

JYU DISSERTATIONS 4

Anna Siippainen

Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio

Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 4

Anna Siippainen

Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio

**Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista
vuorohoitopäiväkodissa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
elokuun 24. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä
in Auditorium S212, on August 24, 2018 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Sini Tuikka

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Linnea Kejonen

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7512-8>

URN:ISBN:978-951-39-7512-8

ISBN 978-951-39-7512-8 (PDF)

ISSN 2489-9003

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2018

ABSTRACT

Siippainen, Anna

Intergenerational relations, governing and subjectification. Ethnographic study on child-adult relations in daycare with extended opening hours.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 206 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 4)

ISBN 978-951-39-7512-8 (PDF)

This ethnographic study examines intergenerational relations in a day-care center with extended opening hours. The theoretical starting points of the study draw on Michel Foucault's concept of governmentality. Therefore, this dissertation aims to generate insights into intergenerational relations in a day care with extended hours from the viewpoint of governance. The data for the study were collected from one Finnish day-care class through observation and half-structured interviews. The day-care class was part of a municipal day-care center with extended hours; the center was open from 5.30 am to 10.30 pm. Children would be present depending on the working hours of their parents. Therefore, the children's daily schedules were unique and varied from day to day.

Analysis was carried out in two phases. The first phase concentrated on the governing techniques, that is, analyzing the ways in which children were governed and how they self-governed within the social settings in the day-care center. The second phase entailed an investigation of wider rationalities constructing these techniques of governance. The rationalities were identified as education, welfare, homelike atmosphere, and equality. Each rationality links to a certain mode of power such that they support different kinds of positions for both children and adults.

The results of the research suggest that day care with extended opening hours provides diverse and often flexible contexts for child-adult relations. For example, because of the changing child-adult-ratios, early mornings and late evenings can especially facilitate relations that would not otherwise emerge in early childhood and care (ECEC) settings. However, tensions between different rationalities may present challenges to early-childhood education pedagogy. The goals of the national core curriculum for ECEC should be achieved even if children attend day care during nonstandard hours.

Keywords: governmentality, childhood studies, intergenerational relations, subjectification, ethnography, daycare with extended hours

Author's address

Anna Siippainen
Department of Education
University of Jyväskylä
anna.siippainen@jyu.fi

Supervisors

Professor Maarit Alasuutari
Department of Education
University of Jyväskylä

Professor (emerita) Leena Alanen
Department of Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Adjunct professor Anna-Maija Puroila
Department of Education
University of Oulu

Professor (emerita) Harriet Strandell
Department of Social Studies
University of Helsinki

Opponents

Adjunct professor Anna-Maija Puroila
Department of Education
University of Oulu

ESIPUHE

Väitöskirjaprosessia kuvataan usein matkaksi. Minulle tämä tutkimus on metaforan lisäksi ollut matkan tekemistä myös ihan konkreettisesti. Olen istunut Tampereen ja Jyväskylän välillä junassa satoja tunteja. Tässä vaiheessa väitöskirjaprosessia sydän on täynnä kiitollisuutta, sillä matkaa ovat taivaltaneet kanssani monet. Ensimmäisenä haluan lausua kiitokset tutkimuspäiväkotini henkilökunnalle ja lapsille – olette olleet tärkeimmät oppaani ja ilman teitä en olisi löytänyt perille! Kiitos, että sain kurkistaa kanssanne vuorohoidon kiehtovaan maailmaan ja toivon tutkimukseni tekevän sille edes hitusen oikeutta.

Linnea Kejoselle kiitokset, että sain käyttää tutkimuksen teemaan hyvin istuvaa valokuvaasi työn kanssa.

Esitarkastajina ovat toimineet dosentti Anna-Maija Puroila ja professori (emerita) Harriet Strandell. Kiitos teille molemmille paneutuvista ja asiantuntevista lausunnoistanne. Sain niistä konkreettisia kehittämisehdotuksia ja kannustavat palautteenne auttoivat saattamaan työn loppuun. Kiitos myös Anna-Maija Puroila lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Väitöskirjan tekeminen alkoi osana Leena Alasen johtamaa ja Suomen Akatemian rahoittamaa projektia *”Intergenerational relationships: emergent form for promoting children’s wellbeing”* (SA 134922). Leena, olet ohjannut minua aina gradun alkumetreiltä saakka. Suuri kiitos pitkästä yhteisestä taipaleesta ja siitä, että rohkaisit minua aloittamaan väitöskirjan tekemisen. Ohjaajanani on toiminut lisäksi Maarit Alasuutari. Kiitos Maarit siitä että, olet pitänyt kokonaisvaltaisesti huolta niin tutkimuksen etenemisestä kuin muustakin elämästäni. Jos Leenalle kuuluvat kiitokset jatko-opintoihin hakeutumisesta, voi Maarit sinua kiittää siitä, että työt tutkijana jatkuvat väitöskirjan valmistuttuakin. Yhteisesti haluan vielä kiittää teitä antoisista ohjaustapaamisistamme. Olen etuoikeutettu, kun olen saanut tehdä väitöskirjani kahden arvostetun lapsuudentutkijan perusteellisessa ohjauksessa.

Kiitos myös muut ‘ipsläiset’ eli Johanna Kiili, Johanna Moilanen ja Mari Vuorisalo kannustuksesta, huolenpidosta ja yhteisistä hetkistämme. Olette olleet minulle tärkeitä mentoreita ja oppaita akateemiseen maailmaan.

Rahoitus tälle väitöskirjatyölle on tullut Suomen Akatemian Ips-projektilta ja Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitokselta. Kiitos, että olen saanut yhtäjaksoisen rahoituksen suomenkielisen monografian kirjoittamiseen. Tutkimukseni viimeistelin jo työskennellessäni Suomen Akatemian CHILDCARE -hankkeessa (SA 293049). Kiitokset tästä ainutkertaisesta työmahdollisuudesta kuuluvat Maarit Alasuutarin lisäksi hankkeen muille johtajille Kirsti Karilalle, Katja Revolle ja Johanna Lammi-Taskulalle. Kiitos myös koko valovoimainen tutkimustiimi. Erityiskiitokset korvaamattomasta vertaistuesta Anu Kuukka ja Maiju Paananen. Hankkeen myötä minulla on ollut mahdollisuus työhuoneeseen Tampereella, josta myös haluan lausua suurimmat kiitökseni. Sitä kautta kiitokset kuuluvat myös Tampereen EDU:laisille. Ilahdutatte kerta toisensa jälkeen arkeani antoisilla ja mukavilla keskusteluilla.

Olen saanut kuulua mitä parhaimpaan työyhteisöön, Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen oppiaineeseen. Moninkertaiset kiitokset koko työyhteisölle tuesta ja myötäelämisestä. Työyhteisön sisällä tahdon muistaa vielä muutamia tahoja. Ensinnäkin, monet teistä ovat entisiä opettajiani. On suuri kunnia, että olen saanut kasvaa opiskelijasta työkaveriksenne. Erityisesti Paula Eerola-Pennasen ja Raija Rahtilan inspiroivat luennot kirkastivat opiskeluaikana sen, mikä minua varhaiskasvatuksessa ja lapsuudessa kiinnostaa. Ilman opetuksenne tarjoamia näkökulmia minusta ei olisi varmaankaan tullut tutkijaa, tuskin edes lastentarhanopettajaa. Toiseksi, olen saanut kuulua varhaiskasvatuksen oppiaineen tutkijoiden epäviralliseen Taisto-ryhmään ja viralliseen Varjo jatko-opintoseminaariin. Suuret kiitokseni kaikille näihin ryhmiin kuuluneille kannustuksesta ja tarkkanäköisistä keskusteluista hyvästä yhteishengessä. Kolmanneksi haluan kiittää kanssalapsuudentutkijoita ja 'relaationaalisuuslukupiiriläisiä', jo mainittuja Maria, Raijaa, Paulaa ja Anua sekä Niina Rutasta. Kiitos kun olen saanut oppia teiltä ja teidän kanssanne. Kiitokset tahdon lausua vielä Jenni Salmiselle siitä, että kotisi ja autosi ovet ovat olleet auki aina kun reissutyö on sitä vaatinut.

Ruuhkavuosien pyörteissä aika ei ole riittänyt kaikkeen. Työ on vienyt paljon aikaa ja muu elämä on saanut välillä jäädä. Nöyrimmät kiitokset sisarusilleni sekä etenkin vanhemmilleni Anneli ja Otto Siippaiselle. Äiti ja isi, olette tukeneet minua valtavasti ja halun oppia uutta olen saanut veren perintönä. Ilman mummilan rakastavia lastenhoitopalveluita olisi kahden reissutyöläisen yhtälö ollut mahdoton. Kiitos isille myös ympärivuorokauden päivystävästä it-tuesta. Kiitos myös appivanhempani Merja ja Miika Miettinen kannustuksesta ja arjen avusta.

Olen onnekas, sillä elämäni kuuluu joukko ystäviä. Tuhannet kiitokset ja halaukset rakkaat ystäväni arjen ja juhlan jakamisesta! Erityisesti tahdon kiittää kanssasisaruudesta teitä Elina Männikkö, Heli Lukkarinen, Heli Parikka, Heta Flyktman, Liisa Poikkimäki, Maija Iltanen, Netta Lipsonen ja Saara Kiviluoto. Päivittäiset virtuaaliset kuulumisten vaihdot, iltoihin venyvät brunssit sekä hetket Rauhaniemen rannoilla ja tahmeilla tanssilattioilla tekevät elämästäni täyteläisempää ja parempaa kuin uskalsin ikinä toivoa. Kiitos lisäksi Heta ja Saara sekä Mari Takalo kielenhuollosta.

Lopuksi tahdon osoittaa kiitokseni puolisololleni Joonas Miettiselle. Yhteisessä kodissa on riittänyt ymmärrystä väitöskirjaprojektin ylä- ja alamäille. Silloin, kun oma uskoni on loppunut, olet nähnyt näkymättömänkin työni merkityksen. Sinä jaksat olla minusta ylpeä, ihan aina. Kiitos siitä! Isoin kiitos kuitenkin Vilhosta ja Sylvistä – siitä, että olen saanut tulla vanhemmaksi kanssasi.

Tämä teos onkin omistettu teille rakkaat Vilho ja Sylvi. Äitin kirja on vihdoin valmis! Kiitos kun jaksoitte odottaa, kiitos kun olette olemassa.

Tampereella
20.07.2018

KUVIOT

KUVIO 1 Subjektion ja subjektifikaation muototutumissuhde	39
KUVIO 2 Analyysin vaiheet.....	67
KUVIO 3 Lasten ja aikuisten suhteita ohjaavat rationaliteetit.....	160

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Tupunoiden päiväjäjestys.....	118
--	-----

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	FOUCAULT, VALTA JA HALLINTA	16
	2.1 Vallan muodot.....	18
	2.2 Hallinnan ulottuvuudet.....	22
3	MITEN HALLINTAA TUTKITAAN?.....	29
	3.1 Lapsuudentutkimus ja hallinta.....	30
	3.2 Näkökulmia lasten hallintaan.....	32
	3.3 Tämän tutkimuksen käsitteellinen kehys	38
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	43
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	45
	5.1 Etnografia.....	46
	5.2 Tutkimuspaikka	48
	5.3 Aineiston tuottaminen	50
	5.3.1 Tutkimusluvut	51
	5.3.2 Havainnointi	54
	5.3.3 Haastattelut.....	57
	5.4 Tutkijana päiväkodissa	60
	5.5 Analyysi	65
6	EROTTELUIN HALLITTU SUBJEKTI.....	73
	6.1 Sukupuolistamisen tekniikat.....	74
	6.1.1 Rutiininomainen sukupuolittaminen puheessa	74
	6.1.2 Sukupuoli toiminnassa.....	77
	6.2 Iällistämisen tekniikat	84
	6.2.1 Iällistetty arki	84
	6.2.2 Iästä tietämisen tärkeys.....	91
	6.2.3 Ryhmän ikähierarkia eli 'isot' ja 'pienet' Tupunat.....	93
	6.3 Rajoja ja rajatyötä	96
	6.4 Yhteen veto	99
7	LÄHEISYYS JA ETÄISYYS PÄIVÄKODIN ERI TILOISSA, TOIMINNOISSA JA AJOISSA	102
	7.1 Tilan tekniikat.....	103

7.2	Toiminnon tekniikat	108
7.3	Ajan tekniikat	117
7.4	Yhteenveto	125
8	SUBJEKTIFIKAATION MUODOT	128
8.1	Kyseenalaistaminen.....	129
8.2	Uudistaminen.....	130
8.3	Sivuuttaminen	132
8.4	Myötäileminen	133
8.5	Yhteenveto	133
9	SUHTEITA OHJAAVAT RATIONALITEETIT	136
9.1	Opetus	137
9.1.1	Osaaminen	137
9.1.2	Osallistuminen.....	141
9.2	Hyvinvointi.....	144
9.2.1	Turvallisuus	144
9.2.2	Terveellisyys	147
9.3	Kodinomaisuus	149
9.3.1	Rentous	149
9.3.2	Luottamus	152
9.4	Samanvertaisuus.....	155
9.4.1	Itsenäisyys	155
9.4.2	Kumppanuus	157
9.5	Rationaliteettien nelikenttä	160
10	VUOROPÄIVÄKOTI SUKUPOLVISUHTEIDEN KONTEKSTINA	163
10.1	Ulkoisen ja itsen hallinnan risteymiä.....	163
10.2	Vuorohoidon jännitteitä.....	167
10.3	Tutkimuksen arviointia	172
	SUMMARY	179
	LÄHTEET	182
	LIITTEET	201

1 JOHDANTO

Petja: Isla, älä aja ambulanssilla mun sukan päältä! Älä, älä! Jos vielä kerran ajat, kerron sinusta päiväkodin aikuisille ja ne tiukentaa otettaan.

Isla: He he.

Petja: Jos vielä ajat, päiväkodin johtaja tiukentaa varmasti otettaan!

Molemmat: He he he he.

Yllä oleva aineisto-ote on katkelma 4- ja 5-vuotiaiden ystäväni Petjan ja Islan leikistä. Heille molemmille päiväkotia on yksi arkisista elämän ympäristöistä. Päiväkotia on lapsuuden instituutio, jossa tavoitteellinen kasvatustehtävä asettaa lapset ja aikuiset erilaisiin asemiin, ja tämä tulee esiin myös Islan ja Petjan keskustelussa. Esimerkissä tapahtuva riitatilanne johtaa Petjan puheessa aikuisiin vetoamiseen ja uhkaan päiväkodin johtajan ”*otteen tiukentamisesta*”. Aikuisten kasvatustehtävään pohjaten monet päiväkotien säännöistä ja rakenteista ovat aikuisten luomia. Aikuisten ja lasten suhteet eivät ole kuitenkaan näin yksiselitteisiä edes varhaiskasvatuksen instituutioiden sisällä. Tässä tutkimuksessa lasten ja aikuisten suhteita tarkastellaan vuorohoitopäiväkodissa.

Perhettä on perinteisesti pidetty lasten hyvinvoinnin tuottamisen ja tukemisen ensisijaisena instituutiona. Sittenkin monet muut lasten kasvuympäristöt ja palvelujärjestelmät, kuten varhaiskasvatuksen instituutiot, koulu ja lastensuojelu ovat tulleet perheiden rinnalle lasten hyvinvoinnin tuottajiksi. Modernin lapsuuskäsityksen myötä lapset alettiin erottaa muista sukupolvista muun muassa sijoittamalla heidät muusta väestöstä erillisiin tiloihin. (Alanen 2007, 119.) Nykylapsuutta leimaakin vahva institutionalisoituminen lasten omiin paikkoihin. Päiväkotia on yksi keskeinen varhaiskasvatuksen instituutio, joka tavoittaa ison osan ikäryhmästä kerrallaan¹.

Tässä varhaiskasvatustieteen alaan kuuluvassa väitöskirjatutkimuksessa tarkastellaan sukupolvien välisiä suhteita hallinnan näkökulmasta yhdessä

1 Vuonna 2013 oli 3–5-vuotiaista suomalaisista lapsista päivähoitossa 73,5 prosenttia (Lasten päivähoito 2013 -osaraportti, 5), ja esiopetus muuttui vuonna 2015 velvoittavaksi. Uusimmissa raporteissa tilastointitapa on muuttunut. Varhaiskasvatukseen osallistui vuonna 2016 kaikista 1–6-vuotiaista lapsista 68 prosenttia (Varhaiskasvatus 2016).

varhaiskasvatuksen kontekstissa, vuorohoitoa tarjoavassa päiväkodissa². Aineisto on tuotettu etnografisesti yhdessä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Tutkimus alkoi osana ”Sukupuoliset kumppanuudet lasten hyvinvoinnin edistäjinä”³ -hanketta (SA 134922). Oma osatutkimukseni kiinnittyy Michel Foucault’n ajattelusta vaikutteita saaneeseen hallinnan analytiikkaan ja sen kontekstina on lapsuudentutkimus. Foucault’laisittain hallinnalla (engl. *governmentality*) tarkoitetaan erityistä vallan harjoittamista, jolla ohjataan ihmisen käyttäytymistä (Dean 1999, 16–19). Lähtökohtana on ajatus vallasta tuottavana ja kaikissa suhteissa läsnä olevana. Tämän tutkimuksen painopiste on ennen kaikkea *suhteissa*: siinä, kuinka subjekteja hallitaan erilaisten suhteiden kautta. Valta ja suhteet eivät olekaan erotettavissa toisistaan (esim. Foucault 2002, 345; 2014, 281). Foucault (2010, 20) esittää, että ei ole ”esimerkiksi perhesuhteita ja niiden rinnalla lisäksi valtasuhteita. Valtamekanismit kuuluvat sisäisesti kaikkiin näihin suhteisiin ja ovat kehämäisesti sekä niiden synty että seuraus”.

Sukupuolvisuhde on yksi suhderakennelmista, jossa valta on aina läsnä (ks. Ojakangas 2001, 52). Yleisimmillään ja yksinkertaisimmillaan määriteltynä sukupuoli erottaa lapset ja aikuiset toisistaan. Sosiologi Leena Alasen (2012) mukaan sukupuolisuhteet⁴ tulisi ymmärtää yhdeksi sosiaalisia suhteita jäsentäväksi periaatteeksi, kuten sukupuoli, luokka tai rotu. Kolmijakoa *luokka, rotu ja sukupuoli* on käytetty määrittelemään merkittäviä yhteiskunnallisia eroja. Listaa on täydennetty sittemmin muun muassa sukupuolviin liittyvillä eroilla. (Julkuinen 2013.) Tämä tutkimus lähtee olettamuksesta, että yhteiskunnassa on tiettyjä peruskategorioita, joiden pohjalta ihmisiä erotellaan ja ohjataan käyttäytymään ja joiden pohjalta arki järjestyy.

Tulkitsen sukupuolvisuhdetta tässä tutkimuksessa siten, että lapsuudet, aikuisuudet ja niihin kytkeytyvät positiot rakentuvat aina suhteessa toisiinsa. Ne ovat riippuvuussuhteessa keskenään, sillä ilman lapsuutta ei olisi aikuisuutta. Riippuvuudesta huolimatta suhde ei ole kuitenkaan aina symmetrinen. (Alanen 2014, 145–146; 2001, 109–110.) Kun puhutaan esimerkiksi siitä, millaista hyvän lapsuuden tulisi olla, jäsennetään samalla odotuksia muillekin ikäryh-

² Vuorohoitopäiväkodilla tarkoitetaan iltaisin, öisin tai viikonloppuisin tapahtuvaa päivähoitoa. Lasten päivähoiton osaraportissa todetaan, että ”(p)äiväkodit ovat pääsääntöisesti avoinna 6.00–18.00. Jos lapsi tarvitsee vanhempien työ- tai opiskeluajkojen takia hoitoa tämän ajan ulkopuolella, on kyse vuorohoidosta. Iltahoito tarkoittaa sitä, että lapsi tarvitsee hoitoa kello 18.00–22.00 välisenä aikana. Yöaikaan ja/tai viikonloppuisin järjestettävä päivähoito on ympärivuorokautista hoitoa.” (Lasten päivähoito 2013 – osaraportti, 6.) Puhkieleessä erilaiset hoitomuodot erotetaan toisistaan usein termeillä vuorotalo, iltatalo ja päiväatalo. Ensimmäinen on auki ympärivuorokautisesti ja jälkimmäinen tutkimuspäiväkotini tapaan aikaisesta aamusta myöhäiseen iltaan. Käytän jatkossa näitä suhteellisen vakiintuneita termejä erottamaan erilaisia päiväkodin aukioloajan muotoja.

³ Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys -tutkimusohjelman rahoittaman hankkeen tarkoituksena oli tutkia sekä perinteisiä että uusia sukupuolisia suhdejärjestelmiä, joissa lapset ovat toimijoina mukana. Hanke koostui kolmesta toisiinsa kytkeytyvästä ja toisiaan täydentävästä osatutkimuksesta. Osatutkimuksien tuloksia voi lukea muun muassa seuraavista julkaisuista: Kiili (2011), Moilanen (2011; 2015) Moilanen, Kiili & Alanen (2014a; 2014b) ja Siippainen (2012).

⁴ Sukupuolvi on teoreettinen käsite, jota käytetään tietyissä teoreettisissa konteksteissa. Sukupuolisuhteen käsite toimii tässä tutkimuksessa synonyymina lasten ja aikuisten välisille havaituille suhteille.

mille. Korhonen (1999) kutsuu tätä sukupolvisopimukseksi. Tämä tarkoittaa tiettyinä aikoina ja tietyssä kulttuurissa vallitsevaa käsitystä siitä, miten lasten tulisi suhtautua aikuisiin ja toisaalta, kuinka aikuisten tulee kohdella lapsia. Alanen (2009) käyttää puolestaan sukupolvijärjestyksen käsitettä. Sukupolvijärjestyksen ideana on, että lapset ja lapsuus sijoitetaan yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä, yhteiskuntansa sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin ja niihin prosesseihin, joissa vallitsevia rakenteita synnytetään, ylläpidetään ja toisinaan myös muunnetaan. (Alanen 2009, 12.)

Aikuisuus on ollut se normi, jota vasten lapsuutta on ymmärretty ja mitattu. Lapsuuteen ja aikuisuuteen on liitetty toisilleen vastakkaisia ominaisuuksia siten, että lapsista puhutaan usein osaamattomina, kun taas aikuiset nähdään kyvykkäiksi esimerkiksi reflektioon tai rationaaliseen toimintaan. (Leonard 2016, 3.) Lapsuus ja aikuisuus ymmärrettiinkin pitkään valmiiksi annetuiksi yhteiskunnan sosiaalisiksi kategorioiksi. Ne ovat kuitenkin jatkuvasti muotoutuvia ja muuntuvia. (Alanen 2012; Alasuutari 2012.)

Nykyinen sukupolvijärjestys pohjaa pitkälti käsitykseen kasvavasta ja kehittyvästä lapsesta. Kronologiseen ikään sidottu kehitys näyttäytyy usein lapsen olemista ja kasvua luontaisesti jäsentävänä periaatteena. (Yesilova 2009, 51.) Lasten elämän organisointi häivytetään usein juuri kasvatuksen taakse, sillä kasvatusta sosialisena on pidetty yhteiskunnan yhtenäisyyden edellytyksenä (Ojakangas 1997, 287). Lapset ovat varhaiskasvatuksen instituutioissa aikuisten työn kohde ja he ovat päiväkodeissa hoivattavina ja opetettavina. Kasvatusinstituutiot eivät ole kuitenkaan muusta yhteiskunnasta irrallisia saarekkeitä, vaan lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin vaikuttavat myös lukuisat varhaiskasvatuksen ulkopuoliset seikat. Sekä lapset että aikuiset osallistuvat elämämpiireissään useisiin sukupolvi- ja vertaissuhteisiin. Suhdejärjestelmät perheissä, leikkipuistoissa ja neuvoloissa ovat monenlaisia. Lapsi kohtaa päiväkodin institutionaalisen ja sosiaalisen sukupolvijärjestyksen muiden elämämpiirien kokemusten kautta ja osana niitä.

Foucault'laisittain tulkittuna ei voida kuitenkaan ajatella, että epäsymmetrisestä suhteesta huolimatta valta olisi kasvatusinstituutioissa pelkästään aikuisella. Valtaa on kaikkialla ja kaikki osapuolet ovat tavalla tai toisella vallan mekanismien kohteena. Valta rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuottaen subjektiivista, sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta. (Foucault 1998, 70–71.) Kasvatuksen kentillä vallan alaisina ovat yhtä lailla niin lapset, oppilaat ja opiskelijat kuin opettajat, rehtorit ja muut osapuolet. (Husa 1999, 71.)

Lasten ja aikuisten välisissä kulttuurisissa ja sosiaalisissa suhteissa on tapahtunut viime aikoina muutoksia, joiden seurauksena luonnollisena pidetty sukupolvisuhteiden malli ei enää toimi totutulla tavalla. Tähän liittyvää epävarmuutta kuvaa voimistunut julkinen keskustelu, jota käydään muun muassa lapsuuden lyhenemisestä ja vanhemmuuden heikkenemisestä. (Alanen 2009, 12.) Modernin yhteiskunnan valtamekanismeja tutkinut ranskalainen filosofi Gilles Deleuze (2005, 119) kuvaa, että nyky-yhteiskunnassa monet perinteiset suljetut instituutiot, kuten koulu ja perhe ovat kriisissä. Vallan muuttumisen myötä suljetut instituutiot eivät enää toimi totutulla tavalla. Lasten ja aikuisten

välisen suhteiden muutokset näkyvät huolipuheen lisäksi runsaana kritiikkinä, joka on kohdistettu kasvatuksen autoritaarisuuteen. Kritiikki on johtanut siihen, että kouluissa ja päiväkodeissa toteutetaan yhä enenevässä määrin erilaisia lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta korostavia projekteja ja käytänteitä (esim. Kiili 2011; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010; Wynes 2009). Korhonen (1999) kutsuu sukupolvisuhteissa tapahtuneita muutoksia siirtymäksi tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista kohti keskustelu- ja neuvottelukulttuuria. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka sekä lasten ja aikuisten väliset suhteet saavat tällä hetkellä siis monenlaisia ilmenemismuotoja ja varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodeissa eri tavoin.

Varhaiskasvatuksen toteutumista päiväkodissa säädellään erilaisten lakien, asetusten, säädösten ja asiakirjojen avulla. Vuorohoitoa koskevia erityissäädöksiä ei laissa ja asetuksessa ole, joten jokainen kunta tulkitsee lain ja asetuksen parhaaksi katsomallaan tavalla. Syksyllä 2015 subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen rajattiin 20 tuntiin viikossa, mutta oikeus ei koske vuorohoitoa. Kuntien on silti pyrittävä järjestämään päivähoito perheen tarpeet tyydyttäen⁵ (Varhaiskasvatustalaki 580/2015). Vuonna 1998 laadittu vuorohoidon työryhmän muistio on ainoa erityisesti vuorohoitoa koskeva ohjeistus, mutta se ei ole sitova. Yhteisten linjausten puuttuminen näkyykään variaatioina siinä, kuinka vuorohoitoa kunnissa toteutetaan. Revon ja Krögerin (2009, 212) mukaan päivähoitoorganisointi noudattelee yhä enemmän työelämän muutoksia ja vaatimuksia. Yksilöllistyvä ja monimuotoistuva työelämä edellyttää joustavuutta myös varhaiskasvatukselta (Repo & Kröger 2009, 212), ja tämä näkyy muun muassa vuorohoidon tarpeena.

Niukkojen ohjeistusten lisäksi vuoropäiväkoteja käsittelevää akateemista tutkimusta on toistaiseksi julkaistu vähän⁶. Viime aikoina tätä vajetta on paikannut Suomen Akatemian rahoittama Perheet 24/7 -hanke (<http://www.jamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/projektit/perheet-24/etusivu/>). Hankkeessa vuorohoitoa on lähestytty muun muassa vanhemmuuden, varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja lasten hyvinvoinnin näkökulmista Suomessa, Hollannissa ja Englannissa (esim. Moilanen, May, Räikkönen, Sevón & Laakso 2016; Peltoperä, Turja, Vehkakoski, Poikonen & Laakso 2018; Rönkä, Malinen, Metsäpelto, Laakso, Sevón & Verhoef-van Dorp 2017; Salonen, Laakso & Sevón 2016). Kansainvälisesti vuorohoidon kysymyksiä on käsitelty jonkin verran. Huomioitava on kuitenkin se, että vuorohoidon järjestämisen tavat vaihtelevat maittain suuresti. Aikaisempien tutkimusten painopiste on ollut työelämässä ja

⁵ Varhaiskasvatustalassa todetaan, että "(k)unnan on huolehdittava siitä, että lasten päivähoitoa on saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää" (580/2015).

⁶ Tämä siitäkkin huolimatta, että 7 prosenttia kaikista päiväkotiiin osallistuvista lapsista on vuorohoidon piirissä. Vertailun vuoksi mainittakoon, että erityislasten määrä päivähoitossa on kutakuinkin sama. (Lasten päivähoito 2013 -osaraportti; Varhaiskasvatus 2016 - Kuntakyselyn osaraportti). Vuorohoidossa olevien lasten lukumäärä on ollut hienoisessa nousussa vuosien ajan (Varhaiskasvatus 2016 - Kuntakyselyn osaraportti, 7). Vuorotyön ja vuorohoidon tarve on lisääntynyt esimerkiksi kaikissa Kuusikko-kunnissa muun muassa kauppojen aukioloaikojen vapautumisen myötä (Hiekkavuo 2017, 19).

siinä, mitä epätyypilliset työajat tarkoittavat vanhemmuudelle ja lasten hyvinvoinnille (esim. Barnett & Gareis 2007). Vähemmälle huomiolle on jäänyt se, millaista vuorohoidon arki on: Mitä vuorohoito tarkoittaa yksittäisen lapsen, lapsiryhmän dynamiikan tai sukupolvisuhteiden näkökulmista? Vuorohoito tarjoaa sukupolvisuhteiden erittelylle hedelmälliset puitteet jo monenkirjavien ja niukkojen ohjeistusten, mutta myös perheiden ja lasten yksilöllistyneiden aikataulujen vuoksi.

Vuorohoito herättää runsaasti mielipiteitä puolesta ja vastaan. Joissain tutkimuksissa epäsäännöllisten hoitoaikojen onkin todettu olevan riski lapsen kehitykselle (esim. Hsuch & Yoshikawa 2007). Myös Marjatta Kalliala (2012) kirjoittaa, että ”päiväkoti näyttäytyy nimestään huolimatta laitoksena, jonka tunnelma on parhaimmillaankin kaukana kodin intiimistä ilmapiiristä. Lapsen näkökulmasta vuorohoito on välttämätön paha, eikä kahden viikon laitosjaksoja voi mitenkään sovittaa lapsen hyvän elämän tarpeisiin”. (Kalliala 2012, 25.) Osasyynä voimakkaallekin kritiikille ja jopa peloille voi olla tutkimustiedon niukkuus vuorohoidon arjesta. Tämä tutkimus täydentää olemassa olevaa tutkimusta luodessaan ’lähikuvaa’ lasten arjesta ja sukupolvisuhteista vuoropäiväkodissa.

Tutkimuksessa hyödynnettävä hallinnan analytiikka tarjoaa työkaluja sen tarkastelemiseen, millaisia lapsi- (ja aikuis)positioita vuoropäiväkodissa tuotetaan, uusinnetaan ja vastustetaan. Rosen (1999b) mukaan juuri nykylapsuus on yksi intensiivisimmin hallituista olemassaolon osa-alueista. Lapsesta on tullut kohde lukemattomille projekteille, joiden tarkoituksena on taata lapsen normaali kehitys sekä toisaalta edistää sellaisia ominaisuuksia kuten älykkyys, koulutettavuus ja tasapaino. (Rose 1999b, 123.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä monimutkaisesta suhteiden kudelmasta, joihin lapset ja aikuiset päiväkodissa osallistuvat. Samalla testaan hallinnan analytiikan käsitteitä lasten ja aikuisten suhteiden jäsentämiseksi (ks. myös Yesilova 2009; Moilanen 2015). Yhtenä tutkimuksen juonteista voikin pitää hallinnan tutkimuksen teoreettisten sovellutusten testaamista empiiriseen aineistoon.

Seuraavaksi luvussa 2 esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa eli Foucault-vaikutteista hallinnan analytiikkaa. Tämän jälkeen käsittelen lasten, lapsuuden ja perheiden hallintaa erityisesti varhaiskasvatuksen instituutioissa (luku 3). Luku 3 päättyy tutkimuksen käsitteellisen kehyksen kuvaamiseen. Tätä seuraa tutkimustehtävän ja tutkimuksen empiirisen osuuden kuvaaminen (luvut 4 ja 5). Tulososa muodostuu luvuista 6–9, joissa kussakin vastaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Läpi tulososien pohdin sitä, minkälaisia positioita lapsille (ja aikuisille) päiväkodin sukupolvisuhteissa annetaan ja sitä, miten nuo positiot mahdollisesti oikeutetaan. Tutkimusraportin lopussa (luku 10) pohdin vielä vuorohoitoa sukupolvisuhteiden kontekstina, arvioin tutkimusta ja kokoaan tutkimusprosessin herättämiä jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

2 FOUCAULT, VALTA JA HALLINTA

Tämän työn käsitteelliset lähtökohdat ovat Michel Foucault'n (1926–1984) ajatteluun pohjaavassa hallinnan tutkimuksessa. Foucault'ta pidetään yhtenä tunnetuimmista toisen maailmansodan jälkeisistä yhteiskuntateoreetikoista ja hänet tunnetaan valtaan liittyvistä teoreettisoinneistaan⁷. Hänen kirjoitustensa pohjalta syntynyttä lähestymistapaa kutsutaan *hallinnan analytiikaksi*. Hallinnallisuuden (ransk. *gouvernementalité*) käsitteellä Foucault pyrki erittelemään niitä elementtejä, joiden kehittymisen myötä erityisesti länsimaisille yhteiskunnille tyypilliset hallinnan tavat ovat muotoutuneet ja vakiintuneet. Foucault toi hallinnallisuuden käsitteen ensimmäisen kerran esiin myöhemmässä tuotannossaan, vuonna 1978 Collège de Francessa pitämässään *Sécurité, territoire, population*-luentosarjassa⁸:

”Hallinnallisuudella tarkoitan kolmea asiaa. Hallinnallisuudella tarkoitan ensiksikin sellaisten instituutioiden, toimintatapojen, analyysien ja pohdintojen, laskelmien ja taktiikoiden muodostamaa kokonaisuutta, jotka tekevät mahdolliseksi harjoittaa tätä vallan erityistä, vaikkakin hyvin monimutkaista, muotoa. Sen pääkohteena on väestö, tärkeimpänä tietomuotona kansantaloustiede ja pääasiallisena teknisenä välineenä turvallisuuden keinovalikoimat. Toiseksi hallinnallisuudella tarkoitan taipumista tai voimalinjaa, joka kaikkialla lännessä on taukoamatta johtanut jo hyvin pitkään kohti hallinnaksi kutsumaamme vallan muodon ensisijaisuutta kaikkiin muihin (suverenius, kuri) nähden ja jota on yhtäältä johtanut erityisen hallinnan koneistojen tieteidensä sarjan kehittymiseen. Lopuksi luulen, että hallinnallisuudella tulee tarkoittaa sitä prosessia tai paremminkin prosessiin lopputulosta, jonka tuloksena keskiajan oikeusvaltio, josta 1400- ja 1500-luvuilla tuli virkamiesvaltio, on hiljalleen hallinnallistunut.” (Foucault 2010, 115.)

⁷ Pyykkönen (2015) kuvailee Foucault'ta amebaksi, sillä häntä on pidetty niin filosofiina, sosiologina, historioitsijana kuin oikeustieteilijänä. Lisäksi hän teki tutkijan uransa rinnalla poliittista vaikuttamistyötä osallistumalla moniin yhteiskunnallisiin liikkeisiin ja keskusteluihin. Foucault ehti uransa aikana julkaista 11 teosta sekä lukuisia esseitä ja haastatteluja. (Pyykkönen 2015, 193.) Foucault halusi kuitenkin erityisesti korostaa, ettei hän luo valtateoriaa: sen sijaan hän tutkii ”sen historiaa, kuinka itse itseensä kohdistama refleksiivisyys ja siihen liittyvä totuuden diskurssi ovat tiettyä hetkenä vakiintuneet”. (Foucault 2014, 260–261.)

⁸ Viime aikoina huomiota ovat saaneet hänen Collège de France-luentosarjaan pohjautuvat teoksensa (esim. Foucault 2010). Luentosarjasta on tehty useita teoksia ja niistä on suomennettu muun muassa *Turvallisuus, alue ja väestö* (2010) ja *Parhaat* (2014).

Foucault'laisessa hallinnan analytiikassa keskiössä ei ole sinänsä valta, sillä hallinnan käsite ei painota hallintaa alistamiseen liittyvässä merkityksessä. Valta pyrkii vaikuttamaan ihmisten toimintaan ja sen ajatellaan olevan kaikkialla. Huomio kiinnitetään erityisesti siihen, miten ja miksi hallinta tapahtuu.

Foucault'n tuotannon voi jakaa kolmeen vaiheeseen – arkeologiaan, genealologiaan ja etiikkaan. Arkeologiassa painopiste on tosiasiatiedon historiallisessa muotoutumisessa. Genealogiassa käytäntöjen tarkastelu kytketään diskurssien analyysiin historiallisessa valta-analytiikassa. Viimeisessä vaiheessa Foucault'n kiinnostuksen kohteena on etenkin subjektiin ulkopuolelta tulevien ja hänen itseensä kohdistamien 'minäteknikoiden' leikkauspiste. Etiikka liitetään hallinnallisuuteen, mutta sen voi katsoa lävistävän jossain määrin koko Foucault'n tuotannon. (Pyykkönen 2015, 194.) Tämä tutkimus paikantuu etenkin Foucault'n toisen ja kolmannen vaiheen tuotantojen alueille, sillä analyysin kohteena ovat päiväkodin tiedon ja vallan muodot, erilaiset hallinnan tekniikat sekä näiden yhteys subjektin toimintaan. Näitä eritellään erityisesti lasten ja aikuisten välisissä suhteissa.

Foucault'n käsitteitä on sovellettu viime vuosina varsin runsaasti muun muassa talouden ja politiikan tutkimuksissa. Foucault'n ajattelua ovat työstäneet etenkin Mitchell Dean (1999), Nikolas Rose (1999a; 1999b) sekä Peter Miller ja Rose (2008; 2010). Heidän töillään on ollut keskeinen merkitys Foucault'n ajatusten kehittämisessä ja eteenpäin viemisessä (Helén 2010). Foucault'n työ jäi etiikan osalta kesken hänen varhaisen kuolemansa vuoksi, ja edellä esitellyt tukijat ovat jatkaneet nimenomaan hänen etiikan vaiheeseen liittyvää työtä. Tätä 'suuntausta' kutsutaan hallinnan analytiikaksi.

Suomessa Ilpo Helén (1997) on käsitellyt tutkimuksissaan muun muassa äidin elämän politiikkaa, Mika Ojakangas (1997; 2001) kasvatuksen historiaa, Miikka Pyykkönen (2007; 2015) maahanmuuttajia ja Katja Yesilova ydinperheitä (2009) hallinnan näkökulmasta. Hallinnan analytiikan tutkimuskenttä on siis laaja ja siihen liittyvien käsitteiden käyttö on ollut kirjavaa (Kaisto & Pyykkönen 2010, 9). Foucault'n omat tekstit ovat varsin filosofisia ja vaikeaselkoisiakin (Lemke 2015). Todennäköisesti juuri tästä syystä hallintaan liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa viitataan usein hänen edellä mainittuihin seuraajiinsa Deaniin sekä Roseen ja Milleriin. Lisäksi edellä esitellyt tutkijat ovat hyödyntäneet hallinnan analytiikkaa empiirisissä tutkimuksissaan, kun puolestaan Foucault pysyi huomattavasti abstraktimmalla ja filosofisemmalla tasolla. Varhaiskasvatukseen alaan paikantuvista tutkijoista Foucault'n ajattelua ovat hyödyntäneet muun muassa Cliff ja Millei (2013), Kuukka (2015), Pike (2008), Nilsen (2012) ja Strandell (2012a). Muun muassa näitä tutkimuksia käsittelen tarkemmin luvussa 3.2.

Seuraavassa esittelen hallinnan tutkimuksen keskeistä käsitteistöä siltä osin kuin se muodostaa tämän tutkimuksen teoreettisen kehyksen. Ensin tarkastelen vallan eri muotoja. Tämän jälkeen käsittelen hallinnan ulottuvuuksia, joiden kautta hallintaa tässä tutkimuksessa jäsennetään. Keskeiset ulottuvuudet ovat rationaliteetit, diskurssit, sekä ulkoisen ja itsen hallinnan tekniikat.

2.1 Vallan muodot

Vallan ilmenemismuodot vaihtelevat aikojen ja paikkojen mukaan. Foucault erottaa erilaisia vallan harjoittamisen muotoja, jotka hän nimeää *suvereenivallaksi*, *kurivallaksi*, *biovallaksi* sekä *hallintavallaksi*. Kukin niistä edustaa erilaista vallan harjoittamisen tapaa, joiden ymmärryksen tavat eroavat toisistaan. Kuhunkin sisältyy omanlaisensa käsitys siitä, kuinka valtaa tulisi harjoittaa ja miksi. Käsittelen lisäksi *hoivaavaa valtaa*, joka on ollut parin viime vuosikymmenen aikana esillä etenkin lastensuojelullisten instituutioiden tutkimuksessa.

Suvereenivallalla Foucault tarkoitti 1600–1700-lukujen eurooppalaisia yksinvaltiastyyppejä valtioita. Suvereenivalta on valtiaan tahtoon perustuvaa valtaa, jolle on ominaista valtiaan ja alamaisen voimakkaan vastakkaiset asemat. Valta on hallitsijan omaisuutta ja se, mitä alamainen saa tehdä, on hallitsijan päätettävissä. Valtaa pidetään yllä ennen kaikkea fyysisen pelon ja uhkailun avulla. (Foucault 2010; Helén 1995, 278–279.) Suvereenivallassa hallitsijalla oli yksinoikeus päättää kansalaisten elämästä ja kuolemasta (Foucault 1998, 96). Sääntörikkomuksista seurasi kuolemantuomio ja teloittaminen.

Kurivalta ei ensisijaisesti rajoita tai kiellä subjekteja, vaan se pyrkii ennen muuta normalisoimaan. Suvereenivallan tavoin kurivaltakin erottelee yksilöitä, mutta tavoilla, joiden avulla vallan subjekti muokataan toimimaan tavoitellun normin mukaisesti. Normaalin ja poikkeavan käsitteet määrittelevät ihmisten kontrolloinnin ja rajoittamisen tarpeen. Tottelevaisuuden lisäksi kuritoimenpiteillä tähdätään ruumiiden hyödyllisyyteen. (Helén 1995, 278–279, 286.) Kuri ja valvonta kohdistuivat subjektiin usein suljettujen tilojen, kuten koulujen, sairaaloiden ja vankiloiden kautta. Kurivalta on liitetty näin myös kasvatukseen. (Ojakangas 1997, 70.) Varhaiskasvatusta voi pitää elinikäisen oppimisen mukaisesti ensimmäisenä institutionaalisen oppimisen ja kasvatuksen portaana, ja näin kuri kytkeytyy osaksi myös pienten lasten kasvatusta ja opetusta.

Kurivalta pohjautuu käsitykseen 'normaalista' (Foucault 1998; myös Helén 1995, 284–286). Foucault'n (1980, 218) mukaan kurinpitojärjestelmässä kaikki poikkeava on tarkemmin yksilöity kuin normaali: lapsi tarkemmin kuin aikuinen ja sairas tarkemmin kuin terve. Tällä hän viittaa siihen, että normaaliuden rajat määritellään marginaaliryhmien epänormaaliuden tulkinnoissa. Satkan (2010) mukaan yhtenä kurivallan ilmenemismuotona ja poikkeavuuden tunnistamisena voidaan pitää viime vuosina voimistunutta varhaisen puuttumisen ideologiaa. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan lapsiin ja nuoriin kohdistettua hallintaa, jolle on vakiintumassa tietyt periaatteet, tekniikat ja rutiinit (Satka 2010, 65). Päiväkodeissa toteutettu varhaiskasvatusta on keskeisellä sijalla varhaisen tuen tarpeiden havainnoimisessa.

Biovalta kattaa käsitteenä sekä kurivallan että myöhemmin esiteltävän hallintavallan piirteitä. Foucault'n sanoin biovalta – elämää vaaliva valta – on korvannut kuolemalla pelottelevan suvereenin vallan. Biovallan synty liittyi huoleen ihmisestä ja tämän toimintakyvyn ylläpitämisestä osana väestöä. Kyse on valtakeinoista, joiden toimenpiteiden kohteena on ihmisen biologinen olemas-

saolo: yhtäältä subjektien pitäminen kurissa, toisaalta väestönhallinta⁹. (Foucault 1998, 97–102.) Biovalta ilmenee suojelevana ja hyvää tarkoittavana, mutta on itse asiassa tehokas ja syvälle yhteiskunnan rakenteisiin tunkeutuva sosiaalisen kontrollin muoto. Biovallan kehittymisestä seuraa, että normien merkitys kasvaa lakien merkitysten kustannuksella. Valta rakentuu yhteiskunnan normeiksi ja terveiksi käyttäytymismalleiksi. (Oksala 1997.) Biovalta toimii ruumiiden kautta. Kurinpidollisten tekniikoiden päämääränä on tehdä ruumiista kuuliaisia (engl. *docile body*). Kuuliaiset ruumiit mukautuvat yhteiskunnan järjestykseen ja käyttävät oman osaamisensa hyödyksi (Foucault 1980, 188–189; myös Husa 1999.) Näin biovalta hyödyntää ihmisruumiita omien päämääriensä edistämiseksi. Biovaltaa päiväkodissa tutkineiden Cliffin ja Millein (2011) tutkimuksessa päiväkotitulkittiin sivilisoivaksi tilaksi, jossa hallinnan päämääränä on kontrolloida väestön terveyttä ja hyvinvointia tuottavuuden lisäämiseksi. Kyseisessä tutkimuksessa lapsia ohjattiin muun muassa tilojen avoimen tilasuunnittelun avulla hallitsemaan omaa ruumistaan ja sen toimintoja soveltaasti (ks. myös Kuukka 2015).

Foucault'n (2010) mukaan modernille yhteiskunnalle on tyypillistä, että ihmisten kontrolloiminen subjektien psyykkisen elämän kautta on lisääntynyt jatkuvasti ja fyysinen kontrolli puolestaan on vähentynyt. Erityisesti ihmistieteet, kuten psykologia, syntyivät tukemaan sisäisen elämän kontrolloimista. Juuri tilastotieteen ja psykologian kaltaisten tieteiden kehittyminen mahdollistivat ohjaamisen ja kontrolloinnin ilman lakiin perustuvaa valvontaa (Foucault 2010). Tätä hallinnan tapaa kutsutaan foucault'laisittain hallintavallaksi tai yksinkertaisesti hallinnaksi. Valvonta on integroitunut yhä enenevässä määrin jokapäiväisen elämän sisälle. Hallinta ilmenee hienovaraisesti muun muassa erilaisten yhteisöjen kautta, sillä niiden kautta voidaan vaikuttaa arvomaailmaan, sekä ohjata esimerkiksi yksittäisten subjektien ajan ja tilan käyttöä. (Rose 1999a, 234.) Hallinnan tavoitteena on erilaisten mekanismien avulla muokata yksilösubjektista mahdollisimman hyvin itse itsensä hallitseva¹⁰ (Helén 1995, 279). Ystävyyssuhteet, harrastukset, työpaikat ja pienten lasten kohdalla lisäksi erilaiset kasvatusinstituutiot tarjoavat malleja siitä, millainen arvomaailma ja toiminta ovat kulloinkin suotavia.

Hallintavallassa valta ei ole vain yksittäisen ihmisen hallussa oleva ominaisuus. Valtaa ei voi lähestyä siten, että jollakin on valtaa ja toisella taas ei. (Foucault 1998, 70–71.) Hallinta toteutuu kaikkialla sosiaalisten suhteiden verkostoissa, missä ihmiset ohjaavat ja muovaavat niin itsensä kuin toistensaakin käyttäytymistä. Hallintasuhteiden muodot ja tilanteet ovat moninaisia. Kasvatusinstituutioissa vallan alaisina ovat lasten lisäksi niin ammattikasvattajat, rehtori kuin vanhemmatkin. Valta ei ole ainoastaan opettajalla suhteessa lapsiin tai rehtorilla suhteessa alaisiinsa, vaan valta on kaikilla osapuolilla. Blackford (2004) kuvaa tätä osuvasti tutkimuksessaan, jossa hän analysoi amerikkalaisessa leik-

⁹ Helén (2016, 34) käyttää enemmän käsitettä biopolitiikka, sillä hänen mukaansa sana valta on nykyään kovin epämääräinen. Biopolitiikka tarkoittaa Helénin mukaan "politiikkaa, jonka kiintopiste on elämä biologisena asiana, olemassaolon kysymyksenä tai elämäntapana, elämäkertana tai elämänhallintana".

¹⁰ Tätä Helén kutsuu strategisesti integroivaksi vallaksi.

kipuistossa niitä tapoja, joilla vanhemmat valvoivat lapsiaan. Tutkimuksessa äidit asettuivat usein seuraamaan lapsia leikkipuistoon ympyrämuodostelmaan, jossa lasten toimintaa oli helppo seurata tehokkaasti. Valvontatekniikka toimi kuitenkin myös toiseen suuntaan, sillä samalla äitien itsensä toiminta tuli valvotuksi ja arvioiduksi. Samalla, kun äidit valvoivat ja ohjasivat lapsiaan ja puhuivat heistä, heidän omat taitonsa vanhempina tulivat toisten vanhempien arvioinnin kohteeksi. (Blackford 2004.) Juuri tällaisesta kaikkien osapuolten käytössä olevasta vallasta Foucault käyttää käsitettä hallinta. Deanin (1999) määrittelyn ja Helénin (2004) suomennoksen mukaan hallinnalla, englanniksi *government*, tarkoitetaan seuraavaa:

”Hallinta tarkoittaa laskelmoitua ja rationaalista aktiviteettia, jota monenlaiset auktoriteetit ja toimijatahot harjoittavat. Se käyttää hyväkseen erilaisia tekniikoita ja tietomuotoja, joilla pyritään muovaamaan käyttäytymistämme (*conduct*) työstämällä halujamme, pyrkimyksiämme, etujamme ja uskomuksiamme. Tällä muovaamisella on selkeät päämäärät, jotka tosin muuttuvat ja sen vaikutukset ja seuraukset ovat varsin ennakoimattomia.” (Helén 2004, 209.)

Dean (1999, 10–12) kuvaa hallinnan käsitettä lainauksessa esiin tulleen *conduct of conduct* -termin kautta. Tällä hän tarkoittaa erityistä vallan harjoittamisen tapaa, jolla ohjataan ihmisiä kohti subjektin itsen hallintaa. Deleuze (2005) tarkentaa, että uudet hallinnan muodot ovat hajautettuja, ja sellaisia, joihin subjektit voivat kiintyä. Yksilöä kannustetaan toiminaan kontrollin hengen mukaisesti tarjoamalla tästä palkinto. Tällaisten kontrolloinnin muotojen tavoitteena on *itseään normalisoiva* subjekti, joka huolehtii omasta käyttäytymisestään moraalisien pohdintojensa avulla. (Deleuze 2005, 118–125.) Rosen (1999a) mukaan hallintavalta toimii subjektien näennäisen vapaudentunteen kautta vetoamalla tietoon ja totuuteen. Vallan päätavoitteena on tuottaa riittävästi tietoa normaalista, jotta subjekti pystyy toimimaan sen mukaisesti. Foucault viittasikin usein filosofi Sir Francis Baconin runsaasti siteerattuun fraasiin ’tieto on valtaa’. Foucault (2002) toteaa kuitenkin, että hän on selvästi ilmaissut itsensä huonosti, sillä näin ei ole: itse asiassa vallan ja tiedon välinen suhde on juuri se, jota hän pyrkii selvittämään ja josta hän on kiinnostunut. Jos tieto ja valta olisivat identtisiä, ei niitä olisi tarvetta tutkia. (Foucault 2002, 284.)

Foucault’n (1980) mukaan opetusta ja kasvatusta luonnehtii pyrkimys normaalin subjektin kasvattamiseen. Itseään normalisoivan subjektin toteutuessa ei valtaa pitävien tarvitse enää hallita ihmisiä kuritoimenpitein. Normalisoivan vallan voidaankin ajatella olevan yksi tärkeimmistä vallan piirteistä, joka tulee esiin nykyisissä kasvatusinstituutioissa. Entisaikojen kurinpitovallasta on eri instituutioissa siirrytty kohti normaalistavia vallankäytön muotoja. Ulkoinen ruumiin, tilan ja aikataulujen kontrollointi näyttää ainakin osin korvautuneen subjektien itseensä kohdistamalla ja harjaannuttamalla kontrollilla. (Foucault 1980.) Ulkoisen hallinnan tekniikoilla on keskeinen osa hallinnan sisäistymisessä osaksi yksilöiden toimintaa.

Yhtenä kontrollin ulottuvuutena voidaan pitää hoivaa. *Hoivaava valta* sitoo tuen ja kontrollin yhteen. Sillä on tarkoitettu menettelytapoja, joissa valtaa ja kontrollia käytetään vaikkapa lastenkodin tai huumehoidon asiakkaan tuke-

miseksi ja auttamiseksi (esim. Eronen 2011; Vehkalahti 2008; Hoikkala 2011). Anttonen ja Zehner (2009) määrittelevät hoivan työksi, jolla on erityinen muoto. Sitä määrittävät erilaiset logiikat ja rationaliteetit, kuin muuta työtä. Hoiva on työtä, joka kohdistuu hoivaa tarvitsevaan henkilöön, ja hoivaan liittyy aina useita osapuolia. (Anttonen & Zehner 2009, 27, 34.) Tutkijat ovat liittäneet hoivaavan vallan etenkin sosiaalityöhön, jossa hoivaa käytetään yhtenä vallan tekniikkana. Esimerkiksi huumehoidossa testauksen tavoitteena on toimia apuna huumeiden käytöstä luopumisessa. Hoivaavalla vallalla tavoitellaan ulkoisen kontrollin kääntymistä sisäiseksi kontrolliksi. (Hoikkala 2011, 249.) Erosen (2011) mukaan hoivaava valta auttaa ymmärtämään lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin kytkeytyvää kontrollin, läheisyyden ja hoivan jännittyneisyyttä. Erityisesti laitoshoidon tavoitteena on hoivan avulla muokata tai muuttaa subjektien toimintaa tai identiteettiä. (Eronen 2011, 27.)

Hoivaavassa vallassa on paljon yhtymäkohtia hallintavaltaan ja pastoraalivaltaan¹¹ ja sitä voisikin pitää eräänlaisena pastoraalivallan alamuotona. Lähökohtana on hallinta huolenpidollisen elementin kautta ja kontrollin kääntäminen yksilön sisäiseksi toiminnaksi. Pastoraaliset pyrkimykset muuttavat yksilöiden kokemukset ja olemassaolon alttiiksi asiantuntijuuden muodoille sekä hienovaraisille hallinnankäytännöille (Helén 2010, 35; myös Dean 1999). Varhaiskasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa hoivaavaa valta ei ole nähdäkseen käsitelty. Tässä tutkimuksessa hoiva on yksi vallan muoto, joka ilmenee vuoropäiväkodissa osana lasten ja aikuisten välisiä suhteita.

Deleuzen (2005) mukaan olemme siirtyneet suvereeni- ja kuriyhteiskuntien kautta 'kontrolliyhteiskuntiin', joskaan yhteiskunnassa vallinneet vallan muodot eivät ole seuranneet suoraviivaisesti toisiaan. Vallan muotoja ei voi siis tarkastella yksiselitteisen lineaarisesti. Hallinta- tai hoivaavan vallan muodot eivät korvaa edeltäjiään, vaan erilaiset vallan harjoittamisen tavat ilmenevät rinta rinnan. Niillä on kuitenkin ajalliset painotuksensa siten, että tällä hetkellä vallan muodot ovat moninaistuneet ja kaikkia esiteltyjä vallan muotoja on havaittavissa. Yhä edelleen joissain yhteyksissä on havaittavissa kurivallalle ominaisia piirteitä. (Dean 1999, 19–20.) Esimerkiksi koulu on perinteinen kurilaitos, mutta keskustelu ja suostuttelu ovat merkittäviä opettamisen muotoja nykyään myös siellä (Ojakangas 2001, 67). Tiukkojakin kuritoimenpiteitä kohdistetaan yhä edelleen ryhmiin tai subjekteihin, joiden ei katsota olevan kyvykkäitä päättämään omista asioistaan (Rose 1999a, 23). Kurivallasta varsin äärimmäisenä esimerkkinä voidaan pitää joillain varhaiskasvatuksen kentillä käytössä olevaa *holdausta*. Siinä aikuinen ottaa väkivaltaisesti tai uhkaavasti käyttäytyvän lapsen tiukkaan otteeseen, kunnes tämä rauhoittuu.

¹¹ Pastoraalivallaksi Foucault nimesi ne vallan tekniikat, jotka ovat syntyneet kristillisissä instituutioissa politiikan, ohjailun ja itsetutkiskelun välineiksi. Pastoraalivallassa oleellista on hyvinvointijärjestelmien tarjoamat hoiva-, hoito- ja neuvontapalvelut. Niiden tavoitteena on turvata yksilöiden hyvinvointi. (Dean 1999, 74; Helén 2010, 35.) Helénin (2016, 136) mukaan "(n)ykyyhteiskunnassa kristillinen paimenvalta on maallistunut: terveys, hyvinvointi ja turvallisuus ovat korvanneet pelastuksen ja ikuisen elämän ihmiselämästä huolehtimisen pontimena, ja paimenina toimivat terveydenhuollon, kasvatuksen, sosiaalihuollon ja psykologian ammattilaiset".

2.2 Hallinnan ulottuvuudet

Hallinta sisältää kolmenlaisia ulottuvuuksia¹²: sen, kuinka käytämme valtaa muita kohtaan, kuinka hallitsemme abstrakteja kokonaisuuksia, kuten valtiota tai väestöä sekä sen, kuinka hallitsemme itse itseämme (Miller & Rose 2008; 2010). Ihmiset eivät ole ainoastaan ulkoisen vallan kohteita, vaan he osallistuvat aina mitä suurimmissa määrin siihen, kuinka tilanteet etenevät. Hallintavalta mahdollistaa kyvykkyyden toimia ja ajatella. Se edellyttää vapautta ja kykyjä ennen kaikkea hallitulta osapuolelta. Siksi valtasuhteen tulosta ei voida koskaan täysin ennalta tietää. (Dean 1999, 12–20; Foucault 2014, 281.) Sandbergin (2015) mukaan käsitteellä hallinta on usein negatiivinen kaiku. Arkikielen sanana se viittaa johonkin tunnistettuun ja ennakoitavissa olevaan, kuten talouden, painon tai ihmissuhteiden hallintaan, josta saattaa tulla ihmiselle ongelma. Hallinta tulisi kuitenkin ymmärtää luonteeltaan luovana ja rakentavana. (Sandberg 2015, 3.) Hallinnan tuottava luonne tulee ymmärrettäväksi, kun sitä tarkastellaan seuraavaksi esitettävien ulottuvuuksien kautta. Tässä tutkimuksessa hallintaa jäsennetään *rationaliteetin, diskurssin, ulkoisen hallinnan ja itsen hallinnan* ulottuvuuksien avulla.

Rationaliteetti

Deanin (1999) määritelmän mukaan rationaliteetilla tarkoitetaan ajallisesti ja paikallisesti muodostunutta jaettua tiedollista ymmärrystä siitä, kuinka hallintaa tulisi harjoittaa. Rationaliteetti ei ole kenenkään tai minkään tahon pysyvä ominaisuus, vaan historiallisesti muodostunut ajattelun tapa, jonka kautta toiminta, puhe ja ajattelu rakentuvat. Yksinkertaistaen rationaaliteetti on mikä tahansa ajattelun muoto, joka pyrkii olemaan suhteellisen selkeä ja systemaattinen järkeilyn tapa siitä, miten asiat ovat tai niiden kuuluisi olla. (Dean 1999, 11.) Esimerkkinä tästä ovat vaikkapa käsitykset siitä, millainen lasten kasvatus ja opetus katsotaan hyväksi tai millaiseksi hyvä lapsuus ajatellaan. Nämä käsitykset saavat eri konteksteissa ja historiallisina aikoina erilaisia merkityksiä. Rose (1999a, 27) kutsuukin rationaaliteetteja jonkin ongelman ratkaisun sisäiseksi logiikaksi. Usein hallinnan analytiikassa aineistoina ovat olleet asiakirjat. Muun muassa varhaiskasvatuksen ohjaavia asiakirjoja ja asiantuntijapuheita erittelemällä voidaan hahmottaa vallitsevia rationaliteetteja siitä, millaiseksi hyvä lapsuus on eri aikoina ja eri paikoissa ajateltu (esim. Turunen 2008).

Miller ja Rose (2010, 28–29) tiivistävät, että rationaliteetit auttavat tekemään todellisuuden hallittavaksi siten, että todellisuus mukautuu ohjelmoitavaksi ja laskelmoitavaksi. Esimerkiksi nykyistä päiväkotien toimintakulttuuria kuvataan sekoitukseksi lapsi- tai aikuislähtöisiä ajattelu- ja toimintatapoja (Ki-

¹² Miller ja Rose (2008) käyttävät teoksessaan *Governing the present* käsitettä *dimension* ja *aspect*, jotka on teoksen suomennetussa versiossa käännetty ulottuvuudeksi ja aspektiksi. Dean (1999) käyttää puolestaan käsitettä hallinnan suunta (engl. *sense*). Tässä tutkimuksessa puhun itse säännönmukaisesti hallinnan ulottuvuuksista. Selkeytensä lisäksi ulottuvuuden käsite onnistuu mielestäni kuvaamaan hallinnan eri osaluokkien merkityksellisyttä suhteessa toisiinsa.

nos & Luoma 2001, 46–48). Aikuis- ja lapsilähtöiset lähestymistavat voidaan foucault'laisessa mielessä ajatella eri tavoin painottuviksi rationaliteeteiksi. Molemmissa vallitsee omanlaisensa ymmärrys siitä, mikä ajatellaan lapsen parhaaksi, tai kasvatuksen perimmäiseksi tarkoitukseksi. Pedagogiset lähestymistavat asettavat lasten ja aikuisten ajattelulle, rooleille ja toiminnalle tietyt rajat (ks. Alhanen 2007, 31). Esimerkiksi behaviorismiin perustuva kasvatuskulttuuri tarjoaa lapsille ja aikuisille erilaiset mahdollisuudet olla suhteessa toisiinsa, kuin esimerkiksi konstruktivistislähtöinen kasvatustapa. Historiallisesti muotoutuneet pedagogiset lähestymistavat selittävät sekä päiväkotien tapojen rakentumista että niiden erilaisuutta. Eri paikoissa on eri aikoina painotettu eri asioita. 1970-luvun 'Iloisista toimintatuokioista' on tultu varsin kauas, mutta jäänteitä erilaisista toimintakulttuureista on nähtävissä paikoin yhä edelleen.

Rosen (1999a) mukaan rationaliteeteista on löydettävissä neljä peruspiirrettä. Niistä ensimmäinen on rationaliteettien *säännönmukaisuus*, jonka vuoksi ne ovat käännettävissä toiseen asiayhteyteen. Toisekseen rationaliteeteilla on *moraalinen muoto*, sillä se esittää näkemyksiä muun muassa hyvinvoinnista, onnellisuudesta, tasa-arvosta tai vaikkapa hyvästä lapsuudesta. Kolmanneksi rationaliteetilla on *episteeminen muotonsa*, jolla vedotaan tieteelliseen tosiasiatietoon. Hyvän lapsuuden määrittelyissä keskeinen rooli on asiantuntijoilla, jotka määrittelevät kulloisenakin aikana hyvän lapsuuden rajat. Neljäntenä rationaliteetilla onkin erityinen *kielensä*, omat puhumisen tapansa omanlaisine ilmaisutapoineen. (Rose 1999a, 25–27.) Erityisen kielen luomisessa keskeisellä sijalla ovat alan asiantuntijat. Tässä tutkimuksessa rationaliteettien ulottuvuus on tärkeä kuvaamaan laajoja ymmärryksiä lapsista, lapsuudesta ja sitä kautta lasten ja aikuisten välisistä suhteista. Näiden rationaliteettien ymmärtäminen on tärkeää, sillä ne ohjaavat sitä, kuinka lapsia kulloinkin hallitaan.

Diskurssi

Kielitieteilijä Fairclough'n (1997) mukaan termiä diskurssi käytetään useilla eri tieteenaloilla ja monin eri tavoin. Foucault'laisessa ajattelutavassa diskurssi viittaa kuitenkin lausumien muodostelmaan, jolla on myös käytännöllinen ulottuvuus (Alhanen 2007, 30–32). Miller ja Rose (2010, 48) esittävät, että hallinta toimii juuri diskurssien välityksellä, jolla he tarkoittavat sitä, että hallinnan kentällä esiintyvien selitysten, käsitteellistämistapojen ja laskelmien analysointi vaatii kielen huomioon ottamista. Alasuutari (1996, 18–19) määrittelee diskurssin puhevaruudeksi, mutta se ei ole kuitenkaan pelkkää puhetta, vaan se vaikuttaa myös ihmisten toimintaan. Omalla tavallaan se on toimintaa itsekin. Diskurssin tutkimuksessa konteksti on tärkeää. Se mitä subjekti puhuu, ei ole erotettavissa käytännöistä. Diskurssi on yksittäisen ihmisen esittämä lausuma, mutta samalla yhteisesti tuotettua eli rationaliteetteihin perustuvaa kieltä.

Toisin sanottuna, diskurssi on sellainen asioiden ja lausumien joukko, jolla on yhteinen logiikka, ja maailman näkemisen ja tuottamisen tapa – eräänlainen ymmärrys todellisuudesta. Diskurssi tekee tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa tietyt käytännöt mahdollisiksi ja toiset soveltumattomiksi. (Foucault 2005, 154–155.) Näin tietynlainen puhe tai toiminta on esimerkiksi päiväkodissa hy-

väksytympää tai sallitumpaa kuin toisenlainen. Diskurssit ovat puhekäytäntöjä, jotka muokkaavat puheensa kohteita, esimerkiksi lapsia, kasvatusta tai varhaiskasvatuksen toimintatapoja. Samalla kun diskurssit muokkaavat lasten toimintaa tai lapsuutta tietynlaiseksi, muokkaavat ne myös itse puhujaa ja kuulijoitaan. (Husa 1995, 42.)

Rationaliteetin ja diskurssin eroa on joskus hankala erottaa. Rationaliteetti on diskurssia laajempi ajatusmalli, eräänlainen järki, joka ohjaa toimintaa. Rationaliteetti liittyy laajasti käsityksiimme esimerkiksi lapsuuksista tai sukupuolisuhteista erilaisten tieto-/valtasuhteiden välityksellä. Rationaliteettien ohjaava luonne toteutuu diskurssien *kautta*. Rosen (1999a) mukaan diskurssit ovat niitä välineitä, jotka mahdollistavat rationaliteettien ominaisuuksien liittämisen yhteen. Yhteisen sanaston myötä asiat tulevat niin keskusteltaviksi kuin haastettaviksikin (Rose 1999a, 28; Miller & Rose 2010). Diskurssit ovat rationaliteetteja kapeampia puhekäytäntöjä, jotka muokkaavat puhuntansa kohteita.

Esimerkiksi seksuaalisuuden Foucault (1998) ajattelee diskursiiviseksi. Sukupuoliluokitus naisiin ja miehiin ei siten ole luonnollinen, vaan erilaisten tieteiden, kuten biologian, psykologian ja poliittisten diskurssien kautta muodostunut rakennelma. (Foucault 1998.) Judith Butler (mm. 1990; 2006) nojaa muun muassa foucault'laiseen geneologiaan ja hänen teesinsä on, että sukupuoli on tekemistä. Foucault'n tavoin Butler väittää, että sukupuoli on seurausta tietynlaisesta käytöksestä, kun toistamme kulttuuriin vakiintuneita toimintatapoja¹³. Tätä hän kutsuu performatiivisuudeksi. (Butler 1990; myös Paechter 2007.) Sukupuoleen sidottujen esitysten on oltava tiettyjen diskurssien puitteissa ymmärrettäviä Butler 2006, 25; Davies & Banks 1992). Sukupuolentutkija Eeva Jokinen (2005) käyttää puolestaan Butleriin pohjaten käsitettä sukupuolitapaisuus, joka on tekoja ja toimintaa, pelin pelaamista ja esityksen antamista. Sillä on kulttuurisia, poliittisia, taloudellisia ja institutionaalisia ehtoja ja edellytyksiä, joita toiminta jatkuvasti muokkaa. Kyse ei ole 'luonnollisista' eroista ihmisten välillä, vaan siitä, että toistamme vakiintuneita toimintatapoja¹⁴. (Jokinen 2005, 33, 50.) Vastaavanlaisesti luokitus lapsiin ja aikuisiin rakentuu erilaisten diskursiivisten käytäntöjen kautta. Diskurssin voi ajatella ikään kuin välittäjäksi rationaliteettien ja seuraavaksi esiteltävien hallinnan tekniikoiden välillä.

Ulkoisen hallinnan tekniikat

Vaikuttaakseen hallinta tarvitsee käytännöllisiä ilmenemismuotoja (Kaisto & Pyykkönen 2010, 15–16; Kinnari & Silvennoinen 2015, 113). Hallinnan keskeisen välineen muodostavatkin erilaiset ulkoisen hallinnan tekniikat (Miller & Rose 29–30). Erotan tässä tutkimuksista tekniikan tason kahteen osaan, jotka ovat

¹³ Foucault'laisittain Butler (1990) ajattelee vallan olevan todellisuutta tuottavaa. Sukupuolta tuottavaa valtaa hän kutsuu heteronormatiiviseksi matriisiksi tai kuten nykyään usein lyhennetään heteronormatiivisuudeksi. Se tekee mahdolliseksi naisen ja miehen ainoana olemisen tapoina.

¹⁴ Sukupuolitapaisuuden keskeinen muoto on heterotapaisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että naiset ja miehet ovat toisilleen ikään kuin vastinpareja. Naisen ja miehen kategoriat eroavat toisistaan, mutta myös täydentävät ja tarvitsevat toisiaan. Taipumuksemme eivät ole synnynäisiä. Niiden jatkuva vahvistaminen ja systemaattinen ylläpitäminen saavat ne tuntumaan luonnolliselta. (Jokinen 2005, 33, 50.)

ulkoisen hallinnan tekniikat ja itsen hallinnan tekniikat. Tekniikat tarkoittavat mitä tahansa ihmiselämää koskeville oletuksille ja tavoitteille perustuvia menetelmiä, tietämyksiä, rakennuksia tai vaikkapa tiloja, joiden avulla pyritään normalisoimaan ja välineellistämään toisten käyttäytymistä joidenkin päämäärien saavuttamiseksi. (Miller & Rose, 52; Rose 1996, 54). Ulkoisen hallinnan tekniikat tai teknologiat tarkoittavat nimensä mukaisesti subjektin ulkopuolelta tulevaa hallintaa, kuten kasvatusinstituutioissa lapsiin kohdistettuja sääntöjä ja kieltoja tai tiloihin ja aikoihin liittyviä rajoituksia, lupauksia tai odotuksia, jotka vaikuttavat lasten toimimismahdollisuuksiin. Tekniikoiden avulla pyritään normalisoimaan ja välineellistämään käyttäytymistä joidenkin päämäärien saavuttamiseksi (Miller & Rose, 52).

Rose (1999a) käyttää esimerkkinä hallinnan tekniikasta koululuokkaa. Koulussa tehokas tilan ja ajan hallinnointi tähtää oppimisen maksimointiin. Husan (1999) mukaan Foucault puhuu uuden vallan mikrofysiikasta, joka tuottaa jo aiemmin mainittuja kuuliaisuuksia osaksi valtakoneistoa. Tämä mikrofysiikka ja pedagoginen valtakoneisto on koulumaailmassa helposti havaittavissa. Se jakaa ihmiset tilassa esimerkiksi jonoihin tai istumajärjestyksiin, joiden tavoitteena on ajaa tehokkuutta (Husa 1999, 69–70.) Alasuutari (2010, 25) kuvaa, että myös varhaiskasvatusinstituutio toimii yhtenä hallinnan tekniikkana, joka vaikuttaa lasten toimintaan ja elämään yhteiskunnassa kulloinkin hyväksytyjen tarkoitusperien suuntaan. Nykyisen varhaiskasvatusjärjestelmän keskeisenä tehtävänä on lapsen toiminnan normalisaatio. Empiiriset hallinnan analyysit ovat käsitelleet pääasiassa hallinnan tekniikoita, sillä tekniikat ovat edellytys vallan harjoittamiselle. Millerin ja Rosen (2010, 51–52) mukaan rationaliteetit ja tekniikat ovat kaksi hallinnan toisistaan erottamatonta ulottuvuutta. Rationaliteettien analyysi edellyttää aina myös hallintatekniikoiden analyysia, ja siksi olen myös tässä tutkimuksessa kiinnostunut molemmista ulottuvuuksista.

Itsen hallinta

Oleellista hallinnallisuudessa on se, että hallinnan tekniikoiden kautta subjektien toiminta muuttuu vallitsevien rationaliteettien mukaiseksi (Rose 1999a). Hallintavallan tavoitteena on itseään normalisoiva subjekti, joka huolehtii omasta käyttäytymisestään moraalisten pohdintojensa myötä (Deleuze 2005, 118–125). Tästä Foucault (esim. 2014) käyttää nimitystä totuuspelejä (engl. *truth game*). Itsen hallinnan synonyymina käytetään muun muassa termejä minätekniikka (Pyykkönen 2015), itsen muovaamisen käytännöt/ minäkäytännöt (Kais-to 2010), itsehallinta (Hänninen 2011) ja itsekäytäntö (Alhanen 2007) Tässä tutkimuksessa käytän Millerin ja Rosen (2010, 50) tapaan itsen hallinnan käsitettä.

Subjektin itseensä kohdistama hallinta tarkoittaa sitä, että yksilö tekee omaa elämäänsä koskevia valintoja, mutta normaalia tuottavan tiedon vaikutuksesta rajoittaa omaa ajatteluaan vallitsevien rationaliteettien mukaisesti (Varis 1989, 79). Itsen hallinta tuottaa siis subjektilta toimintaa, joka on yhdenmu-kaista vallitsevien hallintamentaliteettien¹⁵ kanssa. Foucault kutsui etiikaksi

¹⁵ Muun muassa Miller ja Rose (2010) käyttävät hallintamentaliteettia kattokäsitteenä yritysille käsitellä erilaisia tekniikoita tilanteessa, jossa asiakkuuden ja sisäisen yrit-

ihmisten tapaa muokata ajatteluaan ja tekemisiään heidän itseensä kohdistamien tekniikoiden avulla. Itsen hallinnan tavat eivät ole subjektien omia keksintöjä, vaan ympäröivän kulttuurin tarjoamia, ja ainakin osittain valmiita malleja. (Alhanen 2007, 160.) Simola (1995, 27) tarkentaa, että Foucault toi hallinnan käsitteellä yhteen juuri toisten ja itsen hallitsemisen tekniikat.

Kun subjektilla on tarpeeksi tietoa siitä, kuinka esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa toimitaan, vähenee ulkoapäin tulevan ohjauksen tarve. Jotta hallinta päiväkodissa olisi toimivaa, täytyy päiväkotilapsella olla riittävästi tietoa siitä, millaisia seurauksia oikein toimimisella tai sääntörikkomuksilla on, jotta lapsi osaa valita 'oikein'. Oleellista hallinnan toimivuudessa onkin subjektien käytössä oleva *tieto*. Hutchby ja Moran-Ellis (1998) kutsuvat päiväkotilasten hallussa olevaa tietoa institutionaaliseksi tietämykseksi. Hallinnan analyttisesti tulkituna voisi siis ajatella, että instituution käytänteisiin liittyvän tiedon lisääntyessä lapset osaavat toimia päiväkodissa odotusten mukaisesti. Itsen hallinta saattaa ohjata yksilöitä myös alistumaan (Alhanen 2007, 160). Lapsi voi esimerkiksi noudattaa epämiellyttävinä kokemiaan sääntöjä, ajatellen sen olevan hyväksi vastaisuudessa.

Tiedon, rationaliteettien ja hallinnan tekniikoiden merkittävyyden vuoksi hallinnan tutkimukset ovat helposti sulkeneet subjektin "toiminnan mahdollisuudet lukitsevaan panoptikoniin", kuten Kaisto (2010, 68) asian kuvaa. Foucault itse keskittyi tuotantonsa lopussa itsen hallinnan tematiikkaan etenkin seksuaalisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan (Varis 1989, 7). Foucault'n (2000a) yhtenä pyrkimyksenä oli käsitellä subjektin suhdetta totuuteen ja sitä, kuinka totuuden tuotanto ja vallan harjoittaminen kietoutuvat toisiinsa ajallisesti ja paikallisesti erityisellä tavalla (Foucault 2000a, 238; myös 2014, 260). Pyykkösen (2015) mukaan yksi tapa korostaa yksilöiden itsen hallinnan ulottuvuuksia on seurata Foucault'n ajatusta siitä, että hallintaa ja valtaa tarkastellaan vastarinnasta käsin. Vastarinnan muodoiksi voi Foucault'n tuotannosta löytää *kriittisyyden, elämän estetisoinnin, transgression ja näkymättömyyden*¹⁶.

Ensimmäisellä vastarinnan muodolla tarkoitetaan kriittistä asennetta tosiasiatietoon. Kriittisyys vaatii kuitenkin siirtymän, jossa subjekti saa oikeuden kyseenalaistaa olemassa olevat vallan käytännöt ja tieto/valta-suhteet. Kyse ei ole siten mistä tahansa kriittisyydestä, vaan vaatii perusteluksi esimerkiksi sen, etteivät toimet tue yksilön vapaata subjektifikaatiota. Tällainen tilanne syntyy vaikkapa silloin, kun joku eristetään yhteiskunnasta ihonvärinsä tai kulttuurinsa vuoksi. Elämän estetisointi puolestaan tarkoittaa 'kuljeskelevää' subjektia, jota eivät liiaksi sido etukäteen sovitut subjektituden muodot. Elämän estetisoinnille on ominaista tietynlainen luovuus, joskin on syytä muistaa, ettei yksilö ole koskaan täysin autonominen. (Pyykkönen 2015, 209.)

Elämää sääteleviin rajoituksiin kohdistuvaa toimintaa voi puolestaan kutsua transgressioksi. Transgressio paljastaa näkymättömiä ja itsestään selviäkin

täjiyden kaltaiset teemat nousivat vahvasti keskusteluun. Lisäksi hallintamentali-teetti kattaa ne tarkastelut, millainen tutkimus ja millaiset käsitteelliset työkalut auttavat ymmärtämään ilmiöitä. Näiden kautta on syntynyt katsantokanta, joka nimitään usein juuri hallinnan analytiikaksi. (Miller & Rose 2010, 8, 26.)

¹⁶ Termit ovat omia tiivistyksiäni Pyykkösen (2015) tekstin pohjalta.

rajoja, ja se on olemassa vain ja ainoastaan suhteessa rajoihin. Näkymättömyys taas on tietoista vetäytymistä tai pakoilua. Esimerkiksi kysymyksiin vastaamattomuus voi toimia keinona vältellä oman identiteetin määrittelemistä. Oman identiteetin tunnustaminen tai tunnistaminen voi olla jossain tilanteissa esimerkiksi virkamieskoneiston toimimisen ehto. (Pyykkönen 2015, 209–210.) Helén (2010, 46) muistuttaa kuitenkin aiheellisesti, että ”(t)oisalta yksilöiden itsehallinta korostuu niin paljon, että tyystin huomiotta jäävät liberaalin yhteiskunnan hallintasommitelmien ’epäliberaalit’ autoritaariset valtakäytännöt – toisin sanoen kurin ja pakkokeinojen ulottuvuus”. Vastarinnan muotojen analyysi keskittyy sekä ulkoisen hallinnan tekniikoiden että yksilön itsen hallinnan ulottuvuusiin.

Subjektifikaatio

Hallinnan ulottuvuuksien, ja etenkin edellä esitetyn itsen hallinnan erittelemiseksi empiirisestä aineistosta hyödynnän subjektifikaation käsitettä¹⁷ (engl. *subjectification*). Hakalan (2007) määritelmän mukaan subjektifikaatiossa subjekti asettuu tai hänet asetetaan paikalleen tilassa, jossa kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet diskurssit ja tekniikat tuottavat subjekteille mahdollistuvia paikkoja. Diskurssien kautta meidät tehdään puhuviksi subjekteiksi samanaikaisesti, kun meidät alistetaan (engl. *are subjected*) niiden perustavalle pakottavuudelle. Tai kuten Hakala yksinkertaistaa, ”opimme valitsemaan itse meille ’oikeaksi’ määritellyn vaaleanpunaisen tai vaaleansinisen tai tarvittaessa kyseenalaistamaan valinnan”. (Hakala 2007; myös Davies 2006, 426.) Subjektifikaatiossa korostuukin se, että subjekti ei ole vain vallan ja hallinnan kohde, vaan aktiivisesti osa koko hallinnan prosessia. Pyykkösen (2015) mukaan subjektifikaatiolla tarkoitetaan juuri sitä, kun subjekti toimii aktiivisesti suhteessa itseensä.

Millerin ja Rosen (2010) mukaan universaaleja hallinnan subjekteja ei ole. Hallittavat voidaan ymmärtää vaikkapa kasvatettaviksi lapsiksi, joita on johdettava, tai itsenäisiksi subjekteiksi, joita on autettava omilla valinnoillaan toteuttamaan mahdollisuuksiaan. Esimerkiksi lapsia ei tulisi nähdä pelkinä subjekteina, vaan subjektifikaatioina – *toimintaan vaikuttavina toiminnan muotoina*. Millerin ja Rosen täydentävät vielä, että kyseessä on ”lähestymistapa, joka tunnustaa, että ideamme inhimillisestä subjektista yksilöllistyneenä, vallitsevana, itse-reflektioon kykenevänä ja autonomiaan pyrkivänä on subjektifikaatiokäytäntöjen tulosta” (Miller & Rose 2010, 17).

Yhteenveto

Hallinta sisältää kolmenlaisia ulottuvuuksia: rationaliteetit ja diskurssit, ulkoisen hallinnan, sekä itsen hallinnan tekniikat. Rationaliteetit kehystävät kaikkea toimintaa. Diskurssit ja diskursiiviset käytännöt luovat erilaisia *subjektipositioita*¹⁸. Subjektipositioilla tarkoitetaan sitä, että subjekti yhtäaikaisesti sijoitetaan ja

¹⁷ Englanniksi puhutaan muun muassa käsitteistä *subjectification*, *subjectivation* tai *subjection* (Davies 2006, 425).

¹⁸ Synonyymina tai hieman eri nyansein tutkijat hyödyntävät myös subjektiaseman, *position* tai *aseman* käsitteitä. Käytän tekstin yhdenmukaisuuden vuoksi käsitettä

hän sijoittaa itse itsensä positioon, jonka joku käytössä oleva diskurssi tarjoaa. Subjektipositiot voivat olla selkeitä kategorioita, kuten opettaja tai oppilas, tai tätä abstraktimpia jakoja. Näitä positioita joko vastustetaan tai niihin samaistutaan. (Harré & Langenhove 1999.) Vallitsevien diskurssien mukaiset subjektipositiot määrittelevät sen, millaisia lasten ja heidän toimintansa kuuluu kunakin aikana olla. Positiot eivät ole siten luotuja, vaan myös elettyjä. (Walkerdine 2001, 21.) Esimerkiksi erilaisia lapsuuksia tuotetaan aktiivomalla tietynlaisia subjektipositioita lapsille (Walkerdine 2001, 21). Alhanen (2007) muistuttaa, että diskursiivisten käytäntöjen luomat subjektipositiot eivät ole seurausta yksittäisten ihmisten ajattelusta ja toiminnasta vaan käytänteitä säätelevistä säännöistä, jotka ohjaavat ihmisen ajattelua (Alhanen 2007, 67–68). Subjektit eivät ole diskursseista vapaita, vaan subjektit toimivat aina vallitsevien rationaliteettien puitteissa, joko vastustaen tai hyväksyen ne.

Toimiakseen hallinta tarvitsee käytännöllisen ulottuvuuden eli erilaisia hallinnan tekniikoita. Kaiston (2010) mukaan hallinnan tekniikoiden toimivuus ratkaisee paljolti sen, kuinka toimivaa hallinta ja erityisesti subjektien itsen hallinta on. Kysymys on ensinnäkin siitä, kuinka rationaalisuudet kääntyvät hallinnan tekniikoiksi ja toisaalta siitä, kuinka tekniikat onnistuvat ohjaamaan yksilöitä itse itseään hallitseviksi subjekteiksi. (Kaisto 2010, 59.) Useimmissa tilanteissa subjektilla on halu osoittaa osaamisensa toimimalla tai valitsemalla 'oikein'. Subjektifikaatiossa hallinta ja alistuminen tapahtuvat siis yhtäaikaaisesti (Brunila 2009, 44). Usein päiväkodissa olevat lapset tuovat esiin institutionaalisen tietämyksensä ja toimivat sen mukaisesti (Hutchby & Moran-Ellis 1998; ks. myös luku 2.2).

Esitettyjen hallinnan ulottuvuuksien avaaminen ja ymmärtäminen on välttämätöntä, sillä hallinnan kaikki ulottuvuudet ovat hallinnan prosessissa osallisina ja ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Seuraavassa luvussa edellä esiteltyjä käsitteitä eritellään lasten ja lapsuuden hallinnan tutkimuksissa. Tämän jälkeen esitän, kuinka edellä esitetyt käsitteet muodostavat tämän tutkimuksen käsitteellisen kehyksen.

subjektipositio, vaikka viittaamani kirjoittajat käyttäisivätkin eri sanastoa. Välillä tekstin keventämiseksi käytän myös käsitettä positio tarkoittamaan samaa asiaa. Sana subjekti ja sitä kautta subjektipositio tulee ymmärrettävämmäksi, kun tarkastelee sen englanninkielessä saamia merkityksiä. Käännettynä se tarkoittaa muun muassa alamaista, kansalaista ja kohdetta (mot.kielikone.fi).

3 MITEN HALLINTAA TUTKITAAN?

Kaisto ja Pyykkönen (2010) toteavat, ettei hallintavallan analysoimiseksi ole mitään ominaista, selkeästi muotoiltavaa tutkimusmetodia. Sen sijaan hallinnan analytiikka tarjoaa käsitteellisiä työkaluja, jotka ovat sovitettavissa yhteen erilaisten tutkimusmetodien kanssa. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 14.) Yhtenä ohjenuorana voi pitää ajatusta siitä, että hallinnan analytiikassa ei selvitetä sitä, kenellä valta on ja kenellä sitä puolestaan ei ole. Sen sijaan hallinnan analytiikassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten meitä hallitaan ja miten me hallitsemme. Tässä ensisijaisia ovat miten-kysymysten esittäminen empiiriselle aineistolle¹⁹ (Dean 1999, 28.)

Hallinnananalyttisissä tutkimuksissa aineistona ovat usein erilaiset historialliset tekstit ja asiakirjat, mutta itse subjektien toiminta on usein sivuutettu (Kaisto 2010, 49–50). Foucault kannusti käsitteidensä moninaiseen hyödyntämiseen. Foucault totesi luentosarjansa (Lectures at the Collège de France, 1975–1976) yhteydessä, että hänen ideoitaan saa käyttää soveltaen ja jalostaen (Foucault 2003, 2). Hallinnan käsitteitä onkin käytetty runsaasti, monin tavoin ja monilla eri aloilla. Vaikka itsekkin puhun yksinkertaistaen hallinnan analytiikasta tai foucault’laisesta tutkimustavasta, ei voida enää ajatella, että kyse olisi yhtenäisestä ajattelun tai hallinnan tutkimuksen koulukunnasta. Foucault’n ajatuksia, yksittäisiä käsitteitä ja koko käsiteapparaattia on sovellettu ja hyödynnetty niin monin tavoin, että paikoin käsitteiden merkitykset ovat muotoutuneet jopa toisistaan tunnistamattomiksi (Miller & Rose 2010, 25; Sandberg 2015, 13). Kertooko tämä ennemminkin Foucault’n ajatusten käyttökelpoisuudesta ja sovellettavuudesta vai niiden vaikeaselkoisuudesta, jää viime kädessä lukijan arvioitavaksi.

