

**”JOS TYTÖT OLTAIS AIKUISIA JA POJAT LAPSIA,
NIIN NE EI VOIS MEILLE MITÄÄN ”**

Foucault’lainen etnografia päiväkodin hallinnan käytännöistä

Anna Siippainen

Varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden laitos

Varhaiskasvatus

Syksy 2009

Tiivistelmä

Siippainen, Anna 2009. ”JOS TYTÖT OLTAIS AIKUISIA JA POJAT LAPSIA, NIIN NE EI VOIS MEILLE MITÄÄN!” Foucault’lainen etnografia päiväkodin hallinnan käytännöistä. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen yksikkö, 122 sivua sisältäen liitteet 5 kappaletta.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkasteltiin päiväkotia hallinnan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteet olivat kahtaalla: ensinnäkin haluttiin selvittää, millaisen hallinnan kohteena lapset päiväkodissa ovat, toisaalta mukaan haluttiin tuoda myös lasten oma kokemus. Tutkimuksessa hallintaa lähestyttiin rationaliteettien, ulkoisen hallinnan ja minäkäytäntöjen kautta. Näiden käsitteiden pohjalta tutkimustehtävät muotoutuivat seuraavanlaisiksi: millaisten hallinnan käytäntöjen kohteena lapset ovat päiväkodissa? Millaista kuvaa lapsuudesta nämä hallinnan käytännöt tuottavat? Kuinka lapset itse työstävät näitä hallinnan käytäntöjä? Keskeisenä taustateorianä oli Foucault-vaikutteinen hallinnan analyttinen tutkimusote, jossa valta ajatellaan kaikkialla olevaksi ja kaikkien osapuolten hallussa olevaksi.

Aineisto kerättiin etnografisin menetelmin havainnoimalla erään keski-suomalaisen esiopetusryhmän toimintaa kuukauden ajan. Lisäksi lapsille toteutettiin kolme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Episodeiksi jaetulle aineistolle tehtiin Layderin (1998) adaptiivisesta teoriasta vaikutteita saanut analyysi, jossa aineistoa lähestyttiin teoreettisten avainkäsitteiden kautta.

Ulkoisen hallinta jaettiin ennaltaehkäiseviin ja tilanteellisiin hallinnan käytäntöihin sekä vertaiskontrolliin. Niiden tavoitteena oli sekä varmistaa tilanteiden sujuminen tässä ja nyt että valmistaa lapsia tulevaan. Nämä käytännöt ilmensivät kahta hyvin erilaista kuvaa lapsuudesta, jotka nimettiin Nealea ja Smartia (1998) mukaillen riippuvuusrationaali-teetiksi ja toimijuusrationaali-teetiksi. Ne myötäilivät monella tapaa niitä keskusteluja, joita lapsista ja lapsuudesta tällä hetkellä käydään. Voisi siis ajatella, että nykyiset puheet lapsista ja lapsuudesta ovat välittyneet osittain myös päiväkodin arjen toimintaan.

Lasten minäkäytännöt suhteessa ulkoiseen hallintaan ilmenivät vastarintana, uusintamisena ja uudistamisena. Lapset vastustivat ennen kaikkea toimintaa, jonka he kokivat itselleen tai ikäiselleen sopimattomaksi tai jossa lasten rooli nähtiin haavoittuvana ja apua tarvitsevana. Päiväkodin rakenteille oli ominaista kuitenkin tietynlainen sopimuksenvaraisuus: lapset saattoivat aikuisen luottamuksen saavuttamalla hankkia itselleen vapauksia esimerkiksi tilan ja ajan käytössä. Vallan olemus näyttäytyi tutkimuksessa siis mitä suurimmassa määrin foucaul’laisittain sosiaalisessa toiminnassa rakentuvana.

Keskeiset käsitteet: *päiväkoti, lasten ja lapsuuden hallinta*
Key words: *kindergarten, governing children and childhood*

SISÄLLYS

SISÄLLYS	3
JOHDANTO	5
1 FOUCAULT JA HALLINTA	7
1.1 Vallan ja hallinnan käsitteistä.....	7
1.2 Kurittamisesta kontrolliin	10
1.3 Hallintavalta	12
1.4 Hallinnan käytännöt muotoutuvat	14
2 HALLINTA JA PÄIVÄKOTI.....	18
2.1 Päiväkodin virallisia puitteita.....	18
2.2 Rationaliteetit	20
2.3 Ulkoinen hallinta	21
2.3.1 Tilan ja ajan hallinta	21
2.3.2 Pedagoginen hallinta.....	22
2.4 Minäkäytännöt	25
2.5 Lasten ja lapsuuden hallinnan nykyisiä suuntia	27
2.6 Yhteenvedo: päiväkotit ja hallinta kohtaavat	30
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	31
5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	32
5.1 Aineistonkeruun menetelmänä etnografia	32
5.2 Tutkimuskohde	33
5.3 Aineistonkeruu	36
5.3.1 Havainnointi	36
5.3.2 Tutkimuspäiväkirja.....	38
5.3.3 Haastattelut	39
5.4 Foucault'laisen etnografian analyysi	40
6 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN POHDINTAA	46

7 ULKOISEN HALLINNAN KÄYTÄNNÖT.....	51
7.1 Ennaltaehkäisevä hallinta	52
7.2 Tilanteellinen hallinta	60
7.3 Vertaiskontrolli	69
7.4 Yhteenvedo ulkoisen hallinnan käytännöistä	75
8 LAPSUUDEN MUOTOKUVAT.....	77
8.1 Lapsuuskuvien muotoutuminen.....	77
8.2 Riippuvuusrationaaliiteetti	79
8.3 Toimijuusrationaaliiteetti	80
9 LASTEN TOIMIJUUDEN TAVAT	84
9.1 Vastarinta.....	85
9.2 Uusintaminen.....	89
9.3 Uudistaminen.....	95
9.4 Neuvoteltava hallinta.....	101
10 MONIULOTTEINEN HALLINTA PÄIVÄKODISSA.....	106
10.1 Yhteenvedo.....	106
10.2. Mitä lapset vastustivat?	108
10.3 Jatkotutkimusehdotuksia	110
LÄHTEET	112
LIITTEET	118

JOHDANTO

Pro gradu – tutkielmani aihe liittyy tutkimusharjoitteluun, jonka suoritin lapsiasianvaltuutetun toimistolla. Osallistuin projektiin, jossa tutkijaryhmä keräsi tietoa Suomessa tehdystä lasten hyvinvointia koskevasta tutkimuksesta. Lasten hyvinvointiin liittyvät seikat puhututtavatkin tänä päivänä runsaasti. Tutkielmani aiheeksi valitsin osan alueen, *lapsuuden hallinta ja hallinnan (uudet) muodot*, josta kartoituksen mukaan löytyi vain vähän tutkimusta. Useat tutkimukset viittaavat siihen, että varta vasten lapsille suunnattujen tilojen määrä ja lapsiin ja nuoriin kohdistuva kontrolli ovat kuitenkin kasvussa (esim. Strandell & Fosberg 2005). Lasten ja lapsuuden näkökulmasta päivähoito ja jatkuvasti lisääntyvä järjestetty vapaa-ajan toiminta ovat sosiaalisten suhteiden ja toimijuuden harjoittamisen kenttiä, joissa lapset viettävät merkittävän osan valveillaoloajastaan (Alanen, Sauli, Satka & Strandell 2006, 4).

Vaikka keskustelua lasten hyvinvoinnista käydään paljon, mielenkiinnon kohteena ei ole juurikaan olleet lasten omat kokemusmaailmat ja toimimismahdollisuudet näissä lapsuusinstituutioissa. Erityisen mielenkiintoiseksi aiheen tekee se, että 96 % kaikista suomalaista lapsista käy vapaaehtoisuudesta huolimatta esikoulun (Sauli & Säkkinen 2007, 172–174). Kyse on siis instituutiosta, joka koulun tavoin lävistää aina ikäryhmän kerrallaan. Lastentarhanopettajana ja varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijana olen kiinnostunut nimenomaan päiväkotikontekstista ja lasten näkökulman esiintuomisesta.

Tavoitteenani on ensinnäkin tehdä näkyväksi päiväkotilapsiin kohdistuva hallinta ja toisekseen pohtia lasten toimijuutta niiden puitteissa.

Lähestyn päiväkodin hallintaa foucault'laisittain: valta ymmärretään neutraaliksi ja kaikkien osapuolten hallussa olevaksi (Foucault 1998, 70–71). Lapsuusinstituutioita, kuten päiväkotia, jäsentävät voimakkaasti tietyt aika- ja tilajärjestelyt sekä sosiaalisen kontrollin muodot. Ne luovat lapsille tiettyjä mahdollisuuksia osallistua ja olla suhteissa toisiin lapsiin ja aikuisiin. (Alanen ym. 2006, 4.) Hallintaa ja kasvatusta yhdistelevissä tutkimuksissa ovat aiheina useimmiten olleet opettajuus tai kasvatuksen historialliset tekstit ja asiakirjat. Etenkään hallinnan tutkimukselle ei ole tyypillistä, että asioita olisi tarkasteltu lasten maailmoista käsin (Ellegaard 2004, 181). Haasteelliseksi aiheeni tekee myös se, että etnografisia kenttätömenetelmiä ja foucault'laista hallinnan analyttistä tutkimusta on yhdistelty erittäin vähän.

Päiväkodin hallinnan ulottuvuuksia tarkastelen rationaliteettien, ulkoisen hallinnan ja minäkäytännön käsitteiden kautta (esim. Dean 1999, Rose 1999a, 1999b). Teoreettisen osuuden aloitan esittelemällä tutkimuksen kannalta keskeistä käsitteistöä. Seuraavaksi käyn läpi erilaisia historiallisia hallinnan tapoja etenkin kasvatuksen kontekstissa, jonka jälkeen esittelen tutkimukseni varsinaisen kontekstin, päiväkodin, arjen käytäntöjä hallinnan ulottuvuuksien näkökulmasta.

1 FOUCAULT JA HALLINTA

1.1 Vallan ja hallinnan käsitteistä

Päiväkoti on yksi yhteiskuntamme merkittävimmistä kasvatusinstituutioista ja on jokseenkin itsestään selvää, että kasvatus on vallan alaista toimintaa (vrt. Ojakangas 2001, 52). Yleisesti kasvatustieteellinen tutkimus kritisoi valtaa, sillä se ymmärretään useimmiten negatiiviseksi. Vallan luonteen sijaan olennaista on kuitenkin se, että vallan olemassaolo myönnetään ja tehdään tutkimuksen avulla näkyväksi (Nuutinen 1994, 198). Hallinnan ja vallan tutkimuksen edelläkävijänä voidaan pitää Michel Foucault'ta, jonka lähtöoletuksena on, että valta on neutraalia ja pysyvä osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Siksi vallasta ei ole tarpeellista päästä eroon, kuten esimerkiksi kasvatuksessa usein ajatellaan. (Varis 1989, 106.) Päinvastoin, Foucault itse korosti juuri vallan tuottavaa luonnetta (Helén 1995, 278). Foucault'n ajatuksia vallasta ovat kehitelleet eteenpäin esimerkiksi Mitchell Dean (1999) ja Nikolas Rose (1999a, 1999b).

Valtasuhteet on perinteisesti tulkittu epätasa-arvoisiksi, sillä ihmisillä on käytössään eri määrä valtaa, riippuen heidän asemastaan yhteiskunnassa ja yhteisöissä (Nuutinen 1994, 29–30). Valtaa ei voi kuitenkaan tarkastella pelkästään yksilön hallussa olevana ominaisuutena. Hallintaa tapahtuu kaikkialla sosiaalisten suhteiden verkostoissa, missä

ihmiset ohjaavat ja muovaavat itsensä ja toisten käyttäytymistä. Hallintasuhteiden muodot ja tilanteet ovat moninaisia ja valta on kaikilla osapuolilla, eikä sitä voi tarkastella näin yksiselitteisesti. (Foucault 1998, 70–71.) Tästä syystä Foucault käyttää käsitettä hallinta.

Foucault’laisittain hallinnalla, *government*, tarkoitetaan Deanin (1999) mukaan ja Helénin suomennosta mukailleen seuraavaa: ”Hallinta tarkoittaa laskelmoitua ja rationaalista aktiviteettia, jota monenlaiset auktoriteetit ja toimijatahot harjoittavat. Se käyttää hyväkseen erilaisia tekniikoita ja tietomuotoja, joilla pyritään muovaamaan käyttäytymistämme (conduct) työstämällä halujamme, pyrkimyksiämme, etujamme ja uskomuksiamme. Tällä muovaamisella on selkeät päämäärät, jotka tosin muuttuvat ja sen vaikutukset ja seuraukset ovat varsin ennakoimattomia.” (Helén 2004, 209.) Dean (1999, 10–12) kuvaa hallinnan käsitettä juuri ”conduct of conduct” sanaparren kautta. Tällä hän tarkoittaa erityistä vallan harjoittamisen tapaa, jolla ohjataan ihmisen käyttäytymistä.

Hallinta sisältää kolmenlaisia ulottuvuuksia: sen, kuinka harjoitamme valtaa muihin, kuinka hallitsemme abstrakteja kokonaisuuksia, kuten valtiota tai populaatiota sekä sen, kuinka hallitsemme itse itseämme. Ihmiset eivät ole siis ainoastaan ulkoisen vallan kohteita, vaan hallitsevat myös itse itseään. (Dean 1999, 12–20.) Valta ei ole suhde vallan kohteen ja vallan käyttäjän välillä, vaan erilaiset valtasuhteet kulkevat esimerkiksi kasvatusinstituutioiden maailmassa ristikkäin, limittäin ja päällekkäin. Ei voida siis ajatella, että esimerkiksi koulussa valtaa olisi vain opettajalla. Valtaa on kaikkialla ja kaikki meistä ovat tavalla tai toisella vallan mekanismien kohteena. Kasvatuksen kentillä vallan alaisina ovat lasten, oppilaiden ja opiskelijoiden lisäksi niin opettajat, rehtorit kuin muutkin osapuolet. (Husa 1999, 71.) Myös Nuutisen (194) mukaan kasvattajat ovat vallan tekniikoiden ympäröimiä. Valta on kuitenkin huomattavasti kasvatusta laajempi ilmiö. Kasvatus ei yksinään hallitse yksilöiden tulevaisuutta, vaan kyse on paljon laajemmasta ja monimutkaisemmasta kudelmosta. (Nuutinen 1994, 55.)

Hallintaan kuuluu, että hallitulla on edes alkeellinen vapauden tunne ja että hän voi toimia sen sallimissa puitteissa. Hallintaan liittykin olennaisesti vapaus. Toiminnan vapaus, joka on edellytyksenä hallinnalle, mahdollistaa sen, että hallittu voi halutessaan toimia toisin.

Hallinta sellaisena, kun se ymmärretään tässä esitetyssä muodossa, tuo mukanaan kyvykkyyden toimia ja ajatella. Se edellyttää vapautta ja näitä kykyjä ennen kaikkea hallitsevalta osapuolelta. Siksi valtasuhteen tulosta ei voida koskaan täysin ennalta tietää. (Dean 1999, 12–20.) Valtaa ei ole ilman vastarintaa (Varis 1989, 70) eikä ilman vuorovaikutusta toisten kanssa. Esimerkiksi Lehtisen (2000, 104) päiväkotitoimijuutta käsittelevässä väitöskirjastutkimuksessa valta oli lapsen hallussa vain, jos se toimi kollektiivisesti. Mitä yksilö tekee esimerkiksi saavutetuilla tilallisilla asemilla tai leikkivälineillä, jos hän sen seurauksena menettää tavoittelemansa leikkiseuran? (Vrt. myös Paju 2005).

Rosen (1999b) mukaan juuri lapsuudesta on tullut on yksi tiiviimmin hallituista olemassaolomme osa-alueista. Lasten terveyden ja hyvinvoinnin seurannan kautta lapset on linkitetty yhteiskunnan ja valtion vastuuseen. Modernista lapsesta onkin tullut lukemattomien projektien kohde, joiden tarkoituksena on suojella lapsia ruumiillisilta ja moraalisisilta vaaroilta. Näiden toimien tavoitteena on taata lapsen ”normaali” kehitys ja toisaalta edistää sellaisia ominaisuuksia kuin älykkyys, koulutettavuus ja henkinen tasapaino. (Rose 1999b, 123.) Rosen näkemys kuvaa kärjistäen sitä valtavaa hallinnan, suojelun, kasvatuksen ja kontrolloinnin määrää, jota lapsia lapsuutta kohtaan suunnataan. Onkin varmasti totta, että lapsuus on yksi intensiivisimmin hallituista olemassaolomme osa-alueista. Lasten elämän organisointi ja hallinta piilotetaan usein juuri kasvatuksen taakse, sillä kasvatusta sosialisatona on pidetty yhteiskunnan yhtenäisyyden edellytyksenä (Ojakangas 1997, 287). Lasten kasvatusta, hoivaa ja hallintaa perustellaan luonnolliseksi osaksi ihmisten välistä hierarkiaa. Yhteiskuntamme perustana onkin tällä hetkellä esimerkiksi Kallion (2005) ja Warmingin (2003) mukaan jako aikuisiin ja lapsiin. Hultqvist ja Dahlberg (2001, 10) kysyvät, että jos näin todella on, niin miksi sitten tietoisesti hallitsemme ja kasvatamme lapsia ja meillä on heitä varten koulutettuja ammattilaisia?

Esittelen seuraavaksi erilaisia historiallisia vallan ilmenemismuotoja, joilla kullakin on omanlaisensa vallan harjoittamisen tapa. Pohdin niitä etenkin suhteessa lapsiin ja lapsuuteen.

1.2 Kurittamisesta kontrolliin

Foucault nimeää eri vallan muodostelmat *suvereenivallaksi*, *kurivallaksi* sekä *hallintavallaksi*. Näistä kullakin on omanlaisensa käsitys siitä, kuinka valtaa tulisi harjoittaa ja miksi. Deleuzea (2005) mukaillen olemme siirtyneet suvereeni- ja kuriyhteiskuntien kautta kontrolliyhteiskuntiin, joskaan kronologisesti eteneminen ei ole näin selkeää. Suvereenivallalla, jota Helén kutsuu myös repressiivis-eksklusiiviseksi vallaksi, Foucault tarkoitti 1600–1700-lukujen eurooppalaisia yksinvaltiastyypisiä valtioita. Suvereenivalta on valtiaan tahtoon nojaavaa valtaa, jolle on ominaista valtiaan ja alamaisen voimakkaan vastakkaiset asemat. Valta on siis hallitsijan ominaisuutta ja se mitä alamaisten saa tehdä, on hallitsijan päätettävissä. Valtaa pidetään yllä ennen kaikkea fyysisen pelon ja uhkailun avulla. (Helén 1995, 278–279.) Ennen hallitsijalla oli yksinoikeus päättää kansalaisten elämästä ja kuolemasta (Foucault 1998, 96).

Kurivalta ei puolestaan pyri niinkään rajoittamaan ja kieltämään yksilöitä, vaan on luonteeltaan Helénin sanoin normatiivisesti integroivaa eli se pyrkii ennen muuta normalisoimaan. Myös kurivalta erottelee ihmisistä, mutta olennaista ovat tekniikat ja mekanismit, joiden avulla yksilöä muokataan toimimaan tavoitellun normin mukaisesti. Tottelevaisuuden lisäksi kuritoimenpiteillä tähdätään ruumiiden hyödyllisyyteen. (Helén 1995, 278–279.) Ennen kuri ja valvonta kohdistuivat yksilöön suljettujen tilojen, kuten koulujen, sairaaloiden ja vankiloiden kautta. Kuri liitettiin ennen myös juuri kasvatukseen. (Ojakangas 1997, 70.) Foucault'n (1980, 218) mukaan kurinpitäjärjestelmässä kaikki poikkeava on paremmin yksilöity kuin normaali: lapsi paremmin kuin aikuinen ja sairas paremmin kuin terve. Tällä hän viittaa nimenomaan siihen, että määrittelyitä normaaliuden rajoista käydään nimenomaan marginaaliryhmien ja epänormaaliuden kautta. Normaalin ja poikkeavan käsitteet määrittelevät ihmisten kontrolloinnin ja rajoittamisen tarpeen (Helén 1995, 286). Esimerkiksi aikuisuutta määritellään nimenomaan suhteessa lapsuuteen, lapsiin ja lapselliseen.

Foucault'n sanoin biovalta, elämää vaaliva valta, on korvannut kuolemalla pelottelevan suvereenin vallan. Biovallan synty liittyi huoleen ihmisestä ja tämän toimintakyvyn ylläpitämisestä väestön osana. Kyse on valtakeinoista, jonka toimenpiteiden kohteena on ihmisen biologinen olemassaolo: toisaalta ruumiin pitäminen kurissa, toisaalta väestönhallinta. Nykyään biovallan tavoitteena on elämän vaaliminen. (Foucault 1998, 97–102.) Modernille yhteiskunnalle onkin tyypillistä, että ihmisten kontrolloiminen sielunelämän kautta on lisääntynyt jatkuvasti ja fyysinen kontrolli puolestaan vähentynyt. Ihmistieteet, kuten psykologia, syntyivät juuri sielunelämän kautta kontrolloimista tukemaan: näiden tieteenalojen kehittyminen mahdollisti ohjaamisen ja kontrolloinnin ilman lakiin perustuvaa valvontaa, vedoten käsityksemme ”normaalista”. (Foucault 1998, myös Helén 1995, 284–286.)

Rosen (1999b) mukaan normaalin lapsen ja lapsuuden kriteerien määrittelyissä keskeinen rooli on ollut ja on yhä edelleen asiantuntijoilla, joilla on valtuudet esittää tieteellistä tietoa lapsuudesta ja sen eri vaiheista. Normaalialasta koskevat käsitykset muotoutuvat lapsuuden hallinnan projekteissa, jonka keskeinen osa on pienten lasten kohdalla päiväkodeissa harjoitettu varhaiskasvatus, joissa lasten lapsuutta ja lapsia ohjataan. Normaalistavan ohjauksen kohteena ovat ennen kaikkea epänormaalit, poikkeavat tai tottelemattomat lapset ja juuri näiden tapausten ympärillä myös normaalialasta koskevat käsitykset muotoutuvat. (Rose 1999b, 133.) Päiväkodin arjessa tämä tarkoittaa, että puuttuessaan esimerkiksi tottelemattoman lapsen käyttäytymiseen, opettajan harjoittama lapsuuden hallinta nojaa käsitykseen siitä, miten normaalin ja hyvätapaisen lapsen tulisi käyttäytyä.

Nykyään valvonta on suunniteltu jokapäiväisen olemassaolon sisään. Hallinta ilmenee esimerkiksi erilaisiin yhteisöihin identifioitumisesta, sillä niiden kautta voidaan vaikuttaa yksilön arvomaailmaan sekä hallita yksilön ajan ja tilan käyttöä. (Rose 1999a, 234.) Tästä Helén käyttää nimitystä strategisesti integroiva valta, jonka tavoitteena on erilaisten mekanismien avulla muokata yksilöstä mahdollisimman hyvin itsensä hallitseva (Helén 1995, 279).

1.3 Hallintavalta

Deleuzen (2005) kutsumilla kontrolliyhteiskunnilla on paljon yhtymäkohtia Foucault'n vallan harjoittamisen tapaan, jota hän kutsuu hallintavallaksi. Verrattuna suvereeniin ja kurivaltaan, hallintavallassa vallan luonne on muuttunut ja sitä ei voida enää kuvata yksiselitteiseksi alamaisen ja hallitsijan väliseksi suhteeksi. Rosen (1999a) mukaan hallintavalta toimii yksilöiden näennäisen vapaudentunteen kautta vetoamalla tietoon ja totuuteen. Vallan päätavoitteena on tuottaa riittävästi tietoa normaalista, jotta yksilö pystyy toimimaan sen mukaisesti (vrt. conduct of conduct). Uudet kontrollin tilat ovat ikään kuin modulaatioita, hajautettuja muotoja, joihin yksilöt voivat kiintyä. Yksilöä kannustetaan toiminaan näissä modulaatioissa kontrollin hengen mukaisesti tarjoamalla tästä palkinto. Näiden kontrolloinnin muotojen tavoitteena on *itseään normalisoiva* subjekti, joka huolehtii omasta käyttäytymisestään moraalisten pohdintojensa myötä. (Deleuze 2005, 118–125.)

Tästä tulee Foucault'n paljon siteerattu fraasi ”tieto on valtaa ja valta tietoa”. Itseään normalisoivan subjektin toteutuessa ei valtaa pitävien tarvitse enää hallita ihmisiä kuritoimenpitein. Normalisoivan vallan voidaankin ajatella olevan yksi tärkeimmistä vallan muodoista, joka tulee esiin myös nykyisissä kasvatustutkimuksissa: opetusta ja kasvatusta luonnehtii nimenomaan pyrkimys normaaliin yksilön kasvattamiseen. Entisaikojen kurinpitovallasta on eri instituutioissa siirrytty kohti normaalistavaa vallankäyttöä. Ulkoinen ruumiin, tilan ja aikataulujen kontrollointi näyttää jokseenkin korvautuneen lasten itseensä kohdistamalla ja harjaannuttamalla kontrollilla. (Foucault 1980.)

Hallintavalta, ei kuitenkaan korvaa edeltäjiään, vaan se sisältää samoja elementtejä kuin suvereeni- ja kurivalta. Yhä edelleen joissain yhteyksissä on havaittavissa kurivallalle ominaisia piirteitä. (Dean 1999, 19–20.) Esimerkiksi koulu on perinteinen kurilaitos, mutta nykyään keskustelu ja suostuttelu ovat merkittäviä opettamisen muotoja myös siellä (Ojakangas 2001, 67). Toisaalta kuritoimenpiteitä käytetään yhä edelleen ryhmiin tai yksilöihin, joiden ei katsota olevan kyvykkäitä päättämään omista asioistaan (Rose 1999a,

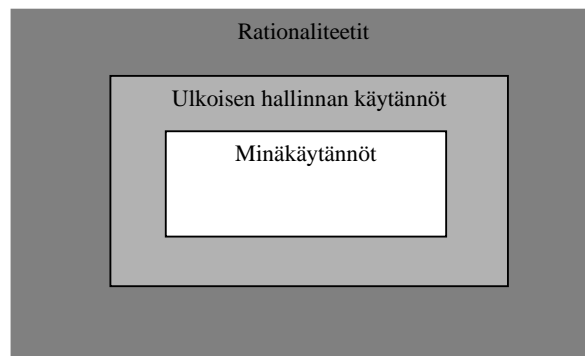
23). Tällä kriteerillä myös lapset voidaan tulkita nyky-yhteiskunnassamme ryhmäksi, joka ei ole kykeneväinen päättämään omista asioistaan. Lapsilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa moniinkaan heitä koskettaviin asioihin ja toisaalta lapsia hallitaan ja kontrolloidaan monin tavoin. Kritisoinnin lomassa on kuitenkin muistettava, että esimerkiksi kouluissa yksilöitä normaalistavan tavoitteen lisäksi lasten hallinta tiivistyy yleiseksi järjestyksen pidoksi ja turvallisen ympäristön luomiseksi (Kiili 2006, 109).

Viimeisten vuosikymmenten aikana kasvatuksen autoritaarisuuteen kohdistunut kritiikki on ollut erityisen aktiivista. Kasvatukseen kohdistuneessa kritiikissä on keskitytty juuri vallan negatiivisuuden ongelmaan eli lapsen fyysiseen alistamiseen kasvatuksen kautta. (Nuutinen 1994, 13, 17–19.) Deleuze (2005, 119) kuvaakin, että nyky-yhteiskunnassa monet perinteiset suljetut instituutiot, kuten koulu ja perhe ovat kriisissä, mutta toistaiseksi olemme muutosten edessä voimattomia. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vallan ongelmallisuuteen ei ole kuitenkaan kiinnitetty laajasta kritiikistä huolimatta juuri huomiota. (Nuutinen 1994, 13, 17–19.) Valtaa kritisoidessa keskusteluissa vallan käsitettä ei usein avata ja kattavan määritelmän löytäminen on vaikeaa. Kuitenkin silloin, kun valtaa lähestytään foucault'laisittain, kritiikki opettajan auktoriteettiasemaa kohtaan murentuu osin: valta ymmärretään *kaikkien* osapuolten hallussa olevaksi. (Husa 1999, 72.)

Foucault'n soveltamista kasvatustieteissä ja etenkin koulumaailmaan liittyvää tutkimusta on sekä kiitelty että kritisoitu. Esimerkiksi Butinin (2003) esittämän kritiikin kärki on kohdistunut siihen, että usein yksittäisten toimijoiden rooli on nähty tutkimuksissa passiivisena. Tätä kautta vastarinnan olemassaolo on suljettu pois ja tällöin tutkimusta ei tehdä enää foucault'laisista lähtökohdista, sillä Foucault itse korosti juuri vastarintaa ja vapautta. Hänen teoretisointejaan hyödynnettäessä oleellista on tehdä näkyväksi nimenomaan mahdollisuudet yksilön vastarinnalle ja muutokselle. (Butin 2003, 157–158.)

1.4 Hallinnan käytännöt muotoutuvat

Tässä tutkimuksessa tarkastelen hallintaa päiväkodin arjessa kolmen ulottuvuuden - *rationaliteettien, ulkoisen hallinnan sekä minäkäytäntöjen* - kautta, jotka olen tiivistänyt seuraavaan kuvioon Pyykköstä ja Kaistoa (2007) mukaillen:



KUVIO 1. Hallinnan ulottuvuudet Pyykköstä ja Kaistoa (2007) mukaillen

Oleennaista kuviossa on ulottuvuuksien suhde toisiinsa: ulkoisen hallinnan käytäntöjen kautta rationaliteetit välittyvät yksilön toimintaan, kuvion sisimpänä oleviin minäkäytäntöihin (Pyykkönen & Kaisto 2007). Kukin käsitteistä vaikuttaa omalta osaltaan päiväkodin toimintaan niin lasten kuin aikuistenkin näkökulmasta. Niiden väliset rajat ovat kuitenkin jokseenkin keinotekoisia, sillä arjessa esimerkiksi päiväkodin ajallisuus ja tilankäyttö sotkeutuvat erottamattomasti esimerkiksi pedagogiseen ohjaukseen ja lasten itsehallintaan.

Kuvion uloimmalla reunalla sijaitsevalla rationaliteetin käsitteellä tarkoitetaan ajallisesti ja paikallisesti muodostunutta jaettua ymmärrystä siitä, kuinka hallintaa tulisi harjoittaa. Rationaliteetti ei ole kenenkään tai minkään tahon pysyvä ominaisuus, vaan historiallisesti rakentunut ajattelun tapa, jonka kautta rakennamme toimintaamme, puheitamme ja ajatteluamme. Yksinkertaistaen rationaalisuus on mikä tahansa ajattelun muoto, joka pyrkii olemaan suhteellisen selkeä ja systemaattinen ajatus siitä, miten asiat ovat tai niiden kuuluisi olla. (Dean 1999, 11.) Esimerkkinä tästä on käsitys siitä, millainen lasten kasvatus

ja opetus katsotaan hyväksi tai ylipäänsä millaiseksi hyvä lapsuus eri aikoina ajatellaan. Rose (1999a, 27) kutsuukin rationaaliteetteja ongelman ratkaisun sisäiseksi logiikaksi.

Rosen (1999a) jaottelun pohjalta rationaliteetteista on löydettävissä neljä peruspiirrettä. Niistä ensimmäinen on rationaliteettien *säännönmukaisuus*, jonka vuoksi ne ovat käännettävissä myös toiseen asiayhteyteen. Toisekseen niillä on *moraalinen muoto*, sillä se esittää näkemyksiä esimerkiksi hyvinvoinnista, onnellisuudesta, tasa-arvosta tai vaikkapa hyvästä lapsuudesta. Kolmanneksi sillä on *episteeminen muotonsa*, jolla vedotaan tieteelliseen tosiasiatietoon. Esimerkiksi (hyvän) lapsuuden määrittelyissä keskeinen rooli on asiantuntijoilla, jotka määrittelevät kulloisenakin aikana hyvän lapsuuden rajat. Neljäntenä sillä on myös erityinen *kielensä*, omat puhumisen tapansa omanlaisine ilmaisutapoineen. (Rose 1999a, 25–27.)

Kuvion keskimmäisen kentän ulkoinen hallinta tarkoittaa edellisen luvun hallintavaltaa. Nimensä mukaisesti se on siis yksilön ulkopuolelta tulevaa hallintaa, esimerkiksi päiväkodissa lapsiin kohdistettuja sääntöjä ja kieltoja tai esimerkiksi tiloihin ja aikoihin liittyviä rajoituksia, jotka vaikuttavat lasten toimimismahdollisuuksiin. Ulkoisen hallinnan käytännöt syntyvät nimenomaan edellä esitettyjen rationaalisuuksien luomissa puitteissa. Esimerkiksi käsityksemme hyvästä lapsuudesta määrittelevät käsityksiämme siitä, millaista lasten hallinnan tai kasvatuksen tulisi olla. (Dean 1999, 18.) Nämä käsitykset ohjaavat niitä arkisia käytäntöjä, joiden puitteissa lapset ja aikuiset päiväkodissa toimivat. Oleellista hallinnassa on kuitenkin se, että hallinnan kautta muutamme omaa toimintaamme vallitsevien rationaliteettien mukaiseksi (Rose 1999a).

Kuviossa sisimpänä ovat juuri nämä minäkäytännöt, jotka tuottavat yksilöltä toimintaa, joka on yhdenmukaista vallitsevien hallintamentaliteettien kanssa. Foucault kutsui ihmisten tapaa muokata ajatteluaan ja tekemisiään itseensä kohdistamien käytäntöjen avulla etiikaksi. Minäkäytännöt eivät ole yksilöiden omia keksintöjä, vaan ympäröivän kulttuurin tarjoamia, ainakin osittain valmiita malleja. (Alhanen 2007, 160.) Onhan hallinnan ylimpänä tavoitteena itsenään normalisoiva subjekti (Deleuze 2005, 118–125). Foucault käyttää tästä minäkäytäntöjen ja hallinnan suhteesta käsitettä *governmentality*,

hallinnallisuus. Se painottaa tapaa, jolla hallinnan käytäntöjä koskeva ajattelu on kollektiivista ja suhteellisen itsestään selvää. (Dean 1999, 16–19.) Foucault toi governmentality – käsitteen linkiksi juuri toisten ja itsen hallitsemisen tekniikoita yhdistämään (Simola 1995, 27).

Alhanen (2007) käsitteli väitöskirjassaan Foucault'n tuotantoa *käytännön* käsitteen kautta ja hänen mukaansa sen avulla voi lähestyä niin koko Foucault'n tuotantoa kuin hallinnan ulottuvuuksiakin. Myös itse lähestyn hallinnan ulottuvuuksia käytännön käsitteen avulla. Helénin (2005) määrittelyn mukaan käytäntö on organisoitunut toiminnan tapa, jolla on jonkinlainen sisäinen järki tai logiikka. Käytännöt eivät ole ihmisten tai instituutioiden konkreettista toimintaa, vaan tekemisen tapoja, joilla on tietty johdonmukaisuus, säännöllisyys tai järki. Sen järjestämis- ja kehittämispyrkimykset eivät rajoitu johonkin instituutioon tai elämänalueeseen vaan ne voivat siirtyä yhteydestä ja alueesta toiseen. (Helén 2005, 102.) Käytännöt voisivat olla päiväkodin arjessa toistuvasti ilmeneviä tapoja, joilla lapsia esimerkiksi siirtymätilanteissa ohjataan. Ne eivät siis ole suoria lasten toimintaan kohdistuvia toimintoja, esimerkiksi lasten järjestämistä jonoihin tai hiljaisuuden saavuttamista, vaan ennen kaikkea Heléniä mukaillen pyrkimyksellisiä tapoja paljon laajemmassa merkityksessä.

