

Paula Eerola-Pennanen

Yksilönä vaan ei yksin

Lapset minuuden muodostajina
päiväkodissa



Paula Eerola-Pennanen

Yksilönä vaan ei yksin

Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
huhtikuun 12. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in Auditorium S212, on April 12, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Yksilönä vaan ei yksin

Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 464

Paula Eerola-Pennanen

Yksilönä vaan ei yksin

Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Jussi Kotkavirta

Department of Social Sciences and Philosophy, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Paula Eerola-Pennanen.

URN:ISBN:978-951-39-5143-6

ISBN 978-951-39-5143-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-5142-9 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

ABSTRACT

Paula Eerola-Pennanen

Individual but not alone. Children's self-formation in day care.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 256 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 464)

ISBN 978-951-39-5142-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-5143-6 (PDF)

This study focuses on the relations between the modernisation process and childhood. As modernisation has progressed, a change has appeared in the way that people connect with one another and form their identities. At the same time, day care has become a central early childhood institution of the postmodern society. These starting points form the main research question of this study: how do children form their selves in day care?

The theoretical starting point of the study lies in the sociological childhood research and theories explaining the modernisation. A central concept is individualisation, which the sociological theories present as a new feature, produced by modern society, in the human perception of self and the way that people connect and interact with one another. Childhood research has revealed how increased children's rights, reduced children's dependency on family, the media, and the increased significance of childhood institutions outside the home have changed and individualised childhood.

The research is based on an ethnographic approach. The material was collected by observing children's activities and interviewing children between ages of four and six. Some of the interviews were one-on-one interviews and some were group interviews. Great attention was placed on the children's role as information producers. A analysis of the material was based an adaptive theory in which earlier theories are combined with concepts created in relation to the material. The results of the analysis were combined in a two-dimensional and four-fold typology.

The main result of the study is seen in terms of four means that children use for self-formation in the context care: cohesion, conformation, self-elevation and separation. The tension between connecting with and separating from a group is central in day care. Another tension is created by the extent to which children want to be visible to other people, both children and adults. Children select, according to the situation, how they resolve these tensions for themselves in everyday life in daycare. Self-formation is done on one's own but it is not done alone. Day care is a diversified social community that offers an abundance of elements for children's self-formation. Connection with other people is essential; however, variation appears according to the significance that other people have for children's self-formation.

Key words: childhood research, day care, self-formation, individualisation, ethnography

Author's address Paula Eerola-Pennanen
Department of Education/Early Childhood Education
University of Jyväskylä
paula.v.t.eerola-pennanen@jyu.fi

Supervisor Professor Marja Järvelä
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Laura Assmuth
Department of Social Sciences
University of Eastern Finland

Docent Harriet Strandell
Department of Sociology
University of Helsinki

Opponent Professor Maritta Törrönen
Department of Social Research
University of Helsinki

KIITOKSET

Loputtoman pitkältä tuntunut taival on päättymässä. Sen aikana olen saanut monilta apua, tukea ja kannustusta. Välttämätön edellytys tämän tutkimuksen valmistumiselle olivat ne lapset, jotka kertoivat minulle itsestään ja antoivat minun seurata heidän elämäänsä päiväkodissa. Sain heiltä uusia oivalluksia ja silmäni avautuivat näkemään päiväkodin arjessa sellaista, jota en pelkästään aikuisen näkökulmasta olisi kyennyt näkemään. Myös päiväkotien aikuiset ottivat minut ystävällisesti vastaan ja antoivat minun tulla lapsiryhmäänsä. Suuret kiitokset päiväkotien väelle, sekä lapsille että aikuisille

Professori Marja Järvelä on ohjannut työtäni viisaasti, rakentavasti ja kannustavasti. Hänen antamansa palaute antoi aina voimia ja intoa jatkaa eteenpäin. Väitöskirjatyön loppuvaiheessa professori Teppo Kröger tuli avuksi työn loppuunsaattamisessa. Kiitän heitä molempia lämpimästi. Yhteiskuntapolitiikan jatkokoulutusseminaariin osallistuneet jatko-opiskelijat ovat vuosien varrella kommentoineet tutkimustani ja kysymyksillään auttaneet minua kiinnittämään huomion solmukohtiin.

Kiitän työni esitarkastajia professori Laura Assmuthia ja dosentti Harriet Strandellia asiantuntevasta ja kannustavasta palautteesta, jonka avulla tein työhöni viimeiset oleelliset muutokset. Työn loppuvaiheessa Maarit Alasuutari, Anja-Riitta Lehtinen ja Mari Vuorisalo lukivat käsikirjoituksen. Keskusteluissa heidän kanssaan sain motivaatiota ja ratkaisevia ajatuksia työn viimeistelyyn, suuret kiitokset heille siitä.

Varhaiskasvatuksen jatko-opiskelijoiden vertaisryhmä Taisto on tinkimättömällä tyyllillään paneutunut tutkimukseni epäkohtiin ja tarjonnut samalla tilaisuuden käydä antoisia keskusteluja tieteestä, tutkimuksen tekemisestä ja väitöskirjan tekemiseen liittyvistä moninaisista tunteista. Varhaiskasvatuksen yksikön työyhteisön hyvä ja keskusteleva ilmapiiri on toiminut taustatukena. Lauri Ockenströmin erinomaisesta latinan kielen taidosta oli apua tutkimustulosten kansainvälisten käsitteiden luomisessa. Kai Hakkarasta kiitän avusta tekstin käsittelyyn liittyvien pulmien ratkaisemisessa.

Suurimmat kiitokset osoitan Suville, jonka uupumaton kannustus on auttanut minua selviytymään eteentulleiden karikoiden yli ja löytämään välillä kadoksissa olleen motivaationi uudelleen sekä jaksamaan niin, että sain tehtyä väitöskirjan valmiiksi työn ja elämän myllerrysten keskellä. Väitöskirjatyön loppuvaiheessa minusta tuli isoäiti, Veean ja Viikan ikioma mummu. Väitöskirjan valmistuminen antaa minulle aikaa iloita heidän seurastaan ja heidän kauttaan minulla säilyy elävä yhteys tämän päivän lapsiin ja lapsuuteen.

Jyväskylässä 15.3.2013

Paula Eerola-Pennanen

KUVIOT

KUVIO 1	Lasten minuuden muodostamistavat päiväkotikontekstissa	213
---------	--	-----

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimusaineisto	49
TAULUKKO 2	Aineiston analyysin eteneminen	73
TAULUKKO 4	Lasten tavat muodostaa minuuttaan päiväkodin vertaisryhmässä	161
TAULUKKO 5	Lasten tavat määritellä itseään	210
TAULUKKO 6	Nelikenttien yhdistelmä	212

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
2	LAPSET, PÄIVÄKOTI, YKSILÖLLISTYMINEN.....	12
	2.1 Yksilöllistyminen.....	12
	2.2 Myöhäismodernin lapsuus.....	20
	2.3 Päiväkoti lapsuuden instituutiona.....	30
3	TUTKIMUS JA SEN SUORITTAMINEN.....	44
	3.1 Tutkimuskysymykset.....	44
	3.2 Tutkimusote.....	46
	3.3 Tutkimusaineisto.....	48
	3.4 Tutkimusaineiston analyysi.....	66
	3.5 Eettisyys.....	73
4	LAPSET JA PÄIVÄKOTILAPSUUDEN MÄÄRITTELYT.....	79
	4.1 Päiväkotilapsuuden määrittelyt.....	79
	4.2 Lasten itsemääräämisoikeus omaan kehoonsa.....	81
	4.3 Lasten mahdollisuus tehdä valintoja toiminnan suhteen.....	90
	4.4 Tasa-arvovaatimuksen kohtaaminen.....	95
	4.5 Päiväkodin toimintatapojen tunteminen ja hyödyntäminen.....	100
	4.6 Lasten tavat kohdata päiväkotilapsuuden määrittelyt.....	109
5	YHTEISÖLLISYYS JA ERILLISYYS VERTAISRYHMÄSSÄ.....	112
	5.1 Sosiaaliset suhteet ja yksilöllistyminen.....	112
	5.2 Sosiaalisten suhteiden luominen itse.....	115
	5.3 Kielitaito ja sosiaaliset suhteet.....	123
	5.4 Samuus ja yhteenkuuluvuus.....	131
	5.5 Erityisyys ja yksinolo.....	136
	5.6 Kamppailu omasta asemasta ja tilasta.....	143
	5.7 Lasten tavat olla päiväkodin vertaisryhmässä.....	160
6	LASTEN ITSEMÄÄRITTELYT JA ITSENSÄ PAIKANTAMINEN.....	163
	6.1 Itsetutkiskelu ja identiteetti.....	163
	6.2 Lasten minäkuvaukset.....	166
	6.3 Osaaminen ja tietäminen.....	176
	6.4 Ostaminen ja omistaminen.....	184
	6.5 Tulevaisuuden suunnitelmat.....	191
	6.6 Kulttuuriin kertomuksiin sitoutuminen.....	198
	6.7 Lasten tavat muodostaa käsitys itsestään.....	208

7	LASTEN TAVAT MUODOSTAA MINUUTTAAN PÄIVÄKOTIKONTEKSTISSA.....	211
8	POHDINTA	217
	8.1 Lapset ja minuuden muodostaminen.....	217
	8.2 Päiväkoti minuuden muodostamisen paikkana	222
	8.3 Lapsuus myöhäismodernissa.....	225
	8.4 Luotettavuus.....	228
	8.5 Ehdotuksia eteenpäin.....	233
	SUMMARY	235
	LÄHTEET	239
	LIITTEET.....	253

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee lasten minuuden muodostumista päiväkodissa lasten näkökulmasta. Lähtökohtana tälle tutkimukselle on, että ihmisen käsitys itsestään ja ihmisten tapa liittyä yhteen ja toimia yhdessä ovat yhteydessä yhteiskunnan taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Useat yhteiskunta-teoreetikot ovat kuvanneet sitä muutosta, mikä länsimaissa on tapahtunut viimeisten vuosisatojen aikana ihmisten tavassa liittyä yhteen ja rakentaa omaa minuuttaan. Muutos on edennyt keskiajan yhteisöllisyydestä kohti korostetun individualistista modernia yhteiskuntaa. Tämän kehityksen myötä sellaiset perinteiset instituutiot kuten luokka, perhe, työ, valtio ja demokratia ovat tulleet systemaattisen tarkastelun ja jatkuvan muutoksen kohteeksi (Jans 2004, 28). Muutokset koskevat myös lasten elinehtoja ja lapsuuden ymmärtämistä yhteiskunnassa.

Yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus on viime vuosikymmeninä tuonut esille lapsuuden muutosta ja lasten paikkaa nyky-yhteiskunnassa. Lapsuus yhteiskunnallisena, historiallisena ja kulttuurisena konstruktiona on nostettu esille. Tämä tutkimus tarkastelee yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen näkökulmasta sitä, millaista lapsuutta myöhäismoderni tuottaa yhdessä keskeisessä suomalaisen varhaislapsuuden instituutiossa, lasten päiväkodissa. Lähtökohtana on, että lapsuus on sosiaalisesti konstruoitu yhteiskunnan rakenne, jota aikuisdiskurssit lapsuudesta ja aikuisten käsitykset ”normaalista” lapsesta dominoivat (Emond 2005, 127). Katsantokanta on lapsen paikalta, lasten silmin ja lasten sanoin siinä, miten lapset muodostavat omaa minuuttaan päiväkotikontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten lapset itse osallistuvat tähän lapsuuden tuottamisprosessiin.

Minuuden käsite liitetään usein Meadin (1962) ajatteluun minän sosiaalisesta rakentumisesta sosiaalisen kokemuksen ja toiminnan prosesseissa. Tässä tutkimuksessa minuuden käsite määrittyy kuitenkin niistä ajatuksista, joita modernisaatiota tutkineet Simmel (1986, 1999, 2005), Elias (1978, 1982), Giddens (1984, 1991), Beck (1992, 2002) ja Bauman (1996, 2001) ovat liittäneet modernin ihmisen minuuden ja yksilöllistymisen välisiin yhteyksiin. Minuus sisältää ihmisen tietoisuuden itsestään yksilönä (Bauman 1996, 185) ja itsestä tehdyn ref-

leksiivisen tulkinnan, identiteetin (Giddens 1991, 53). Tässä tutkimuksessa minuus ymmärretään ihmisen kokonaisvaltaisena käsityksenä itsestään sisältäen kehon, arvostukset, käsitykset, toiminnan, sosiaaliset sitoumukset, tunteet, mielenkiinnon kohteen ja tulevaisuuden suunnitelmat.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä lasten minuuden muodostuminen, koska tämä käsite on avoin suhteessa minuudesta käytyyn teoreettiseen keskusteluun. Lähtökohtanani on ollut tutkia lasten minuuden muodostumista päiväkotikontekstissa tietoisena tähän ilmiöön liitetystä teoreettisista ajatuksista, mutta ilman sitoutumista kenenkään teoreetikon ajatteluun sinänsä. Tällä valinnalla näkökulma pysyy avoimena suhteessa kaikkiin minuuteen liittyviin ilmiöihin ja yhteyksiin. Usein käytetty ”minuuden rakentaminen” (ks. esim. Giddens 1991; Beck 2002) ilmaisee tietoista ja suunnitelmallista prosessia. Minuuden koostaminen (Bauman 1996) voi johtaa mielikuvaan siitä, että minuus kootaan jo olemassa olevista osasista. Tämän tutkimuksen konteksti on päiväkotia, jossa avautuvien tilanteiden ja niissä esiinousevien mahdollisuuksien ja rajoitusten kautta lapset muodostavat minuuttaan.

Lasten minuuden muodostumista päiväkotikontekstissa tutkiessani keskeinen käsite on yksilöllistyminen. Modernisaatioteorioissa esitetään yksilöllistyminen modernin tuottamana uutena piirteenä yksilön käsityksessä itsestään ja ihmisten tavassa liittyä yhteen ja toimia yhdessä. Yksilöllistyminen on toinen modernisaation metakertomuksista globalisaation rinnalla (Beck 1995, 28; Beck 1999, 41). Varsin vähän on kuitenkin pohdittu, millaisten ehtojen vallitessa yksilöllistyminen yksilötasolla tapahtuu (Heitmeyer & Olk 1995, 19) ja millaiseksi lasten asema muodostuu tässä uudessa sosiaalisessa järjestyksessä. Lasten yksilöllistymisellä on vahva institutionaalinen ulottuvuus, yksilöllistyminen ja lapsuuden institutionalisoituminen liitetään usein yhteen (ks. esim. Näsman 1994; Qvortrup 2002; Mortier 2002; Kampmann 2004). Modernisaatiossa lapsuuden yhteiskunnallistaminen on kaksisuuntainen liike: toinen suunta on lisääntyvä tendenssi yksilöllistymiseen, ei vain mahdollisuutena, vaan vaatimuksena ja väistämättömänä ehtona ja edellytyksenä, toisaalta painopiste on lasten jokapäiväisen elämän institutionalisoitumisessa. Keskeistä lapsuuden yhteiskunnallistamisen teoreettisessa ymmärtämisessä ja empiirisessä konkretisoinnissa on tarkastella sitä, kuinka lasten jokapäiväisessä elämässä yksilöllistyminen ja institutionalisoituminen yhdistyvät. (Kampmann 2004, 129.) Empiirisen aineiston todistusvoiman perusteella näiden asioiden yhteenkietoutumista on harvoin tutkittu. Tämän tutkimuksen tutkimusote on etnografinen, tutkimusaineisto on kerätty lasten päiväkodeista havainnoimalla, erilaisilla lasten haastatteluilla ja tutkimuspäiväkirjaa kirjoittamalla.

Oma kiinnostukseni tähän tutkimusteemaan lähtee jo vuosikymmenten takaa, kun työskentelin lastentarhanopettajana päiväkodissa. Päiväkodissa vietetty varhaislapsuus poikkesi omasta lapsuudestani siinä määrin, että usein pyysähdyin ajattelemaan, mitä lapset ajattelevat päiväkodissa olostaan ja millainen paikka päiväkotia monimuotoisine sosiaalisine suhteineen, tapoineen ja sääntöineen oli lapsille elää varhaislapsuuttaan. Opinnäytetyöni ovat antaneet mahdollisuuden paneutua tähän kysymykseen.

Tämän tutkimusraportin rakenne poikkeaa perinteisestä monografian rakenteesta siinä, että teoriaa ja empiriaa ei selkeästi eroteta toisistaan, vaan niitä tuodaan näkyville yhdessä ja limittäin, jotta teoria avautuisi myös lasten maailmaa koskevaksi ja teoria auttaa tuomaan empiriasta näkymätöntä näkyväksi. Kvalitatiivinen tutkimus on jonkin ilmiön jäsentämistä vuorovaikutuksessa empiirisen aineiston kanssa. Tämän tutkimusraportin rakenteellisessa ratkaisussa vien teorian ja aikaisemmat löydökset aineiston luo luoden näin mahdollisuuden välittömälle dialogille aineiston ja teoreettisten löydösten kesken.

Tutkimusraportin alussa ovat esillä tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ja teoreettiset lähtökohdat sekä tutkimuksen konteksti, päiväkotit. Luvussa 3 tarkastelen sitä, miten olen tutkinut lasten minuuden muodostusta päiväkotikontekstissa tuomalla esille tutkimusotteen, aineiston hankinnan ja tutkimusmetodologiset valinnat. Seuraavissa luvuissa (4, 5 ja 6) etsin aineiston analyysin kautta vastaukset tutkimuskysymyksiin. Luvussa 7 tiivistän tutkimustulokset neljään tapaan, jolla lapset muodostavat minuuttaan päiväkodissa. Tutkimusraportin viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia ja tutkimuksen luotettavuutta sekä käynnän katseen tuleviin tutkimustehtäviin.

2 LAPSET, PÄIVÄKOTI, YKSILÖLLISTYMINEN

2.1 Yksilöllistyminen

Yksilöllistymisen eteneminen

Yksilöllistyminen on länsimaisiin hyvinvointiyhteiskuntiin liitetty ilmiö. Ensimmäisenä tätä käsitettä käytti Georg Simmel tuoden esille sen moniselitteisiä, havaittavia vaikutuksia, mutta yleisemmin se tuli käyttöön vasta Ulrich Beckin tuotannon myötä (Ostner 2003, 47-48). Yksilöllistyminen on erityisesti saksalaisen sosiologien käyttämä käsite (emt. 2003, 47-48), mutta myös muut modernisaatiokehityksestä kiinnostuneet tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota niihin yksilöä korostaviin muutoksiin, joita on ilmennyt ihmisten käsityksessä itsestään ja tavasta luoda sosiaalisia suhteita ja sitoutumuksia. Yksilöllistyminen on voimistunut vaiheittain yhteiskuntien modernisoituessa.

Yksilöllistymisen vahvistumisen ensimmäinen aalto liittyy 1800-luvulla tapahtuneeseen teollistumisen ja kaupungistumisen voimistumiseen sekä kansallisvaltioiden esiinnousuun. Työnjaon ja erikoistumisen syveneminen tuottaa kompetenssiltaan erilaisia ihmisiä. Teollistumisen ja kaupungistumisen myötä ihmisen suhde omaan syntyperäänsä ja synnyinseutuunsa sekä niiden traditioihin muuttui. Yksilöstä tuli yhä merkittävämpi tekijä yhteiskunnassa, kun taas sukujen, heimojen ja yhteisten uskomusten, normien ja tapojen merkitys heikkeni (Durkheim 1990). Teollistuminen edellytti ihmisten liikkumista synnyinseuduiltaan kaupunkiin, mikä vapautti ihmiset feodalismista, uskonnon ja perinteiden vaikutuksesta, mutta toi tilalle sosiaaliluokat, luokkatietoisuuden sekä selkeät perhe- ja sukupuoliroolit (Beck 1992, 87, 127). Ihmisyysihanteessa tavoiteltaviksi nostettiin vapaus ja tasa-arvo (Simmel 1999, 141-142).

Myös kaupungistumisella on ollut yksilöllistymistä vahvistava vaikutus (Durkheim 1990; Simmel 2005), koska suurkaupungissa yksilön toimintavapaus laajenee, hän liikkuu ja vaihtaa ympäristöä, viettää itsenäistä elämää ja muodostaa itse omat ideansa ja tuntemuksensa (Durkheim 1990, 274-275, 362-366). Raha- ja suuren kaupungistuminen vapauttavat ihmisen tiukoista sosiaalisista

siteistä kollektiiviin ja mahdollistavat yksilöllisyyden kehittymisen (Simmel 1997, 34).

Simmel (2005) erottaa kaksi individualismin muotoa: yksilöllinen riippumattomuus ja persoonallinen ainutkertaisuus. Yksilöllinen riippumattomuus on tasa-arvoa ja vapautta rajoituksista, joihin esimoderni yhteiskunta pakotti ihmisen. Talouden työnjako ja romantiikan ihanteet vahvistivat persoonallisen ainutlaatuisuuden esille nousua siten, että ihmiset halusivat erottautua toisistaan, olla ainutlaatuisia ja korvaamattomia toisiin nähden. Suurkaupunki mahdollistaa näiden kummankin yksilöllisyyden muodon samanaikaisesti. (Simmel 2005, 45-46.) Suurkaupungin ihmispaljoudessa on turvauduttava laadulliseen eriytymiseen, jotta erottautuu selkeästi. Positiivinen vapaus ja siihen liittyvä yksilöllisyys on puhdas moderniteetin piirre. (Simmel 1981, 210-222; Simmel 1997, 133.) Yksilöllistyminen on sitä, että ihminen koko tahdolla ja tunteellaan toteuttaa minänsä ydintä vapaasti (Simmel 1997, 34).

Läntinen modernisaatio perustui myös kansallistunteen julistukseen. Kansallistunteesta tuli aikaisempien etnisten ja kollektiivisten identiteettien seuraaja. (Scourfield, Dicks, Drakeford & Davies 2006, 3.) Yhteiskunnan ääriviivat määriteltiin pääasiallisesti samoiksi kuin kansallisvaltion ääriviivat (Beck 1999, 59-63; Massey 2008, 107). Kansallisvaltion sisällä asuvilla on yhteinen oma tila ja oletettiin olevan yhteinen oma historia (Bauman 1996, 169). Maffesolin (1996) mukaan ensimmäisen aallon yksilöllistyminen oli seurausta porvariston noususta, mikä on yhteydessä poliittis-taloudelliseen ja teknologisten tuotantoorganisaatioon. Yksilöllinen ja kansallinen identiteetti oli yksi tärkeimmistä porvarillisen järjestyksen painotuksista. (Maffesoli 1996, 64.)

Yksilöllistymisen vahvistumisen toinen aalto alkoi 1960-luvulta. Tämä ns. refleksiivinen modernisaatio hajotti teollisuusyhteiskunnan tuntomerkit ja merkitykset, kuten luokkatietoisuuden ja -elämäntavan. Keskeiseksi nousi yksilön identiteettiyö, jossa yksilö joutuu jatkuvasti pohtimaan kysymystä omasta identiteetistään ilman traditioiden tarjoamaa tukea. Myös perheen jäsenten suhteet jäsentyvät uudella tavalla. (Beck 1992, 3, 87, 127.) Kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan yhtenäisyys alkoi murentua ja globalisaation voimistuessa on alkanut muodostua ylikansallisia toimijoita, identiteettejä ja sosiaalisia tiloja (Beck 1999, 59-75). Refleksiivinen modernisaatio muuttaa yksilön tietoisuutta tuoden hänen eteensä laajempia ja joustavampia konteksteja, joissa yksilö voi tarkkailla ja muodostaa omaa minuuttaan yhä uudelleen. Tällä tietoisuuden globalisoinnilla on merkittävät seuraukset identiteetin muodostumiselle. (Giddens 1991; Castells 2004; Wyness 2006, 52.)

Rationaalisuus, itsekontrolli ja muutos sosiaalisissa suhteissa

Ennen modernia aikaa ihmiset olivat impulsiivisempia ja kokonaisvaltaisempia ja tunsivat voimakkaammin (Simmel 2005, 64). Modernissa rationaalisesta maailmankatsomuksesta tuli osa yksilöllisyyden toteutumista. Älyllisyys, täsmällisyys ja laskelmointi, varautuneisuus suhteissa toisiin ihmisiin sekä kyllästyneisyys ovat suurkaupungin ihmisen mentaliteetille ominaisia piirteitä. Nämä piirteet takaavat yksilölle tietyn määrän persoonallista vapautta, jonka kääntöpuoli

on yksinäisyyden ja hylätyksi tulemisen tunteet. (Simmel 1981, 210-222; Simmel 1997, 133.) Järkiperäisyys ja varautuneisuus ovat keino suojautua suurkaupunkia vastaan, suurkaupungin ihmisen itsesuojeluvaisto vaatii negatiivisuutta sosiaalisessa käyttäytymisessä. Rahatalous ja järjen ylivalta liittyvät läheisesti toisiinsa, niille on yhteistä tiukka asiallisuus suhteessa asioihin ja ihmisiin. (Simmel 2005, 29-35.)

Elias (1982, 229-250) kiinnitti huomiota rationaalisuuden ja itsekontrollin lisääntymiseen sivilisaatioprosessin teoriassaan, jonka perusajatus on siirtymisen ulkoisista rajoituksista itsekontrolliin. Elias tarkasteli tapojen ja käyttäytymisen muutoksia ja havaitsi niissä kehityksen julkisesta yksityiseen. Aiemmin useat ihmisen kehoon liittyvät toiminnot, kuten sylkeminen, nenän niistäminen ja WC-toiminnot olivat julkisia ja sosiaalisia. Nyt nämä kehoon liittyvät toiminnot on vaimennettu ja siirretty pois sosiaalisesta toiminnasta ja niihin on liitetty häpeän tunne. Myös pöytätavoissa ja aggressiivisten tunteiden ilmaisussa on tapahtunut muutoksia (Elias 1978, 70-205). Tämä muutos, sivilisaatioprosessi, ei ollut suunniteltua, rationaalista toimintaa, vaan seurausta ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa tapahtuneesta vallan dynamiikan muutoksista. Sivilisaatioprosessin myötä länsimaiset yhteiskunnat siirtyivät feodalistisesta yhteiskunnasta yksilöllistyneeseen moderniin yhteiskuntaan. (Elias 1982, 229-333.)

Rationalisaation ja koko sivilisaatioprosessin asteittainen eteneminen ovat olleet yhteydessä erilaisten sosiaalisten kerrostumien ja ryhmien muodostumiseen. Sivilisaatioprosessin tuomat muutokset ovat olleet tärkeä ase eri sosiaalisten kerrostumien välisessä kamppailussa. (Elias 1982, 283.) Sivilisaatioprosessi on myös sosiaalisen eriytymisen ja eksluusion menetelmä. Ihmisen arvostuksen hierarkia on muuttunut. Feodaalisen hovikeskeisessä yhteiskunnassa ihmisen arvostus perustui monarkian läheisyyteen, modernissa yksilöityneessä yhteiskunnassa yksilön arvo riippuu hänen kyvystään ylläpitää erillisyyden ja yksituisuuden vaikutelmaa. (Lee 2005, 132.)

Eliaksen (1978, 140) mukaan ero lasten ja aikuisten käyttäytymisen välillä kuvaa tätä prosessia. Lapsilla on muutama vuosi aikaa saavuttaa se häpeän ja vastenmielisyyden taso, joka on kehittynyt useiden vuosisatojen aikana. Lasten vaistonvarainen elämä täytyy nopeasti alistaa tiukalle kontrollille ja eriytymiselle, joka on leimallista nyky-yhteiskunnalle. Vanhemmat ovat välineitä ehdollistamaan lapset käytösstandardeihin, kuten myös lukuisat muut instrumentit, itse asiassa koko yhteiskunta saadakseen uuden sukupolven sivilisoitumaan. Jos lapsi ei saavuta sitä käytöksen ja tunteiden kontrollin tasoa, jota yhteiskunta vaatii, lasta pidetään sairaana, epänormaalina tai mahdottomana. (Elias 1978, 140-141.) Eliaksen mukaan jokaisen lapsen on siis käytävä lävitse ”henkilökohmainen sivilisaatioprosessi” tullakseen hyväksytyksi yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi.

Eliaksen (1978, xii) havainto siitä, että etäisyys käyttäytymisessä ja koko psyykkisessä rakenteessa lasten ja aikuisten välillä kasvoi sivilisaatioprosessin edetessä, innoitti Ariéstä (1962) hänen tutkiessaan perheiden sosiaalishistoriaa länsimaissa. Ariés (1962) tutki lasten ja aikuisten maailmojen eriytymistä tarkastellessaan lapsikäsitteiden muutosta länsimaissa. Uuden ajan alussa lapsikäsi-

tyksessä tapahtui muutos. Keskiajalla lapsia ei suljettu perheiden sisälle tai omiin erityisiin instituutioihinsa, vaan aikuisten ja lasten elämä oli eriytymätöntä. Lapset olivat sekä fyysisesti lähellä aikuisten toimintoja että erilaisten tehtävien kautta integroituivat aikuisten yhteisöön, he osallistuivat samoihin töihin ja ajanvietteisiin kuin aikuiset. Uuden ajan alussa yhteiskunnan johtavissa säädöissä, aatelistossa ja porvaristossa syntyi uudenlainen käsitys lapsuudesta, jolloin näiden yhteiskuntaluokkien keskuudessa alettiin kiinnittää lapseen huomiota nimenomaan lapsessa havaitun erityislaadun vuoksi, mikä osaltaan vahvisti lapsikeskeisen pienperheen syntymistä sekä erilaisten lasten hoito-, kasvatusta- ja koulutusjärjestelmien kehittymistä. Lasten kasvatukseen alettiin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota ja samalla alkoi kehitys kohti lapsikeskeistä pienperhettä. Julkisen ja yksityisen elämän välille alettiin vetää selkeä raja, lapset kuuluivat tässä rajanvedossa yksityisen puolelle. Perhe sulkeutui kotiinsa, perheen intimiteettiä ja perheen jäsenten keskinäisten suhteiden tiivistä alettiin korostaa sekä lasten moraalista ja henkistä kasvattamista tiukalla tapakasvatuksella. Tämä kehitys merkitsi lasten vapauden menetystä ja lasten syrjäyttämistä aikuisyhteisöistä alistetuiksi, koulutettaviksi ja kasvatettaviksi marginaaliolentoiksi. (Ariés 1962, 363-368, 412-413.)

Giddensin (1984) rakenteistumisteoriassa toimijan piirteenä nähdään harhainta ja kurinalaisuus. Giddensin mukaan toimija on tarkoitus- ja päämäärähaakuinen ja hänellä on kyky järkeistää ja kehittää toimintaansa toiminnan seurausten perusteella. Toimija on kykenevä rikkomaan sääntöjä, joita ovat normit, sanktiot ja legitimaatio, ja näin hän on kykenevä toimimaan toisin eli kykenevä käyttämään valtaa. Traditiot ovat menettäneet pakottavan voimansa ja ihmiset ohjautuvat entistä enemmän itsestään käsin. Työnjaon ja erikoistumisen myötä yksilö tulee kuitenkin entistä riippuvaisemmaksi toisista ihmisistä. Näin on syntynyt vaihtosuhte toisiin ihmisiin. Sosiaalisen vaihdon lisääntyminen on vaatinut itsekurin kasvua, koska toimijan on kyettävä tekemään traditioiden puuttuessa tai niiden merkityksen vähentyessä perusteltuja ratkaisuja eri toimintavaihtoehtojen välillä. Kurinalaisuudesta on tullut toimijan ideaalipiirre, se antaa yksilölle mahdollisuuden poiketa traditioista silloin, kun se on järkevää. Itsekuri edellyttää sisäänpäin kääntymistä, minää on alettu tarkkailla "itsenä", jolloin tapahtuu etäisyydenotto minuuteen, erityisesti tunteisiin. (Ilmonen 1994, 332-337; Ilmonen 1995, 28-30.)

Oman minuuden ja elämänkulun rakentaminen itse

Yksilöllistymisen ydin on siinä, että myöhäismoderni tekee identiteetin muodostamisesta yksilön tehtävän, kun aiemmissa yhteiskunnissa identiteetti tuli annettuna ja perittynä. Moderni syrjäyttää perheen, suvun ja sosiaalisen aseman määräysvallan ja antaa tilalle pakollisen ja velvoittavan itsemääräämisoikeuden ja vapaan tahdon. Ihminen joutuu itse huomaamaan, tulkitsemaan ja käsittelemään ne mahdollisuudet, uhat ja vaikeat valinnat, jotka vaikuttavat hänen elämänsä kulkunsa ja joita ennen pohdittiin ja ratkaistiin perhe- ja kyläyhteisöissä ja joihin sai tukea omalta yhteiskuntaluokalta tai -ryhmältä. (Beck 1992, 93-94; Beck 1995, 19-20, 29-30; Bauman 2000, 49; Bauman 2001, 144-145.) Yksilöllistyt-

minen merkitsee irrottautumista teollisen yhteiskunnan kollektiivisista ja ryhmäspesifisistä merkityksistä kuten luokkatietoisuus ja edistysusko ja siirtymistä toisenlaiseen elämänmuotoon, jossa kaikki määrittely-yritykset siirtyvät yksilön itsensä tehtäväksi. Jokaisen täytyy itse luoda ja suunnitella oma elämänsä, yksilöllistyminen tarkoittaa itseräätelöityä elämäkertaa. (Beck & Beck-Gernsheim 1993, 178-179; Beck 1995, 19.) Myöhäismoderni säilyttää ihmisen vastuulle identiteetin muodostamisen tehtävän ja myös siitä tulevat seuraamukset. Myöhäismodernin globaali järjestys painottaa yksilön identiteettiä yksilön elämänpöytäkirjaksi tuloksena. Ihminen luo itse omaa identiteettiään, elämäkertansa, sosiaalisia sitoumuksiaan, verkostojaan ja vakaumuksiaan, jotka muuttuvat kaiken aikaa elämänvaiheiden ja mieltymysten muuttumisen myötä. (Beck 1992, 93-94; Beck 1995, 19-20, 29-30; Bauman 2000, 49; Bauman 2001, 144-145.)

Myöhäismodernissa ihmisen suhde itseensä muodostuu uudella tavalla; itsen kanssa keskustellaan ja itselle ollaan vastuussa. Ihminen käy vuoropuhelua itsensä kanssa. Oman minuuden tuottaminen itse, identiteetin rakentaminen ja siihen liittyvä minän tarkastelu ja arviointi ovat muodostuneet merkittäväksi osaksi myöhäismodernin ihmisen elämää. Minästä tulee elinikäinen refleksiivinen projekti, mikä tarkoittaa jatkuvasti tarkastelun alla olevan minuuden ja elämänpöytäkirjan ylläpitämistä. Minäidentiteetti edellyttää refleksiivistä tietoisuutta, jota on pidettävä käynnissä jatkuvasti yksilön omilla refleksiivisillä aktiviteeteilla. (Giddens 1991, 5, 32, 52-53.)

Minän refleksiivisyys on kaikkialle läpikäytyä. Refleksiivinen eläminen on ajatusten, tunteiden ja kehon tuntemusten korostettua tietoisuutta. Minäidentiteetissä ei ole mitään annettua, vaan se luodaan yksilön rutiineissa ja elämäntavassa ja yksilön refleksiivinen toiminta pitää sitä yllä. Inhimilliset toimijat ovat toimintansa refleksiivisiä tarkkailijoita ja elämänpöytäkirjansa luojia. Minä muotoutuu kehityskaarena menneisyydestä tulevaisuuteen, ja toimijalla on jatkuvasti edessään mahdollisuuksien ja riskien tarkkailu ja punnitseminen sekä tasapainon löytäminen näiden kahden välillä. (Giddens 1991, 52, 71, 77-78.)

Subjektista, jolla aiemmin ajateltiin olevan yhtenäinen ja vakaa identiteetti, on tulossa pirstoutunut. Myöhäismodernin ihmisellä ei välttämättä olekaan kiinteää ja pysyvää identiteettiä, vaan hän ottaa eri identiteettejä eri aikoina ja eri positioissa, eivätkä nämä identiteetit muodosta enää yhtenäistä kokonaisuutta minän ympärille. Ihmisillä on jatkuvasti sisäisiä ristiriitoja ja eri suuntiin tempoilevia identiteettejä. Identiteetti ei enää ole vakaa, eheä ja pysyvä, vaan se on pirstottu palasiksi keskenään ristiriitaisissa minädiskursseissa. (Hall 1999, 23; Bauman 2000, 29; Beck 1995, 19-20, 28.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että itsensä määrittelemisen ja identiteetin etsimisen olisivat käyneet tarpeettomiksi, vaan niiden konstruointi on vaativampaa ja tuskallisempaa kuin aiemmin (Bauman 1996, 186).

Yksilön valinnan vapaus ja valinnan mahdollisuudet ovat lisääntyneet. Vapaus tarkoittaa kykyä päättää ja valita. Olla yksilö on olla vastuussa oman elämänsä valinnoista. (Bauman 2008, 53.) Yksilön vapautta toisaalta mahdollistaa, toisaalta rajoittaa se ryhmä, johon yksilö kuuluu. Kuitenkin jotkut ihmiset ovat vapaampia kuin toiset. Kaikilla ei ole yhtäläisiä valinnan mahdollisuuksia

ja vapauksia päättää, mihin ryhtyä ja tämä on sosiaalisen epätasa-arvon ydin. Toisilla on enemmän valinnanmahdollisuuksia, koska heillä on käytössään enemmän voimavaroja ja ulottuvillaan laajempi mahdollisuuksien valikoima. Olla yksilö ei ole itsessään valintakysymys, vaan kyse on ”kohtalon asteesta”, missä määrin on mahdollista toteuttaa omaa yksilöllisyyttään. (Bauman 1997, 29-33, 142; Bauman 2008, 53.) Myöhäismodernin kulutuskeskeinen elämäntapa lupaa vapauden kaikille, mutta se vapauttaa rajoitetusti ja valikoidusti, koska yksilöllistyminen edellyttää taloudellisia mahdollisuuksia toteuttaa yksilöllistä elämäntapaa. Kaikilla ei ole taloudellisia mahdollisuuksia toteuttaa toivomaansa elämän kulkua. Taloudellisten resurssien puuttumisen lisäksi jokapäiväiset velvollisuudet ja askareet rajoittavat. Yksilöllistymisestä on tullut etuoikeus. (Bauman 2005, 25-26; Bauman 2008, 78.)

Samalla kun yksilön valinnanvapaus ja valinnan mahdollisuudet ovat lisääntyneet, valinnasta on tullut pakollista (Giddens 1991, 80-81; Beck 1992, 93-94; Beck 1995, 29-30). Yksilö joutuu jatkuvasti arvioimaan valintojensa moraalisia ja sosiaalisia perusteita. Myöhäismoderni asettaa yksilön kohtaamaan valintojen monimutkaisen diversiteetin ja kuitenkin samaan aikaan se tarjoaa vain vähän tukea siihen, mitkä valinnat kannattaa tehdä (Giddens 1991, 80-81). Valinnat sisältävät aina riskejä. Riskejä sisältyy makroglobaalilta tasolta aina yksilön henkilökohtaisiin valintoihin saakka. Ylikansallisten organisaatioiden ja hallitusten määräysvallan sosiaaliset ja ympäristölliset vaikutukset voivat ulottua niinkin kauaksi kuin ydinperheen sukupolvirajoihin. Kun aikuiset tekevät valintoja ja arvioivat oman elämänsä riskejä, niin päätelmäksi tulee, että lapset jäävät ainoiksi pysyviksi, vaihtamattomaksi primaarisuhteeksi. (Beck 1992, 118.)

Valinnan mahdollisuus koskee myös arvoja ja moraalialia. Yhteiskunta ei tarjoa enää selkeää, yksiselitteistä ohjenuoraa moraalisten valintojen perustaksi, vaan yksilö etsii itse oman moraalisensa. Moraalinen auktoriteetti siirtyy yksilöihin, jotka eettistä auktoriteettia etsiessään tukeutuvat omaan subjektiivisuuteensa. Moraali on yksityistetty. (Bauman 1996, 43-44; Beck 1997, 163.) Yksilö tekee toisessa modernissa moraaliset valintansa itse ja kantaa niistä myös vastuun. Yksilön eettiset tehtävät lisääntyvät ja moraalinen vastuu kannetaan yksin. (Bauman 1996, 43.)

Ihmisen tekemistä valinnoista muodostuu hänen elämäntapansa. Elämäntapa sisältää joukon tapoja ja orientaatioita. Elämäntapaan vaikuttavat roolimallit ja ryhmäpaineet sekä sosioekonomiset olosuhteet. Elämäntapa ja siihen liittyvät valinnat ovat ihmisen minä-identiteetin ydin. (Giddens 1991, 81-82.) Oma elämäntapaansa etsiessään ihminen horjuu usein kahden yhteensopimattoman, jopa vastakkaisen tavoitteen välillä. Näitä voivat olla valinnat siitä, jättäytyäkö syrjään vai liittyäkö toisiin, jäljitelläkö toisia vai noudattaako omia ideoita, toimiako rutiininomaisesti vai spontaanisti. Valintakysymys kulminoituu usein valintaan vapauden tai turvallisuuden välillä. (Bauman 2008, 82.)

Giddensin (1991) mukaan ihmisen minuuden rakentaminen on tullut modernisaation myötä ongelmalliseksi, koska se jyrkästi poikkeaa traditionaalisemmassa yhteiskunnassa elävän ihmisen tavasta rakentaa identiteettiään yhteisöllisenä suhteena. Kun rutiinit katkaistaan tai ne hajoavat tai ihminen päät-

tää saavuttaa suuremman refleksiivisen kontrollin omasta minäidentiteetistään, eksistentiaaliset kriisit todennäköisesti ilmaantuvat. (Giddens 1991, 167.) Sosiaaliset kriisit ilmenevät yksilöllisinä kriiseinä, joita usein leimaavat neuroosit ja ahdistus. Kriisit ja sairaudet luovat leimansa yksilön ja yhteiskunnan suhteisiin. (Beck 1992, 97-100.) Ahdistus, luottamus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen jokapäiväiset rutiinit ovat kietoutuneet toisiinsa läheisesti. Jatkuvasti lisääntyvä ja monipuolistuva terapia ei ole vain keino hoitaa uudenlaista ahdistuneisuutta, vaan myös minän refleksiivisyyden ilmentymä. (Giddens 1991, 34, 46, 52, 71.)

Ahdistuneisuuden lisääntymisen lisäksi myös riippuvuus on lisääntynyt. Giddensin (1995) mukaan riippuvuus on tullut traditioiden tilalle, riippuvuus on modernin pakonomainen piirre. Riippuvuus on sen eheyden kääntöpuoli, jonka traditio aikaisemmin tarjosi ja jota luottamus kaikissa muodoissaan edellyttää. (Giddens 1995, 103-105, 114-116, 128.) Jälkitraditionaalisen maailman arkielämän keskeinen tuntomerkki, refleksiivinen minäprojekti, edellyttää huomattavaa emotionaalista autonomiaa (Giddens 1995, 106). Simmelin (2005, 39) mukaan erityisesti suurkaupungeissa yksilön vapaus ei välttämättä heijastu hänen tunne-elämänsä hyvinvointina. Yksilöllistymiskehityksen seuraus on eksistentiaalinen epävarmuus, olemassaolon ontologinen kontingenssi (Bauman 1996, 45).

Riippuvuus hyvinvointiyhteiskunnasta ja markkinoista

Beck (Beck & Beck-Gernsheim 1993, 179; Beck 1995, 27) rajaa pois sen, mitä yksilöllistyminen ei ole. Yksilöllistyminen ei tarkoita atomisoitumista, eristäytymistä, yksinäisyyttä, juurettomuutta tai yhteiskuntaelämän loppumista. Se ei myöskään merkitse autonomiaa. Autonomian ja yksilöllistymisen välille ei voida vetää yhtäläisyysmerkkiä kuten usein tehdään, koska myöhäismodernissa yksilö on monella tapaa riippuvainen, mutta eri asioista kuin varhaisen modernin aikana.

Ihmiset ovat tulleet riippuvaisiksi hyvinvointiyhteiskunnan palveluista. Hyvinvointivaltio on yksilöllistymisen mahdollistava tekijä, koska yksilöllistymisprosessin synnyn edellytyksenä on hyvinvointivaltion tuoma vauraus ja turvallisuus, joka luo mahdollisuuksia valintoihin ja liikkuvuuteen (Beck 1995, 36-37). Ihmisten elämän kulkuun vaikuttavat yhteiskunnan sosiaali-, terveys- ja koulutusjärjestelmät ja niiden harjoittama kontrolli sekä työvoimapolitiikka ja talouselämän nousu- ja laskukaudet (Beck 1992, 131-132). Yksilöllistyminen merkitsee riippuvuutta hyvinvointivaltion instituutioista ja työmarkkinoista. Osallisuus hyvinvointivaltion taloudelliseen suojaan edellyttää osallisuutta työelämään, joka esittää voimakkaita liikkuvuusvaatimuksia. Hyvinvointivaltion jäseniltä edellytetään osallistumista myös koulutukseen, joka osaltaan vahvistaa itsetutkiskelua ja identiteettityötä. (Beck 1992, 93-94; Beck 1995, 29-30.)

Yksilön autonomia myöhäismodernissa on mahdoton, koska ihmiset tulevat riippuvaisiksi työmarkkinoista ja sen vaatimuksista ja säännöistä, ja tämän seurauksena riippuvaisiksi koulutuksesta, kulutuksesta, hyvinvointivaltion säännöistä ja tuesta, liikennesuunnittelusta sekä lääketieteellisen, psykologisen ja pedagogisen huolenpidon mahdollisuuksista ja virtauksista. Yksilöllistyneet

ihminen on tilanteessa, jossa hän on riippuvainen insituutioista ja niiden kontrolloista ja säännöistä. Sosiaaliluokka, perhe ja suku määrittävät aikaisemmin ihmisten elämää, nyt näiden tilalle ovat astuneet sekundääriset toimijat ja instituutiot, jotka vaikuttavat yksilön elämänsäntakuun ja tekevät yksilön riippuvaiseksi muotivirtauksista, sosiaali- ja koulutuspolitiikasta sekä markkinoista ja talouselämän lasku- ja nousukausista. Yksilöllistyminen merkitsee riippuvuutta markkinoista kaikilla elämänsäalueilla. Massamarkkinat ja massakulutus standardisoivat ja kontrolloivat nykyajan ihmisten elämää, ne osaltaan tuovat yksilön elämään standardisoinnin ja ulkoisen kontrollin. (Beck 1992, 131-132.)

Statusvaikutteinen, luokkakulttuurinen tai perhevaikutteinen elämänsäntakuuta on korvautumassa institutionaalisilla elämänsäntakerran muodoilla, mihin kuuluu koulutusjärjestelmän läpikäyminen, työelämään osallistuminen ja turvautuminen ikään perustuvaan sosiaalipolitiikkaan. Kaikki tämä raamittaa ihmisen elämää niin elämänsäntakerran pitkäkestoisilla osa-alueilla (lapsuus, nuoruus, aikuisuus, eläkeikä ja vanhuus) kuin päivärytmissä ja päivittäisessä aikataloudessa, joka on harmonisointia perheen, koulutuksen ja uraelämän kesken. (Beck 1992, 131-132.)

Yksilöllistymisen kritiikki

Kriittisen näkökulman yksilöllistymisteesiin myöhäismodernin metakertomuksena tuo Maffesoli (1995), joka on nostanut esille myöhäismodernin uusia yhteisöllisiä muotoja ja sosiaalisen elämän ulottuvuuksia. Yksilöllistyminen ei ole myöhäismodernin ydin, vaan erilaisten elämäntapojen ja -tyyliin, harrastusten ja ideologioiden ympärille muotoutuvat kevytrakenteiset yhteisöt. Maffesoli hylkää pakkoyksilöllistymisen myöhäismodernin deterministisenä piirteinä ja näkee samanhenkisten ihmisten muodostamia uusheimoja ja yhteisöjä, joiden kautta ilmaistaan erilaisia yksilöllisen ja yhteisöllisen minuuden puolia. Maffesolin (1995, 27; 1996, 40) mukaan individualismi on saavuttanut kyllästymispisteensä ja yksilön minuuden rakentamisessa tilalle ovat tulleet samanhenkisten löyhät yhteisöt, joihin liitytään kiinteisyyden eri asteilla hetkeksi tai pitemmäksi aikaa. Yhteisöllisyyden uudet muodot ovat nousseet esiin. Tämä näkyy erilaisten pienryhmien ja verkostojen merkityksen voimistumisena (Maffesoli 1995, 40, 69). Maffesolin (1995) mukaan ei voi puhua sellaisen subjektin autonomiasta, joka on itsensä herra ja valtiasta. Myös ihmisen yksi yhtenäinen selkeä identiteetti säröilee monella tapaa ja tilalle nousee useampia identifikaatioita. Tämä tekee ihmisen minästä heteronomisen olennon, joka on olemassa vain toisten ihmisten kautta ja tätä kautta määrittyy uusi sosiaalinen järjestys. (Maffesoli 1995, 90.)

Ilmiöitä, joita on tulkittu sosiologian teoriassa individualismin ilmentymiksi, Maffesoli (1995) pitää merkkienä uudenlaisesta yhteisöllisyydestä. Näitä ovat nautinnonhalu, kulutus, tyyli- ja taituruus, ruumiinkulttuuri ja julkisuus (Sulkunen 1996, 82-83). Maffesolin (1995) mukaan on syntymässä orgaaninen solidaarisuus, joka enemmän eleyllä kuin käsitteellistetyllä tavalla sitoo ihmisen kotoiseen yksilölliseen joukkoon. Maffesoli kutsuu näitä uudenlaisia yhteisöjä heimoiksi, joissa ihminen voi panostaa läheisiin tekoihin tai ainakin töihin, jois-

ta on suoria seurauksia yhteisölle itselleen. Näissä yhteisöissä yhteiset emootiot vahvistavat kollektiivista tunnetta ja näin vahvistavat yhteisöllistä sidettä. Kollektiivisten emootioiden tunne vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta. (Maffesoli 1995, 56-57.)

Castells (2004) korostaa yhteiskunnallisen aseman ja yhteiskunnallisten instituutioiden merkitystä identiteetin muodostuksessa ja hylkää näin ihmisen autonomian identiteetin muodostuksessa. Castells erottaa kolme identiteetin rakentamisen muotoa ja alkuperää. Legiminoitu identiteetti perustuu yhteiskunnassa valtaa pitävien instituutioiden ylivaltaan suhteessa sosiaaliseen toimijaan ja niiden antamiin identiteetteihin. Tämä identiteetin muoto ja tuottamistapa liittyy kansallisvaltioihin ja kansalaisyhteiskuntaan. Vastarintaidentiteettiä tuottavat ne toimijat, joiden aseman yhteiskunnassa valta-asemassa olevat jollain tapaa katsovat olevan alempiarvoinen tai jotka on jollain tapaa stigmatisoitu. Nämä toimijat rakentavat identiteettiään vastakkainasettelulle ja välimatkan luomiselle valtaapitäviin, vastarinnan ja erottautumisen periaatteelle. Vastarintaidentiteetti johtaa kommuunien ja erilaisten yhteisöjen muodostumiseen sekä identiteetin politiikan esille nousemiseen. Kolmas identiteetin tuottamisen tapa on suunniteltu identiteetti, jolloin identiteetin rakentaminen on erilaisen elämän tuottamista. Tämä voi perustua sorrettiun asemaan, jolta pohjalta se laajenee yhteiskunnan muuttamiseen, kuten esimerkiksi feminismin myötä uudenlainen naisten identiteetti laajeni muuttamaan koko patriarkaalista järjestystä muuttaneen tuntuvasti myös lapsuutta. (Castells 2004, 7-10.)

Leen (2005, 65-68) mukaan yksilöllistymisteoriat eroavat toisistaan sen mukaan, nähdäänkö yksilöllistymisprosessin tuloksena eriytyminen ryhmästä (separate) vai siinä, että yksilöllistymisen myötä ihmisestä tulee toisista erillinen yksilö ryhmässä (separable). Leen (2005) mukaan Beckin käsitys yksilöllistymiskehityksestä edustaa näkemystä, jonka mukaan yksilöllistymisprosessi johtaa separaatioon, yksilön irtaantumiseen ryhmästä. Sen sijaan Elias edustaa näkemystä, jonka mukaan sivilisaatioprosessi johtaa erillistymiseen, ihmisistä tulee toisistaan erillisiä yksilöitä yhteisönsä tai ryhmänsä sisällä (Lee 2005, 122-134). Prout (2000, 307) edustaa jälkimmäistä näkemystä esittäessään, että yksilöllistyminen on enemmänkin uudenlaisten sosiaalisten suhteiden muodostamisprosessi kuin perusolemukseltaan sellaisen autonomisen yksilön esiinmarssi, joka on olemassa ennen sosiaalisia suhteita. Yksilöllistyminen tuottaa uusia sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen muotoja. Yksilöllistymisessä on Proutin mukaan kyse ennen kaikkea yksilön uudenaikaisesta suhteesta toisiin ihmisiin, yhteisössä tapahtuvasta, uudenaikaisesta minuuden rakentamisprosessista.

2.2 Myöhäismodernin lapsuus

Lasten oikeuksien lisääntyminen ja perheriippuvuuden väheneminen

1800-luvun lapsikäsitelyssä lasta pidettiin heikkona, epätäydellisenä, oikullisena ja arvaamattomana (Durkheim 1982, 148-150; Hendrick 1990, 37-45; Van-

denbroeck & DeBie 2010, 20). Rousseau'n (1905) luoma kuva luonnollisesta lapsesta ja romanttisesta lapsuudesta kääntyi 1800-luvun aikana korostamaan lapsessa olevaa perisyntä tuomaa pahuutta ja taipumusta rikollisuuteen, kunnes vuosisadan loppupuolella alettiin korostaa lasten koulutusta, jolla lasten huonot taipumukset voidaan kitkeä ja lasten kykyjä kehittää (Hendrick 1990, 36-37). Durkheim (1982) pitää lasta heikkona, mutta samalla lapsessa on innokkuutta uusia asioita kohtaan. Lapsi on kaikista säännöistä, rajoituksista ja seuraamuksista tietämätön anarkisti ja siksi lapsen täytyy oppia säätelemään ja kontrolloimaan toimintaansa. (Durkheim 1982, 148-150.) Lapsi on Durkheimin ajattelussa kasvatuksen kohde, joka täytyy opettaa kontrolloimaan ja hillitsemään itseään, pitämään itsensä kurissa. Kuvaavaa 1800-luvun lopun lapsikäsitteelle on, että Durkheim (1982) tässä lyhyessä viiden sivun pituisessa esseessä käyttää yhdeksän kertaa lapsen yhteydessä sanaa heikko (weak) tai heikkous (weakness). Käsitteistä lapsesta hauraana ja heikkona, mutta samalla ailahtelevana, epävakana ja kurittoman olentona legitimoiti lapsen sulkemisen kasvatustuutioihin 1900-luvulla.

1900-luvun alussa alkoi esiintyä myös toisenlaisia puheenvuoroja lapsista. Keyn (1900) ehdotus lapsikeskeisyyden huomioonottamisesta yhteiskuntapolitiikassa herätti huomiota ja sai kannatusta eri puolilla Eurooppaa, mikä näkyi lapsia koskevan lainsäädännön kehityksessä (Alanen 2001, 163; Alanen 2009, 13-16). Korczak (2011) kirjoitti lasten oikeudesta kunnioitukseen ja vaati vuonna 1919 lapsille omaa Magna Chartaa, joka sisältäisi lasten oikeudet (Eichsteller 2009, 385). Lasten ihmisoikeusliike sai vahvistusta 1900-luvun jälkipuoliskolla ja tämä kehitys huipentui vuonna 1989 YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen. Lasten oikeuksien kehittyminen liittyy Therbornin (1993) mukaan valistuksen traditioon, individualismiin ja tasa-arvoon. Lainsäädäntö on lapsuuden keskeisin yhteiskunnallinen määrittäjä. Lapsen oikeuksien kehittyminen on osa modernisaation kulttuurista prosessia. Pohjoismaat ovat olleet tämän kehityksen kärjessä. (Therborn 1993, 243, 266, 277.) Lasten oikeuksissa tapahtui 1900-luvulla radikaali muutos. Käytetyin argumentti lasten yksilöllistymisen lisääntymisen puolesta onkin lasten lisääntyneet oikeudet (ks. esim. Dencik 1989, 162-163; Alanen & Bardy 1990, 59-60; Näsman 1994, 165-174; Lallukka 1994, 29-30; Prout 2000, 308; Mortier 2002, 89).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa olevat lasten oikeudet on usein jaettu kolmeen kategoriaan: lasten oikeus suojeluun, lasten oikeus osuuteen yhteiskunnan voimavaroista ja lasten oikeus osallistumiseen (ks. esim. Lee 2005, 17). Lainsäädännössä lasten oikeuksien toteutuminen on edennyt niin, että ensin huomio kiinnitettiin lasten suojeluun, toisessa vaiheessa lainsäädännössä on keskitytty antamaan lapsille heille kuuluva osuus yhteiskunnan voimavaroista, josta esimerkkinä mainittakoon lasten subjektiivinen päivähoito-oikeus ja maksuton lastenneuvola, esiopetus ja peruskoulu. Nyt on keskiöön nousemassa lasten osallistumisen edistäminen. (Satka & Björk Eydal 2004, 55-56.) Brighouse (2005, 37-39) jakaa lasten oikeudet toimijuusoikeuksiin ja hyvinvointioikeuksiin. Hyvinvointioikeudet ovat oikeuksia tiettyihin hyvinvoinnin lähteisiin, joille on tunnusomaista se, että ne koskevat kaikkia lapsia samalla tavoin, kuten perus-

terveydenhoito ja peruskoulutus. Hyvinvointioikeudet ovat merkittäviä toimijuusoikeuksien toteutumiselle, koska ne antavat vapauden toteuttaa omia mielenkiinnon kohteita toimijana. (Brighouse 2005, 39.) Lasten osallistuminen ja lasten toimijuus ovat olleet esillä myös 2000-luvun yhteiskuntatieteellisessä lapsuudentutkimuksessa (ks. esim. Kiili 2006; Lehtinen 2009a).

Lasten oikeuksien lisääntyminen on merkinnyt muutoksia perheeseen. Länsimaista lainsäädäntöä on viime vuosikymmeninä uudistettu siten, että lasten asemaa itsenäisenä oikeussubjektina on vahvistettu. Erityisesti lasten autonomiaa suhteessa vanhempiin on lisätty. Valtiosta on tullut lasten ja vanhempien suhdetta kontrolloiva tekijä. Valtion ja kuntien vastuu lapsista on kasvanut ja lasten oikeutta yhteiskunnan suojeluun ja palveluihin on vahvistettu. (Nieminen 1990, 50-51; Näsman 1994, 168.) Tämän kehityksen myötä perheen sisäiset sukupolvisuhteet ovat murroksessa, kun lasten ja vanhempien välinen suhde on muuttunut. Lasten ja vanhempien suhdetta 1960-luvulta lähtien ovat Therbornin (1995, 290-293) mukaan muuttaneet joukkotiedotus, kodin ulkopuolella tapahtuva lasten päivähoito sekä vanhempien yhä epävakaisempi avioelämä. Nämä kolme tekijää ovat johdonmukaisesti vahvistaneet sekä lasten että vanhempien riippumattomuutta toisistaan ja heikentäneet perheen yhteisöllisyyttä. Perhe-elämän ytimen, vanhemmuuden rapautuessa aikuisten epävakkaan avio- ja parisuhde-elämän seurauksena lapset joutuvat valitsemaan, kuka on heille merkittävin äiti, merkittävin isä, tärkein isoäiti tai tärkein isoisä useiden ehdokkaiden joukossa (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 204). Lasten valinnat eivät aina kallistu biologiseen vanhempaan tai isovanhempaan, vaan lapset arvostavat itselleen merkityksellisiä suhteita, joissa he kokevat olevansa arvostettuja ja saavat itselleen jotain arvokasta. Tosin varsinkin side biologiseen äitiin säilyy yleensä vahvana. (Ritala-Koskinen 2001, 177.)

Wyness (2006) nostaa esille myös toisensuuntaisia kehitystrendejä lasten ja vanhempien välisessä suhteessa korostessaan, että nykyisin sekä naiset että miehet voivat valita taloudellista menestystä tavoittelevan työuran, mikä ei anna uutta käsitteellistä tilaa lapsille. Lasten riippuvuus, luottamus, kuuliaisuus, tottelevaisuus ja heidän alempi statuksensa korostuu niiden aikuisten ajattelussa, jotka etsivät itseään jatkuvien moraalisten ja sosiaalisten ongelmien muutoksessa. Tämän seurauksena lapsista tulee aikuisten projekteja, joita kehitetään ja muovataan. Tällaisessa ajattelussa lapset ovat "tulossa olevia" (becoming) pikemmin kuin "olevia" (being) ja sen vuoksi he eivät ansaitse tulla huomioon otetuksi puhuttaessa merkityksellisestä sosiaalisesta toiminnasta. (Wyness 2006, 53.) Vanhemmat voivat rakentaa omaa elämäänsä siten, että lapset tulevat osaksi vanhempien omaa yksilöllistymisprosessia, jolloin lasten omalle yksilöllistymiselle ei jää tilaa (Jenks 1994, 116-120; Wyness 2006, 53).

Massamedia, ennen kaikkea television tulo lasten ulottuville on avannut lapsille kokonaan uuden maailman kodin ja lähiympäristön lisäksi. Internet laajentaa lasten maailmaa entisestään. Lapset elävät medioituneessa maailmassa ja ovat usein hyvin kyvykkäitä ja tottuneita median käyttäjiä. Lapsuuden ja aikuisuuden rajat hämärtyvät, koska median kautta aikuisten maailman kokemukset tulevat myös lasten ulottuville. Tämä lapsilta aiemmin salattu aikuisten

tieto voimaannuttaa lapsia ja vapauttaa heitä aikuisten auktoriteetista. Media- ja populaarikulttuurista on tullut lasten yksityisaluetta. (Buckingham 2003, 19-22; Kincheloe 2002, 83.) Median kautta välittyvän lastenkulttuurin ansiosta lapset tietävät asioita, joita aikuiset eivät tiedä ja tämä osaltaan erottaa aikuisia lapsista. Lapset myös vetoavat omaan kulttuuriinsa, jota aikuiset eivät ymmärrä ja samalla vaativat itsenäisyyttä ja sen mukaista kohtelua. (Kincheloe 2002, 80-81, 106)

Lasten yksilöllistyminen näkyykin erityisesti perheriippuvuuden vähentymisenä. Yksilöllistyminen näyttää rapauttavan perinteisiä instituutioita, kuten perhettä (Jans 2004, 28; Lee 2005, 14). Lasten yksilöllistyminen ja tasa-arvoistuminen ilmenee lainsäädännön tasolla myös siten, että lainsäädäntö takaa tasavertaisen kohtelun kaikille lapsille riippumatta heidän vanhempiansa aviollisesta statuksesta. Lapset eivät enää edusta perheitään vaan itseään yksilönä. Lasten elämä organisoituu uudella tavalla, kun yhä useampi lapsi viettää yhä enemmän aikaa kodin ulkopuolella päivähoidossa, koulussa ja vapaa-ajan organisoitujen harrastusten parissa. Heidän elämän kulkunsa riippuu entistä vähemmän vanhemmista. Lapsuus yksilöllistyy, mutta samalla institutionalisoituu. Yksilöllistyminen antaa lapsille mahdollisuuden laajentaa toimintansa alaa ja asettaa itse omat päämääränsä. Kun puhutaan lasten yksilöllistymisestä, tähdennetään lasten yksilöllisiä oikeuksia vastakohtana heidän oikeuksiinsa riippuvuussuhteessa olevina, lasten laillista suojelua vanhempien liioitellun tunkeilevalta kontrollilta, lasten henkilökohtaisia oikeuksia taloudelliseen tukeen ja terveydenhuoltoon, lasten yksilöllisiä oikeuksia esiopetukseen ja formaaliin koulutukseen ja lasten henkilökohtaista jäsenyyttä vapaa-ajan organisaatioissa. (Mortier 2002, 79-80.)

Modernin lännen lapsia kannustetaan olemaan itse oman elämänsä tekijöitä (Beck 1997, 161-166). Beckin (1997, 163) mukaan perhe-elämän demokratisoituminen on johtanut siihen, että nuoret ihmiset eivät enää odota, että heidät yksilöllistetään, vaan he yksilöllistävät itse itsensä. Tämä tarkoittaa, että he tulevat aktiivisiksi, vastustavat auktoriteetteja ja suunnittelevat itse omaa elämänsä. Sosialisaatio on nyt mahdollista vain itse-sosialisaationa, Beck (1997, 163) väittää.

Yksilöllistyminen tuo ihmisen eteen uusia mahdollisuuksia, mutta myös uusia pelkoja ja huolia. Riskien ja uusien mahdollisuuksien avautuminen koskee enevässä määrin myös lapsia. (Jans 2004, 28). Lasten ja nuorten yksilöllistymiseen on liitetty myös odottamattomia seuraamuksia, esimerkiksi mielen-terveysongelmien raportoitu kasvu nuorten ihmisten keskuudessa. Yksilöllisten arvojen korostuksen, painotuksen itsensä toteuttamiseen sekä lapsiin ja nuoriin kohdistetun odotusten kasvun on arveltu olevan lisääntyvien mentaalisten ongelmien taustalla. (Prout 2000, 308.) Beck (1997, 163) liittää nuorten yksilöllistymisen ilmentymiin myös nuorten keskuudessa ilmenevän väkivallan muodon, jossa väkivaltaa harjoitetaan sen itsensä vuoksi.

Toimijuuteen liitetyt autonomian ja rationaalisuuden edellytykset voivat olla ongelmallisia, kun kyse on pienistä lapsista. Kun lasten vapaus valita ja osallistua päätöksentekoon oman elämänsä suhteen lisääntyy, kriittiseksi ky-

symykseksi nousee se, miten määritellä autonomian taso suhteessa lapsen rationaaliseen kypsyyteen. Lapsen oikeus autonomiaan poikkeaa lasten oikeudesta saada suojelua ja osuus yhteiskunnan voimavaroista, jotka liittyvät kaikille lapsille yhteisiin tarpeisiin. Oikeus autonomiaan liittyy käsitykseen lasten rationaalista kapasiteetista. Keskustelu lasten autonomiaoikeuksista liittyy olennaisesti being-becoming-keskusteluun. (Arneil 2005, 80-81.)

Being vai becoming -lapsi?

Yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus on nostanut esiin useita uusia käsitteitä liittyen lapsiin ja lapsuuteen. Yksi keskeisimmistä käsitteistä on being-becoming -näkökulma, jolla lapsuuden sosiologia alkuvaiheessaan halusi erottaa muista lapsia tutkivista tieteistä. Lapsuuden sosiologian näkökulmaksi omaksuttiin being-lapsi, kun perinteisesti lapsia tutkivissa tieteissä kuten psykologiassa ja kasvatustieteessä näkökulma lapsiin on ollut becoming (Alanen 2001, 176-179). Arneilin (2005, 95) mukaan YK:n Lapsen oikeuksien sopimus nosti esille käsityksen being-lapsesta. Lasten tunnustaminen oleviksi (being) tarkoittaa sosiologisin käsittein heidän tunnustamistaan toimijoiksi. Kun lapset tunnustetaan oleviksi (being), joutuvat vallitsevat sopimukset ja sosiaaliset järjestykset uudelleentarkastelun kohteeksi ja syrjäytetyiksi uudella käsityksellä, jonka mukaan lapset, kuten aikuisetkin ovat sosiaalisia toimijoita ja näin kykeneviä riippumattomaan tulkintaan ja toimintaan. (Lee 2001, 127.)

Yhteiskuntatieteellisessä lapsuudentutkimuksessa being-lapsi nähdään sosiaalisena toimijana, jolla on omia oikeuksia, joka aktiivisesti konstruoi omaa lapsuuttaan ja jolla on näkemyksiä ja kokemuksia lapsena olemisesta ja joka osaa pätevästi kertoa niistä. Becoming-lapsi on nähty olentona, joka on kasvamassa ja kehitymässä aikuiseksi ja jolta puuttuu aikuisiin liitettyjä tietoja ja piirteitä. (James & Prout 1990; Alanen 2001; James, Jenks & Prout 1998.) Yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen being-näkökulma, joka hylkää kokonaan becoming-näkökulman, on kuitenkin ongelmallinen, kun tarkastelun kohteena on lasten minuuden muodostuminen. Lapsi tulevana perustuu käsitykseen, että aikuinen on valmis itsessään, aikuisen minuuus on valmis (Arneil 2005, 70-75). Yhteiskuntateorioiden mukaan myöhäismodernin ihmisten minuuusprojekti on kuitenkin alati jatkuvaa ja loputtoman muutoksen alla olevaa, koskaan päättymätöntä myös aikuisten osalta. Tämän näkemyksen mukaan kaikki ihmiset muodostavat omien valintojensa kautta minuuttaan tässä ja nyt, mutta samalla myös työstävät tulevaisuuttaan ja tulevaisuuden minuuttaan. Siis myös aikuiset ovat samanaikaisesti sekä being- että becoming -olentoja. Jatkuva muutos tuo minuuden muodostamiseen aikaulottuvuuden, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus ovat koko ajan läsnä. Käsitys aikuisuudesta on siis muuttunut ja tämä heijastuu myös käsityksiin lapsuudesta.

Lee (2001, 195-120) tuo esille sen, että sekä lapset että aikuiset ovat toisista ihmisistä riippuvaisia being-olentoja, jotka ovat aina being- ja becoming-prosessissa toisten ihmisten kanssa ja jotka ovat enemmän tai vähemmän kompetentteja tehdessään asioita elämässään. Myös Uprichardin (2008) mukaan lapsissa on aina ja väistämättä mukana sekä being- että becoming -ulottuvuus.

Fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa ajan ilmaus ja dynamiikka ovat koko ajan läsnä, mikä väistämättä tuo mukaan being-becoming-ulottuvuuden. Tässä ei ole kyse paluusta keskusteluun epäpätevästä lapsesta, vaan huomion kiinnittämisestä siihen, että tutkittaessa being-lastaa, tutkitaan samalla becoming-lastaa, tulevaisuuden aikuista. Becoming-näkökulma lapsiin on tutkimuksessa ongelmallinen aikaulottuvuuden ja eettisten kysymysten vuoksi, mutta samalla tavoin pitäytyminen tiukasti being-näkökulmaan on ongelmallista, jos lasta ei ymmärretä joksikin sellaiseksi, joka tulevaisuudessa on aikuinen. Sen tarkasteleminen, mitä lapsesta tulee, on luultavasti tärkeä osa being-lastaa. (Uprichard 2008, 303-306.)

Being ja becoming -näkökulma yhdessä käytettynä on paljon käyttökelpoisempi kuin being- tai becoming -näkökulma erillään käytettynä, koska se on käsitteellisesti realistisempi representaatio lapsista ja aikuisista ja se myös rakentaa siltaa sen kuilun yli, joka tekee lapsista erilaisia suhteessa aikuisiin (Uprichard 2008, 307). Myös lapsuuden tutkimuksen pioneerit James, Jenks & Prout (2008, 207) ovat väljentäneet being-lapsikäsitystä antaen myötä ajallisuudelle todetessaan, että being-lapsi ei ole muuttumaton. Uprichard (2008, 306) toteaa, että being-lapsella on menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Being-lapsi on toimija omine oikeuksineen ja hän sijoittuu menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaan.

Käsitys lapsesta sekä olevana että tulevana ei vähennä lapsen toimijuutta, vaan lisää sitä. Toimijuus on sekä nykyisyydessä että tulevaisuudessa. (Uprichard 2008, 307-312.) Ihmisellä on tämän hetken toimijuus ja tulevaisuuden toimijuus. Omilla valinnoilla tuotetaan välitöntä toimijuutta, mutta samalla rakennetaan omaa tulevaisuuden toimijuutta ja hyvinvointia. (Brighouse 2005, 40-46.) Ottamalla lapsikäsitykseen mukaan myös becoming-ulottuvuuden, lapset voidaan nähdä myös tulevaisuuden toimijoina. Lapsista tulee aikuisia ja se, millaisia aikuisia heistä tulee, muodostuu osittain niistä kokemuksista, joita he lapsuudessa saavat. Joskus on tarkoituksenmukaisempaa olla nykyisyys-orientoituneita kuin tulevaisuus-orientoituneita, joskus on tärkeää käsitellä molempia aikaulottuvuuksia yhdessä. Olisikin syytä pohtia, kuinka käsitteellistää being-lapsen ajallisuutta ilman dominovan viitekehyksen käsitteitä becoming-lapsesta. (Uprichard 2008, 307-312.)

Arneilin (2005, 88) mukaan ero käsitteiden "kasvu" (growth) ja "tuleva" (becoming) välillä on avoin, olennainen ja monisyinen. Kasvu on biologinen prosessi, joka sisältää myös sosiaalisen, emotionaalisen ja älyllisen kehityksen ja joka ei helposti mukaudu sellaisiin käsitteisiin kuten individualismi, oikeudet, autonomia ja yhteisö, ei myöskään kysymyksiin yhteiskunnan ja perheen välisestä suhteesta, rationaalisuudesta ja ei-rationaalisuudesta ja siitä, voiko joku antaa suostumuksen vai ei. Lapset ovat samanaikaisesti riippuvaisia ja riippumattomia, rationaalisia ja ei-rationaalisia, eri asteisesti ja eri yhteyksissä. (Arneil 2005, 88.) Lee (2001, 106) ehdottaakin, että olisi luotava muitakin yhteiskuntatieteellisiä käsitteitä kuin sosialisatio becoming-lapselle ja myös yhteiskuntatieteelliseen lapsudentutkimukseen olisi otettava becoming-näkökulma mukaan.

Autonomia vs. kontrolli

Viime vuosien lapsuudentutkimuksessa on kiinnitetty huomiota myös siihen ristiriitaan, että lasten oikeuksien lisääntyessä myös lasten kontrolli ja hallinta näyttävät lisääntyneen. Beck (1997) tuo esille sen, että oikeudet liitetään vapauksiin. Olevat (beings) voivat säädellä itse itseään ja voivat siksi olla vapaita eivätkä tarvitse ulkoista kontrollia (Lee 2001, 106). Autonomia on avainkäsite muutokseen lasten statuksessa ja lapsikäsitäytksessä tulevasta olevaksi. Autonomia on vapaus tehdä valintoja oman elämänsä suhteen. Tätä vapautta lasten osalta rajoittavat sekä vanhemmat että valtio. (Arneil 2005, 76, 80.) Oikeus suojeluun ja osuuteen yhteiskunnan voimavaroista ovat selkeät, mutta oikeus autonomiaan on aina nähtävä suhteessa oikeuteen saada hoitoa, joka on varhaiskasvatusikäisille lapsille välttämätöntä. Lasten oikeudet autonomiaan ja itsemääräämiseen kehittyvät askeleittain, kun lasten tarve hoitoon vähenee. (Arneil 2005, 93.)

Lasten itsensä toteuttaminen ja lasten kontrolli ovat molemmat myöhäismodernin piirteitä, mutta niiden välillä on jännite (Prout 2000, 304-306). Toisaalta on kasvava tendenssi nähdä lapset yksilöinä, joille sallitaan uudentyyppisiä mahdollisuuksia ja vapauksia ja joilla on kyky itsensä toteuttamiseen ja tietyin sosiaalisen riippuvuussuhteen tuomin rajoituksin itsenäiseen toimintaan. Lapsia kohtaan tunnetaan uudenlaista kunnioitusta, jota ei aiemmin ole tavattu. Toisaalta on olemassa käytäntöjä, jotka osoittavat entistä suurempaa lasten valvontaa, kontrollia ja lapsille kohdistettuja sääntöjä. (Prout 2000, 304-306; Kampmann 2004, 129.) Lapset ovat otollinen kohde tulevaisuuden kontrolloimiseen. Kasvatus on keino kontrolloida tulevaisuutta lasten kautta. Tulevaisuus on epävarmaa ja tulevaisuuden hallinta tarvitsee tuekseen käsityksen hyvinvoivista lapsista, heidän osallistumisestaan sosiaaliseen elämään ja heidän mahdollisuuksistaan itsensä toteuttamiseen. Moderni voidaan nähdä yrityksenä hallita sekä yhteiskuntaa että luontoa rationaalisen tiedon ja suunnittelun avulla, jolloin lapset nähdään välineenä yhteiskunnan tulevaisuuden muovaamisessa. Moderni on painottanut lapsuutta elämänculun vaiheena, joka orientoituu kohti tulevaisuutta. (Prout 2000, 304-306.) Uudet hallintatavat perustuvat siihen, että aikuisen vastuuksi nähdään aktiivisesti myötävaikuttaa lapsen omaan sosialisatioon, oppimiseen ja subjektiivisuuden muodostumisprosessiin (Kampmann 2004, 129-130).

Lisääntyvä kontrolli on vaimentanut lasten äänen ja mielenkiinnon kuulemisen julkisessa keskustelussa, mutta samaa ei voi sanoa lasten yksityisestä alueesta, perheestä. Perhe-elämä ja vertaisryhmätoiminta ovat muodostuneet ensisijaisiksi paikoiksi, joihin yksilöllistymisen seuraamukset ovat kanavoituneet ja joissa ne ilmenevät. Lasten yksilöllistymisen tuotetaan ja ilmaistaan yksityisellä alueella. Lapset ovat tulleet yhä merkittävämmäksi kuluttajaryhmäksi ja heillä on suuri vaikutus myös perheen ostopäätöksiin. Lapset ovat kehittäneet monia erilaisia suostuttelutekniikoita saadakseen haluamaansa. Julkiset instituutiot ymmärretään yhä enemmän lasten kontrollin paikaksi, kun taas yksityinen alue, perhe, ymmärretään paikaksi, jossa lapsille sallitaan valintojen

tekemistä, autonomian ilmaisuja ja oman yksilöllisen minänsä toteuttamista. (Prout 2000, 310.)

Strandell & Forsberg (2005) toteavat, että koululaisten iltapäivähoidosta käydyssä keskustelussa lasten toimijuus on rajautunut aikuisten valvomiin tiloihin. Aikuisten valvonta nähdään paljon laajempaan kuin pelkkänä lasten peräänkatsomisena, se ulottuu lasten toiminnan sisältöön, mikä implikoi lapsuuden institutionalisoinnin uutta vaihetta, missä kiinnostus lapseen on laadullisesti erilaista ja syvempää kuin aiemmin. Yhteiskunnassa vallitsevat kontrollin, läpinäkyvyyden ja tehokkuuden periaatteet ovat muodostumassa myös lapsuuden ja lapsena olemisen hallinnoinnin ohjenuoraksi. (Strandell & Forsberg 2005, 620-621.)

Aikuisten intressit eivät aina ole yhteneviä lasten intressien kanssa, joten on kyseenalaista, voivatko aikuiset aina todella puhua lasten puolesta (Lee 2001, 93). Aikuisten tieto, kyvyt ja moraalinen kompetenssi antavat oikeutuksen lasten kontrollointiin. Aikuisten ja aikuisinstituutioiden epäonnistuminen periaatteidensa toteuttamisessa on kuitenkin ilmeinen (esimerkiksi lasten hyväksikäyttö). Ei voida luottaa siihen, että aikuiset aina ymmärtävät lasten tarpeet tai tavoittelevat lasten parasta. (Lee 2001, 90.) Lasten oikeuksista puhuttaessa on muistettava, että muista ryhmistä poiketen lapset eivät taistele itselleen oikeuksia, vaan aktiivisina oikeuksien puolestapuhujina ovat aikuiset, jotka tosin ovat itse olleet joskus lapsia. Tässä on kuitenkin selkeä ero muihin ryhmiin, jotka ovat taistelleet omien oikeuksiensa ja näkökulmansa esiintuomisen puolesta, kuten feministit, homoseksuaalit, mustat ja muslimit. (King 2007, 203.) Toisen ryhmän oikeuksien ajaminen vaatii toisenlaista refleksiivisyyttä kuin oman identiteettiryhmän oikeuksien ajaminen.

Kenen lapsia?

Lee (2005) esittää mielenkiintoiset kysymykset: kuka omistaa lapset ja tuo samalla esille sen, että asia liittyy käsitykseen lapsesta yksilönä. Tähän kysymykseen liittyvät kulttuuriset traditiot olivat keskeisesti esillä myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen valmisteluprosessissa. Perustavimmat kiistat voidaan pelkistää kysymykseen siitä, pidetäänkö lasta ensisijaisesti yksilönä vai perheen tai vielä laajemman yhteisön jäsenenä. Hyvinvoivissa Pohjoismaissa tästä asiasta ajatellaan eri tavalla kuin muualla. Lapsen oikeuksien valmisteluissa Pohjoismaat korostivat lapsen yksilöllisiä oikeuksia, katoliset maat perheen yhtenäisyyttä ja Euroopan ja Pohjois-Amerikan ulkopuoliset kulttuurit ja valtiot lapsen kuulumista laajempaan yhteisöön. Lapsen oikeuksien sopimus tasapainottelee näiden näkökohtien välillä. (Utriainen 2000, 31-35.)

Lee (2005, 8-11) kuvaa neljä tapaa, jotka ovat lasten arvostuksen lähtökohdina. Ne ovat viattomuus, vanhempien sijoitus, perheen perinteen ja kulttuuriperinteen jatkuvuus sekä valtion sijoitus. Viattomuuden arvo sisältää käsityksen lapsesta suloisena olentona sekä käsityksen lasten kognitiivisesta epäpätevyydestä. Tämä ilmenee esimerkiksi kieliopillisesti puutteellisena puheena, joka huvittaa aikuisia. Lasten maailma nähdään vastakohtana aikuisten maailmalle. (Lee 2005, 8.)

Lapsia voidaan arvostaa vanhempien investointina heidän omaan identiteettiinsä. Äidiksi ja isäksi tuleminen merkitsee suurta muutosta vanhempien identiteetissä ja sosiaalisessa statuksessa. Lapsen saaminen merkitsee naiselle äidin roolia, huomatuksi tulemistä ja vakavasti ottamista, miehelle perheelliseksi mieheksi tulemistä, mikä osoittaa persoonallista vakautta ja luotettavuutta. Lapsia arvostetaan sen vuoksi, mitä he tekevät vanhempien tämänhetkiselle identiteetille, mutta lapsia arvostetaan myös vanhempien tulevaisuuden turvatekijänä. (Lee 2005, 9.) Aikuisen tarve olla vanhempi, siis äiti tai isä, voi vaikuttaa itsekkäältä, mutta usein se takaa vanhempien mielenkiinnon lastensa hyvinvointia kohtaan ja tekee heidän suhteensa lapsiin merkittäväksi ja kestäväksi (Lee 2005, 12).

Lasten arvostus perheen perinteen ja kulttuuriperinteen ylläpitäjänä ja jatkajana voi olla motiivina hyvään huolenpitoon, mutta se voi johtaa myös lasten tiukkaan valvontaan ja kontrolliin. Kulttuuri-identiteetti ja siihen liittyvät näkyvät kulttuuriset traditiot, kuten käyttäytyminen, pukeutuminen ja kieli, ovat usein korostetusti esillä maahanmuuttajaperheissä. (Lee 2005, 10.) Käsitys lapsesta kulttuurin tai perheen omaisuutena voi johtaa kauhistuttaviin tapahtumiin (esim. ns. kunniamurhat), mutta se voi ilmetä myös vahvana motivaationa pitää lapsista erityisen hyvää huolta (Lee 2005, 12).

Lasten arvostuksessa valtion sijoituksena on usein kyse lasten näkemisestä valtion tulevaisuuden väestönä. Tämä arvostuksen muoto on antanut aikuisille voimakkaan kannustimen puuttua lasten elämään. Tämän arvostusmuodon selkeimpiä ilmentymiä on lasten koulutuksen järjestäminen, mitä pidetään edellytyksenä valtion menestymiselle. (Lee 2005, 10-11.)

Lasten arvostamisen tavat liittyvät käsitykseen lapsesta yksilönä, joko vahvistaen heidän yksilöllistä statustaan tai heikentäen sitä. Tapa, jolla lasta arvostetaan, liittyy laajemmin yhteisössä tai yhteiskunnassa vallitseviin ihmisten välisiin suhteisiin ja yhteyksiin, jotka usein sisältävät käsityksen lapsesta vanhempien, kulttuurin tai instituution omaisuutena. (Lee 2005, 11-12.) Arvon ja omistamisen ymmärretään usein liittyvän yhteen (Lee 2005, 15). Lapsen arvostaminen yksilönä omine toiveineen ja suunnitelmineen joutuu konfliktiin perhekeskeisten lasten arvostamistapojen kanssa. Tasa-arvoisten oikeuksien maailma on individualistinen maailma, jossa perhesuhteille ja vanhempien omistamisen tunteille annetaan vähemmän arvoa. Millainen lasten ja vanhempien suhde voisi olla ilman omistamisen tunnetta, Lee (2005, 14) kysyy.

Viimeiset 150 vuotta valtiovalta on ollut kiinnostunut lapsista ja siitä, miten lapset viettävät aikaansa joko työssä tai koulussa (Mayall 2002, 3). Lapset integroidaan kasvavassa määrin erilaisiin ei-perhekeskeisiin aktiviteetteihin ja organisaatioihin yksilönä, ei perheensä jäsenenä. (Näsman 1994, 179.) Moderni perhe valtuuttaa valtion investoimaan tulevaisuuteen. Hoidon ideologia sekä tekee helpommaksi että antaa oikeutuksen taloudellisen ja kulttuurisen pääoman investointiin lapsuudessa. (Jenks 1996, 15.) Therbornin (1995, 248) mukaan patriarkaalisuuden mahti perheessä ja yhteiskunnassa tarkoittaa, että naisten ja lasten yksilöllisten oikeuksien ja vapauksien saavuttaminen vaatii valtion

väliintulon. Naisten ja lasten henkilökohtaisen yksilöllisyyden riippuvuus julkisen yhteisön interventiosta on ilmeisen näkyvä.

Mitä enemmän lapsia pidetään olevina (being), sitä enemmän heillä on pääsyä kansalaisyhteisöihin ja valtaa itsemäärättelyyn (Lee 2001, 106). Traditionaalisen kolmion lapsi-perhe-valtio-näkökulmasta yksilöllistymisprosessi merkitsee muutosta kohti suoraa suhdetta lasten ja valtion välillä. Tästä seuraa kysymys siitä, mitkä ovat yksilöllistymisen seuraamukset lasten kansalaisuudelle. Perhejärjestyksen kautta tulevien oikeuksien asemasta lapsia kohdellaan lisäantuvässä määrin yksilöinä omine oikeuksineen. Oikeudet ovat voimaantumisen, mahdolliseksi tekemisen lähteitä. Esimerkiksi koulutukselliset oikeudet takaavat, että lapset saavat älyllisiä ja käytännöllisiä kykyjä, jotka ovat välttämättömiä, kun lapset tekevät valintoja. (Mortier 2002, 80.)

Mortier (2002) tuo esille kaksi kansalaisuuden käsitettä. Poliittinen kansalaisuus perustuu oikeuksiin ja velvollisuuksiin, joita noudattamalla kansalainen välttyy valtion puuttumiselta hänen elämänsä. Poliittisen kansalaisuuden käsite on aikuiskeskeinen ja se liittyy perinteisen porvarillisen yhteiskunnan formaaliseen tasa-arvoon. Sosiaalinen kansalaisuus tarkoittaa osallistumista, sen lähtökohdانا on ajatus, että ihminen on tuottava yhteisön kannalta. Työ, erityisesti palkkatyö on kansalaisuuden osoitus. Tästä näkökulmasta tämä kansalaisuuden käsite sulkee lapset ulos kansalaisuudesta, mutta Mortierin mukaan sosiaalista kansalaisuutta ovat myös sosiaaliset etuudet, joita myös lapset hyvinvointiyhteiskunnassa saavat. Hyvinvointiyhteiskunnan kansalaisuuden käsite sisältää sekä poliittisen että sosiaalisen kansalaisuuden. (Mortier 2002, 83-86.)

Jos lasten kansalaisuutta tarkastellaan tuottavuuden näkökulmasta, niin silloin voisi ajatella, että kehitys on kulkenut siihen suuntaan, että lapsia suljetaan pois kansalaisuuden piiristä. Vielä noin sata vuotta sitten lapset olivat mukana työnteossa, yhteisönsä tuottavina jäseninä. Tämän jälkeen koulunkäynti ja oppiminen ovat tulleet työnteon tilalle. Qvortrup (2002, 55-59) esittääkin, että lasten koulutyö kuuluu olennaisesti modernin yhteiskunnan sosiaalitalousjärjestelmään ja koulunkäynnin ja oppimisvelvoitteen kautta lapset ovat osa vallitsevaa tuotantojärjestelmää, kuten lapset historian kuluksa ovat aina olleet. Lasten osana nykyisessä työnjaossa on oppiminen. Toisaalta jatkuva oppiminen on tullut osaksi myös aikuisten työelämää. Jatkuvasta uuden oppimisesta on tullut velvoite sekä lapsille että aikuisille ja tästä näkökulmasta katsottuna käsitys lasten kansalaisuudesta on saanut vahvistusta (Jans 2004, 40). Mayallin (2002, 153-156) mukaan Suomessa lapset ymmärretään hyvinvointivaltion kansalaisiksi, kansalliseksi pääomaksi, jotka ovat tuottavia oppimisen työntekijöinä koulutusjärjestelmässä, kuten lapset olivat aikaisemmin tuottavia työntekijöitä maataloudessa.

Lasten kansalaisuutta on alettukin tarkastella lasten näkökulmasta käsin, koska perinteinen tapa tarkastelee kansalaisuutta aikuisuuden kautta ja aikuisuuden ehdoilla ja näin se tekee kansalaisuudesta mahdottoman lasten kohdalla (Roche 1999; Jans 2004; Mehmooana 2005). Rationaalinen, autonominen ja täysiä oikeuksia kantava yksilö on ollut modernin kansalaisuuskeskustelun ydin ja

tämä ajattelutapa sulkee lapset pois kansalaisuudesta (Roche 1999, 483). Roche (1999, 476) esittääkin, että eksklusiivinen käsitys kansalaisuudesta valtion ja yksilön tai valtion ja kansalaisyhteiskunnan välisenä suhteena pitäisi hylätä ja siirtyä tarkastelemaan kansalaisuutta horisontaalisesta näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteeksi nousevat lasten asema kansalaisyhteiskunnassa sekä uudet kysymykset sukupolvisuhteista, vallasta, oikeutuksista ja näihin liittyvistä ongelmista lasten kannalta. Mehmoonan (2005) mukaan lasten kansalaisuutta pitäisi tarkastella määrittelemällä uudelleen, mitä käsitteet vapaus ja tasa-arvo lasten kohdalla tarkoittavat. Lasten kansalaisuuden tarkastelun lähtökohdaksi tulee ottaa se, että lapset ovat erilaisia kuin aikuiset, mutta erilaisinakin tasa-arvoisia aikuisten kanssa.

Jans (2004) on tarkastellut kansalaisuutta neljän elementin kautta, jotka ovat kansalaisuus oikeuksina, vastuuna, identiteettinä ja osallisuutena. Kun kansalaisuus nähdään oikeuksina, niin lapsilla ei ole samoja oikeuksia kuin aikuisilla. Myöskään vastuudiskurssi ei mahdollista lapsille täyttä kansalaisuutta. Jos identiteettiä tarkastellaan haluna ja kokemuksena kuulua yhteisöön, niin tämä kriteeri täyttyy lastenkin osalta ainakin osittain. Lasten on mahdollista saavuttaa kansalaisuuden paikallisia muotoja, siis kokemuksen paikalliseen yhteisöön kuulumisesta, mutta toisaalta lasten ei ole mahdollista saavuttaa sellaista kansallista identiteettiä kuin aikuisten. Sen sijaan kansalaisuus tulee lapsille mahdolliseksi osallistumisen ja osallisuuden kautta. Lasten osallisuutta voidaan kuitenkin suojelun nimissä rajoittaa. (Jans 2004, 38-40.)

Jos identiteetti nostetaan keskiöön kansalaisuuden käsitettä tarkastellessa, niin silloin katse suuntautuu myös kulttuuriin. Hannerzin (2003) mukaan suurella osalla siitä, mitä kansalaisuudesta sanotaan, on tekemistä kulttuurin kanssa. Kansalaisuuden käsite on keskeisesti mukana, kun keskustellaan kulttuurisesta diversiteetistä, nationalismista ja identifioitumisen mahdollisuuksista yhteen maahan tai useampaan kansakuntaan ja kulttuuriin. (Hannerz 2003, 227.)

Elias (1978,1982) on osoittanut, että kuilu lasten ja aikuisten välillä on lisääntynyt sivilisaatioprosessin myötä kiristyvien pakkojen ja tiukentuvan itsehillintävaatimusten vuoksi. Yksilöllistyminen lisää kansalaisten kompetenssi-vaatimuksia, kuten kykyä erikoistumiseen, rationaalisuuteen, itsekuriin ja relevanttien valintojen tekemiseen. Tästä näkökulmasta katsottuna kansalaisuuden idea erkanee kauemmas lapsista ja yksilöllistyminen lisää kuilua lasten ja aikuisten välillä.

2.3 Päiväkoti lapsuuden instituutiona

Lastentarhasta päiväkodiksi

Teollistumisen ja kaupungistumisen myötä työ muuttui enenevässä määrin palkkatyöksi ja siirtyi kotien ulkopuolelle, jolloin syntyi tarve työväestön lasten päivähoitoon kodin ulkopuolella. Ratkaisuksi tähän ongelmaan alettiin 1800-luvun alussa Englannissa suurten tehtaiden yhteyteen perustaa pikkulastenkouluja, joissa toteutettiin tehokkaalla tavalla tehdastyön henkeä: yksi opettaja

saattoi opettaa 100-200 pikkulasta yhtä aikaa. Opetus oli irrallisten tietojen mekaanista pänttäämistä ja alituista kertaamista. Pikkulastenkoulujen keskeisiä oppiaineita olivat uskonto, laskento, lukeminen ja kirjoitus. Lapset olivat näissä kouluissa iältään vasta 2-6-vuotiaita. Lapsille tyypillisen toiminnan ja liikkumisen tarpeen katsottiin tyydyttyvän muutamalla välitunnilla päivän mittaan sekä laskennon opetuksen yhteydessä suoritetuilla liikkeillä. (Salo 1939, 101-102.) Englantilaiset pikkulastenkoulut tulivat 1820- ja 1830-luvulla nopeasti tunnetuksi muualla Euroopassa ja niiden mallin mukaisia pikkulastenkouluja perustettiin eri puolille Eurooppaa. (Salo 1939, 101-109.) Pikkulastenkouluja perustettiin Suomeenkin suurimpiin teollisuuskeskuksiin (Pulma & Turpeinen 1987, 43).

Pikkulastenkoulujen mekaanisen opetuksen ja pikkulapsen olemuksen kieltävän metodin vastapainoksi alkoi saksalainen Friedrich Fröbel kehittää omaa näkemystään pikkulasten opettamisesta. Fröbel kiinnostui pienten lasten kasvatuksesta omien kovien lapsuuden kokemustensa ja Pestalozzin ajatusten innoittamana. Fröbel aloitti lapsille soveltuvien askartelu- ja leikkivälineiden yrittäjänä ja hän avasi vuonna 1839 "leikki- ja askartelulaitoksen" (Spiel- und Beschäftigungsanstalt). Markkinoidakseen tuotteitaan hän piti porvarissäädyn miehille askarteluvälineiden käyttökursseja, mutta huomasi pian, että askartelu- ja leikkivälineiden käytön opastaminen ei sujunut ilman lapsia. Samalla hänessä vahvistui näkemys, jonka mukaan pikkulasten kasvatusta kuului naisille. Vuonna 1840 Fröbel toteutti ajatuksensa kasvattajattarien valmistuslaitoksen perustamisesta askartelu- ja leikkivälineliikkeensä yhteyteen. Laitoksessa kävi päivittäin 40-50 lasta kaikista yhteiskuntaluokista muutaman tunnin ajan leikkimässä. Tätä leikkilaitoksen ja kasvattajaseminaarin yhdistelmää Fröbel alkoi kutsua lastentarhaksi. (Salo 1939, 103-110; Salminen & Salminen 1986, 10-17.)

Fröbel korosti sitä, että lapsi on erilainen kuin aikuinen, ja että sen piti näkyä myös niissä menetelmissä, joilla lapsia opetettiin. Fröbel käytti Pestalozzilta omaksumaansa toimintaviettikäsitetä, jolla hän halusi korostaa lapsen erityisluonnetta: lapsi on aktiivinen ja toimintahaluinen. Fröbel painotti pikkulapsille sopivina opetusmenetelminä työkasvatusta, jossa hän erityisesti suosi puutarhanhoitoa ja kasveista huolehtimista, sekä leikkiä, joka Fröbelin mukaan on lapsen elämän pääsisältö ja tärkein oppimisväline. Aikuisen tehtävänä on antaa lapselle edellytykset leikkiin, mutta lapsen tuli saada luoda leikkinsä itse. (Salminen & Salminen 1986, 34-35, 45-49; Ellegaard 2004, 179)

Kun Uno Cygnaeus oli opintomatalla Keski-Euroopassa saamassa ideoita suomalaista kansansivistysjärjestelmää varten, hän kävi useissa lastentarhoissa (Salo 1939, 251). Cygnaeus vastusti pikkulastenkouluja niiden käyttämän opetusmetodin vuoksi ja matkallaan hän vakuuttui lastentarhojen oivallisuudesta pienten lasten kasvatuksessa. Cygnaeuksen senaatille 1860 jättämässä kansansivistysjärjestelmäehdotuksessa pikkulasten kasvatuksella oli tärkeä sija. Cygnaeuksen ehdotukseen sisältyi yksityiskohtainen lastenseimien ja lastentarhojen toimintasuunnitelma, joka oli tarkoitettu noudatettavaksi naisseminaarien yhteydessä toimivissa lastenseimissä ja lastentarhoissa. Cygnaeus ehdotti Suomeen perustettavaksi maaseudulle kyläkouluja, joita kaupungissa vastasivat pikkulastenkoulut. Nämä koulut jakaantuisivat kahteen osastoon: lastentarhaan

ja alkuopetuskouluun. Lisäksi Cygnaeus ehdotti perustettavaksi internaattikouluja 10-16-vuotiaille tytöille. Näiden yhteyteen tulisi liittää lastenseimi ja lastentarha, jossa tulevat äidit oppisivat lastenhoitoa ja -kasvatusta. Vastaavissa poikakouluissa ei lastenhoidon opetusta olisi. (Pulma & Turpeinen 1987, 43.) Kun Jyväskylään perustettiin vuonna 1863 ensimmäinen suomenkielinen kansakoulunopettajia valmistava seminaari, sen yhteyteen perustettiin Cygnaeuksen ehdotuksen mukaisesti lastentarha ja lastenseimi. Samanlainen lastenseimi- ja lastentarhajärjestelmä perustettiin myös Tammissaaren ja Sortavalan kansakoulunopettajaseminaarien yhteyteen. (Salminen & Salminen 1986, 95-98; Hänninen & Valli 1986, 55-56.) Cygnaeuksen lastentarhat olivat opetuspainotteisia kansansivistysjärjestelmän osia. Suomen ensimmäiset lastentarhat liittyivät siten kiinteästi opetusjärjestelmään.

Cygnaeuksen ehdotuksessa kansansivistysjärjestelmäksi lastenseimet ja lastentarhat aiheuttivat kiivaimman vastustuksen. Cygnaeuksen kuoleman jälkeen kansakoulunopettajaseminaarien yhteydessä olleet lastenseimet ja -tarhat lakkautettiin. (Hänninen & Valli 1986, 56-58). Hanna Rothman perusti vuonna 1890 Helsingin Vähittäismyynti- ja anniskeluosakeyhtiön myöntämän määrärahan turvin työväestön lapsille tarkoitetun lastentarhan Helsinkiin Sörnäisten työväestön kaupunginosaan vuonna. (Ebeneserkoti 1890-1922, 1923, 10-11; Hänninen & Valli 1986, 64-65.) Hanna Rothman ja hänen työparinsa Elisabeth Alander olivat valmistuneet lastentarhanopettajiksi Berliinin Pestalozzi-Fröbel-Hausissa. Siellä heidän opettajanaan oli Henrietta Schrader-Breyman, joka toi sosiaalisen ulottuvuuden lastentarhoihin korostaessaan, että lasten kotiolut tuli ottaa huomioon lastentarhojen toiminnan lähtökohdiksi. (Hänninen & Valli 1986, 49-51.)

Sörnäisten lasten heikot kotiolut vaikuttivat Rothmanin lastentarhatoiminnan muotoutumiseen. Lasten heikon ravitsemustilan vuoksi Sörnäisten kansanlastentarhassa alettiin jo ensimmäisenä toimintavuonna tarjota lapsille päivittäinen ateriat, vaikka ruokailu ei kuulunut alkuperäiseen fröbeliläiseen lastentarhaan. Myös vaatetusavun antaminen alkoi kansanlastentarhan ensimmäisinä vuosina. Lasten peseytymiseen ja hygieniaan kiinnitettiin huomiota ja vuodesta 1909 lähtien kansanlastentarhassa alkoivat lasten lääkärintarkastukset. Kansanlastentarhassa noudatettiin myös suunnitelmallista fröbeläistä pedagogiikkaa. (Eerola-Pennanen 2009, 40-46.) Lastentarhatoimintaan tuli pedagogiikan lisäksi vahva sosiaalihuollollinen ja terveydenhuollollinen painotus. Lastentarhat toimivat aluksi hyväntekeväisyysvaroilla, kunnes ne alkoivat saada valtionavustusta vuonna 1913 ja myös kunnat alkoivat tukea niitä. Vähitellen lastentarhat kunnallistettiin. Aluksi lastentarhojen valvonta ja ohjaus oli kouluhallituksen kansanopetusosaston tehtävä, mutta vuonna 1924 lastentarhat siirrettiin pois kouluhallituksen alaisuudesta sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston alaisuuteen. (Hänninen & Valli 1986, 123-124, 134-136.)

Suomessa lastentarhoja perustettiin 1800-luvulla kahdesta näkökulmasta: kasvatus- ja opetuspainotteiset lastentarhat osana kansansivistysjärjestelmää (Cygnaeus) sekä lastentarhat osana sosiaalihuoltoa ja lastensuojelua (Rothman). Lastentarhan paikasta kehitteillä olevassa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

ja sosiaalihuoltojärjestelmässä käytiin vilkasta keskustelua itsenäistymisen jälkeen. Tässä keskustelussa lastentarhanopettajat vastustivat lastentarhojen liittämistä osaksi koulutusjärjestelmää ja he korostivat lastentarhojen koulua laajempaa yhteiskunnallista tehtävää. Sörnäisten kansanlastentarhan johtaja Alander vastusti ponnekkaasti lastentarhan ja koulun yhdistämiseen tähtääviä esityksiä ja suhtautui myönteisesti lastensuojelunäkökohtaan ottamiseen lastentarhatoiminnan lähtökohdaksi. Alanderin tulkinta lastentarhan tehtävästä sopi hyvin yhteen kehitteillä olevan lastensuojelutyön kanssa. Lastentarhatyössä vahvistuivat lastenhuollolliset ja -suojelliset piirteet. Yhteiskunnallisten ongelmien osoittaminen on yksi keskeinen professionaalinen strategia, jolla asiantuntijat pyrkivät legitimoimaan toimintansa tärkeyttä. (Virtanen 2009.)

Lastentarhat löysivät paikkansa siinä toiminnassa, jolla 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alkupuoliskolla pyrittiin parantamaan erityisesti köyhimpien lasten elinoloja. Työväestön lasten heikot elinolot vaikuttivat siihen, että lasten päivähoito oli saatava koko päivän kestäväksi ja että hoidollinen ja sosiaalinen aspekti tulivat vahvasti mukaan suomalaiseen lastentarhatoimintaan pedagogisen toiminnan rinnalle (Eerola-Pennanen 2009). Panu Pulman arvion mukaan koululaitoksen laajenemisen ohella oli lastenseimien ja -tarhojen perustaminen tehokkaimmin köyhien lasten hoitoon ja kasvatukseen vaikuttanut tekijä (Pulma & Turpeinen 1987, 92). 1930- ja 1940-luvulla valtiollisessa järjestelmässä käydyssä päivähoitokeskustelussa hallitsi lastensuojelullisesti painottunut lastenhoitokäsitys. Kyseistä ajanjaksoa leimasi päivähoiton vahvistuva valtiollistuminen, jonka sisältönä oli päivähoiton tulkitseminen lastensuojelullisesta viitekehtyksestä. Vuonna 1936 lasten päivähoito sisällytettiin osaksi uutta lastensuojelulakia. (Välimäki & Rauhala 2000, 391.)

Lastentarhat muodostuivat osaksi myös naisten kodin ulkopuoliseen työelämään siirtymistä ja feminismiä. Äitiys miellettiin 1700-luvulla lähinnä biologiseksi ja äidin tärkeimpänä tehtävänä nähtiin rintaruokinta ja lasten fyysinen hoito ja valvonta. 1700-luvun pedagogiikassa lasten kasvatuksessa johtava rooli pikkulapsivaiheen jälkeen oli isillä tai muilla miespuolisilla auktoriteeteilla. (Allen 1991, 20.) Fröbel muutti tätä ajattelumallia, sillä hän näki kaiken moraalisen ja sosiaalisen tietouden alkuperän olevan lapsen ensimmäisessä yhteydessä äitinsä kanssa. Fröbel esitti, että naiset opettaisivat tässä uudessa lapsuuden instituutiossa ja että se äidillinen rakkaus, joka vallitsi perheissä, olisi keskeinen periaate myös lastentarhoissa. Lapsen kasvu edellytti tietynlaisia täsmennettyjä harjoituksia, joita voitiin kehittää naisten sekä käytännöllisillä että älyllisillä kyvyillä. Fröbel antoi naisten kasvatukselliselle tehtävälle tietynlaisen poliittisen merkityksen, kun naisten vastuulle asetettiin, millaisia uusia kansalaisia kasvoi. Fröbel asetti lastentarhojen tehtäväksi johdattaa lapset kapea-alaista keskiluokkaista maailmaa laajempaan perheen ulkopuoliseen maailmaan. (Allen 1991, 22-28, 35-41.)

Fröbelin varsin radikaali idea oli naisten nostaminen johtavaan asemaan, kun hän esitti, että naiset myös johtaisivat lastentarhoja. Lastentarhatyö kannusti ja rohkaisi naisten yhteiskunnallista aktiivisuutta ja antoi oikeutuksen naisten kasvatukselliselle roolille perheen ulkopuolella. Fröbelin työn jatkaja

Henrietta Schrader-Breymann ja hänen työtoverinsa kehittivät uusia käsitteitä naisten professionalisoitumiselle ja yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle. He kehittivät hallinnollisia ja kasvatuksellisia käytäntöjä, jotka perustuivat äitikeskeiseen taloudenpitoon. Heidän ajatuksillaan ja ideoillaan oli tärkeä merkitys feministisen teorian ja käytännön kehitykselle 1880- ja 1890-luvulla Saksassa. Naisten hallinnoima ja hoitava instituutio oli myös naisten kontrolloima erillisalue aikana, jolloin useimmat kasvatukselliset instituutiot, myös ne, joissa koulutettiin tyttöjä ja naisia, olivat miesten johtamia. (Allen 1991, 59-62, 66, 77, 111-112, 117.) Lastentarhat tarjosivat porvarisperheiden naimattomille naisille mahdollisuuden kodin ulkopuoliseen työhön, joka yhteiskunnallisen äitiyden ajatustavan avulla voitiin luontevasti rinnastaa naisen perinteiseen tehtävään kodissa. Ne olivat ensimmäisiä paikkoja, joissa nainen saattoi olla johtajana. Lastentarhat olivat naisten hoitamia ja hallinnoimia instituutioita ja muodostuivat näin ilmapiiriltään hyvin feminiinisiksi.

Lastentarhat olivat siirtymistä moderniin lapsuuteen, jolle on ominaista lapsuuden institutionalisoituminen, lapsuuden yhdenmukaistuminen ja lapsuuden ammatillistuminen (Alanen & Bardy 1990, 88-90). Lastentarhat voidaan nähdä myös valistusaatteen ilmentymänä (Välimäki & Rauhala 2000, 387). Valistusajattelu korosti koko kansan opettamista ja moderniin kuuluvaa tasa-arvoideologiaa. Koko kansan opettamisen ajatus liittyi myös kansallisvaltioaatteeseen, joka voimistui 1800-luvulla. Kansallisvaltio edellyttää kansalaisia, jotka osaavat toimia demokratian sääntöjen mukaisesti. Modernin yhteiskunnan rationaalisuus vaatii kansalaisilta tietynlaista kognitiivista ja sosiaalista kompetenssia (Jenkins 1996, 173), ja tähän kasvattaminen on syytä aloittaa jo varhain.

Lastentarhat voidaan nähdä myös osana sitä sivilisaatioprosessia, joka Eliuksen (1978) mukaan on edennyt länsimaissa. Sivilisaatioteorian mukaan yhteisölliset paineet ovat vaihtuneet itsekontrollivaatimuksiin, johon kasvattaminen on aloitettava jo varhaislapsuudessa. Hanna Rothman kuvasi lastentarhojen tehtävää osana tätä prosessia osuvasti, kun hän Sörnäisten kansanlastentarhan toimintakertomuksessa kirjoitti: "Todellisella tyydytyksellä on saatu huomata lastentarhan hyvä, kasvattava vaikutus lapsiin. – Moni pieni villiintynyt vallaton veitikka, joka on aluksi ollut aika hämillään, kömpelö ja harrastusta vailla, on oleskeltuaan jonkun aikaa lastentarhassa, osoittanut omaavansa sekä halua että kykyä mukautua yleiseen järjestykseen." (Ebeneserkoti 1890-1922, 1923, 22.)

Nykypäiväkoti

Vuonna 1973 voimaan tullut laki lasten päivähoidosta yhdisti lastentarhat ja lastenseimet päiväkodeiksi. Laissa päivähoidon tehtäväksi määriteltiin kotikasvatuksen tukeminen. Seuraavat merkittävät päiväkoteja koskevat uudistukset tapahtuivat 1990-luvulla, kun kaikille lapsille taattiin oikeus päivähoitopaikkaan sekä vuonna 2001 tullut kuntien velvoite järjestää maksutonta esiopetusta kaikille niille lapsille, joiden huoltajat sitä haluavat.

Kampmann (2004, 131-142) on jakanut tanskalaisen päivähoidon ja lapsuuden kehityksen ensimmäiseen ja toiseen institutionalisoimisen kauteen. En-

simmainen institutionalisoituminen (1970-1980) näkyi ennen kaikkea kokopäiväisen päivähoidon laajenemisena, joka liittyi erityisesti työmarkkinoiden tarpeeseen saada naisten työvoimaresurssi tarvittaessa saatavaksi. Laadullisesti vaatimus muotoiltiin turvallisuusvaatimukseksi olettaen, että lapsia ei aseteta vaaroihin tai riskeihin terveen kehityksen osalta. Lasten oli suotavaa saada kehitystä edistävää stimulaatiota, jota hyvin koulutettu pedagoginen ammattihenkilökunta antaa paremmin kuin lasten vanhemmat. Vallalla oli laaja ja yleinen ajatus lapsesta passiivisena ja vastaanottavana olentona, jota tuli opettaa ja jonka kehitystä tuli edistää systemaattisesti organisoiduilla pedagogisilla aktiviteeteilla. (Kampmann 2004, 132-136.)