Hallinnan analytiikan lähtökohdat taipuvat myös lapsista ja lapsuuksista käytäviin keskusteluihin. Kallion (2009) tulkinnan mukaan ihmiselämän alku-

¹⁹ Toisaalta Helén (2016) pitää hallinnan analyttikoiden kompastuskivenä jumiutumista ”miten meitä hallitaan”-kysymyksenasetteluun. Hänen mukaansa mitenkysymykset jättävät varjoonsa sen, ”missä yhteyksissä hallinnan käytännöt muovautuvat poliittisiksi, taloudellisiksi, eettisiksi tai teknisiksi”. (Helén 2016, 172.)

puolen ei tulisi olla foucault'laisen tutkimuksen ulkopuolella, vaan pikemminkin lähellä sen ydintä. Foucault'n pyrkimyksenä oli kirjoittaa erilaisten käytäntöjen historiaa, joissa ihmisistä tehdään kulttuurissamme subjekteja. Näkökulma suorastaan kutsuu lapsista ja lapsuudesta kiinnostunutta tutkijaa tarttumaan Foucault'n käsitteistöön. (Kallio 2009, 116.) Kiinnostus Foucault'n ajatteluun onkin kasvanut viime vuosina kasvatustieteiden parissa (Fejes & Nicoll 2008, X). Varhaisimpia Foucault'ta hyödyntäneistä kasvatuksen tutkijoita ovat Popkewits ja Brennan (1998), jotka ovat käyttäneet Foucault'n valtateoretisointeja kriittisessä kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Hallintaa ja kasvatusta yhdistelevissä tutkimuksissa aiheina ovat olleet muun muassa opettajuus, oppiminen tai kasvatusta. Useita viime vuosien tutkimuksia yhdistää näkemys, jonka mukaan uusliberalistinen markkinatalousajattelu on tunkeutunut myös kasvatuksen ja opetuksen kentille. Tästä esimerkkeinä toimivat erilaiset yrittäjyyden (Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010) ja elinikäisen oppimisen (Fejes & Nicoll 2008; Harni 2015; Saari 2016) ideologioiden vahvistuminen koulutuksen eri asteilla, jotka pohjaavat käsitykseen vapaasta ja valintoja tekevästä kansalaisesta.

Tässä luvussa pohdin ensiksi lapsuudentutkimuksen ja hallinnan analytiikan yhteensovittamisen kysymyksiä. Toiseksi esittelen tutkimuksia, jotka tuovat esiin niitä monia keinoja, joilla lapsia ja lapsuutta hallitaan niin politiikan, asiakirjojen kuin arjen käytänteidenkin tasoilla. Pohdin, kuinka hallintaa on tutkittu erityisesti lapsiin ja lapsuuteen liittyvien temojen yhteydessä ja millaista tietoa meillä on siitä, kuinka lapsia hallitaan. Samalla tuon esiin, millaisia aukkoja olemassa oleva tutkimustieto jättää, ja minkälaiseen tarpeeseen käsillä oleva tutkimus pyrkii vastaamaan. Suurin osa tutkimuksista on mukana niiden teoreettisen viitekehyksen vuoksi. Toiset taas ovat hyödyllisiä minulle ennen muuta sen vuoksi, että ne kertovat jotain mielenkiintoista varhaiskasvatuksesta tai lasten ja aikuisten suhteista. Kaikki tutkijat, joihin viitataan ja joiden töitä tässä tutkimuksessa hyödynnän, eivät välttämättä paikanna itseään hallinnan tutkijoiksi. Luku päättyy esittelyyn tämän tutkimuksen käsitteellisestä kehyksestä.

3.1 Lapsuudentutkimus ja hallinta

Tämä väitöskirja kiinnittyy yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen näkemyksiin lapsista ja lapsuudesta. Lapsuudentutkimuksen kimmokkeena ovat Alasen (2009) mukaan olleet lasten ja aikuisten välisen suhteen muutokset. Lähtökohtana on ensinnäkin näkemys, että lapsuus on ajassa ja paikassa muodostuva ilmiö. Lisäksi lasten ajatellaan olevan merkittävässä osassa siinä, miten lapsuutta ja lasten arkea kulloinkin määritellään. (Alanen 2009, 12, 22–23.) Satkan, Alasen, Harrikarin ja Pekkarisen (2011) näkemys on, että lapsuudentutkimuksen orientaatio lapsuuteen on tuottanut uusia tarkastelukulmia ja tietoa monipuolistamaan aiempia lapsi- ja lapsuuskäsityksiä. Nykyään ei voi kuitenkaan puhua enää yhtenäisestä tutkimuksen suuntauksesta, vaan lapsuudentutkimustakin tehdään monenlaisista lähtökohdista käsin.

Alanen (2014) erottaa toisistaan kolme lapsuuden sosiologista lähestymistapaa. Lapsuuden mikrososiologia (engl. *a (micro-)sociology of children*) korostaa lasten aktiivista toimintaa ja neuvotteluja arkisissa ympäristöissä. Dekonstruktivisessa lasten ja lapsuuden sosiologiassa (engl. *a deconstructive sociology of children and childhoods*) käsitteet, kuten 'lapsi' ja 'lapsuus' ajatellaan historiallisiksi ja kulttuurisiksi konstruktioiksi. Lähestymistapaa leimaa lapsuuden poliittinen luonne: kulloisillakin lapsikäsitteillä on seurauksensa lasten jokapäiväisille todellisuuksille. Dekonstruktivisen lapsuudentutkimuksen tavoitteena onkin paljastaa kulttuuristen lapsuuskonstruktioiden diskursiivinen valta. Viimeiseksi Alanen nimeää sukupolvirakenteisiin ja sukupolvien kategoriin eroteluihin perustuvan lähestymistavan (engl. *the structural approach*), jonka hän jakaa kahteen painotukseen. Rakenteellis-kategorisoivassa lähestymistavassa lapsuus on analyysin keskeinen yksikkö, jota itsessään voidaan pitää sosiaalisena rakenteena. Näkökulmaa voi pitää hyödyllisenä silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on raportoida esimerkiksi joidenkin maiden lasten elinoloja. Rakenteellis-relaationaalisessa lapsuudensosiologiassa keskeisellä sijalla ovat sekä rakenteet että prosessit, joissa esimerkiksi sukupolvisuhteita 'tehdään'. (Alanen 2014, 136–137.) Omaa tutkimustani luonnehtii sekä mikrososiologinen että dekonstruktivinen ote.

Hallinnan analytiikka ja lapset ovat liittyneet toisiinsa usein juuri lapsuudentutkimuksen kautta. Satkan ja kumppaneiden (2011) mukaan lapsuuden hallinnassa tapahtuneita koskevien muutosten analyysin kiinnostuksen kohteiksi voi nimetä seuraavat teemat: Kuinka ongelmat nousevat esiin ja kuinka ne käsitteellistetään hallinnan kohteiksi? Millaisin keinoin sääntelytyötä tehdään? Millaisia järkeilyjä tai identiteettejä sekä sääntelyä harjoittavalta että sen kohteena olevalta odotetaan? (Satka ym. 2011, 17–18.) Listauksella on yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen intressien kanssa, sillä yhtenä tutkimuksen painopisteenä on vallitsevien diskursiivien ja rationaliteettien esiin tuominen.

Foucault'n tutkimusmenetelmiä ei ole kuitenkaan vielä kattavasti avattu lapsuudentutkimuksen välineiksi, vaikka hänen ajatuksiaan on sovellettu lapsia ja lapsuutta käsittelevissä tutkimuksissa jo jonkin verran. Tärkeäksi tekijäksi Kallio (2009) näkee sen, että erityisesti angloamerikkalaisessa lapsuudentutkimuksessa vallitsevan paradigman mukainen lasten toimijuuden korostaminen ei kaikilta osin sovi yhteen foucault'laisen ajattelun kanssa. Käsitteiden suhteesta vallitseviin rationaliteetteihin ja diskursseihin ei istu ongelmitta tulokintaan lapsesta aktiivisena toimijana. Hallinnan tutkimuksessa lapset ovat jo syntyessään kietoutuneet tiedon ja vallan suhteisiin, eikä lapsen toiminnan 'autonomisuutta' voida ottaa annettuna. Näin myös lasten toimijuus tulee uudelleen asetelluksi. Lapsuudentutkimuksen ja hallinnan tutkimuksen lähtökohdat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. Päinvastoin, Kallion mukaan, hallinnan analytiikan kautta on mahdollista tavoittaa uudenlaisia avauksia lasten toimijuuden ja lapsuuden tieto/ valta-suhteiden tutkimiseen. (Kallio 2009, 120–121.)

3.2 Näkökulmia lasten hallintaan

Aikuisten oletettu lapsia suurempi kompetenssi on oikeuttanut lasten kontrolloinnin (Lee 2001, 90). Lapset ja aikuiset ovat keskenään yhteiskunnallisesti hyvin erilaisissa asemassa, esimerkiksi äänioikeuden tai itsemääräämisoikeutensa suhteen. Rose (1999b) tulkitsee, että terveyden ja hyvinvoinnin seurannan kautta lapset ovat tulleet osaksi yhteiskunnan ja valtion vastuuta. Lapsesta on tullut lukemattomien projektien kohde. Näiden projektien tehtävänä on suojella lapsia erilaisilta henkisiltä ja fyysisiltä vaaroilta. Suojelun tavoitteena on yhtäältä turvata lapsen 'normaali' kehitys ja toisaalta edistää toivottujen ominaisuuksien kehittymistä. Tällaisina voidaan pitää muun muassa henkistä tasapainoa, älykkyyttä ja koulutettavuutta. (Rose 1999b, 123.)

Diskurssien tutkimus

Lasten hallinta on tiiviissä kytköksissä perheiden hallintaan. Ensinäkin lapsiväestön kautta hallitaan ja kontrolloidaan perheitä, mutta toisaalta hyvään vanhemmuuteen liittyvien diskurssien kautta luodaan myös lasten elämänpiirien hallintaa. (Harrikari & Pekkarinen 2011.) Katja Yesilova (2009) on tutkinut suomalaisten ideologisesti ihannoimaa ydinperhepolitiikkaa ja sen syntyhistoriaa hallinnan analyttisesti. Tutkimusaineistona toimivat historialliset perhepoliittiset asiakirjat vuosilta 1960–1992. Erityisesti hän eritteli sitä, miten perhesuhteita järjestetään sukupolvisuhteiden mukaan. Yesilovan mukaan ajan myötä syntyneen 'normaalin' ydinperhe-elämän väistämätön seuraus oli 'normaali lapsi'. Lapsen normaalin kehityksen edellytykset jäsensivät lapset ja vanhemmat sukupolvisuhteisiin, joissa lapselle kasvu äidin ja isän muodostamassa (ydin)perheessä oli normaaliuden ehdoton lähtökohta. Näin kiintymyssuhde-teorian siivittämänä ydinperhe muodostui yhteiskunnan ydinsoluksi, jonka tavoitteena on tukea lapsen normaalia kehitystä. (Yesilova 2009.) Donzelot (1980) näkee perheen ja yhteiskunnallisen hallinnan kytköksen niin tiiviinä, että hän kutsuu perhettä ennemmin (hallinnan) mekanismiksi kuin instituutioksi.

Satkan ja kumppaneiden (2011) mukaan Donzelotin (1980) tekemä analyysi ranskalaisesta perhesosiaalityöstä havainnollistaa hyvin muutoksia lasten ja perheiden hallinnassa. Tilastollinen tiedontuottamistapa yhdessä uusien psykiatrian, sosiologian ja psykoanalyttisten diskurssien kanssa mahdollistivat alempien luokkien lasten luokittelun vaarallisiin tai vaaranalaisiin lapsiin. Ne edistivät normalisoimista painottavien ja aiempaa vaikuttavampien hallintatekniikoiden kehittymistä. Niiden tuloksena syntyi uudenlainen pedagoginen ja oikeudellinen lapsiin ja vanhempiin kohdistuva valvontakoneisto. (Satka ym. 2011, 12; ks. myös Piattoeva 2015.)

Nykyään esimerkiksi kehityspsykologiasta juontuvat puhetavat ovat vaikiintuneet myös vanhempien arkipäiväisiin kasvatuskäytänteisiin. Tämä kuvaa hyvin sitä, kuinka tieteellinen tieto muuttuu osaksi puhetapoja ja ohjaa siten käyttäytymistä. Viimeisten vuosikymmenten aikana vanhempien puheisiin ja toimintaan iskostunut kiintymyssuhdeajattelu vaikuttaa siihen, millaiseksi per-

heen toiminta eri instituutioiden parissa oletetaan. Tapa, jolla aikuiset kulloise-
nakin aikana hahmottavat ja kontrolloivat lasten aikaa ja arvottavat sen käyttöä,
on osa vallitsevaa visiota lapsuudesta ja sen paikasta yhteiskunnassa (Zeiger,
Devine, Kjörholt & Strandell 2007). Nykyiset ja menneet käsitykset lapsista ja
lapsuudesta vaikuttavat oleellisesti siihen, millaiseksi lasten jokapäiväinen arki
päiväkodeissa ja muissa ympäristöissä muodostuu.

Myös irlantilainen lapsudentutkija Karen Smith on (2012; 2014) analysoi-
nut lapsidiskursseja hallintavallan kautta. Hän on hyödyntänyt Jenksin (2005)
jaottelua dionyysiseen, synnynnäisesti pahaan ja apollooniseen lapseen, joka on
puolestaan viaton ja hyvä. Smith täydentää jaottelua 'ateenalaisella' lapsella,
joka vastaa nykypäivän hallintavallan mukaista subjektia, jonka oletetaan kan-
tavan vastuu teoistaan. Smithin näkemys on, että uuden lapsen malli on vält-
tämätön, jotta viimeaikaiset hallinnan muutokset tulevat huomioiduiksi. Atee-
nalainen lapsi kuvaa hänen mukaansa modernia lapsikäsitystä, johon liittyvät
sellaiset käsitteet kuin toimijuus, osallisuus ja vastuullisuus, jotka ovat monien
päiväkotienkin avainsanoja. (Smith 2012; 2014; ks. myös Wasshede 2016.)

Diskursseja on tutkittu myös erilaisten lasta koskevien dokumenttien nä-
kökulmasta (esim. Alasuutari 2010; Vallberg Roth & Månsson 2009). Dokumen-
taatio voidaan nähdä osaksi varhaiskasvatuksen yksilöllistymistä. Jan Kamp-
mannin (2004) mukaan tanskalaisissa lapsuuskäsityksissä tapahtuneita muu-
toksia voi kutsua individualisoitumiseksi instituutioissa tai vastaavasti institu-
tionalisoitumiseksi individualismissa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että päiväkodin
toiminnan perustana on nykyään yksilöllinen lapsi. Yhtäältä lapsen yksilöllis-
yys on institutionalisoitu. Muuttuneiden lapsikäsitysten kautta lapset voivat
saavuttaa uudenlaista vapautta ja kunnioitusta, jota heillä ei ole aiemmin ollut.
Toisaalta kasvava yksilöllistyminen voi tuottaa uudenlaisia tapoja hallita lasten
elämää. Uudet hallinnan muodot perustuvat ennen kaikkea lasten omaan vas-
tukseen. (Kampmann 2004, 129–130, 143.)

Kouluinstituution hallinnallistumista tutkineet Silvennoinen ja Kinnari
(2015, 65) kuvaavat Kampmannin kanssa samansuuntaisesti lapsuuden hallin-
nassa tapahtuneita muutoksia siten, että "(y)hdessä vuosisadassa näkyvästä
kurinpidosta on päästy itse itseään sääntelevän autonomiseen yksilöön". Lapsia
ja heidän perheitään koskevan dokumentoinnin lisääntymistä voi jo itsessään
pitää yhtenä esimerkkinä lasten hallinnan tihentymisestä myös varhaiskasva-
tusinstituutioiden sisällä yksilöllisyyden nimissä. Esimerkiksi ruotsalaiset Vall-
berg Roth ja Månsson (2009) suhtautuvat yksilöllisiin varhaiskasvatussuunni-
telmiin kriittisesti: heidän mukaansa suunnitelmille esitetyt viralliset tavoitteet
toteutuvat harvoin, mutta sen sijaan niitä luonnehtii pyrkimys säätelyyn ja
normalisaatioon (Vallberg Roth & Månsson 2009, 187).

Sosiologi Harriet Strandell (2012a) on analysoinut suomalaisten koululais-
ten iltapäivätoimintaa hyödyntäen muun muassa hallinnan analytiikan käsit-
teistöä. Tutkimuksensa pohjalta hän jakoi iltapäiväkerhot mahdollistavan hal-
linnan ja rajoittavan hallinnan malleihin. Lähtökohtana oli se, millaisina lasten
saamat positiot ja lasten ja aikuisten väliset suhteet niissä ilmenevät. Rajoittava
hallinta perustui ohjaajien selkeälle auktoriteettiasemalle, ja se vastaa pitkälti

perinteistä ajattelua aikuisten ja lasten välisestä suhteesta. Mahdollistavan hallinnan mallissa aikuisen ja lapsen sekä vanhemman ja lapsen väliset suhteet rakentuivat perinteisestä auktoriteettisuhteesta poikkeavalla tavalla. Yhtäältä lapsi saa mahdollistavan hallinnan mallissa vahvemman neuvotteluaseman, mutta toisaalta häneltä edellytetään itsenäisyyttä, omaa aktiivisuutta ja vastuuta. Mahdollistavaan hallintaan sisäänrakennetun kontrollin tekee mahdolliseksi ohjaajan ja lapsen läheinen suhde ja ohjaajan valpas lähestymistapa. Kun mahdollistava hallinta toimii, se antaa lapsille paljon tilaa käyttää iltapäiväkerhoa hyväkseen toimintaympäristönä. Hallinnan toimivuus on kuitenkin riippuvainen lapsikäsituksesta, jossa lapsi nähdään toimijana aikuisen rinnalla. (Strandell 2012a, 109.) Hallinnan mallit kuvaavat hyvin sitä, kuinka erilaisin tavoin lapsista ja lapsuudesta puhutaan yhtäaikaisesti ja kuinka instituutioihin rakentuu niiden pohjalta erilaisia toimintamalleja.

Hallinnan tekniikoiden tarkastelut

Diskurssien ja lapsikäsitysten lisäksi tutkijat ovat olleet kiinnostuneita niistä tekniikoista, joiden kautta lapsia hallitaan. Lapsia ja heidän perheitään arvioidaan, ohjataan ja neuvotaan monenlaisin mittarein neuvoloissa, kouluissa ja varhaiskasvatuksen instituutioissa. Hallinnan tekniikoita on tutkittu usein erilaisissa lapsi- ja lapsuusinstituutioissa. Esimerkiksi koulua voi pitää suljettuna instituutiona, joka valtajärjestelmänä toimii samoin periaattein kuin esimerkiksi vankila, luostarilaitos tai armeija (Husa 1999, 68–69). Myös varhaiskasvatus on lähes koko ikäluokkaa yhdistävää toimintaa, ja se määrittelee osaltaan sitä, millaisia lapsuuksia nyky-Suomessa mahdollistuu. Viimeistään esiopetusvuonna jokainen suomalaislapsi osallistuu institutionaaliseen varhaiskasvatukseen. Sanoaankin, että lapsuus on institutionalisoitunut. Institutionalisoituminen viittaa myös siihen, että lapsille suunnatut paikat on usein erotettu muusta yhteiskunnasta. Esimerkiksi päiväkotit on tilana rakennettu ja rajattu nimenomaan lapsille (Kullman, Strandell & Hoikkala 2012, 11–12; Nilsen 2012, 203, 210).

Normaalia lasta koskevat käsitykset muotoutuvat lapsuuden hallinnan projekteissa, jonka yksi osa on pienten lasten kohdalla päiväkodeissa toteutuva varhaiskasvatus. Rose (1999b) kuvaa, että normaalin lapsen ja lapsuuden kriteerien määrittelyissä keskeinen rooli on ollut ja on yhä edelleen asiantuntijoilla, joilla on valtuudet esittää tieteellistä tietoa lapsuudesta ja sen eri vaiheista. Normaalistavan ohjauksen kohteena ovat ennen kaikkea epänormaalit, poikkeavat tai tottelemattomat lapset ja juuri näiden tapausten ympärillä myös normaalia lasta koskevat käsitykset muotoutuvat. (Rose 1999b, 133.) Kun opettaja kasvatusinstituutiossa puuttuu tottelemattomasti käyttäytyvän lapsen toimintaan, on tämä lasten ja lapsuuden hallintaa, joka perustuu käsityksiin siitä, kuinka normaalin ja hyvätapaisten lapsen tulisi käyttäytyä. Toisaalta taas tietynlainen käytös palkitaan tai siihen kannustetaan, joka antaa myös viitteitä siitä, millainen lapsena oleminen katsotaan suotuisaksi.

Helga Kelle (2010) tarkasteli Saksassa käytössä olevia lasten terveydenhuollon piirissä toteutettuja tarkastuskäyntejä. Käynneissä huomio kiinnittyi muun muassa siihen, kuinka lasten ikätasonmukainen kehitys tai sen poik-

keamat tulivat neuvoteltaviksi. Kelle kuvaa, kuinka ikään sidotut tarkastukset muuntuvat normalisaatiosta optimointiin. Varhaisen puuttumisen varjolla ei pelkästään normalisoida sitä, mikä on kullekin ikätasolle sopivaa käytöstä, vaan samalla optimoidaan lapsen kehitys tuottavuuden välineeksi. Arvioinneissa tuotettu tieto oikeuttaa aikuisten interventiot lapsen kehitykseen. Kelle summaa, että lasten taitoja arvioidaan saksalaisessa järjestelmässä suhteessa ikään. Hänen mukaansa viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana lasten ikään liitetyt kehitykselliset viivästymät ovat terveydenhuollon parissa tästä syystä lisääntyneet. (Kelle 2010.) Usein lasten osaamista ja kehitystä käsitellään nimenomaan suhteessa ikään ja oletettuun ikätason mukaiseen kehitykseen (ks. esim. Alasuutari & Karila 2010; Gitz-Johansen 2011; Kelle 2010; Rutanen 2012). Lasten ikätasoon pohjautuvaa arviointia voidaan pitää hallinnan tekniikkana, jonka pyrkimyksenä on normalisaatio.

Lapsia arvioidaan varhaiskasvatuksen piirissä myös vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa. Alasuutarin (2010) mukaan lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelulla ja varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluilla (arkisemmin vasukeskusteluilla) pyritään varmistamaan lapsen yksilöllinen huomiointi päiväkodissa, ja näin ollen se toimii tehokkaana lasten ja perheiden hallinnan välineenä. Keskusteluiden tarkoituksena on toteuttaa kodin ja varhaiskasvatuksen välistä kasvatuskumppanuutta. Alasuutari kuitenkin esittää, että suunnittelu-toiminnalla on luotu uusi lasten ja perheiden seurantajärjestelmä, joka tekee heidän elämänsä läpinäkyvämmäksi suhteessa yhteiskunnan valvontajärjestelmään. Motivaattorina dokumentaatiolle näyttääkin olevan muun muassa Kellenkin esiin nostama varhaisen puuttumisen ideologia. Näin vanhempien ja henkilöstön väliset keskustelut jäävät kauaksi kasvatuskumppanuudelle asetetuista tavoitteista ja ne toimivat ennen kaikkea uusina hallinnan välineinä. (Alasuutari 2010.) Myös Alasuutarin ja Markströmin toteuttama (2010) suomalaisten ja ruotsalaisten vasukeskusteluiden vertaileva analyysi osoittaa, että keskusteluissa on kyse ennen kaikkea lapsen arvioinnista. Tutkimuksessa keskustelut sivusivat usein lapsen sosiaalisuutta sekä sukupolvi- ja sukupuolijärjestyksiin liittyviä oletuksia. (Alasuutari & Markström 2011.)

Hallinnan tekniikoita ja valtaa on tutkittu myös lasten ja aikuisten keskinäisissä suhteissa. Australialainen Jennifer M. Gore (1998) on tutkinut foucault'laisittain, miten erilaisia vallan tekniikoita toteutetaan eri koulutuskontekstien arjessa. Opettajan jatkuva tarkkailu ulottuu jokaiseen viestittäen tiettyjä arvoasetelmia – mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Oppilaiden ryhmittelyt ja luokittelut ovat osa vallankäytön tavallisia mekanismeja. Vallan tekniikoiksi Gore nimesi valvonnan, normalisaation, poissulkemisen, luokittelun, jakamisen, yksilöllisyyden, totalisaation ja säätelyn. Koulukonteksteissa näistä vähiten käytössä olivat säätely ja valvonta. Eniten puolestaan harjoitettiin totalisaatiota ja yksilöllistymistä. (Gore 1998, 235–243; ks. myös Gawlicz 2009.) Nämä päätelmät tukevat jo aiemmin esitettyä näkemystä siirtymisestä kohti itsehallinnoimisen kulttuuria myös lasten maailmoissa (esim. Deleuze 2005; Rose 1999a).

Päiväkodin sisällä hallinta tapahtuu muun muassa tila- ja aikajärjestelyillä sekä pedagogisilla ratkaisulla. Hallinnan analytiikka on koettu ilmeisen hyö-

dylliseksi tilan ja ajan tutkimuksissa, sillä Foucault'n käsitteitä on hyödynnetty runsaasti kasvatusinstituutioiden tilaratkaisuja käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Cliff & Millei 2014; Millei & Cliff 2013; Pike 2008). Jo vuosisatoja tiloja on järjestelty siten, että ne mahdollistavat tehokkaan kontrolloimisen. Tila voidaan nähdä kurin ja kontrollin välineenä (Foucault 1980). Strandellin (1995) mukaan virallisten ja epävirallisten puitteiden luomisessa on pitkälti kyse tilan ja ajan hallinnasta. Näiden kautta vaikutetaan merkittävästi siihen, miten lapset päiväkodissa voivat toimia ja olla suhteessa toisiinsa. (Strandell 1995, 185.) Tilojen käyttö ja kulkureitit ovat osittain rakennuksen fyysisyyden sanelemia, mutta merkittävältä osin siellä toimivien ihmisten, päiväkodissa lähinnä henkilökunnan määrittelemiä (Paju 2005, 236).

Tilankäytön hallinta kytkeytyy tiukasti myös ajan hallintaan. Sosiologi Elina Paju (2005) kuvaa päiväkodin tila-aikajärjestelyjä ikään kuin lukujärjestykseksi. Tilat on järjestetty tietyille toiminnoille ja se, milloin missäkin tilassa ollaan, riippuu pitkälti aikuisten tekemästä järjestyksestä. (Paju 2005, 227.) Jenksin (2001) mukaan kasvatusinstituutioissa aika otetaan haltuun ruumiin kautta kohdistamalla huomio siihen, mitä lapset kehoillansa tekevät. Erilaisin ajan teknisin välinein kuten aikatauluin, jonoin ja istumajärjestyksin ohjataan lasten käyttäytymistä. Aika voi olla sisään kirjoitettua näihin käytänteisiin, vaikkapa päiväntulkuun. Samalla ne tuottavat yhdenlaista aikajärjestystä. (Jenks 2001, 74.)

Zsuzsa Millei ja Ken Cliff ovat puolestaan eritelleet Australiassa päiväkodin tiloihin liittyvää säätelyä ja lasten ruumiin sivilisoimista. Heidän tutkimuksensa keskiössä olivat päiväkodin tilat, erityisesti wc-tilat, biopolitiikan käsitteen kautta. Lapsia ohjattiin muun muassa tilojen avoimen tilasuunnittelun avulla hallitsemaan omaa ruumistaan ja sen toimintoja soveliaasti. Tilasuunnittelu mukailikin monin tavoin Foucault'n ajatusta panoptikaalisesta tilasta. (Cliff & Millei 2013; Millei & Cliff 2014.) Myös Anu Kuukka (2015) on soveltanut Foucault'n biopolitiikan käsitettä lasten ruumiillisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan. Kuukan huomio kohdentui muun muassa lasten ruumiin hallintaan päiväkodin erilaisissa tiloissa ja rutiineissa. Päiväkodin tilat ja arkirutiinit mahdollistavat ja rajoittavat lasten olemista ja toimintaa. Niissä lapsilta myös edellytetään oman ruumiillisuutensa hallintaa. Päiväkodin rutiineista etenkin päivälepo herätti lapsissa kritiikkiä, ja Kuukka nimeääkin päivälepoon liittyvät käytännöt erityiseksi *nukkarikuriksi* (ks. myös Alasuutari & Karila 2014).

Mainittakoon varhaiskasvatuksen tilajärjestelyä käsittelevistä tutkimuksista vielä Ann-Marie Markströmin (2007) tutkimus, jossa hän keskittyi tutkimaan erityisesti eteistä ruotsalaisissa päiväkodeissa ja sitä, kuinka kyseinen tila jäsentää ja määrittää siellä toteutuvia tapahtumia. Alasuutarin (2009, 66) mukaan Markströmin tutkimus on hyvä esimerkki siitä, miten yhden konkreettisen tilan erittelyn kautta voidaan tehdä näkyväksi tulkintoja niin lapsesta kuin vanhemmuudesta. Tulokset ovat yhteneväisiä brittiläisen Jo Piken (2008) tutkimuksen kanssa, jossa hän tarkasteli alakoulujen ruokasaleja ja tilaan liittyviä hallinnan tekniikoita. Kaikissa hänen tutkimuksensa kohteena olleissa kouluissa kalusteet oli sijoitettu tukemaan ravitsemuksellisia seikkoja, ja toisaalta minimoi-

maan lasten keskinäinen sosiaalinen kanssakäyminen. Pike (2008) summaakin, että omaksumalla foucault'laisen näkökulman muun muassa koulun ruokasalien analyysiin, voimme selvittää niitä keinoja, joilla tietyt kouluruokailuun liittyvät diskurssit manifestoituvat arkeen ja saavat dominoivan aseman.

Subjektifikaatio

Lopuksi esittelen vielä kaksi tutkimusta, jotka eivät sinällään hyödynnä Foucault'a, mutta mukailevat ajatusmaailmaltaan hallinnan tutkimusta. Annika Månsson (2011) tutki lasten subjektifikaatiota ruotsalaislasten päiväkodin aloitusvaiheessa. Hän tutki päiväkotia sosiaalisena käytäntönä, hyödyntäen positioinnin käsitettä. Subjektifikaatiota tarkasteltiin suhteessa kompetentin ja heikon lapsen diskursseihin. Aloittaessaan päiväkodissa, lapsi astuu institutionaalisen systeemin normeihin, joissa sukupuoli on yksi subjektifikaation aspekti. Yhtäältä diskurssit tarjoavat Månssonin mukaan lapsille erilaisia asemia, jotka lapset joko 'ostavat' tai hylkäävät. Toisaalta lapset luovat merkityksiä vastaanottamalla jatkuvasti signaaleja ympäristöstään. (Månsson 2011, 7-11.)

Myös Lappalainen (2006) on hyödyntänyt subjektifikaation käsitettä etnisyyttä ja sukupuolta käsittelevässä tutkimuksessaan. Hän keskittyy lasten keskinäisten erojen rakentumiseen sekä niiden merkityksellistymiseen arjessa. Kansalaisuus ja etnisyys olivat lapsille tärkeä subjektiviteetin muotoutumisen lähtökohta. Ne ilmenivät sekä lasten keskinäisissä suhteissa että pedagogisissa käytännöissä.

Yhteenveto: Miten tutkia lasten hallintaa?

Lasten ja lapsuuden hallintaa käsittelevissä tutkimuksissa näkökulmat ovat vaihdelleet lapsipolitiikoista ja arvioinneista arjen tilaratkaisuihin. Lasten elämien hallintaa tapahtuu niin tiedon tuotannon avulla (tilastot, säädökset, lapsen terveyden seuranta ja niin edelleen) kuin instituutioiden tasolla, esimerkiksi perheissä ja päiväkodeissa. Suurin osa tutkimuksista keskittyy jälkimmäisiin eri siihen, kuinka hallinta ilmenee erilaisissa lapsi-instituutioissa, erityisesti päiväkodeissa ja kouluissa. Aikaisempien tutkimustulosten pohjalta voidaan nähdä, että lapsia hallitaan erilaisin tekniikoin ja vallan muodoin. Lasten hallinta kytkeytyy moniin yhteiskunnan alueisiin aina tiedontuotannosta arkisempiin toimintatapoihin niin virallisemmissä kuin yksityisemmissä instituutioissa. Osalliseksi lapsuudenhallinnan prosesseja tulevat niin erilaiset asiantuntijat ja ammattilaiset kuin vanhemmat ja lapset itse. Kuten edellä oleva katsaus osoittaa, ovat hallinnan tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena olleet erityisesti erilaiset lapsi- ja perhediskurssit sekä hallinnan tavat eli tekniikat. Vastaavasti lasten omista maailmoista käsin lähteviä tutkimuksia on huomattavasti vähemmän (ks. myös Ellegaard 2004, 181). Esitellyt tutkimukset ovat auttaneet minua merkittävästi jäsentämään hallinnan analytiikan soveltamismahdollisuuksia empiirisen aineiston parissa. Katsauksen tutkimukset eivät kuitenkaan sinällään ole ohjanneet analyysia. Omia tuloksia esitellessäni tulen silti viittamaan edellä esiteltyihin tutkimuksiin, kun erittelen arkipäivän ilmiöiden samankaltaisuutta, vaikka toisinaan tukijoiden teoreettiset lähtökohdat ovat erilaiset.

Laajoja yhteiskuntateoreetikoiden, kuten Foucault'n, ajatuksia, on hyödynnetty tutkimuksissa varsin paljon. Useimmiten näitä on käytetty eklektisesti, soveltamalla laajasta käsiteapparaatista yhtä tai muutamaa käsitettä. Aikaisemmat hallintaa käsittelevät tutkimukset keskittyvät lähinnä diskursiiviseen valtaan tai ulkoisen hallinnan tekniikoihin. Kallio (2009, 116) toteaaakin, että hallinnan tutkimuksella voidaan paljastaa tieto/valta-suhteita, jotka lapsuuden määrittelyihin kytkeytyvät. Kuitenkin foucault'laiseen ajatteluun perustuva kokonaisvaltainen tutkimus ja tutkimuskäsitteistö puuttuvat paljolti lapsuudentutkimuksesta. Vastaavasti politiikan ja talouden tutkimuskentillä hallinnan analytiikkaa on hyödynnetty runsaasti. Tästä syystä käytän muilla tutkimusaloilla enemmän käytössä olleita käsitteitä toisinaan soveltaen. Tämä tutkimus pyrkii hyödyntämään hallinnan tutkimuksen laajaa ja osin vaikeaselkoistakin käsiteapparaattia. Viime vuosina onkin puhuttu lapsuudentutkimuksen teoreettisen- ja metodologisen kehittämisen tarpeesta. Tutkimuksen tavoitteet eivät sinällään ole metodologiset, mutta yhtenä sivujuonteena voidaan pitää osallistumista lapsuudentutkimuksen metodologiasta ja teorian kehittamisestä käytävään keskusteluun, ainakin teoreettisten käsitteiden soveltuvuutta testaavassa mielessä.

3.3 Tämän tutkimuksen käsitteellinen kehys

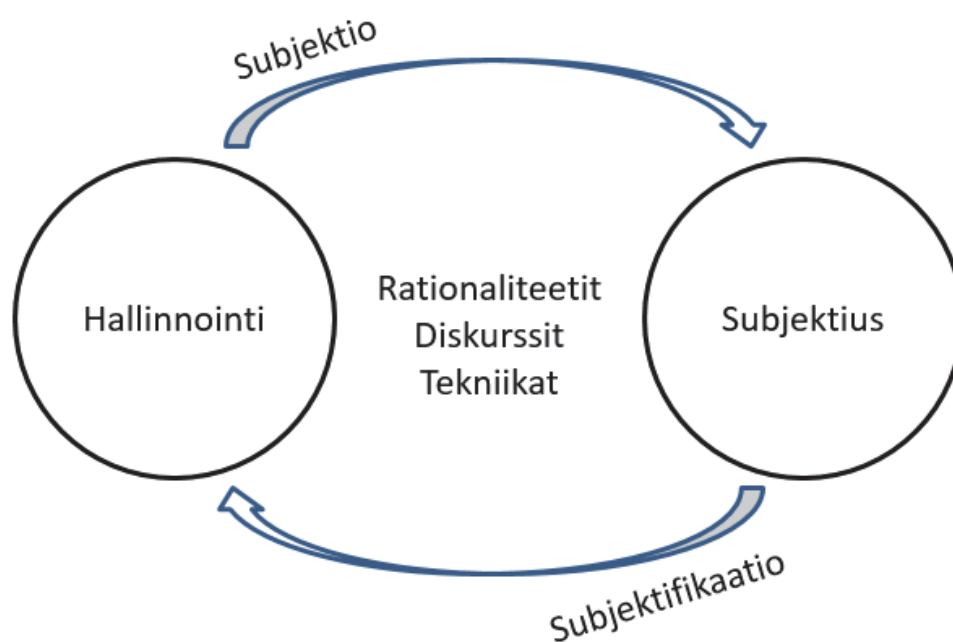
Kaisto (2010) toteaa, että vapaaksi persoonaksi tuleminen ulottuvuus on ollut tärkeä tutkimuskohde hallinnan tutkimuksessa. Samalla subjekti, itse ja vapaus on ymmärretty hallinnan vaikutuksiksi tai heijasteiksi. (Kaisto 2010, 50–51.) Foucault'laista tutkimusta onkin moitittu subjektin oman kokemuksen unohtamisesta, sillä subjektin rooli on niin tutkimuksissa kuin teoretisoinneissa nähty usein passiiviseksi. Foucault'n subjektikäsitteily ja subjektin 'unohtaminen' onkin se osa, jota on kritisoitu hänen kirjoituksissaan kaikkein eniten. Osasyynä tähän on se, että tutkimuksellisesti itsen hallinnan tavoittaminen on monella tapaa ongelmallista (Alhanen 2007). Toisekseen Saaren (2016) mukaan hallinnan analytiikalle tyypilliset tutkimusasetelmat voidaan nähdä jo itsessään foucault'laisesta ontologiasta juontuvaksi²⁰. Kolmantena selityksenä voidaan pitää Pyykkösen (2015) esittämää näkemystä, jonka mukaan hallinnan tutkijat ovat käyttäneet usein asiakirja- tai muita tekstiaineistoja. Niistä subjektin oman toiminnan analysointi voi olla vaikeaa (Pyykkönen 2015, 214), eikä edes välttämättä mielenkiintoista.

Kun yksittäisten toimijoiden rooli on Foucault'ta hyödyntävissä tutkimuksissa usein jäänyt huomiotta (esim. Butin 2003), on samalla vastarinnan olemassaolo suljettu tarkasteluista pois. Tätä kautta vastarinnan olemassaolo on suljet-

²⁰ Saari (2016) tarkentaa, että hallintavallan analyysin ulkopuolelle on jäänyt sen pohdinta, miten ihminen voi haluta identifioitua jonkinlaiseksi yksilöksi ja miten hän voi pitää kyseistä identiteettiä velvoittavana. Saari ei näe tätä kuitenkaan hallinnan analytiikan puutteena, vaan hänen mukaansa hallintavallan lähtökohdista näiden pohdinta ei ole relevanttia. (Saari 2016, 6.)

tu pois. Tällöin tutkimusta ei tehdä enää hallinnan analyttisesti, sillä Foucault itse korosti vastarintaa ja vapautta (esim. Foucault 2014, 281). Foucault'n teoretoisointeja ja tekstejä hyödynnettäessä oleellista on tehdä näkyväksi nimenomaan mahdollisuudet subjektin vastarinnalle ja muutokselle. (Butin 2003, 157–158; myös Gitz-Johansen 2011.) Hallinnan analytiikan haasteena onkin Kaiston (2010, 50–51) mukaan analysoida itsen muovaamisen ja subjettiin kohdistuvien tekniikoiden kohtaamisen yhtymäkohtia. Kuitenkin, vaikka subjektit ovat kulttuurin tuotteita, subjektin oma toiminta myös muokkaa ja uusintaa kulttuuria. (Pyykkönen 2007, 56.)

Tässä tutkimuksessa yksilön itsen hallinta on otettu yhdeksi tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi. Pyrin erittelemään edellisessä luvussa esitettyjen hallinnan ulottuvuuksien yhtymäkohtia ja yksilön omaa toimintaa suhteessa vallitseviin rationaliteetteihin subjektifikaation ja subjektion käsitteiden avulla. Tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet olen tiivistänyt seuraavaan kuvioon:



KUVIO 1 Subjektion ja subjektifikaation muototutumissuhde

Kuvio 1 esittää näkemykseni hallinnasta, sen ulottuvuuksista ja niiden keskinäisistä suhteista. Kuvio on pelkistys Pyykkösen²¹ (2015) jäsenyyksestä subjektion ja subjektifikaation muotoutumissuhteesta. Tarkennan tätä abstraktia jäsenyyttä kuvitteellisen ja hieman stereotyyppisenkin esimerkin avulla. Päiväkodissa on lapsi, jolla on toistuvia oman toiminnan säätelyn pulmia. Ratkaisuna

²¹ Pyykkösen mallinnuksessa kuvion molemmissa laidoissa on mukana vielä yksi kehä, jossa on mainittu *korjaavat toiminnot*. Olen pyrkinyt mahdollisimman yksinkertaistettuun visuaaliseen ilmaisuun ja tästä syystä olen karsinut ne kuvioista pois. Korjaavat toiminnot käsittelen kuitenkin leipätekstissä jäljempänä.

ryhmässä on käytetty muun muassa jäähypenkkiä. Lapsi on myös poistettu tarvittaessa yhteisiltä kokoontumisilta. Keinot ovat olleet kuitenkin toimimattomia ja lapsi käyttäytyy entistä uhmakkaammin aikuisia ja toisia lapsia kohtaan. Eri-tyislastentarhanopettaja konsultoi ryhmää. Hänen ohjeistuksestaan lasta ei enää toistuvasti eroteta muusta ryhmästä, vaan lapselle järjestetään henkilökohtainen avustaja. Avustaja auttaa lasta selviytymään haasteellisiksi koetuista tilanteista. Hän muun muassa istuu kokoontumisilla lapsen vieressä tai pitää häntä sylissä, ja auttaa lasta siirtymätilanteista. Lisäksi ryhmässä otetaan käyttöön muita tukitoimia, kuten kuvakortteja ja tukiviittomia, joiden erityislastentarhanopettaja olettaa hyödyttävän samalla koko ryhmää. Uusien tukitoimien myötä lapsen toiminta muuttuu hiljalleen, mutta yhä edelleen esimerkiksi päivälevolla rauhoittuminen ja paikallaan makaaminen on vaikeaa.

Tutkimuksen käsitteellisenä lähtökohtana on, että kaikkea toimintaa ympäröivät rationaliteetit, eli Foucault'n ymmärrys siitä, että yksilön etiikkaa kehystävät erilaiset vakiintuneet tosiasiatiedon ilmaukset ja hallinnan tavat. Näitä Pyykkönen (2015) on nimennyt tieto- ja hallintakäytännöiksi. Jotta tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet olisivat linjassa läpi tutkimuksen, olen korvannut alkuperäisen kuvion keskellä lukeneet *tieto- ja hallintakäytännöt* rationaliteetin, diskurssin ja ulkoisen hallinnan tekniikoiden käsitteillä. Toisin sanoen olen vaihtanut terminologian vastaamaan tämän tutkimuksen käsitteitä käsitteellisen kehikon selkeyden vuoksi. Rationaliteettien ohjaava luonne toteutuu diskurssien kautta. Kuvitteellisen esimerkin kohdalla tietynlaisia rationaliteettia ja/tai diskurssia ilmentävä ymmärrys siitä, millaista on hyvä lapsuus ja millaista käytöstä lapselta (ja aikuiselta) sen pohjalta odotetaan, jäsentävät kaikkien osapuolten toimintaa (ks. myös Leonard 2016, 9).

Kuvion ylälaidassa oikealle osoittavassa nuolella lukeva *subjektio* tarkoittaa sitä, että vallitseviin rationaliteetteihin vedoten hallinnointi pyrkii tuottamaan subjektiutta neuvomalla, ohjaamalla, kurittamalla, määräämällä ja niin edelleen. Näitä ovat ulkoisen hallinnan tekniikat. Suoran rankaisemisen tai hienovaraisemmin elein päiväkodissa päivänsä viettävä lapsi saa viitteitä siitä, kuinka tulisi olla oikeanlainen tyttö, poika, eskarilainen tai päiväkotilapsi ylipäänsä. Poissulkemiset, rajoitukset, mutta yhtäältä neuvominen ja kannustaminen ohjaavat lapsia kohti tietynlaisia positioita. Hallinnoinnin muodot, ja hallinnan tekniikoiden variaatiot ovatkin moninaisia. Aikuisten toiminta ja jo päiväkodin fyysinen ympäristö itsessään tarjoavat lapselle suoraan ja epäsuoremminkin vinkkejä siitä, millaisten subjektipositioiden omaksuminen on suotavaa ja mikä taas ei. Subjekti taas toimii aktiivisesti suhteessa itseensä ja tätä on puolestaan alemmassa nuolella sijaitseva *subjektifikaatio*. Foucault'n mukaan ihmisen *subjektius* rakentuu ulkoisen hallinnan ja tiedonmuodostuksen (subjektio) sekä itsen hallinnan ja itsensä tuntemisen (subjektifikaatio) leikkauspinnalla (Pyykkönen 2015). Universaalinen subjektin tai subjektiuden muotoutumisen kaavan sijaan subjektien muotoutumisia on käsiteltävä niiden tapahtumayhteyksissä (Kaisto & Pyykkönen 2010, 17).

Foucault'n mukaan subjektit eivät kuitenkaan hallitse täydellisesti diskursia, vaan diskurssin säännöt ohjaavat heidän toimintaansa (Alhanen 2007, 67–

68). Vaikka yksilöt ovat itse aktiivisesti rakentamassa omaa subjektifikaatiotaan, on se silti jossain määrin alistainen ehdoille, jotka tekevät subjektin. Subjektiksi tullaan toistamalla ehtoja, jotka myös tekevät subjektin. Subjekti ei ole mahdollinen ilman yhtäaikaista alistumista (engl. *submission*) ja itsensä hallintaa (engl. *mastery*) (Davies 2006, 426, 428.) Hallinnan ulottuvuuksien keskinäisten suhteiden muodostuminen vaativat aina jonkinlaista ylläpitoa, joten myös lopputulema on aina jokseenkin epävarma (Rose 1999a, 51).

Hallinnoinnin vaikutukset ovat siis joko hallinnointia muuttavia tai säilyttäviä. Tästä syystä Pyykkösen (2015) alkuperäiseen kuvioon sisältyvät myös *korjaavat toiminnot*, joiden merkitys on kahtaalla. Aina subjektin muodot eivät ole sellaisia, jotka subjekti kokisi omakseen. Päiväkodissa olevan lapsen subjektifikaatio on alkanut jo paljon aikaisemmin kuin lapsi astuu ensimmäisen kerran päiväkodin portista sisään. Lapsella voi siten olla muista elämänpiiristään toisenlaisia, päiväkodin odotuksista poikkeavia kokemuksia ja käsityksiä siitä, millainen käyttäytyminen on lapselle suotavaa ja oletettua. Lapsisubjekti joko kuvainnollisesti ostaa tai palauttaa hänelle tarjotut positiot. Tarjotut positiot eivät ole aina toimivia. Arki on täynnä avoimia ja peiteltympiä konfliktitilanteita, joissa subjektien tekemiset tai käsitykset eivät kohtaa vallitsevia järkeilyn tapoja. Tämä ilmenee esimerkiksi neuvotteluina, joita päiväkodeissa käydään silloin, kun lapset eivät vastaanota aikuisten tarjoamia positioita tai aikuiset eivät vastaavasti hyväksy lapsen toimintaa, kuten rauhattomuutta.

Pyykkösen (2015) mukaan yhtäältä subjektin toiminnan seurauksena voi olla hallinnoinnin ulottumattomissa olevia subjektifikaation muotoja. Tällöin esimerkiksi aikuiset tai päiväkotit-instituutio ovat neuvottomia poikkeavalla tavalla käyttäytyvän lapsen kanssa, ja siitä seurauksena ovat korjaavat toiminnot. Järjestelmä joko tiukentaa otettaan tai sallii ennalta-arvaamattoman käytöksen uuden tiedon ja ymmärryksen varassa. Vallitsevien diskurssien mukaiset subjektipositiot määrittelevät sen, millaisia lasten ja heidän toimintansa odotetaan kunakin aikana olevan. Edellä esitetyssä esimerkissä lapsen haastava käytös ja olemassa olevien toimintatapojen toimimattomuus voivat saada aikuiset muuttamaan ryhmän käytänteitä ja omia toimintatapojaan. Näin subjekti voi omalla toiminnallaan muovata hallinnoinnin muotoja. Subjektifikaatio vaikuttaa hallinnointiin kuitenkin vallitsevien rationaliteettien puitteissa. Toisin sanoen subjektin toiminta jäsennetään ja tulkitaan vakiintuneiden tietämisen tapojen avulla. Korjaavia toimintoja tarvitaan myös silloin, kun subjektin muodot ylittävät subjektin oman käsityskyvyn, itseidentifikaation tai oikeustajun. Tämä tarkoittaa sitä, että kun odotukset eivät sovi yksilön oikeustajuun, korjaa subjekti – tässä mielikuvituksellisessa esimerkissä lapsi – toimintaansa vallitsevien rationaliteettien mukaiseksi. (ks. Pyykkönen 2015, 210–211.)

Korjaavina toimenpiteinä voidaan esittämässäni esimerkissä pitää erityislastentarhanopettajan konsultaation seurauksena syntyneitä uusia tukitoimia. Lapsi saa avustajan ja fyysiseen ympäristöön vinkkejä helpottamaan ja ennakkoimaan toimimista. Vaikka varsinaiset kuritoimenpiteet (esimerkiksi jäähypenkki) vähenevät, voi ajatella, että avustajan myötä valvonta kuitenkin tiivistyy (ks. Pyykkönen 2015, 211–212). Lapsen toimintaa ohjaa ja valvoo yhä tii-

viimmin aikuinen avustaja, ja näin syntyy uudenlaisia hallinnon ja subjektion tekniikoita. Tämä taas vaatii lapselta uudenlaisia subjektifikaation muotoja. Subjekti voi myös vastustaa hallinnointia ja tarjottuja positioita. Kun haastavasti käyttäytyvä ei asetu tottelevan tai kompetentin lapsen positioon, hän ottaa silti jonkinlaisen suhteen vallitsevaan rationaliteettiin. Näin syntyy jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa oleva kehä, jossa subjekti ja subjektifikaatio muokkaavat toinen toisiaan, ja myös subjekti on tilanteellinen ja dynaaminen tuote. Tämän tutkimuksen ymmärrystä hallinnasta voisikin kuvata ennemmin jatkuvasti liikkeessä olevana spiraalina kuin umpikehänä, jossa yksilö on alisteinen vallitseville hallinnan tekniikoille ja rationaliteeteille.

Yleensä hallinnan analytiikan kiinnostus on ollut subjektiossa. Tässä tutkimuksessa kiinnitetään subjektion lisäksi huomiota myös subjektifikaatioon. Pyykkönen (2015) tarkentaa, että esitetyn jäsenyyksen avulla voidaan parhailaan ylittää foucault'laisen tutkimuksen aineistollis-metodologisia ongelmia. Hallinnan analytiikka voi tarjota hedelmälliset mahdollisuudet subjektin toimijuuden tutkimiselle. Subjekti on toimija suhteessa tietoon. Kuvion pohjalta voi todeta, että subjekti ei ole ainoastaan reaktiivinen suhteessa valtaan ja tietoon, vaan valta ja tieto ovat reaktiivisia suhteessa subjektiiin. Subjekti on siis aina jossain määrin ennakoimaton ja arvaamaton toimija. Rationaliteettien, diskursien ja ulkoisen hallinnan tekniikoiden tavoitteena on rajoittaa ja säädellä subjektifikaation *ennakoimattomuutta*. (Pyykkönen 2015, 212–213.) Kuvion tarjoama näkökulma laajentaa sitä, millaiseksi Foucault'n subjektikäsite on aikaisemmin ajateltu. Näin tulkittuna hallinnan tutkimus ylittää muun muassa Butinin (2003) esittämän kritiikin subjektien vähäisestä merkityksestä Foucault'n ajattelussa.

Vaikka hallinnan analytiikan subjektikäsite on aiheuttanut lapsuuden-tutkijoille päänvaivaa, nähdäkseni tässä esitetty jäsenyys hallinnasta mukailee sukupolvirakenteisiin ja sukupolvien kategoriisiin erotteluihin perustuvan lapsuuden sosiologian ymmärrystä sukupolvista relationaalisina. Relationaalisessa tarkastelussa lapset ovat lapsia ensi sijassa suhteessa muihin kategorioihin. Lasten mahdollisuudet toimia ovat näin aina kytköksissä sukupolvijärjestykseen ja erityisesti aikuisiin (Alanen 2014, 134). Tämä mukailee hallinnan analytiikan ajatusta rakenteiden ja yksilön välisestä (riippuvuus)suhteesta. Jackson ja Mazzei (2012) tulkitsevat Foucault'n valtakäsitystä vastaavanlaisesti siten, että subjektiviteetti ei ole koskaan vakaa tai pysyvä, vaan se rakentuu jatkuvasti suhteessa toisiin ja arkisiin käytänteisiin. Esimerkiksi naisen kategoriaan liitetyt ominaisuudet eivät ole pysyviä, vaan jatkuvasti muuntautuva. Voikin puhua ennemminkin jatkuvasta tulemisesta joksikin (engl. *becoming*) olemisen sijaan (engl. *being*). (Jackson & Mazzei 2012, 53.) Tulemisen prosessin osallisina ovat jatkuvasti niin lapset kuin aikuisetkin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämä tutkimus käsittelee lasten ja aikuisten suhteita vuoropäiväkodissa. Teoreettisesti tutkimus paikantuu hallinnan tutkimukseksi, ja sen kontekstina on lapsuudentutkimus ja vielä tarkemmin varhaiskasvatustiede. Tutkimuksen nimi *sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio* kiteyttää tutkimuksen painopisteet ja keskeiset käsitteet. Teoreettisessa osassa esitellyt vallan muodot, hallinnan ulottuvuudet sekä erityisesti subjektifikaation käsite tarjoavat pohjan empiirisen aineiston tarkastelulle. Teoreettisten käsitteiden toimivuutta koettelen etnografisesti tuotetussa aineistossa, joka on kerätty erään vuorohoitoa tarjoavan päiväkodin arjessa havainnoimalla sekä haastatteleamalla lapsia ja aikuisia. Hallinnan analytiikka ohjaa mielenkiintoni tiedon ja vallan kysymyksiin sekä niiden keskinäisiin suhteisiin. Tutkimuksen fokus on siinä, miten lapsia hallitaan, mutta samalla kiinnostuksen kohteena ovat myös ne puheet ja tavat, jotka rajoittavat ja mahdollistavat lasten ja aikuisten toimintaa. Hallintaa ei tässä tutkimuksessa tarkastella näin ollen ainoastaan lasten ja aikuisten välisessä toiminnassa, vaan analyysin kohteeksi tulevat myös esimerkiksi erilaiset tavat järjestää ja aikatauluttaa toimintaa. Muun muassa päiväjärjestys on päiväkodin aikuisten luoma, mutta siihen vaikuttavat laajemmat yhteiskunnalliset tekijät, kuten ammattijärjestöt ja poliittiset intressit.

Tutkimustehtävänä on selvittää, miten sukupolvisuhde toimii hallinnan välineenä. Tutkimuskysymykset tarkentuivat teorian ja empirian vuoropuhelun ja rinnakkaisen luennan myötä seuraavanlaisiksi:

1. *Millaisin tekniikoin lapsia vuoropäiväkodissa hallitaan?*
2. *Miten lapset toimivat suhteessa hallinnan tekniikoihin?*
3. *Millaiset lasta ja lapsuutta koskevat rationaaliset ohjaavat vuorohoidon sukupolvisuhteita?*

Tutkimuskysymyksiä voi tarkastella edellisessä luvussa esitetyn kuvion (kuviokuva 1) avulla, jossa on esitetty teoreettinen mallinnus subjektin ja subjektifikaation muotoutumissuhteesta. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastelevat hallinnan tekniikoita ja kolmas niitä laajempia järjestyntä tapoja, joille nämä tek-

niikat pohjaavat. Lähden analyysissä liikkeelle ulkoisen hallinnan tekniikoiden kohdistumisesta subjettiin. Erittelyn kohteeksi tulevat ensimmäisenä ne ulkoisen hallinnan tekniikat, joilla lasten ja aikuisten suhteita järjestetään ja jäsennetään. Vaikkei tutkimuksen lähtökohtana olekaan selvittää sitä, kenellä valtaa on ja kenellä ei, voi hallinnan tutkimuksen yhtenä tavoitteena pitää näkymättömämpien hallinnan tapojen tavoittamista (ks. Dean 1999, 21). Näin tulee mahdolliseksi purkaa eriarvoistavia käytäntöjä, jotka ovat usein tiedostamattomia. Toisekseen tekniikoiden tason yhteydessä analyysin keskiöön nousevat lasten tavat vastata erilaisiin hallinnan tekniikoihin. Tekniikoiden analyysi päättyy erotteluun lasten erilaisista subjektifikaation muodoista.

Ulkoisen ja itsen hallinnan tekniikoiden pohjalta pyrin jäljittämään myös niitä laajempia rationaliteetteja ja diskursseja, jotka kasvatustieteiden toimintaa ohjaavat. Kolmas tutkimuskysymys liittyykin varhaiskasvatusta ja erityisesti siellä ilmeneviä lasten ja aikuisten välisiä suhteita ohjaaviin ajattelun ja järjestyksen tapoihin eli rationaliteetteihin. Näkökulmana on se, millaisia lasten ja lapsuuden määrittelyitä erilaisissa tekniikoissa ja puheissa tuotetaan ja uusintetaan ja millaisia seurauksia niillä on lasten ja aikuisten välisille suhteille.

Tutkimuksen tavoitteena on tehdä ulkoinen hallinta ja niitä ohjaavat rationaliteetit näkyväksi suhteessa subjektin omaan toimintaan (*subjektio*). Tämän tutkimuksen painopiste on tekniikoissa ja rationaliteeteissa, mutta myös subjektien omassa toiminnassa suhteessa näihin (*subjektifikaatio*). Läpi kaikkien tutkimuksen osakysymysten tarkastelen sitä, kuinka hallinnan tekniikat ohjaavat lasten toimintaa ja lasten ja aikuisten välisiä suhteita, mutta myös sitä, kuinka lapset vastaavat heille tarjottuihin positioihin. Vaikka painopiste on edellä esitellyissä prosesseissa, on koko foucault'laisen käsiteapparaatin erittely ollut välttämätöntä, jotta hallinnan ulottuvuuksien keskinäinen vastavuoroisuus ja sykliisyys tulisi ymmärrettäväksi.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty etnografisin menetelmin havainnoimalla, haastatteleamalla ja videoimalla yhden päiväkotiryhmän lapsia ja aikuisia 2010-luvun alkupuolella. Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen vaiheet aina tutkimusluvista ja aineistonkeruusuunnitelmista analyysiin. Näiden rinnalla pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuseettisistä näkökulmista pohdin erityisesti tutkijan ja tutkittavien asemia eri tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu erityisesti määrällisessä tutkimuksessa reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arvioimiseksi on kuitenkin esitetty tarkentavia käsitteitä, joiden kautta voidaan vastata laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin. Ronkaisen ja kumppaneiden (2011, 135) listauksen mukaan laadullista tutkimusta voi arvioiva *seurattavuuden, uskottavuuden, perusteltavuuden, luotettavuuden, käyttövarmuuden ja vahvistettavuuden*²² kautta.

Käsittelen seuraavassa aineistonkeruupaikan valintaa, aineistonkeruuta, analyysia, teoriaa ja raportointia muun muassa edellä esitettyjen näkökulmien valossa. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta pidän keskeisenä sitä, että tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet ja tekemäni valinnat on kuvattu ja perusteltu huolellisesti (ks. myös Emond 2006, 132). Olenkin pyrkinyt raporttoimaan tutkimuksen kulun mahdollisimman seikkaperäisesti. Tutkimuksen toteuttamista kuvaavan osion jälkeen vastaan edellä esittämiini tutkimuskysymyksiin tässä luvussa esitellyn päiväkotietnografian pohjalta (luvut 5–7).

²² Ronkaisen ja kumppanien (2011) käsitteiden listaus tulee lähelle Lincolnin ja Cuban (1985) perinteistä jaottelua, jossa luotettavuutta voi eritellä uskottavuuden (engl. *credibility*), siirrettävyyden (engl. *transferability*), varmuuden (engl. *dependability*) ja vahvistettavuuden (engl. *confirmability*) käsitteiden kautta (myös Eskola ja Suoranta 1998).

5.1 Etnografia

Tämä tutkimus perustuu etnografisesti tuotettuun aineistoon, joka on kerätty erään päiväkotiryhmän arjessa havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia ja aikuisia. Etnografiasta puhuttaessa saatetaan tarkoittaa käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä, itse lopputuotosta, kokonaisvaltaista tutkimusotetta tai sitä, että kuvauksen kohteena ovat kansat tai yhteisöt (Lappalainen 2007a, 9; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7). Etnografia on erityisesti laadullisen tutkimuksen menetelmä, ja se rantautui antropologiasta muihin ihmistieteisiin. Alun perin tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää tutkijalle vierasta kulttuuria. Sen jälkeen etnografia on keskittynyt etenkin yhteiskunnan vähemmistöryhmien tutkimiseen. (Hammersley & Atkinson 2007, 4.) Nykyään sitä käytetään myös hyvin jokapäiväisten ilmiöiden tutkimiseksi. Etnografiaa tehdään päiväkotien ja koulujen lisäksi laajasti monenlaisissa ympäristöissä, kuten esimerkiksi sairaaloissa, nettipokerisivustoilla ja festareilla.

Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014, 7) tiivistävät etnografian keskeiseksi tavoitteeksi sen, että siinä halutaan tehdä näkyväksi kulttuurisia ilmiöitä ja niiden merkityksiä yksittäisille subjekteille sekä yhteisöille. Lappalainen (2007, 10) pitää etnografiaa metodologiana, tutkimusprosessia jäsentävänä teorianä. Delamontin (2007, 206) mukaan 'kunnollinen' etnografia on osallistuvaa havainnointia kenttätyössä. Delamontin määrittelyssä toisiinsa limittyvät käsitteet etnografia, kenttätyö ja osallistuva havainnointi, joista kaikki ovat merkittävä osa etnografiaa. Yhteistä kaikille määritelmille on se, että etnografia perustuu empirialle (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8). Tutkimuskohteena on usein varsin pieni joukko ihmisiä, joiden toimintaan paneudutaan mahdollisimman syvästi (Hammersley & Atkinson 2007, 3).

Etnografiaa on kuvattu edellä esitettyjen piirteiden vuoksi muun muassa Clifford Geertzin 'tiheän kuvauksen' käsitteellä (Lappalainen 2007a, 9; Delamont 2007, 213). Tiheän kuvaamisen periaatteena on, että tutkija havainnoi tarkasti kaikkea, mitä tapahtuu, ja reflektoi samalla havaintojaan muistiinpanojensa avulla. Tapahtumat kirjataan ylös niin huolellisesti, että lukija ymmärtää, mitä tilanteissa tapahtuu ja mitkä ovat kentän toimintaehdot. (Delamont 2007, 7.) Etnografiassa olennaista on, että näkee tutun maailman uusin silmin (Lappalainen 2007b, 66). Tutkimuksessani minulle keskeisintä oli pyrkiä näkemään itselleni tuttu ja arkinen päiväkotimaailma uudesta näkökulmasta. Delamontin (2004, 212) mukaan tutkija epäonnistuu helposti tavoittamaan tutun maailman moniulotteisuuden. Tutkijan on työskenneltävä toisinaan kovasti, jotta hän voi kuvata itselleen tutun ympäristön analyttisesti ja mielenkiintoisesti.

Intensiivisen luonteensa vuoksi etnografinen aineistonkeruu vaatii usein paljon aikaa (Tolonen & Palmu 2007, 89). Etnografian tekee poikkeukselliseksi tutkijan tiivis läsnäolo. Tutkija, etnografi, tutustuu läheisesti tutkittavaan kohteeseen ja opettelee toimimaan sen järjestyksissä. Tutkijan subjektiivisuutta voi pitää etnografian keskeisenä ulottuvuutena, sillä tutkijalla on merkittävä rooli tutkimuksen kaikissa vaiheissa: hän määrittelee kentän, tutkimusvälineet, rajaa

aineistoa sekä tekee lopulliset tulkinnot. Juuri tästä syystä eettisyys ja refleksiivisyys pohdituttavat etnografeja läpi tutkimusprosessin²³. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21, 9.) Skeggsin (2001) mukaan etnografiassa on tärkeää pohtia sitä, kuka tutkimuksesta hyötyy eli kenen intresseistä käsin sitä tehdään. Hänestä tämä on liittynyt ennen kaikkea feministiseen tutkimukseen. (Skeggs 2001, 437.) Refleksiivisyys ja tutkijan intressien pohtiminen ovat tärkeitä kaikessa etnografisessa tutkimuksessa. Lapsuuden etnografiassa huomiota on kiinnitettävä esimerkiksi siihen, tullaanko tutkimuksen kautta tuottaneeksi lisää välineitä lasten kontrolloimiseksi (ks. esim. Strandell 2010, 104; myös luku 8.3).

Etnografiaa on käytetty laajasti viime vuosina lapsuudentutkimuksessa (Lange & Mierendorff 2009, 80–81) niin kotimaassa kuin kansainvälisesti. Lapsuudentutkimuksen ja etnografisen tutkimusotteen voi nähdä myötävaikuttaneen siihen, että lapset on alettu nähdä tutkimuksessa kompetenteiksi kertomaan omaa elämäänsä koskevista asioista. Suomessa lapsuuden etnografiaa on toteutettu useimmiten päiväkotikonteksteissa. Etnografista tutkimusta päiväkodissa lapsuudentutkimuksen viitekehityksessä ovat tehneet muun muassa Eerola-Pennanen (2013), Juutinen (2018), Kuukka (2015), Lappalainen (2006), Lehtinen (2002), Paju (2013), Raittila (2008), Rutanen (2012) Strandell (1995; 2012a; 2012b) ja Vuorisalo (2013). Nämä ja monet muut tutkimukset ovat toimineet inspiraationa ja keskustelukumppaneinani tutkimuksen eri vaiheissa.

Siitä, pitäisikö lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa noudattaa erityisiä aineistonkeruumenetelmiä ja eettisiä ohjeita, on jo vuosien ajan väännetty kättä (esim. Emond 2005, 130–131; James, Jenks & Prout 1998, 187; Strandell 2010, 92–93). Strandell (2010) tuo esiin eettisen symmetrian periaatteen, jossa lasten ja aikuisten välisiä eroja ei tulisi ottaa lähtökohtaisesti annettuina. Näin ollen lapsia ja aikuisia voi lähestyä tutkimuksessa samoin perusolettamuksin. Eettisen symmetrian periaatteessa erilaisuus sijoitetaan lasten yhteiskunnalliseen positioon. Toimijoina lapset ovat kompetentteja siinä missä aikuisetkin. Strandell käyttääkin käsitettä rakenteellinen haavoittuvuus, jolloin haavoittuvuus liittyy nimenomaan lasten ja aikuisten väliseen valta- ja kontrollisuhteeseen eikä lapsiin yksilöinä. (Strandell 2010, 103–104.)

Keskustelut lasten asemasta ovat vaikuttaneet siihen, että perinteisten havainnoinnin ja haastatteluiden rinnalle on kehitelty erilaisia lasten osallisuutta korostavia aineistonkeruumenetelmiä. Viime aikoina lapsuudentutkimuksessa lapsia osallistavista menetelmistä on tullut jonkinlainen trendi. Gallacherin ja Gallagherin (2008, 499) mukaan niistä on tullut jopa itseisarvo, joka on toiminut hyvän tutkimuksen mittarina. Osallistavien menetelmien käyttämiseen liittyy kuitenkin eettisiä pohdintoja, jotka on usein sivuutettu. Osallistaviin menetelmiin on usein yhdistetty ajatus lasten 'voimaannuttamisesta'. Menetelmissä pii-

²³ Etnografia uudistui 1970- ja 80-luvuilla representaation kriisin ja siitä seuranneen refleksiivisen käänteiden myötä. Tästä seurasi niin kutsuttu *writing culture* (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9), jonka seurauksena tutkijan reflektiot ovat tulleet keskeiseksi osaksi etnografista tutkimusta ja sen raportointia. Tämä suuntaus näkyy myös lapsia ja lapsuutta käsittelevissä etnografioissa ja on luettavissa tämänkin tutkimuksen sivuilla. Pohdin läpi tutkimusraportin omaa työskentelyäni ja sen mahdollisia seurauksia koko tutkimuksen kannalta.

leekin riski, että aikuiset määrittelevät edelleen ne normit, joiden puitteissa lasten osallisuus tulee hyväksytyksi ja huomatuksi. Ajatus on ristiriitainen, sillä aikuiset määrittelevät sen, mikä on oikeaa ja lapsia voimaannuttavaa tekemistä (valokuvataanko vai piirretäänkö, millaisia valokuvia lasten on otettava, saako kameran antaa kaverille, kuinka monta kuvaa kukin saa ottaa, mitkä osat aineistosta päätyvät lopulta analysoitavaksi ja niin edelleen). Ohjeistukset ja tutkijan tekemät rajaukset voivat olla ristiriidassa sen kanssa, että menetelmillä voimaannutetaan lapsia tutkijoina. (Gallacher & Gallagher 2008, 503–504.)

Oman tutkimukseni aineistonkeruun asetelma ei vastaa täysin nykyistä ideologiaa, jossa lapset otetaan aineistonkeruuseen mukaan osallistavin menetelmin. Tutkimuspäiväkodin lapset ja aikuiset ovat kuitenkin olleet monin tavoin muokkaamassa sitä, millaiseksi aineistoni on jäsentynyt. Kuvaan tätä tarkemmin luvussa 5.4. Olivatpa käytetyt tutkimusmenetelmät samanlaisia tai erilaisia kuin valtavirran tutkimuksessa, on hyvä muistaa Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston (2014, 24) esittämä seikka: tutkija on korostuneesti tulkitsijan roolissa silloin, kun tutkimus kohdistuu sorrettuihin tai äänettämiin ryhmiin. En ajattele lapsia sorrettuina tai äänettäminä, mutta lasten yhteiskunnallinen asema on monin tavoin kapeampi kuin aikuisten. Se ei voi olla vaikuttamatta siihen, kenen ehdoilla tutkimusta tehdään.

5.2 Tutkimuspaikka

Tutkimuksen aineisto on kerätty 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä 2010-luvun alussa. Ryhmää kutsun Tupunoiksi. Tupunoiden ryhmä oli osa Vadelmatarhan päiväkotia, jossa oli yhteensä 5 ryhmää. Tupunat ja Vadelmatarha ovat keksimiäni peitenimiä. Samoin olen muuttanut kyseisen paikkakunnan ja informanttien nimet sekä muita tunnistettavuustietoja tarpeen mukaan²⁴.

Vadelmatarha oli vuoropäiväkoti, ja se oli aineistonkeruun toteuttamisen aikaan avoinna kello 5.30–22 vanhempien työssäkäynnin mukaan²⁵. Viikonloppu- ja yöhoitoon lapset siirtyivät toiseen päiväkotiin. Lapsia Tupunoiden ryhmässä oli aineistonkeruun aikana kaikkinsa 24. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa sekä kaksi lastenhoitajaa, joista toinen teki lähinnä ilta-

²⁴ Lasten peitenimet ovat itselleni tuttuja lapsia tai vanhoja työkavereitani: entisiä hoidokkejani kouluajoilta alkaen, kummilapsia tai ystävien lapsia. Ajattelin tuttujuuden pysyvän paremmin muistissani. Pseudonyymit otin käyttöön jo aineistonkeruun aikana ja ne ovat eläneet siitä saakka niin vahvasti, että informanttien oikeat nimet ovat kadonneet muististani jo aikaa sitten.

²⁵ Tunnistettavuussyistä olen hämärtänyt tiloihin ja henkilöihin liittyviä kuvauksia. Myös Paju (2013) jättää väitöskirjassaan tietoisesti muun muassa päiväkodin tilat ja pohjapiirustuksen kuvaamatta. Vuorohoitoa tarjoavia päiväkoteja on Suomessa verrattain vähän. Näin Paju on halunnut vaikeuttaa päiväkodin tunnistettavuutta. (Paju 2013, 41–42.) Samaisesta syystä olen itsekin päättänyt kuvailemaan käytössä olevat tilat varsin yleisellä tasolla. Kuten Pajukin (2013) toteaa, on tilojen häivyttäminen vaikuttanut jossain määrin analyysiin. Kaikkinsa tunnistetietojen ja anonyymiteetin turvaaminen on saattanut vaikuttaa raportin luettavuuteen. Pyrkimyksenäni on kuitenkin ollut pitää teksti niin helposti seurattavana kuin mahdollista

vuoroja tullen paikalle usein vasta iltapäivällä. Käytän tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti termiä *aikuinen* kuvaamaan kaikkia ryhmässä työskennelleitä henkilöitä. Tutkimuksen kannalta ei ole tarpeen erotella työntekijöiden koulustaustoja (ks. myös Juutinen 2018). Käyttämällä termiä aikuinen haluan myös korostaa, että tutkimuksen kohteena on nimenomaan sukupolvisuhde, lasten ja aikuisten suhteet. Toisinaan käytän sanaa henkilökunta erottamaan päiväkodin työntekijät muista aikuisista, esimerkiksi lasten vanhemmista. Tupunoiden henkilökunta koostui eri ikäisistä aikuisista, aina parikymppisistä opiskelijoista konkareihin, joilla oli työkokemusta jo parin vuosikymmenen ajalta. Karila (2013) erottelee kolme varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammattilaiskuvopolvea, joiden kaikkien edustajia toimii tälläkin hetkellä päiväkodissa. Ammattilaiskuvopolveen muotoutumisessa keskeisiä ovat ne ajattelutavat, jotka liittyvät tuloon ammatilliselle kentälle. (Karila 2013, 10–13.) Tutkimuspäiväkodin aikuisten voi ajatella edustavan keskenään erilaisia ammattilaiskuvopolveja. Päiväkodin henkilökunnan tiivistän kuitenkin yhdeksi aikuiskuvopolveksi²⁶.

Ryhmän tilat jakautuivat kahteen, toisistaan erilliseen osaan. Niin kutsutun päätilan muodostivat kuraeteinen, eteinen, wc-tilat, maja²⁷ ja ruokailuhuone. Ruokapöytien lisäksi ruokailuhuoneessa oli muun muassa kokoontumispaikka eli nurkkaus, jossa oli sohva ja matto. Lapset siirtyivät ulkoilun jälkeen tälle kokoontumispaikalle, puhkielessä 'sohville'. Hiukan syrjemmällä sijaitsi tila, jossa nukuttiin muun muassa päiväunet. Tämä nukkariksi kutsuttu huone oli suuri tila, jonka toisessa päädyssä olivat kullekin lapselle nimetyt sängyt lepoheikeä varten. Toisessa päässä oli penkit kokoontumista varten sekä leikkipisteet kotileikille ja rakentelulle. Lisäksi Tupunoilla oli päiväkodin yhteisesti laadittujen aikataulujen mukaisesti mahdollisuus käyttää koko talon yhteisessä käytössä olleita jumppasalia, vesileikkialtaita sekä peuhuhuonetta²⁸ viikoittain.

Tupunoiden päivät etenivät päivästä toiseen kutakuinkin seuraavalla tavalla. Aamulla päiväkotia aukesi lasten hoidon tarpeen mukaan kello 5.30 ja töihin saapui yksi aikuinen. Aikuinen saattoi olla mistä tahansa päiväkodin lapsiryhmästä. Ennen kello kahdeksaa ja iltapäivällä viiden jälkeen päiväkodin kaikki kolme yli kolmevuotiaiden lasten ryhmää toimivat yhdistetysti esikoulu-ryhmän tiloissa. Lapset saivat tuolloin aikuisten suostumuksella mennä leikkimään muiden ryhmien tiloihin, peuhuhuoneeseen tai jumppasaliin. Ulko-ovet olivat lukossa, joten lasten ja vanhempien saapumisesta ilmoitti soiva ovikello. Aamukahdeksaksi Tupunat siirtyivät omiin tiloihinsa, ja siihen mennessä paikalle oli saapunut kaksi ryhmän omaa työntekijää. Toisinaan lapsia oli niin vähän paikalla, että aamiaisen syötiin keskistetysti yhdessä tai kahdessa ryhmässä. Aamiaisen jälkeen lapset leikkivät ulkoiluun asti tai osallistuivat ohjattuun toimintaan. Ennen ulkoilua kaikki lapset kävivät vessassa. Ulkoilun jälkeen lapset ohjattiin taas vessaan ja sitten pienelle kokoontumiselle ruokailuho-

²⁶ Eri kasvattajakuvopolveiden ja lasten keskinäisten suhteiden käsitteleminen olisi mitä kiinnostavin aihe, mutta kerätty aineisto ei mahdollista analyysia tästä näkökulmasta.

²⁷ Majaksi kutsuttiin pientä leikkinurkkausta, joka oli tehty ruokailuhuoneessa olevaan komeroon. Majassa oli muun muassa nukkekoti, ritareita, dinosauruksia sekä koti- ja kampaamoleikkien tarvikkeita.

²⁸ Peuhuhuone oli pieni tila, jossa oli patjoja ja tyyntyjä leikkimistä varten.

neen 'sohville'. Yksi aikuisista laulatti lapsia tai luki heille kirjan, ja sillä aikaa muut aikuiset kattoivat pöydät. Kokoontumisesta vastannut aikuinen päästi lapset syömään yksitellen pedagogisella leikillä tai arvoituksella.

Syömisestä jälkeen lapset siirtyivät eteiseen riisumaan. Iltavuorolainen vastasi lasten päivälevosta. Kaikki lapset osallistuivat lepo hetkeen, mutta hereillä olevat pääsivät aikuisen mukana pois nukkarista yhden aikaan. Hereillä olevat lapset tekivät vapaasti 'hiljaisia puuhia' välipalaan asti. Nukahtaneet saivat nukkua usein niin pitkään kuin heitä nukutti. Kahdesta alkaen lapsille tarjottiin välipala joustavasti, jonka jälkeen leikit jatkuivat. Noin kolmen aikaan siirryttiin taas pukemaan ja ulkoilemaan. Vähän vaille viisi iltahoitoa tarvitsevat lapset pyydettiin takaisin sisälle. Päiväkodin ryhmät yhdistyivät jälleen, ja päivällinen tarjottiin eskariryhmän tiloissa. Puoli kuuteen asti päiväkodissa oleville lapsille tarjottiin voileipä ja pidempään oleville lämmin ateria. Päivällistä seurasi lastenohjelmien katsominen, jonka jälkeen oli vapaata leikkiä iltapalaan tai siihen asti, että vanhemmat hakivat lapset kotiin. Tupunoiden päiväjärjestys²⁹ on esitetty taulukon muodossa luvussa 6.3.

5.3 Aineiston tuottaminen

Koska tutkimuksen kohteena olivat sukupolvisuhteet, halusin kerätä aineiston lasten ja aikuisten parissa. Kenttätöön vaiheeseen valmistauduin laatimalla aineistonkeruusuunnitelman, johon sisältyi havainnointia, videointia, lasten ja aikuisten haastatteluita sekä toiminnallisempia menetelmiä. Tutustuin etnografiaan sekä erityisesti lapsuudenetnografisiin tutkimuksiin ja kokemuksiin aineistonkeruun haasteista ja mahdollisuuksista. Samalla perehdyin hallinnan analyttiseen käsitteistöön ja sitä käsitteleviin tutkimuksiin. Aineistonkeruuseen valmistauduin myös arkisemmin silmäilemällä lelukuvastoja ja televisiossa esitettäviä lastenohjelmia. Näin valmensin itseäni sen hetkisen päiväkodin lapsisukupolven maailmaan. Etukäteen suunniteltujen aineistonkeruumenetelmien lisäksi valokuvasin päiväkodin tiloja, kirjoitin ylös vanhemmille lähetyt viikkotiedotteet ja taltioin kyseisen kunnan varhaiskasvatussuunnitelman sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakaavakkeen. Etnografialle onkin tyyppillistä monimetodisuus (mm. Hammersley & Atkinson 2007, 3; Layder 1998). Sen sijaan toiminnallisten menetelmien käyttämisestä luovuin aineistonkeruun alussa. Niiden käyttäminen tuntui aikaa vievältä ja osin tarpeettomalta³⁰.

²⁹ Vaikka yhteisiä ohjeistuksia vuorohoidolle ei ole, muistuttavat kuntakohtaiset epäviralliset ohjeistukset paljon toisiaan. Pikaisella internethaulla löytyy 'Vuorohoidon muistilista', joka näyttää olevan sellaisenaan tai muokattuna monien vuoropäiväkotien ohjenuorana. Vertailu osoittaa, että esimerkiksi päivärytmi kuvataan paikasta toiseen lähes minuutillisen samanlaisena kuin Vadelmatarhassa. Ryhmän tilat, aika-aulut ja toiminnot ovat analyysin kohteena luvussa 6, jolloin palaan niihin vielä tarkemmin.

³⁰ Aineistoa alkoi kertyä jo havainnoimalla ja haastatteleamalla hallitsemattoman paljon. Lisäksi hyvin nopeasti totesin, että minulla ei ollut osaamista esimerkiksi lasten tuottamien piirustusten analysointiin, joten toiminnallisten menetelmien käyttäminen

Varsinaisen kenttätöjakson aikana olin tutkimuspäiväkodissa paikalla yhteensä 48 päivänä yhden kevätlukukauden eli noin viiden kuukauden aikana. Aineiston olen kerännyt itse. Yhdellä aineistonkeruukerralla olin läsnä aina tunnista kahdeksaan tuntiin riippuen siitä, millaista aineistoa kyseisenä päivänä keräsin. Tavallisimmin olin paikalla joko aamu- tai iltapäivän. Keräsin aineistoa pääasiassa ryhmän toimiessa sisällä, mutta kesän lähestyessä osallistuin muutamia kertoja ulkoiluun, retkiin ja juhliin. Sisällä osallistuin kaikkeen muuhun toimintaan paitsi päiväunille. Lisäksi välttelin wc-tiloja, sillä pienessä tilassa intimitettiin ja oman tilan saaminen oli jo muutoinkin lapsille vaikeaa. Aineistonkeruun luotettavuutta lisääväksi seikaksi katson sen, että kyseinen päiväkoti oli minulle etukäteen rakennuksena tuttu. Minun ei tarvinnut aineistonkeruun aikana käyttää aikaa paikkojen opetteluun. Ylipäänsä useamman vuoden työkokemus erilaisista päiväkodeista toimi hyvänä pohjana aineistonkeruulle ja päiväkotiarjen ymmärtämiselle. Näin pystyin heti alusta asti keskittymään kyseisen ryhmän toimintaan ja siellä syntyviin suhteisiin.

5.3.1 Tutkimusluvut

Aineistonkeruuprosessi alkoi tutkimuslupien hankkimisella. Keskeinen tutkimuseettinen periaate ihmisoikeuslähtöisessä tutkimuksessa on osallistuvien henkilöiden vapaaehtoinen ja riittävään tietoon perustuva suostumus (engl. *informed consent*) tutkimukseen osallistumiseksi (Harcourt & Conroy 2011, 42; Strandell 2010, 94–95). Riittävään tietoon perustuva suostumus koskee tutkimuksessani niin lapsia, heidän vanhempiaan, henkilökuntaa kuin virallisia tahojakin. Ensimmäiseksi anoin tutkimusluvan kyseisen paikkakunnan varhaiskasvatuksen tutkimustoiminnasta vastaavalta virkamieheltä aineistonkeruuta edeltävänä syksynä. Samanaikaisesti kävin neuvotteluita erään itselleni entuudestaan tutun päiväkodin johtajan kanssa mahdollisuudesta toteuttaa tutkimus heidän päiväkodissaan. Johtaja näytti aineistonkeruulle vihreää valoa, ja viranomaisluvan saatuani menin esittelemään tutkimustani päiväkodin viikkopala-veriin. Tupunoiden ryhmän edustaja antoi suostumuksensa siihen, että saisin kerätä aineistoa heidän ryhmässään. Sovimme, että olen asian tiimoilta yhteydessä vielä sähköpostitse, ja hän neuvottelee muiden ryhmän työntekijöiden kanssa. Sähköpostikeskustelut varmistivat asian, ja päätimme, että toteutan aineistonkeruun seuraavan kevätlukukauden aikana.

Aloin valmistautua aineistonkeruun seuraaviin vaiheisiin. Laadin tutkimuksestani kirjeen jaettavaksi vanhemmille. Vuoden vaihteen jälkeen menin päiväkodille ja jaoin tutkimuslupapaperit sekä niihin liittyvän tiedotteen kunkin lapsen lokeroon. Allekirjoitetut tutkimusluvut ohjeistin palauttamaan henkilökunnalle. Muutamien lasten perheet olivat monikulttuurisia siten, että toinen tai molemmat vanhemmista olivat kotoisin jostain muualta kuin Suomesta. Heidän kanssaan hoidin tutkimuslupa-asiat kuitenkin suomeksi, sillä pääsään-

oli vaatinut minulta laajaa perehtymistä asiaan. Lasten ja aikuisten suhteiden näkökulmasta keskeisimmiltä tuntuivat havainnot siitä, mitä aikuisten ja lasten välillä tapahtuu. Lisäksi tulkitsin, että havainnointi ei häirinyt ryhmän toimintaa niin paljon kuin esimerkiksi erillisen toiminnan järjestäminen lapsille.

töisesti yhteistyö perheiden kanssa hoidettiin ilman tulkkien apua. Henkilökunnan toiveesta aloitin aineistonkeruun tammikuun kolmannella viikolla. Suurin osa vanhemmista oli palauttanut allekirjoitetun tutkimusluvan ennen kuin saavuin ensimmäistä kertaa päiväkotiin. Muutamia lupia uupui vielä, joten aloin itse kysellä niiden perään. Kahden perheen vanhemmat eivät antaneet lapsilleen lupaa osallistua tutkimukseen. Toisen perheen kohdalla äiti esitti, ettei hänen lapsensa saa olla itsekseen analyysin kohteena, mutta voi ryhmätilanteissa tulla mainituksi. Näiden kahden kieltäytyneen perheen lisäksi yksi lapsi vaihtoi päiväkotia heti aineistonkeruun alkuvaiheessa. Lisäksi yksi uusi lapsi tuli ryhmään aineistonkeruun viimeisellä viikolla. Kysyin ja sain vanhemmalta suullisesti luvan havainnoida lasta.

Muutamasta 'tutkimusluvattomasta' lapsesta kertyneitä muistiinpanoja en käytä valmiissa raportissa lainkaan, vaikka kyseiset lapset ovat päätyneet joidenkin yhteisten tilanteiden muistiinpanoihin. Tällaisia olivat esimerkiksi lauluhetket tai ruokailut. Vapaata leikkiä havainnoidessani pyrin pääsääntöisesti hakeutumaan tilanteisiin, joissa kaikilla lapsilla oli tutkimusluvat. Tutkimusluvattomat lapset olivat päiväkodissa varsin lyhyitä päiviä, eivätkä he tarvinneet aineistonkeruuhetkellä iltahoitoa. Näiden tutkimusluvattomien lasten 'väistely' kävi lopulta helpommin kuin olin etukäteen olettanut. Kuitenkin yhteisillä kokoontumisilla tutkimusluvattomatkin lapset olivat usein paikalla ja olen ottanut nämä tilanteet osaksi analyysia. Perustelen valintaani sillä, että yhteiset kokoontumiset olivat usein luonteeltaan sellaisia, etten ole pystynyt kirjaamaan tarkasti kuka mitään sanoo. Analyysin ydin ei ole yksittäisten henkilöiden sanomisissa, vaan esimerkiksi puhetavoissa ja suhteissa, joita nämä tavat tuottavat.

