

Pauliina Hokkanen

**LAPSEN TOIMIJUUS PÄIVÄKODIN FYYSISESSÄ
JA KULTTUURISESSA YMPÄRISTÖSSÄ**

Eteisympäristö lapsen paikkana

**Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2011
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Hokkanen, Pauliina. Lapsen toimijuus päiväkodin fyysisessä ja kulttuurisessa ympäristössä. Eteisympäristö lapsen paikkana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2011. 124 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millainen päiväkodin fyysinen ja kulttuurinen eteisympäristö on, ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa 4–6-vuotiaan lapsen omaehtoiselle toiminnalle. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten lapset hyödyntävät konkreettisesti tätä ympäristöä oman aktiivisen toimijuutensa toteuttamisessa. Tutkimalla lapsen ja ympäristön välistä vastavuoroista suhdetta saadaan esiin, millaista lapsena oleminen on päiväkotikontekstissa.

Tutkimus toteutettiin yhden jyvaskyläläisen päiväkodin yhdessä 4–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Siihen osallistui 12 lasta, joista poikia oli viisi ja tyttöjä seitsemän. Ensisijaisena aineiston keräämisen menetelmänä käytettiin lasten puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Toissijaisena menetelmänä oli päiväkotiympäristössä toteutettu osallistuva havainnointi. Aineisto kerättiin marraskuussa 2009. Analyysissa hyödynnettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita.

Tutkimus osoitti, että päiväkodin fyysinen ja kulttuurinen ympäristö ohjaa lapsen omaehtoista toimintaa. Ympäristön koolla, sijainnilla, kalusteilla, säännöillä sekä lapsen ja aikuisen välisellä valtasuhteella oli merkitystä lasten hakeutumisessa omaehtoisiin toimintoihin eteistilassa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että lapset toteuttavat ja tuovat esiin toimijuuttaan ainakin neljällä tavalla. Nämä tavat ovat leikkiminen, piiloutuminen, omien tavaroiden korostaminen sekä erilaiset suhtautumistavat tilassa vallitseviin sääntöihin.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että ympäristöllä on merkitystä lapsen toiminnan ja toimijuuden rakentumisessa. Toisaalta tutkimuksessa saatiin todisteita myös siitä, että lapsi on aktiivinen toimija, joka hyödyntää ympäristöään omia toiminnan tavoitteitaan tukevalla tavalla. Näin sekä ympäristöllä että lapsen omalla konkreettisella toiminnalla on merkitystä lapsen päiväkotitoimijuuden muotoutumisessa.

Avainsanat: varhaiskasvatuskäinen lapsi, päiväkotitoimijuus, ympäristö, tulkittu paikka

SISÄLLYS

1	TOIMIJUUS JA YMPÄRISTÖ LAPSEN NÄKEMÄNÄ.....	5
2	LAPSI TOIMIJANA YMPÄRISTÖSSÄ.....	8
2.1	Sosialisaatiosta lapsen toimijuuteen.....	9
2.1.1	Mitä lapsen toimijuudella tarkoitetaan?	10
2.1.2	Lapsen toimijuuden ilmeneminen ja rakentuminen	12
2.2	Lapsen toiminnan ja ympäristön suhde	14
2.2.1	Ympäristö sisältää tilan ja paikan	14
2.2.2	Ympäristön ja toimijan vastavuoroisuus	16
3	FYYSINEN JA KULTTUURINEN PÄIVÄKOTI AKTIIVISEN LAPSEN YMPÄRISTÖNÄ.....	19
3.1	Päiväkoti – lapsen arkiympäristö	20
3.2	Päiväkoti fyysisenä tilana	22
3.2.1	Päiväkodin tila on yhteistä.....	23
3.2.2	Lapsille mieluisat tilat	23
3.3	Päiväkodin kulttuurinen ympäristö.....	24
3.3.1	Tila ja sen käyttäminen on suunniteltu etukäteen.....	25
3.3.2	Lapsen ja päiväkodissa työskentelevän aikuisen välinen suhde.....	27
3.3.3	Päiväkodin aikuisjohtoiset säännöt lapsen toiminnan kehystäjänä	28
3.4	Aktiivinen lapsi päiväkodin ympäristössä	30
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1	Tutkimusmenetelmät	35
5.1.1	Haastattelu	37
5.1.2	Havainnointi	42
5.2	Tutkimuskohteen kuvaus	43
5.3	Aineiston analyysi	46
5.4	Aineistonkeruun menetelmien luotettavuus.....	49
6	PÄIVÄKODIN FYYSINEN JA KULTTUURINEN ETEISYMPÄRISTÖ	55
6.1	Eteisympäristön koko	56
6.2	Eteinen läpikulkemisen paikkana.....	59
6.3	Eteisympäristön kalusteet ja välineet	63
6.3.1	Eteisen kalusteet ohjaavat lapsia pukeutumistoimintoihin.....	64
6.3.2	Kalusteet ja välineet lapsen vapaavalintaisen toiminnan rajoittajina.....	65
6.3.3	Ovet lapsen fyysisen tilan rajaajina	67
6.4	Lapsen ja aikuisen välinen suhde lapsen eteistoiminnan ohjaajana.....	68
6.5	Säännöt määrittävät lapsen toimintaa ja tilojen käyttöä	72
6.5.1	Yleiset käyttäytymissäännöt luovat pohjan toiminnalle.....	72
6.5.2	Lapsen kulkeminen lapsiryhmien tilojen välillä.....	73
6.5.3	Toimintojen tilasidonnaisuus sääntönä lapsiryhmässä.....	75

7	ETEISYMPÄRISTÖ LAPSEN PAIKKANA	77
7.1	Eteinen lapsen leikkipaikkana.....	77
7.2	Eteinen lapsen piiloutumisen paikkana	80
7.3	Eteinen lapsen omien tavaroiden paikkana.....	83
7.4	Eteinen aikuisjohtoisten sääntöjen paikkana	86
7.4.1	Lapset hyväksyivät eteisen säännöt	86
7.4.2	Lapset näkivät tilasäännöt tarpeellisina ja hyödynsivät niitä	87
7.4.3	Lapset vastustivat tilasääntöjä	89
8	YMPÄRISTÖ JA LAPSEN AKTIIVINEN TOIMINTA TOIMIJUUDEN TOTEUTUMISESSA.....	92
8.1	Päiväkodin ympäristö lapsen toimijuuden mahdollistajana.....	93
8.2	Lapsen aktiivinen toiminta päiväkotiympäristössä	96
8.3	Lapsen toimijuuden rakentuminen	99
8.4	Kuinka huomioida lapsen toimijuus päiväkotiympäristössä?.....	102
8.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	105
8.6	Tutkimuksen eettisiä näkökulmia.....	109
8.7	Jatkotutkimukselle on tarvetta.....	114
	LÄHTEET.....	116
	LIITTEET.....	121
	LIITE 1: Tutkimuslupakirje lasten vanhemmille	121
	LIITE 2: Lasten teemahaastattelujen haastattelurunko.....	122
	LIITE 3: Aineiston pelkistäminen ja tulosten muodostaminen.....	124

1 TOIMIJUUS JA YMPÄRISTÖ LAPSEN NÄKEMÄNÄ

Lapsen aktiivinen toimijuus sekä hänen pätevyytensä olla osallisena oman elämänsä päätöksissä ovat olleet suosittuja keskustelunaiheita yhteiskuntatieteellisessä lapsuudentutkimuksessa. Tällöin lapsi on määritelty aktiiviseksi toimijaksi, joka toimii omien tavoitteidensa saavuttamiseksi pätevällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. esim. Lehtinen 2001, 8; Hutchby & Moran-Ellis 1998b, 16; James, Jenks & Prout 1998, 22–23). Lapsen toimijuuden lisäksi itseäni on kuitenkin pitkään kiinnostanut myös lapsen fyysinen ja kulttuurinen toimintaympäristö ja sen sisältämät erilaiset toiminnan mahdollisuudet. Lapsen ympäristöjen tutkiminen on tärkeää, koska ympäristö on merkityksellinen tekijä lapsen toimijuuden rakentumisessa. Tutkimuksessani tarkastelen lapsen toimijuutta ja ympäristöä rinnakkain. Näen lapsen toimijuuden muotoutuvan ympäristössä toimimisen tuloksena, jolloin toimijuuden kannalta oleellisiksi nousevat sekä ympäristö että yksilön oma toiminta. Vaikka lapsen toimijuuden ja ympäristön välistä suhdetta on tutkittu jonkin verran, tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan lähinnä lapsen sosiaalista ympäristöä. Näin fyysisen ja kulttuurisen ympäristön tutkimiselle on vielä paljon tarvetta.

Useat tutkijat ovat selvittäneet lapsen aktiivisen toimijuuden luonnetta ja muotoutumistapaa. Toimijuus on määritelty muun muassa voimavaroiksi, joita lapsella on käytössään eri tilanteissa (Lehtinen 2001, 8). Lisäksi huomiota on kiinnitetty lapsen tapoihin käyttää näitä resurssejaan (esim. Markström & Halldén 2009; Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009; Raittila 2008). Tutkimuksessani tarkastelen toimijuutta lapsen omista motiiveista kumpuavana toimintana tai toimimatta olemisena.

Oletuksenani on, että lapsi valitsee toiminnalleen henkilökohtaisen päämäärän, johon hän pyrkii aktiivisesti käyttäen erilaisia konkreettisia toiminnan keinoja. Toimijuuden lisäksi käytän ympäristön käsitettä kuvaamaan lapsen toiminnan monimuotoista tapahtumispaikkaa. Ympäristöllä viitataan sekä fyysiseen, kulttuuriseen että sosiaaliseen ympäristöön. Ajattelen, että toimijat liittävät ympäristöön omia merkityksiään ja toimiessaan ympäristössä samalla rakentavat sitä. (esim. Raittila 2009, 229–232; Saarikangas 1996, 12–13; Giddens 1979, 118.)

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella 4–6-vuotiaan lapsen toiminnan ja päiväkotiympäristön välistä suhdetta. Valitsin näkökulmaksi päiväkodin eteisympäristön, joka näyttäytyi sosiaalisena ja tapahtumarikkaana kontekstina lapsen toiminnalle. Halusin tuoda esiin eteisympäristön fyysisiä ja kulttuurisia ominaisuuksia sekä sitä, miten kyseinen ympäristö mahdollistaa lapsen aktiivista toimijuutta. Lisäksi selvitin lapsen konkreettisia ja toiminnallisia keinoja toteuttaa toimijuuttaan eteistilassa. Tutkimuksessani korostan lapsen kykyä kertoa omasta elämästään, ja käsitelen tutkimusaihetta lapsen näkökulmasta. Haastattelu- ja havainnointiaineistoja hyödyntämällä olen yrittänyt saada esiin lapsen käsityksiä toiminnan mahdollisuuksistaan ja päiväkodin eteisympäristössä toimimisesta.

Tutkimuksessani selvisi, että fyysisellä ja siihen olennaisesti kytkeytyvällä kulttuurisella päiväkotiympäristöllä on merkitystä siinä, millaisiin aktiviteetteihin lapsi hakeutuu vapaavalintaisen toiminnan aikana. Ympäristön erilaiset ominaisuudet luovat lapselle käsityksiä toimintamahdollisuuksista sekä rajoittavat ja mahdollistavat hänen omaehtoista toimintaansa. Tutkimuksessa saatiin kuitenkin myös vahvistusta siihen, että lapsi ei ota ympäristöään vastaan täysin sellaisena kuin aikuinen sen tarjoaa. Lapsi hyödyntää ympäristöä monipuolisesti tavoitellessaan omia henkilökohtaisia päämääriään. Hän luo itselleen merkityksellisiä toiminnan paikkoja ja toimii aktiivisesti oman toimijuutensa toteuttamiseksi. Tutkimukseni vahvistaa lapsuuskäsitystä, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana.

Tässä tutkimusraportissa esittelen ensin teoreettisen viitekehyksen, jonka varaan tutkimus on rakennettu. Ensimmäisenä huomioni kiinnittyy lapsen toimijuuteen ja toiminnan ympäristöön, jolloin määrittelen nämä tutkimukseni keskeiset käsitteet. Tämän jälkeen pureudun erityisesti päiväkotiympäristön fyysisiin ja kulttuurisiin ominaisuuksiin. Esitän myös aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia siitä, millaisia toiminnan strategioita lapsilla on päiväkotiympäristössä. Teoreettisen tarkastelun jälkeen kuvaan tutkimustehtävääni sekä tutkimuksen empiiristä

toteuttamista. Keräsin tutkimusaineiston yhden jyvaskyläläisen päiväkodin 4–6-vuotiaiden lasten ryhmässä. Aineiston analysoimisen suoritin teemoitellen ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia apuna käyttäen. Esittelen tutkimustulokset omissa pääluvuissaan tämän jälkeen. Raportin lopussa esitän tekemiäni johtopäätöksiä sekä pohdin tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen kytkeytyviä tekijöitä.

2 LAPSI TOIMIJANA YMPÄRISTÖSSÄ

Lapsuus on perinteisesti nähty valmistautumisena aikuisuuteen. Tällä ajattelutavalla on ollut merkitystä muun muassa aikuisten asenteisiin suhteessa lapsiin sekä kasvatuskäytäntöihin lapsuuden instituutioissa. Tämänhetkinen lapsuudentutkimus on kuitenkin alkanut korostaa lapsen roolia aktiivisena ja yksilöllisenä toimijana. Nykyään lapsi nähdäänkin osaavana oman elämänsä rakentajana, joka jäsentää maailmaa toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (James, Jenks & Prout 1998, 22–23; Lehtinen 2001, 8.) Lapsikäsitteen muuttumisen seurauksena lapsen toimijuudesta on tullut keskeinen käsite lapsuudentutkimuksen kentällä. Lapsen toimijuus käsitteenä kuvaa niitä voimavaroja, joita lapsella on käytössään eri tilanteissa sekä sitä, miten lapsi käyttää näitä hallussaan olevia resursseja (Lehtinen 2001, 8).

Lapsen toimijuus toteutuu aina jossain ympäristössä. Tutkimuksessani olen tarkastellut päiväkotiympäristöä ja erityisesti päiväkodin eteistiloja lapsen toiminnan ja toimijuuden tapahtumispaikkana. Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998b, 14) mukaan lapsen elämää instituutioissa määrittävät yhteiskunnan päätökset ja linjaukset tulevat näkyviksi lapsen konkreettisissa elinympäristöissä. Tämän lisäksi lapsen ympäristöihin sisältyy aina sosiaalinen ulottuvuus. Näin voidaan todeta, että vaikka toimijuuden käsitteeseen liitetään ajatuksia aktiivisuudesta, omaehtoisuudesta, valinnanvapauksista ja riippumattomuudesta, lapsi tai aikuinen ei ole koskaan täysin vapaa toimija. Ihmisen toiminta on sen sijaan aina sidoksissa johonkin fyysiseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Tässä monipuolisessa ympäristössä lapsi voi toimia aktiivisesti omien päämääriensä saavuttamiseksi.

2.1 Sosialisatiosta lapsen toimijuuteen

Lapsuus on aikaisemmin nähty suoraviivaisena kehityskulkuna ja aikuisuuteen valmistautumisena. Tällöin lapsuutta on tarkasteltu erityisesti sosialisatiion käsitteen kautta. Alasen (2009, 17; 2001, 171) mukaan sosialisatio tarkoittaa, että lapsi oppii tuntemaan yhteiskunnassa vallitsevan normiston ja tietää, millaista toimintaa häneltä odotetaan missäkin tilanteessa. Myös Giddens (2006, 163) kuvailee sitä prosessiksi, jossa lapsesta kehittyy tietoinen ja tietävä ihminen, joka on sisäistänyt kulttuurinsa ja ympäristönsä tavat ja arvot. Tämä kehittyminen tapahtuu vähitellen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (ks. myös James & James 2008, 127; Berger & Berger 1991, 10–11.)

Lapsen sosiaalistaminen tapahtuu erilaisissa lapsuuden ympäristöissä kuten kotona, päivähoitossa ja koulussa. Alanen (2009, 14; 2001, 164) ja Rasmussen (2004, 171) toteavat, että lasten sijoittaminen näihin instituutioihin on lasten elämän keskeinen piirre. Institutionalisoitumisen seurauksena aikuisväestö on alkanut nähdä lasten tarpeet, toiveet, kokemukset ja edut yhdenmukaisina, ja hyvä lapsuus on normitettu. Näin aikuiset ovat alkaneet kuvitella tietävänsä, mitä lapset tarvitsevat milloinkin. Erityisesti päiväkotit ja koulut ovat instituutioita, joissa työskentelevien kasvattajien intressit liittyvät ensisijaisesti lasten sosiaalistamiseen ja opettamiseen. Muun muassa tämä erottaa päiväkodin lapsen kotiympäristöstä. (Mayall 1994, 123.)

Sosialisatio on kuitenkin todettu sellaisenaan heikoksi tavaksi tarkastella lasta. Esimerkiksi Alanen (2001, 172) ja Mayall (1994, 122) huomauttavat, että sosialisatiossa painotetaan liikaa lasten aikuisuuteen kasvamista. Sosialisatiion korostaminen pohjautuu aikuisten oletukseen, että aikuiset ovat päteviä ja lapset epäpäteviä toimijoita. Näkökulma perustuu aikuisten käsityksille maailmasta eikä huomioi riittävästi aikuisten ja lasten välisten suhteiden vuorovaikutuksellisuutta. (Mackay 1991, 27.) Wakslerin (1991, 17) mukaan lapset näkevät maailman tavoilla, jotka saattavat poiketa toisten toimijoiden näkemyksistä. Tämä kertoo lasten omasta ajattelusta ja asioiden merkityksellistämistä. Sosialisatiion näkökulman rinnalle onkin noussut lapsuuden kuvaus, joka tarkastelee lapsuutta luonnollisena yhteiskunnan osana. Lapsuutta ei pidetä enää aikuisten tarjoaman hoivan, kasvatuksen ja suojelun passiivisena vastaanottamisena vaan elämänvaiheena, jossa lapsi on osaava, luova, sosiaalinen ja tuottava toimija. (Strandell 1995, 10–12; ks. myös Lehtinen 2001, 7.) Kun

aikaisemmin lapsia tarkasteltiin ainoastaan osana perhettä ja kasvatusinstituutioita, nyt ollaan kiinnostuneita lapsuudesta itsessään (Alanen 2009, 16). Samalla lapsuutta on alettu pitää arvokkaana elämänvaiheena. Lapsi on alettu nähdä aktiivisena ja yksilöllisenä henkilönä, ja sosialisointinäkökulma lapsuuden tarkastelussa on saanut rinnalleen uudenlaisen lapsen toimijuutta korostavan lapsuuskäsityksen (Holloway & Valentine 2000, 5; James, Jenks & Prout 1998, 22–23).

Käsitystä aktiivisesta lapsuudesta pyritään usein avaamaan ”being” ja ”becoming” -käsitteiden avulla. ”Becoming” -ajattelun mukaan lapset ovat ensisijaisesti tulevia aikuisia ja lapsuus on vain välivaihe matkalla tulevaisuuden pätevään toimijuuteen. Siihen sisältyy ajatus, että lapset sosiaalistetaan ympäröivään yhteiskuntaan ja heille opetetaan yhteiskunnassa vallitsevia normeja ja käyttäytymistapoja (Berger & Berger 1991, 5–6, 10). ”Being” -näkökulma puolestaan korostaa lapsen aktiivista toimijuutta tässä ja nyt. Käsitteitä ja niiden vastakkainasettelua on myös kritisoitu. Esimerkiksi Uprichard (2008) tähdentää, että lapset ja aikuiset ovat samanaikaisesti sekä being että becoming: lapset ovat toimijoita sekä nyt että tulevaisuudessa, samoin kuin aikuisetkin. Ihmisten toimijuudet ainoastaan muuttuvat ajan kuluessa. Lapsen ymmärtäminen näinä molempina kasvattaa lapsen toimijuutta ja toiminnan mahdollisuuksia.

2.1.1 Mitä lapsen toimijuudella tarkoitetaan?

Lapsen toimijuudesta on tullut keskeinen käsite lapsuudentutkimuksen kentällä. Lapsi nähdään aktiivisena oman elämänsä rakentajana, joka jäsentää maailmaa toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Lehtinen 2001, 8). Lapsen toimijuus on käsitteenä moniulotteinen ja sen yhteyteen liitetään usein osallistumisen, pätevyyden ja kansalaisuuden teemoja. Tästä syystä käsitteen tarkka määrittely on tärkeää, mutta myös haastavaa. Lehtinen (2001) tarkastelee väitöskirjassaan lapsen toimijuutta ja sen rakentumista neuvottelun, vallan ja toimintaresurssien näkökulmista. Hänen mukaansa lapsen toimijuus käsitteenä kuvaa voimavaroja, joita lapsella on käytössään eri tilanteissa. Lisäksi toimijuudessa kiinnitetään huomiota siihen, miten lapsi käyttää näitä hallussaan olevia resursseja.

Hutchby ja Moran-Ellis (1998b, 16) tarkastelevat lapsen toimijuutta kompetenssiparadigmaksi nimetyllä mallilla, joka korostaa lapsen roolia aktiivisena ja

pätevänä toimijana. He painottavat, että sosiaalinen ja pätevä toimijuus liittyy lapsen kykyyn käsitellä ja käyttää omia sosiaalisia ympäristöjään sekä kykyyn osallistua mielekkääseen sosiaaliseen toimintaan annetun vuorovaikutuksellisen kontekstin puitteissa. Huomiota tulisi kiinnittää siihen, kuinka lapset pyrkivät materiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen hallintaan ja sitä kautta mielekkääseen toimintaan. Materiaalisella ja kulttuurisella ympäristöllä Hutchby ja Moran-Ellis (1998b, 16) tarkoittavat niitä sosiaalisen toiminnan resursseja ja voimavaroja, jotka ovat saatavilla eri konteksteissa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi erilaiset leikkivälineet, osallistumisoikeudet peleihin tai pääsy aikuisten kontrolloimiin resursseihin kuten rahaan.

Giddens (1976, 75) esittää, että toimijuuteen sisältyy olennaisesti piirre, että toimija olisi voinut toimia toisin. Hänellä on siis vaihtoehtoja, joista hän valitsee itselleen mielekkään. Tällöin toimija voi joko pyrkiä osallistumaan tilanteeseen konkreettisella toiminnalla tai pidättäytymään toiminnasta. Heiskala (2000, 189) erottelee Giddensiin viitaten ihmisen tekijyyden ja toimijuuden. Yksilöllä on aina mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöönsä, mutta vain toimijana hän käyttää näitä mahdollisuuksiaan tietoisesti. Toimijana yksilö tietää vallastaan ympäristönsä muuttajana ja käyttää sitä aktiivisesti. Näin toimijan tietoisuus toimintansa mahdollisuuksista korostuu. Tutkimuksessani tarkastelen lapsen toimijuutta. Lapsella on yleensä ainakin jonkinlaisia mahdollisuuksia päättää toimintansa sisällöstä, toimintaan osallistuvista henkilöistä ja toimintatiloista. Lapsi saattaa kuitenkin kokea toimijuuden toteutumista myös silloin, kun hänellä ei ole mahdollisuutta valita toiminnan sisältöä ja paikkaa, tai kun hän ei saavuta alkuperäistä päämääräänsä. Tästä syystä tärkeäksi nousee, miten lapsi itse kokee toimintansa ja mahdollisuutensa toimia hänelle tarjotuissa toiminnan ympäristöissä.

Lapsen toimijuutta tarkastellaan usein suhteessa aikuisen toimijuuteen. Lapsen ja aikuisen toimijuuksia vertaillaan ja niistä etsitään yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia. Vaikka lapsi rakentaa aikuisen tavoin aktiivisesti omaa toimijuuttaan, lapsen ja aikuisen toimijuuksien välillä nähdään eroja. Esimerkiksi lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa on piirteitä, jotka erottavat sen aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta (Strandell 1995 12–13, 26). Samaan johtopäätökseen ovat päätyneet Hutchby ja Moran-Ellis (1998b, 17). He näkevät lapsen aktiivisena toimijana sekä yhtä kyvykkäänä, rationaalisena ja sosiaalisena kuin aikuinen on. Samalla he kuitenkin tiedostavat, että lapsen ja aikuisen kyvykkyudet myös eroavat toisistaan. Vaikka

Strandell (1995, 21) huomioi lapsen ja aikuisen toimijuuksien väliset eroavaisuudet, hän muistuttaa, että sosiaalinen toiminta ei perustu ensisijaisesti abstraktien käsitteiden tai kielellisten rakenteiden ymmärtämiselle. Tärkeää on sen sijaan konkreettisten tilanteiden ja yhteyksien ymmärtäminen. Näin lapsi ei eroa aikuisesta toimijasta silloin, kun hän ymmärtää tapahtumien rakentumisen ja oman roolinsa tilanteiden keskellä. (Strandell 1995, 21; ks. myös Puroila 2002, 182.)

2.1.2 Lapsen toimijuuden ilmeneminen ja rakentuminen

Tutkimuksessani lähestyn lapsen päiväkotitoimijuutta *toiminnan näkökulmasta*. Ajattelen, että toimijuus tulee näkyväksi nimenomaan lapsen konkreettisessa toiminnassa sekä siinä, millaisia mahdollisuuksia lapsen ympäristö tarjoaa toiminnalle. Toiminnalla tarkoitan lapsen jokapäiväistä olemista ja tekemistä päiväkotiympäristössä. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999, 169) toteavat, että toiminnalla on ilmeinen merkitys lapsen oppimisessa ja kehityksessä. Lisäksi he korostavat leikin merkitystä lapsen toimintana ja lapsen kehityksen edesauttajana. Kuitenkin Strandellin (1995, 14) mukaan toimintojen ja aktiivisuuden käsittäminen automaattisesti leikiksi jättää vähemmälle huomiolle toiminnan muita puolia ja piirteitä. Tutkimuksessani keskityn lapsen kaikenlaiseen tekemiseen ja olemiseen eteisympäristössä tapahtuvissa tilanteissa. Tarkastelen lapsen toimintaa esimerkiksi siirtymätilanteissa, joissa lapsi liikkuu eri toimintojen ja tilojen välillä. Näitä toimintoja voidaan kutsua arkitoiminnoiksi (Strandell 1995, 19). Arkitoiminta on leikkiä laajempi käsite, ja siinä korostuu ajatus lapsen toimintojen tutkimisesta päiväkodin arjen puitteissa.

Toimijuus näyttäytyy erityisesti konkreettisissa sosiaalisissa tilanteissa. Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998b, 8, 17, 20–21) mukaan lapsen toimijuus ilmenee selvimmin perheen, vertaissuhteiden ja institutionaalisen tietämyksen toiminta-areenoilla. Institutionaalisen tietämyksen käsitteellä he tarkoittavat niitä aikuislähtöisesti rakennettuja odotuksia, sääntöjä ja toimintatapoja, joita toimiminen esimerkiksi päiväkodissa lapselta edellyttää. Lisäksi institutionaaliseen tietämykseen sisältyvät lapsen ryhmäkulttuurissaan rakentamat odotukset, säännöt ja toimintatavat, jotka voivat olla samanlaisia, vaihtoehtoisia tai jopa vastakkaisia kuin aikuisilla. Nämä yhdessä määrittelevät lapsen toiminnan mahdollisuudet lapsuusinstituutioissa. Jamesin ja Jamesin (2008, 9) mukaan toimijan mahdollisuudet ja pätevyudet toimia itsenäisesti

ulkoisesta ohjauksesta riippumattomana ovat toimijuudessa keskeisiä. Toimijuutta tarkasteltaessa tulisikin kiinnittää huomiota toimijan omiin valinnanmahdollisuuksiin ja kuulluksi tulemiseen (Lehtinen 2009, 92).

Lapsi ei voi saada toimijuutta ja aktiivisen toimijan asemaa aikuiselta samalla tavalla kuin esimerkiksi oikeuksia. Sen sijaan toimijuus ja pätevyys ovat muokattavissa: niitä voidaan määrittää uudelleen ja myös menettää. Lapsi yrittää saavuttaa omaehtoista toimijuutta ja säilyttää sitä hallussaan. Tällä tavoin lapsi on aktiivinen oman toimijuutensa ylläpitäjä. (Hutchby & Moran-Ellis 1998b, 14.) Lapsi rakentaa toimijuuttaan suhteessa sosiaalisiin verkostoihinsa. Näin toimijuus rakentuu, toteutuu, kehittyy ja tulee näkyväksi lapsen ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Lehtinen 2001, 8, 19.) Tutkimuksessani tarkastelen tätä lapsen ja päiväkotiympäristön välistä vuorovaikutuksellista suhdetta.

Käsitän toimijuuden lapsen omista ajatuksista lähteväksi toiminnaksi tai toimimatta olemiseksi. Kuviossa 1 kokoan yhteen toimijuuden keskeisimmät määritelmät ja ilmenemisyölyt, joiden varaan tutkimukseni rakentuu.



KUVIO 1. Lapsen toimijuus tässä tutkimuksessa

Lapsi valitsee itse toiminnalleen tavoitteen, johon hän pyrkii hyödyntämällä erilaisia konkreettisia toiminnan tapoja. Lapsi tekee itse myös ratkaisun siitä, millaisia keinoja hän käyttää yrittäessään saavuttaa päämääränsä. Jamesin ja Jamesin (2008, 9) mukaan aktiivisen toimijuuden käsite korostaakin lapsen kykyä tehdä valintoja toimintaansa liittyen sekä hänen kykyään ilmaista omia ajatuksiaan. Lapsen kykyjen ja mahdollisuuksien lisäksi toimijuudessa on keskeistä lapsen oma kokemus toimijuuden toteutumisesta. Kuten Bakerkin (1998, 56) toteaa, sosiaalisesti pätevä yksilö ei ole ainoastaan kyvykäs selviytymään tilanteista, vaan pätevä toimijana hän kehittää ja saa aikaan myönteistä tunnetta omasta hyvinvoinnistaan ja riippumattomuudestaan.

2.2 Lapsen toiminnan ja ympäristön suhde

Lapsen toimintaa kehystävät aina sosiokulttuuriset, tilanteelliset ja materiaaliset piirteet, jotka luovat sille erilaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia. Lehtinen (2009, 110) huomauttaakin, että vaikka lapsen toiminta on hänen oman aktiivisuutensa tulosta, se on kiinteässä yhteydessä toimintakulttuurissa esiintyviin toiminnan ehtoihin. Näillä ehdoilla on keskeinen merkitys lapsen toimintaresurssien haltuun saamiseen, osallisuuden mahdollisuuksiin ja toimijuuden toteutumiseen. Käsitän Lehtisen mainitsemat toiminnan ehdot toimintaympäristön materiaalisiksi ja sosiokulttuurisiksi ominaisuuksiksi, joilla on merkitystä siinä, millaisiksi toiminta ja toimijuus rakentuvat. Tällaisia toimintaympäristön ominaisuuksia ovat esimerkiksi fyysisten päiväkotitilojen koko, niiden sisältämät toimintavälineet, säännöt sekä lapsen ja aikuisen välinen suhde. Muun muassa nämä tekijät määrittävät lapsen mahdollisuuksia toimia aktiivisesti ja tavoitella itse asettamiaan toiminnan päämääriä. Edellä mainittujen lisäksi lapsen vertaissuhteet ja sosiaaliset tilanteen määrittelyt ovat tärkeässä asemassa lapsen toimijuuden muotoutumisessa. En kuitenkaan keskity niihin tässä tutkimuksessa.

2.2.1 Ympäristö sisältää tilan ja paikan

Tutkimukseni on kohdistunut tarkastelemaan lapsen ja päiväkotiympäristön välistä suhdetta, jossa lapsen päiväkotitoimijuus rakentuu. Näin *ympäristön käsite* on tutkimuksessani keskeinen. Tarkoitan ympäristöllä sitä monipuolista fyysistä,

kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä, jossa lapsi toimii. Ympäristön käsite on laaja-alainen, ja se sisältää monia erilaisia näkökulmia. Raittila (2009, 229) esittää, että yleisin tapa nähdä ympäristö on tarkastella sitä fyysisten ominaisuuksien näkökulmasta. Päiväkodin eteisympäristöä tarkastellessani olen kiinnittänyt huomiota tilan konkreettisiin ja materiaalsiin ominaisuuksiin kuten istuinpenkkeihin, lasten vaatteiden säilytykseen tarkoitettuihin lokeroihin sekä tilassa sijaitseviin leikkivälineisiin. Sojan (1996, 75–76) mukaan fyysisiä elementtejä korostava näkökulma ymmärtää ympäristön materiaalisena, aistien avulla havaittavissa olevana sekä ihmisiä ympäröivänä.

Käytän *tilan* käsitettä kuvatessani päiväkotiympäristön fyysisiä ja materiaalisia toiminnan paikkoja. Sisällytän käsitteeseen tilojen sisustuksen, kalustuksen sekä tiloissa sijaitsevat toiminta- ja leikkivälineet. Lehtisen (2001, 32, 71) mukaan päiväkodin tilojen yksityiskohdat, materiaalit ja koristelu ilmentävät muun muassa valtaa. Tilasuunnittelun avulla lasten toimintoja voidaan pyrkiä sitomaan päiväkodin tiettyihin paikkoihin ja tila toimii lasten vuorovaikutustilanteiden kehystäjänä. Fyysiset tilat rajaavat eri toimintojen osallistujamääriä ja määrittävät näin toiminnan luonnetta. Lisäksi tiloihin liittyy sääntöjä sekä odotuksia niiden käytöstä ja käyttäjien asemista.

Ympäristöä ei voida kuitenkaan tarkastella ainoastaan sen materiaalien ominaisuuksien kautta. Tiloja tulisi käsitellä myös niiden käyttäjien ja tiloille annettujen merkitysten ja tulkintojen näkökulmasta. Tilat saavat merkityksensä, kun niitä käytetään. Merkitysten muotoutuminen jatkuu tiloja käytettäessä: tilojen käyttö ja niiden aistiminen lisäävät niihin aina uusia merkityksiä. (Saarikangas 1996, 12–13.) Raittilan (2009, 230) mukaan ympäristön fyysisille elementeille annetut merkitykset syntyvät ihmisen havainnoissa, tulkitessa ja nimetessä ympäristöään. Merkitykset voivat olla esimerkiksi tunteita, arvoja, tietoja, muistoja, toiveita tai pelkoja. Samatkin ympäristöt ja tilat tuottavat ihmisille erilaisia kokemuksia ja mielikuvia. Ajatus päiväkodin eteistilasta voi aikaansaada jollekin lapselle riemua siitä, että hän pääsee leikkimään ulos. Toinen lapsi saattaa kokea samassa eteistilassa pelkoa, että hän ei osakaan pukea uusia kenkiään jalkaan, tai että ulkona hänen täytyy mahdollisesti leikkiä yksin. Näin lasten tulkitsemana päiväkodin fyysiset tilat saavat uusia merkityksiä ja niistä tulee lasten henkilökohtaisia paikkoja. Koetulla ja yksilöllisesti tulkitulla ympäristöllä on merkitystä myös siinä, millaisiksi kukin yksilö näkee ympäristönsä tarjoamat toimintamahdollisuudet. (Raittila 2009, 229–230.) Lapsen tulkinnat mahdollisuuksistaan määrittävät osaltaan sitä, millaisiin toimintoihin hän omaehtoisesti suuntautuu.

Materiaalisen ja tulkitun ympäristön lisäksi ympäristö on ihmisten toiminnassa rakentuva. Toimiessaan ympäristössä ihmiset tuottavat ja uudelleenmäärittelevät sitä. Tätä uudelleenmääriteltyä ympäristöä kutsun *paikaksi*. Haarnin, Karvisen, Koskelan ja Tanin (1997, 16–17) mukaan paikka tarkoittaa tilaa, johon ihminen liittää omia merkityksiään. Näin paikkaa ei pidetä objektiivisena faktana vaan ilmiönä, joka saa merkityksensä ihmisten kokemuksista ja tulkinnoista. Raittilan (2009, 230) mukaan päiväkotiympäristö voidaan nähdä tulkittuna paikkana, joka syntyy lasten ja päiväkodin aikuisten ympäristössä toimimisen tuloksena. Tähän näkökulmaan sisältyy myös edellä mainittu fyysinen ja yksilöllisesti tulkittu ympäristö. Näiden lisäksi päiväkotito on kulttuurinen ympäristö, joka muodostuu esimerkiksi yhteisöllisistä säännöistä ja arvoista sekä kulttuurille ominaisista symboleista, politiikoista ja ideologioista (Soja 1996, 67–68).

2.2.2 Ympäristön ja toimijan vastavuoroisuus

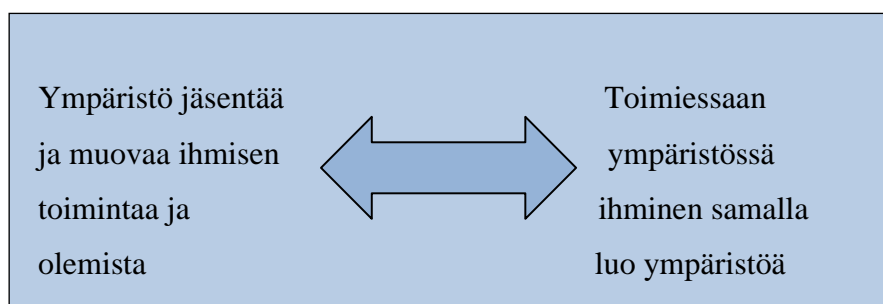
Fyysisellä ja kulttuurisella ympäristöllä on merkitystä ihmisen päivittäisen toiminnan rakentumisessa. Saarikankaan (1996, 36, 41, 127) mukaan fyysiset tilat muovaavat käyttäjiään, jäsentävät heidän elämänsä ja sosiaalisia suhteitaan sekä osallistuvat näin heidän muotoutumiseensa toimijoiksi. Rakennetut tilat voivat tukea, vaikeuttaa tai torjua esimerkiksi erilaisia tilan sosiaalisia käytäntöjä. Tilajärjestelyt ovat keskeinen osa ihmisen elämismailmaa, joten niitä ei voida pitää ainoastaan toiminnan neutraalina taustana.

Tarkasteltaessa ympäristöä tulkittuna paikkana korostetaan ajatusta, että ihmisellä itsellään on merkityksellinen rooli ympäristönsä tuottajana (Soja 1996, 67–68). Raittilan (2009, 231) mukaan lapsilla on paljon kulttuurista ja yhteisöllistä tietoa päiväkodin eri ympäristöistä ja niiden käyttämisestä. Lapset tietävät, millaista toimintaa heiltä odotetaan päiväkodin ympäristöissä, esimerkiksi päiväkodin pihalla tai eteistiloissa. Toisaalta Raittila muistuttaa, että lapset tekevät omia tulkintojaan sekä fyysisen että kulttuurisen päiväkotiympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Lapset käyttävät heille suunniteltuja ympäristöjä näiden tulkintojensa mukaan, jolloin he hyödyntävät ympäristön fyysisiä piirteitä usein luovasti ja monipuolisesti. (Raittila 2009, 231.) Kytä (2003, 47–48) on tuonut esiin tarjouman käsitteen lapsen toiminnan tarkastelemisessa. Tarjouma on ympäristössä sijaitseva toiminnan mahdollisuus.