Ensimmäisessä institutionalisoinnissa hallinnon ensisijainen päämäärä oli luoda tietty määrä päivähoitopaikkoja ja päivähoitoinstituutio laajeni määrällisesti koskemaan suurinta osaa lapsista useiden vuosien ajan. Tämä institutionalisoinnin vaihe oli hyvinvointiyhteiskunnan laajentumisen ilmentymä. Institutionalisoituminen ja yksilöllistyminen (ymmärrettynä perusidentiteetin ja persoonallisuuden muodostamisena) pidettiin periaatteessa erossa toisistaan niin, että yksilöllistymisen ymmärrettiin kuuluvaksi yksityiseen perhe maailmaan ja siten ensisijaisesti vanhempien kasvatustyöksi, johon julkisen puolen kasvattajien ei kuulunut puuttua. (Kampmann 2004, 131-137.)

Suomessa päivähoiton kehityksessä voidaan nähdä samansuuntaisia piirteitä 1970- ja 1980-luvulla kuin Tanskassa. Päivähoitolain voimaantuminen vuonna 1973 sai aikaan voimakkaan päivähoitopaikkojen lisäämisen sekä päivähoiton normittamisen valtiojohtoisesti hallinnon, koulutuksen ja toimintaa koskevien ohjeiden avulla. Subjektivisen päivähoito-oikeuden takaaminen aloitettiin nuorimmista lapsista, kun lasten huoltajat saivat alle 3-vuotiaalle lapselleen oikeuden päivähoitopaikkaan vuonna 1990. (Välimäki & Rauhala 2000, 397-399.)

Toinen institutionalisoituminen alkoi 1990-luvulla ja silloin päivähoiton laadullinen vakaus ja varmuus tulivat keskeisiksi, mikä näkyy kansallisen opetusohjelman laatimisena. Hyvinvointivaltion tunnusmerkkinä nähdään lasten oikeuksien kunnioittaminen, missä lapsia rohkaistaan ilmaisemaan yksilöllisiä ja kollektiivisia intressejään. (Kampmann 2004, 137-138.) Pedagogiikassa painopiste siirtyi yksittäiseen lapseen ja siihen, miten hän luo suhteita muihin lapsiin sekä lapsiryhmän vastavuoroisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Lasten leikki ja lasten kulttuuri ovat sekä lapsuudentutkimuksen että pedagogisen keskustelun ytimessä. (Kampmann 2004, 139-140.)

Kansallinen opetussuunnitelma on osoitus lisääntyvästä tendenssistä kohdistaa lasten hyvinvointivaltio-sosialisaatiota, missä lasten perustavaa laatua oleva persoonallisuuden muodostus nähdään olennaisena osana julkista päivähoitoa. Yksilöllistymisprosessi konkreettisesti elämäntutkimusprosessina näyttää Tanskassa olevan yhteydessä instituutiosysteemiin, yksilöllistyminen on institutionalisoitunut. Päiväkoti ottaa vastuu lapsen yksilöllisyyden saavuttamisesta. Päiväkodin toiminnan lähtökohdaksi on yksilöllinen lapsi vastakohtana 1980-luvun institutionaalisen kulttuurin pakottavalle kollektiivisuudelle. (Kampmann 2004, 143.)

Suomessa samansuuntaisen kehityksen ilmentymiä ovat asiakirjat, joilla ohjataan valtakunnallisesti päiväkodeissa tapahtuvaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Näitä ovat Stakesin julkaisema Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2004) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000), jonka julkaisi opetushallitus. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta kunnat velvoitettiin tekemään omat kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja päiväkodit omat päiväkotikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Tämän lisäksi jokaiselle lapselle tehdään omat henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Varhaiskasvatussuunnitelmien tarkoitus on yhdenmukaistaa päivähoidon sisältöä ja laatua Suomessa, mutta myös OECD-maiden kesken. (Alasuutari & Karila 2009, 70, 85-86.) Myös päivähoidolle 2000-luvulla suunnatut oppaat (ks. esim. Kaskela & Kronqvist 2007) korostavat lapsen yksilöllisyyden kunnioittamista lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Myös tutkimuksissa on paneuduttu lasten yksilölliseen kohtaamiseen päivähoidossa (ks. esim. Metsomäki 2006, Koivisto 2007).

Alanen ja Bardy (1990, 51-57) toteavat vuonna 1990, että lasten päivähoito on keskeneräinen lapsuuden instituutio. Vuoden 1990 jälkeen päivähoitoinstituutio on vahvistunut siinä mielessä, että nykyisin kaikilla lapsilla on oikeus päivähoitopaikkaan ja maksuttomaan esiopetukseen. Suomalaisista 1-6-vuotiaista lapsista noin 60 prosenttia on päivähoidossa ja heistä suurin osa päiväkodeissa (Sauli & Säkkinen 2007, 171). Päiväkodista on muodostunut merkittävä sosiaalinen ja kulttuurinen toimintaympäristö, jossa toimiminen edellyttää sekä yksilöllisyyttä että oman paikan ja jäsenyyden rakentamista vertaisryhmässä (Lehtinen 2000, 190). Päivähoidon hallinto siirrettiin vuoden 2013 alussa sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, joten hallinnollisesti päiväkotinstituutio on palannut siihen viitekehukseen, johon Cygnaeus näki sen kuuluvan. Siinä mielessä päiväkotinstituutio on yhä edelleen keskeneräinen ja kiistanalainen instituutio, että päivähoitoa koskevan lainsäädännön uudistaminen varhaiskasvatustalaksi on vielä kesken ja keskustelu uuden varhaiskasvatustalain sisällöstä jatkuu vilkkaana.

Näkemyks päiväkotilapsesta

Päiväkotien laadullista kehittämistä koskeviin asiakirjoihin kuten opetussuunnitelmiin ja varhaiskasvatussuunnitelmiin on kirjoitettu näkemys lapsesta. 1990-luvulta lähtien on vahvistunut näkemys, jonka mukaan päivähoito on olennainen osa lapsuutta ja sitä kautta lapsi saavuttaa välttämättömät kulttuuriset, sosiaaliset ja persoonalliset kompetenssit ja taidot, ei vain tulevaa koulua, vaan kaikkea elämää varten. Puhe kompetentista lapsesta on voimistunut ja lapsiin kohdistuvat odotukset ovat lisääntyneet. (Kampmann 2004, 142-143, 146-147.)

Lapset nähdään nykyisin pätevinä toimijoina, jotka ovat kykeneviä kehittämään omaa autonomiaansa ja itsesääätelyään. Lasten odotetaan olevan vastuussa omasta oppimisestaan ja yksilöllistymisestään. Kampmannin (2004) mukaan yksilöllisen lapsen odotetaan kykenevän kontrolloimaan itseään monin tavoin sekä olemaan aloitekykyinen ja rationaalinen, järkevä, kokonaisuudes-

saan ”epälapsellinen” (unchildish). Tämän uuden normalisoinnin käytännön oletus on, että lapsi, omana itsenään, valitsee toiminnan muotoja ja olemisen tapoja, joita aikuiset häneltä odottavat, mutta ainakin osittain niin, että yksilöllinen lapsi tuntee, että hän on halunnut toimia niin. Lapsella, joka ei osaa tehdä valintoja ja jolla ei ole oman aloitekyvyn toiminnan muotoja, on riski eksluusiioon ja marginalisaatioon. Tämän ajattelutavan mukaan lapset marginalisoivat itsensä, mikä pohjimmiltaan nähdään yksilöllisen lapsen omana valintanaan. Uusi normalisoinnin muoto tuottaa itsestään eksluusiota ja marginalisaatiota. Retoriikka aktiivisesti toimivasta ja omia yksilöllisiä valintoja tekevästä lapsesta avaa myös uuden ymmärryksen lasten itsensä tekemään marginalisaatioon. (Kampmann 2004, 145-146.)

Kjorholtin (2005) mukaan skandinaavisissa varhaiskasvatuspalveluja koskevista teksteistä keskeistä on lasten oikeus tulla kuulluksi. Pienet lapset konstruoidaan näissä teksteissä autonomisiksi subjekteiksi, joilla on oikeus tehdä omia päätöksiä päiväkotin instituution jokapäiväisessä elämässä. Tanskalaisessa Children as fellow Citizens -projektissa lasten mahdollisuus päättää, milloin syövät tai milloin haluavat vaihdettavan vaipan itselleen, on tärkeä osa lasten itsemääräämisoikeutta päiväkodissa. Lapset konstruoidaan ennen kaikkea leikkivinä subjekteina. Lapsilla on oikeus leikkiä ilman, että aikuinen keskeyttää leikin. Lasten kansalaisuus nähdään yhteydessä yksilöllisiin valintoihin ja oikeuteen leikkiä. (Kjorholt 2005, 151-159.)

Tanskalaisissa varhaiskasvatusta koskevista teksteistä oletetaan, että uudet käytännöt, joissa lapset saavat itse päättää ja toteuttaa itseään, vähentävät konflikteja lasten ja aikuisten välillä. Konfliktit lasten ja aikuisten välillä nähdään olevan tulosta aikuisten kontrollista, joka uhkaa lasten mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Sen sijaan lasten keskinäiset konfliktit lisääntyvät, koska lasten sallitaan itse löytää ratkaisut keskinäisiin kiistoihinsa ilman aikuisten väliintuloa. Aikuisten päättämien sääntöjen ja käytäntöjen kuten aikataulujen ja erilaisten aikuisjohtoisten toimintojen poistaminen merkitsee parempaa elämää lapsille. Aikuiset nähdään uhkana lasten itsemääräämisoikeudelle ja mahdollisuudelle toteuttaa itseään, sen sijaan lapsia ei pidetä samanlaisena uhkana toisilleen. (Kjorholt 2005, 156-157.)

Ellegaardin (2004, 178) mukaan kompetenttiin lapseen viitataan, kun lapsen ymmärretään pystyvän osallistumaan sosiaalisen todellisuuden muovaamiseen eikä olevan vain aikuisten harjoittaman sosiaalisation kohteita. Lisäksi lapset nähdään tasa-arvoisina aikuisten kanssa, lapset nähdään olevina (being) eikä vain tulevana (becoming). Lapsi nähdään siis kompetenttina jo nyt, ei vasta aikuisena. Ellegaardin (2004, 194) mukaan päiväkodin aikuiset määrittelevät kompetenttia lasta usein epäpätevyiden kautta. Opettajat kiinnittävät enemmän huomiota niihin kompetenssin ulottuvuuksiin, joita lapsille ei ole, kuin niihin, joita lapsella on.

Lasten pätevyiden ilmeneminen päiväkodissa on luonteeltaan kontekstuaalista eikä sitä voida erottaa toimintatilanteista, joissa se ilmenee ja joissa siitä neuvotellaan. Pätevyyttä ei tule myöskään ymmärtää yksilön ominaisuutena, vaan pätevyys ilmenee tilanteellisena suhteessa toisiin lapsiin, aikuisiin ja ryh-

miin. Sosiaalisen toimijan pätevyys ilmenee hyvänä tilannehallintana, johon liittyy vallan, neuvottelun ja toimintaresurssien tarkoituksenmukaista ja innovatiivista käyttöä. (Lehtinen 2000, 190-191.) Torstenson-Edin (2007, 52) mukaan Ruotsissa ja Norjassa päiväkotit lähtökohdiltaan poikkeaa koulusta siinä, että päiväkotit suuntautuu enemmän sosiaaliseen toimintaan ja sosiaaliseen kompetenssiin kuin koulu. Koulu sen sijaan tähtää enemmän oppimiseen ja älyllisiin suorituksiin. Tanskalaisiin päiväkoteihin laadittuja lasten arviointilomakkeita tutkiessaan Gitz-Johansen (2011) totesi lasten sosiaalisuuden normittamisen. Arviointilomakkeista oli löydettävissä ääripäinä "the loner"-lapsi, joka toimii yksin ja on aikuisten arvion mukaan liian paljon yksin sekä "the socialite"-lapsi, joka aina haluaa olla muiden seurassa. Lisäksi arviointilomakkeista oli havaittavissa "the egoist"-lapsi, jolla on voimakas yksilöllisyyden tunne ja joka dominoi sosiaalisia suhteita.

Onnismaa (2010) on tutkinut päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen liittyvien vuosina 1967-1999 ilmestyneiden asiakirjojen käsityksiä lapsesta ja perheestä sekä kasvatusta ja hoitovastuun jakautumisesta perheen ja yhteiskunnan kesken. Asiakirjoista erottuu universalistinen lapsuusdiskurssi, mikä tarkoittaa sitä, että oikeus hoivaan, kasvatukseen ja opetukseen kuuluu yhtäläisesti kaikille lapsille perhetaustasta ja asuinpaikasta riippumatta. Lapsen subjektiivinen oikeus päivähoitopaikkaan ja maksuttomaan esiopetukseen ovat tyyppillisiä universalistisia oikeuksia. (Onnismaa 2010, 245-247.)

Suomalaisista varhaiskasvatusasiakirjoista löytyy myös voimakkaasti perhemyönteinen familistinen diskurssi. Julkinen varhaiskasvatus nähdään ensisijaisesti kotikasvatuksen tukijana, ei niinkään lapsen asiana. Familistinen hyvä vanhemmuus esitetään asiakirjoissa lähinnä kaukaisena ihannetilana, johon pääsemiseksi perhettä pitää kaikin tavoin tukea. Varhaiskasvatusasiakirjojen perhekäsitys on heikko perhe, jota pitää kaikin tavoin tukea. Perheen esittämistä heikkona ja ongelmallisena on käytetty legitimoimaan suomalaisen päivähoiton sosiaali- ja perhetyöpainotteisuutta. (Onnismaa 2010, 248-249, 264.)

1960-luvulla ja 1970-luvun alussa päivähoitoasiakirjoissa esiintyy vielä heikon lapsen konstruktio, mutta muutos alkaa näkyä 1970-luvun puolivälistä alkaen. Kompetenttien lapsen konstruktio voimistuu 1990-luvulla, jolloin se on selkeämmin kirjoitettu asiakirjoihin kuin aikaisemmin. (Onnismaa 2010, 201-202.) Sitä, mitä kompetenttius tarkoittaa, ei kuitenkaan ole selkeästi kirjoitettu asiakirjoihin, vaan Onnismaa (2010, 203) on tulkinnut sellaisten ilmausten kuten "lapsi on aktiivinen toimija, kulttuurin tuottaja ja muovaaja", "tasarvoinen aikuisten ja lasten yhteistoiminta" ja "lapsen itsensä tuottamat uudet ja perustellut ehdotukset" olevan kompetenttiusnäkökulman representaatiota.

Alasuutari ja Karila (2009) ovat tutkineet, miten lasta ja lapsuutta on käsitteellistetty kuntien varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeissa. Tavallisin näkökulma lapseen on lapsen yksilöllisen kehityksen tarkastelu, missä huomion kohteena on lapsen kykyjen, taitojen, ajattelun ja sosiaalisten valmiuksien kehittyminen ja kehittäminen. Yksilöllisesti kehittyvä lapsi on perinteinen kehityspsykologinen näkökulma päiväkotilapseen, missä lasta tarkastellaan kehityspsykologian ja sen tuottamien luokittelujen ja kriteereiden kautta. (Alasuutari & Kari-

la 2009, 76-78.) Toinen keskeinen lähtökohta varhaiskasvatussuunnitelmissa on perhe, jolloin lapsi nähdään perheensä lapsena. Perheen rakenne ja arvomaailma sekä vanhemmuus ja vanhempien kasvatuskäytännöt ovat mielenkiinnon kohteina. Perhe ja sen toiminta ymmärretään kuuluvan myös päiväkodin kontekstiin. Perhettä koskevat kysymykset heijastivat oletusta, jonka mukaan lapsi on perheen vaikutusten kohde ja haavoittuva suhteessa niihin. Perheensä lapsi-kehyksessä lasta kuvataan suhteessa aikuisiin ja heidän toimintaansa. Lasta tarkastellaan myös hoidon kehyksessä, jolloin lapsi nähdään aikuisten huolenpidosta riippuvaisena biologisena olentona. (Alasuutari & Karila 2009, 78-82.)

Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmissa lasta tarkastellaan henkilönä, jolloin lapsi nähdään yksilöllisenä ja omanlaisena persoonana. Kiinnostuksen kohteena ovat lapsen luonne, kiinnostuksen kohteet ja suhtautumistavat. Lasta henkilönä tarkastellaan kuitenkin aikuisten havainnoinnin ja tulkinnan pohjalta. Lapsen omille näkemyksille ei varhaiskasvatussuunnitelmissa ole sijaa. Lapsen ei oleteta olevan mukana varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa, hänen ei oleteta olevan oman elämänsä tai oman päivähoitonsa tarkastelija. Lapsen äänen kuuleminen ei siis vielä ulotu suomalaiseen organisoituun päiväkotitoiminnan suunnitteluun, vaan siinä luotetaan aikuisten kuvauksiin ja tulkintoihin lapsesta. (Alasuutari & Karila 2009, 82-84.)

Lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tuottavat päiväkotiin kirjallisen ja dokumentoidun arvioinnin lapsesta, mikä on uusi ilmiö suomalaisessa päivähoitossa. Varhaiskasvatussuunnittelun aloittamisen perusteena on ollut yhdenmukaistaa päivähoiton sisältöä ja laatua, mutta on syytä tarkastella myös sitä, tuottavatko suunnitelmat myös pyrkimyksen yhdenmukaistaa lapsuutta ja lapsia. Varhaiskasvatussuunnitelmista puuttuu näkökulma, jossa lasta tarkasteltaisiin toimijana ja subjektina häntä ympäröivässä maailmassa. Myöskään lapsen vertaisryhmäsuhteista ei olla kiinnostuneita muuten kuin lapsen sosiaalisten taitojen näkökulmasta. (Alasuutari & Karila 2009, 85-87.) Näyttää siis siltä, ettei yhteiskuntatieteellisessä lapsuudentutkimuksessa esille nostetut tarkastelukulmat lapsiin ole vielä saavuttaneet suomalaista päivähoitoa.

Alasuutari (2010) on tutkinut päiväkodeissa käytyjä vanhempien ja henkilökunnan välisiä keskusteluja, jotka koskevat yksilöllisiä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmia. Näissä keskusteluissa määrittyy tavallinen päiväkotilapsi, joka on jonkinlainen ideaalikäsitys lapsen käyttäytymisessä päiväkodissa. Lasten tavallisuutta arvioitaessa painottuu lapsen sosiaalinen käyttäytyminen ja sopeutuminen päiväkodin institutionaaliseen järjestykseen, kun taas lapsen tiedollinen osaaminen tai oppimisvalmiuksien arviointi ei tule näissä keskusteluissa vahvasti esille. Tavallinen lapsi tulee mielellään päiväkotiin ja hyväksyy päiväkodin aikuiset. Hän noudattaa päiväkodin sääntöjä ja aikuisten määräyksiä ja ohjeita. Hän hallitsee oman kehonsa, kertoo omia asioitaan aikuisille ja ilmaisee tunteitaan ja oman kehonsa tarpeita. Tavallinen lapsi viihtyy muiden lasten seurassa ja leikkii samaa sukupuolta olevien lasten kanssa rauhallisia ja pitkäjänteisiä leikkejä. Tavallinen lapsi ei kiinnity liian voimakkaasti päiväkodin aikuisiin ja ristiriitatilanteet hän selvittää keskustelemalla ja järkevästi asiaa puhumalla. (Alasuutari 2010, 170-171.)

Alasuutari (2010, 172) arvioi, että ”tavallinen lapsi” muistuttaa sitä käsitystä lapsesta, joka on vallalla muissa Pohjoismaissa. Toisaalta ”tavallinen lapsi”-ideaali on tullut esille vanhempien ja aikuisten välisissä keskusteluissa, joten se ei välttämättä täysin vastaa sitä käsitystä lapsesta, joka aktualisoituu päiväkodin jokapäiväisessä toiminnassa ja siellä tapahtuvissa päiväkodin aikuisten ja lasten kohtaamisissa.

Lasten näkökulmasta päiväkotiei rajoitu vain lasten ja aikuisten kohtaamiseen, vaan Ellegaardin (2004) mukaan lapset osallistuvat päiväkodissa kahteen erilaiseen sosiaaliseen maailmaan. Toinen on aikuisten kanssa jaettu ja aikuisten dominoiva maailma, toinen vertaisryhmään rajautunut maailma, joka sisältää sosiaaliset suhteet toisten lasten kanssa. Nämä kaksi sosiaalista maailmaa jakavat saman fyysisen tilan, mutta niissä on erilaiset normit ja kompetensivaatimukset. Vertaisryhmätoiminta ja vuorovaikutus toisten lasten kanssa asettaa vaatimuksen siitä, että lapsen on kyettävä käytännössä ja emotionaalisesti huolehtimaan itsestään. Lapsi kohtaa myös seurallisuuden, joustavuuden, itsetietoisuuden ja itsevarmuuden vaatimus. Lapsen täytyy olla vuorovaikutuksessa toisiin lapsiin siten, että hän ottaa vastaan toisten lasten aikomukset ja on valmistautunut siihen, että näihin aikomuksiin voi tulla muutoksia ja samanaikaisesti hänen on annettava tilaa omille aikomuksilleen. Lapsen on oltava sosiaalisesti herkkävaistoinen ja joustava ja samaan aikaan tietoinen omista toiveistaan ja päämäärästään. Lapsen on kyettävä tekemään ehdotuksia ja aloitteita toiminnasta ja leikeistä ja yhdistämään ne toisten lasten toimintoihin tai ainakin valitsemaan eri vaihtoehtojen välillä. (Ellegaard 2004, 181-183.)

Myös Pennanen (2010) tuo esille päiväkodeissa vallitsevan kahden maailman ilmiön suhteessa lasten mediasta saamaan tietoon. Lasten ja aikuisten käsitykset lapselle relevantista mediatiedosta poikkeavat toisistaan. Lasten vertaisryhmätoiminnan näkökulmasta merkityksellistä mediatietoa lapsille on sellainen tieto, jota voi hyödyntää vertaisryhmäsuhteissa. Dominoivan aseman leikeissä ja vertaisryhmässä saavat ne lapset, joilla on mahdollisuus päästä mediatietoon käsiksi ja käyttää tietoa muiden lasten arvostamalla tavalla. Usein tällainen tieto on peräisin lapsille suunnatuista sarjaohjelmista tai ajankohtaisista mediailmioista, joiden katselemista aikuiset voivat paheksua tai jopa kieltää lapsilta. (Pennanen 2010, 177-194.) Vaatimukset vertaisryhmässä merkitykselliseen kompetentiteuteen ovat erilaiset kuin aikuisten edellyttämät kompetenssi-vaatimukset ja vertaisryhmävaatimukset voivat olla ainakin osittain aikuisille käsittämättömiä.

Käsitys maahanmuuttajataustaisesta lapsesta

Maahanmuuttajataustaisten lasten osuus kunnallisessa päivähoidossa olevista lapsista oli vuonna 2010 noin 6 prosenttia. Vaihtelu maahanmuuttajataustaisten lasten määrässä kuntien välillä on kuitenkin suurta. (Säkinen 2011,5.) Maahanmuuttajataustaisista lapsista tehty tutkimus on kohdistunut pääosin opettajien näkemyksiin monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajataustaisista lapsista. Lasten näkökulmasta tehtyä tutkimusta on todella vähän. Lunnebladin (2006) ruotsalaisessa päiväkodissa tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajat vält-

tivät puhumasta lasten keskinäisistä eroista ja painottivat sitä, mikä on yhteistä. Opettajien tärkeä periaate oli kohdella kaikkia lapsia tasavertaisesti. Opettajien tarkoitus ei ollut tehdä kielellistä ja kulttuurista diversiteettiä näkymättömäksi, mutta päiväkodin työolosuhteet voivat johtaa siihen, että kulttuurinen diversiteetti jää näkymättömäksi, koska sitä on vaikea sisällyttää päiväkodin aktiviteetteihin. Opettajat pitivät tärkeänä, että lapset saavat tasaveroisen huomion aikuisilta. Vaikka esiopetuksen dokumenteissa korostetaan lapsen yksilöllisiä tarpeita, käytännön työssä aktualisoituu tasapuolisen huomion periaate. (Lunneblad 2006, 187.)

Gitz-Johansen (2004) on tutkinut, miten tanskalaiset esiopetuksen ja alakoulun opettajat käsitteellistävät lasten keskuudessa ilmenevää etnistä, kulttuurista ja kielellistä diversiteettiä. Opettajat käyttävät mieluummin käsitettä "kaksikielisyys" kuin puhuisivat suoraan etnisyydestä. Kaksikielisellä lapsella he tarkoittavat lasta, jonka ensimmäinen kieli on joku muu kuin tanska ja jonka toisena oppima kieli on tanska. Kaksikielinen lapsi -käsitettä käytettäessä ei kuitenkaan aina ole kyse kielestä, vaan se on nimitys, jota käytetään tarkoittaamaan erilaisia etnisten vähemmistöjen lapsiin liitettyjä merkityksiä. Kaksikielinen lapsi ei merkitse sitä, että lapsella olisi puutteita kielitaidossa, vaan kaksikielinen lapsi -käsitteellä representoidaan eksoottista kulttuuria. Vähemmistöryhmien lapsista puhuttaessa tuotetaan kuva, että he elävät kahden kulttuurin välissä jonkinlaisessa tyhjässä tilassa. Tämä tyhjä kulttuurinen tila esitetään selitykseksi vähemmistöryhmien lasten poikkeavalle käyttäytymiselle. Kodin ja koulun välillä vallitsevan tyhjän tilan nähdään tuottavan juurettomuutta ja hämmennystä lapsille, jotka reagoivat tähän tilanteeseen uhmakkaalla toiminnalla. Opettajat eivät näe tanskalaislapsilla samanlaista kulttuurista kuilua tai konfliktia kodin ja koulun välillä. (Gitz-Johansen 2004, 203-211.)

Opettajien representaatiot vähemmistökulttuurien tytöistä ja pojista ovat usein erilaisia. Tanskalaisen esikoulun ja koulun normi on, että lapsi toimii vapaana ja itseään hallitsevana yksilönä. Vapauden normi on vaatimus toimia tietyllä tavalla. Tyttöjen ongelmana nähdään liiallinen passiivisuus ja alistuvuus, poikien ongelman nähdään olevan brutaalissa ja kontrolloimattomassa sosiaalisessa käyttäytymisessä. Tämä näkemys liittyy erityisesti turkkilaisiin ja arabikulttuurin poikiin. Näiden kulttuurien pojat ovat opettajien näkemysten mukaan liian aktiivisia tai aktiivisia väärällä tavalla. Tytöt puolestaan ovat liian passiivisia, koska eivät osallistu riittävästi opettajien suunnittelemiin toimintoihin. (Gitz-Johansen 2004, 219-220.)

Gitz-Johansenin (2004) mukaan kompetentista lapsesta on tullut normi Pohjoismaiden pedagogiikassa, mutta kompetentti lapsi -käsite ei ole arvovapaa, vaan kulttuurisesti ja sosiaalisesti väritynyt. Kompetentti lapsi -käsite tarkoittaa keskiluokkaista lasta. Vähemmistökulttuurin tai matalan sosiaalisen statuksen perheestä tuleva lapsi suljetaan usein pois kompetentin kategoriasta. Vaikka Pohjoismaiden yhteiskunnat ovat viime vuosikymmeninä siirtyneet kohti kasvavaa monikulttuurisuutta, koulujärjestelmä toimii yhä monokulttuurisen logiikan mukaan. Käsite "kompetentti lapsi" näyttää kätkevän sisäänrakennetun laajasti tunnistamattoman etnosentrismin. Koulun diskurssi kompe-

tenssista lapsesta ei sisällä kaikkien kulttuuritaustojen lapsia. Vähemmistökulttuurin ja matalan sosiaalisen statuksen perheiden lasten on kohdattava normalisointi tai vaarana on marginalisointi koulussa. (Gitz-Johansen 2004, 221-223).

Lappalainen (2002, 2004a, 2004b) on tutkinut, miten lapset määrittelevät suomalaisuutta monikulttuurisessa esiopetusryhmässä ja mikä merkitys näillä määrittelyillä on ystävyysuhteiden luomisessa. Osalle 6-vuotiaista pojista suomalaisuus oli keskeinen kategoria, jonka avulla minä, me ja muut asetettiin järjestykseen. Suomalaisuus liitettiin vaaleaan ihonväriin (Lappalainen 2004a, 142; 2004b, 651), siniseen ja valkoiseen väriin ja tiettyjen ruokien syömiseen ja toisten ruokien välttämiseen (Lappalainen 2004a, 139-140). Pojat tunnustivat suomalaisuuttaan spontaanisti ääneen ja esittelivät suomalaisuuttaan toimintansa perustana. Pojat, joiden suomalaisuus oli itsestään selvää ja ongelmatonta, pitivät ei-suomalaisuutta pikemminkin vajavuutena kuin resurssina. Eisuomalaisuus tiesi riskiä joutua naurunalaiseksi. (Lappalainen 2004a, 139-141.) Pojat, jotka ulkonäöltään poikkesivat suomalaisista, joutuivat helpommin kokemaan suomalaispoikien eksklusiivisen tavan muodostaa ystävyysuhteita kuin ne pojat, jotka ulkonäöltään eivät eronneet suomalaisista. Ulkonäöltään suomalaisista eroavien poikien kompetenssia kyseenalaistettiin, heidät jätettiin poikien keskinäisen toiminnan ulkopuolelle tai heidät kelpuutettiin kaveriksi vain silloin, kun ketään muuta ei ollut tarjolla. Lasten tavat sulkea joku lapsi pois ystävyysuhteista ja lasten keskinäisistä toiminnoista voivat olla niin hienovaraista, että aikuisen on vaikea huomata sitä. (Lappalainen 2004a, 142-143.) Torsenson-Edin (2007, 57) mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen joutuminen lapsiryhmässä ulkopuoliseksi on todennäköisempää silloin kun koululuokassa on vain yksi etniseltä taustaltaan poikkeava lapsi kuin koululuokassa, jossa on useita maahanmuuttajataustaisia lapsia. Silloin erilaisia etnisiä taustoja pidetään itsestään selvänä.

Maahanmuuttajataustaiset pojat tekivät aktiivisesti töitä sen eteen, että pääsisivät osallisiksi kaveruussuhteista. Osalla pojista toimintastrategiana oli neuvottelu, myönnytysten tekeminen, kaupan käynti ja pienten lahjojen antaminen. Varsinkin ne pojat, jotka ulkonäkönsä vuoksi suljettiin pois suomalaispoikien kaveruussuhteista, hakivat tiiviisti yhteyttä toisten maahanmuuttajataustaisten poikien kanssa, vaikka he olisivat olleet eri lapsiryhmissä päiväkodissa. (Lappalainen 2004a, 140-142.) Osa maahanmuuttajataustaisista lapsista etsi suomalaisuuden kriteereistä niitä piirteitä, joiden kautta he voivat katsoa olevansa suomalaisia, kuten suomalaisesta ruuasta pitäminen tai suomen kielen osaaminen. Suomen kielen taito oli lasten mielestä keskeinen suomalaisuuden kriteeri. Kielellinen epäpätevyys voi johtaa siihen, että lapsi määriteltiin eisuomalaiseksi, kun taas maahanmuuttajataustainen lapsi, joka osasi suomen kielen hyvin, määriteltiin suomalaiseksi. (Lappalainen 2002, 141.)

Esiopetusikäisten lasten keskuudessa ystävyysuhteiden luominen etniseen taustaan perustuen näyttää liittyvän enemmän poikiin kuin tyttöihin. Tyttöille suomalaisuus näytti olevan inklusiivisempi kuin pojille. (Lappalainen 2004a, 139-140.) Lappalainen (2004b) selittää tätä ilmiötä siten, että feminiinisyttä ymmärrettynä "pehmeytensä" ja kontrolloituna pidetään vähemmän uh-

kaavana kuin maskuliinisuutta. Naisia ja tyttöjä ei nähdä samalla tavalla potentiaalisina kansallisen tilan valloittajina kuin miehiä ja poikia. Etnisyys tai kansallisuus ei näytä olevan 6-vuotiaiden tyttöjen keskuudessa yhtä merkittävässä asemassa kuin pojilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tyttöjenkin keskuudessa olisi kansallisuuteen tai etnisyyteen perustuvaa eksluusiota. (Lappalainen 2004b, 651.) Lappalainen (2002, 141) nostaa esille myös sen, että jotkut päiväkotien suomalaisuutta juhlivat tavat voivat olla poissulkevia, kuten esimerkiksi itsenäisyyspäivän tanssiaiset, koska osalle muslilapsista tanssiminen ei ole sallittua.

Lapset, joiden perhe on kaksikulttuurinen siten, että toinen vanhemmista on suomalainen ja toinen edustaa jotain muuta kulttuuria, voivat määritellä omaa kansalaisuuttaan tilanteeseen kulloinkin parhaiten sopivalla tavalla (Lappalainen 2004a, 140). Kahdessa kulttuurissa eläminen tuottaa lapselle enemmän tilaa määritellä identiteettiään, antaa joustavuutta ja kompetenssia ratkaista ongelmia ja valmistaa kestävämpään epävarmuutta niin perhe- kuin työelämässä. Lapsen perheen yhteiskunnallisella asemalla on kuitenkin vaikutusta siihen, voiko lapsi käyttää kahdessa kulttuurissa elämistä resurssina vai marginalisoi-ko se häntä entistä enemmän. Jos lapsen perhe on monin tavoin heikossa asemassa yhteiskunnan rakenteellisissa hierarkioissa (kuten taloudellinen tilanne, perheolot, vanhempien koulutustaso), ei kahdessa kulttuurissa eläminen avaudu lapselle positiivisena resurssina, vaan sisältää usein vastakkainasettelun suomalaisen kulttuurin kanssa. Sen sijaan tytöt, joiden vanhemmilla oli hyvä koulutus ja vankka asema työelämässä, näkivät hybridisyytensä ja kahdessa kulttuurissa elämisen positiivisena resurssina, joka antaa hyvät lähtökohdat kosmopoliittiseen elämään. (Lappalainen 2004b, 649-651.)

3 TUTKIMUS JA SEN SUORITTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusprosessini tukena olevan adaptiivisen teorian mukaan etenevässä tutkimusprosessissa tapahtuu tutkimusprosessin aikana tutkimusongelman ”evoluutio”. Tutkimusongelmat muotoutuvat tutkimusprosessin aikana, siihen vaikuttavat sekä aikaisempi teoreettinen ajattelu että aineistosta esille nousevat asiat. Tämä lähestymistapa on pluralistinen, joustava ja avoin tutkimusongelman määrittelylle. Tutkijan lähtökohtana ovat aikaisemmasta teoriasta nousevat avainsanat ja käsitteet, joita hän on valmis uudelleenmuotoilemaan ja yhdistelemään. (Layder 1998, 30-31). Myös etnografialle on ominaista tutkimuskysymysten lopullinen muotoutuminen aineistonkeruun yhteydessä ja aineistonanalyysin alkuvaiheessa (Hammersley & Atkinson 2007, 25).

Tutkimusprosessin alussa määrittelin tutkimusteemaksi lasten yksilöllistymisen päiväkotikontekstissa, mutta tutkimuskysymysten tarkka jäsenitys ja muotoilu tapahtuivat vasta aineiston analyysivaiheessa, jolloin tutkimuskysymykseksi vakiintui, *miten lapset muodostavat minuuttaan päiväkodissa*. Teoreettisena lähtökohtana tälle kysymykselle olivat modernisaatioteoriat ja erityisesti niissä esitetty yksilöllistymisteesi. Tutkimuskirjallisuudesta löytyi väitteitä yksilöllistymisen ulottumisesta lapsuuteen saakka ja yhteiskunnan ylläpitämien lapsuuden instituutioiden, kuten päiväkotien osuudesta lasten yksilöllistymisessä (ks. esim. Näsman 1994; Sunker 1995; Kampman 2004). Otin yksilöllistymisen keskeiseksi käsitteeksi tarkastellessani lasten minuuden muodostumista päiväkodissa. Lähdin ikään kuin testaamaan yksilöllistymisteessin paikkansa pitävyyttä minuuden muodostumisessa lapsuudessa päiväkotikontekstissa.

Modernisaatioteorioissa käytetään minuuden rakentamisen käsitettä (Beck 2002; Giddens 1991) ja minuuden koostamisen käsitettä (Bauman 1996). Käsitteen valinnalla ottaa kantaa siihen, millaiseksi ymmärtää kyseisen ilmiön. Olen päätenyt käyttämään käsitettä minuuden muotoutuminen, koska lähtökohتانani on avoin suhtautuminen tähän ilmiöön, ilman että sitoutuisin ymmärtämään minuuden muotoutumisen olevan sillä tavoin selkeän tietoinen rakenta-

misen prosessi, joka perustuu reflektioon, kuten Giddens (1991) ja Beck (1992, 1995) ovat käsitteen määritelleet. Baumanin käyttämä minuuden koostaminen -nimitys voi johtaa mielikuvaan siitä, että minuuden osaset ovat jossain valmiina yhteen kokoamista varten. Päiväkotikontekstissa muodostaminen tarkoittaa enemmänkin niitä mahdollisuuksia, joita erilaiset tilanteet antavat. Minuudella tarkoitan ihmisen kokonaisuutta, joka sisältää kehon (Giddens 1991), toiminnan (Giddens 1984), identiteetin ja käsitykset (Beck 1992; Bauman 1996, 2000, 2001), moraalin ja arvostukset (Giddens 1991; Beck 1992; Bauman 1996), sosiaaliset suhteet ja sitoutumukset (Simmel 1997; Beck 1992, 1995; Bauman 2000, 2001), tunteet ja rationaalisuuden (Elias 1978; Giddens 1991; Simmel 2005) sekä mielenkiinnon kohteet ja elämäntavan (Giddens 1991; Bauman 2008). Myös Haikkola (2012, 213) määrittelee itseyyden (self) kuvaavan ihmistä kokonaisuutena.

Tutkimuskysymyksen jäsenitys kolmeksi alakysymykseksi on näkökulmaltaan samanlainen kuin lisensiaatintyössäni (Eerola-Pennanen 2002). Ensimmäinen alakysymys kohdentuu siihen, *miten lapset muodostavat minuuttaan suhteessa päiväkodissa vallitseviin rakenteisiin ja käytänteisiin*. Lapsuudentutkimus (ks. esim. Strandell 1995; Metsomäki 2006; Holkeri-Rinkinen 2009) johdatti kiinnittämään huomioni lasten vaikutus- ja valintamahdollisuuksiin suhteessa päiväkodissa vallitseviin rakenteisiin, järjestyksiin ja käytäntöihin, joita aikuiset ovat luoneet päiväkotiin. Myös aineisto johdatti tähän tutkimuskysymykseen, sillä lasten päiväkotipäivä näytti olevan täynnä aikuisten ja lasten välisiä keskusteluja päiväkodin sääntöjen noudattamisesta ja käyttäytymisestä päiväkodissa sekä lasten mahdollisuudesta valita tilan, ajan tai toiminnan suhteen. Lasten minuuden muodostumisen kannalta on keskeinen kysymys, miten lapset näissä tilanteissa toimivat, miten he pyrkivät saamaan omat tavoitteensa ja suunnitelmansa toteutettua.

Toinen alakysymys liittyy päiväkodin vertaisryhmäsuhteisiin ja erityisesti siihen, *miten lapset muodostavat minuuttaan päiväkodin vertaisryhmässä*. Päiväkotipäivässä jatkuvasti läsnä oleva asia on lasten suhteet toisiin lapsiin. Vertaisryhmässä eläminen ja siihen liittyvät suhteet, tilanteet ja keskinäiset neuvottelut kuuluvat lähes jokaiseen päiväkotipäivän hetkeen. Lasten keskinäisten suhteiden ja vertaisryhmän merkityksellisyyttä päiväkodissa on tuotu esille useissa tutkimuksissa (Strandell 1995, Lehtinen 2000; Kyrönlampi-Kylmänen 2007), mutta ennen kaikkea lasten runsaat kertomukset vertaisryhmäsuhteistaan ja omat havaintoni johdattivat tarkastelemaan lasten minuuden muodostumisen ja vertaisryhmässä toimimisen välisiä yhteyksiä.

Kolmas alakysymys *miten lapset määrittelevät itseään yksilönä* liittyy lapsen yksilöllisiin, omaan itseän kohdistuviin pohdintoihin. Yksilöllistymisteoriat johdattivat minut tarkastelemaan lapsen suhdetta itseensä, millä tarkoitan lapsen itsetutkiskelua ja itsensä määrittelyä eli lasten suhdetta omiin ominaisuuksiinsa, tietoihinsa, taitoihinsa, tunteisiinsa, toiveisiinsa ja sitoumuksiinsa. Itsetutkiskelua ja reflektointia ja siihen liittyvää itsekontrollia osana minuuden rakentamisprosessia ja osana yksilöllistymistä ovat tuoneet esille Elias (1978, 1982) sivilisaatioteoriassaan sekä erityisesti yksilöllistymisen toisen aallon tutkijat Giddens (1991), Beck (1992, 1995) ja Bauman (2000, 2001).

3.2 Tutkimusote

Adaptiiviseen teoriaan tukeutuva tutkimusote

Tutkimuksen toteuttamisessa otin tuekseni Layderin (1998) kehittämän adaptiivisen teorian, joka yhdistää olemassa olevan teorian sen teorian kehitykseen, joka syntyy empiirisen tutkimuksen löydöksistä. Se asettuu teoriaa testaavan (tai hypoteettis-deduktiivisen) lähestymistavan ja grounded-teorian (tai teoriaa konstruoivan) lähestymistavan välimaaston yhdistäen aineksia molemmista lähestymistavoista. (Layder 1998, 1-9, 66, 132.) Layder (1998) korostaa vuoropuhelua aikaisemman teorian ja empiiristen löydösten välillä ja painottaa sitä, että jokainen tutkija on saanut vaikutteita aikaisemmista teoreettisista oletuksista, ja ne on hyvä tuoda avoimesti ja systemaattisesti esille. Empiiristä tutkimusta tekevien on Layderin (1998) mukaan arvostettava aikaisempia teoreettisia ajatuksia, koska ne antavat tutkijalle aineksia jäsennykseen ja tarkennukseen tiedon keruu- ja analysointivaiheessa. Adaptiivinen teoria yhdistää yleisen teorian oivallukset ja käsitykset tutkijan käytännölliseen ja suunnitelmalliseen ajatteluun. Tutkijan keräämästä ja analysoimasta aineistosta nousee esille uusia teoreettisia näkemyksiä ja käsitteitä.

Layderin (1998) adaptiivisen teorian mukaan tutkimusprosessin osa-alueet ovat tutkimusaiheen valinta, teoreettisen viitekehyksen pohdinta, aineiston keruumetodien valinta, aineistonkeruu, joka käsittää myös koodaamisen ja memokirjoitukset sekä aineiston analyysi ja teorisointi. Aineiston analyysi ja teorian muodostus on läpi tutkimusprosessin kulkeva vaihe. (Layder 1998, 28-29.)

Layderin (1998) mukaan teorian muodostus on jatkuva prosessi, joka myötäilee tutkimuksen tekemisen kaikkia vaiheita. Adaptiivinen teoria painottaa teorian muodostamista tutkimusprosessin jatkuvana aspektina. Teoretisointi voi ottaa paikkansa tutkimusprosessin missä vaiheessa tahansa, mutta sen täytyy olla läheisessä yhteydessä aineiston analyysiin. Teorian muodostus ja aineiston analyysi kulkevat käsi kädessä. Adaptiivinen teoria painottaa sellaista teorian muodostusta, joka synnyttää aikaisempien teoreettisten löydösten ja uusien itsenäisten, tutkijan aineistosta löytämien oivallusten kombinaatiota ja synergiaa. Teorian rakentamisessa painotetaan klassisten teorioiden tuntemisen lisäksi sensitiivisyyttä teoretisoinnin mahdollisuuksiin nähden ja kehottaa tutkijaa sekoittamaan tutkimuksensa käsitteet ja avainsanat keskenään ja leikkimään niillä. Näin tutkija voi saada aikaan luovan prosessin, joka tuo mukanaan uusia oivalluksia teorian rakentamiseen. (Layder 1998, 3, 25-31.) Tällainen työskentely avaa mahdollisuuksia myös käsitteiden kehittämiseen.

Layder (1998) painottaa käsitteiden muodostamisen merkitystä tutkimuksen onnistumiselle. Tutkijan on huolellisesti rakennettava tutkimuksensa käsitteet, jotka voivat olla yhteiskunnan rakenteisiin kiinnittyviä tai yksilön toimintaan liittyviä. Näiden sosiaalisen elämän ilmiöiden kahden tason käsitteiden välille voidaan rakentaa myös välittäviä käsitteitä, jotka edustavat näiden kahden näkökulman tasapainoista kombinaatiota. Tutkittavan ilmiön luonne määrittää, mille tasolle tutkimusta jäsentävät käsitteet asettuvat. (Layder 1998, 92-

98.) Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien valinta ja käsitteiden muodostus alkavat ennen aineiston keruuta ja analyysia kehittämällä alkeellinen käsitteellinen viitekehys aikaisemman teorian pohjalta. Näin saadut orientoivat käsitteet toimivat teorian kehittämisen välineinä. Orientoivien käsitteiden tehtävä on tuoda esille tutkimuksen keskeisiä teemoja ja tarkentaa avainkäsitteitä, jotka määrittelevät tutkimusteemaa. Käsitteitä voi lainata lähitieteistä tai tutkimusteeman lähialueilta, niitä voi etsiä teoreettisen kirjallisuuden ulkopuolelta ja myös omia havaintojaan, herkkyyttään ja intuitiotaan voi hyödyntää. Osuvien käsitteiden löytäminen ja muodostaminen vaatii tutkijalta luovaa ajattelu- ja mielikuvitustyötä. Orientoivat käsitteet ohjaavat aineiston keruuta ja ovat hyödyllisiä aineiston väliaikaisena järjestämiskeinona, mutta ne eivät saa dominoida analyysia diktatorisesti, vaan orientoivien käsitteiden kanssa täytyy työskennellä joustavasti. (Layder 1998, 101-112.)

Etnografinen tutkimusote

Etnografia on laadullisessa tutkimuksessa käytetty tutkimusote, jossa kuvataan erilaisten yksittäisten yhteisöjen elämää ja erityisesti niiden kulttuurisia ja sosiaalisia järjestelmiä ja niihin liitettyjä merkityksiä. Etnografinen tutkimusote kehitettiin alun perin antropologiassa tarkoituksena kuvata ja ymmärtää tutkijalle vierasta kulttuuria. Antropologiasta etnografinen tutkimusote omaksuttiin sosiologiaan, jossa sitä on käytetty valtakulttuurin ulkopuolella olevien vähemmistökulttuurien ja marginaaliryhmien tutkimiseen. (Hammersley & Atkinson 2007, 1-2; Emond 2005, 123-124.) Etnografian perustavoite on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan yhteisön sosiaalisia järjestelmiä ja yhteisön jäsenten ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia osana sitä yhteisöä, jossa he elävät. Etnografisella tutkimuksella tehdään näkyväksi ihmisten toimintaa yhteisössään ja tavoitteena on ymmärtää siihen liittyviä sosiaalisia merkityksiä. (Emond 2005, 124-125.)

Etnografiseen tutkimusotteeseen kuuluu olennaisesti kenttätyö, jolloin tutkija tutustuu tutkimuskohteeseensa, viettää aikaa tutkittavien kanssa ja samalla tuottaa aineistoa erilaisin menetelmin. Kenttätyö on usein osallistuvaa havainnointia, mutta myös erilaisia haastatteluja, keskusteluja ja kuvaamista on käytetty, samoin kuin tehtävääorientoituneita aineistonkeruumetodeja (esim. lasten piirroksia, korttien täyttäminen). (James 2001, 252-253; Emond 2005, 124; Tolonen & Palmu 2007, 89-112; Kankkunen 2007, 117-205.) Etnografiassa ei mennä kentälle testaamaan etukäteen asetettua hypoteesia tai näyttämään toteen muuttujien välisiä yhteyksiä, vaan tutkija ottaa päämääräkseen mennä kentälle oppimaan sen sosiaalisen ryhmän tavoista, vuorovaikutuksesta ja käsityksistä, jota hän tutkii. Tutkija on oppilas, jota tutkittavat opastavat. (Hammersley & Atkinson 2007, 79; Emond 2005, 124; Tolonen & Palmu 2007, 31.) Tutkijalla voi olla alustavia ajatuksia siitä, miten tutkittava yhteisö toimii, mutta tutkimusprosessin kuluessa tutkijan on oltava valmis hylkäämään ennakoajatuksensa, mikäli aineisto ei tue niitä (Emond 2005, 124).

Etnografian tutkimuskohteena on pieni joukko ihmisiä, joiden antamalle tiedolle herkistytään syvästi (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Emond 2005,

127). Koska etnografiassa päämääränä on tuottaa rikasta aineistoa, niin käytännössä tutkittavien määrä muodostuu suhteellisen pieneksi. Tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tutkittavasta kohteesta syvällistä ja moniulotteista kuvausta, joka huolellisen analyysin kautta liitetään laajempaan kulttuuriseen kokonaisuuteen ja käsitteellistetään teoreettiseksi tiedoksi (Emond 2005, 124; Hammersley & Atkinson 2007, 3).

Etnografista tutkimusotetta on yhteiskuntatieteellisissä lapsuudentutkimuksissa pidetty suositeltavana menetelmänä (James & Prout 1990, 8-9) erityisesti, kun tutkimus sijoittuu lapsuuden instituutioihin kuten päiväkotiin tai kouluun (Strandell 2010, 94). Etnografia antaa mahdollisuuden tehdä näkyväksi lasten toimijuutta mahdollistavat ja rajoittavat käytännöt ja rakenteet (Lappalainen 2007, 67).

3.3 Tutkimusaineisto

Etnografialle on ominaista, että aineistoa kerätään usealla eri menetelmällä. Etnografiassa aineistonkeruu on strukturoimatonta siinä mielessä, ettei se sisällä etukäteen tehtyä tarkkaa ja yksityiskohtaista tiedonhankintasuunnitelmaa. Kategorioita, joita käytetään tulkitsemaan, mitä ihmiset sanovat ja tekevät, ei tehdä aineistonkeruun yhteydessä käyttämällä esimerkiksi havaintomatriiseja tai kyselylomakkeita. Aineistoa järjestävät kategoriat kehitetään aineiston analyysivaiheessa. (Hammersley & Atkinson 2007, 3.)

Aineistonkeruuseen Layder (1998) suosittelee monistrategista lähestymistapaa eli niin monien erilaisten lähteiden ja tekniikoiden käyttöä kuin on mahdollista ja tarkoituksenmukaista tutkimusaiheen kannalta. Monistrategisen lähestymistavan potentiaalinen hyöty on siinä, että se antaa laajempia mahdollisuuksia tehdä sattumalta arvokkaita havaintoja ja näin tuottaa teoreettisia ideoita ja käsitteitä. Monistrateginen lähestymistapa lisää mahdollisuuksia vankempaan ja perusteellisempaan teoreettisiin ideoihin ja ajatuksiin kuin vain yhdellä tavalla kerätty aineisto. Erilaiset lähteet, metodit ja strategiat luovat synergiaa, joka maksimoi teorian ja aineiston tehokkaan käytön. Tämä lähestymistapa lisää tutkijan kykyä tehdä uusia havaintoja ja luoda uutta teoriaa. Uudet teoreettiset käsitteet ja ajatukset kehittyvät vuoropuhelusta empiirisen aineiston ja tutkijan teoreettisen mielikuvituksen välillä sellaisena kuin se on muotoutunut aikaisemman lukemisen ja teoreettisen tietämyksen perusteella. (Layder 1998, 68-69, 78.)

Tutkimuksessa mukana olleet lapset

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta eri päiväkodista kerätystä aineistosta. Tutkimuksen informantteina ovat päiväkodissa olevat 4-6-vuotiaat lapset. Tutkimusaineisto koostuu havinnoista, erilaisista lasten haastatteluista sekä tutkimuspäiväkirjasta. Keräsin aineiston kolmessa eri vaiheessa. Tutkimusaineiston ensimmäinen osa kerättiin syksyllä 1997, toinen vaihe oli syksyllä 2005 ja aineiston keruun kolmas vaihe ajoittui syksyille 2006 ja talvelle 2007.

TAULUKKO 1 Tutkimusaineisto

ajankohta	lapset	aineistonkeruutapa
syksy 1997 päiväkoti 1	42 lasta	havainnot haastattelut (31 lasta) <ul style="list-style-type: none"> • 25 yksilö- ja parihaastattelua • 12 ryhmähaastattelua • 3 lapsi-lapsihaastattelua tutkimuspäiväkirja
syksy 2005 päiväkoti 2	19 lasta, joista 4 maahanmuuttajataustaista lasta	havainnot haastattelut (8 lasta) <ul style="list-style-type: none"> • 6 yksilö- ja parihaastattelua • 2 ryhmähaastattelua tutkimuspäiväkirja
syksy2006- talvi2007 päiväkoti 3	42 lasta, joista 14 maahanmuuttajataustaista lasta	havainnot haastattelut (13 lasta) <ul style="list-style-type: none"> • 13 yksilöhaastattelua kasvunkansiot tutkimuspäiväkirja

Lapsia oli yhteensä 103 viidessä eri lapsiryhmässä. Havainnoin kaikkia lapsia, joskin muutamat lapset olivat hyvin vähän läsnä silloin kun havainnoin, koska lapsilla oli paljon poissaoloja päiväkodista vanhempien lomapäivien ja lasten sairastelujen vuoksi. Havainnointiaineistoa kertyi litteroituna 143 sivua. Haastatteluissa oli yhteensä 53 lasta. Ryhmähaastatteluaineistoja kertyi yhteensä 84 sivua ja yksilö- ja parihaastatteluja 168 sivua litteroituna.

Lapsista 18 oli maahanmuuttajatausta (joko vanhemmat olivat muuttaneet Suomeen tai lapset vanhempineen olivat muuttaneet Suomeen). Näiden lasten kulttuurinen tausta oli seuraava:

- 7 lapsen tausta on Keski-Aasian kulttuureissa (Afganistan, kurdi, Turkki, Turkmenistan)
- 5 lapsen tausta on venäläisessä kulttuurissa
- 2 lapsen tausta on burmalaisessa kulttuurissa
- 3 lapsen tausta on kosovolaisessa kulttuurissa

Havainnoin kaikkia näitä lapsia. Heistä 12 lasta oli mukana haastatteluissa. Kuusi maahanmuuttajataustaista lasta ei ollut haastatteluissa, koska kahden lapsen vanhemmat eivät antaneet lupaa haastatteluun, kahden lapsen suomenkielen taito ei ollut riittävä, yksi lapsi kieltäytyi haastattelusta ja yksi lapsi oli niin stressaantunut, etten halunnut häiritä häntä haastattelulla. Maahanmuuttajataustaiset lapset valitsin mukaan tutkimusaineistoon, koska yksilöllisyyden esiintulo minuuden muodostamisessa liitetään erityisesti länsimaiseen kulttuu-

riin ja modernisaatioon. Vähemmistöryhmien avulla voidaan tehdä näkyviksi olennaisia asioita myös valtakulttuurista, koska marginaalisten ryhmien tutkiminen voi paljastaa normaalille ja sallitulle käyttäytymiselle asetetut, usein näkymättömät rajat. Vähemmistöryhmien ja poikkeuksellisten tapahtumien kautta voi syntyä törmäyksiä vakiintuneisiin institutionaalisiin rakenteisiin, jotka näin tulevat näkyviksi.

Lasten nimet on muutettu tähän raporttiin. Suomalaistaustaisille lapsille olen tehnyt peitenimet sattumanvaraisesti. Maahanmuuttajataustaisille olen tehnyt peitenimet, jotka olen ottanut heidän kulttuuritaustaansa kuuluvasta nimistöstä. Tästä poikkeuksen tekevät useimmat venäläistaustaiset lapset. Heistä vain yhdellä oli selkeästi venäläinen etunimi, joten hänen peitenimensä on myös venäläinen nimi (Sergei). Muilla venäläistaustaisilla lapsilla oli etunimi, joka on käytössä sekä venäläisessä että suomalaisessa nimistössä. Näiden lasten peitenimet vastaavat tätä käytäntöä.

Kentälle meno

Keräsin tutkimusaineiston kolmesta eri päiväkodista, jotka ovat eri puolilla Jyväskylää. Ensimmäisen alueen valitsin sillä perusteella, että asuin siellä suunnassa. Toisen ja kolmannen alueen valitsin sillä perusteella, että tiesin ko.alueen päiväkodeissa olevan maahanmuuttajataustaisia lapsia. Alueen valinnan jälkeen soitin päiväkodin johtajalle. Kaikilla kolmella alueella sen päiväkodin johtaja, johon ensimmäisenä soitin, kieltäytyi muihin yhteistyöhankkeisiin vedoten, mutta johtajat ohjeistivat minua soittamaan alueella olevaan toiseen päiväkotiin, jonka henkilökunta oli valmis tutkimusyhteistöhön. Tutkimusluvan ensimmäisen päiväkodin osalta sain alueen sosiaalikeskuksen johtajalta. Toisen ja kolmannen päiväkodin osalta tutkimusluvan antoi päivähoidon johtaja. Lasten vanhemmat antoivat kirjalliset tutkimusluvut päiväkodin toimintakauden alussa. Kaikki vanhemmat antoivat luvan lapsensa mukanaoloon tässä tutkimuksessa sillä tarkennuksella, että kolmannessa päiväkodissa kahden sisaruksen vanhemmat antoivat luvan vain havainnointiin, ei lastensa haastatteluun.

Tutkimusluvut saatuani aloitin kenttätyöskentelyn siten, että kävin päiväkodissa keskustelemassa henkilökunnan kanssa tutkimustehtävistäni ja -metodistani. Kerroin henkilökunnalle, mitä aioin tehdä ja keskustelimme myös minun roolistani lasten parissa. Etnografista tutkimusotetta käytettäessä tutkijan on päätettävä, millaisella lähestymistavalla kenttään on parasta tutustua. Päätöstä tehtäessä on otettava huomioon sekä tutkijan että tutkittavien näkökulma. (Emond 2005, 125.)

Päiväkotietnografian onnistumiselle on tärkeää, että lasten hoidosta ja kasvatuksesta vastuussa olevat aikuiset ymmärtävät tutkimusprosessin ja tutkijan roolin osallistuvana havainnoijana. Aikuisten luottamus saavutetaan viettämällä aikaa ja välttämällä odotuksia, jonka mukaan tutkija ottaa heidän joka-päiväisessä elämässään samanlaisen aikuisen roolin kuin mitä hoito- ja kasvatushenkilökunnalla on. (Emond 2005, 128.) Olen työni vuoksi käynyt tutkimuspäiväkodeissa ohjaamassa opiskelijoiden opetusharjoittelua ja siinä roolissa olin tuttu useimmille päiväkotien työntekijöille. Tämän vuoksi pidin tärkeänä tehdä

selväksi, että nyt tulen päiväkotiin tutkijana ja suljen pedagogina olon pois tästä roolista. Päiväkotien henkilökunta ei tehnyt minulle kysymyksiä tutkimuksestani. Ensimmäisessä päiväkodissa kävin myös vanhempainillassa kertomassa tutkimuksestani. Myöskään vanhemmat eivät kyselleet eivätkä kommentoineet tutkimushankettani tai tutkijanrooliani millään tavoin. Tästä huolimatta vaikeimmaksi kentälle menossa koin päiväkotien henkilökunnan kohtaamisen. Olin työni kautta tullut tietoiseksi päiväkotien henkilökunnan suuresta työmäärästä, jota lukuisat opiskelijaharjoittelijat ja tutkijat lisäävät. Tunsin jo ennen kentälle menoa olevani ylimääräinen haittaava tekijä päiväkotien henkilökunnan näkökulmasta (ks. myös Lappalainen 2007, 73). Yritin siis olla niin vähän vaivaksi kuin mahdollista.

Kerroin henkilökunnalle roolistani sen, että en ole lasten hoidosta ja kasvatuksesta vastuussa oleva aikuinen enkä myöskään pedagoginen auktoriteetti (ks. myös Lappalainen 2007, 67-68). Määrittelin itseni kuitenkin vastuulliseksi aikuiseksi siinä mielessä, että jos olin ainoa aikuinen tilanteessa, jossa tapahtui selkeää kiusaamista tai fyysisen vaaran mahdollisuus, puutuin tilanteeseen enkä jäänyt odottamaan mahdollista tapaturmaa. Tilanteita, joissa puutuin lasten tekemisiin vastuullisena aikuisena, oli muutamia (pari kiusaamistilannetta sekä muutama tilanne, jossa ajattelin olevan tapaturman mahdollisuus). Henkilökunta ei odottanut, että olisin lapsista vastuussa oleva aikuinen, kuten Lappalainen (2007, 69-70) on saanut kokea. Tunsin tulevani kohdelluksi tutkijana.

Tutkijan on varmistettava, että tutkittavat ymmärtävät tutkimusprosessin (Hammersley & Atkinson 2007, 42; Emond 2005, 127). Kun tutkitaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia, tämä vaatimus on varsin haastava. Lasten kohdalla tarvitaan aikaa ja joustavuutta. Tutkimuksen päämäärät on kerrottava lapsille siten, että lasten on helppo vastaanottaa tämä tieto. Kertomisen tapaa on syytä vaihdella lasten mukaan, koska eri ikäisten lasten kyky ymmärtää vaihtelee ja lapsilla on vaihtelevasti tietoa tutkimuksen teosta. Lapsilla on oltava mahdollisuus tehdä kysymyksiä tutkijalle tutkimuksen teosta. (Emond 2005, 127-128.) Kerroin heti ensimmäisenä päivänä kaikissa lapsiryhmissä lapsille, kuka olen ja mitä teen päiväkodissa (ks. Ruoppila 1999, 36). Sanoin lapsille, että olen tutkija, joka tutkii lapsia, ja haluan tietää, mitä lapset ajattelevat ja mitä mieltä he ovat erilaisista asioista. Kerroin, että kirjoitan asioita paperille ja myöhemmin teen kirjan, josta aikuiset voivat lukea, mitä mieltä lapset ovat. Lapset eivät siinä vaiheessa kommentoineet mitään, mutta myöhemmin ilmeni, että ainakin muutamat lapset olivat ymmärtäneet, mitä olen tekemässä.

Heli tuli kysymään minulta, voiko hän mennä saliin. Vastasin: *"Voi, en minä tiijä, käy kysymässä Mirjalta"*. Silloin Lauri käänsi päänsä minuun päin ja sanoi: *"Niin, kun sä teet tutkimusta"*.

(Tutkimuspäiväkirja 20.11.97)

Mika (4 v.) kysyi minulta tänään yksilohaastattelun alussa: *"Miks sun pitää saada sanoja meistä?"*. Selitin hänelle, että teen tutkimusta lasten mielipiteistä ja ajatuksista, jolloin Mika tietysti kysyi: *"Miks?"*. Vastasin, että jotta aikuiset ymmärtäisivät paremmin lapsia.

(Tutkimuspäiväkirja 24.11.97)

Lapset olivat huomanneet, että olin erilainen aikuinen kuin päiväkodin kasvatustyötä tekevät aikuiset. Tutkijalle, joka osoittaa kiinnostusta lasten asioihin, lapset alkavat kertoa eri tavalla kuin hoito- ja kasvatushenkilökunnalle. Kuuntelevaa ja lasten asioihin mielenkiintoa osoittavaa tutkijaa lapset pitävät välillä äidillisenä hahmona, välillä ystävänä ja välillä muistiinpanoja tekevänä outona aikuisena (Thorne 1993, 20; James 1996, 317).

Tutkijan rooli

Tutkimusprosessi, aineiston tuottaminen ja aineiston analyysi eivät laadullisessa tutkimuksessa ole riippumattomia tutkijasta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen väline sekä aineistona tuottamisessa että analyysissa. Tutkijan oma elämänkerta ja suhde kenttään muodostavat objektiivin, jonka kautta tutkija katselee kenttää. (Emond 2005, 126.) Olen työni kautta tottunut olemaan päiväkodissa havainnoijana. Olen tottunut siihen, että havainnoinin kohde ei ole opettajat ja muu henkilökunta. Omista työvuosistani päiväkodista on niin paljon aikaa, että samaistumista opettajiin ei ollut (ks. Lappalainen 2007, 76-77). Haasteena kuitenkin oli nähdä tuttu uusiin silmin ja ottaa etäisyyttä instituution käytäntöihin ja hierarkisiin järjestyksiin (Lappalainen 2007, 66).

Lapsuuden tutkijoiden käsitykset lapsista ja lapsuudesta ovat osa lapsuuden konstruointia ja siksi tutkijoiden tulisi tuoda julki omat käsityksensä (Emond 2005, 127). Olen koulutukseltani myös lastentarhanopettaja ja olen ollut jonkin aikaa päiväkodissa töissä kolmekymmentä vuotta sitten. Sen jälkeen olen toiminut lastentarhanopettajien koulutuksessa varhaiskasvatuksen lehtorina. Jatko-opintoja teen kuitenkin yhteiskuntapolitiikkaan. Oma orientaationi lapsiin ja lapsuuteen liittyy siten sekä kasvatustieteisiin että yhteiskuntatieteisiin.

Etnografian tehtävä on luoda ystävälliset suhteet tutkittaviin ja työntää syrjään uskomuksensa soveliaasta käyttäytymisestä (Emond 2005, 131). Itselläni oli enemmän vaikeuksia siirtyä ilmiötä tarkastelevan tutkijan rooliin. Minulla oli vaarana ajautua ”over-rapport” -rooliin (olla liian hyvissä väleissä), jolloin tutkija ihastuu tutkittaviinsa ja heidän elämäntyylisiinsä niin, että kadottaa tutkijan otteen ja ilmiön tarkastelu jää syrjään (Hammersley & Atkinson 2007, 87-88). Ensimmäisen aineistonkeruuvaiheen aikana näkemäni uni kertoo tästä kamppailusta tutkijan roolin löytämiseksi.

Näin viime yönä unen. Olin päiväkodissa tekemässä tutkimusta Tuovin (toinen jatko-opiskelija) kanssa ja Mervi (eräs ansioitunut tohtori) oli seuraamassa. Lapsia varten oli rakennettu koroke, joka oli verhottu muovisella tekonurmella. takana oli lavaste, jossa oli heinikköä, kukkia ja perhosia sekä sininen taivas. Valo oli suunnattu tekonurmikkoon ja lavasteeseen maalattuun heinikköön eli tästä kohdasta oli tekeillä tehty valoisa, ”ihana” kesäinen nurmi. Lasten oli määrä tulla istumaan tälle korokkeelle, jossa tutkimus tapahtui. Tutkimusmenetelmä oli seuraava: lapsille kerrottiin aluksi, että he tulevat saamaan sähköiskun, jonka jälkeen heiltä kysellään, miltä sähköisku tuntui. Lapsia tuli ja meni. Tuovi ja minä vuorotellen annoimme lapsille alkuinstruktion sekä teimme sähköiskun jälkeisen haastattelun. Minä luin omalla vuorollani alkuinstruktion paperista ja ihailin Tuovia, joka omalla vuorollaan luontevasti ilman paperia kertoi lapsille, mitä tuleman pitää. Minä tunsin olevani taitama-

ton, osaamaton, huono. Lisäksi olin sähköiskusta kovin ahdistunut, vaikka tiesin, ettei se ollut kovin kova, mutta kuitenkin tuntuva.

Sitten koehenkilöksi tuli Kirsi, lapsi, jota oli ollut päiväkotiryhmässäni silloin, kun työskentelin päiväkodissa lastentarhanopettajana. Hän oli nelivuotias, pieni, kaunis, suloinen lapsi. Tuovi kertoi hänelle ystävällisesti, mitä hänen pitäisi tehdä. Kirsi meni istumaan tekonurmelle ja sai siellä sähköiskun, jonka jälkeen hän nousi korokkeelta ja tuli minun luokseni. Hän alkoi nojata jalkojani vasten, joten vaistomaisesti nostin hänet syliini ja kiedoin kädet hänen ympärilleen. Hänen silmissään oli kyynelä. Minä aloin kysellä häneltä, miltä hänestä tuntuu. Silloin Mervi, joka istui hiukan syrjemässä valvomassa tutkimuksen kulkua, sanoi: *”Minä en voi luottaa metodiisi, jos sinä otat lapsia syliin.”* Uni loppui siihen.
(Tutkimuspäiväkirja 23.11.1996)

Tämä uni kertoo siitä ristiriidasta, joka liittyi tutkijan roolin saavuttamiseen. Erityisesti jouduin työstämään omaa suhtautumistani lapsiin, jotta en omien tunteitteni kautta vaikuttaisi aineiston laatuun. Etnografin on työntävä syrjään arvostukset, jotka ovat ristiriidassa lasten arvostusten kanssa (Emond 2005, 131). Oma käsitykseni on, että saadakseen lasten luottamuksen keskeistä on olla kiinnostunut siitä, mistä lapset ovat kiinnostuneet ja arvostaa asioita tavalla, jolla lapset arvostavat. Tutkijan on kehitettävä suhteitaan lapsiin, jotka voivat kontrolloida sitä, missä laajuudessa he ovat valmiita antamaan tietoa tutkijalle (Emond 2005, 125). Kyse ei aina ole aikuinen-lapsi-vastakkainasettelusta, vaan kyse voi olla myös lasten tekemästä erottelusta ymmärtäjän ja ei-ymmärtäjän välillä (Pennanen 2010, 182).

Myös tutkijan sukupuoli vaikuttaa tiedontuottamisprosessissa, sukupuolinen neutraalius on mahdoton (Hammersley & Atkinson 2007, 73-74). Omalta osaltani ajattelen sukupuoleni vaikuttaneen erityisesti niiden maahanmuuttajataustaisten poikien haastatteluihin, joiden kotikulttuuriin kuuluu suomalaista kulttuuria selkeämpi jako sukupuolten välillä (Hammersley & Atkinson 2007, 74). Esimerkiksi Agim ja Yusuf olisivat ehkä käyttäytyneet haastatteluissa toisin, jos haastattelijaksi olisi ollut mies. Haastateltavan ja haastattelijan suhde vaikuttaa siihen, millaiseksi tiedonlähteeksi haastattelu muodostuu (Tolonen & Palmu 2007, 91). Toisaalta myös maahanmuuttajataustaiset tytöt olisivat ehkä suhtautuneet miespuoliseen haastattelijaan eri tavoin kuin naispuoliseen haastattelijaan. Maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla miespuolinen haastattelijaksi olisi voinut saada erilaista tietoa kuin minä sain jo sen vuoksi, että tutkimuspäiväkodeissa ei ollut yhtään miespuolista työntekijää aineistonkeruun aikana.

Tutkijan iällä voi myös olla vaikutusta siihen, miten häneen kenttätyössä suhtaudutaan (Hammersley & Atkinson 2007, 77). Maahanmuuttajataustaiset tytöt olivat kiinnostuneempia minun henkilökohtaisesta elämästäni kuin muut lapset. He kiinnittivät huomiota harmaantuviiin hiuksiini ja he myös kyselivät, olenko äiti tai isoäiti. Barrie Thorne (1993, 26) kertoo, kuinka hän tehdessään etnografista tutkimusta koulussa tunsivat tytöt läheisemmäksi, koska hänen omat kokemuksensa ja muistonsa tyttönä olemisesta vaikuttivat, mutta toisaalta hänestä tuntui, että hän näki selvemmin poikien vuorovaikutuksen ja toiminnot kuin tyttöjen. Itse huomasin sukupuolen vaikutuksen siinä, että tytöt osoittivat suurempaa mielenkiintoa minua ja minun intressejäni kohtaan kuin pojat. Itse

en havainnut suomalaistaustaisten lasten kommenttia iästäni tai sukupuolestani. Lapset ovat tottuneet siihen, että päiväkodissa työskentelee eri ikäisiä aikuisia.

Lapset yhteistyökumppaneina aineiston tuottamisessa

Tutkijan omilla persoonallisuuden piirteillä ja sosiaalisilla taidoilla on merkitystä kenttätyössä (Hammersley & Atkinson 2007, 78). Tutkijan on oltava tietoinen omista taidoistaan ja resursseistaan ja käyttää niitä luodessaan arvokkaita yhteyksiä lapsiin. Tutkijat ovat erilaisia persoonallisuuksia. Oman persoonallisuuden mukaan hahmottuu se, millaisen roolin tutkija voi lasten parissa ottaa. Tutkijan on hyvä käyttäytyä siten, että liikkuu pois tyypillisestä aikuisen asemasta. (Emond 2005, 125).

Lasten luottamuksen saavuttaminen on keskeinen lähtökohta lapsuudenetnografiassa. Itse pyrin saavuttamaan lasten luottamuksen olemalla mahdollisimman luontevasti oma itseni, olemalla mukana lasten touhuissa lasten toivomalla tavalla, olemalla kiinnostunut lasten tekemisistä ja sanomisista sekä toisaalta kunnioittamalla lasten yksityisyyttä ja toiminta- ja leikkirauhaa. Lasten luottamuksen saavuttamisessa erityisen merkityksellistä oman kokemukseni mukaan on se, että aikuinen pitää sen, mitä on sanonut. Aikuisen täytyy osoittaa lasten hänelle antaman luottamuksen arvoiseksi. Lapset testaavat aikuisia mm. kiusoittelemalla häntä ja kokeilemalla hänen kykyään ymmärtää lasten huumoria (Corsaro & Molinari 2000, 185). Aloitin lasten haastattelut vasta noin parin kuukauden päiväkodissa olon jälkeen, jolloin lapset olivat oppineet tuntemaan minut ja tottuneet läsnäolooni päiväkodissa. Lasten luottamus aikuista kohtaan saavutetaan viettämällä aikaa lasten kanssa (Emond 2005, 130).

Valtakysymykset ovat läsnä kaikissa haastattelututkimuksissa (Tolonen & Palmu 2007, 93; Ritala-Koskinen 2001, 76). Lasten haastatteluiden erityispiirre on se, että tutkijan on oltava tietoinen ja suhtauduttava vakavasti yhteiskunnassa vallitsevaan rakenteelliseen lasten ja aikuisten väliseen valtasuhteeseen, johon päiväkotikonteksti tuo oman institutionalisoituneen leimansa. Mayall (2000, 120-121) korostaa, että sukupolvijärjestelmän tarkastelu on avain pyrittäessä ymmärtämään lapsuutta ja lasten elämää. Aikuistutkija, joka haluaa tutkia lapsia, joutuu kohtaamaan kysymyksen sukupolvijärjestelmästä, johon kytkeytyvät monimutkaiset valta- ja statuskysymykset. Aikuisen ylivoima tiedon suhteen on eräs tämän järjestelmän kulmakivi ja lapsuutta dokumentoidaan tässä valossa (ks. myös Ruoppila 1999, 27-29). Lasten kanssa tutkija voi yrittää ottaa "the least adult" -roolia omassa käyttäytymisessään, mutta tässä roolissa on omat rajoituksensa (Hammersley & Atkinson 2007, 78). The least-adult-roolissa (Mandell 1991, 38-59; Thorne 1993, 18-20) pyritään häivyttämään lasten ja aikuisten välistä valtakysymystä olettamalla, että lapset hyväksyvät tutkija-aikuisen yhdeksi heistä, kun aikuinen on "mahdollisimman vähän aikuinen". Lapset kuitenkin tietävät ja tuntevat tämän valtasuhteen olemassaolon. Lasten kokemusten ja ajattelun mukaan aikuisten keskeinen ominaisuus on se, että heillä on valtaa lapsiin nähden (Mayall 2000, 120-121).

Valtasuhde on läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tutkijan kannalta olennaista on lapsen tiedon kunnioittaminen ja tämän valtasuhteen

tiedostaminen. Lasten motivointi, kontaktin luominen lapsiin ja aikuisen auktoriteettiaseman hälventäminen antamalla lapsille pieniä lahjoja (Kirmanen 1999, 204) käsitykseni mukaan pikemminkin vahvistaa aikuisen valtaa, koska lapset tunnistavat lahjonnan. Itse pidän tällaista menettelyä lasten aliarvioimisena. Myös tilan järjestäminen jollakin tavalla erityisesti haastattelujen vuoksi voi oman ajatteluni ja kokemusteni mukaan pikemminkin aiheuttaa lapsille vierauden tunnetta ja hämmennystä kuin poistaa sitä. Hennesyn ja Hearyn (2005, 245) mukaan on tärkeää, että lasten haastattelut tehdään lapsille tutussa ympäristössä. Tässä tutkimuksessa useimmat ryhmähaastattelut ja osa yksilöhaastatteluita tapahtui lattialla istuen, siis sekä lapset että minä istuimme piirissä lattialla. Pari- ja yksilöhaastattelut tapahtuivat rauhallisessa huoneessa, jossa valmiina olleet tuolit olivat samankorkuisia, aikuisille mitoitettuja tuoleja. Tilan luonteva toiminnallisuus lisää lasten luottamusta tilanteeseen ja päinvastoin, tilan epätavallinen ja hyvin tietoinen järjestely tuo tilanteeseen epäluontevuutta, joka hämmentää lapsia.

Valtakysymykset ovat käsitykseni mukaan keskeisimpiä kielen ja kommunikaation tasolla, koska siinä ne ovat kätkeymmin läsnä. On olemassa kulttuurisia malleja ja konventioita liittyen sukupolvijärjestykseen ja päiväkotikontekstiin. Lasten puheiden ymmärtäminen vaatii toimintaympäristön tarkastelua. Kotona sukupolvijärjestelmä toteutuu eri tavoin kuin päiväkodissa. Aikuisten intressit ja mielenkiinto lapsia kohtaan sekä aikuisten kontrolli lasten suhteen vaihtelevat aikuisen asemasta käsin (Mayall 2000, 125-131). Lapset tunnistavat nämä sukupolvijärjestelmän konventiot. Aikuisten aloitteiden ja kysymysten ensisijaisuudella on päiväkotien historiassa pitkä perinne, toisaalta myös lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta arvostavia päiväkotiyhteisöjä on (Strandell 1995, 123-136). Opettajat esittävät kysymyksiä, joihin on oikea vastaus. Lapset voivat osoittaa osaamistaan vastaamalla oikein. Tämän tyyppinen ajattelu on yleistä lasten ja vanhempien keskuudessa (ks. myös Riihelä 1996, 33-34; Kalliala 1999, 71-72). Aikuinen kysyy - lapset vastaavat -asetelma sisältää implisiittisesti valta-aseman, jonka lapset tunnistavat. Oletettavasti ainakin ryhmähaastattelut poikkesivat tästä tutusta kuviosta. Sampo antoi tästä esimerkiksi osallistuessaan ryhmähaastatteluun. Olin kuvaillut lapsille ryhmähaastatteluja sanomalla, että kyselen heiltä erilaisia asioita. Kesken ryhmähaastattelun Sampo kysyi hiukan ärtyneeseen äänensävyyn: *"Millo niitä kysymyksiä tulee?"* (RH5/pk1). Olin ottanut esille jo useita asioita kysymyksen muodossa, mutta koska ne eivät olleet tietoperusteisia kysymyksiä, ne eivät täyttäneet Sampon odotuksia kysymyksistä. Sampo ei mieltänyt niitä "oikeiksi" kysymyksiksi, joihin hän voisi vastata ja osoittaa tietämystään.

Toinen lasten ennako-odotus haastatteluja kohtaan oli, että haastattelussa halutaan, että lapsi kuvaa omaa osaamistaan. Päiväkodeissa, joissa lapsista tehdään ns. kasvunkansioita, on tapana aika ajoin keskustella lapsen kanssa hänen päiväkodissaolostaan. Tavoitteena on, että lapsi reflektoisi omaa osaamistaan. Jurilla oli tällainen ennako-oletus yksilöhaastattelusta. Heti alkuunsa ennen kuin ehdin tehdä yhtäkään kysymystä, Juri alkoi luetella, mitä hän osaa.

Pienten lasten haastattelut ovat haasteellisia monella tapaa. Tutkijan on kiinnitettävä erityistä huomiota vuorovaikutuksen kieleen lapsia haastateltaessa. Keskeinen kysymys luotaessa hyviä suhteita lapsiin on tutkijan käyttämän kielen ja ilmaisutapojen reflektointi. Tutkijan on hyvä jakaa sama kielenkäyttö lasten kanssa, mutta samalla on vältettävä olemasta epäaito. (Emond 2005, 131.) Lasten kielen tulee olla haastattelun pääkieli siten, että haastattelija sovitaa oman kieltensä lasten tarjoomiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. Kun aikuinen haastattelee lasta, tilanteessa on läsnä myös lasten ja aikuisten välinen valtaero, joka voi toimia sekä myönteisesti että kielteisesti. Lapsi on tottunut vastaamaan aikuisen esittämiin kysymyksiin arkipäivän elämässä, joten hän voi toimia samoin haastattelutilanteessa (Alasuutari 2005, 152-154). Aikuisen tiukan formaaliset kysymykset voivat tuntua lapsesta pelottavilta vaatimuksilta. Lapset tarvitsevat vihjeitä ja konkreettisia tarttumakohtia, jotta saavutettaisiin se yhteinen teema, josta on tarkoitus keskustella. Keskustellessaan lapset työskentelevät yksityiskohtien, väitteiden ja vastaväitteiden, selitysten, vahvistusten ja ehdotusten kautta (Lehtinen 2000; Corsaro & Molinari 2000, 179-198; Mayall 2000, 120-134). Myös Kalliala (1999, 72-73) on omassa tutkimuksessaan päätenyt siihen, että lasten kanssa systemaattinen kyseleminen ei ole luontevaa. Hän päätyi haastattelemaan varhaiskasvatuskäisiä lapsia "haastellen", ei kysellen ja kuulustellen. Haastattelut lähenivät siten keskusteluja lasten kanssa (ks. myös Mayall 2000, 120-135).

Se, miten aikuinen pystyy tarjoamaan lapsille tarttumapinnan tai näkökulman, vaikuttaa lasten puheisiin. Oma kokemukseni on, että kovin neutraali kysymys tuottaa "ihan kiva" ja "en tiedä" -tyyppisiä vastauksia. Jos lapsille annetaan tarkastelukulma, vastaukset monipuolistuvat. Tästä sain konkreettisen esimerkin ensimmäisiä ryhmähaastatteluja tehdessäni. Haastattelun teemana olivat lasten valintamahdollisuudet päiväkodissa. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa pyrin olemaan hyvin neutraali ja kysyin "kuka päättää, mitä te teette täällä päiväkodissa" -tyyppisiä kysymyksiä. Sain lyhyitä vastauksia kuten "aikuiset" ja lapset luettelivat aikuisten esimerkiksi ruokailuun asettamia sääntöjä. Seuraavassa ryhmähaastattelussa asetin kysymykset toisin. Alkukysymyksen jälkeen kysyin "mistä asioista te voitte itse päättää täällä päiväkodissa". Vastauksen sisältö muuttui oleellisesti. Lapset luettelivat monia asioita, joista he voivat päättää itse. Samoin huomasi, että jos kysyin lapsilta, mitä he pitävät jostakin, vastaukset olivat niukkoja. Kun asetin kysymykseen yksinkertaisen jatkoon "onko se hyvä vai huono juttu", vastaukset monipuolistuivat. Erilaiset kysymykset saavat aikaan erilaista itsetutkiskelua ja asian lähestymistä eri näkökulmista. Miten yleisellä tasolla tai miten konkreettisesti haastattelukysymys on esitetty, vaikuttaa myös aikuisten vastauksiin (Alasuutari 2001, 152). Jos lapsille esittää väitteen, lapset eivät ole väitteeseen passiivisesti myötäileviä, vaan he myös esittävät vasta-argumentteja ja perustelevat kantaansa. Väitteen esittäminen saa lapset keskustelemaan ja pohtimaan asiaa. Osa lapsista hyväksyy väitteen, osa ei hyväksy ja molemmat osapuolet perustelevat kantansa. Näin lasten tieto ja kokemukset tulevat näkyviksi.

Haastattelijan ja haastattelutilanteen luontevuus ja vuorovaikutuksellisuus ovat keskeisiä lasten haastatteluissa. Kalliala (1999, 70) käyttää ilmaisua ”tulla juttuun” lasten kanssa, millä ajattelen hänen tarkoittavan jotain samansuuntaista kuin käyttämäni ilmaisu ”luontevuus”. Aikuisen hyvin neutraali ote tuo ulkokohtaisuutta. Haastattelukysymysten neutraali muotoilu on omaksuttu lomaketutkimuksesta, jota on pidetty aidosti tieteellisenä metodina. Lomaketutkimuksen kieli on kuitenkin monella tapaa epätavallista viestintää (Alasuutari 2001, 141-142). Aikuisen neutraali ja niukka kommunikointitapa, jolla hän ikään kuin ilmaisee jäävänsä keskustelussa ulkopuoliseksi, hämmentää lapsia. Lapset hämmentyvät aikuisten kysymyksistä ja lasten huomio kiinnittyy sen pohtimiseen, mitä aikuinen voisi tarkoittaa (Riihelä 1996, 157, 183). Lapset eivät tunnista tilannetta ja vaivautuvat. Miksi aikuinen, joka yleensä juttelee ihan tavallisesti, alkaa yhtäkkiä kysyä teennäisiä, outoja kysymyksiä? Haastattelijan tarjotessa näkökulman tutkimuksen luotettavuus osittain kärsii, mutta toisaalta myös lisääntyy, koska lapset tuovat omaa tietoaan ja kokemustaan enemmän esille. Kysymyksiä voidaan pitää johdattelevina, mutta toisaalta ne herättävät lapsissa kertomisen halun. Yhteiskuntatieteiden metodien kehittämisessä ollaan siirtymässä haastattelukysymysten neutraalisuudesta virikkeiden käyttöön haastattelujen apuvälineenä (Törrönen 2001, 205) sekä diskursiivisiin haastatteluihin, joissa haastattelu nähdään tietynlaisena vuorovaikutustilanteena (Alasuutari 2001, 150-156).

Joskus lapset hämmentyivät joistakin kysymyksistä. Lapset eivät vastanneet tai he vastasivat jotain, jolla välteltiin keskustelun aihetta. Ginzburgin (1996, 183) mukaan tutkittavan epäröinti ja vaikeneminen kysymysten edessä ovat olennainen johtolanka tutkijalle, jonka on vietävä myös tämä vaikeneminen osaksi tutkimusten löydöksi. Näin pyrin aineiston analyysivaiheessa tekemäänkin, mutta itse haastattelutilanteessa lapsen vaikeneminen tai vastaamisen välttely tuo tilanteeseen katkon, jossa haastattelijajoutuu miettimään, miten edetä haastattelussa ja päästä takaisin luontevaan jutusteluun. Vaikeneminen ja välttely voi hetkeksi katkaista haastattelun onnistumiselle välttämättömän luotamuksen. Itselläni ei ollut näihin tilanteisiin patenttiratkaisua, vaan yritin siinä tilanteessa keksiä jotain, jolla päästä eteenpäin.

Haastatteluissa tuli eteen myös tilanteita, joissa minä hämmennyin lasten vastauksista. Joskus lasten vastaukset olivat hyvin paljon odotuksistani poikkeava. Yritin tietenkin asennoitua niin, että olen avoin kaikille vastauksille enkä aseta niille ennako-odotuksia, mutta tähän ei aina toteudu. Esimerkiksi haastattelu, jossa oma hämmennykseni sotki haastattelun kulkua, oli kun Zahra ilmoitti olevansa ”musta”. Säikähdin sitä, miksi hän luonnehti itseään tuolla sanalla, koska minuun oli iskostunut ajatus, ettei toista ihmistä saa sanoa mustaksi ja luulin Zahran tarkoittavan jotain negatiivista itsestään. Keskustelun kuluessa huomasin, että Zahra oli ylpeä mustista hiuksistaan ja sanalla ”musta” oli hänelle positiivinen merkitys. Kirosin hiljaa mielessäni kaiken saamani kansainvälisyyskasvatuksen ja ymmärsin, kuinka etnosentrisestä, länsimaalaisesta arvomaailmasta käsin ajattelen ja arvotan.

Haastattelijan tärkeimpiä taitoja on kyky kuunnella ja ymmärtää lasten puhetta. Ritala-Koskisen (2001, 66-77) mukaan lapsuudentutkimuksessa on kyse lapsen tiedosta ja aikuisen taidosta. Lapsilla on tietoa, mutta aikuiselta vaatii taitoa kuulla ja ymmärtää lapsen kieltä, tietoa ja kokemuksia (ks. myös Kalliala 1999, 68-69). Päiväkotikonteksti tuottaa oman kielensä, josta Tuija antoi hyvän esimerkin, kun hän lapsi-lapsihaastattelussa kysyi:

Tuija: *"No..kuka ni on sun kaikista viimesiks parhain kaveri?"*

Anni: *"No..Kalle, koska se lyö ja potkii ja hakkaa"*

(LLH2/pk1)

Olin kuuntelemassa tätä haastattelua ja muistan tässä kohtaa miettineeni, mitä ihmettä Tuija oikein tarkoitti kysymyksellään. Sen sijaan Anni ymmärsi kysymyksen heti ja vastasi siihen empimättä. Tämä keskustelu antaa hyvän esimerkin siitä, miten lapset mukauttavat kielensä päiväkotikasvatuksen normien mukaiseksi. Päiväkodissa opetetaan, että lasten tulee olla ystäviä kaikkien toisten lasten kanssa. Tuija ymmärtää opetuksen, mutta koska opetus ei vastaa todellisuutta lasten keskinäisistä suhteista, hän muotoilee asian varsin taitavasti. Aikuistutkijan taito joutuu koetukselle, jotta hän osaisi muotoilla kysymyksensä tämän päivän lasten päiväkotikielen mukaisesti ja myös ymmärtää saamiaan vastauksia.

Maahanmuuttajataustaisten lasten haastattelut ja ymmärtäminen toivat omia erityisiä haasteita tähän tutkimukseen erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden suomen kielen taito ei vielä ollut kovin hyvä. Silloin piti keksiä puhutun kielen lisäksi muita keinoja. Paavo tarttui kynään, kun hän ei osannut sanoa haluamaansa suomeksi.

Paula: *"No, osaatko sinä sanoa sen suomeksi?"*

Paavo: *"Ymm"*

Paula: *"No mistä sä et tykkää?"*

Paavo: *"Minä tykkään tämmösestä..mm..mm..tiedän..jos minä näin.."*

Paavo alkaa piirtää.

Paula: *"Piirrä se sinne, joo"*

Paavo: *"Näin..ja sitten..näin..ne ovat palikoita"*

....

Paula: *"Ja tähän sä oot piirtänyt linnan, niinkö?"*

Paavo: *"Ei. Se ole, se on lego"*

Paula: *"Ai ni tää on legoista rakennettu. Legorakennelma. Ja tuossa on auto ja palikat. Niistä sä tykkäät."*

Paavo: *"Mmm..mmm..palikat"*

(YH9/pk3)

Paula: *"Joko sinä osaat uida?"*

Nina: *"Kyllä!"*

Paula: *"Joo. Osaatkos sukeltaa?"*

Nina: *"Mikä se on?"*

Paula: *"Mennään veden alle näin. Sinne pannaan pää."*

Nina: *"Kyllä!"*

(YH6/pk3)

Paavo, joka piirsi päiväkodissa usein, otti yksilöhaastattelussa piirtämisen ”kielekseen”. Hän piirsi paperille koko haastattelun ajan niitä asioita, joista jutelimme. Paavon piirustukset auttoivat minua ymmärtämään hänen sanomaansa. Selitin myös lapsille sanojen merkityksiä, jos siinä tuli ongelmia, kuten Ninan yksilöhaastattelussa. Mietin aluksi tulkin käyttämistä niiden maahanmuuttaja-taustaisten lasten haastattelussa, joiden suomen kielen taito ei vielä ollut kovin hyvä, mutta luovuin tästä, koska pelkäsin tulkkauksen vähentävän haastattelutilanteeseen luontevuutta. Mietin myös sitä, voisiko tulkkaus mahdollisesti toimia vastoin sitä, mitä pidin tärkeänä haastatteluissa: lasten sanomiset, kysymykset ja vastaukset hyväksytään juuri sellaisena kuin lapsi ne sanoo. Olen kirjoittanut tästä tutkimuspäiväkirjaani seuraavasti:

”Kieli ei ole mikään suuri ongelma näitä lapsia haastateltaessa, siis useita vuosia päiväkodissa olleita. Keskeisin pointti on saada aikaan sellainen luottamus, että lapsi itse vapaaehtoisesti on valmis kertomaan itsestään ja ajatuksistaan ja käsityksistään. Lapsen oma valinta, pitäisi päästä tähän. Että haastattelut olisivat lapsen omaa puhetta. Sen edellytyksenä on lapsen mielessä olevan sukupolvijärjestelmän ylittäminen. Lasten kokemus aikuisista – mikä se on, sitä minä en voi tietää. Jos lapsi ei ole tottunut juttelemaan luontevasti aikuisten kanssa ja kertomaan spontaanisti asioistaan eikä lapsella ole kokemusta siitä, että häntä todella kuunnellaan, haastattelusta voi tulla lapselle suoritus. Lapsi miettii, miten hänen pitää käyttäytyä, miten hänen pitää vastata jne. miellyttääkseen aikuista ja toimiakseen oikein. Lapsi ei siis silloin ole omana itsenään, täytenä subjektina, vaan hän on oppijana tai kuuliaisena lapsena.

Nämä lapset puhuvat ja ymmärtävät tavallista arkikieltä ihan hyvin. Ongelmallisempaa on löytää kulttuurinen yhteisymmärrys tilanteesta ja käsitteistä.”
(Tutkimuspäiväkirja 30.11.2005)

Usein ajatellaan, että lapset ovat ”aidoimmillaan”, kun he ovat keskenään. Tämä väite sisältää ajatuksen, että ollessaan vuorovaikutuksessa muiden ikäryhmien kanssa lapset ikään kuin teeskentelevät tai kontrolloivat enemmän puheitaan. Itse ajattelen, että lasten ollessa keskenään lapset eivät ole sen ”aidompia” kuin muulloinkaan. Oman käsitykseni mukaan vuorovaikutuksen aitoudessa tai epäaitoudessa ikää merkittävämpi tekijä on eri osapuolten välinen suhde. Lapsiryhmän sisäinen dynamiikka, normit ja odotukset luovat omat puitteensa myös lasten keskinäisiin keskusteluihin, minkä vuoksi lasten keskinäiset keskustelut ovat erilainen kanava saada lapsilta tietoa ja ymmärtää lapsuutta. Lasten keskeiset keskustelut ovat tärkeä tapa saada tietoa ja tutkijalle tällaisten keskustelujen kuunteleminen voi olla merkittävä oppimiskokemus (Mayall 2000, 125). Tässä lähestytään kysymystä, voivatko lapset itse olla oman elämänsä tutkijoita tai ainakin tuottaa tutkimusaineistoa itse aktiivisesti. Haasteena on lasten näennäisen osallistumisen sivuuttaminen ja pääseminen lasten todelliseen osallistumiseen, jolloin lapset tekevät aloitteita ja suuntaavat tutkimusaineiston tuottamista. Lapset ovat mukana suunnittelemassa ja tekemässä päätöksiä yhdessä aikuisen kanssa (Alderson 2000, 248). Tässä tutkimuksessa yritys tähän suuntaan olivat lapsi-lapsihaastattelut, jotka kehitin lasten vaatimuksesta saada olla uudemman kerran haastateltavina.

Jotkut lapset nousivat pääinformanteiksi. Haastattelussa saattoi kirkastua jokin asia tai asiayhteys, jota oli ollut pohtimassa. Haastateltavan tai havainnoitavan joku ilmaisu tai asioiden yhteen liittäminen sai minut oivaltamaan asian tai antamaan jollekin ilmiölle nimen. Tällaiset avaininformantit ja avainhaastattelut (Layder 1998, 70-72) auttavat tutkijaa ymmärtämään aineistoa ja oivaltamaan sieltä ilmiöitä ja asiayhteyksiä, jotka vievät kohti teorian muodostusta. Avaininformantti usein pelkistää jostakin ilmiöstä oleellisen jollakin osuvalla ilmaisulla, josta tutkija oivaltaa asiayhteyksiä ja merkityksiä. Avainhaastattelussa tulee ilmi tutkimusaiheen kannalta oleellista informaatiota ja tuodaan esille yhteyksiä, jolloin tutkija oivaltaa muidenkin havaintojen ja haastatteluinformaation merkitystä ja osaa yhdistää niitä kokonaisuuksiksi sekä teoriaan.

Tiedonkeruumenetelmänä havainnointi ja haastattelu tukevat toisiaan. Havainnoinnin avulla sain lapsilta haastatteluihin teemoja, jotka olivat merkityksellisiä lapsille. Etnografiselle haastattelulle on ominaista, että haastattelu-teemat muotoutuvat kenttätyön aikana (Tolonen & Palmu 2007, 92). Lapsia havainnoimalla sain myös haastattelukysymyksiin ilmaisuja, joita lapset käyttivät, mikä auttoi minua käyttämään lasten kieltä haastatteluissa. Haastatteluissa oli mahdollisuus tarkentaa joitakin havaintoja ja kysellä lapsilta, mitä niissä oikein tapahtui, mikä vähentää virheellisen tulkinnan vaaraa.

Havainnointi

Tutkijan on päätettävä, millaisen roolin hän havaintoja tehdessään ottaa. Valittavana on useita tapoja olla havainnoija. (Hammersley & Atkinson 2007, 79-86; Törrönen 1999, 28-29.) Variaatio on täydellisen havainnoijan roolista täydellisen osallistujan rooliin (Emond 2005, 124). Täydellisen havainnoijan roolin vaara on se, että epäonnistuu tutkittavien orientaation ymmärtämisessä. Kun tätä tapaa käytetään yksin, tutkittavien näkökulma on pääteltävä havainnoista ja tutkijan taustatiedoista ilman mitään mahdollisuutta tarkistaa, ovatko nämä tulkinnat vastoin sitä, mitä tutkittavat sanoisivat vastauksina kysymyksiin. Riskinä on täydellinen väärinymmärrys. (Hammersley & Atkinson 2007, 87.) Puhdas havainnoijan rooli, jossa tutkija istuu toiminnan ulkopuolella ja ei ole vuorovaikutuksessa lasten kanssa havainnoinnin aikana, voi olla lapsista hämmentävä ja siten toimia sitä tutkijan roolia vastaan, joka on otettava, jotta etnografia toimisi menestyksellisesti. (Emond 2005, 125.) Yhtä vakava virhe on ottaa rooli, jossa ajattelee menevänsä natiivista (Hammersley & Atkinson 2007, 87). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on tutkittavien välittömässä läheisyydessä ja on heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Tutkija kirjoittaa muistiinpanoja siitä, mitä hän näkee ja kuulee. Osallistuvaa havainnointia voi toteuttaa useilla tavoilla, jotka eroavat lähinnä sen mukaan, millä intensiteetillä tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Törrönen 1999, 29.)

Törrönen (1999, 32) on määritellyt roolinsa rajoitetun havainnoijan rooliksi, koska hän havainnoi, esitti kysymyksiä ja rakensi luottamuksellisia suhteita tutkijana tutkittaviinsa, mutta ei pyrkinyt ryhmän jäseneksi tai lasten ystäviksi. Oma havainnoijan roolini muistutti tätä sillä erolla, että en esittänyt lapsille havainnointitilanteessa kysymyksiä, vaan säästin ne haastatteluihin. Oma havain-

noijan roolini muistutti Törrösen (1999, 39) ottamaa roolia siinä, että en havainnoinnin aikana tehnyt aloitteita lasten suuntaan, mutta jos lapset tekivät aloitteita, vastasin niihin joko verbaalisesti tai ilmeillä ja katsekontaktilla.

Etnografit kirjoittavat yleensä muistiinpanoja tapahtumista ja vuorovaikutuksesta (Emond 2005, 132). Kenttämuistiinpanot ovat havaintoja, joissa tapahtumat kuvataan niin kuin ne on nähty ja kuultu. Ne sisältävät tutkijan omaa tulkintaa niin vähän kuin mahdollista ja ne ovat niin reliaabeleja kuin havainnoitsija voi tehdä. Ne sisältävät päivämäärän, kellonajan ja tilanteen paikallistamisen ja niihin kirjataan verbaalinen ja ei-verbaalinen kommunikaatio. (Emond 2005, 132). Havaintoja tehdessäni en noudattanut mitään systemaattista aikaotantaa, vaan tein jatkuvaa, intensiivistä havainnointia. Seurasin, katselin ja kuuntelin lapsia ruokailuissa, leikeissä, aikuisten suunnittelemissa toiminnoissa ja pukeutumisessa. Jonkin verran seurasin myös lapsia heidän ulkoillessaan, mutta tämä jäi vähälle siitä syystä, että ulkona lapset hajaantuvat ja liikkuvat ympäri pihaa ja lasten puheiden kuuleminen oli todella vaikeaa. Minulla oli muistiinpanovälineet koko ajan mukana. Kun näissä tilanteissa ilmeni jotain sellaista, joka havahdutti minut, kirjoitin sen ylös niin hyvin kuin pystyin. Kyseessä oli yleensä jokin tapahtuma, johon liittyi puhetta, toimintaa ja vuorovaikutusta. Joissakin tilanteissa en ehtinyt kirjoittaa kaikkea ylös. Silloin pyrin kirjaamaan tapahtuman olennaiset tapahtumat ja keskustelun olennaiset lauseet. Kun tilanne oli ohi, täydensin kirjoitelmaani muistini varassa. Myös lapset huomasivat, että seurasin heidän toimiaan ja kirjoitin niitä ylös. He tekivät siitä omia tulkintojaan.

Lapset syövät välipalaa. Istun sivussa jakkaralla ja seuraan lapsia ja kirjoitan välillä jotain keskusteluja ylös. Liisa nousee pöydästä ja tulee luokseni.

Liisa: *"Kirjotat sä sinne, kuka täällä on ollut kiltisti?"*

Paula: *"En. En minä semmosia asioita kirjoita."*

(Havainnot 25.11.97)

Barrie Thorne (1993, 18) on tehnyt samansuuntaisia havaintoja, lapset epäilivät tutkijan olevan eräänlainen lasten käyttäytymisen vakoilija, kun hän kirjoitti havaintojaan paperille lasten nähden. Tämänkin vuoksi on tärkeää selvittää lapsille, miten tutkimusta tehdään ja mihin kerättyä tietoa käytetään.

Yksilö- ja parihaastattelut

Yksilö- ja parihaastattelut tapahtuivat yleensä aamupäivisin aikana, joka päiväkodin päiväjärjestyksessä oli nimetty lasten omille leikeille tai ulkoilulle. Kyselein lapsilta, kenellä olisi aikaa ja halua lähteä haastatteluun. Etnografisissa tutkimuksissa haastattelujen sosiaalinen konteksti, haastattelutilanne, haastattelujen aika ja paikka ovat merkityksellisiä (Tolonen & Palmu 2007, 91). Haastattelut tapahtuivat päiväkodin jossakin sellaisessa tilassa, joka oli rauhallinen ja jonka ovi voitiin sulkea, kuten verstaassa tai neuvotteluhuoneessa.

Nauhoitin kaikki haastattelut. Etnografinen haastattelu on usein keskustelutilanne, joka nauhoitetaan (Tolonen & Palmu 2007, 92). Nauhuri oli pöydällä, jonka ääressä istuimme. Aloitin haastattelun esittelemällä nauhurin. Haastatte-

lun lopuksi lapsi sai halutessaan kuunnella jonkin aikaa omaa haastatteluaan. Suurin osa lapsista halusi kuunnella nauhoitusta. Kun lasten keskuudessa oli levinnyt tieto mahdollisuudesta kuunnella haastattelua nauhalta, muutamat lapset osoittivat haastattelun olevan lopussa kysymällä ”*joko kuunnellaan?*”.

Muutamat yksilöhaastattelut muuttuivat parihaastatteluiksi, koska jotkut lapset asettivat haastatteluun tulemisen ehdoksi sen, että saavat tulla yhdessä hyvän ystävänsä kanssa. Tämä toimi myös vetonaulana haastatteluun. Esimerkiksi Yusuf sanoi selkeästi ”*ei*” kysyessäni häntä yksilöhaastatteluun, mutta kun kysyin, tulisiko hän Agimin kanssa, vastaus oli selkeä ”*kyllä*”. Kategorisoin yksilöhaastattelut ja parihaastattelut yhteen sen vuoksi, että niiden keskusteluissa olivat samat teemat.

Olin tehnyt yksilöhaastattelua varten haastattelurungon (liite 1), jota sovelsin haastattelutilanteessa. Teemarungon olin tehnyt sen esiyhdyksen perusteella, joka minulle oli syntynyt tutustuessani tutkimuskirjallisuuteen ja teoreettisiin lähtökohtiin (Tolonen & Palmu 2007, 92). En käynyt haastattelurunkoa systemaattisesti läpi, vaan pyrin vuoropuheluun niistä teemoista, jotka haastateltavaa lasta erityisesti kiinnostivat (Tolonen & Palmu 2007, 97). Haastattelurunko toimi minulle lähinnä muistilistana siitä, mitä teemoja voisin ottaa esille ja syventyä sitten niihin asioihin, jotka kiinnostivat lasta. Joidenkin lasten kanssa kävimme kaikki teemat läpi, joidenkin kanssa vain osan lapsen kiinnostuksen ja jaksamisen mukaan. Tavoitteenani oli, että lapsi voisi itse määritellä haastattelun sisällön painopisteet. Pääideana haastatteluissa minulla oli saada lapset puhumaan paljon, eikä haastattelua haitannut, jos poikkesimme teemasta, koska lapset saattoivat teeman ulkopuolelta kertoa tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä asioita. Tällainen keskusteluaiheiden sallivuus lisäsi haastattelun keskustelun luonnetta. Tutkijan kunnioittava ja jatkuva suhde haastateltaviin antaa tilaa tutkittavien ja tutkijan näkemysten vaihdolle (Tolonen & Palmu 2007, 91). Jotkut havainnointitilanteet ja haastattelut antoivat teemarunkoon uusia sisältöjä. Etnografiselle haastattelulle on ominaista, että haastatteluteemat muuttuvat ja muotoutuvat kenttätöön aikana (Tolonen & Palmu 2007, 92).

Ensimmäisessä ja toisessa päiväkodissa tehdessäni yksilöhaastatteluja kysyin lapsilta aluksi, haluaisivatko he piirtää kuvan itsestään. Useimmat lapset halusivat ja heidän piirtäessään haastattelin heitä. Toimin näin, koska olin työssäni lastentarhanopettajana havainnut, että lapset piirtäessään usein samalla juttelevat omista asioistaan. Piirtäminen voi myös häventää haastattelun tuomaa jännitystä ja lisäsi lasten keskittymistä (Holmes 1998, 23). Piirroksia en kuitenkaan millään tavoin käyttänyt aineistona. Kolmannessa päiväkodissa ei piirtämistä ollut, koska unohdin koko asian. Luotin lasten ja minun välisten keskustelujen sujumuuteen jo niin, että unohdin piirtämisen. Hunlethin (2011, 86) mukaan piirtäminen voi toimia myös haastattelijan tukena ja niin näytti käyneen minun kohdalla.

Yksilöhaastattelujen eräs ongelma lasten kanssa on se, että lapset ilmaisevat asioita varsin paljon ilmeillään ja eleillään. Lapset saattoivat nyökätä tai pudistaa päätään vastauksena johonkin kysymykseen tai ilmeillään osoittaa hyväksyntäänsä tai paheksuntaansa. Kun dokumentointivälineenä on nauhuri,

jolle tallentuu pelkkä ääni, eivät nämä tärkeät viestit tule mukaan. Havaitsin tämän kuunnelllessani ensimmäisiä haastatteluja. Tämän vuoksi aloin jatkossa toimia siten, että muodostin itse lasten ilmeiden ja eleiden pohjalta kielellisen ilmaisun eli puin sanoiksi lasten ilmeet ja eleet ja kysyin sitten lapsilta, oliko asia niin. Näin pyrin varmistamaan sen, että lapsen sanoma tuli dokumentoitua nauhalle sanallisessa muodossa, jolloin se välittyi myös litterointiin ja näin osaksi aineistoa. Alasuutari (2001, 148-149) käyttää tällaisesta menettelystä nimitystä ”merkityksistä neuvottelemineen”.

Useimmat lapset pitivät haastatteluista. Ne varhaiskasvatusikäiset lapset, joilla on kielelliset valmiudet, ovat täysin kykeneviä ilmaisemaan näkemyksiään asioista, jotka vaikuttavat heihin, ja he arvostavat ja nauttivat mahdollisuudesta ilmaista näkemyksiään (MacNaughton, Hughes & Smith 2007, 465). Muutamat yrittivät selviytyä haastattelusta nopeasti vastaamalla lyhyesti. Kaksi lasta kieltäytyi. Joillekin lapsille voi keskustelu aikuisen kanssa ilman muita lapsia olla ominaisin tapa voida kertoa omasta itsestään ja näkemyksistään, toisille lapsille se voi olla vierain tapa. Kaikki haastateltavat eivät ole verbaalisia tai eivät yksinkertaisesti ole kiinnostuneita vastaamaan tutkijan kysymyksiin (Tolonen & Palmu 2007, 101).

Ryhmähaastattelut

Valitsin ryhmähaastattelun yhdeksi aineistonkeruutavaksi, koska ryhmähaastattelu tasoittaa lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta (Hennesy & Heary 2005, 242). Ryhmähaastattelussa lapset saavat mahdollisuuden esiintyä asiantuntijoina (Hennesy & Heary 2005, 238). Ryhmähaastattelu on myös edullinen, joustava, osanottajia stimuloiva ja tiedon tuotannossa rikas menetelmä (Denzin & Lincoln 1998, 54-55). Ryhmähaastattelun stimuloiva vaikutus tuli esille siinä, että välillä lapset innostuivat puhumaan yhteen ääneen, jolloin litteroinnissa oli vaikeuksia tietää, kenen sanomaksi lause kirjataan. Tässä kohtaa auttoi se, että olin huolella kuunnellut keskustelua, jolloin useimmiten muistin, kuka lapsista oli mitään sanonut. Joskus toteutui lasten keskinäinen keskustelu siten, että lapset puhuivat toisilleen, eivät minulle tai minun kauttani toisille lapsille. Tällöin minun rooliksi jäi lähinnä nauhurin käyttäjän osa.

Ryhmät muotoutuivat siten, että kyselin lapsilta, kuka haluaisi lähteä ryhmähaastatteluun. Usein lapset kyselivät, ketä muita lapsia oli lähdössä ja tekivät päätöksensä sen mukaan tai alkoivat kysellä joltain toiselta lapselta, lähtisikö tämä myös mukaan. Näin lapset olivat mukana vaikuttamassa ryhmän kokoonpanoon. Ryhmän koko oli 3-4 lasta. Kun lähtijät olivat löytyneet, menimme johonkin rauhalliseen, lapsille tuttuun tilaan (Hennesy & Heary 2005, 245), kuten saliin, verstashuoneeseen tai neuvotteluhuoneeseen. Salissa ollessamme istuimme lattialla, muuten tuoleilla pöydän ääressä ja nauhuri oli keskellä. Ryhmähaastatteluihin olin suunnitellut keskusteluteemat ja niihin liittyvät haastattelurungot (liite 2), joita sovelsin tilanteen mukaan. Keskusteluteemoja oli neljä (lasten itsemääräämisoikeus ja valinnan mahdollisuudet, lelut ja leikki, vertaisryhmä sekä oman itsen ja oman paikan pohtiminen). Yhdellä ryhmähaastattelukerralla keskusteltiin yhdestä keskusteluteemasta.

