



Raija Raittila

Retkellä

**Lasten ja kaupunkiympäristön
kohtaaminen**

Raija Raittila

Retkellä

Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa
maaliskuun 28. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Retkellä

Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 333

Raija Raittila

Retkellä

Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Leena Alanen

Department of Education/Early Childhood Education

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Front cover design and photos by Risto Raittila

URN:ISBN:9789513932176

ISBN 978-951-39-3217-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-3118-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

ABSTRACT

Raittila, Raija

Making a visit. Encounters between children and an urban environment.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 179 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 333)

ISBN 978-951-39-3217-6 (PDF), 978-951-39-3118-6 (nid.)

Summary

Diss.

Children's explorations of an urban environment constitute the context for the present study. The main research question is: how do children and the urban environment encounter each other? Children's actions during freedom to explore small areas in a city environment form the core of the study.

The theoretical basis was drawn from the interdisciplinary field of childhood studies and children's geographies. Children were regarded as social actors constructing their own lives. The ontological basis was pragmatism (Peirce). The childhood and the environment were regarded as social constructions with their foundations in the material world and the culture surrounding them. Both children's lives and the urban environment are intertwined in bringing the lived place to the fore. The lived place emerges when the actors and the physical, social and cultural environment meet each other in relational process. The description of lived place is a description of a process. Thus the object of investigation was children's actions in an urban environment.

The methodological approach was grounded in ethnography. The empirical data consist of children's (4–6 years) free communication on 20 tours to a town quarter and the researcher's participant observations of the children's action during the tours. The children's own role as data producers was central. The number of children taking part in the tours was 36.

The data analysis was data-centred and aimed at all dimensions of walking and stops on tours. The main results are summarised in four lived places of children: explorative walking, focusing on self generated action, social walking and enjoying freedom. The significance for their environmental citizenship of children's own ways of constructing their lived place in an urban environment is discussed.

Keywords: childhood studies, children-environment relationship, children's geographies, ethnography, city environment, lived place, urban environment

Author's address Raija Raittila
Department of Education/Early Childhood Education
University of Jyväskylä
raija.raittila@edu.jyu.fi

Supervisors Professor Leena Alanen
Department of Education/Early Childhood Education
University of Jyväskylä

Professor Helena Rasku-Puttonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers Docent Harriet Strandell
Department of Sociology
University of Helsinki

Professor Sirpa Tani
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki

Opponent Professor Sirpa Tani
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki

KIITOKSET

Väitöskirjani valmistuessa kiitän ensiksi niitä lapsia, joiden kanssa sain tehdä tutkimusretkeni. Lisäksi kiitän jo edesmenneen Gummeruksenkadun päiväkodin henkilökuntaa luontevasta yhteistyöstä tutkimukseni aikana ja muulloinkin. Onneksi sain aikamani olla yksi gummerilaisista. GPK:n henki inspiroi minua vieläkin pohtimaan pienten lasten maailmaa yhä uusista näkökulmista.

Tutkimustyötäni ohjasivat professorit Leena Alanen ja Helena Rasku-Puttonen viisaasti ja tilaa antaen. Yhteiset ohjauskeskustelumme auttoivat näkemään tutkimuksen pulmakohdat ja rohkaisivat eteenpäin.

Leena Alasen (aluksi yhdessä Mirja Satkan kanssa) johtama lapsuudentutkijoiden jatkokoulutusseminaari on pitkäaikaisin tutkijapiirini, jossa olen vuosien varrella saanut monilta niin tieteellistä kommentointia kuin tukea tutkijainentiteettini kasvuun. Kiitos Anja-Riitta Lehtinen, Anu Kuukka, Johanna Kii-li, Kirsi Lallukka, Mari Vuorisalo, Marjo Metsomäki, Paula Eerola-Pennanen, Sari Miettinen ja muut. – Erytiskiitos Marille viime hetken kommentista.

Helena Rasku-Puttonen puolestaan on tarjonnut tilaisuuden tutkimuksen tekemiseen liittyvien kysymysten pohtimiseen Predoc-ryhmässä yhdessä Päivi Kupilan, Tarja Liinamaan ja Marja-Liisa Makkosen kanssa. Syvälliset mutta leppoisat keskustelumme ovat ulottuneet tieteeseen suurista linjoista yksittäisten ongelmien ratkaisemiseen. Kahvikupin ja hyvien leivonnaisten ääressä on aloitteleva tutkija saanut tukea ja arvostusta.

Kiitän työni esitarkastajia dosentti Harriet Strandellia ja professori Sirpa Tainia arvokkaasta ja kannustavasta palautteesta. Kiitos myös Michael Freemanille englanninkielisten tiivistelmien kieliasun tarkastamisesta.

Varhaiskasvatuksen jatko-opiskelijoiden vertaisryhmä Taisto auttoi jaksamaan tutkimuksen tekemisen paineissa. Tämä virkeä ryhmä pureutui terrierin lailla tieteellisiin teksteihin, mutta niiden puimisen jälkeenkin tunsimme itsemme oikeiksi tutkijoiksi. Taisto on kannustanut, ei lannistanut! Toinen itselleni tärkeä vertaisryhmä on PO-yhdistys, jossa Marja Sarasojan ja Tarjan kanssa olemme voineet purkaa paineita ja juhlistaa saavutusten hetkiä.

Olen tehnyt tutkimukseni pääosin Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opettajan työn ohessa ja osana. Lyhyet tutkimusstipendit sain omalta laitokseltani, Suomen kulttuurirahaston Keski-Suomen rahastolta, Haukkalan lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen kannatusyhdistykseltä sekä Ellen ja Artturi Nyysösen säätiöltä.

Pauliina, Taina ja Eero Pekka kasvoivat kansikuvan lapsista opiskeleviksi nuoriksi tätä tutkimusta tehdessäni. He ovat nähneet pitkäjänteiseen työskentelyyn liittyvät vaikeudet ja ilot. Heidän kanssaan saatoin irrottautua välillä kokonaan tutkimuksesta vaikkapa soutuaretkelle Saimaan saaristoon. Retkillä on ollut mukana myös Risto, jonka uupumaton kannustus ja asiantunteva tuki olivat tämänkin työn edellytys.

Jyväskylässä 15.2.2008 Raija Raittila

SISÄLLYS

ABSTRACT

KIITOKSET

Joonan, Kimmon ja Okon retki	9
1 TUTKIMUSRETKEN LÄHTÖKOHDAT	11
2 NÄKÖKULMA MÄÄRITTÄÄ YMPÄRISTÖÄ	14
2.1 Fyysinen ja tulkittu ympäristö	14
2.2 Ympäristö prosessina	17
Semeiosiksen virta	18
Toiminta ja tieto ympäristöstä	19
2.3 Ympäristö relationaalisena	21
Tarjouma	22
Käyttäytymiskehys	24
Kolmas tila	26
Kävely luo ympäristöä	29
2.4 Toiminnassa rakentuva eletty paikka	31
3 LAPSUUDEN MAANTIEDE	33
3.1 Lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkiminen	33
3.2 Lapset oppijoina, tulkitsijoina ja toimijoina ympäristössä	36
Fyysinen ympäristö ja oppivat lapset	37
Koettu ympäristö ja lasten maailma	42
Eletty ympäristö ja yhteistä elämää rakentavat lapset	46
3.3 Lasten ja ympäristön vuorovaikutus	48
4 TUTKIMUKSEN KULKU	49
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet	49
4.2 Haastattelusta etnografiseen retkeen	51
Pyrkimys lasten tuottamaan aineistoon	52
Lasten ja tutkijan välinen suhde	55
4.3 Aineiston synty	57
Tutkimusretket	61
Tutkimuksen aineistot	62
4.4 Tulkinnan polku lasten retkeen	63
4.5 Tutkimuksen kokonaisuus	71
5 KULKEMINEN	72
5.1 Innokkaasti kävellen ja juosten	72
5.2 Kulkemisen suunta - reitin suunnittelu	76
5.3 Reittien kirjo täyttää korttelin	78

5.4	Tutkijan osallisuus kulkemisessa	80
5.5	Yhteenvedoa kulkemisesta	81
6	POIMIMINEN	82
6.1	Näkemistä ja katsomista	82
6.2	Poimimisen tapoja	85
6.3	Poimimisen kohteita	88
	Luonnonkohteet	88
	Kulttuurikohteet.....	94
	Roskat	97
	Rakennukset	100
6.4	Lähelle katsominen.....	104
7	PYSÄHTYMINEN	108
7.1	Pysähdyksestä pysähdykseen tai koko ajan menossa	108
7.2	Pitkät pysähdykset retken ytimenä.....	111
7.3	Tutkimaan pysähtyminen.....	113
7.4	Tekemään pysähtyminen.....	118
7.5	Paikassa pysähtyminen.....	122
8	ERILAISIA ELETTYJÄ PAIKKOJA	126
8.1	Tutkiva kulkeminen	129
8.2	Toimintaan kiinnittyminen	133
8.3	Sosiaalinen kävely.....	136
8.4	Vapaudesta nauttiminen	138
9	TUTKIMUSRETKEN LÖYDÖT	143
9.1	Lapset ja kaupunkikortteli kohtaavat	143
9.2	Tutkimuksen arviointia	148
9.3	Tutkimuksen teoreettinen, metodinen ja pedagoginen anti.....	153
9.4	Lasten ja ympäristön relaatio	157
	SUMMARY	159
	LÄHTEET	162
	LIITE: Analysoidut retket ja niiden reitit	177

JOONAN, KIMMON JA OKON RETKI

Tultuani päiväkotiin ja pelattuani ja juteltuani tutussa lapsiryhmässä aamuhetken ajan kysyn, kuka haluaa lähteä kanssani kortteliretkelle. Joonaa ja Kimmo ovat innokkaita. Pojat saavat valita lähtösuunnan ja portilla joukkoomme liittyy päiväkotiin tulossa oleva Okko.

...

Kuljemme päiväkotikorttelia rajaavaa katuja. Pojat puhuvat järven takana näkyvästä vesitornista ja peikkometsästä. Sitten poikkeamme minun ehdotuksistani pois kadulta sisäpihalle. Lapset nuuskivat paikat nopeasti, liikkuvat ripeästi ja kertovat toisilleen havainnoistaan. Kimmo ihmettelee, mitä erikoisen näköiset puut alas taittuvine oksineen ovat.

...

Palaamme kadulle. Jatkamme jalkakäytävää pitkin alas mäkeä. Pojat huomaavat puiston kadun toisella puolella. Joonaa kertoo, kuinka hän alkoi voida pahoin karusellissa. Käännyimme korttelin kulmasta; pysymme samassa korttelissa. Pojat huomaavat pensaissa marjoja, joita yritämme yhdessä tunnistaa. Okko toteaa, että ne ovat lintujen ruokaa. Joonaa huomaa puun halkeaman, josta syntyy hänelle mielikuva käärmeen pesästä. Puuta tutkiessamme Joonaa näkee sen rungossa myös sienet. Pojista se on ”jymylöytö”, joka olisi saatava mukaan. Minä yletyn siihen juuri ja juuri, mutten saa sitä irti. Yksi pojista kysyy, voisiko puuhun kiivetä, muttei saa minulta lupaa.

...

Jatkamme kulkua jalkakäytävää pitkin. Taas löytyy marjoja, joiden nimeä lapset kysyvät. Happomarjat naurattavat lapsia. Joonaa muistaa, että heillä on kottipihassa koristeena omenia. Saavumme kohtaan, jossa jalkakäytävältä lähtee korttelinsisäinen kevyenliikenteenväylä. Pysähdymme ja minä yritän kysymyksilläni saada lapset esittämään arvioitaan lähiympäristöstä. Lapset ovat kuitenkin kiinnostuneempia omista havainnoistaan (varis, ruohonleikkurointi, omenat). Taas löytyy pensas, jota yksi lapsista yrittää tunnistaa.

...

Kävelemme pois jalkakäytävältä, hieman korttelin sisäpuolelle. Saavumme poliisitalon seinustalle, jossa kasvaa koristekuusia. Villiviinit kiipeilevät niiden oksilla. Okko yrittää kiivetä villiviiniin. Jatkamme matkaa takaisin kadulle päin. Lapset näkevät ämpärin, kottikärryt, tikkaat, putken ja lapion. Puikahdamme remontissa olevan poliisitalon autojen sisäänajokatokseen. Päiväkodin huoltomies tulee juttelemaan meidän kanssamme.

...

Kun matkaa jatketaan, minä kiinnitän lasten huomion vaahteran siemeniin ja niiden lento-ominaisuuksiin. Lapset ryhtyvät etsimään siemeniä. Kokeilemme noita propelleja. Samassa pojat huomaavat maassa olevat vaahteranlehtimassat ja aloittavat lehtisodan minua vastaan. Sen loputtua jatkamme muutaman metrin matkan korttelin seuraavaan kulmaan. Käännyimme kulmasta ja tunnis-

tamme minun aloitteestani maassa olevat koivun siemenet. Yksi lapsista huomaa linnun, jota luullaan pääskyseliksi, mutta minä tunnistan sen talitiaiseksi.

...

Kävelemme jalkakäytävää ja lapset kertovat innoissaan havainnoistaan (keppi, jätelaatikko, rautaroskis, viemäri). Joon huomaa puskiassa tunnelin ja kutsuu muutkin ryömimään. Pojat ryömivät tunnelista. Joon kysyy saniaisten nimeä, sillä hänen kotipihassaan kasvaa samanlaisia kasveja. Jatkamme matkaa ja käännyimme keskellä korttelia olevaan porttikäytävään, joka johtaa teatterin henkilökunnan ovelle ja poliisitalon sisäpihaan. Pojat juoksentelevät, käyvät teatterin henkilökunnan ovella ja etenevät poliisitalon sisäpihalle, jota tutkivat. He kurkistavat pihan alla olevan tilan kattoikkunoista, jotka ovat pihan reunalla. Yksi lapsista huutaa muita katsomaan kuusissa olevia marjoja. Yksi ehdottaa paluuta päiväkotiin, jonka piha näkyy jo. Toiset haluavat kuitenkin jatkaa matkaa ja kaikki innostuvat, kun ehdotan, että kierretään vielä sisäpihalta korttelin laidalle.

...

Lapset juoksevat vähän kauempana näkyville portaille ja kiipeävät ne ylös. He odottavat hetkisen minua. Olemme tulleet kaupungintalon parkkipaikan kulmaan, josta on hyvä näköala koko kortteliin, erityisesti päiväkodin pihaan. Hengähdämme hetken ja katselemme. Yksi pojista huomaa ryhmänsä opettajan ja huutaa hänen nimeään. Opettaja heilauttaa kättään huomaamisen merkiksi. Jatkamme matkaa poikien toivomuksesta kadulle päin. Kuljettaessa huomataan viemärin kannen lisäksi kirkko toisella puolen katua. Minä tunnistan pojilla kaupungintalon. Yksi lapsista ihmettelee jalkakäytävällä olevaa patsasta ja tutkimme sitä. Yksi pojista huomaa kaupungintalon kivijalassa olevan "salaluukun", joka avataan, tutkitaan ja suljetaan yhteistuumin. Muutaman askeleen päässä kaupungintalon ja korttelin nurkalla yksi lapsista kysyy talon seinäkosteista, "mitä nuo on". Käännyimme taas korttelin kulmalla. Loppusuoralla kuljemme kaupungintalon sivua, kurkistelemme ikkunoista ja tutkimme luukuja. Kävelemme jalkakäytävää. Pojat haluavat nousta jalkakäytävältä takaisin kaupungintalon parkkipaikalle ja jatkaa sieltä aidan ali päiväkodin pihaan.

1 TUTKIMUSRETKEN LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimus on retki tutkimukseen ja tutkimus retkeen lasten kanssa. Samalla se on yksi avaus suomalaiseen lapsuuden maantieteeseen. Tutkin lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista analysoimalla sitä, mitä lasten retkellä kaupunkikorttelissa tapahtuu. Työn kuluessa olen pitänyt tärkeänä sitä, että lasten oma tapa olla retkellä lähiympäristössään on tutkimuksen ydin. Edellä oleva lyhyt kuvaus Joonan, Kimmon ja Okon kanssa tehdystä retkestä johdat-
taa tähän ytimeen.

Ympäristö on ihmisten elämän itsestään selvä konteksti ja ympäristös-
sä ovat myös kaikki ihmiskunnan elinehdot. Aiemmin lasten ja ympäristön
vuorovaikutuksen tutkimisessa on keskitytty joko fyysiseen tai tulkittuun ym-
päristöön. Sen sijaan sosiaalisen toiminnan ja ympäristön vuorovaikutuksen
tarkastelu on ollut vähäistä. Samalla ympäristön merkitys yhteisöä rakenteista-
vana tekijänä on jäänyt lähes huomiotta. Ympäristön käsitteen analyysin (esim.
Lefebvre 1991; Soja 1996; Urry 2000; Massey 2005) myötä on ryhdytty korosta-
maan ympäristön merkitystä eri kansalaisryhmien elämän muotoutumisessa
ja yhteiskunnallisten rakenteiden syntyemisessä. Puhutaan jopa humanistis-
yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tilallisesta käännteestä (Saarikangas [2006],
12; Lappi 2007, 31).

Lähin ympäristö on lasten arjen konteksti ja se määrittää osaltaan sitä,
miten lapsilla on mahdollisuus elää elämäänsä. Se olemisen laatu, jonka lä-
hiympäristö lapsille tarjoaa, rakentaa heidän elämäänsä ja mahdollisuuksiansa
toimia ja kiinnittyä yhteisöönsä ja yhteiskuntaan. (Chawla 2002, 220–221;
Chawla & Malone 2003, 125–127.) Suurin osa suomalaisista lapsista elää kau-
punkiympäristössä (Suomalainen lapsi 2007, 13, 23). Sen takia on tärkeää poh-
tia kaupunkiympäristön merkitystä lapsuuden rakentumisen paikkana. Lasten
kaupunkiretkiä analysoimalla on tarkoitus löytää niitä mahdollisuuksia ja rajo-
ja, joita kaupunkiympäristö lapsena olemiselle antaa.

Kaupunkiympäristö on muotoutunut inhimillisen, yhteisöllisen ja yhteis-
kunnallisen toiminnan tuloksena. Tämä muotoutuminen on yhteydessä kult-
tuuriseen, poliittiseen ja taloudelliseen järjestelmään. Kaupunkiympäristö ei
ole pelkkä neutraali elämisen tila, vaan se heijastaa kulttuurisia arvoja, jotka
näkyvät esimerkiksi konkreettisen ympäristön järjestämisessä ja ympäristöön

liittyvissä käytännöissä sekä julkisissa ja piiloisissa säännöissä. (Haarni, Karvonen, Koskela & Tani 1997, 12–13; Soja 1999, 352–353.)

Lasten ja ympäristön vuorovaikutus ei kuitenkaan määräydy vain ympäristöstä käsin. Lapset tulkitsevat ja määrittävät kaupunkikorttelia omalla tavallaan. Lasten intressit ja tapa tulkita ympäristöä tulevat esiin, kun he aktiivisina sosiaalisina toimijoina käyttävät ympäristöä retkipaikkana. Lasten retkitoimintaa analysoimalla saadaan esiin se, mihin lapset kiinnittävät huomionsa kaupunkikorttelissa, miten lapset käyttävät ympäristöä ja mitä he pohjivat retken aikana. Kuva kaupunkikorttelin ympäristöstä lasten jäsentämänä ja määrittämänä avautuu lasten retkitoiminnan kautta. Tutkimus sisältää kaksi näkökulmaa: toisaalta lapset määrittävät kaupunkiympäristöä, toisaalta kaupunkiympäristö määrittää lapsena olemista.

Tutkijan näkemykset siitä, miten maailma on olemassa, mitä tieto on ja mitä voidaan tietää, vaikuttavat oleellisesti siihen, mitä ja miten hän tutkii.¹ Näiden kysymysten pohtiminen on auttanut tämänkin tutkimuksen tekijää valitsemaan oman näkemyksensä mukaan tutkimuskohteen kannalta tarkoituksenmukaiset ratkaisut. Nämä asiat ovat hyvin kokonaisvaltaisia ja liittyvät ihmisen uskomusjärjestelmään, jonka totuusarvoa ei voida määrittää (Guba & Lincoln 1994, 107; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999; Töttö 1999). Tutkimusotteen taustalla olevien maailmankuvaan ja todellisuuden luonteeseen liittyvien kysymyksien tyhjentävä esille tuominen ei ole mahdollista. On kuitenkin tärkeää pyrkiä esittelemään sellaisia tutkimukseen liittyviä perusoletuksia ja valittuja näkökulmia, joiden varassa tutkimus tulee ymmärretyksi ja mahdolliseksi arvioida.

Tutkimusretki alkaa ympäristön käsitteen tarkastelulla, jossa tuodaan esiin kolme erilaista ympäristön ymmärtämisen tapaa: fyysinen, tulkittu ja prosessuaalinen ympäristö. Tämän tutkimuksen perustaksi valittiin prosessuaalinen näkemys ympäristöstä, jolloin lapset ja ympäristö nähdään jatkuvan dynaamisen prosessin osapuolina, jossa toista ei voi määrittää ilman toista. Näin pyritään pois dualistisesta tarkastelutavasta. Tätä pyrkimystä vahvistetaan liittämällä mukaan pragmatistinen näkemys todellisuuden ja tiedon luonteesta, jolloin päädytään tarkastelemaan lasten ja ympäristön vuorovaikutusta relationaalisenä. Tähän sisältyy ajatus siitä, että niin ympäristö kuin lapsetkin määrittyvät yhä uudelleen näiden kahden osapuolen vuorovaikutuksessa. Relationaalista ajattelua avataan aiemmissä tutkimuserinteissä käytetyillä käsitteillä. Näitä ovat ekologisessa havaintopsykologiassa käytetty tarjouma (Gibson 1977), ekologisessa sosiaalipsykologiassa käytetty käyttäytymiskehys (Barker 1968) ja kriittisessä yhteiskuntamaantieteessä käytetty kolmas tila (Soja 1996). Nämä käsitteet ovat teoreettisina apuvälineinä tutkimuksen käsitteellisen ja empiirisen perustan kuvaamisessa. Niiden avulla rakennetaan myös tämän tutkimuksen keskeinen käsite, toiminnassa rakentuva eletty paikka.

1 Egon Guban ja Yvonna Lincolnin (1994, 105–106) mukaan tutkimusotteen perusteet ovat perimmäältään yhteydessä tutkijan maailmankuvaan. Maailmankuva sisältää käsitykset ihmisen, luonnon, kulttuurin, yliluonnollisen ja yhteiskunnan luonteesta ja näiden keskinäissuhteista ja siitä, mitä näistä voidaan tietää (ks. Envall 1989, 124–125).

Lapsuuden maantieteeseen liittyvää tutkimusta esiteltäessä kiinnitetään huomiota siihen, miten tutkimuksissa käytetyt erilaiset ympäristön määritelmät ovat rajanneet näkemystä lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen luonteesta. Jakamalla tutkimukset kolmeen ryhmään sen mukaan, millainen ympäristö – fyysinen, tulkittu vai eletty – niiden taustalla on, tuodaan esiin lasten niissä saamaa oppijan, tulkitsijan tai toimijan asemaa.

Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen metodista kehittelyä voi pitää varsinaisen tutkimustehtävän rinnalla kulkeneena haasteena. Aineisto kerättiin nauhoittamalla pienten lapsiryhmien vapaata puhetta retkillä ja tekemällä osallistuvaa havainnointia lasten toiminnasta. Tutkimuksen tuloksena syntynyt kuvaus lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta kootaan neljäksi eletyksi paikaksi: tutkivaksi kulkemiseksi, toimintaan kiinnittymiseksi, sosiaalisesti kävelyksi ja vapaudesta nauttimiseksi. Tutkimuksen tuloksia arvioidaan teoreettisesta, metodisesta ja pedagogisesta näkökulmasta.

Lähtökohtana tutkimukselle on ollut tutkijan viisitoista vuotta jatkunut opetustyö ympäristökasvatuksen tai kuten nykyisin sanotaan, kestävän kehityksen kasvatuksen, piirissä. Ympäristökasvatuksen keskeisin kysymys on ihmisen ja ympäristön suhde. Lasten ja ympäristön suhdetta on aiemmin tutkittu paljon tietosuhteena tai lasten sanallisesti kuvailemina kokemuksina. Lasten retkiä tutkimalla saadaan tietoa pienten lasten ja kaupunkiympäristön toiminnallisesta suhteesta. Sitä tarvitaan, kun kehitetään vaihtoehtoja nykyiselle luonnontieteelliseen tietoon tai emotionaaliseen tunteeseen painottuvalle ympäristökasvatukselle.

2 NÄKÖKULMA MÄÄRITTÄÄ YMPÄRISTÖÄ

2.1 Fyysinen ja tulkittu ympäristö

Ihmisen ympäristön tutkimiseen, kuvaamiseen ja tulkitsemiseen liittyvät niin luonnontieteelliset, ihmistieteelliset kuin yhteiskuntatieteellisetkin ulottuvuudet. Erilaiset tarkastelukulmat ja asiayhteydet johtavat erilaisiin ympäristön määrittelyihin. (Haila 2001, 14–16; Karjalainen 2004, 49; Tani 2006, 5.)

Monien tieteenalojen tutkimuksen kohteena on ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus. Eri tieteenalat lähestyvät tätä yhteistä tutkimuskohdetta erilaisin perustein. Tällöin jo samoja ilmiöitä koskevien puhetapojen yhteensovittaminen on osoittautunut haasteelliseksi. Yksi keskeisimmistä jaoista erilaisiin lähtökohtiin on luonnontieteiden ja ihmistieteiden välillä. (Cronström & Koskiahho 1994, 179; Joronen 2005, 66.)

Yleistäen voidaan sanoa, että luonnontieteiden piirissä ympäristöä on tarkasteltu universaalina, säännönmukaisena, materiaalisena kokonaissysteeminä. Sen tutkimisen tavoitteena on ympäristön täsmällinen, yleispätevä ja yksiselitteinen mittaaminen ja kuvaaminen tieteessä konstruoitujen ns. objektiivisten tietojen varassa. (Eder 1998, 97; Huutoniemi 2004, 4–6; Karjalainen 2004, 50–55.) Tätä vastoin ihmistieteellisen tutkimuksen kohteena ovat olleet pääasiallisesti ihmisen kokema ja tulkitsema ympäristö sekä siihen liittyvät yhteisölliset kysymykset. Ihmistieteellisen tutkimuksen perustana ovat usein fenomenologiset ja konstruktivistiset tutkimusperinteet, joiden eri muotojen yhteisenä lähtökohtana voidaan pitää todellisuuden merkitysluonnetta. (Heiskala 2000, 197–198.) Lisähaasteita syntyy siitä, että ihmistieteellisen ympäristötutkimuksen kohde, tulkittu ympäristö, on erilainen siirryttäessä yhteisöstä toiseen. Tutkimuksen kohteena ovat ihmisten monet erilaiset tavat jäsentää ympäristöään. (Cronström & Koskiahho 1994, 183; Lidskog 2001, 129.)

Edellä mainittujen, eri tieteissä tiukemmin tai väljemmin käytettyjen, objektiivisten ja subjektiivisten ympäristökäsitysten taustalla ovat olleet tieteenalojen erilaiset ontologiset ja epistemologiset perusteet ja perimmältään filosofiset kysymykset todellisuuden kaksijakoisuudesta ja kartesiolaisista dualis-

meistä¹, joissa luonnon ja kulttuurin sekä mielen ja ruumiin raja on ajateltu ylittämättömäksi. Ympäristöfilosofi ja -estetikko Arnold Berleant (1995, 67–68, 74) pohtii sitä, miten objektivoidu ympäristö, jonka on väitetty olevan ihmisen ulkopuolella, on filosofisen mieli–ruumis -dualismin viimeisiä johdannaisia:

Mutta tuo kaukainen paikka (maisema), jota siis luulemme tarkkailevamme matkan päästä, hajoaakin toimintaani, reaktioitani ja tietoisuuttani kuvaavien ja vain ja ainoastaan minun elämälleni muodon ja sisällön antavien fyysisten, sosiaalisten ja kulttuuristen suhteiden monimutkaiseksi verkoksi. Sillä mitään ulkopuolista maailmaa ei ole. Eikä liioin mitään sisäpuolta. Havaittaja (mieli) on vain yksi puoli havaitusta (ruumista) ja päinvastoin. Yksilö ja ympäristö muodostavat jatkumon. Ympäristö laajassa merkityksessä ei ole irrallinen ihmisasukeistaan, siis meistä kaikista. Olemme yhtä jatkumoa ympäristön kanssa, erottamaton osa sen prosesseja. (Berleant 1995, 68).

Antropologian, humanistisen maantieteen ja yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen piirissä on pohdittu paljon objektivismin ja subjektivismin tai materian ja merkitysten välisen vastakkainasettelun vaikutusta ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimisessa. Ongelmallisena on pidetty sitä, että luonnontieteet ja ihmistieteet ovat perustaneet tutkimuksensa erilaisille tieteenteoreettisille lähtökohdille. Niiden tutkimusprosessit ja niissä syntyvä tieto eivät tästä syystä ole olleet yhteismitallisia. (Soja 1999, 264; Haila 2001, 14–15; Lidskog 2001, 115–124; Ingold 2003, 152–154.)

Esimerkkinä siitä, miksi olisi tärkeää kyetä tarkastelemaan ympäristöä samanaikaisesti kokonaisvaltaisemmin, ei dualistisesta näkökulmasta, ovat maailmanlaajuiset ympäristöongelmat. Ns. objektiivista luonnontieteellistä tietoa ympäristöstä ja sen tilasta on pidetty ongelmien tarkastelun ja ratkaisuyritysten lähtökohtana. Tämä tieto on kuitenkin vain yksi todellisuuden konstruointitapa. Tämän lisäksi on otettava huomioon myös ihmisten itsensä konstruoima tieto ympäristöstä. (Eder 1998, 98–99, 101.) Sillä vaikka ympäristöongelmien perusta on fyysisessä ympäristössä ilmenevässä ekologisessa epätasapainossa, ongelmat syntyvät itse asiassa ihmisten luoman kulttuurisen, teknis-taloudellisen ja poliittisen järjestelmän seurauksena. Tämä järjestelmä määrittää ihmisten suhtautumista ympäristöön ja toimintaa ympäristössä niin paikallisesti kuin globaalissa yhteisössä. (Lidskog 2001, 113, 127.) Ingold (2003, 153–154) tuo esiin, että maailman tuntemisessa on kyse sen tarkastelemisesta sekä tieteen etäännyttävän järjestelmän että kunkin henkilökohtaisen kokemuksen kautta. Voidaksemme siis ymmärtää ja helpottaa ympäristöongelmia tarvitsemme kokonaisvaltaista (luonnon-, ihmis- ja yhteiskuntatieteellistä) tutkimustietoa. (Ks. myös Massey 2008, 55 alaviite.)

Tutkimuksissa on usein erotettu kaksi erilaista ympäristöä, fyysinen ja tulkittu, käsitteillä *tila* ja *paikka*. Humanistisen maantieteen tradition mukaan paikka syntyy siten, että ihminen elää ja toimii tilassa. Tilan fyysiset ominai-

1 Dualismi on ajattelutapa, jonka mukaan maailma jakaantuu kahteen vastakkaiseen ja toisiinsa palautumattomaan peruselementtiin. Nimitys kartesiolainen dualismi viittaa ranskalaisen filosofin René Descartesin tieteenteoreettiseen ajatteluun pohjautuvaan dualismiin, jonka mukaan kaikki olevainen jakaantuu henkeen ja materiaan.

suudet järjestyvät ja saavat merkityksensä, kun ihminen havainnoi, tulkitsee ja nimeää ympäristöään. Sinänsä neutraaliin tilaan liitetään inhimillisiä, yksilöllisiä ja subjektiivisia merkityksiä, tunteita, arvoja, tietoja, muistoja, toiveita ja pelkoja. Näin tilasta tulee kullekin yksilölle henkilökohtaisesti merkityksellinen paikka. (Esim. Tuan 1977, 6–7; Karjalainen 1986, 119–120; von Bonsdorff 1996, 16; Tani 1996, 103; Haarni ym. 1997, 16–17; Häkli 1999, 54, 82–83.) De Certeau (1984, 29–30, 35–39) käyttää näitä kahta käsitettä erilaisessa merkityksessä. Hänen mukaansa *paikkaan* sisältyy ennalta määritelty järjestys ja pysyvyys, joka saa uusia monikerroksisia merkityksiä sitä käyttävien ja siinä liikkuvien toimijoiden tuottaessa siitä omanlaistaan *tilaa* (ks. myös Saarikangas [2006], 43, 84, 134; Lappi 2007, 40–41).

Sama tila voi siis tuottaa erilaisia kokemuksia eri ihmisille (Horelli 1981, 85–86; Karjalainen 1995, 88, 92; Lappi 2007, 40). Karjalainen (1995, 94) lisää tähän vielä sen, että yhteisön kulttuuri näyttää viime kädessä yksilölle ympäristön. Paikka ei ole objektiivinen fakta, vaan ihmisten tiedoista, kokemuksista ja inhimillisestä tulkinnasta merkityssisältönsä saava ilmiö. Tilan kokemista ei voi irrottaa ihmisestä, joka elää paikkaa. Vastavuoroisesti taas paikka vaikuttaa kokijan tapaan hahmottaa maailmaa. Henkilökohtaisten paikkakokemusten rinnalle tutkimuskohteiksi ovat humanistisen maantieteen piirissä viime vuosikymmeninä nousseet myös kollektiiviset ja intersubjektiiviset paikan kokemukset. (Tani 1995, 7, 19; 1996, 103.) Mielenmaisemalla tarkoitetaan ihmisen mielessä syntyvää paikkaan liittyvää mielikuvaa, jossa limittyvät yksityinen ja kollektiivinen kokemus. Kollektiivisella kokemisella viitataan tässä yhteydessä kulttuurin tuottamiin jaettuuihin merkityksiin. (Tani 1996, 104.)

Ihmisten suhde tai suhtautuminen ympäristöön on tärkeä kysymys kunkin henkilökohtaisen elämän jäsentymisen kannalta, mutta se on suorastaan avainkysymys ympäristöongelmien kannalta. Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutukseen sisältyy kysymys molempien osapuolten muuttumisen mahdollisuuksista ja ehdoista sekä inhimillisen kulttuurin kehityksen suunnasta. Ihmisen ja ympäristön toinen toisiinsa kietoutuneen suhteen tarkasteleminen laaja-alaisesti on todettu välttämättömäksi, jotta voidaan ymmärtää näiden kahden vuorovaikutusta. Tämä tehtävä liittyy erilaisten tieteenteoreettisten ja tieteenfilosofisten perinteiden aitoon vuoropuheluun ja tieteidenväliseen yhteistyöhön. (Cronström & Koskiahho 1994, 189–190; Haarni ym. 1997, 20; Haila 2001, 14–16; Huutoniemi 2004, 4–5, 11; Mäntysalo 2004a, 9–11.) Sen lisäksi se tarkoittaa yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten näkökulmien yhdistämistä ihmisen ja ympäristön suhteen tarkasteluun (Bruun Jensen & Schnack 2006, 471–472).

Tässä tutkimuksessa edellä kuvattu haaste tarkoittaa sitä, että lasten ja kaupunkiympäristön vuorovaikutusta tutkittaessa ei rajoituta tarkastelemaan lasten suhdetta heistä erilliseen, heidän ympärillään olevaan, fyysiseen ympäristöön. Lähtökohdaksi otetaan se, että ympäristö ei ole objektiivisesti kuvattavissa oleva fyysinen kohde tai subjektiivisten kokemusten tai tulkintojen avulla sanallisesti kuvattava konstruktio, vaan se ymmärretään kahden osapuolen, lasten ja ympäristön, kohtaamisessa syntyväksi prosessiksi.

2.2 Ympäristö prosessina

Maantieteilijä Doreen Massey (2005, 9; 2008, 40–41) toteaa, että tila tai ympäristö tullaan tuntemaan ihmisen ja ympäristön keskinäisen suhteen (interrelaatio) tuloksena. Käsitys ympäristöstä rakentuu niin laajassa globaalissa kuin yksittäisessä paikallisessa vuorovaikutuksessa. Edes paikallinen ympäristö ei siksi ole mikään yksi asia tai ilmiö, vaan se määrittyy ja uudelleen muotoutuu eri tahojen tulkintojen, sosiaalisen toiminnan ja neuvottelujen myötä moninaiseksi.

Kun ympäristö ymmärretään ihmisen ja fyysisen tilan vuorovaikutuksessa syntyväksi, on luonnollista, että se on koko ajan rakentuva ja muuttuva (Olwig & Gulløv 2003, 7). Vuorovaikutuksen molemmat osapuolet ymmärretään sekä fyysiseksi, sosiaaliseen todellisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi että sosiaalisesti tuotetuksi ja ajassa muuttuvaksi (Lidskog 2001, 129). Tällaisen kahteen erilaiseen todellisuuskäsitykseen liittyvän ympäristön tarkastelun mahdollistamiseksi on viime aikoina esitetty erilaisia välittäviä tieteenteoreettisia lähestymistapoja. Asian ajankohtaisuudesta ja vakiintumattomuudesta kertovat käytössä olevat hyvin erilaiset nimitykset. Sellaisia ovat esimerkiksi maltillinen konstruktionistinen lähestymistapa (Joronen 2005, 66; Temmes 2006, 14), pragmaattinen realismi tai kontekstuaalinen ontologia (Joronen 2005, 71, 73), kontekstuaalinen realismi (Massa & Haverinen 2001, 9; Temmes 2006, 17) ja kontekstuaalinen konstruktivismi (Huutoniemi 2004, 11).

Tässä tutkimuksessa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelu ankkuroidaan peirceläiseen pragmatismiin. Pragmatistisen tutkimuksen yhdeksi tehtäväksi on määritelty sillanrakentajana oleminen humanistisen ja luonnontieteellisen tutkimuksen välillä. Pragmatistisessa ajattelussa todellisuuden jatkuvasti muuttuva prosessiluonne nähdään kahden osapuolen, aktiivisen subjektin (ihmisen) ja aktiivisen objektin (ympäristön), varaan rakentuva ja ympäröivään kulttuuriin kietoutuvana. (Kilpinen 1995, 19; 2003, 217.)

Pragmatismien näkemykset todellisuuden luonteesta avaavat mahdollisuuden ymmärtää ympäristön tarkastelemisen samanaikaisesti sekä fyysisenä että tulkittuna. Pragmatismien perustana on näkemys siitä, että ihmisen todellisuuskäsitys syntyy tulkinnan ja toiminnan kautta. Pragmatismien klassikot² edustavat prosessiontologiaa perinteisen oliokeskeisen ontologian vastakohtana. Pragmatismi valitsee filosofisen projektinsa lähtökohdaksi toiminnan. Tällöin

2 Pragmatismi on suuntaus, jonka perusta on Charles S. Peirce (1839–1914) laajassa tuotannossa (Collected Papers of Charles Sanders Peirce). Sen lisäksi George H. Mead (1863–1931), William Jamesin (1842–1910) ja John Deweyn (1858–1952) kirjoitukset ovat pohjana pragmatismien teorialle. Pragmatismi on pohjoisamerikkalainen suuntaus. Heiskalan (2000, 122) mukaan pragmatismi on parhaillaan nousemassa yhdeksi eniten kiinnostusta herättävistä yhteiskuntateorian virtauksista. Tämä johtuu kolmesta seikasta: 1) pragmatismien kyvystä yhdistää tavan käsitteen avulla fenomenologisen ja tavanomaisen sosiologian toimintateoria uudella tavalla, 2) semiotiikan hedelmällisyydestä kulttuuriteoreettisena tarkastelutapana ja 3) pragmatismien esittämästä välittävästä kannasta konstruktionismikiistaan. Tarkemmin pragmatismista mm. Pihlström 1996, Heiskala 2000, Kilpinen 2000.

tarkastelussa keskeiseksi eivät tule jyrkät dikotomiat esimerkiksi toimijan ja toimintaympäristön välillä, vaan näiden suhdetta analysoidaan saumattomana jatkumona. (Kilpinen 2003, 216–217.) Pragmatismien näkökulmasta on kyse semeiosiksen virrassa tulkintoja tekevän subjektin toiminnasta fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä.

Semeiosiksen virta

Pragmatismien tärkeä ydinidea on se, että todellisuutemme (uskomuksemme ja tietomme) saa muotonsa merkityksenannoissa, jotka tapahtuvat semeiosikses-
sa. Semeiosis on jatkuva merkkien liikkeen ja tulkkiutumisen prosessi. (Kilpi-
nen 1995, 4, 6.) Tässä virrassa on koko ajan monia potentiaalisia vaihtoehtoja,
joiden valitsijaksi tarvitaan tulkitsija. Virta muodostuu tulkituksi tulemisen
suhteen eritasoisista merkeistä (merkin materiaallinen kantaja, objekti, inter-
pretantti), jotka ovat jatkuvassa liikkeessä. Merkin tehtävä on Peircen mukaan
yhdistää maailma ja mieli. Interpretantin käsite viittaa merkin tuottamaan
tulkintaefektiin. Merkki antaa mahdollisuuden äärettömälle joukolle uusia in-
terpretantteja, jotka ovat odottamassa vuoroaan. Interpretantti voi ottaa tulki-
tuksi tultuaan merkin paikan ja ”jäädä odottamaan” uudelleentulkitemista.
Semeiosiksen prosessissa merkki toteutuu vasta saadessaan interpretantteja,
tapahtuu se sitten ajattelussa, tunteissa tai toiminnassa. Tulkinta ei Peircen se-
meiotiikassa tarkoita välttämättä tietoisesti tehtyä tulkintaa, vaan saattaa olla
myös esimerkiksi tunne tai täysin refleктоimaton teko. (Kilpinen 1995, 5–6;
Heiskala 2000, 110.)

Herkeämättä jatkuva semeiosiksen virta mahdollistaa sekä saman kohteen
uudelleentulkinnan että yhteiskuntaan syntyvät vakiintuneet tulkinnan tavat,
joita nimitetään merkityksiksi tai merkitysrakenteiksi. Semeiosiksessa syntyy
siis kulttuurisia konstruktioita, joiden avulla maailmaa voi tarkastella, siinä voi
toimia ja sen ilmiöitä voi kommunikoida. Tulkintakonteksti kuitenkin muuttuu
jatkuvasti ja mahdollistaa tai jopa pakottaa muuttamaan tulkittuja merkityksiä.
Peirce laajentaa semeiosiksen teorian koskemaan myös kulttuurin kehittyessä
syntyneiden vakiintuneiden konstruktioiden tulkintaprosessia. Tällöin tulkin-
nan kohteina voivat olla esimerkiksi yhteiskunnallisesti tuotetut ja yhteisössä
ns. hiljaisena tietona olevat ympäristön määrittelyt. Semeiosiksessa tapahtuva
toisto selittää merkitysrakenteiden muutoksen mahdollisuuden. (Pihlström
1996, 57–58, 86–88; Bergman 2000, 120–121; Heiskala 2000, 112–113, 147–148;
Kilpinen 1995, 12, 16; 2003, 216–218.)

Pragmatismien perinteessä perustana on sosiaalisen konstruktivismien ta-
voin näkemys todellisuutemme välittyneisyydestä. Se tarkoittaa, että eläes-
sämme maailmassa ja tarkastellessamme sitä olemme aina tekemisissä merk-
kien emmekä niinkään ”asioiden itsensä” kanssa. Tärkein ero pragmatistisen
ja jyrkästi konstruktivistisen todellisuuskäsityksen välillä liittyy todellisuuden
tulkitemisen ehtoihin. Pragmatismien perustana on näkemys siitä, että mer-
kitysten tulkinta on sidoksissa materiaalisen todellisuuden rakenteeseen sekä

kulttuuriin. Tämä periaate erottaa pragmatistisen näkemyksen jyrkästä konstruktivistisesta lähtökohdasta, joka on leikkautunut irti materiaalisuudesta. (Heiskala 2000, 113–114; Joronen 2005, 71.)

Tässä tutkimuksessa pragmatistinen lähtökohta tarkoittaa sitä, että lasten kaupunkikorttelista tekemien rakentuiden ja tulkintojen ymmärretään saavan muotonsa siinä fyysisessä ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa he elävät ja toimivat. Maailma on Peircen mukaan siis olemassa tulkinnoista riippumatta, mutta se koostuu rakentuiden ja tulkintojen syntymisestä fyysisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. Rakentuiden rakentua suunta ei ole yksinomaan kulttuurista luontoon tai objekteihin vaan myös luonto tai objektit vaikuttavat tapoihin ymmärtää ja tulkita todellisuutta. (Pihlström 1996, 57–58, 86–88; Heiskala 2000, 110–119, 147–148.)

Kun lapset ovat kaupunkikorttelissa, he tulkitsevat ympäristöä siinä ehdyttämässä potentiaalisessa merkkien virrassa, joka tilanteesta syntyy. Yksi fyysinen ympäristö synnyttää siis erilaisia henkilökohtaisia tulkintoja. Ne kiinnittyvät kuitenkin jollakin tavalla kaupunkikorttelin fyysisiin puitteisiin ja siihen sosiaaliseen ympäristöön sekä kulttuuriin, jossa eletään. Näin ajateltuna ympäristö määrittää puolestaan yksilöllistä, inhimillistä tulkintaa. Ympäristöstä tulee eletty paikka fyysisen todellisuuden, kulttuurin ja näiden kanssa elävien tulkitsevien lasten vuorovaikutuksessa. Merkkien jatkuva tulkinta antaa lapsille tilaa luoda ja käyttää monenlaisia ympäristön määrittelyn tapoja. Ne voivat olla enemmän tai vähemmän omintakeisia suhteessa kulttuuriin jähmettyneisiin ympäristötulkituksiin. Lapsilla on myös mahdollisuus tuottaa tietoisesti tai tietämättä vakiintuneista ympäristötulkinnoista poikkeavia näkemyksiä.

Toiminta ja tieto ympäristöstä

Pragmatistisen todellisuuskäsityksen kannalta yhtä oleellinen peruslähtökohta kuin semeiosiksen virrassa tapahtuvan tulkinnan kautta syntyvä todellisuus on se, että tieto syntyy toiminnassa (käytännössä). Pihlströmin (2002, 14, 20–21) mukaan niin Peirce kuin Dewey korostavat pragmatismien perusoletuksiin kuuluvaa tiedon ja toiminnan olennaista yhteyttä. Tieto on toimintaa. Tämän ajatuksen perustana on näkemys toiminnan aikana koko ajan tapahtuvasta semeiosiksesta, jossa todellisuuden tulkintaa tehdään. Sen seurauksena sitten syntyy merkityksiä, uskomuksia ja tietoja. (Kilpinen 2003, 216–217.)

Keskeisintä toiminnan ja tiedon syntymisen suhteen pragmatistisessa tarkastelussa on se, että lähdetään reflektioimattomasta toiminnasta, ei toimintaa edeltävästä suunnittelusta (Joas 1996, 148–194). *Tapa* on peirceläisen näkemyksen mukaan toimintateorian peruskäsite. Tavan perustavin muoto on sellainen käyttäytymis- ja toimintatapa, jolta puuttuu tietoinen tulkinta. Tavan mukainen toiminta johtaa reflektioimattomaan ”käytäntöjen massaan”, jossa tapahtuu vähitellen eriytymistä. Tapaan liittyvässä semeiosiksen prosessissa tapahtuu tilanteen tulkintaa ja merkityksellistämistä. Semeiosiksessa liikutaan

jatkuvasti janalla, jonka toisessa päässä on tavan mukainen toiminta ja toisessa sen reflektointi ja tiedostaminen. Semeiosis muodostaa puitteet merkin tulkinnalle, toiminnan reflektiolle ja näiden molempien luovalle uudelleenjärjestämiselle. Tapojen luovaan muokkaamiseen liittyvä päättely ja merkkien tulkitseminen interpretanteiksi sulautuvat näin yhteen. Toimintamuotojen edestakainen liike tavanmukaisesta tiedostettuun ja takaisin tapahtuu aina interpretanttien mahdollistamana. Interpretantit ketjuuntuvat tulkintaverkostoksi niin, että merkin tulkinta tuo aina mieleen myös jotain muuta, uuden merkin, joka saa taas uuden interpretantin. Interpretantin käsite sitoo merkityksen tarkastelun aina tiettyyn tulkintatilanteeseen, jossa toiminta tapahtuu. Näin peirceläisen pragmatismen merkki- ja semeiosiskäsitys tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää toimijan, merkityksen ja kontekstin suhteita sekä merkityksen sidosta arkeen ja toimintaan. (Bergman 2000, 11, 120–121.)

Pragmatistinen epistemologia vahvistaa tämän tutkimuksen yhteydessä esiteltyjä tutkimuksen painopisteitä. Keskeiseksi lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisen kuvaamisessa nousevat lasten oma arkinen toiminta ja sen kuluessa syntyvät tulkinnat ja merkitykset, jotka ovat kiinteästi sidoksissa kaupunkikorttelin fyysisiin ja kulttuurisiin puitteisiin. Ympäristön ja lasten kohtaaminen on yhtä aikaa sekä hetkellinen että jatkuva. Hetkellisellä tarkoitetaan nyt tapahtuvaa, hetkeen ja paikkaan sidottua kokemusta. Toisaalta mikään ympäristökokemus ei ole itsenäinen, vaan ”sukua” kaikelle sitä edeltäneelle. Hetkellinen kokemus on siis helmi ihmisen ympäristökokemusten jatkuvassa helminauhassa. Jatkuvuuden voi ymmärtää myös ihmisen senhetkisen kokemuksen jatkuvuutena. Vaikka pysähtytään ihailemaan ympäristöä hiljaa, kokemus on koko ajan jatkuva ja muuntuva (semeiosiksen jatkuva virta ja tulkinta). Kolmanneksi jatkuvuuden voi ymmärtää tilan ominaisuutena. Inari Arjas (1996, 32) puhuu tilan virtaamisesta. Jatkuvan prosessin tuloksina ovat sekä uudella lailla havainnoiva, ajatteleva ja toimiva ihminen että uudenlainen ympäristö.

Pätevän tavan tärkein koetinkivi pragmatismissa on ulkoinen toiminta. On olennaista tarkastella uskomustemme, tulkintojemme, tietojemme suhdetta erilaisten tapojemme toimivuuteen, eikä niinkään siihen, miten uskomuksemme vastaavat todellisuutta itsessään (koska jälkimmäinen on pragmatistisen näkemyksen mukaan lopulta mahdotonta). Älykkyyden perusteena ei ole se, miten ajatellaan, vaan miten toimitaan. (Kilpinen 1995, 12.) Tämän pragmatismiin sisältyvän periaatteen voidaan ajatella olevan Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998, 5–10, 14) esittämän ns. lasten kompetenssiparadigman taustalla. Sen mukaan lasten pätevyyttä tulee arvioida sen mukaan, miten heidän toimintansa tuottaa ratkaisuja erilaisissa tilanteissa. Se, miten lapset tulkitsevat ja arvioivat tilannetta ja millaisia mahdollisuuksia tulkinnan jälkeen valittu toiminta heille avaa, kertoo lasten pätevyydestä. Pätevyys ymmärretään sosiaalisissa käytännöissä rakentuvaksi saavutukseksi, ei yksilön ominaisuudeksi. (Ks. myös James 1993, 136, 158; Strandell 1994, 183; Lehtinen 2000, 24.)

Tietoinen toiminta ja rationaalisuus nousevat siis tapojen pohjalta. Toiminta koostuu eriasteisesti reflektoiduista tavoista. Pragmatisteille tapa ja se-

meiosis edeltävät tietoista toimintaa ja tarjoavat sen kehikon, jossa tietoinen toiminta voi ylipäättään tapahtua. (Kilpinen 1995, 12; 2000, 50; Heiskala 2000, 108–109, 114.) Joas (1996, 157) on kehittänyt toiminnan teoriaa eteenpäin liittämällä siihen luovuuden. Hänen mukaansa tavanmukaisen toiminnan reflektointi alkaa, kun se törmää esteeseen eikä sitä voi jatkaa ilman toiminnan uudelleenmäärittelyä. Tällöin käynnistyy toiminnan luova uudelleensuuntaaminen, johon siis liittyy myös tiedon uudelleenarviointi. (Ks. myös Heiskala 2000, 120–121.)

Lasten ja kaupunkiympäristön vuorovaikutuksen tarkastelemisessa keskeiseksi kohteeksi tulee pragmatistista lähtökohtaa noudatettaessa *lasten toiminta* kaupunkikorttelissa. Se, miten tavanmukaista tai tiedostettua kukin toiminta tämän tutkimuksen retkillä on, ei paljastu käsillä olevan aineiston perusteella. Kuitenkin lasten kaupunkikortteliin tekemän retken aikana tapahtuvaa toimintaa erittelemällä ja analysoimalla voi saada kuvan siitä, miten lapset arvioivat ympäristöä, sen heille avaamia toimintamahdollisuuksia ja niitä kohtia, joissa lapset tekevät luovia uudelleenmäärittelyjä suhteessa totuttuihin ympäristönkäyttömahdollisuuksiin. Toiminta tekee näkyväksi sen kaupunkiympäristön, joka lapsille ”on olemassa”, käytettävissä ja ihmeteltävissä tai sen kaupunkiympäristön, joka ei ole kiinnostava. Sen lisäksi, että pragmatismien lähtökohta antaa edellytyksiä tarkastella sitä, miten lapset määrittävät eri tavoin toimimalla kaupunkiympäristöä, se mahdollistaa myös kysymyksen siitä, miten lasten olemisen ja elämisen kaupunkikorttelissa määrittyy fyysisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön kehyksessä. (Ks. Joronen 2005, 69–70.) Pragmatismissa näet lähtökohtana on se, että todellisuuden tulkinta ei tapahdu vain ihmisestä ympäristöön päin, vaan myös ympäristö ymmärretään todellisuuden rakentumiseen vaikuttavana osapuolena. Se miten lapset voivat tulkita ympäristöä ja sen käyttömahdollisuuksia eli siinä elämistä, riippuu myös ympäristöstä. Olemassa olevilla tilallisilla ratkaisulla ja niihin liittyvillä kulttuurisilla ympäristöillä on yhteyttä siihen, millaiseksi lasten olemisen ja elämisen tuossa ympäristössä voi muodostua. Ympäristö ei siis ole staattinen ihmisen ulkopuolella oleva asia, vaan se voidaan ymmärtää prosessiksi. Se ympäristöä tuottava prosessi, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan, on lasten ja ympäristön vuorovaikutus. Näiden kahden ”suhteessa olemista” tarkastellaan relationaalisena.

2.3 Ympäristö relationaalisena

Relationaalisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että ihmistä ja ympäristöä tarkastellaan dynaamisen prosessin osapuolena, joista toista ei voida määrittää ilman toista. Vuorovaikutus on keskeisesti määrittämässä yhä uudelleen niin ympäristöä kuin ihmisenä olemistakin. Tässä tutkimuksessa lasten ja ympäristön relaation tarkasteluun ovat antaneet aineksia James J.

Gibsonin (1977; 1986) tarjouman (affordance), Roger G. Barkerin (1968) käyttäytymiskehityksen (behavioral settings) ja Edward W. Sojan (1996) kolmannen tilan (thirdspace) käsitteet. Näitä käsitteitä käytetään teoreettisina apuvälineinä sekä tutkimuksen käsitteellisen että empiirisen perustan kuvaamiseksi. Niiden avulla rakennetaan tämän tutkimuksen keskeinen käsite toiminnassa rakentuva eletty paikka. Kaikkien em. tutkijoiden tavoitteena on dualistisen todellisuuskäsityksen ylittäminen ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelussa (Barker 1968, 19–20; Gibson 1986, 306; Soja 1996, 72–74). Heidän käsitteisiinsä sisältyy keskeisesti ajatus fyysisen ympäristön, inhimillisen arkielämän toiminnan ja yhteisöllisen kulttuurin yhteenkietoutuneisuudesta. Barkeria ja Gibsonia pidetään molempia ns. transaktionaalisen ekologisen ympäristöpsykologian edustajina³ (Altman & Rogoff 1987, 27, 29), kun taas Sojan tilan teoretisointi kuuluu kriittisen yhteiskuntamaantieteen alueelle.

Ekologista psykologiaa pidetään ympäristöpsykologiaa ja käyttäytymismaantiedettä välittävänä alana ja sen perusta on Roger G. Barkerin työssä. Kolme vuosikymmentä kestänyt tutkimustyö painottui ihmisten toiminnan yksityiskohtaiseen havainnointiin normaaleissa elinolosuhteissa ja teorian kehittämiseen tämän pohjalta. Teorian keskeisin lähtökohta on se, että ihminen ja ympäristö nähdään saman kokonaisuuden erottamattomina osina ja jatkuvan dynaamisen prosessin osapuolina, josta toista ei voi määrittää ilman toista. Molempien aktiivista roolia korostetaan. Tarkastelun kohteeksi tulee se, mitä fyysisessä, sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa tapahtuu. Tutkimuksen kohteena ovat prosessit, ihmisten toiminta fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä ja toiminnassa ilmenevien tilanteiden tulkinnat. (Altman & Rogoff 1987, 9, 24–27, 33–34; Aura 1989, 49–50; Aura, Horelli & Korpela 1997, 20–21; Kyttä 2003, 20–21.)

Myös antropologian piirissä puhutaan ympäristöstä toiminnan ja liikkumisen kautta määrittävänä ruumiillistettuna tilana. Setha M. Low (2003, 10) määrittelee *ruumiillistetun tilan* malliksi, jossa paikan ymmärretään syntyvän spatiaalisen orientaation, liikkumisen ja kielen käytön tuloksena. Taustalla ovat teoriat ruumiista, kulttuurisesta spatiaalisesta orientaatiosta, fenomenologisesta ruumiillisesta kokemuksesta, paikan kokemisesta ja lingvistisistä dimensioista. Paikka luodaan liikkumalla ja se muodostuu samanaikaisesti fyysisestä ympäristöstä, ihmisten mielikuvista, paikkaan liittyvistä tavoista ja paikassa olemisen ruumiillisista toiminnoista (Low 2003, 14–15).

Tarjouma

James J. Gibsonin käsite tarjouma rajaa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelun tiiviisti yksilön ja fyysisen ympäristön väliseen suhteeseen. Gibson ei ole kiinnostunut yksilön sisäisistä, kognitiivisista informaation käsit-

3 Ympäristöpsykologian erilaisista suuntauksista ja painotuksista lisää esim. Altman & Rogoff 1987, 7–37; Aura 1989, 17–75; Kyttä 2003, 19–22.

telyn prosesseista, vaan ihmisen toiminnan ja ympäristön välisestä tarkastelusta. Hänen tutkimuksensa sijoittuu ekologisen havaintopsykologian (ecological perceptual psychology) alueelle. (Aura ym. 1997, 26–37; Kyttä 2003, 22.) Gibsonin (1977, 68, 79; 1986, 127) mukaan tarjouma on kohteen erityisten ominaisuuksien kokonaisuus, joka tuottaa havaitsijalle tietynlaisen tulkinnan kohteesta. Tarjoumat ovat kaikki se hyvä ja paha, minkä ympäristö tarjoaa siinä eläville käytettäväksi ravinnon turvaamista, toimimista ja kulkemista varten.

Tarjouman käsite on luonteeltaan relationaalinen (Heft 2001, 124–126). Gibsonin mukaan (1968, 69–70, 77; 1986, 129; ks. myös Kyttä 2003, 47–48) tarjouma on ympäristössä oleva objektiivinen, tosi ja fyysinen mahdollisuus, joka on olemassa ilman havaitsijaa. Tarjouma ei kuitenkaan toteudu ilman ihmisen tekemää tulkintaa, jonka seurauksena tuo mahdollisuus käytetään hyväksi. Sanoetaan, että tarjouma toteutuu tai aktualisoituu. (Heft 2001, 383.)

Tarjouman toteutumiseen liittyvät Gibsonin (1986, 139) mukaan ympäristön sosio-kulttuuriset tekijät. Keltaista postilaatikkoa voivat käyttää viestien lähettämiseen ne, jotka ovat sen verran tietoisia kulttuurisesta koodista, että tietävät tuon keltaisen laatikon merkityksen. Tarjouman tulkinta liittyy aina kuitenkin sen perustana olevaan fyysiseen kohteeseen, joka määrittää omalla tavallaan tulkittamisen rajoja. Tarjouma ei ole ympäristön eikä ihmisen erityispiirre. Se ei ole sen paremmin objektiivinen kuin subjektiivinenkaan. Se on sekä fyysinen että psyykkinen eikä kuitenkaan kumpikaan. Tarjouma viittaa molempiin, sekä ympäristöön että havaitsijaan. Ympäristön tarjoumia ei voi tyhjentävästi esittää esimerkiksi luettelemalla niitä, sillä tarjouman havaitsemiseen liittyy aina yksilöllinen tulkinta. Siksi yksi ympäristö voi tarjota eri ihmisille erilaisia tarjoumia. Gibsonin (1968, 79; 1986, 141) mukaan ympäristön havainnoiminen on erottamaton osa havaitsijan kehollisia toimintoja. Toteutunut eli hyväksi käytetty tarjouma kertoo yhtä paljon ympäristöstä kuin havainnoijastakin.

Tilanteelliset tekijät, motivaatio ja inhimillinen havainto vaikuttavat siihen, toteutuuko tarjouma. Gibson tarkasteli havaintoa tarjouman yhteydessä kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka syntyy kun eri aisteilla tehdyt havainnot sulautuvat yhteen. Havainnot tehdään hänen näkemyksensä mukaan suoraan ja ne ymmärretään funktionaalisina. Toiminta ja havainto kietoutuvat toisiinsa. Toiminta paljastaa uusia tarjoumia ja uudet tarjoumat rikastavat toimintaa. (Gibson 1968, 80; Heft 2001, 287; Kyttä 2003, 31–32, 49–50.)

Tarjouman käsite palvelee tässä tutkimuksessa sitä tavoitetta, että lasten ja ympäristön yhteen kietoutunut vastavuoroisuus voidaan perustellusti ajatella näkyväksi retken sisällä suorina, jopa yksittäisinä lasten ja ympäristön vuorovaikutustilanteina. Tulkitsen lasten hyväksikäyttämien tarjoumien näkyvän Gibsonin teorian mukaisesti lasten toiminnassa. Tulkitsen myös lasten puheessa mainitsemat kohteet ympäristön tarjouman havaitsemiseksi. Lasten tekemät havainnot ja ympäristön elementteihin kohdistama toiminta kertovat heidän tekemistään ympäristötulkintoista. Lasten toiminnassa tulee näkyväksi se ympäristö, jonka lapset kokevat ja tulkitsevat tarjoutuvan heille käytettäväksi. Toimintaa analysoimalla voin kuvata lasten ja kaupunkikorttelin relationaalis-

ta suhdetta. Siinä toteutuu lapsena olemisen mahdollisuudet ja rajat ja paljastuu käytettävissä olevaksi tulkittu kaupunkiympäristö. Tarjoumaa ei tässä tutkimuksessa käytetä sellaisenaan analyysikategoriana niin, että aineistosta tuotettaisiin luetteloita kaikista lasten aktualisoimista tarjoumista. Lapsiryhmän toiminta kaupunkikorttelissa aktualisoi niin valtavan määrän tarjoumia, että tällainen listaaminen on tähän tutkimukseen kerätyn kokoisessa aineistossa loputon tehtävä. Osa aktualisoituneista tarjoumista tulee kuitenkin esiin lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisen kokonaisvaltaisessa kuvauksessa. Gibson tarkastelee tarjoumaa pääasiassa yksilölliseltä kannalta. Tarjouman tulkintaan vaikuttavat kuitenkin myös yhteisölliset seikat. (Heft 2001, 293.) Jaetun tarjouman käsite (Kyttä 2003, 51) yhdistää Gibsonin tarjouman ja Barkerin käyttäytymiskehyksen käsitteet. Jaetulla tarjoumalla tarkoitetaan sitä, että sama tarjouma aktualisoituu usealle henkilölle samanaikaisesti tietyssä tilanteessa.

Käyttäytymiskehys

Barker oli kiinnostunut sosiaalisen toiminnan ja ympäristön kytköksistä. Hänen työnsä sijoittuu ekologisen sosiaalipsykologian (ecological social psychology) alueelle. (Aura ym. 1997, 26–37; Kyttä 2003, 22.) Käyttäytymiskehys (behavior settings) on Bakerin ja hänen työtovereidensa yli 30 vuoden tutkimustyön tuloksena syntynyt käsite.⁴ Barkerin (1968, 18–20, 26–28; 1978, 34–35) mukaan käyttäytymiskehys on tavallinen arkinen paikka tai tilanne, joka on ajallisesti ja tilallisesti rajautunut. Esimerkiksi kahvilaa, leikkikenttää ja oikeussalia voidaan tarkastella käyttäytymiskehyksenä. Tässä tutkimuksessa retki ajatellaan käyttäytymiskehyksenä. Käyttäytymiskehys mahdollistaa Barkerin mielestä sellaisen tutkimuksen, jossa ihmisten toiminta (behavior) ja fyysinen ympäristö pystytään yhdistämään samaan tarkasteluun.

We lack a science of things and occurrences that have both physical and behavioural attributes. Behavior settings are such phenomena; they consist of behavior-and-circum-jacent-synomorphic⁵-milieu entities. (Barker 1968, 19–20.)

Käyttäytymiskehykseen kuuluu kahdenlaisia komponentteja: ihmisten toimintaa ja fyysisiä puitteita. Nämä muodostavat sisäisesti järjestyneen rakenteellisen ja dynaamisen kokonaisuuden. (Barker 1968, 18–19.) Käyttäytymiskehys

4 Nykyisen käytännön kannalta termi käyttäytymiskehys on vanhanaikainen, sillä erityisesti sosiologisessa toiminnan teoriassa erotetaan käsitteet käyttäytyminen ja toiminta. Käyttäytymisellä tarkoitetaan ei-tahdonalaisia reaktioita ja tekemistä, kun sen sijaan toiminnalla tarkoitetaan tahdonalaista ja tarkoituksellista tekemistä. (Campbell 1996, 25; Heiskala 2000, 50–52.) Barkerin käyttäytymiskehyksessä on selkeästi kyse nykyajattelun mukaisesta toiminnasta. Käytän kuitenkin tässä tarkastelussa epäselvyyksien välttämiseksi Barkerin alkuperäistä käsitettä käyttäytymiskehys.

5 Käsite synomorphic viittaa käyttäytymiskehyksen fyysisten (topographic and designed) puitteiden ja siinä tapahtuvan toiminnan yhteisvaihteluun (Barker 1968, 19; Heft 2001, 287).

ei määrää ihmisten toimintaa. Barker (1968, 29–31) mainitsee joitakin syitä siihen, miksi ihmisten toiminnan ja ympäristön vastavuoroisuus tapahtuu. Niitä ovat esimerkiksi pakottavat tai mahdollistavat fyysiset ja sosiaaliset puitteet, fysiologiset seikat ja oppiminen. Käyttäytymiskehykseen liittyvät sosiaaliset ja kulttuuriset tulkinnat vaikuttavat siihen millainen toiminta ajatellaan siinä sopivaksi (Heft 2001, 206, 254, 281). Ihmisten tulkinta käyttäytymiskehyksen fyysisten ja sosiaalisten puitteiden antamista tai pakottamista toimintamahdollisuuksista saa (mahdollisesti) havaitsijan osallistumaan käyttäytymiskehykseen toimimalla valitsemallaan tavalla.

