja lasten toimintaa ohjaa vastavuoroisuus. Aikuinen toimii kuitenkin perinteisesti ”oikean” tiedon välittäjänä.

7.2 Dialogikohtaamiset

Dialogisuuden käsite sekä dialogiopetuksen idea ovat Rauno Huttusen (1995, 5) mukaan nykyään vilkkaan kansainvälisen keskustelun kohteena. Dialogi ja dialogisuus ovat merkittävällä sijalla myös suomalaisessa tiede- ja arkikeskustelussa. Dialogisuutta on lähestytty esimerkiksi filosofian (esim. Laine 1993), kasvatustieteen (esim. Värri 2002) sekä erityisesti eri alojen asiakastyötä (esim. Riikonen & Smith 1998; Mönkkönen 2002) käsittelevässä tutkimuksessa ja kes-

kustelussa. Jorma Lehtovaara (1996a, 54) katsoo, että yhteiskunnan kehityssuunta viittaa siihen, että dialogin taidon tarve kasvaa.

Sanan dialogi alkuperä on kreikan kielen sanoissa *dia* ja *logos*. *Dia* tarkoittaa läpi, lävitse ja *logos* sanaa tai merkitystä (Bohm & Peat 1992, 245; Isaacs 2001, 40). William Isaacsin (2001, 40) mukaan dialogi tarkoittaa pohjimmiltaan merkitysten virtausta, mutta se voi tarkoittaa myös luonnon eri osien yhteen kuulumisen syvällistä tiedostamista. Tällöin Isaacs ehdottaa *logos* sanan suomentamista ”suhteeksi.”

Nicholas Burbules (1993, 2, 8–9) määrittää dialogin pedagogis-kommunikatiiviseksi suhteeksi, jonka tavoitteena on keskustelun kautta uuden opettaminen, oppiminen ja ymmärtäminen. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia ja sen tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itseltämme ja toisistamme. Käytännössä dialogia voidaan tarkastella tiedon ja ymmärryksen lähteenä, ihmisten välisen keskustelun välineenä ja pedagogisena suhteena. Isaacsin (2001, 39–40) mukaan dialogi on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Dialogi on vuoropuhelua, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä, jolloin yksilö ei enää pidä omaa kantaansa lopullisena vaan vain askeleena kohti lopputulosta. Lisäksi dialogi ohjaa kuuntelemaan ja näkemään enemmän kuin yksittäisen mielipiteen summan. Myös David Bohm ja David Peat (1992, 244–251) viittaavat dialogisuudella ihmisten väliseen yhteiseen merkitykseen ja sen tuottamiseen.

Dialogisuus liitetään ihmisten väliseen kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Dialogisuuden määrittely on haasteellista, koska dialogisuudessa ei ole kysymys pelkästään yksittäisten ihmisten välisistä suhteista eikä pään sisäisistä ajattelutapojen muutoksesta, vaan koko ihmisen olemassaoloa koskevasta ymmärtämisestä. Tämä ei ole määriteltävissä eikä demonstroitavissa, mutta kokemisen kautta tunnistettavissa ja sellaisena toiselle ihmiselle kuvattavissa. (Jaatinen & Lehtovaara 1996, 9.)

Martin Buberin (1993, 15–16) mukaan ihmisen kommunikaatiossa on kaksitahoinen rakenne: Minä – Se -suhde ja dialoginen, Minä – Sinä -yhteys. Molemmat kommunikaation rakenteet kuuluvat ihmisen olemassaoloon ja laatuun, mutta vain jälkimmäinen Minä – Sinä -yhteys edustaa ihmisten välistä autenttista dialogista kohtaamista. Minä – Se -suhde sen sijaan edustaa ihmisten luontoon kuuluvaa esineellistävää, kategorisoivaa taipumusta kaikkeen kohteluun. Ihmisen tulisi Buberin mukaan tiedostaa ja tunnistaa tämän luontoonsa kuuluvan esineellistämistaipumuksen, tunnistaa aktuaalit esineellistämiskokemukset siksi mitä ne ovat ja siten saattaa esineellistäminen tietoiseen kontrolliin. Olennaista on se onko esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli ihmisessä vallitseva.

Buberin (1993) esittämä Minä – Se -suhde voidaan nähdä yksisuuntaisena, monologisena suhteena. Timo Laineen ja Petri Kuhmosen (1998, 136–137) mukaan monologi alun perin merkitsee yksinpuhelua, yksinäisyyttä: sitä että joku muu puhuu ja toiset kuuntelevat. Tällöin toiseen ihmiseen voidaan suhtautua objektina, toiminnan kohteena, jolloin häneen pyritään vaikuttamaan esimerkiksi opettamalla tai poliittisen puheen kautta. Lehtovaara (1996a, 43) puoles-

taan toteaa, että monologi on siten yhden osapuolen määrittämää olemista, jossa todellisuuden annetaan puhua vain tietyllä (alistetulla tai pakotetulla) tavalla. Tällaista toisen ihmisen kaventamista ja alistamista omille tavoitteille tapahtuu, kun toiseen suhtaudutaan tiukasti roolien ja yksilöllisten toimintatapojen, mukaisesti esimerkiksi kotona tai koulussa.

Buberin (1993) dialogisessa Minä - Sinä -yhteydessä toteutuu molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Laine ja Kuhmonen (1998, 138–141) katsovat, että dialogisessa suhteessa olemme kiinnostuneita toisesta hänen itsensä vuoksi, sellaisena kuin hän on. Dialogissa minän tavoitteena on yhteyden etsiminen toiseen, avoimuus ja halu ymmärtää toista sekä toisen kunnioittaminen ja vastuullisuus. Toinen kohdataan tällöin kokonaisena, subjektina ja erilaisena yksilönä ja persoonana. Avoimuutta ja halua ymmärtää toista voidaan pitää dialogisen suhtautumistavan peruspiirteinä. Oppilaan ja opettajan suhde voi olla dialoginen. Tällöin opettajan tavoitteena ei ole hänen omien päämääriensä toteuttaminen, vaan hänen pitää olla kiinnostunut oppilaistaan ja heidän erilaisuudestaan.

Laine (1993, 126–127) esittää, että todellinen persoonallinen Sinä-suhde edellyttää kahta yksilöä, kahta erillistä persoonaa, jotka kohtaavat toisensa kokonaisvaltaisina ihmisinä toisin kuin esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa. Minän ja Sinän kohtaamisen dialoginen luonne syntyy olennaisesti puheesta, keskustelusta ja kielestä.

Burbulesin (1993, 35–41) mukaan dialogiseen suhteeseen liittyy tiedollisten elementtien lisäksi emotionaalisia elementtejä. Helena Aarnion ja Jouni Enqvistin (2002, 41) käsityksen mukaan emotionaaliset elementit vaikuttavat ratkaisevalla tavalla siihen, kuinka onnistuneeksi dialogiksi käynnissä oleva tilanne kehittyy. Dialogisen suhteen syntyminen ja jatkuminen voivat joko kokonaan estyä tai sitä voidaan edesauttaa.

Burbules (1993, 35–41) määrittää kuusi emotionaalista elementtiä dialogisessa. Osallisuus ja välittäminen (concern) tarkoittavat dialogiin sitoutumista ja toisten huomioon ottamista. Luottamus (trust) merkitsee luottamuksen tunnetta ja sitoutumista. Luottamus on suurinta silloin, kun kukaan ei huomaa sitä. Kunnioitus (respect) sisältää sekä itsekunnioituksen että dialogin toisen osapuolen kunnioituksen. Arvostus (appreciation) viittaa toisen osapuolen dialogiin tuomiin ainutlaatuisiin piirteisiin. Dialogissa on mahdollista syntyä osallistujien kesken läheisyyden (affection) tunne. Paulo Freire (2005, 100) menee ajattelusaan vielä pidemmälle ja toteaa, että rakkaus on osa todellista dialogista suhdetta. Viimeinen Burbulesin mainitsema emotionaalinen elementti on toivo (hope), joka ei ole puhtaasti emotionaalinen tekijä, mutta olennainen osa dialogia. Toivo mahdollistaa dialogin jatkumisen silloinkin kun siinä on vastoinkäymisiä.

Dialogista kohtaamista voidaan määritellä myös dialogisen tilan näkökulmasta. Juha Pitkäsen (1996, 58–59) mukaan dialoginen tila on tila, jossa molemminpuolinen tai kaikinpuolinen kuunteleminen avautuu, jolloin kykyä kuunnella voidaan pitää dialogisen tilan syntymisen ensimmäisenä ehtona. Toinen ehto on ajattelun liikuntakykyisyys, on osattava asettaa oma maailman-

kuvansa alttiiksi. Dialogiselle tilalle on tyypillistä myös se, että siinä pääsääntöisesti opitaan uutta ja että se on koko ajan liikkeessä ja luo koko ajan itseään.

Lehtovaara (1996a, 43) käyttää avoimen dialogin käsitettä ja viittaa sillä avoimeen ja kunnioittavaan kuuntelemiseen. Lehtovaaran mukaan on pikemminkin kyse vuorokuuntelusta kuin vuoropuhelusta. Markku Graae (1996, 51) käyttää vuoronvaihdon käsitettä, tarkoittaen sillä henkilön kykyä siirtyä puhujasta kuuntelijaksi ja kuuntelijasta puhujaksi. Karlsson (2000, 62–63) tuo esiin soljuvan, demokraattisen dialogin viitatessaan lasten ja aikuisten väliseen molemminpuoliseen yhdenvertaisuuteen ja kunnioitukseen perustuvaan keskusteluun.

Tulkitsen tässä tutkimuksessa dialogisuus-käsitettä väljästi (Jaatinen & Lehtovaara 1996, 9). En myöskään tässä yhteydessä tarkasti erottele dialogin ja keskustelun käsitettä. Bohmin ja Peatin (1992, 245) mukaan dialogin ja tavallisen keskustelun perusero on, että keskustelussa pidättäydytään omassa kannassa, puolustetaan omia näkemyksiä ja yritetään saada muut vakuuttumaan siitä, että heidän on tarpeen muuttua. Dialogissa henkilöllä on tietty näkemys, mutta hän on valmis neuvottelemaan siitä, kuuntelemaan muita ja on valmis muuttamaan näkemystään, jos siihen on hyvä syy. Tällaiseen tarvitaan hyvän tahtoinen tai ystävällinen ilmapiiri.

Dialogisiksi kohtaamistilanteiksi olen tulkinnut tilanteet, joissa lasten ja aikuisten välisessä suhteessa ja kommunikaatiossa korostuu emotionaalisuus, lapsen tarpeisiin vastaaminen, pyrkimys yhteisen merkityksen tuottamiseen ja vastavuoroisuus. Dialogikohtaamisissa lapset ja aikuiset ovat aktiivisia ja vastavuoroisia osallistujia. Siten dialogikohtaamiset muistuttavat paljon opetuskohtaamisia. Lapset ovat dialogikohtaamisissa kuitenkin keskeisemmällä sijalla kuin opetuskohtaamisissa, joissa aikuinen tietävänä ja osaavana opettaa lapsia. Dialogikohtaamisiin sisältyy episodi, jossa lapset päinvastoin opettavat aikuisia. Lisäksi dialogikohtaamisissa on episodeja, joissa lapset ja aikuiset keskustelvat ilman opetuksellista näkökulmaa. Monologisia kohtaamisia sen sijaan sisältyy vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppeihin.

7.2.1 "Maapallo pyölii ympäli, maapallo pyölii ympäli..."

Seuraava episodi nro. 40 sisältää paljon lasten keskinäistä, vastavuoroista keskustelua ja kuuntelua, johon aikuiset osallistuvat melko vähän. Ruokailussa ovat läsnä ryhmän nuorimmat lapset, jotka keskustelvat innokkaasti ja melko pitkään maapallon pyörimisestä. Keskustelun tekee mielenkiintoiseksi se, että siinä käytetään pääasiassa vain kolmea sanaa, *maapallo*, *"pyölii"* ja *"ympäli."*

Nauha nro: 2

Episodin nro: 40

Episodin nimi: Maapallo pyölii ympäli

Tapahtuma-aika: 17.8. klo 11.00

Lounas: Pinaattilettuja & salaattia & leipä & maito

Lasse: (Lasse tulee syömään ja katsoo karttapalloa. Leevi ja Linnea istuvat pöydässä. Aikuisia ei ole paikalla.)

Lasse: He, he. (Lasse kävelee Linnean luo.)

Linnea: Se on maapallo. Maapallo pyölii ympäli. (Linnea osoittaa karttapalloa.) Maapallo pyölii ympälii.

Lasse: Maapallo... (Lasse laulaa yhtäaikaan Linnean kanssa ja koskettaa karttapalloa.)

Linnea istuu tuolissaan ja katsoo karttapalloa.)

Anneli: Menettä istumaan omalle paikalle.

10

Lasse: (Lasse koskettaa karttapalloa ja se pyörii. Sitten Lasse kävelee Linnean viereen.)

Linnea: Niin pyölii... (epäselvä)

Lasse: (Lasse juttelee Linnealle, epäselvä.)

Lasse: Maapallo. (Lasse siirtyy takaisin karttapallon luo ja pyörittää sitä.)

Lasse: He, he, hee, hei. (Lasse iloitsee ja pyörittää karttapalloa.)

Linnea: Maapallo pyölii ympäli, maapallo pyölii ympäli... (Linnea laulelee.)

Lasse: Maapallo. (Lasse iloisesti pyörittää karttapalloa.)

20

Linnea: Maapallo pyölii ympäli... (Linnea laulaa ja Lasse pyörittää karttapalloa.)

L: Maapallo.

Lasse: He, hee. (Lasse pyörittää iloissaan karttapalloa ja aikuinen Aino, tulee paikalle.)

Lasse saa jatkaa pyöritystä.)

Lasse: Tästä painetaan oikeelle. Piip. Yksi pysyy siinä. (Lasse pyörittää karttapalloa.)

Lasse: Kato maapallo ympäli! (Lasse pyöräyttää karttapalloa ja katsoo iloisesti Anneleä päin.)

30

Linnea: Ympäli, maapallo pyölii ympäli. Ei niin päin... oikeinpäin, niin. (Linnea katsoo Lassen pyöritystä.)

Lasse: (Epäselvä, Lasse pyörittää palloa.)

Anneli: Lasse, semmonen karttapallo. (Anneli nostaa Lassen syömään pöydän ääreen.)

L: Maapallo.

L: (Epäselvä)

Anneli: Sitä voi sanoa karttapalloksi.

Lasse: Kato maapallo. (Lasse osoittaa Annelia, joka on hänen vieressään maapalloa.)

40

Anneli: On se maapallo, siitä voi kattoa missä kohti ne eri maat sijaitsee ja missä on vuoria ja vettä.(.) Erilaisia paikkoja. Tutkia vaikka, missä on se Suomi ja sitten Keski-Suomi ja Kunta. Anneli juttelee erittäin lempeällä äänellä)

Linnea: Maapallo pyöli ympäli, maapallo pyöli ympäli.

Anneli: Maapallo kyllä pyörii ympäri. Linnea, sulla on ruokaa suussa.

Linnea: Maapallo pyöli ympäli! Maapallo pyöli ympäli.

Lasse: Maapallo pyöli ympäli, maapallo pyöli ympäli.

L: Maapallo pyöli ympäli.

L: Maapallo pyöli ympäli.

50

L: Maapallo pyöli ympäli.

L: Maapallo pyölii ympäli.

(Lapset syövät ja juttelevat Annelin kanssa. Anneli hakee lisää ruokaa.)

Linnea: Maapallo pyöli ympäli. (Linnea laulelee.)

Linnea: Maapallo pyöli ympäli. (Linnea laulelee.)

Linnea: Maapallo...

60

Lasse: Ympäli, maapallo ympäli...

Linnea: (Epäselvä)

Lasse: Maapallo ympälii... (Lasse laulelee.)

Anneli: Mitä menee maapallon ympäri? Meniskö semmonen lentokone maapallon ympäri?

Lasse: Ei, ei!

Leevi: Lentokone.

(Aino tulee huoneeseen ja Anna, aikuiset juttelevat keskenään.)

Leevi: Maapallo, maapallo.

70

Leevi: Pyölii, maapallo pyölii.

Linnea: Maapallo pyöli ympäli, maapallo pyöli ympäli.

Lasse: Ympälii... ympälii.

Lasse: Maapallo ympäli, maapallo ympäli...

Linnea: Maapallo pyöli ympäli.

Leevi: Maapallo pyölii...

80

(Linnea ja Lasse lähtevät pois. Leevi jää lapsista yksin syömään. Leevi istuu Annan kanssa n. 15 minuuttia.)

Leevi: To on pallo. (Leevi osoittaa lähtiessään karttapalloa.)

Anna: Siellä on pallo niin.

Leevi: Jalkapallo.

Anna: Jalkapalloja.

Anneli antaa Lassen pyörittää karttapalloa ruokailun aikana. Hän ei myöskään kiellä lasten jatkuvaa "*maapallo pyölii ympäli*" -jutustelua, välillä lapset laulavatkin. Aikaisemmissa, vastarintaa tekevän lapsen ja määrävän aikuisen kohtaamistilanteissa, aikuiset puuttuivat herkemmin tällaiseen syömistä häiritsevään toimintaan. Nyt lapsilla on ruokailutilanteessa hauskaa ja myös syöminen sujuu. Anneli käyttää episodin aikana vain neljä puheenvuoroa, joilla hän vahvistaa lasten tiedot oikeaksi maapallo pyörii ympäri. Opetuksellisesta näkökulmasta lapset siten itse oivaltavat ja löytävät keskeisen tiedon. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 18) todetaan, että lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja innostunut. Oppimisen ja onnistumisen ilo on seurausta siitä, että lapsi on saanut toimia mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla. Tässä episodissa Anneli mahdollistaa oppimisen ja ilon.

Episodia nro. 40 voidaan tarkastella siten myös dialogisena oppimistilanteena. Huttunen (2000) määrittää viisi dialogin periaatetta tai maksimiamia, jotka ovat osallistumisen periaate, sitoutumisen periaate, vastavuoroisuuden periaate, vilpittömyyden ja rehellisyyden periaate sekä refleksiivisyyden periaate.

Osallistumisen periaate toteutuu Lassen, Linnean ja Annelin kohdalla. Tulkintani mukaan Leevilläkin on mahdollisuus osallistua tähän dialogiin, mutta jostain syystä hän ei halua siihen osallistua. Sitoutumisen periaate tarkoittaa sitä, että persoona ottaa dialogiin osallistumisen tosissaan eikä luovuta ensimmäisen vastaväitteen tai vastoinkäymisen kohdalla. Osallistujat ovat myöskin sitoutuneita tähän dialogiin. Lassesta ja Linneasta tämä dialogiin sitoutuminen on kaiken lisäksi vielä hauskaa. Anneli olisi voinut myös kieltää tällaisen "höpöttelyn" ruokailua häiritsevänä ja siten sanoutua irti sitoutumisen periaatteesta. Tulkitsen vastavuoroisuuden, vilpittömyyden ja rehellisyyden periaatteiden toteutuvan myös tässä episodissa. Osallistujien kesken vallitsee keskinäinen

kunnioitus ja huolenpito. Osallistujat eivät yritä harhauttaa toisiaan eivätkä valehdella toisilleen. Refleksiivisyyden periaate puolestaan toteutuu luonnostaan karttapallon pyöriessä. Linnea jopa huomauttaa Lasselle yhden kerran, että hän pyörittää maapalloa väärinpäin. Tosin Leevi episodin lopussa juttelee myös jalkapalloista. Tämän hyvin hauskan ruokailutilanteen jälkeen lapset tietävät, että maapallo pyörii ympäri.

Jorma Heikkilä ja Kristiina Heikkilä (2001, 64) toteavat, että dialogiin siirryttäessä on mahdollista luoda sellainen ilmapiiri, jossa jokainen jäsen saa aivan kuin tutkijana ja keksijänä osallistua yhteisen tiedon tuottamiseen. Hyvin toimiva dialogi on prosessin kaltainen ja psykologisesti turvallinen tilanne. Dialogiin pyrkivässä ymmärtämisprosessissa on keskeistä uteliaisuus, tiedonhalu, avoimuus, kuuntelu ja tutkiva kysely. ”Maapallo pyölii ympälii...”-episodissa Lassen, Linnean ja Annelin kesken käynnistyy kyselevä, pohtiva ja vertaileva dialoginen ymmärtämisprosessi.

Edellisessä episodissa nro. 40 lapsilla ja aikuisella oli yhteinen dialogikeskustelun aihe. Seuraavassa episodissa nro. 4 aikuinen yrittää päästä selville siitä, mistä lapset keskusteleivat.

Nauha nro: 4

Episodin nro: 4

Episodin nimi: Karhu

Tapahtuma-aika: 11.9.00

Välipala: Ohrapuuro & kiisseli & maito & leipä

Lari: Missä karhu, missä ruskeanpunainen karhu?

Anneli: Otetaampas. (Ruokaa.)

Lea: ... ja se sano, että olen karhu roteo ja sitten se leijona yritti saaha sitä karhua kiinni mmm. ruuaks, mut se ei saanutkaan.

Lari: ... mut kuss se karhu ku sinne puitte alle, puitten yläpuolelle.

Lasse: Iiiiiiiiiiiiiiiii.

Lea: ... ja sitte, leijumaan ...

L: Leijum ...

L: Uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu...

Anneli: Mi...?

Lari: Ja sitten se karhu hyppäs sen päälle ja muris.

L: Uaaaaaaaaaaaaa.

Anneli: Kerro kuka?

L: Ai, mikä?

Lari: Se leijona, se karhu hyppäs sen päälle.

L: Ops.

Anneli: Nyt mä en tiä olik se nyt mistä te puhuttu onko se joku semmonen lastenohjelma, missä on karhu?

Lari: On Teletappeja.

Anneli: Ja siellä on karhu, (..) niinkö?

Lari: Eiku siinä näytetään jotain muutakin, vai mitä Lassi?

Anneli: Niin, että siinä aina se välillä se ohjelma niinku katkeaa ja se Teletappi ja sitte näytetään jotain muuta, vaikka eläintarhasta tai sillä tavalla?

Lari: Niin tai, ja sit taas joku, hrmmmmmm.

Lea: Teletapit kattoo sitä, sitä karhua sit ...

Tarkastelen tätä episodina dialogisena oppimistilanteena, jossa Anneli yrittää selvittää, mistä asiasta lapset keskenään puhuvat. Anneli ei tiedä eikä ymmärrä, mistä lapset puhuvat. Tästä näkökulmasta episodi on mielenkiintoinen. Kuuntelemalla lapsia ja kysymällä heiltä Anneli saa selville, että lapset keskustelevat lastenohjelmasta. Anneli yrittää vielä täsmentää sitä, mistä lastenohjelmasta on kysymys ja melkein siinä onnistuukin.

Laineen ja Kuhmosen (1998, 138–141) mukaan minun ja toisen suhdetta voidaan käsitteellisesti tarkastella oman ja vieraan perspektiivin välisenä suhteena. Edellisessä episodissa voidaan nähdä piirteitä tällaisesta oman ja vieraan perspektiivin suhteesta Annelin yrittäessä ymmärtää itselleen vierasta, mutta lapsille tuttua asiaa. Esimerkki on toki ”heiveröinen”, mutta tärkeä, koska siinä aikuinen on tietämätön ja ymmärtämätön. Pääsääntöisestihän lapsi nähdään tietämättömänä ja ymmärtämättömänä.

Annelin tietämättömyyden ja lasten tietämisen taustalla on heidän erilainen kokemusmaailmansa. Dialogiopetuksen ytimeen kuuluu yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. Tavoitteena on saattaa erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat, arvot ynnä muut keskusteluun keskenään. (Huttunen 1995, 7.) Dialogissa opettamisen lähtökohtana on, että opettaja ei voi koskaan kokonaan ymmärtää täysin oppijan kokemusmaailmaa eikä oppija opettajan kokemusmaailmaa (Lehtovaara 1996b, 104.) Anneli-kaan ei edellisessä episodissa täysin saavuta lasten kokemusmaailmaa.

7.2.2 ”Ihan jos haluat”

Seuraavissa episodeissa nro. 41 ja 42 lapset ja aikuiset keskustelevat iltapäivän toiminnasta. Molemmassa episodeissa vallitsee aikuisten ja lasten välillä leppoisaa ja iloinen ilmapiiri. Aikuiset kuuntelevat lasten näkemyksiä ja ottavat ne huomioon toimintoja suunnitellessaan. Lasten näkemysten huomiointi ja lasten keskeinen osallisuus ovat dialogikohtaamisten keskeisiä piirteitä.

Nauha nro: 2

Episodin nro: 41

Episodin nimi: Aurinko paistaa

Tapahtuma-aika: 17.8. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & hedelmä & maito

Laura: Aurinkoinen ilma. Nyt vois mennä varmaan sortseillaa ulos. (Laura katsoo ikkunasta ulos.)

Aino: Ihan varmaan mennään.

Lari: Onneks mulla on tänään sandaalit mukana.

Laura: Niin mullaki.

Lassi: Niin mullaki.

Lari: Onneks mää ku sato niin tänä aamuna otin sandaalit mukaan. Oliko hyvä juttu? (Lari katsoo Lassiä.)

Anneli: Sillä aikaa ku te lapset nukuitte oli vähän aikaa aika pilvistä. Mutta nytte ne pilvet on tuuli vieny pois ja taas paistaa aurinko.

Laura: Niin mutta se on hauska juttu ku (epäselvä)... Se oli hauska juttu ku ku satoi ja ei satanu satoi ja ei satanu. (Laura heiluttaa kättä puheen tahdissa.)

Anneli: Niin silloin yksi päivä aina ku me juostiin katokseen niin aurinko rupes pais-
taa ja sitten ku te leikkimään niin taas rupes satamaan.

L: Niin, niin!

Anneli: Ihan niinku ne pilvet olis tehny vähän kiusaa lapsille, että aina ku...

Lari: Eiku kepposia. (Lari keskeyttää Annelin puheen.)

Anneli: Kepposia niin... kasteltiin ja ...(.)

Laura: Niin ja meidät taaskin ...

Lari: Siinä yhdessä välissä ei satanu ollenkaa ku me oltiin pois (.) tuolta katoksesta.

Nauha nro: 2

Episodin nro: 42

Episodin nimi: Mitä tehdään?

Tapahtuma-aika: 17.8. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & hedelmä & maito

Aino: Mitäs isommat haluais ruveta touhuamaan?(.)

Lari: Pah! (Larin kommentti Lauralle liittyen aik. keskusteluun.)

Aino: Piirretäänkö vai pelataan vai leikittekö roolivaatteilla vai mitä?

Lari: Roolivaatteilla!

Lea: Roolivaatteilla!

Laura: Mä tahdon (.), mä tahdon tuota (.) kerrospalapeliä.

Aino: Ihan jos haluat.

Lea: Kiitos!

Lassi: Mä haluan pelata.

Aino: Mitä? (Aino koskettaa Laria olkapäähän.)

Lassi: Mä haluan pelata.

Aino: Sää haluat mutta nyt on kuule niin, että kaks haluu roolivaatteilla ja yks haluu palapeliä ja sitten ei oo sulle pelikaveria.

Aino: Meetkö noita roolivaatteita? (Aino koskettaa Lassia olkapäistä puhuessaan.)

Laura: Määki haluaisin roolivaatteita.

Aino: Haluutko?

Laura: Haluun.

Edellisiä episodeja voidaan tarkastella Pitkäsen (1996, 58–59) dialogisen tilan näkökulmasta. Molemmat episodit täyttävät tulkintani mukaan dialogisen tilan ensimmäisen ehdon, osallistujat kuuntelevat toisiaan. Episodissa nro. 42 toteutuvat myös ajattelun liikuntakykyisyys, dialogisen tilan jatkuva liikkeessä oleminen ja tilanteen kulun ennakoimattomuus, lasten ja aikuisten määrittäessä, mitä iltapäivän toimintoa kukin lapsi voi ryhtyä tekemään. Episodeissa nro. 41 ja 42 tapahtuvalla lasten ja aikuisten kommunikaatiolla on myös vuorokuuntelun (Lehtovaara 1996a, 43) ja vuoronvaihdon (Graae 1996, 51) piirteitä.

Dialogissa jokaisen jäsenen tulisi osata ja uskaltaa puhua omana itsenään eli tuoda esiin oman äänensä (Heikkilä & Heikkilä 2001, 140) kuten edellisissä episodeissa tapahtuu. Uuden oppimista ei näissä kahdessa episodissa varsinaisesti tapahdu. Sen sijaan episodissa nro. 4 Anneli saa uutta tietoa television lastenohjelmista.

Heikkilän ja Heikkilän (2001, 177) mukaan dialogin kestoa ei koskaan kyetä täysin etukäteen määrittelemään, sillä kohtaamisten kesto on aina tilan-

nesidonnainen. Dialogi voi toisaalta syntyä hetkessä, olla spontaani ja informaatiivinen tai se voi olla formaalinen ja tietyt muodot ja ajalliseen keston sidottu tapahtuma. Edellä esittämäni dialogit ovat kestoltaan lyhyitä ja spontaaneja kohtaamistilanteita, joita ei ole erikseen dialogisiksi tilanteiksi suunniteltu.

Tarkasteltaessa episodeja nro. 41 ja 42 Burbulesin (1993, 35–41) mainitsemien emotionaalisten elementtien näkökulmasta voitaneen todeta, että episodeissa vallitsee osallisuuden ja välittämisen elementti. Erityisesti episodissa nro. 42 osallistujat huomioivat toistensa mielipiteet pohtiessaan mitä he rupeaisivat tekemään välipalan jälkeen. Isaacs (2001, 63) toteaa, että dialogissa pyritään selvittämään edessä olevan valinnan luonnetta ja tekemään valinta useiden vaihtoehtojen joukosta. Katson luottamuksen elementin olevan läsnä molemmissa edellisissä episodeissa, vaikka sen todentaminen on vaikeaa. Osallistujat ilmeisesti kokevat tilanteen sellaiseksi, että uskaltavat tuoda esiin omat näkemyksensä. Burbules mainitsee, että luottamus on suurinta silloin, kun kukaan ei huomaa sitä. Tulkitsen episodeissa vallitsevan tällaisen näkymättömän luottamuksen. Episodeissa tulee esiin myös toisen mielipiteen kunnioitus ja arvostus. Kukaan osallistujista ei aliarvioi tai halveksi toisten ehdotuksia. (Lari tosin kommentoi aikaisempaa keskustelua kriittisesti.) Läheisyyden tunne on tutkintani mukaan esillä molemmissa episodeissa. Se tulee esiin kohtaamistilanteiden yleisenä myönteisenä ilmapiirinä. Episodissa nro. 42 tulee esiin myös fyysinen läheisyys Ainon koskettaessa Laria. Toivon elementti ei näissä episodeissa tule erityisesti esille.

Dialogikohtaamiset ovat mahdollisia, kun lapsen syöminen sujuu. Sen sijaan kohtaamisissa, missä lapsen syöminen ei suju, dialogisuuden piirteitä on vähemmän. Dialogikohtaamisissa vallitsee myönteinen, turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka korostuu myös dialogisuuden määrittelyissä (esim. Burbules 1993, 35–41; Heikkilä & Heikkilä 2001, 177). Dialogikohtaamisissa aikuiset ja lapset pyrkivät löytämään ja luomaan yhteistä ymmärrystä ja yhteisiä merkityksiä (Bohm & Peat 1992, 244–251; Burbules 1993, 2, 8–9; Isaacs 2001, 39–40) sekä oppimaan uutta (Burbules 1993, 2, 8–9). Dialogikohtaamisia voidaan tarkastella Buberin (1993) tarkoittamana Minä – Sinä -yhteytenä, sillä kohtaamisissa voidaan katsoa toteutuvan molemminpuolisuus, vastavuoroisuus, yhteyden etsiminen toiseen, avoimuus ja halu ymmärtää toista sekä toisen kunnioittaminen ja vastuullisuus.