Toimiessaan ympäristössä lapsi päätyy käyttämään hyväkseen joitain tarjoumia itse valitsemillaan tavoilla. Esimerkiksi eteisympäristössä lasten vaatteiden säilyttämiseen tarkoitetut lokerot voivat muuttua lasten toiminnassa pehmolelueläinten kodeiksi tai lasten omiksi piilopaikoiksi.

Lapset voivat omalla toiminnallaan muuttaa vähitellen päiväkodin eteisympäristöön kytkeytyviä kulttuurisia käytäntöjä. Samalla he muuttavat vähäisesti päiväkotikulttuuria sekä käsitystä siitä, mitä päiväkodin tilat ovat ja millaista lasten elämä voi olla näissä tiloissa. (Raittila 2009, 231–232.) Massey'n (2005, 9) mukaan ympäristö määrittyy ja muotoutuu uudelleen eri toimijoiden tulkintojen, sosiaalisen toiminnan ja neuvottelujen myötä. Näin ympäristö muuttuu jatkuvasti toimijoiden vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen ympäristö ei ole koskaan valmis ja lopullinen, vaan sitä määritellään aina uudelleen. Myös Saarikangas (1996, 13) esittää, että rakennetun ja sosiaalisessa kohtaamisessa muotoutuvan eletyn tilan voi ajatella olevan jatkuvasti muuntuva. Siinä yhdistyvät rakennetun ympäristön merkitykset sekä ihmisten kokemukset ympäristöstä. Eletty tila on kuitenkin enemmän kuin kumpikaan niistä yksinään. Eletyn tilan ajatus on tarjonnut mahdollisuuden analysoida rinnakkain ja limittäin rakennettua tilaa ja tilan käyttämistä. Tätä näkökulmaa olen hyödyntänyt myös omassa tutkimuksessani.

Lapsen ja ympäristön suhde voidaan nähdä siis *vastavuoroisena*. Saarikangas (1996, 49) perustelee rakennuksien ja niiden käyttäjien vastavuoroista suhdetta toteamalla, että rakennettu tila jäsentää olemistamme ja asettaa näin ulkoiset raamit toiminnallemme, mutta toimimalla ja liikkumalla tilassa luomme tilaa jatkuvasti uudelleen. Kuviossa 2 havainnollistan tätä ympäristön ja toimijan välistä suhdetta.



KUVIO 2. Ympäristön ja toimijan vastavuoroinen suhde

Myös Giddens (1979, 118) korostaa rakenteen ja toimijan välistä vastavuoroisuutta. Hänen mukaansa rakenne ja toimijana toimiminen ovat olennaisesti riippuvaisia toisistaan. Tutkimukseni on rakentunut ympäristön ja toimijan vastavuoroisuuden näkökulman pohjalle. Käsittelen tutkimuksessani sekä sitä, millainen merkitys päiväkotiympäristöllä on lapsen toimijuudelle että sitä, miten lapsi toimii tuossa ympäristössä ja hyödyntää sitä.

3 FYYSINEN JA KULTTUURINEN PÄIVÄKOTI AKTIIVISEN LAPSEN YMPÄRISTÖNÄ

Ympäristöllä on suuri merkitys siinä, millaista lasten elämä on, ja millaisena se nähdään (James, Jenks & Prout 1998, 37–40; ks. myös Olwig & Gulløv 2003, 1–2). Tässä luvussa tarkastelen erityisesti päiväkodin fyysistä ja kulttuurista ympäristöä lapsen toiminnan tapahtumispaikkana. Päiväkotiympäristön fyysisiä ja kulttuurisia ulottuvuuksia ei voida todellisuudessa erottaa toisistaan, koska ympäristön kulttuuriset ominaisuudet tulevat näkyviksi nimenomaan fyysisessä ympäristössä. Ympäristön kulttuuriset piirteet ilmenevät muun muassa siinä, millaiseksi materiaallinen ympäristö on rakennettu ja miten sitä käytetään. Tässä luvussa käsittelem fyysistä ja kulttuurista päiväkotiympäristöä kuitenkin erillään asioiden selkeyden parantamiseksi.

Päiväkotiympäristö tarjoaa lapsen toiminnalle ulkoiset puitteet ja on näin merkityksellinen tekijä lapsen päiväkotitoimijuuden rakentumisessa. De Visscherin ja Bouverne-De Bien (2008, 473, 478) mukaan haluttaessa ymmärtää lapsen näkökulmaa ympäristöönsä sekä hänen tapojaan käyttää ympäristöä tutkijan tulee huomioida, millainen kyseinen ympäristö on. Ympäristön fyysisten ominaisuuksien ja lapsen ympäristöön kohdistuvien toiveiden tarkasteleminen ei kuitenkaan yksinään riitä. Näiden lisäksi on huomioitava ympäristön käyttöä määrittelevät säännöt ja merkitykset. Ne toimivat lähtökohtana käytännöille, joiden kautta ympäristö joko on tai ei ole lapsen käytettävissä. Käsittelemäni mukaan ympäristöä ei tulisi kuitenkaan nähdä muuttumattomana kehyksenä, joka näyttäytyy jokaiselle lapselle samanlaisena. Päinvastoin lapset liittävät päiväkotiympäristöön henkilökohtaisia merkityksiään ja

hyödyntävät sitä monipuolisesti. Näin lapset eivät käytä tiloja välttämättä etukäteen suunnitelluilla tavoilla, vaan luovat niihin omia tulkittuja paikkojaan.

3.1 Päiväkoti – lapsen arkiympäristö

Päiväkoti on keskeinen lapsuuden instituutio ja tärkeä lapsen päivittäisen toiminnan ympäristö (Sauli & Säkkinen 2007, 169; Rasmussen 2004, 156–157). Muun muassa tästä syystä päiväkodissa rakentuvan lapsen toimijuuden tutkiminen on tärkeää. Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998b, 16, 21) mukaan sosiaalista toimijuutta ei voida irrottaa sen kontekstista. Näin ollen lapsen toimijuutta tulee tarkastella hänen konkreettisissa elinympäristöissään kuten kotona, päivähoidossa ja leikkikentillä. (ks. myös Olwig & Gulløv 2003, 2; James, Jenks & Prout 1998, 37–38.) Rasmussenin (2004, 157, 166) mukaan nämä lapsille suunnatut ympäristöt (places for children) ilmentävät aikuisten näkemyksiä lapsista. Ympäristöt muuttuvat lasten omiksi henkilökohtaisiksi paikoiksi (children's places) vasta lasten toiminnan kautta. Tutkimuksessani tarkastelen sekä lapsille suunniteltua päiväkotiympäristöä että lasten toimintaa siinä. Näin huomioin nämä molemmat näkökulmat ympäristöön.

Päiväkotitoimintaa ja sen toteuttamista säädellään erilaisten lakien ja asiakirjojen avulla. Lainsäädäntö on lapsen toimijuutta määrittelevä rakenteellinen tekijä, joka ilmentää aikuisten käsityksiä lapsena olemisesta. (Lehtinen 2001, 27; James, Jenks & Prout 1998, 38.) Päivähoidon lainsäädännössä varhaiskasvatustoiminta kuvataan kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät sekä hoidon, kasvatuksen että opetuksen elementit (Karila 1997, 46). Lakien lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) on merkityksellinen valtakunnallinen asiakirja, joka ohjaa varhaiskasvatuksen toteuttamista. Sen mukaan lapsella on oikeus turvattuun, terveelliseen ja monipuoliseen varhaiskasvatustympäristöön. Ympäristön tulee tukea lapsen leikkiä, tutkimista, liikkumista, toimimista ja itsensä ilmaisemista. Ympäristöllä tarkoitetaan sekä rakennettuja tiloja, konkreettisia toimintavälineitä, lähiympäristöä että toiminnallisesti eri tilanteisiin kytkeytyviä psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5, 10, 15.)

Päiväkotiympäristö eroaa lapsen kotiympäristöstä. Mayall (1994) on tarkastellut sekä lapsen koti- että kouluympäristöjä suhteessa lapsen toimijuuteen.

Nuorimmat hänen tutkimukseensa osallistuneista lapsista olivat 5-vuotiaita, joten hänen kuvaamansa kouluympäristön voidaan katsoa koskevan myös suomalaisen päiväkotijärjestelmän 5–6-vuotiaita lapsia. Mayallin (1994, 114, 122–124) mukaan kouluympäristössä lapsilla on kotiympäristöä vähemmän mahdollisuuksia neuvotella toiminnasta. Koulussa ja päivähoidossa lapsi on aina aikuisen työn kohde, millä on merkitystä aikuisen toimintaan ja lapsen kokemuksiin. Myös Lehtinen (2001, 33) sivuaa päiväkotiympäristön erilaisuutta verrattuna lapsen kotiympäristöön. Hänen mukaansa lapsen ja aikuisen välinen suhde on etäisempi päiväkodissa kuin kotona. Lisäksi lapsilta vaaditaan erilaisia asioita näissä ympäristöissä.

Lapsen päiväkotipäivä kestää yleensä useita tunteja. Se sisältää eri toimijoiden välisiä kohtaamisia ja aikataulutetun päiväohjelman luomia rutiineja. Lapset liikkuvat päiväkodin fyysisissä tiloissa, osallistuvat aikuisten ohjaamaan toimintaan sekä saavat erilaisia mahdollisuuksia vapaavalintaisiin aktiviteetteihin (Lehtinen 2001, 18). Useimmissa päiväkodeissa noudatetaan melko tarkkaa päiväohjelmaa, jolloin yhdestä toiminnasta siirrytään toiseen etukäteen määrättynä ajankohtana. Päiväkodissa työskentelevien aikuisten tehtävänä on huolehtia, että lapsiryhmä pysyy aikataulussa (Strandell 1995, 114). Aikuiset ohjaavat lapset esimerkiksi yhteiseltä kokoontumistuokiolta vapaavalintaisen leikkihetken kautta ruokailuun. Näin päiväohjelma ja aikataulut määrittävät lapsen päiväkotipäivän etenemistä.

Aikataulujen ja rutiinien lisäksi lapsen päiväkotiarkeen sisältyy runsaasti sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta ylläpitävää toimintaa. Strandellin (1995, 26, 31, 51) mukaan lapsille onkin tärkeää päästä osallistumaan toimintaan toisten lasten kanssa. Lapset hakeutuvat toistensa luokse ja neuvottelevat itsensä mukaan toimintatilanteisiin. Lapsen päiväkotielämää on myös verrattu paljon aikuisten maailmaan. Sosiaalisia vuorovaikutustilanteita päiväkodeissa ja aikuisinstituutioissa yhdistävät muun muassa sitoutumisen hetkellisyys, liikkuvuus sekä jatkuva muutos. Päiväkotia on rinnastettu esimerkiksi cocktail-kutsuihin ja markkinapaikkaan, joissa ihmisten keskinäinen vuorovaikutus kestää kerrallaan vain pienen hetken. (Strandell 1995, 32–33, 187.) Päiväkodin sosiaalista ympäristöä ei voida erottaa fyysisestä ja kulttuurisesta ympäristöstä, vaan ympäristön kaikki ulottuvuudet nivoutuvat yhteen. Sosiaalisilla kohtaamisilla on lapsen päiväkotielämässä kiistaton merkitys. Tästä huolimatta painotan omassa tutkimuksessani erityisesti fyysistä ja kulttuurista ympäristöä. Kulttuuriseen ympäristöön sisällytän säännöt sekä lapsen ja aikuisen välisen suhteen.

3.2 Päiväkoti fyysisenä tilana

Viimeaikoina on alettu yhä enemmän tarkastella fyysisen ympäristön merkityksellisyyttä lapsen arjen rakentumisessa. Fyysinen päiväkotiympäristö luo lapsen toiminnalle kontekstin (Puroila 2002, 119), ja tiloilla on merkitystä myös lapsen oppimisessa (Kokljuschkin 2001, 69). Päiväkodin fyysinen ympäristö käsittää sisä- ja ulkoympäristön sekä ympäristössä sijaitsevat välineet ja materiaalit (Hujala ym. 1999, 96). Sisäympäristö koostuu erilaisista tiloista, joita ovat esimerkiksi jokaisen lapsiryhmän omat sekä ryhmien yhteisessä käytössä olevat tilat, henkilökunnan tilat ja keittiötilat. Lapsiryhmien tiloihin sisältyvät usein eteiset sekä leikki- ja lepo huoneet. Puroilan tutkimuksessa (2002, 119–120) lapsiryhmillä oli käytössään keskenään eri määrä tiloja. Monissa hänen tarkastelemissaan päiväkodeissa lapsiryhmät olivat hyödyntäneet kaikkia mahdollisia tiloja kuten pieniä nurkkauksia, vaatehuoneita, portaiden alusia ja eteisiä. Näin voitiin paremmin tukea pienryhmämuotoista toimintojen organisoimista. Tutkimallani lapsiryhmillä oli käytössään useita huoneita. Päiväkodissa oli myös kaikkien lapsiryhmien käyttöön tarkoitettuja yhteisiä tiloja.

Päiväkodin lapsiryhmätilojen sisältämä kalustus vaihtelee. Useimmiten tiloissa on pieniä pöytiä ja tuoleja ruokailua ja erilaisia toimintoja varten. Kirjoja, leluja ja pelejä on esillä vaihtelevasti. (Puroila 2002, 120.) Brotheruksen ym. (1998, 79) mukaan esiopetuksen yhteydessä puhutaan tavallisesti toimintaympäristön kodinomaisuudesta. Päiväkodin tulee olla kodikas ja esteettisesti harmoninen ympäristö. Puroila (2002, 120) toteaa, että päiväkotikulttuurille on ominaista, että lapsiryhmätilat luodaan viihtyisiksi. Tähän pyritään muun muassa sisustamalla huoneet viherkasveilla, matoilla, verhoilla ja tauluilla. (ks. myös Markström 2005, 65.) Kodikkuuden lisäksi fyysisellä esineympäristöllä on merkitystä lasten toiminnassa. Tilassa sijaitsevat varusteet ja leikkivälineet ohjaavat lasta tietynlaisiin toimintoihin sekä säätelevät lapsen toimintamahdollisuuksia tilassa. Tavaroita laitetaan esille sen mukaan, miten aikuiset haluavat lasten kiinnittyvän erilaisiin toimintoihin. Fyysisen ympäristön rakentaminen on näin ollen aikuisen väline kontrolloida ja säädellä lapsen toimintaa. (Puroila 2002, 121; Lehtinen 2001, 71.) Kokljuschkinin (2001, 69) mukaan päiväkodeissa on yleensä runsaasti tarvikkeita ja monipuolista materiaalia. Tarvikkeet sijaitsevat usein kuitenkin sellaisissa paikoissa, joissa ne eivät ole lasten vapaassa käytössä (ks. myös Brotherus ym. 1999, 80).

3.2.1 Päiväkodin tila on yhteistä

Päiväkodin tila voidaan nähdä kaikkien toimijoiden yhteisenä. Strandell (1995, 106) puhuu eriytymättömyydestä, jolla hän tarkoittaa, että tilaa ei ole jaettu sen käyttäjien kesken. Markströmin ja Halldénin (2009, 115) mukaan päiväkotitilat on tarkoitettu paikkaksi, jossa lapset toimivat yhdessä toistensa kanssa erilaisissa organisoiduissa tilanteissa. Tilojen suunnittelu ja aikataulutettu päiväohjelma tukevat tällaista yhteistoimintaa. Markström ja Halldén päätyvätkin toteamaan, että päiväkodissa lapsilla on melko vähän mahdollisuuksia saada henkilökohtaista aikaa ja tilaa niin halutessaan. Koska päiväkodin tilat ovat lasten yhteisessä käytössä, lapset joutuvat neuvottelemaan niiden käyttämisestä toisten lasten kanssa. Lapset saattavat esimerkiksi kieltää toisten lasten pääsyn omiin leikkitaloihinsa suojellakseen olemassa olevaa leikkiä häiriöiltä. (Skånfors ym. 2009, 95.)

Yhteisten tilojen lisäksi päiväkodissa on pieniä tiloja, joita voidaan ajatella lasten ”omina”. Strandell (1995, 106) muistuttaa, että jotkut päiväkodin tilat on omistettu tietyille toimijoille. Esimerkiksi eteistilassa lasten ulkovaatteille tarkoitettut naulakot ja lokerot on usein nimetty lasten mukaan. Näin jokaisella lapsella on oma pieni tilansa lokeroeteisessä. Lapsen omia tiloja voivat olla myös esimerkiksi sänky päivälevon aikana sekä istumapaikka ruokailuhetkellä. Useilla lasten paikoilla on kuitenkin aikaulottuvuutensa: joinakin hetkinä paikka on olemassa, toisinaan taas ei. Tällainen voi olla esimerkiksi lapsen istumapaikka ruokailun aikana. Muiden toimintojen aikana omaa istumapaikkaa ei enää ole. Kaikki huonekalut ja tarvikkeet ovat siis viimekädessä yhteisiä, ja lapsen ”omistusoikeus” esimerkiksi leikkivälineeseen kytkeytyy vain sen käyttöhetkeen. (Strandell 1995, 106.)

3.2.2 Lapsille mieluisat tilat

Strandell (1995, 63–64) toteaa, että tietyillä tiloilla on lapsiin enemmän vetovoimaa kuin toisilla. Hänen mukaansa lapsia kiinnostavat eniten suuret tilat, kuten salit ja eteishallit, jotka ovat avoimia useaan suuntaan ja joiden käyttö on vähiten ennalta määrättyä. Näillä tiloilla on usein monia käyttötarkoituksia: niitä käytetään muun muassa leppämiseen, aamukokoontumiseen ja vapaaseen leikkimiseen. Lasten näkökulmasta tilat ovat kuitenkin huomattavasti avoimempia ja muuttuvaisempia kuin

niiden suunnittelijoiden silmin. Lasten tila-ajattelu on luovempaa ja vähemmän ennakkokäsitysten sitomaa kuin aikuisten. Viehtymys suuriin ja avoimiin tiloihin kertoo osaltaan sosiaalisesta vetovoimasta. Tällaisissa tiloissa tapahtuu paljon ja niihin mahtuu yhtäaikaaisesti eniten lapsia. (Strandell 1995, 65, 107–108.)

Laattalan ja Raitalan (1998, 109) mukaan lapset kokevat mukavina leikkipaikkoina myös selvästi rajatut tilat. Tällaisia ovat esimerkiksi rauhalliset pikkuhuoneet ja nurkkaukset. Myös rakentamattomat ja lasten käyttöön alun perin suunnitteleamattomat tilat kiinnostavat lapsia (Allas 1994, 73). Kokljuschkinin (2001, 71) tutkimuksessa varastohuone oli tällainen tila. Kyseessä oli pimeä ja sokkeloinen paikka, ja aluksi siellä oleskeleminen ja leikkiminen oli kiellettyä. Lapset olivat kuitenkin saaneet vaikuttaa tilojen käyttötapojen uudelleenmäärittelyyn, ja näin varastosta oli rakentunut lapsille sallittu ja tärkeä leikkipaikka. Kokljuschkin (2001, 74) muistuttaakin, että päiväkodissa on paljon lapsia, jotka haluavat leikkiä välillä yksin tai pienen kaveriporukan kanssa. Päiväkodin suuret ja laajat huoneet eivät välttämättä tarjoa mahdollisuuksia tällaiselle toiminnalle.

Päiväkodin tilat houkuttelevat lapsia vaihtelevasti. Laattalan ja Raitalan (1998, 108–109) mukaan lasten mielestä tärkeintä päivähoidossa ovat kuitenkin kaverit ja leikkiminen. Lapset toivovat saavansa riittävästi aikaa leikkimiseen ja mukavinta on, jos lapsille suodaan leikkirauha. Leikkirauhalla tarkoitetaan mahdollisuutta keskittyä leikkiin yksin tai pienessä ryhmässä kenenkään häiritsemättä tai keskeyttämättä leikkiä. Lisäksi hyvässä hoitopaikassa on lasten mielestä paljon leikkivälineitä ja erilaista rakenteluun soveltuvaa materiaalia. Näiden välineiden tulee olla valittavissa ja vapaasti käytettävissä lasten omien mieltymysten mukaan. Näin lapset näkevät sekä fyysiset tilat että niiden tarjoamat toiminnan mahdollisuudet tärkeinä.

3.3 Päiväkodin kulttuurinen ympäristö

Tarkastelen tutkimuksessani päiväkotiympäristön kulttuurisuutta lapsen ja aikuisen välisen suhteen sekä päiväkodin sääntöjen näkökulmasta. Kulttuurisuuteen sisältyy myös monia muita tekijöitä, mutta olen rajannut ne tutkimukseni ulkopuolelle. Ympäristön kulttuurisilla ominaisuuksilla on merkitystä siinä, miten lapset voivat olla ja toimia kyseisessä ympäristössä. De Visscherin ja Bouverne-De Bien (2008, 478)

mukaan kulttuurinen ympäristö muodostuu fyysisen ympäristön rakentamisella sekä liittämällä siihen sosiaalisesti määriteltyjä merkityksiä, rajoituksia, sääntöjä ja arvoja. Se syntyy siitä, millaisia mahdollisuuksia lapsella on toimijuuteen ympäristössään. Kulttuurinen ympäristö aikaansaa sen, että eri ympäristöissä toimivilla lapsilla voi olla erilaisia mahdollisuuksia toimijuutensa toteuttamiseen.

Raittilan (2009, 231) mukaan päiväkodin ympäristössä ja sen fyysisissä tiloissa määritellään sitä, mitä lapsena oleminen on. Toisin sanoen ympäristön suunnittelussa, varustamisessa ja sen käyttämiseen liittyvissä tavoissa, säännöissä ja normeissa on sisäänrakennettu ajatus siitä, mitä sosiaalisesti sopiva lapsena oleminen tarkoittaa. Näin säännöt ja normit sosiaalisesti hyväksytystä toiminnasta myös sekä mahdollistavat että rajoittavat lapsen toimintaa päiväkodissa. (mt.) Sääntöjen lisäksi lapsen ja aikuisen välinen suhde luo puitteet lapsen päiväkotitoimijuudelle. Aikuinen on päiväkotiympäristön ja päiväkodissa tapahtuvan toiminnan tärkeä suunnittelija ja ohjaaja. Näin lapsen mahdollisuudet omaehtoiseen toimintaan ovat yhteydessä aikuisen toimintatapoihin ja arvostuksiin. Aikuinen voi halutessaan antaa lapsen vapaavalintaiselle toiminnalle runsaasti mahdollisuuksia tai rajoittaa sitä tiukasti.

3.3.1 Tila ja sen käyttäminen on suunniteltu etukäteen

Päiväkotitilojen suunnittelu alkaa, kun arkkitehdit määrittelevät tilat ja niiden käyttötavat päiväkodin rakennusvaiheessa. Fyysinen päiväkotiympäristö heijasteleekin suunnittelijoiden käsityksiä lapsista ja lasten toiminnasta päiväkodissa (Strandell 1995, 104–105). Arkkitehtien lisäksi päiväkodissa työskentelevät aikuiset muokkaavat fyysisen ympäristön sellaiseksi, että se tukee lasten toiminnalle ja kehitykselle kohdistettuja kasvatusta-, hoito- ja opetustavoitteita (Paju 2005, 227; Puroila 2002, 121). Strandellin (1995, 104) mukaan päiväkotiympäristön tarkka etukäteen tapahtuva suunnittelu ja järjestäminen on historiallisesti varsin perinteinen ilmiö. Kaikki tilaan liittyvät tekijät mietitään etukäteen, ja tilat suunnitellaan lasten iän ja kehitysvaiheajattelun mukaisesti.

Brotherus ym. (1999, 80) esittävät, että tilojen suunnittelussa kiinnitetään usein huomiota niiden muunneltavuuteen: samoissa tiloissa suunnitellaan tapahtuvan monia erilaisia toimintoja. Tutkimukseeni osallistuneessa lapsiryhmässä oli esimerkiksi nukkariksi kutsuttu huone, jossa lapset kokoontuivat aamuisin yhteiselle

toimintahetkelle, leikkivät vapaavalintaisia leikkejä niille varattuna aikana, osallistuivat pienryhmissä aikuisen ohjaamiin toimintatuokioihin sekä lepäsivät päivälevon aikana. Tässä tilassa näkyi nimenomaan sen monikäyttöisyys. Strandellin (1995, 104) mukaan myös leikkivälineet ovat usein valmiiksi suunniteltuja ja niiden käyttötarkoitus on pohdittu etukäteen. Niillä on muiden materiaalien ja välineiden tavoin omat paikkansa lapsiryhmän hyllyillä ja laatikoissa. Välineiden esillepano ja järjestys ovatkin osa päiväkodissa työskentelevien aikuisten välillistä ohjausta. Tietyntyläisiä välineitä tarjoamalla aikuinen voi edesauttaa lapsen kehitystä ja oppimista. Leikkivälineiden tulisi olla lapsen ikään ja kehitystasoon sopivia ja niitä pitäisi olla sopiva määrä. (Brotherus ym. 1999, 185.)

Päiväkodissa työskentelevät aikuiset ovat varhaiskasvatusympäristön pääasiallisia rakentajia ja konkreettisen päiväkotitoiminnan suunnittelijoita. Heidän arvonsa ja asenteensa tulevat näkyviksi ympäristön rakentamisessa tehdyissä valinnoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003, 5–6, 20) mukaan lapset voivat osallistua ympäristönsä suunnitteluun, ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä mukaan. Laattala ja Raitala (1998, 108, 111–112) korostavat, että päiväkotiympäristö tulisi suunnitella päivähoidon tärkeimmän asiakkaan eli lapsen tarpeista käsin. Heidän mukaansa lapsella tulisi olla turvallinen, toimiva ja virikkeellinen ympäristö, jossa hän voi kehittää itseään tutkimalla ja kokeilemalla. Lapsen tarpeiden huomioiminen on tärkeää, koska lapsen kehitys ja hänen kokemuksensa ympäristöstä rakentuvat ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien varassa. Aikuisen on kuitenkin vaikea arvioida lapselle mieluisan toiminnan sisältöä, ja vähäiseltäkin tuntuvat fyysisen ympäristön yksityiskohdat saattavat olla lapselle tärkeitä. (Kokljuschkin 2001, 78; Allas 1994, 69.) Kuten Brotherus ym. (1999, 80) toteavat, runsaasti toimintamahdollisuuksia sisältävä päiväkotiympäristö mahdollistaa oppimisen ja lapsen omaehtoisen toiminnan yksipuolista ympäristöä paremmin.

Päiväkodin fyysisen ympäristön järjestämisessä kiinnitetään paljon huomiota sen turvallisuuteen. Muun muassa Päivähoidon turvallisuussuunnittelu –teoksessa (2008) korostetaan päiväkotiympäristön rakentamista turvalliseksi. Vaikka lasten turvallisuuden vaaliminen on ensisijaisen tärkeää, Allas (1994, 73) muistuttaa, että lapset eivät välttämättä viihdy yltiöturvalisissa ympäristöissä. Tällöin ympäristö voi ikävystyttää lapset. Hänen mukaansa lapset kaipaavat toisinaan jännitystä, ja tästä syystä lapsella tulisi olla ympäristössään mahdollisuus turvalliseen seikkailuun.

Päiväkotiympäristö olisikin suunniteltava siten, että lapset voivat kokea jännittäviä elämyksiä turvallisesti.

Strandellin (1995, 105) mukaan tilan etukäteissuunnittelu ilmenee muun muassa toimintapisteissä, joita hän kutsuu asemiksi. Asemia ovat esimerkiksi kotileikkiasema, autoleikkiasema ja kauppaleikkiasema. Jokaisella asemalla on oma välineistönsä, joka on sijoitettu määrättyyn paikkaan. Asemat ovat lapsen näkyvillä jatkuvasti, ja ne ohjaavat lasta toimintoihin jo pelkän olemassaolonsa avulla. Tutkimuksessani näen päiväkodin eteistilat eräänlaisina pukeutumistoimintojen asemina. Strandell (1995, 105) toteaaakin, että on kahdenlaisia asemia: edellä kuvattuja leikkiasemia sekä erilaisiin toiminnan sisältöihin ohjaavia asemia. Eteistilasta pukeutumisen aseman tekevät muun muassa naulakot ja niissä säilytettävät lasten ulkovaatteet. Samalla tavalla kuin leikkiasemienkin käyttäminen on aikuisen hallinnassa päiväkotipäivän aikana, myös pukeutumisaseman käyttäminen on selkeästi sidottu päiväohjelmaan ja aikatauluihin.

3.3.2 Lapsen ja päiväkodissa työskentelevän aikuisen välinen suhde

Lapsen ja päiväkodissa työskentelevän aikuisen välinen suhde luo ehtoja lapsen omaehtoiselle ja vapaavalintaiselle toiminnalle. Kuten Kiili (2006, 26) esittää, lapsen toimijuuden mahdollisuuksien ydin paikantuu usein lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen. Lapset voivat tehdä spontaaneja päätöksiä liikkumisestaan ja toiminnastaan vain, jos sosiaaliset normit ja lasten elämässä olevat merkitykselliset aikuiset sallivat tämän (MacDougall, Schiller & Darbyshire 2009, 189–190). Näin myös päiväkodissa työskentelevän aikuisen sallivuudella on merkitystä siinä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia lapsi saa. Kuten Hutchby ja Moran-Ellis (1998a, 1) toteavat, lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutussuhde määrittää osaltaan lapsen toimijuuden toteutumista.

Lapsen ja aikuisen välillä vallitsee valtasuhde, jolla on merkitystä lapsen toimijuuden ilmenemisessä. Lapsi toimii aikuisen vallan alaisena, ja aikuisen määrittelemät rajat ja rutiinit ohjaavat lapsen toimintaa päiväkodissa (Thornberg 2008, 418). Alasen (2009, 12) mukaan sukupolvijärjestelmä on keskeinen rakenteellinen tekijä, joka johtaa lapsen ja aikuisen välisen suhteen hierarkiaan. Se on läsnä kaikissa lapsen ympäristöissä, myös päiväkodissa. (ks. myös Lehtinen 2001, 22.) Strandell

(1995, 118) perusteleo lapsen ja aikuisen välisen suhteen epätasa-arvoisuutta toteamalla, että lasten ja aikuisten erilaiset yhteiskunnalliset asemat aikaansaavat heille erilaiset näkökulmat elämään. Tästä seurauksena on, että aikuisella on kiistatta auktoriteettiasema suhteessa lapseen. Aikuisen auktoriteettiasema ilmenee päivähoitossa muun muassa siten, että aikuinen odottaa lapsen käyttäytyvän tietyllä tavalla. Lapsen vastustaessa näitä toimintaodotuksia aikuinen puuttuu asiaan. (Puroila 2002, 90).

Aikuisen valta-asemaa voidaan tarkastella myös kontrollin käsitteen kautta. Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998, 39, 41–42, 46) mukaan kontrollilla tarkoitetaan, että lapsi on aikuisen jatkuvan tarkkailun kohteena ja että aikuinen säätelee lapsen toimintaa. Heidän mukaansa päiväkotii on sopiva paikka lapsen kontrolloimiselle. Lapsen ajankäyttöä rajoitetaan, ja hänelle tarjotaan valmiiksi suunniteltu väylä lapsuudesta kohti aikuisen statusta. Omassa tutkimuksessani kontrolli ei tarkoita kuitenkaan vain lapsen toiminnan rajoittamista, vaan se voi myös mahdollistaa toimintaa. Esimerkiksi päiväkodissa aikuinen voi ensin kieltää lasten toimimisen tietyssä huoneessa. Tämän jälkeen aikuinen voi kuitenkin ohjata lapset tilaan, jossa on aikaisempaa tilaa paremmat mahdollisuudet lasten mielekkääseen toimintaan.

Aikuisella on merkittävä rooli lapsen toimintamahdollisuuksien tarjoajana ja tukijana. Laattalan ja Raitalan (1998, 112) mukaan aikuisen on järjestettävä lapselle ja hänen monipuoliselle leikilleen riittävästi aikaa ja tilaa sekä tarjottava lapselle leikissä tarvittavaa materiaalia. Aikuisen tehtävänä on myös ylläpitää hyvää oppimisympäristöä, joka sisältää lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. Pelkkä fyysisen ympäristön järjestäminen ei siis riitä, vaan myös keskustelua ja hyvää ilmapiiriä edesauttavan kulttuurisen ympäristön luominen on tärkeää. (Brotherus ym. 1999, 79.)

3.3.3 Päiväkodin aikuisjohtoiset säännöt lapsen toiminnan kehystäjinä

Päiväkodin aikuisjohtoiset säännöt ja normit määrittelevät, miten lapsen tulee käyttäytyä ja toimia päiväkotipäivänsä aikana. Näin ne luovat kulttuuriset olosuhteet lapsen toimijuuden toteutumiseksi. Jordan, Cowan ja Roberts (1995, 340) määrittelevät säännöt yksilön käyttäytymistä ohjaaviksi määräyksiksi ja kielloiksi, jotka on tarkoitettu koskemaan tasavertaisesti kaikkia yksilöitä tietyssä ihmisryhmässä. Päiväkodin lapsiryhmässä vallitsevat säännöt velvoittavat siis niitä lapsia, jotka kuuluvat kyseiseen

ryhmään. Säännöt voivat konkretisoitua kielellisiksi ilmauksiksi, joita ovat esimerkiksi ”ei saa” ja ”täytyy”. Säännöt eivät kuitenkaan aina ole sanallisia vaan usein ne ilmenevät eleistä, ilmeistä tai selkeitä lauseita epäselvemmistä kielellisistä ilmauksista. Tällöin sääntöjä ei sanota suoraan ääneen, mutta ne ovat tuttuja kaikille läsnäolijoille. (Jordan ym. 1995, 340.)

Sääntöjen käsite voidaan ymmärtää monin eri tavoin. Kalliala (1999, 202) kuvailee lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen sisältyviä sääntöjä. Hänen mukaansa nämä säännöt sekä mahdollistavat että rajoittavat lasten toimintaa. Esimerkiksi kun lapsi päättää jakaa leikin ja sen säännöt toisen lapsen kanssa, leikki tulee rajoitetuksi, koska yhteisleikissä kaikkien leikkijöiden on ainakin periaatteessa noudatettava yhteisiä sääntöjä. Säännöt voidaan nähdä myös erilaisten pelien ja leikkien toimintaohjeina. Tutkimuksessani säännöt ymmärretään kuitenkin aikuisjohtoisina odotuksina lasten toiminnasta. Kallialan (1999, 203–204) näkemyksen mukaan olennaisimmat päiväkodin säännöt edesauttavat lapsen henkistä ja fyysistä hyvinvointia. Tällaisia sääntöjä ovat esimerkiksi kiusaamisen kieltäminen ja lasten toimintatilan rajaaminen aidalla tai ovelle.

Kutsun *tiläsäännöiksi* sääntöjä, jotka määrittelevät lapsen tilankäyttöä ja toimintaa suhteessa fyysiseen ympäristöön. Päiväkotiympäristössä on usein sääntöjä, jotka määrittävät lapsen kulkemista ja liikkumista tiloissa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi juoksemisen kieltäminen sekä sääntö oman lapsiryhmän tiloissa pysymisestä vapaavalintaisen leikin aikana. Saarikankaan (1996, 42, 133) mukaan tilan merkitykset muodostuvat ennen kaikkea tekemisessä ja tilassa liikkumisessa. Sekä fyysinen ympäristö että aikuisten luomat säännöt ohjaavat lasten liikkumista päiväkodissa. Ne tukevat tietynlaista kulkemista ja vaikeuttavat toisenlaisia liikkumisen tapoja. Puroila (2002, 119) havaitsi tutkimuksessaan, että päiväkodeissa, joissa lapsiryhmät toimivat itsenäisesti, kukin ryhmä oleskeli lähinnä omissa tiloissaan. Sen sijaan päiväkodeissa, joissa ryhmät tekivät keskenään paljon yhteistyötä, tiloja käytettiin vapaammin eikä niitä ollut niin selvästi rajattu. On tärkeä huomioida, millaisia tiloja ja paikkoja lapsella on käytössään päiväkodissa. Lapsen mahdollisuudet käyttää tilaa muotoilevat hänen kokemuksiaan sekä rakentavat lapsuuden sosiaalista paikkaa suhteessa muihin elämänvaiheisiin. (James ym. 1998, 37–38.)

3.4 Aktiivinen lapsi päiväkodin ympäristössä

Vaikka fyysinen ja sosiokulttuurinen päiväkotiympäristö tarjoaa lapselle erilaisia toiminnan mahdollisuuksia, lapsi ei välttämättä ota niitä vastaan sellaisenaan. Toisin sanoen ei ole varmaa, että lapsi käyttää päiväkodin ympäristöä juuri siten kuin aikuiset ovat ajatelleet tai yhdessä on sovittu. Päinvastoin lapsi keksii tiloille uusia käyttötarkoituksia sekä hyödyntää ja vastustaa sääntöjä omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. Lapsi voi esimerkiksi kuvitella itselleen leikkivälineitä, joita hänellä ei muuten ole: tuolista voi tulla pöytä ja matto voi toimia laivana. (Raittila 2009, 230; Brotherus ym. 1999, 185.) Strandellin (1995, 107) mukaan fyysinen tila ja siihen sisäänrakennettu sosiaalinen järjestys ovat avoimia sekä lapsen omille määrittelyille että lapsen ja aikuisen välisille neuvotteluille. Vaikka siis fyysisiin tiloihin liitetään odotuksia niiden käytöstä, päiväkotiympäristö tarjoaa lapselle myös mahdollisuuden rakentaa toimintaansa vapaasti (Lehtinen 2001, 94). Näin lapsen päiväkotiympäristö ei koostu ainoastaan ympäristön fyysisistä ja kulttuurisista elementeistä, vaan se rakentuu sekä ympäristön ominaisuuksien että lapsen aktiivisen toiminnan vastavuoroisessa kohtaamisessa. Kuviossa 3 havainnollistan lapsen päiväkotiympäristön muodostumista. Kuten kuvioista nähdään, lapsi voi olla aktiivinen päiväkotiympäristössä monin eri tavoin. Seuraavaksi esittelen esimerkinomaisesti joitain lapsen konkreettisia tapoja toimia ympäristössä. Näiden keinojen avulla lapsi pyrkii toteuttamaan toimijuuttaan ja luomaan tiloihin omia henkilökohtaisia paikkojaan.

Markström ja Halldén (2009) kuvaavat etnografista tutkimustaan, jossa he tarkastelevat lasten aktiivista osallistumista toimintojensa säatelemisessä. He tekevät näkyväksi, miten lapset käyttävät strategisesti ja käytännöllisesti voimavarojaan saavuttaakseen omat päämääränsä. Tutkimuksen aineistonkeruussa he huomioivat päiväkodin arkkitehtuurin, materiaaliset olosuhteet, rutiinit, vuorovaikutuksen ja neuvottelut. Markströmin ja Halldénin (2009, 116–119) mukaan lasten toimijuuden strategioita ovat muun muassa *hiljaisuus*, *välttäminen*, *neuvottelu* ja *osittainen hyväksyntä*. Ne ovat lasten tapoja vastustaa annettuja ohjeita ja toiminnan kulkuja. Lisäksi lapset hyödyntävät toiminnassaan vaihtoehtoisia fyysisiä tiloja, materiaaleja sekä sääntöjä, jotka sopivat heidän omiin tarkoituksiinsa.