Heftin (2001, 290) näkemyksen mukaan käyttäytymiskehys sulkee sisäänsä monien tarjoumien ryppään, jonka yksilö voi havaita. Kyttä (2003, 51) laajentaa tätä ajatusta siten, että käyttäytymiskehys sisältää monia tarjoumia, jotka toimijoiden joukko jakaa tietyssä paikassa ja ajassa. Käyttäytymiskehystä voisi luonnehtia fyysisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti määräytyneeksi tilanteeksi, jossa osallistujat voivat omasta taustastaan johtuen tulkita toimintamahdollisuuksiaan ja tarjoumia eri tavoin.

Yksilöllä on käyttäytymiskehyksessä Barkerin (1978, 35) mukaan kaksi erilaista asemaa (position). Ensiksi yksilön toiminnan mahdollisuudet ja rajat määrittyvät kehykseen liittyvien fyysisten ja sosiaalisten puitteiden varassa. Barkerin mukaan ihmisten toiminta muotoutuu sen mukaan, mihin käyttäytymiskehykseen he ovat lähteneet tai joutuneet mukaan, sillä ihmiset mukauttavat toimintaansa käyttäytymiskehyksessä vallitseviin olosuhteisiin. Toisaalta jokainen on yksilöllisenä osallistujana vaikuttamassa sosiaaliseen toimintaan kehyksen sisällä. Näin ollen yksilöt voivat antaa kehykselle myös uudenlaisia merkityksiä ja toimia eri tavalla kuin kehyksessä yleensä toimitaan. Käyttäytymiskehys saa muotonsa relationaalisesti. (Barker 1968, 18–20; Heft 2001, 254; ks. myös Aura ym. 1997, 33–37; Kaivola & Rikkinen 2003, 31.)

Ihmisten toiminta tuo esiin käyttäytymiskehyksen puitteista tulkitut toimintamahdollisuudet. Käyttäytymiskehys syntyy ihmisten toiminnan ja ympäristön vastavuoroisuudesta. (Heft 2001, 288.) Kumpikaan komponentti ei yksin muodosta käyttäytymiskehystä. Kunkin käyttäytymiskehyksen sidokset yhteisöön ja yhteiskuntaan vaikuttavat siihen, kuinka autonomista toiminta voi olla suhteessa yhteiskunnalliseen kehykseen (Barker 1968, 28). Soja (1996, 73–82) on tuonut tätä ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksen aspektia esiin kolmannen tilan käsitteessään.

Retket ovat tässä tutkimuksessa metodinen ratkaisu, joka on tehty aineistonkeruun suorittamista varten. Retket voi ajatella barkerilaisiksi käyttäytymiskehyksiksi, jotka syntyvät kaupunkikorttelin fyysisten ja sosiaalisten puitteiden ja retkellä olevan lapsiryhmän toiminnan kokonaisuudesta.

Kuten edellä todettiin, käyttäytymiskehys sulkee sisäänsä monien tarjoumien ryppään, jota toimijoiden joukko tulkitsee tietyssä paikassa ja ajassa (Heft 2001, 290; Kyttä 2003, 51). Retkeen sisältyy paljon tarjoumia, jotka voivat aktualisoitua joko yhdelle tai useammalle retkeläiselle erikseen tai yhtä aikaa. Yhteinen retki tekee näkyväksi erilaisia näkökulmia yhdistäviä siteitä. Tarjouman ja käyttäytymiskehyksen käsitteiden avulla on mahdollista ymmärtää se, mi-

ten lasten retkitoiminnan analyysin voi perustellusti ajatella paljastavan niitä kohteita ja asioita ympäristöstä, jotka lapset tulkitsevat itselleen merkitykselliseksi. (Heft 2001, 384.)

Kaupunkikortteli määrittää tämän tutkimuksen retkillä lasten toiminnalle tietynlaiset rajat ja mahdollisuudet. Toisaalta lapset ovat retken sisällä osallistuvia toimijoita, jotka voivat tehdä yksin tai yhdessä omia, myös uudennaisia tulkintoja siitä, millaista toimintaa retkellä kaupunkikortteliin voi olla. Lasten toiminta tuottaa retkeä ja kaupunkiympäristöä. Lasten toimintaan sisältyy siis myös kaupunkikortteliin tehtävän retken tulkintaa lasten omasta kulttuurista käsin. Retki saa uusia määrittelyjä lasten keskinäisen toiminnan muotoutuessa tietynlaiseksi. Käyttäytymiskehitys määrittyy siinä jatkuvan toiminnan kautta. Tutkimuksen analyysi kohdistuu ympäristön ja lasten toiminnalliseen suhteeseen, koska ne ymmärretään samaa kokonaisuutta yhdessä määrittäväksi erottamattomaksi systeemiksi. Tärkeintä on kuvata tilanteen ja tapahtumien kokonaisuuden muuttumista, ei yksittäisten elementtien vaikutusta tapahtumiin tai erityisiä syy- ja seuraussuhteita. (Altman & Rogoff 1987, 24, 25, 29, 30.)

Yleisesti ajateltuna retki virittää erilaisia mielikuvia ympäristön kohtaamisesta sen mukaan, millä motiivilla matkaan lähdetään. Jotkut retket ovat flâneur-tyyppisiä kuljeskeluja vaille selkeää päämäärää, joskus tehdään arkkitehtuuriretki ennalta määriteltäviin kiinnostaviin kohteisiin ja joskus lähdetään metsään mustikoita etsimään. Tämän tutkimuksen retkien orientaatiota tällaisessa mielessä kuvataan tutkimuksen suorittamisesta kertovassa luvussa.

Kolmas tila

Sojan (1996, 72–74) ympäristöön liittyvän teoretisoinnin tavoitteena on ympäristön merkityksen korostaminen yhteiskunnan toimintaa rakenteistavana tekijänä. Sojan teoria pohjautuu ranskalaisen filosofin ja yhteiskuntateoreetikon Henri Lefebvren esittämiin näkemyksiin tilasta.⁶ Peruslähtökohtana siinä on se, että kukin yhteiskunta tuottaa oman tilansa ja tila puolestaan tuottaa tietynlaista yhteiskunnallisuutta. Soja pyrkii tilallisuuden trialektiikassaan (trialectics of spatiality) tuomaan esiin tilan keskeisen merkityksen sosiaalisen elämän muotoutumisessa. Sojan (1996, 1–3) mukaan meidän tulisi olla tietoisia siitä, miten kollektiivisesti tuotetut erilaiset tilallisuudet, niin paikallisesti kuin globaalistikin, vaikuttavat jokaisen ihmisen arjen jäsentymisen lisäksi esimerkiksi sellaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin kuin tasa-arvo, köyhyys, rasismi tai ympäristöongelmat. Tilallista todellisuutta on ryhdytty tarkastelemaan yhteiskunnallisena ja poliittisena tekijänä, joka vaikuttaa talouden ja sosiaalisten rakenteiden syntyymiseen. (Ks. Haarni ym. 1997, 13.) Tämän tutkimuksen kan-

6 Lefebvre kiteyttää vaikeaselkoiseksi leimatussa teoksessaan *La production de l'espace* (1974/1991) kolme tilan kategoriaa: havaittu tila, käsitetty tila ja eletty tila (ks. Villanen & Ilmonen 2002, 38–39). Lefebvren mukaan ihmisten arjessa on läsnä tilallisuutta rakentava kolminaisuuden dialektiikka, jonka osat ovat tilalliset käytännöt, tilan representaatiot ja representaation tilat. Lefebvren tavoitteena oli integroida tilan käsite yhteiskuntateoriaan.

nalta on tärkeintä sellaista tilaan liittyvien sosiaalisten prosessien ymmärtäminen, jotka koskevat lasten elämää ja mahdollisuuksia olla yhteisönsä jäseniä ja siinä vaikuttavia toimijoita.

Soja (1996, 3, 71) yhdistää tilallisuuden tai ympäristön määrittelyn ja tarkastelemisen sosiaaliseen ja ajalliseen aspektiin. Soja puhuu ihmisen olemisen trialektiikasta. Ihminen elää tilassa, ajassa ja sosiaalisessa, ja nämä elementit kietoutuvat arjessa erottamattomasti yhteen. Myös muut tutkijat ovat nostaneet esiin sen, että tilallisuus määrittyy ajassa ja paikallisessa kontekstissa. (Tani 1995, 10–11, 32; Davies 2001, 135–137; Massey 2005, 9–12.)

Soja erottaa tilallisuudessa kolme käsitteellistä osiota: materiaalisen havaitavan (ensimmäinen tila), mentaalisen tulkitun (toinen tila) ja kolmannen tilan. Ensimmäinen ja toinen tila viittaavat samanlaisiin ympäristön ymmärtämisen muotoihin kuin mihin humanistisessa maantieteessä käytetyt käsitteet tila ja paikka viittaavat. Soja (1996, 75–76) tarkoittaa ensimmäisellä tilalla havaittavaa ja aistittavaa materiaalista ympäristöä, joka on empiirisesti tarkasti mitattavissa ja määritettävissä. Tämä fyysinen tila ajatellaan ihmisestä riippumattomaksi ja ihmisen ulkopuolella olevaksi. Toinen tila (Soja 1996, 78–79) tarkoittaa materiaalisesta tilasta ajatuksissa syntynyttä tulkintaa. Tämä yksilöllinen tulkinta ympäristöstä syntyy havaintojen ja toiminnan myötä. Toinen tila on kunkin subjektiivinen ympäristö.

Sojan (1996, 9–11, 21, 62–63, 68–70; 1999, 352) käsite kolmas tila (thirdspace) pyrkii murtamaan tilallisuuden kaksijakoisuuden (fyysinen ja tulkittu ympäristö) kategorisoinnin. Tarkasteluun tuodaan mukaan kolmas vaihtoehto, joka sisältää kaksi edellä esiteltyä tilallisuutta, mutta ei ole niiden yksinkertainen yhdistelmä. Sojan (1996, 60–61) mukaan se on fyysistä ja mentaalista tilaa välittävä ja yhdistävä symbolinen tila, joka yhdistää ja ylittää muiden tilojen määrittämän alueen. Vaikka sekä Soja (1996, 64–65) että Lefebvre käsittävät ympäristön ihmisten elämää säätelevän luonteen perustuvan fyysisestä ympäristöstä tehdylle tulkinnalle, korostavat molemmat kolmannen elementin merkitystä puhumalla erillisestä tilasta, jossa ovat läsnä kulttuurissa elävä symboliikka, politiikka ja ideologia sekä kollektiiviset merkitykset, säännöt ja arvot. (Ks. myös Virtanen 1998, 17–18; 2000, 35, 37–38.) Tilallisen todellisuuden tutkimisessa otetaan tällöin huomioon tilan yhteiskunnallinen ja poliittinen luonne. Tässä kolmannen tilan käsite liittyy strukturalistisen maantieteen piirissä esiin nostettuun yhteiskunnallisesti tuotetun tilan käsitteeseen. (Urry 1995, 65–66; Häkli 1999, 108, 111.) Yhteiskunnalliset rakenteet ja niiden muuttuminen määräävät tilan suunnittelua ja rakentamista samoin kuin sen käyttöä ja käyttöön liittyviä julkisia ja piiloisia sääntöjä. Valtarakenteet tulevat tätä kautta luonnolliseksi osaksi ihmisten jokapäiväistä elämää. Myös Karjalainen (1995, 94) toteaa, että koetut ympäristöt muodostuvat kerrostumista, joiden ainekset ovat arkielämän aikana kertynyttä tietoa. Se kulttuuri, jossa eletään, tarjoaa mittakaavoja, potentiaalisia näkökulmia ja tekemisen malleja suhteessa ympäristöön. Näin ympäristön kohtaamisessa ovat läsnä institutionaaliset suhteet, joissa lukemattomat arvot, uskomukset, näkemykset ja tulkintatavat ovat mukana.

Sojan (1996, 9) mukaan kolmatta tilaa ei voi määritellä yksiselitteisesti. Se on tapa tarkastella loppumattomia, uusiutuvia tilallisia teemoja. Hän tähdentää (1996, 63, 68–70; 1999, 352), että kolmannen tilan käsite, samoin kuin Lefebvren eletyn tilan käsite, sisältää ajatuksen tilan tiettyihin tavoitteisiin pyrkivästä hallitsevasta (domination) ja vastustavasta (resistance) roolista suhteessa ihmisten elämään. Ympäristö ei ole vain neutraali tila ja tausta toiminnalle, vaan se ”ohjaa” tilassa nähtäviä tai koettavia mahdollisuuksia. Tavot, joilla ympäristö on järjestetty tai rakennettu ja millaisia sääntöjä tai merkityksiä ympäristöön on liitetty heijastavat tietynlaisia odotuksia sille, miten ympäristöä käytetään tai ketkä sitä käyttävät. Samalla tehdään näkyväksi arvoja ja valta-asemia. Myös humanistisen maantieteen piirissä on korostettu, että kunkin fyysisen paikan yksilölliseen henkeen (sense of place tai genius loci) vaikuttavat paikan fyysisen ulkonäön lisäksi kulttuuriset mielikuvat ja sosiaalisesti konstruoidut merkitykset. Paikan henkeä ei voi määritellä eksaktisti. (Tani 1995, 20–22; Haarni ym. 1997, 18.)

Jos esimerkiksi esiopetustilaa tarkastellaan kolmannen tilan näkökulmasta, yhdistyy siinä kolme erilaista tilallista määrittelyä. Ensimmäinen tila koostuu fyysisestä huonetilasta, joka voidaan kuvata tarkasti koon, materiaalien ja värien osalta. Ensimmäiseen tilaan kuuluvat tilassa olevat huonekalut, muut varusteet ja materiaalit. Tästä fyysisestä tilasta kukin siellä olija tekee omat tulkintansa, joista syntyy toinen tila eli henkilökohtainen käsitys tästä esiopetustilasta paikkana. Fyysinen tila ja henkilökohtainen tulkinta yhdistyvät kolmannessa tilassa. Esiopetustila ei ole kuvattavissa kolmantena tilana yksinkertaisesti tietynlaisena ympäristönä, vaan se on ymmärrettävä prosessina. Tässä prosessissa tilan fyysiset puitteet, tulkintoja tekevien lasten ja aikuisten henkilökohtaiset näkemykset tästä tilasta sekä yhteisöllinen, kulttuurisena välittyvä tieto esiopetuksen opetus- ja kasvatustoiminnasta sekä siihen liittyvistä säädöksistä kietoutuvat toisiinsa. Tämä kaikki tulee näkyväksi esimerkiksi siinä toiminnassa, jota tilassa tapahtuu. Kun lapset näkevät tutustumispäivänä päiväkodiksi nimitetyssä rakennuksessa huoneen työpöytineen, heillä on oma käsityksensä siitä, kuinka tuossa tilassa tulisi käyttäytyä ja mitä siellä tehdään. Yleisten opetukseen liittyvien kulttuuristen seikkojen lisäksi kolmatta tilaa rakentaa myös esimerkiksi ”tieto” siitä, mitä tarkoittaa esiopetus. Esiopetus virittää ajatukset eri tavalla kuin alle kolmivuotiaiden päivähoito tai peruskoulun ensimmäinen luokka. Esiopetuksen oppimisympäristö (kolmas tila) syntyy kaikkien niiden ihmisten toiminnasta, jotka voivat vaikuttaa siihen millainen tämä ympäristö on fyysisenä, tulkittuna ja toimittuna. Se on erilainen kuin perusopetuksen ensimmäinen luokka kolmantena tilana.

Soja (1996, 67–68, 81–82) nostaa kolmannen tilan teoriassaan selkeästi esiin myös sen, että ympäristöön liittyvät yhteisölliset ja yhteiskunnalliset seikat (esim. symboliikka, arvot, kollektiiviset merkitykset) määrittävät ihmisten toimintaa sekä tulkintaa itsestään. Myös Saarikangas (2002, 54–56) toteaa, että tilat ja tilajärjestelyt muovaavat käyttäjiään, ihmistenvälisiä suhteita ja sosiaalisia merkityksiä. Vastavuoroisesti eletty kokemus tilasta muotoutuu käyttäjilleen heidän toimintansa kautta. Yhdessä tilassa on siis aina olemassa useita

erilaisia tulkittuja tiloja. Tämä voisi olla yksi syy siihen, miksi Soja (1996, 82) jättää kolmannen tilan hyvin teoreettiselle tasolle, eikä tarkenna sitä, millä tavalla yhä uudelleen määritettävänä olevasta ympäristöstä saadaan tietoa (ks. myös Lappi 2007, 32–33). Siitä huolimatta yritän edellä olevalla esiopetustilaa koskevalla esimerkillä hieman konkretisoida kolmannen tilan käsitettä. Käytämällä esiopetustilaa esimerkkinä haluan korostaa sitä, että tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet sopivat yleisesti ihmisten paikkakokemusten ja niiden yhteiskunnallisen kytköksen tarkasteluun, eivätkä ne liity pelkästään lasten ja kaupunkiympäristön vuorovaikutuksen analyysiin.

Kävely luo ympäristöä

Retkeen kuuluu yleensä liikkuminen, monesti käveleminen. Kävelyn ja tilan haltuun ottamisen suhdetta on pohdittu niin tieteessä kuin taiteessakin (de Certeau 1984, 91–110; Karjalainen 1999; Urry 2000, 51–54). Urryn mukaan tilat aktivoituvat vain niissä tapahtuvan liikkeen kautta. De Certeau (1984, 97–98) mukaan kävely luo kaupunkiympäristön. Toisiinsa kietoutuvat polut antavat muodon tilalle ja kutovat paikat yhteen. Ihmisten tilat muotoutuvat ja tulevat esiin arkisten käytäntöjen (practices) kautta.

De Certeau erottaa kävelyssä kaksi erilaista tapaa synnyttää kaupunkitilaa: strategian ja taktiikan. Strategialla de Certeau (1984, xix, 30, 35–36) tarkoittaa sellaista tapaa liikkua, jossa kollektiivisen systeemin mukainen tieto ja määrittely paikasta on käytössä. Strategisen liikkumisen kautta tulevat näkyväksi varsinaiset, tiedetyt paikat, jotka voi erottaa ja rajata ympäristöstä kuten esimerkiksi jalkakäytävä, jonka sijainti ja käyttötarkoitus ovat helposti kaupungissa asuvien ihmisten käsitettävissä. Strategialla viitataan kulttuurissa olevaan, konventionaaliseen tapaan hahmottaa ympäristö. Tällöin paikat ymmärretään olosuhteista riippumattomiksi, hallituiksi ja kontrolloiduiksi. (Ks. myös Urry 2000, 53; Saarikangas [2006], 78–79, 134–135.)

Taktiikka tarkoittaa de Certeau (1984, 37) mukaan sitä, että eletään hetkessä ja käytetään liikkueessa ja toimiessa hyväksi valppaasti kaikki mahdollisuudet, joita eri ympäristöt ja olosuhteet tarjoavat. Taktiikka on tapa pujahtaa sisään tilaan salavihkaa, katkelmallisesti. Tällöin tilaa ei tarkastella matkan päästä, eikä sitä oteta haltuun kokonaisuutena tai tiedettyjen paikkojen kautta. Taktiikka on yksilöllistä tilallista käytäntöä. (Ks. Saarikangas [2006], 84.) Siinä tartutaan kiinni siihen, mitä tulkitaan olevan tarjolla. Se on kuin supermarketissa olemista: on tehtävä älykäs synteesi siitä, mitkä monimuotoisista elementeistä kannattaa käyttää, jotta tietyt mahdollisuudet toteutuvat. Synteesi saa muotonsa sen mukaan, miten eri tilaisuuksia käytetään hyväksi. Monet arkipäivän käytännöt ovat luonteeltaan taktisia, polymorfisia tilanteita. (De Certeau 1984, xix.) Taktiikan kautta syntyvän tilan houkuttelee esiin fyysinen ympäristö, joka järjestyy uusien sääntöjen mukaan. Siinä hyödynnetään erilaisia mahdollisuuksia, erilaisia käytäntöjä ja sen tarkoituksena ei ole pitäytyä entisessä. Taktiikat ovat improvisoituja ja ennustamattomia. Ne tulevat näky-

viksi tapahtuma tapahtumalta. Ne ”kirjoittavat” kaupunkia toisin kuin hallinta tai kaupunkisuunnittelun tuottama paikka määrittää. Taktiikat tuottavat eletyn tilan. (De Certeau 1984, 91–110; Urry 2000, 53.) Diken (1998, 83) tutki miten turkkilaiset maahanmuuttajat kävelivät kaupungissa omalla taktiikallaan ja horjuttavat ja mullistavat tai kuten tutkija itse ilmaisi, tekevät ”reikiä” olemissaan olevaan urbaaniin suunnitelmaan.

Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan esiin lasten retkitoimintaa analysoimalla erilaisia lasten intresseistä syntyviä kävelemisen strategioita ja taktiikoita, joiden kautta syntyy lasten elämä kaupunkiympäristö. Kun lapset toimivat ympäristössä, tulee näkyväksi se, miten jo kulttuurisesti määritetty ympäristöä käytetään (strategia) ja miten taas lapset tekevät itse uudenlaisia ympäristön määrittelyjä (taktiikat). Näiden yhteisenä tuloksena on sellaisia elettyjä paikkoja, jotka syntyvät lasten retkeillessä kaupunkikorttelissa.

De Certeau (1984, 98–99) tuo esiin kävelyn kolme erilaista piirrettä. Ensiksi kävelijä käyttää ympäristön tarjoumista vain osan. Samalla kävelijä määrittelee ympäristöä omasta näkökulmastaan. Toiseksi kävelijä inventoi ympäristöä ja muuttaa sitä. Tämä tapahtuu esimerkiksi tekemällä uusia oikopolkuja. Tällöin käyttäjät lisäävät ympäristössä olevia mahdollisuuksia. Päinvastaisessa tapauksessa käyttäjät välttävät joitain asioita, jotka yleensä kuuluvat ympäristön piirteisiin. Esimerkiksi jotkut osoitetut kulkureitit jäävät käyttämättömiksi. Kävelijä saa aikaan tilaa valitsemalla olemassa olevan spatiaalisen ”kielen” (= valmiit ympäristön elementit) tai syrjäyttämällä sen käyttämällä ympäristöä omalla tavallaan. Kävelijä hävittää jotkut paikat, kun ei käytä niitä ja voi luoda uusia paikkoja omia intressejä noudattaessaan. Kolmanneksi edellä esitetyn kulkureittien valikoinnin seurauksena syntyvä polkujen ”patiikki” organisoii liikkumista ympäristössä. Joitakin reittejä ylläpitämällä kävelijät rakentavat yhteyksiä. Toisaalta tietyt reitit jäävät käyttämättä ja yhteydet katkeavat.

Kävelemisen voi merkitä kaupunkikarttaan viivana. Siitä voi nähdä mistä mentiin ja mistä ei. Tämä viiva tekee näkyväksi sen toiminnan, joka tuottaa reitin. Karttaan merkityt polut kertovat niiden avulla ylläpidettävistä erilaisista suhteista. Suhteiden laatua osoittaa se, onko kyseessä (a) välttämättömät, mahdolliset tai sattumanvaraiset reitit, (b) varmat, hylätyt, ajoittaiset, kyseenalaiset reitit tai (c) pakolliset, kielletyt, sallitut ja optionaaliset reitit. (de Certeau 1984, 97–99.)

Kävelyn jättämä jälki on de Certeau (1984, 97, 99) mielestä vain korvike varsinaisesta toiminnasta. Kävely on rajaton mahdollisuus. Siksi sitä ei voida kutistaa vain graafiseksi viivaksi eli reitiksi kartalle. Reittien kokoelmasta jää puuttumaan kaikki se, mitä muuta kävellessä tehdään ja tapahtuu kuin etene mistä paikasta toiseen. Tässä ajatuksessa de Certeau viittaa ihmisen moninaiseen ympäristösuhteeseen ja erilaisiin ympäristön määrittelyihin. Myöskään tämän tutkimuksen retkiä ei esitetä vain kulkemisen reittinä. Kulkemiseen yhdistyy muu retkitoiminta.

2.4 Toiminnassa rakentuva eletty paikka

Kaupunkiympäristö ymmärretään tässä tutkimuksessa jokapäiväisessä toiminnassa sosiaalisesti tuotetuksi paikaksi. Ympäristö määrittyy eri tahojen tulkintojen ja toiminnan myötä ja on jatkuvasti muuttuva. Sosiaalinen toiminta ei kuitenkaan ole riippumatonta aiemmin suunnitelluista ja luoduista tilallisista järjestelyistä, jotka voidaan ymmärtää yhteiskuntaa heijastavina ja tuottavina elementteinä. Nämä tilalliset järjestelyt sisältävät sekä fyysisen kaupunkiympäristön että ympäristöön liittyvät yhteisölliset ja yhteiskunnalliset merkitykset ja arvot. (Soja 1996, 1–3; Haarni 1997, 87–88, 94; Koskela 1997, 74; Olwig & Gulløv 2003, 1, 7; Massey 2008, 35.) Tällainen ympäristökäsitys hylkää näkemyksen tarkasti määriteltävissä olevasta ympäristöstä. Ympäristö syntyy prosessissa ja on jatkuvan uudelleen konstruoinnin alainen. (Massey 1994, 264–265; 2005, 61; 2008, 57–58; Mäenpää 2005, 298–299.) Ympäristö sisältää tietynlaisia mahdollisuuksia, tarjoumia ja rajoituksia olla lapsi tässä ympäristössä. Se, miten lapset käyttävät ympäristöä ja millaista heidän toimijuutensa siinä voi olla, heijastaa sitä, millaisena lapset ja lapsuus tietyssä yhteisössä nähdään. (Olwig & Gulløv 2003, 8.) Toisaalta lapset määrittävät ja tulkitsevat kaupunkiympäristöään omalla tavallaan toimiessaan siinä. Tässä lasten ja ympäristön vastavuoroisessa prosessissa, kohtaamisessa, syntyy eletty paikka. *Tässä tutkimuksessa eletty paikka ymmärretään relationaaliseksi prosessiksi, joka syntyy arkisissa tilanteissa toimijoiden, fyysisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön kohdatessa.* Elettyä paikkaa tutkittaessa yksi keskeinen analyysin kohde on se, mitä ympäristössä tapahtuu, sillä eletty paikka syntyy kahden osapuolen, ihmisen ja ympäristön, toiminnallisessa vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa lasten elettyä kaupunkikorttelia kuvataan lasten kortteliin tekemillä retkillä syntynyttä toimintaa analysoimalla. Eletty kaupunkikortteli on kahdensuuntainen prosessi. Ensiksi lasten retkipuheet ja -toiminta kuvastavat sitä, millaisena lapset näkevät kaupunkikorttelin ympäristön ja kuinka he käyttävät sitä hyväkseen. Toiseksi korttelin fyysisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön retkille tarjoamat puitteet (tarjoumat, käyttäytymiskehys, kolmas tila) suuntaavat retken kuluessa lasten tulkintoja ja toimintaa. Lasten retkitoiminnan analyysin oletetaan tekevän mahdolliseksi ainakin jossain määrin kuvata sitä, millainen eletty paikka kaupunkikortteli lapsille on. Syntyy kuvaus kaupunkikorttelista retkellä elettyinä paikkana, jossa tulevat näkyväksi lasten tekemät kaupunkiympäristön määrittelyt ja ympäristön määrittämä lasten toimijuus.

Tällaisen kokonaisvaltaisen eletyn paikan tutkiminen on loppumaton tehtävä. Siinä on jotain samaa, jota Soja (1996, 81–82) kuvaa puhueensa kolmannesta tilasta. Viitaten Lefebvren ajatuksiin Soja pitää lähtökohtana sitä, että kolmannessa tilassa palataan epistemologiasta ontologiaan, jossa tilallisuus, ajallisuus ja sosiaalisuus otetaan huomioon. Tällaisesta tilallisuudesta ei voi saada tietoa formaalisella, pysyväksi määritetyllä epistemologialla, vaan loputtomalla sarjalla teoreettisia ja käytännöllisiä likiarvoja, kriittisellä ja kyselevällä

nomadismilla, jossa kulkeminen uusille perustoille ei koskaan lopu. Tässä tutkimuksessa lapset lähtivät retkelle, kulkemaan kaupunkikortteliin. Olin mukana tutkijana kysymässä sitä, miten lapset ja kaupunkiympäristö kohtaavat.

3 LAPSUUDEN MAANTIEDE

3.1 Lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkiminen

Tutkimuksen kolmannessa pääluvussa tarkastellaan lapset ja ympäristö -teen alueella tehtyjä tutkimuksia. Katsauksen tavoitteena ei ole esitellä niitä tyhjentävästi (ks. McKendrick 2000; Rickinson 2001; Kaivola & Rikkinen 2003). Tässä ensimmäisessä alaluvussa tuodaan esille tutkimusalueen erilaisia suuntia ja niistä käytettyjä käsitteitä. Seuraavassa alaluvussa kiinnitetään huomiota siihen, että tutkimuksen lähtökohdaksi valitut erilaiset ympäristökäsitykset sisältävät erilaisia määrittelyjä lapsesta, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksesta ja lapsuudesta.

Angloamerikkalaisella kielialueella käytetään lapset ja ympäristö -tutkimuksesta käsitettä lapsuuden maantiede (children's geographies). Käsite tuli käyttöön 1980-luvulla. Tuolloin sillä tarkoitettiin lähinnä tutkimuksia, jotka kohdistuivat lasten käyttäytymiseen ympäristössä tai lasten ympäristöhavainnointiin ja miellekarttoihin. Suurin osa tutkimuksesta tehtiin maantieteen, ympäristö- ja kehityspsykologian sekä ympäristösuunnittelun piirissä. Tultaessa 1990-luvulle lapsuuden maantiede -käsitettä alettiin käyttää myös sosiologian, antropologian ja kulttuurintutkimuksen alueilla lasten ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvissä tutkimuksissa. (Valentine, Skelton & Chambers 1998, 6-7; Matthews & Limb 1999, 82; Holloway & Valentine 2000a, 7-21.) Samalla lapsuuden maantiede on saanut vähitellen laajemman merkityksen.

Lapsuuden maantieteen ajatellaan jakaantuvan kahteen erilliseen juonteeseen¹ (Holloway & Valentine 2000a, 7-8). Ensimmäiseen liitetään oleellisena

1 Philo (2000a, 254) ehdottaa kahden eri käsitteen käyttöönottamista kahden juonteen erottamiseksi. Geography of children käsitteellä hän puhuisi tutkimuksesta, jonka kohteena on se, mitä lapset todella tekevät fyysisessä ympäristössään. Keskeistä tässä olisi tutkia lasten arkisia toimintatapoja ja toiminnan suhdetta muihin ryhmiin. Tällöin korostuvat esimerkiksi sosiaalisten sääntöjen suomat toimintamahdollisuudet ja toimintaan liittyvät valtasuhteet sekä kontrolli. Children's geographies käsitteellä Philo sen sijaan viittaisi lasten spatiaaliseen kognitioon ja ympäristön mieltämiseen liittyvään tutkimukseen. Philon esittämät kaksi käsitettä eivät ole erillisinä vakiintuneet käytöön, mutta molempia näkökulmia pidetään tärkeinä lapsuuden maantieteen tutkimuksessa.

yhteiskunnallinen aspekti, jolloin tavoitteena on käsitellä lasten ympäristöihin ja lapsuuden tilallisiin käytäntöihin liittyviä kriittisiä näkökulmia. Varhaisimpina esimerkkeinä tällaisesta tutkimuksesta pidetään Bungen (1973) ja Bungen ja Bordessan (1975) tutkimuksia, joissa käsiteltiin lasten ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyviä epäoikeudenmukaisuuden teemoja. Nykytutkimuksesta esimerkkinä voidaan mainita Aitkenin (2001) ja Valentinin (2004) katsaukset lasten asemasta suhteessa yhteisöllisesti tuotettuihin ympäristöihin. Tämän alueen tutkijat ovat yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneita maantieteilijöitä ja lapsuudentutkijoita.

Toinen juonne lapsuuden maantieteen alueella liittyy lasten tilatajuun sekä ympäristön hahmottamiseen ja siinä liikkumisen taitoihin. Tällaista tutkimusta on ollut jo 1970-luvulla ja se jatkuu edelleen. (Esim. Blaut, McCleary & Blaut 1970; Blaut & Stea 1971; 1974; Harwood & Usher 1999; Halseth & Doddridge 2000; Al-Zoabi 2007.) Tämä tutkimus keskittyy lasten ympäristölle antamiin merkityksiin, ympäristöhavaintoihin ja kokemuksiin. Kohteena on lasten sisäinen maailma, kognitiot, tulkinnat, merkitykset ja representaatiot. Tutkimus hyödyntää psykologista tutkimusperinnettä. (Ks. Holloway & Valentine 2000a, 9; Matthews & Limb 1999, 65; Holloway & Valentine 2000b, 770.)

Viimeisimmän määritelmän lapsuuden maantieteestä on voinut lukea vuonna 2003 aloittaneen kansainvälisen *Children's geographies* -julkaisun sivuilta. Lehden ensimmäisessä numerossa Hugh Matthews (2003b, 3) määrittelee lehden tavoitteeksi keskustella kaikista lasten ja nuorten (alle 25 v.) maantieteeseen liittyvistä teemoista. Hän tähdentää, että kysymyksessä on tieteiden välinen tutkimusalue, jonka kohteena on nykylapsuus. Hän pitää tervetulleena niin teoreettista, metodologista kuin poliittista keskustelua. Perusta näille keskusteluille muodostuu hänen mukaansa lapsuuden rakenteellisesta tutkimuksesta, lasten erilaisten ympäristöjen tutkimisesta sekä lasten omaa toimijuutta korostavasta tutkimuksesta. (Ks. myös Aitken 2001, 20–21.) Matthews luettelee avauksessaan laajan kirjon erilaisia tutkimuskenttiä. Näistä voi päätellä, että lapsuuden maantiede -käsite tulee Matthewsien määrittelemänä hyvin lähelle lapsuudentutkimuksen (childhood studies) käsitettä (James & Prout 1990a, 1–6; James & Prout 1990b, 7–34; James, Jenks & Prout 1998, 134–145). Lapsuuden maantieteessä yhdistyvät kriittisen yhteiskuntamaantieteen perinteeseen liittyvä lasten ja lapsuuden tarkastelu suhteessa yhteisössä ja yhteiskunnassa oleviin tilallisiin ratkaisuihin ja käytäntöihin sekä humanistisessa maantieteessä painotettu lasten yksilöllinen ympäristön kokeminen. (Ks. myös Lappi 2007, 35.)

Lapsuudentutkimuksen kehittyminen parin viime vuosikymmenen aikana on vaikuttanut lapsuuden maantieteen alueen kehittymiseen maantieteen piirissä. Lapsuuden maantiede on puolestaan nostanut esiin ympäristön tärkeänä lapsuudentutkimuksen aihealueena. Lasten ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvän tutkimuksen määrä on lisääntynyt ja saanut uusia suuntia. (Holloway & Valentine 2000b, 764; Barker & Weller 2003, 209.) Lapsuudentutkimus ja lapsuuden maantiede eivät kumpikaan ole mikään yhtenäinen tutkimussuunta, vaan niissä yhdistyvät tieteidenvälisen tutkimuksen piirissä kehitellyt ideat.

Lapsuudentutkimuksen anti lapsuuden maantieteen tutkimukselle on nimenomaan lasta ja lapsuutta koskevan uudenlaisen teorian kehittäminen sekä siitä seurannut tutkimusmetodinen ajattelu, jossa on korostunut tutkimuksen tekeminen lasten kanssa, ei lapsista. (Matthews, Limb & Taylor 1998, 312; Matthews & Limb 1999, 62–70; Holloway & Valentine 2000a, 5–7; Matthews & Tucker 2000; ks. myös Kallio 2006a, 22–24.)

Keskeisin lähtökohta lapsuudentutkimuksessa on se, että lapsuus ymmärretään ajassa ja paikassa rakentuvana. Lapsi ja lapsuus määrittyvät siis olosuhteiden mukaan ja yksi tärkeä tekijä siinä on ympäristö. Lapsuudentutkimuksessa keskeinen ”uusi” näkökulma on se, että lapset itse ovat muiden osapuolten lisäksi oman sosiaalisen todellisuutensa aktiivisia rakentajia. Lapset ymmärretään sosiaalisina toimijoina. Tämän takia tutkimuksessa katseet on käännetty lasten omaan toimintaan, heidän vuorovaikutukseensa ja näissä syntyvien merkitysten analysointiin. (James & Prout 1990b, 29–31; James ym. 1998, 180–184, 191; Prout 2000, xi; Lehtinen 2000, 8,16.) Tutkimalla lasten toimintaa heidän näkökulmistaan voidaan löytää ja ymmärtää niitä tapoja, joilla lapset itse vaikuttavat omaan ja lähiympäristön elämään. (Strandell 1994, 10–12; Lehtinen 2000, 8,18, 20; Alanen 2001, 169, 177–178.)

Lasten oman toimijuuden korostaminen nostaa lasten keskinäiset vertaisryhmät ja niissä syntyvän vertaiskulttuurin erityisen kiinnostavaksi tutkimuskohteeksi (Corsaro & Eder 1990, 197; Corsaro 1997, 95; Lehtinen 2000, 26). Kun lapsuus ymmärretään koko ajan arjessa rakentuvana ja lapset itse käsitetään tärkeänä rakentamisen osapuolena, tutkija kohdistaa katseensa monivivahteiseen vertaistoimintaan. Siinä lapsuus muotoutuu koko ajan uudelleen. Corsaro (1997, 18–27) käyttää käsitettä tulkitseva uusintaminen (interpretive reproduction) kuvatessaan sitä prosessia, jossa lapset soveltavat vertaisryhmässään toimiessaan luovasti ja innovatiivisesti arkipäivässä hankkimiaan tietoja ja käsityksiä (interpretive) ja tuottavat näin muutosta ja uudenlaista kulttuuria (reproduction). Lapset muokkaavat vertaisryhmissä omia kulttuureja, jotka ovat kietoutuneena yhteiskunnassa oleviin muihin kulttuureihin. Lapset ovat siis yhteiskunnassa myös muutosta tuovina jäseninä, eivät vain omaksumassa vallitsevaa ympäristökäytäntöä. (Ks. Aitken 2001, 131.)

Lasten oman aktiivisuuden ohella ympäristöllä on tärkeä osuus siihen, millaiseksi lasten elämä ja lapsuus muodostuu tai millaisena se nähdään. (James ym. 1998, 37–40; Philo 2000a, 245.) Olwig ja Gulløv (2003, 8, 10) huomauttavat, että paikan käsitteeseen liittyvät erilaiset merkitykset sekä heijastavat että määrittävät sitä, miten ympäristön käyttäjien asema yhteisössä määrittyy ja millaista ihmisten oleminen ja toiminta eri paikoissa voi olla. Tällä he viittaavat esimerkiksi siihen, että on olemassa paikkoja, jotka on tarkoitettu varta vasten lapsille ja toisaalta paikkoja, joissa lapsia ei yleensä ole. Analysoimalla lapsille tarkoitettuja tai lapsilta kiellettyjä paikkoja voitaisiin saada esiin kulttuurissa olevia lapsen ja lapsuuden määritelmiä (ks. esim. Kallio 2006b).

Erilaiset ympäristöt ja paikat mahdollistavat ja rajaavat tietyllä tavalla lasten liikkumista, mahdollisuuksia ja kohtaamisia. Tällä on vaikutuksensa lasten arkisiin sosiaalisiin kokemuksiin ja siihen missä he voivat olla mukana.

Analysoimalla sitä, miten lapset käyttävät ympäristöä, saadaan näkyviin se, millaisen toiminnan ja vuorovaikutuksen lapset tulkitsevat ko. paikassa itselleen mahdolliseksi. Käyttämällä paikan käsitettä analyysivälineenä voidaan tarkastella lasten jokapäiväisten käytäntöjen lisäksi yhteiskunnassa olevia yleisempiä periaatteita kuten sosiaalisia suhteita, kulttuurisia arvoja, moraalikysymyksiä ja muutoksen prosessia. (Olwig ja Gulløv 2003, 10–11.) Lasten paikat tulevat tutkituiksi kahdessa mielessä. Ensiksi lasten paikat ovat niitä tiloja ja paikkoja, joita lapset käyttävät ja samalla tulkitsevat omasta näkökulmastaan tietynlaiseksi. Toiseksi lasten paikka tarkoittaa sitä asemaa, jonka lapset saavat kussakin ympäristössä. Se määrittyy sen mukaan, minkälaiset ovat yhteisössä vallitsevat näkemykset lasten mahdollisuuksista käyttää ko. ympäristöä ja vaikuttaa siellä toimimiseen. (Tuan 1974, 233–234.)

Lasten paikkoja tarkasteltaessa käytetään usein melko vakiintunutta kolmijakoa: koti, päiväkotiki/koulu ja leikki- ja leikkipaikka. Nämä ovat ikään kuin itsestään selvästi lapsille sopivia ja aikuisten heille tarkoittamia ja valmistamia paikkoja. (Rasmussen & Smidt 2003, 91.) Niissä tulee näkyväksi aikuisten näkemykset siitä, minä ja millaisena lapset ajatellaan (Rasmussen 2004, 166). Näissä kulttuurisesti lasten paikoiksi määrittyneissä ympäristöissä myös lasten olemista, toimintaa ja osallistumista arvioidaan tai tutkitaan helposti valmiiden mielikuvien varassa. Zeiher (2003, 66–69) puhuu lapsille tarkoitetuista saarekkeista, joihin heidän elämänsä on suunniteltujen päivärutiinien myötä rajoittunut. Lapsuuden maantieteen piirissä on tuotu esiin sitä, että nämä lapsille tarkoitetut paikat (places for children), samoin kuin mitkä tahansa ympäristöt, muuttuvat lasten paikoiksi (children's places) vasta sitten, kun lapset itse ovat ja toimivat niissä. Samalla he tekevät näkyväksi oman tapansa merkityksellistä näitä ympäristöjä. (Rasmussen 2004, 165–166.)

3.2 Lapset oppijoina, tulkitsijoina ja toimijoina ympäristössä

Lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimisessa lasten oman toiminnan tutkiminen on tullut keskeisemmäksi kohteeksi vasta viime vuosina. Aiemmin tutkimuksissa on korostunut spatiaalisen tai luonnontieteellisen tiedon testaaminen, vaikka myös lasten ympäristökokemuksiin liittyvää etnografista tutkimusta on ollut. (Aitken 2001, 12–15.)

Seuraavissa kolmessa alaluvun osassa esitellään lasten ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta. Esityksen tarkoituksena on kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että tutkimusten lähtökohdaksi valitut erilaiset ympäristökäsitykset sisältävät erilaisia määrittelyjä lasten ja ympäristön vuorovaikutuksesta sekä lapsesta ja lapsuudesta.

Esitys jakaantuu kolmeen osaan sen mukaan, minkälainen ympäristökäsitys tutkimusten taustalla on. Kussakin osassa käydään läpi ensiksi se, millaiseen ympäristökäsitykseen ko. osassa esitetyt tutkimukset pohjautuvat. Toiseksi tutkimusten esittelyn yhteydessä tulee esiin se, millaisena lasten ja

ympäristön vuorovaikutus sekä lasten suhde ympäristöön esitetään. Kolmanneksi pohditaan sitä, millainen oletus lapsesta esiteltyihin tutkimuksiin näyttää liittyvän.

Ensiksi (s. 37–42) käsitellään sellaista tutkimusta, jossa ympäristö ajatellaan fyysiseksi, ihmistä ympäröiväksi maailmaksi. Näissä tutkimuksissa ollaan yleensä kiinnostuneita siitä, miten hyvin lapset hahmottavat ja tuntevat ympäristön. Lasten tietoja ja ymmärrystä verrataan yhteisössä vakiintuneilla kuvausjärjestelmillä luotuun ”oikeaan” näkemykseen ympäristöstä. Lapsia tarkastellaan oikean ympäristötiedon tai ympäristön hahmottamisen oppijoina. Alaluvun toisessa osassa (s. 42–46) esitellään sellaista tutkimusta, jossa ympäristö ymmärretään kullekin henkilökohtaisesti tulkinnan kautta jäsenytävänä koettuna paikkana. Kolmanneksi (s. 46–47) käsitellään tutkimuksia, joissa ympäristö ymmärretään prosessin tuloksena syntyväksi. Tarkastelussa ympäristön määritelmä on laajennettu käsittämään fyysisen ja tulkitun ympäristön lisäksi ympäristön yhteisölliset ja yhteiskunnalliset merkitykset. Näiden merkitysten ajatellaan vaikuttavan niin fyysisen ympäristön järjestämiseen ja rakentamiseen kuin myös ympäristön henkilökohtaiseen tulkitsemiseen sekä toimintaan siinä.

Fyysinen ympäristö ja oppivat lapset

Lasten luonnontieteellistä ja ympäristötietoa kartoittavat tutkimukset ovat selkeimpiä esimerkkejä sellaisesta tutkimuksesta, jonka perustana on näkemys ympäristöstä objektina ja fyysisenä todellisuutena. Näissä tutkimuksissa tämä fyysinen todellisuus ajatellaan mahdolliseksi kuvata luonnontieteiden ja niistä johdetun sovelletun tiedon avulla. Tällaisen objektimaailman tarkastelemiseen on luotu erityisesti luonnontieteiden piirissä erilaisia järjestelmiä (esim. kasvien luokitus, kartta, metrijärjestelmä) kuvaamaan sen rajattomia ulottuvuuksia. Ajatuksena on, että kuvausjärjestelmien välittämänä saadaan esille ja tulee kartoitetuksi ympäristön ”oikea”, objektiivinen luonne. (Soja 1996, 75–76; Karjalainen 2004, 51.)

Suomessa tämän alueen klassikko on Ahon väitöskirja *Lapsi ja luonto* (1979). Aho on tutkinut kuinka hyvin 7–9-vuotiaat lapset tietävät ihmisen elin- ehdoista, luonnon kiertokulusta ja kuinka hyvin lapset tunnistavat kasvi- ja eläinlajistoa. Myös monet ympäristönsuojelua ja -kasvatusta sivuavat tutkimukset perustuvat samanlaiseen ympäristökäsitykseen. Palmer (1994; 1995; Palmer, Suggate & Matthews 1999) on selvittänyt kuinka oikeita tietoja ja käsityksiä 4–6-vuotialla oli sademetsistä, niiden hakkaamisesta, ilmaston lämpenemisestä ja jätteistä. Ympäristökysymyksiin, luonnonsuojeluun, ympäristöasenteisiin ja ympäristökäyttäytymiseen liittyviä teemoja ovat käsitelleet myös mm. Cohen & Horm-Wingerd (1993), Gebauer (1994), Strommen (1995), Kahn & Friedman (1995), Prella & Solomon (1996), Connell ym. (1999), Kuhlenmeier, Bergh & Lagerweij (1999) ja Walker & Loughland (2003). Näiden tutkimusten tarkoituksena on kartoittaa lasten luonnontieteellisten tietojen määrää ja sitä miten hyvin ja oikein lapset hahmottavat keskeisiä ympäristöongelmia. Lasten

asenteiden ja käyttäytymisen ympäristöystävällisyyden arviointi on myös yksi tärkeä teema näissä tutkimuksissa. Tosin lasten käyttäytymistä ei ole tutkittu suoraan, vaan siitä on tehty johtopäätöksiä sen mukaan, mitä he ovat vastanneet ympäristötoimintaa, ympäristöongelmia ja ympäristöasenteita koskeviin kysymyksiin.

Kaikissa em. tutkimuksissa on taustalla se ajatus, että lasten ja ympäristön suhde on tietosuhde. Tarkoituksena on saada selville, ovatko lasten tiedot oikeita, kun niitä verrataan luonnontieteiden järjestelmässä olevaan tai siitä sovellettuun tietoon. Lapset voivat tietää joko oikein tai väärin. Oikeita tietoja pidetään tärkeänä, koska tiedon lisäämisen on oletettu muuttavan ihmisten ympäristösuhteen ekologisesti vastuullisemmaksi. Nämä teemat ovat nousseet keskeisiksi 1970-luvulta lähtien sitä mukaa kun nykyaikaisesta (länsimaisesta) elämäntavasta johtuvat ympäristöongelmat ovat lisääntyneet. (Käpylä 1991, 440-441; Wolff 2004, 18-22; Raittila 2006, 111-112.) Tällaisen tutkimuksen tavoitteena on lasten tietomäärän testaaminen, jotta saataisiin käsitys siitä, mitä lapsille pitäisi opettaa.

Toinen tapa tarkastella fyysistä ympäristöä on ymmärtää se historiallisesti ja sosiaalisesti tuotettuna, mutta selkeäksi ympäristöä koskevaksi faktaksi kivettyneenä tietona. Kulloisenkin yhteiskunnan tai yhteisön tiede-, käsite- ja uskomusjärjestelmä tuottavat arkielämään liittyvän objektiivisen ympäristön. Tämän ympäristön tarkastelemiseen käytettävät kuvausjärjestelmät eivät ole pelkästään tieteen piirissä tuotettuja, vaan ne ovat aikojen kuluessa yhteisöissä muotoutuneita ja vahvistuneita. (Keesing 1987, 387; Soja 1996, 76-77.) Näin syntynyt kulttuurinen ”peritty” oikea tieto liittyy ympäristön ymmärtämiseen arkielämässä. Tällainen ympäristön kuvausjärjestelmä edellyttää myös oppimista ja oikein tietämistä, jos haluaa elää yhteisön osaavana jäsenenä. Antropologien tekemät tutkimukset ympäristöön liittyvistä käsitejärjestelmistä eri kulttuureissa ovat selkeimpiä esimerkkejä tällaisista kuvausjärjestelmistä.

Lorimer (2003) tutki australialaisen aboriginaaliheimoon kuuluvien lasten paikkakokemuksia. Hän kuvaa, miten lapset rakensivat omaa sosiaalista maailmaansa yhdistelemällä valtavan määrän erilaisia elementtejä kahdesta käsitejärjestelmästä: aboriginaalien fyysisen ja kulttuuriseen kotiympäristöön sekä heidän urbaaniin elämäänsä kuuluvista merkityksistä. Käärmeiden keihästys, marjojen poimiminen yhtä hyvin kuin videoiden katselu, reggae-musiikin kuuntelu ja kauppakeskuksessa käyminen kuuluivat kaikki luonnollisina osina näiden lasten ympäristöllisiin kokemuksiin. Kotiympäristössä lapset tunsivat ympäristön syötävät ja myrkylliset eläimet ja kasvit. Lorimer nimittää tätä lapsille kertyneeksi ’kuinka toimia’ -tiedoksi. Tämä tieto on sekä ekologista että sosiaalista ja on kietoutunut opittuihin asioihin sekä erilaisiin omiin kokemuksiin. Tieto on välittynyt aiempien sukupolvien kautta ja se on syntynyt fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. (Lorimer 2003, 61-63.) Lorimer osoitti tutkimuksessaan, että lasten tapa elää kotipiirin ulkopuolisissa paikoissa kuten koulussa perustuu myös osaltaan heidän omaan kulttuuriseen faktatietoonsa ja tulee näkyväksi heidän tavassaan toimia ja puhua erilaisissa ympäristöissä (Lorimer 2003, 71-72).

Kolmanneksi fyysinen, ihmisen ulkopuoliseksi määritelty ympäristö on perustana sellaisissa tutkimuksissa, joissa se esiintyy selityksenä erilaisille sosiaalisille, psykologisille ja biofyysisille prosesseille (Soja 1996, 75). Esimerkiksi behavioristisen maantieteen ja behavioristisen ympäristöpsykologian tutkimuksessa ympäristöllä ajatellaan olevan määräävä asema ihmisen käyttäytymiseen (Björklid 1982, 28; Rikkinen 1992, 24). Käyttäytyminen nähdään yksilöllisenä reaktiona ulkoisiin ärsykkeisiin. Tutkimuksen tavoitteena on löytää ympäristöstä elementtejä, joiden avulla ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia voidaan ennustaa, kontrolloida ja/tai selittää ympäristötekijöillä. Tutkimustietoa pyritään hyödyntämään ympäristön suunnittelussa ja järjestämisessä niin, että saadaan aikaan tietynlaista käyttäytymistä, selityksiä käyttäytymiselle tai viihtymiselle. (Horelli 1981, 34–46; Aura 1989, 25–34; Haarni ym. 1997, 11.)

Tämäntyyppisiä teemoja on käsitelty esimerkiksi lasten liikkumareviireihin (Kytä 1997; O'Brien, Jones & Sloan 2000), itsenäiseen liikkumiseen (Camstra 1997; Hillman 1997; Spek & Noyon 1997; Prezza, Stefania, Morabito, Cinzia, Alparone & Guilianni 2001; Rissotto & Tonucci 2002), osallistuvaan ympäristönsuunnitteluun (Horelli 1998; Horelli, Kytä & Kaaja 1998) sekä lapsiystävälliseen ympäristöön (Kytä 2003) liittyvissä tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa rakentuu kuva kaupunkilapsista jonkinlaisina ”uhreina”, joiden liikkumareviirit, omat ympäristöt ja toimintamahdollisuudet ovat pienentyneet verrattuna maaseutumaisessa ympäristössä asuviin lapsiin.

Itsenäisen liikkumisen vähenemiseen ovat syynä ennen kaikkea autoistumisesta johtuvat fyysisen ympäristön muutokset. Camstra (1997, 2) puhuu ns. takapenkin sukupolvesta (myös James ym. 1998, 51) tarkoittaen lapsia, joita kuljetetaan autolla päivähoitoon, kouluun ja kehittäviin harrastuksiin. Lapset ovat riippuvaisia vanhemmistaan ja vanhempien ajankäytön on mukauduttava lasten kuljetuksista huolehtimiseen. Niin aikuisten kuin lastenkin arkielämä on etukäteen tarkasti suunniteltu ja rajattu ajan ja paikan suhteen. Lasten liikkumavapauden ja itsenäisyyden rajoittaminen johtuu osittain myös vanhempien peloista. (Hart 1979, 338; Francis & Lorenzo 2002, 159; Nairn, Panelli & McCormack 2003, 14.) Lasten oleskeluun julkisissa tiloissa liitetään kaksi erilaista pelkonäkökulmaa. Erityisesti pelätään, että lapille sattuu onnettomuuksia liikenteessä tai että he joutuvat kiusatuiksi tai rikoksen uhreiksi. (Hillman 1997, 20–21; van der Spek & Noyon 1997, 33; Holloway & Valentine 2000b, 777; Jones 2000, 35.) Tämän takia vanhemmat haluavat, että lapset ovat yhä enemmän valvotuissa ja järjestetyissä vapaa-ajan tilanteissa. Lasten elämä on siirtynyt yhä enemmän sisälle lelujen, videoiden ja tietokoneiden äärelle ja erilaisiin ohjattuihin toimintoihin. (Gunningham & Jones 1997, 126–127; Philo 2000a, 248.) Toinen syy siihen, että lapsille järjestetään aikuisten toimesta omia erillisiä toimintasaarekkeitä kerhoissa ja harrastusten parissa, on halu estää lasten muodostamien ryhmien ja jengien oleskelu julkisissa tiloissa. Tällaisia ryhmiä pidetään ongelmana ja uhkana muille käyttäjille. (Holloway & Valentine 2000b 776–778; Matthews, Limb & Taylor 2000a, 63.)

Lapsiystävällisen ympäristön piirteiden määrittäminen on ollut yksi tutkimusteema, jossa lähtökohtana on fyysinen ympäristö. Näihin tutkimuksiin on

yhdistetty projekteja, joissa lapset ovat saaneet tehdä lähiympäristönsä arviointeja ja ympäristöön liittyviä suunnitelmia. Tavoitteena on ollut myös tukea lasten yhteisöllistä osallistumista ja ympäristöönsä vaikuttamista. (Horelli 1998; Horelli ym. 1998.) Francis ja Lorenzo (2002, 160, 166–167) toteavat tarkastellessaan lasten osallistumista ympäristönsuunnitteluun, että 30 vuoden aikana on erotettavissa seitsemän erilaista lähestymistapaa asiaan. Nämä ovat riippuvaisia siitä tieteellisestä taustasta, johon eri menetelmät pohjautuvat. Kirjoittajat kysyvät kriittisesti, tuottavatko nykyiset lasten osallistumisen tavat todella demokraattisempaa, lasten aloitteille sopivaa yhteiskuntaa vai ovatko ne vain yrityksiä tuottaa lapsille mieleisiä fyysisiä ympäristöjä. Lasten todellinen osallistuminen jää Francisin ja Lorenzon mukaan näennäiseksi juuri siksi, että ympäristö ymmärretään näissä projekteissa usein fyysisenä elämispiirinä, ei yhteisöllisesti tuotettuna ja käytettävänä ympäristönä, jossa lasten oikeudet ja mahdollisuudet viettää aikaansa ovat yhteydessä yhteisössä vallitseviin asenteisiin, sääntöihin ja käytäntöihin.

Kyttä määrittelee väitöstutkimuksessaan (2003, 90–94; ks. myös 2002, 110–112; 2004, 182–184) lapsiystävällisen ympäristön sen ominaisuuksista käsin. Lapsiystävällinen ympäristö on Kytän mukaan sellainen, jossa lapsilla on mahdollisuus laajaan itsenäiseen liikkumiseen ja mahdollisuus käyttää hyväkseen paljon ympäristön tarjoumia. Lapsen yksin liikkumisesta Kyttä tekee päätelmiä vanhempien antamien vastausten perusteella ja ympäristön tarjoumat hän operationaalistaa Heftin (1988) tekemäksi lasten ympäristöjä kuvaavaksi tarjoumataksonomiaksi (Kyttä 2004, 184–185). Siinä on luetteloituna 36 fyysisen ympäristön piirrettä, jotka mahdollistavat lasten toiminnan. Kyttä luo teoreettisen mallin neljästä erilaisesta ympäristöstä, joissa potentiaalisten tarjoumien määrä ja laatu ja yksin liikkumisen mahdollisuudet vaihtelevat. Kyttä arvioi tekemiään malleja sen suhteen tukeeko, mahdollistaako tai estääkö mallin mukainen ympäristö lasten toimintaa. Hän määrittää ideaaliksi lapsiystävälliseksi ympäristöksi teoreettisista malleistaan ns. Melukylän, jossa on mahdollisuudet laajaan itsenäiseen liikkumiseen, tuettuun ja vapaaseen toimintaan sekä näiden seurauksena monien tarjoumien hyväksikäyttöön. Mallin mukaan tällainen ympäristö edistää tutkimista ja liikkumista ympäristössä.

Kytän tekemän lasten haastattelututkimuksen mukaan suomalainen ympäristö oli lasten antamien vastausten perusteella tulkittavissa Melukylä-tyyppiseksi. Sen sijaan valkovenäläinen ympäristö oli sikäläisten lasten vastausten perusteella sellainen, jossa vapaa liikkuminen ja tarjoumien hyväksikäyttäminen oli erittäin rajattua. Kytän teoreettisissa malleissa tällaista ympäristöä nimitettiin selliksi. On huomattava, että tutkimuksen kohteena oli lasten sanallinen arviointi tutkijan etukäteen määrittämistä ympäristön piirteistä, ei lasten toiminta ympäristössä. Kytän tutkimusasetelmalla ei siis saada esiin erilaisten ympäristöjen ja lasten niissä tulkitsemien toimintamahdollisuuksien vuorovaikutuksellista luonnetta. Kyttä (2003, 39) huomauttaakin itse, että lasten toiminnan havainnointi olisi tärkeää, jotta voitaisiin todentaa, millaisia tarjoumia lapset oikeasti käyttävät. Nyt tutkimuksessa saavutettu tieto kertoo siitä, miten lapset arvioivat omaa lähiympäristöään suhteessa tutkijan osoittamiin takso-

nomiassa oleviin ympäristön toimintamahdollisuuksiin. Kyttä (2004, 195–196) toteaa myös, että lasten vapaata liikkumista tulisi tutkia laajemmin kuin yhtä viikonloppua ja arkipäivää koskevien viiden kysymyksen varassa, jotta siitä saataisiin todellinen kuva. Lisäksi hän korostaa, että hän ei ole omassa tutkimuksessaan selvitetty lasten toimintaa määrittäviä ympäristöön liittyviä sosiokulttuurisia seikkoja, jotka kuitenkin vaikuttavat siihen, kuinka vapaasti ympäristön tarjoumat ovat aidosti lasten käytettävissä.

Johtopäätöksenä tutkimuksista, joiden kohteena ovat lapsiystävällisen ympäristön piirteet tai lasten mahdollisuudet käyttää julkisia tiloja, on yleensä huoli lasten huonontuneista sosiaalis-emotionaalisista ja fyysisistä kehitymis- ja oppimismahdollisuuksista. Tähän pidetään syynä sitä, että vapaat liikkumismahdollisuudet ovat fyysisen ympäristön muuttumisen takia vähentyneet. (Hillman 1997, 19–22; Valentine & McKendrick 1997, 222; Kyttä 2004, 194.) Lasten liikkumista ja ulkona oloa ikään kuin verrataan aiempien lapsisukupolvien elämään, jota pidetään normina hyvästä lapsuudesta. Samaan teemaan liittyvät tutkimukset, joissa on rinnastettu lapsuuden ympäristöjä maalla ja kaupungissa. Niissä esitetään yleensä, että maaseutu olisi ihanteellinen ympäristö lapsille, koska se on luonnonläheinen, mahdollistaa turvallisen itsenäisen liikkumisen ja tukee yhteisöllisyyttä. Tällaisen ajattelun taustalla on tulkittu olevan myös kulttuurissa elävä myyttinen käsitys idyllistä, johon kuuluvat viaton, pilaantumaton, hyvä ympäristö ja viattomat, pilaantumattomat, hyvät lapset. (Jones 2000, 32–36; Valentine 1997, 137–139.) Kaupunkia pidetään maaseutuun verrattuna huonona ympäristönä lapsille (Valentine 1997, 137; Jones 2000, 33–34; Matthews, Taylor, Sherwood, Tucker & Limb 2000b, 142). Tätä näkemystä on kritisoitu. On tuotu esiin, että maaseutumaista ympäristöä ei voida itsestään selvästi pitää parempana lapsille. Olisi tärkeää tutkia niitä sosio-spatiaalisia prosesseja, joiden kautta lapset ja nuoret rakentavat käsityksiään ja ymmärrystään erilaisista ympäristöistä ja oman arkielämänsä elämisestä niissä. (Nairn ym. 2003, 10.) Maaseutumaiseen ympäristöön liittyviä merkityksiä tulisi tutkia ilman ennako-oletuksia sen ihanteellisuudesta lapsille (Valentine 1997, 147; Matthews ym. 2000b, 151). Kaiken kaikkiaan, jos tavoitteena on määrittää hyvää lapsuutta tukevaa ympäristöä, tulee lasten omat näkemykset ja toimintatavat ottaa lähtökohdaksi.

Chawla (2002, 219–231) sai vuosituhannen vaihteessa päätökseen laaja kansainvälinen lasten arkielämää kartoittaneen tutkimusprojektinsa, jossa yhtenä tavoitteena oli selvittää millaisena lapset näkevät oman elinympäristönsä ja vaikutusmahdollisuutensa siinä. Mukana oli kahdeksan kaupunkia eri puolilta maailmaa. Lasten arvioimana elinympäristössä ovat merkittäviä tietyt fyysiset puitteet kuten mm. vihreät, luonnonmukaiset alueet, paikat, joissa he voivat kulkea vapaasti ilman pelkoa, harrastaa monenlaisia asioita ja tavata toisiaan. Tämän lisäksi ympäristössä ovat tärkeitä tietyt yhteisölliset tekijät kuten hyväksytyksi ja arvostetuksi tuleminen ilman sosiaalista uhkaa sekä tieto siitä, että omaisuus on turvassa.

Kootusti voidaan sanoa, että kun ympäristö määritellään tutkimuksessa ihmisen ulkopuoliseksi fyysiseksi todellisuudeksi (objektiksi), määrittävät

lapset tämän ulkopuolisen ympäristön tarkkailijoiksi, tutkijoiksi, tietäjiksi ja sen kanssa selviytyjiksi. Lapset nähdään ympäristön hallintaa opettelevina tai osaavina lapsina. Heidän on opittava tuntemaan ympäristön turvalliset ja vaaralliset paikat ja reitit. Sen lisäksi pitää vähitellen oppia ne faktat, joita kulttuuriseen ja luonnontieteelliseen tietämykseen ulkopuolisesta ympäristöstä kuuluu. Ympäristö täytyy tietää oikein. Oikein tietäminen ei liity vain tieteellisesti (tällä hetkellä) oikeaksi määriteltyyn luonnontieteelliseen ja ekologiseen tietoon, vaan myös sosiaalisessa yhteisössä konventioiksi vakiintuneeseen ympäristötietoon. Oikeat tiedot riippuvat siitä, mikä kuvaus- tai arvojärjestelmä asetetaan tiedon oikeuden mitaksi. Lasten tietoja ympäristöstä ja asenteita ympäristöä kohtaan tutkitaan, jotta saadaan näkemys siitä mitä heille pitäisi vielä opettaa. Mark Rickinson (2001, 219–220) kiinnittää huomiota juuri tähän pyrkimykseen analysoituaan yli sata lasten ympäristökäsityksiin liittyvää tutkimusartikkelia vuosilta 1993–1999.

Lapsiystävälliseen ympäristöön ja lasten tekemien ympäristösuunnitelmien tutkimiseen liittyy ajatus lapsille soveltuvasta ympäristöstä, joka tukee heidän kasvuaan, kehitystään ja viihtymistään. Tavoitteena on fyysisen ympäristön piirteiden kartoittaminen ja niiden arvioiminen suhteessa siihen, voiko sellaisessa ympäristössä toteutua ns. hyvä lapsuus. Hyvä ympäristö on määritelty usein sen mukaan, antaako se aikuisten arvion mukaan lapsille mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä suotuisasti ja turvassa.

De Bie ja Visscher (2006, 35, 42) ovat huomauttaneet kriittisesti, että olennaista lapsiystävällisen ympäristön tai lasten osallistumismahdollisuuksien kartoittamisessa ei ole kiinnittää huomiota ainoastaan fyysisen ympäristön piirteisiin ja lasten toiveisiin niiden suhteen. Ainakin yhtä keskeistä olisi selvittää yhteisössä olevia merkityksiä, jotka koskevat lähiympäristöä. Näistä merkityksistä muodostuvat osaltaan ne näkemykset ja käytännöt, joiden varassa ympäristö joko on tai ei ole lasten käytettävissä, täyttää hyvin heidän toiveensa toimintaympäristönä tai soveltuu ylipäätään heidän arkielämänsä tarpeisiin. Kyse on siitä, kuinka lapset voivat oikeasti olla yhteisönsä jäseniä myös lähiympäristön käyttäjinä.