Lasten syömiseen liittyvät kysymykset eivät ole *keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen* kohtaamisissa etusijalla. Lasten ja aikuisten kesken ei synny ristiriitatilanteita, joiden ratkaisu vaatisi vallankäyttö- ja neuvotteluprosessien aktivoitumista. Opetus- ja dialogikohtaamisissa lasten hyvinvointia edistävä syöminen sujuu sekä lapsia että aikuisia tyydyttävällä tavalla, siten kohtaamiset mahdollistavat myös muiden päivähoidon ruokailutilanteille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Näissä kohtaamisissa toteutuu erityisesti se, että lapsi pääsee ruokailutilanteissa osalliseksi kiireettömistä, miellyttävistä ja virkistävästä yhdessäolon hetkistä (myös Ravitsemuskasvatuksen kehittäminen 1991; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999; Hasunen ym. 2004; Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006). Erityisesti dialogikohtaamisissa mahdollistuu lasten ja

aikuisten tasaveroisuuteen ja vastavuoroisuuteen perustuva toiminta. Opetuskohtaamiset puolestaan mahdollistavat perushoitotilanteen, tässä tapauksessa ruokailutilanteen, monipuolisen käytön uuden oppimisen ja opettamisen kontekstina.

8 VALTAISTUVA LAPSI JA KANNUSTAVA AIKUINEN

Voimaantumiseen liittyvä niin arkinen kuin tieteellinenkin keskustelu on lisääntynyt. Voimaantumisen käsite on noussut suosituksi 1980-luvun puolivälissä ihmisten hyvinvointia edistävien hankkeiden kautta (Siitonen 1999, 84). Marjo Kurosen (2004, 277–296) on tarkastellut sosiaalityön empowerment-käsitettä. Kurosen mukaan empowerment-käsite on jo pidempään ollut keskeinen englanninkielisen sosiaalityön kirjallisuudessa. Sen sijaan suomalaisen sosiaalityön tutkimukseen ja ammatilliseen keskusteluun käsite on ilmestynyt vasta viime vuosina. Käsitteellä ei ole vakiintunutta suomennosta. Empowerment-käsite on käännetty valtaistumiseksi, valtaistamiseksi, voimavaraistumiseksi, voimaantumiseksi, toimintavoiman lisääntymiseksi tai sitten käytetään pelkästään englanninkielistä termiä. Kurosen esittää käsitteen suomennokseksi valtaistumista. Juha Siitonen (1999) on väitöskirjassaan selvittänyt empowerment-käsitteen määrittelyä ja rakentumista. Teoreettisen ja empiirisen tarkastelunsa päätteeksi Siitonen suomentaa käsitteen voimaantumiseksi.

Kurosen (2004, 278-279) mukaan empowerment-käsitteellä viitataan toisaalta tutkimukselliseen orientaatioon, tutkijan metodologisiin valintoihin, eettisiin tai poliittisiin sitoumuksiin ja toisaalta käytännön työorientaatioon, esimerkiksi sosiaalityössä ja muissa auttamisammateissa. Käsitettä on viime aikoina myös kritisoitu esimerkiksi sen ”kaikenkattavuudesta”, epämääräisyydestä, muodikkaudesta, idealistisuudesta, ideologisesta hämäryydestä ja on vaadittu käsitteen selkiyttämistä ja mahdollista uudelleen arviointia. Kurosen katsoo, että sosiaalityössä empowerment ymmärretään monin eri tavoin. Yksimielisiä ollaan siitä, että empowermentissa on kyse prosessista, jossa ihmiset voivat parantaa elämänsä hallintaa ja kontrollia. Bob Peasen (2002, 136) mukaan erilaisia näkemyksiä on sen sijaan siitä, onko kysymys yksilötasolla tapahtuvasta toimintavallan tai -voiman lisääntymisestä vai kollektiivisella tasolla tapahtuvasta eriarvoisuuteen vaikuttamisesta. Myös Siitonen (1999, 84) viittaa empowerment-käsitteen haasteellisuuteen ja toteaa, että empowerment on erittäin moniulotteinen konstruktio, ja tutkijat eri tieteissä lähestyvät käsitettä oman kiinnostuksensa perusteella eri lähtökohdista. Empowermentiin liittyvä tutkimus on Siito-

sen mukaan varsin nuorta ja tutkijoiden välinen yhteydenpito heikosti organisoitua.

Kuronen (2004, 279–282) tarkastelee empowerment-käsitettä kriittisen tradition ja voimavaralähtöisen sosiaalityön näkökulmista. Kriittiseen tradition empowerment-käsitteeseen liittyy Kurosen mukaan väistämättä kysymys vallasta ja vallankäytöstä sosiaalityössä sekä yhteiskunnallisista valtasuhteista ja eriarvoisuudesta. Myös Jan Fook (2002, 29) korostaa vallan merkitystä kriittisen sosiaalityön käytänteiden kehittämisessä. Kriittinen sosiaalityö voidaan liittää 1960- ja 1970-lukujen yhteiskunnallisiin tapahtumiin, radikaaliin sosiaalityöhön ja oma-apuliikkeisiin (Kuronen 2004, 280–281). Kurosen (2004, 282) esittämä kriittiseen traditioon liittyvän empowerment-käsitteen suomennos valtaistuminen, viittaa jo nimessään valtaan – kuten käsitteen englanninkielinen vastine.

Fook (2002, 45–56) on pohtinut erityisesti vallan ja ”empowermentin” välisiä suhteita. Yksinkertaisesti ”empowerment” tarkoittaa vallan antamista valtaa vailla oleville ryhmille. Keskeinen kysymys kuitenkin on se, ketkä määrittävät ja millä tavoin valtaa omaavat ja valtaa vailla olevat ryhmät. Ihmisten sijoittaminen näihin ryhmiin on vaikeaa ja ihmiset saattavat kuulua myös molempiin ryhmiin. Lisäksi ihmiset voivat kokea saman asian ”empowermentina” tai ”ei-empowermentina.”

Voimavaralähtöinen sosiaalityö on saavuttanut viime vuosina myös suomalaisen sosiaalityön keskustelun. Tämä näkemys korostaa yksittäisen asiakkaan aktiivisuutta ja yksilöllisiä valintoja eikä kiinnitä huomiota yhteiskunnan rakenteelliseen eriarvoisuuteen ja valtasuhteisiin. Sen sijaan voimavaralähtöinen sosiaalityö painottaa asiakkaan ja työntekijän yhteistoimintaa tarkemmin määrittelemättömien toimintapuitteiden muuttamiseksi. (Kuronen 2004, 282.)

Siitonen (1999, 84) katsoo tutkimuskirjallisuuskootinsa ja erityisesti angloamerikkalaisen keskustelun perusteella, että empowerment-keskustelussa on painopiste 1990-luvulla siirtynyt valtakysymyksistä voimaantumisen ongelmaan. Suurin syy tähän siirtymään on työssäuupumisen ja jaksamisen ongelmat.

Siitonen (1999, 93) päätyi suomentamaan empowermentin voimaantumiseksi ja tutkimuskirjallisuuskootinsa perusteella hän määrittää voimaantumisen seuraavasti:

1. ”Voimaantumisen prosessiluonne: Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi: voimaa ei voi antaa toiselle. Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota ei tuota tai aiheuta toinen ihminen. Voimaantuminen on prosessi tai tapahtumasarja, jonka kannalta toimintaympäristön olosuhteet (esim. valinnanvapaus ja turvalliseksi koettu ilmapiiri) voivat olla merkityksellisiä, ja tämän vuoksi voimaantuminen voi olla jossain tietyssä ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa.”
2. ”Voimaantunut ihminen: Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaraansa. Hän on itse itseään määräävä ja ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaantumisprosessissa toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on tullut itse voimaantuneeksi.”

Siitonen (1999, 93, 166, 181) toteaa voimaantumisen ongelmallisuuden ja viittaa tällä siihen näkökulmaan, että toinen ihminen voi voimaannuttaa toisen ja että voimaannuttaaksen toisen täytyy olla itse voimaantunut. Kuten Siitosen voimaantumisen määritelmästä ilmenee, hän on itse päätenyt siihen näkökulmaan, että voimaantuminen on nimenomaan ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, joskin toimintaympäristöllä on tässä prosessissa merkitystä. Toimintaympäristön olosuhteet, kuten valinnanvapaus, ilmapiiri, arvostus ja turvallisuus voivat olla merkityksellisiä. Siten toisten ihmisten osuus voi olla merkittävä, vaikka ihminen voimaantuukin itse. Voimaantuminen on Siitosen (1999, 159, 162–164) mukaan lisäksi yhteydessä sitoutumiseen siten, että vahva voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko voimaantuminen heikkoon sitoutumiseen. Voimaantuminen on myös yhteydessä ihmisen hyvinvointiin. Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila, koska voimaantuminen voi olla jossakin tietyssä ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa. Voimaantuneisuus muuttuu, jos kontekstiuskomuksissa, nykyuskomuksissa, päämäärän asettamisessa, ja emotionaalisissa kokemuksissa tapahtuu muutoksia. Ihminen voi siten tiedostaa kokevansa itsensä toisessa kontekstissa voimaantuneeksi ja toisessa voimaantumattomaksi.

Lena Dominelli (1999, 182–193) tarkastelee lasten valtaistumista asiakas - työntekijä -suhteissa. Näiden valtasuhteiden uudelleen määrittely on monimuotoinen tehtävä, koska valta saa alkunsa lukemattomista eri lähteistä ja niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Lasten kasvatuksessa on tärkeää, että lapset tulevat tietoisiksi kansalaisoikeuksistaan ja tässä prosessissa he tarvitsevat aikuisten tukea, kunnes osaavat itse tehdä asioita. Tämä prosessi on jokaisen lapsen kohdalla yksilöllinen ja prosessin tulee tukea sekä lapsen ainutlaatuisuuttaan ja hänen ryhmäidentiteettiään. Prosessissa tulee pitää huolta siitä, että lapsi ei missään vaiheessa menetä kansalaisoikeuksiaan.

Lasten valtaistumisen prosessi on osa laajempaa kokonaisuutta, jossa neuvotellen siirrytään lapsuudesta aikuisuuteen. Lapset käsitetään tässä siirtymässä tasa-arvoisina kumppaneina. Se ei kuitenkaan tarkoita, että lapset käsitettäisiin pieniksi aikuisiksi. Sen sijaan lapsilla itsellään tulisi olla oikeus tehdä päätöksiä. Päivittäisissä vuorovaikutusprosesseissa lasten päätöksentekotaidot kypsyvät. Vanhemmat ja hyvinvoinnin ammattilaiset ovat toimijoita näissä vuorovaikutusprosesseissa. Siten hyväksymme sen, että lapset ovat syntymästään lähtien ihmisiä aikuistumisen prosessissa. Tämä prosessi on historiallinen ja sosiaalisesti konstruoitu tapahtuma lasten ja aikuisten välillä siinä maassa, jossa he elävät. Dominellin mukaan lapsen hyvinvointi ja hänen oikeutensa kehittyä aikuiseksi ovat se kulmakivi, johon lapsen valtaistuminen perustuu. Kaikkien aikuisten tehtävä on mahdollistaa tämä lapsen valtaistuminen. (Dominelli 1999, 182–193.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän valtaistumisen lähtevän Dominellin (1999, 182–193) tavoin lapsen hyvinvoinnista. Liitän valtaistumisen myös Kurosen (2004) mainitsemaan sosiaalityön kriittiseen traditioon tarkastelemalla valtasuhteiden merkitystä lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa. Siten kiinnitän huomiota myös yksilötasolla tapahtuvaan vuorovaikutukseen, joten tulkin-

nassani on piirteitä myös voimavarasuuntautuneesta sosiaalityöstä. Siitosen (1999) voimaantumisen teoriasta hyödynnän hänen näkemystään toimintaympäristön merkityksestä voimaantumisprosessissa.

Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistilanteissa neuvotellaan usein syömiseen ja syömisjärjestyksiin liittyvistä asioista. Nämä kohtaamistilanteet poikkeavat kuitenkin vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppistä niissä esiintyvän vallankäytön ja neuvottelun suhteen. Näissä valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistilanteissa aikuiset neuvottelevat lasten kanssa ja ottavat huomioon heidän mielipiteensä. Aikuiset pääsääntöisesti puhuvat lapsille lempeällä äänellä, koskettavat ja silitävät heitä. Kohtaamisissa korostuu aikuisen pääosin myönteinen ja muutosta aikaansaava (developmental power and empowering power) vallankäyttö. Tällaiselle vallankäytölle on tyypillistä lapsen ymmärtäminen, vastavuoroinen ja empaattinen suhtautuminen lapseen sekä lapsen arvostaminen. Valta on muutosta aikaansaava voima. (Smith 1993; Leavitt 1994.)

8.1 Syömiskohtaamiset II

Tämän luvun episodeissa neuvotellaan jälleen lasten syömisestä. Ruokailutilanteissa vallitsee myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Päivähoidossa siten myös ryhmiksessä tapahtuvan ruokailun, yhtenä tavoitteena on Hasusen ym. (2004, 150) mukaan järjestää lapsille kiireettömiä, miellyttäviä ja virkistäviä yhdessäolon hetkiä. Myös Nurttila (2001, 127) korostaa kiireettömyyden ja lapsen maku- ja ruokatottumusten huomioon ottamisen merkitystä ruokailutilanteissa.

Perhepäivähoitajan ammattitutkinnon perusteissa (2006, 17) tulee esiin ruokailutilanteiden viihtyisyys, rauhallisuus ja esteettisyys. Nurttila (2001, 111) toteaa, että lapsen varhaiset kokemukset ruuasta ja syömisestä ovat vahvasti tunneperäisesti latautuneita (esimerkiksi imetyks). Myös myöhemmin lapsuudessa syödyn ruuan ja ruokailutilanteiden ilmapiirin välillä on vahva yhteys. Siten ruokailutilanteen ilmapiiri on vähintään yhtä tärkeä asia lasten ruokatottumusten kehittymisessä kuin tarjottava ruoka. Seuraavien lukujen episodeissa vallitsee tällainen myönteinen ruokailuilmapiiri.

8.1.1 "Saanko? Osaatko?"

Seuraavassa episodissa nro. 13 keskustellaan jälleen syömisestä: mitä ja miten paljon eri ruokalajeja Lassen tulisi syödä. Tämän episodi poikkeaa kuitenkin aikaisemmista lasten syömistä ja syömisjärjestyksiä koskevista episodeista.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 13

Episodin nimi: Lasse uimahalliin

Tapahtuma-aika: 25.9. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & maito & leipä

Lasse: (Lasse syö kiisseliä reippaasti.)

Aino: Ja Lasse ottaa kuule uimapöksyt mukkaan ja pyyhkeen ja pääsee uimahalliin huomenna. (Aino silittää Lassen päätä.)

Lasse: Minä.

Aino: Sinä menet huomenna. (Aino silittää Lassen poskea.)

Lasse: Uimahalliin. (Lasse katsoo takanaan olevaa Ainoa.)

Aino: Huomenna mennään. Hm. (Aino sanoo ja silittää Lassea.)

10

Lasse: Kiitos!

Aino: Saanko auttaa vähäsen? (Aino menee Lassen luo.)

Lasse: En mä halua. (Lasse puristaa päätään.)

Aino: Et halua, että autetaan. (Aino lähtee pois.)

Aino: Syöppä reippaasti, että jaksat sitte huomenna siellä uimahallissa uida. (Aino juttelee lempeällä äänellä Lasselle.)

Lasse: Mä menen uimahalliin. (Lasse sanoo Annelille.)

Aino: Onko sulla sellaiset pienet uimahousut? Onko?

20

Lasse: (Epäselvä)

Lasse: Minäkin haluan uimahallille. Tulen.

Lasse: (Lasse laulaa.)

Lasse: En mä halua syölä. En.

Aino: Et halua syödä niinkö? (Aino sanoo lempeällä äänellä.)

Mutta, mitä jos otetaan pelkkää kiisseliä täällä laiasta? (Anneli tulee Lassen luo.)

Lasse: (Lasse kääntää pään pois.) Enkä!

Anneli: Eikö? Sanotaanko me sitte kiitos ruuasta ja lähetään pois niinkö?

Lasse: Uimahalliin!

30

Anneli: Ei me tänään ei maanantaina mennä uimahalliin. Sitten kun kun on yks yö nukuttu sitte mennään uimahallille.

Anneli: Sitte ku tulee se tiistaiamu.

Lasse: Minä menen omaan kotiin.

Anneli: Niin sää lähetkin.

Anneli: (Anneli syöttää Lassea.)

Lasse: (Lasse kääntää pään pois.)

Anneli: Onkohan se kirpeätä? Sitt kun... (Anneli ottaa Lassen kaulalapun pois.)

Lasse: (Lasse on lähdössä pois.)

40

Aino: Kuule, söisitkö lisää? (Kääntää Lassen takaisin pöytään.)

Lasse: En mä.

Anneli: Haluaisit tätä?

Anneli: No, syöppä semmonen. (Anneli antaa Lasselle leivän.)

Lasse: (Lasse alkaa syömään leipää.)

Aino: Olisko Lasse syöny sen kiisselin maidon kanssa? (Aino koskettaa Lassea, tarjoaa muille maitoa kiisseliin, koska se on todennäköisesti kirpeää.)

Lasse: En mä.

Aino: En mä.

50

Anneli: Kuule otappa se leipä kauniisti käteen ja haukkaa sitä. (Aino asettelee leipää Lassen käteen.)

Lasse: (Lasse syö leipää.)

Lasse: Nam, nam, nam.!

Linnea: Nam, nam!

Anneli: Linnea ja Lasse kauniisti. (.) Linnea, mennäänkö me pois sitten pöydästä. Ei kato ei semmosta meteliä pidetä. Kauniisti puhut, juttelet Lasselle kivoja asioja.

60

Linnea & Lasse: (Juttelevat, epäselvä.)

Lasse: (Lasse syö leipää ja tutkii pöytää.)

-
- Aino: Lea, Leena, Leo, Lassi, Laura haluatteko lähteä tervapataa saliin leikkimään?
 L: Joo, joo.
 Lasse: Joo. (Lasse haluaa leikkimään tervapataa.)
 Lasse: Joo. (Lasse haluaa leikkimään tervapataa.)
 Lasse: Joo. (Lasse haluaa leikkimään tervapataa.)
 L: Joo.
 L: Jee.
 Anneli: Kuulkaapas pienemmät.
-
- Lasse: Joo.
 Anneli: Lasse, pienemmät jää tänne ja isommat käys siellä salissa.
-
- Lasse: Maitoa, lisää maitoa! (Lasse heiluttaa kuppia.)
 Anneli: Vielä lisää maitoa? (Anneli toteaa lempeällä äänellä.)
-
- Anneli: Ompas meillä menny tänään paljon maitoa kun...
 Aino: Nyt on maitokissat liikkeellä. Maanantain maitokissat. Maanantain maitokissat.

 Anneli: No, täältäähän saa lisää. (Anneli antaa maitoa Lasselle.)

 Lasse: (Juo maitoa ja katsoo kameraan.)
 Lasse: Kiitos!
 Anneli: Ole hyvä. (Lasse lähtee pöydästä.)

Episodi nro. 13 alkaa siitä, kun Lasse syö kiisseliä. Aino kertoo hänelle, että seuraavana päivänä on uimahalliretki. Lasse innostuu ja iloitsee tästä retkestä, jonka hän ilmeisesti ymmärtää tapahtuvan heti ruokailun jälkeen. Lasse lopettaa kiisselin syönnin ja sanoo kiitos. Ainoa ja Annelia tämä ratkaisu ei tyydytä, ja lempeät syömisneuvottelut alkavat.

Lasse tuo neuvotteluprosessin aikana selkeästi esiin tavoitteensa. Hän ei halua syödä enää kiisseliä, vaan maitoa ja leipää. Lasse saavuttaa nämä tavoitteet käyttämänsä kielellisen ja ei-kielellisen kommunikaation, puheen ja ruumiinliikkeiden avulla. Lapsen varhaiset yritykset ilmaista itseään arjen jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa saavat merkityksen sitä kautta, kun aikuinen tulkitsee puheen ja toiminnan avulla lapsen ilmeitä, eleitä ja ääntelyä mielekkäällä tavalla. Sensitiivinen aikuinen kykenee huomioimaan ja hyväksymään lapsen emotionaaliset tarpeet ymmärrettävästi. (Silvén 2002, 118–119, 128.) Lasse on hyväntuulinen koko ruokailun ajan. Hän juttelee toisten lasten ja aikuisten kanssa. Hän ei itke, kuten aikaisemmissa vastaavan tyyppisissä episodeissa.

Ainon ja Annelin tavoitteena on saada Lasse syömään lisää kiisseliä. He kehottavat Lassea syömään ja yrittävät syöttää häntä. Aikuiset puhuvat lempeällä äänellä ja silittävät Lassea. He kysyvät kohteliaasti, saavatko auttaa Lassea syömisessä eivätkä pakota Lassea syömään. Aino ja Anneli eivät myöskään rajoita Lassen puhetta, vaikka Lassen syöminen ei oikein suju. Aikuiset päinvastoin juttelevat Lassen kanssa uimahalliretkestä ja vähän muustakin. Episodissa vallitsee myös kiireetön tunnelma. Aikuisilla on aikaa kuunnella ja keskustella Lassen kanssa. Ainon ja Annelin toiminta heijastaa Leavittin (1994, 70–73) mainitsemaa empaattista, vastavuoroista ja joustavaa suhtautumista lapseen. Lapset huomioon ottavassa, responsiivisessa päivähoidossa on kysymys aikuisen

sitoutumisesta lapsen arkeen hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olemista. Aikuisen auktoriteetti ei ole myöskään lasten kehittyvän autonomian vastakohta. Tulkitsen tässä kohtaamistilanteessa vallitsevan myös Siitosen (1999) määrittämän turvallisen ja myönteisen ilmapiirin, jossa voimaantuminen, Lassen näkemysten kuuleminen ja huomioon ottaminen, on mahdollista.

Parrilan (2002, 116) tutkimuksessa perhepäivähoitajat toivat esiin sen, että heillä on enemmän aikaa ja mahdollisuuksia tarjota kullekin lapselle yksilöllistä huomiota ja ohjausta. Lisäksi hoitajat painottivat työssään hoivan ulottuvuutta, lasten hellimisen, sylissä pitämisen ja aidon välittämisen merkitystä. Aino ja Anneli jatkavat vielä Lassen yksilöllistä huomioimista ja tarjoavat hänelle leipää ja maitoa, vaikka kiisselin syönti on jäänyt kesken. Lopussa Aino ja Anneli toteavat vielä iloisesti, että tänään on mennyt paljon maitoa, kun ”maitokissat” ovat olleet liikkeellä. Tässä episodissa Lassen syömisen kohdalla toteutuu myös Fookin (2002) mainitsema yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioimisen näkökulma.

Aino ja Anneli toimivat tässä episodissa Lassen tahdon mukaisesti. Onko Lasse määräävä lapsi ja ovatko Aino ja Anneli tottelevia aikuisia? Vai onko kysymys siitä, että Lasse, Aino ja Anneli saavuttivat kaikkia osapuolia tyydyttävän syömisratkaisun? Oliko se, että kiisseli myös aikuisten mielestä oli kirpeää, yksi syy siihen, että Lassen ei tarvinnut syödä sitä loppuun? Toisaalta Annelin ja Ainon suhtautuminen Lassen syömiseen oli myönteistä ja lempeää jo episodin alussa, jolloin kiisselin kirpeydestä ei ollut vielä tietoa. Siten kiisselin kirpeys saattoi osaksi vaikuttaa myönteiseen neuvotteluilmapiiriin.

Episodissa nro. 13 Lasse osallistui aktiivisesti keskusteluun, vaikka hänen puheenvuorojensa sisältö olikin melko yksipuolinen. Seuraavassa episodissa nro. 11 Lotta sen sijaan osallistuu hyvin vähän syömiskeskusteluihin. Hän käyttää kuusi lyhyttä puheenvuoroa. Aikuiset käyttävät 17 puheenvuoroa. Huolimatta aikuisten hallitsevasta roolista, kohtaamistilanteessa vallitsee pääsääntöisesti lempeä ja myönteinen ilmapiiri.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 11

Episodin nimi: Lotta silitys

Tapahtuma-aika: 25.9. klo 11.00

Lounas: Makaronilaatikko

Aino: Lotta on pyytänyt lisää ruokaa. Nyt Lotta syö sitä makaronilaatikkoa siitä. (.) Koitappas pistellä.

Anna: Kuuleppas tyttö kun söit ensimmäisen annoksen ihana. (Anna menee Lotan luo ja taputtaa ja alkaa syöttää Lottaa.) Jos on väsyksissä niin minäpä autan sinua. (.) (Anna puhuu lempeällä äänellä.)

(.) Noin. Pannaampas nyt suu auki. Koita nyt aukaista sitä vähän, sun. No nyt. Kolme lusikallista kun oot kolme vuotta. Kunnan aukaisu. Nuin. Hyvä. (.) Otaiko ketsuppia? (Anna syöttää Lottaa.)

(.)

Nyt oli kato se toinen.(.) Noin. (.) Oi hienosti, ja nyt se kolmas haarukallinen. Sää oot kolme vuotta niin vähän panet... (epäselvä) (..) Niin. No joko mahtus tämä viime-

nen? Kyllä olit reipas tyttö. (Anna silittää ja taputtaa Lottaa.) Ihanaa. (Anna silittää Lottaa.) (.) Syöppäs. (Anna lähtee pois.)

(...)

Anna: Nyt pannaan tämä viimenen. (Anna tulee syöttämään Lottaa.) No niin oi miten. Ups. Tuo ei mahdu ... (epäselvä) Avaappa suutas mä saan tämän (Anna syöttää Lottaa.) mahtumaan.

Aino: Näitä sattuu niin. (Aino kommentoi Larin maidon kaatumista)

Anna: Oi hienosti. Hienosti. (Anna vie lautasen pois.)

Lotta: (Lotta juo maitoa ja katselee.)

Aino: Mitäs Lotta? Tarviiko Lotta vielä jotaki? Tarviiko maitoa? (Aino koskettaa, menee lähelle.)

Lotta: Leipää.

Anneli: Leipää.

(.)

Anna: Anna ihan pieni vain. Sano, että vatsansa ei jaksaa työskennellä äsken niin.

Aino: Tästä leikataan sulle tämmönen (Aino halkaisee leivän kahtia.) ja tuosta... (epäselvä)

Lotta: (Lotta levittää voita leivälle.)

Lotta: (Lotta syö leipää.)

(Työntekijät juttelevat karviaisista, omenoista.)

Lotta: Mä tykkään hei Anna karviaisista. (Anna ei kuule? Ei vastaa.)

Anna: Oliko tämä jo pesussa? (Anna ottaa mukin pöydästä käteen.)

Anneli: Laitetaan Lotalle tuohon ihan pieni tilkka. (Ja Anneli kaataa maitoa Lotalle lasiin.)

(Lotta juo maidon kaikki heti ja leikkii hiuksilla.)

(...)

Lotta: (Lotta syö yksin pöydässä leipää ja taputtelee kaulaa.)

Lotta: ...dalmatia... (epäselvä)

Anna: Syö suu vaan tyhjäksi vielä. (Lotta aikoo lähteä pois pöydästä ruoka suussa.)

Anna: Viimeinen muru leipää Oliko hyvää ruokaa? Kyllä sie hienosti söitki. Upeeta, upee juttu. Elä ei tarvi suuppyhkeellä sitä pöytää pyyhkiä. (Lotta pyyhkii suuppyhkeellä pöytää.) Minä pyyhin sen tällä. Pyyhi sillä vain suu.

Anna: Vielä sä ottasit maitoo, ottasit niinkö?

Lotta: Hyy.

Lotta: (Epäselvä, Lotalla ruokaa suussa.)

Lotta: Joo.

Anna: Otetaas tuolta. (Anna pyyhkii pöytää.)

Anna: Noin ole hyvä. (Anna kaataa maidon Lotalle ja Lotta juo maidon pois.)

Episodissa neuvotellaan jälleen kerran Lotan syömisestä. Useissa episodeissa aikaisemmin on käyty samantyyppisiä syömisneuvotteluja, joiden ilmapiiri on ollut hyvin tiukka. Episodin nro. 11 syömisneuvotteluissa vallitsee kuitenkin pääsääntöisesti kannustava ilmapiiri. Lotan lounasruokailu on sujunut hyvin, hän on syömässä jo toista pääruoka-annosta. Se lienee osasyy kohtaamistilanteen lempeyteen ja kannustavuuteen. Aikuisten ei tarvitse enää huolehtia Lotan pääruuan syömisestä. Aikuisten sekä kielellinen että ei-kielellinen kommunikatio ovat episodissa kannustavaa ja kohteliasta. Varhaiskasvattajien toimintaan hoivakehyksessä liittyi myönteinen lasten koskettaminen ja fyysinen läheisyys (Puroila 2002, 84). Positiivinen tunnesuhde lasten kesken ja lasten ja aikuisten välillä on tärkeä päivähoiton laatutekijä (Hännikäinen ym. 1997, 62–71).

Mielenkiintoista on, että episodin alussa Anna sanoo: *"Jos on väsyksissä, niin minäpä autan sinua."* Tämän Anna sanoo kovin lempeällä äänellä. Aikaisemmin episodissa nro. 21 Anna totesi, että väsymys voi johtua ruuan puutteesta. Tässä episodissa Lotan väsymys saa osakseen ymmärtämystä. Episodin aikana Lotta saa osakseen paljon myönteistä huomiota. Tosin *"viimeinen lusikallinen"* toteamuksen kohdalla on huomattavissa pilkahdus aikuisen määräävästä roolista.

Vaikka Lotan kommunikaatio neuvotteluprosessissa on vähäistä, tulee hänen näkemyksensä ainakin osittain huomioiduksi. Lotan suu on lähes koko ruokailun ajan täynnä ruokaa, mikä osaltaan vaikuttaa hänen käyttämiensä puheenvuorojen määrään.

Seuraavassa episodissa nro. 54 jatkuu aikuisen ystävällinen ja kannustava suhtautuminen lapsiin. Kohtaamistilanteeseen osallistuvat kaikki ruokailemasa olevat lapset.

Nauha nro: 3

Episodin nro: 54

Episodin nimi: Maidon kaataminen

Tapahtuma-aika: 24.8. klo 11.00

Lounas: Makaronilaatikko & puolukkahillo & leipä & maito

Leena: Saisinko maitoa? (Leena kysyy samassa pöydässä ruokailevalta Annalta.)

Anna: Osaatko ite kaataa? Kokeileppas! Kokeile vaan! (Anna ottaa maitopurkin käteensä ja aikoo kaataa itse Leenalle maitoa, mutta antaakin purkin Leenalle ja kehoittaa häntä kaatamaan itse.)

Leo: Määki osaan!

Lea: Määki osaan!

Anna: ... nousta polvilles. Oota, Leenan vuoro ensin.

Leena: (Leena nousee polvilleen ja ryhtyy kaatamaan maitoa mukiin.)

Anna: Mä voin auttaa. Paan ton lasin paikalleen. Hyvinhän se onnistu. Hyvä.

Leo: Anna mää.

Anna: Joo, tottakai. (Anna antaa maitopurkin Leolle ja Leo alkaa kaataa maitoa lasiinsa.) Ole hyvä.

Anna: Onko huonossa kohti? (Anna katsoo Leon lasia.)

Leo: (Leo kaataa maidon lasiin.)

Anna: Hm. Noin hyvä, oikein hyvinhän se meni.

Lea: (Lea ottaa maitopurkin ja kaataa maitoa lasiin.)

Anna: Sitten sinne voi istahtaa ihan. (Anna kehottaa Leaa istumaan alas.)

Lea: Kato miten paljo mulle tuli maitoa. (Lea näyttää maitolasia muille.)

Anna: Haluttaako Lassiä ite kokeilla vielä kaataa? Ole hyvä tässä on vähän, niin sun on helpompaa kaataa. Mä tuun hetken päästä. Me kaadetaan Lassille ensin maito. (Anna menee Lassin luo, jotta Lassi saa itse kaataa maidon lasiin.)

L: Määki osaan.