KUVIO 3. Ympäristö ja lapsen aktiivinen toiminta päiväkotiympäristön rakentumisessa

Aikuisen on vaikea ymmärtää, miten lapsi ajattelee toimiessaan ja millaisiin päämääriin hän mahdollisesti pyrkii. Lapset haluavat kuitenkin usein olla yhdessä toistensa kanssa ja toivovat pääsevänsä osallisiksi leikkeihin (Strandell 1995, 75). Joskus he haluavat *vetäytyä* toisten seurasta ja tällä tavoin luoda erityisiä sosiaalisia suhteita sekä yksin leikkimisen mahdollisuuksia (Skånfors ym. 2009, 99; Markström 2005, 108). Skånfors, Löfdahl ja Hägglund (2009) tarkastelevat lapsen tapoja vetäytyä päiväkotiympäristössä. Vetäytymisellä he tarkoittavat toimintaa, jossa lapsi poistuu muiden lasten seurasta joko

yksin tai pienessä porukassa. Se voi tapahtua esimerkiksi lukemalla kirjaa, piiloutumalla, toimimalla etäisesti, leikkimällä hiljaisia leikkejä tai kävelemällä rauhallisesti ympäriinsä. Kollektiivista vetäytymistä on, jos lapset menevät yhdessä johonkin pieneen tilaan ja laittavat oven lukkoon. Näin he sulkevat tilaan pääsyn muilta toimijoilta. Lapsen halutessa vetäytyä kollektiivisesti hän haluaa samalla sulkea muut toiminnan ulkopuolelle. Lapsi ei tee tätä kuitenkaan kiusatakseen, vaan luodakseen yhteenkuuluvuutta ja ystävyysuhteita leikkitovereiksi hyväksytyihin lapsiin. (Skånfors ym. 2009, 95, 100–105.)

Strandell (1995, 114) kuvaa samanlaisia lapsen keinoja suojella omaa tilaansa aikuisilta ja muilta lapsilta. Hänen mukaansa lapsi voi ikään kuin ”sulkea paikan” ja saada sen tällä tavoin itselleen. Tämä voi tapahtua esimerkiksi sammuttamalla valot, laskemalla verhot alas tai vetämällä ovi tiukasti kiinni. Lisäksi lapset *piiloutuvat, puhuvat kuiskaten ja koettelevat päiväkodissa vallitsevia sääntöjä*. Lapset jättävät toisia lapsia toiminnan ulkopuolelle vedoten myös siihen, että leikkijöitä on liikaa tiloihin ja välineisiin nähden tai että tietyt leikit on tarkoitettu vain pojille tai tytöille. Joskus lapset eivät edes perustele tilan suojelemista vaan yksinkertaisesti kieltävät toisten lasten osallistumisen tilassa tapahtuvaan toimintaan. (Cobb-Moore ym. 2010, 379; Jordan ym. 1995, 349; Thorne 1993, 45.)

Lapset pyrkivät myös pääsemään osaksi jaettuun ja meneillä olevia aktiviteetteja *neuvottelemalla säännöistä, tiloista, välineistä, toiminnasta ja omista asemistaan*. Näin he käyttävät tiloja ja sääntöjä resursseina oman asemansa rakentamisessa. (Lehtinen 2001, 82, 93.) Jotta yhteinen toiminta ja leikki mahdollistuisi, lasten tulee saavuttaa keskinäinen yhteisymmärrys leikin välineistä ja sen etenemisestä (Cobb-Moore ym. 2010, 391). Näin neuvottelu ja yhteisten merkitysten rakentaminen ovat tärkeässä asemassa siinä, pääsevätkö lapset osallisiksi toimintaan. Neuvottelemisen lisäksi lapset hyödyntävät myös muita strategioita päästäkseen mukaan erilaisiin aktiviteetteihin. Tällaisia ovat esimerkiksi *voimakas toiminnan keskeyttävä sisääntulo ja suora pyytäminen päästä osalliseksi*. (Skånfors ym. 2009, 97.) Skånfors ym. (2009, 97–98) huomauttavat, että kaikki lapset eivät pääse tasapuolisesti osallistumaan leikkeihin. Lapsen iällä, sukupuolella ja tiedoilla leikin säännöistä on merkitystä siinä, hyväksyvätkö toiset lapset hänet leikkiin mukaan. Sulkeminen leikistä voi tapahtua esimerkiksi siten, että lapset antavat leikkiin pyrkivälle lapselle leikkiroolin, joka ei sovi meneillä olevaan leikkiin (Cobb-Moore ym. 2010, 379).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millainen päiväkodin fyysinen ja sosiokulttuurinen ympäristö on, ja miten 4–6-vuotiaat lapset käyttävät sitä omaehtoisesti ja aktiivisesti omien henkilökohtaisten päämääriensä tavoittelemisessa. Näin tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella lapsen ja päiväkotiympäristön välistä suhdetta. Lapsen konkreettinen toiminta tai toimimatta oleminen nähtiin aktiivisen toimijuuden ilmenemisväylänä. Kuten esimerkiksi Hutchby ja Moran-Ellis (1998b, 14) toteavat, toimijuus muotoutuu lapsen aktiivisessa toiminnassa. Ympäristössä tapahtuvaa lapsen toimintaa ja siihen kytkeytyviä lapsen käsityksiä tarkastelemalla pyrittiin saamaan esille lapsen omaa näkökulmaa ympäristössä toimimiseen. Tutkimuksessa keskityttiin lapsen kaikkeen sellaiseen päiväkotitoimintaan, joka tapahtui tutkitun lapsiryhmän eteisympäristössä. Jo yhtä päiväkodin tilaa tutkimalla voidaan saada yleistä tietoa lapsena olemisesta päiväkodissa.

Tutkimukseni pohjautui käsitykseen, että lapsi on vastavuoroisessa suhteessa päiväkotiympäristönsä kanssa. Fyysinen ja kulttuurinen ympäristö tarjoaa lapsen toimijuudelle tietynlaisia mahdollisuuksia, ja toimiessaan ympäristössä lapsi osallistuu ympäristön uudelleentuottamiseen. Näin tutkimuksen keskiössä olivat sekä ympäristön erilaiset ominaisuudet että lapsen aktiivinen toiminta (ks. esim. Lehtinen 2001, 8; Hutchby & Moran-Ellis 1998b, 16; Saarikangas 1996, 36, 41, 127.) Tutkimusraportin tekeminen nähtiin Kiviniemen (2007, 70) tapaan prosessina, jossa erilliset tutkimuksen osa-alueet nivoutuvat lopuksi yhteen ja syntyy eheä kokonaisuus. Prosessiluonne aikaansaa sen, että tutkimus muovautuu jatkuvasti, ja vasta lopussa tiedetään, mikä on

tutkimuksen ydin ja sisältö. Tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat rakentuneet prosessinomaisesti vähitellen. Lopulta ne ovat saaneet seuraavanlaisen muodon:

Tutkimuskysymys 1: Millainen päiväkodin fyysinen ja kulttuurinen eteisympäristö on, ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa aktiivisen lapsen toiminnalle lasten näkökulmasta?

Tutkimuskysymys 2: Millaisia keinoja lapsella on tuoda toimijuuttaan esiin päiväkodin eteisympäristössä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, millainen päiväkodin fyysinen ja kulttuurinen ympäristö on, ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa lapsen omaehtoiselle ja aktiiviselle toiminnalle. Lisäksi halusin tuoda esiin tapoja, joilla lapset toimivat tilassa ja tuovat esiin toimijuuttaan. Tässä luvussa esittelen niitä tutkimuksen empiiriseen toteuttamiseen kytkeytyviä periaatteita, joilla on ollut merkitystä tutkimukseni suorittamisessa. Ensiksi tuon esiin käyttämiäni aineiston keräämisen menetelmiä ja sitä, miksi olen valinnut nämä menetelmät. Toiseksi kuvaan tutkimukseni kohteena ollutta päiväkotia, sen lapsiryhmää sekä sen fyysisiä tiloja. Kolmanneksi selvitän analyysin etenemistä ja siinä käyttämiäni menetelmiä. Neljänneksi pohdin käyttämieni aineistonkeruumenetelmien luotettavuutta.

5.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Pattonin (2002, 14, 39) mukaan laadullisen tutkimuksen etuna on, että se voidaan toteuttaa avoimesti ja joustavasti, eikä se aseta jäykkiä ennakko-oletuksia saadun aineiston analysoimiselle. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on myös mahdollisuus saada

määrällistä tutkimusta syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Laadullinen tutkimus toteutetaan luonnollisessa ympäristössä, ja sille ominaisia tutkimusmenetelmiä ovat haastattelut, havainnointit ja erilaisten dokumenttien käyttäminen. Haastattelut tapahtuvat haastateltaville henkilöille mielekkäissä ja tutuissa konteksteissa sekä havainnointit niissä ympäristöissä, joissa tutkimusilmiö esiintyy. Toteutin laadullisen tutkimukseni käyttäen kahta aineiston keräämisen menetelmää. Ensisijaisena menetelmänä olivat 4–6-vuotiaiden lasten puolistrukturoidut teemahaastattelut. Toissijaisena menetelmänä oli päiväkodin lapsiryhmän ja sen käyttämän eteisympäristön havainnointi.

Valmistauduin aineiston keräämiseen pyytämällä tutkimuslupat Jyväskylän kaupungilta, päiväkodin johtajalta, lapsiryhmän henkilökunnalta sekä lasten vanhemmilta. Lasten vanhemmille osoitetut tutkimuslupakirjeet sisälsivät tietoa tutkimukseni sen hetkisistä pääkohdista sekä aineiston keräämiseen liittyvistä käytännön menettelyistä (liite 1). Kirjeen liitteenä oli varsinainen tutkimuslupalomake, jonka vanhemmat saivat täyttää ja palauttaa lapsiryhmän henkilökunnalle. Kaikkiaan 18 luvasta myönteisenä palautui 16. Kaksi lupaa jäi palautumatta. Huomioin näiden tutkimuslupien puuttumisen sekä haastatteluissa että havainnoinnissa. Lisäksi koin tärkeänä, että lapsilla itsellään oli mahdollisuus tehdä päätös tutkimukseen osallistumisesta. Tätä eettistä näkökulmaa pohdin lisää alaluvussa 8.6 Tutkimuksen eettisiä näkökulmia.

Vierailin tutkimuspäiväkodissa ja tutkimukseeni osallistuvassa lapsiryhmässä etukäteen. Tällöin vein lasten vanhemmille tarkoitetut tutkimuslupakirjeet päiväkodille ja sain ensimmäisen käsityksen lapsiryhmän toimintaympäristöstä. Lisäksi otin valokuvia ryhmän fyysisistä tiloista ja viritin tällä tavoin ajatukseni kyseisten tilojen tarkasteluun. Mennessäni päiväkodille tarkoitukseni aloittaa aineiston kerääminen esittelin ensin itseni lapsille ryhmän yhteisellä aamukokoontumisella. Kerroin heille olevani kiinnostunut, millainen heidän päiväkotinsa on, ja mitä he tekevät päiväkodissa. Kerroin haastatteluista ja havainnoinnista sekä siitä, että teen havainnoinnin aikana muistiinpanoja vihkooni. Lopuksi mainitsin kirjoittavani näistä asioista kirjan. Tämän jälkeen toteutin ensimmäiset kaksi haastattelua, jotka toimivat esihaastatteluina. Niiden pohjalta muokkasin haastattelukysymyksiä ja rajasin tutkimustehtäväni. Esihaastattelut sisältyvät tutkimusaineistooni enkä ole tehnyt tuloksia analysoidessani eroa niiden ja varsinaisten haastattelujen välillä.

5.1.1 Haastattelu

Käytin haastattelua ensisijaisena aineiston keräämisen menetelmänä. Haastattelu on yksi suosituimmista tutkimusmenetelmistä, joiden avulla halutaan selvittää lasten ajatuksia ja näkökulmia (Clark 2005, 492; Patton 2002, 341). Eskolan ja Suorannan (1998, 85) mukaan haastattelu on keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen johdattelemanaan (ks. myös Rapley 2004, 26). Haastattelun idea on yksinkertainen: kun tutkija haluaa tietää ihmisen ajatuksista, hän kysyy niitä ihmiseltä suoraan. Näin haastattelun tavoitteena on tutkittavien näkökulman esiin tuominen (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 95). Koska tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esiin lasten omaa näkökulmaa päiväkodin fyysisissä ja kulttuurisissa tiloissa toimimiseen, lapsille suunnattu haastattelu oli tähän tutkimukseen mielekkäin aineiston keräämisen menetelmä.

Haastattelu on tutkimusmenetelmänä monimuotoinen ja joustava. Tutkijalla on mahdollisuus toistaa kysymys ja keskustella haastateltavan kanssa. Haastatteluissa voidaan myös selventää ilmausten sanamuotoja sekä oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Lapsia haastateltaessa haastattelijan joustavuus voidaan nähdä erityisen tärkeänä. Kuten Strandell (1995, 151) mainitsee, lapsi elää ”tässä ja nyt” -asenteella. Muun muassa tästä syystä lapsi saattaa väsyä haastattelutilanteessa tai hänen keskittymisensä voi herpaantua. Tällöin haastattelijan tulee tehdä päätös haastattelun mahdollisesta keskeyttämisestä. Haastatteluissa voidaan hyödyntää joko yksilö- tai ryhmähaastattelun ideaa. Tutkimuksessani toteutin lasten haastattelut yksilöhaastatteluina, koska halusin selvittää lasten yksilöllisiä ja henkilökohtaisia käsityksiä päiväkodin ympäristöstä ja siinä toimimisesta.

Toteuttamani haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Cousinin (2009, 71–72) mukaan puolistrukturoiduilla haastatteluilla voidaan saada esiin tutkittavien monimutkaisiakin kokemuksia, käsityksiä ja merkityksiä. Puolistrukturoidut haastattelut rakentuvat etukäteen valittujen teemojen ympärille, jolloin teemat ohjaavat keskustelua. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan teemahaastattelulle on tyypillistä, että tutkija on valinnut haastattelun aihepiirit etukäteen. Haastattelukysymyksiä tai niiden järjestystä ei ole kuitenkaan määriteltä tarkasti. Näin tutkija tulee käsitelleeksi samoja teemoja kaikissa haastatteluissa. Hänellä on kuitenkin myös mahdollisuus arvioida kysymyksiään tilannekohtaisesti ja ottaa puheeksi sellaisiakin asioita, joita hän

ei etukäteen ajatellut kysyvänsä. (Cousin 2009, 71–72; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11; Rapley 2004, 18.) Näin tapahtui myös omassa tutkimuksessani.

Haastattelujen toteuttamisen tukena käytin haastattelurunkoa (liite 2), joka sisälsi tutkimusaiheittani käsitteleviä teemoja ja haastattelukysymyksiä (Patton 2002, 343). Rapleyn (2004, 18) mukaan haastattelurungon tehtävänä on muistuttaa haastattelijaa niistä kysymyksistä, joita hän on suunnitellut esittävänsä. Vaikka hyödynsin haastattelutilanteessa etukäteen valmistelemiani kysymyksiä, en antanut niiden säädellä liikaa omaa ajatteluaani. Kysyin lapsilta niitä asioita, jotka sopivat tulkintani mukaan kuhunkin hetkeen. Esimerkiksi lapsen kertoessa jostakin toiminnasta eteisessä suhteutin seuraavat kysymykseni lapsen jo kertomaan asiasisältöön. Näin ollen eri lapsille esitetyt kysymykset samastakin aihealueesta poikkesivat toisistaan. Myös kysymysten järjestys vaihteli tilanteen mukaan. Cousin (2009, 192–193) toteaa, että tutkijan tulisi antaa tilaa haastateltavan omille ajatuksille ja haastattelutilanteessa esiin tuleville teemoille. Tästä syystä haastattelun etenemistä ei pitäisi suunnitella liian tarkasti etukäteen. Myös Rapley (2004, 18) painottaa, että haastattelijan ei tarvitse välttämättä käyttää mitään etukäteen suunnittelemaansa kysymyksiä. Sen sijaan hän näkee tärkeäksi, että haastattelija seuraa haastateltavan puhetta ja kerrontaa sekä keskustelelee asioista yhdessä tämän kanssa.

Tutkimukseni alkuvaiheessa koin tärkeänä, että lasten haastattelemisen tapahtuisi konkreettisesti niissä lapsiryhmän tiloissa, joita tutkimukseni käsittelee. En voinut kuitenkaan haastatella lapsia lapsiryhmän eteistiloissa, koska olisin joutunut asettamaan ehtoja lapsiryhmän työntekijöille ja muille lapsille tiloissa oleskelemiseen liittyen. Muutenkin eteisen vilkas läpikulkuliikenne olisi heikentänyt perustavanlaatuisesti muun muassa luottamuksellisuutta. Toteutin haastattelut yhtä lukuun ottamatta lapsiryhmän haastatteluhuoneeksi nimeämässäni tilassa. Kyseessä oli pienikokoinen toimintatila, jossa oli matalia pöytiä ja muutama hylly tavaroiden säilyttämistä varten. Yksi haastattelu tehtiin päiväkodin liikuntasalin kotileikkurkkauksessa.

Hyödynsin haastatteluissa etukäteen ottamiani valokuvia lapsiryhmän fyysisistä tiloista. Toivoin niiden virittävän lasten ajatuksia ympäristöön ja sen käyttämiseen (Cousin 2009, 218). Doverborgin ja Pramling Samuelssonin (2004, 36) mukaan kuvat tukevat haastattelujen toteuttamista. Haastateltavat voivat yhdistää omia kokemuksiaan kuvissa näkyviin asioihin, ja kuvat voivat helpottaa ajatusten sanallista ilmaisemista. Kuvat auttavat myös haastattelijaa pitäytymään valitsemassaan

aihealueessa. Haastattelujen aluksi pyrin keskustelemaan lasten kanssa ilman valokuvia välttääkseni johdattelua. Valokuvat olivat A4-kokoisia värillisiä tietokoneella tulostettuja kuvia, joiden kohteena olivat muun muassa lapsiryhmän toimintahuone, toimintahuoneeseen yhteydessä oleva keittiötila, lokeroeteinen sekä kenkäeteinen. Valokuvista eniten hyödynsin niitä, joissa näkyi eteistiloja. Tällaisia valokuvia olin ottanut yhteensä seitsemän kappaletta. Käytin valokuvia kuitenkin harkintani mukaan enkä näyttänyt lapsille jokaista kuvaa. Kuvat ohjasivat keskustelua ja lapset hyödynsivät niitä kertoessaan ympäristössä toimimisesta.

Tallensin haastattelut mp3-soittimella (Rapley 2004, 18). Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 14) mukaan haastattelutilanteen nauhoittaminen on hyödyllistä, koska se antaa tutkijalle mahdollisuuden palata tilanteeseen myöhemmin. Ennen haastattelujen toteuttamista harjoittelin käyttämään soitinta. Haastattelujen alussa kerroin lapselle, että nauhoitan keskustelun ja lopuksi lapsi saa halutessaan kuunnella omaa ääntään nauhalta. Mp3-soitin herätti lasten huomiota vaihtelevasti. Jotkut lapset olivat erittäin kiinnostuneita sen toimintaperiaatteesta ja halusivat itse painaa sen näppäimiä. Joku lapsi näytti motivoituvan haastattelusta nimenomaan siksi, että hän saisi kuulla omaa ääntään nauhalta. Kaikki lapset eivät kuitenkaan olleet kiinnostuneita soittimesta eivätkä halunneet kuunnella omaa ääntään, vaikka kysyin heidän halukkuuttaan siihen haastattelun päätyttyä. Haastatteluäänitykset kestivät yhteensä neljä tuntia ja 44 minuuttia. Lyhin haastattelu kesti 12 minuuttia ja pisin 36 minuuttia.

Toteutin lasten haastattelut havainnoinnin (ks. seuraava alaluku) yhteydessä siten, että havainnoinnin kuluessa tiedustelin lapsilta, haluaisiko joku heistä lähteä kanssani haastatteluun. Lapsen valinnassa tärkeä tekijä oli vanhemmilta saatu suostumus lapsen osallistumiseen. En halunnut keskeyttää lasten meneillä olevia leikkejä enkä häiritä lapsiryhmässä työskentelevien aikuisten suunnittelemaa toimintaa. Lapsiryhmän henkilökunta auttoi selvittämään, kuka lapsista voisi osallistua haastatteluun. Valittuani lapsen kysyin tutkimusluvan vielä häneltä itseltään. Lapset halusivat osallistua haastatteluihin usein silloin, kun he olivat juuri saapuneet päiväkotiin tai kun he olivat siirtymässä vapaavalintaisen toiminnan tilanteisiin. Pyrin valitsemaan haastatteluajankohdan tilanteen ja lapsen toiveiden mukaan. En halunnut esimerkiksi haastatella ulkoilusta nauttivaa lasta ulkoiluhetken aikana, koska tällä tavoin olisin rajoittanut lapselle mieluista toimintaa.

Lapsen haastatteleminen

Tutkimuksessani halusin korostaa lapsen kykyä kertoa omasta elämästään sekä sitä, että lapselle tulisi antaa mahdollisuus ajatustensa ilmaisemiseen. Morrowin (2005, 151) mukaan kasvatuksen teemojen tutkimuksessa on perinteisesti painotettu lapsen vanhempien ja opettajien näkemyksiä lapsesta. Christensen ja Prout (2002, 480) esittävät, että lapset saatetaan nähdä vielä nykyäänkin epäpätevinä osallistumaan tutkimukseen. Tutkijat saattavat epäillä sekä lasten luotettavuutta tiedon rakentajina että heidän kykyään antaa ja vastaanottaa totuudenmukaista tietoa. Halusin haastatella lapsia, koska luotan heidän kykyynsä kertoa omista näkökulmistaan. Lisäksi haastattelu antaa lapsille mahdollisuuden kertoa heille itselleen tärkeistä asioista. Aikuisilla on tapana ajatella tietävänsä, mitä lapset tekevät, tahtovat ja tarvitsevat. Tämä tieto ei kuitenkaan ole välttämättä totuudenmukaista. (Hill 2005, 62.) Lapsia haastatteleamalla saadaan tietoa siitä, miten lapset itse näkevät ympäristönsä ja toimintansa siinä.

Christensen (2004, 165) korostaa, että tutkijoiden tulisi nähdä lapset ensisijaisesti kanssaihmisinä eikä keskittyä siihen, että lapset ovat erilaisia aikuisiin nähden. Lasten kanssa käytetyt menetelmät, eettiset periaatteet sekä mahdollisesti vastaan tulevat haasteet voivat olla samanlaisia kuin aikuisten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Tästä huolimatta tutkijan on syytä tunnistaa ja huomioida jotkut lapsen ja aikuisen väliset eroavaisuudet, kuten esimerkiksi heidän erilaiset kielelliset kykynsä (Hill 2005, 62–63). Kuten Kirmanenkin (1999, 199) toteaa, pieni lapsi ajattelee asioita konkreettisesti, millä saattaa olla merkitystä esimerkiksi siinä, miten lapsi käsittää ajan ja sen kulumisen. Lisäksi lapsi ei välttämättä tunne kaikkia aikuisten käyttämiä sanoja tai hän voi käsittää ne eri tavalla kuin aikuinen. Tästä syystä onnistuneelle haastattelulle on erityisen tärkeää, että haastattelija huomioi lapsen iän ja käyttää haastattelussa lapsen ikään soveltuvia kommunikaatiotapoja.

Lapsia haastatellessani tavoitteenani oli käyttää heidän kehitystasoonsa sopivaa kieltä ja esittää kysymykset mahdollisimman arkikielisesti. Pyrin Bogdanin ja Knopp Biklenin (2003, 97) ohjeiden mukaan välttämään sellaisten kysymysten esittämistä, joihin lapsi voi vastata lyhyesti ”ei” tai ”kyllä”. Ensimmäisissä haastatteluissa huomasin käyttäväni joitain käsitteitä, joiden havaitsin olevan liian abstrakteja. Esimerkiksi mahdollisuuden käsite oli joillekin lapsille vaikea ymmärtää. Muutin haastattelukysymyksiä aiempaa konkreettisemmiksi ja yritin tehdä niistä mahdollisimman helppoja ja selväsanaisia. Keatsin (2000, 94) mukaan lapsia haastateltaessa haastattelijan tulisikin välttää pitkiä ja monimutkaisia lauserakenteita ja

suosia konkreettisia kysymyksiä. Alasuutari (2005, 154) puolestaan esittää, että lasta haastateltaessa on tärkeää, että pääkielenä on lapsen käyttämä kieli. Aikuinen tutkija voi tavoittaa lapsen kielen kuuntelemalla ja tunnistamalla lapsen tapoja puhua. Lisäksi aikuisen tulee sovittaa oma puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. Haastatellessani lapsia tavoitteenani oli hyödyntää mahdollisimman usein lapsen itse käyttämiä käsitteitä. Lapsen kertoessa esimerkiksi ”riehumisesta” käytin jatkokysymyksissä samaa riehumisen käsitettä.

Lapsille esitetyt haastattelukysymykset tulee liittää heidän arkeensa sisältyviin toimintoihin ja rutiineihin (Alasuutari 2005, 158). Tästä syystä hyödynsin haastatteluissa lasten itsensä mainitsemia leikkivälineitä ja paikkoja sekä pyrin sitomaan kysymyksiäni niihin. Lasten näytti olevan helppo vastata kysymyksiin, jotka käsittelivät heille mieluisia ja tärkeitä toimintoja. Myös lapsen toiminnallisuuden huomioiminen on merkityksellistä. Kirmasen (1999, 205) mukaan pieni lapsi ei jaksakaan keskittyä kovin pitkäksi aikaa istumaan hiljaa paikoillaan. Tästä syystä sallin lapsen keksiä haastattelutilanteessa itselleen toiminnallista tekemistä. Esimerkiksi yksi lapsista haki heti haastattelun alussa pöydän ääreen rakentelupalikoita ja alkoi tehdä niistä taloa. Jatkoisin haastattelua, koska lapsi näytti iloiselta ja tyytyväiseltä. Tällaisessa tilanteessa tarkkailin lasta kuitenkin aktiivisesti, koska rakentelun aloittaminen voi viestiä myös lapsen haluttomuudesta osallistua tutkimukseen.

Punchin (2002, 338) mukaan on liian yksinkertaista sanoa, että tutkimus lasten kanssa on joko samanlaista tai erilaista kuin aikuisten kanssa. Tutkittaessa lapsia huomiota tulisi hänen mukaansa kiinnittää lasten yksilöllisiin tarpeisiin, esitettyjen kysymysten luonteeseen, tutkimuskontekstiin, lasten ikään sekä tutkijan omiin asenteisiin ja käyttäytymiseen. Tutkijan tulee reflektoida omaa toimintaansa koko tutkimusprosessin ajan, jotta hän osaisi huomioida nämä lasten kanssa tehtävän tutkimuksen erityispiirteet. Oma käsitykseni on, että sekä lasten että aikuisten kanssa tutkijan on aktiivisesti tarkasteltava omaa toimintaansa ja tekemiään ratkaisuja. On kuitenkin myös joitakin tiettyjä seikkoja, jotka tulee huomioida erityisesti lasten kanssa tehdystä tutkimuksesta. Tällaisia ovat tässä luvussa mainittujen asioiden lisäksi esimerkiksi eettiset tekijät, joihin perehdyn lisää alaluvussa 8.6 Tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Siellä käsitelen muun muassa lapsen ja aikuisen välistä valtaeroa sekä tutkimusluvan pyytämistä lapselta itseltään.

5.1.2 Havainnointi

Toissijaisena aineistonkeruun menetelmänä hyödynsin havainnointia. Clark (2005, 492) esittää, että havainnointi on verrattain perinteinen tutkimusmenetelmä varhaiskasvatuksen alueella. Havainnoinnin avulla on pyritty ymmärtämään lasten kykyjä, tarpeita ja mielenkiinnon kohteita. Asiat voidaan nähdä oikeissa yhteyksissään ja havainnointi paljastaa tutkittavien käyttäytymistä haastattelua paremmin. Lisäksi havainnointi menetelmänä monipuolistaa ilmiöstä saatua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Törrösen (1999, 221) mukaan havainnointia käytetään erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen sekä ymmärtävään tulkitsemiseen. Se on joustava menetelmä, joten se soveltuu muuttuvien tilanteiden tutkimiseen. Havainnointi sopi hyvin tutkimukseni menetelmäksi. Sen avulla sain kokonaiskäsityksen lapsiryhmän toiminnasta ja tiloista. Lisäksi se auttoi minua ymmärtämään lasten haastatteluissa esiin tulleita puheenaiheita sekä tunnistamaan lasten mainitsemia fyysisiä paikkoja.

Havainnoinnissa tavoitteenani oli saada kokonaiskuva lapsiryhmän fyysisestä ja kulttuurisesta ympäristöstä sekä siellä tapahtuvasta toiminnasta. Patton (2002, 262) toteaa, että havainnointimenetelmien ensimmäisenä tavoitteena on kuvata tutkimusympäristöä ja siinä toimivien ihmisten aktiviteetteja. Toteutin havainnoinnin viiden päivän aikana. Kiinnitin huomiota tilojen materiaaliin ominaisuuksiin, tilojen käyttöä rajaaviin sääntöihin sekä lasten toimintaan. Ensimmäisten havainnointipäivien jälkeen suuntasin huomioni erityisesti lapsiryhmän eteistiloihin. Pattonin (2002, 262–263) mukaan havainnointia käytettäessä tutkijan ei välttämättä tarvitse hyödyntää aikaisempia käsityksiään ympäristöstä. Koska nämä ennakkokäsitykset saattavat olla virheellisiä, tutkimuskontekstin havainnoiminen parantaa tutkimuksen totuudenmukaisuutta ja luotettavuutta. Havainnoinnin avulla voidaan lisäksi saada esiin sellaisia asioita, joista tutkimuksen kohteena olevat henkilöt arastelevat kertoa haastatteluissa. (Patton 2002, 262–263.)

Havainnointini oli osallistuvaa havainnointia, joka sopii erityisen hyvin pienten lasten toiminnan tarkastelemiseen (Clark 2005, 492). Tuomen ja Sarajärven (2009, 82) mukaan osallistuvaa havainnointia voidaan lähestyä eri osallistumisasteista käsin. Tällöin tutkijan toiminta sijoittuu jonnekin osallistumattomuuden ja täydellisen osallistumisen välille. Myös Törrönen (1999, 223) kuvaa tutkijoiden eroja osallistumisen intensiteetissä. Intensiteetillä hän tarkoittaa sitä, miten tutkija on

suhteessa tutkittaviin. Havainnoidessani lapsiryhmän toimintaa en hakeutunut aktiivisesti keskustelemaan lasten kanssa. En myöskään osallistunut ryhmän toimintaan muiden aikuisten tavoin: en esimerkiksi ulkoillut tai ruokaillut ryhmän kanssa. Oleskeluni tiloissa muutti kuitenkin lasten toimintaa ja viritti heidän mielenkiintoaan minua kohtaan (Eskola & Suoranta 1998, 100). Lapsen tullessa kertomaan minulle jotain asiaa vastasin hänelle luontevasti ja asiasta kiinnostuneena. Toisin sanoen keskustelin lasten kanssa heidän niin halutessaan. Grönfors (2007, 158) toteaaakin, että tärkeintä on antaa tutkittavien päättää, milloin tutkija voi osallistua toimintaan ja milloin ainoastaan tarkkailla sitä.

Ennen havainnoinnin aloittamista olin nostanut tutkimustehtävän pohjalta esiin laaja-alaisia teemoja, joita aioin tarkastella havainnoinnissa. Havainnointiteemoja olivat *lasten toiminta* eri tiloissa ja erityisesti eteistiloissa, *tilojen käyttöä koskevat säännöt*, *lasten suhtautuminen sääntöihin* sekä *lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus*. Olin tehnyt listan havainnoinnin kohteena olevista asioista, mutta listan lukeminen osoittautui liian vaikeaksi käytännön havainnointitilanteissa. Tämän seurauksena päätin keskittyä havainnoimaan lasten toiminnan kulkua ja sitä ohjaavia tekijöitä. Tiivistin kiinnostuksen kohteeni yhdeksi kysymyslauseeksi: mitä eteisympäristössä tapahtuu? Kirjoitin havainnointimuistiinpanoja kaikesta, mitä näin eteisympäristössä tapahtuvan. Jotkut lapset kiinnostuivat muistiinpanoistani ja yksi lapsista kysyi, mitä kirjoitan. Luin hänelle lyhyen otteen vihkostani. Eskolan ja Suorannan (1998, 99) mukaan havainnoinnin tekee tieteelliseksi se, että tutkija havainnoi ja tallettaa keräämänsä tiedot systemaattisesti. Havainnoidessani kirjoitin ylös kaiken mahdollisen, jotta mitään oleellista tietoa ei jäisi puuttumaan.

5.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun marraskuussa 2009 yhden jyväsyläläisen päiväkodin yhdessä lapsiryhmässä. Keräsin aineistoa kolmen viikon kuluessa siten, että oleskelin lapsiryhmässä yhteensä kuutena päivänä. Ryhmässä oli 18 lasta, joista 12 osallistui tutkimukseen. Näistä poikia oli viisi ja tyttöjä seitsemän. Lapset olivat iältään 4–6-vuotiaita: neljävuotiaita oli kaksi, viisivuotiaita viisi ja kuusivuotiaita viisi. Molemmat neljävuotiaat lapset täyttivät kahden kuukauden sisällä viisi vuotta. Lisäksi

yksi koulunsa aloittanut lapsi oleskeli ryhmässä iltapäivisin. Hän jäi tutkimukseni ulkopuolelle, koska tarkoitukseni oli tutkia nimenomaan päiväkotikäikästen lasten käsityksiä ympäristössä toimimisesta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85–86) mukaan laadullisessa tutkimuksessa harkittu ja tarkoitukseen sopiva otanta onkin perusteltu ratkaisu. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkimusilmiötä, tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä tulisi olla mahdollisimman paljon kokemusta tai tietämystä kyseisestä ilmiöstä.

Tutkimukseeni osallistuvaa päiväkotia voidaan luonnehtia tyypilliseksi päiväkodiksi: kaikki lapset oli jaettu erillisiin lapsiryhmiin, ja näille ryhmille oli osoitettu käytettäväksi tietyt päiväkodin fyysiset tilat. Jokaiselle lapsiryhmälle oli nimetty myös tietyt aikuiset, jotka vastasivat ryhmän toiminnasta. Tutkimukseeni osallistuneen lapsiryhmän fyysiset tilat koostuivat yhdeksästä erikokoisesta tilasta, joita lapsiryhmän aikuiset ja lapset käyttivät monin tavoin. Esimerkiksi nukkumahuone toimi sekä ryhmän yhteisen kokoontumisen, lasten vapaavalintaisen leikin, ohjatun pienryhmätoiminnan että lasten leppäämisen paikkana. Muita lapsiryhmän tiloja olivat toimintahuone, keittiötila, lokeroteinen, kenkäeteinen, eteisten välillä oleva käytävä, haastatteluhuone, verhokomero ja lasten vessa.

Tutkimuksessani keskityin tarkastelemaan erityisesti lokeroteistä, kenkäeteistä ja niiden välistä käytävää lapsen toiminnan paikkoina. Kutsun näitä tiloja *eteistiloiksi*.



KUVA 1. Näkymä lapsiryhmän eteiskäytävältä kenkäeteiseen

Lapsiryhmän käytössä olevasta ulko-ovesta tultiin ensimmäiseksi kenkäeteiseen. Kenkäeteisen vasemmalla puolella sijaitsi pöytätaaso, jonka alla oli ritilöitä lasten kenkien säilytystä varten (kuva 1). Pöytätaason vieressä oli istuinpenkki. Näiden yläpuolella oli vaihtelevasti esillä lasten tekemiä käsitöitä ja askarteluja. Kenkäeteisen toisella seinällä roikkuivat lasten kurahousut ja niiden edessä oli hiekkaleikkipöytä, joka oli peitetty puisella kannella ja pöytäliinalla. Kenkäeteisestä oli kulku myös päiväkotirakennuksen toiselle puolelle, jossa sijaitsivat muun muassa päiväkodin johtajan toimisto, henkilökunnan virkistystilat, lasten ruokailutilat sekä muiden lapsiryhmien tiloja.

Kenkäeteisestä tultiin lapsiryhmän muita tiloja kohti lyhyehköä käytävää pitkin. Käytävän varrella oli lasten vaatenaulakoita, nukkekotileikkipiste sekä kaksi kuivauskaappia. Käytävältä oli myös kulku kahteen lapsiryhmän käytössä olevaan huoneeseen. Kutsun toista huonetta verhokomeroksi, koska kyseessä oli keltaisella verholla erotettu pieni tila (kuva 1). Verhokomerossa sijaitsi vesipiste, ja tilaa käytettiin lasten kuravaatteiden pesupaikkana. Toinen käytävän varrella sijaitseva huone oli haastatteluhuone. Se sai nimensä siitä, että toteutin siellä lasten haastattelut lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka tehtiin lapsiryhmien yhteisessä liikuntasalissa.

Eteiskäytävä jatkui tilaan, jota olen nimittänyt lokeroeteiseksi (kuva 2).



KUVA 2. Lapsiryhmän lokeroeteinen

Lokeroeteinen oli keskeinen tutkimukseni kohde ja sen tarkastelu muodosti tutkimukseni aineistonkeruun ytimen. Lokeroeteinen sai nimensä siitä, että suurin osa lasten vaatelokeroista ja -naulakoista sijaitsi siellä. Naulakot oli nimetty lasten mukaan, jolloin jokaisella lapsella oli oma ulkovaatteiden säilytyspaikka. Kaikilla lapsilla oli käytössään myös pieni lokero, jossa voitiin säilyttää esimerkiksi lapsen vaihtovaatteita, piirustuksia tai kotoa tuotuja leluja. Lokeroiden edessä oli penkki, jossa lapset istuivat pukemis- ja riisuutumistoimintojen aikana. Penkin alla oli tyhjää tilaa. Lokeroeteisistä oli kulku sekä liikuntasaliin, toimintahuoneeseen, lasten vessaan että nukkumahuoneeseen. Näin lokeroeteinen oli keskeinen lasten toiminnan ja olemisen tila.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto koostuu lasten yksilöhaastattelujen ääninauhoista ja lapsiryhmän tiloissa tekemistäni havainnointimuistiinpanoista. Eskolan ja Suorannan (1998, 225) mukaan analyysissä aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä tutkimustehtävän ratkaisemiseksi. Analyysin tarkoituksena onkin jäsentää ja tiivistää aineisto siten, että mitään olennaista ei jää pois, vaan aineiston informaatioarvo kasvaa (Eskola 2007, 172–173). Aineistoni analysoimisessa käytin *teoriaohjaavaa sisällönanalyysia*, jossa Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) mukaan analyysi etenee aineiston ehdoilla. Tavoitteenani ei ollut kuitenkaan luoda uusia käsitteitä aineistosta, vaan toin tutkimuksessa käyttämäni käsitteet aikaisemmista tutkimuksista. Näin analyysimenetelmäni voitaisiin kutsua myös Eskolan (2007, 162) kuvailemaksi teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Teoriasidonnaisuuden käsitteellä hän tarkoittaa nimenomaan sitä, että analyysi on sidoksissa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja sen käsitteisiin. Vaikka analyysini pohjautui siis ensisijaisesti saamaani aineistoon, myös tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat olivat merkityksellinen tekijä analyysin toteuttamisessa.