Jouduin silti pohtimaan paljon sen lapsen asemaa, jonka äiti toivoi, ettei lapsi ole yksittäisenä henkilönä analyysin kohteena. Havainnoin häntä kuten muitakin lapsia, sillä vanhempi sai palautettua lupalapun vasta aineistonkeruun loppuvaiheessa. Aineistoa kerätessäni en ollut varma siitä, saako kyseinen lapsi osallistua tutkimukseeni vai ei. Analyysia tehdessä jouduinkin ponnistelemaan kovasti sen kanssa, missä menee osallistumisen raja tämän lapsen kohdalla. Päädyin ratkaisemaan tilanteen siten, että en käsittele lapseen liittyviä aineistoesimerkkejä valmiissa tutkimusraportissa lainkaan. Tutkimukseni ulkopuolelle jäi siis yhteensä viisi lasta: näistä kolmen vanhemmat eivät olleet myöntäneet tutkimuslupaa ja kaksi lapsista oli ryhmässä vain vähän aikaa. Vaikka 'tutkimusluvattomat' lapset eivät valmiissa raportissa näy, on heidän läsnäolonsa silti vaikuttanut monien tilanteiden kulkuun sekä omiin käsityksiini tapahtumista. Tutkimusluvattomille lapsille en maininnut heidän luvattomuudestaan mitään, eikä asia tullut puheeksi (vrt. Vuorisalo 2010, 113–114).

Yhdeksi suurimmista haasteista aineistonkeruun aikana koin sen, että kaikki kolme yli kolmevuotiaiden lasten ryhmää Tupunat, Pörriäiset ja Mönkiäiset, toimivat runsaasti yhdessä. Kuten aikaisemmin kuvasin, oli tapana, että aamuisin ennen kahdeksaa ja iltaisin viiden jälkeen kaikki isojen puolen ryhmät toimivat yhdistetysti esiopetusryhmän tiloissa. Ryhmät yhdistyivät toisinaan myös ruokailuiden ajoiksi, jos aikuisia ja/tai lapsia oli vähän paikalla. Tätä runstasta ryhmien välistä yhteistyön määrää en osannut etukäteen tutkimuslupia

hakiessani ennakoida. Juuri ääriajat osoittautuivat aineistonkeruun edetessä mielenkiintoisiksi. Aineistosta olisi tullut varmasti paljon rikkaampi, jos minulla olisi ollut lupa havainnoida muidenkin ryhmien lapsia, vaikka painopiste olisikin ollut Tupunoiden ryhmässä. Lisäksi jälkikäteen jäin harmittelemaan sitä, että olin pyytänyt tutkimuslupa-allekirjoituksen vain yhdeltä vanhemmalta, sillä monien Tupuna-lasten vanhemmat olivat eronneet. Tutkimusluvan täytti ymmärtääkseni aina lähivanhempi, mutta suostumuksen olisi voinut pyytää molemmilta vanhemmilta. Minulle tämä olisi teettänyt lisää työtä, mutta ehkä asia ei olisi jäänyt vaivaamaan minua.

Viimeisenä, mutta monella tapaa tärkeimpänä lupa-asioiden vaiheena olen pyytänyt tutkimuslupaa lapsilta. Alasuutarin (2005, 148) mukaan, lapsi ei voi yksin päättää tutkimukseen osallistumisesta. Siksi haastattelu toteutuu vähintäänkin 'kolmiosuhteessa'. Vadelmatarhan lapset suhtautuivat myönteisesti läsnäoloon riippumatta siitä, olivatko heidän vanhempansa antaneet virallisen luvan osallistumiselle tutkimukseen vai eivät. Selkeästi luvan pyytämisestä tai anomisesta ei sinällään voi puhua, vaan luvan pyytämistä lapsilta on pidettävä jatkuvasti yllä – toisena päivänä luvan saa, toisena päivänä ei (ks. Harcourt & Conroy 2011, 38; Strandell 2010, 97). Alderson ja Morrow (2004) korostavat, että lapsille on tuotava esiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta sen jokaisessa vaiheessa. Tutkijan vastuulla on tuoda esiin se, ettei kieltäytymisellä ole negatiivisia seurauksia. (Alderson & Morrow 2004, 141.) Riittävään tietoon perustuvaan suostumukseen katson kuuluvaksi myös sen, että aina halutessaan lapsilla oli mahdollisuus lukea muistiinpanojani (ks. Epstein 1998, 36). Ajattelen tämän lisännen ainakin kyseisten lasten tietoisuutta siitä, mitä olin päiväkodissa tekemässä.

Esittelin itseni mahdollisuuksien mukaan henkilökohtaisesti kullekin lapselle aineistonkeruun alkuvaiheessa sitä mukaa kun heidät tapasin. Lisäksi esittelin itseni yhteisesti yhdellä yhteisellä kokoontumisella, jossa lähes kaikki lapset olivat paikalla. Kerroin kirjoittavani päiväkodin lapsista ja aikuisista kirjaa ja sitä varten olin Tupunoilla seuraamassa. Eräs lapsista auttoi minua konkreettisesti asioita muille. Kesken selostukseni Sisu totesi, että isona hänestä tulee dinosaurus-tutkija. Monien lasten silmät näyttivät syttyvän, kun selitin Sisun kommentin pohjalta vielä tarkemmin, että samaan tapaan kuin Sisu oli kiinnostunut dinosauruksista, minä olen kiinnostunut päiväkodista.

Tutkimuslupien kannalta minua askarruttivat paljon tilanteet, joissa lapset eivät syystä tai toisesta muistaneet tai ymmärtäneet, että olen ryhmässä tutkijana. Kysymys mietitytti minua koko aineistonkeruun ajan. Ryhmässä toimi kuuluneen vuoden aikana paljon aikuisia. Vakituisten henkilöstön lisäksi ryhmässä oli opiskelijoita, sijaisia, erityisopettaja ja koulutuksen ohjaavia opettajia sekä ääriaikoina muiden ryhmien työntekijöitä. Minun oli pidettävä roolini tutkijana aktiivisesti esillä. Tässä kamera oli yllättäen hyvä keino. Kameran läsnäolo tiedostettiin sekä lasten että henkilökunnan keskuudessa aivan eri tavalla kuin kirjoittaminen muistivihkoon. Muistivihkoni kanssa muistuttelin usein lapsia siitä, että olen ryhmässä keräämässä aineistoa. Kamera sen sijaan huomioitiin toistuvasti. Monella tapaa videointi teki aineistonkeruusta läpinäkyvämpää.

Muutaman kerran joku henkilökunnasta toivoi, etten videoisi hänen tekemisiään. Tätä ei muistivihkoni kanssa tapahtunut kertaakaan.

Etenkin aluksi kameran läsnäolo vaikuttaa helposti havainnoitavien toimintaan (ks. myös Metsomäki 2006, 99–101). Tästä minulla oli omakohtaisia kokemuksia pro gradu-tutkielmani (2009) pohjalta. Tuolloin tutkimassani erityisen tuen ryhmässä kamera vaikutti niin merkittävästi ryhmän toimintaan, että päätin pitäytyä pelkästään kynä-paperi-muistiinpanoissa. Monesti myös Tupunoiden lapset hupsuttelivat kameralle tavalla, jota he eivät vihkon kanssa havainnoidessani tehneet. Välillä meno yltyi niin hurjaksi, että pelkäsin lasten joutuvan vaikeuksiin. Yleensä kameran tuoma jännite unohtui varsin pian. En kokenut lasten poikkeavaa toimintaa kameran edessä ongelmalliseksi, kuten vielä pro gradu -tutkielmani aikana. Videokuvaamiset sijoituivat aineistonkeruun loppuvaiheille ja koin, että muistutus tutkijuudestani oli paikallaan. Kysymys siitä, kuinka 'aidosti' ihmiset käyttäytyvät tutkijan ollessa paikalla, oli minulle epäolennainen. Kameran läsnäolo muistutti lapsia ja henkilökuntaa konkreettisesti siitä, mitä olin päiväkodissa tekemässä ja koin sen avoimen ja luottamuksellisen suhteen kannalta tärkeäksi.

Aineistonkeruun viimeisellä viikolla lähestyin vielä kaikkia ryhmän perheitä kiitoskirjeellä päiväkodin ilmoitustaululla. Lasten palkitsemisesta tavaramallalla on oltu montaa mieltä (vrt. Eerola-Pennanen 2013; Lallukka 2003). Päädyin silti muistamaan kaikkia ryhmän lapsia saippuakuplalla ja hankin vielä koko ryhmälle lautapelin kiitokseksi yhteisestä ajasta. Muistamiset eivät olleet lasten ja aikuisten tiedossa etukäteen, joten voin olettaa, ettei kukaan osallistunut tutkimukseen lahjojen toivossa.

5.3.2 Havainnointi

Suurimman osan aineistoa muodostavat kynä-paperi-menetelmällä kirjatut *kenttämuistiinpanot*. Muistiinpanot kirjoitin vihkoon aina tapahtumahetkellä täydentäen niitä sekä heti havainnointipäivien jälkeen että litterointivaiheessa³¹. Havainnoinnit ovat merkittävä osa aineistoa, joten ei ole yhdentekevää, kuinka muistiinpanot on tuotettu. Emerson, Fretz ja Shaw (2007, 353) pitävät tärkeänä sitä, että havainnot kirjataan ylös pian. Hammersley ja Atkinson (2007) puolestaan kehottavat kenttämuistiinpanoja kirjoittavaa tutkijaa huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Sosiaalinen maailma ei esiinny pelkästään sellaisena kuin se silmillä havaitaan. Tästä on oltava tietoinen ja kiinnitettävä huomiota omiin muistiinpanotekniikoihin. Jo muistiinpanojen kirjoittaminen on analyttistä, sillä tutkijan tekemät valinnat siitä, mitä ja miten kirjoitetaan, vaikuttavat koko tutkimusprosessiin (Hammersley & Atkinson 2007, 191–208.) Litteroinnit yritin tehdä aina saman päivän aikana tai mahdollisimman nopeasti, mutta pian jäin tavoitteesta jälkeen. Osa aineistosta jäi litteroitavaksi kuukausien päähän.

Muistiinpanoihin merkitsin kellonajan, paikan ja paikallaolijat sekä kuvauksen tapahtumista mahdollisimman huolellisesti. Ennen aineistonkeruun

³¹ Litteroituna kenttämuistiinpanoja ja kenttäpäiväkirjamerkintöjä kertyi yhteensä noin 323 sivua (Times New Roman, riviväli 1).

aloittamista ja sen edetessä laadin väljän listan kysymyksiä, joiden varassa ryhmän toimintaa havainnoin (liite 1). Avainsanana pyrin pitämään sukupolven käsitettä: miten sukupolvien väliset suhteet näkyvät päiväkodin arjessa lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisessä suhteessa? Miten päiväkodin arki rakentuu? Miten ja millaisia suhteita arjessa on nähtävissä? Lisäksi kiinnitin huomiota erilaisiin artefakteihin, kuten päiväkodin tiloihin ja niiden varusteiluun ja siihen, miten ne vaikuttivat lasten toimintamahdollisuuksiin. En käyttänyt näitä kysymyksiä tarkempaa sabluunaa havainnointien pohjana, joten jouduin tekemään välillä nopeitakin päätöksiä sen suhteen, mitä ja ketä havainnoida ja mitä jättää pois. Havainnointien keräämistä kalvoi jatkuva epävarmuus siitä, että jotain jää huomaamatta. Etnografialle tyypillinen epävarmuus (Hammersley & Atkinson 2007, 4) olikin vahvasti läsnä omassa aineistonkeruuprosessissa. Asiaa ei helpottanut Delamontin (2007, 212) arvio siitä, että ”etnografia on juuri niin onnistunutta, kuin tutkija siitä tekee”. Tutkija joutuu tekemään kipeitäkin valintoja siitä, mitä hän havainnoi. Välillä saattaakin kertyä aineistoa, jolla ei ole tutkimuksen kannalta merkitystä (Emerson ym. 2007, 353). Pyrin varmistamaan, että hiljaisemmat, vetäytyvämmät ja paljon poissa olevat lapset tulevat myös osaksi aineistoa. Havainnoinnit jäsensin osin siten, että ainakin kerran havainnoin erityisesti kutakin lasta. Kaikkien lasten kanssa tämä ei onnistunut runsaiden poissaolojen tai ristiin menneiden aikataulujen vuoksi.

Analyysia tehdessäni järjestelin aineistoa muutaman lapsen osalta siten, että keräsin yhtä lasta koskevat havainnot yhdeksi tiedostoksi³². Tämä paljasti, että toisista lapsista havaintoja oli kertynyt kymmeniä sivua, toisista vain muutamia mainintoja. Epätasaisuus ei ole selitettävissä pelkästään läsnäolojen määrällä, vaan osin kyse oli omasta huolimattomuudestani. Aineistoa kerätessäni olin sivuuttanut usein itsenäisesti toimivat tai syrjään vetäytyvät lapset. Tämän vuoksi aineistossa ovat korostuneesti esillä tietyt, runsaasti näkyvät ja kuuluvat lapset, toisten jäädessä taka-alalle (ks. Warming 2011). Asiaa olen pyrkinyt paikkamaan siten, että valmiissa raportissa jokainen tutkimusluvan saanut lapsi on mukana aineistonäytteissä. Layder (1998, 70–72) puhuu avaininformanteista tarkoittaessaan sitä, että tietty henkilö tai haastattelu auttaa merkittävästi tutkijaa teorian muodostamisessa. Aineistoni ’yliedustettuja’ lapsia voi pitää avaininformantteina. Paljon näkyvinä, kuuluvina ja runsaasti paikalla olevina he tuottivat paljon analyysin kohteeksi päätynyttä aineistoa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei pidetä yleensä tulosten yleistettävyyttä (Lincoln & Guba 1985, 70–75, 110–122) ja näin ollen tutkimuksen informanttien valikoituminen ei sinällään ole ongelma. Pyrkimyksenä ei ole analysoida lapsia yksilöinä, mutta yhtäaikaisesti on tärkeä muistaa, että lapset (kuten aikuisetkaan) eivät ole yhtenäinen ryhmä. Tekemiäni havaintojen ei voi olettaa kuvaavan kaikkien lasten toimintaa ja suhteita aikuisiin. Tavoitteenani on pohtia yleisemmällä tasolla jotain lasten ja aikuisten suhteista päiväkotikulttuurissa.

³² Aineiston järjestäminen kutakin lasta koskevien havaintojen mukaan ei kuitenkaan osoittautunut käytännössä toimivaksi, joten luovuin tällaisesta järjestämisestä varsin pian.

Litterointivaiheessa huomasin, että paikan päällä kirjoitetut kenttämuis-tiinpanot kävivät koko ajan niukemmiksi ja niukemmiksi. Aineistonkeruun edetessä aloin kirjoittamaan taloudellista 'sähkösanomakieltä', jotta pystyin kirjoittamaan niin nopeasti ja paljon kuin mahdollista. Minulla oli nimille ja paikoille lyhenteitä, jotta kirjoittaminen oli mahdollisimman tehokasta. Lisäksi päiväkotit ja sen elämä kävivät jossain vaiheessa minulle niin tutuksi, että monet yksityiskohdat muuttuivat itsestäänselvyyksiksi. Samat tilanteet ja rutiinit toistuivat päivästä toiseen, joten ne ovat saattaneet jäädä kirjaamatta. Voisi puhua jonkinlaisesta aineiston kylläntymispisteestä (ks. Ronkainen ym. 2011, 117), kun aineistonkeruu ei tuota enää sellaista materiaalia, jota en olisi jo aikaisemmissa havainnoissani huomannut. Katsonkin, että suhteellisen pitkään kestänyt kenttätyöjakso on parantanut tutkimuksen uskottavuutta. Kylläntymisessä saattoi olla kyse myös omasta väsymisestäni aineiston keräämiseen. Jälkikäteen reflektoituna olisi ollut järkevää pitää Pajun (2013) tavoin aina pieniä taukoja aineistonkeruujaksojen välillä. Rutinoituneen arjen seuraaminen voi johtaa tutkijan keskittymisen herpaantumiseen (Paju 2013, 35), ja myös itselleni pidemmät tauot olisivat voineet auttaa ajatusten kokoamisessa. Tauottamalla litteroinnitkin olisivat pysyneet kenties paremmin suunnitellussa aikataulussa.

Ronkainen ja kumppanit (2011, 115) muistuttavat, että on tärkeää pyrkiä erottamaan tutkijan tulkinnat ja kokemukset suorista havainnoista. Päädyin hyvin varhaisessa vaiheessa siihen, että arkaluontoisemmat tai henkilökohtaisemmat pohdinnat kirjasin ylös vasta kotona. Kenttämuisiinpanojen rinnalla kirjoitinkin vapaamuotoisempaa *aineistonkeruupäiväkirjaa*. Kentällä ollessani merkitsin itselleni pienellä tähdellä ne kohdat, joita halusin litterointivaiheessa täydentää omilla ajatuksillani. Halusin, että kirjoittamani teksti on sellaista, jota voin milloin tahansa lukea lapsille. Toisinaan tietyt lapset kyselivätkin, mitä olin kirjoittanut ja vastasin aina heidän kysymyksiinsä. Myös yhdessä tapauksessa lapsi pyysi, että poistaisin häntä koskevan tapahtuman muistiinpanot. Tätä pyyntöä kunnioittaen jätin tilanteen litterointien ja analyysin ulkopuolelle. Aineistonkeruupäiväkirjassa olen reflektoinut jonkin verran myös omaa toimintaani ja tuntemuksiani. Litterointivaiheessa liitin kunkin päivän kenttämuisiinpanot ja aineistonkeruupäiväkirjan yhdeksi tiedostoksi. Näin minun oli mahdollista pohtia tarkemmin kulloisessakin asiayhteydessä sitä, miksi joku asia herätti minussa joitain tunteita tai pohdintoja.

Kynä-paperi-menetelmällä tehtyjen havainnointien tueksi *videoin* muutamina päivinä aineistonkeruun loppupuolella. Litteroituna kuvatussa materiaalista on muodostunut vastaavaa puhtaaksikirjoitettua aineistoa kuin kenttämuisiinpanoista, joskin muistiinpanot ovat paikoin paljon tarkempia kuin kynä-paperi-menetelmällä tuotetusta aineistosta³³. Videomateriaaleista esikarsintaa oli helpompi tehdä kuin kenttätyöskentelystä, joten niistä on puhtaaksikirjoitettu vain osa. Kentällä ei aina tiedä mikä on loppujen lopuksi tärkeää tietoa, mutta videomateriaaliin on ollut mahdollista palata kerta toisensa jälkeen. Videoidun aineiston tärkein anti on ollut kuitenkin toisaalla. Ne ovat pitäneet aineistonkeruun ja tutkimani lapset ja aikuiset mielessäni ja palauttaneet mieliini

³³ Yhteensä videomateriaalia kertyi noin 140 minuuttia.

ihmisten kasvoja, eleitä ja tyyppillisiä ilmeitä sekä tilojen pieniä piirteitä, joita en olisi muistiinpanoihin tullut maininneeksi.

5.3.3 Haastattelut

Havainnoinnin lisäksi haastattelin ryhmän lapsia ja kahta työntekijää. Haastattelujen rungot löytyvät liitteistä 2 ja 3. Tolosen ja Palmun (2007) mukaan etnografinen havainnointi ja haastattelut tukevat toisiaan. Havainnoinnin kautta tutkija voi löytää haastatteluteemoja, jotka ovat tärkeitä lapsille. Toisaalta haastattelut voivat tarjota mahdollisuuden tarkentaa havainnointiaineistoissa tutkijalle epäselviksi jääneitä tilanteita. (Tolonen & Palmu 2007, 89–90.) Kutsun haastattelujani etnografiseksi haastatteluksi, sillä niihin vaikutti pitkä yhteinen kenttätöjako haastateltavien kanssa. Heyl (2007) määrittelee etnografisen haastattelun siten, että tutkijalla on kunnioitettava, pitkäkestoinen vuorovaikutussuhde haastateltaviensa kanssa. Haastattelu perustuu aitoon ajatusten vaihtoon ja tarjoaa tarpeeksi aikaa molemmille osapuolille ymmärtää toinen toisiaan. Tutkijan on lisäksi oltava mahdollisuuksien mukaan tietoinen omasta roolistaan ja tiedostettava, että keskusteluissa syntynyt ymmärrys on aina vaillinainen. (Heyl 2007, 369–370.) Aineistonkeruun aikana toteuttamani haastattelut pohjasivat ryhmän lasten ja aikuisten kanssa yhdessä vietettyyn aikaan (ks. myös Harcourt & Conroy 2011, 49).

Haastattelin aineistonkeruun aikana 15 lasta. Haastattelut olivat vapaaehtoisia ja ne tapahtuivat osana lasten päiväkotipäivää. Joidenkin lasten kohdalla aikataulumme eivät kohdanneet, joten mahdollisuutta haastatteluille ei ollut. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut olivat yksilöhaastatteluita. Parihaastatteluun päädyin käytännöllisestä syystä. Ulkoilemassa ollut kaverikak-sikko oli pitkästä ajasta löytänyt yhteisen leikin. Molemmat olivat jäämässä kyseisenä päivänä iltahoitoon. Ajattelin, että yhteisen haastattelun myötä he saavat jatkaa aloittamaansa yhteistoimintaa.

Haastatteluissa hyödynsin Pesäpuu Ry:n laatimia *Elämän tärkeät asiat* -kortteja. Korteissa on kuvia (oletetuista) elämän tärkeistä asioista, kuten perheenjäsenistä, muista aikuisista, kavereista, harrastuksista, kodista ja päiväkodista. Kortteja hyödyntäen jututin lapsia siitä, mitä asioita ja keitä ihmisiä he kokivat omassa elämässään tärkeiksi. Lisäksi kyselin, mitä lapset tykkäsivät tai eivät tykkäneet tehdä päiväkodissa. Haastatteluiden tavoitteena oli täydentää havainnoinnin kautta saamaani kuvaa päiväkotiarjesta, lasten ja aikuisten välisestä suhteesta sekä saada syvällisempää tietoa siitä, kuinka lapset itse asiat kokevat. Haastattelut nauhoitin mp3-soittimella ja ne litteroitiin havainnointiaineiston tapaan tekstiksi³⁴.

Haastattelut tapahtuivat Tupunoiden nukkarin lattialla ulkoilu-aikaan tai kello 17 jälkeen. Olin levittänyt valmiiksi lattialle inspiraatiokortteja ja kerroin lapsille, että he saisivat kertoa minulle haluamistaan asioista. Tarkensin olevani kiinnostunut kuulemaan, mitä juuri he ajattelevat. Lisäksi kerroin, että nauhoi-

³⁴ Kestoltaan lasten haastattelut vaihtelivat 9–23,5 minuuttia. Yhteensä litteroitua haastattelumateriaalia kertyi noin 93 sivua (Times New Roman, riviväli 1).

tan keskustelut nauhurille. Tilana nukkarit tarjosi haastatteluille hyvät puitteet. Siellä saimme olla rauhassa ja lisäksi tila oli lapsille tuttu. Eerola-Pennanen (2013, 55) kirjoittaa, että "(t)ilan luonteva toiminnallisuus lisää lasten luottamusta tilanteeseen ja päinvastoin, tilan epätavallinen ja hyvin tietoinen järjestely tuo tilanteeseen epäluotettavuutta, joka hämmentää lapsia". Sijoittamalla haastattelutarvikkeet lattialle halusin tasoittaa fyysisiä kokoerojamme. Istuimme samalla tasolla lattialla. Oletin lattialla istumisen hälventävän kuvaa haastattelusta lasten osaamisen tenttaamisena (esim. Alasuutari 2005, 152–154), sillä keskenään leikkiessään lapset hakeutuivat usein lattian tasolle.

Etukäteen toivoin haastatteluista mahdollisimman keskustelunomaisia ja pyrin puhumaan tilanteista lapsille jutusteluna. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017) puhuvat lasten haastattelun sijaan ennemmin keskustelusta. Tällä he haluavat korostaa sitä, että saatu aineisto on lapsen ja aikuisen yhteisesti haastattelutilanteessa tuottamaa. (Raittila ym. 2017, 312.) Halusin käyttää Elämän tärkeät asiat -kortteja tasoittaakseni asetelmaa, jossa haastattelija esittää kysymyksiä ja lapset vastaavat niihin. Ajattelin korttien johdattelevan lapsia kertomaan asioista vapaamuotoisemmin (ks. myös Ukkonen-Mikkola 2011). Elämän tärkeät asiat -kortit olivat sinällään lapsille mieleisiä ja ne toivat keskusteluihin rentoutta ja toivomaani keskustelunomaisuutta.

Käytännössä haastattelut muodostuivat kuitenkin hyvin pitkälti sellaisiksi, että minä esitin kysymyksiä ja lapset vastailivat niihin. Päälimmäinen tunteeni olikin, että haastattelut olivat lapsille mieleisiä ja osa lapsista ilmaisi, että olisi halunnut tulla haastatteluun uudestaan. Joissain tapauksissa kortit tuntuivat varsin johdattelevilta. Esimerkiksi perhekuva esitti perinteistä ydinperhettä – äitiä, isää ja kahta lasta. Tämä saattoi ruokkia lasten ymmärrystä siitä, millainen perhejärjestyksen oletettiin olevan. Tutkimuksen kohteena olleiden lasten perheet muodostuivat kuitenkin monenlaisista kokoonpanoista. Lisäksi päiväkotia esittävässä kuvassa lapsi leikki kiipeilytelineessä. Ainakin pari lasta mainitsi päiväkodin lempipuuhakseen kiipeilytelineissä kiipeileminen. Ilman kuvaa asia ei olisi välttämättä tullut mieleen, sillä havaintojeni perusteella ulkoiluissa puuhattiin hyvin pitkälti muita asioita. Voi ajatella, että korttien kautta tulin itse tuottaneeksi tietynlaista ymmärrystä siitä, mitä itse oletin tärkeiksi asioiksi.

Osa lapsista oli haastatteluissa sangen vähäsanaisia. Lapsihaastatteluissa kommunikaatio ja kielenkäyttö nousevatkin keskeiselle sijalle yhteisen ymmärryksen rakentamisessa niin tutkimuslupien hankkimisessa (Harcourt & Conroy 2011, 42) kuin aineistonkin keräämisessä (Emond 2005, 131; Eerola-Pennanen 2013, 56–57). En välttämättä osannut esittää keskustelun avauksia lapsia innostavasti tai sitten haastattelutilanne itsessään oli outo. Pääsääntöisesti olin havainnoinut ryhmää tutkijana. Jälkikäteen mietin haastatteluiden funktiota tutkimuksen kokonaisuuden ja eettisyyden kannalta. Ne tuottavat toki yhdenlaista tietoa siitä, millaisessa elämänpiirissä lapset elävät ja miten joitain asioita kokevat, mutta valmiissa tutkimusraportissa käytän haastatteluaineistoa varsin niukasti. Tutkimuskysymysteni kannalta haastattelut eivät olleet yhtä antoisia kuin havainnointiaineisto ja aikuisten haastattelut. Analyysivaiheessa pohdinkin, olinko haaskannut lasten kallisarvoista leikkiaikaa turhaan. Haastattelut olivat

lapsille kuitenkin mieleisiä ja jo se sisältää tärkeän viestin: lapset halusivat kertoa asioistaan. Tärkeimpänä antina voidaankin kenties pitää sitä, että lapset tulivat nähdäyksiksi ja saivat kertoa arjestaan (ks. myös Raittila ym. 2017, 331).

Lasten lisäksi *haastattelin kahta ryhmän työntekijää*, joista toinen oli lastentarhanopettaja ja toinen lastenhoitaja³⁵. Haastattelut perustuivat henkilökunnan vapaaehtoisuuteen. Kysyin myös ryhmän kahta muuta työntekijää haastatteluun mutta toinen kieltäytyi suoraan ja toinen epäröi. Kunnioitin heidän valintaansa, enkä suostutellut heitä sen enempää. Emmin pitkään aikuisten haastatteleminen tarpeellisuutta ja tästä syystä haastattelut lykkääntyivät. Mitä pidemmälle aineistonkeruu eteni, sitä tarpeellisemmalta aikuisten kuuleminen alkoi tuntua. Halusin antaa henkilökunnalle tilaisuuden pohtia kanssani asioita, joihin olin kiinnittänyt huomiota. Ajattelin, että keskustelussa aikuiset voisivat ottaa esiin asioita, joita he ovat itse kenties jääneet miettimään ja haluaisivat tuoda esille. Haastattelut toteutin aineistonkeruujakson päätteeksi³⁶.

Aikuisten kanssa käytyjä haastatteluja voi luonnehtia etnografiseksi haastatteluksi. Haastattelut olivat avoimia ja vapaamuotoisia ja ne perustuivat molemminpuoliseen luottamukseen. Olin havainnoinut ryhmän toimintaa puolen vuoden ajan: iloinnut äitienpäiväaskarteluista, tuntenut ajoittaisen kiireen sekä sympatiaa sijaisten puuttuessa. Haastatteluiden molemmin puoliseen luottamukseen perustuva ilmapiiri olisi tuskin ollut mahdollinen ilman yhdessä vietettyä aikaa. Myös itse kerroin varsin avoimesti kokemuksistani ja pohdimme monia asioita sekä minun että haastateltavien kokemusten kautta. Tekemieni havaintojen pohjalta keskustelimme ryhmän lapsista, kasvatuskäytännöistä, vuorohoidosta ja siitä, miksi joidenkin lasten ja aikuisten välille syntyy erityisen tiiviitä suhteita (ks. liite 3). Heyl (2007, 369) summaa, että koko haastatteluprosessia ohjaa kysymys ”oletko minun opettajani”, jolloin tutkija aidosti oppii ja kuuntelee haastateltaviltaan ja oppii heiltä. Lopulta kahdesta haastattelusta muodostuikin paljon keskeisempää aineistoa, kuin osasin etukäteen ajatella.

Tulosluvuissa on käytetty runsaasti otteita edellä esitellyistä aineistoista. Tällä olen halunnut korostaa aineiston keskeistä merkitystä. Runsaat aineistotteet ja niiden erittely tekevät lukijalle näkyväksi sen, kuinka olen aineistoa analysoinut (ks. Ronkainen ym. 2013, 136). Käytän aineistoesimerkeissä juoksevaa numerointia (esim. 4.1, 4.2, 4.3...), jossa ensimmäinen numero kuvaa sitä, missä luvussa ote on esitetty, ja toinen sitä, monesko aineisto-ote se kyseisen luvun alla on. Aineistolainauksissa aikuisten nimet on kirjoitettu ISOIN KIRJAIMIN erotukseksi lasten nimistä. Aikuisten haastatteluista olevat aineistotteet olen merkinnyt sitaatin loppuun tunnuksella Haik ja lasten haastattelut tunnuksella Hlaps. Katkoviiva esimerkissä (--) tarkoittaa, että olen jättänyt jotain pois aineisto-otteen alusta, lopusta tai keskeltä. Raporttiin valittuihin ha-

³⁵ Ensimmäinen haastattelu kesti 80 minuuttia ja toinen 95 minuuttia. Litteroituna (riviväli 1, Times New Roman) tekstiä kertyi haastatteluista yhteensä 109 sivua.

³⁶ Toinen haastatteluista tapahtui aineistonkeruun viimeisellä viikolla, toinen muutama kuukauden päästä kenttäjakson päättymisestä aikataulullisten haasteiden vuoksi. Ensimmäisen haastattelun pidimme päiväkodin palaverihuoneessa ja toiseen haastatteluun haastateltava saapui työpaikalleni.

vainnointiotteisiin olen liittännyt maininnan siitä, tapahtuuko tilanne aamupäivällä, iltapäivällä vai illalla. Lisäksi olen kirjannut, minkä toiminnan aikana otteessa kuvattu seikka on tapahtunut. Raportointivaiheessa olen saattanut täydentää tai muokata aineisto-otteita sellaiseksi, että lukijan on helpompi ymmärtää tilanteen laajempi konteksti.

Lopullisen raportin aineistoesimerkeissä olen tunnistettavuuden välttämiseksi käyttänyt ryhmän aikuisten nimiä sekaisin. Tuija, Lilli, Sanna ja Minna voivat siis tarkoittaa ketä vain ryhmän vakituisista aikuisista. Lasten ja aikuisten väliset suhteet, erityisesti hallinta voivat olla monella tapaa arka aihe ja tällä nimien sotkemisella olen halunnut välttää sen, ettei lukijalle muodostuisi aikuisista yksioikoista kuvaa. Olen toiminut näin suojatakseni työntekijöiden yksityisyyden myös tutkimuspäiväkodin sisällä: ryhmän aikuiset voivat tunnistaa helposti toistensa toimintatyylit. Analyysia leimaa pyrkimys tutkia lasten ja aikuisten toimintaa suhteiden tasolla, ei yksilöiden piirteisiin kiinnittyen. Nimien sotkeminen auttoi itseäni tässä tavoitteessa.

5.4 Tutkijana päiväkodissa

Tutkijan on huomioitava monia eettisiä seikkoja riippumatta siitä, minkälaisesta tutkimuksesta on kysymys. Kuulan (2011) mukaan tutkijoiden työn tukena on erilaisia ohjeistuksia ja oppaita, mutta tutkimuksen tekemisen moniulotteisuutta lisää se, että tutkimuksen tekoa määrittää myös lainsäädäntö. Tutkija tekee kuitenkin itse viime kädessä omaa tutkimustaan koskevat ratkaisut ja vastaa niistä. (Kuula 2011, 26.) Etenkin kenttätyössä tutkijan on reagoitava tilanteisiin nopeasti. Vuorisalo (2010, 113–114) kuvailee aineistonkeruunsa aikana tapahtunutta tilannetta, jossa hän joutuu yhtäkkiä paljastamaan erälle lapselle, ettei hänen vanhempansa olleet antaneet lupaa osallistua tutkimukseen. Lapsen kysymys yllätti tutkijan, eikä hän ollut etukäteen osannut miettiä, kuinka tilanteessa tulisi toimia. Kuula (2011, 12) korostaakin, että tutkija joutuu aina tapauskohtaisesti etsimään eri tilanteisiin sopivat ratkaisut, sillä kaikkiin ongelmiin ei voi olla etukäteen laadittuja eettisiä sääntöjä ja toimintaohjeita. Vastavaanlaisia kysymyksiä kohtasin tutkijana aineistonkeruun aikana. Jouduin tekemään ratkaisuja siitä, mitä kirjaan ja mitä jätän kirjaamatta ja kuinka reagoin tilanteisiin, joihin en ollut osannut valmistautua.

Kun tutkimuksen kohteena on hallinta, ei sen tarkastelua voi ohittaa myöskään oman toimintani osalta. Tutkijana olen yhtä lailla osallisena, hallinnan kohteena ja tuottajana, kuin tutkimuksen informantitkin. Muun muassa tieteelliset konventiot, tiedeyhteisön vallitsevat trendit ja vallitsevat ymmärrykset lapsuudesta, ovat tiedostamattani ja joskus myös tiedostaen ohjanneet sitä, mihin katseeni on kiinnittynyt tai millaisia valintoja olen tehnyt. Tutkija lähestyykin tutkimaansa aihetta aina omien kokemustensa ja asenteidensa kautta. Myös lapsudentutkijoiden on tuotava julki omat käsityksensä lapsista ja lapsuudesta. (Emond 2005, 126–127.) Teoreettiset ja metodologiset sitoumukseni olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman seikkaperäisesti. Jo tutkimukseni

aihe, sukupolvien väliset suhteet, haastaa pohtimaan, mikä on *minun* paikkani tutkimusryhmän sukupolvijärjestelmässä. Hammersley ja Atkinson (2007) korostavat, että esimerkiksi sukupuolen ja iän vaikutuksia on hankala neutralisoida tai poistaa. Niiden vaikutuksista on siitä huolimatta oltava tietoinen ja niitä on pohdittava analyttisesti. (Hammersley & Atkinson 2007, 74–77.) Olen valkoinen, suhteellisen keskiluokkainen, aikuinen nainen. Tulkitsen ihmisten toimintaa näitä taustoja vasten. Omaksumani asenteet ja tavat toimia ovat olleet toisille lapsille soveliaampia ja tutumpia kuin toisille. Lastentarhanopettajan työn kautta päiväkotia on minulle varhaiskasvatuksen instituutiona tuttu paikka.

Etnografi osallistuu avoimesti tai peiteltyemmin ihmisten jokapäiväiseen elämään (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Pohdin aineistonkeruun aikana runsaasti sitä, millaisena halusin Tupunoiden keskuudessa olla. Tavoitteenani oli saavuttaa sekä lapsiin että aikuisiin luonteva ja luottavainen suhde. Vierastin kuitenkin ajatusta, että pyrkisin jollain tapaa piilottamaan tai häivyttämään aikuisuuttani (ks. Mandell 1991). Warming (2011) puolestaan puhuu paljon kritisoidun 'mahdollisimman vähän aikuisen' roolin puolesta (engl. *least adult role*). Warming ehdottaa metodologiaa, jossa tutkija ottaa kentällä erilaisia rooleja, yhdistettynä mahdollisimman vähän aikuisen roolin (Warming 2011, 40).

Emondin (2005) mukaan ulkopuolinen havainnoija voi olla lapsista outo, ja hän suosittaa lapsuudentutkijaa astumaan perinteisen aikuisen roolin ulkopuolelle (Emond 2005, 125). Lasten toimintaan mukaan heittäytyminen voi olla keino häivyttää perinteisen aikuisen roolin siten, ettei aikuisuutta kuitenkaan pyritä kieltämään (Lappalainen 2007b, 75). Lappalainen (2007b, 73–75) luonnehti omaa olemistaan päiväkodissa "poissa aikuisten jaloista" metaforalla, joka kuvaa monin tavoin omaa olemistani päiväkodissa. Metsomäki (2006, 96) on käyttänyt käsitettä tutkija-aikuinen. Omani pyrkimyksenäni oli, että olin ryhmässä niin kutsutusti *erilainen aikuinen*. Kutsuin itseäni kenttätutkimuksen ajan *tutkijaksi*. Olen aikuinen työni ja kokoni puolesta, mutta aineistonkeruun hetkellä en ollut ryhmän henkilökuntaa. En pyrkinyt olemaan lapsi tai lasten kanssa samassa asemassa, sillä koen sen monella tapaa keinotekoiseksi. Vaikka en ollut ryhmässä vastuullisena aikuisena, oli lasten silti pystyttävä luottamaan minuun. Ajattelen, että viime kädessä minun on oltava aikuinen, jolta saa tarvittaessa apua ja turvaa. Tutkijana pystyin useimmiten vetäytymään sivuun päätöksentekotilanteissa, mutta silti säilyttämään lasten luottamuksen. Albon ja Rose (2014) nimeävät samantapaisesti oman tutkijan roolinsa 'vähiten aikuisen roolin' sijaan sijaan pyrkimykseksi 'vähiten kasvattajan rooliin' (engl. *least-educator*). Se ei kiellä tai peittele tutkijan aikuisuutta, mutta eroaa kuitenkin selkeästi kasvatusinstituutioissa työskentelevien aikuisten roolista. (Albon ja Rosen 2014, 38–39.)

Epstein (1998, 30) toteaa, että tutkija joutuu neuvottelemaan tekemisistään ja paikastaan, sillä hänelle ei ole olemassa valmista kategoriaa. Hän kertoo, kuinka lapset esimerkiksi olettivat hänen auttavan tehtävien teossa, sillä niin aikuiset tyypillisesti kasvatusinstituutioissa toimivat. (Epstein 1998, 30–35.) Ylikorostin toiminnassani sitä, että minulla ei ole ryhmässä päätäntävaltaa pienisäkään asioissa ja pyrin näin erottautumaan henkilökunnasta. Kieltäydyin päätöksenteosta ja lupaamasta lapsille mitään ilman henkilökunnan suostumusta.

En kuitenkaan sen kummemmin pyrkinyt häivyttämään aikuisuuttani (ks. myös Albon & Rosen 2014). Join kahvia, kuten henkilökunta, mutta istuin lasten tuoleilla tai lattialla. Tämän lapsille, itselleni ja henkilökunnalle uudenlaisen position kautta määrittelimme yhdessä sitä, mikä paikkani ryhmässä oli. En ollut ryhmässä ulkopuolisena havainnoitsijana, vaan vastasin lasten aloitteisiin. Toisinaan jouduin pyytämään lapsia odottamaan hetken, että saan kirjoitettua kesken olevan muistiinpanon loppuun. Muutoin vastasin lasten toiveisiin, vaikka välillä se veikin runsaasti aikaa varsinaiselta havainnoinnilta. Toisinaan hakeudun myös itse lasten seuraan ja juttusille.

Erottautumista voi hakea myös ulkoisilla seikoilla. Itse erottauduin henkilökunnasta muun muassa pukeutumisella. Vältin ulkovaatetusta, johon olin lastentarhanopettajana tottunut. Saappaissa ja villakangastakissa saapuessani naapuriryhmän lapset tiedustelivatkin minulta, kenen lapsen vanhempi olen. Tutkijana pitäytyminen oli minulle kuitenkin kaikkea muuta kuin helppoa. Kummityttäreni syntymäpäiväjuhlassa lapsivieraat puhuttelivat minua opena ja yhä edelleen puistossa tuntemattomat lapset kyselevät, missä päiväkodissa olen töissä. Käytöksessäni jokin paljastaa monille, että olen opettaja. Aineistonkeruu pakotti minut miettimään omaa olemistani ja käyttäytymistäni lasten kanssa. Välillä eteen tuli tilanteita, jolloin jouduin ottamaan paljon enemmän vastuuta kuin olisin ehkä halunnut. Toisinaan jouduin tilanteisiin, joissa puutuin tapah- tumien kulkuun, vaikka se ei olisi ollut tarpeellista. Joskus tutkijuudesta irrot- tautuminen tuntui tarpeellista siksi, että koin jonkun lapsista kohtaavan vää- ryyttä. Pari kertaa paikkasin yhden lapsen suomenkielentaitoa tilanteissa, joissa hän ei tullut ymmärretyksi. 'Lipsumisista' huolimatta asemani lasten kanssa tasavertaisuuteen pyrkivänä tutkijana toteutui ainakin jossain määrin:

Aineisto-ote 5.1

AS: *No sit täällä on kuva aikuisista, ni ketä aikuisia täällä päiväkodissa teillä sitten on?*

Ninni: *LILLI, MINNA, TUIJA, SANNA*

AS: *Mm.*

Ninni: *ja sinä vielä.*

AS: *Niin täällä Tupunoissa.*

Ninni: *Mut sää et hoija meitä.*

Hlaps

Haastattelusta poimitussa otteessa Ninni erotti minut ryhmän henkilökunnasta sanomalla, että "sää et hoija meitä". Ninni mielsi minut kuitenkin aikuiseksi li- säämällä minut pienen tauon jälkeen aikuisten listaukseen. Tekemiseni oli Nin- nille kuitenkin jotain muuta kuin lasten hoitamista ja poikkiesi ryhmän muista aikuisista. Useita kertoja kokoontumisella (jossa istuin lasten joukossa penkeillä) kävikin niin, että lapset laskivat minut läsnä olevien lasten määrään. Jotkut lap- set erottivat minut henkilökunnasta ja ehkä perinteisestäkin aikuisen roolista. Seuraavassa on esimerkki, jossa lapset Kerttu ja Aava värittelevät kanssani:

Aineisto-ote 5.2

Iltapäivä/ ruokailuhuone

Kerttu minulle: *Hei kamu, mikä kirjain tulee?*

Hän osoittaa samalla Aavan piirustusta.

Aava: *Niin kamu kerro.*

Kerttu vie pelin pois ja tulee kanssamme katsomaan Aavan piirustusta.

Aava: *Mä ympyröin tytöt punasella.*

Sitten Aava kirjoituttaa sisarustensa nimet minulla paperiin.

Kerttu: *Kirjota mun nimi.*

--

Muutamia kertoja aineistonkeruun aikana Kerttu puhutteli minua ”kamuna”, joka tarkoittaa kaveria. Televisiossa pyöri aineistonkeruuhetkellä Dinojuna -niminen lastenohjelma ja voi olla, että nimitys tuli käyttöön sieltä. Dinojunassa aikuinen dinosaurus kutsui lapsia muistuttavia dinosauruksia kamuiksi. Voisi ajatella, että Kertun suhde minuun oli erilainen henkilökuntaan verrattuna. En nimittäin kuullut hänen puhuttelevan muita aikuisia kamuna. Olimme Kertun kanssa paljon tekemisissä ja hän oli sanavalmiina ja aloitteellisena yksi tutkimuksen avaininformanteista. Keskustelut hänen kanssaan tuottivat paljon sellaista aineistoa, joka sai minut pohtimaan monia tutkimuksen keskeisiä teemoja, kuten lasten ja aikuisten välistä samanvertaista kohtaamista. Henkilökunnasta erottuva tutkija-aikuisuus toteutui ainakin joidenkin lasten kanssa, vaikka joissain tilanteissa tulin toimineeksi kasvattaja-aikuisen tavoin.

Monien muiden lapsuuden etnografien tapaan (esim. Vuorisalo 2013; Eerola-Pennanen 2013; Strandell 2012a; 2012b) koin suhteiden luomisen ryhmän aikuisiin monimutkaisemmaksi. Rivien välistä aistin, että ryhmän aikuisille jatkuva havainnoiminen oli toisinaan raskasta. Se sai aineistonkeruun tuntumaan vaivalloiselta. Tämän vuoksi osallistuin kenttätöön puolivälissä omasta pyynnöstäni henkilökunnan viikkopalaveriin. Kerroin aikatauluistani, tulevista suunnitelmistani sekä kokemuksistani ryhmästä, jotka olivat aidosti olleet myönteisiä. Toin esiin, että aineistonkeruu on ollut minulle miellyttävää, sillä ryhmässä vallitsee aina mukava tunnelma. Ryhmän henkilökunta kertoikin aina välillä miettineensä, mitä ajattelen heistä. Yksi aikuisista sanoi muun muassa pohtineensa, ajattelenko heidän olevan ”kauheita tiukkapiipoja”. Tämän palaverin jälkeen ainakin itselläni oli kevyempi olla läsnä ryhmän arjessa ylimääräisenä ihmisenä. Keskusteluni henkilökunnan kanssa osoittaa sen, ettei tutkija yksinään määrittele paikkaansa tutkimuskentällä, vaan määrittelyihin osallistuvat mitä suurimmissa määrin myös informantit.

Osittain omat riittämättömyyden kokemukset kumpusivat siitä, etten ’vastuuttomana’ aikuisena voinut riittävästi olla ryhmässä avuksi, vaikka välillä arjen pyörittäminen olisi vaatinut lisää aikuisia. Koin monissa asioissa sympatiaa henkilökuntaa kohtaan. Minun oli opettajana helppo ymmärtää sitä, miksi aikuiset toimivat monissa tilanteissa niin kuin toimivat. Lisäksi olin kovin vaikuttunut miellyttävästä ilmapiiristä, joka Tupunoilla vallitsi: vuorohoidon vaihtelevat lapsimäärät ja kodinomaisuus suorastaan hurmasivat minut. Tuossa vaiheessa toinen ohjaajistani totesikin, että ”älä rakastu aineistoon, vaan muista tarkastella sitä kriittisesti”. Hammersley ja Atkinson (2007, 87–88) käyttävät täs-

tä englanniksi nimitystä *'over rapport'* -positio, joka kuvaa tutkijan otteen hämmästyttävistä liiallisen ihastumisen ja ihannoinnin myötä. Aluksi koin olevani kovin kiinnyksissä henkilökuntaan. Hiljalleen asenteeni siirtyivät kohti lasten maailman ja aseman ymmärtämistä ja ihannoitua. Etenkin aineistonkeruun loppuvaiheessa muistiinpanoissani on paljon ihmettelyä siitä, kuinka toisinaan koin aikuisten toiminnan epäoikeudenmukaiseksi. Tämä ihmettely on saattanut viedä huomion itse tutkimuksen aiheen käsittelyltä.

Oman tutkimukseni lapsille en ollut pelkästään havainnoiva tutkija, vaan toisinaan lisääikuinen. Osa lapsista hyödynsi läsnäoloani aktiivisesti. Autoin pyydettyä pukemisessa, luin kirjaa tai värittelin. Lisääikuinen voi olla lapsille mahdollisuus apukäsiin, ekstrahuomioon tai vastakohtaisesti oman rauhan rikkoja. Etenkin lasten jatkuva halu piirrellä ja kirjoittaa vihkooni esti minua paikoin havainnoimasta. Monet tilanteet jäivät kirjaamatta ylös, sillä joku oli kähveltänyt kynäni, kirjoitteli omaa nimeään vihkooni tai imitoi kirjoitustapaa tekemällä pientä suherrusta viivoille. (ks. myös Gallacher & Gallagher 2008, 508–509.) Lapset vaikuttivat näin mitä suurimmassa määrin siihen, millaista aineistoa kertyi (ja mitä jäi kertymättä), mutta myös siihen, millaiseksi oma paikani ryhmässä muodostui. Asemani tutkijana oli joistain lapsista niin kiinnostava, että siitä tuli useita kuukausia kestänyt leikki. Leikki sai alkunsa, kun turhauduin siihen, että oma kirjaamiseni keskeytyy toistuvasti lasten pyyntöihin värityksellä ja kirjoitella vihkooni. Ehdotin, että nitoisimme paperista omat vihot, joihin lapset voivat kirjoittaa muistiinpanojaan. Lapset innostuivat tästä ja aina silloin tällöin *'imitointileikki'* pulpahti esiin, kun lapset muistivat mahdollisuuden askarrella oman tutkimusvihkon.

Lasten aktiivinen osallistuminen aineiston tuottamiseen tuntui kuitenkin toisinaan kyseenalaiselta. Yksi pysäyttävistä hetkistä oli Aavan toteamus: *"Mitä sä teet näillä meidän piirustuksilla?"*. Monilla lapsilla, Aava mukaan lukien, oli tapana piirrellä ja kirjoitella vihkooni sekä antaa tekemiään värityskuvia ja muita tuotoksia minulle tutkimusaineistoksi. Keskustelu Aavan kanssa konkretisoi minulle sen, etten ollut ajatellut lasten itsensä tuottamaa aineistoa – värityskuvia – potentiaalisena aineistona. Aavalle ne edustivat aktiivista osallistumista tutkimukseeni. Harcourt ja Conroy (2011, 38) kuvaavat, että lasten potentiaalinen hyödyntämisessä ja tunnistamisessa on monia haasteita. Käyttämäni aineistonkeruumenetelmät olivat lopulta varsin perinteisiä – havainnointia, videointia ja haastatteluja. Vaikka pitelin aineistonkeruun naruja vahvasti omissa käsissäni, vaikuttivat lapset tutkimuksen kulkuun ja aineistoon. Tutkija on monella tapaa haavoittuvainen ja lapset saattavat haastaa tutkijan ja lasten rajoja monin tavoin (Lappalainen 2007b, 83; Paju 2013, 48, 50–51). Lapset päättävät, mitä tietoa he tutkijalle antavat ja tästä syystä tutkijan on luotava lapsiin luottamuksellinen suhde (Emond 2005, 125). Pääsääntöisesti lapset antoivat minun havainnoida toimiaan myös siellä, missä henkilökuntaa ei ollut paikalla. Kertaakaan en kokenut tilannetta, jossa minut olisi suoraan tai epäsuorasti haluttu poistuvan.

Välillä suoranaisesti estin lasten mahdollisuudet osallistua tutkimukseen, ellei se sopinut omaan ajatuksen juoksuuni. Yksi lapsi tuli kanssani haastatelluun, mutta ennen haastattelutilanteen alkua hän halusikin takaisin leikkimään,

takaisin haastatteluun ja jälleen leikkimään. Hän käyttäytyi havaintojeni mukaan usein vastaavasti. Tilanteessa opettajuus voitti tutkijuuden, enkä pyytänyt häntä uudestaan haastatteluun. Jälkikäteen mietittynä kyseisen lapsen haastattelu olisi tarjonnut varmasti paljon tietoa. Aikuisena tutkijana määrittelin lapsen hyväksytylle toiminnalle ja aineistolle rajat, joiden sisälle lasten toiminnan oli istuttava. Warming (2011, 48–49) käyttää tästä nimitystä *symbolinen väkivalta*. Kyseinen lapsi sai havainnoissani ja aikuisten haastatteluissa paljon näkyvyyttä, joten tutkimuksen kokonaisuudessa hän on tullut kuitenkin huomioiduksi. Episodi sai minut tietoisiksi siitä, kuinka paljon tutkija voi jo kenttätyövaiheen aikana mahdollistaa tai sulkea osallistumisenpaikkoja informanteilta.

Pink (2007) on hyödyntänyt visuaalisia menetelmiä osana etnografista aineistonkeruuta. Hän esittää, että tutkijan tavoin myös käytetyt välineet, kuten kamera, ovat merkittävällä tavalla mukana tuottamassa aineistoa. Lisäksi Pink tuo esiin, että kuvaaminen voi olla monille ihmisille tutumpaa kuin vaikkapa muistiinpanojen kirjoittaminen, ja tästä syystä kameran läsnäoloon voi joskus olla jopa helpompi sopeutua. (Pink 2007, 48, 122–123.) Pajun (2009, 217) mukaan muistiinpanoihinsa keskittyvä tutkija voi olla kentällä kummajainen. Sparmann (2005) muistuttaa, että lapset sekä muokkaavat toimintaa että heidän toimintaansa muokataan videoinnin kautta. Lapset olivat Sparmannin mukaan hyvin tietoisia siitä, että heidän toimintaansa taltioidaan. Lapsilla olikin erilaisia tapoja suhtautua kameraan aina häرنäämisestä ja haastamisesta videoinnin käyttämisestä omiin tarkoituksiinsa vertaissuhteissaan. Näin ollen teknologia(kaan) ei ole koskaan objektiivista. (Sparmann 2005, 241, 252.)

5.5 Analyysi

Tutkimuksen lähtökohtana on kuvata ja eritellä lasten ja aikuisten välisiä suhteita vuoropäiväkodin toiminnassa hallinnan näkökulmasta. Hallintavallan analysoimiseksi ei ole mitään ominaista, selkeästi muotoiltavaa tutkimusmetodia. Sen sijaan hallinnan analytiikka tarjoaa käsitteellisiä työkaluja, jotka ovat sovitettavissa yhteen erilaisten tutkimusmetodien kanssa. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 14.) Tämän tutkimuksen analyttistä lähestymistapaa voi luonnehtia Jacksonin ja Mazzein (2012) käsitteellä 'teorian kanssa ajatteluksi', jota he esittelevät ja kehittävät teoksessaan *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Jackson ja Mazzei haastavat tutkijan ottamaan laadullisen aineiston analyysin lähtökohdaksi teorian ja empiirisen aineiston vuoropuhelun: tarkastelemaan aineistoa *teorian kanssa* – tai toisinpäin – ajattelemaan teoriaa *aineiston kanssa*. Analyysi etenee empiirisen aineiston lukemisen ja teoreettisen ajattelun jatkuvana vuoropuheluna, toinen toisiaan täydentäen.

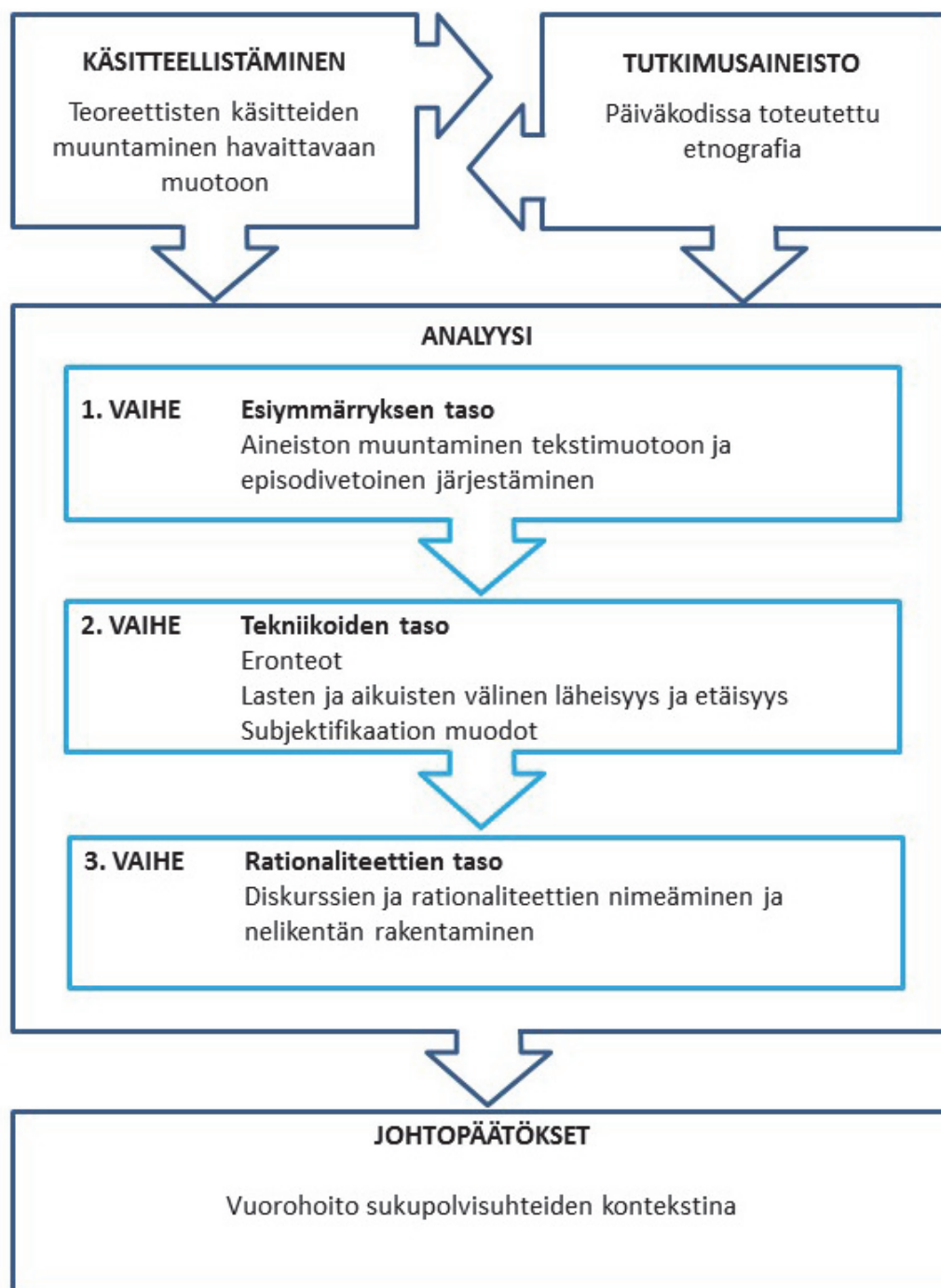
Jacksonin ja Mazzein (2012) mukaan teorian kanssa ajattelu tarkoittaa sitä, että mekaanisen koodaamisen sijaan aineistolle esitetään teoreettisten käsitteiden pohjalta muotoutuneita analyttisiä kysymyksiä. Laadullisen aineiston tulkinta ja analyysi eivät välttämättä toteudu koodaamisen, teemoittelun ja muistiinpanojen avulla. Nämä voivat päinvastoin estää analyysin monitahoisen ja -

tasoisen käsittelyn. Esimerkiksi koodaaminen voi johtaa siihen, että aineiston analyysin ulkopuolelle jää mielenkiintoisia seikkoja³⁷. (Jackson & Mazzei 2012.) Aineiston ja teorian vuoropuhelun kautta voidaan sen sijaan saavuttaa uudenlaista ymmärrystä sekä aineistosta että teoriasta. Ajatus on lähellä adaptiivista analyysitapaa (mm. Layder 1998), jossa empiirinen aineisto ja teoria ovat jatkuvassa vuoropuhelussa. Layderin mukaan täydellinen käsiteneutraalius ei ole mahdollista. Tästä syystä teoreettinen ymmärrys tulee ottaa näkyvästi osaksi analyysia. Adaptiivisesti syntyneessä teoriassa teoria sekä muokkaa aineistoa että on aineiston muovaamaa. (Layder 1998, 5, 66, 108–109, 133.)

Tutkimusprosessiin ovat vaikuttaneet tekemäni metodologiset ja teoreettiset sitoumukset. Strandellin (1995, 183) sanoin tieto ei ole koskaan neutraalia, vaan se pohjautuu tutkijan valitsemiin teoreettisiin lähtökohtiin. Jacksonin ja Mazzein (2012) tavoin lähestyn valtasuhteita jonain, jotka ilmenevät ihmisten välisissä käytännöissä. Tällöin ihmisten toiminnan intentioiden tutkiminen ei ole mahdollista, tai edes kiinnostavaa. Sen sijaan yksilöiden toimintaa tarkastellaan vastavuoroisena, hetkellisenä ja valtasuhteisiin juurtuneina. (Jackson & Mazzei 2012, 56–57.) Tekemäni valinnat ovat toimineet ikään kuin silmälasina, jotka suuntaavat ja jopa pakottavat käsittelemään tiettyjä asioita. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut *suhteista*, aivan erityisesti lasten ja aikuisten suhteista. Suhde on se linssi, jonka läpi olen aineistoa analysoinut (ks. myös Moilanen 2015; Alanen 2014). Moilasta (2011, 282) lainaten voi tiivistää, että ”(h)allinnan analytiikka toimii analyysissäni heuristisena apuvälineenä, joka rajaa tulokulmani aiheeseen ja jonka toimivuutta koettelen analysoitavana olevan ilmiön ja aineistojen kohdalla”. Foucault’n (2002) ajatusta seuraten olen lukenut aineistoa pohtien, mitä tilanteessa tapahtuu, mistä tilanteessa on oikein kysymys (engl. *what happens*). Kysymyksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan tyhjentävästi selittää vallan ontologiaa, vaan ennemminkin tarjota kriittinen näkökulma valtasuhteiden analyysille. (Foucault 2002, 337.)

Kuviossa 2 on esitetty tämän tutkimuksen analyysin vaiheet ja eteneminen. Kuviossa on neljä suurempaa laatikkoa, jotka kuvaavat tutkimuksen eri vaiheita: teoreettista käsitteellistämistä, tutkimusaineiston hankintaa, analyysia ja johtopäätöksiä. Analyysia kuvaavan laatikon sisällä on esitetty vielä tarkemmin analyysin kolme päävaihetta, jotka olen nimennyt esiyymmärryksen, tekniikoiden ja rationaliteettien tasoiksi:

³⁷ Jacksonin ja Mazzein (2012) lähtökohta teorian kanssa ajattelussa oli se arkinen havainto, että he itse ja monet tutkijakollegat olivat jo aikaa sitten luopuneet laadullisen aineiston järjestämisestä siten, että sitä voisi kutsua teemoitteluksi tai koodaukseksi. Kukaan ei kuitenkaan selkeästi osannut sanallistaa sitä, mitä oikeastaan tapahtuu silloin, kun laadullista aineistoa analysoidaan teoreettisia käsitteitä hyödyntäen. (Jackson & Mazzei 2012.)



KUVIO 2 Analyysin vaiheet

Tutkimuksen ja samalla analyysin ensimmäisenä vaiheena voi pitää rinnakkain edenneitä *käsitteellistämistä* ja *tutkimusaineiston hankintaa*. Etnografisessa tutkimuksessa analyysi jatkuu läpi tutkimusprosessin (Pink 2007, 118). Jo aineistonkeruuvaiheessa tapahtuva jäsennyys on osa etnografista analyysia, sillä tutkija peilaa jatkuvasti saatua aineistoa ymmärtääkseen kohderyhmän toimintaa (Alasuutari 2001, 74). Ennen aineistonkeruun aloittamista luin kirjallisuutta lapsuuden etnografiasta ja hallinnan tutkimuksesta sekä laadin aineistonkeruu-

suunnitelman. Samalla pohdin, kuinka teoreettiset hallinnan käsitteet on mahdollista tavoittaa empiirisestä aineistosta. Koska tämä ei ollut itsellenikään vielä tässä kohtaa selvää, oli aineistonkeruun runkokin väljä ja havaintojen tekeminen yleisellä tasolla. Liitteessä 1 on esitetty havainnointia varten laatimani 'kysymyspatteristo'.

Analyysin ensimmäisen vaiheen olen nimennyt edellä esitetystä kuviossa *esiymmärryksen tasoksi*. Vaikka kuviossa 2 kutsun tätä analyysin ensimmäiseksi vaiheeksi, ei voi kuitenkaan puhua varsinaisesta analyysistä. Aineiston litteointi, lukeminen ja karsinta sekä aineistoon tutustuminen toimivat kuitenkin pohjana analyysin tekemiselle. Suurimman osan aineistosta kirjoitin puhtaaksi aineistonkeruun aikana ja loput kenttätöön päätyttyä³⁸. Etnografialle on tyypillistä, että aineistonkeruusuunnitelma ja tutkimusongelmat tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Joskus tutkimusongelmat saattavat jopa muuttua tai aineistoon perehtyminen johdattaa tutkijan uusiin kysymyksiin (Hammersley & Atkinson 2007, 3, 28–29). Näin kävi myös omalla kohdallani, sillä vielä kenttätöövaiheessa tutkimuskysymykseni olivat abstrakteja ja laajoja.

Lappalainen (2006, 23–24) määrittelee oman tutkimuksensa analyysin episodivetoiseksi ja se kuvaa varsin hyvin analyysini etenemistä. Kutsun tätä episodivetoiseksi aineiston järjestämiseksi. Lähdin liikkeelle yksittäisistä avaintilanteista – *episodeista* – joissa tuntui olevan hallinnan näkökulmasta pohdittuna epämääräisesti ilmaistuna 'jotain mielenkiintoista'. Aineistonkeruun ja litteoinnin aikana syntyneen esiymmärryksen pohjalta suuntasin huomioni kahta teemaa kohti joita olivat: a) tiettyjen lasten ja aikuisten välille syntyvät erityiset suhteet ja b) vuorohoidon poikkeavuus tavanomaisiin päivätaloihin verrattuna. Aloitin analyysin lukemalla aineistoa näiden kahden teeman kautta pohtien samalla niiden suhdetta vallan muotoihin. Analyysiyksiköksi muodostui episodiksi rajattava tapahtuma, episodin osa tai yksittäinen lausahdus, joka oli tutkimuksen teeman kannalta merkityksellinen. Vaikka löysin näiden kahden teeman alle alateemoja, en saanut aihetta jäsenneltyä kuten halusin. Sekä yläteemat että niiden alle muodostuneet alateemat olivat yleisiä, enkä pystynyt tavoittamaan sitä, mistä lasten ja aikuisten suhteissa oli kysymys. Ymmärrykseni mukaan ongelmana oli se, etteivät teoreettiset käsitteet kohdanneet väljää empiiristä teemoitteluani. Analyysin pintapuolisuus johtunee osin siitä, mitä Jackson ja Mazzei (2012, vii) tarkoittavat kritisoidessaan teemoittelua analyysikeinona.

Oleellinen osa aineiston analyysin jäsentämisestä oli subjektifikaation käsitteen ottaminen mukaan osaksi tutkimuksen käsitteistöä. Erityisesti Pyykkösen (2015) jäsennykseen perehtyminen auttoi minua ymmärtämään hallinnan käsitteiden *keskinäisiä* suhteita. Tätä tutkimuksen teon vaihetta voi kutsua operationalisoinniksi. Tässä yhteydessä tarkoitan operationalisoinnilla teoreettisten käsitteiden muuntamista havainnoitavaan muotoon eli sitä prosessia, jossa käsitteille asetetaan empiiriset, havainnoitavat vastikkeet (Ronkainen ym. 2011, 55.)

³⁸ Tutkimushankkeen myötä minulla oli mahdollisuus tutkimusavustajan apuun. Aikuisten ja lasten haastatteluiden ensimmäiset litteroinnit on tehnyt tutkimusavustaja ja vasta niiden toisen puhtaaksikirjoitusvaiheen minä.

Yleensä operationalisointi tapahtuu varhaisemmassa vaiheessa, mutta tässä tutkimusprosessissa vasta subjektifikaation käsitteeseen perehtymisen myötä pystyin pohtimaan teoreettisia käsitteitä ja niiden keskinäisiä suhteita empiirisessä aineistossa. Luvussa 3.3 esitetyn käsitteellisen kehyksen myötä jäsenyi koko analyysi. Varsinainen *analyysi* jakautuukin hallinnan tekniikoiden ja rationaliteettien tasojen analyysihin. Teemoittelun sijaan siirryin lukemaan ja jäsentämään aineistoa aina hallinnan taso kerrallaan (ks. myös Paju 2013, 58). Vaikka teoreettiset käsitteet ovat ohjanneet aineistonkeruuta, ovat analyysin kohteeksi valikoituneet teemat ja syntyneet tutkimuskysymykset muodostuneet vuoropuhelussa empiirisen aineiston kanssa (ks. Jackson & Mazzei 2012).

Kuviossa 2 esitetyt tekniikoiden ja rationaliteettien tasojen analyysit saivat nykyksen eteenpäin havainnoista, joiden mukaan sukupuoli näytti jäsentävän päiväkodin arkea sekä siellä syntyviä suhteita. Tätä tuki myös aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen. Havainnon pohjalta aloin etsiä aineistosta sukupuolen lisäksi muita kategorioita, joiden pohjalta suhteita mahdollisesti jäsennettiin. Näin päädyin seulomaan aineistosta *erontekoja*. Eronteon kategorioiksi nimesin aineiston luennan pohjalta lapsen iän, sukupuolen, omat tavarat, fyysiset ominaisuudet, etnisyyden, erilaiset taidot sekä lasten ja aikuisten välisen läheisyyden ja etäisyyden. Joistakin teemoista aineistoa oli harmillisen vähän. Tästä syystä esimerkiksi etnisyys ja monikulttuurisuus jäivät pois, vaikka maahanmuuttajataustaisten lasten saamien positioiden analyysi tuntui tärkeältä. Lopulta analyysin kohteeksi jäivät lapsen sukupuoli, ikä, omat tavarat ja lasten ja aikuisten välinen läheisyys ja etäisyys. Lasten ja aikuisten välisen läheisyyden ja etäisyyden nostin omaksi luvukseen, sillä se vaikutti vielä erontekoja laajemmalla ja niitä täydentävältä kokonaisuudelta. Näin ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi tarkentui, *millaisin tekniikoin lapsia päiväkodissa hallitaan*. Tähän kysymykseen vastaan tulosluvuissa 6 ja 7, joissa hallinnan tekniikoita käsitellään erontekojen sekä läheisyyden ja etäisyyden näkökulmista.

Tekniikoiden tason tarkempi analyysi alkoi aineiston uudelleenjärjestämisellä. Luin havainnointiaineistoa läpi ja poimin sieltä kohdat, jotka liittyivät lasten ikään, sukupuoleen ja omiin tavaroihin. Kustakin syntyi oma Word-tiedostonsa³⁹. Teemoittelun sijaan aloin lukea kuhunkin kategoriaan liittyviä tiedostokohteja ja kirjasin ylös mielenkiintoisia kohtia. Ne saattoivat olla jatkuvasti toistuvia tai yksittäisiä, tavanomaisesta poikkeavia lausahduksia tai tapahtumaketjuja. Luennan pohjalta kategoriat alkoivat jäsenyä kolmeen ilmenemismuotoon: eronteot puheen tasolla, eronteot käytännön toiminnassa sekä lasten ja aikuisten tekemä rajatyö suhteessa vallitseviin kategorioihin. Loppuvaiheessa analyyttistä luentaa lasten omat tavarat jäivät pois erontekoja koskevasta analyysistä. Sinällään kiinnostava lelujen ja muiden omien tavaroiden tematiikka siirtyi osaksi seuraavaa lukua, jossa omat tavarat toimivat yhtenä

³⁹ Koonnit on tehty samaa tiedostopohjaa käyttäen, joka on laajuudeltaan reilun viiden sivun mittainen. Järjestettynä aineistoa kertyi seuraavasti: sukupuoleen liittyviä havaintoja 32 sivua ja ikään liittyviä 25 sivua (riviväli 1, Times New Roman). Sama ote tai aineisto-otteen osa saattaa olla mukana molemmissa koonneissa.

lähtökohtana lasten ja aikuisten välisen etäisyyden ja läheisyyden erittelyille. Analyysin tulokset on raportoitu luvussa 6.

Seuraava hallinnan tekniikoihin liittyvä analyysikierros keskittyi lasten ja aikuisten väliseen läheisyyteen ja etäisyyteen. Melkeinpä jokaista havainnointiaineiston osaa oli mahdollista pohtia lasten ja aikuisten välisen läheisyyden ja etäisyyden näkökulmasta. Lähdin etsimään aineistosta tilanteita, joissa lapset ja aikuiset halusivat toisiaan tai olivat sylikkään. Kaikkinensa muistiinpanoista löytyi 111 lasten ja aikuisten välistä sylittelyä tai halaamista⁴⁰. Taulukointia johdatti pohtimaan, millaisissa tilanteissa sylissä pitämistä ja halaamista tapahtui, mutta sylittelyjen ja halaamisten laskeminen nosti esiin myös toisen tärkeän kysymyksen: miksi aikuisten ja lasten kohtaamiset jakaantuvat epätasaisesti? Taulukkoon kertyneet halaamiset ja sylissä olemiset olivat tiettyjen lasten ja aikuisten väliltä. Ryhmässä näytti olevan useita lapsia, jotka eivät halanneet tai istuneet aikuisen sylissä lainkaan niin, että olisin tullut kirjanneeksi sen ylös. Analyysin edetessä tuli nopeasti esiin, että läheisyyden ja etäisyyden analysoimiseksi on kiinnitettävä huomio *tiloihin, toimintoihin ja aikaan*. Tämän analyysin tulokset on esitelty luvussa 7.

Ulkoisen hallinnan tekniikoiden rinnalla olen eritellyt ja analysoinut niitä toiminnan muotoja eli subjektifikaatiota, joilla lapset vastaavat heille tarjottuihin positioihin. Teoreettisen ymmärryksen mukaan pohdin, olivatko lasten toiminnan muodot hallinnoinnin käytäntöjä säilyttäviä vai niitä muuttavia. Kaikkein selkeimmin ilmenivät yhtäältä vallitsevien rutiinien ja sääntöjen vastustaminen ja toisaalta niiden hyväksyminen. Aktiivisen vastarinnan ja tottelemisen lisäksi aineistossa oli myös näiden kahden välimuotoja, passiivisuutta ja välttelyä. Luvussa 8 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen: *miten lapset toimivat suhteessa ulkoisen hallinnan tekniikoihin?* Lasten toiminnan erittelyn pohjalta nimesin neljä subjektifikaation muotoa.

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys keskittyivät siis hallinnan tekniikoiden tasoon. Erontekojen, läheisyyden ja etäisyyden ottojen sekä lasten subjektifikaatioiden selittäminen sosiologisesti ja hallinnan näkökulmasta edellytti lasten ja aikuisten toimintaa jäsentävien laajempien ymmärrysten huomiointia. Viimeinen analyysikierros keskittyikin *rationaliteetteihin ja diskursseihin*, jotka vuoropäiväkodin arkea ohjaavat ja jäsentävät. Analyysin tulokset on raportoitu luvussa 9. Kysymykseen vastaan esittelemällä erilaisia lasten ja aikuisten välisiä suhteita jäsentäviä rationaliteetteja. Kun henkilökunta puhuu lapsista, työstään tai varhaiskasvatuksesta perustavat he puheensa vallitseviin rationaliteetteihin. Rationaliteetit puolestaan muodostuvat erilaisista diskursseista.

Analyysin alkuvaiheessa nimesin aineistosta kaksi lasten ja aikuisten suhteita jäsentävää rationaliteettia. Nämä toisilleen vastakkaiset rationaliteetit – kasvatuksellisuus ja kodinomaisuus – tulivat monin tavoin esiin jo analyysin aikaisempia vaiheita tehdessäni. Kasvatuksellisuuden rationaliteettiin liitin ai-

⁴⁰ Tähän eivät sisälly minun ja lasten väliset kohtaamiset, joihin liittyi halaamista tai sylittelyä. On myös huomioitava, että havaintoihin pohjautuvat taulukoinnit eivät ole täysin luotettavia. Minulta on varmasti jäänyt huomaamatta paljon lasten ja aikuisten välisiä kohtaamisia.

neiston kohdat, joissa lasten ja aikuisten suhdetta jäsennettiin varhaiskasvatukselle osoitetun oppimisen tavoitteen kautta. Tämä näkyi jatkuvana tekemisen ja rauhallisuuden vaateena sekä ohjatun toiminnan ensisijaisuutena suhteessa leikkiin. Kodinomaisuuden alle sijoittuivat kohdat, jotka liittyivät lasten ja aikuisten keskinäiseen luottamukseen ja toiminnan rentouteen. Näiden lisäksi aineistossa oli runsaasti tilanteita, joissa lapset ja aikuiset käyttäytyivät ikään kuin he olisivat ystäviä keskenään. Näistä jo aikaisemmin mainitsemistani lasten ja aikuisten välisistä 'erityisistä suhteista' muodostui oma rationaliteettinsa, jonka nimesin samanvertaisuudeksi. Sen alle sijoittuivat aineiston kohdat, joissa korostui lasten ja aikuisten keskinäinen kumppanuus sekä oletukset lapsen itsenäiselle toiminnalle.

Kolmen rationaliteetin nimeämisen jälkeen luin havainnointi- ja haastatteluaineiston vielä läpi. Kolmen rationaliteetin lisäksi aineistossa oli tilanteita, joissa lasten ja aikuisten suhteita vaikutti ohjaavan jonkinlainen 'hallinnollisuus', esimerkiksi se, oliko paikalla riittävästi aikuisia tai olivatko tilat turvallisia. Nämä teemat eivät kuitenkaan sopineet aikaisemmin nimeämieni rationaliteettien yhteyteen. Analyysin teon loppuvaiheessa perehdyin tuoreeseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaan. Myös asiakirja sisälsi runsaasti kuvauksia, kuinka varhaiskasvatuksen tulee olla lapsen hyvinvointia tukevaa, turvallista ja terveellistä. Tekstin ja aineistojen yhtäaikainen luenta kirkasti näkemykseni siitä, että 'hallinnollisuus'-puheessa on kysymys omasta rationaliteetista, jossa suhde rakentuu lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle. Rationaliteetin alle sisällytin aineiston kohdat, jotka liittyivät lasten terveellisyteen ja turvallisuuteen. Samalla kaikkien rationaliteettien nimet tarkentuivat. Tämän pohjalta aineisto jakautui neljään rationaliteettiin, jotka olivat opetus, hyvinvointi, kodinomaisuus ja samanvertaisuus. Myös rationaliteettien keskinäiset suhteet tulivat analyysin kohteeksi, kun vertasin niitä vallan muotoihin sekä ulkoisen ja itsen hallinnan saamiin merkityksiin. Näin vastauksena kysymykseen siitä, *millaiset lasta koskevat rationaliteetit ohjaavat vuorohoidon sukupolvisuhteita*, esitän nelikentän lasten ja aikuisten välisiä suhteita ohjaavista rationaliteeteista. Esimerkki aineiston analyysistä löytyy liitteestä 4.

Teorian kanssa ajattelu ja aineiston ja teorian välillä 'siksakkaaminen', kuten Jackson ja Mazzey (2012) analyysitapaan kuvaavat, on kulkenut läpi tämän tutkimuksen, voimistuen loppua kohti. Alun lukukerrat olivat hajanaisia, kun taas aineiston loppuvaiheen luenta tapahtui teoreettisesti jäsenytyneemmin. Teoreettisen ymmärryksen lisääntyminen avasi uusia mahdollisuuksia huomioida aineisto, mutta aineisto auttoi ymmärtämään myös teoreettisia käsitteitä. Muun muassa analyysin alussa esittämäni havainnot lasten ja aikuisten erityisistä suhteista sekä vuoropäiväkodin omintakeisuudesta ovat jääneet elämään osaksi tutkimusta. Erittelemällä huolellisemmin ulkoisen hallinnan tekniikoita, subjektiivikaatioita ja rationaliteetteja pystyin lopulta kuvaamaan, mistä lasten ja aikuisten välisissä 'erityisissä' suhteissa voisi olla kysymys (luku 9.4). Näin yksittäisestä havainnosta voi tulla analyysin läpi kantava johtolanka. Avainanalyysin läpiviemiseksi oli kuitenkin ymmärrys hallinnan käsitteiden keskinäisistä suhteista, ei pelkkä empiirisen aineiston tunteminen ja luenta. Heléniä (2016, 16)

mukaillen voisi sanoa, että olen käyttänyt Foucault'n ajattelua tikapuina, joita pitkin olen oppinut näkemään teoreettisesti kirkkaammin.

Seuraavat neljä lukua muodostavat tutkimuksen tulososan. Analyysin ja sen raportoinnin tavoitteena on ollut edetä yksittäisistä ilmiöistä kohti laajempaa kokonaiskuvaa hallinnasta sukupolvisuhteissa. Tuloslukujen jälkeen esitellen tulosten pohjalta syntyneen ymmärrykseni eli *johtopäätökset* siitä, millaisen kontekstin vuoroahoito muodostaa lasten ja aikuisten suhteille (luku 10). Alasuutari (2011) kutsuu tutkimuksen vaihetta, joka tuo tutkimuksen lopulliset tulokset esiin, arvoituksen ratkaisemiseksi. Synteesiosassa liitän tulokset laajempiin keskusteluihin hallinnasta, lasten ja aikuisten suhteista ja varhaiskasvatuksesta. Tutkimusraportin lopullinen rakenne ei kuvaa kuitenkaan kronologisesti analyysin etenemistä. Tutkimusprosessi on ollut pikemminkin syklimäinen ja tutkimuskysymyksiä on työstetty rinta rinnan.

Ennen varsinaisiin tuloslukuihin siirtymistä tahdon tuoda vielä esiin yhden itselleni tärkeän tutkimuseettisen seikan. Valta nähdään usein negatiivisesti. Törmään toistuvasti siihen, että lukijan mielestä aineistoesimerkit ovat rajuja. Aineistoa tuntemattomalle lukijalle lasten asema välittyy helposti alistaisena. Foucault'n mukaan vallasta ei pääse eroon, vaan se on välttämätön osa jokapäiväistä elämää⁴¹. Lappalainen (2006, 4) muistuttaa, että tutkijan kriittisyys saattaa näyttäytyä arvosteluna. Kuten Harni (2015, 9) kuvaa, ei tavoitteena ole esittää kritiikkiä kritiikin vuoksi, "vaan näyttää ongelma- ja tukoskohtia, kyseenalaistaa kaikille yhteiseksi esitettyjä tavoitteita sekä luoda tilaa ja mahdollisuuksia ajatella kouluinstituutiota ja koulutusta uusista, vaihtoehtoisista näkökulmista". Toivonkin, että myös lukija laittaa päähänsä 'hallinnan lasit', jolloin valtasuhteita ei nähdä alistamisena. Kyse suhteista, jonka osapuolet vaikuttavat tilanteiden kulkuun. Vaikka tutkimusraporttiin valitsemani aineisto-otteet saattavat toisinaan kuulostaa epäreiluilta, ovat ne aineistonkeruun aikana olleet arkipäiväisiä ja ohimeneviä tapahtumia. Siksi koen tarpeelliseksi muistuttaa, että monet äänenpainot, hellät kosketukset ja muut viestinnän tärkeät osat eivät aina aineisto-otteissa välity. Rose (1999a, 19) tuo esiin, että hallinnan tutkimus tarkastelee kriittisesti hallinnan tekniikoita, ja sitä, millaisia ennakkoletuksia, 'sokeita pisteitä' ja ulossulkemisia tekniikoihin liittyy. MacNaughton (2005, 40) muistuttaa, että 'hallintalinssi' voi tuntua epämiellyttävältä juuri siksi, että vallan analysointi kyseenalaistaa itsestään selviltä tuntuvia käytänteitä.

⁴¹ Päinvastoin, Simo Määtän suomentamana Foucault (2014, 289) toteaa seuraavasti: "En näe, mikä on pahaa siinä, että joku, joka tietää enemmän kuin toinen tietyn totuuspuolelman puitteissa, opettaa toista ja siirtää hänelle tietoa, välittää hänelle tekniikoita; ongelma on pikemminkin siinä, kuinka näissä käytänteissä - joissa on vääjäämättä valtaa ja joissa se ei itsessään ole huonoa - vältetään hallintavaikutukset, joiden takia lapsi joutuu opettajansa mielivaltaisen ja tarpeettoman auktoriteetin alaiseksi ja opiskelija ankaran professorin valtaan ja niin edelleen."

6 EROTTELUIN HALLITTU SUBJEKTI

Pohjoismaisissa keskusteluissa koulutuksen on usein ajateltu olevan neutraalia, kaikille samanlaisia mahdollisuuksia tarjoavaa yhteiskunnan ja eri instituutioiden tuottamaa opetusta ja kasvatusta. Kuitenkin myös koulutuksessa, kuten kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa, erot ja eriarvoisuudet ovat läsnä. Tasa-arvoisena pidetty opetus ja koulutus vahvistavat ja tuottavat muun muassa sukupuolten välisiä eroja. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 13.) Etnisyys, sukupuoli sen kummemmin kuin yhteiskunnallinen asemakaan eivät ole vapaavalintaisia subjektipositioita. Kun kiinnostuksen kohteena on subjektifikaatio varhaiskasvatuksen instituutioissa, kiinnittyy huomio siihen, miten aikuiset, toiset lapset tai varhaiskasvatusympäristö tarjoavat lapsille sekä toiminnan mahdollisuuksia että rajoja sekä lasten omaan toimintaan suhteessa näihin. Luvuissa 6 ja 7 keskityn tarkastelemaan näitä hallinnan tekniikoita. Analyysin lähtökohtana olivat havainnot, joiden mukaan sukupuoli näytti jäsentävän monissa tilanteissa päiväkodin arkea sekä siellä syntyviä suhteita. Tätä tuki myös muuhun tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen (mm. Alasuutari 2016; Thorne 1993; MacNaughton 2000). Havainnon pohjalta aloin etsiä aineistosta mahdollisia muita kategorioita, joiden, pohjalta suhteita mahdollisesti jäsennettiin. Näin päädyin seuraamaan aineistosta erilaisia suhteita jäsentäviä *erontekoja*.

Tässä luvussa eritellään sitä, miten lapsiin kohdistuvat eronteot jäsentävät ja tuottavat aikuisten ja lasten suhteita. Erotteluilla tarkoitan tässä sitä, että lapsia erotellaan tai liitetään suhteessa toisiinsa ja aikuisiin esimerkiksi iän perusteella. Vuorisalo (2013) kuvaa, että erojen synnyn tarkastelussa keskeistä on etsiä niitä dimensioita, joilla erottelu tapahtuu. Aineiston luennan pohjalta analyysin kohteeksi valikoituivat sukupuolen ja iän kategoriat, sillä ne jäsensivät tutkimuspäiväkodin arkea monin tavoin. Lähestyn sukupuolen ja iän kategorioita diskursiivisina tekniikoina, joiden avulla lapsia 'järjestetään' ja ohjataan tietynlaiseen käytökseen. Tarkastelun kohteena ovat ennen kaikkea ne tilanteet, joissa lapsen ikään ja sukupuoleen liittyvät tekniikat 'järjestävät' lapsia hallittavaksi. Luvun tarkentavana kysymyksenä on, *miten sukupuolta ja ikää koskevia erotteluita käytetään hallinnan tekniikoina*.

6.1 Sukupuolistamisen tekniikat

Sukupuoli oli yksi ensimmäisistä asioista, joihin kiinnitin aineistonkeruun alussa huomiota. Alasuutarin (2016) mukaan mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä vahvempi asema aikuisilla on sukupuolikehyksen konstruoinnissa ja lapsen kiinnittämisessä siihen. Alasuutari toteaa, että muiden mielen diskurssien tavoin sukupuoli on lähtöisin suhteista ja toisaalta toimintaa suhteissa. Näkemys sukupuolesta biologiaan pohjaavana, luonnollisena ominaisuutena tuottaa sen, että varhaiskasvatuksen sukupuolistavat ja samalla mahdollisesti eriarvoistavat käytännöt jäävät huomiotta. (Alasuutari 2016, 127.) Heti aluksi on kuitenkin korostettava, että Tupunoiden ryhmässä esiintyi paljon sellaisia toiminta- ja puhetapoja, joita voi kutsua sukupuolineutraaleiksi. Tuolloin sukupuoli ei ole keskeinen toiminnan logiikkaa ohjaava tekijä. Tässä tutkimuksessa nämä sukupuolineutraalit tilanteet jäävät vähemmälle huomiolle, ja käsiteltäväksi tulevat aineiston sukupuolistavat kohdat, joissa lapsille jäsentyy erilaisia positioita.