Anna: Mutta nyt sä juot vettä täällä viikolla.

Lassi: (Lassi kaataa maidon lasiinsa.)

Anna: Hyvä, ai miten hyvin meni. No Lari, voi kaataa sillä aikaa, ku mä haen sulle lisää ruokaa. (Anna lähtee hakemaan ruokaa.)

Lari: Okei! (Lari kaataa maidon lasiinsa.)

Anna kehuu kaikkien lasten suorituksia. Aikaisemmin episodissa nro. 9, aikuisen päinvastoin suhtautui hyvin kriittisesti lapsen vastaavaan omatoimisuuteen. Annan toiminnan voidaan sanoa edustavan Karlssonin (2000, 177) mainitsemaa yhteisökeskeistä toimintakulttuuria. Tavoitteena on tällöin yhteisöllinen oppiminen ja kasvaminen yhteisössä. Lapsilla on mahdollisuus ilmaista itseään ja vaikuttaa yhteisen toiminnan toteutukseen. Aikuisen toiminta edustaa nythetkessä elämistä. Hännikäinen ym. (1997, 62–71) toteavat, että päivähoiton laatu lapsen näkökulmasta on yhteydessä osallistumiseen siihen, että lapsi on aktiviteettien lähde. Siten on tärkeää, että lapset kokevat olevansa persoonia, jotka tietämyksensä pohjalta voivat vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä. Aikuisten ja lasten tulisi olla subjekteja keskenään, tällöin mahdollistuu demokratian kehittyminen ja lapsen kyky olla aktiivinen toimija.

8.1.2 "Annetaanko Lassi kertoo ihan"

Viimeinen episodi nro. 30 kuvaa myös myönteistä lasten ja aikuisten välistä kohtaamistilannetta. Tässä episodissa ei keskustella syömisestä lainkaan.

Nauha nro: 1

Episodin nro: 30

Episodin nimi: Tiukkaveto

Tapahtuma-aika: 9.8. klo 11.00

Lounas: Keitto & sämpylä & juusto & maito & sämpylä & kiisseli

Lari: Eiks niin tiukkaveto. (Lari katsoo Lassia.)

Anna: Mikäs tiukkaveto teillä on? Mistä te ootte tiukan vedon laittanu? (Anna katsoo Lassia.)

Anna: Lassi? (Anna katsoo edelleen Lassia.)

Lassi: (Lassi painaa päätä alaspäin ja katsoo lautaselleen, eikä kerro tiukkavedosta.)

Anna: Et, aha.

Anneli: Tarkkoittiko Lassi, sitä kun kiipesitte sitä köyttä pitkin siellä liukumäessä?

Anna: Sitäkö sää tarkoittit?

Lassi: (Ilmeisesti Lassi nyökkää tai vastaa niin hiljaa ettei kuulu.)

Anna: Just joo.

Anneli: Sitä mä arvelin, että ... (Anneli istuu tuolilla pöydän ulkopuolella.)

Anna: Ai teillä on semmonen tiukkaveto.

Anneli: Ne kiipeili semmosta pitkää köyttä pitkin. (Anneli juttelee pöydän ulkopuolelta.)

Anna: Mihin te kiipesitte? (Anna katsoo Lassia, joka painaa pään alas lautasta kohti.)

Anneli: Liukumäkeen.

Lari: Liukumäkeen.

Anna: Kiipesittekö te liukumäkeen? (Anna katsoo Lassiin.)

Lari: Mulla oli tiukkaveto.

Anna: Annetaanko Lassi kertoo ihan. (Anna katsoo tiukasti Lariin.)

Anna: Ai semmon tiukkaveto. Pääsitkö sinä ylös? (Anna kysyy ja katsoo Lassiin.)

Lassi: Joo.

Anna: Aatella, kyllä sä oot vahva. (Lassi nostaa pään ylemmäs ja alkaa syömään.)

L: Mä pääsin ylös.

Leevi: Mä pääsin ylös sitä liukumäkeä.

Leena: Mää pääsin ennestään ylös.

Anna: Syöppä ensin syö suu ensin tyhjäksi, sitten kerrot. (Anna kastoo Leenaan päin ja kehottaa häntä syömään suun tyhjäksi.)

Anna: Eli siitä liukumäestä siitä mistä lasketaan siitkö te nousitte?

Lassi: Joo. (Lassi katsoo alas lautaselle.)

Anna: Aatella. Joo. (Anna katsoo Lassiä ja puhuu ihailevalla äänellä.)

Lassi: (Lassi jatkaa syömistä.)

Episodi nro. 30 alkaa Larin toteamuksella: *"Eiks, niin tiukkaveto."* Lari kohdistaa sanansa Lassille. Tämä puheenvuoro herättää Annan mielenkiinnon. Lassi ei ilmeisesti halua osallistua "tiukkavetokeskusteluun", vaan painaa pään alas-päin. Lassi istui yleensä ruokailutilanteissa pääsääntöisesti hiljaa ja keskittyi omaan syömiseensä. Lassin ruokailu sujui ainakin aikuisten näkökulmasta moitteettomasti. Hän söi kaikkia ruokalajeja, ei leikkinyt ruokapöydässä eikä häirinyt muiden lasten syömistä.

Tässä episodissa Anna haluaa kuitenkin saada erityisesti Lassin mukaan yhteisiin keskusteluihin. Anna oli kiinnittänyt palautteessaan huomiota ilmeisesti tähän Lassin tilanteeseen. Anna kirjoittaa: *"Yhdellä lapsella vaikeuksia tulla ymmärretyksi ja kuulluksi."* Anna ei mainitse lasta nimeltä, mutta tulkitseen hänen tarkoittavan Lassiä, koska muita samantyyppisiä tilanteita ei tässä ruokailussa ollut.

Ruokailutilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta voidaan monin tavoin tukea ja edistää lasten sosiaalisia taitoja. Hiljaiset lapset, kuten Lassi tässä, saattavat jäädä ruokailutilanteissa tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle, elleivät aikuiset ole heitä kannustamassa.

Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamisissa on myös usein kysymys lasten haluttomuudesta syödä. Aikuiset suhtautuvat näissä kohtaamisissa lasten syömättömyyteen kuitenkin empaattisesti ja lempeästi. Aikuinen kuuntelee lasta ja jopa "tottelee" häntä. Kohtaamisten neuvotteluilmapiiri on myönteinen ja kannustava. Episodeissa tapahtuvat neuvottelu- ja vallankäyttöprosessit tukevat lasten osallisuutta ja kasvua.

Näitä kohtaamisia voidaan tarkastella myös lasten "konsultoinnin" näkökulmasta. "Konsultointi" ('consulting') on Priscilla Aldersonin (2000, 72-73) käsityksen mukaan pääkeino, jonka avulla voimme saada lasten näkemykset esiin. Lasten 'konsultointi' edellyttää lasten ja aikuisten välistä tasa-arvoisuutta, samalla tasolla puhumista ja yhteistä aikaa.

Lasten näkemykset tulevat kuulluksi. Leavitt (1994) ja Foucault (1980a; 1980b; 1998) korostavat sitä, että vallankäytöllä on myös positiivinen ja muutosta aikaansaava, produktiivinen ulottuvuus. Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistilanteissa esiintyvä vallankäyttö edustaa tällaista vallan tuottavaa ulottuvuutta. Dominellin (1999) mainitsemat lasten valtaistumisen elementit lasten hyvinvointi ja lasten ja lapsen oikeus kehittyä aikuiseksi, toteutuvat valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamisissa.

9 LAPSET KESKENÄÄN

Tutkimustehtäväni mukaisesti olen kolmessa edellisessä luvussa kuvannut ja tulkinnut ruokailutilanteissa tapahtuvaa lasten ja aikuisten välistä kohtaamista. Videoimiini ruokailutilanteisiin sisältyi luonnollisesti runsaasti myös lasten keskinäisiä kohtaamistilanteita. Seuraavien kohtaamistilanteiden tarkastelussa painopiste on lasten välisessä kommunikaatiossa. Aikuiset ovat tosin läsnä joissakin kohtaamistilanteissa ja osallistuvat myös jonkin verran episodeissa tapahtuvaan kommunikaatioon. Olen pyrkinyt hyödyntämään valta- ja neuvottelukäsitteiden ulottuvuuksia myös näissä lasten keskinäisten kohtaamistilanteiden analyysissä. Myös nämä kohtaamistilanteet, kuten lasten ja aikuisten väliset, olen jakanut kolmeen ryhmään seuraavasti:

1. Määräävä lapsi ja vastarintaa tekevä lapsi
2. Ohjaava lapsi ja kuunteleva lapsi
3. Keskustelevat ja hauskaa pitävät lapset

Ensimmäiset, määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen, kohtaamistilanteet ovat ”tiukkoja” ristiriitatilanteita. Kohtaamistilanteissa vallitsee ”tiukka” ja kireä neuvotteluilmapiiri. Määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen kohtaamistilanteet muistuttavat niissä ilmenevän vallankäytön ja (neuvottelu)ilmapiirin suhteen määräävän aikuisen ja vastarintaa tekevän lapsen kohtaamistilanteita. Sisällöllisesti osa määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen kohtaamistilanteista liittyy ruokailua koskeviin järjestyksiin, jotka olivat keskeisesti esillä myös vastaavassa lasten ja aikuisten kohtaamistyyppissä. Määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen kohtaamistilanteisiin olen sijoittanut myös sellaisia episodeja, joissa on lasten keskinäistä kiusaamista.

Toiset, ohjaavan lapsen ja kuuntelevan lapsen, kohtaamistilanteet ovat kestoltaan hyvin lyhyitä ja ilmapiiriltään edellisiä kohtaamistilanteita leppoisampia. Kohtaamistilanteissa lapset ohjaavat toisiaan kohti hyväksytyjä syömisjärjestyksiä. Nämä kohtaamistilanteet puolestaan muistuttavat vallankäytöltään ja neuvotteluilmapiiiriltään keskustelevan lapsen ja keskustelevan

aikuisen kohtaamisia. Kommunikaation sisällön perusteella ohjaavan lapsen ja kuuntelevan lapsen kohtaamistilanteet muistuttavat järjestyskohtaamisia.

Kolmannet, keskustelevien ja hauskaa pitävien lasten kohtaamistilanteet ovat niissä esiintyvän vallankäytön ja (neuvottelu)ilmapiirin suhteen leppoisia ja tasaveroisia lasten keskinäisiä kohtaamisia. Episodeissa lapset keskustelevat erilaisista asioista tai vain yksinkertaisesti hauskuttavat toisiaan. Nämä kohtaamistilanteet muistuttavat jonkin verran valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistilanteita.

9.1 Määräävä lapsi ja vastarintaa tekevä lapsi

Määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen kohtaamiset ovat lasten välisiä arkisia ristiriitatilanteita. Hännikäinen (2001, 117) on tutkinut lasten riitoja, kiistoja ja erimielisyyksiä ja käyttää näistä yhteistä nimitystä konflikti. Hännikäinen määrittää tutkimusyhteenvetonsa perusteella konfliktit suhteiksi, joissa ihmisillä on toistensa kanssa yhteen sopimattomia pyrkimyksiä ja joissa he käyttävät erilaisia keinoja vaikuttaakseen toistensa käyttäytymiseen. Lasten välisiä konflikteja on lisäksi määritetty tarkemmin esimerkiksi tapahtumiksi, joissa yksi lapsi tarkoituksellisesti tai tahtomattaan sanoo tai tekee jotain, jota toinen lapsi vastustaa sanoin tai teoin ja jota taas ensimmäinen lapsi vastustaa.

Lasten konfliktit voidaan luokitella vahvuusasteeltaan kolmeen ryhmään: kriisit, erimielisyydet ja huono-onni -tilanteet. Kriisi on konfliktitilanne, jossa on mukana voimakkaita negatiivisia tunteita, jotka voivat näkyä huutamisena, lyömisenä tai itkuna. Erimielisyydet saattavat sisältää myös huitomista ja lyömistä, mutta tilanne ei riistäydy kriisiksi saakka. Huono-onni-tilanteissa yhteenotot ovat pikaisia ja ratkaisu löytyy nopeasti. (Hännikäinen 2001, 118.)

Seuraavaksi tarkastelen määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen välisiä kohtaamisia. Seuraavissa episodeissa lapset määrittävät syömisjärjestyksiä lähinnä kielellisen kommunikaation keinoin.

Nauha nro: 3

Episodin nro: 60

Episodin nimi: Ei saa leikkiä ruokapöydässä

Tapahtuma-aika: 31.8. klo 11.00

Lounas: ? & Maito & leipä

(Leo, Laura ovat keskenään pöydässä. Aikuisia ei ole paikalla. Laura ja Leo istuvat vierekkäin.)

Laura: Yhyy. Ym... (Laura hyräilee ja liikuttelee sormeaan pitkin pöytää.)

Leo: Älä leiki! (Leo katsoo Lauraan ja koskettaa hänen kättään.)

Laura: (Laura jatkaa sormen liikuttelua pitkin pöytää. Hyräily loppuu.)

Leo: Älä Laura leiki! (Leo katsoo Lauraan päin. Laura lopettaa sormien liikuttelun ja alkaa tutkia veistään ja pyörittelee sitä ympäriinsä.)

(..)

Laura: Nää veitset on varmaan kaupasta ostettuja. (Laura esittelee veistään Leolle.)

Leo: Älä leiki sillä veitsellä Laura. (.) Laura! Saako? Ruokapöydässä ei saa yhtään leikkiä? (Leo katsoo Lauraa ja sanoo tiukasti.)
 Laura: Mutta puhua saa! (Laura sanoo tiukasti.)
 Leo: No niin saa!
 Laura: Mutta laulaa ei saa! (Laura sanoo topakasti.)
 Leo: Yh, yyy! (Leo suu täynnä ruokaa.)
 Laura: Laulaa ei saa! (Laura sanoo tavallisella äänellä.)
 Leo: Hm. Hm. (Leo suu täynnä ruokaa.)

Episodi on lyhyt. Laura ja Leo käyvät tiukkasävyisen ja tiukkasanaisen keskustelun siitä, miten ruokailutilanteissa tulee käyttäytyä. Puroilan (2002, 95) tutkimuksen mukaan lapsen rooli hallinnan ylläpitäjänä ja tuottajana näkyi myös lasten keskinäisissä suhteissa. Mikäli joku lapsista rikkoi sääntöjä, toiset lapset saattoivat huomauttaa siitä hänelle. Leo ja Laura ovat samanikäisiä ja tässä mielessä tasaveroisia kiistakumppaneita. Leo puuttuu episodin alussa Lauran hyräilyyn ja sormen liikutteluun. Ne eivät Leon mielestä ole sopivia käyttäytymistapoja. Laura esittelee Leolle hieman myöhemmin veistään. Leo tulkitsee tämän Lotan toiminnan leikkimiseksi. Leo ilmoittaa hyvin selkeästi, että *"ruokapöydässä ei saa yhtään leikkiä."* Laura tottelee Leoa. Laura todennäköisesti itsekin tietää, että ruokapöydässä ei saa leikkiä. Lauraa harmittaa ilmeisesti Leon tiukkasävyinen kommentelu. Laura toteaa, että *"mutta puhua saa."*

Lauran ja Leon välisessä kohtaamisessa voidaan nähdä Hännikäisen (2001, 118) mainitsemia kriisin piirteitä siinä mielessä, että tilanteessa on mukana melko voimakkaita tunteita. Lauran ja Leon toiminta muistuttaa myös Hännikäisen mainitsemia huono onni -tilanteita, koska osapuolten välinen yhteenotto on tässä pikaista ja ratkaisu löytyy helposti.

Seuraavassa episodissa nro. 50 lapset määrittävät jälleen syömisjärjestyksiä. Leena ja Lotta käyvät myös tiukkasävyisen ja tiukkasanaisen keskustelun. Tässä episodissa lasten keskinäinen toiminta saa kuitenkin voimakkaampia piirteitä kuin edellisessä episodissa.

Nauha nro: 4

Episodin nro: 50

Episodin nimi: Lotta pakottaminen

Tapahtuma-aika: 13.9. klo 11.00

Lounas:

Lotta: (Epäselvä)... minulle ruoka rauhassa. (Lotta katsoo Leenaa.)
 Leena: Saapas puhua ruokapöydässä. (Leena katsoo vieressään istuvaa Lottaa.)
 Lotta: (Lotta puristaa päätään.)
 Leena: Saa! (Leena katsoo Lottaa.)
 Leena: Saa puhua ruokapöydässä.
 Lotta: (Lotta puristaa päätään.)

(Lassi lähtee pois pöydästä. Lotta ja Leena jäävät kahdestaan pöytään. Tytöt istuvat vierekkäin.)
 Lotta: ... ei saa sanoa toiselle niin. (Lotta piirtää sormella pöytään)... (epäselvä)
 Lea: Ei leikitä sitä. Syö. (Leena huutaa kovalla ja vihaisella äänellä Lotalle ja katsoo Lottaa.)

Lotta: (Epäselvä) ... mäpä sanon sun isälle. Isä ... (epäselvä)... iltapäivällä. (Lotta katsoo ruokalautastaan.)

Lea: Et sää tiä meiän numeroa enkä mä kerro sulle. (Leena katsoo Lottaa.)

Lotta: (Epäselvä, Lotta katsoo Leenaa.)

Leena: Eikä!

Lotta: ... iltapäivä... (epäselvä)

(Lotta katsoo Leenaa.)

Lotta: Iltapäivällä... (epäselvä)

Leena: Ai mun isä!... (epäselvä) Mä en kerron sun numeroa... (Leena katsoo Lottaa.)

Lotta: Mä kerron sitten sun numeron... (epäselvä, Lottaa katsoo Leenaa.)

L: (Epäselvä)

L: Mitä? (Leena katsoo Lottaa.)

Lotta: Tiiät sää meiän numeron? (Lotta katsoo Leenaa.)

Leena: Mä en tiä meiän numeroo, koska mä en muista sitä. (Leena katsoo Lottaa.)

Lotta: Tiiät sää meiän numeron? (Lotta katsoo Leenaa?)

Leena: Een. (Leena katsoo Lottaa.)

Leena: Yksi ämmä...viiminen... (epäselvä)

Lotta: Talonmies... (epäselvä, Lotta katsoo Leenaa.)

Leena: Hienot hiukset. (Leena koskettaa Lotan hiuksia.)

Lotta: Empäs anna harjata.

Leena: Mitä?

Lotta: Empäs anna sun harjata.

Leena: (Leena kääntää Lotan pään voimakkaasti kahdella kädellä lautaseen päin, niin että Lotan pää on Leenan käsin välissä.)

Lotta: (Lotta pääsee irrottautumaan Leenan otteesta.)

Leena: (Epäselvä)... kato ruokapöytään päin. (Leena ottaa taas Lotan pään käsiensä väliin ja alkaa työntää Lotan päätä lautasta kohti.)

Anneli: Ei, ei älä. Ei saa. Tiedätkö mitä? (Anneli tulee tyttöjen luo ja alkaa puhua Leenalle.) Koskaan ei saa ottaa tällä lailla päätä kiinni ja vääntää. Kato ihmisellä on täällä tämä kaula ja kaula on ihmiselle hirveen tärkeä ettei siellä menee semmoset hermot, mitä pitkin menee semmoset kaikki käskyt käsiin ja jalkoihin. (Anneli nostaa Lotan hiukset ylös ja näyttää Lotan kaulaa. Anneli lähtee pois ja tytöt jatkavat syömistään.)

Lotan ja Leenan kohtaamisessa on samoja piirteitä kuin Lauran ja Leonkin kohtaamisessa. Tosin nyt vastakkain ovat kahden tytön näkemykset. Lisäksi Leena on kaksi vuotta vanhempi kuin Lotta. Lotan ja Leenan kohtaamisessa on Hännikäisen (2001, 118) määrittelyn mukaisia kriisin piirteitä. Kohtaamistilanteessa on mukana, varsinkin sen loppupuolella, voimakkaita tunteita. Leena myös kerran huutaa vihaisesti Lotalle. Lisäksi episodin lopussa Laura myös fyysisin keinoin yrittää pakottaa Lottaa syömään. Varsinkin pienet lapset käyttävät fyysisistä vaikuttamista, kuten lelun pois ottamista toisen kädestä, tönäisemistä, lyömistä ja potkimista, ratkoessaan konfliktitilanteita (Hännikäinen 2001, 121). Iän merkitys lasten vertaissuhteissa tuli esiin myös Johanna Kiilin (2006) alaste ikäisten lasten osallistumista koskevassa tutkimuksessa. Ikä oli yleensä osallistumisen voimavara vanhimille lapsille ja rajoite nuorimmille lapsille.

Psyykinen vaikuttaminen, kuten jalan polkeminen, itkeminen, kanteleminen ja huutaminen kuuluvat myös lasten käyttämiin konfliktien ratkaisukeinoihin (Hännikäinen 2001, 121). Edellisessä episodissa näistä vaikuttamisen keinoista oli käytössä Leenalla huutaminen. Lisäksi Lotta aikoi kertoa Leenan isälle tapahtumista. Olisiko tämä toteutuessaan ollut kantelua? Kolmantena konfliktin ratkaisukeinona lapset käyttävät Hännikäisen mukaan kielellistä il-

maisua ja argumentteja, joiden avulla selitetään ja perustellaan omia vaatimuksia. Lotan ja Leenan välinen kohtaaminen perustui ensisijaisesti kielelliseen ilmaisuun. Argumentaatiota esiintyy myös jonkin verran.

Lotan ja Leenan välinen konflikti päättyy Annelin saapuessa paikalle. Anneli on erityisen harmissaan ja vihainen siitä tavasta, jolla Leena on Lottaa ojentanut. Anneli selittää Leenalle havainnollisesti, miksi toisen lapsen päästä ei saa ottaa kiinni. Hännikäisen (2001, 126) mukaan aikuiset käyttävät lasten konflikteja ratkoessaan sovittavia strategioita ja valtastrategioita. Sovittavia strategioita käyttävät kasvattajat esittivät useimmin ”tee”-sääntöjä, kuten kysymällä lapselta, ”sano, mitä tarkoitat” (”älä lyö” -asemasta). Sovittelevat kasvattajat pyrkivät sääntöjä esittämällä ja niihin viittaamalla opettamaan lapsille hyvää käyttäytymistä konfliktitilanteissa. Valtastrategiaa käyttävät kasvattajat sen sijaan esittivät suoraa, selvästi ilmaistuja sääntöjä, joista suurin osa liittyi lapsen huonoon käyttäytymiseen. Luonteeltaan tällaiset säännöt olivat melko negatiivisävyisiä ”älä”-sääntöjä kuten ”älkää tapelko” tai ”älä lyö.”

Hännikäinen (2001, 127) toteaa kasvattajien sovittavien strategioiden käytön olevan lasten konfliktitilanteiden ratkaisemisessa tuloksellisempia kuin valtastrategioiden käytön. Edellisen episodin lopussa Annelin toiminnassa on piirteitä valtastrategian käytöstä hänen ratkaistessaan Lotan ja Leenan konfliktitilannetta. Toisaalta kyseinen konfliktitilanne vaati välitöntä aikuisen puuttamista. Tällöin aikuinen todennäköisesti valitsee nopeimman keinon lopettaa ristiriitatilanne.

Määräävän lapsen ja vastarintaa tekevän lapsen kohtaamisiin olen sijoittanut myös episodeja, joissa ymmärtääkseni esiintyy kiusaamista. Julkisessa keskustelussa on viime vuosien aikana käsitelty toistuvasti koulu- ja työpaikka-kiusaamista. Päivähoidossa tapahtuva kiusaaminen on sen sijaan jäänyt julkisessa keskustelussa toistaiseksi vähemmälle huomiolle. Seuraava episodi nro. 16 sisältää tällaista lasten keskinäistä kiusaamista.

Nauha nro: 6

Episodin nro: 16

Episodin nimi: Lotta on Krantti

Tapahtuma-aika: 27.9. klo 11.00

Lounasruokailun loppu

Lari: Kumpi on nopeempi Lotta? (Lari katsoo Lottaa.)

Lari: Mä.

Lotta: (Epäselvä, ruokaa lapsen suussa.)

Lari: (Epäselvä, ruokaa lapsen suussa.)

Laura: Enkä oo. (Laura sanoo painokkaasti Lotalle.) Mä oon Lotta.

Lari: Lotta on Laura (Lari osoittaa Lauraa.) Tuo, tuossa on Lotta. Eikö niin?

Laura: Ei, mä oon vaan Laura.

Lari: Tuon kameran nimi on Lotta. Eikö niin? (Lari osoittaa kameraa.)

Laura: Niin.

Lotta: En ole!

Lari: ... Ja sun nimi on Krintti. (Lari osoittaa Lottaa ja Lotta ja Lari katsovat kameraa.)

Lari: Lotta, Lotta. Sun nimi on Krantti.

Lotta: Minä en oo Krantti. Mä oon Lotta. (Lotta sanoo painokkaasti, huutaen.)

Lari: Nauraa! (Lari nauraa pilkallisesti.)
 Laura: Oot ite Krantti, Printti, Prontti. (Laura sanoo Lotalle.)
 Lari: (Lari nauraa.)
 Lotta: Hei nuo kaverit sanoo mua KrinttiPrantiksi. (Lotta sanoo Annalle, joka tulee paikalle.)
 Anna: Lari. (Anna sanoo painokkaasti.)
 Anna: Ei sun tarvii kuunnella ollenkaa. Ne ei oikein nyt ymmärrä se on härnäämistä. Ei tarvii kuunnella semmosii juttuja ollenkaa. Sitä voi korkeintaan sanoa, älä viitti härnätä kun et tiä. (Anna puhuu Lotalle.)
 Lotta: Sitte sanoo takasi kyllä... (epäselvä) ...mä on kuullu...
 Anna: Nyt on tärkeintä, että sinä syöt. (Anna keskeyttää Lotan.)
 Lari: Niin just. (Lari sanoo painokkaasti.)
 Anna: Ei yhtään jatketa tuota juttua etteenpäin. (Anna sanoo painokkaasti.)
 Lari: Ei niin. (Lari sanoo painokkaasti.)
 Laura: Tai me suututaan sulle. (Laura laittaa kädet puuskaan.)
 Lari: Niin just.
 Lotta: Hei älkää kehdatko kiusata! (Lotta sanoo Larille ja Lauralle)
 Anna: Lotta, ole hyvä ja syö suu tyhjäksi.
 Lotta: Mua suututtaa se kun te aina mua härnäätte. (Lotta katsoo Lauraa ja Laria ja he katsovat Lottaa.)
 Lari: Nauraa. (Lari katsoo Lottaa.)
 Lotta: Mua suututtaa! Niinku koirat ja suututtaa ku kissat. (Lari ja Laura nauravat.)
 Anna: No, niin. Noin. (Anna tulee syöttämään Lottaa.)
 Lari ja Laura: Nauravat.
 Lotta: Hei. Kuuntele... (Anna keskeyttää Lotan puheen.)
 Lotta: Ei!
 Lari: Kuuleksää mitä Lotta sanoo?
 Anna: Ei, älä ole kuuntelevisnaskaa. Nyt syyään, jotta päästään unisadulle. Jooko?

Episodi alkaa Larin kysyessä Lotalta, *"kumpi on nopeempi?"* Lari vastaa omaan kysymykseensä ja ilmoittaa olevansa Lottaa nopeampi. Melko pian Laura ja Lari liittoutuvat yhteen ja alkavat nimitellä Lottaa, joka ei pidä nimittelystä. Hän kertoo paikalle tulevalle Annalle tilanteesta. Anna toruu Laria ja kehottaa Lottaa olemaan piittaamatta Lauran ja Larin jutuista ja keskittymään sen sijaan syömiseen. Lotta kokee Larin ja Lauran puheenvuorot kiusaamiseksi. Lotta sanoo *"Hei älkää kehdatko kiusata!"* Lotta viittaa toisessa puheenvuorossaan siihen, että lapset ovat aikaisemminkin kiusanneet häntä: *"Mua suututtaa kun te aina mua härnäätte."* Lotta ei pidä tilanteesta ja sanoo sen selkeästi ääneen *"Mua suututtaa! Niinku koirat ja suututtaa ku kissat."* Lari ja Laura nauravat Lotan kommentille. Tilanne on ilmeisesti heidän mielestään hauska. Ovatko Laura ja Lari kokeneet kiusanneensa Lottaa? Ainakin Lotta on sen heille selkeästi ilmoittanut. Episodi päättyy Annan todetessa Lotalle: *"Ei, älä ole kuuntelevisnaskaa. Nyt syyään, jotta päästään unisadulle. Jooko?"*

Laura ja Lari ovat olleet ryhmiksessä pidempään kuin Lotta ja he ovat myös Lottaa vanhempia. On siten mahdollista, että Lauralla ja Larilla on vankempi asema kuin Lotalla lasten keskinäisessä arvojärjestyksessä, minkä vuoksi he uskaltavat nimitellä Lottaa. Kirsi Lallukan (2003) 6-12 -vuotiaiden sosiokulttuurista ikätietoa koskevassa tutkimuksessa tuli esiin, että informantit olivat hyvin ikätietoisia omasta ja muidenkin tarkasta iästä sekä omasta paikastaan tässä hierarkkisessa ikäjärjestyksessä.

Edellisessä lasten välisessä ristiriitatilanteessa on Hännikäisen (2001, 118) määrittämän erimielisyys- ja huono onni -tilanteiden piirteitä. Tilanne herättää Lotassa suuttumuksen tunnetta, mutta toisaalta tilanne päättyy melko nopeasti. Episodin aikana Anna sanoo painokkaasti Larille ja Lauralle *"Ei yhtään jatketa tuota juttua eteenpäin."* Silti Laura ja Lari jatkavat Lotan hännämistä. Anna käyttää tässä Hännikäisen (2001, 126) mainitsemaa valtastrategiaa. Annan toteamus on tavallaan tarkoitettu kaikille lapsille, myös Lotalle. Anna ei kuitenkaan tässä tilanteessa tarkemmin perustele kieltoaan. Käsitykseni on, että Anna katsoi Larin ja Luran hyvin tietävän, että toisia lapsia ei saa kiusata.

9.2 Ohjaava lapsi ja kuunteleva lapsi

Episodeissa lapset ohjaavat toisiaan kohti hyviä ruokailutapoja. Tämä ohjaaminen sujuu pääosin hyvässä yhteisymmärryksessä. Luvun 9.1 episodeissa sen sijaan esiintyi melko voimakkaitakin vallankäytön ja vastarinnan muotoja vastaavissa tilanteissa. Erilaiset ruokailutilanteisiin liittyvät järjestykset tulevat esiin myös seuraavissa lasten keskinäisissä kohtaamisissa.

Nauha nro: 2

Episodin nro: 44

Episodin nimi: Hiljaa

Tapahtuma-aika: 21.8. klo 11.00

Lounas:

Lasse: Vau.

Lasse: Pop, popp... (Lasse laulelee ja katsoo Linneaa.)

Linnea: Hiljaa! (Linnea sanoo painokkaasti ja osoittaa kädellä Lassea.)

Lasse: Popp, popp... (Lasse laulelee.)

Linnea: Hiljaa! (Linnea sanoo painokkaasti.)

Lasse: Popp, popp... (Lasse jatkaa laulamista.)

Linnea: Saako ruokapöydässä höpöttää?

Lasse: ... Papp, puoo...ähää. (Lasse taputtaa.)

Linnea: Ää. (Linnea yskii.)

(Anneli tulee paikalle maitopurkin kanssa.)

Nauha nro: 5

Episodin nro: 36

Episodin nimi: Ruoka suussa

Tapahtuma-aika: 21.9. klo 14.00

Välipala: Kiisseli & maito & leipä

Leena: Tuo, tuo...

Lea: Et saa, ei ei ruoka suussa saa puhua! (Lea katsoo Leenaan päin.)

Lea: Aino! (Lea katsoo Ainoon päin.)

Aino: No kerro.

Lea: Tuo, Leena puhuu ruoka suussa. (Leena katsoo Ainoon päin.)

Aino: Syöppäs sinäkin hei.