Lasten haastattelemisen oli tutkimukseni ensisijainen aineiston keräämisen menetelmä, joten keskityn ensin kuvaamaan haastattelujen analysointiprosessia.

Toteutettuani haastattelut litteroin haastatteluaineiston eli muutin sen kirjalliseen muotoon tietokoneelle. Koska en halunnut litterointivaiheessa tehdä valintoja siitä, mikä haastatteluissa oli tärkeää ja vähemmän tärkeää, litteroin kaikki haastattelut niiden alusta loppuun. Litteroidessani sain samalla laajemman ensikäsityksen aineistosta kuin varsinaisten haastattelujen aikana. (Eskola 2007, 159.) Litteraatin pituudeksi tuli 90 tekstisivua rivivälillä yksi. Tämän jälkeen luin tulostettua aineistomateriaalia ja alleviivasin minua kiinnostavia lasten kommentteja. Kirjoitin tulosteisiin myös omia ajatuksiani sekä alustavia pohdintoja siitä, millaisia teemoja voisin nostaa aineistosta esiin. Tulostetun aineistomateriaalin lukeminen toimi kuitenkin vain analyysin aloitusvaiheena. Varsinainen aineiston analyysi tapahtui tietokoneen avulla.

Litteroinnin ja tulosteiden lukemisen jälkeen aloin tarkastella aineistoa tietokoneella. Kirjoitin jo kerran pohtimani teemat ja ajatukset tiedostoon, jossa aineisto sijaitsi. Niiden lisäksi havaitsin aineistosta uusia asioita ja piirteitä, joista myös lisäsin merkinnät aineistotiedostoon erilaisten haastattelupuheenvuorojen sekaan. Erotin omat ajatukseni alkuperäisestä aineistosta lihavoimalla ne. Samalla pyrin pelkistämään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia lasten puheenvuoroja ytimekkäiksi ja tiiviiksi lausahduksiksi (liite 3). Pelkistäminen tarkoittaa, että haastateltujen henkilöiden puheista muodostetaan yksinkertaisia ja lyhyitä lauseita, joissa haastateltujen ajatukset kiteytyvät. Alasuutarin (1994, 31) mukaan pelkistämässä yhdistetään havaintoja yhdeksi havainnoksi tai ainakin harvemmaksi havaintojen joukoksi. Pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että tutkija etsii erillisistä havainnoista yhteisiä piirteitä ja kokoaa ne yhteen. (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Pelkistämisen jälkeen teemoittelin aineiston ja rajasin sitä. Aloitin aineiston järjestelemisen keskittymällä kolmeen etukäteen valitsemaani teemaan. Teemat olivat *eteisympäristön fyysiset ominaisuudet (T1)*, *eteistilan käyttämistä määrittelevät säännöt (T2)* sekä *lapsen toiminta eteistilassa (T3)*. Lisäksi olin kiinnostunut, mikä erottaa eteisympäristön muista päiväkodin tiloista. Kolmen yläteeman alle aloin kerätä niihin sisältyviä lasten sanomisia ja lasten puheenvuoroista tehtyjä pelkistystyksiä. Koottuani pelkistykset yläteemojen alle muodostin niistä alateemoja. Alateemoiksi päätyivät *fyysisen eteistilan koko, eteistilan luonne läpikulkemisen paikkana ja eteistilan välineistö (T1)*, *tilasidonnaiset säännöt, eteistilassa liikkumiseen liittyvät säännöt, lasten suhtautuminen tilasääntöihin ja lapsen mahdollisuudet tehdä päätöksiä toiminnastaan (T2)* sekä *lapsen piiloutuminen ja leikkiminen eteistiloissa (T3)*. Jotkut analyysiteemat muodostuivat selkeästi teoreettisen tietämykseni ja ennakkokäsitysteni

pohjalta. Tällaisia olivat esimerkiksi teemat, jotka käsittelevät fyysisen eteistilan kokoa ja lasten suhtautumista sääntöihin. Jotkut analyysiteemat muodostuivat ensisijaisesti aineistosta. Tällaisia olivat lapsen piiloutuminen ja leikkiminen eteistiloissa sekä eteistilan luonne läpikulkemisen paikkana.

Aineiston keräämisen ja teemoittelun aikana aloin tehdä siitä tulkintoja. Ymmärrän aineiston keräämisen ja analyysin prosessina, jossa keskeiset tulokset rakentuvat vähitellen. Näin analyysin voidaan katsoa alkavaksi aineiston keräämisen aikana (Kiviniemi 2007, 79) tai jo ennen sitä (Rapley 2004, 26). Tavoitteenani oli rakentaa analyysiteemoista selkeitä kokonaisuuksia sekä hahmottaa niiden merkitystä suhteessa tutkimustehtävään. Alustavien tulkintojen jälkeen pyrin kytkemään tulkintani teorioihin sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Voidaan sanoa, että analyysin alkuvaiheessa pilkoin aineistoni ensin osiin ja lopussa pyrin tuomaan sen taas osaksi laajempaa kokonaisuutta.

Havainnointimuistiinpanojeni analysointi tapahtui sekä samankaltaisesti että samanaikaisesti haastatteluaineiston kanssa. Kirjoitin havainnointimuistiinpanot ensin tietokoneella omaksi tiedostokseen. Tämän jälkeen kirjoitin havaintojen sekaan ajatuksiani tulkintani mukaan tärkeistä asioista. Lisäksi tiivistin havaintojani yksittäisiksi lauseiksi tai sanoiksi. Näin käytin myös havainnointiaineiston analyysissa pelkistämisen ideaa. Viimeistään tässä vaiheessa haastattelujen ja havainnointien sisällöt alkoivat kietoutua yhteen. Mielessäni olivat samanaikaisesti sekä haastatteluaineistosta esiin nostamani teemat että päiväkotiympäristössä havaitsemani asiat. Koska haastattelut olivat ensisijainen tutkimusmenetelmä, keskityin erityisesti niiden analysoimiseen. Havainnoinnit toivat haastatteluista saatuun tietoon syvyyttä. Niiden avulla minun oli mahdollista korostaa tiettyjä haastatteluissa esiin tulleita asioita sekä suhteuttaa niitä muuhun päiväkotitoimintaan.

Analysoidessani aineistoa aloin kirjoittaa tutkimukseni tulososiota prosessinomaisesti (Kiviniemi 2007, 79). Elävöittäkseni ja syventääkseni tuloksia lisäsin niiden yhteyteen esimerkkejä aineistosta. Pidemmät aineistoesimerkit olen kirjannut kokonaisina keskustelupätkinä, joissa näkyvät sekä omani että lapsen puheenvuorot. Lyhyemmät lasten lausahdukset olen merkinnyt kursiivilla tekstin sisään. Aineistoesimerkkien tarkoituksena on myös parantaa tutkimukseni luotettavuutta sekä tuoda esiin tapaan tehdä tulkintoja. Lisäksi lukija saa niiden kautta tietoa siitä, millaista haastatteluvuorovaikutus on ollut. Olen lisännyt aineistoesimerkkeihin tunnisteet, joista ilmenee, sisältyvätkö esimerkit haastattelu- vai havainnointiaineistoon.

Haastatteluaineistoon viitataan sanalla ”haast” ja havainnointiaineistoon sanalla ”hav”, esimerkiksi ”haast 3” tarkoittaa kolmatta haastattelua. Havainnointiesimerkkien yhteyteen olen kirjannut päivämäärän, jolloin havainto on tehty. Kaikki aineistoesimerkeissä ja sitaateissa esiintyvät lasten, aikuisten, päiväkodin sekä päiväkodin lapsiryhmien nimet on muutettu tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyden suojaamiseksi. Myös joillain lapsiryhmän käyttämällä tiloilla oli omat nimensä, jotka olen vaihtanut itse keksimiin.

5.4 Aineistonkeruun menetelmien luotettavuus

Tässä alaluvussa pohdin käyttämieni aineiston keräämisen menetelmien luotettavuutta. Ensimmäiseksi haluan nostaa esiin, että vaikka tutkimukseni tarkoituksena on tehdä näkyväksi lasten omia käsityksiä ja toimintaa, myös omilla ajatuksillani, oletuksillani ja käyttäytymiselläni aineistonkeruuta ennen, jälkeen ja sen aikana on ollut merkitystä tutkimuksen kulussa ja sen tuloksissa. Eskola ja Suoranta (1998, 214) sekä Rapley (2004, 16) toteavatkin, että tutkija osallistuu aina aktiivisesti aineistonsa tuottamiseen. Varsinaisen aineistonkeruutilanteen lisäksi olen tehnyt paljon erilaisia ratkaisuja tutkimusprosessin kuluessa. Olen tehnyt valintoja muun muassa tutkimustehtävästä, tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista, menetelmistä, analyysistä ja tutkimusraportin kirjoittamisesta. Olen valinnut käsiteltäväksi asioita, jotka itse näen tärkeinä. (Eskola 2007, 161–162.) Näin sekä itselläni että tutkimillani lapsilla on ollut merkityksellinen rooli tutkimustulosten tuottamisessa.

Käytin rinnakkain kahta aineiston keräämisen menetelmää edistääkseni tutkimuksen luotettavuutta ja kerätäkseni kokonaisvaltaisempaa tietoa lasten tiloissa toimimisesta. Tällaisesta haastattelu- ja havainnointimenetelmien yhdistämisestä voidaan käyttää *triangulaation käsitettä*. Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan joko erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Tutkimuksessani halusin korostaa lasten omaa näkökulmaa, joten haastattelu toimi hyvin ensisijaisena aineistonkeruun menetelmänä. Havainnoinnin avulla pystyin kuitenkin suhteuttamaan haastatteluissa esiin tulleita asioita päiväkotiympäristön kokonaiskontekstiin, jolloin sain käsityksen asioista niiden oikeissa yhteyksissään (Grönfors 2007, 154–155). Havainnoidessani pääsin näkemään

myös lasten toimintaa erilaisissa tilanteissa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 143) sekä Patton (2002, 247) toteavat, erilaisilla menetelmillä tutkija voi saada erilaista tietoa. Haastattelun avulla halusin selvittää lasten käsityksiä ympäristössä toimimisesta. Havainnoinnilla halusin puolestaan saada käsityksen siitä, mitä päiväkotiympäristössä todella tapahtuu.

Aineiston keräämisen aikana ajattelin tutkimukseni ytimen muodostuvan lähinnä päiväkodin fyysisen ja kulttuurisen ympäristön tarkastelemisesta. Tutkimukseni painopiste laajeni kuitenkin aineiston keräämisen jälkeen koskemaan myös lapsen aktiivista toimintaa ympäristössä. Tästä syystä on tärkeä pohtia, *toimivatko aineiston keräämisen menetelmät riittävän hyvin lopullisen tutkimustehtäväni selvittämiseksi*. Tutkijan halutessa tarkastella ihmisen toiminnan ja käyttäytymisen esiintymismuotoja hänen kannattaisi valita menetelmäkseen havainnointi. Havainnointi oli tutkimuksessani kuitenkin vain toissijainen menetelmä, enkä tiennyt havainnoiteja tehdessäni laajentavani näkökulmaa lasten aktiivisen toiminnan tarkasteluun. Tästä syystä en kiinnittänyt havainnoinneissa erityistä huomiota lapsen aktiiviseen toimintaan, vaan havainnoin toimintaympäristöä ja toimintaa verrattain yleisellä tasolla. Tämän seurauksena osa lasten aktiivisesta toiminnasta on saattanut jäädä huomaamatta. Toisaalta tutkimukseni tärkeänä tehtävänä oli tuoda esiin nimenomaan lasten kykyä kertoa omasta elämästään. Tämän kokoisessa pro gradu -tutkielmassa ei ole käytännössä edes mahdollista käsitellä kovin laajaa aineistoa, joten tarkempien havainnointien lisääminen haastattelujen tekemisen rinnalle olisi ollut luultavasti ylimitoitettua omiin resursseihini nähden.

Teemahaastattelut toimivat hyvin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä. Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan teemahaastattelu on luonteeltaan avoin, joten haastateltavan on mahdollista puhua melko vapaamuotoisesti. Tällöin kerätyn aineiston voidaan katsoa edustavan tutkimushenkilöiden puhetta itsessään. Toisaalta teemahaastattelun etukäteen mietityt aihepiirit takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin tutkimuksen kohteena olevista asioista. Haastattelumenetelmiä valitessani halusin korostaa, että lapset ovat yksilöllisiä toimijoita. Jokaisella lapsella on oma tapansa nähdä päiväkotiympäristö ja toimintansa siinä. Tästä syystä toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Parihaastatteluissa olisin voinut saada hieman erilaista tietoa siitä, miten lapset yhdessä käsittävät päiväkodissa toimimisen. Koska lapsen toiminta päiväkodissa on erittäin sosiaalista, myös parihaastattelu olisi voinut olla hyvä vaihtoehto. Toisaalta halusin varmistaa, että

jokaisella lapsella on mahdollisuus kertoa omista henkilökohtaisistaan ajatuksistaan ilman toisten lasten luomaa sosiaalista painetta. Pari- ja ryhmähaastatteluissa on haasteena, että puheliaat lapset pitävät yllä keskustelua ja heitä hiljaisemmat tai hitaammin lämpenevät lapset eivät saa kerrottua ajatuksiaan. Clark (2005, 493) toteaaakin, että ujut lapset eivät välttämättä koe mielekkääksi osallistumista ryhmätilanteeseen, jossa heidän tulee ottaa aktiivisesti puheenvuoroja saadakseen ilmaistua näkemyksensä.

Haastattelujen nauhoittaminen sekä kaiken haastattelumateriaalin litteroiminen lisäsi aineiston luotettavuutta. Nauhoittamisella varmistin, että voin tarvittaessa palauttaa haastattelutilanteen mieleeni ja tarkastaa, millainen tilanne oli ja miten lapsi puhui (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15). Rapleyn (2004, 18) mukaan haastattelija voi olla luontevassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, kun hänen ei tarvitse kirjoittaa samanaikaisesti muistiinpanoja. Nauhoittamalla haastattelut saadaan myös yksityiskohtainen aineisto, koska pienet sanat, lauserakenteet, huokaukset ja muut kielelliset seikat tallentuvat nauhalle. Tarkalla litteroinnilla turvasin sen, että voin tarkastella aineistoa kattavasti kokonaisuutena. Litteroinnin yhteydessä kirjoitin muistiin myös lapsen äänenpainoja ja toimintaa haastattelutilanteessa. Käytin näitä muistiinpanoja hyväkseni tulkitessani muun muassa lapsen motivoituneisuutta haastattelutilanteessa. Havainnointimuistiinpanot kirjoitin havainnointitilanteen aikana, jotta en unohtaisi mitään tärkeää. Muistiinpanoilla, nauhoittamisella ja tarkalla litteroimisella halusin välttää kadottamasta mahdollisesti tärkeää tietoa.

Avainkysymys tutkimushaastattelussa Eskolan ja Suorannan (1998, 93) mukaan on, saavuttaako haastattelija *haastateltavan luottamuksen*. Luottamuksella on suuri merkitys siinä, millaista aineistoa tutkija saa. Bogdan ja Knopp Biklen (2003, 96–97) mainitsevat, että onnistuneissa haastatteluissa haastateltavat kokevat voivansa puhua vapaasti. Vaikka lapsi kertoisi haastatteluteemojen ulkopuolisesta asiasta, tutkijan on epäkohteliasta ja epäasianmukaista keskeyttää puhe. Luonteva ja salliva ilmapiiri on käsitykseni mukaan luottamusta herättävä tekijä. Kun haastateltava kokee olonsa mukavaksi ja rennoksi, hänen on helppo kertoa ajatuksiaan haastattelijalle (Rapley 2004, 19). Pysin huomioimaan tämän ollessani vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Pääosin keskustelimme lasten kanssa päiväkodin eteistiloista, mutta välillä ajauduimme aiheesta melko kauaskin. Tämä tapahtui aina lapsen aloitteesta. En halunnut kuitenkaan keskeyttää lapsen kerrontaa, vaan yritin ohjata sitä hienovaraisesti kohti tutkimuksen teemoja. Hyvän haastattelija-haastateltava-suhteen luomisessa voivat auttaa myös

hieman muita konkreettisemmat ja helpommat avauskysymykset (Hirsjärvi & Hurme 2001, 107). Aloitin haastattelut yleisillä kysymyksillä, jotka käsittelivät esimerkiksi lapsen ikää tai päivän etenemistä. Keats (2000, 26–27) puolestaan esittää, että haastattelijan empaattinen asenne luo haastattelijan ja haastateltavan välille toimivan suhteen. Koen olevani luonteeltani melko empaattinen, ja ajattelen tästä persoonallisuuteni piirteestä olleen hyötyä lapsen kohtaamisessa.

Tutkimuksen kannalta erityisen hienoa on, jos lapset päästävät aikuisen tutkijan osaksi sellaisia salaisuuksiaan tai kyseenalaisia toimintojaan, joita he eivät paljasta muille aikuisille. Christensenin (2004, 172) mukaan tämä kertoo lasten luottamuksesta tutkijaa kohtaan. Tällaisten tilanteiden kautta voidaan saada ratkaisevaa tietoa lasten kokemasta maailmasta sekä suunnata lapsuudentutkimusta uusiin tärkeisiin näkökulmiin. Omassa tutkimuksessani koin onnistumisena sen, kun lapset kertoivat omista sääntörikkomuksistaan. Rikkomukset eivät välttämättä olleet erityisen suuria salaisuuksia, mutta sääntöjen rikkomiseen voidaan kuitenkin usein liittää pelkoja mahdollisista rangaistuksista. Lapset luottivat siihen, että heidän rikkomuksensa jäävät vain minun tietooni.

Valokuvien käyttämisellä haastatteluissa oli merkitystä saamaani aineistoon ja sen luotettavuuteen. Valokuvat ohjasivat keskustelua ja niitä tarkastelemalla lapset päätyivät kertomaan juuri niistä päiväkodin tiloista, joista toivoinkin heidän kertovan. Esimerkiksi katsoessani lokeroeteisen kuvaa lapsen kanssa hän osoitti kuvassa näkyvää penkkiä ja totesi leikkineensä joskus sen alla. Aarnoksen (2001, 149) mukaan kuvat auttavat lapsia liittämään sanallisesti ilmaistavia asioita heidän omaan elämys- ja kokemusmaailmaansa. Tutkimuksessani valokuvat lisäsivät lasten kiinnostusta ja motivaatiota sekä synnyttivät keskustelua. Bogdanin ja Knopp Biklenin (2003, 140–141) mukaan tutkijan etukäteen ottamat valokuvat toimivat myös hänen muistiapunaan, kun hän haluaa myöhemmin palata tutkimustilanteeseen ja päiväkotiin. Tutkimuksessani kului suhteellisen pitkä aika aineiston keräämisestä lopullisen raportin kirjoittamiseen. Myös tästä syystä valokuvien voidaan ajatella lisänneen tutkimuksen luotettavuutta.

Hyvän tutkijan kriteereihin sisältyy usein *neutraaliuden vaatimus*. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 44–45) mukaan haastattelijan ensisijaisena tehtävänä on kysymysten esittäminen, ja hänen muut puheenvuoronsa käsittävät lähinnä jatkamiseen kehottavia ja vastauksen riittävyttä kommentoivia lyhyitä palautteita. Varsinaista kommentointia kehoitetaan monissa haastatteluoppaissa välttämään tai

ainakin muotoilemaan kommentit neutraaleiksi. Käytännössä ohjetta neutraaliudesta on kuitenkin hankala noudattaa. Haastatteluissani jotkut lapset eivät tarvinneet paljonkaan lisäkysymyksiä, vaan he kertoivat näkemyksistään vuolaasti jo yhden kysymyksen jälkeen. Jotkut lapset olivat kuitenkin vähäpuheisempia, ja tällöin minun täytyi esittää tarkentavia kysymyksiä. Lisäkysymyksiin tulee suhtautua varauksellisesti, koska ne saattavat johdatella lasta tietynlaisiin vastauksiin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45; Patton 2002, 367). Yritin olla johdattelematta lasten vastauksia. Vähäistä johdattelua oli kuitenkin varmasti ainakin joidenkin lasten haastatteluissa. Lukija voi tässä raportissa esitettyjen tutkimustulosten aineistoesimerkeistä tehdä oman arvionsa siitä, oliko kysymyksissä johdattelua vai ei.

Tutkijan on pohdittava myös *analyysin kattavuutta*. Eskolan ja Suorannan (1998, 215) mukaan analyysin kattavuus tarkoittaa, että tulkintoja ei ole tehty satunnaisten aineistopointojen perusteella. Analysoidessani aineistoa pyrin huomioimaan tasa-arvoisesti kaikkien lasten sanomiset. Litteroin aineiston kokonaan ja tarkastelin aineistoa järjestelmällisesti alusta loppuun. Eskola ja Suoranta (1998, 215–216) toteavat, että myös *analyysin arvioitavuus ja toistettavuus* ovat huomion arvoisia seikkoja luotettavuuden pohdinnassa. Arvioitavuudella he tarkoittavat, että lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä. Tähän olen pyrkinyt kuvaamalla tarkasti tutkimuksen toteuttamista sekä esittämällä runsaasti esimerkkejä aineistosta. Myös toistettavuus toteutuu silloin, kun analyysissa käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 226) huomauttavat, ilmiöiden ja ympäristöjen kuvaamisen merkitystä laadullisessa tutkimuksessa ei pidä vähätellä. Tutkimuksessani olen kuvannut päiväkodin fyysisistä ympäristöistä sekä sanallisesti, kartan että valokuvien avulla. Näin olen halunnut varmistaa, että lukija tietää, millaista ympäristöä olen tutkinut.

Rapleyn (2004, 16–17) mukaan luotettava aineiston analysoiminen tarkoittaa, että haastatteluissa ja havainnoinneissa esiintyneet asiat ja ilmiöt suhteutetaan niiden esiintymiskonteksteihin. Toisin sanoen tutkija ei saa irrottaa lapsen sanomisia hänen muusta puheestaan ja tällä tavoin vääristellä asioita. Lisäksi hänen tulee huomata esittämiensä haastattelukysymysten merkitys lapsen vastauksissa. Muun muassa tästä syystä olen tuloksia tarkastellessani tuonut esiin pitkiäkin aineistoesimerkkejä. Niissä näkyy selvästi, miten lapsen vastaus on muotoutunut. Tutkijan tulee olla muutenkin rehellinen raportoidessaan löydöksiään. Bogdanin ja Knopp Biklenin (2003, 45) mukaan saadut tulokset eivät aina miellytä tutkijaa, ja joskus häneen voi kohdistua

ulkopuolistakin painetta siitä, että tiettyjen tulosten tulisi löytyä aineistosta. Tärkeä tutkimuksen laadun mittari onkin, että tutkija on raportoinut tunnollisesti sen, mitä aineistosta on selvinnyt. Tutkimuksessani olen tehnyt näkyväksi monipuolisesti lasten sanomisia, vaikka lapset olisivat olleet keskenään eri mieltä. Tässä alaluvussa olen käsitellyt erityisesti aineiston keräämisen ja analysoimisen luotettavuutta. Tutkimusraporttini viimeisessä pääluvussa tarkastelen luotettavuutta lisää, ja tällöin näkökulmani siihen on tätä alalukua kokonaisvaltaisempi.

6 PÄIVÄKODIN FYYSINEN JA KULTTUURINEN ETEISYMPÄRISTÖ

Tässä luvussa vastaan tutkimusaineistoni pohjalta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, *millainen päiväkodin fyysinen ja kulttuurinen eteisympäristö on, ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa lasten toiminnalle lasten näkökulmasta*. Keskityn käsittelemään eteisympäristöä ensin sen koon, fyysisen sijainnin sekä välineistön ja kalustuksen näkökulmista. Tämän jälkeen luon katseen lapsen ja päiväkodissa työskentelevän aikuisen väliseen suhteeseen sekä fyysisen päiväkotiympäristön käyttämistä määritteleviin sääntöihin. Fyysinen ja kulttuurinen päiväkotiympäristö ovat selvästi yhteydessä toisiinsa: kulttuuriset tekijät ohjaavat esimerkiksi sitä, miten fyysisiä tiloja käytetään. Näillä molemmilla ympäristöillä on merkitystä siinä, millaiseksi lapsen toiminta ja toimijuus lopulta muotoutuu.

Olen kuvannut tutkimukseeni osallistuneen päiväkotiryhmän fyysistä eteisympäristöä ja sen sisältämää välineistöä jo menetelmäluvussa. Tarkastelemani päiväkodin eteistila koostui lokeroeteisesta, kenkäeteisestä sekä näiden välisestä käytävästä. Lokeroeteisessä sijaitsivat lasten vaatteiden säilytykseen tarkoitettut naulakot ja lokerot sekä istuinpenkit, joilla lapset istuivat pukeutuessaan ja riisuutuessaan. Naulakoita ja lokeroita oli myös kenkäeteiseen johtavalla käytävällä. Kenkäeteisen kalusteista keskeisimmät olivat hiekkaleikkipöytä ja kenkäteline. Olen hyödyntänyt tutkimukseni tulosten tarkastelemisessa aineistoesimerkkejä ja sitaatteja. Lasten yksityisyyttä suojatakseni olen muuttanut kaikki lasten nimet sekä muokannut esimerkit

sellaisiksi, että lapsen henkilöisyyttä ei voida tunnistaa niiden perusteella. (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 17.)

6.1 Eteisympäristön koko

Fyysisen päiväkotiympäristön koolla oli joidenkin lasten mielestä merkitystä heidän toimintamahdollisuuksiinsa. Kysyessäni esimerkiksi Marjolta eteisen sopivuutta junaradalla leikkimiseen hän totesi, että eteisessä ei voi leikkiä junaradalla, koska eteinen on liian pieni tila kyseiseen leikkiin. Hänen mukaansa junaradalla olisi hyvä leikkiä liikuntasalissa tai nukkumahuoneessa. Myös Karoliina perusteli nukkumahuoneen sopivuutta puisella junaradalla leikkimiseen vedoten huoneen kokoon:

Pauliina: No mitäs vaikka jos sää haluaisit tehdä vaikka sitä raut.. sitä junaleikkiä sitä puista junaa.

Karoliina: Junarataa.

Pauliina: ..junarataa, niin mihin paikkaan sää sitte menisit leikkii?

Karoliina: No, mieluiten leikkisin nukkarissa.

Pauliina: Joo, minkä takia sää leikkisit sitä siellä?

Karoliina: Siks ku se on niin iso tila ja pystyy rakentaa ison.. siks. (haast 10)

Näin nukkumahuoneen laaja fyysinen tila antaa lapsille eteistilaa paremmat mahdollisuudet leikkiä junaradaleikkiä. Pekka kuvaili nukkekotileikkiä kenkäeteisen ja lokeroeteisen välisellä käytävällä. Hän kertoi, että nukkekodin paikka pitäisi vaihtaa haastatteluhuoneeseen, koska *se (nukkekotii) ei kuulu eteiseen*. Tähän on Pekan mielestä syynä, että eteisessä ei ole kunnollista leikkitilaa. Näin fyysisen tilan koolla näyttäisi olevan merkitystä siinä, miten lapsi kokee mahdollisuutensa tiettyyn leikkiin ja leikkivälineen käyttämiseen tilassa. Toisin sanoen eteistilan pienen koon nähtiin rajoittavan lasten leikkitoimintaa.

Huoneen koko ja muoto voivat myös mahdollistaa tietynlaista leikkiä. Keskustellessani Netan kanssa kenkäeteisessä tapahtuvasta leikistä hän mainitsi leikkivänsä kenkäeteisessä yleensä junaa erään kaverinsa kanssa. Kysyessäni huoneen koon sopivuutta junaleikkiin Netta kertoi, että junaleikki tapahtuu siten, että koko eteishuone toimii junana:

Pauliina: No minkälainen paikka eteinen on?

Netta: Eteinen on.. (mietti) ai tuo eteinen? (kenkäeteinen)

Pauliina: Mm joo vaikka, se kenkäeteinen.

Netta: No siellä me ollaan leikitty yleensä juna tuolla Mervin kanssa. Eläimillä.

Pauliina: Joo. Joo. Mahtuuko siellä leikkii juna?

Netta: Niin kato ku se huone on juna. Se koko eteinen. Se. Ja sitte ne eläimet on siinä. Se huone on se juna. (haast 11)

Näin voidaan ajatella, että huoneen kapeus ja hieman pitkulainen muoto ovat hyödyksi tietynlaisissa lasten leikeissä. Tällaiset toimintatilat saattavat tarjota lapsille mahdollisuuksia leikkeihin, joita suuremmissa tiloissa ei ole mahdollista leikkiä. Strandellin (1995, 107) mukaan lapset pitävät usein enemmän laajoista ja määrittelemättömistä tiloista kuin pienistä tiloista. Tässä tutkimuksessa kenkäeteinen oli kuitenkin pieni tila verrattuna esimerkiksi nukkumahuoneeseen tai liikuntasaliin. Lisäksi kenkäeteinen oli määritelty selkeästi kenkien säilytyspaikaksi, hiekkaleikkipaikaksi ja kuravaatteiden riisumis- ja pukemispaikaksi. Tästä huolimatta pieni kenkäeteinen kiinnosti Nettaa ja hänen leikkikaveriaan sekä tarjosi lapsille mielekkäitä leikkimahdollisuuksia.

Toimintatilojen kokoon kytkeytyy se, millaisia toimintoja kyseisissä tiloissa on tarkoitus tehdä sekä kuinka paljon toiminnot ja leikit tarvitsevat tilaa toteutuakseen. Lisäksi merkityksellistä on, millaisia välineitä tiloissa halutaan käyttää. Leikkivälineiden fyysiset ominaisuudet näyttäisivät olevan yhteydessä siihen, miten lapset näkevät toimintansa mahdollisuudet tilassa. Tiettyjen leikkivälineiden käyttäminen vie toisia välineitä enemmän fyysistä tilaa. Esimerkiksi luvun ensimmäisessä aineistolainauksessa esiin nostettua leikkivälinettä, puista junarataa, voidaan ajatella runsaasti tilaa vaativana leikkivälineenä, koska junaradasta on mahdollista rakentaa erittäin suuri. Tätä näkemystä perustelevat havainnointipäivieni aikana saadut omat kokemukseni lasten rakentamasta ja lähes nukkumahuoneen kokoisesta junaradasta (hav 17.11.2009). Laajasta tilasta on hyötyä junaradan rakentamisessa, mutta esimerkiksi pehmoleluleikissä, jossa pehmolelut ovat lasten lemmikkieläimiä, lapset eivät tarvitse paljonkaan fyysistä tilaa.

Olin kiinnostunut, kokivatko lapset päiväkodin tilat riittävän suuriksi niissä tapahtuvaan toimintaan. Pääosin lapset näyttivät olevan tyytyväisiä tilojen kokoon ja määrään. Esimerkiksi Karoliinan mielestä hänen ryhmällään on käytettävissä riittävä määrä huoneita eikä hänellä ole ongelmia mahtua tekemään niitä asioita, joita hän haluaa tehdä. Lapset näkivät myös eteistilojen koon riittäväksi.

Pauliina: No tota, sit määhä kurkkaan tuolta paperista aina vähän.. tota, mahtuuko tässä eteisessä tekemään niitä juttuja mitä siellä tehään?

Noora: Joo. (haast 7)

Myös muut lapset kertoivat eteisen olevan riittävän suuri tila niiden asioiden tekemiseen, joita siellä on tarkoitus tehdä. Esimerkiksi Pekan mukaan lokeroeteisessä ei tule ahtauden tunnetta pukemistilanteessa. Lisäksi havainnoidessani lasten pukemistoimintaa eteisessä kiinnitin huomiota tunteeseeni pukemistilanteiden sujuvuudesta ja tilan riittävydestä (hav 17.11.2009). Syitä tilan riittävyteen voidaan etsiä esimerkiksi päiväkotiryhmässä toteutetusta pienryhmätoiminnasta. Pienryhmätoiminta perustui siihen, että ryhmän lapset oli jaettu kolmeen pienempään ryhmään. Koko ryhmän toiminta oli organisoitu siten, että yhteisen aamukokoontumisen jälkeen aikuisten oli mahdollista jakaa lapset näihin pienryhmiin ja osoittaa jokaiselle pienryhmälle oma toiminta ja toiminnan paikka. Tämä tarkoitti käytännössä, että aamukokoontumisen jälkeen ensimmäinen ryhmä lähti ulkoilemaan, toinen ryhmä siirtyi toimintahuoneeseen ja kolmas ryhmä jäi toimintahetkelle nukkumahuoneeseen. Lasten jakaminen pienryhmiin oli tärkeä tiloissa tapahtuvan toiminnan määrittäjä. Sen seurauksena lapset eivät olleet toisiin pienryhmiin kuuluvien lasten kanssa samoissa huoneissa yhtäaikaisesti. Näin myös eteistiloissa tapahtuneissa lasten pukemistilanteissa ja ulkoiluhetkelle siirtymisissä oli vain muutamia lapsia kerrallaan.

Saadessaan suunnitella omaa leikkitoimintaansa lapset valitsevat leikkipaikkansa muun muassa omien sekä leikkitovereidensa mieltymysten mukaan. Tutkimuksessani toimintatilojen mielekkyys oli riippuvainen siitä, mitä lapsi pääsi tekemään kyseisessä tilassa. Kiinnitin huomiota siihen, että kukaan lapsista ei maininnut eteistä erityisen mieluisaksi leikkipaikaksi.

Pauliina: Mulla on tämmösellä paperilla vähän tämmösiä juttuja mitä määhä haluaisin sulta kysellä, niin mitä tota, mikä sun mielestä on kaikista kivoin paikka täällä päiväkodissa?

Iiro: Ai nääh huoneet?

Pauliina: Niin.

Iiro: Sali.

Pauliina: Sali, minkäs takia se on?

Iiro: Siks koska siellä saa ottaa patjoja. (haast 6)

Tässä esimerkissä ilmenee Strandellin (1995, 107) mainitsema lasten kiinnostus suuriin tiloihin. Myös muut lapset kertoivat liikuntasalin mielekkäistä leikkimahdollisuuksista.

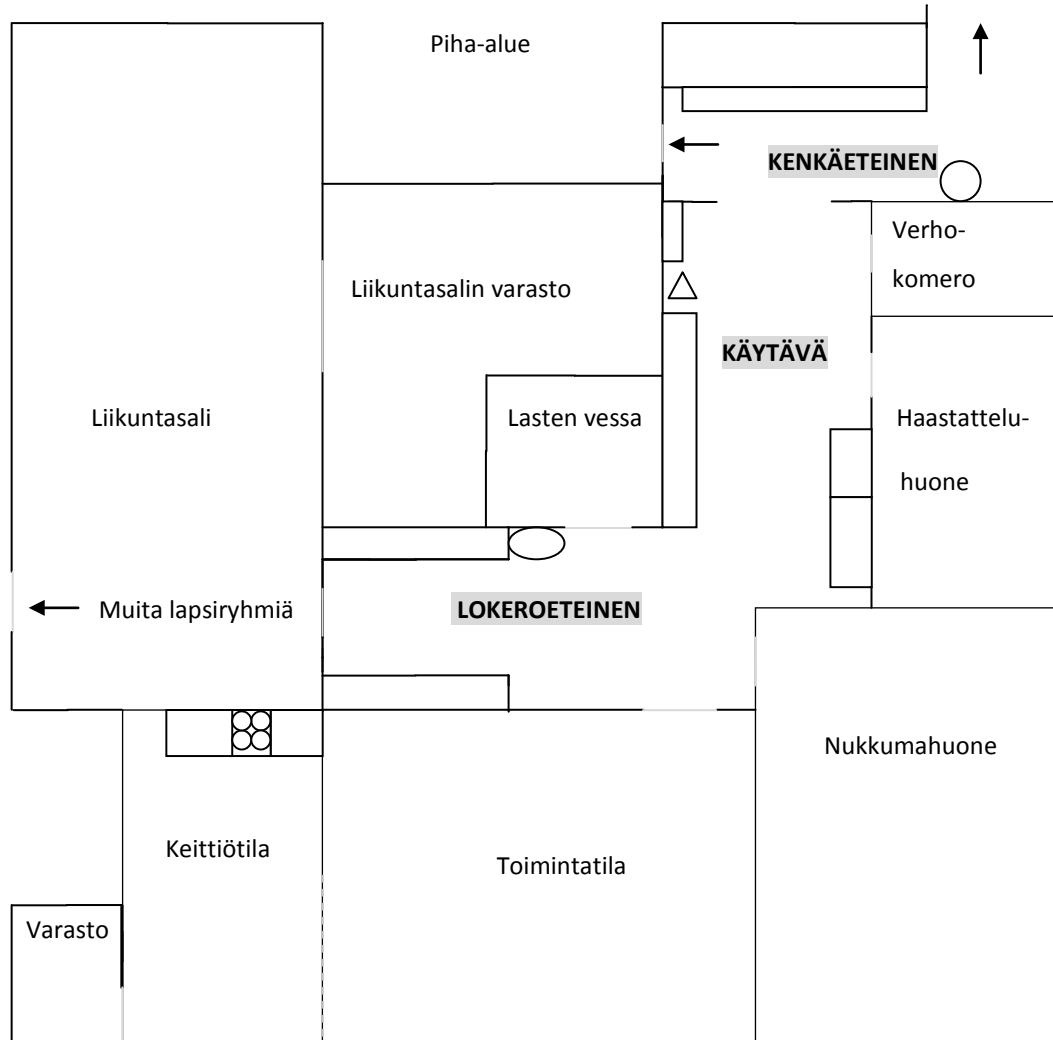
Esimerkiksi Katjan mielestä sali on mukava paikka päiväkodissa, koska *siellä voi jumpata, siellä voi ottaa varastosta jotain, vaikka korkokenkiä tai palloja, sitte siellä voi leikkiä kotista*. Pinta-alaltaan suuret tilat eivät olleet kuitenkaan ainoita lasten suosikkipaikkoja. Väinö kertoi lempipaikakseen toimintahuoneen ja erityisesti sen vieressä sijaitsevan keittiötilan. Hänen mielestään keittiötilassa on mukavaa se, *kun siellä voi piirrellä ja leikkii eläimillä*. Marjo sen sijaan totesi pitävänsä haastatteluhuoneesta, koska siellä voi leikkiä koulua.

Lasten käsityksissä tilat olivat siis selvästi yhteydessä niissä tapahtuvaan toimintaan. Näin pelkkiä tiloja tärkeämpää lapsille oli toiminta ja leikki, joita tiloissa pääsi toteuttamaan. Eteistilat eivät näkyneet lasten käsityksissä mieluisista leikkipaikoista. Niissä ei ollut riittävästi mielekkäitä toimintamahdollisuuksia eikä niitä välttämättä mielletty varsinaisiksi leikkihuoneiksi. Brotherus ym. (1999, 77) esittävät, että fyysisen päiväkotiympäristön laadun määrittää se, millaisia toimintoja ympäristössä halutaan tehdä. Toiminta, jota ympäristössä halutaan toteuttaa, asettaa tiettyjä vaatimuksia toimintaympäristölle. Myös lasten näkökulmasta päiväkotiympäristön voidaan ajatella olevan laadukas silloin, kun lapset voivat tehdä siellä mieluisia toimintoja.