Lattialla istuminen oli lapsille luontevaa, mutta ongelmalliseksi muodostui se, että lapset saattoivat lähteä vaeltamaan tilassa niin, ettei mikrofoni enää tavoittanut heidän ääntään. Tällöin pyysin lapsia tulemaan lähemmäksi mikrofonia. Havaintojen mukaan varsin se lapsi, jolla oli tärkeää sanottavaa, lähti liikkumaan. Tuntui kuin lasten olisi ollut helpompi puhua liikkuessaan. Ryhmähaastattelujen toinen ongelma oli, että lapset puhuivat välillä yhtä aikaa, päällekkäin, jolloin on vaikeaa saada nauhalta selvää, kuka puhuu mitään. Näin tapahtui varsinkin silloin, kun lapset innostuivat. Lisäksi ryhmähaastattelussa jotkut lapset jaksoivat innostua ja puhua teemasta pitkään, kun taas toiset lapset kyllästyivät ja halusivat lopettaa aikaisemmin.

Ryhmähaastattelu vaatii haastattelijalta erilaisia taitoja kuin yksilöhaastattelu ryhädynamiikan vuoksi. Haastattelijan täytyy olla joustava, tasapuolinen, empaattinen, vakuuttava ja hyvä kuuntelija. (Denzin & Lincoln 1998, 54-55.) Haastattelija on enemmän tarinoiden kuuntelija kuin auktoriteetti (Hennesy & Heary 2005, 238). Verrattuna yksilöhaastatteluun haastattelija joutuu tasapainoilemaan haastattelijan roolin ja ryhmän puheenjohtajan roolin välillä. Haastattelija on samalla keskustelun johdattelija, jonka tehtävänä on estää jonkun tai joidenkin ryhmän jäsenten dominointi sekä rohkaista vetäytyviä osanottajia mukaan keskusteluun. (Denzin & Lincoln 1998, 54-55.) Lasten ryhmähaastattelussa on tärkeää, etteivät äänekkäät lapset hallitse keskustelua, vaan kaikille lapsille annetaan mahdollisuus kertoa ajatuksiaan rauhassa (Hennesy & Heary 2005, 245). Ryhmähaastatteluja toteutin siten, että lasten alkaessa puhua toisen lapsen vielä kertoessa omia näkemyksiään pyysin lapsia kuuntelemaan ensimmäisenä kertomistaan aloittanutta lasta. Lasten ryhmähaastatteluissa oli tavallista, että kun joku lapsista alkoi kertoa jotain kokemuksistaan tai näkemyksistään, muut lapset alkoivat kertoa omia vastaavia kokemuksiaan malttamatta kuunnella ensin toista lasta. Kun huomasin jonkun lapsen jääneen pitkäksi aikaa sivuun keskustelusta, kohdensin kysymyksen hänelle.

Ryhmähaastattelussa lapset myös tarkoin kuuntelivat toisten lasten puheita ja puuttuivat niihin, jos he huomasivat lapsen puhuvan jotain, mikä ei pidä paikkaansa. Lapset tavallaan kontrolloivat tiedon luotettavuutta. Ryhmähaastatteluihin tuli lisää luotettavuutta ja syvyyttä, kun lapset kommentoivat toistensa puhetta. Ryhmähaastattelun parhaita puolia olikin se, että jonkun lapsen kommentti kirvoitti keskustelun, jota aikuishaastattelija ei osaisi herättää (ks. myös Kalliala 1999, 74). Toisaalta ryhmähaastattelun ongelmaksi voi muodostua ryhmän paine, joka estää avoimen keskustelun (Denzin & Lincoln 1998, 54-55). Ryhmähaastattelussa haastattelijan merkitys vähenee ja haastateltavien osuus kasvaa. Huomasin myös, että lasten pukiessa ulos ryhmähaastattelun jälkeen he usein jatkoivat haastattelun teemasta keskustelua tai jollakin tavoin kommentoivat keskustelua, joten tutkijan kannattaa olla silloin tarkkana muistiinpanovälineidensä kanssa paikalla. Esimerkiksi Jesse sanoi pukiessaan ulos ryhmähaastattelun jälkeen: *”oli kivaa olla keskustelemassa”* (tutkimuspäiväkirja 5.11.97). Ryhmähaastattelut lisäävät lasten osuutta tiedon tuottajana ja toisten lasten läsnäolo vähentää lasten jännittämistä ja lisää lasten luottamusta tilanteeseen.

Lapsi-lapsihaastattelut

Lapsi-lapsihaastattelut syntyivät ensimmäisessä tutkimuspäiväkodissa spontaanina ideana, kun muutamat lapset halusivat osallistua haastatteluihin yhä uudelleen. Ehdotin lapsille, että he voisivat haastatella toisiaan ja lapset innostuivat ehdotuksestani. Kaikki lapsi-lapsihaastattelut tehtiin samalla tavoin kuin tekemäni haastattelut: etsittiin rauhallinen tila ja haastattelut nauhoitettiin. Kaikki lapsi-lapsi-haastatteluihin osallistuneet lapset olivat tyttöjä ja he olivat olleet mukana sekä yksilö- että ryhmähaastatteluissa aiemmin. Olin läsnä, koska lapset niin halusivat. Pyysin lapsia miettimään etukäteen, mitä he voisivat toisilta lapsilta kysellä. Lasten esittämät kysymykset liittyivät toisiin lapsiin ("onko sun mielestä Niina kiva vai tyhmä?" "kuka sun kaikista parhain kaveri on?"), mistä toinen lapsi pitää ("mikä sun paras lelu on täällä päiväkodissa?" "mikä sinusta on parhain väri?") ja siihen, miten haastateltava toimisi yllättävissä tilanteissa.

Lapsista oli hauska olla "kyselijä". Joillakin lapsilla oli vaikeuksia keksiä kysymyksiä ja silloin he kyselivät minulta, mitä voisivat kysellä. Kysymysten löytämisen vaikeus näkyi myös siinä, että lapset toistivat samoja kysymyksiä joko sellaisenaan tai hiukan muunnellen. Muutamat lapset olivat tiukkoja haastattelijoina ja heiltä kysymyksiä riitti haastateltavan tuskastumiseen asti

Mari: "Mitä sä teet ni sitten, jos syttys tulipalo?"

Nea: "No mä juoksisin äkkiä naapuriin ja ku siinä on semmonen jännä köysi, ni siitä pääsee nopeesti alas, ei tarvi mennä rappusia. Rappusia myöten pääsee hitaasti."

Mari: "Ni se on vaikeeta..no entäs jos siellä ei ole ku sinä?"

Nea: "No sitte mun olis pakko vaan hypätä rappusiin tai siis parvekkeelta alas. Ehkä köys..laittaa köys kiinni ja äkkiä pitäs uskaltaa alas, sitten juoksuun Millan luo, sitte"

Mari: "Entäs jos Millankin talo olis palanu?"

Nea: "No sit mä menisin mummolaan..tai mökille"

Mari: "No mökillä olis hyvä..jos se mökki olis lumen peitossa, ni mitäs sitten?"

Nea: "No mä menisin sinne emännän ja isännän luo ja sanoisin kaikki asiat"

(LLH2/pk1)

Lapset vastasivat asiallisesti toisen lapsen esittämiin kysymyksiin, mutta he osoittivat kritiikkiä ja kyllästymistä selvemmin toiselle lapselle kuin aikuishaastattelijalle.

Aino: "Tykkäät sä tehä niitä, Inka, niitä eskaritehtäviä?"

Inka: "No kyllä mä niitä eskaritehtäviä tykkään tehä, mutta en mä kyllä jälki-istunnoista tykkää."

Aino: "Onks teillä vielä päiväkodissa niitä eskarijuttuja?...Onko?"

Inka: "No kyllä sä tiedät, ku sinä olet samassa päiväkodissa ku minä!"

Aino: "No tykkäät sä olla täällä päiväkodissa?"

Inka: "Älä kysy sitä samaa!"

(LLH1/pk1)

Aikuisen ja lasten kesken vallitsevasta valtasuhteesta kertoo se, että lapset suhtautuivat kärsivällisemmin ja tunnollisemmin aikuishaastattelijaan kuin lapsihaastattelijaan. Lapsi-lapsihaastattelujen anti itselleni oli, että ne antoivat lasten näkökulman siihen, millainen haastattelutilanne on lapsen näkökulmasta. Valta

on haastattelijalla. Haastattelijä esittää kysymyksiä, joihin on vastattava. Aikuishaastattelijaa ei kritisoida, lapsihaastattelijaa saa sen sijaan kritisoida.

Käsitykseni mukaan lapset ottivat lapsi-lapsihaastattelut eräänlaisena roolileikkinä, jossa lapset kokeilivat haastattelijan roolia. Haastattelijan rooli oli selvästi halutumpi kuin haastateltavan, sehän on dominoivampi rooli kuin haastateltavan, jonka on alistuttava haastattelijan vaatimuksiin. Omaan tiedonkeruutapaani tämä kokeilu vaikutti siten, että myöhemmässä aineistonkeruussani haastattelujen määrä väheni ja havaintoaineiston painopiste kasvoi.

Tutkimuspäiväkirja

Teoreettiset huomiot kirjoitetaan tutkimuspäiväkirjaan ja ne sisältävät tutkijan ajatuksia ja tuntemuksia kuten myös teoreettisia ideoita ja ajatuksia, joita on ilmennyt (Emond 2005, 132). Tutkimuspäiväkirjaa en kirjoittanut mitenkään muodollisen säännöllisesti, vaan silloin, kun joku asia tai tapahtuma pyöri mielessäni. Tutkimuspäiväkirjaan kirjasin niitä ajatuksia, joita minulle nousi tuoreeltaan paluumatkalla päiväkodista. Ne voisi tulkita Layderin (1998) tarkoittamiksi memoiksi, koska usein ne olivat yhteyksien löytämistä tai ristiriitojen havaitsemista suhteessa aiempaan teoriaan tai jonkun tapahtuman tai asian nousemista niin tärkeäksi kysymykseksi, ettei se tuntunut jättävän minua rauhaan. Kun joku havainto tai lapsen sanominen jäi vaivaamaan minua, niin kirjoitin siitä tutkimuspäiväkirjaani ja samalla syntyi joskus oivalluksia siitä, mihin minun erityisesti aineistoa kerätessä tai aineiston analyysissä tulisi erityisesti kiinnittää huomiota. Jatkoin tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista myös aineiston keruuvaiheen jälkeen aineiston analyysivaiheessa, mutta eniten tutkimuspäiväkirjaan syntyi tekstiä aineistonkeruuvaiheessa.

Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan myös omia ajatuksiani ja tunteitani, lasten suhtautumisesta minuun sekä tapahtumia, joihin päiväkodin arjessa jouduin. Näiden tutkimuspäiväkirjaan kirjoitettujen tapahtumien ja pohdintojen yhdistävä teema on oman tutkijan roolin tarkastelu. Tutkimuspäiväkirja voi olla hyödyksi tarkasteltaessa sitä, miten tutkija on mahdollisesti vaikuttanut ympäristöön (Emond 2005, 132). Etnografisessa tutkimuksessa tutkijana olen osa tutkimusprosessia (Törrönen 1999, 37-38). Tutkimuspäiväkirjaan kirjoitetut pohdinnat muodostuivat aineiston siksi osaksi, jonka analysoinnin avulla teen näkyväksi omaa osuuttani tutkimusprosessissa.

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston litterointi

Litteroin haastattelut sanatarkasti itse, jolloin aineisto tuli samalla myös tutuksi (Eskola & Suoranta 1998, 152). Useita kohtia varsinkin ryhmähaastatteluista jouduin kuuntelemaan haastattelunauhoituksia monia kertoja, jotta saisin varmasti selvää lasten puheista. Tästä huolimatta jäi kohtia, joista en saanut selvää. Näitä oli etenkin ryhmähaastatteluissa, joissa lapset puhuivat päällekkäin, jolloin heikoimmin nauhalle tallentunut puhe ei välittynyt. Haastattelunauhoitus-

ten purkamisessa en merkinnyt äänenpainoja muutamaa kohtaa lukuun ottamatta. Näissä kohdissa lapsi todella selvästi painotti jotain sanaa, jonka tekstissä alleviivasin. Taukoja merkitsin pisteillä, mutta näillä ei ollut aineiston analyysissä merkitystä, vaan aineiston analyysi perustuu nauhoilta purettuun tekstiin, siis puhuttuihin sanoihin (ks. Ritala-Koskinen 2001, 95). Aineistonanalyysini perusta on, että lapset ovat kompetentteja kertomaan itsestään ja omasta elämästään.

Aineiston koodaus

Etnografisen aineiston analyysi sisältää ihmisten toiminnan ja institutionaalisten käytäntöjen merkitysten ja seurausten tulkintaa ja sitä, kuinka nämä tuotetaan ko. kontekstissa (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Aineiston koodaus on kiinteässä yhteydessä niin aineiston analyysiin ja tulkintaan kuin aineistosta nousevan teorian ja käsitteiden kehittämiseen ja muodostamiseen. Aineiston koodaus on olennainen osa koko tutkimusprosessin läpikäyvää aineiston analyysia ja teorian muodostusta (Layder 1998, 28-29, 53). Aineiston koodaus aloitetaan *esikoodauksella*, jossa alleviivataan tai jollakin tavoin merkitään tekstin tiettyjä osia tarkoituksena korostaa niiden merkitystä. Esikoodaus auttaa vastaamaan kysymykseen, mitkä teemat antavat muotonsa tälle aineistolle. Esikoodaus ja sitä seuraava *väliaikainen koodaus* osoittavat enemmän mahdollisuuksia ja potentiaalia kuin loppuun asti työstettyjä ajatuksia tai perusteellisesti harkittuja käsitteitä. Esikoodauksen ja väliaikaisen koodauksen pohjalta edetään *ydinkoodeihin*, jotka ovat tarkkoja nimityksiä tekstin luokitukseen. Koodaus ei riitä tutkimuksen teorianmuodostuksen lähtökohdaksi, vaan erityisen merkityksellisiä ovat memokirjoitukset. *Memokirjoitukset* ovat kysymyksiä, ongelma-kohtien esille nostamisia ja yhteyksien ehdottamisia, mitä tutkija tekee perehtyessään aikaisempaan teoreettiseen tietämykseen ja aineistoonsa. Memokirjoitusten käytäntö tukee teorian kehittämisen päämäärää. Koodaus ja memokirjoitukset ovat olennaisen tärkeitä tutkimusprosessin onnistumiselle, koska ne antavat tietoa tutkijalle käsitteiden ja kategorioiden toimivuudesta suhteessa aikaisempaan teoriaan ja hänen omaan tutkimusaineistoonsa. Koodauksen ja memokirjoitusten kombinaatio, johon on keskitetty koko aineiston ydin, antaa käyttöön aineiston annin tiivistetyssä muodossa, jota on helppo käsitellä (Layder 1998, 58-60, 78).

Aineiston alkeellista koodausta tein jo aineistonkeruuvaiheessa siinä muodossa, että havaintoja tehdessäni kirjasin joskus ylös myös sen, mikä oli havahduttanut minut kiinnittämään huomion tapahtumaan eli miksi kirjasin sen ylös. Tavallaan tulkitsin tilanteen havainnoinnin päätyttyä oman ajatteluni varassa. Joskus jäin miettimään pidempään jotain tapahtumaa ja ne osoittautuivatkin yleensä tärkeiksi kiintopisteiksi aineiston järjestämisestä eri kategorioihin.

Aineiston esikoodauksen (Layder 1998, 53-56) aloitin lukemalla aineistoa tehden samalla alustavia merkintöjä ja huomautuksia oman esiymmärrykseni perusteella. Luin litteroituja tekstejä huolella etsien aineistolle tunnusomaisia teemoja (Emond 2005, 135) ja luokittelin alustavasti aineistoa tutkimuskysymysten mukaan. Aloitin merkitsemällä ne kohdat aineistosta, joissa oli lasten ja ai-

kuisten kohtaamisia, lasten keskinäisiä kohtaamisia ja lapsen itseensä kohdistamia puheita. Kirjoittelin ehdotuksia koodinimiksi ja merkitsin haastatteluaineistosta osia, jotka eivät oleellisesti liittyneet tutkimusaiheeseen.

Esikoodauksen jälkeen luin aineistoa ja tekemiäni merkintöjä huolella läpi useampaan kertaan. Samalla aloin kehittää väliaikaisia koodinimiä, joihin olin saanut vaikutteita teoriasta ja aiemmasta tutkimuksestani (Eerola-Pennanen 2002) ja yhteiskuntatieteellisestä lapsuudentutkimuksesta, mutta myös aineistosta nousi koodinimiä. Lisäksi jätin selkeästi avoimen koodin, jota myös käytin jäsennessäni aineistoa. Myös haastattelujen teemarungot toimivat apuvälineinä koodauksen kehittämisessä (Eskola & Suoranta 1998, 153). Väliaikaisessa koodauksessa erottelin tekstistä ne merkitykselliset osat, jotka ymmärrykseni mukaan saatoivat liittää tutkimuskysymyksiini ja joista jatkossa käytän nimitystä aineisto-ote. Analyysiyksiköksi tuli tiettyyn asiaan kohdistuva kokonaisuus. Se voi lyhyimmillään olla lause, yleisimmin kahden tai useamman ihmisen välinen keskustelu, mutta myös tilanne, johon puheen ja keskustelun lisäksi kuului toimintaa. Aineistosta jäivät tässä vaiheessa pois muut jutustelut, joita aineistossani oli ja jotka liittyivät pääosin lasten kertomiin asioihin heidän kotonaan tai lapsen elämän tapahtumiin (matkoihin, mummolassa käynteihin jne.). Lasten perhettä koskevasta keskusteluista aineistoon jätin ne osat, jotka oleellisesti liittyivät tutkimuskysymyksiini ja joista perhettä ei voi identifioida. Väliaikaisessa koodauksessa aineistoteksti jäsenyi aineisto-otteiksi, jotka koodasin seuraavan tekemäni väliaikaisen koodiluettelon mukaisesti:

VÄLIAIKAINEN KOODAUS

A. SUHDE RAKENTEISIIN

- * itsemääräämisoikeus (aineisto, lapsuudentutkimus)
- * kyky ja mahdollisuus tehdä valintoja (Beck, Giddens, Bauman)
- * arkinen tietämiskyky (Giddens)
- * sukupuolijärjestelmän kohtaaminen (aineisto)
- * sukupolvijärjestelmän kohtaaminen (aineisto, lapsuudentutkimus)

B. SUHDE VERTAISRYHMÄÄN

- * sosiaalisten suhteiden solmiminen itse (Beck)
- * samuus ja yhteenkuuluvuus (aineisto)
- * ainutlaatuisuus, erillisyys, yksinolo (Durkheim, Simmel)
- * kiusaaminen ja itsensä puolustaminen (aineisto)

C. SUHDE ITSEEN

- * kertominen (aineisto)
- * osaaminen (aineisto)
- * omistaminen ja kuluttaminen (aineisto, lapsuudentutkimus)
- * tulevaisuuden suunnittelu (Beck, Giddens)
- * omaan kulttuuriin sitoutuminen (aineisto)

D. AVOIN KOODI: MITÄ TÄMÄ ON?

* tähän laitoin ne aineisto-otteet, joita en osannut sijoittaa mihinkään edellä mainittuun luokkaan

Tämän väliaikaisen koodiluettelon mukaan koodasin aineiston ja järjestin sen näiden koodien mukaisesti. Väliaikaiskoodauksessa sallin saman aineisto-otteen koodaamisen useamman (tavallisimmin kahden) koodin alle. Väliaikaisia koodinimiä hahmotellessani otin tietyn näkökulman lasten minuuden muodostamista ja yksilöllistymistä koskevaan teoreettiseen keskusteluun. Aineistosta ilmeni yksilöllistymisen tiettyjä aspekteja, joiden mukaan tein väliaikainen koodauksen. Tämä antoi viitteitä siitä, että lasten minuuden muodostamisessa on yhteisiä, mutta myös eroavia piirteitä aikuisten refleksiiviseen minuuden rakentamiseen. Kyseenalaiseksi tietenkin jää, oliko edellä mainitun kaltaisia piirteitä tutkimuspäiväkotini lasten minuuden muodostamisessa päiväkodissa vai oliko kyse siitä, että en havainnut niitä tai en halunnut havaita niitä. Toisaalta kyse voi olla siitä, että varhaiskasvatusikäiset lapset ovat oman minuuden muodostamisprosessin niin alussa, etteivät kaikki teoreettisessa keskustelussa esillä nostetut seikat vielä ilmene. Toisaalta jotkut seikat voivat lapsuudessa olla vahvasti esillä ja sitten laimeta aikuisuuden myötä.

Väliaikainen koodaus toi esille sen, että lasten minuuden muodostamisessa on ainakin osittain kyse jostain muusta kuin modernisaatioteorioissa on esitetty, joten väliaikaiskoodauksen jälkeen siirryin lukemaan erityisesti lapsuutta koskevaa tutkimuskirjallisuutta. Samalla kävin aineistoani vielä useaan kertaan läpi lisätäkseen ymmärrystäni sen suhteen ja hahmottelin sellaista kategorisointia, joka toisi aineiston annin selkeästi esille. Erityisesti keskityin tarkastelemaan useaan kertaan koodattuja aineisto-otteita, joita oli erityisesti seuraavissa kategorioissa

- sukupolvijärjestelmän kohtaaminen
- sosiaalisten suhteiden luominen itse
- kertominen

Lisäksi otin tarkasteluun ne aineisto-otteet, jotka olin laittanut väliaikaiskoodauksessa avoimeen luokkaan "mitä tämä on?" ja etsin niistä yhteneviä piirteitä, joita olivat

- maahanmuuttajataustaisten lasten kielitaitoon liittyviä aineisto-otteita
- tilanteita, joissa oli lasten keskinäistä kilpailua, väittelyä ja naljailua, mutta joita ei voi kutsua kiusaamiseksi
- lasten huomioita itsestä ja toisista lapsista
- maahanmuuttajataustaisten lasten sitoutumista suomalaiseen kulttuuriin ja lasten kiinnostusta toisista kulttuureista

Keskityin miettimään, mistä näissä asioissa oli kyse. Luin tutkimuskirjallisuutta lisätäkseen ymmärrystä tämän ilmiön suhteen ja erityisesti lapsudentutkimuk-

sen kirjallisuus selkeytti ajatuksiani. Hylkäsin koodimimen ”sukupolvijärjestyksen kohtaaminen”, koska ensimmäinen tutkimuskysymys (miten lapset muodostavat minuuttaan suhteessa päiväkodissa vallitseviin rakenteisiin ja käytänteisiin) sisälsi kokonaan sukupolvijärjestyksen. Päiväkotikontekstia käsittelevä tutkimuskirjallisuus (Metsomäki 2006; Alasuutari & Karila 2009; Alasuutari 2010) auttoi minua oivaltamaan, että kyse on siitä, että lapset kohtaavat päiväkodissa aikuisten käsityksen päiväkotilapsesta, siitä, millainen lapsen tulee päiväkodissa olla. Tämä oivallus selkiytti ensimmäisen tutkimuskysymyksen ja siihen liittyvän aineiston koodaamisen sen alle.

Toisessa tutkimuskysymyksessä (lasten suhde vertaisryhmään) päällekkäisluokitukselta ja avoimesta luokasta löytyi paljon aineisto-otteita, jotka jollakin tapaa liittyivät maahanmuuttajataustaisten lasten oman äidinkielen käyttöön sekä suomen kielen taitoon, joten muodostin näistä oman kategorian. Tutkimuskirjallisuudesta (Hamarus 2006) sain ajatusta siitä, että kiusaamiselta näyttävien tilanteiden takana ovat usein lasten kamppailut omasta paikasta ja tilasta lapsiryhmässä. Kun muodostin koodinimen ”kamppailut omasta asemasta ja tilasta”, sain myös useat avoimeen luokkaan laittamani aineisto-otteet, jotka liittyivät lasten sosiaalisiin suhteisiin, sijoittumaan tähän luokkaan.

Aineistooni kertyi lasten keskusteluja ja huomioita itsestä ja toisista lapsista, jotka olin koodannut kertominen -kategoriaan ja lisäksi johonkin muuhun kategoriaan. Tämä päällekkäiskoodaus poistui, kun ymmärsin, että ”kertominen” luokka on syytä poistaa, koska lapset kertovat monenlaisista asioista. Kertominen ei siis sovi kategoriaksi, kun järjestetään aineistoa. ”Lasten minäkuvaukset” -kategoriaan tuli paljon aineisto-otteita, joita olin laittanut kertominenluokkaan väliaikaiskoodauksessa. Muut sinne sijoitetut menivätkin muihin kategorioihin, kun kiinnitin huomion siihen asiasisältöön, mitä lapset kertoivat. Lasten huomiot toisista lapsista sijoittuvat jo valmiina oleviin luokkiin, erityisesti ”osaaminen ja tietäminen” ja ”ostaminen ja omistaminen”. Lisäksi tarkensin väliaikaiskoodituksen viimeistä kategoriata, jonka nimesin ”kulttuurisiin kertomuksiin sitoutuminen”, jolloin tähän kategoriaan sai siirrettyä kaiken sen aineiston, joka ilmensi lasten kiinnostusta kulttuurisiin kysymyksiin, koskivat ne sitten sitoutumista suomalaiseen kulttuuriin, maahanmuuttajataustaisten lasten sitoutumista omaan kulttuuritaustaansa tai lasten kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan.

Tämän tarkastelun pohjalta muodostin ydinkoodit, joiden mukaan järjestin aineiston lopullisesti. Layder (1998, 58-59, 78) kutsuu lopullisen luokituksen koodeja ydinkoodeiksi. Ydinkoodit ovat tarkkoja nimityksiä, jolla tehdään lopullinen aineisto-otteiden luokitus. Ydinkoodit voivat olla nimeltään hyvin persoonallisia eikä muiden kuin tutkijan tarvitse ymmärtää niitä täysin, vaan tärkeä asia on kyky tunnistaa aineistosta osa, joka kuuluu tietyn koodin alle eli tiettyyn kategoriaan. Koodausluettelo elää tutkimuksen analyysia kehiteltäessä ja täsmentyy useassa vaiheessa (Eskola & Suoranta 1998, 157-158). Lopullinen luokittelu muodostui seuraavanlaiseksi:

A. LASTEN SUHDE PÄIVÄKODIN AIKUISIIN

- A.1. Lasten itsemääräämisoikeus omaan kehoonsa
- A.2. Lasten mahdollisuus tehdä valintoja toiminnan suhteen
- A.3. Sukupuolijärjestyksen kohtaaminen
- A.4. Päiväkodin toimintatapojen tunteminen ja hyödyntäminen

B. LASTEN SUHDE VERTAISRYHMÄÄN

- B.1. Sosiaalisten suhteiden luominen itse
- B.2. Kielitaito ja sosiaaliset suhteet
- B.3. Samuus ja yhteenkuuluvuus
- B.4. Erityisyys ja yksinolo
- B.5. Kamppailu omasta asemasta ja tilasta

C. LASTEN SUHDE ITSEENSÄ

- C.1. Lasten kuvaukset itsestään
- C.2. Osaaminen ja tietäminen
- C.3. Ostaminen ja omistaminen
- C.4. Tulevaisuuden suunnitelmat
- C.5. Lasten sitoutuminen kulttuuriin kertomuksiin

Koodasin aineiston tämän ydinkoodiluokituksen mukaisesti. Tässä vaiheessa sallin yhä saman aineisto-otteen koodaamisen useamman koodin alle, mutta tällaisia tapauksia ei tullut kuin muutamia. Avointa koodia en enää käyttänyt, vaan kaikki aineisto-otteet koodasin ydinkoodien mukaisesti. Ydinkoodiluokitus täsmänsi lopullisesti myös tutkimuskysymykseni. Täsmänsin myös käsitteet (Layder 1998, 101-102). Koodiluettelon avulla jäsentäin aineisto-otteet teemoiksi. Etnografisen aineiston analyysissä käytetään usein teemoittelua (Emond 2005, 134-135). Ydinkoodiluettelon perusteella aloin eritellä kunkin kategorian sisältöä tarkemmin.

Aineiston analyysissä etenin muodostamieni kategorioiden mukaisesti. Luin huolella ne aineisto-otteet, jotka olin sijoittanut kunkin temaattisen luokituksen alle, pyrin kuvaamaan ilmiötä ja samalla olemaan uskollinen lasten puolelle (Eskola & Suoranta 1998, 175-176). Pyrin kuuntelemaan ja kunnioittamaan lasten näkemyksiä, ajatuksia ja käsityksiä (Emond 2005, 136), minkä seurauksena seuraavissa aineiston analyysiluvuissa on runsaasti aineisto-otteita sellaisenaan esillä, jotta lasten ääni tulisi selkeästi esille aineiston analyysin lähtökohtana.

Typologian rakentaminen

Layderin (1998, 73) mukaan tutkija kysyy aineistolta kysymyksiä sosiaalisista ilmiöistä, joita aineisto käsittelee. Pääasiallisesti kysymykset tehdään vertailevan analyysin näkökulmasta, jolloin kysytään, miksi jokin ilmiö (ryhmä, suhde, osallistumistyyppi) on samanlainen tai erilainen kuin muilla. Tämä kysymystapa stimuloi ideoita, käsityksiä ja kategorioita, jotka muodostuvat kysymysmuodoista, miksi ja kuinka ne ovat erilaisia. Typologian rakentaminen sallii

tutkijan antautua yksityiskohtaiseen teoreettiseen päättelyyn, ja täten ajatella syiden välisiä suhteita mieluummin kuin yksinkertaisesti yhteensopivuutta käsitteiden ja aineiston välillä.

Teemojen mukaista tutkimusaineiston sisällön erittelyä tehdessäni aloin vähitellen hahmottaa samankaltaisuuksia ja eroavuuksia. Niiden pohjalta hahmottelin erilaisia tyyppejä, joista aloin rakentaa typologiaa (Eskola & Suoranta 1998, 182). Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston jäsentelyn ja analyysin pohjalta muodostin neljä tapaa, joilla lapset kohtaavat päiväkotilapsuuden määrittelyt: neuvottelu, totteleminen, avoin vastarinta ja kätkeytyminen. En ollut edes ajatellut muodostaa näistä nelikenttää, siis asettaa näitä jotenkin suhteessa toisiinsa. Sitten luin Baumania, joka sanoo "olla on yhtä kuin olla näkyvillä, minut nähdään, siis olen olemassa" (Bauman 1996, 39). Noron (1991) mukaan myös Simmel toteaa, että "katse on mitä tärkein sosiologinen ilmiö". Katse on välitöntä, molemminpuolista vuorovaikutusta. Katseella on mahdollista tavoittaa jotain toisen ihmisen yksilöllisyydestä. (Noro 1991, 181.) Näkyvillä olo on ilmeistä päiväkodin lapsiryhmässä, lukuisat havainnot todentavat, että lapsilla on pyrkimystä olla näkyvillä. Olin kuitenkin tehnyt havaintoja siitä, miten lapset välillä haluavat myös piiloutua, kätkeytyvät aikuisilta. Agim ja Yusuf olivat kertoneet minulle, että päiväkodissa on hauskaa olla penkkien alla, koska opettaja ei näe heitä. Tästä teorian ja aineiston välisestä ristiriidasta laitoin muodostamaani typologiaa jaottelun "asettuminen aikuisten näkyville" ja "asettuminen aikuisilta näkymättömiin", jolloin "neuvottelu" ja "avoin vastarinta" sijoittuivat "aikuiselle näkyvä" -otsikon alle, koska näissä tavoissa lapset hakivat kontaktia aikuiseen, tulivat aikuisen lähelle ja keskustelivat. "Totteleminen" ja "kätkeytyminen" asettuivat "aikuiselle näkymätön" -otsikon alle, koska näissä tavoissa lapset välttivät aikuista, he ikään kuin halusivat nopeasti liukua pois aikuisen katseen alta.

Kun lasten tavat kohdata päiväkotilapsuuden määrittelyt olivat asettuneet vertikaalisesti otsikoiden alle, tarkastelin, löytyisikö horisontaalisesti jotain yhteistä ja jotain erottavaa. Lasten tavoista "neuvottelu" ja "totteleminen" löytyi lasten halu päästä yhteisymmärrykseen aikuisen kanssa, jonka nimesin sopeutumiseksi päiväkodin toimintatapoihin. "Avoin vastarinta" oli selkeästi lasten pyrkimystä vastustaa aikuisia päiväkodissa ja kun tarkasteli "kätkeytymistä" lähemmin, sekin oli tapa vastustaa aikuisten määräysvaltaa päiväkodissa, mutta hyvin erilaisella tavalla kuin avoin vastarinta. Kun ei ole näkyvissä, ei ole myöskään käskettävissä. Tällaisen ajatuskuvion jälkeen syntyi typologiasta nelikenttä ulottuvuuksineen. Samoista lähtökohdista aloin hahmotella nelikenttää myös lasten tavoista olla lasten vertaissuhderyhmissä sekä lasten minäkuvauksista.

Kun olin tehnyt nämä kolme typologiaa ja purkanut kolme tutkimuskysymystä, luin koko raaka-aineiston vielä kerran. Ymmärrykseni tutkimastani ilmiöstä oli kasvanut aineiston analyysia tehdessäni ja tämän vuoksi voi olla mahdollista, että aineiston analyysin tehtyäni huomaisin aineistostani vielä jotain sellaista tutkittavan ilmiön kannalta merkittävää, joka toisi uusia näkökulmia ilmiön tarkasteluun. Aineiston huolellisesta lukemisesta huolimatta näin ei kuitenkaan käynyt. Ainoa seuraus raaka-aineiston lukemisesta oli, että vaih-

doin joitakin tekstiini ottamia aineistoesimerkkejä. Taulukkoon 2 on tiivistetty aineiston analyysin etenemisen vaiheet.

TAULUKKO 2 Aineiston analyysin eteneminen

esikoodaus	=>	aineistoon perehtyminen koko aineiston huolellinen lukeminen merkintöjä alustavien teemojen löytämiseksi aineiston luokittelua kolmen tutkimuskysymyksen mukaan
väliaikainen koodaus	=>	aineiston lukemista useaan kertaan väliaikaisten koodinimien kehittäminen aineiston pelkistäminen aineisto-otteiksi aineisto-otteiden järjestäminen väliaikaisen koodauksen mukaan
ydinkoodaus	=>	aineiston lukemista väliaikaisen koodauksen mukaan useaan kertaan koodattujen aineisto- otteiden tarkastelua tutkimuskirjallisuuden lukemista ja sieltä luokittelun perusteiden hakemista ydinkoodien muodostaminen ja aineiston teemoittelu niiden mukaisesti teemojen mukainen tutkimusaineiston erittely
typologian muodostus	=>	tyyppikuvauksen konstruointi sisällön erittelyn perusteella nelikentän rakentaminen

3.5 Eettisyys

Lapsuudentutkimuksessa eettiset kysymykset ovat viime vuosina tulleet keskeiseksi puheenaiheeksi. Eettisyyden vaatimus kohdentuu lapsuudentutkimuksessa erityisesti etnografiseen tutkimukseen ja sen aineistonkeruuvaiheeseen (Strandell 2010, 92-94, 109; Emond 2005, 130-131). Edellä esilletuotujen valtakäsymysten lisäksi esille on nostettu luottamuksellisuuden, osallisuuden ja valinnan mahdollisuuden sekä lasten hyvinvoinnin ja suojelun näkökulmia, mutta keskustelua on käyty myös siitä, pitäisikö lasten tutkimukselle olla erityisiä eettisiä sääntöjä vai tarvitaanko lainkaan ikäspesifejä tutkimuseettisiä ohjeistuksia (Christensen & Prout 2002, 478-482; Strandell 2010, 93).

Eettisen symmetrian periaatteen mukaan lapsia ja aikuisia kohdellaan tutkimuksessa samalla tavalla siten, että lapsuuden tutkimuksessa noudatetaan niitä samoja eettisiä periaatteita kuin muussakin tutkimuksessa (Strandell 2010,

103). Christensenin ja Proutin (2002, 482) mukaan lasten ymmärtäminen sosiaalisina toimijoina ja osallistujina toteutuu parhaiten silloin, kun lähtöoletuksena on eettinen symmetria lasten ja aikuisten välillä. Tutkija työskentelee samanlaisten eettisten periaatteiden mukaan, tutki hän lapsia tai aikuisia. Jokaisella oikeudella ja eettisellä pohdinnalla suhteessa aikuisiin tutkimusprosessissa on vastine lapsia varten. Lasten symmetrinen kohtelu tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että mitkä tahansa erot tutkimuksen toteutuksessa lasten kanssa tai aikuisten kanssa liittyy pikemminkin konkreettiseen tilanteeseen kuin lähtöoletukseen erilaisista eettisistä vaatimuksista lasten tutkimuksessa kuin aikuisten tutkimuksessa. (Christensen & Prout 2002, 482.)

Eettinen symmetria ei kuitenkaan sisällä oletusta sosiaalisesta symmetriasta esimerkiksi valtasuhteissa lasten ja aikuisten välillä tai lasten kesken. Tutkimussuhteet toteutuvat aina sosiaalisten suhteiden kentässä ja kulttuurisessa kontekstissa, joka muotouttaa tutkimusprosessia ja sen tuloksia. (Christensen & Prout 2002, 484.) Näin ollen päiväkodin valtasuhteet lasten ja aikuisten välillä ovat olemassa ja vaikuttamassa tutkimukseen, vaikka tutkija pyrki aineiston tuottamisessa noudattamaan eettisen symmetrian periaatteita. Eettinen symmetria ei poista tutkija-aikuisen ja lasten välillä vallitsevaa vallan epätasapainoa, jota olen käsitellyt tutkimusaineiston esittelyn yhteydessä.

Eettisesti toteutetun tutkimuksen tarkoituksena on osaltaan lisätä lasten hyvinvointia ja parantaa lasten elämää tai asemaa (Strandell 2010, 108; Hill 2005, 81). Lapsuudentutkimuksen odotetaan usein tuottavan ratkaisuja akuuttien ongelmien tai epäkohtien poistamiseen (Strandell 2010, 108). Hill (2005, 81) asettaa lapsuudentutkimuksen tavoitteeksi lasten hyvinvoinnin edistämisen joko suoraan tai epäsuorasti esimerkiksi siten, että se lisää aikuisten ymmärrystä lapsista niin, että aikuisten vuorovaikutus lasten kanssa tai puuttuminen lasten elämään on sensitiivisempää lasten toiveille ja tarpeille. Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on päiväkotihenkilökunnan ja muidenkin aikuisten tietämyksen ja ymmärryksen lisääminen sen suhteen, millainen paikka päiväkotia on lapsille elää lapsuuttaan. Ajattelen, että kaikki se tieto, joka antaa päiväkodin aikuisille käsitteitä ja välineitä tarkastella päiväkotimaailmaa lasten näkökulmasta, lisää lasten hyvinvointia päiväkodissa.

Toinen keskeinen eettinen kysymys liittyy lasten suojeluun. Tutkimusmenetelmät on suunniteltava ja toteutettava siten, että ne eivät tuota lapsille vahinkoa ja välttävät stressin tuottamista lapsille (Hill 2005, 81; Ruoppila 1999, 27-28). Keskeinen eettinen pohdinta liittyy tasapainoiluun lasten suojelun ja lasten osallistumisen välillä. Lasten suojelun korostaminen voi johtaa lasten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien kaventumiseen. Se voi myös antaa lasten maailmassa vaikuttaville portinvartijoille vallan ratkaista lasten osallistumisen enemmän portinvartijoiden omista intresseistä käsin kuin lasten todellisesta suojelemisesta mahdollisesti vahingoittavilta tilanteilta. (Strandell 2010, 95-98.) Suojelunäkökohdan kriittinen tarkastelu johtaa lasten ja aikuisten välisen valtasuhteen tarkasteluun, mikä on lapsuudentutkimuksen eettisyyden peruskysymys (Strandell 2010, 107). Voiko lasta suojella liikaa tai voiko lasta suojella aikuisen omista intresseistä käsin, jolloin perusteettomasti estetään lasten osal-

listuminen lasta ja lapsuutta koskevan tiedon tuottamiseen? Lasten osallistuminen sisältää lasten mahdollisuuden antaa oma osuutensa tutkimukselle ja sitä kautta tiedon antaminen yhteiskunnalle, sen poliittisille toimijoille, lapsia koskevien käytäntöjen kehittämiseksi esimerkiksi lapsuudeninstituutioissa ja yleensä tutkimustiedosta kiinnostuneille ihmisille (Hill 2005, 81).

Lasten suostumus vs. kieltäytyminen

Lasten keskuudessa tehtävässä etnografiassa keskeinen eettinen kysymys nousee siitä, että lapset voivat tuntea olevansa pakotettuja hyväksymään tutkijan osaksi heidän ryhmäänsä (Emond 2005, 128). Lapsilla on sama oikeus kuin muillakin ikäryhmillä kieltäytyä tutkimuksesta ja tulla kohdelluksi luottamuksellisesti (Emond 2005, 127; Hill 2005, 127). Lasten oma päätös tulla haastateltuun oli minulle tärkeää. Kysyin lapsilta, haluaisivatko he tulla haastateltaviksi. Jos lapsi kieltäytyi, kysyin muutaman päivän kuluttua uudelleen. Muutamat lapset olivat halukkaita tulemaan haastatteluun toisella kysymiskerralla. Jos lapsi kieltäytyi uudestaan, kysyin vielä jonkin ajan kuluttua kolmannen kerran. Jos lapsi yhä kieltäytyi, en kysynyt enää. En missään vaiheessa udellut lapsilta perusteluja kieltäytymiselle. Lapsille tuntui olevan merkityksellistä, että heidän kieltäytymispäätöstään kunnioitettiin.

Lauri ei halua tulla yksilöhaastatteluun (olen kysynyt häneltä jo useita kertoja). Harmi, koska hän on mielestäni kaikkein yksilöitynein lapsi koko päiväkodissa. Jo tämä, että hän kieltäytyy haastattelusta, kertoo hänen kyvystään tehdä valintoja ja päätöksiä omasta itsestään käsin.
(Tutkimuspäiväkirja 19.11.97)

Sain tänään Laurin sittenkin mukaan haastatteluun. Mielestäni Lauri on kaikista yksilöitynein päiväkodin lapsista, hän tekee itsenäisiä valintoja, elää omaa elämäänsä eikä ole juuri muiden heiluteltavissa. Siitä huolimatta tai ehkä juuri sen vuoksi Lauri on hyvin sosiaalinen ja hän löytää aina seuraa niin halutessaan. Olen jo parina päivänä pyytänyt Lauria yksilöhaastatteluun, mutta hän on sanonut selkeästi ei. Eilen katsastelin lasta haastatteluun ja eräs aikuinen henkilökunnasta sanoi: "Entäs Lauri?". Lauri piirteli rauhassa. Sanoin, että Lauri ei halua tulla, että hän on selvästi sanonut ei ja että sitä päätöstä on kunnioitettava. Lauri nyökkäsi siinä vaiheessa, kun kerroin hänen kieltäytymisestään. Hetken kuluttua kysyin Kallea, joka istui samassa pöydässä piirtelemässä kuin Lauri. Kalle olikin halukas lähtemään haastatteluun. Kun olin lähdessä Kallen kanssa, Lauri kysyi: "Hei, tuut sä huomenna?". Sanoin tulevani, jolloin Lauri sanoi: "Mä voin ehkä tulla huomenna." Tänään sitten kysyin Lauria ja hän tuli yhdessä Sampon kanssa.
(Tutkimuspäiväkirja 20.11.97)

Lauri oli valmis tulemaan haastatteluun, kun hän sai ensin varmistuksen siitä, että hänen kieltäytymisensä oli otettu vakavasti. Ryhmä- ja yksilöhaastatteluun valikoituivat ne lapset, jotka suhtautuivat asiaan myönteisesti. Lapset, joita tällainen toiminta ei kiinnostanut tai joilla oli jostakin syystä negatiivinen suhtautuminen minuun tai haastatteluihin, jäivät pois tästä aineistosta ja samalla myös heidän tuomansa anti. Lasten kieltäytymisen kunnioittaminen siirtää syrjään aineistosta osan lapsista, usein jollakin tavalla syrjäytyneitä tai vuorovaikutus-

taidoiltaan muita heikompia lapsia tai niitä lapsia, jotka eivät luota aikuisiin (Roberts 2000, 236-237). Haastatteluista kieltäytyneet lapset olisivat olleet tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä tiedonantajia.

Havainnoinnin kohdalla kysymys lasten suostumuksesta tai kieltäytymisestä on monimutkaisempi. Olin saanut tutkimusluvan lasten vanhemmilta, jotka kaikki olivat antaneet suostumuksensa lastensa havainnointiin. Silti lapset voivat tuntea olevansa pakotettuja osallistumaan (Emond 2005, 128), koska päiväkodin toiminta on ikään kuin julkista kaikille aikuisille. Kun lapset leikkivät jossain tilassa, mennessäni sinne en kysynyt lupaa tulla tilaan, vaan istahdin seuraamaan lapsia. Joskus lapset selkeästi ilmoittivat, että en saa tulla ja tällöin noudatin lasten toivomusta ja lähdin pois.

Kokonaiskieltäytymisen lisäksi lapsilla on oikeus jättäytyä pois tutkimusprosessin missä vaiheessa tahansa sekä päättää julkisuuden ja luottamuksellisuuden rajat (Hill 2005, 81). Lasten päätös kieltää tutkijaa tulemasta havainnoimaan heitä tietyssä tilanteessa tai tilassa on tällainen tilanteeseen sidottu aineistonkeruusta poisjättäytyminen. Lopetin myös yhden yksilöhaastattelun, kun lapsi, joka oli sanonut haluavansa tulla haastatteluun, ei itse haastattelutilanteessa puhunut mitään. Kysyin, haluaako hän olla haastattelussa, mihin lapsi pudisti päätään. Varmistin vielä kysymällä, haluaako hän, että lopetamme haastattelun. Kun hän tähän kysymykseen nyökkäsi, lopetin haastattelun siihen ja palasimme yhdessä takaisin lasten toimintatilaan.

Lasten oikeus osallistua tutkimukseen (Hill 2005, 81) herättää pohdintoja erityisesti niissä tapauksissa, kun lasten huoltajat eivät ole antaneet tutkimuslupaa oman lapsensa osalta, mutta lapsi itse haluaisi osallistua (Strandell 2010, 98; Lallukka 2003, 75-76). Tämä voi johtaa myös epäselviin käytäntöihin päiväkodissa, jossa samassa havainnointitilassa on sekä niitä lapsia, joiden vanhemmat ovat antaneet tutkimusluvan, sekä niitä lapsia, joiden vanhemmat ovat kieltäneet lapsensa osallistumisen tutkimukseen (Strandell 2010, 97-99; Vuorisalo 2010, 113-114). Itselläni oli kahden sisaruksen osalta lupa havainnoida heitä, mutta ei haastatella. Tämä johti seuraavanlaiseen episodiin:

En ole saanut lupaa haastatella Fatbardhea ja Fatlumea, vain havainnointiin on lupa. Tytöt ovat sisaruksia ja he ovat mielenkiintoinen tapaus, koska he ovat aina yhdessä. En ole kuullut heidän puhuvan suomea, vaan he puhuvat keskenään omaa äidinkieltään. He ilmaisevat itseään hyvin katseilla ja nyökkäämällä. Tänään kun kaikki muut olivat lähteneet pukemaan ulos, Fatbardhe ja Fatlume jäivät pöydän ääreen tutki-
maan Kimble-peliä. Yhtäkkiä Fatlume sanoi minulle: *"Tule sinä pelaamaan meidän kanssa."* No tietenkin menin ja pelasimme kolmestaan Kimbleä. Fatlume puhui minulle suomea ja Fatbardhe sanoi muutamia sanoja suomeksi. Jonkin ajan kuluttua Fatlume haki palapelin ja näytti sieltä minulle kuvia ja sanoi niiden nimiä, kuten kala, ampiainen ja hämähäkki. Sitten Fatlume haki rakentelupalikoita ja sanoi haluavansa rakentaa samanlaisen talon kuin oli rakentelupalikkalaatikon kyljessä.

Kun Fatlume ja Fatbardhe olivat pukemassa ulos, lastentarhanopettaja kutsui minut sivuun ja kysyi, muistinko, ettei minulla ollut lupaa haastatella tyttöjä. Sanoin, että muistan ja että me vain pelasimme ja puhuimme peliin liittyvistä asioista. Sanoin myös, että Fatlume oli tehnyt aloitteet.

(Tutkimuspäiväkirja 6.9.2006)

Jäin miettimään sitä, oliko minulta kielletty myös tavanomainen jutustelu näiden lasten kanssa. Kun lupa annetaan havainnointiin, missä menee raja silloin, kun on kyse rajoitetusta osallistuvasta havainnoinnista. Itse ymmärsin, että haastattelu tarkoittaa siinä mielessä formaalista tilannetta, että haastattelua varten mennään erilliseen tilaan, tutkijalla on mietittynä ainakin tietyt teemat haastattelua varten ja haastattelun puhe dokumentoidaan, useimmiten nauhoittamalla. Kun pelasin ja samalla juttelin näiden kahden lapsen kanssa, en ajatellut tilannetta edes havainnointina, koska en kirjoittanut siitä mitään muistiin.

Lapset puhuvat omista vaikeista asioistaan

Lapset voivat paljastaa tietoa, joka kuuluu luottamuksellisen tiedon piiriin (Emond 2005, 130). Haastattelutilanne voi muodostua terapeuttiseksi, kun haastateltava ottaa esiin ikäviä asioita ja haluaa keskustella niistä jonkun ulkopuolisen kanssa (Tolonen & Palmu 2007, 101). Koin eettisesti erittäin vaikeaksi sen, että lapsi haki minusta traumaattisille kokemuksilleen kuulijaa, mutta asemani ja siihen liittyvien säädösten mukaan minä en voinut olla se, joka ottaa lapsen kertomisen vastaan. Vaikeinta oli tietää, miten haastattelua pitäisi jatkaa, kun lapset kertoivat kotiinsa liittyvistä vaikeista asioista. Näitä olivat vanhempien meneillään oleva avioeroproessi ja kotona tapahtuva lasten lyöminen. Hämmennyin näissä tilanteissa niin, etten tiennyt, miten jatkaa. Yleensä sanoin jotain epämääräistä omasta tunnetilastani käsin. Lapsi huomasi hämmennykseni ja hämmentyi itsekin. Tutkimusluvussa olen sanonut, että en haastatteluissa kysy lapsen perheestä mitään, joten yritin lopettaa keskustelun. Toisaalta se tuntui vaikealta ja epäeettiseltä, koska lapsi oli juuri luottamuksella kertonut minulle jonkun itseään järkyttävän asian. Haastattelijan asemasta käsin en voinut kuitenkaan tavallaan ottaa vastaa lapsen esille nostamaa aihetta, vaikka vastuullisen ja empaattisen aikuisen olisi tullut niin tehdä.

Kahdessa haastattelussa tuli esille kotona tapahtuva lasten lyöminen. Keskeinen eettinen kysymys on lasten fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus (Emond 2005, 130-131). Haastateltava saattaa kertoa asioita, joita hän ei halua päästää julkisuuteen. Tutkijan eettinen vastuu on pohtia, mitä voi kirjoittaa julkaistavaksi niin, ettei se tuota vahinkoa. (Tolonen & Palmu 2007, 102.) Lyömisessä kohdalla eettisyys ei koske vain sitä, miten asiasta kirjoitan tutkimusraporttiin, vaan ennen kaikkea sitä, miten toimin, koska lainsäädäntö edellyttää niiden aikuisten, jotka saavat tietoonsa lasten pahoinpitelyä, ilmoittavan siitä. Muutaman päivän harkinnan jälkeen toimin niin, että kerroin tietooni tulleesta lasten lyömisistä kahdelle lastentarhanopettajalle, jotka toimivat näiden lasten kanssa ja joiden ammattitaitoon ja -etiikkaan luotan, koska olen tuntenut heidän tapansa työskennellä lasten ja lasten perheiden kanssa pitkän ajan.

Joskus päiväkodin aikuiset ovat kiinnostuneita siitä, mitä lapset tutkijalle kertovat ja olettavat tutkijan kertovan havainnoistaan ja keskusteluistaan (Strandell 2010, 101). Tutkimuspäiväkotien aikuiset tiesivät taustani varhaiskasvatuksen lehtorina ja muutaman kerran he alkoivat keskustella kanssani jostain lapsesta. Lähtökohtani näissä keskusteluissa oli, että lasten haastattelut tapahtuivat luottamuksellisesti. Sen sijaan joistakin havainnoistani keskustelin

henkilökunnan kanssa yrittäen pitää keskustelun sisällön yleisellä tasolla ja keskusteluajan lyhyenä.

4 LAPSET JA PÄIVÄKOTILAPSUUDEN MÄÄRITTELYT

Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee lasten minuuden muodostamista suhteessa päiväkodissa vallitseviin rakenteisiin ja käytänteisiin, jotka ovat pääosin aikuisten luomia ja määrittämiä. Tässä luvussa etsin vastausta tähän kysymykseen. Näkökulmina ovat lasten itsemääräämisoikeus omaan kehoonsa, lasten mahdollisuus tehdä valintoja toiminnan suhteen, tasa-arvovaatimusten kohtaaminen sekä päiväkodin toimintatapojen tunteminen ja hyödyntäminen.

4.1 Päiväkotilapsuuden määrittelyt

Lapsuuden kulttuurinen politiikka on Allison Jamesin ja Adrian Jamesin (2008) esille nostama käsite. Lapsuuden kulttuurinen politiikka viittaa prosesseihin, jossa kulttuuriset merkitysjärjestelmät ja diskurssit muokkautuvat lapsuutta yhteiskunnassa konstruoiviksi historiallisiksi ja kulttuurisiksi käytännöiksi. Se kiinnittää huomion niihin kulttuurisiin tekijöihin, jotka määrittävät erilaisia mielikuvia ja ymmärryksiä lapsuudesta. Tämä sisältää myös lasten itsensä osoittaman vaikutuksen näihin representaatioihin, joko yksilöinä tai kollektiivisesti. Lapsuuden kulttuurinen politiikka sisältää myös ne poliittiset mekanismit ja prosessit, kuten sosiaali- ja terveyspolitiikan ja koulutusjärjestelmän rakentamisen ja siitä seuraavan lainsäädännön, joilla näille lapsuuden representaatioille annetaan käytännön ilmaisut jokapäiväisessä elämässä. Nämä kulttuuriset määrittäjät ja niistä seuraavat diskurssit ja representaatiot tuottavat rakenteita ja määrittävät lapsuutta ja siten kontrolloivat ja rajoittavat sitä, mitä lapset voivat tehdä tietyssä yhteiskunnassa tiettyinä aikana. (James & James 2008, 37.) Lapsuuden kulttuurisen politiikan käsite auttaa ymmärtämään lapsuutta niiden suhteiden tuotteenä, joita aikuisilla on lapsiin ja jotka ovat yhteydessä yhteiskunnan laajempiin sosiaalisiin, poliittisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Nämä rakenteet muovaavat yhteiskunnan institutionaalista järjestämistä, kuten työelämää, koulua ja perhettä. Niiden kautta määräytyy se kokemuksellinen ja so-

siaalinen lapsuuden tila, jossa lapset jokapäiväisessä elämässään elävät. (James & James 2008, 39-40.)

Lapsuuden kulttuurinen politiikka saa käytännön ilmaisunsa lapsuuden instituutioissa. Sitä, miten lapsuuden kulttuurinen politiikka ilmenee päiväkodin jokapäiväisessä toiminnassa, kutsun *päiväkotilapsuuden määrittelyiksi*. Päiväkotilapsuutta on määritelty erilaisissa säädöksissä, ohjeistuksissa, käytännöissä, käsityksissä ja normeissa, jotka vuosikymmenten kuluessa ovat muodostuneet vallitseviksi päiväkodin jokapäiväisessä toiminnassa. Niitä ovat muovanneet hallinnolliset määräykset, harjoitettu sosiaali-, terveys- ja koulutuspolitiikka, pedagogiset virtaukset ja käsitykset, aikuisten asenteet ja arvostukset sekä käsitykset lapsesta ja lapsuudesta. Päiväkotilapsuuden määrittelyihin sisältyy perustavanlaatuiset ajattelutavat, asenteet ja traditiot ihmisten välisten suhteiden ehdoista sekä niistä rakenteista, jotka säätelevät ajattelua ja käyttäytymistä. Lapset kohtaavat nämä määrittelyt päivittäin päiväkodissa ollessaan ja myös lapset osallistuvat näiden määrittelyjen muotoutumiseen. Päiväkotilapsuuden määrittelyt ovat usein reflektioimattomia käsityksiä, itsestään selvänä pidettyjä käytäntöjä, arvostuksia ja vallan käytön muotoja.

Päiväkotilapsuuden määrittelyt konkretisoituvat päiväjärjestyksessä, toiminnan painotuksissa, vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten välillä, ja myös aikuisten kesken, säännöissä ja perusteluissa, joita aikuiset antavat päätöksistään ja toiminnastaan. Lasten näkökulmasta katsottuna päiväkotilapsuuden määrittelyistä muodostuu monimuotoinen mahdollisuuksien ja rajoitusten kokonaisuus. Näistä mahdollisuuksista ja rajoituksista lapset ja aikuiset käyvät jatkuvasti keskusteluja, joiden kautta päiväkotilapsuuden määrittelyt ovat alati niitä tarkentavissa, muovaavissa ja uudistavissa prosesseissa. Päiväkotilapsuuden määrittelyt toteutuvat dynaamisissa, jatkuvissa neuvotteluissa, joihin myös lapset aktiivisesti osallistuvat. Päiväkotilapsuuden määrittelyjen luomien kategorioiden ja suhteiden kautta lapset sijoittavat itsensä päiväkodin sosiaaliseen maailmaan. Strandellin (1985) mukaan päiväkodin järjestys koostuu symboleista ja rituaaleista. Päivät on organisoitu aikataulujen, työjärjestyksen, tilojen suunnittelujen, istumajärjestysten yms. mukaan. Lapset mukautetaan noudattamaan erilaisia aikaa, tilankäyttöä ja toimintoja koskevia sääntöjä ja tapoja. Järjestys on valtasuhde, jonka avulla lapsia voidaan kontrolloida. (Strandell 1985, 121.) Nykylapsuus on institutionalisoitua ja sitä leimaa lisääntyvä lasten ajankäytön ja paikan tehokas organisointi ja kontrollointi (Kjorholt & Tingstad 2007, 173). Lapsuuden instituutiot standardisoivat lapsuutta ja odottavat lapsilta standardisoitua käytöstä osana heidän kompetenssiaan instituution sisällä. Systemaattinen rationaalisuus on lisääntyvästi kolonialisoinut lasten elämän maailmoja. (Mortier 2002, 82.)

Myös lapset osallistuvat lapsuuden uusintamiseen, mutta he poikkeavat aikuisista merkittävästi osallistumismahdollisuuksiensa ja keinojensa suhteen. Lasten toiminta rakentuu aina suhteessa aikuisten asettamiin normeihin, lasten toimijuutta päiväkodissa ei voi tarkastella irrallaan aikuisten tuottamista päiväkotilapsuuden määrittelyistä. Lapset voivat toimia omista lähtökohdistaan käsin, mutta aina vallitsevan lapsuuden kulttuurisen politiikan alaisina (Kallio

2006, 42). Päiväkodissa on olemassa lasten järjestys ja henkilökunnan järjestys (Strandell 1985, 121; Ellegaard 2004, 181-183).

4.2 Lasten itsemääräämisoikeus omaan kehoonsa

Eliaksen (1978, 1997) länsimaisen sivilisaatioprosessin teorian perusajatus on siirtyminen ulkoisista rajoituksista itsekontrolliin. Eliaksen mukaan on olemassa neljänlaisia pakkoja, joiden alaisina ihmiset toimivat. Ensinnäkin ovat pakot, joihin ihmisen on alistuttava eläimellisen luontonsa vuoksi, näistä selkeimpiä ovat nälän ja sukupuolivietin tyydytys. Toisena ovat pakot, jotka liittyvät riippuvuuteen ei-inhimillisistä luonnonilmiöistä, kuten ravinnon hankkimisen sekä suojan löytämisen pakko ankarassa ilmastossa. Kolmannen tyyppin pakkoja ovat yhteiskunnalliset ja taloudelliset pakot, joita ihmiset kohdistavat toisiin ihmisiin keskinäisen riippuvuutensa perusteella. Elias nimittää näitä ulkoisiksi pakoiksi. Lisäksi on vielä yksilöllisten pakkojen tyyppi, jota Elias kuvaa itsekontrollin käsitteellä. Myös ymmärrys ja omatunto ovat itsekontrollin välineitä. Elias kutsuu näitä sisäisiksi pakoiksi, jotka aktualisoituvat oppimisen ja kokemuksen kautta. Sisäisten pakkojen aktivoitumisen aste ja muoto riippuu yhteiskunnan kehitysasteesta. Näiden neljän pakkotyypin välinen suhde muuttuu sivilisaation kehityksen myötä. Yksinkertaisimmissa yhteiskunnissa sisäisen pakon mekanismit ovat suhteellisen heikkoja verrattuna niihin mekanismeihin, jotka kehittyvät pitkälle eriytyneissä, etenkin teollisissa ja demokraattisissa yhteiskunnissa, joissa vaaditaan yhä kehittyneempiä sisäisiä pakkoja. (Elias 1997, 35-36.)

Sosiaalisten funktioiden eriytyessä vaaditaan kykyä automaattisesti syntyneeseen itsekontrolliin, johon kasvaminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Länsimaiselle ihmiselle kehittyä eriytynyt ja vakiintunut "superego", ja osa viettiilykkeistä ja affektioista jää yksilön tajunnallisen tason saavuttamattomiin. Demokratisoitumisprosessin vuoksi ihmisen on ollut pakko kehittää suhteellisen kattava itsehillintä suhteessa muihin ihmisiin. Päättäväältä ja säätely ovat pitkälti siirtyneet yksilölle itselleen ja yhteisölliset paineet ovat vaihtuneet itsesäätelyn suuntaan. (Elias 1997, 36-37, 45.) Uuden tyyppisen psyykkisen rakenteen mahdollistamiseksi vaaditaan sukupolvien välisen etäisyyden kasvua ja lasten huolto-, kasvatus- ja koulutusjärjestelmien kehittymistä. Fyysinen pakko monopolisoidaan vakiintuneelle keskusvallalle ja ydinperheestä tulee lasten ja nuorten impulssien ja käytöksen ensisijainen kontrolloija. Sivilisaatioprosessin myötä uudenlaisen sisäisen kontrollin vaatimus on kasvanut, jokaisen sivilisoituneen ihmisen olemukseen kuuluu harkinta ja kontrolli (Sinnemäki 1994, 229-231). Sivilisaatioprosessi etenee siten, että ihmisten ruumiillinen kosketus toisiinsa tulee tiukasti säädellyksi (Sulkunen 1998, 54).

Ariés (1962) käsittelee lapsuutta Eliaksen hengessä, kun hänen lapsuuden historian tulkintansa mukaan lapsikeskeisen pienperheen syntyminen ja erilaisen lasten hoito-, kasvatus- ja koulutusjärjestelmien kehittyminen on merkinnyt lasten autonomian ja vapauden menetystä ja lasten eristämistä aikuisyhteisöistä omiin erillisiin lapsuuden instituutioihin, joissa lapsia valmennetaan valmistau-

tumaan todelliseen yhteiskuntaelämään aikuisuudessa. Moderni yhteiskunta vaatii paljon enemmän vaistojen ja viettien varaisen elämän perinpohjaista alistamista kuin aikaisemmat yhteiskunnat. Lasten täytyy nopeasti saavuttaa häpeä ja vastenmielisyys sekä kohdata aikuisen käyttäytymisen normit (Mayall 1996, 109). Lapsuuden instituutioiden toiminta perustuu mitä suurimmassa määrin kehon hallintaan (Kallio 2006, 50-51). Lasten spontaanuus tunnustetaan, mutta tästä huolimatta lasten elämää aina vain enemmän säännellään (Qvortrup 2002, 44).

Lasten ruumiin toiminnoista huolehtimista ja lasten terveen ruumiin ylläpitämistä pidetään lähes itsestään selvästi aikuisen velvollisuutena (Backett-Millburn 2000, 80-83). Päiväkodissa lasten perustarpeista huolehtiminen ja terveyden vaaliminen nähdään aikuisten tehtäväksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 13-14). Aikuisten työ päiväkodissa liittyy usein suoraan kosketukseen lasten kehoon. Aikuiset työskentelevät Eliaksen (1997) nimeämien ensimmäisen ja toisen asteen pakkojen kanssa, kuten lasten nälän tyydytyksen, suojautumisen kylmää ilmastoja vastaan, levon tarpeen ja WC-toimintojen kanssa. Päiväkodissa näitä toimintoja kutsutaan perushoidoksi, joka sisältää ruokailun, pukeutumisen, päivälevon ja WC-toiminnot.

Ruoka ja vaatetus

Lasten päiväkotipäivään sisältyy lasten ja aikuisten kohtaamisia ruokailu-, pukeutumis- ja lepotilanteissa sekä WC-toiminnoissa. Päiväkodissa aikuiset kontrolloivat ja pyrkivät säännönmukaistamaan lasten kehon toimintoja: ruuan, levon ja vaatetuksen määrää ja ajan hallintaa eli kuinka usein, kuinka paljon saa käyttää aikaa ja milloin näihin toimintoihin. Näissä toiminnoissa on suoraan kyse lapsen kehosta ja siitä, kuka saa päättää, mitä lapsen keholle tehdään. Päiväkodin ruokailu-, pukeutumis- ja päivälepotilanteissa asettuvat vastakkain lapsen oikeus määrätä itse kehostaan ja aikuisen velvoite ja vastuu huolehtia lapsen terveydestä, joka on mainittu niin Lapsen oikeuksien julistuksessa kuin Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa. Päiväkotipäivät olivat täynnä ruokailuun, pukeutumiseen, päivälepoon ja WC-käymiseen liittyviä keskusteluja lasten ja aikuisten välillä. Aikuiset valvoivat, että lapset toimivat aikuisten toivomalla tavalla. Hyvin tavallisia olivat keskustelut, jotka liittyivät ruuan määrään ja vaatetuksen laatuun, aikuisten mielestä lapset söivät joko liian vähän tai liian paljon tai pukeutuivat väärin.

Lapset syövät välipalaa. Hazim voitelee itselleen voileipää.

MERJA: *"Mites me ollaan opeteltu voin käytöstä?"*

Hazim: *"Mä tykkään, kun on voita näin paljon."*

MERJA: *"Sä tykkäät, mutta se on epäterveellistä"*

(Havainnot 14.11.2005/pk2)

Lapset syövät aamupalaa. Mahwesh on syönyt aamupalansa muuten, mutta ei ole juonut maitoaan. Mahwesh katselee aikuisten suuntaan.

SIRPA KERTULLE: *"Äitin kanssa on puhuttu, että Mahwesh harjoittelee maidon juomista."*

(Havainnot 23.1.2007)

Zahra on pukenut ulos ja istuu märkäeteisessä odottaen ulospääsyä. Aikuinen tulee märkäeteiseen.

KERTTU: *"Zahra, missä sinun käsineet on?"*

Zahra: *"Ne jäi kotiin. En minä tiijä."*

KERTTU: *"Mitä sinulla oli käsissä, kun tulit päiväkotiin?"*

Zahra: *"Ei mitään."*

Zahra vetää kätensä hihojen sisään ja sanoo: *"Mä teen näin."*

KERTTU: *"Ei Zahra, ei niin voi tehdä. Katsotaan sinulle päiväkodin rukkaset"*

Zahra käännähtää suuttuneena ja menee Muumien märkäeteiseen näkymättömiin.

KERTTU etsii rukkasaatikosta sopivia rukkasia Zahralle. Katri tulee märkäeteiseen laittamaan kenkiä jalkaansa.

Katri: *"Kerttu, mua ei tartte auttaa. Mä osaan ite."*

(Havainnot 2.2.2007/pk3)

Aikuiset kantavat huolta lapsen kehosta useimmiten terveysnäkökulmaan vedoten. Hazimin voin käyttöä pyritään rajoittamaan, kun taas Mahweshin toivotaan juovan maitoa enemmän. Julkisissa lapsuuden instituutioissa aikuiset pyrkivät huolehtimaan siitä, että lapset noudattavat terveellisiä elintapoja, joihin kuuluu monipuolinen, vähärasvainen ja vähäsuolainen ruokavalio. Viimeisessä aineisto-otteessa Zahran käsineet olivat jääneet kotiin, joten aikuinen etsi päiväkodin vaatevarastosta Zahralle käsineet. Lapset eivät halunneet pitää päiväkodin vaatteita, niin ei myöskään Zahra, joka ei pidä siitä, että hänen hanskattomuuteen kiinnitetään huomiota. Zahra yrittää peitellä hanskattomuuttaan vetämällä kätensä hihoihin piiloon ja menemällä toisen lapsiryhmän eteistiloihin, pois sieltä, missä hänen "epäkelpo" pukeutuminen on havaittu. Katri, joka tulee märkäeteiseen ja huomaa tilanteen, saa tilaisuuden osoittaa omaa osaaamistaan pukeutumisessa, joka on sujunut ilman aikuisen apua ja niin, ettei aikuisella ole siihen mitään huomautettavaa. Lapset voivat vastustaa heidän kehoonsa kohdistuvaa vaatimusta toimimalla tietoisesti päinvastoin kuin aikuisten asettama terveen elämäntavan normi (Kallio 2006, 34-35).

Usein näissä lasten ja aikuisten välisissä ruokailua ja pukeutumista koskevissa keskusteluissa vedottiin lasten vanhempiin. Näin tekivät sekä lapset että aikuiset.

Jani ja Krista leikkivät yhdessä.

SIRPA: *"Krista, nyt aamupalalle"*

Krista: *"Mä oon kyllä syönyt kotona vähäsen."*

SIRPA: *"Mut kun sun äitin kanssa on sovittu, että sinä syöt täällä aamupalan. Janin äitin kanssa on sovittu, että Jani syö kotona."*

(Havainnot 12.10.06/pk3)

Rahime on lähdössä ulos ilman lakkia.

IRMA: *"Pipo päähän Rahime"*

Rahime: *"Isä sanoi, että ei."*

IRMA: *"Isä määrää kotona, täällä päiväkodissa määrää tädit."*

IRMA laittaa pipon Rahimen päähän. Rahime tempaa pipon pois päästään, heittää sen lattialle ja juoksee ulos.

IRMA: *"Onhan sillä niin paksu tukka. Jos se pärjää ilman pipoa."*

(Havainnot 25.9.2006/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa aikuinen pyytää Kristan aamupalalle, mutta ei Jania, koska lasten vanhempien kanssa on sovittu aamupalan syömisestä päiväkodissa: Krista syö aamupalan, Jani ei. Myös perhepäivähoidossa lasten omat näkemykset ja toivomukset jäävät sivummalle syömistä koskevista neuvotteluissa (Metsomäki 2006, 159). Toinen aineisto-ote kuvaa, miten Rahime ei halunnut laittaa pipoa päähän, vaan otti auktoriteetiksi isänsä, jolloin päiväkodin aikuinen selvittää, että *"täällä päiväkodissa määrää tädit"*. Rahime ei kuitenkaan suostunut laittamaan pipoa, vaan karkasi ulos ilman päähinettä. Aikuinen antoi periksi ja vetosi Rahimen tuuheisiin hiuksiin, joiden hän uskoi suojaavan Rahimea kylmyydeltä. Konflikti aikuisen kanssa on lapselle suuri haaste, joka voi muodostua myös uhkaksi lapselle ja jopa eksistentiaaliseksi kysymykseksi (Torstenson-Ed 2007, 59), mutta tällä kertaa pipokiistely päättyi Rahimen näkökulmasta myönteisesti.

Näissä keskusteluissa päiväkodin aikuiset vetosivat usein lasten vanhempien kanssa tehtyihin sopimuksiin eli vanhempien määräysvalta pätee myös siihen, mitä lasten on tehtävä päiväkodissa. Joskus myös lapset vetosivat vanhempiinsa, kuten Rahime vetoaa isän auktoriteettiin, koska isän näkemys päähineen tarpeellisuudesta on erilainen kuin päiväkodin aikuisten. Tällä kertaa päiväkodin aikuinen vetäekin määräysvallan rajan siihen, että vanhemmat määräävät kotona, eivät päiväkodissa. Onko niin, että kun lapsi vetoaa vanhempiensa auktoriteettiin, silloin vanhemman auktoriteetti ei ole pätevää? Otaanko vanhempien näkemykset huomioon vain silloin, kun ne ovat yhtenevät päiväkodin aikuisten näkemysten kanssa? Sallivatko päiväkodin toimintatavat vanhempien ja päiväkodin aikuisten liittoutumisen, mutta ei lasten ja vanhempien?

Rahimen ja Zahran pukeutumiseen liittyvät ristiriidat tuovat esille myös kulttuuristaustaansa liittyvät erilaiset käsitykset. Päiväkodin aikuiset haluavat Rahimen ja Zahran pukevan ylleen päähineen ja käsineet, koska lapset tarvitsevat syksyn viimaa vastaan lämpimiä vaatteita. Rahimen ja Zahran lähtömaassa päähineiden ja käsineiden käyttö lapsilla ei ole yleistä erilaisen ilmaston vuoksi. Sen sijaan lasten oman uskonnonmukainen ruokavalion noudattaminen oli mahdollista. Islaminuskoiset lapset saivat uskontonsa mukaista erillistä ruokaa silloin, kun siihen oli tarvetta.

Aamupalalla on sämpylää ja kinkkumakkaraa. Pöydässä, jonka ääressä Zahra ja muita lapsia istuu, on myös juustoviipaleita. Jotkut lapsista ovat laittaneet juustoviipaleen sämpylänsä päälle kinkkumakkaran sijasta. Zahra voitelee vielä sämpylänsä.

HANNE: *"Se juusto on Zahralle. Sitten kun Zahra on ottanut, voi toiset ottaa."*

Zahra osoittaa kinkkuviipaleita: *"Mitä nuo on?"*

HANNE: *"Se on semmosta kinkkumakkaraa. Sen takia sinulle on juustoa."*

HANNE valvoo, että Zahra ottaa juustoa ja antaa sitten toisille lapsille luvan ottaa juustoa.

(Havainnot 5.12.2006/pk3)

Zahralle on varattu hänen uskontonsa mukainen aamupala, joka houkutteli myös muita lapsia. Päiväkodin aikuinen kunnioitti Zahran vanhempien toivomusta noudattaa heidän elämäntapaansa ja uskontoonsa kuuluvaa traditiota.

Muulloinkin Zahra varmisti, että sai uskontonsa mukaista ruokaa kyselemällä ruokapöydässä: *”Saanko mä ottaa tätä? Onko tää minulle?”* (havainnot 14.12.2006/pk3). Toiset lapset eivät kiinnittäneet huomiota islaminuskoisten lasten erilaiseen ruokavalioon. Lapset ovat tottuneet erilaisiin ruokailutapoihin, koska päiväkodissa lapsilla voi olla hyvinkin erilaisia ruokavalioita ruoka-aineallergioiden vuoksi.

Ajan hallinta

Lapsen kehon toimintojen säännönmukaistaminen kulminoituu ajan hallintaan. Lapsuuden institutionalisoituminen merkitsee lasten erottamista aikuisten maailmasta samalla kun se asettaa lapset erityistä aikaa ja tilaa koskevien hallintajärjestelmien alaisuuteen (Qvortrup 2002, 44, 52). Ajan tarkka mittaaminen ja ajan kulun standardisointi kuuluu vasta moderniin aikaan. Kello on modernisaation avainkone ja ajan hallinta erilaisin aikatauluin on tyypillisesti moderni ilmiö (Whitrow 1999, 203-204). Kellojen yleistyminen on edistänyt täsmällisyyttä ja tarkkaa ajan hallintaa. Modernissa maailmassa kaikki toiminnat ja vuorovaikutussuhteet on alistettu sitovaan, ylisubjektiviiseen aikatauluun, jota modernin raha- ja liiketalous edellyttävät toimiakseen (Simmel 2005, 31-32). Minuuden ja oman elämäkerran rakentaminen merkitsee ajankontrollia. Dialogin käyminen ajan kanssa on minätietoisuuden perusta, koska olennaista on saavuttaa jatkuvasti tyydytystä tuottavaa elämä. (Giddens 1991, 77.)

Nykylapsuudessa aika ja ajankäytön oppiminen ovat keskeisiä elementtejä (Strandell & Forsberg 2005, 619). Päiväkodissa lasten ajankäytölle on asetettu selkeä aikuisten määrittämä päivärytmi, jonka mukaan lapset syövät, nukkuvat, käyvät WC:ssä, leikkivät, ulkoilevat ja tekevät aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamia toimintoja. Näitä toimintoja toteutetaan melko tarkkaan aina samaan aikaan päivästä (Holkeri-Rinkinen 2009, 100). Päivärytmi määrittää standardiajan, jonka kuluessa lasten oletetaan nauttivan ateriansa, nukkuvan, käyvän WC:ssä, leikkivän, ulkoilevan ja tekevän aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamat toiminnat. Lasten odotetaan mukautuvan tähän aikatauluun.

Aamukokoontuminen on meneillään. Lapset istuvat penkeillä, MERJA on heidän edessään. On meneillään aamuisen säätilan tarkastelu.

Piia: *”Ope, mulla on jano.”*

MERJA ei kommentoi, vaan jatkaa kyselemistä päivän säästä ja lämpötilasta.

Piia: *”Ope, mulla on jano.”*

MERJA: *”Sinulla oli äsken aikaa vaikka kuinka käydä juomassa. Meillä on nyt aamukokoontuminen ja me ei nyt pompita sinne tänne. Sitten kun siirrytään seuraavaan juttuun, voit käydä juomassa.”*

(Havainnot 3.11.2005/pk2)

Aung, Kyi ja Nina syövät aamupalaksi puuroa ja leipää. Tytöt juttelevat keskenään ja syövät rauhalliseen tahtiin. Toiset lapset ovat jo toimintahuoneen penkeillä istumassa ja odottavat aamukokoontumisen alkua.

KERTTU: *”Onkos ne tyttöset jo syönyt?”*

Kyi: *”Ei”*

KERTTU: *”Syökää reippaasti. Toisilla ihan alkaa paikat jo puutua, kun ne odottaa teitä.”*

(Havainnot 12.10.2006 /pk3)

Tällaiset keskustelut ovat varsin tyypillisiä päiväkodin arjessa. Aamukokoon-tumisen aikana lapset pyysivät lupaa mennä WC:hen tai juomaan vettä, jolloin aikuinen määritteli sen ajankohdan, jolloin lapsi sai lähteä, kuten Merja ensimmäisessä aineisto-otteessa. Jälkimmäisessä aineisto-otteessa Aung, Kyi ja Nina söivät vielä kaikessa rauhassa aamupalaansa, kun toiset lapset jo istuivat penkeillä odottamassa aamukokoon-tumisen alkamista. Aamukokoon-tuminen aloitettiin vasta sitten, kun kaikki lapset, jotka olivat tulleet päiväkotiin siihen mennessä, olivat syöneet. Nämä samat tytöt venyttivät usein aamupalansa syömistä pidempään kuin muut lapset. Voi olla, että he olivat kotona tottuneet siihen, että ruokailut kestävät pitkään ja niiden aikana jutellaan toisten kanssa. Päiväkodin aikuiset joutuvat ratkaisemaan, miten toimia, kun toisten lasten elämäntapaan kuuluu niin rauhalliset, pitkään kestävät ja keskustelun täyteiset ruokailut, että ne ylittävät päiväkodin päiväjärjestyksessä aamupalalle annetun ajan.

Aikuiset hallitsevat päiväkodissa lasten ajankäyttöä, mikä ei täysin miellyttänyt lapsia. Aikataulut ovat keskeinen vallankäytön väline, lasten odotetaan etukäteen määrättyä ajankohtana tekevän aikuisten heiltä odottamia asioita ja lasten odotetaan mukautuvan tähän aikataulutukseen (Strandell 1985, 119). Aikataulut ja ajan käytön kontrolli ovat modernille ajalle tyypillisiä vallankäytön muotoja (Strandell & Forsberg 2005, 619). Sosiaaliset normit ja säännöt ovat yhteydessä tilallisuuteen. Koulussa ajan organisointi, joka sisältää ajan, oppituntien keston ja taukojen rytmin, on myös normatiivinen järjestys, joka vaikuttaa välillisesti lasten toimijuuteen (Närvänen & Näsman 2007, 72-73). Lapset olisivat halunneet erityisesti enemmän aikaa leikille, mutta muutamat lapset toivoivat saavansa viipyä pitempään myös ruokapöydässä ja ulkona. Toisaalta oli lapsia, jotka eivät aina halunneet mennä ulos, ei ainakaan aikuisten määrittämän aikataulun mukaisesti.

Ateriointi on muodostunut ihmiskunnan historian aikana sosiaaliseksi tilanteeksi, joka vahvistaa yhteenkuuluvuutta. Aterian syömiseen kuuluvat erilaiset säännöt, joiden omaksumiseen lapsia ohjataan. Aterioiden säännöllisyys on keskeisimpiä opittavia asioita. Aikataulut tekee aterioinnista säännöllisen ja mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen. Modernisaation myötä aterioinnin muodot ovat yksilöllistyneet, sen osoituksena on esimerkiksi jokaisen ruokailijan oma lautanen, joka on individualistinen muodostelma. Kuitenkin kaikkien ruokailijoiden lautaset ja muut ruokailuvälineet ovat samanlaiset. Oma lautanen on yksilöllinen, samanlaiset lautaset luovat kuvaa järjestyksestä ja yhteisöllisyydestä. (Simmel 2005, 115-117.) Ruokailu on muodostunut tasapainoiluksi yksilöllisen ja yhteisöllisyyden välillä.

Tilan käyttö

Päiväkodin arki on täynnä myös lasten tilankäyttöä koskevia määritteitä. Tila on samalla tapaa fyysinen kuin keho, ja tilan käyttöä koskevat lasten ja aikuisten väliset keskustelut muistuttivat hyvin paljon niitä keskusteluja, joita käytiin ruokailusta, päivälevosta ja pukeutumisesta. Tilan käytöstä on olemassa paljon samanlaisia ”ehdottomia” sääntöjä ja määreitä kuin on perushoidossakin. Tilas-

ta tuntui olevan jatkuva kilpailu ja monet lasten ja aikuisten väliset keskustelut koskivat tilan käyttöä.

Mika: *"Saako mennä saliin?"*

RAILI: *"Nyt on Majavien vuoro."*

Mika: *"Saako mennä sitten Majaviin?"*

RAILI: *"Majavilla on omat puuhat. Me lähetään kohta ulos."*

Mika: *"Mä meen sitten pukemaan."*

(Havainnot 5.11.97/pk1)

Paula: *"No mikäs täällä päiväkodissa on sun mielestä kaikista kurjinta?"*

Saku: *"No ei saa mennä koskaan ku minne haluaa."*

Paula: *"Ai sä haluaisit, että sä saisit liikkua ihan vapaasti täällä päiväkodissa."*

Saku: *"Ei ku sais mennä tohon purolle..sais..mennä vaikka kenen..jotakin sinne.."*

(YH15/pk1)

Emmi ja Oona tulevat ELINAN luo, Janne ja Valtteri perässä.

Emmi: *"Hei Elina, me haluttais leikkiä komerossa, mutta pojat ei anna."*

Janne: *"Ku siellä on mejjän leikki."*

ELINA: *"Oliko pojat siellä ensin?"*

Janne: *"Oli."*

ELINA tyttöille: *"Menkää sitten jonnekin muualle."*

Janne ja Valtteri palaavat nukkarin komeroon leikkimään. Emmi ja Oona menevät eteiseen ja alkavat leikkiä duplolegoilla Siirin kanssa. Hetken kuluttua Siiri noo: *"Mä haluaisin mennä nukkariin välillä leikkiin."*

Oona: *"Ei sinne saa. Pojat leikkii siellä. Mekin yritettiin, mutta me ei saatu."*

(Havainnot 14.2.2009/pk3)

Mika yritti ensimmäisessä aineisto-otteessa saada aikuiselta lupaa mennä saliin tai toisen lapsiryhmän tiloihin, pois oman lapsiryhmän tiloista. Hän ei saanut lupaa ja aikuinen perusteli aikataulun noudattamisella *"me lähetään kohta ulos"*, jolloin Mika alistui aikuisen tila-aikamäärittelyille ja lähti pukemaan ulosmenoa varten. Myös ulkoa löytyi lapsia houkuttevia tiloja, jotka usein olivat päiväkodin aidan takana, kuten Saku kertoi päiväkodin aidan takan houkuttelevasta purosta. Aikuiset organisoivat lasten tilan käyttöä ja ratkoivat tiloista syntyviä kiistoja, kuten kolmannesta aineisto-otteesta ilmenee. Päiväkoti on sillä tavoin eriytymätöntä tilaa, ettei sitä ole pysyvästi jaettu käyttäjien kesken. Eteisen lokerikko ja nukkarin sänkyä lukuun ottamatta lapsilla ei ole omia yksityisiä paikkoja, vaan tila on yhteistä. Tila ja aika kietoutuvat yhteen, koska tilan *"käyttöoikeus"* koskee vain tiettyä hetkeä (Strandell 1995, 106). Ensimmäisenä tyhjän tilan käyttöönsä ottaneet saivat sen haltuunsa. Jannen ja Valtterin mahdollisuus leikkiä rauhassa omia leikkejään suositussa nukkarin komerossa koski vain ko. aamupäivän leikkiaikaa. Kun seuraava mahdollisuus omiin leikkeihin tuli, olivat tilojen *"käyttöoikeudet"* taas uudelleen jaossa. Lasten neuvottelutaidot ja nopeus toimia olivat tärkeitä tässä tilanjakoprosessissa. Holkeri-Rinkinen (2009, 142-144) toteaa, että lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa hyvin yleisiä ovat lasten esittämät erilaiset pyynnöt saada tehdä jotain. Tämä koski erityisen paljon tilan käyttöä.

Lasten liikkumisen rajoittaminen on yksi keskeinen sääntö päiväkodeissa. Lasten odotetaan hallitsevan itseään ja kehoaan ja käyttäytyvän päiväkotilapsen määrittelyjen mukaisesti. Tähän kuuluu se, että sisällä liikkumista rajoitetaan paljonkin, kun taas ulkoilun funktiona pidetään lasten mahdollisuutta purkaa sisätiloissa kertyneitä liikkumispaineitaan. Ulkoilun keskeisenä tehtävänä on päiväkodin aikuisten mielestä lasten rauhoittaminen. (Puroila 2002, 92.)

Päiväkodissa oli jatkuva kilpailu tilasta. Tietyt päiväkodin tilat, kuten sali ja pienet, suljettavat tilat olivat erittäin haluttuja leikkipaikkoja. Lapset kaipasivat omaa tilaa, ja kun he olivat ottaneet jonkun tilan itselleen, he pitivät siitä kiinni.

Iso joukko lapsia leikkii toimintahuoneessa jakautuneena pienempiin ryhmiin. Janin ja Kristan leikki on toimintahuoneen keskellä lattialla. Zahra aikoo ottaa peiton, joka kuuluu Kristan ja Janin leikkiin.

Krista: *"Et voi ottaa sitä. Se on meidän leikissä."*

Zahra irrottaa otteensa peitosta ja menee takaisin omaan leikkiinsä.

Krista Janille: *"Me pidetään kiinni omasta reviiiristä, eikö niin?"*

Jani: *"Niin. Me piirretään tähän viiva."*

Jani piirtää sormella lattiaan viivan (kuvaannollisesti, jälkeä ei jää).

(Havainnot 21.2.2007 /pk3).

Zahra ilmeisesti luuli, että keskellä lattiaa oleva peitto ei ollut kenenkään leikissä ja aikoi ottaa sen omaan leikkiinsä. Peitto kuului kuitenkin Kristan ja Janin leikkiin. Toimintahuone oli täynnä lapsia ja heidän leikkejään, jolloin tällaiset väärinkäsitykset olivat tavallisia ja ymmärrettäviä. Krista ja Jani rauhallisesti, mutta selkeästi pitivät *"omasta reviiiristä kiinni"* ja Jani jopa piirsi reviiirin rajat lattiaan. Teko oli lähinnä symbolinen, siitä ei jäänyt jälkeä eivätkä toiset lapset huomanneet rajan piirtämistä, mutta Janille ja Kristalle sillä oli merkitystä: he olivat merkinneet oman leikkialueensa rajat. Tällainen tilan rajaaminen omaan käyttöön on enemmän oman leikin suojaamista ja puolustamista (Corsaro 2003, 40; Vuorisalo 2009, 163, 178) kuin toisten lasten syrjimistä. Lapset kaipasivat tilaa, jossa saisivat leikkiä rauhassa ja jossa omat tavarat voisivat pysyvästi olla. Eshrat kertoi haastattelussa haluavansa oman pihan, koska *"sitten ei häittäis vaikka meidän lelut jäis ylös, kukaan ei veis"* (YH2/pk2).

Lapset kaipasivat pysyvyyttä tilan suhteen. Se ei kuitenkaan ole päiväkodissa mahdollista, koska päiväkotitoiminta on eriytymätöntä tilaa, sitä ei ole jaettu käyttäjien kesken. Lapsilla ei ole omia paikkoja, vaan tila on yhteistä. Paikoilla on aikaulottuvuus: ne voidaan saada tietyksi ajaksi omaan käyttöön. Tämä johtaa rajanvetoihin, käyttöhetkeksi varattu tila täytyy määritellä ja rajata ja näin luodaan reviiiri. Reviiirillä on aika- ja paikkaulottuvuus. Reviiiri luodaan tiettyyn paikkaan ja sitä ylläpidetään ja puolustetaan niin kauan kuin se toiminta, jota varten reviiiri luotiin, kestää. (Strandell 1995, 106-108.)

Päiväkotipäivä on sekä ajan että tilan käytön osalta hyvin strukturoitua eivätkä lapset pääse juurikaan vaikuttamaan siihen. Päiväkodin sosiaalinen järjestys perustuu pitkälti ajan ja tilan jäsentämiseen, josta käydään päivittäin useita neuvotteluja lasten ja aikuisten välillä ja myös aikuisten kesken. Ajan ja tilan käyttöön liittyvät kysymykset ovat osa lasten sosiaalistamista päiväkotiin.

(Strandell 1995, 20, 135.) Päiväkodit on perinteisesti rakennettu siten, että lapset on jaettu ikätason mukaisiin ryhmiin ja jokaisella ryhmällä on oma tilansa, johon yleensä kuuluu toimintatila, lepohuone, eteinen, WC-tilat ja oma sisäänkäynti. Kjørholt ja Tingstad (2007) ovat kritisoineet nykyistä päiväkotien tilasuunnittelua siitä, ettei se vastaa nykyistä käsitystä lapsista aktiivisina, sosiaalisina toimijoina eikä lapsia pidetä päiväkotien todellisina käyttäjinä. He ehdottavat, että päiväkodista poistettaisiin nykyisen kaltaiset ryhmien omat tilat ja lapsilla olisi mahdollista liikkua päiväkodin kaikissa tiloissa ja toimia juuri niiden lasten kanssa kuin he haluavat. Tämänäyttöinen tilaratkaisu antaisi lapsille enemmän mahdollisuuksia valintojen tekemiseen ja lapset pääsisivät paremmin luomaan omaa aktiivista toimintakulttuuria. Lasten mahdollisuus tehdä omia valintoja on ensiarvoisen tärkeää, jotta päästään aikuisten kontrolloinnista lapsilähtöisempään instituutioon. Koska päiväkotiympäristö on useimpien lasten arkipäivää, olisi tärkeää, että ympäristö palvelisi lasta ja hänen suhdettaan ympäristöön positiivisella tavalla. (Kjørholt & Tingstad 2007, 176.)

Lasten kehon kontrollointi ja säännönmukaistaminen

Lasten kehon toimintojen säännönmukaistaminen terveydellisin ja kasvatuksellisin perustein on keskeinen päiväkodin arkeen järjestystä tuova määrittäjä. Aikuisen tieto ravinnon, levon, ulkoilun ja säännöllisen päivärhythmin vaikutuksesta lasten terveyteen ja kehitykseen on perusteena niille lukuisille säännöille ja aikatauluille, jotka määrittävät lasten päiväkotipäivää. Yksilöllistyminen ei toteudu kehon politiikassa lasten omina yksilöllisinä valintoina, vaan päiväkodin arjessa lapsia kohdellaan usein homogeenisenä ryhmänä, jonka kaikilla yksilöillä on samanlaiset normitetut tarpeet. Kehon säännönmukaistamisessa lapsen kehon toimintaa ja tuntemuksia järjestetään ja kontrolloidaan sosiaalisten, lääketieteellisten ja kasvatuksellisten intressien perusteella. Päiväkodin päiväjärjestys ja myöhemmin koulun lukujärjestys määrittävät lapsen kehon suoritusnormit. (Mayall 1996, 109-112).

Itsestä huolehtiminen on tapa hankkia ja herättää kunnioitusta yhteisössä. Modernissa yhteiskunnassa kunnioitusta saavat ne, jotka pystyvät pitämään huolta itsestään. Riippuvuus toisista ihmisistä kuuluu yksityiselämään ja lapsuuteen. Julkisesti riippuvuus vaikuttaa häpeälliseltä. Uskomus riippuvuuden alentuvasta luonteesta perustuu vallitsevaan käsitykseen aikuisuudesta, jonka mukaan riippuvuus on luonteenomaista lapsille, mutta epänormaalia aikuiselle. Riippuvuus yhteiskunnan tuesta rinnastaa aikuisen alaikäiseen, vajaanlaiseen. Kansalainen saa arvostusta, kun pitää huolta itsestään. (Sennett 2004, 107-113).

Lasten kehon tarkkaa kontrollia voidaan tarkastella myös kehon sivilisoinnin näkökulmasta, jolloin on kyse Elias'n (1978) sivilisaatioteorian mukaisesta lähestymistavasta ihmisen kehoon. Elias'n mukaan moderni yhteiskunta vaatii vaistonvaraisen elämän perinpohjaista nujertamista, mihin kasvaminen aloitetaan jo varhaislapsuudessa. Lasten täytyy nopeasti saavuttaa aikuisen käyttäytymisen normit. Sivilisoinnin tarkoitus on tehdä kehollinen ihminen kykeneväksi osallistumaan modernin yhteiskunnan sosiaaliseen elämään omaksumalla modernin yhteiskunnan käytösstandardit, jossa häpeän, vastenmieli-

syyden ja kiusaantuneen tunteiden kehittymisellä on keskeinen osa (Mayall 1996, 109-112). Strandell (1995, 176) käyttää nimitystä kehon kurinalaistaminen, jonka muotoja päiväkodissa ovat kehon liikkeiden säätely ja liikkeen pysäyttäminen. Lapsuuden instituutioiden toiminta perustuu lasten kehon hallintaan, lasten kehollinen toiminta on päiväkodeissa monin tavoin rajoitettua. Ajatus lasten autonomiasta modernissa institutionaalisessa järjestyksessä on utopiaa (Kallio 2006, 47-50).

Lasten kehollinen toiminta päiväkodeissa on usealla tavoin rajoitettua. Aikuiset asettavat ne turvallisuuden ja mahdollisuuksien määrittämät rajat, joiden sisällä lasten autonomia voi toteutua (Rinkinen 1999, 83) ja lasten mahdollisuus päättää omasta syömisestään, pukeutumisestaan ja levostaan on hyvin rajallinen. Päiväkodin sosiaalisessa järjestyksessä pyrkimyksenä on päästä pois lasten spontaanisuudesta ja saavuttaa itsekontrolli ja rationaalisuus, joita pidetään eräinä modernin lännen yksilöityneen ihmisen ideaalipiirteinä. Lasten kohdalla pidetään oikeutettuna sitä, että aikuisasiantuntijat määrittävät ne normit, joihin lasten on sopeuduttava, vaikka se tuntuisi heistä epämiellyttävältä (Launis 1998, 55-58).

Kehollisuus näyttää olevan yksilön elämäntarkoituksellisuudessa voimistuva trendi. Giddens (1991, 227) piti jo 1990-luvun alussa uutena yhteiskunnassa esiinousevana kysymyksenä yksilön oikeuksia omaan kehoonsa. Ihmisen kehosta on tulossa statusobjekti, joka osoittaa tietynlaista elämäntyyliä, identiteettiä ja saavutuksia. Sen muotoilemisessa ja trimaamisessa nähdään paljon vaivaa. Mayall (1996, 110) toteaa, että äitien tehtävä Isossa-Britanniassa on muokata ja harjoittaa lasten kehoa ja yhdistää keho tunteisiin, ja koulun tehtävä on ohjata lasta kognitiivisesti. Kognitiivisuus, jolla on korkea status sosiaalisten instituutioiden hierarkioissa, on vastakohta kehollisuudelle ja tunteille. Lapset kommunikoivat kehollaan paljon enemmän kuin aikuiset, lasten kehot ovat melkein lakkaamatta liikkeessä (Strandell 1995, 175-176). Pienten lasten kohdalla on kyse kuitenkin vahvasti kehosta ja kehollisuudesta, joka lapsilla on koko ajan läsnä ja siitä, milloin lapset saavat kehonsa omaan hallintaansa.

4.3 Lasten mahdollisuus tehdä valintoja toiminnan suhteen

Valinnan vapaus ja mahdollisuus tehdä valintoja on keskeinen yksilöllistymiseen liitetty piirre. Yksilöllistyminen perustuu yksilön tekemiin valintoihin oman elämäntarkoituksensa suhteen. Yksilön yksilöllisyys rakentuu kaikesta, mitä hän on tai on ollut, mitä hän tekee ja ajattelee (Beck 1995, 29). Vapaus tarkoittaa kykyä ja mahdollisuutta valita ja päättää. Yksilön vapautta sekä mahdollistaa että rajoittaa se yhteisö, johon yksilö kuuluu. Kaikilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia ja vapauksia päättää omasta elämästään ja tämä on sosiaalisen epätasa-arvon ydin. Toisilla on enemmän valinnanmahdollisuuksia, koska heillä on käytössään enemmän voimavaroja ja heidän ulottuvillaan on laajempi mahdollisuuksien valikoima (Bauman 1997, 29-33, 142).

Valinnanmahdollisuus ei ole pelkästään valinnan vapautta, vaan myös valinnan pakkoa, valitsematta ei voi jättää. Valintojen tekemisessä vaaditaan kykyä ja mahdollisuutta tehdä itsensä kannalta relevantteja valintoja, koska kaikkea ei voi valita. Lasten odotetaan lisääntyvässä määrin käyttäytyvän yksilöllistyneellä tavalla siten, että he ovat velvollisia päättämään tavalla tai toisella elämänsäkäytönsä liittyviä asioita. Lastenkin odotetaan tunnistavan valinnanmahdollisuudet ja käyttävän niitä hyväkseen. Tämä merkitsee sitä, että lasten täytyy jollain tavalla pystyä orientoimaan itsensä ennakoitavissa olevaan elämänsäkäytönsä. Lasten riippumattomuuden ja autonomian lisääntyminen sisältää oletuksen, että lapsella on kyky suunnitella, toimia ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. Lapsilla tulisi olla mahdollisuus harjoitella valintojen ja päätösten tekemistä matalalla riskillä (Buchner 1990, 77-78, 83).

Päiväkodin arkeen kuuluu myös aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamia toimintoja, joiden suhteen lasten kokemus oli, että heidän oli lähes aina osallistuttava aikuisten suunnittelemaan toimintaan, olivat he siitä kiinnostuneita tai ei. Varsinkaan esiopetuksen suhteen lapset eivät voineet valita, vaan kaikkien esiopetusikäisten lasten oli osallistuttava siihen.

Paula: *"Täällä on näitä eskaritehtäviä, ni mitä sä niistä tykkäät?"*

Kalle: *"Ihan kiva, mutta oikeen mä en tykkää olla eskarissa."*

Paula: *"Etkö? Mikset?"*

Kalle: *"No..ei vaan tykkää..kyllä tykkään joskus olla, mutta siellä tulee vähän ikävystyvä olo, kun täytyis aina tehdä siellä..istua"*

Paula: *"Ai se on vähän semmosta tylsää?"*

Kalle: *"Niin"*

Paula: *"No mikä ois kivempaa?"*

Kalle: *"No sellanen että touhuis ja liikkuis"*

(YH12/pk1)

Kalle kertoi, kuinka hän ikävystyi esiopetuksessa, koska silloin oli istuttava paikoillaan ja Kalle mieluummin *"touhuis ja liikkuis"*. Sampo puolestaan arvosti sitä, että esiopetus tapahtuu aikuisten suunnitelmien ja päätösten mukaan ja perustelee kantaansa seuraavasti: *"must se on hyvä, että tietää, mitä pitää tehdä, jos on joku eskaritehtävä, et ei tee ihan summassa sitä. Et kyllä joku tolkkua niillä pitää olla"* (RH11/pk1). Esiopetus tähtää pääasiassa kognitiivisten taitojen kehittämiseen. Kognitiivisuudella on todettu olevan korkeampi status muihin ihmiselämän puoliin verrattuna institutionaalisessa kasvatuksessa. (Mayall 1996, 111.) Lapset joutuvat päiväkodissa tilanteisiin, joissa heidän on sovitettava oma toimintahaluunsa ja motiivinsa päiväkodin aikatauluihin ja kasvatuspäämääriin. Heidän on tehtävä se, mitä he ovat kykeneviä tekemään, vaikka he eivät sillä hetkellä haluaisi tehdä sitä (Holodynski 1995, 215). Puroilan (2002, 90) päiväkotityötä koskevan tutkimuksen keskeinen tutkimustulos oli päiväkodin arkipäivässä esille tuleva vaatimus lasten aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen. Päiväkodin aikuiset odottivat lasten olevan kaiken aikaa kiinnittyneenä johonkin toimintaan. Päiväkodin aikuiset pitivät potentiaalisina häiriötilanteina niitä hetkiä, joissa lapsilla ei aikuisten mielestä ollut mitään tekemistä.

Havainnointiaineistooni kertyi vain muutamia aineisto-otteita, joissa lapsilla olisi ollut selkeästi mahdollisuus tehdä valintoja aikuisten suunnittelemaan toimintaan osallistumisen ja toiminnan sisällön suhteen, mutta joskus lapset saivat valita toimintansa.

Sormivärimaalauksen jälkeen lapset aloittavat leikkejään nukkarissa. Sampo jatkaa junarataleikkiään, jota hän leikki jo ennen sormivärimaalausta.

MAIRE: *"Jaksatko, Sampo, tehdä vielä lyhdyn loppuun?"*

Sampo: *"En, minun jalat on ihan muussina."*

MAIRE: *"Siihen tarvitaankin käsiä. Jaksatko?"*

Sampo: *"En"*

MAIRE: *"Teetkö sitten iltapäivällä?"*

Sampo nyökkää.

MAIRE: *"Sinun täytyy muistuttaa minua. Minä en muista."*

Sampo jatkaa junarataleikkiään. MAIRE kysyy samaa myös Tiialta, joka leikkii barbeilla toisten tyttöjen kanssa. Tiiakaan ei halunnut lähteä tekemään lyhtyä kesken leikkien. Lapset jatkavat leikkimistä.

(Havainnot 12.11.97/pk1)

Lyhtyjen tekemisessä oli kyse useammalle päivälle ajoittuvasta askartelusta, koska tiettyjen vaiheiden jälkeen piti odotella liimausten ja maalien kuivumista. Sormivärimaalaukseen, joka oli ko. päivälle suunniteltu ohjattu toiminta, osallistuivat kaikki lapset. Aikuiset eivät kysyneet lasten halukkuutta maalaukseen eikä kukaan lapsista asettanut kyseenalaiseksi omaa osallistumistaan. Maalauksen jälkeiseen lyhtytyöskentelyyn Maire kysyi Sampon ja Tiian halukkuutta ja molemmat lapset kieltäytyivät, koska halusivat mieluummin leikkiä. Kyse oli aidosta valinnan mahdollisuudesta toiminnan suhteen. Aikuinen tyytyi lasten kieltävään vastaukseen. Valintojen tekeminen edellyttää kykyä tehdä itsensä kannalta mielekkäitä valintoja. Yksilöllistymisen myötä yksilöllisestä, harkitusta valinnasta tulee suoranainen välttämättömyys. Ihmisen on asetettava yhä uudelleen itselleen kysymys siitä, mikä on hänelle kussakin tilanteessa hyväksi. (Ilmonen 1995, 28-29.) Edellä olevassa aineisto-otteessa Sampo toi esille sen, että hän ei jaksakaan tehdä keskittymistä ja tarkkaa osaamista vaativaa askartelua, mutta voimia riittää omaan leikkiin junaradalla.

Päiväkotipäivässä on usein tilanteita, joissa lapset odottavat vuoroaan ja jonottavat. Päiväkoteja moititaan tästä ja jonottamisen sanotaan tuovan päiväkoteihin laitospäivästä ilmapiiriä. Tutkimuspäiväkodeissa oli tavallista, että lapset jonottivat ja odottivat vuoroaan eri toimintoihin. Lapset eivät kuitenkaan valittaneet tästä, vaan he keksivät tällekin ajalle mielekkään sisällön.

Paula: *"No miltä se vuoron odottaminen tuntuu?"*

Mika: *"Hyvältä"*

Emilia: *"Kivalta"*

Mika: *"Ku me voidaan vähän rieh...siinä kaikkee puhutella ja kaikkee jekkuja tehdä, jota me aiotaan toisen kerran tehdä."*

Paula: *"Joo. Miltäs Johannasta tuntuu vuoron odottaminen?"*

Johanna: *"Kivalta"*

Paula: *"Se on ihan kivaa, niinkö?"*

Johanna: *"Saa leikkiä ennen.."*
 Emilia: *"..kun on oma vuoro."*
 Paula: *"Vuoroa odotellessa voi leikkiä, niinkö? Ja suunnitella kaikkee, että mitä jekkuja tekis?"*
 Lapset (yhteen ääneen): *"Niin"*
 Mika: *"Ja niin mitäs aiotaan leikkiä. Että aiotaanko me vaklata tyttöjä vai taistella niitä vastaan."*
 (RH8/pk1)

Kuten Mika, Emilia ja Johanna edellä olevassa aineisto-otteessa kertoivat, lapsista jonottaminen antoi mahdollisuuden sosiaaliseen seurusteluun ja yhteisten leikkien suunnitteluun. Lähdin varsin "jonottaminen ja vuoron odottaminen on ikävää ja laitostaista" -asenteella kyselemään ja havainnoimaan, mutta aineisto ei tullut yhtään tuon asenteen tyyppistä ilmaisua. Lapset täyttivät odotteleajan keskustelemalla toisten lasten kanssa tai aikuisten kanssa tai kehittämällä siihen muuta mielekästä toimintaa (ks. myös Värtö 2000, 117).

Lapsilla oli vahva halu olla ajankäytön ja toiminnan sisällön suhteen aktiivisia vaikuttajia. Lapset haluavat toimia itsensä kannalta mielekkäästi ja päättää itse toimintansa sisällöstä. Leikki oli se toiminta-alue, jolla lapsilla oli eniten mahdollisuutta vaikuttaa toiminnan sisältöön. Kallen mielestä päiväkodissa *"on mukavaa siks ku voi leikkiä sitä, mitä haluaa kavereitten ka"* (RH6/pk1). Lapsille leikki on päiväkodin tärkein ja ensisijaisin toiminta ja lapset halusivat leikille enemmän aikaa. Leikissä lapsia kiehtoo ja vetää puoleensa se, että siinä lapset saavat päättää asiat. Lapset tietävät ja ymmärtävät leikin kulun ja säännöt ja osaavat noudattaa niitä, mikä on leikin etenemiselle ja pitkälle kestolle merkittävää.

Paula: *"Voiko aikuiset tulla mukaan lasten leikkeihin?"*
 Lapset: *"Voi"*
 Kalle: *"Voi tietenkin jos ei lapsella oo kaveria, ni aikuinen voi vaikka auttaa hiekkakakkujen teossa tai jotenki.."*
 Tiia: *"Taikka sitte jotenki.."*
 Kalle: *"..mennä polvilleen hiekkalaatikoille istumaan ja tekee vaan tälle"*
 Paula: *"Mutta voisko se tulla..kun te leikitte syksyllä tuolla semmosta taisteluleikkiä, että otitte aina kiinni toisia lapsia ja pistitte vankilaan, semmosta leikkiä, muistatteko?"*
 Inka: *"Muistetaan"*
 Paula: *"Voisko aikuinen tulla mukaan semmoseen leikkiin?"*
 Kalle: *"Vois tietenkin auttamaan ja vaikka vangiks ja sillee"*
 Lauri: *"Voi, jos se ei vaa.."*
 Kalle: *"Mutta ei oikein taistelemaan. Se on hankalaa."*
 Paula: *"Eikö aikuiset osaa taistella?"*
 Lauri: *"No osaahan ne"*
 Kalle: *"Niin mutta.."*
 Paula: *"Ei leikisti, niinkö?"*
 Kalle: *"Niin mutta jos vaikka aikuinen tappelee lasta vastaan, niin se on vähän epäreilua. Tietenkin aikuiset voi tapella toisiaan vastaan sillee, että toinen on toisella puolella"*
 (RH3/pk1)

Tässä aineisto-otteessa lapset kertoivat, millaisena he näkivät aikuisen roolin leikissä. Aikuinen voi mennä leikkikaveriksi sellaiselle lapselle, joka on jäänyt

ilman leikkikaveria, yksinkertaisimpiin leikkeihin, kuten hiekkakakkujen tekemiseen. Takaa-ajoleikeissä aikuinen on paikallaan ”*auttamaan ja vaikka vangiks*”. Taistelutilanteissa aikuisen mukanaolo oli hankalaa, koska aikuisen isompi koko ja suuremmat fyysiset voimat tekisivät tilanteesta epäedullisen lapselle. Lapset varasivat aikuiselle leikissä avustavan tai passiivisen roolin ja itselleen he ottivat aktiiviset, toimeliaat tehtävät, kuten kiinniottajan ja taistelijan roolit. Aikuisia kaivattiin epäsuosittuun rooliin tai tehtävään, johon lapset eivät itse halunneet, mutta joka oli leikin kululle merkityksellinen.

Leikin avulla lapset luovat myös etäisyyttä aikuisiin, he ikään kuin pakevat aikuisten kasvatus- ja määräysvaltaa leikkiin. Koska aikuinen on epäpätevä leikin alueella, aikuisen määräysvalta ei ulotu sinne. Aikuinen ei pääse tunkeutumaan ja vaikuttamaan leikkiin, kun aikuiselle ei kerrota kaikkea, vaan leikin idea ja kulku jäävät lasten omaan hallintaan ja päätösvaltaan. Lasten mielestä aikuinen esiintyykin joskus leikissä leikin turmelijana, koska hän ei ymmärrä leikin ideaa ja sääntöjä. (Eerola-Pennanen 2002, 64-71.) Leikki on lasten omaa aikaa. Leikkiessään lapset ovat vapaita aikuisten säännöistä ja silloin he voivat toimia aikuisten kontrollin ulottumattomissa (Mayall 2002, 133-135). Traditionaalisesti hyvän lapsuuden tunnusmerkkeinä on pidetty lasten vapautta liikkua ja leikkiä ja lasten mahdollisuutta strukturoida ajan käyttöä omien tarpeittensa mukaisesti (Kjørholt & Tingstad 2007, 173-174).