Sukupuoleen kytketyt tulkinnat muodostavat monella tapaa kehyksen lapsen arjelle. Henkilön seksuaalisuutta ei tilastoida, joten vähemmistön koosta ole tarkkaa tietoa (Pohjanpää 2013). Kuitenkin useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan 10 prosenttia lapsista toimii ylisukupuolisesti (Huuska 2011, 226). Arvioiden mukaan 5–15 prosenttia koko väestöstä kuuluu seksuaalivähemmistöön (Lehtonen 2007, 20). Jo tästä syystä sukupuoleen liittyvien eronte-kojen huolellisempi analyysi tuntui heti alusta asti tärkeältä. Kutsun näitä sukupuolittamisen tekniikoiksi.

6.1.1 Rutiinomainen sukupuolittaminen puheessa

Tutkimuspäiväkodissa sukupuoli oli yksi keskeinen arkea jäsentävä kategoria. Sukupuoleen sidottuja toimintamalleja pitivät yllä sekä lapset että aikuiset. Sukupuoli ja siihen liitetyt ominaisuudet olivat tavallinen osa päivittäisiä keskusteluja. Tupunoiden ryhmässä lasten oletettiin osaavan nimetä, kumpaako (biologista) sukupuolta hän tai muut lapset edustavat. Seuraavissa episodeissa poikien ja tyttöjen kategoriat tulevat esiin osattavana taitona:

Aineisto-ote 6.1

Päivä/ Kokoontuminen

Klo 11 lapset ovat saapuneet ulkoilusta sisälle ja vuorossa on kokoontuminen ennen ruokailua. Lapset tulevat penkeille 'viikon tähti' -seinän eteen. Viikon tähti on uusi – juuri tällä viikolla alkava – juttu, jossa kukin lapsi saa vuorolleen tuoda viikon ajan kotoa esimerkiksi valokuvia tai tavaroita muille tutustuttavaksi ja lisäksi hän osallistuu pieniin vastuutehtäviin apulaisena. TUIJA vetää kokoontumista ja aloittaa sen selittämällä lapsille Viikon tähden toimintaperiaatetta ja sitä, että Sisu on ensimmäisen tähti.

--

TUIJA: *Sisun kirjain viitotaan näin (näyttää käsillä). Näitkö Onni?*

Onni on höpötellyt taustalla omiaan eikä näytä kuuntelevan muiden juttuja.

TUIJA kysyy kaikilta: *Onko Sisu tyttö vai poika?*

Lapset sanovat yhdestä suusta: *Poika.*

TUIJA: *Hyoä. Olisiko sulla toivelaulua tai leikkiä?*

--

Aineisto-ote 6.2

Aamu/ vapaaleikki

TUIJA on ruokailuhuoneessa, mutta siirtyy majan ovelle katsomaan. LILLI lähtee viemään ruokakärryä keittiöön.

TUIJA: *Onnistuuko täällä leikki?*

Aava: *Ei. Surayya rikkoo leikkiä.*

TUIJA: *No sitten tulee lähtö.*

Hän ottaa Surayyaa kädestä ja taluttaa tämän pelihyllyn eteen.

TUIJA: *Mikäs peli otetaan?*

TUIJA valitsee heille korin, jossa on erilaisia esineitä. Kori on suomen kielen opettelua varten: korissa olevia asioita nimetään ja pohditaan esimerkiksi niiden värejä.

Tyttönuken kohdalla TUIJA sanoo: *Tämä on tyttö niin kuin Surayya. Juri ja Otso on poikia* (osoittaa poikia). *Surayya tyttö.*

--

Ensimmäisessä episodissa aikuinen pyytää lapsia nimeämään Sisun sukupuolen. Oma ja muiden biologinen sukupuoli on niin keskeinen osaamisen alue, että sitä tiedustellaan osana viikon tähden -haastattelua. Sukupuolta tiedustellaan kuten numeerista ikää tai omaa nimeä. Lapset nimeävät Sisun yhdestä suusta pojaksi ja Tuija vahvistaa tämän oikeaksi vastaukseksi. Jälkimmäisessä episodissa Tuija opettaa S2-tehtävän⁴² osana Surayyalle sukupuolimääreitä. Muiden havaintojeni perusteella Surayya osasi nimetä itsensä tytöksi. Hän muun muassa useampana päivänä esitteli mekkoaan toistaen ”*minä olen ihana tyttö*”. Sukupuolen kysyminen ja nimeäminen olivat osa aikuisen kasvatuksellista toimintaa. Sukupuolimääritys on hallittavaksi katsottava taito, jonka osaamista aikuinen testaa. Sukupuolen nimeämiseen liittyvän kysymyksen kautta aikuiset vahvistavat olemassa olevia kategorioita ja niihin liittyviä elementtejä. Usein lapset osasivatkin vastata sukupuolta koskeviin kysymyksiin. He olivat sisäistäneet tytön ja pojan kategoriat ainakin oletetun oikean vastauksen tasolla. Surayyan toiminnassa tyttöyteen liittyi erityisesti mekko sukupuolta merkitsevä artefaktina.

Aikuiset käyttivät paljon sukupuoleen viittaavia määreitä puhutellessaan lapsia. Yleisimmin käytettiin tyttöä ja poikaa, mutta myös muita sukupuolittuneita termejä, kuten neiti ja herra⁴³. Usein sukupuoleen liittyviin termeihin yhdistettiin henkilökunnan puheessa vielä jokin arvottava lisämääre, kuten ”*hieno neiti*”, ”*nätti tyttö*” tai ”*pikkuherra*”, kuten seuraavissa:

⁴² Suomi toisena kielenä.

⁴³ Myös itse käytin muistiinpanoissani toistuvasti tytön ja pojan kategorioita määritellensä esimerkiksi tietyn leikkiryhmän osallistujia. Ryhmän nimeäminen sukupuolen mukaan oli helppoa, sillä ryhmät olivat lähes aina jakautuneita lasten (oletetun) sukupuolen mukaan.

Aineisto-ote 6.3

Aamupäivä/ vapaa leikki

Klo 10.10 vesileikeissä olleet tytöt tulevat pois ja isot pojat siirtyvät TUIJAN luvalla seuraavaksi vesileikkihuoneeseen. MINNA ottaa tytöt majaan, jossa hän alkaa kuivata heidän hiuksiaan hiustenkuivaajalla. Myös peuhuhuoneessa olleet Ella ja Ninni palaavat LILLIN kanssa.

LILLI: *Siellä menikin aika villiksi tuo meno. Kun tuo neiti Ninni villiintyy niin, se on aikamoista.*

Ninni ja Ella: *Me mennään majaan!*

TUIJA: *Ninni tule lukemaan sohvalle. Ella voi mennä.*

Ninni menee sohvalle ja alkaa lukea AINON eilen tuomaa kirjaa Matti Kattista.

Aineisto-ote 6.4

Päivä/ siirtymä ruokailusta päivälevolle

Valmiit lapset siirtyvät itsenäisesti eteiseen. Touko unohtaa juomalasin pöytään. Matkalla vessaan MINNA pyytää Toukoa korjaamaan lasin pois. Touko tekee työtä käskettyä.

MINNA: *Hieno mies.*

--

Aineisto-otteiden esittämissä tilanteissa aikuiset kuvailevat tyttöä neidiksi ja poikaa mieheksi, siis lapsen fyysiseen sukupuoleen liittyvillä termeillä. Sukupuoleen liittyvät termit, kuten herra ja neiti on ladattu monenlaisin merkityksin. Useimmissa tilanteissa voisi sukupuoleen liittyvien termien sijaan puhua yleisesti lapsesta tai kutsua lapsia heidän etunimillään. Lapsia ei sukupuoleen kytkeytyvillä termeillä kutsuttaessa käsitetä pelkästään lapsiksi, vaan heidät kategorisoidaan biologisen sukupuolensa edustajiksi – pojiksi tai tytöiksi (ks. myös Alasuutari 2016; Teräs 2012, 115). Toukon kutsuminen hienoksi mieheksi tai Ninnin nimeämisen neidiksi voi ajatella liittyvän myös muuhun kuin sukupuoleen. Kyseessä on diskursiivinen käytäntö, jonka kautta etäännytetään Touko ja Ninni pois pikkulapsen tai vauvan positiosta. Hienon miehen tai neidin positio on yhteiskunnassamme enemmän kuin lapsi. Se tekee lapsen sukupolvijärjestelmässä tasavertaisemmaksi ja kompetentimmaksi suhteessa aikuisuuteen. Lapsi asemoituu sukupolvijärjestelmään eri tavoin kuin vaikkapa ”kultapieni”-hellittelynimen kautta, joka taas korostaa lasta hoivan kohteena. Kompetenttius myös vastuuttaa lasta. Hienon (aikuisen) miehen käytökseen kuuluu tietynlainen käytös ja vastuun kantaminen. Lapset ovat tottuneet kuulemaan ”pikkuherra”, ”neiti”, ”hieno mies” -kommentteja, ja tämä väistämättä vaikuttaa subjektiioon ja subjektifikaatioon, joissa lapset ovat osallisina.

Analysoin havainnointiaineistosta erikseen tilanteita, joissa lasta puhuteltiin tai kutsuttiin sukupuoleen sidotulla määreillä, kuten herra, mies, herrasmies, neiti, neito, nainen, rouva tai näiden johdannaisilla. Yhteensä havainnointiaineistosta löytyi 27 tällaista episodista. Sanomisista 12 kohdistui tyttöihin, 12 poikiin, yksi sekä tytöille että pojille (kauniit naiset ja miehet) ja lisäksi yksi episodi oli sellainen, jossa poikaa kutsuttiin tyttömäisellä määreellä (merenneito). Tulkitsin tilanteet siten, että niissä oli kyse joko 1) positiivisävytteisestä lapsen kehumisesta, 2) varsin neutraalista toiminnan ohjaamisesta, esimerkiksi ohjeistusten antamisesta tai sitten 3) lapsen torumisesta. Sukupuoleen sidottua ke-

humista osoitettiin poikia ja tyttöjä kohtaan saman verran (molemmissa 3 taupausta). Toiminnan ohjaamisessa poikia ohjattiin sukupuoleen sidotulla määrällä 6 kertaa ja tyttöjä 5 kertaa. Negatiivissävytteisiä torumisia puolestaan kohdistettiin tyttöihin 4 ja poikiin 3 kertaa. Aineiston pohjalta ei voida löytää eroja sukupuolten välillä sen suhteen, millaiset adjektiivit niihin liitetään. Tästä huolimatta voi herroittelu tai neidittely toimia erontekona lasten kesken, sillä kaikkia lapsia ei kutsuta samoin termein⁴⁴. Tällöin puheen kautta saatetaan tuottaa kuvaa, jossa joitain ryhmän poikia vaikkapa herroitellaan korostaen samalla toisten osaamattomuutta.

6.1.2 Sukupuoli toiminnassa

Kielellisten ilmaisujen lisäksi sukupuoli jäseni myös päiväkodin toimintaa. Tämä tulee esiin seuraavaksi esitetyssä aineisto-otteessa, jossa lapset kokoontuvat sohville lukemaan kirjoja ulkoilun jälkeen

Aineisto-ote 6.5

Aamupäivä/ kokoontuminen

--

10.15 lapset ovat tulleet sisälle ja suurin osa heistä istuu sohvalla tai matolla lukemassa kirjoja. Myös minä siirryn valmiiden lasten luokse. LILLI päivittää aikuisten pöydän ääressä läsnäolijoiden listaa.

Arttu: *Anna, Eelis on 4 vuotta.*

AS: *Kuka Eelis?*

Arttu: *Mun ystävä Eelis?*

LILLI: *Kiva kun me ollaan saatu tuo Isla. Meillä on ollut niin paljon poikia, että ihana saada tyttöjä.*

TUIJA: *No niin laittakaa kirjat pois ja lähdetään nukkariin. Tulkaa jonoon.*

--

Kuvauksessa Lilli huomioi ryhmässä juuri aloittaneen Islan toteamalla, että *"kiva kun ollaan saatu tuo Isla meille"*. Erityisen mukavaa tämä on Lillin puheessa siksi, että Isla on tyttö, sillä ryhmässä on *"niin paljon poikia"*. Islan saaminen ryhmään tulee lausahduksessa todetuksi sukupuolten välisen 'sopusuhtaisuuden' kautta: Islan tulo ryhmään tasoittaa tyttöjen ja poikien lukumäärässä ollutta eroa. Lapsiryhmän rakennetta koskevissa oletuksissa tuli usein esiin, että ryhmässä olisi hyvä olla yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Toinen haastatelluista ryhmän aikuisista palaa vielä haastattelussa Islan saapumiseen kertomalla, että *"ryhmässä ehkä oli vähän tilausta sen tyypiselle lapselle, että justiin tämmöselle reippaalle isolle nimenomaan tytölle"*. Ryhmän rakenne tulee usein esitellyksi sen kautta, kuinka monta tyttöä ja poikaa ryhmässä on. Lillin lisäksi myös muut ryhmän aikuiset kuvasivat Tupunoiden ryhmää hyväksi, sillä *"siinähan oli aika hyöin mun mielestä jakautunut, et siellä oli sekä tyttöjä että poikia"*. Edellä esitetyt

⁴⁴ Sukupuoleen liittyviä määreitä yhdistetään myös aikuisiin. Päiväkodin aikuisia kutsutaan useilla paikkakunnilla tädeiksi ja sediksi. Aineistonkeruupaikkakunnallani työntekijöitä nimitettiin yleensä opettajaksi, opeksi tai heidän etunimellään. Tällöin aikuinen ei tule puheen tasolla selkeästi kategorisoiduksi sukupuolensa mukaan.

tulkinnat sukupuoli-jakaumasta tulevat ymmärrettäväksi, kun eritellään huolellisemmin sukupuolen merkitystä päiväkodin toiminnassa. Seuraavassa otteessa aikuinen jakaa lapset musiikkihetken lopuksi leikkimään pienempiin ryhmiin:

Aineisto-ote 6.6

Aamupäivä/ muskarituokio

TUIJA: *Sitten jakaudutaan leikkimään. Kotileikkiin pääsee neljä peukulla. Mulla on nyt vaikkua korvassa ja tottelen vaan peukkaa.*

Kotileikkiin valikoituvat TUIJAN ohjeistuksesta Aava, Isla ja Ninni. Majaan puolestaan Eemeli, Ella, Eelis ja LILLI. Parvelle rakentelemaan siirtyvät Niilo, Petja ja Eetu. Nukkariin roolileikkiin jäävät kahdestaan Surayya ja AINO. Kotileikin edustalle myrkkysientä pelaamaan jäävät TUIJAN kanssa Juri, Tuisku ja Arttu.

Aineisto-ote kuvaa tyypillistä tilannetta, jossa lasten leikkiryhmät muodostuvat pitkälti sukupuolen mukaan. Lapset itse esittävät leikkitoiveitaan nostamalla peukun pystyyn, mutta Tuija tekee päätökset lopullisista leikkiryhmistä. Rakentelemaan menevät pojat ja kotileikkiin tytöt. Myrkkysieni-peliin ja majaan valikoituivat sekaryhmät. Juuri vahvasti sukupuolittuneet toiminnot – kotileikki ja rakentelu – jakautuvat tyttöjen ja poikien ryhmiksi. Lapset eivät kapinoi aikuisen ryhmäjakoja vastaan, vaikka vielä päätöksentekotilanteessa eriäviä mielipiteitä esiintyi. Myös tilanteissa, joissa lapset saivat itse valita leikkikaverinsa tai vierustoverinsa, hakeutuivat lapset usein samaa sukupuolta olevien seuraan. Esimerkiksi lauluhetkellä ei ollut lainkaan tavatonta, että tilaan muodostui ilman minkäänlaista ohjeistusta 'poikien penkki' ja 'tyttöjen penkki'. Tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteet tulkittiin usein erilaisiksi, joka varmasti osittain selittää edellä esitettyä leikkiryhmien jakoa. Vastaavasti yhtenä päivänä aikuinen pyysi lapsia avustamaan pöytien kattamisessa. Juuri kokoontumisella hän oli kertonut, että viikon tähtihenkilö toimiva Petja on aikuisen apulaisena ja saa pieniä vastuutehtäviä. Apulaiseksi aikuinen pyysi kuitenkin kahta paikalla ollutta tyttöä, vaikka viikon tähtenä ollut Petja seiso vieressä. Näin aikuiset ohjasivat lapsia tavallisimmin oletettuun oman sukupuolen mukaiseen toimintaan. Esitetyn kaltainen toiminta vahvistaa käsitystä sukupuolten välisistä eroista esimerkiksi kiinnostuksen kohteiden suhteen.

Oletukset tyttöjen ja poikien erilaisista intresseistä tulevat esiin myös seuraavassa aineistolainauksessa, jossa ryhmä lapsia leikkii Lillin kanssa:

Aineisto-ote 6.7

Aamupäivä/ vapaa leikki

--

Onni sovittelee roolivaatekasasta erilaisia viittoja LILLIN kanssa. Arttu huomaa tämän ja menee heidän luokseen. Hänkin ottaa itselleen viitan ja LILLI ohjeistaa heidät leikkimään viittojen kanssa nukkarin puolelle. Pojat juoksevat ympäri nukkaria viitat selässään. Ella on kotileikin puolella ja hän kurkkaa oven suusta poikia.

LILLI: *Otako Ella tällaisen hameen?*

Ella nyökkää ja pukee hameen päälleen. LILLI pukee myös itselleen mustan viitan.

LILLI: *Tää on aika pelottava.*

Ella halaa LILLIÄ ja naurahtaa.

Surayya: *Mäkin haluun.*

Onni: *Ette tuu tänne.*

LILLI: *Tytöt voi olla kotileikissä mutta mä annan vaatteet.*

ONNI: *LILLI sä oot pahis.*

Onni juoksee takaisin nukkarin puolelle jatkamaan leikkiä.

LILLI: *Tehääs sillai, että jos tytöt leikkii tällä puolella, niin Batmanit leikkii tällä puolella (osoittaa kädellä pojille nukkarin ja tytöille kotileikin).*

Surayya kaivelee roolivaatelaatikkoa ja haluaa lisää vaatteita. LILLI kaivaa kaapista valkoisen röyhelömekon, oikean prinsessaunelman.

LILLI: *Tästä sä varmaan pidät?*

Surayya: *Ihan hyvä (hymyilee tyytyväisenä).*

Surayya pukee mekkoa päälleen.

Ella: *Mäkin haluun ton.*

LILLI: *Täällä on ainakin vielä yks pitsihame.*

Surayya vaihtaa päässään olevan karvalakin kruunuun ja on nyt prinsessan asussa. Sillä aikaa Batmanit ovat siirtyneet kotileikkiin.

Surayya: *Ei ei sinne. Siellä on isä ja äiti.*

Hän siirtyy itse takaisin kotileikkiin ja jatkaa vauvojen hoitamista.

Onni: *Et sä määrää. Kaikki saa olla.*

LILLI: *Meneeks Batmanit selvittämään jotain vaarallista tehtävää?*

Pojat poistuvat kotileikistä ja palaavat nukkarin puolelle. Ella penkoo edelleen roolivaatteita, eikä kelpuuta vaatteista mitään.

Onni LILLILLE: *Mikset sä tuu mejän kanssa leikkimään?*

LILLI: *Kun Ellakin halus pukeutua. Kohta mä tuun näyttämään teille supervaarallisen radan.*

Sillä aikaa Ella on löytänyt itselleen vaateen, jonka hän kelpuuttaa.

Ella: *Mäkin haluan leikkiä.*

LILLI: *Joo mee Surayan kanssa.*

Ella menee kuitenkin nukkariin poikien luokse. Surayya jää yksinään kotileikkiin. Hetken aikaa hän jaksaa leikkiä yksin, jonka jälkeen hän siirtyy hyllyn luo, jossa säilytetään soittimia.

--

Sukupuoli on kuvauksessa monin tavoin läsnä sekä Lillin että lasten toiminnassa. Kiinnitän huomioni aluksi erityisesti kahteen seikkaan: leikkialueiden ja roolivaatteiden jakoon. Aineisto-otteen esittämässä tilanteessa lasten leikkialueet ja -ryhmät jakautuvat sukupuolen mukaan perinteisesti. Tytöt leikkivät hoiva-leikkiä kotileikinurkkauksessa ja pojat fyysisesti aktiivista juoksuleikkiä nukkarin puolella. Leikkipisteet sijaitsivat fyysisesti samassa tilassa. Leikkitilojen jako ei tosin täysin pidä, sillä lapset rikkovat heille osoitettuja leikkitilojen rajoja puolin ja toisin. Surayyan kohdalla toiset lapset palauttavat alkuperäisen järjestyksen varsin pian, vaikka tekevät myös itse rajanylityksiä tilan suhteen.

Kaikki tilanteessa olevat lapset olivat mukana roolivaatteiden sovittelussa, joten on kiinnostava pohtia, kuinka eri tavoin tyttöihin ja poikiin suhtauduttiin. Lilli tarjoaa pojille viitat ja tytöille valkoiset röyhelöhameet. Lillin osoittama toteamus Surayyalle "*Tästä sä varmaan pidät*" voi tulkita siten, että hän olettaa

Surayyan tyttönä pitävän mekoista, eikä esimerkiksi Batmanin viitasta. Aikui-
nen puhuu myös tytöille ja pojille poikkeavasti. Viitan kuvaaminen ”*pelottavaak-
si*” ja rata ”*supervoaralliseksi*” voivat toimia motivaattorina Onnin ja Artun leikin
käynnistymiselle. Vastaavia kielellisiä motivointeja ei kohdistettu tytöille. Pelot-
tava ja vaarallinen eivät ole piirteitä, jotka yhdistettäisiin kotileikkiin, mutta
Batman-leikissä kannustettiin fyysiseen aktiivisuuteen monin tavoin.

Vakiintuneet leikkiryhmät ja toiminnot ohjaavat tyttöjä ja poikia erilaisiin
subjektifikaatioihin, tyttötapaisuuteen ja poikatapaisuuteen. Kotileikki ohjaa
tyttöjä tulevana naisina kodin piiriin ja Batman-leikki puolestaan poikia fyysi-
seen aktiivisuuteen (ks. MacNaughton 2000). Huomionarvoista on se, kuinka
mutkattomasti lapset vastaanottivat tarjotut tytön ja pojan positiot. Hallinnan
näkökulmasta tämän voi tulkita siten, että lapset olivat sisäistäneet sen, mitä
tytöltä ja pojalta odotetaan ja odottivat sukupuolen mukaista käytöstä myös
toisiltaan. Sukupuolittuneisiin leikkeihin ja leikkivälineisiin liittyi vahva ver-
taiskontrollin elementti, joka teki hallinnasta tehokasta. Lapset kommentoivat,
jos joku tytöistä otti esimerkiksi poikamaiseksi mielletyn värityskuvan. Suku-
puolistamisen tekniikat olivat toimivia, sillä lapset itsekin valvoivat sukupuole-
leen liittyviä rajoja. Paechter (2007) kutsuu tätä Foucault’hon viitaten *kollektiiviseksi katseeksi*. Kollektiivinen katse toistaa panoptikonin ideaa jatkuvasta val-
vonnasta. (Paechter 2007, 37.)

Seuraavassa otteessa aikuinen lähtee etsimään lapselle omaa sukupuolta
olevan leikkikaverin naapuriryhmästä asti:

Aineisto-ote 6.8

Aamu/ vapaa leikki

--

Petja jatkaa kuljeskelua ympäri ryhmää.

LILLI: *Katotaas mitä tuo Petja tekee. Käydäänkö kysymässä Mönkiäisiltä oisko siellä
isoja miehiä?*

Petja ei ehdi vastata mitään, kun LILLI käy jo kysymässä naapurista hänelle
kaveria. Isoja lapsia ei ole kuitenkaan vielä naapurissakaan paikalla. LILLI
lupaa Petjan yksin nukkariin legoleikkiin.

Episodi tuo esiin oletuksen leikkikavereiden samasta sukupuolesta ja saman-
ikäisyydestä. Aikuinen olettaa Petjan puolesta, että tämä haluaa oman ikäistään
seuraa eli ”*isoja miehiä*”. Petja on ryhmän vanhimpia poikia ja aikuisen puheessa
hänen mahdollinen leikkiseuransa kuvataan isoiksi miehiksi. Aikuinen toimii
kenties aiemman tiedon varassa ja tietää, että juuri tätä Petja toivoo. Sitä en voi
kuitenkaan tietää. Olen havainnoinut ainoastaan sen, että tilanteessa Petjaa oh-
jataan subjektifikaatioon, jossa 5-vuotiaan pojan toimintaan oletetaan tietynlai-
nen eli saman ikäisen pojan seura. Ryhmäjakojen sukupuolittuneisuuteen liittyy
oletus siitä, että lapsen paras kaveri tai ainakin toivottu leikkikaveri on samaa
sukupuolta ja samaa ikäluokkaa (ks. myös Alasuutari 2016, 131–133; Markström
& Simonsson 2011, 32). Edellä kuvatut leikkiryhmien jakautumiset tukevat tätä
oletusta. Tyttöjen ja poikien sukupuolitettuna kehitystehtävänä on osata sijoit-
taa itsensä ja toisensa ’oikealla tavalla’ ikäspesifisti värittyneeseen suhteeseen
toisen sukupuolen kanssa (Lallukka 2003). Tässä juuri aikuinen ylläpitää vaa-

detta sekä leikkikavereiden samasta sukupuolesta että iästä. Lopulta Petja menee leikkimään oman ryhmän tiloissa sijaitsevaan legoleikkiin. Leikkitalana ja -toimintana legorakentelu oli sukupuolittunut, enkä havainnointijakson aikana kertaakaan nähnyt tyttöjen leikkivän rakenteluun varatulla alueella.

Tupunoiden ryhmässä lasten keskinäiset ystävyysuhteet muodostuivat usein samaa sukupuolta olevien kesken. Poikkeuksen tekivät Ella ja Eemeli. He olivat parhaat ystävykset, ja viettivät paljon aikaa yhdessä. Ylisukupuolisen ystävyysyden ylläpitäminen oli kuitenkin toisinaan vaikeaa:

Aineisto-ote 6.9

Aamupäivä/ vapaa leikki

Ella tulee pois majasta ja sanoo MINNALLE: *Mä haluan leikkiä jotakin muuta. Mä haluan leikkiä Eemelin kanssa.*

MINNA: *Eemeli painii nyt Onnin kanssa. Te voisitte mennä sinne peuhuhuoneeseen.*

Ella: *Joo.*

Ella syöksyy takaisin majaan: *Hei me saadaan mennä peuhuhuoneeseen!*

MINNA: *Hei ei ei ei Ella. Tytöt leikkii siellä. Sä voit ottaa tästä Aavan ja Lotan. Menkää Lotan kanssa edeltä, niin Aava tulee perästä, kun on saanut äitienpäivöalahjan pakettiin.*

--

Otteessa Minna jakaa lapsia leikkeihin. Minnan toteuttama ryhmäjako ei huomioi lasten leikkikaveritoiveita, vaikka Ella toivoi leikkikaveriksi parhaan kaverinsa Eemelin. Sen sijaan leikkiryhmät rakentuvat sukupuolittuneesti siten, että Onni ja Eemeli jäävät painimaan ja Ella menee peuhuhuoneeseen toisten tyttöjen kanssa. Leikkiryhmät jakautuivat jälleen sukupuolen eivätkä lasten esittämien kaveritoiveiden mukaan. Näin ei säädelty pelkästään sitä, kenen kanssa lapsi leikki, vaan myös sitä, millainen toiminta ylipäänsä oli tytölle tai pojalle mahdollista. Ellalle ja Eemelille ystävyysyden perustana ei ollut sama sukupuoli, vaan kenties muut tekijät.

Tupunoilla myös sekaryhmät olivat mahdollisia niin ohjatussa toiminnassa kuin leikkiryhmissäkin, mutta joissain tilanteissa sukupuoliin perustuvat ryhmäjaot olivat rikkumattomia. Yksi tällaisista toiminnoista oli vesileikit, joille oli varattu oma huoneessa:

Aineisto-ote 6.10

Aamupäivä/ vapaa leikki

Eemeli: *Arvaa. Mennään kohta vesileikkiin.*

AS: *Ai tähän päiväkodin altaaseen? Kenen kanssa?*

Eemeli: *Niin no en ainakaan Surayyan kanssa, kun se on heittänyt sinne pallon.*

Surayya: *Mä haluan päiväkodin uimahalliin.*

LILLI: *Yritetään laittaa aina poikia yhdellä kertaa ja tyttöjä toisella kertaa niin ei tuu sitä tyttöjen uimapukukriisiä.*

Eemeli lähtee vesileikkihuoneeseen Mönkiäisten työntekijän ja heidän kolmen lapsensa kanssa.

Aineisto-ote 6.11

Aamupäivä/ vapaa leikki & siirtymä ulos

Nukkarissa leikkimässä olleet tytöt (Aava ja Mönkiäisten saman ikäinen tyttö) kurkistelevat nukkarista ruokailuhuoneeseen.

Aava: *Onko toiset vesileikissä? Päästäänkö mekin?*

LILLI: *Joo pääsette ihan just.*

Touko on ollut yksinään legoleikissä koko aamupäivän ja nyt hän tulee alas tyttöjen perässä.

LILLI: *Touko voit mennä pissalle ja lähtee ulos. Niilo kans.*

Tuisku: *Mä haluan veteen.*

Surayya: *Mäkin haluan.*

LILLI: *Pääsette kyllä. Surayyalle otetaan sitten pikkarit. Menkäähän pieneksi hetkeksi leikkimään, vaikka majaan kunnes päästän vesileikkiin.*

Tuisku ja Surayya hyppivät ilosta ja sanovat lällättäen ja kimeällä äänellä: *Me päästään veteen!*

Niilo suunnistaa kohti vessaa. Touko jää katselemaan majan oviaukkoa. LILLI laittaa Niilolle ulkovaatteet valmiiksi. Kun Niilo palaa vessasta, vaatteet ovat valmiina puettavaksi

Niilo: *Tuisku haluais, että me mentäis yhtä aikaa vesileikkiin.*

LILLI: *Joskus toisen kerran sitten kun osa on toivonut, että tytöt ja pojat ei uisi samaan aikaan. Meille on esitetty toive.*

--

Tupunat käyttivät vähintään kerran viikossa päiväkotilasten käytössä ollutta vesileikkihuonetta. Vesileikissä sukupuolen mukaiset ryhmäjaot olivat ehdottomat, ja sinne mentiin vain omaa sukupuolta olevien kesken. Osa tytöistä oli vesileikissä pikkupöksyt jalassa, mutta pääsääntöisesti tilassa oltiin alasti. Havaintojeni perusteella nimenomaan maahanmuuttajataustaisille tytöille laitettiin vesileikkiin joko pikkuhousut tai uimapuku. Molemmissa episodeissa tulee esille se, ettei vesileikkiin pääse kuin omaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Sääntö oli niin ehdoton, etteivät edes sisarusuhteet murtaneet sitä. Tässä aikuiset vetosivat siihen ”*ettei tule niitä tyttöjen uimapukukriisejä*” ja heille esitettyihin ”*toiveisiin*”. Tulkintani mukaan vesileikissä päiväkodin tavat kohtasivat lasten kotien oletetut tavat suhteessa alastomuuteen. Episodit kuvaavat hyvin sitä, kuinka päiväkodin ja kodin maailmat ja kulttuurit limittyvät, lomittuvat ja joskus myös törmäävät toisiinsa. (ks. myös Lappalainen 2006). Tässä tapauksessa erilaiset kulttuuritaustat muokkasivat koko ryhmän käytänteitä. Sukupuoli on kulttuurisesti tuotettu, joten yhteentörmäyksiltä kulttuurien välillä ei voi välttyä. Alastomuuden merkitykset eivät ole kaikissa kulttuureissa samanlaisia, samoin kuin ei ole ajatus kompetentista, itsenäisestä naisestakaan.

Vesileikkeihin liittyviä tiukkoja rajoituksia on mahdollista pohtia myös siten, että henkilökunta mahdollisesti tulkitsee lapsia aikuisuuden kautta. Tällöin virallisissa instituutioissa tulee välttää alastonta kanssakäymistä vastakkaisen sukupuolen kanssa. Pelkistä tytöistä muodostuvaa ryhmää ei problematisoitu. Lapset sen sijaan kyseenalaistivat usein sukupuoleen perustuvia vesileikkiryhmiä. Tämän perusteella ainakaan osalle lapsista sekaryhmät eivät olleet samaan tapaan ongelmallisia kuin aikuisille. Tästä seurasi lasten ja aikuisten välisiä neuvotteluita ryhmien kokoonpanoista. Jatkuvista neuvotteluista huolimatta

lopputuloksena oli kuitenkin se, ettei vesileikkiin liittyvää ryhmäjaon tapaa muutettu. Vanhempien esittämät toiveet käytänteistä ylittivät lasten esittämät toiveet. Tämä on oivallinen esimerkki siitä, kuinka perheet ja erityisesti lasten vanhemmat ohjaavat osaltaan sitä, millaiseksi päiväkodin toiminta muodostuu ja millaisia positioita lapset siellä saavat.

Joskus myös lapset puhuivat keskinäisistä suhteistaan aikuisten parisuhteen kaltaisina:

Aineisto-ote 6.12

Aamupäivä/ vapaa leikki

Eemeli tytöille: *Te ootte mun tyttöjä.*

Ninni: *Mä en oo. Enhän TUIJA oo Eemelin tyttö?*

TUIJA: *Ai tyttöystävä et oo?*

Samalla TUIJA istuu aikuisten pöydän ääreen.

Ella: *Mä oon.*

Ninni: *Mä en oo.*

TUIJA: *Mitäs se tarkoittaa?*

Eemeli: *Että se mies suojelee sitä omaa tyttöä.*

TUIJA: *Kuulostaa tosi kauniilta.*

Ninni: *Mä en oo sun tyttö.*

Eemeli: *Sitten sä et pääse mun toisille synttäreille.*

Alkaa kiiwas keskustelu siitä, millaiset syntymäpäiväjuhlat kukin lapsista aikoo järjestää ja ketä sinne kutsutaan.

Edellä Eemeli puhuu suhteestaan värytskavereihinsa Ellaan ja Ninniin. Hän kuvaa heitä *"mun tyttöinä"*. Myös Alasuutarin (2016, 132) mukaan joissain keskusteluissa tytön ja pojan välisen kaverisuhteen normalisointi tehdään puhumalla pojan ja tytön kaveruudesta ikään kuin kyseessä olisi aikuisten välinen parisuhde. Tässä heteroparisuhteen kaltaiseen tilanteeseen viittaa Eemeli. Eemelin kerronnassa tulee esiin miehen ja naisen roolien oletettu erilaisuus: pojan vahvempi asema suhteessa tyttöön. Sukupuoliroolit ovat asymmetriset, sillä oletuksessa tyttö on passiivinen suojelun tarvitsija ja poika aktiivinen huolehtija. Ninni ei kuitenkaan aseta itseään tarjottuun position. Viestinsä varmuudeksi hän vetoaa Tuijaan *"enhän Tuija oo Eemelin tyttö?"*. Siitäkin huolimatta, että Tuija pitää Eemelin ajatusta huolehtivasta pojasta kauniina, ei Ninni suostu määrittelemään itseään *"Eemelin tytöksi"*. Tuohtuneena Ninnin vastauksesta Eemeli vie keskustelun päiväkodissa yleiseen teemaan, syntymäpäiväjuhliin. Keskustelu osoittaa, että vaikka pääsääntöisesti lapset toimivat vallitsevan heteromatriisin mukaisesti, käytiin sukupuoleen liittyvistä kategorioista ja oletuksista myös neuvotteluita. Paechterin (2007) mukaan pojille tytön 'omistajuus' on ennen muuta oman maskuliinisuuden korostamista. Tätä hän nimittää 'toiseuttamiseksi' (engl. *othering*). (Paechter 2007, 73.) Tyttöystäväksi asettaminen ja asettuminen perustuvat heteroseksuaalisuuteen järjestykseen, joka tarjoaa tytöille vain vähän liikkumatilaa oman feminiinisyytensä suhteen.

Aineistosta piirtyy kaikkienensa kuva, jossa päiväkodin tytöiltä ja pojilta odotettiin erilaista toimintaa, erilaisia kaveri- ja leikkivalintoja sekä toisistaan poikkeavia lelumieltymyksiä. Näin 'päiväkodin tyttö' ja 'päiväkodin poika' kiinnittyvät erilaisiin tekemisiin, jotka taas mahdollistavat heille erilaisia posi-

tioita. Tyttönä ja poikana oleminen yhdistyi erilaisiin asioihin. Tyttöjen kohdalla keskusteltiin muun muassa vaatteista, asusteista ja koruista (röyhelömekko, prinsessahame, korkokengät ja vaaleanpunaiset sukkahousut). Esinemaailmaan ja vaatteisiin liittyviä keskusteluja käytiin paljon vähemmän poikien kanssa. Silloin kun keskusteluja käytiin, olivat aiheetkin erilaisia (Batman, miekat ja viitat). Sen sijaan pojille oletettuja tyypillistä toimintatapoja olivat muun muassa aktiivisuus, hurjat jutut ja tyttöjen suojeleminen. Tytön ja pojan kategoriat ja niihin liittyvät vahvat oletukset määrittelevät lasten saamia positioita ja tuottavat heille erilaisia subjektifikaatioita.

6.2 Iällistämisen tekniikat

Ikä ja lapsuus on helppo liittää yhteen. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) sekä Suomen lainsäädännössä lapseksi määritellään alle 18-vuotiaat. Ikä erottaa lapset ja aikuiset toisistaan, ja selvimmin se ilmenee jakona alaikäisiin ja täysi-ikäisiin. Iän kysyminen on Paula Rantamaan (2001) mukaan kuulunut tutkijan perusvarastoon, mutta itse tutkimuksissa ikä on jäänyt usein taustamuuttujaksi tai aineistonryhmittelyn apuvälineeksi. Iän merkityksellistämisen mekanismeja ei sen sijaan ole juurikaan käsitelty. (Rantamaa 2001, 49.) Lapsuudentutkija Kirsi Lallukka (2003) puhuu iällä merkitystä lapsuudesta, sillä ikä on keskeinen länsimaisen institutionalisoituneen lapsuuden jäsentäjä ja normittaja. Myös instituutioiden sisällä ikä normittaa arkea monin tavoin. Kuitenkin aineistonkeruun aikana ikä oli niin itsestään selvä osa Tupunoiden ryhmän toimintaa, etten itsekään osannut kiinnittää asiaan huomiota. Vasta valmiin aineiston äärellä havahduin siihen, kuinka iällistettyä Tupunoiden arki oli. Tässä luvussa tarkastelen niitä tutkimuspäiväkodin käytänteitä, joissa lapsia järjestetään jollain tavoin suhteessa aikuisiin tai toisiinsa iän perusteella. Kutsun näitä iällistämisen tekniikoiksi.

6.2.1 Iällistetty arki

Tupunoiden ryhmän lapset olivat 3–5-vuotiaita. Kuten tavallista, tätä pienemmät päiväkodin lapset oli sijoitettu omiin ryhmiinsä 'pienten puolelle' ja vastaavasti vanhemmat omaan ryhmäänsä 'eskareille'. Tupunoiden ryhmässä lasten keskinäinen ikähaarukka oli varsin suuri. Nuorimmat lapset olivat tuskin kolmevuotiaita, kun ryhmän vanhimmat täyttivät aineistonkeruun aikana 6 vuotta ollen tulevan syksyn esikoululaisia. Ikähaarukasta huolimatta valtaosa toiminnoista oli suunnattu kaikille lapsille. Monissa tilanteissa lasten ikä ei vaikuttanut ohjaavan merkittävästi toimintaa. Usein ryhmän toimintaa saattoi kutsua 'ikäneutraaliksi'. Pääsääntöisesti niin siirtymät, ohjattu toiminta kuin vapaa leikkikin koskivat kaikkia lapsia. Lauluhetket, jumpat, kokoontumiset ja retket oli suunniteltu yleensä koko ryhmää ajatellen. Toisinaan joitain tehtäviä helpotettiin joidenkin lasten kohdalla siten, että kaikki pystyivät osallistumaan esimerkiksi äitienpäiväkortin askarteluun. Keskeistä ei kuitenkaan välttämättä

ollut lapset ikä. Esimerkiksi päiväuniin liittyvän unen tarpeen voisi ajatella olevan eroavan iän mukaan, mutta kaikki lapset lepäsivät saman minimiajan:

Aineisto-ote 6.13

Aamupäivä/ siirtymä sisälle

--

Niilo: *Missä lyijykynä?*

MINNA: *Mitä sä sillä teet?*

ÄITI: *Niilo harjoittelee kirjoittamista.*

Niilo: *Mä en voi nukkua päiväunia, kun mä harjottelen kirjottamista.*

MINNA: *Valitettavasti kaikki lapset menevät. Ei sun tarvi nukkua, mutta se olis epäreilua muille lapsille, jos sä saisit tehdä jotain muuta. Kaikki muutkin lapset varmaan valitsis mielellään jotain muuta tekemistä.*

MINNA vie äidin täyttämät paperit aikuisten pöydälle. Niilo juoksee äidin luokse lokeroille ja alkaa valittaa MINNAN ratkaisusta.

Niilo: *Mä en ehdi kirjoittaa, jos mä nukun.*

Äiti kertoo MINNAN sanoman uudestaan ja kohta myös MINNA liittyy uudelleen keskusteluun.

MINNA: *Kuule sä ehdit ennen välipalaa tehdä ihan mitä sä haluat tunnit, jos et oo nukahtanut.*

ÄITI: *Ja ehdit illalla vielä kotona... huomaa että ei olla oltu pitkään aikaan, kun on vähän hankalaa.*

Äiti halaa ja suukottaa Niilon ja lähtee. Tuiskua hän halasi jo aikaisemmin. Tuisku onkin ollut lukemassa kirjaa jo hyvän tovin. Niilo kulkee MINNAN perässä ruokailuhuoneeseen.

Niilo: *Miks täällä pitää lukea kirjaa sen jälkeen, kun on oltu ulkona?*

MINNA: *Ei oo pakko lukea, mutta pitää tehdä jotain hommaa sillä aikaa, kun me aikuiset autetaan pienempiä lapsia riisumisessa.*

Niilo: *No voinko mä kirjoittaa?*

MINNA: *No ota paperi.*

Niilo: *Mulla on oma.*

MINNA: *No hae ne.*

--

Aineisto-ote kuvaa siirtymää ulkoilusta sisälle. Niilo saapuu samaan aikaan päiväkotiin muiden lasten siirtyessä sisälle. Niilo tuo esiin, ettei hän nuku päiväunia, sillä *"hänen täytyy harjoitella kirjoittamista"*. Minna kuitenkin sanoo, että päiväunille osallistuvat kaikki lapset, koska muille lapsille olisi epäreilua, jos Niilo saisi valvoa. Ehkä tahattomastikin Minna itsekin tuo esiin päiväunien epämieluisuuden toteamalla, että *"valitettavasti kaikki menevät"*. Lisäksi hän toteaa, että kaikki muutkin lapset valitsisivat ennemmin jonkin muun tekemisen. Ikä ei ole keskeisenä tekijä siinä, ketkä unia nukkuvat ja kuinka kauan, vaan kaikki lapset lepäävät iästä huolimatta. Lasten ikä ja pienuus tulevat esille sen sijaan myöhemmin. Minna perustelee Niilolle siirtymään liittyvää odottelua sillä, että aikuiset auttavat pienempiä pukemisessa ja tämän vuoksi muut lapset joutuvat odottamaan. Niilo kyseenalaistaa odotteluun liittyvän kirjojen lukemisen ja hän tarjoaa vaihtoehtoiseksi tekemiseksi jälleen kirjoittamista. Niilo oli tuonut mukanaan päiväkotiin kynän ja vihkon, johon hän on opetellut kirjoittamaan. Voi ajatella, että kirjoittamisella Niilo osoittaa itsensä isoksi.

Päiväunien suhteen Niilon toiminta ei aiheuttanut aikuisilta korjaavia toimenpiteitä, vaan tasavertaisen ja reilun kohtelun nimissä kaikki lapset osallistuivat tiettyihin toimintoihin kuten ruokailuun ja päiväuniin, vaikkei heillä olisikaan kyseisellä hetkellä väsynyt olo tai nälkä. Toimintoihin liittyvä tasavertaisuuden vaade voi olla erityisen kompleksinen vuorohoidossa, sillä lasten ja perheiden rytmit ovat yksilöllisiä. Sen sijaan jatkuvan odottelun ja kirjojen lukemisen arvosteleminen tuottaa tulosta: Niilo saa tehdä kirjoitusharjoituksia vihkoonsa. Arvosteleminen edellyttää tietoa ja ymmärrystä päiväkodin rutineista (ja kenties eroista kotimaailmaan) sekä kykyä perustella omaa toimintaansa. Aineisto-otteessa kuvatussa episodissa aikuinen suostui Niilon ehdotukseen, ja tämä sai poiketa tavanomaisesta päiväjärjestyksestä, ei ikänsä, vaan kenties kehittävän tekemisensä, odottelun kyseenalaistamisen tai hyvien kyseenalaistamisen taitojensa vuoksi.

Vaikka useinkaan ryhmässä ei jaoteltu lapsia tai toimintoja iän mukaan, jäseniä ikä tietyissä tilanteissa päiväkodin arkea monin tavoin. Selvin ryhmän toimintaa jäsentävä ikään liittyvä toimintatapa liittyi *viskarilaisuuteen*⁴⁵. Ryhmän 5-vuotiaat erotettiin ryhmän muista lapsista monin tavoin. Heille järjestettiin esimerkiksi esikouluun valmistava viskarituokio noin kerran viikossa. Viskarit erotettiin muista myös monissa muissa tekemisissä:

Aineisto-ote 6.14

Aamupäivä/ vapaa leikki

-- MINNA ja Ninni istuvat yhä sylitysten.

MINNA: *Mitähän sä haluat tehdä... Menetkö nukkariin Kertun ja Aavan kanssa kotileikkiin?*

Ninni: *En halua.*

MINNA: *Entä majaan?*

Ninni: *En.*

MINNA: *Värityskuvia?*

Ninni: *Joo.*

Hän hyppää pois sylistä ja hakee värityskansiosta paperin.

MINNA: *Voi rakas tää on viskaritehtävä.*

He menevät takaisin kansiolle ja ottavat Hello Kitty -kuvan edellisen tilalle yhdessä. Ninni käy värittämään.

--

Ninni valitsee piirustuskuvaan itselleen paperin, joka on ajateltu viskareille tehtäväksi. Minna huomaa tämän, ja he käyvät valitsemassa Ninnille Hello Kitty-kuvan valitun tehtäväpaperin sijaan. Lapsen osoittama kiinnostus viskareille tarkoitettua tehtävää kohtaan on tilanteessa toissijaista. Se minkälaisen väritys-tehtävän lapsi saa, määrittyy lapsen iän ja erityisesti viskarilaisuuden tai ei-viskarilaisuuden mukaan. Ratkaisu tuntuu ristiriitaiselta sen kanssa, että lasten odotetaan kuitenkin keksivän itselleen tekemistä ja kiinnittyvän aktiivisesti päiväkodin toimintaan (ks. luku 9.1; myös Puroila 2002). Samalla tavalla ikä

⁴⁵ Viskari on päiväkodeissa yleisesti viisivuotiaista käytetty termi ja viskarituokio puolestaan 5-vuotiaille pidettävä ohjaustilanne, jonka voi ajatella valmistavan vastaaviin tuokioihin esiopetuksessa.

toimii lasten jaottelijana myös jalkapalloturnauksessa, joka oli suunniteltu kaikille alueen viskari-ikäisille lapsille:

Aineisto-ote 6.15

Iltapäivä/ vapaata leikkiä & ohjattua toimintaa

--

Kysyn Tuijalta, että oliko huomenna jalkapalloturnaus?

TUIJA kertoo, että viskareille.

Eemeli osallistuu keskusteluamme: *Pääsenkö mä?*

TUIJA: *Et.*

Aineisto-otteessa 3-vuotias Eemeli kuuntelee minun ja Tuijan keskustelua seuraavan päivän jalkapalloturnaukseen liittyen. Tuija rajaa Eemelin turnauksen ulkopuolelle, sillä se on suunniteltu viskareille. Eemelin osoittama kiinnostus jalkapalloa kohtaan ei riitä syyksi siihen, että hän pääsisi mukaan pelaamaan. Jalkapalloturnaukseen osallistuminen ei katsonut lapsen kiinnostusta, vaan ikää. Tämän kaltainen toiminta korostaa ikään liittyviä eroja eli sitä, että eri ikäiset lapset saavat erilaisia positioita ja sitä kautta erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Edellä korostettiin erityisesti sitä, että viskarilaisilla eli vanhemmilla lapsilla on omia ja erityisiä toimintoja suhteessa muihin lapsiin.

Iän myötä lapset oppivat ja omaksuvat uusia asioita, joten *eri ikäisiltä lapsilta odotettiin tietynlaista osaamista ja käytöstä*. Kuhunkin ikävaiheeseen liittyi ryhmässä odotuksia siitä, mitä minkäkin ikäisten lasten tulisi osata tehdä:

Aineisto-ote 6.16

Päivä/ kokoontuminen

--

Lasten leikittyä muutaman kierroksen purkkileikkiä TUIJA ehdottaa, että Sisu voisi itsekkin mennä syömään. Sisu lähtee kävelemään ruokajonoon ja alkaa jutustella MINNAN kanssa, joka on jakamassa ruokaa.

Sisu: *Mä haluaisin uudestaan istumaan penkille.*

MINNA: *Sä voit Sisu ottaa ite kun oot viskari.*

Sisu: *Maistan mutta en pidä.*

MINNA: *Mutta sä oot niin reipas, että uskallat maistaa.*

Sisu: *Mä maistan, jos se olis vaikka parempaa.*

--

Minna kannustaa Sisua siirtymään kokoontumiselta ruokailuun viskarin statukseen vedoten. Motivaattorina toimii se, että viskarilaisena hän saa ottaa itse oman ruokansa. Sisu vastaa tarjottuun positioon kertomalla, että aikoo maistaa, vaikka ei ruuasta pidäkään. Samalla kun Sisu ja Minna tuovat esiin viskariuden tuoman etuoikeuden – saa ottaa ruokaa itse –, tehdään eroa ryhmän toisiin lapsiin. Jalkapalloturnauksen tapaan ruuan ottaminen itse on ikään sidottu käytänne, joka ei juurikaan katso lapsen osaamista. Ruuan annostelemisen käytänne on toimintaan rakentunut tapa, joka astuu voimaan lapsen ollessa ryhmässä viskarin asemassa. Myös seuraavassa lapsen isous tulee esiin oletuksena tietynlaisen käytöksen hallinnasta:

Aineisto-ote 6.17

Iltapäivä/ välipala

Välipalana olleet pullat ja kaakaot katoavat hetkessä ja parinminuutin jälkeen ensimmäiset valmiit lapset kiikuttavat tyhjä mukinsa kärryyn ja hajaantuvat leikkeihin.

Touko: *Voiko mennä peuhuhuoneeseen?*

ELINA: *Mä voisin tulla teijän kanssa, kun meillä on peuhupäivä.*

Touko: *Mutta kenen kanssa?*

Samalla Juri tulee Toukon luo ja ilmoittaa haluavansa lähteä peuhaamaan.

MINNA sivummalta: *Poikien kanssa ei välttämättä tarvii lähteä, kun ne on niin isoja.*

ELINA ohjeistaa, että pojat voivat mennä keskenään ja olla nätisti.

--

Katkelmassa kuvaan, kuinka lapset saavat mennä aikuisen luvalla omatoimisesti peuhuhuoneeseen, sillä he ovat ”*niin isoja*”. Isous voi viitata ikään, olihan kyseessä ryhmän vanhimmat pojat, mutta myös isojen lasten oletettuihin taitoihin suhteessa muihin lapsiin. Aikuinen odottaa, että kyseiset isot lapset osaavat käyttäytyä peuhuhuoneessa ilman aikuisen valvontaa. Isous toi lapsille *vapautta* tilankäytön suhteen. Iän lisääntyessä myös lasten toiminta-alue laajeni ja tämän myötä mahdollistui oleminen aikuisten ja muiden lasten ulottumattomissa, esimerkiksi peuhuhuoneessa. Pienemmiltä lapsilta ei odotettu oman käytöksen samanlaista hallintaa ja heidän kanssaan peuhuhuoneessa oli aina aikuinen.

Odotukset lasten toiminnalle olivat siis ikäspesifejä. Seuraavassa aineistotteessa lapsen ikään liittyvät odotukset tuodaan esiin lapsen kohdistetun torumisen kautta:

Aineisto-ote 6.18

Aamupäivä/ vapaa leikki

--

LILLI menee Sisun ja Niilon perässä vessaan ja harmittelee samalla ääneen, että ryhmän isoimpia lapsia täytyy tällä tavalla komentaa.

--

Aineisto-otteessa esitettyä tilannetta edeltää pitkä kuvaus Niilon ja Sisun vauhdikkaasta legoleikistä, jonka seurauksena aikuiset siirsivät heidät ruokailuhuoneeseen toisiin puuhiin. Lilli harmittelee ääneen, että ryhmän isoimpia lapsia täytyy komentaa. Moitteeseen sisältyy odotus siitä, että isompien lasten olisi täytynyt osata hallita itse käytöksensä, eikä aikuisen tarvitse puuttua tilanteeseen. Ryhmän isoimpina lapsina Sisulla ja Niilolla oli mahdollisuus päästä nukkarisiin ilman aikuista. Sisu ja Niilo eivät kuitenkaan täyttäneet aikuisten heille osoittamaa itsen hallinnan vaatimusta, joka valvomattoman nukkaritilan tilankäyttöön liittyi. Lilli tuo esiin harmistuksensa lasten oman toiminnan hallitsemattomuuden vuoksi. Sen seurauksena aikuiset lopettivat lasten legoleikin nukkarissa ja heidät siirrettiin muihin puuhiin. Kaksi edellä esitettyä aineistoesimerkkiä kuvaavat hyvin, kuinka ikä määrittelee lasten mahdollisuuksia ja asettaa rajoituksia esimerkiksi tilankäytön tai itsenäisyyden suhteen.

Ikä toimikin vapaan leikin aikana vastaavanlaisena jaottelijana kuin suku-puoli. Ikää pidettiin usein itsestään selvänä erottelijana niin leikkiryhmien muodostamisessa kuin lasten kaverivalinnoissa:

Aineisto-ote 6.19

Aamupäivä/ ohjattu toiminta & vapaata leikkiä

Kello 9.20 ovikello soi ja sieltä saapuu Onni äitinsä kanssa. MINNA menee häntä eteiseen vastaan.

MINNA: *Huomenta. Pääsetkin suoraan maalaushommaan.*

Onni: *Mä en halua maalata.*

MINNA: *Sä voit mennä joko maalaamaan tai nukkariin leikkimään.*

ÄITI Onnille: *Sä voit maalata nyt vaikka sen lohikäärmeen.*

Onni: *En mä halua. Onko Eemeli?*

MINNA: *Eemeli on maalaushommissa. Tule säkin.*

Onni: *Mä menen ylös.*

MINNA: *Mutta muista ketä lapsia siellä on. Surayy, Arttu ja Ella. Pelkkiä pieniä.*

ÄITI: *Pelkkiä pieniä.*

Onni: *Mä meen ylös.*

MINNA: *Mutta muista, että sitten ei voi kesken kaiken vaihtaa.*

--

Episodissa kuvataan tilannetta, jossa Onni saapuu päiväkotiin. Osa lapsista on maalaamassa ja loput jakautuneet leikkimään päiväkodin eri tiloihin. Onnin äiti ja henkilökuntaan kuuluva Minna keskustelevat, mitä Onni kävisi ensimmäisenä päiväkodissa tekemään. Onni haluaisi leikkimään, mutta aikuiset suostuttelevat häntä maalaamaan. Huomioni ei tässä kiinnity niinkään siihen, mihin tekemiseen Onnia ohjataan, vaan siihen, kenen – tai minkä ikäisten – kanssa Onnin odotetaan toimivan. Aikuisten käytös vihjailee, että Onnin halussa leikkiä pienempiensä kanssa on jotain epätavallista: sekä Minna että äiti muistuttavat, että leikkimässä on vain ”*pieniä lapsia*”. Myös Minnan muistutus siitä, että leikkiä ei voi vaihtaa kesken kaiken antaa ymmärtää, ettei Onni välttämättä viihdy pienempiensä kanssa koko vaadittua leikkiaikaa. Myös äiti kannustaa Onnia maalaushommaan toteamalla, että ”*nyt voit maalata sen lohikäärmeen*”. Minna tuo vielä esiin, että Onnin kaipailema Eemelikin on maalaamassa. Kuten sukupuolta käsittelevän luvun episodeissa tuotiin esiin, toimintaa kehysti oletus, että lapset viettävät aikaa oman ikäisten (ja samaa sukupuolta) olevien lasten kanssa (ks. Jenks 2001, 76).

Niin ohjatussa toiminnassa kuin vapaassa leikissäkin lapsia kannustettiin usein olemaan nimenomaan oman ikäisten lasten kanssa. Tietyn ikäisten tyttöjen ja poikien ei länsimaisissa kulttuureissa kuulu olla ystävyysuhteissa keskenään (Lallukka 2003, 158). Kelle (2001, 100–101) puhuukin sukupuolitetusta kehitystehtävästä eli ymmärryksestä siitä, että tietyn ikäisten tyttöjen ja poikien ei ole enää suotavaa olla ystäviä keskenään. Muun muassa aineisto-otteessa 5.9 kuvasin Ellan ja Eemelin ryhmässä poikkeuksellista ylisukupuolista ystävyyttä. Heidän keskinäisen ystävyytensä hyväksyttävyyys voi liittyä heidän nuoreen ikäänsä. Ella ja Eemeli olivat ryhmän nuorimpia lapsia ja muiden lasten kesken vastaavanlaisia ylisukupuolisia selkeitä ’paras kaveri’-suhteita ei ollut. Lallukka (2003) tuokin esiin ystävyysuhteiden ikäspesifiyden. Tämä perustuu oletta-

mukseen saman ikäisten samanlaisuudesta. (Lallukka 2003, 143.) Tätä tukee esimerkiksi huoli, joka tuodaan usein esiin vanhempien tai henkilökunnan taholta, jos lapsi leikkii liian paljon itseään nuorempien kanssa (Alasuutari 2010).

Lopuksi palaan vielä jalkapalloturnaukseen, jota käsittelin aineisto-otteessa 6.15. Seuraava aineistokatkelma sijoittuu aamuun, jolloin viskareiden oli määrä lähteä turnaukseen. Lähdön hetkellä paikalla on vasta yksi viskari:

Aineisto-ote 6.20

Aamu/ aamupala

Sisu saapuu ja menee suoraan nukkariin leikkimään, sillä hän on syönyt aamiaisen jo kotona.

Eemeli ruokapöydästä: *Mäkin haluun autoleikkiin.*

SANNA: *Kyllä sä varmasti pääset. Sisu kyllä ootti sua nukkariin.*

Kysyn, moneltakos jalkapallopeli oli alkamassa? MATTI tietää, että 8.50 pitää olla paikalla kentällä.

LILLI: *No sittenhän meidän pitäisi olla jo.*

LILLI käy kysymässä naapuriryhmän aikuiselta, voisiko Sisu lähteä heidän mukaansa jalkapalloturnaukseen, sillä hän on toistaiseksi ainut paikalla oleva viskari. Sisu ja MATTI lähtevät LILLIN ohjeistuksesta Pörriäisten ryhmän kanssa kentälle.

--

Hetken päästä, klo 8.30, Aava tulee. LILLILLÄ ja MINNALLA on epäselvyyttä päivän ohjelmasta ja siitä, mitä jalkapallon pelaamisesta on sovittu ja kenen kanssa. MINNA suostuttelee työt jäämään päiväkodille: *Ehkä on parempi, että ei nyt lähetä, kun te ette itekkään tiedä... Ja sä sanoit Aava viimeks, että sä et tykänny siitä jalkapallotreeneissä.*

--

Ikä saa turnauspäivän aamuna varsin erilaisen merkityksen kuin edellisenä päivänä 3-vuotiaan Eemelin kohdalla. Tuolloin ikä jaotteli jalkapallon pelaajat muista lapsista, ja Eemeli rajattiin sen perusteella turnauksen ulkopuolelle. Yllä olevassa aineiston otteessa sen sijaan lapsen sukupuoli määritteli, ketä kannustettiin tai pyydettiin osallistumaan turnaukseen. Jalkapallon pelaaminen luokituu aikuisen toiminnan kautta poikatapaiseksi toiminnaksi, josta tyttöjen ei odotettu olevan kiinnostuneita. Tätä Minna korostaa sanomalla, ettei Aava ollut viimeksikään pitänyt jalkapallosta. Edellisen aineisto-otteen pohjalta Eemelin aikaisempi kysymys turnaukseen pääsemisestä olisi voitu tulkita poikatapaisuuden mukaiseksi kiinnostukseksi jalkapalloa kohtaan. Muun ikäisille lapsille ei kuitenkaan annettu edes mahdollisuutta osallistua. Sisun saapuminen päiväkotiin tuo esille kiinnostavan yksityiskohdan jalkapalloturnauksen tarjoamista positioista. Viskarilaisena *poikana* hänet lähetetään pelaamaan naapuriryhmäläisten kanssa turnaukseen. Turnaukseen liittyvä tapahtumasarja tuo esiin, kuinka erottelevat kategoriat risteävät ja limittyvät ja yhteisesti ohjaavat sitä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia lapsilla on. Erottelevat kategoriat tukevat, mutta ajoittain myös korvaavat toisiaan. Toisinaan dominoi sukupuoleen, toisinaan ikään ja joskus ihan muihin erotteluihin pohjaavat logiikat.

Voi todeta, että Tupunoiden arki oli monin tavoin iällistettyä. Lapsia kohdeltiin monissa tilanteissa eri tavoin sen mukaan, minkä ikäisiä he ovat. Toi-

mintaa ohjaavana logiikkana näytti olevan se, että pienempiä autettiin enemmän, kun taas puolestaan isommilta odotettiin omatoimisempaa käytöstä ja itsensä hallintaa. Myös kaverivalinnoissa ja leikkiryhmissä ikä nousi keskeiseksi lapsia erottelevaksi kategoriaksi. Ikä oli kuitenkin niin itsestään selvä tapa jäsentää ryhmän arkea, ettei sitä juuri kyseenalaistettu.

6.2.2 Iästä tietämisen tärkeys

Samalla kun päiväkodin monet toimintatavat, lapsille asetetut odotukset sekä ryhmäjaot ja ystävyysuhteet olivat iällistettyjä, myös lapset olivat tietoisia erikäisyyteen liittyvistä odotuksista ja omasta iästään. Ikä on usein sukupuolen lisäksi ensimmäisiä asioita, joita pieneltä lapselta kysytään. Myös Tupunlasten ikätietoisuutta testattiin aika ajoin:

Aineisto-ote 6.21

Aamu/ vapaata leikkiä & ohjattua toimintaa

--

Lapset ja LILLI ovat saaneet siivottua ja Kerttu toteaa Lotalle: *Leikitääks tällä mun narulla* (hiuksissa olleella lettinarulla)?

TUIJA: *Lotta vois tulla viskarihommiin.*

Eemeli: *Onks Kerttuli viskari?*

TUIJA Kertulle: *Onkos?*

Kerttu: *En ole.*

TUIJA ottaa Lotan pöydän ääreen ja ohjeistaa hänet hommiin. Eemeli ja Kerttu seuraavat perästä. Hetken päästä Kerttu menee majaan. Eemeli sen sijaan ottaa pöydältä kynän ja meinaa värittää Lotan viskaripaperia.

TUIJA: *Älä Eemeli ota Lotan hommaa. Tuu ottaa vaikka palapeli.*

--

Tuija ohjeistaa aineisto-otteessa Lottaa viskaritehtävän pariin, joka on tällä kertaa värittämistä. Eemeli tiedustelee, onko myös Kerttu viskari. Aikuinen ei anna suoraa vastausta, vaan tiedustelee asiaa Kertulta itseltään. Vastauksensa perusteella Kerttu osaa sijoittaa itsensä 'ei-viskarilaiseksi'. Otteen lopuksi Tuija pyytää vielä Eemeliä ottamaan "*vaikka palapelin*" viskarilaisille tarkoitetun tehtäväpaperin sijaan. Tuijan pyyntö ei varsinaisesti testaa lapsen ikätietoisuutta, mutta tuo jälleen esiin eron viskarilaisten ja muiden ryhmän lasten välillä.

Tutkimuspäiväkodissa lasten piirustuksia ja valokuvia kerättiin henkilökohtaisiin kansioihin. Osa lapsista oli aloittanut pienten ryhmässä jo useita vuosia sitten, joten dokumentoitavaa oli näihin kasvunkansioiksi kutsuttuihin portfolioihin kertynyt paljon. Kasvunkansioiden selaileminen mahdollisti omien ja toisten taitojen kehittymisen sekä koon ja iän muutosten pohtimisen. Jotkut lapset katselivatkin usein kansioita ja kommentoivat sekä omaa fyysistä kasvuaan että lisääntyneitä taitojaan. Lapsuus on intensiivistä kasvun ja kehityksen aikaa ja tämä tuli konkreettisesti esille kansioiden valokuvia ja kädentöitä katsellessa. Kansioiden selaamisen lisäksi lasten kasvu, kehitys ja iän lisääntyminen olivat paljon esillä myös muuten. Ikään liittyvän taitojen karttumisen tuovat seuraavassa esiin sekä Eemeli että Lilli:

Aineisto-ote 6.22

Aamupäivä/ vapaata leikkiä

--

Isla: *Hei Anni... eikun Surayya on laittanut kyniä väärään.*

LILLI: *Ei se haittaa. Me voidaan laittaa ne.*

Isla: *Ainiin... Pitää olla alusta ja värittää tusseilla.*

Isla hakee laatikosta itselleen alustan ja jatkaa värittämistä.

LILLI Eemelille: *Sä oot värittänyt tosi tarkasti.*

Eemeli: *Kun mä olin pieni, niin mä väritin näin.*

Eemeli piirtää kädellään suurta kaartaa ilmassa demonstroidakseen omaa tyyliään.

LILLI: *Niin ja nyt sä osaat jo näin tarkasti.*

Eemeli Islalle: *Kato.*

Isla: *Hyvä, se on tosi hieno.*

LILLI: *Ja Artullakin on tosi hieno.*

Lainaus alkaa Islan huomiolla siitä, että Surayya on laittanut kynät purkkiin väärällä tavalla. Surayyan osaamattomuus korostuu ehkä tahattomastikin Islan puhutellessa Surayyaa ensin 1-vuotiaan pikkusiskonsa Annin nimellä. Islan oma osaaminen puolestaan korostuu, kun hän muistaa, että tusseilla värittäessä pitää käyttää alustaa. Lilli puolestaan kehuu Eemelin värittämistä ja Eemeli vastaa Lillin kehuun kuvaamalla omien taitojensa parantumista. Pikkutarkan värittämisenä vastapainoksi hän kuvaa aikaisempaa piirtelytaitoaan suurpiirteisellä käsienheilutuksella. Lilli korostaa vielä Eemelin tämän hetken osaamista ja liittää kehunsa Eemelin kehittyneisiin taitoihin. Eemeli näyttää piirustustaan myös Islalle, joka on värittelijöistä vanhin ja myös Isla yhtyy Lillin kehuihin. Yhtenä ryhmän vanhimmista lapsista ja taitavana piirtelijänä voi ajatella, että hänellä on arvovalta tai näkemys arvioida toisten lasten tuotoksia ja osaamista.

Lapset tuntuivatkin olevan tietoisia omasta ja toistensa iästä ja vertailivat ikiään usein. Lapset kävivät keskusteluja esimerkiksi syntymäpäivistä. Seuraavassa Jurin syntymäpäivät kirvoittavat ikävertailun kuukausien tarkkuudella:

Aineisto-ote 6.23

Aamupäivä/ kokoontuminen

--

Posteljooni saa vietyä kortin sankarille, jonka jälkeen Juri saa kaivaa aarrearkusta itselleen pienen lahjan.

Ella: *Mulla on heinäkuussa (synttärit).*

Onni: *Mä oon sua paljon vanhempi.*

Iivari: *Sitten kun mun sisko lähtee kouluun, niin on taas synttärit.*

MINNA keskeyttää jutustelun ja sanoo, että Juri voisi synttärisankarina ehdottaa laulua tai leikkiä. Juri ei saa kuitenkaan mitään mieleensä.

--

Kasvun ja kronologisen iän tärkeyttä kuvaa jo itsessään se, että jokaisen lasten syntymäpäivät huomioitiin päiväkodissa henkilökohtaisilla juhlilla. Tupunoilla juhlallisuudet mukailivat itsellenikin lastentarhanopettajan työstä tuttua kaavaa. Lapsista valittu posteljooni jakoi sankarille kortin sekä lahjan, ja yhdessä laulettiin sankarin valitsema laulu. Yllä esitetystä otteesta Jurin syntymäpäiväjuhlat

saa pian neljä vuotta täyttävän Ellan pohtimaan hänen omia heinäkuisia syntymäpäiviään. Onni reagoi tähän tuomalla esiin, että hän on paljon Ellaa vanhempi. Vaikka kalenterin mukaan Onnin synttäreihin oli paljon pidempi aika, toimii kuuden vuoden ikä resurssina keskustelussa. Keskusteluun osallistuvista lapsista nuorin lapsi Iivari kertoo hänen syntymäpäivänsä olevan siihen aikaan, kun isosisko palaa kouluun. Oman iän lisäksi sisaruksen ikä voi toimia keskustelussa resurssina. Oman ikänsä lisäksi Iivari tuo esiin isosiskon koululaisuuden, jonka voi ajatella olevan reaktio Onnin ikään liittyvään kommenttiin.

Ikä toimi resurssina myös toiseen suuntaan. Seuraavassa on katkelma, jossa ainoan kerran kuulin, että lapsen määritteli itsensä pieneksi tai nuoreksi:

Aineisto-ote 6.24

Aamupäivä/ vapaa leikki

Ella Aavalle: *Pelataan muistipeliä. Uno.*

He vievät entisen pelin hyllyyn ja ottavat Uno-kortit. Aava jakaa kortteja kaille.

Aava: *Mä saan alottaa, kun mä oon nuorin.*

LILLI: *Sä taidat olla kyllä vanhin. Jos nuorin alottaa, niin se on Ella.*

Tytöt myöntävät LILLIN ehdotukseen ja aloittavat pelaamisen.

--

Monien pelien sääntöihin on kirjattu, että nuorin saa aloittaa pelin. Aava sanoo aineisto-otteessa kuvatussa pelitilanteessa aloittavansa Uno-pelin, sillä hän on pelaajista nuorin. Aavan taktikointi kuitenkin epäonnistuu, sillä Lilli tietää Aavan olevan osallistujista vanhin. Tuomalla itse esiin 'nuorin pelaaja saa aloittaa' -säännön, joutuikin Aava lopulta itse viimeiseksi. Tästä huolimatta Aavan käytös osoittaa sen, että hän oli tietoinen nuorimaisuuteen liittyvästä hyödyistä pelatessa ja osasi käyttää ikää neuvotteluissa hyväkseen. Foucault'nkin paljon siteeraaman fraasin mukaisesti voi sanoa, että tieto ja tässä tapauksessa erityisesti ikään liittyvä tieto on valtaa. Luvun otteet aineistosta tuovat hyvin esiin sen, kuinka subjekti on toimija suhteessa tietoon (Pyykkönen 2015,197). Aava oli tietoinen iän merkityksestä toiminnan jäsentäjänä ja osasi hyödyntää ja soveltaa tietoa omien päämääriensä saavuttamiseksi.

6.2.3 Ryhmän ikähierarkia eli 'isot' ja 'pienet' Tupunat

Luvun tulokset osoittavat, että ikä jäsentää ja järjestää lapsia, lasten arkea sekä lasten ja aikuisten suhteita moniulotteisesti, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa iän merkityksiä ei ole juurikaan tarkasteltu. Erityisesti viskarilaiset omana viiden vuoden ikään perustuvana ryhmänään näkyivät ja kuuluivat toiminnassa monin tavoin. Viskarit saivat ja ottivat muista lapsista erillistä ohjattua toimintaa, mutta myös velvollisuuksia ja mahdollisuuksia ja tekivät myös itse eroa muihin lapsiin. Päiväkodin vanhimpina he olivat itseoikeutetusti ikähierarkian huipulla. Ryhmässä vallitsi kuitenkin niin puheen kuin käytännönkin tasolla viskareita ja ei-viskareita laajempi ikähierarkia, joka kytkeytyi vahvasti lasten kehitykseen ja osaamiseen. Seuraavassa aineisto-otteessa minäkin otan tutkijana kantaa ikään liittyviin oletuksiin:

Aineisto-ote 6.25

Aamupäivä/ ohjattua toimintaa & vapaata leikkiä

--

Tuisku: *Mä oon niin iso tyttö, että mä osaan tehdä tätä.*AS: *Sä oot Tuisku kolme vuotta. Ei sun tarte olla vielä kauheen iso tai osata kaikkea, vaikka niinkun Niilo.*Tuisku: *Niin, mä on vähän iso ja vähän pieni.*Hetken päästä MINNA saapuu ja Tuisku toteaa hänelle: *Mä osaan tehdä tätä, kun oon iso tyttö.*MINNA: *No onneksi sä ootkin iso.*Eemeli: *Mutta ei ihan hirveen iso.*

--

Aineistokatkelmaa on edeltänyt tilanne, jossa Tuisku on seurailut samassa pöydässä istuvan isoveljensä Niilon tekemisiä. Myös minä olen istunut heidän seurassaan ja osallistun keskusteluun toteamalla, että Tuiskun ei tarvitse osata kaikkea samaa kuin isoveljensä. Halusin korostaa sitä, että kolme on oikein hyvä ikä siinä missä muutkin. Tulen kuitenkin itse osallistuneeksi määrittelyyn, jossa ikä liittyy osaamiseen ja tiettyihin taitoihin: isommat lapset osaavat enemmän kuin pienemmät. Tuisku toteaa kommenttini jälkeen olevansa vähän iso ja vähän pieni. Pian hän tuo isoutensa jälleen esiin, tällä kertaa Minnalle. Isous näyttäytyy Minnan vastauksessa ("*onneksi sä ootkin iso*") tavoiteltavana ja positiivisena asiana. Ongelmalliseksi isouden ihannoinnin tekee kuitenkin se, että sitä vasten pienuus on jotain ei-tavoiteltavaa ja jopa välteltävää.

Pienuuteen liittyi ryhmässä negatiivisia konnotaatioita. Eräessä tilanteessa ryhmän aikuinen kutsui lasta huonon käytöksen yhteydessä vauvaksi. Vauvanimityksellä arvotetaan lapsen käyttäytyminen huonoksi. Myös Tupunoiden lapset nimittelivät ja lällättelivät toinen toisiaan usein vauvaksi. Lisäksi pienten ryhmään joutumista käytettiin uhkailuna tilanteissa, jossa lapset käyttäytyivät aikuisten mielestä huonosti. Aikuiset saattoivat sanoa, että jos lapset eivät osanneet käyttäytyä Tupuna-ryhmän ikätason mukaisesti, heidät palautetaan pienten puolelle. Tämä itselleni jo lastentarhanopettajana toimimisen ajalta tuttu uhkaus oli käytössä ryhmässä sangen usein. Uhkaus vaikutti toimivalta, sillä lapset vastustivat pienten puolelle joutumisesta kovaäänisesti. Koska isouteen kuuluu tietty itsen hallinnan lisääntyminen, toimii isouden korostaminen tehokkaana keinona kannustaa lapsia tulemaan itsensä hallitseviksi subjekteiksi.

Tupunoiden ryhmässä vallitsevan toimintakulttuurin voi nähdä kannustavan kohti isoutta. Ikätasojen korostaminen tuottaa lapsille ymmärryksen siitä, millaista ikätason mukainen käytös on ja millaista toimintaa kohti heidän on pyrittävä (ks. myös Jenks 2001, 74). Isouden tavoiteltavuus tuli esille myös lasten puheissa:

Aineisto-ote 6.26

Aamupäivä/ Kokoontuminen

MINNA: *Minä olen valinnut jo kirjan. Nyt on ihan turha huudella. Laittakaas hyljälleen kirjat pois. Kuinkahan monta Puppe-kirjaa Tupunat on repinyt? Ne näkee siellä (kirjastossa) kuka on lainannut, eikä lainaa enää uudestaan...*Ella: *Mä tuun isoks tytöks enkä enää revi.*

Muut lapset myötäilevät, osa ei näytä edes kuulevan MINNAN puhetta.

--

Aikuinen nuhtelee episodissa lapsia kirjaston kirjojen huonosta kohtelusta. Ella toteaa tähän, että hän tulee *"isoks tytöks"* ja aikoo lopettaa moisen toiminnan. Ella tavoittelee ison tytön positiota, johon kuuluu taito käsitellä kirjoja, vaikka aikuisen kommentissa ikä ei ole esillä. Näin pelkästään aikuiset eivät tuota ihannetta isoudesta, vaan myös lapset haluavat asemoida itsensä isoksi lapseksi, kuten edellä esitetyissä otteissa Tuisku ja Ella. Isouteen liittyy monia asioita, jotka tuntuvat lapsista varmasti houkuttelevilta. Isous on päiväkodissa ja yhteiskunnassa ylipäänsä arvostettua ja sen kautta on mahdollista saada vastuita ja vapauksia, kuten otteissa 6.19, jossa Sisu sai ottaa itse ruokaa ja 6.20, jossa isot lapset pääsivät keskenään peuhuhuoneeseen. Ei siis ihme, että ikänsä puolesta ryhmän nuorin lapsi Tuisku halusi aineistokatkelmassa 6.25 korostaa isouttaan aikuisille ja muille lapsille.

Vaikka pienuuteen liittyi negatiivisia konnotaatioita ja vauvaa käytettiin jopa haukkumasanana, ei pienuus ollut kuitenkin yksiselitteisesti lasten kannalta negatiivinen asia. Esimerkiksi lasten avuntarvetta arvioitiin usein suhteessa ikään. Seuraavassa aikuinen yhdistää lapsen pienuuden hellyyden osoituksiin:

Aineisto-ote 6.27

Aamupäivä/ siirtymä ulos

Kuraeteisen puolella SARI pitää Veikkaa sylissään ja auttaa tälle samalla kenkiä jalkaan.

SARI: *Mä tykkään pienistä tytöistä ja pojista. Mulla on kotonakin kaksi pientä poikaa ja yksi pieni tyttö.*

Samalla hän halailee Veikkaa.

--

Sari auttaa Veikkaa pukemaan ja halailee häntä samalla. Pukemisen lomassa Sari tuo esiin, kuinka hän tykkää pienistä tytöistä ja pojista. Pienuus kytkeytyy otteessa hoivaamiseen. Hoivaamiseen taas liittyy läheisyyttä ja hellyyttä eli jonkinlainen oletettu riippuvuussuhde aikuisiin. Huomioitavaa on kuitenkin se, että lapsen pienuuteen liittyvät keuhut olivat aineistossa harvinaisia. Vaikka yleensä lapset korostivat ikänsä isouden näkökulmasta, tilanteellisesti he hyödynsivät ikää myös toisin päin. Lapset olivat tietoisia iän merkityksestä toiminnan jäsentäjänä. Kun tietoa osataan käyttää, toimii se resurssina suhteissa. Harvoin nuoresta iästä oli hyötyä, mutta kun näin oli, saattoivat lapset hyödyntää sitä, kuten aineistokatkelmassa 6.24. Tämä osoittaa hyvin hallinnalle tyypillistä tilanteellisuutta, dynaamisuutta ja ennalta-arvaamattomuutta. Subjektio ja subjektifikaatio ovat jatkuvasti yhteydessä ja muokkaavat toisiaan.

Mitä jatkuvasta lapsen kasvun ja kehittymisen korostamisesta sitten seuraa? Kasvun, kehityksen ja taitojen karttumisen toistuva huomioiminen ja kehuminen edistivät sitä, että ryhmästä erottui selkeästi *'pienet'* ja *'isot'* lapset, jotka positioitiin toisistaan poikkeavilla ja osin eriarvoisilla tavoilla (ks. myös Purroila & Estola 2014). *'Pienten'* tupunoiden positiolle olivat aineistossa tyypillistä sellaiset luonnehdinnat kuin lapsi kasvavana, oppivana, autettava, hoivattava-

na, tykättävänä ja osaamattomana. Iso lapsi sen sijaan määrittyi osaavaksi ja itseohjautuvaksi ja hän sai sen vuoksi pieniä vapauksia, vastuuta ja kehuja. Lallukan (2002) tutkimuksessa 6–12-vuotiaat lapset halusivat kurottaa iällä ylöspäin (myös Kelle 2010). Kellen (2001, 109) tutkimuksessa puolestaan ne lapset, jotka eivät halunneet olla vanhempia kuin olivat, joutuivat perustelemaan näkökulmansa toisin kuin muut.

Se, onko joku lapsi iso tai pieni, ei ollut kuitenkaan palautettavissa pelkäämään ikään, vaan isoutta arvioitiin myös muun muassa suhteessa lapsen itsen hallinnan taitoihin. Myös Lallukan (2003) tutkimuksessa lasten 'ison' ja 'pienen' määritelmät rakentuivat monimutkaisesti niin iän, koon kuin taitojen ja osaamisen myötä sosiaalisesti statukseksi, joka on voimakkaasti arvolatautunut (Lallukka 2003, 43; Puroila & Estola 2014). Tupunoiden ryhmässä vietettiin vuoden aikana lukematon määrä syntymäpäiviä. Ryhmän sisäinen ikähierarkia säilyi silti: kukaan lapsista ei muuttanut vuoden aikana isoksi sen takia, että täytti 5 vuotta, vaan ikähierarkia määrittyi ryhmän sisällä suhteessa omiin ja toisten taitoihin sekä toisten lasten numeeriseen ikään.

6.3 Rajoja ja rajatyötä

Thorne (1993) on todennut, että instituutioissa, jotka perustuvat tiukkoihin ikäjaotteluihin, ovat myös sukupuolijaot jyrkkiä. Näin oli myös tämän tutkimuksen aineistossa. Analyysissa korostui sekä sukupuolen että iän suhteen tietty 'luonnollisuus', sillä niihin liittyvät käytänteet olivat itsestäänselvyksiä eikä niitä kyseenalaistettu. Yksi tapa havaita kategorioita ja niihin liittyviä oletuksia on eritellä niitä tilanteita, joissa toimitaan 'väärin'. Väärin toimiminen osoittaa usein sen, mikä on sallittua tai suotavaa, vaikkei odotuksia lausuttaisi ääneen. Tyttönä ja poikana tai isona ja pienenä olemiseen liitetään erilaisia ominaisuuksia. Kulttuurisia olemisen tapoja toistetaan ja niiden kautta tuotetaan ja ylläpidetään sukupuoliin kytkeytyviä positioita (esim. Butler 1996; Paechter 2007). Tämän tutkimuksen aineistossa positioita myös kyseenalaistettiin. Seuraavissa tyttönä ja poikana olemiseen kuuluvia piirteitä tuodaan esiin huumorin kautta:

Aineisto-ote 6.28

Iltapäivä/ vapaa leikki

MINNA: *Ellalla on hieno värityskuva kesken, se missä on se hieno nainen. Sä voit tehdä sitä. Aiotko sä Ella käyttää isona korkokenkiä?*

Ella nyökkää ja Juri kuuntelee keskustelua.

MINNA: *Entäs Arttu? No Juri ainakin.*

Arttu pyörittää päätään ja aikuisia sekä Juria naurattaa. Ella saa viimein syötyä ja hakee värityskuvan, josta he äsken puhuivat.

Ella: *Mihin mä meen?*

MINNA näyttää tyhjän pöydän, jonka ääreen Ella voi mennä värittämään.

Aineisto-ote 6.29

Aamupäivä/ siirtymä ulos

MINNAKIN on palannut juuri takaisin ryhmään oltuaan johtajan juttusilla: *Haluatko Onni lähteä ulos?*

Onni menee makoilemaan pelipöydän päälle (tämä on jälleen jotain kiellettyä).

MINNA (nauraen): *Voi mikä merenneito siinä makoilee.*

Onniakin naurattaa. Sitten hän siirtyy norkoilemaan nukkariin vievän portin luo ja uhkaa karkaavansa nukkariin.

--

Kuvatuissa tilanteissa sukupuolen kategorioihin liittyviä käsityksiä parodioi aikuinen. Minnan vitsailu korkokengistä pojan jalassa tuo esiin, kuinka korkokengät oletetaan tyttöjen (ja kenties vielä spesifimmin hienon naisen) kapistukseksi. Sukupuolirooleilla leikittelyn kautta aikuinen hauskuuttaa lapsia. Samoin Onnin kutsuminen merenneidoksi naurattaa sekä lapsia että aikuisia. Positio, jossa poika käyttäytyy naistapaisesti tai käyttää naismaisia asusteita, muuttuu yhteisesti jaetuksi vitsiksi. Yhteisellä naurulla osallistujat osoittavat ymmärtävänsä tilanteen ironisuuden. Miehen tai pojan jalassa korkokengät olisivat hassut ja kenties sopimattomat, samoin kuin poika merenneitona. Vitsailun ja naurun kautta ylläpidetään niitä toisinaan näkymättömiäkin rajoja, joita tytön ja pojan toiminnalta odotetaan. Tyttötapaisuuteen kuuluivat aineisto-otteissakin mainitut korkokengät ja merenneitona loikoilu, mutta poikatapaisuuteen näitä ei liitetty.

Myös seuraavassa ystäväysten Ellan ja Eemelin yhdenmukainen toiminta tulee tulkituksi tyttönä tai poikana olemisen kautta:

Aineisto-ote 6.30

Aamu/ aamupala

--

LILLI: *Mitäs te leikkisitte? Tuolle Eemelille se vaan jollain jännällä tavalla tuo korvis sopii, vaikka onkin poika.*

Eemeli: *Turtlesia.*

Sekä Ella että Eemeli olivat ottaneet viikonlopun aikana korvakorut. Päiväkodissa ihmettelyä sai osakseen ainoastaan Eemelin koru. Otteessa aikuinen kiinnittää huomiota Eemelin korvakoruun. Samalla Lilli tuo esiin Eemelin sukupuolen. Eemelin toiminnan poikkeuksellisuuden osoittaa juuri se, että keskusteltavaksi tulee pojan korvakoru. Puolestaan Ellan korvakoruja ei minun paikalla ollessani kommentoitu. Korvakorun ottaminen on tytölle tavallista eikä siitä kenties siksi keskusteltu. Sen sijaan korut tulkitaan harvinaisemmaksi pojalle, joten Eemelin toiminta sai huomiota osakseen. Aineistossa on myös muutama muu esimerkki, joissa lapset toimivat oletetuista sukupuolipositioista poikkeavalla tavalla. Kerran yksi pojista halusi pukeutua prinsessamekkoon ja toinen oli halunnut laittaa kotona meikkiä. Pojan kertoessa meikkaamisesta ryhmän aikuista nauratti. Samoin prinsessamekosta kertonut aikuinen totesi minulle naurahtaen, että *"ei taida olla isi siinä perheessä mielissään"*.

Eemelin korvakoru rikkoo käsityksiä pojalta oletetusta käytöksestä. Pyykkösen (2015) mukaan subjektin toiminnan seurauksena voi olla hallinnon ulotumattomissa olevia subjektifikaation muotoja, kuten edellisessä aineisto-otteessa.

Vaikka Lillin mukaan korvakoru sopi Eemelille, keskustelu itsessään korosti toiminnan poikkeavuuden ja tuo esiin sukupuolelle esitetyt soveliaan toiminnan rajat. Uuden tiedon tai toimintamallin valossa aikuinen kuitenkin korjaa omaa toimintaansa ja tulkintakehystään.