6.2 Eteinen läpikulkemisen paikkana

Eteinen sijaitsi keskeisellä paikalla lapsiryhmän toimintatiloissa. Kuvassa 3 esitetyn pohjapiirroksen tarkoituksena on selventää lukijan käsitystä eteisen sijainnista suhteessa muihin tiloihin. Pohjapiirroksen mittasuhteet ovat suuntaa-antavia, koska olen piirtänyt sen muistiinpanojeni sekä tilasta ottamieni valokuvien avulla. Siitä voidaan kuitenkin nähdä eri tilojen sijainti suhteessa toisiinsa. Kuten pohjapiirroksesta voidaan nähdä, eteisestä oli kulku lapsiryhmän nukkumahuoneeseen, toimintahuoneeseen, liikuntasaliin, lasten vessaan, haastatteluhuoneeseen, verhokomeroon, ulos sekä kenkäeteisen ja liikuntasalin kautta muihin päiväkodin lapsiryhmiin. Muun muassa Saarikankaan (1996, 133) mukaan tiloja tutkittaessa tulisi kiinnittää huomiota nimenomaan tilassa liikkumiseen, tilajärjestelyiden mahdollistamiin tai estämiin sosiaalisiin kohtaamisiin sekä huoneiden välisiin suhteisiin. Ne määrittävät olennaisesti

tilassa tapahtuvaa toimintaa. Yksilön oman liikkumisen lisäksi olennaista on myös muu tilassa tapahtuva liike.



KUVA 3. Lapsiryhmän eteisen sijainti suhteessa muihin tiloihin päiväkodissa

Havainnoimieni lasten toiminta näytti muuttuvan nopeasti. Vuorisalo (2009, 164) toteaaakin, että monesti näyttää siltä, että lapset ovat koko ajan liikkeessä. Tutkimani lapsiryhmän lapset ja aikuiset liikkuvat sujuvasti ja jatkuvasti sekä toiminnoista että tiloista toisiin. Strandellin (1995, 70, 72) mukaan päiväkotitoiminnan yksi ominaispiirre onkin, että toiminnoilla ei ole selkeitä rajoja suhteessa toisiinsa. Toiminta vaihtuu toiseksi melko huomaamattomasti, kun samanaikaisesti meneillään olevat toiminnot sulautuvat toisiinsa. Keskeytymätön liike ja toiminnan virtaava luonne ovat tärkeä

konteksti lapsen toiminnoille päiväkodissa. Havaitsin toimijoiden ja heidän toimintojensa virtaa nimenomaan eteistiloissa:

”Istuessani eteisessä kiinnitän huomiota siihen, miten virtaavaa päiväkotielämä on. Lapsia tulee ja menee eteisessä.” (hav 17.11.2009)

”On se päiväkotielämä vauhdikasta, paljon tapahtuu koko ajan.” (hav 17.11.2009)

Välillä eteisessä oli paljon toimintaa ja toimijoita, ja välillä tila oli tyhjä lasten ja aikuisten ollessa muissa huoneissa. Pienessä hetkessä eteinen kuitenkin taas täyttyi eri toimintoihin ja tiloihin kulkevista ihmisistä. Eteisessä ei varsinaisesti järjestetty ohjattua toimintaa, kuten musiikkihetkiä tai askartelutuokioita. Sen sijaan eteistä luonnehti toiminnoista ja huoneista toisiin siirtyminen. Lapset ja lapsiryhmässä työskentelevät aikuiset siirtyivät lokeroeteisen kautta muihin lapsiryhmän ja päiväkodin tiloihin, ja eteinen toimi myös pukemisen paikkana ulkoiluun lähdetessä. Lisäksi lapset ja aikuiset oleskelivat eteisessä muun muassa viedessään tavaroita lasten lokeroihin sekä odottaessaan eteisen käytävällä lähtöä ruokailuun. En havainnut samanlaista läpikulkemisen piirrettä missään muussa lapsiryhmän sisätilassa.

Eteistilan fyysinen sijainti keskellä ryhmän tiloja sekä tilan luonne kulkemisen paikkana tuli esiin useissa lasten haastatteluissa. Esimerkiksi Sakari esitteli haastattelujen tukena käyttämäni valokuvien avulla heidän ryhmänsä sijaintia muihin ryhmiin nähden:

Pauliina: No onko täällä päiväkodissa semmosii aikuisten ja lasten paikkoja erikseen? Saako lapset mennä joka paikkaan minne ne haluaa?

Sakari: No ei.. esim tänne Saimi-johtajan huoneeseen ei saa mennä.

Pauliina: Joo-o.

Sakari: Eikä sinne nyt oikeestaan meekään kukaan ku se on tuolla päin.

Pauliina: Joo, vähän kauempana siellä..

Sakari: Ku täs on osasto, tuolla on osasto, tuolla on kaks osastoa, niin. (näyttää valokuvista)

Pauliina: Joo.

Sakari: Ja tuolla on kaks päiväkotiryhmää vielä, tosta meidän ryhmästä tonne pääsee lokeroiden kautta.. (haast 3)

Sakarin mukaan heidän ryhmänsä molemmilla puolilla oli yhteensä viisi muuta lapsiryhmää, joihin heidän tiloistaan pääsi lokeroeteisen kautta. Näin lapsiryhmän lapset ja aikuiset joutuivat kulkemaan lokeroeteisen ja kenkäeteisen läpi mennessään muihin lapsiryhmiin. Myös Strandell (1995, 64) toteaa eteistiloissa tapahtuvaan kulkemiseen

liittyen, että hänen yhdessä tutkimuspäiväkodissään lapset olivat valinneet nimenomaan eteishalliksi kutsutun tilan toimintojensa keskuksiksi. Jos lapsi tai aikuinen halusi siirtyä lapsiryhmän tilasta toiseen, hänen tuli kulkea eteishallin läpi. Eteishalli oli keskeisellä paikalla ja sieltä pystyi vaivattomasti muodostamaan käsityksen tapahtumista. Tällaisena tilana näyttäytyi myös oman tutkimukseni eteinen.

Eteistiloja läpikulkupaikkanaan käyttivät sekä lapset että aikuiset. Oman lapsiryhmän lisäksi päiväkodin toiset lapsiryhmät käyttivät eteisestä kulkemiseen. Esimerkiksi Netta totesi kenkäeteisessä tapahtuviin leikkeihinsä liittyen, että *me ei välitetä siitä vaikka sinne kulkee välillä niitä tätejä*. Tiedustellessani tarkemmin keitä nämä tädit ovat hän vastasi, että *siinä kulkee niitä eri ryhmien tätejä*. Myös muiden ryhmien lapset kulkivat eteisessä siirtyessään liikuntasaliin tai päiväkodin yhteiseen ruokailutilaan:

Pauliina: Joo, niin justiin. No, onko täällä jotakin muita.. muita ihmisiä tässä paikassa (eteisessä) koskaan? Ku päiväkodin aikuisia ja teitä lapsia? Käykö tässä paikassa kukaan muu?

Marjo: Kerholaiset.

Pauliina: Joo. Mitä ne tekee tässä?

Marjo: Ne menee siitä syömään. (haast 9)

”Toisen ryhmän aikuinen ja kolme lasta menevät eteisen kautta saliin, ei tämän ryhmän ihmisiä näkyvissä (lokeroteisessä).” (hav 26.11.2009)

Näin eteisen ominaisuus läpikulkemisen tilana mahdollisti lapsille sosiaalisia kontakteja muihin päiväkodissa oleviin toimijoihin, vaikka nämä kontaktit jäivät tulkintani mukaan melko pintapuolisiksi ja lyhytkestoisiksi.

Läpikulkeminen rajoitti lasten toiminnan sisältöjä eteistiloissa. Lapset näkivät sen uhkana muun muassa joidenkin leikkien onnistumiselle. Esimerkiksi Pietarin mukaan lapset eivät voi leikkiä junaradalla lokeroteisessä, koska aikuiset kävelevät sen päältä ja rata voi mennä rikki:

Pauliina: No, leikittekös te vaikka.. voiko tässä leikkiä vaikka niin sillä junaradalla, sillä isolla puisella?

Pietari: Eii.. ei.

Pauliina: Minkä takia siinä ei voi?

Pietari: Koska aik.. koska se voi mennä rikki koska aikuiset koko ajan kävelee sen päältä. (haast 12)

Samaa mieltä Pietarin kanssa oli muun muassa Marjo, joka kertoi, että junaradalla ei voi leikkiä eteisessä, *koska siitä kävelee ihmisiä*. Pietarin mukaan lapset eivät saaneet myöskään piirtää eteisessä, *koska siinä leikitään ja kävellään*. Hippaleikki oli hänen mielestään mahdollista eteisessä. Hippaleikissä lasten tuli kuitenkin olla varovaisia, koska muuten he saattoivat törmätä eteisessä käveleviin aikuisiin. Junaleikin, piirtämisen ja hippaleikin lisäksi eteisen läpikulkeminen vaikutti majan tekemiseen tilassa. Katjan mukaan eteiseen ei voi tehdä majaa siksi, että *jos vaikka sen jättäis iltapäivään asti siihen niin se voi mennä rikki ku joku on kävelly siitä tai joku on rikkonu sen vahingossa*. Näin lapset näkivät läpikulkemisen rajoittavan tiettyjä toimintoja eteistilassa.

Eteinen oli myös lasten päiväkotipäivän aloittamisen ja päättämisen paikka. Lasten saapuessa päiväkotiin he tulivat ensin eteistiloihin, joissa tapahtui paljon lasten vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välisiä kohtaamisia (hav 18.11.2009). Aamuisin jotkut lasten vanhemmista toivat lapsensa lokeroeteiseen ja vaihtoivat ajatuksia ja kuulumisia päiväkodin henkilökunnan kanssa. Samanlaista vuorovaikutusta tapahtui päivällä, kun lapset haettiin hoidosta. Näin eteinen kehysti lapsen siirtymistä kotiympäristöstä päiväkotiympäristöön ja oli myös tällä tavoin kulkemisen paikka. (ks. Markström 2005, 62.)

6.3 Eteisympäristön kalusteet ja välineet

Eteistiloissa oli esillä vain vähän lasten käyttöön tarkoitettuja leikkivälineitä. Eteisen käytävälle sijoitettu nukkekoti tarvikkeineen oli ainoa pysyvä leikkiväline eteistiloissa. Nukkekotitarvikkeet olivat korissa käytävän seinän vieressä olevassa hyllyssä. Kenkäeteisen hiekkaleikkipöytä oli koko aineistonkeruuni ajan poissa käytöstä. Ryhmässä työskentelevä aikuinen perusteli tätä siten, että meneillään oli sekä tavallisen flunssan että sikainfluenssan leviämiskausi, joten tartuntavaaraa pyrittiin ehkäisemään tällä tavoin. Lokeroeteisessä lokeroiden päällä oli yksittäisiä leikkikaluja, ja yhtenä päivänä lokeroeteisessä seinän vieressä oli rakennuspalikkalaatikko. Muuten lokeroeteisessä, käytävässä ja kenkäeteisessä ei ollut esillä lapsille tarkoitettuja päiväkodin leikkivälineitä. (hav 18.11.2009.)

6.3.1 Eteisen kalusteet ohjaavat lapsia pukeutumistoimintoihin

Toiminta- ja leikkivälineiden määrällä eteisessä oli merkitystä siinä, millaiseksi lapsen toiminta tilassa muodostui. Seuraava aineistoesimerkki ei kohdistu suoraan eteistiloihin, mutta se antaa kuvan lapsen ajattelusta. Aineistoesimerkissä Väinö kertoo lempipaikakseen toimintahuoneen perällä sijaitsevan keittiöhuoneen, jossa on vesipiste, aikuisten pöytätilaa sekä keskellä pientä huonetta lasten käyttöön tarkoitettu matala pöytä. Väinön kommentissa kynistä tulee osuvasti esiin, että fyysisessä ympäristössä sijaitsevilla tavaroilla on merkitystä lapsen tilankäyttökäsitysten muotoutumisessa. Toisin sanoen tavaroiden esillä oleminen antaa lapselle mielikuvia siitä, mikä tilassa on sallittua:

Pauliina: Tää keittiöhuone? (valokuvista) Sekö on sun lempipaikka?

Väinö: Hmm.

Pauliina: Mikä siinä on niin mukavaa?

Väinö: Kun siellä voi piirrellä ja leikkiä.

Pauliina: Joo-o.

Väinö: ..eläimillä.

Pauliina: Eläimillä saa leikkiä siellä..

Väinö: Ja piirtää.

Pauliina: Ja piirtää? Joo.

Väinö: Noi kynät antaa sen mielen. (haast 2)

Päiväkodin tiloissa olevat materiaaliset välineet ikään kuin vihkavat lapselle, millaisia toimintoja tiloissa on mahdollista tehdä. Eteistilan leikkivälineympäristön niukkuuden voidaan ajatella viestittävän lapsille, että eteistä ei ole suunniteltu varsinaiseksi leikkipaikaksi. Strandellin (1995, 105) mukaan erilaiset toiminta-asetat kanavoivat lapsia etukäteen määriteltyihin toimintoihin. Näin päiväkodissa työskentelevien aikuisten ei välttämättä tarvitse tehdä kovinkaan paljon aikaansaadakseen toivottua toimintaa, vaan lapset suuntautuvat aikuisten haluamiin toimintoihin ainoastaan toimintaympäristön suunnittelun perusteella.

Lapset näkivät sekä lokeroeteisen että kenkäeteisen selvästi pukemisen ja riisumisen paikkoina. Eteistilan fyysiset elementit kuten lasten naulakot ja lokerot kertovat, että tilassa on tarkoitus säilyttää erityisesti lasten vaatteita ja tavaroita. Lasten vaatteille tarkoitettu kuivauskaappi lokeroeteisen ja käytävän kulmassa antaa ymmärtää, että eteisessä myös huolletaan vaatteita. Tilassa sijaitsevat tavarat loivat lapsille ajatuksia siitä, mitä heidän odotetaan siellä tekevän:

Pauliina: Tässä on näitä teidän eteiskuvia niin.. tulisko sulle mieleen jotai sääntöjä mitä näissä.. tässä huoneessa on? Mitä täällä pitää tehdä?

Aino: Siinä on ulkovaatteita... siinä pitää pukea. (haast 1)

Myös monet muut lapset toivat esiin eteisen pukemisen, riisumisen ja vaatteiden säilyttämisen paikkana. Esimerkiksi Emilia, Väinö, Katja ja Iiro kertoivat, että lapset pukevat ja riisuvat vaatteita lokeroeteisessä. Lisäksi lasten tulee laittaa vaatteensa niille varatuille paikoille omiin lokeroihinsa. Sakarin mukaan eteisessä täytyy pukea, *jos käsketään pukemaan*. Näin pukemista ei nähty lapselle vapaana toimintana vaan se oli ohjattua. Kenkäeteiseen lapset yhdistivät ajatuksia kengistä ja kurahousuista: tullessaan ulkoa sisälle lapset riisuivat kenkensä ja kurahousunsa kenkäeteisessä.

6.3.2 Kalusteet ja välineet lapsen vapaavalintaisen toiminnan rajoittajina

Lasten mielestä eteistilan kalusteet ja välineet rajoittivat joitain heidän vapaavalintaisia toimintojaan. Lapset eivät nähneet lokeroeteistä erityisen hyväksi paikaksi esimerkiksi *majan tekemiseen*, koska eteisessä ei ollut tuoleja ja muita majan rakentamisen välineitä. Kysytyäni lokeroeteisen penkkien sopivuutta majan rakennusmateriaaliksi Pietari totesi, että penkkien alle ei saa tehdä majaa eikä sinne edes tulisi kunnollista majaa penkin alla olevan pienen tilan takia. Hän kertoi myös, että haastatteluhuoneessa on eteistä paremmat mahdollisuudet majan tekemiseen, koska siellä on majan tekemiseen sopivia välineitä:

Pauliina: Jos te haluutte vaikka tehdä majan niin voittek te mennä tähän eteiseen tekee majaa?

Pietari: Täällä (haastatteluhuoneessa) on paremmat paikat tehdä maja koska täällä on kaikki tuolit ja semmoset.. voi rakentaa kattoja koska ne ei.. noi pitää sitä patjaa niinku siellä ylhäällä.

Pauliina: Niin justiin, täällä haastatteluhuoneessa vaikka?

Pietari: Niin.

Pauliina: Joo, vähän parempi tehdä ku tossa eteisessä, niinkö?

Pietari: Mm.

Pauliina: Joo, no voiks tänne vaikka alle tehdä majaa? (lokeroeteisen penkkien alle)

Pietari: Ei.

Pauliina: Saaks tänne tehdä?

Pietari: No ei saa. Eikä tohon edes tulis kunnan majaa.. olis vaan semmonen pikkupaikka. (haast 12)

Vaikka majan tekeminen lokeroeteisessä oli hankalaa, Pietarin mukaan kenkäeteisessä sijaitsevan hiekkaleikkipöydän ympärille pystyi kuitenkin tekemään majan. Näin lapset

olivat joskus tehneetkin. Myös Pekka kertoi, että hiekkaleikkipöydän alle voi ja saa tehdä majan.

Majan rakentamisen lisäksi lapset kertoivat, että eteistila on huono paikka *askartelemiseen* ja *piirtämiseen*. Lapset eivät nähneet eteisessä olevan näiden toimintojen tekemiseen tarvittavia fyysisiä ominaisuuksia. Esimerkiksi Pekan mukaan lapset eivät voi askarrella eteisessä, koska siellä ei ole askartelualustoja:

Pauliina: No, voiksää esimerkiks askarrella tässä eteisessä?

Pekka: Ei siinä oikein voi.

Pauliina: Minkä takia siinä ei voi?

Pekka: Ku ei oo oikeen mitään alustaa siinä. (haast 4)

Väinö perusteli mielipidettään eteisestä huonona piirtämisen paikkana vedoten siihen, että eteisessä ei ole pöytää. Sen sijaan Katja oli sitä mieltä, että lokeroeteisessä ei voi askarrella tai piirtää siksi, että siellä on kävelyn jäljiltä likaista. Netan mielestä eteisessä ei voi piirtää *siks koska siitä kynästä voi jäädä jälkiä tohon lattialle*. Näin eteisympäristön kalusteilla (pöydät), välineillä (piirtämisalustat) ja muilla fyysisen ympäristön ominaisuuksilla (lattian likaisuus) oli merkitystä siinä, millaista toimintaa lapset ajattelivat tilassa olevan mahdollista ja mielekäästä tehdä.

Hippaleikin paikasta keskusteltaessa lapset näyttivät ajattelevan, että kyseinen leikki ei ole mielekäästä tilassa, jossa on tietynlaisia kalusteita. Hippaleikin ideana on, että yksi leikkijä ottaa muita kiinni koskettamalla näitä. Muut leikkijät yrittävät olla kiinniottajan ulottumattomissa. Näin leikissä muodostuu usein juoksemista. Iiro kertoi, että haastatteluhuoneessa on huono leikkiä hippaa, – *ku nää tuolit on eessä*. Eteisessä voi hänen mukaansa periaatteessa leikkiä hippaa, mutta se ei ole sallittua kaatumis- ja törmäysvaaran takia. Muutkin lapset vetosivat turvallisuuteen kertoessaan hippaleikistä sisätiloissa:

Pauliina: Voiko siinä (lokeroeteisessä) tuota.. vaikka leikkiä hippaa?

Emilia: Ei.

Pauliina: Minkähän takia siinä ei voi leikkiä?

Emilia: Koska voi liukastuu.

Pauliina: Joo-o. No missäs sitä.. saaks sitä hippaa leikkiä sitte jossain muualla?

Emilia: Ulkona. (haast 8)

Kuten Emilia edellisessä aineistoesimerkissä mainitsee, hippaleikille sopiva paikka on ulkona. Muut lapset yhtyivät tähän näkemykseen. Asiaa perusteltiin muun muassa siten, että ulkona lapsella on sisätiloja pienempi riski kaatua. Näin hippaleikin leikkiminen

sisätiloissa nähtiin riskinä lasten fyysiselle turvallisuudelle. Myös Kallialan (1999, 204–206) tutkimuksessa lapset pitivät fyysiseen turvallisuuteen liittyviä sääntöjä olennaisina.

6.3.3 Ovet lapsen fyysisen tilan rajaajina

Lapsiryhmän huoneiden ovet olivat toisinaan suljettuja ja toisinaan avoimia. Jotkut ovet olivat myös aina auki. Tällaisia olivat esimerkiksi lapsille tarkoitetun vessan ovi sekä kenkäeteisen ja käytävän välinen ovi (hav 18.11.2009). Toiset ovet olivat lähes aina auki, mutta ne voitiin sulkea huoneessa tapahtuvan toiminnan ajaksi. Tällaisia olivat toimintahuoneen ja lokeroeteisen välinen ovi sekä toimintahuonetta ja keittiötilaa rajaava liukuovi. Jotkut ovet olivat useimmiten kiinni, kuten ovet liikuntasaliin ja haastatteluhuoneeseen.

Halusin selvittää, rajoittivatko suljetut ovet lasten pääsyä tiloihin. Kukaan lapsista ei vastannut, että suljetun oven takana olevaan huoneeseen ei saisi mennä ollenkaan. Jos lapsi halusi mennä huoneeseen eikä hän tiennyt, olivatko jotkut toiset lapset jo leikkimässä huoneessa, lapsen täytyi joko kurkistaa varovasti huoneeseen tai kysyä asiaa aikuiselta. Esimerkiksi Emilialta tiedustelin, saako lapsi mennä nukkumahuoneeseen, jos sen ovi on kiinni. Hän vastasi, että *saa sinne jos kysyy luvan*. Minulle jäi epäselväksi, keneltä lapsen täytyy kysyä lupa. Karoliinan mukaan lapsi tarvitsee luvan nimenomaan toisilta tilassa leikkiviltä lapsilta:

Pauliina: No, oottekos te kaikki Menninkäiset aina samassa yhdessä paikassa vai jakaannutteko te johonkin leikkimään, eri leikkejä?

Karoliina: Me saadaan mennä ihan minne vaan missä ei oo toisia, paitsi jos kysyy niiltä luvan et pääsee leikkiin. (haast 10)

Ovi fyysisenä elementtinä ei siis suoranaisesti estä lapsia pääsemästä huoneeseen. Suljettua ovea tärkeämpi tekijä on, tapahtuuko huoneessa jo jotain muuta leikkiä ja saako lapsi luvan mennä huoneeseen. Muutkin lapset kertoivat, että he voivat toteuttaa itsevalitsemiaan leikkejä tietyssä tilassa, jos siellä ei ole toisia lapsia. Esimerkiksi Netta totesi, että *kaikkiin huoneisiin pitää kysyä lupa, ettei tuota sitten niinku vaan menee itekseen jos joku toinen luvataan sinne ja sitte siellä onkin jo joku*. Näin toisten lasten sijainti tilassa on merkityksellistä siinä, pääseekö lapsi haluamansa tilan käyttäjäksi.

6.4 Lapsen ja aikuisen välinen suhde lapsen eteistoiminnan ohjaajana

Lapset näkivät päiväkodissa työskentelevän aikuisen auktoriteettina, jota täytyi totella. Aikuinen oli lasten mielestä muun muassa toiminnan ohjaaja sekä päiväkodissa vallitsevien sääntöjen laatija. Esimerkiksi Sakarin mielestä sääntöjen laatijan rooli kuului opettajille ja päiväkodin johtajalle:

Pauliina: No tiiäksä kuka ne säännöt teille täällä tekee päiväkodissa? Kuka ne on tehny? Kuka sanoo, että miten pitää olla?
Sakari: Hmm.. no opet, esim, ja saattaa olla että toi Saimikin (johtaja) vähän mukana.
(haast 3)

Aikuinen näyttäytyi lapsille myös sääntöjen ylläpitäjänä. Pekka kertoi, että lapsen villiintyessä päiväkodissa aikuinen tulee kieltämään sen. Myös Emilia totesi, että päiväkodissa on aikuisia siksi, *koska ne määrää*. Laattalan ja Raitalan (1998, 110) tutkimuksessa aikuiset olivat lasten mielestä hoitajia, opettajia, auttajia ja sääntöjen laatijia. Lisäksi aikuiset ylläpitivät sääntöjä ja estivät lasten välisiä tappeluita. Puroila (2002, 89) toteaaakin, että päiväkodin aikuisilla on usein tarve ylläpitää järjestystä ja karttaa kaaoksen tunnetta. Hän pohtii, että tarve saattaa pohjautua varhaiskasvattajien ammatilliseen vastuuseen. Päiväkodin aikuiset voivat pitää hallinnan menettämistä uhkana esimerkiksi lasten turvallisuudelle.

Aikuisen auktoriteettiasema suhteessa lapsiin näkyi siinä, että aikuisella oli lopullinen valta päättää toiminnan sisällöistä ja lasten sijainnista tiloissa. Iiron mukaan lapset eivät siis saa mennä tekemään haluamiaan aktiviteetteja ilman aikuisen lupaa:

Pauliina: Tulisko sulle jotain muita säänt.. mieleen vielä jotain muuta et minkälaisia sääntöjä täällä päiväkodissa on?
Iiro: Öö, joo.. semmosia ettei saa istuu pöyällä.
Pauliina: Ei saa istuu pöyällä. Semmonenko on sääntö?
Iiro: (nyökkää)
Pauliina: Joo.
Iiro: Ja ei saa mennä luvatta tekemään mitä halua, pitää sanoo aikuiselle eka.
Pauliina: Joo, aikuiselle eka sanoa.
Iiro: Niin. Ja sitte mennään tekemään sitä.
Pauliina: Joo, sitte voi mennä ku.. jos saa luvan, niinkö?
Iiro: Joo.
Pauliina: Mitäs sitte jos ei saa lupaa?
Iiro: Niin sitte ei saa vaan tehdä. (haast 6)

Iiron puheenvuorossa ilmenee myös, että lapsilta tarvitaan joustavuutta päiväkotiympäristössä. Jos aikuinen kieltää lapselta toiminnan tai pääsyn tilaan, lapsen

tulee hyväksyä tämä ja keksiä muuta tekemistä. Myös Karoliinan mukaan aikuisen evätessä lapsen pääsyn tiettyyn tilaan hänen – *pitää keksii jotain muuta*. Iiron lisäksi myös muut lapset toivat esiin, että he valitsevat itse ensin leikkinsä sisällön, jonka jälkeen he kysyvät aikuisen hyväksyntää sille.

Pauliina: No kuka siitä sitte päättää että mitä ne lapset tekee täällä päiväkodissa?

Väinö: Ope.

Pauliina: Joo. Saatko sä ite päättää yhtään, että mitä sä teet?

Väinö: No, no me ensin, päätetään se ja sitten sanotaan opelle ja ope voi sanoa ei tai joo. (haast 2)

Puroilan (2002, 95) mukaan luvan kysyminen aikuiselta ilmentää sitä, että lapsi hyväksyy aikuisen auktoriteetin ja roolin luvan antajana. Vaikka tutkimukseeni osallistuneet lapset joutuivat kysymään luvan tekemisiinsä, heillä oli kuitenkin myös mahdollisuuksia valita omia leikkitoimintojaan. Kuten Pietarikin totesi, *me aina sanotaan mitä me leikitään*. Marjon mukaan aikuinen voi tarvittaessa auttaa lasta keksimään tekemistä. Noora sen sijaan korosti, että oman leikin valitseminen kuuluu lapsen tehtäviin eikä se näin ollen ole aikuisen velvollisuus. Hän kertoi ensin, että lapsi tarvitsee aikuiselta luvan tiettyihin paikkoihin menemiseksi. Tämän jälkeen Noora totesi, että lapsilla itsellään on kuitenkin mahdollisuus valinta toimintonsa:

Pauliina: No, kuka täällä päättää sitte täällä päiväkodissa että mitä lasten täytyy tehdä?

Noora: (mieltii) Lapset itse että mitä ne tekee. Kuiteski. (haast 7)

Lapsen ja aikuisen välinen suhde ilmeni myös siinä, missä tiloissa lapset ja aikuiset saivat toimia. Päiväkodissa oli sekä aikuisille että lapsille tarkoitettuja paikkoja. Esimerkiksi ryhmän toimintahuoneessa sijaitseva työpöytä oli tarkoitettu ensisijaisesti aikuisten käyttöön. Lapset eivät saaneet koskea pöytään (Aino) tai ottaa saksien, paperin ja pastillien lisäksi mitään muita tavaroita pöydältä (Väinö). Aikuiset viettivät myös paljon aikaa pöydän ääressä (Sakari) ja säilyttivät sen päällä aikuisille tarkoitettuja tavaroita (Karoliina). Myös lapsilla oli omia paikkoja, joissa aikuiset eivät oleskelleet. Tällaisia olivat muun muassa hiekkaleikkipöydän (hav 19.11.2009) ja lokeroeteisen penkin alla olevat tilat. Pajun (2005, 236) mukaan tilojen jakamisella aikuisten ja lasten tiloihin on merkitystä sosiaaliin kohtaamisiin päiväkodissa. Tilan määritelmät ovat kuitenkin dynaamisia ja saattavat muuttua esimerkiksi vuorokauden ajan mukaan.

Lapset mielsivät eteisen sekä lasten että aikuisten paikaksi. He määrittivät tilan kuulumisen jollekin toimijalle muun muassa sen perusteella, kuka sinne sai mennä:

Pauliina: No tota, onkos tää tuota, tämä eteinen sun mielestä aikuisten vai lasten paikka? Vai molempien?

Noora: Molempien. Siellä saa käydä aikuiset ja lapset. (haast 7)

Lapset kertoivat myös tarkemmin, mitä nämä eri toimijat tekevät eteisessä. Aikuisten kerrottiin kävelevän eteisessä ja tarvittaessa auttavan lapsia pukemisessa. Aikuiset saattoivat myös etsiä kateissa olevia leikkivälineitä lasten lokeroista. Vaikka lapset toivat selkeästi esiin aikuisten läsnäolon eteisessä, he käsittivät eteisen kuitenkin omaksi paikakseen. Eteinen nähtiin muun muassa lasten leikkimisen, pukemisen ja syömään menemisen paikkana:

Pauliina: No, onko tää vähän niinku lasten paikka vai onko tää vähän niinku aikuisten paikka tää eteinen?

Pekka: Välillä lasten ja välillä aikuisten.

Pauliina: Joo. Millon se on lasten paikka?

Pekka: Ku.. et voi leikkiä. (haast 4)

Pauliina: Milläs tavalla se (eteinen) vois olla lasten paikka?

Emilia: Ku lapset pukee tossa ja menee tästä syömään. (haast 8)

Netta tiivistä kommentissaan osuvasti eteisen luonteen lasten paikkana. Hänen mielestään *se (eteinen) on ihan lasten paikka, mutta aikuiset menee siitä aina*. Näin lapset näkivät eteisen jokapäiväisen toimintansa paikkana.

Päiväkodissa työskentelevät aikuiset tekivät päätöksiä lasten liikkumisesta ja sijainnista tilassa. Emilia kertoi aikuisten päättävän, saavatko lapset mennä eteiseen. Lisäksi hän kuvasi oman toimintansa suhdetta aikuisen tekemiin päätöksiin:

Pauliina: No kuka päättää, saako tähän eteiseen mennä? Tähän?

Emilia: Opet.

Pauliina: Joo. Saatteko te ite päättää koskaan siitä että missä te ootte?

Emilia: Saadaan me. Me kysytään että voidaanko me mennä nukkariin tai johonki sellaseen.

Pauliina: Joo. No mitäs sitte tapahtuu?

Emilia: Ne sanoo ei tai joo.

Pauliina: Joo. Ja jos se sanoo ”joo” niin te meette sinne ja..?

Emilia: Mm.

Pauliina: Mitäs sitte jos se sanoo ”ei” se ope?

Emilia: Sitte sinne ei saa mennä.

Pauliina: Joo. No mitäs te siitä tuumitte sitte?

Emilia: Mm.. emmä tiää.

Pauliina: Joo. Keksittekö te sitte jotai muuta?

Emilia: Joo. (haast 8)

Aikuinen siis joko sallii tai kieltää lapsen pääsyn tilaan. Kun aikuinen kieltää lapsia käyttämästä tiettyä tilaa, lapset hyväksyvät tämän ja keksivät jotain muuta tekemistä. Näin lapsi näyttäytyi tutkimuksessani joustavana toimijana, joka tarvittaessa muutti toimintaansa aikuisen haluamaan suuntaan. Aikuisella oli valta määrätä myös lasten liikkumisesta sisä- ja ulkotilojen välillä. Lapset eivät saaneet mennä ulos kertomatta aikuiselle, koska jos näin tapahtui, tilanne saattoi aiheuttaa epä tietoisuutta ja epäselvyyttä:

Pauliina: No saakos tonne ulos mennä sitte millon tahtoo?

Katja: Ei saa, koska ope.. jos ope ei tiedä siitä mitään niin sitte voi luulla, että se (lapsi) ei oo tullu ja sitte ku ne (aikuiset ja muut lapset) menee ulos, niin ne voi huomata että se (lapsi) on siellä, niin ne voi luulla, että se on karannu ja tullu takas. (haast 5)

Pajun (2005, 229) mukaan lapset tarvitsevat usein aikuiselta luvan paikan vaihtamiseen lapsiryhmän tiloissa. Lisäksi edellisessä Katjan puheenvuorossa tulee esiin, että aikuisen tulee tietää lapsen toiminnasta päiväkotipäivän aikana. Aikuisen tiedonhalua ilmeni myös havainnoidessani lapsiryhmän toimintaa. Yleensä aikuinen halusi tietää lapsen toiminnasta kolme asiaa: mitä tapahtuu, missä tapahtuu ja ketkä ovat osallisina:

”Saaks mennä saliin’, kysyy lapsi. ’Kenen kans’, aikuinen kysyy ja jatkaa: ’Mitäs te teette?’ ’Majan’, lapset vastaavat. ’En tiedä kannattaako tehdä majaa, kun vain 15 minuuttia aikaa. Mutta tehkää jos ehditte’, aikuinen päätyy toteamaan.” (hav 17.11.2009)

Myös haastatteluissa lapset kertoivat, että aikuisen tulee tietää lapsen sijainti päiväkodin tiloissa. Esimerkiksi Iiron mukaan lapset saavat mennä ulos puettuaan, mutta heidän tulee odottaa ulko-oven vieressä katoksen alla, että ulkoilua valvova aikuinen saapuu päiväkodin pihalle. Aikuisen tarve tietää lasten sijainti on perusteltavissa turvallisuusnäkökulmalla. Päiväkodin aikuinen on vastuussa lapsista ja lasten turvallisuudesta päivän aikana (Puroila 2002, 89), ja tästä syystä aikuisen on tarpeellista tietää, missä kukin lapsi on.

Sen lisäksi että aikuisella oli valta määritellä lapsen sijainti tilassa, hän ohjasi eteistiloissa tapahtuvan toiminnan sisältöjä. Esimerkiksi Pietari kertoi opettajan päättävän, mitä eteisessä tehdään. Opettaja voi hänen mukaansa tehdä päätöksiä myös toiminnassa käytetyistä välineistä. Katjan mukaan opettaja voi kieltää esimerkiksi tietyn leikin toteuttamisen eteisessä:

*Pauliina: No saakos tässä vaikka rakentaa majan tässä huoneessa? (eteisessä)
Katja: Ei saa, yhen kerran siinä tehtiin niin. Ope sano, että ei saa, mutta ne ei totellu, nii piti Kyöstin tulla sanomaan, niitten piti siirtyä tonne saliin. (haast 5)*

Katjan kuvaamassa tilanteessa lapsiryhmän aikuinen ei halunnut lasten rakentavan majaa eteiseen. Kiellon taustalla saattoi olla esimerkiksi aikuisen pyrkimys luoda lapsille mielekäs ja rauhallinen majanrakennusympäristö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003, 15–16) mukaan kasvattajan tehtävänä on luoda päiväkotiin monipuolinen toimintaympäristö, jossa lapsella on mahdollisuuksia mielekkäisiin toimintoihin. Näin se, että lapset joutuvat kysymään aikuiselta luvan tekemisiinsä, saattaa estää lapsen tietynlaista toimintaa, mutta myös mahdollistaa ja ylläpitää esimerkiksi lasten mahdollisuuksia rauhallisiin leikkitiloihin.

6.5 Säännöt määrittävät lapsen toimintaa ja tilojen käyttöä

Tutkimassani lapsiryhmässä aikuinen ylläpiti auktoriteettiasemaansa luomalla sääntöjä ja tarkkailemalla niiden noudattamista. Säännöt ovat osa kulttuurista ympäristöä, mutta ne kytkeytyvät selvästi fyysiseen ympäristöön ja määrittelevät usein sen käyttöä. Tässä alaluvussa tarkastelen ensin lyhyesti yleisiä käyttäytymissääntöjä, jotka velvoittivat tutkimani ryhmän lapsia kaikissa päiväkodin tiloissa. Tämän jälkeen tuon esiin lapsen tiloissa kulkemiseen liittyviä sääntöjä sekä tilasidonnaisuutta, joka määrittä olennaisesti päiväkodin tilojen käyttämistä.

6.5.1 Yleiset käyttäytymissäännöt luovat pohjan toiminnalle

Päiväkodissa vallitsevilla yleisillä käyttäytymissäännöillä oli merkitystä lasten eteistilassa tapahtuvassa toiminnassa. Käyttäytymissäännöt loivat pohjan lapsiryhmän sääntöympäristölle, ja ne olivat voimassa kaikissa päiväkodin tiloissa. Säännöt tulivat näkyviksi muun muassa lasten haastatteluissa sekä havainnointien aikana lasten toiminnassa. Lisäksi lapsiryhmän seinällä oli pahvista tehty sääntötaulu, johon oli kirjoitettu yhdeksän lasten käyttäytymistä ohjaavaa sääntöä. Taulussa luki, että lapset ja aikuiset olivat yhdessä sopineet kyseisistä toimintatavoista. Taulun säännöt käsittelivät muun muassa lasten omien vaatteiden säilyttämistä, toisten lasten leikkivälineisiin

koskemista, leikkien siivoamista ja anteeksi pyytämistä. Taulun alareunassa sijaitsivat paikka, päivämäärä ja lasten omakätiset allekirjoitukset.

Yleisiä käyttäytymissääntöjä olivat muun muassa säännöt, jotka kielsivät lasten riehakkaan käyttäytymisen päiväkodissa. Pekan mukaan riehuminen tarkoitti lapsen liiallista villiintymistä, jonka tunnisti siitä, että lapsi alkoi huutaa ja kiljua. Myös Emilian mielestä huutaminen oli kiellettyä ainakin tietyissä tilanteissa kuten lapsiryhmän yhteisellä aamukokoontumisella. Riehumisen ja huutamisen lisäksi kaikenlainen kiusaaminen oli kiellettyä.

Pauliina: No tulisko sulle jotain muita sellasii sääntöjä mieleen, mitä näihin paikkoihin liittyy?

Katja: Ei tuu mieleen.

Pauliina: Joo. No..

Katja: Paitsi ei saa riehua.