Myös päiväkodin aikuisten näkemysten mukaan leikki on lasten oma asia. Aikuiset ehdottelivat lapsille leikkipaikkoja ja -aiheita, mutta jättivät lopullisen valinnan lapsille. Lapset saivat enimmäkseen itse päättää leikkinsä sisällön. Aikuiset tunnustivat leikin lasten pätevyysalueeksi. He pyrkivät lisäämään leikin mahdollisuuksia järjestelemällä tiloja leikille sopivaksi, kuten erottamalla komerosta, portaiden alle muodostuvasta tyhjistä tilasta, eteisestä ja pesuhuone-WC-tilasta omia leikkimiseen varattuja paikkoja, mutta tästä huolimatta useimpien lapsiryhmien tilat olivat aivan riittämättömät yli 20 lapsen leikkitalaksi.

Lapset haluavat olla myös toimintaansa nähden subjekteja. Tämä ilmenee eräänlaisena minävaikutuksen (*self-efficacy*) tarpeena: lapset haluavat tehdä asioita itse, itsenäisesti ilman apua (Holodynski 1995, 207). Lapset eivät halua olla toiminnan passiivisia vastaanottajia, vaan he haluavat toimia myös omien ideoidensa ja suunnitelmiansa mukaan. Nykyään esiintyy näkemyksiä, joiden mukaan lapsilla itsellään ei ole kykyä täyttää omaa aikaansa mielekkäällä toiminnalla. Lasten omiin resursseihin ei uskota eikä lasten omiin ideoihin ja toimintakykyyn luoteta, vaan vaaditaan sitä, että yhä enemmän lasten tulisi toimia aikuisten ohjauksessa. Aikuiset pitävät vaarallisena ajatusta, että lapset ovat vapaita hallitsemaan omaa aikaansa ja toimintaansa. He ajattelevat, että lapset kehittymättömyytensä ja kypsymättömyytensä vuoksi joutuvat vaikeuksiin ja vaaratilanteisiin, ja tarvitaan valistunut aikuinen ajattelemaan ideat heidän puolestaan ja suunnittelemaan toimintaan ja tuottamaan heille toiminta- ja leikkimateriaalia. (Ennew 1994, 136, 149.) Kallialan (1999) tutkimuksesta ilmeni, että perinteiset pihaleikit ovat katoamassa 5-6-vuotiaiden lasten elämästä ja tilalle ovat tulleet aikuisten ohjaamat urheiluharrastukset ja muut toiminnat.

Lasten mahdollisuuksia valita päiväkodissa toiminnan ja ajankäytön suhteen on pohjimmiltaan kyse siitä, onko lapsilla mahdollisuus valita itseideoimansa toiminnan ja aikuisten suunnitteleman toiminnan väliltä ja onko lapsilla mahdollisuus olla toiminnan subjekteja. Osaavat ja aktiiviset lapset eivät aina ole riippuvaisia aikuisten tarjoamista virikkeistä ja ohjauksesta. (Strandell 1995, 184.) Lasten mahdollisuus tehdä päiväkodissa "lasten omaa kulttuuria" edellyttää, että lapsi saa valita kenen kanssa hän leikkii, aikataulut ovat joustavia ja päiväkodin päivät vähemmän strukturoituja kuin useimmissa päiväkodeissa nykyisin on. Joustavat aika- ja tilamäärittelyt antavat lapsille mahdollisuuden päättää omista asioistaan. Aikuisten tehtävänä on kuitenkin luoda sellaisia sääntöjä ja struktoureja, joiden avulla lapset tuntevat olonsa turvalliseksi ja tuntevat saavansa huolenpitoa ja tukea tunteittensa käsittelyyn (Kjorholt & Tingstad 2007, 177-182).

4.4 Tasa-arvovaatimuksen kohtaaminen

Tasa-arvo on kirjattu yhdeksi keskeiseksi arvoksi päivähoitossa ja varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2004, 10) todetaan, että suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu lasten oikeuksia koskeviin sopimuksiin ja kansainvälisiin säädöksiin. Keskeisin arvo on lapsen ihmisarvo, joka sisältää myös syrjinnän kieltämisen ja vaatimuksen lasten tasa-arvoisesta kohtelusta. Esiopetuksen suunnittelun perusteissa (2010) todetaan esiopetuksen rakentuvan yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Esiopetuksen tehtäviin kuuluu mm. lasten ohjaaminen toisten ihmisten arvostamiseen ja ymmärtämään tasavertaisuutta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6-7.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2004, 38) todetaan myös, että "vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus". Päivähoitohenkilöstölle on annettu yksiselitteinen ohje ohjata ja kasvattaa lapsia tasa-arvoon.

Hierarkkisuuden ja maskuliinisuuden korostaminen

Eräs hierarkkisuuden korostamisen ilmentymä on johtajan korostaminen. Niissä tutkimuspäiväkodeissa, joissa oli maahanmuuttajataustaisia lapsia, oli ns. hallinnollinen johtaja, joka ei siis toiminut lasten kanssa lapsiryhmässä, vaan jonka tehtävänä oli hallinnoida ja kehittää päiväkotia. Seuraavassa aineistotteessa keskustellaan siitä, kuka päiväkodissa määrää.

Paula: "No kukas täällä päiväkodissa määrää?"

Hazim: "Meidän johtaja"

Lauri: "Opet"

Hazim: "Eiku johtajat ja opet. Meidän johtaja on yks vaan se, joka on johtaja. Meillä on poliisejakin"

(RH2/pk2)

Johtajan mukaan ottaminen keskusteluihin liittyi maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Yksikään suomalaisen kulttuuritaustan lapsista ei tuonut johtajaa esiin haastatteluissa, mutta muutamat maahanmuuttajataustaiset lapset toivat, kuten Hazim, jonka mielestä päiväkodissa määrää johtaja, kun taas Laurin mielestä *”opet”*. Johtajan korostaminen tuli esille myös piirrosten antamisessa. Lasten kotona tekemien piirrosten tuominen oman lapsiryhmän aikuisille oli tavallista, mutta muutamat maahanmuuttajataustaiset lapset toivat piirustuksia myös päiväkodin johtajalle. Eräs tapa hankkia kunnioitusta on antaa lahjoja ja antaa omastaan muille. Tätä tapaa arvostetaan yleismaailmallisesti ja sitä on arvostettu kautta historian (Sennett 2004, 73-74). Maahanmuuttajataustaiset lapset huomasivat johtajan olemassaolon eri tavalla kuin suomalaisen kulttuurin lapset, joista osa ei edes tiennyt, kuka päiväkodin johtaja oli. Maahanmuuttajataustaiset lapset olivat kiinnostuneita johtajasta ja toivat esille hänen arvovaltaansa ja asemaansa. He osoittivat tunnistavansa hierarkkisuuden olemassaolon ja kunnioittavansa johtajan asemaa sosiaalisessa järjestyksessä. Toisaalta maahanmuuttajataustaiset perheet ovat usein enemmän tekemisissä päiväkodin johtajan kanssa kuin suomalaistaustaiset perheet, joten johtaja on tullut maahanmuuttajataustaisille lapsille tutuksi.

Perinteisesti suomalainen päiväkotijärjestelmä on ollut hyvin feminiininen, äitien ja naisista koostuvan henkilökunnan aluetta. Nykyisin ovat isät tulleet mukaan lastensa hoitoon ja päiväkotielämään. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten puheissa isä tuli mukaan myös päiväkodissa tapahtuvaan keskusteluun.

Paula: *”No kukas täällä päiväkodissa määrää, mitä pitää tehdä?”*

Agim: *”Opet”*

Paula: *”No onko hyvä, että ope määrää?”*

Yusuf: *”Ei määrää ku iskä määrää”*

RH/pk2

Agimin käsityksen mukaan *”opet”* määräävät päiväkodissa, mutta Yusuf korjasi tämän käsityksen *”ei määrää ku iskä määrää”*. Myös Rahime pipoepisodissa luvussa 4.2. (sivulla 83) vetosi isän auktoriteettiin, kun hän halusi mennä ulos ilman päähinettä.

Suomalainen päivähoitojärjestelmä on historialtaan hyvin feminiininen. Päiväkotien edeltäjät, lastentarhat tarjosivat 1800-luvulla porvarisperheiden naimattomille naisille mahdollisuuden kodin ulkopuoliseen työhön, joka yhteiskunnallisen äitiyden ajatustavan avulla voitiin luontevasti sitoa naisen perinteiseen tehtävään kotona. Allenin (1991, 39-41) mukaan Pestalozzin ja Fröbelin pedagogiikka loi perustan naisen uudelle määrittelylle sekä avasi myös uudenlaisen naiseuden näkökulman, josta käsin saattoi kritisoida sekä perheen yksityisyyden että valtion julkista maailmaan. Yhteiskunnallisesta äitiydestä tuli 1800-luvun feministien teoreettisen ajattelun ja käytännön työn kulmakivi. Yhteiskunnallisen äitiyden käsitettä, joka osoitti sukupuolisuuntaunutta asennoitumista sosiaalisiin uudistuksiin, naiset käyttivät erottamaan omat näkökantansa ja intressinsä miesten vastaavista. Lastentarhoissa naiset saattoivat en-

simmäistä kertaa olla myös johtajina julkisissa instituutioissa. Lastentarhat muodostuivat naisten hallinnoimiksi ja hoitamiksi instituutioiksi ja täten ilma-
piiriltään hyvin feminiinisiksi. Päiväkodeissa tämä perinne on jatkunut, miesten
osuus päiväkotien henkilölunnasta on edelleen marginaalinen. Päiväkotien las-
tentarhanopettajista noin 4 prosenttia on miehiä (Norja haluaa päiväkoteihin
miesopettajia, Opettaja 2011, 4).

Sukupuolikysymys vai ei?

Päiväkoti on yksi niistä lapsuuden paikoista, joissa lapset rakentavat sukupuoli-
lista minuuttaan (Värtö 2001; Lappalainen 2004b). Värön (2001) mukaan ai-
kuisten rakentama maailma on se todellisuus, johon lapset sijoittavat itsensä
alkaessaan muodostaa omaa sukupuolista minuuttaan. Lapset ovat tietoisia
sukupuoliin perinteisesti liitettyistä ominaisuuksista ja sukupuolten välisistä
perinteisistä suhteista. (Värtö 2000, 14.) Lapset antoivat sukupuolittuneita mer-
kityksiä monille asioille.

Eskarissa SIRPA asettaa lattialle hyönteisiä (ei oikeita, vaan esineitä). Jokainen lapsi
saa valita yhden hyönteisen, joka kiinnostaa häntä eniten ja asettaa sen hyönteisen
kohdalle merkin. Merkit ovat eri väreisiä. Lapset tulevat neljän hengen ryhmissä aset-
tamaan merkkinsä.

SIRPA: *"Saat ottaa merkin ja laittaa sen sen ötökän eteen, mikä sinusta on kiinnostavin.
Maija, Fadime, Rainer ja Kyi saavat tulla ensin."*

Lapset nousevat paikaltaan ja tulevat hyönteisten ja merkkien luo. Lapset katselevat
hyönteisiä.

Kyi kuiskaten Maijalle: *"Samaan"*

SIRPA: *"Ei kun jokainen päättää itse."*

Kyi (edelleen kuiskaten Maijalle): *"Minne sä panit?"*

Maija laittaa vaaleanpunaisen merkin perhosen kohdalle. Kyi tekee samoin Maijan
jälkeen. Rainer laittaa oman mustan merkkinsä hämähäkin kohdalle. Fadime miettii
pitkään ja laittaa lopuksi vaaleanpunaisen merkin perhosen kohdalle. Lapset mene-
vät takaisin penkille istumaan ja seuraava ryhmä lapsia eli Juri, Niilo, Katri ja Nanna
menevät valitsemaan mieliötökkänsä. Katri ja Nanna laittavat merkkinsä perhosen
kohdalle.

Kyi: *"Kaikki tykkää perhosista."*

Rainer, joka siis istuu penkillä, sanoo Niilolle, joka on valitsemassa mieliötökkään-
sä: *"Ota musta ja paa hämähäkkiin."*

Niilo laittaakin mustan merkin hämähäkin kohdalle, samoin Juri Niilon jälkeen.

(Havainnot 18.9.2006/pk3)

Lapset on jaettu kahteen ryhmään eskarin ajaksi. Toisen ryhmän eskari päättyy, toi-
nen ryhmä jatkaa vielä liukuoven takana.

MERJA (hiljaisella äänellä): *"Nyt pitää puhua hiljempää, ettei häiritä noita, jotka vielä te-
kee eskaritehtäviä tuolla. Meidän täytyy kuiskailla."*

Hazim (korostetun kuuluvalla äänellä): *"Äh, tytöt aina kuiskailee, ei pojat."*

(Havainnot 29.11.05/pk2)

Pasi ja Alekski katsovat leluesitettä eteisen lattialla istuen. Zahra tulee eteiseen ja alkaa
Pasin olan takaa katsella leluesitettä.

Alekski: *"Kato Pasi, kuka sun takana on."*

Pasi: *"Nää on poikien juttuja, ei tyttöjen. Näitä saa vain pojat kattoo."*

Zahra lähtee eteisestä pois.
(Havainnot 27.11.2006/pk3)

Nämä aineisto-otteet kertovat, kuinka lapset olivat sukupuolittaneet monenlaisia asioita, puhetavasta hyönteisiin ja leluihin. Värit ovat keskeisiä tässä sukupuolittamisessa. Vaaleanpunainen ja perhonen ovat tyttöjen juttuja, musta ja hämähäkki ovat poikien juttuja. Buckinghamin (2007, 20) mukaan nuorempien lasten keskuudessa on polarisoitunut ”pink and blue” -markkinat, jotka ulottuvat vaatteista leluihin. James, Jenks & Prout (1998, 164) mukaan jo vauvaiässä alkaa lapsen määrittäminen eri sukupuoliin, joka näkyy esimerkiksi siten, että vauvat puetaan stereotypisesti sukupuolittuneisiin väreihin. Näistä väreistä aikuinen tunnistaa lapsen sukupuolen, jonka mukaan hän tulkitsee ja vahvistaa lapsen käyttäytymistä. Toisessa aineisto-otteessa Hazim liitti puheäänensä sukupuoleen. Toiset lapset eivät reagoineet Hazimin kommenttiin kuiskailun sukupuolisidonnaisuudesta. Viimeisessä aineisto-otteessa Pasi ja Alekski eivät halunneet Zahran tulevan katsomaan leluesitettä, koska *”nää on poikien juttuja, ei tyttöjen”*.

Edellä olevat esimerkit kertovat, kuinka lapset ylläpitivät vallitsevaa, perinteistä sukupuolijaottelua pukeutumisessaan ja leluissaan. Maahanmuuttaja-taustaiset lapset myös mursivat monin tavoin päiväkodeissa vallitsevaa sukupuolijärjestystä. Sukupuolten välinen tasa-arvoideologia oli yksi murtamisen kohde. Suoranaista naisiin ja tyttöihin kohdistuvaa halveksuntaa ilmeni.

Lapset ovat aloittamassa kutsukorttien tekemistä joulujuhlaan. Yhden pöydän ääressä istuvat Hazim, Ville, Tero, Eetu ja Heikki. MERJA pyytää heitä odottamaan hetken, koska hän käy ensin antamassa ohjeet toisessa pöydässä istuville lapsille.

Hazim: *”Mä en jaksa oottaa.”*

Hazim nousee paikaltaan ja menee istumaan penkille hajareisin.

Hazim Villelle: *”Mä inhoon naisia. Inhoatko sä naisia? Rakastatko sä naisia? Meet sä niitten ka naimisiin?”*

MERJA: *”Hazim, mee paikalles.”*

Hazim: *”Mä en jaksa oottaa naisten takia.”*

Ville, Tero, Eetu ja Heikki istuvat pöydän ääressä rauhallisesti keskenään jutellen eivätkä kiinnitä Hazimiin mitään huomiota.

(Havainnot 7.12.2005 /pk2)

Agim ja Yusuf lähtevät haastattelussa pois pöydän äärestä. Agim ottaa käteensä kitaran hihnan, jonka hän taittaa kaksin kerroin.

Agim: *”Mä oon leikisti tyttö, kun sä lyöt tällä.”*

Agim ja Yusuf nauravat.

Yusuf: *”Tiiät sä mitä, toi pani yhtä tyttöä.”*

(RH3/pk2)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa esille tuleva ohjeitten odottelu oli varsin tavallista päiväkodissa. Tilanteessa, jossa on vain yksi aikuinen lasten kanssa ja lapset istuvat useammassa pöydässä, yksityiskohtainen ohjeiden antaminen tapahtuu kunkin pöydän ääressä istuvalle pienryhmälle. Lapset olivat varsin tottuneita tähän järjestelyyn, mutta Hazim ei jaksanut odottaa askartelutehtävän oh-

jeita. Hän käänsi odottelun sukupuolikysymykseksi ja toi esille halveksunnan tunteensa naisia kohtaan sanomalla *"mä inhoon naisia"* ja *"minä en jaksa oottaa naisten takia"*. Toisessa aineisto-otteessa Agim yhdisti lyömisen tyttöihin, mikä kovasti nauratti Agimia ja Yusufia ja johdatti heidät viemään keskustelua alatyyliseen vihjailuun.

Muutamat lapset kiinnittivät erityisen paljon huomiota tarkkaan erotte- luun tyttöjen ja poikien välillä. Toiset lapset olivat tietysti huomanneet tämän ja siitä saatiin tilaisuus pilkkaamiseen ja naljailuun tavalla, joka liikkui kiusoitte- lun ja kiusaamisen välimaastossa.

Hazim, Toni, Ville ja Teemu rakentelevat legoilla. Hazimilla on kyöneleet silmissä, kun menen huoneeseen, missä pojat leikkivät. MERJA tulee huoneeseen, Hazim menee MER- JAn luo.

Hazim: *"Toi sano, että mulla on linnan, mutta sulla on prinsessoja."*

Toni, Ville ja Teemu (yhteen ääneen): *"Ei"*

Hazim osoittaa Tonia: *"Toi sano. Ja Teemu sanoi, että sulla prinsessoja."*

(Havainnot 25.10.2005/pk2)

Tämä aineisto-ote kertoo, kuinka pojat olivat huomanneet, miten paljon Hazim kiinnitti huomiota sukupuolikysymykseen ja kuinka tärkeää hänelle oli pojan- mukainen käyttäytyminen. Se teki Hazimista myös haavoittuvaisen ja mahdol- listi hänet kiusoittelemalle ja kiusaamiselle, kuten tässä legorakentelussa toiset pojat vihjailivat, että Hazimin linnassa *"on prinsessoja"*. Värön (2000) mukaan lapset valitsevat sukupuolista minuutta muodostaessaan itselleen ympäristön diskursseista ajatusmalleja, joita yhteiskunnan asenteet muovaavat ja asettavat arvojärjestykseen. Traditio lienee yksi keskeinen ajatusmalleja muokaava tekijä lasten ympäristöissä. (Värtö 2000, 15.)

Värön (2000) mukaan päiväkotit-instituutiossa yksilön minuuden raken- tamista kontrolloiva sosiaalinen malli on perinteinen sukupuolirooliajattelu, jossa tytön ja pojan maailmat asettuvat toistensa vastakohtiksi ja sulkevat toi- sensa ulos. Päiväkodissa tyttöjen ja poikien erilaisuutta pidetään yllä, sitä tuote- taan ja uusinnetaan jatkuvasti. Tyttöjen ja poikien erilaisuuden ylläpitäminen on aktiivista ja siihen osallistuvat sekä lapset että aikuiset. Sukupuolta rakenne- taan päiväkodissa perinteisen mallin mukaisesti näkemällä syy-seuraussuhteita sielläkin, missä niitä välttämättä ei ole. Värön (2000) mukaan perinteiset suku- puoliroolit ja niiden rakentama kaksijakoinen sukupuolijärjestelmä on eräänlainen suojajärjestelmä, jolla yksilö pyrkii hallitusti jäsentämään maailmaansa ja joka tuo turvallisuudentunnetta lapsille.

Lapset kiinnittivät huomiota sukupuolikysymykseen tuomalla erityisesti esiin tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Päivähoidon aikuiset jättivät useimmiten tällaiset puheet vaille huomiota eivätkä käyttäneet näitä spontaanisti syntyneitä tilanteita keskusteluun tasa-arvosta. Melko usein näissä keskusteluissa oli mu- kana maahanmuuttajataustaisia lapsia. Näyttää siltä, että suomalaiset päiväko- din aikuiset tuntevat samanlaista epävarmuutta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa kuin heidän pohjoismaiset kollegansa (ks. Lunneblad 2006; Gitz- Johansen 2004) siinä, miten käsitellä kulttuurista diversiteettiä silloin, kun kyse on tasa-arvoon liittyvissä kysymyksissä.

4.5 Päiväkodin toimintatapojen tunteminen ja hyödyntäminen

Lapset eivät ole päiväkodin arjessa pelkkiä objekteja, vaan he tarkkailevat ja seuraavat ympäristöä ja sen tapahtumia. He ymmärtävät, mitä päiväkodissa arvostetaan ja toimivat sen mukaan. Lapset tietävät, että aikuisilla on valta määrätä heidän tekemisistään ja osaavat sopeuttaa omaa toimintaansa tämän sosiaalisen järjestyksen mukaan. Giddensin (1984) rakenteistumisteorian mukaan jokaisella yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuvalla toimijalla on huomattavassa määrin tietoa oman yhteiskunnan uusintamisen olosuhteista. Yhteiskunnalliset instituutiot eivät toimi riippumatta yhteiskunnan toimijoista, jokainen pätevä yhteiskunnan jäsen tietää suhteellisen paljon oman yhteiskunnan instituutioista, ja tämä tieto ei ole yhteiskunnan toiminnan kannalta satunnaista, vaan liittyy siihen välttämättömänä osana. Giddensin (1984, 24-25) mukaan myös niillä toimijoilla, joiden yhteiskunnallinen asema on matala, on jonkinlaista tietoa niistä yhteiskuntasuhteista, jotka heitä alistavat. Toimija tarvitsee tietoa ympäristöstä ja kykyä käyttää sitä päätöksenteossa. Tämän vuoksi toimijan on tarkkailtava ympäristöä ja kerättävä siitä tietoa saadakseen sen tiedollisesti haltuunsa ja käyttääkseen sen rakenteellisia esteitä muutoksen hallinnan määrittelemiseksi. Toimijalla on kyky aktiivisesti hakea ja käyttää tietoa eikä vain olla tiedon passiivisena vastaanottajana. Tästä Giddens käyttää nimitystä *knowledgeability*, jonka Ilmonen (1995, 29) on suomentanut arkiseksi tietämiskyvyksi ja joka tarkoittaa yksinkertaisesti sen tietämistä, miten asiat ovat. Ihmisillä on paljon käytännön tietoisuutta, joka on julkilausumatonta ja reflektointimatonta tietoa siitä, miten osaavan toimijan tulee käyttäytyä tietyissä olosuhteissa.

Aikuinen on pätevä ja osaava

Lapsilla oli selkeä näkemys siitä, kenellä on valtaa päiväkodissa. Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, että "opet" määräävät päiväkodissa. Ilmeisesti lapset olivat pohtineet tätä asiaa, koska kysyessäni sitä lasten haastatteluissa, kaikki lapset ymmärsivät kysymyksen heti ja vastaukset tulivat selkeästi ja välittömästi. Suurin osa lapsista hyväksyi päiväkodin aikuisten määräysvallan, mutta myös kriittisiä näkökantoja tuotiin esille. Osa lapsista piti aikuisten määräysvaltaa hyvänä asiana, osa lapsista oli sitä mieltä, että lapset itse osaisivat päättää omista asioistaan. Seuraavassa Krista toimii ensimmäisen ryhmän edustajina, ja Kalle on toisen ryhmän edustaja.

Paula: "No kukas täällä päiväkodissa määrää?"

Krista: "Opet"

Paula: "Onko se sinusta hyvä vai huono asia?"

Krista: "No ihan hyvä. Muutenhan tää menis ku vilinä ku vilinäkaupunki tää tarha."

Paula: "Osaisko lapset määrätä, päättää asioista?"

Krista: "Eii.."

Paula: "No onko sinusta täällä joku semmonen sääntö, mistä sä et tykkää?"

Krista: "On"

Paula: *"No mikä?"*

Krista: *"No se kun..pitää aina totella ja tehdä niin ku opet käskee..se on minusta ikävää täällä."*

Paula: *"Onko? Totteletkos sä aina?"*

Krista: *"Tottelen."*

(YH11/pk3)

Paula: *"No mikäs täällä on semmosta kurjaa tai ikävää?"*

Kalle: *"No se että..ni..että tää toimii aikuisten säännöillä ja ..mitä sääntöjä on..monenlaisia että kaikki kiusaa ja kaikkea..että mitään ei saa tehdä, missään erilailla. Saa vaan tehdä sitä, mitä saa tehdä."*

(YH12/pk1)

Osa lapsista näki tottelemisen lapsille annetuksi tehtäväksi, kuten Krista tuo esille. Hän totteli, vaikka hänestä päiväkodin ikävin puoli oli siinä, että aina pitää totella. Krista oli omaksunut perinteisessä sukupolvijärjestyksessä lapsille annetun kuuliaisuuden. Kallen mielestä päiväkotia *"toimii aikuisten säännöillä"* ja siitä seuraa lapsille, että *"mitään ei saa tehdä, missään erilailla"*, vaan lasten osana päiväkodissa on *"tehdä sitä, mitä saa tehdä"*. Kalle tuo tässä varsin terävästi esille lasten näkemyksen päiväkodin sääntöjen rajoittavasta luonteesta lasten toimintaan nähden.

Lapset syövät aamupalaa, ruokana on puuroa. Jesse on syönyt lautasensa tyhjäksi ja lähtee viemään lautasta ruokakärryyn. Lähtiessään hän kääntyy minuun päin.

Jesse: *"Mä en pitänyt tästä. Mä nielin kaiken."*

(Havainnot 20.10.1997/pk1)

Rainer on jo mennyt kuraeteiseen, kun hänen äitinsä vielä pukee Rainerin pikkuveljeä eteisessä. Rainerin äiti koputtaa eteisen ja kuraeteisen väliseen ikkunaan, mutta Rainer ei reagoi mitenkään koputukseen. Maija menee kuraeteisen ovelle ja sanoo kuuluvasti: *"Rainer, sun äitillä on asiaa!"*. Rainer katsoo ikkunaan päin, jolloin hänen äitinsä vinkkaa sormellaan Raineria luokseen. Hetken viivyteltyään Rainer tulee eteiseen äidin luo. Silloin Maija sanoo painokkaasti: *"Rainer, äitiä uskotaan!"*

(Havainnot 9.10.2006/pk3)

Nämä aineisto-otteet kertovat tilanteista, joissa lapset ovat valinneet aikuisten asettamien määräysten noudattamisen. Jesse syö aamupuuron, vaikka se on hänestä vastenmielistä. Jessen sanat *"mä nielin kaiken"* kertoo siitä, miten hänen on täytynyt tietoisesti niellä jokainen suupala saadakseen puuron syötyä. Lapset myös valvoivat toisia lapsia, kuten toisessa aineisto-otteessa Maija puuttui ensin Rainerin tottelemattomuuteen ja sen jälkeen vielä hidasteluun tottelemisessa. Päiväkodissa lapset saattavat huomauttaa toiselle lapselle siitä, jos tämä toimii vastoin asetettuja sääntöjä (Puroila 2002, 95). Aikuisten totteleminen on ollut lapsille annettu osa kautta historian ja osa lapsista on omaksunut tämän perinteisen tavan myös omaksi tavakseen suhtautua aikuisten määräysvaltaan. Päiväkodissa lapset yleensä sopeutuvat aikuisten asettamiin sääntöihin ja vastaavat aikuisten aloitteisiin myönteisesti (Puroila 2002, 95; Holkeri-Rinkinen 2009, 92). Päiväkodin arjessa näyttää olevan paljon tilanteita, joissa lapset tottelevat aikuisten määräyksiä mitään sanomatta, jokseenkin automaattisesti. Sekä lapset että aikuiset pitävät aikuista tietävänä, osaavana ja oikeutettuna vaati-

maan lapsilta tietynlaista käyttäytymistä eikä tätä käsitystä kovinkaan usein kyseenalaisteta.

Epätevä aikuinen, välteltävä aikuinen

Ainakin osa lapsista oli sitä mieltä, että pätevä aikuinen tietää, määrää, johtaa tilanteiden kulkua, edellyttää lapsilta tottelemista ja vaatii lapsilta tietynlaista käyttäytymistä päiväkodissa. Kun tämä aikuisuuden kompetenssi ei toteudu, mahdollistuu lasten institutionaalisen käyttäytymisen asettaminen päällelleen. Kun haastattelin Agimia ja Yusufia enkä pitänyt yllä päiväkodin aikuisten vaatimaa järjestystä, pojat alkoivat jonkin ajan kuluttua käyttäytyä hulvattomasti. Lopetin haastattelun, mutta yritin haastattelua muutaman päivän kuluttua uudestaan. Pojat käyttäytyivät samalla tavalla. Aluksi haastattelu sujui "asiallisesti", mutta sitten iloittelu alkoi.

Paula: "Kerro, minkälainen sä oot?"

Yusuf: "Mä oon tämmönen kuulolaite."

Agim alkaa nauraa. Yusuf yhtyy nauruun.

Agim: "Mä oon..(nauraa)..mä oon.."

Yusuf: "Kuulolaite"

Pojat nauravat.

Paula: "Aha. No tota.."

Yusuf: "Tota tota"

Pojat nauravat.

Paula: "Mikä..(pojat nauravat)..mikä teistä tulee isona?"

Agim: "Musta tulee, musta tulee, musta tulee leijona."

Yusuf: "Musta tulee..ää..kakka"

Agim nauraa.

Agim: "Musta tulee pieru."

Pojat nauravat äänekkäästi ja pitkään.

Paula: "Teistä tulee..ihan tosissanne, ootteko te miettinys, mikä teistä tulee isona?"

Yusuf: "Joo"

Paula: "Kerro Yusuf"

Agim: "Meistä tulee, musta tulee pieru"

Paula: "Nyt ei..Yusuf kertoo. Yusuf haluaa kertoa."

Yusuf: "Musta tulee..pienenä..pesukone."

Paula: "Pienenä..(pojat nauravat). Entä isona?"

Agim: "Kuulolaite"

Pojat nauravat.

Yusuf: "Eiku pieru"

Agim: "Musta tulee isona kakka."

Yusuf: "Eiku musta tulee isona..ää..joku tissi! Ääh!"

Pojat nauravat.

Agim: "Musta tulee isona tissin tekijä."

Pojat nauravat äänekkäästi.

(RH3/pk2)

En koko aineistonkeruuajana havainnut, että Agim ja Yusuf olisivat nauraneet yhtä makeasti ja nauttineet yhtä täysin sydämin mistään tilanteesta päiväkodissa kuin näissä haastatteluissa. Ilmeisesti he luokittelivat minut täysin epäpäte-

väksi aikuiseksi, kun en moralisoinut enkä vaatinut heitä lopettamaan puheita, joiden he tiesivät olevan sopimattomia päiväkodissa. Minun pätemättömyyteni aikuisena antoi pojille mahdollisuuden kääntää päiväkodissa vallitseva konventionaalinen sukupolvijärjestys nurin ja mennä yhä syvemmälle kielletyn alueelle alkaen *"kuulolaitteesta"* ja päätyen *"kakka, pieru ja tissi"* -aiheeseen. Pojat tekivät tilanteesta eräänlaisen *"vääränkuninkaan päivän"*, jolloin yhteiskunnan alhaisimmat saivat pilkata valtaapitäviä ilman pelkoa rangaistuksesta. Kun kysyin, mitä heistä tulee isona, Yusuf alkoi kertoa, mikä hänestä tulee pienenä. Passiivinen, kieltämiseen ja käskemiseen kykenemätön aikuinen oli vastustamattoman hullunkurinen ilmestys, jonkinlainen aikuisuuden kuvatus, jonka kustannuksella saattoi huvitella perusteellisesti. Agimille ja Yusufille näin epäpätevän aikuisen kohtaaminen päiväkodissa tuntui olevan hurjan hauska kokemus. Kun en käyttäytynyt kuten aikuisen päiväkodissa tulee käyttäytyä, antoi se pojille mahdollisuuden hylätä päiväkodin sosiaalisen järjestyksen mukaisen lapsen käyttäytymisen. Agimin ja Yusufin haastattelut osoittavat, että lapset tiesivät, ketä päiväkodissa pitää ja kannattaa totella. Totteleminen ei siis ole päämäärätöntä alistumista, vaan sopeutumista vallitsevaan sukupolvijärjestelmään.

Joskus lapset pyrkivät väistämään aikuisia ja menemään paikkoihin, josta aikuiset eivät heitä tavoita. Leikkiessään lapset toimivat usein näin ja aikuiset näyttivät sallivan sen niille lapsille, joihin luottivat. Lapset menivät aikuisten katseen ulottumattomiin myös muulloin, kuten Yusuf ja Agim seuraavassa kertovat.

Paula: *"Mikäs täällä päiväkodissa on semmosta kurjaa? Tai ikävää? Mistä te ette tykkää?"*

Yusuf: *"Ymm..ni.."*

Agim: *"Mitä?"*

Yusuf: *"Mitä?"*

Pitkä hiljaisuus, pojat eivät sano mitään.

Paula: *"Sanokaa vaan..sano vaan."*

Agim: *"Että..(pojat nauravat)..on hauskaa olla..hauskaa olla penkkien alla."*

Paula: *"Olla vähän tottelematon, niinkö?"*

Agim: *"Nii, tommosta"*

Paula: *"Vai minkä takia penkkien alla on hauska olla?"*

Yusuf: *"Ku ope ei nää meitä."*

(RH3/pk2)

On laskiaistiistai ja niin kova pakkanen ja kova tuuli, ettei ulos voi mennä. SIRPA ja KERTTU keskustelevalta keskenään toimintahuoneessa.

SIRPA: *"Oon niin huonolla tuulella. Mikään ei onnistu tänään."*

Krista lähtee toimintahuoneesta eteiseen ja sulkee oven perässään. Eteisen ja toimintahuoneen välinen ovi on harvoin suljettuna, vain silloin kun lapset tekevät toimintahuoneessa suurta keskittymistä vaativia tehtäviä. Menen hetken kuluttua eteiseen.

Krista: *"Laita ovi nopeasti kiinni."*

Paula: *"Miks?"*

Krista: *"Ettei se huono tuuli tule tänne."*

(Havainnot 20.2.07/pk3)

Yusufilla ja Agimilla oli tapana mennä joskus penkkien alle pitkälleen, maata siellä hiljaa ja katsella sieltä toisten tekemisiä. Kun aikuiset huomasivat tämän, he käskivät poikien tulla pois penkkien alta. Huomionarvoista on, että kysyin pojilta, mikä päiväkodissa on sellaista, mistä he eivät pidä. Tähän kysymykseen he vastasivat vasta pitkän hiljaisuuden jälkeen ja kertoivat penkkien alla olemisesta. He sanoivat sen olevan hauskaa, mutta liittivät sen johonkin ikävään asiaan päiväkodissa. Toisessa aineisto-otteessa Krista pyrki välttämään päiväkodin aikuisen negatiivista mielentilaa poistumalla toimintahuoneesta ja veti konkreettisesti suojan aikuisen ja lasten välille sulkemalla oven, joka yleensä on auki. Lapset etsivät päiväkodista tiloja, jossa voivat olla rauhassa ja kätkeytyinä aikuisten katseilta, sanoilta ja mielentiloilta.

Lapsi osaa ja tietää

Päiväkodissa lapset joutuvat miettimään, miten säilyttää toimintavapaus ja mahdollisuus toteuttaa omia suunnitelmiaan. Lapset havainnoivat ympäristöään tarkasti, he huomaavat sosiaalisten suhteiden merkitykset, arvostetut asiat ja kirjoittamattomat normit ja ymmärtävät niiden merkitykset. He käyttävät tätä tietoa hyväkseen saadakseen itselleen mahdollisuuden itseluotuun toimintaan ja samalla välttävät konflikteja aikuisten kanssa. Mayall (1996, 47) korostaa, että lapset eivät ole sosialisointiobjekteja, vaan ihmisiä, joilla on taitoa vaikuttaa keskusteluihin ja toimintaan. Vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa lapset ottavat esille uusia keskustelunaiheita, muuttavat keskustelun suuntaa, vaativat vastauksia ja tietävät, miten voivat saada haluamansa. Tällainen päiväkodin sosiaalisen järjestyksen mukainen toiminta tuottaakin usein lapsen kannalta suotuisan lopputuloksen.

Tuija, Pekka, Tiia ja Satu askartelevat isänpäivälahjaa pöydän ympärillä. Riina tulee seisomaan pöydän ääreen.

Riina: *"Milloin mä saan?"*

MAIRE: *"Tähän ei nyt mahdu. Odota, kun toiset ovat saaneet valmiiksi."*

Riina istuu vapaana olevalle tuolille ja seuraa toisten työskentelyä puhumatta mitään. Kun Satu on saanut askartelunsa valmiiksi ja lähtenyt pois pöydästä, Riina menee istumaan Sadun paikalle.

Riina: *"Voinko mä nyt tulla?"*

MAIRE: *"Et. Odota ihan pieni hetki."*

Riina: *"Miksen mä voi tulla?"*

MAIRE: *"Kun mä autan Tuijaa ja Pekkaa."*

Riina odottaa hetken ajan. Hän nostaa hihansa ylös.

Riina: *"Mä voisin nyt aloittaa. Mä olen valmis aloittamaan. Hihatkin on jo ylhäällä."*

(Havainnot 24.10.97/pk1)

Tässä aineisto-otteessa Maire ei olisi halunnut enää ottaa Riinaa askartelemaan, koska ulkoilu-aika lähestyi. Kun Riina kuitenkin hyvin päättäväisesti ja loogisesti osoitti osaavansa toimia tilanteessa niin kuin lasten on tarkoituskin toimia – kysyi kohteliaasti, odotti rauhassa vuoroaan, antoi muiden lasten tehdä rauhassa eikä häirinnyt millään tavoin, asettui istumaan askartelupaikalle paikan vapauduttua, kääri oma-aloitteisesti hihat ylös, etteivät ne likaantuisi – hän asetti

Mairen tukalaan asemaan. Maire ei voinut kieltää Riinalta askartelumahdollisuutta, jos hän halusi olla kasvatuksessaan johdonmukainen. Riinan toiminta osoittaa hyvin tarkkaa havainnointia ja kykyä tietää, miten asiat ovat ja miten kannattaa toimia, jotta pääsee omaan päämääräänsä. Riina tiesi, että toimimalla aikuisten edellyttämien toimintatapojen ja kasvatustandardien mukaisesti hänellä on mahdollisuus päästä haluamaansa toimintaan eli askartelemaan isänpäivälahjaa. Maire joutui sopeuttamaan oman toimintansa Riinan päättäväisen ja johdonmukaisen käyttäytymisen mukaan ja niinpä Riina jäi tekemään isänpäivälahjaansa, kun muut lapset lähtivät ulos.

Lapset ymmärtävät, millaiset sosiaaliset säännöt päiväkodissa vallitsevat. Toimiessaan niiden mukaisesti he saavat itselleen laajemmat toimintamahdollisuudet ja -vapaudet kuin kapinoidessaan näitä sääntöjä vastaan. Lapset tietävät, että toimimalla aikuisten edellyttämien toimintatapojen ja kasvatustandardien mukaisesti he pääsevät mukaan toimintaan tai saavat luvan mennä tilaan, johon haluavat. Jotta lasten oma toiminnan suunnittelu olisi pätevää, se vaatii aikuisten hyväksynnän (Strandell 1995, 133). Kallio (2006, 159) kutsuu tämäntyyppistä käyttäytymistä myötäilemisen taktiikaksi. Myötäilemällä vallitsevaa järjestystä lapset voivat saavuttaa enemmän autonomiaa kuin muilla keinoin, koska näennäisen mukautuvina aikuiset eivät kiinnitä heihin huomiota. Myötäilevän lapsen kanssa ei synny ongelmia. Nämä lapset noudattavat päiväkodin sosiaalista järjestystä tavalla, johon aikuisella ei ole huomauttamista. Myötäilemisen tavoitteena on saavuttaa oma päämäärä ilman rajoituksia tuovia konflikteja. Taktinen päiväkodin sosiaalisen järjestyksen noudattaminen on määrätietoista omaan tilanteeseen vaikuttamista.

Inka: "Ja sitte tota ni ku mennään, jos me leikitään jotain leikkiä, joutuu näyttää peukulla, että pääsee leikkiin mukaan. Joskus voi käyvä niin, että ei pääsekään ite, vaan joku muu pääsee tai sitte jos ollaan jotain arvailuleikkiä, niin sillo täytyy oottaa vuoroonsa eikä huutaa, että minä halusin, minä halusin, nyt minun on pakko päästä eikä tuon."

Laura: "Niin ku Esa-Pekka, eihän oo kivaa, että se aina pääsee siihen leikkiin, eikä muut pääse koskaan, ku sehän aina että se rupee itkeen heti ku jotkut muut pääsee, ni ei se mun mielestä oo kivaa ja se.."

Inka: "Niin ja se..ainase.."

Laura: "Älä puhu päälle. Niin kun sen pitää itekin päästä sillai että niin ku jotenki että niin ku se pääsee itekin, mut sen ei tarvi ku vinkua, että se pääsis mukaan. Kyllä se muutenkin pääsee mukaan."

Inka: "Niin. Oikeesti sitä pääsee vaan huonommin, jos vinkuu, että minä halusin ja rupee itkemään, jos ei ensimmäiseks pääse. Niin siitä..sillo..sillo ei pääsekään..mutta jos huo..jos on sellanen, ei pääse, mut sitte jos oottaa rauhallisesti ja näyttää vaan peukalolla sillai, niin sitte voidaan valita. Se on mun mielipide."

(RH9/pk1)

Inka ja Laura kertovat varsin pätevästi siitä, miten päiväkodin sosiaalisen järjestyksen noudattaminen antaa lapsille mahdollisuuden päästä mukaan haluttuun toimintaan. Keskeistä on Inkan sanoin "oottaa rauhallisesti". Hän tietää myös, että jos huutaa tai "vinkuu", niin "sitä pääsee vaan huonommin". Lapset olivat ylpeitä kyvystään ymmärtää päiväkodin sosiaalinen järjestys. He kertoivat omista havainnoistaan sosiaalisen järjestyksen suhteen tarkasti ja he olivat havainnoin-

neet myös muiden lasten kykyä tuntea päiväkodin sosiaalinen järjestys ja toimia sen mukaisesti.

Osa arkista tietämiskykyä on institutionaalisen puheen hallitseminen. Instituutioihin on yleensä muodostunut tietynlaisia käyttäytymiskaavoja, jotka ovat vakiintuneet ajan myötä (Jenkins 1996, 127). Eräs tällainen käyttäytymiskaava on instituutiolle ominainen puhetapa. Päiväkodissa puhutaan tietyllä tavalla sekä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa että lasten kesken.

Tuija: *No..mitä sä teet, jos sua joku lyö?"*

Heli: *"No mää potka..löisin takasin."*

Tuija: *"Entä jos löis sitte sua uuvelleen?"*

Heli: *"Mä äkkiä menisin kertoon.."*

Tuija (kuiskaten): *"Eiku sano että ni ei kannata lyyvää."*

(LLH3/pk1)

Lapset tiesivät, miten päiväkodissa *"kannattaa"* puhua, kuten Tuija Heliä valistaa. Lapset tietävät, että päiväkodissa on hyvä puhua tietyllä tavalla. Joskus tämä johti varsin mielenkiintoisiin kiertoilmaisuihin, kuten Tuijan kysymys Annille: *"Kuka on sun kaikista viimesiks parhain kavero?"* (LLH2/pk1). Päiväkodissa vallitsevan normin mukaan kaikki lapset voivat leikkiä yhdessä ja olla keskenään ystäviä. Kun näin ei kuitenkaan ole, Tuija ilmaisee asian päiväkodin institutionaalisen puhettavan mukaisella, oikeaoppisella ilmaisulla, jonka mukaan kaikki ovat keskenään kavereita, mutta kysymyksen omintakeinen muotoilu tuo kuitenkin hyvin esille sen, että todellisuudessa kaikki lapset eivät ole keskenään kavereita, vaan lapset on laitettu järjestykseen sen mukaan, kuinka hyvä kavero on. Merkillepantavaa on myös se, että Anni välittömästi ymmärsi Tuijan kysymyksen ja nimesi *"kaikista viimesiks parhaimman kaverinsa"*, siis sen lapsen, josta hän kaikista vähiten pitää päiväkodissa.

Muutamilla lapsilla oli niin paljon tietoa päiväkodissa noudatettavista toimintatavoista, että he neuvoivat noviisivaiheessa olevia aikuisia sen noudattamisessa, kuten Emma ja Tiina seuraavassa aineisto-otteessa.

Opiskelijan suunnittelema ja ohjaama viskarituokio on meneillään. Opiskelija ja kuusi lasta istuvat tyynyillä lattialla. Lasten tehtävänä on kuvien avulla muistella, mitä edellisenä päivänä luetussa sadussa tapahtui.

Emma: *"Tää on tosi helppo. Mulle pitäis olla jotain vaikeempia juttuja."*

Viskarituokio jatkuu siten, että opiskelija näyttää satuun liittyvän kuvan ja pyytää kolmea lasta soittamaan satuun sopivaa musiikkia ja kolmea lasta liikkumaan musiikin mukaan.

Tiina: *"Jos laitettais nämä tyynyt pois."*

Tyynyt kerätään lattialta ja kolme lasta soittaa soittimilla ja kolme lasta liikkuu musiikin mukaan. Sitten opiskelija ottaa uuden kuvan ja pyytää lapsia miettimään, milaista musiikkia kuvaan voisi liittää.

Tiina: *"Jos vaihettais nää soittimet ensin."*

(Havainnot 26.1.2007/pk3)

Tytti: *"Ja jos opettaja ei ymmärrä, mitä lapsi haluaa, ni sitten pitää silleen..kertoa sille niin, kertoa (painottaa), mitä haluaa. Pitää kertoa minkämuotoinen ja aikuinen ei ymmärrä, mitä haluaa, jos mä sanon vaikka naru, ni ope kysyy, että tämmönen naru, lanka vai hyppynaru."*

Paula: *"Joo"*

Tytti: *"Ni pitää selittää että siinä on ne tupsut päässä, jos haluaa vaikka hyppynarua, ni.."*

Eemil: *"Ja jos haluaa langan, ni joo sillä voi ommella ja semmonen ohut lanka."*

(RH1/pk2)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa ensin Emma antoi palautetta päiväkodissa harjoittelevalle opiskelijalle tämän suunnitteleman toiminnasta *"tää on tosi helppo, mulle pitäis olla jotain vaikeempia juttuja"* tuoden esille sen, että hän on taitavampi ja osaavampi kuin mitä opiskelija on arvioinut. Tämän jälkeen Tiina teki ystävällisesti ja rauhallisesti opiskelijalle ehdotuksia toiminnan järjestelyjen suhteen ja opiskelija ja toiset lapset hyväksyivät Tiinan ehdotukset vastaan panematta. Miksi sanoakaan vastaan, koska Tiinan ehdotukset olivat relevantteja toiminnan sujumuuden edistämiseksi. Viskareiden musiikkituokio jatkui tästä edelleen samaan malliin, jossa Tiina välillä antoi ohjeita opiskelijalle. Tämä aineisto-ote kertoo, miten taitavasti lapset tuovat esille päiväkotijärjestyksen tuntemistaan ja myös sen, miten hyvin lapset tunnistavat myös aikuisten väliset hierarkkiset suhteet. Jälkimmäisessä aineisto-otteessa Tytti ja Eemil kertoivat, miten lasten pitää osata tarkasti selvittää aikuiselle asiansa, että aikuinen ymmärtää. Lasten täytyy osata selvittää asiat aikuiselle oikein ja perinpohjaisesti, jos he haluavat saada omia päämääriään ja suunnitelmiaan toteutettua päiväkodissa. Lasten näkökulmasti onkin joskus niin, että aikuinen on se, joka ei osaa eikä ymmärrä. Silloin lasten on osattava puhua siten, että aikuinen ymmärtää. Lapsen on sopeutettava ilmaisunsa aikuisen ymmärräskyvyn mukaan ja selitettävä tarkkaan, kuten Tytti selkeästi tuo esille. Saadakseen haluamansa lapselle on erittäin tärkeä taito osata puhua tavalla, jota aikuinen on valmis kuuntelemaan ja selvittää asia niin, että aikuinenkin ymmärtää.

Osaaminen ja pätevyys tuotti lapsille tyydytystä ja omanarvontuntoa omasta kyvystä toimia päiväkodissa. Laura (RH11/pk1) kertoi pitävänsä päiväkodissa siitä, että *"mä niin ku toimin täällä ihan ite, että..mä teen kaiken niin ku..mä huolin ittestäni niin paljon..sit mä niin ku puolustan mun pikkuveljee Tommia"*. Laura on päiväkodissa aktiivinen toimija, joka tietää, mitä tekee. Hän osaa huolehtia itsestään ja toimia päiväkotikontekstissa *"ihan ite"* ja hän ehtii vielä katsoa pikkuveljensä perään ja mennä auttamaan pikkuveljeä tarvittaessa. Näistä lapsista huokuu varmuus siitä, että he tietävät osaavansa toimia päiväkotikontekstissa ja vielä huolehtia muistakin, katsella pienempien lasten perään ja selvittää aikuisille asioita.

Lapset eivät ole päiväkodin arjessa pelkkiä objekteja. He tarkkailevat ja seuraavat ympäristöä, he ymmärtävät, mitä päiväkodin arjessa arvostetaan ja toimivat sen mukaan. Lapset ovat päiväkodin sosiaalisissa suhteissa osaavia ja aktiivisia (Strandell 1995, 184). He tietävät ja ymmärtävät, miten asiat ovat ja osaavat käyttää tätä tietämystään hyväksi. Samalla he toimivat niin, että he takaavat itselleen ainakin joissakin tilanteissa kiinnostuksensa kohteiden mukaisia toimintamahdollisuuksia. Tarkan havainnointikyvyn ja päättäväisyyden

lisäksi tämä vaatii oman käyttäytymisen kontrollia. Tämä lasten arkinen tietämiskyky on osa lasten pätevyyttä päiväkotikontekstissa. Hutcbly ja Moran Ellis (1998, 11-16) tähdentävät, että lasten kompetenssia ei saa irrottaa siitä rakenteellisesta ja vuorovaikutuksellisesta yhteydestä, jossa se esiintyy, vaan se on liitetävä lapsen jokapäiväisen reaali maailman aktiviteetteihin. Kompetenssia ei tule ymmärtää yksinkertaisesti yksilön ominaisuutena vaan sosiaalisessa yhteydessään, vaikuttavuutena toisten ihmisten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa.

Joskus lapset käyttivät päiväkodin toimintatapoja näennäisesti hyväksyttävällä tavalla, mutta jos tarkastelee perusteellisemmin, siihen voi liittyä syrjintää mahdollistavia elementtejä. Seuraava aineisto-ote on kuvaus siitä, kuinka Hazim pelataan pois poikaporukasta tavalla, joka on täysin päiväkodissa käytettyjen toimintatapojen mukainen.

Yusuf, Hazim, Ville ja Agim ovat eteisessä. Afrikan tähti -pelissä alkanut kiistely jatkuu.

Yusuf: *"Sano anteeks. Aina pitää sanoa anteeks."*

Hazim: *"Ei saa jättää kaveria yksin."*

Ville: *"Kuka haluaa mun kaveriks?"*

Yusuf alkaa laskemaan lorulla ja osoittelee vuorotellen sormella toisia poikia, mutta ei itseään: *"Omena oo pim pam poo pila pala pelistä pois."*

Yusufin sormi osoittaa viimeisenä Hazimiin.

Ville: *"Mennäänkö me kolme saliin?"*

Agim: *"Laske vaikka!"*

Yusuf laskee lorulla uudestaan ja osoittelee sormellaan toisia poikia vuoron rään: *"Omena oo pim pam poo pila pala pelistä pois."*

Jälleen sormi osoittaa viimeisenä Hazimia.

Yusuf: *"Me kolme mennään saliin!"*

Yusuf, Ville ja Agim lähtevät juosten saliin, Hazim jää yksin eteiseen.

(Havainnot 28.11.2005/pk2)

Tässä tilanteessa lapset käyttivät useita päiväkodissa olleita toimintatapoja. Yusuf tuo esille sen, että päiväkodissa *"aina pitää sanoa anteeks"*. Hazim, jolta anteeksi-pyyntöä penätään, vetosi toiseen päiväkodissa paljon käytettyyn ohjeeseen *"ei saa jättää kaveria yksin"*. Tämän jälkeen Yusuf keksi aloittaa lorulla laskemisen, joka on usein päiväkodissa käytössä oleva tapa määritellä, ketkä lapset pääsevät toimintaan silloin, kun kaikkien ei ole mahdollista päästä. Lorulla laskeminen näyttää muodollisesti oikeudenmukaiselta tavalta ratkaista asia, mutta kumpikin lorunlaskentakerta päättyy samaan lopputulokseen, viimeinen sormen osoitus osuu Hazimiin, jota toiset pojat eivät halunneet mukaansa saliin. Päiväkodissa ei ollut sellaista sääntöä, jonka mukaan vain kolme lasta voi kerralla mennä saliin (vrt. Lehtinen 2000, 106), mutta halutessaan eroon Hazimista pojat päättivät lorunlaskennalla poistaa Hazimin joukosta. Mielenkiintoista tässä tilanteessa oli myös se, että Yusuf ei osoittanut sormella itseään kertaakaan, eivätkä toiset pojat esittäneet tästä vastalauseita, mutta näinhän on myös silloin, kun aikuiset käyttävät tätä lorulla laskemismenetelmää. Aikuisilla on oikeus mennä mihin tilaan tahansa, milloin tahansa. Lapset toimivat päiväkodissa käytetyn tavan mukaisesti ja näennäisesti oikeudenmukaisesti, mutta laskennan lopputulos oli tiedossa jo ennen laskennan alkua. Siinä ei ollut sitä sattuman

mahdollisuutta, joka alun perin liittyy lorulla laskemiseen. Laskelmointi suhteissa toisiin ihmisiin kuuluu toisen modernin ihmisten tapaan liittyä yhteen (Simmel 1981; Simmel 1997). Myös aikuinen voi taktikoida (Kallio 2006, 69) silloinkin, kun hän näennäisesti täysin sattumanvaraisesti lorulla valitsee lapsia joihinkin toimintoihin. Toimiiko aikuinen silloin reilusti ja Yusuf epäreilusti?

4.6 Lasten tavat kohdata päiväkotilapsuuden määrittelyt

Lasten ja aikuisten välinen suhde on keskeinen asia yrittäessämme ymmärtää lasten sosiaalista asemaa (Wyness 2006, 50). Päiväkoti on lapsille jokapäiväisen elämisen paikka, jonka sosiaalinen järjestys tulee heille annettuna. Aikuiset ovat määrittäneet, miten lasten tulee olla ja elää siellä. Lapset sopeutuvat aikuisten määrittelyihin, mutta myös kyseenalaistavat aikuisten määräysvaltaa eri tavoin. Tämä tapahtuu selkeästi näkyvillä tavoilla, mutta myös vähemmän näkyvillä keinoilla lapset pyrkivät säilyttämään edes osan autonomiastaan ja itsemääräämisoikeudestaan. Lapsilla on erilaisia tapoja kohdata aikuisten määrittelyt ja määräysvalta päiväkodissa. Niitä ovat neuvottelu, totteleminen, avoin vastarinta ja kätkeytyminen.

Päiväkotipäivät ovat täynnä lasten ja aikuisten välisiä *neuvotteluja*. Neuvotteluissa aikuisten kanssa lapset pyrkivät keskustelemalla saamaan oman näkökantansa esille ja siten vaikuttamaan aikuisten päätöksiin ja määräyksiin. Neuvotteleva lapsi on päiväkotilapsuuden määrittelyjen mukainen kompetentti, omia näkemyksiään esille tuova ja aikuisen kanssa keskusteleva lapsi.

Totteleminen ilmenee hiljaisena sopeutumisenä aikuisten määrittelyihin ja määräyksiin, vaikka se tuntuisi ikävältä. Tottelemisessa lapset hyväksyvät aikuisten ohjeet, määräykset ja kiellot sellaisenaan ja toimivat niiden mukaan asettamatta niitä kyseenalaisiksi ja neuvottelunalaisiksi. Totteleminen voi olla alistumista tai lasten arviointi tilanteesta, että kannattaa toimia aikuisten asettamien määrittelyjen mukaan.

Näkyvää aikuisten valta-aseman kyseenalaistamista on lasten osoittama *avoin vastarinta*. Avoimessa vastarinnassa lapset tuovat selkeästi ja kuuluvasti esille oman näkemysensä, joka on vastakkainen aikuisen näkemykselle. Lapset puolustavat omaa näkemystään kuuluvasti. Päiväkodin sosiaaliset järjestykset tulevat lapsille annettuna ja niiden kulmakivenä on aikuisten määrittely- ja määräysvalta lapsiin. Lapset voivat kuitenkin kyseenalaistaa ja haastaa aikuisten valta-asemaa eri tavoin.

Kätkeytyminen on eräs tapa välttää aikuisten määräysvaltaa. Kätkeytymisessä lapset haluavat olla näkymättömiä aikuisten silmille ja siten aikuisten määräysvallan ulottumattomissa. Kätkeytyminen sisältää kehoon ja tilaan liittyvän näkyvän piiloutumisen lisäksi myös tietynlaisen sulkeutumisen omaan minään ja ajatteluun. Tämä ilmenee siten, että lapset lopettavat kommunikoinnin aikuisten kanssa, ovat puhumattomia ja myös kehollisesti liikkumattomia. Kätkeytymistä voidaan pitää passiivisen vastarinnan muotona.

Tottelemisessa ja neuvottelussa lapset sopeutuvat päiväkotilapsuuden määrittelyihin. Tottelemisessa hyväksytään suoraan aikuisten määräysvalta ja neuvottelussa pyritään keskustelun avulla tuomaan omia näkökantoja esille. Kätkeytymisessä ja avoimessa vastarinnassa lapset vastustavat aikuisten määräysvaltaa. Toisaalta totteleminen ja kätkeytyminen mahdollistavat tilanteita, joissa lasten tavoitteena on olla näkymätön aikuisen katseelle. Neuvottelussa ja avoimessa vastarinnassa sitä vastoin lapsi haluaa tulla näkyväksi aikuisen katseelle.

TAULUKKO 3 Lasten tavat kohdata päiväkotilapsuuden määrittelyt

	asettuminen aikuisten näkyville	asettuminen aikuisilta näkymättömiin
aikuisten määrittelyihin sopeutuminen	NEUVOTTELU	TOTTELEMINEN
aikuisten määrittelyjen vastustaminen	AVOIN VASTARINTA	KÄTKEYTYMINEN

Näillä tavoilla lapset pyrkivät vaikuttamaan omaan asemaansa ja olemiseensa päiväkodissa. He valitsevat tietyn tavan tilannekohtaisesti ja samalla he valitsemaansa tavan avulla muodostavat omaa minuuttaan ja omaa merkityksellistä lapsuuttaan päiväkodissa.

Näistä tavoista neuvottelu ja avoin vastarinta ovat tulleet esille aiemmin. Lasten ja aikuisten väliset neuvottelut ovat olleet esillä useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Strandell 1995, 88-114; Metsomäki 2006, 160-177). Päiväkodissa lapset saattavat aktiivisesti panna vastaan ja toimia vastoin aikuisten odotuksia (Puroila 2002, 95; Pennanen 2009, 199). Myös ryhmäperhepäiväkodin lapset tekivät vastarintaa tilanteissa, joissa lapsilla ja aikuisilla oli eri näkemys ruokailun tavoitteista (Metsomäki 2006, 159). Niin pitkään kun lapset tottelevat tai rauhallisesti neuvottelevat toiminnan rajoista, aikuisten määräysvalta pysyy latenttina, hiljaisena kontrollina. Jos lapsi ylittää sääntöjen rajat, aikuisten hallinta aktivoituu (Puroila 2002, 90).

Avoin vastarinta on keino tulla huomatuksi ja saada näkemyksensä selkeästi esille. Aikuiset huomaavat ainakin ne lapset, jotka avoimesti vastustavat aikuisia. (Kallio 2006, 160; Cradock 2007, 168.) Aikuisten avoin vastustaminen johtaa usein lapsen ja aikuisen välillä emotionaalisesti kuluttaviin konflikteihin, joista useimmiten seuraa lapsille rajoituksia. Strandellin (1995) mukaan aikuiset pitävät lasten avointa vastarintaa kypsymättömyytenä, kyvyttömyytenä, tunne-elämän häiriönä tai keskittymiskyvyn puutteena. Aikuiset tulkitsevat siis vastustamisen psykologisesta viitekehystä käsin. Strandellin (1995, 180) mukaan lasten osoittamaa vastarintaa voidaan tulkita myös vaikeudeksi motivoitua toimintaan, jonka syntyyn ja kulkuun lapsi itse ei ole voinut vaikuttaa. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 156) tutkimuksessa lapset kokivat päiväkodin henkilökunnan sääntöjen asettajina, toiminnan ohjaajina ja lasten keskinäisten riitojen

ratkaisijana. Lasten ja henkilökunnan konfliktit liittyivät tilanteisiin, joissa henkilökunta rajoitti lasten kehollista toimintaa kuten liikkumista ja leikkimistä. Myös Kallion (2006, 156) alakoulun lapsia koskevassa tutkimuksessa tuli esille lasten aikuisiin kohdistama vastustaminen.

Myös totteleminen on tullut ilmi aiemmissa päiväkotitutkimuksissa. Pennanen (2009, 199-200) kutsuu alistumiseksi sitä, kun lapset luopuvat leikeistä, joita aikuiset paheksuvat tai suorastaan kieltävät. Kyseessä on siis samansuuntaista sopeutumista aikuisten määrittelyihin kuin mitä tottelemisessa on.

Mielenkiintoisin suhteessa päiväkotilapsuuden määrittelyihin on kätkeytyminen. Muutamissa aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille samantyyppistä käyttäytymistä kuin kätkeytymisessä on. Markström ja Halldén (2009, 116) ovat havainneet samanlaista vaikenemista ja vaikenemiseen perustuvaa aikuisten välttelyä ruotsalaisten päiväkotilasten keskuudessa kuin kätkeytymiseen liittyy. Strandell (1995, 145) on havainnut, että tytöt liittoutuvat järjestyksenpidon kanssa ja samaistuvat aikuisten tavoitteisiin ja pyrkimyksiin, kun taas pojat näyttävät vetäytyvän järjestyksen keskuksesta kohti valvomattomampia periferia-alueita. Pennanen (2009, 197-198) on havainnut, että päiväkodissa lapset piilottelivat ja salasivat aikuisilta niitä leikkejä, joiden he olettivat aikuisten käsitysten mukaan olevan kiellettyjä.

Tämän tutkimuksen antina voidaan pitää sitä, että tässä tutkimuksessa lapset itse kertoivat kätkeytymisestä ja myös siitä, miksi he kätkeytyivät aikuisilta. Lapset halusivat olla aikuisten määräysvallan ulottumattomissa. Lapset osallistuvat päiväkotilapsuuden määrittelyihin myös kätkeytymällä. Vaikeneminen on yksi vallankäytön muoto, se on keino torjua toinen ilminen ja siten ohjailta hänen käytöstään (Holkeri-Rinkinen 2009, 110). Kätkeytymisellä lapset puolustavat omia valintojaan ja mielenkiinnonkohteitaan, mutta samalla se on eräänlainen protesti aikuisten lasten toiminnalle asettamia määrittelyjä kohtaan.

5 YHTEISÖLLISYYS JA ERILLISYYS VERTAISRYHMÄSSÄ

Tässä luvussa etsin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen, joka koskee lasten minuuden muodostamista päiväkodin vertaisryhmässä. Näkökulmina ovat sosiaalisten suhteiden luominen, kielitaito sosiaalisissa suhteissa, samuuden ja yhteenkuuluvuuden hakeminen, erityisyys ja yksinolo sekä kamppailut omasta asemasta.

5.1 Sosiaaliset suhteet ja yksilöllistyminen

Simmelin (1986) mukaan ihmiselämässä toistuvat sosiaaliseen ryhmään sulautumisen ja siten tasoittavan yhtenäistymisen suhde yksilölliseen itsensä esille nostamiseen ja siten ryhmästä erottautumiseen (Simmel 1986, 64). Moderni eriytymispyrkimys kiihtyy, itsenäistyneet yksilöt haluavat erottautua toisista. Ei riitä, että ollaan ylimalkaan vapaita yksilöitä, vaan halutaan olla juuri tietty yksilö, josta ei voi erehtyä. Yksilö etsii itseään ikään kuin hänellä ei vielä olisi minää ja kuitenkin on varmaa, että hänellä on minässään ainoa kiintopisteensä. Yksilön ongelmaksi muodostuu se, miten säilyttää itsenäisyytensä ja ominaislaatunsa yhteiskunnan tasoittamispyrkimysten ja tekniikan kaikenpuolisen ylivallan kasvaessa. (Simmel 2005, 27-28; Simmel 1999, 138.)

Simmelin (1999, 97-111) mukaan järki on yksilöllistä, emotiot yhteisöllisiä. Ollessaan ihmisjoukossa yksilö tunnistaa ympärillään vallitsevan tunnetilan. Ryhmän vuorovaikutus ja siitä seuraava dynamiikka tempaa yksilön mukaansa. Maaseudulle ja pikkukaupungeille ominaista ovat tunteenomaiset suhteet, suurkaupunkilaisille ominaista on älyllisyys, joka suojelee suurkaupungin asukasta. Suurkaupunkilaisen älyllisyys näkyy laskelmoivuutena, eksaktisuutena, täsmällisyytenä ja sitoutumisena ylikysilölliseen aikaskaemaan. Älyllisyys on sopeutumista suurkaupungin nopeasti vaihteleviin, jatkuvasti uusiin ärsykkeisiin. (Noro 1991, 125-128.)

Maffesofi (1995) puolestaan väittää, että sosiaalisten arvojen syklisessä vaihtelussa on nyt meneillään yhteisöllisyyden ihanteen paluu uudenlaisten sosiaalisten ryhmien muodossa, joita Maffesoli kutsuu postmoderneiksi heimoiksi. Nämä ryhmittymät eivät perustu rationaaliseen suunnitteluun, vaan haluun olla samanlaisten kanssa. (Maffesoli 1995, 63.) Maffesolin uusyhteisöllisyyttä sitoo yhteen tyyli. Se toimii samalla tavalla kuin kieli, joka antaa välineet sekä itsensä ilmaisemiseen että samaan tyyliheimoon kuuluvien tunnistamiseen (Sulkunen 1996, 84). Noron (1991) mukaan myös Simmelin ajattelussa tyyli ei ole yksilöllistä, vaan yleistä. Tyyli kätkee persoonallisen. Tyyllillä otetaan etäisyyttä modernille ajalle tyyppilliseen subjektivismiin. Modernissa on monia tyyliä, joiden väliltä voi valita. (Noro 1991, 93-94.)

Seurallisuus antaa suuren arvon muodolle. Muoto on vuorovaikutusta. Rationalismi etsii merkittävyyttä sisällöstä, rationalisti ei löydä seurallisuudesta ja sen muodoista merkittävää sisältöä. (Simmel 1999, 116.) Rationalistinen ajattelu ei näe seurallisuuden autonomista, itsetarkoituksellista ulottuvuutta (Noro 1991, 44-45). Seurallisuuden tarkoitus on saavuttaa tyydyttävä seurallinen hetki sinänsä ja siitä seuraava jälkitunne. Tämän onnistuminen riippuu osallistuvista henkilöistä ja heidän ominaisuuksistaan. Tahdikkuuden taju on seurassa erittäin tärkeää, koska tahdikkuus asettaa yksilön impulsseille, minän esille tuomiselle ja haluille rajat. Puhtaassa seurallisuudessa ei ole mitään yksilöllistä, koska ihminen ei voi esiintyä liian persoonallisesti erityisenä ja omintakeisena. Seurallisuuden yhdessä olon muoto hillitsee persoonallisuuden kärjekkyyttä ja itsevaltiutta, jotta yhdessäolo olisi ylimalkaan mahdollista. (Simmel 1999, 117-118.)

Giddens (1991) käyttää puhtaan suhteen käsitettä sellaisista sosiaalisista suhteista, jotka ovat vapaaehtoisia ja joissa yhteys toiseen ihmiseen on arvo sinänsä. Puhtaat suhteet eivät ankkuroidu sosiaalisiin tai taloudellisiin olosuhteisiin ja ehtoihin, vaan puhdas suhde on vain itseä varten. Puhtailla suhteilla, joita tietyin edellytyksin ovat moderni parisuhde ja moderni ystävyys-suhde, näyttää olevan perustavaa laatua oleva merkitys minän refleksiiviselle projektille. (Giddens 1991, 87-90.)

Puhdas suhde on refleksiivisesti organisoitu ja avoimesti muodostettu, mutta se on perustaltaan jatkuva. Sitoutumisella on keskeinen merkitys puhtaassa suhteessa. Puhdas suhde keskittyy läheisyyteen, mikä on perusedellytys pitkäaikaiseen pysyvyyteen. Läheisyyden odotukset tuottavat tiiviin yhteyden minän refleksiivisyysprojektin ja puhtaan suhteen välille. Puhtaan suhteen kestävyys on riippuvainen osapuolten välillä vallitsevasta luottamuksesta, joka liittyy läheisyyden saavuttamiseen. Puhdas suhde luo keskustelufloorumin, jossa itsetutkiskelu ja läheisyyden syntyminen toisen ihmisen kanssa antavat aineksia minäidentiteetin kehittymiselle. (Giddens 1991, 91-97.)

Lapsuuden institutionalisoitumisen myötä lapset kehittävät itse omia sosiaalisia suhteitaan, joihin vanhemmat eivät voi vaikuttaa (Näsman 1994, 185). Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998, 19-20) mukaan vertaisryhmä on merkittävä lasten toiminta-areena ja vertaisryhmätoiminta kompetenssialue, jossa erityisesti kielelliset taidot ja kyky ohjata vuorovaikutusta ovat keskeisiä. Strandell (1995) on tutkinut lasten välistä vuorovaikutusta ja lasten sosiaalisia suhteita päiväko-

dissa siitä näkökulmasta, miten lapset luovat kontakteja toisiin lapsiin ja miten he pääsevät mukaan yhteisiin toimintoihin päiväkodissa. Suunnistautumisella lapset hankkivat tietoa siitä, mitä on meneillään ja valmistavat näin menemistään mukaan toimintoihin. Suunnistautuminen on useimmiten ei-sanallista, katsomisella, ilmeillä, eleillä ja kehon asennoilla on keskeinen sija. Suunnistautuminen voi olla myös osoitus uteliaisuudesta toisia lapsia ja heidän tekemisiään kohtaan. (Strandell 1995, 33.) Suunnistautuminen on vastavuoroista, aktiivista toimintaa, se on reaktiota muiden toimintaan. (Strandell 1995, 39.) Se on keino liittyä mukaan toimintaan ja tapa hankkia tietoa oman toiminnan ulkopuolelta sosiaalisesta ympäristöstä. (Strandell 1995, 47-48.)

Liittymisessä lapsi alkaa tehdä samaa kuin yksi tai useampi lapsi on jo tekemässä ilman, että se vaikuttaa jo toiminnassa mukana olleiden lasten tekemiseen (Strandell 1995, 48). Suurin osa siitä, mitä lapset päiväkotipäivänsä aikana tekevät, on liittymistä erilaisiin tilanteisiin. Usein kun lapsi tulee päiväkotiin tai uuteen tilaan päiväkodissa, jo meneillään oleva toiminta vetää lapsia puoleensa. Toisista lapsista otetaan mallia ja aletaan tehdä samaa kuin toiset. (Strandell 1995, 54.)

Erilaisten osallistujapositionien luomisessa vaihdettavuus on päiväkodin sosiaalista elämää ohjaavan periaate. Vaihdettavuus on sitä, että uusi lapsi ilman sen suurempia tunneilmaisuja tai sosiaalisia vaikeuksia ja toimintaa häiritsemättä voi tulla juuri toiminnasta poistuneen lapsen tilalle. (Strandell 1995, 52.) Lapset myös neuvottelevat itsensä osallistujaksi toimintaan. Lasten keskinäiset neuvottelut koskevat sitä, ketkä saavat olla mukana ja millä ehdoilla. (Strandell 1995, 56-59.) Menestyminen näissä neuvotteluissa edellyttää tilanneherkkyyttä ja joustavuutta.

Strandellin (1995) tutkimuksessa lapset osoittautuivat päiväkodissa osaviksi ja aktiivisesti suuntautuneiksi toimijoiksi. Lapset liikkuvat sujuvasti ihmissuhteiden, toimintojen sekä ajallisten ja tilallisten järjestelyjen monimuotoisessa sosiaalisessa maailmassa. Lapset ratkovat päiväkodissa yhdessä olemassaolon ja identiteetin kannalta keskeisiä kysymyksiä, kuten samanlaisuuden ja erilaisuuden kriteerejä, yhteisen tyylin edellytyksiä ja yhteisiä normeja. (Strandell 1995, 182-183.)

Lehtisen (2000) tutkimuksessa, joka koski lasten neuvotteluaktiivisuutta ja vallan käyttöä päiväkodin lapsiryhmässä, ilmeni kolmenlaisia lapsia, joista aktiiviset oman aseman rakentajat ja puolustajat ovat aktiivisesti mukana tilannekohtaisissa asemanneuvotteluissa ja lapsiryhmän sosiaalisessa kanssakäymisessä. Osa lapsista on myötäilijöitä, joille lasten keskinäisessä kanssakäymisessä on tyypillistä olla mukana jakamassa kollektiivista vuorovaikutusta, mutta jotka eivät voimallisesti pyri rakentamaan omaa asemaansa lapsiryhmässä. Osa lapsista on suhteellisen passiivisia oman asemansa määrittelijöitä ja puolustajia. Heille osallistuminen vertaisryhmän sosiaaliseen kanssakäymiseen on tärkeää, mutta he tyytyvät passiivisesti heille rakentuneeseen asemaan (Lehtinen 2000, 97-98.)

Päiväkodissa lapset tuntevat vetoa toisiinsa, he hakeutuvat aktiivisesti toisten lasten seuraan. Päiväkoti on lapsille paikka, jossa on leikkikavereita.

(Strandell 1995; Lehtinen 2000; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 159; Vuorisalo 2009, 169.) Koululaisten iltapäiväryhmässä lapset määrittivät itselleen merkittävimmiksi sosiaalisiksi suhteiksi suhteet toisiin lapsiin (Strandell & Forsberg 2005, 613.) Vertaisryhmässä toimiminen on lapsille tärkeää. Lapset haluavat saavuttaa oman elämänsä kontrollin ja tämän tunteen he haluavat jakaa toisten lasten kanssa (Corsaro 2003, 37). Lehtisen (2009b, 154) mukaan ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista vuorovaikutusta kuin aikuisten kanssa, koska silloin lapset voivat itsenäisesti päättää keskinäisistä suhteistaan. Lasten on luotava suhteet toisiin lapsiin itse ja ansaittava toisten lasten luottamus. Tämä vaatii lapsilta omaa aktiivista osallistumista monimutkaisiin sosiaalisiin prosesseihin. Kun lapset neuvottelevat leikkikaveruudesta, leikkien sisällöstä ja rooleista, niin silloin ei sovita ainoastaan yksittäisen leikin kulusta, vaan määritellään laajemmin lasten sosiaalisia asemia lapsiryhmässä (Vuorisalo 2009, 161).

5.2 Sosiaalisten suhteiden luominen itse

Päiväkodille ominainen piirre on suuren lapsijoukon kokoaminen yhteen samaan tilaan. Lapset eivät useinkaan tunne toisiaan entuudestaan ja aluksi ainoa heitä yhdistävä side on yhteinen päivähoitopaikka. Tällöin syntyy aivan erilainen sosiaalinen toimintakenttä kuin lasten kotona oleva. Usein tämä on lapsille ensimmäinen kokemus suuressa lapsiryhmässä olemisesta. Lapsille päiväkodin ihmismäärä tarkoittaa sitä, että heidän pitää jotenkin jäsentää syntynyttä tilannetta ja luoda itselleen sosiaalisia suhteita ja sosiaalista asemaa. Päiväkodin vertaisryhmässä muodostuu moninaisten sosiaalisten suhteiden näyttämö, jossa lasten pitää itse luoda ystävyyssuhteita ja muodostaa leikkiryhmiä.

Päiväkodin suuren lapsimäärän synnyttämää levottomuutta ja meluisuutta ovat aikuiset kritisoineet. Lapset sen sijaan näkivät lähes pelkästään myönteisiä piirteitä päiväkodin suuressa lapsimäärässä, koska se mahdollisti lasten itsenäiset ryhmäleikit ja kaverin löytymisen jokaiselle. Tosin suuri lapsimäärä johti joidenkin lasten osalta leikkikaverien ylitarjontaan ja valinnan vaikeuteen.

Paula: *"Tänään mä kyselin teiltä semmosia asioita ku teistä ja teijän kavereista."*

Kalle: *"Kivaa!"*

Paula: *"No täällä päiväkodissa on paljon lapsia, mitäs te siitä tykkäätte ku täällä on niin paljon lapsia?"*

Kalle: *"Tosi paljon kivaa, että niin.."*

Inka: *"Joskus se on kivaa, joskus se tuntuu vähän ikävältä."*

Laura: *"Niin minunkin mielestä."*

Paula: *"Mikä siinä on se ikävä?"*

Sampo: *"Että jos vaikka on jonkun ka, toinen pyytää, ni sitte vaikka tulee toiselle paha mieli, jos vaikka sanoo, että mä oon nyt vaikka Anninan kanssa, jos vaikka Kalle kysyis multa."*

(RH5/pk1)

Päiväkodin moninaisten sosiaalisten suhteiden kirjo tuo lasten eteen lukuisia tilanteita, jotka edellyttävät lapsilta taitoa ja ymmärrystä, miten toimia eri tilan-

teissa. Aina se ei ole helppoa ja miellyttävää, vaan vertaisryhmän sisäisissä ryhmäajoissa aiheutetaan myös *"paha mieltä"* kuten Sampo edellä kertoi.

Kysymiseen perustuva neuvottelujärjestelmä eli "kaverikauppa"

Langstedin ja Sommerin (1990, 23) mukaan yksilön kohdatessa uuden sosiaalisen tilanteen, joka ylittää hänen siihenastiset sosiaaliset kokemuksensa ja taitonsa, hänen on kehitettävä uusia sosiaalisia taitoja voidakseen hallita tilanne. Päiväkotien suuret lapsiryhmät ovat lapsille uudenlainen tilanne. Päiväkodin arjessa lapset vaihtuvat, sosiaaliset suhteet eivät tule annettuina ja pysyvinä kuten esimerkiksi sisarussuhteet, vaan ne on luotava ja ylläpidettävä itse. Tämä sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen on jatkuvaa. Strandellin (1995, 89) mukaan lapsilla on tarve yhtenäen luoda uusia kontakteja toisten lasten kanssa. Sosiaalisten suhteiden solmimiseen lapset ovat luoneet oman neuvottelujärjestelmän, jonka mukaan he toimivat.

Lapset pukevat ulos.

Tiia Inkalle: *"Oot sä mun ka?"*

Inka: *"Mä oon ulkona Laurin ka."*

Tiia: *"Voit sä olla sisällä?"*

Inka: *"Joo. Joka väli ku ollaan sisällä, niin ollaan kahestaan."*

(Havainnot 24.10.97/pk1)

Tämäntyyppisiä keskusteluja tuli aineistoon jokaisesta päiväkotiryhmästä runsaasti. Päiväkotipäivät olivat niitä täynnä ja useimmat lapset olivat niissä aktiivisesti mukana. Nämä liittyivät erityisesti tiettyihin tilanteisiin päiväjärjestyksessä ja silloin ne olivat lapsille keskeisin asia, joka meni tärkeysjärjestyksessä ohi kaiken muun. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani:

Olin viime viikolla kahtena iltapäivänä kokeilemassa, miten haastattelut silloin sujuisivat. Henkilökunta sanoi, että silloin on aikaa hyvin. Niin onkin. Suurin osa lapsista tulee nukkarista yhdeltä ja heillä on tunti aikaa vapaata eli omaa leikkiäikää. Mutta se on juuri sitä, mitä he kaipaavat. Mikä sähköinen suhina ja kihinä alkaakaan klo yksi! Ensin tietenkin kaverin varaus – tilanne on sama kuin aamulla päiväkotiin tultaessa, alkaa vimmattu kaverikauppa *"voitko olla mun ka?"*. Kun kaveriryhmät on tehty, alkaa toinen kilpailu tilasta, kuka saa mennä saliin tai pikkariin tietokoneelle. Se on todellinen tilan ja sosiaalisten suhteiden uusjako. Kaikki lapset ovat siinä kiihkeästi mukana eikä siinä riitä mielenkiintoa vieraan aikuisen (eli minun) pyrkimyksilleni. Lapset ovat selvästi mieltäneet, että iltapäivän tunti yhdestä kahteen on heidän OMAA AIKAANSA. Aikuinen ei määrittele sen käyttöä. No, täytyy kuitenkin yrittää. Voihan siellä joku lapsi jäädä tämän tilan ja kaverijaon ulkopuolelle, ja silloin minä voin ehdottaa hänelle haastattelua.

(Tutkimuspäiväkirja 19.11.96/pk1)

Paula: *"No sitte semmosen, että ku teette niitä sopimuksia, te vaikka kysytte toiselta, että oot sä mun kanssa ulkona ja se toinen sanoo, että joo, niin pitääkö ne sopimukset aina?"*

Inka: *"Mä kysyn, että voitko olla."*

Sampo: *"Ei ne aina pidä."*

Inka: *"Mä kysyn aina, että voitko olla vaikka pihalla."*

(RH5/pk1)

Nämä aineisto-otteet kertovat lasten luomasta kysymiseen perustuvasta neuvottelujärjestelmästä, joilla lapset hakevat leikkiryhmää ja -tilaa. Strandell (1995, 91-92) kutsuu näitä keskusteluja sosiaalista osallistumista koskeviksi neuvotteluiksi ja sanoo niiden olevan melko yksitoikkoisia ja suorasukaisia. Strandellin mukaan helsinkiläispäiväkodeissa vakiokysymys kuuluu *"oot sä mun ka?"*. Samaa kysymystä kuulin myös tutkimuspäiväkotini lapsilta, joskin jotkut lapset olivat lyhentäneet kysymyksen ytimekkääksi *"voitko olla?"*, mikä olikin lasten mukaan jalostuneempi tapa kysyä. Tämä *"voitko olla"* -muoto ilmaisi lasten normistossa kaikkein pisimmälle kehittyntä sosiaalista taitoa. Jälkimmäisessä aineisto-otteessa Inka osoitti omaa sosiaalista osaamistaan ja korjasi käyttämänsä alkeellisempaa ilmaisua *"oot sä mun ka"* tutkimuspäiväkodin lasten hyväksymään hienostuneempaan muotoon *"voitko olla"*, mikä osaltaan kertoo, miten tarkkaa ja hienosyistä lasten sosiaalista osallistumista koskevat neuvottelut ovat. Jos ei hallitse oikeaa menettelytapaa, on vaarassa joutua ulkopuoliseksi tai ainakin jäädä niiden lasten joukkoon, joiden osana olla passiivisina osapuolina näissä neuvotteluissa. Langsted ja Sommer (1990, 26) käyttävät tästä nimitystä sosiaalisen kielionpin lukemistaito, mikä ei ole abstrakti prosessi, vaan konkreettista ja tiettyä lapsiryhmää koskevaa osaamista.

Sosiaalisten suhteiden luomisessa on tärkeää toimia oikein vallitsevien lasten itsekehittämien neuvottelusääntöjen mukaisesti. Näihin sääntöihin näytti kuuluvan se, että jos vastaus kysymykseen oli kielteinen, asiaa ei enempää selitelty eikä sitä vastaan myöskään protestoitu. Osa lapsista kertoi haastatteluissa, että kielteinen vastaus ei tunnu miltään, kun taas toiset lapset kertoivat siitä pahanolontunteesta, jonka kielteiset vastaukset aiheuttivat.

Paula: *"Mitä sitte, jos se toinen laps sanoo, että ei? Mitäs te sitte teette?"*

Saila: *"Sitte pitää yksinään leikkiä."*

Liisa: *"Tai ettiä joku toinen kaveri."*

Paula: *"Miltäs teistä tuntuu, ku se toinen laps sanoo, että ei?"*

Saila: *"Ihan.."*

Liisa: *"Ihan pahalta."*

Janika: *"Mä pelästyn ja se tuntuu mulle pahalta."*

(RH10/pk1)

Lapset pukevat ulosmenoa varten eteisessä. Kyi hyppelee Maijan luo yhdellä jalalla, jatkaa hyppimistään Maijan edessä ja kysyy rytmittäen puheensa hyppyjen tiin: *"Voit sä leikkiä mun ka, kun mulla ei oo ketään kaveria?"*

Maija ei vastaa mitään (en ainakaan kuule, eteisessä on sen verran ääntä) ja Kyi hyppii takaisin oman lokeronsa luo.

Katri Kyille: *"Mä leikin sun ka."*

Kyi: *"En mä voi ku mä leikin Maijan ka. Mä leikin sun ka joka päivä."*

Aung Katrille: *"Mä voin leikkiä sun ka."*

(Havainnot 6.10.2006/pk3)

Kaveritarjoukseen kieltävän vastauksen saaminen tuntui lapsista ikävältä, kuten Saila, Liisa ja Janika ensimmäisessä aineisto-otteessa kertoivat, mutta he eivät osoittaneet sitä näkyvästi. Yleensä lapset tyytyivät annettuun kielteiseen vastaukseen. Lasten sosiaalisiin normeihin näytti kuuluvan, että vaikka kieltei-

nen vastaus tuntui epämiellyttävältä, jopa pelottavalta kuten Janikan kokemus oli, pettymystä ei saanut osoittaa eikä kielteistä vastausta kohtaan kapinoida. Strandell (1995, 76) nimittää tätä sosiaalisesti joustavuudeksi ja se osoittaa lasten halua ja kykyä ymmärtää toisten lasten aikomuksia ja toiveita sekä sovittaa ja mukauttaa toimintatapojaan vaihteleviin olosuhteisiin ja tilanteisiin. Toisessa aineisto-otteessa Katri luuli (kuten minäkin), että Kyi sai Maijalta kieltävän vastauksen ja tarjosi itseään Kyille leikkikaveriksi. Kyi vastasi kuitenkin kieltävästi Katrille ja kun Aung kuuli tämän, hän tarjoutui Katrille leikkikaveriksi. Kun joku lapsista sai ”kaverikaupassa” kielteisen vastauksen, avautui tästä toisille lapsille otollinen tilanne saada leikkikaveri. Kieltävä vastaus ei siis välttämättä tarkoita kaveruussuhteiden ulkopuolelle jäämistä, vaan siitä voi syntyä uusia mahdollisuuksia leikkikaverin löytämiseen.

Tässä ”kaverikaupassa” on kaksi osapuolta: ne, jotka kysyvät, ja ne, joilta kysytään. Ne lapset, joilta kysytään, saavat dominoivan aseman neuvotteluissa. Lapset haluavat olla suosittujen lasten kanssa, mikä antaa heille mahdollisuuden päästä jakamaan heidän suosiotaan (James 1996, 319-323; Lehtinen 2000, 138-139). Suositun lapsen asema antaa mahdollisuuden valita kaveri (Lehtinen 2000, 86-87). Ne lapset, joilta kysytään, saavat päättää myös sen, mitä yhdessä tehdään.

Sampo: *”Annina! Oletko sinä minun kanssa?”*

Annina: *”Olen! Ja pyyyvään lupaa..pidän lupaukseni. Ehkäpä olen. Jos olen, niin olen. Sitten minä saan päättää leikin, jos olen.”*

(YH8/pk1)

Aamupalan jälkeen lapset leikkivät nukkarissa. Saku ja Vesa rakentavat puolustuslinnaketta alkavaa leikkiä varten. Mika tulee nukkarisiin.

Mika: *”Saanko mä tulla peliin?”*

Saku: *”Joo, jos autat. Tuu kattomaan.”*

Pojat rakentavat kolmestaan linnakkeen valmiiksi.

(Havainnot 27.10.97/pk1)

Hazim leikkii pikkuautolla ja automatolla. Tuomo tulee.

Hazim: *”Älkää tulko häiritsemään.”*

Tuomo alkaa rakentaa rakennuspalikoilla Hazimin automaton vieressä. Hazim ja Tuomo jatkavat leikkimistä puhumatta mitään. Kumpikin leikkii omaa leikkiään:

Hazim pikkuautoilla ja parkkitalolla, Tuomo rakennuspalikoilla.

Hazim: *”Tuomo, voisitko varoa vähän?”*

Tuomo: *”Miten sanotaan sun kielelläs leikittäiskö vähän?”*

Hazim sanoo sen omalla äidinkielellään, Tuomo kuuntelee. Ville tulee.

Hazim: *”Tuut sä leikkiin?”*

Ville: *”Joo”*

Hazim: *”Nää on mun parhaat. Mä päätän”* (painottaa voimakkaasti)

Tuomo: *”Saanko mä leikkiä pikkuautoilla?”*

Hazim: *”Sä saat noita vanhoja. Mut sää et oo mejjän leikissä.”*

Tuomo: *”Saa kaikki olla.”*

Ville: *”Sä oot mejjän kaveri.”*

Hazim: *”Anteeks, mut tuolla ulkona me ei leikitä sun ka”*

Ville: *”Ollaanko kolmestaan parhaat kaverit?”*

Pojat pistävät kätensä päällekkäin, Villen käsi on ylinnä, Hazimin keskellä ja alinnan on Tuomon käsi.

Ville: *"Mä oon paras ja Hazim toiseksi paras."*
(Havainnot 7.11.2005/pk2)

Ne lapset, joilta kysytään, ovat vahvoilla näissä keskusteluissa: he voivat valita leikkikaverinsa ja myös sanella kysyjälle ehdot, joilla hänet otetaan mukaan. Useimmiten ehdot koskivat sitä, mitä tehdään tai leikitään, kuten Annina ensimmäisessä aineisto-otteessa sanoi *"sitten minä saan päättää leikin"* ja Saku toisessa aineisto-otteessa *"jos autat"*. Viimeisessä aineisto-otteessa Tuomo aluksi tiedusteli Hazimilta mahdollisuutta yhteisleikkiin sanomalla *"miten sanotaan sun kielelläs leikittäiskö vähän"*. Hazim vastasi omalla äidinkielellään, mutta keskustelu ei edennyt tästä. Sitten tuli Ville, jolta Hazim kysyi *"tuut sä leikkiin?"*. Tästä alkoi mielenkiintoinen keskustelu, jossa Hazim ja Ville kävivät kilpailua siitä, kuka tässä tilanteessa saa olla se, joka päättää leikistä ja leikkivälineistä. Kun Tuomo alun perin oli kysynyt Hazimilta, niin tämän myötä aluksi päätösvalta oli annettu Hazimille, joka myös toi sen ilmi sanomalla painokkaasti *"mä päätän"*. Kuitenkin Hazim oli kysynyt Villeä mukaan leikkiin, joten Villellä oli tämän myötä vahva asema tässä keskustelussa. Ville käyttikin asemaansa ottamalla Tuomon mukaan sanomalla *"sä oot mejjän kaveri"* ja *"ollaanko kolmestaan parhaat kaverit"*, vaikka Hazim oli sanonut Tuomolle *"sää et oo mejjän leikissä"*. Poikien kamppailu siitä, kuka saa päättää, päättyy siihen, että viimeisenä mukaan kysytty Ville saa sanoa viimeisen sanan. Ville, jolta kysyttiin halukkuutta tulla mukaan leikkiin, saa määrävimmän aseman ja Tuomo, joka kysymällä pyrki mukaan leikkiin ja pääsi mukaan sen vuoksi, että Ville halusi osoittaa määräysvaltansa Hazimille, jäi hierarkiassa alimmaksi. Ville ilmoittikin tilanteessa syntyneen sosiaalisen järjestyksen napakasti *"mä oon paras ja Hazim toiseksi paras"*. Myös poikien kädet osoittivat tämän hierarkisen asetelman.

Lapset saattoivat myös rikkoo *"kaverikauppasopimuksen"*. Tämä oli itse asiassa melko tavallista, jos ilmaantuikin mahdollisuus halutumpaan seuraan.

Paula: *"Joo. Pitääkö se sopimus aina sitte, jos te ootte sopinu?"*

Lapset: *"Ei"*

Paula: *"No miksei se pidä?"*

Kalle: *"No jos ni on sopinu toisen ka ja sitte..."*

Inka: *"Se on unohtanu sen."*

Kalle: *"Ei vaan tietenkin, jos ne on kivempi leikkikaveria ja jos ei vaikka oo ollu sinä päivänä ni sitten..."*

Inka: *"Tai sitte jos tota toi..joku muu kaveri on pyytännyt sitä ennen ja on sanonu, että joo, mutta on unohtanut sen ja ni sitte sanoo toiselle, että joo, niin sillo sopii."*

Sampo: *"Ni tota jos vaikka olis ollu aiemmin sen ka, ni olis unohtanu, ni ja olis jo luvannu, mutta jos se olis vähän..jos se olis parempi leikkikaveri, joka kysyis sitä, ni ni tota..sitte leikkii sen ka"*

Paula: *"Ootteko te ite koskaan pettäny lupausta tuolla lailla?"*

Sampo: *"Ollaan me joskus"*

Kalle: *"Mä silleen, että jos mä lupaan olla Lauran ka vaikka..sitte ni mä oonkin Sampon ka. Sampo kysyy, oonko mä sen ka, Sampo haluaa, että ollaan kahestaan sitte tietenkin mä mietin, että kumpi on kivempi, että mä voin olla vaikka Sampon ka."*

Paula: *"Joo"*

Kalle: *"Vaikka mä oon luvannu."*

(RH5/pk1)

Inka, Kalle ja Sampo kertoivat ryhmähaastattelussa selkeästi, kuinka niillä lapsilla, joilta kysytään, oli vahvempi asema näissä neuvotteluissa. Tehty kaverikauppasopimus voi unohtua, mutta se voidaan myös tietoisesti rikkoa, jos *"kivempi"* tai *"parempi"* leikkikaveriehdokas ilmaantuu. Niillä lapsilla, joilta kysytään, on valinnan mahdollisuus ja loppujen lopuksi *"kivoin"* kaveri valitaan. Nämä keskustelut ovat myös valtakamppailuja siitä, kuka saa päättää ja kenen ehdotukset toteutetaan (Vuorisalo 2009, 173). Olivatko aina samat lapset kysyjä tai sitten niitä, joilta kysyttiin, ei tämän aineiston perusteella voi sanoa, koska en systemaattisesti kiinnittänyt tähän huomiota. Kuinka pysyviä nämä kysyjäkysymyksen kohde -asemat näissä neuvotteluissa ovat, olisi mielenkiintoinen perusteellisemmän tutkimuksen kohde. Aineistooni tulleiden haastattelujen ja havintojen perusteella ne näyttäsivät olevan melko pysyviä.

Nämä lasten keskustelut kertovat myös siitä, miten tilanteet ohjaavat tapahtumia (Strandell 1995, 59) ja lasten luomat sopimukset ovat haavoittuvia (Strandell 1995, 89). Kun tilanteeseen tulee uusia lapsia, syntyy uusia mahdollisuuksia ja tapahtumat saavat uuden luonteen, uusia kavereita tarjoutuu ja jo tehdyt sopimukset purkautuvat. Lapset varautuvat tähän riskiin jakamalla sosiaalisia kontakteja riittävän laajasti ja näin he maksimoivat mahdollisuutensa osallistumiseen (Corsaro 1985, 149-151).

Aikuisten määrittelemä päiväjärjestys ja lasten jakaminen ikäkausiryhmiin saattoi haitata ja aiheutti tilanteita, joissa jo syntyneet sopimukset yhdessä leikkimisestä olivat vaarassa jäädä toteutumatta.

Aamukokoontumisen lopuksi SIRPA kertoo, että viskarit lähtevät ulos ja eskarit jäävät sisälle.

SIRPA: *"Viskarit lähtevät nyt ulos."*

Viskarit nousevat ja lähtevät eteiseen pukeutumaan. Nina, joka on viskari, ei lähde. Hän näyttää itkuiselta.

Juri: *"Alkaa itkeen."*

SIRPA: *"Mitä Nina?"*

Nina: *"Tämä.."*(katsoo Auroraan päin, Aurora on eskari)

Juri: *"Aurora"*

Nina: *..lupasi leikkiä.."*

Juri: *"Iltapäivällä!"*

SIRPA: *"Hyvä Juri! Juri huomasi, että iltapäivällä voitte leikkiä yhdessä."*

(Havainnot 18.9.2006/pk3)

Tässä tilanteessa Nina, joka oli sopinut leikkivänsä Auroran kanssa yhdessä ulkona, huomasi yhtäkkiä, että hänen sopimansa *"kaverikauppa"* oli vaarassa kaatua aikuisen suunnitelmien vuoksi. Aurora oli suosittu leikkikaveri, jota monet lapset halusivat ja pyysivät leikkikaverikseen. Nina oli useimmiten ky-

syvä osapuoli kaverikaupassa ja nyt hän oli saanut sovittua hyvin suositun lapsen kanssa yhdessä leikkimisestä. Ninan suomenkielentaito ei ollut vielä täysin sujuvaa, joten hänen oli tässä tunnekylläisessä tilanteessa vaikea löytää suomenkielen sanoja selittääkseen tilannetta aikuiselle. Juri huomasi tämän ja auttoi Ninaa ilmaisemaan asian ja Juri etsi myös ratkaisua. Jurilla ja Ninalla oli yhteinen äidinkieli ja Juri auttoi Ninaa suomenkielen kanssa muulloinkin.

Päiväkodin aika- ja tilaorganisoinnit rajoittavat ja jopa estävät lasten mahdollisuuksia luoda ja ylläpitää ystävyyssuhteita ja siten lasten keskinäistä vuorovaikutusta (Lehtinen 2000, 55, 71; Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 96). Kjørholt ja Tingstad (2007, 169-172) kehrittelemässä joustavassa päiväkodissa lapsilla on mahdollisuus valita itse, mitä he tekevät päiväkotipäivänsä aikana, milloin he sen tekevät ja kenen kanssa. Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä ja ajankäyttöön. Kjørholtin ja Tingstadin (2007) mukaan joustavat päiväkodit rakennetaan siten, että lapset ovat päivän aikana mahdollisimman paljon yhdessä muiden ryhmien kanssa. Samoin aikuisten kasvatusvastuu ei rajoitu vain omaan ryhmään, vaan aikuiset ovat vastuussa myös päiväkodin muista lapsista. Lapsilla on joustavassa päiväkodissa suurempi itsemääräämisoikeus, mutta toisaalta on mahdollista, että he jäävät vaille perusturvallisuutta ja luottamuksen tunnetta. He jäävät myös vaille pysyvää vertaissuhderyhmää ja mahdollisuutta rauhoittumiseen. Kun lapset itse päättävät, missä tilassa he ovat päiväkodissa ja mitä he tekevät, ei kaikille lapsille voida taata mahdollisuutta rauhoittumiseen ja yksinoloon. (Kjørholt & Tingstad 2007, 176.)

Päiväkodin vertaisryhmässä lapset joutuvat luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita itse ja ovat siinä varsin taitavia. Lapset ovat kehittäneet oman menettytapansa, jonka mukaan he toimivat. Se voi tuntua sivusta seuraavan aikuisen mielestä ”suorasukaiselta, jossa ei sävyjä ja kaunistelevia ilmauksia juurikaan esiinny” (Strandell 1995, 92) tai jopa suorastaan julmalta luokitukselta, jossa lapset priorisoivat lapsiryhmän lapset. Toisaalta tämän ”kaverikaupan” sääntöihin kuuluu, ettei pettymystä tai muita tunteita ilmaista, vaikka niitä tunnettaisiinkin. Lapset ovat luoneet oman sosiaalisen kieliopin tilanteeseen, jossa sosiaaliset suhteet eivät tule annettuina, vaan ne on luotava itse. ”Kaverikauppa” on lasten tapa jäsentää ja luoda järjestystä tilanteeseen, jossa lapsia on paljon ja leikkiryhmien muodostamiseen useita vaihtoehtoja. ”Kaverikauppa” näyttää olevan toimiva järjestelmä. Lapset ymmärtävät ja hyväksyvät sen säännöt, ne ovat selkeät eikä väärinymmärryksiä juurikaan ilmene. Corsaron (2003, 42-43) mukaan lapsilla on erilaisia ”sisäänkäyntistrategioita”, miten päästä mukaan leikkiryhmiin. Kysyminen on selkeä, suora ja yleisesti käytössä oleva tapa kaveruuden luomiseen.

Vakiintuneet ystävyyssuhteet

Lasten kesken muodostui myös pysyviä ystävyyssuhteita ja suhteellisen vakiintuneita leikkiryhmiä. Corsaron (2003, 89) mukaan ystävä on lapsi, johon on erityissuhde. Tähän erityissuhteeseen kuuluu asioiden tekeminen yhdessä, toiselta lapsesta huolehtiminen ja salaisuuksien jakaminen. Myös tutkimuspäiväkodeissa oli lapsia, jotka leikkivät usein yhdessä. Kun ystävyyssuhde tai leikki-

ryhmä on muuttunut pysyväksi, ei ”kaverikauppasopimusten” tekoa tarvita, vaan se on jo vakiintunut. Ystävystyneet lapset eivät kyselleet toisiltaan ”*voitko olla*” vaan he kyselivät ”*mitä tehtäis*” tai ”*mitä leikittäis*”. Toiset lapset olivat yleensä tietoisia näistä pysyvistä ystävyssuhteista.

Hazim, Yusuf ja Ville leikkivät legoilla.
 Hazim: ”*Voiko tää ukkeli tulla teijän kans?*”
 Yusuf: ”*Ei vielä*”
 Hazim: ”*Voit sä leikkiä mun kans?*”
 Yusuf: ”*En leiki sinun kanssa enää ikinä. En tuhanteen vuoteen.*”
 Ville: ”*Äärettömyyksiin asti. Sitten sä voit.*”
 Pojat jatkavat leikkimistä.
 Ville Yusufille: ”*Agim tuli. Arvaa mitä, älä leiki Agimin kanssa.*”
 Hazim: ”*Niin, leiki mun kanssa. Hei tehään sillä lailla..*”
 Yusuf: ”*Ei, mä leikin Agimin kanssa!*”
 (Havainnot 10.10.2005/pk2)

Yusuf, Agim, Ville, Tuomo ja Hazim leikkivät pikkuautoilla lattialla.
 Ville: ”*Tuomo, sä oot mun parhain kaveri.*”
 Sitten Ville näyttää yhtä pikkuautoa Hazimille ja sanoo: ”*Lällällä!*”
 Hazim huutaa kovalla äänellä: ”*Se on mun auto! Tää oli ihan oikeasti mun auto! Mä laitoin sen tähän parkkiin!*”
 MERJA tulee paikalle.
 Agim MERJAlle: ”*Auto. Kaikki autot on hukunut.*”
 Agim Hazimille: ”*Hazim. Meillekin pitää antaa pikkuisen autoja.*”
 Yusuf: ”*Niin, sä et saa omia niitä.*”
 Hazim Villelle: ”*Et saa, kun sä et oo minun paras.*”
 Ville: ”*Sä oot mun ykkösparas kaveri. Tuo (osoittaa Tuomoa) on minun kakkosparas kaveri.*”
 Pojat jatkavat leikkimistä.
 Hazim: ”*Täällä on mun yhteinen talo. Kuka haluaa tulla asumaan mun ka?*”
 Ville nostaa kätensä ylös.
 Agim MERJAlle: ”*Ope, meillä ei riitä Yusufin ka autoja, kun noi ottaa kaikki.*”
 MERJA: ”*Tarvitteko te muutakin?*”
 Agim: ”*En mä tiää. Yusuf tietää.*”
 (Havainnot 7.11.2005/pk2)

Agim ja Yusuf olivat hyvät ystävykset, jotka leikkivät lähes aina yhdessä. He olivat myös haluttua leikkiseuraa. Ensimmäisessä aineisto-otteessa Ville ja Hazim yrittivät saada Yusufia jäämään heidän leikkiseurakseen tilanteessa, jossa Agim tuli päiväkotiin. Agimin ja Yusufin ystävyys on kuitenkin pysyvää, siinä ei tarvita ”*voitko leikkiä mun ka?*” -tyyppisiä kysymyksiä, vaan he voivat luottaa siihen, että toinen on valmiina leikkimään. Yusuf ilmaisi sen myös selkeästi toisille pojille. Vuorisalon (2009, 180) mukaan keskenään tutut lapset eivät tarvitse leikin alkuun valmistavia neuvotteluja, vaan leikki lähtee heti käyntiin ja se rakennetaan aikaisempien kokemusten pohjalle. Jälkimmäisessä aineisto-otteessa Agim ja Yusuf tulevat leikkimään Villen, Hazimin ja Tuomon kanssa, jotka ovat jo jonkin aikaa leikkineet pikkuautoilla ja parkkitalolla. Nämä viisi poikaa leikkivät usein yhdessä. Agimin ja Yusufin pysyvä ystävyssuhde tuli esille tässäkin tilanteessa, mutta Ville määritteli ensin Tuomon parhaaksi kaverikseen ja

kiusoitteli Hazimilla ottamallaan autolla *”lällällä!”*. Leikissä Hazimilla oli eniten autoja sekä parkkitalo. Ensin Ville sanoi Hazimille, että *”sä et oo minun paras”* kaveri, mutta kun Hazim ei antanut Vилlelle pikkuautoja, Ville muuttikin kantaansa ykkösparhaasta kaveristaan ja sanoi Hazimille *”sä oot mun ykkösparas kaveri”*. Leikin jatkuessa Ville vahvistaa *”ykkösparasta”* kaveruuttaan viittaamalla, kun Hazim kyseli, *”kuka haluaa tulla asumaan mun ka”*. Tässä leikkitilanteessa Ville ja Hazim rakentavat ystävyysuhteitaan, he testaavat, kenen kanssa voisi syntyä pysyvä ystävyysuhte. Tuomo oli mukana leikissä, mutta ei ainakaan näkyvästi ollut mukana etsimässä parasta leikkikaveria. Leikkivälineiden hetkellistä omistusta käytettiin houkuttimena ystävyysuhteen syntymiseen. Agim ja Yusuf eivät osallistuneet tähän keskusteluun, koska heidän kohdallaan ystävyys on vakiintunut eikä siitä tarvinnut enää neuvotella.

Kaverisuhteet ja yhteiset leikit toisten lasten kanssa ovat lapsille hyvin merkityksellisiä (Strandell 1995, 31; Corsaro 2003, 36-37). Eri asteiset ystävyysuhteet, jotka voivat vaihdella läheisestä ja pysyvästä ystävydestä hetkittäiseen yhdessätekemisestä iloitsemiseen, ovat lapsille tärkeitä (Torstenson-Ed 2007, 56). Ne muodostavat lapsille päiväkodissa mahdollisuuden toteuttaa omia toiveitaan ja pyrkimyksiään. Lasten kokemukset saada ystäviä ja olla itse ystävä ovat merkityksellisiä lasten sosiaaliselle identiteetille ja minuudelle (James 1993, 201; Torstenson-Ed 2007, 53-54). Ystävyyskokemus on keskeinen ryhmään kuulumisen tunteen syntymisessä. Niillä lapsilla, joilla on vaikeuksia sosiaalisten suhteiden luomisessa, on suuri riski joutua sosiaaliseen marginaaliin päiväkotien lapsiryhmässä. Jamesin (1993, 211, 215) mukaan pohjimmiltaan näissä kyselyissä on enemmän kyse oman persoonallisen identiteetin etsimisestä kuin sosiaalisten suhteiden luomisesta. Näillä kysymyksillä lapset ikään kuin tarkistavat omaa identiteettiään ja arvoaan. *”Kaverikaupassa”* lapset nostavat itsensä näkyviksi hyväksymisen ja hylkäämisen tarjotimelle. Se on ikään kuin päivittäinen oman sosiaalisen arvostuksen ja kiinnostavuuden *”pörssinoteeraus”*.

5.3 Kielitaito ja sosiaaliset suhteet

Kieli on ihmisyyhteyden tärkein ja käytetyin merkkijärjestelmä. Se on myös tärkein yhteisön perinteitä välittävä järjestelmä ja kollektiivisten kerrostumien säilytysvarasto (Berger & Luckmann 1994, 47, 81-83). Ihminen antaa maailmalle merkityksen kielen avulla (Hall 2003a, 88). Kieli on myös sosialisoinnin tärkein sisältö ja väline. Primaarisosialisoinnissa lapset sisäistävät kielen, jonka kautta heille avautuu kulttuurin kollektiivinen tietovaranto. Lisäksi kieli tarjoaa välineen omien kokemusten ja tuntemusten kertomiseen sekä kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen muiden kanssa. Kieli rakentaa merkityskenttää, jotka se järjestää sanaston ja kieliopin avulla. Kieli yhdistää jokapäiväisen elämän todellisuuden eri alueet ja nivoo ne yhteen mielekkäiksi kokonaisuudeksi. (Berger & Luckmann 1994, 47-51, 152-153.)

Kielien ja kulttuurien kohtaamiset kytkeytyvät myös valtaan. Kulttuuristen kokemusten taustalla on usein kysymys vallasta ja vallan käytöstä. Kulttuurisia määrittelyjä ja puheita voi käyttää myös vallan ja pelottelun välineenä (Ahmed 2003, 189-211; Hannerz 2003, 213-232). Kieli ei ole vain väline kuvata maailmaa, vaan myös vallan väline, koska kielellä luodaan ja vakiinnutetaan merkityksiä. Sanat ja käsitteet virittävät mielessä yleistyksiä ja kytkeytyvät arvostuksiin. Kieli luo yhtenäisyyttä, mutta myös erottaa yhteisöjä. Kun osaa puhua jotain kieltä, niin tuntee kyseisen kielen käyttäjien arvot ja asioille antamat merkitykset. Oikeus käyttää tiettyä kieltä on ollut keskeinen osa kansallista itsemääräämisoikeutta ja pakko puhua jonkun toisen kieltä on voimakas kulttuurisen alistuksen symboli. (Hall 2003a, 90.) Ympäri maailmaa löytyy lukuisia esimerkkejä siitä, miten vähemmistökulttuurin tai alistetun kansanosan lapsia on kielletty käyttämästä omaa äidinkieltään koulussa ja lasten rankaiseminen oman äidinkielen käytöstä jatkuu yhä edelleen joissakin osin maailmaa (Soto & Inces 2002, 185-186). Kieli ei ole vain kommunikaation väline, vaan kulttuurin olemassaolon ja yhteisöön kuulumisen väline.

Kun maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on sujuva suomenkielentaito, niin osallistuminen ja mukanaolo ”kaverikaupassa” ovat luontevaa ja tilanteittain vaihtelevaa, kuten edellisen luvun aineisto-otteista voi lukea. Englantilaisessa koulussa 7-vuotiaat eivät juuri erottele toisiaan etnisen taustan perusteella, vaan ystävyyssuhteet olivat yleisesti monikulttuurisia ja sukupuoli oli lasten ystävyyssuhteiden luomisessa etnistä taustaa merkittävämpi tekijä (Grugeon & Woods 1992, 86-104). Myös tämän tutkimuksen aineistossa sukupuoli näytti olevan keskeinen tekijä, mutta näin ei aina ollut. Krista ja Jani olivat luoneet vakiintuneen ystävyyssuhteen ja myös tilanteittaisia leikkiryhmiä muodostettiin yli sukupuolirajojen.