Vakiintuneiden käytäntöjen kautta ihmiset hahmottavat itseään ja todellisuutta. Ihmiset eivät itse kuitenkaan usein tunnista tätä, koska suurin osa käytännöistä on tiedostamattomia. Ne kuitenkin vaikuttavat niin ajatteluun kuin toimintaammekin. Näin ajatellen Foucault yhdistää toiminnan ja ajattelun toisiinsa. (Alhanen 2007, 31.) Alhasen (2007, 32) mukaan käytäntöjen tutkiminen voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat tieto, valta ja etiikka. Ne vastaavat oman tutkimukseni käsitteitä rationaliteetti, ulkoinen hallinta sekä minäkäytäntö. Ajattelen kaikkien hallinnan osa-alueiden olevan aina jollain tapaa läsnä päiväkodin erilaisissa hallinnan käytännöissä. Omassa tutkimuksessa käytännön käsite toimii nimenomaan hallinnan ulottuvuuksia yhdistävänä tekijänä. Tutkimukseni keskiöön nousevat nimenomaan erilaiset käytännöt, joita lähestyn hallinnan ulottuvuuksien näkökulmasta.

Seuraavaksi pohdin, mitä hallinnan ulottuvuudet voisivat olla päiväkotikontekstissa. Sitä ennen esittelen lyhyesti niitä päiväkodin virallisia puitteita, jotka vaikuttavat monella tapaa päiväkotien arjen muotoutumiseen.

2 HALLINTA JA PÄIVÄKOTI

2.1 Päiväkodin virallisia puitteita

Kuten jo aiemmin todettiin, on päiväkotiki yksi nykylapsuuden perusinstituutioista, jossa lapsi viettää suuren osan valveillaoloajastaan. Päiväkodista ja koulusta onkin tullut lapsuuden keskeisimpiä sosiaalisuuden kenttiä. (Alanen & Bardy 1990, 16, 51–55.) Päiväkodin toimintaa ohjaavat erilaiset lait, asetukset, säädökset ja asiakirjat, jotka vaikuttavat niin päiväkodin toimintaan, henkilökunnan ja lasten suhdelukuihin kuin esimerkiksi tiloihin. Simolan (1995) mukaan opettamisen ja oppimisen tavoitteet tulevat suurimmaksi osaksi yhteiskunnan ja yksilön oletetuista tarpeista ja vaatimuksista varsinaisen kasvatusjärjestelmän ulkopuolelta (Simola 1995, 41–44). Päiväkodin toimintaan vaikuttavat näin ollen monet poliittiset ja esimerkiksi ammattijärjestöjen neuvottelutuloksiin liittyvät seikat. Päiväkotiki-instituution syntyminen onkin ollut alun perin vahvasti yhteydessä naisten palkkatyöhön ja päivähoidon lähtökohdat palvelevat nimenomaan työelämän tarpeita. Päivähoitoa rakennetaan ennen kaikkea valtion, kuntien, ay-liikkeiden, ammattihenkilöstöjen ja muiden aikuisten välisissä neuvotteluissa ja kamppailuissa. (Alanen & Bardy 1990, 16, 51–55.)

Päivähoitoa koskeva lainsäädäntö määrittää esimerkiksi henkilöstön määrään ja koulutusvaatimukset (Lehtinen 2000, 28–29). Aikuisten ja lasten lukumäärä päiväkodissa vaikuttaa merkittävästi kaikkien siellä toimivien arkeen. Tällä hetkellä lapsiryhmien kokoa ohjeistetaan lasten ja aikuisten välisen suhdeluvun kautta. Päivähoidosta annetun asetuksen 6 §:n mukaan päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on tehtävän edellyttämä kelpoisuus enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006, 22.)

Toiminnan sisältöä ohjaavat esiopetuksen opetussuunnitelma (2000) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005), jota kutsutaan arkikielessä vasuksi. Nämä asiakirjat muodostavat yhdessä valtakunnallisen lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden, jolla on pyritty muun muassa alueelliseen tasapuolisuuteen. Niissä varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi määritellään lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13, 15.) Kouluun verrattuna päiväkodissa on kuitenkin suhteellisen löysempi hallinnollinen ohjeistus, vaikka varhaiskasvatussuunnitelman myötä tilanne on hiukan muuttunut. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi jokainen kunta ja päiväkotiyksikkö laativat omat suunnitelmansa. Näiden lisäksi laaditaan jokaiselle lapselle henkilökohtainen suunnitelma, niin kutsuttu lapsen vasu. Nämä lait, säädökset ja asiakirjat muodostavat ne puitteet, joissa lapset ja aikuiset päiväkodin arjessa toimivat.

Syksystä 2001 lähtien laki on turvannut kaikille lapsille mahdollisuuden maksuttomaan esiopetukseen koulun alkamista edeltävänä vuonna. Esiopetus on vapaaehtoista ja siihen osallistumisesta päättävät vanhemmat. (Rautanen 2007, 190.) Vuoden 2005 lopussa lähes kaikki 6-vuotiaat lapset kävivät vapaaehtoisuudesta huolimatta esikoulun. Lisäksi vuonna 1996 voimaan tullut subjektiivinen päivähoito-oikeus takaa lapsille oikeuden hoitopaikkaan. Esikoulun lisäksi kaksi kolmesta kävi lisäksi myös muussa päivähoidossa. Suurin osa lapsista viettää päiväkodissa yli 40 tuntia viikossa. (Sauli & Säkkinen 2007, 172–174.) Päiväkotit varhaiskasvatusinstituutiona läpäisee siis koulun tavoin lähes koko yhden ikäluokan kerrallaan.

2.2 Rationaliteetit

Päiväkodin virallisia puitteita ja niiden muotoutumista voisi tulkita rationaliteettien ilmentyminä. Asiakirjoja ja asiantuntijapuheita tarkastelemalla voidaan hahmottaa, mitä lapsista ja lapsuudesta kulloinkin ajatellaan, sillä käsitysten taustalla vaikuttavat tietyt rationaliteetit. Esimerkiksi Turunen (2008) tutki väitöskirjassaan vuosien 1996 ja 2000 esiopetussuunnitelmien sisältöjä. Niitä tutkimalla hän määritteli suuntaviivoja siitä, millaiseksi lapset ja lapsuus niissä ajatellaan. Vallitsevat lapsuuskuvat vaikuttavat puolestaan taas siihen, kuinka käytännössä lapsia opetetaan ja kohdellaan. Laajemmin ne vaikuttavat omalta osaltaan myös siihen, millaisen aseman lapset yhteiskunnassa kulloinkin saavat. (Turunen 2008, 155, 165–166.) Turusen löydöksiä voisi tarkastella siis myös taustalla vaikuttavien rationaliteettien näkökulmasta. Ei siis ole laiskinkaan yhdentekevää, millä tavalla puhumme lapsista ja lapsuudesta. Lakien, asetusten ja asiakirjojen tarjoamia kuvia lapsista ja lapsuudesta on varmasti helposti löydettävissä oman tutkimuspäiväkotini toiminnasta.

Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä asiakirjojen sisältöjen analyysiin, vaikka se olisi mitä mielenkiintoisin näkökulma aiheeseen. Omassa tutkimuksessani rationaliteetteja tavoittelen nimenomaan siitä näkökulmasta, millaiseksi lapsuus ja lapset nähdään päiväkodissa ja millaista lapsuutta päiväkodissa tuotetaan erilaisten hallinnan käytäntöjen kautta? Mikä on näiden arkisten käytäntöjen taustalla piilevä järki, joka tekee arjesta sellaisen kuin se on? Helén (2005, 102) muistuttaakin, että käytäntöön kuuluu aina taustalla vaikuttava järki tai ajattelu, joka luo sen johdonmukaisuuden.

Historiallisesti muotoutuneet erilaiset pedagogiset lähestymistavat voisivat omalta osaltaan selittää päiväkotien arjen käytäntöjen rakentumista. Esimerkiksi behaviorismissa niin lasten kuin aikuistenkin roolit ovat varsin erilaisia kuin esimerkiksi aktiivisuutta korostavassa konstruktivismissa. Kinos & Luoma (2001) esittävät, että nykypäiväkotien toimintakulttuuri on sekoitus lapsi- ja aikuislähtöisyyttä. Aikuislähtöisyydessä korostuu didaktinen tieto, joka tarjoaa mallin opetuksen ja kasvatuksen toteuttamiseksi. Lasten

kannalta se tarkoittaa kärjistäen sitä, että ulkopuolinen asiantuntija vastaa lasta koskevasta päätöksenteosta. Aikuisen asiantuntijavalta ulottuu aina kasvatustavoitteista työtapoihin ja sisällön valintaan. Lapsilähtöisyydessä pedagogiikka nähdään puolestaan kokeilevana ja uutta luovana prosessina. Opetus nähdään kokonaisvaltaisena kaikkeen arkipäivän toimintaan kytkeytyvänä. Lapsi- ja aikuiskeskeisyyden käsitteitä on tosin käytetty varsin huolimattomasti ja monet kriitikittömän vanhakantaisesti toimivat päiväkodit ilmoittavat toimintatavakseen myös lapsilähtöisyyden. (Kinos & Luoma 2001, 46–48.) Pedagogiset lähestymistavat asettavat siis lasten ja aikuisten ajattelulle, rooleille ja toiminnalle tietyt rajat (vrt. Alhanen 2007, 31).

2.3 Ulkoinen hallinta

2.3.1 Tilan ja ajan hallinta

Päiväkotien julkinen ohjaus ulottuu myös tilajärjestelyihin. Nykyään tilaratkaisut tehdään kunnallisella tasolla ja lähinnä ne liittyvät tilojen kokoon suhteessa lasten määrään. (Färkkilä ym. 2006, 31.) Päiväkotien tilat on järjestelty vastaamaan lasten kehitystasoa ja ikää. Lasten toimintamahdollisuuksia ajatellen fyysisellä ympäristöllä on suuri merkitys. (Strandell 1995, 104–105.) Kautta aikojen tila on järjestetty sellaiseksi, että se mahdollistaa tehokkaan kontrolloimisen. Tila voidaan nähdä siis kurin ja kontrollin välineenä (Foucault 1980.)

Strandellin (1995) mukaan tilan virallisten ja epävirallisten puitteiden luomisessa on pitkälti kyse tilan ja ajan hallinnasta. Näiden rakenteiden kautta vaikutetaan merkittävässä määrin siihen, miten lapset päiväkodissa voivat toimia ja olla suhteessa toisiin. (Strandell 1995, 185.) Julkiset rakennukset tekevät ihmiset tunnistettavaksi. Päiväkodissa aikansa viettävä lapsi leimautuu päiväkotilaiseksi, koulussa päivänsä viettävä koululaiseksi ja niin edespäin. Koulun tilaan liittyy vahvasti rakennuksessa käytettävä valta, joten se ei ole neutraali (Laine 1997, 51–52) ja samoin voi ajatella päiväkodista fyysisenä rakennuksena.

Tilojen käyttö ja kulkureitit ovat osittain rakennuksen fyysisyyden sanelemia, mutta merkittävältä osin siellä toimivien ihmisten, lähinnä henkilökunnan määrittelemiä (Paju 2005, 236).

Päiväkodin toiminnan struktuuriin kuuluu tilan hallinnoimisen lisäksi tiukka ajan hallinnoiminen. Esimerkiksi koulussa yksilöiden henkilökohtaiset ajat sekä institutionaalinen aika kohtaavat (Laine 1997, 81–83). Paju (2005) kuvaa päiväkodin tila-aikajärjestelyjä ikään kuin lukujärjestykseksi. Tilat on järjestetty tietyille toiminnoille ja se, milloin missäkin tilassaan ollaan, riippuu pitkälti aikuisten tekemästä järjestyksestä. (Paju 2005, 227.) Jenksin (2001) mukaan päiväkodissa aika otetaan haltuun ruumiin kautta kohdistamalla huomio siihen, mitä lapset kehoillansa tekevät. Erilaisin ajan teknisin välinein esimerkiksi aikatauluin, jonoin ja istumajärjestyksin ohjataan lasten käyttäytymistä. Aika voi olla myös sisään kirjoitettua näihin käytäntöihin, esimerkiksi päivänselkään ja samalla ne tuottavat tietynlaista aikajärjestystä. Ne voivat myös tukea erityistä käsitystä esimerkiksi ”lapsuuden ajasta”. Jos päiväkotilaisen aika ymmärretään lineaarisesti ja kehittyväksi ajaksi kuten jako isojen ja pienten ryhmiin antaa olettaa, voi tämä ilmetä vetoamisena lapsen kehitysasteeseen. (Jenks 2001, 74.) Päiväkodin tilajärjestelyihin liittyvät käytännöt siis muokkaavat lasten ajan ja tilan käyttöä ja niiden kautta sitä, kenen kanssa he aikaansa viettävät ja millaisissa yhteyksissä.

2.3.2 Pedagoginen hallinta

Käytännön tasolla päiväkodin toimintaan vaikuttavat myös aikuisten suhtautuminen lapsiin, kuten äskeisessä luvussa todettiin aikuis- ja lapsilähtöisyyden yhteydessä. Päiväkodissa korostuvat lasten ohjaus, valvonta ja kontrolli, esimerkiksi edellä esitettyjen tila-, aika- ja ryhmäjärjestelyissä. Sen katson olevan nimenomaan aikuisten toimintaa, kuten vallitsevaa neuvottelukulttuuria sekä niitä henkilökohtaisia tapoja, joilla aikuiset päiväkodissa toimivat. Niiden kautta muotoutuvat lasten valvonta ja ohjaus arjessa. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, on muistettava kuitenkin näiden toimintatapojen historiallisuus ja kontekstisidonnaisuus. Esimerkiksi Simola (1995, 41–44) korostaa, että opettamisen ja

oppimisen tavoitteet tulevat aina kasvatusinstituutioiden ulkopuolelta, lähinnä yhteiskunnan ja yksilön oletetuista tarpeista ja vaatimuksista käsin. Rationaliteettien yhteydessä esitin, että pedagogiikat voisivat olla yksi tapa selittää aikuisten toimintatapojen takana vallitsevia hallintamentaliteetteja.

Yksi itsestään selvä piirre koulussa on se, että opettajalla on oikeus ja velvollisuus kontrolloida lapsia, pitivät he siitä tai eivät (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 88). Aikuisen auktoriteettiasema päiväkodissa ja muissa kasvatusinstituutioissa on tosiasia, josta ei kuitenkaan juuri puhuta. Valtasuhde legitimoidaan toteamalla, että aikuiset vaan yksinkertaisesti osaavat, mutta lapset eivät. Vallasta puhumattomuus myös päiväkodeissa liittyy siihen, että aikuisen ja lapsen hierarkkinen suhde on nähty luonnollisena rakenteena. Päiväkodin arjessa aikuiset puuttuvat tuon tuostakin tapahtumien kulkuun. Aikuisten toimet ovat joko kasvatuksellisesti perusteltuja toimintoja, kuten lapsille järjestetyt toimintatuokiot, esikoulu, askartelut ja perushoitotilanteet. tai päivittäisiin rutiineihin liittyvää, kuten ruokailu. (Strandell 1995, 118, 152.) Jenksin (2001, 69) tutkimuksessa opettajat pitivät niin sanottua opetussuunnitelma-ajan toiminnan ohjaamista yllä kuitenkin myös niin sanotussa leikkiajassa.

Strandellin (1995) mukaan päiväkodissa vallitseva neuvottelukulttuuri määrittää oleellisesti aikuisten tapaa suhtautua lasten toimintaan. Strandell ei pidä lasten ja henkilökunnan valta-asemia toisiinsa nähden etukäteen annettuna rakenteena, vaan näkee suhteen neuvoteltavana. Käsitys lapsen olemuksesta ei ole myöskään pysyvä, vaan se muuttuu jatkuvasti. Strandell esittelee kulttuureiltaan kolmenlaisia päiväkodeja, joita erottaa se, miten lapsilähtöisesti niissä suunnitellaan ja toteutetaan toimintaa. Neuvottelukulttuurit hän nimeää edellisen kriteerin pohjalta hallinnan, kysymisen ja lasten omatoimisuutta korostavaksi kulttuureiksi. Näistä viimeisessä lapsia opetetaan omatoimisuuteen ja vastuunottoon muun muassa leikkien ja kaverisuhteiden suhteen. (Strandell 1995, 118–142.)

Myös Metsomäen (2006) mukaan lasten ja aikuisten valtasuhde on neuvoteltavissa. Hän tutki väitöskirjassaan lasten ja aikuisten valta- ja neuvottelusuhdetta ryhmäperhepäiväkodin

ruokailutilanteissa. Tutkimuksen mukaan ruokailutilanteet ovat monimuotoisia ja tilannesidonnaisia aikuisen ja lapsen kohtaamistilanteita. Metsomäki luokittelee aineistonsa pohjalta kolme kohtaamistyyppiä: vastarintaa tekevän lapsen ja määrävän aikuisen kohtaamistyyppissä lasten näkemysten huomioiminen oli aikuisella vähäistä. Sen sijaan keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen sekä valtaistuvan lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamistyypeissä lasten näkemysten huomioon ottaminen oli vuorovaikutuksen lähtökohtana. Joissain tilanteissa lapsen oikeus määrätä omasta kehostaan ja aikuisen velvollisuus huolehtia lapsen hyvinvoinnista joutuvat vastakkain aiheuttaen neuvottelu- ja vallankäyttöilmapiiriä. (Metsomäki 2006, 200–202.) Vallan ja neuvottelun ilmapiirit olisivat tulkittavissa ja siirrettävissä varmasti myös muuhun päiväkodin toimintaan. Samantapaisia vuorovaikutuksellisia keskusteluja käydään lasten ja aikuisten välillä monista muista asioista.

Aikuisten päätehtävänä lapsuusinstituutioissa ei ole kuitenkaan rajoittaa ja kontrolloida lasten tekemisiä. Suurin osa tekemisistämme ja niiden taustalla vaikuttavista ajatuksista on piiloisia ja tiedostamattomia sekä arjessa muotoutuneita rutiineita. Onkin tärkeää muistaa, että myös aikuiset ovat mukana samassa hallinnan kudelmassa kuin lapset. Aikuiset eivät itsessään ole rationaliteetteja lapsille, vaan he ovat toiminnassaan samojen hallintamentaliteettien kohteina kuin lapset. Aikuisten toimintaa ohjaavat siis samat rationaliteetit ja siksi tutkimuksessani myös aikuisten toiminta nousee keskeiseksi. Aikuisten rooli on kuitenkin välillinen, sillä aikuisten toiminnan kautta selvitän lasten ja lapsuuden roolia hallinnan ulottuvuuksien näkökulmasta.

Päiväkodin ulkoiseen hallintaan vaikuttavat siis mitä merkittävimmin vallitsevat käsityksemme lapsista ja lapsuuksista eli juuri Helénin (2005, 102) korostama taustalla piilevä järki ja tieto. Ainakin teoriassa esimerkiksi lapsi- ja aikuiskeskeisyydessä lasten ja aikuisten roolit näyttäytyvät kovin erilaisina. Onkin oletettavaa, että 1900-luvun kuluessa syvään juurtuneet, kehitysajatteluun perustuvat toimintatavat kantavat lapsi-instituutioissa vielä pitkään (Satka & Moilanen 2004, 142). Kauan päiväkotityötä tehneet kertoivat Puroilan (2002, 180) väitöskirjatutkimuksessa kuitenkin jonkinlaisesta muutoksesta työssään. Niiden perusteella lapsilla olisi aiempaa enemmän vaikutusvaltaa tekemisiinsä

päiväkodissa. Tämän voisi tulkita tarkoittavan päiväkodin pedagogisten käytäntöjen lipumisesta kohti niin sanottua lapsilähtöisempää otetta. Lasten omia toimintatapoja ja toimimismahdollisuuksia käsittelem tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.4 Minäkäytännöt

Lasten toimimismahdollisuuksia ja lasten omaa näkökulmaa ei ole tarkasteltu juurikaan vallan ja hallinnan näkökulmasta (Ellegaard 2004, 181). Keskeinen osa hallintaa on kuitenkin myös yksilöiden omalla toiminnalla. Yksilön itseensä kohdistama hallinta tarkoittaa sitä, että yksilö tekee omaa elämäänsä koskevia valintoja, mutta normaalia tuottavan tiedon vaikutuksesta rajoittaa omaa ajatteluaan vallitsevien rationaliteettien mukaisesti (Varis 1989, 79). Minäkäytännöt tuottavat siis yksilöltä toimintaa, joka mukailee vallitsevaa hallintamentaliteettia. Minäkäytäntöjen synonyymina käytetään esimerkiksi minätekniikoita, itsehallintaa, itsekäytäntöjä tai itsen eettistä hallintaa.

Päiväkodissa lasten tietämys toimintatavoista ja aikatauluista lisääntyy lasten oppiessa tuntemaan päiväkodin rutiineja, aikatauluja, rytmejä, käyttäytymistapoja ja odotuksia. Lasten tilanneherkkyys kasvaa ja kokemuksen lisääntyessä päiväkodin toimintakulttuuri on lapsille yhä tutumpi ja näin ollen muokattavampi. (Lehtinen & Vuorisalo 2007, 231.) Hutchby ja Moran-Ellis (1998) kutsuvat tätä institutionaaliseksi tietämykseksi. Foucault'laisittain voisi siis ajatella, että institutionaalisen tietämyksen lisääntyessä lapset oppivat paremmin laittamaan itsensä toimimaan päiväkodissa sen vaateiden mukaisesti. Minäkäytännöt saattavat ohjata yksilöitä myös alistumaan (Alhanen 2007, 160). Lapsi voi esimerkiksi noudattaa epämielilyttävänä kokemiaan sääntöjä, ajatellen sen olevan hyväksi vastaisuudessa.

Päiväkodin toimintakulttuuri muodostuu virallisten puitteiden ja aikuisten toiminnan lisäksi lasten ja aikuisten yhdessä rakentamasta sekä lasten kesken syntyvästä toiminnasta

(Lehtinen & Vuorisalo 2007, 231). Päiväkodissa lapset osallistuvatkin kahteen sosiaaliseen maailmaan: aikuisten dominoimaan ja vertaisten maailmaan. Fyysisesti nämä maailmat ovat samassa tilassa, mutta niissä vallitsevat hyvinkin erilaiset normit ja kompetenssin vaateet. (Ellegaard 2004, 181.) Toimiessaan päiväkodissa lasten tulee siis hallita kahden erilaisen maailman toimintatavat ja osattava laittaa itsensä toimimaan niiden mukaisesti. Voisi ajatella, että päiväkodissa toimiminen vaatii hallinnan näkökulmasta tarkasteltuna lapsilta monenlaisia taitoja.

Tutkimuksellisesti minäkäytäntöjen tavoittaminen on kuitenkin monella tapaa ongelmallista (Alhanen 2007). Ulkopuolisena tutkijana voi vain arvailla yksilöiden ”päiden sisällä” tapahtuvia ajatusketjuja. Foucault itse keskittyi tuotantonsa lopussa minäkäytäntöihin etenkin seksuaalisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan (Varis 1989, 7). Foucault’laista tutkimusta on silti moitittu subjektin oman kokemuksen unohtamisesta, sillä subjektin rooli näyttäytyy niissä usein kovin passiivisena. Vaikka olemme kulttuurin tuotteita, omalla toiminnallamme me myös tuotamme ja uusinnamme sitä. (Pyykkönen 2007, 56.)

Pyykkösen (2007) maahanmuuttajayhdistyksiä koskevassa väitöskirjassa tämä tiedon ja subjektin välinen ristiriita on pyritty ohittamaan, näkemällä niiden välinen suhde ikään kuin synteisinä. Tutkimuksen aineisto koostuu asiakirjoista, mutta myös maahanmuuttajien itsensä puheista ja toiminnasta, sillä ”pelkkien hallinnollisten asiakirjojen ja käytäntöjen tutkimuksella ei päästä käsiksi siihen, mitä subjektin eettinen minätyö itseään kohtaan todella on; valta ei vain valu hallinnosta yksilöön, vaan yksilö kääntää sen elämäänsä eri tavoin. Tämän vuoksi maahanmuuttajayhdistysten kohdalla on tarkasteltava niitä käytäntöjä ja lausumia, joilla subjektit itse elävät elämänsä ja antavat sille merkityksiä. Olkoonkin, että subjektit ovat itsessään tiettyjen diskurssien ja käytäntöjen tuotteita.” (Pyykkönen 2007, 56.) Vastaavasti myös itse olen halunnut pitää mukana myös subjektien, tässä tapauksessa lapsien, näkökulman, vaikka tutkijana voinkin monissa tilanteissa vain arvailla, mihin tutkimuksen kohteena olevat lapset toiminnallaan pyrkivät.

2.5 Lasten ja lapsuuden hallinnan nykyisiä suuntia

Huolimatta muutoksista suomalaisessa kasvatuskulttuurissa, on joidenkin tahojen mukaan lapsipolitiikassa yleisesti ottaen otettu viime aikoina takapakkia. Tästä ovat esimerkkeinä lapsuuden ja aikuisuuden vastakkaisuuden voimakas korostaminen ja lasten esittäminen joko kärjistetyn suojelua tai tiukkaa kontrollia tarvitsevinä. (Strandell 2005.) Samaan tulokseen on tullut myös Harrikari (2006), joka selvityksessään tutki kuntien kotiintuloaikojen asettamiskäytäntöjä. Hänen mukaansa keskustelu kotiintuloajoista on yhteydessä lapsia ja nuoria koskevaan laajempaan murrokseen, siirtymästä hyvinvointiyhteiskunnasta kohti riskipolitiikkaa. Lapsia koskevat keskustelut liittyvät puuttumisen kulttuuriin ja se toteuttaa riskipolitiikan tunnusmerkkejä, jossa lapset nähdään "riskeinä". Riskipolitiikan rinnalla elää kuitenkin entistä vahvempana hyvinvointipolitiikan piirteitä, kuten lasten osallisuus- ja kompetenttiuspuheet. (Harrikari 2006.) Nykyisissä lapsuuskeskusteluissa ja -määrittelyissä näyttäisivät siis tällä hetkellä puhaltavan hyvin ristiriitaiset tuulet: toisaalta keskusteluissa lapset nähdään riskeinä ja siksi suojelua ja aikuisen valvontaa tarvitsevinä, toisaalta kompetentteina kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja ajankäytöstään nimenomaan niille tarkoitetuissa (oppimis)ympäristöissä.

Julkinen keskustelu lasten ja nuorten valvonnan tarpeesta onkin ollut viime aikoina vilkasta. Keskustelut ovat kulmineet etenkin lasten koulupäivän ja iltapäivätoiminnan uudelleenjärjestelyn tarpeeseen (esim. Pulkkinen 2002). Strandell ja Forsberg (2005) tulkitsevat näiden muovaavan uudelleen lapsuuden määrittelyä: heidän mukaansa keskustelujen tavoitteena on muuttaa lasten ajankäyttöä tehokkaammaksi sekä lasten elinoloja yhä valvotummiksi. Julkinen keskustelu esimerkiksi lasten iltapäivistä edustaa vastatendenssiä Deleuzen (2005) näkemykselle, jossa hallinta päinvastoin on levinnyt ja laajentunut pois perinteisistä instituutioista kohti itseään normalisoivaa subjektia. Juuri iltapäivätoimintaa koskevissa keskusteluissa ilmenee vahva pyrkimys asettaa lapset selkeästi rajattuihin, aikuisten soveliaaksi katsomiin ja kontrolloimiin "oikeisiin" paikkoihin. Nämä keskustelut muokkaavat lapsuuskuvaa riskialttiiksi elämänvaiheeksi. (Strandell & Forsberg 2005, 611, 617.)

Jossain tapauksissa nämä kokeilut ovat tarkoittaneet lasten ajan uudelleen järjestämistä sulkemalla heidät aikuisten organisoiman vastuullisen vapauden piiriin (Satka & Moilanen 2004, 126). Lapset on sijoitettu omiin lasten tiloihin, jotka on erotettu muusta yhteiskunnasta ja joissa on lapsille suotavaa tekemistä. Lasten identiteetti muodostuu näin ollen tiettyjen paikkojen ja tekemisten kautta. Tällä hetkellä lasten tekemisen kontekstit ovat ennen kaikkea leikki ja oppiminen (Strandell 2007, 49–58) ja näihin myös päiväkodin toiminta pitkälti perustuu. Vaikka lasten viralliset toiminnan ympäristöt ovat institutionalisoituneet, on lapsilla kuitenkin toisaalta yhä enenevässä määrin kontakteja ja informaatiota esimerkiksi median kautta, joka on ajasta ja paikasta riippumattomampaa. Lasten maailmoista on tullut siis enenevässä määrin kulttuurisesti ja sosiaalisesti laajempi. Samaan aikaan (ja osittain juuri tästä syystä?) visio lapsesta kasvatettavana, suojeltavana ja aikuisten maailmasta erotettuna elää vahvana. (Alanen, Sauli & Strandell 2004, 64.)

Niemi (2006) toteaa myös, että lasten hallinnassa on tapahtunut muutoksia. Hänen mukaansa suuntaus esimerkiksi valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta kohti lapsen *henkilökohtaista* vasua, voidaan nähdä osana hallinnan muutosta: lapsuus otetaan vasun kaltaisten instrumenttien avulla entistä tiiviimmin haltuun. Niiden kautta jokaista lasta arvioidaan, luokitellaan ja kehitetään mahdollisimman varhaisesta vaiheesta alkaen. (Niemi 2006.) Vasutyö voidaan tulkita siis hallinnan muotona, jossa lasten elämä katsotaan tarkempaa seurausta vaativaksi myös lapsuusinstituutioiden sisällä.

Huolimatta siitä, että lasten elämisen ja tekemisen piirit on haluttu saattaa aikuisten valvonnan piiriin, on joidenkin mukaan lapsuusinstituutioiden *sisällä* kuva lapsista ja lapsuudesta muuttunut suuntaan, jossa lapset nähdään entistä useammin kompetentteina. Kun ennen päiväkodin avainsanoja olivat Kjørholtin ja Tingstadin (2007) mukaan lapsen kehitykseen liittyvät tekijät, kuten lasten haavoittuvuus, tarpeet, tunnesiteiden vaaliminen, emotionaalinen tuki, hoiva ja turvallisuus, ovat ne nykyään kovin toisenlaisia. Heidän mukaansa nyt norjalaisten lapsuusinstituutioiden sisällä korostetaan lasten oikeuksia, osallisuutta, kompetenssia, henkilökohtaista valinnan vapautta ja lasten omia kulttuureja. Päiväkotien kasvatustavoitteet ovat lipuneet hiljalleen monella tapaa kohti lasten

itsehallinnan kulttuuria, joka taas liittyy osaltaan globaaleihin keskusteluihin lasten osallisuudesta. (Kjørholt & Tingstad 2007, 180–182.) Myös Zeiherin, Devinen, Kjørholtin ja Strandellin (2007, 16) mukaan nykylapsia kasvatetaan ennen kaikkea joustavuuteen, muuttuviin ympäristöihin sekä itsesäätelyyn.

Myös esimerkiksi Saloviidan (2007) näkemys siitä, että lasten itsehallintataidot ovat avainasemassa muun muassa luokan työrauhaongelmissa, voi tulkita muutokseksi kohti lasten itsehallinnan korostamista. Hän toteaa, että lapset oppivat itsehallintaa, kun he voivat tehdä itsenäisesti erilaisia valintoja ja nähdä niiden seuraamukset. (Saloviita 2007, 21.) Paradoksaalista tässä on kuitenkin se, että lapsille tarjottavat vapaudet ja päätöksentekomahdollisuudet tuntuvat kovin ulkoapäin annetuilta ja tavoitteellisilta. Niiden tavoitteena ei näyttäisi olevan lasten oikeus osallistua ja tulla kuulluksi, vaan nimenomaan se, että lapset oppivat vastuuta ja päätöksentekoa omasta elämästään. Toisaalta esimerkiksi Turusen (2008) tulkintojen mukaan 2000-luvun opetussuunnitelmassa aikuinen oli taas aktiivinen kasvattaja ja hänen valtansa julkilausuttua verrattuna edeltäjäänsä. Tätä kautta valta on tehty näkyvämmäksi, keskusteltavaksi ja arvioitavaksi.

Kampmannin (2004) mukaan muutosta lapsuuspuheissa voi kutsua individualisoitumiseksi instituutioissa tai vastaavasti institutionalisoitumiseksi individualismissa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että päiväkodin toiminnan lähtökohtana on nykyään yksilöllinen lapsi. Toisaalta lapsen yksilöllisyys on institutionalisoitu. Tämän kautta lapset voivat saavuttaa uudenlaista vapautta ja kunnioitusta, jota heillä ei ole aiemmin ollut. Toisaalta se voi tuottaa uudenlaisia kontrollin muotoja hallita lasten elämää, jossa uudet hallinnan muodot perustuvat lasten omaan vastuuseen. (Kampmann 2004, 129–130, 143.) Tapa, jolla aikuiset kulloisenakin aikana hahmottavat ja kontrolloivat lasten aikaa ja arvottavat sen käyttöä on osa vallitsevaa visiota lapsuudesta ja heidän paikastaan yhteiskunnassa (Zeiher ym. 2007). Nykyiset ja vanhat käsityksemme lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat siis oleellisesti siihen, millaiseksi lasten jokapäiväinen arki esimerkiksi päiväkodissa muodostuu.

2.6 Yhteenveto: päiväkotiki ja hallinta kohtaavat

Alhanen (2007) tiivistää hallinnan ulottuvuudet seuraavasti: tiedon käytännöt (*rationaliteetit*) määrittävät, miten ilmiöistä puhutaan totuudellisesti. Valtakäytännöt (*ulkoisen hallinnan käytännöt*) ohjaavat puolestaan niihin kohdistuvaa toimintaa. Etiikan käytännöt (*minäkäytännöt*) puolestaan jäsentävät ja muokkaavat itseymmärrystä, joissa nämä ilmiöt vaikuttavat. (Alhanen 2007, 33.) Nämä tutkimukseni kohteena olevat eri tasojen käytännöt limittyvät arjen toiminnassa erottamattomasti keskenään ja jako on ennen kaikkea analyttinen. Hallinnan ulottuvuuksien sekoittuminen näkyy Puroilaa (2002) lainatakseni esimerkiksi lasten liikkumisen rajoittamisessa. Henkilökunta tiedostaa mainiosti lasten liikkumisen tarpeen ja hyödyllisyyden. Tilojen ja suurten ryhmäkokojen tuoman paineen vuoksi lasten liikkumista sisätiloissa kuitenkin rajoitetaan. Tärkeä osuus arjen sujumisella on näiden seikkojen lisäksi lapsilla itsellään. Strandellin (1995) mukaan lapset hahmottavat päiväkodin tilanteita eri tavalla kuin aikuiset ja lasten keskuudessa tapahtuu paljon sellaista, josta aikuiset eivät ole tietoisia. Aikuisten luoma struktuuri toimii siis vain rajatusti lasten toiminnan viitekehyksenä. (Strandell 1995, 149.)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, voi lasten ja lapsuuden hallintaa lähestyä kahdesta hyvin vastakkaisesta näkökulmasta käsin. Toisaalta puheissa korostuvat tarve saada lapset entistä tiukemmin aikuisten valvonnan piiriin. Toisaalta taas lapsuusinstituutioiden sisällä korostuvat monien mielestä entistä enemmän lasten osallisuus ja oma vastuunkanto. Foucault'laisittain lähestyttäessä tämä ristiriitaisuus tekee päiväkodin tutkimisen mitä mielenkiintoisimmaksi, sillä jotain on selvästi tapahtumassa. Nämä ristiriitaiset huolen ja kompetenssin värittämät puheet voisivat viitata siihen, että lapsuuskäsityksemme ovat muuttumassa. Oma kiinnostukseni päiväkodin sisäistä toimintaa kohtaan ainakin heräsi: miten nämä lapsuuspuheet vaikuttavat tutkimuspäiväkotini lasten arkeen? Näkykö esimerkiksi Kjørholtin ja Tingstadin (2007) esittämä lapsen kompetenssia korostava lähestymistapa tutkimuspäiväkodissani ja tarkoittaako se arjen tasolla todella lisääntyneitä vapauksia vai kenties hallinnan uusia muotoja?

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoituksena on hahmottaa päiväkodin hallintaa foucault'laisesta näkökulmasta. Lähestyn aihetta rationaliteettien, ulkoisen hallinnan sekä minäkäytäntöjen ulottuvuuksien kautta. Usein vallan ja hallinnan rakenteet ovat näkymättömiä ja tiedostamattomia ja tavoitteenani on tehdä etenkin lapsiin kohdistuvaa hallintaa näkyväksi. Mielenkiintoni on kahtaalla: ensiksi haluan muodostaa yleisesti kuvaa lapsiin kohdistuvasta hallinnasta päiväkotikontekstissa. Toisaalta olen kiinnostunut tavoittamaan jotain myös lasten omasta kokemuspiiristä suhteessa hallinnan ulottuvuuksiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole arvioida päiväkotitoimintaa sen hyvyyden tai huonouden kannalta. Rajaan näkökulmani nimenomaan lapsiin ja lapsuuteen, sillä tästä näkökulmasta aihetta ei ole juuri tutkittu.