Tämän luvun viimeinen aineisto-ote liittyy ikään liittyvien odotusten rikkomiseen. Seuraavassa toimintaan liittyviä rajoja tuotiin esiin negaation kautta:

Aineisto-ote 6.31

Aamupäivä/ siirtymä sisälle

--

MINNA tulee itse ensimmäisenä sisälle ja riisuu ulkovaatteensa pois. TUIJA laittaa ulko-oven auki asentoon ja antaa jonossa oleville lapsille harjan. Sillä lapset saavat harjata omista ja toistensa vaatteista enimmäkseen hiekat pois. Kerttu ja Surayya tulevat ensimmäisenä sisälle. Samalla töihin tulee myös MATTI. Jonossa on myös aivan märkä ja kurainen Sisu.

Kerttu TUIJALLE: *Mä en oo yhtään kurana.*

TUIJA: *Voi että Sisu, sä oot tahallaan kastellu. Sä tuut viimeisenä. Saat nauttia nyt niistä märistä kurahousuista.*

MINNA: *Meijän iso lapsi.*

--

Sisua moititaan, sillä hän ei käyttäydy siten, kuin hänen odotettiin toimivan. Tuija ja Minna tuovat esiin, että Sisun haalarin kasteleminen ja likaaminen ulkoleikeissä ei vastaa iän mukaista käytöstä. Aineisto-otteen kuvauksessa isouteen liittyy odotus siitä, että iso lapsi osaa leikkiä ulkona ilman, että vaatteet ovat aivan kuraisia. Lisäksi Tuija epäilee Sisun liian haalarinsa tahallaan ja laittaa tämän jonon viimeiseksi *"nauttimaan nyt niistä märistä kurahousuista"*. Ikään sopimattomasta käytöksestä rangaistaan julkisesti sekä sijoittamalla Sisu jonon viimeiseksi että subjektin ruumiin kokemuksella eli pidentämällä aikaa märissä housuissa. Aineisto-otteen lopussa Minna korostaa vielä ikäsopimatonta käytöstä *"meijän iso lapsi"* toteamuksella. Tässä poikkeuksellisessa tilanteessa aikuisten reaktiota voisi verrata nykypäivän jalkapuhun: julkinen moittiminen ja rankaiseminen tuottavat sekä Sisulle että muille paikalla oleville lapsille ymmärrystä siitä, mitä heiltä odotetaan (ks. Foucault 1980, 109).

Sisun sopimaton käytös paljasti yhdenlaisen ikään sidotun oletuksen siitä, mitä minkäkin ikäisen lapsen kuului osata (ks. myös Lallukka 2003, 13). Kertun huomio oman haalarinsa puhtaudesta osoittaa hänen tietävän Sisun ikäiselle soveliaan käytöksen jo ennen aikuisten esittämää kritiikkiä. Kerttu tuo esiin, että on nuorempana osannut leikkiä siten, ettei haalari ole likaantunut. Kiinnostavan vastinparin Sisun moittimiselle tuo se, että haastatteluissa toinen aikuisista kuvasi Sisun haastavaksi lapseksi, sillä Sisu on *"ehkä vähä semmonen besserwisseri"*. Lapsen kehitykselliset viivästymät aiheuttavat aikuisissa helposti huolta. Kun lapsi näyttäytyy pikkuvanhana, tietää liikaa tai 'päälle päsmäroi', voi tämä ärsyttää aikuisia. Ristiriitaisesti Sisun tottelemattomuus tai vastaavasti hyvät tiedolliset ja suulliset valmiudet muuttuivat henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, jotka eivät soveltuneet ikäsovinnaiseen muottiin.

Kaikkia tässä alaluvussa esiteltyjä tilanteita yhdisti sukupuolen ja iän kategorioihin liittyvien rajojen rikkomisen lisäksi se, että ne saivat aikuisten osalta ihmetystä

osakseen. Aineisto-otteita voi pohtia Thornen (1993) käyttämän rajatyön (engl. *border work*) käsitteen avulla. Rajatyöllä hän tarkoittaa sitä, että vaikka ryhmien välinen yhteistoiminta saattaa joskus horjuttaa tai heikentää erilaisuuden tunnetta, niin ryhmät saattavat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tavoilla, jotka voimistavat olemassa olevia rajoja. (Thorne 1993.) Ikään ja sukupuoleen liittyviä rajoja pitivät yllä ryhmän aikuiset, mutta rajatyötä tekivät myös lapset. Aikuiset eivät välttämättä kieltäneet lasta toimimasta tietyllä tavalla, mutta sanomisillaan ja tekemisillään he toivat esiin lasten toiminnan poikkeavuuden tai sopimattomuuden, kuten Sisun märkien ulkovaatteiden kohdalla. Samoin lasten toiminta ei aina ylittänyt tavanomaiseksi oletetun toiminnan rajoja, mutta aikuisten reaktiot nostivat esiin ääneen lausumattomiakin rajoja ja rajoituksia. Tällaisena rajan osoittamisina voidaan pitää esimerkiksi pojan meikkaamiselle nauramista. Paechter (2007, 71) kuvaakin, kuinka jo pienet lapset tulkitsevat meikkaamisen feminiiniseksi. Huomion arvoista on lisäksi se, että aineistossa aikuiset puuttuivat ainoastaan poikien 'toisin' tekemiseen. Havainnointijaksonei aikana en huomannut, että aikuiset olisivat huomauttaneet vastaavanlaisesti tyttöjen tekemisistä (ks. Lappalainen 2006, 54).

6.4 Yhteenveto

Tämän luvun keskiössä on ollut lapsen sukupuolen ja iän kategorioita koskevat erotelut ja se, kuinka ne toimivat hallinnan tekniikkana. Lisäksi tarkastelun kohteena on ollut se, millaisia positioita lapsille näiden tekniikoiden kautta tarjoutuu. Tulkintani mukaan odotukset lapsen toiminnalle muodostuivat vahvasti niin iän kuin sukupuolenkin perusteella, ja molemmat järjestivät ja jäsensivät tutkimuspäiväkodin arkea monin tavoin. Yhtenä keskeisistä tuloksista voidaan pitää sitä, että sukupuolen ja iän suhteen vallitsi tietty 'luonnollisuus'. Niihin liittyvät käytänteet olivat itsensä selvyyksiä eikä niitä kyseenalaistettu, ja siksi kategoriat olivat tehokkaita hallinnan keinoja. Lapsen sukupuolen ja iän kategorioita erittelemällä aineistosta oli erotettavissa 'tytön' ja 'pojan' sekä 'ison' ja 'pienen' lapsen kategoriat. Kategoriat erosivat toisistaan sen suhteen, millaisia asioita lapsilta odotettiin ja millaisiin subjektiivisiin lapsia ohjattiin.

Kuten todettua, oli Tupunoilla sukupuolineutraalia, pelkästään tytöille ja pelkästään pojille suunnattua toimintaa. Lasten ja aikuisten toiminta mukaili vahvasti perinteistä heteromatriisia, ja sitä uusinnettiin monin tavoin. Paechter (2007) puhuu jaetusta käytännöstä (engl. *shared practice*). Yhdessä jaetut käytännöt auttavat pitämään yhteisöjä kasassa. Lisäksi ne tekevät poikkeavuuden tunnistamisen mahdolliseksi. (Paechter 2007, 33.) Joskus sukupuolen ilmentämiseen liittyvät vastareaktiot voivat olla rajuja ja näyttäviä (ks. esim. Markström & Simonsson 2011). Eerola-Pennanen (2013, 98) esittelee, kuinka päiväkodissa lapset kyseenalaistivat tasa-arvon ideologiaa vähättelemällä naisia. Tämän kaltaista sukupuoleen kytkeytyvien ominaisuuksien kyseenalaistamista en omasta aineistostani havainnut. Niin aikuisilla kuin lapsilla on kuitenkin aina myös luvussa 3.3 esitetyn käsitteellisen kehyksen mukaisesti toisin tekemisen ja vastustamisen mahdollisuus. Toisinaan näin tapahdui.

Ikää, kasvua ja kehitystä pidetään luonnollisena osana lapsuutta, eikä ikään perustuvaa kategorisointia useinkaan kyseenalaisteta (Morrow 2013). Kallion (2005, 4) mukaan iän sosiaalinen uusintuminen jää helposti tunnistamatta sen luonnollistuneiden merkitysten vuoksi. Iän luonnollistumisesta kertonee jotain se, että ikää on käsitelty paljon kehityspsykologian piirissä lapsen kasvua ja kehitystä käsittelevissä tutkimuksissa (Lallukka 2003, 57–59). Sen sijaan lapsuudentutkimuksessa ikää ei ole juurikaan käsitelty. Harvoja ikää käsitteleviä lapsuudentutkimuksia ovat tehneet muun muassa Kelle (2001; 2010), Kallio (2005) ja Lallukka (2003). Myös Morrow (2013) kertoo yllättyneensä siitä, että lapsuutta käsittelevissä tieteellisissä lehdissä suurin osa tutkimuksista keskittyi 10–12-vuotiaisiin tai sitä vanhempiin lapsiin. Mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä vähemmän tutkimuskirjallisuutta löytyy. Tutkimuksen vähyys johtuu hänen mukaansa ainakin osittain siitä, että kehitys ja ikä on liitetty niin luonnollisesti toisiinsa. (Morrow 2013; myös Lallukka 2003, 58.)

Ikä toimi tämän tutkimuksen mukaan tehokkaana keinona arvioida ja ohjata lapsia päiväkotitilanteiden sisällä. Erityisesti haluan nostaa aineiston pohjalta keskusteluun viskarit omana ikäryhmänään. Esiopetus on viime vuosien aikana institutionalisoitu jopa lainsäädännössä. Esiopetuksesta onkin muodostunut osa koulupolun alkua. Voi ajatella, että viskarilaisten erottaminen monissa tilanteissa ja puheissa muista ikäryhmistä on synnyttämässä uutta koulupolkuun valmistavaa ikäryhmää, 'viskarilaisia'. Viisivuotiaiden erottaminen muista toimii hallinnan tekniikkana valmentaen lapsia yhä varhaisemmassa vaiheessa kohti koulua. Samalla 'viskarilaisuuden' rakentaminen korostaa entisestään toiminnan ikäsidonaisuutta ryhmän sisällä.

Rutanen (2012) kuvaa taaperoita käsittelevässä päiväkotitutkimuksessaan, että lapsen ikä väritti aikuisten toimintaa suhteessa lapseen. Ikäspesifitoiminta näkyi muun muassa siten, että ikää ja ikään kytkeytyviä taitoja käytettiin oikeuttamaan tilaan ja tilan käyttöön liittyviä käytänteitä. Esimerkiksi ruokailussa ja päiväunilla kullakin lapsella oli nimetyt paikat ja ruokailussa lapset sijoitettiin joko isojen tai pienten pöytiin. Paikkajako perustui ikään ja ikäsidoistaisten taitojen hallintaan ja samalla tehtiin ero pienten ja isojen välille. (Rutanen 2012, 209.) Puroilan ja Estolan (2014) tutkimuksessa ison ja pienen kategoriat kytkeytyivät puolestaan eri ikäisten lasten ryhmiin. Ikäkäsitteitä ylläpidetään ja muokataan jatkuvasti sosiaalisissa käytännöissä (Rantamaa 2001, 58). Samansuuntaisesti Morrow (2013, 151–152) toteaa, että sosiaalitieteissä iän kategoria tarkoittaa monia asioita. Iän ymmärtäminen kronologiseksi dominoi, mutta sen rinnalla ovat myös käytännöllinen ja relationaalinen ikä, jotka ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Numeerisen iän korostaminen on länsimaisten kulttuurien ilmiö. (Morrow 2013.)

Pääsääntöisesti aikuisten ja lasten välisiä yhteentörmäyksiä suhteessa sukupuoleen ja ikään oli ryhmässä vähän. 'Tytön' ja 'pojan' sekä 'ison' ja 'pienen' kategoriat vaikuttivat olevan myös lapsille 'luonnollisia' tai ainakin hyvin sisäistettyjä toimintamalleja. Kuvion 1 mukaisesti hallinnointia voi pitää toimivana silloin, kun yksilöt ovat omaksuneet vallitsevat rationaaliset ja diskurssit osaksi omaa toimintaansa. Lapset oppivat vallitsevien diskursiivisten käytäntöjen kautta, kuinka heidän tulee positoida itsensä tyttönä, poikana, isona tai pieneenä päiväkotilaisena (Davies 2003) ja toimimaan sen mukaisesti 'oikein'. Yhteentörmäysten vähydestä huolimatt-

ta sukupuolen ja iän kategorioissa on omat ongelmallisuutensa. Aineiston pohjalta välittyikin kuva, jossa toisin tekemisen mahdollisuudet olivat varsin pienet. Pyrkimys tasa-arvoiseen varhaiskasvatukseen kyseenalaistuu sekä iän että sukupuolen osalta.

Myös monien muiden tutkijoiden mukaan tytön ja pojan varhaiskasvatuksessa saamat positiot poikkeavat toisistaan. Esimerkiksi Månsson (2010) tutki taaperoiden tutustuttamista päiväkotinstituutioon sukupuolen näkökulmasta. Yksi hänen tuloksistaan oli maskuliinisuuden ensisijaisuus, joka asettaa pojat huomion keskipisteeksi jättäen feminiinisuuden varjoonsa. Poikia huomioitiin tyttöjä runsaammin, ja tytöt saivat kamppailla aikuisen huomiosta poikia enemmän. (Månsson 2010, 20.) Puolestaan Markström ja Simonsson (2011) kuvaavat, kuinka rajattua etenkin tyttöjen käytös on sukupuolen suhteen ruotsalaisissa päiväkodeissa. Näin sukupuoli muuttuu lapsia erottelevaksi, heidän toimintaansa rajoittavaksi ja pahimmillaan eriarvioistavaksi kategoriaksi Vastaavasti tiukat iänmukaiseen kehitykseen liittyvät odotukset kaventavat niiden lasten toimintamahdollisuuksia, joilla kehitys ei tapahdu ikävaiheiden mukaisessa tahdissa. Lapsen kehittyminen aiheuttaa huolta silloin, kun kehityksessä on viivästyksiä. Ikä sitoo lapsia kuitenkin toiseenkin suuntaan. Ongelmallisia saattavat olla myös 'liian' osaavat ja taitavat lapset, sillä he haastavat kuvaa tavallisesta lapsesta (ks. Alasuutari 2010). Rantamaan (2001, 59) mukaan lapsen liittyvien odotusten ikäsidonaisuus paljastuu tilanteissa, joissa yksilön käytös tuntuu 'väärän ikäiseltä'. Ikäkategorioiden istumattomuus voi leimata lapsen hitaaksi, oppimisvaikeuksista kärsiväksi tai kaikkietäväksi. Ongelman leiman saavat yleensä ne, jotka eivät täytä ikätasolle esitettyjä vaatimuksia.

Vaikka sukupuoleen ja ikään liittyviä hallinnan tekniikoita on tässä luvussa tarkasteltu varsin kriittisesti, ei tarkoituksenani ole viestiä, että perinteisten tytön ja pojan tai ison ja pienen lapsen kategorioiden ylläpitämisessä olisi sellaisenaan jotain väärää. Monimutkaiseksi tytön ja pojan kategoriat päiväkodissa tekee kuitenkin se, ettei välimuotoja juurikaan ole. Analyysin perusteella voi todeta, että lapsen sukupuoli ja ikä vaikuttavat siihen, kuinka aikuinen häneen suhtautuu. Näin ollen lapsen sukupuoli ja ikä ovat kiinteä osa sukupolvisuhdetta (ks. myös Leonard 2016). Paechter (2007) muistuttaakin, että aikuisten ja lasten asema yhteiskunnassa on erilainen: aikuiset ovat vanhempia ja pidemmän kokemuksensa vuoksi 'arvostettuja'. Rajojen osoittaja ja tietynlaisen toiminnan olettaja on yleensä aikuinen. (Paechter 2007.) Toisistaan poikkeavien yhteiskunnallisten asemien vuoksi aikuisten on syytä olla tietoisia toimintansa seurauksista. Tähän hallinnan analytiikka tarjoaa hyviä työkaluja.

7 LÄHEISYYS JA ETÄISYYS PÄIVÄKODIN ERI TILOISSA, TOIMINNOISSA JA AJOISSA

Aineisto-ote 7.1

Aamupäivä

9.30 Tuisku ja Niilo saapuvat päiväkotiin. Niilo itkee ja LILLI menee ku-raeteiseen tervehtimään heitä. Kohta LILLI palaa ruokahuoneeseen Tuisku sylissänsä. Tuisku selittää samalla: *Niilon jääpuikko meni rikki ja sitä harmittaa.*

LILLI: *Tää on kyllä maailman ihanin Tuisku.*

LILLI rutistaa Tuiskua ja kantaa tämän sylissänsä käsien pesulle ja palaa sitten Niilon luokse eteiseen. Tuisku tulee luokseni: *Mä pesin kädet ja meen nyt tonne (majaan).*

AS: *Kyllä sä voit varmaan mennä...*

Tuisku menee TUIJAN luo ja esittää hänelle saman asian.

TUIJA: *Hyoä kun ilmoitit. Kyllä tuo Tuisku on niin ihana. Mä en eilenkään meinannut huomata koko tyttöä, kun se on niin omatoiminen.*

Tuisku on mennyt majaan. Niilo tulee hänen perässään ja kurkkaa ovelta majaan.

LILLI: *Tule Niilo kattomaan missä pojat on. Ootetaas että se TUIJA tulee jostain kosta, niin pääsette tekemään (viskarihommia).*

Yllä esitetyssä aineisto-otteessa sisarukset, 5-vuotias Niilo ja 3-vuotias Tuisku saapuvat päiväkotiin. Isoveli itkee matkalla katkennutta jääpuikkoaan. Aikuisen syliin päätyy kuitenkin pikkusisko. Yllä kuvattu tilanne oli yksi niistä monista havainnoista, jotka johtivat minut pohtimaan lasten ja aikuisten välistä läheisyyttä ja etäisyyttä. Miksi tilanteessa syliin otetaan Tuisku eikä itkevää Niiloa? Miksi Niilo ohjataan suoraan toimintaan toisten poikien kanssa? Miksi Tuiskun omatoimisuutta kehutaan? Tässä ja monissa muissa tilanteissa huomioni kiinnittyi siihen, kuinka vaihtelevaa lasten ja aikuisten välinen kanssakäyminen on. Toiset lapset olivat paljon omissa oloissaan esimerkiksi peuhuoneessa, kun taas toiset olivat jatkuvasti aikuisten lähetyvillä leikkimässä tai sylissä. Lisäksi ihmetykseni herätti se, miksi lasten ja aikuisten välinen fyysinen kanssakäyminen tuntui olevan päivän eri aikoina erilaista. Näiden aineistosta ilmenneiden huomioiden pohjalta aloin eritellä, miksi tietyillä lapsilla ja aikuisilla näytti olevan keskenään runsaasti yhdessäoloa ja toisilla taas ei.

Tässä luvussa paneudun aikuisten ja lasten väliseen etäisyyteen ja läheisyyteen päiväkodin arjen eri tilanteissa. Lasten ja aikuisten välisen läheisyyden määrä vaihtelee yksilöittäin. Läheisyyttä ja etäisyyttä voisi eritellä subjektin ominaisuuksien kautta, mutta se ei tavoita riittävästi niitä moninaisia tekijöitä, jotka läheisyyteen tai välimatkaan liittyvät. Läheisyyden ja etäisyyden analysointia vaikeutti edellä mainittu seikka, että joidenkin lasten ja aikuisten välillä ei ollut juuri lainkaan kanssakäymistä. Aineiston luenta osoitti, että asian selvittäminen vaati huolellisempaa työstämistä. Analyysin edetessä tuli nopeasti esiin, että analyysissa on otettava huomioon *tilat*, *toiminnot* ja *aika*. Näiden kautta tulee mahdolliseksi pohtia, kuinka lasten ja aikuisten läheisyys ja etäisyys liittyvät lukuisiin Tupunoiden arjen seikoihin.

Hyödynnän analyysissa tilallisuuden käsitettä. Päiväkodin tilallisuudella (engl. *spatiality*) viitataan tässä tilaan ja välimatkaan ja etenkin siihen, kuinka lapset ja aikuiset asettuvat tilassa suhteessa toisiinsa. Lapsuus ja tilallisuus ovat paitsi jatkuvasti muuttuvia, myös toisiinsa vaikuttavia ilmiöitä (Kullman ym. 2012, 9, 14). Näin ymmärrettynä tila on sosiaalista ja se saa merkityksensä tilanteellisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) oppimisympäristöillä tarkoitetaan ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta”. Samassa yhteydessä kuvataan, kuinka oppimisympäristöjen on oltava lapsen iän ja kehitystason mukaisesti ”kehittäviä, oppimista edistäviä sekä terveellinen ja turvallinen.” (Opetushallitus 2016, 31). Hallinnananalyttisesti tarkasteltuna tila, tilallisuus ja välimatka saavat kuitenkin myös toisenlaisia merkityksiä. Kuten Blackford (2004) toteaa Foucault’hon nojaten, on tilaratkaisuita jo vuosisatojen ajan järjestetty muun muassa siten, että ne mahdollistavat tehokkaan valvonnan (Blackford 2004, 236).

Päiväkodin tiloilla, tavaroilla ja rutiineilla on muitakin merkityksiä kuin ohjaavien asiakirjojen korostamat lasten kasvun ja oppimisen tukeminen. Tässä tutkimuksessa tilaa, aikaa ja toimintoja lähestytään hallinnan tekniikoina, jotka tuottavat ymmärrystä, miten lasten tulisi päiväkodissa toimia. Samalla ne antavat vihjeitä siitä, millainen on niin kutsuttu ideaalilapsi päiväkodissa. Luvun tarkempana teemana on pohtia, *kuinka lasten ja aikuisten välinen läheisyys ja etäisyys toimivat hallinnan tekniikkana?*

7.1 Tilan tekniikat

Päiväkodissa monet toiminnot ovat kytköksissä tiettyihin tiloihin: ruokailulle, vessassa käynnille ja pukemiselle on osoitettu omat paikkansa. Pajun (2013) mukaan fyysiset ja materiaaliset tilat jäsentävät päiväkodissa oleskelevien ihmisten välisiä suhteita. Tilaratkaisut vaikuttavat siihen, millaiseksi toiminta ja tiloissa olevien ihmisten väliset suhteet muodostuvat. (Paju 2013, 77.) Päiväkodin tilat olen jakanut kolmeen kategoriaan lasten saamien ’vapausasteiden’ mukaan. Kategorioita kutsun *avoimiksi*, *suljetuiksi* ja *erityisiksi tiloiksi*. Niissä lasten ja aikuisten välinen etäisyys ja läheisyys saavat erilaisia merkityksiä.

Avoimet tilat

Avoimiksi tiloiksi kutsun Tupuna-ryhmän 'omia' tiloja, joissa lapset saivat olla ilman aikuisen erillistä lupaa. Näitä olivat ruokailuhuone, eteinen, wc ja maja. Tiloissa lapset saivat kulkea varsin vapaasti, ja ne olivat fyysisesti lähellä toisiaan. Ruokailuhuone oli ryhmän 'komentokeskus', jossa suurin osa toiminnoista tapahtui. Se oli tila, jossa oli monia paikkoja erilaisille toiminnoille, kuten ruokapöydät, pelihyllyt ja sohvilla varustettu kokoontumispaikka. Sen lisäksi ruokahuoneesta oli hyvä näköyhteys eteiseen, kuraeteiseen, vessaan ja majaan. Avoin tila mahdollisti lasten tehokkaan havainnoinnin ja valvonnan. Aikuisia oli lähes aina avoimissa tiloissa ja niistä pystyi myös seuraamaan lähteviä ja saapuvia lapsia ja aikuisia. Yhdestä paikasta aikuiset pystyivät näkemään eri toimintoja ja suuren määrän lapsia suhteellisen helposti. Päiväkotitilan arkkitehtuurilla onkin monia yhtymäkohtia Foucault'n (1980) käyttämään panoptikaalisen tilan käsitteeseen. Panopticonin periaatteiden mukaisesti avoimet tilajärjestelyt mahdollistavat valvonnan maksimoimisen. Ulkoinen tarkkailu muuttuu itseän kohdistuvaksi hallinnaksi tai ainakin tunteeksi valvonnan alla olemisesta. (Foucault 1980; ks. myös Cliff & Millei 2013.)

Avoimissa tiloissa lasten ja aikuisten välimatkat ja paikat vaihtelivat paljon. Kaikille yhteisissä toiminnoissa – kuten ruokailussa ja päiväunilla – aikuiset olivat nimenneet lapsille pysyvät paikat. Ruokapöydissä lapset ja aikuiset oli sijoitettu nimetyille paikoille. Aikuiset ruokailivat lasten kanssa, istuen yleensä joko Eemelin tai Onnin viereen tai aikuisille varatussa erillisessä pöydässä. Aikuisten kalusteet erosivat lasten kalusteista kokonsa puolesta. Ruokailussa kiinteistä paikoista luovuttiin, jos lapsia oli paikalla vain vähän. Silloin kaikille katettiin paikat huoneen keskellä olevaan 'isoon' pöytään. Ison pöydän vieressä oli kaksi pienempää pyöreää pöytää ja hieman sivummalla 'pelipöytä', joissa osa lapsista tavallisesti ruokaili. Pelipöydässä tunnelma oli ruokailuiden aikaan usein rauhallinen, eivätkä lapset oma-aloitteisesti pyytäneet aikuisen apua tai läsnäoloa. Useina päivinä havainnoin, ettei pelipöydässä istuneilla lapsilla ollut juuri lainkaan kontaktia aikuisen kanssa. Sen sijaan ryhmän aikuiset istuivat päivästä toiseen tulkintani mukaan niissä pöydissä, joissa apua tarvittiin usein, esimerkiksi tilanteen rauhoittamiseksi tai kannustamaan jotain lapsista syömään ruokansa loppuun. Aikuisten ja lasten välille syntyi näissä pöydissä fyysisen läheisyyden seurauksena myös paljon muuta keskustelua aina kuulumisten vaihdosta tv-ohjelmiin.

Avoimissa tiloissa lapset ja aikuiset olivatkin runsaasti lähekkäin. Niin ruokailuhuoneessa, majassa kuin eteisessäkin lapsilla ja aikuisilla oli hyvät näköyhteydet toinen toistensa tekemisiin. Tiloihin sijoitetut monet toiminnot mahdollistivat nopeat leikinvaihdot, ja siksi lasten ei tarvinnut avoimissa tiloissa sitoutua tiettyyn toimintaan, kuten muissa tiloissa. Usein lapset kävivät myös eteisessä ovikellon soidessa tarkastamassa, kuka saapuu, ketä tultiin hakemaan tai antamassa halauksen omaan työvuoroonsa saapuvalla aikuiselle. Samalla lapset olivat jatkuvasti aikuisen suoran valvonnan alla. Suora näköyhteys mahdollisti ohjailun ja tarvittaessa puuttumisen lasten tekemisiin (ja tekemättä jättämisiin) välittömästi. Vaikka aikuinen ja lapset olivat fyysisesti samas-

sa tilassa ja lähellä toisiaan, heillä ei kuitenkaan välttämättä ollut minkäänlaista näkyvää kontaktia toisiinsa. Aikuinen useimmiten tarkkaili tapahtumia, vaikka hän ei aktiivisesti ollutkaan tekemisissä lasten kanssa. Esimerkiksi erääseen muistiinpanooni olen kirjannut, että Sanna neuvoi sivummalla eteisessä olevaa Ellaa pukemisessa, vaikka hän itse piti palaveria aikuisten pöydän luona.

Seuraavissa kahdessa aineistolainauksessa lapsen häiritsevä käyttäytyminen saa aikuisen hakeutumaan lähelle lapsia:

Aineisto-ote 7.2

Päivä/ lounas & siirtymä päivälevolle

--

Onni riehuu lokeronsa edessä. LILLI tulee ruokailuhuoneesta ja ottaa hänet syliinsä. He menevät sylitysten vessaan, LILLIN sanoin *"helikopterikydyillä"*.

--

Lilli ottaa Onnin syliinsä tilanteen rauhoittamiseksi. Syliin ottaminen ja *"helikopterikydyt"* laukaisevat tilanteen, jossa Onni on jo pitkän aikaa käyttäytynyt aikuisia haastaen. Tilanne ei johda näkyvään konfliktiin. Riehuminen voisi kutsua aikuista kurivallan mukaiseen toimintaan, mutta Lilli ottaa toisenlaisen position ja hän nappaa Onnin leikkisään helikopterikydyihin. Onni puolestaan tarttuu tarjottuun positioon, ja syli rauhoittaa hänen toimintansa. Aikuisen ei tarvitse sannallisesti kieltää tai rangaista Onnia. Tilanne ratkeaa ilman näkyvää yhteentörmäystä, vaikka lapsen ja aikuisen subjektifikaatiot ovat saattaneet alun perin lähteä hyvin erilaisista diskursseista. Joskus pelkkä aikuisen läsnäolo, katsahdus tai tässä tapauksessa helikopterikydyt riittävät rauhoittamaan tilanteen. Tällöin aikuinen ei ole vain määrääjä ja lapsi vain käskyvallan alainen. Onni asetuu hänelle tilanteellisesti tarjottuun hallintavallan mukaiseen positioon, jossa hänen on mahdollista tehdä päätös rauhoittumisesta itse ilman aikuisen suoraa kieltoa tai torumista. Lapsi ikään kuin aikuisen antamalla avustuksella tai vihjeellä rauhoittaa itse itsensä. Tilanteessa on läsnä myös oletus leikistä lapselle ominaisena toimintatapana. Helikopterikydyistä puhumisen voi ajatella kutsuvan lasta oletettuun lapsille ominaiseen leikilliseen toimintaan.

Myös seuraavassa aineisto-otteessa aikuinen ottaa lapsen syliinsä rauhoittaakseen tilanteen:

Aineisto-ote 7.3

Aamupäivä/ vapaaleikki

--

Eemeli ei saa vielääkään laboratorion pipettejä toimimaan, joten hän alkaa juosta ympäri ruokailuhuonetta kiljhdellen. TUIJA nappaa hänet syliinsä ja kantaa eteiseen. Eemeli juoksee välittömästi takaisin laboratoriolle. TUIJA nappaa hänet uudelleen kainaloonsa ja sanoo, että sitten lähdetään johtajan juttusille, jos ei onnistu. Eemeli parahtaa itkuun ja alkaa vaikeroida isiä. TUIJA ottaa hänet takaisin syliinsä ja lohduttaa lempeästi: *Sä pääset isän luo sitten kun isä hakee.*

Eemeli: *Eikun mä oon äitillä koko viikon.*

He istuvat sylikkään eteisessä hetken, kunnes itku laantuu. Sitten TUIJA ilmoittaa, että käy etsimässä Eemelille kurahousut naulakosta.

Onnista poiketen Eemelin reaktio aikuisen syliin ottamiseen on voimakas ja kenties odottamaton. Tuija nappaa Eemelin syliinsä. Syliin ottaminen lopettaa riehuminen, mutta Eemeli vastaa tilanteeseen parahtamalla itkuun. Itkulla ja koti-ikäväällä vastaaminen saa puolestaan Tuijan muuttamaan toimintaansa rauhoittajasta lohduttajaksi. Tuija ja Eemeli istuvat sylikkään, kunnes itku laantuu. Fyysisellä läsnäololla ja lähelle menemisellä korvataan tässäkin tiukemmat kurilliset toimet, kuten esimerkiksi joidenkin aikuisten käyttämä jäähypenkki tai toiseen huoneeseen siirtäminen. Molemmissa esimerkeissä toistui kuitenkin oletus siitä, että aikuisella on oikeus ottaa lapsi syliinsä. Huomionarvoista on se, että molemmissa tilanteissa aikuisen tarjoama syli on muutakin kuin läheisyyden ja hoivan tarjoamista. Eemelin ja Onnin tavat reagoida tilanteeseen ovat erilaiset, mikä osoittaa hallinnan tietynasteisen ennakoimattomuuden. Molemmille lapsille tarjottiin mahdollisuus tarttua itsensä hallitsevan lapsen positioon, joka mahdollisti tilanteen laukeamisen lasten 'oikein valitsemisen' kautta. Heli-kopterikyödyssä ja sylittelyssä lasten ja aikuisten välinen suhde rakentuu tilanteellisesti yhteisen toiminnan ja keskusteluiden seurauksena. Lopputulema, jossa lapset toimivat kuten aikuinen toivoo, voisi kurivallan mukaisten kieltojen ja käskyjen seurauksena olla täysin sama, mutta puhemaailma rakentuisi erilaiseksi kuin esitetyissä aineistokatkelmissa.

Suljetut tilat

Suljettuihin tiloihin lapset pääsivät aikuisen luvalla, ja niissä oltiin usein ilman aikuista. Tällaisia tiloja olivat lepohuone eli nukkari, jumppasali ja peuhuhuone. Tilat olivat suljettuja ihan konkreettisesti: ne oli sijoitettu suljettujen ovien taakse, ja tästä syystä niihin ei ollut suoraa näköyhteyttä ryhmän 'komentokeskuksesta' - ruokailuhuoneesta. Jos avoimet tilat mahdollistivat lapsen ja aikuisen jatkuvia kohtaamisia, vastaavasti suljetuissa tiloissa oleskelu tarkoitti aikuisten jatkuvilta katseilta ulottumattomissa olemista. Aikuiset kävivät kuitenkin pyörähtämässä peuhuhuoneessa ja nukkarissa tarkastamassa lasten leikkien sujumista. 'Pistokokein' varmistettiin, että suljetuissa tiloissa kaikki on kunnossa. Jos lapset käyttäytyivät, kuten aikuiset odottivat, he saivat jatkaa tekemisiään. Sen sijaan, jos lapset olivat saaneet aikaan aikuisten mielestä liikaa melua, sotkua tai muunlaista epäjärjestystä, pyysivät aikuiset heitä siivoamaan jälkensä ja siirtymään ryhmän avoimiin tiloihin.

Pistokokeiden kautta myös suljetut tilat olivat epäsuorasti jatkuvan valvonnan alla. Foucault (1980) käyttää teoksessaan Tarkkailla ja rangaista *katseen* metaforaa. Lähinnä vankien valvontaa tutkiessaan hän kuvaa, kuinka jatkuva valvova katse saa subjektit valvomaan itse itseään. Suljetuissa tiloissa lapset eivät olleet suoranaisesti aikuisen jatkuvan katseen alla, mutta tietoisuus tarkkailun, eli pistokokeen, mahdollisuudesta saa aikaan saman kuin suoraan katseen alla oleminen. Pistokokeiden kautta päiväkotikiikkeitä tiloissa oli panoptikaalista eli jatkuvan valvonnan tilaa. Tilana päiväkoti on aikuisten valvomaa jo vastuu- ja turvallisuussyistä.

Jotkut tiloista oli rakennettu siten, että ne itsessään mahdollistivat tai estivät lasten ja aikuisten yhteisen toiminnan tai lähellä olemisen. Esimerkiksi peuh-

huhuone oli fyysisesti niin pieni ja ahdas, että aikuisten oli vaikea olla tilassa. Juuri näissä paikoissa aikuisen pistäytymiset olivat tyypillisiä. Samalla suljetuissa tiloissa oli läsnä vahva vertaiskontrollin elementti. Lapset olivat tietoisia päiväkodin säännöistä ja rutiineista, ja valvoivat niiden toteutumista – joskus omasta halustaan, joskus aikuisen pyynnöstä. Toisinaan aikuiset saattoivat pyytää lapsia katsomaan toinen toistensa perään, jolloin aikuisen valvonta korvautui toisen lapsen valvonnalla. Vertaiskontrolli saa hallintavallan piirteitä, kun valvonta levittäytyy virallisesta kontrolloinnista epäsuoremmaksi toiminnan ohjaukseksi. Kääntöpuolena oli, että suljetut tilat mahdollistivat sääntöjen rajutkin rikkomiset, mistä lapset olivat yhtä lailla tietoisia. Esimerkkinä tästä toimii hyvin edellisessä luvussa kuvattu aineisto-ote 5.18, jossa nukkarissa olleet lapset intoutuivat heittelemään legoja ympäri huonetta. Uutena lapsena keväällä ryhmään tullut Touko joutui legojen heittelytilanteessa pohtimaan, minkä diskurssien varassa toimia: hänellä ei ollut aikaisempaa kokemusta siitä, mitä toiminnasta seuraa Tupunoiden ryhmässä. Voi olettaa, että lelujen heittely kuuluu kuitenkin kiellettyihin asioihin myös monissa muissa päiväkodeissa. Niin aikuiset kuin lapsetkin pystyvät olemaan eri subjekteja eri tiloissa ja tilanteissa. Lapset rakentavat uusissa olosuhteissa käsityksensä mahdollisesti vallitsevista rationaliteeteista ja niihin liittyvistä oletuksista.

Joiltain lapsilta evättiin pääsy suljettuihin tiloihin vetoamalla kompetenssin puutteeseen, esimerkiksi edellisen kaltaisissa tilanteissa, joissa lapset eivät toimineet sääntöjen mukaisesti. Näissä tapauksissa aikuisen lähellä oleminen oli seurausta osaamattomasta tai huonosta käytöksestä ja toimi tehostuneena valvontana. Lasten saamaan etäisyyteen liittyikin lasten ja aikuisten keskinäinen *luottamus*. Vapaus olla etäällä aikuisista tarkoitti vastuuta oman toiminnan hallinnasta: lapset saivat olla keskenään peuhuhuoneessa niin pitkään, kun ongelmia ei ilmennyt. Oikeanlainen käytös ja oman ruumiin hallinta puolestaan mahdollistivat lapsille pääsyn suljettuihin tiloihin ja tilaisuuden olla muiden aikuisten ja toisinaan myös toisten lasten katseiden ulottumattomissa (vrt. Paju 2013, 94). Tai kuten Sanna asian haastattelussa esitti ”*että voi vähän kasvattaa sitä välimatkaa ja voi luottaa siihen et se (lapsi) tulee myös sanomaan et nyt menee penkin alle tää homma...*” Tällöin itsen hallinnasta tulee kriteeri, jolla perustellaan pääsy suljettuihin tiloihin, ja läheisyydestä muodostuu eräänlainen rangaistus.

Aikuisten valvonnan tihentyminen lasten toimintaa kohtaan taas liittyi osaamattomuuden lisäksi usein sääntörikkomuksiin. Aineistonkeruun aikana esimerkiksi värityskuvia koskevat käytänteet muuttuivat. Aineistonkeruun aluksi värityskuvat olivat hyllyllä lasten saatavilla. Värityskuvien kanssa oli kuitenkin aikuisen näkökulmasta ongelmia, sillä lapset eivät värittäneet kuvia loppuun asti, veivät keskeneräisiä töitä kotiin tai tekivät useita kuvia yhtäaikaaisesti. Tästä syystä sääntöjä muutettiin siten, että kuvia säilytettiin korkealla hyllyssä ja värityskuvia sai ottaa vain aikuisen luvalla. Aikuisten läheisyys ja valvonnan tehostuminen aktivoituivat esitetyissä aineisto-otteissa juuri silloin, kun lapset rikkoivat päiväkodin sääntöjä.

Suljettuihin tiloihin liittyi siis yhtäältä etäisyys aikuisesta ja toisaalta näkemys lapsen itsehallinnasta. Pistokokeilla ja vertaiskontrollilla korvattiin osin

aikuisen jatkuva valvonta. Näiden kautta rakennettiin panoptikaaliselle tilalle ominaista jatkuvan valvovan katseen tuntua. Jos lapsen itsehallinta tai hallinnan tekniikkana käytetty vertaiskontrolli eivät toimineet tai sitä tietoisesti vastustettiin, lapsi siirrettiin takaisin lähemmäs aikuista. Aikuisen positio oli näissä tilanteissa etenkin valvova ja kontrolloiva.

Erityiset tilat

Kolmas ja pienin ryhmä olivat erityiset tilat, joita olivat varasto, kanslia, kahvihuone, keittiö ja pieni vesileikkihuone. Ne olivat tiloja, joihin lapsilla ei ollut pääsyä ilman aikuista. Vesileikkiä lukuun ottamatta erityiset tilat oli tarkoitettu päiväkodin aikuisille. Toisinaan lapset pääsivät hakemaan varastosta askartelutarvikkeita yhdessä aikuisen kanssa. Silloin tällöin aikuinen saattoi antaa lapselle tehtävän, kuten noutaa lisää lusikoita tai maitoa yksin keittiöstä. Tämänkaltaiset tilanteet olivat kuitenkin harvinaisia. Ainoana poikkeuksena oli vesileikkihuone, joka oli käytössä paljon. Kullakin päiväkodin ryhmällä oli määrätty päivät viikossa, jolloin ne saivat hyödyntää vesileikkialtaita. Tupunat käyttivätkin niitä ahkerasti. Yksi aikuisista otti lähes viikoittain muutaman lapsen mukaansa vesileikkeihin. Lapset eivät turvallisuussyistä saaneet koskaan olla veden äärellä ilman aikuista ja tästä syystä se määrittyi erityiseksi tilaksi. Turvallisuuksien lisäksi voi ajatella, että kyseisissä tiloissa lasten itsen hallintaan ei uskottu. Aikuisten tilojen rajaaminen päiväkodin muista tiloista korostaa jo itsessään lasten ja aikuisten erilaisia positioita päiväkotiympäristössä (ks. myös Devine 2002, 311).

Tiivistetysti voi kuvata, että *avoimet tilat olivat paikkoja lasten ja aikuisten yhteiselle toiminnalle, suljetut tilat lasten keskinäiselle ja erityiset tilat vain aikuisille ja aikuisten ja lasten yhteisille toimille*⁴⁶. Avoimet, suljetut ja erityiset tilat tarjoavat lapsille toisistaan poikkeavia mahdollisuuksia olla lähellä tai etäällä toisia lapsia tai aikuisia. Etäällä tai lähellä oleminen suhteessa päiväkodin aikuisiin ohjaa lapset erilaisiin subjektifikaatioihin. Subjektifikaatio on väistämättä erilainen eri tiloissa, ja aina myös lapset ovat siinä osallisia.

7.2 Toiminnon tekniikat

Päiväkodin päiväjärjestys muodostuu erilaisista tekemisistä. Päiväkodin toiminnot kytkeytyivät tiiviisti aikaisemmin esiteltyihin tiloihin. Ohjattu toiminta tapahtui sille erikseen määritellyissä tiloissa: nukkuminen nukkarissa, ruokailu ja askartelu ruokailuhuoneessa ja niin edespäin. Olen jakanut päiväkodin toiminnan kolmeen peruskategoriaan sen mukaan, kuinka lasten ja aikuisten väliset suhteet jäsentyvät läheisyyden ja etäisyyden näkökulmasta. Kategoriat ni-

⁴⁶ Poikkeuksen muodosti tuulikaappi, joka ei sellaisenaan istunut mihinkään nimetyistä kategorioista. Tuulikaappi oli pieni tila, jossa säilytettiin lasten kuravaatteita ja jonka kautta siirryttiin ulkoa eteiseen ja toisin päin. Riisumista lukuun ottamatta siellä ei vietetty aikaa. Sitä voisikin pitää omana kategorianaan - eräänlaisena välitilana jossa päiväkodin ja kodin tilat kohtaavat (ks. Markström 2007, 116–117).

mesin *siirtymätilanteiksi, ohjatuksi toiminnaksi ja vapaaksi leikiksi* (ks. myös Rutanen 2012; 2013). Keskeistä kategorioissa on läheisyyden ja etäisyyden sekä positioiden erilainen muototutuminen.

Siirtymät

Siirtymiksi nimesin tilanteet, joissa lasta, lapsia tai koko lapsiryhmää siirrettiin toiminnosta toiseen. Jaoin siirtymät ulkoisiin ja sisäisiin siirtymiin sekä aikuisten siirtymiin. Ulkoisilla siirtymillä tarkoitan tilanteita, joissa lapsi siirtyy päiväkodista kotiin tai toisinpäin. Sisäisellä siirtymällä kuvaan puolestaan päiväkodin sisällä tapahtuvia siirtymiä, vaikkapa siirtymistä ruokailusta päivälevolle tai sisältä ulkoiluun. Aikuisten siirtymät tarkoittavat nimensä mukaisesti henkilökunnan saapumista töihin tai lähtemistä kotiin. Aikuisten siirtymät saivat usein paljon huomiota osakseen. Lapset kävivät tervehtimässä tai hyvästelemässä henkilökunnan jäseniä halaten tai sanallisesti tervehtien. Ulkoisissa siirtymissä henkilökunta toimi aktiivisesti, mutta vastuu lapsesta oli kuitenkin vanhemmilla. Vanhemmat pukivat ja riisuivat lapsensa, mutta joku henkilökunnasta meni lähes aina eteiseen vastaanottamaan henkilökohtaisesti päiväkotiin saapuvan lapsen. Lapsen saapumisen jälkeen saattoi kestää pitkäkin tovi, jolloin lapsi istui päiväkodin aikuisen sylissä tai kulki tämän käsipuolella toiminnasta ja tilasta toiseen (ks. myös Juutinen 2015, 167). Läheisyyteen liittyviä hoivaavia elementtejä oli havaittavissa ulkoisissa siirtymissä, kun lapsi saapui kotoa päiväkotiin, mutta myös monissa muissa tilanteissa:

Aineisto-ote 7.4

MINNA: *niin siis mä en ymmärrä semmosia ryhmiä mä oon jossain semmosessa ryhmässä ollu töissä, missä niitä lapsia ei oteta hyvää, että koskaan syliin. En mä ainakaan pystyis niitten pienten palleroisten kanssa olemaan ilman, että mä ottasin niitä syliin joka ikinen päivä kaikkia ((naurahtaa))*

AS: *Nii.*

MINNA: *ja semmonen, että ehkä se on mulla semmonen persoonallisuuteen liittyväki juttu, että esimerkiks jos lapsi tulee tohon viereen, ni kyllä mä ihan automaattisesti laitan käden pään päälle tai vähän poskea silitän tai...*

Haik.

Minna kuvaa esimerkissä sitä, kuinka hän kokee lasten sylissä pitämisen ja fyysisen kosketuksen tärkeänä osana luontaista toimintaansa lasten kanssa. Hänen mukaansa kyseessä voi olla myös persoonaan liittyvä ominaisuus, eikä pelkääntään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan sisältyvä odotus läheisyydestä. Monet tutkijat (esim. Hännikäinen 2015; Rutanen 2013, 104) korostavat syliä lapselle tärkeänä paikkana. Minna kuvaa sylittelyä ja silittelyä hänelle luonnollisena tapana olla lapsen kanssa. Kuitenkin kuten aineisto-otteiden 7.2 ja 7.3 yhteydessä todettiin, voi intressi lapsen sylittelylle tulla myös muusta kuin lapsen oletetusta hoivan tarpeesta. Sylittelylle ei ole yhtä selitystä, vaan se saa päiväkodin arjessa monia merkityksiä.

Sisäiset siirtymät, olivat luonteeltaan erilaisia. Niissä henkilökunta organisoii toiminnan. Siirtymät koskivat yleensä kaikkia lapsia, vaikka kaikki eivät osallistuneetkaan niihin yhtä aikaa. Yleisenä tapana oli, etteivät lapset olleet

siirtymissä yhtä aikaa, vaan esimerkiksi pukemaan tultiin porrastetusti. Sama kaava toistui kaikille lapsille ja päivästä toiseen samanlaisena. Usein aikuiset osallistuivat organisoinnin lisäksi sisäisiin siirtymiin konkreettisesti avustamalla lapsia esimerkiksi pukemisessa. Myös ajan ja paikan suhteen oli variaatiota, ja yksittäisellä lapsella saattoi olla päivän aikana lukuisia siirtymiä toiminnasta ja tilasta toiseen. Sisäisissä siirtymissä aikuinen toimi ikään kuin liikennepoliisina vältellen ruuhkien muodostumista ja ohjaten lapsiliikennettä tilasta ja toiminnasta toiseen, kuten lelujen siivouksen ja vessan kautta eteiseen, kuraeteiseen ja lopulta ulos. Seuraavassa esimerkissä on meneillään aamupäivän tilanne, jossa lapsia siirtyy pukeutumaan leikeistä ja askartelusta:

Aineisto-ote 7.5

Aamupäivä/ vapaa leikki & siirtymä ulos

9.40 Ellan ja Eemelin meno yltyy taas.

MINNA: *Kuulkaapas Ella ja Eemeli... Te voisitte lähteä vessaan, olkaa hyviä. Olette voittaneet ensimmäisen palkinnon vessaan.*

Kaksikko poistuu vessaan.

Aava: *Miks te aina sanotte, että saa palkinnon?*

LILLI: *Siks kun meillä on vaan palkintotehtäviä.*

Vessasta kuuluu kikatusta ja melua. MINNA menee katsomaan: *Herran jestas sentään. Ei tällä tavalla voi kiipeillä.*

LILLI tulee samalla pesemään Surayyan maalisia käsiä. En näe itse mitä vessassa tapahtuu, mutta kohta LILLI sanoo: *Näitä ei voi laittaa tänne keskenään.*

Hetken päästä Ella ja Eemeli tulevat eteiseen. MINNA laittaa vaatekasat heille valmiiksi eri puolille eteistä.

MINNA: *Ellan sviitti on tuolla (osoittaa syrjempään laitettua vaatekasaa).*

Ella: *Eemeli, mä oon tässä.*

He lällättelevät keskenään.

MINNA: *Tulehan Ella vielä kauemmas, kun muuten ei onnistu pukeminen.*

--

Siirtymätilanteille oli tyypillistä että, lapsia pyydettiin vessaan ja pukemaan pienissä ryhmissä. Myös aineisto-otteessa 7.5 osa lapsista oli vielä leikkimässä, kun toiset siirtyivät pukemaan. Kuten tavallista, aikuiset osallistuvat siirtymiin aktiivisesti, ja tässä pukemista koordinoivat sekä Lilli että Minna. Minna ohjaillee lapsia toiminnasta ja tilasta toiseen. Neuvoessaan ja auttaessaan hän tulee fyysisesti lähelle lapsia. Siirtymä ulos saa alkunsa siitä, että Eemelin ja Ellan meno yltyy. Heillä ei ole toimintaa kesken, joten Minna pyytää heidät pukemaan. Pyyntönsä hän esittää ”*ensimmäisenä palkintona*”, jonka voi ajatella toimivan leikkimielisenä motivaattorina siirtymälle. Vaikka vieressä oleva Aava haastaa jatkuvan ensimmäisestä palkinnosta puhumisen, siirtyvät Ella ja Eemeli vessaan. Heidän riehakas käytöksensä vessassa aktivoi aikuisen puuttumaan tilanteeseen. Minna ohjeistaakin heidät pukemaan eri puolille eteistä. Hän esittää syrjemmässä olevan pukeutumispaidan Ellan ”*sviittinä*”, ja pyytää Ellaa siirtymään vielä kauemmaksi Eemelistä. Ellan ja Eemelin käytös aiheuttaa jatkuvia muutoksia heidän keskinäisessä läheisyydessään ja etäisyydessään sekä suhteessa ryhmän aikuisiin. Aikuinen puuttuu toistuvasti Eemelin ja Ellan yhteistoimintaan. Minna tulee lähelle lapsia sitä useammin, mitä enemmän ongelmia

ilmenee. Ella ja Eemeli pitävät kuitenkin episodin eri vaiheissa tiiviisti yhteyttä ja jatkavat hassuttelua välimatkasta huolimatta. Ulkoisen hallinnan tekniikat eivät tällaisenaan pysty estämään Ellan ja Eemelin keskinäistä ilonpitoa.

Ulkoiluun lähdön esittäminen palkinnoksi ja ystäväysten erottaminen toisistaan sviittien avulla korostaa jälleen sukupolvisuhteen mallia, jossa aikuinen ei aseta itseään säännön laatijaksi ja lasta sen tottelijaksi. Aikuiset tarjoavat omalla toiminnallaan vihjeitä ja välillä suurempia ohjeita siitä, millaista positioitumista lapsilta odotetaan. Siirtymissä odotettiin sisäistynyttä itseohjautuvuutta toiminnasta toiseen ja aikuisen ohjeiden noudattamista. Aineistokatkelmassa ohjeet annettiin varsin hienovaraisesti: lapsia ei suoranaisesti käsketty tai komennettu pukemaan, vaan asia esitettiin leikillisyyden kautta, jonka voi olettaa kuuluvan osaksi lasten maailmaa (ks. myös aineisto-otteet 7.2 ja 7.3). Ensimmäisen palkinnon saamisen tai 'pääsemisen' sviittiin voi ajatella olevan motivoivampaa kuin aikuisten antamien käskyjen mekaaninen totteleminen. Kenellekään ei varmasti jää epäselväksi, että aikuinen on edelleen tilanteissa päätösten tekijä, mutta lapsia ohjataan haluttuun suuntaan hienovaraisin elein.

Lyhyetkin aineisto-otteet kuvaavat hyvin sitä, kuinka erilaiset valvontaan tai itseohjautuvuuteen pohjaavat puhetavat ovat läsnä samanaikaisesti. Erityisesti siirtymissä instituution tiukka tilan ja ajan hallinta (ks. Foucault 1998) rakoili helposti. Sisäisiin siirtymiin liittyi usein odottelua ja aikataulujen yhteensovittamista, joka mahdollisti lasten toisin toimimiseen. Siirtymät suunniteltiinkin usein huolella esimerkiksi porrastamalla lapset eri aikoina eteiseen ja sijoittamalla heidät tilassa kauaksi toisistaan häiriökäyttäytymisen minimoimiseksi. Ulkoisiin siirtymiin liittyi puolestaan vahvasti hoiva ja hoitoon saapuvan lapsen kanssa oltiin lähekkäin pitkiäkin aikoja. Siirtymiin liittyi kaikinensa paljon lasten ja aikuisten välistä läheisyyttä, mutta läheisyys sai monenlaisia merkityksiä aina turvallisuuden takaamisesta ja valvonnasta hoivaan.

Ohjattu toiminta

Ohjatulla toiminnalla tarkoitan tilanteita, joissa on usein kasvatuksellinen tai terveyteen liittyvä tavoite, ja jotka aikuinen koordinoi ja organisoii. Ohjattu toiminta sisältää sekä perushoidolliset toiminnot että vanhahtaen ilmaisten toimintatuokiot. Toimintatuokioita olivat muun muassa kokoontumiset, lauluhetket ja askartelut. Nämä eivät koskeneet välttämättä koko ryhmää, vaan vaikkapa ikätason mukaisesti pelkkiä 5-vuotiaita. Ohjatut tuokiot ovat keskeinen osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, ja niiden sisältö ilmoitettiin vanhemmille toimitettavassa viikkokirjeessä. Perushoidollisia toimintoja olivat puolestaan esimerkiksi ruokailu ja nukkuminen. Nämä toiminnot olivat kollektiivisia, ja niihin osallistuivat kaikki. Sekä perushoidolliset toiminnot että toimintatuokiot tapahtuivat päiväkodin päiväjärjestyksessä niille varatussa paikassa. Perushoidollisten toimintojen yhteydessä oli paljon lasten ja aikuisten välistä kanssakäymistä ja siihen liittyvää lähellä olemista.

Perushoidon erotan hoivasta erilliseksi toiminnaksi⁴⁷. Hoiva sisältää muun muassa äidinhoivan sekä puoliso- ja hoivan ja se voi olla luonteeltaan fyysistä, psyykkistä tai toisen tarpeista huolehtimista ruumiillista työtä tai läsnäoloa (Anttonen & Zechner 2009, 16–17). Tedre (2000, 520) kuvaa hoivan syvimmäksi olemukseksi toistuvuuden, joka käsitetään rutiiniksi. Itse miellän perushoidoksi sen, mitä Tedre edellä kuvaa hoivaksi. Hoivaan liitän jonkinlaisen myönteisen emotionaalisen ulottuvuuden, joka oli selkeästi läsnä lasten ja aikuisten välisissä suhteissa. Perushoito puolestaan voi olla hyvin mekaanista lasten pukemista, syöttämistä ja puhtaudesta huolehtimista, ilman hoivaa ja toisinpäin. Kuitenkin läheisyyttä vaativat perushoidolliset tilanteet kuten pukeminen tarjoavat mahdollisuuksia esimerkiksi hellyyden osoittamisille.

Seuraavassa otteessa vietetään opiskelijana olleen Matin läksiäisiä, mutta läksiäisjuhlat yhdistyvät myös ruokailuun:

Aineisto-ote 7.6

Päivä/ kokoontuminen

--

TUIJA: *Pitäiskö sitten laulaa, kun ens viikolla on kevätjuhla?*

LILLI ja TUIJA pohtivat keskenään, mikä laulu laulettaisiin. Aikuiset päätyvät Sammakkolampi-kappaleeseen, jota LILLI on laulanut ryhmän pienempien kanssa. Laulun jälkeen TUIJA kehottaa lapsia antamaan halin MATILLE. Melkein kaikki käyvät halaamassa ja palaavat takaisin istumaan lattialle tai sohvalle. TUIJA kertoo ruuan ja mainitsee samalla omilla rahoilla ostamista jätskeistä. Lapset alkavat hurjan kiljunnan ja pomppimisen.

LILLI: *Onko vähän perjantai...*

TUIJA: *MATTI vois päästää syömään?*

TUIJA menee itse jakamaan lapsille ruokaa. MATTI ilmoittaa päästävänsä lapset syömään etunimen alkukirjaimella.

Sisu: *Ei kun väreillä.*

MATTI: *Te pääsitte eilen, nyt mennään näin.*

TUIJA on laittanut ruuan valmiiksi pöytiin. Lapset menevät suoraan syömään eikä kukaan enää ehdota värejä. TUIJA jakaa pannukakut suupyyhkeille. Surayya alkaa syödä sitä saman tien. Vieressä istuva Ninni huomauttaa asiasta TUIJALLE.

TUIJA: *Ei se haittaa. Kunhan syö jotain. Meillä on vähän perjantaifilis.*

--

Kokoontumisella vietetään viimeistä päivää olleen opiskelijan, Matin läksiäisiä. Matti saa lahjan kiitokseksi harjoittelusta. Tämän jälkeen Lilli ja Tuija pohtivat, että lapset voisivat harjoitella laulua tulevaa kevätjuhlaa varten. Lapset eivät osallistu keskusteluun eivätkä tee ehdotuksia asian suhteen. Muutoinkin toiminta on aikuisvetoista, ja paikalla on poikkeuksellisen paljon aikuisia. Aktiivisin osuus lasten kannalta on, kun Tuija pyytää heitä halaamaan Mattia, ja suurin osa lapsista käykin halaamassa häntä. Lapsilta oletetaan läheisyyttä Matin

⁴⁷ Puroila (2002) liittyy hoivan ja perushoidon toisiinsa. Hänen mukaansa päiväkotiarjen kohtaamistilanteissa hoivalla on kaksiulotteinen luonne. Yhtäältä hoiva oli lasten fyysisestä perushoidosta huolehtimista, toisaalta myös sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät olivat hoivassa keskeisiä. (Puroila 2002, 82.)

kanssa, vaikka he eivät olisi juurikaan olleet tekemisissä hänen kanssaan. Lopussa Sisu toivoo Matin päästävän heidät syömään ”väreillä”⁴⁸, mutta Matti pitää kiinni päätöksestään käyttäen etunimen ensimmäistä kirjainta.

Vaikka ohjatun toiminnan erotti muista toiminnan kategorioista nimenomaan aikuisvetoisuus ja toiminnan pedagoginen tavoitteellisuus, eivät nekään olleet aina pääasia. Ruokailussa riitti se, että ”että syö jotain”, joka oli Tupunoiden yleisenä periaatteena. Kenties joskus virallisia tavoitteita ja säännöistä kiinnipitämistä tärkeämpää olikin mukava tunnelma, jonka Tuija kuvaa edellä olevassa esimerkissä ”perjantaifililikseksi”. Epävirallisuutta kuvastaa lisäksi se, että Tuija kertoo ostaneensa koko ryhmälle omalla rahallaan jäätelöt. Miller ja Rose (2010) ovat tutkineet jäätelön psykologiaa merkityksiä kodeissa ja kotien ulkopuolella. Esimerkiksi sairaaloissa jäätelö voi edustaa sitä, että ’sairaala välittää’ tai se voi toimia lohdukkeena sairastamista kompensoimaan. (Miller & Rose 2010, 178–180.) Niin sairaalassa kuin päiväkodissakin jäätelönsyönnin voi ajatella tavoittelevan kodinomaisuutta tai kodikkuutta.

Ohjattu toiminta oli siis pitkälti aikuisten suunnittelemaa ja toteuttamaa. Jotain ohjatun toiminnan keskeisyydestä kertoo myös se, että ohjattu toiminta sijoittui päiväjärjestyksessä siihen kohtaan, jossa henkilökuntaa oli eniten paikalla. Niin perushoidollisiin tilanteisiin kuin ohjattuihin toimintatuokioihin liittyikin runsaasti lasten ja aikuisten välistä kanssakäymistä ja aikuiset olivat tilanteissa aina läsnä. Esimerkiksi pukemisissa, riisumisissa ja viskarituokioilla aikuisen osallistuminen oli jopa edellytys toiminnan toteutumiseksi, sillä usein kyseessä oli toiminta, jota lapset vasta opettelivat. Lasten ja aikuisten keskinäisen läheisyyden ja etäisyydenotoille ei ollut samaan tapaan variaatioiden mahdollisuuksia kuin seuraavaksi käsiteltävässä vapaassa leikissä.

Vapaa leikki

Vapaa leikki jäsentyy parhaiten vastakohtana ohjatulle toiminnalle. Se on päiväjärjestykseen merkitty aika, jolloin lapsilla on mahdollisuus valita päivän muita toimintoja vapaammin, mitä he haluavat tehdä (ks. Rutanen 2009, 209–210). Kuitenkin vapaa leikki erosi edeltävästä ohjatusta toiminnasta paikoin vain vähän. Myös vapaan leikin aika on monin tavoin aikuisten organisoimaa ja synnyttämää (ks. Markström & Halldén 2009, 210). Rutanen (2009, 208) kyseenalaistaa koko käsitteen mielekkyyden: onko vapaa leikki edes mahdollista, kun lasten toiminta rakentuu aina suhteessa tiettyyn sosiaaliseen, kulttuuriseen ja materiaaliseen kontekstiin? Ongelmalliseksi käsitteen tekee lisäksi se, että kaikki lasten vapaan leikin aikana tekemät asiat nimetään leikiksi, vaikka kyseiset kohdat päivästä voivat sisältää monenlaista toimintaa. Pitäydyn silti sanaparisissa vapaa leikki, koska se on vakiintunut sekä varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen että arkipuheeseen.

⁴⁸ Lapset päästettiin kokoontumisilta syömään yksitellen erilaisilla pedagogisilla leikeillä. Lasten suosikkitoive oli, että aikuiset päästäisivät heidät syömään luettelemalla heidän vaatteissaan olevia värejä, kuten ”kaikki joilla on siniset sukat voivat mennä syömään”. ”Värejä” toivottiinkin päivästä toiseen.

Vapaa leikki oli Tupunoiden päiväohjelmassa mainittu kuusi kertaa, aina varhaisesta aamusta myöhäiseen iltaan (taulukko Tupunoiden päiväohjelmasta on esitetty luvussa 7.3). Selailu netistä löytyviin päivä-, ilta- ja vuorotalojen päiväjärjestyksiin osoittaa, että vuorohoidossa vapaalle leikille osoitettuja kohtia on enemmän kuin päiväaloissa. Vapaalla leikillä täytetään etenkin ääriaikojen aikataulua. Lasten ja aikuisten suhteet olivat vapaan leikin kategoriassa kaikkein monitulkintaisimmat, ja silloin aktualisoitui monia erilaisia diskursseja:

Aineisto-ote 7.7

Aamupäivä/ vapaa leikki

--

Ella saapuu ja Eemeli tulee tervehtimään eteiseen. He jäävät eteiseen ja aloittavat saman tien kikatuskäkätysleikin. Välillä LILLI käy katsastamassa menoa ja meininkiä. Myös Aava ja Kerttu saavat värityshommansa valmiiksi ja menevät eteiseen mukaan riekkumaan.

LILLI: *Kerttu ja Aava, voitte mennä peuhuhuoneeseen.*

Ella ja Eemeli haluaisivat myös, mutta he jäävät eteiseen LILLIN pyynnöstä. He jatkavat käkättämistään ja meno yltyy ja yltyy. Lopulta MINNA käy sanomassa eteisessä, että nyt on rauhoituttava lopullisesti! Surayya menee myös perässä eteiseen. Eemeli huutaa, että Surayya pois.

MINNA: *Surayya, mene vaikka majaan. Otetaan heppaleikki vai haluutko kampaamon?*

Surayya käy pyörähtämässä majassa, muttei viihdy siellä yksinään. Hetken päästä Surayya palaa taas eteisen tuolille istumaan. Ella läpsii ilmassa Surayyaa kohti. LILLI huomaa ja toruu Ellaa.

Ella: *Surayya löi ite.*

LILLI: *Mä näin, että sä löit ekana.*

MINNA: *Ellalla on aika monta värityskuvaakaan kesken. Se vois tulla pöytähommiin mun kanssa.*

MINNA suuntaa äkäisenä eteiseen: *No niin Ella ja Eemeli. Nyt pöytähommiin. Ella isoon pöytään ja Eemeli pelipöytään.*

--

Vapaassa leikissä vallitsee vahva kaksoissidos lasten valinnanvapauden ja aikuisten ohjauksen välillä. Vapaassa leikissä aikuisen toiminta oli nimestään huolimatta keskeisellä sijalla, ja tässä esimerkissä se näkyy kenties poikkeuksellisen voimakkaasti. Aikuinen määrittelee tilat, toiminnat ja leikkiryhmät, joihin lapset jakautuvat. Kuvauksessa aikuiset pysyttelivät pääsääntöisesti ruokailuhuoneessa. Kerttu ja Aava pääsevät peuhuhuoneeseen ja he ovat tilassa keskenään pitkän aikaan. Sen sijaan Ellan ja Eemelin kohdalla lasten ja aikuisten välinen välimatka muuttuu jatkuvasti. He eivät pääse majaan, vaan aikuinen pyytää heitä jäämään eteiseen. Aikuiset pysyttelevät pääsääntöisesti ruokailuhuoneessa, mutta villiksi yltyvä toiminta saa molemmat aikuiset 'jojoilemaan' ruokailuhuoneen ja eteisen välillä. Vapaan leikin tilanteissa aikuisten ja lasten välisessä läheisyydessä olikin eniten vaihtelua.

Edellä kuvatussa aineisto-otteessa lasten saamat positiot olivat hyvin erilaiset sen mukaan, missä tilassa he ovat ja mitä he olivat tekemässä. Kerttu ja Aava ovat peuhuhuoneessa kahdestaan, mutta Eemeli ja Ella aikuisen lähellä. Vaikka kyse oli vapaan leikin ajasta, kytkeytyi eri tiloihin erilaisia lapsilta ole-

tettuja positioita: peuhuhuoneessa korostui lapsen itsen hallinta ja ruokailuhuoneessa sekä eteisessä puolestaan helppo valvottavuus. Lopussa Ellan käytös uhkaa Surayyaa, ja Minna ottaa Ellan kanssaan piirtelemään. Lapsen ongelmalliseksi tulkittu käyttäytyminen ratkaistiin sijoittamalla lapsi uuteen tekemiseen aikuisen lähelle. Toisaalta vapaa leikki mahdollisti sen, että lapsi saattoi päiväkodin tila-aikapoluissa hakeutua fyysisesti kauas aikuisesta. Vapaa leikki tarjosi myös mahdollisuuden tulla ja olla lähellä aikuista, esimerkiksi pyytämällä tämän kahdenkeskiseen peliin. Ongelmallisena voi kuitenkin pitää sitä, että tietyt lapset eivät voineet itse vaikuttaa siihen, ovatko he lähellä vai kaukana aikuisesta, kuten edellä esitetyssä otteessa kuvataan.

Usein siirtymät, ohjattu toiminta ja vapaa leikki limittyivät. Seuraavassa esitän osia pitkästä havainnointikatkelmasta, joka kuvaa tällaista tilannetta:

Aineisto-ote 7.8

Iltapäivä/ siirtymä päiväunilta välipalalle & vapaata leikkiä

--

Juri lähtee saman tien hakemaan keittiöstä lusikoita. Hän palaa kohta takaisin lusikoiden kanssa ja jää samalla ottamaan ruokaa, jonka MINNA on sillä välin kattanut valmiiksi. Myös muut hereillä olevat lapset alkavat muodostaa hiljalleen ruokajonoa. Juri toimii kuin rasvattu kone: vie ruuan pöytään, syö, vie astiat pois, käy voitelemassa leivän ja syö senkin. Hän kaataa itselleen lisää maitoa ja katsoo minua välillä hymyillen. Kaiken tämän hän tekee juuri sanaakaan sanomatta. Arttu menee hakemaan itselleen lisää kiisseliä. MINNA täyttää hänen kulhonsa

Arttu: *Hei mä olisin halunnut paljon.*

MINNA: *Oi anteeksi. Onko nyt hyvin? (Lappaa lisää kiisseliä)*

Tämä kelpaa ilmeisesti Artulle, sillä hän siirtyy pöytään syömään. Sillä aikaa Juri on saanut leivänkin syötyä, vie lasin kärryyn ja siirtyy jälleen sanakaan sanomatta eteiseen. Muutaman minuutin päästä hän palaa ruokailuhuoneeseen ja siirtyy norkoilemaan ruokakärryn lähelle. Ella katselee Jurin puuhia.

MINNA: *Kävisitkö Juri katsomassa itsellesi leikin eteiseen tai majaan, kun musta tuntuu, että Ella ei saa syötyä?*

Juri palaa eteiseen ja kohta sieltä kuuluu lelujen kolinaa. Hetken päästä hän palaa taas ruokailuhuoneeseen.

--

LILLIN nukkarissa käynti saa Aavan lisäksi muitakin haukottelevia lapsia valumaan nukkarista eteiseen. LILLI tulee perässä ja alkaa auttaa ja ohjata lapsia. Onni tulee perässä, pukee päälleen ja ottaa hyllystä värityskuvan.

MINNA: *Tule Onni ensin syömään.*

Onni menee kuitenkin Ellan viereen istumaan ja aloittaa värittämisen.

MINNA: *Onni tule syömään. Mä tiedän, että sä oot päättäväinen, mutta syö ensin. Otatko pehmeitä leipää vai näkkäriä?*

Onni lopettaa värittämisen ja suuntaa kohti eteistä. Hän istahtaa omalle loke-roipaikalleen. Hänellä on vielä sukat laittamatta jalkaan, joten LILLI lupautuu auttamaan häntä pukeutumisessa.

LILLI Onnille: *Katsos kun MINNA on taikonut meille välipalan valmiiksi!*

Onni siirtyy syömään. Juri istuu edelleen eteisen tuolilla vailla puuhaa ja katselee muiden tekemisiä.

--

Tällä välin minulle selvisi mitä Juri odotti tuolilla viimeisen puolituntisen: saman tien, kun Petja on syönyt välipalan, siirtyvät Petja ja Juri yhdessä tuumin majaan. Hän odotti itselleen siis leikkikaveria.

Aineisto-otteet kuvaavat tyypillistä iltapäivää, jossa osa lapsista on vielä nukkumassa, toiset syömässä, yksi pukemassa ja jotkut siirtyneet jo leikkimään. Aineisto-otteessa kiinnitän huomioni etenkin Jurin toimintaan suhteessa aikuisiin. Havainnoista käy ilmi, kuinka hän välipalatilanteessa toimii itsenäisesti. Juri vaikuttaa tietävän, mitä tehdä ja toimii sen mukaisesti. Vapaaseen leikkiin siirtyessään hänen positionsa muuttuu suhteessa aikuiseen. Välipala kuuluu ohjatun toiminnan kategoriaan, jolloin aikuinen on määritellyt tarkemmin toiminnan sisällön ja lapselle tietynlaisen position. Juri osoittaa itsehallintaa, jonka tiivistän havainnoijana metaforaan ”toimii kuin rasvattu kone”. Ruokailun päätyttyä hänen pitäisi keksiä itselleen puuhaa. Päiväkodissa lasten odotetaan kiinnittyvän johonkin toimintaan, sillä muutoin lapsen tekeminen voi näyttäytyä aikuisille päämäärättömänä vaelteluna (esim. Puroila 2002; Strandell 1995). Juri jää seisoskelemaan ruokailijoiden läheisyyteen sen sijaan, että kiinnittyisi leikkiksi miellettyyn toimintaan kauempana. Tässä kohtaa Jurin käytös ei täysin vastannut aikuisen vaateita omatoimisesta, itsensä hallitsevasta ja toimintaan kiinnittyvästä lapsesta. Aikuinen ohjaakin häntä muualle, jotta Ella saa syötyä. Jurin seisoskelu ruokailuhuoneessa ja leikkiin kiinnittymättömyys ruokailun jälkeen oli jossain määrin ongelmallista, mahdollinen häiriötekijä muiden lasten ruokailulle.

Joskus eri toiminnankategorioihin liittyvät positiot myös kilpailivat keskenään:

Aineisto-ote 7.9

Aamu/ aamupala

--

Sen sijaan Otso syö ääneti (naureskelee toki keskustelullemme), vie lautasen kärryyn ja aloittaa lego-leikkiä ruokailuhuoneen lattialle.

LILLI: *Äläpäs aloita nyt siihen, kun sulla on se autoleikki kesken ja sitä paitsi meillä on just tässä ruokailu kesken.*

--

Menossa on aamupala, josta jo osa lapsista on siirtynyt vapaaseen leikkiin. Lilli estää Otsoa aloittamasta rakentelua legoilla vetoamalla keskeneräiseen autoleikkiin. Perustelunsa tueksi hän sanoo vielä, että ruokailu on kesken. Lillin sanoman voi tulkita siten, että ruokailu on tässä kohtaa päivää ensisijainen toiminto ja leikki tulee vasta sen jälkeen. Myös esimerkin 7.8 voi tulkita samoin. Siinä Minna pyysi Juria siirtymään kauemmaksi, jotta Ella saa syötyä. Ajallisesti kyseinen kohta oli varattu päiväjärjestyksessä aamiaiselle. Monitulkintaiseksi Jurin ja Otson kannalta tilanteet teki juuri se, että toiminnot porrastuivat ja yhtä aikaa oli menossa monia asioita. Aikuisen toimintaa ohjaavista diskursseista riippuen, saattoi lapsi näyttäytyä osaamattomana tai haluttomana sitoutumaan toimintaan. Ruokailuun liittyi lasten ja aikuisten välinen läheisyys sekä selvät ’askelkuviot’. Sen sijaan vapaan leikin aikana vapausasteita oli niin sääntöjen kuin välimatkankin suhteen enemmän. Molemmissa esimerkeissä tuli esiin

se, että vapaa leikki mahdollisti lapsille tietyin ehdoin etäisyyden aikuisesta. Lapsilla oli mahdollisuus ja jossain tilanteissa myös ehkä oletus etäisyyden ottoon, joka edellyttää riittävässä määrin itseään hallitsevan subjektin.

7.3 Ajan tekniikat

Havainnot päiväkodin tilojen ja toimintojen merkityksestä lasten ja aikuisten välisissä suhteissa monipuolistuvat ja tarkentuvat, kun niitä pohtii suhteessa aikaan. Ensimmäisissä aikaan liittyvissä havainnoissani kiinnitin huomioni siihen, että jatkuvasti joku lapsista tai henkilökunnasta oli tulossa tai menossa. Ryhmän sisäänkäynti oli kuvaannollisesti kuin saluunan ovi, joka kävi vähän väliä. Jo itse sana vuorohoito kuvaa jotain oleellista vuoropäiväkodin toiminnan luonteesta: lapset tulevat ja menevät monenlaisilla aikatauluilla – kuin aikuiset vuorotyössä. Yksilöllisten aikataulujen vuoksi arki on vaihtelevampaa ja rikkoisempaa kuin päivätaaloissa. Yksi ryhmän aikuisista kuvasi eroa siten, että "(päivätaaloissa) oli semmosii pisteitä et millonka lapsia saapu et nythän tavallaan ovet käy koko ajan". Vuorohoito tuokin omat piirteensä institutionaaliselle ajalle.

Aikaan kiinnittyvät toiminnot, tilat ja säännöt

Päiväkodin toiminta ja aika ovat osin analogisia toisilleen: vapaa leikki, ohjattu toiminta ja siirtymät ovat myös ajallisia jaksoja päiväjärjestyksessä. Ne eivät silti ole välttämättä johdettavissa suoraan tiettyyn kellonaikaan, sillä vuorohoidon luonteen vuoksi arjessa järjestyy esimerkiksi erilaisia leikin aikoja. Vapaan leikin aika ennen aamupalaa oli erilaista kuin vapaan leikin aika välipalan jälkeen, puhumattakaan leikistä illalla, jolloin osa lapsista saattoi jo nukkua. Seuraavainen päiväjärjestys oli nähtävillä Tupunoiden ilmoitustaululla:

Kellonaika	Toiminta
5.30	Päiväkoti aukeaa Vapaata leikkiä (ryhmät toimivat yhdistetysti)
8.00	Aamupala Vapaata leikkiä ja ohjattua toimintaa
10	Ulkoilua
11	Päiväpiiri
11.30	Lounas Päivälepo (saa nukkua niin pitkään kuin haluaa) Vapaata leikkiä
14	Välipala Vapaata leikkiä
15	Ulos
16.45	Sisälle (ryhmät toimivat yhdistetysti)
17	Päivällinen Lasten ohjelmien katsominen televisiosta Vapaata leikkiä, uintia, peuhuhuone jne.
19	Iltapala Vapaata leikkiä/ mahdollisuus levätä
22	Päiväkoti sulkeutuu

Vuorohoidossa aikaa on enemmän kuin päivätaoloissa - onhan päiväkotia auki viisi tuntia tavanomaisen sulkemisajan jälkeen ja ensimmäiset lapset saapuvat paikalle heti aamuviiden jälkeen. Pääsääntöisesti tilat ja toiminnot kytkeytyivät tiettyyn ajalliseen kohtaan päiväkodin päiväohjelmaa. Toimintojen aikasidonnaisuus tulee hyvin esille esimerkiksi siinä, mitä lasten oli sallittua tehdä mihinkin aikaan päivästä:

Aineisto-ote 7.10

Aamu/ aamupala & vapaa leikki

Syötyään suunsa tyhjäksi Kerttu suunnistaa mitään sanomatta eteiseen ja alkaa hyppiä LILLIN eilen lattiaan teippaamassa ruutuhyppelyruudukossa.

TUIJA: *Ihana just tuommosta omaehtoista liikkumista pitäis lisätä.*

--

Tuija kehuu Kertun omaehtoista ruutuhyppelyä. Edellisenä päivänä Touko yritti vastaanlaisesti hyppiä ruudukossa. Silloin Lilli kielsi hyppimisen. Tuolloin oli menossa siirtymä ruokailusta nukkariin, jolloin lasten tehtävänä on siirtyä ruokailusta vessaan, riisumaan ja päivälevolle. Päivittäin toistuvat rutiinit kytkeytyvät juuri perustoimiin, kuten ruokailuihin ja lepoon, ja niihin liittyy monenlaisia oman kehon hallintaan liittyviä vaateita (Kuukka 2015, 103). Vapaan

leikin aikana Kertun hyppely katsottiin suotavaksi omaehtoiseksi liikkumiseksi. Toukon kohdalla ruutuhyppeleminen oli puolestaan sopimatonta, ja se vaati aikuisen puuttumisen ja lähelle tulemisen. Edellä esitetyssä aineisto-otteessa korostuu lapsen omaehtoista toimimista korostava puhetapa, edeltävän päivän siirtymässä vastaavasti se, että lapset liikkuvat sujuvasti rutiinista ja tilasta toiseen. Molemmille tapauksille yhteistä oli kuitenkin tietynlainen odotus siitä, että lapsi osaa toimia tilanteessa odotetulla tavalla. Tilat ja siellä tehtävät toiminnot saavat erilaisen merkityksen riippuen siitä, mitä niissä tehdään ja mihin aikaan niissä ollaan (Paju 2013, 78). Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) mukaan instituution säännöt määrittävät sen, missä paikassa ja mihin aikaan kunkin subjektin tulee olla. Tästä he käyttävät nimitystä tila-aika-polut. (Gordon ym. 2000, 102.) Lasten ja henkilökunnan tila-aika-polut muodostuivat kuitenkin tutkimuspäiväkodissa osittain yksilöllisiksi, eikä 'lukujärjestys' ollut kaikilta osin selvärajainen.

Läheisyyden ja etäisyyden vaihtelut tulevat hyvin esiin tarkasteltaessa päiväkodin sääntöjä. Sääntöjen muuntumista eri aikojen mukaan tarkastelen lasten omien tavaroiden kautta. Lasten henkilökohtaisilla esineillä tarkoitan leluja, vaatteita, asusteita ja muita artefakteja, joita lapset toivat päiväkotiin, mutta joiden voi katsoa olevan henkilökohtaista omaisuutta. Lasten henkilökohtainen esinemaailma on merkittävä osa päiväkodin arkea ja niihin liittyvät tavat tuovat hyvin esiin aikaan kytkeytyviä hallinnan tekniikoita. Lapset toivat päiväkotiin usein omia tavaroitaan, vaikkei Tupunoiden ryhmässä ollut varsinaista lelupäivää. Lasten henkilökohtaiset tavarat ja muu materia olivat hyvä tapa ottaa kontaktia ja tehdä aloitteita, ja tätä hyödynsivät sekä lapset että aikuiset. Aikuiset kommentoivat usein esimerkiksi lasten vaatevalintoja, ja lapset esittelivät sekä tekivät huomioita omasta ja toisten vaatetuksesta. Sen sijaan lelujen suhteen vaihtelua oli huomattavasti enemmän. Leluihin suhtautuminen ei ollut automaattisesti positiivista, sillä periaatteessa henkilökohtaiset lelut unikaveria lukuun ottamatta olivat Tupunoiden ryhmässä kiellettyjä. Kaikki osapuolet tulkitsivat sääntöä väljästi.

Osansa leluja koskevien sääntöjen väljyyteen toivat vuorohoidon laajennetut aukioloajat, sillä iltapäiväaika omilla leluilla leikkiminen oli sallittua. Kuten Sanna haastattelussa asian ilmaisi, *"että pääsääntöisesti on just sovittu et ei nyt ehkä niitä leluja tuotaisi koska ne häviää, mutta ei siitä kukaan numeroo tee vaikka se (lapsi) tuleekin jonkun hirvittävän lelulauman kans..."*. Sannan esiin tuoma sääntöjen huokoisuus mahdollisti sen, että monet lapset kuljettivat leluja päivittäin päiväkotiin. Näin tekivät toisinaan myös ne lapset, joilla iltahoitoa ei ollut. Aikuisen suhtautuminen omiin leluihin oli vaihtelevaa:

Aineisto-ote 7.11

Varhainen aamu/ vapaata leikkiä

Surayaa on tullut juuri hoitoon. Hän tulee eteisestä ruokailutilaan kädessään kotoa tuotu nukkevauva. TUIJA huomaa tämän.

TUIJA: *Nyt ei ole lelupäivää. Sä tiedät, että omia leluja ei tuoda.*

Hän ottaa Surayyaa kädestä, taluttaa tämän takaisin eteiseen ja nostaa nukken lokeron päälle.

TUIJA: *Keksitään joku toinen homma.*

Surayya: *Mutta mutta mutta...*

TUIJA ottaa häntä jälleen kädestä ja taluttaa ryhmän puolelle, eikä jää kuuntelemaan Surayyan selitystä.

Aineisto-ote 7.12

Siirtymä aamupäivän ulkoilusta kokoontumiselle

Lapset tulevat ulkoilusta sisälle. Surayya on riisunut vaatteensa ja leikkii lokerosa edustalla omalla nukellaan. Onni kulkee hänen ohitseensa ja sanoo, ettei nyt ole leikkiaika. Surayya jättää lelunsa lokeroon ja menee katselemaan kirjaa sohville, jossa ryhmä kokoontuu aina ulkoilun jälkeen. Onni sen sijaan jää eteiseen, kaivaa kotoaan tuomansa lelut esiin ja kysyy aikuiselta, saako leikkiä niillä hetken aikaa.

MINNA: *No te voitte keksiä hetkeks jotain.*

Onni: *Me mennään majaan.*

MINNA: *No menkää.*

LILLI: *Pitää ruveta ottamaan tuolle Onnille kuvia käyttöön, kun sillä on päiväjärjestys ihan sekasin.*

Eteisessä livari esittelee muille lapsille tuomaansa He Man -lelua.

MINNA: *Nyt ei leikitäkään omilla leluilla vaan menkää vaikka lukemaan...*

--

Molemmissa tilanteissa leluja on tuonut päiväkotiin Surayya. Ensimmäisessä aineisto-otteessa Surayyan toimintaan puuttuu aikuinen, seuraavassa toinen lapsi, Onni. Sekä Tuijan että Onnin puuttuminen asiaan saa Surayyan jättämään lelunsa lokeroon ja toimimaan oletetulla tavalla, vaikka esimerkissä 7.11 Surayya yritti esittää asiasta eriävän mielipiteensä. Onni ja Surayya vaikuttivat molemmat olevan tietoisia lelujen tuomisen kyseenalaisuudesta, mutta heidän tapansa reagoida oli erilainen. Onni puuttuu Surayyan rikkeeseen, mutta ei kuitenkaan muuta omaa leikkisuunnitelmaansa. Myös aikuisen suhtautuminen lasten toimintaan vaihteli. Otteessa 7.12 Minna myöntyi Onnin ehdotukseen leikkiä omilla leluilla. Sen sijaan hän hetkeä myöhemmin (ehkäpä Lillin kommentin vuoksi) Minna eväsi samaisen leikkimahdollisuuden livarilta. Tupunaryhmän säännöt lelujen suhteen olivat siis vähintäänkin monitulkintaisia. Vaikka Sannan mukaan lelujen tuomisesta ei tehdä numeroa, niin tosiasiaa näin vaikutti olevan vain joidenkin lasten kohdalla. Esimerkissä Surayya talutettiin nopeasti palauttamaan nukke lokeroon. Sen sijaan myöhemmin toiset lapset saivat vetäytyä leikkimään leluillaan rauhassa.

Vuorisalon ja Eerola-Pennanen (2017) mukaan eriarvoisuutta on toisinaan helpompi sietää kuin lähteä purkamaan eriarvoisuutta tuottavaa toimintaa. Eri-laiset mahdollisuudet lisäävät lasten keskinäistä hierarkiaa ja ovat näin lisäämässä ja tukemassa eriarvoistamista. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 239.) Esimerkiksi Surayyan kompetenssin puutteet joillain muilla saroilla saattoivat aktivoida muut kohtelemaan häntä korostetusti ohjausta ja opettamista tarvitsevana. Hallinnan käsittein asian voisi ilmaista siten, että lapsia subjektoitiin eri tavoin suhteessa leikkikaluja koskeviin sääntöihin ja näin ohjattiin lapsia erilaisiin subjektiivisuuksiin. Aikuisten toiminta ei kuitenkaan koskaan täysin määritä sitä, kuinka lasten oma subjektiivisuus etenee. Lasten omien tavaroi-

den yhteydessä esiintyikin runsaasti lasten ja aikuisten välisiä yhteentörmäyksiä. Tämä selittyy ainakin osin vuorohoidon eri aikoja koskevilla säännöillä, mutta myös lasten ja aikuisten toisistaan poikkeavilla ymmärryksillä leikkikalujen merkityksestä ja tärkeydestä.

Vaihtelevat suhdeluvut

Korhosen (2006) mukaan koti ja päiväkotit ovat lapselle erilaisia kokemusmaailmoja. Varhaiskasvatus on aikuisten ja lasten suhteissa kotia persoonattomampi ja tunneilmastoltaan virallisempi. (Korhonen 2006, 67.) Havaintojeni perusteella vuoroahoito asettuu niin tunnelmaltaan kuin tekemisiltään kodin ja päiväkodin rajapintaan, jolloin niiden välinen ero jossain määrin hämärtyy. Markströmin (2007, 116–117) mukaan päiväkodin eteinen on paikka, jossa lapsen yksityinen ja julkinen elämänpiiri kohtaavat toisensa. Vuorohoidossa tämän kohtaamisen voi ajatella laajenevan fyysisestä eteistilasta koko toimintaa kuvaavaksi piirteeksi. Kaikessa toiminnassa oli vahva pyrkimys kodinomaisuuteen ja rentouteen, joka poikkeaa kokemukseni mukaan monin tavoin päivätalosta.