Koettu ympäristö ja lasten maailma

Yksilöllisesti koetun ympäristön tutkiminen syntyi kritiikkinä fyysistä ympäristöä painottavalle positivistiselle tutkimukselle. Koettu ympäristö tarkoittaa materiaalisen ympäristön ajatuksissa ja mielessä tehdyksi tulkinnaksi. Ihminen tuottaa ympäristönsä liittämällä siihen inhimillisiä, yksilöllisiä ja subjektiivisiä merkityksiä. (Soja 1996, 79.) Yksilöllistä ympäristön tulkintaa on tutkittu lähinnä fenomenologisen ja konstruktivistisen tutkimusperinteen piirissä. Eri tieteenaloille (maantiede, ympäristöpsykologia) syntyi ns. humanistisia suuntauksia, joissa ihmisen oman aktiivisuuden, toiminnan ja kokemuksen osuutta ympäristösuhteen muodostumisessa alettiin korostaa. Keskeiseksi tutkimuskohteeksi tuli ihmisen elämämaailma. (Haarni ym. 1997, 11,16.)

Lähtökohtana on se, että ympäristöhavaintojen tekemistä käsitellään kognitiona, jossa ovat mukana ajattelu, ongelmanratkaisu ja informaation organisointi. Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ajatellaan rakentuvan kognition tuloksena syntyvän kokemuksen varaan. Sekä psykologi Kurt Lewin (1936) että maantieteilijä William Kirk (1951) esittivät ajatuksen, jonka mukaan jokainen kokee ympäristönsä omalla tavallaan, jolloin objektiivisesta ympäristöstä syntyy subjektiivinen koettu ympäristö. Tähän liittyy keskeisesti myös tutkimus kognitiivisista skeemoista, jotka yhdistävät havainnon ja yksilöllisen tiedonmuodostuksen. Skeemojen nähdään määrittävän kullekin saavutettavissa, koettavissa ja käsitettävissä olevan maailman. (Downs & Stea 1973, 14; Horelli 1981, 13–14, 16–17; Neisser 1982; Aura 1989, 35–47; Aura ym. 1997, 30–31.)

Kognitiivisen ympäristöpsykologian piirissä skeemoista on hankittu tietoa erilaisilla etnografisilla ja aktivoivilla menetelmillä. Mielikuvatutkimus on keskittynyt erilaisiin karttamenetelmiin. Ihmisiä on pyydetty piirtämään symbolien avulla mielikuviinsa perustuvia karttoja esimerkiksi omasta asuin-ympäristöstään tai kotikaupungistaan. (Siegel 1975, 96; Walmsley 1988, 38–39; Häkli 1999, 76.) Mielikuvatutkimusta pidetään merkittävänä juuri siksi, että siinä näkyy yksilöllisen kokemusmaailman arvostaminen tutkimuskohteena (Häkli 1999, 75–76). Taustalla on ajatus ihmisen ja hänen ympäristönsä jakaantumisen ulkoiseen todellisuuteen ja skeemoista rakentuvaan ihmisen sisäiseen maailmaan (Aura 1989, 46–47; Aitken 2001, 49–50; Mäntysalo 2004b, 111–112).

Maantieteen ja psykologian piirissä on tehty paljon lasten miellekarttatutkimusta (esim. Catling 1978, 1979, 1980, 1981; Matthews 1984, 1985, 1986; Blades & Spencer 1986). Vaikka näiden tutkimusten kohteena ovat olleet lasten henkilökohtaiset ympäristömielikuvat, niiden tavoitteena on osittain ollut muodostaa käsitys lasten karttataidoista. Lasten miellekarttoja arvioitiin sen mukaan kuinka hyvin ne vastasivat todellista fyysistä ympäristöä. Tässä mielessä lapsia arvioitiin tällaisissa tutkimuksissa edelleen oikean ympäristötiedon tuottajina ja kehittymässä olevina ympäristön tarkkailijoina. (Aitken 2001, 50.)

Roger Hartin (1979) klassikkotutkimus on ollut fenomenologisesti orientoituneen lapset ja ympäristö -tutkimuksen perusta julkaisemisestaan aina 2000-luvulle asti. Hart tutki lasten elämää 800 asukkaan taajamaympäristössä Yhdysvalloissa. Hän määritteli (1979, 5) tutkimuskohteekseen lasten ”fenomenologiset maisemat” eli henkilökohtaiset näkemykset ympäristöstä. Hartin tutkimukseensa kehittelemät aineistonkeruun tavat ovat olleet lapset ja ympäristö -tutkimuksen metodisena tiennäyttäjänä. Samoja ideoita esitetään monissa viimeaikaisissa tutkimuksissa ikään kuin uusina löytöinä lasten kanssa tehtävästä tutkimuksesta. (Esim. Morrow 2001, 257–258; Punch 2002, 331–336.)

Hart valitsi menetelmikseen vanhempien täyttämän kyselylomakkeen, haastattelut, lasten piirtämät kartat sekä lasten ja ympäristön havainnoinnin. Haastatteluissa Hart selvitti sitä, millaisia reviierejä lasten käytössä oli ja sitä mitkä olivat lasten lempipaikkoja. Havainnointi tapahtui niin, että tutkija meni lapsen mukana niihin paikkoihin, jotka olivat lapselle tärkeitä ja pyysi samalla kertomaan paikoista ja niihin liittyvistä tunteista. Lisäksi lapset ottivat valoku-

via lempipaikoistaan ja tutkija havainnoi tutkimuspaikkakuntaa selvittääkseen sitä, mitä paikkoja lapset käyttivät mihinkin toimintaan. Tämän lisäksi käytettiin vielä ns. maantieteellisiä päiväkirjoja, jotka sisälsivät kullekin lapselle seitsemän ilmakuvaa lähialueesta. Lapset piirsivät kuhunkin kuvapohjaan viikon eri päivinä käyttämänsä reitit ja vastasivat kysymyksiin, mihin he menivät, kenen kanssa ja mitä tekivät. (Hart 1979, 4–6, 26–37, 42.)

Tuloksissa Hart (1979, 329–336) tarkasteli lasten liikkumareviirien suuruutta ja huomautti, että niihin vaikuttavat eniten aikuisten pelot. (Myös Holloway & Valentine 2000a, 777; Jones 2000, 35.) Kulkemisessa lapsille tuntui olevan tärkeämpää itse matkanteko, ei niinkään paikasta toiseen siirtyminen. Lasten kulkemat reitit poikkesivat yleisesti käytetyistä. Lasten oikopoluiksi mainitsemat reitit saattoivat olla itse asiassa kiertoteitä. Jones (2000, 36, 40–41) havaitsi saman asian omassa tutkimuksessaan ja nosti esille ympäristöön luotujen merkittyjen tai kulttuuristen raja-aitojen vaikutuksen lasten liikkumismahdollisuuksille.

Paikkatietämystä Hart (1979, 332–333) analysoi lasten piirtämistä kognitiivisista kartoista. Jopa 4–5-vuotiaat pystyivät piirtämään kartan kotinsa lähiympäristöstä. Poikien kartat olivat spatiaalisesti tarkemmin organisoituja kuin tyttöjen. Lapsen liikkumareviirin suuruus vaikutti siihen, millaisia karttoja kukin pystyi tuottamaan. Haastatteluissa nousivat tärkeiksi aivan eri paikat kuin retkillä tutkijan kanssa. Retkillä erityisesti pienet paikat tulivat mainituiksi, mutta haastatteluissa niistä ei puhuttu. Joet, järvet, sammakkolammet, sillat, metsä, louhokset, hiekkakuopat ja piilopaikat, jotka sijaitsivat usein ns. hoitamattomalla alueella, olivat lasten arvostamia (myös Jones 2000, 37–38).

Lapset käyttivät harvoin esteettisiä luonnehdintoja arvioidessaan ympäristöä. Pelon paikkoja olivat hylätyt rakennukset, metsä, ullakot, kellarit, makuuhuone ja autotalli yöllä. Nämä samat saattoivat olla myös lempipaikkoja. Lapset käyttivät melko paljon aikaa yksin olemiseen. Rakenteluleikit olivat suosittuja. Lasten rakentamat kodit olivat mielikuvituksen avulla muovattuja luonnon paikkoja ilman erityisiä rakennelmia. Rakenteluun käytettiin paikkaa, joka oli aikuisten katseelta suojassa ja jossa oli irtomateriaaleja. (Hart 1979, 334–336.) Myös Jones (2000, 39–40) nostaa juuri ympäristön muunneltavuuden ja muokattavuuden yhdeksi tärkeimmistä asioista lasten kannalta.

Hart (1979, 339) korosti, että lasten ympäristökokemuksiin vaikuttaa ympäristön laatu esimerkiksi niin, että ei-urbaani ympäristö antaa enemmän vapautta, mutta urbaani ympäristö opettaa kompetentiksi vaikeissakin ympäristöissä. Urbaanissa ympäristössä lapset saavat yleensä valmiina lelut, mutta eivät ympäristön tarjoamia ylijäämämateriaaleja. Kaupungissa lasten aikataulut ja liikkuminen ovat usein aikuisten järjestämiä (myös Camstra 1997, 2).

Hart esitti, että tutkimuksen tulisi muuttua ympäristön tutkimisesta ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimiseen. Hart käyttää käsitettä ympäristökompetenssi tarkoittaen ihmisen tietoja, taitoja ja itseluottamusta, joiden avulla hän käyttää ympäristöä omien tarkoitustensa mukaan kokemuksiensa rikastamiseen. Lapsille tuottaa mielihyvää nuuskia ja kulkea ympäristössä ja muuttaa sitä. Aikuisten antama tila ja kannustus kokemusten hankkimiselle ja

tutkimiselle ovat keskeisiä kompetenssin kehittymiselle. Lapsilla on hyvästä ympäristöstä eri käsitys kuin aikuisilla. Hart korostaa, että on tutkittava lisää, jotta ymmärrettäisiin mistä lasten kokemusten moninaisuus muodostuu. Lastenkulttuuri syntyy hänen mukaansa ympäristöstä, mutta kulttuuri voi myös määrittää ympäristön käyttöä. (Hart 1979, 343–344, 348.)

Jonesin (2000, 36–39) tutkimus englantilaisessa kylässä pureutuu samaan kysymykseen kuin Hartin tutkimus 20 vuotta aiemmin. Selvittäessään lasten toimintaympäristöjä omassa kotikylässään Jones nostaa neljä teemaa keskeiseksi kuvaamaan lasten tapaa merkityksellistä aikuisten ympäristöä omalla tavallaan. Ensiksi aikuisten näkökulmasta hoitamattomat alueet nimetään usein joutomaaksi. Lapsille tällaiset ympäristöt ovat erinomaisia tutkimisen ja leikin paikkoja. Toiseksi lapsille ovat tärkeitä sellaiset ympäristöt, jotka voivat olla monimerkityksellisiä ja -käyttöisiä (polymorphic space). Tällöin on kyse siitä, että lapsilla on paikalle jokin muu käyttö kuin mikä aikuisilla on. Esimerkkinä Jones kertoo lapsista, jotka leikkivät pelloilla ja ladoissa, jotka eivät ole enää tehokkaassa maatalouskäytössä. Kolmas lapsilta nouseva teema on muunneltavan ympäristön suosiminen. Lapset kaipaavat ympäristöä, johon he voivat itse vaikuttaa vaikkapa rakentelemalla tai kaivamalla siinä. Neljäs näkökulma liittyy lasten tapaan ylittää helposti raja-aitoja. Tämä liittyy siihen, miten erilailla lapset ja aikuiset näkevät ympäristössä olevat konkreettiset ja kulttuuriset rajat ja niiden ylitykset. Aikuisille rajat ovat turvallisuuden ja omistusoikeuden osoittamisen tae. Lapsille sen sijaan erilaiset konkreettiset rajat (kuten pihojen väliset aidat) tai symboliset rajat (kuten kiellot mennä aikuisten vaarallisiksi tulkittuihin paikkoihin) merkitsevät toiminta-alueen ja -mahdollisuuksien kaatumista.

Lasten ympäristöön liittämiä yksilöllisiä mielikuvia ja merkityksiä on tutkittu myös haastattelujen ja kertomusten, valokuvien, ympäristökävelyjen sekä erilaisten verbaalisten arviointiasteikkojen avulla. (Mm. Simmons 1994; Christensen 2003; O'Brien 2003; Rasmussen & Smidt 2003; Elsley 2004; Rasmussen 2004; Temmes 2006.). Samanlaista lähestymistapaa edustavat myös Ytrehusin (1996), Alerbyn (2000) ja Loughlandin, Reidin & Petoczin (2002) tutkimukset, joiden tarkoituksena on selvittää lasten ajatuksia ympäristön käsitteestä. Ytrehus ja Loughland ym. kysivät lapsilta, mitä ympäristö käsitteenä heille tarkoittaa. Alerby pyysi lapsia piirtämään kuvan ympäristöstä ja kertomaan, mitä he ajattelivat piirtäessään. Tämän tyyppisissä tutkimuksissa tutkijat tekevät tavallisesti lasten vastauksista jonkinlaisen kategorisoinnin. Monissa tutkimuksissa nostetaan esiin tärkeänä teemana se, että lapset ja nuoret ymmärtävät kulttuurin ja luonnon toisistaan erillisinä (Rickinson 2001, 277). Sen lisäksi esitetään erilaisia luetteloita lapsia kiinnostavista kohteista, joiden tulkitaan kertovan lasten omaan elinympäristöönsä liittyvistä toiveista.

Lasten yksilöllisiä käsityksiä ja kokemuksia ympäristöstä on tutkittu vähemmän kuin heidän tietojaan ympäristöstä (Rickinson 2001, 275). Tällaisten tutkimusten tuloksena saadaan kuvauksia ja erilaisia tunnustelevia luonnehdintoja lasten kokemuksista, ajatuksista ja ideoista liittyen ympäristöön. Tutkimuksen taustalla oleva näkemys tulkinnan kautta syntyvästä ympäristöstä

antaa tilaa lasten omille näkemyksille. Lasten tavat havaita ja merkityksellistää ympäristöä luovasti kertovat siitä, miten ympäristö jäsenyy lapsille. Samalla lapset tulkitsevat ympäristöön liittyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia.

Näistä tutkimuksista tehtävät johtopäätökset voidaan jakaa kahteen ryhmään. Ensiksi nostetaan esiin se, että lasten näkemyksiä tulisi käyttää hyväksi, kun lasten ympäristöjä muokataan (O'Brien 2003, 158–159). Toiseksi lasten käsityksiä pidetään tärkeänä ympäristöasioiden opettamisen lähtökohtana. Tällöin lasten käsitykset tulkitaan ympäristöön liittyväksi tiedoksi. Niiden laadusta tehdään johtopäätöksiä ajatellen sitä, millaista opetusta lapsille tulisi järjestää, jotta se perustuisi kylliksi oppijoiden aiemmille tiedoille. Useissa tutkimuksissa (Wals 1994; Bonnet & Williams 1998; Payne 1998; Loughland ym. 2002) tulee esiin se huoli, että lapset ajattelevat ihmisen erillisenä ympäristöstä. Tätä pidetään huonona lähtökohtana, kun ajatellaan lasten kasvamista ympäristönsä vaikuttavina kansalaisina. Kun ympäristö tulkitaan erilliseksi inhimillisestä toiminnasta, voi suhtautuminen luontoon ja ympäristöön olla hyvinkin välinpitämätön. Siitä, miten lasten näkemykset ympäristöstä syntyvät, ei ole juurikaan tutkimusta (Rickinson 2001, 224).

Eletty ympäristö ja yhteistä elämää rakentavat lapset

Kolmas, prosessuaalinen käsitys ympäristöstä hylkää näkemyksen tarkasti määriteltävissä olevasta ympäristöstä. Ympäristön ajatellaan syntyvän fyysisen ympäristön, siinä toimivien ihmisten sekä kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön relationaalisessa vuorovaikutuksessa. Se on koko ajan muuntuva eletty ympäristö.

Jamesin ym. (1998, 37–58) tutkimukset siitä, miten erilaiset tilat muokkaavat lasten kokemuksia ja rakentavat lasten sosiaalista tilaa, ovat esimerkki relationaalista ympäristökäsitystä lähellä olevasta ajattelusta. Tutkijat tuovat esiin erilaisten tilojen (esim. koulu, ruokapöytä, leikkialue, katu) fyysisiin ja kulttuurisiin järjestelyihin rakennetut ajatukset lasten ruumiin ja mielen (toiminnan) kontrollista ja säätelystä (ks. myös Kallio 2006a, 123–128). Keskeistä heidän tarkastelussaan on se, että ei lähdetä suoraviivaisesti joko ympäristön tai lasten ympäristöstä tekemien tulkintojen analysoinnista, vaan lähtökohdaksi otetaan tilallisia järjestelyjä ohjaavat muut tekijät.

Esimerkiksi koulua James ym. (1998, 41–47) analysoivat pohtimalla sitä, miten sellainen artefakti kuin opetussuunnitelma viitoittaa keskeisesti lasten kokemusta koulussa olemisesta. Opetussuunnitelma ei ole vain opetuksen sisällön kuvaus, vaan siinä ovat mukana kognitiivisen ja ruumiillisen kehityksen tilalliset teoriat. Opetussuunnitelma sisältää kannanottoja, jotka liittyvät erityisesti lasten persoonallisuuden, identiteetin, potentiaalien sekä ihmisluonnon filosofisiin kysymyksiin. Opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvät tilalliset ratkaisut ovat valintoja, sääntöjä ja konventioita, joihin kietoutuu vallankäyttö. Opetustilanteen järjestämisessä tämä näkyy esimerkiksi siinä, millaista hierarkiaa, toisista eristyneisyyttä tai toisiin integroitumista suositaan. Myös

luokkiin jakamista ja lukujärjestystä tutkijat tarkastelevat lasten tilallisuutta ja tilassa toimimista rajaavina konventioina.

James ym. (1998, 57–58) toteavat, että nykyisessä isobritannialaisessa koulujärjestelmässä ollaan siirtymässä uudenlaisten opetusjärjestelyiden myötä avoimuuteen, jolloin myös tilalliset käytännöt väljenevät. Siihen liittyy yksilön oman vastuun ja henkilökohtaisen kontrollin korostaminen sekä sovitusta rituaaleista luopuminen. Olwig ja Gulløv (2003, 10) esittävät, että vaikka tilallisuuteen liittyvä kontrolli on yksi tärkeä näkökulma lasten ympäristöjen tutkimisessa, on tärkeää myös huomata ne mahdollisuudet, jotka lapsilla on vaikuttaa omalla toiminnallaan oman ja muiden yhteisön jäsenien elämään lähiympäristössään.

Niissä tutkimuksissa, joissa prosessuaalinen ympäristönäkemyks on lähtökohtana, tulokset liittyvät lasten ja nuorten jokapäiväisen elämän tilallisuutta koskeviin ratkaisuihin, jolloin lähtökohtana voivat olla hyvin yllättävät seikat kuten edellä esitetty opetussuunnitelmaa koskeva esimerkki kuvastaa. Tällaisista lasten tilallisista kokemuksista on Jamesin ym. (1998, 39–40) mukaan niukasti tietoa. Yksi tapa tarkastella sitä on kuvata lasten marginaalista asemaa suhteessa itseään koskeviin tilallisiin järjestelyihin. Usein aikuiset määrittävät niitä erilaisilla perusteilla. Tästä on esimerkkejä Kallion (2006b) artikkelissa, jossa hän pohtii lapsuuden ja aikuisuuden välisen rajapinnan syntymistä, kun yhteiskunnalliset tilan käyttöä koskevat säädöstekstit ja käytännöt rajaavat lapset ”ulos”. Toinen suunta kuvata lapsuuden tilallisuutta on ottaa kohteeksi ne mahdollisuudet, joita lapset käyttävät ylittäessään yleiset tai aikuisten asettamat tilalliset rajat. Näissä tulkinnoissa tehdään näkyväksi se, miten lapset tuottavat ns. in-betweeness -tilan, ts. kun he rikkovat kulttuurissa vaikuttavan rajan aikuisille ja lapsille tarkoitettujen tilojen välillä. Näissä in-betweeness tiloissa lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka ovat oppineet operoimaan aikuisten luomassa tilallisessa kehyksessä ja työstämään esiin oman kulttuurisen sijaintinsa. Erityisesti tutkimusta on tehty katujen, kauppakeskusten ja puistojen merkityksestä ns. kulttuurisina käytävinä. Niitä on tarkastelu jonkinlaisina välittävinä tiloina lasten ja nuorten siirtyessä aikuisten kulttuuriin. Tämän tyyppisiin analyyseihin liittyy ajatus lapsista aktiivisina sosiaalisina toimijoina tuottamassa tilan uudennaisia tulkintoja, jotka rikastavat koko yhteisön näkemystä ympäristöstä. Esimerkiksi katu voi nuorten mielestä olla sekä vaaran että voimaantumisen paikka. Aikuisille se kuitenkin näyttäytyy useimmiten vaarallisena. (Matthews 2003a, 114.)

Kun ympäristö määritellään laajasti yksilöllisessä ja yhteisöllisessä toiminnassa sosiaalisesti konstruotuvana ja määrittävänä, antaa tällainen tarkastelu mahdollisuuden ottaa lapset mukaan tämän määrittelyn tekijöiksi. Lapset saavat toimijan roolin suhteessa ympäristöön. He voivat olla muiden yhteisön jäsenten tavoin määrittelemässä ympäristöä ja sitä koskevia käytäntöjä ja sääntöjä. Yhtenä peilinä tähän toimijuuteen on lasten konkreettinen toiminta ympäristössä.

3.3 Lasten ja ympäristön vuorovaikutus

Edellä on eritelty sitä, miten kukin kolme erilaista ympäristön määritelmää (fyysinen, koettu, prosessuaalinen) tutkimuksen lähtökohtana tuottavat erilaista näkemystä lasten ja ympäristön vuorovaikutuksesta ja suhteesta. Kun ympäristö määritellään ihmisen ulkopuoliseksi objektiiviseksi todellisuudeksi, määrittyvät lapset tämän ulkopuolisen ympäristön tietäjiksi ja sen hallintaa opetteleviksi tai osaaviksi. Lasten tulkitsemaa, koettua ympäristöä tutkittaessa annetaan tilaa lasten omille ympäristöön liittyville näkemyksille ja ideoille. Niitä ei verrata ns. norminäkemukseen ympäristöstä, vaan tavoitteena on saada selville lasten omia tulkintoja, jotta ympäristöä voitaisiin muokata heille soveliaammiksi tai saataisiin tietoa lasten opettamisen perustaksi. Käytettäessä prosessuaalista ympäristökäsitystä tutkimuksen taustana lapset saavat toimijan roolin suhteessa ympäristöön. He ovat yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa tuottamassa tilan tulkintoja. Kaikki edellä esitellyt tutkimukset tekevät näkyväksi sen, miten erilaiset lähtökohta-oletukset tuottavat erilaista tulkintaa lasten ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Voidaksemme ymmärtää lasten ja ympäristön suhteen moninaisuutta, tarvitsemme siitä tietoa erilaisista näkökulmista.

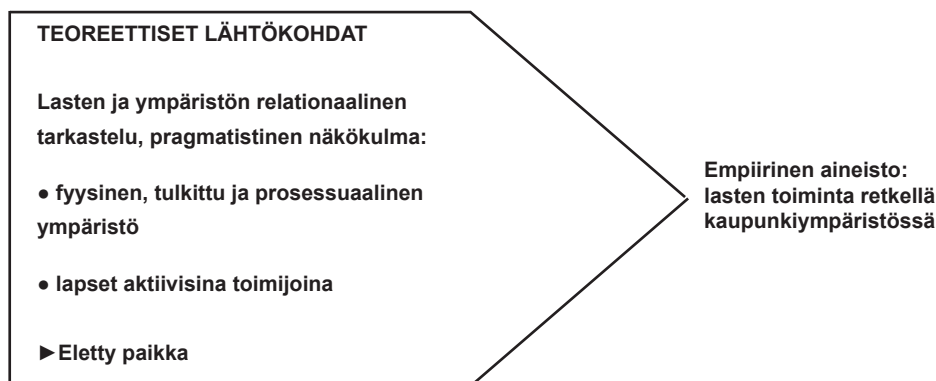
Tämän tutkimuksen taustalla on prosessuaalinen, relationaalinen näkemys lasten ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Se tarkoittaa sitä, että lasten ja ympäristön vuorovaikutusta tarkastellaan toinen toisiaan määrittävänä (luku 2.4). Niin ympäristö kuin lapsena oleminen ymmärretään näiden kahden osapuolen vuorovaikutuksessa rakentuviksi. Lapsia tarkastellaan siis ympäristöä tuottavana tahona. Lapset saavat aktiivisen roolin suhteessa ympäristöön. He eivät ole vain oppimassa tai tulkitsemassa olemassa olevaa ympäristöä. Keskeisin huomio kiinnitetään siihen, miten lapset toimiessaan yhdessä muiden kanssa tuottavat sitä ympäristöä, jossa ollaan. Tässä tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita siitä, miten hyvin lapset hahmottavat esimerkiksi luonnontieteellistä ympäristöä eikä myöskään vertailla lapsia ympäristön käyttäjinä aikuisiin. Tavoitteena on tutkia sitä, miten juuri lapset kohtaavat kaupunkiympäristön ja miten siinä syntyvää prosessuaalista ympäristöä voi kuvata. Lasten arkiset toimintatavat vertaisryhmässä ja oma kulttuuri nähdään tärkeinä tutkimuskohteina. Näin pyritään korostamaan lapsuutta elämänvaiheena, jossa lapset käyttävät erilaisissa arkipäivän tilanteissa aktiivisesti omia voimavarojaan ja rakentavat omaa ja toisten elämää. (James & Prout 1990b, 8–11, 14–15, 28; Qvortrup 1994, 4–5, 22–23; James & Prout 1996, 50; Corsaro 1997, 26.)

4 TUTKIMUKSEN KULKU

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä tarkentuu yleensä tutkimuksen aikana. Sen muotoutumiseen vaikuttavat tutkijan valitsemat ja rajaamat näkökulmat, jotka ovat yhteydessä teoreettiseen viitekehukseen, käytettäviin käsitteisiin ja niihin sidoksissa oleviin metodisiin ratkaisuihin. (Patton 2002, 223–228; Hammersley & Atkinson 2007, 24–25.) Oman tutkimusprosessini aikana tutkimustehtävä tarkentui kysymykseksi *miten lapset ja kaupunkiympäristö kohtaavat*. Tutkimus on lähestymistavaltaan etnografinen (Silverman 2001, 45–47). Empiirisen aineiston muodostavat pienten lapsiryhmien (2–4 lasta) ja tutkijan yhdessä tekemiltä retkiltä nauhoitetut retkipuheet ja tutkijan tekemät havainnointimuistiinpanot retkitoiminnasta sekä tutkimuspäiväkirjat. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 4–6-vuotiaita. Retket tehtiin siihen kaupunkikortteliin, jossa lasten päiväkoti sijaitsi.

Ajatuksellisesti tutkimustehtävän voi jakaa kahdeksi kysymykseksi: miten lapset tuottavat kaupunkiympäristöä ja miten kaupunkiympäristö tuottaa lapsuutta. Perustavana teoreettisena lähtökohtana (kuvio 1) tässä tutkimuksessa on se, että lasten ja ympäristön vuorovaikutusta tarkastellaan relationaalise-
na. Lapset ja ympäristö ajatellaan jatkuvan dynaamisen prosessin osapuolina, jossa toista ei voi määrittää ilman toista. Siksi tutkimuksen kohteena on lasten ja kaupunkiympäristön *kohtaaminen*. Tällaisessa tarkastelussa lapset saavat aktiivisen roolin suhteessa ympäristöön. He ovat aktiivisia toimijoita, jotka tuottavat omasta näkökulmastaan sitä ympäristöä, jossa ollaan. Tietoa lasten ja ympäristön kohtaamisesta voidaan saada tarkastelemalla ja analysoimalla sitä, mitä kohtaamisessa tapahtuu. Lasten toiminta fyysisessä, sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa tekee näkyväksi ne mahdollisuudet ja rajat, jotka lasten ja ympäristön vuorovaikutuksella kussakin tilanteessa on. Oletuksena on, että lasten sosiaalinen toiminta, vuorovaikutus ja yhteistoiminta retkellä kaupunkikorttelissa tekevät näkyväksi lasten ja kaupunkiympäristön tilallis-sosiaalisen kohtaamisen. Tämän kohtaamisen muoto ei ole riippumaton fyysisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä ja näihin liittyvistä tulkinnoista.



KUVIO 1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kun lapsia ja kaupunkiympäristöä tarkastellaan näin toinen toisiaan määrittävän jatkumon osapuolina, tavoitteena on ylittää dualistinen tarkastelutapa ja korostaa sitä, että sekä lapset että ympäristö vaikuttavat siihen millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Ympäristön aktiivinen rooli on ymmärrettävissä ympäristön laajan määritelmän takia. Ympäristö nähdään sekä fyysisenä maailmana, tulkintojen kautta syntyvänä paikkana että prosessina, joka saa muotonsa ympäristössä toimivien lasten ja fyysisen sekä tulkitun ympäristön lisäksi ympäristöön liittyvistä yhteisöllisistä elementeistä.

Tutkimukseni perusasetelma oli jo lisensiaatintyössäni (Raittila 2004) hyvin samanlainen kuin Pasi Mäenpään (2005, 45, 54, 276–277) kaupunkisosiologisessa väitöstutkimuksessa. Mäenpää on tutkinut sitä, miten kaupunki julkisena tilana tukee ja tuottaa kulutuskulttuuria ja miten kulutuskulttuuri muokkaa kaupunkitilaa. Hän nimittää tutkimuskohdettaan sosiaalisesti tapahtumiseksi julkisessa tilassa. Se tarkoittaa, että kaupunkiyhteiskunta mielletään yksilöidenvälisessä kanssakäymisessä jatkuvasti kehkeytyväksi tapahtumiseksi ja tämän tapahtumisen historiallista ja tilallista luonnetta tutkivalta voidaan kuvata kaupunkiyhteiskuntaa. Omassa tutkimuksessani lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista kuvataan elettyä paikkana. *Eletty paikka* on arkisissa tilanteissa syntyvä toimijoiden, fyysisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön kokonaisuus, joka syntyy näiden erottamattomien osapuolten relationaalisessa prosessissa. Eletty paikka on relationaalisen luonteensa takia lasten ja ympäristön välisen toiminnallisen prosessin kuvausta.

Ontologisesti tutkimukseni ankkuroituu pragmatistiseen todellisuuskäsitykseen, jonka perusta on jatkuvassa semeiosiksessa tapahtuvassa tulkinnassa. Tieto syntyy toiminnassa, jossa tulkinta liittyy tiedon tiettyyn tilanteeseen ja kontekstiin. Semeiosiksen virta mahdollistaa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä tehdyt uudelleentulkinnat ja vakiintuneiden merkitysten käyttämisen. Toimijaa ja toimintaympäristöä ei eroteta dikotomisesti toisistaan. Arkisessa

toiminnassa tapahtuva tulkinta liittää toimijan, syntyneet merkitykset ja toimintaympäristön toisiinsa.

Tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien seurauksena lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista tarkastellaan empiirisesti lasten toimiessa kaupunkiympäristössä. Tutkimusaineiston keräämisen kontekstiksi valitsin lasten retket kaupunkikortteliin. Retki ymmärretään tässä barkerilaisena käyttäytymiskehyksenä, jossa ympäristön ja toimijoiden vuorovaikutus on relationaalista ja samanaikaisesti tietyssä mitassa sekä määrättyä että avointa. Molemmat osapuolet vaikuttavat siihen millaiseksi vuorovaikutus muodostuu. Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, mitä retkellä tapahtuu. Analyysissä keskitytään retkellä olevan lapsiryhmän yhteiseen toimintaan. Relationaalisen ajattelun mukaan toimintaa analysoimalla saadaan tietoa lasten määrittämästä kaupunkikorttelista ja kaupunkikorttelin määrittämästä lapsena olemisesta. Pyrkimyksenä on etnografian keinoin ymmärtää lasten toiminnan tilallisuutta.

Vaikka tutkimus on jatkuva, luova prosessi, josta on vaikea selkeästi erottaa erillisiä aineistonkeruun, analyysin ja teoretisoinnin jaksoja (Syrjäläinen 1994, 81; Layder 1998, 28–29, 47, 49), pyrin seuraavissa luvussa jäsentämään sitä, miten tutkimusprosessini eteni.

4.2 Haastattelusta etnografiseen retkeen

Aineistonkeruun kenttä luodaan tutkimuksen aikana erilaisten valintojen seurauksena. Ratkoin aineistonkeruukysymystä omassa tutkimuksessani syksystä 1997 aina syksyyn 1998. Tähän prosessiin kietoutui tutkimustehtävän vähittäinen tarkentaminen sekä metodologisen otteeni vaiheittainen muuttuminen. Samalla pohdin sellaisia tutkimusteknisiä ja -eettisiä asioita, jotka ovat keskeisiä tehtäessä tutkimusta lasten kanssa. (Ks. Alderson 1995; Matthews ym. 1998; Christensen & James 2000; James 2001; Christensen 2004.) Tutkimukseni tärkeänä tavoitteena on ollut, että tutkimusaineisto olisi mahdollisimman paljon lasten itsensä tuottama ilman tutkijan tekemiä jäsentelyjä tai valmiiksi rakentamaa näkemystä siitä, mikä lasten maailmassa on keskeistä. Tällaista aineistontuottamisen tapaa on pidetty yhtenä tärkeänä lähtökohtana lapsuudentutkimuksen piirissä viime vuosikymmeninä. On korostettu sitä, että tulisi kehittää menetelmiä, joilla lasten elämä ja arki saataisiin esille heidän omista näkökulmistaan lähtien. (James 2001, 255–256; Christensen & James 2000, 1–3; Lehtinen 2000, 57–58.)

Päädyin aluksi kahdenlaiseen aineistonkeruuseen: erilaisten toimintojen äärellä tehtyjen haastattelujen nauhoittamiseen ja lähiympäristöön tehtyjen retkien aikana käydyn vapaan puheen ja haastattelujen nauhoittamiseen. Lisäksi kirjasin näistä tilanteista tekemiäni havaintoja tutkimuspäiväkirjaani. Kuvaan seuraavassa pohdiskeluani siitä, mitä seikkoja olen pyrkinyt ottamaan huomioon aineistonkeruussa.

Pyrkimys lasten tuottamaan aineistoon

Tein keväällä 1998 varsinaisen tutkimuksen pilottivaiheena haastatteluja yhdeksän lapsen kanssa. Tämän kokemuksen perusteella tulin hyvin kriittiseksi haastattelua kohtaan erityisesti lapsitutkimuksessa. Haastattelutilanteeseen sisältyvät valtasuhteet ja esitetyt kysymykset sekä haastattelun suorittamisen paikka vaikuttavat syntyvään aineistoon. Nämä ovat osittain samoja kriittisiä kysymyksiä, joita on liitetty myös aikuisten haastattelemiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 16–19; Ritala-Koskinen 2001, 76–77; Patton 2002, 405–418.)

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka on syntynyt yleensä haastattelijan aloitteesta. Tavallisesti haastattelijä suunnittelee tilanteen omia pyrkimyksiään tukeväksi. Näin hän käyttää haastattelijan valtaa. Lapsia tutkittaessa tähän haastattelijavaltaan kietoutuu lisäksi aikuisten valta suhteessa lapsiin. (Mayall 2000, 120–121; Greene & Hill 2006, 10.) Haastattelun paikasta ja ajankohdasta neuvotellaan yleensä, mutta sen mistä puhutaan on haastattelijä useimmiten määritellyt jollain tarkkuudella etukäteen. Haastattelijan asettamat kysymykset tai esiin nostamat teemat osoittavat, mitkä seikat käsiteltävästä asiasta ovat arvokkaita, tärkeitä ja kiinnostavia – ainakin tutkijalle. Näin tutkijan itselleen asiasta luomat käsitykset ja mielikuvat ohjaavat aineiston rakentumista. Käsitykset saattavat perustua hyvinkin vankkaan tieteelliseen tietämykseen ja laajaan kokemustietoon. Mutta ne eivät ole välttämättä tutkimuksessa mukana olevien ajatuksia ja jäsennyksiä po. asiasta. (Christensen 2004, 168–171; Emond 2006, 136.)

Omassa tutkimuksessani pohdin keväällä 1998 tekemiäni haastattelujen kuluessa juuri edellä kuvattuja asioita. Olin suunnitellut lapsille tekemiäni kysymykset ympäristöstä ja ympäristösuhteesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia apuna käyttäen. Lapset kyllä vastailivat kysymyksiini, mutta minulle syntyi sellainen käsitys, että asiat eivät olleet niitä, joita lapset olisivat spontaanisti ympäristöstä puhuneet. Dovenborg ja Pramling (1985, 66–67, myös Punch 2002, 325; Grover 2004, 89–92) pitävät tärkeänä sitä, että haastatteleva aikuinen olisi herkkä sille, mikä todella on merkityksellistä lapsille itselleen. Aikuisen tulisi miettiä sitä, miten aikuisten itsestään selvänä pitämät käsitykset siirtyvät helposti niihin tilanteisiin, joissa sanomme kuuntelevamme lapsia.

On toki monia keinoja, joilla lasten haastattelua voidaan saada nimenomaan lasten omaa maailmaa ja ajattelua paremmin kuvaavaksi. Sellaisia ovat esimerkiksi: jokaisen lapsen arvostaminen tasavertaisena, tuttu haastattelijä, oikeanlaiset kysymykset, riittävästi aikaa lapselle vastata, ei-johdatteleva ajattelun herkistäminen. (Dovenborg & Pramling 1985; Tauriainen 2000, 150–156; Ritala-Koskinen 2001, 70–76; Eerola-Pennanen 2002, 38–40.) Tutkimuksen kannalta voi myös olla hyvä, että lapsilta kysytään sellaisiakin asioita, jotka eivät tule spontaanisti esiin. Itseäni jäi kuitenkin vaivaamaan se, etten tuntenut saavuttavani tavoitetta eli lasten omia jäsennyksiä ympäristöstä ja heidän suhteestaan siihen. Lasten osallistuminen tuntui minusta näennäiseltä. Lopulta epäilin myös, onko järkevää tutkia lasten ja ympäristön kohtaamista istumalla sisällä puhumassa ympäristöön liittyvistä asioista.

Nancy Mandellin (1991, 43) mielestä on hyödytöntä kysyä lapsilta, millaista on olla lapsi tai mikä heille on tärkeää, sillä pienten lasten on vaikea puhumalla ilmaista tällaisia asioita tai esittää kantaansa aikuisten valitsemiin kysymyksiin. Lapsuudentutkimuksen piirissä onkin keskusteltu paljon erilaisten aineistonkeruumetodien sopivuudesta lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. (esim. Davis 1998, 328–329; Morrow 2001, 257–258.) Mandell on sitä mieltä, että on parempi mennä mukaan lasten toimintaan saadakseen vastaukset kysymyksiin. Uusin lapsitutkimus hyödyntääkin empiirisen aineiston keruussa paljon etnografista tutkimusotetta (James & Prout 1996, 50; Lehtinen 2000, 57–59; James 2001, 246–247; Punch 2002, 322). Sitä kautta halutaan varmistaa lasten aktiivinen rooli, kun tuotetaan kulttuurista tietoa ja tulkintaa lasten elämästä (Christensen & Prout 2006, 48).

Etnografia viittaa tutkimuksen kenttätööhön sekä siitä tehtävän raportin kirjoittamiseen. Kenttätö on useimmiten osallistuvaa havainnointia, jota tutkija tekee oleskelleessaan pitkiä aikoja ihmisten arjessa mukana. Etnografinen havainnointi tehdään usein strukturoimattomasti ilman valmiita kategorioita. Tavoitteena on saavuttaa tutkittavien arkeen liittyviä merkityksiä. (Fielding 2001, 147–148; Hammersley & Atkinson 2007, 3–4.) Itse ymmärrän etnografian vahvasti aineistolähtöisenä tutkimusotteena, joka soveltuu erityisesti toiminnan kuvaukseen. Etnografinen aineisto antaa tutkijalle mahdollisuuksia pyrkiä löytämään toiminnan merkityksiä siihen osallistuvien näkökulmasta. Tärkeää on se, että mukana ovat ne luonnolliset olosuhteet, jotka luovat puitteet tutkittavalle toiminnalle. Tulkinta syntyy tutkijan ja hänen tutkimuskohteensa välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä tutkija tuo arjen tarkasteluun teoreettisen tietämyksensä, jota hän pyrkii soveltamaan seuraten kuitenkin herkästi havainnoitavan arjen rakentumista. Näin syntyvä kuvaus on tutkijan tekemä tulkinta ja sitä tehdessään tutkija asettuu itse tulkinnan ja reflektion kohteeksi. (Denzin 1997, xi; Atkinson & Hammersley 1998, 110–111; Alasuutari 2001, 68–72; Smith 2002, 20, 23.) Tutkijat puhuvat reflektiivisestä tiedon tuottamisesta, kun syntyvä tieto perustuu tarkkaan pohditulle tutkittavien ja tutkijan vuorovaikutukselle niin aineiston tuottamisessa kuin tulkinnassakin. (Törrönen 2000, 153; Punch 2002, 323; Christensen 2004, 166, 169–170; Barker & Weller 2003, 210.)

Omassa tutkimuksessani pyrin harkitusti pois teknisestä aineistonkeruutilanteesta. Sen tilalle valitsin arkipäivän tilanteesta kerätyn aineiston. Christensen (2004, 170, 174) pitää tällaisen 'vuorovaikutuksen kulttuurin' käyttämisen etuna erityisiin tutkimusmetodeihin verrattuna sitä, että saadaan kuva lasten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta kokonaisuutena niin, että myös kontekstuaaliset tekijät ovat mukana.

Toinen aineistonkeruumenetelmäni, lasten vapaan puheen nauhoittaminen retkillä yhdistettynä osallistuvaan havainnointiin, on lähellä etnografiaa ja reflektiivistä tiedon tuottamista. Tässä menetelmässä toteutui haastattelua paremmin tavoitteeni lähteä liikkeelle avoimesti niin, että tuotettu aineisto sisältää mahdollisimman vähän tutkijan johdattelua tai valmiita näkökulmia. Pidän sen vahvuutena pelkkään sisällä tehtyyn haastatteluun verrattuna sitä, että aineisto kerättiin ulkoympäristössä, jolloin saatoin ajatella tutkittavan asi-

an, eli lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisen, "olevan läsnä". (Clark & Moss 2001, 27–29; Lees 2003, 110–111.)

Lasten retkipuheen valitseminen yhdeksi aineistoksi varmisti myös sen, että lasten ja ympäristön kohtaamiseen liittyvä kieli on lasten omaa kieltä. Kohdattavat ilmiöt tulevat puhutuiksi niillä sanoilla, joilla lapset niitä arkisesti kuvaavat. Myös se, että lapset retkeilivät toistensa kanssa, teki vuorovaikutuksesta luontevaa ja tutkijan etukäteisjäsennykset eivät päässeet vaikuttamaan siihen. Näin vältyttiin myös siltä, että lasten olisi täytynyt yrittää vastata oikein aikuisen tutkijan tekemiin kysymyksiin. (Punch 2002, 330.)

Lisäksi retkipuheissa taltioituivat kaikissa tilanteissa käydyt keskustelut ja kommentoinnit. Tässä vaiheessa ei siis yhtäkään tilannetta rajautunut pois esimerkiksi siksi, että olisin tutkijana tulkinnut sen oman tutkimustehtäväni kannalta merkityksettömäksi. Lisäksi nauhoitettu puhe ja muut retkiäännet auttoivat minua tekemään kenttäpäiväkirjan muistiinpanoja havainnoinneista tarkemmin kuin mihin olisin pystynyt vain muistinvaraisesti. Tällaisen aineistonkeruun avulla pystyin mielestäni varmistamaan lasten aktiivisen roolin tutkimusaineiston tuottamisessa. He saivat äänensä kuuluviin. (Greene & Hill 2006, 18.) Kuitenkin tämäkin menetelmä herättää kysymyksiä sen lapsilähtöisyydestä.

Se, että tutkimusaineisto kerättiin retkellä, vaikutti saatavaan aineistoon. On syytä tarkastella sitä, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia tämä aineistonkeruun konteksti tuottaa. (Punch 2002, 324, 328.) Retket tapahtuivat aikuisten aloitteesta, olivat tiettyinä jokseenkin rajattuna aikana tapahtuvia, eivätkä siis lasten spontaania toimintaa. Toisaalta lapset saivat määrätä, mitä retkellä tehtiin, mihin mentiin ja kauanko siellä oltiin. Lasten toimintaa niiden aikana saattoi suunnata se, että lähdettiin nimenomaan retkelle eikä esimerkiksi leikkimään lähiympäristöön. Valitsin kuitenkin retken tietoisesti tutkimusaineistoni keräämisen kontekstiksi. Retki on yksi pienten lasten ympäristökasvatuksessa paljon käytetty toimintatapa. Retkeä pidetään äärimmäisen hyvänä ja monipuolisena toimintana sekä tärkeänä rikkaan ympäristösuhteen muodostumisen kannalta. (Nykänen & Kinnunen 1992, 56; Rosenberg 1993, 12–13; Kurttio & Kurki 1999, 50; Tuomaala 2002, 28.) Lasten retkistä on olemassa kuitenkin varsin niukasti tutkimusta.

Keräsin pääosan aineistostani päiväkodin toiminnan puitteissa, vaikka tutkimusaiheeni ei koske päiväkodin toimintaa tai lasten arkea ja olosuhteita siellä. Ratkaisu oli puhtaasti käytännöllinen. Näin oli helpoin tavoittaa suurempi määrä lapsia. James ym. (1998, 189–190) huomauttavat, että on tärkeää arvioida, miten päiväkoti järjestäytyneenä lasten paikkana vaikuttaa tutkijan asenteisiin tai lapsilta saatavaan aineistoon. Tässä tutkimuksessa se, että retket tehtiin päiväkodista käsin, vaikutti luultavasti siihen, miten lapset retkeilivät. Lapsilla oli varmasti entuudestaan muistissaan säännöt siitä, miten päiväkodin retkillä käyttäydytään. Vaikka en keskustellut lasten kanssa retkeilyn säännöistä, tämä on saattanut vaikuttaa siihen, mitä lapset retkillä tekivät.

Lasten ja tutkijan välinen suhde

Se, että olen itse mukana aineiston tuottamisen tilanteissa retkillä, antaa aihetta tarkastella tutkijan ja lasten suhteen merkitystä. Tutkija vaikuttaa jokaisessa tutkimuksessa aineiston rakentumiseen. (Davis 1998, 331–332; Emond 2006, 126). Omalla kohdallani tutkimuksen tekemistä lasten kanssa helpotti se, että olen työskennellyt yli 10 vuotta lastentarhanopettajana ja olen kolmen lapsen äiti. Tunsin oloni lasten parissa luontevaksi. Välttääkseni liiallisen varmuuden ja ylimielisyyden tunnetta pyrin kuitenkin pohtimaan suhdettani lapsiin nimenomaan tutkijana. Tavoitteenani oli saavuttaa lasten luottamus olemalla mukana päiväkodin toiminnassa muulloinkin kuin silloin, kun teimme tutkimukseeni liittyviä asioita. Yritin tutustua lapsiin toiminnan aikana ja antaa heillekin mahdollisuuden tutustua minuun. Tätä pidetäänkin etnografisessa lapsitutkimuksessa tärkeänä. (Punch 2002, 328.)

Toimintavuonna 1998–1999 ja syksyllä 1999 jolloin tein pääasiallisen aineistonkeruuni, tulin lapsiryhmään ”Retki-Raijana”. Nimi oli päiväkodin henkilökunnan minulle keksimä. He olivat puhuneet minusta lapsille jo ennen kuin tulin ensimmäistä kertaa päiväkotiin. Olin tervetullut toteuttamaan lähiympäristö-teemaa yhdessä muiden kanssa. Niin lapset kuin aikuisetkin tuntuivat ottavan minut vilpittömän ystävällisesti vastaan.

Etukäteen koin itse suurimpana ongelmana sen eettisen kysymyksen, onko minulla tutkijana oikeus käyttää hyväkseni lapsia aineiston tuottajina tutkimustani varten. Pohdin, miten voisin järjestää aineistonkeruun lasten kannalta motivoivaksi ja mahdollisimman kiinnostavaksi ikään kuin vastapalvelukseksi saamastani aineistosta. Vaikka pidänkin lapsia viisaina ja monella tavalla kyvykkäinä, arvelin että ympäristökasvatuksen kehittäminen ei olisi ollut 4–6-vuotiaan maailmassa ymmärrettävä tai ainakaan motivoiva syy osallistua tutkimukseen. Tämän vuoksi pidin tärkeänä, että aineistonkeruuni voisi tapahtua lasten arkeen liittyvässä toiminnassa niin, ettei lasten tarvitsisi tutkimuksen takia joutua mihinkään erikoistilanteeseen kuten esimerkiksi testiin. (Greene & Hill 2006, 3–4.) Voidaan tietysti kysyä kriittisesti, onko lapsille päiväkodissa järjestetty arkinen toimintakaan luonnollista, lapsille motivoivaa ja sillä hetkellä heidän intressiensä mukaista.

Yritin kuitenkin varmistaa lasten motivoituneisuuden niin, että joka kerta kun pyysin lapsia kanssani aineistonkeruuseen liittyvään toimintaan, kysyin haluavatko he lähteä ja sopiiko se heille juuri silloin. Ongelmana varsinkin aineistonkeruun alussa oli se, että halukkaita oli enemmän kuin mitä saatoin kerralla ottaa mukaani. Joskus kysytyäni retkelle lähtijöitä sain vastaukseksi ”kohta”. Tällöin odottelin niin kauan, että lapset tulivat sanomaan, että ”nyt lähdetään”. Vain yhden kerran tultuani päiväkodille ei kukaan halunnut lähteä mukaani. Retkeä ei silloin tehty.

Nancy Mandell (1991, 39–40) on pohtinut artikkelissaan sitä, millaisen roolin tutkija-aikuinen voi omaksua tutkimuksessa, jossa aikuinen observoi lapsia. Useisiin tutkijoihin viitaten hän toteaa, että aikuinen voi olla lasten havainnoijana tutkimuksissa kolmella eri tavalla: ulkopuolisena tarkkailijana, osittain

lasten toimintaan osallistuvana tai lasten kanssa tasavertaisena toimijana. Viimeksi mainitusta Mandell käyttää nimitystä *the least-adult role*. Siinä keskeisenä lähtökohtana on se, että ainoastaan fyysiset ominaisuudet erottavat aikuisen lapsesta. Aikuinen observoija voi osallistua lasten sosiaaliseen maailmaan kuin lapsi, tasavertaisena. Tällöin kaikki metodologiset ongelmat ovat varsinaisesti teknisiä ongelmia.

Mandell (1991, 40–41) näkee tasavertaisen observoivan aikuisen roolissa keskeisenä kolme seikkaa. Ensiksi tutkimukseen osallistuvat lapset hyväksytään sellaisina kuin he ovat. Sosiaalista etäisyyttä heidän ja tutkijan välillä yritetään minimoida. Toiseksi lapset otetaan vakavasti. Lasten uskomuksia ja kokemuksia pidetään tosina sekä heidän ideoihinsa ja toimintaansa suhtaudutaan vakavasti. Berry Mayall (1996, 12) korostaa samoja asioita ja huomauttaa, että ”antaakseen lapsille äänen” tutkimuksissa ei riitä, että nauhoittaa heidän ääntään. Kolmanneksi Mandell esittää, että saavuttaakseen läheisyyden lasten kanssa ja ymmärtääkseen heidän sosiaalisen elämänsä objekteja aikuisen tutkijan tulee ryhtyä toimimaan tilanteissa lasten tavoin. Näin aikuisella on mahdollisuus saavuttaa parempi yhteisymmärrys lasten kanssa ja esimerkiksi ymmärtää lasten asioille ja esineille antamia merkityksiä. Mayall (1996, 15; 2000, 121–122) kritisoi kuitenkin sitä näkemystä, että aikuisen observoijan voitaisiin ajatella ”häviävän” lasten joukkoon yhtenä lapsena niin kuin Mandell ehdottaa. En itsekään asettanut tavoitteekseni olla yksi lapsista tai tasa-arvoinen kaveri. Minusta se ei olisi ollut realistista. Tavoitteenani oli paremminkin olla luonnollinen osa positiivista lapsi-aikuisryhmää, joka on retkellä. Eerola-Pennanen (2002, 40–41) kyseenalaistaa sen näkemyksen, että lapset olisivat aidoimmillaan keskenään ja teeskentelisivät tai kontrolloisivat puheitaan enemmän muiden ikäryhmien kanssa. Yhdyn hänen näkemykseensä siitä, että vuorovaikutuksen aitoudessa tai epäaitoudessa ikää merkittävämpi tekijä on eri osapuolten välisen suhteen laatu. Itse pyrin niin vähäiseen auktoriteettiasemaan kuin mahdollista ja ottamaan lapset ja heidän ajatuksensa vakavasti. Retkille lähtiessämme korostin tarkkailijan rooliani. (James 2001, 253–254.) Törrönen (2000) puhuu rajoitetun tarkkailijan roolista, kun tutkija saa havainnoida, tehdä kysymyksiä ja rakentaa luottamuksellisia suhteita, mutta ei tule ryhmän jäseneksi. Tällaisena näen oman roolini retkillä. Painotin, että lapset päättävät mihin mennään ja mitä tehdään. Yritin tietoisesti välttää opettamasta mitään.

Mandell (1991, 43–47) pitää opettajan roolia pahimpana mahdollisena tutkijan roolina. Siihen yhdistyy hänen mukaansa aikuisen johtava ja ohjaava suhtautuminen lapsiin. Itse jouduin tutkimukseni aikana pohtimaan juuri opettajan roolin vaikutusta retkellä mukana olevan tutkijan työhön. Olin tullut lapsiryhmää ikään kuin yhtenä päiväkodin työntekijänä. Tämä aiheutti paineita juuri opettajan roolin suuntaan enkä pystynytkään sitä kokonaan välttämään. Huomasin sen jo kuunnellessani retkipuheiden nauhoituksia heti ne tehtyäni ja erityisesti analysoidessani tutkimusaineistoani. Kuten Törrönen (2000, 159) toteaa, on yllättävän vaativaa antaa tilaa lasten omille vaihtoehdoille. Toisaalta en vaikuttanut omaan osuuteeni aineistokeruussani pelkästään itse. Siihen vaikuttivat myös lapset ja heidän suhtautumisensa minuun retkillämme. Pyrin

itse välttämään aktiivista opettajan roolia, mutta löysin aineistostani kohtia, joissa vastasin lasten minulle kohdistamiin kysymyksiin kuin opettavainen aikuinen. Pyrin koko aineistonkeruun ajan pysymään luontevuuden rajoissa. En halunnut tekeytyä lapsia varjostavaksi puhumattomaksi salaiseksi agentiksi. (Ks. Christensen 2004, 173–174.) Onnistuin mielestäni vähentämään oman puheeni määrää retki retkeltä. Raportoin oman toimintani merkityksestä aineiston analyysin yhteydessä.

Toisaalta väitän, että opettajuus ei automaattisesti tee aikuisesta suomalaisessa päiväkodissa kaikesta päättävää auktoriteettia (vrt. Strandell 1994, 159–166). Tämän kysymyksen perinpohjainen käsittely edellyttäisi ottamaan esille niin päiväkotikulttuurit eri piirteineen, sen miten opettaminen ja opettajuus siellä määrittyvät ja miten henkilöiden persoonat voivat myös vaikuttaa siihen, millaiseksi opettajan ja lapsen suhde muodostuu. Siihen en tässä työssä kuitenkaan ryhdy.

Pääasiassa pyrin retkillä mahdollisimman hyvään lapsilähtöisyyteen. Sitä edistivät mielestäni (1) edellä kuvattu lasten motivoituneisuuden varmistaminen sekä se, että (2) ainoa retkiä koskeva ohje oli: ”tutkitaan/katsellaan tai valokuvataan lähiympäristöä”. Lisäksi (3) lapset saivat keskenään päättää mihin mennään (rajoina päiväkotikortteli), mitä tehdään ja kauanko matkalla viivytään. Lapset muodostivat itse retkeilyryhmät (2–4 lasta). Myös se, että päiväkodin aikuisyhteisö otti minut positiivisesti vastaan ja suorastaan auttoi minua aineistonkeruun aikana, helpotti luontevaa suhdettani lapsiin.

4.3 Aineiston synty

Monissa ympäristökäsityksiä ja ympäristösuhdetta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että tutkimusmenetelmien kehittäminen tälle alueelle on ensiarvoisen tärkeää (Spencer & Darvizeh 1981, 22, 27; Walmsley 1988, 13; Cohen & Horm-Wingerd 1993; Smith 1995, 390; Burge 2005, 28). Aiemmin tutkimuksissa on käytetty paljon lasten yksilöhaastattelua, jossa apuna on valokuvia tai piirrettyjä kuvia (Cohen & Horm-Wingerd 1993; Palmer 1994; Simmons 1994; Kahn & Friedman 1995; Ytrehus 1996). Suomalaisten lasten arkisesta omaehtoisesta toiminnasta erilaisissa ympäristöissä on suhteellisen vähän tietoa (Kaivola & Rikkinen 2003, 13). Se, että pienet lapset näyttävät kokevan vaikeaksi kertoa ajatuksiaan ympäristöstään, johtuu pitkälti niistä menetelmistä, joilla lasten näkemyksiä on yritetty kartoittaa eikä lasten kyvyttömyydestä kertoa ajatuksiaan (Spencer & Darvizeh 1981, 27; Hart 1979, 157, 347–348; Matthews ym. 1998, 320; Kaivola & Rikkinen 2003, 63). Matthews (1985, 269–270) vertaili erilaisia aineistonkeruumenetelmiä ja totesi, että lasten verbaalisia ja kognitiivisia taitoja ei oteta tarpeeksi huomioon tutkimuksissa. Tämän takia saadaan vääristyneitä tuloksia lasten spatiaalisista kyvyistä. Menetelmät ovat usein sisätiloissa käytettäviä testimateriaaleja, jolloin kosketus puheena olevaan ympäristöön on mahdoton. Yhtenä syynä siihen, miksi lasten ympäristökäsityksiä

ja -mielikuvia on tutkittu lasten omasta näkökulmasta vähän, Kaivola ja Rikkinen (2003, 27) pitävät sitä, että tällainen tutkimus edellyttäisi menemistä tutkittavien pariin siihen ympäristöön, jossa lapset ja nuoret päivittäin toimivat. Myös Marketta Kyttä (2003, 39) toteaa, että lasten toiminnan havainnointi olisi hyvä menetelmä, mutta se on työlästä ja vaikea järjestää. Jotta voidaan ymmärtää lasten maailmaa ja jotta lasten ääni voisi kuulua ympäristön suunnittelussa ja ympäristön käyttöön liittyvissä asioissa, tarvitaan tutkimusta heidän omasta toiminnastaan ympäristössä (Matthews & Limb 1999, 66; Kaivola & Rikkinen 2003, 26, 52).

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun pilottivaiheen muodostivat kotiympäristössä oman 8-vuotiaan poikani ja hänen 6-vuotiaan kaverinsa kanssa tekemäni retkidokumentoinnit ja päiväkodissa seitsemän lapsen kanssa tekemäni retket ja haastattelut. Tapasin näitä lapsia 1–5 kertaa (eri kokoonpanoissa) retkillä ja muiden aiheeseen liittämieni puuhien (kuvakollaasi, siementen kylväminen) äärellä. Aineistonkeruutuokioiden eivät liittyneet päiväkodin toimintaan, vaan ”sain lapsia lainaksi” omien suunnitelmieni mukaan.

Kaikkia pilottivaiheen aineistonkeruukertoja luonnehdin puolistukturoiduksi osallistuviksi haastatteluiksi. Tällä tarkoitan sitä, että olin haastattelijana miettinyt etukäteen vain hyvin väljän, muuttamaan kysymykseen rajatun haastattelurungon, josta poikettiin tilanteen mukaan. Retket sujuivat yleensä niin, että aluksi menimme lasten toivomaan paikkaan päiväkodin pihan ulkopuolelle. Retkipaikassa istuimme syömään eväitä ja puhuimme lähinnä minun asettamieni kysymysten perusteella siitä, miten lapset kuvaisivat lähiympäristöä. Ilman asettamiani väljiä kysymyksiä ympäristö ei ehkä olisi tullut ollenkaan puheeksi. Arvioin saamiani aineistonkeruukokemuksia ja kuuntelin nauhoittamaani materiaalia. Koin haastattelut liiaksi oman ajatteluni ja aiemmista tutkimuksista saatujen ideoiden ohjaamiksi. Tämän perusteella suunnittelin uudenlaista aineistonkeruuta samassa päiväkodissa, jossa olin työskennellyt keväällä.

Syksyllä 1998 tein yhteistyötä päiväkodissa yhden lapsiryhmän kanssa, jossa oli 4–6-vuotiaita lapsia. Ryhmässä oli toiminnan kantavana teemana lähiympäristö. Teema oli lasten toivoma ja se niveltäi hyvin omaan tutkimusaineistoni keruuseen. Lapset olivat ko. teeman lisäksi toivoneet, että sen toteuttamiseen sisältyisi retkiä. Jo elokuussa suunnittelimme yhteistyössä päiväkodin lastentarhanopettajien kanssa sitä, miten tutkimusaineiston keruu ja lasten päivittäinen toiminta lähiympäristöaiheen parissa sujuvat samanaikaisesti. Olin mukana vanhempainillassa kertomassa tutkimuksestani ja työskentelystäni lapsiryhmässä. Samalla jaoin vanhemmille tutkimuslupapyyntöni. Kaikki vanhemmat antoivat lapselleen luvan osallistua tutkimukseen. Myös kaikki lapset suostuivat osallistumaan. Sovimme, että minä voin osallistua lapsiryhmän toimintaan silloin, kun se oli minulle oman opetustyöni ohella mahdollista. Olin mukana syksyn ajan päivittäisessä toiminnassa 1–4 kertaa viikossa vaihtelevasti. Joinakin päivinä työskentelin muuten vain päiväkodissa, joskus otin 2–4 lasta retkilleni päiväkodin kortteliin. Toiminta lasten kanssa muodostui hyvin luontevaksi. En tuntenut itseäni vierailevaksi tutkijaksi.

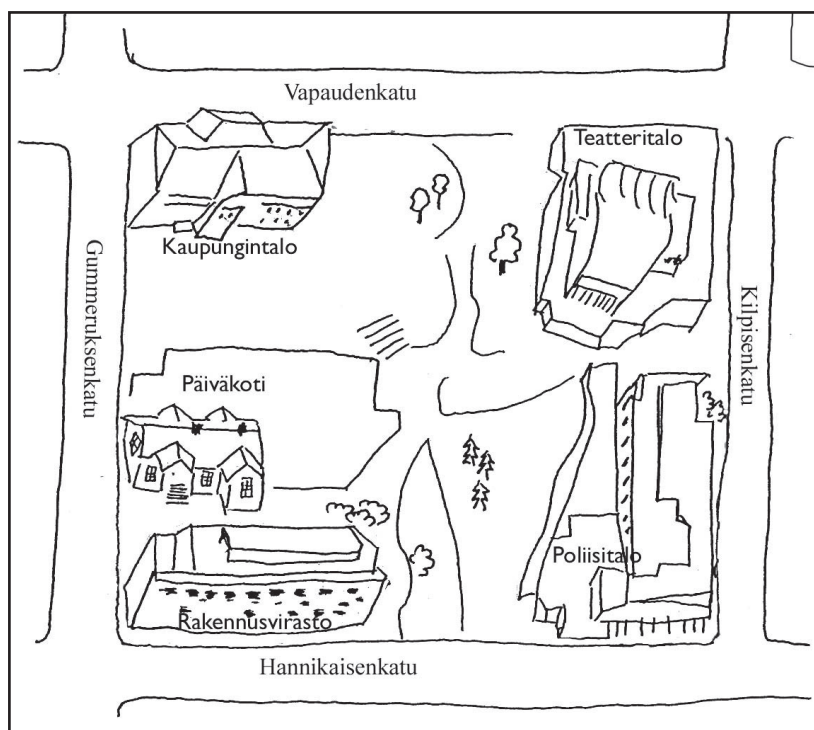


KUVIO 2 Empiirisen tutkimusaineiston kerääminen

Syksyllä päätin kevään kokemusten perusteella keskittyä keräämään lasten puhetta vain retkillä lähiympäristössä. Pysin vangitsemaan aineistooni lasten spontaanin puheen ja toiminnan (kuvio 2). Tässä jättäydyin sen armoille, mitä tutkimukseen osallistuvat lapset saattoivat aineistoksi tuottamaan. Ajatukseni oli, että kun lapset ovat ja liikkuvat lähiympäristössään, tulee ympäristön kohtaaminen esiin konkreettisenä toimintana ja puheena. Asetin tutkimukseni tavoitteeksi nähdä ja kuulla tämän lasten ja ympäristön vuorovaikutusprosessin niin läheltä ja aidossa tilanteessa kuin mahdollista.

Retkelle lähdeettäessä esittelin taskussani olleen nauhurin ja takin liepeessä roikkuneen pienen mikrofonin. Sen jälkeen lähdimme liikkeelle lasten toivomaan suuntaan. Kaikki retket tehtiin päiväkotikortteliin. Päiväkoti sijaitsi keskellä kaupunkia aivan ydinkeskustassa (kuva 1). Korttelissa on yhteensä viisi rakennusta. Yhteiskunnallisesti tuotettu ympäristö on mukana erityisellä tavalla tutkimuksessa, sillä päiväkotikortteli on kaupungin hallintokortteli. Siellä on kaksi vallan monumenttia: kaupungintalo ja poliisilaitos. Korttelin arvolle sopivasti sinne on tilattu kansainvälisesti arvostetuimmalta suomalais-arkkitehdiltä suunnitellut rakennuksista. Niistä on tähän mennessä toteutettu edellä mainittu poliisitalo sekä kaupunginteatteri ja rakennusvirasto. Kaupungintalo on 1800-luvun lopulla rakennettu kaksikerroksinen kivitalo. Päiväkodin rakennus on yksi harvoja 1800-luvulla syntyneistä puukaupungista säilyneitä rakennuksia. Se on rakennettu 1864 asuintaloksi ja edustaa koristeellista puurakennustyyliä. Kolme muuta rakennusta ovat 1970- ja 1980-luvuilta. Rakennusvirasto on 4-kerroksinen toimistotalo. Teatteri ja poliisitalo muodostavat yhtenäisen rakennusmassan niin, että ei ole helppo erottaa missä niiden raja on. Teatteri on suuri monumentaalirakennus, jossa on iso ulkoterassi. Rakennukset sijaitsevat korttelin reunoilla rajautuen jalkakäytäviin. Kortteli taas rajautuu neljään vilkasliikenteiseen katuun.