Käyttämäni käsitteet - rationaliteetit, ulkoisen hallinnan ja minäkäytännöt - olen muotoillut seuraavanlaisiksi tutkimusongelmiksi:

- 1. Millaisten hallinnan käytäntöjen kohteena lapset ovat päiväkodissa?*
- 2. Millaista kuvaa lapsuudesta hallinnan käytännöt tuottavat?*
- 3. Kuinka lapset itse työstävät näitä hallinnan käytäntöjä?*

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineistonkeruumenetelmänä etnografia

Tutkimukseni on *laadullinen tapaustutkimus*. Aineisto on kerätty *etnografisin menetelmin* havainnoimalla ja haastatteleamalla erään keskisuomalaisen esiopetusryhmän lapsia. Etnografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkittavan ryhmän käytäntöjä ja ymmärtämään toiminnan syitä sekä seurauksia ja tuomaan ne esiin tutkittavien näkökulmasta. Tutkittavaa yksilöä tarkastellaan oman kulttuurinsa edustajana ja pyrkimyksenä on selvittää, mikä yksilöitä ryhmässä yhdistää. Samanaikaisesti tutkimuksen kohteena oleva ilmiö pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta ilmiöstä voidaan muodostaa yleisempiä päätelmiä. (Alasuutari 2001, 67–70.) Proutin ja Jamesin (1997, 8) mukaan etnografia sopii hyvin juuri lapsitutkimukseen. Sitä onkin käytetty viime vuosina useissa yhteiskuntatieteellisen lapsudentutkimukseen piiriin kuuluvissa väitöstutkimuksissa (esimerkiksi Strandell 1995, Lehtinen 2000, Lappalainen 2006 ja Kiili 2006).

Lappalainen (2007a) ymmärtää etnografian tutkimuksen tekemistä jäsentävänä metodina. Etnografi tutustuu itse tutkittavaan kohteeseen ja opettelee toimimaan sen järjestyksissä. Etnografian tekee poikkeukselliseksi juuri tutkijan voimakas läsnäolo tutkittavien elämässä. Lappalainen pitää sen etuna ennen kaikkea mahdollisuuksia tuottaa merkityksellistä

tutkimusta tekemällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja ihmisten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä. Tästä syystä aineistonkeruu kestää varsin pitkän ajan. (Lappalainen 2007a, 10–12.) Etnografiaa tehtäessä ei voida kuitenkaan ajatella, että tutkittavien kulttuurin sisäinen logiikka olisi jollain tapaa tietoinen käyttäytymismalli ja arjessa selkeästi näkyvä rakenne. Kyse on ennemminkin tiedostamattomista, historian saatossa muodostuneita olettamuksia, jotka näyttäytyvät toiminnassamme varmana tietona. (Alasuutari 2001, 70.) Hallinnan näkökulmasta edellinen kuvaus kuulostaa kovin yhtäläiseltä käyttämäni rationaliteetin käsitteen kanssa (vrt. esim. Dean 1999, Rose 1999).

Lastentarhanopettajana oli päiväkotini minulle varhaiskasvatusinstituutiona työkokemukseni myötä tuttu paikka, vaikka nimenomainen päiväkotini oli minulle entuudestaan tuntematon. Etnografiassa olennaista onkin se, että näkee tutun maailman uusin silmin (Lappalainen 2007b, 66). Tässä tapauksessa keskeisintä oli tavoittaa itselleni arkinen päiväkotimailma hallinnan näkökulmasta ja pyrkiä tavoittamaan se vielä lasten näkökulmasta käsin. Oman leimansa tutkimuksen toteuttamiselle etnografisin menetelmin antoi se, että vain harvoin hallinta ja etnografia ovat olleet osa samaa tutkimusta (Pyykkönen & Kaisto 2007). Hallinnan ulottuvuuksien erottaminen arjen toiminnassa toisistaan oli kaikkea muuta kuin yksiselitteistä. Teoreettisten käsitteiden taivuttaminen arkipäivän toiminnaksi on tuntunut monin osin keinotekoiselta. Etenkin yksilöiden omien kokemusten tavoittaminen hallinnan näkökulmasta on ollut haasteellista ja usein olen voinut vain arvailla, mistä tilanteissa voisi olla kysymys. Kuitenkin nimenomaan minäkäytäntöjen tavoittamiseksi etnografinen kenttätyö on ollut välttämätöntä, sillä tätä hallinnan aluetta ei voida tavoittaa pelkästään esimerkiksi tekstiaineistoihin perehtymällä (vrt. Pyykkönen 2007, 56).

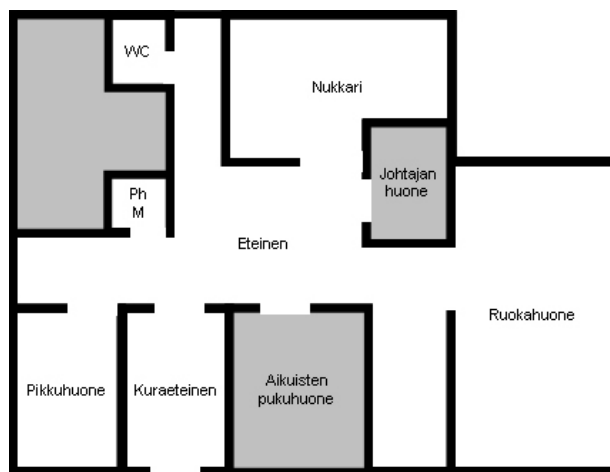
5.2 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteena on erään keskisuomalaisen päiväkodin esiopetusryhmä ”Oravat”. Päädyin esiopetusryhmän havainnoimiseen omien taustaolettamusteni pohjalta.

Lastentarhanopettajana halusin tutkia ennen kaikkea päiväkotikäisiä lapsia. Kokemukseni pohjalta oletin, että esikoululaisten ilmaisulliset valmiudet ovat sellaiset, että tutkijana pystyn varsin lyhyessä ajassa omaksumaan ja ymmärtämään heidän käyttäytymistään. Pienempien lasten kohdalla olisi mennyt epäilemättä kauemmin opetella tulkitsemaan ja ymmärtämään lasten toimintaa. Esikoulussa korostuvat myös ohjatun ja vapaamuotoisemman toiminnan vuorottelu mielenkiintoisella tavalla ja halusin nostaa tutkimuksessani esiin juuri tämän puolen. Sekä Oravien henkilökunta että lapset olivat aloittaneet toiminnan syksyllä toisillensa uutena ryhmänä ja myös se loi tutkimukselleni mielenkiintoiset puitteet: vasta edellisenä syksyllä he olivat miettineet ryhmän käytännönjärjestelyitä ja pelisääntöjä ja ne olivat tuoreessa muistissa. Ajankohta oli lisäksi mitä mainioin, sillä maaliskuussa ryhmän jäsenet olivat ehtineet kuitenkin jo omaksua ryhmän toimintakulttuuria.

Ryhmä löytyi kartoittaessani sähköpostitse päiväkotien kiinnostusta osallistua tutkimukseeni tammikuussa 2007. Oravien ryhmän henkilökunta otti minuun yhteyttä ja suostui tutkimukseeni kohderyhmäksi. Tutkimukseen osallistui yhtä lasta lukuun ottamatta koko lapsiryhmä sekä sen henkilökunta. Yksi lapsi ei osallistunut tutkimukseen, sillä vanhemmat eivät antaneet tutkimuslupaa. Ryhmässä oli kaikkiaan 18 lasta, joista 12 oli poikia ja 6 tyttöjä. Ryhmä on niin sanottu erityisintueryhmä, jossa on joukossa diagnoosin saaneita lapsia. Henkilökunnassa työskenteli aineistonkeruuhetkellä erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja, avustaja sekä työelämään tutustuja. Ammattinimikkeet vaikuttivat heidän työnkuvaansa ja työskentelyynsä lasten kanssa. Ryhmän ohjattu toiminta toteutettiin päivittäin pienryhmissä, joko kahteen tai kolmeen ryhmään jakautuen.

Aineiston kerääminen tapahtui pääsääntöisesti ryhmän sisätiloissa. Ryhmän käytössä olevat tilat olen nimennyt seuraavasti: kuraeteinen, eteinen, vessat 2 kappaletta, lepohuone eli ”nukkari”, ruokahuone ja pikkuhuone. Lisäksi ryhmä käytti etukäteen suunnitellusti koko talon yhteistä jumppasalia ja kirjastohuonetta. Alla olevaan kuvioon on piirretty karkeasti Oravien käytössä olevat tilat. Valkoisella merkityt ovat lasten käytössä olleita tiloja. Harmaalla merkityt tilat eivät olleet lasten käytössä tai ne ovat muiden ryhmien käytössä.



KUVIO 2. Pohjapiirros ryhmän käytössä olevista tiloista

Ulkona lapset saivat käyttää koko aidattua pihaa leikkeihinsä, mutta käytännön syistä luovuin aineistonkeruusta ulkona, vaikka siellä olisi tapahtunut varmasti tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia asioita. Maaliskuisessa lumisateessa muistiinpanojen kirjoittaminen oli jokseenkin mahdotonta. Lisäksi lapset levittäytyivät siellä laajalle alueelle, joten heitä oli hankala tavoittaa. Sisällä jokaisella tilalla on valmiiksi suunniteltu funktionsa ja se näkyy esimerkiksi huonekalujen sijoittelusta ja leluvarustelusta (vrt. esim. Paju 2005). Tilat olivat myös vahvasti sidoksissa aikaan ja kutakin tilaa käytettiin tietynä aikana.

Päivä- ja viikkorytmi määritti lasten toimimista tiloissa. Päivän kulku oli päivästä toiseen varsin samanlainen ja se rytmittyi päiväkodin omien aikataulujen lisäksi myös monien ulkoisten tahojen, kuten ruuan saapumisen, siistijöiden ja tilojen muiden käyttäjien mukaan. Kullekin päivälle oli määrätty ohjelmansa kutakuinkin seuraavan mukaisesti: maanantai jumppapäivä, tiistai leikkikerho, keskiviikkona pulpettipäivä ja niin edespäin, vaikka käytännössä ne toki joustivat sesonkitoimintojen, esimerkiksi luistelukauden mukaan. Päivän ohjelma toteutettiin päivittäin taulukon aamupäivän aikana ”toimintaa pienryhmässä” – kohdassa. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut Oravien suuntaa antavan päivärytmin ja tilojen käytön sen mukaisesti:

KELLO	PÄIVÄRYTMI	TILAT ja niiden käyttö
6.30	päiväkoti aukeaa vapaata leikkiä	kaikki tilat aikuisen luvalla käytössä
8.00	aamupala	ruokahuone, ne jotka eivät syö, leikkivät nukkarissa tai eteisessä
8.30	aamukokoontuminen	ruokahuone
9-10	päivän toimintaa pienryhmissä	pikkuhuone, nukkari, ruokahuone
10-11	pukeutuminen ulkoilu riisuminen	eteinen, kuraeteinen, wc piha eteinen, kuraeteinen, wc
11.15	loru/lauluhetki	ruokahuone, pikkuhuone
11.30	ruokailu	ruokahuone
12.00	riisuminen päivälepo	eteinen, wc nukkari
13.30	vapaata leikkiä	ruokahuone
14.00	välipala	ruokahuone
	vapaata leikkiä	kaikki tilat aikuisen luvalla
15.00	pukeutuminen ulkoiluun ulkoilu	eteinen, wc, kuraeteinen piha
17.00	päiväkoti sulkeutuu	

TAULUKKO 1. Päiväkodin tilojen käyttö päiväjärjestyksen valossa

5.3 Aineistonkeruu

5.3.1 Havainnointi

Päämenetelmänäni havainnoin lasten toimintaa päiväkodissa kynä-paperi-menetelmällä maaliskuusta huhtikuussa 2007. Olin aina yhdellä kertaa paikalla 2-7 tuntia kerrallaan aamupäiväpainotteisesti. Havainnoinneissa keskityin tarkastelemaan tutkimusongelmieni mukaisia seikkoja (liite 1.). Aluksi minun oli hankala suunnata huomiotani päiväkodin vilkkaaseen toimintaan. Tästä syystä havainnoinnin ensimmäisessä vaiheessa päätin keskittyä yleiskuvan hahmottamiseen ja tehdä vasta sen pohjalta valinnan huomioni suuntaamiseksi. Tämä vaihe kesti ensimmäisen viikon ajan. Alasuutarin (2001, 69) mukaan etnografian ei tulisi rajoittaa näkökulmaansa suppeiden tutkimusongelmien mukaan, vaan pyrkiä tarkastelemaan tutkimuskohdetta mahdollisimman laaja-alaisesti.

Tarkastelin sitä, millaisen hallinnan kohteena lapset päiväkodissa ovat. Avainsanoina käytin muun muassa tilaa, aikaa ja sosiaalista ohjailua. Suuntasin havaintoni tilanteisiin, jossa koeteltiin jollain tapaa yksilöiden ja instituution rajoja: tilanteita, joissa lapsen tai lasten oleminen rajoittui tai mahdollistui erilaisten tiedostettujen (esimerkiksi yhdessä sovittujen) tai tiedostamattomien raja-aitojen vuoksi. Myös lapset itse tuottivat puheillaan ja tekemisillään näitä olemisen rajoja. Havainnoinneissani saatoin lähteä liikkeelle esimerkiksi yksittäisen lapsen, lapsiryhmän tai aikuisten toiminnasta ja seurata tilannetta pitkän tai lyhyemmän ajan välittämättä siitä, että tila ja osallistujat saattoivat vaihtua. Havainnoiteja tehdessäni kirjasin aina ylös tapahtumapaikan, ajan ja siihen osallistujat.

Seuraavaksi, havainnoinnin toisessa vaiheessa, keskityin saatujen kokemusten pohjalta etenkin vapaan leikin sekä siirtymätilanteiden havainnoimiseen, sillä kaiken toiminnan havainnoiminen olisi ollut kynä-paperimenetelmällä mahdotonta. Vapaalla leikillä tarkoitetaan päiväkodeissa yleisesti tilanteita, joka on tarkoitettu lasten vapaaseen, siis ei aikuisten ohjaamaan toimintaan. Siirtymätilanteet ovat puolestaan tilanteita, joissa lapset siirtyvät koko ryhmänä tai pienemmissä porukoissa aikuisten ohjeistuksella paikasta tai toiminnasta toiseen. Kyseisissä tilanteissa lasten oma aktiivinen toimijuus ja päiväkodin hallinta kohtasivat myös erityisen mielenkiintoisella tavalla. Niin kutsutun vapaan leikin aikaan aikuiset toimivat vahvasti mukana toiminnassa muun muassa jakaen tiloja ja leikkiryhmiä. Siirtymätilanteissa puolestaan lapsia ohjattiin, jaettiin pienempiin ryhmiin ja aikataulutettuun edellistä tarkoituksen mukaisemmin. Samalla ne olivat kuitenkin tilanteita, joissa lapsilla oli mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen. Aineiston joukossa on toki runsaasti materiaalia myös muista tilanteista. Vapaan leikin ja siirtymätilanteissa keskityin lapsiin kohdistuvan hallinnan lisäksi siihen, kuinka lapset itse toimivat tilanteissa: vastustivatko he vallitsevia järjestyksiä vai mukautuivatko he aikuisten ohjeisiin tai vallitsevaan päivärutmiin?

Eskolan ja Suorannan (1998, 101) mukaan erilaisia havainnoinnin muotoja ovat havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi sekä piilohavainnointi. Oma havainnointini sijoittui johonkin osallistuvan ja ilman varsinaista

osallistumista tapahtuvan havainnoinnin välimaastoon. En periaatteessa osallistunut lasten toimintaan aktiivisesti ja pyrin tietoisesti välttämästä opettajan roolin ottamista. Keskustelin kuitenkin lasten kanssa aina silloin, kun he tulivat juttelemaan kanssani ja vastailin aina heidän esittämiinsä kysymyksiin. Lappalaisen (2007, 166) mukaan kynä-paperi-menetelmä on huomaamattomin tapa tehdä havainnoiteja. Tarkoitukseni ei ollut peitellä havaintojani, mutta tehdä niitä niin, että arjen toiminta ryhmässä häiriintyisi mahdollisimman vähän. Litteroituna havainnointiaineistoa kertyi rivivälillä 1 kirjoitettuna noin 70 sivua.

Lisäksi videoin lasten toimintaa parin päivän ajan etenkin vapaan leikin tilanteissa, mutta en ole käyttänyt materiaalia analyysissa. Käyttökelpoista videomateriaalia ei kertynyt juurikaan, sillä kameran läsnäolo vaikutti lasten toimintaan paljon ja koin sen häiritsevän päiväkodin arkea. Samaa en kokenut silloin, kun havainnoin ryhmän toimintaa ilman kameraa. Lappalaisen (2007, 116) mukaan tärkeä osa tutkimuksen tekemistä on se, että siitä ei koidu vaivaa kohderyhmälle. Myös itse pidin hyvin tärkeänä, etten vaivannut läsnäolollani ryhmää enempää kuin oli välttämätöntä. Olin kuitenkin jo alun perin päättänyt videoinnin olevan vain tarvittaessa lisämateriaali, joten videomateriaalin vähäinen määrä ei haitannut. Koin videoinnin vaikeuttavan ryhmän toimintaa siinä määrin, että sen jatkuva tuominen päiväkotiin olisi vaikuttanut ryhmän toimintaan siinä määrin, että koko tutkimukseni tekemisen mielekkyys olisi kärsinyt. Videoinnin merkitys oli kuitenkin suuri: se auttoi pitkäksi venähtäneen graduprosessin aikana minua palauttamaan hyvin mieleen lapsia, tapahtumia ja fyysistä ympäristöä.

5.3.2 Tutkimuspäiväkirja

Havainnointiaineiston yhteydessä pidin *tutkimuspäiväkirjaa*, johon kirjoitin omia tuntemuksiani ja ajatuksiani aineistonkeruun varrella. Kirjoitin päiväkirjaa havainnointimuistiinpanojen kanssa yhtäaikaaisesti aina saman aukeaman toiselle sivulle, jotta asia säilyisi mahdollisimman hyvin alkuperäisen asian yhteydessä. Täydensin sitä myös jälkikäteen litterointien yhteydessä. Suurin osa päiväkirjamerkinnoistä liittyi

luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaan. Niissä painoutuivat etenkin oman tutkijapositioni pohtiminen sekä tuntemuksieni purkaminen.

Litteroituna päiväkirjamerkintöjä tuli seitsemän liuskan verran. Päiväkirjamerkinnät toimivat koko tutkimuksen ajan merkittävänä tiedonlähteenä, vaikka ne eivät olekaan varsinainen analyysin kohde. Monet jo ensimmäisten päivien aikana kirjoittamani huomiot tuottivat niitä avainsanoja, jotka johdattivat minua kohti analyysin lopullista muotoa. Kirjoittamani tuntemukset, kuvailut ja esianalyysit toimivat myös erinomaisena mieleen palauttajana. Kommentoin aineistoa päiväkirjamuotoisesti aina analyysin loppumetreille asti. Näihin varsinaiseen analyysiin liittyviin ”teoreettisiin memoihin” palaan aineiston analyysia käsittelevässä kohdassa.

5.3.3 Haastattelut

Havainnointiaineiston tueksi toteutin kolme puolistrukturoitua teemahaastattelua kahden ja kolmen hengen ryhmissä (liite 2.). Yhdessä kahden hengen ryhmässä oli pelkästään tyttöjä, kolmen hengen ryhmistä toisessa oli kaksi tyttöä ja yksi poika ja toisessa pelkkiä poikia. Ryhmäkokoontamiseksi pyysin apua henkilökunnalta, mutta myös lapset esittivät kaveritoiveitaan, jotka otin huomioon. Haastattelut toimivat ennen kaikkea havainnointiaineiston tukena. Haastatteluissa pyrin selvittämään lasten ajatuksia päiväkodin toiminnasta ja säännöistä. Toteutin haastattelut iltapäivisin pikkuhuoneessa aineistonkeruun loppuvaiheessa, jolloin lapset ja päiväkodin käytännöt olivat minulle varsin tuttuja. Haastatteluihin osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja ne olivat kestoiltaan 13–19 minuuttia

Lasta haastateltaessa aikuinen on suhteessa lapseen valta-asemassa ja lasten haastattelun lähtökohtana tulisi olla se, että haastattelu on nimenomaan aikuisille ominainen tapa toimia. On tärkeää, että kysymykset muotoillaan siten, että lapset ymmärtävät ne. Myös haastattelun kesto tulee ottaa huomioon, kun haastateltavana on lapsi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128–129.) Haastattelut nauhoitin mini disk – nauhurilla ja litteroin ne edellisten

aineistojen tapaan seuraavien päivien aikana. Jo puhtaaksikirjoitusvaiheessa karsin joukosta pois selkeästi aiheeseen kuulumattomat kohdat pois. En myöskään merkinnyt ylös äänenpainoja ja taukoja, sillä ne tuntuivat tutkimukseni kannalta epäolennaisilta. Litteroituna näin seulottua haastatteluaineistoa syntyi 11 liuskaa rivivälillä 1.

Pyrin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman luontevia tilanteita ja yritin antaa lasten sanomisille tilaa. Annoin lasten tutustua nauhuriin ennen varsinaista haastattelua ja kuunnella omaa puhettaan nauhalta. Kaikki lapset noteerasivat nauhurin läsnäolon, mutta suurinta osaa se ei tuntunut varsinaisesti vaivaavan. Yritin tilanteissa välttää omaa aikuisen rooliani tilanteessa, vaikka se osoittautuikin hyvin haasteelliseksi. Vaikeaa oli erityisesti muotoilla kysymykset niin, että ne eivät tuntuisi lapsilta ”tenttaamiselta”. Vaikka haastattelut ovat tutkimuksessani toissijaista aineistoa, aineistonkeruuprosessissa niillä oli suuri merkitys. Haastattelussa nousi voimakkaasti esiin samoja asioita, joita havainnointiaineistoni perusteella olin ryhmästä havainnut. Ennen kaikkea vaikutti siltä, että lapsille haastatteluihin osallistuminen (ja toisaalta niistä vapaaehtoinen poisjääminen) olivat mahdollisuuksia vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin. Lapset olivat poikkeuksetta haastattelutilanteissa innokkaita osallistumaan ja he kertoivat mielellään minulle asioistaan, jopa hyvin henkilökohtaisista asioista, joista en edes kysellyt.

5.4 Foucault’laisen etnografian analyysi

Etnografiaa yhdistetty foucault’laiseen tutkimukseen hyvin vähän ja se on tehnyt tutkimuksesta monella tapaa haasteellista, kuten toin esiin aineistonkeruuta käsittelevässä luvussa. Monet, etenkin minäkäytäntöihin liittyvät seikat ovat vain tutkijan arvailtavissa. Hallinta on ilmiönä niin laaja, että sen tavoittaminen pro gradu –tutkielman puitteissa kattavasti olisi ollut jollei mahdotonta, niin haastavaa. Siksi olen pitäytynyt teoreettisessa osuudessa esittämissäni foucault’laisessa hallinnan analyysissä ja hallinnan kolmessa ulottuvuudessa ja antanut niiden kehystä koko tutkimusta.

Jo aineistonkeruuvaiheessa tapahtuva analyysi on osa etnografista tutkimusta, sillä tutkija peilaa jatkuvasti saatua aineistoa ymmärtääkseen kohderyhmän toimintaa (Alasuutari 2001, 74). Myös itse huomasin, että aineistonkeruun edetessä kohdistin havaintojani tarkasti etenkin sellaisiin tilanteisiin (siirtymät ja vapaa leikki), joissa tapahtui hallinnan näkökulmasta jotain erityisen mielenkiintoista, esimerkiksi toistuvia lasten ja aikuisten yhteenottoja. Lappalainen (2007, 127) summaa, että etnografisesti tuotettu havainnointiaineisto on moneen kertaan suodatettu. Aineistonkeruun varrella tekemäni tulkinnat ja päätelmät johdattivatkin minua monella tapaa kohti lopullista analyysia.

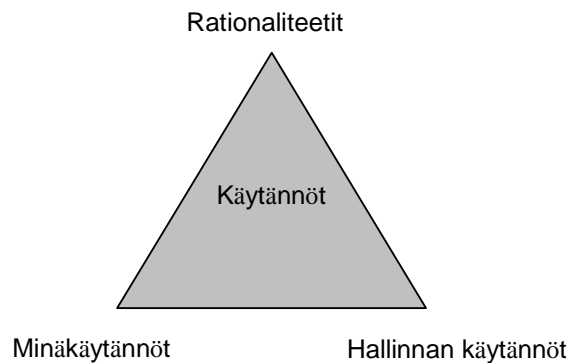
Litteroinnin jälkeen aloin käydä havainnointiaineistoa läpi ja aloin muodostaa niistä episodeja. Episodioiden muodostamisessa keskeisintä oli se, mitä tilanteissa tapahtui tutkimustehtävän eli hallinnan näkökulmasta. Olennaista episodeissa oli henkilöiden väliset kohtaamiset sekä niiden suhteutuminen instituutioon. Episodi katkeaa tai vaihtuu uudeksi silloin kun asiasisältö vaihtuu, esimerkiksi tilan vaihdoksen myötä lapset ja aikuiset vaihtavat puheenaihetta tai tekemistä. Episodeja muodostui näin järjestämällä 112 kappaletta. Ne jakautuivat tilojen mukaan siten, että melkein puolet havainnoista, 52 kappaletta, sijoittui ryhmän ruokailutilaan. Suurin osa ryhmän toiminnasta tapahtuikin juuri kyseisessä tilassa. Toiseksi eniten, 23 episodtia, sijoittui eteiseen ja kolmanneksi eniten kuraeteiseen 6 kappaletta. Lisäksi havainnointiaineistoa on lisäksi myös jumppasalista, nukkarista, kirjastosta ja luisteluretkeltä. Aineiston liikkuvuutta kuvaa kuitenkin se, että näiden lisäksi aineiston joukossa on 22 sellaista episodtia, jotka liikkuvat kahdessa tai kolmessa eri tilassa pitkiäkin aikoja.

Lappalainen (2006, 23–24) kuvaa tutkimuksensa analyysia episodivetoiseksi ja se sopii kuvaamaan hyvin myös omaa tutkimustani. Lähdin liikkeelle yksittäisistä tilanteista, joissa tuntui olevan hallinnan näkökulmasta tarkasteltuna ”jotain mielenkiintoista”. Se ei vaikuttanut kuitenkaan riittävältä, jotta olisin saanut puristettua koko aineiston keskeisen sisällön esiin. Tässä vaiheessa hyödynsin väljästi Derek Layderin (1998) adaptiivista analyysitapaa. Layderin mukaan täydellinen käsiteneutraalius aineistoon ei ole mahdollista ja siksi sille on tyypillistä teorian ja aineiston voimakas vuoropuhelu. Teorian kanssa tulisi

työskennellä enemmän systemaattisesti kuin kieltää niiden vaikutus omaan analyysiin. Tällöin empiirinen aineisto ja taustateoria käyvät koko analyysin ajan vuoropuhelua keskenään. Adaptiivisesti syntynyt teoria sekä muokkaa että on muovautunut empiirisen aineiston kautta. (Layder 1998, 5, 66, 108–109, 133.) Adaptiivista analyysitapaa on käytetty lapsuustutkimuksissa aikaisemminkin (esim. Lehtinen 2000 ja Kiili 2006).

Omassa tutkimuksessa hyödynsin suuntaa antavasti Layderin orientoivia käsitteitä, joiden tavoitteena on auttaa tutkijaa järjestämään tilapäisesti aineistosta löytyviä teemoja (Layder 1998, 108–109). Foucault’lainen näkemys ohjasi voimakkaasti aineistonkeruutani, mutta toisaalta lähestyin ulottuvuuksia nimenomaan aineiston kautta. Ensimmäisillä lukukerroilla tutkija ei välttämättä tarkkaan tiedä, mitä hän aineistosta etsii, mutta lukukertojen myötä koodaus tarkentuu ja syventyy koko aineistoa koskevaksi (Layder 1998, 51–58). Orientoiviksi käsitteiksi muodostui teoreettisten jäsennysteni rationaliteetit, ulkoinen hallinnan ja minäkäytännöt ja lopulta niistä muodostui koko tutkimusta jäsentävä runko. Käsitteet ovat sellaisenaan kovin laajoja ja teoreettisia empiirisen aineiston analyysiin. Analyysin avuksi otin teoriaosuudessakin esittelemäni käytännön käsitteen, joka toimi empirian ja teorian välittäjänä.

Aloin tarkastella aineistoa episodi kerrallaan eli Layderin (1998) sanoin koodasin aineistoa. Episodeista etsin hallinnan käytäntöjä eli säännönmukaisia tapoja, joilla lasten olemiseen päiväkodissa vaikutettiin. Kullakin lukukerralla lähestyin niitä jonkin hallinnan ulottuvuuden kautta. Layderin ohjaamana kirjoitin aineiston rinnalle niin kutsuttuja ”teoreettisia memoja” (Layder 1998, 51–58), jotka auttoivat episodien hienosyisemmässä analyysissä. Seuraavaan kuvioon on tiivistetty analyysin perusidea:



KUVIO 3. Analyysin rakenne

Ensimmäisellä lukukerralla luin aineistoa pitäen silmällä kokonaisuutta. Jo silloin tietyt teemat, esimerkiksi esikoululaisuuden tärkeys ja lasten keskinäinen kontrolli, alkoivat nousta voimakkaasti esiin. Tämän jälkeen kävin aineistoa läpi tutkimusongelma kerrallaan erivärisillä tusseilla aineistoa merkiten ja memoja kirjoittaen. Vaikka rationaliteetit sijaitsivat käyttämässäni kuviossa (kuvio 1.) ulommaisena, sijoitin siihen liittyvän tutkimusongelman vasta toiseksi. Näin toimin, sillä tarkastelin sitä nimenomaan suhteessa löytämiini ulkoisen hallinnan käytäntöihin.

Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla kiinnitin huomioni hallinnan ulkoisuuteen ja niiden ilmentymiin niin laajemmassa skaalassa (päiväjärjestys, viikko-ohjelma) kuin yksittäisissä käytännöissä, esimerkiksi siirtymissä tilanteesta toiseen. Luin aineistoa läpi kirjoittaen samalla memoja, kiinnittäen huomiota etenkin tila- ja aikajärjestelyiden ja sosiaalisen kontrollin kautta muodostuviin järjestyksiin, jotka jollain tapaa ohjasivat lasten olemista päiväkodissa. Memoista aloin kirjoittaa tiivistyksiä ja näin esiin nousi etenkin sosiaalinen kontrolli, joka kattoi niin aikuisten toiminnan kuin vertaiskontrollinkin. Lopulta jaoin käytännöt kahteen kategoriaan sen mukaan, oliko hallinta tilanteellista vai ennaltaehkäisevää.

Rationaliteettien ulottuvuuden muotoilin kysymykseksi, millaista lapsuutta edellä mainitut ulkoisen hallinnan käytännöt tuottavat? Tällä lukukerralla tarkkailin ensimmäisen tutkimusongelman mukaisia käytäntöjä ja sitä, millaisen kuvan ”ideaali” lapsuudesta ne

antavat. Toiminnan luonteen pohjalta tarkastelin sitä, millaiseksi kuva lapsista ja lapsuudesta muodostuu etenkin aikuisten toiminnan kautta. Rationaliteettien muodostumista ohjasi voimakkaasti aikaisempi teoria; teoriaosuudessa esitin hallinnan nykyisissä suuntauksissa kaksi varsin vastakkaista vallalla olevaa lapsikäsitystä ja vastaavanlaisia ilmentymiä esiintyi myös tutkimuspäiväkodin toiminnassa. Tätä jakoa hyödyntäen jaon aineiston kahteen rationaliteettiin eli tiedon käytäntöön.

Viimeisen tutkimuskysymyksen vastatakseni, aloin lukea aineistoa samalla tavalla uudelleen, mutta tällä kertaa huomioni kiinnittyi lasten toimintaan. Poimin aineistosta erilleen tilanteet, joissa lasten oma toiminta tuli jollain tapaa esille. Aloin lukea ja teemoittaa aineistosta lasten erilaisten toimintojen pohjalta. Tarkastelin ennen kaikkea sitä, miten lapset toimivat suhteessa ulkoisen hallinnan käytäntöihin, foucault'laisittain ilmaistuna, kuinka lapset laittavat itsensä toimimaan tilanteissa päiväkodin normien ja vaateiden mukaisesti? Esiin nousi runsaasi erilaisia minäkäytäntöjä, joilla lapset Oravien ryhmässä toimivat. Nämä tiivistin lopulta kolmeksi yläluokaksi. Liitteessä 4. löytyy esimerkki analyysin teosta viimeisen tutkimusongelman osalta.

Saturaation käsitettä käytetään usein kuvaamaan kerätyn aineiston riittävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Aineiston kylläntyminen oli omalla kohdallani ristiriitaista. Toisaalta esimerkiksi päivärytmi, tilojen käyttö ja lasten liikehtiminen niissä tuli minulle nopeasti tutuksi. Toisaalta aiheeni tuotti jatkuvasti uusia ilmenemismuotoja, sillä samanlaisena pysyvistä päivästruktuurista huolimatta, jokainen päivä oli erilainen ja ennalta arvaamaton. Varsinaisesta aineiston kylläntymisestä ei siis voida puhua. Sen sijaan samat tutkimusongelmiani mukailevat teemat, kuten erilaiset hallinnan käytännöt ja lasten toimijuuden tavat suhteessa niihin, alkoivat toistua aineistossani jatkuvasti, jota pidin merkinä aineiston riittävyydestä. Toisaalta joitain harvoin toistuvia tilanteita olisin kaivannut aineistoni enemmän. Tällaisia olivat esimerkiksi toisella puolella rakennusta sijaitsevaan jumppasaliin meneminen ja siihen liittyvät käytännöt, jotka olivat mielestäni erittäin mielenkiintoisia.

Koska tavoitteenani ei ollut tarkastella aikuisten erilaisia ohjaustyyliä, päädyin merkitsemään henkilökunnan sanomiset ja viittaamiset ”aikuinen” alle. Näin ollen en ole halunnut tehdä tunnistettavaksi erilaisten aikuisten tyyliä olla lasten kanssa vuorovaikutuksessa. Itseni sanomat lauseet olen merkinnyt nimikirjaimilla AS ja omat kommentointini ja selitykset tilanteiden kulusta esimerkeissä *kursiivilla*. Tekstin selventämiseksi olen merkinnyt havainnointipäiväkirjasta otetut esimerkit koodilla H1. Puolestaan haastattelupätkien alkuun olen merkinnyt niihin juoksevilla numeroinnilla haastattelu 1-3.

6 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN POHDINTAA

Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät olennaisesti tutkimuslupiin liittyvät seikat (Strandell 2005, 29). Sain tutkimukseni toteuttamiselle luvan paikkakunnan sosiaalipalveluiden vastaavalta virkamieheltä, tutkimuspäiväkodin johtajalta sekä henkilökunnalta. Tämän jälkeen annoin jokaisen lapsen kotiin päiväkodin kautta tutkimuslupahakemuksen (liite 3.), jossa esittelin lyhyesti tutkimukseni ja pyysin vanhemmilta luvan lapsensa osallistumiseen. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki antoivat luvan aineiston keräämiselle ryhmässä. Etukäteen pohdin paljon, kuinka voin ohittaa lapsen, jonka vanhemmat eivät antaneet tutkimuslupaani suostumusta. Pidin tärkeänä, ettei lapsi kokenut jäävänsä ulkopuoliseksi. Käytännössä asia sujui kuitenkin vaivattomasti lähinnä pienryhmätoiminnan ansiosta. Lapset jaettiin päivittäin pienempiin ryhmiin toimimaan ja pystyin näin välttämään ryhmää, jossa lapsi oli. Hän oli myös jonkin verran poissa havainnointijakson aikana.