Vuorohoidossa ryhmän jäsenten väliset suhteet muodostuvat moninaiseksi niin lasten kesken kuin lapsi-aikuinen-suhteissakin yksilöllistyneiden aikataulujen vuoksi. Parhaat kaverit tai läheisimmät aikuiset eivät olleet päiväkodissa aina yhtä aikaa paikalla. Esimerkiksi Internetistä satunnaisesti poimitun Kyyninkadun vuoropäiväkodin sivuilla todetaan, että (v)uoropäiväkodin toiminta perustuu siihen, että toiset ovat päivähoitossa toisten ollessa vapaalla. Kaikki lapset eivät siis ole yhtä aikaa hoidossa. Aamut voivat olla rauhallisia tai ruuhkaisia, riippuen vanhempien työajoista.” (Kyyninkadun vuoropäiväkotit.) Oman lisänsä vuorohoidon vaihtelevuuteen toi se, että Tupunat toimivat usein naapuriryhmien kanssa yhdistetysti. Joskus yhdessä toimittiin siksi, että vastuuajuisia olisi riittävästi. Toimintaa jäseni usein siis hallinnollinen diskurssi, joka määrittelee esimerkiksi sen, mikä on riittävä määrä aikuisia suhteessa lasten lukumäärään. Toisinaan yhdistetysti toimittiin silloin, kun lapsia oli paikalla erittäin vähän. Usein vaikkapa aamupala nautittiin yhteisesti, vaikka aikuisia olisi ollut riittävästi. Tätä kautta Tupuna-lasten sosiaalinen verkosto laajeni, ja päivän eri aikoina lapset olivat tekemisissä useiden henkilöiden kanssa.

Monet päiväkotien säännöistä perustellaan lasten suurella lukumäärällä. Sisällä juokseminen tai lokeroissa kiipeileminen voivat aiheuttaa vaarallisia tilanteita, jos sisätiloissa on yhtä aikaa tavanomaisen lapsiryhmän verran lapsia. Vuorohoidossa lapsia ja aikuisia on määrällisesti paikalla hyvin epätasaisesti. Lakisääteinen suhdeluku yli 3-vuotiaiden päiväkotiryhmässä on yksi aikuinen kahdeksaa lasta kohti (580/2015)⁴⁹. Sama säädös koskee vuoroahoitoa, mutta

⁴⁹ Sipilän hallitus hyväksyi 15.12.2015 muutoksen, jonka mukaan yli kolmevuotiaiden lasten ryhmissä lasten ja aikuisten välistä suhdelukua nostetaan siten, että yhtä lasta kohti saa jatkossa olla kahdeksan lasta suhdeluvun ollessa ennen tätä 1:7. Esitys astui voimaan vuonna 2017, mutta monissa kunnissa on päätetty pitäytyä aikaisemmissa suhdeluvuissa. Varhaiskasvatuslain muutosten yhteydessä eduskunta edellytti lainsäädännön muutosten vaikutusten arvioimista. Valtioneuvoston toimeksiannon mukaisesti Oulun yliopiston VakaVai-hankkeessa kartoitettiin varhaiskasvatukseen vuosina 2015 ja 2016 lainsäädäntöön tehtyjen muutosten kokonaisvaikutuksia. Hankkeen pohjalta laadittu raportti (2017) osoittaa, että erityisesti työntekijöiden ja

käytännössä suhdeluku voi vaihdella päivän eri aikoina paljonkin. Suhdelukujen poikkeavuuksia oli myös Tupunoiden ryhmässä pitkin päivää. Jossain kohtaa päivää ryhmän kaikki lapset ja aikuiset olivat yhtä aikaa paikalla. Eniten lapsia oli useimmiten lounaan ja välipalan aikoihin. Toisaalta saman päivän aamupalalla saattoi olla kaksi aikuista ja saman verran lapsia. Paikalla olevien lasten ja aikuisten määrä vaikutti niin toimintaan kuin keskinäisiin läheisyyden ja etäisyyden ottoihinkin:

Aineisto-ote 7.13

Aamu/ aamupala

Saavun Tupunoille parahiksi aamupalalle. Paikalla on vain TUIJA ja LILLI, lapsista ainoastaan Kerttu. Kaikki kolme istuvat aikuisten pöydän ääressä jutustelemassa. Kerttu syö tikkaria ja aamupalakärry on koskemattomana huoneen nurkassa. TUIJA mainitsee, että Kerttu voi mennä ottamaan aamiaista, kunhan tikkari on syöty.

Tikkarin syöminen ennen aamiaista ravisteli käsityksiäni siitä, mitä (vuoro)päiväkodissa tehdään ja mitä ei. Makeisten syönti päiväkodissa on jo itsessään poikkeavaa, mutta erityisen harvinaista karkin syöminen on ennen aamupalaa. Huomasin itse hämmentyväni tilanteessa, jonka poikkeavuuden jokainen päiväkodin arkea tunteva tietää. Tässä todennäköisesti juuri suhdelukujen poikkeavuus mahdollisti säännön tilanteellisen kiertämisen – tikkarin syöminen ennen aamiaista. Tuijan, Lillin ja Kertun käytöksistä en voinut päätellä, että tilanteessa olisi ollut mitään poikkeuksellista. Kun lapsia on paikalla vähemmän, voi sääntöjä löysätä tai aikuinen antaa enemmän vaikuttamismahdollisuuksia lapselle itselleen. Siitä huolimatta tilanne pysyy hallittavana. Tilanteet, joissa oli yllättäen tai suunnitellusti paikalla vain vähän lapsia, mahdollistivat spontaanit toiminnan ja suunnitelmien muutokset. Edellisen kaltaisten erivapauksien lisäksi Tupunat saattoivat tehdä sen etukäteen suunnittelematta retkiä lähikirjastoon tai torille ostamaan jäätelöä. On ymmärrettävää, että hallinnan erilaiset diskurssit ja läheisyyteen ja etäisyyteen liittyvät käytänteet muuttuvat sen mukaan, kuinka paljon lapsia on paikalla. Lasten yksilöllisiä toiveita on helpompi huomioida, kun lapsia ja aikuisia on paikalla sama määrä. Vaihtelut lasten ja aikuisten lukumäärissä mahdollistivat sekä lasten ja aikuisten yhteistä toimintaa ja lähellä oloa että lasten etäisyyden ottoja. Lisäksi tikkari voi toimia samaan tapaan kodinomaisuuden luojana ja kodikkuuden symbolina kuin aineistotteessa 6.6 jäätelönsyönti (ks. myös Miller & Rose 2010).

Aikaiset aamut, myöhäiset illat

Ajan tarkastelussa jaoin päiväkodin aukioloajan *päiväaikaan* ja *ääriaikeihin*. Päiväajalla tarkoitan aamuseitsemän ja iltaviiden välisen ajan ja ääriajoilla näiden ulkopuolille jääviä aikaisia aamuja ja myöhäisiä iltoja. Jako perustuu analyysin yhteydessä havaittuihin poikkeavuuksiin, jotka liittyivät eroihin vuorokau-

vanhempien keskuudessa lapsiryhmien kokoonpanossa ja vaihtuvuudessa tapahtuneita muutoksia sekä kasvaneita lapsiryhmiä arvioitiin kriittisesti. (Puroila & Kinnunen 2017.)

denajoissa. Haastatteluissa ryhmän henkilökunta kuvasi lähtökohtaisesti vuoropäiväkodin käsitystä ajasta löysemmäksi ja päivätalojen toimintaa verrattiin muun muassa ”armeijarytmiin”. Seuraavassa lainauksessa vuorotalojen henkilöstön rennompaa suhtautumista aikatauluihin tarkentaa Sanna:

Aineisto-ote 7.14

SANNA: ... et kun itekin on kuitenkin nyt jo kuitenkin sillei pitkään ollu pelkästään vuorohoidon piirissä, niin sitä alkaa unohtamaan tavallaan niitä semmosia normaaleja asioita päivätaaloista, että et tehäänks siellä jotain eri tavalla. Et onks meillä jotain eri vapauksia lapsille. Tai et ehkä siinä huomaa tavallaan sen, että mikä esimerkiks ku MINNA on meiän ryhmässä tuorein valmistunut ja kuitenkin yleensä aina on opiskeluaikanakin päivätalossaki työskennelly

AS: Mm

SANNA: niin tavallaan se sen ajatuksen kääntäminen, et meiän ei tarvi juosta kellon kanssa. Että hei

AS: Että täällä menee ihan eri lait.

SANNA: niin kyllä, että et just se tavallaan, et kuinka opettaa toiselle se, että ((ään-tään muuntaen:)) hei että ei meiän tarvi olla kolmelta pihalla. Meiän ei tarvi olla vielä vartin yli kolmekaan. Eikä meiän oo ihan pakko olla neljältäkään.

AS: ((hymyillen:)) Niin että vaikka ei oltas ollenkaan ni sekään ei oo niin vakavaa.

SANNA: Kyllä, kyllä. Että jos me ollaan aamupäivällä oltu eikä se nyt oikeestaan oo ihan hirveen vakavaa, vaikka me ei oo sillon aamupäivänpäivänkään hirveessä pakkasessa tai kaatosateessa oltu, että tavallaan se, että et en mä tiää, että onks se tavallaan vuorotalossa se tietynlainen ajattelun rohkeus sanoa vanhemmille, että et et meil on vapaus tehdä mitä me halutaan, että et kukas sen on määränny, että meiän on oltava näin ja näin kauan päivässä pihalla.

AS: Pihalla.

SANNA: Että onhan niillä mahdollisuus olla kotonakin pihalla, että jos meitä nyt on huvittanu olla vesileikissä tai meillon ollu hirveen hyvät leikit ni me ei olla lähetty pihalle. Että tavallaan se tietynlainen rohkeus ajatella siinä, että me voidaan tehdä asiat eri tavalla.

Haik.

Sanna on työskennellyt pitkään vuorotalossa ja hän tuo haastattelussa esiin vuorohoidossa vallitsevan rennomman suhtautumisen päiväkodin aikatauluihin ja aikataulun mukaisiin tekemisiin. Aineisto-otteen alussa hän pohtii, että olisi mielenkiintoista vertailla omia työtapoja päivätaloihin, sillä vuorohoidosta on tullut hänelle itselleen tavanomainen tapa tehdä työtä. Sanna kuvailee vuorohoidon työtettä tietynlaiseksi ”ajattelun rohkeudeksi” tehdä asioita poikkeavalla tavalla. Esimerkkinä hän käyttää päiväkodin aikataulussa pysymistä. Koska vuorohoidossa aikaa on enemmän, ei esimerkiksi iltapäivällä ole perusteita kiirehtiä ulos. Rento suhtautuminen koko päiväkodin toimintaa kohtaan tulee esiin myös, kun Sanna kuvaa, että vanhemmille on helppo perustella, ettei heidän tarvitse tuijottaa kelloa eikä hyviä leikkejä tarvitse katkaista aikataulujen takia. Aikataulujen joustavuus tulee esiin Sannan kuvatessa niin aikuisten kuin lasten toimintaa ilta-aikaan:

Aineisto-ote 7.15

SANNA: Kyllä kyllä kyllä ja saanko mä tehdä sitä ja voidaan tänään tehdä tämmöstä, että enempi kyselee, ehkä lapsetki tiedostaa sen, että meil ei oo tavallaan niin semmo-

sia kiinteitä päivärytmejä ja tämmösiä, että lapset hirveen paljon kyselee, että voiaanko tänään mennä uimaan tai voiko tehdä sitä ja tätä tänään ja että ehkä meil on jopa se, että ((hymyillen:)) meillä on niinku vapaus antaa sille lapselle enempi sitä mitä he haluaa.

Haik.

Aineisto-ote 7.16

SANNA: ...ehkä just se, että tavallaan se tietynlainen vapaus, että lapset tietää, että koko talo on tyhjä. Ja meillä on monta kivaa nukkaria ja majaa ja meil on peuhuhuone ja monta pientä semmost koloo tavallaan mihinkä sä pääset nyt leikkimään mitä sä et saa normaalisti päivällä käyttää samalla kapasiteetilla, niin sieltä tulee sit just toiveita ja sitten että hei saanko mää ottaa sieltä kaapista ne ja ne eläimet, kun niillei saa yleensä päivällä leikkiä ja

ANNA: Niin just.

SANNA: tämmösiä et ne niinku tietää sen, että kun illalla on rauhallisempaa ja on pienemmät porukat.

Haik.

Iltaisin ja aamuisin lapsilla ja aikuisilla oli mahdollisuus käyttää muiden ryhmien ja yhteisiä tiloja varsin vapaasti. Tilaa oli käytettävissä enemmän kuin päivisin ja se mahdollisti erilaiset etäisyyden otot lasten ja aikuisten välillä kuin päiväaikaan. Sekä aikuiset että lapset hyödynsivät väljyyttä, kuten Sanna tuo haastattelussa esiin. Ilta-aikaan ei ollut ohjattua toimintaa, vaan ilta oli omistettu vapaalle leikille. Sannan mukaan lapset olivat aktiivisia ääriaikojen toimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Ohjatun toiminnan niukkuus mahdollisti sen, että *"meillä on niinku vapaus antaa sille lapselle enempi sitä mitä he haluaa."* Myöhäisten iltojen ja aikaisten aamujen tietoinen pyrkimys välttää ohjattua toimintaa ja kodinomaisuuden tavoittelu vaikuttivat siihen, että esimerkiksi iltojen ruokailut muodostuivat erilaisiksi kuin päiväaikaan (ks. myös Paju 2013, 86). Lapsilla ei ollut esimerkiksi iltaisin valmiiksi nimettyjä henkilökohtaisia paikkoja. Kuten edeltävät otteet aineistosta kuvaavat, mahdollisuus hyödyntää päiväkodin tiloja vapaasti synnytti lasten ja aikuisten välille sekä fyysistä etäisyyttä että läheisyyttä, joka ei päivällä ollut välttämättä toteutettavissa. Sannan haastattelutilanteessa kuvaama vapaus tuottaa lasten ja aikuisten suhteeseen tiettyä sopimuksenvaraisuutta. Seuraavassa ääriaikojen joustavuus tulee esiin jälleen lasten omia leikkikaluja koskevien sopimusten kautta:

Aineisto-ote 7.17

SANNA: Kyllä ja kyl se varmaan just siitä tavallaan tulee se, että et kun päivällä huomattiin, että että niitä tavaroita häviää ja osia on hukassa ja aina vähän jonkunlaista kärhämää niin sitten se, että iltaan oli helpompi antaa tuoda, koska sul on selkeemmät alueet laittaa lapsi leikkimään, sul on mahollista sanoa, että kun sinä otat sen lelun nyt ja kun sinä lopetat sen leikin, ni vie se sinun lokeroon

AS: Mmm

SANNA: ja sulla ei ookaan niitä, jotka voi käydä siellä lokerolla hakemassa sen lelun pois sitten, niin kyl se varmaan aika paljon on just sitä vuorohoitokin tavallaan, että et kun se ilta on kodinomaisempaa...

Haik.

Sekä lasten ja aikuisten välisen suhdelukuvaihteluiden että aikaisten iltojen ja myöhäisten aamujen myötä monet päiväkodin säännöistä olivat varsin joustavia. Yllä Sanna kuvaa leikkikaluihin liittyvien sääntöjen kirjavuutta. Iltaisin omilla leluilla leikkiminen oli sallittua, sillä Sannan mukaan lapsia ja heidän lelujaan on helpompi valvoa iltaisin. Vaikka lapsi ei olisikaan lelunsa kanssa koko ajan aikuisen lähellä, pystyy aikuinen kuitenkin valvomaan pienemmässä lapsiryhmässä lasten liikkeitä ja sitä, että leikin lopuksi omat tavarat ovat tallessa. Yksi peruste sääntöjen väljentämiseen oli ilta-aikoihin liittyvä väljempi lasten ja aikuisten suhdeluku. Otteen lopussa Sanna pohtii myös, että sääntöjen väljyydessä voi olla kyse myös itsessään vuorohoidosta ja siihen liittyvistä ääriajoista (*"että kun se ilta on kodinomaisempaa"*). Sääntöjen väljyys ja neuvoteltavuus mahdollistivat lapsille ja aikuisille sellaisia toimintatapoja, positioita ja suhteita, jotka eivät välttämättä olisi päiväkodissa muutoin tavanomaisia. Hallinnan muotojen ja niihin kytkeytyvien diskurssien muuttumisen ymmärtäminen vaatii lapselta taitoa omaksua päiväjärjestys ja ymmärtää niihin liittyviä tilanteellisia toimintatapoja. Suurin osa lapsista tuntui olevan Onnin tapaan tietoisia siitä, että päivän eri aikoina vallitsivat erilaiset odotukset ja toimintatavat. Osa ymmärryksestä on syntynyt lasten muiden elämänpiirien pohjalta. Vaihtelevat suhdeluvut ja ääriajat luovat erilaisen kontekstin läheisyydelle ja etäisyydelle ja tekevät näin myös erilaisiin diskursseihin kiinnittymisen mahdollisiksi. Kun vaihtoehtoisia diskursseja on tarjolla runsaasti, korostuu lasten oma subjektifikaatio: läheisyyden ja etäisyyden näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että lapset voivat itse aktiivisesti vaikuttaa siihen, millaista läheisyyttä tai etäisyyttä he aikuisiin ottavat.

7.4 Yhteenveto

Lasten ja aikuisten välinen läheisyys vaihtelee yksilöittäin, ja sitä voisi lähestyä pelkästään subjektiin liittyvien ominaisuuksien kautta. Näkökulma on kuitenkin riittämätön, ja läheisyyden ja etäisyyden vaihteluiden perusteluiksi on tarvittu sosiologista selittämistä. Tässä luvussa olen pohtinut lasten ja aikuisten välistä läheisyyttä ja etäisyyttä hallinnan tekniikkana. Tällainen tarkastelutapa tuo näkyviin eri aika-, tila- ja toimintayhteyksiin kiinnittyviä hallinnan muotoja.

Lasten arkielämän kannalta ei ole lainkaan yhdentekevää, millaisia päiväkotien toiminnot ja päivä- tai tilajärjestelyt ovat (ks. myös Pike 2008; Raittila 2013, 92). Erilaiset tilajärjestelyt, toimintatavat ja ajat olettavat lapsilta ja aikuisilta erilaista käytöstä, ja ne kytkeytyvät eri vallan muotoihin. Puroilan ja Estolan (2014, 201) mukaan jo pelkällä esinemaailmalla, esimerkiksi korotetuilla tuoleilla tai vauvakeinuilla, voidaan viestiä lasten ja aikuisten välistä eroa. Kuukka (2015) kutsuu tätä *kontrolloiduksi vapaudeksi*. Hänen mukaansa lasten on arvioitava, millainen toiminta ja käyttäytyminen ovat sallittuja tai kiellettyjä missäkin tilassa. (Kuukka 2015, 103.) Lapsuus ja tilallisuus ovat vasta viime vuosikymmeninä nousseet tutkimuksen kohteeksi yhteiskuntatieteissä (Kullman ym. 2012, 9, 14). Muun muassa Holloway ja Jöns (2012) esittävät, että tilan käsite on

kuitenkin yksi nousevista kasvatustieteen painotuksista. Lipponen, Karila, Estola, Hännikäinen, Munter, Puroila, Raittila ja Rutanen (2013, 178–179) puhuvat lapsuuden ja oppimisen tutkimuksen spatiaalisesta käänteestä. Tutkimuspäiväkodissa tilan ja toiminnon ulottuvuudet olivat varsin staattisia. Esimerkiksi leikkipisteiden sijainteja ei koskaan vaihdettu ja ruokailut tapahtuivat aina kellon tarkasti tiettyyn aikaan. Sen sijaan vuorohoidossa ajan ulottuvuus, ja erityisesti ääriajat, tekivät joihinkin toimintoihin ja tilojen käyttöön väljyyttä ja rentoutta, jota sekä lapset että aikuiset hyödynsivät.

Analyysi osoittaa, että tutkimuspäiväkodin arjessa ilmeni erilaisia läheisyyttä ja etäisyyttä sääteleviä diskursseja, jotka kytkeytyvät erilaisiin tiloihin, aikoihin ja toimintoihin. Lapsia ohjattiin erilaisiin subjektifikaatioihin jo pelkästään toimintapisteiden sijoittelulla: peuhuhuone, vesileikki tai värittelypiste mahdollistivat erilaisia lasten ja aikuisten suhteita ja positioita lapsille ja aikuisille. Myös joidenkin tilojen sisällä tarjoutui erilaisia positioita rinnakkain ja yhtäaikaaisesti. Positiot ja niiden keskinäiset suhteet muuttuivat sen mukaan, missä tilassa oltiin, mihin aikaan ja millä kokoonpanolla. Myös Paju (2013, 78) havaitsi tutkimuksessaan, että tilojen luonne ja niitä koskevat säännöt muuttuvat käytötarkoituksen mukaan. Tilaratkaisujen analysointi on hyödyllistä myös lasten ja aikuisten välisen läheisyyden ja etäisyyden tarkastelussa.

Esimerkiksi Blackfordin (2004) Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen mukaan aikuiset halusivat uskotella lapsille, että he ovat jatkuvan valvonnan kohteena. Tämä luo lapsille sisäistetyn itsetarkkailun tunteen, joka saa heidät hallitsemaan omaa käyttäytymistään sääntöjen mukaisesti. (Blackford 2004, 228.) Tupunoiden aikuisten tekemät pistokokeet, vertaiskontrollin aktivoiminen ja muiden päiväkodin aikuisten mahdollisuus puuttua lasten tekemisiin loivat vastaavan illuusion jatkuvasta valvovasta katseesta (ks. Foucault 1980; myös Cliff & Millei 2013). Foucault'n (2010, 76) mukaan panoptisessa mekanismissa on kyse siitä, että asetetaan keskustaan joku, joka voi ulottaa seurannan kaikkiin valtakoneiston sisällä oleviin ihmisiin. Näin aikuisten ja lasten sijoittumisen tilaan ja tilan sisällä voi ajatella myös henkilöstöresurssien riittävyyteen liittyväksi kysymykseksi. Avoimen luonteen vuoksi ruokailuhuoneesta oli helppo valvoa isoa määrää lapsia. Tupunoiden ryhmässä aikuisresursseja sijoitettiin nimenomaan oppimista korostavien toimintojen yhteyteen, kuten ohjattuun toimintaan tai arkisesti ilmaistuna 'pöytähommiin'. Puolestaan ääriaikoina vastaava toiminta ei keskittynyt niin voimakkaasti ruokahuoneeseen.

Luvuissa 6 ja 7 olen tarkastellut erilaisia ulkoisen hallinnan tekniikoita. Luvussa 6 tarkastelin erontekoja hallinnan tekniikkana. Tässä luvussa olen puolestaan analysoinut lasten ja aikuisten välistä läheisyyttä ja etäisyyttä tiloihin, toimintoihin ja aikaan liittyvien hallinnan tekniikoiden kautta. Erontekojen sekä läheisyyden ja etäisyyden tarkastelujen kautta tutkimuksessa on avattu lukuisia hallinnan tekniikoita, joiden kautta sukupolvisuhde aineistossa jäsentyy. On kuitenkin huomioitava, että valittujen teemojen lisäksi tutkimuspäiväkodissa ilmeni lukuisia määriä muita hallinnan tekniikoita, jotka eivät ole tulleet tässä analyysin kohteeksi.

Strandell (2012a) jäsentää tutkimuksessaan iltapäiväkerhojen toimintakulttuurin mahdollistavan ja rajoittavan hallinnan malleihin. Rajoittava hallinta perustuu ohjaajien auktoriteettiin ja järjestyksen ylläpitämiseen. Mahdollistavan hallinnan mallissa lapsen ja aikuisen suhteet rakentuivat puolestaan yhteisille neuvotteluille, joihin liittyi lapsen itsenäisyyden ja vastuullisuuden korostaminen. (Strandell 2012a.) Hallinnan tekniikoiden voi Strandellin jakoa hyödyntäen nähdä edustavan joko lasten toimintaa *mahdollistavina* tai *rajoittavina* hallinnan tekniikoina. Mahdollistaviksi hallinnan tekniikoiksi katson tavat, jotka tukivat lasten omatoimisuutta, itsenäisyyttä ja uskoa lapsen omaan päätöksentekokykyyn. Tällaisia olivat esimerkiksi lasten ohjaaminen leikillisyyden kautta, kuten puhuminen helikopterikyydeistä ja ensimmäisistä pukemispalkinnoista. Leikillisyydellä häivytetään lasten ja aikuisten perinteisiä toisilleen vastakkaisia positiioita. Sen sijaan, rajoittavissa hallinnan tekniikoissa ei keskiössä ole lapsen oman toiminnan tukeminen, vaan ennen kaikkea päiväkodin järjestyksen ylläpitäminen. Rajoittavia tekniikoita olivat sellaiset tavat, joilla pidettiin yllä päiväkodin päiväjärjestystä, rutiineja ja sääntöjä lasten toimintaa rajoittamalla.

8 SUBJEKTIFIKAATION MUODOT

Aikaisemmissa luvuissa olen analysoinut, kuinka lapsia ohjaillaan, kontrolloidaan ja kannustetaan erilaisin ulkoisen hallinnan tekniikoin toimimaan päiväkodissa. Näkökulmina ovat olleet lapsen sukupuoli ja ikä sekä lasten ja aikuisten välinen läheisyys ja etäisyys. Analyysi osoittaa, että kaikkiin näihin liittyy lukematon määrä sekä helpommin havaittavia että hienosyisempiä ja piiloisempia tapoja järjestää, ohjata, neuvoa ja kannustaa lapsia (ja aikuisia) kohti tietynlaista käytöstä. Päiväkodissa lapsi kohtaa aikuisten käsityksen oletetusta päiväkotilapsesta (Eerola-Pennanen 2013, 70; Månsson 2011). Aikuisten käsitykset jäsentävät tekniikoita, joiden kautta lapsia varhaiskasvatuksen instituutioissa hallitaan. Ulkoisen hallinnan tekniikat olen jakanut joko lasten toimintaa *mahdollistaviin* tai *rajoittaviin*. Foucault'n valtakäsityksessä vallan vastinparina on aina jonkinasteinen vapaus. Näin ollen yksilön toiminta on aina jossain määrin arvaamatonta. Kuten James (2011) toteaa, subjektipositiot eivät ole vain luotuja, vaan myös elettyjä. Tällä hän viittaa siihen, että subjektipositiot ovat mukautuvia ja tilannesidonnaisesti arjessa muuntuvia (James 2011, 11). Edellä ai-neisto-otteiden analyysissä olen eritellyt ulkoisen hallinnan tekniikoiden lisäksi myös havaintojani lasten tavoista vastata heille tarjottuihin positioihin. Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan näitä vastaamisen tapoja – lasten subjektifikaatiota – tarkemmin.

Valta tiivistyy aina tai on vähintäänkin helpointa havaita ristiriitatilanteissa. Husa (1999) toteaa, että vallan mikrofysiikka ja pedagoginen valtakoneisto ovat koulumaailmassa helposti havaittavissa. Se jakaa ihmiset tilassa esimerkiksi jonoihin tai istumajärjestyksiin joiden tavoitteena on tehokkuus (Husa 1999, 69–70.) Esitin luvussa 2.2 Pyykköstä (2015) mukaillen, että yksi tapa korostaa yksilöiden itsen hallinnan ulottuvuuksia on seurata Foucault'n ajatusta siitä, että hallintaa ja valtaa lähestytään vastarinnasta käsin. Vastarinnan muodoiksi Pyykkönen on Foucault'n tuotannon pohjalta nimennyt *kriittisyyden, elämän estetisointinnin, transgression ja näkymättömyyden*. (Pyykkönen 2015, 209.)

Tupunoiden ryhmälle oli kuitenkin leimallista lasten ja aikuisten välinen 'keskusteleva toimintakulttuuri': lapset saivat päättää silmiinpistävästi paljon omista tekemisistään, ja lasten ja aikuisten välisiä konflikteja oli vähän. Mitä

on valta tai hallinta, jos lapset saavat tehdä niin kuin haluavat? Mitä tilanteissa tapahtuu hallinnan näkökulmasta silloin, kun kaikki näyttää sujuvan omalla painollaan ja kitkattomasti? Millaisesta valtasuhteesta silloin on kysymys? Mikä on silloin aikuisen merkitys ja asema? Näiden kenttätyöskentelyn aikana heränneiden kysymysten siivittämänä jouduin jatkuvasti tarkentamaan omaa ymmärrystäni vallasta ja hallinnasta ja palamaan vuoroin aineistoon ja vuoroin tutkimuskirjallisuuteen.

Valta ja hallinta näyttivät olevan lasten ja aikuisten suhteissa paljon hienoisempää ja monikerroksisempää kuin olin etukäteen olettanut. Subjektifikaatio ei tyhjenny pelkkään vastarintaan, vaan lasten tavat vastata päiväkodin käytänteisiin ja aikuisten tai toisten lasten tekemisiin olivat monenlaisia. Tässä luvussa tiivistän vastauksen tutkimustehtävän yhteydessä esitettyyn tutkimuskysymykseen 2, *miten lapset toimivat suhteessa hallinnan tekniikoihin*. Tarkastelussa hyödynnän subjektifikaation käsitettä eli hallintamentaliteetin tuottamaa toimintamuotoa (Miller & Rose 2010, 17). Erilaiset subjektifikaation muodot ovat joko hallinnointia säilyttävää tai muuttavaa. Subjektifikaation muotojen erottelussa käytän kahden aikaisemman luvun aineisto-otteita enkä tässä luvussa esitä uusia aineistoesimerkkejä. Pohjaamalla luvun jo esitettyihin aineisto-otteisiin, haluan korostaa subjektifikaation ja subjektin vastavuorisuutta ja syklistä luonnetta. Lasten subjektifikaation muodoiksi olen nimennyt *vastustamisen lisäksi uudistaminen, sivuuttaminen ja myötäileminen*.

8.1 Kyseenalaistaminen

Kaikkein helpoimmin aineistosta olivat havaittavissa ne tilanteet, joissa lapset joko selkeästi uhmasivat tai haastoivat aikuisia ja sääntöjä. Tilanteita vastustettiin monin tavoin: suullisesti, viivyttelällä, pelleilemällä, piiloutumalla tai rikkomalla sääntöjä. Nämä lasten toiminnanmuodot olen nimennyt kyseenalaistamiseksi. Selkeimpiä kyseenalaistamisen muotoja olivat erilaiset sääntörikkomukset, kuten aineisto-ote 7.7 kuvattu tilanne, joissa lapset Ella ja Eemeli toimintaan kiinnittymisen sijaan juoksivat ja riehuivat ryhmän tiloissa. Tupunoiden lapset haastoivat olemassa olevia sääntöjä ja rutiineita monin tavoin. Päiväkodin säännöistä käytiin välillä tiukkojakin lasten ja aikuisten välisiä neuvotteluita. Esimerkiksi kurahousujen käytöstä, päiväunien nukkumisesta ja ulkoilusta keskusteltiin paljon, ja lapset toivat toisinaan voimakkaastikin esiin eriävät kantansa. Olemassa olevia sääntöjä ja rutiineja kyseenalaistettiin lisäksi huomattavasti pienemmin elein ja teoin, kuten viivyttelällä vaikkapa siirtymissä tai siivoustilanteissa.

Kyseenalaistaminen rinnastuu Pyykkösen (2015) esittämistä vastarinnan muodoista eli *tavoista tehdä toisin*, transgressioon. Transgressio paljastaa näkymättömiä ja itsestään selviäkin rajoja, ja se on olemassa vain ja ainoastaan suhteessa rajoihin. (Pyykkönen 2015, 209–210.) Lasten vastustuksen ja kyseenalaistamisen voi olettaa tuovan esiin joidenkin asioiden epämieluisuuden. Kahden edellisen luvun aineisto-otteiden kuvauksissa paljastui monia ääneen lausumat-

tomia sääntöjä. Tällaisia sääntöjä olivat muun muassa se, ettei päiväkodin sisällä juosta ja riehuta (7.3) ja että lapsen oletetaan osallistuvan ohjattuun toimintaan ja valitsevan leikkikaverikseen omanikäistä seuraa (6.19).

Luvussa 6 on eritelty sukupuoleen ja ikään liittyviä toisinaan näkymättömiäkin oletuksia. Aineisto-otteessa 6.30 kuvasin tilannetta, jossa Eemeli ja Ella olivat ottaneet molemmat korvakorut. Keskustelua herättää aikuisten keskuudessa ainoastaan Eemelin koru. Vastarinnan muodoista Eemelin toiminnan voi ajatella edustavan transgressiota, sillä se kohdistui kyseisessä tilanteessa sukupuolelle oletettuihin toiminnan rajoihin ja rajoituksiin (Pyykkönen 2015, 210). Luvussa 3.3 esitetyn käsitteellisen kehityksen mukaisesti uuden tiedon tai toimintamallin valossa aikuinen korjaa omaa toimintaansa ja tulkintakehystään. Lapsen 'vastarinta', joka suuntautuu kategorioiden rajoihin, synnyttää korjaavia toimenpiteitä. Korjaavien toimenpiteiden myötä voi poikkeava käytös tulla hyväksytyksi. Näin lapsisubjektin vastarinta vaikuttaa päiväkodin hallinnoinnin muotoihin.

Lehtinen (2000) tarkasteli tutkimuksessaan lasten toimijuutta ja loi erilaisia toimijuuden profiileja. Lehtisen luokittelun taistelija vastaa monilta osin oman aineistoni kyseenalaistamista. Taistelijalle oli tyypillistä muun muassa oman aseman puolustaminen sekä aikuisvallan ja institutionaalisten normien kyseenalaistaminen (Lehtinen 2000, 174–175). Kyseenalaistaminen tuo esiin usein lapsille ja heidän toiminnalleen osoitetut rajat. Kyseenalaistamisen voi toimintamuotona ajatella pyrkivän muuttamaan vallitsevia hallinnoinnin käytäntöjä, kuten päiväkodin rutiineja ja sääntöjä.

Kyseenalaistamista voi pitää myös Pyykkösen esittämän jaottelun mukaisena elämän estetisointina. Elämän estetisointi tarkoittaa 'kuljeskelevaa' subjektia, jota eivät liiaksi sido etukäteen sovitut subjektuuden muodot. Elämän estetisoinnille on ominaista tietynlainen luovuus, joskin on syytä muistaa, ettei yksilö ole kuitenkaan koskaan täysin autonominen (Pyykkönen 2015). Aineisto-otteessa 6.19 kuvasin tilannetta, jossa Onni saapui äitinsä kanssa päiväkotiin. Onni halusi leikkimään, mutta sekä henkilökunta että äiti suostuttelivat häntä maalaamaan. Onni ei aikuisten suostuttelusta ja suoranaisestä painostuksesta huolimatta ottanut vastaan hänelle tarjottua ehdotusta, vaan meni leikkimään häntä nuorempien lasten kanssa. Onnin toiminnan voi ajatella tulkita ilmentävän 'kuljeskelevaa' elämän estetisoijaa. Häntä eivät kahlinneet etukäteen sidottu subjektuuden muodot – tässä tapauksessa ikään liittyvä odotukset – vaikkei hän niistä täysin vapaa ollutkaan (ks. Pyykkönen 2015; myös luku 3.3).

8.2 Uudistaminen

Uudistaminen subjektifikaation muotona tarkoittaa niitä tapoja, joiden kautta lapset pyrkivät muuttamaan vallitsevia toiminnan puitteita neuvottelemalla vaikkapa ajan tai tilan käytöstä. Esimerkiksi aineisto-otteessa 6.13 Niilo toi esiin tyytymättömyytensä monia päiväkodin toimintatapoja kohtaan. Ensinnäkin Niilo ilmoitti, ettei halua nukkua päiväunia. Tämän jälkeen hän kyseenalaisti

laajemmin päiväkodin tapoja kuten sen, miksi aina ennen ruokailua luetaan. Kritiikin päätteeksi Niilo ehdotti korvaavaksi toiminnaksi mahdollisuutta kirjoittaa kotoaan tuomaansa vihkoon. Aikuinen suostui tähän, ja Niilo sai neuvottelunsa seurauksena erivapauksia muihin lapsiin nähden. Päiväkodin nukkumiseen liittyviin tapoihin Niilon toiminta ei vaikuttanut, mutta sen sijaan osoittamansa kritiikin myötä hän sai poiketa tavanomaisen päiväjärjestyksen mukaisesta toiminnasta.

Uudistaminen mukailee Pyykkösen (2015) esittämistä vastarinnan muodoista kriittisyyttä, jolla hän tarkoittaa kriittistä asennetta tosiasiatietoon. Kriittisyys vaatii siirtymän, jossa subjekti saa oikeuden kyseenalaistaa olemassa olevat vallan käytännöt ja tieto/valta -suhteet. Kyse ei ole siten mistä tahansa kriittisyydestä, vaan vaatii perusteluksi esimerkiksi subjektin eristetyn aseman. (Pyykkönen 2015.) Edellä esitetyssä aineisto-otteesta Niilon toimintaa voikin pitää vastarinnan muodoista vallitsevien toimintatapojen kritisoimisena. Pitkään päiväkodissa olleena ja päiväkodin tavat sekä kodin ja päiväkodin erot tunnistavana Niilo kyseenalaisti usein päiväkodin tapoja ja osoitti tämän neuvottelemalla näistä aikuisten kanssa vakuuttavasti. Hän osasi vedota kodin ja päiväkodin eroihin sekä siihen, että hän oli itse kyvykäs säätelemään esimerkiksi omaa vessassa käyntiään tai päiväunien tarvettaan. Niilon runsas institutionaalinen tietämys ja eri kontekstien erojen hallinta vahvistivat hänen neuvotteluasemiaan, jolloin päiväkodin tapojen ja rutiinien tilanteellinen uudistaminen tuli mahdolliseksi.

Myös esimerkki eräästä kokoontumistilanteesta kuvaa uudistamista subjektifikaation muotona oivallisesti. Aikuinen poisti häiriköivän Onnin kokoontumiselta, ja käski tämän mennä muita ennen syömään. Tämän jälkeen useat lapset ilmoittivat, että myös he haluavat poistua kokoontumiselta ruokailemaan. Aikuisten käyttämä rangaistus eli poistaminen yhteisestä ohjatusta toiminnasta ei toteutunut alkuperäisen tarkoituksen mukaisesti. Rangaistus muuttui lasten toiminnassa eräänlaiseksi palkinnoksi, mahdollisuudeksi päästä huonon käytöksen avulla pois kokoontumiselta muita nopeammin syömään. Näin lasten toiminta osaltaan uudisti päiväkodin tapoja, ja aikuinen joutui miettimään uudenlaisen tavan reagoida lasten häiriköintiin.

Yksi päivästä toiseen toistuva pyrkimys uudistaa päiväkodin tapoja, oli vanhempiin ja kodin sääntöihin vetoaminen. Näin päiväkoti ja koti eivät olleet täysin toisistaan erillisiä, vaan lasten sosiaaliset maailmat saattoivat hetkittäin sulautua. Tästä Strandell (2012a) käyttää nimitystä *'perhetila'*. Tällä hän tarkoittaa sitä, kuinka perhe valuu osaksi kasvatusinstituution, hänen tutkimuksensaan iltapäiväkerhon, toimintaa. Strandellin analyysin keskiössä olivat mobiililaitteet ja niiden mahdollistama sosiaalisen tilan jakaminen esimerkiksi töissä olevan vanhemman kanssa. Tutkimukseni lapset eivät kännyköitä tai muita mobiililaitteita päiväkodissa käyttäneet, joten samanlaisesta reaaliajassa tapahtuvasta yhteisen sosiaalisen tilan jakamisesta ei ollut kyse. Näkemykseni mukaan perhetilan käsite sopii hyvin kuvaamaan kuitenkin myös niitä neuvottelujä, joita lapset ja aikuiset kävivät päiväkodin säännöistä, tekemisistä ja tekemättä jättämisistä siten, että lapsen perhe tulee tavalla tai toisella esiin. Esimerkkinä

tästä toimivat muun muassa aineisto-otteet 6.10 ja 6.11, joissa molemmissa kuvattiin lasten ja aikuisten välisiä neuvotteluja vesileikkiin liittyvistä käytänteistä. Vesileikkiin liittyviä sääntöjä perusteltiin joidenkin vanhempien esittämällä toiveilla. Myös lapset nostivat usein keskusteluiden aiheiksi sen, että kotona asiat tehdään eri tavalla. Lisäksi joissain tilanteissa lapset esittivät, että he olivat sopineet asiasta jo oman vanhemman kanssa. Esimerkiksi pukiessa lapset saattoivat kertoa, että vanhemman kanssa oli sovittu vaikkapa kaulurin käytöstä jo kotona. Omaan vanhempaan vetoaminen oli yleensä tehokasta ja toimiva tapa uudistaa päiväkodin käytänteitä.

8.3 Sivuuttaminen

Aineistossa oli runsaasti sellaisia tilanteita, joissa lapset ohittavat, väistivät tai sivuuttivat aikuiset joko fyysisesti, sanallisesti tai 'henkisesti'. Sivuuttamisella tarkoitan nimensä mukaisesti tilanteita, joissa lapset väistivät tai sivuuttivat esimerkiksi aikuisten antamat käskyt, kehotukset tai ohjeet. Sivuuttaminen voisi hyvin olla myös yksi kyseenalaistamisen muoto. Lasten aikuisiin kohdistama sivuuttaminen oli kuitenkin niin runsasta, että olen nimennyt sen omaksi subjektifikaation muodokseen. Sivuuttamisen subjektifikaation muotona erottaa näkyvästä kyseenalaistamisesta se, että lapset eivät siinä tuoneet esiin mielipiteitään tai keskustelleet aikuisten kanssa tekemisistään tai mielihaluistaan, vaan yksinkertaisesti ohittivat aikuisen. Jos lasta tai lapsia esimerkiksi pyydettiin käymään vessassa, pukemaan tai käsienpesulle, saattoivat he olla välittämättä aikuisten kehotuksista ja jatkoivat omia leikkejään.

Toinen sivuuttamisen tekniikka oli tehdä jokin kielletyn ja sallitun rajamaille asettava seikka vaivihkaa. Esimerkiksi luvussa 7.3 käsittelin kotoa tuotuihin leluihin liittyvien sääntöjen monitulkintaisuutta. Luvussa kuvasin, kuinka lapset toivat usein päiväkotiin leluja myös päivällä, vaikka se oli periaatteessa kiellettyä. Havaitsin, että tietyt lapset toivat päiväkotiin omia lelujaan siten, että he eivät tehneet leluistaan suurempaa numeroa. Eräänä päivänä huomasin, että Jurilla oli mukanaan repullinen leluja. Sen sijaan, että hän olisi keskustellut aikuisten kanssa siitä, saako leluilla leikkiä vai ei, hän siirtyi reppunsa kanssa vähäeleisesti majaan. Ryhmän aikuiset todennäköisesti havaitsivat jossain vaiheessa lelut, mutta Juri sai jatkaa leikkimistä majassa rauhassa.

Pyykkösen (2015) mukaan näkymättömyys on tietoista vetäytymistä tai pakoilua. Esimerkiksi kysymyksiin vastaamattomuus voi toimia keinona vältellä oman identiteetin määrittelemistä. (Pyykkönen 2015, 209–210.) Välinpitämättömyys päiväkodin sääntöjä kohtaan ja esimerkiksi omien lelujen tuominen päiväkotiin voivat olla elämän estetisointia, jossa lapsi ei suostu asettumaan hänelle valmiiksi tarjottuihin positioihin. Selkeän vastarinnan sijaan lapsi kuitenkin luovasti kulkee päiväkodin järjestyksissä. Esimerkkinä onnistuneesta sivuuttamisesta voi pitää ruokailutilannetta, jossa kolme lasta ei syönyt lainkaan heille tarjottua ruokaa. Kaksi lapsista istui hiljaa lautasensa kanssa, mutta kolmas toi kovaäänisesti esille, ettei halunnut syödä kyseistä ruokaa. Jossain

vaiheessa aikuinen pyysi kahta hiljaa istunutta lasta viemään lautasensa pois, mutta kyseenalaistajan kanssa hän sen sijaan keskusteli syömisestä pitkään.

8.4 Myötäileminen

Suurin osa Tupunoiden arjesta sujui saumattomasti ja sujuvasti, vaikka edellä olen kuvannut useita aineisto-otteita, joissa lasten ja aikuisten välillä käytiin välillä tiukkojakin keskusteluja muun muassa säännöistä, aikatauluista tai leikkikavereista. Myötäilemisellä viitataan tässä toimintaan, jossa lapset omalla toiminnallaan pitivät aktiivisesti tai passiivisemmin yllä päiväkodin vallitsevia järjestyksiä. Tällaisia olivat tilanteet, joissa lapset toimivat kuten heiltä oletettiin. Yksi tapa myötäillä olemassa olevia rakenteita oli pitää aikuinen ajan tasalla omista ja muiden tekemisistä. Jotkut lapset kävivät toistuvasti raportoimassa aikuisille, kun he esimerkiksi siirtyivät toiminnasta toiseen. Myötäilemisen tekniikaksi voidaan katsoa myös jatkuva luvan kysyminen aikuiselta. Lallukan (2003) mukaan lapset ovat hyvin tietoisia aikuisten ja lasten välisestä erosta. Toistuva luvan kysyminen aikuiselta pitää yllä sukupolvijärjestystä, jossa aikuinen päättää ja lapset tottelevat. Samaa järjestystä pitää yllä myös vertaiskontrolli, eli toisista lapsista raportointi. Esimerkiksi aineisto-otteessa 7.6 kuvattiin lounasta. Tilanteessa lapsista Ninni piti yllä päiväkodin järjestystä muistuttamalla muita ruokailuun liittyvistä säännöistä. Aikuinen sen sijaan korosti rentoa tunnelmaa ja *'perjantaihilistä'*.

Kolmas tapa myötäillä päiväkodin järjestystä, oli korostaa omaa osaamista. Oma osaamista korostamalla oli mahdollista tuoda esiin se, että lapsi hallitsi instituution tavat ja osasi toimia oletusten mukaisesti. Myötäileminen tapahtui helposti toisten kustannuksella, kuten aineisto-otteessa 6.31, jossa Kerttu toi osaamisensa esille vertaamalla omaa toimintaansa Sisun kuraisiin haalareihin. Lehtinen (2000) nimesi tutkimuksessaan yhdeksi lasten toimijuuden profiiliksi uusintajan, jonka nimi kuvaa hyvin myötäilemisen ydintä. Uusintajalle tyypillistä oli se, ettei toiminnalla pyritä muuttamaan sosiaalisten järjestysten muotoutumisen perustaa, vaan toimimaan odotusten mukaisesti. Lehtisen (2000) mukaan uusintaja on siis varsin sääntöorientoitunut, ja myös myötäilemisen voi ajatella nojaavan vallitsevien sääntöjen ja rutiinien noudattamiseen.

8.5 Yhteenveto

Edellä on esitetty tiivistys lasten tavoista vastata ulkoisen hallinnan tekniikoihin. Lasten toimintaa olen lähestynyt subjektifikaation käsitteen kautta eli olen tarkastellut lasten toimintaa hallintamentaliteetin tuottamana toimintamuotona. Toimintamuodoista *kyseenalaistamiseen* kuuluivat muun muassa aikuisen uhmaaminen ja haastaminen, sääntöjen rikkomisen sekä huomaamattomammat tavat vastustaa toimintaa, kuten viivytely. *Uudistaminen* puolestaan sisälsi sel-

laiset tavat, joissa lapset aktiivisesti muokkasivat päiväkodin järjestystä joko ehdottamalla uusia toimintatapoja tai muokkaamalla olemassa olevia käytänteitä luovasti omiin tarkoituksiinsa sopiviksi. Molemmilla edellä esitellyillä subjektifikaation muodoissa lapset aktiivisesti joko vastustivat tai uudelleenmäärittivät päiväkodin tapoja ja heille tarjottuja positioita. Paikoin uudistaminen ja kyseenalaistaminen tulivat lähelle toisiaan. Uudistamisen keinot olivat monessa mielessä tehokkaampia, sillä kyseenalaistamiseen verrattuna niissä pysyttiin ikään kuin sallittujen rajojen sisäpuolella, jolloin aikuisen oli hankala puuttua tilanteeseen. Näenkin näiden kahden muodon keskeiseksi eroksi sen, että uudistamisessa lapsi on itse aktiivinen uuden ratkaisun tai toimintavan löytämisessä, kun taas kyseenalaistamisessa oleellista on nimenomaan toimintatapojen vastustaminen. Usein uudistamisen tavat olivatkin varsin toimivia. Myös Lehtisen (2000) lasten toimijuutta käsitelleessä tutkimuksessa uudistajat olivat sosiaalisesti taitavia, ja heidän toiminnalleen oli tyypillistä autonomisuus, muutosvoima ja tarkoitushakuisuus sekä aikuisvallan kyseenalaistaminen.

Sen sijaan *sivuuttaminen* ja *myötäileminen* ovat ulospäin passiivisemmalta vaikuttavilla subjektifikaation muotoja, eikä niillä ollut edellisiin verrattuna niin selkeää hallinnointia muuttavaa pyrkimystä. Eerola-Pennanen (2013) tutkimuksessa lapset kertoivat, että he halusivat toisinaan tietoisesti vältellä aikuista. Eerola-Pennanen muistuttaa, että kätkeytyminen on yksi lasten tapa kohdata päiväkotilapsuuden määrittelyt. (Eerola-Pennanen 2015, 109–111) Esimerkiksi Dotsonin, Vaqueran ja Cunninghamin (2015) amerikkalaisten esikoulujen lounastaukoja käsitelleessä tutkimuksessa lasten hiljaisuus näytti olevan harkittua ja jopa uhmakasta. He käyttivät tästä nimitystä hiljainen erimielisyys (engl. *silent dissent*), jonka edessä aikuinen usein lopulta luovuttaa. (Dotson ym. 2015, 369–370; ks. myös Markström & Halldén 2009). Sivuttaminen ja tietynlainen passiivisuus voivat siten olla tehokkaita keinoja omien päämäärien saavuttamiseksi tai vallitsevien toimintatapojen muuttamiseksi. Jos lapsi on esimerkiksi kokoontumisella fyysisesti läsnä, muttei osoita mielenkiintoa tai osallistu ohjattuun toimintaan millään lailla, on aikuinen tilanteessa varsin voimaton, kun varsinaisia sääntörikkomuksia ei tapahdu.

Viimeiseksi esitelty myötäileminen sisältää sellaiset lasten tavat, joissa lapset mukailevat päiväkodin vallitsevaa järjestystä ja aikuisten ja lasten erilaisia positioita. Aikuisten ohjeiden noudattaminen ja päiväkodin järjestyksen mukaan toimiminen mukailevat kuuliaisuuden ruumiin logiikkaa (Foucault 1980, 188–189). Myötäilemällä lapset osoittavat hallitsevansa päiväkodin tavat sekä oman ruumiinsa ja mielensä. Myötäileminen tuo lapsille monia etuuksia, ja päiväkodin järjestyksen hallitseminen tarkoittaa tiettyjä vapauksia esimerkiksi tilankäytön suhteen (esimerkiksi aineisto-ote 6.17). Filosofin Kai Alhasen (2007, 160) mukaan minäkäytännöt eli itsen hallinta saattaa ohjata yksilöitä myös alistumaan. Tupuna-lasten myötäilevät toimintatavat uusintivat aikuisen valta-asemaa ja päiväkodin vallitsevia rakenteita. Lasten myötäilemistä voisikin kuvata eräänlaiseksi päiväkodin ihanteelliseksi toimintatavaksi: myötäillessään lapset toimivat oletetun mukaisesti ja usein vielä sangen omatoimisesti. Alistumisesta sääntöille ei pitäisi nähdäkseni kuitenkaan tulkita vaihtoehdottomuudeksi tai yksi-

selitteisen negatiiviseksi ilmiöksi. Lasten myötäileminen voi olla tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista toimintaa, jonka kautta halutaan esimerkiksi saavuttaa tietynlainen uskottavuus suhteessa aikuiseen.

Vaikka edellä on tuotu esiin erilaisia tapoja, joilla lapset vastaavat heille tarjottuihin positioihin, ei esitetty jaottelu kuitenkaan täysin tavoita sitä kirjavuutta, jota lasten itsen hallinnan tekniikat edustavat. Tutkimuksessa ei ole juurikaan huomioitu esimerkiksi lasten keskinäistä vertaiskontrollia, vaikka sen elementti on keskeisesti läsnä monissa aineisto-otteissa ja aivan erityisesti myötäilemisessä. Analyysi kuitenkin osoittaa, että lasten subjektifikaation muodot ovat moninaisia.

On myös syytä korostaa, että esitetyt muodot *eivät* ole lapsityyppejä (vrt. Lehtinen 2000). Ei voida sanoa, että jonkin lapsen subjektifikaatio olisi aina tietynlainen. Esittämäni neljä subjektifikaation muotoa eivät siten ole yksittäisten lasten tapoja vastata ulkoisen hallinnan tekniikoihin. Toki usein on nähtävissä, että tiettyjen lasten kohdalla painottuvat tietyt subjektifikaation muodot, mutta niin kyseenalaistaminen, uudistaminen, vetäytyminen kuin myötäileminenkin saattoivat kuulua kenen tahansa lapsen toimintarepertuaariin. Lapset tietävät, mikä milloinkin toimii ja millaisia seurauksia heidän omalla toiminnallaan saattaa olla. Joskus esimerkiksi luvan kysyminen aikuiselta on järkevää, kun toisinaan on taas viisaampaa vetäytyä näkymättömiin aikuisten katseilta. Warming (2003) jakoi päiväkotitutkimuksessaan lapset kahteen luokkaan suhtautumisessaan päiväkodin aikuisiin. Toiset kokivat aikuiset oman toimintansa kannalta hyödylliseksi, toiset taas toimintaansa rajoittavaksi. Hän esittää, että aikuisen merkitys lapselle voi olla hyvin välillinen: aikuisen avulla lapsi voi saavuttaa omia tavoitteitaan. (Warming 2003, 820–826.) Toisille lapsille kokemus aikuisista on hyödyllinen, toisille välillinen tai jopa hyödytön. Kuitenkin hyvä neuvotteluyhteys voi auttaa lasta oman tilan ja rauhan saavuttamisessa päiväkodin arjessa (ks. Vuorisalo 2013).

Lasten ja aikuisten positiot ja suhteet ovat aina *tilanteellisia* ja niiden lopputulos on aina jossain määrin arvaamaton. Subjektifikaatio on tilanteellista myös siinä mielessä, että yleensä aikuisten hallinta aktivoituu tilanteissa, joissa lapsi ei toimi sääntöjen mukaisesti (Puroila 2002, 90). Lasten toiminnassa on rinnakkain aina vähintään kokemuksia päiväkodin ja kodin subjektipositioista ja sukupolvijärjestyksistä. Erityisesti lasten kyky hyödyntää kokemuksiaan muista elämänpiireistä mahdollistaa päiväkodin tapojen uudistamisen ja kyseenalaistamisen. Toisinaan lapsille syntyy eräänlainen kaksoisasema, *tuplasubjektius*, kun samassa tilanteessa kohtaavat sekä kodin että päiväkodin toimintakulttuurit. Niin lasten itsen hallinnan kuin ulkoisen hallinnan tekniikoita kehystävät vallitsevat rationaliteetit (kuvio 1). Vallitsevat käsitykset lapsista ja lapsuuksista mahdollistavat tietynlaisen käytöksen ja ovat tietynlaiselle käytökselle suotuisampia. Samalla myös lasten subjektifikaation muodot vaihtelevat vallitsevien diskurssien mukaisesti (ks. myös Månsson 2011, 7–11). Viimeisessä tulosluvussa siirrynkään erittelemään niitä rationaliteetteja, joille esitellyt ulkoisen ja lasten itsen hallinnan tekniikat rakentuvat.

9 SUHTEITA OHJAAVAT RATIONALITEETIT

Aikaisemmat luvut ovat tarjonneet viitteitä erilaisista lapsiin ja lapsuuteen liittyvistä ymmärryksistä, jotka ohjaavat sitä, millaisia asemia lapset ja aikuiset tämän tutkimuksen aineistossa saavat tai ottavat. Kun henkilökunta ohjaa lapsia, puhuu lapsista, omasta työstään tai varhaiskasvatuksesta yleisemmin, perustavat he puheensa vallitseviin käsityksiin lapsuudesta. Tässä luvussa keskityn erittelemään näitä laajempia järkeilyn tapoja eli rationaliteetteja tarkemmin. Luvussa vastaan tutkimuskysymykseen kolme, *millaiset rationaliteetit ohjaavat vuorohoidon sukupolvisuhteita*.

Rationaliteetit ovat niitä järkeilyn tapoja, jotka ympäröivät ulkoisen ja itsen hallinnan tekniikoita (ks. luku 2.2). Rationaliteetti voi olla siis yksinkertaisen mikä tahansa ajattelun muoto, joka pyrkii olemaan suhteellisen selkeä ja systemaattinen ajatus siitä, miten asiat ovat tai niiden kuuluisi olla. (Dean 1999, 11.) Rationaliteetit puolestaan muodostuvat erilaisista diskursseista. Roseen (1999a) viitaten diskurssit ovat tässä välineitä, jotka mahdollistavat rationaliteettien ominaisuuksien yhteen kokoamisen ja muokkaamisen. Samalla ne tarjoavat yhteisen sanaston ja kehyksen, jonka puitteissa asioista voidaan keskustella ja kiistellä. (1999a, 22–28.) Diskurssit ovat erotettavissa usein etenkin silloin, kun niiden mukaisesti ei toimita tai toimitaan niitä vastaan, 'epänormaalisti'. Esimerkiksi Thomas Gitz-Johansen (2011) on tutkinut tanskalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsiin kohdistuvia arvioinnin välineitä. Varhaiskasvatuksen instituutioissa lapsen toiminnan arviointi keskittyy hänen mukaansa etenkin siihen, miten lapsi toimii suhteessa muihin lapsiin ja kasvattajiin⁵⁰. (Gitz-Johansen 2011, 17–18.)

Karilan (2013) mukaan erilaiset lapsuudet sekä käsitykset kasvatuksen päämääristä ja menetelmistä muuttuvat ja vaikuttavat tulkintoihin lapsista, lasten ja aikuisten suhteista sekä oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Nämä muutokset luovat pedagogiikan kulttuuris-historiallisen kehyksen (Karila 2013, 9; myös Zeiher ym. 2007.) Piken (2008) mukaan esimerkiksi jo pelkästään tilojen

⁵⁰ Gitz-Johansen (2011) löysi arviointimenetelmiä tutkiessaan kahdeksan erilaista odotusten vastaista persoonallisuustyyppiä eli 'sopimatonta' lasta (engl. *illegitimate children*). Näitä olivat muun muassa pelkuri, villi tai itsekes lapsi. (Gitz-Johansen 2011.)

tarkastelun avulla voi selvittää niitä keinoja, joilla tietyt kouluruokailuun liittyvät diskurssit manifestoituvat arkeen ja saavat dominoivan aseman (ks. myös Raittila & Siippainen 2017, 291–292; ks. myös luku 6.1). Ajatusta voi jatkaa Jamesin (2011, 10) tulkinnalla siitä, että lapsen mallit tarjoavat eräänlaisia totuuden regiimejä siitä, mitä ja millainen lapsen pitäisi kulloinkin olla.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostuu hoivaa, kasvatusta ja opetusta yhdistävä *educare*-malli. Se tarkoittaa, että samassa instituutiossa tarjotaan lapsille kaikki kyseisen diskurssin mukaan tarvittavaksi katsottu. (Kalliala 2012, 20–21). *Educare*-malli luo myös hallinnalle tietynlaiset lähtökohdat. Päiväkodissa aikaansa viettävä lapsi törmää tähän käsitykseen oletetusta päiväkotilapsesta (Eerola-Pennanen 2013, 70). Koska tulkitsen lasten ja aikuisten väliset suhteet relationaalisina, tarkoittaa lapsen saama positio tietynlaista asemaa myös aikuiselle. Warmingin (2011, 43) toteaa, että aikuisen määritelmä on itsessään monitulkintainen, sillä se liittyy erityisiin institutionaalisiin käytänteisiin ja on jatkuvasti uudelleen tuotettu ja neuvoteltu. Kun neuvotellaan siitä, mitä lapsen kuuluisi tehdä tai millainen lapsen kuuluisi olla, määritellään samalla myös tietynlaisia odotuksia aikuisen toiminnalle. Näin päiväkodissa myös aikuisilta odotetaan tietynlaista kasvatusinstituutioon soveltuvaa toimintaa.

Seuraavaksi esittelen neljä sukupolvijärjestystä ohjaavaa rationaliteettia, joissa kussakin varhaiskasvatus saa erilaisia merkityksiä, ja sen myötä lasten ja aikuisten väliset suhteet jäsentyvät eri tavoin. Kunkin rationaliteetin alle jäsentyy kaksi diskurssia, jotka mahdollistavat lapsille ja aikuisille tietynlaisia positiioita. Rationaliteetit olen nimennyt *opetuksiksi*, *turvoallisuudeksi*, *kodinomaisuudeksi* ja *samanvertaisuudeksi*.

9.1 Opetus

Päiväkoti on varhaiskasvatuksen instituutio, ja sen kasvatuksellisilla ja opetuksellisilla tavoitteilla ja toimintatavoilla on pitkät perinteet. Opetuksen keskeisyys näkyy myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Sen mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ”suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Opetushallitus 2016, 8). Opetuksen rationaliteetti liittyy varhaiskasvatuksen osaksi elinikäisen oppimisen polkua, jossa varhaiskasvatuksen tehtäväksi nähdään lasten oppimisen mahdollistaminen. Tämä tarkoittaa sellaista sukupolvisuhteen mallia, jossa aikuisten tehtävänä on toimia oppimisprosessien mahdollistajana ja tukijana. Lapsen positioina on puolestaan olla oppijana ja opetuksen vastaanottajana. Opetuksen rationaliteetti jäsentyy kahden diskurssin kautta, jotka ovat osaaminen ja osallistuminen.

9.1.1 Osaaminen

Varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä voidaan pitää lasten osaamisen tukemista ja oppimisen mahdollistamista. Aineistossa osaamisen tukeminen oli

keskeinen lasten ja aikuisten suhdetta jäsentävä diskurssi. Osaamisen diskurssi tähtääkin lasten osaamisen lisääntymiseen. Erittelen diskurssia kolmen näkökulman kautta. Nämä ovat lasten toiminnalle esitetty rauhallisuuden vaade, ohjatun toiminnan ensisijaisuus verrattuna vapaaseen leikkiin ja 'pöytähomien' korostaminen vapaan leikin aikana.

Lasten tietojen ja taitojen kartuttamisen keskeisyys näkyi aineistossa jo lähtökohtaisesti siten, että monet asioista jäsenyivät aikuisten opettamisen ja lasten oppimisen mahdollistamisen kautta. Esimerkiksi tilat ja tiloihin liittyvät säännöt olivat sellaisia, että niiden voi ajatella tukevan lasten oppimista. Erityisesti ruokailuhuoneen osalta kiinnitin huomiota jatkuvaan rauhallisuuden vaateeseen. Sana rauha ja sen johdannaiset ja synonyymit eri muodoissaan esiintyivät aikuisten ja lasten puheessa kymmeniä kertoja. Sanonnat *"ota rauhasa"*, *"rauhoitu"*, *"ota rauhallinen puuha"*, *"annetaan kaverille ruokarauha"* olivat arkipäiväisiä lausahduksia Tupunoiden ryhmässä, ja ne ovat todennäköisesti tuttuja muissakin päiväkodeissa. Etenkin avoimissa tiloissa lapsilta vaadittiin oman kehon ja äänen hallintaa siten, ettei ääntä ja liikettä lähde liikaa. Perusteissa nojattiin rauhan takaamiseen muille lapsille. Lapsia saatettiin pyytää siirtymään ruokailuhuoneesta esimerkiksi majaan, jossa he saivat toimia vapaammin ja kovaäänisemmin:

Aineisto-ote 9.1

Aamupäivä/ vapaa leikki

--

MINNA on korjannut aamiaisen pois. Myös Sisu on saapunut. Sisu, Onni ja Arttu katselevat Onnin kotoa tuomaa kirjaa. Kirjassa on lohikäärmeitä, joten he päättävät ryhtyä lohikäärmeleikkiin. Sisu ja Onni käyvät piirtämään aarekarttaa. Arttu tulee piirtämään kansani. Hetken päästä pojat tuovat kartan Artulle: Karttaan on piirretty reitti lohikäärmeen luo. Sisu ja Onni ovat lohikäärmeitä ja he piiloutuvat majaan. Arttu alkaa etsiä heitä. Aava ja Kerttu liittyvät leikkiin ja alkavat etsiä lohikäärmeitä. Aina kun lapset lähestyvät, lohikäärmeet karjuvat. MINNA istuu aikuisten pöydän ääressä kirjoittamassa viestivihkoon jotain. Kun Sisu karjuu, pyytää MINNA häntä hiljenemään ja keksimään toisen leikin.

Arttu: *Tää on lohikäärmeleikki.*

MINNA ei enää kuule, sillä hän on jatkanut kirjoittamista. Kohta lapset juoksevat uudestaan majasta pakoon karjuvaa lohikäärmettä.

MINNA: *Hei nyt mä toivoisin, että keksisitte leikin.*

Arttu yrittää taas selittää lohikäärmekartasta. MINNA jatkaa kirjoittamista. Lapset jatkavat hetken aikaa leikkiä, kunnes MINNA saa kirjoitushommansa valmiiksi.

MINNA: *Nyt loppuu tämä juokseminen. Minkä leikin otatte?*

Lapset lopettavat leikin vähän ihmeissään.

Kerttu vastaa ensimmäisenä: *Barbiet.*

MINNA: *No sillä ehdolla, että siivoatte tosi huolella. Ja Surayya ja Arttu ei tuu tähän leikkiin ollenkaan.*

Lotta: *Mäkään en halua.*

MINNA: *Keksi sitten jotain muuta.*

--

Kuvauksessa kaikki paikalla olleet lapset osallistuvat yhteiseen lohikäärmeleikkiin, joka vauhdikkuudessaan oli poikkeuksellinen ruokailuhuoneessa tapahtuvaksi. Lohikäärme-leikki käynnistyi Onnin kotoa tuoman kirjan pohjalta. Yksi toimintaan liittyvä sääntö Tupunoiden arjessa oli, että kaikki halukkaat lapset otetaan mukaan leikkeihin. Otteessa kaikki läsnäolijat pääsivätkin mukaan yhteiseen toimintaan. Minnan silmiin lasten toiminta ei kuitenkaan vaikuta leikkimiseltä, sillä hän toteaa *"mä toivoisin, että keksisitte leikin."* Ilmeisesti toiminnan riehakkuus (*"nyt loppuu tää juokseminen"*) sai Minnan katkaisemaan lasten yhteistoiminnan ja sijoittamaan heidät eri toimintoihin ja tiloihin. Lasten keskinäinen vauhdikas leikki ei kuulunut ruokailutilaan. Aikuiset reagoivat usein nimenomaan äänimaailmaan, kuten tässä. Keskeinen osa itsen hallintaa olikin oman äänenkäytön kontrolloiminen erilaisissa tilanteissa. Aikuinen puuttui lasten tekemisiin silloin, kun lapsen äänen hallinta ei ollut henkilökunnan näkökulmasta riittävää.

En havainnut vastaavaa rauhallisuuden vaadetta päiväkodin muihin tiloihin liittyen. Päinvastoin, suljettuihin tiloihin (nukkari, jumppasali ja peuhuone) sijoitetuissa toiminnoissa korostui lasten fyysinen aktiivisuus ja etäisyys aikuisesta. Niissä leikit olivat usein liikunnallisia, 'irrottelevia' ja kovaäänisiä, kuten juoksemista ja tuulettamista. Samoin nukkariin sijoitettuihin koti- ja rakenteluleikkeihin kuului usein vauhdikkuus. Ryhmän avoimissa tiloissa ei vastaavia toimintoja tehty kuin poikkeustapauksissa. Ruokailuhuoneeseen sijoitettujen leikkipisteidenkään perustana ei ollut niinkään lasten fyysisen aktiivisuuden mahdollistaminen, vaan oman kehon hallinta päinvastaisessa mielessä. Pöytähommissa ja monissa ohjatuissa toiminnoissa (kuten kokoontumiset, wc-toimet tai päivälepo) tärkeää oli ruumiin paikallaan pitäminen esimerkiksi istuma-asennossa (ks. Kuukka 2015). Vesala (2002) on tutkinut hiljaisuutta kulttuurisena ilmiönä ja sanoo sen olevan kielteisesti arvostettua. Katson kuitenkin, että päiväkodissa hiljaisuus tulkitaan johonkin pisteeseen asti, ja ainakin tiettyissä tiloissa ja tilanteissa, hyveeksi.

Rauhallisuuden vaateen lisäksi osaamisen diskurssi tuli esiin ohjatun toiminnan ensisijaisuutena. Yksi ensisijaisuuden ilmenemismuoto oli, että aikuiset keskittyivät ohjattuun toimintaan, jos menossa oli useita eri toimintoja. Lisäksi lapsia suositeltiin, ohjattiin tai käskettiin vapaan leikin sijasta valitsemaan aikuisten organisoima ohjattu toiminta, esimerkiksi askartelu (ks. aineisto-ote 5.19). Lasten osaamisen tukeminen näkyi myös vapaan leikin aikana. Tuolloinkin aikuiset viettivät suurimman osan ajasta ruokailuhuoneessa. Osin tämän seurauksena opettamiseen ja sen myötä lapsen tiettyjen taitojen oppimiseen resursoitiin runsaasti aikuisen läsnäoloa, kuten seuraavassa

Aineisto-ote 9.2

Aamupäivä/ vapaa leikki

Kerttu lukee sohvalla LILLIN kanssa kainalokkain kirjaa. --

LILLI: *Menisitkö sä värittää tonne Ellan kanssa?*

Kerttu ei vastaa mitään mutta vie kirjan pois. Hän ottaa hyllystä pelin ja menee pelaamaan sitä Ellan viereen.

Ella: *Haluatko värittää? Mua tulee hakemaan mummi.*

Kerttu vastaa myöntävästi ja vie pelin pois. Hän hakee lokerostaan kesken jääneen väritystyönsä ja näyttää sen Ellalle.

Kerttu: *Mä oon tehny tällasen.*

Ella: *Siihen on menny vähäsen yli mut ei se haittaa.*

Kerttu: *Ei niin... Mä haluun maalata.*

Surayya on aloittanut samassa pöydässä maalaamisen. Kerttu vie piirustusensa pois ja istahtaa viereeni. LILLI tuo hänelle maalaustarvikkeet ilman edellistä kummempaa pyyntöä.

--

Aikuiset siirtyvät säätämään aikuisten pöydän ääreen hoitoaikoja ja lapset jäävät maalaamaan keskenään. Majassa jatkuu Sisun ja Toukon leikki maatilalla eläimillä. Lapset saavat leikkiä kaikessa rauhassa. Aikuiset säätävät listoja, välillä tyttöjä vilkuillen. Ainoastaan kerran leluja lentää majasta ruokahuoneen puolelle ja silloin MINNA muistuttaa pojille leikkirauhasta. Kommentti havahduttaa ilmeisesti lapsetkin taas aikuisten läsnäoloon, sillä Ella sanoo MINNALLE: *Kato (näyttää samalla piirustustaan).*

MINNA: *No onpas hieno. Hyvä, että otettiin sulle tommonen, missä on paljon yksityiskohtia, niin saat harjoitella niiden värittämistä. Ja Kertunkin maalauksesta tulee ihana.*

--

Yllä oleva pitkä aineistolainaus kuvaa erään aamupäivän vapaan leikin tilannetta. Tarkastelun kohteena on erityisesti se, kehen ja mihin aikuiset huomionsa suuntaavat. Lainauksen alussa Lilli lukee kirjaa Kertun kanssa. Kirjan päätyttyä hän ehdottaa Kertulle värittelyä Ellan kanssa. Hetken aikaa Kerttu empii eri tekemisten välillä. Lopulta kaikki tilassa olevat lapset käyvät maalaamaan. Lilli tuo heille ilman erillistä pyyntöä maalausvälineet, jonka jälkeen molemmat aikuiset vetäytyvät aikuisten pöydän ääreen. Kerttu, Ella ja Surayya maalaavat keskenään, ja aikuiset vilkuilevat välillä heidän tekemisiään. Otteen lopussa Ella esittelee työtään Minnalle ja Minna reagoi tähän kehumalla Ellan taitoja. Sen sijaan viereisessä majassa leikkimässä olevat Sisu ja Touko leikkivät koko ajan keskenään. Ainoastaan kerran Minna muistuttaa heitä leikkirauhasta, kun lelut lentävät majasta ruokailuhuoneen puolelle.

Vapaan leikin aikana aikuiset lukivat, pelasivat ja värittelivät lasten kanssa tai osallistuivat toimintaan esimerkiksi antamalla lapsille värityskuvia tai neuvomalla pelien sääntöjä. Sen sijaan esimerkiksi autoleikkiin aikuiset eivät osallistuneet havainnointieni mukaan koskaan, vaikka se oli myös sijoitettu lähelle ruokailuhuonetta. Tämä herättää kysymyksen siitä, miksi pelaamisen ja värittelyn kaltaiset pöytähommat 'vaativat' aikuisen osallistumista ja resursointia enemmän kuin vaikkapa autoleikki. Toki monet peleistä ja ohjatuista toiminnoista olivat sellaisia, että ne eivät onnistuneet ilman aikuisten apua. Toisinaan lautapelit vaativat käynnistyäkseen sen, että aikuinen luki, opetti tai kertasi pelaajille säännöt. Vastaavasti autoleikki ei näyttänyt tarvitsevan käynnistyäkseen erillistä apua aikuiselta. Kaikkienensa vaikutti siltä, että ainakin toisinaan myös vapaan leikin tilanteissa lapsen sivistystä ja osaamista korostava diskurssi oli voimakkaampi kuin esimerkiksi pyrkimys rentouteen (ks. luku 9.3) tai lapsen itsenäisyyteen (ks. luku 9.4). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 38) voi ajatella esittävän saman tulkinnan. Asiakirjassa leikkiä ku-

vaava osio on otsikoitu "(L)eikki opetuksen, kehityksen ja hyvinvoinnin lähteenä". Päiväkodin ja varhaiskasvatuksen tavoitteellinen lasten osaamista tukeva diskurssi näytti toteutuvan ruokailuhuoneessa ja vielä erityisesti tietyissä kognitiivisuutta osaamista tukevissa toiminnoissa, kuten lautapelissä.

9.1.2 Osallistuminen

Opetuksen rationaliteetti ohjaa lasten osaamisen tukemisen lisäksi sukupolvi-suhteen malliin, jossa tuetaan lapsen aktiivista osallisuutta. Lasten osallisuus onkin noussut viime vuosina yhdeksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtotähdistä, joskin sen sovellutukset ovat kohdanneet myös kritiikkiä (esim. Gallacher & Gallagher 2008; Kiili 2011; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010; Wynes 2009). Esimerkkinä osallisuudesta toimii hyvin jo aikaisemmin esiin tullut *viikon tähden* -konsepti, jossa kukin lapsi sai vuorotellen pieniä vastuutehtäviä ja erityishuomiota:

Aineisto-ote 9.3

Päivä/ kokoontuminen

--

Tämän jälkeen TUIJA alkaa jälleen laulaa biisikärpäsen laulua. Tällä kertaa pussiin saa kurkistaa TUIJAN päätöksestä Niilo. Pussista nousee kissimirri -leikki.

TUIJA: *Tähän tarvitaan kaksi lasta. Ainakin Petja voisi mennä. Viikon tähti - Star of week.*

Petja ei osoittanut millään lailla vapaaehtoisuuttaan osallistua, mutta TUIJAN kehotuksesta suostuu kissaksi.

TUIJA: *Siinä on kollikissat. LILLI sais valita tyttökissat, kissimirrit (viittoo samalla tyttökissan ja poikakissan).*

LILLI: *Onko Kerttu ollut vielä?*

TUIJA: *Ei ole. Surayya on valmiina tuossa lattialla, (siirtynyt jossain vaiheessa siihen kysymättä) joten se voi jäädä kissaksi.*

--

Aineisto-ote kuvaa lauluhetkeä. Tuija pyytää lapsia osallistumaan kissimirri-leikkiin. Kuvauksessani Petja näyttää haluttomalta osallistumaan, sillä hän ei nosta suostumuksen kuvaamisen merkiksi peukaloaan pystyyn, kuten ryhmässä oli tapana. Tästä huolimatta aikuinen pyytää Petjan mukaan leikkiin viikon tähden -asemaan vetoamalla. Petja toimii Tuijan kehotuksen mukaisesti ja esittää leikissä kissaa, mutta tekee sen hyvin eleettömästi. Viikon tähti -konsepti toimii lauluhetkellä hallinnan tekniikkana, jonka varjolla halutonkin lapsi osallistettiin mukaan yhteiseen toimintaan. Jatkuva osallistamisen pyrkimys aiheutti sen, että jotkut lapset joutuivat osallistumaan yhteiseen toimintaan vasten tahtoaan. Osallistumisen diskurssiin kuuluikin pyrkimys kaikkien lasten tasa-vertaiseen kohteluun. Reiluuden nimissä kaikkien lasten oletettiin tekevän samoja asioita. Toisinaan pyrkimys harmitti lapsia:

Aineisto-ote 9.4

AS: *No mikä osaat sää aattella, että mikä aikuisten tehtävää täällä päiväkodissa on miks täällä?*

Niilo: *Määrätä lapsia ihan turhia asioita.*

AS: *Aijaa.*

Niilo: *Täällä määrätään ihan turhia asioita (--).*

AS: *Hmh no mitä ne turhat asiat on?*

Niilo: *No esimerkiksi se, että pakotetaan käymään pissillä ja pakotetaan käymään ulkona, ku siinä ulkona vois vaikka käyä vaikka kymmenen kertaa pissiltä, ni ei siinä kerkee muuta ku pari minuuttia olla ulkona nii*

AS: *Tuntuuko susta, että sää ite pystysit kyllä päättämään sen, että millon sää käyt pissalla?*

Niilo: *Oikeestaan ainakin mulla on (sellanen) pidätystapa, että mä pystyn pitää mun pippelistä kiinni tai nojata sitä johonkin tiukkaan, ni se lähtee multa pois vaan...*

AS: *Okei.*

Hlaps.

Niilo kritisoi usein päiväkodin tapoja (ks. esim. aineisto-ote 6.13). Haastattelussa hän tuo esiin harmistuksensa muun muassa siitä, että ”määrätään ihan turhista asioista”. Esimerkkinä hän käyttää vessassa käyntiä. Niilo oli sitä mieltä, että turhat vessassa käynnit vievät aikaa esimerkiksi ulkoilulta: ulkona ei ehdi olla kuin hetken, kun vessassa on käytävä jatkuvasti. Sen lisäksi, että Niilo on omasta mielestään kyvykäs päättämään muun muassa vessarytminsä, hän osaa tarvittaessa pidätellä pissaa. Aikuisten vessassa käyntiin liittyvät tavat olivat Niilon puheissa tarpeettomia. Niilon oman ruumiintoimintojen hallinta ei kohdannut kokemusta päiväkodin järjestyksestä ja ohjauksen tarpeesta. Viikon tähtihenkilö ja Niilon haastattelu toimivat esimerkkinä siitä, että yhteisöllisyyden ja osallisuuden korostaminen voi joissain tapauksissa rajoittaa lapsen yksilöllistymistä (ks. Markström & Hallden 2009, 114–115; Millei 2012, 92).

Osallistumista korostavassa diskurssissa lasten ja aikuisten suhde muodostuu siten, että aikuisen tehtävänä on tukea ja kannustaa lasta osallistumaan ja luoda osallistumisen paikkoja viikon tähtihenkilön tavoin. Ideaalilapsen position kuuluu puolestaan aktiivinen osallistuminen aikuis(t)en järjestämään toimintaan. Edellä esitetyn osallistumisen vaateen lisäksi tämä näkyi jatkuvana vaateena keksiä itselleen tekemistä, kiinnittyä siihen ja vielä spesifimmin oletuksena kiinnittyä hyödylliseksi oletettuun tekemiseen. Jatkuvan tekemisen vaateen toi haastattelussa esiin myös Aava:

Aineisto-ote 9.5

AS: *No mites sitten onks täällä jotain jotain sääntöjä mitä mitä teidän pitää täällä päiväkodissa noudattaa?*

Aava: *Pitää pukea ei saa ei saa koko ajan vaan tuolla pyöriä ympyrää.*

AS: *(Vaa ai-)*

Aava: *Pelkkää pitää leikkiä ja pyöriä ympyrää.*

Hlaps

Aineisto-ote 9.6

Aamupäivä/ ohjattu toiminta

LILLI huomaa seilaavan Surayyan: *Hei tulehan sinä Surayya maalaamaan tää korttipohja, kun sulla ei oo mitään järkevää tekemistä.*

--

Haastattelussa Aavalle tulee ensimmäisenä sääntönä mieleen se, että päiväkodissa pitää pukea ja ei saa koko ajan vaan *"pyöriä ympyrää"*. Vaikka sääntöä ei aineistonkeruuni aikana koskaan mainittu ääneen, tunnistin itsekin hyvin Aavan kuvauksen: lasten oletettiin kiinnittyvän johonkin toimintaan ja keksivän itselleen tekemistä. Lapset olivat tietoisia jatkuvasta tekemisen vaateesta, kuten Aava haastattelussa toi esiin. Osallistumisen diskurssilla onkin tiivis kytkös osaamisen diskurssiin. Osallisuutta voi pitää yhtenä opettamisen keinona. Päiväkoti on ennen kaikkea oppimisen paikka, ja tutkimuspäiväkodissani myös vapaan leikin aika oli valjastettu toisinaan lasten oppimisen maksimoimiseen. Tämä tarkoitti sitä, että myös leikin aikana lapsen oli tehtävä jotain. Mieluusti tekemisen oli oltava vielä *"järkevää"*, kuten jälkimmäinen aineisto-ote kuvaa.

Nilsenin (2012) mukaan kasvatukselliset instituutiot voi nähdä erillisiksi lapsuuden tiloiksi, jotka on erotettu muusta yhteiskunnasta. Ne on luotu lasten oppimista ja leikkimistä varten. (Nilsen 2012, 203, 210.) Opetuksen rationaliteetti muodostuu kahdesta diskurssista, jotka ovat osallistuminen ja osaaminen ja nämä molemmat liittyvät edellä esitettyyn näkemykseen päiväkodista oppimisen ja leikin paikkana. Osaamisen diskurssissa lapsen ja aikuisen positiot muodostuivat siten, että aikuisen tehtävä oli opettaa, kasvattaa ja ohjeistaa. Ihanteellisen lapsen positio oli puolestaan olla vastaanottavainen opetukselle. Varhaiskasvatuksen tavoitteellisen kasvatustehtävän myötä myös vapaan leikin aika oli osa aktiivista oppimista ja osaamisen tukemista. Osallistumisen diskurssissa ideaali lapsi osallistuu, keksii itselleen jatkuvasti tekemistä ja osaa olla muiden kanssa. Vastapositiona on puolestaan vetäytyvä lapsi, joka ei ole halukas osallistumaan toimintaan aikuisten tai toisten lasten kanssa tai vastaavasti kiinnittyy liiaksi aikuiseen.

Osallisuutta korostavaan diskurssiin sisältyy tietty oletus sosiaalisesta lapsesta. Vetäytymiseen ja epäsosiaalisuuteen onkin viime aikoina liitetty pelkoja syrjäytymisestä. Sandberg (2015) esittää, että syrjäytymisestä on tullut eurooppalaisten yhteiskuntien polttava sosiaalinen ongelma. Syrjäytyminen on nykyään osa hallitusohjelmia ja poliittisia toimenpideohjelmia. Uudelle vuosituhanalle siirryttäessä syrjäytymisestä on tullut politiikassa yksi sosiaali- ja terveyssektorin tärkeimmistä painopistealueista. Se nähdään jopa suomalaisen yhteiskunnan sisäistä turvallisuutta uhkaavaksi tekijäksi. (Sandberg 2015.) Ei siis ihme, että jo varhaiskasvatusikäisiä lapsia ohjataan voimakkaasti osallisuuteen ja sosiaalisuuteen. Kouvosen (2011) mukaan lasten osallistumisen voi ymmärtää liberaalina hallinnantapana. Osallistuminen nousi keskeiseksi keinoksi tuottaa kansalaisuus lapsille hyvinvointivaltiota rakennettaessa. (Kouvonen 2011, 211–213.) Tämän tutkimuksen mukaan lasten osallistuminen ja sen tukeminen olivat

keskeinen osa päiväkodin toimintaa⁵¹. Kuitenkin tähän liittyvä tasavertaisuuden vaade merkitsi myös sitä, että lapset joutuivat toisinaan osallistumaan myös vasten omaa tahtoaan.

9.2 Hyvinvointi

Lasten hyvinvointia voi itsestään selvästi pitää varhaiskasvatuksen kaiken toiminnan kattavana tavoitteena. Kaikki haluavat, että lapset voivat hyvin. Aineistossani hyvinvoinnin rationaliteetti muodostuu kahdesta diskurssista, jotka ovat turvallisuus ja terveellisyys.

9.2.1 Turvallisuus

Turvallisuuden diskurssi näkyi ja kuului tutkimuspäiväkodissa monin tavoin. Jo lähtökohtaisesti Vadelmatarhan päiväkodin oppimisympäristö oli rakennettu turvallisuus huomioiden. Muun muassa kalusteet ja lelut olivat lapsille soveltuvia. Sisätilojen lisäksi keskeinen osa turvallisuutta oli ulko-ovien pitäminen lukittuna. Näin päiväkotia rajautui selkeästi siellä aikaansa viettävien lasten ja henkilökunnan alueeksi, jonne ei edes vanhemmilla ollut vapaata pääsyä. Fyysisen ympäristön järjestämisen lisäksi monet päiväkodin toimintatavoista ja säännöistä perusteltiin lasten turvallisuuteen vedoten. Yksi keskeinen turvallisuuteen liittyvä elementti oli huolehtia, että kaikki toiminta tapahtui varhaiskasvatusta ohjaavien lakien edellyttämällä tavalla. Henkilökunta piti tiukasti kiinni siitä, että toiminta toteutui voimassa olevien lakien ja asetusten mukaisesti. Aikuisten riittävyys ja päiväkodin aikataulut vaikuttivat ainakin välillisesti siihen, millaisia lasten ja aikuisten suhteita ryhmässä syntyi tai olivatko suhteet ylipäänsä mahdollisia.

Vaikka olen kuvannut tutkimuspäiväkotini aikakäsityksen monella tapaa väljäksi, oli myös Tupuna-ryhmässä tiettyjä ryhmän ulkopuolelta tulevia aikatauluja, jotka vaikuttivat lasten ja aikuisten keskinäisiin suhteisiin. Tällaisia kiinteitä aikatauluja olivat muun muassa ruokailut, jotka piti kaikissa ryhmissä järjestää aina kellon tarkasti sovittuna ajankohtana. Vastaavasti myös henkilökunnan työvuorot kehystivät lasten ja aikuisten välistä toimintaa. Jotta aikuisia olisi tarpeeksi päivän kiireisimpinä hetkinä, mutta myös ääriaikoina, oli työvuorot suunniteltu huolella. Ensinnäkin jotkut asiat, kuten leikkiminen, koontumisen pitäminen tai kirjan lukeminen yhdessä aikuisen kanssa eivät aina

⁵¹ Lapsen osallisuutta voi pitää myös voimassa olevan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ytimenä. Suunnitelmassa lasten oikeuksiksi mainitaan oikeus osallistumiseen ja osallistumistaitojen tukeminen. Osallistumisen taidot katsotaan sellaisiksi, joita lapset tarvitsevat tulevaisuudessa muun muassa demokraattisessa päätöksenteossa. (Opetushallitus 2016, 24.) Vaikkei nykyinen Varhaiskasvatussuunnitelma ollut vielä aineistonkeruun aikana voimassa, vaikutti osallistuminen ohjaavan sekä havainnointi- että haastatteluaineistoissa myös Tupunoiden lasten ja aikuisten keskinäisiä suhteita.

mahdollistuneet, jos ryhmän oli siirryttävä esimerkiksi lounaalle tai aikuisia oli liian vähän. Toisekseen lasten kanssa saattoi työskennellä heille tuntemattomia aikuisia, jos esimerkiksi oman ryhmän henkilökunta oli poissa.