Pauliina: Joo, ei saa riehua? Minkälaista se riehuminen on?

Katja: Se kiusaa toista ja satuttaa toista ja sitte se menee repimään toisten piirustuksia tai sitte se pilaa toisten maalaukset. (haast 5)

Kiusaamisella tarkoitettiin muun muassa toisen lapsen fyysistä vahingoittamista. Näin kiellettyjä tekoja päiväkodissa olivat esimerkiksi pureminen ja nipistäminen (Katja) sekä kamppaaminen ja potkiminen (Pietari). Myös toisen lapsen askartelujen ja maalausten rikkominen oli kiellettyä. Thornbergin (2008, 421) mukaan lapset pitävät tärkeimpinä niitä sääntöjä, jotka määrittelevät toisten ihmisten kohtelua. Kiusaamisen kieltäminen on nimenomaan tällainen sääntö. Myös Kalliala (1999, 202) esittää, että kiusaamiskielto on yksi keskeisimmistä säännöistä päiväkotiympäristössä.

6.5.2 Lapsen kulkeminen lapsiryhmien tilojen välillä

Kun halutaan tarkastella lapsen tapoja käyttää päiväkodin tiloja, tulee huomioida, millaisia mahdollisuuksia lapsella on kulkea tilassa ja eri tilojen välillä (Saarikangas 1996, 125, 133). Kuten olen maininnut jo aiemmin, eteistilan kautta lapsilla ja aikuisilla oli pääsy toisiin päiväkodin lapsiryhmiin. Halusinkin selvittää, millaisia mahdollisuuksia lapsilla oli kulkea oman ryhmänsä tiloista muiden ryhmien tiloihin. Jokaisella lapsiryhmällä oli käytössään omat tilat, joissa kyseiselle ryhmälle suunnitellun toiminnan ajateltiin tapahtuvan. Lasten odotettiin noudattavan näitä

fyysisiä rajoja ja pysyvän oman ryhmänsä tiloissa. Seuraava haastattelukatkelma kuvaa Karoliinan käsitystä ryhmien käytössä olevista tiloista:

Pauliina: No, voittekos te Menninkäiset mennä sitte jonnekin toiseen ryhmään, Keijuihin tai Sinivuokkoihin, tai jonnekin muualle vapaasti?

Karoliina: Ei. Eikä me mennäkään niihin.. ku kato ku.. me ei mennä niihin..

Pauliina: Oisko kiva mennä joskus?

Karoliina: Oishan se.. (lauseella epäselvä loppu)

Pauliina: Joo. No leikittekö te täällä Keijujen lasten kanssa koskaan sisällä yhdessä?

Karoliina: Ei koska ne ei saa tulla meidän osastolle. (haast 10)

Lapset eivät saaneet mennä toisten lapsiryhmien tiloihin eivätkä toisten ryhmien lapset saaneet tulla heidän tiloihinsa. Tämä rajasi lapsen leikkikavereiden valintaa: lapsen oli mahdollista leikkiä sisätiloissa ainoastaan omaan ryhmäänsä kuuluvien lasten kanssa. Sosiaalisten suhteiden rajoittumiseen keskittyvä näkökulma ilmeni myös toisessa haastattelussa:

Pauliina: No voitteko te leikkiä täällä sisällä joskus Keijujen tai muitten kanssa?

Kerholaisten tai Sinivuokkojen tai ketä teitä on täällä?

Marjo: Ei.. koska niitten pitää pysyä omalla puolella ja meidän omalla.

Pauliina: Joo, niin justiin. Haluaisiksää joskus leikkiä niitten kanssa?

Marjo: (nyökkää) (haast 9)

Strandell (1995, 75) esittää, että lasten viehtymys toistensa luo saa aikaan fyysistä liikkuvuutta, joka voi tuntua välillä myös sekavuudelta päiväkotiympäristössä. Lasten liikkuminen päiväkodin tiloissa voidaan ymmärtää kuitenkin heidän ilmauksenaan siitä, että heidän ensisijaisena motiivinaan on osallistua päiväkodin sosiaaliseen elämään.

Lapsella voi olla kaverisuhteita myös muissa päiväkotiryhmissä olevien lasten kanssa. Tällöin lapsi saattaa toivoa, että hän saisi leikkiä kyseisten lasten kanssa myös päiväkodissa. Esimerkiksi Netta kertoi halustaan leikkiä päiväkodissa toiseen lapsiryhmään kuuluvan Veeran kanssa. Hän oli leikkinyt Veeran kanssa jo aiemmin syksyllä päiväkodin ulkopuolella. Päiväkodissa Netan ja Veeran yhteisleikeille oli kuitenkin vain vähän mahdollisuuksia. Tutkimukseeni osallistunut päiväkoti oli ainoa kyseisellä asuinalueella. Näin oli todennäköistä, että päiväkodissa olevat lapset tunsivat toistensa myös muista elämisen ympäristöistä kuten leikkipuistoista ja naapurustoista. Päiväkotiympäristössä lapsilla ei välttämättä ollut kuitenkaan tilaisuuksia ylläpitää näitä kaveruussuhteitaan kotiympäristönsä vertaisiin.

Lapset näyttivät tietävän, että he eivät saa mennä omatoimisesti toisten ryhmien tiloihin. Tilojen välillä kulkemisesta voitiin kuitenkin neuvotella aikuisen

kanssa. Esimerkiksi Sakarin, Emilian ja Karoliinan mukaan lapset saivat hakea tavaroita ryhmätilojensa ulkopuolisista huoneista, jos he olivat sopineet siitä aikuisen kanssa. Joskus lasten myös täytyi mennä toisten lapsiryhmien tiloihin. Tällainen tilanne tuli eteen esimerkiksi silloin, kun päiväkodissa oli liian vähän aikuisia.

Pauliina: No tota, voitteko te Menninkäiset mennä vaikka tonne Keijuihin niinku vaikka käymään?

Netta: Ei. Muihin ryhmiin ei saa mennä muuta ku jos on pakko.

Pauliina: Joo. Mikähän..

Netta: Ku jos on liian vähän aikuisia, niin pitää tulla tänne meidän ryhmään joku muun ryhmän lapsi tai joku meidän ryhmäläinen mennä toiseen ryhmään. (haast 11)

Näin lasten oli tietyssä tilanteessa mahdollista päästä toimimaan toisen ryhmän tiloihin. Tämä mahdollisuus kytkeytyi kuitenkin selkeästi erityistilanteisiin, joissa päiväkodin kasvatushenkilökuntaa oli liian vähän suhteessa lasten lukumäärään. Puroilan (2002, 117) tutkimuksessa lapsiryhmät yhdistettiin ajankohtina, jolloin sekä lapsia että aikuisia oli paikalla tavallista vähemmän.

6.5.3 Toimintojen tilasidonnaisuus sääntönä lapsiryhmässä

Monet päiväkotipäivän aikana tapahtuvat toiminnot ja leikit olivat lasten näkemysten mukaan tilasidonnaisia. Tilasidonnaisuuden käsitteellä tarkoitan, että lasten tietyt toiminnot sijoittuivat aina tiettyihin lapsiryhmän tiloihin. Esimerkiksi jo aikaisemmin mainitsemani lasten pukeutumistoiminnot olivat sidoksissa eteistiloihin. Muita tilasidonnaisia toimintoja olivat muun muassa askarteleminen, piirtäminen ja värittäminen: lasten odotettiin tekevän näitä toimintoja toimintahuoneen matalilla pöydillä. Lasten toimintaympäristö oli rakennettu ja järjestetty tukemaan tilasidonnaisuutta. Myös Markströmin (2005, 70) tutkimuksessa lasten oli mahdollista tehdä esimerkiksi palapeliä vain tietyn pöydän ääressä. Tilojen fyysisten ominaisuuksien lisäksi tilasidonnaisuus kytkeytyi voimakkaasti odotuksiin ja sääntöihin tilojen käyttämisestä. Esimerkiksi Karoliina kertoi, että lasten odotetaan piirtävän tietyssä lapsiryhmän huoneessa:

Pauliina: No aatellaanpas sillai että jos sulle tulis semmonen ajatus että sää haluaisit piirtää, niin mihin sää menisit piirtämään?

Karoliina: Pöydälle.

Pauliina: Joo. Menisitkö sää johonki tiettyyn huoneeseen?

Karoliina: No.. on meillä sellanen tietty huone missä pitää olla. (haast 10)

Lasten käsitykset toimintojen tilasidonnaisuudesta syntyivät siis ainakin osittain lapsiryhmän sääntöjen seurauksena. Säännöillä ja käyttäytymisodotuksilla oli merkitystä siinä, mitä lapset ajattelivat eri tiloissa tapahtuvan, mihin tilaan lapset pyrkivät toimimaan sekä missä tilassa toiminta lopulta tapahtui.

Halusin selvittää, miten toimintojen tilasidonnaisuus näkyi eteisympäristön käyttämisessä. Kuten jo aiemmin totesin, eteinen nähtiin pukemisen paikkana eikä siellä ollut lupa esimerkiksi askarrella:

Pauliina: No, voiko tässä askarrella tässä, tässä eteisessä tässä? (lokeroteisessä)

Iiro: Voi.

Pauliina: Voiko?

Iiro: Voi. Ai kummassa?

Pauliina: Tässä eteisessä. (lokeroteisessä)

Iiro: Voi, voi siinä askarrella.

Pauliina: Voi askarrella, ooksää askarrellu?

Iiro: Mutta.. mutta ei saa. (haast 6)

Myös lasten vapaavalintaisissa leikkitoiminnoissa oli selvää tilasidonnaisuutta. Esimerkiksi kotileikkiä ei leikitty eteisessä, vaan sille oli varattu erityinen tila liikuntasalista. Lapset kertoivat myös, että he eivät soita tai kuuntele musiikkia eteisessä, koska se on kiellettyä. Musisoinnin kieltämistä eteisessä lapset perustelivat siten, että musiikista aiheutuva voimakas ääni kantautuu toisiin huoneisiin, mikä ei ole suotavaa. Kuten olen todennut, myös juoksemista sisältäviin hippaleikkeihin kohdistui tilasidonnaisuutta, ja hippaleikin nähtiin toteutuvan parhaiten päiväkodin ulkotiloissa. Näin aikuisjohtoiset säännöt tilojen käytöstä ohjasivat selvästi lasten jokapäiväistä toimintaa lapsiryhmän tiloissa. Puroilan (2002, 92) tutkimuksessa myös päiväkodin varhaiskasvattajat ilmaisivat, että lasten liikkumista sisätiloissa on rajoitettava nimenomaan lapsiryhmän koon ja fyysisiin tiloihin liittyvien tekijöiden vuoksi.

Pukeutuminen ja riisuutuminen olivat lapsiryhmän eteiselle tyypillisiä tilasidonnaisia toimintoja. Myös Pajun (2005, 227) tutkimuksessa päiväkodin eteiset oli järjestetty riisumista ja pukemista varten. Tutkimassani päiväkodin eteisympäristössä tapahtui kuitenkin myös paljon muuta lasten toimintaa. Vaikka eteistä ei ollut suunniteltu esimerkiksi leikkipaikaksi, lapset leikkivät eteisessä. Seuraavassa pääluvussa keskityn lapsen konkreettisiin keinoihin luoda päiväkodin tiloihin omia merkityksellisiä paikkojaan.

7 ETEISYMPÄRISTÖ LAPSEN PAIKKANA

Fyysinen ja kulttuurinen eteisympäristö luo omat reunaehdonsa lapsen toiminnalle eteistiloissa: se voi joko mahdollistaa tai rajoittaa sitä. Merkityksellistä kuitenkin on, miten tätä ympäristöä käytetään ja ketkä sitä käyttävät. Fyysiseen ympäristöön on sisällytetty monia kulttuurisia oletuksia sen käytöstä. Toisaalta lapset käyttävät eteistä myös itse määrittelemiinsä toimintoihin kuten erilaisiin leikkeihin ja piiloutumiseen. Näin lapset eivät ota päiväkodin ympäristöä käyttöönsä täysin sellaisena kuin se heille tarjotaan. Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan lapsen omaehtoista toimintaa eteistiloissa. Vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni siitä, *millaisia keinoja lapsella on tuoda toimijuuttaan esiin päiväkodin eteisympäristössä*. Nostan esiin neljä lasten käyttämää konkreettista keinoa toteuttaa toimijuuttaan. Nämä neljä toiminnan tapaa ovat leikkiminen, piiloutuminen, omien henkilökohtaisten tavaroiden ja vaatteiden korostaminen sekä suhtautuminen aikuisen ylläpitämiin sääntöihin.

7.1 Eteinen lapsen leikkipaikkana

Haastatteluissa lapset kertoivat paljon leikeistään ja leikkimisestä. He kuvasivat muun muassa leikkiensä sisältöjä, välineitä, sosiaalisia sääntöjä, leikin fyysistä tilaa sekä leikkikavereita ja niiden valintaa. Vapaavalintainen ja omaehtoinen leikki näyttäytyi erittäin tärkeänä lasten päiväkotielämässä. Myös leikin mielekkyys näytti olevan merkityksellistä ja lapset pyrkivät luomaan itselleen mahdollisimman hyvän

leikkiympäristön esimerkiksi hakeutumalla leikkutilaan, jossa oli leikkiä tukevia välineitä. Eteisessä ei sijainnut monia leikkivälineitä, mutta tästä huolimatta se oli lasten leikkipaikka. Lapset pelasivat eteisessä pelejä tai toivat tilaan leluja kuten autoja ja eläinhahmoja. He myös kuvittelivat itselleen erilaisia välineitä kuten miekkoja.

Pauliina: Joo. Leikkiä, no mitäs te leikitte sitte tossa eteisessä?

Netta: Siellä voi leikkiä ihan mitä haluaa.

Pauliina: Ihan mitä haluaa?

Netta: Mm, mä leikin eilen siinä poneilla. Sillä välill.. mä oon sellanen tyttö että täällä mä yleensä tahdon leikkiä yksinäni. Ilman ystäviä leikkimässä kanssani. Mut yleensä mut nähään leikkimässä Kertun kanssa. (haast 11)

Pauliina: Joo. Mitä muuta siinä eteisessä voi tehdä?

Pietari: Ää, leikkiä autoilla.

Pauliina: Joo.

Pietari: Ja voi pelata.

Pauliina: Pelatakin voi, mitä siinä voi pelata?

Pietari: No jotain pelii. (haast 12)

”Kaksi poikaa miekkailee eteisessä. Toisella on kädessään pehmeä papukaija ja toisella bionicle-lelu.” (hav 19.11.2009)

Myös Markströmin (2005, 69) tutkimuksessa lapset käyttivät eteishallia leikkipaikkanaan. Omassa tutkimuksessani näytti siltä, että eteisleikkejä leikittiin usein helposti siirrettävillä leikkivälineillä. Nämä välineet olivat suhteellisen pieniä ja kevyitä esineitä, jotka oli tuotu eteiseen joko lapsen kotoa tai lapsiryhmän toisista tiloista. Tällaisia olivat esimerkiksi autot, mopot, pelit ja pehmolelut. Myös muut lapset kertoivat eteisen välineleikeistä. Esimerkiksi Pekan mukaan autoilla voi leikkiä eteisessä silloin, kun läsnä ei ole ketään muita.

Välineleikkien lisäksi lapset leikkivät eteisessä keholeikkejä, joissa he hyödynsivät omaa vartalooaan leikin välineenä. Tällainen oli esimerkiksi Nooran kuvaama leikki, jossa lapset kuvittelivat olevansa eläimiä:

Pauliina: Joo, mitä te ootte leikkiny tässä, tässä eteishuoneessa?

Noora: Öö.. kissaa ja koiraa.

Pauliina: Joo.

Noora: Ja joskus vaan kilpikonaa ja koiraa ja joskus vaan koiraa.

Pauliina: Jaa. No mites te ootte leikkiny sitä?

Noora: Konntaamalla näin ja sanomalla eri ääntä.

Pauliina: Joo. No tykkääksää tästä huoneesta tästä eteisestä?

Noora: Joo.

Pauliina: Mikä siinä on kivaa?

Noora: *Kun siellä on tuollasia piilopaikkoja näille eläimille.*
 Pauliina: *Joo, ooksää ollu siellä joskus piilossa?*
 Noora: *(nyökkää)*
 Pauliina: *Joo. Mm. Sinne mahtuu varmaan justiin. Mahtuuko sinne piiloon?*
 Noora: *Mahtuu, minä mahun näin. (kyyristyy)*
 Pauliina: *Joo.*
 Noora: *Ja lidakin mahtuu. (haast 7)*

Myös muissa lasten haastatteluissa ilmeni, että eteisessä voi leikkiä ilman leikkivälineitä. Marjon mukaan eteisessä *voidaan leikkii vaikka jotain eläimii*. Myös havainnointiaineistossa (hav 18.11.2009) on esimerkkejä tällaisista kehollisista leikeistä: Väinö ja Noora leikkivät eteiskäytävän lattialla ratsastusleikkiä, jossa toinen lapsista oli ratsastaja ja toinen hevonen, jolla ratsastettiin. Hevonen konttasi lattialla ja ratsastaja istui tämän selän päällä. Leikkiin sisältyi naurua ja riehakasta käyttäytymistä. Kuukan (2009, 116) mukaan ruumiillisuutta pidetäänkin usein lapsille ominaisena ja luontaisena tapana toimia ja olla toistensa kanssa. Strandellkin (1995, 175) esittää, että lapset käyttävät kehoaan aikuisia enemmän muun muassa liikkumisessa ja kommunikoinnissa. Kehollisuuden lisäksi eteisleikit kertovat lapsen mielikuvituksen käyttämisestä. Koska eteisessä ei ollut valmiita leikkivälineitä, lapset käyttivät mielikuvitustaan keksiessään tekemistä itselleen ja toisilleen.

Eteisleikit olivat luonteeltaan sosiaalisia. Eteistila voidaankin nähdä erilaisten sosiaalisten kohtaamisten paikkana (Markström 2005, 64). Havainnoidessani eteisympäristössä sosiaalisuus näkyi leikkien lisäksi myös muissa toiminnoissa. Esimerkiksi pukemistilanteiden aikana lapset keskustelivat keskenään ja loivat sosiaalisia asemiaan suhteessa toisiinsa. He vitsailivat ja loruttelivat sekä pyysivät toisiaan liittymään leikkiin.

”Lasten omaa keskinäistä loruttelua eteisessä. Emilia tanssii ja keinuttaa itseään seisoen eteisen penkillä pukemisen yhteydessä. ”Kato Mauri, kato, mä tanssin!” (hav 17.11.2009)

”Katja on eteisessä. ”Katja, tuu leikkii junaradalla!” kuuluu nukkumahuoneesta eteiseen ja vessaan. ”Leikitään eläimillä.”” (hav 17.11.2009)

”Aino on riisumassa eteisessä. Häneltä kysytään: ”Leikitäänkö kahdestaan Aino?” Lapset lähtevät yhdessä eteisestä. (hav 19.11.2009)

Näin lapset myös neuvottelivat leikeistä ja leikkikavereista. Koska eteisessä oli runsaasti läpikulkuliikennettä, lasten oli jaettava tila jatkuvasti toisten toimijoiden kanssa. Näin eteinen ei ollut kovin rauhallinen leikkipaikka. Lasten eteisleikit olivatkin

verrattain lyhytkestoisia: niissä ei rakennettu pitkiä juonikulkuja eikä niitä ylläpidetty erityisen aktiivisesti. Lapset eivät myöskään pyytäneet aikuiselta lupaa mennä leikkimään eteiseen. Lisäksi eteisen kalustuksesta ilmeni, että tila oli suunniteltu ensisijaisesti pukeutumistoimintoihin ja läpikulkemiseen, ei niinkään pitkäkestoisen leikin paikaksi. Eteisellä oli kuitenkin tärkeä tehtävä: se toimi merkityksellisenä lasten kohtaamispaikkana päiväkotipäivän erilaisissa tilanteissa.

Vuorisalo (2009, 168–169) kuvaa päiväkodissa tapahtuvaa ajankululeikkiä. Ajankululeikissä lapset tekevät toisilleen useita erilaisia leikkitarjouksia. Niiden perusteella syntyy lyhyitä leikki-tilanteita, jotka muuttavat helposti muotoaan uusien leikki-ideoiden ilmaantumisen myötä. Leikin tarkoituksena on kuluttaa aikaa ja päästä osalliseksi toimintaan. Lasten eteisleikistä voidaan löytää yhtymäkohtia tällaiseen leikkiin. Koska eteisessä oli runsaasti sosiaalista toimintaa, se oli tärkeä paikka lapsen sosiaalisten suhteiden luomiselle. Lyhyissäkin eteisleikeissä lapset pystyivät luomaan kontaktia toisiinsa ja eteisessä saatu leikkikaveri saattoi säilyä myös seuraavissa lapsen leikeissä.

7.2 Eteinen lapsen piiloutumisen paikkana

Monet lapset kertoivat piiloutuvansa päiväkodissa joko aikuisilta tai toisilta lapsilta. Lapset piiloutuivat muun muassa ryömimällä lokeroeteisen penkin alle, hiipimällä toiseen huoneeseen ja menemällä eteisen verhoikomeroon. Usein ideana oli ensin piiloutua ja sitten kurkistella piilosta salaisesti. Vaikka toiset huomasivat piiloutujan, toiminta jatkui sujuvasti. Lapset menivät joko uuteen piiloon tai aloittivat jonkun toisen toiminnan. Piiloutuminen nähtiin siis leikinomaisena toimintana. Kyseessä ei kuitenkaan ollut perinteisenäkin tunnettu piiloleikki, jossa leikkijät sopivat etukäteen, että muut piiloutuvat, kun yksi toimii etsijänä.

Lapset aloittivat piiloutumisleikin oma-aloitteisesti ja spontaanisti. Leikin olemukseen sisältyi keskeisesti ajatus, että muut eivät huomaa piiloutujia ja näiden kurkkimista. Piiloutumisen tavoitteena oli usein erityisesti aikuisten vakoileminen.

Pauliina: Mitäs kivaa tässä vois tehdä tai.. Ooksää tehny jotain kivaa joskus näissä huoneissa?

Noora: Oon leikkinyt myös Mervin kanssa tässä huoneessa.

Pauliina: Joo, näissä kenkien luona?

Noora: Niin. Ja mää oon menny siitä jossain välissä aina tuonne piiloon.. aikuisia.

Pauliina: Jaa, aikuisia piiloon tonne verhon taakse?

Noora: Ja joskus tuonne (hiekkaleikki)pöydän alle. (haast 7)

Myös muut lapset kertoivat nimenomaan aikuiselta piiloutumisesta. Esimerkiksi Väinö kuvaili, että *silloin kun me vakoillaan (aikuisia) niin me mennään tuosta pikkuläppärit ja puhelimet kädessä*. Lapset olivat piiloutuneet aikuisilta muun muassa eteisen käytävällä sijaitsevaan verhokomeroon ja kenkäeteisen hiekkaleikkipöydän alle. Verhokomeroon piiloutumista esiintyi myös muissa haastatteluissa. Katjan mielestä lapset saavat mennä verhon taakse, mutta vain piiloon perinteisessä piiloleikissä tai *jos menee vaikka leikkii ja menee niitä pahiksia karkuun niin sillonki vois mennä, sillonki voi mennä sinne piiloon*. Näin Katja yhdisti piiloutumisen leikkimiseen muiden lasten kanssa. Toisaalta verhokomeroon ei saanut jäädä leikkimään pitkäkestoisesti. Kyseessä oli tila, jossa lasten oli mahdollista käydä vain nopeasti.

Verhokomeron lisäksi lapset pystyivät piiloutumaan lokeroeteisen penkin alle sekä kenkäeteisessä kenkien taakse ja hiekkaleikkipöydän alle (Netta). Netta kertoi, että hän piiloutuu joskus toisen lapsen kanssa kuivauskaapin ja seinän väliseen pieneen rakoon lokeroeteisessä. Toisinaan aikuiset voivat löytää lapset piiloistaan helposti. Netan mukaan *joskus ne (aikuiset) vähän saattaa epäillä, et me vaklatetaan*. Hän myös kertoi, että aikuiset yrittävät aina löytää lapset piiloista, mutta tällöin lasten täytyy etsiä pikaisesti uusi piilopaikka. Netan kuvailema piiloutuminen voidaan nähdä leikkinä, jota lapsi ylläpitää ja johon aikuinen osallistuu. Tällöin lapset piiloutuvat sellaiseen paikkaan, josta heidät on mahdollista nähdä. He ikään kuin haluavat tulla löydetyiksi.

Aikuisilta piiloutuminen tapahtui useimmiten kahden tai useamman lapsen ryhmissä. Näin piiloutumista voidaan pitää lapsen kollektiivisena toiminnan tapana, jolla hän ilmentää suhdettaan valtaa hallussa pitäviin aikuisiin. Kuten Skånfors ym. (2009, 102) toteavat, lapset voivat vetäytyä kollektiivisesti selkeästi rajattuihin tiloihin ja luoda näin yhteisiä paikkojaan. Kun lapset keksivät yhdessä piiloutua ja kurkistella aikuisia, he myös ilmentävät ikään kuin eroavaisuuttaan aikuisiin. Lisäksi he saattavat saada vallan ja hallinnan tunnetta voidessaan piiloutua ja tarkkailla aikuisia aikuisjohtoisessa päiväkotiympäristössä. Kuten Strandellkin (1995, 114) mainitsee, lapset suojelevat omaa tilaansa aikuisilta ja muilta lapsilta. Hänen mukaansa lapset

esimerkiksi kuiskailevat toisilleen ja piiloutuvat päiväkodin tiloihin pyrkiessään saamaan haltuunsa omia paikkoja.

Aikuisten lisäksi lapset piiloutuivat toisilta lapsilta. Esimerkiksi Väinö kertoi leikkivänsä joskus Bratz-nukeilla. Joillain lapsilla oli kuitenkin tapana nauraa hänen leikeilleen, joten Väinö kertoi hiipivänsä eteisen verhokomeron kautta haastatteluhuoneeseen, jossa hän sai leikkiä nukeilla rauhassa:

Väinö: Minä vaan toivon että, toivon semmosta, että kun mä leikin brätseillä niin, mä niin hiivin tonne.. tonne.. (osoittaa haastatteluhuoneen seinän alle, jossa puolen metrin korkuinen rako)

Pauliina: Joo, tonne alle.

Väinö: ..tonne.. tänne ihan.. rauhassa leikkimään niillä brätseillä.

Pauliina: Rauhassa?

Väinö: Hmm, että sillon kun ne, sillon kun tytöt huomaa niin ne alkaa nauraa mulle.. mä en tykkää siitä. (haast 2)

Piiloutumalla toisilta lapsilta Väinö haki aktiivisesti mahdollisuuksia rauhalliseen ja hänelle mieluisaan leikki- ja oleskelutilaan. Kuten Skånfors ym. (2009, 95) sekä Strandell (1995, 106) esittävät, päiväkodin tilat ovat yhteisiä, jolloin ne ovat kaikkien lasten käytettävissä tasapuolisesti. Tällöin lapsen on keksittävä, miten hän pääsee käyttämään tiloja haluamallaan tavalla. Väinön tapauksessa piiloutuminen toimi tällaisena keinona. Hiivittyään haastatteluhuoneeseen Väinön ei tarvinnut kertoa muille lapsille, mitä hän aikoo leikkiä. Väinö ei osannut kertoa, miksi hänen nukkeleikeilleen nauretaan, mutta tulkintani mukaan 5–6-vuotiaat lapset ovat jo tietoisia yhteiskunnan normatiivista sukupuolirooleista. Nukkeleikkejä saatetaan tällöin pitää ”tyttöjen leikkeinä”. Myöhemmin haastattelussa Väinö palasi kertomaan Bratz-nukeista ja mainitsi, että toisinaan hän leikkii niillä myös kenkäeteisessä. Jäinkin pohtimaan, miksi juuri kenkäeteinen sopii nukeilla leikkimiseen. Päädyin siihen, että koska kenkäeteinen sijaitsee fyysisesti kauempana ryhmän muista tiloista kuin esimerkiksi lokeroeteinen, kenkäeteisessä on mahdollista leikkiä toisten lasten huomaamatta. Tarvittaessa lapset voivat myös piiloutua kenkäeteisen hiekkaleikkipöydän alle.

7.3 Eteinen lapsen omien tavaroiden paikkana

Jo aineiston keräämisen alkuvaiheessa kiinnitin huomiota siihen, että lapset kertoivat minulle usein henkilökohtaisista tavaroistaan ja vaatteistaan, joita näkyi esimerkiksi haastattelun apuna käyttämissäni valokuvissa. Lapset kokivat omat tavaransa, vaatteensa ja askartelujensa tuotokset erityisen tärkeiksi päiväkotiympäristössä. Seuraavat aineistoesimerkit selventävät lukijalle niitä tapoja, joilla lapset toivat haastatteluissa esiin omia erilaisia tavaroitaan.

Aino: Tässä on kaikki värittäny.. me ollaan tehty Kallen kaa tuo. (haast 1)

Sakari: Toi on mun tekemä! (maalauksesta, jonka näkee valokuvassa) (haast 3)

Väinö: Hei, mun... tää näyttää ihan mun takilta! (haast 2)

Katja: Tuolla näkyy mun reppu vai onko se Heinin reppu? (haast 5)

Pauliina: No tulisko sulle mieleen jotain juttuja vielä näistä paikoista? (valokuvat)

Karoliina: Ei.

Pauliina: Joo-o.

Karoliina: Näistä kahesta tulis yks mieleen.

Pauliina: Joo, kerro vaan.

Karoliina: Arvaapa mitkä kengät tästä on mun? Saappaat?

Pauliina: Mm.. saappaat.. tossa on yhet saappaat jotka näkyy aika hyvin, nuo.

Karoliina: Joo. (haast 10)

Pauliina: No, mä voisin näyttää sulle täältä yhen valokuvan teidän tästä toisesta eteisestä. (lokeroteisen valokuva)

Netta: Niin tästä.

Pauliina: Joo.

Netta: Mutta tämä.. mutta minun (korostaen) kaappini ei ole tässä.

Pauliina: Niin.

Netta: Se on tossa., se on tossa käytävällä – – (lause jatkuu) (haast 11)

Kuten lasten puheenvuoroista ilmenee, lapset kertoivat omista vaatteistaan, värityskuvistaan ja maalauksistaan sekä korostivat lokeroakaappiansa omistusoikeutta. Lisäksi lapset kiinnittivät huomiota toisten lasten vaatteisiin ja leluihin. Esimerkiksi Sakari luetteli, että *tuo on ton Kallen reppu, ja toi on sen takki, se on nyt kipeenä tääl.* Näin lapsilla näytti olevan tietoa myös toisten lasten tavaroista.

Eteinen toimi lasten kotoa tuotujen leikkivälineiden ja vaatteiden säilytyspaikkana. Leikkikalut ja vaatteet säilytettiin niille tarkoitetuissa lokeroissa silloin kun ne eivät olleet käytössä. Lokeron reunassa luki sen lapsen nimi, jonka käytössä kyseinen lokero oli. Lokeroita ei kuitenkaan saanut käyttää päiväkodin lelujen säilyttämiseen vaan niiden paikka oli muualla.

*Pauliina: Minkälaisia leluja siellä sitte saa pitää siellä lokeroissa?
 Marjo: Pehmoleluja ja sitte semmosii tavallisia leluja ku on lelupäivä.
 Pauliina: Joo, niin justiin. Saako siellä pitää päiväkodin leluja?
 Marjo: Ei. (haast 9)*

Lapset saivat tuoda omia leikkivälineitään päiväkotiin tiettyjen sääntöjen puitteissa. Lelupäiväksi kutsuttiin yhtä lasten ja aikuisten yhteisesti sopimaa viikonpäivää, jolloin lasten sallittiin ja myös odotettiin tuovan oman lelun tai tavaransa päiväkotiin. Nämä leikkivälineet esiteltiin aikuisille ja toisille lapsille yhteisessä kokoontumisessa. Niillä voitiin leikkiä tilanteissa, joissa ei ollut aikuisen ohjaamaa toimintaa. Katjan mukaan lelupäivänä lapset saavat tuoda päiväkotiin myös kovia leluja, kun muina päivinä kotoa tuotavan lelun täytyy olla pehmoinen:

*Pauliina: Minkälaisia tavaroita teillä yleensä onkaan tuolla lokeroissa sitte?
 Katja: Siel on omia leluja.. sitte siellon omia tavaroita, siellä voi olla omia kirjoja, omia pehmoleluja.
 Pauliina: Joo, saatteko te tuua tänne päiväkotiin kuinka paljon omia leluja?
 Katja: No öö.. ainakin kolme.
 Pauliina: Joo, minkälaisia leluja tänne saa tuua?
 Katja: Mut sillon ku ei oo lelupäivä ei saa tuua kovaa lelua, ku vaan pehmolelun.
 Pauliina: Joo.
 Katja: Sitte lelupäivänä voi tuua minkä tahansa lelun tahans..
 Pauliina: Joo. Minkälaisia leluja sää yleensä tuot lelupäivänä?
 Katja: Mää tuon pehmoleluja tai kovia leluja.. tai mun brätsejä.
 Pauliina: Brätsejä, joo. (haast 5)*

Kovien ja pehmoisten lelujen erottelu tuli esiin myös joidenkin muiden lasten kommentoissa. Esimerkiksi Väinö kertoi, että *sillon ku on lelupäivä niin saa tuoda ihan kovia leluja*. Myös muut lapset mainitsivat lelupäivän keskustellessamme leikkimisestä ja eteistiloista. Netta perusteli leikkiponinsa tuomista kyseisenä päivänä toteamalla, että *koska lelupäivä on tänään niin mä toin sen ponin*. Havainnoin lapsiryhmän toimintaa kahtena lelupäivänä. Sain tietää lelupäivästä aamulla, kun lapset tulivat näyttämään minulle lelujaan. Lokeroeteinen toimikin tärkeänä lelujen esittelemisen paikkana jo ennen varsinaista esittelytilannetta. Lapset kertoivat leluistaan ja leikkivät niillä lokeroeteisen penkeillä heti päiväkotiin tultuaan (hav 19.11.2009).

Lasten omat leikkivälineet loivat mahdollisuuksia uudentilaisille leikeille ja toiminnoille päiväkodissa. Esimerkkutilanne tapahtui lelupäivänä lokeroeteisessä, kun Väinö oli tuonut päiväkotiin leikkikalukaupan mainoslehden, jossa oli esitelty monia erilaisia leikkivälineitä (hav 19.11.2009). Yhdessä kolmen muun lapsen kanssa Väinö selaili lehteä eteistilassa. Tällainen lehden selaaminen oli havaintojeni mukaan

harvinaista kyseisessä lapsiryhmässä. Syynä oli ehkä se, että tiloissa ei ollut tarjolla lapsille tarkoitettuja lehtiä. Tällä tavoin myös toisten lasten tuomilla leikkivälineillä oli merkitystä siinä, millaiseksi lapsen toiminta lelopäivänä muodostui. Seuraavassa esimerkissä Pekka kertoo, että lelopäivänä hän leikkii omilla leluillaan toisen lapsen kanssa. Leikki tapahtuu eteistiloissa. Pekan kertomuksessa huomioitavaa on, että molemmilla lapsilla on hieman samanlaiset leikkivälineet ja kun molemmat tuovat nämä lelunsa päiväkotiin, mielekäs yhteisleikki mahdollistuu:

Pauliina: No, mitäs muita juttuja sää voit tehdä tässä eteisessä?

Pekka: Voi.. (miettii)

Pauliina: Tai mitä sä yleensä teet tässä?

Pekka: Leikitään lelopäivinä aina niin semmosilla leikkimopoilla tossa.

Pauliina: Jaa, onko ne mopot teidän, jonku omia?

Pekka: Joo.

Pauliina: Joo.

Pekka: Kallella on maanpyörät ja mulla on krossit. (haast 4)

Olen käsitellyt tässä paljon lasten omia leikkivälineitä, mutta myös lasten askartelut, piirustukset, vaatteet ja lokerot olivat lapsille merkityksellisiä. Näyttäisikin siltä, että asian ydin on konkreettisen esineen tai tavaran omistamisessa tai siinä, että tavara mielletään omaksi. Esimerkiksi piirustukset ja askartelut voidaan ajatella niiden lasten omiksi, jotka ovat tehneet ne. Voidaan kysyä, onko omien tavaroiden korostaminen lapsen tapa tuoda itseään esiin päiväkodin ympäristössä, jossa lapselta vaaditaan paljon sopeutumista ja toisten toimijoiden huomioimista. Lasten haastatteluissa ilmeni, että lapset eivät saa koskea toistensa tavaroihin ilman lupaa.

Pauliina: Mitäs sun mielestä tarkoittaa sääntö? Tai minkälaisia sääntöjä on teillä täällä? (hiljaisuus) Tulisko sulle jotakin mieleen?

Sakari: Ei saa rikk.. ei saa koskea toisten tavaroihin ilman lupaa.

Pauliina: Joo. Minkälaisia tavaroita se koskee?

Sakari: Hmm..

Pauliina: Onko se.. ne tavarat niitten lasten omia?

Sakari: Niin, ku meil on muutenka.. viikon toisiks viimeinen päivä on lelopäivä.

Pauliina: Lelopäivä on sitte, joo, niin sit saa tuua?

Sakari: Hmm.

Pauliina: Ja sitte?

Sakari: Nii ei saa koskea toisten leluihin.

Pauliina: Joo.

Sakari: Ei saa rikkoo leluja. (haast 3)

Myös Katja kertoi, että toisten lasten tavaroita ei saa ottaa eteisen naulakosta. Näin lapsella itsellään on hallinta omiin tavaroihinsa. Cobb-Mooren ym. (2010, 379) mukaan päiväkodin toimintavälineiden ja paikkojen hallussapito auttaa lapsia säätelemään ja

kontrolloimaan vertaisryhmänsä vuorovaikutusta. Tavaroiden hallinta mahdollistaa muun muassa sen, että lapset voivat kieltää muiden lasten osallistumisen toimintaan. Esimerkiksi lelupäivänä lapset saavat mahdollisuuden määritellä, ketkä pääsevät osallistumaan hänen omalla leikkivälineellään leikkimiseen.

7.4 Eteinen aikuisjohtoisten sääntöjen paikkana

Lasten suhde tilasääntöihin oli moninainen. Toisaalta lapset hyväksyivät säännöt ja jopa ylläpitivät niitä. Toisaalta sääntöjä myös vastustettiin. Tässä alaluvussa esittelen lapsen erilaisia tapoja suhtautua eteistiloissa ilmenneisiin sääntöihin. Lapsen omat tavoitteet olivat merkityksellisiä siinä, miten lapset toimivat päiväkodin sääntöjen kentällä.