Tutustumispäivänä esittelin itseni ja pyysin luvan lapsilta itseltään jumppahetken yhteydessä. Tutkimukseni alussa kerroin tarkkailevani lasten toimintaa päiväkodissa ja kirjoittavani siitä eräänlaisen kirjan. Lupa-asioissa halusin korostaa sitä, että lupa kysytään juuri lapsilta ja tein heille selväksi, että he voivat aina kieltäytyä havainnoinnistani. Asian varmistaakseni kysyin lapsilta myös usein erikseen lupaa seurata heidän toimiaan, jos he leikkivät suljetummassa tilassa. Myös Alderson ja Morrow (2004) korostavat, että lapsille tehdään selväksi kieltäytymisen mahdollisuus. Tutkijan vastuulla on se, että lapsille tehdään

selväksi, ettei kieltäytymisellä ole negatiivisia seurauksia. (Alderson ja Morrow 2004, 141.) Tutkimusryhmäni lapset antoivat minulle aina luvan seurata toimiaan. Tosin joskus tulkitsin lasten käytöksestä, että läsnäoloni vaikutti heihin vaivaannuttavasti ja tällöin poistuin paikalta tai siirryin kauemmaksi. Etenkin videokameran tuominen päiväkotiin aiheutti tällaisia tilanteita. Eräs poika tuntui olevan kameran läsnäolosta erityisen vaivaantunut, joten siirryin kuvaamaan toiseen tilaan. Myöhemmin pyysin häntä tutustumaan muiden lasten kanssa kameraan ja kokeilemaan sitä itse. Tämän jälkeen hän ei enää vierastanut kameran läsnäoloa.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy läheisesti myös tutkijan rooli. Vallan teema liittyy tutkimuskohteeni sisäisen dynamiikan lisäksi läheisesti myös tutkijan ja tutkittavien väliseen suhteeseen, omassa tapauksessani niin suhteessa lapseen kuin toisiin aikuisiin. Tutkijan ja tutkimuskohteen väliset valtasuhteet ovat tavallista monimutkaisempia silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, sillä lasten ajatteluaan yleensä nimenomaan suojelua ja huolenpitoa tarvitsevana. (Lappalainen 2007b, 88.) Strandellin (2005, 29) mukaan hyvää tarkoittavilla suojelutoimilla aiheutetaan helposti vain lisää harmia. Myös aikuisten välillä voi helposti ilmetä ristiriitoja. Esimerkiksi yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneen lapsuudentutkijan näkemykset voivat joutua törmäyskurssille kentällä toimijoiden poikkeavien näkemysten kanssa (Lappalainen 2007a, 11).

Tutkija joutuu kentällä helposti välikäteen, sillä hän ei ole aikuinen eikä lapsi. Tutkija joutuu tästä syystä helposti ”moraalinvartijan roolin”. (Lappalainen 2007b, 71.) Itse vältin ottamasta tätä roolia. Vaikka lasten ja aikuisten välillä on eroja, koskevat lasten tutkimista hyvin pitkälti samat periaatteet kuin aikuisiakin. Lasten ja aikuisten maailmojen välikäteen jouduin ainoastaan silloin, kun henkilökunta olisi halunnut lukea muistiinpanojani. Lopulta päädyin siihen, etten näyttänyt muistiinpanoja muille. Kerroin tutkimukseni alussa sekä henkilökunnalle että lapsille, etteivät kenenkään nimet tai muut tunnistettavuustiedot tule muiden kuin itseni tietoon. Tätä seikkaa olen pyrkinyt korostamaan koko tutkimuksen ajan ja tästä syystä päädyin pitämään muistiinpanot vain omana tietonani. Toisaalta samaisesta anonymiteettilupauksesta johtuen en ole halunnut erotella henkilökunnan sanomisia osana

havainnointiaineistoani, vaan puhuttelen heitä aina ”aikuisena”. Näin ollen kyseisen ryhmän jäsenetkään eivät voi tunnistaa aineistosta toinen toisiaan niin selvästi.

Pääsääntöisesti lapset olivat minusta hyvin kiinnostuneita, kuten tutkijoista ylipäänsä ollaan (vrt. Lehtinen 2000), ja he kyselivät paljon tekemisistäni. He lähestyivät minua sekä seurustellakseen että pyytääkseen lupaa johonkin. Tutkijan roolin luominen ja ylläpitäminen oli tutkimuksen lyhyestä kestosta johtuen varsin haastavaa. Lapset ovat tottuneita aikuisiin nimenomaan opettajan roolissa. Etenkin haastatteluissa huomasin, että lapset vastasivat usein niin kuin olettivat minun haluavan kuulla. Samoin osa lapsista puhutteli minua toistuvasti opettajana, mutta silloin en noteerannut kutsua, ellei asia sitä todella vaatinut. Esimerkiksi Strandell (2005, 31) on kritisoinut näkemystä, jossa aineistonkeruussa olisi pyrittävä lasten ja aikuisten tasavertaisuuteen. Myös itse koen, ettei se ole aineistokeruumenetelmän hyvyyden kriteeri. Lapset ja aikuiset voivat omista rooleissaan käsin olla ystäviä keskenään ja lapset nauttivat aikuisten seurassa myös sellaisenaan.

En pyrkinyt eroon aikuisen roolistani, vaan nimenomaan häivyttämään opettajuuteen liittyviä seikkoja. Lastentarhanopettajana se oli usein kuitenkin haastavaa. Pyrin välttämään aikuisten paikoilla istumista, ohjeiden antamista enkä noteerannut ”ope” puhuttelua. Lisäksi pyysin lapsia kääntymään opettajan puoleen, jos he kysyivät minulta lupaa johonkin. Aineistonkeruun aikana mietin paljon sitä, pystyivätkö lapset luottamaan minuun, kun en ollut lapsi enkä aikuinen? Poikkeuksellinen roolin omaksuminen näin lyhyessä ajassa vaatii myös lapsilta paljon. Kuitenkin etenkin pojat pyysivät minua usein leikkimään kanssaan, mitä he eivät tehneet muiden aikuisten kanssa. Tätä voisi pitää osoituksena siitä, että lasten silmissä onnistuin kaikesta huolimatta saavuttamaan vallattoman aikuisen aseman. Haastattelutilanteet olivat omalta osaltaan osoitus tästä, sillä niissä meno yltyi etenkin yhden poikaryhmän kohdalla varsin hurjaksi. Myös seuraava esimerkki kuvastaa sitä, kuinka minusta tuli ryhmän lasten mielestä ennen kaikkea tutkija, joka seuraa vihkonsa kanssa lasten toimintaa:

Eteisessä.

Istun eteisen nurkassa ja katselen lasten siirtymistä aamupäivän ulkoiluun. Meeri tulee juttelemaan kanssani.

Meeri: Ootsä tehty tuota koko päivän? Toihan on tosi raskasta!

H1

Henkilökunnan suhtautuminen minua kohtaan oli luontevaa ja se teki aineistonkeräämisen helpoksi. Heti alusta asti koin itseni tervetulleeksi ryhmään. Tähän vaikutti varmasti osaltaan se, että aina tarpeen vaatiessa osallistuin ryhmän toimintaan esimerkiksi osallistumalla nukkariaikaan esivalmisteluihin tai auttamalla tarpeen vaatiessa pukemistilanteissa. Tällöin pyrin olemaan tilanteessa kuitenkin vallattomana aikuisena ja hyödynsin tilanteet ennen kaikkea lasten kanssa kahdenkeskiseen jutteluun. Itse koin suhteessa henkilökuntaan hankalaksi sen, että usein pysyin toiminnan ulkopuolella. Tuntui tavallaan kiusalliselta seurata vierestä, kun toiset pukevat ja riisuvat lapsia kiireellä ja itse ”vain” istuu rauhassa odottamassa mehukkaita tilanteita. Kiusallisimpia olivat kuitenkin tilanteet, joissa jäin lasten kanssa kahden kesken. Tutkimuksellisesti ne olivat mielenkiintoisia, sillä tuolloin lapset useimmiten villiintyivät eivätkä välittäneet läsnäolostani. Aikuisena taas koin, että minun oletetaan puuttuvan tilanteeseen. Ratkaisin tilanteen useimmiten poistumalla paikalta. Minulta ei toisaalta koskaan henkilökunnan taholta vaadittu suoranaisesti mitään, vaan sain tehdä tutkijantyötäni hyvin rauhassa.

Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkia lapsia tai päiväkotia koskeviksi. Tuloksia voidaan pitää kuitenkin jokseenkin suuntaa antavia. Jokaisessa päiväkotiryhmässä on omanlaisensa toimintakulttuuri, mutta tietynlaista säännönmukaisuutta etenkin kiinnostuksen kohteena olevista hallinnan tavoista on löydettävissä. Tutkimuksen luotettavuutta olen lisännyt aineiston triangulaation avulla. Sillä tarkoitetaan useiden erilaisten teorioiden, metodien tai tutkijoiden käyttämistä osana tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 141–142.) Omassa tutkimuksessani voidaan puhua ennen kaikkea aineiston triangulaatiosta, sillä aineistonkeruussa hyödynnettiin niin havainnoimalla kuin haastattelemalla. Layderin (1998, 66) mukaan aineistotriangulaatio sopii erityisen hyvin adaptatiiviseen analyysitapaan.

Tutkimusraportissani olen pyrkinyt sellaiseen huolellisuuteen, että ulkopuolisen lukijan on mahdollista saada selkeä ja todenmukainen kuva tutkimukseni edetessä. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2003, 135) korostavat, että tutkimuksen raportointiosuus on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Olen pyrkinyt kirjoittamaan esiin käsitykseni lapsista, lapsuudesta ja hallinnasta, joka osaltaan tekee tutkimukseni sisältöä ymmärrettävämmäksi muille. Itse asiassa en ole tutkimukseni missään vaiheessa pyrkinyt irti taustateorioista, vaan päinvastoin käyttämään niitä mahdollisimman avoimesti (vrt. Layder 1998). Näin ollen muiden on mahdollista seurata ajatusteni kulkua ja mahdollisesti toistaa tutkimus toisenlaisessa yhteydessä.

7 ULKOISEN HALLINNAN KÄYTÄNNÖT

Päiväkodin arjessa on paljon hallinnan ja vallan elementtejä, jotka ovat niin henkilökunnalle, lapsille kuin vanhemmillekin tiedostamattomia. Erilaisten lakien ja asetusten lisäksi esimerkiksi käytössä olevat tilat ja niiden arkkitehtuuri sekä ruoka- ja siivouspalveluiden aikataulut vaikuttavat monin tavoin arjen rakentumiseen, vaikka emme arjessa pysty vaikuttamaan niihin merkittävästi. Kasvatusideologioiden ja edellä esitettyjen seikkojen ristipaineessa muotoutuu lukematon tapa arkisia hallinnan tapoja, jota päiväkodin eri toimijat ylläpitävät, luovat ja muokkaavat omalla toiminnallaan.

Tässä luvussa lähestyn arjessa havaittavia hallinnan käytäntöjä ulkoisen hallinnan käsitteen kautta, joka sijaitsee kuvion 1., keskimmaisella sarakkeella. Tämä luku on siis hallinnan *välaineiden* ja *ulkoisuuden* tapaa tarkasteleva osio. Kiinnostuksen kohteena ovat päiväkodin sisäiset mikrotason käytännöt, sanomisen ja järjestämisen tavat, joilla lasten toimintaan päiväkodissa vaikutetaan. Lähestyn ulkoista hallintaa sekä aikuisten toiminnan että vertaiskontrollin näkökulmasta. Päiväkodin arjessa ulkoisen hallinta ilmeni aikuisten toiminnassa kahdella tasolla, jotka olen nimennyt nämä ennaltaehkäiseviksi ja tilanteelliseksi hallinnan käytännöiksi.

7.1 Ennaltaehkäisevä hallinta

Yksi Puroilan (2002) päiväkotitutkimuksen havainnoista oli kasvattajien suuntautuminen järjestykseen ja kaaoksen karttamiseen. Keskeistä lasten arjen hallinnassa oli nimenomaan epäjärjestyksen ennaltaehkäisy. Sen näkökulmasta hallinta lähti päiväjärjestyksestä ja päivittäisten rutiinien muodostamisesta sekä sääntöjen laatimisesta. (Puroila 2002, 88–89, 98.) Myös omassa tutkimuksessani ennaltaehkäisy nousi keskeiseksi toiminnan toteuttamista ja suunnittelua leimaavaksi piirteeksi. Monet päiväkodin käytännöistä oli rakennettu niin, että päivän kulku olisi mahdollisimman sujuvaa. Ennaltaehkäisevän hallinnan käytännöt käsitänkin tässä toiminnaksi, joissa ohjataan lasten tilan ja ajan käyttöä, tekemisiä ja sosiaalisia suhteita, jotta varmistetaan toimintojen sujuvuus ja tavoitteiden toteutuminen aikuisten näkökulmasta. Ne eivät ole välttämättä lasten ”suoraa” ohjaamista, vaan ennen kaikkea esivalmisteluiden ja järjestelyiden kautta tapahtuvaa lasten ohjailua. Puroila (2002, 88–89) jakaa vallan ilmenemismuodot päiväkodissa aktiiviseen vallan käyttöön ja hiljaiseen kontrolliin. Ajattelen, että ennaltaehkäisevät hallinnan käytännöt ovat hiljaisen kontrollin tapaan varsinaisessa toiminnassa varsin passiivisia ohjailun muotoja. Itse kuitenkin miellän ennaltaehkäisevät toimet erittäin aktiiviseksi hallinnaksi, vaikka varsinaisessa toiminnassa ne eivät ehkä näyttelekään suurta roolia.

Tila-aikajärjestelyt

Arjen hallinnassa suuri rooli oli *tilan ja ajan* hallinnalla. Kallion (2005, 87) mukaan tilan hallinta onkin sekä järjestelmän rakenteellinen lähtökohta että toiminnan toteutumisen ehto. Päiväkotia virallisena lapsuusinstituutioon raamittavat tiukat tila-aikajärjestelyt monella tapaa: tiettyä toimintaa tehdään tietyssä tilassa, tiettyyn aikaan ja tietyllä kokoonpanolla ja näistä järjestyksistä päättävät nimenomaan aikuiset (Paju 2005). Värtön (2000) mukaan tiukka aikataulu ja lapset sopivat kuitenkin huonosti yhteen. Ongelmalliseksi aikuisten kannalta yhtälön tekee se, että aikuisten vähyyden vuoksi etenkin siirtymissä menee runsaasti aikaa. (Värtö 2000, 117.) Myös Oravien ryhmässä päivän struktuuri oli tarkoin mietitty ja se mukaillee pitkälti yleistä päiväkotien päiväjärjestyksiä. Tarkemmin Oravien

päivärytmin olen kuvannut luvussa 5.2 taulukkoon 1. Ryhmässä toteutettu pienryhmätoiminnan muoto vaikutti osaltaan siihen, että aikuiset sekä palavereissa että käytäväkeskusteluissa pohtivat erityisen paljon lasten ja lapsiryhmien jakautumista niin tilan ja ajankäytön kuin sosiaalisten suhteidenkin näkökulmasta. Ryhmän aikuiset sopivat usein ennen toiminnan alkamista yhdessä, kuinka ryhmät kulloinkin jaettiin. Ryhmäjaot kirjoitettiin paperille ja ne tuotiin kaikkien ryhmän aikuisten tietoon.

Tila toimii esimerkiksi segregaaation välineenä, kuten seuraava aineistoesimerkki osoittaa:

Eteisessä.

Aikuinen: Niina! Meeri odottaa sua jo ulkona. *Niilo menee vessaan mölyämään.*

Niina: Niilolla on ihan tyhmiä juttuja. *Aikuinen laittaa Niilon pukemaan aikuisten pukuhuoneeseen.*

H1

Episodissa Niilo ei varsinaisesti ehdi rikkoa sääntöjä. Aikuinen kuitenkin kenties tulkitsee lapsen häiriintyvän muiden läsnäolosta ja/tai häiritsevän käyttäytymisellään muita. Erottamalla lapsen tilassa muista vertaisista jo ennen varsinaisten ongelmien alkamista, hän varmistaa tilanteen sujuvuuden muiden osapuolten kannalta. Muusta ryhmästä erottamista käytettiin yleensä juuri siirtymätilanteiden rauhoittamisessa. Tilajärjestelyissä korostui siis ennen kaikkea lasten sosiaalinen järjestäminen tilaan.

Ryhmässä toteuttamani sosiogrammi osoittaa, että aikuisten laatimien ryhmäjakojen perusteena eivät olleet ystävyys-suhteet tai lasten kaveritoiveet. Ryhmien muodostamiseen vaikuttivat voimakkaasti ennen kaikkea aikuisten ennakkokäsitykset ja kokemukset siitä, millaiset kokoonpanot ovat toimivia. He toivat tämän minulle esiin usein suullisesti. Tätä tukee myös se, että aikuiset eivät juuri ottaneet lasten toiveita ryhmäjaon suhteen huomioon. Toki joskus ryhmävalinnoilla haluttiin varmistaa, että esimerkiksi kukaan tyttö ei jää ainoaksi ryhmään. Osa ryhmistä, esimerkiksi leikkikerho, toimivat kiinteinä ryhminä, mutta muuten ryhmiä muodostettiin aikuisten etukäteistulkintojen ja lapsien paikalla olemisen mukaan.

Lisäksi ryhmän aikuiset hallitsivat tilaa huomattavasti pienemmin elein, esimerkiksi vaikuttamalla lasten istumajärjestykseen kokoontumisilla ja ruokailuissa (vrt. Paju 2005, 228). Kokoontumisilla, ruokailuissa ja nukkarissa lapsilla oli omat nimetyt paikkansa. Myös niiden järjestämisessä voisi olla kyse sujuvuuden varmistamisella. Paikat oli järjestelty aikuisen tulkinnan mukaan siitä, ketkä lapsista voivat olla vierekkäin ja ketkä puolestaan eivät. Tämän väitteen perustelen sillä, että paikkavalinnat ovat nimenomaan aikuisten, ei lasten tekemiä. Toisaalta kiinteät paikat lisäävät lasten automaattista toimintaa, sillä he tietävät etukäteen, missä heidän paikkansa on. Seuraava esimerkki hiihtoloman jälkeiseltä päivältä kuvaa tilannetta:

Ruokahuoneessa.

8.30 alkaa aamukokoontuminen. Lapset tulevat hiljalleen omista puuhistaan penkeille istumaan. Loman aikana paikkoja on vaihdettu ja lapset keskustelevat uusista paikoista ja järjestyksistä: kuka istuu kenenkin vieressä ja miksi? Ilmassa on sekaannusta ja hälinää, kun osa lapsista menee tottumukselta istumaan vanhalle paikalle Aikuinen pyytää hiljaisuutta ja tuokio alkaa viimein.

H1

Paikkojen vaihtaminen loman aikana aiheuttaa lapsissa välittömästi hykertelyä, joka näyttäytyy aikuiselle levottomuutena. Osa lapsista neuvottelee paikkojen hyvydestä, osa puhtaasti etsii omaa paikkaansa. Poikkeus tavanomaisessa päivänkulussa tuo lapsille mahdollisuuden poiketa tyypillisestä instituution päivän kulusta (vrt. Laine 1997, 103). Paikkojen vaihtaminen katkaisee tietyllä tavalla rutinoituneen ja päivittäin toistuvan kokoontumistilanteen. Lapset kertoivat myös haastatteluissa tarkkaan poikkeuksista päiväjärjestyksessä. Perjantaipäivä muistettiin nimenomaan siitä, että silloin naapuriryhmän aikuinen tulee päästämään heidät pois nukkarista! Samoin pysyvät, aikuisten määrittelemät lasten paikat tilassa ja ajassa toimivat siis ennen kaikkea ennaltaehkäisevinä toimenpiteinä varsinaisen toiminnan sujumisen varmistamiseksi.

Tilan lisäksi aika raamittaa osaltaan lasten mahdollisuuksia toimia päiväkodissa. Esikoulussa minuuttiaikataulu korostuu, sillä sen tehtävänä on valmistaa lapsia aikataulutetumpaan koulumaailmaan (Värtö 2000, 122). Päiväkodin ennalta laadittu institutionalisoitunut aikataulu ei kuitenkaan aina kohtaa lasten henkilökohtaisia intressejä. Tällöin edessä saattoi olla ristiriitoja:

Ruokahuoneessa.

Eemeli: Saako mennä nukkariin?

Aikuiset: Ei nyt mentäis, kun kohta lähetään ulos.

Aikuinen1: Eemeli on sitä paitsi ollut nyt monena iltapäivänä.

Aikuinen2: Ota sinäkin vaikka ompelu. *Lähtee kuitenkin leikkipaikalle leikkimään.*

Inkeri: Voiko mennä nukkariin?

Aikuinen2: Ei nyt. *Mene leikkipaikalle Eemelin ja Niinan kanssa.*

H1

Episodissa aikuiset eivät halua päästää lapsia nukkariin, sillä hetken päästä kaikki ovat lähdössä ulos. Taustalla lienee ajatus siitä, että lapsia harmittaa enemmän vasta alkaneen leikin kesken jättäminen kuin se, etteivät he pääse sinne ollenkaan.

Toiminnan ennakointi

Tärkeä osa ennaltaehkäiseviä hallinnan käytäntöjä ovat aikuisten tekemien esivalmistelujen lisäksi lasten valmistaminen tulevaan toimintaan. Useimpina päivinä järjestetyllä aamukokoontumisella lapsia informoitiin päivän tulevasta toiminnasta. Aamukokoontumisen tavoitteena oli lasten kokoaminen ja rauhoittamisen lisäksi päivän ohjelman kertominen lapsille. Tällöin lapset osaavat valmistautua tulevaan ja se vähentää ryhmän tietynlaista ”levottomuutta” lasten keskuudessa.

Aamukokoontumisella.

Aikuinen: Tänään meillä onkin paljon ohjelmaa, melkein kun koululaisten oppitunnit.

Hän luettelee toiminnat ja jakaa ryhmät, sitten lähtee oman ryhmänsä kanssa luistelemaan. Muut ryhmät jäävät vielä jakautumaan muihin toimintoihin.

H1

Kuraeteisessä.

Lapset riisuuntuvat ja ovat matkalla kokoontumiselle.

Aikuinen sanoo pojille: Tänään ei sitten kukaan pääse nukkarista silloin pois, kun tulen päästämään ensimmäisen aikuisen pois. Minä tulen nyt tosi aikaisin, kun hän lähtee kotiin. Pojat kuuntelevat, mutta eivät näytä reagoivan millään lailla.

H1

Ensimmäisenä kuvatussa episodissa aikuinen kertoo lapsille tulevan päivän ohjelmistosta yhteisellä aamukokoontumisella. Hän tuo siinä esiin tiukan ohjelman, mutta kääntää sen motivoivaksi vertauksella koululaisten päivään. Aamukokoontumista ei ollut säännöllisesti joka päivä. Tälle päivälle aamukokoontuminen järjestettiin todennäköisesti juuri runsaan

ohjelmiston takia, jonka myös aikuinen tuo puheessaan esiin sanoessaan ”*Tänään meillä onkin paljon ohjelmaa*”. Jälkimmäisessä episodissa aikuinen valmistaa lapsia heti ulkoa sisälle siirryttäessä lepohetken aikaan. Ilmeisesti aikuisten vaihtuminen nukkarissa aiheuttaa lapsissa jonkinlaista sähköä, sillä vaihtoa ennakoidaan pojille. Tulkitsen, että lasten kaikenlaisella informoimisella päivänkulusta, on siis ennen kaikkea tulevaa toimintaa ja tätä kautta koko päivänkulkua rauhoittava vaikutus

Aikuisten esivalmistelujen ja käytännönjärjestelyiden lisäksi aikuiset pyysivät jonkun verran myös lapsia ennakoimaan omaa toimintaansa:

Aamupalalla.

Aikuinen pyytää lapsia istumaan omille paikoille ja kutsuu heitä hakemaan ruokaa yksitellen. Hän muistuttaa samalla hiljaisuudesta. Aikuinen kiertelee pöydissä ja kyselee, mitä lapset aikovat käydä tekemään?

Aikuinen: No nyt sitten miettikää mitä teette.

Tarkoituksena on, että lapsilla on sisällä vapaata leikkiä poikkeuksellisesti 9.30 asti, jolloin kaikki lähtevät katsomaan seurakunnan esitystä.

H1

Erästä aamiaista kuvaavassa esimerkissä aikuinen kiertelee heti aamupalan alettua lasten keskuudessa ja muistuttelee miettimään jo valmiiksi itselleen tekemistä. Myös tässä tulkintani mukaan aikuinen omalla toiminnallaan ennakoii mahdollisesti syntyvää levottomuutta, kun lapset aamupalan jälkeen siirtyvät vapaaseen leikkiin. Oman toiminnan ennakointi liittyi nimenomaan vapaan leikin tilanteisiin, joissa lasten oletettiin löytävän itselleen oma-aloitteisesti tekemistä. Puroilan (2002) ja Strandellin (1995) näkemykset lapsille asetetusta toimeliaisuuden vaateista liittyvät läheisesti tähän. Lasten oletetaan päiväkodissa toimiessaan tekevän jatkuvasti jotain ja kiinnittyvän osaksi muiden lasten toimintaa:

Ruokahuoneessa.

Eetu katselee poikien ja aikuisen lautapeliä.

Aikuinen: Keksihän Eetukin jotain tekemistä. Tule pelaamaan tai keksi oma homma.

H1

Myös Oravien ryhmässä oli yllä vastaava tekemisen vaade, joka ilmenee aikuisen kommenttina Eetulle oman pelin aloittamisesta. Nämä vaateet liittyvät oleellisesti siihen, että sosiaalisista taidoista on tullut keskeisiä lapsuuden aikana omaksuttavista taidoista

(Kampmann 2004, 133, 142). Lapsilähtöisessä pedagogiikassa tavoiteltavaa on juuri lasten aktiivinen osallistuminen (Kinos & Luoma 2001, 46–48) ja tässä se näyttäytyy vaateena lasten oma-aloitteiselle olemiselle myös vapaan leikin tilanteissa. Väitettä tukee myös Oravien ryhmässä kerran viikossa toteutettu leikkikerho, jonka tavoitteena oli lasten sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen.

Statukseen vetoaminen

Vaikka aikuiset järjestelivät runsaasti sekä ennaltaehkäisevästi että tilanteellisesti lasten olemista päiväkodissa, odottavat he joissain asioissa lapselta itsenäistä päätöksentekokykyä ja vastuunottoa:

Eteisessä.

Aikuiset neuvottelevat kurahousuista ja tulevat siihen tulokseen, että kukin lapsi saa itse päättää niiden käyttämisestä. Kurahousut saa jättää pois, jos tekee sellaista toimintaa, jossa ei kastu pahasti.

Arttu: Aiotteko te kontata? Me ei, me pelataan lätkää.

Meeri: Mä en laita, mä en aio kontata.

Inkeri: Entäs jos Meeri konttaa tai kaatuu vahingossa?

Niina on kuraeteisessä, muttei pue.

Aikuinen: Kohta tulee kurahousupakko, jos et ala pukea.

Inkeri: Niina, ala pukea.

Aikuinen: Huolehdihan vaan omasta pukemisesta. *Niina alkaa pukea suhteellisen reippaasti, eikä hänen tarvitse laittaa kurahousuja.*

H1

Yllä kuvatussa esimerkissä aikuiset antavat lapselle mahdollisuuden valita kurahousujen käytöstä itse. Toisin sanoen, tilanteessa annetaan ymmärtää, että esikoululainen osaa itse tehdä päätöksen leikkiikö vesileikkiä vai ei. Kohtaamisessa on myös tilanteellisen hallinnan piirteitä, sillä aikuinen hoputtaa kurahousupakon uhalla lapsia pukemaan nopeammin. Itse jäin miettimään, oliko näissä tilanteissa ennemminkin kyse siitä, että lapsilta odotettiin päätöksentekokykyä vai että lapsia opetettiin ottamaan vastuuta omista tekemisistä? Oli kummin vain, lasten päätöksenteon suosiminen tuntui mielestäni monin paikoin tavoitteelliselta ja siksi varsin ulkoa annetulta.

Pienten päätöksentekotehtävien lisäksi aikuiset odottivat lapsilta tiettyjä taitoja, joita esikoululaisen ja tulevan koululaisen on syytä hallita. Näitä taitoja olivat muun muassa oman vuoron odottaminen, puheenvuoron pyytäminen ja ylipäänsä ”hyvät tavat”:

Aamupalalla.
Niilo: Mehuaaa!
Aikuinen: Pyydähän eskarilaisen äänellä.
H1

Eteisessä.
Jumpparyhmä saapuu 10.40. Menen odottamaan heitä käytävään oven taakse. Lapset poistuvat salista muodostaen ensin jonon jumppasalin ovensuuhun.
Aikuinen: Nyt mennään jonossa kuin koululaiset. *Lapset kulkevat ”kauniisti” eteiseen ja alkavat vaihtaa vaatteita.*
H1

Ruokahuoneessa.
8.45 Aikuinen aloittaa aamutuokion kalenterin katsomisella. Lapset hälisevät.
Aikuinen: Tehdäänpäs nyt hiljaisuustakatempu! Näytetään tuolle Annalle meidän hiljaisuustempu (*suu kiinni ja peukalot pystyyn*). *Lapset tekevät tempun ja hiljentyvät.*
Aikuinen: Ja nyt sitten voitaisiin ottaa käyttöön käsi, jos on jotain asiaa. Nyt on enää pari kuukautta jäljellä, kun teistä tulee koululaisia.
H1

Juuri esikoululaisuus ja koululaisuus elivät vahvoina sekä lasten että aikuisten puheissa. Nämä olivat tehokkaita keinoja ja myös lapset itse ovat omaksuneet esikoululaisen roolin omakseen (vrt. Lehtinen 2000, 80). Esikoululaisilta vaadittaviin taitoihin vedottiin usein, joka liittyy mitä läheisimmin siihen, mitä Jenks (2001) sanoo ikästatukseen vetoamisesta. Päiväkotiin sisään kirjoitetun ikäkäsityksen kautta hallitaan lapsia ja ikään vedoten vaaditaan heiltä tiettyjä taitoja. (Jenks 2001, 74.) Kyse on siis odotuksista, joita perustellaan ja tuetaan esimerkiksi esikoululaisuuteen tai koululaisuuteen vedoten. Hallinta onkin tehokasta juuri silloin, kun ihmiset ohjataan ymmärtämään itsensä yksilöinä (Pyykkönen & Kaisto 2007), tässä tapauksessa esikoululaisina. Aikuiset antoivat ryhmässä usein myös eskaritehtävien nimissä lapsille tehtäviä, esimerkiksi pukea reippaasti tai siirtyä sujuvasti paikasta toiseen. Esikoululaisen rooli päiväkodin vanhimpana on lapsille ylpeyden aihe ja eskarilaisilta vaadittavista taidosta halutaan pitää kiinni. Myös yhdessä haastattelussa lapset luettelivat sujuvasti listan taidoista, joita heidän on esikoululaisina hallittava.

Haastattelu 1.

AS: Mites sitten jos joku toinen lapsi käyttäytyis huonosti tuossa (*pukemis*)tilanteessa?

Meeri: No määhän ainakin tekisi niin, etten välittäis.

Niina: Mä kertoisin aikuiselle.

AS: Onks joku opettanut sulle ettei tarvii välittää?

Meeri: Aikuiset. Sitä paitsi sehän on koululaisen tehtävä. Vaikka me ei olla koululaisia.

AS: Mitäs muuta on koululaisen tehtävät?

Niina: Kuunnella ja kulkee ite kadun yli.

Meeri: Ja varoo autoja. (*keskustelua omasta koulumatkasta*)

AS: Mitäs te täällä eskarissa harjottelette koulua varten?

Meeri: Kaikkee eskaritehtäviä ja koulutehtäviä.

AS: Minkä takia?

Niina: Että me opittais asioita.

Tehokas puhumisen tapa oli esikoululaisuuden lisäksi puhua koko Oravien ryhmälle tai vedota kavereiden läsnäoloon. Strandellin (1995, 171) mukaan henkilökunta käyttää usein puheessaan ”me” -muotoa varmistaakseen lasten sitoutumisen toimintaan:

Kirjastoautolla.

Koko ryhmä on tullut kirjastoautoon ja jokaisen on tarkoitus valita yksi kirja lainattavaksi.

Aikuinen: Hei menkääs jonoon. Me Oravat ollaan sovittu, että tehään jono tähän kellon alle. Tää kuski ei oookkaan ollut aikaisemmin. *Lapset muodostavat jonon. Kaikkien kirjat otetaan samalle kortille, mutta jokainen näyttää omasta kirjastaan viivakoodin. Valmiit lapset muodostavat uuden jonon oven eteen.*

H1

Episodissa viittaamalla ”meihin Oraviin” aikuinen puhuu samalla myös uudelle kirjastoautonkuljettajalle, jolle ryhmän tavat eivät ole tuttuja. Samalla hän vetoaa lapsiin ryhmänä, Oravina, joita he kaikki tilanteessa edustavat. Koko ryhmään vedotessa aikuisen ei tarvitse puuttua yksittäisten lasten tekemisiin, vaan hän puhuttelee yhdellä lauseella koko ryhmää. Toisaalta Oravista puhuminen liittyy läheisesti eskarissa hallittaviin taitoihin ja tätä kautta ikään.

Lasten toiminnan ohjailussa vedottiin myös kavereihin:

Kirjastossa.

Koko ryhmä on seuraamassa seurakunnan esitystä. Laulun kohdalla Niilo liioittelee liikkeitä ja vieressä istuva Joonatan käskee häntä rauhoittumaan. Poistuessa aikuinen toteaa Niilolle.

Aikuinen: Huomaatko, että Joonatan tai kukaan ei halua istua sun vieressä jos sä riehut?

H1

Leikkikerhossa.

Aikuinen: Ketä häiritsee, ettei tehdä niin kuin pitäisi? *Otto, Mikko ja Niina viittaavat.*

H1

Yllä olevissa esimerkeissä aikuinen reagoi lapsen epäsuotavaan käyttäytymiseen vetoamalla kavereiden läsnäoloon. Hän voisi tilanteessa torua suoraan itse lasta, mutta käyttää sen sijaan ryhmän painetta hyväkseen kielteisen käyttäytymisen kitkemiseksi. Tällaisella toiminnalla katson olevan pitkävaikutteisempia ja nimenomaan ennaltaehkäiseviä tavoitteita. Pelkkä kieltäminen ei välttämättä kantaisi kovin pitkälle. Vertaispaine toimii varmasti huomattavasti tehokkaampana keinona, kuin pelkästään aikuisen tilanteeseen liittyvä ohjeistaminen. Onhan sosiaalinen osallisuus toisten lasten kanssa tärkeimpiä toiminnan motiiveja päiväkodissa (Lehtinen 2000, 79). Lasten keskinäinen vertaiskontrolli, jota käsittelen tarkemmin luvussa 7.3, oli siis osittain aikuisten tietoisesti luomaa ryhmäpainetta.

Ennakoivissa hallinnan käytännöissä (tila-aikajärjestelyt, toiminnan ennakointi ja statukseen vetoaminen) taustalla voi nähdä jotain niitä odotuksista ja paineista, joita päiväkodille asetetaan. Lapsilähtöisyydessä kaikki toiminta on valjastettu opetuksen välineeksi ja voisi ajatella, että tästä syystä ryhmässä panostettiin paljon ennaltaehkäisevään hallintaan. Näin varmistetaan, että oppimiselle asetetut tavoitteet toteutuvat sekä varsinaisilla oppitunneilla että arkisimmassa askareissa. Toisaalta Puroilan (2002) tutkimuksessa päiväkodin henkilökunta arvioi päivän hyvyttä ja huonoutta juuri rauhallisuuden näkökulmasta. Voi siis olla mahdollista, että monilla ennakoivilla hallinnan käytännöillä varmistetaan ideaalipäivän sujuminen aikuisten näkökulmasta käsin.

7.2 Tilanteellinen hallinta

Oravien aikuiset puuttuivat lasten tekemisiin, sanomisiin, lelu- ja kaverivalintoihin sekä tilankäyttöön tuon tuostakin monin tavoin (vrt. Strandell 1995). Tilanteelliset hallinnan

käytännöt ovat säännönmukaisia puuttumisen tai puuttumatta jättämisen sekä ohjaamisen tapoja, joiden tavoitteena on varmistaa tilanteiden sujuvuus tässä ja nyt. Tarkoitan niillä siis jotain vastaavaa, kuin Puroila (2002) puhuessaan aktiivisesta vallankäytöstä, jolla hän viittaa aikuisen aktiiviseen puuttumiseen tilanteiden kulussa.