Erityisen paljon turvallisuusdiskurssi vaikutti lasten ja aikuisten välisten suhteiden toteutumiseen silloin, kun päiväkodin aikuisia oli poissa joko omasta tai muista ryhmistä. Silloin tekemisissä jouduttiin ottamaan huomioon myös muiden ryhmien aikataulut ja henkilöstömitoitus koko päiväkodissa:

Aineisto ote 9.7

Aamu/ vapaa leikki

TUIJA: ... *Hauskaa saa pitää, mutta ei aleta heilumaan. Pelataanko jotakin?*

Lapset vastaavat "joo" ja valitsevat hyllystä Unon.

TUIJA: *Tulkaa pelaamaan tähän viereen, niin mä voin olla apuna. Saman tien kun peli alkaa, tulee myös Inari katselemaan viereen.*

TUIJA: *Älä tule kesken peliä.*

Hän saa jäädä kuitenkin katselemaan. TUIJAN rooli pelissä on iso. Kukaan lapsista ei oikein osaa sääntöjä, joten TUIJA neuvoo koko ajan.

9.10. Varahenkilö Simeon tulee ryhmään ja kysyy TUIJALTA: *Jääkö tähän vai jatkanko seuraavaan ryhmään?*

TUIJA: *Minä pärjään kyllä tässä näijien kanssa.*

Simeon jatkaa matkaa ja peli jatkuu. Otso vilkuilee välillä peliä. Ella on painautunut TUIJAN kainaloon.

Aineisto-otteessa kuvattuna päivänä sekä Tupunoiden omasta että muista ryhmistä puuttui aikuisia. Päiväkotiin hälytetty varahenkilö Simeon tulee Tupunoille tiedustelemaan, tarvitaanko ryhmässä apua. Tuija arvioi tilanteen sellaiseksi, että hän "pärjää kyllä tässä näijien kanssa". Tupuna-ryhmässä oli kyseisenä aamuna paikalla (tuolloin) voimassa olleen asetuksen verran lapsia. Vaikka Tuija ilmoitti varahenkilölle pärjäävänsä paikalla olevien seitsemän lapsen kanssa, tarkoitti tämä kuitenkin ohjatun toiminnan peruuntumista (ks. myös Paananen 2016). Yksin ryhmässä oleminen tarkoitti sitä, että Tuija valvoi kaikkia paikalla olleita lapsia yhtäaikaaisesti. Pelatessaan yhtä peliä osan lapsista kanssa, hän ohjeisti toista ryhmää lapsia. Inari jäi tilanteessa kokonaan pelin ulkopuolelle. Myöhemmin samaisena aamupäivänä kaikkien ryhmien aikuiset aikatauluttivat uloslähdön siten, että he pystyivät auttamaan toisten ryhmien lapsia pukemisissa ja valvomaan ulkoilevia lapsia yhteisesti. Näin varhaiskasvatusta ohjaavat lait, asetukset ja poliittiset päätökset yleisemminkin vaikuttivat arjen tasolla siihen, millaiseksi lasten ja aikuisten väliset suhteet muodostuivat (ks. myös James 2011). Toisinaan lasten ja aikuisten välinen suhde jäsenyi ennen kaikkea käytössä olevien (aikuis)resurssien mukaan.

Turvallisuuden diskurssin toinen ilmenemismuoto ilmeni lain henkeen vetoamisen lisäksi niissä arkisissa toiminta- ja puhetoimissa, joissa korostettiin sitä, ettei lapsille saa sattua päiväkotipäivän aikana mitään. Turvallisuus pyrittiin takaamaan muun muassa lukuisilla säännöillä, jotka koskivat useimmiten lasten ruumista. Aikuiset tarkkailivat lapsia varsin huomaamattomasti, mutta esimerkiksi sisällä juoksemisesta mainittiin päivästä toiseen. Monet Tupunoiden säännöistä olikin perusteltu lasten turvallisuuteen vetoamalla:

Aineisto-ote 9.8

Päivä/ kokoontuminen

--

Lennosta TUIJA vaihtaa aihetta ja kaivaa takanaan olevasta hyllystä jalattoman ampieispehmolelun.

TUIJA: *No niin, sitten otetaan musa-ampiaiainen, jolta puuttuu jalka.*

Ella: *Se on varmaan kaatunut niin kuin sinä (TUIJA kaatui aikaisemmin pyörälleen ja on kertonut siitä lapsille).*

TUIJA: *Niin mä kaaduinkin. Teidänkin kannattaa olla varovaisia, kun me kuljetaan tuolla retkillä. Siksi me ollaan välillä niin tiukkoina, ettei mitään satu.*

TUIJA alkaa laulaa "Kuka saa kuka saa laulupussiin kurkistaa..." ja lapset yhtyvät lauluun.

Keskustelu turvallisuudesta alkaa pehmolelusta, jolla oli katkennut jalka. Siitä Ellalle tulee mieleen Tuijalle hiljattain sattunut tapaturma, jossa hän oli kaatunut ja loukannut jalkansa. Tuija myötäilee Ellaa ja muistuttaa, että lastenkin kannattaa olla muun muassa retkillä liikkeessä varovaisia. Aikuinen perustelee retkiin liittyvää mahdollista tiukkuutta lasten turvallisuuden takaamisella. Tiukkuudella varmistetaan lasten turvallisuus ja se, "ettei mitään satu". Yksi tapa turvallisuuden takaamiseen oli edellisäkin aineisto-otteessa esiin tullut mahdollisten vahinkojen ennaltaehkäisy:

Aineisto-ote 9.9

Aamupäivä/ vapaa leikki & ohjattu toiminta

--

Surayya lopettelee värittämistä ja vie tuotoksensa lokeroon. Kynät jäävät pöydälle levälleen.

Surayya TUIJALLE: *Mä haluan nukkariin.*

TUIJA: *Sä et voi mennä ilman aikuista, kun sulla sattuu siellä aina vahinko.*

Surayya nielee vastauksen ja siirtyy sohvalle katselemaan kirjaa. TUIJA ilmoittaa, että hän käy hakemassa keittiöstä leivinpaperia.

--

Surayyalle oli sattunut pari kertaa pieni vahinko valvomattomissa tiloissa. Surayyan äiti oli huomauttanut tilanteista henkilökunnalle. Äidin huomautus tapahtui heti aineistonkeruuni alkuvaiheessa ja yllä kuvattu keskustelu episodi sijoittui yli kuukauden päähän siitä. Lapsen fyysistä turvallisuutta uhanneesta tilanteesta seurasi, ettei Surayyalle annettu myöhemmin mahdollisuutta käyttää päiväkodin suljettuja tiloja ilman aikuista. Onnettomuuksista ei puhuttu ainoastaan siten, että tilat olisivat olleet vaaralliset ja riski lapsen fyysiselle terveellisyydelle. Riskinä oli myös osaamaton lapsi itse. Lapsen fyysistä turvallisuutta uhannut tilanne muuttui lapsen henkilökohtaiseksi kyvyttömyydeksi huolehtia itsestään. Jos lapsi ei täyttänyt turvallisuusdiskurssiin liittyvää vaadetta kyvykkyydestä huolehtia itsestään ja toimia päiväkodin sääntöjen mukaisesti, tihentyi aikuisen valvonta (ks. luku 6.1). Aineistonkeruun viimeisellä viikolla ilmeni myös, että Surayya ei ollut koskaan käynyt peuhuhuoneessa. Sekin oli tila, jossa lapset olivat ilman aikuista. Voi tulkita, että ennaltaehkäisyssä turvalli-

suuden diskurssi laajeni koskemaan myös Surayyan muuta toimintaa ja sellaisia tiloja, joissa vahinkoja ei ollut sattunut.

Helénin (2016, 13) mukaan elämän hallinnan käytännöissä aktuaalisen toiminnan sijaan oleellisempia ovat mahdolliset potentiaalit. Riskien ennakointi tarkoittaa riskienhallintaa ja sitä kautta alttiuksien vähentämistä. Päiväkodissa tämä tarkoittaa sitä, että aikuisen positiona on valvoa ja lasten positiona onotella annettuja 'turvallisuusmääräyksiä' ja hallita oma ruumiinsa niiden mukaisesti. Keskeinen osa itsestä huolehtimisen taitoja onkin, että osaa toimia päiväkodin sääntöjen mukaisesti ja olla satuttamatta itseään ja muita. 'Kuuliaisuus-kulttuurin' voi nähdä tietynlaisena epäluottamuksena lasta kohtaan: jos lapsi ei täyttänyt kuuliaiselle ruumiille esitettyjä vaateita, rajautui lapsilta ennaltaehkäisyyn nimissä mahdollisuus itsenäisin leikkeihin aikuisen näkymättömissä.

9.2.2 Terveellisyys

Terveellisyyden diskurssissa korostuu terveellisten elämäntapojen vaaliminen ja niiden opettaminen. Terveellisyysdiskurssin tavoitteena on ohjata lasta huolehtimaan omasta terveydestään muun muassa hygienian, asianmukaisen vaatetuksen, riittävän ravinnon ja levon kautta. Varhaiskasvatussuunnitelmassa näitä kutsutaan itsestä huolehtimisen taidoiksi (Opetushallitus 2016, 23). Lasten ja aikuisten välinen suhde pohjaa näiden taitojen vaalimiselle ja opettamiselle. Tutkimuspäiväkodin arki täyttyi monenlaisesta terveystuhteesta. Lapsia muistutettiin esimerkiksi asianmukaisesta pukeutumisesta, käsiinpesusta "*ettei tule niitä pöpöjä*" ja siitä, kuinka on tärkeää syödä, "*että saa voimaa*" ja "*kasvaa isoksi*". Näiden muistuttamisen voi ajatella tähtäävän lasten hyvinvoinnin tukemiseen.

Lapset olivat sisäistäneet terveellisyyden diskurssin hyvin ja tämä tuli esiin runsaana vertaiskontrollina. Lapset valvoivat muun muassa toistensa käsiinpesua ja vessassa käyntejä ja raportoivat näistä aikuisille. Kerran ryhmässä uutena aloittanut lapsi totesi muovailun päätyttyä, että "*pitäskö mun pestä kädet, kun ne on tahmaset?*" Uutena lapsena hän ei vielä tuntenut ryhmän käytänteitä, mutta sanomisellaan hän toi esiin hallitsevansa oman kehon puhtauteen liittyvät odotukset. Kysymys on ruumiin sivilisoinnista, jossa lapsi oppii itse huolehtimaan omasta kehostaan. Cliffin ja Millein (2011, 352) mukaan lasten ruumiin sivilisoinnissa terveyttä ja hyvinvointia kontrolloidaan biovallan mukaisesti tuottavuuden lisäämiseksi.

Terveellisyysdiskurssin ytimenä on siis lasten hyvinvoinnin turvaaminen hyviä elämäntapoja vaalimalla ja niitä opettamalla. Sairas lapsi päiväkodissa on poikkeus, ja seuraavassa aineistolainauksen kuvaamassa tilanteessa sairastaminen aktivoi terveellisyyden diskurssin:

Aineisto-ote 9.10

Aamu/ aamiainen & vapaa leikki

Ninni saapuu. Äiti kertoo, että Ninni on ollut kipeänä. LILLI menee eteiseen ja ottaa Ninnin syliinsä.

Ninni: *Mäkin haluun vesileikkiin* (näki vaatteitaan riisuvan Eemelin).

LILLI: *Mä oon nyt sitä mieltä, että sun ei varmaan kannata. Sä tunnut vähän lämpimältä, mutta päiväunien jälkeen sen sitten näkee.*

He istahtavat sylikkäin aikuisten pöydän ääreen. LILLI laittelee uusia värityskuvia kansioon. Ninni istuu uneliaan ja nuutuneen näköisenä sylissä.

LILLI: *Haluatko banaaninpalan?*

Ninni: *Ei mulle maistu.*

LILLI: *Sano jos haluat vaikka juotavaa.*

Ninni: *Niin mun pitää juoda paljon.*

--

Ninni menee makaamaan sohvalle.

Ninni: *Äiti sano, että mun täytyy levätä.*

LILLI: *Sä voit levätä siinä. Päiväkodissa voi olla vähän hankala olla, jos on kipee, kun pitää ulkoilla ja kaikkee. Vaikka eipä mejän oo pakko ulkoilla tänään.*

LILLI menee Ninnin luokse ja kokeilee tämän otsaa.

LILLI: *Kyllä sä tunnut ihan lämpimältä.*

LILLI hakee kuumemittarin ja laittaa sen Ninnin kainaloon. Samalla he jutustelevat.

LILLI: *Makaa vaan siinä. Tulekos sua mummo kattomaan viikonloppuna?*

Ninni: *Tulee.*

LILLI: *Mitäs te teette?*

Ninni: *En mä tiä.*

Kuumemittari piippaa, mutta kuumetta ei ole. Ninnin jää makaamaan kuitenkin sohvalle. LILLI tarjoaa hänelle uudestaan banaania ja tällä kertaa se kelpaa. LILLI istuu takaisin aikuisten pöytään lajittelemaan värityskuvia.

--

Ninni tulee päiväkotiin oltuaan useamman päivän kipeänä. Äiti kertoo Ninnin olleen sairaana ja Lillikin arvioi hänen vointinsa vielä puolikuntoiseksi. Aamiainen ei maistu, ja Ninni tuntuu lämpimältä. Tämän vuoksi Lilli on sitä mieltä, että Ninnin ei kannata aamupäivällä osallistua vauhdikkaaseen vesileikkiin. Päiväkodissa terveellisyys ja terveys näkyivät juuri sen säännön kautta, ettei kipeänä tulla päiväkotiin (ks. myös Kuukka 2015, 189). Päiväkotiin tullaan terveenä, ja Lilli tuo tämän epäsuorasti eteen sanomalla, että *"päiväkodissa voi olla vähän hankala olla, jos on kipee, kun pitää ulkoilla ja kaikkee"*. Sanomistaan hän tosin pehmittää toteamalla, ettei heidän ole välttämättä pakko ulkoilla tänään laisinkaan. Vesileikinkin suhteen tilannetta voisi iltapäivällä miettiä uudestaan. Ninnin puolikuntoisuus aktivoi lapsen ja aikuisen välisen suhteen, jossa aikuinen huolehtii lapsen terveydestä. Lilli mittaa Ninniltä kuumeen, kehottaa tätä lepäämään ja pyytämään halutessaan juotavaa. Sairaudesta huolehtiminen liittyy läheisesti hoivaan ja perushoittoon. Samalla kun lapselta mitataan kuumetta tai kokeillaan kuumaa otsaa, tullaan ottaneeksi lapsi syliin. Kuukka (2015, 149) kutsuu tätä *biopedagogiikaksi*, joka tarkoittaa yhtäältä yksilöiden jatkuvaa tarkkailua ja toisaalta yksilöiden opastamista oikeanlaisten elämäntapojen pariin.

Myös Ninni tietää, kuinka sairaana toimitaan ja hän antautuu hoivattavan kipeän lapsen positioon. Ninni muun muassa toteaa, että hänen täytyykin nyt juoda paljon. Tämän jälkeen hän vielä kuvaa, että *"äiti on sanonut, että mun täytyy levätä"*. Näin Ninni osoittaa tietävänsä, kuinka kipeänä (lapsena) toimitaan. Viikkojen päästä lapset keskustelivat siitä, ettei sairaana tulla päiväkotiin. Ninni palasi vielä oletettavasti aineisto-otteessakin esiin tulleetseen päivään ja kertoi, kuinka hän oli ollut kerran kipeänä päiväkodissa.

Hyvinvoinnin rationaliteetti jakautuu kahteen diskurssiin, jotka ovat turvallisuus ja terveellisyys. Turvallisuuden diskurssissa varhaiskasvatuksen tehtävänä on varmistaa, ettei lapsille satu päiväkotipäivän aikana mitään. Terveellisyyden diskurssissa varhaiskasvatuksen tehtävänä on puolestaan vaalia terveellisiä elämäntapoja. Riskinä on niin ympäristö kuin lapsi itse. Tämä ilmeni siten, että lasten suojelun ja hyvinvoinnin takaamisen nimissä lapsen positioksi jäi helposti pelkkä kuuliaisuus.

9.3 Kodinomaisuus

Seuraavaksi esiteltä rationaliteetti poikkeaa edeltäjistään merkittävästi. Jo aikaisemmat luvut ovat antaneet viitteitä sekä lasten että aikuisten pyrkimyksestä kodinomaisuuteen. Erityisesti luvussa 7.3 kuvasin, kuinka ääriajat erosivat monin tavoin muusta toiminnasta. Kyseisen alaluvun aineisto-otteissa tuli esiin aikuisten pyrkimys rentouteen muun muassa mahdollistamalla lasten omat aloitteet. Kodinomaisuuden rationaliteetissa varhaiskasvatuksen ja erityisesti vuoropäiväkodin toiminnan tavoitteeksi katsotaan, että lapset ja aikuiset tekevät yhdessä mukavia, tavallisia ja arkisia asioita, jotka ovat tuttuja kodin piiristä. Kodinomaisuuden rationaliteettiin olen sisällyttänyt kaksi diskurssia, jotka ovat rentous ja luottamus. Varhaiskasvatussuunnitelmasta, saati varhaiskasvatuslaista ei kumpaakaan diskurssista löydy. Sen sijaan osana aineistonkeruuta kokosin kaikki tutkimuskunnan vuoro- ja iltapäiväkotien yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja poimin sieltä ne kohdat, joissa vuorohoidon oli kuvattu⁵². Monissa suunnitelmissa korostettiin vuorohoidon erityislaatuista. Esiin tuotiin muun muassa mahdolliset vuorohoidon tuottamat lasten ikävän tunteet ja pyrkimys tässäkin tutkimuksessa esiin tulevaan kodinomaisuuteen.

9.3.1 Rentous

Rentouden diskurssi toimii eräänlaisena synonyymina lasten ja aikuisten väliselle suhteelle, jossa korostuvat epävirallisuus ja epämuodollisuus. Rentouden diskurssi liittyy aineistossa erityisesti vuorohoidon ääriaikoihin. Aamuisin ja iltaisin tutkimuspäiväkodissa tapahtui paljon sellaista, jota ei välttämättä mielletä päiväkodin tehtäväksi. Työntekijöiden mukaan lasten kanssa tehtiin paljon perushoidollisia asioita, kuten harjattiin hiuksia tai hampaita. Näistä huolehtiminen katsotaan perinteisesti kuuluvan kotien tehtäväksi ja velvollisuudeksi. Ääriajoista puhumisen yhteydessä varhaiskasvatus saikin hyvin toisenlaisia merkityksiä kuin aiemmin esitellyissä opetuksen ja hyvinvoinnin rationaliteeteissa:

⁵² Toteutin kunkin yksikön suunnitelmaan asiansanahaun seuraavilla sanoilla: kodin-omai*, kotoisa*, kodikas*, ikävä*, turva* ja kotoi*.

Aineisto-ote 9.11

Olemme keskustelleet haastateltavan kanssa pitkään siitä, millaisia tavoitteita vuorohoito on tuonut mukanaan:

SANNA: *No ehkä on niinku semmonen... ainakin ne ryhmät missä ite on työskennelly ja ihmiset joittenka kanssa työskentelee, ni on tavallaan se ajatus, että et, vaikka me ei tuoteta koko ajan jotain... niinku jotenkin se et me annettas sit semmoset kouluvalmiudet esimerkiks, että meiltä tulis oikeesti sosiaalisia lapsia ja semmosia, jotka osais toimia aikuisten ja lasten kanssa niin itse kuin ryhmässä ja että et ne osais leikkiä*

AS: *Mmm*

SANNA: *että meilt ei lähe eteenpäin semmosii jotka on tumput suorina ja kädet taskussa emmä tiä mitä tehään*

AS: *Mmm*

SANNA: *ja niinku pelataan ja luetaan ja tavallaan semmosia, että voi tarjota sille lapsille semmosen pienen elämyksen ja onnistumisen tunteen...*

Haik.

Aineisto-ote 9.12

SANNA: *Kyllä kyllä ja sit kun tavallaan on niin paljon rikkinäisiä perheitä ja niin paljon tavallaan rikkinäisiä taustoja, et sit on ajateltu, et no se on sit se meiän työ siitä, että otetaan syliin ja annetaan sitä, jos ei muuta niin kammataan vaikka yks päivä tukkaa, jos se hyöältä tuntuu, ja että tulis tavallaan se hyvä tunne siitä et meillon niinku kiva olla ja on hyvä tulla.*

AS: *Niin ja et ehkä vähän semmosta kodinomaista tai?*

SANNA: *Kyllä.*

Haik.

Askarteluiden ja yhteisten kokoontumisten sijaan ilta-aikoina korostuivat henkilökunnan arkipuheissa ja haastatteluissa ennen kaikkea leikki, sosiaalisten taitojen opettelu ja arkiset puuhastelut. Haastattelussa Sanna mieltää kouluvalmiuksiksi hyvät sosiaaliset taidot ja omatoimisuuden, mutta tärkeintä vuorohoidossa on kuitenkin se, että on *"hyvä olla"*. Sannan kuvauksessa rikkinäisistä perheistä tulee esiin lastensuojelullinen diskurssi, jonka lähtökohtana on ajatus, että lapsen paras toteutuu normaalisiksi oletetussa ydinperheestä (ks. myös Moilanen 2015). Tyypillisistä akateemisista valmiuksista, kuten varhaiskasvatuksen sisältöalueiden tai kynäotteen hallinnasta puhuttiin vähemmän, jos lainkaan. Lisäksi Sannan puheessa lapsille tarjottavat elämykset ja oppimiskokemukset syntyvät juuri arkisista asioista, kuten lukemisesta, television katselusta ja pelailusta.

Keskeinen tapa rennon ilmapiirin tuottamisessa oli runsas ääriaikoihin sijoittuva vapaa leikki, kuten jo luvussa 7.3 jo esitin. Ilta-aikaan ei ollut lainkaan ohjattua toimintaa, vaan ilta oli omistettu leikille, ja lapset saivat esittää paljon toiveita tekemistensä suhteen. Lasten runsaat vaikutusmahdollisuudet korostivat rentoa ja kodinomaista tunnelmaa. Sanna kuvasi haastattelussa ilta-aikaa siten, että *"he (lapset) ikään kuin saa pieniä eri vapauksia"*. Lausahduksen voi tulkitta siten, että ilta-aikaan pedagoginen ohjaus korvautui lapsen toiveiden mukaisella toiminnalla. Ohjatun toiminnan puuttuminen iltaisin ja aamuisin on yksi osa sitä tapaa, jolla ääriajoista tehtiin erityisiä. Niin lapset kuin aikuisetkin toivat toiminnallaan erityisyyden esiin:

Aineisto-ote 9.13

SANNA: *Onni esimerkiksi yks semmonen lapsi joka jossain vaiheessa iltaa saattaa hiroeen monesti kysyy, että saanks mä ottaa sukat ja olla vaan kalsareilla? No sen kun oot jos hyöältä tuntuu. Et semmosia pieniä juttuja, et ne niinku tajuaa että hei, että tässä ei oo paljon porukkaa ja ja okei tuollon telkkari taustalla vähän niinku kotonakin*

AS: *Niin että yleensä toimitaan päiväkodissa näin, mutta nyt tapahtuu jotakin et se rikkoo semmosen harmonian, että*

SANNA: *Kyllä ja ne niinku jollain tapaa varmaan onkin sillei, että lapset tajuaa sen, että hei että nyt on ilta-aika, että ne lököttelee sohvilla ja peuhuhuoneessa ja tämmöstä...*

Haik.

Lapset olivat tietoisia ääriajojen mahdollistamista poikkeavuuksista. Onnin toiminta ilta-aikaan oli erilaista kuin muulloin. Silloin otettiin rennosti ja oltiin vapaammin, tarvittaessa vaikka "kalsarit" jalassa. Monet ääriajojen toiminnot hämärsivät kodin ja päiväkodin rajaa. Yksi vuorohoidon keskeinen ero päivällä tarjottavaan hoitoon oli aineisto-otteessakin mainittu televisio. Televisio tahditaa elämää ja luo sitä kautta instituutioita (Jokinen 2005, 111). Päivittäisiin Vadelmatarhan iltarutiineihin kuului Pikku kakkosen katsominen päivällisen jälkeen. Yleensä television katsominen on jotain sellaista, jota ei mielletä osaksi (hyvää) varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Sen sijaan se on monien kotien arkista puuhaa, eräänlainen kotiarjen symboli. Lasten puheissa televisio kuului nimenomaan ilta-aikaan. Lisäksi ryhmän lapsilla oli runsaasti lempinimiä. Lempinimienkin runsaan käytön voi ajatella korostavan rentoutta ja epävirallisuutta lasten ja aikuisten keskinäisissä suhteissa.

Kodinomaisuuden tavoittelu, kuten television katseleminen ja hiusten harjaaminen tuottivat sellaisia suhteessa olemisen tapoja, jotka monilta osin ajatellaan kuuluvaksi perheen piiriin. Yesilovan (2009) mukaan parhaillaan on valloillaan bolwby'lainen kiintymyssuhdeteorian mukainen ymmärrys, jonka mukaan "perhe toimii kohtuna lapsen suotuisalle kasvulle". Silloin kun tämä ei toteudu, paikataan sitä muissa instituutioissa. (Yesilova 2009, 171.) Kenties tämän vuoksi lapsiin luodaan myös joissain kasvatusinstituutioissa poikkeuksellisen tiiviitä suhteita, joilla kompensoidaan oman perheen kanssa vietetyn iltajan vähyyttä. Henkilökunnan puheissa tämä näkyi muun muassa siten, että oppimisen ja opettamisen korostamisen sijaan ryhmässä panostettiin siihen, että "olisi kivaa" ja nautitaan ihan vaan "perjantaifiliksestä". Kodinomaisuuden rationaliteettiin liittyvä rentous vaikuttaa hyvin samanlaiselta kuin Anttosen ja Zehnerin (2009) esittelemä vastuullisuuden rationaliteetti. Vastuurationaalinen toiminta ei ole sääntöihin sidottua, vaan tilannesidonnaista, vastakohta tehokkuusajattelulle. Sen yhdysvaltalaisena vastikkeena voi kirjoittajien mukaan pitää hoivaetiikkaa, jonka tunnuspiirteitä ovat vastuullisuus ja sitoutuneisuus pikemminkin kuin oikeudet ja säännöt. (Anttonen & Zehner 2009.) Näin monissa tiloissa, ajoissa ja toiminnoissa kuriin, kontrolliin tai pedagogiikkaan liittyvät tavoitteet korvautuivat lasten ja aikuisen välisellä rennolla ja informaalilla yhdessäololla, eräänlaisella hyvän perheen mallin jäljitelmällä. Ääriajoina hoi-

dossa oleville lapsille pyrittiin kenties tarjoamaan 'ekstraa' kompensatioksi poikkeuksellisista hoitoajoista.

9.3.2 Luottamus

Toisena kodinomaisuuteen liittyvänä diskurssina on lasten ja aikuisten välinen luottamus. Olen aikaisemmin kuvannut, kuinka luottamus lapsen taitoihin tarjosi lapsille mahdollisuuden vapauksiin esimerkiksi tilankäytön suhteen. Kuitenkin tässä luottamuksen diskurssi kytkeytyy ennen kaikkea tunteiden ilmaisuun ja lasten ja aikuisten väliseen tunnesuhteeseen. Luottamuksen diskurssissa aikuisen tehtävänä on turvallisen ilmapiirin luominen, jossa erilaisten tunteiden näyttäminen on sallittua. Lasten ja aikuisten välinen hyvä suhde on luottamuksen diskurssissa sellainen, jossa lapsi luottaa päiväkodin aikuisiin: hän uskaltaa lähestyä aikuista ja kertoa tälle asioistaan. Aikuinen on onnistunut työssään kasvattajana silloin, kun hän on pystynyt johdattamaan lapsen tähän luottamukselliseen suhteeseen, jossa lapsi suostuu vuorovaikutukseen ja läheisyyteen aikuisen kanssa.

Ensimmäisenä diskurssiin liittyy se, että lapsi antautuu vuorovaikutukseen ja läheisyyteen aikuisen kanssa. Tähän liittyi yleensä aikuisten tarjoama hoiva. Suomalaiselle varhaiskasvatukselle tyypillisessä educare-mallissa hoiva on liitetty osaksi varhaiskasvatuksen tehtävää. Tämä luo omat puitteet lasten ja aikuisten välisille suhteille. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen oli ennen kaikkea aikuisten tehtävä, ja seuraavassa se tulee esiin hoivan tarjoamisen, syllissä pitämisen kautta:

Aineisto-ote 9.14

Iltapäivä/ vapaa leikki

Aava menee ELINAN luo: *Pääseekö syliin?*

ELINA: *Aina pääsee syliin.*

Aava hyppää hänen syliinsä ja he halailevat ja hymyilevät toisilleen pitkän tovin.

Kohta Aava: *Mäkin haluaisin peuhuhuoneeseen.*

ELINA: *No mennääs kattoo yhdessä pääsisitkö sinne...*

ELINA ja Aava katoavat poikien perään.

--

Lyhyessä aineistokatkelmassa Aava hakeutuu avustajana toimineen Elinan syliin. Elina toteaaakin, että *"aina pääsee syliin"*. Tämä korostaa varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten tehtävää hoivan ja läheisyyden tarjoajina. Aikuisten tehtävänä oli hoivan tarjoaminen, mutta myös lapset odottivat aikuiselta muun muassa sylissä pitämistä. Samansuuntaisesti Alasuutarin ja Karilan (2014) tutkimuksessa lapset odottivat aikuisilta huolenpitoa. Huolenpitoon lapset liitivät hoidon ja lasten turvallisuudesta huolehtimisen. (Alasuutari & Karila 2014, 81.) Omassa aineistossani hoivan tarjoaminen liitettiin osin lapsen ikään (ks. luku 6). Minna tuo haastattelussa esiin ryhmän nuorimpia lapsia kuvatessaan, että *"(n)o justiin tää, että on enemmän sitä tämmöstä läheisyyttä ja tai sillä tavalla, et kun ne kuitenkin sitte haluaa tulla enempi ehkä vielä syliin"*. Aikaisemmin esitetyssä

aineisto-otteessa 6.6, lapsia pyydettiin halaamaan läksiäisiään viettävää opiskeelijaa. Katkelman voi tulkita luottamusdiskurssin puitteissa siten, että kasvatusinstituutioissa lapsilta oletetaan vuorovaikutuksellisuutta ja läheisyyttä tuntemattomammankin aikuisen kanssa. Ideaalilapsi vastaanottaa aikuisen läheisyyden, muttei kuitenkaan kiinny aikuiseen liiaksi (ks. Alasuutari 2010).

Luottamuksellisen suhteen ylläpitämiseen kuului toisinaan jo äsken esitelty rennon ilmapiirin luominen. Yhtenä tapana tuottaa rentoa ja luottamuksellista ilmapiiriä voidaan pitää opetuksen rationaliteetista irrottautumista: toisinaan perushoidollisissa tilanteissa aikuiset havahtuivat siihen, että he auttoivat lapsia asioissa, jotka nämä osaisivat tehdä itsekin. Aikuiset pohdiskelivat tällaista käytöstään myös ääneen:

Aineisto-ote 9.15

Aamupäivä/ siirtymä ulkoiluun

TUIJA on laittanut Eemelin vaatteet valmiiseen kasaan kuraeteisen lattialle. Hän istuu itse vieressä odottamassa. Eemeli tulee vessasta ja istuu TUIJAN syliin. TUIJA alkaa pukea häntä. Hetken päästä.

TUIJA: *Nyt mä passaan sua.*

MINNA: *TUIJA tykkää niin paljon Eemelistä, että se passaa sua.*

TUIJA: *Samalla tavalla mä huomaan liivarin kanssa, että ihan huomaamatta sitä käy pukemaan. Voi olla, että ens vuonna en enää passaa, kun tulee pieniä.*

MINNA Eemelille: *Nauti nyt.*

Aikuisia naurattaa.

--

Minna ja Tuija havahtuivat kesken pukemistilanteeseen siihen, että he auttavat Eemeliä tilanteessa, jossa hän osaisi aikuisten arvion mukaan toimia itsenäisesti. Pelkkä aikuisen ohjeistus tai valvonta riittäisi, mutta Tuija "passaa" Eemeliä ikään kuin vahingossa. Fyysinen läheisyys liittyi tässä auttamiseen (vrt. Paju 2013), mutta auttaminen sanallistuu myös "tykkäämiseen": aikuinen passaa Eemeliä, koska tykkää hänestä. Passaamisen oletetaan myös olevan Eemelille mieluisaa, sillä Minna kehottaa häntä nauttimaan tilanteesta, kun se vielä on mahdollista. Aikuisten puhe tuo esiin, että passaamista ei mielletä ammattikasvattajalle tyypilliseksi käytökseksi, sillä ovathan lapset päiväkodissa oppimassa muun muassa omatoimisuutta (ks. luku 9.4.1). Aineisto-otteen kuvaamassa pukemistilanteessa passaaminen ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen menivät kuitenkin opettamisen edelle. Puheellaan aikuiset tuovat esiin olevansa tietoisia toiminnastaan, ja passaaminen palautettiin ennen kaikkea lapsen ikään liittyväksi. Seuraavaa vuotta koskevaan tulevaisuudenkuvaan sisällytetään ajatus, että uudet 'pienet' lapset tulevat passaamisen kohteeksi ja nykyiset pienet eivät enää tarvitse samalla tavalla apua noustessaan päiväkodin ikähierarkiassa ylöspäin. Voi ajatella, että lasten 'passaamisella' tuotetaan luottamuksellista ja samalla rentoa sukupolvisuhdetta, jotka muodostavat kodinomaisuuden rationaliteetin ytimen.

Erityisesti ääriaikoihin ja saapumisiin kuului tietynlainen käsitys 'heikosta lapsesta'. Tutkimuksen kohteena olleen Vadelmatarhan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan, että "(l)apsia on aamu- ja iltahoidossa paikalla

vähemmän kuin päivällä, joten aikaa kahdenkeskisiin hetkiin on enemmän. Aikuisen läheisyys ja syli ovat tärkeitä koti-ikävän tai väsymyksen iskiessä". Suunnitelmassa lapsen ikävän tunteiden kuvataan olevan mahdollisia erityisesti ääriaikoina. Ratkaisuksi ikävään tarjotaan kahdenkeskisiä hetkiä, syliä ja läheisyyttä, ja nämä tuodaankin esiin nimenomaan ääriaikoihin kuuluvina. Jo pelkkä hoitoaikojen epäsäännöllisyys voi aiheuttaa joissain lapsissa vierauden kokemusta ja ikävää (Alasuutari 2010, 163). Tavanomaisessa varhaiskasvatuksessa säännöllisesti käyvän lapsen kohdalla ikävän tunteet saatettaisiin tulkita kompetenssin tai tunteiden hallinnan puutteeksi (ks. Warming 2011). Kuitenkin omien vanhempien ikävöinti ymmärrettiin tutkimuspäiväkodissa osaksi lapsen normaalia toimintaa. Toinen luottamuksen diskurssin piirre oli Tupunoiden ryhmässä se, että lapsi ilmaisee monenlaisia tunteitaan aikuiselle. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) esittää, että luottamukselliseen suhteeseen kuuluu, että lapsi osoittaa (ikävän) tunteensa aikuisille (ks. Opetushallitus 2016, 32).

Itkuisuus, ikävä ja herkkyytys tuntuivat olevan tutkimuspäiväkodissani hyväksytyjä tunteita, enkä tehnyt näiden osalta sellaisia havaintoja, joita aikaisempi tutkimus esittää (esim. Alasuutari 2010; Warming 2003). Osin tämä voi pohjata rentouden kohdalla esitettyyn kiintymyssuhdepohjaiseen ajatteluun, jossa lapsen nähdään tarvitsevan kiinteät suhteet aikuiseen (ks. myös Millei & Alasuutari 2016). Näin hoiva katsotaan edellytykseksi lapsen 'normaalille' kehitykselle. (Yesilova 2009, 52; ks. myös Moilanen 2015.) Hoivan tavoitteena on luoda luottamukselliset, ydinperheen kaltaiset suhteet, joita lapsi tarvitsee kehityksensä rakennuspalikoiksi. Kenties hoiva korostuu vuorohoidossa sen vuoksi, että perinteisesti illat, viikonloput ja yöt on ajateltu perheen ajaksi. Tällöin vuorohoito on itsessään riski ja uhka hyvän lapsuuden toteutumiselle. Minna kertoikin haastattelussa, että pienten lasten sylissä istuminen on hänen mielestään "äidin ikävää". Päiväkodissa tarjottu läheisyys voi paikata läheisyysvajetta, jonka vuorohoidon oletetaan synnyttävän perheenjäsenten kesken.

Kodinomaisuuden rationaliteetti jäsentyy siis kahdesta diskurssista, jotka ovat rentous ja luottamus. Rationaliteetissa varhaiskasvatuksen tehtäväksi määrittyy luottamuksellisen ja kotia jäljittelevien suhteiden rakentaminen lasten ja aikuisten välille. Ohjatun toiminnan välttämällä, runsaalla vapaalla leikillä sekä arkisilla puuhasteluilla, kuten hiusten letittämisillä ja lastenohjelmien katsomisella, haettiin lasten ja aikuisten keskinäistä rentoutta. Luottamuksellisen suhteen syntymistä puolestaan rakennettiin tarjoamalla lapselle hoivaa, läheisyyttä ja perheen kaltaisia suhteita. Lapsi positioituu luottamuksen diskurssissa ennen kaikkea hoivan vastaanottajaksi. Juuri ääriaikoina korostui oletus lapselta vanhempiaan ikävöivänä ja aikuisesta puolestaan huolenpidon tarjoaja. Ihmisten keskinäinen hoiva on äärimmäisen mielenkiintoinen ja tehokas tapa hallita. Tedren (2000) mukaan hoivaan liittyy paradoksi. Luonnollisena ja itsestään selvänä hoiva arkisena auttamisena se voi olla sekä alistavaa tai rajoittavaa että valtaistavaa. Määrittely on tilannesidonnainen ja riippuu myös määrittelijästä. (Tedre 2000, 523.) Luottamuksen diskurssiin liittyykin oletus lapsesta *riippuvaisena* suhteessa aikuiseen (ks. myös Alasuutari & Karila 2010, 105, 107). Ehkä

ristiriitaisestikin lapsen on oltava kuitenkin itse aloitteellinen ja vastaanottavainen aikuisen läheisyydelle. Ei-toivottavan lapsen positioon taas sijoittuu sellainen toiminta, jossa lapsi ei ota vastaan aikuisen tarjoamaa hoivaa tai päinvastoin kiinnittyy aikuiseen liiaksi.

9.4 Samanvertaisuus

Viimeinen erittelemäni rationaliteetti, samanvertaisuus, muodostuu kahdesta diskurssista, jotka olen nimennyt itsenäisyydeksi ja kumppanuudeksi. Samanvertaisuuden ydin on lasten ja aikuisten välisen tasa-arvon korostaminen. Rationaliteetti ohjaa sellaiseen lasten ja aikuisten välisen suhteen malliin, jossa aikuiset ja lapset voivat molemmat osallistua esimerkiksi itseään koskevaan tai yhteiseen päätöksentekoon ja viettää aikaa toistensa seurassa ilman pedagogisia tai hoivaan liittyviä tavoitteita. Itsenäisyydessä ja kumppanuudessa samanvertaisuus painottuu kuitenkin hiukan eri tavoin.

9.4.1 Itsenäisyys

Itsenäisyyteen liittyy näkemys, jossa lapsi on kyvykäs päättämään itseään koskevista asioista ja toimimaan joissain asioissa ilman aikuisten ohjausta. Samaan aikaan, kun lapselle annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, aikuisen asema päätöksentekijänä muuttuu. Diskurssin oletukset rinnastaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) kuvauksiin, joissa lapsia kannustetaan pyytämään itse aikuisilta apua sitä tarvitessaan. Näin jo asiakirjatasolla itsenäisyys on varhaiskasvatuksen instituutioissa toimintaa, jota on opetettava, tuettava ja opeteltava. Kuitenkin erona osaamisen diskurssiin lapsen itsenäisyys ei ole ainoastaan opeteltava taito. Itsenäisyyden diskurssissa lapsi oletetaan tietyissä konteksteissa vastuulliseksi ja kyvykkääksi muun muassa suhteessa omiin valintoihinsa ja päätöksentekoon. Itsenäisyyden asteittainen lisääminen on asia, jota lapset päiväkodissa harjoittelevat. Jotta lapset voivat toimia itsenäisesti, tarvitsevat he tietoa päiväkodin toimintavoista ja siitä, millainen käytös on suotavaa, toivottavaa tai kiellettyä (ks. myös luku 6.2.2):

Aineisto-ote 9.16

Aamupäivä/ siirtymä ulos

--

Ella kirkaisee majassa korvia vihlovasti.

MINNA: *No niin, se oli siinä! Nyt siivoamaan ja ulos.*

Samalla hän astelee majan ovelle ja kohdistaa sanansa Ellalle ja Eemelille. Otso ja Arttu menevät käskystä vessaan. Sen sijaan Ella ja Eemeli jäävät majaan. Tavallaan heidän toimintansa voisi tulkita siivoamiseksi, mutta lähinnä he nauraa räkättävät ja kasailevat dinosauruksia kaatuviksi kasoiksi. Kaikki aikuiset ovat siirtyneet eteiseen, joten Ella ja Eemeli saavat retostella rauhassa. Jossain vaiheessa LILLI sanoo, että MATTI voisi vilkaista majan tilanteen. MATIN ilmestyessä oviaukkoon kaksikko poistuu välittömästi vessaan. Jo-

kaista liikettä säestää naurun remakka ja kiemurtelu. Lopulta MINNA menee heidän perässään vessaan ja käskää Eemelin rauhoittumaan vessan penkille ja Ellan pukemaan. MINNA jututtaa Eemeliä: *Pystytkö pukemaan? Jos et niin sitten sä istut tällai ulkona.*

Eemeli: *Pystyn.*

MINNA: *Hyvä valinta.*

He kulkevat yhtä matkaa eteiseen.

--

Aikuinen tiedustelee Eemeliltä, pystyykö hän pukemaan ulkovaatteet, vai meeneekö hän ilman ulkovaatteita pihalle. Eemeli ilmoittaa pystyvänsä pukemaan. Lapsi saa esimerkissä näennäisesti itse valita onko hän kyvykäs tai halukas pukemaan vai ei. Minnan kommentti "*hyvä valinta*" korostaa tätä, mutta myös sitä, että Eemeli on toiminut oletetun mukaisesti. Tämä lyhyt aineisto-ote kuvaa mainosti sitä, kuinka lapselle annetaan pienin vihjein tietoa siitä, millainen toiminta on päiväkodissa suotavaa ja toivottavaa. Lapsia ohjataan monin tavoin kohti itsenäisyyttä, itsen hallintaa ja 'oikein valitsemista'. Oleellista onkin se, että lapsella on tarpeeksi tietämystä, jotta hän voi valita ja toimia 'oikein'. Kuten Millei (2012, 94) esittää, toimii valta tällaisissa tilanteissa siten, että lapsia ikään kuin 'voimaannutetaan' itsen hallintaa tukemalla ja tarjoamalla ainoastaan rajoitettu määrä mahdollisia toimintavaihtoehtoja. Ryhmän aikuisilla oli monissa tilanteissa tapana esittää asiat lapsille neuvoteltavina. Jos esimerkiksi lapsi ei jaksanut syödä, saatettiin yhteiseen ratkaisua lähteä etsimään esittämällä lapselle kysymys *minkäslainen sopimus me hierottas?*"

Lasten itsenäisyyden ja itsen hallinnan taitojen kartuttaminen oli keskeinen osa Tupuna-ryhmän toimintaa. Lapset saivat pieniä vastuutehtäviä tai edellisen aineisto-otteen tapaan (toisinaan näennäisiä) mahdollisuuksia vaikuttaa omiin tekemisiinsä. Erityisesti vapaan leikin aikana ja ääriaikoina lapset määrittelivät hyvin pitkälti itse tai keskinäisissä suhteissaan sen, mitä he halusivat tehdä. Ryhmässä oli myös pedagogisia käytänteitä, joiden voi ajatella tavoittelevan lasten itsenäisyyden asteittaista tukemista. Tällaisena voi pitää esimerkiksi 'kukkajonoa'. Lattiaan oli liimattu ruoanottoaikan eteen kukkia merkiksi siitä, kuinka lapset asettautuvat jonoon odottaessaan ruokaa. Näin aikuisten ei tarvinnut ohjata lapsia tiettyyn järjestykseen, vaan pelkkä kehoitus siirtyä kukkajonoon riitti: lapset järjestäytyivät itse jonoon sopivan välimatkan päähän toisistaan. Lisäksi ryhmässä toteutettiin *viikon tähti* -nimeä kantavaa toimintamuotoa, joka on tullut esille jo aikaisemmissa aineisto-otteissa (esim. 5.1 ja 7.3). Viikon tähti -henkilö sai tuoda päiväkotiin leluja, valokuvia ja muita tavaroita kotoa. Viikon aluksi tähtihenkilöä haastateltiin yhteisellä kokoontumisella, ja lisäksi hän sai viikon aikana pieniä vastuutehtäviä, kuten hakea maitoa keittiöstä. Viikon tähtihenkilön voi ajatella hallinnan tekniikaksi, jossa lapsia opetetaan kantamaan vastuuta teoistaan ja tekemisistään sekä toimimaan itsenäisesti (ks. myös luku 8.1.1).

9.4.2 Kumppanuus

Toiseksi samanvertaisuuden rationaliteetin ulottuvuudeksi olen nimennyt kumppanuuden. Jo tutustumispäivänä olin kirjoittanut havainnointipäiväkirjaani huomion siitä, että joidenkin lasten ja aikuisten välillä vallitsi 'erityinen' suhde (ks. myös luku 5.5). Tiettyjen lasten ja aikuisten keskinäinen toiminta poikkesi silmiinpistävästi muista lapsi-aikuinen -suhteista. Tiettyt lapset ja aikuiset hakeutuivat jatkuvasti toistensa seuraan, vitsailivat rennosti keskenään, halailivat ja sylittelivät. Kumppanuuden diskurssin perusvire on sama kuin itsenäisyydessä eli ymmärrys siitä, että lapsi on kykeneväinen päättämään asioista ja toimimaan itsenäisesti. Tämä tarkoittaa ulkoisen ohjauksen vähenemistä. Kumppanuuden diskurssi rakentuu kuitenkin itsenäisyydestä poiketen lasten ja aikuisten *yhteiselle* toiminnalle. Myös molemmat haastattelemistani henkilökunnan jäsenistä tunnistivat ilmiön ja osasivat nimetä tällaisia 'erityisiä' suhteita. Analysoimalla aikuisten haastatteluita erotin muutamia tekijöitä, jotka tekivät joistain suhteista erityisiä. Ensimmäiseksi kumppanuuden diskurssin rakennusaineena esittelen yhdessä jaetun huumorin:

Aineisto-ote 9.17

SANNA: -- *no sehän se Veikka (--)* on aika ihana.

AS: *No se on kyllä.*

SANNA: *Se on kyllä joskus nii hyvä ku se, ai että sit ku se on ku se täräyttelee niitä juttujansa ja sit se yrittää kovasti markkinoia. Se on aina hyvä, voisit sä muuttaa sinne mun sedän luo ((ääntään muuntaen)), voisit sä tulla? Mää sit että no kuule että sun enol on oma koti mul on oma koti*

--

Haik.

Aineisto-otteessa Sanna luettelee sellaisia lapsia, joita hänen on helppo lähestyä ja joiden kanssa hänen on helppo olla. Yhdeksi tällaiseksi hän mainitsee Veikan, jota hän kuvailee ihanaksi. Aineisto-ote kuvaa lasten ja aikuisten välistä (tulkitantani mukaan kasvatusinstituutiossa) poikkeuksellista kielenkäyttöä ja erityisesti huumoria kun "*Veikka täräyttelee juttujansa*". Kerronta lapsesta on haastattelutilanteessa ilon ja naurun värittämää. Suhde vaikuttaa kasvatuspuhetta epävirallisemmalta ja suhteesta puhutaan tietty 'pilke silmäkulmassa'. Haastateltavien aikuisten mukaan kumppanuuden syntymistä edisti se, että lapset olivat vastaanottavaisia aikuisten jutuille ja vitseille, jolloin hyväksytyksi tulemisen lisäksi syntyy jaettu ymmärrys siitä, mikä on hauskaa. Minna kertoikin haastattelussa, että "*voi olla tosiki semmonen vetäytyväki lapsi, mutta sitte heti jos huomaa sen, et kun siihen pääsee vähän lähemmäs ja rupee vähän hassuttelemaan tai jotain tämmöistä läppää heittämään, ni lapsi lähtee siihen sitte mukaan...*" Yhdessä jaetussa huumorissa aikuinen tulee vitseinensä hyväksytyksi ja lapsi reagoi positiivisesti aikuisten juttuihin. Jaetun huumorin ja joskus jopa ronski kielenkäyttö eivät viittaa lasten ja aikuisten väliseen perinteiseen kasvatussuhteeseen. Lasten ja aikuisten välinen suhde perustui esimerkiksi ylläkuvatuissa oteissa muille tekijöille, kuin perinteiselle instituution lapsi-aikuinen -suhteelle.

Yhdessä jaetun huumorin lisäksi tärkeää kumppanuuden diskurssin aktivoitumiselle oli myös se, että lapset itse olivat aloitteellisia aikuisten suuntaan. Tämä tuli esiin käänteisesti aikuisten kuvatessa lapsia. Esimerkiksi Sanna kuvasi haastattelussa Petjan *"tosi hankalaksi"*, koska *"et kun se ei yhtään päästä niinku luokseen"*. Lapsen pidättäytyminen kanssakäymisestä aiheutti sen, että lapsi kuvattiin hankalana. Sannan puheessa lapset kuvautuvat tietyillä tavoilla sen osalta, millaiseksi lapsen ja aikuisen suhde voi muodostua. Toisin kuin esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelma (2016) esittää, näkivät Tupunoiden aikuiset lasten aseman keskeiseksi kumppanuuden syntymisessä. Lapsen lähestyttävyyden ja aloitteellisuuden voivat helpottaa vuorovaikutuksen syntymistä (ks. myös Turja 2007). Tunne kumppanuudesta ja tasavertaisuudesta syntyy tuttuuden ja helpouden tunteesta. Kumppanuuden diskurssi ei aktivoitu, jos lapsen ei katsota olevan aloitteellinen ja osoittavan kiinnostusta aikuista kohtaan. Kumppanuuden edellytyksenä oleva tuttuuden tunne saattoi liittyä lapsen lisäksi myös lapsen muihin perheen jäseniin. Haastattelussa tiedustelin, syntyikö Minnalla kehenkään Tupunoiden lapsista erityiseksi määriteltäviä suhteita. Hän mainitsi tällaisiksi lapsiksi muun muassa Ellan ja Petjan. Minna ei kuitenkaan määrittele erityistä suhdetta suoraan lapsen, vaan lasten äitien kautta. Minna kokee olevansa molempien äideille luottoaikuinen. Kumppanuuden diskurssin aktivoikin toisinaan jokin päiväkodin ulkopuolelta tuleva seikka, joka teki lapsesta tai perheestä tutun oloisen tai helposti lähestyttävän:

Aineisto- ote 9.18

SANNA: *Ja se Eemeli on myynyt sydämensä TUIJALLE ((nauraa))*

AS: ((hymyillen)) *Joo olen huomannut.*

SANNA: *Joo et se on kyllä ihan, mutta siinäkin on yhteinen tekijä se, että TUIJAN tai siis Eemelin ukki on opettanu TUIJALLE kitaran soittoa joskus.*

AS: *Okei joo. No niin se ukkihan käviikin tossa joskus jotain kitarointia. Joo okei.*

SANNA: ((hymyillen)) *Joo kyllä, että sieltä niinku aina löytyy joku tämmönen.*

AS: *Nii.*

Haik.

Aineisto-otteessa Sanna kertoo Tuijan ja Eemelin erityisestä suhteesta, jonka minäkin olin pannut tutkijana merkille. Tuija ja Eemeli viettivät aikaa paljon sylissä ja jutustellen ja molemmat hakeutuivat usein toistensa seuraan. Sanna kertoo, että *"Eemeli on myynyt sydämensä Tuijalle"*, ja tuo vielä esiin, että *"sieltä löytyy aina joku tämmönen"*. Sanna viittaa sanomisellaan aikaisemmin haastattelussa kertomaansa siitä, kuinka hänellä ja Kertulla on erityinen suhde. Kertun mummi oli aikoinaan hänen työkaverinsa, ja lisäksi hän oli ollut ottamassa perhettä vastaan, kun Kerttu oli sekavaksi kuvatussa tilanteessa aloittanut päiväkodissa. Sekä Eemelin että Kertun kanssa suhde ei jäsenny lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Molempien suhteiden kohdalla tärkeää oli perheenjäsenen tunteminen jonkin toisen elämänpiirin kautta.

Yhteisesti jaettu ronskikin huumori ja jutustelu, lasten aloitteellisuus, tuttuuden tunne ja perheen tunteminen mahdollistavat yhdessä ja erikseen lasten ja aikuisten välisen suhteen, jota voisi luonnehtia kumppanuudeksi. Lasten ja

aikuisten poikkeuksellisen läheiset suhteet näkyivät ja tuntuivat myös aineistonkeruun aikana monin tavoin:

Aineisto- ote 9.19

Aamupäivä/ vapaata leikkiä & ohjattua toimintaa

Onni tulee peuhuhuoneesta ryhmään.

Onni: *Mä tulín juomaan. Hei mulla on jano.*

TUIJA: *Tuus käymään tässä häntäkärpänen.*

Onni menee hänen luokseen ja TUIJA halaa häntä.

TUIJA: *Tuutsä sitten vähän ajan päästä askartelemaan ystävänpäiväkortteja?*

Onni: *Joo, mä oon tehny kotona.*

TUIJA: *Niin se äiti sanoi, että sä olit tehny oikein sarjatuotantona.*

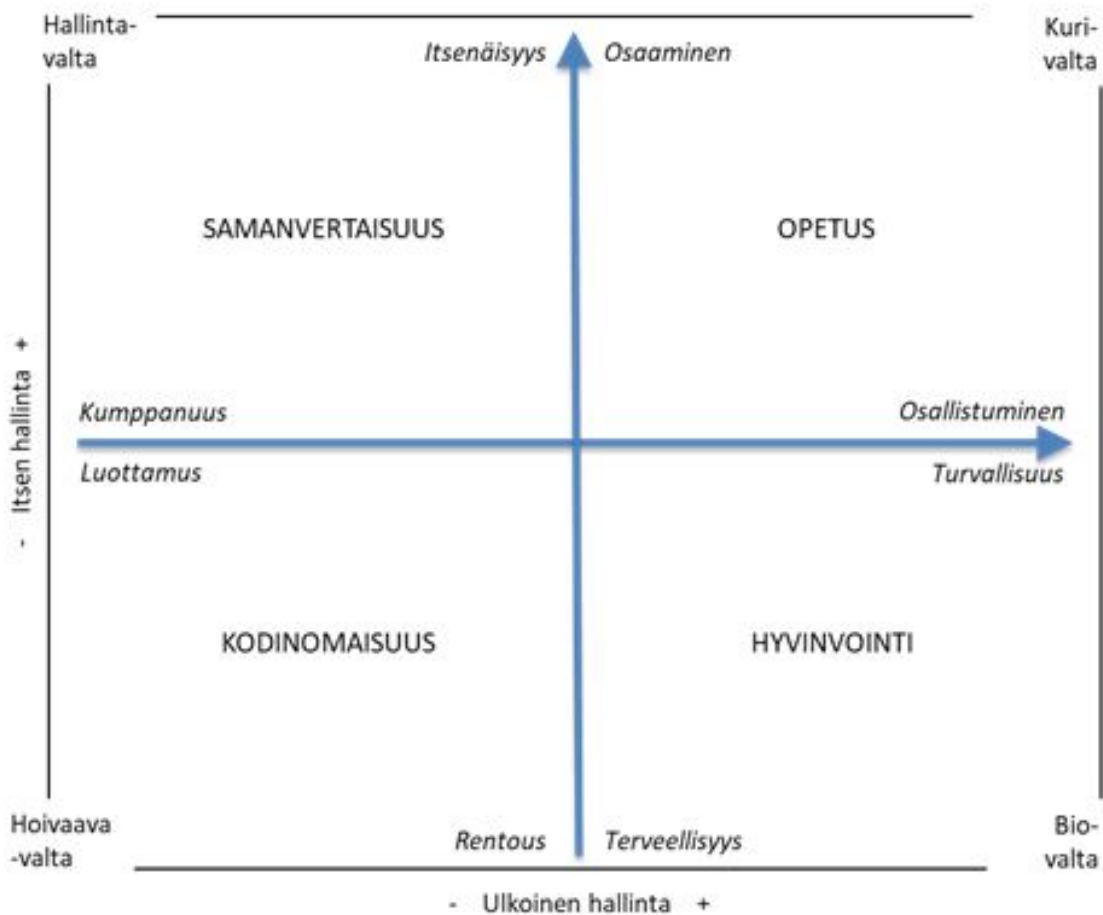
--

Onnin ja Tuijan suhde tunnistettiin molemmissa henkilökunnan haastatteluissa erityiseksi. Yllä esitetty kenttämuistiinpanoista poimittu kohta kuvaa, kuinka lasten kumppanuusdiskurssi voi arjessa ilmetä. Otteessa aloitteen kontaktille tekee aikuinen, joka pyytää Onnia luokseen halaamaan. Samalla hän kutsuu Onnia usein käyttämällään lempinimellä ”häntäkärpänen”. Usein myös Onni puhui itsestään Tuijan häntäkärpäsenä. Kumppanuudesta syntyy suhde, joka sulkee intiimiydessään ja tiiviydessään muut ulkopuolelle. Kumppanuuden diskurssi ei itse asiassa pohjaa niinkään sukupuolvisuhteeseen, vaan jollekin muulle ihmissuhteen tyypille. Sen voisi ajatella vertautuvan enemmän vertaisten keskinäiseen ystävyyteen, sillä vuorovaikutus muistuttaa enemmän kaverusten keskinäistä olemista. Esimerkiksi lasten ja aikuisten välinen kielenkäyttö saattoi vaikuttaa välillä rajulta ja ronskiltakin. Tämä kertonee osaltaan siitä, että suhde jäsenyi tasavertaisemmin ja epävirallisemmin kuin perinteinen kasvattajan ja kasvatettavan suhteen diskurssi. Diskurssit aktivoituvat ja niitä käytetään tietyissä konteksteissa. Kumppanuuden diskurssi tuleekin kenties joltain muulta elämän alueelta kuin varhaiskasvatuksen virallisen instituution kentältä.

Yhteenvetona voi todeta, että samanvertaisuuden rationaliteetti muodostuu kahdesta diskurssista, jotka ovat itsenäisyys ja kumppanuus. Lasten ja aikuisten välistä suhdetta leimaa nimensä mukaisesti samanvertaisuus. Diskurssien keskeisenä erona voidaan pitää sitä, kuinka lapset ja aikuiset näissä itsenäisyyden ja kumppanuuden diskursseissa asemoituivat suhteessa toisiinsa. Itsenäisyyden diskurssi liittyy vahvasti kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tavoitteisiin. Itsenäisyys on yksi niistä taidoista, joita päiväkodissa opetellaan. Kumppanuuteen ei liittynyt vastaavaa opetuksellista ulottuvuutta, vaan se astuu perinteisen kasvatussuhteen ulkopuolelle. Samanvertaisuuden diskurssissa lapset ja aikuiset ovat tasavertaisia kumppaneita, kavereita ja jopa ystäviä. Näkemykseni mukaan, kyse on ainakin osin tietynlaisesta suhteessa olemisen helppoudesta. Yhtäältä lapset ja aikuiset tulevat hassuine juttuineen ja vitseineen hyväksytyksi ja toisaalta osoittavat aloitteellisesti kiinnostusta toisiaan kohtaan.

9.5 Rationaliteettien nelikenttä

Tässä luvussa olen eritellyt sukupolvijärjestystä ohjaavia rationaliteetteja. Rationaliteetit ja niitä tuottavat diskurssit muovaavat sitä, millaisen muodon sukupolvisuhteet saavat. Edellä esitetyt rationaliteetit – opetus, hyvinvointi, kodinomaisuus ja samanvertaisuus – olivat kaikki havaittavissa tutkimuspäiväkotini arjessa ja ne on esitetty kootusti seuraavassa kuviossa:



KUVIO 3 Lasten ja aikuisten suhteita ohjaavat rationaliteetit

Esitetyt rationaliteetit muodostavat tutkimuksen kohteena olleen päiväkodin sukupolvijärjestyksen. Kuvion oikeassa laidassa olevat opetuksen ja hyvinvoinnin rationaliteetit ilmentävät monia varhaiskasvatuksen virallisia ja ääneen lausuttuja tavoitteita. Oikeaa laitaa voisikin kuvata päiväkodin *'hallinnollisuudeksi'*, jossa korostuvat viralliset lasten oppimiselle ja hyvinvoinnille asetetut tavoitteet sukupolvisuhteen ytimenä. Vastaavasti vasemmassa laidassa oleviin kodinomaisuuteen ja samanvertaisuuteen liittyy epävirallisuutta, jota esimerkiksi varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa ei sanallisteta. Vasen laita muodos-

taa sukupolvijärjestyksen *'hallinnallisuuden'*, jossa korostuvat puolestaan epäsuorat hallinnan tavat ja varhaiskasvatuksen epävirallisemmat tavoitteet.

Rationaliteeteista ja diskursseista muodostuu nelikenttä, kun rationaliteetit asetetaan suhteessa toisiinsa sen mukaan, korostuuko rationaliteetissa itsen vai ulkoinen hallinta. Nelikentän kulmiin on lisäksi kirjattu hallinnan tutkijoiden tuotannosta tutuksi tulleet eri vallan muodot, jotka voidaan yhdistää esittämiini rationaliteetteihin. Opetuksen rationaliteetin yhdistän kurivaltaan, hyvinvoinnin biovaltaan, kodinomaisuuden hoivaavan valtaan ja samanvertaisuuden rationaliteetin hallintavaltaan.

Diskurssien mahdollistamat positiot eivät olleet aineistossani esillä tasavahvasti, vaan toiset niistä olivat enemmän esillä kuin toiset. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettamista ja oppimista korostava tehtävä oli vahva. Tämä ei ole yllättävää, sillä onhan myös Varhaiskasvatussuunnitelmassa sen sisältöä visualisoivan kuvan keskiössä oppiva ja hyvinvoiva lapsi (Opetushallitus 2016, 36). Hyvinvoinnin rationaliteetti jäseni lasten ja aikuisten suhteita monissa tilanteissa. Turvallisuuden ja terveellisuuden yhtenä tarkoituksena voi kuitenkin pitää edellisen rationaliteetin tavoin oppimisen mahdollistamista. Tämän tutkimuksen tulosten kanssa yhteneväisesti myös Varhaiskasvatuslaissa (580/2015) todetaan, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö. Hyvinvoinnin rationaliteetin voi ajatella edustavan biovallalle ominaisia vallan ja hallinnan tapoja. Kuukan (2015, 20–22) mukaan biovalta sisältää kaksi toisiaan täydentävää puolta. Väestön biopolitiikka on terveellisuuden diskurssin mukaista toimintaa, jossa tähdätään yksilöiden tai yhteisöiden hyvinvoinnin ja hyvän elämän turvaamiseen. Tässä keinoina ovat terveellisten elämäntapojen vaaliminen ja itsestä huolehtimisen taidot. Sen sijaan turvallisuuden diskurssin voi ajatella Kuukan esittelemäksi ruumiin poliittiseksi anatomiksi, joka suuntautuu yksilöiden valvontaan ja normaalistamiseen.

Opetuksen ja hyvinvoinnin rationaliteettien lisäksi analyysissä tuotiin esiin kodinomaisuuden ja samanvertaisuuden rationaliteetit. Merkillepantavaa on se, että varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista ei löydy lainkaan mainintaa rennon tai kodinomaisen tunnelman luomiseksi. Sen sijaan luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen on Varhaiskasvatussuunnitelmassa keskeinen kasvattajille annettu tehtävä. Tämä kertonee siitä epävirallisuudesta, johon kodinomaisuuden rationaliteetti kytkeytyy. Smith (2012) kutsuu ateenalaisen lapsen malliksi näkemystä, jossa lapsia hallitaan kohti autonomiaa ja osallisuutta. Autonomian lisääntymisen myötä Smith (2012, 34) näkee, että lapsuuden ja aikuisuuden rajat kaventuvat. Nähdäkseni samanvertaisuuden rationaliteettiin liittyvä itsenäisyyden diskurssi ei vielä sinällään kavenna lapsuuden ja aikuisuuden välisiä eroja. Vaikka lapsia ohjataan kohti itsenäisyyttä ja osallisuutta, eivät ohjaaminen ja hallinta ole kadonneet mihinkään – ne vain ovat muuttaneet muotoaan. Sen sijaan kumppanuuden diskurssissa on nähtävissä Smithinkin (2012) mainitsemia piirteitä lapsuuden ja aikuisuuden välisten rajojen lientymisestä. Voi jopa ajatella, että kumppanuuden diskurssissa lapsen ja aikuisen po-

sitiot tulevat niin lähelle toisiaan, ettei niitä ole välttämättä edes tarpeen erottaa toisistaan.

Tämän tutkimuksen aineistossa esiin tullut pyrkimys lasten ja aikuisten väliseen kumppanuuteen oli vahva. Aikaisemmissa tutkimuksissa tämän kaltaisista suhteista varhaiskasvatuksen piirissä ei ole juurikaan raportoitu. Lähimmäksi kumppanuuden kaltaisia sukupolvisuhteita on raportoitu Ukkonen-Mikkolan (2011) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin lasten ja vanhusten yhteisen palvelukeskuksen toimintakulttuuria. Ukkonen-Mikkolan mukaan vanhusten ja lasten suhteet erosivat työntekijöiden kanssa muodostuneista suhteista. Niille oli tyypillistä keskustelut, kuuntelut ja yhdessä jaettu huumori. (Ukkonen-Mikkola 2011, 125–128 154.) Aikuiskaveritoiminnassa viitteitä kumppanuuteen vertautuvista suhteista on ollut nähtävissä jo jonkin aikaa (esim. Moilanen 2011; 2015).

Tutkimuksen tulokset haastavat pohtimaan, onko kumppanuutta korostavassa suhteessa kyse siitä, että jo perheiden piirissä tapahtunut sukupolvisuhteiden murtuminen on yltänyt myös päiväkotiin. Voi ajatella, että kodeissa murros sukupolvisuhteissa on jo paljon pidemmällä (Korhonen 1999). Tasavertaisessa kumppanuudessa perinteinen sukupolvijärjestys hälvenee muun muassa huumorin ja tuttuuden kautta, jolloin opetuksen ja hyvinvoinnin rationaliteetteihin perustuvat suhteet korvautuvat muilta elämänalueelta tulevilta suhteesta olemisen tavoilla. Vuorohoidolle tyypilliset lapsimäärän vaihtelut ja rauhalliset ääriajat tarjosivat mahdollisuuksia lasten kuuntelemiselle ja päätösvalan jakamiselle aikuiselta lapsille. Kenties vuorohoito kontekstina tarjoaa kumppanuuden syntymiselle ja varhaiskasvatuksen perinteisistä lapsi-aikuisen-suhteista poikkeaville suhteille hedelmälliset puitteet.

Strandellin (2012a, 197) mukaan esimerkiksi kasvatuskumppanuuden avulla vanhemmat tuodaan julkisen vallan määrittelemän yhteistyön osapuoliksi siten, että yksityisen ja julkisen välinen raja hämärtyy. Yhteisillä sopimuksilla ja kasvatuskumppanuudella sitoutetaan vanhempia ja perheitä tehokkaasti mukaan toimintaan. (Strandell 2012a, 197–198.) Ideologisesti lasten tasavertainen kohtaaminen ja kumppanuus kuulostavat ihanteelliselta, mutta Strandellin mainitsemat haasteet koskevat myös lasten ja aikuisten välistä kumppanuutta. Kumppanuuden diskurssi nostaa esiin myös sen kiperän aiheen, että ammattikasvattajan täytyy 'tykätä' tasavertaisesti kaikista lapsista. Analyysi kuitenkin osoittaa, että päiväkodissa syntyvät lasten ja aikuisten suhteet eivät rakennu pelkästään päiväkodin seinien sisäpuolisten tapahtumien tai pelkän virallisen kasvatussuhteen myötä. Varhaiskasvatuksen virallisten tavoitteiden lisäksi suhteet muodostuivat tässä tutkimuksessa toisinaan muun muassa lapsen perhe-taustan, jaetun huumorintajun ja yhteisen historian kautta. On siis selvää, että lasten ja aikuisten välille syntyy varhaiskasvatuksen instituutioissa monenlaisia suhteita, joista osa voi olla esimerkiksi lasten toimijuuden näkökulmasta tarkasteltuna suotuisampia kuin toiset.

10 VUOROPÄIVÄKOTI SUKUPOLVISUHTEIDEN KONTEKSTINA

Tämä tutkimus on käsitellyt lasten ja aikuisten suhteita vuorohoitoa tarjoavassa päiväkodissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin yhdessä 3–5-vuotiaiden lasten vuoropäiväkotiryhmässä havainnoimalla ja haastatteleamalla ryhmän lapsia ja aikuisia. Teoreettisesti tutkimuksessa on hyödynnetty hallinnan analytiikkaa. Sen myötä kiinnostuksen kohteena ovat olleet hallinnan ulottuvuudet ja vallan muodot sekä niiden ilmeneminen osana lasten ja aikuisten välisiä suhteita. Samalla tarkasteltavaksi ovat tulleet hallinnan ulottuvuuksien keskinäiset suhteet. Tutkimuksessa on eritelty muun muassa lapsen ikään ja sukupuoleen sekä lasten ja aikuisten väliseen läheisyyteen ja etäisyyteen liittyviä hallinnan tekniikoita sekä lasten itsen hallinnan tekniikoita. Näiden lisäksi olen analysoinut ja nimennyt lasten ja aikuisten suhteita ohjaavia rationaliteetteja.

Tämän tutkimuksen aineistossa valta- ja hallintasuhteet rakentuivat sosiaalisesti, kuten Foucault (1998, 70–71) esittää. Lasten ja aikuisten väliset suhteet näyttäytyivät dynaamisina ja muuntuvina. Valta ei tämänkään tutkimuksen mukaan ole palautettavissa pelkästään kysymykseksi siitä, kenellä valtaa on, ja kuka on alisteisessa asemassa. Kaikilla osapuolilla on aina vapaus toimia ennalta-arvaamattomalla tavalla. Seuraavaksi tiivistän tutkimuksen keskeiset tulokset ja liitän ne keskusteluihin, joita vuorohoidosta ja varhaiskasvatuksesta on viime vuosina käyty. Lopuksi arvioin vielä tutkimustani sekä esitän ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi.

10.1 Ulkoisen ja itsen hallinnan risteymiä

Hallinnan tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on se, miten meitä hallitaan. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt kysymystä erittelemällä hallinnan tekniikoita, joiden kautta lapsia järjestetään, ohjataan, suostutellaan ja asemoidaan suhteessa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Tätä kutsun subjektioksi. Ulkoisen hallinnan tekniikat olen tiivistänyt joko lasten toimintaa rajoittaviin tai mahdollista-

viin hallinnan tekniikoihin. Subjektion vastinparina ovat ne tavat, joilla lapset vastaavat heille tarjottuihin positioihin. Tätä kutsun subjektifikaatioksi. Subjektifikaation muodoiksi nimesin *kyseenalaistamisen, uudistamisen, näkymättömyyden ja myötäilemisen*. Tässä luvussa pohdin subjektion ja subjektifikaation risteymiä.

Yksi tapa erotella ja järjestää lapsia niin suhteessa tiloihin ja tekemisiin kuin toisiin lapsiin ja aikuisiin ovat sukupuolen ja iän kategoriat. Odotukset lapsen toiminnalle muodostuivat tämän tutkimuksen perusteella vahvasti niin iän kuin sukupuolenkin pohjalta ja molemmat järjestivät ja jäsensivät tutkimuspäiväkodin arkea monin tavoin. 'Tytön' ja 'pojan' sekä 'ison' ja 'pienen' lapsen kategoriat erosivat toisistaan sen suhteen, millaisia asioita lapsilta odotettiin ja millaiseen subjektioon lapsia ohjattiin. Ongelmalliseksi ison ja pienen lapsen positiot teki se, että jatkuvan isouden ihannoinnin kautta pienuus oli aineistossa ei-tavoiteltavaa ja jopa välteltävää. Sukupuolen tapaan lapsen käytös ei ole yksiselitteisesti seurausta iästä, vaan ainakin osin toistamme kulttuuriin vakiintuneita toimintatapoja. Tietynlaisen käytöksen jatkuva vahvistaminen ja toistaminen saa kategoriat tuntumaan luonnollisilta, vaikka ainakin osin ne ovat aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sidottuja. Tutkimukseni lapset olivat esimerkiksi omaksuneet tietynlaisen isouden ihannoinnin ja useimmiten myös halusivat toimia ihanteen mukaisesti korostaen omaa ikää ja osaamistaan. Hallinnan toimivuus mitataan lopulta juuri sen mukaan, kuinka hyvin subjektit kääntävät ulkoiset hallinnan omaa toimintaansa ohjaaviksi itsen hallinnan tekniikoiksi.

Yhtenä keskeisenä tutkimustuloksena voidaankin pitää iän ja sukupuolen kategorioihin liittyvää 'luonnollisuutta'. Niihin liittyvät toimintatavat näyttäytyivät itsestäänselvyyksinä eivätkä lapset tai aikuisetkaan juuri kyseenalaistaneet niitä. On todettu, että ikää, kasvua ja kehitystä pidetään luonnollisena osana lapsuutta, eikä ikään perustuvaa kategorisointia useinkaan kyseenalaisteta (Morrow 2013). Myös lapsen kehityksen arvioinnit ja mittaukset tehdään usein suhteessa lapsen ikään (esim. Alasuutari & Karila 2010; Kelle 2010; Rutanen 2012). Tämä tutkimus osoitti lisäksi, että arjen puheen ja toiminnan tasolla normalistettiin sitä, mikä on kullekin ikätasolle sopivaa käytöstä. Kellen (2010) mukaan tässä on osin kysymys toiminnasta, joka oikeuttaa interventiot lapsen kehitykseen. Varhaisen puuttumisen ideologian varjolla ei pelkästään normalisteta sitä, mikä on kullekin ikätasolle sopivaa käytöstä, vaan samalla optimoidaan aikuisten tekemät arvioinnit tuottavuuden välineiksi.

Syksyllä 2017 voimaan astuneet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarjoavat mielenkiintoisen rinnastusmahdollisuuden erontekojen analyysille (ks. myös Siippainen 2017). Iän suhteen tulosten voi nähdä mukailevan asiakirjan tavoitteita, joissa esitetään vaade ikätason mukaisesta toiminnasta. Sen sijaan sukupuolen suhteen Varhaiskasvatussuunnitelma (2016) esittää, että varhaiskasvatuksen tulee olla sukupuolisensitiivistä. Koska tämän ja useiden muiden tutkimusten (esim. Alasuutari 2016; Månsson 2011; Paechter 2007) valossa sukupuoli jäsentää merkittävästi varhaiskasvatuksen tapoja, voi olettaa, että suunnitelman juurruttamiseen ja siinä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen saattaa liittyä haasteita. Sukupuolisensitiivisyyden voi ajatella merkitsevän varhaiskasvatusta, jossa eriarvoistavat käytännöt tehdään laajemmin näkyviksi.

Myös lapset osallistuivat päiväkodin sukupolvijärjestyksen uudistamiseen ja muokkaamiseen. Sukupuoleen ja ikään liittyvät oletukset ja odotukset saivat aineistossa osakseen niin kyseenalaistamista, uudistamista, näkymättömyyttä kuin myötäilyäkin. 'Rajatyötä' esiintyi niin ikä- kuin sukupuolikategorioihin. 'Rajanylityksiä', rajojen kyseenalaistamisia ja rajojen olemassaolon osoittamisia esimerkiksi suhteessa kaverivalintoihin tai toimintoihin tekivät nimenomaan lapset. Siinä missä vaikkapa kaveruussuhteissa lapsia kannustettiin saman ikäisten ja samaa sukupuolta olevien lasten seuraan, olivat lasten itsensä tekemät valinnat väljempää. Esimerkiksi vesileikeissä lapset järjestettiin sukupuolen mukaan, ja lasten toiveet oman sisaren tai parhaan kaverin seurasta sivuutettiin. Aineistossa esiin tullut lasten aikuisia joustavampi suhtautuminen vallitseviin kategorioihin (myös Thorne 1993) haastaa aikuiset pohtimaan, millaisia seurauksia kategorisoinneilla on niin lyhyellä kuin pitkällä aikajänteellä lasten toiminnan mahdollisuuksille ja subjektifikaatioille.

Län ja sukupuolen tarkasteluiden lisäksi olen kuvannut sitä, kuinka lasten ja aikuisten välinen läheisyys ja etäisyys toimivat hallinnan tekniikkana. Päiväkodin arjessa aktivoituu erilaisia läheisyyttä ja etäisyyttä sääteleviä diskursseja, jotka kytkeytyvät tiloihin, aikoihin ja toimintoihin. Etäällä tai lähellä oleminen suhteessa päiväkodin aikuisiin ohjaa lapset erilaisiin subjektifikaatioihin. Lapsia voidaan ohjata esimerkiksi toimintapisteiden sijoittelulla: peuhuhuone, vesileikki- tai värityspiste mahdollistivat erilaisia positioita niin lapsille kuin aikuisillekin. Vadelmatarhan päiväkotia oli arkkitehtuuriltaan varsin perinteinen. Kuitenkin vuorohoidon mukanaan tuoma mahdollisuus hyödyntää muiden lapsiryhmien tiloja, sai tilankäytön muistuttamaan monin tavoin Kjörholtin ja Selandin tutkimaa päiväkotia. Kjörholt ja Seland (2012, 180) analysoivat tanskalaisen päiväkotien uusia tila-aikajärjestelyjä ja totesivat niiden muuttuneen kodinomaisuutta korostavista tiloista eräänlaisiksi basaareiksi. Basaareissa lapset ovat kuluttajia, jotka valitsevat tarjotuista vaihtoehdoista mieleisensä toiminnot. Pyrkimys vapauteen ja joustavuuteen voi kuitenkin tuottaa uudenlaista kontrollia ja rajoituksia. (Kjörholt & Seland 2012, 180.) Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yhä nuoremmat lapset saavat valinnanvapauden nimissä entistä enemmän vastuuta omista tekemisistään.

Tämä tutkimus haastaakin pohtimaan (vuoro)päiväkotien arjen järjestyksiä. Tutkimuspäiväkodissa tilan ja toiminnon ulottuvuudet olivat varsin staattisia. Esimerkiksi leikkipisteiden sijainteja ei koskaan vaihdettu ja ruokailut tapahtuivat aina kellon tarkasti tiettyyn aikaan. Sen sijaan vuorohoidon ajan ulottuvuus, ja erityisesti ääriajat, tekivät myös joihinkin toimintoihin ja tilojen käyttöön väljyyttä ja rentoutta. Juuri aikaan kytkeytyvät tekniikat – ja jo lähtökohdaisesti se, että aikaa oli tutkimuspäiväkodissa enemmän käytettävissä kuin päiväaloissa – leimaa vuorohoidon arjen omalaatuisuutta. Vaikka erityisesti ääriajoissa oli havaittavissa tavoitteellista pyrkimystä kohti kodinomaisuutta ja rentoutta, liittyi päiväjärjestykseen silti kankeutta: lasten ja perheiden aikataulut olivat vaihtelevia ja aikataulut yksilöllisiä. Oli tavanomaista, että lapsi saattoi saapua päiväkotiin esimerkiksi lounaalle tai vasta välipalalle. Kodin ruokai-

lu- tai leporytmit eivät kuitenkaan aina kohdanneet päiväkodin aikatauluja (ks. myös Kuukka 2015, 135) ja tätä lapset myös kyseenalaistivat.

Tilan, ajan ja toimintojen analysointi on ollut hedelmällistä lasten ja aikuisten välisen läheisyyden ja etäisyyden erittelyissä. On kuitenkin syytä muistaa, että missä tahansa tilassa, ajassa tai toiminnassa on mahdollista, että useampi kuin yksi diskurssi aktivoituu samanaikaisesti. Kaikkinensa voi todeta, että Tupuna-ryhmän lapsilla oli paljon mahdollisuuksia vaikuttaa tekemisiinsä. Lasten ja aikuisten positiot ja suhteet ovatkin aina *tilanteellisia* ja niihin vaikuttaa aina myös lasten toiminta. Valtaa ei ole ilman yksilöiden tai ryhmien välistä toimintaa (Fejes & Nicoll 2008, 4). Tilanteellisuutta kuvaa aineistossa osuvasti myös se, että toisinaan aikuisten toiminta muuttui lapsen käytöksen seurauksena. Myös Leonardin (2016, 127) näkemys siitä, että neuvottelu toimii lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa tehokkaammin kuin esimerkiksi aikuisjohtoinen pakottaminen tai määrääminen, tukee tätä ajatusta. Päiväkodin sukupuoli- ja ikäasetelmat tai tiloihin, toimintoihin ja aikaan liittyvät järjestykset eivät Tupunoidenkaan ryhmässä olleet pysyviä, vaan jatkuvasti muuntuvia ja tilanteellisia.

Jännitteiseksi tilan, ajan ja toimintojen tekniikat teki se, että lapsilla oli keskenään erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa tekemisiinsä. Hännisen (2014) mukaan paradoksaalisesti toisen saamat vapaudet ovat jonkun toisen kontrollia: joidenkin vapauden laajennukset tarkoittavat joidenkin toisten kontrollin lisäämistä (Hänninen 2011, 401). Se, että joku pääsee toistuvasti tiettyyn leikkiin, sulkee leikkipaikkojen rajallisuuden vuoksi pois jonkun toisen leikkimahdollisuudet. Jos päiväkotiki on suotuisampi paikka toisille, voi päiväkotiki itsessään edistää eriarvoistumista tukemalla tiettyjen lasten koulutuksessa pärjäämistä tai pärjäämättömyyttä (Therborn 2014; myös Eerola-Pennanen 2017). Pedagogiseksi haasteeksi muodostuukin osallistumismahdollisuuksien takaaminen kaikille lapsille. Kaikki Tupuna-lapset eivät hallinneet kompetentin lapsen (esim. Brembeck, Johansson & Kampmann 2004) mukaista (suomen kielen) sanallista kommunikaatiota tai sosiaalisia taitoja. Neuvotteluvalmiit lapset saivat sen sijaan toistuvasti leikkiä omilla leluilla, vaikuttaa enemmän leikkipaikkojen valintaan tai olla muutoin uusintamassa päiväkodin käytäntöjä. Göran Therborn (2014, 68–77) toteaa teoksessaan 'Eriarvoisuus tappaa', että kaikki erot eivät ole eriarvoisuuksia. Ajatus johdattaa pohtimaan luokkatutkija Beverly Skeggsin (2014, 31) esittämää kysymystä siitä, miten jotkut voivat käyttää luokitteluita ja niihin liittyviä ominaispiirteitä resurssina, kun taas toiset on asemoitu niihin niin vahvasti, etteivät luokittelut näyttäydy enää resursseina. Tämä on keskeinen näkökulma varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämisen kannalta.

Eriarvoisuutta synnyttäväksi mekanismeiksi Therborn (2014) kuvaa etäännyttämisen, ulossulkemisen, hierarkisoinnin ja riiston. Kukin niistä vaikuttaa eriarvoisuuden kehitykseen sekä rakenteellisesti että suoraviivaisemmin. Mekanismit kuuluivat sekä lasten että aikuisten toimintarepertuaariin. Lappalaisen (2006) etnisyyttä käsitelleessä tutkimuksessa henkilökunta ei ollut havainnut lasten keskinäistä rasismia. Sen sijaan muihin kohdistuvaa poissulkemista selitettiin sosiaalisten taitojen puutteella (Lappalainen 2006, 50). Jokisen (2005, 129) mukaan määrittelemme erilaisuudet usein subjektien henkilökohtaisiksi omi-

naisuuksiksi, emmekä näe niitä rakenteellisina. Tästä syystä ihmiset saattavat joutua sukupuolensa tai ikänsä vuoksi erilaisiin asemiin ja jopa syrjityiksi. Viimekädessä kyse on siitä, että kategorisoinnit kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotka ovat suotuisampia tai epävarmempia toisille.

Eriarvoisuuden mekanismit voidaan aloittaa tai katkaista jo varhaislapsuudessa. Tämä on aiheellista muistaa siksi, että esimerkiksi naisten matalampi ansiotaso kertautuu myöhemmin muissa ansioetuuksissa (Julkunen 2013). Huomiota on syytä kiinnittää siihen, että jokainen tulee nähdyksi ja kuulluksi myös muutoin kuin oman ikäryhmänsä tai sukupuolensa edustajina. Tällöin varmistetaan, ettei tiettyjä lapsia ohjata toistuvasti erilaisiin tekemisiin ja suhteisiin ikänsä, sukupuolensa tai kulttuurisen taustansa vuoksi. Toki myös lapset tekevät erontekoa toistensa ja itsensä välillä, mutta tämä näkökulma on jäänyt tässä tutkimuksessa vähemmälle (vrt. Juutinen 2018; Kuukka 2015, 157–161).

Eronteot sekä lasten ja aikuisten välinen läheisyys ja etäisyys eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kytkeytyvät toisiinsa. Pajun (2013) mukaan fyysinen läheisyys on tytöille tutumpaa kuin pojille. Tässä tutkimuksessa keskeinen fyysisen läheisyyden määrää erotteleva tekijä ei vaikuttanut kuitenkaan yksinään sukupuoli. Aikuisilla oli kaikkien pienimpien lasten kanssa runsaasti fyysistä kanssakäymistä sukupuolesta riippumatta. Sen sijaan kanssakäymistä oli vähemmän lähes kaikkien 'isojen poikien' kanssa. Pienemmällä lapsilla sukupuoli ei ollut keskeinen lasten ja aikuisten keskinäisen läheisyyden määrää määrittelevä tekijä. Sen sijaan vaikutti siltä, että sukupuoli muodostui merkitykselliseksi vasta yhdistettynä lapsen ikään. Näin ikä ja sukupuoli kytkeytyvät toisiinsa sekä siihen, kuinka lapset ja aikuiset olivat tekemisissä keskenään.

10.2 Vuorohoidon jännitteitä

Vuorohoito ja varhaiskasvatus herättävät tällä hetkellä paljon monenlaisia ja osin ristiriitaisiakin keskusteluja. Yhtäältä viime vuosina toteutetut varhaiskasvatukseen kohdistetut leikkaukset, uudistunut varhaiskasvatustalouden laki ja muut ohjaavat asiakirjat näkyvät runsaana julkisena keskusteluna varhaiskasvatuksen järjestämisestä sekä siitä, mikä ylipäättään on pienelle lapselle paras hoitopaikka. Toisaalta varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset on tutkimuksellisesti tunnustettu (esim. Karhula, Erola & Kilpi-Jakonen 2016) aikaisempaa useammin, ja varhaiskasvatusta on alettu viime vuosina tarkastella uudella tavalla osana elinikäisen oppimisen polkua. Vaikka useissa keskusteluissa varhaiskasvatuksen hyödyllisyys tunnustetaan ja tunnustetaan, ei hyötykeskustelu näytä ulottuvan vuorohoitoon. Vuorohoito ja lasten epäsäännölliset hoitoajat on nähty toisinaan riskinä lapsen kehitykselle. Jotkut tutkimukset ovatkin osoittaneet, että vuorohoidolla on heikentävä yhteys esimerkiksi lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin (esim. Hsuch & Yoshikawa 2007). Kuitenkin esimerkiksi Sevónin, Rön­gän, Räikkösen ja Laitisen (2017) tutkimuksessa vuorohoidossa olevilla lapsilla ilmeni esimerkiksi arkaamuihin liittyviä negatiivisia tunteita vähemmän kuin säännöllisesti varhaiskasvatuksessa olleilla lapsilla.