Maahanmuuttajataustaiset 7-vuotiaat lapset olivat Lehtisen (2002) tutkimuksen mukaan sitä mieltä, että oma äidinkieli ei kuulu suomalaiseen peruskouluun. He eivät puhuneet omaa äidinkieltään edes samalla luokalla olevan samaa äidinkieltä puhuvan lapsen kanssa, vaan käyttivät koulun kaikissa tilanteissa suomenkieltä. Oman äidinkielen puhuminen kuului lasten mielestä vain oman äidinkielen tunneille. Peruskoulu ohjaa lapsia voimakkaasti suomen kielen käyttöön. Lapset haluavat kuulua luokkansa lapsiryhmään ja suomen kielen käyttö takaa sen, että lapset eivät erotu ainakaan kielen puolesta toisista lapsista. Peruskoulu sosiaalistaa maahanmuuttajataustaiset lapset suomen kielen käyttöön, mutta tästä huolimatta oma äidinkieli on lapselle hyvin tärkeä, koska se on kodin kieli. (Lehtinen 2002, 185-199.)

Auttaminen

Jos lapsen suomenkielentaito ei ole sujuvaa, niin kielitaito nousee yhdeksi tekijäksi sosiaalisten suhteiden muodostamisessa. Maahanmuuttajataustaiset lapset auttoivat oman äidinkielistä lasta suomenkielen ja kommunikoinnin kanssa, kuten Juri edellisen luvun aineisto-otteessa (sivu 120). Seuraavassa aineisto-otteessa Juri kääntää Ninan ja Jurin välisen keskustelun suomeksi muille.

Mahwesh, Nina, Juri ja Pasi syövät aamupalaa. Nina sanoo jotain venäjäksi Jurille.

Juri vastaa jotain venäjäksi.

Juri: *"Se sano, oonks mä syöny leipää. Mä sanoin: söin, söin."*

(Havainnot 30.1.2007/pk3)

Aamukokoontumisen jälkeen lapset jaetaan kolmeen ryhmään. SIRPA pyytää viskareita nousemaan ylös. Nina ei nouse. Juri sanoo hänelle jotakin venäjäksi. SIRPA huomauttaa Jurille asiasta.

Juri: *"Minä vaan sanoin, että sen pitää nousta ylös, kun se on viskari."*

On siis viskareiden vuoro lähteä ulos.

Nina: *"Sitten minä en tiedä, kuka minun kanssa leikkii."*

SIRPA eikä kukaan lapsista reagoi Ninan sanomiseen.

Nina toistaa: *"Sitten minä en tiedä, kuka minun kanssa leikkii."*

(Havainnot 28.8.2006/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Juri käänsi Ninan ja Jurin venäjänkielisen keskustelun suomeksi, joten tämä venäjänkielinen keskustelu tuli osaksi kaikkien aamupalapöydässä istuvien lasten tietoisuutta. Toisessa aineisto-otteessa Juri auttoi Ninaa ymmärtämään, miten hänen tuli käyttäytyä tilanteessa. Aikuinen pyysi viskareita (viisivuotiaita) nousemaan ylös ja kun Nina, joka on viskari, ei noussut, Juri kehotti Ninaa nousemaan ylös venäjäksi, siis Ninan äidinkielellä. Juri auttoi Ninaa ymmärtämään, mitä päiväkodin aikuinen odottaa Ninan tekevän. Ninan toiseen epätietoisuuteen *"kuka minun kanssa leikkii"* ei sen sijaan tule apua, kukaan ei reagoi. Juri auttoi usein Ninaa suomenkielen kanssa. Jurin suomenkielentaito oli hyvä ja Juri halusi kuulua kiinteästi lapsiryhmään. Auttamalla Ninaa suomenkielen kanssa hän liitti myös Ninaa osaksi lapsiryhmää.

Maahanmuuttajataustaiset lapset auttoivat toisiaan myös yli kieli- ja kulttuurirajojen, kuten seuraavassa aineisto-otteessa Zahra auttaa Ninaa pääsemään mukaan Kyin ja Maijan leikkiin.

Kyi, Maija, Nina, Zahra ja Mahwesh ovat toimintahuoneessa. Kyi ja Maija leikkivät yhdessä lattialla, he lukevat kirjaa nukeille. Nina on pukeutunut oravaroopipukuun. Nina yrittää päästä Kyin ja Maijan leikkiin, hän seuraa Kyin ja Maijan leikkiä ja menee seisomaan Kyin ja Maijan viereen.

Mahwesh: *"Maija sano, Ninan kaveri."*

Maija: *"Me kuule keksittiin tää leikki. Me tehdään säännöt."*

Zahra: *"Nina, mee tuonne."*

Zahra osoittaa Kyin ja Maijan leikkiä.

Kyi: *"Me ei päästetä sitä, jos...ja maaoravatkin."*

Zahra menee seisomaan kädet lanteilla Kyin ja Maijan eteen.

Maija: *"Kyi, otetaan Nina leikkiin. (Zahralle) Me otettiin se jo. Voit lähteä."*

Zahra seisoo paikallaan. Nina menee istumaan Maijan viereen lattialle.

Maija: *"Ei me tehä sille mitään."*

Kyi: *"Ei niin. Se muuten pillittää."*

Maija alkaa lukea kirjaa Kyille ja Ninalle. Myös Zahra hakee kirjan ja menee Mahweshin kanssa penkille istumaan. Zahra lukee kirjaa Mahweshille jonkin aikaa. Sitten Zahra nousee ja menee Kyin, Maijan ja Ninan luo.

Kyi (hyvin vihaisella ja kovalla äänellä): *"Zahra!"*

Zahra lähtee pois toimintahuoneesta, mutta palaa hetken kuluttua.

Zahra: *"Nina, onko kiusattu?"*

Maija: *"No ei oo. Sä juuri kiusaat meitä."*

Kyi: *"Niin ku sä määrää!"*

Zahra: *"Sirpa!"*

Maija (hyvin kuuluvasti): *"Sirpa!"*

Zahra: *"Älä matki!"*

Maija: *"Yks pelkää"*

Zahra: *"Ite pelkää. Mahvesh, älä pelkää."*

SIRPA tulee ja kehottaa lapsia lähtemään aamupalalle.

(Havainnot 21.2.2007/pk3)

Tämän aineisto-otteen aikana Nina ei puhunut mitään, vaikka tässä oli kyse Ninan toiveesta päästä Kyin ja Maijan leikkiin. Nina osoitti käyttäytymisellään haluavansa mukaan tyttöjen leikkiin. Nina on voinut ilmaista toiveensa myös sanallisesti ennen kuin minä tulin huoneeseen. Zahra varsin käskevään tyyliin sai Kyin ja Maijan ottamaan Ninan mukaan leikkiin. Vielä tämän jälkeen Zahra jatkoi tilanteen seuraamista ja palasi tarkastamaan, oliko Nina joutunut kiusatuksi. Zahra, Maija ja Kyi päättivät Ninan osallistumisesta leikkiin. Sanaharkkaa käydään Zahran, Maijan ja Kyin välillä. Maija väitti Zahran pelkäävän, kun Zahra huusi aikuista paikalle selvittämään asiaa. Tässä tilanteessa oli käynnissä valtataistelu Zahran, Maijan ja Kyin välillä siitä, kuka päättää leikkiryhmien kokoonpanon. Zahra oli mukana auttamassa Ninaa, jonka leikkiin osallistumisesta tässä oli kyse, mutta joka kuitenkin oli aivan sivuosassa näissä osallistumisneuvotteluissa

Leikki sujuu ilman yhteistä kieltä

Yhteisen kielen puute ei muodostunut esteeksi suhteiden solmimiselle. Lapset olivat varsin omaperäisiä ja sitkeitä yrittäessään päästä vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Lapset eivät pitäneet edellytyksenä sitä, että toinen lapsi puhuu samaa kieltä kuin hän itse. Tarvittaessa yritetään puhua toisen lapsen kieltä. Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut seuraavaa:

"Seurasin tänään pitkään, kun Sergei, Niko ja Kasper leikkivät yhdessä ensin pyssyleikkejä, sitten majaleikkejä. Minusta tuntui, että Kasper välillä yritti puhua venäjää! Hän siis yritti matkia, mitä Sergei ja Niko sanoivat."
(Tutkimuspäiväkirja 1.12.2006)

Luin tänään opiskelijoiden harjoittelutehtäviä. Eräs opiskelija kirjoitti havainnoistaan päiväkodissa seuraavaa: *"Pojilla on myös oma kieli, jonka huomasi pihalla oltaessa. Toinen pojista, Alexander, on äidinkieleltään venäläinen. Suomea puhuva poika, Matias, puhuu kaikista parhaiten ryhmässä, täydellisesti ikäänsä nähden, mutta joka kerta Alexanderin kanssa puhuessaan hän kääntää uuden kielen päälle. Matias puhuu Alexanderin kieltä, jossa on venäjän kuuloisia äänneitä. Alexander puhuu vain joitakin sanoja suomea, mutta ymmärtää kuulemansa. On hauska katsoa, kuinka Matias yrittää puhua samaa kieltä kuin Alexander."*
(Tutkimuspäiväkirja 5.11.2008)

Näissä molemmissa esimerkeissä venäjää äidinkielenä puhuva lapsi tai lapset sekä suomea äidinkielenään ja ainoana kielenään puhuva lapsi leikkivät yhteisiä leikkejä. Koska yhdessä leikkiessä tarvitaan myös kommunikaatiota, suomenkieliset lapset yrittivät puhua venäjää, jotta jonkinlaiseen keskusteluun

päästäisiin. Yhdessä leikkiminen voi sujua ilman yhteistä kieltäkin. Sergei ei puhunut päiväkodissa juuri mitään, vain joskus venäjäksi jotain toisille venäjänkielisille lapsille ja silloinkin tilassa, jossa oli vain vähän lapsia. Tämä ei kuitenkaan estänyt Sergeitä ottamasta osaa leikkeihin, vaan hän ujuttautui mukaan leikkeihin melko vaivattomasti. Sergei hymyili ja seurasi, mitä muut tekivät ja alkoi sitten tehdä samoin. Strandell (1995, 33-48) käyttää tämältyyppisestä käyttäytymisestä nimitystä suunnistautuminen, joka on sosiaalista uteliaisuutta toisia lapsia ja heidän tekemisiään kohtaan. Suunnistautumisen avulla hankitaan sosiaalista tietoa ja siinä seurataan tarkasti, mitä muut tekevät. Varmistaakseen mukaan pääsytään lapset usein ensin seurailevat leikkiä ja keräävät näin tietoa käynnissä olevasta toiminnasta (Vuorisalo 2009, 164). Kontaktia otetaan ensisijaisesti katseella, mutta myös hymyllä, ilmeillä ja eleillä (Strandell 1995, 33). Sergei teki niin kuin muutkin, kulki toisten lasten perässä, hymyili ja otti katsekontaktia. Sergei ”puhui silmillään” varsin ilmeikkäästi. Suomenkielen puhumisen puute ei syrjäyttänyt Sergeitä leikkiryhmistä, koska hänen sosiaaliset taitonsa ja leikkitaitonsa olivat hyvät.

Omankielisten ryhmään sulkeutuminen

Maahanmuuttajataustaiset lapset, joilla oli yhteinen kulttuuritausta ja sama äidinkieli, leikkivät toisinaan keskenään käyttäen omaa äidinkieltään kommunikaatiovälineenä.

Päiväkotiin on tullut tänään uusi lapsi, Mahwesh, joka on turkkilainen. Fadime tuntee hänet ennestään. Kun Mahweshin äiti on lähtenyt, Fadime ja Mahwesh leikkivät legoilla eteisessä. Zahra tulee eteiseen ja istuu hetken aikuisten tuolilla. Sitten hän nousee ylös ja on oikeissa mennä takaisin toimintahuoneeseen. Ovella hän kysyy:

Zahra: *”Fadime, kuka tuo on?”*

Fadime: *”Se on mun kaveri.”*

Zahra menee pois. Fadime ja Mahwesh jatkavat leikkimistä. He puhuvat keskenään turkkia. Juri tulee eteiseen, kuuntelee hetken tyttöjen puhetta ja sanoo sitten jotain venäjäksi.

Fadime: *”Et sä puhu mun kieltä.”*

Juri sanoo jotain venäjäksi. Sitten hän sanoo suomeksi: *”Sinä et ymmärrä.”*

(Havainnot 2.1.2007/pk3)

Uusi maahanmuuttajataustainen tyttö, Mahwesh kiinnosti muita maahanmuuttajataustaisia lapsia, Fadimea, Zahraa ja Juria. Yksikään suomalaisen kulttuuritaustan lapsi ei kiinnittänyt Mahweshin tuloon huomiota. Kun Juri huomasi, että Fadime ja Mahwesh eivät puhuneet keskenään suomea, Juri kokeili, pääsivikö hän kommunikoidaan uuden lapsen kanssa hänen omalla äidinkielellään. Fadime, joka siihen asti oli ollut ainoa turkkilaistaustainen lapsi siinä lapsiryhmässä, otti Mahweshin ”omakseen” ja puhui Mahweshin kanssa tyttöjen yhteistä äidinkieltä. Näin Fadime toi esille Mahweshia ja häntä yhdistävän piirteen. Käyttämällä omaa äidinkieltään Fadime ja Mahwesh sulkiivat muut lapset pois. Näin tytöt muodostivat oman suljetun kommunikaatioryhmän, johon muilla lapsilla ei ollut pääsyä.

Niko ja Sergei leikkivät kahdestaan autoilla ja autotalolla pesuhuoneessa. Pojat puhuvat keskenään venäjää. Sergei puhui! Pojat laskevat autoja autotalon ramppuja alas ja seuraavat, kuinka pitkälle autot menevät. He katsovat, kuinka autot kääntyvät nurin ja muodostavat lopulta yhteentörmäyksien seurauksena ison autokasan. Kun kaikki autot ovat syöksyneet ramppuja alas, pojat ajavat autoja huoltoasemalle ja ään-televät kuten autot.

Sergei huomaa minut. Hän lakkaa hetkeksi puhumasta ja vilkuilee aina välillä minua, mutta sitten hän taas syventyy leikkiin ja jatkaa puhumista Nikolle venäjäksi. Siiri tulee pesuhuoneeseen ja kiipeää syliini. Taas Sergein puhe taukoaa hetkeksi ja Sergei vilkuilee meitä, mutta alkaa taas hetken kuluttua puhua venäjäksi Nikolle. Nikoa ei minun läsnäoloni ja Siirin tulo näyttänyt häiritsevän ollenkaan. Siiri istuu jonkin aikaa sylissäni puhumatta mitään ja seuraa minun tavoin poikien leikkiä.
(Havainnot 18.1.2007 /pk3)

Tässä aineisto-otteessa Niko ja Sergei olivat vetäytyneet leikkimään pesuhuoneeseen ja siellä he leikkiessään keskenään puhuivat venäjää, molempien yhteistä äidinkieltä. Minun ja myöhemmin Siirin tulo pesuhuoneeseen häiritsti hetkeksi Sergein leikkiä, mutta leikkiminen ja venäjäksi puhuminen jatkui kuitenkin tovin kuluttua. Tämän ryhmän venäjänkieliset pojat Sergei, Paavo ja Niko leikkivät aika usein pesuhuoneessa. Autotalo oli siellä ja se saattoi houkutella poikia pesuhuoneeseen, mutta siellä heillä oli myös mahdollisuus omassa rauhassa leikkiä ja käyttää omaa yhteistä äidinkieltään.

Grugeonin ja Woodsin (1992) tutkimuksessa ilmeni, että koulukontekstissa oli muutamia lapsia, jotka olivat jääneet jollakin tapaa lasten muodostamien ystävyysryhmien ulkopuolelle ja kulttuurinen eroavuus todettiin yhdeksi erottavaksi tekijäksi. 7-vuotiaiden lasten suhtautuminen oman kulttuurin ja valtakulttuurin omaksumiseen vaihteli, osa lapsista halusi selkeästi sulautua valtakulttuuriin ja osa oli ylpeä omasta kulttuuritaustastaan. (Grugeon & Woods 1992, 86-104.) Liebkindin (2000) mukaan oman kulttuurin säilymistä suositaan yleensä enemmän erityisesti lastenkasvatukseen liittyvien arvojen ja oman kielien ollessa kyseessä. Sisarukset Fatbardhe ja Fatlume olivat päiväkodissa aina yhdessä.

Fatbardhe ja Fatlume tulevat aamulla päiväkotiin. He tulevat yhdessä äitinsä kanssa leikkihuoneeseen, jossa on muutamia lapsia pöydän ääressä leikkaamassa lelujen kuvia lehdistä. Fatbardhe ja Fatlume menevät istumaan viereisen pöydän ääreen.

ELINA: *"Mitä te tekisitte? Tekisittekö tämmöistä pistelyä?"*

ELINA tuo laatikon, jossa on pistelytavaroita. Tytöt eivät sano mitään. Äiti sanoo jotain tytöille heidän omalla äidinkielellään ja Fatlume vastaa jotakin.

Äiti: *"Mitä nuo tytöt tekevät?"*

Äiti nyökkää viereiseen pöytään päin.

ELINA: *"Leikkaavat. Haluatteko tekin leikata?"*

Tytöt nyökkäävät. ELINA tuo tytöille saksen ja lehtiä, joista voi leikata. Äiti lähtee pois. Fatbardhe ja Fatlume leikkaavat kuvia lehdistä ja välillä katselevat ympärilleen, mitä toiset lapset tekevät. He eivät puhu mitään. Fatbardhe ottaa liimapuikon ja tutkii sitä tarkkaan. Hän avaa liimapuikon ja näyttää avuttua liimapuikkoa Fatlumelle. Fatlume hymyilee Fatbardhelle, joka hymyilee takaisin. Sitten he alkavat liimata leikkaamiaan kuvia vihkoon ja puhuvat vähän jotain omalla äidinkielellään. Fatlume hakee hyllystä uuden lehden ja näyttää sitä Fatbardhelle. Fatlume leikkaa uudesta

lehdessä kuvan, Fatbardhe katsoo vierestä. Sitten Fatlume menee pelihyllyn luo ja katselee pelejä, mutta ei ota mitään. Fatlume palaa pöydän ääreen hetkeksi ja menee sitten ikkunan ääreen. Ikkunasta näkyy päiväkodin pihalla olevia lapsia.

ELINA: *"Haluaako Fatlume ja Fatbardhe leikata siilin?"*

Fatlume nyökkää ja menee sen pöydän ääreen, jossa lapset leikkaavat siilejä. Fatbardhe nousee seisomaan.

ELINA Fatlumelle: *"Sinä voit istua siihen ja Fatbardhe siihen viereen."*

Fatlume taputtaa viereisen tuolin nojaa, Fatbardhe istuu siihen. Fatlume hakee heille saksit edellisestä pöydästä ja tytöt alkavat leikata siilejä.

(Havainnot 6.9.2006/pk3)

Tässä aineisto-otteessa aikuiset tekivät tytöille toiminnasta ehdotuksia, jotka Fatlume ja Fatbardhe hyväksyivät puhumatta mitään. Fatlume ja Fatbardhe käyttivät harvoin suomen kieltä ja keskenään he puhuivat omaa äidinkieltään, mutta sitäkin vain vähän. Fatlume ja Fatbardhe seurasivat toisten lasten toimia kiinnostuneena ja halusivat tehdä samaa kuin muutkin lapset, mutta he vetäytyivät kielellisestä vuorovaikutuksesta toisten lasten kanssa ja olivat enimmäkseen kahdestaan.

Fatlumella ja Fatbardhella oli vaikeuksia erota äidistään. Aluksi syksyllä äiti toi tytöt päiväkotiin, mutta myöhemmin syksyllä isä ja äiti toivat yhdessä lapsia. Seuraava aineisto-ote on syyskuulta, jolloin äiti toi lapset vielä yksin päiväkotiin.

Aamukokoontumisen loppuvaiheessa äiti tuo Fatlumen ja Fatbardhen kokoontumistilaan. Lapsia jaetaan juuri eri toimintoihin vakituisten pienryhmien mukaan. Sinisten ryhmä lähtee toimintatilaan, Fatlume, Fatbardhe ja äiti lähtevät myös. ELINA menee sanomaan, että Fatlumen ja Fatbardhen vuoro on lähteä ulos, koska Fatlume kuuluu punaisten ryhmään ja Fatbardhe keltaisten. ELINA näyttää ryhmäjaon seinältä. Fatbardhe alkaa itkeä. ELINA pyytää äitiä selittämään tytöille, että Fatbardhe on keltainen, Fatlume punainen ja että nyt keltaiset ja punaiset lähtevät yhtä aikaa ulos. Äiti, itkevä Fatbardhe ja Fatlume menevät eteiseen.

Kun hetken kuluttua menen eteiseen, Fatbardhe istuu sykkyrässä äidin sylissä, äiti halaa Fatbardhea, Fatlume istuu aivan äidin vieressä. Välillä tytöt suukottelevat äitiään. Sitten äiti alkaa pukea tyttöjen ylle ulkovaatteita. Kun vaatteet on puettu, tytöt antavat suukot äidilleen ja istuvat omien lokeroidensa eteen. Äiti lähtee. Eteisen ja märkäeteisen ovelta äiti kääntyy ja sanoo tytöille jotakin heidän omalla äidinkielellään. Tytöt nousevat ja kävelevät märkäeteisen ovelle. Oven ikkunan läpi he huiskuttavat äidilleen, joka myös huiskuttaa ja lähtee sitten pois päiväkodista. Tytöt jäävät seisomaan ovelle.

(Havainnot 27.9.2006/pk3)

Tämä aineisto-ote kertoo Fatbardhen ja Fatlumen kiinteästä tunnesuhteesta äitiin sekä myös tyttöjen välillä. Sitä ei voi tietenkään tietää, miksi Fatbardhe alkoi itkeä, mutta Fatbardhen itku alkoi siinä vaiheessa, kun aikuinen kertasi lapsia koskevan pysyvän ryhmäjaon, jonka mukaan Fatbardhe ja Fatlume kuuluivat eri pienryhmiin. Tuntui siltä, että muistutus eri pienryhmiin kuulumisesta liittyi jotenkin Fatbardhen kokemaan mielipahaan, vaikka tyttöjä ei tässä tilanteessa erotettukaan toisistaan, vaan he saivat lähteä yhtä aikaa ulos. Eteisessä äidin sylissä sykkyrässä istuvan Fatbardhen ja aivan äidin kyljessä kiinni olevan

ja äitiin nojaavan Fatlumen muodostama kokonaisuus kertoi ainakin minulle vahvasta tunnesiteestä ja yhteenkuuluvuudesta, jota päiväkodin toimintatavat pyrkivät hajottamaan.

Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000) mukaan monen ei-länsimaalaisen kasvatustajajärjestelmän perhekeskeisyys ja perheenjäsenten keskinäinen riippuvuus voivat estää nuorta oppimasta itsenäistä päätöksentekoa ja rajoittaa hänen mahdollisuuksiaan ilmaista omia halujaan ja asenteitaan, varsinkin, jos hänen itsemääräämisoikeuttaan rajoitetaan voimakkaasti. Mitä kauemmin nuoret maahanmuuttajat ovat asuneet uudessa maassa, sitä vähemmän he yleensä pitivät kiinni perinteisistä arvoistaan. Tämä puolestaan lisää ristiriitoja vanhempien kanssa. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 113.) Mayall (2002, 153) väittää, että suomalainen elämäntyyli, jossa vanhemmat, erityisesti äidit ovat paljon poissa lasten elämästä, johtaa suomalaislasten itsenäistymiseen jo varhain. Liebkindin (2000, 19) mukaan kollektiivisia arvoja suosivilla turkkilaisnuorille oli vähemmän sopeutumiso ongelmia uuteen maahan kuin individualistisia arvoja suosivilla. Jos näin on, on ymmärrettävää, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokevat uhkana yksilöä ja yksilöllisyyttä korostavan kasvatuksen ja kulttuurin ja yrittävät pitää kiinni vahvasta perheyhteydestä.

Fatbardhen ja Fatlumen äiti toimi usein välittäjänä päiväkodin aikuisten ja tyttäriensä välillä. Äiti puhui hyvin suomea, joten päiväkodin aikuiset kertoivat asiansa äidille, joka omalla äidinkielellä selvitti asian sitten tytöille. 7-vuotiaiden ensiluokkalaisten mielestä oma äidinkieli on helpoin ja mukavin kieli, koska sitä on helpointa puhua (Lehtinen 2002, 183-184). Jos lapsen kotona oman kulttuurin vaaliminen koetaan erittäin tärkeäksi, se voi osaltaan heijastua lapsen suomenkielentaitoon siten, että suomenkielentaito jää heikoksi (Lehtinen 2002, 204-205).

Suomenkielen puute saattoi joissakin aikuisten ohjaamisissa toiminnoissa johtaa lapsen sivuuttamiseen, kuten seuraava aineisto-ote osoittaa.

Laulu-leikkihetkellä leikitään rikkinäistä puhelinta, jossa jokin sana kiertää kuiskamalla lapselta toiselle. Sergei istuu Anssin ja Veetin välissä. Anssi kuiskaa sanan Sergeille, joka vaan istuu eikä tee mitään. Sergei ei siis kuiskaa sanaa eteenpäin Veetille.
ELINA: *"No, Anssi voi kuiskata Veetille."*
Anssi kuiskaa Sergein ohi sanan Veetin korvaan ja leikki pääsee jatkumaan.
(Havainnot 18.1.2007/pk3)

Tämä aineisto-ote on esimerkki siitä, miten tärkeää on osata suomenkieli ja vielä käyttää sitä, että pääsee mukaan päiväkodin lapsiryhmän toimintaan. Sergei ymmärsi hyvin suomea, mutta ei puhunut sitä, joten syntyi tilanteita, joissa Sergei sivuutettiin. Lehtisen (2002, 202) peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaita koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että lasten kielitaidon vaikutus näkyi oppitunneilla: heikko kielitaito voi estää osallistumisen.

5.4 Samuus ja yhteenkuuluvuus

Lapsille on tärkeää tulla hyväksytyksi lapsiryhmässä. Lapset hakevat ja antavat hyväksyntää monin tavoin. Samuuden hakeminen ja sen kautta syntyvän yhteenkuuluvuuden kokeminen on yksi näistä keinoista. Lapset hakivat samuutta monin eri tavoin. Lapset vertasivat vaatetustaan ja lelujaan ja mainitsivat, jos löysivät niistä jotain samaa.

Lapset ovat ulkona. Amanda näyttää uusia hanskojaan Kertulle.

Amanda: *"Auroralla on samanlaiset."*

(Havainnot 2.1.2009/pk3)

Rahime tulee päiväkotiin.

Rahime: *"Minä olen puolipäiväinen."*

Paavo: *"Hei, minäkin olen puolipäiväinen."*

(Havainnot 2.2.2007 /pk3)

Lapset hakivat samuutta aivan jokapäiväiväisistä asioista, kuten vaatteista ja päivähoitopäivän pituudesta. Vertailulla on lasten keskuudessa tärkeä tehtävä. Samanlaisuus ja erilaisuus ovat lasten sosiaalisen kanssakäymisen keskisiä alueita. Omien ja toisten valintojen ja mieltymysten vertailulla lapset luovat yhteisiä normeja ja standardeja lasten maailmaan. Tunnistamalla itseään toisissa ja vertaamalla itseään toisiin lapset luovat kuulumistaan yhteisöön ja muokkaavat identiteettiään samalla tavoin ajattelevien kanssa. (Strandell 1995, 156.)

Matkiminen ja jäljittely

Matkiminen ja jäljittely ovat myös tapoja hakea yhteenkuuluvuutta toisten lasten kanssa. Matkiminen on melko yleinen tapa päiväkotilasten keskuudessa. Muiden lasten matkiminen on sosiaalista yhdessäoloa voimistava tekijä (Strandell 1995, 51), mutta matkiminenkaan ei tapahdu ilman siihen liittyvää lasten luomaa omaa sosiaalista kielioppia. Hyvät ystävykset vahvistavat yhteenkuuluvuuttaan matkimalla toisiaan, ja samalla ystävyys ja yhteenkuuluvuus tehdään näkyväksi. Hyvät ystävykset Johanna ja Emilia olivat yhtä aikaa myös ryhmähaastattelussa ja samalla piirtävät omaa kuvaansa.

Emilia: *"Minä teen talon tähän."*

Paula: *"No tee."*

Johanna: *"Mäkin teen!"*

Johanna: *"Mä tein jo!"*

Emilia: *"Ja minä!"*

Paula: *"No kun te ootte tehneet eskari.."*

Emilia: *"Ääh, tillit unohtu!"*

Johanna: *"Ai niin, ovi unohtu!"*

(YH17/pk1)

Paula: "No minkä takia te matkitte?"

Emilia: "No.."

Saku: "Ja noi pussaa joskus"

Emilia: ".kato jos on kaveruksia, ni ne tykkää, että on samanlaiset vehkeet, niin pystyy samaa niillä yrittää tekemään."

Paula: "Joo. Että se on kivaa, jos kaverukset tekee samanlaisia?"

Emilia: "Niin"

Paula: "Mikä siinä on kivaa, että kaverit tekee samalla lailla?"

Emilia: "No se suhde siinä on ihan kivaa, että...pystyy tekeen samanlaisia hiekkakakkuja ja rakennuksia, ettei ala väitteleen 'mulla on parempi ja sulla huonompi'"

Paula: "No miltä se tuntuu, jos toiset matkii teitä? Saako ne matkia teitä?"

Emilia: "No saa.."

Saku: "Saa"

Emilia: "Mutta yleensä on kivaa, että vain kaverukset (painottaa voimakkaasti) matkii, et ei muut ala kaveriks."

Paula: "Kaverit saa matkia teitä, ei toiset, niinkö? Ei ne, jotka..No mitäs te sanotte niille, jos joku semmonen, joka ei oo teijän kaveri, ni.."

Emilia: "Esimerkiks me Johannan ka ite matkitaan..kumpikin..ku Johanna matkii mua, ni se on ihan kivaa, että se matkii mua.."

Paula: "Joo-o"

Emilia: "...että kaverit matkii toistaan."

(RH4/pk1)

Kuten Johanna ja Emilia kertoivat, lasten mielestä hyvät ystävät saavat matkia toisiaan ja osoittaa näin yhteenkuuluvuuttaan ja ystävyystään "no se suhde siinä on ihan kivaa". Tähän ystävien matkimiseen ei kuulu myöskään keskinäinen kilpailu, kuten Emilia kertoi "ettei ala väitteleen 'mulla on parempi ja sulla on huonompi'". Matkimalla, samalla tavoin tekemällä osoitetaan ja tehdään muille näkyväksi ystävyyttä ja yhteenkuuluvuutta ja suljetaan myös muita pois tästä ystävydestä "ettei muut ala kaveriks". Matkiminen on "kaverikaupan" hienovaraisempi, toiminnallinen muunnos. Tämän tyyppisiä sosiaalisia suhteita lujittavia rituaaleja havaitaan usein lasten keskinäisissä suhteissa, ne vahvistavat ystävyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita lasten kesken (Langsted & Sommer 1990, 29).

Matkiminen on tarjous samanlaisuuteen ja mahdolliseen ystävyteen (James 1993, 142). Matkiminen on näkyvää imartelua ja laskelmoitua ihannoitua. Jos lapset haluavat solmia ystävyysuhteen toiseen lapseen, matkiminen on eräs tapa kokeilla, voiko ystävyysuhte syntyä.

Eskari alkaa. Kalle istuu tuolillaan "väärinpäin": jalat tuolin selkänojan puolella. Sampo ottaa samanlaisen istuma-asennon.

Kalle: "Sampo matkii. Sampo matkii aina. Miks sä Sampo aina matkit?"

Sampo: "Enhän aina matki."

Kalle: "Matkitpas!"

Sampo: "Ole sinä hiljaa ja huolehdi omastas!"

(Havainnot 7.11.97/pk1)

Tyttö, Eshrat ja Jere piirtävät.

Eshrat: "Te ette sa matkia, mitä mä teen."

Jere: *"Ette saa matkia minuakaan."*

Tytti ja Jere piirtävät mustalla tussilla. Tussikynälaatikossa ei ole enempää mustia tusseja.

Eshrat: *"Eikö kukaan anna minulle mustaa?"*

(Havainnot 21.11.2005/pk2)

Lapsi, jota matkitaan, voi hiljaisesti hyväksyä matkinnan tai paheksua sitä, ja näin joko hyväksyä tarjouksen yhteenkuuluvuudesta tai hylätä sen. Yleensä matkimisen paheksunta tehtiin hyvin selkeästi ja kuuluvasti, niin että paheksunta tuli selväksi sekä matkijalle että muille läsnäolijoille. Kalle ilmaisi selvästi, ettei pitänyt Sampon tavasta matkia ja toi sen myös esille, ettei tämä ollut ensimmäinen kerta, kun Sampo matki häntä. Kun Sampon ystävyydenhaku näin selvästi torjuttiin ja hienovarainen tarjous tehtiin näkyväksi, Sampo kiukustui. Toisessa aineisto-otteessa Eshrat ja Jere tekivät jo piirtämisen alkuvaiheessa selväksi, ettei heitä saanut matkia. Kun värit oli valittu, Eshrat halusi kuitenkin piirtää samanlaisella värillä kuin Jere ja Tytti.

Simmelin (1986, 23-25) mukaan samanlaisuuteen pyrkiminen ilmenee jäljittelyä. Jäljittely on ryhmäelämän siirtämistä yksilön elämään, se mahdollistaa tarkoituksenmukaisen ja mielekkään toiminnan silloinkin, kun siinä ei ole mitään luovaa ja persoonallista. Jäljittely antaa yksilölle varmuuden siitä, ettei hän ole toiminnassaan yksin. Jäljitellessään muita yksilö siirtää luovan kekseliäisyyden vaivan itsestä muihin ja samalla vastuun kyseisestä toiminnasta. Näin yksilö vapautuu vaivasta ja antaa toimintansa ilmetä ryhmän luomuksena. Jäljittelijä saa tyydytyksen sulautumista yleiseen ja hän korostaa pysyvyyttä vaihtelun keskellä. Jos halutaan muutosta pysyvyyden keskelle, yksilöllistä eriytymistä ja erottautumista yleisyydestä, jäljittely on haittaava ja kielteinen piirre. (Simmel 1986, 23-25.) Jäljittely rauhoittaa, koska se antaa turvallisuuden tunteen. Kun jäljittelään toisia, ei ole yksin. Jäljittely vapauttaa yksilön valitsemisen tuskasta ja yksilöllisestä vastuusta. (Simmel 2005, 101).

Sopimus samanlaisuudesta

Matkimista lähellä oleva kaveruuden ilmaisutapa on yhteinen sopimus samanlaisuudesta. Tällöin ryhmä lapsia sopii toimivansa samalla tavalla ja luo näin hetkeksi lujan liittymän, johon muiden lasten on vaikea päästä.

Aikuiset tekevät lapsille kasvoihin kuvion maalaamalla. Lapset voivat valita neljästä eri kuviosta, joita aikuiset maalaavat lasten poskiin. Muutama lapsi kerrallaan pääsee maalattavaksi, muut odottelevat penkillä istuen. Lapset keskustelevat siitä, minkä merkin he haluavat poskeensa. Samalla penkillä istuu neljä poikaa, jotka päätyvät samaan merkkiin. Jaakko ilmoittaa päätöksestä aikuisille.

Jaakko: *"Hei, me pannaan kaikki mustat lepakot, me neljä!"*

(Havainnot 3.10.97/pk1)

Lapset kannustivat toisiaan samanlaisuuteen. Tässä aineisto-otteessa vierekkäin istuvat pojat päätyvät samaan kuviovalintaan. Strandell (1995, 95) toteaa, että yhteenkuuluvuutta ei aina ilmaista sanallisesti, vaan myös fyysisesti, esimerkiksi istumalla tiiviisti vierekkäin ja vaihtamalla tavaroita. Lapsille ei ollut vain

vieressä istuminen yhteenkuuluvuuden osoitus, vaan lapset tarkkailivat myös lasten tekemien tuotosten sijoittelua. Lapset seurasivat myös sitä, miten lasten tekemät piirustukset oli asetettu seinälle kaikkien nähtäväksi tai askartelu- ja muovailutyöt pöydille. Merkityksellistä oli, kenen työn viereen oma työ oli asetettu.

Eskarissa tehtävänä oli piirtää joko kesäinen kuva tai talvinen kuva. Piirtämisen jälkeen lapset lähtevät pukemaan ulos.
 Katri Kyille: *"Teit sä kesän vai talven?"*
 Kyi: *"Talven."*
 Katri: *"Sit sulla on piirustus mun vieressä."*
 (Havainnot 10.1.2007/pk3)

Tässä aineisto-otteessa Katri tiedusteli Kyin piirustuksen sisältöä ja kun selvisi, että se oli sama kuin Katrilla, niin Katri tiesi, että heidän piirustuksensa asetettaisiin vierekkäin tai lähekkäin.

Nämä esimerkit osoittavat, että lapset hakivat samuutta ja yhteenkuuluvuutta monin eri tavoin. Jamesin (1993, 215) mukaan ystävyys täytyy osoittaa ja vahvistaa sosiaalisessa toiminnassa. Samanlaisuuden osoittaminen, kuten pukeutuminen samanlaisiin vaatteisiin, samanlaisesta ruuasta tai samasta urheilujoukkueesta pitäminen, lieventää sitä merkitystä, joka millä tahansa erolla voisi olla. Samanlaisuuden osoittaminen edustaa näkyvää ystävyuden osoitusta, se on julkinen ilmiö, jolla lapset tunnustavat ja arvottavat ystävyytään: ei riitä, että ystävyys vain koetaan, sen täytyy näkyä myös ulospäin. (James 1993, 215.) Samanhenkisten ryhmä kehittää muotoja, joiden avulla ryhmä osoittaa yhteenkuuluvuutta sisäänpäin ja erivaisuutta toisista ryhmistä (Simmel 1986, 33). Samanlaisuuden etsiminen on tapa vahvistaa yhteenkuuluvuutta.

Lapset eivät kuitenkaan hae yhteenkuuluvuutta kenen tahansa lapsen kanssa, vaan lapset etsivät ja hakeutuvat samanhenkisten pariin. Yhteenkuuluvuus syntyy sellaisten lasten kanssa, joiden kanssa ei tule erimielisyyksiä ja riitoja (Kronqvist 2001, 65-66). Ryhmähaastattelussa lapset kertoivat, että he etsivät sellaisten lasten seuraa, *"jonka kanssa ei tuu paljoo riitoja"* (RH3/pk1) ja joiden kanssa syntyvät hyvät leikit.

Paula: *"Mikä tekee tosta Jessestä hyvän kaverin?"*
 Antti: *"No kun se leikkii mun kans ja Panukin on mun hyvä kaveri."*
 Paula: *"Minkä takia Jessen ja Panunkin kans on hyvä leikkiä?"*
 Antti: *"No kun ne on mun kavereita."*
 Paula: *"Joo. No Jesse, minkäs takia tuo Antti on hyvä leikkikaveri?"*
 Jesse: *"No siks ku se leikkii mun ka aina. Ja Panukin on sitte."*

Antti: *"Me ollaan aina Jessen kanssa melkein aina samaa mieltä."*
 Paula: *"Mitäs sitte tapahtuu, jos ootte eri mieltä?"*
 Antti: *"No..tulee riita."*
 Jesse: *"Niin"*
 Paula: *"Mites sitte tapahtuu, kun te riitelette?"*
 Antti: *"No ei oikeestaan paljon mitään."*
 Paula: *"Mites se riita saahaan loppumaan?"*

Antti: *"Sillai että päätetään, kumpaa leikitään."*
(RH6/pk1)

Antti leikki Jessen kanssa, koska *"me ollaan aina Jessen kanssa melkein aina samaa mieltä"*. Lapset ovat kokeneet riitoja ja he pyrkivät välttämään tilanteita ja lapsia, joiden kanssa riitely voi olla mahdollista. Jesse määritteli Antin hyväksi kaveriksi sen vuoksi, *"ku se leikkii mun ka aina"* ja samalla perusteella Antti määritteli Jessen hyväksi kaveriksi. Antti ja Jesse myönsivät, että heillekin tuli välillä erimielisyyksiä ja riitoja, mutta erimielisyydet lopetetaan sopimalla *"kumpaa leikitään"*. Erimielisyydet koskivat siis leikki-ideoita ja -sisältöjä. Lapset hakeutuvat sellaisten lasten seuraan, joiden kanssa he pääsevät leikissä yhteyteen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 161). Aggressiivinen ja epämiellyttävä käytös aiheuttaa lapsen sulkemisen pois kavereuskuvioista. Lapset arvostavat sosiaalisen käytöksen antisosiaalista paremmaksi (James 1993, 135-136).

Yhteenkuuluvuus syntyy samanlaisuuden korostamisesta ja toiminnallisesta ykseydestä, samansuuntaisista mieltymyksistä ja kyvystä toimia yhdessä. Lapset tunsivat yhteenkuuluvuutta, mutta myös myötätuntoa toisia lapsia kohtaan.

Paula: *"No mikäs susta täällä päiväkodissa on semmosta kurjaa tai ikävää?"*
Krista: *"No jos satu joudutaan keskeyttämään."*
Paula: *"Minkästakia se joudutaan?"*
Krista: *"No joskus joku ei osaa olla nätisti, ni Kertun pitää käskeä."*
Paula: *"Joo"*
Krista: *"Se on minusta tosi kurjaa. Ja se jos joku joutuu jäähe..jäähyille, jäähyenkille."*
Paula: *"Joo"*
Krista: *"Se on vasta inhottavaa. Minä en oo koskaan ite ollut, paitsi kotona."*
(YH11/pk3)

Paula: *"Mikäs täällä päiväkodissa on semmosta kurjaa tai ikävää, mistä sinä et tykkää?"*
Fadime: *"No se että kun meitä pannaan miettimään."*
Paula: *"Ai kun on tehny jotakin, niinkö?"*
Fadime: *"Pahaa."*
Paula: *"Joo. Siitä et tykkää, niinkö?"*
Fadime: *"En"*
Paula: *"Ootkos sinä joskus joutunut miettimään?"*
Fadime: *"En oo"*
Paula: *"Joo. Mut toiset lapset on joutunu. Joo."*
Fadime: *"Mä en oo tehny mitään pahaa."*
(YH7/pk3)

Nämä aineisto-otteet tuovat esille sen, että myös toiset lapset tunsivat olonsa ikäväksi, jos päiväkodin aikuiset kaskivät jonkun lapsista istumaan *"jäähyenkille"* ja näin erotetuksi muusta lapsiryhmästä. Kristan ja Fadimen puheista kuului lasten tuntema kollektiivinen kärsimys näissä tilanteissa. Krista ja Fadime eivät rajoittaneet kollektiivisen myötätunnon osoitusta vain oman hyvän ystävän tai leikkikaverin joutuessa miettimaan tekosiaan, vaan he tunsivat myötätuntoa kaikkia toisia lapsia kohtaan.

Lasten hakema samuuden ja yhteenkuuluvuuden, ystävyuden ja leikki-ryhmien vahvuus oli päiväkodissa niin suurta, että se yllätti. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani:

Olin tänään iltapäivällä reilut pari tuntia päiväkodissa. En saanut paljon kirjoitettua havaintoja ylös. Lapset leikkivät liikkuvia leikkejään ja osa lapsista teki omia ”ylimääräisiä” isänpäiväkorttejaan pöydän ääressä. Kun lapset olivat välipalalla, aloin miettiä, että en saa paljonkaan kerättyä aineistoa. Sitten aloin kysellä itseltäni, mitä oikein etsin. Se, mitä enimmäkseen maahanmuuttajataustaisten lasten osalta päiväkodissa näen, on tavallista, tämän hetken suomalaista lapsuutta leikkeineen, joissa on autoja, tietokoneita, pesukoneita, tonttuja. Lapset puhuvat rautahampaista ja lasten televisio-ohjelmista. Aloin miettiä sitä, etsinkö samanlaisuutta vai erityisyyttä. Eli itse asiassa olin pettynyt siihen, että olen havainnut niin vähän lasten kulttuurista erityisyyttä. Siis sitä, että lapset toisivat omaa kulttuuritaustaansa esille. Enimmäkseen näen samanlaisuutta muiden lasten elämän ja mielenkiinnon kohteiden kanssa. (Tutkimuspäiväkirja 9.11.2005)

Samanlaisuuden korostamisella on positiivinen vaikutus lapsen minuuteen, hän tuntee kuuluvansa johonkin, mutta samalla samanlaisuuden idea voi johtaa kilpailun ja hierarkian painottamiseen. Samanlaisuuden ideasta voi tulla erityisen ratkaiseva joidenkin lasten etsiessä ja kehittäessä minuuttaan, jolloin se voi johtaa myös siihen, että osa lapsista suljetaan pois ryhmästä. (James 1993, 141-143.) Vertailujen tekeminen ja siitä seuraava samanlaisuuden ja erilaisuuden kokemus on keskeistä lasten yhdessäoloa päiväkodissa. Lapset luovat näin yhteisiä normeja ja standardeja, mutta muovaavat samalla identiteettiään ja hakevat samalla tavoin ajattelevien kumppanuutta. Tunnistamalla itseään toisissa lapsissa ja vertaamalla itseään muihin lapset rakentavat kuulumistaan yhteisöön. (Strandell 1995, 156.) Samalla lapset hakevat omaa yksilöllistä paikkaansa lapsiryhmässä, mihin he haluavat samaistua ja mistä he haluavat erottautua.

5.5 Erityisyys ja yksinolo

Oman erityisyyden ja erillisyyden esilletuomiseen on kiinnittänyt huomiota erityisesti Simmel (2005), joka korostaa, että on erottauduttava selkeästi, jotta oma persoonallisuus tulisi esiin. Tutkimusaineistooni kertyi selvästi vähemmän aineistoa, joka viittasi lasten pyrkimykseen erityisyyteen ja erillisyyteen kuin samuudesta ja yhteenkuuluvuuden hakemisesta kertovaa aineistoa. Myös tutkimuskirjallisuudesta löytyy vain vähän viitteitä lasten pyrkimyksistä erottautumiseen muista lapsista, kun taas lasten sosiaalisten suhteiden solmimisesta ja ylläpitämisestä löytyy runsaasti tietoa. Tutkimusaineistosta erottautui kuitenkin myös viitteitä lasten erityisyyden esilletuomisesta.

Oman erityisyyden esilletuominen

Eräs tapa tulla erityisenä esille päiväkodin lapsiryhmässä oli omistaa sellainen tavara tai esine, jota muilla lapsilla ei ollut. Päiväkodin lelu päivä avasi mahdol-

lisuuden tähän: kotoa tuotu lelu antoi lapsille tilaisuuden hetkeksi erottautua ryhmästä ja tulla näkyväksi yksilöllisenä. Kaikki lapset, joiden kanssa otin oman lelun esittelyn puheeksi, pitivät lelujen esittelyä lapsiryhmän edessä miellyttävänä ja odotettuna asiana.

Päiväkodin arjessa on vähän tilanteita, joissa yksittäinen lapsi on esillä. Oman lelun esittely leluapäivänä tarjosi tällaisen tilanteen, ja lelu oli kaikkia lapsia kiinnostava asia. Lasten mielestä oli tärkeää, että jokaisella lapsella oli erilainen lelu, koska vain silloin tulee huomatuksi joukosta. Jos lelu on samanlainen, erottautumista ei tapahdu.

Paula: *"Mitäs sitte, jos kaks lasta tois ihan samanlaisen lelun?"*

Leena: *"No sitte ois typerää!"*

Jesse: *"Niin"*

Paula: *"Miks se ois typerää?"*

Leena: *"No kun sitte näkis kaks samanlaista lelua ja se ois ihan tylsää."*

Antti: *"Ja sitte ois.."*

Jesse: *"Joku toinen vaikka näyttäs eka sen lelun, ni se toinen prätkähiiri tietäis, että mitä kaikkea siinä toisessaki on"*

Paula: *"Sillä toisella ei ois enää mitään esiteltävää, niinkö?"*

Jesse: *"Niin"*

(RH6/pk1)

Johanna on tuonut leluapäivänä Rainbow Spring-lelun ja näyttää sitä muille. Rainbow Spring on yksittäinen lelu (ei siis lelusarja tai merkki), tavallaan kiemurajousi, joten niitä käsittääkseni on vain yhdenlaisia.

Saila: *"Mulla on samanlainen."*

Johanna: *"Tää ei oo samanlainen. Tää on erilainen."*

(Havainnot 3.10.97/pk1)

Nämä aineisto-otteet kertovat, miten joissakin tilanteissa erityisyyden osoittaminen on tärkeää. Nyt ei ole kyse yhteenkuuluvuuden hakemisesta samuuden kautta, vaan omasta erityisyydestä ja ainutkertaisuudesta ja sitä kautta tapahtuvasta muista erottautumisesta. Oma erilainen lelu antoi siihen näkyvän mahdollisuuden, jonka samanlainen lelu olisi pilannut. Jos lapsi olisi tuonut samanlaisen lelun, niin *"se ois ihan tylsää"* ja lapset tietäisivät jo *"mitä kaikkea siinä toisessaki on"*. Toisessa aineisto-otteessa Johanna on tuonut leluapäivänä samanlaisen lelun kuin Sailalla oli kotona. Kun Saila toi esille, että hänelläkin on Rainbow Spring, Johanna kiirehti kieltämään samanlaisuuden. Leluesittelyssä katoaa hohto, jos toisella lapsella on samanlainen lelu.

Muutamat lapset toivat leluapäivänä aivan poikkeuksellisia leluja tai esineitä, joiden avulla erottautuminen oli varmaa. Samalla he saivat tilaisuuden tuoda esille omaa osaavuuttaan ja keksiliäisyyttään.

Perjantai on myös lelupäivä, ostetut (Batman, poni ym.) lelut sekä McDonaldsin lelut ovat mukana monilla lapsilla, mutta Laurilla ja Pekalla on aivan erilaiset lelut mukanaan. Laurilla on käytetty, kankainen nauha (ehkä jonkun vaatteen vyö?). Lauri esittelee nauhalleen monia käyttötarkoituksia: se voi olla koiran talutushihna, vyö, ruoska, hirttoköysi.

Pekka on tuonut mukanaan höyläämättömästä laudasta tehdyn laivan, jossa on kolme hieman eri pituista lautaa naulattu päällekkäin. Pekka on itse tehnyt laivan Turre-koiralleen (pehmolelulle).
(Havainnot 12.9.97/pk1)

Pekan ja Laurin osoittama selkeä oman erityisyyden esilletuominen koski vain muutamia lapsia. Yleensä lasten tuomat lelut olivat uusia, kaikkien lasten tuntemaa kaupallista sarjaa. Pekka toi leluja, jotka hän oli itse suunnitellut ja tehnyt. Näin hän sai tuotua julki myös omia erityisiä taitojaan, keksiäisyyttään ja kädentaitojaan. Lauri toi olemassa olevia esineitä, joille hän loi uusia käyttötarkoituksia. Lelupäivä antoi Laurille tilaisuuden tuoda esille kaikkien nähtäväksi omaa mielikuvitustaan ja ilmaisutaitojaan. Myös muut lapset toivat joskus itse tehtyjä leluja. Toiset lapset seurasivat näitä esittelyjä kommentoimatta, mutta ryhmähaastattelussa he kertoivat suhtautumisestaan itse tehtyihin leluihin.

Paula: *"No mitä sitten, jos joku laps tuo semmosen lelun, jonka on se on itse tehny?"*
Tessa: *"Oon määki tuonu tänne semmosen, jonka mä oon ite tehny."*
Paula: *"Minkä sä oot tuonu?"*
Tessa: *"Semmosen jännän kirpun..mä oon tehny kuulan ja pannu siihen narua ympärille ja tehny sen"*
Paula: *"No miltäs..mitäs toiset lapset sano?"*
Tessa: *"En mää muista, ku siitä on nii kauan."*
Inka: *"Ei siitä kovin kauan oo. Minusta se ainaki oli hieno."*
Lauri: *"Oli mustaki"*
(RH4/pk1)

Kuten Tessa edellä olevassa aineisto-otteessa kertoi, toiset lapset eivät juurikaan kommentoineet, kun joku lapsista toi itse tehdyn lelun. Lapset kuitenkin arvostivat itse tehtyjä leluja, kuten Inka, jonka mielestä Tessan tekemä kirppu *"oli hieno"* ja samaa mieltä oli Lauri.

Pelottava yksinolo

Simmelin (2005) mukaan yksilöllistyminen heikentää yksilön sitoutumista ryhmään. Henkilökohtaisen vapauden lisääntyessä ihminen tulee yksinäiseksi ja juurettomaksi, mikä voi olla hintana vapaudesta. Pelätessään yksinäisyyttä ihminen saattaa kokea vapauden taakaksi. Yksinjäämisen pelko oli tuttua päiväkodin lapsirunsaudessakin ja osalle lapsista kaveriryhmien ulkopuolelle jääminen oli ikävintä, mitä päiväkodissa tapahtui.

Paula: *"Haluaisit sä joskus olla yksin täällä päiväkodissa?"*
Katri: *"En!"* (painottaa voimakkaasti)
Paula: *"Etkö?"*
Katri: *"En"*
Paula: *"Mitäs sitte jos sä jäät joskus yksin? Miltä se tuntuu?"*
Katri: *"Pahalta"*
(YH12/pk3)

Katri on esimerkkinä lapsista, joille yksinjääminen oli ahdistavaa ja pelottavaa. Eräällä esiopetuskerralla lasten tehtävänä oli kertoa, mikä heitä jännittää tai pelottavaa. Muutamat lapset ilmoittivat yksin olemisen pelottavaksi asiaksi. Lapset kiinnittivät huomiota myös siihen, jos joku toinen lapsi jäi yksin.

Lapset kokoontuvat penkeille istumaan aamukokoontumista varten. Nanna istuu penkillä yksinään, koska Juri ja Konsta ovat venäjänkerhossa, Amanda ei vielä ole tullut ja Jerellä on vapaapäivä. Kolmella muulla penkillä istuu neljä tai viisi lasta. Aung huomaa Nannan istuvan yksin penkillä ja häneltä pääsee hämmästynyt *"oh!"*. Katri istuu Aungin vieressä.

Katri: *"Oho! Nanna istuu yksin tuolla penkillä! Ei oo varmaan kivaa Nannalla."*
(Havainnot 6.10.2006/pk3)

Tässä aineisto-otteessa Nanna itse ei tuonut millään tavoin esille sitä, että hän oli ainoa lapsi omalla penkillään, mutta Aung ja Katri ilmaisivat huolensa siitä, että Nanna joutui istumaan yksin. Yksinjääminen oli joillekin lapsille niin merkittävä asia, että siihen kiinnitettiin huomiota silloinkin, kun se ei koskenut itseä, vaan muita lapsia. Kun joku lapsista ilmaisi torjutuksi tulemistä ryhmähaastattelussa, toiset lapset kiirehtivät vakuuttamaan, että he *"voivat olla"*. Kaveriryhmien ulkopuolelle jääminen tuntui olevan niin uhkaavaa, että jos joku lapsi viittasi vähänkin tähän suuntaan, toiset lapset alkoivat oitis korjata tilannetta. Asiat hoidettiin nopeasti kuntoon, sitä ei jääty pohtimaan. Osalle lapsista oli hyvin pelottavaa jäädä yksin tai tulla torjutuksi.

Saila: *"Se ei oo mukavaa, ku täällä on niin hirveästi lapsia, ku mä en saa yhtään kaveria."*

Paula: *"Etkö sinä saa kaveria täältä?"*

Saila: *"En. Vaan joskus."*

Liisa: *"Minä olen..minä olen sun kaveri, ku mä oon sen ka leikkiny."*

Janika: *"Määki voin leikkiä joskus, mä kutsuin Sailan mun synttäreille."*

(RH10/pk1)

Paula: *"Mikäs pihalla olemisessa on kurjaa?"*

Aki: *"Ei oo kenelläkään kaveria, ainakaan minulla."*

Paula: *"Eiks sulla aina oo kaveria."*

Aki: *"Ei..ei ihan aina."*

Inka: *"Mä voin olla"*

Aki: *"En mä..mä oon jonkun muun ka, jos mä löyvään..jos tulee joku muu"*

Heli: *"Inka sano, että se voi olla sun ka."*

(RH1/pk1)

Kun joku lapsista ilmaisi, että hänellä ei ollut leikkikaveria, toiset lapset tarjoutuivat olemaan hänelle kaveri, kuten Liisa ja Janika sanoivat Sailalle ja Inka Akille. Kenenkään ei haluttu jäävän yksin, ei ainakaan puheen tasolla. Tosin ilmaisi *"minulla ei oo kaveria"* saattoi kertoa siitä, että lapsi ei ollut saanut jotain tiettyä lasta kaverikseen tai päässyt johonkin tiettyyn leikkiporukkaan. Tämä ilmeni jälkimmäisestä aineisto-otteesta, jossa Inka ilmoitti Akille, että *"mä voin olla"*. Aki kieltäytyi tästä tarjouksesta, koska hänellä oli mielessä joku muu lapsi, jonka kanssa hän olisi halunnut olla kaveri. Sosiaalisten suhteiden solmiminen

ja hylkääminen päiväkodin lapsiryhmässä on niin moniulotteinen prosessi, että kokonaisvaltaisen kuvan saaminen siitä näyttää mahdottomalta. Tilanteet syntyvät nopeasti ja niissä on reagoitava nopeasti, koska tilanteet myös haihtuvat pois nopeasti.

Valittu yksinolo

Päiväkodeissa oli myös lapsia, jotka eivät olleet huolissaan yksinjäamisestään. He ottivat tosiasiana sen mahdollisuuden, että jäävät joskus ilman kaveria. Yksinjäminen ei aiheuttanut heille pelkoa tai tuskaisia tunteita.

Paula: *"Leikittekö te täällä päiväkodissa joskus yksin?"*

Lapset: *"Joo."*

Kalle: *"Ku ei oo kaveria sillee"*

Lauri: *"Yleensä ku mulla ei oo kaveria, mä kuitenkin makailen"*

Paula: *"Mutta onkos semmosta sattunut, että vaikka te saisittekin kaverin, te kummin-ki..teillä olis semmonen oma leikki, että te haluaisitte leikkiä yksin? Onko semmosta sattunu?"*

Inka: *"Harvoin."*

Kalle: *"Harvoin. Tosi harvoin. Mulla yleensä on kaveri, muutenki ku mulla on täällä hyviä kavereita sillee, että.."*

Lauri: *"Mutta joskus tulee riitaa"*

Kalle: *"Kuitenkin joskus on sillee, että pitää olla yksin nii ku kaikilla on jo kaveri sillee. Kuitenkaan kaikki ei löyvä kaveria, että jos jotku on sovinnu että kenen ka leikkii ja sillee, että leikkii porukassa eikä ota ketään leikkiin, ni sitte tulee yksin."*

(RH3/pk1)

Paula: *"Kun te aamusella tuutte tänne päiväkotiin, ni mietittekö..jännittääkö teitä, että saatteko te tänään kaverin?"*

Lapset: *"Ei"*

Paula: *"Että sitä ei tartte miettiä etukäteen?"*

Laura: *"Eii"*

Paula: *"Joo. Te saatte joka päivä yleensä kaverin?"*

Inka: *"Ainakin jossakin vaiheessa"*

Laura: *"Niin"*

(RH5/pk1)

Nämä lapset kertoivat mahdollisesta yksinjäamisestään asiallisesti ja realistisesti. Se todettiin tosiasiana, joka oli mahdollinen joskus ja joka oli tilapäinen. Lapset tiesivät, että päiväkodin monimuotoisissa sosiaalisissa suhteissa tilanteet muuttuivat usein ja he odottivat rauhallisesti kaverin ilmaantumista ilman pelon tai ahdistuksen tunteita. He tiesivät, että he saavat kaverin *"ainakin jossakin vaiheessa"*. Sitä odotellessa he leikkivät yksin omia leikkejään tai vain lepäsivät, kuten Lauri kertoi tekevänsä. Joskus lapset ilmaisivat halua olla yksin päiväkodissa.

Paula: *"Haluaisit sä joskus olla yksin täällä päiväkodissa?"*

Krista: *"Joo"*

Paula: *"Mitäs sä silloin teksisit?"*

Krista: *"No ihan kivoja. Mut ulkona mä kuitenkin leikkisin jonkun kaa. Tänään mä leikin Janin kaa tai pihalla Sofian kaa."*

Paula: "Joo"

Krista: "Mut Sofiaa en tiijä, jos se ei leikikään. Sitte voin leikkiä yksinään."
(YH11/pk3)

Paula: "Ootko sä ollu joskus yksin täällä päiväkodissa?"

Eshrat: "Oon mä joskus ollu yksin."

Paula: "Miltä tuntuu olla yksin?"

Eshrat: "Kivalta"

Paula: "Haluaisitko joskus olla yksin päiväkodissa?"

Eshrat nyökkää.

(YH2/pk2)

Paula: "Haluaisitko sä joskus olla ihan yksin päiväkodissa?"

Maija: "Haluaisin"

Paula: "Joo. Mitä sä haluaisit tehdä yksin?"

Maija: "Keinua ja hyppii hyppymarulla"

(YH1/pk3)

Krista, Eshrat ja Maija ilmaisivat halunsa olla joskus yksin päiväkodissa. Eshratista yksinolo välillä tuntuu "kivalta". Krista ja Maija tekivät itselleen mieluisia asioita, kun olivat yksin. Yksinolo ei ole kaikille lapsille pelottavaa tai lapsiryhmän ulkopuolelle sulkemista, vaan miellyttävä ja jopa toivottu hetki päiväkodin arjessa. Jotkut lapset etsivät rauhallista aikaa, kuten Inka: "Haluais olla vähän yksin eikä haluais leikkiä millään tavaralla ja haluais vaan olla ihan rauhallinen, joskus se tuntuu ihan kivalta" (RH9/pk1). Nämä lapset, jotka ilmaisivat halua olla joskus yksin, saivat havaintojeni mukaan yleensä kaverin niin halutessaan ja olivat "kaverikaupassa" se osapuoli, jolta kysyttiin.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 159) mukaan päiväkodissa lapset kaipaavat rauhaa omaehtoiseen leikkiin, jossa toteutuu lapsen oma tahti. Päiväkodissa, jossa vallitseva määrittely lapsesta on sosiaalisesti aktiivinen lapsi, lapsilla on vaikeuksia löytää aikaa ja tilaa yksinoloon (Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 107). Strandellin (1995, 127) mukaan aikuiset pitävät ongelmallisena sitä, jos lapset eivät tee päiväkodissa mitään. Päiväkodin aikuiset ovat huolissaan lapsista, jotka ovat ja toimivat aikuisten käsityksen mukaan liian paljon yksin päiväkodissa (Gitz-Johansen 2011). Strandellin ja Forsbergin (2005) tutkimuksessa koululaisten iltapäivässä yksinolemisen lapsille oli sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Lapset erottivat yksinoleamisen yksinäisyydestä, jota he pitivät negatiivisena tunteena. Lasten kertomuksissa yksinolon positiiviset puolet korostuivat negatiivisia puolia enemmän. Lapset kaipasivat yksinoloa saadakseen tilaa itselleen. Yksinoloon liittyi lepo, rauhoittuminen ja vain itsensä kanssa oleminen vastapainona ryhmässä toimimiselle, jossa on oltava muiden ehdoilla, säännöillä ja aikatauluilla. Yksinolo tarjosi lapsille mahdollisuuden syventyä jonkin mieluisan asian tekemiseen kaikessa rauhassa. (Strandell & Forsberg 2005, 614-615.)

Lasten ei kuitenkaan aina ollut helppoa saada olla yksin. Havainnointiaineistooni tuli tilanteita, joissa lapset joutuivat melko tiukasti pitämään toiset lapset loitolla halutessaan olla yksin.

Lapset ovat ulkona. Lauri leikkii isolla autolla. Sampo haluaa mukaan leikkiin. Lauri vaihtaa paikkaa. Sampo seuraa perässä.

Lauri: *"Älä seuraa mua!"*

Sampo: *"Mä tuun kanssa."*

Lauri: *"Mä en halua. Mä leikin yksin."*

Lauri vaihtaa taas paikkaa. Sampo seuraa. Sanailua kestää jonkin aikaa, kunnes Sampo luovuttaa ja antaa Laurin leikkiä yksin.

(Havainnot 17.10.07/pk1)

Sofia leikkii pikkunalleilla pöydän ääressä. Sofia asettelee nalleja pariinonon eteensä värien mukaan. Hän sanoo nalleista muodostuvan erivärisiä nalleperheitä.

Siiri: *"Hei, määkin tuun tekeen."*

Sofia: *"Ei!"*

Siiri: *"Miks?"*

Sofia: *"Siks kun mä teen ihan yksin."*

Siiri: *"Määkin tuun."*

Sofia: *"Mä haluan tehdä ihan yksin."*

Siiri ELINALLE: *"Sofia ei ota mua."*

ELINA: *"Ota sinä Siiri jotain muuta."*

Siiri: *"Ku määkin haluaisin tehdä."*

Sofia menee eteiseen ja tulee sieltä mukanaan unilelunsa, pehmokissa. Siiri menee tällä välin Sofian tuolille istumaan.

Sofia: *"Se oli mun juttu."*

Siiri: *"Määkin laitan."*

Sofia: *"Et saa. Mä laitan ite."*

Siiri: *"Mä haluan tehdä myös."*

Sofia: *"Tää on mun tekemä."*

Siiri: *"Ei sille. Mä en kato, kun sä teet. Mä meen pois."*

Siiri lähtee eteiseen, jossa on muita lapsia leikkimässä. Sofia jatkaa nalleleikkiään.

(Havainnot 14.2.2007/pk3)

Nämä aineisto-otteet tuovat hyvin esille sen, että lasten ei ole helppoa saada olla yksin päiväkodissa. Joissakin tilanteissa lasten on aktiivisesti ponnisteltava, jos he haluavat leikkiä yksin. Lauri ja Sofia olivat kehittäneet oman leikin, joka kiinnosti muita lapsia, mutta he eivät kuitenkaan halunneet ottaa toisia lapsia mukaan leikkiin. Kuitenkin Laurin ja Sofian kehittämät leikit vetivät toisia lapsia puoleensa. Lauri ja Sofia eivät halunneet jakaa leikkiään toisten lasten kanssa, koska silloin joutuisi neuvottelemaan leikin sisällöstä ja kulusta tai ainakin selittämään, miten leikki etenee. Tämä olisi häirinnyt leikkiin syventymistä. Leikkiessään yksin lapsi voi täysin itse päättää leikin tapahtumat ilman velvoittavaa sosiaalista kanssakäymistä. Uusi tulija leikkiin voisi pilata leikin, koska hän ei tiedä, mistä leikissä on kyse (Vuorisalo 2009, 164).

Langsted ja Sommer (1990, 30) toteavatkin, että pysyminen ryhmän ulkopuolella vaatii lapsilta ajoittain aktiivisia toimenpiteitä. Lasten on kehitettävä aktiivisia eristäytymisstrategioita, jos he haluavat välttää kanssakäymistä toisten lasten kanssa. Tällaisia eristäytymisstrategioita, joilla yksittäinen lapsi tekee itsensä luoksepääsemättömäksi, on useita: lapset toimivat etäisesti eli ovat hyvin hiljaa eivätkä vastaa toisten aloitteisiin, lukevat kirjoja ja etsivät piilopaikkaa. Lapset voivat myös pienryhmänä etäännyä toisista lapsista eli tehdä itsensä

luoksepääsemättömiksi esimerkiksi lukittautumalla komeroon tai alituisella liikkumisella. (Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 100-105.) Päiväkodin jatkuva sosiaalinen kanssakäyminen voi joissain tilanteissa muodostua joillekin lapsille liian rasittaviksi. Emilia ilmaisi tämän seuraavasti: *”onhan se ihan kivaa aina joskus, ettei oo aina kaveria, et saa olla vähän vapaalla”* (RH4/pk1).

Muutamat lapset ilmaisivat haluavansa olla välillä vapaita päiväkodin lapsiryhmän jatkuvasta ja monimuotoisesta sosiaalisesta kanssakäymisestä. He halusivat olla rauhassa ja yksin. Yksinolo ei ollut heille uhka tai merkki siitä, että heidät on jätetty yksin leikkiryhmien ulkopuolelle, vaan valittua yksinoloa, jota he tuntuivat kaipaavan omien leikkiensä ja oman itsensä suojaksi lapsiryhmän alati vellovassa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Päiväkodissa lapset haluavat olla yhdessä, mutta joskus he haluavat vetäytyä olemaan yksin (Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009, 107). Nämä yksinoloa kaipaavat lapset olivat havaintojeni mukaan suosittuja lapsia lapsiryhmässä. Heille kaveriryhmään pääseminen ja kuuluminen oli lähes itsestäänselvyys, kun taas ne lapset, jotka joutuivat useita kertoja päivässä kysymään kaveria ja pyrkimään leikkiryhmiin, ilmaisivat pelkoa yksinjäamisestä ja pahan olon tunteita jäätyään kaverijaon ulkopuolelle. Näyttää siltä, että päiväkodissa yksinolo on ylellisyyttä niille lapsille, jotka ovat saavuttaneet vakuuttavan ja pysyvän aseman lapsiryhmässä ja suuri huolenaihe niille lapsille, jotka päivittäin ja tilanteittain joutuvat kyselemään leikkikavereita itselleen.

5.6 Kamppailu omasta asemasta ja tilasta

Lasten päiväkotipäivä sisältää monenlaisia kamppailuja asemasta ja paikasta vertaisryhmässä. Nämä kamppailut saavat monenlaisia ilmentymiä, joista osan tarkoituksena on puolustaa itseä, osan nostaa omaa asemaa ja osan tarkoituksena on vähätellä tai jopa vahingoittaa toisia.

Toisten halventaminen ja vähättely

Toisten lasten vähättelyssä eräs tavallinen tapa oli halventaa toista lasta erilaisilla nimityksillä.

Paula: *”Miltä se sinusta tuntuu ku täällä on niin paljon lapsia?”*

Simo: *”Hyvältä”*

Paula: *”Joo”*

Simo: *”Mutta Basin ja Armin ei oo minun kavereita”*

Paula: *”Eikö?”*

Simo: *”Ei. Ne kiusaa.”*

Paula: *”Millä tavalla ne kiusaa sua?”*

Simo: *”No joskus haukkuu ja joskus ne kiusaa..”*

Paula: *”Joo”*

Simo: *”..sit se Basin meinas hakata mut”*

Paula: *”Ihan totta?”*

Simo: *”Joo”*

Paula: *"No mitäs sä sitten teet?"*
 Simo: *"No kyllä mä oisin sen voittanu..taistelussa"*
 Paula: *"Aha. No millä lailla ne haukkuu sua? Mitä ne sanoo?"*
 Simo: *"No..joskus paskaks ja joskus semmosia muitakin juttuja. Haukkuu semmosiks.."*
 Paula: *"Joo. No miltä sinusta.."*
 Simo: *"..ja.."*
 Paula: *"Niin, kerro vaan"*
 Simo: *"No Armin näyttää takapuolta mulle, semmosta"*
 Paula: *"Ihan totta?"*
 Simo: *"Joo"*
 Paula: *"Hmm. Miltäs se sinusta tuntuu sitten kun ne kiusaa?"*
 Simo: *"No ei tunnu hyvältä"*
 (YH5/pk2)

Simo toi tässä haastattelussa esille toisten lasten halventamisen ja vähättelyn yleisimmät piirteet. Nimitykset liittyivät useimmiten WC-toimintoihin. Lapset tuntuivat hallitsevan hyvin näihin toimintoihin halventamistavat ja -sanat. Myös lyömisellä uhkailu on osa vähättelyä, koska sillä ilmaistaan asettumista toisen yläpuolelle. Simon lause *"kyllä mä oisin sen voittanu..taisteluissa"* kertoi, mistä lyömis- ja hakkaamisuhkailussa on kyse: siitä, kumpi asettuu toisen yläpuolelle, toista voimakkaammaksi.

Lasten mielestä myös pieneksi tai vauvaksi kutsuminen on kiusaamista. Lallukka (2003, 144-147) on tuonut esille sen, kuinka lasten kesken esiintyy *"iällä kurkottamista"*, lapset ilmoittavat oman ikänsä kuukauden tarkkuudelle, jolloin kertyneet kuukaudet vuosien päälle kerrotaan tarkasti, kun lapsen ikää kysytään. Lapsille kertyneet kuukaudet ja vuodet ovat saavutus ja lapset ovat tietoisia etenemisestään lapsiryhmän ikähierarkiassa. Pieneksi kutsuminen on suuri loukkaus, se on pudottamista tämän hierarkian alatasolle.

Kyi, Zahra ja Katri istuskelevat ja juttelevat jotain hiljaisella äänellä. En kuule, mitä he puhuvat. Sitten Kyi sanoo HANNELLE kuuluvalla äänellä: *"Zahra kutsui minua vauvaks"*
 HANNE menee tyttöjen luo ja sanoo: *"Miten Zahra voi niin sanoa, kun Kyi on kuus ja Zahra viis. Muumeissa ei ole ollenkaan vauvoja."*
 Kyi Zahralle: *"Sä oot itekin vauva"*
 (Havainnot 19.9.2006 / pk3)

Vauvaksi kutsuminen on vieläkin tehokkaampi keino vähätellä toista lasta kuin pelkästään pieneksi kutsuminen. Kyi kutsui aikuisen avuksi, kun Zahra kutsui Kyitä vauvaksi. Aikuinen yritti lopettaa tätä vauvaksi kutsumista tuomalla esille sen, että itse asiassa Kyi on iältään vanhempi kuin Zahra ja sanomalla vielä, että tyttöjen lapsiryhmässä *"ei ole ollenkaan vauvoja"*. Sanailu ei kuitenkaan lopunut tähän, vaan Kyi nimitti nyt Zahraa vauvaksi. Vauva edusti lasten keskinäisessä kanssakäymisessä jotain todella avutonta ja pientä.

Yksi tapa alentaa toisen lapsen asemaa niin lapsiryhmässä kuin aikuisten katseen alla oli toisen lapsen osaamattomuuden esille tuonti. Seuraava kuvaus aamupalan syömisestä ilmentää tätä.

Lapset aloittavat aamupalan syömistä. Zahra ja Mahwesh ovat leikkineet yhdessä ennen aamupalaa. Zahra ottaa aamupalansa ja menee omalle paikalleen pöytään, jossa ovat Kyi, Maija ja Jere. Mahwesh ottaa puuroa lautaselleen ja etsii katseellaan paikkaansa (yleensä Mahwesh istuu eri pöydässä kuin Zahra, samoin Kyi). Zahra osoittaa vieressään olevaa tyhjää paikkaa ja sanoo: *"Mahwesh, tule tähän."*

Mahwesh menee Zahran pöydän luo ja kysyy SIRPALta: *"Sirpa, saanko tulla tähän?"*

SIRPA: *"Sä voit mennä tuohon"*

SIRPA osoittaa Zahran vieressä olevaa paikkaa. Mahwesh istuu Zahran viereen syömään aamupalaa. Lapset syövät aamupalaa. Zahra katsoo Mahweshin puseron edustassa olevaa kuvaa, minkä vuoksi Mahwesh taivuttaa selkäänsä taaksepäin, jotta Zahra näkisi kuvan kokonaan.

Maija: *"Te ootte justiin samanlaisia kuin Rainer, kun te makaatte noin."*

Kyi: *"Niin, te ootte samanlaisia"*

Maija: *"Sillo voi mennä ruokaa puserolle"*

Mahwesh kuiskaa jotain Zahran korvaan.

Kyi: *"Seurassa ei saa kuiskia"*

Maija: *"Niin, oikeesti ei saa kuiskia"*

Kyi: *"Se ei ole kohteliasta"*

Maija: *"Jos sanoo, että toinen pelkää, ni sä ite pelkäät"* (vrt. pelkäämiskeskustelu ennen aamupalaa toimintahuoneessa, missä nämä samat lapset olivat kiistelleet siitä, kuka pelkää)

Kyi: *"Miks te äsken seurassa kuiskitte?"*

Maija: *"Sano, mitä te kuiskitte? Kyllä täytyy sanoa"*

Kyi: *"Seurassa ei saa kuiskia"*

Maija: *"Sä kerrot nyt. Kyllä on pakko"*

Mahwesh: *"Minä vain..minä sanon..minulla on asia"*

Juri, joka syö aamupalaansa toisessa pöydässä, nousee paikaltaan ja käy koskettamassa Zahraa ja Mahweshia päähän. Kosketusote on tarttuminen harallaan olevilla sormilla ja sormilla pään hieronta. Zahra yrittää väistää Jurin otetta taivuttamalla päätään taakse.

Zahra: *"Älä!"*

Juri palaa paikalleen omaan pöytänsä jatkamaan aamupalan syömistä.

Kyi: *"Vähän sä pelkäsit"*

Maija ja Kyi (rytmikkäästi lälättäen): *"Sä pelkäsit, sä pelkäät!"*

SIRPA oman pöytänsä äärestä: *"Maija!"*

Kyi SIRPalle: *"Hei! Mahwesh kuiski seurassa. Me on sanottu sille koko ajan."*

Maija: *"Sä pelkäsit muuten..ähää (pilkallista nauramista)..ku Juri lyö"*

Mahwesh: *"Sirpa sano: tytöt hiljaa!"*

SIRPA: *"Nyt mä tulen tähän"*

SIRPA tulee istumaan Maijan ja Mahweshin väliin.

Zahra: *"En mä pelkää! Ei Mahwesh sano: ei uskalla"*

Kyi: *"Kun te ette kerro meille. Te vain kuiskitte."*

Zahra (huutaen): *"Ei..älä..minä.."*

Maija nousee ja lähtee viemään puurolautasensa pois.

Kyi: *"Sä et oo Maija syönyt leipää."*

Maija: *"Mä syön vaan ruisleipää"* (leipänä on sämpylää)

Maija ei ota sämpylää, vaan appelsiinilohkon.

Zahra (huutaen): *"En minä pelkää!"*

SIRPA: *"Zahra!"*

Zahra: *"En mä halua mitään ystävää"*

Zahra painaa kädet kasvoilleen ja istuu sillä tavoin pitkään hiljaa. SIRPA lähtee pois lasten pöydästä.

Zahra: *"Mä sanon isälle"*

Maija palaa pöytään syömään appelsiinia.

Mahwesh Maijalle: *"En minä tykkää siua"*

Maija: *"Ei mekään tykätä sinusta"*

Mahwesh: *"Minä en tule tähän"*

Maija: *"Kyllä sä tuut, jos sinut määrätään"*

Kyi: *"Niin, jos opet määrää"*

Zahra nousee pöydästä (hän ei ole vielä syönyt mitään) ja menee eteiseen, mutta palaa takaisin pöytään hetken kuluttua. Riitely jatkuu pöydässä. HANNE tulee selvittämään asiaa.

HANNE: *"Mitä täällä oikein tapahtuu? Nyt selvitetään tämä."*

Zahra alkaa itkeä katkerasti.

Maija: *"Zahra ja Mahwesh kuiskuttelivat pöydässä. Me vain sanottiin, ettei niin saa tehdä."*

Kyi: *"Ne kuiskutteli koko ajan. Seurassa ei saa kuiskuttaa"*

HANNE ottaa itkevän Zahran syliinsä.

HANNE: *"Zahra, mitä täällä tapahtuu?"*

Zahra ei sano mitään, vaan itkee edelleen. Mahwesh ja Maija lähtevät pöydästä.

HANNE kutsuu Maijan takaisin. Kyi ja Maija vakuuttavat aikuiselle, kuinka Zahra ja Mahwesh kuiskailivat ja kuinka he vain sanoivat, ettei niin saa tehdä.

(Havainnot 21.2.2007 /pk3)

Zahralla ei koko syksynä ollut vakituista leikkikaveria ja Mahwesh oli tullut tammikuun alusta uutena lapsen ryhmään. He olivat tätä keskustelua edeltävänä päivänä alkaneet leikkiä yhdessä, kuten myös kyseisen päivän aamuna. Yhteiskuuluvuuden ilmaisuna he halusivat istua vierekkäin aamupalapöydässä. Maija ja Kyi olivat tämän lapsiryhmän näkyviä hahmoja. He olivat keskeisiä toimijoita "kaverikaupassa" ja muussa lapsiryhmän sosiaalisessa toiminnassa. Zahran ja Mahweshin suomenkielen taito ei ollut sujuvaa, toisin kuin Kyin, joka puhui täysin sujuvaa suomea. Maija ja Kyi osoittivat Zahran ja weshin "päiväkotikompetenssin" puutteita: vääränlainen istuma-asento ja ruokapöydässä kuiskiminen. He myös ivasivat tyttöjä pelkäämisestä, kun Juri kosketti heidän päitänsä. Tässä tilanteessa toisena osapuolena olivat Zahra ja Mahwesh, jotka kuuluivat lapsiryhmän sosiaalisessa järjestyksessä lapsiryhmän reuna-alueilla oleviin lapsiin epätäydellisen suomen kielen taitonsa vuoksi. Heillä oli meneillään ystävyydenmuodostamisprosessi, johon Zahrakin viittasi kesken sanailun "*mä en halua mitään ystäväää*". Toisena osapuolena olivat Kyi ja Maija, jotka tietoisina omasta vahvasta asemastaan lapsiryhmässä etsivät hana-kasti puutteita Zahran ja Mahweshin käyttäytymisessä. Juri yhtyi tähän osoitteleluun fyysisesti, hän ei puhunut mitään, mutta kävi kädellään tarttumassa Zahran ja Mahweshin päähän, minkä eleen voi tulkita alistavaksi. Se oli tyttöihin koskemista kiusaavalla tavalla. Näin Juri osoitti asettuvansa kiusaajien puolelle, siis lapsiryhmässä vahvan ja suositun aseman saavuttaneiden lasten puolelle. Jere sen sijaan söi aamupalaansa koko keskustelun ajan eikä millään tavoin reagoi siihen, hän jättäytyi tämän nujakan ulkopuolelle.

Tämä tapahtuma koetteli Zahran tunteita niin, ettei hän juuri pystynyt puhumaan ("*ei..älä..mimä..*"). Zahran suomen kielen taito ei ollut näin heikko, mutta hänen oli vaikea ilmaista itseään suomenkielellä näin tunnetäyteisessä tilanteessa, kun orastavan ystävyyden rakentamiseen tarkoitettu tilanne muuttuikin

halventavaksi kiusaamiseksi. Zahra ja Mahwesh istuivat vierekkäin ja näin he tahtoivat ilmaista yhteenkuuluvuttaan ja ystävyyttään, mutta tilanne muuttuikin heille painostavaksi kiusaamistilanteeksi, koska Kyi ja Maija kuuluvasti ja selkeästi osoittivat heidän "aamupalaosaamisensa" tason. Kyi ja Maija ottivat aikuisen roolin ja asettuivat Zahran ja Maijan yläpuolelle auktoriteetiksi, jotka tiesivät, miten tulisi käyttäytyä. He ojensivat Zahraa ja Mahweshia ("*seurassa ei saa kuiskia*") ja kuulustelivat ("*miks te äsken seurassa kuiskitte?*"). Myös Jurin sormiote muistutti tapaa, jolla aikuiset ojentavat lapsia. Maija ja Kyi pilkkasivat Zahraa myös pelkäämisestä. Pelkääminen oli jotain alentavaa ja halveksittavaa. Kun aikuinen tuli selvittämään asiaa, Kyi ja Maija kertovat tapahtuneesta sen osan, mikä näyttää heidän kannaltaan hyvältä aikuisen silmissä. Zahra ei pystynyt puolustamaan itseään kertomalla oman näkemyksensä tapahtuneesta. Vain itkemällä hän osoitti oman näkökantansa. Lapsen itku saa yleensä aikuisen tulemaan paikalle (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 169).

Baumanin (2002, 231-232) mukaan yhteisöjen yksimielisyyden tueksi valitaan yhteisön laitamilla tai juuri sen ulkopuolella olevia uhreja, joihin voidaan kohdistaa väkivaltaa. Uhrien on oltava ulkopuolisia, mutta ei liian kaukana, samanlaisia kuin yhteisön keskiössä olevat jäsenet, mutta kuitenkin selkeästi erilaisia. Tämän uhraamisen tarkoitus on piirtää tiukat, rikkomattomat rajat yhteisön sisäpuolen ja ulkopuolen välille ja se voi kohdistua niihin, jotka pyrkivät yhteisön jäseniksi. Mahwesh oli ollut tässä päiväkodissa vasta muutaman kuukauden ja Zahraakin elokuun alusta asti tässä lapsiryhmässä. Zahra ei ollut vielä löytänyt vakituista leikkikaveria ryhmästä. Molempien suomen kielen taito ei ollut kovin sujuvaa, joten he maahanmuuttajataustaisina ja puutteellisesti päiväkodin standardikäyttäytymistä hallitsevina olivat vasta pyrkimässä lapsiryhmän täysin hyväksytyiksi jäseniksi. Juri taas saattoi osoittaa uskollisuuttaan lapsiryhmässä vakiintuneen ja näkyvän aseman saaneille Kyille ja Maijalle tukemalla heidän kiusaavaa suhtautumistaan Zahraan ja Mahweshiin. Jurin pyrkimyksenä oli nostaa asemaansa lapsiryhmässä. Hamaruksen (2006, 136) mukaan eräs motiivi kiusaamiselle on se, että kiusaamisella suojataan itseä joutumasta kiusatuksi. Pojilla tätä neuvottelua sosiaalisesta asemasta käydään enemmän fyysisin keinoin, tyttöillä on aseena kielelliset ja ryhmästä eristämisen keinot (Hamarus 2006, 179). Näin oli myös tässä tilanteessa, Kyi ja Maija hyökkäsivät Zahran ja Mahweshin kimppuun sanallisesti ja osoittamalla heidän epäpätevyyttään päiväkotilapsina, kun taas Juri fyysisin keinoin.

Edellä kuvattu tilanne osoittaa myös sen, miten ateriointi on soziaalistunut tilanne, johon liittyvät erilaiset säännöt, normit ja kiellot. Ateriointi on yliköylyä ja siihen syntyneet normit ovat yksittäisen ihmisen vaihtelevien tarpeiden yläpuolella. Pöytätavat vahvistavat ja antavat varmuutta yhteenkuuluvuudesta. Säädellyt pöytätavat kertovat, että ruokailu on ennen kaikkea sosiaalinen tilanne, jossa esimerkiksi keskustelunaiheet on tarkoin säädelty. (Simmel 2005, 115-122). Kuiskailu ruokapöydässä johtaa epäilyyn, että kuiskailun aihe on jostain aterioinnin sosiaaliin sääntöihin kuulumatonta. Kyi ja Maija kontrolloivat, että aamupala-ateria pysyy sosiaalisena tapahtumana. He valvoivat sen sosiaalisen järjestyksen noudattamista, joka pitää aamupalapöytään kokoontumisen

kaikille yhteisenä tapahtumana. Sen sijaan Zahra ja Mahwesh halusivat käyttää sen omiin tarkoituksiinsa ja kuiskailulla sulkivat toiset pois. Tästä näkökulmasta tilanteen voi tulkita myös niin, että Kyi ja Maija pyrkivät ylläpitämään yhteisöllisyyttä, Zahra ja Mahwesh pyrkivät toteuttamaan heidän kahden yksilöllisiä tavoitteita.

Fyysisten menetelmien käyttö

Fyysisten menetelmien käyttö oli tavanomaisempaa poikien keskuudessa myös tässä aineistossa. Useat lapset kertoivat haastattelussa päiväkodin ikävimmäksi puoleksi kiusaamisen. Kiusaamisen fyysisiä muotoja olivat lyöminen, potkiminen ja tavaroilla heittäminen. Lapset käyttivät lyömistä ja potkimista, kun he selvittivät keskinäisiä asioitaan.

Juri ja Jere istuvat toimintahuoneen sohvalla. Konsta on lattialla heidän edessään ja rakentelee legoilla.

Juri: *"Jere, Amanda ei oo sinua rakastanu. Minua."*

Juri osoittaa itseään. Konsta sanoo jotain venäjäksi.

Juri: *"Hei, Konsta vääntele meidän nimiä!"*

Juri nousee ja potkaisee lattialla istuvaa Konstaa takaapäin.

Konsta: *"Tyhmä! Hei, toi potkas minua!"*

(Havainnot 30.1.2007/pk3)

Lyöminen ja potkimisen käyttö keskittyi muutamiin lapsiin, yleisemmin poikiin kuin tyttöihin. Pojat kohdistivat lyömistä sekä tyttöihin että poikiin. Lyömisessä ja potkimisessa tarkoitus on tuottaa kipua toiselle lapselle ja näin osoittaa omaa vahvuutta ja voimaa. Juri käytti lyömistä aika herkästi, kun syntyi sanaharkkaa muiden lasten kanssa. Yhteisillä kokoontumisilla vieressä istuvan tönniminen oli melko tavallista. Päiväkodeissa esiintyi myös toisten lasten koskettelua, jossa rikottiin ruumiillisen koskemattomuuden rajaa. Tämä ei tapahtunut satuttamistarkoituksessa, vaan jonkinlaisessa häpäisytarkoituksessa.

Kyi ja Amanda piirtävät eteisen lattialla vatsallaan maaten. Zahra tulee ulkoa ja joutuu loikkaamaan Kyin yli päästäkseen omalle lokerikolleen.

Zahra: *"Kato sinun peppu"*

Kyi: *"Et sä voi haukkua"*

Zahra: *"Kato sinun peppu. Se oli näin"*

Zahra pyllistää.

Kyi: *"Sä et laita ovea lukkoon vessassa"*

Zahra menee WC:hen ja mennessään läppäisee Kyitä ja Amanda takamuksille.

Zahra: *"Peppuun! Peppuun!"*

Amanda: *"Älä!"*

(Havainnot 13.2.2007/pk3)

Lapset ovat lähdössä saliin jumppaamaan ja odottelevat jonossa ovelta.

Zahra: *"Sirpa, Konsta lyö minua!"*

Konsta: *"Eikä, minä kosketin."*

Zahra: *"Lyö!"*

Konsta: *"En lyö."*

(Havainnot 27.11.2006/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa ei ole kyse lyömisestä siten, että on tarkoitus tuottaa kipua toiselle lapselle, vaan keveämmästä kosketuksesta, joka kohdenetaan lapsen kehon intiimiin osaan. Zahra kiinnittää huomion Kyin ja Aman-dan takamuksiin ja lopuksi koskettaa niitä. Toisessa aineisto-otteessa Zahra ja Konsta kiistelivät siitä, oliko kyse koskettamisesta vai tönäisystä. Kyseessä saattoi olla myös tiiviissä jonossa tapahtuneesta kosketuksesta tai tahattomasta tönäisystä. Konsta ainakin rauhallisesti kieltää lyömisen. Tämä on esimerkkinä siitä, että tulkinnot tapahtuneesta saattoivat olla hyvinkin vastakkaisia. Zahra saattoi olla hyvin sensitiivinen erilaisille kosketuksille, koska yksilöhaastattelussa Zahra kertoi kotona tapahtuvasta lyömisestä. Zahra myös itse käytti fyysisiä menetelmiä, kuten edellä oleva ensimmäinen aineisto-ote osoittaa.

Zahra: *"Se (Zahran isosisko)haluu ja näitä haluu ostaa ja kaikkea"*

Paula: *"Joo"*

Zahra: *"Ja näitä haluu"* (näyttää ranteissaan olevia koruja)

Paula: *"Näitä..rannerenkaita, joo. Onko se kuinka vanha se sun sisko?"*

Zahra: *"No ei se onkin, se iso onkin, se haluu kavereita..kaverii haluu..ja isä..isä lyö siskoo"*

Paula: *"Ihan totta"*

Zahra: *"No mä..mä..mä haluun kotiin..mä..lyö ni se..se minuu lyö, se..ja näin lyö minulle"*
(Zahra läimäyttää voimakkaasti itseään poskelle)

Paula: *"Kuka sinua lyö niin?"*

Zahra: *"Shakiba"*

(YH3/pk3)

Paula: *"Mitäs sä tykkäät olla täällä päiväkodissa? Mikä täällä on semmosta kivaa, mistä sä tykkäät?"*

Rahime: *"Äiti sano..en mä oo ottanu mitään. Mä oon menny..mennään..mene uuvestaan, lyö minua"*

Paula: *"Kuka sinua lyö?"*

Rahime: *"Sänkyyn. Sit mä herään. Mä tulín tänne ekana."*

Paula: *"Joo..joo..no mitäs sä oot täällä päiväkodissa, ni mitäs sä tykkäät olla täällä päiväkodissa? Mikä täällä on semmosta kivaa, mistä sä tykkäät?"*

Rahime: *"Mä leikin Atson kanssa tuolla."*

Paula: *"Joo. Onko Atso sinun kaverisi?"*

Rahime: *"Joo"*

(YH8/pk3)

Haastatteluissa en tutkimuslupani mukaisesti itse ottanut esille lasten perheisiin liittyviä asioita. Zahra ja Rahime alkoivat kuitenkin jo haastattelun alkupuolella kertoa kotona tapahtuneista lyömisistä, jota oli myös sisarusten kesken, kuten Zahra kertoi ja havainnollisti. Myös vanhemmat kurittivat lapsiaan lyömällä, kuten Rahimen kertomuksesta ilmenee. Näitä lapsia lyödään sekä kotona että päiväkodissa, jossa siis toiset lapset voivat lyödä heitä. Suomessa on lapsia, joiden jokapäiväiseen elämään kuuluu tällainen arkinen väkivalta. Kun tietää lapsiin ja nuoriin kohdistuvan väkivallan määrän Suomessa (Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola 2008, 149-151), osa muistakin lapsista oli todennäköisesti kohdannut kotona lyömistä, mutta he eivät kertoneet siitä ehkä siksi, että lapsetkin tiedostavat, ettei ole sosiaalisesti suotavaa puhua perheen sisäisestä väkivallasta. Zahra ja Rahime eivät olleet tietoisia tästä salailun perinteestä ja ehkä

siksi kertoivat. Millaisen käsityksen lapsi muodostaa itsestään, jos hän on arkipäiväistyneen lyömisen kohde? Kun Zahra edellä olevassa aineisto-otteessa sanoi Konstan lyöneen häntä, niin voiko kyse olla siitä, että lapsi, jota on paljon lyöty, alkaa pitää muitakin kosketuksia lyömisenä. Lapsi ei enää erota lyömistä muusta kosketuksesta. Näyttää siltä, että fyysinen kosketus kääntyy tai tulkitaan helposti väkivallaksi.

Lapset kohtaavat väkivaltaa arkipäivän ympäristössään, kotona ja päiväkodissa. Ellosen, Kääriäisen, Salmen ja Sariolan (2008) tutkimuksessa ilmeni, että lapset kohtaavat huomattavasti enemmän väkivaltaa kuin aikuiset. Pojat kokevat selvästi enemmän väkivaltaa kodin ulkopuolella kuin tytöt. Tytöt puolestaan kokevat kotona enemmän väkivaltaa kuin pojat. Lähipiirissä tapahtunut henkinen ja fyysinen väkivalta kasautuu enemmän tytöille kuin pojille. Tyttöjen käyttäytymistä kontrolloidaan enemmän kuin poikien, joiden aggressiivista käyttäytymistä sallitaan enemmän kuin tyttöjen. Ulkomaalaistaustaisissa perheissä on hieman enemmän vakavaa väkivaltaa ja väkivallan näkemistä kuin suomalaistaustaisissa perheissä. (Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola 2008, 149-151.)

Toisten leikkien tahallinen rikkominen ja häiritseminen

Päiväkotien tila-ahtaudessa lapset rikkoivat toisten lasten leikkirakennelmia, mutta myös tahallista leikkien rikkomista ja häiritsemistä oli. Se oli keino kiusata ja hännätä toisia lapsia. Agimin (RH3/pk2) mielestä päiväkodin ikävin puoli oli, *”jos joku rikkoo meidän tekemät”*. Toisten leikeistä otettiin leluja ja tavaroita ja heiteltiin niitä kauemmas, leikkirakennelmia rikottiin ja leikkimistä estettiin.

Rahime, Valteri ja Sofia rakentelevat palikoilla nukkumahuoneen lattialla. Valterin torni kaatuu ja Valteri nauraa. Sitten Valteri nousee ylös ja potkaisee Rahimen tornin kumoon.

IRMELI: *”Nyt korjaat, kun tahallasi rikoit”*

Valteri lähestyy Rahimen tuhoutunutta tornia ilmeisesti aikeissa alkaa rakentaa sitä uudelleen. Rahime kerää palikat nopeasti lähelleen ja sanoo: *”Ei kun minä ite.”* (Havainnot 5.9.2006/pk3)

Paavo leikkii eteisessä lasyilla ja legoilla. Hän rakentaa junarataa ja junaa. *”Katso!”* hän sanoo minulle, kun hän saa junansa valmiiksi ja lähtee kuljettamaan sitä radalla. Anssi ja Atso tulevat eteiseen ja laittavat jalkansa esteeksi junaradalle. Atso ampuu lasyista tekemällään pyssyllä junaa.

Paavo: *”Ne kiusaa minun juna. Mene pois. Se on minun juna. Minä rakensin sen itse.”*

Paavo nousee ja tulee minun luo: *”Ne kiusaa minun juna.”*

Paula: *”Niin kiusaa. Se on Paavon juna. Ette saa estää sitä.”*

Anssi ja Atso lähtevät pois junaradan luota.

Paavo: *”Minä tee oikein ison junaradan.”*

Paavo alkaa rakentaa lisää junarataa. Niko tulee eteiseen. Paavo näyttää hänelle yhtä rakentelumallia lasypakkauksen mukana tulleesta ohjekirjasta ja sanoo jotain venäjäksi. Pojat keskustelevat venäjäksi jonkin aikaa. Sitten IRMELI tulee ja pyytää poikia tulemaan aamukokoontumiselle.

(Havainnot 13.9.2006/pk3)

Kun seurasin esiopetusta, niin liukuoven takaa kuului lapsen kovaa itkua useankin otteeseen. KERTTU kertoi minulle myöhemmin, mistä oli kyse. Nina oli piirtänyt kuvaa kukasta ja sen sisällä olevasta tyttästä huolella ja pitkään koko aamun. Aamupalan aikana tai sen jälkeen joku lapsista oli käynyt piirtämässä Ninan piirtämän tytön kasvoihin silmät, suun ja nenän. Kun Nina oli huomannut tämän, hän oli alkanut hillittömästi itkeä. Onneksi ylimääräiset piirroksot oli tehty lyijykynällä, joten KERTTU oli huolellisesti pyyhkinyt ylimääräiset piirroksot pois. Nina oli rauhoittunut. Mutta sitten Zahra oli piirtänyt Ninan piirroksen jotain ylimääräisiä viivoja, toisin sanoen oli yrittänyt turmella sitä. Nina oli hermostunut uudestaan ja alkanut itkeä. Ja sitten kun KERTTU oli Zahran kanssa selviteltyt, ettei toisten piirroksiin saa mennä piirtämään ja sotkemaan niitä, oli Zahra alkanut itkemään raivokkaasti. Lopuksi KERTTU oli vienyt Zahran eteiseen, jotta itkeminen saataisiin loppumaan ja tilanne rauhoittumaan.

(Tutkimuspäiväkirja 6.2.2007)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Valtteri potkaisi Rahimen korkean tornin hajalle, toisessa aineisto-otteessa Anssi ja Atso laittoivat jalkansa eteen niin, ettei Paavo voinut kuljettaa junaansa rakentamallaan junaradalla ja viimeisessä aineisto-otteessa Ninan huolella piirtämää kuvaa työstä, joka on kukan sisällä, turmellaan kahteen kertaan. Tällainen toisen lapsen leikin rikkominen tai estäminen tulee usein aivan yllättäen. Sitä ei välttämättä ennakoiki minkäänlainen kinastelu tai riitely kuten edellä olevista aineisto-otteista käy ilmi. Toisen lapsen rakennelma rikotaan tai leikkiminen estetään ilman näkyvää syytä. Usein rakennelman tehnyt lapsi tai leikkivä lapsi, jonka leikkiä estetään, oli todella syventynyt ja keskittynyt leikkiinsä, kun leikkimistä tultiin häiritsemään. Usein myös ne rakennelmat, joita rikottiin, olivat suuria, näyttäviä tai erityisen taitavasti tehtyjä.

Asioiden vääristely omaksi eduksi

Eräs tapa kohottaa omaa asemaa oli asioiden kertominen tavalla, joka oli itselle eduksi ja toiselle lapselle vahingoksi. Tyypillisesti tämä oli tapahtuneiden asioiden kertomista aikuiselle niin, että kertoo vain osan tapahtuneesta tai värittää tapahtunutta omaksi edukseen.

Kyi ja Aung iskuskelevat toimintahuoneessa ja juttelevat keskenään. Jere kulkee heidän ohitse hakiessaan rakennuspalikoita.

Kyi: *"Jerellä on korvikset!"*

Jerellä ei ole korviksia.

Jere: *"Itelläs on korvikset!"*

Kyi: *"Oonko mä tyhmä?"*

Jere ei vastaa mitään, vaan menee toiseen huoneeseen rakentelemaan toisten poikien kanssa. Kyi menee SIRPAn luo.

Kyi: *"Jere sanoi minua tyhmäksi."*

SIRPA menee Jeren luo kysymään, miksi hän on sanionut Kyitä tyhmäksi.

(Havainnot 19.9.2006/pk3)

Kyin lause *"Jerellä on korvikset"* oli ilmeisesti tarkoitettu pilkan teoksi tai naljailuksi, koska Jerellä ei ollut korvakoruja sinä päivänä eikä muulloinkaan. Sen sijaan Jeren vastaus *"itelläs on korvikset"* piti paikkansa, koska Kyillä oli korva-

korut. Jere ei koko tapahtuman aikana sanonut mitään muuta, hän haki vain lisää tarvikkeita rakennusleikkiinsä, mutta tästä huolimatta Kyi meni aikuiselle kertomaan, että Jere oli sanonut häntä tyhmäksi, vaikka Kyi itse oli ottanut oman tyhmyytensä esille. Koko tämän episodin logiikka on rationaalisesti vaikeasti hahmotettavissa, mutta toisen hännämisen näkökulmasta tämä oli melko tyypillinen tapa saada toinen lapsi epäedulliseen valoon niin toisten lasten kuin aikuisten silmissä. Toisesta lapsesta väitetään, mikä ei pidä paikkaansa ja samalla itse esiinnyttään kiusauksen kohteena.

Toisen lapsen poissulkeminen

Toisen lapsen poissulkeminen oli varsin yleisesti käytetty tapa. Toista lasta kielletään seuraamasta tai tulemasta viereen istumaan tai leikkimään, ei mennä syntymäpäiville tai ei reagoida toisen lapsen puheisiin. Toisen lapsen käskeminen pois vierestä tai siitä huoneesta, jossa ollaan, oli varsin tavallista. Poiskäskeminen tehtiin niin selkeästi, ettei sen tarkoituksesta jäänyt epäselvyyttä.

Lapset leikkivät nukkarissa. Atso kävelee Siirin perässä. Siiri menee penkille istumaan, Atso menee penkin toiseen päähän istumaan ja siirtyy sitten lähemmäs Siiriä.
Siiri: *"Mä en halua, että sä tulet viereen."*
Atso: *"Mä saan liikkua, mihin haluan."*
Siiri: *"Mutta mä en halua"*
(Havainnot 20.2.2007/pk3)

Amanda ja Kyi ottavat muovialustat, paperia ja värikynät ja lähtevät eteiseen. Krista on myös samaan aikaan ottamassa piirustusvälineitä.
Amanda: *"Ei me mennä eikä leikitä sun kaa."*
Kyi: *"Ei me leikitä sun kaa."*
Amanda ja Kyi menevät eteiseen, jonka lattialla he alkavat piirtää. Krista tulee sinne myös.
Kyi: *"Miks sä tuut tänne?"*
Krista: *"Mä piirrän."*
Kyi: *"Ai sä tuut muka seuraamaan meitä."*
Krista: *"Mä piirrän. Te veitte kynät."*
Krista piirtää hetken eteisessä ja lähtee sitten pois. Amanda ja Kyi jäävät piirtämään eteisen lattialle vatsallaan maaten.
(Havainnot 13.2.2007/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Atso seurasi Siiriä ja pyrki istumaan Siirin lähetyville. On vaikea tietää, mitä tässä oikein tapahtui, halusiko Atso olla Siirin seurassa vai hännäsikö hän Siiriä seuraamalla tätä. Siiri kuitenkin selkeästi osoitti oman kantansa: hän halusi Atson pois lähetyviltään. Toisessa aineisto-otteessa Amanda ja Kyi selkeästi sulkevat Kristan pois heidän "piirtämisspiiristään". Krista tyytyikin tähän ja lähti pois.

Syntymäpäiväkutsut olivat yleensä haluttuja ja ne toimivat myös osana sosiaalista kategorisointia: kuka sai kutsun keneltä ja kuka ei. Syntymäpäiväkutsuilla ja syntymäpäiville menolla osoitettiin yhteenkuuluvuutta, luotiin ja ylläpidettiin omaa kaveripiiriä. Syntymäpäiväkutsut saatettiin myös torjua ja sillä tavoin osoittaa, että haluaa sulkea kutsun esittäjän pois omasta kaveripiiristään.

Muumit ovat aamupalalla. Niko, joka on siis toisessa lapsiryhmässä, Hemuleissa, tulee tuomaan syntymäpäiväkutsut Jurille, Konstalle ja Ninalle.

SIRPA: *"Näytä Jurille ja vie sitten Jurin lokeroon."*

Kyi: *"Mikä se on?"*

SIRPA: *"Synttäräkutsu"*

Juri ja Niko puhuvat jotain keskenään venäjäksi. Sitten Niko lähtee eteiseen laittamaan kutsuja lokeroihin ja menee sitten takaisin Hemuleitten puolelle. Zahra ja Konsta istuvat eri pöydässä kuin Juri ja Kyi.

Zahra Konstalle: *"Onko sinulla?"* (siis synttäräkutsua)

Konsta: *"Ei mulla oo. Ku mä en mee."*

Juri istuu toisessa pöydässä ja sanoo kuuluvalla äänellä Zahralle: *"Konsta pääsee ja mä ja Nina"*

Konsta: *"Mutta kun mä en halua."*

Juri sanoo jotain Konstalle venäjäksi. Konsta ei vastaa.

(Havainnot 17.11.2006/pk1)

Niko toi lapsiryhmän venäjänkielisille lapsille Jurille, Konstalle ja Ninalle kutsun omille syntymäpäivilleen. Kun Konsta selkeästi ja näkyvästi torjui Nikon kutsun, hän samalla viestitti Nikolle ja myös muille lapsille, ettei halua lukea Nikoa kaveripiiriinsä siitä huolimatta, että heitä yhdisti sama venäläinen kulttuuritausta. Yhteinen kulttuuritausta ja äidinkieli eivät siis automaattisesti yhdistä lapsia. Konstan julkinen kieltäytyminen syntymäpäiväkutsusta oli vahva osoitus poissulkemisesta, koska lasten keskuudessa syntymäpäiväkutsut olivat varsin haluttuja. Ne olivat konkreettisia osoituksia siitä, kenen kanssa halusi olla läheinen kaveri.

Eräs tapa poissulkemista oli se, ettei reagoinut toisen lapsen läsnäoloon eikä puheisiin. Seuraavassa aineisto-otteessa lapset tekevät omia askartelujaan pöydän ääressä. Kyseessä ei siis ole aikuisen ohjaama toiminta, vaan muut lapset olivat jo eteisessä pukemassa ulos ja aikuiset olivat siellä auttamassa heitä.

Rahime, Atso, Oona ja Iina istuvat pöydän ympärillä ja leikkaavat paperia ja liimaa leikkaamiaan palasia paperille. Atsolla ja Oonalla on kultaista paperia, jota Rahime haluaa.

Iina: *"Me ei anneta"*

Rahime: *"Pas..pyl"*

Sofia viereisestä pöydästä: *"Rahime sano paska pyllly"*

Iina: *"Minä leikin aina Atson ka. Atso on niin siisti."*

Rahime: *"Atso on puolipäiväinen"*

Iina: *"Ei oo"*

Rahime: *"On"*

Iina: *"Sä oot paska"*

Lapset ovat tovin puhumatta mitään.

Rahime: *"Mulla on kissa kotona."*

Iina: *"Mullakin on."*

Lapset jatkavat liimaamista puhumatta hetkeen mitään.

Rahime: *"Atso, mä laitoin liimaa."*

Atso ei vastaa.

Rahime: *"Iina, mä laitoin liimaa"*

Iina ei vastaa.

Rahime Oonalle: *"Sulla ei oo hieno"*
 Iina: *"On sillä. (kääntyy puhumaan Oonalle) Sulla on hieno. Rahimella ei oo."*
 Lapset ovat tovin puhumatta mitään.
 Rahime: *"Iina, miks laitoit sakset?"*
 Iina ei vastaa.
 Rahime: *"Mä en oo Atson kaveri"*
 Kukaan ei vastaa. Iina käy hakemassa lokerostaan kuvia ja näyttää niitä Oonalle. Atson liima loppui. Rahime käy hakemassa uuden liimapuikon ja ojentaa sen Atsolle.
 Rahime: *"Ota vaikka vaaleanpunaista. Iina, mä annoin Atsolle."*
 Iina ei vastaa.
 Iina Oonalle: *"Ootko sä sininen?"*
 Oona: *"En"*
 Iina: *"Keltainen?"*
 Atso: *"Mäkin oon keltainen"*
 Atso vie työnsä eteisen lokeroon. Matkalla Atso sanoo minulle: *"Kotona mä avaan. Me mennään mummun ja papan luo. Siellä minulla on Kinderin muna-auto."*
 Atso palaa pöydän ääreen tekemään toisen leikkelytyön.
 Rahime: *"Atso"*
 Rahime näyttää työtään Atsolle. Atso ei reagoi, ei katso eikä sano mitään.
 Rahime: *"Iina, katso"*
 Iina ei katso eikä vastaa.
 Rahime näyttää työtään Atsolle ja sanoo: *"Atso"*
 Atso: *"Hieno"*
 Rahime: *"Iina katso"*
 Iina: *"Ei oo hieno"*
 Oona: *"Ei"*
 Iina: *"Niin, se on tyhmä"*
 Lapset ovat puhumatta hetken.
 Rahime: *"Mulla on kissa kotona. Oma."*
 Iina: *"Ei oo. Teillä on koira."*
 Rahime: *"Se on kissa."*
 Iina: *"Se on poikakissa. Meille tulee tyttökissa."*
 Oona: *"Niin meillekin"*
 Iina: *"Meille tulee samanlaiset"*
 Lapset tekevät askartelujaan puhumatta hetkeen mitään.
 Iina: *"Mulla on tyttöjen väri. Meillä on tyttöjen väri. Rahimella on poikien väri."*
 Rahime: *"Atso, leiki mun ka"*
 Atso: *"Joo"*
 Iina Atsolle: *"Mä en leiki sun ka"*
 Oona rypistää paperinpalan ja antaa sen Iinalle.
 Oona: *"Heitä tää Rahimelle"*
 Iina heittää paperitollon Rahimea kohti. Rahime väistää niin, ettei paperitollo osu häneen.
 Rahime hiljaa itsekseen: *"Mä oon vihainen"*
 Lapset ovat hetken puhumatta mitään, jatkavat askaretelemistä.
 Iina Oonalle: *"Meet sä uimaan?"*
 Oona: *"Joo"*
 Iina Rahimelle: *"Sä ootkin ulkona. Me ollaan sisällä."*
 Rahime: *"Mä näytän teille kissan. Mä tuun Oonan kotiin."*
 Oona: *"Sä et tiiä missä mä asun. Mä asun ylinnä."*
 Iina: *"Mä asun samassa ku sinä."*
 Rahime: *"Atso on mun kaveri."*

IRMELI tulee sanomaan, että olisi aika lähteä pukemaan ulosmenoa varten. Atso ja Oona lähtevät pukemaan ulos. Iina ja Rahime jäävät vielä kahdestaan tekemään askartelujaan.