Korttelin sisäosassa on aidalla rajattu päiväkodin piha ja kaupungintalon suuri parkkipaikka. Korttelin läpi kulkee kevyen liikenteen väylä, jota käytetään myös huoltoajoon. Väylän varressa on lyhtypylväitä. Lisäksi korttelissa



KUVA 1 Päiväkotikortteli Jyväskylän kaupungin hallinnollisessa keskuksessa; rakennusten nimet viittaavat tutkimuksen aikaiseen toimintaan.

on jalankulkuväyliä, nurmikoita, sembramänty-, sireeni-, syyshortensia-, happonarja- ja ruusupensasistutuksia sekä vanhahkoja lehmuksia ja vaahteroita. Poliisitalon seinustalla on lisäksi kaksimetrisen jalokuusimetsikkö, joka oli osan aineistonkeruun ajasta siirrettyä keskemälle korttelia talon remontin ajaksi.

Korttelin maaston muodot ovat poikkeuksellisen vaihtelevat kaupungin keskustakortteliksi. Kortteli on rinteessä. Gummeruksenkatu laskee jyrkästi kaupungintalon kulmasta ohi päiväkodin ja rakennusviraston. Teatterin kulmasta poliisitalolle laskeva Kilpisenkatu on hieman loivempi mäki. Korttelin sisäpuoli on luonnollisesti myös rinnemaata. Kaupungintalon parkkipaikalta maasto laskee aina rakennusviraston seinän viereen asti. Päiväkodin pihassa on loistavat liukumäet talvella. Kaupungintalon parkkipaikan reunassa seisten voi nähdä koko korttelin sisäpuolen ja korttelissa olevat rakennukset. Kulkimme lasten kanssa tutkimusta varten tätä kaupungin mahtikorttelia ristiin rastiin ja tallensimme sitä lasten kotikorttelina niin kuin he itse sen näkivät. Tutkimusraportin voi ajatella olevan myös historiallinen ja etnografinen dokumentti, koska ei ole ollut mitään syytä häivyttää tutkimuksen puitteita anonyymeiksi tai ajattomiksi. Tutkimuksen teon jälkeen päiväkotia on lakkautettu ja poliisitalosta on tullut kulttuurihallinnon toimistotalo.

Tutkimusretket

Tutkimusaineistoa kerättiin kolmenlaisilla retkillä. Erilaisilla motivoitujen retkien oli tarkoitus palvella sitä, että lapset olisivat innostuneita lähtemään aina uudestaan katselemaan ”kotikortteliaan”. Lisäksi tavoitteena oli, että lapset tarkkailisivat ympäristöä ja kertoisivat siitä yhä uusista näkökulmista. Ensimmäisiä retkiä nimitin *kortteliretkeksi*. Retkelle lähdetessä sanoin lapsille, että retkellä on tarkoitus tutustua lähiympäristöön ja katsella, mitä siellä on. Näillä retkillä ajattelin saavani niin havainnointi- kuin ääninauhamateriaalia, jossa tulisivat esiin lasten spontaanit kiinnostuksen, kommentoinnin, tutkimisen ja ihmettelyn kohteet sekä reitinvalinnat.

Toisia retkiä nimitin *aarrekarttaretkeksi*. Aarrekartta liittyi aarrearkkutyökentelyyn, jonka olimme kehittäneet yhdessä lapsiryhmän lastentarhanopettajan kanssa lähiympäristöteeman yhteyteen. Näillä retkillä lapsille annettiin tehtäväksi tarkkailla päiväkotikorttelia niin, että he voivat piirtää siitä aarrekartan retken jälkeen. Lapset olivat tutustuneet kartan ideaan lastentarhanopettajansa kanssa. Tehtävänannossa korostettiin, ettei karttaan tarvitse tai voikaan laittaa kaikkea, mitä päiväkodin lähiympäristössä on. Lapsia kannustettiin miettimään, mikä heidän mielestään on heille itselleen niin tärkeää ja mielenkiintoista, että he haluavat sen näkyvän omassa aarrekartassaan. Tehtävän tavoitteena ei ollut selvittää kuinka hyvin ja oikein lapset spatiaalisesti hahmottavat päiväkodin lähiympäristöä. Tavoitteena eivät siis olleet tutkimuksissa paljon käytetyt miellekartat (Siegel 1977, 93–104; Walmsley 1988, 36–49; Rikkinen 1992, 16–18), joiden avulla pyritään selvittämään, kuinka ihmiset hahmottavat omaa urbaania ympäristöään. Lasten tekemien karttojen avulla toivoin ymmärtäväni paremmin heidän preferenssejään lähiympäristössään. Tällaisia karttoja on tutkimuksissa nimitetty arvioiviksi miellekartoiksi (appraisive images; Walmsley 1988, 39).

Oletin karttatehtävän ohjaavan lapsia tarkempiin ja kohdennetumpiin havaintoihin kuin aiemman vapaan retkeilyn. Ajattelin alusta pitäen, että aarrekarttaretkissä oli tutkimukseni kannalta keskeisempää se, että lapset lähtevät katselemaan päiväkotikorttelia uudelleen, yhä innostuneena, kuin se, miten he onnistuisivat kartanpiirtämistehtävässä. Kartan piirtäminen palveli enemmän päiväkodin lähiympäristöteeman tarpeita kuin tutkimukseni tekemistä. Karttatehtävä innostikin lapsia ja he olivat hyvin motivoituneita näille retkille lähtiessään. Ainoastaan yksi lapsi tuntui retken aikana huolestuneelta siitä, mitä hän piirtäisi karttaansa. Näiden retkien jälkeen lapset piirsivät välittömästi omat aarrekarttansa. Olen nauhoittanut lasten puheet myös kartanpiirtämishetkiltä. Kaikki lapset eivät tosin puhuneet mitään piirtäessään.

Kolmansia retkiä nimitin *valokuvausretkiksi*. Kukin lapsi sai ottaa kolme valokuvaa haluamistaan kohteista. Tavoitteena oli suunnata lasten havainnointia lähiympäristössä taas uudella tavalla. Ajattelin, että voin valokuvauksen kohteita ja lasten kohteiden valinnan perusteluita analysoimalla saada selville miten lapset valitsevat ja rajaavat ympäristöstä itselleen mielenkiintoisia kohteita (ks. Rasmussen & Smidt 2003, 88; Cook & Hess 2007). Lapset olivat ennen

retkiä harjoitelleet erilaisten ja erikokoisten kohteiden rajaamista irtokehyksillä. Lapset laittoivat ottamansa kuvat aarrearkkuunsa, jonka sisältö muutenkin kertoi lähiympäristöstä. Kävimme lasten kanssa kahtena eri ryhmänä valokuvaboratoriossa vedostamassa kuvia. Jokainen lapsi sai itse tehdä valintansa mukaan yhdestä ottamastaan kuvasta suurennoksen.

Otin myös itse päiväkotikorttelista sarjan valokuvia. Tämän jälkeen tein vielä lasten valokuviiin ja itse ottamiini valokuviiin liittyvän haastattelun lapsille pareittain. Tavoitteena oli palata vielä kuvauskohteiden valintaan ja niiden merkitykseen lapsille. Itse ottamieni kuvien äärellä toivoin saavani lisää lasten puhetta lähiympäristöstä. Nämä viimeisiksi varsinaisiksi aineistonkeruukerouiksi päättämäni haastattelut tehtiin toukokuussa 1999. Tallensin haastattelut ääninauhalle. Merkittävää näissä haastatteluhetkissä on se, että ne ovat ainoat aineistonkeruut, jotka eivät tapahtuneet siinä luonnollisessa retkiympäristössä, jossa kaikki muu aineistonkeruu tapahtui.

Olin päättänyt, että lopetan aineistonkeruun tätä tutkimusta varten keväällä 1999, kun suurin osa yhteistyökumppaneistani lopetti päiväkotiuuransa ja siirtyi kouluun. Kuitenkin syksyllä 1999 ollessani yhteydessä ko. päiväkotiin kuulin, että uudet Tiitiäiset olivat aloittaneet kovasti innokkaina omien lähiympäristö-temaan liittyvien aarrearkkujensa tekemisen. Näin ollen myös aarekarttaretket tulivat syksyn aikana ajankohtaiseksi. Sovimme yhdessä ryhmän lastentarhanopettajien kanssa, että tulen taas tekemään aarekarttaretkiä lasten kanssa. Pääasiallisena tarkoituksena oli olla näin lisäresurssina päiväkodin toiminnassa. Koin itse, että tämä oli edullista myös meneillään olevalle tutkimusprosessilleni. Tein 10 retkeä samoilla periaatteilla kuin edellisenä keväänä. Niiden aikana saatoin huomata miten oma suhtautumiseni retkiin oli rennompi kuin keväällä tekemiäni virallisten aineistonkeruuretkien aikana. Minua ei jännittänyt, onnistuvatko retket tutkimukseni kannalta. Tästä seurasi, että tekemäni havainnot ja tapa seurata lasten toimintaa olivat avoimempia. Lisäksi, kun takana olivat koko edellisen toimintavuoden kokemukset sekä aineiston karkea läpikuuntelu, huomasin saavani retkillä monia ajatuksia, joita pystyin hyödyntämään analyysivaiheessa. Lopulta päädyin ottamaan myös syksyllä 1999 tehdyt karttaretket osaksi tutkimusaineistoani.

Tutkimuksen aineistot

Tutkimusaineisto on kerätty 27.3.1998–19.11.1999 välisenä aikana. Aineistoa on kerätty omassa kotiympäristössäni ja jyvaskyläläisessä päiväkodissa seuraavilla menetelmillä:

1) nauhoittamalla lasten (2–4 kerrallaan) vapaata puhetta lähiympäristöön tehtyjien retkien ja kartanpiirtämistuokioiden aikana

<i>kortteliretket</i>	<i>4 kpl</i>	<i>(= tässä tutkimuksessa analysoitu aineisto)</i>
<i>aarekarttaretket</i>	<i>16 kpl</i>	

kartan piirtäminen	15 kpl
valokuvaretket	10 kpl

2) nauhoittamalla lasten haastatteluja sekä lasten pienryhmäkeskusteluja niin retkillä kuin sisällä erilaisten toimintojen äärellä

retki luonnonympäristöön	1 kpl
retki kaupunkiympäristöön	5 kpl
sisätoiminnan äärellä	8 kpl
valokuvien äärellä	11 kpl

3) pitämällä aineistonkeruun ajalta kenttäpäiväkirjaa, johon olen kirjannut omat havaintoni aineistonkeruutilanteista.

Lasten toiminnan havainnoinnit olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaani retkien jälkeen samalla kun olen kuunnellut ääninauhaa. Kirjoittaminen tapahtui samana päivänä kuin puheaineiston kerääminenkin tai sitä seuraavana päivänä.

Tutkimusaineiston keskeisin osa koostuu lasten ja tutkijan puheesta sekä lasten toiminnan havainnoinnista (osallistuvasta havainnoinnista) erilaisten yhdessä toteutettujen retkien ja toiminnan aikana. Kaiken kaikkiaan aineistonkeruutilanteita on ollut 70, jotka ovat kestäneet 1,5 tunnista 10 minuuttiin. Kerrallaan mukana on ollut 2–4 lasta.

Koko aineistosta analysoin tässä tutkimuksessa yksityiskohtaisesti 20 kortteli- ja aarrekarttaretken puheita ja toimintaa sekä niihin liittyviä havainnointi- ja päiväkirjamerkintöjä. Analysoitua nauhamateriaalia on 8 tuntia 40 minuuttia. Muu aineisto (em. kohdan 2 aineistot sekä kartanpiirtämistuokiot ja valokuvaretket) on tulosta siitä prosessista, jossa kehitelin lapsilähtöistä otetta tutkimukseeni. Aloittaessani aineistonkeruun lähtökohtani oli hyvin avoin ja kokeileva. Kokeilujen tarkoituksena oli löytää sellaiset aineistonkeruun tavat, jotka tyydyttäisivät lapsilähtöisyydessään minua tutkijana ja olisivat lisäksi lapsille mieluisia. Sain paitsi hyvää aineistonkeruukokemusta lasten kanssa myös hyviä aineistoja. Lopulta tietoinen valintani oli kuitenkin analyysissäni keskittyä rajattuun aineistokokonaisuuteen perusteellisesti. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei analysoida lainkaan valokuvaretkiä, niiden tuloksena syntyneitä valokuvia, eikä lasten piirtämiä aarrekarttoja. Periaatteeni oli siis yrittää analysoida mieluummin rajattu aineisto yksityiskohtaisesti kuin monista osista koostuva aineisto pintapuolisesti.

4.4 Tulkinnan polku lasten retkeen

Tutkimus on tulkintojen ketjun tulos. Jokainen tutkimusaineisto mahdollistaa useammanlaisen tulkinnan. Aineistoa analysoidessaan tutkijan esiymmärrys sekä hänen valitsemansa teoreettinen viitekehys vaikuttavat siihen, mitä hän

yrittää aineistosta löytää ja miten hän tematisoi, otsikoi ja ryhmittelee sen. (Denzin & Lincoln 1998, 23–30; 2000, 18–23; Patton 2002, 432; Punch 2002, 329.)

Pidän myös tutkimukseni analyysissä kiinni aineistonkeruun aikana valitsemastani pyrkimyksestä saada esille lasten omaa tapaa kohdata ympäristö. Tutkimuksen taustalla oleva näkemys ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen relationaalisesta luonteesta nostaa keskeisimmäksi analyysin kohteeksi retkitoiminnan. Tarkastelen lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista retkellä mukana olevien lasten yhteisen aktiivisen toiminnan kautta. Analyysin tavoitteena oli kuvata kaupunkikorttelia lasten elettyinä paikkana. Eletty paikka on arkisissa tilanteissa syntyvä toimijoiden, fyysisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön kokonaisuus, joka syntyy näiden erottamattomien osapuolten relationaalisessa prosessissa.

Halusin välttää sen, että jo olemassa oleva tieto ohjaisi analyysiani ja suunnitaisi tulkitsevan katseeni perinteisesti. Siksi lähdin tekemään tulkintaa vahvasti aineistoni pohjalta aluksi ilman orientoivia käsitteitä. Yritin näin varmistaa mahdollisimman hyvin sen, etten rajaa analyysin ulkopuolelle sellaisia asioita, joilla on tärkeä merkitys lasten elämässä (Nilsen 2005, 118). Tässä mielessä tutkimukseni lähestyy grounded theory -tyyppistä analyysyä (Strauss & Corbin 1990).

Analyysiprosessia voi kuvata aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen väliseksi sukkuloinniksi. Aineiston tulkinta alkoi jo sitä hankkiessani (Fielding 2001, 158; Patton 2002, 436) ja se syveni sitä mukaa, kun rakensin aineistoa ja teoriaa hyväksikäyttäen tutkimukseni kokonaisuutta. Patton (2002, 67) kuvaa havaintojen tekemisen tai löydösten verifiointin prosessia. Aluksi ollaan avoimia sille, mitä aineistossa ilmenee. Analyysin edetessä pyritään alustavassa luokittelussa löytyneitä säännönmukaisuuksia todentamaan tutkimalla, kuinka ne soveltuvat tutkittavaan ilmiöön tai selittävät sitä, mitä on tutkittu. Näin edettiin myös tämän tutkimuksen analyysissä.

Koska analyysin kohteena oleva aineisto oli kertynyt ilman etukäteen tehtyä jäsenystä (esim. haastatteluteemat tai havainnointikategoriat), oli aluksi välttämätöntä löytää aineistosta itsestään joitakin jäsenyyksiä, joiden varassa erittely pääsisi alkuun (Layder 1998, 102–103; Patton 2002, 463; ks. Eskola & Suoranta 1998, 151). Tulkintani eteni aluksi aineistonkeruun aikana aloitettujen ja koko tutkimuksen ajan kirjaamieni muistiinpanojen varassa. Niissä kirjasin kunkin retken jälkeen ajatuksiani, kysymyksiäni ja havaintojani. Ne olivat joko koko retkeä tai tilanteita kuvaavia merkintöjä tai intuitiivisia ”minusta tuntuu” ajatuksia. Metodikirjallisuuden mukaan näin alkaa esikoodaus (Layder 1998, 53–54) tai avoin koodaus (Strauss 1987, 59–64; Strauss & Corbin 1990, 61–74).

Tutkimuspäiväkirjoistani voin havaita, kuinka oma kommentointini muuttui. Ensimmäisenä syksynä olen kiinni konkreettisissa mitä tapahtui -huomioissa. Muistiinpanoni sisältävät luetteloita siitä, mitä tehtiin ja nähtiin sekä lyhyitä yleistoteamuksia.

Tutkimuspäiväkirja 9.11.1998:

”Nopea retki, vähän havainnointia.” R22

Tutkimuspäiväkirja 12.11.1998:

“Pitkä, tutkiva retki.” R26

Vaikka seuraavan syksyn retkistä tehdyt muistiinpanot ovat edelleen kuvailevien muistiinpanojen kaltaisia, niissä näkyy analysoivampi ote. Retkitapahtumien luettelot ovat jääneet pois ja tilalle on tullut retken kuvailu kokonaisuutena.

Tutkimuspäiväkirja 30.9.1999:

“Retki oli enemmän paikasta toiseen kuljeskelua. Melkein ilman päämäärää. Tärkeintä tuntui olevan, että me ollaan retkellä, näätteks te! Nooralle tärkeintä aarteiden keruu. Eivät juuri katselleet isoa, karkeaa ympäristöä.” R52

Tutkimuspäiväkirja 26.10.1999:

“Dynaaminen parikki. Kulkivat kertoen niitä näitä. Vuorovaikutus tärkeää. Kun kivet löytyivät ei niistä meinattu päästä eroon.” R58

En kuvittele, että alustavat näkemykseni siitä, mitä aineistossa on, voisivat olla täysin puhtaita. Eletyn elämän mukana syntynyt esiymmärrys vaikuttaa jokaisen tutkijan työskentelyyn. Myös tutkimusalueeseen liittyvään kirjallisuuteen perehtyminen suuntaa tutkijan ajatuksia. (Graue & Walsh 1998, 48, 74; Layder 1998, 111; Alasuutari 2001, 32–33.) Lisäksi täytyy muistaa, että aikuinen tutkija tulkitsee lasten puhetta aina aikuisen perspektiivistä, vaikka yrittääkin tehdä analyysiä lasten näkökulmasta (Morrow 2001, 266). Pyrkimykseni oli kuitenkin yrittää katsoa asioita aluksi niin suoraan aineiston kautta kuin mahdollista ja saavuttaa täten uudenlaisia ideoita ja mahdollisesti käsitteitäkin, jotka koskisivat lasten ja ympäristön kohtaamista ja retken merkityksiä tässä kohtaamisessa (Strauss & Corbin 1990, 61–74; Layder 1998, 106–108).

Retkinauhointien litteroinnin jälkeen käytin kahta strategiaa päästäkseni eteenpäin tulkinnessa. Ensimmäinen oli koko aineiston lukeminen ja lukeminen tekstin rakennetta ja sisältöä jäsentäen ja muistiinpanoja kirjoittaen. Pyrin näin esikoodaukseen, jonka tarkoituksena on auttaa näkemään, mitkä teemat tutkimusaineistossa toistuvat ja ovat keskeisiä. Toinen strategiani perustui sille ajatukselle, että 70 aineistonkeruutilanteesta koostuva aineistoni sisältää 70 kokonaista kuvaa lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta. Ajattelen, että jokainen näistä kuvasta on kokonaisuutena vastaus tutkimuskysymykseeni miten lapset ja kaupunkiympäristö kohtaavat. Siksi valitsin esikoodauksen etsimisen lähtökohdaksi yhden retken (R17), johon mielestäni sisältyi hyvin monipuolisesti kaikkea sellaista, mitä retkillä ylipäätään tapahtui. Analyysin tekeminen eteni niin, että jaoin litteroidun retkipuheen episodeihin. Seurasin litterointia ja muistiinpanojani episodi episodilta ja merkitsin toistuvia tapahtuma- ja keskusteluteemoja sekä yksittäisiä erikoisuuksia. Lisäksi kirjoitin omia huomioita ja kysymyksiä, joita aineisto minussa herätti. Erityisen merkitykselliseksi muodostui itselleni se huomio, että suhtautumistani retkiin ohjasi ennakkokäsitys joistakin retkistä “hyvinä, oikeina kunnan retkinä” ja toisista

”mitättöminä sunnuntaikävelyinä”. Syvennyttyäni aineistooni ymmärsin vähitellen jokaisen retken arvon tutkimusaineistona. Tutkimuspäiväkirjaani kirjoitin:

Nyt ymmärrän jokaisen retken arvon ja erilaisuuden. Olisi pitänyt heti ajatella, etten tiedä lasten retkistä mitään, enkä odota niistä mitään. (Päivämäärä puuttuu.)

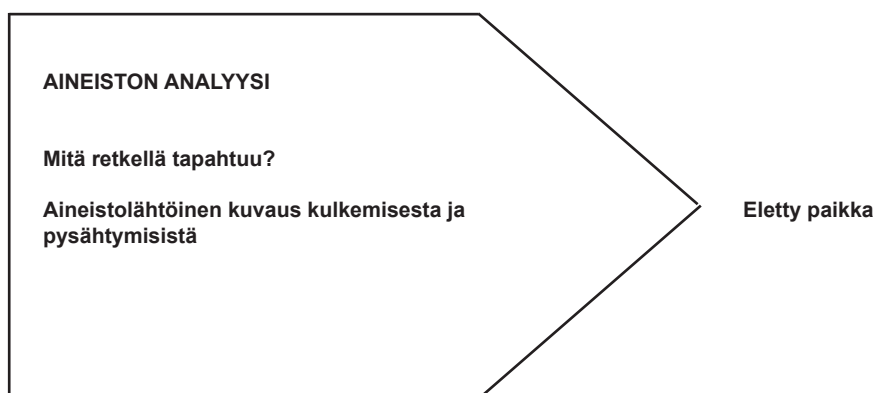
Tämän ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen päädyin siihen, että lapset näyttävät kohtaavan kaupunkiympäristön toimimalla ja ympäristöön orientoitumalla. Nämä ovat aineistoni esikoodauskategorioita. Ympäristöön orientoitumisella tarkoitin lasten kokonaisvaltaista tapaa olla ympäristössä. En pystynyt vielä erittelemään tätä käsitettä kovin tarkasti. Retkillä ollessani ja aineistoa lukiessani minulle syntyi käsitys siitä, että retket ovat keskenään erilaisia. Pohdin sitä, miten tapa toimia, liikkua, tehdä asioita tai puhua muodostuu retkellä kokonaisuudeksi, joka vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä nähdään tai tehdään ja edelleen siihen, mitä on mahdollista kommentoida, ihmetellä, sanaistaa ja pohtia. Nimitin tätä kokonaisuutta aluksi ympäristöön orientoitumiseksi.

Tämän tutkimuksen aineisto antaa mahdollisuuden tutkia ja kuvata ympäristöön orientoitumista julkituotettujen retkipuheiden ja -toiminnan valossa. Tarkastelun ulkopuolelle jää paljon seikkoja, jotka varmasti vaikuttavat siihen. Jatkoin analysoimalla retkipuheita ja -toimintaa hakemalla ympäristöön orientoitumiselle entistä tarkempia määritteitä. Löysin karkeassa luokittelussa retkiltä 11 erilaista toimintaa:

kävely/juoksu,
katselu,
etsiminen,
löytäminen,
reitit suunnittelu,
kerääminen,
kiipeäminen,
ryömiminen,
retkiasioista puhuminen,
arjen asioista puhuminen,
kysyminen.

Analyysini kiteytyi nyt kysymykseen siitä, mitä retkellä tehdään. Päädyin siihen, että retki koostuu ytimessään kulkemisista ja pysähtymisistä. Näihin kulkemisiin ja pysähtymisiin sisältyy koko toiminnan kirjo. Lähdin siis toisen tason analyysissäni kuvailemaan, miten retkellä kuljetaan ja pysähdytään (kuvio 3).

Analysoin kulkemista siten, että luin ensin yksittäisestä retkestä tekemäni päiväkirjamuistiinpanot. Sitten kuuntelin retkestä tehdyn nauhoituksen ja seurasin samalla litterointia, johon merkitsin nauhalta kuuluvia nyansseja kulkemisesta. Tarkkailin aluksi yleiskuvan saamiseksi sitä, miten kuljettiin, miten



KUVIO 3 Tutkimusaineiston analyysi

kulkemisesta päätettiin, mitä muuta kulkemisen aikana tehtiin ja millaisen kokonaisvaikutelman kulkemisesta sai.

Kulkemisten aikana lapset poimivat erilaisia kohteita. Kiinnostavana analyysin aiheena pidin sitä, mitä kohteita ja miten lapset poimivat ympäristöstä. Poimiminen oli joko konkreettista esineiden poimimista tai katseella poimimista. Katseella poimiminen oli luonteva osa retkiä, joilla lähdimme tutustumaan ja katselemaan lähiympäristöön. Katseella poimiminen on helpoin määritellä suhteessa kokonaisvaltaiseen katsomiseen. Voidaan ajatella, että kokonaisvaltaisen katseen avulla näkymä ikään kuin skannataan erittelemättömäksi yleiskuvaksi. Tätä tapahtumaa ei tämän tutkimuksen aineistolla pystytty tavoittamaan, mutta sen sijaan aineistosta voi saada esille sellaista katseella poimittua, joka tuotetaan myös puheeksi. Tällaisia kohteita voi pitää tarjoumina, jotka lapset ”valitsivat” ympäristöstä. Paljon lasten katsomaa jää analyysin ulkopuolelle siksi, että lapsi ei mainitse sitä ääneen tai osoita muulla tavalla. Koska kiinnostukseni kohdistuu siihen, kuinka lapset kohtaavat kaupunkiympäristön yhdessä toimiessaan, tärkeimmäksi muodostuvat ne katseella poimitut asiat, jotka halutaan jakaa muiden retkellä olijoiden kanssa esimerkiksi mainitsemalla niistä. Kohteiden poimiminen jatkuu läpi kaikkien retkien.

Kohteiden poimimisesta tuli yksi analyysikategoriani. Tein luettelon lasten poimimista kohteista kaikilla retkillä. Tässä vaiheessa otin analyysissäni avuksi myös aineiston kvantifioinnin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117–119; Eskola & Suoranta 1998, 164–174). Kohteiden poimimisista syntyneitä luetteloita työstäessäni löysin toisen kulkemisiin ja osittain myös pysähtymisiin liittyvän analyysikategorian, jonka nimesin lähelle katsomiseksi. Sillä tarkoitan lasten tapaa tarkastella ympäristön pienkohteita omalta tasoltaan (korkeintaan n. 1,5 metrin korkeudelle maasta). Esimerkiksi maisemakokonaisuudet tai rakennukset olivat harvoin lasten kommentoissa mukana.

Kulkemisten jälkeen jatkoin analyysia keskittymällä retkillä pysähtymisiin. Luin ensin yksittäisistä retkistä tekemäni päiväkirjamuistiinpanot ja sitten

kuuntelin retkistä tehdyt nauhoitukset seuraten samalla litterointia. Tein listan kaikista pysähtymisistä kaikilla retkillä. Esimerkiksi retkestä 51 tehty lista on tällainen:

rakennusviraston tuulettimet
 Fordin (Fazerin) lappu
 makkarapaperi
 kuulakärkikynän sisus
 sadevesikaivo
 purkkapaperi
 vesiheinät
 teatterin terassi
 viemäritilä
 puskaroskat
 hiekoituslaatikko
 puskamalli (löytöpurkka)
 sireeni"maja"
 rakennuskaivaus

Tehtyäni listan jokaisesta 20 retkestä havaitsin, että pysähdyksiä oli retkillä 3–27. Yhteensä niitä oli kaikilla retkillä 211. Pysähtymisten määrä ei ole tietenkään absoluuttisesti oikea luku. Vaikka kuuntelin nauhat tarkasti ja merkitsin ylös jokaisen pysähtymisen ja sen syyn, oli välillä vaikea päättää oliko kyseessä "oikea" pysähtyminen, esimerkiksi silloin, kun vain joku lapsista pysähtyi kävellessään poimimaan jonkin esineen. Vaikka pysähtymisten määrissä voi näin ollen olla tulkinnasta riippuen jonkin verran horjuvuutta, ovat koko aineiston pysähdykset minun omia tulkintojani. Olen tehnyt ne läpi aineiston samoilla periaatteilla. Tästä syystä retkien väliset tulkintaerot lienevät vähäiset.

Pysähtymisten määrästä eri retkillä voi tehdä sen kiintoisan havainnon, että toisilla retkillä liikuttiin vilkkaasti miltei pysähtymättä mihinkään, toisilla taas pysähdyttiin vähän väliä. Tällainen seikka vaikuttaa ratkaisevasti retken luonteeseen ja siihen, miten lapset kohtaavat kaupunkiympäristön. Tämä empiirinen havainto vahvisti intuitiivista ajatustani siitä, että eri retkillä syntyi erilaisia ympäristöön orientoitumisia.

Pysähtymiset voitiin jakaa erilaisiin ryhmiin sen mukaan, miksi lapset pysähtyivät. Ryhmittelin pysähdykset viiteen ryhmään:

luonnonkohteen äärelle pysähtyminen
 kulttuurikohteen äärelle pysähtyminen
 tekemään pysähtyminen
 tietyssä paikassa pysähtyminen
 reittisuunnitelman tekemiseksi pysähtyminen.

Pysähdysten syyt eri retkillä "kasaantuvat" myös eri tavoin: joillakin retkillä suurin osa pysähtymisistä oli tiettyyn lasten keksimään toimintaan pysähty-

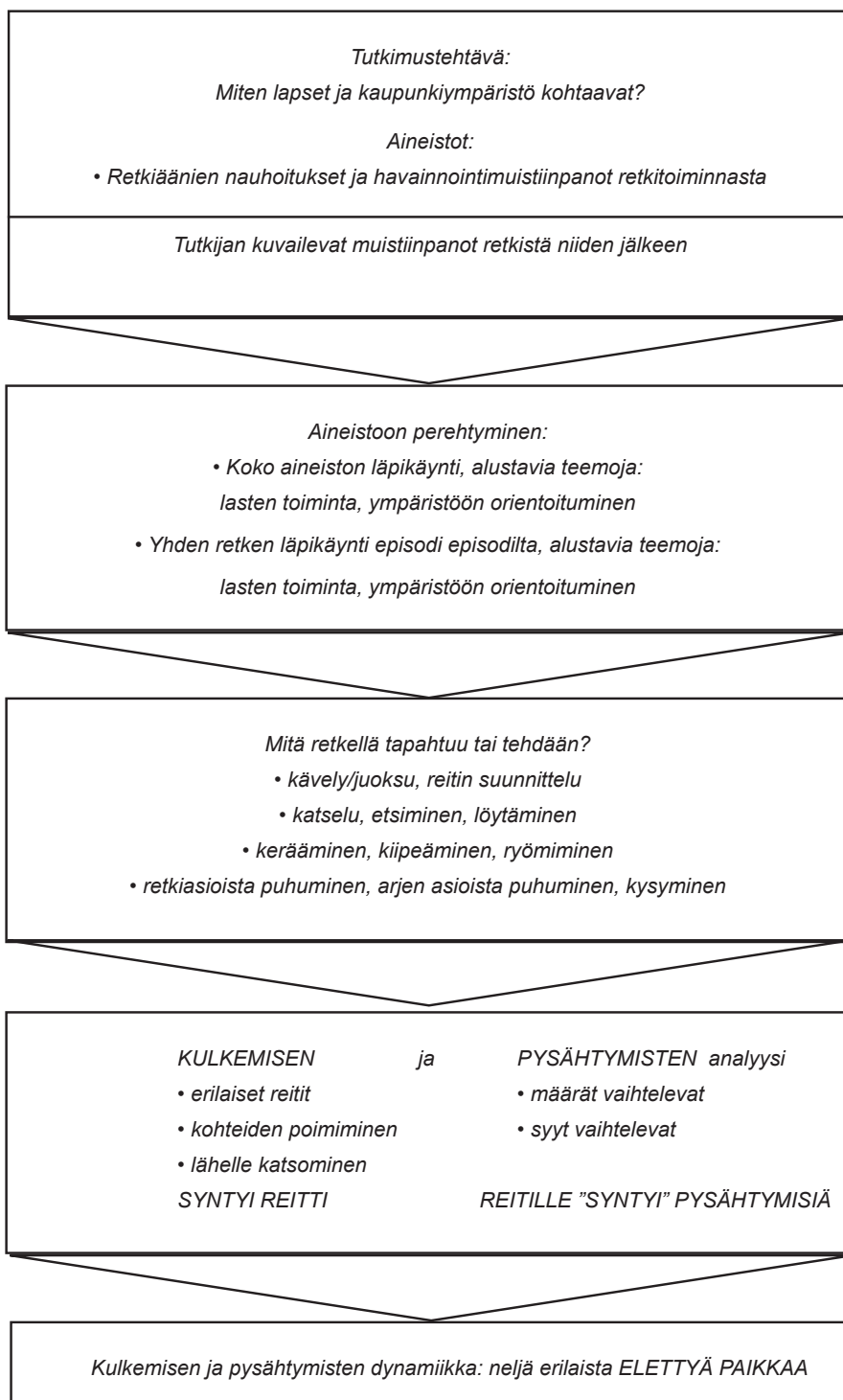
mistä, joillain toisilla taas oli selkeästi eniten kohteen tutkimiseen liittyviä pysähtymisiä.

Näiden havaintojen pohjalta kirjoitin jokaisesta retkestä lyhyen kuvauksen (n. 1-2 arkkia käsinkirjoitettua tekstiä), jonka avulla yritin kiteyttää kunkin retken ytimen mahdollisimman lyhyeen muotoon. Tein jokaisesta retkestä myös ns. analyysiarkit: kuvasin karttapiirroksena retken reitin ja pysähtymiset. Kirjasin arkeille myös retken pysähtymisten syyt edellä mainitun ryhmittelyn mukaan sekä referaatista saamani ydinideat.

Vertasin arkeille kertynyttä tietoa retkien reiteistä ja pysähtymisistä. Tarkasteltuani niitä aikani aloin nähdä reittien ja pysähtymisten yhdistelmissä erilaisia yhtäläisyyksiä ja vaihteluja retkestä toiseen. Pysähtymisten määrien ja syiden lisäksi retket erosivat reittien pituuden ja monipolvisuuden suhteen selvästi toisistaan. Kiteytin erilaisten reittien ja pysähtymisten kokonaisuuksista neljä erilaista tapaa kohdata kaupunkiympäristö:

tutkiva kulkeminen
sosiaalinen kävely
yhteen toimintaan kiinnittyminen
vapaudesta nauttiminen.

Nämä erilaiset ympäristön kohtaamisen tavat kuvastavat lasten ja kaupunkikorttelin kohtaamisessa syntyviä elettyjä paikkoja. Näin analyysini tuloksena määrittelen lasten retkellä syntyvän eletyn paikan saavan muotonsa retken reitin pituuden ja monipolvisuuden sekä pysähtymisten määrän ja syyn keskinäisestä vaihtelusta. Seuraava koonti (kuvio 4) havainnollistaa tutkimusaineiston tulkinnan etenemistä.



KUVIO 4 Tutkimuksen analyysin eteneminen

4.5 Tutkimuksen kokonaisuus

Tutkimuksen kokonaisuus on esitettävissä yhdistämällä kuviot 1, 2 ja 3 (s. 50, 59 ja 67) ja lisäämällä loppuun analyysin tuloksena tuotetut eleyt paikat (kuvio 5).

<p>TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT</p> <p>Lasten ja ympäristön relationaalinen tarkastelu, pragmatistinen näkökulma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fyysinen, tulkittu ja prosessuaalinen ympäristö • lapset aktiivisina toimijoina 	<p>TUTKIMUSAINESTON KERÄÄMINEN</p> <p>20 retkeä kaupunkikorttelissa</p> <ul style="list-style-type: none"> • lasten retkipuheiden nauhoittaminen • lasten retkitoiminnan osallistuva havainnointi 	<p>AINESTON ANALYYSI</p> <p>Mitä retkellä tapahtuu?</p> <p>Aineistolähtöinen kuvaus kulkemisesta ja pysähtymisestä</p> <p>► Eleyt paikka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tutkiva kulkeminen • toimintaan kiinnittyminen • sosiaalinen kävely • vapaudesta nauttiminen
---	--	--

KUVIO 5 Tutkimuksen kokonaisuus

Tämä koonti kiteyttää lyhyesti sen ajattelun, jonka tuloksena tutkimus on tehty. Tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi valitun lasten ja ympäristön relationaalisen tarkastelutavan seurauksena tutkimustehtäväksi tarkentui nimenomaan lasten ja kaupunkiympäristön *kohtaaminen*. Samalla kun lasten toiminta määrittää ympäristöä, ympäristö määrittää lasten toimintaa. Luvussa 3 esiteltujen lasten ja ympäristön vuorovaikutukseen paneutuvien tutkimusten tarkastelussa tuodaan esiin tutkimusten taustalla olevien ympäristökäsityksien merkitystä sille, millaiseksi lasten asema määräytyy suhteessa ympäristöön. Tässä tutkimuksessa ympäristö ymmärretään jokapäiväisessä toiminnassa sosiaalisesti tuotetuksi ja jatkuvasti uudelleen määrittyväksi prosessiksi. Tällöin myös lasten toiminta voidaan nähdä kaupunkiympäristöä tuottavana. Tutkimuksen aineistoksi valittu lasten oman toiminnan havainnointi kaupunkiympäristössä analysoidaan tästä näkökulmasta. Tutkimukseen liittyvää teoreettista ja metodologista perustaa on kuvattu yksityiskohtaisesti luvuissa 2, 3 ja 4.

5 KULKEMINEN

Lasten retki muodostuu kulkemisesta ja pysähtymisistä. Kulkeminen ja pysähtyminen laajentavat ja syventävät vuorovaikutusta ympäristön kanssa retkellä. Kulkiessaan lapset laajentavat mahdollisuuttaan liittää yhä uusia paikkoja ja asioita kokemuspiiriinsä. Pysähtymiset sen sijaan mahdollistavat paikkoihin syventymisen, jolloin näistä kohteista tulee jollakin tavalla tarkemmin määritettyjä. Niin kulkemiseen kuin pysähtymiseen liittyvät valinnat, kuten tavat kulkea tai pysähtyä, suunnat ja paikat mihin kuljetaan ja paikat joissa pysähdytään, kertovat lasten tavasta kohdata ympäristöä.

Kulkemisen aikana lapset katselevat ympäristöä ja kertovat näkemästään muille retkeläisille. Tässä kohteiden poimimisessa (luku 6) erottuu kolme erilaista tapaa: nimeäminen, huomion kiinnittäminen ja kertomuksen tarjoaminen. Kulkemisen ja pysähtymisten aikana lapset kiinnittävät huomionsa ympäristön pieniin kohteisiin, jotka ovat heidän elämistasollaan. Tämän lähelle katsomisen ulkopuolelle jäävät maisemat ja rakennukset. Pysähtymisten aikana (luku 7) lapset tuovat esiin itselleen tärkeitä ympäristöön liittyviä asioita. Tulkitsen niitä lasten ja ympäristön kohtaamiseen liittyvinä kertomuksina. Tässä tutkimuksessa analysoitujen 20 retken kokonaistarkastelun tuloksena nostan esiin sen, miten kulkemisen ja pysähdysten määrä sekä pysähdysten syyt vaihtelevat suuresti eri retkillä. Rakennan tästä tulkintaidean erilaisista eletyistä paikoista.

Käytän tulosten esittelyssä aineistoesimerkkejä. Niissä merkintä R ja numero viittaa retkeen, josta lainaus on. Esimerkeissä lasten etunimet on yksityisyyden suojan vuoksi muutettu. Retkiluettelo on liitteessä sivulla 177.

5.1 Innokkaasti kävellen ja juosten

Lapset olivat innostuneita lähtemään retkille, vaikka kuljimme vain tutuhkossa lähiympäristössä, päiväkodin korttelissa, ja teimme useita retkiä samaan ympäristöön. Into voi liittyä vapautumisen tunteeseen, jonka antoi pääsy pois ai-

datulta päiväkodin pihalta. Lapset halusivat ”vaihtaa maisemaa”. Toisaalta se voi liittyä lasten tapaan suhtautua aktiivisesti ympäristöön ja ilmiömäiseen kykyyn pitää tavallista lähiympäristöä tutkimus- ja löytöretken arvoisena. Koko pitkän aineistonkeruun aikana jäi retki tekemättä vain yhden kerran siksi, että lapset eivät halunneet lähteä. Lasten retkelle lähtemisen intoa kuvaa myös se, että useamman kerran kävi niin, että päiväkodin pihaan jäävistä lapsista jotkut kyselivät, milloin he pääsevät retkelle.

Olemme juuri lähdössä päiväkodin pihasta. Minä sanon nauhalle päivä määrän ja retkellä olijat.

Raija: Muistetaan sitten 6.10. No niin, ja Liina ja Aura ja Pirre. Nyt me lähetään ja tota...

Joku lapsi pihassa: Millonkahan me päästään?

Raija: No, kuule mää tuun vaikka huomennakin tänne, jos se sopii. Mää kysyn Virpiltä ja Hannulta.

R15

Innostuneisuus tulee esiin retkellä 53 Timon lähtörallatteluna.

Kävelemme päiväkodin pihan poikki teatterin puolella olevalle portille päin.

Pekka: Palopäällikkö.

Pekka huomaa aidan takana seisovan palokunnan auton.

Raija: No niinpä onkin, palopäällikön auto.

Timo: Me mennään Pekan kaa! Tintta-rantta-tantta-ratta....

Pojat menevät erittäin vauhdikkaasti ja minä melkein jään ryhmästä.

Raija: Oottakaa nyt vähän, ku teijän äänet ei kuulu, jos te meette kovin eessä.

Timo: Tintta-rantta-tantta-ratta....

Raija: Ootteko enne kulkenu tällä lähiympäristössä?

Timo: Tintta-rantta-tintta-rantta...

Pekka: Ei.

R53

Käveleminen ja juokseminen olivat retkillä yleisimmät liikkumistavat. Ne ovat lapsiryhmän tapoja ottaa erilaisissa tilanteissa tilaa haltuunsa. Millaiselta tämä kaupungin keskellä olevan korttelin haltuunotto sitten tässä suhteessa näytti?

Lapset olivat 4–6-vuotiaita tottuneita päiväkotiretkeilijöitä, mikä vaikutti varmasti heidän tapaansa liikkua retkellä. Silloin kun kävelimme korttelia rajaavien katujen jalkakäytävillä, lapset yleensä kävelivät maltillista vauhtia ryhmänä. Välillä joku saattoi kiirehtiä kymmenisen metriä edelle, mutta ei kauemmaksi. Ryhmässä pysymiseen vaikutti varmasti se, että päiväkotiretkillä liikutaan yleensä aina ryhmänä, varsinkin kun kuljetaan vilkasliikenteisillä kaduilla. Lapset osaavat tämän säännön, vaikka siitä ei meidän retkien yhteydessä ollutkaan puhetta. Joissakin tilanteissa muistutin lapsia yhdessä pysymisen tärkeydestä turvallisuuden takia ja mikrofonin kuuluvuusalueella pysymiseksi.

Tilan haltuunotto muuttui, kun siirryimme korttelia rajaavilta jalkakäytäviltä korttelin sisälle, jossa on vain kevyen liikenteen väyliä. Lapset näyttivät

ikään kuin tulkitsevan autottoman sisäkortteliympäristön antavan luvan vaapaampaan liikkumiseen. He kulkivat etäämmällä toisistaan ja minusta. Korttelin sisällä oleva ympäristö mahdollisti myös hajaantumisen tilaan ja tutkimisen moneen suuntaan, ei vain edelle tai jälkeen muista ryhmäläisistä niin kuin jalkakäytävällä oli tapahtunut. Tätä hajaantumismahdollisuutta lapset myös käyttivät.

Useimmilla retkillä lapset juoksivat, mutta vain yhden kerran se tapahtui korttelia rajaavalla jalkakäytävällä. Kaikilla muilla retkillä juokseminen tapahtui korttelin sisäpuolella. Kolmella retkellä juoksemiseen liittyi joidenkin lasten kohdalla kilpailu siitä, kuka on ensimmäisenä perillä kohteessa.

Olemme neljän lapsen kanssa teatterin terassin Jyväsjärven puoleisessa päässä.

Raija: Mää voin näyttää toisen patsaan.

Rasmus: Kyllä mää sen tiän.

Kimmo: Määkin tiän. Mennään ihan tonne reunaan. *(Tarkoittaa teatterin terassin toista reunaa.)*

Raija: No mennään.

Terhi: Juostaan kilpaa!

Raija: Mutta varo ettet kaadu.

Lapset juoksevat terassin toiseen reunaan. Minä kävelen perässä.

Rasmus: Ope, lunta!

R28

Kilpailu ei kuitenkaan näytä olevan keskeisin motiivi juoksemiselle retkillä. Edellä kuvatussa tilanteessa lapset eivät edes totea juoksemisen jälkeen, kuka voitti. Lapset juoksivat yleensä sellaisissa tilanteissa, joissa joku lapsista oli ehdottanut tiettyä suuntaa tai kohdetta, johon seuraavaksi mennään. Useimmiten ehdotukselle haettiin hyväksyntää minulta, mutta on myös tilanteita, joissa siitä ei neuvoteltu vaan sen hyväksymisen merkiksi kaikki lähtivät vain juoksemaan.

Aura: Hei mennään sinne lumikasaan!

Raija: Sinne ei kuule saa mennä varmaan, kun se on rakennustyömaa-alue. Siks nuo on nuo risutkin laitettu tohon eteen.

Pirre: Mennään tuolta.

Raija: Siitä me voidaan kyllä mennä.

Lapset lähtevät juoksemaan ylös parkkipaikalle.

R22

Seuraavassa episodissa olemme teatteritalon kupeella jalkakäytävällä. Katselemme porttikäytävään, jonka läpi normaalisti pääsee korttelin sisäosiin. Monet lapset käyttivät tätä reittiä päiväkotiin tullessaan. Tämän retken aikaan porttikäytävän toisella puolella olevaa poliisitaloa remontoitiin ja olimme nähneet porttikäytävän toisessa päässä seisomassa kaivinkoneen. Tilanne saa aikaan neuvottelun kuljettavasta reitistä.

Raija: Siitä ei pääse nytten kun siellä oli se kaivinkone, niin mää luulen, että sinne ei saa mennä. Mutta me voidaan mennä tota tien toista puolta ja sitten tuolta. Kyllä me päästään.

Kimmo: Mennään kattomaan. *(Kimmo ehdottaa kuitenkin porttikäytävään menemistä)*

Raija: Niin, mutt kato kun tuolla oli kaivinkone, niin mää luulen, että siitä ei saa mennä nytten. Katotaanpas. *(Minäkin lähden kuitenkin kurkistamaan porttikäytävään.)* Mä luulen, että tuolta ei pääse. Käydäänkö kattomassa? Käydään katto-massa.

Pojat lähtevät juoksemaan porttikäytävään.

R26

Samaan tapaan kuin edellä olevassa esimerkissä kävi välillä, kun tein ehdo-tuksen tai kysymyksen jatkoreitistä. Siitä ei neuvoteltu vaan se toteutettiin heti juoksemalla.

Raija: Me voidaan mennä tosta, jos te haluutte vielä kiertää. Me voidaan mennä noi portaat ylös.

Kaikki kolme lasta: Joo!

Lapset lähtevät juoksemaan ehdottamaani suuntaan.

Raija: No, nythän tuli kiire. Oottakaa siinä portaitten yläpäässä sitten.

R17

Näyttää siltä, että lapset juoksevat silloin kun jatkoreitti on neuvoteltu selväksi vähän pitemmälle joko lasten kesken tai minun kanssani. Juokseminen tapah-tuu kahta kertaa lukuun ottamatta ryhmänä. Lapset eivät siis erkane retkiryh-mästä yksin juoksemaan.

Itse suhtauduin retkellä juoksemiseen hyvin "opettajamaisesti". Useissa juoksutilanteissa varoitin jostakin.

Raija: Varo ettet kaadu. R22

Raija: Odottakaas vähän, odottakaa vähän, kato, siellä on työmaa-alue, sinne ei var-maan saa mennä. R55

Raija: Älkääs juosko sinne tielle sitten. R14

Tämä kuvaa hyvin sitä, miten aikuinen tulkitsee kaupungin keskellä olevan korttelin sellaiseksi retkikohteeksi, jossa turvallisuudesta on pidettävä tarkasti huolta. Näyttää kuitenkin siltä, että lapset osasivat erittäin hyvin tulkita ympä-ristön turvallisuutta ja käyttää hyväkseen sen antamat mahdollisuudet omassa toiminnassaan. Se näkyy siinä, että lapset juoksevat yleensä korttelin sisäosis-sa, jossa ei ollut juuri ollenkaan autoliikennettä. Samoin lapset hajaantuivat ryhmästä eri suuntiin kauemmas vain korttelin sisäpuolella.

5.2 Kulkemisen suunta – reitin suunnittelu

Lapset neuvottelivat keskenään etenemissuunnasta yllättävän vähän retken aikana. Lähtösuunnan päättäminen oli melko yksinkertaista. Kahdestakymmenestä retkestä kahdeksalla siitä ei neuvoteltu lainkaan vaan lähdettiin heti liikkeelle tiettyyn suuntaan ikään kuin sanattomasta sopimuksesta. Kahdella-toista retkellä minä ehdin kysyä mihin suuntaan lähdetään.

Raija: No niin ja te saatte päättää mihin mennään. Minä tulen vain perässä, ja mitä paikkoja tutkitaan.

Riku: Mennään tonne päin.

Riku lähtee jo kulkemaan katua pitkin alamäkeen.

Raija: Yhessä voitte päättää Panun kanssa.

Panu: Mennään tonne päin.

Panu näyttää katua alaspäin.

Raija: Mihin mennään ja mitä paikkoja katotaan ja sillä...

Riku: Täällä on kivempaa.

Raija: Selvä.

R55

Yleensä lähteminen tapahtui juuri näin, että joku lähti edeltä ja muut tulivat perässä. Joillakin retkillä joku lapsista ehdotti lyhyesti, että ”mennään tuosta tuolta” (R59) tai ”ylös” (R20), joka tarkoitti katua ylöspäin sillä päiväkotikiikillä, ja niin retki pääsi alkamaan. Kahdella retkellä oli hieman pitemmät neuvottelut lähtösuunnasta.

Mielenkiintoista on se, että lapset eivät kertaakaan suunnitelleet retkeä kokonaisuuten, vaikka olin sanonut retken alussa, että lapset saavat päättää, mihin paikkoihin mennään ja mitä katsotaan. Voisi ajatella, että suunnittelu olisi ollut jollakin tasolla mahdollista, sillä useat lapset olivat olleet vuosia samassa päiväkodissa ja siksi heillä olisi kyllä ollut käsitys siitä, mitä kohteita korttelissa on. Se, ettei suunnittelua tehty, saattaa johtua siitä, että lapset olivat niin innoissaan lähdössä, että retkelle oli päästävä heti. He maltoivat juuri ja juuri kuunnella minun lyhyet ohjeeni. Toisaalta ohjeeni ”mennään katsomaan ja tutkimaan päiväkotikorttelia”, saattoi antaa mielikuvan vapaasta liikkumisesta, jota ei tarvinnut etukäteen suunnitella.

Retkien aikanakaan ei tehty paljon yhteistä suunnittelua. Sellaisia pysähdyksiä, joilla suunniteltiin retken reittiä oli kaikkiaan näillä kahdellakymmenellä retkellä yhteensä 11 eli 0,55 retkeä kohti. Lapsilta yhteinen eteneminen sujui kuin luonnostaan, joko niin, että joku lapsista ehdotti, mihin seuraavaksi mennään ja siihen yleensä suostuttiin ilman neuvotteluja tai lyhyiden neuvottelujen jälkeen. Kiistaa ei tullut kertaakaan. Minä kyselin aika ajoin, ”mihin mennään” tai ”kumpaan suuntaan”. Reittiehdotukset olivat lyhyen tähtäyksen suunnittelua ”mennään tonne päin” tai ”mennään tuolta”. Kahdella retkellä (R52, R54) tällaista lyhyttä reittisuunnittelua tapahtui koko retken ajan vähän

väliä. Lapset ohjailivat koko retken reittiä. Yhdellä retkellä (R55) toinen lapsista otti reittisuunnittelun omiin käsiinsä ja ohjasi minua ja toista lasta mielensä mukaan, vaikka yritin antaa myös toiselle lapselle mahdollisuuden vaikuttaa asiaan. Kuudella retkellä ei ole reitin suunnittelua lähtemisen jälkeen ollenkaan tai sitä on vain muutaman lyhyen ehdotuksen verran. Lapset vain etenivät paikasta, asiasta tai toiminnasta toiseen.

Ainoastaan yksi lapsista hahmotti lähiympäristöä laajemmin. David tiesi kulkemaamme korttelia rajaavien katujen nimet ja teki niitä hyväksi käyttäen reittisuunnitelmia.

Kävelemme neljästään jalkakäytävää pitkin. Teemu on jäänyt tutkimaan löytämänsä sammalta.

Raija: Tuu Teemu jo. Jatketaan matkaa. No, niin.

David: Mää kekkasin hyvän paikan.

Milla: Tossa.

Raija: Jatketaan matkaa. No nii.

David: Mää kekkasin hyvän paikan.

Raija: No?

David: Tuonne (pari sanaa, ei saa selvää, menee autoja)

Raija: Tuonne päin?

David: Niin.

Raija: Joo, mää olin, mää olin kans ajatellu, ett me kierretään tässä semmonen aika pieni lenkki, mutt...

David: Tai vaikka täältä tultiin...

Raija: Oottakaapas Teemu ja Milla, niin...

David: Täällä tultiin vaikkapa Kilpisestä ylös ja sitten täältä...

Raija: Niin, tää on Gummeruksenkatu. Mennään tota noin niin, mennään tosta.

David: Hannikaisenkatua

Raija: Tota Hannikaisen katua ja sitten mennään tota.

David: Mitäkö muuta katua?

R14

Niin puheesta kuin käytännön toiminnasta saattoi siis huomata, että lapset eivät suunnitelleet retkeään kokonaiseksi reitiksi vaan yksinkertaisesti kulkivat sitä. Retki oli tapahtuma, toimintaa, ei suunnitelman toteuttamista.

Vain kahdeksan kertaa lapsilla on selkeä ehdotus tietystä nimetystä kohdeesta, johon he halusivat mennä. Tuukalla tuntui olevan kohde mielessään heti kun retki 24 alkoi.

Tuukka: Tuonne.

Raija: Tänne päin, selvä. Ja nyt oli tarkot(us, sana jää kesken kun Tuukka puhuu päälle)

Tuukka: Voin näyttää, mitä voi, minkälainen mejän auto on.

Tuukka lähtee näyttämään tietä kaupungintalon parkkipaikalle, jossa perheen auto on pysäköitynä päivisin.

R24

Kimmo ehdottaa (R51) teatterin terassille menemistä. Kun seisomme teatterin terassilla katsellen Jyväsjärvelle päin, Roosa tekee erityisen ehdotuksen:

Roosa: Käyvään nyt tuolla ihan tuolla kaupungissa.

Raija: Ihan tuolla, tuolla, niinkö?

Osoitan kädelläni terassin toiselta puolelta näkyvään kaupungin ydinkeskustan suuntaan.

Roosa: Niin.

R57

Tämä ehdotus on erityinen siksi, että yleensä lapset viittasivat vain muutamilla retkillä (R19, 20) korttelin ulkopuolella näkymättömissä oleviin kohteisiin. Myös retkellä 20 lapset olisivat halunneet lähteä kaupungille eli ydinkeskustaan. Retkellä 55 Riku olisi halunnut viedä meidät kotiinsa.

Riku: Meijän koti on sit tuolla päin.

Raija: Joo.

Riku: Niin mennään tonne päin.

Raija: Selvä.

Riku: Voijaan käydä mejän kodilla.

Raija: Selvä.

Riku: Niin minä tiän tien.

Raija: Semmonen sääntö meillä on, että tien yli me ei mennä. Se tarkoittaa, että me pysytään tässä päiväkodin korttelissa.

Riku: Sit me ei voija mennä mejän kotiin.

R55

Riku muisti osoitteensa ja sen perusteella hänen kotiinsa oli matkaa n. 1,5 kilometriä. Vaikka hän itsekin totesi ettemme voi sääntöjemme puitteissa (retki päiväkotikortteliin) mennä sinne, "meijän koti" teema säilyi pitkin retkeä hänen puheissaan.

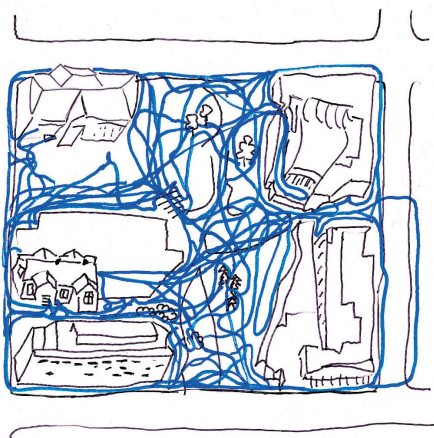
Muuten retkillä mainitut korttelin ulkopuoliset kohteet olivat korttelia rajaavien katujen toisella puolella olevia kohteita, jotka näkyivät. Lapset olisivat halunneet mennä leikkipuistoon (R15) ja Kirkkopuistoon (R28) sekä siellä erityisesti katsomaan suihkulähdettä (R54).

5.3 Reittien kirjo täyttää korttelin

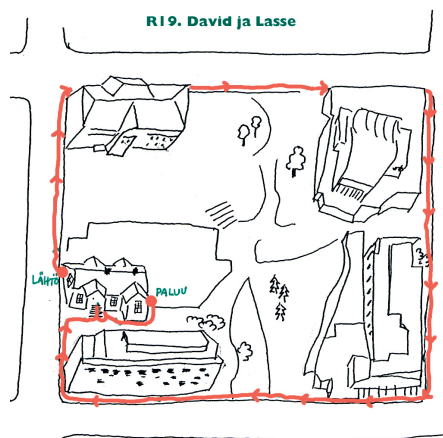
Kuvassa 2 on kaikkien 20 retken reitit päiväkotikorttelissa. Kuvasta näkyy, että 20 retkellä lapset koluivat tehokkaasti koko korttelin. Reiteistä muodostuu koko korttelin peittävä verkosto. Ainoa kohta, josta ei kuljettu kertaakaan on kaupungintalon pihan puoleinen seinusta.

Eri retkillä oli hyvin erilaiset reitit. Joillakin retkillä lapset käyttivät vain valmiita kulkuväyliä eli katujen jalkakäytäviä ja korttelin sisäpuolella olevia hiekkakäytäviä. Tyypillinen esimerkki tällaisesta reitistä on Lassen ja Davidin retki (kuva 3).

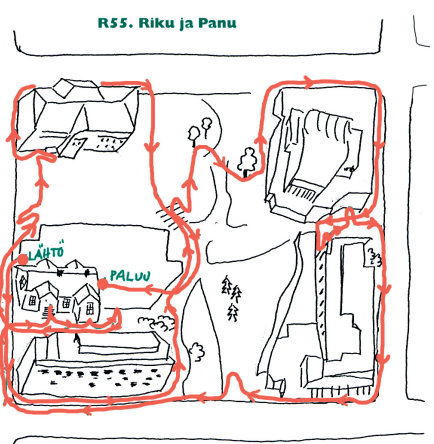
Jotkut retket sen sijaan polveilivat hyvin monen mutkan kautta lasten itsensä keksimiä kulkuväyliä pitkin. Matkan varrella saattoi olla myös pensai-



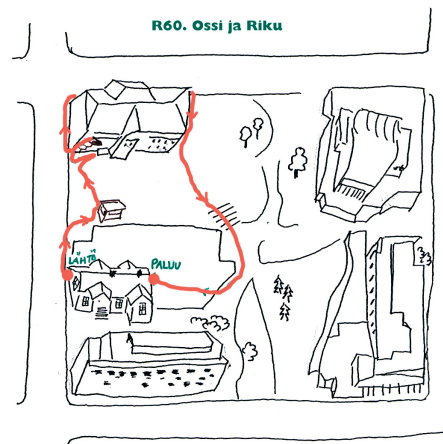
KUVA 2 Kaikkien retkien reitit.



KUVA 3 Lassen ja Davidin reitti.



KUVA 4 Rikun ja Panun reitti.



KUVA 5 Ossin ja Rikun reitti.

den läpi kahlaamisia ja ryömimisiä. Esimerkiksi Rikun ja Panun reitti oli tällainen (kuva 4).

Myös reittien pituuksissa oli paljon eroja. Rikun ja Panun reitti oli yksi pisimmistä. Ossin ja Rikun reitti oli lyhyin (kuva 5).

5.4 Tutkijan osallisuus kulkemisessa

Aineistosta näkyy, että minä puutun liikkumissuuntiin, reitinvalintaan ja etenemisen aikatauluun enemmän ensimmäisenä tutkimussyksynä kuin toisena syksynä. Syynä lienee se, että aluksi jännitin sitä, saanko kerätyksi riittävästi ja sopivanlaista tutkimusaineistoa. Toisena syksynä olin sisäistänyt paremmin oman ideani ja osasin jo katsoa sivullisena, millainen on lasten omaehtoinen retki. Lisäksi runsas aineistonkeruukokemukseni rauhoitti. Retkiä tehdessäni minulle tuli yhä selvemmäksi se, että retkistä tuli ja sai tulla erilaisia ja että jokainen retki on tutkimuksen kannalta omalla laillaan arvokas. Huomasin, että kun onnistuin itse pysymään paremmin sivullisen roolissa, tulivat retket lasten, tutkimuksen ja minunkin kannalta yhä mielenkiintoisemmiksi. Niistä tuli lasten retkiä.

Retkellä 15 havainnollistuu se, että myös lapset olettavat, että aikuinen määrittää retken suuntaa, vaikka alussa oli puhuttu, että lapset päättävät mihin mennään.

Olemme jalkakäytävällä teatteritalon kupeessa lähellä porttikäytävää, joka johtaa päiväkotikortteliin.

Milla: Tosta mää tuun päiväkotiin.

Raija: Mennäänkö siitä?

Milla: Joo.

Mukana olevat kolme lasta juoksevat porttikongiin.

Raija: Joo, oottakaa vähän niin jos sieltä tulee autoja, niin ette...

Milla: Minne me mennään sitten?

Milla kohdistaa kysymyksen minulle.

Raija: Sitten me mennään päiväkodille.

R15

Viimeisestä repliikistäni ja sitä edeltävästä lapsen kysymyksestä välittyy meidän molempien arkisesti tiedostama sääntö, että aikuiset yleensä tietävät, mihin retkellä mennään ja milloin. Vaikka olin päättänyt seurata lasten retkeilyä, erehdyin tässä puuttumaan tilanteeseen kommentilla. Joillakin retkillä jouduin ehdottamaan päiväkodille paluuta, sillä tiesin, milloin meidän oli mentävä ruokailemaan, mutta retkellä 15 meillä olisi ollut vielä runsaasti aikaa ennen ruokailua. Toisena tutkimussyksynäni puutu reitinvalintoihin vähemmän ja muistin kysellä enemmän lasten mielipiteitä.

5.5 Yhteenvetoa kulkemisesta

Lapset olivat innostuneita lähtemään retkille. Kulkemisen suuntaa tai reittiä kokonaisuutena ei suunniteltu sen enempää retken alussa kuin sen kuluessa-kaan. Reittisuunnittelu tapahtui useimmiten niin, että joku lapsista ehdotti "Nyt tonne". Yhteiset neuvottelut kulkemisen suunnasta olivat harvinaisia. Yleensä lapset kävelivät. Jos he juoksivat, oli heillä tiedossa jollakin tavalla yhteisesti sovittu päämäärä näköetäisyydellä. Retki oli lapsille kulkemisen puolesta tapahtuma, jonka sisältö muotoutui toimimalla, ei retkeä suunnittelemalla.

Eri retkillä käytettiin erilaisia kulkureittejä. Joillakin retkillä lapset käyttivät miltei ainoastaan valmiita, ympäristöön tehtyjä kulkuväyliä. Joillakin retkillä sen sijaan lapset loivat aivan omat reittinsä. Näillä retkillä lapset saattoivat valita esimerkiksi reitin, joka kulki pensaikkojen läpi.

Retkien kestot ja reittien pituudet vaihtelivat paljon. Joillakin retkillä lapset innostuivat kuljeskelemaan korttelia ristiin rastiin, kun sen sijaan joillakin retkillä he tyytyivät tekemään lyhyehkön kävelylenkin.

6 POIMIMINEN

6.1 Näkemistä ja katsomista

Lasten yhtenä tehtävänä retkillä oli katsella ympäristöä. He olisivat varmasti katselleet ilman tätä tehtävääkin. On selvää, että tavallinen kaupunkiympäristö on liian tuttu, jotta lapset innostuisivat luettelemaan ääneen kaikkea, mitä he kulkiessaan näkevät. Kaikki se, mitä lapset näkivät ei siis tule näkyviin aineistossani. Voin analysoida vain sitä nähtyä, jonka lapset tuottavat puheeksi tai muuksi toiminnaksi. Voisikin ajatella, että lasten ääneen mainitsevat asiat ovat heidän ympäristössään ei vain nähtyä, vaan erityisesti katsottua. Nimitän poimimiseksi sitä, kun lapset nähtyään jotain mainitsevat tästä katsomastaan kohteesta myös muille retkeläisille.

Se, että retkellä katsotuista kohteista voidaan saada edes osittaista tietoa, johtuu siitä, että retkellä oli mukana useampia lapsia ja aikuinen. Lapset halusivat kertoa katsomastaan joko koko ryhmälle, toisille lapsille tai minulle. Näyttää siltä että ryhmän mukana yksin ympäristöä katsovat lapset haluavat tehdä näkemästään "merkinnän" myös ryhmän yhteiseen "muistioon".

Tein luettelot kaikesta sellaisesta, mitä lapset katsoivat retkillä niin, että he kertoivat siitä jollekin tai joillekin muille retkeläisille. Poistin joukosta ne kohteen poimimiset, jotka olivat suoria vastauksia minun esittämiini kysymyksiin kuten "mikäs talo tämä on?". Esimerkiksi retkellä 15 lapset poimivat seuraavia asioita

lehtiä
puisto
kivi
autoja
pihlajanmarjoja
ihania lehtiä
lehtipuu
ihania lehtiä

pensas
 poliisitalo
 automerkit (=liikennemerkkit)
 lehtiä
 kaljapullo
 pysäköintilippu
 ihania keltasia lehtiä
 teatteri
 lehtiä
yhteensä 17 kohdetta

Kaikilla 20 retkellä lasten tekemiä poimintoja oli yhteensä 545. Kun olin tehnyt listat kaikkien retkien poimituista kohteista vertailin retkiä toisiinsa ja huomasin, että kohteiden poimiminen oli toisilla retkellä yleisempää kuin toisilla (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Lasten poimimien kohteiden määrä retkellä ja retkien ajallinen pituus

Poimintojen määrä	Retkien määrä	Retken kesto minuutteina
7	1	17
12	2	13, 32
15–20	4	10, 20, 21, 36
24–30	6	23, 24, 25, 25, 30, 33
32–37	5	19, 21, 22, 44, 45
43	1	31
68	1	29

Poimintojen määrä vaihtelee siis 7 ja 68 välillä. On selvää, että retki saa erilaisen luonteen silloin, kun lapset yhdessä kiinnittävät huomionsa 7 ympäristön kohteeseen verrattuna siihen, että he kiinnittävät huomionsa 68 ympäristön kohteeseen. Ympäristön kohtaaminen on siis eri retkiryhmissä kohteiden poimimisen suhteen erilaista.