Nauha nro: 5

Episodin nro: 8

Episodin nimi: Sano kiitos

Tapahtuma-aika: 20.9. klo 14.00

Välipala:

Leena: Lasse, sano kiitos. (Lapset ovat keskenään.)

Lasse: Enkä!

Leena: Joo!

Aino: No niin. (Aino tulee paikalle.)

Leena: Lasse ei oo syönyt juustoa.

Aino: Niinpä on jäänyt juusto syömättä.

Lasse: Mä haluan syyä sen juuston.

Aino: Sä oot heittänyt sen pitkin pöytiä ei enää laiteta se on likaisena. Käy vähän suuta pesemässä. (Aino juttelee Lasselle viedessään häntä pois pöydästä.)

Varsinkin iältään vanhimmat lapset tietävät miten ruokailutilanteissa tulisi käyttäytyä: ei saa laulaa, ei saa höpöttää, ei saa puhua ruoka suussa, pitää kiittää ja ruokapöydässä tulee istua omalla paikalla. Nämä säännöt tulevat esiin edellisissä episodeissa. Tähän listaan voi lisätä vielä luvussa 9.1 esiin tulleet säännöt: saa puhua, ei saa puhua, ei saa leikkiä ja pitää katsoa ruokapöytänsä päin.

Päivähoidon ruokailutilanteet näyttävät sekä tutkimukseni että oman työ- ja vanhemmuuskokemuksieni perusteella sisältävän melko paljon erilaisia sääntöjä ja ohjeita, joita lasten tulee noudattaa. Tutkimukseni kohteena olleessa ryhmiksessä, kuten päivähoidossa yleisemminkin, lapset osallistuvat myös näiden sääntöjen ja ohjeiden määrittämiseen ja kontrolliin erilaisin menetelmin. Ryhmän vanhimmat lapset kontrolloivat ilmeisesti ikänsä suomin valtuuksin itseään nuorempien lasten syömiskäyttäytymistä. Toisaalta tapahtui myös niin, että vanhimmat lapset kannustivat nuorimpia luvattomaan käyttäytymiseen osoittamalla hyväksyvänsä heidän toimintansa. Ryhmän tytöt näyttivät hieman poikia enemmän huolehtivan toisten lasten syömisjärjestyksistä.

9.3 Keskustelevat ja hauskaa pitävät lapset

Jotkut tutkimukseni kohtaamiset olivat lapsen näkökulmasta vaativia, haasteellisia ja negatiivisia tunteita herättäviä. Lasten ruokailutilanteisiin sisältyi myös tavallisia keskustelutilanteita, iloa ja hauskanpitoa, kuten seuraavista episodeista ilmenee. Episodissa nro. 28 ryhmän vanhimmat lapset keskustelevat videoista.

Nauha nro: 1

Episodin nro: 28

Episodin nimi: Pinokkio

Tapahtuma-aika: 8.8. klo 14.00

Välipala: Kiisseliä & muroja & kurkkuleipää & maitoa.

Leena: (Epäselvä)... Topi ja Tessu?

Laura: Mulla on Topi ja Tessuvideo ja Pinokkio.

Leena: Mulla ... (epäselvä, Leenalla ruokaa suussa.)

Lassi: Hei, onko sulla Pinokkio Laura? (Lassi oli jo lähtemässä pöydästä, mutta palasi takaisin.)

Laura: Mitä?

Lassi: Pinokkio!

Laura: On mulla Pinokkio ja Topi ja Tessu. Topi ja Tessu toimii hyvin, mutta... (Laura lopettaa jutun kesken.)

Lassi: Mullaki on Pinokkio.

Leena: Mullaki Pikku Pinokkio.

Lassi: Mullaki on Pinokkio.

Laura: Melkein kaikilla on Pinokkio... (epäselvä)... jos ei oo Pinokkio niin tulkaa joskus mun kaa mun luo niin mulla on ikävä... (epäselvä, Laura taputtaa Leenaa.) varmaan silloin kun oli se ... (epäselvä, Laura juttelee Leenalle.)

Lasten keskustelujen aiheet liittyivät useasti jollakin tavalla ruokailutilanteeseen. Seuraavassa episodissa nro. 45 Linnea, Lasse ja Leevi keskustelevat ruokailutilan seinällä olevasta kissasta. Lapset ovat iältään kaksi- ja kolmivuotiaita. Leevi kertoo kissan kakkaavan. Linnea on huomannut Lassen takana seinällä olevan kissan kuvan ja ilmeisesti yhdistää Lassen puheenvuoron kuvaan. Tästä alkaa lasten välinen keskustelu.

Nauha nro: 2

Episodin nro: 45

Episodin nimi: Missä kissa!

Tapahtuma-aika: 21.8. klo 11.00

Lounas: Kalaa & perunaa & punajuurisalaattia & leipä & maito

(Lasse, Leevi ja Linnea keskenään, Anneli lähti vessaan Laurin kanssa. Leevi ja Linnea istuvat vierekkäin vastapäätä Lassea.)

Leevi: Kissa, kak-kaa.

Linnea: Toss on se kissa. (Linnea osoittaa seinällä Lassen takana olevia kissan kuvia.)

Lasse: Missä se on? (Lasse katsoo seinälle.)

Leevi: Ei ole.

Linnea: Tässä se kissa. (Linnea osoittaa kädellään kissaa.)

L: (Epäselvä)

Lasse: Kukku, kikkaa, kikkali-jaa.

Leevi: Toss on kissa.

Linnea: Toolla ylhäällä on kissa. (Linnea osoittaa Lassen takana olevia kissankuvia.)

Lasse: Missä? Missä?

Linnea: Toolla ylhäällä tossa nääksä?

Leevi: Tuolla.

Linnea: Toolla, tossa. (Linnea osoittaa kädellä kuvaa.)

Lasse: Missä? (Lasse katsoo ylös.)

Lasse: Missä?

Linnea: Toolla noin. (Linnea osoittaa kädellä.)
 Lasse: Missä? (Lasse katsoo ylös.)
 Linnea: Tossa. (Linnea osoittaa kädellä.)
 Lasse: Missä? (Lasse katsoo ylös.)
 Linnea: Tossa. (Linnea osoittaa kädellä.)
 Lasse: Missä? (Lasse katsoo ylös.)
 Linnea: Toolla päin. (Linnea osoittaa kädellä.)
 Lasse: Missä? (Lasse katsoo ylös.)
 Linnea: Tossa. (Linnea osoittaa kädellä.)
 Lasse: Missä? (Lasse katsoo ylös.)
 Linnea: Toolla ylhäällä. (Linnea osoittaa kädellä.)
 Lasse: Ei oo. Tyhmä. (Lasse kääntyy takaisin pöytään päin.)
 Linnea: Se on kissa... (epäselvä)joo ...oikein.

 (Anneli käy Linnean luona.)
 Linnea: Kissa. Tuolla ylhäällä se on kissa.
 Lasse: Tuolla

Annelin lähdettyä ruokailutilanteesta Leevi aloittaa juttelun kertomalla kissan kakkaavan. Olisiko Lasse halunnut jatkaa tätä keksimäänsä hauskaa, mutta aikuisen mielestä ehkä sopimatonta hokemaa? Mahdollisesti. Linnean huomio seinällä olevasta kissan kuvasta siirtää keskustelun uuteen aiheeseen. Linnea yrittää monta kertaa sanoa Lasselle, missä kissan kuva on. Linnea osoittaa kissan kuvaa myös kädellään. Leevikin näkee kissan. Lasse istuu selin kissan kuvaan eikä näe sitä. Tässä episodissa tulee esiin se, miten kärsivällisesti Linnea jaksaa selittää kissan kuvan sijaintia Lasselle. Lopulta Lasse ei enää ilmeisesti jaksaa etsiä kissan kuvaa ja toteaa Linnealle *"Ei oo. Tyhmä."* Linnea ei luovuta vaan toteaa *"Kissa. Tuolla ylhäällä on kissa."*

Lapsilla oli ruokailutilanteissa myös hauskaa, kuten seuraavasta episodista ilmenee.

Nauha nro: 1
 Episodin nro: 32
 Episodin nimi: Leevi pissakakka
 Tapahtuma-aika: 11.8. klo 8.00
 Aamupala: Hedelmiä ja maitoa

 (Aino lähtee eteiseen vastaanottamaan Lassea. Lapset jäävät keskenään pöytään.)
 Leevi: ... ei ole kakka ei ole (.) housuissa pissa, kakkaa, pissa, kakka. (Leevi katsoo Lassia ja Laria. Lari nyökyttää.)
 Lari & Lassi: Äh. (Nauravat ja katsovat toisiaan ja sitten Leeviä.)
 Lari: Pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lassia päin.)
 Aino: Leevi! (Ainon ääni kuuluu eteisestä)
 Lari & Lassi: Äh. (Pojat katsovat toisiaan ja nauravat.)
 Leevi: Pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lassia päin.)
 Leevi: Pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lassia päin.)
 Aino: Linnea!
 (.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lassia päin.)
 Lari: Ei! (Lari pyörittää päätään ja katsoo Leeviä päin.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lassia päin.)

Lari: Ei, ei! (Lari pyörittää päätään ja katsoo Lassiin.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissaa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lussia päin.)
 Leevi: Pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lussia päin.)
 Lari & Lassi: (Nauravat ja katsovat toisiaan.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissaa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lussia päin.)
 Lari: Ei! (Lari katsoo Leeviä päin.)
 Leevi: Pissa, kakka. (Leevi iloinen ilme ja Leevi katsoo Laria ja Lussia päin.)
 Lari: Öö. (Nauravat Lassin kanssa ja katsovat toisiaan.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissaa, kakka.
 Lari: Ei! (Lari katsoo Leeviä päin.)
 Aino: Hei Leevi, kauniisti oo! (Aino tulee paikalle.)
 Lari: ... jatkaa sitä. (Lari katsoo Ainoa päin.)
 Aino: Älä (!) ruppee sinä nauramaan niin ei jatka. (Aino kävelee pöydän oh eteiseen.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissaa, kakka, pissaa, kakka, pissaa, kakka, pissaa, kakka. (Leevi jatkaa hokemista iloisesti katsoen Lussia ja Laria päin.)
 Lari & Lassi: (Katsovat toisiaan ja sitten Leeviä. Lari heiluttaa päätään Leevin hokeman tahdissa.)
 Laura: (Heiluttaa päätään puolelta toiselle Leevin hokeman tahdissa.)
 Leevi: Pissa, kakka, pissaa, kakka. (Leevi juttelee iloisesti.)
 Lari: Pyh.
 Laura: Tiedätkös Leevi... (Laura koskee Leeviä ja katsoo häneen päin.)
 Lari: Hiljaa!
 Leevi: (Leevi istuu suu mutrulla ja katsoo Laria.)
 Aino: (Aino tulee Lassen kanssa pöytään ja lasten jutustelu loppuu.)

Ainon poistuttua eteiseen lapset aloittavat keskinäisen hassuttelun. Leevi, tässä tilanteessa nuorimpana, aloittaa pissakakka -jutustelun. Vanhemmat lapset, Lari ja Lassi, osallistuvat myös tähän hauskanpitoon, vaikka Lari pari kertaa kieltääkin Leeviä puhumasta. Lapsilla on hauskaa. Lapset tuovat iloisuutensa esiin sekä kielellisen että ei-kielellisen kommunikaation kautta. Aino kuulee lasten hokemat eteiseen ja kehottaa Leeviä olemaan kauniisti. Leevi jatkaa kuitenkin yhdessä Lauran, Larin ja Lassin kanssa hauskanpitoa. Ainon tulo takaisin ruokailutilaan lopettaa lasten huvitukset tällä kertaa.

Nämä lasten keskinäiset kohtaamistilanteet sisältävät erilaisia vallankäytön muotoja. Mielenkiintoista näissä samoin kuin lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa on se, että lapsen sovitusta syömissäännöistä poikkeava käyttäytyminen aktivoi lasten välisiä vallankäyttö- ja neuvotteluprosesseja. Määrävän lapsen toiminnassa voidaan nähdä piirteitä Leavittin (1994) mainitsema esi-neellistävistä vallankäytöstä. Kohtaamistilanteen toinen osapuoli, vastarintaa tekevä lapsi, tuo esiin oman näkemyksensä myös hyvin selkeästi, voimakkaasti ja rohkeasti. Sen sijaan Leavittin (1994) ja Foucault'n (1998; 1980a) tarkoittamat myönteiset vallan harjoittamisen vaikutukset eivät tule yhtä selkeästi esiin lasten keskinäisissä kohtaamisissa. Tosin dialogisen kohtaamisen piirteitä sisältyy erityisesti luvun 9.3 lasten välisiin kohtaamisiin.

10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

10.1 Lasten ja aikuisten valta- ja neuvottelusuhteet ruokailutilanteissa

Tutkimuksessani olen tarkastellut sitä, mistä asioista ja miten lapset ja aikuiset neuvottelevat sekä millaista valtaa esiintyy lasten ja aikuisten välillä ruokailutilanteissa ryhmäperhepäiväkodissa? Lisäksi olen tarkastellut lasten keskinäisiä valta- ja neuvottelusuhteita ruokailutilanteissa.

Tutkimukseni osoittaa ruokailutilanteiden olevan monimuotoisia, tilansidonnoisia, vaihtuvia ja jatkuvasti liikkeessä olevia kohtaamistilanteita. Tutkimuksen tuloksena syntyi kolme erilaista lasten ja aikuisten välistä kohtaamistyyppiä. Ensimmäisessä vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppissä lasten näkemysten ja mielipiteiden huomioon ottaminen oli suhteellisen vähäistä. Sen sijaan kahdessa muussa keskustelemaan lapsen ja keskustelemaan aikuisen sekä valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistyypeissä lähtökohtana oli lasten näkemykset huomioon ottava toimintatapa.

Tutkimuksessa käyttämäni neuvottelun ja vallan käsitteet osoittautuivat käyttökelpoisiksi tutkimusaineistoni jäsentäjiksi. Erityisesti vallankäytön muotojen avulla pystyin tarkemmin analysoimaan kohtaamistilanteita. Myös Leavittin (1994) vallan määrittelyt ja sovellutukset tukivat aineistoni analyysiä. Neuvottelun käsitettä on ryhdytty käyttämään yhä enemmän myös lasten kommunikation jäsentämisessä (esim. Solberg 1994; Strandell 1994; Lehtinen 2000). Neuvottelua koskevaa kirjallisuutta on tarjolla hyvin runsaasti. Kuitenkaan niissä ei ole juurikaan käsitelty lapsia neuvottelijoina. Ilmeisesti neuvottelua ei oikein vielä osata nähdä lapsille ominaisena toimintatapana.

Tutkimukseni kohteena olleissa lasten ja aikuisten kohtaamisissa ilmenee Rogersin (2004, 127–142) mainitseman tarvediskurssin ja oikeusdiskurssin välinen jännite. Erityisen voimakkaasti tämä jännite tulee esiin *vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamisissa* neuvoteltaessa lapsen syömisestä. Lapsilla ja aikuisilla on eri käsitys lapsen tarvitseman ravinnon määrästä. Tarvediskurssiajattelun mukaisesti näissä episodeissa aikuinen tietää ja määrittää lapsen

syömistarpeita. Oikeusdiskurssin korostamat lasten omat syömistarpeen määrittelyt jäävät vähemmälle sijalle. Tässä kohtaamistyyppissä lasten ja aikuisten kesken esiintyy tiukkoja vallankäyttö- ja neuvotteluprosesseja, jotka kohdistuvat lasten syömiseen tai syömistä ja ruokailua koskeviin järjestyksiin.

Vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppin aktivoitumista voidaan tarkastella eri näkökulmista. Ensinnäkin Lapsen oikeuksien yleissopimussopimus (1994), joka ratifioitiin Suomessa jo 1991 ja laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (2000/812) antavat lapselle hänen kehitystasonsa huomioon ottaen mahdollisuuden osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Kyseinen laki koskee myös päivähoitossa olevia lapsia. Keskustelu lapsen asiakkuudesta myös päivähoitossa on relevantti, eikä lapsia voida enää sivuuttaa asiakkuuskeskusteluissa. Päivähoitossa olevat lapset osallistuvat monin eri tavoin oman arkensa määrittelyyn. Tämä tuli esiin myös tutkimuksessani. Siten lapsen osallisuuskeskustelussa ei ole kysymys jostakin aivan uudesta näkökulmasta. Uutta on se, että lasten näkemykset ja mielipiteet tulisi erityisesti sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista annetun lain (2000/812) mukaan ottaa huomioon päivähoiton toimintoja suunniteltaessa.

Toiseksi laissa lasten päivähoitosta (1973/36) todetaan, että kunnan on järjestettävä hoitopaikassa tarpeellinen ravinto. Tämän on katsottu käytännössä tarkoittavan sitä, että lasten kanssa työskentelevien päivähoiton työntekijöiden tulee viime kädessä huolehtia lasten tarpeellisesta ja riittävästä päivittäisestä ravinnon saannista. Kolmanneksi myös lasten vanhemmat osallistuvat lapsensa syömisestä koskeviin neuvotteluihin. Lisäksi syömisessä on ennen kaikkea kysymys lapsen yhden kaikkien tärkeimmän perustarpeen, riittävän ravinnon, tyydytyksestä. Edellä mainittujen näkökulmien yhtäaikainen huomioiminen tekee ruokailutilanteista erittäin haasteellisia lasten ja aikuisten välisiä kohtaamistilanteita.

Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että erityisesti joissakin ruokailutilanteissa lapsen oikeus määrätä omasta kehostaan ja aikuisen velvollisuus huolehtia lapsen hyvinvoinnista asettuvat vastakkain aiheuttaen neuvottelu- ja vallankäyttöilmapiiriltään tiukkoja kohtaamistilanteita.

Tarkastellessani ruokailutilanteissa tapahtuvaa lasten ja aikuisten välistä toimintaa olen viitannut erilaisiin säädöksiin ja asiakirjoihin. Mielenkiintoisia kysymyksiä ovat myös: millaisia ovat aikuisten ja tässä tapauksessa perhepäivähoitajien omat ruokailuun ja syömiseen liittyvät kokemukset, arvot, asenteet ja tavat, millä tavoin ne ovat muodostuneet ja miten ne vaikuttavat edelleen heidän toimintaansa ruokailutilanteissa? Tämän tutkimuksen puitteissa edellä mainittuihin kysymyksiin ei voida vastata.

Sen sijaan voidaan tarkastella yleisemmin sitä, mitä ruokailuun ja syömiseen liittyviä toimintatapoja toistamme sukupolvelta toiselle. Yhtenä tällaisena suomalaisen ruokakulttuurin piirteinä Makkonen (2004, 35) tuo esiin ruuan kunnioittamisen, joka tuli oppia jo lapsena. Ruuan kunnioittamisen näkökulma juontaa osaltaan juurensa sota- ja pula-aikojen puutteeseen. Ruuan tärkeys ja arvokkaana pitäminen ilmenee äärimmillään lasten pakkosyöttämisenä (esim. Makkonen 2004, 40).

Eeva Jokinen (1997) on käsitellyt tällaisia huonojen käytäntöjen sukupolvelta toiselle siirtymisiä, toistamispakkoja, analysoidessaan äitiyttä. Jokisen (1997, 63) mukaan toistamispakossa on keskeistä se, että vanhempien omat huonot lapsuuden kokemukset estävät heitä olemasta kyllin hyviä vanhempia omille lapsilleen, mikä johtaa taas uusiin keskenkasvaneisiin aikuisiin ja tilanne ei pääse koskaan korjaantumaan.

Toistamispakon näkökulmasta voidaan ymmärtää erilaisten huonojen käytäntöjen siirtymistä ja uusintamista sukupolvelta toiselle niin kotona, koulussa kuin päivähoidossakin. Toimintatapojen muuttaminen ei ole helppoa varsinkaan jos ei ole mallia tai mahdollisuutta saada koulutusta uusista vaihtoehtoisista toimintatavoista.

Ryhmiksen perhepäivähoitajien ruokasuhdetta voidaan tarkastella myös toisesta enemmän yhteiskunnan rakenteisiin liittyvästä näkökulmasta. Perhepäivähoitajien toimintaa ruokailutilanteissa määrittävät ja säätelevät hyvin moninaiset paikalliset, kulttuuriset ja yhteiskunnallis-taloudelliset tekijät. Myös jokainen kunta määrittää omalla tavallaan päivähoidon ruokahuoltoa. Useat kunnat ovat esimerkiksi siirtyneet keskuskeittiöstä käsin tapahtuvaan ruuan valmistukseen ja jakeluun sekä päivähoitoa koskeviin yhteisiin ruokalistoihin.

Ruokahuollon keskittymistä on perusteltu taloudellisilla näkökulmilla. Tätä tutkimusta tehdessäni otin yhteyttä useampaan kuntaan ja pyysin tietoja päivähoitoruokailuun käytettävistä ateriakohtaisista hinnoista. En saanut kysymistäni kunnista vastausta tähän tiedusteluun. Kielteistä vastausta perusteltiin sillä, että kustannukset lasketaan niin eri tavoin eri kunnissa, että vertailukelpoisia summia ei voida esittää. Jotkut vastaajista sanoivat suoraan, että heidän kunta ei halua tulla "väärään valoon" tässä aterian hintaan liittyvässä tiedustelussa.

Tutkimukseni kohteena olleessa ryhmiksessä kuten päivähoidossa yleisemminkin ruuan valmistus, jakelu ja varsinainen ruokailutapahtuma olivat osittain eriytyneet toisistaan. Mielenkiintoinen kysymys on, voiko tämä eriytyminen olla vaikuttamatta lapsille tarjottavan ruuan laatuun ja sitä kautta lasten makutottumusten muotoutumiseen. Perhepäivähoitajien työssä tämä ruokahuollon eriytyminen näkyi esimerkiksi siinä, että lounastilanteissa perhepäivähoitajat joutuivat syöttämään toisten laittamaa ruokaa, jonka he tiesivät olevan ainakin osalle lapsista epämieluisia. Perhepäivähoitajien mahdollisuudet vaikuttaa ruokahuoltoon ja ruokailutilanteisiin olivat eri tavoin rajoitetut. Heidän tuli kuitenkin viime kädessä vastata siitä, että lapset syövät heille valmistetun ruuan. Perhepäivähoitajat joutuivat siten ruokahuoltoprosessin viimeisimpänä linkkinä kantamaan vastuuta koko prosessin toimivuudesta ja laadusta.

Ryhmiksen perhepäivähoitajat käyttivät valtaa suhteessa lapsiin mutta he olivat myös itse vallankäytön kohteena. Lapset käyttivät valtaa eri tavoin vastustaessaan perhepäivähoitajien syömiskäytänteitä. Lasten ruokailutilanteissa käyttämä valta oli konkreettista, näkyvää ja kuuluvaa valtaa. Sen sijaan ruokahuollonprosessiin liittyi myös erityyppistä näkymätöntä valtaa, joka määritteli perhepäivähoitajien toimintamahdollisuuksia ruokailutilanteissa.

Onko ryhmäperhepäivähoitajalle siirtynyt erityisesti ruokailuun ja syömiseen liittyvissä kysymyksissä erityisen paljon äitiyteen liittyvää hoivavastuuta ja -valtaa, joka ohjaa ja määrittää ryhmäperhepäivähoitajan toimintaa ruokailutilanteissa? Ryhmäperhepäivähoitajan työ voidaan nähdä hoivatyönä, joka puolestaan liitetään usein äitiyteen. Knuutila (2004, 11) katsoo keittämisen, ruokkimisen ja (syömisestä) liittyvän kehoon ja siten myös äitiyteen ja naiseuteen. Äidin yksi tärkeimmistä tehtävistä on huolehtia lapsen syömisestä. Onko siten selitettävissä ja ymmärrettävissä myös Ainon, Annelin ja Annan tiukat vallankäyttötilanteet suhteessa lapsiin?

Lapsen mielipiteen huomioiminen on käsitykseni mukaan helpompaa esimerkiksi leikissä ja opetus- ja toimintatuokiolla kuin ruokailutilanteissa. Pääsääntöisesti lasten syöminen tutkimukseni kohteena olleessa ryhmiksessä sujui hyvin.

Lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin liittyy hallinnan ja vallan elementtejä. Strandellin (1995, 118) mukaan aikuisten auktoriteettiasema lapsiin on tosiaasia, jota ei käy kiistäminen, olipa aikuisen ja lapsen suhde muilta osin millainen tahansa. Kasvatuksen ja oppimisen valtarakenteiden ympärillä on vielä vahva tabujen verkko, vallankäyttöä ei käsitellä eikä siitä puhuta (Riihelä 1993, 29; Karlsson & Riihelä 1993, 31).

Tutkimuksessani työntekijät pohtivat myös sitä, miksi aikuisten vallankäyttö on keskeisellä sijalla tutkimuksessani ja sitä, mitä tapahtuisi, jos aikuiset eivät käyttäisi valtaa. Vain vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppissä tulee esiin aikuisen ja osittain myös lapsen määräävä ja hallitseva rooli. Kahdessa muussa kohtaamistyyppissä sen sijaan korostuu aikuisen vastavuoroinen ja lapsen näkemykset huomioonottava rooli. Työntekijät olivat käsikirjoitusta lukiessaan kuitenkin kiinnittäneet erityisesti huomiota aikuisen määräävää ja hallitsevaa roolia suhteessa lapseen korostavaan kohtaamistyyppiin. Neuvottelu -käsite ja sen käyttö eivät sen sijaan olleet herättäneet työntekijöissä erityistä mielenkiintoa.

Alderson (2000, 109-110) tarkastelee vallan merkitystä lasten ja aikuisten välisissä suhteissa. Aldersonin käsityksen mukaan valta voidaan usein nähdä, voimana ja pakkona tai positiivisena energiana. Valta ja oikeudet eivät ole Aldersonin mukaan yleisesti suosittuja sanoja. Aikuiset puhuvat mieluummin huolenpidosta tai auktoriteetista kontrollinsa muotoina kuin lapsia koskevasta vallastaan. "Lasten valta" (child power) on vähemmän suosittu termi, erityisesti silloin kun on kysymys aikuisten vallan jakamisesta lasten kanssa. Kun aikuiset uskovat, että heidän tehtävänsä on asettaa kaikki säännöt, joita lasten tulee totella he samalla pelkäävät, että antamalla lapsille vähän valtaa lapset haluavat sitä lisää ja siten on parempi, ettei vallanjakoprosessia käynnistetä lainkaan. Aikuisten pelkona on tällöin visio vallattomista mutta vastuullisista vanhemmista ja vastuuttomista mutta valtaa omaavista lapsista. Aikuisten tulisikin Aldersonin mukaan pyrkiä avoimeen ja rehelliseen lasten konsultointiin, mikä edellyttää sitä, että aikuiset ovat tietoisia mahdollisesta piilovallastaan (hidden power).

Kiili (2006) toteaa tutkimuksensa perusteella, että sukupolvien välisillä valtasuhteilla on keskeisin merkitys siinä, millaista lasten osallistumista muodostuu. Kysymykset aikuisten auktoriteetista, vallan voimavarojen jakaantumisesta ja osallistumiseen tarvittavasta aikuistuesta ovat tärkeimmät sukupolvisuhteisiin liittyvät kysymykset.

Ruokailutilanteet mahdollistavat myös hyvin myönteisiä ja lämpimiä lapsen ja aikuisen välisiä kohtaamisia. Myös tällaisia kohtaamistilanteita sisältyi tutkimusaineistooni. *Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamisissa* ristiriitatilanteisiin löytyi lapsen näkemyksen huomioiva ratkaisu, vaikka lapsen syöminen ei sujunutkaan aikuisen toivomalla tavalla. Kohtaamisissa oli läsnä myös tarve- ja oikeusdiskurssin välinen jännite, mutta lapsen näkökulmaa edustava oikeusdiskurssi oli vallitseva. Aikuinen kuunteli lapsen syömistä koskevia näkemyksiä ja otti huomioon ne päätöksenteossaan. Lapsen hyvinvoinnin ja osallisuuden näkökulmasta on merkittävää, että lapset kokevat voivansa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Anneli Pohjola (1999, 119) on tarkastellut asiantuntijoiden suhdetta lapsen asiakkuuteen. Pohjola toteaa, että on mahdollista ymmärtää lapsi toimivana subjektina, jolloin lapsi huomioidaan ajattelevana, tuntevana ja tahtovana yksilönä. Tällöin lapsi otetaan tasavertaiseksi toimijaksi omassa asiassaan. Koska lapseen liittyvät ajattelutavat vaikuttavat aina asiantuntijoiden työskentelyprosesseihin, niin Pohjola kysyy, eikö tällöin kannata tavoitella tietoisesti mahdollisimman lasta kunnioittavaa ja yhteistyösuhteelle hedelmällistä näkökulmaa lapseen? *Valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistilanteissa* on tulkintani mukaan kysymys Pohjolan mainitsemasta lasta kunnioittavasta asiantuntijan näkökulmasta. Tällaista lasten ja aikuisten välistä toimintatapaa voisi kutsua asiakaskeskeiseksi, jolloin asiakkaan tarpeet korostuvat vuorovaikutuksessa, asiakas nähdään oman elämänsä parhaana asiantuntijana ja käytetyssä kommunikaatiossa korostuu vastavuoroisuus (Mönkkönen 2002, 63).

Aldersonin (2000, 72–73) mainitsema lasten ”konsultointi” olisi yksi mahdollisuus kehittää lasten kuulemisen käytäntöjä. ’Konsultointi’ on Aldersonin mukaan haasteellista, koska se saatetaan ymmärtää myös siten, että konsultoija, yleensä aikuinen, on ylempänä kuin konsultoiva, siis lapsi. ’Konsultointi’ voidaan ymmärtää myös siten, että konsultoitavalla on enemmän tietämystä ja auktoriteettia valita oikeat kysymykset ja vastaukset ja päättää parhaasta toiminnasta. Tulevatko nuorimmat lapset kunnioitetuiksi konsultteina tässä mielessä, enemmän tietävinä ja osaavina kuin aikuiset? Lasten kanssa toimittaessa aikuisilla on aina enemmän kontrollia ja vastuuta kuin lapsilla, mutta voisivatko aikuiset jakaa niitä lasten kanssa, kysyy Alderson.

Käytännössä lasten konsultoinnin esteenä voi olla ajan ja luottamuksen puute. Aikuisten ja vanhempien konsultointi vie vähemmän aikaa kuin lasten ja lisäksi aikuiset eivät aina luota lasten kykyihin tuottaa ratkaisuja. Aikuisten taidot keskustella lasten kanssa saattavat olla myös puutteelliset tai aikuiset ja lapset eivät ymmärrä keskenään käyttämäänsä kieltä. Siten kielestä voi tulla este lasten konsultoinnille. Lasten konsultointia saatetaan vastustaa myös siksi, että se muuttaa perhedynamiikkaa tai että aikuiset menettävät sen myötä kontrol-

limahdollisuuksiaan. Aikuiset saattavat myös ajatella, että jos lapsella on paljon vaikeuksia, konsultointi vahingoittaa lasta. Suurin este ovat kuitenkin ennakkokäsitykset siitä, että ei ole vaivanarvoista kuunnella ja puhua nuorimpien lasten kanssa. (Alderson 2000, 73–77.)

Tulkintani mukaan valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtauksia voidaan tarkastella myös lasten konsultoinnin näkökulmasta. Lapsilta kysyttiin heidän näkemyksiään syömisestä, näitä näkemyksiä myös kuultiin ja aikuiset noudattivat niitä toiminnassaan.

Alison Clark ja Peter Moss (2001) ovat myös kehittäneet pienten lasten kuulemisen menetelmiä varhaislapsuuden instituutioissa. He nimeävät tämän kuulemisen menetelmän mosaiikkimaiseksi lähestymistavaksi (Mosaic approach), jonka perusta muodostuu siitä, että käytetään useita kuulemisen metodeja lasten erilaisten 'äänien' ja kielten tunnistamiseksi, lapsia kohdellaan oman elämänsä asiantuntijoina ja toimijoina, työskennellään refleksiivisesti lasten, työntekijöiden ja aikuisten kesken, kehitetään menetelmiä, jotka lähtevät lasten omista elämäkokemuksista ja joita voidaan soveltaa lapsuuden eri instituutioihin. Tärkeää on myös se, että menetelmiä voidaan käyttää sekä toiminnan arvioinnissa että osana tavallista arjen toimintaa.