7.4.1 Lapset hyväksyivät eteisen säännöt

Lapset olivat omaksuneet ja sisäistäneet monia alun perin aikuisen luomia sääntöjä, jotka määrittivät lasten toimintaa eteistiloissa. Sääntöjen sisäistäminen näkyi muun muassa siinä, että lapset olivat melko itseohjautuvia pukemisen ja riisumisen toiminnoissa. Esimerkiksi ulkoilusta tultaessa lapset tiesivät, mihin heidän täytyy viedä ulkoiluvaatteensa (hav 19.11.2009). Lapset tiesivät myös, miten heidän odotetaan toimivan päiväkodissa ja millaiset säännöt heitä velvoittavat. He osasivat halutessaan toimia sääntöjen mukaisesti. Kallialan (1999, 202) mukaan lapset eivät välttämättä koe, että päiväkotia on täynnä sääntöjä, koska monesta säännöstä on tullut itsestään selvä ja lapset ovat sisäistäneet sen. Kun lapset vapaaehtoisesti noudattavat sääntöä tai toimintatapaa, sen ei tunneta sitovan liikaa eikä sitä välttämättä edes mielletä säännöksi. Tällainen sääntö voi olla esimerkiksi ulkovaatteiden säilyttäminen lapsen omassa lokerossa.

Lasten mukaan sääntöjen hyväksyminen ja noudattaminen on helppoa muun muassa silloin, kun tuloksena on lapselle mielekästä toimintaa. Esimerkiksi Netta piti ulkoilusta, joten hän koki helpoksi pukea ulkovaatteet päällensä viivyttämättä:

Pauliina: Tulisko sulle muuta mieleen vaikka siitä kun te lähete pihalle? Tai kotiin tai johonkin puette?

Netta: No siitä tulee mieleen.. no pukemisessa niin tulee se, että ei saa viivytellä eikä.. pitää vaan pukea. Ettei saa viivytellä yhtään.

Pauliina: Joo. Minkä takia ei saa viivytellä? (hiljaisuus) Tiiätkö?

Netta: Sitä en tiä.

Pauliina: Joo. Miltä se tuntuu että ei saa viivytellä?

Netta: No.. ei se oikein miltään. Veera yleensä viivyttelee siinä pukemisessa. Mää en koskaan viivyttele siinä pukemisessa, heti ku sanotaan että puke.. vessaan ja pukemaan niin sitten mää menen vessaan ja pukemaan ja.

Pauliina: Joo. Onks se helppoo mennä sillai viivyttelemättä?

Netta: On. Sillon pääsee melkein aina tokana tai ekana tai kolmantena ulos. Sillon pääsee nopeammin ulos, kun ei viivyttele.

Pauliina: Joo. Tykkääksää olla ulkona?

Netta: Kyllä, ulkona keksii minusta parempia leikkejä kun sisällä. (haast 11)

Myös muut lapset kertoivat tekevänsä niin kuin aikuinen pyytää. Noora luetteli, että lapset noudattavat aina aikuisen pyyntöä lähteä ulkoilemaan, ulkoilemasta sisätiloihin tai syömään. Tähän syynä hän mainitsi lasten tavoitteet estää tylsistymistä, kylmyyttä tai nälkää.

Pauliina: No tekeekö lapset, jos aikuinen sanoo jotain, niin tekeekö lapset sitte aina niinku aikuinen sanoo?

Noora: No, ei ihan aina. Mutta lähtee aina ulos kun ne aikuiset pyytää, ja sisälle.

Pauliina: Joo. Minkähän takia ne niissä sitte lähtee aina? Minkähän takia ne lähtee aina ulos ja sisälle?

Noora: Ja syömään.

Pauliina: Joo.

Noora: Ettei niille tule nälkä ja ettei niille tule tylsä si.. tylsää sisällä tai ulkona tylsää.

Pauliina: Mm.

Noora: Tai ulkona paleltaa. (haast 7)

Lapset noudattivat aikuisen ohjeita, sääntöjä ja pyyntöjä ainakin siis silloin, kun siitä oli heille itselleen hyötyä tai iloa. Joitain sääntöjä oli myös hankala noudattaa. Esimerkiksi Väinön mukaan on vaikea noudattaa sääntöä, joka kieltää sisätiloissa juoksemisen. Sakari sen sijaan piti haasteellisena sääntöä, jonka mukaan lasten pitää toimia hiljaisesti. Hän kertoi, että toimiessaan päiväkodin sisätiloissa hänen on vaikea pitää äänenvoimakkuuttaan matalana.

7.4.2 Lapset näkivät tilasäännöt tarpeellisina ja hyödynsivät niitä

Tilasääntöjen hyväksymisen lisäksi lapset kokivat, että säännöt ovat tarpeellisia ja hyödyllisiä. Esimerkiksi Netta kertoi, että sääntöjä tarvitaan yleisen järjestyksen ylläpitämiseksi ja lasten kontrolloimiseksi:

Pauliina: Mistäs te tiätte että teille tulee uusia sääntöjä?

Netta: No kun niitä vaan tulee.

Pauliina: Joo. Sanotaanko niistä teille tai?

Netta: Sanotaan tietysti.

Pauliina: Joo.

Netta: Kun eihän me muuten tiedetä. Ja sitte me saatetaan tehdä sellasta mitä ei tuota saisi.

Pauliina: Joo-o. Mitä semmosia juttuja..

Netta: Mutta jos täällä ei olis sääntöjä niin sitte täällä menis mullin mallin jos jokainen saisi tehdä sellasta mitä itse haluaa. (haast 11)

Muutkin lapset kertoivat, että päiväkodin säännöt ovat tarpeellisia. Sakarin mukaan sääntöjä tarvitaan, koska ilman niitä lapset rikkoisivat tavaroita ja aiheuttaisivat meteliä. Myös Karoliina mainitsi, että ilman sääntöjä lapset riehuisivat ja tekisivät heiltä kiellettyjä asioita. Laattala ja Raitala (1998, 110) toteavatkin, että säännöt luovat lapsille turvallisuuden tunnetta. Lapset kokevat säännöt tarpeellisiksi, koska niiden avulla he tietävät, mitä he saavat tehdä ja mikä on kiellettyä. Thornbergin (2008, 421) mukaan lapset hyväksyvät sellaiset säännöt, joita he pitävät järkevinä ja mielekkäinä. Turhimpina sääntöinä lapset kokivat hänen tutkimuksessaan etikettisäännöt, jotka määrittivät esimerkiksi lasten pukeutumista sisätiloissa. Tällaiset säännöt nähtiin hyödyttöminä ja jopa väärinä. Lapset myös hyväksyivät näiden sääntöjen rikkomisen, koska siitä ei seurannut kellekään mitään pahaa.

Lapset käyttivät tilasääntöjä ja aikuisen auktoriteettia hyödykseen omien tavoitteidensa saavuttamisessa. Samalla he ylläpitivät olemassa olevia sääntöjä. Sääntöjen ylläpitäminen saattoi tapahtua esimerkiksi siten, että lapsi kertoi päiväkodin aikuiselle toisen lapsen sääntörikkomuksista.

Pauliina: Joo. (hiljaisuus) Onko se sitte vaikeeta, jos kaikki lapset haluaa leikkiä samalla lehulla?

Katja: On. Siitä riitelee ja sitte jotai vois sattua.

Pauliina: Joo, mm.

Katja: Sit vaikka joku vois tönästä tai purra sitä, niin siitä ei voi mennä kertoo opelle, ku kaikki riitelee ja on eessä. (haast 5)

Thornen (1993, 77) mukaan lapsi voi kertoa aikuiselle esimerkiksi kiusaamistilanteista. Tällä tavoin hän voi pyrkiä kohentamaan omaa tai toisen lapsen tilannetta ja lopettamaan kiusaamisen. Havaitsin aikuiselle kertomista myös tilanteessa, jossa lapset odottivat jonossa ruokailuun lähtöä eteisen käytävällä (hav 18.11.2009). Sääntönä oli, että toisia ei saa etuilla, joten lapsen etuilla muut lapset kertoivat siitä heti läsnä olevalle aikuiselle.

Toimintaa ja tilojen käyttämistä määrittelevät päiväkodin säännöt eivät olleet absoluuttisia. Ne mukautuivat ja niitä mukautettiin lasten toimintaan sopiviksi. Esimerkiksi joidenkin lasten mielestä eteisen käytävällä sijaitsevaan verhokomeroon ei saanut mennä leikkimään. Toisaalta verhon takana sai kuitenkin käydä nopeasti, esimerkiksi piiloutua leikissä muilta lapsilta.

7.4.3 Lapset vastustivat tilasääntöjä

Sen lisäksi että lapset hyväksyivät ja noudattivat sääntöjä, he vastustivat niitä ja jättivät niitä aktiivisesti noudattamatta. Haastatteluissa jotkut lapset arastelivat kertoa sääntörikkomuksistaan. Toisaalta jotkut kuvailivat avoimesti, kuinka he olivat vastustaneet sääntöjä. Useassa haastattelussa lapsi kertoi jonkun toisen lapsen tekemästä sääntörikkomuksesta. Moni lapsista näytti pitävän sääntöjen rikkomista sallittuna tekona, kunhan se ei tule päiväkodissa työskentelevien aikuisten tietoon. Thornberg (2008, 425) toteaaakin, että yksi lapsen tapa vastustaa sääntöä on piiloinen vastustaminen (false acceptance), jossa lapsi ei ilmaise aikuiselle tyytymättömyyttään sääntöä kohtaan. Tällöin lapsi ilmentää pikemminkin toiminnallaan, miten hän suhtautuu sääntöön. Toiminta on lapsen väline luoda ympäristöä ja rakentaa toimijuuttaan siinä.

Lapset kertoivat vastustaneensa tilasääntöjä muun muassa menemällä varastoon ilman aikuisen lupaa.

Pauliina: Minkälaisia sääntöjä teillä täällä on? Osaatko sanoa?

Aino: Jos ope sanoo että ei saa ottaa niin ei saa ottaa.

Pauliina: Joo.

Aino: Jos nuo nuo yhet.. Eevertti, Minna, Kalle ja Mervi.. niin ne meni ilman lupaa tonne yhteen varastoon.

Pauliina: Joo.

Aino: Ope sano että ei niin ne meni kyllä. (haast 1)

Myös eteisen varrella sijaitseva haastatteluhuone mainittiin tilana, jossa lapset olivat leikkineet vastoin aikuisen tahtoa. Karoliinan ja Netan mukaan jotkut lapset olivat menneet leikkimään haastatteluhuoneeseen aikuisen kiellosta huolimatta. Väinökin oli tietoinen samanlaisesta tilanteesta. Hänen mukaansa lapset olivat menneet salaa huoneeseen, ja aikuinen oli huoneeseen tullessaan huomannut sääntörikkomuksen. Koska päiväkodin tilat ovat kaikkien lasten yhteisessä käytössä, lasten voi olla vaikea löytää tiloista omia paikkoja esimerkiksi toisten luota vetäytymiseen (Skånfors ym.

2009, 95). Tällöin lasten on joskus tarpeellista rikkoa tiloihin ja niiden käyttöön kohdistuvia sääntöjä ja luoda tällä tavoin tilaa vetäytymiselleen.

Moni lapsi kertoi haastatteluissa ensin jonkun säännön, mutta välittömästi sen jälkeen totesi, että kyseistä sääntöä on rikottu. Esimerkiksi Netta kertoi, että lokeroeteisen penkkien alle ei saa mennä, mutta sinne on kuitenkin joskus menty piiloon tai leikkimään:

Netta: – – tuonne alle (lokeroeteisen penkkien alle) ei saa mennä.. tuonne alle on joskus menty piiloon. Siellä voidaan leikkiä kotipesää. (haast 11)

Lapset siis tiesivät säännöt, mutta vastustivat niitä tietoisesti. Myös Katja kertoi, että lapset eivät saa rakentaa majaa lokeroeteisessä, mutta hän tiesi kuitenkin niin tapahtuneen. Väinö puolestaan kuvaili sääntöä, jonka mukaan haastatteluhuoneeseen ei saa kulkea huoneen seinän alla olevasta puolen metrin korkuisesta raosta. Hän kuitenkin mainitsi rikkoneensa tätä sääntöä.

Pauliina: Mitäs sitte tapahtuu jos joku menee sieltä? Onko joku joskus menny sieltä?

Väinö: No ei. (painottaen ei-sanaa)

Pauliina: Joo-o.

Väinö: Me ollaan salaa menty. (hymistelee, hymyilee)

Pauliina: Ootteko?

Väinö: Joo. Mä oon salaa menny, se on meidän salaluukku. (haast 2)

Lapset ylläpitivät ikään kuin eräänlaista näytelmää sääntöjen noudattamisesta. He kertoivat ensin hyväksyvänsä säännöt ja aikuisen auktoriteetin, ylläpitivät sääntöjä sekä toimivat sääntöjen mukaisesti. Toisaalta he kuitenkin sovelsivat sääntöjä ja vastustivat niitä tietoisesti. Herää kysymys, mitä tämä kertoo lapsista ja lapsena olemisesta. Esittävätkö lapset aikuisille noudattavansa sääntöjä, vaikka todellisuudessa he vastustavat niitä jatkuvasti?

Lasten vastustaessa lapsiryhmässä vallitsevia sääntöjä sekä jäädessä näistä vastustusyrityksistä kiinni, he kohtasivat erilaisia ja eritasoisia seurauksia. Helposti itsestään selvänäkin pidetty seuraus oli, että aikuinen kommentoi lapsen toimintaa tai kielsi sen suullisesti. Seurauksena saattoi olla myös, että aikuinen kommentoi lapsen rikkomusta muiden lasten nähden. Haastatteluhuoneeseen menemisestä ilman aikuisen lupaa seurauksena oli julkinen keskustelu:

Väinö: No.. muut lapset tekee niin.. niinkun, tiesitkö että Mervi, Kalle, Vilho ja Leena, niin ne kellä.. silloin ku ne yritti mennä, silloin kun ne sanoi että opelle että, saako mennä haastatteluhuoneeseen niin ope sanoi että ei, ja sitten ne menikin.. sitten ne meni hiippien sinne haastatteluhuoneeseen ja sitten kun ope tuli kattomaan niin hupsishei, ne oli siellä! Täällä siis.

Pauliina: Niin just, no mitäs ope sitte sano?

Väinö: Että.. no, kokoontumisella eilen niinkun toissapäivänä niinkun torstaina, niin silloin kävi niin että se teki.. niin silloin kokoontumisella.. kokoontumisen lopussa sanottiin niin että toi Antti (ryhmän aikuinen) sano niin että Merville näin, että Mervi, Kalle, Vilho ja Leena, niin sitten sitten.. että kun ne meni niin kun ne meni.. kun ne oli menossa haastatteluhuoneeseen niin mä sanoin ei (muuttaa ääntään matalammaksi) ja sitten kun mä tuln kattomaan niin hupsis hei, ne oli siellä. (haast 2)

Lapset tiesivät, että sääntöjen rikkomisesta seuraa yleisesti rangaistuksia. Esimerkiksi Karoliina kertoi, että sääntöjen rikkominen voi aiheuttaa jäähyllä joutumista. Jäähyllä hän tarkoitti, että lapsi asettuu istumaan tiettyyn paikkaan miettimään rikkomustaan. Hän kuitenkin lisäsi, että päiväkodissa ei ole tapana laittaa lapsia jäähyllä. Katjan mukaan sääntöjen rikkomisen seurauksena on, että lapsen täytyy pyytää anteeksi ja sanoa, että hän ei tee enää koskaan kiellettyä asiaa.

8 YMPÄRISTÖ JA LAPSEN AKTIIVINEN TOIMINTA TOIMIJUUDEN TOTEUTUMISESSA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millainen päiväkodin fyysinen ja sosiokulttuurinen ympäristö on, ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa lapsen toimijuuden toteutumiselle. Lisäksi tarkastelin, miten 4–6-vuotiaat lapset hyödyntävät ympäristöään pyrkiessään toteuttamaan toimijuuttaan. Yhteiskunnallisessa lapsuudentutkimuksessa on viime aikoina painotettu lapsen aktiivista toimijuutta ja sen rakentumista (esim. Kiili 2006; Lehtinen 2001; James, Jenks & Prout 1998; Strandell 1995). Toimijuutta ei voida kuitenkaan tarkastella erillään sen kontekstista (Hutchby & Moran-Ellis 1998b, 16, 21), joten myös ympäristön merkitystä toimijuuden muotoutumisessa tulee tutkia. Tässä tutkimuksessa käsittelin lapsen toimijuuden rakentumista päiväkodin eteisympäristössä. Näin sekä ympäristö että lapsen aktiivinen toiminta olivat merkityksellisiä tekijöitä lapsen toimijuuden rakentumisessa.

Tutkimustuloksissa nostin esiin viisi tekijää, joilla oli tulkintani mukaan merkitystä lasten toiminnan ja toimijuuden toteutumisessa. Lapsen toimijuuden rakentumisen kannalta merkityksellisiä olivat *eteisympäristön koko, eteisen fyysinen sijainti, ympäristössä olevat kalusteet ja välineet, lapsen ja päiväkodissa työskentelevän aikuisen välinen suhde* sekä *eteisympäristön käyttöä määrittelevät säännöt*. Lapsen toimijuus ei kuitenkaan määrittynyt ainoastaan näiden kautta, vaan hänen oma aktiivinen toimintansa ympäristössä oli myös tärkeä tekijä toimijuuden rakentumisessa. Tulososiossa korostin neljää lapsen tapaa toimia suhteessa päiväkodin eteisympäristöön:

leikkiminen ympäristössä, piiloutuminen ympäristössä, omien tavaroiden ja vaatteiden korostaminen sekä lasten erilaiset tavat suhtautua eteisympäristön käyttöön kohdistuviin sääntöihin. Nämä olivat lapsen tapoja ilmentää ja lisätä toimijuuttaan.

8.1 Päiväkodin ympäristö lapsen toimijuuden mahdollistajana

Saamieni tutkimustulosten mukaan päiväkodin ympäristö sekä mahdollistaa että rajoittaa lapsen toimintaa ja toimijuutta. Kuten Allas (1994, 73) esittää, fyysinen ympäristö voi estää, mutta myös edistää lapselle luonnollista toimintaa ja liikkumista. Lapsen aktiivista toimijuutta korostettaessa kiinnitetään huomiota muun muassa lapsen oikeuksiin tehdä päätöksiä omasta elämästään ja toiminnastaan. Joskus saattaa käydä jopa niin, että tähän keskitytään niin paljon, että ympäristön ajatellaan ainoastaan rajoittavan lapsen toimintaa ja toimijuutta. Tutkimustulosteni mukaan näin ei kuitenkaan ole. Sekä päiväkodin fyysinen että kulttuurinen ympäristö tarjoavat lapsen toiminnalle myös mahdollisuuksia. Ympäristö tukee lapsen toimintaa ja luo edellytyksiä lapsen toimijuuden toteutumiselle.

Kokemukseni mukaan päiväkotien *fyysiset tilat* ovat olleet puheenaiheena päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien keskuudessa. Tällöin on oltu huolestuneita muun muassa lapsiryhmän tilojen koon ja lukumäärän riittävydestä suhteessa ryhmän lapsilukuun. Tutkimustulosteni mukaan fyysisillä tiloilla on merkitystä lapsen päiväkotiarjen rakentumisessa. Myös Saarikankaan (1996, 36, 41, 127) mukaan fyysinen ympäristö jäsentää tilan käyttäjien toimintaa ja on osatekijä toimijuuden muotoutumisessa. Näin varhaiskasvattajien huoli tilojen riittävydestä ja monipuolisuudesta on oikeutettu. Esimerkiksi päiväkodin lapsiryhmässä, jossa ryhmällä on käytössään vain yksi toimintahuone eteisen ja vessan lisäksi, lasten mahdollisuudet jakaantua eri tiloihin voivat olla heikot. Sen sijaan ryhmässä, jolla on käyttöoikeus erilaisiin ja erikokoisiin tiloihin, lapsilla on edellä mainittua päiväkotia paremmat mahdollisuudet päästä leikkimään omiin ja häiriöttömiin tiloihin. Puroila (2002, 119) toteaa, että päiväkotien fyysiset ympäristöt poikkeavat toisistaan huomattavasti. Käsitykseni mukaan kaikkia päiväkoteja ei ole edes suunniteltu päiväkotikäyttöön, vaan ne saattavat olla entisiä asuinhuoneistoja tai yritysten liiketiloja. Tällöin ei ole varmuutta siitä, että ympäristö palvelee lasten toimimista, kehittymistä ja oppimista

parhaalla mahdollisella tavalla. Päiväkotiympäristöjen tarkasteleminen ja kriittinen arvioiminen onkin tärkeää erityisesti nyt, kun jatkuvaa tarvetta uusien päiväkotien rakentamiselle ja vanhojen korjaamiselle on esimerkiksi Jyväskylän kaupungin alueella (Jyväskylän Tilapalvelun investointiohjelma 2011).

Tutkimukseen osallistuneen lapsiryhmän fyysisiä tiloja voitaisiin luonnehtia monipuolisiksi ja suuriksikin, vaikka kokemusteni mukaan usein päiväkotien varhaiskasvattajat näkevät lisätilallekin olevan käyttöä. Lapsiryhmällä oli käytössään kuitenkin useita erillisiä huoneita, joihin lasten oli mahdollista sulkeutua rauhassa toistensa kanssa. Lisäksi lapsiryhmän vieressä sijaitsi päiväkodin liikuntasali, jossa lapset leikkivät aikuisen ja salivuorojen niin salliessa. Tulkintani mukaan fyysisen päiväkotiympäristön monipuolisuus on tekijä, jolla on merkitystä päiväkotiympäristön toimivuudessa. Strandellin (1995, 63–64) mukaan lapset pitävät usein laajoista ja etukäteen määrittelemättömistä tiloista. Näin oli myös omassa tutkimuksessani. Toisaalta tutkimustuloksissani korostui, että jotkut lapset nauttivat erityisesti pienissä tiloissa leikkimisestä. Pienet tilat tukivat tiettyjen leikkien toteuttamista sekä mahdollistivat rauhallisen leikkitilan rakentamisen. (ks. Kokljuschkin 2001, 74; ks. myös Laattala & Raitala 1998, 109.) Skånforsin ym. (2009, 107) mukaan lapset pyrkivät sekä osallisuuteen että vetäytymiseen päiväkodissa. Tästä syystä päiväkodissa on oltava myös riittävästi pieniä tiloja, joihin lasten on mahdollista vetäytyä leikkimään joko yksin tai kavereiden kanssa. Lapset myös ajattelevat keskenään eri tavoin siitä, millaiset toiminnot ja leikit ovat mielekkäitä. Yksi lapsi pitää nukkekotileikistä ja toinen autoleikistä. Joku nauttii sosiaalisista juoksuleikeistä ja joku leikkisi mieluiten yksin. Aikuisten tulee huomioida nämä kaikki lapset suunnitellessaan ja järjestäessään päiväkodin fyysisistä ympäristöä.

Tutkimukseni mukaan myös fyysisen päiväkotiympäristön *välineillä ja kalusteilla* on merkitystä lapsen toiminnan rakentumisessa. Kuten Kalliala (1999, 202) toteaa, fyysinen tila ja leikin välineet vaikuttavat siihen, mitä ja miten lapset leikkivät. Tutkitun lapsiryhmän eteisympäristössä oli esillä vain vähän leikkivälineitä. Tilassa sijaitsevat kalusteet sekä tilasta puuttuvat askartelu- ja leikkivälineet muovasivat lasten käsityksiä omista toiminnan mahdollisuuksistaan. Koska muun muassa lasten vaatteiden säilyttämiseen tarkoitettut naulakot ja lokerot sijaitsivat eteisessä, lapset mielsivät sen selvästi pukemisen paikaksi. (ks. myös Markström 2005, 64, 69.) Toisaalta lapset näkivät eteisen myös leikkipaikkanaan. Näin leikkivälineiden puuttuminen eteisessä ei estänyt leikkiä, vaan lapset toivat ja kuvittelivat tilaan tarvitsemiaan leikkivälineitä tai

käyttivät leikin välineenä omaa tai toisen lapsen kehoa. Tulkintani mukaan välineiden niukkuus tilassa saattaa kehittää lapsen mielikuvitusta ja sosiaalisia taitoja enemmän kuin tila, joka pursuaa erilaisia lapsille suunniteltuja leikkivälineitä (ks. myös Brotherus ym. 1999, 185). Tilanteissa, joissa lapsi määrittelee tavoitteekseen eteisessä leikkimisen, hänen tulee käyttää mielikuvitustaan leikin ja siihen tarvittavien välineiden keksimisessä. Sosiaaliset taidot kehittyvät, kun lapset neuvottelevat keskenään eteisleikkiensä sisällöistä. Kun valmiita leikkivälineitä ei ole, asioiden merkityksistä neuvotteleminen korostuu. Toisaalta on muistettava, että lapset eivät käytä valmiitakaan leikkivälineitä aina siten, kuin niiden suunnittelijat tai päiväkodin aikuiset ovat ajatelleet (Raittila 2009, 230; Brotherus ym. 1999, 185).

Fyysisen ympäristön lisäksi tarkastelin tutkimuksessani *päiväkotiympäristön kulttuurista ulottuvuutta*. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että fyysistä ja kulttuurista ympäristöä ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Kulttuurisella ympäristöllä on merkitystä muun muassa siinä, miten fyysistä ympäristöä käytetään ja ketkä sitä käyttävät. Tutkimusprosessini eri vaiheissa olen kokenut haastavana, että nämä ympäristön näkökulmat ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Halutessani käsitellä fyysistä ympäristöä olen sivunnut myös kulttuurista ympäristöä ja päinvastoin. Lapsen sosiaaliset vertaissuhteet olen rajannut selkeästi tutkimukseni ulkopuolelle, vaikka myös ne ovat olennainen osa lapsen päiväkotiympäristöä.

Lapsen ja aikuisen välinen suhde on kulttuurinen tekijä, joka osaltaan luo puitteet lapsen toiminnalle ja toimijuuden toteutumiselle päiväkodissa. Aikuisen auktoriteettiasema suhteessa lapseen antaa hänelle oikeuden rajoittaa lapsen toimintaa (Puroila 2002, 179). Tutkimukseeni osallistuneet lapset kertoivat aikuisen auktoriteettiaseman olevan tarpeellinen. Aikuisen määräysvallasta huolimatta lapset näyttivät olevan kuitenkin melko tyytyväisiä toimijuuden mahdollisuuksiinsa. He saivat tehdä valintoja leikkipaikastaan, leikkikavereistaan ja leikkiensä sisällöistä. Jotkut lapset jopa ilmaisivat, että heidän päiväkotitoimintaansa ei rajoita juuri mikään, vaan he voivat toimia lähes täysin haluamallaan tavalla. Lapset siis kokivat vapautta toimintojensa suhteen. Jäinkin pohtimaan, olivatko lapset tyytyväisiä toimijuuteensa nimenomaan siksi, että he saivat päättää leikkitoiminnoistaan. Haastattelussa lapset kuvasivat paljon leikkejään, ja leikkiminen nähtiin erityisen tärkeänä toimintona päiväkodissa. Näin lapset eivät välttämättä edes kokeneet tarvetta tehdä päätöksiä lapsiryhmän muusta toiminnasta kuten päivän etenemisestä tai aikuisten ohjaaman toiminnan sisällöistä. Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 18)

todetaan, leikki on lapselle ominaista toimintaa ja se on aktiviteetti, joka tuottaa lapselle iloa ja mielihyvää.

Päiväkodin aikuinen ylläpiti auktoriteettiasemaansa muun muassa *sääntöjen* avulla. Säännöt rajoittivat lasten liikkumista eteistilassa ja eri tilojen välillä, mutta myös mahdollistivat toimintaa. Ne toivat lasten päiväkotielämään paljon turvallisuutta ja ennakoitavuutta. Ilman aikuisjohtoisia sääntöjä lapset tekisivät omien sanojensa mukaan sellaisiakin asioita, joita he eivät saisi tehdä. Näin säännöt ylläpitivät yleistä järjestystä, edesauttoivat päiväkotiympäristön säilymistä mielekkäänä ja olivat siksi tarpeellisia. Tulkintani mukaan kokiessaan turvallisuutta päiväkotiympäristössä lapset voivat rentoutua ja keskittyä toimimiseen ja sosiaalisten suhteiden luomiseen. Näin turvallisuuden tunteen luominen lapselle on erityisen tärkeää päiväkotipäivän aikana. Myös varhaiskasvattajat perustelevat sääntöjä usein lasten fyysisen turvallisuuden ylläpitämisellä, jolloin he korostavat velvollisuuttaan huolehtia lapsista (Puroila 2002, 89).

Vaikka varhaiskasvattajilla on ammatillinen vastuu lapsista, he eivät ole mukana kaikessa, mitä päiväkodissa tapahtuu (Danby & Baker 1998, 157; Strandell 1995, 182). Tämä on tulkintani mukaan hyväkin asia. Lapsilla tulisi olla mahdollisuuksia toimia ilman aikuisen jatkuvaa tarkkailua. Näin lapset voisivat rakentaa sosiaalisia vertaissuhteitaan rauhassa sekä keskittyä leikkeihinsä ilman painetta siitä, mitä aikuisen läsnä ollessa voi sanoa tai tehdä. En väitä, että lasten tulisi saada toimia täysin ilman aikuisen valvontaa. Lasten toiminnan tilat tulisi järjestää kuitenkin siten, että lapsilla on mahdollisuus leikkirauhaan myös suhteessa aikuiseen. Tutkimassani lapsiryhmässä lapset saivat havaintojeni mukaan leikkiä myös keskenään ilman aikuisen läsnäoloa.

8.2 Lapsen aktiivinen toiminta päiväkotiympäristössä

Tutkimuksessani siis ilmeni, että lapsen toimijuuden toteutuminen on yhteydessä toiminnan ympäristöön ja sen ominaisuuksiin. Myös Lehtisen (2009, 110) mukaan ympäristössä olevilla toiminnanehdoilla on keskeinen merkitys lapsen toimijuudessa. Tämän lisäksi hän kuitenkin painottaa, että *lapsen toimijuus määrittyy aina lapsen oman aktiivisuuden tuloksena*. Myös omassa tutkimuksessani päädyin tähän

johtopäätökseen. Toimijuuden kannalta merkityksellistä on, miten lapset hyödyntävät tavoitteellisesti ja oma-aloitteisesti ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Aikaisemmat tutkimukset ovat tuottaneet tietoa monista lapsen aktiivisista tavoista toimia ympäristössä (esim. Markström & Halldén 2009; Skånfors, Löfdahl & Hägglund 2009; Raittila 2008). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että lapsi hyödyntää päiväkotiympäristöään ainakin neljällä konkreettisella tavalla. Näitä toiminnan strategioita esittelen seuraavaksi.

Leikkiminen voidaan nähdä lapselle ominaisena toimintana. Tutkimuksessani toin esiin leikkiä kuitenkin siksi, että lapset leikkivät ympäristössä, jota ei ollut suunniteltu leikkipaikaksi. Tuomalla eteisympäristöön tarvitsemiaan leikkivälineitä ja käyttämällä kehoaan leikin välineenä lapset tekivät eteisestä itselleen sopivan leikkipaikan. Tällä tavoin he vastustivat aikuisten eteistilalle etukäteen antamia merkityksiä. Rasmussenin (2004, 165, 171) mukaan lapset luovat aikuisten suunnittelemien ympäristöjen (places for children) sisään omia henkilökohtaisia toiminnan paikkojaan (children's places). Hän esittää, että ympäristöstä rakentuu lapsen paikka nimenomaan silloin, kun lapsi toimii siinä kehollisesti ja liittyy tilaan omia merkityksiään ja tunteitaan. Rasmussenin näkemykset tukevat omaa tulkintaani siitä, että lapset tekevät eteistilasta oman henkilökohtaisen (leikki)paikkansa kehollisuutensa ja mielikuvituksensa avulla. Brotherus ym. (1999, 170) toteavat, että nimenomaan leikki antaa lapselle mahdollisuuksia luoda suhteita ympäröivään maailmaan. Päiväkodissa tapahtuvan leikin avulla lapsi rakentaa suhdettaan sekä toisiin lapsiin että päiväkodin aikuisiin.

Leikkimisen lisäksi lapset hyödynsivät ympäristöään ja rakensivat toimijuuttaan *piiloutumalla*. Piiloutuminen voidaan nähdä sekä lasten leikkinä että heidän tapanaan tuoda esiin omaa suhdettaan aikuisiin. Piiloutuminen oli leikkiä esimerkiksi silloin, kun siihen sisältyi leikkiroolien ottamisia. Leikkinä voidaan pitää myös lapsen sellaista piiloutumista, jossa lapsi haluaa tulla löydetyksi ja menee tästä syystä helposti löydettävään piilopaikkaan. Koska lapset piiloutuivat paljon nimenomaan aikuiselta, piiloutumisen voidaan ajatella olevan myös lapsen keino hakea valtaa aikuisjohtoisessa päiväkotiympäristössä. Lapsiryhmässä vallitsi ajatus, että aikuisen tulee tietää, mitä lapsi tekee, kenen kanssa hän on ja missä toiminta tapahtuu. Piiloutumalla lapset vastustivat tätä aikuisen pyrkimystä hallintaan. Fyysisen ympäristön pienikokoiset kolot, raot ja komerot näyttivätkin olevan tärkeitä lapsille. Ne mahdollistivat piiloutumisen, oman tilan hakemisen ja erilaisen leikinomaisen

toiminnan. Rasmussenin (2004, 158) mukaan lasten tiloille antamat merkitykset ovat erityislaatuista. Tällöin lapsi voi kokea päiväkotiympäristössä olevan tilan tärkeäksi siksi, että hänellä on kokemuksia tilasta tietyn leikin ja tiettyjen kavereiden leikkipaikkana. Tutkimuksessani eräs lapsi kertoi piiloutuvansa haastatteluhuoneeseen saadakseen leikkiä rauhassa nukeilla. Piiloutumalla hän halusi välttää kiusaamistilannetta, jossa toiset lapset olisivat nauraneet hänen nukkeleikeilleen. Näin lapsi liitti haastatteluhuoneeseen ajatuksia rauhallisesta ja mielekkästä leikkiympäristöstä, ja tilasta tuli lapsen henkilökohtainen paikka lapsen oman toiminnan tuloksena.

Lapset korostivat ympäristössä sijaitsevien tavaroidensa omistusoikeutta. Lisäksi he näyttivät pitävän lelu päivästä ja esittelevän kotoa tuotuja lelujaan mielellään. Tämä sai minut pohtimaan, miksi lapset kokevat omat tavaransa niin tärkeinä. Vastausta voidaan etsiä esimerkiksi lasten mahdollisesta toiveesta hallita päiväkotiympäristössä käytettäviä tavaroita. Päiväkotiympäristön tilat ja leikkivälineet ovat pääosin päiväkodin omistamia, jolloin lapset joutuvat neuvottelemaan niiden käytöstä sekä aikuisten että toisten lasten kanssa. Sen sijaan lapsen kotoa tuotuihin tavaroihin hänellä itsellään on ensisijainen hallinta: jotkut lapset esimerkiksi kertoivat, että he eivät saa ottaa toisten lasten leluja näiden lokeroista. Thornen (1993, 82–83) mukaan päiväkodin ympäristön hallitseminen voi luoda lapselle vallantunnetta. Esimerkiksi fyysistä tilaa on yleensä vähän, joten se koetaan arvokkaana. Toisaalta voi myös olla, että lelu päivän aikaansaama esineympäristön muutos oli lapsille mieluisa. Yleisesti päiväkotiympäristön fyysiset ominaisuudet säilyivät melko samanlaisina päivästä toiseen ja esimerkiksi eteistilojen kalustus ja välineistö oli erittäin vakiintunutta. Lasten omat lelut toivat vaihtelua ja muuttivat fyysistä ympäristöä kyseisen päivän ajaksi. Lisäksi tämä muutos oli yllätyksellinen, koska lapset eivät voineet olla varmoja siitä, millaisia leikkivälineitä toiset lapset tuovat.

Neljäntenä lasten keinona edistää toimijuuttaan olivat heidän *erilaiset tapansa suhtautua aikuisjohtosiin sääntöihin*. Kuten Puroilankin (2002, 95) tutkimuksessa, lapset olivat sekä sääntöihin sopeutujia että rajojen rikkojia. Lapset kertoivat hyväksyvänsä säännöt ja toimivansa usein niiden mukaan. Tämän lisäksi he ylläpitivät sääntöjä aktiivisesti ja vastustivat niitä tarvittaessa. Näin lapset sekä edistivät että koettelivat päiväkodissa vallitsevaa sosiaalista järjestystä. Kuten Jordan ym. (1995, 339) toteavat, lapset käyttävät sääntöjä strategisesti säilyttääkseen oman sosiaalisen asemansa päiväkotiympäristössä. Lapset eivät siis ainoastaan joko ylläpidä sääntöjä tai vastusta

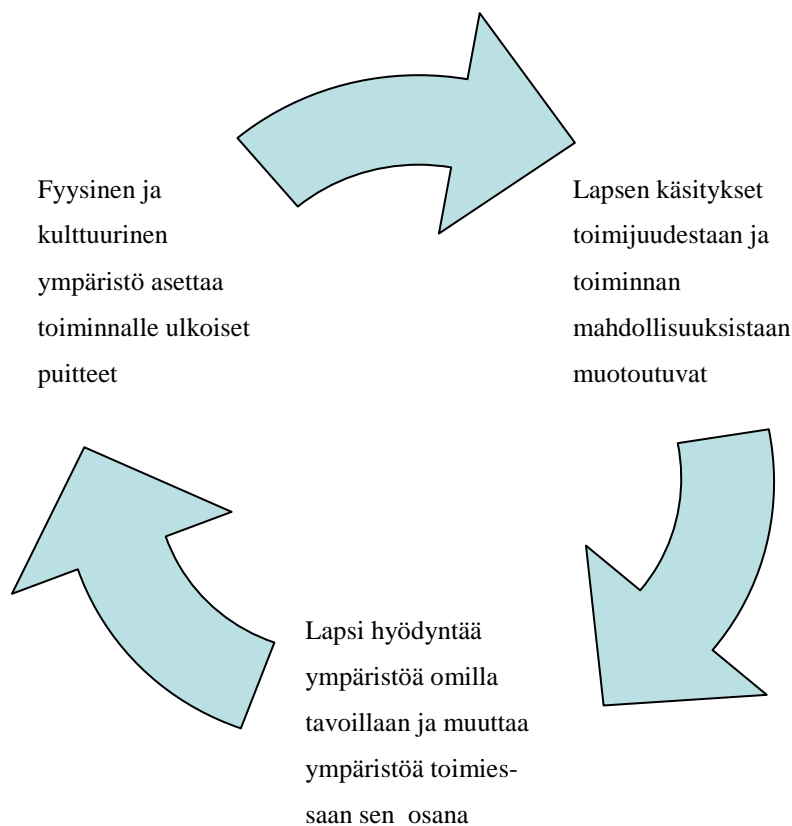
niitä vaan heidän suhtautumisensa vaihtelee. Tutkimukseni mukaan suhtautuminen sääntöihin perustuu lapsen omiin toiminnan tavoitteisiin. Kun säännöt tukevat lasten toimijuutta, lapset hyväksyvät ne ja valvovat niiden noudattamista. Sen sijaan sääntöjen rajoittaessa lapsen toimijuuden mahdollisuuksia ne kohtaavat vastustusta. Näin tutkimukseni tukee Hutchbyn ja Moran-Ellisin (1998b, 14) näkemystä siitä, että lapset pyrkivät aktiivisesti saavuttamaan omaehtoista toimijuutta ja pitämään sitä hallussaan.