Varhaiskasvatukseen liittyvien kysymysten jännitteisyys näkyy myös siinä, kuinka lehdistössä iloitaan lasten lyheneistä hoitopäivistä maksuluokkauudistusten seurauksena (Yle 03.03.2017). Tämä antaa olettaa, että lyhyet päiväkotipäivät ovat lapsen etu. Tosiasiassa meillä ei ole kuitenkaan tietoa siitä, missä ja kenen seurassa lapset varhaiskasvatuksen ulkopuolisen ajan viettävät. Vandebroek ja Lazzari (2014, 331–332) itse asiassa listaavat joustavat aukioloajat yhdeksi tärkeäksi tekijäksi, jolla varmistetaan lasten tasavertainen pääsy varhaiskasvatuksen pariin. Päivähoidon ulkopuolella olevien lasten hoitajana ei välttämättä ole aina oma vanhempi, vaan perheet järjestelivät lastenhoidon monin tavoin (Hietamäki ym. 2017). Hoitoaikoihin perustuvat oletukset lapsen hyvinvoinnista voivat olla yksioikoisia: aivan kuin epäsäännöllisiin hoitoaikoihin liittyisi jokin elementti, joka eliminoi varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset esimerkiksi lapsen oppimiselle (ks. myös Peltoperä ym. 2018, 186). Huolen värittämästä keskustelusta on luettavissa, että lapsen hyvän elämän edellytykseksi katsotaan kodin ulkopuolisen hoidon rajautuminen kello 8–16 välille. Muutokset työelämässä ja lasten hoitoajoissa haastavat perinteisen käsityksen siitä, millaiseksi lapsen 'hyvä' arki ja elämä rakentuu.

Ristiriitaiset tavat suhtautua vuorohoitoon näkyvät myös tässä tutkimuksessa. Nimesin aineistosta neljä sukupolvijärjestystä ohjaavaa rationaliteettia, jotka ovat *opetus*, *hyvinvointi*, *kodinomaisuus* ja *samanvertaisuus*. Kukin rationaliteeteista ohjaa lapsia ja aikuisia erilaisiin keskinäisiin suhteisiin. Analyysissa esitetyt rationaliteetit mukailevat monin tavoin edellä esitettyjä keskusteluja, joita varhaiskasvatuksesta ja vuorohoidosta parhaillaan käydään. Kasvatusinstituutioissa on ollut perinteisesti vahvana sukupolvijärjestys, jossa aikuisen tehtävänä on toimia lapsen kasvun, oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin turvaajana. Päiväkodin tehtäviin kuuluu *opetukseen* ja *hyvinvointiin* perustuvissa asetelemissä kasvatettavana, opetettavana ja tottelevaisena olevan lapsen positio. Yhdessä tekemistäni haastattelusta Juri totesi, että ”*päiväkodissa aikuiset määrää ja lapset tottelee*”. Sanomisellaan Juri positioidi päiväkotilapset perinteiseen sukupolvijärjestykseen, jossa aikuinen kasvattaa ja päättää ja lapsi tottelee. Vaikka Jurin lausahduksen tapainen suhde oli nähtävissä myös aineistossani, lasten ja aikuisten suhteet Tupunoiden ryhmässä olivat huomattavasti kirjavammat. Jurinkin esiin tuoma opetusta korostava rationaliteetti ei ollutkaan aina se luontevin lasten ja aikuisten välisen suhteen muoto. Eniten lasten ja aikuisten välisiä ristiriitoja oli juuri osaamista ja osallistumista korostavissa diskursseissa. Lasten ja aikuisten välisiä ristiriitoja vaikutti puolestaan olevan vähemmän tilanteissa, joissa korostuivat samanvertaisuuden ja kodinomaisuuden rationaliteetit. Päätelmät kertonevat siitä, että lapset eivät aina asemoineet itseään positioon, jossa aikuinen on tietävä ja osaava ja lapsi oppiva. Pääsääntöisesti kuitenkin myös perinteisempien opetuksen ja hyvinvoinnin rationaliteettien mukainen lasten ja aikuisten välinen toiminta sujui ristiriidatta. Usein myös aikuisilta odotettiin lasten taholta 'perinteistä' kasvattaja-aikuisen toimintaa: osaamista, päätöksentekokykyä ja hoivaamista. Aikuisten poikkeavasta käytöksestä huomautettiin nopeasti (ks. myös Siippainen 2012, 122–124).

Varhaiskasvatus luo tietynlaiset puitteet siis myös aikuisten toiminnalle. Aikuisten saamien ja ottamien positioiden tarkastelu korostaa lasten ja aikuisten välisen suhteen vastavuoroisuutta. Lasten ja aikuisten välisen suhteen kuvaamiseen istuu hyvin Jokisen (2004; 2005) käyttämä *tapaisuuden* käsite. Tapaisuudella hän viittaa sosiaalisen todellisuuden rakenteisiin ihmisten tehtävien ja funktioiden sijasta⁵³ (Jokinen 2004, 6). Laajennan Jokisen käsitettä sukupuolen tulkinnoista lasten ja aikuisten välisten suhteiden tulkintaan. Tapaisuuteen liittyvää lasten ja aikuisten keskinäisen suhteen riippuvuutta kuvaan *sukupolvi-tapaisuuden* käsitteellä. Kyse ei ole ainoastaan 'luonnollisesta' erosta eri ikäisten ihmisten välillä, vaan siitä, että toistamme vakiintuneita toimintatapoja. Lapsen ja aikuisen positioiden jatkuva vahvistaminen ja systemaattinen ylläpitäminen saavat ne tuntumaan luonnolliselta (ks. Jokinen 2005, 33, 50). Tapaisuuden käsite tavoittaa samanlaisen näkökulman lasten ja aikuisten suhteiden tarkasteluun kuin rakenteellis-relaationaalinen lapsuudensosiologia. Siinä keskeisellä sijalla ovat Alasen mukaan (2014, 136–137) sekä rakenteet että prosessit, joissa esimerkiksi sukupolvisuhteita 'tehdään'. Sukupolvisuhteen tarkastelu relationaalisesti korostaa tapaisuuden käsitteen tapaan lasten ja lapsuuden riippuvuutta ja vastavuoroisuutta suhteessa muihin iän kategorioihin. Lapsuudet, aikuisuudet ja niihin kytkeytyvät positiot rakentuvat aina suhteessa toisiinsa (Alanen 2014, 145–146). Vanderbeckin (2010, 35) mukaan myös aikuiset neuvottelevat asemastaan ikäjärjestelmissä ja muissa suhteissa, jotka tuottavat heidät tietynlaisiksi subjekteiksi. (Vanderbeck 2010, 35–36.) Rationaliteetit olettavat lapsilta tietynlaisia positioita, mutta vastaavasti ne odottavat tietynlaista asemoitumista myös aikuiselta.

Eerola-Pennasen (2013, 39) tutkimuksessa yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen näkökulmat eivät olleet vielä saavuttaneet päiväkodin arkea. Sen sijaan tämän tutkimuksen aineistossa uusliberalistinen hallinnan malli näytti olevan toisinaan keskeinen osa ryhmän toimintaa. Miller ja Rose (2010, 74) esittävät, että hallintavallan mukaiset tekniikat korostavat aktiivista kansalaisuutta ja henkilökohtaisten valintojen merkitystä. Heidän mukaansa poliittinen valta on tullut riippuvaiseksi hallintavallan luomasta tekniikoiden kudelmasta, joka pitää yllä yksilöiden itsen hallintaa. Näin voi ajatella olevan myös varhaiskasvatuksen piirissä. Monet varhaiskasvatuksen käytänteet, kuten tässä tutkimuksessa esitelty viikon tähti -konsepti, toimivat ainoastaan silloin, kun subjektit toimivat niiden oletaman toimintalogiikan mukaisesti.

Vaikka hallinnan muodot ovat muuttuneet, ei valta ole kuitenkaan kadonnut mihinkään. Päinvastoin, esimerkiksi ruotsalaistutkijat Vallberg Roth ja Månsson (2009, 182) esittävät, että koskaan aikaisemmin varhaiskasvatuksen piirissä lapsia ja perheitä ei ole tarkkailtu huolellisemmin kuin esimerkiksi nykyisen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen yhteydessä (ks. myös Helén 2016, 199–207). Seurannan myötä lapsen ja perheiden asiat kuulu-

⁵³ Jokisen (2004) mukaan tapaisuuden käsite on kattavampi kuin rooleista puhuminen. Sukupuolitapaisuudet eivät hänestä viittaa naisellisuuteen tai miehekkyyteen normaaliutta määrittävinä ominaisuuksina. Tässä mielessä Jokinen pitää tapaisuutta toimivampana kuin helposti yleiselle tasolle jäävää erottelua esimerkiksi feminiinisyyteen ja maskuliinisyyteen. (Jokinen 2004, 6.)

vat yhä enemmän valvonnan piiriin. Tästä syystä on hyvä säilyttää tietty kriittisyys lasten osallisuutta ja vastuullistamista korostavia toimintatapoja kohtaan (ks. esim. Millei 2012). Kalliala (2012) suosisi enemmän 'puhdasta' aikuinenlapseksi auktoriteettisuhdetta kuin piilevää hallintavaltaa. Pidättäytyminen avoimesta vallan käytöstä johtaa hänen mukaansa siihen, että valtaa käytetään peiteltysti. Tästä puolestaan seuraa suoran ja aidon vuorovaikutuksen tuhoutuminen. (Kalliala 2012, 48.) Myös Millei (2012) suhtautuu kriittisesti lasten epäsuoraan ohjaamiseen (engl. *quidance*), joka on rantautunut osaksi päiväkotien pedagogiikkaa. Hänen mukaansa epäsuorat toimintatavat sisältää helposti ajatuksen, että neuvotteluiden kautta emansipoidumme vallasta. (Millei 2012, 89.)

Tämän tutkimusten valossa näkisin, että autoritaarisuuden korostamisen sijaan olisi syytä pyrkiä mahdollisimman monimuotoisiin lasten ja aikuisten suhteisiin. On merkittävää, kuinka aikuinen lasten kanssa toimii: ohjataanko lapsia esimerkiksi siirtymätilanteessa komentamalla vai kutsumalla hänet 'sviittiin' pukemaan. Kielellä ja toiminnalla muokataan ja uusinnetaan sitä, millaisena lapsuus ja sitä kautta sukupolvisuhde nähdään. Onkin kiinnostavaa nähdä millaisia tulkintoja voimassa olevan Varhaiskasvatussuunnitelman osallisuusvaatimukset saavat varhaiskasvatuksen instituutioissa ja niiden sisällä syntyvissä suhteissa. Parhaimmillaan lasten osallistuminen hyödyttää kaikkia osapuolia, kuten Strandell (2012a) toteaa. Hallinnan 'uudet' muodot - hoivaaminen, neuvottelu ja suostuttelu - mahdollistavat lapsille positioita, jotka ohjaavat lapsia uudenvälisiin subjektifikaatioprosesseihin. Leen (2001) mukaan mitä enemmän lapsia pidetään olevina (engl. *being*), sitä enemmän heillä on mahdollisuus muiden kanssa yhtäläisiin kansalaisoikeuksiin ja itsemäärättyyn (Lee 2001, 106). Kun muistetaan vallan tuottava luonne, voi muutosten lainsäädännössä ja asiakirjoissa ajatella tuottavan lasten ja aikuisten suhteisiin paljon hyvää.

Lasten hyviä neuvotteluasemia korostavan samanvertaisuuden lisäksi olen nimennyt tutkimuksessa kodinomaisuuden rationaliteetin, jossa lasten ja aikuisten suhteen ytimen muodostavat rentous ja keskinäinen luottamus. Tottelevaisen, itsenäisen ja kyvykkään lapsen lisäksi lapsi sai tämän kodinomaisuuden rationaliteetin puitteissa olla toisinaan myös ikäväinen ja syliä kaipaava. Omien vanhempien ikävöinti ja läheisyyden tarve katsottiin osaksi lapsen normaalia toimintaa erityisesti ilta-aikaan, kun tavanomaisesti ne voitaisiin katsoa lapsen kompetenssin puutteeksi (Alasuutari 2010; Warming 2011). Kodinomaisuuden rationaliteettiin liittyvä (ikävän) tunteiden ilmaisu korostaa kuitenkin lasta tarvitsevana suhteessa aikuiseen. Tämä poikkeaa Dotsonin ja kollegoiden (2015, 372) tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan aikuisten oletukset lasten toiminnalle ulottuivat esikoulupäivän kaikkiin vaiheisiin.

Kodinomaisuuden rationaliteetti tuli esiin juuri ääriaikoina ja tällöin esimerkiksi lasten omia leikkikaluja koskevia sääntöjä höllennettiin. Kodinomaisuus näkyi lisäksi siten, että lapsille haluttiin tarjota mahdollisimman tavallista ja kodinomaista arkea (ks. myös Moilanen 2011, 289). Erityisesti ilta-aikaan tehtiin poikkeavia asioita, kuten elokuvailtoja ja retkiä. Vaihtelevat hoitoajat mahdollistivat myös aikuisen ja lapsen kahdenkeskisiä kohtaamisia ja leikkirauhaa. Bowlby'laisen kiintymyssuhdeteorian mottona voidaan pitää sitä, että huono-

kin perhe on parempi kuin laitos (Pösö 1993, 64). Vuorohoidon riskejä korostavia puhetapoja voidaan tulkita siten, että niissä perhe nähdään lapsen ensisijaisena kasvuympäristönä ja perheen puuttumista korvataan ekstratoimilla.

Vuorohoidossa on epäilemättä omat haasteensa. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että vuorohoidossa piilee myös mahdollisuuksia niin lasten omien monipuolisten toimintamahdollisuuksien kuin sukupolvisuhteidenkin näkökulmasta. Yhtenä tärkeimmistä tutkimuksen tuloksista voidaan pitää vallitsevien rationaliteettien ja positioiden *moninaisuutta*, ja sitä, että lapsilla oli huomattavan paljon variaatiota toimia ja olla suhteessa aikuisiin. Näin edes yhden yksittäisen päiväkodin sisällä ei voida puhua tietynlaisesta sukupolvisuhteesta, lapsuudesta tai aikuisuudesta, vaan päiväkodin sisälläkin korostuvat tilanteellisesti erilaiset rationaliteetit (ks. Leonard 2016). Rationaliteetit odottivat sekä lapsilta että aikuisilta erilaisia asioita. Kaikkia mainitsemiani rationaliteetteja esiintyi tämän tutkimuksen aineistossa, joten ei ihme, jos sekä henkilökunnan että lasten keskuudessa vallitsi toisinaan hämmennystä siitä, miten varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa ja millainen lasten ja aikuisten välisen suhteen kuuluisi olla. Tutkimuspäiväkodissa lasten ja aikuisten mahdolliset positiofloorat olivat moninaiset, eikä voi sanoa, että tietynlainen suhde olisi toista parempi. Satkan ja kumppaneiden (2011, 19) mukaan lasten kasvatuksessa ja suojelussa on meneillään muutosprosessi, josta on vielä vaikea rakentaa kokonaiskuvaa sen keskeneräisyyden ja monitasoisuuden vuoksi.

Vaikka vuorohoidossa on lasten kannalta paljon mahdollisuuksia, on vuorohoidon pedagogiikassa vielä pohdittavaa. Varhaiskasvatuksen piirissä on joukko lapsia, joilla on jatkuva vuorohoidon tarve ja joiden hoitoaikojen voi olettaa sijoittuvan usein ääriajoiksi nimeämiini aamuun, iltaan tai viikonloppuihin. Jos ääriaikoina korostuu kodinomaisuuden rationaliteetti, tarkoittaa se sitä, että hoitoaikojensa vuoksi tietyt lapset jäävät toistuvasti pedagogisesti suunnitellun, ohjatun toiminnan ulkopuolelle. Tutkimuksessa tuli esiin erityisesti ääriaikoina tietoinen ohjatun toiminnan korvaaminen kodinomaisella puuhastelulla ja hoivalla. Lasten ikävän tunteisiin vastaaminen ja kodinomaisuuteen liittyvä rentous ovat merkittävä osa vuorohoitoa. Ne eivät saa kuitenkaan sulkea pois mahdollisuutta pedagogisesti monipuoliseen ja suunnitelmalliseen toimintaan. Näin on linjannut myös ministeri Sanni Grahn-Laasonen vastauksessaan Sari Sarkomaan esittämään kirjalliseen kysymykseen (KK 446/2017 vp) koskien epätyypillisten työaikojen vaikutuksista lasten päivähoito/varhaiskasvatuspalveluihin. Vastauksessaan ministeri toteaa, että kaikki varhaiskasvatuksen laadullinen säätely koskee myös vuorohoitoa. Kuntien on järjestettävä palvelut niin, että linjaukset toteutuvat myös vuorohoidossa. (Grahn-Laasonen 2017.)

Vuorohoidon työryhmä nosti esiin jo vuonna 1998, että lisääntynyt vuorohoidon tarve ja varhaiskasvatuksen toteuttamismuotojen lisääntyminen muodostavat tarpeen yhteisille linjauksille (Vuorohoidon työryhmä 1998, 4). Vaikka näitä linjauksia odotetaan edelleen, määritellään varhaiskasvatuslain toisen vaiheen kommenttikierrokselle tullessa versiossa vuorohoito osaksi varhaiskasvatusta. Toteutuessaan määritelmä astuu voimaan samoja aikoja tämän tut-

kimuksen ilmestymisen kanssa. Vuorohoidon määrittelemistä varhaiskasvatusta laissa voidaan pitää positiivisena askeleena vuorohoidon kehittämisessä. Vuorohoitoa arvioitaessa on hyvä muistaa se, että lapset osallistuvat vuorohoitoon monin tavoin ja vuorohoitoa toteutetaan kunnissa vaihtelevin käytännöin (Siippainen, Alasuutari & Karila tekeillä). Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat myös lapsiin. Vuorohoidossa oleville lapsille 24/7-yhteiskunta on osa sitä todellisuutta, jossa he lapsuuksiaan elävät. Epäsäännöllisten hoitoaikojen näkeminen uhkana ei auta ratkomaan vuorohoitoon liittyviä haasteita. Sen sijaan avaimet laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toteuttamiseen vuorohoidossa ovat nähdäkseni esimerkiksi varhaiskasvatuksen, työn ja perheen yhteensovittamisen muotojen kehittämisessä. Yhteistä pohdintaa tarvitaan niin järjestämisen tapojen kuin vuorohoidon pedagogiikankin kehittämiseksi.

10.3 Tutkimuksen arviointia

Tämä tutkimus on tietääkseni ensimmäinen suomalainen vuorohoitoa käsittelevä väitöskirjatasoinen tutkimus. Siltä osin se tuottaa uutta tietoa vuorohoidosta ja sen arjesta. Vaikka vuorohoito on tutkimuskenttänä vielä varsin tuntematon, voi tutkimukseni kanssa samansuuntaisia johtopäätöksiä hallinnasta ja sukupolvisuhteista löytää toisista tutkimuksista, erityisesti muilta tieteenaloilta. Moniulotteisuutensa vuoksi vuorohoito on ollut mielenkiintoinen konteksti hallinnan kysymysten pohjimiseksi. Vuorohoidon tutkimuksellinen näkymättömyys on tehnyt tutkimuksen tekemisestä kuitenkin paikoin vaikeaa: empiriassa havaitsemani vuorohoidon poikkeavuus on ollut haasteellista todentaa vain yksittäisen tutkimuksen valossa, sillä kaikupohjaa päätelmilleni ei ole aina löytynyt muusta tutkimuskirjallisuudesta. Päätelmissäni olen joutunut tukeutumaan omaan aineistooni, teoreettisiin käsitteisiin sekä ennen kaikkea näiden väliseen vuoropuheluun.

Pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta

Tämä tutkimus on käsitellyt lasten ja aikuisten välisiä suhteita vuorohoidon kontekstissa. Tutkimuksen aineisto on kerätty etnografisin menetelmin havainnoimalla ja haastatteleamalla yhden lapsiryhmän toimintaa noin puolen vuoden ajan. Aiheellista on pohtia sitä, miksi tutkimus on toteutettu juuri tällaisella aineistolla. Tutkimuksen aiheen perusteella aineistona voisi olla hyvin esimerkiksi varhaiskasvatuksen ohjaavia asiakirjoja, historiallisia lakitekstejä, yleisö-osastokirjoituksia tai vaikkapa laajoja OECD-aineistoja. Dokumenttipohjaiset tekstit saattaisivat istua hallinnan käsitteistöön ongelmattomammin kuin etnografiset haastattelut ja havainnoinnit. Edellä mainitut aineistot tarjoaisivat kiinnostavia tarkastelukulmia lasten ja aikuisten välisiin suhteeseen ja hallintaan. Tutkimukseni keskiössä ovat kuitenkin *suhteet*. Vaikka asiakirjat kuvaisivat samansuuntaisia ilmiöitä, ei niistä kuitenkaan voi samalla tavoittaa sitä suhteiden moninaisuutta, josta arki täyttyy. Pyykkösen (2007, 56) mukaan subjektiivisen ja subjektiivisten tavoittamiseksi etnografinen kenttätyö on hyödyllinen tutki-

musote, sillä tätä hallinnan aluetta voi olla vaikea tavoittaa pelkkiin tekstiaineistoihin perehtymällä. Näen, että tässä tutkimuksessa esitetty kysymyksenasettelu ei olisi pelkkien asiakirja- tai tekstiaineistojen varassa mahdollinen.

On syytä pohtia myös sitä, voiko näin pieni tapaustutkimus kertoa mitään yleistettävää ja siirrettävää lasten ja aikuisten suhteista tai hallinnasta. Ronkainen kumppaneineen (2011) muistuttaa, että teoreettisten käsitteiden käyttö ja käsitteellistäminen johtavat usein syvempiin analyysihin ja tulkintoihin. Käsitteiden analyttisyys ja tulkinnallisuus mahdollistavat osallistumisen teoreettiseen keskusteluun ja aikaisempiin tutkimuksiin. (Ronkainen ym. 2011, 54–55.) 'Teorian kanssa ajattelun' myötä olen pyrkinyt lisäämään myös tutkimuksen yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. Lisäksi olen pyrkinyt mahdollisimman hienosyiseen aineiston kuvaukseen ja analyysiin. Tiheään kuvaukseen olen pyrkinyt myös sillä, että tutkimuksen aineisto on tuotettu useilla eri menetelmillä. Tällä olen tavoitellut lasten ja aikuisten suhteen moniulotteisuutta sekä luotettavuutta. Voitaneen puhua aineiston triangulaatiosta, jolla tarkoitetaan useiden teorioiden, metodien tai tutkijoiden käyttämistä osana tutkimusta (Moran-Ellis, Cronin, Dickinson, Fielding, Slaney & Thomas 2006). Moran-Ellis kumppaneineen (2006) muistuttaakin, että aineistojen yhdistäminen ei aina ole ongelmaton. Tässä tutkimuksessa eri tavoin tuotetut aineistot – erityisesti aikuisten haastattelut ja havainnointiaineisto – ovat täydentäneet toisiaan. Havainnointiaineistosta korostuneet seikat saivat haastatteluissa tukea ja toisin päin ja ovat osaltaan tuoneet eri asioita tutkimuksen keskiöön. Ajattelen, että eri menetelmin kerätyt aineistot muodostavat yhden suuremman aineistomassan ja niitä on analysoitu rinta rinnan. Layderin (1998, 66) mukaan aineistotriangulaatio sopii erityisen hyvin adaptiiviseen analyysitapaan ja näin ollen myös 'teorian kanssa ajatteluun' (Jackson & Mazzei 2012).

Tieteellistä tietoa luonnehditaan perustelluksi, objektiiviseksi ja kommunikoiaksi (Ronkainen ym. 2011, 11). Etnografiassa vaade havaintojen ja oman tulkinnan pitämisestä erillään on kuitenkin lähtökohtaisesti haastava. Jo se, mihin olen katseeni kohdistanut, on suodattunut omien tulkintojeni läpi. Tutkijana olen pyrkinyt objektiivisuuteen niin pitkälti kuin mahdollista, vaikka pidänkin täydellistä objektiivisuutta ainakin jossain määrin mahdottomana tavoitteena. Objektiivisuuteen olen pyrkinyt ennen kaikkea siten, että olen kuvannut tarkasti omaa ajatteluani ohjaavat näkökulmat siinä määrin, kuin se on ollut mahdollista. Lisäksi luotettavuuden vahvistamiseksi olen raportoinut tutkimuksen eri vaiheineen mahdollisimman huolellisesti (myös Emond 2006, 132).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana voidaan pitää tutkimusprosessin pitkittymistä. Aineistonkeruun jälkeen olen ollut kahteen otteeseen äitiyslomalla ja tehnyt tutkimusta muiden työtehtävien ohella. Mitä enemmän aikaa aineistonkeruusta on kulunut, sitä hankalampi yksityiskohtia on ollut palauttaa mieleen. Tämä on varmasti vaikuttanut siihen, kuinka tarkasti olen voinut kenttätöön vaiheisiin palata. Tutkimusprosessin aikana myös varhaiskasvatuksessa on tapahtunut merkittäviä muutoksia. Aineistonkeruun jälkeen voimaan ovat astuneet muun muassa hallituksen varhaiskasvatukseen kohdistamat leikkaukset, varhaiskasvatustilaki ja uudet Varhaiskasvatussuunni-

telman sekä Esiopetussuunnitelman perusteet. Muutama vuosi takaperin tilanne päiväkodeissa ja muissa varhaiskasvatuksen instituutioissa on ollut varsin erilainen. Kuitenkin voimassaolevassa Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan esimerkiksi lasten osallisuutta samansuuntaisesti tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Lopullisen arvion tutkimuksen luotettavuudesta, eettisyydestä ja uskottavuudesta tekee kuitenkin aina viime kädessä lukija.

Tutkimuksen anti

Kriittinen lukija saattaa pohtia, miksi analysoida hallintaa, jos lähtökohtana on Foucault'n tulkinta siitä, että valta on kaikkialla. Miksi hallintaa ja lasten ja aikuisten välisiä suhteita on tarpeellista tutkia? Mitä uutta ymmärrystä hallinnan tutkimus tuo varhaiskasvatuksen pedagogiikasta käytävään keskusteluun tai lapsuudentutkimukseen? Eräs opiskelutoverini totesikin, että hallinnan analytiikka saa yksinkertaisetkin asiat kuulostamaan salaliittoteorialta. Kriitikissä on tavallaan perää. Se mikä voi vaikuttaa salaliittoteorialta, on kuitenkin nähdäkseni hallinnan analytiikan anti: arkisten asioiden näkeminen uudella tavalla – huomion kiinnittäminen pieniin ja näkymättömiin yksityiskohtiin. Hallinnan analytiikka on tarjonnut välineitä purkaa näkymättömiä ja 'luonnolliselta' tuntuvia toimintatapoja, jotka asettavat lapsia ja aikuisia erilaisiin asemiin ja sitä kautta erilaisiin suhteisiin vuoropäiväkodin kontekstissa. Hallinnan analytiikan antina voidaan pitää kykyä osoittaa piileviä ajattelumalleja ja toimintatapoja.

Samoin etnografian vahvuutena voidaan pitää kykyä tuoda esiin mekanismeja, jotka mahdollistavat tai estävät tietynlaisia toimintoja tai suhteita. Lappalaisen (2007a, 14) mukaan etnografian kautta voidaan tuottaa merkityksellistä tutkimusta poissulkevista ja ihmisten toimijuutta rajoittavista käytännöistä. Lasten ja aikuisten välisen suhteen tarkasteluun etnografia on sopinut mielestäni hyvin.

Tutkimuksen tavoitteet eivät olleet lähtökohtaisesti käytännönläheiset. En esittänyt tutkimukselleni tavoitteita siitä, millainen toiminta, varhaiskasvatuksen pedagogiikka tai lasten ja aikuisten suhteet olisivat tavoiteltavia. Tässä vaiheessa toivon kuitenkin, että tutkimuksellani olisi jonkinlaisia käytännöllisiä soveltamismahdollisuuksia. Lapsuudentutkimuksen periaatteiden mukaisesti tavoitteenani on ollut tuoda näkyviin lasten yhteiskunnallinen paikka sekä heidän oma aktiivisuutensa osana sukupolvijärjestystä. Hallinnan analytiikan kyvyllä tuoda esiin ja purkaa tiedostamattomia toiminta- ja puhetapoja on myös käytännöllisiä seurauksia. Husan (1998) mukaan yksi Foucault'n ansioista on juuri itsestäänselvien, mutta monimutkaisten asioiden tarkastelu uudesta näkökulmasta. Vain esiintuodut ongelmat voivat nousta osaksi julkista keskustelua ja muuttua. (Husa 1998, 58.) Pienilläkin sanoilla, teoilla, eleillä ja ilmeillä viestitään käsityksiä ja oletuksia lapsista ja lapsuudesta. Husa (1998) muistuttaakin, että Foucault'n käsittelemät teemat mahdollistavat myös pedagogiikan ja didaktiikan varjoisan ja hämärän puolen pohtimisen entistä vivahteikkaammin. Tämän ymmärtäminen ei kuitenkaan vaadi aikuisen perinteisestä asemasta tai kasvatustehtävästä luopumista, vaan mahdollistaa näiden asioiden pohtimisen entistä monivivahteikkaammin. (Husa 1998, 73.) Toivon tutkimukseni herättä-

vän aikuisia pohtimaan arjen kompleksisuutta ja etenkin niitä toiminta- ja puhetapoja, jotka tuntuvat itsestäänselvyyksiltä. Salaliittoteorian tavoin asiat eivät ole useinkaan niin yksinkertaisia kuin ne usein ensin vaikuttavat.

Tutkijan on oltava tietoinen omien valintojensa seurauksista. Karila (2014) kuvaa, kuinka esimerkiksi suunnitelmat kasvatuskumppanuudesta lapsen hyvinvoinnin tukijana ovat kääntyneet kuntatasolle mennessä paikoin nurinkuriseksi. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosesseja ja lomakkeita tutkittaessa havaittiin, että paikalliselle tasolle siirtyessään valtakunnallisen tason linjaus oli muuttunut paikoin lähes vastakkaiseksi alkuperäisistä ajatuksista. Jaetun kasvatustehtävän sijaan kunnalliset käytänteet ilmensivätkin asymmetristä valtasuhdetta ja vanhempien kontrollointia. Toisinaan tutkimus saattaa vain tuottaa uusia hallinnan keinoja. (Karila 2014.) Esimerkki summaa hyvin sen, kuinka toisinaan käytännönsovellutukset voivat lipua hyvin kauas tutkijan alkuperäisestä tavoitteesta (ks. myös Arnkil & Alhanen 2009). Tutkijan on tiedostettava tulosten siirrettävyyteen liittyvät riskit. Nähdäkseni tämän tutkimuksen kaltainen arjen yksityiskohtainen pilkkominen voi kääntyä itseään vastaan. Samalla kun huomiota kiinnitetään hallinnan tekniikoihin, rationaliteetteihin ja ennen kaikkea lasten toimintaan, saatetaan lapsilta vaatia lisääntyneen tiedon kautta entistä enemmän (ks. myös Smith 2012; 2014).

Tämän tutkimuksen yhdeksi välilliseksi tavoitteeksi esitin pyrkimyksen osallistua lapsuudentutkimuksen teoreettisesta ja metodologisesta kehittämisestä käytävään keskusteluun. Lisäksi ilmaisin haluni soveltaa hallinnan analytiikan käsiteapparaattia etnografisesti tuotettuun aineistoon. Rehellisyyden nimissä on todettava, että kaikilta osin 'teorian kanssa ajattelu' osana etnografisen aineiston analyysia ei ole ollut täysin vaivatonta. Foucault'laisen käsiteapparaatin ja etnografisen havainnointiaineiston yhdistäminen on ollut paikoin haastavaa. Etnografiassa kentälle mennään ilman tiukkoja käsitteenmäärittelyitä tai tutkimuskysymyksiä. Tämä mahdollistaa tutkijalle keskittymisen kentällä ilmeviin mielenkiintoisiin tapahtumiin ja suhteisiin. Riskiksi muodostuu se, kuinka lähelle teoreettinen kehikko asettuu empiiristä aineistoa.

Hallinnan analytiikka ja etnografia eivät kuitenkaan lähtökohtaisesti ole sopimattomia keskenään. Haasteena on ollut ennen kaikkea allekirjoittaneen puutteet laajan sosiologisen käsitteistön hallitsemisessa. Olen taustaltani varhaiskasvatustieteilijä ja myös tämä väitöskirja sijoittuu varhaiskasvatustieteen alaan. Haasteista huolimatta ajattelen tämän tutkimuksen myötä, että Foucault'ainen käsitteistö ja siitä tehdyt jatkotulkinnat (esim. Miller & Rose 2008; Pyykkönen 2015) soveltuvat mielestäni lapsuudentutkimukseen, etnografiseen tutkimusotteeseen sekä lasten ja aikuisten välisten suhteiden tutkimukseen. Foucault'n monitulkintaiset ja vaikeaselkoisetkin alkuperäisteokset ovat taipuneet moneksi, ja käsitteitä vilisee eri tutkimuksissa hieman erilaisin merkityksenannoin (ks. myös Sandberg 2015). Tietyntylaiseen käsitteelliseen runsauden pulaan sain itse apua 'positio -tutkijoilta' (esim. Davies 2006; Davies & Banks 1992). Subjektifikaation ottaminen keskeiseksi analyttiseksi työkaluksi auttoi minua jäsentämään hallinnan ulottuvuuksia ja niiden keskeisiä suhteita. Esimerkiksi Strandellista (2012a, 103) poiketen näen, että hallintavallan kautta on

mahdollista tutkia myös sitä, kuinka lapset itse työstävät heihin kohdistuvaa sääntelyä ja ohjausta. Hallinnan kentän tutkimuksissa yksilön ääni on perinteisesti ollut rakenteiden ja diskurssien rinnalla vaimea.

Toisin kuin kritisoijat, näkee Pike (2008) hallinnan tutkimuksen itse asiassa tarjoavan hyvän lähtökohdan lähestyä lasten toimijuutta, erityisesti suhteessa alisteisuuteen. Foucault'n ymmärrys valtasuhteista ja subjektista sen osana, auttaa meitä näkemään, kuinka lasten marginalisaatio yhteiskunnassa tapahtuu. Hallinnan ulottuvuuksien kautta mahdollistuu sen pohtiminen, kuinka lapset hyväksyvät, muokkaavat tai vastustavat rationaliteettien tarjoamia subjektipositioita. (Pike 2008, 420.) Tulkintani mukaan erityisesti hallinnan ulottuvuuksien jäsentäminen subjektifikaation kautta kaventaa siltaa, joka vallan tutkimuksessa on ollut suhteessa lasten toimijuus- ja osallisuuskäsityksiin. Kuten Dean (1999) toteaa, niin hallinta toki edistää ja vaalii joitain subjektien ominaisuuksia ja kykyjä, mutta se ei kuitenkaan sanele subjektiivisuuksien tai subjektien muotoja. Subjektion ja subjektifikaation syklisyys korostaa tätä ja nostaa myös subjektit kiinnostuksen kohteeksi ja osaksi analyysia.

Jatkotutkimuksen aiheita

Sukupolvisuhteet ja hallinta ovat molemmat ajankohtaisia teemoja niin tutkimuksellisesti kuin julkisessa keskustelussa. Ensimmäinen jatkotutkimusta suuntaava teema liittyy *teoreettisten käsitteiden* käyttöön. Kuten edellä kuvasin, olen kokenut hallinnan analytiikan ja erityisesti subjektifikaation hyödylliseksi työkaluksi jäsentää lasten ja aikuisten välistä suhdetta. Hallinnan käsitteitä olisi kuitenkin syytä vielä kehittää ja testata erilaisissa aineistoissa. Lapset kategorisoivat ja positioivat myös toinen toisiaan, mikä on sivuutettu tässä tutkimuksessa. Jatkossa tarkastelun kohteeksi voisi ottaa myös sen, kuinka lapset positioivat toinen toisiaan ja vielä edelleen, kuinka lasten keskinäiset suhteet vaikuttavat sukupolvisuhteisiin ja lasten (ja aikuisten) saamiin positioihin. Tilanteet ovat aina dynaamisia ja lasten pyrkimykset voivat vaikuttaa myös aikuisten positiointipyrkimyksiin ja muuttaa niitä. Osin paikoillaan junnaava lapsuudentutkimuksen teoria tarvitsee yhä vahvempaa keskustelua sosiologisten teorioiden kanssa pystyäkseen kehittymään (ks. Alanen 2012). Michel Foucault'n käsiteapparaatti antaa paljon lupauksia ja jatkokehittelyn mahdollisuuksia.

Tässä tutkimuksessa hallintaa on tarkasteltu vuoropäiväkodin kontekstissa. Toinen jatkotutkimuksellinen juonne liittyy juuri *vuorohoitoon*, johon kohdistuvan tutkimuksen tarve on ilmeinen. Tarvitaan tutkimusta siitä, kuinka vuorohoitoa järjestetään: kuinka varhaiskasvatuksen ja vuorohoidon ja monimuotoistuvan työelämän järjestelyt ohjaavat vanhempien tekemiä lastenhoitoon liittyviä valintoja? Mitä nämä järjestelyt tarkoittavat lasten itsensä näkökulmasta? Vuorohoidosta käytävä kriittinen ja huolisävytteinen keskustelu kertovat hämmennyksestä, joka hoitomuotoon liittyy. Myös niin kutsuttujen päivä- ja vuorotalojen vertailu voisi mahdollistaa uusien ja toimivien käytänteiden luomisen. Näin tutkimuksesta saataisiin vahvempi implikaatio käytännön työhön. Tarve vuorohoidon arjen käytänteiden kehittämislle on huomattu myös muu-

alla ja esimerkiksi jo päättyneen 2-vuotisen Ohoi-hankkeen tavoitteena oli vuorohoidon henkilöstön työhyvinvoinnin parantaminen⁵⁴.

Sipilän hallituksen varhaiskasvatukseen kohdistamat leikkaukset, kuten subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen, ryhmäkokojen kasvattaminen ja esiopetuksen jälkeisen hoidon järjestäminen kerhotoimintana asettavat varhaiskasvatuksen uusien haasteiden eteen. Lisäksi muutoksia tulee tuomaan jomonien kuntien kokeilussa tai käytössä oleva tuntiperustainen laskutus sekä kauppojen aukioloaikojen vapauttaminen. Näiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksia varhaiskasvatukselle ja perheille ei vielä tiedetä. Itse arvelen, että tavanomaistenkin päivätalojen toiminta tulee vertauskuvallisesti 'vuorohoitoistumaan', kun lasten ja henkilökunnan aikataulut yksilöllistyvät. Henkilöstölle ei ole näkemystäni mukaan annettu tarpeeksi työkaluja pohtia varhaiskasvatuksen järjestämistä vuoropäiväkodissa. Tästä on seurannut hoivan ja kasvatuksellisten tavoitteiden välinen jännite ja aineistossanikin esiin tuleva niiden osittainen vastakkaisuus. Jotta viimeaikaiset hallituksen esittämät muutokset saadaan vietyä läpi siten, ettei varhaiskasvatuksen laatu kärsisi kohtuuttomasti, olisi valtionhallinnon ja kuntien tarjottava varhaiskasvatuksen henkilöstölle resursseja pohtia, kuinka varhaiskasvatus tulee muuttuneessa tilanteessa järjestää.

Yksi tapa tuottaa uusia työkaluja on saattaa ajankohtaisia tutkimustuloksia kentällä toimivien ihmisten ja päätöksentekijöiden tietoisuuteen. Toivonkin, että tutkimuksellani osallistun omalta osaltani varhaiskasvatuksesta ja vuorohoidosta käytävään keskusteluun. Karilan (2014) mukaan tutkimustiedon hyväksyminen yhdeksi legitimiiksi tiedon muodoksi varhaiskasvatuksen käytännöissä ei ole kuitenkaan osoittautunut ongelmattomaksi. Kyse on Karilan mukaan osin siitä, että uusien tutkimus kyseenalaistaa aiemmat aikuisten ja lasten väliseen suhteeseen liittyvät ajattelutavat. Samalla se ikään kuin pakottaa ammattilaiset ja päättäjät tarkastelemaan paitsi ajattelutapojaan myös rakentuneita kasvatuskäytäntöjä. (Karila 2014.)

Kolmas ehdotukseni jatkotutkimukseksi on sukupolvisuhteiden hienosyisempi teoriapohjainen analyysi. Viime vuosina erottelevia kategorioita on alettu tarkastella yhä useammin yhtäaikaaisesti. Kategorioiden keskinäistä riippuvuutta on sukupuolentutkimuksen piirissä kutsuttu intersektionaalisuudeksi (engl. *intersectionality*) (mm. Pauha 2012, 3). Intersektionaalinen lähestymistapa voisi tarjota työkaluja lasten keskinäisten sekä lasten ja aikuisten suhteiden erittelemiseksi. Intersektionaalisuuden käsitteellä viitataan siihen, kun ulkopuolelta tulevat ja ihmisten omat määritelmät ovat samanaikaisesti läsnä (Brah & Phoenix 2004). Monet tärkeät kysymykset ovat jääneet sivuun, koska ei ole tunnustettu sitä, että esimerkiksi feministinen liike on ollut lähinnä valkoisten ja keskiluokkaisten naisten liike. Samalla kuitenkin etnisiin vähemmistöihin kuu-

⁵⁴ Hyviä toimintatapoja vuorohoitoon on kehitetty Ohoi-hankkeessa. Ohoi eli osaamista vuorohoitoon oli Euroopan sosiaalirahaston rahoittama, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston 2-vuotinen hanke tuottavuuden ja työhyvinvoinnin parantamiseksi Keski-Suomen vuoropäivähoidossa (ks. Teppo & Malinen 2016; www.jamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/projektit/ohoi/).

luvut naiset kohtaavat sekä erilaista seksismiä kuin muut naiset että erilaista rasismia kuin miehet. (Pauha 2012, 3.) Intersektionaalisuus mahdollistaa esimerkiksi moninkertaiseen syrjintään liittyvien tekijöiden havaitsemisen (Brah & Phoenix 2004). Kuten aiemmin pohdin, ei esimerkiksi lasten ja aikuisten välistä läheisyyttä ja etäisyyttä voi purkaa pelkästään ikään, sukupuoleen, tiloihin tai toimintoihin liittyväksi seikaksi. Kysymys on eri kategorioiden ristikkäisvaikutuksista (ks. myös Alanen 2016). Kategorioiden ristivaikutukset ovat jääneet vähälle huomioille tässä tutkimuksessa ja myös ne ansaitisivat tulla analysoiduiksi (ks. esim. Wasshede 2017). Leonardin (2016) käsite *'generagency'* voisi olla tässä hyödyllinen. Käsite pyrkii yhdistämään toimijuuden ja rakenteen käsitteet osaksi sekä lasten ja aikuisten välisiä että lasten keskinäisiä suhteita.

Tämän väitöskirjan tutkimuskysymyksiin vastaaminen on herättänyt monin paikoin lisää uusia kysymyksiä. Prosessin edetessä tutkimusaiheen tärkeys on kuitenkin koko ajan kirkastunut. Tutkimuksessa on pakko tehdä rajauksia ja moni tärkeä asia on jäänyt käsittelemättä. Työn eteneminen on lisännyt omaa ymmärrystäni, jolloin toiset kohdat ovat alkaneet näyttää keskeneräiseltä. Sanna Parrila (2002) toteaaakin tutkimuksensa lopussa, että "(s)en minkä kirjoitin eilen, kirjoittaisin jo tänään toisin, johonkin on kuitenkin laitettava piste" (Parrila 2002, 10). Sitaatti summaa hyvin omat tuntemukseni kohdassa, jossa omalle tutkimukselle olisi löydettävä ne viimeiset sanat. Monia kohtia tarkastelin jo nyt toisin, mutta johonkin on lopetettava. Eryteisesti tässä kohtaa minua kalvaa epävarmuus siitä, olenko kyennyt tavoittamaan Tupuna-ryhmässä esiintyneiden lasten ja aikuisten suhteiden kirjon. Valta ja hallinta tulkitaan usein negatiiviseksi ja tiedostan, että monin paikoin myös omat pohdintani voi tulkita helposti kritiikkinä. Siltä osin tutkimus ei varmastikaan tee oikeutta sille lämmölle, positiivisuudelle ja monimuotoisuudelle, joka Tupunoiden ryhmässä vallitsi. Päätänkin tämän tutkimusraportin vielä yhteen aineisto-otteeseen, joka kuvaa hyvin yhtä osaa Tupuna-ryhmän lasten ja aikuisten välisestä yhdessä olost:

Aineisto-ote 10.1

Päivä/ lounas

Lapset ottavat ruokaa. Veikka on ollut pitkään poissa ja ikävöinyt koko aamun äitiään.

TUIJA: *Mitäs mejän Veikka rakas?*

Veikka: *Mä oon pelkkä Veikka.*

TUIJA: *Meillä on kuule ollut sua kauhee ikävä.*

LILLI on palannut ruuan kanssa huoneeseen ja yhtyy keskusteluun: *Niin on.*

Veikka: *Just joo.*

TUIJA: *Just jee. Tuu antaa hali.*

TUIJA ja Veikka halailevat ja vaisusta sanailustaan huolimatta Veikan kasvoilla kareilee hymy.

SUMMARY

This ethnographic study examines intergenerational relations in a day-care center with extended hours. Early childhood education and care (ECEC) constitutes a key institution in Finland and is commonly offered in the form of center-based services provided by day-care institutions. In ECEC institutions, the relations between children and adults are framed by educational goals that position children and adults differently. Previous research suggests that child-adult relations are in the process of transition. In reference to Foucauldian thinking, child-adult relations corresponding to (self)governance are emphasized more than those corresponding to governing children. The same tendency is salient in the ideas and principles of Finnish early education.

Educational institutions are influenced by broader societal trends, for example, those in the labor market. As nonstandard working hours become increasingly common, there is a corresponding growth in the demand for day care outside regular working hours. Although day care is still primarily offered during regular hours, approximately 7 percent of all kindergarten children participate in ECEC during nonstandard hours in Finland. Nonstandard hours would challenge the traditional understanding of a typical childhood. Despite this, little is known about the impact of a 24-hour economy on children and families. Both in Finland and abroad, knowledge generation on everyday life in day-care centers with extended hours has been often overshadowed, especially in childhood studies. Therefore, this dissertation aimed to generate insights into intergenerational relations in a day care with extended hours from the viewpoint of governance.

The theoretical starting points of the study draw on Michel Foucault's concept of governmentality as applied to childhood studies. Foucault developed the concept of 'governmentality', which refers to a specific way of exercising power by conducting people to conduct themselves. This particular form of power is often described using the phrase 'conduct of conduct'. Governmentality operates through a productive notion of power, which lies in relations and functions through freedom and autonomy. This research also employs the concept of subjectification, according to which the subject is not only an object of external power but also an active participant in the governing processes. Not only are children and childhood governed through numerous techniques, which aim to ensure the 'normal' development of children, but children also govern themselves in many ways.

The data for the study were collected from one Finnish day-care class through observation and half-structured interviews. The fieldwork lasted six months, from January to June in the 2010s. Most of the data comprises handwritten field notes. Besides field notes, the data consists of interviews with children and the day-care personnel as well as the video recordings of daily activities. During the observation, special attention was paid to the interaction between children and adults and the ways in which their relations changed, for example, with varying spatial and temporal arrangements. The day-care group

was part of a municipal day-care center with extended hours; the center was open from 5.30 am to 10.30 pm. Children would be present depending on the working hours of their parents. Therefore, the children's daily schedules were unique and varied from a day to day. The child group comprised 23 children from three-to-five years of age. The staff comprised two teachers and two nursery nurses; this group also included short-term substitute personnel and trainees.

The analysis was based on Jackson and Mazzei's (2012) notion of thinking with theory and was carried out in two phases. The first phase concentrated on the governing techniques, that is, analyzing the ways in which children were governed and how they self-governed within the social settings in the day-care center. Attention was paid to how children are governed, on the one hand, based on gender, age, and proximity between them and the day-care personnel and, on the other hand, based on how the children respond to these techniques. The second phase entailed an investigation of wider rationalities constructing these techniques.

One way to govern children is to categorize them based on gender and age. Both gender and age strongly defined the everyday life of the informants, and expectations about the children's behavior were strongly connected to both gender and age. The categories of 'girl' and 'boy' as well as 'big' and 'small' children reflected differences in terms of the kind of actions expected from children and the kind of subjectification through which the children were guided. The problem with the position of a 'big' child versus a 'small' child is that through the constant glorification of big children, the position of being small was considered something to be avoided. With the continuous reinforcement and repetition of certain kinds of behavior, the categorization can appear natural, although in some part, they are at least linked to different cultures, times, and places. One key result of the study was the 'naturalness' of the age and gender categories. These categories seemed self-evident and were not questioned by either the children or the adults.

In analyzing the governing techniques, attention was also paid to the physical closeness and distance between children and adults. Based on the analysis, day-care routines, spaces, and times were organized into categories according to the degree of 'freedom' the children were allowed. The categories can be linked with different practices of child-adult closeness: the shorter the physical distance between a child and an adult, the greater the amount of adult surveillance and control. At the same time, the child's governance orients toward specific aims, especially control over one's body—following the order of institutional life—and control over one's activities and interests. The analysis suggests a spatial logic where the physical distance between children and adults diminishes as activities assume more academic features. According to ECEC regulations, the environment at these institutions should be adjusted to ensure the children's development and support their learning. From the viewpoint of governance, day-care institutions have other functions, too.

One dimension in governance refers to the ways in which subjects react to the positions that are suggested to them through different techniques. Four forms of subjectification were differentiated in the data: questioning, reforming, ignoring, and conforming. One effective way to reform existing practices was to take advantage of experiences from other spheres of life, particularly those from home. One example about the relationality is that the adult's surveillance was activated when children did not behave as expected.

Finally, the study analyzed what kind of rationalities influence the relations between children and adults in a day care with extended hours. The rationalities were identified as education, welfare, homelike atmosphere, and equality. Each rationality links to a certain mode of power such that they support different kinds of positions for both children and adults. Rationalities favor certain kinds of positions, and because of this, the forms of subjectification vary. In this research, the concept of '*generational habituality*' was developed to interpret this intergenerational positioning. This concept emphasizes that the child category is dependent and reciprocal from other age categories. If children are interpreted, for example, as being needy, adults have to adopt certain positions, such as that of a protector. Childhood(s) and adulthood(s) – as well as the positions linked to them – are thus always relational. Positions are also situational, and the outcome of the interaction is always more or less unpredictable.

This research shows that governmentality and, particularly, subjectification prove useful in studying intergenerational relations. However, childhood studies have frequently been shunned in the governmentality analysis. Some researchers explain that this is because combining childhood studies and governmentality research can pose a challenge: in governmentality studies, the idea of a competent, independently thinking child seems contradictory in relation to the idea of governed human beings. Nonetheless, by combining these two approaches, this research can contribute information about power/ knowledge practices in early childhood practices and politics.

Children's participation in ECEC during early mornings, evenings, nights, or weekends has been perceived as a risk to their development. However, the results of this research suggest that day cares with extended hours can, in fact, diversify relations between children and adults. These relations are not stable: different and, sometimes, contradictory rationalities occur even within a single institution. This dissertation presents information about the context created by a day care offering early morning and late evening services, in terms of the relations between children and adults. For example, because of the changing ratios between children and adults, early mornings and late evenings can especially facilitate relations that would not otherwise emerge in ECEC settings. However, tensions between different rationalities may present challenges to early-childhood education pedagogy. The goals of the national core curriculum for ECEC should be achieved even if children attend day care during nonstandard hours.

LÄHTEET

- Aittola, T. (toim.) 1999. Kasvatusalan teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus.
- Alanen, L. 2001. Polvesta polveen Teoksessa. A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 97–115.
- Alanen, L. 2007. Lasten ja aikuisten kentät. Kenttäänalyysi sukupolvisuhteiden tutkimuksessa. Teoksessa L. Alanen, V-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 103–123.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, L. 2012. Moving towards a relational sociology of childhood. Teoksessa R. Braches-Chyrek, C. Röhrer, A. Schaarschuch & H. Sünker (toim.) Kindheiten. Gesellschaften - Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 21–44.
- Alanen, L. 2014. Childhood and intergenerationality: Towards an intergenerational perspective on child well-being. Teoksessa A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (toim.) Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective. Vol. 1. Dordrecht, Heidelberg, New York & Lontoo: Springer, 131–160.
- Alanen, L. 2016. "Intersectionality" and others challenges to theorising childhood. *Childhood* 23 (2), 157–161.
- Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alanen, L., Brooker, L. & Mayall, B. (toim.) 2014. Childhood with Bourdieu. Lontoo: Palgrave.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2012. "Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä". Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, 103–115.
- Alasuutari, M. 2016. Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) Sukupuolikysymys. Helsinki: Gaudeamus, 122–141.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of child. *Children and Society* 24 (2), 100–111.

- Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatusta lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. *Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014: 13.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The Making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 5 (55), 517-535.
- Alasuutari, P. 1996. *Toinen tasavalta. Suomi 1945-1994*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino: Tampere.
- Albon, D. & Rosen, R. 2014. *Negotiating adult-child relationship in early childhood research*. London & New York: Routledge.
- Alderson, P. & Morrow V. 2004. *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barking: Barnardo's.
- Alhanen, K. 2007. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttonen, A. & Zechner, M. 2009. Tutkimuksen lähestymistapoja hoivaan. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva - Tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino, 16-53.
- Anttonen, A., Valokivi, H. & Zechner, M. 2009. *Hoiva - Tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino.
- Arnkil, A. & Alhanen K. 2009. "Älkää ottako tätä karkkia meiltä pois". Käsitteitä yhteiskunnallisen kokeen tutkimiseksi. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (3), 316-329.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) 2007. *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage.
- Barnett, R. & Gareis, K. 2007. Shift work, parenting behaviors and child socio-emotional wellbeing: a within family study. *Journal of Family Issues* 28 (6), 727-748.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (toim.) 2014. *Handbook of child well-being*. Vol. 1. Dordrecht, Heidelberg, New York & Lontoo: Springer.
- Blackford, H. 2004. Playground panopticism. Ring-around-the-children, a pocketful of women. *Childhood* 11 (2), 227-249.
- Brah, A. & Phoenix, A. 2004. Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies* 5(3), 75-86.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann J. (toim.) 2004. *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brunila, K. 2009. *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Butin D. W. 2003. If this is resistance I would hate to see domination: Retrieving Foucault's notion of resistance within educational research. *Educational studies* 32 (2), 157-176.

- Butler, J. 1990. *Gender trouble. Feminism and subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. 2006. *Hankala sukupuoli*. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Cliff, K. & Millei, Z. 2013. Biopower and the civilization of children's bodies in a preschool bathroom: An Australian case study. *International Social Science Journal* 62 (205-206), 351-362.
- Davies, B. 2003. Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of 'evidence-based practice'. *Gender and Education* 15 (1), 91-103.
- Davies, M. 2006. Subjectification: The relevance of Butlers analysis on education. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4), 425-438.
- Davies, B., & Banks, C. 1992. The gender trap: A feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Curriculum Studies* 24 (1), 1-25.
- Dean, M. 1999. *Governmentality. Power and rule in modern society*. Lontoo: Sage.
- Delamont, S. 2007. *Ethnography and participant observation* Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage, 205-235.
- Deleuze, G. 2005. *Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan*. Teoksessa G. Deleuze Haastatteluja. Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Suom. A. Helle, V. Helmisaari, J. Porttikivi & J. Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto, 118-125.
- Devine, D. 2002. Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood* 9 (3), 303-320.
- Donzelot, J. 1980. *The politicizing of families. Welfare versus the state*. Lontoo: Hutchinson.
- Dotson, H., Vaquera, E. & Cunningham, S. A. 2015. Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers agency. *Childhood* 22 (3), 362-376.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuutensa rakentajina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 464.
- Ellegaard T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 177-197.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2007. *Participant observation and fieldnotes*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 352-365.
- Emond, R. 2005. *Ethnographic research methods with children and young people*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. Lontoo: Sage, 123-139.

- Epstein, D. 1998. Are you a girl or are you a teacher? The 'least adult' role in research about gender and sexuality in a primary school. Teoksessa G. Walford (toim.) *Doing research about education*. Lontoo: Falmer Press, 27–41.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2014/1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eronen, T. 2012. *Lastenkoti osana elämäntarinaa. Narratiivinen tutkimus lastenkodissa asuneiden kertomuksista* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu?* Suom. V. Blom & K. Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Fejes A. & Nicoll, K. (toim.) 2008. *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. Lontoo & New York: Routledge.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. E. Nivanka. Helsinki: OTAVA.
- Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. K. Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 2000a. *Essential works of Foucault 1954-1984 vol. 1, Ethics: subjectivity and truth* (toim.) P. Rabinow. Lontoo: Penguin.
- Foucault, M. 2000b. *Essential works of Foucault 1954-1984 vol. 2, Aesthetics, method, and epistemology* (toim.) J. D. Faubion. Lontoo: Penguin.
- Foucault, M. 2002/1982. *The subject and power*. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Power. Essential works of Foucault 1954-1984 vol. 3* (toim.) J. D. Faubion. Lontoo: Penguin, 326–348.
- Foucault, M. 2003. *Society must be defined. Lectures at the Collège de France, 1975-76*. New York: Picador.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon Arkeologia*. Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 2010. *Turvallisuus, alue ja väestö*. Suom. A. Paakkari. *Hallinnallisuuden historia. Collège de Francen luennot 1977-1978*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, M. 2014. *Parhaat*. Suom. T. Kilpeläinen, S. Määttä ja J. L. Pii. Tampere: Niin & näin.
- Gallacher, L-A. & Gallagher, M. 2008. *Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'*. *Childhood* 15 (4), 499–515.
- Gawlicz, K. 2009. *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*. A publication in the series: *Ph.D.-dissertations from the Graduate School in Lifelong Learning in Norway*.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gitz-Johansen, T. 2011. *Child Assessment: The limits of acceptable subjectivity*. Esitelmä IV Lapsuudentutkimuksen päivillä Helsingissä 6.6.2011.
- Grahn-Laasonen, S. 2017. *Vastaus kirjalliseen kysymykseen epätyypillisten työaikojen vaikutuksista lasten päivähoito/varhaiskasvatuspalveluille* KKV 446/2017 vp.

- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces: Citizenship in schools. Houndmills: Macmillan.
- Gore J. M. 1998. Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy. Teoksessa T. S. Popkewits & M. Brennan (toim.) Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press, 231-251.
- Greene, S. & Hogan, D. (toim.) 2005. Researching children's experience. Approaches and methods. Lontoo: Sage.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Halldén, G. (toim.) 2007. Den moderna barndomen och barns vardagsliv. Stockholm: Carlsson.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007/1995. Ethnography. Principles in practice. 3 painos. Lontoo & New York: Routledge.
- Harcourt, D. & Conroy, H. 2011. Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. Lontoo & New York: Routledge, 38-51.
- Harni, E. (toim.) 2015. Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Harni, E. 2015. Johdatus kontrollikouluun. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Harré, R., & van Langenhove, L. 1999. Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell.
- Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Tavallisten kansalaisten turvallinen kaupunkikeskusta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 61-130.
- Harrikari, T., Rauhala, P. & Virokangas, E. (toim.) 2014. Social change and social work. The changing societal conditions of social work in time and place. Farnham: Ashgate.
- Heinämaa, S., Reuter, M. & Saarikangas, K. (toim.) 1997. Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Gaudeamus.
- Helén, I. 1995. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 270-315.
- Helén, I. 1997. Äidin elämän politiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Helén, I. 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämänpolitiikka: Foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 206-236.
- Helén, I. 2010. Hyvinvointi, vapaus ja elämänpolitiikka: Foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) Hallintavalta. Sosiaalisen, poliikan ja talouden kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 27-48.

- Helén, I. 2016. *Elämän politiikat*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heyl, B. S. 2007. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 369–383.
- Hiekkavuo, A. 2017. Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2016. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2017.
- Hietämäki, J., Kuusiholma, J., Räikkönen, E., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K., Karila, K., Hautala, P., Kuukka, A., Paananen, M., Ruutiainen, V. & Eerola, P. 2017. Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut yksivuotiaiden lasten perheissä: CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2016 perustulokset. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 24/2017.
- Hoikkala, S. 2011. Ratsauksia ja kusitestejä. Päihde- ja huume kontrolli lastensuojelulaitoksessa. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 243–278.
- Holloway, S. L. & Jöns, H. 2012. Geographies of education and learning. *Transactions of Institute of British Geographers* 37, 482–488.
- Hsuch, J. A. & Yoshikawa, H. 2007. Working nonstandard schedules and variable shifts in low-income families: Associations with parental psychological well-being, family functioning, and child well-being. *Developmental Psychology*, 43 (3), 620–632.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (toim.) 2001. *Governing the child in the new millenium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Husa, S. 1995. Foucault'lainen metodi. *Niin & näin* 3/1995, 42–48.
- Husa, S. 1999. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoituminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.
- Husso, M. & Heiskala R. (toim.) 2016. *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis J. 1998. Situating children's social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence: Areas of action*. Lontoo: Falmer Press, 7–26.
- Huuska, M. 2011. Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa J. Nissinen, O. Stålström & L. Tuovinen (toim.) *Saanko olla totta? Seksuaalisen ja sukupuolisen monimuotoisuuden kohtaaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 222–259.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteiden etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. (toim.) *Moniulotteiden etnografia*. Helsinki: Ethnos ry.

- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Hännikäinen, M. 2015. The teacher's lap - a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care* 185 (5), 752-765.
- Hänninen, S. 2011. Epilogi: Vapauden ja kontrollin kaksoissidos. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 391-404.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2012. Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives. Lontoo: Routledge.
- James, A. 2011. Suojelu ja/vai riski: Näkökulma vallitsevaan lapsuuden kulttuuriseen politiikkaan. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) *Suojeltu lapsuus? Raportti lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011*, 9-16.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. 2001. The pacing and timing of children's bodies. Teoksessa K. Hultqvist & G. Dahlberg (toim.) *Governing the child in the new millenium*. New York: RoutledgeFalmer, 68-84.
- Jenks, C. 2005/ 1996. *Childhood*. Toinen painos. Lontoo: Routledge.
- Jokinen, E. 2004. Sukupuoli tapana. *Talentia-lehti*, 5-8.
- Jokinen E. 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Julkunen, R. 2013. Sukupuolten erot ja tasa-arvo 2010-luvulla. (Luettu 15.6.2015) <http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/tuke/tasa-arvo/tasa-arvoprojekti/projektintilaisuudet/Documents/Raija%20Julkunen%2012.6.2013.pdf>
- Juutinen, J. 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 4 (2), 159-179.
- Juutinen, J. 2018. Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaisto, J. 2010. Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 49-70.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. 2010. Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 7-24.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) 2010. *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. *Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K. P. 2005. Ikä, tila ja valta: Koulu politiikan näyttämönä. *Terra* 117 (2), 79-90.

- Kallio, K. P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsitotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimiseen. *Kasvatus & Aika* 3 (3), 115–131.
- Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) 2010. Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Lapsuudentutkimuksen seura & Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö (PerLa).
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New Demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 127–152.
- Karhula, A., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. 2016. Home sweet home? Long-term educational outcomes of childcare arrangements in Finland. Working Papers on Social and Economic Issues 9. Turku: Turku Center for Welfare Research. University of Turku and Åbo Akademi University.
- Karila, K. 2013. Ammattilaiskuponit varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajana. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino: 95–112.
- Karila, K. 2014. Tutkimustiedon merkitys ja mahdollisuudet varhaiskasvatustieteiden ja -käytäntöjen uudistamisessa. Juhlapuhe 2014. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K., Alasuutari M., Hännikäinen M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kelle, H. 2001. The Discourse of 'Development'. How 9- to 12-year-old children construct 'childish' and 'further developed' identities within their peer culture. *Childhood* (8) 1, 95–114.
- Kelle, H. 2010. 'Age-appropriate development' as measure and norm. An ethnographic study of the practical anthropology of routine paediatric checkups. *Childhood* 17 (1), 9–25.
- Ketola, K., Knuutila, S., Mattila, A. & Vesala, K. M. (toim.) 2002. Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiili, J. 2011. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Kunnallisen lapsiparlamenttitoiminnan tarve, toteutus ja tavoitteet. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 167–204.
- Kinnari, H. & Silvennoinen H. 2015. Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 109–136.
- Kinos, J. & Luoma A. 2001. Lapsilähtöisyys - omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? *Lastentarha* (1), 46–50.

- Kjørholt, A. & Seland, M. 2012. Kindergarten as bazaar: Freedom of choice and new forms of regulation. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *Modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 168–185.
- Kjørholt, A. T. & Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children? Discourses of new kindergarten architecture. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (toim.) *Flexible Childhood? Exploring children's welfare in the time and space*. Volume 2 of COST A19: *Children's welfare*. Odense: University Press of Southern Denmark, 169–189.
- Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (toim.) 2012. *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) 2010 *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, M. 1999. *Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 39. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Kouvonen, P. 2011. Lasten osallistuminen ammatillisten perhekotien sääntelykäytäntönä. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 205–241.
- Kullman, K., Strandell, H. & Hoikkala, S. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Kuukka, A. 2015. *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 536.
- Kuula, A. 2011/2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Lallukka, K. 2003. *Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6–12-vuotiaiden lasten sosiokulttuurisesta ikätiedosta*. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 215.
- Lange, A. & Mierendorff, J. 2009. *Method and methodology in childhood research*. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (toim.)

- Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 78–95.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla: Etnografinen kenttätyö lasten kanssa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Barndagvård 2013 – Delrapport om kommunenkäten 2013. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (Luettu 15.5.2015)
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125389/Tr33_14.pdf?sequence=5
- Layder, D. 1998. *Sociological practice. Linking theory and social research*. Lontoo: Sage.
- Lee, N. 2001. *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lehtinen, A-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtonen, J. 2007. Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvä syrjintä. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.) *Syrjintä Suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto, 18–65.
- Lemke, T. 2015. New materialism: Foucault and the ‘governing of things’. *Theory, Culture & Society* 32 (4), 3–25.
- Leonard, M. 2016. *The sociology of children, childhood and generation*. California: Sage.
- Lepola, O. & Villa, S. (toim.) 2007. *Syrjintä Suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto
- Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A-M. Raittila, R. & Rutanen, N. 2013. Kokoava yhteenveto. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 176–179.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. NewburyPark-Lontoo-NewDelhi: Sage.
- MacNaughton, G. 2000. *Gender in early childhood education*. Lontoo: Paul Chapman Publishing, A SAGE Publishing Company.
- MacNaughton 2005. *Doing Foucault in early childhood education*. Lontoo: Routledge.

- Mandell, N. 1991. The least-adult role in studying children. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) *Studying the social worlds of children: Sociological reading*. London and Philadelphia, PA: Falmer Press, 38–59.
- Markström, A-M. 2007. Hallen - en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. Teoksessa G. Halldén (toim.) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson, 97–118.
- Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society* 23 (2), 112–122.
- Markström, A-M. & Simonsson M. 2011. Costructions of girls in preschool parent-teacher conferences. *International Journal of Early Childhood* 43 (1), 23–41.
- Metsomäki, M. 2006 "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäivähoidon ruokailutilanteissa. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 291.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) 2005. *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Millei, Z. 2012. Thinking differently about guidance: Power, children's autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research* 10 (1) 88–99.
- Millei, Z., & Alasuutari, M. 2016. Binds of Professionalism: Attachment in Australian and Finnish early years policy. Teoksessa B. P. Eva, & Z. Millei (toim.) *Interrupting the psy-disciplines in education*. Palgrave Macmillan, 33–57.
- Millei, Z. & Gliff, K. 2013. The preschool bathroom: Making 'problem bodies' and the limit of the disciplinary regime over children. *British Journal of Sociology of Education* 35 (2), 244–262.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Suom. R. Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Miller, P. & Rose, N. 2008. *Governing the present: Administering economic, social and personal life*. Oxford: Polity.
- Moilanen, J. 2011. Lasten ja nuorten tukihenkilötoiminta ja sukupolvisuhteiden muuttuva hallinta. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 279–317.
- Moilanen, J. 2015. Tutkimus lastensuojelun tukihenkilötoiminnan muutoksista. Relationaalinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 533.
- Moilanen, J., Kiili, J. & Alanen, L. 2014a. The practice of using support persons in the Finnish child welfare field. Towards a relational analysis. In T. Harrikari, P. Rauhala & E. Virokangas (toim.) *Social change and social work. The changing societal conditions of social work in time and place*. Farnham: Ashgate, 175–192.
- Moilanen, J., Kiili, J. & Alanen, L. 2014b. Struggling to support: Genesis of the practice of using support persons in the Finnish child welfare field. In L.

- Alanen, L. Brooker & B. Mayall (toim.) *Childhood with Bourdieu*. Lontoo: Palgrave, 165–187.
- Moilanen, S., May, V., Räikkönen, E., Sevón, E., & Laakso, M.-L. 2016. Mothers' non-standard working and childcare-related challenges: A comparison between lone and coupled mothers. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36 (1/2), 36–52.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., & Thomas, H. 2006. Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research* 6 (1), 45–59.
- Morrow, V. 2013. What's in a number? Unsetting the boundaries of age. Editorial. *Childhood* 20 (2), 151–155.
- Månsson, A. 2011. Becoming a preschool child: Subjectification in toddlers during their introduction to preschool, from a gender perspective. *International Journal of Early Childhood*, 43, 7–22.
- Nilsen, R. D. 2012. Flexible places – Flexible subjects in 'nature': Transcending the 'fenced' childhood in daycare centers? Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *Modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 203–221.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Teoksessa H. Ojala., T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ojala., H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) 2009. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas: Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Oksala J. 1997. Foucault ja feminismi. Teoksessa S. Heinämaa, M. Reuter & K. Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Gaudeamus, 168–190.
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016/17*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M. 2017. *Imaginations of early childhood education: Societal roles of early childhood education in an era of accountability*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paechter, C. F. 2007. *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Paju, E. 2005. *Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa*. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 225–238
- Paju, E. 2009. Kamera, kenttä ja etnografinen tieto. *Visuaalisen etnografian annista*. *Sosiologia* (3), 2010–223.

- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis E 59.
- Pauha, T. 2012. Identiteetin dialektiikkaa, eli onko muslimeita olemassa. *Versus* 2 (4), 1-5.
- Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) 2012. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Peltoperä, K., Turja, L., Vehkakoski, T., Poikonen, P-L. & Laakso, M. 2018. Priviledge or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research* 16 (2), 176-189.
- Piattoeva, N. 2015. Elastic numbers: National examinations data as a technology of government. *Journal of Education Policy*, 30(3), 316-334.
- Pike, J. 2008. Foucault, space and primary school dining rooms. *Children's geographies*. 6 (4), 413-422.
- Pink, S. 2007. Doing visual ethnography. Images, media and representation in research. Lontoo - Thousand Oaks - New Delhi: Sage publications.
- Pohjanpää, K. 2013. Sateenkaariperheet tuovat väriä tilastoihin. *Hyvinvointikatsaus* 3/2013.
- Popkewits, T. S. & Brennan, M. (toim.) 1998. Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2014. Not Babies Anymore: Young Children's Narrative Identities in Finnish Day Care Centers. *International Journal of Early Childhood* 46 (2), 187-203.
- Puroila, A-M, & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Pyykkönen, M. 2007. Järjestäytyvät diasporat: Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pyykkönen, 2015. Michel Foucault - vallan, tiedon ja subjektiivisuuden tutkija. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.) 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus, 193-214.
- Pyykkönen, M. & Kauppinen I. 2015. 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M. S. (toim.) 2009. *Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 333.

- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino: 69–94.
- Raittila, R. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 282–292.
- Raittila, R., Vuorisalo M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312–335.
- Rahkonen, K. (toim.) 2004. Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 49–95.
- Repo, K. & Kröger, T. 2009. Lasten päivähoito - oikeus hoivaan ja varhaiskasvatukseen. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) Hoiva - tutkimus, politiikka ja arki. Tampere: Vastapaino, 200–218.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindholm-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. 2. painos. Helsinki: WSOYpro.
- Rose, N. 1996. *Inventing ourselves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. 1999a. *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. 1999b/1990. *Governing the soul. The shaping of private*. Toinen painos. Lontoo: Free Association Books.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 207–226.
- Rutanen, N. 2012. Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for one- to three-year-olds. *Early Years*, 32 (2), 201–214.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino: 95–112.
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Rönkä, A., Malinen, K., Metsäpelto, R.-L., Laakso, M.-L., Sevón, E., & Verhoef-van Dorp, M. 2017. Parental working time patterns and children's socioemotional wellbeing: Comparing working parents in Finland, the United Kingdom, and the Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 76, 133–141.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36 (1) 4–13.

- Salonen, E., Laakso M-L & Sevón, E. 2016. Young children in day and night care: negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care* 186 (12), 2022–2033.
- Sandberg, O. 2015. Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Tampere: Tampere University Press.
- Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) 2001. Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.
- Sarkomaa, S. 2017 Kirjallinen kysymys koskien epätyypillisten työaikojen vaikutuksia lasten päivähoidon/ varhaiskasvatuspalveluihin. KK 446/2017 vp.
- Satka, M. 2010. Varhainen puuttuminen lapsuuden ja nuoruuden riskien hallinnoimisena. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 61–94.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 11–29.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman D. (toim.) 2004/2007. *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage.
- Sevón, E., Rönkä, A., Räikkönen, E., & Laitinen, N. 2017. Daily rhythms of young children in the 24/7 economy: A comparison of children in day care and day and night care. *Childhood*, 24 (4), 453–469.
- Siippainen, A. 2009. "Jos tytöt oltais aikuisia ja pojat lapsia, niin ne ei mahtais meille mitään". Foucault'lainen etnografia päiväkodin hallinnankäytännöistä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu – tutkielma. (Luettu 4.4.2016) <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu200911214465>
- Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä". Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, 116–127.
- Siippainen, A. 2017. Sukupuoli ja ikä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 207–220.
- Siippainen, A., Alasuutari, M. & Karila, K. (tekeillä). Vuorohoidon merkitykset viranhaltijoiden haastatteluissa.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettajuus valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Skeggs, B. 2001. Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 426–443.

- Skeggs, B. 2014. Elävä luokka. Suom. L. Lahikainen & M. Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Sparmann, A. 2005. Video recording as interaction: Participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology* 2 (3), 241–255.
- Smith, K. 2012. Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood* 19 (1) 24–37.
- Smith, K. 2014. *The government of childhood: Discourse, power and subjectivity*. New York : Palgrave Macmillan.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Strandell, H. 2012a. *Lapset iltapäivätoiminnassa: Koululaisten valvottu vapaa-aika*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2012b. Policies of early childhood education and care: Partnership and individualization. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *Modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 222–240.
- Strandell, H. 2012c. Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisenä. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 32–59.
- Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. (toim.) 2012. *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Tedre, S. 2000. Hoivaa jokapäiväisten toistojen maailmassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (6), 520–526.
- Teppo, U. & Malinen, K. 2016. Osaamista vuorohoitoon. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (Luettu 29.7.2017) <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-439-8>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017. *Varhaiskasvatus 2016: Kuntakyselyn osaraportti. Tilastoraportti 30/2017*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (Luettu 11.9.2017) <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068506>
- Teräs, T. 2012. Kasvattajan puhe sukupuolittavana käytäntönä. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–121.
- Thernborn, G. 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Suom. T. Henttonen. Tampere: Vastapaino.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open university press.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.

- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ukkonen-Mikkola, T. 2011. Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. 2009. Regulated childhood: Equivalence with variation. *Early Years* 29 (2), 177-190.
- Vanderbeck, R. M. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen "aikuisista". Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Lapsuudentutkimuksen seura & Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö (PerLa), 33-52.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Lapsuudentutkimuksen seura & Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö (PerLa), 17-32.
- Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. 2014. Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (3), 327-335.
- Varhaiskasvatustilasto (580/2015) (Luettu 20.09.2017)
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varis, T. 1989. Vallan genealogia. Tutkimus Michel Foucault'n valtakäsityksistä Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vehkalahti, K. 2008. Daughters of penitence. Vuorela state reform school and the construction of reformatory identity, 1893-1923. Turun yliopisto: Cultural History.
- Vesala K. M. 2002. Hiljaisuus ja nonkommunikaation kiistanalaisuus. Teoksessa K. Ketola, S. Knuutila, A. Mattila & K. M. Vesala (toim.) *Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 60-102.
- Vuorisalo, M. 2010. Salaisuus paljastuu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseura, 113-114.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467.

- Vuorisalo, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 234–248.
- Vuorohoidon työryhmä. 1998. Vuorohoito lasten päivähoidossa. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja A1/1999.
- Waksler, F. C. (toim.) 1991. *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Reading*. London and Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Walford, G. (toim.) 1998. *Doing research about education*. Lontoo: Falmer Press.
- Walkerline, V. 2001. Safety and danger: Childhood, sexuality and space at the end of the Millenium. Teoksessa K. Hulqvist & G. Dahlberg (toim.) *Governing the child in the new millenium*. Lontoo: Routledge, 15–34.
- Warming, H. 2003. The quality of life from a child's perspective. *International Journal of Public Administration*, 815–829.
- Warming, H. 2011. Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood* 18 (1), 35–53.
- Wasshede, C. 2016. Normalization of children: Politics and images of children in the Freetown of Christiania. *Childhood* 23 (2), 207–220.
- Wasshede, C. 2017. Børnemagt/children's power in the Freetown of Christiania: citizenship, agency and vulnerability. *Children's Geographies*, 15 (6), 651–663.
- Wyness, M. 2009. Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood* 16 (4), 535–552.
- Yesilova, K. 2009. *Ydinperheen politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989. (Luettu 30.7.2015)
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Yle 03.03.2017. 6-vuotiaan Saaran päivä alkaa kellokortin leimaamisella – Päiväkotien sähköinen hoitoaikaseuranta lyhentää lasten hoitopäiviä (Luettu 19.11.2017) <https://yle.fi/uutiset/3-9488069>
- Zeihner, H., Devine, D., Kjörholt, A. T. & Strandell, H. 2007. Introduction. Teoksessa H. Zeihner, D. Devine, A. T. Kjörholt & H. Strandell (toim.) *Flexible Childhood? Exploring children's welfare in the time and space*. Vol. 2 of COST A19: Children's welfare. Odense: University Press of Southern Denmark, 9–24.
- Zeihner, H., Devine D., Kjörholt A. T. & H. Strandell (toim.) 2007. *Flexible Childhood? Exploring children's welfare in the time and space*. Volume 2 of COST A19: Children's welfare. Odense: University Press of Southern Denmark.

Internet -sivustot

Kyyninkadun päiväkotiki (Luettu 13.8.2014)

[http://kyyninkadunvuoropaivakoti.nettisivut.fi/@Bin/136057/VUOROH
OIDON+MUISTILISTA+\(2\).pdf](http://kyyninkadunvuoropaivakoti.nettisivut.fi/@Bin/136057/VUOROH
OIDON+MUISTILISTA+(2).pdf)

Puronpuiston päiväkotiki (Luettu 6.6.2014)

[http://puropuistonpaivakoti.nettisivut.fi/vuorotalo/vuorotalon-
info/vuorohoidon-muistilista](http://puropuistonpaivakoti.nettisivut.fi/vuorotalo/vuorotalon-
info/vuorohoidon-muistilista)

Perheet 24/7-hanke (Luettu 8.8.2016)

<http://www.jamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/projektit/perheet-24/etusivu/>

Ohoi-hanke (Luettu 30.7.2017)

<http://www.jamk.fi/fi/tutkimus-ja-kehitys/projektit/ohoi/etusivu/>

Netmot -kielikone (Luettu 30.5.2016) <http://net.mot.kielikone.fi>

LIITTEET

Liite 1.

HAVAINNOINNIN TUEKSI

- Aika ja paikka
- Läsnäolijat
- Mitä lasten ja aikuisten välillä tapahtuu? Miten sukupolvisuhde näkyy ja miten se jäsentää tapahtumien kulkua? Näkyykö sukupolvisuhde lasten keskinäisissä suhteissa?

- Miten muuten sukupolvisuhde näkyy ryhmän toiminnassa?
 - Säännöt
 - Tilojen varustelu, erilaiset artefaktit
 - Mihin asioihin lapset voivat vaikuttaa, mihin eivät?
 - Lasten toimintamahdollisuudet vs. aikuisten toimintamahdollisuudet

- Miten lapsista/ aikuisista (henkilökunta, vanhemmat) puhutaan?

Liite 2.**HAASTATTELUKORTTEJA LAPSELLE (Elämän tärkeät asiat -kortit)**

Korteissa valittuna kuvat, joissa on perheenjäseniä, muita aikuisia, kavereita, lemmikkieläimiä, päiväkotia, koti ja harrastuksia.

- Perheesi?
- Ketkä ovat tärkeitä aikuisia päiväkodissa, kodissa ja muissa elämäpiireissä?
- Mitä tykkäät tehdä kotona/ päiväkodissa?
- Mikä on puolestaan vähemmän kivaa?
- Onko sinulla harrastuksia tai mitä teet päiväkodin ulkopuolella?
- Mihin asioihin sinä saat/ lapset ylipäänsä saavat vaikuttaa kotona?
- Mihin asioihin sinä saat/ lapset ylipäänsä saavat vaikuttaa päiväkodissa?
- Millaisia asioita tykkäät tehdä aikuisen/ aikuisten kanssa?
- Mikä on päiväkodissa aikuisen tehtävä?
- Missä asioissa lapset voivat auttaa aikuisia?
- Minkä ikäinen haluaisit olla? Miksi?
- Kaverit: kenen kanssa tykkäät olla päiväkodissa? Entä muulla ajalla?
- Keskustelua muista esiin nousevista teemoista

Liite 3.

HAASTATTELU TEEMOJA AIKUISILLE

TYÖHISTORIA JA NYKYINEN TYÖ

- Missä olet ollut aikaisemmin töissä ja kuinka kauan?
- Milloin olet tullut nykyiseen ryhmään?
- Miten nykyinen työpaikka eroaa edellisestä työpaikasta?
- **Vuorohoidon** erityisyys?
 - Miten eroaa päivätalosta työntekijän näkökulmasta
 - Miten eroaa lapsen näkökulmasta
 - Miten iltahoito poikkeaa muusta toiminnasta?

OMA KASVATUSIDEOLOGIA

- Millaiset ajatukset ohjaavat työtäsi (millaista hoitoa haluat lapsille tarjota)? Millaisia ajatuksia lapsista ja lapsuudesta?
- Millainen on 'ihannelapsi' (esim. tässä ryhmässä omasta näkökulmasta tarkasteltuna)?

TYÖYHTEISÖ

- Millaisia kasvatusteorioita/tavoitteita teillä on ryhmässä?
- Millaisia sääntöjä teillä on ryhmässä (esim. lelut, nukkuminen, juokseminen)?
- Miten säännöistä neuvotellaan ryhmässä?
- Entäs erimielisyydet/ ristiriitaiset näkemykset työkavereiden ja/ tai vanhempien ja/ tai lasten kanssa?

RYHMÄN LAPSET

- Millaiset lapset pärjäävät tässä ryhmässä? Miksi?
- Millaisia lapsilla on puolestaan vaikeuksia esim. suhteessa aikuisiin, toisiin lapsiin tai sääntöihin? Osaatko arvioida miksi?
- Näkyykö lapsen päiväkotihistoria lasten kaverisuhteissa (ollut esim. jo pienten puolella)?
- Tuovatko lapset kotoaan joitain taitoja, jotka näkyvät päiväkodissa toimimisessa (esim. jokin taito, kaverisuhteiden solmiminen...)?
- Miten lapsen rooli eroaa kotona ja päiväkodissa? Näkyykö tämä jotenkin päiväkodissa?
- Erityisen läheiset suhteet joiden lasten ja aikuisten välillä: tunnistaako haastateltava ilmiön?
- Keiden lasten kanssa itsellä on erityisiä suhteita? Miksi?
- Entä ryhmän muilla aikuisilla? Miksi?

VANHEMMAT

- Millaisia vaatimuksia ja toiveita vanhemmilla on ja miten niihin reagoidaan?
- Millaisia ovat haastavat vanhemmat?
- Näkyykö ryhmässä viime aikoina paljon huomiota saaneet ilmiöt, kuten esim. "vanhemmuus on hukassa"

MUITA ESIIN NOUSEVIA TEEMOJA

Liite 4.

AINEISTO-OTE	PELKISTYS Mitä tapahtuu?	ALAKOODI Diskurssit	YLÄKOODI Rationaliteetit
<p>AS: <i>No mites sitten onks täällä jotain jotain sääntöjä mitä mitä teiän pitää täällä päiväkodissa noudattaa</i> Aava: <i>Pitää pukea ei saa ei saa koko ajan vaan tuolla pyöriä ympyrää</i> AS: <i>Ai...</i> Aava: <i>Pelkkää pitää leikkiä ja pyöriä ympyrää.</i></p> <p>LILLI huomaa seilaavan Surayyan: <i>Hei tulehan sinä Surayya maalaamaan tää korttipohja, kun sulla ei oo mitään järkevää tekemistä.</i></p> <p>TUIJA: <i>Tähän tarvitaan kaksi lasta. Aina-kin Petja voisi mennä. Viikon tähti - Star of week.</i> Petja ei osoittanut millään lailla vapaaehtoisuuttaan osallistua, mutta TUIJAN kehotuksesta suostuu kissaksi.</p> <p>TUIJA pysäyttää remakkaa pitävän Sisun, joka hilluu käytävässä. TUIJA käskee Sisun laskemaan veronpainetta lokeroon: <i>Vaikka on ollut vähän vapaampi aamupäivä, niin se ei tarkoita, että nukariin vois mennä riehumaan.</i> Parin minuutin päästä TUIJA vapauttaa Sisun yläkertaan: <i>Hienosti osasit rauhattua.</i></p> <p>LILLI: <i>Tulkaa katsomaan vaikka kirjoja.</i> Molemmat jäävät kuitenkin pyörimään keskelle huonetta tarttumatta kirjaehdotukseen. Petja: <i>Mä haluan pelata sitä autopeliä.</i> LILLI: <i>Nyt ei kannata kun sä pääset kohta maalaaman.</i></p>	<p>Jatkuva tekemisen vaade;</p> <p>Kiinnittyminen järkevään tekemiseen;</p> <p>Osallistumisen vaade, vaikkei haluaisi (pyrkimys tasavertaisuuteen);</p> <p>Rauhallisuuden vaade;</p> <p>Ohjatun toiminnan ensisijaisuus;</p>	<p>OSALLISTUMINEN</p> <p>OSAAMINEN</p>	<p>O P E T U S</p>

Liite 4 jatkuu

AINEISTO-OTE	PELKISTYS Mitä tapahtuu?	ALAKOODI Diskurssit	YLÄKOODI Rationaliteetit
<p>Kerttu lukee sohvalla LILLIN kanssa kainalokkain kirjaa. -- LILLI: <i>Menisitkö sä värittää tonne Ellan kanssa?</i> Kerttu ei vastaa mitään mutta vie kirjan pois. Hän ottaa hyllystä pelin ja menee pelaamaan sitä Ellan viereen. Ella: <i>Haluatko värittää? Mua tulee hakemaan mummi.</i> Kerttu vastaa myöntävästi ja vie pelin pois. Hän hakee lokerostaan kesken jääneen väritystyönsä ja näyttää sen Ellalle. Kerttu: <i>Mä oon tehny tällasen.</i> Ella: <i>Siihen on menny vähäsen yli, mut ei se häittää.</i> Kerttu: <i>Ei niin... Mä haluun maalata.</i> Surayya on aloittanut samassa pöydässä maalaamaan. Kerttu vie piirustusensa pois ja istahtaa viereeni. LILLI tuo hänelle maalaustarvikkeet ilman edellistä kummempaa pyyntöä. -- Aikuiset siirtyvät säätämään aikuisten pöydän ääreen hoitoaikoja ja lapset jäävät maalaamaan keskenään. Majassa jatkuu Sisun ja Toukon leikki maatilan eläimillä. He saavat leikkiä kaikessa rauhassa. Aikuiset säätävät listoja aikuisten pöydän ääressä, välillä tyttöjä vilkuillen. Ainoastaan kerran leluja lentää majasta ruokahuoneen puolelle ja silloin MINNA muistuttaa pojille leikkirauhasta. Kommentti havahduttaa ilmeisesti lapsetkin taas aikuisten läsnäoloon, sillä Ella sanoo MINNALLE: <i>Kato (näyttää samalla piirustustaan)</i> MINNA: <i>No onpas hieno. Hyvä, että otettiin sulle tommonen, missä on paljon yksityiskohtia, niin saat harjoitella niiden väritymistä. Ja Kertunkin maalauksesta tulee ihana.</i></p>	<p>'Pöytähommiin' ensisijaisuus myös vapaan leikin aikana (aikuisten sijoittuminen vapaan leikin aikana);</p>	<p>OSAAMINEN</p>	<p>O P E T U S</p>