Verbaalinen puuttuminen

Helpoimmin tutkijan hahmotettavissa olivat tilanteet, joissa aikuiset *kielsivät* jonkun toiminnan, vaikka yhtä paljon tilanteissa korostui toimintojen ja tekemisten mahdollistaminen ja salliminen:

Välipalalla.

Joonatanilla on niin kova kiire leikkimään, niin että syö leipäänsä puoliksi seisaaltaan. Lähtee lopulta suu ruokaa täynnä ja menee aikuisen luokse.

Joonatan: Saako piirtää?

Aikuinen: Ei nyt kun ootte piirtäneet koko aamun. Nyt leikitään.

H1

Tilanteessa aikuinen kieltää lapselta toiminnan vedoten siihen, että Joonatan on saanut piirtää jo aamulla. Omalla puheellaan aikuinen luo kuvaa siitä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Aikuisen kommentti viittaa myös siihen, että piirtäminen ei ole leikkimistä. Piirtämisen kieltämisen voisi liittää jo aikaisemmin ilmenneeseen sosiaalisuuden vaateeseen: leikkiaikana lasten odotetaan tekevän jotain sosiaalista yhdessä muiden lasten kanssa. Toisaalta piirtämisen kieltäminen voi liittyä juuri oppimisen vaateeseen kaikessa toiminnassa: Joonatan piirteli usein ja aikuiset saattavat ajatella vaihtelevamman toiminnan tukevan hänen oppimistaan paremmin. Suoranaista kieltämistä yleisempää on kuitenkin se, että aikuiset yksinkertaisesti ilmoittavat lapsille tulevan toiminnan kulusta.

Jumpassa.

Puolet ryhmästä tulee jumppaamaan. Salissa lapset istuvat suoraan keltaiselle viivalle. Jokainen heistä huutaa ja ehdottelee jotain leikkiä.

Aikuinen: Minä päätän.

H1

Kuraateisessa.

Aikuiset sopivat aikaisemmin, että aamupäivän ulkoilussa kaikki käyttävät kurahousuja, eikä siitä neuvotella. Tämä siitä syystä, että iltapäivällä kaikilla olisi kuivat vaatteet. Iltapäivällä kurahousujen pukemisesta sen sijaan voidaan neuvotella kuulemma lapsikohtaisesti. Arttu tulee eteiseen pitkähihainen paita turbaaniksi päähän käärittynä.
Aikuinen: Sä et varmaan tarvii pitkähihaista enää alle, mä voin viedä sen lokeroon.
Arttu antaa paidan ja alkaa pukea. Hetken päästä.
Arttu: Mä en tiä, mitkä mun on (kurahousut)..." Aikuinen auttaa etsimään oikeat kurahousut, Arttu seisoo vieressä. Kuraeteisessä on vielä muutamia lapsia pukemassa.
Niina: Tyhmät kurikset.
Aikuinen: Iltapäivällä voidaan sitten neuvotella...
Lapset tyytyvät ratkaisuun ja pukevat kuravaatteet päälle.
H1

Yllä olevissa episodeissa aikuinen ohjaa toimintaa tekemällä selväksi, että näissä asioissa lapsilla ei ole neuvottelumahdollisuutta. Ensimmäinen esimerkki liittyy tilanteeseen, jossa lapset käyvät heti jumpan alussa tarjoamaan vaihtoehtoisia pelejä ja leikkejä aikuiselle. Rauhoittaakseen lasten sinkoilevat ehdotukset aikuinen ilmoittaa, että tämä on asia, jonka hän päättää. Aikuisen tekemä ratkaisu näyttää tässä tilanteessa sopivan, sillä lasten ehdotukset loppuvat ja aikuisen ehdottama toiminta alkaa. Jälkimmäisessä esimerkissä aikuiset ovat yhdessä miettineet jo valmiiksi linjauksensa kurahousujen käytöstä. Lapsille tehdään heti selväksi, että tänään kaikkia koskee sama sääntö, eikä siitä neuvotella. Käskemisen luonnetta pehmentää kuitenkin aikuisten perustelut kurahousujen käytön tarpeellisuudesta ja toisaalta se, että ilmassa väläytellään neuvottelumahdollisuutta iltapäiväulkoilun osalta. Jo tämä optio toimii varmasti monien lasten kohdalla vastarinnan latistajana. Esimerkissä on lisäksi ennakoivan hallinnan piirteitä, sillä kaaosta välttääkseen aikuiset ovat tehneet linjauksensa ennen lasten eteen tulemistä. Aikuisten keskinäiset neuvottelut ovat aina lapsille jonkinlainen porsaanreikä päästä vaikuttamamaan ja kertomaan mielipiteensä.

Suoranaista käskemistä lähestyy myös *suostuttelu*, joissa lasta maanitellaan tekemään aikuisten toiveiden mukaisesti:

Kuraeteisessä.
Niilo on pukemassa aikuisten pukuhuoneessa ja tulee kuraeteiseen.
Niilo: Mun rukkaset katosi.
Aikuinen: Mäpä sun tullen kattomaan sun kanssa, äskenhän ne vielä oli... *Rukkaset löytyvät vaatehuoneen kaapista, jonne Niilo oli ne piilottanut.*
Niilo: En mä pue noita tyhmiä...

Aikuinen: Sitten laitetaan kahet päiväkodin rukkaset. *Niilo menee pukuhuoneeseen takaisin ja jää sinne mököttämään.*

Niilo: Mä en tuu täältä enää koskaan pois.

Aikuinen: Joonatan se varmaan ihmettelee missä Niilo-kaveri oikein viipyy. *Aikuinen käy supattamassa Joonatanille, että hän kävisi sanomassa Nilolle jotain...*

H1

Episodissa Niilo kapinoi rajusti kurahousujen käyttämistä vastaan piilottamalla kurahousunsa kaappiin. Aikuinen uhkaa tiukkasanaisesti ”kaksilla kurahousuilla”, jos Niilo ei ala toimia. Kun kovat otteet eivät näytä toimivan, aikuinen vetoaa Joonatanin läsnäoloon ja pyytää kaveria houkuttelemaan Niilon pukemaan. Erona edellisessä on nimenomaan se, että lapselle tarjotaan näennäisesti väljempi toisin tekemisen ja neuvottelun mahdollisuus. Käytännössä lapselta odotetaan tietynlaista käytöstä, mutta se esitetään hänelle vähemmän jyrkästi kuin edellisessä esimerkissä. Pukemiseen suostumisesta tulee lopulta vaikutelma, että se oli lapsen oma valinta.

Huonosta käyttäytymisestä, toisten satuttamisesta tai muista sääntörikkomuksia seurasi myös *rangaistus*. Rankaisukeinoja olivat esimerkiksi erottaminen tilassa ja tiettyjen (lapsille mieleisten) tekemisten kieltäminen. Aineistossa varsinaisiin rankaisumenetelmiin ryhdyttiin harvoin. Yleensä pelkkä uhkailu ja sitä seurannut aikuisen ja lapsen välinen neuvottelu riittivät (aikuisen näkökulmasta) rauhoittamaan tilanteen. Esimerkiksi nukkarissa ryhmässä oli korttikäytäntö, josta Niina ja Meeri kertovat haastattelussa seuraavaa kysyessäni ryhmän säännöistä:

Haastattelu 1.

AS: ...onks teillä jotain sääntöjä, jota kaikkien pitää noudattaa?

Meeri: No esimerkiksi...

Niina: ...pitää pukee reippaasti.

Meeri: Ja sitten nukkarissa, jos pojat ei osaa olla kunnolla, niin näytetään piirustus tai automerkkiä tälleen (*näyttää kädellä ilmassa*).

AS: Mitäs se sitten tarkoittaa?

Meeri: Autokortti sitä, että ei saa leikkiä autoilla.

Niina: Ja piirustuskortti sitä, että ei saa ei saa piirtää.

Meeri: Iltapäivällä. Pitää tehdä ensin noitaa tai ompelutöitä tai sitten jotain muuta sellaisia.

AS: Mitäs sitten, näytetäänks sitä korttia vaan pojille vai näytetäänkö myös tytöille?

Niina: Näytetään myös tytöille, mutta tyttöjen tapauksessa se tarkoittaa, että ei saa leikkiä ennen välipalaa.

Sanktiokortti oli yleinen rankaisutapa, joka liittyi nimenomaan nukkariin. Huonosti käyttäytyvä lapsi sai aikuiselta kortin, joka estää mielekkään puuhan tekemisen iltapäivällä. Kortin tehokkuudesta kertoo kullekin lapselle kohdennettu toimi, joka estetään: joillain se on auto, toisella piirustus ja tässä tyttöjen esimerkissäkkin esiin tullut leikkiminen. Kortti annettiin nukkarissa myös siten, että kaikki lapset näkivät sen saamistilanteen. Värtöä (2000) mukailleen julkinen puhuttelu muiden kuullen on itsessään rangaistus. Varsinaisen rankaisemisen sijaan sen päätavoite on kuitenkin ennaltaehkäistä tulevia rikkeitä. (Värtö 2000, 124) Foucault'n (1980, 109) mukaan rangaistuksen päätavoitteena on vaikuttaa ennen kaikkea niihin, jotka eivät ole sääntöjä vielä rikkoneet. Oravaryhmän lapset olivat hyvin tietoisia nukkarissa vallitsevasta korttisäännöstä, vaikka suurin osa heistä ei ollut sitä koskaan saanut. Tietoisuus teki siitä myös ennaltaehkäisevän hallinnan käytännön. Katson kuitenkin, että sitä käytettiin ennen kaikkea tilanteellisesti rauhoittamaan levottomaksi äitynyttä lepohetkeä. Pelkkä tietoisuus tai aikuisen muistutus säännön olemassaolosta, riittää usein rauhoittamaan tilanteen. Tätä tukee se, että varsinaisia rangaistuksia käytettiin varsin harvoin.

Rankaisulla uhkailun vastapoolina lasten suotuisaa käytöstä *kannustettiin* esimerkiksi kehumalla ja palkitsemalla:

Ruokahuoneessa.

Niilo lopettaa ruokailun ja menee leikkipaikalle, vaikka pitäisi mennä suoraan eteiseen riisuman. Puolipäiväiset Helmi, Otto ja Kaisa leikkivät siellä myös.

Aikuinen: Lähetääns Niilo kattomaan kuvaa. Mähän taisin luvata sulle hymynaaman. *(Päiväjärjestys käydään kuvien avulla läpi. Päivän kulku arvioidaan kohta kohdalta hymyilevällä tai surullisella naamalla. Paljon hymynaamoja tietää huipputyypimerkintää)*

Niilo: Ai mitä? *On niin kuin ei kuulisi.*

Aikuinen: Nyt lähetään, 1 - 2 - 3, ja sit mennään. *Niilo lähtee mukaan ja he menevät yhdessä pikkuhuoneeseen.*

H1

Kuraeteisessä.

Lapset nurisevat kurahousujen laittamista vastaan. Aikuinen ihastelee Niinan hienoja kurahousuja.

Aikuinen1: Voi että Ainolla on hienot nuo villasukat.

Aikuinen2: Ja kurahousut. Voi että te ootte kasvaneet niin paljon tässä pukemishommassa!

H1

Ryhmässä oli tapana, että tietyt lapset palkittiin henkilökohtaisesti erityisen onnistuneesta päivästä ja ensimmäisenä ollut esimerkki kuvaa tällaista tilannetta. Hymynaamalla aikuinen motivoi lasta palkitsemalla hänet hyvästä käytöksestä. Kuitenkin tässä nimenomaisessa tilanteessa aikuinen motivoi lasta nimenomaan tilanteellisesti siirtymään levottomaksi menneestä ruokatilanteesta eteenpäin. Aikuinen ei kiinnitä huomiota lapsen negatiiviseen käyttäytymiseen (kuulemattomuuteen ja luvatta leikkipaikalle menemiseen), vaan muistelee nimenomaan hyvin edennyttä aamupäivää, josta on luvannut lapselle hymynaaman. Stenson (1998) kutsuu tätä kasvattavaksi diskurssiksi. Epäsuorilla keinoilla lasta ohjataan toimintansa suunnassa kohti aikuisen haluamia päämääriä. (Stenson 1998, 188.) Jälkimmäisessä episodissa aikuinen puolestaan palkitsee lasta epämieluisassa kurahousujen pukemistilanteessa kehumalla hänen kehitystään. Kehumalla lapsen kasvamista ja taitavuutta, hän samalla kohdistaa lapsen ajatuksia pois vastarinnasta. Aikuinen vetoaa lapselle tärkeään ominaisuuteen, kasvamiseen ja ikään ja tekee tämän kaiken jälleen reagoimatta vastarintaan mitenkään (vrt. Lallukka 2003). Kurinpidossa olennaista on suotavan käyttäytymisen palkitseminen, sillä se motivoi lapsia tehokkaammin kuin rankaiseminen (Foucault 1980, 203).

Fyysisyys

Tässä ja nyt -tilanteissa tehokas ja käytetty tapa rauhoittaa lapsiryhmää tai yksittäistä lasta oli tulla fyysisesti lähelle. Fyysisyydellä tarkoitan tässä yhteydessä ennen kaikkea lähelle tulemista, mutta liitän siihen kuuluvaksi myös katsekontaktit, kuljeskelemisen tilassa ja erilaiset äänenpainot. Lähelle tulemisella rauhoitettiin lapsia, ilman että aikuisen tarvitsee korottaa ääntään tai verbaalisesti puuttua tilanteeseen.

Välipalalla.

Arttu istuu omassa pöydässään ja ampuu näkymättömällä konekiväärillä ilmaan (kiellettyä). Aikuinen menee istumaan hänen viereensä, muttei mainitse asiasta mitään.

H1

Artun pieni rikkomus ei vaadi aikuiselta suuria toimenpiteitä. Aikuinen kenties arvioi, että pelkkä lähelle tuleminen eli samaan pöytään istuminen, riittää rauhoittamaan tilanteen. Tässä tilanteessa lähelle tuleminen näyttää toimivan. Fyysisellä kommunikaatiolla korvataan suuri osa sanallisista ohjeista. Jo pelkkä katseen luominen saattaa riittää halutun tavoitteen saavuttamiseksi. Aikuisen fyysinen läheisyys, esimerkiksi tietynlainen katse tai lapsen huomiointi kääntää aikuisen kontrollin usein lapsen itseensä kohdistuvaksi kontrolliksi. Tämä lienee yksi fyysisyyden kirjoittamattomista tavoitteista: ulkoinen hallinta muuttuu sisäiseksi itsen hallinnaksi.

Toki fyysisyyttä käytettiin myös ennaltaehkäisyn näkökulmasta:

Kokoontumisella.

Vetovastuussa oleva aikuinen pyytää avustajaa istumaan lasten kanssa penkeille.

H1

Esimerkissä aikuinen pyytää toista paikalla olevaa aikuista istumaan lasten viereen penkeille jo ennen varsinaisen toiminnan aloittamista. Aikuinen istuu nimenomaan siihen kohtaan penkkiä, jossa on kaikkein levottominta. Aikuiset ennakoivat, että kyseiset lapset eivät jaksakaan olla koko ryhmän yhteisessä tilanteessa rauhallisesti. Toisen aikuisen fyysinen läsnäolo suhteessa levottomiin lapsiin vapauttaa tuokion vetäjän keskittymään koko ryhmän hallintaan. Vetovastuussa olevat aikuiset pyysivät usein muita istumaan lasten kanssa tai tiettyjen lasten vierellä.

Huumori

Aikuiset käyttivät tilanteellisessa kommunikoinnissaan paljon huumoria ja he vitsailivat ja pelleilivät lasten kanssa usein. Huumorilla parodioitiin niin aikuisten kuin lastenkin puheissa päiväkotikulttuurin vallitsevia käytänteitä:

Eteisessä.

Jumpassa olleet ovat lähdössä eteisessä ulos.

Eetu: Tarviiks kuriksia?

Aikuinen: No tarvii. Ja kumpparit. Ja kuratakin ja karvalakin.

Lapset: Eikä.

Eetu: Tuhma, huijaa. *Lapset jatkavat pukemista.*

H1

Kuraeteisessä.

Lapset ovat pukeutumassa, aikuiset auttavat kuravaatteita päälle.

Aikuinen: On se kurjaa, että ens vuonna koulussa, kun ei tarvii kurahousuja.

Ronja: No ei oo... *Lähtee ulos.*

H1

Eteisessä.

Eemeli: Sainhan mä syötyä. *Sanoo minulle iloisena ja alkaa leikkiä Meerin kanssa koiraa, joka on ainoana eteisessä jäljellä. Aikuinen on lähdössä kotiin ja kulkee lasten ohi.*

Aikuinen1: Mitäs te täällä vielä teette? Nyt äkkiä nukkariin! *Yrittää sanoa vihaisella äänellä vitsailen.*

Meeri: Et sä osaa olla yhtään vihanen. *Kaikkia naurattaa. Aikuinen jatkaa matkaa. ja seuraava aikuinen tulee eteiseen.*

Eemeli: Sä voisit sanoa mulle nyt, että lusikka heilumaan.

Aikuinen2: Enhän mä nyt voi sanoa niin, kun sä et syö. *Eemeli alkaa riisua, käy vessassa ja menee nukkariin.*

H1

Näissä esimerkeissä vitsailijoina ovat ennen kaikkea aikuiset. He vastaavat lasten kyseenalaistaviin kommentteihin huumorilla. Vitsailun kohteena ovat nimenomaan päiväkodin järjestykset ja heidän itse luomansa toimintatavat. Kaikissa kolmessa tapauksessa huumorin tarkoituksena näyttää olevan lasten vastustuksen lamauttaminen yllättävällä kommentilla, joka kohdistuu lasten vastarintaan. Oravien ryhmässä aikuisten viljelemä huumori tuntui tehokkaalta hallinnan käytännöltä. Ensimmäisessä esimerkissä lasten vastarinta unohtuu ja he jatkavat toimintaansa kuten aikuiset toivovat. Viimeisessä esimerkissä lapset jatkavat aikuisen huumorisävytteisestä kommentista huolimatta niin kuin eivät olisi kuulleetkaan. Vasta seuraavan aikuisen läsnäolo saa heidät siirtymään haluttuun paikkaan, mutta varsin hyväntuulisesti. Myös Eemeli yhtyy aikuisten vitsailuun toteamuksella ”*lusikka heilumaan*”, jolla hän viittaa aikuisten toistuvaan hoputtamiseen ja nopean etenemisen vaateeseen.

Leikinomaisuus

Huumorin lisäksi tehokas tapa hallinnan käytäntö olivat leikinomaiset toimintatavat. Esimerkiksi erilaisia odotteluleikkejä käytettiin paljon etenkin siirtymä- ja odottelutilanteissa, joissa odotettiin koko ryhmän tai aikuisen saapumista paikalle:

Eteisessä.

Ensimmäinen ryhmä on lähdössä jumppaan. Muut odottelevat jo eteisessä jonossa, kun tytöt tulevat vasta vaihtamaan vaatteita. Jonossa olevat lapset alkavat olla levottomia. Aikuinen: Istukaapas kaikki alas jonoon, naama tänne päin. Ollaan sellasta, että Eetu piirtää edessä istuvan selkään jonkun kirjaimen. Ja seuraavaa piirtää sen saman kirjaimen taas seuraavan selkään ja niin pois päin. Lopussa katsotaan, onko se säilynyt samana. Yritetään olla hiiren hiljaa. Lapset istuvat jonoon ja alkavat pelata.

H1

Ruokahuoneessa.

Aikuinen esittää lapsille noitarunon itse pukeutuneena, jonka jälkeen alkaa noita-akan askartelu. Lapset käyvät ostamassa kankaat noitien kangaskaupasta, jonka jälkeen he menevät tekemään noitaa haluamalleen paikalle. Noita-akkaa tehdään pieni hetki, jonka jälkeen saa mennä leikkimään.

H1

Strandellin (1995, 177–178) mukaan lapset välttelevät yksioikoisuuden tunnetta odotustilanteissa pienillä ja toistuvilla liikkeillä. Niillä ikään kuin täytetään odottelusta syntynyttä tilaa. Myös ensimmäisen esimerkin siirtymätilanteessa syntyy levottomuutta, kun kaikki lapset eivät ole yhtäaikaa valmiina. Aikuinen tulkitsee lasten levottomuuden johtuvan pitkästä odottelusta, joka aiheutuu kahden tytön viivästymisestä. Odotteluleikillä hän ratkaisee levottomuuden ja saa tilanteen taas hallintaan: leikin kautta aikuinen pyrkii siihen, että lapset eivät edes huomaa jonottavansa ja levottomuutta aiheuttava liikehdintä vähenee. Yleensä odotteluleikeillä oli myös pedagogisia tavoitteita: usein ne käsittelivät juuri kirjaimia, numeroita, nimiä, selittämistä tai tunnistamista. Odottelutilanteet valjastettiin siis osaksi pedagogista toimintaa (vrt. Jenks 2001). Toisessa esimerkissä aikuinen motivoi lapset uuden noita-askartelun pariin mielikuvituksen voimalla. Draamallisen runon lisäksi aikuinen pitää motivaatiota yllä puhumalla esimerkiksi noitien kangaskaupasta.

Muiksi leikinomaisiksi keinoiksi olen nimennyt myös esimerkiksi patsasjonon ja hiljaisuustempun. Ensimmäisellä tarkoitetaan jonoa, jossa lapset kulkevat hiljaisena ja turhia liikkumatta, kuin patsaat jonossa seuraavaan paikkaan. Vastaavanlainen lasten huomion kiinnittäminen aikuiseen oli hiljaisuustempussa, jossa lapset nostavat peukalon pystyyn ja laittavat suun suppuun:

Eteisessä.

Kello 8.50 Osa lapsista pukeutuu vielä, muut ovat valmiina jonossa.

Aikuinen: Hei, me mennään jo edeltä. Mutta vasta kun on patsasjono, hiiren hiljaista ja katse eteenpäin. *Lapset muodostavat hiljaisen patsasjonon ja he lähtevät jumppaan. Matkalla joku sanoo jotain.*

Aikuinen: Hysss...

H1

Ruokahuoneessa.

Aamukokoontuminen on alkamassa.

Aikuinen: Sitten tehdään kohtelias eskareiden hiljaisuustemppu.

H1

Ruokahuoneessa.

Lapset siirtyvät suoraan eteisestä hiljalleen ruokahuoneeseen istumaan omille ruokapaikoille.

Aikuinen: Hei, toinen aikuinen kääntyy kohta kärryjen kanssa takaisin, jos täällä on tämmönen möykkä! Tehdään nyt yllätys: ollaan kaikki ihan hiljaa, niin se luulee, ettei täällä ole ketään!

H1

Patsasjono, hiljaisuustemppu ja viimeisimmän esimerkin aikuisen yllättäminen hiljaisuudella olivat lapsille mieluisia tapoja, joihin he lähtivät mukaan mielellään. Leikinomaisuuden mukaan tuominen tekee tilanteesta lapsille mielekkään: ne ovat ikään kuin tilanteita, joissa puhutaan lasten omaa kieltä. Ryhmän aikuiset tuntuivat olevan tästä hyvin tietoisia ja käyttivät näitä paljon työnsä välineinä.

7.3 Vertaiskontrolli

Aikuisten lisäksi myös toiset lapset vaikuttivat lasten tekemisiin päiväkodissa. Vertaistoimintaa on lähestytty aikaisemmissa tutkimuksissa esimerkiksi vertaiskulttuurin (Corsaro 1997) tai vallan ja neuvottelun näkökulmasta (Lehtinen 2000), mutta vain harvoin vertaiskontrollin näkökulmasta. Päiväkodin säännöt ja normit ovat osa päiväkodin rakenteellista kehystä ja ne vaikuttavat osaltaan lasten keskinäiseen kanssakäymiseen (Lehtinen 2000, 95). Vertaiskontrollilla tarkoitan sitä, että lapset puuttuivat toistensa tekemisiin tai kommentoivat toisen käytöstä tavalla tai toisella. Etenkin yllä esittelemäni

tilanteellisista hallinnan käytännöistä sekä verbaalinen puuttuminen että fyysisyys olivat yleisiä myös lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Toki lapset myös vitsailivat ja pitivät leikinomaisuutta yllä, mutta se oli ennen kaikkea ryhmän sisäistä tiiviyttä tukevaa toimintaa.

Gordonin ja kumppaneiden (2000, 149–159) mukaan lapset kontrolloivat runsaasti toinen toisiaan. Myös omassa tutkimuksessani oli suorastaan hätkähdyttävää, kuinka runsaasti lapset pitivät yllä nimenomaan aikuisten rakentamaa sääntömaailmaa. Kaikkinensa aineistossa oli 85 tilannetta 55 episodissa, jossa toinen lapsi tavalla tai toisella kontrolloi toisen lapsen tekemisiä. Olen jakanut lasten vertaiskontrollin kahteen käytäntöön: ensiksi tarkastelen tilanteita, joissa lapset kielivät toisten tekemisistä aikuisille, jonka jälkeen tarkastelen tilanteita, joissa lapset kontrolloivat toinen toisiaan muilla tavoin.

”Arvaa mitä kiellettyä Arttu teki nukkarissa?”

Aineistossa oli yhteensä 30 havaintoa tilanteista, joissa lapset kielivät tai uhkasivat kertoa toisen lapsen tekemisistä aikuiselle. Aikuiselle kielittiin silloin, kun toinen lapsi teki jotain kiellettyä tai jätti jotain tekemättä. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa aseiden tekeminen rakennuspalikoista, etuilu, tyhmit ja kielletyt puheenaiheet tai siivoamatta jättäminen. Lehtisen tutkimuksessa lapset noudattivat päiväkodin sääntöjä ja valvoivat aktiivisesti, että muutkin noudattavat niitä (Lehtinen 2000, 95). Myös omien tulkintojeni mukaan lapset olivat kovin sääntöorientoituneita ja valvoivat runsaasti ennen kaikkea toistensa tekemisiä.

Aikuiselle kielimistä leimasi yleensä tilanteiden epäreiluus. Aikuisen puuttumista tilanteeseen toivottiin siis silloin, kun tilanne oli lapsen näkökulmasta tavalla tai toisella epäreilu:

Nukkarissa.

Pojat pääsevät hetkeksi ompelutyön jälkeen leikkimään leikkipaikalle. Arttu ehtii kaivaa autot esiin.

Aikuinen: Niilo ja Arttu vois lähteä pissalle ja pukemaan. Siivotkaas ensin.

Pojat: Ei me olla leikkitty...

H1

Ruokahuoneessa.

Arttu etuilee jonossa Eetun edelle.

Eetu: Ei noin saa tehdä. *Aikuinen ei huomaa etuilla, eikä Eetukaan puutu siihen enempää vaikka näen, että häntä harmittaa.*

H1

Lapset kielivät toisten toiminnasta aikuiselle nimenomaan silloin, kun he kokivat tilanteessa itseensä kohdistunutta vääryyttä, kuten esimerkeissä etuilun ja siivoamatta jättämisen. Etenkin leikkien siivoamisen suhteen lapset olivat tarkkoja siitä, että kaikki osallistuvat. Tässä Niilo ja Arttu kokevat epäreiluksi sen, että he joutuvat siivoamaan muiden leikkejä, vaikka he itse ehtivät hädin tuskin aloittaa leikkimisen. Myös etuileminen jonossa on Eetusta epäreilua. Hän yrittää kertoa asiasta aikuiselle, mutta kukaan ei kuule. Vaikka hän jättää asian sikseen, on ilmeistä, että häntä harmittaa. Lapset kokivat tärkeäksi, että kaikkia koskevat samat säännöt ja että esimerkiksi kaikki pääsevät tasapuoliseksi osallistumaan leikinjohtajiksi. Tästä kaikkia koskevasta tasapuolisuuden vaateesta kertoo esimerkiksi seuraava:

Ruokahuoneessa.

Lapset tulevat välipalalle. Aikuinen kertoo, että Niilo on saanut nukkarissa kortin.

Aikuinen: Jos Niilo teet sitten vähän aikaa ompelutyötä, niin vois sitten saada piirtää.

Inkeri: No miks se saa piirtää, jos se sai kortin? *Inkerin pöytä jatkaa keskustelua asiasta...*

H1

Niilo sai nukkarissa huonosta käyttäytymisestä rangaistuskortin ja kaikki lapset olivat siitä tietoisia. Aikuinen kertoo nukkarista tullessaan siitä myös muille aikuisille. Välipalan aikana hän motivoi Niiloa tekemään ompelutyötä neuvottelemalla rangaistuksen keventämisestä. Toiset lapset kokevat epäreiluksi sen, että aikuinen pyörittää antamansa päätöksen kortista. Joko lapset mieltävät Niilon saaman rangaistuksen oikeutetuksi tai sitten kyse on sääntöjen pitävyydestä. Oli kummin vain, säännöistä neuvoteltavuus ei ollut tässä yhteydessä toisten lasten mieleen.

Joskus lapset kertoivat toistensa rötöstelyistä ilman sen suurempia tarkoituspäriä. Seuraavassa esimerkissä Niilo mitä ilmeisimmin haluaa vain tiedottaa minua, ulkopuolista tutkijaa, sääntörikkomuksista, muttei selvästikään odota Artulle rangaistusta:

Ruokahuoneessa.

Niilo: Arvaa mitä kiellettyä Arttu teki nukkarissa? Tekoröyhäisyjä ja pieruja kättä vasten. *Ei odota vastausta, vaan jatkaa matkaa pukeutumaan. Halusi vain ilmiselvästi kertoa minulle asiasta.*

H1

“Älkää pelleilkö, älkää sanoko mitään!”

Lapset kontrolloivat toinen toisiaan myös ilman aikuiselle kielimistä. Lasten kesken tapahtuvassa vertaiskontrollissa pidettiin yllä joko instituution yleisiä sääntöjä (aikuisten luomia), tai sitten kehiteltiin omia. Lapset kontrolloivat toisiaan etenkin sosiaalisen kontrollin näkökulmasta. He puuttuivat ennen kaikkea toistensa tekemisiin ja esimerkiksi tilan ja ajan käyttöä kommentoitiin harvoin. Tämä voisi kenties johtua siitä, että lapset ovat tuossa vaiheessa vuotta sisäistäneet instituution tila-aikarakenteet hyvin ja he toimivat niiden puitteissa kovin automaattisesti (vrt. Hutchby & Morran-Ellis 1998). Lisäksi lasten näkökulmasta tila-aikarakenteet ovat kovin muuttumattomia.

Runsaasti vertaiskontrollia sisältäneet tilanteet olivat lähes aina sellaisia, jossa aikuinen oli jollain tapaa läsnä. Osittain tämä selittynee aineistoni laadusta, sillä vain harvoin lapset olivat puhtaasti keskenään. Tästä poikkeuksen muodosti leikinjohtajuus. Se oli tilanne, jossa yksi lapsi valjastettiin aikuisen asemaan pitämään yllä järjestystä odottelutilanteessa ennen kokoontumista. Siinä vertaiskontrolli oli erittäin korostunutta:

Ruokahuoneessa.

Joonatan alkaa riisua vauhdilla ja menee leikinjohtajaksi. Muita lapsia alkaa tiputella perästä ja leikinjohtaja ohjeistaa paikalle saapuvia lapsia.

Joonatan: Älkää pelleilkö, älkää sanoko mitään. *Lapset arvailevat, kun Joonatan latelee kirjaimia.*

Joonatan: Tää on helppo niille, jotka osaa lukea...

Mikko: Mä en jaksa olla. *Joonatan muuttaa sääntöjä itselleen edullisesti siten, että hän itse arvailee koko ajan.*

Joonatan: Älkää naurako. Hirvee melu täällä.

Jussi: Hiljaisuutta pyydän. *Matkii samalla kädellä musiikkituokioilla käytettyä hiljaisuusmerkkiä. Niina alkaa tehdä samaa. Aikuinen tulee huoneeseen ja alkaa rauhoitella lapsia, joiden pelaamisesta ei meinaa tulla yhtään mitään.*

H1

Leikinjohtajana toimiva Joonatan ottaa heti itselleen ikään kuin aikuisen aseman, jolla on aktiivinen rooli tilanteen kulun ohjailussa. Leikinjohtaja saa istua edessä aikuisen paikalla ja johtaa leikkiä. Sisäänkirjoitettuna oli myös leikinjohtajalle langettu muu yleinen järjestyksenpito. Leikinjohtajuus oli siis tilanne, jossa vertaiskontrolli oli korostunutta. Kontrollointi vaikuttaa kuitenkin aikuisjohtoiselta, sillä aikuinen käy välillä tarkastamassa tilanteiden sujumisen. Näissä tilanteissa lapset kontrolloivat toinen toisiaan erityisen suoraan ja vaativat aikuisten vaatimaa käytöstä muilta. Etenkin johtajana toimiva kontrolloi muita runsaasti ikään kuin saamiensa valtuuksien kautta. Lapset näyttivät myös jollain tapaa nauttivan saadusta roolista ja lapset tavoittelivat usein leikinjohtajan asemaa. Esimerkissä Jussi tuo tilanteeseen lisää aikuisten käyttämää kieltä, kun hän aikuismaisesti pyytää ryhmältä hiljaisuutta ja tekee vielä perään tuokiolta tutun, aikuisen käyttämän hiljaisuusmerkin. Ikään kuin näin tekeminen toisi aikuisen hallussa olevaa valtaa hänelle.

Myös joissain muissa toimissa lasten vertaiskontrolli kiinnitti huomioni. Tällaisia toistuvia tilanteita olivat esimerkiksi käsien peseminen ja vessassa käynti. Etenkin käsienpesu oli tilanne, jota aikuiset eivät arkipäivän toiminnassaan juurikaan kontrolloineet, vaikka käsienpeseminen kuului ääneen lausuttuihin sääntöihin. Sen sijaan lapset kontrolloivat toinen toisiaan, mutta toisaalta jättivät itse sen (tietoisesti?) usein tekemättä:

Ruokahuoneessa.

Kokoontuminen on ollut kahdessa eri huoneessa. Pikkuhuoneessa olleet alkavat tulla yksitellen syömään, isompi ryhmä on vielä kokoontumisella. Kaisa tulee ensimmäisenä ja kävelee suoraan hakemaan keittoa.

Joonatan: Käsipesulle.

Mikko: Niin, pitää pestä kädet, kun sulla jää bakteereita... *Kaisa jatkaa matkaansa ja mene syömään käsiään pesemättä. Seuraavaksi saapuu Meeri.*

Arttu: Käsipesu. *Meeri kääntyy takaisin ja menee pesemään kädet.*

H1

Eteisessä.

Lapset ovat pukemassa ulos.

Niilo: Mua ei pissata.

Aikuinen: Ootko varma? Entäs jos käyt kuitenkin kokeileen? *Aikuinen tyytyy vastaukseen ja jatkaa matkaa.*

Joonatan: Kyllä pitää käydä pissalla.

H1

Ensimmäinen esimerkki kuvaa tyyppillistä tilannetta ennen ruokailua. Kokoontumisella aikuinen päästää lapsia hiljalleen syömään odotteluleikin tapaisella pikku puuhalla. Suuri osa lapsista kiinnittää huomionsa tässä vaiheessa kuitenkin käsienspesupaikalle. Lapset kontrolloivat toistensa käsienspesemistä samalla, kun aikuiset eivät näissä tilanteissa noteeranneet sitä yleensä lainkaan. Aikuiset joko luottivat siihen, että lapset huolehtivat käsien pesusta itse tai että toiset lapset huolehtivat toinen toisistaan. Tilanteissa oli tyyppillistä se, että toisten kontrolloiminen tuntui jostain syystä olevan tärkeämpää kuin se, että itse säännönmukaisesti noudattaisi sitä. Viimeisessä dialogissa Niilon vessassa käyntiä kontrolloi nimenomaan Joonatan. Aikuiselle riittää Niilon vastaus ja hän poistuu paikalta, mutta sen sijaan Joonatan jää vielä vaatimaan vessassa käyntiä. Strandellin (1995) mukaan lasten järjestysintoilu ei ole välttämättä tarkoita, että päiväkodissa olisi paljon sääntöjä. Lapset päinvastoin täyttävät omalla toiminnallaan tilaa, joka syntyy aikuisten roolin pienentyessä. (Strandell 1995, 142.) Näin näyttäisi olevan myös näiden esimerkkien perusteella.