Voisi ajatella, että poimintojen määrään vaikuttaa ratkaisevasti retken ajallinen kesto. Se näyttää kuitenkin olevan vain osa selitystä. Seuraavassa joitakin tätä asiaa selkiyttäviä rinnastuksia:

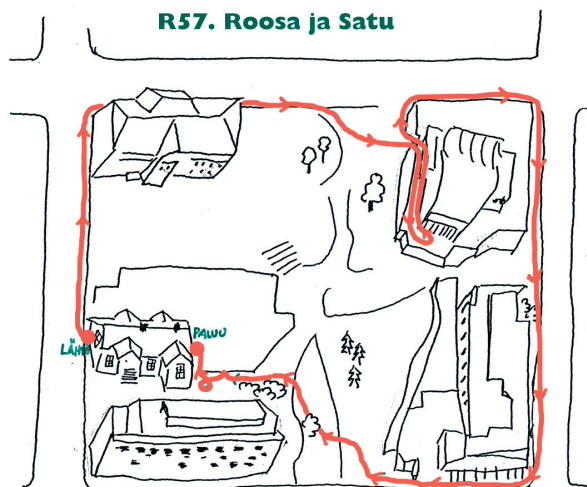
Retki	Retken kesto	Poimittuja kohteita
R57	17 min	7
R14	19 min	37

Kestoltaan pitkillä retkellä ei välttämättä ole paljon poimintoja:

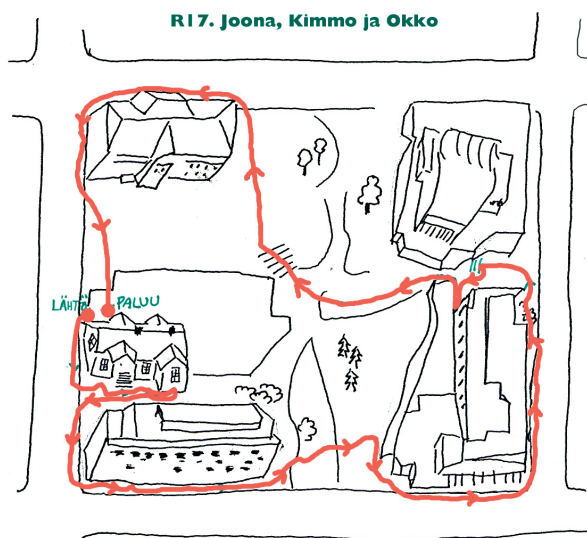
R58	36 min	18
R24	32 min	12

R15	10 min	17	ajallisesti lyhyin retki
R53	45 min	34	ajallisesti pisin retki

Myöskään reitin pituus ei näytä selittävän poimimisten määrän vaihtelua, sillä reitillisesti ehdottomasti lyhyimmällä retkellä (R60) poimintoja on 12 ja pisimmällä (R55) 28. Lisäksi ne retket (7 kpl), joilla poimintoja on 20 tai vähemmän eivät eroa selkeästi reitin pituudessa verrattaessa niitä niihin retkiin (6 kpl),



KUVA 6 Retken 57 reitti, 7 poimittua kohdetta.



KUVA 7 Retken 17 reitti, 68 poimittua kohdetta.

joilla poimintoja on yli 30. Esimerkkinä tässä retken 57 reitti, jolla poimittiin 7 kohdetta (kuva 6) ja retken 17 reitti, jolla poimittiin 68 kohdetta (kuva7).

Kahdella retkellä lapset yllättävät minut sanomalla kesken kaiken, ettei vielä näy mitään.

Kierrettyämme jo hetken aikaa korttelissa ja nähtyämme monenlaista kävelemme korttelin keskellä.

Raija: Mitäs sitten näkyy.

Petri: Ei vielä mitään.

Raija: Ei vielä mitään? Niinkö.

Petri: Niin.

R51

Todellisuudessa meillä oli mahdollisuus nähdä keskustelupaikastamme paljon pientä ja suurta, esimerkiksi kaikki korttelin rakennukset. Lapsen mielestä sillä hetkellä ei kuitenkaan näkynyt mitään. Aiemmin tällä retkellä oli nähty tupakantuppi, tuuletin talon seinässä ja pölyä tuulettimessa, rakseja asvaltissa, puun kanto, karkkipaperi, lappu, makkarapaperi, kellolappu, mustekynän sisus (jota lapset sanoivat tikariksi), kaksi purkkapaperia ja kasveja (vesiheiniä).

6.2 Poimimisen tapoja

Sen lisäksi, että poimittuja kohteita voidaan tarkastella kokonaisvaltaisena luettelona, voi poimimisessa erotella erilaisia tapoja. Erotan aineistosta kolme erilaista kohteen poimimisen tapaa. Ensimmäinen tapa, jolla lapset poimivat kohteita on *nimeäminen*.

Kävelemme kolmestaan kadulla jalkakäytävää pitkin.

Aura: Kato miten pieni linja-auto.

Raija: Joo, se on...

Pirre: Autoja...

Raija: Joo niin, niitä on ainakin päiväkodin lähellä.

Aura: Paljon kuusia.

Raija: Joo.

Pirre: Teatteri!

Raija: No, sen tunnet. Ootko käyny siellä?

R22

Kimmo: Ämpäri!

Joona: Ämpäri, kottikärryt.

Okko: Tikkaat.

Kimmo: Ei oo tikkaat.

Raija: Semmoset pienet tikkaat.

Kimmo: Pahvilaatikkoja.

Raija: Joo.

Okko: Tuolla on joku putki.
 Raija: No niin.
 Okko: Ja lapio.
 R17

Näissä tilanteissa eivät sen enempää poimija kuin muut retkeläisetkään tarttuneet mainittuihin kohteisiin. Tällaista nähtyjen kohteiden nimeämistä pitkänä luettelona (kuten retken 17 näytteessä) on koko aineistossa melko vähän. Pelkkänä luettelona se tuntuu olevan ikään kuin ilmoitus retken muille osallistujille siitä, mitä kukin on nähnyt. Toisaalta kunkin lapsen voidaan ajatella merkitsevän mainitut kohteet osaksi omaa ympäristöään. Näissä tilanteissa toisten ääneen tekemä poimiminen tuntuu innostavan lapsia osallistumaan itsekin poimimiseen.

On myös tilanteita, joissa lapsi ei pyydä tarkempaa määrittystä näkemälleen, mutta haluaa selvästi osoittaa, että nähty kohde on hänelle itselleen mielenkiintoinen tai arvokas. Lapsi ikään kuin tarjoaa sitä ryhmälle kommentoitavaksi tai siihen tartuttavaksi. Nimitän tätä toista poimimisen tapaa *huomion kiinnittämiseksi*.

Kävelemme neljästään jalkakäytävällä. Puista on juuri pudonnut runsaasti lehtiä.

Maria: Kuitenkin täällä on ainakin hirveesti lehtiä.

Raija: No, lehtiä on.

Terhi: Ja katopa kuin kauniin värisiä.

Terhi näyttää minulle maasta poimimiaan lehtiä.

Raija: No on.

Elisa: Kato tuolla näkyy tarhan piha.

Olemme juuri ohittaneet rakennuksen, jonka takaa päiväkodin piha ja siellä olevat lapset ovat tulleet näkyviin.

Terhi: Niin näkyy.

Maria: Aura! (Maria huutaa pihassa oleville lapsille.)

Terhi: Niin.

R16

Kävelemme neljästään poliisitalon vierustan jalkakäytävää.

Teemu: Paperia.

David: Se on ton poliisilaitoksen takana. (Repliikki liittyy aiemmin puhuttuun)

Raija: No niin, mennään.

Teemu: Hei! Ja keppi!

Teemu huutaa innoissaan ja poimii kepin.

Raija: No niin, aika hieno. Sitä jos saat ite piettyä, kun mulla on niin paljon näitä.

Teemu: Hei!

Teemu näyttää löytöään.

Raija: Pikkukeppi.

Teemu: Niin.

Raija: Tikku.

David: Hei, lintu!

Raija: Missä?
R14

Näissä tilanteissa lapset suuntaavat ilmoituksen näkemästään asiasta selkeästi muille ryhmän jäsenille. Tästä kertoo lasten tilanteissa käyttämät huudahdukset kuten "hei, kato" tai "kattokaa". Lapsi tuntuu liittävän tähän vahvemman arvion siitä, että hänen näkemänsä kohde voisi kiinnostaa myös muita. Useimmiten tällaiset ilmoitukset saivatkin ainakin toisten katseet kääntymään.

Edellä lainatun episodin loppuosa on aineistossani ainoa, jossa toinen lapsi yrittää mitätöidä toisen lapsen havainnon.

David: Hei lintu!
Raija: Missä?
Teemu: Ei oo mittään kummallista.
Raija: On. Tiedätkö mikä lintu se muuten oli? Ehti jo lentää pois.
Milla: En.
Raija: Se oli toi varpunen.
David: Varpanen.
Milla: Varvas.
Raija: Ei se silleen oo kummallista, että jos niitä varpusia on kaupungissa paljon, mutta.
Teemu: No ei oo.
Raija: Mutta ei oltu ennen sitä nähty tällä reissulla vielä lintua.
R14

Davidin huomaama lintu ei Teemun mielestä ole "mittään kummallista". Kommentti on yllättävä, sillä retkien aikana lapset suhtautuivat toisten löytöihin joko neutraalisti tai kiinnostuneesti. Lisäksi on yllättävää, että eläimen mainitseminen saa mitätöimistä osakseen, sillä niitä mainittiin koko aineistossa vain 8 kertaa ja yleensä ne kiinnostivat muitakin. Teemun reaktio voi liittyä myös siihen, ettei hän itse saanut edellisessä tilanteessa keppejä ja tikkuja esitellessään mielestään tarpeeksi muiden lasten huomiota löydöilleen.

Kolmatta poimimisen tapaa nimitän *kertomuksen tarjoamiseksi*. Siinä lapsi joko itse alkaa määrittää tai pohtia näkemäänsä tai haluaa siitä muiden määrityksiä. Retkellä 22 Aura huomaa portaiden lumiselle kivikaiteelle muodostuneen lapasen muotoisen lumettoman kohdan. Hän alkaa pohtia, millaisten tapahtumien seurauksena lapasen jälki on syntynyt.

Kävelemme kaupungintalon vierustalla jalkakäytävällä. Lunta on satanut vähän lisää jo lumiseen maahan.

Aura: Kato!
Aura osoittaa kaupungintalon portaiden kivikaiteella olevaa jälkeä.
Raija: Joo. Oho. Hei.
Pirre: Lapasen jälki.
Raija: No niin on.
Aura: Siinä on jäänyt joltakin lapanen ja se on löytänyt sen.
Pirre: Niin.
Raija: Niin, aamulla ehkä. Joo, niin se voi muuten olla. Se on ollu siinä yön ja lunta on satanu, niin tohon on jäänyt lapsen jälki.

Pirre: Se voi olla myös tottaki.
R22

Kävelemme kadulla kolmestaan.

Teemu: Noin iso lehti.

Raija: Joo.

Teemu: Joku on vähän nakertanu.

Raija: No, niinpä onkin. Kuka kumma? Joku toukka ehkä tai.

R14

Toisessa esimerkissä Teemun kertomuksen alkuna on ajatus siitä, että joku on nakertanut lehteä. Minä jatkan ajatusta ehdottamalla toukkaa.

Koontina poimimisista voidaan todeta, että niiden määrä vaihtelee erittäin paljon retkestä toiseen. Noin puolet poimimisista on nimeämistä, hieman yli 30 % on huomion kiinnittämistä. Kertomuksia tarjoavaa poimimista on alle 20 % kaikista poimimisista. Nimeäminen, huomion kiinnittäminen ja kertominen kuvastavat kohteen poimimiseen syventymistä. Nimeämisessä lapset ohittavat kohteen mainitsemalla siitä. Huomion kiinnittäessään lapset osoittavat selkeästi omaa kiinnostustaan kohteeseen ja yrittävät käyttäytymisellään saada muutkin innostumaan siitä. Kertomuksen tarjoamisessa lapset liittävätkin poimituun kohteeseen merkityksiä tilanteen ulkopuolelta.

6.3 Poimimisen kohteita

Tässä luvussa tarkastelen lasten poimimia kohteita ja jaottelen ne luonnonkohteisiin, kulttuurikohteisiin, roskeisiin ja rakennuksiin. Tein jaottelun sen jälkeen kun olin tarkastellut kaikista 545 poimitusta kohteesta tekemääni listaa. Luonnonkohteet, kulttuurikohteet ja rakennukset ovat luontevia kategorioita, kun ajattelee, mitkä erilaiset asiat ympäröivät ihmisiä kaupunkimaisessa ympäristössä. Nämä ryhmät tulivat selkeästi esiin myös poimittuja kohteita silmällessä. Roskat on sen sijaan sellainen ryhmä, joka nousi aineistosta yhdeksi keskeiseksi poimimisen kohteita kuvaavaksi kategoriaksi.

Luonnonkohteet

Luonnonkohde viittaa kasvi- tai eläinkuntaan kuuluvaan asiaan tai esineeseen sekä maastoon tai maisemaan kuuluvaan, ei ihmisen aikaansaamaan elementtiin kuten järvi, vesilätäkkö tai puun kanto. Kahdestakymmenestä retkestä seitsemällä retkellä (lähes) puolet poimituista kohteista on luonnonkohteita. Retkittäin ne vaihtelevat välillä 10–28 (taulukko 2).

Sellaisilla retkillä, joilla luonnonkohteita poimittiin vähiten, kohteista korkeintaan (noin) viidesosa on luonnonkohteita. Tällaisia retkiä oli neljä (taulukko 3).

TAULUKKO 2 Luonnonkohteiden osuus poimituista kohteista seitsemällä eniten luonnonkohteita poimineella retkiryhmällä

Retki	Poimittuja kohteita	Poimituista kohteista luonnonkohteita
R14	37	28 (76 %)
R58	18	12 (67 %)
R53	34	20 (59 %)
R15	17	10 (60 %)
R28	27	14 (52 %)
R56	43	21 (49 %)
R16	30	14 (47 %)

TAULUKKO 3 Luonnonkohteiden osuus poimituista kohteista neljällä vähiten luonnonkohteita poimineella retkiryhmällä

Retki	Poimittuja kohteita	Poimituista kohteista luonnonkohteita
R59	29	4 (13,8 %)
R22	26	5 (19,2 %)
R55	28	6 (21,4 %)
R51	32	7 (21,9 %)

Kaikkiaan luonnonkohteita poimittiin retkillä 183. Näistä 82 oli kohteen nimeämistä, 63 huomion kiinnittämistä ja 38 kertomuksen synnyttävää poimintaa. Kohde sinänsä ei näytä vaikuttavan siihen, millaisen maininnan se lapsilta saa. Esimerkiksi orava, joka oli melko harvinainen näky kaupungin keskustakorttelissa, sai toisilla retkillä aikaan innostuneen huudon "orava!" ja koko retkiryhmä lähti seuraamaan oravaa (huomion kiinnittäminen); toisilla retkillä se ohitettiin vain mainiten (nimeäminen). Ne poimitut kohteet, joista syntyy kertomus saattoivat olla samoja, jotka toisilla retkillä ohitettiin nimeämisellä.

Suurin osa poimituista luonnonkohteista on pieniä ympäristön yksityiskohtia kuten maahan pudonneet yksittäiset lehdet (28 kertaa), marjat (17), sienet (10), erilaiset kivet (9) ja maasta löytyneet kepit (8). Eläimiä kommentoitiin 8 kertaa. Näimme retkillä oravan, linnun, variksen, harakan ja muurahaisen. Suurempia maisemallisia elementtejä kuten puita tai pensaita mainittiin 19 kertaa. Lumi, jää, hiekka, lälli ja vesi tuli mainituksi 14 kertaa.

Erikoisuudeksi jäi tässä aineistossa säätilan ja taivaankappaleiden kommentointi, sillä seuraavassa ovat ne kaksi ainoata episodaa, joissa nämä tulevat esiin.

Olemme kolmestaan kaupungintalon parkkipaikan reunassa ja katselemme alarinteen suuntaan. Minä yritän houkuttaa lapsia kommentoimaan kokonaista maisemaa.

Raija: Joo. Niin tästähän näkee aika hyvin, kun kattoo tätä päiväkodin ympäristöä, että mitä tässä oikeastaan niin aika lähellä, niin joka puolelle kun kattoo niin näkee aika hyvin.

Pirre: Kuu
 Raija: No niin onkin. Miten se on näin vaikka aurinkokin paistaa.
 Pirre: Niin. Aurinko nousee. Sillon kun aurinko nousee ja kuu laskee samalla.
 Raija: Niin yleensä, mutta nythän aurinko kuitenkin paistaa, koska on näin va-
 losaa.
 Aura: Mennään leikkiin tonne Eeron kanssa.

Lapset haluavat lähteä päiväkodin pihalle, jonne näkevät muiden lasten tulevan sisältä.

R22

Kävelemme kolmestaan kaupungintalon parkkipaikalla kohti Vapaudenkatua.

Markku: Mää osaan matolla tehdä kärrynpyörän.
 Jukka: Aurinkoki on tänään.
 Raija: No ihana. Sää huomasi. Mustakin on ihan mahtava päivä, ku on satanu pit-
 kän aikaa, niin nyt tuntuu niin hienolta.
 Jukka: Eilenkin oli aika kylmä päivä.

R56

Se, että poiminnasta syntyy tarina näyttää liittyvän kolmeen seikkaan. Ensiksi tarina syntyy kohteesta, johon liittyy aikaisempia kokemuksia tai muistoja.

Kävelemme kolmestaan Gummeruksenkatua alaspäin aivan retken viimeisiä metrejä.

Jukka: Kato kuinka iso lehti.
 Raija: On. Lehmuksesta tippunu.
 Jukka: Mää kutitan tällä.
 Markku: Okei.

Jukka kutittaa Markkua lehmuksen lehdellä.

Jukka: Ei, varo silmää.

Tässä välissä kävelemme eteenpäin ja kuuluu epäselvää myhäilyä.

Jukka: Mua on pistäny nokkonen.
 Raija: Nytkö?
 Jukka: Ei ku.
 Raija: Kesällä?
 Jukka: Ei! Tänä syksynä.
 Raija: Ai.
 Jukka: Niin, niin.
 Raija: Sor...
 Jukka: Siinä, siinä tätä edellisenä viikkona.
 Raija: Ahaa.
 Jukka: Me käytiin kattoon tonttii, mää en huomannu nokkosta, niin pisti tohon.
 Markku: Arvaa mihin mää oon astunu? Naulaan.
 Jukka: Se pisti tohon noin, sit se pisti tonne, se pisti vielä tänne, tänne pikkusor-
 meen.
 Raija: Oi! Joo.

R56

Tässä episodissa on tyypillinen esimerkki tilanteesta, jossa lasten aiemmat ko-
 kemukset innostavat kertomaan jotain, mikä tulee mieleen poimitusta kohtees-
 ta. Jukka löytää maasta suuren lehden ja kutittaa sillä Markkua. Hän joutuu

varomaan, ettei pistä lehdellä Markun silmään. Hetken kuluttua molemmat pojat kertovat tapauksesta, jossa heitä on pistänyt joku, Jukkaa nokkonen ja Markkua naula. Samantyyppisiä kertomuksia syntyi esimerkiksi kun lapset muistelivat ruusunmarjan nähtyään ruusunmarjasotaa (R58), jota olivat käyneet jollakin retkellä, tai villiviinin nähtyään, että papankin pihassa kasvaa sellainen (R51).

Toiseksi tarinan saa aikaan sellainen poimittu kohde, josta lapset tietävät jotain tai josta he pääättelevät jotain.

Kävelemme korttelin sisäpuolella päiväkodin ja rakennusviraston välissä.

Joona: Hei.

Raija: No?

Joona: Tästä saa kiviä.

Kävelytien varressa on hiekoitussepelikasa.

Raija: Joo.

Joona: Niitä viedään tonne tästä. Sellanen mies tulee hakeen näitä tästä ja vie tonne.

Raija: Niin, joo.

Joona: Mää tiedän, miks niitä laitetaan. Ettei liukastu.

Raija: Niin, niin laitetaan.

Joona: Kivetkin on hyödyllisiä.

Raija: Tästä pääsee tonne kato, jos halua mennä tonne ihan.

Minä yritän puhua retken reitistä, mutta Joona jatkaa kivistä.

Joona: Hei kivetkin on hyödyllisiä.

Raija: Niin.

Joona: Niin, kun jos on sellainen kaatuva puu.

Raija: Niin?

Joona: Niin siihen voi laittaa sellasii isoja kiviä.

Raija: Joo. Niin on totta.

R24

Tässä episodissa Joona pohtii kivien merkitystä ja käyttöä sen jälkeen kun olemme ohittaneet sepelikasan. Samantapaista tietämistä ja pohdintaa syntyy myös lumesta ja jäätä seuraavassa esimerkissä.

Retki 28 tehtiin 20.11.1998, jolloin oli satanut hieman lunta, mutta maa ei vielä peittynyt kokonaan siihen. Olemme teatterin terassilla, johon tuuli on kinostanut vähäisen lumen kasaksi.

Rasmus: Hei ope, tääll on hirveesti lunta.

Raija: No niin on. Ihmeellisesti kerääntyny paljon.

Rasmus: Hei, tääll on jäätä tai jotain.

Terhi: Mää en kyllä aarrearkkuuni jäätä ottais, se sulais sinne ja siellä ois..

Raija: Vesilammikko. No niin on.

Kimmo: Meillä on kesällä jääny tämmönen.

Raija: Mitä?

Kimmo: Näitä on kesällä jääny tänne. Tai syksyllä.

Kimmo osoittaa terassin lattiaan kiinni jäätyneitä lehtiä.

Terhi: Tyhmeliini, joka ottaa lunta aarrearkkuun, ku sitten kastuu kaikki aarteet.

Raija: Niin.
R28

Tietämiseen tai asioiden pohtimiseen liittyviä kertomuksia syntyi lisäksi esimerkiksi vesilätäkön vihreästä vedestä. Väriä arveltiin johtuvan öljystä (R53). Maasta löytyneen ukkosenkiven arveltiin aiheuttavan ukkosen, jos kivi heitetään ilmaan (R54). Käsätuhkelo-sienien polkemisella ajateltiin voitavan torjua itikoita. Hyttysten arveltiin kuolevan sienistä pöllähtävään ”pölyyn” (R20). Maassa oleva kolo ”tunnistettiin” oravan pesäksi.

Lapset täydentävät tekemiään johtopäätöksiä mielikuvituksella silloin kun heillä ei ole varmaa tietoa asioista. Tällaisissa tapauksissa poimimiseen liittyvät johtopäätöskertomukset ovat miltei samanlaisia kuin ne tapaukset, joissa poimittu kohde saa aikaan mielikuvitukseen liittyvän kertomuksen tai leikin. Seuraavassa episodissa harakan näkeminen laukaisee liikkeelle koiraleikin.

Kävelemme kaupungintalon ja teatterin välissä matkalla kohti päiväkodin porttia. Harakka hyppelee nurmikolla ja lapset huomaavat sen.

Pekka: Harakka. Kraak, kraak.

Raija: Harakka siinä hyppii.

Pojat alkavat matkia harakan ääntä ja elehtiä toisilleen.

Timo: Kraak, kraak.

Pekka: Kraak.

Sitten harakka ”muuttuu” koiraksi.

Timo: Hau, hau, hau.

Pekka: Hau, hau, hau, hau, hau.

Välillä taas harakka palaa leikkiin.

Timo: Kraak, kraak, kraak.

Myös kissa tulee mukaan.

Pekka: Miau, miau, miau.

Timo: Hau, hau, hau.

Pekka: Miau, miau, miau.

Timo: Hau, hau, hau.

Ohi kulkeva mies: Ei kai ne vaan oo vihasia nuo koiranpennut?

Raija: Ei, nää on ihan kilttejä molemmat.

Mies: Kissakin tais olla joukossa.

R53

Retkellä 17 nähdystä variksesta tuli idea lintupaistista. Maahan pudonneista lehdistä syntyi ”ei saa koskea lehtiin”-leikki retkellä 54, kun taas retkellä 17 valmiiksi haravoitu lehtikasa sai aikaan lehtisodan.

Luonnonkohteiden poimimisessa kertomukset syntyivät siis aiempien kokemusten tai muistojen innoittamana, tietojen tai johtopäätösten tekemisen myötä sekä mielikuvitukseen tai leikkiin liittyvänä.

Poimiessaan luonnonkohteita lapset käyttivät yleensä yleisnimiä ”pensas”, ”puu”, ”marjoja”, ”sieniä”. Erityisesti yhdellä retkellä (R17) lapset tiesivät tai yrittivät löytää myös lajinimiä.

Olemme jalkakäytävällä kadun kulmassa.

Kimmo: Mustaviinimarjoja!

Okko: Mustaviinimarjoja.

Raija: Nää ei kuule varmaan oo mustaviinimarjoja, kun näissä on tämmöset lehdet. Siitä päättelen.

Kimmo: Mustikoita.

Raija: Niin, oot sää nähny näin isoja mustikanvarpuja...

Kimmo: Ei.

Okko: Ei.

Raija: ... metsässä. Aika isoja. Nää on kuule jotain semmosia viljeltyjä marjoja noi.

Okko: Linnut syö niitä.

R17

Samalla retkellä kävelemme vähän myöhemmin eteenpäin jalkakäytävällä.

Okko: Mitä noi on?

Raija: Ai nää?

Okko: Niin.

Raija: No, ne on semmosia happomarjoja.

Kaikki kolme lasta nauravat hersyvästi happomarjojen nimelle.

Raija: Niitten nimi on happomarjoja ja niitä ei voi syödä. Ne on vaan koristemarjoja.

Okko: Linnut syö koristemarjoja.

Vielä vähän matkaa käveltyämme

Kimmo: Mustaviinimarjoja

Raija: No niin, siinä on taas niitä samoja.

Joona: Lintu! Varis, varis!

Raija: Joo.

Ja vielä vähän eteenpäin

Joona: Tää on myrkyllinen.

Raija: Onko?

Joona: On. Tää on Siperian. Siperian.. Ei ollukaan.

Raija: Mikä Siperian?

Joona: En mä muista.

Raija: Onks teidän pihassa tämmöstä? Tai tän tapaista.

Joona: On.

Raija: Joo.

Joona: On. Se on vähän pienempi.

R17

Retken 17 retkiryhmän lapsilla tuntuu olevan tietoa siitä, että kasveilla on olemassa oikeat lajinimet ja että ne ovat jotenkin tärkeitä ympäristön tuntemisessa. Lapset yrittävät itse tunnistaa kasveja tai kyselevät niiden nimiä minulta. Koko aineistossa tällainen kyseleminen on kohtalaisen harvinaista. Kaiken kaikkiaan lapset tekevät tällaisia tunnistamiseen liittyviä kysymyksiä kahdeksalla retkellä yhteensä 10 kappaletta. Ne kohdistuvat sieniin, puihin ja muihin kasveihin kuhunkin kolme kertaa sekä kerran marjoihin. Tämän lisäksi lapset tekevät retkillä luonnonkohteisiin liittyviä kysymyksiä 16. Yleisin kysymys (6 kpl) on, "mikä tää on?" Kaksi kysymystä tehdään marjojen myrkyllisyydestä ja kaksi on klassista "miks?"-kysymystä.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että joissakin retkiryhmissä miltei puolet poimituista kohteista on luonnonkohteita, kun taas joillakin ryhmillä se jää alle viidennekseen kaikista poimituista kohteista. Nimeäminen ja huomion kiinnittäminen ovat ne poimimisen tavat, jotka ovat yleisimpiä. Lasten aiemmat kokemukset, tiedot tai mielikuvitus tuottavat joka viidennestä luonnonkohteen poimimisesta kertomuksen.

Kulttuurikohteet

Kulttuurikohde viittaa ympäristössä olevaan ihmisten sinne aikaansaamaan asiaan tai esineeseen. Kulttuurikohteeksi ei katsota kuitenkaan kuuluvaksi kaupunkiympäristössä olevia istutuksia ja puistoja, joita käsiteltiin jo edellä luonnonkohteiden yhteydessä, eikä myöskään rakennuksia, joita käsiteltiin myöhemmin erikseen. Lapset poimivat kulttuurikohteita kaikilla 20 retkellä yhteensä 203 kappaletta. Niistä koostuvasta listasta huomaa, että yli kolmasosaa kaikista poiminnoista saattaisivat aikuiset nimittää roskaksi. Käsiteltäenkin kulttuurikohteiden poimintoja kahdessa osassa: ensin muita kulttuurikohteita ja sitten roskia.

TAULUKKO 4 Kulttuurikohteiden osuus poimituista kohteista eniten ja vähiten kulttuurikohteita poimineilla retkiryhmillä

Retki	Poimittuja kohteita	Poimituista kohteista kulttuurikohteita
R59	29	19 (66 %)
R60	12	8 (66 %)
R51	32	20 (62 %)
R15	17	4 (24 %)
R58	18	3 (17 %)
R14	37	6 (16 %)

Kolmella eniten kulttuurikohteita poimineista retkiryhmistä kulttuurikohteita oli kaksi kolmasosaa kaikista ryhmän poimimista kohteista. Vähiten kulttuurikohteita poimineet retkiryhmät poimivat vain 3–6 kulttuurikohdetta, joka oli alle neljäsosa kaikista poiminnoista. Näyttäisi siltä, että kiinnostus kulttuurikohteisiin vaihteli retkiryhmästä toiseen voimakkaasti. Toisaalta retkellä 60 poimittiin 8 kulttuurikohdetta, joka tarkoittaa 66 % kaikista tällä retkellä poimituista kohteista, kun taas retkellä 37 poimittujen kulttuurikohteiden määrä on 6, mutta se on vain 16 % tällä retkellä poimituista kaikista kohteista (taulukko 4).

Lapset poimivat siis kulttuurikohteita (muita kuin roskia) yhteensä 131 kappaletta. Niistä oli nimeämisiä 75, huomion kiinnittämisiä 49 ja kertomukseen johtaneita poimimisia 7. Eniten lapset poimivat erilaisia autoja (37 kappaletta) ja liikenteeseen liittyviä kohteita kuten polkupyöriä tai liikennemerkkejä (16 kappaletta). Nämä ovat yhteensä melkein 40 % kaikista poimituista kulttuurikohteista. Vain retkellä 16 Terhi toteaa, että "autoja on hirveesti" ja toisen

kerran että ”mää nään noi autot ja hirveesti pakokaasua.” Muuten autot mainitaan vain yksittäisinä kohteina kuten ”hieno auto”, ”kuplavolkkari”, ”jeepi” tai ”maastu” eli maastoauto. Liikenne saa siis huomattavan osan kaikista maininnoista.

Yllättävää on se, että lapset eivät kertaakaan kommentoineet autojen tuotamaa melua. Autojen melun kasvaessa lapset vain korottivat omaa ääntään voidakseen olla vuorovaikutuksessa toisten retkeläisten kanssa. Melua esiintyi häiritsevästi miltei jokaisella retkellä.

Toisen kulttuurikohteiden ryhmän muodostavat patsaat. Kaupungintalon edessä oleva Karl Kristian Rosenbröjerin patsas sai kolme mainintaa ja Kirkkopuistossa oleva Minna Canthin patsas yhden. Roskapönttöjä mainittiin neljä kertaa. Muuten poimimiset koskivat mitä erilaisimpia kohteita.

Nimetyksi tuli esimerkiksi päiväkodin ränni, remonttityömaan ämpäri, kottikärryt ja tikkaat, kadulla viemärinkannet tai kaupungintalon seinässä näkyvät tuulettimet. Lapset kiinnittivät huomiota esimerkiksi patsaisiin (kolmella retkellä), kadunlakaisijan kolaan, hiekoitushiekan säilytyslaatikkoon, linnunpönttöön (kahdella retkellä), asvalttiin maalattuihin rasteihin ja seinissä oleviin graffiteihin kahdella retkellä sekä teatterin sisäänkäynnin vieressä olevaan ”kiviaitaan”.

Kertomukset näyttävät syntyvän sellaisista kohteista, joista tehdään muistoja herättävä havainto kuten ”samanlainen puku kuin Terhillä” (R20) tai ”samanlainen auto kuin äidillä” (R22). Myös seuraavassa episodissa syntyvä kertomus liittyy aiemmin koetun tullessa mieleen retkellä nähdyistä asiasta.

Olemme jätekatoksen luona päiväkodin aidan vieressä ylhäällä kaupungintalon parkkipaikan reunassa. Joku päiväkodin pihassa olevista lapsista on keskustellut aidan yli meidän kanssamme siitä, voisiko hänkin päästä retkelle. Markku menee jätekatoksen seinän viereen.

Markku: Kato mitä mää löysin täältä. Kato mitä mää löysin.

Markku näyttää katoksen seinästä revittyjä vanerinpalasia ja alkaa itsekin riuhtomaan katoksen rikutusta seinästä irti lisää palasia.

Raija: Älä revi hyvä mies. Hyvä mies. Sää voit siitä ottaa jonkun, mutta ei tätä kannata enempää rikkoo. Sehän tulee ruman näkönen, jos... elä, elä. Ei oo mejjän homma, missään tapauksessa me saaha rikkoo sitä. Vaikka siinä on tommonen [reikä].

Markku: Kattokaa!

Raija: No?

Jukka sanoo taustalla jotain joka ei kuulu.

Markku: Nimittäin mulla on jo oma puukkokin.

Raija: Onko?

Markku: On.

Raija: No niin.

Markku: Ihan oikee.

Raija: Joo. Sen kanssa pitää olla sitten varovainen.

Markku: Mää oon vuollu.

Raija: Joo.

Markku: Mää oon vahigossa....sormeen, mutta

Jukka: Kato tossa on punanen kivi.

Raija: Missä? Ai niin, toi joo.
 Jukka: Hei kato minkälainen puu.
 Raija: No niin, sää kuorit sen.
 Markku: Näytä.
 R56

Markulle tulee jätekatoksen puuseinän repimisestä mieleen puutyöt, joita hän on tehnyt kotona puukon kanssa. Niinpä kuulemme kertomuksen sormeen vuolemisesta, mutta se ei saa paljon huomiota toiselta retkellä olevalta lapselta. Retkellä 28 Kimmo huomaa ryttyyn menneen aidan kuparisen päällysteen ja kehittelee siitä kertomuksen, kuinka salama iski aitaan:

Kävelemme neljästään teatterin terassilta pois päin. Juuri ennen kuin poistumme terassilta Kimmo huomaa ryttyyn menneen aidan kuparipäällisen.

Kimmo: Tähän on iskeny salama.
 Raija: Näytä.
 Rasmus: Mää en nää yhtään mittään!
 Raija: Oho, tää on menny ryttyyn. Onkohan tähän iskeny salama?
 Rasmus: Varmaan.

Maria ja Terhi palaavat paikalle katsomaan mistä me puhumme. Minä osoitan heille mistä on kyse.

Raija: Tuo kaiteen päällinen.
 Rasmus: Hei mää en nää mittään!

Kaide on niin korkea, että sen päällistä on vaikea nähdä.

Raija: Pikkusen näät, ku oikeen paat varpailles. Noin.
 Rasmus: Höh, salama tähän iskeny.
 Raija: Kyllä on mielenkiintonen tämä näin. Noin on menny runtulleen. Se on kuparia tuo päällinen tossa.
 Kimmo: Tästäkin on menny vähän.
 Raija: Joo.
 Terhi: Mää käy tuolla vielä.

Terhi osoittaa suuren männyn alustaa, jossa kävimme ennen kuin menimme teatterin terassille.

Raija: No käypäs.
 R28

Yksi pienen pieni tarina syntyi mielikuvituksen tuloksena Coca-cola -auton ajaessa ohi.

Satu: Coca-cola auto! Voi kun pääsis tuonne Coca colien sekaan.
 Raija: Siellä istus ja jois oikeen.
 Satu: Niin.
 Raija: Ai ku olis ihanaa!
 Noora: Tänne.
 Raija: Tänne alas nyt sitten tästä vai?
 R52

Lapset poimivat retkillä kulttuurikohteita (muita kuin roskia) yhteensä 131 kappaletta. Luonnonkohteiksi luokittelimiani kohteita he poimivat 183. Kes-

keltä kaupunkiakin lapset löysivät siis enemmän maininnanarvoisia luonnonkohteita kuin kulttuurikohteita. Kertomuksia syntyi vain seitsemästä kulttuurikohteesta, kun taas 38 luonnonkohteesta niitä syntyi. Autot ja liikenteeseen liittyvät asiat olivat keskeisimmin lasten poimimisen kohteena. Kertomuksia synnyttävät poiminnat liittyivät vahvimmin omiin muistoihin.

Roskat

Käytän nimitystä roska sellaisista tavaroista tai asioista, jotka eivät ”kuulu” siihen ympäristöön, josta ne löydetään. Sellaisia ovat esimerkiksi pensaissa lojuvat kaljatölkit, sanomalehdet, makkarapaketit tai lasinsirut. Nämä aikuisten roskiksi mieltämät tavarat saavat lasten retkillä toisen merkityksen. Niistä tulee jopa aarteita. Lapset käyttivät näistä nimitystä ”roskat” vain yhdellä retkellä. Tämän yhden retken aikana lapset pysähtyivät varta vasten keräämään roskia.

Elisa: Hei tos on roskaa.

Terhi: Täälläkin on roskaa.

Maria: Ja täällä. Kato.

Raija: No, mutt me ei saada kyllä kaikkia vietyä. Paa tuohon.

... (välistä jätetty pois muuta keskustelua)

Terhi: Kato mitä löyty.

Raija: No.

Terhi: Täällä on vaikka kuinka paljon roskia. Turha näitä on kerätä.

R16

Tässä kohteen poimimisessa ja konkreettisessa roskien keruussa lapsilla tuntuu olevan motiivina ympäristön siistiminen. Tämä on varmasti opittu näkökulma. Muilla retkillä lapset eivät sanoneet roskiksi luokittelemiani asioita roskiksi, vaan he puhuivat esineiden nimillä esimerkiksi karkkipaperi, tupakka tai pullonkorkki. Usein roskia pidettiin myös aarteina, jotka kerättiin mukaan vietäväksi omaan aarrelaatikkoon kuten retkillä 26 ja 59.

Menemme teatterin porttikäytävään tutkimaan paikkoja.

Kimmo: Jotain mustaa.

Kimmo löytää maasta mustan lätäkön.

Raija: Mikä? Mikä? Jotain mustaa?

Kimmo: Oisko bensaa?

Raija: Bensaa siinä.

Jatkamme matkaa läpi käytävään.

Kimmo: Hyvä (ei saa selvää, kova kaivinkoneen ääni). Voijaan käyä.

Raija: Joo, kato siellä on. Voidaan me kattoo sinne. Joo. Mennään vaan. No niin, sitä katotaan.

Kimmo: Arvaa mitä mää löysin?

Raija: Näytä. Näytä. Oho. Se on niinku tommosta.

Kimmo: Mitä tuolla?

Raija: Joo. Kato, tästä ei nyt pääse. Siihen on tullu tommonen hiekkavuori. Ennen siitä, eikös me silloin taidettu mennä, kun sääkin oot ollu retkellä niin tästä?

Kimmo: Joo.

Eero: Kato mitä mää löysin täältä.

Raija: Joo. Joo, sää voit ottaa sen aarteeks, jos haluat.

Kävelemme syvemmälle porttikongiin.

Raija: Mikäs, mikäs täällä on? Oho.

Lapset kääntyvät remontissa olevan poliisitalon pienelle aidatulle pihalle johon portti on poikkeuksellisesti auki.

Raija: En oo koskaan käyny tässä.

Lapset tutkivat pientä aidattua pihan aluetta, jossa on lastaussilta ja ovi poliisitaloon.

Raija: Oho. Mikäs sieltä löyty?

Kimmo hakkaa jäisestä maasta irti katuharjaa.

Raija: Vanha harja.

Kimmo: Se on jäätyny.

Raija: Se on jäätyny sinne ja tähän on kasvanu tämmöset pienet koivut. Tämönen.

Minä osoitan lastauslaiturin reunaan kasvaneita kaksimetrisiä koivuntaimia.

Kimmo: Hei, jonkun iso puu!

Kimmo siirtelee pitkää lankunpätkää, jonka hän löytää maasta.

Raija: Joo. No niin.

Samanaikaisesti Eero löytää maasta pieniä rautaesineitä.

Raija: Ja rauta. Ja tuo taitaa olla sitä semmosta, mistä oli se talokin tehty. Otat sää sen?

Eero: Mää löysin tän.

Näyttää löytämänsä rautaesineitä.

Raija: Otat sää sen?

Eero: Otan.

Raija: No ota. Saat sää pidettyä sen?

Kimmo: Höh, pullonkorkki!

Raija: Ja pullonkorkki. No niin. Oi, oi.

Korkki tipahtaa Kimmolta sillä hänellä on käsissään monia maasta kerättyjä aarteita.

Raija: Mää voin pitää sitä.

Eero: Kattokaa!

Raija: Oho! Rautajuttuja. Mää voin viedä tätä näin.

Jotain kilisee maahan.

Raija: No niin, nyt. Nyt ei kovin paljon enemmän. Meidän täytyis semmoset kassit muuten keksiä, joilla me voitais aina näitä aarteita sitten kulettaa, semmoiset...

Eero: Hei kato!

Eero löytää vielä uuden rautaesineen maasta.

Raija: Joo. Niin niin, että...

Kimmo: Kivat koukut.

Raija: No niin onkin. Sen saa vaikka roikkuun.

Kimmo: Sulla on jo toinen.

Eero: Ei kun kolmas.

Kimmo: Mulla on enemmän.

Eero: Neljäs.

Jatkamme matkaa porttikäytävään kautta takaisin kadulle.

R26

Milla: Mää löysin lasia.

Raija: No niin. Haluut sää ottaa sen?

Milla: Joo

Raija: Mää voin viiä sen, niin ettet satuta ittees, niin sen voi pestä ja

Milla: Vau, pullon korkki. Vau

R59

Milla: Vaude. Tulkaa äkkiä kattoon, mitä mää löysin.

Riikka: No?

Raija: Mikä se on?

Milla: Tää on teippi on.

Raija: Teippikone semmonen.

Milla: Niin.

R59

Joskus lapset tutkivat ensin, mikä esine on kyseessä ja nimesivät sen sitten. Nimeäminen oli hyvin toteavaa, eikä näihin roskiin liittynyt mitään pohdintaa esimerkiksi roskaamisen etiikasta. Lasten tapana oli kiinnittää toisten huomio löytyneisiin esineisiin esimerkiksi huudahtamalla "vaude", "hei kato", "tulkaa äkkiä kattoon". Huudahduksista voi tulkita, että kohteet ovat lasten mielestä hienoja, jopa aarteita.

Joskus löydettyihin kohteisiin saatettiin liittää määreitä kuten "hyi, se hai-see kaljalle" (olutpullo) R15 tai "ai ku on hieno" (sytkäri) R58. Löytö voi myös olla jotain tarpeellista kuten seuraavassa esimerkissä:

Milla: Hei ruuvi.

Raija: Ohoh.

Milla: Ruuvi.

Raija: No niinpä onki. Hyvä aarre.

Milla: Tää on hyvä. Mää taijan viedä tän Raimolle.

Raija: No vie.

Milla: Se tarvii sitä autonkorjaukseen.

R59

Neljällä retkellä ei kommentoitu kertaakaan tällaisia ympäristössä näkyviä roskaksi luokiteltavia asioita. Yhdellätoista retkellä niitä nähtiin viisi tai vähemmän, kolmella retkellä 6–9. Kahdella retkellä lasten huomio kiinnittyi keskeisemmin roskiin. Milla, Riikka ja Tiina poimivat retkellä 59 yhteensä 29 kohdetta ja niistä oli roskiksi luokiteltavissa 15. Retkellä 51 Kimmo ja Petri poimivat vastaavasti 32 kohdetta ja niistä oli roskia 12. Näillä kahdella retkellä lapset etsivätkin aktiivisemmin tällaisia tavaroita. Niitä ei pidetty roskina vaan mielenkiintoisina löytöinä, tutkittavina kohteina tai mukaan otettavina aarteina.

Rakennukset

Retkikorttelissamme on vain viisi rakennusta. Kaikki muut rakennukset erotuvat toisistaan erittäin selkeästi paitsi teatteritalo ja retkien aikaan vielä remontissa oleva poliisitalona tunnettu rakennus. Nämä kaksi rakennusta ovat aivan seinätysten vierekkäin siten, että on vaikea erottaa missä toinen loppuu ja toinen alkaa. Näiden lisäksi korttelissa olevat kaupungintalo, päiväkodin talo ja rakennusvirasto ovat rakennustyyllisesti erilaisia ja sijaitsevat niin etäällä toisistaan, että ne on helppo ymmärtää eri rakennuksiksi. Rakennuksia poimittiin myös korttelin ulkopuolelta eli mainintoja saivat myös kauempana näkyvät rakennukset.

Rakennuksia poimittiin melko vähän. Yhteensä retkillä mainittiin rakennuksia seuraavasti:

4 retkellä ei mainintaa,
2 retkellä kysyttäessä mainittiin,
11 retkellä oma-aloitteisesti mainittiin 1–3 rakennusta,
3 retkellä oma-aloitteisesti mainittiin neljä rakennusta.

Yritän kahdellatoista retkellä kiinnittää lasten huomiota rakennuksiin kysymällä ”mikäs talo tää on?”. Yhdellä retkellä (R17) ehdin kysymään tätä jopa kolme kertaa. Vaikka kysymykseni liittyi juuri rakennuksen ”nimeen”, tarkoitukseni ei ollut testata vain lasten tietoja siitä, mitä eri rakennuksia korttelissa on. Tavoitteenani oli tällä kysymyksellä kiinnittää lasten huomio myös rakennuksiin ja yrittää saada heitä puhumaan niistä enemmänkin.

Raija: Tiiättekö mikä talo tää on?
Jukka: Tiiän. Se on teatteri.
Raija: Ootteko käyny täällä koskaan?
Jukka: Oon käyny ainakin elokuvaa kattomassa.
Raija: Teatterissa? Tää on teatteri.
Jukka: Mää luulin, että se on elokuvateatteri.
Markku: Mää oon käyny elokuvateatterissa kattoon Ötökän elämää. Me saadaan huomenna se, se video Ötökän elämästä.

R56

Raija: Tiiättekö mikä talo tää on?
Esko: No.
Riikka: Teatteritalo.
Raija: Tää?
Riikka: Niin.
Raija: Ei, tää ei oo teatteritalo.
Esko: Kato, tää on pyssy. Hei tää on tuli. Hei, mikä tää olikaan?
Raija: Mikäs tää onkaan? Esko on kuullu sen ainaki viime vuonna, ku sää vaan muistat. Kattokaa minkälaiset ikkunat, vähän erikoiset tässä.
Esko: Öö, kirjasto.
Raija: Mitä?

Riikka: Kirjasto.
 Raija: Ei oo kirjasto.
 Esko: Kansan, kansantalo.
 Raija: Kansantalo, melkein joo. Tää on se kaupungintalo.
 Esko: Jes.
 Riikka: Hitsin lähellä.
 Raija: Siellä on töissä kaupunginjohtaja.
 Esko: Hei kato, tässä on hirviö. Toss on silmät ja tässä lähtee suu.

Esko ryhtyy katselamaan kaupungintalon vieressä olevaa ilmanvaihtokanavan suuaukkoa ja kuvittelemaan siinä olevia reikiä hirviön silminä ja suuna.

R54

Tällaiset kyselemiset eivät yleensä tuottaneet muuta kuin rakennuksen nimeämisen. Nimeämisen jälkeen lapset siirtyivät puhumaan muusta tai katselamaan itseään kiinnostavimpia asioista.

Niihin rakennuksiin, joita lapset mainitsivat oma-aloitteisesti, liittyi miltei poikkeuksetta kaikkiin joku lapsen antama erityinen merkitys. Lasten omat kodit on yksi tällainen erityisen merkityksen takia mainituksi tullut rakennus. Niistä oli puhetta kolmella retkellä (R14, 55, 58). Retkellä 14 Milla ja retkellä 58 Jari näytti muille kotitalonsa, joka näkyi retkikorttelin laidasta.

Myös muita lapsille henkilökohtaisesti merkittäviä rakennuksia, kuten isän työpaikka tai kaverin koti, mainittiin retkillämme.

Teemu: Täällä on mun isin teatteri.
 Raija: Niin.
 Teemu: Tuossa kato.
 Raija: Se on tässä näin.
 Teemu: Tästä pääsee mun isin teatteriin.

R14

tai

Pirre: Joona ennen asu tossa talossa.
 Raija: Ai tässä?
 Pirre: Niin, mutta se on muuttanu.

R22

Samana talon nähdessään David toteaa, että siellä voi viettää juhlia, esimerkiksi häitä.

Rakennukset mainitaan siksi, että niihin liittyy joku merkitys. Isän työpaikka, kaverin koti tai juhlan paikka on tärkeää näyttää muillekin. Näin rakennuksista syntyi kertomuksia. Samalla perusteella Riku kiinnittää huomionsa kadun toisella puolella olevaan huoltoasemaan ehdottaessaan jäätelölle menemistä:

Riku: Hei saahaanks jäätelöt?
 Raija: Mitä?
 Riku: Saahaks jäätelöt?
 Raija: Jäätelökioski, niinkö?

Riku: Ei ku saahaks tuolta jäätelö?

Riku osoittaa tien toisella puolella olevaa huoltoasemaa, jossa on myös myymälä.

R55

Riku oli joskus saanut huoltoasemalla käydessään jäätelön. Vähän edellisen episodin jälkeen Riku tunnistaa kokemuksen perusteella vielä toisenkin kadun toisella puolella olevan talon sanoessaan "Oi, tuolla on hammaslääkäri."

Myös Markku mainitsee huoltoaseman siksi, että hän on saanut sieltä jonkinlaisen koulutarvikepakkauksen.

Markku: Mää oon käyny tuolla. Mää oon saanu sen, mää oon saanu tuolla semmosen Hippo... *(ei kuulu, autojen kova ääni peittää).*

Raija: Minkä?

Markku: Hippouun... semmonen niinkun, semmonen kouluväline, missä on...

Raija: Ai jaa.

Markku: Siinä on semmonen mitta ja sit siinä on liituja, kumi ja sitten puukynä ja sitten siinä on tommonen mustekynä ja sitten on tikkari?

Raija: Joo. Niin, tosta huoltoasemalta.

Markku: Niin.

R56

Samantyyppinen poiminta tehdään retkellä 17, kun Okko osoittaa kirkkoa.

Okko: Tuolla on meidän joulukirkko, kun me käydään jouluna.

Raija: Joo.

Joona: Ja meidän.

Kimmo: Ja meidän.

R17

Samalla retkellä toinen lapsista "poimi" myös rautatieaseman, vaikkei se näkynyt retkireitille. Lisäksi hän tiesi, että se on samannäköinen kuin päiväkotirakennus. Siinä hän oli oikeassa, sillä molemmat rakennukset ovat koristeellisia matalia puutaloja 1800-luvulta.

Kahdella retkellä (R16, R17) lapset kiinnittävät huomiota kaukaa Jyväsjärven takaa näkyvään vesitorniin, joka kohoaa näkyviin metsän yläpuolelle. Toisella retkellä se jää vain maininnaksi, mutta toisella siitä syntyy kertomus. Retken alussa lapset poimivat nopeassa tahdissa kolme korttelin ulkopuolista kohdetta. Lasten kommentointi näistä kuvaa hyvin sitä, millaista kohteiden poiminta retkillä oli.

Terhi: Ja kato mikä juna. Tukkijuna.

Juna liikkuu rautatiellä, joka on noin 300 metrin päässä päiväkotikorttelista.

Maria: Ja tuolla näkyy ja tuolla näkyy joku. Mikä tuo, se on vesitorni.

Vesitorni on noin 1,5 kilometrin päässä.

Raija: Se on vesitorni.

Maria: Mutta iskä on sanonu, että sinne ei saa mennä.

Raija: Eikö?

- Maria: Ei.

 Elisa: Kato kuinka isot oksat tossa on!
Elisa osoittaa kadun toisella puolella kasvavaa suurta lehtikuusta, mutta Terhi jatkaa puhettaan tukkijunasta.
 Terhi: Kato miten pitkä, tuossa vielä jatkuu.
Mutta Elisa jatkaa vastaavasti lehtikuusestaan.
 Elisa: Ne on hirveen pitkät. Menis melkein jo rekka-auton katolle. (Puu on lähellä katua ja sen oksat ovat melkein ajoradan ylöpuolella.)
 Terhi: Vau, ihan kun tossa ois kaks juna.
 Raija: No niin on kyllä.
 Maria: Se on joku tavarajuna.
 Elisa: Niin ja nyt tää on joku... tuossakin on vähän tavara...
 Terhi: No nyt se onneks loppu, kun on noin pitkä (juna).
 ...
 Maria: Harmi, että tohon vesitorniin ei voi mennä, kun mun mielestä se on kauniimpi, kun se kellotorni.
 Raija: Onko?
 Maria: On kun sieltä näkee paremmin, kun se on puitakin isompi.
 Raija: Niin. Ootko sää käyny siellä juurella?
 Maria: En.
 ...
 Maria: Mää oon käyny jossain ton tapasessa, joka pyörii ulkomaassa...
 Terhi: Kaljapullo.
Terhi löytää tässä välissä tyhjän olutpullon maasta. Maria jatkaa kuitenkin puhetta vesitornista.
 Maria: Se pyörii ja sinne sai mennä.
 Raija: Ahaa, joo.
 Maria: Se pyörii se kahvila.
 R16

Tässä episodissa näkyy, miten kaikki kolme lasta poimivat omia kohteitaan: yksi tukkijunan, toinen vesitornin ja kolmas ison puun. Kukaan tarjoaa kohdettaan toisten kommentoitavaksi ja jatkaa itse pohdintaansa omasta kohteestaan, mutta toiset eivät yhdy siihen. Jokaisesta poiminnasta syntyy poimijan itsensä toimesta pieni kertomus. Terhin tukkijuna on tavarajuna ja melkein kahden junan mittainen, Elisan lehtikuusen oksat hipovat miltei rekka-autojen kattoja kadun varressa. Maria poimii vesitornin ja siitä syntyy kertomus, jossa hän ensin vertaa sitä Jyväskylän Harjulla olevaan vesitorniin ("kauniimpi kuin se kellotorni") ja sitten matkalla koettuun pyörivään vesitorniin.

Näyttää siltä, että tutut joka päivä päiväkodin pihaankin näkyvät rakennukset eivät saa lasten oma-aloitteista kiinnostusta osakseen edes sen verran, että he retkellään poimisivat ne ääneen mainiten. Ne rakennukset, jotka lapset poimivat ovat sellaisia, joihin heillä liittyy muistoja tai muita merkityksenantoja kuin pelkkä rakennuksen nimi.

6.4 Lähelle katsominen

Tulimme retkien aikana ajoittain sellaiseen kohtaan päiväkotikorttelia, josta näkyi koko ympäristö laajasti. Tällaisia kohtia oli erityisesti kaksi: teatterin terrassi ja kaupungintalon parkkipaikan laita, josta maasto laskee jyrkästi niin, että näköala on hyvä. Teatteritalon ulkoterassilta voi katsella päiväkotikorttelia maisemana keskikokoisten puiden oksien tasolta. Miltei koko päiväkotikortteli näkyy sieltä, tosin riippuen vuodenajasta eli siitä onko puissa lehdet vai ei. Näissä näköalakohtissa huomautin lapsille esimerkiksi: ”täältä näkeekin tosi hyvin, mitä kaikkea tässä ympärillä on”. Koetin näin saada lapset kiinnittämään huomiota koko maiseman kokoiseen näkymään. En onnistunut siinä kertaakaan. Seuraava episodi kuvaa hyvin sitä, miten lasten huomio näissä tilanteissa kiinnittyi vain näkyvissä olleisiin pienkohteisiin.

Kävelemme kolmestaan teatterin terrassin ulointa reunaa kohti.

Raija: Täältä vasta näkyyki hyvin, ku mennään tänne teatteriterrassille.

Kimmo: Täällä on tota täl. Täällä on.

Petri: Hei, tää on...

Raija: Mitä?

Petri: Tää, mitäs...

Kimmo: Hei, tuolla on joku paperi.

Raija: Tästähän näkyy...

Petri: Sanomalehti!

Petri kurkistaa terrassin kaiteen yli alas pensaikkoon.

Raija: Kaiteen yli näkyy hyvin.

Petri: Sanomalehti!

Raija: Hyvin puskikossa olevat roskat.

Petri: Niin. Joku on tiputtanu sanomalehden. Hui, määhän kävelen kukkien päällä.

Raija: Niin, se on villiviini.

Petri: Niin, meilläkin kasvaa villiviini.

Kimmo: Meijän papan luona on villiviintä.

Petri: Ehkä tää on villiviinitarha.

Raija: Niin, ehkä.

Petri: Hui!

Kimmo: Huiiii! Tästä kun putois.

Raija: Ollaanpas korkeella täällä terassilla.

Kimmo: No, joku on vielä korkeemmalla.

Raija: No, niin on, tuolla vanhan poliisitalon katolla.

Katolla työskentelee remonttimiehiä.

R51

Vaikka eteemme avautui näkymä koko kortteliin niin, että kaikki rakennukset ja päiväkodin pihakin näkyivät lievästä lintuperspektiivistä, lapset huomasiivat alhaalla pensaassa olevat roskat, kasvit ja lähellä työskentelevät remonttimiehet. Minä yritin vielä toisen kerran saada lapsia katsomaan näkymää maisemallisesti.

Vähän myöhemmin samojen lasten kanssa teatterin terassilla.

Raija: Tästä voi nyt kattoo vähän tonne päin tolleen niinku ...

Kimmo: Tuolla on joku paperi.

Raija: Näkyykös päiväkotit tästä?

Kimmo: Näkyy.

Petri: Näkyy, ihan hyvin.

Raija: Missä näkyy?

Petri: Tuolla.

Raija: Ihan hyvinkö? Näkyys tosi hyvin?

Kimmo: Joo.

Petri: Joo.

Raija: No mun mielestä ei näy kyllä kovin hyvin, vähän ton puskan ...

Kimmo: Mikä auto tuo on?

Petri: Tuo palopäällikön.

Raija: Niin on varmaan.

Petri: Hei, tuolla on joku virkarikosauto. Hui, ollaanko me korkeella.

Raija: No ollaan.

Petri: Hei tota niin, ei kannattais puota.

Petri kurkistaa terassin kaiteen yli.

Raija: No ei kannattais pudota.

Petri: Ruusunmarjoja alhaalla.

Raija: On, joo. Punasia ruusunmarjoja.

Petri: Ja niissä on punasta.

R51

Nämä episodit kuvaavat hyvin kaikkia niitä tilanteita, joissa yritin saada lapsia katsomaan kokonaista näkymää. He kiinnittivät huomionsa aina yksittäisiin kohteisiin. Kun olimme esimerkiksi päiväkodin pihan yläpuolella olevan kaupungintalon parkkipaikan laidassa ja katselimme näkymää ja päiväkodin pihassa oli lapsia ja aikuisia, lasten huomio kiinnittyi säännöllisesti ihmisiin maiseman muiden elementtien sijasta.

Mielenkiintoista edellä esitettyssä episodissa on se, että kysyttäessä, näkyykö päiväkotit, lapset vastaavat hyvin varmoina, että se näkyy ja vielä hyvin. Tosiasiassa päiväkodin rakennus ei näkynyt tuolloin teatterin terassin siihen kohtaan, jossa seisomme, sillä suuret lehtipuut peittivät näköalan sinne suuntaan. Lasten mielestä päiväkotit kuitenkin näkyi hyvin, sillä he tiesivät, että se on noiden peittävien puiden takana.

Käytän käsitettä *lähelle katsominen* lasten tavasta poimia katseellaan ympäristöstään lähellä olevia yksityiskohtia. Lasten kaikilla retkillä poimimista kohteista tekemäni luettelon tarkastelu vahvistaa näkemystä siitä, että lasten tapa tarkastella ympäristöään on lähellä olevien, omalla tasolla (enintään 1,5 m maasta) näkyvien kohteiden tarkastelua. Kaikilla retkillä poimituista kohteista oli yli 90 % selkeästi lasten omalla tasolla olevia kohteita. Ympäristön suurista elementeistä poimituiksi tulivat ainoastaan muutamat rakennukset ja puut.

Seisomme teatterin terassin kaiteen luona.

Raija: Täältä näkee tosi hyvin.

Rasmus: Niin näkeeki.

Maria: Jos tippuu, niin varmasti kuolee.
 Raija: No joo, että täällä pitää olla siis, onneks tässä on näin iso kaide.
 Rasmus: Mää äsken näin tuolta, että se ois ihan pieni.
 Terhi: Mää oisin ihan täällä, jos ei ois kaidetta.

Terhi näyttää, että ilman kaidetta hän seisoi kaukana terassin ulkoreunasta.

Raija: No en minä uskaltais tulla tähänkään, mää oon semmonen.
 Terhi: Mää oisin ihan täällä.
 Raija: Nyt kannattaa tästä kattoo taas, että mitä siihen karttaan, aarrekarttaan voi piirtää, mitä päiväkodin lähellä näkyy.
 Rasmus: Tässä ei ollu mitään aarteita.
 Raija: Ei, mutta kato Rasmus, että kun kohta mennään piirtämään tonne päiväkodille, niin sää tästä näet vähän, mitä sää voit piirtää siihen karttaas.
 Kimmo: Hei ope, täällon hirveesti lunta.
 Raija: No niin on. Ihmeellisesti kerääntyny paljon.
 Rasmus: Hei tääll on jäätä, tai jotain.

R28

Tästä episodista näkyy myös, miten lapset sivuuttavat koko maiseman katsomisen. Lasten esille nostama putoamisen teema oli mukana kaikilla niillä retkellä, joilla poikkesimme teatterin terassille.

Muutamalla ensimmäisistä retkistä pysäytin lapset kohtaan, josta miltei koko kortteli näkyi ja pyysin heitä arvioimaan lähiympäristöä sen mukaan, mikä siinä on kivaa tai mukavaa, ikävää tai epämiellyttävää. Lapsia ei tuntunut kiinnostavan tällainen ympäristön arvottaminen lainkaan. Ainoastaan yhdellä retkellä sain jollain tapaa arvioivia vastauksia.

Olemme seisahduneet hieman syrjään jalkakäytävältä paikkaan, josta avautuu näköala käytännöllisesti katsoen koko kortteliin.

Raija: Näättekö te tästä kohdalta mitään semmosta, joka on teistä rumaa taikka...
 Terhi: Äh, siis inhottavaa.
 Raija: Yökköä taikka.
 Terhi: No, mää nään ainakin.
 Raija: No, mitä sää semmosta näät.
 Terhi: Mää nään noi autot ja hirveesti pakokaasua.
 Raija: Niin ne on susta yökköä?
 Elisa: Yök. Kato minkälainen perä tossa on?
 Maria: Hyi, mikä täällä haisee?
 Terhi: Niin ja hirvee haju.
 Elisa: Kato minkälainen perä tossa pienes autossa on.
 Maria: Ai tossa sinisessä?
 Elisa: Niin, yök.
 Maria: Vino.
 Elisa: Niin ja siinä on kolmio...
 Raija: No, mitäs semmosta, mikäs on parasta mitä tästä näkyy. Kauneinta tai kivinta tai.
 Terhi: Tuo puu tossa.
 Elisa: Tää ympäristö on vihreetä.
 Terhi: Tää, koska tää on niin värikäs niitten lehtien kaa ja.
 Elisa: Paitsi ei toi autotie. Ei missään nimessä. Metsä on musta kaunis.
 Raija: Metsä olis parempi niinkö?

Elisa: Niin...
 Raija: Joo.
 Terhi: Mää kasvatan näitten autojen päälle, jokaikisen päälle puun.
 Elisa: Samoin minä.
 R16

Pakokaasu siis on paha, vihreä metsä hyvää. Tähän lapsen esittämään arvioon vaikuttavat varmasti aikuisilta kuullut vastaavat arvioinnit.

Muilla kerroilla, kun yritin saada lasten arvioita ympäristöstä, lasten huomio kiinnittyi ympäristön pieniin kohteisiin laajemman maisemallisen kokonaisuuden sijaan. Näitä pieniä kohteitakaan lapset eivät niinkään arvioineet, vaan ennemminkin vain mainitsivat niitä havaintoina.

Raija: Niin. Hei niin niin, tässä jos vähän aikaan seisahutaan, niin kattokaapas, osaatteko sanoa mulle, mitä jos kattoo tästä tänne näin, eri puolille, että mitä semmosta mukavaa tässä näkyy tässä ympäristössä ja mitä taas semmosta, mikä ei oo teidän mielestä mukavaa?
 Kimmo: Tossa on ruohonleikkuroitu.
 Raija: Älä mee niin kauas, niin mää kuulen.
 Kimmo: Tossa on ruohonleikkuroitu.
 Raija: Ruohonleikkuri on käyny, joo, mutta jos katotte ihan ympärillenne, mikä on semmosta mukavaa tässä ympäristössä, jos katotte, niin minkä teidän mielestä?
 Okko: Tuolla on järvi.
 Raija: Järvi. Onks se susta mukava, ett näkyy järvi?
 Okko: Joo.
 Kimmo: Taas varis. Taas se sama ja nyt se lähti taas lentoon.
 Okko: Junarata.
 Raija: Ja junaratakin. No, onks tässä mitään semmosta, mikä teistä on aika ikävää, että tässä ihan tässä teidän päiväkodin lähellä on semmosta?
 Joona: Täällä on...
 Raija: Vai onks tää ihan hyvä ympäristö?
 Joona: Tässä on (pari sanaa)...
 R17

Huomattuani, että kokonaisen laajan ympäristön arviointi ei ole lasten mielestä kiinnostavaa luovuin kyselemästä siitä heiltä. Lasten katse kohdistui lähelle pieniin, kiinnostaviin yksityiskohtiin.

7 PYSÄHTYMINEN

7.1 Pysähdyksestä pysähdykseen tai koko ajan menossa

Liikkumista ja fyysistä toimintaa pidetään lasten luonteenomaisena tapana tutustua ympäristöön. Liikkuminen kuuluu ajatuksissamme ilman muuta osaksi retkeä. Tästä on osoituksen myös retken määritelmä: ”Retki on jalan tai jotakin kulkuvälinettä käyttäen suoritettu reippailun luontoinen ulkoilu-, samoilu-, vaellusmatka tai esimerkiksi huvittelu-, opinto- tai tutkimistarkoituksessa tapahtuva käynti jossakin.” (Nykysuomen sanakirja 1956).