Clark ja Moss (2001) jakavat mosaiikkimaisen lähestymistavan toteutuksen kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa lapset ja aikuiset erilaisen dokumentoinnin keinoin, kuten havainnoinnin, lasten haastattelun ja valokuvauksen, keräävät aineistoa lapsista. Tässä vaiheessa työntekijöiden ja aikuisten tehtävänä on arvioida sitä, millaista yksittäisen lapsen elämä on kyseisessä varhaislapsuuden instituutiossa. Toisessa vaiheessa kerätään informaatio yhteen dialogin, reflektion ja uudelleen tulkinnan kautta. Tällöin työntekijöiden ja aikuisten tehtävänä on kuunnella lasten omia näkemyksiä. Clark ja Moss kuvaavat raportissaan yksityiskohtaisesti kehittämänsä työskentelyprosessia, jonka avulla he ovat saavuttaneet hyviä tuloksia erityisesti pienten lasten kuulemisessa.

Tutkimukseni kohteena olleessa ryhmiksessä lapsilla oli mahdollisuuksia vaikuttaa ruokailutilanteissa esimerkiksi haluamaansa lisäruuan määrään. Lasten syömiseen käyttämää aikaa aikuiset eivät myöskään rajanneet tarkkaan. Ruokailutilanteissa lapset saivat keskustella keskenään melko vapaasti, mikäli syöminen sujui ilman suurempia hankaluuksia. Aikuiset pääsääntöisesti huomioivat lasten kysymykset ja keskustelualoitteet. Myös lasten keskinäiselle keskustelulle annettiin tilaa. Sen sijaan aikuiset pääsääntöisesti määrittivät lapsen tarvitseman ruuan minimitason eli sen kuinka paljon lapsen tuli vähintään syödä. Aikuiset määrittivät myös eri aterioiden tärkeysjärjestyksen, lounaan ollessa päivän tärkein ateria. Lasten syömistä minimiruokamäärästä ja eri ruokalajien syömisjärjestysten noudattamisesta aikuiset olivat erityisen tarkkoja juuri lounasruokailun yhteydessä.

Ruokailutilanteissa lapset ja aikuiset myös keskustelivat paljon. Kun lasten syöminen sujui hyvin, jäi aikaa tällaiseen keskusteluun. *Keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen kohtaamisissa* vallankäyttö- ja neuvotteluprosessit eivät siten aktivoitu. Lasten syömiseen sujuessa aikuisia ja lapsia tyydyttävällä tavalla

ei siten synny oikeus- ja tarvediskurssin välistä ristiriitaa. Kohtaamistilanteissa vallitsee myönteinen lasta kuuleva ja kunnioittava ilmapiiri.

Keskustelevan lapsen ja keskusteleavan aikuisen kohtaamisia olen tarkastellut opetuksen ja dialogin näkökulmista. Näitä kohtaamisia voitaisiin kuvata myös Mönkkösen (2002, 63) määrittämän dialogisen orientaation käsitteellä. Tällöin vuorovaikutus tapahtuu molempien osapuolten ehdoilla ja ilmiöitä pyritään konstruoimaan yhdessä.

Kohtaamisiin sisältyy myös sellaisia kohtaamisia, joissa sekä lapsen syömiseen että lapsen oppimiseen liittyvät asiat eivät ole keskeisellä sijalla. On paikallaan, että lasten ruokailutilanteisiin sisältyy myös tällaisia aikuisen opettamisesta, ohjaamisesta ja hallinnoinnista vapaita vyöhykkeitä. Tällöin tilaa jää enemmän lasten omalle ajattelulle ja toiminnalle.

Opetuksellinen ulottuvuus liittyi myös tutkimukseni kohteena olleisiin ruokailutilanteisiin, joita työntekijät tilannekohtaisesti hyödynsivät oppimistilanteina. Työntekijöiden toimintaa näissä tilanteissa ohjaa konstruktivistinen ja rekonstruktivistinen oppimiskäsitys (Kiiskinen 2001, 82). Aikuiset huomioivat lasten aloitteet ja näkemykset ja antavat niille tilaa.

Onko perhepäivähoidon pedagoginen ulottuvuus jäänyt ainakin osittain näkymättömäksi? Käsitykseni mukaan näin on. Tedre (1999, 45) liittyy hoivan toistuvuuteen, rutiineihin ja matalaan statukseen, jolloin siihen liittyvä osaaminen jää piiloon. Pitäisikö perhepäivähoitajan työtä ja siihen sisältyvää pedagogista ulottuvuutta tutkia tarkemmin ja laajemmin? Onko mahdollista, että perhepäivähoidon pienemmät lapsiryhmät, yksilöllinen huomiointi ja toiminnan kokonaisvaltaisuus mahdollistavat pedagogisten elementtien joustavan ja integroivan käytön lapsen oppimisen tukemisessa? Entä oppiiko lapsi perhepäivähoidossa huomattavassa määrin myös varsinaisten pedagogisten oppimistilanteiden ohella (myös Karlsson 2002, 150–151)?

Bohm ja Peat (1992, 247–248) tarkastelevat toiminnan muuttamista dialogissa yksilöllisen tietoisuuden ja yhteisöllisen tietoisuuden näkökulmista. Yksilön osalta korostuu subjektiivinen tietoisuus, omien tavoitteiden, unelmien ja innostusten painottamista ystävien ja perheen kesken sekä oman nautinnon ja turvallisuuden tavoittelua. Objektiivinen, yhteiskuntaan liittyvä tietoisuus korostaa sen sijaan yhteisiä päämääriä ja pyrkii asettamaan etusijalle mukautumisen ja yhteisen hyvinvoinnin tavoittelun. Bohmin ja Peatin mukaan yksi elämän perusristiriita ilmenee näiden kahden näkemyksen yhteensovittamisessa.

Lapset elävät tässä ja nyt perspektiivissä (Strandell 1995, 150–155) ja toimivat sen hetkisten näkemystensä, halujensa ja toiveidensa mukaan. Tulevaisuusperspektiivi (Strandell 1995, 150–155), yhteiset päämäärät ja yhteinen hyvinvointi, saa sijansa vasta myöhemmin. Ryhmän aikuisten toiminnassa, kuten aikuisten toiminnassa yleensäkin, objektiivinen tietoisuus on läsnä. Subjektiivisen ja objektiivisen tietoisuuden välinen perusristiriita konkretisoituu jollakin tavalla lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa, kuten myös jokaisen yksilön omassa toiminnassa. Dialogikohtaamisissa, samoin kuin valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamisissa, voidaan katsoa yksilöllinen ja yhteiskunnallinen tietoisuuden välisen ristiriidan lientyneen.

Myös Kiilin (2006) tutkimuksessa tuli esiin se, että tulevaisuuteen orientoitunut kasvun ja kehityksen viitekehys siirtää lasten kansalaisuutta lasten ulottumattomista kohti aikuisuutta ja täysi-ikäisyyttä.

Alderson (2000, 110–111) toteaa, että lähestyttäessä valtaa positiivisesti se nähdään välttämättömänä energiana, joka luo ja ohjaa ideoita ja parantaa asioita. Vallan ja oikeuksien jakaminen voi luoda suurempaa vapautta ja täyttymystä. Vallan jakamisen lasten kanssa voi tarkoittaa sitä, että ratkaisujen löytäminen lasten toiminnan kautta voi viedä aikaa, kun jokainen lapsi vähitellen löytää ratkaisut ongelmiin. Valta voimana ja pakkona tarkoittaa sitä, että paljon energiaa tuhlataan konflikteihin. Sen sijaan valta energiana yhdistää aikuisia ja lapsia työskentelemään yhdessä kohti yhteisesti hyväksytyjä päämääriä. Aikuisten tulisi Aldersonin mukaan ottaa positiivisempi näkökulma valtaan. Valta uutta luovana energiana hyödyttää jokaista, kun se on jossakin laajuudessa jaettavaa valtaa.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen pohtinut seuraavia vallan käsitteeseen liittyviä kysymyksiä: Onko valta käsitteenä jollakin tavoin erityisen huonossa maineessa? Sisältääkö vallan käsite sinällään jo niin negatiivisen latauksen, että käsitteen positiivinen ulottuvuus jää herkästi huomiotta? Tekeekö valta lapsuustutkimuksen käsitteenä tutkimuksesta vaarallisen (aikuisille)? Siksikö aikuisten ja lasten välisen vallan tutkiminen ja siitä puhuminen ja kirjoittaminen on ollut niin kovin vähäistä?

Itse vastaisin kaikkiin edellä oleviin kysymyksiin myönteisesti. Jaan Aldersonin (2000) näkemykset aikuisten ja lasten välisistä valtasuhteista. Foucaultin (1980a; 1980b; 1998) tavoin pitäisi ruveta puhumaan enemmän vallan harjoittamisen tuottavista ja positiivisista vaikutuksista. Tällöin on mahdollista tarkastella vallan eri ulottuvuuksia monipuolisemmin ja neutraalimmin. Myös lasten ja aikuisten välisten valtasuhteiden tarkastelu on mahdollista ilman, että aikuiset pelkäävät oman asemansa menettämisen puolesta.

Syömiseen, ravintoon, terveyteen ja ruumiin kontrolliin liittyvät teemat ovat nousseet merkittävälle sijalle niin yksittäisissä arkikeskusteluissa kuin yhteiskunnallisessakin keskustelussa. Esimerkiksi mediassa ovat ruumiin muokkaamiseen liittyvät ohjelmat lisääntyneet huomattavasti. Aikakauslehdet julkaisevat runsaasti artikkeleita, jotka liittyvät terveelliseen syömiseen, laihduttamiseen ja ruumiin kontrolliin. Yhä nuoremmat lapset pohtivat oman ruumiinsa sopivuutta ja hyväksyttävyyttä.

Nikolas Rose (1999, 3) esittelee Foucault'n, government, hallinnointi-käsitteen avulla vaihtoehtoisia näkökulmia vallitseviin länsimaisiin hallintomuotoihin ja niiden historiaan. Government, hallinnointi, viittaa erilaisiin yrityksiin muokata, johdattaa tai ohjata muiden käyttäytymistä, olivatpa nämä sitten esimerkiksi perheen lapsia, tietyn alueen asukkaita tai kotitalouden jäseniä. Tämä hallinnointi kattaa myös tavat, joilla ihmisiä kannustetaan ja koulutetaan kontrolloimaan omia intohimojaan ja vaistojaan, siis hallitsemaan itseään. Tämä näkökulma tiivistyy Foucault'n paljon siteerattuun 'conduct of conduct'-perusajatukseen, käyttäytymisen johtamiseen.

Hallinnoinnin kohteena voivat siten olla sekä yksilöt että koko väestö. Po liittisiin ajattelutapoihin ja niihin liittyviin ohjelmiin ja hallinnointitekniikkoihin sisältyy aina jonkinlainen käsitys hallittavista yksilöistä: heidät voidaan nähdä esimerkiksi hyödynnettävänä resurssina, johtamista kaipaavina lauman jäseninä, koulutusta tarvitsevana lapsina, kansalaisina velvoitteineen ja odotuksineen sekä vapautta halajavina yksilöinä. (Rose 1995, 42–43.) Millerin ja Rosen (1997, 131) mukaan hyvinvointi-ideologian hallitseva ihanteena oli tehdä yksilösubjekteista vastuullisia kansalaisia. 1980-luvulta alkaneen uusliberalistisen hallintarationalisuuden keskeinen teema on sen sijaan muista riippuvaisten subjektien muuttaminen riippumattomiksi kansalaisiksi.

Yksilöiden tulee täyttää yhteiskunnalliset velvollisuutensa pyrkimällä toteuttamaan itseään, ei keskeisten riippuvuus- ja velvoitesuhteiden pohjalta. Itseen toteuttava kansalainen nähdään yhteiskunnallisesti vastuullisena, sosiaalistettuna ja vastuullistettuna. (Rose 1995, 45.) Hyvinvointivaltion holhouksesta vapautuminen edellyttää uusliberalismin mukaan sitä, että ihmiset muuttuvat vastuullisiksi yksilöiksi, jotka kykenevät hallitsemaan itseään ja laskelmoimaan toimintansa tuloksia (Helén 2004, 220).

Tutkimukseni tuloksena syntyneitä lasten ja aikuisten välisiä kohtaamistyyppisiä voidaan tarkastella myös hallinnan analytiikan näkökulmasta. Näyttää siltä, että opetus- ja dialogikohtaukset sekä valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamiset tuottaisivat tämän ajan edellyttämiä vastuullisia, itseään toteuttavia yksilöitä. Vastaavasti vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen kohtaamistyyppi näyttäisi tuottavan enemmän sellaisia kansalaisia, jotka tarvitsevat ulkoista auktoriteettia oman elämänsä hallintaan liittyvissä kysymyksissä.

Suhtemme ruokaan ja syömiseen muovautuvat vähitellen. Me aikuiset vaikutamme keskeisesti siihen, millaisen suhteen lapset luovat ruokaan syömiseen ja ruumiiseensa ylipäänsä. Päivähoidon ruokailutilanteet ovat siten keskeisellä sijalla, kun mietitään sitä, miten voitaisiin vaikuttaa lasten syömisikäntöihin ja niiden muotoutumiseen.

Päivähoidon ruokailutilanteita kokonaisuudessaan ja jokaisen lapsen omaa ”syömispolkua” on mahdollista kehittää ja tehdä näkyväksi nykykäytäntöä monipuolisemmin. Erityisesti voisi pohtia sitä, millaisia yksittäistä lasta koskevia syömissääntöjä niin päivähoidossa kuin kotonakin laaditaan ja sovelletaan.

Kokemukseni äitinä, tutkijana ja päivähoitohenkilöstön kouluttajana ovat saaneet minut suhtautumaan analyttisemmin yhteisiin, kaikkia lapsia koskeviin syömissääntöihin. Kyseisistä säännöistä tulisi näkemykseni mukaan poiketa, mikäli ne eivät edistä lapsen hyvinvointia. Ruokailutilanteiden tulisi olla myös lapsille, kuten meille aikuisillekin, päivän kohokohta ja miellyttävä kokemus, eikä pelottava ja ikävä tapahtuma. Myös Partanen ym. (1998) ehdottavat yksilöllisempiä syömisjärjestelyjä erityisesti lapsille, jotka eivät jaksa kerralla syödä suuria aterioita. Useimmille lapsille sopiva ateriarytmi Partasen ym. mukaan on kolme pääateriaa ja kahdesta kolmeen välipalaa päivässä.

Uusin lapsia ja lapsuutta koskeva tieto avaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia myös päivähoidon ruokailutilanteiden tarkasteluun. Nämä mahdollisuudet tulisikin ottaa nykyistä rohkeammin käyttöön ruokailutilanteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Pitäisikö ruokailutilanteet nostaa vielä keskeisemmin esille myös sekä valtakunnallisessa että lasten yksilöllisissä varhaiskasvatussuunnitelmissa? Olisiko mahdollista ottaa myös lapset nykyistä enemmän mukaan suunnittelemaan päivähoidon ruokailukäytänteitä? Pitäisikö ruokailutilanteita tarkastella lapsen hyvinvoinnin ja osallisuuden näkökulmasta laajemminkin? Olisiko mahdollista myös hieman lievittää syömisjärjestyksiin liittyviä käytäntöjä? Entä päivähoitohenkilöstön perus- ja täydennyskoulutus, millaisella sijalla lasten ruokailuun liittyvät kysymykset ovat niissä? Voisiko näiden kysymysten kautta jatkaa ja ylläpitää Merja Korhosen (1989) sekä Anja Riitta Lahikaisen ja Erja Rusasen (1991) käynnistämää keskustelua päivähoidon toimintakäytännöistä, niiden arvioimisesta ja mahdollisesta muuttamisesta.

Tämän tutkimuksen tuloksista ja niiden tulkinnasta ei pidä tehdä sellaisia johtopäätöksiä, että kritisaisin tutkimukseni kohteena olleen ryhmäperhepäiväkodin toimintaa. Tutkimukseni perusteella ei voi myöskään tehdä yleisiä johtopäätöksiä tai arviointeja tutkimani ryhmäperhepäiväkodin toiminnasta. Tutkimukseni ei siten myöskään anna perusteita yleisesti ryhmäperhepäivähoidon arviointiin lastenhoitomuotona. Tutkimukseni ei myöskään pyri asettamaan vastakkain eri lastenhoitomuotoja siinä merkityksessä, että se ottaisi kantaa jonkin hoitomuodon paremmuudesta tai huonommuudesta suhteessa toiseen.

Tutkimukseni kuvaa tyypillisiä asioita päivähoidon ruokailutilanteissa. Se edustaa päivähoidon arjen tutkimusta. Toivon tutkimukseni herättävän yleistä keskustelua lasten päivähoitoruokailuun ja lasten syömisestä liittyvissä kysymyksissä.

10.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Yvonna Lincoln ja Egon Guba (1985, 300–327) ovat jaotelleet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi tutkimuksen *uskottavuuden* (credibility), *siirrettävyyden* (transferability), *varmuuden* (dependability) ja *vahvistettavuuden* (confirmability) (myös Tynjälä (1991). Tutkijan tulee tutkimuksensa *uskottavuutta* (credibility) arvioidessaan pohtia sitä, missä määrin hänen tutkimuskohteestaan tuottamansa tulkinta vastaa todellisuutta (Lincoln & Guba 1985, 301–316). Tutkijan tulee tarkastella vastaavatko hänen käsitteelliset konstruktionsa ja tutkintansa tutkittavien käsityksiä. Ei voida kuitenkaan saada varmuutta siitä, että tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitaviksi. Tutkittavat saattavat olla sokeita omalle kokemukselleen tai tilanteelleen. (Eskola & Suoranta 1999, 212.)

Työssäni olen lähestynyt tutkittavaa ilmiötä monin eri tavoin ja raportoinnissa olen pyrkinyt yhdistämään kuvauksen teoriaan ja laajempaan historialliseen ja kulttuuriseen kokonaisuuteen (vrt. Hammersley 1992, 11–12, 29). Tutki-

musaineisto on tuotettu ryhmäperhepäivähoitokodista. Olen kerännyt tutkimusaineiston ensisijaisesti videoimalla. Videointilanteet ovat olleet siinä mielessä aitoja, että niitä ei ole erikseen tutkimustani varten järjestetty. En myöskään katso toisinaan tapahtuneiden kuvausten myöhästymisten vaikuttaneen tutkimukseni luotettavuuteen. Pikemminkin, kuten aikaisemmin totesin, oma mahdollisimman luonteva toimintani ryhmiksessä edesauttoi pääsyä kohti luonnollisia kohtaamistilanteita. Videointitilanteiden aitoutta olen erikseen kuvannut ja pohtinut luvussa viisi.

Olen käyttänyt myös muita aineistonkeruumenetelmiä kuin videointia, jotta saisin luotettavan kuvan tutkimuskohteestani. Myös Layder (1998, 176–178) painottaa eri aineistonkeruumenetelmien merkitystä aineiston hankinnassa.

Tutkimusaineiston analyysissä olen tukeutunut Layderin (1998) adaptiiviseen teoriaan. Analyysiprosessin eri vaiheet olen kuvannut mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja huolellisesti, jotta lukija pystyisi seuraamaan, millainen yhteys tutkimuksessa käyttämilläni käsitteillä on empiiriseen aineistoon. Tutkimusraportissa olen käyttänyt runsaasti suoria lainauksia lasten ja aikuisten kohtaamistilanteista osoittaakseni tulkintani ja aineiston välisen yhteyden. Näiden autenttisten kohtaamistilanteiden esittämisellä olen ensisijaisesti pyrkinyt osoittamaan tulkintani uskottavuuden. Olen käyttänyt runsaasti tekstikatkelmia myös muusta tutkimusaineistostani tutkimukseni luotettavuuden vahvistamiseksi.

Päivähoito ja erityisesti perhepäivähoito eri toimintamuotoineen on minulle tuttu ympäristö. Parrila (2002, 182) toteaa, että mikäli tutkijalla ei ole riittävää kulttuurista tarttumapintaa omaan aineistoonsa ja tutkimaansa ilmiöön, validien tulkintojen tekeminen tutkimuskohteesta on lähes mahdotonta. Toisaalta pohdin koko tutkimusprosessin ajan myös sitä, oliko tutkimusympäristön hyvästä tuntemisesta jotakin haittaa. Tätä mietin esimerkiksi vanhempainilan jälkeen syyskuussa 2000. Vanhemmathan katselivat innoissaan videoita lastensa toiminnasta. He esittivät minun mielestäni yllättäviäkin kysymyksiä ja havaintoja ryhmiksen arjesta. Entä minä? Olenko osannut tehdä yllättäviä havaintoja aineistostani vai olenko pitänyt asioita liikaa itsestään selvinä? Olen kuitenkin tutustunut päivähoitoon niin monesta eri roolista käsin, että katson sen pikemminkin lisäävän kuin vähentävän tutkimukseni luotettavuutta. Mikäli olisin toiminut pelkästään yhdessä roolissa, esimerkiksi vanhemman tai työntekijän roolista käsin, tilanne olisi saattanut olla toinen.

Ryhmäperhepäivähoidon sijoittuminen perinteisen perhepäivähoidon ja päiväkotihoidon välimaastoon on tutkimuksellisesta näkökulmasta hyvin haasteellinen. Pohdinkin tätä kysymystä paljon ja päädyin lopulta siihen, että tarkastelen ryhmäperhepäivähoitoa nimenomaan osana perhepäivähoitoa. Tämä näkökulma toi mukanaan uusia haasteita tutkimukselleni. Perhepäivähoitoa koskevien tutkimusten vähäisyys vaikeutti tutkimustulosteni vertailtavuutta muihin perhepäivähoitoa käsitteleviin tutkimuksiin. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani myös päiväkoti- ja koulukontekstiin sijoittuneita tutkimuksia. Toisaalta en ole voinut täysipainoisesti hyödyntää myöskään perhepäivähoitoa koskevia tutkimuksia, koska ne ovat pitkälti keskittyneet hoitajan kotona tapah-

tuvan työn tutkimiseen. Ryhmäperhepäivähoito on uusi hoitomuoto verrattuna esimerkiksi sadan vuoden perinteet omaavan päiväkotitoimintaan. Ryhmäperhepäivähoidon, kuten koko perhepäivähoidon kehittymisen näkökulmasta olisi tärkeää luoda tutkimuksen avulla kieltä ja käsitteitä, joilla perhepäivähoitoa lähestymme.

Tutkimusaineiston hankintaprosessi kesti vuonna 2000 noin puoli vuotta. Lisäksi keväällä 2003 olen vierailut ryhmiksessä muutamia kertoja ja keskustellut työntekijöiden kanssa. Katson siten täyttäneeni melko hyvin myös sen etnografisen lähestymistavan vaatimuksen, että tutkijan tulee kerätä aineistoa riittävän pitkään saadakseen luotettavan kuvan tutkimastaan ilmiöstä.

Tutkimusaiheeni, lasten ja työntekijöiden väliset kohtaamiset, on erittäin vaativa ja haastava sekä itselleni että työntekijöille ja lapsille. Etukäteen mietin erityisesti sitä, miten työntekijät suhtautuisivat konfliktilanteita sisältävien kohtaamistilanteiden raportointiin. Työkokemukseni perusteella tiesin, että tällaisia kohtaamistilanteita tulisi joka tapauksessa olemaan.

Annoin työni käsikirjoituksen työntekijöille luettavaksi keväällä 2003. Ensimmäisessä tapaamisessa kerroin heille työskentelyprosessistani, työn rakenteesta sekä esittelin tulokset lyhyesti. Toinen tapaaminen oli sen jälkeen, kun työntekijät olivat lukeneet käsikirjoitukseni. Tässä tapaamisessa keskustelimme tutkimuksen anonymiteettiin liittyvistä kysymyksistä. Työntekijät pitivät sekä itsensä että lasten kannalta tärkeänä, että tutkimuspaikka ei tule raportissa ilmi.

Fine ja Sandstrom (1988) sekä Robyn Holmes (1998, 24–25) korostavat, että tutkimus ei saa fyysisesti, psyykkisesti tai emotionaalisesti vahingoittaa lasta. Lasten näkökulmasta tutkimukseni tekee haasteelliseksi erityisesti se, että kirjoitan yksityiskohtaisesti heidän toiminnastaan, ja he eivät välttämättä sitä tiedä. Lasten oleminen tutkimuksen kohteena on tutkimukseni suurin ja monitasoisin eettinen haaste, jota käsittelin tarkemmin luvussa 5.

Tutkimusaihe oli haastava myös itselleni. Samalla kun analysoin lasten ja työntekijöiden kohtaamisia, jouduin väistämättä kohtaamaan myös oman toimintani äitinä, kasvattajana ja päivähoidon työntekijöiden kouluttajana. Kiinnostukseni tarkastella nimenomaan lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia oli kuitenkin niin vahva, että päädyin tähän näkökulmaan.

Raporttini edustaa laadullisen tutkimuksen esitystapaa. Olen käyttänyt paljon suoria lainauksia lasten ja aikuisten puheesta. Työntekijät kokivat tämän tyyppisen raportointitavan hyvin henkilökohtaiseksi, verrattuna esimerkiksi perinteiseen määrällisen tutkimuksen tulosten esitystapaan. Tämä näkökulma on mielenkiintoinen. Olisiko paikallaan tutkia ja pohtia myös sitä, miten erilaiset tutkimusprosessit vaikuttavat tutkimuksen kohteena oleviin henkilöihin ja yhteisöihin?

Lapset katselivat videonauhoitteita yhden kerran. Lapsilta saatu palaute on siten jäänyt tässä tutkimuksessa vähäisemmäksi. Lasten näkökulmaa tutkimuksessa olisi voinut lisätä järjestämällä lapsille useammin mahdollisuuksia kommentoida videotallenteita. Siten olisin voinut tuoda selkeämmin esiin lasten omia käsityksiä ruokailutilanteista. Tällainen työskentely olisi vaatinut kuitenkin niin huomattavat erikoisjärjestelyt, että tässä tutkimuksessa siihen ei ol-

lut mahdollisuutta. Siten lasten näkökulma on jäänyt tutkijan esittämien tulkin-
tojen varaan.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös *siirrettävyyden* (transferability) näkökulmasta. Siirrettävyydessä on kysymys siitä, miten tutkimuk-
sen tulokset voidaan siirtää toiseen ympäristöön. Tulosten siirrettävyyteen vai-
kuttaa kuitenkin se, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympä-
ristö ovat. Tutkimuksen siirrettävyyden ja siten sovellusarvon arviointi on sekä
tutkijan että hyödyntäjän tehtävä. Siirrettävyyden arviointi edellyttää myös sitä,
että tutkija on riittävästi kuvannut aineistoaan ja tutkimustaan. (Lincoln & Gu-
ba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390–391.)

Siirrettävyyden arvioimiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan käyttämäni käsit-
teet, tutkimus- ja analyysimenetelmät ja niiden väliset yhteydet mahdollisim-
man tarkasti. Siirrettävyyden arvioiminen edellyttää myös tutkimuskohteen
tarkkaa kuvaamista. Tätä en ole kuitenkaan tehnyt. Olen pyrkinyt kaikessa toi-
minnassani suojelemaan tutkimuskohteeni anonymiteettia, siksi tutkimuskohteen
kuvaukset ovat hyvin niukat. Olen tietoinen siitä, että tutkimuskohteen
tarkempi kuvaus olisi rikastuttanut tutkimustani. Katson kuitenkin, että tutki-
muskohteen anonymiteetin säilyttäminen ei ole oleellisesti vaikuttanut tutki-
mukseni luotettavuuteen.

Kysymys tutkimukseni tulosten siirrettävyydestä on problemaattinen. Tutkimuskohteen niukka kuvaus vaikeuttaa siirrettävyyden arviointia. Käsi-
tykseni mukaan tulosten siirrettävyys päivähoidon muiden toimintamuotojen
ruokailutilanteisiin on mahdollinen, jos otetaan huomioon toimintamuotojen
erityispiirteet. Voiko tutkimustuloksia siirtää mahdollisesti myös muihin päi-
vähoiton toimintatilanteisiin kuin pelkästään ruokailuun? Kohtaamistyyppien
avulla voidaan käsitykseni mukaan tarkastella erilaisia lasten ja aikuisten väli-
siä kohtaamisia. Sen sijaan niitä ei voida sellaisenaan siirtää koskemaan myös
muuta lasten ja aikuisten välistä toimintaa päivähoitossa.

Tutkimukseni alustavia tuloksia, jotka eivät ole tarkemmassa analyysissä
olennaisesti muuttuneet, ovat arvioineet myös muutamat lastentarhanopettajan
tehtävissä toimineet henkilöt. Heidän näkemyksensä mukaan päivähoiton ruo-
kailutilanteita voidaan ainakin jossain määrin kuvata tutkimuksessani esiin tul-
leiden kohtaamistyyppien kautta. Olen myös itse lastentarhanopettajana ja per-
hepäivähoitajana ollut osallisena samanlaisissa ruokailutilanteissa kuin mitä
tässä tutkimuksessa on esitetty. Myös muu päivähoiton ruokailutilanteita kos-
keva tietämykseni tukee sitä, että ruokailutilanteista esittämäni tulkinnat ovat
mahdollisia päivähoiton yksiköissä.

Varmuus (dependability) puolestaan viittaa tutkimustilanteen arviointiin. Kvan-
titatiivisessa tutkimuksessa käytetään reliabiliteetin käsitettä viittaamaan
tulosten samana pysymiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tällainen tulosten
samana pysymisen tarkastelu ei ole kuitenkaan sinällään relevanttia. Tutki-
muksen kuluessa voi tapahtua eri syistä johtuvaa vaihtelua, jotka voivat liittyä
tutkijaan itseensä, ympäröiviin olosuhteisiin tai tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan
tulee tutkimuksen varmuutta arvioidessaan siten huomioida sekä erilaiset ul-

koiset vaihtelua aiheuttavat tekijät että tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä itsestään aiheutuvat tekijät. (Lincoln & Guba 1985, 316–318; Tynjälä 1991, 391.)

Videoinnin kohteena olleet ruokailutilanteet valitsin pääsääntöisesti etukäteen. Tähän valintaan vaikuttivat useat eri seikat. Ensinnäkin halusin saada aineistooni mukaan sekä aamupala-, lounas että välipalatilanteita. Toiseksi pyrin videointiajankohtia valitessani siihen, että eri-ikäiset lapset olisivat niissä edustettuina. Kolmanneksi pyrin sopeuttamaan kuvaukseni ryhmiksen arkeen siten, etten olisi kuormittanut lasten ja aikuisten toimintaa liikaa. Sovin kuvausajankohdista työntekijöiden kanssa. Neljänneksi aineistonkeruun aikaan kävin osittain myös normaalissa päivätyössäni. Matkat työpaikalta ryhmikseen ja päinvastoin veivät oman aikansa. Jouduin sovittamaan kuvausjaksoja siten myös oman työaikatauluni mukaisesti.

Olen luvussa 5.3 kuvannut aineistonkeruu- ja tuottamisprosessia. Työntekijät ovat myös omissa arvioinneissaan todenneet videoinnin jonkin verran vaikuttaneen omaan ja lasten toimintaan videointilanteissa. Tämän saman huomion tein ryhmän aikuisten osalta myös itse tutkimuksen alussa. Käsitykseni mukaan videointi vaikutti joissakin tilanteissa myös lasten käyttäytymiseen. Tämä tuli lähinnä esiin lasten haluna esiintyä kameralle. Tutustuin tutkimusprosessin aikana lapsiin ja työskentelin jonkin verran heidän kanssaan. Nuorimmat lapset pitivät minua ylipäänsä aikuisena. Vanhimmat lapset hahmottivat minut aikuisena ja videokuvaajana. He esittivät esimerkiksi toiveita, että videoisin heidän toimintaansa. Todennäköisesti kaikille lapsille jäi kuitenkin epäselväksi se, että olin ryhmiksessä tutkijan roolissa.