Iina: *"Sinisetkin on tyttöjen väri, eikö niin Rahime? Pojat on pieruja."*

Iina kirjoittaa nimensä paperiin, johon hän on liimannut paperinpalasia.

Rahime: *"Osaatko nimen ottaa?"*

Iina: *"Tässä lukee Iina. Etkö sinä tiää. Äiti tykkää tästä väristä. Mä väritänkin äitin luona."*

(Havainnot 25.9.2006)

Tässä aineisto-otteessa tuli esille lähes kaikki poissulkemisen muodot. Rahime haki monella tapaa yhteyttä toisiin lapsiin, jotka sulkiivat hänet pois monin tavoin. Rahimen puheisiin ei vastattu. Kun Rahime näytti askarteluaan toisille lapsille, he eivät katsoneet sitä. Rahimen askartelua moitittiin ja vähäteltiin *"ei oo hieno"* ja *"se on tylmä"*. Kun Rahime kertoi kotona olevasta kissastaan, Iina väitti ensin sen olevan koira ja myöhemmin sanoi sen olevan poikakissa. Iina ja Oona toistivat useaan kertaan yhteenkuuluvuuttaan korostamalla samuutta (*"meille tulee samanlaiset"*, *"mä asun samassa ku sinä"*, *"meillä on tyttöjen väri, Rahimella on poikien väri"*, *"sä ootkin ulkona, me ollaan sisällä"*). Tilanteessa käytettiin jopa fyysisiä keinoja, kun Oona pusersi paperitollon, jonka Iina heitti Rahimea kohti. Lapset olivat useaan kertaan puhumatta toviin ja Rahime aina aloitti keskustelun uudelleen sanomalla jotain, johon kukaan ei vastaa. Muutamat Rahimen sanomiset saivat aikaan sen, että toiset reagoivat. *"Sulla ei oo hieno"* ja *"mulla on kissa kotona, oma"* -lausahdukset saivat toiset lapset reagoimaan, ne olivat sen verran vahvat argumentit, että toisten oli vastattava niihin.

Lopulta Rahimen sitkeys tuotti tuloksen. Kun Atso ja Oona lähtivät eteiseen pukeutumaan, Iina, jonka kaveruutta Rahime tässä tilanteessa haki, suosituikin Rahimen kaveriksi. Iina oli aikaisemmin sanonut Rahimen käyttämää sinistä poikien väriksi ja sillä tavalla sulkenut Rahimen pois tyttöjen, siis Iinan ja Oonan kaveruudesta. Kun Iina ja Rahime jäivät kahden, Iina hyväksyikin sinisen myös tyttöjen väriksi (*"sinisetkin on tyttöjen väri, eikö niin Rahime?"*). Rahime haki sitkeästi kaveruutta Iinan kanssa, vaikka hän oli vihainen kaikesta siitä syrjimisestä, joka häneen kohdistettiin. Rahimen sitkeys tuotti toivotun tuloksen, Iina alkoi puhua hänelle myönteiseen sävyyn. Tämä keskustelu osoitti kiusaamisen ryhmäilmiön luonteen (ks. Hamarus 2006). Kun Oona ja Atso lähtivät pois, Rahimen kiusaaminen ei hyödyttänyt enää Iinaa. Kun paikalla ei ollut muita lapsia, Rahimen kiusaaminen ei nostanut Iinan asemaa kenenkään silmissä, joten Iina voi hyvin alkaa Rahimen kaveriksi. Rahimen syrjiminen oli ennen kaikkea oman aseman nostamista muiden lasten silmissä.

Oman aseman kohottaminen ja puolustaminen

Nopeasti vastaaminen ja nasevasti takaisin sanominen on eräs tapa nostaa omaa asemaa vertaisryhmäsuhteissa. Baumanin (2002, 223) mukaan toisessa modernissa valtapeliä ei käydä enää suurten ja pienten välillä, vaan nopeiden ja hitaiden välillä. Valta on niillä, jotka ovat nopeita. Lasten vertaisryhmäsuhteissa vahva asema saavutetaan vastaamalla nopeasti ja nasevasti niin, että vastaus ylittää nasevuudessaan edellisen, haastavan huomautuksen.

Lapset syövät aamupalaa ruokailuhuoneessa. Juri kertoo jostakin lapsesta, joka ei ole päiväkodissa.

Juri: *"Se tappelee mun kaverin ka. Rainer voi lyyvää yhellä iskulla."*

Juri nauraa.

Kyi: *"Sä naurat niin kuin käärme."*

Juri: *"Mä oonkin käärme."*

Kyi: *"Sä naurat niin ku krokotiili."*

Jere: *"Mä nauran niin ku leijona."*

Juri Kyille: *"Sä naurat niin ku sika."*

Juri kaataa maitopurkista maitoa lasiinsa.

Kyi: *"Sä oot maitopurkki."*

Juri: *"Joka haukkuu, sen napa paukkuu."*

Kyi: *"Sä haukuit. Sun napa paukkuu."*

Juri: *"Jos pojat kiusaa, niin tytöt vaan pussailee ja juoksee karkuun. Kyi, pyi."*

(Havainnot 15.1.2007pk3)

Kyin lause *"sä naurat niin kuin käärme"* oli todennäköisesti tarkoitettu hännäämiseksi, mutta Juri käänsi nopeasti sen itselleen eduksi ilmoittaumalla käärmeeksi. Silloin myös Jere tuli mukaan keskusteluun ja ilmoitti nauravansa *"niin ku leijona"*. Jere oli näin mukana itsensä kohottamisprosessissa, koska onhan leijona eläinstatuksia määriteltäessä korkeammalla kuin käärme. Keskustelu päättyi etunimen vääntelyyn *"Kyi, pyi"*, mikä oli varsin tavallista lasten keskuudessa, mutta useimmiten muutkin lapset tulivat tähän mukaan. Tällöin se oli hyväntahtoista sanoilla leikkittelyä.

Hamaruksen (2006, 136) mukaan koululuokassa erilaisilla sanailuilla ja naljailuilla testataan jatkuvasti, kuka voisi olla seuraava kiusattu. Sanailulla, joka voi olla naljailua tai ilkeämielistä vihjailua, tuotetaan tietoa luokan yksilöiden sosiaalisista taidoista ja kyvystä reagoida sanailuun. Samalla katsotaan, kuka voisi yhtyä ja tulla mukaan mahdolliseen kiusaamiseen. Näissä tilanteissa lasten kyky vastata nopeasti tavalla, joka ylittää naljailijan tason ja kääntää naljailun sen aloittaneeseen, osoittautuu hyvin tärkeäksi. Tällaisella testaamisella kiusaaja saa tietoa myös omasta asemastaan lapsiryhmässä. (Hamarus 2006, 139.) Ratkaisevaa on lasten kyky reagoida nopeasti sanallisesti, mikä edellyttää hyvää suomen kielen taitoa. Vaikka kyseessä olisi leikki, niin jos ei osaa jatkaa tätä sanailua, jää yhteisen leikin ulkopuolelle ja tunne leikin tuomasta ilosta ja yhteenkuuluvuudesta jää kokematta.

Eräs tapa kohottaa omaa asemaa lapsiryhmässä oli olla ensimmäisenä. Lapset tavoittelivat ensimmäisenä oloa melkeinpä missä tahansa. Lapset toivat näkyvästi esille sen, jos he olivat ensimmäisenä jonossa tai tehtävät oli tehtynä ensimmäisenä.

Lapset pukevat eteisessä liikuntavaatteita ylleen liikuntaa varten. Nina menee ensimmäiseksi jonoan ovelle, Aino tulee toiseksi ja Inka kolmanneksi. Ninan pusero on jäänyt keskelle lattiaa.

KERTTU: *"Tuu laittaa pusero lokeroon."*

Nina: *"Sitte mä tuun omalle paikalle."*

KERTTU: *"Joo"*

Nina käy laittamassa puseronsa lokeroon ja palaa sitten jonon ensimmäiseksi Ainon edelle.

(Havainnot 24.11.2006/pk3)

Tässä aineisto-otteessa Nina pääsi ensimmäiseksi jonoon, koska hän oli ensimmäisenä pukenut ylleen liikuntavaatteet. Siinä kiireessä oli pusero unohtunut lattialle. Kun aikuinen pyysi Ninää laittamaan lattialle unohtuneen puseron lokeroon, Nina tarkisti ensin, voiko hän palata takaisin paikalleen ensimmäiseksi jonoon ennen kuin poistuu jonon kärjestä. Olla ensimmäisenä oli erityisen arvostettua lasten keskuudessa. Tavallista oli, että kun lapsi sai esiopetustehtävän tehtyä, hän ilmoitti siitä kuuluvasti. Joskus esiintyi ensimmäisenä olosta jopa kilpailua, johon aikuinen puuttui. Ensimmäisenä olo oli lapsille niin tärkeää, että siitä kerrottiin aikuisille, jotka eivät olleet olleet paikalla näkemässä tapahtumaa.

Lapset pukevat eteisessä ulos. Nina tulee minun luokseni.

Nina: *"Tiedätkö?"*

Paula: *"No mitä?"*

Nina: *"Mä olin eilen ensimmäisenä pukemassa"*

(Havainnot 17.11.2006/pk3)

Kun menen aamulla päiväkotiin, Muumit ovat juuri aloittamassa aamupalan syömistä. Pasi kääntyy minuun päin ja sanoo: *"Mä olin ensimmäisenä pöydässä."*

(Havainnot 14.12.2006/pk3)

Näissä aineisto-otteissa Nina ja Pasi kertoivat minulle, että he olivat ensimmäisenä, Nina ulospukemassa, Pasi aamupalapöydässä. Samalla tavalla lapset kertoivat ensimmäisenä olostaan myös muille aikuisille. Maahanmuuttajataustaiset lapset olivat näkyvästi mukana näissä tilanteissa, joissa ensimmäisenä olemalla rakennettiin omaa asemaa lapsiryhmässä. Oman paikan löytäminen ja oman aseman rakentaminen oli heille ehkä erityisen merkityksellistä tällä tavoin, koska maahanmuuttajataustaisina he saattoivat olla aluksi lapsiryhmän reunamilla esimerkiksi puuttuullisen kielitaidon ja lastenkulttuurin tuntemuksen vuoksi.

Lasten osana ei ole vain muodostaa omaa minuuttiaan päiväkodin lapsiryhmässä, vaan myös toisinaan puolustaa omaa koskemattomuuttaan ja omanarvontuntoaan varsin konkreettisesti. Lasten keskinäinen yhdessäolo ei ole vain harmoniaa, vaan siihen kuuluu myös ei-toivottuja piirteitä, kuten lapset ovat edellä kertoneet. Tällainen lasten keskinäinen kiusaaminen näyttää olevan yleistä kaikkialla (ks. esim. James 1993, 138, 158-160; Hamarus 2006). Se, että lasta konkreettisesti satutetaan ja että lapsi joutuu pelkäämään päiväkodissa, ei voi olla jättämättä jälkiä lapsen minuuden kokemukseen. Omanarvontunto sekä arvokkuuden ja kunnioituksen kokemukset ovat merkityksellisiä myös lapsille.

Lapset olivat kehittäneet itselleen keinoja selviytyä kiusaamistilanteista. Suurin osa lapsista sanoi tukeutuvansa kiusaamisen tapahtuessa aikuisen apuun. Osa lapsista luotti omiin kykyihinsä selvitä tilanteesta.

Paula: *"No mitäs te sitten teette täällä päiväkodissa, jos joku laps teitä kiusaa?"*
 Liisa: *"No sitte me mennään aikuisille kertomaan..niin"*
 Paula: *"Mitäs Saila tekee?"*
 Saila: *"No jos joku aloittaa kiusaamisen, ni mä annan takasin."*
 Paula: *"Miten sä annat takasin?"*
 Saila: *"Mä lyön tulpaan tai sillee."*
 Janika: *"Mä en tekis, mä rukoilen vaan, että se lopettais. Meijän äiti on sanonu, että kannattaa tehdä."*
 Paula: *"Miten sä sanot, että se lopettaa?"*
 Janika: *"Mä rukoilen vaan, ettei se enää kiusais."*
 Saila: *"Ja sit mä lyön kattilankansilla sitä päähän."*
 Janika: *"Kattokaa, tällee hyvin"* (näyttää rukousasentonsa)
 Paula: *"No saakos..saakos itteesä puolustaa?"*
 Janika: *"Saa..no eii"*
 Salla: *"Saa"*
 Liisa: *"Minä ainakin puolustan itteäni, kun minä aina tulen vastaan, potkin täällä tai potkin taikka sitten.."*
 (RH10/pk1)

Tässä keskustelussa Liisa, Saila ja Janika toivat esille ne kolme tapaa, joilla lapset suhtautuivat kiusaamiseen ja puolustivat itseään. Suurin osa lapsista ilmoitti tukeutuvansa aikuisiin, joilta he toivoivat apua, mutta osa lapsista toimi itse luottaen omiin kykyihinsä lopettaa kiusaaminen ja osa lapsista jäi kiusaajien armoille osaamatta tehdä mitään sellaista, mikä lopettaisi kiusaamisen.

Lapsilla, jotka toimivat itse luottaen omiin kykyihinsä, oli erilaisia tapoja hoitaa tilanne. Osa lapsista selvitti kiusaamistilanteet keskustelemalla.

Paula: *"Mites te puolustatte itteänne?"*
 Inka: *"No usein mä puolustan itteeni sillai, että minä puhun reilusti, että semmonen ei oo kivaa, että oisko susta kivaa, jos mä tekisin sulle niin..tai niin..mä puolustan puhumalla että ei kannata ruveta toisille takasikkaa tekemään, ku se menee vain pahemmaks"*
 (RH9/pk1)

Eemil: *"Äsken minä ja Hazim kiusattiin toisiamme."*
 Paula: *"Joo. No, mitenäs sitten kävi?"*
 Hazim: *"Sit tuo itkee ja minä olin vähän tyhmä..ja menin tonne..sit mä oon pyytännyt anteeks ja sain anteeks"*
 Paula: *"Joo. Te sovitte sen keskenänne."*
 Eemil ja Hazim (yhteen ääneen): *"Niin"*
 (RH2/pk2)

Näillä lapsilla oli kyky ratkaista kiusaamistilanne itse keskustelmalla asiasta ja rauhallisesti ja rationaalisesti. Inka pyysi kiusaajaa asettumaan kiusatun asemaan *"oisko susta kivaa, jos mä tekisin sulle niin"*. Inka luotti järkevään puhumiseen, missä hän olikin varsin taitava. Eemilin ja Hazimin kiusaamistilanteessa Eemil oli alkanut itkemään, jonka jälkeen Hazim oli pyytännyt anteeksi ja myös saanut anteeksi. Nämä lapset vetoavat kiusaajan kykyyn tuntea myötätuntoa toista lasten kohtaan, mutta lapsilla oli myös muunlaisia keinoja kohdata kiusaamistilanne.

Paula: "No mites täällä päiväkodissa, jos sua joku kiusaa, ni mitä sä sillon teet?"
 Panu: "No jos joku mua..hakkaa, ni mä hakkaan takasin."
 Paula: "Joo..saakos itteesä puolustaa sillo?"
 Panu: "Saa. Ainaki mejjän äiti on sanonu."
 Paula: "Joo. No miten sä puolustat itteä?"
 Panu: "No jos joku hakkaa tai potkii, ni mä hakkaan takasin."
 (YH19/pk1)

Paula: "No jos teitä joku kiusaa täällä päiväkodissa, ni mitäs te sitten teette?"
 Lauri: "No sitte me tehdään, että..että ei elkää tehkö tässä.."
 Sampo: "Tai sitte pidetään puolia, että sanotaan niin."
 Paula: "Miten sä piät puolia?"
 Sampo: "No sillee, että ei.."
 Lauri: "Ei välitetä."
 Sampo: "...estetä. Ei välitetä tai estetään."
 Lauri: "Sitte ne alkaa kiusanteon lopettaa, ku ne huomaa, että me ei..mei..ei.."
 Sampo: "Ei välitetä."
 Lauri: "Niin"
 (YH14/pk1)

Lapset tekevät kiusaajalle joskus saman, mitä kiusaaja on tehnyt heille. Panu sanoi "antavansa takaisin", jos häntä kiusataan. Sampo ja Lauri asettuivat kiusaamisen yläpuolelle "ei välitetä" -toimintatavallaan. Jos kiusaaminen on pelkätään kielellistä, he eivät kiinnitä siihen huomiota. Lapset olivat keskustelleet asiasta myös vanhempiensa kanssa ja saaneet neuvoja heiltä. Simo oli saanut äidiltään neuvon välttää niitä paikkoja, missä kiusaaminen oli tapahtunut "no että ei saa mennä aidan viereen" (YH5/pk2). Lapset siis pyrkivät välttämään kiusaamistilanteita eri tavoin. Lasten kertomukset osaltaan todistavat sitä, miten tavallista kiusatuksi tuleminen lasten keskuudessa on ja miten lasten on täytynyt miettiä, miten he selviytyvät kiusaamisesta.

On myös lapsia, joilla näytti olevan varsin vähän mietittynä keinoja, joilla selviytyä kiusaamisesta. Ryhmähaastattelussa Janika kertoi, että "mä rukoilen vain, että se lopettais" (RH10/pk1) ja yksilöhaastattelussa hän toisti saman "mää vaan rukoilen, ettei kiusais..sillee" (YH22/pk1). Samaten Saila, joka ryhmähaastattelussa pontevasti uhkaili lyövänsä kiusaajaa, ei enää yksilöhaastattelussa, jossa ei ollut toisten lasten läsnäolon tuomia paineita, osannut kertoa, miten toimisi.

Paula: "No saakos itteesä puolustaa, jos toinen kiusaa?"
 Saila: "Joo"
 Paula: "Miten sä puolustat itteäs?"
 Saila: "En mä tiää."
 (YH13/pk1)

Paula: "Miten sä puolustat?"
 Antti: "...en mä tiijä"
 Paula: "Etkö? Mitä sä oot tehny, jos Saku kiusaa?"
 Antti: "...no yritän mennä pois"
 (YH9/pk1)

Muutamilla lapsilla, kuten Janikalla, Sailalla ja Antilla, tuntui olevan melko harvoisa ote siihen, miten toimia kiusaamistilanteissa. Lapset olivat lähes yksimielisiä siitä, että itseensä saa puolustaa, mutta jotkut lapset eivät osanneet sanoa, miten he konkreettisesti puolustavat itseään kiusaamistilanteessa. Lapsiryhmän kiihkeässä ja nopeasti vaihtelevassa sosiaalisessa kanssakäymisessä tällainen neuvottomuus jättää lapsen ikään kuin heitteille, ajelehtimaan muiden toiminnan virrassa.

5.7 Lasten tavat olla päiväkodin vertaisryhmässä

Lapsilla on useita tapoja muodostaa minuuttaan päiväkodin vertaisryhmässä. Tilanteen mukaan käyttöön otetaan erilaisia tapoja, joita ovat liittyminen, oman erityisyyden esille tuominen, ajautuminen ja vetäytyminen

Liittymisessä lapset ovat näkyvästi mukana "kaverikaupassa". He pyrkivät saamaan leikkikaverin kyselemällä ja vastaamalla toisten kysymyksiin. Liittymisessä käytetään samuuden ja sitä kautta yhteyden ja yhteenkuuluvuuden hakemista toisiin lapsiin. Liittymisessä on tärkeää olla mukana vertaisryhmän sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kuulua ryhmään. Aktiivisesti mukana olo vertaisryhmätoiminnassa on tärkeää. Liittyminen edellyttää, että lapset hallitsevat "kaverikauppaan" ja muuhun lasten keskinäiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen kuuluvan "sosiaalisen kieliopin".

Oman erityisyyden esille tuomisessa keskeistä on tulla nähdyksi, olla joukon keskipisteenä ja huomion kohteena ja tuoda esille omaa erityisyyttään ja ainutkertaisuuttaan ja sitä kautta myös erillisyyttään. Vertaisryhmän keskiössä oleminen on tärkeää, koska nähdyksi tuleminen ja huomion saaminen edellyttää katsojia. Keskeistä on olla ryhmän jäsen, mutta erillisenä yksilönä (*separable* – toisista erillinen yksilö ryhmässä). Vertaisryhmä on se näyttämö, jossa oma erityisyys pääsee esille ja tuodaan esille. Keskeistä on tulla nähdyksi ainutlaatuisena ryhmän jäsenenä.

Ajautumisessa lapset ovat myötäilevästi mukana "kaverikaupassa". Ajautumisessa tyydytään siihen, mitä muut lapset sopivat, tai ei ole reagoitu riittävästi niissä tilanteissa, joissa yhdessä leikkimisestä päätetään. Lapsi toivoo pääsevänsä jonkun leikkiryhmän jäseneksi, mutta ei itse ole aktiivisesti ja näkyvästi mukana sosiaalisessa kanssakäymisessä saadakseen tämän toiveensa toteutettua. Ajautumisessa haetaan samuuden kautta yhteenkuuluvuutta. Lapset haluavat päästä mukaan ryhmään, mutta eivät aktiivisesti ja näkyvästi toimi sen eteen, vaan tyytyvät toisten tekemiin päätöksiin ja sopimuksiin. Ajautumisessa ollaan passiivisesti mukana vertaisryhmätoiminnassa ja seurauksena voi olla myös joutuminen ei-toivottuun, pelottavaan yksinoloon.

Vetäytymisessä eristäydytään vertaisryhmätoiminnasta tietoisesti. Se on aktiivista, tietoista, haluttua erillään oloa muista lapsista, toivottua yksinoloa ja omaan toimintaan keskittymistä, vetäytymisessä ollaan erillään joukosta (*sepa-*

rate). Vetäytymiseen kuuluu usein aktiivista oman tilan, leikin ja reviiirin puolustamista.

Lasten tapoja voi erotella sen mukaan, miten keskeistä vertaisryhmätoiminta on ja onko tavoitteena samuus vai erityisyys. Liittymisessä ja oman erityisyyden esille tuomisessa vertaisryhmätoiminta on erittäin tärkeää. Ajautumisessa ja vetäytymisessä vertaisryhmätoiminta ei ole yhtä tärkeällä sijalla. Liittymisessä ja ajautumisessa haetaan samuutta ja yhteenkuuluvuutta, liittymisessä aktiivisesti, ajautumisessa passiivisesti myötäilemällä. Oman erityisyyden esille tuomisessa ja vetäytymisessä haetaan erillisyyttä, joka oman erityisyyden esilletuomisstrategiassa tehdään vertaisryhmän keskiössä näkyvästi ja aktiivisesti. Sen sijaan vetäytymisessä näkyminen vertaisryhmän keskiössä ei ole tärkeää, mutta vetäytyminen on useinkin hyvin aktiivista sen vuoksi, että lapset joutuvat tekemään aktiivisesti töitä voidakseen olla ja toimia yksin päiväkodissa.

TAULUKKO 4 Lasten tavat muodostaa minuuttaan päiväkodin vertaisryhmässä

	vertaisryhmätoiminnan keskiössä	vertaisryhmätoiminnan laitamilla
samuuden hakeminen	LIITTYMINEN	AJAUTUMINEN
erillisyyden hakeminen	OMAN ERITYISYYDEN ESILLE TUOMINEN	VETÄYTYMINEN

Näillä tavoilla lapset pyrkivät vaikuttamaan omaan asemaansa ja olemiseensa päiväkodin vertaisryhmässä ja sen monimuotoisessa ja vilkkaassa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lapset valitsevat tietyn tavan tilannekohtaisesti ja samalla he muodostavat omaa minuuttaan päiväkodin vertaisryhmässä. Joillakin lapsilla tietyt tavat olivat enemmän käytössä kuin toisilla. Kaikkia lapsia ajatellen liittyminen ja ajautuminen, siis tavat, joiden tavoitteena oli samuus ja sitä kautta yhteenkuuluvuus toisten lasten kanssa, olivat selvästi enemmän käytössä kuin oman erityisyyden esille tuominen ja vetäytyminen.

Liittyminen on tullut esille aikaisemmissa päiväkotitutkimuksissa (Strandell 1995, 48-51; Lehtinen 2000, 97-98). Liittymisellä on suuri osa lasten vertaisryhmätoiminnassa. Ryhmän seurallisuuden muotojen (Simmel 2000, 116-118) hallitseminen antaa avaimet liittymiseen. Liittymisessä lapset voivat saavuttaa sen luottamuksen ja läheisyyden, joka kuuluu puhtaisiin suhteisiin (Giddens 1991,91-97). Lasten ystävyysuhteissa ilmeni erimielisyyksiä ilman, että ne olisivat muodostuneet uhaksi luottamukselle. Liittyminen antaa paljon mahdollisuuksia minuuden muodostamiseen siihen sisältyvien emotionaalisten kokemusten ja itseymmärryksen kautta. Pienryhmien muodostuminen voi tehdä mahdolliseksi paeta tai suhteellistaa institutionaalista valtaa (Maffesoli 1996, 44).

Myös ajautuminen on tullut esille aiemmissa lasten sosiaalisia suhteita päiväkodissa käsittelevissä tutkimuksissa (ks.esim. Lehtinen 2000, 97-98). Ajautumisessa lapsiryhmän seurallisuuden muotojen (Simmel 1996, 116-118) hallit-

seminen on vähäistä ja näin ollen lapset eivät osaa käyttää niitä hyödykseen niissä vertaisryhmätilanteissa, joissa neuvotellaan leikki- ja kaveriryhmistä.

Myös vetäytymisen kaltaisesta ilmiöstä on löytynyt viitteitä aiemmissa tutkimuksissa. Skånfors, Löfdahl & Hägglund (2009, 105) ovat todenneet, että lapsilla voi olla useita erilaisia vetäytymisstrategioita vertaisryhmäsuhteista. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lapsen on oltava aktiivinen voidakseen vetäytyä lapsiryhmän sosiaalisesta toiminnasta. Lapsen on myös perusteltava syy vetäytymiseensä.

Sen sijaan oman erityisyyden esille tuominen päiväkodin vertaisryhmäsuhteissa ei ole saanut sijaa aiemmissa tutkimuksissa. Oman erityisyyden esilletuomisessa on samansuuntaisia piirteitä kuin erikoistumisessa ja kompetenssissa (Durkheim 1990) ja persoonallisuuden ainutkertaisuuden korostamisessa (Simmel 2005, 45-46). Näin ollen voi sanoa, että kun lapsi valitsee oman erityisyyden esille tuomisen minuutensa muodostamisen välineeksi, niin lähesyttään yksilöllistymisteesin ydintä. Vetäytyminen ja oman erityisyyden esille tuominen, joista on ollut hyvin vähän viitteitä aiemmissa tutkimuksissa, olivat tämän tutkimuksen aineistossa selkeää ja aktiivista. Niitä oli aineistossa kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin liittymistä ja ajautumista, joten voi sanoa, että lasten minuuden muodostus päiväkodissa painottuu samuuden hakemiseen liittymisen ja ajautumisen avulla, mutta myös vertaisryhmästä erillisyyden hakeminen vetäytymällä vertaisryhmätoiminnasta ja omaa erityisyyttä esille tuomalla kuuluvat lasten tapoihin muodostaa omaa minuuttaan päiväkodin vertaisryhmässä.

6 LASTEN ITSEMÄÄRITTELYT JA ITSENSÄ PAIKANTAMINEN

Tässä luvussa etsin vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka liittyy lasten omiin määrittelyihin itsestään. Tarkastelun kohteena ovat lasten kuvaukset itsestään, osaamisestaan, kuluttamisestaan, tulevaisuuden suunnitelmistaan sekä sitoutumisestaan kulttuurisiin kertomuksiin.

6.1 Itsetutkiskelu ja identiteetti

Ihmisen tietoisuus itsestä yksilönä on toisen modernin ydintä (Bauman 1996, 185). Kun lapset kuvaavat ja määrittelevät itseään, kyse on identiteetistä, joka on suosittu käsite monissa tieteissä. Identiteetti näyttää olevan yksi yleisimmistä inhimillisistä tarpeista ja sen odotetaan tarjoavan varmuuden omasta paikasta yhteisössä (Bauman 1996, 161). Identiteetti on itsestä tehty refleksiivinen tulkinta, käsitys itsestä (Giddens 1991, 53), mutta identiteetti ei synny pelkästään yksilön itsensä määrittelemä, vaan se muodostuu, säilyy ja muuntuu sosiaalisissa suhteissa. Yhteiskunnan rakenteet määräävät ne sosiaaliset prosessit, joissa identiteetit muodostuvat ja joissa niitä ylläpidetään. (Berger & Luckmann 1994, 195-196). Ihmisten identiteetti muotoutuu ja muokkautuu suhteessa niihin tapoihin, joilla häntä representoidaan ja puhutellaan ympäröivissä kulttuurijärjestelmissä. Identiteetin ylläpitämiseksi yksilö tarvitsee identiteettinsä epäsuoraa ja suoraa tunnepitoista vahvistamista. (Berger & Luckmann 1994, 169-170; Hall 1999, 23.) Myös Närvänen ja Näsman (2007) ymmärtävät identiteetin sosiaalisena ja suhteellisena, joka ilmenee vuorovaikutuksessa muihin. Minuus ei ole sisäinen olemus, vaan jatkuva toiminnan, vuorovaikutuksen ja refleksiivisyyden prosessi. Minuus on situationaalinen ja se ilmenee toiminnassa ja toiset voivat lujittaa tai torjua sitä. (Närvänen & Näsman 2007, 75.)

Identiteetin rakentamiseen materiaalia otetaan historiasta, maantieteestä, biologiasta, tuotanto- ja uusintamisinstituutioista, kollektiivisesta muistista ja henkilökohtaisista unelmista, valtakoneistosta ja uskonnollisista kertomuksista

(Castells 2004,7). Keskeinen lasten identiteetin muovaaja on perhe, mutta myös vertaisryhmä ja julkiset instituutiot kuten koulu ja vapaa-ajan palvelut muokkaavat lasten identiteettiä (Förnäs 1998, 68). Lasten ja nuorten hyvinvointiinstituutioiden tehtävä on opettaa ja kasvattaa lapsia, mutta samalla ne muovaavat heidän identiteettiään (Stokholm 2009, 553). Lisäksi myös markkinat kuten kaupat, mainonta ja joukkotiedotus osaltaan vaikuttavat lasten identiteettien muovautumiseen (Förnäs 1998, 68).

Eräs yksilöllistymisteesin keskeinen väite on, että myöhäismodernissa identiteetin rakentamisesta on tullut yksilön oma tehtävä ja että identiteetti on pirstoutunut. Kun aiemmin itsemäärittelyt perustuivat annettuihin ja pysyviin yhteisösuhteisiin, kuten perheen ja suvun jäsenyyteen tai tiettyyn paikkaan kiinnitettynä, niin myöhäismodernissa itsen määrittely kohdentuu yksilöön itseensä. Myöhäismodernin edellyttämä tarve olla koko ajan liikkeessä estää kiintymästä mihinkään paikkaan. (Bauman 1996, 185). Yksilön minuuus on pirstottu palasiksi erilaisissa keskenään ristiriitaisissa minädiskursseissa. Ihmisellä on useita identiteettejä, jotka eivät ole kiinteitä, vaan häilyviä ja jotka elävät siirtymätilassa eri positioiden välillä. Ne saavat aineksia yhtä aikaa monista eri kulttuurisista traditioista ja limittyvät mutkikkaasti eri kulttuurisia aineksia sekoittaen (Beck 1995, 19-20, 28; Hall 1999, 71)

Identiteetissä ei enää ole mitään annettua, vaan se luodaan yksilön rutineissa ja yksilön refleksiivinen toiminta pitää sitä yllä. Inhimilliset toimijat ovat oman toimintansa refleksiivisiä tarkkailijoita ja koskaan päättymättömien elämänprojektien luoja. Ihminen joutuu itse huomaamaan, tulkitsemaan ja käsittelemään ne mahdollisuudet, uhat ja vaikeat valinnat, jotka vaikuttavat hänen elämänsä ja joihin sai tukea omalta yhteiskuntaluokalta tai -ryhmältä. Minuuus muotoutuu kehityskaarena menneisyydestä tulevaisuuteen ja toimijalla on jatkuvasti edessään mahdollisuuksien ja riskien tarkkailu ja punnitseminen sekä tasapainon löytäminen näiden kahden välillä. Ihminen tuottaa itse oman elämänsä kertansa, identiteettinsä, sosiaaliset suhteensa, sitoumuksensa ja vakaumuksensa (Giddens 1991, 52, 71, 77-78; Beck 1995, 19-20).

Giddensin (1991, 75) mukaan minuuus on nähtävä refleksiivisenä projektina, josta yksilö on vastuussa. Itseyden kehityskaarella on johdonmukainen yhtenäisyys, joka muodostuu elämänsä kaaren erilaisten vaihtelevien vaiheiden kognitiivisesta tiedostamisesta. Jatkuvan ja kaikkiallen tunkeutuvan minän refleksiivisyyden kautta ihminen itse tekee itsensä. Minä-identiteetin johdonmukaisuus edellyttää narratiivia, oman elämänsä kerran työstäminen on minä-identiteetin ydin modernissa sosiaalisessa elämässä. (Giddens 1991, 75-76.) Minä-identiteetti muodostuu itsetutkiskelun prosessissa sekä läheisten ihmissuhteiden kehittymisen prosesseissa (Giddens 1997, 97). Minuuden rakentumisessa mukana ovat myös erilaiset emotionaaliset jännitteet, jotka voivat haitata minä-tietoisuuden selkeää työstämistä. Autenttisen minän saavuttaminen liittyy persoonalliseen rehellisyyteen ja yhtenäisyyteen sekä elämän kokemusten reflektointiin. (Giddens 1991, 78-80.) Itsekunnioituksen saavuttaminen on osa minuuusprojektiä. Itsekunnioituksen puute tai sen heikkeneminen voi johtaa eri-

laisten riskitekijöiden ilmaantumiseen minuuden rakentamisessa. (Giddens 1991, 53-54.)

Bauman (1996) pitää minuuden rakentamista ja identiteetin etsimistä ihmisen refleksiivisenä tehtävänä, jonka valvominen on oma, alituinen velvollisuus (Bauman 1996, 182). Bauman ei käytä elämänprojektin käsitettä, koska hän näkee tämän käsitteen edellyttävän pitkäjänteistä suunnitelmallisuutta ja pysyvyyttä, vaan esittää tilalle minän koostamisen (self-assembly) käsitettä, joka antaa tilaa minän rakentamisprosessin heikolle strukturoinnille, alituiselle keskeneräisyydelle ja myös jo mukaanvalittujen aineiden poisjättämiselle (Bauman 1996, 197).

Kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri on eräs keskeisimmistä identiteetin muodostamisen, ylläpitämisen ja muuttamisen tavoista (Hall 2003a, 85). Kulttuuri-identiteetti on jotain, joka syntyy minän ja muiden välisessä vuorovaikutuksessa (Mazzarella 2003, 19). Kulttuurit tarjoavat yksilölle viitekehysten tai tradition, joka yhdistää yksilön tämänhetkisen elämän edeltävien sukupolvien elämään. Kulttuureja pidetäänkin yleensä suhteellisen vakaina ja pysyvinä merkitysten ja käytäntöjen joukkona, joilla on oma ajallinen ja paikallinen jatkuvuutensa. Kulttuuri-identiteetin avulla ihminen asemoi itsensä siihen materiaaliseen ja sosiaaliseen maailmaan, jossa erilaiset kulttuuriset järjestelmät toimivat merkitysten kentässä. Kun ihminen paikantaa itsensä yhteisten merkitysten kentässä, hän tietää, kuka on ja mihin kuuluu eli tunnistaa oman kulttuurisen identiteettinsä. (Hall 2003a, 85-86.) Hall (1999, 19) korostaa, ettei kyse ole kulttuuri-identiteetistä, vaan kulttuurisista identiteeteistä eli niistä identiteetin puolista, jotka liittyvät siihen, että ihminen kuuluu joihinkin selvärajaisiin etnisiin, rodullisiin, kielellisiin, uskonnollisiin tai kansallisiin kulttuureihin. Identiteetti ei ole pelkästään kuulumista ja samaisuudesta johonkin, vaan myös erottautumista jostakin. Kulttuuri-identiteetit luovat ja vaativat yhtenäisyyttä, mutta myös tekevät rajoja ja tuottavat toiseutta.

Kansalliset kulttuurit, joihin synnymme, ovat modernissa maailmassa yksi kulttuurisen identiteetin keskeisistä lähteistä. Kansalliset kulttuurit rakentavat identiteettejä tuottamalla merkityksiä ”kansakunnasta”, johon voimme identifioitua. Kansallisten kulttuurien ja identiteettien rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi painotetaan kansakunnan alkuperää, jatkuvuutta, traditiota ja ajattomuutta, joilla pyritään luomaan kuva yhtenäisestä ja alkuperäisestä kansasta. Yksi kansallisten identiteettien yhtenäistämisen keinoista on tuoda esille ”yhden kansan” yhteneviä kulttuurisia piirteitä kuten kieltä, uskontoa, tapoja, traditioita ja kiinnittymistä paikkaan ja samalla asettumalla toisia kulttuureja vastaan. Tämä käsitys osoittautui modernissa maailmassa kuitenkin myytiksi, koska kaikki modernit kansakunnat ovat kulttuurisia sekoituksia. (Hall 1999, 45-46, 82.)

Hallin (1999, 71) mukaan on alkanut ilmetä sellaisia kulttuurisia identiteettejä, jotka eivät ole kiinteitä, vaan häilyviä ja jotka elävät siirtymätilassa eri positioiden välillä. Ne saavat aineksia yhtä aikaa monista eri kulttuurisista traditioista ja limittyvät mutkikkaasti eri kulttuurisia aineksia sekoittaen. Jälkikolonialististen muuttojen synnyttämät diasporat voivat tuottaa tällaisia hybridisiä

kulttuureja, johon liittyy epämääräisyys, kaksoistietoisuus ja relativismi. Hybridit kantavat mukanaan jälkiä niistä kulttuureista, traditioista, kielistä ja historiallisista kertomuksista, jotka muovasivat heidät, mutta heidän on tultava toimeen uuden asuinpaikkansa kulttuurien kanssa ilman, että sulautuvat ja menettävät alkuperäisen identiteettinsä. Berger & Luckmann (1994, 193) pitävätkin yksilöityneen ihmisen ominaisuutena sitä, että hän on tietoisesti rakentanut minänsä lukuisten mahdollisten identiteettien tarjoamista aineksista ja hänellä on mahdollisuus siirtyä eri maailmojen välillä.

Yksilö voi kuitenkin kulttuuri-identiteettiään vaarantamatta tuntea yhteenkuuluvuutta kahteen eri kulttuuriin. On olemassa yksilöitä, jotka eivät identifioitu vain yhden kulttuuriryhmän jäseniksi, tyypillisimmillään he ovat maahanmuuttajia tai kahden eri kansallisuuden jälkeläisiä (Liebkind 2000, 23; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 29). Bergerin ja Luckmannin (1994) mukaan lapsi voi sisäistää muuttumisen mahdollisuuden pysyväksi piirteekseen osana subjektiivista itseymmärrystään, jolloin lapselle avautuu valinnan mahdollisuus sisällyttää elämäänsä erilaisia maailmoja. Kun lapsi tutustuu primaarisosiaaliosuudessa toisistaan selkeästi eroaviin maailmoihin, hän voi ottaa identiteettiinsä aineksia eri kulttuureista ja rakentaa näin myös joiltaan osiltaan salattua identiteettiä. Ihmisellä voi olla erikseen julkinen ja yksityinen identiteetti ja hän voi kätkeä sosiaaliselta ympäristöltä julkisen ja yksityisen elämänsä epäsyyntä. (Berger & Luckmann 1994, 191-193.)

Eräs globalisaation ja toisen modernin pirstaleisuuden seuraus on, että marginaalisuus asemoituu valtakulttuuriin nähden uudelleen. Hall (1999, 10) kysyykin, onko marginaalisuuden siirtyminen keskiöön todella myöhäismodernin kokemuksen ydintä. Myös Bauman (1990, 167) on kiinnittänyt huomiota siihen, että etnisyydestä on tullut yksi niistä tunnusmerkeistä, joiden ympärille muodostuu joustavia yhteisöjä ja joiden varaan rakennetaan yksilöllisiä identiteettejä.

6.2 Lasten minäkuvaukset

Nimi, ulkonäkö, ikä

Nimi ja nimen sosiaalinen käyttö ovat perustavaa laatua olevia elementtejä ihmisen minuudessa (Giddens 1991, 55). Lapsille on tärkeää tulla kutsutuksi omalla nimellään ja tulla näin nähdyksi omana yksilöllisenä itsenään. Lapset ilmaisivat närkästyksensä tai suuttumuksensa siitä, jos heitä kutsuttiin väärällä nimellä.

Lapset ovat leikkimässä. ANU, joka on uusi sijainen, tulee ja kehottaa lapsia lähtemään ulos.

ANU: "Kyä, nyt on aika mennä ulos!"

Kyi: "En mene!"

ANU: "Lähtisit nyt vaan"

Kyi: "En lähe!"

ANU: *"Sinä olet sininen ja siniset lähtee nyt ulos"*
 Kyi: *"En!"*
 ANU hakee toisesta huoneesta pienryhmien nimilistat.
 ANU: *"Katso täältä, sinä kuulut sinisiin ja.."*
 Kyi: *"Tiedän! Tiedän!"*
 ANU: *"Tule nyt, Aung"*
 Kyi: *"En minä ole Aung!"*
 ANU: *"Anteeksi, minä vielä sekotan teidät"*
 Kyi: *"Ja Kerttu ja Hanne ja Sirpa!"*
 ANU: *"Kun minä en vielä muista teidän kaikkien nimiä"*
 Kyi: *"Ja Aungia kutsutaan Kyiksi"*
 ANU: *"Teidän nimet menee sekaisin"*
 Kyi: *"Se ei oo kivaa"*
 Kyi lähtee pukemaan eteiseen, missä on muita lapsia.
 Juri: *"Kyi"*
 Kyi: *"En mä oo Kyi. Kyi!"* (Kyi lausuu ensimmäisellä kerralla kuten Juri on ääntänyt ja toisella kertaa hän lausuu nimensä niin kuin se oikein burmalaisittain äännetään)
 Juri: *"Miten se menee?"*
 Juri yrittää lausua Kyin nimen oikein.
 (Havainnot 24.11.2006/pk3)

Tässä tilanteessa Kyi ensin kieltäytyi menemästä ulos, kun sijaisena toimiva aikuinen sitä häneltä pyysi. Hän haluaisi jatkaa leikkiään. Kun sijainen sitten käytti Kyistä väärää etunimeä, Kyi närkästyti entistä enemmän. Kyi toi selkeästi esille sen, miten hän ei pitänyt siitä, että hänet sekoitettiin lapsiryhmän toiseen burmalaistaustaiseen tyttöön Aungiin. Eteisessä Jurilla olisi ollut jotain asiaa Kyille ja Juri äänsi Kyin etunimen tavalla, jota kaikki päiväkodissa käyttivät. Kyi oli siis kohdannut tämän ääntämistavan päivittäin, mutta tässä tilanteessa myös tämä oman nimen virheellinen ääntämistapa ärsytti Kyitä ja hän huomautti siitä Jurille. Juri yritti lausua Kyin etunimen siten kuin Kyi itse sen äänsi. Lapsille on tärkeää tulla kutsutuksi omalla nimellä oikeata ääntämystä myöten.

Kun kysyin lapsilta, minkälainen lapsi hän on, osa lapsista kuvasi ulkonäköään. Myös päiväkodin jokapäiväisissä tilanteissa lasten ulkonäkö tuli esille. Lapset toivat esille ulkonäkönsä liittyviä piirteitä.

Paula: *"Minkäslainen tyttö sä oot?"*
 Zahra: *"Musta"*
 Paula: *"Musta? Mistä kohtaa sä oot musta?"*
 Zahra: *"No kato. Mulla on.."*
 Zahra koettelee hiuksiaan käsillään.
 Paula: *"Niin sulla ihanat mu..tummat hiukset..hiukset sulla tumm..mustat ja ihanat nää..silmäripset"*
 Zahra: *"Eikä, mää..meijän äiti sano, hienoa minun tukka"*
 Paula: *"Niin onkin, sun tukka on tosi hieno"*
 Zahra: *"Mun isä leikkaa tukka"*
 Paula: *"Sun isä on leikannu sun tukan..se on tosi kaunis toi sun tukka"*
 Zahra: *"Hieno"*
 (YH3/pk3)

Aamukokoontumisella avataan joulukalenteria ja on Rainerin vuoro avata joulukalenteri. SIRPA tarjoaa tuolia, että Rainer yltäisi liimaamaan joulukalenterin palasen paikoilleen.

Rainer: *"Anteeks, mä en kyllä tartte penkkiä. Mä oon niin iso"*

SIRPA: *"Et sä näköjään tarvitse. Mä viritän tätä tuolia Rainerille koko ajan"*

Konsta: *"Ja se ei halua"*

(Havainnot 14.12.2006/pk3)

Zahra toi esille itseään kuvaavana piirteenä mustat hiuksensa ja Rainer toi esille pituutensa, minkä vuoksi hän ei tarvinnut tehtävän tekemiseen aikuisen tarjoamaa penkkiä, kuten muut lapset. Nämä molemmat piirteet edustivat ääripäitä ominaisuuksien variaatiossa lapsiryhmässä. Zahralla oli lapsiryhmän tummimmat ja paksuimmat hiukset ja Rainer oli lapsiryhmän kookkain lapsi.

Ikä on keskeinen lasta ja lapsuutta määrittävä tekijä, ikä toimii lapsen identiteetin määrittelyn tärkeänä ja selkeänä osana (James 1993, 28; Lallukka 2003, 112-116). Lapset tiesivät tarkkaan ikänsä ja myös toisten lasten iät.

Aung, Fadime ja Zahra ovat eteisessä.

Fadime Aungille: *"Sä et tullu ulos ku mä tulin pyytämään"*

Zahra: *"Sillä on synttärät"*

Aung: *"Niin mulla on synttärät helmikuussa"*

Fadime: *"Mä oon näin (näyttää viittä sormea) ja sitten mä täytän näin" (näyttää kuutta sormea)*

Aung: *"Sä et lähe vielä kouluun. Enkä määkään lähe. Täytyy odottaa toiseen syksyyn. Sitten lähetään kouluun. Etkö sä ymmärrä?"*

(Havainnot 12.9.2006/pk3)

Liisa tulee luokseni nukkumahuoneessa.

Liisa: *"Mä oon keskari, vaikka mä oon eskari."*

Kohotan kulmakarvojani ihmetellen.

Liisa: *"Mä nukun keskisängyssä, vaikka mä oon eskari. Eskareita on niin paljon, ettei kaikille oo yläsänkyä. Talvella me vaihetaan ja mä pääsen yläsänkyyn."*

Paula: *"Ootatko sä sitä, että pääset yläsänkyyn?"*

Liisa nyökkää.

Paula: *"Onks se hienoa, kun saa nukkua yläsängyssä?"*

Liisa: *"On"*

(Havainnot 1.10.97/pk1)

Lapset tiesivät tarkkaan ikänsä ja tunsivat iän kautta rakentuvan hierarkian. Aung valisti Fadimea, ettei Fadime vielä ole kouluunlähtijöitä, vaikka täyttääkin seuraavaksi kuusi vuotta. Kouluunlähtö on merkittävä aikapaalu lasten elämässä. Lapset kävivät keskusteluja siitä, kuka lähtee seuraavana syksynä kouluun. Liisa toi esille sen, miten päiväkodin nukkumahuoneen sänkypaikatkin ovat mukana määrittelyissä. Päiväkodissa vallitseva tapa laittaa kuusivuotiaat nukkumaan yläsänkyihin perustuu turvallisuuteen, mutta lasten keskuudessa siitä on tullut statuskysymys. Päiväkodin monet paikat olivat hierarkisoitu, toiset paikat olivat halutumpia ja arvostetumpia kuin toiset. Yläsänky oli arvostettu paikka, koska lapsiryhmän vanhimmat lapset saivat nukkua siellä.

Paikka

Paikka, jossa lapset elävät, sen ilmasto ja vuodenaajat, muodostavat olennaisen kehyksen sille, millaiseksi lasten lapsuus muodostuu (James, Jenks & Prout 1998, 136; Raittila 2008, 35). Paikka on myös eräs kulttuurisista järjestelmistä. Ajatus paikan ja kulttuurin yhteenliittymisestä on pysynyt voimakkaana ihmisten mielissä (Scourfield, Dicks, Drakeford & Davies 2006,5.) Ihmiset tuottavat jatkuvasti paikkoja niin mielikuvissa kuin materiaalisissa käytännöissä (Massey 2003, 54). Kulttuurit ymmärretään usein paikantuneiksi kahdessa mielessä. Joisakin kulttuureissa paikka ja ihmisen kuuluminen osaksi sitä mielletään absoluuttiseksi ja ikuiseksi, osana luonnollista fyysistä ympäristöä. Tällöin paikka mielletään joksikin todelliseksi paikaksi, jossa monet erilaiset suhteet ovat ajan kuluessa kohdanneet ja tuottaneet tiheän ja monisyisen elämän kirjjon (Hall 2003a, 91; Massey 2003, 56-57.) Paikka voi toimia myös eräänlaisena symbolisena takuuna kulttuurisesta yhteenkuuluvuudesta. Se luo symbolisia rajoja kulttuurin ympärille erottaen siihen kuuluvat ulkopuolisista (Hall 2003a, 92.)

Paikkakunta, jossa asuu, on keskeinen ihmisten arkielämän konteksti myös lapsilla. Lapsia ja ympäristöä voidaan pitää relationaalisen prosessin osapuolina, jotka määrittävät toisiaan. Paikkakunta määrittää lapsuutta ja lapset paikkakuntaa. (Raittila 2008, 21-24; Lehtinen & Vuorisalo 2009, 86-97, 106-107.) Massey'n (2008, 29) mukaan paikka voidaankin ymmärtää kohtaamispaikaksi, jolloin niitä ei ajatella rajallisiksi alueiksi, vaan paikat kuvitellaan artikuloituiksi hetkiksi sosiaalisten suhteiden, kokemusten ja ymmärrysten verkostoissa. Tällöin mahdollistuu ulospäin suuntautunut paikan tuntu, joka sisältää tietoisuuden paikan yhteyksistä muun maailman kanssa. (Massey 2008, 123.) Lasten tapa käyttää ympäristöä on usein erilainen kuin aikuisten (Raittila 2008, 146).

Lapset kuvailivat itseään syntymäpaikan ja kodin kautta. Paikka, jossa on syntynyt, on merkityksellinen. Syntymäpaikka merkitään syntymäajan lisäksi henkilöllisyystodistuksiin identifioimaan ihmistä. Lapset tiesivät, missä olivat syntyneet ja toivat sitä esille puheissaan.

Aung: *"No..mä meen..meen kaverin luo"*

Paula: *"Kaverin luoksi..onko se sun kaveris, onko se..ku sähän oot..sullahan on semmonen oma maa, sä tuut tuota Burmasta"*

Aung: *"Ei kun Thaimaasta"*

Paula: *"Thaimaasta?"*

Aung: *"Mun iskä ja äiti ja isovelji ja toinen isovelji on syntynyt Burmassa ja mä oon syntynyt Thaimaassa"*

(YH2/pk3)

Paula: *"Ja samalla sä voisit kertoa, että minkälainen lapsi sä oot?"*

Jere: *"Ymm..no..semmonen aika sopuisa ja..mulla on koti niinku siellä Kuusikkotiellä..mä asun siellä"*

Paula: *"Joo-o"*

Jere: *"Ja sitte mun koti on viiishuoneinen, isompi ku meidän vanha..yyh..se on niin ku uus koti. Me muutettiin sinne"*

Paula: *"Joo. Ootteko te rakentanut sen?"*

Jere: *"Eiku me muutettiin sinne"*

Paula: "Joo..joo"

Jere: "Joo-o. Sinne muutettiin..ja sitte..siellä..kodissa on niin ku..semmosta..aika hyvät lämmitykset ja sitte meillä on nyt uus pakastin"
(YH4/pk2)

Lapset tiesivät, missä olivat syntyneet ja missä asuneet. He toivat esille perheensä asumishistoriaa kertomalla tarkasti osoitteet ja paikat, joissa olivat asuneet. Lapset kuvailivat omaa kotiaan ja omaa huonettaan varsin tarkasti. Paikka, jossa on syntynyt ja asunut, on lapsille merkityksellinen. Kyse ei ole pelkästään maantieteellisestä paikasta, vaan paikan sosiaalisesta ulottuvuudesta.

Ominaisuudet, käyttäytyminen

Lapset kuvasivat omia ominaisuuksiaan ja käyttäytymistään. Perinteiset lapsiin liitetyt "kiltti ja tuhma" -määrittelyt olivat keskeinen tapa, jolla lapset kuvasivat itseään ja käyttäytymistään.

Paula: "Kerro samalla mulle, minkälainen lapsi sä oot?"

Kalle: "No mä oon semmonen..joskus kiltti ja joskus vähän tuhma ku..Riinalle oon joskus tuhma ku Riina ärsyttää sillee" (Riina on Kallen pikkusisko)
(YH12/pk1)

Kalle kertoi olevansa "joskus kiltti", mutta samalla myös siitä, että välillä hän kiusasi pikkusiskoaan. Myös Emilia kertoi olevansa "välillä oon vihanen, välillä kiltti" (YH17/pk1) ja ryhmähaastattelussa "mä oon omasta mielestä hyvä ja välillä oon tuhma ja joskus oon ihan sopiva" (RH8/pk1). Heli (YH5/pk1) oli omasta mielestään "välillä ilkee, välillä kiltti". Pelkästään kilteiksi määrittelivät itsensä Vilja (YH8/pk1) ja Emilia (YH25/pk1). Sampo ilmoitti omasta ja ystävänsä Mintun puolesta, että he olivat "kilttejä ja ..sitte reippaita mun mielestä ainaki" (YH9/pk1). Tuija (YH5/pk1) sanoi, että "haluaisin olla kiltisti". Inka (YH2/pk1) määritteli itsensä sanoilla "ihan tavallinen".

Lapset kuvasivat myös muilla määritteillä. Myönteisinä luonteenpiirteinä tuotiin esille sopuisa (Jere YH4/pk2), mukava (Krista YH11/pk3, Juuso YH20/pk1), kivantuulinen (Laura YH4/pk1), kiva (Katri YH12/pk3) ja ahkera (Aung, havainnot 30.8.2006). Pojat kuvasivat itseään myös negatiivisina pidettyjen ilmaisujen kautta, kuten "tän päiväkodin pahin juoksija" ja "tappeliija".

Paula: "Mitä sä aattelet itestäs, minkälainen lapsi sä oot?"

Mika: "Mä oon aika paha lapsi, ku mä..mä saan..mä oon vähän tiukka poika, joka osaa..saa piijettyä vähän tiukasti ja vähän nokkela, joka..joka ei saa olla..jota ei saa kukaan kiinni, paitsi Aki ja sitte..sitte.."

Emilia: "Me ollaan.."

Mika: "..mutta me..paitsi toi Niko. Se ei saa mua koskaan kiinni, koska mä voin sen neuvottaa niin, että kun se..mä voin sitä jekuttaa ja sitte ku..sitte ku se on jekutettu hä-hää..mä juksaan sitä ni sitte..sitte se tulee taas mun perään, ni mä häivyn sieltä ja mä oon vähän nokkela poika"
(RH8/pk1)

Aamukokoontumisella lapset ja aikuinen keskusteleivat siitä, millainen on hyvä ystävä. Valtteri ja Janne istuvat vierekkäin.

Valtteri Jannelle: *"Pijät sä musta?"*

Janne: *"Ei, mä oon kova jätkä"*

(Havainnot 14.2.2007/pk3)

Tällaisilla ilmauksilla (*paha lapsi, kova jätkä*) oli käsittääkseni positiivinen lataus lasten keskinäisessä kuvauksessa. Pahan juoksija tarkoitti nopeinta. Mikan määritelmä itsestään *"aika paha lapsi"* saa itse asiassa selvennyksen, jonka mukaan *paha lapsi* tarkoittaa melkoisen taitavuutta lasten kiinniottoleikeissä ja muissa vastaavissa leikeissä. Valtteri ja Janne leikkivät usein yhdessä, joten siitä voisi päätellä, että pojilla oli myönteisiä tuntemuksia toisistaan. Kuitenkin kun Valtteri kysyi tätä Jannelta toisten lasten kuullen, niin vastaus oli kielteinen ja perusteluna oli *"mä oon kova jätkä"*. Kovan jätkän ominaisuuksiin Jannen mielestä kuului, ettei kavereista tykätä, sitä ei ainakaan sanota. Määritteet *"kova"*, *"paha"* ja *"tappeliija"* kertoivat, että lapsi oli taitava kamppailu-, kilpailu- ja kiinniottoleikeissä ja -tilanteissa. Näillä taidoilla on suuri arvostus lasten keskuudessa ja myönteinen merkitys poikien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Muutamat lapset kuvasivat itseään kuitenkin selvästi negatiivisesti, kuten Hazim.

Paula: *"Missä asioissa sä oot semmonen hyvä, taitava? Mitä sä osaat tehdä hyvin?"*

Hazim: *"En mä tiiä sitäkään... (Pitkä tauko)...vaan huono poika"*

Paula: *"Huono poika?"*

Hazim: *"Niin"*

Paula: *"Mites sä nyt silla lailla aattelet? Miten?"*

Hazim: *"Mä en tiiä, mitä mä oon..mun pitää oll nom..tuommonen poika..ja tuommone kädet"*

Hazim jatkaa itsestään kuvan piirtämistä.

(YH1/pk2)

Hazim liitti itseensä huonouden sävyn tilanteessa, jossa kysyttiin, missä asioissa hän oli omasta mielestään hyvä. Tämä määrittely poikkesi edellä olevista *"paha"* ja *"kova"* määrittelyistä siinä, että Hazim oli yksin tässä tilanteessa. Kun Mika ja Janne edellä olivat määritelleet itsensä *"pahaksi"* ja *"kovaksi"*, niin tilanteessa oli ollut muita lapsia läsnä. Nämä määrittelyt onkin tarkoitettu tulkittavaksi lasten sanoilla antamista arvotuksista käsin. Sen sijaan Hazim sanoi olevansa *"huono poika"* pelkästään minulle ja lisäksi Hazimin äänen sävy oli vaisu verrattuna Mikan ja Jannen selkeällä ja kuuluvalla äänellä sanottuihin.

Tunteet ja tekeminen

Lapset toivat esille omia tunteita ja tuntemuksiaan. Pelko oli yksi yleisimmistä tunteista, joita lapset kuvasivat.

Esiopetuskirjaan on piirrostehtävän reunoille jo valmiiksi tehty kuvia: haamu, ampiainen, hämähäkki, käärme, pelle, panssarivaunu, rotta, koira. Lasten tehtävänä on piirtää asioita, jotka pelottavat häntä. Kyi katselee kuvia ja osoittaa kynällään panssarivaunua.

SIRPA: *"Se on semmonen panssarivaunu"*

Kyi: *"Mut ei täällä maassa oo"*

SIRPA: *"Ei niin. Eikä täällä ammuta"*

Kyi: *"Ei ketään ammuta"*

Kyi jatkaa niiden asioiden piirtämistä, jotka pelottavat häntä. Itse asiassa Kyi piirtää kaikki jo valmiiksi esiopetuskirjaan piirretyt asiat.

Kyi: *"Mua pelottaa käärmeet"*

SIRPA: *"Ootko sä nähny käärmeen?"*

Kyi: *"No metsässä"*

SIRPA: *"Täällä Suomessa?"*

Kyi: *"Niin..mäkin asun täällä"*

SIRPA pyytää Kyitä kertomaan kuvasta, jonka hän on piirtänyt.

Kyi: *"Mä oon pelänny käärmeitä hirveesti. Käärme syö mun jalat. Se ei oo häntä, se on mun jalka. Mä säikyttelen tota toista hiirtä. Sitten toi säikyttää mut ja ottaa hatun pois ja syö sen."*
(Havainnot 31.10.2006 /pk3)

Paula: *"Sä tykkäät mansikkakiisselistä, niinkö?"*

Rahime: *"Joo"*

Paula: *"No mistä muusta?"*

Rahime: *"Mä..myrkkysieni. Minä pelkään metsältä mun ka"*

Paula: *"Pelkäätkö sä, että metsässä on myrkkysieniä?"*

Rahime: *"Joo"*

Paula: *"No mistä sä tykkäät?"*

Rahime: *"Muurahainenkin to ni mä pelkään"*

Paula: *"Sä pelkäätkö muurahaisia"*

Rahime: *"Joo"*

Paula: *"Pelkäätkös sä jotain muuta?"*

Rahime: *"Pelkään omaa kissanpentua"*

Paula: *"Onko sinulla kissanpentu?"*

Rahime: *"Mä pelkään sitä"*

Paula: *"Miks sä pelkäätkö?"*

Rahime: *"Siks mä oon vihainen. Siks mä löin sitä."*

Paula: *"Oot sä lyöny sitä sun kissanpentua?"*

Rahime: *"Joo"*

(YH8 /pk3)

Kyi korosti useamman kerran keskustelussaan päiväkodin aikuisen kanssa, kuinka paljon hän pelkäsi käärmeitä. Rahimen haastattelussa keskustelun avauksena oli kysymys siitä, mistä Rahime pitää päiväkodissa, mutta Rahime käänsi keskustelun siihen, mitä hän pelkäsi ja hän myös piti keskustelun tässä teemassa. Päiväkoti ja myös lasten omat kodit sijaitsivat lähiössä, jonka ympärillä oli metsää. Päiväkodin tontti rajoittui kahdelta reunalta metsään. Metsä ja sen eläimet olivat siis osa Rahimen ja Kyin elinympäristöä. Kun Rahime ja Kyi sanoivat pelkäävänsä metsässä olevia eläimiä, he tältä osin pitivät elinympäristöön pelottavana. Lasten pelko liittyy aivan jokapäiväisessä elämässä oleviin asioihin. Lasten huomio ympäristössä liikkueissa kiinnittyy eniten heidän omalla tasollaan oleviin pieniin tai pienehköihin kohteisiin, lapset katsovat lähelle ympäristöössään liikkueissaan (Raittila 2008, 147). Maseyn (2008) mukaan ihmisten kesken on eroja liikkumisen, kommunikaation, hallinnan ja aloitekyvyn asteissa suhteessa tilaan ja paikkaan. Jotkut ihmiset liikkuvat enemmän kuin toiset ja hallitsevat liikkumistaan paikassa enemmän kuin toiset. Joidenkin ryhmien liikkuvuus ja hallinta voivat heikentää toisten ihmisten asemaa. Eriytyneet

liikkuvuus vähentää jo ennestään heikkojen mahdollisuuksia ja vahva liikkuminen tilassa tuo vaikutusvaltaa. (Massey 2008, 23.) Voi vain kysyä, miten lapsen lapsuutta ja minuuden kokemusta muokkaa se, jos lähiympäristössä läsnä olevat asiat pelottavat samaan aikaan kun toiset lapset liikkuvat suvereenisti lähiympäristössään.

Lapset tunsivat myös omansa ja toisten lasten tavat reagoida asioihin ja ilmaista tunteitaan ja tuntemuksiaan. Nina kertoi, että *"minä aina itken"* (YH6/pk3), kun kysyin häneltä päiväkodissa olevia ikäviä asioita. Agim kertoi, että Eshrat kiukuttelee *"aina kun sitä haukkuu"* (havainnot 9.11.2005/pk2). Lasten kuvaukset osuivat yhteen havaintojen kanssa. Nina itki lähes päivittäin ja itkeminen oli usein hänen reagoititapansa siihen, jos asiat eivät sujuneet hänen toivomallaan tavalla. Eshrat joutui joskus sanaharkkaan poikien kanssa ja Agimin kuvauksesta voi päätellä, että pojat haastoivat Eshratia näihin sanasotiin. Tunteiden ja tuntemusten kuvaukset keskittyivät enimmäkseen negatiivisina pidettyihin tunteisiin, lapset halusivat tuoda ne esille.

Lapset alkoivat kertoa myös siitä, mitä he olivat tehneet tai mitä heille oli tapahtunut, kun kysyin lapsilta, millainen lapsi hän on. Fadime kertoi, *"että mä autan äitiä...vaikeissa asioissa"* (YH7/pk3). Amanda puolestaan kertoi, *"että mä oon joskus mun omasta kodista ajanut kaupungille pyörällä isin ka"* (YH5/pk3). Lapset kertoivat myös leikeistään ja kerrotut asiat liittyivät usein kotiin. Lapset kertoivat tapahtumista ja tekemisistä, jotka ovat olleet heille merkityksellisiä.

Lapset halusivat kertoa jollekin toiselle ihmiselle myös kaikesta siitä, mitä heille oli tapahtunut tai mitä he olivat kokeneet.

On aamukokoontuminen. Lapsille on opetettu, että puheenvuoron saa peukku nostamalla ja aikuinen antaa puheenvuoron sanomalla lapsen nimen.

SIRPA: *"Mitä mieltä olet viime viikon leluviikosta?"*

Katri: *"Oli kiva"*

SIRPA: *"Minkä vuoksi?"*

Katri: *"Siks kun sai tuua oman lelun. Mä toin joka päivä eri lelun"*

Nanna: *"Oli kiva. Me vaihettiin Auroran kanssa vähäks aikaa"* (leluja siis)

Juri: *"Me Pasin kanssa tehtiin samalla lailla"*

Krista: *"Me leikittiin Janin ka omilla leluilla ja me otettiin päiväkodin leluja"*

Juri: *"Mekin Pasin ka otettiin päiväkodin leluja"*

Rainer (jolla ei ole peukku pystyssä): *"Mä haluan kertoa mitä mä sain lahjaks? Saanko mä kertoa nyt?"*

SIRPA: *"Miten sä saat puheenvuoron, jos haluat kertoa? Nanna."*

Nanna: *"Peukulla"*

Rainer (joka on nostanut peukun pystyyn): *"Mä oon jo Janille kertonu"*

Juri: *"Nanna on jo kertonu"*

Nanna: *"Sit mä meen keskiviikkona myöhään nukkumaan"*

Rainer (jolla siis on peukku nyt pystyssä): *"Okei. Mä en saa kertoa synttärilahjasta"*

Krista: *"Mulla on hammas kipeä"*

Juri: *"Rainerilla on neljä hammasta tippunu. Ja mullakin. Mulla on tippunu aikaisemmin"*

SIRPA: *"Nyt Rainer voi kertoa"*

Rainer: *"Sellanen joka nauraa ha ha. Autorata. Semmosen mä sain."*

SIRPA: *"Oliko teillä oikein isot synttärit?"*

Rainer: *"Tosi paljon lapsia. Ja me pelattiin mun X-pöksillä siellä"*

(Havainnot 15.1.2007/pk3)

Agim piti tänään aamukokoontumisella peukaloa pystyssä (kuten monet muutkin lapset) ja kun hänelle selvisi, että hän ei saa puheenvuoroa, vaan MERJA aloitti päivämäärän katsomisen, hän sanoi: *"Minä näin unen"*. Kun lapset sitten siirtyivät tekemään intiaanisauvoja pöydän ääreen, hän sanoi taas: *"Minä näin unen"*. MERJA ei kuullut. Kun MERJA tuli neuvomaan Agimia, Agim sanoi ensimmäisenä: *"Minä näin unen sudesta"*, johon MERJA vastasi: *"Joko se susi tulee teidän uniinnekin"* (intiaanijutussa oli mukana yksi susi). Agim sanoi: *"Minä en halua, että se susi syö minua"*, mutta tätä MERJA ei kuullut tai ei reagoinut siihen, vaan alkoi opettaa solmun tekoa. (Tutkimuspäiväkirja 11.10.2005)

Tämäntyyppiset aamukokoontumiset olivat hyvin tyypillisiä. Aamukokoontumisella useat lapset halusivat kertoa mielessään olevista asioista ja kertomisen sisällöt liikkuvat eri alueilla. Aamukokoontuminen on tyypillisesti sellainen hetki, joka rakentuu aikuisen ja lasten väliselle keskustelulle. Keskustelu etenee yleensä aikuisen johdolla (Puroila 2002, 70). Rainer halusi kertoa omasta syntymäpäivälahjastaan, mutta hän ei nostanut peukkua pystyyn, joten hän joutui odottamaan vuoroaan ja sai sen lopulta, kunnes oli muistanut nostaa peukun pystyyn. Agim sen sijaan ei saanut vuoroa kertoa unestaan, vaikka hän sitkeästi istui peukalo pystyssä koko aamukokoontumisen ajan. Tämä oli tavallista, kerrottavaa oli enemmän kuin päiväjärjestyksessä keskustelulle varattu aika salli. Agim yritti sitkeästi kertoa unestaan myös aamukokoontumista seuraavan toiminnan aikana, mutta aikuisella ei ole aikaa kuunnella häntä, koska aikuisen aika meni lasten neuvomiseen meneillään olevassa toiminnassa eli intiaanisauvojen solmujen tekemisessä. Holkeri-Rinkinen (2009, 167) toteaa, että päiväkodissa lasten on vaikea joissakin tilanteissa saada aikuisen huomio, joko vastaus kysymyksiinsä tai saada aikuinen kuuntelemaan jokin lapselle tärkeä asia. Holkeri-Rinkinen (2009, 163,165) itse asiassa kuvaa samantyyppisen tilanteen, jossa lapsi päiväkodissa yritti saada kuuntelijaa aikuisesta omalle unikertomukselleen. Tulos oli kuin samanlainen Agimilla, kuuntelijaa ei löytynyt.

Lasten kuvaukset itsestään liittyivät suoraan omaan itseen, toisiin ihmisiin tai tekemisiin ja tapahtumiin. Myös Torstenson-Ed (2007, 54) havaitsi, että kun lapset kertoivat käsitystä itsestään, he kuvasivat itseään, millaisia persoonallisuuksia he ovat, millaisia ihmissuhteita heillä on ja mitä he tekevät. Toisiin ihmisiin liittyvissä kuvauksissa tuotiin esille usein hierarkkisia suhteita ja omaa asemaa niissä. Myös toisten ihmisten arvioita itsestä otettiin osaksi itsekuvausta. Kuvauksiin, joissa toiminta tai tekeminen on pääosassa, liittyi usein myös toisia ihmisiä, mutta näissä kuvauksissa tekeminen tai tapahtuma oli kuvauksen keskiössä, eivät hierarkkiset suhteet eikä toisten arviot. Lapsilla on paljon kerrottavaa itsestään ja omasta elämästään. Yhteisillä kokoontumisilla oli kilpailua siitä, kuka sai äänensä kuuluviin, kuka sai kertoa. Lapset eivät aina löytäneet kertomisilleen kuulijaa, vaikka sitkeästi yrittivät. Joskus kuulijaksi kelpasi syrjässä istuva havainnoija: lapset tulivat minulle asiansa kertomaan.

Lapset, jotka eivät kerro itsestään

Päiväkodissa oli myös muutamia lapsia, jotka eivät tilaisuudesta huolimatta kertoneet itsestään tai omasta elämästään. Seuraavassa aineisto-otteessa lapset

istumajärjestyksen mukaan saivat aamukokoontumisella vuoron kertoa joululomastaan ja uudenvuodenvietostaan.

On ensimmäinen aamukokoontuminen tammikuussa.

SIRPA: *"Minkä asian haluat kertoa kaikille joulusta tai uudesta vuodesta tai lomasta ylipäänsä?"*

Krista: *"Mä lähen viikon päästä mun pikkuserkun luo. Sillä on synttärit."*

Otso: *"Mulla on töppöset"*

Jani: *"Ei oo asiaa"*

Maija: *"Mä lähen tänään mun serkun..mun kaverin Rikun luo yökylään. Me valvotaan aika pitkään. Me syödään sipsejä ja käyvään mihin aikaan vaan saunassa"*

Kyi: *"Meillä on semmonen yöjuhla. Se kestää aika kauan. Äiti ja minä tanssitaan"*

SIRPA kertoo tähän väliin, että Kyi ja hänen äitinsä ovat harjoitelleet tanssin juhlaan ja he esittävät sen siellä.

Fadime: *"Vieraat tuli mejän kotiin syömään ruokaa ja me mentiin uimahalliin"*

Katri: *"Seitsemäs päivä mun pikkuveli täyttää kaks"*

Juri: *"Mä muistan milloin mä menin kaverin synttäreille"*

Minttu: *"Mä tiään yhen lorun: öö ää önttö, sä oot vessanpönttö"*

Toiset lapset nauravat.

(Havainnot 2.1.2007/pk 3)

Aikuinen antoi rajauksen sille, mistä lapsi omalla kertomisvuorollaan puhuu. Useimmat lapset eivät noudattaneet tätä rajausta, vaan Krista, Maija, Kyi ja Katri puhuivat tulevaisuudessa tapahtuvista, heille merkittävistä asioista. Minttu sanoi lorun, jolla hän sai toiset lapset nauramaan ja näin myös toisten lasten myönteisen huomion. Tilanteessa oli siis mahdollista puhua mistä tahansa asiasta. Jani ei kuitenkaan kertonut mitään, vaan ilmoitti lyhyesti *"ei oo asiaa"*. Jani ei kertonut joululomastaan eikä muustakaan itselle tärkeästä asiasta eikä myöskään halunnut huvittaa omalla vuorollaan toisia lapsia.

Paula: *"No kerro samalla että minkälainen lapsi sä oot?"*

Panu: *"Mmm..semmonen..no sitä en nyt oikein osaa sano"*

Paula: *"Etkö?"*

Panu: *"E"*

Paula: *"Oot sä koskaan miettiny itteäs, että minkälainen lapsi sä oot?"*

Panu: *"Een"*

(YH19/pk1)

Paula: *"No miltäs sinusta tuntuu kun täällä päiväkodissa puhutaan suomea eikä sitä venäjää?"*

Nina: *"Minä en halua kertoa"*

(YH6 /pk3)

Oli lapsia, jotka eivät halunneet tai osanneet kertoa itsestään. Panu ei halunnut kertoa itsestään, vaikka hän muuten oli hyvin ilmaiskykyinen esimerkiksi kertoessaan omista leikeistään. Nina kieltäytyi selkeästi puhumasta siitä, miltä hänestä tuntuu, kun päiväkodissa ei puhuta hänen äidinkieltään, vaan suomea, jota hän ei vielä osannut täydellisesti. Osa lapsista kertoi innokkaasti itsestään, muutamat lapset eivät halunneet kertoa, vaikka heille tarjottiin siihen tilaisuus.

6.3 Osaaminen ja tietäminen

Lapset toivat esille omaa osaamistaan, oppimistaan ja tietämistään. Myös päiväkodin aikuiset olivat kiinnostuneita lasten oppimisesta ja lasten omista arvioista oppimisestaan. Päiväkodin kasvunkansioihin kerättiin dokumentteja lasten kasvusta, oppimisesta ja osaamisesta. Osaamisen esilletuonti on keskeinen osa päiväkotilapsuutta. Lapsilla ei enää ole työnteon avulla mahdollista hankkia arvostusta yhteisössään. Nykyisin lapset voivat saada itselleen arvostusta oppimalla ja osoittamalla osaamistaan erilaisten tietojen ja taitojen muodossa. Lasten yhteiskunnallinen tehtävä on oppia. Modernissa maailmassa lapsuus on työelämässä tarvittavien valmiuksien oppimisen aikaa, koska teknistyvän ja syvenevän työnjaon myötä työ on muuttunut entistä monimutkaisemmaksi ja erityistä osaamista vaativaksi. (Sennett 2004. 115-117.)

Liikunnalliset taidot

Erityisen paljon lapset toivat esille liikunnallisia taitojaan ja osaamistaan. Liikunta ja urheilu ovat lasten suosituimpia harrastuksia, joita lapset harrastavat aikuisten ohjauksessa sekä omatoimisesti (Lehtinen & Vuorisalo 2009, 100; Pääkkönen 2007, 227). He keskustelivat yksityiskohtaisesti saavuttamistaan taidoista.

Eemil: *"Mä opin sunnuntaina uimaan"*

Paula: *"Osaat sä uida?"*

Tytti: *"Määkin opin"*

Eemil: *"Sinä olit kuitenkin..."*

Tytti: *"Mä opin lauantaina uimaan. Mä hypin tuolta uimahallista niiltä..niiltä lähtötelineiltä"*

Tytti: *"Ai osaat sä uida ilman kellukkeita"*

Eemil: *"No ei..ei se oikein kovin hyvin.."*

Eshrat: *"Mulla on uima.."*

Eemil: *"...mut käsissä ja selässä oli kellukkeet ni sitte isikin vähän autto.."* (lopusta en saa selvää, koska Eshrat alkaa tyytätä mikrofoniiin. Tulkitsin, että Eshrat oli turhautunut, koska ei saanut puheenvuoroa eli ei saanut ääntään kuuluviin).

Tytti: *"Mut mä osaan ilman kellukkeita"*

Eshrat: *"Kyllä määkin osaan"*

Paula: *"Osaattekos te pukee ihan ite vai tartteko te apua jossakin?"*

Eemil: *"No joskus"*

Tytti: *"No kyllä myö osataan ihan ite"*

Eemil: *"No solmun mä osaan, mutta rusetin on vähän vaikeata sillä lailla että piti laittaa pupukorva.."*

Eshrat: *"Mä osaan rusetin"*

Eemil: *"..ja piti laittaa poodeja ja ne solmia ja kääk..se on vähän vaikeeta"*

(RH1 /pk2)

Jere: *"Ja sitte mä osaan jo sisäteräpotkut"*

Paula: *"Ai luistelussa?"*

Jere: *"Niin ja kyllä jalkapallossakin"*

Paula: *"Niin joo jalkapallossa, joo tällä tavalla. Sehän onkin taitavaa että tällä potkaistaan, tällä kohalla"*

Jere: *"Niin, kummillakin osaan"* (siis kummallakin jalalla)
(YH4 /pk2)

Nämä lapset eivät sanoneet vain osaavansa uida tai osaavansa pelata jalkapalloa, vaan he kertoivat yksityiskohtaisesti, miten pitkällä he ovat uimataidossa tai jalkapallon pelaamisessa. Lapset kertoivat osaavansa kiipeillä (*"Kiipeillä kuin hämähäkki"* / Aino /pk3), hyppiä (*"minä osaan hypätä kaverin tramboliinissa voltin, etuvoltin ja takavoltin"*, Rainer /pk3), uida ja sukeltaa (*"osaan uida veden alla"* / Konsta /pk3) ja ajaa polkupyörällä (*ajaa pyörällä ilman apupyöriä"* / Otso /pk3). Uima-, pyöräily-, luistelu- ja hiihtotaito ovat keskeisiä taitoja suomalaisessa lapsuudessa ja niillä on merkitystä lasten välisessä kanssakäymisessä. Jos nämä taidot puuttuvat, niin silloin mahdollisuus lapsen syrjäytymiseen lasten jokapäiväistä yhdessäolosta kasvaa. Jonkun liikuntataidon oppiminen ja hallitseminen antaa itselle tyydytystä opitusta taidosta ja samalla muilta saatu kunnioitus kasvaa (Sennett 2004, 27). Sirpa Lappalainen (2004, 646) on todennut, että suomalaisessa esiopetuksessa painotetaan erityisesti poikien liikuntakasvatusta ja pojilta vaaditaan aktiivista osallistumista liikuntaan, mutta myös tytöt toivat esille liikunnallisia taitojaan.

Lapset arvioivat toisten lasten liikunnallista osaamista. Kilpailua eri taitojen hallinnasta esiintyi.

Menen toimintahuoneeseen, jossa on Zahra sekä muutamia poikia rakentelemassa legoilla. Zahra on keskellä huonetta ja tanssii.

Otso: *"Mä en näytä mun tanssia"*

Zahra jatkaa tanssimista.

Juri: *"Kato, miten se tanssii ihan huonosti. Kattokaa tätä hip-hoppua"*

Zahra: *"Kato Rainer. Osaatko näin?"*

Zahra seisoo yhdellä jalalla.

Rainer: *"Osaatko seisoa käsillä?"*

Rainer alkaa seisoa käsillä seinää vasten.

Zahra: *"Rainer synttäre! Rainer synttäre!"*

Rainer: *"Hiljaa siinä"*

(Havainnot 15.1.2007 /pk3)

Lapset ovat ruokailuhuoneessa rakentelemassa ja askartelemassa istuen pöytien ympärillä. Amanda ja Niilo rakentelevat saman pöydän ääressä.

Amanda: *"Kuka osaa tehdä kärrynpyörän, käsi ylös!"*

Amanda nostaa heti kätensä ylös, Niilo ei. Ei myöskään lapset toisissa pöydissä.

Niilo: *"Kenen kaveri osaa tehdä kärrynpyörän, käsi ylös!"*

Amanda ja Niilo nostavat kätensä ylös.

(Havainnot 11.10.2006 /pk3)

Lapset seurasivat toistensa tekemisiä ja osaamista ja arvioivat niitä. He halusivat myös toisten lasten näkevän heidän osaamistaan. Tavallista oli haastaa toiset lapset näyttämään osaamistaan, kuten Zahra halusi tietää, osasiko Rainer seistä yhdellä jalalla. Rainer haastoikin Zahran vielä vaikeampaan temppuun, käsillä seisomiseen. Zahra ei edes yrittänyt käsillä seisomista eikä myöskään

ihaillut Rainerin taitoa, vaan alkoi huudella *"Rainer synttäre!"*, mikä on tulkittavissa naljailuksi. Tällainen toisten lasten taitojen arvottaminen ja kilpailu taitojen osaamisesta on melkoisen tavallista päiväkodin lapsiryhmissä. Samanlaiseen taitokilpailuun haastoi myös Amanda toisia lapsia, mutta vain samassa pöydässä istuva Niilo lähti mukaan. Niilo oli liikunnallisesti aika passiivinen, eikä siten voinut kilpailla hyvin liikunnallisen Amandan kanssa liikuntataidoissa, mutta nokkelasti ja nopeasti reagoimalla Niilo pääsi myös nostamaan käntensä ylös tässä liikuntataitokilpailussa. Ei haittaa, jos ei itse osaa tehdä käreäpyörää, jos osaa nopeasti tuoda esille uuden näkökulman asiaan, kuten esimerkiksi kisan siitä, kenen kaveri osaa. Niilo ei pärjännyt liikunnallisissa taidoissa, mutta nokkeluuskisassa hän voi tuoda osaamistaan esille.

Akateemiset taidot

Akateemisten taitojen, kuten lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen ja ajan määrittely, ovat näkyvä osa esiopetusta, jossa näiden taitojen harjaannuttamiseen kiinnitetään huomiota. Myös lapset toivat esille omaa osaamistaan näissä taidoissa.

Eemil: *"Se kysy jo äsken, ni ni tuota..mitä minun piti sanoa..ni niistä kirjaimista. Arvaas milloinka mä opin jo kirjaimet?"*

Paula: *"No?"*

Eemil: *"Kaksvuotiaana"*

Paula: *"Ihanko totta? Ja sä osaat lukea jo nyt?"*

Eemil: *"Joo, sen mä oon oppinu vasta jollai kolmevuotiaana"*

Paula: *"Joo"*

Tytti: *"Mä osaan lukea paremmin ku..ku kirjottaa. Mun mielestä kirjottaminen on vaikeampaa ku lukeminen"*

Eemil: *"No eihän tarvitse kuin ottaa kynä oikeaan asentoon ni ja sitten laittaa vaan ensin viiva sivulle ja sitten alas sivulle ja sitten vielä katkoviiva aa"*

(RH1 / pk2)

Siiri kiipeää syliini ja katsoo muistikirjaani, johon kirjoitan havaintoja.

Siiri: *"Saanks mä näyttää, kun mä kirjoitan Aatun nimen? Kaks Aata, yks T, yks U"*

Siiri kirjoittaa muistikirjaani AATU.

(Havainnot 18.1.2007 / pk3)

Lapset toivat esille kirjoittamisen ja lukemisen taitojaan, kuten Eemil, Tytti ja Siiri kertoivat. He halusivat näyttää minulle omaa osaamistaan oma-aloitteisesti. He tiesivät, että akateemiset taidot ovat arvostettuja ja ne voidaan selkeästi näyttää muille. Aikuiset kiinnittävät huomion lasten akateemisiin taitoihin ja huomaavat, kun lapsi on oppinut lukemaan ja laskemaan. Myös toiset lapset huomaavat nämä uudet taidot. (Kiili 1998, 59).

Maahanmuuttajataustaiset lapset osasivat useampia kieliä, ainakin äidin-kieltään ja suomen kieltä, mutta jotkut heistä osasivat lisäksi vielä muita kieliä. He toivat kielitaitonsa esille yhtenä itseään kuvaavana piirteenä.

Paula: *"Kerropas samalla minulle, minkälainen tyttö sä oot?"*

Eshrat: *"...mmm...(pitkä hiljaisuus)..mä puhun farsii ja kurdii"*

Paula: *"Joo-o. Mitäs muuta sä kertoisit itestäs mulle, minkälainen sä oot?"*
 Eshrat: *"Mä puhun myös suomea"*
 (YH2/pk2)

Paula: *"Mikäs kieli..mitä kieltä sä puhut?"*
 Kyi: *"No burmaa ja thaimaa"*
 Paula: *"Osaatko sinä puhua niitä kumpaakin?"*
 Kyi: *"Osaan ja sitten vielä sen..vielä osaan puhua ruotsia"*
 Paula: *"Osaatko sinä puhua ruotsiakin? Mistäs sä ruotsia oot oppinu?"*
 Kyi: *"Mun äiti ja iskä on harjotellut"*
 (YH4/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Eshrat toi esille itseään kuvaavana asiana sen, että hän osasi useita kieliä. Myös Kyi ilmoitti osaavansa puhua useita kieliä. Lappalaisen (2004) mukaan kielitaito tuo kompetenssia tytöille, jotka voivat nähdä itsensä tulevina kosmopoliitteina. Kielitaito antaa moninkertaisen liikumatilan valtaväestöön nähden (Lappalainen 2004, 650).

Lapset olivat kiinnostuneita myös siitä, mitä toiset lapset osasivat. He seurasivat toisten lasten osaamista näissä kognitiivisissa taidoissa.

Aamukokoontumisella katsotaan kalenteria. On Mahweshin vuoro katsoa kalenteri. On yhdeksäs päivä, mutta Mahwesh ei osaa sanoa yhdeksää suomeksi. SIRPA pyytää Fadimea laskemaan numerot yhdestä yhdeksään turkin kielellä. Fadime luettelee numerot turkiksi. Mahwesh tietää viikonpäivän ja osaa valita säämerkin oikein.
 Krista: *"Mahwesh osaa hienosti. Mä luulin, ettei se tiedä. Kaikkihan menee hienosti"*
 (Havainnot 9. 1.2007 / pk3)

Hazim, Agim ja Ville siirtyvät penkkien luo. Penkkeihin on merkitty nimillä lasten istumapaikat.
 Ville Hazimille: *"Sä et osaa lukea"*
 Hazim: *"Osaanpas. Tässä lukee Jere, Topi, Sebastian.."*
 Hazim jatkaa nimien lukemista yhdessä Agimin kanssa.
 Ville: *"Osaat sä lukea niin ku koululaiset lukee?"*
 (Havainnot 3.11.2005/pk2)

Mahwesh tuli uutena lapsen lapsiryhmään tammikuun alussa ja toiset lapset olivat huomanneet, että Mahweshin suomen kielen taito ei ollut vielä kovin hyvä. Kun Mahwesh osasi tehdä kalenterin katsomisrituaalista kaiken muun paitsi sanoa yhdeksää suomeksi, Krista selvästi muutti käsitystään Mahweshin kalenterinkatsomistaidoista. Kun katsotaan kalenteria, lapset eivät ainoastaan opiskele ajan määrittelyä, vaan seuraavat toisten lasten osaamista. Kalenterin katsomisessa voi näyttää myös omaa osaamistaan, tuoda sen julkisesti esille. Toisessa aineisto-otteessa Ville tarkisti, miten hyvin Hazim osasi lukea. Aluksi Ville kyseenalaisti Hazimin lukutaidon ja kun Hazim osaa sanoa kaikkien lasten nimet penkkien nimilapuista, Ville nosti lukutaidon tasoa ja halusi tietää, osasiko Hazim *"lukea niin ku koululaiset lukee"*. Lasten nimien kirjoitusasun tunnistaminen oli varsin tavallista päiväkotilasten keskuudessa. Villen kysymys koululaisen tasoisesta lukutaidosta viittaa kykyyn lukea itselle vierasta tekstiä.

Lapset osoittivat lukutaitoaan osana osaamistaan ja he joutuivat todistamaan lukutaitoaan toisille lapsille.

Taiteen tekemisen taidot ja työtaidot

Lapset toivat esille osaamistaan kädentaidoissa kuten piirtämisessä ja käsitöissä sekä musiikissa, kuten laulamista. Päiväkodissa piirretään paljon ja lasten piirustukset ja maalaukset asetetaan esille kaikkien nähtäväksi. Lapset usein piirtävät ja askartelevat myös aikuisen ohjaaman toiminnan ulkopuolella päiväkodissa. Lasten mukaan aikuiset ja toiset lapset huomaavat lasten askarteluja ja piirustuksia (Kiili 1998, 59).

Kun aamulla menin päiväkotiin ja astuin Hemulien eteiseen, Paavo oli rakentelemassa legoilla eteisessä. Minut nähdessään Paavo nousi ylös, tarttui minun housuista kiinni ja veti minut lokerosa luo. Hän otti piirroksen lokeroostaan. *”Tässä on raketteja, tässä tähtiä, tässä kuu”* hän sanoi ja laittoi sitten piirroksensa takaisin lokeroonsa. Myöhemmin kun lapset pukeutuivat ulosmenoa varten, Muumien ryhmän ope SIRPA meni Hemulien eteisen läpi. Paavo nousee hakemaan piirrostaan.

IRMELI: *”Nyt puetaan ulos”*

Paavo: *”Mutta Sirpalle näytän..”*

IRMELI: *”Ensin puet vaatteet päälle, sitten vasta voit näyttää piirroksen. Tässä on häselletty niin paljon, että ensin puetaan ulos”*

SIRPA meni pois eteisestä eikä Paavo saanut näytettyä piirrostaan hänelle.

(Ko. piirros oli tosi hyvä: koko paperi oli väritetty tummansiniseksi, josta kuu loisti keltaisena. Tähdet ja raketit oli väritetty hiukan himmeämmin. Koko piirroksen värittämiseen oli mennyt paljon aikaa. Yksi aikuisista kertoikin minulle, että Paavo oli todella ollut keskittynyt tämän piirroksen tekemiseen edellisenä päivänä)

(Havainnot 27.9.2006/pk3)

Paavo piirsi usein ja saatuaan piirroksen valmiiksi, hän halusi näyttää niitä aikuisille. Näin Paavo toi esille omaa osaamistaan piirtämällä. Paavo puhui vähän, piirtäminen oli hänen vahvuutensa ja suorastaan lahjakkuutensa. Monet lapset sanoivat osaamisalueekseen piirtämisen. Päiväkodin kasvunkansioihin koottiin lasten piirroksia. Lasten tekemiä piirroksia ja maalauksia oli ripustettu päiväkotien seinille nähtäville. Lapset eivät tuoneet esille juuri muita taitoja kuin kädentaitoja. Muutamit lapset kertoivat osaavansa laulaa. Kun tehdään käsillä jotakin, niin silloin myös yleensä syntyy joku konkreettinen, materiaalinen tuotos, joka jää muidenkin nähtäväksi ja arvioitavaksi.

Lapset kertoivat myös taidoistaan tehdä erilaisia kodin töitä. Vanhemmat huomaavat lasten kotona auttamisen, siivoamisen ja pikkusisarusten auttamisen (Kiili 1998, 59). Lapset kertoivat pesevänsä kotona vaatteita, tekevänsä voileipiä, kastelevansa kukkia, laittavansa ruokaa, kuten makkaran paistamista ja makaronien keittämistä sekä kahvin keittämistä.

Aamukokoontumisella on Rainerin vuoro katsoa kalenteri, mutta Rainer ei vielä ole tullut päiväkotiin.

SIRPA: *”Pitäisiköhän Rainerilla laittaa herätyskello vähän aikaisemmin soimaan, jotta Rainer ehtisi aamukokoontumisella?”*

Krista: *”Ku äiti ei meinannu millään nousta, ni minä menin keittämään kahvit”*

Maija: *"Vaikka mejjän äiti sanoo, että mä en osaa, ni mä osaan keittää ihan ite"*
(Havainnot 31.10.2006 /pk3)

Lapset toivat ylpeänä esille osaamiaan kotitöitä. Lasten puheista selvisi, että aikuiset eivät aina luota lasten taitoihin ja jonkinlaista luottamuspulaa on havaittavissa lasten ja aikuisten välillä. Tämän ajan lapset on erotettu työnteosta, siitä viitteenä on sekin, että aika vähän aineistoon tuli lasten kuvauksia kotitöiden tekemisestä. Aiemmin kotitöiden tekeminen oli luonteva osa varhaislapsuutta (Eerola-Pennanen 2009, 36). Lapset saivat työnteosta itsetuntoa ja arvostusta lähiympäristön aikuisilta.

Leikki

Kun kysyin lapsilta, mitä he osaavat, niin monet lapset sanoivat ensimmäiseksi *"leikkiä!"*. Leikki on lasten pätevyysalue. Lapset tietävät ja ymmärtävät leikin kulun ja säännöt ja osaavat noudattaa niitä, mikä on leikille hyvin merkittävää. Lapset oppivat leikkimisen taidon itse tai toisilta lapsilta, ei aikuisilta, kuten Kalle ja Lauri seuraavassa aineisto-otteessa kertovat.

Paula: *"No osaakos kaikki lapset leikkiä?"*

Lauri: *"Osaa"*

Kalle: *"Ei nyt ihan kaikki..jos vaikka ei lähellä asu paljon kavereita..jos ei asu yhtää kavereita kovin lähellä, ni sitte ne käy..jos menee vaikka jonkun sukulaisen luo..sitte ei osaa oikein leikkiä..mä en tiijä, mikä tää leikki on"*

Paula: *"Mistä ne lapset on oppinu leikkimään?"*

Kalle: *"Siitäkö, ku.."*

Lauri: *"No kun ne keksii ne leikit"*

Kalle: *"Nii ne keksii ite leikin"*

Tiia: *"Tosta tullee tästä tähän"*

Kalle: *"Niin ja.."*

Lauri: *"Ja sitte voi ihan samalla tavalla nii ku ne nii ku nuo videontekijät, ne keksii nii ki mikä sen nimi on..ja niin edespäin"*

(RH3/pk1)

Toimintana on ns. ohjattu roolileikki. Leikkipaikkoina ovat kauppa, parturi ja kaksi kotia, joihin lapset jakautuvat. Lapset saavat toivoa, mihin leikkipisteeseen he haluavat ja aikuinen jakaa lapset eri pisteisiin. Kotileikin toisessa kodissa on kolme tyttöä, jotka ilmoittavat olevansa äiti, isosisko ja pikkusisko, sekä kaksi vauvanukkeja. Äiti ja siskot hoitavat vauvoja, käyvät kaupassa jne.

Toisessa kotileikissä on kolme poikaa. Aikuinen kysyy heidän roolejaan leikissä ja kun pojat eivät vastaa, hän ehdottaa, että yksi olisi isä. Pojat vastaavat, että heidän leikissään on kolme poikaa. Pojat rakentavat kotia ja käyvät ostamassa monta pakettia muroja. Sitten Panu vie kissapehmolelun keskelle lattiaa ja ryömii itse sängyn alle pitkälleen mukanaan rakennusarjan osista tekemänsä pyssy. Hän leikkii olevansa hirvimetsällä. Hän on passissa sängyn alla jonkin aikaa aivan hiljaa, tähtäilee vain pyssyllään eläintä, sitten hän ampuu eläimen. Hän ottaa pehmokissaa takajaloista ja kantaa sen kotileikkiin.

Toisetkin pojat innostuvat metsästysleikistä. Yhdessä pojat vievät pehmoleluja keskelle nukkumahuoneen lattiaa (mm. kaksi nallea) ja vetäytyvät passiin sänkyjen alle. Ammuttuaan kaikki eläimet he tuovat saaliinsa leikkikotiinsa roikottaen pää alaspäin. Toisen nalleista he työntävät leikkilieden uuniin ja alkavat näin valmistaa karhupaistia ruuaksi. Leikki loppuu tähän, koska aikuinen kehottaa siivoamaan leikin ja lähtemään ulos.

(Havainnot 8.10.97/pk1)

Jälkimmäisessä aineisto-otteessa pojat luovat kotileikille aivan toisenlaisen sisällön kuin mikä on päiväkodin aikuisen ja useimpien muidenkin aikuisten mielikuva kotileikistä. Pojille ei sovi aikuisen tarjoama mielikuva, vaan he osoittavat hallitsevansa laajemman näkökulman kotileikin toteuttamismahdollisuuksiin. Leikki oli hyvin rauhallinen ja keskittynyt, mutta täysin erilainen kuin aikuisen antama alkuvihje. Lapset keksivät leikin idean itse ja taitavasti toteuttivat sitä, esimerkiksi eläinten metsästys ei ollut pyssyllä konekivääritahtiin leiskuttelua, vaan ampuminen tapahtui hyvin harkitusti ja aikaa käyttäen, eläintä tähdättiin kauan aivan hiljaa paikoillaan. Kun yksi eläin oli saatu ammutuksi, seurasi pyssyn tarkistaminen (lataaminen?) ja sitten etsittiin seuraavaa saalista ja taas alkoi rauhallinen odottelu, milloin olisi sopiva ampumahetki. Tässä leikissä oli puhetta hyvin vähän, samoin myös liikkumista, mutta sitä enemmän asiaan paneutumista. Lapset olivat tämän leikin ideoijat ja toteuttajat, lapset loivat leikin omista lähtökohdistaan ja omasta keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja yhteisymmärryksestään käsin.

Kaikki leikit eivät olleet yhteisleikkiä, vaan lapset leikkivät myös yksin. Jotkut lapset syventyivät useinkin omiin leikkeihinsä ja he eivät edes yrittäneet saada toisia lapsia mukaan leikkeihinsä.

Lapset leikkivät aamulla. Paavolla on pingviinimuistipeli lattialla. Hän leikkii yksinään ja puhelee itsekseen koko ajan suomeksi. Välillä hän katselee pingviinikuvia ja välillä kävelee ja hypähtelee eli leikkii itse olevansa pigviini.

Paavo: *"Tämä menee korkeammalle..minua ei syö..katso, ne taitaa kerätä kaloja"*

IRMELI tulee huoneeseen ja sanoo: *"Paavo, laita ne kolmekin laatikkoon, ettei ne huku"*

Paavo ottaa kolme pingviinin kuvaa lattialta, laittaa ne laatikkoon ja sulkee laatikon ja sanoo: *"Nyt on peli loppu"* Kun aikuinen lähtee, Paavo avaa laatikon uudestaan ja ottaa pingviinien kuvat esille.

Paavo: *"Vielä on kaksi yritystä"*

Paavo hyppää.

Paavo: *"Sinulla on vielä yksi yritys"*

Paavo hyppää ja kaatuu (tahallaan) hypyn loppuksi ja alkaa hiukan valittaa. Paavo leikkii, että häneen sattui. Sitten hän nousee ylös. Paavo kulkee huoneessa ja hyppii välillä.

Paavo: *"Ylöspäin..älä mene..otetaan sentti..ei pudota..nyt ylöspäin..varo, ettei pudotu..ylöspäin..varo ettei pudottu (hyppää ja kirkuu alastullessaan)..hei varovasti..sinulla on kaksi yritystä vielä..sitten yksi yritys..sitten on peli loppu..ei hän taitaa heti kiivetä..kiipeillä..alaspäin pääsee nopeammin..olet oikeassa..hoppula poppu..nyt on peli loppu..hei oletko kadottanut silmälasisi..no voi.."*

ELINA tulee huoneeseen.

ELINA: *"Tuletko pelaamaan muistipeliä? Tule istumaan tänne omalle paikalleesi"*

Paavo menee istumaan omalle paikalleen ja sanoo: *"Hei nyt leikitään seurataan johtajaa"*

ELINA: *"Jos nyt pelattais muistipeliä"*

(Havainnot 6.9.2006)

Tässä aineisto-otteessa Paavo oli ottanut pingviinimuistipelin, mutta ei pelannut sillä muistipeliä, vaan itsekehittämänsä leikkiä, jossa oli tietokonepeli-tyyppisiä aineksia. Paavo leikki usein omia leikkejään syventyen niihin kokonaisvaltaisesti. Päiväkodin aikuiset eivät pitäneet tämänlaisista leikeistä, syyinä

saattoi olla joko yksinleikkiminen tai mediasta otetut leikkiaineet, joihin päiväkodin aikuiset eivät välttämättä suhtaudu suojeasti (Pennanen 2009, 194). Tämän tyyppiset leikit eivät myöskään avaudu toisille, koska ne tapahtuvat pitkälti lapsen omissa kuvitelmissa eikä lapsi käytä siinä roolileikille tyypillistä metapuhetta, jolla lapset roolileikissä selittävät leikin kulkua. Tämän tyyppisessä leikissä vain lapsi on asiantuntija. Lasten oman käsityksen mukaan lapset ovat leikissä subjekteja: osaavia, taitavia ja päteviä, niitä, jotka ymmärtävät leikin kulun ja osaavat säännöt.

Osaamisen näyttäminen muille

Lapset halusivat tehdä itse. He torjuivat usein tarjotun avun ja halusivat näyttää, että osaavat itse. Tässä ei välttämättä ole kyse toisille näyttämisestä, vaan itselle sen tunteen saavuttamisesta, että osasi tehdä asian itse, ilman apua.

Esiopetuksessa harjoitellaan geometrinen kuvioiden tekemistä mallista naulalaudan ja kumilenkkien kanssa. (Naulalautaan on siis isketty nauvoja säännöllisin välein). Kukin lapsi vuorollaan tekee kumilangasta annetun mallin mukaisen kuvion naulalautaan. Tulee Nannan vuoro. HANNE kääntää lautaa Nannaan päin. Kun Nanna aloittaa kumilangan pujottamisen, lauta kääntyy sivuittain. HANNE kääntää laudan suoraan Nannaan päin ja pitää kaksi käsin lautaa paikoillaan.

Zahra: *"Älä auta, Hanne!"*

HANNE: *"Mä pidän vaan tästä laudasta kiinni"*

Tulee Mahweshin vuoro tehdä omaa kuviotaan. HANNE pitää lautaa paikoillaan.

Zahra: *"Ei se saa mitään"*

HANNE: *"Ei se aina oo niin helppoa"*

Zahra: *"Höpön-pöpön"*

Mahwesh saa kuvionsa valmiiksi ja tulee Pasiin vuoro. HANNE siirtää laudan Pasiin eteen ja pitää siitä kiinni. Konstakin ottaa laudasta kiinni.

Pasi: *"Mä teen tän kuule ite"*

Konsta: *"Mä voin pitää kiinni"*

Pasi: *"Eiku mä osaan"*

Konsta ja HANNE irrottavat otteensa laudasta. Pasi saa kuvionsa valmiiksi ilman, että kukaan pitää lautaa paikoillaan.

HANNE: *"Hienosti tehty"*

Pasi: *"Se oli vähän vaikea"*

(Havainnot 23.1.2007/pk3)

Aamukokoontumisen aluksi lapset leikkivät arvausleikkejä siten, että yksi lapsista on edessä johtamassa leikkiä. Kyin vuoro on olla leikinjohtaja. Kyin valitsemassa leikissä lapsen pitää laittaa käteensä käsiin, joista toiseen on kiinnitetty juustonpala (siis leikkijuustonpala). Käsiin ovat aika tiukat ja vaikeat pukea juustonpalan takia, koska juustonpala pitää pitää piilossa toisilta lapsilta. Aikuinen tarjoutuu laittamaan käsiin Kyin käteensä.

Kyi: *"Mä haluan kokeilla ite, jos mä osaan"*

Kyi laittaa käsiin itse käteensä. Kyi toisille lapsille: *"Kaikki peukut ylös!"*

Toiset lapset nostavat peukut ja Kyi katselee hetken lapsia.

Kyi: *"Aung"*

(Havainnot 4.12.2006 /pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa ensin Zahra torjuu aikuisen tarjoaman avun ja sitten Pasi torjui toisen lapsen, Konstan avun, vaikka laudan paikoilla pitämisessä auttaminen ei millään tavoin vaikuttanut varsinaiseen tehtävään eli annetun mallin mukaisen geometrisen kuvion tekemiseen. Toisessa aineisto-otteessassa Kyi torjui aikuisen avun käsineiden pukemisessa, vaan hän halusi kokeilla, saisiko puettua itse hankalat käsineet. Kun hän onnistui tässä, hän ikään kuin siirtyi aikuisen tasolle ja sanoi kuten aikuiset usein *”kaikki peukut ylös!”*. Toiset lapset nostivat peukut ylös ja odottivat rauhallisesti kun Kyi teki päätöstään siitä, kuka lapsista saa tulla arvaamaan, kummassa kädessä juustonpala on. Kyi käyttäytyi kuten aikuinen tässä tilanteessa ja toiset lapset sallivat sen hänelle.

Lapset myös vertasivat osaamistaan muiden osaamiseen: he seurasivat, mitä muut osaavat ja arvioivat toisten osaamista. Näin tapahtui erityisesti liikuntataitojen ja akateemisten taitojen osalta. Sen sijaan esimerkiksi leikkitaitoja ei juurikaan verrattu. Liikuntataidot ja akateemiset taidot ovat kaikkien nähtävillä olevia taitoja ja myös sellaisia taitoja, joihin päiväkodin kasvatuksessa ja opetuksessa kiinnitetään huomiota. Myös muut aikuiset, kuten vanhemmat kiinnittävät näihin huomiota. Ne ovat mittareita siitä, miten lapsi on kehittynyt ja oppinut. Kyky suorittaa jokin tehtävä hyvin antaa itsekunnioitusta ja myös muut arvostavat sitä (Sennett 2004, 47).

6.4 Ostaminen ja omistaminen

Lapset ovat kuten aikuisetkin kuluttajia, osana koko ajan laajenevaa, ikäsegmentoituja markkinoita. Suomalaiset lapsiperheet viettävät yhä enemmän aikaa yhdessä kuluttamalla ja lasten vaikutusvalta etenkin perheen vapaa-aikaan liittyvissä kulutuspäätöksissä on merkittävä (Wilska 2011, 5). Nykyhetken lapset ovat sukupolvea, jonka identiteetteihin kuluttaminen vaikuttaa voimakkaammin kuin heidän vanhempiansa lapsuudessa. Tämä asettaa etualalle lasten vahvemman identiteetin sosiaalisina toimijoina, koska kulutuksen avulla lapset voivat selkeämmin luoda itse omaa identiteettiään kuin omaksumalla sen sosiaaliluokan, sukupuolen, etnisyyden tai perheen alkuperästä. Vertaisryhmää ja mediaa apunaan käyttäen lapset rakentavat itse omaa identiteettiään eivätkä pelkästään omaksu sitä. Lapset ja nuoret ovat nykymarkkinoiden olennaisia kuluttajia, sen perusryhmää, koska he ovat vastaanottavaisempia globaalin massamedian viesteille kuin heitä vanhemmat sukupolvet. (Wyness 2006, 62-63.) Lasten kokemuksiin vaikuttavat enenevässä määrin bisnesmaailman luomat massakulttuurit kuin vanhemmat tai lapset itse (Kincheloe 2002, 83). König (2008, 230-234) toteaa, että vaatetuksella on 12-23 vuotiaille nuorille useita merkityksiä, kuten tuoda esille omaa yksilöllisyyttään. Vaatetuksella voidaan osoittaa myös kuulumista johonkin tiettyyn ryhmään tai tyyliisuuntaan. Myös iän ja identiteetin muutosta voi ilmaista vaatetuksella (Ks. myös Lallukka 2003, 184). Samanaikaisesti kuilu niiden välillä, joilla on ja joilla ei ole mahdollisuutta muotoilla omaa elämäänsä, vahvistuu. Lasten mahdollisuuksilla ottaa osaa saman-

ikäisten kulutustottumuksiin on ratkaiseva merkitys heidän identiteetin muotoutumiselle ja sosiaalisten suhteiden muodostumiselle toisten lasten kanssa. (Prout 2000, 307-308.)

Muoti on sosiaalinen muoto (Simmel 1986, 63), joka ostamisen ja omistamisen avulla liittyy hankittuun tavarahan. Muoti muistuttaa kunniaa siinä mielessä, että sen tehtävänä on liittää jäsenensä yhteen tiettyyn piiriin ja sulkea muut piirin ulkopuolelle. Yksilö edustaa ja vaalii kunniallaan samalla koko sosiaalisen piirinsä kunniaa ja samalla tavalla muoti merkitsee saman muodin noudattajien yhtenäisyyttä ja toisaalta tämän muotiryhmän erottautumista muista, jotka usein luokitellaan alemmassa asemassa oleviksi ja samalla muodin piiriin kuulumattomiksi. (Simmel 1986, 26-27.) Muodin seuraamisen avulla voi nostaa omaa sosiaalista arvostustaan. Erityisen alttiita noudattamaan muotia ovat sellaiset ihmiset, jotka ovat sisäisesti epäitsenäisiä ja halukkaita sitoutumaan johonkin ryhmään. Muotia seuraamalla tunnustusta hakeva yksilö tuntee kuuluvansa tiettyyn ryhmään ja edustavansa kokonaisuutta. (Simmel 1986, 45.)

Ulkonäkö ja vaatetus

Omistamista ja ostamista koskevat keskustelut liittyivät lapsilla etupäässä ulkonäköön ja leluihin. Ulkonäköä koskevat keskustelut keskittyivät lähinnä vaateisiin, mutta jonkin verran huomiota kiinnitettiin myös koruihin ja kampauksiin. Liikuntapäivänä useimmat tytöt olivat pukeutuneet tytöille erityisesti valmistettuihin liikuntavaatteisiin, pojilla oli tavalliset shortsit ja T-paita.

Lapset pukeutuvat jumppaa varten. Joillakin tytöillä on vaaleanpunaiset jumppasuut lisukkeineen. Katrilla on vaaleanpunainen uimapukumallinen jumppa-asu, jossa on lantiolla rimssu ja vaaleanpunaiset säärystimet. Nannalla on vaaleanpunainen uimapukumallinen jumppa-asu, jossa on vaaleanpunainen sifonkirimssu. Rimssun lomassa on ruusuja. Asussa olkapäillä on sifonkirusetit, joiden keskellä on ruusut. Lisäksi Nannalla on vaaleanpunaiset säärystimet. Maijalla on vaaleanpunainen jumppa-asu (uimapukumallinen) ja sen päällä vaaleanpunainen lyhyt sifonkihame. Aung menee Maijan luo ja koskettelee hametta.

Aung: *"Ihana"*

Fadime: *"Kyllä mullekin ostetaan tommonen. Ei ihan samanlaista."*

(Havainnot 27.10.2006/pk3)

Lapset tulevat jumpasta. Toinen lapsiryhmä on eteisessä pukemassa jumppavaatteita. Aung tulee jumpasta. Hänellä on yllään vaaleansininen ballerina-asu nauhoineen ja rimpsuineen.