Aikuiset eivät omien sanojensa mukaan kehottaneet lapsia vertaiskontrolliin, vaan päinvastoin joskus jopa puuttuivat toisten ”kyttämiseen”. Eräs ryhmän aikuisista esimerkiksi kertoi minulle, että lapsen tullessa kielimään toisen lapsen tekemisistä, hän ei usein käytännössä reagoi tilanteeseen mitenkään, vaikka kuuntelee kyllä lapsen asian. Jo pelkkä opettajalle kieliminen toimii siis hänen näkökulmastaan tilannetta rauhoittavana eleenä. Myös Meerin kommentti ”*Ei välitetä, jos joku tekee tuhmaa.*” kuvastaa toisaalta sitä, että lapsia kannustettiin huolehtimaan nimenomaan omista asioista. Sama tulee esille myös seuraavassa:

Kokoontumisella.

Jaakko pyytää Ainoa istumaan rauhallisesti.

Aino: Jaakko huolehtii mun asioista, vaikka pitäis huolehtia omista.

H1

Vertaiskontrolli ilmeneminen ryhmässä oli kuitenkin hyvin kaksijakoista. Toisaalta aikuiset pyrkivät kitkemään lasten toinen toistensa kyttämistä, kuten esimerkit lasten ja aikuisten puheista osoittavat. Toisaalta vertaiskontrollilla on tietyissä tilanteissa merkittävä rooli ryhmän järjestyksen ylläpidossa. Esimerkiksi leikinjohtajuudessa, vertaiskontrolli on

vastaavasti koko toiminnan toteutumisen ehto. Hallinnan uusien muotojen näkökulmasta vertaiskontrollin kirjoittamattomana tavoitteena voisi olla juuri tilanteiden sujuvuuden varmistaminen itsen ja kavereiden kontrolloinnilla. Rosen (1999a) mukaan hallinta ilmenee nykyään nimenomaan erilaisiin yhteisöihin identifioitumisen kautta. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi harrastukset tai muut elämäntaparyhmät, sillä juuri niiden kautta voidaan vaikuttaa yksilön arvomaailmaan. (Rose 1999a.) Kaverit toimivat tässä yhteydessä vastaavana yhteisönä.

7.4 Yhteenveto ulkoisen hallinnan käytännöistä

Gore (1998) on tutkinut foucault'laisittain, miten erilaisia vallan tekniikoita toteutetaan eri koulutuskontekstien arjessa. Esimerkiksi opettajan jatkuva tarkkailu ulottuu jokaiseen viestittäen tiettyjä arvoasetelmia: mikä on hyväksyttävää ja mikä ei. Oppilaiden ryhmittelyt ja luokittelut ovat osa vallankäytön tavallisia mekanismeja. Avainsanoiksi hän määritteli valvonnan, normalisaation, poissulkemisen, luokittelun, jakamisen, yksilöllisyyden, totalisaation ja säätelyn. Koulukonteksteissa näistä vähiten käytössä olivat säätely ja valvonta. Eniten puolestaan harjoitettiin totalisaatiota ja yksilöllistymistä. (Gore 1998, 235–243.) Nämä päätelmät tukevat siis aiempaa näkemystä siirtymisestä kohti itsehallinnoimisen kulttuuria myös lasten maailmoissa (esim. Deleuze 2005, Rose 1999a).

Äsken esittelemäni ulkoisen hallinnan käytännöistä olisi mahdollista lähestyä Goren (1998) jaottelun pohjalta. Kaikkia Goren vallan tekniikoita löytyy myös Oravien ryhmästä. Totalisaatiota (vertaisiin vetoaminen) ja yksilöllistymistä tukeva toiminta (omista asioista huolehtiminen) näyttelivät tärkeää roolia myös omassa aineistossani. Aineisto antaisi siis ymmärtää, että itsehallinnoimisen kulttuuri näyttelee tärkeää roolia nykylasten arjessa. Lisäksi vertaiskontrollilla oli ryhmässä suuri merkitys, jonka voisi myös tulkita siirtymäksi kohti hallinnan uusia muotoja. Vertaisiin vedottiin aikuisten puheissa, mutta lapset kontrolloivat aktiivisesti myös toinen toisiaan.

Sekä ennaltaehkäisevät että tilanteelliset hallinnan käytännöt vaikuttavat siihen, millaiseksi lasten arki päiväkodissa muodostuu. Jos ajatellaan esittämäni kuviota hallinnan ulottuvuuksien suhteista, on ulkoisen hallinnan käytäntöjen tehtävänä toimia nimenomaan rationaliteettien ja minäkäytäntöjen välissä. Ulkoisen hallinnan käytännöt välittävät yksilöiden toimintaan niitä käyttäytymisen ja tietämisen tapoja, joita yksilö tarvitsee toimiakseen itseään normalisoivan subjektin vaateen mukaisesti (Pyykkönen ja Kaisto 2007). Ulkoista hallintaa tarkastelemalla voidaan siis tavoittaa jotain siitä, millaiset käsitykset lapsuudesta olemisiamme ja tekemisiämme ohjaavat. Siirrynkkin seuraavassa luvussa tarkastelemaan rationaliteetin ulottuvuutta.

8 LAPSUUDEN MUOTOKUVAT

8.1 Lapsuuskuvien muotoutuminen

Yleensä rationaliteetteja on tutkittu esimerkiksi asiakirjojen ja asiantuntijapuheiden pohjalta (Pyykkönen & Kaisto 2007). Aineiston luonteesta johtuen olen kääntänyt asetelman toisinpäin: etnografisin menetelmin tuotetusta aineistosta rationaliteettien ulottuvuuden voi tavoittaa vain tarkastelemalla äsken esitettyjä ulkoisen hallinnan käytäntöjä. Ovathan ne foucault'laisittan ymmärrettynä rationaliteettien arkisia ilmentyminä, sillä niiden kautta rationaliteetit välittyvät ihmisten elämään. Heléniä (2005) mukailleen oleellinen osa käytäntöjä on juuri niiden taustalla piilevä ajattelu ja järki. Tässä luvussa huomionkärki kohdistetaan siihen, miten käytäntö toimii. Silloin tarkastellaan sitä millaisia subjekteja, suhteita ja pyrkimyksiä se mahdollistaa. (Helén 2005, 102–103.) Rationaliteettien ulottuvuutta tavoittelen omassa tutkimuksessani pohtimalla, millaista kuvaa lapsuudesta tutkimuspäiväkotini toiminta tuottaa? Miten keskustelut lapsista ja lapsuudesta tai nykyiset kasvatusteoriat näkyvät tutkimuspäiväkotini ulkoisen hallinnan käytännöissä.

Esitin luvussa 3.5., että tällä hetkellä puheita lapsista ja lapsuudesta leimaavat hyvin vastakkaiset näkemykset. Toisia keskusteluita leimaavat huoli lapsista ja lapsuudesta (esim. Pulkkinen 2002), ja siitä syntyvä tarve saattaa lasten elinolot yhä enemmän aikuisten

valvomiksi (Strandell & Forsberg 2005). Sen rinnalla elää myös täysin vastakkainen suuntaus. Etenkin lapsuusinstituutioiden sisällä puhutaan yhä enemmän lapsista kompetentteina toimijoina (Kjørholt & Tingstad 2007). Myös päiväkotien sisällä kasvatusnäköykset eroavat paljon toisistaan ja kuten Kinos ja Luoma (2001, 46–48) esittivät, on nykyinen päiväkotipedagogiikka sekoitus lapsi- ja aikuislähtöisyyttä.

Lallukka (2003) tarkastelee tutkimuksessaan lapsuuden määrittelyn käsitteellisiä ongelmia ja lasten statuksen kohottamisen tarvetta hyödyntäen Nealen ja Smartin (1998) käsitteitä riippuvuusparadigma ja toimijuusparadigma. Näitä keskenään jännitteisiä lapsuuden käsitteellistämisen tapoja he kuvaavat neljän ulottuvuuden kautta: ontologinen status, intellektuaalinen/ emotionaalinen status, legaalinen/ poliittinen status sekä kollektiivinen status (jaottelu kokonaisuudessaan liitteessä 5.). Lallukka käyttää näistä vain käsiteparia intellektuaalinen/ emotionaalinen status, mutta kaikki ulottuvuudet tuottavat jollain tapaa samaa vastakkainasettelua: ensimmäinen edustaa konventionaalista lapsuuskäsitystä ja toinen uudempia käsitteellistämisen tapoja. (Lallukka 2003, 207.)

Jaolla on huomattavan paljon yhtymäkohtia lapsuuden hallinnan nykypuheiden kaksijakoisuuteen. Myös Harrikarin (2006) jako riski- ja hyvinvointipolitiikkaan edustaa monin osin samanlaista jakoa. Olenkin nimennyt Nealen ja Smartin käsitteitä mukaillen ja muita jakoja yhdistellen rationaliteetin tiedon käytännöt *riippuvuusrationaaliiteetiksi* ja *toimijuusrationaaliiteetiksi*. Foucault'laisittain ne ovat siis kaksi erilaista tietämisen tapaa, jotka muokkaavat tekemisiämme, ajatteluamme ja havaintojamme. Seuraavissa esittelen aineiston pohjalta, millaisena lapsen rooli kulloisessakin rationaliteetissa näyttäytyvät ja esitän, millaisissa arkisissa tilanteissa ne tulevat esille.

8.2 Riippuvuusrationaali

Nealien ja Smartin (1998) mukaan riippuvuusparadigman piirteitä lapsille ja lapsuudelle ovat intellektuaalista statusta mukaillen esimerkiksi haavoittuvuus, heikkous, ymmärtämättömyys, viattomuus ja tietämättömyys (Lallukka 2003, 207–209). Aikaisemmin esittelemässäni Harrikarin (2006, 26) riskipolitiikassa lapsi on syrjäytymisvaarassa ja siksi korostetusti suojelua tarvitseva. Itse käsitän näiden pohjalta muokkaamani riippuvuusrationaalin siten, ettei lapsen ajatella olevan kypsä tekemään itse omia valintojaan tai Harrikarin (2006) sanoin koetaan riskiksi. Tästä syystä lapsi tarvitsee tiiviistä aikuisen ohjausta, kasvatusta ja kontrollointia. Myös Kinoksen ja Luoman (2001) jaottelun kuvaus päiväkotien aikuislähtöisestä varhaiskasvatuksesta tuo esille näitä samoja seikkoja. Voisiko siis ajatella, että riippuvuusrationaalia tuottavan toiminnan taustalla on yleistestikin juuri aikuislähtöisyyttä ja aikuisen päättäväisyyttä korostava näkemys?

Riippuvuusrationaalia ilmentäviä tilanteita leimasi se, että aikuisilla näytti olevan tiukka visio siitä, kuinka tilanteen kuuluisi sujua. Myös tämä mukaillee Kinoksen & Luoman (2001) aikuislähtöisyyden piirteitä, jossa olennaista on juuri didaktinen tieto. Näissä tilanteissa tavoiteltavaa oli lapsen kuuliaisuus ja sääntöjen noudattaminen. Aikuisten tiiviisti kontrolloimia tilanteita oli runsaasti ja ne liittyivät niin päiväjärjestyksen ylläpitämiseen kuin lasten tekemisiinkin. Tiukimmin riippuvuusrationaalia tuottavia toimintoja olivat päiväunien nukkuminen, kurahousujen käyttäminen sekä ompelutyö. Ne ovat tilanteita, joissa aikuisten aktiivinen vaikuttaminen on erityisen intensiivistä ja puolestaan lapsilla on varsin vähän sanottavaa. Tavallaan ne sisältävät kurivallan piirteitä, jos sen ajatellaan olevan yksilön muokkaamista toimimaan tavoitellun normin mukaisesti (esim. Helén 1995, 278–279).

Riippuvuusrationaalia tuottavissa tilanteissa oli myös paljon lasten sääntörikkomuksia. Puroilan (2002, 90) mukaan aikuisten lapsiin kohdistama hallinta onkin läsnä hiljaisena kontrollina niin pitkään kuin lapsi toimii niin kuin pitää. Muutoin aikuinen puuttuu

toimintojen kulkuun aktiivisesti. Tämä on mielestäni mielenkiintoista etenkin ulkoisen hallinnan käytäntöjä vasten tarkasteltuna. Suuri osa ulkoista hallintaa oli niin sanottuja ennaltaehkäiseviä ja tilanteissa varsin näkymättömiä etenkin lapsille. Kuitenkin myös niillä vaikutetaan lasten olemiseen mitä moninaisimmin tavoin.

Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on se, missä tilanteissa lasten omalla toiminnalla ja mielipiteillä on väliä ja milloin puolestaan ei. Miksi siis esimerkiksi päiväunet ja kurahousujen käyttö ovat tilanteita, joihin lapsilla on varsin vähän vaikutusvaltaa, mutta monissa muissa asioissa he saavat sanoa mielipiteensä? Aikuisen ohjausta tarvitsevan ”riippuvuuslapsen” muotokuva näyttää liittyvän ennen kaikkea päiväkodin *sisäisen järjestyksen ylläpitämiseen tässä ja nyt*. Riippuvuusrationaalisuutta tuottavia ulkoisen hallinnan käytäntöjä käytetään siis etenkin silloin, kun halutaan varmistaa tilanteiden sujuminen kussakin hetkessä. Lasten tiukalla ohjailulla pyrittiin esimerkiksi pitämään yllä päiväkodin perinteistä päiväjärjestystä, kuten päiväunikulttuuria tai varmistamaan kaikkien lasten osallistuminen toimintaan, jolla on selkeät opetukselliset tavoitteet (esim. ompelutyö). Aikuiset olivat hyvin tietoisia, että monilta osin lasten henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet tai tila-aikapolut eivät kohdanneet päiväkodin institutionalisoituneita järjestyksiä, mutta ymmärrettävästi aikojen saatossa muotoutuneita rakenteita on hankala muuttaa.

8.3 Toimijuusrationaliteetti

Nealen ja Smartin (1998) toimijuusparadigman lapsi on emotionaalisen statuksen mukaan kompetentti, voimavaroja omaava, joustava, tietävä, vastuuntuntoinen ja luotettava, vain muutamia piirteitä mainitakseni (Lallukka 2003, 208). Harrikarin (2006, 26) hyvinvointipolitiikassa lapsi on puolestaan hyvinvoiva ja omia oikeuksia omaava. Toimijuusrationaliteettia tuottavalla toiminnalla tarkoitan itse siis ennen kaikkea tekemisiä, joissa korostuvat edellä mainitut piirteet, lapsen omatoimisuuden ja kyvykkyyden

korostaminen ja tukeminen. Toimijuusrationaliteetin ideaalilapsi on omatoiminen ja itsenäinen, kun riippuvuusrationaliteetin lapsi oli puolestaan kuuliainen ja tottelevainen. Jälleen jaottelusta on löydettävissä yhtymäkohtia lapsilähtöisyyden tarjoamaan lapsikuvaan, jossa lapsella on aktiivinen rooli niin oppimisprosesseissa kun mielenkiinnonkohteiden esiin toimimisessa. (Kinos & Luoma 2001, 46–48).

Oman tutkimuspäiväkotini toiminnassa monet ulkoisen hallinnan käytännöt korostivat lasten toimijuuden ja osallisuuden mahdollistamista lapsilähtöisyyden periaatteiden mukaisesti. Toimijuusrationaliteettia tuottavia tilanteita olivat etenkin leikinjohtajuus ja muut erilaiset yksittäisille lapsille tai lapsiryhmälle annetut vastuutehtävät, kuten maidon hakeminen keittiöstä itsenäisesti. Lisäksi liitän tähän pienet ja isot tekemiset ja sanomiset, joissa tuotiin esiin esikoululaiselta ja koululaiselta vaadittavina taitoja. Kinos ja Luoma (2001, 46–48) korostavakin, että lapsilähtöisyydessä oppiminen on valjastettu osaksi päiväkodin kaikkea toimintaa, eikä se keskity vain tuokioiden oppisisältöihin. Tulkitsenkin, että myös Oravien ryhmässä valtaa annettiin lapsille sen nimissä, että lapsen on opittava kantaman vastuuta omista tekemisistään ja valinnoistaan. Tämä tehdään antamalla lapsille valtaa ja vapautta pienten vastuutehtävien kautta. Mielestäni tämä kuulostaa kovasti itseään normalisoivalta subjektilta, josta Deleuze (2005) puhuu. Toimijuuden korostaminen päiväkotipedagogiikassa korostaa siis samalla suuntausta kohti lasten itsen hallinnoimisen kulttuuria (esim. Kjörholt & Tingstad 2007, 180–182).

Kampmann (2004, 145) kutsuu tätä niin sanotuksi näkymättömäksi pedagogiikaksi: tavoitteena on, että lapsi oppii kontrolloimaan itseään ilman varsinaista erillistä käskyä. Tästä syystä lapseen kohdistettu itsen hallinnan vaade tuntuu jokseenkin ulkoa annetulta ja tavoitteelliselta. Lapsen oman kompetenttiuden tukemisen tavoitteena on valjastaa lasta kompetentiksi yksilöksi nimenomaan *tulevaisuuteen suunnaten*. Väitettä tukee myös esimerkiksi Turusen (2008) löydös esiopetus suunnitelmissa. Etenkin 2000-luvun suunnitelmassa nousi esiin sekä yksilöllisyyttä korostava, että tulevaisuuteen suuntaava diskurssi. Tyypillistä oli, että lasta valmistetaan juuri tulevaisuuden haasteisiin monin tavoin. (Turunen 2008, 168, 243). Lasten itsensä näkökulmasta lapsilähtöisyyden

periaatteet kuulostavat kovin ideaaleilta, mutta käytännössä lapsilähtöisyys voi tarkoittaa juuri siirtymää kohti uusia hallinnan muotoja ja lasten itsehallintaa.

Riippuvuus- ja toimijuusrationaliteettien keskeiset erot olen tiivistänyt seuraavaan taulukkoon:

RIIPPUVUUSRATIONALITEETTI	TOIMIJUUSRATIONALITEETTI
Lapsi: riippuvainen, aikuisen ohjausta ja apua tarvitseva, mahdollinen riski = <i>aikuislähtöisyys</i> Tavoitteena tottelevainen ja sääntöjä noudattava lapsi	Lapsi: kompetentti, sosiaalinen, opetettava tekemään päätöksiä = <i>lapsilähtöisyys</i> Tavoitteena sosiaalinen ja omia päätöksiään tekevä lapsi
Esimerkkitalanteet: kurahousujen käyttäminen, päiväunien nukkuminen ja ompelutyö	Esimerkkitalanteet: leikinjohtajuus, vastuutehtävät
Hallinnan luonne: Kurivallan piirteitä, esim. käskeminen, lapsen mielipiteiden huomiotta jättäminen	Hallinnan luonne: hallintavallan piirteitä eli itsen hallintaa, statukseen vetoaminen ja vertaiskontrolli
Tavoitteena tässä ja nyt tilanteiden sujuminen: päiväkodin rakenteiden ylläpitäminen: <i>tilanteellinen</i>	Tavoitteena opettaa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja: <i>tulevaisuuteen</i> suuntaava

TAULUKKO 2. Riippuvuusrationaaliiteetti ja toimijuusrationaliteetti Smartia ja Nealea (1998) mukailien

Lallukka (2003, 208) kirjoittaa, että ”*ei ole ongelmatonta, että kompetenssiparadigmassa lapsi on muodostettu pitkälti siirtämällä aikuiskäsityksen ominaisuuksia lapselle, aikuisen ideaalituoppiin*”. Samaan tematiikkaan liittyvät ylipäänsä lasten toimijuuden käsitteen ongelmat. Lasten käsittäminen aikuismaisten ominaisuuksien kautta on monella tapaa yhtä ongelmallinen, kuin riippuvuusrationaaliiteetin mukainen toiminta. Arjen toiminta tutkimuspäiväkodissani näyttäisi siis monellakin tapaa mukailevan niitä lasten ja lapsuuden hallinnan nykyisiä, varsin ristiriitaisia keskusteluja ja näkemyksiä lapsuudesta, joita esittelin luvussa 2.5.

Yhteenvedon voitaneen todeta, että tutkimuspäiväkodissani riippuvuusrationaalisuutta tuottava aikuislähtöisyyden ideologia ja toimijuuksrationaalisuutta tuottava lapsilähtöisyyden ideologia ilmentävät kahta hyvin erilaista lapsuutta. Nämä varsin vastakkaiset historialliset konstruktiot näyttävät monella tapaa siirtyneen myös tutkimuspäiväkodin ulkoisen hallinnan käytännöiksi. Päiväkodin sisällä nämä muutokset voisivat liittyä osittain siihen, mihin Deleuze (2005) viittaa suljettuja instituutioita kohdanneella kriisillä: lapsuuskäsityksemme on muutoksessa, mutta käytännöillä meillä ei ole valmiuksia toimia muutosten mukaisesti. Lasten näkökulmasta nämä vastakkaiset rationaalisuudet tuntuvat varmasti hyvin ristiriitaisilta. Se, millaista lapsena olemisen tapaa heiltä kulloinkin oletetaan, vaatii lapsilta erittäin suurta kompetenssia. Mayallin (2002, 87–93) mukaan on tyypillistä, että aikuiset lähettävät ristiriitaisia signaaleja sekä aliarvioimalla lasten päätökselyä ja mielipiteitä, että toisaalta olettamalla lapsilta hyvinkin vastuullista käytöstä. Seuraavaksi siirrynkään tarkastelemaan, kuinka lapset omalla toiminnallaan vastaavat näihin rationaalisuuden tarjoamiin lapsuuskuviin.

9 LASTEN TOIMIJUUDEN TAVAT

Tutkimustulosten viimeisessä osiossa siirryn tarkastelemaan lasten omaa toimintaa suhteessa ulkoisen hallinnan käytäntöihin ja vallitseviin rationaliteetteihin. Subjektin itsensä näkökulman tavoittaminen on myös tärkeä osa hallinnan tutkimusta (Pyykkönen 2007, 58). Yksilöiden toimijuus ei synny tyhjiössä, vaan hallinta myös tuottaa toimijuutta. Foucault itse korosti tätä hallinnan tuottavaa luonnetta (Helén 1995, 278). Lasten harjoittamien minäkäytäntöjen kautta heistä tulee toimijoita, mutta edellä esitetyt tiedon ja hallinnan käytännöt vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsi ympäristönsä ja itsensä kokee ja kuinka hän siellä toimii. Keskityn tässä kuvaamaan niitä käytäntöjä, joilla lapset laittavat itsensä toimimaan päiväkodissa.

Aineisto on luokiteltu kolmeen toimijuuden tapaan eli minäkäytäntöön, joita lapset käyttivät enemmän tai vähemmän erilaisissa tilanteissa. Kutsun näitä toimijuuden tapoja vastarinnaksi, uusintamiseksi ja uudistamiseksi. Luokittelut on muodostettu mukailemalla Lehtisen (2000) tutkimusta, jossa hän jakoi lapset toimijuusprofiileiltaan uudistajiin, taistelijoihin, uusintajiin ja seurailijoihin. Itse en ajattele toimijuutta yksilön pysyväksi ominaisuudeksi ja tästä syystä tutkimuskohteena olleiden lasten jakaminen näiden luokkien mukaan olisi ollut mahdotonta. Kaikki lapset käyttivät toiminnassaan näitä toimimisen

tapoja, kuka enemmän, kuka vähemmän. Muodostamani luokat ovat siis toimijuuden tapoja eli minäkäytäntöjä, eivät yksittäisten lasten tai lapsiryhmien toimijuuden profiileita.

9.1 Vastarinta

Lehtinen (2000) muodosti tutkimuksessaan lasten toimijuuden profiileita hallussa olevien toimintaresurssien määrän ja käytettyjen toimintatapojen perusteella. Lehtisen luokittelun taistelija vastaa jollain tapaa oman aineistoni vastarintaa. Taistelijalle oli tyypillistä muun muassa oman aseman puolesta taisteleva sekä aikuisvallan ja institutionaalisten normien kyseenalaistaminen (Lehtinen 2000, 174–175). Itse tarkoitan vastarinnan käytännöllä tässä ennen kaikkea käytöstä, joissa lapsi jollain näkyvällä tavalla vastustaa vallitsevia rakenteita tai aikuisten ohjeistusta. Lapsen toiminnassa oleellista on tuoda esiin erimielisyys, ei niinkään tuottaa esimerkiksi uusia toimintatapoja.

”Olitko sä laittanut tämän tonne pukuhuoneen kaappiin?”

Vastarinta ilmeni lasten toiminnassa pieninä ja suurina eleinä ja sanomisina tai tekemättä jättämisinä. Tutkijana on hankala arvioida, milloin vastarinta on tietoista ja milloin tiedostamatonta. Ajattelen, että yleensä tilanteita leimaa lapsen tyytymättömyys tilanteen kulkuun. Hän kokee kenties tekemisen epämieluisaksi tai omasta näkökulmastaan ei koe istuvansa toiminnan välittämään kuvaan omasta roolistaan. Helpoiten havaittavissa vastarinta oli selkeiden sääntörikkomusten yhteydessä. Niissä lapsi uhmasi aikuisen valta-asemaa *rikkomalla päiväkodin rakenteita tai sääntöjä*:

Kuraeteisessä.

Kuraeteisessä ovat pukemassa enää Petteri, Niilo ja Jesse. Johtaja tulee jututtamaan Niiloa.

Aikuinen: Onko tämä sinun paita?

Niilo: On.

Aikuinen Olitko sä laittanut tämän tonne pukuhuoneen kaappiin? Ootko sä tahallasi piilottanu sen aikuisilta?

Niilo: Joo, tuonne mun pukuhuoneeseen (*tarkoittaa aikuisten pukuhuonetta, jossa hän usein pukeutuu*). Kun ei mua huvita. Aikuinen jatkaa Niilon puhuttelua...

H1

Eteisessä.

Arttu on eteisessä jäähyllä, koska heitteli taas vaatteita, kuten kuulemma aamuisen uloslähdön yhteydessä. Tällöin hän oli myös repinyt kurahousunsa rikki...

H1

Yllä olevat esimerkit kuvaavat varsin suoraa vastarintaa. Ensimmäisessä esimerkissä Niilo piilottaa pitkähihaisen paitansa merkiksi vastustuksesta uloslähtemistä vastaan. Hän tuo vastarintansa esiin myös sanallisesti. Seuraavassa esimerkissä Arttu viskoo vaatteita rajusti eteisessä vastustaakseen uloslähtöä. Aikuinen kertoi samalla, että aamu-ulkoiluun mentäessä hän repinyt kurahousunsa rikki. Molemmissa tilanteissa lapsi vastustaa aikuisen ennalta määräämää toimintaa rikkomalla sääntöjä hyvin selkeästi, eikä tilanteen epämieluisuus jää epäselväksi edes ulkopuoliselle tutkijalle.

"Ihan tyhmä tehdä tätä..."

Yllä esitetyn kaltaisia tilanteita, joissa lapset rikkoivat varsin radikaalisti päiväkodin sääntöjä, oli aineistonkeruun aikana ani harvoin. Yleisempää oli vastustaa annettuja ohjeita muuten:

Ruokahuoneessa.

13.40 Joonatan ja Mikko pääsevät pois nukkarista ja saman tien käteen annetaan ompelutyöt. Naapuriryhmän aikuinen tulee iltapäivän ajaksi avustamaan Oraviin. Hänet on ohjeistettu siitä, kenen pitää tehdä ompelutyötä ja hän istuu poikien kanssa ompelemaan.

Joonatan: Ihan tyhmä tehdä tätä... Pojat jatkavat kuitenkin ompelemista aikuisten avustuksella, vaikka ompelutyön tyhmyydestä keskustellaan ja asia tehdään selväksi myös uudelle opettajalle.

H1

Ompelutyö kohtasi ryhmän lasten keskuudessa paljon vastarintaa. Vastarinta ilmeni useimmiten *suullisena vastustuksena*, kuten tässä. Lapset kertovat ääneen tehtävien epämieluisuudesta, vaikka toimivatkin ohjeiden mukaisesti. Ompelutyön epämieluisuus tuodaan esimerkissä erityisen voimakkaasti esiin, sillä tilanteessa on paikalla naapuriryhmän aikuinen. Luulen lasten vastustaneen ompelutyössä ennen kaikkea sitä, että

sen tekeminen oli usein pois leikkiajasta, kuten tässä. Jos sitä olisi tehty strukturoidusti ohjatun toiminnan nimissä, olisi vastustus saattanut olla vähäisempää.

Seuraavissa esimerkeissä lapsi ilmaisee vastustuksensa sanallisen ilmaisun lisäksi monin tavoin kehollaan:

Nukkarissa.

Niilo ja Meeri yrittävät välttää ulosmenoa hidastelemalla. He pelleilevät vessajonossa ja aikuinen tulee ohjeistamaan. Kun hän poistuu paikalta, lapset juoksevat nukkariin, jossa Niilo menee piiloon. Aikuinen tulee takaisin.

Aikuinen: Missäs Meeri ja Niilo on? *Kurkkaa vessaan, nukkarista kuuluu naurua ja aikuinen suunnistaa sinne.*

Aikuinen: No niin tulkaapas.

Niina on leikkimässä nukkarissa.

Meeri: Ei Niilo oo täällä.

Niina: Onpas. *Niilo tulee piilosta ja lähtee pukemaan. Meeri jää nurisemaan eteisen lattialle koiran asentoon sohvaa taakse. Eetu menee vessaan ja huomaa Meerin.*

Eetu: Meeri on täällä!

Meeri: Kyllä mä tiän. *Lähtee kuraeteiseen pukemaan, mutta valittaa samalla.*

H1

Ruokahuoneessa.

Jussi ja Niilo ovat keskenään omassa pöydässään.

Niilo: Jussi potkii.

Jussi: Enkä, Niilo ite potkii.

Niilo: Uutisissa on tänään pieru-uutisia. Sipulipieru.

Aikuinen: Niilo, haluatko mennä käytävään?

Poikien sanailu loppuu ja Niilo menee hakemaan leipää.

H1

Ensimmäisessä esimerkissä lapset vastustavat uloslähtötilannetta ja todennäköisesti kurahousujen laittamista. Ensin Niilo ja Meeri *hidastelevat* ja *pelleilevät* vessajonossa, mutta aikuisen poistuttua paikalta päätyvät radikaalimpaan mielenilmaukseen: he *piiloutuvat* nukkariin. Aikuisen patistettua heidät pukemaan, Meeri heittäytyy koiran asentoon piiloon. Vasta Eetun kommentti ”*Meeri on täällä*”, saa hänet pukemaan. Tilanteessa lapset tuskin uskovat vastarinnan auttavan asiaa, joka tapauksessa lopputuloksena on ulos meneminen. Vastustuksellaan he tuovat esiin kuitenkin tilanteen epämieluisuuden sekä voittavat samalla aikaa. Jälkimmäisessä tilanteessa ajattelen, että lapset eivät varsinaisesti vastusta mitään näkyvää toimintaa tai instituution rakennetta. Jussi ja Niilo provosoivat toisiaan potkimaan pöytää, jonka tulkitsin olevan kiellettyä. Koska aikuinen ei puutu tilanteeseen, he jatkavat. Niilo vie rikkomuksen vielä astetta pidemmälle

puhumalla ”rumia”, jolloin aikuinen puuttuu tilanteeseen. Todennäköisesti tilanteessa kokeillaan päiväkodin sääntöjen tai aikuisen sietorajoja - kuinka pitkälle aamiaispöydässä voi mennä, ennen kuin aikuinen tilanteeseen puututaan. Laine (1997) kutsuu tätä niin sanotuksi luotsausvaiheeksi aikuisten ja lasten välillä.

Epämieluisilta tuntuvia tilanteita siis vastustettiin monin tavoin: suullisesti, viivyttelämällä, pelleilemällä, piiloutumalla ja rikkomalla sääntöjä. Vaikka käytännössä lapset eivät aina uskaltaneet rikkoa sääntöjä, kertoivat he esimerkiksi haastatteluissa pikkutarkasti omista pienistäkin sääntörikkomuksista esimerkiksi nukkarissa:

Haastattelu 3.

Inkeri: Mä on kurkannu Rikun sänkyyn.

Haastattelu 2.

Niina: Mutta mä oon kerran nukkunu pää ylhäällä, seinää vasten.

Esimerkkien pienistä rikkomuksista nukkarissa kerrottiin iloisena ja jopa rehvastellen, kuten edellisissä Inkeri ja Niina. Haastattelukatkelmista voisi päätellä, että vastarinta on tärkeä osa lasten itsensä kokemaan toimijuutta. Tavanomaisilta poluilta poikkeaminen saattaa tuottaa lapselle puhtaasti mielihyvää (Gordon ym. 2000, 151). Tämä voisi osaltaan selittää sitä, miksi lapset rikkoivat rutiineja, joita heidän voisi olettaa hallitsevan. Haastatteluissa epämieluisilta tuntuviin tilanteiden vastustuksen esiintuonti tuntuu olevan lapsille tärkeää, vaikka toisaalta lapset valvovat toinen toistensa saamia sanktioita ja niiden pitävyyttä. Vastarinnan voidaan siis jollain tapaa pitää myös tavoitteellisena, sillä sen kautta tuodaan esiin juuri tilanteiden epämieluisuus. Myös Lehtinen (2000, 175) pitää taistelijoiden arvoja ja normeja kyseenalaistavaa toimintaa monella tapaa uudistavana. Foucault'n mukaan juuri vastarinta tekee valtasuhteista ja niiden epäkohdista näkyviä (Varis 1989, 81).

9.2 Uusintaminen

Kaikkein selkeimmin tutkijalle näyttäytyivät edellisten kaltaiset tilanteet, joissa lapsi jollain tapaa avoimesti vastusti vallitsevaa järjestystä, esimerkiksi kieltäytymällä toimimasta tai rikkomalla sääntöjä. Suurin osa havainnoistani kohdistui nimenomaan lasten aktiiviseen olemiseen ja tekemiseen. Gordon, Holland, Lahelma ja Tolonen (2005, 120) totesivat kouluetnografiassaan samaisen seikan: tutkijoiden havainnointien kohteena olivat äänekkäät ja näkyvät oppilaat. Sen sijaan kuuntelevat ja tekevät lapset joutuivat havainnointien kohteeksi harvoin.

Myös omassa aineistossani eniten esillä ovat juuri aktiiviset ja paljon äänessä olevat lapset. Tutkimuksellisesti vähintäänkin yhtä mielenkiintoisia ovat kuitenkin ne tilanteet, joissa lasten toimijuus ei ole täysin ilmiselvää tai lapsen oleminen on passiivista. Lehtisen (2000) tutkimuksessa uusintajalle tyypillistä oli se, ettei toiminnalla pyritä muuttamaan sosiaalisten järjestysten muotoutumisen perustaa, vaan he toimivat odotusten mukaisesti. Lehtisen uusintaja on siis varsin sääntöorientoitunut. Uusintavilla käytännöillä tarkoitan tässä itse sitä, että lapset omalla toiminnallaan pitivät aktiivisesti tai passiivisesti yllä päiväkodin vallitsevia järjestyksiä. Alhasen (2007, 160) mukaan minäkäytännöt saattavat ohjata yksilöitä myös alistumaan. Orava-lasten uusintavat käytännöt pitivät yllä joko aikuisen valta-asemaa tai päiväkodin rakenteita.

” Mä en voi tulla enää, kun, mä oon ollu jo ”

Havainnointiaineisto piirtää kuvaa siitä, kuinka lapset toimivat päiväkodin arjessa kovin automaattisesti. Vasta analyysivaiheessa havahduin siihen, että pelkästään 11 kertaa olin kuvaillut lasten muodostavan esimerkiksi jonon automaattisesti ilman aikuisen erillistä ohjausta:

Ruokahuoneessa.

Aikuinen lähtee hakemaan aamiaiskärryä. Mikko kysyy minulta, pyytääkö hän jo muita lapsia syömään. Pyydän odottamaan muita aikuisia. Kohta aikuinen tulee takaisin ja käskee lapset käsienspesulle...

H1

Eteisessä.

Johtaja tulee sanomaan, että teatteriin voi jo mennä. Saman tien aikuiset organisoivat siivouksen käyntiin. Lapset alkavat kokoontua eteiseen, osa käy vessassa. Oven eteen alkaa muodostua automaattisesti jono.

H1

Luistelemassa.

”Hauska” yksityiskohta oli mielestäni se, että osa lapsista meni juomaan mehua kuin itsestään jonomuodostelmaan.