Tutkimuksen eteneminen aineiston hankinnasta analyysin kautta tuloksiin on pitkä ja haasteellinen prosessi. Valitsin videoinnin ensisijaiseksi aineistonkeruun menetelmäksi. Tämä valinta osoittautui tutkimustehtäväni näkökulmasta onnistuneeksi ratkaisuksi. Videoaineisto mahdollisti yhä uudelleen palaamisen alkuperäiseen raakamateriaalin. Siten pystyin tarkentamaan analyysiäni jatkuvasti. Mikäli olisin esimerkiksi havainnoinut ruokailutilanteita, minun olisi pitänyt jo ruokailutilanteen alussa tarkemmin määrittää havainnointini kohde. Videoaineiston tuottaminen ja analyysi osoittautuivat myös hyvin vaativaksi tehtäväksi. Tämä konkretisoitui erityisesti aineiston analyysiä aloittaessani. Lopulta päädyin analysoimaan videotallenteita katselu-käsitteen kautta. Tämä toisaalta selkiytti koko analyysiprosessia, mutta toisaalta myös hämmensi sitä. Mietin, miten pystyisin osoittamaan, että videoita ”katselemalla” tehdään luotettavaa tutkimusta? Tutkimuksellisia esikuvia tässä suhteessa ei juuri ollut tai en ainakaan niitä löytänyt. Keskustelut työni ohjaajien ja jatkokoulutusryhmän opiskelijoiden kanssa loivat kuitenkin uskoa ”katselun” mahdollisuuksiin analyysimenetelmänä.

Viimeisenä arvioin tutkimukseni *vahvistettavuutta* (confirmability), jolla tarkoitetaan tutkijan oman viitekehityksen merkitystä tutkimusprosessissa. Samaten on huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja sen luotettavuutta. Tutkimuksen vahvistettavuutta voi lisätä käyttämällä ulkopuolista arvioijaa, triangulaatiota ja refleksiivisiä muistiinpanoja. (Lincoln & Guba 1985, 318–319; Tyn-

jälä 1991, 391–392.) Ulkopuolista arvioijaa en ole tutkimuseettisistä syistä käyttänyt. Tosin monta kertaa mietin, että videoaineisto periaatteessa mahdollistaisi tällaisen vertaisarvioinnin. Sen sijaan käytin erilaisia aineistonkeruumenetelmiä tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi. Kirjoitin koko aineistonhankintaprosessin ajan tutkimuspäiväkirjaa, jota olen hyödyntänyt myös raportoinnissa. Olen myös raportoinnin eri vaiheissa tuonut esiin oman taustani lasten päivähoidon ja erityisesti perhepäivähoitoon liittyvissä kysymyksissä.

10.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Päivähoidon ruokailutilanteet tarjoavat monia jatkotutkimuksen aiheita. Käsitkseni mukaan tutkimusta lasten ja aikuisten välisistä suhteista ylipäänsä pitäisi tehdä nykyistä enemmän. Lasten ja aikuisten kohtaamista tulisi lähestyä useammin ja rohkeasti myös vallan käsitteen kautta. Olisiko paikallaan tehdä tutkimusta erityisesti vallan positiivisista vaikutuksista ja siten tuoda vielä selkeämmin esiin myös tämä vallan ulottuvuus? Vallan käsite tulisi siten ”arkipäiväistä” ja neutralisoida, jotta sitä voitaisiin tutkia ja käyttää paremmin myös lasten ja aikuisten välisten suhteiden tarkastelussa. Lisäksi tarvittaisiin tutkimusta lasten valtakäsityksistä ja -kokemuksista (vrt. Eerola-Pennanen 2002). Vaikka aikuisella onkin auktoriteettiasema suhteessa lapseen, tosiasia on myös se, että lapset käyttävät vallan eri muotoja suhteessa aikuiseen. Myös nämä lasten käyttämät vallan muodot olisivat mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Lasten omia toiveita ja näkemyksiä päivähoitoruokailusta tulisi selvittää yksityiskohtaisemmin. Lapsen näkeminen päivähoitopalveluiden asiakkaana avaa monia uusia näkökulmia ruokailutilanteiden tarkasteluun. Miten esimerkiksi lasten omat toiveet ja tarpeet ilmenevät sosiaalihuollon asiakkaan asemasta annetun lain (2000/812) mukaisissa yksilöllisissä suunnitelmissa?

Ruokailutilanteita ja lasten syömistä voisi tarkastella laajemminkin hyvinvointipalvelujen näkökulmasta. Tulisiko päivähoiton ruokailutilanteita tarkastella enemmän myös siitä näkökulmasta, paljonko lapset tosiasiallisesti päivähoitossa ollessaan syövät? Voisiko päivähoiton haasteellisissa ruokailutilanteissa ylipäänsä etsiä uusia vaihtoehtoja, jotta lasten syöminen sujuisi eri osapuolia tyydyttävällä tavalla? Entä, mikä merkitys päivähoitoruokailulla on lasten ja nuorten syömishäiriöiden ennaltaehkäisyssä? Mielenkiintoista olisi myös yleisemminkin tutkia lasten syömiseen ja ruumiiseen liittyvää puhetta ja sen merkityksiä. Kiinnostavaa olisi pohtia ateriapalveluiden merkitystä myös muissa sosiaalipalveluissa, kuten esimerkiksi vanhustenhuollossa ja kehitysvammahuollossa.

Päivähoidon ruokailutilanteita tulisi tutkia työntekijöiden näkökulmasta. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, miten paljon tai vähän lasten syömiseen ja ruokailuun liittyvät kysymykset ovat esillä päivähoiton toimintakäytäntöjen suunnittelussa? Entä mikä merkitys ruokailutilanteilla on päivähoiton perustehtävän näkökulmasta? Mitkä ovat vanhempien näkemykset ja toiveet lasten

päivähoitoruokailusta? Päivähoidon ruokailukäytänteitä voitaisiin tutkia ja kehittää erityisesti toimintatutkimuksen avulla. Päivähoidon ruokailutilanteet mahdollistaisivat ja myös edellyttäisivät nykyistä enemmän monitieteisiä ja eri tutkimusmetodologiaan perustuvaa tutkimusta.

SUMMARY

The present investigation takes as its point of departure the following cases that have previously been left in the investigational margin: group family day care (Parrila 2002), day care dining situations (Martikainen 2003), the social investigation of day care (Alanen 2001) and the power and negotiation relations between adults and children (Punch 2001). The dining situations of a group family day care emerged as a context for this investigation. The context is approached especially from the point of view of sociological childhood studies by exploring the power and negotiation relations that occur in such situations between adults and children.

The following research questions arose: what issues are negotiated by adults and children in a dining situation, how do they negotiate in such situations, what kind of power occurs between adults and children and finally, what kind of power and negotiation relations exist among the children in a dining situation.

The object of the investigation was one group family day care and the staff and children involved in it. The number of children in the group was eleven, and at the time of the survey they were between one and five years of age. Three group day care nurses worked with the children.

The methodological settlements of this investigation are linked to the ethnographic approach and the adaptive theory. The main research material was collected by videotaping dining and free play situations of the group family day care in August and September 2000. Both the dining and the free play situations were incorporated in the preliminary analysis. The dining situations were chosen as the main research material because they have not been studied as much as the playing situations, and because the staff of the day care stressed the importance of the dining situations in their commentaries. Additional research material is formed by recordings of conversations between the investigator and the staff, commentaries written by the staff, research diary held by the investigator and the in-person presence of the investigator at the day care. In particular, the adaptive theory developed by Layder (1998) was applied in the analysis of the research material, because it enables bidirectional dialogue between the existing theory and the findings of the empirical research. Theory is built by using both the inductive and the deductive approach in developing the terminology of the investigator.

This investigation shows that the dining situations are versatile, situation-bound, changing and continuously mobile encounters. As a result of the investigation, three different types of encountering emerged between the adults and the children. In the first type of encountering between a resistant child and a determinative adult the dining of the child is not conducted in the manner determined by the adult. The child and the adult have different ideas on the aim and the desired result of the negotiation. The atmosphere of the negotiation is tense and the agreements made are determined by the adult, although espe-

cially the younger children participate actively in the negotiation process. In these encounters, the power and negotiation processes between the adults and the children get intensive forms. The role of the adult is dominating and controlling. The adults apply different forms of using power like reward and punishment power, and power linked to expertise, status and authority. Also persuasion, convincing and resistance are involved in the adults' behaviour in the encounters. The children's opinions and expectations are left aside in these negotiations (also Leavitt 1994). Especially some of the youngest children in the group resist the actions of the adult by both verbal and non-verbal communication. The communication between the adults and the children was concentrated on what, in which order and how much the children should eat. Also the question of how a child should conduct himself in a dining situation was negotiated.

In the second type of encountering between an issue-discussing child and an issue-discussing adult the questions related to the dining of the child are not central. No conflicts, that would require the activation of power and negotiation processes, emerge between the child and the adult. The dining that promotes the well-being of the child is conducted in a satisfactory manner by both the child and the adult. In these encounters, the child gets to participate in peaceful, enjoyable and refreshing moments of being together. Especially in the dialogic encounters an action based on the equality and reciprocity between the adult and the child is enabled. The educational encounters on the other hand enable the use of a basic nursing situation, in this case the dining situation, as a framework for learning new things.

The third type of encountering between an emancipating child and an encouraging adult is often about the unwillingness of the child to eat. In these encounters the adults express empathy and gentleness towards the child's unwillingness to eat. The adult listens to the child and even obeys him/her. The atmosphere of the encounter is positive and encouraging. The power and negotiation processes that arise in these encounters promote the child's growth and participation. The dining conflicts were resolved by a compromise that took into account the viewpoint of the child. Thus, these dining situations enabled very close and warm encounters between the adult and the child.

Naturally also encounters amongst the children occurred in the video-taped dining situations. Also these encounters can be divided into three groups. The first type of encounters between a dominating child and a resistant child included intense conflicts. The content of this type of encounter was often linked to the dining orders, as it was in the equivalent type of encounter between a child and an adult. I have also placed episodes in the encounters of a dominating and a resistant child that involved teasing. The second types of encounters between a directing child and a listening child are characterized by a very short duration and a looser atmosphere. In these encounters, the children direct each other towards acceptable dining orders. The third type of encounters between a discussing child and a fun-loving child are relaxed when it comes to power and negotiation relations, and they are reciprocal encounters of

equal children. In these encounters the children discussed varying topics or simply entertained one another.

Several local, cultural and social factors determine the children's and especially the adults' behaviour in a dining situation. Judging by my investigation it seems that, in certain encounters, the child's right to decide over his/ her body and the adult's responsibility of taking care of the child's well-being are placed against each other, which enables conflicts with intensive power and negotiation relations to develop.

The dining situations as a whole and the individual dining "path" of each child can be developed and brought to be a more visible part of today's practices. Special attention could be paid to what kind of individual dining rules are drawn and applied both at the day care and at home. The dining situation should be a high point of the day and a pleasant experience to both the children and the adults, and not a scary or unpleasant event.

The most recent research on children and childhood opens new interesting possibilities also to observing the dining situations. These possibilities should be more actively taken into account in planning and carrying out the dining. Should the dining have a more central role in both the national and the individual planning of children's early education? Would it be possible to involve the children more into the planning of the dining at the day care? Should the dining situations be studied even more from the perspective of the child's well-being and involvement? Would it be possible to ease the dining order restrictions to some extent? What about the staff's basic and further education, to what extent are dining-related questions taken into account in them?

Themes relating eating, food, health and body controlling have received notable attention both in individual every-day conversations and in broader sociological discussion. Our relationship to food and eating evolve gradually. The adult world affects centrally the relationship that the child develops to eating and his/her body in general. The dining situations at day care have thus a central role in thinking about how children's eating practices and their formation could be affected.

KIRJALLISUUS

- Aarnio, Helena & Enqvist, Jouni 2002. Dialoginen oppiminen verkossa. Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Adams, Robert & Dominelli, Lena & Payne, Malcom (eds.) 2002. Social work. Themes, Issues and Critical Debates. Basingstoke: Palgrave in Association with The Open University.
- Alanen, Leena 1992. Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication Series A. Research Reports 50.
- Alanen, Leena 1998. Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa Erkki Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Helsinki: Yle-opetuspalvelut, 126–133.
- Alanen, Leena 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alderson, Priscilla 2000. Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice. Children in Charge:10. London: Kingsley.
- Alho-Kivi, Hanna 1999. Perhepäivähoito lapsen oppimisympäristönä. Perhepäivähoitolaisten oppimisvalmiuksien tukeminen Oppiva-projektista saatujen kokemusten valossa. Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Alho-Kivi, Hanna 2002. Perhepäivähoitajien kasvatustietoisuus. Teoksessa Hanna Alho-Kivi & Soili Keskinen (toim.) Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi, 61–81.
- Alho-Kivi, Hanna & Keskinen, Soili (toim.) 2002. Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi.
- Alho-Kivi, Hanna & Myöhänen, Mirja 2004. Akseli-projekti perhepäivähoidon kehittäjänä. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2004:2. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Allmänna råd med kommentarer för familjedaghem 1999. Skolverket 1999:3. <<http://www.skolverket.se/styr/allmanna/familje.shtml>> (luettu 18.10.2004)
- Andrews, Patricia & Herschel, Richard 1996. Organizational Communication. Empowerment in a Technological Society. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Anttonen, Anneli 1994. Hyvinvointivaltion naisystävälliset kasvot. Teoksessa Anneli Anttonen, Lea Henriksson & Ritva, Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 203–226.
- Anttonen, Anneli & Sipilä, Jorma 2000. Suomalaista sosiaalipolitiikkaa. Tampere: Vastapaino.
- Auerbach, Judith & Woodill, Gary 1992. Historical Perspectives on Familial and Extrafamilial Child Care. Toward a History of Family Day Care. Teoksessa

- Donald Peters & Alan Pence (eds.) *Family Day Care. Current Research for Informed Public Policy*. New York: Teachers Collage Press, 9–27.
- Auvinen, Riitta 1972. *Tämän päivän sosiaalipolitiikka*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Auvinen, Riitta (toim.) 1977. *Sosiaalipalvelu*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Backett-Milburn, Kathryn 2000. Children, Parents and the Construction of the "Healthy Body" in Middle-Class Families. Teoksessa Alan Prout (ed.) *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: Macmillan, 79–100.
- Banks, Marcus 1995. *Visual Research Methods*. Social Research Update. Issue eleven. < <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU11/SRU11.html> > (luettu 4.11.01)
- Banks, Marcus & Howard, Morphy (eds.) 1997. *Rethinking Visual Anthropology*. New Haven: Yale University.
- Banks, Marcus 2001. *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Bardy, Marjatta 1996. *Lapsuus ja aikuisuus-kohtauspaikkana Émile*. Tutkimuksia 70/1996. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Baszanger, Isabelle & Dodier, Nicolas 1997. *Ethnography. Relating the Part to the Whole*. Teoksessa David Silverman (ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage, 8–23.
- Bohm, David & Peat, David 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Suom. Tiina Sepälä, Jukka Jääskeläinen ja Paavo Pylkkänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Boyle, Joycen 1994. *Styles of Ethnography*. Teoksessa Janice Morse (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, 159–186.
- Buber, Martin 1993. *Minä ja Sinä*. Suom. Jukka Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Burbules, Nicholas C. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. *Advances in Contemporary Educational Thought*: vol 10. New York: Teachers College Press.
- Chaney, Lillian & Martin, Jeanette 1995. *Intercultural Business Communication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Clark, Alison & Moss, Peter 2001. *Listening to Young Children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cochran, Moncrieff 1995. *European Child Care in Global Perspective*. *European Early Childhood Education Research Journal* 3 (1), 61–72.
- Corsaro, William A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Daly, Mary & Lewis, Jane 1998. *Introduction: Conceptualising Social Care in the Context of Welfare State Restructuring*. Teoksessa Jane Lewis (ed.) *Gender, Social Care and Welfare State Restructuring in Europe*. Aldershot: Ashgate, 1–24.
- Danby, Susan & Baker, Carolyn 1998. *'What's the Problem?'* Restoring Social Order in the Preschool Classroom. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (eds.) *Children and Social Competence. Arenas of action*. London: Falmer, 157–186.

- Davis, John 1998. Understanding the Meanings of Children. A Reflexive Process. *Children and Society* 12 (12), 325–335.
- Dominelli, Lena 1999. Empowering Children. The End-Point for Community Approaches to Child Welfare. Teoksessa Lena Dominelli (ed.) *Community Approaches to Child Welfare. International perspectives.* Aldeshot: Ashgate, 182–205.
- Douglas, Mary & Nicod, Michael 1974. Taking the biscuit. The structure of British meals. *New Society* (30), 744–747.
- Eerola-Pennanen, Paula 2002. Lapset ja yksilöllistyminen. Yhteiskuntapolitiikan lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Elias, Norbert 1982. *The Civilizing Process. Vol.2: State Formation and Civilization.* Transl. by Edmund Jephcott with some notes and revisions by the author. Oxford: Blackwell.
- Elias, Norbert 1997. Saksalaiset. Valtataistelut ja habituskehitys 1800- ja 1900-luvuilla. Suom. Paula Nieminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Elovirta, Arja 1998. Katseen kuviteltu viattomuus. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.) *Katseen rajat. Taidehistorian metodologiaa.* Lahti: Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus, 77–94.
- Eläköön lapset – lapsipolitiikan suunta 2000. Suomen kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Eronen, Marja & Juurinen, Kalervo & Laukkanen, Outi & Lühr, Silja & Rusama, Kyllikki 1975. *Perhepäivähoito lasten päivähoitotoiminnan muotona.* Vammala.
- Eräsaari, Leena 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, Leena 2000. Sosiaalityötä ”linssin” takaa. Teoksessa Synnöve Karvinnen, Tarja Pösö & Mirja Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi, 117–145.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Emmison, Michel & Smith, Philip 2000. *Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry.* London: Sage.
- Euroopan komission lastenhoitoverkosto 1986–1996. Vuosikymmenen saavutukset. Euroopan yhteisöjen komission lastenhoitoa ja muita toimenpiteitä käsittelevä verkosto naisten ja miesten työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. Brussels: Poplar.
- Fine, Gary Alan & Sandstrom, Kent 1988. *Knowing Children. Participant Observation with Minors. Qualitative Research Methods.* Vol.15. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Fook, Jan 2002. *Social Work. Critical Theory and Practice.* London: Sage.
- Foucault, Michel 1980a. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.

- Foucault, Michel 1980b. Truth and Power. Teoksessa Colin Gordon (ed.) Michel Foucault Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977. Transl. by Colin Gordon, Leo Marshall, John Mepham & Kate Soper. New York: Pantheon books, cop.
- Foucault, Michel 1982. The Subject and Power. *Critical inquiry* 8 (3), 777-795.
- Foucault, Michel 1998. Seksuaalisuuden historia. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, Anthony 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Suom. Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm 1968. The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. London.
- Graae, Markku 1996. Uudistuva dialogi. Teoksessa Matti Vilka (toim.) Koh- taaminen taitona. Dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja mene- telmänä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja D. 1/1996. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 46-53.
- Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel J. 1998. Studying Children in Context. Theories, Methods and Ethics. Thousand Oaks: Sage.
- Goode, David 1994. A World Without Words. The Social Construction of Chil- dren Born Deaf and Blind. Philadelphia: Temple University Press.
- Hammersley, Martyn 1992. What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations. London: Routledge.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 1995. Ethnography. Principles in Practice. London: Routledge.
- Haslett, Beth & Samter, Wendy 1997. Children Communicating. The First 5 Years. Mahwah (N.J.): Erlbaum cop.
- Hasunen, Kaija & Kalavainen, Marja & Keinonen, Hilka & Lagström, Hanna & Lyytikäinen, Arja & Nurttila, Annika & Peltola, Terttu & Savia, Sanna 2004. Lapsi, perhe ja ruoka. Imeväis- ja leikki-ikäisten lasten, odottavien ja imettävien äitien ravitsemussuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön jul- kaisuja 11/2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, terveystosasto.
- Heath, Christian 1996. Body Movement and Speech in Medical Interaction. <<http://books.gambridge.org/0521253357.htm>> (luettu 18.10.2004)
- Heath, Christian 1997. The Analysis of Activities in Face Interaction Using Video. Teoksessa David Silverman (ed.) Qualitative Research. Theory, Me- thod and Practice. London: Sage, 183-200.
- Heikkilä, Jorma & Heikkilä, Kristiina 2001. Dialogi. Avain innovatiivisuuteen. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Heinäkenkä, Mari 1999. Päiväkodin pienet ja isot asiakkaat. Tutkimus jämsäläi- sen päiväkotihoidon asiakastytyväisyydestä, palvelukyvyistä ja laadusta. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Heinämäki, Liisa 2001. Kotiäidistä kasvattajaksi. Perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen rakentaminen Suomessa 1970-luvulta vuoteen 2000. Lauda- tur-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.

- Heinämäki, Liisa 2002. Kotiäidistä kasvattajaksi. Perhepäivähoitajan ammatin ja koulutuksen kehittyminen. Teoksessa Hanna Alho-Kivi & Soili Keskinen (toim.) Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi, 38-60.
- Heiskanen-Hänninen, Sirpa & Kaski, Eila 1993. Ryhmäperhepäivähoito. Lapsen etu-kunnan etu? Seminaaritutkielma. Jyväskylän sosiaalialan oppilaitos.
- Helén, Ilpo 2000. Ruumiillistunut sosiologia. Teoksessa Ilkka Kangas & Sakari Karvonen & Annika Lillrank (toim.) Terveys sosiologian suuntauksia Helsinki: Gaudeamus, 154-175.
- Helén, Ilpo 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 206-236.
- Heller, Agnes 1982. Missä mielessä voidaan puhua "tosista" ja "vääristä" tarpeista? Suom. Tapani Hietaniemi. Uudistuva ihmiskunta 4/1982, 6-21.
- Heritage, John 1996 /1984. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmes, Robyn 1998. Fieldwork with Children. Thousand Oaks: Sage.
- Huhtala, Väinö 1993. Psykodraamamenetelmin ohjatun ryhmätyönohjauksen vaikutus perhepäivähoitajien ammatti-identiteettiin ja työssä viihtymiseen. Lisensiaattitutkimus. Turun yliopisto, psykologian laitos.
- Hujala, Eeva & Lindberg, Päivi 1998. Suomalainen päivähoito. Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen.
- Hujala, Eeva & Parrila-Haapakoski, Sanna (toim.) 1998. Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus.
- Huttunen, Eeva 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. 1. osa. Perhe ja päivähoito kasvu ympäristönä. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20/1988. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huttunen, Eeva 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Huttunen, Eeva 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. 2. osa. Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoidon kasvatustilanteissa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 29/1990. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huttunen, Eeva & Tamminen, Merja 1991. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. 3. osa. Lasten kokemukset päivähoidosta. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39/1991. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huttunen, Eeva & Nivala, Keijo 1993. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. 4. osa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu. Varhaiskasvatus 90 OY.
- Huttunen, Rauno 1995. Dialogiopetuksen filosofia. Tiedepolitiikka 20 (3), 5-14.
- Huttunen, Rauno 2000. Dialoginen suhde opetuksessa. Esitelmä Jyväskylän ammattikorkeakoulu 25.5.2000.
- Hyvää ruokahalua 1979. Lasten päivähoidon ruokailuohjeita. Sosiaalhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Hännikäinen, Maritta & Karkela, Eeva & Kilpeläinen, Marja-Liisa & Korhonen, Juho & Pirttimaa, Raija & Ruoppila, Isto 1988. Terveyskasvatus päiväkodissa. Toimintasuunnitelma päiväkoteja varten. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Sarja tutkimukset 1/1988. Helsinki: Lääkintöhallitus.
- Hännikäinen, Maritta & de Jong, Marjanna & Rubinstein Reich, Lena 1997. "Our heads are the same size!" A Study of quality of the child's life in Nordic day care centres. Malmö: School of Education.
- Hännikäinen, Maritta 2001. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa Aili Helenius, Kirsti Karila, Hilikka Munter, Pirkko Mäntynen & Helena Siren-Tiusanen Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 117-132.
- Hänninen, Jorma 2004. Sosiaalityön miehet ja huoltapitävä valta. Teoksessa Marjo Kuronen, Riitta Granfelt, Leo Nyqvist & Päivi Petrelius (toim.) Sukupuoli ja sosiaalityö. Sosiaalityön seuran tutkimuksen 3. vuosikirja 2004. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77-100.
- Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko 1997. Johdanto. Foucault ja hallinnoimisen ongelma. Teoksessa Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) Biovallan kysymyksiä. Kirjoituksia köyhyyden ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta. Helsinki: Gaudeamus, 7-27.
- Häyrynen, Liisa 2002. Pommisuojusta pakariin. Ruoka ja tunnemuisti. Elore 8 (2). <http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_01/hay201.html> (luettu 10.12.2004)
- Isaacs, William 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Suom. Maarit Tillman. Helsinki: Kauppakaari.
- Jaatinen, Riitta & Lehtovaara, Jorma 1996. Haasteeksi dialogiin. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) Dialogissa. Osa 2. Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996. Tampere: Tampereen yliopisto, 9-12.
- James, Allison 2000. Embodied Being(s). Understanding the Self and the Body in Childhood. Teoksessa Alan Prout (ed.) The Body, Childhood and Society. Basingstoke: Macmillan, 19-37.
- Jansson, Maria 2001. Livets dubbla vedermödor. Om moderskap och arbete. <http://www.statsvet.su.se/stv_hemsida/statsvetenskap_04/publikationer/m_j_avh/jansson_kap_1.pdf> (luettu 15.9.2004)
- Jattu-Wahlström, Merja & Kallio, Hilikka 1992. Neuvottelutaito. Kielikeskusmateria nro 92/1992. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Jokinen, Eeva 1997. Väsynyt äiti. Äitiyden omaeläkerrallisia esityksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin 1995. Interaction Analysis. Foundations and Practice. The Journal of the Learning Sciences 4 (1), 39-103.
- Julkunen, Raija 1992. Hyvinvointivaltio käännekohdassa. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, Raija 1994. Suomalainen sukupuolimalli - 1960-luku käänteenä. Teoksessa Anneli Anttonen, Lea Henriksson & Ritva Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 179-202.

- Kajanoja, Marjut 2000. Lasten vapaus ja vaikutusvalta päiväkodissa. Sosiaalipolitiikan pro gradu -työ. Tampereen yliopisto.
- Kangas, Urpo 1990. Päivähoidossa olevan lapsen oikeusturva kasvatustilanteissa. Yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja 35/1990. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kankaanranta, Marja 2002. Developing digital portfolios for childhood education. Research Reports/ Institute for Education Research 11. Jyväskylä: The University of Jyväskylä.
- Kansanen, Anneli 1999. Neuvottelu- ja kokoustaito. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Karlsson, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopiston kasvatopsykologian tutkimusyksikön tutkimuksia 1/2000. Helsinki.
- Karlsson, Liisa & Riihelä, Monika 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Karlsson, Malene 1995. Family day care in Europe. A Report for the EC Childcare Network. Brussels: European Commission.
- Karlsson, Malene 2002. Perspektiv på familjedaghem. Studies in Educational Sciences 51. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsson, Malene 2003a. Ett nödvändigt ont eller en värdefull barnomsorgsform. Perspektiv på familjedaghem. Locus 15 (1), 4-16.
- Karlsson, Malene 2003b. The Everyday Life of Children in Family Day Care as seen by their Carers. Teoksessa Ann Mooney & June Statham (eds). Family Day Care. International Perspectives on Policy, Practice and Quality. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 148-162.
- Karttunen, Teija 2004. Nälkävuosien paluu? Näkökulmia suomalaisen nyky-yhteiskunnan nälkäongelmaan. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Sosiaalityön julkaisusarja 2/2004. Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, Johanna 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita 105/1998. Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.
- Kiiskinen, Anna-Liisa 2001. Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 187. Jyväskylän yliopisto.
- Kinos, Jarmo 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Eeva Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 1-58.
- Kivioja, Ulla & Koskenrouta, Pirjo & Valpola, Marja-Liisa 1991. Perhepäivähoidon perusteet ja käytäntö. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Knuuttila, Maarit 2004. Saatesanat. Teoksessa Maarit Knuuttila, Jyrki Pöysä & Tuija Saarinen (toim.) *Suulla ja kielellä. Tulkintoja ruuasta*. Saarijärvi: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–18.
- Korhonen, Merja 1989. *Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta*. Tampere: Vastapaino.
- Koskela, Helky 2004. *Laitos kotina ja koti laitoksena. Näkyvä ja näkymätön sosiaalityö. Sosiaalityön lisensiaattitutkimus*. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Koskiaho, Briitta & Nurmi, Johanna & Virtanen, Petri 1999. *Kansalaisen sosiaalipolitiikka. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio 2000-luvulla*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kröger, Teppo 1996. *Kunnat valtion valvonnassa*. Teoksessa Jorma Sipilä, Outi Ketola, Teppo Kröger & Pirkko-Liisa Rauhala. *Sosiaalipalvelujen Suomi*. Juva: WSOY, 23–88.
- Kröger, Teppo 2001. *Comparative research on social care. The state of the art*. Brussels: European Commission.
<www.uta.fi/laitokset/sospol/soccare/> (luettu 19.10.2004)
- Kunnalliset perhepäivähoitajat 1999. *Kunnallinen työmarkkinalaitos*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kunnalliset perhepäivähoitajat 2003. *Selvitykset palkkauksesta ja työnjaosta marraskuussa 2002 ja tammikuussa 2003*. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Kuronen, Marjo 2004. *Valtaistumista vai voimavaraistumista – Feministisiä näkökulmia empowermentiin sosiaalityön käsitteenä ja käytäntönä*. Teoksessa Marjo Kuronen, Riitta Granfelt, Leo Nyqvist & Päivi Petrelius (toim.) *Sukupuoli ja sosiaalityö. Sosiaalityön seurantutkimuksen 3. vuosikirja 2004*. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–296.
- Kusch, Martin 1993. *Tiedon kentät ja kerrostumat. Michel Foucault'n tieteen tutkimuksen lähtökohdat*. Suom. Heini Hakosalo. Oulu: Pohjoinen.
- Kyle, Irene 2003. *Agency and Ethics. Family Day Care Providers' Perspectives on Quality*. Teoksessa Ann Mooney & June Statham (eds.) *Family Day Care. International Perspectives on Policy, Practice and Quality*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 129–147.
- Käyhkö, Helena 1991. *Ryhmäperhepäivähoito. Vaihtoehto perhepäivähoitajan muuttuvaan tilanteeseen. Yhteiskuntapolitiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Lagerspetz, Eerik 1994. *Itsemäärääminen ja valta*. Teoksessa Juhani Pietarinen, Veikko Launis, Juha Räikkä, Eerik Lagerspetz, Marjo Rauhala & Markku Oksanen. *Oikeus itsemääräämiseen*. Helsinki: Painatuskeskus, 97–140.
- Lahikainen, Anja Riitta & Rusanen, Erja 1991. *Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämistä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, Anja Riitta & Kraav, Inger & Kirmanen, Tiina & Maijala, Leena 1995. *Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12-vuotiaiden lasten*

- huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25/1995. Kuopion yliopisto.
- Laine, Timo 1993. Aistillisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 96. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Timo & Kuhmonen, Petri 1998. Ajattelukirja filosofiaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö.
- Lallukka, Kirsi 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 215. Jyväskylän yliopisto.
- Lapsen oikeuksien sopimus 1994. Suomen ensimmäinen raportti. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 3/1994. Helsinki: UM.
- Lasten päivähoidon vaihtoehdot. Sosiaalihuollon oppaita 1/1988. Helsinki: Sosiaalihuollon julkaisukeskus.
- Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6/1995. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lastentarha-lehti 1990. 53 (3), 10.
- Layder, Derek 1993. *New Strategies in Social Research. An Introduction and Guide*. Cambridge: Polity Press.
- Layder, Derek 1998. *Sociological Practice. Linking Theory and Social Research*. London: Sage.
- Leavitt, Robin Lynn 1994. *Power and Emotion in Infant-Toddler Day Care*. SUNY series in Early Childhood Education. Albany: State University of New York Press, cop.
- Leavitt, Robin Lynn 1998. *Webs of Trust and Deception*. Teoksessa Elizabeth M. Graue & Daniel J. Walsh (eds.) *Studying Children in Context. Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 62–70.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. *SoPhi* 55/2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehto, Juhani & Kananoja, Aulikki & Kokko, Simo & Taipale, Vappu 2001. *Sosiaali- ja terveydenhuolto*. Helsinki: WSOY.
- Lehtovaara, Jorma 1996a. Dialogissa. Kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä Toiseen. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa. Osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 29–56. Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, Maija 1996b. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa. Osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 79–107. Tampereen yliopisto.
- Lewicki, Roy & Saunders, David & Minton, John 2001. *Essentials of Negotiation*. New York: The Mc Craw-Hill Companies.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.