Minttu: *"Hieno puku!"*

Katri, jolla on yllään vaaleanpunainen jumppa-asu: *"Kato, mitä mulla!"*

Fadime: *"Kyllä mullakin on tuommonen, mutta tiiätkö mitä, se on keltainen"*

(Havainnot 24.11.2006 /pk3)

Nämä aineisto-otteet kertovat, miten tytöt tarkkailivat, millaisia liikuntavaatteita toisilla tytöillä oli. Liikuntavaatteiden vertailu näytti olevan tyttöjen asia, ja sitä esiintyi näin selkeästi yhdessä päiväkotiryhmässä. Muista havainnoimistani päiväkotiryhmistä ei aineistooni kertynyt tällaista liikuntavaatteiden vertailua ja arvottamista.

Valokuvauspäivä oli toinen tilanne, joka nosti esiin ulkonäköön ja pukeutumiseen liittyvät asiat. Jotkut lapset olivat panostaneet paljon ulkonäköönsä, jotkut lapset menivät valokuvaukseen tavallisissa päiväkotiasusteissaan.

Päiväkodissa on valokuvaaja ja se näkyy tyttöjen pukeutumisessa. Kun menin aamulla kahdeksan jälkeen päiväkotiin, osa tytöistä on jo pukeutunut valokuvausvaatteisiin. Osalla tytöistä valokuvausvaatteet ovat kassissa tai henkarissa odottamassa. Yksi aikuisista kirjaa ylös äitien toiveet siitä, mitä lapsilla tulee olla yllä ja miten hiukset kammataan. Tytöistä Zahralla ja Aungilla ei ole mitään erityistä vaatetusta varattu valokuvausta varten. Aungin pitkät hiukset on solmittu ponkkarille valkoisella sifongilla, jossa on valkoisia helmiä ja kaunis kanttaus. Itse asiassa vain Zahra on ainoa tyttö, joka ei ole mitenkään erityisesti reagoinut valokuvaukseen.

Fadimella on vaaleansininen kukallinen mekko, jossa on puhvihihat ja valkoinen kaulus, jossa on pitsireunus. Ainolla on pitkä satujen prinsessojen pukua mallaava vaaleansininen ja hopeanvärinen puku (siis puhvihihat, vyötäröllä rimsu jne.). Ninalla on korallinpunainen puku, jossa on edessä ja takana rusetti ja rimpsut. Hiuksissa hänellä on vaaleanpunainen ruusuke, asuun kuuluvat myös ohuet, valkoiset ja kuvioituid sukka housut ja valkoiset lakeerikengät. Amandalla on vaaleanpunainen mekko, jonka kaulus on hieman rimsuinen.

Pojat eivät juuri ole reagoineet valokuvaukseen mitenkään, paitsi Rainer ja Juri. Molempien äidit ja pikkusisarukset ovat tulleet päiväkotiin ja lapsista otetaan sisaruskuvat. Äidit ovat läsnä valokuvauksessa. Jurin hiukset on geelillä tms. vedetty irokeesikampauksen tapaiseen kampaukseen, millaista hänellä tavallisesti ei ole. Rainerille äiti on tuonut valkoisen paidan sekä vaalean kesäpuvun suorat housut sekä vaalean liivin. Pikkuväli, joka osaa juuri kävellä, mutta ei puhua (on siis noin yksivuotias), on puettu samoin.

Nanna tulee päiväkotiin äitinsä kanssa. Hänellä on päässään punaiselle ja hopealle kimalteleva, tiaraa muistuttava panta. Päiväkodin aikuiset ihastelevat Nannan pantaa. Nannan äiti sanoo: *"Lauantaina piti käydä ostamassa"*. Valokuvaus oli maanantaina.

(Havainnot 9.10.2006/pk3)

Useita tyttöjä on eteisessä pukemassa valokuvausvaatteita ylleen. Eteisessä käy melkoinen kuhina ja puheensorina.

Aino KERTULLE: *"Aung sanoi, että mun mekko ei oo hieno"*

Aung ja Fadime juttelevat keskenään jotain, jota en kuulu. Sitten he korottavat ääntään niin, että kuulen.

Fadime: *"Se on kallis. Mun iskällä on paljon rahaa"*

Aung: *"Munkin iskällä on paljon rahaa"*

Fadime: *"Ninalla, Ainolla ja mulla on kaikista hienoin"*

Katri: *"Ei oo. Kaikilla on hienot"*

Fadime: *"Niin mä sanoin. Kaikilla on hienot"*

(Havainnot 9.10.2006 /pk3)

Valokuvauspäivä tekee lapsen ulkonäön hyvin näkyväksi ja siitä tulee muutama viikon kuluttua kuva, joka on pysyvä ja kaikkien nähtävillä. Lapset vertailivat asujaan, tämä näyttää liittyvän enemmän tyttöihin kuin poikiin, mutta myös muutamalle pojalle ulkonäkö on tärkeä. Useiden lasten äidit olivat paikalla valokuvauspäivänä ja he halusivat vaikuttaa siihen, miltä lapsi valokuvassa

näyttää. Päiväkodissa otetut valokuvat ovat suhteellisen kalliita, joten on ymmärrettävää, että vanhemmat haluavat kuvien olevan edustavia.

Joskus lapset toivat esille myös "arkipukeutumistaan". He tulivat näyttämään omia vaatteitaan muille ihmisille, myös aikuisille.

Aamulla kun tulen päiväkotiin, Eshrat on eteisessä. Hän ottaa lokerostaan talvilakkinsa ja näyttää sitä minulle sanomatta mitään. Se on punainen lakki, jossa on valkoinen karvareunus sekä valkoinen tupsu ja punaiset korvasuojat.

Paula: *"Ai kun ihana lakki. Ja lämmin. Sinä näytät tosi kauniilta, kun sinulla on tää lakki päässä"*

MERJA kulkee ohi ja sanoo: *"Se lakki on Eshratille tosi tärkeä. Se on varmaankin jo kolmas talvi, kun Eshratilla on tuo lakki ja se on aina yhtä tärkeä."*

Eshrat ei puhunut mitään tässä tilanteessa, mutta hymyili ja seurasi tarkasti katseluaan meidän kasvojamme.

(Havainnot 13.10.2005/pk2)

Päiväkodin aikuinen vahvistaa sanoillaan sen, minkä itsekin saatoin lukea Eshratin ilmeistä, kun hän tuli näyttämään lakkiaan minulle. Punaisella lakilla oli Eshratille suuri tunnearvo, ja sillä hän ei hakenut toisilta arvostusta, vaan halusi kertoa jotain siitä tunnesuhteesta, joka hänellä oli lakkiin. Tämentyypisissä tilanteissa lapset haluavat näyttää jotain itselleen tosi tärkeää vaatetta tai muuta esinettä.

Lelut

Lelut olivat vaatteiden lisäksi toinen asia, joihin lapset kiinnittivät huomiota ja joita he vertailivat ja arvottivat. Länsimaissa lapsille on tarjolla hyvin loppuun asti vietyjä leluja ja oppimateriaaleja ja yleisesti ajatellaan, että lapset eivät voi oppia ilman käsin kosketeltavia tavaroita (Cannella & Viruru 2002, 203-204). Päiväkodin perinteinen lelu päivä toi lelut näkyviksi. Lelupäivänä lapsi tuo kotoaan yhden oman lelunsa, jonka hän esittelee toisille lapsille. Tämän jälkeen tarkoituksena on, että lapset yhdessä leikkisivät kotoaan tuomilla leluilla.

Perjantai on lelu päivä. Lapset tuovat lelut mukanaan nukkumahuoneeseen. Mikalla on mukanaan kivi ja Macista saatu muovihahmo. Lapset näyttelevät lelujaan toisilleen.

Mika: *"Onko tää hieno?"*

Vesa: *"Ei"*

Mika: *"Mä en sitte leiki sun ka"*

Vesa: *"Ei oo yhtään arvokas"*

(Havainnot 31.10.97/pk1)

Paula: *"Emilia, mikä siinä on niin kivaa siinä lelujen esittelyssä?"*

Emilia: *"Noo..siinä, että saa esitellä kaikille oman lelun, ettei.."*

Johanna: *"ai ai aijai"*

Emilia: *"..ettei..mä tykkään joskus siitä ku saa esitellä jos on joku uus semmonen taikapallo, ni se on kiva esitellä.."*

Johanna: *"Ni se on kivaa ku joku sanoo "upee!"*

(YH17/pk1)

Päiväkodissa on lelupäivä. Lapset voivat peukun ylös nostamalla osoittaa halunsa tulla esittelemään lelunsa toisten lasten eteen. Lapset ovat esitelleet lelujaan toisille ja aikuinen on kysellyt leluista jotain, useimmiten *"Mikäs lelu sinulla on"* ja *"Mistä olet saanut sen?"*. Suurin osa lapsista on vuorollaan esitellyt lelunsa ja kertonut siitä jotain. Amanda on tuonut pienen Bratz-nuken ja Konsta on tuonut pikkuauton. Amanda ja Konsta eivät ole nostaneet peukkujaan ylös missään vaiheessa.

SIRPA: *"Nyt on lelut esitelty"*

Maija: *"Amandalta ei oo kysytty"*

SIRPA: *"Amanda ei halua kertoa"*

Fadime kääntyy minuun päin ja sanoo: *"Mä otan huomenna Bratzin. Sillä on korkokengät. Semmoset erilaiset korkokengät"*

(Havainnot 10.1.2007 /pk3)

Nämä aineisto-otteet tuovat esille sen, miten lapset arvioivat toisten lasten leluja. Kommentit *"ei oo yhtään hieno"* ja *"ei oo yhtään arvokas"* ovat selkeitä viestejä siitä, ettei lelun näyttäminen tuota haluttuja reaktiota. Halutuun tavoite lelujen esittelyssä on se, että toiset lapset arvottavat lelun *"upeaksi"*, kuten Johanna kertoi. Lelujen rankka arvottaminen on ehkä syynä myös siihen, että kaikki lapset, kuten viimeisen aineisto-otteessa Amanda, eivät halua esitellä lelujaan toisten lasten edessä. Useimmat lapset halusivat esitellä lelujaan, Hillan mielestä lelun esittelyssä kivaa on se, että *"saa kertoa kaikkee ja näyttää sen"* (YH16/pk1). Lapset arvioivat leluja, mutta samalla arvioidaan implisiittisesti myös lelun omistajaa. Oikeanlainen lelu kohotti lapsen sosiaalista asemaa lapsiryhmässä ja sai aikaan ihailua ja kateutta. Se avasi myös portit leikkiryhmään, se oli *"passi kaveruuteen"*. Leluilla näytti olevan lasten keskuudessa monenlaisia tarkoituksia, ja eräs niistä oli hakea hyväksyntää ja arvostusta toisilta lapsilta.

Lapset harrastivat lelulehtisten selailua ja katselua yhdessä päiväkodissa. Samalla saattoi kertoa omista leluistaan ja tuoda esille omaa tietämystään leluista. Seuraavassa aineisto-otteessa Pasi on tuonut päiväkotiin lelukaupan mainoslehtisen, jota lapset yhdessä selailivat.

Pasi, Konsta ja Niilo tulevat eteiseen. Pasi ottaa repustaan leluesitekirjan, kyykistyy eteisen lattialle ja alkaa selailla leluesitettä. Konsta ja Niilo tulevat myös katsomaan esitettä.

Pasi: *"Mä toivon joulupukilta moottoripyörän ja tän"*

Konsta: *"Mulla on tää"*

Pasi: *"Mullakin on. Mutta äiti on heittänyt vanhoja pois. Nyt katotaan Bioneja"* (tai jotain sinnepäin)

Niilo: *"Mä tahtoisin.."*

Pasi: *"Mulla on tää kotona. Tää on pomo."*

Niilo: *"Mä toivon tätä joulupukilta"*

Pasi: *"Tän nimi on.."*(Pasi sanoo jotain, jota en ymmärtänyt enkä siksi saanut kirjoitettua ylös)

Konsta: *"Mä toivon tän"*

Pasi: *"Se on huono"*

Konsta: *"Onko tää paha?"*

Pasi: *"Se on paholaisia"*

Pojat jatkavat leluesitteen selailemista aukeama aukeamalta.

Pasi: *"Ota nämä. Nämä ovat pari. Nämä on rakastunut, joten nää on parit. Tuolla nuo tais-telee. Tää on paholainen eli Pirita"* (tai jotain sinnepäin)

Pasi kääntelee lehtiä.

Pasi: *"Nyt mä näytän toisen..yhä vauvojen..yhä vauvojen, yäk"*

Niilo: *"Mä haluan juuri nää pienet ja tuon linnan"*

Pasi: *"Ja nää on uutuus. Tää on paholaisen linna"*

Niilo: *"Isokokoinen"*

Pasi: *"Mä toivon tän paketin. Kato millainen rekka-auto"*

Niilo: *"Vau!"*

(Havainnot 27.11.2006/pk3)

Lapset askartelevat omia juttujaan. Tytti, Agim, Eshrat ja Tero askartelevat tonttija. Ville ja Hazim askartelevat mitaleita.

Tero: *"Onks teillä Herkules?"*

Agim: *"On meillä"*

Eshrat: *"Ai mikä?"*

Tero: *"Herkules"*

Eshrat: *"On meilläkin"*

(Havainnot 14.11.2005 /pk2)

Leluesitteiden selailut ja yhdessä katsomiset olivat tavallisia päiväkodissa. Ne näyttivät kiehtovan enemmän poikia kuin tyttöjä. Pasi, joka on tuonut esitteen, esiintyi jonkinlaisena asiantuntijana lelujen suhteen, hän tiesi leluista, että *"tää on pomo"*, *"se on paholaisia"*, *"nämä on rakastunut, joten nää on parit"*, *"tää on uutuus"*. Hän myös arvotti leluja *"se on huono"*, *"yhä vauvojen, yäk"*. Niillä sivuilla, joilla olevia leluja Pasi kutsui vauvojen leluiksi, ei suinkaan ollut vauvojen leluja. Toisessa aineisto-otteessa käyty keskustelu on tavanomainen päiväkodissa, siinä muun puuhastelun lomassa käydään läpi itse kunkin omistamia leluja ja tarkistetaan, minkälaisia leluja toisilla lapsilla ja tiedotetaan, mitä itsellä on.

Lapset tuovat esille omia lelujaan, arvioivat toisten leluja ja asettavat omat lelunsa toisten arvioitaviksi. Lapset keskustelivat myös niistä leluista, joita he toivoivat saavansa ja joita heille oli luvattu hankkia. Näistä "optioleluista" kertominen ja keskustelu oli yhtä tavallista kuin jo omistuksessa olevista leluista kertominen. Lelujen omistuksesta haaveileminen oli tärkeä osa omistamisen avulla haettavaa arvostusta.

Hienostelu ja kulutuksen epäarvostus

Lapset seurasivat, millaisia leluja ja vaatteita toisilla lapsilla oli. He tiesivät, mitä leluja toisilla lapsilla oli ja tunnistavat toisten lasten vaatteita ja asusteita. Uudet lelut ja vaatteet huomattiin ja lapset toivat niitä esille. Lapset vertailivat keskenään, mitä kukin omisti ja millainen arvo näillä tavaroilla oli.

Tytöt pukevat eteisessä valokuvausvaatteita päälleen. Fadimella on juh lamekko päällään ja hän tekee balettianssijan asennon (jalat ristiin nilkoista ja nostaa vasemman kätensä ylös ja pitää oikealla kädellään mekon helmaa koholla)

Fadime: *"Kato mulla on tämmöset"*

Aung: *"Miks sä aina haluat hienostella?"*

Fadime: *"En o ostella"*

Aung: *"Miks sä haluat aina hienostella?"*

Fadime: *"En o ostella"*
 Aung: *"Sä et ymmärrä, mitä mä sanon"*
 Tytöt ovat hetken vaiti.
 Aung: *"Miks sä haluat aina hienostella?"*
 Fadime: *"En o ostella"*
 (Havainnot 9.10.2006/pk3)

Lapset odottelevat aamukokoontumisen alkamista. Menen ryhmähuoneeseen ja kuulen seuraavan keskustelun, jonka alku jäi minulta kuulematta.
 Maija: *"Vielä kivempaa mennä Hesburgeriin"*
 Jani: *"Vielä kivempaa syödä kotona. Pikkuperunoita. Tylsempää mennä syömään hampurilaisia."*
 Maija: *"Etkö sä tykkää hampurilaisista?"*
 Jani: *"En tykkää hampurilaisista yhtään"*
 Maija: *"Etkö ees kotitekoisista?"*
 Jani: *"En"*
 (Havainnot 27.11.2006/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Fadime tuo näyttävästi esille juhramekkoaan. Kun Aung ei ihailutkaan mekkoa, vaan sanoi, että hänen mielestään Fadime hienosteli, Fadimen aikomus tehdä vaikutus Aungiin valui hukkaan. Fadime, joka puhui täysin sujuvasti suomea, alkoi käyttää suomen kieltä väärin *"en o ostella"*. Fadimen mekonesittely-yritys ei saavuttanut tarkoitustaan, vaan päinvastoin Aung tuomitsi sen hienosteluksi. Tytöt ajautuivat väittelyyn, jossa kumpikin toisti omaa lausettaan. Lapsen oman vaateen tai lelun esittely voidaan tuomita hienosteluksi, jolloin koko yritys tuottaakin aivan päinvastaisen vaikutuksen kuin lapsella oli tarkoitus. Hänen asuaan tai leluun ei ihailakaan eikä se tuota hänelle arvostusta, vaan hänen arvostuksensa laskee liiallisen hienostelun vuoksi. Lapset eivät suvaitse sitä, että *"yrittää olla"* (Lallukka 2003, 182-186). Toisessa aineisto-otteessa Jani epäili sitä hohtoa, mikä hampurilaispaikoilla käymisessä oli lasten keskuudessa ja ilmoitti tynesti, että *"vielä kivempaa syödä kotona"*. Aina ei siis kulutus ja omistaminen saanut toisilta lapsilta ihailua ja kunnioitusta. Omistamisella, ostamisella ja kuluttamisella saa näkyvyyttä, mutta se ei välttämättä ole aina myönteistä eikä myöskään lisää sosiaalista arvostusta, vaan voi käydä päinvastoin.

Lapset palasivat tänään päiväkotiin oltuaan edellisen viikon syyslomalla, tosin osa lapsista oli ollut hoidossa päivystävässä päiväkodissa. Aamukokoontumisella jokainen lapsi sai vuorollaan kertoa, mitä oli tehnyt syyslomalla. Osalle lapsista oli ostettu uusia leluja tai tietokonepelejä, osa lapsista oli ollut matkoilla (Suomessa, ei kukaan ulkomailla). Heikki oli ollut risteilyllä. Eli lomat ovat siis olleet melko kulutuskeskeisiä. Huomionarvoista tässä tilanteessa oli se, että ne lapset, jotka olivat olleet vaan kotona (tai päivähoidossa), jäivät tällä kierroksella hiljaisiksi. He sanoivat: *"En tiedä"* tai *"minä mietin vielä"*, kun tuli heidän vuoronsa kertoa syyslomastaan. Sitten kierroksen loppupuolella Pasi alkoi iloisesti kertoa, että *"olin Juuson ja Joakimin kanssa lumisotaa takapihalla, siellä oli paljon lunta"*. Siihen heti Jani kertoi, että *"mä olin eilen pimeässä vaatekomerossa"*. Kun opettaja kysyi, mitä Jani oli tehnyt siellä, hän si: *"Olin piilossa. Me leikittiin piilosta"*. Ja Eetu kertoi: *"Me Janikan ka tehtiin linnunpelä-tin lumesta. Laitettiin sille risusta nenä"*.
 (Havainnot 24.10.2005)

Kun aikuinen aamukokoontumisella kysyi, mitä lapset olivat tehneet syyslo-maviikolla, niin aluksi lapset kertoivat jostain kulutusvetoisesta tapahtumasta. Näin kertomiskierros jatkui lähes loppuun. Osa lapsista jäi hiljaisiksi, koska oletettavasti heillä ei ollut mitään kuluttamisen näkökulmasta arvostettavaa kerrottavaa. Vasta sitten kun yksi lapsista silmät loistaen kertoi lumisodasta takapihalla ja toiset lapset kiinnostuneena kuuntelivat tätä, alkoivat muutkin lapset puhua tavallisista leikeistä, kuten piilosilla olost ja lumirakentelusta. Huomionarvoista on, että toiset lapset kuuntelivat näitä kertomuksia leikeistä ainakin yhtä kiinnostuneina kuin kertomuksia uusista leluista ja matkoista.

Lapsilla on arvostustavaroita, joilla haetaan toisten lasten arvostusta ja pyritään parantamaan omaa sosiaalista asemaa lapsiryhmässä. Lisäksi lapsilla on tunnesuhdetavaroita, joiden kautta hoidetaan omia tunteita, pidetään usein kotia ja itselle tärkeitä ihmisiä läsnä päiväkodissa. Tyypillisimmillään kotoa tuodut unilelut olivat tällaisia, niitä ei näytelty toisille lapsille, mutta niistä pidettiin tiukasti kiinni nukkumaan mennessä. Joskus lapsilla oli repuissaan myös joitain kotoa tuotuja tavaroita, joita lapset kävivät vaivihkaa katsomassa eteisessä.

6.5 Tulevaisuuden suunnitelmat

Leikkien suunnittelu

Pienten lasten kohdalla on korostettu heidän erilaista aikakäsitystään aikuisiin verrattuna, lapsilla on tässä ja nyt -aikakäsitys, kun taas aikuisten aikakäsitys ulottuu myös tulevaisuuteen (mm. Strandell 1995, 188-189). Lapset kuitenkin suunnittelevat leikkejään etukäteen esimerkiksi sopimalla, millaisia leluja tuovat päiväkotiin lelupäivänä.

Lapset leikkivät aamulla ennen aamupalaa nukkumahuoneessa. Panu tulee päiväkotiin ja nukkuriin, missä toiset pojat leikkivät.

Antti: *"Panu, mä en voikaan tuuva sitä mun prätkähiirtä. Mä tuon sen.."*

Panu: *"Batmanin?"*

Antti: *"Ei kun mun miekan"*

(Havainnot 25.11.97/pk1)

Lapset pukevat eteisessä ulos. Kalle ja Lauri suunnittelevat ulkoleikkiään pitkään samalla kun pukeutuvat. Sain kirjoitettua ylös vain osan keskustelusta.

Kalle: *"Pelataanko sitä merirosvoa, mitä eilen?"*

Lauri ilmaisee halunsa leikkiin.

Kalle: *"Eetu pelastaa Lauran"*

Lauri: *"Liikutaan porukassa"*

Laura: *"Saanko mä tulla mukaan?"*

Kalle: *"Saat, jos alat vangiks. Mä yritän pelastaa teitä. Mennään isoon linnakkeeseen"*

Lauri: *"Missä on mastot? Siellä ei oo mastoja. Mä kiipeilen mastoissa. Mennään mieluummin kiipeilytelineeseen"*

Kalle: *"Ei siellä tarvita mastoja. Ei eilenkään ollu. Linnakkeeseen saahaan vangeille huoneet"*

Lauri: *"Okei"*

Kalle Inkalle: *"Tuutko peliin? Merirosvoa leikkii? Sä voit olla vanki. Tää sankari pelastaa sut. Oot piilossa. Tää tarkistaa laivan"*

Lapset lähtevät ulos, Kalle jää laittamaan ulkokenkiään kiinni märkäeteisessä. Hän huomaa minut ja sanoo: *"Sä olisit hyvä vanki"*
(Havainnot 29.10.97/pk1)

Nämä aineisto-otteet osoittavat, kuinka lapset suunnittelevat leikkejään. Ensimmäisen aineisto-otteen keskustelu, jossa Antti ja Panu sovittelevat lelupäivän lelujaan, tapahtui tiistaina, kun lelupäivä oli perjantaina. Keskustelu osoittaa, että pojat olivat puhuneet leluista jo aiemminkin. Lapset suunnittelevat siis jo hyvissä ajoin yhteensopivia leluja ennen perjantain leikkipäivää. Toisessa aineisto-otteessa lapset sopivat ja suunnittelevat roolileikkiensä sisältöjä. Tämä lasten leikin suunnittelu ei juuri poikkea työpaikan työsuunnittelukouksista. Käsitys, jonka mukaan lasten toimintaa ohjaavat hetkelliset ärsykkeet, ei pidä paikkaansa ainakaan kaikkien lasten kohdalla. Leikki oli lapsille päiväkodin mielenkiintoisin ja halutuin toiminta ja ainakin osa lapsista suunnitteli määrätietoisesti leikkejään etukäteen.

Tulevaisuuden koulun ja työn suunnittelu

Tulevaisuudessa hämmäyttävä koulu kiinnosti lapsia. Lapset itse ottivat esille kouluun liittyviä pohdintojaan. Eshrat halusi mennä kouluun, koska *"mun iso-velikin on koulussa"* (YH2/pk2). Lapset pohtivat, kenen vieressä koulussa istuvat ja mitä muuta tekevät kouluiässä, kuten Maija, joka ilmoitti, että *"kun mä oon koululainen, mä meen semmoseen partioon"* (havainnot 17.11.2006/pk3). Lapset olivat hyvin tietoisia siitä, että päiväkodin jälkeen heidän elämässään seuraa kouluun meneminen. Kaikki lapset eivät kuitenkaan halunneet mennä kouluun.

Paula: *"Mitä sä tykkäät siitä kouluunlähtemisestä?"*

Kalle: *"No..se on aika huonoa, nimittäin..mä en tykkää lähteä kouluun, koska..siellä täytyy opetella lukemaan ja..muutenkin..kun siellä pitää lukea sillai ilman..ja siellä pitää vaan istua paikallaan..täällä on paljon parempaa ku voi leikkii.."*

Paula: *"Sä haluaisit jatkaa päiväkodissa?"*

Kalle: *"Niin..tai en kovin pitkään..nimittäin ois paljon kivempaa, jos koulusta pääsis joskus pois..niin ku sillee, että olis vapaata niin ku isällä ja äitillä..sitte jos sitten enää ei pääse koulusta pois äitin ka lomalle ku ni tulee äitille vapaapäiviä, mä oon koulussa, ni sitte ei voi jäähä äitin ka vapaalle"*

(YH 12/pk1)

Kallea ei miellyttänyt koulupäivien pakollisuus, koulusta ei voinut olla äidin vapaapäivinä kotona, kuten päiväkodista voi. Esiopetustehtävistä Kallen mielihopeide oli, että *"ne ovat ihan kivoja, mutta välillä tuntuu, että se aika vois olla jotain muuta..ulkona..jotain semmosta touhuta"* (YH12/pk1). Sampo ilmoitti *"mä haluan olla samanikäinen ku Annina"*, joka oli viisivuotias ja syy oli se, että Sampo ei *"ehottomasti"* pitänyt eskaritehtävistä. Kummallakaan näistä pojista ei ollut minkäänlaisia vaikeuksia tehdä esiopetustehtäviä, vaan oppiminen oli heille helppoa, esimerkiksi Sampo luki jo sujuvasti. Koulu ei miellyttä, koska siellä ei voi leikkiä ja touhuta mielensä mukaan ja koska koulu edellyttää paikallaan istumista ja syventymistä oppimiseen. Formaalisen opetuksen lisääntyessä las-

ten elämässä heidän on luovuttava leikistä, jossa he itse voivat päättää sisällöt, säännöt, leikkiryhmät ja leikin kulun. Koulutulevaisuuden pakkotahtisuus ei miellyttänyt kaikkia lapsia.

Lapset pohtivat elämäänsä myös pidemmällä aikavälillä kuin koululaisena olo. Lapset kyselivät toisiltaan, mitä he aikovat tehdä isona ja kertoivat itse spontaanisti tulevaisuuden suunnitelmistaan. Lapset pohtivat aikuisuuden ammattiaan keskinäisissä keskusteluissaan ja kertoivat toiveistaan myös aikuisille.

Paula: *"No mikäs sinusta tulee isona?..Ootko miettiny?"*

Aung: *"Poliisi"*

Paula: *"Poliisi! Mistäs sinä semmosen oot saanu..minkä takia sä haluat poliisiks?"*

Aung: *"Ei kun lääkäriks"*

Paula: *"Lääkäriksi. Joo. No mistä sä oot sen keksiny?...että ois kiva olla lääkäri"*

Aung: *"En mä halua mitään"*

Paula: *"Etkö?"*

Aung: *"En..vaan täällä"*

Paula: *"Haluat sä olla vaan täällä päiväkodissa?"*

Aung: *"Joo"*

Paula: *"No mikä täällä on niin kivaa että sä haluat.."*

Aung: *"Mä haluan täällä töissä!"*

Paula: *"Haluat sä päiväkotiin töihin?"*

Aung: *"Joo"*

Paula: *"No haluatko sä tommoseks opettajaks niin ku Hanne vai haluat sä tuonne keittiöön leipomaan ja laittamaan ruokaa vai haluat sä johtajaks niin ku Hilikka"*

Aung: *"En, mä haluan tuolla puolella"*

Aung osoittaa Muumien tiloihin päin, siis oman päiväkotiryhmänsä tiloihin päin.

(YH2/pk3)

Lapset suunnittelivat tulevaisuuden työkseen sellaista, jota he pitivät mielenkiintoisena ja mukavana työnä. Tärkeää työssä on se, että voi tehdä sellaista mistä pitää paljon. Useita poikia kiinnosti poliisin, vartijan tai urheilijan ammatit. Myös poliisivoimien johtotehtäviin haluttiin; Hazim haluaa isona *"poliisimestariksi"* (YH1/pk2) ja Simo halusi *"poliisiylitarkastajaksi"*, koska *"se määrää kaikkia poliiseja"* (YH23/pk2). Jesse halusi olla isona *"taksinkuljettaja"*, koska *"mä tykkään siitä niin hirveesti"* (YH20/pk1). Jatkossa Jesse tarkensi, että hän pitää autolla ajamisesta ja siksi taksinkuljettajan työ kiinnostaa. Tyttöjen suosituimpia ammatteja olivat opettaja tai lastentarhanopettaja. Heli haluaa isona olla *"opettaja"* tai *"tarhan hoitaja"*, koska *"mun mielestä on ni hauskaa hoitaa pieniä lapsia ja isoja"*. Katri suunnittelee kauppiaan uraa, koska *"joskus kaupassa on niin hyvä..niin ku olla"* (YH12/pk3). Patrick aikoo olla Suomen ensimmäinen *"jäätelötaikuri"*, jollaisen hän oli nähnyt Turkissa, koska *"se ois mukava homma, niin ku täällä ei oo vielä yhtään"* (YH5/pk2). Eshrat haluaisi, *"että minusta tulee isona tonttujen piirtelijä"*, joka piirtäisi kirjaan tonttujen kuvia (YH2/pk2). Eshrat piirteli usein päiväkodissa silloin, kun lapset saivat itse valita toimintansa ja myös silloin kun toiset lapset leikkivät. Krista haluaa olla isona *"laulaja"*, koska hän pitää *"kaikista lauluista"* (YH11/pk3), myös Sampo ja Minttu suunnittelivat laulajan uraa. Panu kertoi, että *"no nytte jos mä vielä aikuisena muistan, ni mä alan rakentamaan"*

laivoja, pienoismalleja” (YH19/pk1). Muutamat lapset suunnittelivat itselleen samaa työtä, joka oli heille tärkeällä aikuisella.

Paula: ”No sitte mä haluaisin kysyä tuosta sun tulevaisuuden suunnitelmista, että mikä susta tulee isona?”

Inka: ”En mä oikeestaan tiijä. Ehkä minusta tulee sairaanhoitaja”

Paula: ”Joo. Miks susta..tulis sairaanhoitaja? Mikä siinä on mukavaa siinä sairaanhoitajan työssä?”

Inka: ”No oikeestaa se, että mulla on niin paljon niitä nukkeja ja mä leikin niillä sen verran, että tulee niin ku..ja leikkis sitten sitä lääkäriä. Se tulee vähän siitä”

Paula: ”Mitä se sairaanhoitaja tekee työssään?”

Inka: ”No se hoitaa sairaita”

Paula: ”Joo. Millä lailla?”

Inka: ”Sillä lailla..se antaa ensiapua, mut sitte jos tota sairaanhoitaja ei riitä, ni pitää mennä lääkäriin”

Paula: ”Mistä sä oot keksiny sen sairaanhoitajan, mistä se on tullu sun mieleen, että se ois kiva homma?”

Inka: ”No siitä oikeestaan, että ku mun täti on kättilö”

Paula: ”Joo. Oot sä jutellu sen sun tätin kanssa siitä, mitä se täti tekee?”

Inka: ”Joo..oon mä oikeestaan jonkun verran”

(YH2/pk1)

Atso on rakentanut helikopterin ja tulee luokseni näyttämään sitä.

Paula: ”Se on hieno”

Atso: ”Arvaa, mikä mun papan työ on!”

Paula: ”No mikä?”

Atso: ”Palomies”

Paula: ”Mikä sinusta tulee isona?”

Atso: ”Arvaa!”

Paula: ”Palomies”

Atso: ”Ei. Haukkala ja palomies”

Paula: ”Mikä se Haukkala on?”

Atso: ”No mun Terttu-mummin työpaikka. Isona mulla on kaks työtä. Haukkala ja palomies. Mä meen perjantaina sinne yöks”

Paula: ”Mummolaan?”

Atso nyökkää.

(Havainnot 18.1.2007/pk3)

Näissä aineisto-otteista ilmenee, että lapselle tärkeä aikuinen on lapselle inspiraation lähteenä tulevaisuuden työtä mietittäessä. Inka pohti sairaanhoitajan ammattia varsin realistisesti ja idean tähän uran valintaan hän saanut siitä, että hänen tätinsä oli kättilö. Atso ei oikein osannut valita isovanhempiensa ammateista mieluisempaa, niinpä ”isona mulla on kaks työtä”, Atso halusi valita työurakseen molemmat ammatit. Jere suunnitteli, että hän aikuisena tekisi ”jotain puutöitä..ihan samanlaista työtä kuin iskä” (YH4/pk2). Lapsille läheinen, tärkeä aikuisen työ näyttää lapsista houkuttevalta, tärkeän ihmisen työ on osa sitä kokonaisuutta, millaisena lapsi kokee tämän tärkeän ihmisen. Tärkeä aikuinen on ehkä myös kertonut lapselle työstään ja näin lapsella on tietoa siitä.

Toiset ihmiset vaikuttivat lasten tulevaisuuden ammatin suunnitelmiin. Lapset tarkkailivat ympäristönsä aikuisia ja heidän työtään ja saivat siten ainek-

sia miettiä omaa elämänuraansa. Osa lapsista otti tulevaisuuden ammattitoiveensa toisilta lapsilta. Liisa halusi aikuisena lääkäriksi, *"kun yks toinen tyttö tulee lääkäriks, ni kyllä minäkin tulen"* (YH10/pk1). Kun Jaakko kertoi haluavansa aikuisena tehdä työkseen *"kaikkea vartiointia ja semmosta"*, Saku lisäsi siihen *"niin, mun ka"* (YH24/pk1). Samoin kun Johanna ilmoitti aikuisena haluavansa kas-saksi, Emilia jatkoi, että *"musta tulee joku..kauppa..kauppakassa tai sitten..lääkäri"* ja lisäsi vähän myöhemmin, että *"sitten meille tulee aina joku muu mieleen"* (YH17). Näiden lasten tulevaisuuden suunnitelmat ovat sidoksissa toisten lasten suunnitelmiin, mutta oli myös lapsia, jotka pohtivat tulevaisuuttaan itsekseen, kuten Inka, joka sanoi *"no joskus ku mä oon yksin tai jotain sellaista, ni kyllä mä joskus mietin sellasta"* (YH2/pk1).

Lasten puheista ei tullut esille, että vanhemmat olisivat sanoneet lapsille, mikä ammatti heidän tulisi tulevaisuudessa hankkia. Lapset pohtivat niitä keskenään ja keskustelivat myös aikuisten kanssa. Seuraava aineisto-ote on kuitenkin siitä mielenkiintoinen, että siitä löytyy vihje siihen suuntaan, että vanhemmat esittävät toiveita lapsen tulevaisuuden työstä.

Eetu ja Hazim tutkivat labyrinttipelin pelilautaa.
 Eetu: *"Mikä sinusta tulee isona?"*
 Hazim: *"En tiiä. Meijän äiti..."*
 Eetu: *"Minusta tulee kemisti"*
 (Havainnot 21.11.2005 /pk2)

Tässä aineisto-otteessa Eetu aivan yllättäen esitti Hazimille sen kysymyksen, jonka itse esitin useille lapsille yksilöhaastattelussa. Hazimin vastaus oli mielenkiintoinen, hän sanoi *"en tiiä"* ja jatkoi sitten heti sanomalla *"meijän äiti"*. Sit-ten hän keskeytti lauseensa, Eetu ei siis keskeyttänyt Hazimin puhetta, vaan Hazim itse lopetti lauseen kesken, joten mitään vihjettä ei saatu siitä, miksi tässä yhteydessä Hazim otti äidin esille. Myöhemmin kun haastattelin Hazimia, Hazim kysyi haastattelun alussa, kuuleeko hänen äitinsä haastattelunauhan. Kun vastasin kieltävästi, niin aivan samaan kysymykseeni kuin mitä Eetu spontaanissa keskustelussa esitti *"mikä sinusta tulee isona?"*, Hazim vastasi *"poliisimestari"* (YH1/pk2). Aikoiko Hazim kertoa Eetulle, mitä hänen äitinsä oli sanonut hänen tulevaisuuden työnsä tai isoksi tulemisen suhteen? Mayallin (2001, 122-124) tutkimuksessa, joka koski 9-10-vuotiaita lontoolaisia lapsia, osa muslimilapsista suunnitteli tulevaisuuttaan itse, kun taas osa lapsista kertoi, että heidän vanhempansa halusivat heidän kouluttautuvan tietyllä tavalla.

Toisilla lapsilla oli mietittynä yksi tulevaisuuden työ tai ammatti, jonka he toivat selkeästi esille useamman kerran, esimerkiksi Eshrat toi useammassa yhteydessä esille, että hän haluaa piirtäjäksi. Toisaalta oli lapsia, jotka pohtivat useita vaihtoehtoja.

Paula: *"No ootkos sä semmosta miettinyt, mikä sinusta tulee isona?"*
 Eemil: *"No vähäsen, mutta en mä oikein mikä niistä. On monta vaihtoehtoa."*
 Paula: *"Mitä ne vaihtoehdot on, sanopas!"*
 Eemil: *"Isin paloauto..palomies ja.."*
 Paula: *"Palomies, niinkö?"*

Eemil: *"Palomies, poliisi, lääkäri, työmies, mistä voi tietää mikä tulee isona"*

Paula: *"Mitä sä sanoit? Palomies, poliisi, lääkäri.."*

(YH3 / pk2)

Laura: *"No ensin mä ainakin toivoin pienenä, että musta tulee tuo..ni..lasten päiväkotihoitaja. Sit mä ajattelin, et musta tulee kauppias ja sit mä oon ajatellu, et musta tulee ratsastaja ja nyt mä ajattelen, että musta tulee joku ihmeen jötk..täti (Laura alkaa nauraa)*

Paula: *"Mikä tulee, joku ihmeen?"*

Laura: *"Täti"*

Paula: *"No oot sä aatellu, mitä sun pitää tehdä, että sinusta tulis semmonen täti tai ratsastaja?"*

Laura: *"Yym..no se..mun pitäs tehdä niin ku jotaki sellasta että niin ku..tai sitte minusta tulee semmonen niin ku joku lasten kyselijä niin ku sinä"*

Paula: *"Ai tämmönen tutkija vähän, niinkö? Joka tutkii asioita? Tutkii lapsia?"*

Laura: *"Niin"*

Paula: *"Oisko se susta kivaa?"*

Laura: *"Olis..ku sulla on tuommonen kiva vempain"*

(YH4/ pk1)

Nämä lapset ovat tarkkailleet ja pohtineet aikuisten ammatteja ja havainneet, että mielenkiintoisia mahdollisuuksia on useita. He tarkastelivat tulevaisuuttaan vielä avoimena. Lapset tarkkailivat ja pohtivat uteliaina aikuisten töitä. Eemil oli leikkiessään huomannut, että oli olemassa monenlaisia mielenkiintoisia työtehtäviä. Laurakin oli miettinyt useita vaihtoehtoja ja aina oli ilmaantunut uusi mielenkiintoinen työ. Lauralla ei ollut minun aineistonkeruulleni päiväkodissa oikein nimeä. Tutkijan työ on hänelle uusi ja kiinnostava ja muutenkin Lauran puheet viestivät siitä, että hän tarkkailee uteliaina ympäristönsä aikuisia, mietiskelee ja punnitsee erilaisia mahdollisuuksia ja on valmis suunnittelemaan ajattelunsa uusiin mahdollisuuksiin. Samaa ilmaisee myös Emilia, kun hän sanoo *"sitten meille tulee aina joku muu mieleen"* (YH17/ pk1). Lasten suunnitelmat aikuisuuden ammatistaan ja työstään olivat monipuolisia ja realistisia. Vain Fadime oli löytänyt tulevaisuuden työnsä sadun maailmasta, hän halusi isona olla *"merenneito"* (YH7/ pk1)

Asuminen ja vanhemmuus

Lapset olivat miettineet myös sitä, miten he asuisivat tulevaisuudessa. Asuminen kiinnosti lapsia, haastattelukysymykset eivät koskettaneet asumista, vaan lapset itse ottivat esille asumisen, kun kysyttiin heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan. Eshrat kertoi, että *"minä haluaisin rakentaa talon joskus.. tehdä sen ite sen takia, että on hauskaa tehdä ite. On kivempi tehdä ite. Mä haluaisin tehdä talon yksin"* (YH2/ pk2). Krista kertoi suunnittelewansa maatilan ostamista ja sinne *"ehkä kaks koiraa"* (YH11/ pk3). Panu suunnitteli jäävänsä lapsuudenkotiinsa asumaan.

Paula: *"Mitäs jos nyt aattelet, ni meetkö isona naimisiin?"*

Panu: *"En tiijä, mä taian jäähü yksin asumaan"*

Paula: *"Jaaha"*

Panu: *"Tohon mejjän taloon"*

Paula: *"Jaa. Sinne omaan kotiin"*

Panu: *"Niin"*
 Paula: *"No miten sä niin aattelit?"*
 Panu: *"No ettei mejän tartte myyvä sitä taloo"*
 Paula: *"Joo. Sä jätät asumaan sinne isän ja äidin kanssa, niinkö?"*
 Panu: *"Paitsi sitten kun niistä joskus aika jättää, ni se talo jää mun vastuulle"*
 (YH19/pk1)

Panu oli keskustellut vanhempiensa tai muiden aikuisten kanssa tai hän oli kuunnellut aikuisten puheita ja ottanut sieltä tulevaisuutensa suunnitelmat. *"Kun niistä joskus aika jättää, ni se talo jää mun vastuulle"* -ilmaisu on aikuisten tapa puhua asioista. Panun puheista kuului vanhempien tai suvun toiveiden täyttämistä ja jonkinlaista velvollisuudentuntoa vanhempia ja sukua kohtaan. Panu mainitsi tietyn paikan (*"meijän talo"*) tulevaisuuden suunnitelmista puhuessaan. Vahva paikan ja paikallisuuden tuntu voi muodostaa pysyvyyden ja juurtuneisuuden tuntua tiettyä paikkaa kohtaan ja näin muodostaa turvallisuutta identiteetin luomisessa kaiken muutoksen keskellä (Massey 2008, 24). Giddensin (1991, 146-147) mukaan elämänkulun suunnittelu myöhäismodernissa irtoaa sellaisista ulkoisista tekijöistä kuten paikka. Sillä on yhä vähemmän merkitystä elämänkulun suunnittelussa, kuten myös vakiintuneilla sidoksilla toisiin yksilöihin ja ryhmiin. Masseykin (2008, 25) toteaa, että traditionaalinen käsitys paikasta kattaa sen olemuksen, että paikalla on yksi olemuksellinen identiteetti, joka rakentuu sisäänpäin kääntyneen historian etsimisestä ja alkuperien etsimisestä menneisyydestä. Panu edusti tässä mielessä traditionaalista tapaa sitoutua sukunsa ja perheensä asuinpaikkaan ja suunnittelemalla tulevaisuuttaan tästä käsin.

Osa lapsia ei vanhemmuus kiinnostanut. Panu edellisessä aineistotteessa kertoi, että hän aikoo *"jäähän yksin asumaan"*, ja samansuuntaisia ajatuksia oli muillakin lapsilla.

Paula: *"No ootkos sä aatellu että mitä isona..että sinusta tulis äiti?"*
 Krista: *"No en mä haluais lasta"*
 Paula: *"Miksi et halua?"*
 Krista: *"No..niitten luona pitäis olla koko ajan ja sit se laulaminen vaikeempaa"*
 Paula: *"Niinhän se on"*
 Krista: *"Pitäis matkustaa maailmaa"*
 (YH 11/pk3)

Paula: *"Aiotkos isona tehdä muuta ku olla poliisi?"*
 Kalle: *"No..en tiijä oikein..kyllä mä jotain muutakin voisni tehdä"*
 Paula: *"Aiotkos mennä naimisiin?"*
 Kalle: *"En"*
 Paula: *"No mikset?"*
 Kalle: *"Sen takia, että..ni musta ei oo kiva hoitaa lapsia. Kato, ku musta voi tulla vaikka rakentaja, ni sitte voi rakennella kaikkea niin ku mejän iskäkin on kova rakentaa ja sitte korjaa autoja ja semmonen"*
 Paula: *"Joo. Lapset olis tiellä siinä, niinkö?"*
 Kalle: *"Niin. Ja sillee ku ne kävis söpöttämässä jotain..että saako mennä johonkin.."*
 Paula: *"Joo. Vai ni.."*
 Kalle: *"Eikä se oo muutenkaan kivaa, ku ei pääse yksin mihinkään, ku pitää niitä vahtia"*
 (YH12 /pk1)

Krista ja Kalle eivät halua isona omia lapsia, koska lapsia pitää hoitaa ja lapsista pitää huolehtia, mikä estää oman mielenkiinnon mukaisen tekemisen. Laura (YH4/pk1) perusteli lapsettomuutta siten, että *”ei tuu niin paljon hoitamista”*. Lapset sitovat ja aiheuttavat liikaa työtä. Emilia (YH25/pk1) ei halua lapsia, koska *”kun on niin kamalan paljon mekkalaa sitten”*. Näille lapsille oli vanhemmuudesta tullut omaa elämää rajoittava ja häiritsevä käsitys.

Osalle lapsista tulevaisuudensuunnitelmiin kuului vanhemmuus. Useimmiten lapset halusivat enemmän kuin yhden oman lapsen. Kolme lasta oli suosittu määrä. Liisa suunnitteli tulevaisuuden perheeseensä kolme lasta, kaksi tyttöä ja yhden pojan. Kaksoset olivat tervetulleita, koska *”ne on niin samanlaisia..niillä on samanlaisia vaatteita..mutta eri väreisiä”* (YH10/pk2). Myös Johanna halusi aikuisena lapsen, koska silloin *”saa hoitaa, ettei tarvi olla yksin”* (YH17/pk1). Lauri vastasi kysymykseen lapsista *”totta kai..ei muuten elä”* (YH14/pk1). Näiden lasten tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluivat lapset, koska se on osa ihmiselämää. Näillä lapsilla oli myönteinen käsitys lapsista, lasten hoitamisesta ja vanhempana olosta.

Suurin osa lapsista pohti tulevaisuuttaan ja osalla heistä oli varsin yksityiskohtaisia suunnitelmia. Lapsien joukosta löytyi kuitenkin muutamia lapsia, jotka eivät osanneet tai halunneet vastata tulevaisuutta koskeviin kysymyksiin. He eivät olleet miettineet sitä eikä asia huolestuttanut heitä. He elivät lapsuutta tässä ja nyt -asenteella. Nämä tulevaisuudensuunnitelmista vapaina olevat lapset olivat kuitenkin vähemmistönä, useimmat lapset miettivät ja pohtivat tulevaisuuttaan monin tavoin. Lapset eivät tee tulevaisuudensuunnitelmiaan yksilöllisessä tyhjiössä, vaan seuraamalla mitä ympärillä tapahtuu, keskustelemalla toisten lasten ja aikuisten kanssa ja kokeilemalla leikeissä, miltä joku työ tuntuu. Uprichardin (2008) tutkimuksessa 4-12-vuotiaat lapset keskustelivat aktiivisesti tulevaisuuden elämästään ja kuvittelivat millaista se tulee olemaan. Lapset konstruoivat itseään, ei vain tässä hetkessä olevina, vaan myös tulevaisuuden ihmisinä ja toimijoina. Lapset olivat tietoisia being- ja becoming-toimijoita tässä tutkimuksessa. (Uprichard 2008, 304-310.) Päiväkodissa keskustelivat toisten lasten ja myös aikuisten kanssa tulevaisuudensuunnitelmistaan ja jossa he saivat myös tietoonsa uusia näkökulmia tulevaisuuden suunnitteluunsa.

6.6 Kulttuuriin kertomuksiin sitoutuminen

Suomalaisen lasten kulttuurin tuntemus

Päiväkodissa suomalainen lasten kulttuuri on elävästi läsnä päivittäin. Erityisesti joulukuussa aktualisoituvat monet suomalaisen lasten kulttuurin perinteet. Joulukalenteri on yksi yleisimmistä lasten joulukuuhun kuuluvista traditioista. Päiväkodissa avataan päivittäin joulukalenteria ja lapsilla on kotona joulukalentereita.

Aamukokoontumisella lapset alkavat kertoa, mitä olivat saaneet joulukalenterista. MERJA sanoi, että jokainen lapsi voi vuorollaan kertoa, mitä he olivat saaneet sinä aamuna joulukalenterista. Kertomisvuoro etenee istumajärjestyksen mukaan.

Tero: *"Eilen tuli joulupukki suklaakalenterista. Tänään tuli semmonen koriste karkkikalenterista"*

Sakke: *"Me ei ehditty"*

Heikki: *"Eilen oli mun päivä ja mä sain herkkuja ja lahjoja. Äiti anto sellasen lahjan, että sieltä tuli.."*(seurasi luettelo, josta en ymmärtänyt mitään, siis englanninkielisiä lelujen nimiä) *"..ja semmosen kirjan, josta tuli raha"*

Yusuf: *"Mulla ei ole"*

Hazim: *"Semmonen..semmonen pikku auto"*

Tytti: *"Mä sain ihan tavallisen suklaan"*

Agim: *"Mulla ei ole"*

(Havainnot 7.12.2005/pk 2)

Tästä aineisto-otteesta käy hyvin ilmi se, miten runsaiksi lasten saamat lahjat ovat muodostuneet. Oli tavallista, että lapsilla oli useita joulukalentereita, joista sai suklaata, karamelleja ja leluja. Joulukalenterin joka-aamuinen avaaminen on tyypillinen osa suomalaisten lasten joulukuun viettoa. Useimmilla maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ei ollut joulukalenteria. Agim ja Yusuf toteavat lyhyesti, että heillä ei ole joulukalenteria. Hazim sanoi hieman epävarmasti saaneensa joulukalenterista pikkuauton, mikä laittaa epäilemään, puhuiko Hazim totta vai halusiko hän vain olla erottautumatta niistä lapsista, joilla oli kerrottavaa joulukalenteristaan. Agim ja Yusuf saivat osallistua kaikkiin päiväkodin toimintoihin, myös niihin joulutraditioihin, joissa oli piirteitä kristinuskosta, joten kyse ei ole siitä, että heidän perheissään olisi jätetty joulukalenterit ostamatta uskonnollisista syistä.

Joulukalenterien lisäksi keskeinen joulukuussa aktualisoituvaa suomalaisen lasten kulttuurin piirre on joulupukin ja tonttujen ilmaantuminen lasten puheisiin. Lapset keskustelivat usein tontuista ja joulupukista jo marraskuussa.

Ville: *"Joulupukkikaan ei tuo lahjoja, jos rikkoo"*

Max: *"Niin"*

Agim on viereisellä sohvalla istuen seurannut poikien leikkiä.

Agim: *"Joulupukki ei voi tietää, onko rikkonut vai ei"*

Max: *"Kyllä voi. Tontut.."*

Ville: *"Niin. Tontut näkee. Meidän äiti on nähnyt tontun"*

(Havainnot 7.11.2005/pk2)

Tero: *"Mä tein yhdelle mun tontulle kravatin"*

Eshrat: *"Mä näytän kun mä laitan tontun. Kotona."*

Agim: *"Ope, meillä on joulupukki. Meillä ikkunalla"*

Eshrat: *"Mäkin laitan. Tontut näkee sen"*

Agim: *"Tontut näkee vaan pimeällä"*

MERJA: *"Ootteko te nähny jo tonttuja?"*

Tero: *"Mä oon kuullu kun se on kopistellu mun tavaroita"*

Agim: *"Mä en oo ikinä kuullu"*

Tytti: *"Mun isi ja äiti sanoo, että se on vaan hiiri"*

Eshrat: *"Mä teen näin pienen tontun. Vauvatontun. Tän pienen nimi on Titi"*

(Havainnot 14.11.2005 /pk2)

Välipalan jälkeen Agim ja Yusuf palaavat leikkeihinsä. He pukevat erilaisia rooli-vaatteita päälleen, kummallakin on hattu. Pojat lähtevät kävelemään hassuissa vaatteissaan MERJA kättelee heitä.

MERJA: *"Kuka tämä on?"*

Yusuf: *"Tonttu"*

MERJA kättelee Agimia ja kysyy: *"Kuka tämä on?"*

Agim: *"Toljander"*

(Havainnot 9.11.2005 /pk2)

Nämä aineisto-otteet kertovat Agimin tonttu- ja joulupukkitietoudesta. Ensimmäisessä aineisto-otteessa hän epäili joulupukin kaikkivoipaisuutta, kuten mahdollisuutta tietää, mitä lapset ovat tehneet. Toisessa aineisto-otteessa hän kertoi, kuinka heidän ikkunassaan tai ikkunalaudalla oli joulupukki, mutta silti hän ei ollut koskaan kuullut tontun ääniä. Kolmannessa aineisto-otteessa hän leikki tonttua ja osasi nimetä yhden kuuluisimmista tontuista lasten keskuudessa eli television joulukalenterissa seikkailevan tonttu Toljanderin.

Suomalaistaustaiset lapset testasivat maahanmuuttajataustaisten lasten tietämystä jouluperinteistä. Joulupukin ja tonttujen lisäksi joulukuusi ja joululahjat ovat keskeinen osa suomalaista lasten joulutraditiota.

Kyi ja Amanda piirtelevät samassa pöydässä.

Amanda: *"Mitä sä sait joululahjoja?"*

Kyi (vaisusti): *"Mä.."*

Amanda: *"Et paljon mitään. Juhlitteko te oikeesti joulua?"*

Kyi: *"Sain mä lahjoja. Osaa mä en oo vielä avannu. Sain mä kaheksan lahjaa"*

Amanda: *"Kaheksan?"*

Kyi näyttää piirustustaan Amandalle.

Kyi: *"Onko tää joulupukin näköinen?"*

Amanda: *"Ei tarte olla joulusta. Meille ei tullu tonttu eikä joulupukki, ku me mentiin mummille"*

HANNE: *"Niin ku se tuli sinne mummin luo"*

Amanda: *"Niin"*

Kyi: *"Mä tiiän mihin kotiin se meni"*

HANNE: *"Kävikö teillä joulupukki?"*

Kyi (vaisusti): *"Kävi"*

Kyi piirtelee ja värittää joulupukin kuvaansa.

Kyi: *"Ku joulupukki kysyy, että onko täällä kilttejä lapsia, pitää sanoa, että on"*

(Havainnot 2.1.2007 /pk3)

On joulukuun ensimmäinen päivä. Rahime menee ELINAN luo.

Rahime: *"Meillä on puu kotona"*

ELINA näyttää ulos metsään, missä on havupuita ja koivuja.

ELINA: *"Ai tuommonen?"*

Rahime: *"Meillä on"*

(Havainnot 1.12.2006/pk3)

Ensimmäisessä aineisto-otteessa Kyi toi esille omaa joulutietouttaan, jota suomalaisen kulttuurin lapset epäilivät ja testasivat. Amanda epäili Kyin joulun viettoa ja Kyi yritti osoittaa omaa joulutietouttaan. Toisessa aineisto-otteessa Rahime toi esille sen, että hänen kotonaan noudatetaan suomalaista jouluperin-

nettä eli kotiin on tuotu joulukuusi, vaikka Rahime ei osannut kertoa sen täsmällistä nimeä, vaan kutsuu sitä vain puuksi.

Suomalaistaustaiset lapset testasivat maahanmuuttajataustaisten lasten suomalaisen lasten kulttuurin tietoutta myös muuten kuin joulunvieton osalta kuten seuraava esimerkki kertoo.

Eräs opiskelija kertoi tänään harjoittelun palautteessa, miten päiväkodissa tytöt olivat kyselleet eräältä maahanmuuttajataustaiselta tytöltä muumikirjasta muumihahmoja tyyliin *"mikä tuon nimi on?"*. Maahanmuuttajataustainen tyttö ei ollut tuntenut Muumupeikkoa, Niiskuneitiä, Pikku-Myytä, Nuuskamuikkusta, Hemulia ym. nimeltä. Seurauksena oli se, ettei tyttö päässyt mukaan toisten tyttöjen leikkeihin. Niinpä tämä maahanmuuttajataustainen tyttö oli tullut Muumikirjan kanssa opiskelijan luo ja alkanut osoittaa muumihahmoja ja kysellä: *"Mikä tuo on?"*. Aluksi opiskelija oli luullut, että tyttö halusi tehdä hänelle samaa, kuin mitä toiset tytöt olivat hänelle tehneet eli testata opiskelijan muumitietoutta. Mutta pian selvisikin, että tyttö halusi opiskelijan opettavan hänelle muumihahmojen nimiä. Näin opiskelija oli tehnytkin. Opiskelija kertoi, että tyttö oli useana päivänä tuonut hänelle muumikirjan ja halunnut oppia muumien nimiä, joita opiskelija olikin hänelle opettanut. (Tutkimuspäiväkirja 15.3.2008)

Aamukokoontumisen päätteeksi lapset laulavat kaksi ensimmäistä säkeistöä laulusta *"Joulupuu on rakennettu"*, koska he esittävät sen itsenäisyyspäivän lauluhetkellä. Sen jälkeen lapset menevät jonoon eteiseen saliin lähtöä varten. Hazim laulaa jonossa: *"Joulupukki on varastettu, poliisi on ovella"*.

Kun lapset ovat salissa itsenäisyyspäivän lauluhetkellä, Hazim kääntyy Eetuan päin ja sanoo hiljaisella äänellä: *"oot sä kuullut sen joulupukki varastettu, poliisi on ovella"*. Hazim virnuilee Eetulle. Eetu ei kiinnitä Hazimin puheisiin huomiota, vaan seuraa itsenäisyysjuhlan ohjelmaa. (Havainnot 2.12.2005/pk2).

Ensimmäinen aineisto-ote kertoo, kuinka maahanmuuttajataustaisen lasten tietämystä suomalaisesta lasten kulttuurista epäiltiin ja testattiin, ja jos se osoittautui huonoksi, seurauksena saattoi olla leikkiryhmien ulkopuolelle joutuminen. Maahanmuuttajataustaiset lapset halusivat oppia tuntemaan suomalaisen lasten kulttuurin, koska se oli ehto sille, että suomalaistaustaiset lapset ottavat heidät tasavertaisina mukaan omaan toimintaansa. Myös suomalaistaustaisia lapsia suljettiin pois leikeistä sillä perusteella, että he eivät tunteneet leikin teeman alkuperää. Toisessa aineisto-otteessa Hazim näytti omaa suomalaisen lastenkulttuurin tuntemustaan, kun hän lauloi itsekseen ja myöhemmin kuiskasi Eetulle traditionaalisen lasten tekemän pilkkaversioiden tutusta joululaulusta. Tosin tässä tilanteessa Eetu eivätkä myöskään toiset lapset kiinnittäneet huomiota ja lähteneet mukaan tähän lasten keskinäiseen iloitteluun.

Suomalainen lapsuus on myös pohjoista lapsuutta, johon kuuluvat eri vuodenaikojen mukaiset harrastukset. Kesäkautena pyöräily ja uiminen ovat olennainen osa lapsuutta, talvella luistelu, hiihtäminen ja erilaiset lumileikit. Päiväkotien liikuntakasvatukseen kuuluu luistelu ja hiihto talvisaikaan. Ulkoilussa lapset leikkivät keskenään erilaisia lumileikkejä.

Rahime: *"Sit mä oon menny pyörällä mäen päälle, mä oon menny kävelemällä"*
 Paula: *"Onko sinulla oma pyörä?"*
 Rahime: *"Ei!"*
 Paula: *"Ei. No onkos sinulla..mitäs sä tykkäät nyt kun on talvi ja on tullu lunta?"*
 Rahime: *"Mä pelkään lunta..metsä"*
 Paula: *"Pelkääät luntakin"*
 Rahime: *"Joo"*
 Paula: *"No mikäs siinä lumessa on?..Onkos sinulla Rahime sukset?"*
 Rahime: *"Ei!"*
 (YH8/pk3)

Lapset pukevat ulos. Hugo, Ville ja Agim ovat märkäeteisessä. Hugo etsii talvikenkiään lukuisten kenkien joukosta.

Hugo: *"Talvikengät, ei oo piilosten aika!"*
 Agim (osoittaen sanansa minulle): *"Mä tykkään lumesta"*
 Paula: *"Ai jaa. Minä tykkään kyllä talvesta. Kummasta sinä tykkäät enemmän, talvesta vai kesästä?"*
 Agim: *"Talvesta. Ja lumesta. Pelkästään talvesta"*
 (Havainnot 25.10.2005/pk2)

Lapset pukevat ulos. Ulkona on pakkasta.

Fadime: *"Tosi kylmää ulkona. Pitää juosta ulkona"*
 Jere: *"Pitää syödä"*
 Fadime: *"Ei lumi oo mitään ruokaa"*
 KERTTU Mahweshille: *"Eikö sulla taaskaan oo niitä rukkasia? Kato, pistäpä jalka tuonne"*
 Mahwesh: *"Villa..sukka"*
 KERTTU: *"Mitenkähän sulla ei oo niitä rukkasia taaskaan?"*
 Fadime: *"Mä meen joku päivä iskän ka laskemaan mäkeä"*
 (Havainnot 15.1.2007 /pk3)

Maahanmuuttajataustaisten lasten suhtautuminen talveen vaihteli. Rahime sanoi pelkäävänsä lunta ja talvea. Agim piti lumesta ja talvesta hyvin paljon. Viimeisessä aineisto-otteessa Fadime sai tilaisuuden osoittaa tietouttaan talvesta, kylmästä ja lumesta, kun taas Mahweshilla ei ollut riittävän lämpimiä rukkasia kovalle pakkaskelille. Kun aikuinen kyseli rukkasia hieman moittivaan sävyyn, Fadime sai tilaisuuden osoittaa, että hän tiesi, että pakkasella pitää pysyä lämpöisenä juoksemalla ulkona ja miten talvea vietetään sanomalla *"mä meen joku päivä iskän ka laskemaan mäkeä"*. Yksilöhaastattelussa Fadime sanoi *"mä tykkään talvesta"* (YH/pk3) ja kertoi, että hänellä oli sekä luistimet ja sukset. Yleensä kaikilla lapsilla, myös maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli luistimet, mutta suksia ei ollut läheskään kaikilla lapsilla. Päiväkodissa oli järjestetty talviulkoiluvälineiden kirpputoreja ja päiväkodin aikuiset kertoivat, että monet maahanmuuttajataustaiset vanhemmat olivat päiväkodin kirpputorimyynnistä ostaneet lapsilleen luistimia.

ELINA piti tärkeänä, että päiväkodissa tai siis päivähoitoyössä lapset oppivat luistelemisen ja hiihtämisen perustaidot, kuten tasapainon ja perustekniikat. Jos lapsi ei koulussa hallitse hiihtämisen ja luistelemisen perusjuttuja, vaan vasta siellä harjoittelee esim. tasapainoa, hän joutuu kiusallisen huomion kohteeksi (naurun alaiseksi ja pilkan kohteeksi) ja kiusatuksi tuleminen on lähellä.
 (Tutkimuspäiväkirja 2.2.2007)

Muumit olivat luistelemassa. Kaikilla lapsilla oli luistimet ja useimmilla myös kypärät. Fatbardhella ja Fatlumella oli luistimet (käytettyinä hankitut, koska luistinten pohjassa oli toisen lapsen nimi) ja uudet violetit kypärät. Paavolla, Rahimella ja Sergeillä oli luistimet ja kypärät. Niko ei ollut tänään päiväkodissa. Rahime luisteli tosi hyvin, ehkä parhaiten koko ryhmästä, ainakin tytöistä.
(Havainnot 13.2.2007)

Maahanmuuttajataustaisten lasten talviulkoiluvälineet olivat samalla tasolla kuin suomalaistaustaisten lasten. Päiväkodin aikuiset suosittelivat omien välineiden hankkimista ja perustelivat lasten vanhemmille, miksi oli tärkeää, että lapsella oli omat välineet. Fatbardhe ja Fatlume olivat olleet joulukuussa paljon poissa päiväkodissa syyskauden loppupuolella, mutta talviliikuntaan he saivat osallistua ja vanhemmat olivat hankkineet heille luisteluvälineet. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kyselivät päiväkodin henkilökunnalta neuvoja luistimien hankkimisesta. Kokeneet lastentarhanopettajat Elina ja Hanne pitivät tärkeänä sitä, että maahanmuuttajataustaiset lapset saavat päiväkodissa samantyyppiset liikunnalliset valmiudet lasten suosimissa talviliikuntalajeissa kuin suomalaistaustaiset lapset, koska näin ehkäistään lasten kiusatuksi tuleamista ja syrjäytymismahdollisuutta. Rahime, joka yksilöhaastattelussa ilmoitti pelkäävänsä lunta ja metsää, osoittautui taitavaksi luistelijaksi. Rahime asui aivan luistinradan vieressä ja ilmeisesti Rahime oli käynyt luistelemassa myös päivähoitoajan ulkopuolella.

Päiväkodissa lapsille opetettiin, että suomalaisuuteen kuului kylmästä talvi-ilmasta nauttiminen. Tämä tapahtui erityisesti talvilaulujen muodossa. Päiväkodissa laulettiin talveen ja pakkaseen liittyviä lauluja.

Aamukokoontumisella lapset ja SIRPA kuuntelevat CD-levyltä laulu, jossa lauletaan "Pakkanen, siitä suomalaiset tykkää, voi kun pian tulis pakkanen"

SIRPA: "Pakkanen, siitä suomalaiset tykkää"

Juri: "Pakkanen kakkanen"

SIRPA: "Sen laulun nimi on helle."

Juri: "Helle pelle"

SIRPA: "Silloin on kuuma ja kukaan ei jaksa tehdä mitään, kun on niin kuuma. Sen takia suomalaiset tykkää pakkasesta."

Kyi: "Minä en."

SIRPA: "Kuka uskaltaa lähteä ulos pienelle happihyppelylle? Siellä on 25 astetta pakkasta."

Suurin osa lapsista viittaa.

(Havainnot 6.2.2007 / pk3)

Aikuinen kertoi lapsille yksiselitteisesti, että suomalaiset pitävät kylmästä eikä kiinnittänyt mitään huomiota siihen, että Kyi sanoi, ettei pidä pakkasesta. Aikuinen teki kylmällä pakkasella uloslähtemisen houkuttelevaksi sanomalla "kuka uskaltaa lähteä ulos pienelle happihyppelylle?". Näin ilmaistiin, että ulkoiluun kylmällä ilmalla tarvitaan rohkeutta ja uskallusta ja kovalla pakkasella ulkoilu ilmaistiin myönteisellä ilmaisulla "happihyppely". Lapset, jotka eivät pitäneet kylmästä, kuten Kyi, joutuivat huonoon valoon, jossa heidät nähtiin hiukan pätemättömäksi elämään pohjoisessa ilmanalassa.

Suomalaiseen kulttuuriin sitoutuminen ja sitouttaminen

Päiväkodissa lapsia sitoututettiin myös monin muoin tavoin suomalaiseen kulttuuriin. Itse asiassa päiväkodin opetuksen sisältö keskittyy suurelta osin suomalaisen kulttuurin uusintamiseen.

Aamukokouksella keskustellaan itsenäisyyspäivästä.

MERJA: *"Mikä on itsenäisyyspäivä?"*

Eetu: *"Joku joulujuhla"*

Tuomo: *"Se kun..kun sodittiin sillon, kun vanhat papat ennen soti. Kun ne voitti sen toisen maan. Sitä itsenäisyyspäivä tarkoittaa"*

MERJA: *"Kuulitteko, mitä Tuomo kertoi?"*

Tuomo: *"Mun toinen pappa on kuollu sodassa. Siihen tuli pommi. Mun toinenkin pappa oli sodassa, mutta se ei kuollut"*

(Havainnot 2.12.2005 /pk2)

Lapset askartelevat esiopetuksessa Suomen lippua. Kun he saavat liput kiinnitettyä sopivaan keppiin, he alkavat heiluttaa lippua ja sanovat voimakkaasti sä: *"Suomi! Suomi!"*

Fadime: *"Sit tietää mikä on kotipaikka"*

Katri: *"Mä teen lukutoukalle kanssa Suomen lipun"*

Katri alkaa askarrella pientä Suomen lippua. Myös Fadime innostuu askartelemaan pienen Suomen lipun lukutoukalleen. Kun Fadime saa pienen lippunsa valmiiksi, hän heiluttaa sitä ja sanoo rytmissä: *"Suomi! Suomi!"*

(Havainnot 5.12.2006 /pk3)

Lapset leipovat ruisleipää MERJAn ohjauksessa. MERJA antaa jokaiselle lapselle oman ruistaikin palasen ja kaulimen.

MERJA: *"Minkä muotoinen on ruisleipä?"*

Eemil: *"Litteä ja suorakaide"*

MERJA: *"Minä arvasin, että te vastaatte neliö tai suorakaide. Oikea ruisleipä on pyöreä ja sen keskellä on reikä"*

Patrick: *"Mä oon syönyt niitä kotona äitin ka joskus"*

Lapset leipovat kukin omaa ruisleipäänsä.

Eemil: *"Se suurenee heti kun se pyörenee. Oho, multa meinaa tulla soikea"*

Topi: *"Kato mun pizzaa!"*

Topin leipä on pyöreä ja litteä. Merja antaa haarukan reikien tekemistä varten.

Topi: *"Hei, toi on pikkuleipä! Pitääkö pikkuleipään tehdä reikiä? Nyt minun pikkuleipä on valmis!"*

Eshrat: *"Kato, Barbapapaleipä!"*

Eshrat on leiponut taikinasta Barbapapan näköisen. Hazim tekee leivästään kaulimella aivan ohuen, sellaisen vesirieskan tyyppisen. Hazim ja Eshrat aloittavat ruisleivän leipomisen MERJAn avustuksella aivan alusta siinä vaiheessa, kun muiden lasten reikäleivät ovat jo valmiina pellillä.

(Havainnot 25.10.2005 /pk2)

Itsenäisyyspäivän tienoilla suomalaiseen kulttuuriin tutustutaan yleensä päiväkodeissa. Ensimmäisessä aineisto-otteessa aikuinen kehotti kaikkia lapsia kuuntelemaan, kuinka Tuomo kertoi isoisistaan, jotka olivat olleet sodassa. Suomen lipun askarteleminen itsenäisyyspäivän aikoihin on hyvin tavanomainen puuha päiväkodissa. Viimeisessä aineisto-otteessa lapset leipoivat ruisleipää, mutta

ruisleivän perinteinen muoto oli kadoksissa niin osalta suomalaistaustaisia lapsia kuin maahanmuuttajataustaisilta lapsilta. Suomen sotakokemukset toisessa maailmansodassa lienee on suomalaisten sankaritaru numero yksi. Maan lippu osoittaa, *"mikä on kotipaikka"*, kuten Fadime osuvasti sanoo. Perinteinen ruisleipä on yksi suomalaisuuden tunnus. Lapsia sitoututetaan monin tavoin suomalaisuuteen ja sen traditioihin. He elävät päiväkodissa suomalaisen kulttuurin keskellä ja sitä myös opetetaan heille systemaattisesti.

Lappalaisen (2002) mukaan niin valtakunnallisen tason kuin paikallisen tason esiopetussuunnitelmissa tasapainoillaan monikulttuurisuusideologian ja kansallisen kulttuurin painottamisen välillä. Esiopetuksen tavoitteet rakentuvat yksilön tarpeista ja suomalaisen yhteiskunnan tarpeista. Esiopetussuunnitelmissa korostetaan kansallista kulttuuria kansainvälisyyden kustannuksella. Suomalainen kulttuuri on se mittapuu, johon muut kulttuurit suhteutetaan (Lappalainen 2002, 244). Myös ruotsalaisessa esiopetuksessa monikulttuurinen työtapa saa monenlaisia merkityksiä kasvattajien puheissa. Esiopetuksen opettajilla on epätietoisuutta siitä, millainen monikulttuurinen työtapa on. (Lunneblad 2006, 118-119, 131-132.)

Oman kulttuurin esille tuominen

Maahanmuuttajataustaiset lapset olivat mukana suomalaisessa kulttuurissa, mutta toivat esille myös omaa kulttuuria monin tavoin. Lapset käyttivät ilmaisuja *"oma maa"* ja *"oma kieli"* siitä kulttuurista, josta heidän vanhempansa olivat tulleet.

Haastattelun jälkeen Agim ja Yusuf pukevat eteisessä ulkovaatteita päälleen.

Yusuf: *"Mä tiedän, mikä sun kieli on. Haide, haide se on sun kieles."*

Agim: *"Mäkin tiedän sun kielen."*

Agim matkii Yusufin äidinkieltä ja Yusuf Agimin. Toistensa äidinkieliä matkien ja hyväntuulisesti naureskellen pojat menevät märkäeteiseen. Siellä pojat laittavat ulkojalkineet ja -käsineet.

Yusuf: *"Meille ei tule joulupukki."*

Paula: *"Miks ei?"*

Yusuf: *"Kun me ei olla suomalaisia."*

Opiskelijaharjoittelija: *"Mikäs sinä sitten olet?"*

Yusuf: *"Minä olen oma maalainen."*

Agim: *"Mä oon Kosovon albaani."*

Opiskelijaharjoittelija: *"Agim, ootko sä syntynyt Suomessa?"*

Agim: *"Ei kun Kosovossa"*

(Havainnot 2.12.2005/pk2)

Paula: *"Kun sä meet sinne Helsinkiin kaverin luokse, ni onko se..onko se burmalainen vai thaimaalainen vai onko se suomalainen?"*

Aung: *"No burmalainen"*

Paula: *"Joo"*

Aung: *"Meijän kieltä puhuu"*

(YH2/pk3)

Esiopetuksessa katsellaan eri maiden lippuja lippukirjasta. SIRPA kääntelee lippukirjan sivuja.

Kyi: *"Kohta näät mun oman maan"*

SIRPA kysyy Aungilta, haluaako Aung tulla näyttämään tutunnäköistä lippua, kun aukeamalla on Burman lippu. Aung puistelee päätään.

SIRPA: *"Tässä on Thaimaan lippu. Tämä on Myanmar"*

Kyi: *"Se on Burma"*

SIRPA: *"Tällainen on Burma eli Myanmar"*

Kyi: *"Hei, mulla on kolme maata!"*

SIRPA: *"Fadime, tule näyttämään oma lippu"*

Fadime käy näyttämässä Turkin lipun.

(Havainnot 26.20.2006 / pk3)

Ensimmäinen aineisto-ote kertoo spontaanisti syntyneestä keskustelusta, jossa Agim ja Yusuf toivat esille sen, mihin he halusivat kuulua ja mihin ei. Ensin he löysivät heitä yhdistävän tekijän, maahanmuuttajuuden. Sen kautta kummallakin oli oma äidinkieli, jota kukaan muu päiväkodissa ei osannut. Sitten keskustelu jatkui niin, että Yusuf rajasi itsensä pois keskeisestä suomalaisen kulttuuriin kuuluvasta tekijästä, joulupukista, koska *"me ei olla suomalaisia"*. Sen jälkeen he ilmoittavat oman kulttuuri- ja kansallisuustaustansa eri tavoin: Yusuf ilmoitti olevansa *"oma maalainen"*, kun taas Agim selkeästi nimeää oman kulttuurisen taustansa *"mä oon Kosovon albaani"*. Lapsille myös kieli oli tapa määrittellä, mikä kukin on, kuten Aung toisessa aineisto-otteessa määrittää burmalaista kaveriaan sanomalla *"meijän kieltä puhuu"*. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli käsitteet *"oma kieli"* ja *"oma maa"*. Joskus ne saivat muodon *"meidän kieli"* tai *"mun maa"*. Niillä ilmaistiin omaa äidinkieltä sekä vanhempien lähtömaata ja sen kulttuuria. Lapset toivat erilaisilla tavoilla esille omaa äidinkieltään ja omaa kulttuuriaan. Kolmannessa aineisto-otteessa Kyi ilmoitti ensin toisille lapsille, että *"kohta näät mun oman maan"* ja huudahti sitten iloisesti *"hei, mulla on kolme maata!"*. Kolmella maalla Kyi tarkoitti Burmaa (vanhempiensa lähtömaata), Thaimaata (maa, jossa Kyi oli syntynyt ja jonka kieltä hän myös osasi puhua), sekä Suomea, jossa hän nyt asui. Kolme omaa maata on ehdottomasti enemmän kuin yksi oma maa. Kyi oli selvästi iloinen huomattessaan tällaisen omien maiden määrä, joka oli enemmän kuin muilla lapsilla. Se oli Kyille jonkinlainen resurssi, jolla hän saattoi tulla esille toisten lasten edessä. Kyin suhtautumistapa oli aivan erilainen kuin esimerkiksi venäläistaustaisten lasten, joiden en kertakaan kuullut edes puhuvan Venäjästä, saatikka sitten iloitsevan Venäjäästä *"omana maana"*.

Lasten kotiympäristössä suhtauduttiin eri tavoin lasten äidinkielen tai suomenkielen käyttöön. Lapset, jotka osasivat hyvin sekä suomenkielen ja oman äidinkieltänsä, saattoivat käyttää kumpaa kieltä tahansa.

Paula: *"Puhutkos sä kotona sun omaa kieltä?"*

Kyi: *"No..puhun"*

Paula: *"Joo"*

Kyi: *"Mutta en kauheen suomea, mutta kun Aung tulee meille, ni me sillon aina puhutaan suomea, koska Aung..ku me leikitään, me halutaan puhua suomea, koska me ei haluta puhua omaa maata"*

Paula: *"Joo. Minkä takia te ette omaa maata halua puhua?"*

Kyi: *"Ku meistä se ei ooh y..kivaa niin ku sitten.."*

Paula: "Jaa"

Kyi: "...koska se yks kaveri sano niin ku iso..iso aikuinen sano, että me ei saada puhua suomea, mutta silti nyt se on mennyt pois, ni nyt me yritetään salaa puhua suomea"
(YH4/pk3)

Useimmat maahanmuuttajataustaiset lapset puhuivat päiväkodissa ainoastaan suomea. Heillä ei ollut mahdollisuuttakaan puhua omaa äidinkieltään, koska samassa päiväkotiryhmässä ei ollut samaa kieltä puhuvaa lasta. Kyillä ja Aungilla oli sama äidinkieli, mutta he eivät puhuneet sitä keskenään päiväkodissa. Molempien suomen kielen taito oli todella hyvä ja suomenkieli tunkeutui myös tyttöjen leikkeihin, kun he olivat kotona ja tästä kaikki aikuiset eivät pitäneet. He yrittivät säilyttää lapsilla heidän äidinkieltänsä kotikielenä kaikissa tilanteissa, myös niissä, joissa hyvin suomen kieltä taitavat lapset leikkivät keskenään. Lapsia, joiden äidinkieli oli venäjä, oli kahdessa päiväkotiryhmässä useita, joten lasten oli mahdollista käyttää äidinkieltään myös päiväkodissa. Nämä venäjää äidinkielenä puhuvat lapset puhuivat keskenään toisinaan venäjää, toisinaan suomea. Juri ja Konsta, jotka molemmat osasivat hyvin puhua suomea, käyttivät molempia kieliä. He saattoivat kesken leikin vaihtaa kieltä. Paavo ja Niko, joiden suomenkielen taito ei vielä ollut kovin hyvä, puhuivat enimmäkseen venäjää keskenään. Sergei ei puhunut päiväkodissa juuri mitään, muutaman kerran kuulin hänen puhuvan venäjää Paavolle ja Nikolle tilanteissa, joissa ei ollut muita lapsia läsnä.

Lapsia kiinnosti myös toisten lasten puhuma kieli. He kuuntelivat, kun toiset lapset keskustelivat vanhempien kanssa ja yrittivät päästä perille kaverinsa puhumasta kielestä.

Yusuf ja Agim leikkivät legoilla.

Agim: "Mä kuuntelen kohta teijän kieltä, kun sua tullaan hakemaan"

Yusuf: "Mä sanon..ehkä mejjän isä ei sano"

Yusuf: "Sä et tiedä, mikä mejjän kieli on"

Agim: "Teijän kieli on farsi"

Yusuf: "Ei"

Agim: "Mä kysyn teijän iskältä. Mä oon sanonut teijän iskälle joskus moi"

Yusuf: "Sä et tiedä, mikä mejjän kieli on"

(Havainnot 14.11.2005/pk2)

Yusuf Villelle: "Arvaa, mitä noitten äiti sanoo. Haide, haide. Se tarkoittaa `tule nopeaa`"

Agim: "Ei se tarkoita sitä"

Yusuf: "Te puhutte `ätsikää ää`. Te puhutte `haide`"

Agim: "Ei puhuta"

Yusuf: "Teijän kieli on haide"

(Havainnot 7.12.2005/pk2)

Yusuf ja Agim olivat hyviä ystävyksiä, jotka leikkivät paljon yhdessä. Molemmilla oli oma äidinkieltänsä, jota toinen ei osannut. Pojat puhuivat äidinkieltään vanhempiensa kanssa, kun vanhemmat toivat tai hakivat lastaan päiväkodista. Niissä tilanteissa pojat kuuluivat toistensa äidinkieltä, joka selvästi kiinnosti hei-

tä. Pojat olivat kuunnelleet toistensa äidinkieltä ja napanneet sieltä joitakin sanoja tai ilmaisuja, joiden sisältöä he yrittivät arvata. Kumpikaan poika ei kuitenkaan suostunut paljastamaan oman äidinkielenänsä saloja. Tämä kiinnostus hyvän leikkikaverin kieleen oli kuin jonkinlainen salapoliisileikki siitä, kumpi saisi paremmin ja nopeammin selvitettyä toisen kielen. Pojat halusivat pitää oman äidinkielen itsellään, osana itseään eikä jakaa sitä toisten lasten kanssa. Paavolan (2007, 121) tutkimuksessa ilmeni, että eniten kiinnostusta toisten lasten äidinkieleen osoittivat muut kuin suomea äidinkielenään puhuvat lapset.

Kielen lisäksi myös muu lasten oman maan kulttuuri tuli välillä esille päiväkodissa eri toimintojen yhteydessä.

Lapset ovat aamupalalla. MERJA tulee istumaan pöytään, jossa ovat Agim, Hazim, Eshrat, Topi ja Ville.

MERJA : *"Teillä loppuu ramadan-paasto ja teillä on juhlapäivä. Juhlitteko te jossain yhdessä?"*

Hazim: *"Mulla on tämmönen juhla"*

Hazim näyttää kädessään olevaa hennalla tehtyä kuviota.

MERJA: *"Menettekö te jonnekin juhlimaan?"*

Agim: *"Eikun meillä on kotona"*

Hazim: *"Mun sisko teki kukan. Mun isosisko laitto tähän sydämen"*

Topi: *"Mitä se on?"*

MERJA: *"Henna on semmosta ainetta.."*

MERJA jää miettimään, miten selittäisi Topille, mitä henna on.

(Havainnot 3.11.2005/pk2)

Toinen pieni yksityiskohta tuli esille siinä, että Tero ja Hazim ja pari muutakin poikaa leikkivät ritareita (tai itse asiassa Tero oli prinssi, kuten hän väärän käsitykseni oikaisi) ja he tekivät itselleen leikkiä varten kilvet ja miekat. Muut pojat tekivät suorat miekat, Hazim teki käyrän. Hazim on taitava piirtäjä ja muutenkin käden taidoissa tosi kätevä, joten kyseessä ei ollut se, että viiva olisi vahingossa mennyt vinoon (tai siis käyrään). Sitä paitsi Hazimin miekka oli juuri sellainen käyrä miekka, jota Keski-Aasian kulttuureissa on käytetty. Upea, käyrä miekka. Hazim osaisi halutesaan tehdä tosi suoran miekan. Kukaan toisista pojista ei kommentoinut asiaa mitenkään, vaan leikkiin kävivät niin suorat kuin käyrät miekat.

(Tutkimuspäiväkirja 9.11,2009)

Lapset toivat esille omaa kulttuuriaan eri tavoin päiväkodin jokapäiväisessä toiminnassa. Tämä tapahtui ilman mitään erityistä korostamista. Oma kulttuuri ilmeni jossain tapahtumissa tai yksityiskohdissa kuten aamupalakeskustelussa ja Hazimin leikkiä varten muotoilemassa miekassa.

6.7 Lasten tavat muodostaa käsitys itsestään

Lapset pohtivat itseään päiväkodissa monin tavoin. He kuvaavat itseään eri näkökulmista ja vertaavat itseään toisiin lapsiin. He tietävät, mitä osaavat ja tietävät, he näyttävät, mitä omistavat ja kertovat, mitä haluaisivat omistaa. He

pohtivat, mitä haluaisivat tehdä aikuisina ja he sitoutuvat toisiin kulttuurisiin kertomuksiin ja hylkäävät toisia. Näin he määrittävät itseään.

Kertominen on eräs tapa, jolla lapset määrittävät itseään. Lapset kertovat päiväkodissa, mitä heille on tapahtunut tai mitä he toivovat. Kun lapset kertovat itsestään, he tarvitsevat jonkun, joka kuuntelee heidän kertomuksensa ja on kiinnostunut siitä. Päiväkodin jokapäiväisessä toiminnassa on tilanteita, jossa lapset voivat kertoa itsestään ja itselleen tärkeistä asioista. Näitä institutionalisoituneita kertomistilanteita on esimerkiksi aamupiiri, jossa usein on kuitenkin niin monta halukasta kertojaa, ettei kaikille löydy ajallisesti tilaa. Kertominen ryhmässä nostaa kertojan näkyväksi ryhmän keskiöön – kertoja puhuu, toiset kuuntelevat. Kertomisessa ollaan näkyvästi esillä. Kertominen on itsestä antamista yhteisölle, mutta samalla se vaatii vastaanottamista.

Tarkkaileminen on toinen tapa, jonka avulla lapset kokoavat aineksia itsensä määrittelyyn ja tulevaisuuden suunnitteluun, siis siihen mitä he ovat tai haluavat tulevaisuudessa olla. Tarkkailemisessa lapsi seuraa toisia ihmisiä, kuuntelee heidän puheitaan ja havainnoi heidän tekemisiään. Tarkkailija ei ole ryhmän keskiössä toisten huomion kohteena, vaan sivummalla, mutta kuitenkin aktiivisena havainnoijana ja kuuntelijana. Tarkkaileminen voi näyttää passiiviselta ulospäin, mutta itse asiassa se on hyvin aktiivista toimintaa. Tarkkaileminen on itselle ottamista, siinä otetaan vaikutteita toisilta ihmisiltä.

Näyttämässä osoitetaan toisille, mitä osataan tai tiedetään tai omistetaan. Näyttäminen tarvitsee yleisön. Näyttäjä haluaa, että toiset huomaavat hänen taitonsa, tietämyksensä tai omistamansa esineet. Näyttäminen kohdentuu asioihin tai esineisiin. Näyttämisen tarkoitus on tehdä vaikutus toisiin ihmisiin. ja näin saada huomiota ja arvostusta.

Omistautumisessa lapsi syventyy johonkin häntä kiinnostavaan tekemiseen. Lapsi tekee täysin keskittyneenä sitä, mikä häntä kiinnostaa muutaman lapsen ryhmissä tai usein myös yksin, koska ei löydy toista lasta, joka olisi samalla tavalla kiinnostunut juuri samasta asiasta. Omistautuminen on paneutumista, syventymistä ja keskittymistä kiinnostavaan asiaan, kuten omaan leikkiin tai piirtämiseen tai kirjan lukemiseen. Omistautumisessa lapsi vetäytyy johonkin rauhalliseen paikkaan, jossa voi keskittyä tai lapsi voi lapsiryhmän vilkkaan toiminnan keskellä täysin syventyä omaan tekemiseensä.

Kertominen ja näyttäminen vaativat yleisön. Kertomisessa tarvitaan kuuli- ja, joka ottaa vastaan lasten kertomisen. Myös näyttäminen vaatii yleisön. Tarkkaileminen ja omistautuminen tapahtuvat sosiaalisten suhteiden sivustassa. Tarkkailukin vaatii toisia ihmisiä, joita havainnoidaan ja joiden sanomisia ja tekemisiä seurataan. Omistautuminen ei edellytä toisten ihmisten läsnäoloa, vaan jonkin asian, johon paneudutaan. Myös näyttämässä olennaisinta on esitelyssä olevat omat taidot tai tiedot sekä erilaiset omassa omistuksessa olevat esineet.

TAULUKKO 5 Lasten tavat määritellä itseään

	näkyvästi keskiössä	näkymättömästi marginaalissa
suuntautuminen ihmisiin	KERTOMINEN	TARKKAILEMINEN
suuntautuminen asioihin ja/tai esineisiin	NÄYTTÄMINEN	OMISTAUTUMINEN

Näillä tavoilla lapset määrittävät itse itseään päiväkodissa ja muodostavat siten omaa minuuttaan. Päiväkotikontekstissa tehty tutkimus on aiemmin kohdentunut lasten ja aikuisten kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tutkimiseen sekä lasten vertaisryhmäsuhteiden tutkimukseen. Lasten itsemäärittelyt päiväkotikontekstissa on uusi avaus lapsuudentutkimuksessa. Tämä tutkimus tuo esille sen, että sellaiset aikuisten usein passiivisena tai epäsosiaalisena pitämät toiminnan muodot kuten tarkkaileminen ja omistautuminen omille mielenkiinnon kohteille ovat merkityksellisiä lasten minuuden muodostuksessa. Myöskään näyttäminen ei välttämättä ole kovin arvostettua suomalaisessa kulttuurissa, jossa tavallisuus on arvossaan. Kuitenkin kyky osata hyvin jokin asia tai tietää jotakin antaa itsekunnioitusta ja arvostusta toisilta ihmisiltä (Sennett 2004, 47).

Omistautumisessa lapset syventyvät keskittyneesti johonkin omaan mielenkiinnon kohteeseen. Päiväkodin aikuisten ajattelussa aikuisten suunnittelemaan toimintaan ja esiopetukseen keskittyminen on tavoiteltava asia. Omistautumisessa tapahtuu tuo tavoiteltu syventyminen ja keskittyminen. Kuitenkaan omistautumisen yhteydessä saavutettu keskittyminen ei ole päiväkodin aikuisten lapsiin kohdistamissa määrittelyissä välttämättä yhtä arvostettua kuin aikuisten vaatimissa tilanteissa. Omistautuminen on jonkin asian tekemistä asian itsensä vuoksi ja tämä taito tuottaa ihmisille sisäistä itsekunnioitusta. Kyse ei ole nousemisesta muiden yläpuolelle vaan kääntymisestä sisäänpäin. (Sennett 2004, 27.)

7 LASTEN TAVAT MUODOSTAA MINUUTTAAN PÄIVÄKOTIKONTEKSTISSA

Lapset muodostavat monin tavoin minuuttaan päiväkodissa. Lapset elävät päiväkodissa kahdessa maailmassa, aikuisten strukturoimassa kasvatus- ja hoitopainotteisessa maailmassa ja toisten lasten kanssa leikkiin ja muuhun vertaisryhmätoimintaan keskittyvässä maailmassa. Päiväkodissa nämä maailmat välillä limittyvät toisiinsa kiinteästi, välillä erkanevat toisistaan ja päivittäin syntyy molemmissa maailmoissa monenlaisia tilanteita, joissa lapset toimivat ja reagoivat tilanteen mukaan. Tämän lisäksi on olemassa kolmas maailma: lasten oma yksityinen tila, johon lapset joskus vetäytyvät paneutumaan omiin mielenkiinnonkohteisiinsa ja pohdintoihinsa.

Aikuisten strukturoimassa maailmassa aikuiset määrittävät monin tavoin sitä, millainen lapsen tulisi päiväkodissa olla. Lapsilla on erilaisia tapoja kohdata nämä määrittelyt. Niitä ovat neuvottelu, totteleminen, avoin vastarinta ja kätkeytyminen. Nämä lasten tavat muodostaa omaa minuuttaan voidaan jakaa niihin, joissa lapset asettuvat aikuisten näkyville (neuvottelu ja avoin vastarinta) ja niihin, joissa lapset asettuvat aikuisilta näkymättömiin (totteleminen ja kätkeytyminen). Lasten minuuden muodostamistavat voidaan jaotella myös sen mukaan, sopeutuvatko lapset aikuisten määrittelyihin (neuvottelu ja totteleminen) vai vastustavatko lapset aikuisten määrittelyjä (avoin vastarinta ja kätkeytyminen).

Vertaisryhmään suuntautuneessa maailmassa, joka sisältää sosiaaliset suhteet toisten lasten kanssa, lapset muodostavat minuuttaan eri tavoin, joita ovat liittyminen, ajautuminen, oman erityisyyden esille tuominen ja vetäytyminen. Näistä tavoista liittyminen ja oman erityisyyden esille tuominen tapahtuvat keskellä vertaisryhmätoimintaa, sen vilkkaassa vuorovaikutussuhteiden keskiössä. Ajautuminen ja vetäytyminen tapahtuvat sen sijaan vertaisryhmätoiminnan marginaalissa. Kun lapset valitsevat liittymisen tai ajautumisen, he hakevat samuutta toisten lasten kanssa. Kun lapset valitsevat oman erityisyyden esille tuomisen tai vetäytymisen, he hakevat erillisyyttä.

Lapset pohtivat ja määrittävät myös itse itseään päiväkodissa eri tavoin. Näitä ovat kertominen, näyttäminen, tarkkaileminen ja omistautuminen. Kertominen ja näyttäminen vaativat yleisön, kuulluksi ja nähdyksi tulemisen. Ne vaativat toisten ihmisten, aikuisten tai lasten läsnäolon ja huomion. Tarkkaileminen edellyttää toisia ihmisiä, joita tarkkailla, mutta tarkkaileva lapsi on tapahtumien ja vuorovaikutuksen sivussa. Omistautuminen ei vaadi toisia ihmisiä, vaan se suuntautuu johonkin lasta kiinnostavaan asiaan tai toimintaan. Kertominen ja tarkkaileminen suuntautuvat ihmisiin, niissä toisille ihmisille kerrotaan itsestä jotain tärkeää tai toisia ihmisiä havainnoidaan ja tarkkaillaan, mitä he tekevät tai millaisia he ovat. Näyttäminen ja omistautuminen suuntautuvat asioihin tai esineisiin. Niissä näytetään omaa osaamista tai omistamista tai syvennyttään johonkin itselle tärkeään toimintaan tai asiaan.

Kun kolmeen tutkimuskysymykseen saaduista vastauksista muodostetut nelikentät yhdistetään, syntyy seuraavanlainen kombinaatio.

TAULUKKO 6 Nelikenttien yhdistelmä

	näkyville asettuminen keskiössä oleminen	näkymättömiin asettuminen marginaalissa oleminen
sopeutuminen	neuvottelu	totteleminen
samuus	liittyminen	ajautuminen
suuntautuminen ihmisiin	kertominen	tarkkaileminen
vastustaminen	avoin vastarinta	kätkeytyminen
erillisyyys	oman erityisyyden esille tuominen	vetäytyminen
suuntautuminen asioihin ja/tai esineisiin	näyttäminen	omistautuminen

Neuvottelu, liittyminen ja kertominen ovat toisiin ihmisiin *kiinnittymistä*. Nämä minuuden muodostamisen tavat ovat vahvasti toisiin ihmisiin suuntautuvaa, näkyvää toimintaa. Valitessaan nämä tavat lapset haluavat olla selkeästi ryhmän keskiössä näkyvällä paikalla, tulla nähdyksi ja kuulluksi. Keskeistä on olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, tärkeää on saada yhteys toisiin ihmisiin, kiinnittyä ryhmään. Kiinnittymisessä on kyse *koheesiosta*, ryhmän jäseniä yhdistävästä vetovoimasta ja yhteenkuuluvuudesta

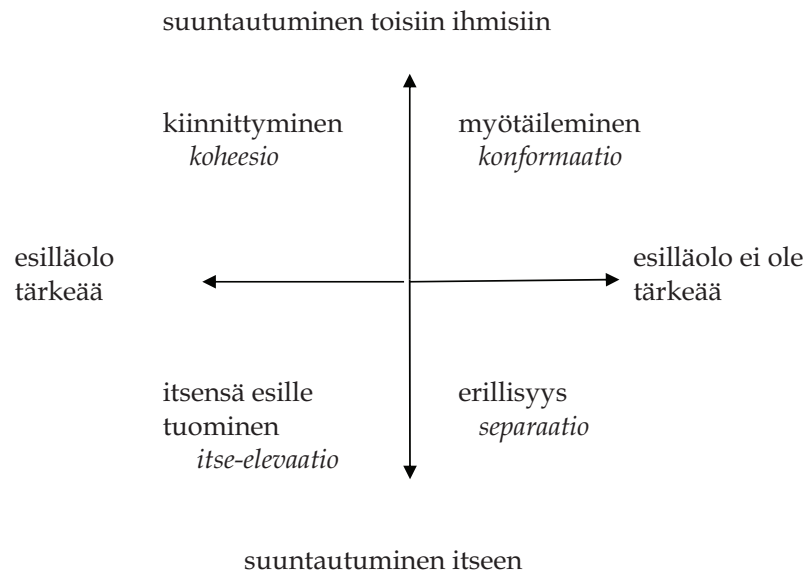
Totteleminen, ajautuminen ja tarkkaileminen ovat myös toisiin ihmisiin ja ryhmään suuntautuvaa toimintaa, mutta kiinnittymisestä poiketen näillä tavoilla lapsi ei pyri näkyviin eikä ryhmän keskiöön, vaan lapset myötäilevät ryhmää enemmän sen laitamilta. *Myötäilemisessä* suuntaudutaan toisiin ihmisiin, mutta näkymättömällä tavalla, ryhmän laitamilta. Myötäilemisessä sisäistetään ryhmän normit, mutta ei olla mukana muuttamassa niitä tai luomassa uusia. Myötäileminen on *konformaatiota*, mukautumista yhteisön asettamiin vaatimuksiin.

Avoin vastarinta, oman erityisyyden esille tuominen ja näyttäminen ovat minuuden muodostamisen tapoja, joissa keskeistä on tuoda itsensä esille näkyvästi. Esilläolo on tärkeää, mutta yksilönä, ryhmästä erillisenä yksilönä (separa-

ble). *Itsensä esille tuominen* suuntautuu itseän, joka halutaan tehdä näkyväksi muille. *Itsensä esille tuomisesta* on kyse *itse-elevaatiosta*, *itsensä kohottamisesta* ryhmän muiden jäsenten nähtäväksi.

Kätkeytyminen, vetäytyminen ja omistautuminen ovat sellaisia minuuden muodostamistapoja, jotka suuntautuvat itseän. Kätkeytymisessä, vetäytymisessä ja omistautumisessa halutaan olla erillään toisista ihmisistä, tavoitteena on *erillisuus*. Lapsi haluaa olla erillään ryhmästä ja suuntautua johonkin itseään vahvasti kiinnostavaan asiaan tai toimintaan. Kyse on *separaatiosta*, ryhmästä erillään olemisesta.

Näin on saatu neljä erilaista tapaa, joilla lapset muodostavat minuuttaan päiväkotikontekstissa, niin suhteessa päiväkodin aikuisiin ja toisiin lapsiin kuin omilla pohdintoissaan omasta itsestään. Nämä tavat ovat kiinnittyminen (*koheesio*), myötäileminen (*konformaatio*), itsensä esille tuominen (*itse-elevaatio*) ja erillisuus (*separaatio*). Nämä tavat suuntautuvat joko toisiin ihmisiin tai itseän, niissä on keskeistä joko näkyminen toisille ihmisille ja esillä olo ryhmässä tai olla näkymätön, jolloin esillä oloa vältellään.



KUVIO 1 Lasten minuuden muodostamistavat päiväkotikontekstissa

Kiinnittyminen (koheesio)

Kiinnittymisessä lapset hakevat yhteenkuuluvuutta toisiin ihmisiin, vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita. Lapset hakevat ryhmän jäsenyyttä ja varmuutta ryhmään kuulumisesta ja vakaasta jäsenyydestä, ryhmän ytimessä olemista. Lapset hakevat samuutta, yhtäläisyyksiä. Kiinnittymisessä otetaan vastaan toisten ihmisten vaikuttaminen itseän. Asioita halutaan ratkoa yhdessä toisten kanssa. Minuutta muodostetaan kiinteässä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten

kanssa, mistä saadaan aineksia ja vahvuutta minuuden muodostamiseen. Keskusteluissa ja neuvotteluissa toisten ihmisten kanssa tuodaan omat näkökannat esiin, osallistutaan yhteiseen päätöksentekoon ja yhteisiin valintoihin. Kiinnittymisessä luodaan aktiivisesti kaverisuhteita ja haetaan samuutta ja yhteenkuuluvuutta. Ryhmän sisäinen "sosiaalinen kielioppi" hallitaan hyvin ja itsestä halutaan kertoa muille.

Rekonstruoitu esimerkki kiinnittymisestä (Kiira, Kimmo, Katja, Kalle)

Lapset syövät aamupalaksi velliä ja voileipiä. Kiira on jo ottanut oman aamupalansa ja istuu syömässä pöydän ääressä. Kimmo menee ottamaan velliä ja voileipää. Kaisa-opettaja kysyy: "Haluatko voileivälle juustoa?". "En", Kimmo vastaa. Kaisa sanoo: "No ota sitten sellainen voileipä, jossa ei oo juustoa". Kimmo ottaa juustottoman voileivän ja vellilautasen ja menee Nellin viereen istumaan. Kiira on maistanut juustovoileipänsä. Kiira sanoo Kaisalle: "Mä en tykkää tästä juustosta". "Sä voit siirtää sen syrjään. Mutta syö se leipä sitten", Kaisa vastaa. "Joo ja vellin kans", Kiira sanoo Kaisalle.

Aamiaisen jälkeen lapset tulevat aamupalapöydästä istumaan penkeille odottamaan aamukokoontumisen alkua. Kiira istahtaa penkille omalle paikalleen ja kääntyy viereisellä penkillä istuvaan Katjaan päin. Kiira kysyy Katjalta: "Voit sä tänään leikkiä mun ka?". Katja nyökkää.

Aamukokoontumisella opettaja kysyy, kuka haluaa kertoa viikonlopustaan. Useat lapset nostavat peukkunsa pystyyn. Opettaja antaa Kimmolle vuoron kertoa omasta viikonlopustaan. Kimmo kertoo, kuinka hän on ollut isänsä kanssa sienessä. Sieniä on ollut tosi vähän, mutta Kimmo oli löytänyt kaksi sientä. Lisäksi Kimmo oli löytänyt metsästä puukepin, jonka hän oli ottanut mukaan kotiinsa. Kun Kimmo lopetti kertomisensa, Kalle sanoi: "Mäkin oon käynyt sienessä. Mummun ja papan ka."

Myötäileminen (konformaatio)

Myötäilemisessä hyväksytään toisten ihmisten tekemät päätökset ja määrittelyt. Lapset hakevat samuutta ja yhteenkuuluvuutta suostumalla toisten tekemiin päätöksiin ja valintoihin. Myötäilemisessä halutaan olla mukana ryhmätoiminnassa ja toisten ihmisten kanssa, mutta ei olla aktiivisesti eikä näytävästi mukana keskusteluissa ja päätöksenteossa. Minuutta muodostetaan aktiivisesti havainnoimalla ja seuraamalla toisia ihmisiä. Aikuisten ohjeisiin, sääntöihin ja määrittelyihin sopeudutaan ja suostutaan toisten tekemiin päätöksiin ja valintoihin. Myötäilemisessä haetaan samuutta ja yhteenkuuluvuutta, tarkkaillaan ja seurataan muita sekä aktiivisesti havainnoidaan toisia.

Rekonstruoitu esimerkki myötäilemisestä (Miia, Mirella ja Mikko)

Kaisa-opettaja jakaa lapset TAA- ja TI-ryhmään musiikkiliikuntaa varten. Miia joutuu TAA-ryhmään ja Mirella TI-ryhmään, vaikka he olisivat halunneet päinvastoin. Miia viittaa. "Mitä Miia?", Kaisa kysyy. "Voiaanko me vaihtaa Mirella ka?", Miia kysyy. "Ei", sanoo Kaisa. Miia ja Mirella menevät sen enempää asiasta puhumatta opettajan heille määräämään ryhmään.

Kun toinen ryhmä on musiikkiliikunnassa, toiset lapset ovat leikkimässä. Sami ja Tero leikkivät legoilla. Sami sanoo Terolle: "Sano Mikolle, että mä voin leikkiä sen ka. Voiko se tulla mejän leikkiin?". Tero vastaa: "Voi". Sami ja Tero jatkavat leikkimistä. Jonkin ajan kuluttua Mikko tulee leikkihuoneeseen. Sami sanoo Mikolle: "Sä pääset leikkiin".

Tero kysyy Mikolta: *"Ootko sä rosvo vai poliisi?"*. Silloin Sami sanoo Mikolle: *"Jos et oo varas, et voi tulla"*. Mikko sanoo: *"Mä oon sitten varas"*.

Musiikkiliikunnan ja leikkimisen jälkeen lapset lähtevät ulos. Syysmyrskyn jäljiltä maahan on pudonnut paljon lehtiä. Tiina kysyy Kaisalta: *"Onks täällä haravia. Me haluttais haravoida"*. Kaisa tuo lapsille viisi haravaa, joten kaikille halukkaille ei riitä haravaa. Riku ja Mikko jäävät ilman haravaa. Mikko menee läheiselle penkille istumaan jäätyään ilman haravaa. Riku aloittaa kuljetuspalvelun: hän vie leikkikuorma-auton lavalla lasten haravoimia lehtiä kasoihin. Kuljetuspalvelu on suosittu, lapset huutelevat Rikua hakemaan lehtiä ja Riku hoitaa tilaukset tilausjärjestyksessä.

Mikko istuu penkillä ja katselee toisia lapsia. Jonkin ajan kuluttua Kaisa sanoo Mikolle: *"Sä voisit kysyä joltain, jos se vaikka haluais antaa sinulle välillä haravan"*. Mikko vastaa: *"En mä tarvii haraa. Mä oon haravaliikennepoliisi. Mä katon, että kaikki tekee oikein"*. Lapset jatkavat haravoimista, Riku kuljetuspalveluaan ja Mikko katsoo penkillä istuen toisten lasten puuhia. Pihalle tulee huoltomies, joka kävelee huoltokopin luo ja avaa huoltokopin oven. Mikko nousee ylös ja menee huoltomiehen viereen seuraamaan, mitä huoltomies tekee.

Itsensä esille tuominen (itse-elevaatio)

Itsensä esille tuomisessa keskeistä on olla näkyvä muille ihmisille. Oma päätöksenteko ja oma valinta ovat tärkeää, niitä puolustetaan kuuluvasti ja selkeästi. Omia näkemyksiä ja omaa osaamista tuodaan esille ja aikuisten sääntöjä, ohjeita ja määrittelyjä vastustetaan. Omat näkemykset tuodaan vahvasti esille ja niitä puolustetaan. Itsensä esille tuomisessa tärkeää on tuoda esille omaa erityisyyttä ja ainutlaatuisuutta, tulla nähdyksi ja saada huomiota. Omaa osaamista, tietämistä ja omistamista näytetään muille ja pyrkimyksenä on tehdä vaikutus toisiin ihmisiin.

Rekonstruoitu esimerkki itsensä esille tuomisesta (Iiro ja Inka)

Lapset leikkivät legoilla leikkihuoneessa. Iiro leikkii legoilla ja Inka ja Tiina leikkivät barbeilla. Kun Kaisa-opettaja tulee huoneeseen, Iiro nostaa legoautonsa ylös ja näyttää sen kääntyvää kattoikkunaa Kaisalle ja sanoo: *"Ope kato, miten taitava mä oon"*. Silloin Inka nousee lattialta ylös ja menee Kaisan luo. Inka kääntää korvansa Kaisaan päin ja sanoo: *"Kato, mulla on uudet korvikset. Tosi uudet. Hopeiset. Näissä on enemmän hopeaa"*.

Leikkien jälkeen lapset puukevat ulos. *"Tarviiko kuriksia?"*, Iiro kysyy. *"Kyllä tarvii"*, Kaisa vastaa. *"Miks pitää aina laittaa kurikset?"*, Inka kysyy. *"Kun ulkona on niin märkää"*, Kaisa vastaa. *"Minä en laita, minä en leiki märässä"*, Inka sanoo. *"Jos Inkan ei tarvii laittaa, ni en mäkään laita"*, Iiro sanoo. *"Miks te ette halua laittaa kuriksia?"*, Kaisa kysyy. *"Ei pääse hyvin juokseen"*, Iiro vastaa. *"Niin ku ei oikein voi leikkiä ja semmosta"*, Inka sanoo. *"Mutta kun te kastutte ilman kurahousuja ja sitten teille tulee kylmä"*, Kaisa sanoo. *"Miks teillä ei sitten oo kurahousuja? Teilläkin pitää olla kurahousut!"*, Inka sanoo painokkaasti. *"Laita nyt vaan ne kurikset"*, Kaisa sanoo. *"En laita, jos et säkään laita"*, Inka sanoo. *"Sitte et lähe ulos"*, Kaisa vastaa. Inka alkaa istumaan lokerikkonsa eteen. Iiro on pukeutunut kurahousut ylleen ja menee ulos.

Terttu-opettaja on tulossa töihin päiväkotiin, kun lapset ulkoilevat. Iiro huomaa Terttun, hän nousee aidan lähetyville olevalle kivelle ja huudahtaa: *"Minä olen tässä!"*. Terttu huomaa Iiron aidan toisella puolella ja sanoo: *"Ja minä olen täällä! Hyvää huomonta vaan!"*. *"Hyvää huomonta!"*, Iiro vastaa.

Erillisyys (separaatio)

Erillisyyden ydintä on toisista ihmistä erillään olo. Erillisyydessä käännytään itseen ja haetaan yksityisyyttä. Erillisyydessä haetaan rauhaa sosiaaliselta kanssakäymiseltä ja tavallaan suojellaan omaa minuutta toisilta ihmisiltä ja ryhmän sosiaaliselta kanssakäymiseltä. Erillisyydessä aineksia minuuden muodostamiseen saadaan omasta päätöksenteosta, omista valinnoista ja omista mielenkiinnon kohteista, syventymisestä omaan maailmaan. Erillisyys ilmenee omaan paikkaan sulkeutumisena, omaan pienryhmään sulkeutumisena ja omaan miinään ja omiin ajatuksiin sulkeutumisena. Erillisyydessä eristäytytään vertaisryhmästä ja aikuisista ja keskitytään omaan toimintaan. Oma tilaa, leikkiä ja reviiä puolustetaan aktiivisesti ja haetaan aktiivisesti haluttua yksinoloa.