H1

Suurin osa päiväkodin tilanteista sujuikin ”vaivattoman” oloisesti, kuten edellä olevissa esimerkeissä. Kaikissa esimerkeissä lapset toimivat kuin rasvattu kone, ilman aikuisten erillistä ohjeistusta juuri niin kuin kuuluu. Ensimmäisessä episodissa Mikko ottaa aikuista avustavan roolin ja tiedustelee minulta, pyytääkö hän muut lapset jo aamiaiselle. Kahdessa seuraavassa episodissa lapset muodostavat jonon niin automaattisesti, että aikuiset eivät ehdi puuttua tilanteeseen. Mehunjuontiepisodi on jollain tapaa jopa koominen: lapset ovat niin automatisoituneet jononmuodostukseen, että käyttävät sitä myös tilanteissa, joissa se ei ole tarpeellista.

Tässä vaiheessa kevättä lapset ovat hyvin perillä päiväkodin toimintatavoista. Lehtisen (2000) mukaan päiväkodin rutiinien hallitseminen onkin tärkeä osa esikoululaisuutta ja ryhmään kuulumista. Hänen aineistossaan lapset esimerkiksi viittasivat, vaikka eivät tienneet oikeaa vastausta. Varsinaisen esikoululaisuuteen liittyvän toiminnan omaksuminen näytti olevan lapsille tiedollista osaamista tärkeämpää. (Lehtinen 2000, 80.) Lasten automaattisuus liittyy siis varmasti osittain esikoululaisen ylpeyteen omasta osaamisestaan. Päiväkodin asioista perillä oleminen voi tuottaa lapsille mielihyvää päiväkotimaailman hallinnasta. Uusintavien käytäntöjen suosio voisi selittyä siis myös lasten halulla olla normaali ja tavallinen (vrt. Gordon ym. 2000, 192). Etenkin ohjattujen tuokioiden aikana lasten toimijuus näyttäytyy joko lasten aktiivisena osallistumisena tai passiivisena olemisena. Niiden aikana lapset eivät vastusta näkyvästi aikuista, vaan tekevät tehtäviä joko suhteellisen aktiivisesti osallistuen tai passiivisemmin. Voisiko siis ajatella, että lapset ovat sisäistäneet rationaliteetin, joka odottaa heiltä tällaista käytöstä? Vai johtuisiko tilanteiden uusintava käyttäytyminen siitä, että lapset itse kokevat tilanteet mieleisiksi ja omaa

tulevaisuuttaan ajatellen tärkeiksi oppimisen tilanteiksi, joissa heidän oma eskarilaisen roolinsa ja tulevat koululaisentaidot korostuivat? Olivathan monet aikuisten tuottamista ulkoisen hallinnan käytännöistä myös lapsen asemaan vetoavia.

Jopa epämiellyttävissä tilanteissa lapset toimivat yleensä annettuja ohjeiden mukaisesti:

Eteisessä.

Lapset riisuvat reippaasti leikkikerhoa varten, myös Niina ja Meeri tulevat riisumaan.

Aikuinen: Niina, sä et olis lähössä vielä tässä ryhmässä.

Niina: Höh... *On jo housut kintuissa ja näyttää tosi pettyneeltä.*

Aikuinen: Voitte olla sitten ulkona (Meerin kanssa) yhdessä. *Niina tyytyy kohtaloonsa, mutta on ilmeisen tyytymätön tilanteeseen, sillä jatkaa hiljaista nurinaansa. Menee leikkimään nukkarin, johon myös Inkeri ja Kaisa nyt pääsivät sen tyhjennyttyä.*

H1

Esimerkissä Niina pettyy aikuisen tekemään ryhmäjakoon, sillä hän olisi halunnut päästä samaan ryhmään kuin Meeri. Epämielisuudesta huolimatta hän noudattaa aikuisen ohjeistusta ja palaa takaisin leikkimään. Warming (2003) jakoi päiväkotitutkimuksessaan lapset kahteen luokkaan suhtautumisessaan päiväkodin aikuisiin. Toiset kokivat aikuiset oman toimintansa kannalta hyödylliseksi, toiset taas toimintaansa rajoittavaksi. Hän esittääkin, että aikuisen rooli lapselle voi olla hyvin välillinen: aikuisen avulla lapsi voi saavuttaa omia tavoitteitaan. (Warming 2003, 820–826.) Uusintaminen etenkin epämieluisien tilanteiden kohdalla voidaan tulkita myös tämän välillisyyden kautta. Vaikka aikuinen tässä rajoittaa lapsen toimintaa, petaa Niina tottelevaisuudella itselleen neuvottelumahdollisuuksia myöhemmin. Stensonin (1997, 193) sosiaalityön käytäntöjä käsittelevässä tutkimuksessa *”ihanneasiakas selviää tilanteesta kokemuksensa ja koulutuksensa avulla: hän ja työntekijä ovat osa diskurssia, jossa siirrytään kurinpidosta itsesäätelyyn.”* . Lapsi on siis sisäistänyt, mitä häneltä tilanteessa vaaditaan.

Omalla toiminnallaan lapsi saattaa haluta miellyttää aikuista ja saavuttaa sitä kautta vapauksia. Sosiaalisesti taitava lapsi tottelee aikuisia epämieluisissakin asioissa kenties juuri neuvotteluvaran ylläpitämiseksi myös tulevaisuudessa. Tämä voisi selittää osaltaan sitä, miksi lapset pitivät instituution rakenteita yllä myös sellaisissa tilanteissa, joissa aikuinen ei ollut paikalla:

Pikkuhuoneessa.

Otto: Nuorin aloittaa pelin.

Niilo: Pelataan omilla säännöillä. Nää on ihan typerät säännöt.

Jesse: Ei kun näillä.

H1

Pikkuhuoneessa.

Eetu ja Meeri menevät pikkuhuoneeseen pelaamaan odotteluleikkiä. Myös Kaisa tulee. Puheenvuoro pyydetään peukulla ja leikinjohtajana on Meeri. Aikuinen tulee hakemaan Kaisaa jostain syystä takaisin eteiseen, joten vain Eetu ja Meeri jäävät pelaamaan kahdestaan.

Eetu: Mä en voi tulla enää, kun, mä oon ollu jo.

Aikuinen kurkkii oven raosta, muttei huomaa, että peli ei etene. Niilo tulee huoneeseen ja peli pääsee jatkumaan.

H1

Ylempänä kuvatussa esimerkissä muut lapset tyrmäävät heti alkuunsa Niilon tarjoaman sääntöjen muutoksen. Muut osallistuja haluavat pitää niistä kiinni, sillä yhteiset pelisäännöt ovat yhteistoiminnan onnistumisen edellytys. Jälkimmäisessä esimerkissä lapset ovat niin sääntöorientoituneita, että peli ei pääse etenemään. Sääntönä on, että kukin saa osallistua vuorollaan ja Kaisan poistuminen paikalta keskeyttää pelaamisen. Eetu on ollut arvaamassa jo kerran, joten peli jumiutuu. Lapset eivät itse osaa ratkaista tilannetta, mutta se laukeaa itsestään sillä, että Niilo tulee paikalle ja pääsee arvuuttelemaan. Tilanteessa keskeistä on se, että lapset *tekevät niin kuin pitää, vaikka aikuinen tai kukaan muukaan ei vahdi*. Todennäköisesti molemmissa tilanteissa lapsilta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä ja lapset toimivat sen mukaisesti ilman ulkoista valvontaakin. Strandellin (1995) mukaan lasten omatoimisuuden voi tulkita siten, että ulkoinen kontrolli on sisäistetty ja siksi näkymätöntä.

”Sä et pääätä, sä et oo täti”

Vallitsevien rakenteiden ja toimintamallien lisäksi lapset pitivät aktiivisesti yllä myös aikuisten ja lasten välisiä asemoiteja. Tämä tuli ilmi etenkin siinä, että lapset kysyivät jatkuvasti aikuiselta lupaa milloin mistäkin. Aineistossa lapset aloittivat aikuiselle suunnatun kysymyksen 28 kertaa sanalla ”*saako?*”:

Ruokahuoneessa.

Helmi: Saako piirtää?
Aikuinen: Saa, ota alusta.
H1

Ruokahuoneessa.
Aamiaisella on voileipää ja kaakaota. Aikuinen sanoo, että niitä saa hakea lisää. Tästä huolimatta jokainen lapsi kysyy vielä erikseen, saako ottaa lisää?
H1

Esimerkeissä lapset kysyvät aikuiselta varsin itsestään selviltä tuntuvia asioita. Jälkimmäisessä aikuinen jopa tiedottaa asiasta, ja lapset silti kysyvät toistuvasti kaakaosta. Onko tämäkin jonomuodostelman tavoin niin sisäistetty tapa, että siitä ei osata luopua edes tilanteissa, joissa sitä ei tarvittaisi? Lallukan (2003) mukaan lapset ovat hyvin tietoisia aikuisten ja lasten välisestä erosta. Jatkuva luvan kysyminen aikuiselta pitää jollain tapaa yllä aikuisen ja lapsen asemointeja. Ryhmän lapset ovat siis ilmeisesti sisäistäneet riippuvuusrationaalisuutta tukevan aikuislähtöisyyden perusteet päiväkodin monien toimintojen perustaksi. Mayallin (2002, 49) kartoituksessa suurin osa lapsista olikin sitä mieltä, että monissa asioissa aikuisilla ja etenkin vanhemmilla on valta sanoa viimeinen sana.

Aikuisen ja lapsen rooleja tuotetaan ja uusinnetaan jatkuvasti lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa (Värtö 2000, 133), mutta myös lasten kesken. Rooleja tuotettiin myös muunlaisissa puheissa ja neuvotteluissa:

Haastattelu 1.
AS: No mites, jos te saisitte ite päättää, niin mitä sääntöjä teillä olis siellä nukkarissa?
Meeri: Että sais pitää pään ylhäällä.
Niina: Ja sais nukkua istuulteen.
Meeri: Ja sais käydä vessassa, eikä olis mitään kahteen juttua muutaku pojilla.
AS: Ai pojilla sais olla? No haluisitteks te kuitenkin, että siellä olis aikuinen joka puuttuis, jos siellä tapahtuis jotain tuhmaa?
Niina: Jos me (*tytöt*) oltais aikuisia ja pojat lapsia, niin ne ei vois meille mitään.

Kuraeteisessä.
Luistelijat saapuvat eteiseen. Puolet porukasta itkee, raivoaa tai tappelee keskenään.
Meeri: Sä et päätä, sä et oo täti!
H1

Ensimmäisessä esimerkissä tyttöjen näkemykset säännöistä ovat moniulotteisia. Ensinäkin Niinan kommentista ilmenee aikuisten valta-asema suhteessa lapsiin. Aikuiset ovat nimenomaan niitä, jotka päättävät asioista. Tähän liittyy läheisesti Lallukan (2003, 207) näkemys lapsuuden ei-houkuttelevuudesta verrattuna aikuisuuteen. Niinan puheista on tulkittavissa, että aikuisen roolissa tytöt olisivat suhteessa poikiin voittamattomia. Myös jälkimmäisessä esimerkissä aikuisen valta-asema tulee esiin juuri vertaisten kautta. Meeri ei hyväksy toisten lasten määräilyä riisumistilanteessa. Puheellaan hän kuvaa päätöksenteon olevan aikuisille kuuluva asia ja siihen vetoamalla vaientaa toisen lapsen (vrt. Mayall 2002, 49). Esiin tulee myös vallan sukupuolisidonnaisuus, joka on tässä tutkimuksessa jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Molemmat tytöt kokevat haastattelutilanteessa poikien ohjailun päiväkodissa oikeutetuksi ja tarpeelliseksi. Sen sijaan he itse katsovat pystyvänsä päättämään monista asioista, esimerkiksi vessassa käymisestä, itse. Gordonin ym. (2000, 149–159) tutkimuksessa vertaiskontrolli oli myös voimakkaasti sukupuolittunutta.

Lehtisen (2000) toimijuusprofiilien uusintajalle oli odotusten mukaisen toiminnan lisäksi tyypillistä toisten lasten aktiivinen kontrollointi. Katson, että luvussa 7.3 esittämäni vertaiskontrolli ulkoisen hallinnan muotona liittyy oleellisesti lasten toimijuuteen. Toisia lapsia kontrolloitiin nimenomaan suhteessa päiväkodin aikuisjohtoisiin käytänteisiin. Silloin kun toinen lapsi kontrolloi yksilöä, se on lapsen kohdistuvaa ulkoista hallintaa. Kun yksilö taas puolestaan omalla toiminnallaan kontrolloi muita päiväkodin vallitsevien rutiinien mukaisesti, on se ennen kaikkea uusintamista. Lasten toinen toisiaan kontrolloivalla toiminnalla on päiväkodin rakenteita aktiivisesti uusintava vaikutus. Vertaiskontrolli näyttäytyy suurimmaksi osaksi nimenomaan aikuisten luoman tai ainakin hyväksymän toimintakulttuurin ylläpitämisenä. Näin ollen lapset myös omalla toiminnallaan pitävät yllä ennen kaikkea riippuvuusrationaalisuutta (sääntöjen noudattamista, aikuisen valta-aseman korostamista), mutta myös toimijuusrationaalisuuden piirteitä (huolehtimista omista asioista).

9.3 Uudistaminen

Mielenkiintoisimman näkökulman muodostivat ne moninaiset tilanteet, joissa lapset jollain tapaa uudistivat päiväkodin vallitsevaa toimintakulttuuria. Tarkoitan tässä uudistamisella sitä, että lapset pyrkivät toiminnallaan muuttamaan vallitsevia toiminnan puitteita esimerkiksi neuvottelemalla ajan ja tilan käytöstä. Lehtisen (2000) tutkimuksen uudistajat olivat sosiaalisesti taitavia, joiden toiminnalle oli tyypillistä autonomisuus, muutosvoima ja tarkoituksenhakuisuus sekä aikuisvallan kyseenalaistaminen. Omassa tutkimuksessani lasten uudistava toiminta mukailee monella tavoin Lehtisen uusintajan toimintaprofiilia. Uudistava toiminta oli lasten taholta jollain tapaa tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista. Uudistamisen keinot olivat monessa mielessä tehokkaita, sillä esimerkiksi vastarintaan verrattuna niissä pysyttiin ikään kuin sallittujen rajojen sisäpuolella, jolloin aikuisen oli hankala puuttua tilanteeseen.

”Salama ja Mirri”

Yksi mielenkiintoisimmista tavoista uudistaa päiväkodin vallitsevaa toimintakulttuuria, oli *leikin ja mielikuvituksen* ottaminen mukaan paikkoihin, joihin ne eivät rakenteiden puolesta kuuluneet. Kaksi tyttöä ottivat intensiivisesti koko havainnointijakson ajan koiran ja kissan rooleja milloin missäkin tilanteissa. Leikki levisi myös muiden lasten keskuuteen ja jopa haastattelutilanteeseen:

Eteisessä.

Eteisessä Meeri leikkii etsivää ja konttaa pitkin lattiaita. Hän on etsivinään sadun kadonneita numeroita.

Aikuinen: Käyhän pukemaan, nehän on jo löytyne. Kommentilla ei ole vaikutusta, vaan Meeri jatkaa konttaamista. Aikuinen käskää Meerin vessaan, jolloin konttaa koirana vessajonoon. Inkeri tulee vessasta pois ja alkaa myös kontata koirana. Aikuinen saa suostutella pitkään ennen kuin saa Inkerin lähtemään nukkariin. Meeri tulee vessasta ja jatkaa koirana olemista. Nukkarissa odottava aikuinen komentaa tulemaan nukkariin.

H1

Haastattelu 1.

Niina: Haloo tässä Niina.

AS: Haluatteks te sanoa vielä jotain muuta?

Meeri: Hau

Niina: Miauuu.
AS: Aa, ne on kissa ja koira...

Esimerkkien tilanteet toistuivat usein. Lapset toivat leikin Salamasta ja Mirristä usein mukaan etenkin siirtymätilanteisiin. Etenkin Meerin ja Niinan mielikuvituksen käyttö oli niin ilmeistä, että ryhmän aikuiset puuttuivat siihen useita kertoja. Tästä syystä leikistä oli tullut tytöillä ikään kuin salainen puuha, jonka toimivuutta he kokeilivat monissa eri yhteyksissä, jumpassa, ruokailuissa ja siirtymätilanteissa. Mielikuvituksen ja leikin kautta joskus kankealta tuntuva instituution aika ja paikka kääntyvät itselle mieluisaksi. Lisäksi sillä näytti olevan myös Niinan ja Meerin ystävyyttä lujittava. Paju (2005, 232) kuvaa tilannetta, jossa lapsi sulkee itsensä pois tilanteesta sulkemalla silmänsä. Samanlaista poistumista voisi saavuttaa juuri leikin tuomisella mukaan paikkoihin, johon se ei (aikuisten mielestä) kuulu.

”Ei kun mä oon pelissä”

Lapset olivat ilmiselvästi tietoisia päiväkodissa vallitsevasta toimeliaisuuden vaateesta (esim. Puroila 2002). Yksi merkittävä keino välttää epämieluisaa puuhaa olikin juuri *toimeliaalta näyttäminen*, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Ruokahuoneessa.
Jään seuraamaan ompelu/pelailuryhmän toimintaa. Ryhmässä ovat Mikko, Inkeri, Niina, Eetu, Arttu, ja Otto. Mikko aloittaa heti ompelutyön tekemisen, muut pelailevat. Tytöillä on muistipeli, Eetu pelaa yksinään oravapeliä, Arttu ja Otto aloittavat Kimblen. Lapset saavat pelata mitä haluavat, aikuinen muistuttaa, että lapset ennättävät tehdä varmasti myös ompelutyötä. Hetken päästä:
Arttu: Miksei sais leikkiä? Aikuinen ei reagoi kysymykseen ja tilanne menee sillä ohi. Taas hetken päästä.
Arttu: Nyt ei jaksa pelata enää, voisko leikkiä?
Aikuinen: Nyt pitää pelata. Eikös toinenkin aikuinen sanonut, että nyt pelataan tai tehään ompelutyötä?
Petteri ja Otto menevät kuitenkin leikkipaikalle ja Petteri alkaa leikkiä. Aikuinen menee keskeyttämään poikien leikin aloituksen ja menee Oton kanssa varastoon etsimään uutta peliä.
Mikko: Mäkin haluan pelata. Lopettaa ompelun ja menee Oton ja aikuisen kanssa pelaamaan Pingu -peliä.
Aikuinen: Arttu tule, sun vuoro.
Arttu: Mä teen tän loppuun. Tulee hetken päästä peliin mukaan. Aikuinen seuraa pokien peliä. Tytöt saavat pelaila rauhassa. Jaakko lopettaa oman pelinsä pelaamisen ja tulee seuraamaan poikien peliä. Arttu. hermostuu pelissä ja lähtee pois.

Aikuinen: Tule Eetu tilalle.

Eetu ehdottaa Artulle yhteistä peliä ja pojat menevät varastoon etsimään peliä. Myös tytöt hakevat varastosta uuden pelin ja jatkavat pelaamista. Arttu juoksee varastosta ilman peliä leikkipaikalle ja alkaa leikkiä legoilla. Eetu kiertelee huoneessa ilman tekemistä.

Eetu: Arttu, ei saanut leikkiä.

Arttu tekee legopyssyn ja ampuu minua konekiväärillä. Kun huomaa, että katson sinne päin, niin lopettaa.

Pojat lopettavat lautapelin. Inkeri ja Niina saavat edelleenkin olla rauhassa, vaikka välillä syntyy kiivasta keskustelua. Toinen aikuinen saapuu paikalle. Arttu menee seuraamaan tyttöjen peliä.

Niina: Me ei jatketa, ennen kun sä lähet pois. Arttu kipeää pöydälle ja katselee peliä siitä.

Inkeri: Ei pöydällä saa olla. Arttu hivuttaa itsensä vastustuksesta huolimatta kuitenkin mukaan peliin.

Aikuinen2: Eetu, kun sä et pelaa, niin voit tulla ompeluhommaan.

Aikuinen2: Onko Arttu tyttöjen pelissä?

Arttu: Joo.

Aikuinen2: Kun lopetatte, niin tulkaa ompeluhommaan.

Hetken päästä lapset lopettelevat peliä.

Aikuinen: Joko peli loppui? Tulkaahan tekemään ompelutyötä.

Lapset: Eiii...

Tytöt menevät ompelemaan, mutta selvästi vastentahtoisesti. Arttu on siirtynyt sillä aikaa poikien peliin mukaan ja välttyy näin ompelutyön tekemiseltä. Hetkeä myöhemmin.

Aikuinen2: Tule Arttu ompelemaan.

Arttu: Ei kun mä oon pelissä.

Aikuinen2: Et sä nyt kesken kaiken voi mennä peliin mukaan.

Arttu: Mä alotan uuden pelin.

Aikuinen: Ei voi aloittaa uutta peliä, kun on enää 5 minuuttia aikaa. Arttu lähtee ompelemaan, vaikka matkalla yrittää vielä neuvotella muuta tekemistä itselleen.

H1

Esimerkissä huomioni kiinnittyy Artun toimintaan, joka ovelasti onnistuu lähes koko tilanteen ajan välttämään ompelutyön tekemisen mitä erilaisimmin keinoin. Ensin hän rikkoo selvästi sääntöjä leikkimällä legoilla ja vielä tekemällä aseita sekä lopussa näyttämällä toimeliaalta. Jenksin (2001) mukaan juuri oman kehon ulkoisella hallinnalla lapsi pystyy saavuttamaan instituution sisällä myös vapauksia. Hän valottaa aihetta esimerkillä, jossa lapsi näyttää ulkoisesti tekevän koetta. Tosiasiassa hän vain pitää kehoaan siihen viittaavassa asennossa. (Jenks 2001, 80.) Aineistoesimerkki tuo esiin myös sen, kuinka Arttu suhtautuu eri aikuisiin. Ensimmäisen aikuisen läsnä ollessa hän uhmaa sääntöjä menemällä leikkipaikalle ja tekemällä legoaseita. Uhmansa hän kohdistaa myös minuun. Sen sijaan toisen aikuisen tultua hän lopettaa selkeän vastarinnan ja keskittyy toimeliaalta näyttämiseen. Ensimmäisen aikuisen osalta ilmeisesti toimeliaalta näyttäminen

ei el vaade, sillä Eetun kanssa he pyörivät tekemistä mieltien ennen toisen aikuisen paikalle tuloa. Lisäksi tyttöjen toimeliaisuus eli pitkäkestoinen pelaaminen ”palkitaan” ja he saavat lähes viimeiseen asti pelata rauhassa. Episodi jatkuu myöhemmin näin:

Ruokahuoneessa.

Tytöt keskustelevat ompelun lomassa.

Niina: Mikäs mun nimi olikaan?

Inkeri: Niina... tai lehmä. *Tytöt nauravat, juttu liittyy edelliseen muistipeliin, jossa oli eläimiä.*

Niina: Niin, lehmä.

Aikuinen2: Alahan Niina pistellä.

Inkeri: Oonkohan mä leikkiryhmässä? Me tehään tätä aina (*ompelutyötä*).

Aikuinen2: Ei me nyt aina tehä, mutta joka päivä yritetään. Vaikka eipä kovin moni tainnut eilenkään tehdä. Niinakin jää kohtu lomalle, niin koitahan tehdä.

Inkeri: Mä en jaksa enää.

Aikuinen: Ihan kohtu vaihtuu ryhmät.

Niina ei tee ompelutyötä olleenkaan, vaan keskustelee Inkerin kanssa. Aikuinen1 on vieressä, mutta Niina ei välitä. Kun aikuinen2 kääntyy kohti, niin on pistelevinä lankaa. Hän valittelee virheitä ja aikuinen käy korjaamaan ompeletta.

H1

Esimerkistä ilmenee mainiosti kaartelun toinen muoto, aikuisen vaatimaa seikkaa tehdään vain silloin kun aikuinen katsoo. Tässä tapauksessa ompelutyötä pistellään vain silloin kun aikuinen tarkkailee, muutoin tytöt juttelevat ja naureskelevat omia juttujaan. Myös virheistä valittamisen voi tulkita ajan voittamisen tavaksi, sillä tuolloin aikuinen ottaa työn hetkeksi haltuunsa. Jälleen kerran lapset ottavat tilanteen haltuunsa kehon kautta, näyttämällä aktiiviselta silloin kun sitä vaaditaan (vrt. Jenks 2001, 80). Lapset hyödyntävät taas aikuisten erilaista auktoriteettiasemia, testaten vaatimuksien pitävyyttä. Aikuinen2 patistaa lapsia huomattavasti aktiivisemmin tekemään ompelutyötä, joten lapset pyrkivät näyttämään toimeliaalta nimenomaan hänen silmissään.

”Siirsitkö sä neulaa?”

Lapset tekivät vallitsevista säännöistä myös *omia sovelluksia*, joiden kautta he voittivat tilaa, aikaa, tavaroita tai tekemistä itselleen. Etenkin leikkiajan lisäämiseen pyrittiin monin tavoin, kuten toin esiin leikin ja mielikuvituksen yhteydessä. Niistä paljon käytetty oli puolipäiväiseksi tekeytyminen. Puolipäiväiset lapset saivat jäädä ruokailun jälkeen hetkeksi

leikkimään, kun muut lähtivät suoraan riisumaan ja nukkumaan. Usein tapahtuikin sekä tahallisia että tahattomia sekaannuksia:

Ruokahuoneessa.

Myös Helmi on mennyt leikkipaikalle leikkimään. Aikuinen pyytää häntä pukemaan, sillä hän on kokopäiväinen.

Aikuinen: Onko Helmi koko- vai puolipäiväinen?

Helmi: Mä teen tän yhen jutun vaan loppuun... *Saa tehdä hommansa loppuun ja menee hetken kuluttua eteiseen riisumaan.*

H1

Kuvatussa episodissa Helmin siirtyminen leikkipaikalle on täysin tahallista. Hän tietää itsekin olevansa kokopäiväinen, mutta jää siitä huolimatta leikkimään. Aikuiselle vastaamalla hän tuo esiin, että on itse tietoinen rikkomuksesta. Hän onnistuu kuitenkin voittamaan leikkiaikaa itselleen vain toteamalla tekevänsä rakennelman loppuun. Aikuiselle tilanne näyttää sopivan, sillä hän saa tehdä rauhassa hommansa loppuun.

Myös tavaroita otettiin haltuun monenlaisin keinoin:

Ruokahuoneessa.

Pojat käyvät heti nukkarista päästyään virittelemään autoleikkiä..

Petteri: Ollaanko taas sitä samaa kisaa? Otetaan kaikki autot mukaan! *Muut pojat myöntyvät ja he menevät leikkimään..*

Mikko: Täältä puuttuu kaikki parhaat autot.

Petteri.: Arttu on piilottanu ne... se haluaa aina parhaat!

Mikko: Helmi kyllä rakenteli viimesenä.

Petteri: Artulle on niin tärkeää parhaat autot. Sanotaan sitten sille kun se tulee. *Näin todellakin aikaisemmin, kun Arttu piilotti auto ennen nukkumaan menoa.*

H1

Artulla oli usein tapana mennä ruokailun jälkeen ”kuin vahingossa” leikkipaikalle puolipäiväisten kanssa, vaikka hänen olisi kuulunut siirtyä suoraan eteiseen. Ainakin pari kertaa näin kuinka hän piilotti tai nosti syrjään mieluisat lelut, ilmeisesti taatakseen niiden saannin iltapäivällä. Arttu toimii näin luullakseni siksi, että hän pääsi vain hyvin harvoin nukkarista pois ensimmäisten lasten joukossa (vrt. Jenks 2001). Arttu ottaa tilanteen haltuun piilottamalla mieleisensä autot ja osoittaa näin suurta tietoisuutta päiväkodin vallitsevista rakenteista.

Leikkiajan lisäämisen lisäksi, yleistä oli myös tiettyjen tekemisten vältteleminen ja muokkaaminen mieleisemmäksi mitä erilaisimmin keinoin. Tällaisia tekemisiä olivat etenkin ompelutyön tekeminen ja ennen kaikkea sen välttely:

Ruokahuoneessa.

Niilo: Nytkö tätä ompelua? *Aikuinen antaa ompelutyön ja merkkää neulalla kohdan, johon asti ommellaan tänään.*

Niilo: Mä teen tähän asti. *Siirtää neulan paikkaa lähemmäs. Hetken päästä:*

Aikuinen: Siirsitkö sä neulaa? No tee siihen asti. *Niilo alkaa tehdä ompelutyötä, tosin välillä keskittyy seurailemaan muiden lasten tekemisiä.*

H1

Eteisessä.

Iltavuorolainen saapuu töihin. Petteri ja Jesse kysyvät, saavatko he pelata kuulapeliä.

Aikuinen: Me aletaan varmaan lähtee kohta ulos.

Jesse: Ei me luistella, kun siellä on niin märkää. *(Tosiasiassa tällaisesta ei ole aikuisten kanssa ole ollut puhetta)*

Aikuinen: Voi pettymyksen pettymys...

H1

Ensimmäisessä esimerkissä Niilo siirtää aikuisen laittaman merkin ompelutyössä itselleen edullisesti. Aikuinen huomaa sen, mutta tilanne päättyy kuitenkin Niilon voitoksi. Hänen laittamansa kohta riittää aikuiselle. Vastaavia tapahtui muutamia kertoja. Seuraavassa esimerkissä Jesse huijaa aikuista, että tämän päivän luistelu olisi peruttu. Todellisuudesta tällaisesta ei ollut lainkaan puhetta. Tulkitsen, että tilanteessa Jesse halusi huijaamalla voittaa itselleen leikkiaikaa. Kyseisille pojille luistelu oli mieleistä puuhaa, joten varsinaisesta vastarinnasta ei siis ollut kysymys.

”Mä sanosin, että liian hapokasta”

Lapset tekivät omalla toiminnallaan näkyväksi sen, että he tiedostivat aikuisen valta-aseman ja monet valtarakenteet, vaikka useimmiten he toimivatkin niiden mukaisesti. Tämä ilmeni esimerkiksi aikuisen toiminnan ja päiväkotikäytänteiden parodiointina:

Haastattelu 2.

AS: No mikäs tänään on ollut sitten kaikkein kivointa?

Mikko: No hakeminen, niitten oksien.

Jussi: Nukkari! *Nauraa perään pilkallisesti ja muut hymähtelevät huvittuneena mukana.*

Haastattelu 2.

AS: Mitäs sä tekisit, jos sua ei huvittais syödä?

Joonatan: Mä sanosin, että ei jaksa syödä.

Jussi: Mä sanosin, että liian hapokasta.

Molemmissa esimerkeissä vitsailijana toimii Jussi. Ensin hän vitsailee nukkarin hauskuudella. Lapsille se on kollektiivinen huvitus, sillä kaikki osallistuvat nauramiseen. Seuraavassa esimerkissä Jussi jatkaa vitsailua viittaamalla populaarikulttuuriin ”liian hapokasta” kommentillaan. Hän tietää sellaisen kielen olevan kaukana päiväkodissa käytettävästä kielestä ja tosiasiaa en usko, että hän koskaan sanoisi ryhmän aikuisille vastaavaa. Parodioinnin avulla he toivat esiin se, kuinka monet toiminnat, esimerkiksi päiväunien nukkuminen tai kurahousujen käyttäminen eivät ole lapsille mieleisiä puuhia. Tuomalla esiin tilanteen epämieluisuuden, he paljastavat samalla vallitsevan järjestyksen haurauden ja keinotekoisuuden: tilanne voisi olla myös toisin. Monien tilanteiden sujuvuudessa on osaltaan lasten hyväntahtoisuudesta. He toimivat tilanteessa halutulla tavalla, koska ovat niin valinneet (vrt. Warming 2003). Tätä tukee myös Artun eräs ivallinen tokaisu tytöille ”*Yhet rakastaa kurahousuja*”. Ivallisuudella hän tuo esiin tilanteen epämieluisuuden, vaikka useimmiten Arttu itsekin toimii aikuisten toivomalla tavalla.

9.4 Neuvoteltava hallinta

Kaikkienensa lapset osoittivat suurta tietoisuutta niin päiväkodin rakenteista kuin lasten ja aikuisten välisestä suhteesta. Lasten minäkäytännöt, vastarinta, uusintaminen ja uudistaminen, sisältävät monenlaisia keinoja suhtautua päiväkodin hallinnan kulttuuriin. Tutkijana voi vain veikkaila, milloin mistäkin on kysymys. Suurin osa lasten tavoista ja toiminnoista ovat aikuiselle näkymättömiä tai väärin tulkittavissa. Omalla toiminnallaan lapset vaikuttavat omiin mahdollisuuksiinsa olla lapsia päiväkodissa. Lapset tuntuivat

olevan hyvin perillä siitä, kuinka päiväkodissa kuuluu toimia. Lisäksi he näyttivät tiedostaneen sen, että omalla käytöksellä on seuraamuksensa (Jenks 2001).

Yhteenvedona minäkäytännöt voisi kuvata seuraavanlaisesti: vastarinnan käytännöissä lapsi vastustaa lapselle tarjottua passiivista roolia tai he kokevat toiminnan epämieluisaksi, esimerkiksi omalle iälle sopimattomaksi. Vastarintaa herättävissä tilanteissa lasten rooli onkin usein riippuvuusrationaalisuutta mukaileva ja lapset vastustivat kenties juuri tätä. Uusintavassa toiminnassa lapsi uusintaa sekä riippuvuus- että toimijuusrationaalisuuden mukaisia piirteitä. Toisaalta aikuisten valta-asemaa pidettiin yllä, mutta lapset vastasivat toiminnallaan myös heille esitettyyn automaattisuuden ja omatoimisuuden vaateeseen. Lasten uudistavat minäkäytännöt vastaavat monin osin toimijuusrationaalisuuden näkemystä lapsista. Uudistavassa toiminnassa aikuisten toimintaa saatettiin vastustaa, mutta siinä korostui lapsen oma aktiivisuus yhdistettynä päiväkodin rakenteiden tuntemukseen.

Jos Lehtisen (2000) mukaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta kuvaa hyvin neuvottelun käsite, sopii se kuvaamaan myös koko Orava-ryhmän toiminnan ilmapiiriä. Runsaista säännöistä ja normeista huolimatta olivat monet niistä neuvoteltavissa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Kuraeteisessä.

Emilia: Laitetaanko kurahousut?

Aikuinen: Jos pelaa, niin ei tarvii.

Emilia käy mököttämään lattialle, kun ei haluaisi laittaa kurahousuja jalkaan.

Aikuinen: Ei tästä nyt neuvotella. Ei auta mököttää. *Emilia alkaa pukea, mutta myrtyneen näköisenä.*

Jesse: Otto, pelaatsä ulkona? Jos et, ni laita sitten kurikset.

Eetu: Mä laitan.

Jesse: Laitatsä Emilia?

Emilia: En.

Aikuinen: Kyllä Emilia laittaa. Vaan jos pelaa, niin ei tarvii.

Emilia: Mä pelaan.

Aikuinen: Pelaa vaan.

Jesse: On oikeestikin naisten sarja. Ja naisten SM...

H1

Ruokahuoneessa.

Arttu: Miks Niilo ei tee (*ompelutyötä*)?

Aikuinen: Se teki jo.

Arttu: Mä en haluu tehdä.

Aikuinen: Sä oot semmosessa vaiheessa, että voit jatkaa vielä. Tuu, tehään merkki.
Arttu menee aikuisen luokse ja alkaa kiivas neuvottelu, jonka seurauksena Arttu voikin mennä leikkimään.

H1

Episodeissa lapsi toimii neuvottelujen alullepanijana. Ensimmäisessä tilanteessa Emilia suuttuu aikuisen käskystä laittaa kurahousut. Poikien tuleminen mukaan keskusteluun muuttaa kuitenkin hänen linjansa. Jessen kysymys jääkiekon pelaamisesta toimii ratkaisijana ja myös Emilia päättää pelata ulkona ja näin välttää kurahousujen laittamisen. Aikuiselle tämä sopii. Seuraavassa esimerkissä Arttu neuvottelee, ettei hänen tarvitse tehdä ompelutyötä. Tarkempia perusteluita en kuullut, mutta olivat ne mitä hyvänsä, myös tässä tilanteessa ne riittävät aikuiselle. Metsomäen (2006) tutkimus kertoo samantapaisesta neuvoteltavuudesta lasten ja aikuisten välisissä suhteissa. Seuraavassa esimerkissä juuri aikuinen tuo sääntöjen neuvoteltavuuden esille:

Ruokahuoneessa.

Hyla-maito on unohtunut aamiaisella keittiöön. Aikuinen lupaa Jussin mennä hakemaan se itse keittiöstä.