- Lindahl, Marita 1996. Inlärning och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Göteborg studies in educational sciences 103/1996. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, Marita 1998. Lärande småbarn. Lund: Studentlitteratur.
- Lindon, Jennie 2000. Early years care and education in Europe. London: Hodder & Stoughton.
- Makkonen, Elina 2004. Ruisleipää ja riisivelliä. Lapsuuden ruokamuistoja ja keittämistarinoita. Teoksessa Maarit Knuuttila, Jyrki Pöysä & Tuija Saari-nen (toim.) Suulla ja kielellä. Tulkintoja ruuasta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 23–39.
- Mandell, Nancy 1991. The Least-Adult Role in Studying Children. Teoksessa Frances Chaput Waksler (ed.) Studying the Social Worlds of Children. So-ciological Readings. London: Falmer, 38–59.
- Martikainen, Marjo 2003. "Vielä yks lusikallinen". Lasten ja aikuisten kohtaaminen ryhmäperhepäivähoitokodin ruokailutilanteissa. Sosiaalityön lisen-siaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Mayall, Brian 1996. Children, health and social order. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas 1997. Köyhiä ohjelmoimassa. Köyhyyslakelma ja asiantuntijatieto. Teoksessa Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) Biovallan kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 111–149.
- Moilanen, Pentti 2004. Kunnioitus, valta ja hyvät tavat koulukasvatuksen arjes-sa. Teoksessa Matti Itkonen, V.A. Heikkinen & Sam Inkinen (toim.) Eletty tapakulttuuri. Arkea, juhlaa ja pyhää etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yli-opisto, opettajankoulutuslaitos, Haaga instituutin ammattikorkeakoulu, 435–454.
- Mooney, Ann 2003a. What it Means to be a Childminder? Work or Love? Teok-sessa Ann Mooney & June Statham (eds.) Family Day Care. International Perspectives on Policy, Practice and Quality. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 111–128.
- Mooney, Ann 2003b. Mother, teacher, nurse? How childminders define their role. Teoksessa Julia Brannen & Peter Moss (eds.) Rethinking children's care. Buckingham: Open University Press, 131–145.
- Mooney, Ann & Statham, June (eds.) 2003. Family Day Care. International Per-spectives on Policy, Practice and Quality. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Moss, Peter 2003. Conclusion. Whither Family Day Care? Teoksessa Ann Mooney & June Statham (eds.) Family Day Care. International Perspec-tives on Policy, Practice and Quality. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 234–243.
- Moss, Peter & Brannen, Julia 2003. Concepts, relationships and policies. Teok-sessa Julia Brannen & Peter Moss (eds.) Rethinking children's care. Buck-ingham: Open University Press, 1–22.
- Myöhänen, Mirja 2004. Ryhmäperhepäivähoidon kehittämishaasteet ja vah-vuudet. Teoksessa Hanna Alho-Kivi & Mirja Myöhänen. Akseli-projekti

- perhepäivähoidon kehittäjänä. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2/2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 113–142.
- Mäkelä, Johanna 1990. Luonnosta kulttuuriksi, ravinnosta ruoaksi. Neljä näkökulmaa ruoan sosiologiaan. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 21/1990. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä, Johanna 2002. Syömisen rakenne ja kulttuurinen vaihtelu. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Mäntysaari, Mikko 1991. Sosiaalibyrokraatia asiakkaiden valvojana. Byrokratiatyö, sosiaalinen kontrolli ja tarpeiden sääntely sosiaalitoimistoissa. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 51/1991. Tampere: Vastapaino.
- Mönkkönen, Kaarina 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteenä. Vastamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 94/2002. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Niiranen, Pirkko 1996. Lapsen kokemukset laadun ydin. Teoksessa Eeva Kempainen (toim.) Ja mitä laatua saisi olla? Puheenvuoroja suomalaisen päivähoiton 3–6-vuotiaiden lasten esiopetuksen laadusta. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 30–33.
- Nikula-Huikuri, Kristiina & Tiisala, Anssi & Koskinen, Eila 1985. Tehostettu perhepäivähoito psykiatrisen laitoshoidon vaihtoehtona. Kaupunkiliiton julkaisu C 107/1985. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Nurttila, Annika 2001. Ravitsemuskasvatus lapsiperheessä. Teoksessa Mikael Fogelholm (toim.) Ratkaisuja ravitsemukseen. Ravitsemus ja elämänkaari. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 112. Helsinki: Palmenia, 99–142.
- Nuutinen, Pirjo 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 18/1994. Joensuun yliopisto.
- Nykysuomen sanakirja 1998. Helsinki: WSOY.
- Näkökulmia lapsipolitiikkaan 1998. Suomen kuntaliiton lapsipoliittisen ohjelman valmisteluun liittyvä taustamuistio. Sirkka Rousu ja Maija Strandström (toim.) Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- OECD country note 2001. Early childhood education and care policy in Finland. Sosiaali- ja terveysministeriö. Monisteita 10/2001. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health.
- Parrila, Sanna 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 59. Oulu: Oulun yliopisto.
<URL:http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/> (luettu 15.9.05)
- Parrila, Sanna 2005. Perhepäivähoidon historia ja nykytilan haasteet. Teoksessa Sanna Parrila (toim.) Villistä valvottuun, valvotusta ohjattuun. Perhepäivähoidon ohjauksen historia ja nykytilan haasteet. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4/2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö & Merikosken tutkimus- ja kuntoutuskeskus, 11–51.

- Partanen, Tuulikki & Ahonen, Seppo & Aminoff, Ingrid & Haglund, Berit & Jämsen, Päivi & Siltanen, Irmeli & Weber, Theodor & Pönkä, Antti 1998. Päiväkoti-ikäisten lasten ravinnonsaanti päiväkodissa ja kotona. Helsingin kaupungin ympäristökeskuksen julkaisuja 9/1998. Helsinki: Helsingin kaupungin ympäristökeskus.
- Parton, Nigel & O'Byrne, Patrick 2000. *Constructive Social Work. Towards a New Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Payne, Malcolm 1996. *What is Professional Social Work?* Birmingham: Venture Press.
- Pease, Bob 2002. Rethinking Empowerment. A Post Modern Reappraisal for Emancipatory Practice. *British Journal of Social Work* 32 (2), 135-147.
- Pearson, Judy C. 1993. *Communication in Family. Seeking Satisfaction in Changing Times*. 2. painos. New York: Harper & Row, cop.
- Pearson, Judy C. & West, Richard L. & Turner, Lynn H. 1995. *Gender & Communication*. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Pence, Alan & Goelman, Hillel 1991. The Relationship of Regulation, Training, and Motivation to Quality of Care in Family Day Care. *Child & Youth Care Forum* 20 (2), 83-102.
- Perhepäivähoidon kehittäminen 1980. Perhepäivähoitoa selvittävän ja kehittävän työryhmän raportti. Sosiaalihuollon julkaisuja 6/1980. Helsinki: Sosiaalihuolto.
- Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006/2003. Näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, Donald & Pence, Alan (eds.) *Family Day Care. Current Research for Informed Public Policy*. New York: Teachers Collage Press.
- Peters, Donald & Pence, Alan 1992. Family Day Care. Issues and Information Needs. Teoksessa Donald Peters & Alan Pence (eds.) *Family Day Care. Current Research for Informed Public Policy*. New York: Teachers Collage Press, 1-6.
- Pink, Sarah 2001. *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Pitkänen, Juha 1996. Dialoginen tila. Teoksessa Matti Vilkkä (toim.) *Kohtaaminen taitona. Dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja D. Aikakauskirja 1/1996. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 58-63.
- Pohjola, Anneli 1999. Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Päivi Virtanen (toim.) *Verkostoituva asiakastyö*. Helsinki: Kirjayhtymä, 110-128.
- Pollard, June & Lockwood Fischer, Jan 1992. Research Perspectives on Family Day Care. Teoksessa Donald Peters & Alan Pence (eds.) *Family Day Care. Current Research for Informed Public Policy*. New York: Teachers Collage Press, 92-112.
- Powell, Douglas & Bollin, Gail 1992. Dimensions of Parent-Provider Relationships in Family Day Care. Teoksessa Donald Peters & Alan Pence (eds.) *Family Day Care. Current Research for Informed Public Policy*. New York: Teachers Collage Press, 170-187.

- Pramling Samuelsson, Ingrid & Lindahl, Marita 1999. Att förstå det lilla barnets värld- med videons hjälp. Stockholm: Liber.
- Prout, Alan & James, Allison 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2. painos. London: Falmer Press, 7-33.
- Prout, Alan 2000. Childhood Bodies. Construction, Agency and Hybridity. Teoksessa Alan Prout (ed.) *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: Macmillan, 1-18.
- Prout, Alan 2003. Participation, Policy and the Changing Conditions of Childhood. Teoksessa Christine Hallett & Alan Prout (eds.) *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century*. London: Routledge New York, 11- 25.
- Punch, Samantha 2001. Negotiating autonomy. Childhoods in rural Bolivia. Teoksessa Leena Alanen & Berry Mayall (eds.) *Conceptualizing child-adult relations. Future of childhood series*. London: Routledge, 23-36.
- Pulkkinen, Tuija 1996. Foucault, genealogia ja poliittinen teoria. *Politiikka* 38 (3), 145-157.
- Pulkkinen, Tuija 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Puroila, Anna-Maija 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E* 51. Oulu: Oulun yliopisto. <<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>> (luettu 15.2.05)
- Putnam, Linda & Roloff, Michael 1992. Communication Perspectives on Negotiation. Teoksessa Linda Putnam & Michael Roloff (eds.) *Communication and Negotiation. Sage Annual Reviews of Communication Research*. Volume 20. Newbury Park: Sage, 1-20.
- Päivähoidon hallinto kunnissa 2006.
<http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/phhallinto/ajankohtainen_phhallinto.htm> (luettu 10.10.2006)
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Raitala, Maarit & Laattala, Päivi 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoitosta. Teoksessa Eeva Hujala & Sanna Parrila-Haapakoski (toim.) *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto, Varhaiskasvatuskeskus, 108-112.
- Raitoaho, Outi 1998. Lapsen oikeudellinen asema yhteiskunnassa. Teoksessa Sirkka Rousu & Maija Strandström (toim.) *Näkökulmia lapsipolitiikkaan. Suomen kuntaliiton lapsipoliittisen ohjelman valmisteluun liittyvä taustamuistio*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 21-26.

- Rantalaiho, Liisa 1994. Sukupuolisopimus ja Suomen malli. Teoksessa Anneli Anttonen, Lea Henriksson & Ritva Nätkin (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Rauhala, Pirkko-Liisa 1996a. Miten sosiaalipalvelut ovat tulleet osaksi suomalaista sosiaaliturvaa? Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A. 477/1996. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, Pirkko-Liisa 1996b. Sosiaalipalvelut käytäntönä. Teoksessa Jorma Sipilä, Outi Ketola, Teppo Kröger & Pirkko-Liisa Rauhala. Sosiaalipalvelujen Suomi. Juva: WSOY, 121-155.
- Ravitsemuskasvatuksen kehittäminen 1991. Sosiaali- ja terveyshallitus. Oppaita 3/1991. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus.
- Reunamo, Jyrki 1998. Mitä päiväkodissa oikein tehdään? <www.helsinki.fi/~reunamo/article/mita_pk/mita_pk.htm-25K. > (luettu 10.12.02)
- Riihelä, Monika 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus ja kehittämiskeskus. Raportteja 117/1993. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, Monika 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 66/1996. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, Monika 1997. Lapsiasiakkaiden aloitteet lapsi-instituutioissa. Teoksessa Tuula Salmela (toim.) Autetaanko asiakasta - palvellaanko potilasta? Jyväskylä: Atena, 140-152.
- Riikonen, Eero & Smith, Gregory M. 1998. Inspiraatio ja asiakastyö. Suom. Paula Kamppikoski ja Eero Riikonen. Tampere: Vastapaino.
- Ritala-Koskinen, Aino 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisu D 38/2001. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Rogers, Wendy Stainton 2004. Promoting Better Childhood. Constructions of Child Concern. Teoksessa Mary Jane Kehily (ed.) An Introduction to Childhood Studies. Maidenhead: Open University Press, 125-144.
- Roos, Jea-Pekka 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 454/1987. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rose, Nikolas 1995. Eriarvoisuus ja valta hyvinvointivaltion jälkeen. Teoksessa Risto Eräsaari & Keijo Rahkonen (toim.) Hyvinvointivaltion tragedia. Keskustelua eurooppalaisesta hyvinvointivaltiosta. Helsinki: Gaudeamus, 19-56.
- Rose, Nikolas 1999. Powers of freedom. Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-51.

- Ruostesaari, Ilkka 1992. Vallan ytimessä. Tutkimus suomalaisesta valtaeliitistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rusanen, Erja 1990. Muutoksen arki päivähoitossa. "Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa"-projektin loppuraportti, osa II. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 11/1990. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Ruxton, Sandy 1996. Children in Europe. London: NCH Action For Children 1996.
- Salo, Marjo & Keskinen, Soili 1988. Perhepäivähoitajien työtyytyväisyys ja ammatti-identiteetti. Psykologian tutkimuksia 83/1988. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.
- Salo, Ulla-Maija 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24/1999. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo-Lee, Liisa 1996. Ei-kielellinen viestintä. Teoksessa Liisa Salo-Lee, Raili Malmberg & Raimo Halinoja (toim.) Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yle-opetuspalvelut, 58-71.
- Satka, Mirja & Moilanen, Johanna & Kiili, Johanna 2002. Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. Yhteiskuntapolitiikka 67 (3), 245-259.
- Satka, Mirja & Moilanen, Johanna 2004. Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat - suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa Tuula Helne, Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) Seis yhteiskunta - tahdon sisään! Jyväskylä: SoPhi 80. Jyväskylä: Minerva kustannus, 125-148.
- Savikoski, Anne 1999. Leikki-ikäisten lasten täysiarvoinen ravitseminen päiväkodissa ja kotona. Opas päiväkotien ja lasten vanhempien käyttöön. Opinäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Seppänen, Janne 2001. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17/2001. Tampere: Vastapaino.
- Shell, G. Richard 2001. Neuvottele onnistuneesti. Suom. Pirkko Niinimäki ja Auli Fauth. Helsinki: WSOY.
- Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorioiden perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 37. Oulu: Oulun yliopisto.
<<http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>> (luettu 10.11.2004)
- Sillanpää, Merja 1999. Happamasta makeaan. Suomalaisen ruoka- ja tapakulttuurin kehitys. Vantaa: Finwood.
- Silvén, Maarit 2002. Pienen lapsen ja hänen hoitajansa varhainen vuorovaikutus. Teoksessa Hanna Alho-Kivi & Soili Keskinen (toim.) Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi, 116-134.
- Silverman, David 2001. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. 2. painos. London: Sage.
- Simpson, Brenda 2000. The Body as a Site of Contestation in School. Teoksessa Alan Prout (ed.) The Body, Childhood and Society. Basingstoke: Macmillan, 60-78.

- Sinnemäki, Aino 1994. Norbert Elias ja sivilisaatioprosessi. Teoksessa Risto Heiskala (toim.) Sosiologian teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 223–242.
- Sipilä, Jorma 1989. Sosiaalityön jäljillä. Helsinki: Tammi.
- Siren-Tiusanen, Helena 1996. Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmisään. Näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittavuuteen. Research reports on sport and health 102/1996. Jyväskylä: Likes tutkimuskeskus.
- Siren-Tiusanen, Helena & Tiusanen, Erkki 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa Aili Helenius, Hilikka Munter, Pirkko Mäntynen & Helena Siren-Tiusanen. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 65–92.
- Smith, Janet 1983. Parenting and Property. Teoksessa Joyce Trebilcot (ed.) *Mothering. Essays in Feminist Theory. New Feminist Perspectives*. Totowa, N.J.: Rowman & Allanheld, 199–213.
- Solberg, Anne 1994. *Negotiating Childhood. Empirical Investigations and Textual Representations of Children's Work and Everyday Life*. Stockholm: Nordplan.
- Sosiaalihuollon asiakkaan asema ja oikeudet 2001. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaia 11/2001. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Statham, June & Mooney, Ann 2003. *Across the Spectrum. An Introduction to Family Day Care Internationally*. Teoksessa Ann Mooney & June Statham (eds.) *Family Day Care. International Perspectives on Policy, Practice and Quality*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 11–20.
- Strandell, Harriet 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhållingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, Anselm 1978. *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass.
- Sulkunen, Irma 1987. Naisten käyttäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds & Henrik Stenius (toim.) *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä, 157–172.
- Suojanen, Päivikki 1984. Sanaton viestintä kulttuuriantropologisena ongelmana. *Arkki/Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen julkaisuja* 9/1984. Tampere: Tampereen yliopisto. *Sananjalka* 25, 63–82.
- Suomalaiset ravitsemussuosituks 1998. Valtion ravitsemusneuvottelukunta. *Komiteamietintö* 1998:7. Helsinki: Maa- ja metsätalousministeriö.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2005. Hämeenlinna: Tilastokeskus.
- Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus. *Kouluetnografia*. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Takala, Pentti 1992. Kohti postmodernia perhettä – perhepolitiikan muuttuvat käsitykset. Teoksessa Olavi Riihinen (toim.) *Sosiaalipolitiikka 2017. Näkö-*

- kulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Sitra 123/1993. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY, 557–602.
- Tarvainen, Lauri 1954. Lapsen sosiaalinen huolto. Lastensuojelun keskusliiton julkaisu 15/1954. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Tedre, Silva 1999. Hoivan sanattomat sopimukset. Tutkimus vanhusten kotipalvelun työntekijöiden työstä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä tutkimuksia 40/1999. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Tedre, Silva 2001. Hoiva ja ruumiillisuus. *Janus* 9 (3), 178–188.
- Todd, Christine & Deery-Smith, Deanna 1996. Factors Affecting Turnover among Family Child Care Providers. A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly* 11 (3), 351–376.
- Tonteri, Liisa 1988. Ryhmäperhepäiväkotia aloitti Janakkalassa. *Sosiaaliturva* 76 (23), 1154–1156.
- Tuusa, Pirjo 1989. Kunnissa arvioidaan päivähoitovelvoitteesta selviydyttävän sittenkin. *Suomen Kunnat* 68 (17), 9.
- Tynjälä, Päivi 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Törrönen, Maritta 1994. Need definitions and child welfare. *Publications /Central Union for Child Welfare* 93/1994. Helsinki: Central Union for Child Welfare.
- Ungerson, Clare 1990. Introduction. Teoksessa Clare Ungerson (ed.) *Gender and Caring. Work and Welfare in Britain and Scandinavia*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1–7.
- Ungerson, Clare 1997. Social Politics and the Commodification of Care. *Social Politics* 4 (3), 362–381.
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1974:15. Helsinki.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 9/2002. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 4/1999. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Välimäki, Anna-Leena 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Välimäki, Anna-Leena & Rauhala, Pirkko-Liisa 2000. Lasten päivähoiton taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5), 387–405.
- Väisänen, Tarja 1997. Ryhmäperhepäivähoito. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Värri, Veli-Matti 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

- Värtö, Petteri 2000. "Mies vastaa tekosistaan... siinä missä nainenkin". Maskuliinisuuden rakentaminen päiväkodissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79/2000. Kuopion yliopisto.
- Väyrynen, Raimo 1992. Valta ja vallan puute politiikan tutkimuksessa. *Politiikka* 34 (2), 97-103.
- Williams, Fiona 2004. Hoivan uudelleenarviointia sosiaalipolitiikassa. *Janus* 12 (1), 6-24.
- Woodhead, Martin 1997. Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. Teoksessa Allison James & Alan Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 2. painos. London: Falmer, 63-84.
- Wrong, Dennis 1979. Power. Its Forms, Bases and Uses. *Key Concepts in the Social Sciences*. Oxford: Blackwell.
- Ylikoski, Petri 2000. Onko valta kyky-käsite? Teoksessa Juha Räikkä & Mikko Wennberg (toim.) *Mitä on valta?* UNIPress, 13-34.

Lait ja asetukset

- Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. <www.finlex.fi> (luettu 15.9.2006)
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 21.8.1992/804. <www.finlex.fi> (luettu 11.9.2005)
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361. <www.finlex.fi> (luettu 8.9.2006)
- Laki lasten kotihoidon tuesta 11.1.1985/24. <www.finlex.fi> (luettu 8.9.2006)
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. <www.finlex.fi> (luettu 7.6.2005)
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 11.1.1985/28. <www.finlex.fi> (luettu 25.3.2006)
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812. <www.finlex.fi> (luettu 17.11.2005)
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272. <www.finlex.fi> (luettu 5.11.2006)
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <www.finlex.fi> (luettu 11.11.2006)

LIITTEET

Liite 1 Henkilökunnan tutkimuslupa

Marjo Martikainen
Keskussairaalantie 21 E
40620 Jyväskylä
p. 4446944

21.6.2000

HYVÄ PÄIVÄHOIDON TYÖNTEKIJÄ

Olen yhteiskuntapolitiikan jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen lisen-
siaatin työtä aiheesta lapsen arki päivähoidossa. Työni ohjaajia ovat YTT Mirja
Satka ja YTT Leena Alanen Jyväskylän yliopistosta.

Olen kiinnostunut siitä, millaista on pienten lasten arki päivähoidossa ja
erityisesti ryhmäperhepäivähoitokodissa ruokailun ja vapaan leikin tilanteissa.
Tätä varten pyytäisinkin teiltä lupaa tulla videoimaan toimintaanne, ruokailu-
hetkiä ja vapaan leikin tilanteita 1.8 - 30.9.2000 välisenä aikana. Lisäksi haluai-
sin kerätä teiltä työntekijöiltä kirjalliset arvioinnit videoiduista kohtaamistilan-
teista. Videoinnissa minua tulisi avustamaan apulainen.

Olen ollut yhteydessä tutkimuksestani XXXXXXXXXXXXX. Mikäli olette
myönteisiä tutkimukselleni voisimme keskustella yhdessä siitä, miten otan
yhteyttä vanhempiin ja pyydän heiltä tutkimusluvat. Tutkimuksen alkaessa
keskustelen myös lasten kanssa osallistumisesta. Tutkimusta varten en tarvitse
erityisiä tietoja lapsista enkä lasten perheistä.

Tutkimuksessani käytetään ryhmäperhepäiväkodistanne nimitystä; XXX
suomalainen ryhmäperhepäiväkoti, jotta tunnistaminen ei olisi mahdollista.
Pyrin kaikessa toiminnassani luottamuksellisuuteen ja tutkimuskohteen
anonymiteetin säilyttämiseen.

Marjo Martikainen

Liite 2 Tutkimuslupa vanhemmat

Marjo Martikainen
 Keskussairaalantie 21 E
 40620 Jyväskylä
 p. 4446944 (t)
 p. 620 993 (k)

21.6.2000

HYVÄT VANHEMMAT

Olen yhteiskuntapolitiikan jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen lisen-
 siaatin työtä aiheesta lapsen arki päivähoidossa. Työni ohjaajia ovat YTT Mirja
 Satka ja YTT Leena Alanen Jyväskylän yliopistosta. Olen kiinnostunut siitä, mil-
 laista on pienten lasten arki päivähoidossa ja erityisesti ryhmäperhepäivähoito-
 kodissa.

Tätä varten pyytäisinkin teiltä lupaa, että lapsenne saisi osallistua tutki-
 mukseeni. Tutkimusta varten videoisin lasten ja aikuisten toimintaa ruokailun
 ja vapaan leikin yhteydessä 1.8 - 30.11.2000 välisenä aikana. En tule videoimaan
 pukeutumis- ja Wc-tilanteita. Samalla tavoin jätän videoinnin ulkopuolelle päi-
 välepotilanteet. Videoinnissa minua tulisi avustamaan apulainen. Muutaman
 videoidun tilanteen esittäisin lapsille ja nauhoittaisin heidän kommenttinsa kat-
 soessaan "itseään videolta".

Olen ollut yhteydessä tutkimuksestani xx
 ja saanut asianmukaisen tutkimusluvan XXXXXXXXXXXX. Lisäksi työntekijät
 XXXXXXXXXXXX ovat lupautuneet mukaan tutkimukseen. Toivon siten, että lap-
 senne saisi olla mukana videoidessani ryhmän toimintaa 1.8-30.9.2000 välisenä
 aikana. Tutkimuksen alkaessa keskustelen myös lasten kanssa osallistumisesta.
 Tutkimusta varten en tarvitse erityisiä tietoja lapsestanne (lapsistanne) enkä
 perheestänne. Lapsen ikä on tutkimukseni kannalta keskeinen tieto. Tutkimuk-
 sessani käytän ryhmäperhepäiväkodista nimitystä; xxxxsuomalainen ryhmä-
 perhepäiväkoti, jotta tunnistaminen ei olisi mahdollista. Lasten oikeat nimet
 eivät tule ilmenemään tutkimuksessani vaan käytän heistä peitenimiä. Pyrin
 kaikessa toiminnassani luottamuksellisuuteen.

Tulen mielelläni syksyllä vanhempainiltaan keskustelemaan työstäni ja
 voin esittää videotallenteita lasten toiminnasta teille, mikäli niin haluatte.

Mikäli **ette halua** lapsenne osallistuvan tutkimukseeni pyydän täyttämään
 oheisen lomakkeen ja palauttamaan sen henkilökunnalle 30.6.2000 mennessä.
 Voitte soittaa minulle mikäli haluatte kysyä jotakin tutkimukseeni liittyvää. Ju-
 hannuksen jälkeen olen tavattavissa kotinumerossa 620 993.

Terveisin Marjo Martikainen

Liite 3 Lapsen osallistumisen kieltävä lomake

Marjo Martikainen
Keskussairaalantie 21 E
40620 Jyväskylä
p. 4446944 (t)
p. 620 993 (k)

Lapseni ei saa osallistua XXXXXXXXXXXX ryhmäperhepäivähoitokodissa 1.8.-
30.11.2000 välisenä aikana tapahtuvaan tutkimukseen.

Allekirjoitus

Liite 4 Episodilitteroinnin eteneminen

Kun aloitin varsinaisen episodilitteroinnin osa näkemästani ja kuullustani sai tekstin muodon seuraavasti:

1. Luin katselupäiväkirjastani aikaisempien katselukertojen muistiinpanot kyseisestä ruokailutilanteesta. Lisäksi luin kolmannella katselukerralla tekemäni tarkennetut muistiinpanot.

2. Aloitin ruokailutapahtuman katselun.

3. Täytin alustavasti episodilitterointilomakkeen: nauhan numeron, päivämäärän, tapahtumapaikan ja ruokalajit (mikäli sain selville). Aloitin litteroinnin valmistelun ja täytin episodilitterointilomakkeen. Litteroinnin ja aineiston koodaamisen ja järjestämisen apuvälineenä minulla oli episodilitterointilomake. Jokaisen litteroitavan episodin dokumentoin episodilitterointilomakkeeseen. Lomakkeeseen sisältyivät seuraavat tiedot:

a. Videonauhan numero

b. Episodityyppi (alustava). Käytin apuna kolmannen katselukerran tuloksena syntyneitä alustavaa kohtaamistilanteiden tyypittelyä. Esimerkiksi tyyppiin vahvan aikuisen tilanteet/tiukka aikuisjohtoinen (VA/TA), olen sijoittanut sellaiset episodit joissa aikuinen määrää ruokailutilannetta. Lapsi tekee vastarintaa mutta tottelee kuitenkin. Episodityyppi kuvaa siten ensisijaisesti lasten ja aikuisen välisen kohtaamisen laatua. Pääsääntöisesti litteroitava episodi sijoitettiin vain yhteen tyyppiin. Muutamat episodit sijoitettiin kahteen episodityyppiin.

c. Episodin nimi ja numero

Nimesin ja numeroin jokaisen episodin. Episodien nimeäminen osoittautui hyödylliseksi ratkaisuksi aineiston jatkoanalyysissä. Koska olin katsellut videotallenteet läpi useita kertoja, episodin nimen perusteella pystyin melko nopeasti muistamaan episodin sisällön. Episodin nimi kuvaa siten jollakin tavalla episodissa tapahtuvan toiminnan sisältöä. Esimerkiksi Näkkileipää – episodissa on lapsen ja aikuisen välisessä kohtaamisessa oleellista näkkileivän syömiseen liittyvät kysymykset. Episodin nimi ei siten kuvaa lasten ja aikuisten välisen kohtaamisen laatua, jota kuvaa kohta b. episodityyppi. Siten ”näkkileipää” niminen episodi sijoitettiin episodityyppiin, jonka nimi on vahva aikuinen/tiukka aikuisjohtoinen (VA/TA). Litteroitavia episodeja oli kaikkiaan 61.

d. Episodin tapahtuma-aika (päivämäärä), kellonaika ja paikka

Merkitsin episodin päivämäärän ja kellonajan sekä tähän episodilitterointilomakkeeseen että vielä varsinaiseen litterointitekstin alkuun. Halusin täten varmistaa, että litteroitava episodi olisi selkeästi löydettävissä ja että litterointilomake ja litterointiteksti vastaisivat toisiaan.

e. Läsnäolijat

Kirjoitin episodissa ”esiintyvien” aikuisten ja lasten etunimien ensimmäisen kirjaimen tähän lomakkeeseen sekä litterointitekstin alkuun.

f. Toiminnan sisältö

Tähän kohtaan merkitsin oliko kyseessä aamupala, lounas vai välipala. Lisäksi kirjoitin ylös mahdollisimman tarkasti, mitä ruokaa lapsille tarjottiin.

g. Toiminnan kontekstointi

Selvitin lyhyesti ruokailutilanteen kontekstin. Missä lapset istuvat, mitä aikuinen tekee? Onko jotakin erityistä tapahtunut ennen ruokailua, joka vaikuttaa mahdollisesti ruokailun kulkuun?

h. Litteroitavan episodin sisältö ja litteraation muoto

Tähän tein tarkemmat merkinnät litteroitavasta episodista: mitä episodissa tapahtuu, miksi litteroidaan ja litteroinnin muoto. Avoin litteraatio litteroinnin muotona tarkoittaa, että litteroidussa episodissa on kirjattu tekstiksi tapahtuma kokonaisuudessaan. Litterointipolku litteroinnin muotona tarkoittaa sitä, että episodiksi on valikoitu jokin tietty (sisällöllinen) juonellinen tapahtuma, esimerkiksi yhden lapsen ja aikuisen välinen kohtaaminen koko ruokailun aikana. Tällöin olen jättänyt litteroinnista pois sellaiset tapahtumat, joilla ei ole selkeää yhteyttä ko. kohtaamiseen.

4. Valitsin litteroitavan episodin. Tässä valinnassa minua auttoi se, että olin katsellut tallenteita jo useita kertoja ja tehnyt niistä jo alustavaa analyysiä. Valitsin litteroitavat episodit hyödyntäen kolmannen katselukerran tuloksena syntyneitä tyypittelyä. Tyypittelyjen pohjana olivat olleet erilaiset neuvottelutilanteet aikuisten ja lasten kesken sekä lasten keskinäiset kohtaamiset. En päättänyt etukäteen valittavien episodien määrää tai laatua. Tavoitteenani oli pikemminkin valita erityyppisiä kohtaamistilanteita. Tästä johtuen neljännellä katselukerralla löytyi kaksi uutta neuvottelutyyppeä: aikuinen järjestyksenpitäjänä ja kannustava aikuinen.