Rekonstruoitu esimerkki erillisyydestä (Eero, Erika ja Eetu)

On lasten omien leikkien aika. Lapset ovat toimintahuoneessa ja eteisessä pienryhmässä leikkimässä. Eero istuu yksin ikkunasyvennyksessä olevalla sohvalla vieressään pehmonalle ja pehmopupu. Hän leikkii siellä yksin vaihtaen välillä asentoa, tehden käsillä liikkeitä ja kyyristyen välillä sohvalla nurkkaan. Leikkiessään Eero puhelee: *"Ai senkin kömpelö...senkin kömpelö...mihin sinä menet...senkin kömpelö...ne näkevät...kraak...ääh...päästä, en voi ohjata"* Eero hakkaa pehmonalle ja pehmopupua sohvaa vasten ja jatkaa: *"puh, puh...krääk..tu tu tu tu.."*. Eero jatkaa leikkiään nallen ja pupun kanssa ja matkii auton ääntä. Hetken kuluttua Eero lopettaa leikkinsä, istuu hetken paikallaan ja nousee sitten ylös. Hän menee kirjahyllyn luo ja ottaa sieltä oman kasvunkansionsa. Eero palaa sohvalla istumaan ja alkaa katsella kasvunkansiossa olevia valokuvia ja piirroksia.

Lapset pukeutuvat ulos ja juttelevat samalla innokkaasti siitä, mitä aikovat leikkiä ulkona. Erika on ollut WC:ssä jo jonkin aikaa. Kaisa-opettaja menee WC:n ovelle ja koettaa, onko se lukossa. Ovi on lukossa. Kaisa sanoo oven läpi Erikalle: *"Oletko sä kohta valmis?"*. Erika vastaa: *"Joo"*. Kaisa menee auttamaan eteisessä olevia lapsia pukeutumisessa. Jonkin ajan kuluttua hän palaa WC:n ovelle ja kysyy: *"Mitä sä siellä teet?"*. Erika vastaa: *"En mitään"*. Kaisa sanoo: *"Tule jo pukemaan"*. Erika ei vastaa. Muutaman minuutin kuluttua Erika tulee pois WC:stä ja alkaa rauhallisesti pukeutua ulkovaatteisiinsa.

On päiväunille menon aika. Lapset riisuuntuvat päiväunia varten eteisessä. Matti sanoo Kaisa-opettajalle: *"Minä en tykkää yhtään mennä päikkäreille"*. Kaisa kysyy: *"Min-käs takia sinä et tykkää päiväunista?"*. Matti vastaa: *"Kun siellä on aina pimeää ja tulee pitkä aika"*. Mikko sanoo: *"Niin ku ei oo mitään tekemistä"*. Kaisa kysyy: *"Sekö kun ei oo tekemistä, on kaikista ikävintä täällä päiväkodissa?"*. Matti ja Mikko sanovat yhteen neen: *"Niin"*. Silloin Eetu sanoo oman lokeronsa luota: *"Minusta täällä päiväkodissa on kaikkein ikävintä se, ettei koskaan saa olla yksin"*.

Lapsilla on useita tapoja muodostaa minuuttaan päiväkodissa. Yksilön ja ryhmän välinen suhde on keskeinen minuuden muodostamisessa. Ryhmään kiinnittymisen ja ryhmästä erottautumisen välinen jännite on läsnä myös lapsuudessa. Toinen jännite muodostuu siitä, kuinka näkyvästi lapset haluavat olla esillä toisille ihmisille, niin lapsille kuin aikuisille. Nämä jännitteet ovat päivittäin läsnä päiväkodissa. Lapset tekevät tilanteen mukaan valintansa siitä, miten ratkaisevat omalta osaltaan nämä jännitteet.

8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimustuloksia. Lähdin liikkeelle lapsista ja heidän tavastaan muodostaa minuuttaan päiväkodissa. Sen jälkeen siirryin päiväkotinstituution tarkasteluun ja sitten lapsuuden ja modernisaation välisistä yhteyksien pohdintaan. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sekä ehdotan joitakin jatkotutkimusmahdollisuuksia, jotka tämän tutkimuksen tulosten perusteella avautuvat kiinnostavina uusina tutkimustehtävinä.

8.1 Lapset ja minuuden muodostaminen

Lähdin tutkimaan, miten lapset muodostavat minuuttaan päiväkodissa. Modernisaatioteorioissa esitetyn yksilöllistymisteesin on väitetty ulottuvan lapsuuteen ja yhteiskuntatieteellisessä lapsuudentutkimuksessa lasten yksilöllistyminen on liitetty lapsuuden institutionalisoitumiseen. Tämän perusteella voi olettaa, että lapsuuden minuuden muodostamisen prosessissa yksilöllistyminen tulee erityisesti esiin päiväkotiympäristössä, mikäli yksilöllistyminen on saavuttanut jo lapsuudenkin, kuten lapsuudentutkimuksessa on väitetty. Tutkimuksessani löysin neljä tapaa, joilla lapset muodostavat minuuttaan päiväkodissa. Ne ovat kiinnittyminen, myötäileminen, itsensä esille tuominen ja erillisyyys. Seuraavassa tarkastelen näitä jokaista erikseen ja pohdin niiden yhteyksiä yksilöllistymiseen.

Kiinnittymisen muotoja ovat neuvottelu, liittyminen ja kertominen. Aikuisen kanssa neuvotteleva lapsi vastaa vallitsevaa käsitystä kompetentista päiväkotilapsesta (Ellegaard 2004, 178; Onnismaa 2010, 201-203). Neuvottelemine ei kuitenkaan anna lapselle mahdollisuuksia omien määrittelyjen tekemiseen, vaan suorastaan heikentää niitä, jos neuvottelemine on vain osa aikuisten strukturoimaa päiväkodin sosiaalista järjestystä ja päiväkotilapsuuden määrittelyjen toteuttamista. Näin käy, jos aikuiset pitävät lasten argumentteja lähtökohtaisesti painoarvoltaan heikompina kuin aikuisten. Taustalla on sekä lasten että aikuisten hyväksyntä sille sukupolvijärjestykselle, jonka mukaan aikuinen

tietää lasta paremmin ja aikuisella on ”luonnollinen” määräysvalta lapsiin (Mortier 2002, 82; Kallio 2006, 48). Toisaalta lasten ja aikuisten väliset neuvottelut, joissa kunnioitetaan toista osapuolta, rohkaisevat lapsia ilmaisemaan näkemyksensä. Ne toimivat näin lasten minuuden muodostamisen mahdollistajana. Tasaveroiset neuvottelut edesauttavat lapsia tunnistamaan oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan ja voivat näin toimia kasvualustana kansalaiselle, joka on valmis aktiiviseen osallistumiseen julkiseen päätöksentekoon (MacNaughton, Hughes & Smith 2007, 465-466).

Molemmissa näkökulmissa keskeisiä ovat aikuisten lasta kohtaan osoittama kunnioitus tai sen puute ja toisaalta lasten neuvotteluun, itseilmaisuuksiin ja verbalisaatioon liittyvät taidot tai niiden puute. Lasten on osattava neuvotella kulttuuristen konventioiden mukaisesti, jotta neuvotteluun päästäisiin, mikä asettaa eriarvoiseen asemaan ne lapset, joilla nämä tiedot ja taidot ovat puutteellisia. Tästäkin näkökulmasta katsottuna maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen opetus on ensiarvoisen tärkeää. Jos päiväkotilapsuuden määrittelyssä kompetentin lapsen määrittely sisältää sopivasti sosiaalisen (Gitz-Johansen 2011), hyvään itseilmaisuuksiin kykenevän ja keskustelutaitosen lapsen, niin näiden taitojen saavuttaminen mahdollisimman hyvin edellyttää maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla erityisesti hyvää suomi toisena kielenä -opetusta.

Eräs lapsuusinstituutioiden eroista kertova yksityiskohta on, että tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi runsaasti lasten ja aikuisten keskinäisiä neuvotteluja. Sen sijaan Kallion (2006) alakoululaisia koskevassa tutkimuksessa ei tullut esille koulussa tapahtuvia lasten ja koulun aikuisten keskinäisiä neuvotteluja. Eroaako päiväkotilapsuuden instituutioon peruskoulusta siinä, että päiväkodissa syntyy päivittäin paljon tilanteita, joissa on jonkinlaista tilaa lasten ja aikuisten neuvotteluille, mutta koulu ei luo vastaavia tilanteita?

Itsestä kertominen on paljon käytetty tapa länsimaisessa kulttuurissa. Se on osa länsimaisen kulttuurin traditiota, josta rippi, erilaiset terapiat, muistelmat ja päiväkirjat ovat esimerkkejä. Tätä itsestä kertomisen perinnettä jatkavat nykyajan sosiaalisen median muodot kuten facebook. Myös omakuvien tekeminen sekä laulujen ja musiikin tekeminen omista kokemuksista ja omasta elämästä on eräänlaista itsestä kertomista. Näin ajateltuna lasten kertominen itseltään ei ole millään tavoin poikkeuksellista, vaan osa kulttuurista traditiota ja myös perinteinen tapa muodostaa omaa minuuttaan.

Päiväkodissa ongelmaksi muodostuu se, että kertominen vaatii kuuntelijan, joka ottaa vastaan kertomuksen. Lapsilla on paljon kerrottavaa, mutta päiväkodissa kuuntelijoita on vähän. Lapsille ei riitä se, että annetaan mahdollisuus kertoa itselle tärkeistä asioista ja tapahtumista, vaan merkityksellistä on, että joku kuuntelee kerrottavan ja on siitä kiinnostunut. Päiväkodissa on pulaa kuuntelijoista. Jos kukaan ei ota vastaan lapsen kertomusta, voi se olla lapselle viesti omasta merkityksettömyydestä ja sosiaalisesta torjunnasta.

Yksilöllistymisen yksi keskeinen ilmenemismuoto on muutos sosiaalisissa suhteissa. Sosiaaliset suhteet on luotava itse ja niihin liittyy tietynlainen harkinta siitä, mikä on itselle hyödyksi. Voidakseen luoda itselleen suotuisia sosiaali-

sia suhteita, ihmisen on hallittava kunkin sosiaalisen yhteisön seurallisuuden muodot (Simmel 1999). Liittymisessä tulivat esille harkinta itselle sopivien suhteiden etsinnässä sekä lasten hyvinkin pitkälle kehittyneet sosiaalisen kanssakäymisen muodot, joilla kaveria haettiin ja joiden hallinta edesauttoi haluttujen sosiaalisen suhteiden solmimista. Myös toisten lasten auttaminen sosiaalisten suhteiden luomisessa ja päiväkodin yhteisössä elämisessä tuli ilmi. Sosiaalisten suhteiden luomisessa oli nähtävissä laskelmointia siihen suuntaan, että tavoitteena loppujen lopuksi on saada kaikista mieluisin lapsi kaverikseen. Toisaalta päiväkodissa esiintyi yksinjäneiden tai sosiaalisten suhteiden luomisessa tavalla tai toisella kömpelöiden lasten auttamista, mutta myös toisten lasten poissulkemista erilaisin keinoin ilmeni. Lasten sosiaalinen maailma päiväkodissa on hyvin vilkas, dynaaminen ja tilanteittain vaihteleva ja siinä mukana pysyminen edellyttää lapsilta tilannetajua, sosiaalista joustavuutta sekä hienovaraisten vaihteiden ja seurallisuuden muotojen ymmärtämistä. Päiväkodin vilkas sosiaalinen elämä näyttää kiinnittymisen muodossa antavan kestäviä elementtejä minuuden muodostamiseen, jos kiinnittyminen sujuu luontevasti. Tämä tutkimus antoi selkeitä viitteitä myös siitä, että joissakin tilanteissa muutamat lapset tarvitsivat tukea sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Tätä tukea voivat antaa sekä lapset että aikuiset.

Myötäilemisen muotoja ovat totteleminen, ajautuminen ja tarkkaileminen. Myötäileminen tuntuu pintapuolisesti tarkasteltuna olevan yksilöllistymisteesille vastakkainen. Totteleminen, ajautuminen ja tarkkaileminen ovat vastakkaisia yksilöllistymisvaateille, joissa painotetaan yksilöllisiä valintoja, omia suunnitelmia ja oman elämänkulun luomista itse. Jos myötäileminen on passiivista sopeutumista tai jopa alistumista muiden ihmisten päätöksenteolle, määriteltyille ja suunnitelmille, niin myötäileminen on täysin vastakkainen suhteessa yksilöllistymisteesiin. Myös tällaista alistuvaa myötäilemistä oli havaittavissa.

Myötäilemistä esiintyy tämän tutkimuksen aineistossa suhteellisen runsaasti ja ilmiö tuli selkeästi esille. Myötäileminen voi olla passiivista sopeutumista tai jopa alistumista, mutta se voi olla myös tapa saada tietoa erilaisista vaihtoehdoista ja hankkia itselle mahdollisuuksia toteuttaa omia suunnitelmiaan. Myötäileminen voi olla joissakin tilanteissa hyvinkin harkittu ja tehokas tapa luoda edellytyksiä omien suunnitelmien toteuttamiselle. Lapset olivat yleensä itsekuristaan ja institutionaalista tiedostaan, miten käyttäytyä päiväkodin sääntöjen mukaan. Lapset hankkivat tällä tavalla itsekunnioitusta siitä, että he tiesivät, miten päiväkodin eri tilanteissa toimitaan aikuisten asettamien sääntöjen mukaisesti, mutta samalla he antoivat itsestään aikuiselle myönteisen käsityksen, mistä oli heille hyötyä joissakin muissa tilanteissa. Myötäileminen voi olla harkittu keino saavuttaa jotain, mikä kuuluu omiin suunnitelmiin ja joka on itselle merkityksellistä.

Tarkkaileminen, joka voi näyttää passiiviselta sivussa olemiselta, on hyvä tapa hankkia tietoa erilaisista menettelytavoista ja vaihtoehdoista, joiden tuntemisesta on hyötyä omien suunnitelmien toteuttamisessa. Se on tapa hankkia tietoa rakenteista ja menettelytavoista, arkisen tietämiskyvyn kartuttamista (Giddens 1984). Mitä enemmän lapsella on tätä päiväkodin arkiseen toimintaan

liittyvää tietoa, sitä paremmin hän kykenee tekemään itsensä kannalta relevantteja valintoja ja toimimaan niin, että hänen omat suunnitelmansa on mahdollista toteuttaa niin aikuisten strukturoimassa maailmassa kuin lasten keskinäisessä maailmassa.

Itsensä esille tuomisen muotoja ovat avoin vastarinta, oman erityisyyden esille tuominen ja näyttäminen. Itsensä esille tuominen on mielenkiintoinen minuuden nuodostamistapa siinä mielessä, että sille näyttäisi olevan tilaa nykyisissä kulttuurisissa käytännöissä, joissa suorastaan suositaan yksilön esille nostamista. Itsensä esille tuominen näyttäisi olevan yksilöllistymisteesin mukaista, jonka ydintä ovat yksilön kompetenssi, erityisosaamisen ja ainutlaatuisuus. Lapset olivat varsin kekseliäitä löytämään erilaisia keinoja, joilla itseään voi tuoda esille päiväkodissa. Siinä ei tarvita mitään erityistä erityisosaamista tai ainutlaatuisuutta, vaan kykyä tuoda itseään esille siten, että se herättää toisten huomion. Saavutukset, osaaminen, omistaminen ja omien käsitysten näyttävä esille tuominen antavat itsekunnioitusta ja tuovat yksilön esille ryhmässä.

Erillisyyden muotoja ovat kätkeytyminen, vetäytyminen ja omistautuminen. Erillisyyksi ei ole tullut esille aikaisemmissa lapsia päiväkodissa käsittelevissä tutkimuksissa. Aikaisempi tutkimus näyttää olleen kiinnostunut lasten sosiaaliseen ryhmään liittymisessä ja lasten oman aseman rakentamisesta lapsiryhmässä. Lasten pyrkimykseen olla ajoittain erillään ryhmässä ja olla yksin päiväkodissa ei ole aiemmin juurikaan kiinnitetty huomiota.

Päiväkodissa lapset ovat julkisia olentoja. Lähes kaikki heidän toimensa ovat julkisia, kuka tahansa voi tulla niitä seuraamaan lukuunottamatta päiväunia sekä WC-toimintoja. Tämä tutkimus osoittaa, että joillakin lapsilla on kaipuu yksinoloon ja yksityisyyteen päiväkotipäivän aikana. Lapset tarvitsevat välillä mahdollisuuden vetäytyä jatkuvasta sosiaalisuuden vaatimuksesta. Ajattelen tämän olevan jonkinlaista minuuden suojelua ottamalla etäisyyttä toisista ihmisistä. Minuuden muodostaminen ei edellytä jatkuvaa sosiaalista kanssakäymistä, vaan myös minuuden suojelua jatkuvasta aktiivisesta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Päiväkodin vaatimus jatkuvaan positiiviseen sosiaaliseen kanssakäymiseen voi muodostua liian vaativaksi.

Erillisyyksi eli kätkeytyminen aikuisilta, vetäytyminen lapsiryhmän sosiaalisesta toiminnasta ja omistautuminen jollekin oman mielenkiinnon kohteelle voi olla suojautumista liiallisia ympäristöstä tulevia vaateita vastaan. Miltä lapset suojautuvat? Aikuisten kontrolli ja joustamattomat määrittelyt näyttävät johtavan joissakin tilanteissa siihen, että lapset pyrkivät suojautumaan päiväkodeissa vallitsevilta liian valmiilta vastauksilta (Strandell 2010, 107). Liian valmiiden vastausten ja liian tiukkojen määrittelyjen seurauksena onkin lasten pyrkimys välttää aikuista, ei toimia aikuisten odotusten mukaisesti.

Päiväkodin suuri lapsimäärä ja siihen liittyvä dynaaminen sosiaalinen kanssakäyminen vetää lapsia puoleensa, mutta saa aikaan myös vetäytymistä. Lapset vetäytyvät ikään kuin hetkeksi lepäämään jatkuvasta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Vetäytyminen mahdollistaa myös syventymisen itseä kiinnostavaan toimintaan, joka näyttää olevan suurta tyydytystä tuottavaa ja antavan vahvoja elementtejä minuuden muodostamiseen. Erillisyyden hakemisella on

pitkät perinteet länsimaisessa kulttuurissa, kuten luostariin tai muuhun erityiseen yhteisöön vetäytyminen, jolloin on mahdollista omistautua itselle merkityksellisille asioille. Kautta aikojen on ollut vähemmistöryhmiä ja yksilöitä, jotka hakeutuvat erillisyyteen, enemmistön ihmisistä hakiessa sosiaalista kanssakäymistä.

Lapset käyttävät minuuden muodostamisen tapoja tilanteittain, tilanteessa esiinnousevien mahdollisuuksien ja rajoitusten mukaisesti. Aikuisten lapsiin kohdistamat määrittelyt, vertaisryhmän dynamiikka ja lapsen itse itselleen asetamat odotukset ja suunnitelmat muodostavat mahdollisuuksien ja rajoitusten kokonaisuuden. Toimijuus on tilanteellinen, mutta myös suhteellinen, ja se toteutuu aktuaalisessa vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa (Närvänen & Näsman 2007, 73). Olennaista on lukea tilannetta ja nähdä tilanteen luomat mahdollisuudet ja rajoitteet.

Lapsuuden määrittelyt voivat houkutella suosimaan joitain minuuden muodostamistapoja ja toisaalta pitämään joitakin tapoja vähemmän suositeltavana. Kiinnittymistä voisi pitää nykyisen päiväkotilapsen määrittelyn mukaisena, erillisyyden hakemista ei katsota yhtä suopeasti. Itse ajattelen, että on hyvä, jos lapsilla on päiväkodissa käytössään kaikki neljä tapaa, joita he vaihtelevasti voivat käyttää minuuden muodostamisessaan. Näin lapset kokoavat erilaisia elementtejä ja saavat erilaisia näkökulmia oman minuutensa tueksi. Joissakin tilanteissa on hyvä kiinnittyä, joissakin hakea erillisyyttä. Joissakin tilanteissa on hyvä tuoda omat käsitykset selkeästi esille, joskus myötäilemisellä yksilö saavuttaa haluamiaan seurauksia.

Jos lapset pitäytyvät vain yhdessä minuuden muodostamistavassa, niin siitä voi olla haittaa. Jokainen minuuden muodostamistapa liian pitkälle vietyinä ja ainoana käytössä olevana voi johtaa kielteisiin seurauksiin. Keskusteleva ja neuvotteleva lapsi on muodostunut päiväkotilapsen normiksi, mutta tätä ihannetta olisi syytä tarkastella myös kriittisesti. Jatkuva keskustelu ja vuorovaikutuksessa oleminen antaa itselle varmuuden omasta olemassaolosta ja yhteisöön kuulumisesta. Tässä mielessä alituinen keskusteleminen ja kollektiivisessa vuorovaikutuksessa oleminen voi olla ilmaus myös epävarmuudesta itsestä ja omasta paikasta yhteisössä. Liiallinen kiinnittyminen voi johtaa toisiin ihmisiin takertumiseen ja liialliseen riippuvuuteen jatkuvasta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Tämä voi ilmetä siten, että kaikki asiat pitää kertoa toisille, kaikista asioista on neuvoteltava useita kertoja ja aina on oltava yhteydessä toiseen ihmiseen. Tällainen epäitsenäisyys voi muodostua taakaksi sekä itselle että lähiyhteisölle.

Jos pitäytyy pelkästään myötäilyyn, niin vaarana voi olla ajelehtiminen muiden suunnitelmien mukaan. Jos myötäileminen on vain passiivista sopeutumista toisten tekemiin määrittelyihin ja suunnitelmiin, niin lapsi ei muodosta omaa minuuttaan, vaan on osana toteuttamassa muiden suunnitelmia. Tämä voi johtaa ulkopuolisuuden tunteeseen sekä kyvyttömyyteen tehdä itsensä kannalta relevantteja valintoja ja päätöksiä. Yksilöllistymisteesissä esitetyt ahdistus ja anomia voivat astua esiin jossakin elämänvaiheessa. Jos myötäilemi-

nen muodostuu pääasialliseksi tavaksi muodostaa omaa minuuttaan, lapsessa voi alkaa ilmetä masennuksen piirteitä.

Yksilöllistymisteesin mukaan ihminen luo itse omat käsityksensä, arvonsa, uskomuksensa ja vakaumuksensa. Avoin vastarinta, näyttäminen ja oman erityisyyden esille tuominen ovat keinoja, joilla näitä voi tehdä näkyviksi toisille. Aiemmin saattoi määritellä itsensä perheen, suvun, kyläyhteisön, heimon tai jonkun muun laajemman yhteisön ja sen arvojen, käsitysten ja uskomusten kautta, mutta yksilöllistymisteesin mukaan nyt voi määritellä itseään vain itsensä kautta. Tämä voi johtaa epävarmuuteen omasta minuudesta ja eksistentiaaliseen epävarmuuteen, mikä voi olla seurausta yksilöllistymiskehityksestä (Bauman 1996, 45). On oltava jotain, jonka avulla voi määritellä itseään. Kun yhteisön jäsenyys ja oma identiteetti eivät enää ole annettuja ja pysyviä, vaan väliaikaisia ja jatkuvan reflektion kohteena olevia, epävarmuutta omasta olemassaolosta voidaan hälventää tuomalla itseään esille, olemalla näkyvä muille. Jos itsensä esille tuominen muodostuu pääasialliseksi tavaksi muodostaa omaa minuuttaan, voivat narsistiset piirteet astua esiin.

Erillisyyden avulla voi suojella omia arvojaan ja käsityksiään, mutta jos käyttää erillisyyttä lähes ainoana minuuden muodostamisen tapana, vaarana voi olla joutuminen sivuun sosiaalisesta kanssakäymisestä, mikä voi johtaa syrjäytymiseen. Olen koko tutkimuksen teon ajan pohtinut sitä, kuinka paljon minuuden muodostuksessa on kyse kielellisistä taidoista. Kieli on kommunikaation ehto ja tärkeä väline luotaessa ihmissuhteita, ilmaistaessa ajatuksia, käsityksiä ja toiveita. Kieli on keskeinen tekijä määriteltäessä ihmisen kehittyneisyyttä. Ihmistä, joka sanoo sanottavansa selkeästi ja vakuuttavasti, kuunnellaan (Lee 2001, 105-120). Ne lapset, jotka puhuvat aikuisten kieltä ja aikuisten käsitteillä sekä ilmaisevat itseään hyvin, vaikuttavat aikuisista rationaalisilta ja ovat helposti aikuisten ymmärrettävissä. Nämä lapset osaavat puhua niin, että aikuinenkin ymmärtää ja tästä seuraa, että aikuinen tulkitsee heitä omista käsityksistään käsin. Samoin aktiivinen lapsiryhmän sosiaaliseen kanssakäymiseen osallistuminen edellyttää kykyä käyttää kieltä tilanteen ja ryhmässä muodostuneiden sosiaalisten sääntöjen mukaisesti. Päiväkoti-instituution edellyttämän kielen hallitseminen mahdollistaa osallistumisen. Kun tarkastellaan erillisyyttä, niin on syytä pohtia myös sitä, voiko kielellisten taitojen vaillinaisuus olla tekijä, joka vie erillisyyteen, jota lapsi itse ei halua.

8.2 Päiväkoti minuuden muodostamisen paikkana

Lapsuuden institutionalisoituminen lisää lasten yksilöllistymistä, koska se erottaa lapsia perinteisistä vahvoista sosiaalisista suhteista, kuten vanhemmista ja perheestä. Heikon vanhemmuuden diskurssi (Onnismaa 2010, 248-249, 264) vahvistaa lapsuuden institutionalisoitumista, koska tästä diskurssista tehdyt johtopäätökset korostavat ammattikasvattajien ja muiden lapsiammattilaisten osuutta lasten elämässä. Yhteiskunnan velvotteita lasten hoidosta ja kasvatuksesta vaaditaan lisääväksi.

Päiväkotien yksilöllistävään vaikutukseen on syytä suhtautua kriittisesti. Päiväkoti-instituutio erottaa lapsia vanhemmistaan ja siten vähentää lasten riippuvuutta vanhemmistaan. Lasten yksilölliset varhaiskasvatuksen suunnitelmat ja yksilöä korostava pedagogiikka ovat yksilöllistäviä trendejä. Toisaalta päiväkodissa on nähtävissä useita elementtejä, jotka yhdenmukaistavat ja standardisoivat lapsuutta. Päiväkodissa aikuiset määrittelevät lapsia ja lapsuutta varhaiskasvatussuunnitelmien, lasten arviointimenetelmien ja jokapäiväisten käytäntöjen kautta. Päiväkotilapsuus on standardoitu. Aikuiset määrittävät ne kapeat rajat, joiden puitteissa lasten on mahdollista tehdä valintoja ja ilmaista omia näkemyksiään. Myös lapset tarkkailevat ja kontrolloivat toisiaan ja voivat rajoittaa ja säädellä toisten lasten toimintamahdollisuuksia.

Päiväkotien historiallisesta taustasta johtuen päiväkotityössä lasten hyvinvointioikeudet (Brighouse 2005, 37-39) ovat olleet etusijalla. Lasten toimijuusoikeuksien vahvistuminen muuttaa päiväkotien käytäntöjä. Lasten oikeudet eivät laajene missään tyhjiössä, vaan lasten oikeuksien laajeneminen vähentää aikuisten valtaa lapsia kohtaan. Toimijuusoikeuksien toteutuminen edellyttää aikuisten vallan ja määrittelyjen vähenemistä ja lisääntyviä neuvotteluja lasten ja aikuisten kesken. Myös aikuisten kasvatusvastuu ja toimijuusoikeuksien yhteensovittaminen edellyttää uudenlaisten toimintapojen etsimistä ja pedagogiikan perusteiden uudelleenarviointia. Lasten autonomian ja lasten kontrollin välinen jännite on jatkuvasti läsnä päiväkodissa, koska pienet lapset tarvitsevat myös aikuisen hoitoa ja vastuun kantamista.

Tämän tutkimuksen konteksti oli päiväkotia, joten on aiheellista pohtia myös sitä, mikä on päiväkotikontekstin merkitys tutkimustuloksille. Käsitykseni mukaan päiväkotia ei ole niin erityinen lapsuuden paikka verrattuna esimerkiksi kotiin, että tässä tutkimuksessa löydetty neljä minuuden muodostamista-paa toteutuisivat vain päiväkodissa. Voi kuitenkin olla niin, että jotkin näistä tavoista aktualisoituvat erityisesti päiväkodissa. Modernisaatioteoriat kiinnittävät huomion perinteisesti vahvojen sosiaalisten siteiden, kuten perhe-, suku- ja luokkayhtenäisyyden heikkenemiseen ja yhteisöllisyyden murtumiseen. Modernisaatioteorioissa lähtökohtana on esimodernien yhteiskuntien yhteisöllisyys, jossa on havaittu tapahtuneen muutosta yksilöllistymiskehityksen myötä. Päiväkoti on modernisaation mukanaan tuoma uusi lasten yhteisö. Näyttää siltä, että lasten minuuden muodostamisessa päiväkotikontekstissa on yksilöllistyminen sillä tavoin läsnä, että jotkut yksilöllistymisen piirteet ovat selvästi nähtävissä, mutta joitakin ei ilmene.

Päiväkotikonteksi on täynnä sosiaalisia suhteita ja sosiaalista toimintaa. Sosiaalinen kompetenssi tai sen puute näyttää olevan keskeinen asia, kun miettään päiväkodin osuutta lasten minäkäsityksissä (Torstenson-Ed 2007, 58). Päiväkoti voi olla lapselle ensimmäinen kodin ulkopuolinen paikka, jonka sosiaalisessa verkostossa on selviydyttävä itse. Jokaisella lapsella on oma elämänsä ja -historiansa. Saadut kokemukset muovaavat lapsen käsitystä itsestään, lähiyhteisöstään ja yhteiskunnasta. Lapsen suhteet toisiin lapsiin ja aikuisiin vaihtelevat elämänsä myötä ja ne osaltaan ovat vaikuttamassa yksilöllisiin elämänsä kertoihin (Torstenson-Ed 2007, 59). Päiväkoti tarjoaa paljon monenlaisia

ihmissuhteita ja sosiaalisia tilanteita. Päiväkotikontekstissa kiinnittyminen eli erilaiset neuvottelut, liittyminen toisiin lapsiin ja itsestä kertominen muille nousee keskeiseksi minuuden muodostamisen tavaksi, koska päiväkotit tarjoaa paljon erilaisia tilanteita ja mahdollisuuksia siihen.

Myös itsensä esille tuominen ja erillisuus voisivat olla niitä minuuden muodostamistapoja, joita päiväkotikonteksi myös erityisesti nostaa esille. Päiväkodin suuressa lapsimäärässä ja vilkkaassa toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen aaltoilussa lasten voi olla vaikeaa tuoda omia näkökantojaan esille ja tulla yksilönä huomatuksi ilman, että selkeästi välillä nostaa itsensä esille siihen sopivissa tilanteissa. Päiväkodin suuri lapsimäärä voi saada aikaan myös sen, että joissakin tilanteissa joku lapsista haluaa vetäytyä yksityisyyteen. Päiväkotien tilaratkaisut sinällään eivät tarjoa kovinkaan paljon mahdollisuuksia tähän. Samoin aikuisten vastuu lasten turvallisuudesta ja siitä seuraavat lasten liikkumista koskavat rajoitukset vaikeuttavat sopivan tilan löytämistä yksinololle tai omistautumiselle omalle mielenkiinnon kohteelle. Tätä taustaa vasten Kjørholtin ja Tingstadin (2007, 176) vaatimus siitä, että lasten liikkumista koskevat rajoitukset poistettaisiin päiväkodista, näyttäisi olevan harkinnan arvoisen. Tosin Kjørholt ja Tingstad (2007, 176) perustelevat vaatimustaan lasten oikeudella valita vapaasti leikkikaverinsa ja -tilansa. Tämän tutkimuksen perusteella lasten oikeutta liikkua oman lapsiryhmänsä tilojen ulkopuolella voisi pikemminkin perustella lasten mahdollisuudella vetäytyä yksinoloon ja yksityisyyteen.

Lapsilla on erilaisia sisäänpääsystrategioita (Corsaro 2003, 42-43), miten päästä vertaisryhmiin, sekä vetäytymistrategioita (Skånfors, Löfdahl & Häggglund 2009, 105), miten irrottautua vertaisryhmästä. Molemmat strategiat tulivat esille tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa, että nämä molemmat strategiat vaativat lapsilta aktiivisuutta ja ponnisteluja, jotta lapsi tavoittaisi haluamansa päämäärän. Näyttää kuitenkin siltä, että lapset voivat saada apua vertaisryhmään sisäänpääsyyn sekä lapsilta että myös aikuisilta. Sen sijaan vertaisryhmästä irrottautuminen lapsen on tehtävä itse. Tässä tutkimuksessa tuli esille viitteitä siitä, että erillisuus eli kätkeytyminen aikuisilta, vetäytyminen vertaisryhmätoiminnasta ja omistautuminen yksinään jollekin omalle mielenkiinnon kohteelle on jollakin tavoin ei-toivottavaa päiväkodissa. Paheksuntaa osoittavat sekä lapset että aikuiset. Joskus näyttää siltä, että lapsen on ponnisteltava aktiivisemmin päästäkseen hetkeksi eroon päiväkodin sosiaalisesta kanssakäymisestä kuin päästäkseen siihen mukaan. Omaan yksityiseen maailmaan vetäytyminen koetaan jollakin tapaa uhkana päiväkodin sosiaaliselle järjestykselle ja vastakkaisena päiväkotilapsuuden määrittelyille.

Lapset ovat päiväkodissa suurimman osan valveillaoloajastaan. Näin pitkän ajan viettäminen isossa ryhmässä on suuri vaatimus kenelle tahansa. Lasten halu olla yksin, kätkeytyä katseilta tulisi ottaa vakavasti. Se tulisi ottaa huomioon jo päiväkotien tilasuunnittelussa sekä päiväjärjestyksessä ja toimintatavoissa. Lasten toiveet omaan rauhaan ja mahdollisuus vetäytyä sosiaalisesta toiminnasta olisi syytä ottaa huomioon, jos päiväkodissa halutaan lisätä lasten hyvinvointia.

Osa minuuden muodostamisesta on ulospäin näkyvää ja verbaalista vuorovaikutusta edellyttävää toimintaa, mikä usein tulkitaan aktiivisuudeksi. Osa minuuden muodostamisesta on toisten ihmisten tarkkailua, myötäilyä ja sosiaalisesta toiminnasta sivussa olemista, mikä helposti tulkitaan passiivisuudeksi. Tällöin lähtökohdaksi otetaan ryhmässä toimiminen määriteltäessä aktiivisuutta ja passiivisuutta, mittarina on ryhmän sosiaaliseen toimintaan osallistuminen. Jos asiaa tarkastellaan yksittäisen lapsen näkökulmasta, aktiivisuuspassiivisuus -tarkastelu saa toisenlaisen näkökulman. Lasten toiminta voi olla ulkopuolisen silmissä passiivista, koska se ei liity ryhmän vuorovaikutukseen ja toimintaan osallistumiseen. Tästä huolimatta lapsi voi olla sisäisesti hyvinkin aktiivinen: tarkkailla toista ihmistä tai sosiaalista tilannetta tai olla hyvin syventynyt omaan mielenkiinnon kohteeseensa. Päiväkodin aikuisten olisi syytä nähdä ja arvostaa näitä molempia aktiivisuuden muotoja sekä tietenkin sallia lapsille päiväkotipäivän aikana myös passiivisuutta, vain olemista. Päiväkodissa olisi syytä laajentaa kompetenttin lapsen näkemystä aktiivisesta sosiaalisesta ja verbaalisesti kyvykkästä toimijasta (Onnismaa 2010, 203; Ellegaard 2004, 178; Gitz-Johansen 2011) myös sisäisesti aktiiviseksi lapseksi.

Päiväkodin merkitys varhaislapsuudessa on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana ja kasvaa edelleen, mikäli EU:n tavoite siitä, että kaikki lapset neljästä ikävuodesta lähtien olisivat julkisessa varhaiskasvatuksessa, toteutuu. Sosiaalitoimeen kiinnittyvä päiväkotitoiminta on teollisen yhteiskunnan päiväkotitoiminta, koska teollistuminen ja kaupungistuminen kärjistikäivät lasten elinoloja ja lasten suojelun tarvetta. Lastentarhaidea ja sen toteutus olivat 1800-luvulla monella tapaa radikaaleja toimintoja. Lastentarhat vastasivat siihen nopeaan ja ennalta arvaamattomaan muutokseen, johon koko yhteiskunta ja erityisesti lapsiperheet joutuivat. Se oli uusi innovaatio, jolla ratkaistiin lasten muuttuneen aseman tuomia ongelmia. Nyt on mitä ilmeisimmin meneillään myös nopea yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muutos. Onkin syytä kysyä, onko päiväkotitoiminta samalla tavalla yhteiskunnan kehityksessä mukana kuin 1800-luvulla. Pystyykö päiväkotitoiminta uudistumaan niin, että se kykenee vastaamaan myöhäismodernin lapsuutta koskeviin muutoksiin? Itse ajattelen, että palveluyhteiskunta, jossa tiedon tuottaminen on keskeinen palvelu, tarvitsee opetustoimeen kiinnittyvän päiväkodin, jossa lapset saavat valmiuksia oppimiseen ja muutokseen, mutta myös lapsuuden viettämiseen ja minuuden muodostamiseen lasten omien valintojen ja toimintojen kautta. Samalla on syytä vakavasti kiinnittää huomiota siihen, miten oppimisvaatimusten lisääntyessä päiväkodit voisivat olla paikkoja, jossa lapset voivat elää lapsuuttaan myös itse lapsuuttaan ja lapsena olemistaan määrittellen ja siihen sisältöä luoden.

8.3 Lapsuus myöhäismodernissa

Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana ovat modernisaatioteoriat ja niissä esitetty yksilöllistymisteesi myöhäismodernin ihmisen minuuden muodostamisen perustana. Yhteiskuntatieteiden klassisia teorioita on melko vähän

käytetty lapsuudentutkimuksessa ja syytä onkin pohtia, voiko näitä teorioita sellaisenaan ja suoraan käyttää lapsuudentutkimuksessa tai mitä annettavaa näillä teorioilla on lapsuudentutkimukselle. Tässä luvussa pohdin yksilöllistymisteorioiden ja lapsuuden välisiä yhteyksiä sekä lapsuutta ja lasten paikkaa myöhäismodernissa.

Tämä tutkimus nostaa esiin kysymyksen, voiko modernia aikakautta yleisesti luonnehtivia teorioita käyttää empiirisen, lapsiin kohdistuvan tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuksen kuluessa vahvistui käsitykseni, että Simmelin (1999, 2005) ja Baumanin (1996, 1997, 2001, 2005, 2008) analyysit modernisaatiosta ulottuvat yhteiskunnan rakenteiden läpi yksilöön asti. Ne antoivat välineitä tarkastella erityisesti vertaisryhmässä tapahtuvaa lasten minuuden muodostusta. Sen sijaan päiväkodin rakenteiden ja lasten minuuden muodostuksen välisten yhteyksien tarkastelun sekä lasten itsemäärittelyjen osalta yhteydet modernisaatioteorioihin jäivät etäisiksi ja hajanaisiksi. Kertooko tämä siitä, että yksilöllistymisessä on kyse sosiaalisten suhteiden uudenaikaisista muodoista (Maffesoli 1995, 40, 69; Prout 2000, 307) vai siitä, että lapsuus modernin ajan tuottamissa lapsuusinstituutioissa on jotain sellaista, jota modernisaatiota selittävät teorit eivät tavoita? Joka tapauksessa herää kysymys lapsuuden ja yhteiskuntateorioiden välisestä suhteesta. Jos yhteiskuntateorit eivät kata lapsuutta, niin onko kyse siitä, että yhteiskuntateorioiden näkemys lapsista ja lapsuudesta painottuu edelleen sosialisatio-becoming-näkökulmaan vai olemmeko säilyttäneet päiväkotin instituution jonkinlaisena nostalgisena saarekkeena, jonne myöhäismodernin ajan vaateet ja mahdollisuudet eivät ulotu. Myöhäismodernin lapsuuden ja lapsuusinstituutioiden yhteiskuntatieteellinen käsitteellistäminen on vielä kesken.

Käytin tässä tutkimuksessa minuuden muodostamisen käsitettä. Giddens (1991) ja Beck (2002) ovat käyttäneet minuuden rakentamisen käsitettä, minkä mukaan yksilöllistymiskehityksen seurauksena on tietoinen minusprojekti. Varhaiskasvatusikäisten lasten ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa tietoista minuuden rakentamista kognitiivisen kehitystasonsa ja niiden rajoitusten vuoksi, joita heille asetetaan. Lapset eivät voi valita sitä, millaiset elämisen olosuhteet heille tarjotaan, vaan lapsille asiat tulevat annettuina. He eivät voi saavuttaa sitä valintojen ja vaikutusmahdollisuuksien tasoa, mikä aikuisilla on. Lapset elävät siinä rajatussa tilassa ja kontrolloidussa asemassa, jonka aikuiset heille antavat. Lapset voivat osaltaan vaikuttaa vain siihen, miten he käyttävät tarjoutuvat mahdollisuudet oman minuutensa muodostamiseen. Lapset keräilevät ympäristöstään aineksia, joihin he voivat tutustua ja joita he voivat pohdiskella. Tästä näkökulmasta voisi väittää, että lasten minuuden muodostus on jonkinlainen alku Baumanin (1996) minuuden koostamisen käsitteelle.

Elias (1978, 1982) on osoittanut, että kuilu lasten ja aikuisten välillä on lisääntynyt sivilisaatioprosessin myötä kiristyvien pakkojen ja tiukentuvien itsehillintävaatimusten vuoksi. Yksilöllistyminen lisää kansalaisten kompetenssivaatimuksia, kuten kykyä erikoistumiseen, rationaalisuuteen, itsekuriin ja relevanttien valintojen tekemiseen. Tästä näkökulmasta katsottuna kansalaisuuden idea erkaneekin yhä kauemmas lapsista ja yksilöllistyminen lisää kuilua lasten ja aikuis-

ten välillä. Toisaalta päiväkodissa lapset oppivat itsekuria ja sosiaalisten järjestysten noudattamista. Siinä mielessä päiväkotiki on paikka, jossa lapset orientoituvat kansalaisuuteen. Päiväkotien aikuiset omalla kasvatustoiminnallaan si-touttavat lapsia monin traditionaalisin tavoin myös suomalaiseseen kulttuuriin ja kansallisvaltioajatteluun. Sen sijaan kansalaisyhteiskunnan osallistumiseen ja monikulttuuriseen maailmaan kasvamiseen ei kiinnitetä samassa määrin huomiota.

Ristiriita sosiaaliseen ryhmään sulautumisen ja ryhmästä erottautumisen (Simmel 1986, 22-23, 64) välillä näyttää olevan läsnä jo lapsuudessa. Yksilö kamppailee tasoittavan yhtenäisyyden ja yksilöllisen itsensä esille tuomisen välillä. Myös lapset päiväkodissa kohtaavat tämän ristiriidan ja joutuvat tilanteittain ratkaisemaan, miten toimia, hakeako yhteenkuuluvuutta samanlaisuutta korostamalla vai hakeako erottautumista korostamalla omia eriaviä näkökantoja. Erottautumisen ja yhteenkuuluvuuden ristiriita on nähtävissä kuitenkin niin, että lasten keskuudessa ilmeni enemmän pyrkimystä yhteenkuuluvuuteen kuin erottautumiseen. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi yksilöllä olevan ratkaistavana myös ristiriita minuuden esilletuomisen ja minuuden suojelemisen välillä. Valinta on tehtävä myös vapauden ja turvallisuuden välillä (Bau-man 2008, 82).

Ihmisten riippuvuus hyvinvointiyhteiskunnan palveluista mainitaan myös yhtenä myöhäismodernin ihmisen yksilöllisen elämänsä rakentamiseen kuuluvana piirteenä (Beck 1992, 1995). Lapset näyttäisivät olevan tässä suhteessa samassa asemassa kuin aikuiset. Kun tarkastellaan tämän tutkimuksen kontekstia, lasten päiväkotiki-instituutiota, niin näyttää siltä, että lasten vanhemmat ovat riippuvaisia päivähoitopalveluiden saatavuudesta, siis määrästä ja sijainnista, mutta lapset ovat riippuvaisia päivähoitopalveluiden laadusta, siis siitä, mitä päiväkotiki-toiminnan sisältö on. Näin ajateltuna päivähoitoki ensimmäisen institutionalisoitumisen vaihe (Kampmann 2004, 131-142) kosketti erityisesti lasten vanhempia, koska päivähoitoki-paikkojen määrän lisääminen antoi heille mahdollisuuden vapautua lasten kotihoidosta ja toteuttaa omia yksilöllisiä työ- ja opiskelusuunnitelmiaan. Sen sijaan toisen institutionaalitumisen vaihe (Kampmann 2004, 137-138) koskee erityisesti lapsia ja heidän lapsena olemistaan, koska päiväkodiki sisältö ja laatu ovat ratkaisevia sen suhteen, millaiset mahdollisuuden lapsilla on muodostaa omaa minuuttaan ja elää lapsuuttaan päiväkodiki.

Lapsuudentutkijat ovat pohtineet sitä, mitä lasten kansalaisuus on. Mortierin (2002, 83-86) mukaan sosiaalista kansalaisuutta ovat sosiaaliset etuudet, joita myös lapset saavat. Päiväkodiki tarjoama varhaiskasvatus ja esiopetus ovat merkittäviä lapsille suunnattuja yhteiskunnan palveluja ja sitä kautta osa lasten sosiaalisen kansalaisuuden toteutumista. Myös oppimisen kautta lasten on ajateltu saavuttavan kansalaisuutta (Jans 2004, 40; Mayall 2002, 153-156). Suomen kaltainen talousjärjestelmä edellyttää hyvin koulutettua työvoimaa. Jos lasten kansalaisuus vahvistuu oppimisen kautta, niin silloin esiopetuksen painottuminen ja päivähoitoki siirtyminen koulutoimen alaisuuteen voisi olettaa vahvistavan käsitystä lapsista kansalaisina.

Lasten oikeutta varhaiskasvatukseen on alettu korostaa ja tämä oikeus toteutuu kodin ulkopuolisten lapsuusinstituutioiden kautta, joissa lapsiammattilaisten johdolla voidaan lapsia ohjata tulemaan sellaisiksi kansalaisiksi, joita yhteiskunta tarvitsee. Työelämä tarvitsee yksilöityneitä työntekijöitä, joilla ei ole liian kiinteitä ja sitovia perinteisiä siteitä työelämän ulkopuolella. Tätä taustaa vasten Leen (2005) kysymykseen ”kenen lapsia” voi vastata, että yhä enenevässä määrin yhteiskunnan lapsia. Kattavien päivähoitopalvelujen ja monitasoisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta yhteiskunta pystyy ohjailemaan lasten lapsuutta sekä suuntaamaan myös sitä, millaisia tulevaisuuden aikuis-kansalaisia halutaan.

Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät tässä tutkimuksessa juuri erottautuneet suomalaisen kulttuurin lapsista. Kieleen liittyvien kysymysten, tasa-arvovaatimusten kohtaamisen ja kulttuurisiin kertomuksiin sitoutumisen kohdalla nousi kysymyksiä, joiden voisi olettaa liittyvän heidän kulttuuritaustaan. Enimmäkseen maahanmuuttajataustaiset lapset ja suomalaisen kulttuurin lapset eivät erottautuneet toisistaan, vaan samoilla tavoilla he olivat, toimivat ja muodostivat omaa minuuttaan päiväkodissa. Samuuden ja yhteenkuuluvuuden vetovoima oli niin suuri, että kulttuuriset erot hälvenivät ja suomalaiseen valtakulttuuriin liittyvien seikkojen omaksuminen oli vahvaa molemmilla lapsiryhmillä.

Minuuden muodostus on jokaisen tehtävä itse, mutta sitä ei tarvitse tehdä yksin myöskään silloin, kun minuuden muodostamisessa on yksilöllistymisen piirteitä. Se on sosiaalinen tapahtuma, joka tapahtuu osittain yhteisön sosiaalisissa suhteissa (Maffesoli 1995; Prout 2000, 37). Päiväkotikontekstissa lasten minuuden muodostumista tarkasteltaessa näyttää siltä, että minuuden muodostus on suurelta osin sosiaalinen tapahtuma. Yhteys muihin ihmisiin on olennainen, mutta minuuden muodostamisen tavoissa on variaatiota sen mukaan, kuinka suuri merkitys on toisilla ihmisillä. Joissakin tilanteissa lapset vetäytyvät omaan yksityiseen maailmaansa ja suuntautuvat yksinomaan itseensä. Tämä näytti olevan heille hyvin merkityksellistä.

8.4 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on vakiintunut tapa tarkastella tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), varmuuden (dependability) ja vahvistettavuuden (confirmability) käsitteiden avulla. *Uskottavuus* luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sen arvioimista, miten tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkimukseen osallistujien käsityksiä. Uskottavuus ilmaisee sen, missä määrin tutkija on pystynyt luomaan autenttisen kuvan todellisuudesta eli missä määrin tutkijan omat rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktuiota. (Lincoln & Guba 1985, 301-316.)

Monipuolinen aineistonkeruu antaa edellytyksiä tähän, samoin etnografiassa tutkimuksessa tutkijan riittävän pitkä kenttätyövaihe. Tutkijan edellytykset oikeiden johtopäätösten tekemiseen paranevat, jos tutkija on tutkittaviensa

parissa suhteellisen pitkään, tuntee tutkittaviensa kielenkäytön ja kulttuurin sekä tapaa heidät monenlaisissa tilanteissa. Samalla tutkija rakentaa luottamuksellista suhdetta tutkittaviinsa. (Lincoln & Guba 1985, 301-304.) Koska uskottavuutta lisää menetelmätriangulaatio, keräsin aineiston käyttäen erilaisia haastatteluja, havainnoimalla sekä tutkimuspäiväkirjaa kirjoittamalla. Näin sain monipuolisen ja laajan aineiston. Käyttämäni aineistonkeruumenetelmät tukivat toisiaan. Haastatteluissa saatoinkin kysellä lasten tulkintoja jostain havainnointiaineistossa olevasta tilanteesta. Yksilöhaastattelussa saatoinkin tarkentaa ryhmähaastattelun teemoja ja päinvastoin. Havainnoista sain muutamia uusia teemoja ja opin lasten puhumaa kieltä, jota käytin haastatteluissa. Menetelmätriangulaatio ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että kaikilla aineistonkeruumenetelmillä olisin hakenut tietoa samoista asioista, vaan yksilö- ja ryhmähaastatteluissa olivat omat teemansa. Eri aineistojen antama tieto oli samansuuntaista. Aineistojen välillä ei ollut ristiriitaa.

Yksilöhaastatteluissa keskityttiin niihin teemoihin, joihin haastateltava lapsi osoitti kiinnostusta ja ne, joista haastateltava ei ollut kiinnostunut, jätettiin vähemmälle tai kokonaan pois. Tämä lisäsi aineiston uskottavuutta, sillä näin lasten esille tuomat ja tärkeänä pitämät asiat saivat tilaa aineistossa. Haastateltava lapsi puhui niistä asioista, jotka olivat hänelle merkityksellisiä. Sen sijaan havainnointiaineistoa olisin voinut kerätä enemmän varsinkin ensimmäisessä tutkimuspäiväkodissa. Siinä vaiheessa en luottanut tarpeeksi havainnointiin menetelmänä enkä kykyyni havaita oleellista. Käsitykseni mukaan etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruussa eräs erittäin tärkeä asia on tutkijan (tai aineiston kerääjän) luottamus itseensä aineiston kerääjänä.

Uskottavuutta lisäävänä tekijänä pidän sitä, että päiväkotiympäristö on minulle tuttu, koska olen itse työskennellyt lastentarhanopettajana päiväkodissa jonkin aikaa ja työhöni varhaiskasvatuksen lehtorina kuuluvat vuosittain useat käynnit päiväkodissa seuraamassa opiskelijoiden opetusharjoittelua. Lisäksi olen ollut vanhemman roolissa päiväkodissa. Tämä auttoi minua pääsemään nopeasti sisälle kunkin päiväkodin maailmaan. Toisaalta tutkimusympäristön tuttuus on myös haittatekijä. Tuttuus voi tuoda liiallista luottavuutta ja varmuutta, mikä voi johtaa siihen, että pitää asioista itsestään selvänä, jolloin herkkyys huomata vihjeitä ja johtolankoja heikkenee. Tiedostin tämän ongelman ja pohdin usein, missä sokeapisteeni voisi olla.

Keräsin aineistoa aineistoa ensimmäisessä ja toisessa päiväkodissa noin neljän kuukauden ajan ja kolmannessa päiväkodissa seitsemän kuukauden ajan. Yleensä olin viikossa kahtena aamupäivänä päiväkodissa keräämässä aineistoa. Tämän lisäksi muutaman kerran olin myös iltapäivisin. Tutkimusraportissa olen käyttänyt paljon suoria lainauksia lasten puheista, jotta lukija voi arvioida tulosten loogisuutta suhteessa aineistoon. Aineiston analysoinnissa keskeisenä periaatteena minulla oli pysyä uskollisena lasten puheille.

Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä pidetään usein ongelmallisena, koska tutkimusaineistoa ei useinkaan ole mahdollista hankkia siten, että se muodostaisi edustavan otoksen relevantisti rajatusta perusjoukosta. Kun tutkimuksella haetaan vastausta ”miten”-kysymykseen, niin oman tietokäsitykseni

mukaan keskeisempää on tutkimusaineiston mahdollisimman korkea autenttisuus kuin se, että aineisto on edustava otos perusjoukosta. Pitäytyminen tiukasti tilastollisen yleistettävyyden vaatimuksessa rajaa pois useita tutkimuskohteita, mistä seuraa tieteen kapeutuminen. Tutkimuksen yleistettävyyden sijaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytetään yleensä *siirrettävyyden* käsitettä, millä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä tai hyödynnettävyyttä jossakin toisessa kontekstissa (Lincoln & Guba 1985, 316). Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii antamaan selityksen ilmiöille ja tämän selityksen yleistettävyyttä voi kukaan arvioida vertaamalla sitä omiin kokemuksiinsa (Alasuutari 1994, 208-209). Tutkimuskohteen, menetelmän ja tulkinnan tarkka ja seikkaperäinen raportointi antaa aineksia siirrettävyyden arviointiin. Siirrettävyyden arviointia helpottaa myös aineiston rikas kuvailu sekä aineiston tuottamisen tarkka kuvaaminen ja aineiston tuottamisen kontekstin monipuolinen tarkastelu. (Lincoln & Guba 1985, 297-298.)

Tutkimukseni siirrettävyyden arvioimiseksi olen kuvannut tutkimukseni lähtökohtia ja omaa esiyymärryistäni ja orientoivia käsitteitäni laajasti. Tutkimusaineiston tuottamisen ja analysoinnin olen kuvannut tarkasti kuten myös sen, kuinka päädyin lopullisiin tuloksiin. Aineisto tulee hyvin esille tutkimusraportissa. Myös tutkimustulosten samansuuntaisuus muiden tutkimusten kanssa, esimerkiksi vertaisryhmäsuhteiden osalta (ks. esim Strandell 1995; Lehtinen 2000), on osoitus tutkimustulosten siirrettävyydestä.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kolmesta eri päiväkodista, jotka sijaitsevat eri puolilla Jyväskylää olevissa asumalähiöissä. Yhdessä lähiössä valitsein asuinmuoto oli omakoti- tai rivitalo, yhdessä kerrostaloasuminen ja yhdessä oli kaikkia kolmea asumismuotoa. Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa lasten asuinalueen luonne on käsitykseni mukaan eräs arvioitava piirre. Modernisaatioteorioiden mukaan yksilöllistymisen eteneminen on voimakkainta suurkaupungeissa. Toisenlaisessa asuinympäristössä, esimerkiksi jonkin suurkaupungin urbaanissa ympäristössä elävien lasten näkökulma olisi tuonut mielenkiintoisen vertailukohdan tähän tutkimukseen. Tutkimuksen laajentamiseen tällaiseen vertailuun ei kuitenkaan ollut resursseja. Toisaalta tämän tutkimuksen lapset asuivat siten kuin suomalaiset lapset keskimäärin asuvat. Lapsiperheillä yleisin asumismuoto on omakotitalo. Vuonna 2005 62,6 prosenttia lapsista asui omakotitalossa, 22,1 prosenttia kerrostalossa ja 14,0 prosenttia rivitalossa. (Reijo 2007, 133). Tältä osin tutkimuspäiväkotini lapset edustavat suomalaisten lasten enemmistöä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustilanteen arviointia käytetään vastaamaan kvantitatiivisen tutkimuksen tulosten reliabiliteetin arviointia. Tutkimustilanteen arvioinnista käytetään käsitettä *varmuus*. Tutkimuksen varmuutta tarkasteltaessa otetaan huomioon tietoiseen valintaan perustuvat sekä ennustamattomat, mutta kuitenkin tutkimuksen kulkuun ja tiedon saantiin vaikuttaneet ennakkoehdot (Lincoln & Guba 1985, 316-318; Eskola & Suoranta 1998, 213). Etnografisen tutkimuksen ainutkertaisuus ja dynaamisuus edellyttävät koko tutkimustilanteen arviointia (Syrjälä et al. 1994, 101). Tutkijan on tarkasti selvitettävä, miten hän on aineistonsa hankkinut ja kuinka hän on tuloksiinsa

päätynyt. Tarkka raportointi tekee mahdolliseksi arvioida, mitkä tutkimuksen olosuhteisiin liittyvät tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet eri tilanteissa ja informanttien puheisiin, kuten tutkijan ja informanttien väliset suhteet, menettelmään liittyvät tekijät sekä ympäristöön liittyvät tekijät. Tutkijan tulee viettää riittävästi aikaa tutkittavien parissa niin, että tutkittavat tottuvat tutkijaan. Teoria ja tulokset on pidettävä selvästi erossa suorista havainnoista ja informanttien lausunnoista (Alasuutari 2001, 68-69.)

Olin jokaisessa päiväkodissa niin pitkään, että lapset tottuivat minuun. He käyttivät minusta etunimeä puhutellessaan minua, pyysivät minulta apua ja tulivat juttelemaan kanssani. Ainakin muutamat lapset ymmärsivät roolini tutkijana ja olivat siitä kiinnostuneita. Toisaalta vaikutin tilanteisiin. Sukupuoleni oli ehkä syynä siihen, että tyttöjä kiinnosti jonkin verran enemmän tulla haastatteluihin kuin poikia. Tutkimusraportissani olen pohtinut omaa vaikutustani ja pohdin sitä myös aineistoa kerätessäni. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani seuraavaa:

”Tärvelen tilanteita. Aki sanoi minulle yllättäen pukeutumistilanteessa: ”Kyllä itteesä saa kehua”. Ensin yllätyin kommentista (miksi hän nyt juuri noin sanoi), sitten minulla välähti, että nythän Aki puhuu itsestään, siis REFLEKTIO meneillään! Mutta suomalaisessa kulttuurissa vaatimattomuus on hyve ja itsensä kehumiseen suhtaudutaan halveksien, joten pedagogi minussa hypähti esiin ja vastasin jotain typerää: ”Joo, niin saakin, jos ei aivan mahdottomia kehu”. Sitten putosin seuraavaksi ylikorostuneeseen tutkijan rooliin ja heittäydyin epäaidoksi, jonka Aki tietysti vaistosi. Tilanne raukesi siihen.

(Tutkimuspäiväkirja 9.10.97)

Olin tuskaisen tietoinen siitä, että sekä haastatteluissa että niissä havainnointitilanteissa, joissa lapset ottivat kontaktia minuun, oma reagointini ja sanomiseni vaikuttivat tilanteen etenemiseen. Aineistoa litteroidessani mietin usein, miten tilanne olisi edennyt, jos olisin reagoinut tai sanonut toisin. Ymmärsin, että olin hukannut ja pilannut tilanteita.

Osa lapsista ei halunnut osallistua ryhmä- ja yksilöhaastatteluihin, joihin valikoituivat ne lapset, jotka suhtautuivat haastatteluihin myönteisesti. Ne lapset, joita tällainen toiminta ei kiinnostanut tai he jostakin syystä suhtautuivat epäluuloisesti minuun tai haastatteluihin, jäivät pois tutkimusaineiston tuottamisesta. Roberts (2000, 236-237) mukaan lasten kieltäytymisen kunnioittaminen siirtää syrjään osan lapsista, usein jollakin tavalla syrjäytyneitä tai vuorovaikutustaidoiltaan muita heikompia lapsia tai niitä lapsia, jotka eivät luota aikuisiin. Osa lapsista jäi haastattelujen ulkopuolelle sen vuoksi, että en ymmärtänyt heidän puhettaan, he olivat kaikki poikia. Muutama lapsi kieltäytyi, mutta he eivät suinkaan olleet millään tavoin lapsiryhmän marginaalissa, vaan päinvastoin hyvinkin keskeisessä asemassa, suosittuja leikkikavereita. Oliko kieltäytymisen syynä epäluottamus aikuisia kohtaan yleisesti vai erityisesti minua kohtaan? Vai oliko haastatteluista kieltäytyminen osoitus lasten vahvasta autonomiasta ja itsenäisestä ajattelusta? Joka tapauksessa nämä lapset olivat merkityksellinen ryhmä tämän tutkimuksen kannalta. Heidän antinsa jäi saavuttamatta, mitä on pidettävä merkittävänä puutteena tässä tutkimuksessa.

Haastatteluryhmien muodostus vaikutti ryhmähaastatteluiden sisältöihin. Joskus lapset muodostivat itse haastatteluryhmät siten, että he keskenään sopivat, ketkä tulevat. Joskus minä kyselin eri lapsilta heidän halukkuuttaan, mutta aina haastatteluihin tulo perustui vapaaehtoisuuteen. Lasten keskittyminen vaihteli ja myös ulkopuoliset tekijät (äänet, ikkunoiden takaa kurkkivat lapset) vaikuttivat keskittymiseen ja muuttivat haastattelujen kulkua. Ryhmähaastatteluisa oli neljä eri keskusteluteemaa, joista yhtä käsiteltiin yhden ryhmähaastattelun aikana. Ryhmähaastatteluisa tuli selkeästi esille se, että tietyt keskusteluteemat kiinnostivat lapsia enemmän kuin toiset. Kiinnostus ilmeni halukkuutena lähteä ryhmähaastatteluun sekä keskustelun vilkkautena. Lapsia erityisesti kiinnostavia keskusteluteemoja olivat lelut ja leikki sekä vertaisryhmä. Lapsille vaikeinta oli oman itsen ja oman aseman pohtiminen päiväkodissa. Tähän teemaan olisi ollut syytä löytää toisenlaisia haastattelukysymyksiä ja keskustelun avauksia, joihin lasten olisi ollut helpompi tarttua ja saavuttaa se asiayhteys, jota olin keskusteluteemalla hakemassa. Lapsilla on tietoa itsestään, mutta aikuisten taidot eivät aina riitä tämän tiedon esiinsaamiseen ja vastaanottamiseen (Ritala-Koskinen 2001, 66-77).

Vahvistettavuudessa on kyse objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoimen subjektiviteetin myöntäminen. Tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, mistä seuraa laadullisen tutkimuksen raportoinnissa ilmenevä tutkijan henkilökohtainen ja omaa itseä pohdiskeleva ote. (Lincoln & Guba 1985, 318-327; Eskola & Suoranta 1998, 211.) Subjektiivisuus on laadullisessa tutkimuksessa väistämätöntä ja tutkijan on oltava tietoinen oman viitekehjensä ja subjektiivisuutensa merkityksestä tutkimukselle. Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan lisätä käyttämällä ulkopuolista apua aineiston hankinnassa, käyttämällä useita aineistonkeruumenetelmiä ja refleksiivisillä muistiinpanoilla. Tutkimustiedon autenttisuus ja raportoinnissa noudatettava rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja näkökulmien tasapainoisuus ovat keskeisiä tutkimuksen vahvistettavuutta arvioitaessa. Tutkijan on hyvä tuoda esiin omat lähtökohtansa ja tulkintaan vaikuttaneet tekijät sekä raportoida mahdollisimman tarkkaan analyysin periaatteet ja menettelyt. Tulosten vahvistettavuutta voi tutkijan lisäksi arvioida myös ulkopuolinen tarkastaja. (Lincoln & Guba 1985, 318-327; Syrjälä et al. 1994, 102.)

Aineistonkeruun ja aineistonanalyysin seikkaperäisellä selvittämällä olen tehnyt tutkimusprosessia läpinäkyväksi. Tutkijan osuuden selvittäminen sekä aineistonkeruuvaiheessa että aineistonanalyysissä on olennainen vahvistettavuuden arvioimiseksi. Olen tuonut omaa osuuttani esille näissä kysymyksissä. Ulkopuolisen avun käyttäminen ei ollut mahdollista taloudellisista syistä, vaan olen kerännyt aineiston itse.

Tutkimusraportin kirjoittamisessa keskeinen periaatteeni on ollut rehellisesti kertoa asiat siten, millaiseksi ne koko tutkimusprosessin aikana muotoutuivat. Tutkimusprosessin olen raportissa selvittänyt yksityiskohtaisesti. Tutkimusprosessin tukena käytin ennen kaikkea Layderin (1998) adaptiivista teoriaa. Tästä huolimatta suurimmat epävarmuuden hetket olivat aineistonanalyysivaiheessa miettiessäni, missä määrin luokitella aineistoa teoriasta saatavien

luokitusten mukaan ja missä määrin omien, aineistosta löydettävien luokitusten mukaan. Olen selvittänyt aineiston luokittelun muodostamisen mahdollisimman selkeästi, samoin ne lähtökohdat, mistä luokittelut ja typologia syntyivät. Aineistonanalyysin selvityksestä näkyy se epävarmuus, jota aineiston analyysin alussa minulla oli teorialähtöisen ja aineistolähtöisen luokittelujärjestelmän luomisessa.

Yhtenä uskottavuutta lisäävänä tekijänä pidetään myös teoriatriangulaatiota (ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 307). Käytin teoreettisessa viitekehityksessä useita modernisaatioteoreetikkoja. Itse ajattelen, että tästä oli sekä hyötyä että haittaa tutkimusprosessille. Useiden teorioiden käyttö tuo monipuolisuutta ja antaa enemmän näkökulmia kuin yhteen teoriaan ja teoreetikoon pitäytymisen. Toisaalta tämä ratkaisu tuo teoriaan tietynlaista hajanaisuutta ja epämääräisyyttä. En kuitenkaan löytänyt yhtä teoriaa, jonka varassa olisin voinut katsoa tekeväni tämän tutkimuksen. Olen tietysti valinnut laajemmasta modernisaatiota selittäneistä teoreetikoista vain osan ja jättänyt osan teoreettisen viitekehityksen ulkopuolelle.

8.5 Ehdotuksia eteenpäin

Tämä tutkimus johdatti väistämättä sen kysymyksen eteen, mistä ja miten päiväkotilapsuuden määrittelyt muodostuvat. Mikä on lapsia ja lapsuutta koskevan tutkimuksen ja sitä kautta saadusta tiedosta tehtyjen tulkintojen merkitys päiväkotilapsuuden määrittelyssä? Erityisen tärkeää mielestäni olisi paneutua tällä hetkellä siihen, millaisia tulkintoja ja johtopäätöksiä tehdään yhteiskuntatieteellisestä lapsuudentutkimuksesta. Mikä osuus tutkimustiedon pelkistämällä on lapsuuden standardisoinnissa ja liian tiukkojen määrittelyjen ja liian valmiiden vastausten viemisellä lasten maailmaan? Päiväkotitutkimuksen analysointi ja sen tarkastelu, miten siitä saadut tutkimustulokset ovat siirtyneet päiväkoteja koskeviin asiakirjoihin ja ohjeistukseen, erityisesti varhaiskasvatussuunnitteluun, olisi erittäin mielenkiintoinen ja ajankohtainen tutkimuksen kohde.

Yli sata vuotta sitten käydyssä kamppailussa lastentarhat tulivat osaksi sosiaalitoimea ja läheiseen yhteyteen lastensuojelun kanssa. Cygnaeuksen esittämä lastentarhojen paikka osana kansansivistysjärjestelmää hävisi tuolloin kamppailun Rothmanin ja Alanderin esittämälle lastentarhojen sosiaaliselle painotukselle. Lastentarhojen ja päiväkotien paikka osana sosiaalitoimea voidaan nähdä liittyvän teollisen yhteiskunnan kehitykseen ja kaupungistumisen haittavaikutusten näkymiseen lasten elämässä. Lastentarhat ja päiväkodit täyttivät yhteiskunnallisen tehtävänsä tarjoamalla vanhemmille mahdollisuuden saada lapsilleen päivähoitoa työpäivän aikana sekä tukemalla vanhemmuutta.

2000-luvulle käsitys päiväkotien merkityksestä on muuttunut. Päivähoitopaikan ja lastensuojelun avoimuuden tukitoimen lisäksi päiväkotien tehtävänä on yhä enenevässä määrin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tarjoaminen lapsille. Nyt kun päivähoito on siirtymässä opetustoimen yhteyteen, Uno Cyg-

naeuksen ajatukset ovat toteutumassa. Tässä siirtymätilanteessa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten päiväkoteja koskeva lainsäädäntö, ohjeistukset ja pedagogiset käytännöt muuttuvat ja miten tämä muutos näkyy päiväkotilapsuuden määrittelyissä. Ajatusleikkiä voisi käydä siitä, millainen päiväkoti olisi tällä hetkellä ja millaisia olisivat käsityksemme varhaiskasvatuksesta lapsista, jos 1800-luvun lopussa valinta olisikin kohdistunut koulutoimeen päiväkotien yhteiskunnallisena paikkana.

Tämän tutkimuksen tutkimusteemojen siirtäminen johonkin toiseen kontekstiin olisi tutkimisen arvoista. Koti ja perhe ovat lapselle keskeisiä minuuden muodostamisen paikkoja. Lasten paikka kotona ja lasten suhteet vanhempiin ja sisaruksiin ja myös muihin kotiympäristön tärkeisiin ihmisiin olisi mielenkiintoinen konteksti tarkastella lasten minuuden muodostamisen tapoja. Silloin voisi myös vertailla päiväkotia ja kotia minuuden muodostamisen paikkana, jolloin myös päiväkodin mahdolliset erityispiirteet tulisivat esille.

Mielenkiintoista olisi jatkaa myös tämän tutkimuksen tuottaman tiedon pohjalta pidemmälle kiinnittymisen, myötäilemisen, itsensä esille tuomisen ja erillisyyden tutkimisessa. Lisätiedon saaminen yksilön ja ryhmän välisestä suhteesta siinä mielessä, missä määrin ja miten nämä minuuden muodostamisen tavat liittyvät sosiaalisen tilanteen dynamiikkaan ja missä määrin yksilön persoonallisiin ominaisuuksiin, antaisi päivähoitohenkilökunnalle aineksia yksittäisen lapsen kohtaamiseen ja lapsiryhmän ohjaamiseen. Päivähoitotyön kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää tietää, mikä on aikuisten osuus siinä, mitä minuuden muodostamisen tapoja lapset käyttävät ja miten aikuiset preferoivat näitä tapoja. Erityisen mielenkiintoista ja haastavaa olisi toimintatutkimuksen keinoin paneutua päiväkotien rakenteiden ja toimintatapojen kehittämiseen niin, että päiväkodeissa olisi enemmän tilaa lasten omalle lapsuudelle. Kehittäminen kohdistuisi erityisesti lasten kuuntelemisen ja osallistumisen lisäämiseen sekä lasten mahdollisuuksien lisäämiseen harkittujen valintojen tekemisessä, monikulttuuriseen maailmaan tutustumisessa ja omien oikeuksiensa ja vastuidensa tuntemisessa.

SUMMARY

The theoretical starting points of the study lie in modernisation theories and the thesis of individualisation presented in them. The human perception of self and the way people connect and interact with one another are related to the economical, social and cultural factors of a society. Many sociological theorists have described the change that has taken place in the Western nations during the past centuries in terms of the way that people connect with one another and construct their own selves. The change has progressed towards a pronouncedly individualistic modern society. A core concept of the study is individualisation, which is understood as a new feature, produced by modern society, in the human perception of self and the way that people connect and interact with one another. Simmel, Elias, Giddens, Beck and Bauman have described central features of modernisation and individualisation, such as specialisation, rationality, conceptualisation of control, construction of oneself and the course of life on one's own, self-examination as a life-long project, freedom of selection and risks and uncertainties related to selections.

Childhood research highlights a change that has taken place in childhood. Along with increased children's rights, children have become personal projects and the borderline between childhood and adulthood has blurred. Dependency of children on the family has diminished and the increased significance in children's lives of childhood institutions outside the home has meant a more direct relationship than ever before between the child and the state, outside of the family. On one hand, a new kind of respect is felt for children, while, on the other hand, children are a favourable object and tool for controlling the future. The context of this study is day care. The institutional dimension is significant in children's individualisation. Day care has become a central early childhood institution in which both adults and the peer group of children place competence requirements on the child.

The main question of the study is how children form their selves in day care. In this study 'self' is defined as the human entity including body, action, identity, ethics, social relations, emotions, interests and life style. Self-formation was studied in three contexts: in relation to structures and adults in the day care, in relation to other children in the peer group, and in children's definitions of self. The research approach is ethnographic. The material was collected by observing children's activities and interviewing children between the ages four and six. Some of the interviews were one-on-one interviews and some were group interviews. Great attention was placed on the children's role as information producers. The analysis of the empirical material was based on an adaptive theory in which earlier theories are combined with concepts created in the material. The results of the analysis of the material were combined in a two-dimensional and four-fold typology.

The first study question examines how children encounter the day care institution and its definitions of child and childhood, as created and used by adults. Children's bodily functions, as well as the use of time and space, are

strongly regulated by adults. Children are expected to conform and their possibilities of influence are limited. Freedom of selection is found in play and by keeping adults at a distance. When children know the rules of the day care, they can use them to realise their own ideas. In particular, children with immigrant backgrounds question the Finnish conceptions of equality. The means that children use to interface with the definitions of childhood of the day care institution and adult authorities are obedience, negotiation, outright resistance and hiding. These means are combined in a four-fold typology with two dimensions being visible or invisible to adults and having the intention to either conform to or resist the definitions of adults.

The second research question deals with children's self-formation in a day care peer group. Peer group activities are a competence area for children and they require certain skills, such as social grammar and taking advantage of a situation. "Bargaining with friends" reveals the forms of social grammar, which include friend reservation, creating trust, negotiation and making agreements, testing one's own popularity and position, power struggles and tolerance of uncertainty and disappointments. "Bargaining with friends" is a way for children to structure and create order in a situation involving many children and options.

Permanent friendships between children also exist in day care, thus friend reservation systems like "bargaining with friends" are not needed. In a peer group, children seek similarity and solidarity in many ways but they also demonstrate their own distinctiveness. Solitude in care may either be a disheartening omission from playgroups or self-chosen solitude. Teasing and bullying as well as various types of struggles over position also occur in child group. The means that children use for self-formation in a day care peer group are connecting, drifting, showing one's own distinctiveness and withdrawal. These means are combined in a four-fold typology with two dimensions, which are the centrality or marginality of the child's position in a group and the child's intention towards similarity or separation.

The third study question examines children's own definitions of self. Children describe their own appearance and characteristics and they also tell about their homes. Children often describe themselves on a scale ranging from naughty to nice (mostly, however, with positive characteristics). For children with immigrant backgrounds, the place of birth and "one's own language" are important. Children describe themselves as consumers: approval and respect are sought in terms of clothes and toys. Showing one's own skills is also important. Children tell about their future plans and cite the occupation of close adults as being their favourite jobs. Day care teachers use many ways to make children committed to the Finnish culture and its traditions. Children with immigrant backgrounds express their own culture, too. Means for children to define themselves in day care are telling, observing, showing and commitment. These means are combined in a four-fold typology with two dimensions, which are visibility or invisibility and orientation to either people or things.

The main result of the study is seen in terms of four means which children use for self-formation in the context of day care. These are cohesion, conformation, self-elevation and separation. The relationship between an individual and a group is essential in self-formation. The tension between connecting with and separating from a group is central in childhood as well. Another tension is created by the extent to which children want to be visible to other people, both children and adults. These tensions are present daily in day care. Children select, according to the situation, how they resolve these tensions for themselves in the everyday life in day care.

The forms of cohesion are negotiation, connection and telling. In cohesion, children seek solidarity, interaction and social relations. Children want the security of belonging to a group and a stable membership in the group. Cohesion involves discussing and negotiating with other people, expressing one's own points of view and participating in common decision-making. Children are active in creating friendships and seeking similarity. Through cohesion, children master the group-internal "social grammar" and want to tell others about themselves.

The forms of conformance are obedience, drifting and observation. Conformance involves acceptance of decisions and definitions made by other people. Children seek similarity and solidarity by accepting the decisions and selections made by others. Children want to participate in group activities but they are not actively involved in negotiations and decision-making. Through conformance, ego-development takes place by active observation of other people. Children consent to the instructions, rules, definitions and selections made by adults. Conformance involves seeking similarity and solidarity.

The forms of self-elevation are outright resistance and expressing and showing one's own individuality. A central feature of self-elevation is being visible to others. Personal decision-making and one's own decisions are important and they are defended loudly and clearly. Children show their own skills and object to the rules, instructions and definitions of adults. They express their own views strongly and defend them. In self-elevation, it is important to highlight one's own distinctiveness and uniqueness, become visible and gain attention. Personal skills, knowledge and ownership are shown to others with the objective of impressing other people.

The forms of separation are hiding, withdrawal and commitment. The core facet of separation is being separate from other people. Separation involves introversion and seeking privacy. Children seek peace and withdrawal from social interaction a way they are protecting from other people. By means of separation, elements for self-formation are obtained through personal decision-making and one's own selections and interests. Separation is expressed as withdrawal in one's own place or a selected small group (a language group, for example). In separation, the focus is on personal thoughts and attention is directed to personal interests. Children defend their own space, play and turf and they actively seek solitude.

In conclusion, self-formation must be done on one's own but it need not be done alone. Day care is a diversified social community offering an abundance of elements for children's self-formation. Connection with other people is essential; however, variation appears according to the significance that other people have in children's self-formation. In earlier research, the focus of interest has been on the development of children's social relations and the formation of children's own positions in a day care child groups. However, children occasionally want to withdraw from continuous social interaction and its related demands in order to be absorbed in their own interests. While diverse and varying social relationships and situations in day care offer children a range of elements for self-formation, solitude and orientation may also be significant.

LÄHTEET

- Ahmed, Sara 2003. Pelon politiikka. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 189-211.
- Alanen, Leena 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiologia ja sukupolvijärjestys*. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alanen, Leena & Bardy, Marjatta 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. *Sosiaalivaltion julkaisu* 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, Maarit 2010. Suunniteltu lapsuus. *Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Alasuutari, Pertti 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino
- Alasuutari, Pertti 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alderson, Priscilla 2000. Children as Researches: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London-NewYork: Falmer Press, 241-257.
- Allen, Ann Taylor 1991. *Feminism and Motherhood in Germany, 1800-1914*. New Brunswick-New Jersey: Rutgers University Press.
- Ariés, Philippe 1962. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. London: Jonathan Cape.
- Arneil, Barbara 2005. Becoming versus Being. A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory. Teoksessa David Archard & Colin. M. MacLeod (toim.) *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: University Press, sivut 71-94.
- Backett-Millburn, Kathryn 2000. Children, Parents and the Construction of the 'Healthy Body' in Middle-Class Families. Teoksessa Alan Prout (toim.) *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: MacMillan Press LTD, 79-100.
- Bauman, Zygmunt 1996. *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Zygmunt 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Zygmunt 2000. The Making and Unmaking of Strangers. Teoksessa Pnina Webner & Tariq Mohood (toim.) *Debating Cultural Hybridity*. London & NewJersey: Zed Books, 26-57.

- Bauman, Zygmunt 2001. *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt 2005. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt 2008. *The art of life*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. Translated by Mark Ritter. London-Newbury Park-NewDelhi: SAGE Publications.
- Beck, Ulrich 1995. *Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa*. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Beck, Ulrich 1997. *Democratization of the family*. *Childhood* 2/1997, vol.4, 151-168.
- Beck, Ulrich 1998. *Democracy Without Enemies*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich 1999. *Mitä modernisaatio on?* Tampere: Vastapaino.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth 1993. *Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie*. *Zeitschrift für Soziologie* 3/1993, 178-187.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth 2002. *Individualization*. London-Thousand Oaks-NewDelhi: Sage Publications.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Brembeck, Helene, Johansson Barbro & Kampmann, Jan (toim.) 2004. *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brighouse, Harry 2005. *What Rights (if Any) do Children Have?* Teoksessa David Archard & Colin M. MacLeod (toim.) *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: University Press, 31-52.
- Buckingham, David 2003. *Media education. Literacy, Learning and Compemporary Culture*. Cambridge-Malden: Polity Press.
- Buckingham, David 2007. *Selling Childhood? Children and Consumer Culture*. *Journal of Children and Media*, vol.1(1), 15-24.
- Buchner, Peter 1990. *Growing Up in the Eighties: Changes in the Social Biography of Childhood in the FRG*. Teoksessa Lynne Chisholm et al. (toim.) *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective*. London-NewYork-Philadelphia: The Falmer Press, 71-84.
- Cannella, Gaile.S. & Viruru, Radhika 2002. *(Euro-American Constructions of) Education of Children (and Adults) Around the World: A Postcolonial Critique*. Teoksessa Gaile S. Cannella & Joe L. Kincheloe (toim.) *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives and Education*. New York: Peter Lang., 197-213.
- Castells, Manuel 2004. *The Power of Identity*. Malden: Blackwell.
- Christensen, Pia Haudrup 2004. *Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation*. *Children & Society* 18(2), 165-176.
- Christensen, Pia & Prout, Alan 2002. *Working with Ethical Symmetry in Social research with Children*. *Childhood* 9/2002, 477-497.

- Corsaro, William A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California-London-NewDelhi: Pine Forge Press.
- Corsaro, William A. 2003. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William A. & Molinari Luisa 2000. *Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy*. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London-NewYork: Falmer Press, 179-200.
- Cradock, Gerald 2007. *The Responsibility Dance. Creating neoliberal children*. *Childhood* 14(2), 153-172.
- Cunningham, Hugh 1995. *Children and childhood in western society since 1500*. London: Longman.
- Dencik, Lars 1989. *Growing up in the post-modern age: on the child's situation in the modern family and on the position of the family in the modern welfare state*. *Acta Sociologica*, vol 32 (1989), no 2.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 1998. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks-London-NewDelhi: Sage Publications.
- Durkheim, Emile 1982. *Childhood*. Teoksessa Chris Jenks (toim.) *The sociology of childhood. Essential readings*. London: Batsford, 146-150.
- Durkheim, Emile 1985 (julkaistu alun perin 1987). *Itsemurha*. Sosiologinen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Durkheim, Emile 1990 (julkaistu alun perin 1893). *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Ebeneserkoti 1890-1922, 1923. *Katsaus Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin laitosten 32-vuotiseen toimintaan 1890-1922*. Suom. Aune Krohn. Helsinki.
- Eerola-Pennanen, Paula 2002. *Lapset ja yksilöllistyminen. Yhteiskuntapolitiikan lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Eerola-Pennanen, Paula 2009. *Sörnäisten kansanlastentarhan lapset - Modernin lapsuuden pioneerit*. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutit ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 31-53.
- Elias, Norbert 1978. *The civilizing process. The history of manners*. Oxford: Blackwell.
- Elias, Norbert 1982. *The civilizing process. State formation and civilization*. Oxford: Blackwell.
- Elias, Norbert 1997. *Saksalaiset. Valtataistelu ja habituskehitys 1800- ja 1900-luvuilla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ellegaard, Tomas 2004. *Self-Governance and Incompetence. Teachers' Construction of "the Competent Child"*. Teoksessa Helene Brembeck,

- Barbro Johansson & Jan Kampmann (toim.) *Beyond the competent child*. Roskilde University Press, 177-197.
- Ellonen, Noora, Kääriäinen Juha, Salmi Venla & Sariola Heikki 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere.
- Emond, Ruth 2005. *Ethnographic Research Methods with Children and Young People*. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE, 123-139.
- Ennew, Judith 1994. *Time for Children or Time for Adults*. Teoksessa Jens Qvortrup et al. (toim.) *Childhood Matters. Social theory, Practice and Politics*. Aldershot-Brookfield USA-HongKong-Singapore-Sydney: Avebury
- Eskola, Jari & Suoranta Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frönes, Ivar 1994. *Dimensions of Childhood*. Teoksessa Jens Qvortrup et al. (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot-Brookfield USA-HongKong-Singapore-Sydney: Avebury.
- Förnäs, Johan 1998. *Kulttuuriteoria*. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, Anthony 1984. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissa*. Suom. Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Giddens, Anthony 1995. *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 83-152.
- Giddens, Anthony 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, Anthony 2006. *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Ginzburg, Carlo 1996. *Johtolankoja. Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista*. Suom. Aulikki Vuola. Helsinki: Gaudeamus.
- Gitz-Johansen, Thomas 2004. *The Incompetent Child: Representations of Ethnic Monority Child*. Teoksessa Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (toim.) *Beyond the competent child*. Roskilde University Press, 199-225.
- Gitz-Johansen, Thomas 2011. *Child Assessment: The Limits of Acceptable Subjectivity*. Esitelmä IVLapsuudentutkimuksen päivillä Helsingissä 6.6.2011.
- Grugeon, Elizabeth & Woods, Peter 1992. *Educating all: multicultural perspectives in the primary school*. London: Routledge.
- Haikkola, Lotta 2012. *Monta paikkaa. Maahanmuuttajataustaiset nuoret, vierailut kotimaahan ja kosmopoliittisuus*. Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 207-235.

- Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suomentanut Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 2003a. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85-128.
- Hall, Stuart 2003b. Monikulttuurisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 233-278.
- Hamarus, Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 288. Jyväskylän yliopisto.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 2007. *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge.
- Hannerz, Ulf 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 213-232.
- Hendrick, Harry 1990. *Constructions and reconstructions of the British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present*. Teoksessa Allison James & Alan Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Basingstoke: The Falmer Press, 35-59.
- Heitmeyer, Wilhelm & Olk, Thomas 1995. The Role of Individualization Theory in Adolescent Socialization. Teoksessa Georg Neubauer & Klaus Hurrelmann (toim.) *Individualization in Childhood and Adolescence*. New York: Walter de Gruyter, 15-35.
- Hennesy, Eilis & Heary, Caroline 2005. Exploring Children's Views through Focus Groups. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (toim.) *Researching Children's Experience Approaches and Methods*. London: SAGE Publications Ltd., 236-252.
- Hill, Malcolm 2005. Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE, 61-86.
- Holkeri-Rinkinen, Liisa 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 835. Tampereen yliopisto.
- Holodynski, Manfred 1995. Preschool Individualization: From an Authoritarian to a Consensus Mode of Motive Coordination. Teoksessa Georg Neubauer & Klaus Hurrelmann (toim.) *Individualization in Childhood and Adolescence*. New York: Walter de Gruyter, 199-222.
- Holmes, Rbyn M. 1998. *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.
- Humppi, Sanna-Mari 2008. Poliisin tietoon tullut lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 75/2008.
- Hunleth, Jean 2011. Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood* 18(1), 81-93.

- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo 1998. Situating Children's Social Competence. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (toim.) *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London-Washington D.C.: The Falmer Press, 7-26.
- Huttunen, Laura, Löytty, Olli & Rastas, Anna 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16-40.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Ilmonen, Kaj 1994. Anthony Giddensin rakenteistumisteoria ja sen kritiikki. Teoksessa Risto Heiskala (toim.) *Sosiologian teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 316-347.
- Ilmonen, Kaj 1995. Agentti, yksilöllistyminen ja moraali. *Sociologia* 1/1995, 26-37.
- James, Allison 1993. *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh University Press.
- James, Allison 1996. Learning to be friends. Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. *Childhood* 3(3), 313-329.
- James, Allison 2001. Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London-Thousand Oaks-NewDelhi: SAGE Publications, 246-257.
- James, Allison & Prout, Alan 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London-NewYork-Philadelphia: The Falmer Press.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & James Adrian 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. LosAngeles-London-NewDelhi-Singapore: SAGE.
- Jans, Marc 2004. Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood* 11(1), 27-44.
- Jenkins, Richard 1996. *Social identity*. London and New York: Routledge.
- Jenks, Chris 1994. Child abuse in the postmodern context: an issue of social identity. *Childhood* 2(3), 111-121.
- Jenks, Chris 1996. *Childhood*. London: Routledge.
- Kalliala, Marjatta 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukamäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Tampere: Gaudeamus.
- Kallio, Kirsi Pauliina 2006. *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty*. Acta Universitatis Tamperensis 1193. Tampere: Tampere University Press.
- Kampmann, Jan 2004. Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? Teoksessa Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (toim.) *Beyond the competent child*. Roskilde University Press, 127-152.

- Kankkunen, Tarja 2007. Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnologia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 177-205.
- Kaskela, Marja & Kronqvist, Eeva-Liisa 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatukseen. STAKES.
- Key, Ellen 1900. *Barnets århundrare*. Stockholm: Bonnier.
- Kiili, Johanna 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 105.
- Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283. Jyväskylän yliopisto.
- Kincheloe, Joe L. 2002. The Complex Politics of McDonald's and the New Childhood: Colonizing Kidworld. Teoksessa Gaile S. Cannella & Joe L. Kincheloe (toim.) *Kidworld. Childhood Studies, Global Perspectives and Education*. New York: Peter Lang, 75-121.
- King, Michael 2007. The sociology of childhood as scientific communication. Observations from a social systems perspective. *Childhood* 14(2), 193-213.
- Kirmanen, Tiina 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Isto Ruoppila et al. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: ATENA-kustannus, 194-217.
- Kjorholt, Anne Trine 2005. The competent child and 'the right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. Teoksessa Allison Clark, Anne Trine Kjorholt & Peter Moss (toim.) *Beyond listening: Children's perspectives on early children's services*. Bristol: Polity Press, sivut 151-173.
- Kjorholt, Anne Trine & Tingstad, Vebjorg 2007. Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture. Teoksessa Helga Zeiher, Dymrna Devine, Anne Trine Kjorholt & Harriet Strandell (toim.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Volume 2 of COST A19: Children's Welfare.
- Koivisto, Päivi 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 311. Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 390. Jyväskylän yliopisto.
- Kronqvist, Eeva-Liisa 2001. "Ystävykset yhdessä" – vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Eeva Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus, 59-77.

- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2007. Arki lapsen kokemana. Eksistentaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111. Lapin yliopisto.
- König, Alexandra (2008) Which clothes suit me? The presentation of the juvenile self. *Childhood* vol 15(2), 225-237.
- Lallukka, Kirsi 1994. Riippuvuus. Teoksessa *Näkymätön käsite*. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita n:o 88.
- Lallukka, Kirsi 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 215. Jyväskylän yliopisto.
- Langsted, Ole & Sommer, Dion 1990. Lapsi-lapsi-vuorovaikutus - sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyys. *Nuorisotutkimus* 3/1990, 22-32.
- Lappalainen, Sirpa 2002b. A day before the Independence Day: construction of nationality, gender and citizenship at preschool. Teoksessa Katri Komulainen (toim.) *Sukupuolitetut rajat - Gendered Borders and Boundaries*. Joensuun yliopisto, psykologian laitos, 131-145.
- Lappalainen, Sirpa 2004a. "Piiri pieni pyörii." *Pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa*. *Kasvatus* 2/2004, 133-144.
- Lappalainen, Sirpa 2004b. 'They Say it's a Cultural Matter': gender and ethnicity at preschool. *European Educational Research Journal* 3(3), 642-656.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Launis, Veikko 1998. Kenelle itsemääräämisoikeus kuuluu. Teoksessa Juhani Pietarinen et al. (toim.) *Oikeus itsemääräämiseen*. Helsinki: Edita, 51-64.
- Layder, Derek 1998. *Sociological Practice. Linking Theory and Social Research*. London-ThousandOaks-NewDelhi: SAGE Publications.
- Lee, Nick 1999. The Challenge of Childhood: Distributions of Childhood's Ambiguity in Adult Institutions. *Childhood*, vol. 6(4), 455-474.
- Lee, Nick 2001. *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Lee Nick 2005. *Childhood and Human Value. Development Separation and Separability*. Open University Press.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2009a. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lehtinen, Anja-Riitta 2009b. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138-155.

- Lehtinen, Anja-Riitta & Vuorisalo, Mari 2009. Paikallisuus ja lasten toimintatilat. Teoksessa Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.) Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, Tuija 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja, sarja-ser. C, osa-tom. 181. Turun yliopisto.
- Liebkind, Karmela 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Karmela Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13-27.
- Liebkind, Karmela & Jasinskaja-Lahti, Inga 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa Karmela Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 112-123.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G 1985. *Naturalistic Inquiry*. NewburyPark-London-NewDelhi: SAGE.
- Lunneblad, Johannes 2006. Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietnisk område. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 247. Göteborgs universitet.
- MacNaughton, Glenda, Hughes, Patrick & Smith, Kylie 2007. Young Children's Rights and Public Policy. Practices and Possibilities for Citizenship in the Early Years. *Children and Society* 21:6, 438-469.
- Maffesoli, Michel 1995. Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista. Suom. Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Maffesoli, Michel 1996. *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. Translated by Don Smith. London-ThousandOaks-NewDelhi: SAGE Publications.
- Mandell, Nancy 1991. The Least-Adult Role in Studying Children. Teoksessa Frances Chaput Waksler (toim.) *Studying the Social Worlds of Children*. London-NewYork-Philadelphia: The Falmer Press.
- Markström, Ann-Marie & Halldén, Gunilla 2009. Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, vol.23(2), 112-122.
- Massay, Doreen 2003. Paikan käsitteellistäminen. Suomentanut Juha Koivisto. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 51-83.
- Massey, Doreen 2008. Samanaikainen tila. Suom. Janne Rovio. Tampere: Vastapaino.
- Mazzarella, Merete 2003. Tähtien väliset viivat. Helsinki: Tammi.
- Mayall, Berry 2001. Understanding childhoods: a London study. Teoksessa Leena Alanen & Berry Mayall (toim.) *Conceptualizing child-adult relations*. London-NewYork: RoutledgeFalmer, 114-128.
- Mayall, Berry 1996. Children, health and the social order. Buckingham-Philadelphia: Open University Pres.
- Mayall, Berry 2000. Conversations with Children: Working with Generational Issues. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with*

- Children. Perspectives and Practices. London-NewYork: Falmer Press, 120-135.
- Mayall, Berry 2002. *Towards a Sociology of Childhoos. Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, Georg Herbert 1962. *Mind, self, and society. From the standpoint of social behaviorist*. Edited and with introduction by Charles W. Morris. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mehmoona, Moosa-Mitha. 2005. A Different-Centered Alternative to The Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies* 9(4), 369-388.
- Metsomäki, Marjo 2006. "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 291. Jyväskylän yliopisto.
- Mortier, Freddy 2002. The Meanings of Individualization for Children's Citizenship. Teoksessa Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (toim.) *Childhood and Children's Culture*. University Press of Southern Denmark, 79-102.
- Nieminen, Liisa 1990. *Lasten perusoikeudet*. Jyväskylä: Lakimiesliiton kustannus.
- Norja haluaa päiväkoteihin miesopettajia. *Opettaja* 51-52/2011, 4.
- Noro, Arto 1991. Muoto, moderniteetti ja 'kolmas'. Tutkielma Georg Simmelin sosiologiasta. Tutkijaliitto.
- Noro, Arto 1996. Georg Simmel - muotojen sosiologiasta moderniteetin diagnoosiin. Teoksessa Jukka Gronow, Arto Noro & Pertti Töttö (toim.) *Sosiologian klassikot*. Tampere: Gaudeamus, 213-261.
- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabeth 2007. Time, Identity and Agency. Teoksessa Helga Zeiher, Dympha Devine, Anne Trine Kjørholt & Harriet Strandell (toim.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Volume 2 of COST A19: Children's Welfare. University Press of Southern Denmark, 69-92.
- Näsman, Elisabeth 1994. Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. Teoksessa Jens Qvortrup et al. (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot-BrookfieldUSA-HongKong-Singapore-Sydney: Avebury.
- Onnismaa, Eeva-Leena 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia sarja 313. Helsingin yliopisto.
- Ostner, Ilona, 2003. 'Individualisation'- The Origins in the Concept and Its Impact on German Social Policies. *Social Policy & Society* 3:1, 47-56.
- Paavola, Heini 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283.
- Pennanen, Suvi 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 182-206.

- Pennanen, Suvi 2010. Lapset, tieto ja media. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 177-195.
- Prout, Alan 2000. Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children & Society*, vol. 14, 304-315.
- Prout, Alan 2003. Participation, Policy and the Changing Conditions of Childhood. Teoksessa Christine Hallet & Alan Prout (toim.) *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century*. London: Routledge New York, 11-25.
- Prout, Alan 2005. *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Pulma, Panu & Turpeinen, Oiva 1987. *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Puroila, Anna-Maija 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Oulun yliopisto.
- Pääkkönen, Hannu 2007. Lasten ajankäyttö ja harrastukset. Teoksessa *Suomalainen lapsi 2007*. Tilastokeskus, 225-244.
- Qvortrup, Jens 2002. *Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children*. Teoksessa Flemming Mouritsen & Jens Qvortrup (toim.) *Childhood and Children's Culture*. University Press of Southern Denmark, 43-78.
- Raittila, Raija 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research* 333. Jyväskylän yliopisto.
- Reijo, Marie 2007. Lasten asuminen. Teoksessa *Suomalainen lapsi 2007*. Tilastokeskus, 129-151.
- Riihelä, Monika 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. *STAKES tutkimuksia* 66.
- Rinkinen, Liisa 1999. Pienen pienet asiat. Kuvaileva tutkimus yksilöllisyyden toteutumisesta lasten päivähoidossa. *Sosiaalipsykologian lisensiaatin työ*. Helsingin yliopisto.
- Ritkala-Koskinen, Aino 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. *Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001*. Väestöntutkimuslaitos. Väestöliitto.
- Roberts, Helen 2000. Listening to Children: and Hearing Them. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London-New York: Falmer Press, 225-240.
- Roche, Jeremy 1999. Children: rights, participation and citizenship. *Childhood* 6(4), 475-493.
- Rousseau, Jean Jacques 1905 (julkaistu alun perin 1762). *Émile eli kasvatuksesta*. Helsinki : Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapainon osakeyhtiö.
- 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-kustannus, 26-51.
- Salminen, Hannele & Salminen Jukka 1986. Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Jyväskylä: Gummerus.
- Salo, Aukusti 1939. Pikkulasten kasvatus Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Helsinki: Otava.
- Satka, Mirja & Björk Eydal Gudny 2004. The History of Nordic Welfare Politics for Children. Teoksessa Helene Brembeck, Barbro Johansson & Jan Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Frederiksberg: Roskilde University Press, 33-61.
- Sauli, Hannele & Säkkinen Salla 2007. Lasten päivähoito. Teoksessa Suomalainen lapsi 2007. Tilastokeskus, 169-182.
- Scourfield, Jonathan, Dicks, Bella, Drakeford, Mark & Davies, Andrew 2006. Children, Place and Identity. Nation and locality in middle childhood. London and New York: Routledge.
- Sennett, Richard 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Suomentanut Kaisa Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Simmel, Georg 1981. *Storstäderna och der andliga livet*. Kungälv: Bokförlaget Korpen.
- Simmel, Georg 1986. *Muodin filosofia*. Suomentanut Antti Alanen. Helsinki: Kustannus Oy Odessa.
- Simmel, Georg 1997. *Rahan filosofia*. Turku: Doroga.
- Simmel, Georg 1999. *Pieni sosiologia*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Simmel, Georg 2005. *Suurkaupunki ja moderni elämä*. Suom. Tiina Huuhtanen. Helsinki: Gaudeamus.
- Sinnemäki, Aino 1994. Norbert Elias ja sivilisaatioprosessi. Teoksessa Risto Heiskala (toim.) *Sosiologian teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 223-242.
- Skånfors, Lovisa, Löfdahl, Annica & Hägglund, Solveig 2009. Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer culture. *Journal of Early Childhood Research*, vol.7(1), 94-109.
- Sommer, Dion 1998. The reconstruction of childhood - implications for theory and practice. *European Journal of Social Work*, vol.1(3), 311-326.
- Soto, Lourdes Diaz & Inces, René Quesada 2002. Children's Linguistic/Cultural Human Rights. Teoksessa Gaile S.Cannella, & Joe L. Kincheloe (toim.) *Kidworld. Childhood studies, global perspective and education*. NewYork: Peter Lang, 181-195.
- Stokholm, Anja 2009. Forming identities in residential care for children. *Manoeuring betwiin social work and peer groups*. *Childhood*, vo. 16(4), 553-570.
- Strandell, Harriet & Forsberg, Hannele 2005. Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä. *Yhteiskuntapolitiikka* 70(6), 610-621.

- Strandell, Harriet 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92-112.
- Sulkunen, Pekka 1996. Orgioiden aika: Michel Maffesolin postmodernismi. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Helsinki: Gaudeamus, 76-95.
- Sulkunen, Pekka 1998. Johdatus sosiologiaan - käsitteitä ja näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Sunker, Heinz 1995. Childhood Between Individualisation and Institutionalization. Teoksessa Georg Neubauer & Klaus Hurrelmann (toim.) Individualisation in Childhood and Adolescence. Berlin-NewYork: Walter de Gruyter, 37-51.
- Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säkkinen, Salla 2011. Lasten päivähoito 2010 - Kuntakyselyn osaraportti. terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 37/2011.
- Therborn, Göran 1993. The Politics of Childhood: The Rights of Children in the Modern Times. Teoksessa Francis Castles (toim.) Families of Nations. Patterns of Public Policy in Western Democracies. Aldershot-Brookfield USA-HongKong-Singapore-Sydney: Dartmouth.
- Therborn, Göran 1995. European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies 1945-2000. London-Thousand Oaks-NewDelhi: SAGE Publications.
- Thorne, Barrie 1993. Gender Play: Girls and Boys in School. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja valtapositiot. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Torstenson-Ed, Tullie 2007. Children's life paths through preschool and school. Letting youths talk about their own childhood - theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, Vol 14(1), 47-66.
- Törrönen, Jukka 2001. Haastattelemisen virikkeillä: virike johtolankana, pienoismaailmana ja/tai provosoijana. *Sociologia* 3/2001, 205-217.
- Törrönen, Maritta 1999. Lasten arki laitoksessa. Helsinki University Press.
- Uprichard, Emma 2008. Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, Vol.22, 303-313.
- Utriainen, Sirpa 2000. Lasten oikeuksien historia. Teoksessa Jussi Honkanen & Jaana Syrjälä (toim.) Lapsen oikeudet. Helsinki: YK-liitto, 22-35.
- Vandenbroeck, Michel & Bouverne-DeBie Maria 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. (Suom. Tiina Mälkiä) Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) Missä

- lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 17-32.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004. STAKES, oppaita 56.
- Virtanen, Jorma 2009. Elisabeth Alander, Akusti Salo ja suomalaisen lastentarhan idea. Kasvatus ja aika 3/2009.
http://www.kasvatus&aika/site/?lan=18page_id=226.
- Vuorisalo, Mari 2009. Ken leikkiin ryhtyy - Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156-181.
- Vuorisalo, Mari 2010. Salaisuus paljastuu. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 113-114.
- Välimäki, Anna-Leena & Rauhala, Pirkko-Liisa 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 5/2000, 387-405.
- Värtö, Petteri 2000. "Mies vastaa tekosistaan...siinä missä nainenkin". Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Whitrow, G.J. 1999. Ajan historia. Ajankäsitykset esihistoriasta meidän päiviimme. Suom. Anto Leikola. ArtHouse Oy.
- Wicker, Hans-Rudolf 2000. From Complex Culture to Cultural Complexity. Teoksessa Pnina Werbner & Tariq Mohood (toim.) Debating Cultural Hybridity. London & New Jersey: Zed Books, 29-45.
- Wilska, Terhi-Anna (2011) McDonaldisaatio, Disneysaatio ja suomalaisten lapsiperheiden vapaa-ajan kulutuspalvelut. Kulutustutkimus.Nyt 5(2), 4-23. ISSN 1797-1985 (verkkolehti).
- Wyness, Michael 2006. Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood. Palgrave Macmillan.

LIITTEET

Liite 1

YKSILÖHAASTATTELUN TEEMAT

MINÄ-ITSE

Kerro itsestäsi!
 Millainen lapsi olet?
 Missä asioissa olet hyvä, taitava?
 Missä asioissa haluaisit olla parempi?

PÄIVÄKOTI

Mitä tykkäät olla päiväkodissa?
 Mikä päiväkodissa on mukavaa, kivaa?
 Mikä päiväkodissa on ikävää, kurjaa?
 Jos haluattehdä jotain päiväkodissa, miten toimit?
 Kuka päiväkodissa määrää?
 Jos saisit päättää tänne päiväkotiin säännöt, mitä tekisit toisin?
 Rikotko joskus päiväkodin sääntöjä?
 Onko jotain sellaista, mitä haluaisit tehdä päiväkodiss, mitä et ole vielä tehnyt täällä?

OMAN MINÄN PUOLUSTAMINEN JA YKSINOLO

Päiväkodissa on paljon lapsia, miltä se tuntuu?
 Jos joku kiusaa, miten toimit?
 Oletko itse kiusannut? Missä tilanteessa? Miksi?
 Saako itseään puolustaa? Miten puolustat itseäsi?
 Oletko joskus yksin päiväkodissa? Miltä se tuntuu?
 Haluaisitko joskus olla yksin päiväkodissa?

TULEVAISUUDEN SUUNNITTELU

Mikä sinusta tulee isona?
 Mistä olet keksinyt sen?
 Miten aiot toimia, jotta sinusta tulisi...?
 Mitä muuta aiot tehdä tulevaisuudessa?

OMA KIELI - OMA MAA

Mikä sinun oma kielesi, oma maasi on?
 Miltä sinusta tuntuu, kun päiväkodissa puhutaan suomea?
 Ymmärrätkö kaiken? Saatko kerrottua kaiken, mitä haluat?
 Haluaisitko puhua omaa kieltäsi päiväkodissa?

Liite 2**RYHMÄHAASTATTELUJEN TEEMAT****KESKUSTELUTEEMA 1: LASTEN ITSEMÄÄRÄÄMISOIKEUS JA VALINNAN MAHDOLLISUUDET****RUOKAILU/PUKEUTUMINEN/PÄIVÄLEPO/ULKOILU**

Mistä pidät ruokailussa (pukeutumisessa...)? Mistä et? Miksi?

Mitä sääntöjä ruokailussa (pukeutumisessa..)? Voiko säännöistä poiketa?

Mitä haluaisit tehdä eri lailla ruokailussa (pukeutumisessa..)? Miksi?

Jos et halua syödä sitä ruokaa, mitä on tarjolla, mitä teet?

Kuka määrää, milloin syödään (mennään ulos, nukkumaan), mitä syödään?

Kenen tehtävä on huolehtia sinun syömisestäsi (pukeutumisestasi..)?

Osaisitko itse päättää omasta syömisestäsi (pukeutumisestasi..)?

Haluaisitko itse päättää omasta syömisestäsi (pukeutumisestasi..)? Miksi?

Mistä asioista voit itse päättää ruokailussa (pukemisessa..)?

PÄIVÄKODIN TOIMINTATAPOJEN TUNTEMINEN

Kuka määrää, mitä lapset tekevät päiväkodissa? Miltä se tuntuu?

Jos haluat tehdä päiväkodissa jotain (esimerkki), miten toimit?

Jos et halua tehdä sitä, mitä aikuinen on suunnitellut, mitä silloin teet?

Onko hyvä, kun aikuiset päättävät? Miksi?

Osaisivatko lapset päättää, mitä päiväkodissa tehdään?

Mitä tekisit eri lailla, jos saisit itse päättää?

Mistä asioista voit itse päättää päiväkodissa?

KESKUSTELUTEEMA 2: LELUT JA LEIKKI**LELUT JA LEIKKIPÄIVÄ**

Mitä pidät leikkipäivästä? Miksi?

Miten valitset lelun leikkipäiväksi?

Mietitkö etukäteen, minkä lelun tuot?

Jutteletko toisten lasten kanssa etukäteen, minkä lelun tuot?

Miksi toit tänään (viime lelupäivänä) tuon lelun?

Tuotko aina lelupäivänä lelun?

Mitäs, jos kaksi lasta tuo aivan samanlaisen lelun?

Mitäs, jos joku lapsi tuo itsetehdyn lelun? Tai esineen, joka ei oikeasti ole lelu?

Mikä leluissa on tärkeää?

Millainen on hyvä/huono lelu?

Millainen on tosi hieno lelu?

LEIKKI

Millainen on hyvä leikki? Miksi?
 Kenen kanssa yleensä leikit? leikitkö yleensä samojen lasten kanssa?
 Millainen on hyvä leikkikaveri?
 Osaavatko kaikki lapset leikkiä?
 Osaavatko aikuiset leikkiä?
 Voiko aikuinen tulla mukaan lasten leikkeihin?
 Haluatko, että aikuinen tulee mukaan lasten leikkeihin?
 Voiko leikkiä yksin? Haluatko leikkiä yksin? Miksi?

KESKUSTELUTEEMA 3: VERTAISRYHMÄ**LASTEN MÄÄRÄ**

Täällä päiväkodissa on paljon lapsia, miltä se tuntuu?
 Mitä hyvää/huonoa siinä on?

MATKIMINEN JA JÄLJITTELY

Mitä mieltä olette matkimisesta?
 Miltä tuntuu, kun sinua matkitaan?
 Oletko itse matkinut? Ketä? Miksi?
 Kuka saa matkia?
 Jos matkit, mitä muut lapset sanovat?

KAVERIKAUPPA

Miten täällä päiväkodissa saa kaverin?
 Jos haluat leikkiä jonkun lapsen kanssa, miten toimit?
 Mitä teet, jos toinen lapsi sanoo ei/kyllä?
 Miltä tuntuu, jos toinen lapsi sanoo ei/kyllä?
 Jos olette sopineet leikkiä yhdessä, pitääkö se sopimus?

YKSINOLO JA ERILLÄÄN OLO

Mitä teet, jos jäät yksin?
 Miltä tuntuu, jos jää yksin?
 Haluatko joskus olla yksin päiväkodissa? Miksi?
 Haluatko joskus tehdä eri asioita kuin muut lapset? Miksi?

KESKUSTELUTEEMA 4: OMAN ITSEN JA OMAN ASEMAN POHTIMINEN

OMA FYYSINEN JA SOSIAALINEN PAIKKA

Täällä päiväkodissa on lapsilla oma lokero, sänky ja oma paikka ruokapöydässä ja penkeillä. Miltä se tuntuu? Mitä hyvää/huonoa siinä on?

Lapsilla on oma merkki? Miltä se tuntuu? Mitä hyvää/huonoa siinä on?

Mihin ryhmään kuulut päiväkodissa?

Miltä tuntuu olla eskari/ei-eskari?

OMAN TOIMINNAN SUUNNITTELU JA ARVIOINTI

Suunnitteletko päiväkodissa, mitä teet?

Mietitkö jälkikäteen, mitä olet tehnyt?

ITSETUTKISKELU JA ITSEKURI

Missä olet samanlainen/erilainen kuin muut lapset?

Saako itseään kehua?

Saako itseään puolustaa?

Mitä teet, jos toinen lapsi lyö (haukkuu..)?

Miltä vuoron odottaminen tuntuu?