Tämän tutkimuksen kohteena olevat retket eivät olleet pelkkää liikkeellä olemista, vaan ne muodostuivat retkellä olijoiden tavoitteiden tai tarpeiden mukaan liikkumisen ja pysähtymisen sarjaksi. Käynti tai viivähtäminen jossakin paikassa tai jonkin asian äärellä kuului yhtä hyvin retkeen kuin eteenpäin kulkeminenkin.

Oman tutkimukseni retkien pysähdyksiin liittyi kahdenlaisia merkityksiä. Ensiksikin niiden aikana paikkaa ja siellä olevia asioita määriteltiin tarkemmin. Se saattoi tapahtua esimerkiksi pelkästään nimeämällä joitakin kohteita, määrittelemällä niitä kielellisesti tai konkreettisesti tutkimalla. Toiseksi pysähtymisten aikana lapset punnitsivat myös itseään suhteessa ympäristöön. Tätä tapahtui esimerkiksi tietojen ja taitojen koetteluna. Pysähtymiset olivat syventymistä tiettyyn kohteeseen. Silloin lapset löysivät jotain merkityksellistä, konkreettisen kohteen tai tekemistä, jonka takia pysähtyminen tapahtui.

Tutkitut retket erosivat pysähtymisten osalta siten, että jotkut retket etenivät lyhyistä pysähdyksistä toiseen, joillakin retkillä ei pysähdytty juuri lainkaan ja joillain retkillä pysähdyttiin pitkiksi ajoiksi. Analysoin pysähtymisiä aineistostani erittelemällä jokaisella retkellä tapahtuneet pysähdykset. Sitä varten luin ensin yksittäisistä retkistä tekemäni päiväkirjamuistiinpanot. Sitten kuuntelin retkistä tehdyt nauhoitukset ja seurasin samalla litterointia. Tein listan kaikista pysähtymisistä kaikilla retkillä. Esimerkiksi retkestä 59 tehty lista on seuraavanlainen:

kaupungintalon alaikkunat
 kiipeävät lehmukseen
 lehmuksen pahkurat
 aarteiden etsimistä
 jeesus-lapun ja muistilapun löytäminen
 puskissa ryömimistä, aarteita löytyy
 ruuvi löytyy
 liikennemerkkin tarkastelua teatterin porttikäytävässä
 aarteiden etsintää
 puskassa ratsastus (-leikki)
 reittineuvottelu
 käsileimojen tarkastelu päiväkodin aidan vieressä
 terassin alla
 karuselli leikki riippapihlajissa
 terassin portailla

Kaikkiaan 20 retkellä oli pysähdyksiä yhteensä 211 ja ne jakaantuivat eri retkil-
 le hyvin epätasaisesti. Pysähdysten määrä vaihteli kolmesta kahteenkymme-
 neenseitsemään. Retket erosivat siis olennaisesti toisistaan siinä, kuinka monta
 kertaa niiden aikana pysähdyttiin (taulukko 5).

TAULUKKO 5 Pysähtymisten määrä retkillä ja retkien kesto.

Pysähtymisten määrä	Retkien määrä	Retkien kesto minuutteina
3-4	3	10, 20, 25
5-10	9	13, 17, 21, 21, 23, 24, 25, 30, 36
11-20	6	19, 22, 31, 32, 33, 45
26-27	2	29, 44

Jotkut retket olivat siis miltei jatkuvaa eteenpäin kulkemista ilman pysähdyk-
 siä, kun taas joillakin retkillä pysähdyttiin jatkuvasti. Niitä retkiä, joilla oli pal-
 jon pysähdyksiä, saattoi hyvin nimittää ympäristön nuuskimiseksi. Retkillä oli
 sitä paitsi sekä pysäyttävää nuuskimista että eteenpäin vievää nuuskimista.
 Pysäyttävä nuuskiminen ilmeni yhteisenä, samaan tiettyyn paikkaan liittyvä-
 nä tarkkana yksityiskohtien kartoituksena ja tutkimisena:

Lähdemme päiväkodin portilta. Kävelemme asfaltoitua jalkakäytävää pitkin n 10 metriä.

Raija: Haluatteko puikahtaa, tuolla käydä?

Joona & Okko & Kimmo: JOO!

Poikkeamme ensimmäisestä mahdollisesta aukosta, josta pääsee pois kadulta sisäpihan puolelle.

Raija: Ootteko käyny koskaan tässä?

Okko: Eeen.

Raija: Mitähän täällä on?

Kimmo: Täällä on...tikkaita!

Okko: Tikapuut on tässä.

Joona: Päiväkodin...

Kimmo lähtee kiipeämään rakennusvoiraston seinässä olevia tikkaita.

Raija: Älä kiipee, älä kiipee, älä kiipee.

Joona: ...päiväkodin terassi on tässä?!

Raija: Niin!

Joona on puikahtanut sisäpihalla olevaan jäteaitaukseen.

Joona: Hei! Täällä on jä...laatikoita.

Raija: Roskis, tämmönen roskis.

Joona: Tonne pannaan lehtiä.

Raija: Tässä on tämmönen kierrätyspiste vähän.

Joona: Tonne pannaan maitopulloja.

Raija: Purk...joo

Joona: ja rikkinäisiä

Okko: Tonne pannaan peltipulloja!

Raija: Joo

Okko: Ja tonne lasia ja tonne omenoita.

Raija: Niin.

Joona: Kaikkia jätteitä

Kimmo: Meillä on samanlainen omena (pari epäselvää sanaa)

Raija: Oho!

Joona: Maalia!

Raija: Maalipurkkeja tuossa.

Hieman kauempaa kuuluu Okon ja Kimmon ääni.

Raija: Joo.

Kimmo: Omituisia puita.

Raija: Niin. Mitähän puita ne on muuten?

Kimmo: Mä katson (epäselvä sana), pihlajapuita!

Raija: Mistä tiit? Mitä?

Kimmo: No, kato vaikka! Se on pihlajan puita. Pihlajanmarjoja.

R17

Tämän episodin tapahtumapaikka on aivan päiväkotirakennuksen seinän vieressä lapsiryhmän toimintatilan ikkunan alla Lapset eivät olleet kuitenkaan käyneet siinä koskaan. Se ei ole enää päiväkodin aluetta. Nuuskiva ote näkyy kolmen pojan nopeana hajaantumisena ja liikkumisena kyseisen pienen alueen eri soppiin. Oleellisena ryhmässä tapahtuvalle nuuskimiselle on se, että kukin ilmoittaa havainnoistaan toisille. Paikka kartoitetaan yhdessä ja merkittävät kohteet poimitaan toisillekin tiedoksi. Tässä sellaisia ovat tikkaat, päiväkodin terassi, jätekatos erilaisine laatikoineen ja riippupihlajat.

Eteenpäin vievällä nuuskimisella tarkoitetaan sitä, että retki etenee pysähdyksestä pysähdykseen sitä mukaan, kun lapset etenevät kukin vähän matkaa kerrallaan, ja ilmoittavat löytämistään kohteista muille. Joidenkin kohteiden äärelle saatetaan pysähtyä yhdessä tarkentamaan, mistä on kyse. Välillä käy niin, että joku lapsista jää tutkimaan kohdetta samanaikaisesti, kun joku toinen etenee ja ilmoittaa jo uusista löydöistä. Ilmoitusten seurauksena koko ryhmän reitti suuntautuu taas löydetyn kohteen suuntaan tai sen ohi uuteen kohteeseen.

7.2 Pitkät pysähdykset retken ytimenä

Joillakin retkillä lapset pysähtyvät erityisen pitkiksi ajoiksi. Pitkiä pysähdyksiä syntyy silloin, kun lapset keksivät itse jotakin toimintaa. Tutkimuksen retkillä tällaista toimintaa oli esimerkiksi puusta pudonneiden lehtien kerääminen, maahan pudonneissa lehdissä kahlaaminen, roskien kerääminen, multakokkareiden paiskominen, kasvien juurien kaivaminen tai leikkiminen. Joillakin retkillä lapset innostuivat keksimästään toiminnasta niin kovasti, että retki pysähtyi siihen. Lasten mielestä retken tarkoitus toteutuu siinä, että he saavat keskittyä keksimäänsä toimintaan.

Lapset keräävät kaikessa rauhassa, hiljaisuuden vallitessa, pitkän aikaa lehtiä. Minä odottelen.

Raija: No niin. Nyt voitais jatkaa matkaa tosta noin, tota Kilpisenkatua ylös.

Maria: Kato valmiiks kuivakin.

Maria näyttää löytämäänsä lehteä.

Raija: No niin on.

Maria: Tätä ei tartte edes kuivata.

Raija: Joo.

Maria: Tää on valmiiks kuivanukin.

Raija: Tuolla on vielä myöhemminkin niitä lehtiä, niin poimitaan sieltä sitten.

Terhi: Sitten kun me mennään pois täältä. Sitten.

Raija: Tuolla on vielä nimittäin toinen paikka mistä voi kerätä sitten.

R16

Retken merkitys näyttää olevan minulle ja lapsille selvästi erilainen. Lasten tutustumisretki lähiympäristöön voi olla puusta pudonneiden lehtien keräämistä siitä, mistä niitä kulloinkin löytyy. Aikuisena ja tutkijana minä huomaan toivovani, että retki etenisi ja siitä tulisi ehjä, kokonainen ja monipuolinen reitti. Ajatuksissani oli mielikuva "oikeasta" retkestä, vaikka en ollut sitä etukäteen suunnitellut. Lapset ohittivat ehdotukseni ja jatkoivat mitenkään kommentimatta toimintaansa. Seuraavassa on episodien sarja, josta tulee hyvin esiin edellä kuvattu asia:

Lapset ovat kaivaneet kasvien juuria jo noin 10 minuuttia:

Raija: Sää voit silleen niitä vähän tepsuttaa vastakkain [multaisia käsiä, jotta ne puhdistuisivat] noin ja sit ku ne kuivuu, jos me vaikka, me voitais käyvä sit vielä tuolla päin, jossa me ei oo käyty, jos te haluutte. Mutta että tehkää vaan hommia ensin, mutta että tuollahan päin me ei oo vielä käyty, niin sitten ennen ku lähetään ... Tää on varmaan semmonen homma, jota teijän täytyy tulla jatkamaan joku päivä hei, tää on niin iso homma.

Timo: Niin.

Raija: Niin. Että yhellä retkellä ei ehi kaikkia juuria tästä.

Timo: Voi hitsi!

Raija: Katkes, niinkö?

Pekka: Kato, mulla on näin pitkä.

Raija: Ohhoh. Joo, se on joku horsma.

Pekka: Horskihan sen nimi on.
 Raija: Horsma.
 Timo: Mitäs täällä?
 R53

Lapset jatkoivat ehdotuksistani huolimatta juurten kaivamista. Muutaman minuutin kuluttua yritän uudelleen ehdottaa matkan jatkamista. Samalla kerron, että voisimme pyytää päiväkodilla, että pojat pääsisivät palaamaan kaivaustöihin myöhemmin lapioiden kanssa. Ehdotukseni menee muuten läpi, mutta lapset jatkavat kaivamista. Noin viiden minuutin kuluttua edellisestä:

Raija: Hei nyt sitten ku ... tee vaan, nyt sitten ku Timo on saannu tän turpeen käsiteltyä, ja sää sen, niin sitten me jatketaan matkaa, joko tässä täällä tai sitten me mennään päiväkodille, että me ehitään tänään tehä ne kartat. Ja sitten me voijaan puhuu siitä asiasta, että teistä olis kiva tulla tähän näin kaivamaan, niin varmaan se järjestyy toisena päivänä.
 Pekka: Kato mikä juuri!
 Raija: On mahtava, se on juolavehnän juuri, sillä on tosi isot juuret.
 Timo: Vau!
 Pekka: Tämäpä se, juuri pitää irrottaakin.
 Raija: No niin.
 Timo: Kato tätä hommaa.
 Pekka: Mulle tulee varmaan ...
 Timo: Kato Pekka!
 Raija: Noin.
 Pekka: Sormi (epäselvää puhetta kauempaa)
 Timo: Kato mikä tässä. Tässä ei oo minkäänlaisia. Tässä ei oo minkäänlaisia.
 Raija: No niin.
 Pekka: Tälläpä ne isot juuret vasta onkin.
 Raija: On.
 Timo: Tulkaa kattoon!
 Raija: Ohhoh!
 Timo: Mikä eläin.
 Pekka: Se on kastemadon lapsi.
 R53

Vielä viisi minuuttia myöhemmin samassa paikassa ja samassa kaivamistyössä.

Raija: Niin. No niin, nyt lähetään eteenpäin.
 Timo: Emmää vielääkään oo.
 Raija: No otapas nopeesti, niin sitten lähetään, kato ku että me ennätetään, ku ... ei muuten, mutta että ennätätte sitten syömään myös.
 Timo: Kato!
 Raija: Niin, tätä hommaa kato piisais niin paljon tässä, tää on ihan hyvä homma teillä tässä näin, en yhtään väheksy sitä, mutta ...
 Pekka: Kumpaan suuntaan me jatketaan?
 Raija: No tähän sen päätätte, mihin me jatketaan.
 Timo: Aha.
 R53

Tässä episodien sarjassa näkyy erityisen hyvin miten lapset jatkavat intensiivisesti itse keksimäänsä toimintaa piittaamatta ehdotuksistani.

7.3 Tutkimaan pysähtyminen

Jaottelin retkillä tapahtuneet yhteensä 211 pysähtymistä luokkiin sen mukaan miksi lapset pysähtyivät. Pysähtymisiin oli viidenlaisia syitä:

tutkittava luonnon kohde 39 havaintoa,
 tutkittava kulttuurinen kohde 66 havaintoa,
 tekemään pysähtyminen 58 havaintoa,
 paikka johon pysähdytään 36 havaintoa,
 reittisuunnitelmapysähtyminen 12 havaintoa.

Tarkastelen näitä pysähdyksiä tarkemmin kolmena ryhmänä. Ensimmäiseksi ovat kohteena tässä luvussa kaikki tutkimaan pysähtymiset. Vaikka tutkiminen on myös tekemistä, käsittelen toiseksi (muuta) tekemään pysähtymistä erikseen, sillä nämä kaksi toiminnallista pysähtymisen lajia tuottavat keskenään hyvin erilaisia pysähdyksiä. Kolmanneksi käsittelen paikassa pysähtymistä. Koska reittisuunnitelmien tekemistä on käsitelty jo luvussa 5.2. ja koska varsinaisia reittisuunnitelmapysähtymisiä on retkillä vähän, en tarkastele niitä enää tässä yhteydessä.

Lyhyitä tutkimisia on vaikea erottaa pitkistä, kertomuksia tarjoavasta kohteiden poimimisista. Ehkä tutkimista voitaisiinkin ajatella intensiivisenä kohteiden poimimisena. Hiuksenhieno ero on siinä, että kun kohdetta tutkitaan, sen äärelle pysähdytään, mutta jos se vain poimitaan, matkaa jatketaan samantien. Toiseksi tutkimisen tuloksena on jo jotakin uudenlaista näkemystä tai tietoa siitä kohteesta, jota tutkitaan. Eron tekeminen aineistossa ei ole kovin helppo. Tutkimisen tuloksena on useimmiten myös joku tai joitakin kertomuksia, jotka liittyvät tutkimuksen kohteisiin, niistä tehtyihin havaintoihin tai niistä mieleen tulleisiin asioihin. Tutkimaan pysähtymiset alkavat usein lapsen kysymyksestä tai jonkinlaisesta määrittelystä.

Kimmo: Mikä tämä on?

Kimmo pysähtyy rakennusviraston seinässä olevan ritilikön äärelle.

Raija: Mikähän se on?

Kimmo: Tuuletin.

Raija: No niin se muuten varmaan onki tämmönen

Petri: Joku tuuletin.

Raija: Joo, se on tän rakennusviraston tuuletuskanava varmaan.

Kimmo työntää kätensä ritilikön läpi tuuletuskanavaan.

Kimmo: Täällä on jauhoo sisällä.

Raija: Pölyä varmaan vaan.

Kimmo: Pölyä se vaan.

Raija: Joo. Mielenkiintoista.

Seuraavaksi Petri vie retkeä eteenpäin kysymällä

Petri: Hei, mitäs rakseja tossa on?

Petri osoittaa asvalttiin piirrettyjä rasteja.

R51

David: Hauskan näköisiä.

Teemu: Päärynän näköisiä!

Raija: Näytä.

Teemu: Katsokaa!

Milla: Minkä näköisiä?

Raija: Niin onkin.

Teemu: Päärynän näköisiä.

Raija: Kato, ihan päärynän näköinen. Tiedättekö, mitä nämä on?

Milla: Ruusunmarjoja.

Raija: Niin on. Ruusun marjoja. Voit ottaa.

Milla: Mä oon syönyt niitä.

R14

Nämä pienet tutkimukset saavat alkunsa lapsen kysymyksestä ja lapsen tekemästä määrittelystä ("hauskan näköisiä"). Toisessa tutkimuksessa lapset ottavat selvää tuulettimesta, toinen johtaa ruusunmarjojen tunnistamisesta pieneen kertomukseen siitä, että lapsi on syönyt aiemmin ruusunmarjoja. Suurin osa tutkimisista on tällaisia lyhyitä pysähtymisiä, joiden jälkeen matkaa jatkettiin uusia kohteita etsien. Jotkut tutkimiset olivat pidempiä. Seuraava on yksi pisimmistä:

Terhi: Hei. ...Tossa puussa on sementtiä.

Keräännymme kaikki tarkastelemaan lehmuksessa olevaa sementtiä.

Rasmus: Hei, mejän pihassaki on tommonen.

Raija: Ahaa.

Rasmus: Ja Kirkkopuistolla on tommonen.

Raija: Joo

Terhi: Mikä tää on?

Raija: Ai mikä?

Kimmo: Se on sementtiä.

Raija: Se on sementtiä se.

Rasmus: Miks siinä on?

Terhi: Ai tää oranssi? Ai tää oranssi?

Raija: Ei ku se oranssi on sitä.

Rasmus: Ei ku tää on sementtiä.

Raija: Nii, se oranssi on sitä puuta, ku se on ruvennu sieltä vähän tolleen lahoamaan ja murtumaan.

Rasmus: Miks tähän on laitettu sementtiä?

Raija: No kuule sen takia, kun tähän puuhun on tullut tämmönen pahkura, niin se on ruvennu siitä niinku lahoamaan ja menemään huonoksi se puu.

Rasmus: Niin.

Raija: Niin sitten puutarhuri on huomannu, jotka hoitaan näitä puuta, niin ne on huomannu et, huomannu niin tota, ne on ottanu sen niinku sen huonon puu-

osan pois ja laittanu tätä sementtiä, ettei se kato, muuten tää ois liian heikko, kun tuulee kovasti, niin se kaatuis, ku siinä ois tämmönen iso kolo.

Kimmo: Niin sitten se vois kaatua tohon puuhun ja sitten se kaatais sen tohon.

Terhi: Tai kaupungintalon päälle.

Maria: Kyllä se siinä yltää tonne kaupungintaloon.

Rasmus: Tai sitten ton auton päälle

Terhi: Roskiksen päälle.

Raija: Niin.

Rasmus: Sit roskis menis ihan ruttuun.

Raija: Sano muuta. Että semmonen se on se, noissa tommosissa puistopuissa

Kimmo: Tossa on paljon pahkuroita

Rasmus: Siinä on sen napa.

Kimmo: Hei!

Kimmo huutaa vähän kauempaa.

Raija: No?

Kimmo: Mää löysin kolon!

Raija: Onko?

Kimmo: On.

Raija: Odottakaa vähän.

Kävelemme sen puun luo, josta Kimmo on löytänyt kolon.

Raija: Niinpä onkin. Katsokaa miten tälle puulle on käynyt.

Kimmo: Höh!

Rasmus: Kattokaa miten se kolo menee tonne asti.

Terhi & Maria: Joo.

Raija: Oho, mitenkähän sille käy, kuoleekohan se?

Kimmo: Ja vielä täällä!

Kimmo löytää lisää koloa puusta.

Raija: No niin onkin.

Rasmus: Ja hämähäkinverkko!

Raija: Joo.

Kimmo: Ohoh.

Raija: No niin onkin. Siellä asustelee kolossa joku hämähäkki.

Tämä jatkui Terhin kertomuksella siitä, että mummo tulee heille kylään. Maria löysi vielä yhdestä puusta repeämän, joka kuitenkin ohitettiin vain toteamalla se.

R28

Tutkiminen alkoi lapsen havaitsemasta sementistä, jolla puuta on tuettu. Kaikki kiinnostuvat tästä erikoisesta asiasta ja kerääntyvät katsomaan mistä on kyse. Tämä yhteinen kiinnostuminen on tyypillistä tutkimiselle. Rasmus vertaa havaintoa aiemmin näkemiinsä vastaaviin tapauksiin kotipihassa ja Kirkkopuistossa. Rasmus ihmettelee, miksi puussa on sementtiä, ja Maria kiinnittää huomion oranssiin sienikasvuun. Puun mahdollista kaatumista pohditaan yhdessä. Samanaikaisesti Kimmo löytää revenneen puun, jota kaikki siirtyvät tutkimaan. Sekä puun kaatumisesta että hämähäkinverkosta syntyy kertomus. Lehmuksen pahkuroita tutkittiin viidellä eri retkellä (R55, R26 kaksi kertaa, R59, R28, R60).

Eräessä vaahterassa oli iso halkeama, jota tutkittiin kolmella retkellä. Joka kerta halkeama innoitti lasten mielikuvitusta ja taas syntyi kertomuksia. Yh-

dellä retkellä onkaloa kuviteltiin käärmeen pesäksi (R17), toisella retkellä arvailtiin asuisiko siellä mäyrä, siili vai vompatti (R54) ja kolmannella retkellä muisteltiin miten Peppi Pitkätossulla oli piilopaikka ontossa puussa (R20).

Kaupungintalon edessä olevaa Karl Kristian Rosenbröjerin patsasta tutkittiin kuudella retkellä (R19, 20, 22, 55, 56, 60). Kolmella niistä syntyi lasten kertomus haudasta, jonka arveltiin olevan patsaan kohdalla.

- Aura: Patsas!
 Raija: No patsas. Siinä lukee kuka se on.
 Pirre: Tai jonkun hauta.
 Aura: Hauta?
 Pirre: Niin.
 Raija: Mää luulen, että tässä ei oo hauta. Tää on vaan laitettu muuten muistutukseks. Tää on semmoinen kun Karl Kristian Rosenbröjer. Minä tiedän sen verran, että tämä on semmoinen mies ollu kauan, kauan sitten. 1700-luvulla se on syntynyt jo. Oi oi. Siitä on yli 200 vuotta. Niin tää mies on perustanu tän Jyväskylän kaupungin.
 Aura: Missä tuo mies on nyt?
 Raija: No, se on kuollut jo aikoja sitten. Yli 100...
 Aura: Se on varmaan tuolla...tuon alla.
 Raija: No en tiedä vaikka...yli 100 vuotta sitten jo kuollu.
 Pirre: Ois laittanu, joku ois laittanu ton, miksei laittanu tohon mökkiä tota.
 Aura: Kirkko!

Aura huomaa kadun toisella puolella olevan kirkon.

Raija: No, siellä on kirkko.

R22

Kovin pitkiä pohdintoja patsas ei vaikuttavuudestaan huolimatta saa aikaan. Kuten edellä esitetystä episodistakin voi nähdä, lapset siirtyvät lyhyen ajan kuluessa tarkkailemaan jo huomaamansa kirkkoa. Sen lisäksi, että patsas herätti kertomuksia haudasta, pohtivat lapset miksi patsas oli laitettu. Esimerkiksi retkellä 19 Lasse kysyy "Kukas tämä herra on, joka on saanut oikein patsaan?" ja retkellä 20 Milla "Mitä tää patsas nytten tossa tekee?" Retkellä 60 patsas herättää voimainkoetteluhulun, kun Riku kysyy "nostanko ton ilmaan?". Tuntuu siltä, että kertomukset syntyvät siksi, että patsas on muusta ympäristöstä poikkeava kohde.

Muita kohteita, joita tutkittiin useammalla retkellä, olivat kaupungintalon alaikkuna, korttelissa olevat remonttikuopat ja portaiden vieressä oleva hiekoituslaatikko.

Seuraava monipolvinen tutkimusepisodi kertoo siitä miten lapset ryhmänä tutkivat ympäristön kohteita herkeämättömällä intensiteetillä - meneillään on koko ajan monia haasteita:

Milla, Teemu ja David ovat hajaantuneet tutkimaan omia kohteitaan pienelle etäisyydelle toisistaan. He kertovat ääneen muille retkeläisille mitä tutkimuksessa selviää.

- Milla: Erikoista sammalta.
 Raija: Erikoista. Kyllä monenlaista erikoista löyty.

- Teemu: Hei, ryppysiä marjoja.
 Raija: Joo.
 Milla: Ja kukka.
 Raija: Niin on. Haistapa, miltä tuoksuu.
 Milla: Ruusunkukalta.
 Raija: Niin, no se on ruusupensas. Haistapa, haistapa.
 Milla: Mää oon ennenkin haistanu.
 Raija: Niin, siitä sais tehtyä vaikka hajuvettä sillain, että laittais veteen noita ja pitäis yön yli ja sitten seuraavana päivänä se vesikin tuoksuu tommoselle ruusulle.
 Teemu: (*Ääni kuuluu kauempaa.*) Hei! Täällä on jotain mustia!
 David: Käpyjä.
 Teemu: Piikkipensaita. Ai käpyjä?
 David: Kutsu se orava syömään käpyjä. Kutsu orava syömään käpyjä.
Näimme oravan aikaisemmin tällä retkellä.
 Raija: Näytä, onko kypsiä vai onko raakoja? Taitaa..
 Milla: (*Epäselvää puhetta.*)
 Raija: Joo, taitaa olla vielä raakoja, koska...
 Milla: Nää, nää on pössösieniä.
 Raija: Mikä?
 David: Ne ei voi vielä syödä. (*Viittaa oraviin.*)
 Milla: Kato.
Keräännymme kaikki katsomaan Millan löytämiä sienii.
 Raija: No niin.
 Milla: Mitäs ne on?
 Raija: Ne on semmosia, niillä on hauska nimi.
 Milla: Pössösieniä.
 Raija: Niin. Mitä?
 Milla: Pössösieniä? Meijän mummo
 Raija: Pössösieniä? Niin, pössösieniks niitä voi sanoo...
 David: Näytä, minkälainen se on.
Milla polkee sienien päälle ja niistä pöllähtää itiöitä.
 Raija: Kato ne toleen pöllyää, kun sitä, niin sen oikee nimi on känsätuhkelo.
 Milla: Känsätuhkelo!
 Raija: Känsätuhkelo.
 David: Hirvee pöly
 Raija: Eikö
 R14

Milla löytää tahollaan erikoista sammalta ja ruusunkukan. Nämä löydöt eivät kiinnosta muita lapsia, sillä sammalta on tutkittu jo aiemmin yhdessä tällä retkellä. Teemu löytää Davidin kanssa käpyjä sembramännystä, joiden joukossa he seisovat. Tästä kehittyy kertomus oravista, jotka voisivat tulla syömään käpyjä. Sitten Milla löytää sienet, jotka kiinnostavat kaikkia.

Tutkimisen tuloksena lapset saavat tietoja tutkitusta kohteesta. Sen lisäksi yhteisiin tutkimuksiin liittyy joko yhteisiä tai yksittäisen lapsen kertomuksia. Ne sisältävät tietoja, arvioita tai muistoja, jotka tutkimuksen kohde herättää.

7.4 Tekemään pysähtyminen

Tekemään pysähtyminen muotoutuu fyysisen ympäristön tarjoamien puitteiden ja innostuneiden ja ideoivien lasten vuorovaikutuksessa. Tekemisissä painottuvat eri tavalla minän ja omien taitojen punnitseminen sekä tilan ja tilassa olevien mahdollisuuksien testaaminen tai näiden yhdistäminen.

Lapset esimerkiksi koettelevat ja puntaroivat omia (fyysisiä) taitojaan suhteessa tilasta löytyviin haasteisiin tilanteissa, joissa he kulkevat ja ryömivät pensaissa. Se oli hyvin suosittua, sillä sitä tapahtui 14 retkellä, joillakin retkillä jopa useamman kerran. Yleensä pensaaseen meneminen oli yksi reitinvalinta. Lapset eivät suoranaisesti kysyneet siihen lupaa. Joku vain valitsi reitin ja muut seurasivat perässä. Joillakin retkillä tuntui kuitenkin, että tarkoituksena oli testata, mitä minä sanon siihen.

Aura: Mennään tonne metsään.

Raija: Tonne metsään? Joo. Aatella, että päiväkodin vieressä on metsä, vaikka se on keskellä kaupunkia.

R52

En kieltänyt pensaissa kulkemista, mutta muutaman kerran muistutin lapsia siitä, että he varoisivat katkomasta oksia. Pensaat olivat minun ympäristöjäsenyyksissäni kaupungin puistoalueen istutuksia. Lapsille jäsenyykset tuntuivat olevat toisenlaisia. Lapset eivät aina ilmaisseet pensaaseen menemisen motiivejaan. Joissain tapauksissa se tuntui olevan vain kuin yksi luonnollinen vaihtoehto kulkea kaupunkikorttelissa. Pensaissa ei myöskään tehty välttämättä mitään erityistä. Muutamissa tapauksissa pensaasta etsittiin tai löydettiin aarteita. Joissakin tapauksissa pensaaseen meneminen näyttää olevan piilossa olemista tai omien taitojen testaamista. Yksi retkistä (R24) oli miltei kokonaan tällaista toimintaa. Tälle retkelle osallistuneet kaksi lasta ryömivät, konttasivat ja hiipivät seitsemän kertaa erilaisissa "metsissä" ja pensaissa.

Retken ensimmäinen metsä:

Raija: Mihinkäs päin sitten?

Tuukka: Mennään.

Raija: Oota.

Joona: Hei Tuukka! Mää näytän minne päin!

Joona lähtee jo juoksemaan.

Joona: Tuu Tuukka!

Tuukka katsoo mihin Joona juoksee ja lähtee perään. Lapset juoksevat edellä.

Raija: No niin. Haluutteko te mennä tänne? Kuusimetsä.

Tuukka: Ai kuusimetsä?

Raija: Eiks tää oo, onko, eikö nää oo jotain kuusia?

Tuukka: On. Me mahutaan meneen kuitenkin tänne.

Joona: Toivottavasti. Muut ei saa nähä.

R24

“Metsä”, jossa liikuimme oli vähän aiemmin tehty siirtämällä jalokuuset läheisen rakennuksen seinustalta turvaan remonttimiesten kaivinkoneilta. Aluksi lapset pitivät metsää hyvänä piilopaikkana. He hiipivät ja konttasivat metsän läpi kahteen kertaan päästä päähän ja vakoilivat lähellä työskentelevää kaivinkoneenkuljettajaa. Tämä ensimmäinen metsäkokemus tuntui herättävän lapsissa ajatuksen etsiä uusia haasteita, sillä heti perään olimme kahden muun sembramäntymetsän äärellä. Toisen metsän jälkeen ehdin sentään kysyä, “mihis sitten mennään?” ja sain heti vastauksen, “tohon metsään!” ja lapset juoksivat jo sinne. Lapset siis kutsuivat metsiksi noin ihmisen korkuisia melko suuria sembramäntypensaikoita. Toisessa metsässä tuli esiin vielä piiloutumisen teema, kun Joona totesi “meidät nähtiin”. Selviytyminen vaikeasta reitistä oli kuitenkin lapsille tärkein teema useammassa metsässä:

Kolmannessa metsässä: Minä seison pensasmetsän laidassa ja odotan lapsia, jotka kiipeilevät pensaissa oksien yli ja ryömivät niiden ali.

Joona: Tää on parempi reitti (kuuluu kauempaa pensaasta).

Lapset taiteilevat pensaissa. Minä odottelen “ulkopuolella”.

Tuukka: Helppo reitti.

Lapset ovat edelleen pensaissa. Minä odottelen edelleen.

Raija: Pääsetkö. No niin. Sillai varovasti, ettette katko oksia kauheesti. No niin. Pääsette. Hyvä. Selvä.

Tuukka: Tää oli helppo.

Raija: Tää oli helppo?

Tuukka: Toisiks helpoin.

Raija: Mikäs oli helpoin?

Tuukka: Ehkä se eka.

Raija: Eka sun mielestä.

Tuukka: Toinen oli vaikein.

R24

Selviytymisteeman tärkeydestä molemmille lapsille kertoo toisen metsän episodin loppuosa.

Raija: No niin. Selvisit. Hyvä.

Tuukka nauraa erityisen tyytyväisenä.

Raija: Pääsetkö Joona? Tuu varovasti.

Tuukka: *(Puhuu hiljaa itsekseen)* Piän silmiä kii.

Tuukka: *(Kohdistaa puheen pensaassa vielä olevalle Joonalle)* Piä silmiä kii.

Raija: Niin, silmiä kiinni, ettei pistä mikään. Pääseksää?

Joona: Pääsen.

Raija: Varovasti tuut.

Joona: Mää oon iso.

R24

Neljännessä ruusupensasmetsässä kulkemista Tuukka piti vaikeana, mutta päätyi lopulta yrittämään. Korostaakseen rohkeuttaan ja selviytymistään lapset totesivat pensaista tultuaan:

Joona: Mää, mää pidin silmät auki.
 Raija: Aha.
 Tuukka: Määkin pidin.
 R24

Selviytymisen tai uskaltamisen teema tuli esiin myös retkellä 28, kun lapset menivät ruusupensaaseen läpi.

Rasmus: Mennään tuolta.
Rasmus näyttää reittiä ruusupensaaseen läpi.
 Raija: Hei! Rasmusen ehdotus, että mentäis tuolta.
Huudan muille mukana olleille kolmelle lapselle. Muut tulevat paikalle ja lähemme kaikki kulkemaan suurehkon ruusupensasalueen läpi.
 Raija: Silleen varovasti, nää on piikkipuksia, niin varovasti mennään. Tältä puolen ehkä pääsee paremmin, tosta vähän loikkaat siitä.
 Rasmus: En mää uskalla.
 Raija: Etkö
 Rasmus: Mää oon loikannu, niin aina tulee räh...
 Raija: Niin tulee huonoja seurauksia, niinkö? No siitä justiin silleen.
 Kimmo: Mää pääsen näin.
 R28

Myös retkellä 58 lapset tuovat itse esille pensaan läpi menemiseen sisältyvän uskaltamisen.

Jari: Tuu tänne.
 Raija: Mutta hei, mennään yhdessä. No niin. Ahaa, sää meinaat mennä siitä. Vähän puskan läpi seikkailemaan.
 Jari: Puskan läpi.
 Miska: Uskallan määkin.
 Raija: Saa siitä mennä joo.
 Miska: Hei annas kun mäkin tuun.
 Raija: Kun varoo vähän, ettei hirveesti katko niitä oksia, kun ne on...
 Miska: En mää meekkään ku tähän.
 Raija: Siihen asti.
 Miska: Niin.
 Raija: Tosta pääsis varmaan, jos haluu mennä puskan läpi puikahtaen tuosta noin, ku siinä on tommonen...
 Jari: Mimmonen näytä.
 Miska: Mää meen.
 Raija: Voit mennä.
 Jari: Kattokaa.
 Raija: Joo. Noin ja sit pitää mennä matalaks ja...
Lapset ryömiövät pensaiden halki eri reittejä.
 Raija: No niin, sieltä kömmittää. Hyvä. Mihinkäs sitten?
 R58

Retken 24 lasten seitsemäs ja viimeinen metsäseikkailu piikkisessä happomarjapensaikossa vahvistaa edelleen sitä tulkintaa, että lasten mielestä omien tai-

tojen koettelu ja selviytyminen olivat keskeistä pensaissa kulkemisessa. Tämä välittyi lähinnä lasten toiminnasta, jota seurasin pensaikon vierellä. Lapset hyppelivät, kyyristelivät, pujottelivat pensaissa ja väistelivät oksia. Välillä kuului myös huudahduksia, jotka kertovat kovasta yrityksestä selvitä oksiin osumatta. Toinen lapsista tuli verranneeksi pensaissa pujottelua tietokonepeleihin lähtiessään pujottelemaan loppupätkää uudelleen selvitettyään puskat jo kerran. "Toinen kenttä", hän sanoi yrityksensä aluksi.

Myös toinen retki (R59) oli suurimmaksi osaksi pensaissa olemista. Aluksi lapset testasivat taas taitojaan kiipeilemällä pensaiden vantterilla rungoilla. Pian pensaat saivat kuitenkin toisen merkityksen. Niistä tuli leikin areena.

Tiina: Mää meenki ratsastaan hepall.

Riikka: Täällä on mun oi...

Tiina: Piä näitä.

Tiina antaa minulle keräämänsä lehdet.

Raija: Joo, pistä tuohon. Noin.

Tiina: Kato, meen tikapuilla.

Raija: No niin. Se oli aika hieno suoritus. Sää pääsit korkeelle.

Tytöt ovat kiivenneet vuorimäntyjen oksille.

Tiina: Ai!

Raija: Sattuko?

Tiina: Sattu. Heppani ei edes anna...

Raija: Eikö meinaa ottaa sua selkäänsä?

Riikka: Käännetäänkö hepat? Milla!

Raija: Milla tulee tuolta.

Riikka: Milla määkin tuun.

Milla: Hopotihopotihopoti

Raija: Onpas se liukas.

Riikka: Hopotihopotihopoti

Lapset ratsastavat pensaiden vahvoilla rungoilla istuen.

R59

Pensaassa ratsastamisen jälkeen leikin teema ehti vielä vaihtua, ennen kuin lapset päättivät jatkaa matkaa.

Riikka: Juhuu, majassa. Majassa. Apua, mää oon vaarassa.

Raija: Oot sää vaarassa?

Riikka: Oon, mää en pääse pois täältä.

Raija: No, kömmi.

Riikka: Tää on liian viidakkomainen.

Raija: Milla, oota meitä, elä mee kauemmas, ettei eksytä toisistamme.

Milla on jo tullut pois pensaasta ja on valmis jatkamaan matkaa.

Riikka: Apua!

Tiina: Apua, varo täällä on käärmeitä!

Raija: Onko käärmeitä?

Tiina: Leikkikäärmeitä. Tässä on.

R59

Edellisessä esimerkissä lapset tuntuvat varmistelevan, että minä ymmärrän kysymyksen olevan leikkikäärmeistä, jotka luikertelevat pensaikossa.

Lasten itse keksimä ja synnyttämä toiminta saa aikaan erilaisia vivahteita ympäristön kohtaamiseen. Esimerkki retken 17 lehtisodasta:

Joona: Lehtiä, vaahteranlehtiä!

Raija: Ihana.

Okko: Lehtisotaaa!

Pojat heittelevät maassa olevia vaahteran lehtiä minun päälleni ja minä yritän vastata "hyökkäykseen". Kaikkien nauru ja "sotahuudot" kuulostavat hyöäntuulisilta.

Raija: Hyvä lehtisota. Huh! Huh!

R17

Vaahteransiemeniä tutkittaessa lapset haluavat todella nähdä ja kokeilla, miten "siemenpropellit" pyörivät.

Okko: Mä löysin kaks.

Raija: ...niin ne on lähettäny näitä. Me voijjaan sitten kun...

Joona: No, heittäkää! Heitä.

Raija: Nytkö.

Joona: Niin.

Minä heitän useita vaahteransiemeniä ilmaan.

Okko: Pyörii.

Lapset nauravat.

R17

Toimintaan pysähtymiseen liittyy usein lasten kysymyksiä siitä, mitä saa ja mitä ei saa tehdä. Kysymykset kohdistettiin tutkimuksen retkillä minulle, retkien ainoalle aikuiselle. Näin tulee esiin lasten käsitys siitä, että kaupunkiympäristössä vallitsevat tietyt säännöt siitä, mikä on sallittua toimintaa ja mikä ei. Lisäksi lapset olettavat että aikuinen osaa määrittää toiminnan rajat.

Varsinaisessa toiminnassa omien kykyjen ja taitojen testaamisella suhteessa ympäristöön näyttää olevan lapsille tärkeä merkitys. Lapset kokeilivat fyysisiä voimiaan, ketteryytään ja rohkeuttaan. Omia kykyjä ja haasteista selviytymistä arvioitiin myös itse ääneen. Lapset liittyvät toimintaan myös seikkailun, joka voi olla vakoilua tai mielikuvitusleikki.

7.5 Paikassa pysähtyminen

Johonkin paikkaan pysähtyminen nimenomaan paikan vuoksi sekoittuu helposti lopulta tuossa paikassa erilaisten kohteiden tutkimiseen tai johonkin toimintaan. Aineistosta löytyy kuitenkin sellaisiakin kohtia, joissa tiettyyn paikkaan meneminen ja siinä pysähtyminen johtuu alun pitäen paikan luonteesta.

Jonkun paikan valitseminen tietoisesti kohteeksi ilmenee joko puheesta "sitten mennään tonne" tai "minä jo menen, heippa". Joissakin tilanteissa lapsi kysyi lupaa mennä paikkaan. Selkeästi kohteeksi valittuja paikkoja oli kolme: päiväkodin terassi ja portaat, teatterin ulkoterrassi ja päiväkodin terrassin alusta.

Päiväkotirakennuksen ulkoterrassi ja terrassin portaat eivät olleet normaalisti lasten käytettävissä. Terrassin portaille pääsi vain viereisen rakennusviraston pihasta. Viidellä retkellä lapset kiipesivät päiväkodin terrassin portaat ylös, katselivat hetken sisälle päiväkotiin ja laskeutuivat portaat alas.

Olemme tulleet päiväkodin terrassin portaiden alapään kohdalle.

Noora: Mennäänkö Gummeruksenkadun päiväkodin portaita pitkin?

Raija: Voi mennä, jos haluutte. Mennään vaan. Ootteko ennen menny?

Noora: Ei.

Raija: No niin, se on sitten uus juttu. Kyllähän ne portaat täytyy käyvä kiipeemässä.

Satu: Ei vaan pääse sisään.

Portaiden yläpäässä on portti, joka estää pääsemästä portaisiin päiväkodin puolelta päin.

Raija: No ei, kun siellä on portti kiinni. Jos ei kiivetä portin yli. No niin.

Lähdemme kiipeämään yhdessä portaita ylös. Tulemme portin luo.

Noora: Tööt.

Raija: Tööt. Tuttu maisema.

Tarkoitin näkymää päiväkodin sisälle ikkunan läpi.

Satu: Joo.

Raija: Ja tutut ihmisetki siellä näyttää olevan. Kolme näyttää olevan.

Noora: Ruokapöydässä istumassa.

Raija: Niin, valmiina oottavat, varmaan nälkäsiä, kun oottavat nyt jo ruokaa. Niin. Aika kiva tässä tämmönen terassi.

Satu: Niin.

Raija: Mitä siellä on?

Noora kurkottelee terrassin portin yli.

Raija: Pyörylöitä? Niinkö?

Noora: Niin.

Terassilla lojuu puusta leikattuja pyöreitä kiekkoja.

Raija: Niin, tommosia. Tiiä mitä ne on.

Käännyimme terassilla katselemaan ulospäin talosta.

Raija: No niin, tästä voi vähän kattoo näin ja sitten voijaan mennä. Mihis sitten mennään?

Noora: Tonne.

R52

Päiväkodin terrassin portaat houkuttelivat lapsia pelkkänä paikkana, sillä ne olivat toisaalta osa tutustakin tutumpaa päiväkotia, mutta toisaalta jotain ennen näkemätöntä tai kokematon. Tämä tuli esille eräällä retkellä hämmästyksen huudahduksena "Päiväkodin, päiväkodin terassi tässä!" (R17). Kun lapset kiipesivät portaille, oli kyseessä varmasti aito kiinnostus tuohon outoon paik-

kaan, mutta samalla siitä tuli kurkistus toisesta suunnasta omaan päivittäiseen tuttuun ympäristöön. Terassin ikkunoista näkyi nimittäin sisälle päiväkotiin juuri lasten oman ryhmä tiloihin. Ikkunan takaa he saivat uuden näkökulman omaan arkiympäristöönsä. Mielenkiintoista on se, että kaikki portaille kiivenneet retkeläiset katsoivat kiinnostuneina ja jonkin verran kommentoiden ikkunan läpi tuota tuttua sisätilaa. Kukaan ei kuitenkaan ainakaan näkyvästi kiinnittänyt mitään huomiota siihen terassilta ulospäin suuntautuvaan näkymään, joka avautui eteen kun portaiden yläpäässä kääntyi lähteäkseen alaspäin. Tämä voisi liittyä siihen, että näkymä ylhäältä ulospäin on melkein sama kuin päiväkodin ikkunasta näkyvä maisema. Lisäksi tällä voi olla yhteyttä siihen, että lapset eivät katso yleensä kokonaista maisemaa, vaan valitsevat sieltä joitakin pienkohteita.

Teatterin ulkoterassi oli toinen niistä paikoista, joihin pysähdyttiin paikan vuoksi. Kaikkiaan neljällä retkellä päädyttiin teatterin ulkoterassille. Kerran sinne hakeuduttiin suunnitelmallisesti kuten R51 reitinsuunnitteluepisodista voi huomata:

Olemme kolmestaan teatterin alapuolella korttelin keskellä olevalla kävelytiellä.

Kimmo: Tuonne.

Kimmo osoittaa kädellään teatteriin päin.

Raija: Tuonne ylös niinkö?

Kimmo: Niin.

Raija: No, mistäs sinne pääsis?

Kimmo: Tuolta.

Raija: No, mennään yhdessä.

R51

Kolme kertaa terassille tultiin sattumalta. Yksi kerta jäi lyhyeksi käynniksi. Lapset totesivat vain, että "tällainenkin paikka on".

Olen raportoinut jo aiemmin luvussa 6.4 siitä miten terassilta avautuva näköala ei ollut lapsille kiinnostava katsomisen kohde. Usealla kerralla lapset ottavat puheeksi terassilta putoamisen. Terassiin liittyvät putoamispuheet ovat ainoita kertoja, jolloin lapset osoittavat selvästi pelkäävänsä jossakin paikassa. Myös päiväkodin terassin alustaan (kolmanteen paikkaan, johon lapset pysähdyivät) liittyi hieman jännittäviä ja ehkä pelottaviakin merkityksiä:

Olemme jo terassin alla tutkimassa maasta löytyviä aarteita.

Milla: Mikä tää on enne ollu?

Raija: Ai tä paikka?

Milla: Niin.

Raija: No, tää on ollu tän päiväkodin alla tämmönen...

Riikka: Minä tiedän mitä tuolla on.

Riikka osoittaa päiväkodin kivijalassa olevaa ovea.

Tiina: Niin tuo vielä tossa.

Raija: Kuule minä en tiä sit, se voi.

Riikka: Se on varmaan...

Raija: Ohoh. Se vie ton päiväkodin alle. Siellä alla on varmaan se on niinku...

Milla: Kellari.

Raija: Kellari tai semmosta

Riikka: Hei kato Milla!

Raija: Oho!

Milla: Pullonkorkki.

Tässä välissä tehdään muutamia aarrelöytäjiä.

Riikka: Tää on jotenki pahojen poikien pitopaikka.

Raija: Tämäkö?

Riikka: Niin kato nyt.

Riikka osoittaa seiniin tehtyjä graffitteja.

Raija: Niin ku siinä on tommosia piirretty tuohon.

Riikka: Mitä siinä lukee Milla?

R59

Terassin alustaa haluttiin tutkia siksi, että se oli täysin erilainen paikka kuin muut. Sieltä löytyi myös paljon erilaisia aarteita, kuten erivärisiä lasinsiruja, ja hammasrattaita ja muita pieniä rautaromuja. Näiden kolmen rakennukseen liittyvän mielenkiintoisen paikan lisäksi oli korttelissa vielä yksi erityinen paikka, suuren männyn alusta, johon lapset kömpivät ikään kuin majaan (R56, R28). Paikka löytyi kahdella retkellä kuin "vahingossa". Kun lapset olivat pujahtaneet tähän suojaasaan majaan, he vain oleilivat siellä hetken ja tarkastelivat majapuuta sekä sen alta löytyviä aarteita (mm. linnunsiipi). Itselleni tuli mieleen se, miten monissa tutkimuksissa on korostettu sitä, että lapset pitävät tärkeänä päästä itse rakentamaan majoja tai koteja leikkiympäristöönsä. Tämä luonnonmaja tarjosi ehkä retkiryhmälle samanlaista "yksityistä tilaa" kuin lasten itsensä rakentamat majat.

8 ERILAISIA ELETTYJÄ PAIKKOJA

Analysoituani retkillä kulkemisia ja pysähtymisiä tein kustakin retkestä analyysiarkin: kokosin niihin tiivistetyssä muodossa tietoja retkistä. Kunkin retken tiedot mahtuivat 3–5 A4-kokoiselle sivulle. Ensin piirsin retkireitin sekä kirjasin retkipäivän, osallistujat ja syiden mukaan jaotellut pysähdykset. Tämän jälkeen tein listat poimituista kohteista, lasten retkellä tekemistä kysymyksistä sekä lyhyen referoinnin retken tapahtumista lähinnä episodikohtaisina lyhytkuvauksina. Näistä kuvauksista merkitsin eri väreillä reittisuunnittelua, kohteiden poimintaa, tutkimista, muuta toimintaa ja leikkiä. Sen jälkeen tarkastelin kaikkia 20 analyysiarkkia rinnakkain. (Arkit koristivat keittiöni seinää useita viikkoja.)

Retket erosivat toisistaan pysähtymisten määrissä, kuten totean edellä sivulla 68. Vähimmillään pysähdyksiä oli 3 ja enimmillään 27. Kirjasin analyysiarkkeihin retkien pysähdykset eri värillä sen mukaan, miksi pysähdyttiin. Käytin tässä samaa jakoa kuin aiemmassa analyysissäni erottaen (1) tutkimiseen, (2) lasten keksimään toimintaan, (3) tietyssä paikassa ja (4) reittisuunnittelua varten pysähtymisen. Kun vertailin retkiä pysähdysten syiden suhteen, huomasin, että joukosta erottui kaksi selkeää ryhmää: ensiksikin sellaiset retket, joilla pysähdyttiin monia kertoja tutkimaan eri kohteita ja toiseksi sellaiset retket, joilla pysähdyttiin useita kertoja lasten keksimän toiminnan takia (esim. pensaikossa ryömiminen, lehtien tai kivien kerääminen, maan kaivaminen, leikkiminen). Näillä tutkivilla tai toiminnallisilla retkillä oli pysähdyksiä kaikkiaan enemmän kuin niillä retkillä, joilla tutkiminen tai toiminta ei ollut selkeästi yleisin pysähdysten syy.

Taulukko 6 havainnollistaa sitä, miten retket eroavat toisistaan erilaisten pysähtymisten määrien suhteen. Tässä yhteenvedossa erottelin retkistä kolme ryhmää. Ensimmäinen ryhmä (5 retkeä) muodostui retkistä, joilla pysähdyttiin eniten tutkimaan ja toinen (5 retkeä) sellaisista retkistä, joilla pysähdyttiin paljon lasten keksimään toimintaan. Näillä retkillä pysähdyksiä oli kaikkiaan enemmän kuin kolmanteen ryhmään (10 retkeä) luokittelemillani retkillä, joilla tutkiminen tai toiminta ei ollut yleisin pysähdysten syy.

TAULUKKO 6 Tutkimista ja lasten keksimää toimintaa sisältävien sekä muiden retkien pysähdysten määrät jaoteltuna pysähtymisen syyn mukaan

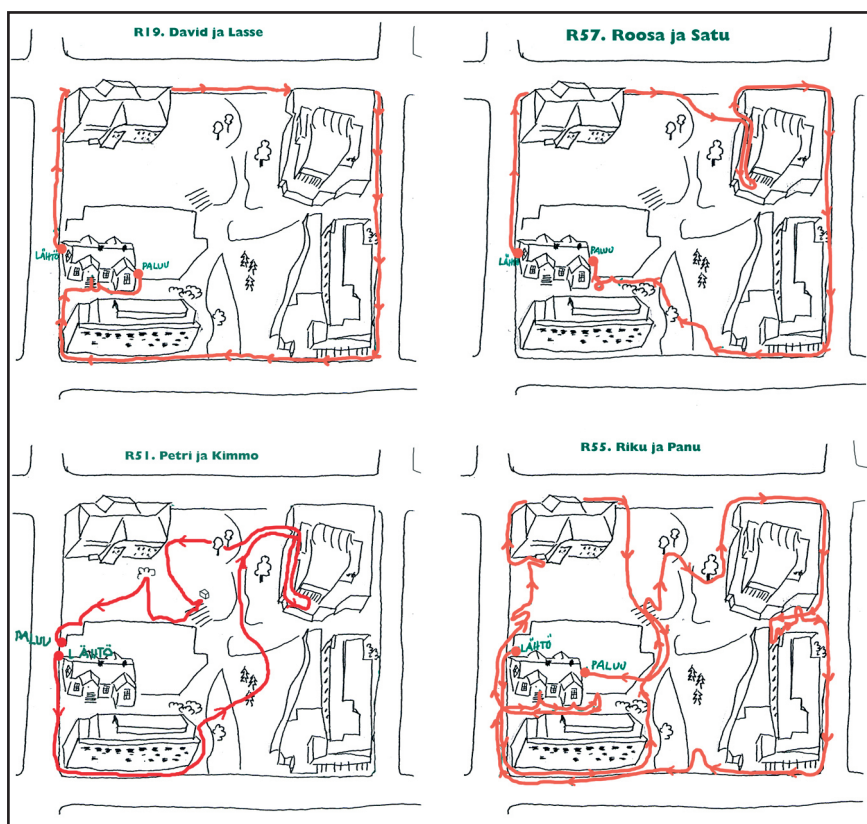
	Tutkivat retket n=5	Toimintaretket n=5	Muut retket n=10
<i>Pysähtymisen syy</i>			
Kohteen tutkiminen	64	14	27
pysähdyksiä/retki (ka)	12,8	2,8	2,7
Toiminta	11	31	16
pysähdyksiä/retki (ka)	2,2	6,2	1,6
Paikkaan pysähtyminen	11	4	21
pysähdyksiä/retki (ka)	2,1	0,8	2,1
Reittisuunnitelman teko	2	3	6
pysähdyksiä/retki (ka)	0,4	0,6	0,6
<i>Yhteensä pysähdyksiä</i>	88	52	70
pysähdyksiä/retki (ka)	17,6	10,4	7

Vertailussa on otettava huomioon se, että retkien määrä ryhmissä vaihtelee. Siksi esitän taulukossa myös pysähdysten määrien keskiarvot. Taulukko havainnollistaa sitä, että retkillä, jotka sisältävät paljon tutkimista ja lasten keksimää toimintaa, pysähdyksiä on keskimäärin enemmän kuin muilla retkillä.

Viisi retkeä painottui tutkimiseen. Niillä pysähdyttiin keskimäärin 13 kertaa tutkimaan, kun muilla retkillä tutkimuspysähdyksiä oli keskimäärin vain 3. Toiset viisi retkeä painottuivat lasten keksimään toimintaan. Näillä retkillä toimintaan liittyviä pysähdyksiä oli keskimäärin 6, kun muilla retkillä niitä oli keskimäärin 2. Siten ympäristön kohteiden tutkiminen ja lasten itsensä ympäristössä keksimä toiminta ovat sellaisia sisältöjä, jotka kuuluvat keskeisesti lasten omaehtoisin retkiin lähiympäristössä. Muodostin tutkimiseen ja toimintaan keskittyvistä retkistä jatkoanalyysiä varten ryhmät, jotka nimesin tutkiviksi retkiksi ja lasten keksimään toimintaan keskittyviksi retkiksi.

Seuraavassa analyysin vaiheessa etsin taulukon 6 muiden (eli ei-tutkivien ja ei-toiminnallisten retkien; 10 kpl) retkien ryhmästä sellaisia retken piirteitä, joiden avulla olisi mahdollista muodostaa lisää selkeitä ryhmiä. Erotin kymmenen retken joukosta viisi vähiten pysähdyksiä sisältänyttä retkeä. Niissä yhdessä oli pysähdyksiä 6, kahdessa 5 ja lopuissa 4 ja 3. Huomioni kiinnittyi tässä ryhmässä erityisesti retkien reitteihin. Näillä retkillä lapset olivat kulke-neet erityisen paljon korttelia rajaavia jalkakäytäviä pitkin. Esimerkkinä näistä ovat retkien R19 ja R57 reitit korttelissa sekä vertailun vuoksi kahden paljon pysähdyksiä sisältäneen retken R51 ja R55 reitit (kuva 8).

Tarkasteltavana olevista viidestä vähiten pysähdyksiä sisältäneistä retkis-tä neljällä (R15, R19, R22, R57) reitit kuljivat paljon valmiita kulkuväyliä ilman poikkeamia. Reiteistä tulivat mieleen leppoiset sunnuntaikävelyt. Muodostin



KUVA 8 Retkien 19, 57, 51 ja 55 reitit.

näistä neljästä retkestä jatkoanalyysiä varten ryhmän ja nimitin sitä “sunnuntaikävelyn” ryhmäksi. Näin analyysiarkkien tutkimisen tuloksena oli tähän mennessä erottunut toisistaan kolme erilaista retkeilyn tapaa: tutkivat retket, lasten keksimään toimintaan keskittyvät retket ja sunnuntaikävelyt.

Vähiten pysähdyksiä sisältävistä viidestä retkestä yksi (R54) ei reittinsä puolesta näyttänyt sunnuntaikävelyiltä. Reitti on muihin ryhmän retkiin verrattuna pitkä. Paitsi että lapset kiersivät myös tällä retkellä koko korttelin jalkakäytäviä pitkin, he kulkivat polveillen, omia reittejä keksien, korttelin sisäpuolella. Pitkästä, monipolvisesta reitistä huolimatta retkellä ei ollut kuin viisi pysähdystä, joista olin luokitellut vain yhden tutkimiseksi ja yhden toiminnaksi. Näin ollen retken ydintä ei näyttänyt olevan muissa retkissä esiin nousseet seikat. Silmäiltyäni läpi retken tapahtumista tekemäni kuvauksen päädyin nimeämään tätä retkeä tässä vaiheessa kuljeskeluksi.

Tarkastellessani vielä ilman ydinmäärittelyä jääneiden viiden retken analyysiarkkeja, huomasin, että retki 52 vaikutti samanlaiselta kuljeskelulta kuin retki 54. Siinäkin oli monipolvinen, pitkä reitti, melko vähän (9) pysähdyksiä eivätkä ne painottuneet tutkimiseen (2 pysähdystä) tai toimimiseen (1 pysähdys).

Tarkastelun tuloksena päädyin siihen, että lasten omaehtoisten retkien ydintä voi kuvata tutkimiseksi, toiminnaksi, sunnuntaikävelyksi tai kuljeskeluksi. Jatkoan analyysiä tämän ajatuksen pohjalta. Palasin vielä kerran retkien sisällön ja tapahtumien hienosyisempään tarkasteluun em. ryhminä. Päädyin tarkastelussani siihen, että lasten erilaiset tavat retkeillä kaupunkikorttelissa kertovat heidän erilaisista tavoistaan kohdata kaupunkiympäristö. Näistä erilaisista kohtaamisen tavoista syntyy erilaisia elettyjä paikkoja. Tarkemmin analysoituani nimitin ne tutkivaksi kulkemiseksi, toimintaan kiinnittymiseksi, sosiaalisesti kävelyksi (edellä sunnuntaikävely) ja vapaudesta nauttimiseksi (edellä kuljeskelu).

Edellä kuvatun analyysin tuloksena määritetyt eletyt paikat ovat tässä tutkimuksessa avoimia, toisiaan pois sulkemattomia käsitteitä. Ne ovat tyypittelyn tuloksena syntyneitä ideaalityyppejä, joiden ajatellaan kuvaavan osuvasti tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen aineistona olevista konkreettisista retkistä ei mikään kuitenkaan edusta puhtaasti vain yhtä tiettyä elettyä paikkaa. Jotkut retket ilmentävät selkeämmin jotakin tekemäni tyypittelyn elettyä paikkaa. Kaikista retkistä on joka tapauksessa löydettävissä useammanlaista retkellä olemisen tapaa. Se, että jaoin 16 retkeä selkeästi neljään ryhmään edellä esittämilläni perusteilla, palvelee tässä analyysin eteenpäin viemistä. Ne neljä retkeä (R20, R28, R56, R60), jotka eivät tulleet tässä jaotelluksi mihinkään ryhmään, ovat sellaisia retkiä, jotka eivät ilmennä selkeästi yhtäkään esiin nostamistani eletyistä paikoista. Niissä on kuitenkin löydettävissä useamman eletyn paikan piirteitä.

Ideaalityyppien määrittelyyn kuuluu ajatus siitä, että niihin sisältyvät ne ominaisuudet, joiden ajatellaan kuuluvan yhteen. Tyypit myös eroavat merkittävästi toisistaan näiden keskeisten ominaisuuksien suhteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 174–176.) Kuvaan seuraavassa erikseen neljää erilaista elettyä paikkaa aineistosta nostamieni piirteiden avulla.

8.1 Tutkiva kulkeminen

Tutkiva kulkeminen elettyinä paikkana syntyy lasten retkillä, joilla

- reitti on pitkä ja monipolvinen
- reitti painottuu itse luotuihin väyliin, mutta kulkee myös valmiita kulkuväyliä
- reitin suunnittelusta ei neuvotella, siitä ei tehdä ehdotuksia, sitä kuljetaan
- ollaan melko pitkään
- kohteita poimitaan runsaasti
- kohteiden poimiminen on tyypiltään ”mikä tuo on?” tai ”hei tulkaa katsomaan!”
- lasten kysymyksiä on paljon

- kysymykset tähtäävät ympäristön kohteiden tuntemiseen tai niistä tietämiseen
- pysähdyksiä on paljon
- paikat reitin varrella ja pysähdysten aikana "nuuskitaan tarkoin"
- "nuuskimisen" ohella joitakin kohteita jäädään tutkimaan tarkemmin

Tutkivaa kulkemista vahvimmin ilmentävien retkien (R14, R17, R26, R51, R55) reitit ovat melko monipolviset. Lapset käyttävät valmiita kulkuväyliä, mutta näillä retkillä painottuvat lasten itse luomat kulkureitit. Vaikka näiden retkien reitit olivat melko pitkiä ja monipolvisia, ei niitä suunniteltu yhdessä ja lapset tekivät ehdotuksia kulkusuunnasta retkien aikana vähän (2, 4, 5, 7, 22). Ainos- taan retkellä 55 on reittiehdotuksia peräti 22. Tätä retkeä koskevista dokumen- teista voikin huomata, että retki saa reitin osalta samanlaisen luonteen kuin vapaudesta nauttimiseen kiteytyvät retket. Reitti on pitkä ja monipolvinen ja lapset tekevät siitä koko ajan ehdotuksia. Tutkivaa kulkemista sen voi ajatella olevan kuitenkin siksi, että 26 pysähtymisestä 14 liittyy jonkin asian tutkimi- seen. Ajallisesti tutkivan kulkemisen retket kestivät keskimäärin 28 minuuttia, kun kaikkien retkien kestot olivat keskimäärin 26 minuuttia.

Kohteiden poimiminen on näillä retkillä määrällisesti runsasta (23, 28, 28, 32, 68). Se on harvoin pelkkää nimeämistä. Yleensä se on huomion kiinnittä- mistä tai kertomuksen tarjoamista. Huomion kiinnittäminen tapahtuu esimer- kiksi eri tavoin huudahtamalla Hei!, Hei kato!, Hei tulkaa kattomaan! Katto- kaa! Toinen tapa on ilmoittaa näkemänsä huudahtamalla esimerkiksi Lappu!, Käpyjä!, Lintu! tai Sanomalehti! Tämän lisäksi kysymys voi toimia huomion kiinnittämisen tai jopa kertomuksen tarjoamisen keinona.

Kävelemme kolmestaan ylöspäin päiväkodin aidanvierustaa teatterin puolella.

Petri: Mitä kasveja noi on?

Raija: Ai mitä kasveja?

Petri: Niin.

Raija: Ai nuo tommoset pienet vihreet tuolla?

Petri: Niin.

Raija: Ne on vesiheiniä.

Petri: Ai niin. Meilläkin kasvaa...

R51

Tutkivan kulkemisen tyyppisillä retkillä lapset tekevät kysymyksiä keskimää- räistä enemmän (ka 16,8) kuin mitä retkillä yleensä (ka 12,2). Eniten lapset ky- selevät havaintoihinsa liittyviä peruskysymyksiä: mikä tuo on, mikä kasvi tuo on, onks nää myrkkymarjoja, mikä haisee, mitä noi tekee? Melko vähän on havaintoihin liittyviä miksi-kysymyksiä: miks tossa on toi A? (Eeron kysymys- graffitista seinässä.) Toiseksi eniten lapset kysyvät minulta toimintaohjeita tai lupaa tehdä jotakin: mennäänkö me tuolta, voiko niitä syödä, saako tähän kii- vetä tai niistäkö nenäni? Nämä kysymykset on selvästi kohdistettu minulle. Joukossa on jonkin verran "small talk" -kysymyksiä: arvaa mitä, tiedätkö sää mitä, ootko käynyt tuolla tai ootko kattonu telkkarista?

Näillä retkillä ryhmä ei kulje koko ajan ”yhtä jalkaa”, vaan kukin tarkkailee ympäristöä kiinnostuneena hieman eri paikoista. Ryhmä hajaantuu aika ajoin pienelle etäisyydelle toisistaan nuuskimaan ympäristöä, mutta kokoon-tuu kuitenkin aina hetken kuluttua tarkastelemaan jonkun jäsenen löytämää tutkimuskohdetta.

Olemme poliisitalon kupeessa jalkakäytävällä.

Milla: Kato. Kato.

Raija: Paa tuohon. (*Sanon Teemulle, joka tuo keräämänsä sammalta minulle*)

David: Kiviä ja (*kovaa autojen ääntä, ei saa selvää*)

Milla: Kato oransseja.

Milla osoittaa pensaassa olevia happomarjoja.

Raija: Oho, niitä ei myöskään saa, ei saa syödä. Ne on myrkyllisiä marjoja.

Milla: Niin.

Teemu tulee löytämänsä kepin kanssa paikalle.

Teemu: Niitäkään ei, eikä keppeäkään voi syödä.

David: Outoja lehtiä.

Milla ja Teemu menevät pensaisiin tutkimaan aarteita.

Teemu: Hei! Mitä tuolla?

Milla: Punane.

Teemu menee katsomaan huomattuaan jotain vähän kauempana pensaan juurella. Samanaikaisesti Milla kommentoi jotain punaista mitä hän on itse löytänyt kadun laidasta.

Raija: Älä ota jos on, jos se on ihan, näytä. Se on muovikassi. Hyvä löytö, mutta ei viitsi ottaa. Joo, anna olla.

Tällä välin David on löytänyt maasta paperin

David: Niistänkö nenäni?

Raija: Elä niistä nenää. Se on likanen paperi kuitenkin. Jos joku on niistäny nenänsä. No niin, mitäs näille tehdään sitten?

Ihmettelen lasten lähiympäristöstä tekemiä löytöjä, jotka minusta näyttäivät roskilta. Samanai-kaisesti Teemu seisoo vielä pensaassa ja löytää taas lisää aarteita.