Litteroinnin edetessä totesin, että kohtaamistilanteissa on paljon lasten keskinäistä puhetta ja toimintaa. Tätä olen myös litteroinut. Päädyin kuitenkin siihen, että lasten keskinäisiä kohtaamistilanteita litteroin vähemmän kuin mitä mahdollisuuksia aineisto määrällisesti tarjosi. Lasten keskinäisten kohtaamisten monipuolinen tarkastelu olisi vaatinut erityyppisen videotaltioinnin. Aineiston riittävän hyvä kerääminen olisi edellyttänyt useiden videokamerojen yhtäaikaista käytön, jotta lasten puhe olisi tullut monipuolisesti esiin. Litteroidessani kahta viimeistä videotallennetta huomasin vähitellen, että oli yhä vaikeampaa löytää uudentyyppejä litteroitavia episodeja. Olin käsitykseni mukaan siten saavuttanut ”kyllästymispisteen” suhteessa aineistooni ja päätin lopettaa episodilitteroinnin. Tavoitteeni oli löytää aineistosta nimenomaan erityyppisiä kohtaamistilanteita eikä suorittaa koko aineiston litteraatiota.

5. Katselin valittua episodina jonkin aikaa päättääkseni litteraation muodosta. Sitten valitsin joko avoimen litteraation tai litterointipolun. Tässä vaiheessa tarkensin vielä episodin alkukohtaa.

6. Suoritin varsinaisen litteroinnin suoraan videotallenteelta. Tämä osoittautui minun aineistoni suhteen käyttökelpoisimmaksi ratkaisuksi. Kokeilin myös litterointia ääninauhalta litterointilaitteen avulla. Tämä valitettavasti osoittautui mahdottomaksi, koska oli niin paljon päällekkäin puhumista ja puhetta kuului yhtä aikaa myös eri toimipisteistä. Oli mahdotonta tehdä eroja eri puhujien kesken. Päädyin siten litteroimaan videotallenteelta suoraan. Tämä oli tutkimuksen tuskallisin ja aikaa vievin osuus.

Litteroin valitun episodin ensin lyhyissä ”pätäkissä.” Kirjasin ylös ensin sen mitä kuulin. Kelasin nauhaa edestakaisin kerta toisensa jälkeen. Päällekkäistä puhetta oli melko runsaasti varsinkin lasten kesken. Myös aikuiset puhuivat päällekkäin. Varsinkin lasten äänten voimakkuus oli erilainen. Miten tavoittaa myös hiljaa puhuvien ja etäällä kamerasta istuvien lasten äänet? Aikuisen puheesta sain pääsääntöisesti hyvin selvää. Tämä johtui äänenvoimakkuuden lisäksi myös siitä, että aikuinen oli useimmiten lähellä kameraa. Aikuisella on myös tietyllä tavalla johtava asema näissä tilanteissa ja hänen puheensa sai tilaa. Kuuluvuutta heikensivät myös ruuan jakamiseen ja lasten ruokailun auttamiseen liittyvät äänet sekä toisinaan myös astianpesukoneen ääni. Näissä tilanteissa kameran äänentallennus tuntui liian tehokkaalta. Toisaalta nämä ovat tyyppillisiä luonnollisissa tilanteissa tapahtuvan aineistonkeruun ongelmia.

Puheen kirjaamisen jälkeen tarkistin vielä, kuka oli puhunut. Puhujan pystyin pääsääntöisesti jäljittämään. Toisinaan tämä tehtävä oli mahdoton, koska lapset puhuivat päällekkäin ja kaikki lapset eivät välttämättä näkyneet tallenteella. Toisaalta tunsin lasten äänet jo melko hyvin ja pystyin tunnistamaan äänen, vaikka on puhujaa nähnytään. Seuraavaksi kirjoitin ylös episodikohtaisesti näkemääni. Tämän ei-kielellisen kommunikaation ilmeiden, eleiden, kehon liikkeiden kirjaamista ohjasi tarkoituksenmukaisuus. Pysin kirjaamaan episodin sisällön, juonen kannalta olennaiset toiminnot. Keskeistä tässä kirjaamisessa oli myös se, miten, millä äänensävyllä puhuttiin ja millä tavalla ei-kielellinen kommunikaatio ilmeni. Tein tutkintaa kohtaamistilanteen neuvotteluilmapiiristä myös tässä vaiheessa. Tein merkinnät litteraatiotekstiin sulkujen sisään, esimerkiksi: aikuinen sanoo tiukalla äänellä, aikuinen sanoo lempeällä äänellä. Tiukka ja lempeä olivat ne adjektiivit, joilla tässä vaiheessa pääosin kuvasin kohtaamisilmapiiriä.

Lopuksi katsoin litteroidun episodin läpi vielä yhden tai useamman kerran tarkistaakseni, että olen nähnyt ja kuullut mahdollisimman oikein. Käytin seuraavia litteraatiomerkkejä:

- (.) (..) (...) tauko, pituuden mukaan
- puhetta poistettu
- () sulkujen sisällä merkintöjä lasten ja aikuisten toiminnasta
- ... puhe jäänyt kesken tai alkaa kesken
- / puhutaan /toimitaan yhtä aikaa

Tässä vaiheessa täytin episodilitterointilomakkeen loppuun. Sijoitin episodin pääsääntöisesti yhteen kohtaamistyyppiin. Muutamia episodeja kirjasin kahteen tyyppiin koska ne saattoi tulkita kuuluvan molempiin. Tällä neljännessä katselukerralla hahmottui myös kaksi uutta aikuisten ja lasten välistä kohtaamistyyppiä, jotka nimesin kannustavan aikuisen ja järjestystä pitävän aikuisen tyypeiksi. Lisäsi oli muutamia episodeja, jotka jäivät vielä ilman koodia, koska en osannut sijoittaa niitä käytössäni olleisiin koodeihin. Lopuksi nimesin episodin. Tämän jälkeen tein merkinnät neljännessä episodeja etsivästä katselukerrasta katselupäiväkirjaani. Merkitsin ylös jokaisen ruokailutilanteen kohdal-

ta, mitä episodeja siitä oli litteroitu ja oliko tilanteessa vielä joitakin tapahtumia, mihin haluaisin palata.

Luettavuuden edistämiseksi liitteeseen siirretyt episodit

Liite 5 Episodi nro. 34 Näkkileipää, luku 6.1.2

Nauha nro: 5

Episodin nro: 34

Episodin nimi: Näkkileipää

Tapahtuma-aika: 21.9. klo 11.00

Lounas: Kalaa & perunoita & salaattia & maitoa & näkkileipää

Lasse: (Tulee iloisesti pöytään.) Tutkija laittaa hänelle kaulalapun ja kalaruuan sekä maidon ja lähtee sitten pois.)

Lasse: Minulle näkkäliä. (Lasse katsoo Annelia, joka on tulossa hänen viereensä.)
Anneli: Joo, sitten kun ollaan syöty se kalaa ja salaattia. Sitten otetaan näkkileipää. (.)
Sähän Lasse kerroit äsken, että sinulla on kova nälkä. (Anneli kaataa Lasselle maitoa.)
Olisit halunnu jo aikasin syömään. (Anneli auttamaa Leeviä syömisessä.)

Lasse: Kiitoos... Mukini (Lasse juo maitoa.) on tyhjä.

Lasse: Anna minulle näkkäliä. (Lasse pyytää Leolta, joka istuu lähellä leipäkoria näkkäriä ja osoittaa kädellään Leoa.) Anna nyt. Anna näkkileipää. Anna nyt leipää.
Anna nyt näkkileipää. (Lasse katsoo Annelia.)

Anneli: En anna vielä näkkileipää. (Anneli siirtyy Lassen viereen.)

Anneli: Ku ensiks me syään tämä.

Lasse: Mä en halua syyä.

Anneli: Kuule tottakai syyään ruokaa.(.)

Lasse: Iii. (Lasse itkee ja hieroo silmiään.) Iii, iii.

Anneli: Tämä on kalaa ja täs on perunaa ja sellasta lohikalaa. (Anneli sekoittaa Lassen ruokaa.)
Annappas kun mä vähä autan sua.

Lasse: (Lasse itkee.)

Lasse: Eikä. (Lasse sanoo itkuisella äänellä ja hieroo silmiään ja katsoo pois päin Annelista.)

Anneli: Kiitetäänkö me sitten ruuasta ja lähetään pesulle ja nukkumaan? (Anneli laittaa kätensä ristiin ja katsoo Lassea.)

Lasse: Eikä!

Anneli: Niin kato sitten. Kato täytyyhän meidän ensiks vähän ruokailla.

Lasse: (Epäselvä) ... ite.

Anneli: No ihan ite. (Anneli antaa Lasselle lusikan omaan käteen.)

Lasse: (Epäselvä) ... lusikka. (.)

Anneli: Se on lusikka.

Anneli: Isommat syö noilla haarukoilla ja pienemmillä on sitten... Lauri on saanu hyvin syötyä. (Anneli menee Laurin viereen.)

Lasse: (Lasse tutkii lusikkaa, lusikka tippuu lautaselle. Lasse kuuntelee muiden lasten ja Annelin välistä juttelua. Sitten Leevillä tulee pissahätä ja Anneli lähtee viemään Leeviä vessaan. Lapset jäävät keskenään.)

Lasse: (Lasse haukottelee.)

Lasse: Patuu, Patuu, Patuu, Patuu, Lauri,Lauri... Naksu... Naksu näkkileipä, näkki-leipää, ruokalauha...maitoa, maitoa, maitoa, maitoo. Mai-to, mai-to, mai-too, Patuu, Patuu...

Lasse: Patuu... (Anneli tulee takaisin.)

Anneli: (Anneli menee istumaan Lassen viereen.)

(Anneli kertoo tarinaa pupujussista.)

Lasse: Pyy, pyy, pyy. (Lasse sylkee ja sylki lentää. Lasse juttelee. Ei saa selvää. Anneli koskettaa Lassea ja laittaa ruokaa lusikkaan ja jatkaa pupujussitarinaa.)

Lasse: Pyy, pyy, pyy. (Lasse sylkee?)

Anneli: Hups, hups. (Anneli koskettaa Lassea.) Lasse.

Lasse: (Lasse hieroo silmiään ja haukottelee.)

(Anneli jatkaa tarinaa pupujussista.)

Anneli: (Anneli yrittää syöttää Lassea, mutta Lasse ei avaa suuta, vaan laittaa silmät kiinni. Anneli lähtee hakemaan Leeville lisää ruokaa ja lapset jäävät keskenään.)

Lasse: Yh, yh... aha...Anna minulle näkkileipää, -ää. (Lasse osoittaa leipäkoria ja hieroo silmiään.)

Leevi: En anna.

Lasse: Näkkileipää. Toin minun näkkileipä.

Leo: Hi, hi. (Leo ottaa näkkileivän käteensä nostaa sitä ylöspäin, näyttää muille lapsille ja laittaa takaisin.)

Lasse: Entäs minä? (Lasse katsoo Leoa.)

Leo: Et saa. (Leo pyörittää päätään.)

Lasse: Ei, en. En minä halua syyä. En minä luokaa...jaks. (Lasse nostaa ruokalautasen sivummalle.) (Lauri ottaa näkkileivän itselleen ja Lasse ihmettelee sitä ja Anneli palaa takaisin.)

Lasse: Hi, hi, hih. Keksiä.

Anneli: Ei se oo keksiä ku se on näkkileipää.

Lasse: Näkkileipää.

Lasse: Tam, tam, taa!

Anneli: Kuule Lasse. Lasse nyt on semmonen asia, että ole hyvä syödään ja sitten mennäänkö me?

Lasse: (Epäselvä)

Leevi: Lala, lala,blaa, blaa.

Anneli: Leevi, ei, ei! (Anneli osoittaa sormellaan ja katsoo Leeviä.)

Anneli: Lähetäänkö me nukkumaan?

Lasse: Joo.

Anneli: Kuuleppas mä en nyt oikein tykkää tästä asiasta kun (Anneli istuu vielä alas Lassen viereen.) tämä ruoka on sitä varten, että tätä syyään.

Lasse: Eikä!

Anneli: Kyllä!

Lasse: Eikä!

Aino: Hm. Ihan reippaasti suu auki. Otetaan sitten vähän maitoa juuaan päälle.

Lasse: Ym. (Lasse kääntää pois päin. Anneli lähtee syöttämään Lauria.)

Lasse: Minullekin voita. (Lasse sanoo Annelille, joka on laittamassa Laurille voita näkkileivälle.)

Lasse: Minullekin voita.

Anneli: Ethän sinä voita tarvitse ku sinulla on ruoka siinä.

Lasse: Eikä!

Anneli: Kyllä vaan.

Lasse: ...minä...luokaa... (Lasse puhuu itkuisella äänellä.)

Lasse: Hyy, hyy, hyy (Lasse laulaa ja hieroo silmiään ja Anneli tulee istumaan hänen viereensä.)

Leevi: Näkkileipää, näkkileipää.

Lasse: Hyy, hyy. (Lasse laulaa.)

Anneli: Laitetaanko vähäsen? (Anneli aikoo syöttää Lassea.)

Lasse: Nyyy! (Lasse sanoo kovasti ja kääntää päätä pois lautasesta, kun Anneli aikoo syöttää häntä.)

Anneli: No niin sitten kiitos ruuasta. Lähetään nukkumaan. Ei voi mittää.

Anneli: Otetaampas.

Leo: No siitä sää et saanu näkkileipää. (Leo katsoo Lassea.)

Anneli: Eihän me mittään muutakaan sitten popsita. Jos ei kerta syyä niin sitten ei syyä.

Lasse: Ei.

Anneli: Ym. Ei niin.

Lasse: Saisinko minä näkkileipää? (Lasse kysyy Annelilta, kun he ovat jo siirtyneet pois pöydästä.)

Anneli: En minä anna muutakaa. (Anneli sanoo ärtyneellä äänellä.) Syötkö sinä tätä ruokaa vähäsen?

Lasse: En!

Anneli: Vähäsen syödään, sitten otetaan sen jälkeen näkkäriä. (..)

Lasse: En. (..)

Anneli: Miten on? (..)

Lasse: Ei.

Anneli: No niin, ei. Mennäämpäs, mennäämpäs. Pistetäänkö Lassen ruoka jääkaappiin oottamaan? (Anneli juttelee toiselle työntekijälle) Ei pisaraakaan ottanu...

Aino: Kurja nukkua Lasse kun ei ole massussa mittää. (Aino juttelee Lasselle.)

Liite 6 Episodi nro. 15 Lasse perunamuusia, luku 6.1.3

Nauha nro: 6

Episodin nro: 15

Episodin nimi: Lasse perunamuusia

Tapahtuma-aika: 27.9. klo 11.00

Lounas: Perunamuusia & kalaa & salaattia & rahkaa

Lasse: (Lasse leikkii, laulaa, läpsyttää käsillään pöytää, on iloinen.)

Anneli: Sh! (Anneli näyttää sormella Sh!)

Lasse: (Nauraa.)

Anna: Onko tarkoituksella Lassella isompi kalamäärä? Sehän on semmonen huono kalansyöjä?

Anneli: Ai?

Anna: Mä taian tehdä niin että mä vaihan nämä (Vie Lasselle lautasen, jossa on vähemmän kalaa.) Paan Lasselle pienemmän.

Lasse: Onko tuo kalaa? Onko tämä minulle?

Lasse: Onko luoto?

Anna: On ruoto. Siellä on ruoto.

Lasse: Täällä ruotoja.

Lasse: (Näyttää tyhjää maitokuppia.)

Anna: Oota pieni hetki. (Anna syöttää Leeviä.)

Lasse: Maitoa, maitoa.

Anna: Ole hyvä ja alota syömään.

Lasse: Enkä.

Anna : En minä voi sulle pelkästään maitoa antaa. Ole hyvä ja ota lusikka kätteen Lasse.

Lasse: Kekuu, kekuu , kekuu... (Lasse laulelee)

Anna: No niin tuolla perunamuussia. (Anna tulee Lassen viereen.)

Lasse: Minä minä, minä.

Anna: No niin laita omaan suuhun.

Anna: Saa nähä tuo Lassen kala se pitää muistaa laittaa hirveen pikkusen sitte jatkossa. (Anna juttelee Annelille.)

Anna: Ihanaa ruokaa. Hm. Onko se herkkuruokaa?

Lasse: Minulle?

Lasse: (Lasse syö.)

Lasse: (Lasse syö.)

Anna: Näytäppäs ku mä näytän tästä. (Anna keskeyttää Lassen syömisen, ottaa lusikan Lasselta.)

Lasse: (Lasse alkaa syödä itse.)

Anna: Ei ku maista myös kalaa. (Anna ottaa kiinni Lassen lusikasta ja laittaa siihen kalaa.) Joo, kyllä me maistetaan. Ei auta huuto kuule maistetaan vähän kaikkea. Sitte oppii syömään. Isiki on luvannu laittaa sulle kalaa sitte.

Lasse: Vau.

Anna: Vau. Herkkua. Herkkua.

Lasse: Mitä tää on? (Lasse osoittaa lusikalla.)

Anna: Herkkua.

Anna. (Anna siirtyy toisen lapsen viereen.)

Anna: (Anna siirtyy takaisin Lassen viereen.)

Lasse: (Lasse syö ruokaa. Lasse laittaa useita kertoja ruokaa suuhun.)

Lasse: (Epäselvä)

Anna: Et tykkää. Tiiätkö mitä? Yhessä näin laitetaan. Ei ei oteta pois suusta vaikkeet tykkää. Ei oteta pois suusta. No niin tästä sitt pannaan uutta nuin.

Anna: Tuolta pannaan, tuolta tomaat... (epäselvä)... aii tuolla on ruoto. Otetaan ruoto pois noin.

Lasse: (Epäselvä)

Lasse: Oliko se ruoto?

Anna: Oli se. No niin ny siitä lusikka suuhun. (Anna menee syöttämään Leeviä)

Anna: (Anna tulee Lassen viereen.) Kato tomaattia. Ihanaa tuosta.

Lasse: Ee, ee! (Lasse kääntää pään sivuun.)

Anna: Tuosta. (Anna laittaa lusikan valmiiksi Lasselle.) Haen toisen lusikan. (Lassen syöttämistä varten.)

Lasse: Aa.

Lasse: (Lasse syö.)

Lasse: Pryy. (Leevi ja Lauri sanovat haa, pryy. Lasse lähtee leikkiin mukaan.)

Anna: (Epäselvä)

Lasse: Olivi, olivi. Minä tykätä siitä oliivista.

Lasse: Anna minun olivi.

Anna: Saat olivia, kun oot syöny tästä lautasen tyhjäksi. (Anna menee syöttämään Lassea.) Noin.

Anna: Tuolta pannaan paprikaa. (Osoittaa paprikaa.)

Lasse: (Lasse syö.)

Anna: Tuolta paprikaa. (Anna laittaa Lassen lusikkaan. Lasse pyörittää päätään.) Eiku sulla on tuo oma lusikka. (Lasse aikoo ottaa Annan lusikan.)

Anna: Minä syötän tällä. (Anna laittaa lusikan Lassen suuhun.) Sinä syöt sillä. (Anna tarkoittaa Lassen lusikkaa.)

Lasse: (Lasse syö.)

Lasse: Onko tuo jälkiruuaksi? (Lasse osoittaa kulhoa.)

Anna: On.

Lasse: Minäki.

Lasse: Maitoa, maitoa.

Anna: Oot niin hienosti syöny, että voit ottaa maitoa.

Lasse: Maitoa, maitoa!

Anna: Ole hyvä ja juo maitoa siitä. Siellä on maitoa. Sitte juot maitoa.

Lasse: (Juo kaikki maidon.)

Lasse: (Hieroo silmiään.)

Lasse: Leipää.

Lasse: (Epäselvä)

Anna: Nyt oot hienosti juonu maitoa. Nyt otetaan. (Anna laittaa lusikalla ruokaa suuhun. Lasse hieroo silmiään.) Vähän salaattia tuosta.

Anna: Ja perunamuussia, ihanaa. No niin. (Anna yrittää syöttää Lassea. Lasse hieroo silmiään ja kääntää päätä sivulle.)

Anna: Hei, nyt tulee salaatin vuoro.

Anna: Kuule, tiätkö mitä? Täss on sulla ruokaa vielä eessä. Tulee pitkä näläkä kuule jos ei syö. Siinä on salaattia ja perunamuussia.

Lasse: (Lasse laittaa molemmat kädet silmille.)

Anna: Tuosta. Otappa kädet pois silmiltä. Anna auttaa sinua. Anna auttaa sinua. Kädet pois silmiltä. Hei ei pyyhitä Annaan.

Lasse: (Lasse laittaa kättä tiukasti silmilleen ja pyörittää päätä.)

Anna: Hei nytte kiltti. Sulla on ruokaa. Otatko ite vai (Anna ohjaa Lassen päätä molemmilla käsillä syömisasentoon ja käsiä pois silmiltä.) auttaako Anna?

Lasse: Ei!

Anna: Otatko ite sitte? Ota sitten omaan käteen. Joo: Se otetaan omaan käteen. Joo.

Anna: Otetaanko kolme lusikallista? Jooko, nyt tulee ensimmäinen.

Lasse: (Lasse kääntää pään sivuun.)

Anna: Sä oot kolme, kaksi vuotta. Otetaan kolme lusikallista. (Anna yrittää syöttää Lassea.)

Lasse: (Lasse pyörittää päätä sivulle.)

Anna: Täällä ei auta kuule pään pyörittäminen. Maistetaan vielä vähäsen. Äh. (Kuis-
kaa jotakin.. epäselvä) Nyt aukase suukku, aukase suukku. (Lasse ei avaa suuta.)

Lasse: (Lasse pyörittää päätä.)

Anna: Kato. Tuolla jälkiruoka oottaa sinua. Tykkäätkö tuollaisesta banaanirahkasta?
Ihanaa. Kolme lusikallista ja sitte loppu. Otetaan tuosta perunamuussia oikein reilus-
ti. No niin.

Lasse: Ei, ei, ei, ei, ei. (Lasse laittaa silmät sikkaralle.)

Anna: Katoppa mitä herkkua täällä (Anna näyttää jälkiruokaa Lasselle.) on? Ihanaa!
Saanko minä syyä sen?

Lasse: Minä. (Iloinen ilme kasvoilla.)

Anna: En minä anna sulle vielä sitä. Sulla on vielä tuota. Nuo lusikat pitäs tyhjentää.
Jos nämä lusikat tyhjennät niin sitte minä annan (Anna osoittaa ruokaa Lassen lauta-
sella.) sulle tuolta tuon jälkiruuan.

Lasse: En mä tykkää.

Anna: Et tykkää. Minä ymmärrän, ettet sinä tykkää. Mutta pannaan kuitenkin vähän
menemään. Pannaan tuosta enemmän perunamuussia. Katoppa, otetaan. Tuolla on
perunamuussia. Noin, tämä on perunamuussia. Laitetaan tämä, no niin. Joo, laita
suuhun. Ai, hieno juttu. (Anna syöttää lusikalla Lassea.)

Lasse: (Lasse syö.)

Anna: Ai, miten hienosti sinä laitoit. Otetaan toinen perunamuussillinen. Jooko?
Tuosta. Ei ku tätä perunamuussia täältä. Joo. Joo. Nuin. Hyvä, tuossaki on vielä pe-
runamuussia. Otetaan tämä perunamuussi.

Lasse: Mikä on?

Anna: Tämä, tuossa lusikassa on perunamuussia. Jonkun kalan sinä saat jättää. Joo-
ko? Sovitaanko niin?

Lasse: (Epäselvä)

Anna: Sitte pääset nukkumaan.

Anna: Täällä on perunamuussia. Noin. Ai, miten hienosti sinä oot. Hieno juttu.

Anna: Menisikö sulla vielä tämä lusikka?

Lasse: Eikä!

Anna: Eikö mene. Oot syöny sen minkä sovittiin. Ole hyvä. (Anna vie Lassen lauta-
sen pois ja antaa leivän.)

Lasse: (Lasse alkaa syödä leipää.)

Lasse: Mitä tuos? Mitä tämä on?

Anna: Se on ruisleipää. Ihanaa ruisleipää.

Lasse: (Epäselvä) uimahalliin.

Lasse: (Lasse syö leipää. Anna vie astioita pois.)

Anna: (Anna saapuu takaisin.)

Lasse: (Lasse nyökyttelee päätä.)

Anna: Ole hyvä.

Lasse: Hyvää rahkaa.

Anna: On, siinä on banaanirahkaa. Miltähän se maistuu? Se oli ainakin Leevin herkkua.
(Anna pyyhkii Lassen suuta.)

Lasse: Se on, se on kiisseliä.

Anna: On kiisseliä. (Anna syöttää Lassea.) Maistahan miltä maistuu.

Anna: Nam, nam. Herkkua.

Lasse: Maistuu.

Anna: Maistuuko, maistuuko banaanille. Ainaki tuoksuu banaanille. Siitä voit laittaa
suuhun. Aii herkkua. Ai herkkua. Maista. Pane suuhun. Suuhun ja maista. Hm. (Las-
se maistelee rahkaa.)

Anna: Maista. Pane koko lusikallinen suuhusi.

Lasse: Onko tämä banaania?

Anna: Autanko mä?

Lasse: (Lasse nyökyttää päätä.)

Anna: Joo.

Leo: Onko hyvää Lasse?

Lasse: (Lasse nyökyttää päätä.)

Anna: Se on herkkua. Se on melkein kun jätski.

Lasse: (Epäselvä) ...isompi.

Lasse: (Maistelee rahkaa.)

Anna: Autanko minä Lasse sinua? (Lasse maistelee rahkaa.)

Lasse: Ei.

Anna: Laita kunnolla suuhun. Hei kato kunnolla. No sitt lähetään ruokapöydästä pois. Ei leikitä täs. (Anna pyyhkii Lassen suun ja lähtevät pois.) Ole hyvä.

Liite 7 Episodi nro. 48 Linnean Kähinät 1, luku 6.2.2

Nauha nro: 4

Episodin nro: 48

Episodin nimi: Linnean Kähinät 1

Tapahtuma-aika: 13.9. klo 8.00

Aamupala: Ruispuuro & maito & banaania & leipä & viinirypäleitä

(Osa lapsista ruokailun loppupuolella, osa tulossa vasta pöytään. Lasse tulee ryhmikseen ja seisoo Linnean vieressä.)

Lasse: Ähää, ähää, ähää. (Lasse kähisee iloisesti Linnean vieressä ja Linnea katselee hymyssä suin Lassen kähinää. Linneaa ja muitakin lapsia on kielletty kähisemästä.)

Lea: Lasse!

Leo: ... Mä en huomannukkaa...

Aino: Hei, tuleppa sinä tähän (Aino lähtee viemään Lassea istumaan eri puolelle pöytää kuin Linnea, Leenan viereen.)

Linnea: Ähähää, ähähää. (Linnea kähisee.)

Aino: Linnea, hei lopetapa tuo ei ole kiva. Oletko valmis? Oletko?

Linnea: Ähähää, ähähää! (Linnea kähisee.)

Aino: Lasse ei tykkää tuosta.

Linnea: Ähähää, ähähää.

Aino: (Aino tulee Linnean viereen.) Linnea. (epäselvä)... Väsyttää, saat banaanin. (Aino antaa banaanin Linnealle ja hakee lisää ruokaa.)

Linnea: Ähähää, ähähää.

L: Ähähää, ähähää

(Linnea ja Lasse jäävät kahden pöytään. Aikaisemmin lapset kurkkivat kameraa.)

Linnea: Ähähää, hähää. (Linnea nauraa kameralle.)

Lasse: Ähähää, ähähää. (Lasse kähisee kameralle.)

Lasse: Tuu kiinni! (Lasse sanoo Linnealle ja osoittaa kädellään Linneaa.)

Linnea: Ähähää. (Linnea kähisee.)

Lasse: Tuu kiinni! (Lasse katsoo Linneaa.)

Linnea: Ähähää. (Linnea kähisee.)

Lasse: Tuu kiinni! (Lasse katsoo tiukasti Linneaa.)

Linnea: Ähähää. (Linnea kähisee ja katsoo Lasseen päin.)

Lasse: Tuu kiinni! (Lasse sanoo kovalla äänellä Linnealle ja osoittaa kädellä.)

Linnea: Ähähää! (Linnea kähisee ja katsoo Lassea.)

Lasse: Tuu kiinni! (Lasse sanoo kovalla äänellä Linnealle.)

Linnea: Hii, ähähää. (Linnea kähisee ja katsoo Lassea.)

Lasse: Tuu kiinni! (Lasse sanoo kovalla äänellä ja katsoo Linneaa.)

Anneli: Linnea, Linnea! (Anneli tulee paikalle.) Vieläkö Linnea juo maitoa?

Linnea: (Linnea pyörittää samalla päätään.)

Linnea: Äh-hää.

Anneli: Otappa ihan ite tästä mukista kiinni. (Anneli auttaa Linneaa maidon juomisessa. Anneli yrittää juottaa maitoa Linnealle.)

Linnea: Kiitos, kiitos. (Linnea lähtee pöydästä.)

Liite 8 Episodi nro. 49 Linnean kähinät 2, luku 6.2.2

Nauha nro: 4

Episodin nro: 49

Episodin nimi: Linnean Kähinät 2

Tapahtuma-aika: 13.9. klo 11.00

Lounas: Keitto & maito & leipä

(Lapset syövät reippaasti ja tutkija auttaa ruokailutilanteessa, kun työntekijöitä ei ole paikalla. Tutkija lähtee hakemaan Leeville ruokaa. Lapset jäävät keskenään. Leevi laulelee.)

Lasse: Ähä!

Leevi: (Leevi laulelee.)

Linnea: Ähä hää (Linnea kähisee.)

Anneli: Linnea koitappas ruokailla. (Anneli sanoo kuullessaan Linnean kähinän. Tutkija tuo ruuan Leeville, mutta ei puutu kähinään.)

Linnea: Ähähää.

Linnea: Ähä, ähähää, ähähää, oo-oo (Linnea kähisee pitkään. Muut lapset syövät. Lapset ovat keskenään.)

Linnea: Ähähää. (Linnea kähisee. Lapset ovat keskenään pöydässä.)

Lasse: Suu kiinni. (Lasse osoittaa Linneaa kädellä.)

Linnea: Ähähää. (Linnea kähisee.)

Lasse: Suu kiinni.

Linnea: Haa, haa! (Linnea nauraa ja katsoo Lassea.)

Lasse: Haa! (Lasse nauraa.)

Lasse: Linnea!

Linnea: Ähä Haa!

Lasse: Linnea! Linnea! (Lasse katsoo iloissaan Linneaa.)

Lasse: Ootko tyhmä? (Lasse katsoo Linneaa.) Oletko?

Lasse: Ähähää. (Yhteiskähinää.)

Linnea: Ähähää. (Yhteiskähinää.)

Lasse: Oo-oo-oo.

Anneli: Nyt Lasse ja Linnea. (Anneli tulee Linnean luo ja tutkija tuo Lasselle ruuan.)
Kuule Linnea! Linnea! Nyt semmonen asia, että minä siirrän sinut toisen pöydän ääreen ruokailemaan yksin, jos sinä tuommoista kakistusta pidät ja sitten Lauri, Lasse ja tuo Leevi jää tähän. Tämä häiritsee, että sinä joka päivä ruokahetkellä niin alat tammosen kumman kakistuksen. Hm. Ja sinä et sitä ymmärrä, etkä usko niin me siirretään sinut toiseen pöytään. Saa muut lapset ruokarauhan. (Anneli ottaa Linneaa kädestä ja vie toiseen huoneeseen.)

Linnea: Ähähää! (Linnea kähisee Annelin puheenvuoron aikana.)

Linnea: Blaa! Blaa! Blaa! (Linnea hokee Annelin viedessä häntä pois pöydästä.)

Anneli: Me mennään tänne syömään. Tuleppas. Tänne, mennään. Linnea ei sinne. Ei sinne! (Annelin puhe kuuluu eteisestä.)