Aikuinen: Katos Niilo, kun osaa käyttäytyä, niin saa tehdä tuollaisia pikkuhommia. Jussi pääsi ihan itseksensä oikeeseen keittiöön. *Menee istumaan Niilon viereen.*

Niilo: Koska mä pääsisin?

Aikuinen: Kun osaa käyttäytyä, niin sitten. Niilo jatkaa syömistä.

H1

Aikuinen pyytää Jussia hakemaan keittiöstä unohtuneen maidon, mikä ei sinällään ole millään lailla erikoinen tilanne Oravien ryhmässä. Aikuinen kääntää sen kuitenkin merkitykselliseksi nimenomaan Niilolle: hyvällä käyttäytymisellä ansaitaan vapauksia, joita ei muuten saisi. Toiminnan neuvoteltavuus näkyi myös muussa toiminnassa. Esimerkiksi kaksi peräkkäin vedettyä jumppaa saattoivat poiketa radikaalisti toisistaan. Ensimmäisessä aikuinen päätti niin säännöistä kuin toiminnastakin ja joutui ohjailemaan lapsia paljon. Toisessa lasten rooli oli paljon merkittävämpi ja aloitteellisempi.

Hallinta oli niin lasten kuin aikuistenkin taholta myös jokseenkin sukupuolittunutta ja se tuli esiin etenkin neuvottelutilanteissa:

Nukkarissa.

Nukkarissa leikkivät tytöt Niina, Meeri, Inkeri ja Emilia kaikessa rauhassa. Kukaan ei puutu heidän toimintaansa eikä kukaan tarkkaile heidän leikkejään. Kaikki aikuiset ovat loppujen lasten kanssa ruokahuoneessa ohjailemassa tekemisiä.

H1

Kuten yllä olevassa esimerkissä, usein tytöt saivat enemmän vapauksia suhteessa poikiin. He saivat esimerkiksi leikkiä usein juuri nukkarissa keskenään ilman aikuisen valvontaa huomattavasti poikia useammin. Tätä voisi perustella siten, että tyttöjen käytös on usein joko uusintavaa tai uudistavaa ja vain toiminta oli vastaavanlaista radikaalia vastarintaa kun luvun ensimmäisissä esimerkeissä. Näin yksiselitteisen sukupuolittunut asia ei tietenkään käytännössä ole. Vapauksia saavat juuri ne lapset, jotka käyttäytyvät aikuisten odottamalla tavalla ja ansaitsevat näin aikuisen luottamuksen huolimatta siitä olivatko he tyttöjä vai poikia. Gordonin ja kumppaneiden (2000, 152) tutkimuksessa hyvillä sosiaalisilla taidoilla osa oppilaista pystyi neuvottelemaan itselleen vapauksia tilan ja ajan käytössä.

Aikuisten lisäksi siis myös lapsiryhmä tai yksittäinen lapsi voi omalla toiminnallaan vaikuttaa runsaasti sääntöjen tiukkuuteen ja löysyyteen:

Ruokahuoneessa.

Välipalan jälkeen pojat ovat tehneet legoista aseita, jonka luulin olevan kiellettyä. Eetu kävelee penkkien päällä, jonka luulen myös olevan kiellettyä. Kukaan ei puutu aseisiin, eikä penkillä kävelemiseen. Tilanne on ilmeisesti sen verran rauhallinen, ettei se vaadi puuttumista...

H1

Tilanteessa lapset saavat tehdä asioita, jotka ovat normaalitilanteessa kiellettyjä. Muistiinpanoissani olen kuvannut tilanteen ilmapiirin rauhalliseksi. Aikuiset kertoivatkin, että joskus aamulla osalla heistä oli tapana sallia pyssyleikit. Neuvoteltavuus selittyy osittain tarkastelemalla ryhmien toimintaa juuri rauhallisuuden ja levottomuuden näkökulmasta. Aikuinen antaa lapsille ”valtaa ja vapauksia” nimenomaan silloin, kun lapset käyttäytyvät aikuisten odotusten mukaisesti ja suhteellisen rauhallisesti. Olennaista tilanteissa tuntuisi olevan siis se, että lapsi osaa aistia millaista käytöstä häneltä kulloinkin odotetaan ja vielä laittaa itsensä toimimaan sen mukaisesti. Näin toimimalla lapsi voi saavuttaa vapauksia, jotka muuten jäisivät saamatta. Väitettä tukee myös havaintoni siitä, kuinka ”riehumiseksi” menevät leikit joutuvat aikuisten tarkkailun alaiseksi.

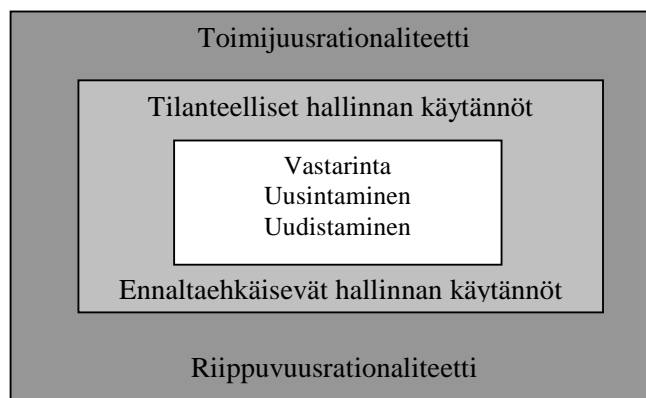
Aineistonkeruun aikana esimerkiksi autoleikki joutui kaksi kertaa aikuisten tarkan valvonnan alaiseksi ja yhden kerran autot poistettiin kokonaan käytöstä.

Omalla toiminnallaan lapset ovat siis mukana hallinnan käytäntöjen rakentamisessa. Valta- ja hallintasuhteet rakentuvat myös tutkimuspäiväkotini arjessa siis ennen kaikkea sosiaalisesti, kuten Foucault (1998, 70–71) esittää. Nämä aikuisten ja lasten väliset sekä lasten keskinäiset neuvottelut muodostuvat rationaliteettien, ulkoisen hallinnan ja minäkäytäntöjen ulottuvuuksien kohdatessa.

10 MONIULOTTEINEN HALLINTA PÄIVÄKODISSA

10.1 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella päiväkotia foucault'laisittain hallinnan näkökulmasta. Olen lähestynyt aihetta hallinnan ulottuvuuksien - rationaliteetit, ulkoinen hallinta ja minäkäytännöt – kautta (Pyykkönen & Kaisto 2007). Näitä ulottuvuuksia tarkastelin hyödyntäen käytännön käsitteen. Tutkimukseni keskeiset tulokset, eli hallinnan ulottuvuudet päiväkodissa olen tiivistänyt seuraavaan kuvioon:



KUVIO 4. Hallinnan ulottuvuudet päiväkodissa Pyykköstä ja Kaistoa mukaillen (2007)

Tämä käsitteellinen kokonaisuus vastaa itsessään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisen hallinnan kohteena lapset päiväkodissa ovat? Hallinnan tutkiminen ilman kaikkien ulottuvuuksien huomioimista olisi ollut mahdotonta, sillä kukin ulottuvuuksista vaikuttaa toinen toisiinsa ja sitä kautta koko arjen rakentumiseen. Päiväkodissa vallinneet hallintamentaliteetit nimesin toimijusrationaliteetiksi ja riippuvuusrationaaliiteetiksi. Toisaalta lapsia hallittiin tiukasti suhteessa tilaan, aikaan, tekemisiin ja välineistöön. Toisaalta taas joissain tilanteissa lapsille annettiin vapauksia ja jopa vaadittiin kykyä kantaa vastuuta tekemisistään. Tämä kertonee osaltaan jotain siitä murroksesta, mitä lapsuuden määrittelyissä ja yhteiskunnassa ylipäänsä tällä hetkellä käydään (esim. Alanen 2001, 161). Nimeämäni rationaliteetit mukailevat monin tavoin niitä keskusteluita, joita lapsista ja lapsuudesta nykyään käydään ylipäänsä.

Ulkoisen hallinnan käytännöt puolestaan jaoin tilanteellisiin ja ennaltaehkäiseviin hallinnan käytäntöihin sekä vertaiskontrolliin. Oravien ryhmän käytännöt sisälsivät sekä kurivallan että hallintavallan piirteitä. Kasvatusinstituutioille tyypillinen kurivaltaa mukaileva toiminta, oli aikuisen auktoriaseman ja päätösvallan korostamista. Juuri nämä tuottivat kuvaa lapsesta riippuvana ja päätöksentekoon kykenemättömänä. Huomattavasti enemmän huomioni kiinnittyi kuitenkin niin sanottuihin hallinnan uusiin muotoihin, eli vastuun siirtämiseen yksilölle itselleen (esim. Deleuze 2005). Kompetenttia lasta korostava toiminta tuntui kuitenkin kovin suunnitellulta osalta pedagogista toimintaa: pienten vastuutehtävien, kuten leikinjohtajuuden kautta, lapsille opetettiin vastuunkantamisen taitoja, joita heidän oletetaan myöhemmin elämässään tarvitsevan (vrt. Saloviita 2007). Esimerkiksi leikinjohtaja otti aikuisen roolin, jolloin aikuisten itsensä ei ollut välttämätöntä olla paikalla. Mielenkiintoista on myös se, että vastuuta omasta toiminnasta odotetaan ennen kaikkea aikuisten varsin tiukasti määrittelemissä puitteissa. Satkaa ja Moilasta (2004, 126) mukaillen kyse on lasten saattamisesta niin sanotun *vastuullisen vapauden* piiriin.

Toimijusrationaliteettia mukailevat puheet kompetentista lapsesta eivät siis välttämättä lisää lasten vapauksia toimia, vaan ne tuottavat nimenomaan uudenlaisia hallinnan muotoja. Kjørholtin & Tingstadin (2007) tutkimuksessa päiväkodin uudenlaisissa ja ”löysemmissä” tila-aikastruktuureissa joustavuus ei automaattisesti tarkoittanut vastaavuutta lasten

vapaudessa ja itsemääräämisoikeudessa. Kirjoittajat itse asiassa problematisoivat asiaa ja pohtivat, syntykö joustavien tila-aikajärjestelyiden kautta vain uusia tahattomia valtasuhteita, uusia hallinnan muotoja? Väljät tila-aikarakenteet korostavat nimenomaan lasten omaa vastuunottoa tilan ja ajan käytöstä ja hallinnasta. (Kjørholt & Tingstad 2007, 177.) On mielenkiintoista nähdä, ollaanko tähän suuntaan menossa myös suomalaisessa päiväkotikulttuurissa? Päiväkodin hallinnan verkko on kuitenkin moniulotteinen ja siksi onkin tärkeää muistaa, että lasten lisäksi sen kudelmassa ovat mukana niin vanhemmat, henkilökunta kuin muut työntekijät ja yhteistyökumppanit.

10.2. Mitä lapset vastustivat?

Lasten toimijuuden näkökulmasta hallinnan ulottuvuuksia on mielenkiintoista tarkastella pohtimalla, mitä lapset itse asiassa vastustivat. Tilanteita, joissa lasten vastarinta oli aktiivista ja silmin nähtävää kapinointia, olivat kurahousujen käyttäminen, päiväunien nukkuminen sekä ompelutyö. Ulkoisen hallinnan näkökulmasta nämä kolme olivat aikuisjohtoisia ja tiiviisti kontrolloituja tilanteita. Ne siis edustivat riippuvuusrationaaliiteetin mukaista kurivaltaa sisältävää toimintaa, joka tuottaa kuvaa lapsesta ohjausta ja apua tarvitsevana. Lapsille tämä imago tuntui olevan kaikkea muuta kuin mieluisa, sillä näitä toimintoja kohtaan vastarinta oli erityisen aktiivista. Tämä tuli esiin sekä haastatteluissa että havainnoinneista. Lapset eivät siis koe istuvansa muottiin, jossa heidät ajatellaan aikuisen ohjausta tarvitsevana, haavoittuvana. Sen sijaan lapset itse aktiivisesti uudistivat ja uusintivat tilanteita, jossa heidän roolinsa oli aktiivisempi (esim. leikinjohtajuus) tai ikästatukselle sopivampi (esim. eskarituokio).

Näyttäisi siis siltä, että vaikka lapset toimissaan uusintivat niin riippuvuus- kuin toimijuurationaliteettiakin mukailevaa toimintaa, vaikuttaa niistä jälkimmäinen jollain tapaa sopivan paremmin lapsille itselleen. Ovatko lapset kenties oppineet kotoa aktiivinen roolin asioiden etenemisessä ja tästä syystä he pitävät mielellään yllä toimijuutta korostavaa

toimintaa? Tarjotaanhan myös päiväkotia monella tapaa mahdollisuuksia lasten aktiivisuudelle ja omaehtoiselle. Tästä voisi löytyä selitys sille, miksi riippuvuusrationaalisuutta tukevat käytännöt saattoivat joutua lasten intressien kanssa tulilinjalle.

Lasten suhtautumista rationaalisuuteen kautta muodostuneisiin hallinnan ulkoisiin käytäntöihin voidaan pitää tärkeänä lapsipoliittisena viestinä. Kaikki lapset eivät selvästikään koe istuvansa muottiin, jossa heidät nähdään haavoittuvana ja apua tarvitsevana. Ajattelenkin, että omalla riippuvuusrationaalisuutta tuottavalla toiminnalla aikuiset itse synnyttävät lasten vastarintaa. Tuomalla esimerkiksi lepoetkiin mukaan lasten suosimia keinoja, huumoria ja leikinomaisuutta, myös vastarinta saattaisi vähentyä. Vaikka myös toimivuusrationaalisuudessa on omat ongelmansa, näyttävät nämä niin sanotut uudet hallinnan muodot jollain tapaa sopivan lasten ominaiselle tavalle toimia. Tällä en suinkaan tarkoita, että lapset saisivat päättää kaikesta itse, mutta juuri esimerkiksi huumorin, leikinomaisuuden ja vastuutehtävien käyttäminen ovat keinoja, jotka ovat lapsille mieleisiä toiminnan muotoja.

Lapset eivät ole toiminnassaan kuitenkaan täysin rationaalisuuteen ja ulkoisen hallinnan ristipaineen armoilla. Aikuisten luoman maailman rinnalla elää vahvana lasten keskenään rakentama maailma (Lehtinen & Vuorisalo 2007). Lapsilla itsellään on aina merkittävä rooli päiväkodin arjen sujumisessa. Neuvottelu ja lapsen ja aikuisen välinen luottamus nousivatkin tärkeäksi hallintaa leimaavaksi tekijäksi. Neuvottelu on aina kahden osapuolen kauppa, mutta hallinnan tapauksessa kolmen! Siihen vaikuttavat ulkoisen hallinnan käytäntöjen sekä minäkäytäntöjen lisäksi myös rationaalisuuteen ulottuvuus, sillä hallinta perustuu aina tietoon (Dean 1999, 26–27). Neuvoteltavuus tuli esiin esimerkiksi siinä, että etenkin tytöt saivat aineistossani paljon vapauksia verrattuna poikiin. Sukupuolta olennaisempaa oli kuitenkin tietynlainen sosiaalinen pelisilmä. Hyvillä sosiaalisilla taidoilla lapsi aistii, millaista käytöstä häneltä milloinkin odotetaan ja osaa näin käyttäytyä vaaditun hallintamentaaliteetin mukaisesti (vrt. Gordon ym. 2000, 152). Tällaiseksi taitavaksi sosiaalisesti pelaamiseksi voisi tulkita myös uudistavat käytännöt. Ei siis voida ajatella, että lapset ovat päiväkodissa vain päiväkodin rakenteiden ja aikuisten määrittelemien

puitteiden armoilla, vaikka toki ne vaikuttavat merkittävästi lasten toimimismahdollisuuksiin päiväkodissa (vrt. Husa 1999, 71-72).

Rakenteiden ja sääntöjen neuvoteltavuus tuo esiin juuri foucault'laisen näkemyksen vallasta: se on sosiaalisessa toiminnassa rakentuvaa ja kaikkien osapuolten hallussa olevaa (Foucault 1998, 70–71). Sääntöjen neuvoteltavuudesta voisi päätellä, ettei aikuistenkaan tavoitteena ole kasvattaa vain kuuliaisia ja kilttejä lapsia, vaan myös aktiivisia ja osallistuvia. Strandellin (1995) mukaan lasten neuvottelumahdollisuuksien lisääminen monipuolistaa päiväkodin toimintakulttuuria. Meillä aikuisilla onkin vielä paljon pohdittavaa siinä, kuinka luoda toimintatapoja, jotka lisäävät lasten toimintamahdollisuuksia lapsuusinstituutioissa, mutta eivät hyvistä tarkoituseristään huolimatta rajaisi lapsia vain entistä tiukemmin valvonnan alaiseksi.

10.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Valta ja hallinta ovat laajoja näkökulmia mihin tahansa ilmiöön. Siksi on aina haasteellista tavoittaa sitä kaikista näkökulmista käsin. Etenkin pro gradu-tutkielman puitteissa olen joutunut rajaamaan monia mielenkiintoisia ja olennaisiakin seikkoja pois. Esimerkiksi sukupuolen mukaan ottaminen laajemmin olisi ollut tutkimuksellisesti äärimmäisen mielenkiintoista. Tutkimukseni lähestymistapa ei ole pedagoginen, eikä sen tarkoituksena ole ollut osoittaa päiväkotien hyviä tai huonoja kasvatuskäytänteitä. Tavoitteena oli tuoda esiin jotain hallinnasta nimenomaan lasten näkökulmasta tarkasteltuna. Yhtenä tutkimuksen tuloksena voidaankin pitää hallinnan ulottuvuuksien ja lapsuuden tutkimuksen yhdistämistä, vaikka juuri minäkäytäntöjen muodostaminen foucault'laisittain vaatii käsitteiden taivuttelua.

Myös etnografian ja Foucault'n yhdistäminen on ollut haasteellista, sillä varsin tuore hallinnananalytiikka vasta muokkaa niin teoreettisia kuin metodologiakin

lähestymistapojaan. Kuten foucault-vaikutteista tutkimusta ylipäänsä, myös foucault'laisen etnografian menetelmiä olisi aiheellista kehittää eteenpäin. Ainakin omasta mielestäni nämä kaksi yhdistämällä voidaan tavoittaa hallinnan tutkimuksen kentällä jotain uutta, ennen kaikkea minäkäytäntöjen ulottuvuuksia. Samalla olen pyrkinyt vastaamaan osittain muun muassa Butinin (2003) esittämään kritiikkiin toimijoiden passiivisesta roolista hallintaa käsittelevissä tutkimuksissa. Lapsuutta ja hallintaa yhdistelevä tutkimus on vasta lapsen kengissä ja hallinnan analytiikalla on sille varmasti hyvin paljon tarjottavaa myös jatkossa.

Tässä tutkimuksessa vallan ja hallinnan ulottuvuudet on tuotu esiin yhden lapsuusinstituution käytännöissä. Näkökulmani edustaa ennen kaikkea mikrososiologista lapsuudentutkimusta ja jatkossa olisikin mielenkiintoista kehittää tutkimusta laajempaan suuntaan. Aihealueen tutkimattomuudesta johtuen tutkimuksen tekeminen on ollut erittäin mielekästä ja samaisesta syystä paljon tutkittavaa löytyy myös jatkossa. Antoisaa olisi tarkastella laajemmin niitä puheita ja puhumisen tapoja, joita lapsista ja lapsuudesta tällä hetkellä ja lähimenneisyydessä on käyty esimerkiksi asiantuntijapuheissa ja -lausunnoissa. Millaista lapsi- ja lapsuuskuva niissä rakennetaan? Lasten omaa toimintaa hallinnan eri tasoilla olisi myös mielenkiintoista pohtia tätä laajemmassa mittakaavassa: koulussa, kotona ja iltapäivätoiminnassa ja tehdä näistä vertailevaa tutkimusta. Miten esimerkiksi asiantuntijapuheet vaikuttavat siihen, kuinka lapsia hallitaan kasvatuksen kentillä?

Käsityksemme lapsuudesta elävät tällä hetkellä monella tapaa murroskautta. On tyypillistä, että muutoksen edellä se kohtaa vastarintaa ja jopa jonkin näköisen notkahduksen. Näin on käynyt esimerkiksi naisten oikeuksien suhdanteissa. Asiantuntijapuheeseen ja lapsuusinstituutioiden käytäntöihin juurtuneet uskomukset ja tavat muuttuvat hitaasti. (Satka & Moilanen 2004, 141–142.) Lapsuuteen ja lapsiin liittyvien valtarakenteiden tekeminen näkyväksi on välttämätöntä ihmisten puheiden ja käytäntöjen muuttumiseksi. Ainakin itselleni lastentarhaopettajana tämän tutkimuksen tekeminen on ollut avartava ja opettava kokemus: hetkittäin se on saanut minut arjen kiireen keskellä pysähtymään ja pohtimaan oman toimintani merkityksellisyyttä suhteessa lapsiin!

LÄHTEET

- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Sosiaalihuollon julkaisuja 12/1990.
- Alanen, L., Satka, M., Sauli, H. & Strandell, H. 2006. Lasten hyvinvointi 2000-luvun Suomessa: Tutkimustarpeiden koontia. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alderson, P. & Morrow V. 2004. Ethics, social research and consulting with children and young people. Barking: Barnardo's.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Butin D. W. 2003. If this is Resistance I would Hate to See Domination: Retrieving Foucault's Notion of Resistance Within Educational Research. Educational studies, 157-176.
- Corsaro W. A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dean, M. 1999. Governmentality. Power and rule in modern society. London: Sage.
- Deleuze, G. 2005. Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan. Teoksessa G. Deleuze Haastatteluja. Gilles Deleuzen ja Felix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Helsinki: Tutkijaliitto, 118-125.
- Ellegaard T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Frederiksberg: Roskilde University Press, 177-197.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: OTAVA.
- Foucault, M. 1998 Seksuaalisuuden historia. Tampere: Gaudeamus
- Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & Kivistö M. 2006. Lasten päivähoidon tilannekatsaus: Syyskuu 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. <http://stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/05/hl11479337469/passthru.pdf> (luettu 14.1.2008)
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces: citizenship in schools. Houndmills: Macmillan.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen T. 2005. Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* (5)133,113-131.
- Gore J. M. 1998. Disclipping bodies: On the continuity of power relations in pedagogy. Teoksessa T. S. Popkewits & M. Brennan (toim.) *Foucault's challenge. Discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press, 231-251.
- Harrikari, T. 2006. Lasten ja nuorten kotiintuloaikoja koskevat käytännöt Etelä-Suomen läänin alueen kunnissa. Helsinki: Etelä-Suomen lääninhallitus.
- Helén, I. 1995. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 270–315.
- Helén, I. 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämänpolitiikka: foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) *Sosiologisia nykykeskusteluja*. Helsinki: Gaudeamus, 206–236.
- Helén, I. 2005. Genealogia kritiikinä. *Sociologia* (2), 93–109.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hultqvist, K. & Dahlberg G. 2001. Governing the child in the new millenium. Teoksessa K. Hultqvist & G. Dahlberg (toim.) *Governing the child in the new millenium*. New York: RoutledgeFalmer, 1-14.
- Husa, S. 1999. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoituminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatusalan teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.

- Hutchby, I. & Moran-Ellis J. 1998. Situating children's social competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children And Social Competence: Areas of action*. London: Falmer Press, 7-26.
- Jenks, C. 2001. The pacing and timing of children's bodies. Teoksessa K. Hultqvist & G. Dahlberg (toim.) *Governing the child in the new millenium*. New York: RoutledgeFalmer, 68-84.
- Kallio, K. P. 2005. Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. *Terra* 117 (2), 79-90.
- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 127–152.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kinos, J. & Luoma A. 2001. Lapsilähtöisyys – omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? *Lastentarha* (1), 46–50.
- Kjørholt A. T. & Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children? Discourses of new kindergarten architecture. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (toim.) *Flexible Childhood? Exploring children's welfare in the time and space*. Vol. 2 of COST A19: *Children's welfare*. Odense: University Press of Southern Denmark, 169-189.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 13.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden lasten sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, S. 2006. Kansalaisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos 205.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen S. 2007b. Rajamaalla: Etnografinen kenttätyö lasten kanssa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.)

- Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Layder, D. 1998. Sociological practice. Linking theory and social research. London: Sage.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lehtinen A-R. & Vuorisalo M. 2007. Lasten sosiaalinen pääoma – mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa A. Alanen, V-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 211–247.
- Mayall, B. 2002. Towards a sociology for childhood. Thinking from childrens lives. Buckingham: Open Universitypress.
- Metsomäki, M. 2006 “Suu on syömistä varten” Lasten ja aikuisten kohtaamia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neale, B. & Smart C. 1998. Agents or dependentants?: Struggling to listen to children in family law and family research. University of Leeds, Centre for Research on Family, Kinship & Childhood, Working paper 3. Teoksessa L. Lallukka 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden lasten sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, P. 2006. ”Arvopohdiskelua lasten subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta”. Keski-Suomen varhaiskasvatuspäivä, 24.10.2006.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Paju, E. 2005. Oma paikka, jaettu tila: lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 225–238.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.
- Prout A. & James A.1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing

- and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. 2nd edition. London: FalmerPress, 7-33.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pyykkönen, M. 2007. Järjestäytyvät diasporat: etnisuus, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pyykkönen, M. & Kaisto J. 2007. Valta-analytiikka ja genealogia –seminaari. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden laitos, 16.1.2007.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas: kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Rautanen, R. 2007. Lasten koulunkäynti. Teoksessa Suomalainen lapsi 2007. 2. painos. Stakes: Tilastokeskus, 183–205.
- Rose, N. 1999a. Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. 1999b. Governing the soul. The shaping of private self. 2nd edition. London: Free Association Books.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Satka, M. & Moilanen, J. 2004. Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat: suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa T. Helne, S. Hänninen & J. Karjalainen (toim.) Seis yhteiskunta – tahdon sisään. Jyväskylä: SoPhi, 125–148.
- Sauli, H. & Säkkinen S. 2007. Lasten päivähoido. Teoksessa Suomalainen lapsi 2007. 2 painos. Stakes: Tilastokeskus, 169–182.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettajuus valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stenson, K. 1997. Sosiaalityön haastattelu ja hallinnointi, suullisen ja kirjallisen muodon dialektiikka. Teoksessa S. Hänninen & J. Karjalainen (toim.) Biovallan kysymyksiä: kirjoituksia köyhyydestä ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta. Helsinki: Gaudeamus, 168–196.

- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa M. Heikkilä & M. Pajukoski (toim.) Laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki: Stakes. Työpapereita 4/2005, 28–35.
- Strandell H. 2007. New childhood space and the question of difference. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (toim.) Flexible Childhood? Exploring children's welfare in the time and space. Vol. 2 of COST A19: Children's welfare. Odense: University Press of Southern Denmark, 49-68.
- Strandell, H. & Forsberg, H. 2005 Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä. Yhteiskuntapolitiikka (6), 610-623.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetus suunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Stakes, oppaita 56.
- Varis, T. 1989. Vallan genealogia. Tutkimus Michel Foucault'n valtakäsityksistä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Värtö, P. 2000. "Mies vastaa tekosistaan... siinä missä nainenkin" Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Warming, H. 2003. The quality of life from a child's perspective. International Journal of Public Administration, 815-829.
- Zeiher, H., Devine, D., Kjørholt , A. T. & Strandell, H. 2007. Introduction. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (toim.). Flexible Childhood? Exploring children's welfare in the time and space. Vol. 2 of COST A19: Children's welfare. Odense: University Press of Southern Denmark, 9-24.

LIITTEET

Liite 1.

HAVAINNOINTIRUNKO

1. vaihe (yleiskuvan hahmottaminen)

- Millaisen hallinnan kohteena lapset ovat päiväkodissa?
 - yleiskuvan hahmottamista: millaisen hallinnan kohteena lapset ovat päiväjärjestyksen puitteissa? (sosiaalinen kontrolli, tila-aikajärjestelyt)?
 - millaisissa tilanteissa lapsen toiminta erityisesti rajoittuu tai mahdollistuu tietyn hallinnan seurauksena?
 - mitkä toiminnot olisivat erityisen mielenkiintoisia tutkimukseni kannalta?

2. vaihe (havainnointien kohdistaminen edellisten kokemusten perusteella muutamaiin toimintoihin seuraavien kysymysten kautta)

ulkoisen hallinta

- Kuinka lapsia ko. tilanteissa hallitaan (jakaminen tilassa ja ajassa, kaverisuhteissa tms.)?, istumapaikat, järjestykset tms
- Miten päiväkodissa tapahtuva hallinta luo lapsille ko. tilanteissa mahdollisuuksia ja rajoituksia toimia?
- Millaisia mahdollisuuksia ne tarjoavat lasten keskinäisille suhteille?
- Miten päiväkodin toiminta jakaa ja yhdistää lapsia?
- Selviääkö toiminnasta, *miksi* tehdään niin kuin tehdään?

lasten toiminta

- Kuinka lapset itse työstävät näitä järjestämisen, ohjauksen ja kontrollin muotoja? (sopeutuvatko, vastustavatko tms.?)
- Kenen kanssa lapset toimivat?

Lasten ryhmähaastattelujen alustava haastattelurunko

Itseni ja haastattelutilanteen esittely

Nauhuriin tutustuminen ja testaaminen lasten kanssa

lapset esittelevät itsensä nauhurille (ääninäytteet)

Varsinainen haastattelu

lämmittelykysymyksiä

- *mikä teidän mielestänne päiväkodissa on kivaa, miksi? (mikä mukavinta vapaata, mikä mukavinta aikuisen ohjaamaa toimintaa, miksi?)*
- *mikä on päiväkodissa vähiten mukavaa, miksi?*

Aika ja tila

- *missä päiväkodin tilassa tykkäätte olla eniten/ vähiten, miksi?*
- *millaisia asioita haluaisitte tehdä enemmän päiväkodissa?*
- *miten teidän päivänne etenee päiväkodissa, entäs viikko?*

Säännöt: (tilannekohtaisen esimerkin kautta: saman päivän aikana tapahtuneen tilanteen mieleen palauttaminen, esimerkiksi siirtymätilanne jumppaan patsasjonossa/vapaan leikin tilanteessa ollut leikki tms.)

- *miksi toimitte tässä tilanteessa niin kuin toimitte?*
- *kuka päiväkodin säännöistä/toiminnasta päättää tässä tilanteessa?*
- *miksi näitä sääntöjä on?*
- *kuunnellaanko lapsia näissä päätöksissä?*
- *mitä mieltä olette päiväkodin säännöistä tässä tilanteessa?*
- *mitä tapahtuu, jos et tottele/ jos tottelet?*
- *mitä sinä teet, jos joku toinen lapsi rikkoo sääntöjä?*
- *mitä teet, jos toinen lapsi puuttuu sinun tekemisiisi?*

- *miten haluaisitte, että tämä esimerkkitalanne sujuisi/ millaisia sääntöjä siinä olisi, jos saisitte itse päättää?*
- *mihin asioihin haluaisitte päiväkodissa vaikuttaa ylipäänsä?*
- *muuta?*

Kiitokset lapsille osallistumisesta!

Halutessaan lapset saavat kuunnella haastattelunauhansa.

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hei vanhemmat, olen lastentarhanopettaja Anna Siippainen ja teen tällä hetkellä varhaiskasvatuksen maisteriopintoja Jyväskylän yliopistossa. Nyt valmisteilla on pro gradu -tutkielma, jonka aiheena on lasten toimijuus päiväkotikontekstissa. Työni ohjaajana toimii Varhaiskasvatuksen laitokselta professori Leena Alanen.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tarkastella, kuinka lasten oma aktiivisuus näkyy päiväkodin toimintaympäristössä. Tutkimukseni keskeisenä näkökulmana minulla on päiväkodin tila-aikajärjestelyt ja niiden vaikutukset lasten toimimismahdollisuuksiin. Aineiston kerään havainnoimalla ja haastatteleamalla sekä mahdollisesti videoimalla lapsia maaliskuussa 2007 xx ryhmässä. Olen kiinnostunut tutkimaan nimenomaan esiopetusikäisiä lapsia.

Aineistoa käsitellään ehdottoman *luottamuksellisesti* ja muut kuin tutkija eivät pääse niihin tutustumaan! Valmiista tutkimusraportista eivät selviä lasten henkilöllisyydet. Tutkimuksen valmistuttua toimitan yhden raportin päiväkotiin mahdollista tutustumista varten.

Nyt tarvitsen teiltä vanhemmilta luvan aineiston keräämiseksi ryhmässä. Tutkimukseni toteuttamiselle suostumuksen on jo myöntänyt ryhmän henkilökunta, päiväkodin johtaja sekä kunnan sosiaalipalveluiden johtaja. Lasten osallistuminen tutkimukseen perustuu luonnollisesti vapaaehtoisuuteen ja pyydän vielä jokaiselta lapselta erikseen luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Pyydän täyttämään oheisen tutkimuslupalapun ja palauttamaan sen päiväkodille 20.2.2007 mennessä. Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksestani!

Yhteistyöterveisin,

Anna Siippainen
Yhteystiedot

Lapseni _____ (nimi)

saa _____

ei saa _____ osallistua Anna Siippaisen pro gradu -tutkimukseen XX -päiväkodilla XX ryhmässä kevään 2007 aikana.

Jyväskylässä ___/___ 2007

_____ huoltajan allekirjoitus

Liite 4.

ANALYYSIESIMERKKI LASTEN TOIMIJUUDEN LUOKKIEN RAKENTUMISESTA:

AINEISTO- ESIMERKKI :	PELKISTYS:	ALALUOKKA:	YLÄLUOKKA:
<p>”Niilo pukee lokerolla ja kaivaa kotoaan tuomat suurennuslasivehkeet. Hän alkaa esitellä niitä muille. AIKUINEN: Annapas ne mun taskuun.”</p> <p>”Joonatan: Ihan tyhmä tehdä tätä...”</p>	<p>sääntörikkomus</p> <p>vastustuksen esiintuominen muulla tavalla</p>	<p>vastustaminen</p>	<p>VASTARINTA</p>
<p>”Eetu: ”OPE, entäs sitten?”</p> <p>”Hauska yksityiskohta oli mielestäni se, että osa lapsista meni juomaan mehua kuin itsestään jonomuodostelmaan.”</p>	<p>aikuiselta kysyminen</p> <p>päiväkodin rakenteen ylläpito</p>	<p>aikuisen valta- aseman ja päiväkodin rakenteiden ylläpitäminen</p>	<p>UUSINTAMINEN</p>
<p>”Mikko: Täällä saa tehdä mitä vaan. OPE sano! Ronja: Saa vaikka rikkoo tietokoneen...”</p> <p>”Salama ja Mirri”</p>	<p>aikuisen toiminnan parodiointi</p> <p>Leikki ja mielikuviutus</p>	<p>uudistavaa toimintaa</p>	<p>UUDISTAMINEN</p>

Liite 5.

Lapsuuden riippuvuus- ja toimijuusparadigmat Nealen & Smartin (1998) mukaan (Lallukka 2003, 234)

Dependants

Agents

Ontological status

Incomplete, immature
Object, biologically determined
Becoming, 'project', developing
Investment, long term outcome

Complete person
Subject, socially creative
Being, current action/ experience
Immediacy of real lives

Intellectual/ emotional status

Incompetent
Vulnerable, weak, ignorant
Lacks understanding
Innocent/ pure ('precious')
Lacks moral integrity
Inarticulate
Irrational or exotic 'other'
Untrustworthy
Irresponsible (a danger)

Competent
Resourceful, resilient
Has understanding
Knowledgeable, wordly
Has moral integrity/ dignity
Articulate
Rational, realistic, 'adult'
Trustworthy/ wise
Responsible/ caring

Legal/ political/ civil status

Minor/ a 'possession'/ inferior
Has welfare/ therapy needs
Passive recipient/ consumer/ learner
Own wishes/ knowledge over-ridden
Needs socialisation, control (a threat)
Needs protection, ('victim')
Aggregated, connected (to family)

Citizen in own right/ equal
Has judicial rights
Active participant/ producer/ worker
Own wishes/ knowledge respected
Self determining/ self controlling
Empowered, independent, free
Dis-aggregated, autonomous
(from family)

Collective status (in relation to other children)

Unitary, reductionist
Ideal type, generalised
Universal, 'natural'

Diverse, contextualised
Biographical, individualised
Structurally/ culturally/
Historically differentiated