Teemu: Hei! Paperi taas.

Raija: Joo, anna olla. Ei viitti...

David: Heitetään ne roskiin vaikka.

Raija: Niin. Ehkä se on viisainta. Jotain voi tietysti, näitä voi säilyttää ehkä.

David: Ja näitä voi.

Raija: Niin.

Teemu: Hei kattokaa mitä mää löysin!

Raija: Mikä se on? En tiedä.

Minä tutkin Teemun pensaasta tuomaa löytöä Teemun ja Davidin kanssa.

Raija: En tiedä mikä on. No niin.

Tällä aikaa Milla on tutkinut vielä pensaassa paikkoja.

Milla: Tupakkaa.

Teemu kiirehtii katsomaan Millan löytöä.

Teemu: Tupakkaa!

Milla: Risti.

Milla on tehnyt kepeistä ristin maahan ja huomauttaa siitä minulle.

Raija: No niin on
 Milla: Tuolla se risti.
 Raija: Joo. Teit sää sen?
 Milla: Tein. Ristin.
 R14

Erilaisten paikkojen nuuskiminen ja pienimpienkin kiinnostavien ympäristön vihjeiden tutkiminen on näiden retkien ydintä. Tutkivan kulkemisen ryhmään luokittelemani retket ovat itse asiassa siirtymistä tällaisesta nuuskimisesta toiseen. Näin retket etenevät pysähdyksestä pysähdykseen ja pysähdyksiä on siis paljon (ka 17,4). Edellinen tilanne ei monestikaan ole vielä päättynyt kun joku lapsista johdattaa koko retkiryhmää eteenpäin havaittuaan jotakin. Tässä konkretisoituu ympäristökokemusten ja ympäristön "jatkuva virta".

Yhteisen, monipuolisen ja eri suuntiin lasten kiinnostuksen jakavan tutkimisen lisäksi näillä retkillä lapset pysähtyvät myös kaikki yhdessä tutkimaan samaa kohdetta:

Olemme neljästään Hannikaisenkadun varressa ja olemme juuri tutkineet aroniapensaita.

Joona: Hei, kato!

Raija: Oho.

Joona: Puun halkeama.

Joona huomaa vaahterassa ison halkeaman ja menee puu luokse. Me muut seuraamme perässä.

Raija: Niin.

Okko: Kato.

Kimmo: ??

Joona: Jos sahaais, jos tästä...

Okko: Kattokaa tänne!

Okko katsoo puun onkaloon.

Joona: Jos käärme pääsis tästä luikertelemaan tonne, niin tää ois käärmeen pesä.

Raija: Niin, se vois sinne vaikka tehdä pesän, Mutta huomatteko, kun tähän on laitettu ihan sementtiä tähän puuhun.

Kimmo: Miks?

Joona: Tuonne kato. Käärme voi luikerrella tänne. Se on niin ohut.

Joona näyttää onkalon pienempää osaa, mutta minä vastaan Kimmon kysymykseen.

Raija: Nii, joo. Siihen on kuule laitettu tota sementtiä sen takia, kun jus, kun siihen on tullu tämmönen repeämä tai halkeama, että ettei tää kaadu tää puu, että et se ei enempää niinku tästä...

Joona: Sieni! Sieni! Täällä kasvaa sieni!

Joona on kierrellyt puuta ja huomannut reilun puolentoista metrin korkeudella rungossa kasvavan pahkan.

Raija: Hei joo. Onpas hieno. Se varmaan on vähän laho se puu nimittäin. Ihan semmoseen terveeseen puuhun ei sieni kasva. Mut se on vähän semmoinen laho, niin...

Okko: Otetaan!

Okko tarkoittaa, että hän haluaisi ottaa sienen mukaan.

Raija: Mää en taida ylettyä.

Minä kurotan ja yritän saada pahkan irti.

Okko: Kyllä yletty.

Raija: Se on kuulkaa ihan kova.

Yletyn juuri ja juuri pahkaan ja yritän irrottaa sitä, mutta se ei lähde irti puunrungosta.

Raija: Teidän täytyy tulla joskus ton Hannun kanssa. Se on pitempi, niin se ylettyy ottaan sen.

Kimmo: Saako tähän kiivetä?

Raija: No, kuule en oikein tiedä saako siihen kiivetä. Niin, siihen ei varmaan, kato siitä lähtee tämmöstä näin...

Kimmo: Laho.

R17

Tutkivan kulkemisen retket eivät sisällä tällaista pitkäkestoista tutkimista juurikaan enempää kuin muut retket. Yhteisiä tutkimuksia on kaikilla retkillä keskimäärin kolme, paitsi sosiaalisen kävelyn retkillä ei lainkaan.

Tutkittavia kohteita retkillä olivat lehmuksen rungoissa olevat pahkurat (6 kertaa), puun halkeama (3 kertaa), patsas (3 kertaa), kaupungintalon alaikkunat (2 kertaa), kaupungintalon kivijalassa oleva luukku (1 kerran), korttelissa olleet remonttikuopat (2 kertaa), hiekoituslaatikko (2 kertaa), aidan kuparipäällys (1 kerran) ja rakennusten tuulettimet (4 kertaa).

Tutkiva kulkeminen on lasten toiminnassa rakentuva eletty paikka, joka kertoo lasten tavasta kohdata kaupunkiympäristö tutkimalla ja kartoittamalla sitä herkeämättömästi. Kaupunkikortteli määrittyy lasten jatkuvan nuuskimisen ja tilanteesta toiseen siirtyvän ihmettelyn myötä leimallisesti tutkittavaksi ympäristöksi. Relationaalisen ajattelun mukaisesti tutkiva kulkeminen elettyinä paikkana ei kuitenkaan synny vain lasten toiminnasta, vaan sen syntymisen mahdollistajana ovat ympäristössä olevat fyysiset ja kulttuuriset edellytykset, joiden varassa lapset voivat tulkita tutkimisen tässä ympäristössä innostavaksi ja mahdolliseksi toiminnaksi itselleen. Näillä retkillä toteutunut intensiivinen tutkiva kulkeminen kaupunkikorttelissa ei ole itsestään selvä mahdollisuus, vaan se kuvastaa lasten tekemää tulkintaa ympäristön kohtaamisen mahdollisuuksista.

8.2 Toimintaan kiinnittyminen

Toimintaan kiinnittyminen elettyinä paikkana syntyy lasten retkillä, joilla

- reitit eivät ole erityisen pitkiä
- reitti painottuu itse valittuihin, ei valmiisiin kulkuväyliin
- reittiä ei suunnitella, mutta yksittäiset lapset tekevät ehdotuksia jonkin verran
- ollaan kauan
- kohteiden poimiminen on keskimääräisen vilkasta

- kohteita nimetään, niihin kiinnitetään huomio ja tarjotaan kertomuksen aiheeksi
- lasten kysymyksiä on keskimääräistä hieman enemmän
- kysymykset liittyvät toimintaan, eivät ympäristöön
- pysähdykset ovat pitkiä
- itse keksitty toiminta on tärkeintä lapsille

Vahvimmin toimintaan kiinnittyneet retket (R16, R24, R53, R58, R59) painottuvat reitiltään lasten itse valitsemiin kulkuväyliin. Lapset tekevät reittiehdotuksia jonkin verran (1–8 kpl) retkien aikana. Reitit eivät ole erityisen pitkiä. Retket ovat ajallisesti keskimääräistä pitempiä eli 34 minuuttia, kun kaikkien retkien keskimääräinen pituus on 26 minuuttia. Kohteita poimittiin miltei keskimääräisesti (24,6 / retki). Poimiminen on suurimmaksi osaksi huomion kiinnittämistä tai kertomuksen tarjoamista.

Olemme Gummeruksenkadulla kaupungintalon kupeessa jalkakäytävällä menossa katua ylöspäin. Olemme ohittamassa kaupungintalon kivijalassa olevia suurehkoja ikkunoita. Timo kurtistaa niistä sisään.

Timo: Mitähän täällä näkyy?

Raija: No mitäs näkyy kaupungintalon ikkunoista?

Timo: Pelkät jalat.

Timo tarkoittaa meidän omia ikkunoista peilikuvina heijastuvia jalkoja.

Raija: Niin.

Timo: Se on sun jalka.

Raija: Ne on mun jalat, muuten joo. Kattokaas näkyys toisesta.

Siirrymme vieressä olevan toisen ikkunan ääreen.

Pekka: Onpa...ollu tää mun papalla ja...

Pekka: Tuolta näkyy kirja tai kansio.

Raija: Jaa, siellä on joku töissä tuolla alhaalla.

Timo: Niin, täälläkin näkyy. Tulkaa kattoon, mitä täällä näkyy.

Pekka: Hevonen ja koira.

Raija: Mikä?

Pekka: Hevonen ja koira.

Raija: Missä?

Pekka: Tossa.

Pekka osoittaa ikkunasta näkyvän huoneen takaseinää, johon on kiinnitetty juliste.

Raija: Ai niin.

Timo: Harvoin siitä kuuluu pelkkää koputusta.

Timo koputtaa ikkunaan.

Raija: Niin.

Lapset lähtevät kävelemään ikkunoiden äärestä eteenpäin.

Timo: Hieno aarre!

Raija: No niin, sää voit ottaa sen aarteeks, jos sää haluat. Mut nyt mejän täytyy kääntyä, koska tien yli me ei mennä.

Olemme tulleet kadunkulmaan, josta on käännyttävä suuntaan tai toiseen. Samalla hetkellä Timo löytää hienon kiven.

Timo: Kattokaa!

Raija: Valkonen kivi. Melkein kuin hammas.
 Pekka: Niin on.
 Timo: Hei kattokaa, mä en taida ottaakaan tota aarteeks, vaan tämän.
 Raija: No niin sää otat semmosen kiven.
 Timo: Tämä on samanlainen.
 Pekka: Ei aivan?
 Timo: Tässä on mustaa
 Pekka: Nyt mennään tonne.

R53

Jari: Hei tässä on tämmönen, Miska.
Miska näyttää pensaassa olevaa ruusunmarjaa.
 Jari: Tiiätkö mitä?
 Raija: No?
 Jari: Tota niin, niin me kerran kun oltiin satamassa, niin me heiteltiin muita toisia, oltiin se, se sota.
 Raija: Ai mitä heittelitte?
 Jari: Noita pikku, noita.
 Raija: Ai tommosia marjojako?
 Jari: Niin.
 Miska: Niitä heitettiin toisiin. Orava!
 Raija: Missä?
 Miska: Tuossa. Tuossa... tien yli.
 Raija: Mää en nähny. Ai tälle puolelle?
 Miska: Niin tänne puolelle.
 Raija: Ahaa. Niin nuo on ruusunmarjoja nuo marjat.
 Jari: Tuu tänne.

R58

Molemmissa episodeissa lapset poimivat kohteita kolmella eri tavalla. Nimeämisellä ohitetaan niinkin erikoinen kohde kuin orava, samoin hevos- ja koira-julisteet. Timo yrittää kiinnittää muiden huomion löytämäänsä kiveen määrittelemällä sen värejä, mutta Pekka haluaa jatkaa kulkemista eikä kivistä synny tarkempaa puhetta. Toisessa episodissa ruusunmarjat sen sijaan synnyttävät kertomuksen marjasodasta. Kohteiden poimiminen on toimintaan kiinnittymisen retkillä vaihtelevaa, eri tavoilla ympäristön kohteita kartoittavaa.

Lasten kysymyksiä on vaihteleva määrä (2, 8, 13, 13, 16) ja retkeä kohti (ka 10,4) hieman vähemmän kuin keskimäärin analysoiduilla retkillä (ka 12,2). Toimintaohjeita ja -lupaa kysytään eniten. Tämän voi ajatella vahvistavan sitä näkemystä, että näillä retkillä toiminta on lasten keskeinen orientaaatio. Myös ns. small talk -kysymyksiä on verrattain paljon samoin selkeästi toiselle lapselle suunnattuja kysymyksiä kuten mitä sulla on kädessä? Mikä tai kuka tuo on -kysymyksiä on vähän, yhteensä vain viisi näillä retkillä.

Pysähdyksiä on keskimäärin 10,2. Nämä retket erottuivat ryhmäksi sillä, että niillä oli eniten lasten keksimän toiminnan takia pysähtymistä. Niitä oli 31, kun sen sijaan tutkimisen takia pysähtymisiä oli kaiken kaikkiaan vain 14 kertaa. Toiminnalliset pysähtymiset olivat myös selkeästi pisimpiä koko aineistossa. Itse asiassa nämä retket olisivat saattaneet päättyä ja muuttua lasten keksi-

mäksi toiminnaksi lähiympäristössä ellen minä olisi pyytänyt heitä jatkamaan retkeä. Lasten keksimä keskittynyt, pitkäkestoinen toiminta vaihteli retkittäin. Tähän ydinkategoriaan luokittelemillani retkillä ne olivat kivien ja lehtien keräily, pensaissa ryömiminen ja leikkiminen sekä maan kaivaminen. Kolmella retkellä lapset palasivat samaan toimintaan yhä uudelleen pienten kulkemisen jaksojen jälkeen. Kahdella retkellä lapset keskittyivät pitkällä pysähdyksellä eri toimintaan kuin muilla toimintapysähdyksillä.

Toimintaan kiinnittyminen on lasten toiminnassa syntyvä eletty paikka, joka määrittyy sen kautta millaisen toiminnan lapset valitsevat kohdatessaan kaupunkiympäristön. Relationaalisen ajattelun mukaisesti ne erilaiset toimimisen muodot (esim. kivien kerääminen tai pensaissa ryömiminen), joiden kautta lapset kohtaavat kaupunkiympäristön, kertovat yhtä paljon lapsista ja heidän mahdollisuuksistaan ryhtyä erilailta toimimalla kohtaamaan kaupunkikorttelin kuin kaupunkiympäristöstä ja sen tarjoamista fyysisistä ja yhteisöllisistä edellytyksistä, joita lasten toiminta vaatii toteutuakseen. Se, että lapset valitsevat ympäristön kohtaamisessa ennakkoluulottomasti monenlaisia toiminnan tapoja, joita ei voi pitää jokapäiväisinä kaupunkikortteliin liittyvinä toimina, kuvastaa lasten tulkintaa ympäristöstä ja omista mahdollisuuksistaan siinä.

8.3 Sosiaalinen kävely

Sosiaalinen kävely elettyinä paikkana syntyy lasten retkillä, joilla

- reitti kulkee valmiita kulkuväyliä
- reitin suunnittelusta ei neuvotella, siitä ei tehdä ehdotuksia, sitä kuljetaan
- ei viivytä kauan
- kohteiden poimiminen on toteavaa nimeämistä
- kohteiden poimimista on määrällisesti melko paljon
- lasten kysymyksiä on vähän
- kysymykset ovat usein "mihin nyt mennään" tai sananselityksiä, ei niinkään ympäristössä olevista kohteista kysymistä
- pysähdyksiä on vähän
- ei ole tutkimista eikä lasten keksimää toimintaa
- paikkoja ei nuuskita, paikat eivät ole kiinnostuksen kohteena
- kulkeminen on pääasia

Lyhyesti kuvattuna ne retket (R15, R19, R22, R57), jotka luokittelin vahvimmin sosiaalista kävelyä kuvaaviksi, olivat kuin sunnuntaipäivän yhteisiä kaupunkikävelyitä. Retkellä kuljettiin ryhmänä suurimmaksi osaksi pitkin jalkakäytävää tai muita valmiita kulkureittejä pitkin. Lapset kulkivat joko tavallista rauhallista kävelyvauhtia ryhmänä tai välillä hyvin vauhdikkaasti. Kahdella retkellä (R15, R22) minulle syntyi sellainen vaikutelma kuin lapset olisivat halunneet useampaan otteeseen karistaa minut joukostaan ja jatkaa retkeään keskenään.

Lapset kahlaavat maahan pudonneissa lehdistä. Niistä kuuluu kahiseva ääni. Lapset nauravat.

Pirre: Tosi ihanan rapisevia lehtiä.

Raija: No niin.

Aura antaa minulle yhden poimimistaan lehdistä

Raija: Kiitos.

Pirre: Tässä on tällanen lehti.

Pirre näyttää löytämänsä lehteä.

Raija: Oho, vähän ruskeeta. Mennääks tästä tänne päin?

Lapset kävelevät vauhdikkaasti minun edelläni puhumatta mitään.

Raija: Nyt ei kuulu teidän äänet, jos mää jään noin paljon jälkeen, jos te sanotte jostain. Onks teillä kiire?

Aura: Ei.

Raija: Te meette niin kovaa kyytiä.

R15

Reitit syntyivät ilman lasten keskinäistä suunnittelua ja neuvottelua itsestään selvästi kulkemalla. Lasten tekemiä reittiehdotuksia oli retkillä vain vähän (0, 6, 7, 9 kpl). Retket ovat ajallisesti (ka18 min) keskimäärin lyhyempiä kuin retket yleensä (ka 26 min).

Lapset tarkkailivat ympäristöä ylimalkaisesti, syventymättä tarkemmin sen yksityiskohtiin. Kohteita poimittiin keskimääräistä (27) hieman vähemmän (26, 18, 17, 7). Kohteiden poimiminen oli suurimmaksi osaksi luettelovaa nimeämistä. Kohteita ei pyritty määrittelemään.

Aura: Kato miten pieni linja-auto

Raija: Joo. Se on...

Pirre: Autoja.

Raija: No niin, niitä on ainakin päiväkodin lähellä.

Aura: Paljon kuusia.

Raija: Joo.

Pirre: Teatteri!

Raija: No sen tunnet. Ootko käynyt siellä?

Pirre: Oon.

Raija: Joo. Se onkin aika iso talo tää teatteri

Aura: Tuonne.

Raija: Ai sinne?

Aura: Niin.

R22

Näillä retkillä lapset poimivat kohteita sillä tavalla yhdessä, että he mainitsivat kohteita toisten kuullen. He eivät kuitenkaan jääneet enempää tarkastelemaan poimimiaan kohteita. Minä yritin edellä lainatussa episodissa kiinnittää lasten huomiota ensin pienen linja-auton määrittelemiseen aloittamalla "Se on" kun Pirre kiirehti jo mainitsemaan autot. Samalla lailla yritin teatterin kohdalla puhua talon koosta, mutta lapset olivat jo jatkamassa matkaa.

Lapset tekivät kysymyksiä melko vähän (3, 3, 11, 13). Kysymykset koskivat yhtä paljon ympäristössä havaittuja kohteita kuin retken sujumista koskevia asioita. Vähemmän oli ns. small talk -kysymyksiä.

Pysähdyksiä on myös kaiken kaikkiaan vähän, keskimäärin 4,5 retkeä kohden. Retkillä ei jääty tutkimaan tarkemmin juuri mitään. Tutkimiseen liittyviä pysähdyksiä oli keskimäärin vain kaksi retkeä kohden. Ainoa kohde, joka sai kolmella retkellä enemmän lasten huomiota osakseen on kaupungintalon edessä oleva patsas. Lapset eivät myöskään nuuskineet paikkoja niin, että jokainen pensaan alusta ja kivenkolo olisi tutkittu. Retken keskeisin toiminta oli reitin kulkeminen yhdessä.

Sosiaalinen kävely elettyinä paikkana syntyy lasten retkiryhmän kohdassa kaupunkikorttelin sunnuntaikävelyn tyyppisessä toiminnassa. Lapset käyttävät ympäristöä yhdessä kulkemisen areenana. Kaupunkikortteli antaa tähän fyysiset ja yhteisölliset mahdollisuudet. Lasten tulkinta kaupunkiympäristöstä toiminnan paikkana vaikuttaa sovinnaiselta. Sosiaalinen kävely tekee näkyväksi pienten lasten tavan elää paikassa niin, että itse ympäristö ja sen tarjoamat puitteet jäävät etäiseksi suhteessa lapsiin, kun taas lasten keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus korostuu.

8.4 Vapaudesta nauttiminen

Vapaudesta nauttiminen elettyinä paikkana syntyy lasten retkillä, joilla

- reitti on pitkä ja monipolvinen
- reitti kulkee edestakaisin sekä valmiita kulkuväyliä että itse luotuja väyliä
- on paljon lyhyitä ehdotuksia mihin reitti jatkuu
- kohteiden poiminta on nimeämistä
- kohteita poimitaan määrällisesti melko paljon
- lasten kysymyksiä on vähän
- pysähdyksiä on vähän
- monissa paikoissa käydään, mutta niitä ei tutkita ja nuuskita, niissä käväistään
- ei ole tutkimista, eikä lasten keksimää toimintaa
- päiväkodin pihassa oleville lapsille korostetaan retkeilyn vapautta
- retkeä halutaan jatkaa vielä tutkijan ehdottaessa palaamista päiväkotiin

Näillä retkillä (R52, R54) lapset kulkivat pitkän reitin edestakaisin korttelissa ilman mitään selkeää suunnitelmaa kohteista. Lapset tekivät paljon ehdotuksia reitistä, mutta eivät suunnitelleet sitä pitemmälle eteenpäin. Retket olivat ajallisesti koko aineiston keskiarvon mittaisia eli 26 minuuttia. Ympäristön kohteiden poimimista on melko paljon (20 ja 24). Poimiminen on suurimmaksi osaksi nimeämistä. Lapset kyselevät vähän (3 ja 7) ja kysymykset ovat kahta lukuun ottamatta muotoa mikä tämä on? Pysähtymisiä oli melko vähän (5 ja 9) vaikka reitit olivat pitkiä. Leimaa-antavaa on se, että lapset haluavat kiertää monissa paikoissa. Niissä paikoissa, joissa käytiin, ei viivytty, vaan matka jatkui nopeasti eteenpäin. Retkillä oli yhteensä vain kolme tutkimaan pysähtymistä.

Myöskään lasten keksimää toimintaa ei ollut. Keskeistä oli kulkea vapaana pitkän korttelia.

Lapset tuntuivat olevan näillä retkillä innoissaan vapaudesta liikkua tutun pihan ulkopuolella vieläpä niin, että saivat itse päättää mihin mennä. Tärkeintä oli kiirehtää eteenpäin. Vapauden korostuminen tuli esille parillakin erilaisella tavalla. Ensimmäinen vapauden korostamisen merkki oli se, että lapset näyttivät kokevan päiväkodin pääportin ohi kulkemisessa jotain ”juhluvaa” ja poikkeuksellista.

Kävelemme kolmestaan jalkakäytävällä päiväkodin pääportin lähellä.

Satu: Ylöspäin.

Raija: No ylöspäin sitten.

Noora: (epäselvä kuiskaus)

Raija: No niin.

Satu: Ei mennäkään vielä Gummeruksen päiväkotiin. (Naurua)

Raija: Ei tarvii vielä mennä.

Ohitamme päiväkodin portin. Lapset heiluttavat ohituksen merkiksi.

Noora & Satu: Heippa! Heippa! Heippa!

Raija: Ohitukset vaan. No niin.

Noora: Sit mennään tonne.

R52

Portin ohi kulkemisen hienous välittyi useammallakin kuin tähän vapaudesta nauttimisen orientaatioon luokittelemillani kahdella retkellä. Ainakin retkillä 57, 53, 56 ja 55 löytyy porttia ohittaessa lasten huomautus ”ei mennäkään tarhaan vielä”. Retkellä 52 lapset sanoivat useamman kerran retken kuluessa eri paikoissa ”heippa päiväkoti”. Tulkitsin, että lasten tarkoituksena oli tällä korostaa sitä, että he olivat poissa päiväkodista ja sen arkijärjestyksestä.

Toiseksi vapautta korostettiin suhteessa päiväkodin pihassa oleviin lapsiin. Retkethän tehtiin siihen kortteliin, jossa päiväkoti on ja päiväkodin melko suuri piha täyttää n. 1/5 osan korttelin sisäpuolesta. Piha on aidattu ja retkilämmelä kuljimme tämän aidan ulkopuolella. Jotkut retkeilijät halusivat korostaa vapauttaan hakeutumalla päiväkodin aidan viereen hetkeksi juttusille pihalla olevien lasten kanssa. Useamman kerran saattoi aistia kuinka retkeläiset halusivat korostaa nimenomaan mahdollisuuttaan jatkaa matkaansa vapaana, kun toiset jäivät aidan sisäpuolelle.

Olemme kiertäneet retkellä jo melko pitkän aikaa ja kävelemme sisäkorttelissa lähellä päiväkodin aitaa. Joku lapsi pihasta huutaa tervehdyksensä meille retkeläisille.

Joku lapsi pihasta: Terve Satu ja Noora.

Satu: Omppu joo.

Noora: Heippa!

Jatkamme matkaa kävelemällä edelleen lähellä päiväkodin aitaa.

Noora: Heippaa hei!

Noora huutaa pihassa oleville lapsille.

Joku toinen lapsi pihasta: Minne te ny meette?

- Raija: Mää en tiä kun noi tytöt määrää, sillon aina kun ollaan retkellä niin lapset määrää.
 Noora: Heippa!
 R52

Aidanvierikeskustelussa saattoi olla muitakin teemoja, mutta vapauden teema korostui myös pihassa olevien lasten kyselyillä "mihin te ny meette?", mitä te ootte löytäneet?" tai "mitä te siellä teette?". Tietysti tässä näkyy tavallinen uteliaisuus siihen, mitä ympärillä tapahtuu, mutta kysymyksistä välittyy myös ajatus siitä, että kysyjä itse on aidan takana pääsemättä nauttimaan vapaasta liikkumisesta ja tutkimisesta. Retkeläisten tapa korostaa vapauttaan suhteessa pihassa olijoihin välittyi retkeläisten korostetulla toteamuksella "lähetään", joka ilmaisi, että me olemme vapaita lähtemään tai vielä korostetummin silloin, kun pihaan jääville lapsille sanottiin "heippa".

Lapset ehdottelivat näillä vapautteen painottuvilla retkellä reitin suuntaa todella aktiivisesti (21 ja 42 kertaa). Lisäksi lapsilla tuntui olevan mielessään, että he haluavat kiertää korttelia pitkästi ristiin rastiin.

Retkellä 54 lapset ovat ehdottaneet, että menisimme "kattoon sitä, missä on se, on se sellanen vesijuttu." eli Kirkkopuiston suihkulähde. Olen selittänyt, että se ei ole päiväkotikorttelissa ja ettemme siksi tällä retkellä mene sinne. Katselemme kuitenkin korttelin laidasta suihkulähteen päälle rakennettua talvisuojusta.

- Raija: Tästä näkyykäin se vesijuttu, niin siihen on laitettu jo tommonen katto päälle. Näät sä, tuonne ku katot tonne kauas tuonne, tuolla mistä näkyy puskienvälistä tonne puistoon. Näät sää? Nii, siihen on laitettu tommonen katto päälle sen takia, että tulee talvi.
 Riikka: Mut siitä on kiva laskee liukumäkee.
 Raija: No, se on totta, joo.
 Riikka:tänne, tänne päin.
 Esko: Kierretään koko kortteli.
 Raija: No voijaan kiertää, jos te haluatte.
 Esko: Joo!
 Riikka: Joo!
 R54

Vähän myöhemmin samalla retkellä olemme kaupungintalon parkkipaikan reunassa ja yritän taas kerran saada lapsia katsomaan kokonaista maisemaa joka näkyy tästä paikasta hyvin.

- Raija: Täältä on kiva katsoa.
 Esko: Lähetään.
 Raija: Tästä näkeekin aika hyvin, jos semmosta karttaakin piirtää...
 Esko: Lähetään.
 Raija: ...niin että mitä täällä päiväkodin lähellä on.
 Esko: Lähetään nyt täältä.
 Raija: Jatketaan matkaa?
 Esko: Niin kierretään koko kortteli.
 Raija: Mihinkäs sitten mennään?

- Esko: Ja sitten vi... no tonne päin tietenki.
 Raija: Mihin? Alaspäin?
 Esko: Tonne ja sitten tuonne ja sitten tuonne ja sitten tänne ja ... sitten katopa kierrettään täällä, tuonne tuosta, tuosta ja mennään sitten takasi tonne.

Esko osoittaa kädellään suuntia, joita tarkoittaa.

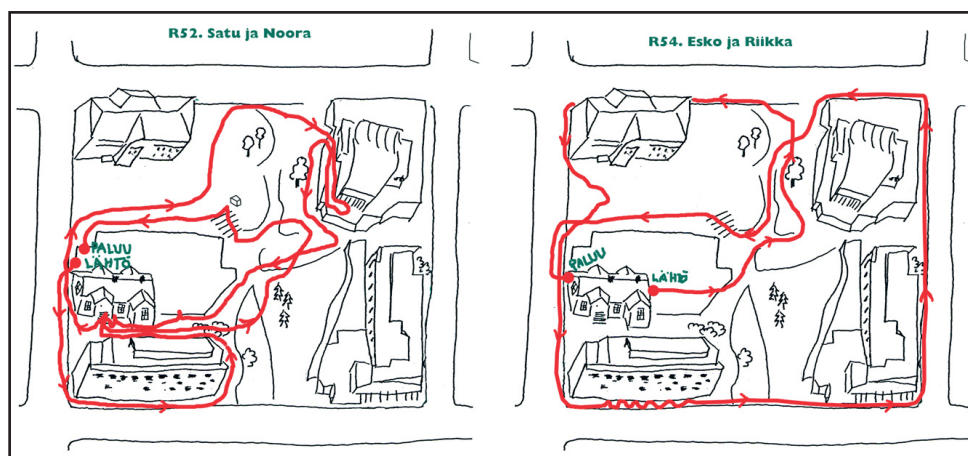
- Raija: Okei, sopii.
 Esko: Sieltä kierretään vielä uuen kerran tää.
 Raija: Aha.
 Riikka: Joo kiva!
 R54

Näissä kahdessa episodissa näkyy lasten into tehdä pitkä retki ja kiertää korttelia useammankin kerran. Tämä lasten into näkyi myös retkien reiteissä. Ne olivat pitkiä ja monipolvisia (kuva 9). Koska nämä retket olivat reitillisesti keskimääräistä pitempiä, minä ehdin jo jossain vaiheessa ehdottaa päiväkodille palaamista, mutta retkeilijät olivat yhä innokkaita jatkamaan.

Kävelemme ylös päiväkodille päin kaupungintalon parkkipaikalle nousevia portaita. Portaiden sivulla on hiekoitushiekkalaatikko. Satu huomaa laatikon.

- Satu: Hiekotushiekkaa.
 Raija: No niin on, hiekotushiekkaa. No niin, jokos oltais valmiita tästä menemään ja kaartamaan päiväkodille?
 Satu: Ei.
 Raija: Onko kaikki paikat tutkittu?
 Noora: Ei.
 Satu: Ei.
 Raija: No, mikäs paikka on vielä tutkimatta?
 Noora: Maapallon toinen puoli.
 Raija: No, se on kyllä. Mutta tässä korttelissa?

Kävelemme parkkipaikan reunaan pitkin.



KUVA 9 Retkien 52 ja 54 reitit.

Noora: Alas.
Raija: No ihan alas tästä ei pääse, ku siinä on aita.
Noora: Kiivetään.
R52

Tähän pitkään kiertelemiseen ja haluun jatkaa retkeä kauan kietoutuu vapaudentunteen lisäksi myös hurmaantuminen päätösvallasta. Kerrankin aikuinen luopuu päätösvallastaan ja kyselee mihin mennään seuraavaksi.

Vapaudesta nauttiminen elettyinä paikkana kertoo lasten tavasta kohdata kaupunkiympäristö liikkumalla ja taivaltamalla ilman velvoitteita tai rajoja. Tutkimuksen retkillä vapaudesta nauttiminen syntyi varmasti osittain tilanteellisten tekijöiden seurauksena, kun ympäristön fyysiset kahleet eli päiväkodin pihan aita ja kulttuuriset esteet eli liikkumiselle asetetut säännöt tai tavoitteet voitiin unohtaa. Nämä seikat voidaan kuitenkin nähdä juuri niinä ympäristöön liittyvinä fyysisinä tai yhteisöllisinä edellytyksinä tai esteinä, joiden tulkitseminen saa lapset tekemään toimintaratkaisujaan suhteessa ympäristöön. Vapaudesta nauttiminen ei tuota kovin runsaasti syvällistä ympäristöllisiin kohteisiin paneutumista, mutta se mahdollistaa lapsille rikkaan kokonaisvaltaisen kokemuksen ympäristön kohtaamisesta.

9 TUTKIMUSRETKEN LÖYDÖT

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten lapset ja kaupunkiympäristö kohtaavat. Tarkastelin tätä kohtaamista pragmatistisen ja relationaalisen ajattelun kehyksessä, joka avasi uudenlaisia näköaloja lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimiseen. Pohdin ja arvioin seuraavassa tutkimukseni tärkeimpiä tuloksia, käyttämiäni teoreettisia ja metodisia lähtökohtia ja koko tutkimuksen antia varhaiskasvattajille ja varhaiskasvatustutkimukselle. Tutkimuksen tulos on itse asiassa koko tämä tutkimusraportti, joka kuvaa lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista valitsemastani näkökulmasta.

9.1 Lapset ja kaupunkikortteli kohtaavat

Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli tarkastella lasten ja ympäristön vuorovaikutusta relationaalisena, jolloin molempien osapuolten ymmärretään määrittävän toinen toistaan. Relationaalisen tarkastelun ansiosta on mahdollista saada tietoa siitä, millaisia merkityksiä lasten ja fyysisen sekä kulttuurisen ympäristön vuorovaikutukseen tulee liitetyksi, kun se saa muotonsa lasten toimiessa ja tehdessä omia tulkintoja ja määrittelyjä ympäristön tarjoumien, kulttuuristen sääntöjen ja rajoitusten (käyttäytymiskehys ja kolmas tila) piirissä. Ympäristö ymmärretään prosessina ja lapset tätä prosessia rakentavina aktiivisina kansalaisina.

Elettyä kaupunkikortteliä ei määritely yksiselitteisesti tai lopullisesti, vaan se sai muotonsa sen mukaan, mihin retkellä olevien lasten toiminnan ja puheen painopiste kullakin retkellä asettui. *Eletyn paikan* käsite nivoi yhteen lasten ja ympäristön relationaalisen vuorovaikutuksen. Se, että päätin tarkastella lasten ja ympäristön kohtaamista retkillä, vaikutti siihen, mitä tulokseksi saatiin. Retken voi ajatella käyttäytymiskehyksenä, jota määrittävät fyysinen ja kulttuurinen ympäristö sekä lapset retkeä tuottavina toimijoina. Lapset tiesivät lähteneensä retkelle ja tekivät toimintavalintoja sen tiedon perusteella,

mitä he itse ajattelivat sopivaksi retkellä tehtäväksi. Näin ollen sen ohella, että tutkimus tuotti tietoa lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta, rakensi analysoitu aineisto myös kuvaa siitä, mitä retki oli lapsille. Avaimena erilaisten lasten elettyjen kaupunkikortteleiden määrittelemiselle aineistosta käytettiin lasten kulkemisen ja pysähtymisten dynamiikan tarkastelua.

Määrittelin tutkimukseni aineistosta neljä elettyä paikkaa: *tutkivan kulkemisen, toimintaan kiinnittymisen, sosiaalisen kävelyn ja vapaudesta nauttimisen*. Relationaalisen näkemyksen mukaisesti nämä eletyt paikat ovat luonteeltaan prosesseja ja kertovat yhtä paljon siitä fyysisestä, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ympäristöstä, jossa ollaan, kuin lapsista ja heidän toiminnastaan ja tulkinnoistaan tässä ympäristössä.

Tutkiva kulkeminen syntyi pitkästä, monipolvisesta retkireitistä ja ympäristön tarkasta "nuuskimisesta". Retkiryhmä halusi tietää ympäristöstä enemmän ja tuntea sen kohteita paremmin. Lapset kyselivät paljon retken aikana ja kysymyksillä pyrittiin ympäristön elementtien tunnistamiseen tai niistä tietämiseen. Lapset ovat näissä eletyissä paikoissa tutkijoita, ympäristöstä "selväntoittajia" ja ympäristö tarjoaa paljon mielenkiintoista tutkittavaa.

Toimintaan kiinnittymisessä eletty paikka syntyi lasten itse keksimästä toiminnasta, jonka takia retkellä oli huomattavan pitkiä pysähdyksiä. Lasten kysymykset liittyivät toimintaan, eivät ympäristöön. Verrattaessa toimintaan kiinnittymistä ja tutkivaa kulkemista elettyinä paikkoina voidaan huomata, että toimintaan kiinnittymisessä keskeisintä on kohdata tämä paikka omaehtoisena, itse tähän ympäristöön "sovitettuna" toiminnan kautta tai ympäristöön liittyviä toiminnallisia rajoja testaten. Tutkivassa kulkemisessä paikan kohtaaminen tapahtuu sen sijaan ympäristön elementteihin perehtymällä ja niistä selvää ottamalla.

Sosiaalinen kävely elettyinä paikkana muodostui lasten kävellessä toistensa kanssa valmiita kulkuväyliä. Sosiaalisessa kävelyssä on jotain samaan, mihin Hart (1979, 331–332) viittaa omassa tutkimuksessaan toteamalla, että lapsille on tärkeämpää itse matkanteko, ei niinkään paikasta toiseen siirtyminen. Sosiaalisessa kävelyssä paikkoja ei nuuskittu. Keskeistä näytti olevan yhteinen kulkeminen. Tämä eletty paikka ei muotoutunut juurikaan ympäristön elementtien varassa, vaan se syntyi lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ympäristö on tila, jossa yhteinen kävely ja keskusteleminen on mahdollista.

Vapaudesta nauttiminen elettyinä paikkana syntyi pitkästä, monipolvisesta reitistä, monista paikoista, joissa piipahdettiin ja yhä uusista reittiehdotuksista. Paikkoja ei tutkittu, eivätkä lapset ryhtyneet mihinkään itse keksimäänsä toimintaan. Retkeläiset viestittivät sekä sanallisesti että toiminnallisesti muille vapauttaan kulkea. Näissäkin eletyissä paikoissa ympäristö on samaan tapaan kuin sosiaalisissa kävelyissä tila, joka ei erilaisine elementteineen rakenna suuresti elettyä paikkaa, vaan se antaa mahdollisuuden lapsille ilmentää vapautta.

Erilaiset eletyt paikat syntyivät samassa fyysisessä, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä lasten valitsemien erilaisten tarjoumien ja muiden ympäristöön liittyvien tulkintojen (käyttäytymiskehys, kolmas tila) perus-

teella. Näin sama ympäristö, joka toisille lapsille oli elettyinä paikkana tietämissen ja tutkimisen kohde, oli toisille tärkeä yhdessä toimimisen paikka, joillekin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulkemisen sekä eräille vapauden mahdollistaja. Eletty paikka saa merkityksensä sen mukaan miten siinä olevat fyysiset, kulttuuriset tai symboliset elementit ja siinä tapahtuva toiminta kietoutuvat toisiinsa ja muodostuvat kokonaisuudeksi. *Eletty paikka on prosessi.*

Kallio (2006b, 6-7) toteaa, että lapsuuden uusintuvaa tilapolitiikkaa luodaan sekä säädöksiin (lait ym.) että toiminnan tasolla. Lapsuutta ei voi olla olemassa ilman lapsia ja lasten tekemiä määrittelyjä. Lapset toteuttavat lapsuutta, myös sen tilallisuutta. Eletty ja koettu lapsuus kertoo siitä mitä lapsuus saa, tai kuten itse sanoisin voi, olla. Tässä tutkimuksessa esiin tuodut lasten eletyt paikat ovat yksi kertomus nykylapsuuden tilallisesta määrittelystä, jota lapset ovat itse olleet keskeisesti tekemässä.

Lapset olivat tässä tutkimuksessa innostuneita lähtemään yhä uudelleen päiväkotikortteliin kiertelemään, tutkimaan ja toimimaan. Läheisin ympäristö kaupungissa on lasten mielestä retken arvoinen. Usein ajatellaan, että retken kohteessa pitää olla jotain erityisen hohdokasta tai opettavaista. Lapset löytävät kuitenkin aivan lähimmästä, tutusta ympäristöstä paljon ihmeteltävää ja erilaisia merkityksiä. Arjas (1996) onkin todennut, että kaupungissa ihmisten lähiympäristö voi jäädä etäiseksi, harmaaksi alueeksi, koska se on liian lähellä, eikä siitä sen takia ymmärretä olla kiinnostuneita. Lapset osoittivat konkreettisesti, millainen runsaudensarvi lähiympäristön kohtaaminen kaupungissa voi olla.

Kulkeminen ja toimiminen olivat eri retkillä erilaista. Lapsiryhmät päätyivät siis erilaisiin tapoihin kohdata kulkemalla kaupunkiympäristö. Niitä voi peilata de Certeau (1984, 35-37) esittämiin kävelyn *strategiaan* ja *taktiikkaan*. *Strategia* tarkoittaa sitä, että ympäristö hahmotetaan konventionaalisesti kulttuurissa käytössä olevien tapojen mukaan fyysisessä ja kulttuurisessa ympäristössä olevien ”vihjeiden” mukaan. Tästä esimerkkinä ovat sosiaalisen kävelyn retkiryhmit. Ne käyttivät kulkemiseen korttelissa olevia valmiita kulkuväyliä, eivätkä lähteneet muuttamaan totuttuja reittejä ja luomaan uusia esimerkiksi ryömimällä pensaistojen läpi. Lisäksi sosiaaliset kävelyt eivät poikkea siitä toiminnasta, joka on tavanomaista päiväaikaan tutkimuskorttelin tapaisessa kaupunkiympäristössä. Yleensä ihmiset kävelevät tällaisissa kortteleissa. Niissä ei ryhdytä tutkimaan ympäristöä tai muuhun toimintaan. Lasten sosiaalinen kävely näyttää noudattavan tätä kulttuurista sääntöä. Sosiaalisissa kävelyissä käytettiin useimmiten korttelia rajaavia jalkakäytäviä. Tällöin ympäristössä olevista tarjoumista mahdollistuivat toteutuviksi vain ne, jotka sattuivat näiden valmiiden kulkuväylien varrelle. Ne eivät olleet välttämättä yhtä runsaita ja vaihtelevia kuin niillä retkiryhmillä, jotka valitsivat itse luodut, monipolviset kulkureittinsä.

Suurempi osa retkiryhmistä oli de Certeau (1984, 36-37) kuvaamia taktisia liikkujia. *Taktiikalla* de Certeau tarkoittaa sitä, että ympäristöä ei oteta haltuun tiedettyjen jo valmiiksi osoitettujen elementtien kautta, vaan ympäristössä eletään valppaana ja valmiina käyttämään ne mahdollisuudet, jotka

tulkitaan siinä olevan tarjolla. Tutkivan kulkemisen, toimintaan kiinnittymisen ja vapaudesta nauttimisen retkiryhmät valitsivat kulkuväylänsä osittain itse, riippumatta siitä oliko sellainen osoitettu ympäristössä valmiiksi. Nämä ryhmät käyttivät hyväkseen valitsemansa omaehtoiset mahdollisuudet kulkea siitä mistä halusivat kulkea. Itse valitut kulkureitit toivat lapset sellaisten ympäristön tarjoumien äärelle, jotka eivät olisi valmiilta kulkuväyliltä tulleet kysymykseen. Taktiikalle tunnusomaisesti lapset pujahtelivat sisään erilaisiin paikkoihin ja ottivat katkelmallisesti tilaa haltuun. Fyysinen ympäristö järjestyi lasten näkemien mahdollisuuksien takia uusien sääntöjen mukaan. Ympäristössä olemiseen suhtauduttiin avoimesti, eikä lapsilla ollut tavoitteenakaan pitäytyä entisessä eli siinä miten tila oli suunniteltu. Lapset määrittivät ympäristöä omasta näkökulmastaan. He "saivat aikaan" tilaa käyttämällä olemassa olevan spatiaalisen "kielen" eli valmiiden kulttuurissa tiedettyjen ympäristön elementtien lisäksi ympäristöä omalla tavallaan. (De Certeau 1984, 98-99.)

Analyysin tuloksena määritellyt erilaiset eletyt paikat tuovat esiin *lasten oman aktiivisuuden* merkityksen siinä, millaiseksi lasten ja kaupunkikorttelin kohtaaminen muodostuu. Jo tämän tutkimuksen neljä erilaista elettyä paikkaa kuvastavat hyvin erilaisia aktiivisuuden tapoja ja niiden myötä avautuvia hyvin erilaisia kokemuksia vuorovaikutuksessa saman ympäristön kanssa. Jones (2000, 38-39) puhuu lapsille tärkeistä monimerkityksellisistä ja -käyttöisistä (polymorphic space) ympäristöistä. Hän viittaa tällä siihen, että lapsilla on paikalle jokin muu käyttö kuin mikä aikuisilla on sille. Omassa tutkimuksessani lasten tapa tulkita ympäristön käyttötarkoitusta eri tavalla kuin aikuiset kuvastuu siinä, että retkipaikaksi soveltui aikuisten luokituksissa kaupungin kovinta ydintä symboloiva hallintokortteli. Lapset itse osoittivat tämän ympäristön monimerkityksellisyyden myös lasten kesken kohtaamalla sen hyvin eri tavoin. Ei voida puhua tietyistä kategorisista lasten tavoista merkityksellistää joku ympäristö. Sama ympäristö saa eri merkityksiä eri tavoin ympäristön kohtaavien lasten kanssa ihan niin kuin aikuisetkin näkevät samassa ympäristössä eri mahdollisuuksia. Hart (1979), Jones (2000) ja Kyttä (2004) tuovat kaikki esiin, että hoitamattomat joutomaat ovat lapsille erinomaisia leikin, tutkimisen ja oman toiminnan paikkoja. Tämän tutkimuksen perusteella voisi kuitenkin sanoa, että myös rakennettu ympäristö voi tarjota lapsille paljon erilaisia toimintaedellytyksiä, jos ympäristön käyttöön liittyvät kulttuuriset käytännöt ja säännöt antavat tilaa lasten omalle toiminnalle (ks. myös Matthews & Limb 1999, 82; Woolley 2006, 57). Hallintokorttelissa toimimisen rajat joutuivat tutkimusretkillä koetukselle. Mukana olleen aikuisen tutkijan näkymättömäksi tehtäväksi tuli "säädyllyksen" toiminnan rajojen tulkkina oleminen. Jotkut retkiryhmien lapset kyselivät aktiivisesti lupaa tehdä tiettyjä asioita, mutta monet vain tekivät aloitteita.

Lasten omintakeista taktiikkaa kohdata ympäristö kuvaa kokonaisuudessaan se, että he eivät suunnitelleet retkiään mitenkään. Retki, jonka "tarjoilin" lapsille tilaisuutena katsella ja tutustua lähiympäristöön, ei lasten ajatuksissa ollut jotakin jäykkää, etukäteen suunniteltavaa, vaan elävä, tilanteessa muuttuva tapahtuma. De Certeau (1984, 91-110) tavoin voidaan sanoa, että kau-

punkitila kirjoitettiin lasten retkiryhmiä tavalla. Jotkut ryhmät olivat erityisen herkkiä suhteessa ympäristöön ja tekivät toimintaratkaisujaan paljolti sen mukaan, mitä ympäristössä oli. Tässä näytti toteutuvan Berleantin (1995) näkemys ihmisen osallisuudesta suhteessa ympäristöön, jossa oleminen ei ole passiivista, vaan jatkuvaa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta. Lasten retkillä tämä osallisuus toteutui hetkessä kiinni olemisena, ei retken ja tavoiteltavien kokemusten suunnitteluna. Joidenkin ryhmien kohdalla ympäristö ei ollut toiminnan ja puheen virikkeenä, vaan enemmänkin tärkeä yhdessä olemisen paikka.

Tulkitsin tarjouman toteutumiseksi myös sen, kun lapset mainitsivat ympäristön kohteen. Nimitin sitä *kohteiden poimimiseksi*. Tutkimuksen retket erosivat kohteiden poimimisessa toisistaan siinä, että joillakin retkillä sitä tapahtui jatkuvasti, toisilla se oli hyvin niukkaa. Tässä mielessä lapset kohtasivat kaupunkiympäristön ja rakensivat elettyä paikkaansa hyvin eri tavoin. De Certeau (1984, 98–99) viittaa samaan huomauttaessaan, että kävelijä käyttää ympäristön tarjoumista vain osan ja tekee vain ne asiat ympäristössä näkyviksi. On syytä miettiä sitä, miten erilaiseksi ympäristön kohtaaminen muodostuu lasten kannalta, jos heidän annetaan poimia kohteita yksin tai jos heitä kannustetaan tekemään sitä yhdessä toisten kanssa. On varmasti tärkeää, että jokainen saa rauhassa keskittyä itsekseen henkilökohtaiseen ympäristön havainnointiin. Toisaalta ympäristökokemusten jakaminen, varsinkin kun se on pakottamaton ja spontaani, voi rikastuttaa kunkin yksilöllistä elettyä paikkaa.

Erottelin kolme eri tapaa, joilla lapset poimivat kohteita: pelkän *nimeämisen*, vähän syvällisemmän *huomion kiinnittämisen* ja *kertomuksen tarjoamisen*. Kertomusta tarjotessaan lapsi liitti huomaamaansa kohteeseen jotakin sellaista, mikä oli jo aiemmin hänen tiedossaan. Kertomuksia syntyi eniten sellaisista kohteista, joista lapsilla on kokemuksia, muistoja tai tietoja.

Jaoin lasten poimimat kohteet luonnonkohteisiin, kulttuurikohteisiin ja rakennuksiin. Lapset poimivat kulttuurikohteita hieman enemmän kuin luonnonkohteita. Kuitenkin luonnonkohteiden poimimisesta syntyi lasten kertomuksia yli viisinkertainen määrä verrattuna kulttuurikohteisiin. Tässä olisi mielenkiintoinen aihio jatkotutkimusta ajatellen. Kulttuurikohteiden poimimisessa keskeisen sijan saivat autot ja liikenne sekä roskat. Roskia lapset tarkastelivat kaupunkiympäristön luonnollisina elementteinä jopa kiinnostavina aarteina. He eivät liittäneet roskaamiseen minkäänlaista eettistä pohdintaa.

Lasten poimimista kohteista kävi ilmi, että heidän huomionsa kiinnittyi eniten heidän omalla tasollaan oleviin pieniin tai pienehköihin kohteisiin. Nimitin tätä *lähelle katsomiseksi*. Hart (1979, 333) totesi omassa tutkimuksessaan, että lapset kertoivat tällaisista kohteista nimenomaan kävelyretkillä tutkijan kanssa, mutta eivät maininneet niistä haastatteluissa. Matthews ja Limb (1999, 78) viittaavat siihen, että lasten kokoero suhteessa aikuisiin tuottaa erilaisen kokemuksen ympäristöstä. Oman tutkimukseni mukaan kokonaisen maiseman katsominen ei kuulunut lasten omimpaan tapaan kohdata ympäristöä. Lapset eivät edes minun kehotuksestani tarkastelleet ympäristöä kokonaisena maisemana. Sen sijaan he näkivät esimerkiksi ruusunmarjan tai tutun henkilön. Myöskään rakennukset eivät olleet keskeisesti lasten tarkastelun kohteita.

na. Lapset poimivat puheessaan vain sellaiset rakennukset, joihin liittyi oma-kohtaisia muistoja tai tietoja. Lapset eivät kommentoineet rakennuksia sinänsä millään tavalla.

Pysähtyessään retkellä lapset syventyivät joko pysähdyspaikkaan, paikkaan olevaan kohteeseen tai toimintaan. Lasten oma toiminta vaihteli mielikuvitusleikeistä maan kaivelemiseen ja värikkäiden lehtien tai kivien keräämisestä pensaissa ryömimiseen. Sitä, millaisia merkityksiä tähän lasten omaan toimintaan heidän kannaltaan näyttäisi liittyvän, olen analysoinut niiden teemojen avulla, jotka lapset itse nostavat esiin puheessaan toiminnan aikana. Sellaisia ovat esimerkiksi itsemääräämisoikeuden testaaminen suhteessa aikuiseen, fyysisestä haasteesta selviytyminen ja rohkeuden koetteleminen. Seikkailu syntyy lasten mielestä jo siitä, kun yritetään pujotella piikkipensaiden välissä ja mielikuvitusmaailmaan pääseminen on helppoa, kun ratsuna on vuorimännyn taipuisa runko. Tämän tutkimuksen retket erosivat pysähdysten määrän suhteen hyvin paljon toistaan. Jotkut retket muodostuivat pysähdyksestä pysähdykseen siirtymistä, toisilla retkillä taas kuljettiin koko ajan eteenpäin ja pysähdykset olivat harvinaisia. Ympäristön kohteisiin syventyminen ja ympäristön kohtaaminen vaihteli siis retkiryhmästä toiseen.

9.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen arviointi koskee koko tutkimusprosessin arviointia ja tutkijan osuutta siinä. On selvää, että tutkijan esiymmärrys, hänen valitsemansa teoreettinen viitekehys ja näkökulmat vaikuttavat siihen, mitä hän yrittää löytää ja miten hän pyrkii tähän tavoitteeseensa sekä miten hän tematisoi, otsikoi ja ryhmittelee tulokset. Tehty analyysi on tutkijan muokkaama kuva ja tulkinta tutkittavasta kohteesta. (Hoikkala 1993, 291; Eskola & Suoranta 1998, 141, 209–210.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi tarkoittaa sen punnitsemista, miten onnistuneita koko prosessiin sisältyvät tutkimuskohtaiset ratkaisut ovat tutkimuksen tavoitteena olevan ilmiön tai asian saavuttamisen kannalta. Tutkimusprosessin vaiheita ja niihin liittyviä ratkaisuja on tärkeää raportoida mahdollisimman tarkasti, jotta saatavan tiedon merkitystä ja tulkinnan validiutta voidaan arvioida (Alasuutari 2001, 68). Olen pyrkinyt läpi koko tutkimukseni, erityisesti luvussa 4, kuvaamaan tarkasti kaikkia niitä tutkimukseeni liittyviä valintoja, joita pidetään tärkeänä luotettavuuden arvioinnissa. Olen pitänyt keskeisenä sitä, että teoreettiset lähtökohdat, niiden varassa määritetty tutkimuskohde ja tutkimusasetelma olisivat selkeästi ja johdonmukaisesti kuvattu. Tältä perustalta suunnitellun aineistonkeruun tuloksena on syntynyt tutkimusaineisto, jonka tarkoituksena on kuvata mahdollisimman hyvin lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista. Aineiston analyysin ja tulkinnan sekä tehtyjen johtopäätösten yksityiskohtaisella kuvauksella olen pyrkinyt lopuksi varmistamaan tutkimukseni ymmärrettävyyden ja arvioitavuuden.

(Patton 2002, 551–552, 570–571.) Seuraavassa tarkastelen tutkimustani joiltakin osin yksityiskohtaisemmin laadullisen tutkimuksen arviointiin suositeltujen kriteerien uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden kannalta (Lincoln & Guba 1985, 300–327; Eskola & Suoranta 1998).

Uskottavuus (credibility) luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sen arvioimista, miten todelliselta tutkijan antama kuva tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa (Lincoln & Guba, 1985, 301–316). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut erityisesti lasten ”todellisuuden” tavoittaminen. Koska lähtökohtani tutkijana on se, että tutkijan ja tutkittavien todellisuudet eivät ole täysin samat, en voi saavuttaa täysin lasten todellisuutta. Minä ja tutkittavat olemme eläneet kuitenkin samassa kulttuurissa ja puhumme samaa kieltä, jonka välityksellä voimme tulla tietoisiksi toistemme todellisuuksista. Uskottavuuden kannalta tärkeänä pidetään sitä, että tutkija perehtyy tutkittavien elämään ja siihen kontekstiin, jossa tutkittavat ilmiöt tapahtuvat. (Patton 2002, 546.) Omalta osaltani tässä auttoi se, että olen tottunut lasten kanssa olemiseen, sillä minulla on reilut kymmenen vuotta työkokemusta lastentarhanopettajana ja yli kaksikymmentä vuotta äitinä. Käsittelen tähän kysymykseen liittyviä teemoja tarkemmin poh-tiessani lasten ja tutkijan välistä suhdetta luvussa 4.2.

Pyrin lasten todellisuuden saavuttamiseen erityisesti valitsemalla etnografisen lähestymistavan, jossa on keskeistä nimenomaan tutkittavien arkeen tutustuminen ja tutkittavan ilmiön havainnointi luonnollisissa olosuhteissa (Hammersley & Atkinson 2007, 3–4). Sen lisäksi, että oleskelin ja työskentelin tutkimukseeni osallistuvien lasten kanssa päiväkodissa pitkiä aikoja (yhteensä 20 kuukautta), liittyi tutkimukseeni pilottivaiheeseen kaikkiaan 70 erilaista lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamiseen liittyvää aineistonkeruukokemusta, joissa pyrin pääsemään sisälle tähän ilmiöön lasten kanssa. Se, että tutkimusaineisto kerättiin nimenomaan retkillä, on yhteydessä siihen millaista aineistoa saatiin. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 4–6-vuotiaita päiväkotilapsia, jotka olivat käyneet ennenkin retkellä. Näin heille oli varmasti muotoutunut käsitys siitä, miten päiväkodista tehdyllä retkellä voi toimia. Tämä vaikutti puolestaan siihen, mitä retkellä tapahtui. Tutkimustulokset kertovat osaltaan myös siitä, millainen tilanne retki on lapsille kaupunkiympäristön kohtaamisena.

Hankin tutkimusaineistoni nauhoittamalla retkiäniä ja havainnoimalla retkitapahtumia. Pidän tämän aineistonkeruumenetelmän vahvuutena sitä, että aineistoon tuli juuri sitä, mitä lasten retkillä tapahtuu. Ääninauhat säilyttivät kaiken sen, mitä lapset retkillä puhuivat ja kommentoivat. Tässä vaiheessa tutkijan valitsemat näkökulmat eivät siis rajanneet millään tavalla kertyvää aineistoa. Aineiston muodostaa lasten elämään kuuluva luonnollinen (jos päiväkotiretki on sellainen) tilanne, eikä vain sen kielellinen kuvaus. Havainnointimuistiinpanoja tein käytännön syistä vasta retkien jälkeen. Niiden tekemistä tukivat ääninauhat, joiden avulla retkitapahtumat oli helpompi muistaa. Näin voi ajatella muistiinpanojen kertovan retken todellisuudesta. Retki on kuitenkin niin monitahoinen tapahtuma, että sen muuttaminen kokonaisuudessaan kirjalliseksi kuvaukseksi ei ole mahdollista. Kuten Lees (2003, 110) huomaut-

taa, etnografisellakin tutkimuksella on mahdollista saavuttaa vain osittainen kuvaus ja tulkinta tutkitusta ilmiöstä. Havainnointimuistiinpanoni ovat rehellinen yritys kuvata lasten retkeä niin, että valituksi tulevat tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät tapahtumat. Näiden lisäksi kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon purin ajatuksiani ja ideoitani retkitilanteista ja tutkimuksen etenemisestä.

Joka tapauksessa tekemäni kuvaukset ja tulkinnat lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta ovat tutkijan kuvauksia lasten todellisuudesta. Tähän kuvaukseen on vaikuttanut se, että tutkimuksessa arjen elämää ei tarkastella sinänsä, vaan tietyssä teoreettisessa kehyksessä, jonka tutkija valitsee. Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti sen, millaisten teoreettisten lähtökohtien, käsitteiden ja tulkintojen tuloksena puhun lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta. Patton (2002, 560) suosittelee uskottavuuden varmistamiseksi tarkistamaan tutkimukseen osallistuneilta sen, vastaavatko valitut näkökulmat heidän käsitystään todellisuudesta. Itse en ole tehnyt näin kahdesta syystä. Ensiksi minusta olisi tuntunut vaikealta velvoittaa lapsia perehtymään teoreettisiin ja käsitteellisiin valintoihini. Toiseksi tutkimuksen loppuun saattaminen ja muotoutuminen kesti useita vuosia aineiston keräämisen jälkeen. Se, kuinka hyvin olen onnistunut savuttamaan lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisen prosessin, jää arvioitavaksi siitä, miten kuvaan koko tutkimusprosessin. (Lincoln & Guba 1985, 301–316.)

Myös tutkimuksen siirrettävyyden (transferability) arviointi tapahtuu koko tutkimusprosessia arvioimalla. Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta hyödyntää tutkimusta ja sen tuloksia jossakin toisessa kontekstissa. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Tämänkin tutkimuksen tulosten hyödyntämisen rajojen arviointi jää viime kädessä tutkimuksen lukijoille. Nähdäkseni tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia ajateltaessa lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista yleensä. On kuitenkin huomattava, että tutkimusaineisto kerättiin retkillä, jotka kaikki tehtiin yhteen kaupunkikortteliin. Teoreettisten lähtökohtieni mukaisesti on todettava, että retkillä käytetty fyysinen ympäristö vaikutti siihen, millaisiksi lasten ja ympäristön kohtaaminen rakentui, joten tutkimustulosten siirrettävyydestä saataisiin tietoa vasta toistamalla tutkimus toisessa ympäristössä. Tulosten yhteneväisyys jossain määrin aikaisempaan tutkimustietoon lisää luottamusta tulosten siirrettävyyteen. Toisaalta tässä tutkimuksessa käytetty lasten ja ympäristön relationaalinen tarkastelutapa on uusi, jolloin samantyyppisiä prosessuaalisia kuvauksia ei aiemmista tutkimuksista varsinaisesti löydy.

Tutkimuksen varmuus (dependability) liittyy pohdintaan siitä, mitkä ulkoiset seikat tai tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvät tekijät ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen stabiliteettiin. Sellaisia voisivat olla esimerkiksi tutkijaan ja tutkittaviin sekä heidän suhteeseensa liittyvät tekijät tai aineiston keruun ja käsittelyn systemaattisuus. (Lincoln & Guba 1985, 316–318.) Se, että olin itse mukana lasten retkillä antaa aiheutta kriittiseen tarkasteluun. Kun olin itse retkiryhmän jäsen, ei toimintani voinut olla vaikuttamatta siihen, mitä retkellä tapahtui. Retkiryhmän jäsenenä en voinut välttää aikuisen ja opettajan roolia.

Pyrin lieventämään auktoriteettiani lasten silmissä korostamalla, että retket tehdään heidän ehdoillaan ja ehdotustensa mukaan. Tilanne ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Lapset eivät voi yhtäkkiä suhtautua täysin toisin tilanteeseen, jossa he ovat tottuneet tietynlaisiin arjen toimintatapoihin. Niinpä olin varmasti lasten silmissä aikuinen ja opettajakin. Tämä tuli näkyviin välillä niin, että lapset kysyivät minulta lupaa tehdä asioita, esimerkiksi valita tietyn reitin, kiivetä puuhun tai ottaa mukaan löytämiään esineitä. Toiseksi lapset käyttivät minua tietolähteenään kyselemällä ”Mikä kasvi tää on?” tai ”Onks noi myrkky-marjoja?” Näin paljastuu se, että lapset uskovat, että aikuinen tietää asioita enemmän kuin lapset. Toisaalta se kertoo myös siitä, että lapsetkin haluaisivat tietää näitä asioita. Pyrin retkiryhmissä luonnolliseen vuorovaikutukseen. Se jää arvoitukseksi, miten lapset olisivat toimineet näissä tilanteissa, jos retkellä ei olisi ollut mukana aikuista.

Itse pyrin tiedostamaan sen vaaran, että minä aikuisena ryhtyisin aktiivisesti vaikuttamaan retkien kulkuun ja samalla syntyvään tutkimusaineistoon. Kaikilta osin en kuitenkaan pystynyt pysymään sivussa. Pitkän aineistonkeruun aikana saatoin kuunnella alussa tehtyjä nauhoituksia ja pystyin mielestäni niistä oppineena vähentämään omaa puhettani retkien aikana. Samoin väheni puuttumistani reitinvalintoihin, joihin huomasin tehneeni ehdotuksia ensimmäisillä retkillä. Lapset pysähtyivät joillakin retkillä todella pitkäksi aikaa keksimäänsä toimintaan. Tulkitsin nämä tilanteet niin, että retki jäi kesken ja kehotin lapsia jatkamaan matkaa, vaikka he olivat keskittyneesti toiminnassa. Onneksi lapset eivät uskoneet minua, vaan jatkoivat omia toimiaan. Aineistosta tulee esille myös se, että yritin ohjata kysymyksilläni lasten havaintoja niissä asioissa, jotka jäivät mielestäni liian vähälle huomiolle. Tällaisia ovat erityisesti rakennusten ja maisemakokonaisuuksien katsominen. Tässä yritin pakottaa lapsia näkemään ympäristössä sitä, mitä minä tiesin siellä olevan. Jälkikäteen voin todeta, että lapset eivät tarttuneet maisemiin yrityksistäni huolimatta. Rakennuksista useimmiten tekemääni kysymykseen ”mikäs talo tää on?” saan yleensä vastauksen, mutta muuten en saanut lasten huomiota käännettyksi niihin. Suorimmin puutuin retkien kulkuun, kun pidin huolta lasten turvallisuudesta varoittelemalla heitä juoksemasta autotielle tai kieltämällä heitä kiipeämstä talon seinässä oleville tikapuille.

Vahvistettavuus (confirmability) liittyy kysymykseen tutkimuksen objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. Tähän liittyy se, että tutkija on tietoinen omasta subjektiivisuudestaan sekä taustastaan nousevan esiyymmärryksen merkityksestä tutkimuksen tekemisessä. Tässä yhteydessä on keskeistä kuvata sitä, kuinka tutkija on pyrkinyt rehellisyyteen ja näkökulmien tasapainoisuuteen erityisesti tutkimusaineiston tulkinnassa. (Lincoln & Guba 1985, 318–319; Eskola & Suoranta 1998, 211–213.) Kuvaan analyysin kulkua tarkasti tutkimukseni luvussa 4.4, jotta lukija voi itse tehdä päätelmiä analyysini ja tulosten luotettavuudesta. Olen käyttänyt tulosten raportoinnissa runsaasti aineistokatkelmia, jotta tulkintani perusteet tulisivat näkyviksi ja arvioitaviksi. Tutkimusaineiston analyysissä pidin edelleen tärkeimpänä periaatteena sitä, että lasten oma näkökulma tutkittavaan asiaan säilyisi myös tulkinnassa. Siksi

valitsin aineistolähtöisen analyysitavan. En siis valinnut mitään orientoivia käsitteitä, joiden varassa olisin lähtenyt analysoimaan aineistoa, vaan muodostin käsiteluokittelun aineiston perusteella. Tässä työssä pyrin olemaan uskollinen aineistolleni ja analyysissani kurinalainen ja järjestelmällinen. Valitsin myös tietoisesti arkiset käsitteet kuvaamaan lasten ja kaupunkiympäristön kohtamista. Miellän analyysiprosessin lähinnä induktiiviseksi. Siinä kehitelin aineistonkeruun ja aineistonauhojen kuuntelun sekä niistä tehtyjen litterointien lukemisen aikana minulle syntyneitä luokitteluideoita, joita sitten testasin läpi aineiston. Pidin tärkeänä, että koko aineisto oli käsiteltävänä yhä uudelleen ja uudelleen, jotta en olisi hukannut siinä olevaa rikkautta yhdenkään analyysiluokan kohdalla. Siksi jokaisella analyysikerroksella käsitelien kaikkien kahdenkymmenen retken aineistot kokonaisuudessaan.

Olen tässä luvussa sekä tutkimuksen kulkua kuvatessani, eniten luvussa 4.2, tuonut esiin tutkimukseeni liittyviä eettisiä pohdintoja. Kokoan tässä vielä joitakin asioita, joita pidetään erityisen tärkeinä sellaisessa tutkimuksessa, jota tehdään lasten kanssa (ks. Hill 2006, 66; Greig, Taylor & MacKay 2007, 175–176).

Erityisen vaikeaa itselleni oli etukäteen pohdinta siitä, onko minulla oikeus käyttää lapsia hyväkseni tutkimusaineiston tuottamisessa. Helpottaakseni tätä pulmaa pyrin löytämään sellaisen aineistonkeruun tavan, jossa lasten ”normaali elämä” häiriintyisi tutkimukseni takia mahdollisimman vähän. Valitsin aineistonkeruutavaksi retket. Lapset näyttivät tulevan mielellään retkille. Välillä lähtijöitä olisi ollut enemmän kuin saatoin kerralla ottaa mukaani. Tuntui siltä, että tutkimuksen retket olivat niin lasten kuin tutkijankin kannalta positiivisia tilanteita. Lapset saivat retkeillä vapaasti pienissä ryhmissä. Sellaista ei usein tapahdu päiväkotielämässä. Minä taas tutkijana sain aineistoni. Varmistin aina, että lapset lähtivät retkille vapaaehtoisesti ja oletin tästä johtuen heidän olevan motivoituneita retkeilijöitä. Retkellä ei näyttänyt syntyvän paineita tutkijan toivomasta oikeanlaisesta toiminnasta tai puheesta. Korostin myös lapsille, että näillä retkillä he saavat itse päättää, mihin mennään, mitä tehdään ja kauanko matkalla viivytään. Näin pyrin myös lasten itsensä tuottamaan aineistoon, mikä onnistuikin retkillä varsin hyvin. Koin, että nimenomaan aineistonkeruussa pystyin tekemään tukimusta lasten *kanssa*. Mielestäni heidän äänensä kuuluu aineistossa ja tässä tutkimusraportissa.

Lasten arkielämään saumattomasti kietoutuva aineistonkeruun tapa tuotti kuitenkin uusia eettisiä pohdintoja. En voinut olla täysin varma siitä, ymmärsivätkö lapset oikeasti sen, mitä retkiäänien nauhoituksilla oli tarkoitus tehdä. Olin kertonut tutkimukseni tarkoituksesta ja toteutustavoista lasten vanhemmille ja lapsille sekä saanut molemmilta luvat kerätä aineistoa retkiltä. On kuitenkin vaikeaa arvioida sitä, miten hyvin lapset pystyivät ymmärtämään sen, mitä tarkoittaa nauhamateriaalin käyttäminen tutkimusta varten. En käyttänyt suunnitelmallisesti lapsia tai heidän vanhempiaan apuna tutkimusasetelman suunnittelussa, aineiston analyysin aikana tai raportin kirjoitusvaiheessa. Osittain tämä johtui siitä, että ajattelin tutkimuksen tekemisen olevan minun työtäni enkä halunnut vaivata osallistujia enää enempää sellaisilla pulmilla,

jotka ajattelin tutkijalle kuuluviksi. Osittain lasten osallistumista tutkimuksen eri vaiheisiin vähensi pitkään jatkunut tutkimusprosessi. Yritin kuitenkin olla koko sen ajan, kun lapset olivat mukana prosessissa, herkkä lasten kommentteille ja ehdotuksille, mutta varsinaista palautetta tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä en lapsilta kerännyt.

9.3 Tutkimuksen teoreettinen, metodinen ja pedagoginen anti

Ankkuroidessani tutkimukseni pragmatistiseen ajatteluun tavoitteenani oli ylittää dualistinen tarkastelutapa ja tuoda esiin ajatus kaupunkiympäristön prosessiluonteesta (Kilpinen 1995, 19; 2003, 216–217). Tämä lähtökohta johti lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen relationaaliseen tarkasteluun. Siinä molemmat osapuolet ymmärretään sekä fyysiseksi, sosiaaliseen todellisuuteen vaikuttavaksi että sosiaalisesti tuotetuksi ja ajassa muuttuvaksi tekijäksi (Lidskog 2001, 129; ks. Prout 2005, 111). Näiden teoreettisten perusteiden seurauksena tutkimustehtäväksi muotoutui nimenomaan lasten ja ympäristön *kohtaamisen* tarkastelu. On selvää, että on mahdotonta kuvata kokonaisuudessaan toimivien lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista, saati sitä miten nämä kaksi määrittävät toinen toistaan. Kun lisäksi pitäisi ottaa huomioon kulttuuriset ja yhteiskunnalliset puitteet, tuntuu asettamani tutkimustehtävä ja valitsemani teoreettinen näkökulma todella laajalta. En ole alun alkaenkaan ajatellut pystyväni paljastamaan lasten ja ympäristön monivivahteista kohtaamista tyhjentävästi. Se olisikin mahdoton tehtävä. (Ks. esim. Soja 1996, 81–82; Massey 2008, 184.) En ole myöskään käyttänyt pragmatistiseen ajatteluun liittyvää tulkinnan ja toiminnan virtaa esimerkiksi analysoidakseni tutkimusaineistosta yksityiskohtaisesti lasten ja kaupunkikorttelin kohtaamisessa syntyviä merkityksiä. Pragmatistinen ja relationaalinen lähtökohta on toiminut lähinnä uudenlaisen prosessuaalisen ympäristöajattelun avaajana, joka tuotti kaksi sellaista näkökulmaa, jotka ovat olleet vähän tai tuskin ollenkaan esillä lapset ja ympäristö -tutkimuksissa.

Ensiksi näin ajatellessa kaupunkikortteli ymmärretään prosessiksi, ei staattiseksi fyysiseksi paikaksi. Kaupunkiympäristö syntyy, kun ympäristön fyysiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset puitteet (tarjoumat, käytäytymiskehykset, kolmannet tilat) ja kaupunkikorttelia käyttävien lasten toiminta sekä heidän tekemänsä tulkinnat kietoutuvat yhteen. Kutsun tällaisessa prosessissa syntyvää ympäristöä *eletyksi paikaksi*.

Toinen uusi näkökulma on se, että lasten oma *toiminta* on se keskeisin ”aines”, josta lasten ja ympäristön kohtaaminen kulloinkin saa muotonsa. Lapsia tarkastellaan aktiivisina toimijoina oman ympäristönsä ja ympäristökulttuurin määrittämisessä. Lasten toiminta kertoo heidän elämästään kaupunkikorttelista ja eletyn kaupunkikorttelin mahdollistamasta tai rajoittamasta lasten toiminnasta.

Tämä lähtökohta rikastaa lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimista, sillä aiempi tutkimus on keskittynyt joko lasten ympäristötietojen tai -tulkintojen tutkimiseen. Näiden sinänsä tarpeellisiin tutkimustraditioiden taustalla on ajatus lasten ja ympäristön erillisyydestä (ks. luku 3). Lasten ympäristötietoihin ja -tulkintoihin kohdistuvien tutkimusten tuloksena saadaan tietoa ”lasten maailmoista”, jotka jäävät kuitenkin usein irrallisiksi muusta yhteisöstä ja sen ympäristökulttuurista. Jo Hart (1979, 45) huomautti tutkimuksessaan, että tulisi tutkia ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta, ei ympäristöä sinänsä. Relationaalisessa tarkastelussa on tavoitteena nimenomaan kytkeä lapset, lasten elämä ja lasten ympäristöt osaksi laajempaa kulttuurista kontekstia. Tämän voi ajatella onnistuvan ainakin jossain määrin, sillä relationaalisen näkemyksen mukaisesti paikat ovat luonteeltaan prosesseja ja kertovat yhtä paljon siitä fyysisestä, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ympäristöstä, jossa ollaan, kuin lapsista ja heidän toiminnastaan ja tulkinnoistaan ja asemasta tässä ympäristössä.

Tässä tutkimuksessa lasten ja ympäristön relationaalista vuorovaikutusta tarkasteltiin etnografisesti, dokumentoimalla lasten toimintaa retkellä kaupunkikorttelissa. Toiminnan havainnointia lasten arkiympäristöissä pidetään tärkeänä tutkimusaineiston hankinnan menetelmänä, jos halutaan tietoa lasten omista ympäristöön liittyvistä näkökulmista. Lasten pariin havainnoimaan meneminen koetaan kuitenkin haastavana ja työläänä (Kaivola & Rikkinen 2003, 27; Kyttä 2003, 39). Tämä on varmaankin vaikuttanut siihen, että suomalaislasten toimintaa kaupunkiympäristössä ei ole juurikaan tutkittu havainnoimalla.

Yhdistämällä etnografinen lähestymistapa ja relationaalinen teoreettinen ajattelu tuotettiin tutkimuksissa vähän esillä ollut näkökulma, jossa yhdistyivät sekä lasten oman toiminnan mikrotasoinen havainnointi että tämän toiminnan asettaminen laajempaan, yhteisölliseen kontekstiin eli yhteiskunnallisesti tuotettuun kaupunkiympäristöön (ks. Tani 2006, 11). Tällöin lapsia tarkastellaan aktiivisina ”ympäristökansalaisina”, jotka rakentavat itselleen paikannettua tietoa (emplaced knowledge), joka on tiettyyn aikaan ja paikkaan sekä kulttuuriin kiinnittynyttä ja henkilökohtaisempaa kuin yleinen tilaa koskeva spatiaalinen tieto. (Christensen 2003, 16, 20, 25–26; Christensen & O’Brien 2003, 7–8.) Lisäksi tarkasteltaessa lasten toimintaa relationaalisessa kehyksessä tulee lasten oma asema yhteiskunnallisen ympäristön käyttäjinä ja sen käytön määrittäjinä tutkimuksen kohteeksi. Lasten arkielämän ja yhteisöllisen ympäristökulttuurin yhdistävä tarkastelu on hyvin laaja tehtävä, eikä tämä tutkimus ole kuin pieni avaus tällä tiellä. Jatkossa tällaista lähtökohtaa tulisi vahvistaa lasten ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimisessa.

Käyttämällä relationaalista ajattelua lähtökohtana myös pienten lasten ympäristöopiskelua suunniteltaessa voitaisiin löytää uudenlaisia avauksia. Nykyisin ympäristökasvatuksen tavoitteena on ollut elämyksellinen tutustuminen tai luonnontieteellinen tutkiminen, johon on sisältynyt luonnontieteellisen, luonnon prosesseihin ja luonnon pilaantumiseen liittyvän tiedon omaksumista. Myös varhaiskasvatuksessa tällainen tutkiminen on usein aikuisjohtoista oikean tiedon hankkimista oikeilla menetelmillä. Viimeisimpä-

nä osoituksena tämän ajattelun painottumisesta varhaiskasvatuksen alueella ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt näkemykset ympäristö- ja luontotiedoksi kertoo, että keskeisimpänä pidetään tietoa luonnosta ja ympäristöstä, joka ajatellaan ihmisestä erillisenä. Lisäksi sisältöalueen tärkeimmäksi metodiseksi otteeksi määritellään ongelmakeskeinen tutkiminen, joka kuvataan opetussuunnitelman perusteissa lähinnä tieteelliseksi kokeeksi, jossa mittauksen avulla etsitään tietoja ja syy-seuraussuhteita. Opetussuunnitelman perusteissa esitetään myös, että opetuksen sisällöt valitaan tietyiltä luonnontieteellisiltä alueilta, joita voidaan luonnontieteellisiä käsitteitä hyödyntäen suunnitella integroiduiksi teemoiksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13–14.)

Viimeaikainen tutkimus ei kuitenkaan tue näin suurta luonnontieteellisen tiedon painottamista. Erityisesti ne tutkijat, jotka ovat pohtineet ekologisesti vastuullisen ympäristösuhteen rakentumista, ovat korostaneet rikkaiden ympäristökokemusten merkitystä ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen liittyviä haasteita. (Hungerford & Volk 1990; Käpylä 1991; Kolmuss & Agyeman 2002, 256–257; Bruun Jensen & Schnack 2006, 471–472.) Perusteena tälle on tieto siitä, että vaikka ympäristöongelmat ovat merkkejä ekologisen luonnon epätasapainosta, niiden syyt liittyvät yhteiskunnallisesti muovautuneeseen elämäntapaan. Kaikki ihmiset tulee saada ymmärtämään, että he muodostavat yhteisön ja heidän toimintansa voi muuttaa niitä näkemyksiä, jotka ovat ympäristön suhteen voimassa. Tällöin ympäristöongelmien ratkaiseminen liittyy yhteiskunnalliseen toimintaan ja lasten ympäristökasvatus lasten kasvattamiseen demokraattisen yhteiskunnan aktiivisiksi kansalaisiksi.

Toimintapätevyys on käsite, jossa kiteytyvät useiden tutkijoiden yhteistyössä kehittämät ajatukset aktivoivan ympäristökasvatuksen perusteista. Toimintapätevyyteen sisältyvät yleisten (kansalais) taitojen, kuten yhteistyötaitojen, itsensä ilmaisemisen kyvyn ja lukutaidon, lisäksi neljä komponenttia: 1) tieto ja ymmärrys ympäristöstä ja kriittinen perspektiivi ympäristöongelmiin, 2) sitoutuminen ja motivoituneisuus ympäristöasioihin, 3) kyky hahmotella tulevaisuuden näkymiä ja oman elämän visioita siinä sekä 4) yhdessä toimimisen kokemukset. (Bruun Jensen & Schnack 2006, 481–482.)

Pienten lasten ympäristökasvatuksen kehittämistä ajatellen oman tutkimukseni tulokset yhdistettynä toimintakompetenssin teoriamalliin avaavat joitakin mielenkiintoisia näkyjä. Ottaisin pienten lasten toimintapätevyyden merkittävimäksi perustaksi Bruun Jensenin ja Schnackin neljännen aspektin, yhdessä toimimisen kokemukset. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voin sanoa, että lapset ovat innokkaita toimimaan yhdessä ympäristössä. Teoreettisessa mallissa toiminnalla viitataan ympäristöongelmien parissa toimimiseen. Pienten lasten kohdalla on kuitenkin tärkeää lähteä ylipäättään toimimisesta ympäristössä, jotta se tulee tutuksi, se herättää kiinnostuksen ja motivaation ympäristöasioihin ja samalla ympäristöstä saadaan tietoja. Tämän tutkimuksen lapset osoittivat tutkimalla, nuuskimalla ja kysymällä kiinnostuksensa ja motivoituneisuutensa ympäristöön tutustumiseen. Sen lisäksi he ilmaisivat jo

olemassa olevat tietonsa lähiympäristöstään. Toiminnassa tulee esille se ”yleinen pätevyys”, joka lapsilla on suhteessa ympäristöön sekä ne tavat, joilla he ottavat sen haltuun esimerkiksi koettelemalla siinä toimimisen rajoja. Lisäksi toiminnassa lapset testaavat itseään ja omia toimintavaltuuksiaan suhteessa ympäristöön.

Ympäristössä toimimisen myötä tulevat siis vähitellen mukaan toiminta-kompetenssiin sisältyvät ensimmäinen ja toinen aspekti eli tieto ja motivoituneisuus. Bruun Jensen ja Schnack (2006, 485) viittaavat itsekkin tähän asioiden ”järjestykseen” toteamalla, että kokemukset muodostuvat toiminnassa ja toiminta perustuu mm. aiemmille kokemuksille. Siksi toimintakompetenssi on läheisessä yhteydessä ihmisten kokemuksiin maailmasta. Tutkijat pohtivat, miten olisi mahdollista ymmärtää paremmin sellaisia kokemuksia, jotka kehittävät tai vastaavasti estävät toimintakompetenssia. Mielestäni tähän ei ole mitään oikotietä, vaan on pakko tyytyä laaja-alaisiin tutkimuksiin ympäristötoiminnasta ja niistä saaduista kokemuksista. Pienten lasten kohdalla eletyn paikan opiskelemiseen on tärkeää liittää mukaan inhimillisen ja yhteisöllisen toiminnan suhde fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja sen muokkautumiseen. (Ks. Matthews & Limb 1999, 82.) Tämä ei tarkoita sitä, että lapsille ryhdytään opettamaan kaupungin asemakaavakäytäntöjä tai ilmansuojeludirektiivejä. Se tarkoittaa sitä, että lasten annetaan aktiivisina osallistujina käyttää lähiympäristöään monipuolisesti. Lisäksi se tarkoittaa pitkäjänteistä ja laaja-alaista työskentelyä. Lasten monenlaiset kokemukset ovat perusta ympäristön käsitteellisemmälle tarkastelulle, joka sekin liittyy lasten omaan ympäristötoimintaan kuten tämänkin tutkimuksen tulokset kertovat. Pienten lasten pedagogilta tämä vaatii herkkyyttä huomata tilaisuudet, joissa voi ottaa esiin niin esteettisiä, yhteiskunnallisia, kulttuurisia, luonnontieteellisiä kuin eettisiäkin näkökulmia. Temmes (2006, 138) päätyy samantyyppiseen ajatteluun suositellessaan väitöstutkimuksensa tuloksena integroidun luonto- ja kulttuurikasvatuksen oppiaineen käyttöönottoa perusopetuksessa.

Edellä esitetyn perusteella näen tärkeänä, että pienten lasten ympäristöopetukseen tulisi sisältyä kaupunkiympäristön tutkimista ainakin yhtä painokkaasti kuin luontoretkeä (ks. myös Tani, Cantell, Koskinen, Nordström & Wolff 2007, 203–204). Kaupunkiympäristö on konkreettinen esimerkki siitä, mitä ihmisen toiminta ympäristössä tarkoittaa. Sitä tarkastelemalla ja tutkimalla on helppo nähdä ja käsittää ihmisen toiminnan merkitys ympäristön muovautumisessa. Luonnontilaisessa metsässä se on paljon vaikeampaa. Lisäksi toiminta lähiympäristössä piirtää näkyviin, millaiset ovat lasten mahdollisuudet olla aktiivisia ympäristön käyttäjiä ja siihen vaikuttajia. Paikallinen tilallinen lapsuus syntyy vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Lasten arkinen oleminen lähiympäristössä ei ole vain oman ympäristön opiskelua, vaan siinä on läsnä myös globaali tilallisuus. Globaalit prosessit näkyvät niin fyysisessä kuin kulttuurisessakin ympäristössä (Holloway & Valentine 2000b, 767). Ingoldin (2003, 156–158, 160–163) mukaan on väärin väittää, että ihmisillä ei ole todellista käsitystä heitä ympäröivästä globaalista maailmasta ja sen todellisesta luonnosta ja laajuudesta, jos he kokevat vain oman lähiympäristönsä. Se tieto maailmasta,

joka saavutetaan osallistumalla aktiivisesti lähiympäristön tapahtumiin, on todellista tietoa ympäristöstä. Pienten lasten on helpompi käsittää asioita oman kokemuksen kautta. Sen vuoksi kaupunkiympäristössä toimiminen, ympäristön kyselevä ja aktiivinen tutkiminen sekä siihen vaikuttaminen voivat tehdä alle kouluikäisille ympäristöystävällisen toiminnan paljon selvemmäksi kuin mitä retki metsään tekisi.

Varhaiskasvattajan kannalta se, että sama kaupunkikortteli jäsentyy eri lapsiryhmille erilaisina elettyinä paikkoina, yllyttää vakiintuneiden käytäntöjen tarkistamiseen ja uusien pohtimiseen. On hyvä miettiä, miten hyödynnetään lapsiryhmästä pursuava into, jonka kantava idea on, että ”nuuskimme joka nurkkauksen ja haluamme tietää, mikä tuo on” tai toisten lasten halu kokea vapaana kulkemisen tunne. Kuinka käytetään samanaikaisesti hyväksi lasten omat kiinnostuksenkohteet ja luodaan pedagogisesti rikas ympäristö-opiskelu?

9.4 Lasten ja ympäristön relaatio

Tämä tutkimus on yksi avaus suomalaiseen lapsuuden maantieteen tutkimukseen. Lasten ja ympäristön relationaalisessa tarkastelussa ovat mukana lasten kokema ja yhteiskunnallisesti tuotettu fyysinen ja kulttuurinen kaupunkikortteli. Yhteiskunnallisesti muokattu ja järjestetty ympäristö tulee subjektiivisesti tulkituksi ja se kietoutuu osaksi lasten elämää ja yhteiskunnallisten prosessien kulkua. (Häkli 1999, 82.) Yksi tällainen yhteiskunnallinen prosessi on lasten paikan määrittäminen kaupunkikorttelissa. Ne tavat, joilla lapset voivat käyttää kaupunkikorttelia ja toimia siinä, heijastavat yhtäältä lasten sosiaalista paikkaa kaupunkimaisessa kulttuurissa. (Nairn ym. 2003, 37–38.) Toisaalta lapset ovat aktiivisina toimijoina rakentamassa tätä paikkaansa synnyttäessään omaa ympäristökulttuuria, joka on osa koko yhteisön ympäristökulttuuria. Näin tarkastelemalla lasten toimintaa kaupunkiympäristössä voidaan saada esiin lasten aktiivinen osallistuminen ympäristön ja oman sosiaalisen paikkansa määrittelyyn. Chawla ja Malone (2003, 125, 127) pitävät tärkeänä huomata sen, että lasten lähin sosio-fyysinen ympäristö määrittää sitä, onko lapsilla mahdollisuutta olla yhteisönsä jäseniä. Lisäksi yhteisössä vallitsevien sosiaalisten suhteiden laatu, esimerkiksi eri sukupolvien välillä, määrittää sitä, ovatko yleiset tilat avoimia vai suljettuja lapsille. O'Brien ym. (2000, 275) toteavatkin, että puutteet siinä tiedossa, miten lapset eri tavoilla käyttävät kaupunkiympäristöä, estävät sellaisten yhteiskunnallisten toimenpiteiden suunnittelua, joilla lisättäisiin kaikkien lasten mahdollisuutta osallistua ja olla yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä. Lapset ”kirjoittavat” kaupunkia toisin kuin kaupunkisuunnittelun tuottama tila määrittää sitä. Lapset tuottavat eletyn paikan omasta näkökulmastaan. (De Certeau 1984, 91–110; Urry 2000, 53.)

Lasten ja kaupunkikorttelin kohtaamisen kuvaaminen elettyinä paikkana on päättymätön tehtävä. Siihen sisältyy loppumattomat uusiutuvat tilalliset teemat (Soja 1996, 9; Massey 2008, 144–145). Tässä tutkimuksessa rajoitutaan tarkastelemaan, millaiseksi lasten keskinäinen toiminta rakentuu kaupunkiympäristössä retkellä. Retki tutkimusteemana on minusta jatkossakin tärkeä, sillä retki on lapsille mieleinen ympäristössä olemisen ja ympäristöön tutustumisen tapa, mutta myös hyvä ympäristökasvatuksen menetelmä. Mitä kaikkea retki on? Miten retki rakentuu ympäristöllisten edellytysten, retkeilijöiden toiminnan ja mahdollisten retken tavoitteiden kokonaisuudeksi? Lisäksi on mielenkiintoista tutkia varhaiskasvatuksen piirissä toteutettuja ympäristökasvatuksen retkiä lasten ja kasvattajien näkökulmasta ja verrata niitä. Lasten ja kaupunkiympäristön relationaaliseen tarkasteluun sisältyy paljon mielenkiintoisia yksilöllisten, sosiaalisten ja yhteisöllisten elementtien vuorovaikutuksen kysymyksiä. Jatkossa on tärkeää selvittää yksityiskohtaisemmin sitä, miten lapset hahmottavat kaupunkiympäristöön liittyvät sosiaaliset ja kulttuuriset säännöt. Samalla tulee pohdittavaksi se, millaisena lapset mieltävät oman asemansa ympäristön käyttäjänä ja kaupunkilaisina suhteessa muihin ympäristön käyttäjiin. Lefebvren teoria on antanut aiheen pitkään jatkuvalla keskustelulle. Soja on kolmannen tilan teoriassaan esittänyt yhden puheenvuoron tähän keskusteluun. Oma tutkimukseni hyödyntää Sojan ajatuksia ja on myös yksi puheenvuoro tässä samassa ympäristötutkimuksen traditiossa. Tutkimus kuuluu siihen loputtomaan sarjaan teoreettisia ja käytännöllisiä likiarvoja, joilla lasten ja ympäristön vuorovaikutusta yritetään kuvata. Tutkimusretkelläni olen kulkenut uusille perustoille antamalla lasten näyttää, millainen on heidän ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.

SUMMARY

This study explores the relational relationship between children and the urban environment. The particular interest is in the ways in which children themselves use, interpret and conceptualize their nearest urban environment and at the same time in which ways the urban environment provides and limits the opportunities to be a child. The main research question was: how do children and the urban environment meet each other? The research perspectives are taken from childhood studies and children's geographies both of which have an interdisciplinary orientation. The ontological foundations are in pragmatism (Peirce) which views reality as social constructions based on interpretations of the material and cultural world.

The concept of space/place is analyzed from three points of view: physical, interpretive and process. This study viewed space/place as a process. To view space as a process extends the concept of space from a physical space to a cultural action space. Thus urban space is understood as a relational process which originates out of the encounter between two inseparable elements, children and the urban space. The each part defines the other. This idea of relational environment is conceptualized by using the concepts affordance (Gibson), behavior settings (Barker), thirdspace (Soja) and strategy and tactics of walking (de Certeau). The relational thinking of environment is summarized in the concept of *lived place*. The lived place emerges when the actors, physical, cultural and social environment meet with each other in an endless relational process. Each part of this process defines the other. The children are active social subjects defining the urban environment and the urban environment defines children's lives and childhood in the city.

The importance of the concept of the environment used in children-environment studies is discussed by dividing these studies into three groups. Studies in the first group, which are based on the concept of the physical environment, consider children as learners or knowers of environmental knowledge. Studies in the second group, based on concept of the interpreted environment, focus on children's own experiences, which continue to be absent in environmental discussion. Studies in the third group draw on the concept of lived space and open up a perspective on the spatiality of social life, giving children a role as social actor.

The methodological approach was ethnographic. The empirical data consist of children's free communication on 20 tours to the small areas of the city bounded by four streets and the researcher's participant observations of the children's action on these tours. A single tour group contained 2-4 children aged 4-6 years old and the total number of children taking part on tours was 36. The children had a free choice whether to take part in the tours, which took place in centre of Jyväskylä close to where the kindergarten was located. The children formed themselves into tour groups and decided where to go, what to do and how the tour would last. The own role of children as data producers

was central. This meets the aim of keeping the fieldwork as open as possible in order to avoid researcher bias. It has been emphasized by researchers in the field of childhood studies and children's geographies that developing research methodologies of this kind in order to focus on children's lives and their everyday actions is important.

The data analysis was data-centred and was aimed at all the dimensions of walking and stops on tours. The study shows that moving forward was more important than detailed planning of the route. Some tour groups used the existing pavements but most groups decided on their own routes, such as going through bushes. The length and diversity of the tour routes varied widely.¹ Picking up is the term used here to describe how children talked about the objects they noticed in the urban environment. On 20 tours 545 objects were picked up by the children. There was wide variation in the amount of objects picked up between tours (from 7 to 68) irrespective of the duration of the tours. Even in the middle of the town the children found more natural than cultural objects to pick up. Objects with personal memories and personal meanings featured in small stories in 38 cases of natural objects but in only 7 cases of cultural objects. The children did not pay any attention to buildings. In sum the children directed their gaze at their own eye-level or lower, and towards small details of the environment. Not only the amount of objects picked up but also the number of stops varied widely (3–27) irrespective of the duration of the visit. Some tours continued almost without stops, some groups moved forward stopping from time to time while some tours resembled a single stop. All the groups had the same perceptual physical and cultural space and, consequently the same innumerable potential affordances to use. Despite this, the encounter between the children and urban environment was dissimilar every time. The endlessly changing encounters between the children and the urban space were summarised as four lived places: *explorative walking*, *focusing on self generated action*, *social walking and enjoying freedom*. These lived places are not mutually exclusive, as there may be signs of each of these lived places on each visit. They are however, clearly distinguishable, taking into account the difference between the children's action, way of moving and objects of interest. As lived place was considered relational in this study, it is described as a process, in this case the action of children.

On *exploratory walking*, the children moved a lot, mostly along self-made paths, picked up many things, and asked questions to find out more about the environment. The children looked into every nook and cranny. Children whose lived place was *focusing on self generated action* did not move so much but stopped for long periods and found some interesting self-generated activity, in which they then became deeply immersed. These children's questions concerned action, not the environment. *Social walking* was done along ready-made pathways, but did not last for long periods. During these walks, the children

1 In the Appendix (pages 177–179) each route is shown in a separate figure. All the routes of the 20 excursions are shown in the last figure on page 179.

asked few questions and made few stops, with no exploration and no action except that of walking and speaking. Walking together was the most important thing. *Enjoying freedom* as lived place meant taking a long route, winding back and forth along the pavements and self-generated paths. The tours lasted quite a long time and many objects were mentioned. There were few questions, no exploration, and no action except walking and speaking. The children did not look around or investigate their surroundings, but simply wanted to continue as long as possible.

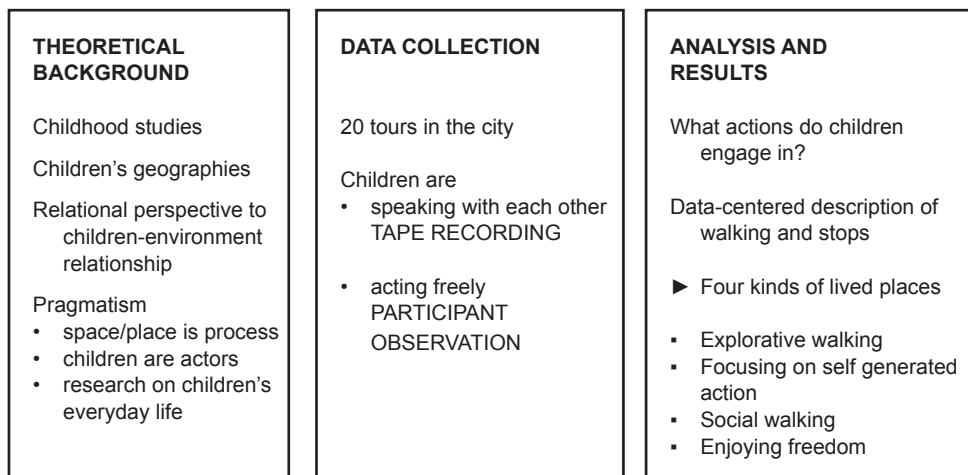


FIGURE 1 The research in sum

By combining theory and practice this study revealed the factors that make it possible better to understand the relationship between children and the urban environment from the children's point of view. The results show that this relationship is not any unambiguous or fixed for all children, but that children interpret, use, contest and reproduce the urban environment in their action. This has to be taking into account when developing environmental education for pre-school children.

LÄHTEET

- Aho, L. 1979. Lapsi ja luonto. Tutkimus 7-9-vuotiaan lapsen luontotiedosta ja sitä selittävästä tekijöistä. Joensuu: Joensuun korkeakoulun julkaisuja A 12.
- Aitken, S. C. 2001. Geographies of young people. The morally contested spaces of identity. London, New York: Routledge.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä: Sosiologia ja sukupolvi-järjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-185.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alderson, P. 1995. Listening to children: children, ethics and social research. London: Barnardos.
- Alerby, E. 2000. A way of visualising children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings. *Environmental Education Research* 6, 3, 205-222.
- Altman, I. & Rogoff, B. 1987. World view in psychology: trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. Teoksessa D. Stockols & I. Altman (toim.) *Handbook of environmental psychology* 1. New York: John Wileys & Sons, 7-40.
- Al-Zoabi, A. Y. Children's mental maps and neighbourhood design of Abu-Nuseir, Jordan. <http://www.araburban.org/childcity/Papers/English/alzoabi.pdf>. Tulostettu 8.1.2007.
- Arjas, I. 1996. Neljä kerrosta polkua. Teoksessa P. von Bonsdorff (toim.) *Ympäristöestetiikan polkuja*. Lahti: International Institute of Applied Aesthetics Series 2, 126-129.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1998. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 110-135.
- Aura, S. 1989. Episodi liikkumisen analyysiyksikkönä. Rakennetusta ympäristöstä liikuttaessa saatavan esteettisen kokemuksen ympäristöpsykologinen tarkastelu. Tampere: Tampereen teknillinen korkeakoulu. Julkaisuja 58.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Barker, R. G. 1968. *Ecological psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behaviour*. Stanford: Stanford University Press.
- Barker, R. G. 1978. *Habitats, environments, and human behavior*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass.
- Barker, J. & Weller, S. 2003. 'Never work with children?': The geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research* 3, 2, 207-227.

- Bergman, M. 2000. Meaning and meditation. Toward a communicative interpretation of Peirce's theory of signs. University of Helsinki. Department of communication. Viestinnän julkaisuja 2.
- Berleant, A. 1995. Mitä on ympäristöestetiikka? Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 66–85.
- de Bie, M. & de Visscher S. 2006. From children's participation to children's presence in urban design: perspectives for research. Child in the city. Conference proceedings 3rd European conference in Stuttgart 16.–18.10.2006, 33–42.
- Björklid, P. 1982. Children's outdoor environment. A study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology. Lund: CWK Gleerup.
- Blades, M. & Spencer, C. 1986. Map use by young children. *Geography* 70, 1, 47–52.
- Blaut, J. M. & Stea, D. 1971. Studies of geographic learning. *Annals of the Association of American Geographers* 61, 387–393.
- Blaut, J. M. & Stea, D. 1974. Mapping at the age of three. *Journal of Geography* 73, 5–9.
- Blaut, J. M., McCleary, G. & Blaut, A. 1970. Environmental mapping in young children. *Environment and Behaviour* 2, 3, 335–349.
- Bonnet, M. & Williams, J. 1998. Environmental education and primary children's attitudes toward nature and the environment. *Cambridge Journal of Education* 28, 2, 159–174.
- von Bonsdorff, P. 1996. Tapauksen opetus - huuto, joka muuttuu lauluksi. Teoksessa P. von Bonsdorff (toim.) Ympäristöestetiikan polkuja. Lahti: International institute of applied aesthetics series 2, 10–17.
- Bruun Jensen, B. & Schnack, K. 2006. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research* 12, 3–4, 471–486.
- Bunge, W. W. 1973. The geography. *Professional Geographer* 25, 4, 331–337.
- Bunge, W. W. & Bordessa, R. 1975. The Canadian alternative: survival, expeditions and urban change. *Geographical Monographs* 2. Toronto: York University.
- Burge, C. 2005. "Play in focus:" Children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments* 15, 1, 28–53.
- Campbell, C. 1996. The myth of social action. Cambridge: Cambridge university press.
- Camstra, R. 1997. Introduction. Teoksessa R. Camstra (toim.) Growing up in a changing urban landscape. Assen: Van Gorcum, 1–8.
- Catling, S. J. 1978. Cognitive mapping exercises as a primary geographical experience. *Teaching Geography* 3, 3, 120–123.
- Catling, S. J. 1979. Maps and cognitive maps: The young child's perception. *Geography* 63, 4, 288–296.

- Catling, S. J. 1980. For the junior and middle school map use and objectives for map learning. *Teaching Geography* 5, 1, 15–17.
- Catling, S. J. 1981. Using maps and aerial photographs. Teoksessa D. Mills (toim.) *Geographical work in primary and middle schools*. Sheffield: The Geographical Association.
- de Certeau, M. 1984. *The practice of everyday life*. (Kääntänyt Steven F. Rendell.) Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Chawla, L. 2002. Toward better cities for children and youth. Teoksessa L. Chawla (toim.) *Growing up in an urbanising world*. Paris: UNESCO, 119–242.
- Chawla, L. & Malone, K. 2003. Neighbourhood quality in children's eyes. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: RoutledgeFalmer, 118–141.
- Christensen, P. 2003. Place, space and knowledge. *Children in the village and the city*. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: RoutledgeFalmer, 13–28.
- Christensen, P. H. 2004. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society* 18, 165–176.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Introduction. *Researching children and childhood: cultures of communication*. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London, New York: Falmer, 1–8.
- Christensen, P. & O'Brien M. 2003. Children in the city. Introducing new perspectives. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: RoutledgeFalmer, 1–12.
- Christensen, P. & Prout, A. 2006. Antropological and sociological perspectives on the study of children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 42–60.
- Clark, A. & Moss, P. 2001. *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cohen, S. & Horm-Wingerd, D. 1993. Children and the environment. Ecological awareness among preschool children. *Environment and Behavior* 25, 1, 103–120.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. & Yencken, D. 1999. 'If it doesn't directly affect you, you don't think about it': a qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research* 5, 1, 95–113.
- Cook, T. & Hess, E. 2007. What the camera sees and from whose perspective. Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood* 14, 1, 29–49.

- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge press.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. 1990. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16, 197-220.
- Cronström, C. & Koskiaho, B. 1994. Onko kommunikaatio ihmistieteiden ja luonnontieteiden välillä mahdollista? Teoksessa L. Vilkkä (toim.) *Ympäristöongelmat ja tiede. Ympäristötutkimuksen filosofiaa*. Helsinki: Yliopistopaino, 179-192.
- Davies, K. 2001. Responsibility and daily life. Reflections over timespace. Teoksessa J. May & N. Thrift (toim.) *Timespace. Geographies of temporality*. London, New York: Routledge, 133-148.
- Davis, J. M. 1998. Understanding the meanings of children: a reflexive process. *Children & Society* 12, 325-335.
- Denzin, N. K. 1997. *Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. Introduction. Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1-34.
- Diken, B. 1998. *Strangers, ambivalence and social theory*. Aldershot: Ashgate.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1985. *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Downs, R. M. & Stea D. 1973. Cognitive maps and spatial behavior: process and products. Teoksessa R. M. Downs & D. Stean (toim.) *Image and environment. Cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago: Aldine, 8-26.
- Eerola-Pennanen, P. 2002. *Lapset ja yksilöllistyminen. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan ja filosofian laitos. Yhteiskuntapolitiikan lisensiaattintyö*.
- Eder, K. 1998. Onko "todellisuus" todella? Realismi ja konstruktionismi ympäristösosiologiassa. *Tiede & edistys* 2, 96-109.
- Elsley, S. 2004. Children's experience of public space. *Children & Society* 18, 153-164.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 123-139.
- Envall, M. 1989. Kirjallisuus ja maailmankuva. Teoksessa J. Manninen, M. Envall & S. Knuutila (toim.) *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Aate- ja oppihistorian, kirjallisuustieteen ja kulttuuriantropologian näkökulmia*. Oulu: Pohjoinen, 113-164.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Fielding, N. 2001. Ethnography. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. 2. painos. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 145–163.
- Francis, M. & Lorenzo, R. 2002. Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology* 22, 157–169.
- Gebauer, M. 1994. Kind und Umwelt. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Umweltbewusstsein von Grundschüler. *Europäische Hochschuleschriften* 11, Pädagogik 614. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gibson, J. J. 1968. *The senses considered as perceptual systems*. London: Allen & Unwin.
- Gibson, J. J. 1977. The theory of affordances. Teoksessa R. Shaw & J. Bransford (toim.) *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 67–82.
- Gibson, J. J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. (Alkuperäisteos 1979.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. 1998. *Studying children in context. Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Greene, S. & Hill, M. 2006. Researching children's experience: methods and methodological issues. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1–21.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. *Doing research with children*. 2. painos. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Grover, S. 2004. Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11, 1, 81–93.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 105–117.
- Gunningham, C. & Jones, M. 1997. A pitch and a swing? An Australian perspective of urban planning and the child. Teoksessa R. Camstra (toim.) *Growing up in a changing urban landscape*. Assen: Van Gorcum, 119–130.
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Haarni, T. 1997. Joustavia tiloja. Vallan ja ulossulkemisen urbaania tulkintaa. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 87–104.
- Haila, Y. 2001. Johdanto: Mikä ympäristö. Teoksessa Y. Haila & P. Jokinen (toim.) *Ympäristöpolitiikka. Mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–20.
- Halseth, G. & Doddridge, J. 2000. Children's cognitive mapping: a potential tool for neighbourhood planning. *Environment and Planning B: Planning and Design* 27, 4, 565–582.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography: Principles in practice*. 3. painos. London, New York: Routledge.
- Hart, R. 1979. *Children's experience of place*. New York: Irvington Publishers.
- Harwood, D. & Usher, M. 1999. Assessing progression in primary children's map drawing skills. *International Research in Geographical and Environmental Education* 8, 3, 223-238.
- Heft, H. 1988. Affordance of children's environment: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly* 5, 3, 29-37.
- Heft, H. 2001. *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James' radical empiricism*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa, rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateorioissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hill, M. 2006. Ethical considerations in research children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 61-86.
- Hillman, M. 1997. Children, transport and quality of urban life. Teoksessa R. Camstra (toim.) *Growing up in a changing urban landscape*. Assen: Van Gorcum, 11-23.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holloway, S. L. & Valentine, G. 2000a. Children's geographies and the new social studies of childhood. Teoksessa S.L. Holloway & G. Valentine (toim.) *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge, 1-26.
- Holloway S. L. & Valentine, G. 2000b. Spatiality and new social studies of childhood. *Sociology* 34, 4, 763-783.
- Horelli, L. 1981. *Ympäristöpsykologia*. Espoo: Weilin + Göös.
- Horelli, L. 1998. A methodological approach to children's participation in urban planning. *Scandinavian Housing & Planning Research*, 14, 105-115.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 1998. *Lapset ympäristön ekoagentteina*. Espoo: Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 49.
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. 1990. Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education* 21, 3, 8-21.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating children's social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence. Arenas and action*. London, Washington D. C.: Falmer Press.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. *Toiminta, tutkimus ja totuus*. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 111-136.

- Huutoniemi, K. 2004. Realismi ja konstruktivismi tieteidenvälisessä ympäristötutkimuksessa – yhteismitattomuus, yhteensovittaminen vai dialogi? *Alue ja ympäristö* 33,1, 3–15.
- Häkli, J. 1999. *Meta hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ingold, T. 2003. Sfäärin soitosta pallojen pinnalle: Ympäristöajattelun topologiasta. (Alkuperäisjulkaisu 1993; suomentanut V. Lähde.) Teoksessa Y. Haila & V. Lähde (toim.) *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino, 152–169.
- James, A. 1993. *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A. 2001. *Ethnography in the study of children and childhood*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Loflanf & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 246–256.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1990a. Introduction. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and deconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, New York: Falmer, 1–6.
- James, A. & Prout, A. 1990b. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and deconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, New York: Falmer, 7–34.
- James, A. & Prout, A. 1996. Strategies and structure: Towards a new perspective on children's experience of family life. Teoksessa J. Brannen & M. O'Brian (toim.) *Children in families*. London: Falmer, 41–52.
- Joas, H. 1996. *The creativity of action*. Cambridge: Polity Press.
- Jones, O. 2000. Melting geography. Purity, disorder, childhood and space. Teoksessa S. L. Holloway & G. Valentine (toim.) *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge, 29–47.
- Joronen, M. 2005. Dualismin tuolla puolen – pragmatisoitu relationaalinen ontologia ja tilallisuuden transsendentaalisuus. *Alue ja ympäristö* 34, 1, 65–76.
- Kahn, P. H. Jr. & Friedman, B. 1995. Environmental views and values of children in an inner-city black community. *Child Development* 66, 1403–1417.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristössään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. *Tietolipas* 199. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kallio, K. P. 2006a. Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1193. Tampere: Tampere university press.
- Kallio, K. P. 2006b. Pääsy kielletty alle 18. Lapsuuden tilapolitiikka. *Alue ja ympäristö* 31, 1, 3–13.
- Karjalainen, P. T. 1986. Geodiversity as a lived world on the geography of existence. *Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 7.

- Karjalainen, P. T. 1995. Eksistentiaalinen ympäristö. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 86–95.
- Karjalainen, P. T. 1999. Pitkä kävely maisemassa. *Alue ja ympäristö* 28, 1, 81–87.
- Karjalainen, P. T. 2004. Ympäristö ulkoa ja sisältä: Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa R. Mäntysalo (toim.) *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Oulun yliopisto. Ympäristöalan julkaisuja. Jyväskylä: Atena, 49–68.
- Keesing, R. M. 1987. Models, “folk” and “cultural”. Teoksessa N. Quinn & D. Holland (toim.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 369–393.
- Kilpinen, E. 1995. Mitä on semeiotiikka? *Synteesi* 14, 4, 2–21.
- Kilpinen, E. 2000. The enormous fly-wheel of society. Pragmatism’s habitual conception of action and social theory. University of Helsinki. Department of Sociology. Research Report 235.
- Kilpinen, E. 2003. Pragmatismista ja sen yhteiskuntatieteellisestä merkityksestä. Teoksessa *Ajatus: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja* 60, 213–239.
- Kirk, W. 1951. Historical geography and the concept of behavioural environment. Teoksessa G. Kuriyan (toim.) *Indian Geographical Journal*. Madras: Indian Geographical Society.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. 2002. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research* 8, 3, 239–260.
- Koskela, H. 1997. Tilapuoli sukupuoli. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 73–86.
- Kuhlenmeier, H., van der Bergh, H., & Lagerweij, N. 1999. Environmental knowledge, attitudes, and behaviour in Dutch secondary education. *Journal of Environmental Education* 30, 2, 4–14.
- Kurttio, T. & Kurki, O. 1999. *Varhaiskasvattajan ympäristöopas*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Kyttä, M. 1997. Children’s independent mobility in urban, small town and rural environments. Teoksessa R. Camstra (toim.) *Growing up in a changing urban landscape*. Assen: Van Gorcum, 41–52.
- Kyttä, M. 2002. The affordance of children’s environment. *Journal of Environmental Psychology* 22, 109–123.
- Kyttä, M. 2003. Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Kyttä, M. 2004. The extent of children’s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology* 24, 179–198.
- Käpylä, M. 1991. Kohti ympäristökasvatuksen kokonaisuutta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22, 5–6, 439–445.

- Lappi, T.-R. 2007. Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 80.
- Layder, D. 1998. Social practice. Linking theory and social research. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Lees, L. 2003. Urban geography: 'New' urban geography and the ethnographic void. *Progress in Human Geography* 27, 1, 107-113.
- Lefebvre, H. 1991. The production of space. (Alkuperäisteos 1974; Kääntänyt Donald Nicholson-Smith.) Cambridge, Oxford: Blackwell.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lewin, K. 1936. Principles of topological psychology. (Kääntäneet F. Heider & G. Heider.) New York, London: McGraw-Hill.
- Lidskog, R. 2001. The re-naturalization of society? Environmental challenges for sociology. *Current Sociology* 49, 1, 113-136.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Lorimer, F. 2003. The Smith children go out to school – and come home again. Place-making among Kuku-Yalanji children in southeast Cape York, Australia. Teoksessa K. F. Olwig & E. Gulløv (toim.) *Children's places. Cross-cultural perspectives*. London, New York: Routledge, 58-76.
- Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. 2002. Young people's conception of environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research* 8, 2, 187-197.
- Low, S. M. 2003. Embodied space(s). *Anthropological theories of body, space and culture*. *Space & Culture* 6, 1, 9-18.
- Mandell, N. 1991. The least-adult role in studying children. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) *Studying the social worlds of children: sociological readings*. London: Falmer, 38-69.
- Massa, I. & Haverinen, R. 2001. Arkielämän ympäristöpolitiikka. Esitutkimus. Suomen ympäristö. Helsinki : Ympäristöministeriö.
- Massey, D. 1994. *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Massey, D. 2005. *For space*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Massey, D. 2008. Kodiksi kutsuttu paikka. (Alkuperäinen teksti 1992; suomentanut J. Raivio.) Teoksessa M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen (toim.) *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino, 127-149.
- Matthews, H. 1984. Cognitive mapping abilities of young boys and girls. *Geography* 68, 4, 327-336.
- Matthews, H. 1985. Young children's representations of the environment: A comparison of techniques. *Journal of Environmental Psychology* 5, 3, 261-178.
- Matthews, H. 1986. Children as map makers. *The Geographical Magazine* 58, 3, 124-126.

- Matthews, H. 2003a. The street as liminal space. The barbed space of childhood. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: Routledge, 101–117.
- Matthews, H. 2003b. Coming of age for children's geographies. *Children's Geographies* 1, 1, 3–5.
- Matthews, H. & Limb, M. 1999. Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography* 23, 1, 61–90.
- Matthews, H., Limb, M. & Taylor, M. 1998. The geography of children: some ethical and methodological considerations for project and dissertation work. *Journal of Geography in Higher Education*, 22, 3, 311–324.
- Matthews, H., Limb, M. & Taylor, M. 2000a. The 'street as thirdspace'. Teoksessa S. L. Holloway & G. Valentine (toim.) *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge, 63–79.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F. & Limb, M. 2000b. Growing-up in the countryside: Children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies* 16, 141–153.
- Matthews, H. & Tucker, F. 2000. Consulting children. *Journal of Geography in Higher Education* 24, 2, 299–310.
- Mayall, B. 1996. *Children, health and the social order*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. 2000. Conversations with children. Working with generational issues. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer, 120–135.
- McKendrick, J. 2000. The geography of children. An annotated bibliography. *Childhood* 7, 3, 359–387.
- Morrow, V. 2001. Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research. Theory & Practice* 16, 3, 255–268.
- Mäenpää, P. 2005. *Narkissos kaupungissa. Tutkimus kuluttaja-kaupunkilaisesta ja julkisesta tilasta*. Helsinki: Tammi.
- Mäntysalo, R. 2004a. Johdanto. Teoksessa R. Mäntysalo (toim.) *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Atena, 9–18.
- Mäntysalo, R. 2004b. Orientaatio ja representaatio – Ihmisen ympäristösuhteen tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kriittistä tarkastelua. Teoksessa R. Mäntysalo (toim.) *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Atena, 111–125.
- Nairn, K., Panelli, R. & McCormack, J. 2003. Destabilizing dualisms. Young people's experiences of rural and urban environments. *Childhood* 10, 1, 9–42.
- Neisser, U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. (Suomentanut Helena Jahnukainen.) Espoo: Weilin+Göös.

- Nilsen, R. 2005. Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children. *International Journal of Social Research Methodology* 8, 2, 117–135.
- Nykysuomen sanakirja 1951–1961. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Nykänen, R. & Kinnunen, J. 1992. Taivaan merkit. Pienten lasten ympäristökasvatus. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- O'Brien, M. 2003. Regenerating children's neighbourhoods. What do children want? Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London, New York: Routledge, 142–161.
- O'Brien, M., Jones, D. & Sloan, D. 2000. Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood* 7, 3, 257–277.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. 2003. Towards an anthropology of children and place. Teoksessa K. F. Olwig & E. Gulløv (toim.) *Children's places. Cross-cultural perspectives*. London, New York: Routledge, 1–19.
- Palmer, J. A. 1994. Acquisition of environmental subject knowledge in pre-school children: An international study. *Children's Environments* 11, 3, 204–211.
- Palmer, J. A. 1995. Environmental thinking in the early years: understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research* 1, 1, 35–45.
- Palmer, J. A., Suggate, J. & Matthews J. 1999. Environmental cognition: early ideas and misconceptions at ages of four and six. *Environmental Education Research* 2, 3, 301–329.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Payne, P. 1998. The politics of nature: children's conceptions, constructions and values. Teoksessa M. Ahlberg & W. Filho (toim.) *Environmental education for sustainability, good environment and good life*. Frankfurt: Peter Lang.
- Philo, C. 2000a. The corner-stones of my world. Editorial introduction to special issue on spaces of childhood. *Childhood* 7, 3, 243–256.
- Philo, C. 2000b. The intimate geographies of childhood. *Childhood* 7, 3, 245–256.
- Pihlström, S. 1996. Structuring the world. The issue of realism and the nature of ontological problems in classical and contemporary pragmatism. *Acta Philosophica Fennica* 59.
- Pihlström, S. 2002. Kokemuksen käytännölliset ehdot. Kantilaisen filosofian uudelleenarviointia. Helsinki: Helsinki university press.
- Prelle, S. & Solomon, J. 1996. Young people's 'general approach' to environmental issues on England and Germany. *Compare* 26, 1, 91–101.
- Prezza, M., Stefania, P., Morabito, C., Cinzia, S., Alparone, F. R. & Guiliani, M. V. 2001. The influence of psychosocial and urban factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 11, 6, 435–450.

- Prout, A. 2000. Foreword. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London, New York: Falmer, xi-xii.
- Prout, A. 2005. *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London, New York: Routledge.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9, 3, 321-341.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: An introduction. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgitta & H. Wintersberger (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 1-23.
- Raittila, R. 2004. *Retkellä: Lapset rakentavat ympäristösuhdettaan*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Raittila, R. 2006. Methodological approach to pre-school children's relationship with the urban environment. Teoksessa S. Tani (toim.) *Sustainable development through education. Proceedings of the international conference on environmental education*. University of Helsinki. Research report 268, 111-126.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children - children's places. *Childhood* 11, 2, 155-173.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. 2003. Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: Routledge, 82-100.
- Rickinson, M. 2001. Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research* 7, 3, 207-320.
- Rikkinen, H. 1992. Ala-asteen oppilaiden elinympäristö. Tutkimusprojektin teoreettiset lähtökohdat. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 101.
- Rissotto, A. & Tonucci, F. 2002. Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology* 22, 1, 65-77.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperheistä. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38. Helsinki: Väestöliitto.
- Rosenberg, T. 1993. *Pienestä pitäen. Ympäristökasvatus ja päivähoidon ekologinen arki*. Helsinki: RAK ja Suomen luonnonsuojeluliitto.
- Saarikangas, K. 2002. Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisen kohtaamisena. Teoksessa T. Syrjämaa & J. Tunturi (toim.) *Eletty ja muistettu tila. Historiallinen Arkisto* 115. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 48-75.
- Saarikangas, K. [2006] *Eletyt tilat ja sukupuoli. Asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Siegel, A. W. 1975. The development of spatial representations of large-scale environments: A synthetic approach. Teoksessa H. McGurk (toim.) *Ecological factors in human development*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 93-109.

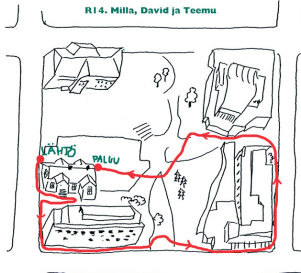
- Silverman, D. 2001. *Interpretating qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. 2. painos. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Simmons, D. A. 1994. Urban children's preferences for nature: Lessons for environmental education. *Children's Environments* 11, 3, 194-203.
- Smith, D. E. 2002. *Institutional ethnography*. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 17-52.
- Smith, F. 1995. Children's voices and the construction of children's spaces: the example of playcare centers in the United Kingdom. *Children's Environments* 12, 3, 389-396.
- Soja, E. 1996. *Thirdspace. Journey to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge USA, Oxford: Blackwell.
- Soja, E. 1999. Keeping space open. *Annals of the Association of American Geographers* 89, 2, 348-353.
- van der Spek, M. & Noyon, R. 1997. Children's freedom in the streets. Teoksessa R. Camstra (toim.) *Growing up in a changing urban landscape*. Assen: Van Gorcum, 24-40.
- Spencer, C. & Darvizeh, Z. 1981. The case for developing a cognitive environmental psychology that does not underestimate the abilities of young children. *Journal of Environmental Psychology* 1, 21-31.
- Strandell, H. 1994. *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. 2. painos. New York: Cambridge university press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Strommen, E. 1995. Lions and tigers and bears, oh my! Children's conceptions of forest and their inhabitants. *Journal of Research in Science Teaching* 32, 7, 683-698.
- Suomalainen lapsi 2007. *Väestö 2007*. Helsinki: Tilastokeskus, STAKES.
- Syrjäläinen, E. 1994. *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tani, S. 1995. *Kaupunki Taikapeilissä*. Helsinki-elokuvien mielenmaisemat - maantieteellisiä tulkintoja. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 14.
- Tani, S. 1996. Aistit, muistot ja media: näkökulmia henkilökohtaisiin ja kollektiivisiin mielenmaisemiin. *Terra* 108, 2, 103-111.
- Tani, S. 2006. Multiple meanings but limited visions: the concept of the environment in environmental education. Teoksessa: S. Tani (toim.) *Sustainable development through education. Proceedings of the international conference on environmental education*. University of Helsinki. Research report 268, 3-13.
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L.-A. 2007. *Kokonaisvaltaisuuden haaste - näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriin ja sosiaaliseen ulottuvuuteen*. *Kasvatus* 38, 3, 199-211.

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Temmes, E. 2006. Luonto koululaisten kokemana – tapaustutkimus Hangosta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 240.
- Tuan, Y.-F. 1974. Space and place: Humanistic perspectives. *Progress in Geography* 6, 211–52.
- Tuan, Y.-F. 1977. Space and place. The perspective of experience. London: Edward Arnold.
- Tuomaala, T. 2002. Luonto tutuksi – vinkkejä vanhemmille. Helsinki: Sarmala ja Suomen luonnonsuojeluliitto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, M. 2000. Lapset arjen subjekteina – reflektiivisen etnografian mahdollisuudet. Teoksessa S. Karvinen, T. Pösö & M. Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia*. Jyväskylä: SoPhi, 146–167.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? *Metodipoliittinen puheenvuoro. Sosiologia*, 280–292.
- Urry, J. 1995. *Consuming places*. London, New York: Routledge.
- Urry, J. 2000. *Sociology beyond societies. Mobility for the twenty-first century*. London, New York: Routledge.
- Valentine, G. 1997. A safe place to grow up? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll. *Journal of Rural Studies* 13, 2, 137–148.
- Valentine, G. 2004. *Public space and the culture of childhood*. Aldershot, Burlington: Ashgate.
- Valentine, G. & McKendrick, J. 1997. Children's outdoor play: exploring parental concerns about children's safety and changing nature of childhood. *Geoforum* 28, 2, 219–235.
- Valentine, G., Skelton, T. & Chambers, D. 1998. Cool places. An introduction to youth and youth cultures. Teoksessa T. Skelton & G. Valentine (toim.) *Cool places. Geographies of youth cultures*. London: Routledge, 1–32.
- Villanen, S. & Ilmonen, M. 2002. Henri Lefebvren keskeisiä käsitteitä. *Yhteiskuntasuunnittelu* 40, 3–4, 38–39.
- Virtanen, A. 1998. Eletty ekologisuus: näkökulmia paikan ja ekologisen ihmisen tulkintoihin. *Alue ja ympäristö* 27, 1, 15–22.
- Virtanen, A. 2000. Tilasta paikkaan, estetiikasta ekologiaan. Maantieteellisiä tulkintoja eletystä kaupungista. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 155.
- Walker, K. & Loughland, T. 2003. The socio-cultural influences on environmental understandings of Australian school students: a response to Rickinson. *Environmental Education Research* 9, 2, 227–239.
- Walmsley, D. J. 1988. *Urban living. The individual in the city*. Essex: Longman scientific & Technical.

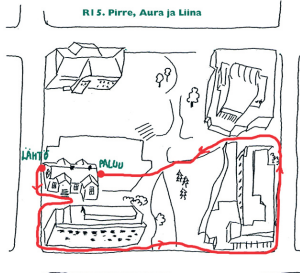
- Wals, A. E. J. 1994. Pollution stinks! Young adolescents' perceptions of nature and environmental issues with implications for education in urban settings. De Lier: Academic boeken centrum.
- Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-29.
- Woolley, H. 2006. Freedom of the city: Contemporary issues and policy influences on children and young people's use of public open space in England. *Children's Geographies* 4, 1, 45-59.
- Zeijer, H. 2003. Shaping daily life in urban environments. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: Routledge, 66-81.
- Yttrhus, L. 1996. Barn som miljöaktivister. Et folkloristisk blick på barns naturförståelse. *Tradisjon. Tidsskrift for folkeminnevitenskap* 27, 1, 3-12.

LIITE

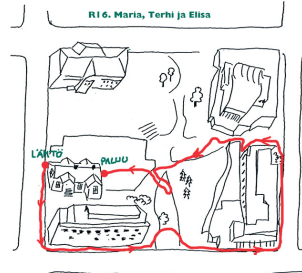
Analysoidut retket ja niiden reitit



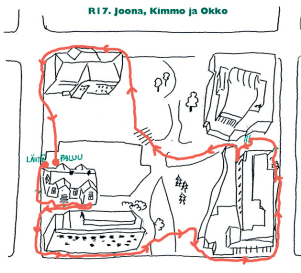
R14 Milla, Daavid ja Teemu
kortteliretki 29.9.1998
kesto 19 minuuttia
poimimisia 37
pysähtymisiä 12
TUTKIVA KULKEMINEN



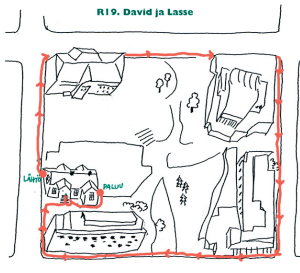
R15 Pirre, Aura ja Liina
kortteliretki 6.10.1998
kesto 10 minuuttia
poimimisia 17
pysähtymisiä 4
SOSIAALINEN KÄVELY



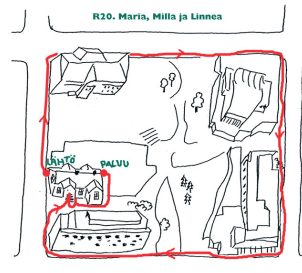
R16 Maria, Terhi ja Elisa
kortteliretki 7.10.1998
kesto 25 minuuttia
poimimisia 30
pysähtymisiä 4
TOIMINTAAN KIINNITTYMINEN



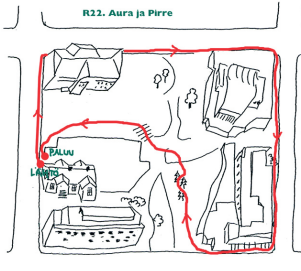
R17 Joonas, Kimmo ja Okko
kortteliretki 16.10.1998
kesto 29 minuuttia
poimimisia 68
pysähtymisiä 27
TUTKIVA KULKEMINEN



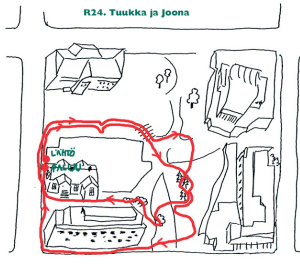
R19 David ja Lasse
karttaretki 4.11.1998
kesto 20 minuuttia
poimimisia 18
pysähtymisiä 3
SOSIAALINEN KÄVELY



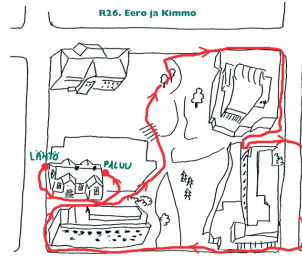
R20 Maria, Milla ja Linnea
karttaretki 4.11.1998
kesto 21 minuuttia
poimimisia 34
pysähtymisiä 10
EI SELKEÄÄ ORIENTAATIOTA



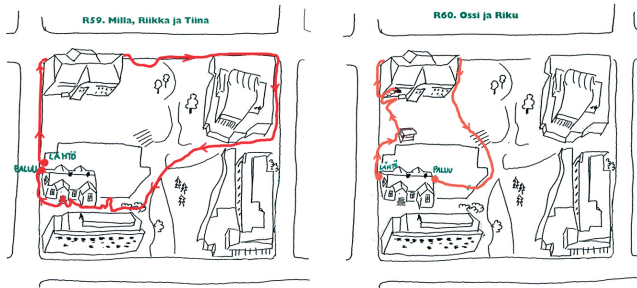
R22 Aura ja Pirre
karttaretki 9.11.1998
kesto 24 minuuttia
poimimisia 26
pysähtymisiä 5
SOSIAALINEN KÄVELY



R24 Tuukka ja Joonas
karttaretki 5.11.1998
kesto 32 minuuttia
poimimisia 12
pysähtymisiä 11
TOIMINTAAN KIINNITTYMINEN

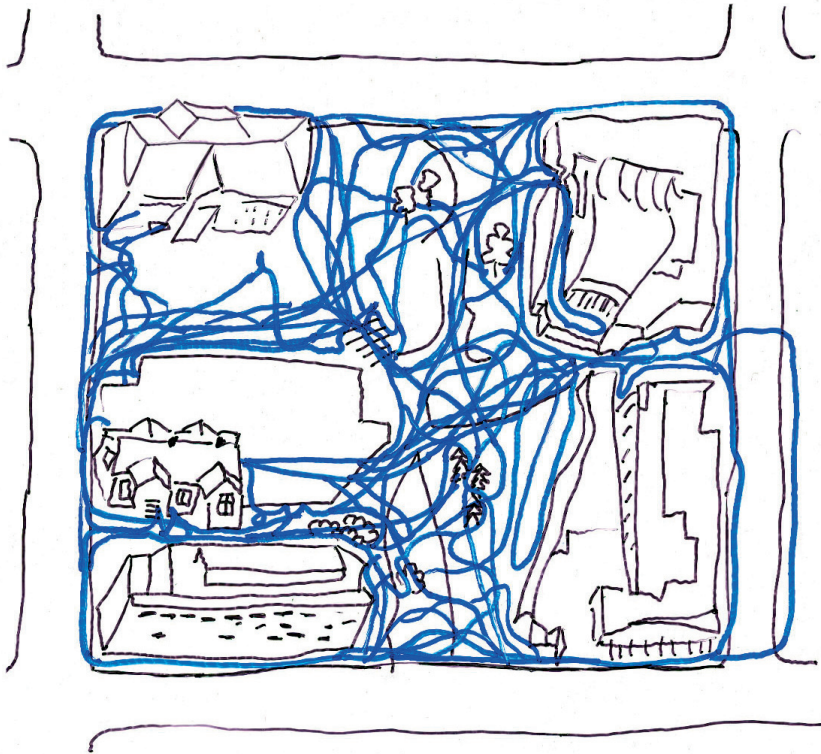


R26 Eero ja Kimmo
karttaretki 12.11.1998
kesto 25 minuuttia
poimimisia 24
pysähtymisiä 8
TUTKIVA KULKEMINEN



R59 Milla, Riikka ja Tiina
karttaretki 1.11.1999
kesto 33 minuuttia
poimimisia 29
pysähtymisiä 16
TOIMINTAAN KIINNITTYMINEN

R60 Ossi ja Riku
karttaretki 19.11.1999
kesto 13 minuuttia
poimimisia 12
pysähtymisiä 8
EI SELKEÄÄ ORIENTAATIOTA



Kaikkien retkien reitit Jyväskylän hallintokorttelissa. Vasemmalla ylhäällä kaupungintalo, oikealla ylhäällä kaupunginteatteri, vasemmalla alhaalla rakennusvirasto, oikealla alhaalla poliisitalo. Rakennusviraston yläpuolella päiväkotä, josta kaikki retket alkoivat ja jonne ne päättyivät.

All the routes of the children's visits in the administrative centre of Jyväskylä. Upper left City hall, upper right City theatre, lower left Office house, lower right Police station. Between City hall and Office house Kinderkärten from which the visits were made.