8.3 Lapsen toimijuuden rakentuminen

Lapset näyttäytyivät tutkimuksessani erittäin joustavina toimijoina. Joustavuus tuli esiin muun muassa tilanteissa, joissa aikuinen kielsi lasten pääsyn tiettyyn tilaan. Haastatteluissa lapset kertoivat reagoivansa tällaisiin tilanteisiin keksimällä jotain muuta tekemistä. Strandellin (1995, 76) mukaan lapsilla on kykyä ymmärtää toisten lasten aikomuksia ja toiveita, sovittaa ja mukauttaa toimintojaan vaihteleviin olosuhteisiin ja muuttuviin osallistujakokoonpanoihin sekä siirtyä sujuvasti toiminnasta toiseen. Näin lapset ovat avoimia ja vastaanottavaisia ulkoapäin tuleville muutoksille. Tämä pätee myös suhteessa aikuiseen. Strandell (1995, 149) toteaa, että lapset liikkuvat luontevasti edestakaisin oman ja aikuisten tilanteenmäärittelyjen välillä. Tämä luo lapsille valmiutta nopeisiin muutoksiin ja uudelleenjärjestelyihin. Jäin myös pohtimaan, voisiko joustava asenne olla yksi lapsen selviytymiskeino aikuisjohtoisessa päiväkotiympäristössä. Lapselta odotetaan päiväkotipäivän aikana monia erilaisia asioita. Hänen käyttäytymistään kontrolloidaan ja toimijuuttaan rajoitetaan. Joustamalla omista tavoitteistaan ja toiveistaan lapsi pystyy toimimaan aikuisjohtoisessa ympäristössä siten, että hänen toimintansa ei aiheuta suuria ristiriitoja suhteessa aikuisen toiveisiin.

Tutkimustulosten pohjalta tekemiäni johtopäätösten mukaan lapsi ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksellisessa suhteessa keskenään (kuviot 4). Fyysinen, kulttuurinen ja sosiaalinen päiväkotiympäristö luo lapsen aktiiviselle toiminnalle ulkoiset puitteet. Toimiessaan tässä ympäristössä lapsi muodostaa käsityksiä toiminnan mahdollisuuksistaan ja asemastaan toimijana. Lapselle rakentuu käsityksiä esimerkiksi siitä, mikä päiväkotiympäristössä on sallittua ja mitä aktiviteetteja juuri hän voi tehdä kyseisessä ympäristössä (Raittila 2009, 231). Lapsi toimii ympäristössä näiden

käsitystensä pohjalta ja hyödyntää sitä parhaaksi tulkitsemillaan tavoilla. Samalla lapsi vähitellen muuttaa ympäristöä ja osallistuu näin uusien toimintaolosuhteiden luomiseen.



KUVIO 4. Lapsen ja ympäristön välinen suhde

Ympäristö ei ole pysyvä rakenne, joka olisi samanlainen jokaiselle lapselle. Lasten tulkinnat päiväkotiympäristöstään aikaansaavat sen, että lapset kohtaavat ympäristönsä aina omilla henkilökohtaisilla tavoillaan. Lisäksi ympäristö muuttuu sekä ajankohdan että sen mukaan, keitä ympäristössä on läsnä. Näin ympäristö syntyy prosessissa ja on jatkuvan uudelleenmäärittelyn alainen (Massey 2005, 61; Saarikangas 1996, 13). Tutkimuksessani tarkastelin neljää lasten tapaa kohdata fyysinen ja kulttuurinen päiväkotiympäristö. Näitä ei voida kuitenkaan pitää kaikkien lasten tapoina toimia ympäristössä. Enemmänkin niiden tarkoituksena on kuvata sitä, että lapsilla on keskenään erilaisia keinoja pyrkiä toimijuutensa toteuttamiseen. Kuten Raittilakin (2008, 144–146) osuvasti ilmaisee, jokainen lapsi merkityksellistää ympäristönsä omalla tavallaan. Näin sama ympäristö voi olla toisille lapsille leikkipaikka, toisille

piiloutumisen paikka ja toisille paikka, jossa tavataan muita lapsia. Lapsuuden ympäristöjen tutkimuksessa olisikin mielenkiintoista ja tärkeää huomioida lasten omat kokemukset ympäristössä toimimisesta. Näin voitaisiin saada näkyväksi muun muassa lasten erilaisuutta ja ympäristön monimerkityksellisyyttä.

Tutkimukseeni osallistuneet lapset suhtautuivat päiväkotiympäristöön luovasti. He eivät ottaneet ympäristöä vastaan täysin sellaisena kuin se heille annettiin vaan loivat siihen omia tulkittuja paikkojaan (ks. myös Rasmussen 2004, 158). Myös Raittilan (2008, 146) tutkimuksessa lapset liikkuvat kaupunkiympäristössä avoimin mielin eikä heidän tavoitteenakaan ollut käyttää ympäristöä siten, kuin se oli suunniteltu. Tutkittaessa lasten käsityksiä toiminnasta ja toimijuudesta onkin hyvä huomioida, että lapset ja aikuiset näkevät sekä toiminnan että ympäristöt eri tavoin. Strandellin (1995, 107–108) mukaan lapset suhtautuvat tiloihin aikuisia luovemmin eivätkä anna ennakkokäsitysten sitoa toimintaansa samassa määrin kuin aikuiset. Näin tilat ovat lasten näkökulmasta huomattavasti avoimempia ja muuttuvaisempia kuin niiden suunnittelijoiden silmin. Strandell (1995, 149) huomauttaa myös, että lapset määrittelevät toimintatilanteita aikuisista poikkeavalla tavalla. Tähän on syynä, että lasten yhteiskunnallinen asema aikaansaa heille erilaisia näkökulmia ja motiiveja suhteessa aikuisiin. Kummankaan osapuolen tulkinta tilanteista ei ole toista parempi tai oikeutetumpi vaan ne ovat yhtä tärkeitä. (Strandell 1995, 149, 180). Lasten käsitysten ja tilanteenmäärittelyjen tutkiminen on merkityksellistä, koska vain siten saadaan tietoa siitä, miten lapset itse näkevät toimintansa ympäristössä. Näiden lasten käsitysten pohjalta aikuiset voivat organisoida lasten elämää yhä mielekkäämmäksi, monipuolisemmaksi ja kehittävämmäksi.

Lapsen toimijuuden tutkiminen hänen konkreettisissa ympäristöissään on tärkeää. Kuten tutkimuksestani ilmenee, ympäristö on olennainen tekijä lapsen toimijuuden toteutumisessa. Ympäristön erilaisilla ominaisuuksilla on merkitystä lasten käsityksissä omista toiminnan mahdollisuuksistaan. Näin ympäristön tarkka kuvaaminen ja selittäminen on olennaista lapsen toimijuutta tarkastelevissa tutkimuksissa (DeVisscher ja Bouverne-De Bie 2008, 473). Lapsen toimijuutta ja sen rakentumista on tutkittu paljon suhteessa lapsen sosiaaliseen ympäristöön (esim. Lehtinen 2001). Toimijuus on erittäin sosiaalinen ilmiö, mutta myös fyysisen ja kulttuurisen ympäristön merkitys toimijuuteen tulee huomioida lapsudentutkimuksessa.

Toimiessaan ympäristössä lapsi tekee näkyväksi käsityksiään toimijuudesta sekä ilmentää suhdettaan kyseiseen ympäristöön. Tarkastelemalla lapsen toimintaa päiväkodissa voidaan selvittää, miten lapset näkevät itsensä suhteessa päiväkodin muihin toimijoihin sekä miten he rakentavat toimijuuttaan omaehtoisella toiminnallaan. Lähestyin tutkimusaiheittani kahden tutkimusmenetelmän avulla. Haastattelin lapsia heidän käsityksistään ja havainnoin heidän toimintaansa ympäristössä. Lapsuudentutkimuksen kentällä on painotettu lähiaikoina myös monia uusia ja luovia tutkimusmenetelmiä. Uusien menetelmien arvoa väheksymättä ajattelen kuitenkin, että myös perinteiset lapsuudentutkimuksessa käytetyt menetelmät, kuten haastattelu ja havainnointi, sopivat käytettäväksi toimijuuden tutkimuksessa. Etenkin perinteisten menetelmien yhteiskäyttö etnografiseen tyyliin tarjoaa hyvät mahdollisuudet laaja-alaisen tiedon luomiseksi.

8.4 Kuinka huomioida lapsen toimijuus päiväkotiympäristössä?

Toimijuuden toteutumista arvioitaessa huomiota tulee kiinnittää siihen, mitä sillä tarkoitetaan. Tutkimuksessani olen liittänyt toimijuuden käsitteeseen muun muassa toimijan kyvyn käyttää ympäristöjä hyödykseen, toimijan tunteen omasta hyvinvoinnistaan sekä toimijan mahdollisuudet tehdä valintoja. Koska tutkimuksessani olen korostanut lasten omaa näkökulmaa toimijuuteen, tulee myös pohtia, kuinka lapset itse käsittävät toimijuutensa toteutumisen päiväkodissa. Tutkimuksessani en ole syventynyt selvittämään tätä näkökulmaa, mutta katson toimijuuden toteutumisen kytkeytyvän ainakin osittain lapsen tyytyväisyyden kokemukseen. Jollekin lapselle tyytyväisyyttä voi tuoda se, että hän saa leikkiä parhaan ystävänsä kanssa. Joku toinen lapsi taas kokee tyytyväisyyttä vasta sitten, kun hänen itse määrittelemänsä toiminnan päämäärä toteutuu kokonaisuudessaan. Näin toimijuuden kokeminen on selvästi lapsen yksilöllinen asia.

Lapsen toimijuutta voidaan tukea päiväkodissa eri tavoin. Ensinnäkin *kasvattajien tulee pohtia omaa suhtautumistaan lapseen ja lapsuuteen*. Wakslerin (1991, 60, 65) mukaan aikuisilla on monia lapsiin kohdistuvia ennakkokäsityksiä, joilla on merkitystä aikuisen tapaan kohdata lapsi. Tällaisia aikuisen oletuksia voivat olla esimerkiksi erilaiset käsitykset siitä, mitä lapsi tarvitsee ja miten lapseen tulee

suhtautua. Aikuiset saattavat myös ajatella, että sosialisatio on ainoa oikea suhtautumistapa lapseen tai että lapset ovat keskeneräisiä, kykenemättömiä ymmärtämään asioita tai ensisijaisesti väärässä. Tällaiset käsitykset saattavat pohjautua esimerkiksi aikuisten omiin lapsuuskokemuksiin. Tällöin niillä on usein vankka perusta aikuisen ajattelumaailmassa. Toisaalta Karilan (2009, 256–257) mukaan käsitykset voivat kummuta myös varhaiskasvattajien saamasta koulutuksesta, joka on perinteisesti lähestynyt lasta kehityspsykologian kautta. Päiväkodin varhaiskasvattajille tuleekin tarjota välineitä asenteiden ja käsitysten tiedostamiseen. Heidät tulee myös tutustuttaa uusiin lapsen toimijuutta korostaviin näkökulmiin. Tämän jälkeen varhaiskasvattajien on vielä kehitettävä kasvatuskäytäntöjään sellaisiksi, että ne tukevat lapsen aktiivista toimijuutta päiväkotiympäristössä. Karilan (2009, 258) mukaan päivähoidossa tarvitaan uusia pedagogisia toimintamalleja, jotka huomioivat uuden tutkimustiedon lapsen toimijuudesta ja toiminnasta päiväkodissa.

Päiväkotien kasvatuskäytäntöjä kehittämällä lapselle voidaan tarjota mahdollisuuksia osallisuuteen omassa elämässään. Nämä osallisuuden mahdollisuudet ovat tärkeitä demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteita. (Karila 2009, 262.) Ajatteluni mukaan lapsi on toimija sekä nyt että tulevaisuudessa. Sen lisäksi että lapsen toimijuus tulee huomioida hänen päivittäisen hyvinvointinsa ylläpitämiseksi, lapsen toimijuus on yhteydessä hänen myöhempään elämäänsä. Kun lapsi saa jo varhain kokemuksia omien näkemystensä ilmaisemisesta, hän kehittyy aktiiviseksi ja demokratiaa puolustavaksi kansalaiseksi (ks. myös Kiili 2006). Esimerkiksi jos lapsen odotetaan ottavan aikuisen luomat säännöt vastaan kritisoimatta niitä, lasta kannustetaan passiiviseen käyttäytymiseen ja kansalaisuuteen (Thornberg 2008, 418, 426–427). Brotheruksen ym. (1999, 222) mukaan varhaiskasvatusinstituutioiden tulee perustua demokraattiseen ajatteluun. Demokraattinen yhteiskunta on vaarassa silloin, kun yhteiskunnan tulevat kansalaiset joutuvat elämään olosuhteissa, jotka eivät tarjoa heille mahdollisuuksia oppia tuota demokratiaan pohjautuvaa toimintatapaa. Toisin sanoen päiväkodeissakin lasten ja aikuisten tulisi tehdä yhdessä päätöksiä toiminnasta, tiloista ja tilanteiden kulusta. Kuten Strandellkin (1995, 180) toteaa, lasten päiväkodissa ilmaisema vastarinta voi olla merkki siitä, että lapset eivät motivoitu toimintaan, johon he eivät ole itse päässeet vaikuttamaan. Näin lasten kokemukset riittävästä päätäntävällään saattavat myös vähentää päiväkodissa ilmeneviä sääntörikkomuksia ja motivoitumisongelmia.

Varhaiskasvattajilla on päävastuu päiväkotitoiminnan suunnittelemisesta ja ympäristön järjestämisestä. Lasten näkemykset ja ideat ovat kuitenkin usein hedelmällisiä ja toteuttamiskelpoisia, kunhan aikuiset uskaltavat kokeilemaan niitä. Kokljuschkin (2001, 68) korostaa lasten roolia toimintaympäristönsä asiantuntijoina. Hänen mukaansa lapsilla on paljon tunnepohjaista tietoa ja ympäristöönsä kohdistuvia kehittämissideita. Aikuisten tulisikin keskittyä kuuntelemaan lapsia ja havainnoimaan aktiivisesti heidän toimintaansa, jotta nämä ideat voitaisiin saada näkyviin. Karila (2009, 261) toteaa, että varhaispedagogiikan perustaksi mainitaan usein *lapsilähtöisyys*. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen mielenkiinnon kohteiden ja lasten oppimisen erityispiirteiden huomioimista kasvatustilanteissa. Joskus lapsilähtöisyyden käsite voidaan liittää lasten suojelemiseen haitallisilta ympäristön vaikutuksilta. Tällöin lapsen intressien ja kykyjen huomioiminen jää taka-alalle, mikä ei palvele lapsen etua. (Karila 2009, 261.) Uusien lapsilähtöisten toimintakäytäntöjen luominen lisää lapsen mahdollisuuksia aktiivisen toimijuutensa toteuttamiseen päiväkodissa.

Päiväkodin varhaiskasvattajilla ja ympäristössä toimivilla lapsilla on usein vain vähän mahdollisuuksia päättää lapsiryhmätilojensa koosta, niiden sijainnista suhteessa muihin tiloihin tai muista arkkitehtuurisista ratkaisuista. Heidän on kuitenkin mahdollista käyttää tätä ympäristöä luovasti ja monipuolisesti. Varhaiskasvattajat voivat muuttaa esimerkiksi päiväkodin kulttuurista ympäristöä, kuten sääntöjä ja auktoriteettiasemaansa. Näin he voivat kompensoida fyysisen ympäristön mahdollisia rajoitteita, esimerkiksi pienten erillisten toimintatilojen puutetta. Tällaista tapahtuu, kun aikuiset huomaavat kysyä lapsilta heidän näkemyksiään tiloista sekä muuttavat jo olemassa olevia tiloja lasten ajatusten pohjalta. Tällöin esimerkiksi varastoista, komeroista ja jopa vessoista voi tulla lapsen vapaavalintaiselle toiminnalle tarkoitettuja paikkoja (Kokljuschkin 2001, 71). Varhaiskasvattajien tulisi siis aktiivisesti pohtia päiväkotitilan käyttämistä sekä etsiä lasten kanssa uusia ja innovatiivisia tapoja ympäristön hyödyntämiseen.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt nostamaan esiin erityisesti lasten näkökulmaa päiväkodissa toimimiseen ja toimintatiloihin. Olen korostanut sekä päiväkotiympäristön että lasten oman aktiivisuuden merkitystä toimijuuden määrittäjänä. Kuitenkin myös lapsen vertaissuhteet ja henkilökohtaiset taidot ja mieltymykset ovat tärkeitä siinä, miten lapsi onnistuu toimijuutensa toteuttamisessa. Lasten käsitysten, kokemusten ja mielipiteiden tutkiminen on tärkeää, koska vasta niiden pohjalta voidaan tehdä

päätelmiä siitä, mitä aktiivinen toimijuus todella on ja miten se näyttäytyy lasten jokapäiväisessä elämässä.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa sekä tutkimuksensa menetelmälliseen hyvyyteen että kokonaisvaltaiseen luotettavuuteen. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta olen tarkastellut jo luvussa 5.4 Aineistonkeruun menetelmien luotettavuus, joten tässä luvussa keskityn erityisesti tutkimuksen kokonaisluotettavuuden pohtimiseen. Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan luotettavuus on tutkijayhteisön sosiaalinen sopimus siitä, mitä tällä hetkellä pidetään tieteellisenä tutkimuksena ja mitä ei. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole kuitenkaan olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Näin jokainen tutkija painottaa niitä asioita, jotka hän kokee merkityksellisinä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on kuitenkin olennaista, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin painotetaan sen sisäistä johdonmukaisuutta. Tämä tarkoittaa, että tutkijan tulee tutkimusraportissaan kuvata tutkimustaan johdonmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tavoitteenani on ollut, että tutkimukseni raportointi olisi selkeää ja johdonmukaisesti etenevää. Olen koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt pitämään mielessäni tutkimustehtäväni, joka on ohjannut minua teoreettisen näkökulman ja menetelmien valinnassa, aineiston analysoimisessa sekä tutkimusraportin kirjoittamisessa.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että olen koko tutkimusprosessin ajan *tallentanut* ajatuksiani tutkimuspäiväkirjanomaisesti. Esimerkiksi aineiston keräämisen aikana kirjoitin huomioitani havainnointivihkoon, johon kirjasin myös haastatteluihin ja niiden toteuttamiseen liittyviä asioita. Koska aineiston keräämisestä kului vuosi lopullisen tutkimusraportin kirjoittamiseen, muistiinpanot olivat hyödyllisiä ja lisäsivät luotettavuutta. Myös aineistonkeruuta ennen sekä sen jälkeen kirjoitin tutkimusprosessista heränneitä ajatuksia tekstitiedostoon, jossa olin muutenkin tarkastellut muun muassa tutkimukseni teoreettista viitekehystä ja sen tuloksia. Kirjoittamani kommentit käsittelevät esimerkiksi tutkimuksen sisältöjä, otsikointeja,

analyysia ja käsitteitä. Muistiinpanot toimivat kirjoitustyön tukena lopullisen raportin rakentumisvaiheessa.

Luotettavuus sisältää ajatuksen *puolueettomuudesta*. Puolueettomuudella tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 135–136) mukaan, että tutkija pyrkii ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia itseään eikä tarkastele tutkittavia asioita ensisijaisesti omasta näkökulmastaan. Puolueettomuus vaarantuu, jos tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto tai muut ominaisuudet vaikuttavat siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin mahdotonta välttää tutkijan vaikutusta, koska tutkija luo tutkimusasetelman ja tulkitsee aineiston tuloksiksi. Näin tutkijan persoona on läsnä koko tutkimuksessa. Lastentarhanopettajan koulutukseni on saattanut ohjata havaintojani ja tulkintojani. Tutkimusprosessin aikana olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan tämän ja tarkastelemaan tutkimiani ympäristöjä ja lasten toimintaa niissä lasten näkökulmasta. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 210) muistuttavat, laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on yksi tutkimuksensa keskeisistä tutkimusvälineistä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 137–139) toteavat useimpien luotettavuuden kriteereiden perustuvan Lincolnin ja Guban (1985) näkemyksiin. Lincolnin ja Guban (1985, 301) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*confirmability*) näkökulmista. *Uskottavuudella* he tarkoittavat, että tutkija vakuuttaa lukijat siitä, että tutkittava ilmiöstä tehdyt tulkinnat vastaavat todellisuutta. Tutkijan tulee myös varmistaa, että tutkimuksen tulokset ovat uskottavia. Tutkimukseni uskottavuutta voidaan kritisoida siksi, että aineistonkeruuseen käyttämäni aika oli verrattain vähäinen. Aineistonkeruun ajallisella kestolla voi olla myös merkitystä lasten ja tutkijan väliseen luottamussuhteeseen, koska pitkäkestoisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus näyttää lapselle, että hän on luottamuksen arvoinen. Tutkijan tullessa tutuksi lapset saattavat kertoa hänelle asioita, joita he eivät kertoisi vieraalle ihmiselle. Vaikka oleskelin ryhmässä vain lyhyitä aikoja, lapset uskalsivat kertoa minulle monenlaisista asioista ja teemoista. Tutkimukseni uskottavuutta parantaa myös se, että olen hyödyntänyt menetelmätriangulaatiota ja sen avulla saanut tutkimastani ilmiöstä monipuolista tietoa. Lisäksi saamani tulokset ovat yhteneväisiä muiden samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. (Lincoln & Guba 1985, 301–316.)

Tutkimuksen *siirrettävyys* on toinen Lincolnin ja Guban (1985) määrittelemä luotettavuuden kriteeri. Sillä tarkoitetaan, että tutkimus voidaan toteuttaa samankaltaisesti toisessa ympäristössä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138) ja että tutkimuksen tulokset voidaan siirtää toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 316). Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan laadullisen tutkimuksen konteksti on aina ainutkertainen. Näin minkään tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan siirtää toiseen ympäristöön. Siirrettävyyden kannalta merkityksellistä onkin tutkimusympäristöjen samankaltaisuus eli se, kuinka paljon yhtäläisiä tekijöitä alkuperäisen tutkimuksen kontekstilla ja tutkimuksen uudella toteutusympäristöllä on. Tutkimukseni siirrettävyyttä edesauttaa, että olen kuvannut tutkimusprosessia ja tutkimuskontekstia huolellisesti. Olen esitellyt muun muassa tutkimustehtäväni, sen teoreettisen taustan sekä käyttämäni aineistonkeruun menetelmät. Olen myös kertonut, miten tutkimukseen osallistuneet lapset valittiin ja millaista fyysistä päiväkotiympäristöä tutkimukseni käsitteli. Näiden lisäksi olen tehnyt näkyväksi aineiston analysoimisen prosessia sekä sitä, miten olen muodostanut aineistosta tulosten kautta johtopäätöksiä. Näin olen antanut toisille tutkijoille mahdollisuuden siirtää tutkimukseni toiseen kontekstiin ja kokeilla sen todellista siirrettävyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; Eskola & Suoranta 1998, 213; Lincoln & Guba 1985, 316.)

Uskottavuuden ja siirrettävyyden lisäksi Lincoln ja Guba (1985, 316–318) korostavat *varmuutta* luotettavuuden yhtenä kriteerinä. Tutkimuksen varmuudella viitataan tutkimustilanteen arviointiin, ja se pohjautuu tutkimustulosten pysyvyyden vaatimukseen. Pysyvyydellä tarkoitetaan toistettavuutta, jonka tavoitteena on, että toinen tutkija päätyy mahdollisesti samoihin tuloksiin tutkiessaan samaa tutkimusilmiötä samassa kontekstissa ja samojen tutkittavien kanssa. Varmuutta voidaan parantaa muun muassa arvioimalla tutkimusta itse tai antamalla tutkimus ulkopuolisen arvioijan tarkasteltavaksi. Arvioitaessa tutkimusta katsotaan, että tutkimus ja tutkimusprosessi on toteutettu ammattitaitoisesti, laillisesti ja eettisesti. Tällöin tarkastellaan myös tutkimuksen aineistoa, tuloksia, tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä varmistetaan, että tutkimus on yhtenäinen. Olen saanut tutkimukseni tekemiseen ohjausta eräältä Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön opettajalta. Tämä ohjaus on parantanut monipuolisesti tutkimukseni laatua ja epäilemättä lisännyt sen varmuutta.

Tutkija tekee työtään aina omana itsenään, joten hänen arvonsa, käsityksensä ja persoonalliset piirteensä tulevat osaksi tutkimusta. Tästä syystä tutkimuksen varmuutta

arvioidessaan tutkijan tulee huomioida nämä erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät. Olen tuonut esiin, että omilla käsityksilläni, kokemuksillani ja ennakkoletuksillani tutkimusilmiöstä ja lapsista yleensäkin on ollut merkitystä tutkimusprosessin toteuttamisessa ja tutkimustulosten muotoutumisessa. Näin toisen tutkijan on käytännössä mahdotonta toteuttaa tutkimukseni täsmälleen samalla tavalla kuin olen itse sen tehnyt. Olen kuitenkin kuvannut tutkimusprosessiani tarkasti, joten periaatteessa toisen tutkijan on mahdollista tehdä tutkimus uudelleen.

Neljänneksi näkökulmaksi tutkimuksen luotettavuuden arviointiin Lincoln ja Guba (1985, 318–327) nostavat tutkimuksen *vahvistettavuuden*. Vahvistettavuudessa kiinnitetään huomiota siihen, että tutkija on tehnyt tulkintansa aineiston pohjalta ja että hän on ollut tulkinnoissaan rehellinen. Tutkijan tulee siis pyrkiä tuottamaan aitoja tuloksia, jotka vastaavat todellisuutta. Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan lisätä käyttämällä ulkopuolista arvioijaa, triangulaatiota ja refleksiivisiä tutkimusmuistiinpanoja. Näin olen tehnytkin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 138–139) mukaan tutkija voi edistää tutkimuksensa vahvistettavuutta esittämällä tekemänsä ratkaisut niin tarkasti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Olen esitellyt tutkimukseni tuloksia liittämällä niihin runsaasti esimerkkejä aineistosta. Esimerkkien tarkoituksena on tehdä lukijalle näkyväksi tulkintojeni laatua ja tekotapaa. Näin lukija pystyy arvioimaan tekemiäni tulkintoja ja niiden oikeellisuutta. Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan arvioida myös siten, että tutkijan tulkintoja verrataan toisiin samaa ilmiötä käsitteleviin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tutkimuksessani olen nostanut esiin muun muassa lapsen aktiivisia ja konkreettisia tapoja toimia päiväkotiympäristössään. Myös aiemmat tutkimukset ovat huomioineet näitä lapsen tapoja toimia, joten tutkimukseni vahvistettavuus voidaan nähdä hyvänä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomiota kiinnittää myös tutkimuksen *yleistettävyyteen*. Tutkimukseni yleistettävyyttä voidaan kritisoida, koska tutkimukseen osallistuneiden lasten määrä on suhteellisen vähäinen. Toisaalta kuten Eskola ja Suoranta (1998, 18) toteavat, laadullisessa tutkimuksessa olennaista ei niinkään ole tutkittavien lukumäärä, vaan aineistosta tehtävien tulkintojen laatu ja syvyys. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteensa yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja antamaan siitä tarkan kuvauksen. Tutkimukseni tulokset kuvaavat lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutuksellista suhdetta yhden jyvaskyläläisen päiväkodin lapsiryhmässä. Koska suomalaiset päiväkodit ovat kuitenkin ympäristöiltään keskinäisesti melko samankaltaisia, tutkimus tarjoaa tietoa myös yleisesti päiväkotiympäristöstä ja lasten

toiminnasta siinä. Näin tutkimuksen tulokset voidaan yleistää koskemaan myös muita päiväkotia ja niissä toimivia lapsia. Yleistettävyyttä lisää myös, että tutkimukseni tulokset saavat tukea aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista.

8.6 Tutkimuksen eettisiä näkökulmia

Tutkimuksen eettisyyden pohdinta on tutkimuksen tekemisen tärkeä vaihe. Eettisiä kysymyksiä tulee tarkastella koko tutkimusprosessia koskevana osaltaan tutkimuksen laatua ja arvoa määrittelevinä tekijöinä. Ruoppilan (1999, 26) mukaan tutkijan tulee huomioida eettisyys tutkimusprosessin alusta loppuun saakka. Tutkimuksen eettisyydessä on kyse siitä, että tutkija ymmärtää tutkimuskohdettaan, kunnioittaa tutkittavan henkilön identiteettiä ja arvostaa hänen kykyjään. Tähän olen pyrkinyt myös omassa tutkimuksessani. Morrow (2005, 154) painottaa, että tutkijan omilla näkemyksillä on merkitystä siinä, miten hän näkee ja kohtaa tutkittavan esimerkiksi haastattelutilanteessa. Christensen ja Prout (2002, 481) ovat tarkastelleet erityisesti lapsuudentutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. He esittävät, että tutkijan oma lapsikäisyys ilmenee muun muassa käytettyjen menetelmien valinnassa, aineiston tulkinnessa sekä eettisissä ratkaisuisissa. Tutkimusprosessin aikana olen pyrkinyt pohtimaan omia näkemyksiäni lapsena olemisesta sekä niiden merkitystä tutkimukseni toteuttamiseen.

Christensenin ja Proutin (2002, 478, 482) mukaan tutkimuseettiset näkökulmat tulee huomioida samalla tavalla huolimatta siitä, ovatko tutkimuksen kohteet aikuisia vai lapsia. Koska lapset on alettu vähitellen nähdä sosiaalisesti pätevinä ja aktiivisina toimijoina, myös lapsuudentutkimuksen eettisiä linjauksia on jouduttu tarkastelemaan uudelleen sekä laajentamaan niitä lasten toimijuutta tukeviksi. Tähän laajennukseen on syynä muun muassa se, että monet eettiset periaatteet sisältävät itsestään selvänä pidetyn oletuksen lasten ja aikuisten eroavaisuuksista. Tutkimuksessani olen pyrkinyt välttämään lasten pätevyuden aliarvioimista. Olen halunnut kohdella lapsia oman elämänsä asiantuntijoina ja sellaisina tutkimukseen osallistuvina henkilöinä, joilla on monia eettisiä oikeuksia.

Vaikka lasten ja aikuisten kanssa tehtäviä tutkimuksia yhdistävät yleiset eettiset teemat, eettisyyden tarkastelu on erityisen merkityksellistä lapsia tutkittaessa. Syynä on se, että lasten ja aikuisten välillä vallitsevaa valtaeroa ei voida sivuuttaa, vaan

lapsi on aktiivisesta toimijuudestaan huolimatta aina aikuisen kasvatuksen, huollon ja kontrollin alainen. Lapsilla itsellään ei myöskään ole välttämättä mahdollisuutta tai kykyä arvioida tutkimuksen hyvyttä ja oikeudenmukaisuutta. Eettisten kysymysten taustalla toimii Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien yleissopimus (1989). Sen mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja huomioituksi kaikissa häntä itseään käsittelevissä asioissa (artikla 12). Lisäksi lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä vapaasti ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia (artikla 13). Hänellä on myös oikeus yksityisyyteen ilman mielivaltaista siihen puuttumista kenenkään muun taholta (artikla 16). Hillin (2005, 65) mukaan lapsella on oikeus luottamuksellisuuteen, kunniaan, anonymiteettiin, reiluun kohteluun ja suojeluun epämieluisilta tapahtumilta. Lisäksi lapsella on oikeus määrätä itsestään. Näitä olen pyrkinyt ylläpitämään myös omassa tutkimuksessani. Einarsdóttirin (2007, 207) mukaan lasten tutkimukseen kohdistuvia eettisiä haasteita ovat lapsen ja aikuisen välisen suhteen huomioiminen, tutkimusluvan saaminen lapselta itseltään, luottamuksellisuus sekä lapsen suojeleminen tutkimuksessa.

Lapsen ja aikuisen välillä vallitsee *valta- ja statusero*, joka on läsnä koko tutkimusprosessin ajan (Einarsdóttir 2007, 207; Hill 2005, 63; Morrow 2005, 153). Einarsdóttirin (2007, 207) mukaan valtaero näkyy esimerkiksi siinä, että koko tutkimus rakentuu usein aikuislähtöisten ratkaisujen varaan, kun aikuinen valitsee tutkimuksen aiheen ja käytetyt menetelmät. Näin tapahtui myös omassa tutkimuksessani. Valtaero voi näkyä myös siten, että lapsi ei uskalla kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (Hill 2005, 70). Pyrin kaventamaan valtaani lapsiin pitämällä itseni erillään päiväkodissa työskentelevän aikuisen roolista. Halusin lasten pitävän minua erilaisena aikuisena verrattuna muihin päiväkodin aikuisiin. Tästä syystä en ohjannut lapsia heidän toiminnassaan enkä puuttunut sääntöjen rikkomiseen. Christensenin (2004, 173–174) mukaan tutkijan kannattaakin esiintyä lapsille esimerkiksi aikuisystävänä, joka on vakavasti kiinnostunut lasten näkökulmasta maailmaan. On kuitenkin tärkeää, että aikuinen ei yritä olla yksi lapsista, koska lapset tunnistavat tällaisen epäaitouden.

Aikuisen auktoriteettiaseman seurauksena lapsen saattaa olla vaikea kertoa tutkijalle asioita, joiden hän kuvittelee olevan sopimattomia aikuisen mielestä (Hill 2005, 63). Havaitsin tällaista myös haastatteluissani, joissa jotkut lapset arastelivat aluksi kertoa minulle sääntörikkomuksistaan. Sisäistettyään roolini tutkijana lapset uskaltautuivat kuitenkin kertomaan asioista, joita olivat tehneet salaisesti päiväkodissa työskentelevien aikuisten tietämättä. Lapset saattavat myös yrittää arvata, mitä aikuinen haluaa heidän vastaavan (Clark 2005, 492). Etenkin kun tutkimus suoritetaan

päiväkodissa tai koulussa, lapsi saattaa nähdä tutkijan esittämät kysymykset tiedon mittaamisena (Morrow 2005, 158; Punch 2002, 328). Korostin lapsille, että heidän ei tarvitse osata vastata kaikkiin haastattelukysymyksiini. Punch (2002, 325, 329) muistuttaa, että lapset eivät ole välttämättä tottuneet tasavertaiseen kohteluun suhteessa aikuiseen. Voikin olla, että lapsi kokee epäselvänä ja ristiriitaisena tilanteen, jossa aikuinen on aidosti kiinnostunut hänen näkökulmastaan. Toisaalta valtaeron voi nähdä tutkimushaastattelun näkökulmasta myös myönteisenä. Valtaero suo aikuiselle oikeuden esittää lapselle kaikenlaisia kysymyksiä ja odottaa lapselta vastauksia. (Alasuutari 2005, 152.)

Tutkimuksessani pidin erityisen tärkeänä *tutkimuslupien saamista lapsilta itseltään*. Lapset saatetaan nähdä epäpätevinä tekemään päätöksiä omasta osallistumisestaan tutkimukseen (Morrow 2005, 153). Omassa tutkimuksessani pyrin kuitenkin tarjoamaan lapsille mahdollisuuden myös kieltäytyä tutkimuksesta. Jotta lapsi osaisi tehdä päätöksen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta, tutkijan tulee Einarsdóttirin (2007, 205) mukaan antaa lapselle riittävästi selkeää ja arkikielistä tietoa tutkimuksesta sekä siitä, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan. Tutkija on vastuussa siitä, että lapsi ymmärtää saamansa tiedon. Ensimmäisenä aineiston keräämisen päivänä esittelin itseni lapsille. Kerroin heille käytännönläheisesti tutkimuksestani ja sen toteuttamisesta. Lisäksi jokaisessa haastattelussa painotin luottamuksellisuutta ja selitin lapselle, mitä se käytännössä merkitsee. Myös Hill (2005, 63, 69) korostaa tutkimukseen osallistuvan lapsen oikeutta tietää tutkimuksen tavoitteista ja luottamuksellisuudesta. Lasta ei saa painostaa osallistumaan tutkimukseen, jonka tarkoitusta ja sisältöä ei ole selitetty lapselle riittävästi.

Ennen aineistonkeruun aloittamista kirjoitin ryhmässä työskenteleville aikuisille kirjeen, jossa selostin tutkimukseni sen hetkistä tarkoitusta ja toteuttamistapaa. Tällöin kerroin myös lasten itsensä antamien tutkimuslupien tärkeydestä. Tästä huolimatta ensimmäisten haastattelujen toteuttamisessa syntyi jännitettä minun ja erityisesti yhden varhaiskasvattajan välille. Varhaiskasvattaja kehotti minua useaan otteeseen ”vain ottamaan” jonkun lapsista haastatteluun välittämättä lapsen omasta tahdosta. Tutkimuseettisesti koin tämän huonona toimintatapana. Tällainen tilanne tuli eteeni heti ensimmäisessä haastattelussa enkä harmikseni osannut toimia haluamallani tavalla. Kysyessäni lapselta halukkuutta osallistumiseen hän oli hiljainen ja välttelevä (Einarsdóttir 2007, 205). Siitä huolimatta otin hänet haastatteluun. Koen, että tilanteen yllättävyys, varhaiskasvattajan painostus ja oma vähäinen kokemukseni tutkimuksen

tekemisestä vaikuttivat tähän ratkaisuuni. Korjasin tilannetta siten, että keskustelimme kyseisen lapsen kanssa vain lyhyesti. Pyrin esittämään helppoja kysymyksiä ja keskustelemaan lapsen omista mielenkiinnonkohteista. Seuraavissa haastattelujen aloitustilanteissa osasin painottaa paremmin sekä lapsiryhmän aikuisille että lapselle itselleen, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista.

Ennen jokaista haastattelua kysyin lapselta, haluaako hän osallistua siihen. Kuten Einarsdóttir (2007, 205) huomauttaa, lapsen tulee ymmärtää osallistumisen vapaaehtoisuus. Esimerkiksi erään lapsen empiessä kerroin hänelle myönteisellä äänensävyllä, että hän voi halutessaan kieltäytyä eikä se ole minulle mitenkään vakava tai harmillinen asia. Sovimme lapsen kanssa, että voimme tehdä haastattelun toisena ajankohtana, jos hän haluaa. Lapsi näytti iloiselta ja koin toimineeni oikein. Toteutimme haastattelun toisena päivänä. Useimmat lapsista halusivat osallistua haastatteluihin, mutta muutaman lapsen haastattelu jäi toteutumatta tai siirtyi seuraavaan päivään lapsen omasta tahdosta. Myös havainnoinneissa pyrin huomioimaan lapsen halukkuuden osallistua tutkimukseen. Esimerkiksi erään havainnointitilanteen aikana minulle tuli tunne, että lapsi viestitti torjuvalla katseellaan, että hän ei halua itseään havainnoitavan. Tällaisissa tilanteissa vaihdoin joko havainnointipaikkaa tai asentoani siten, että käännyin pois päin kyseisestä lapsesta. Tällä tavoin viestitin lapselle, että en havainnoi häntä, jos hän ei halua.

Luottamuksellisuus on yksi tieteellisen tutkimuksen keskeisistä eettisistä teemoista. Sillä tarkoitetaan muun muassa sitä, että lapsia ei voida tunnistaa lopullisesta tutkimusraportista (Einarsdóttir 2007, 206; Tiittula & Ruusuvoori 2005, 17). Olen muuttanut kaikki lasten ja aikuisten nimet jo tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä. Lisäksi olen jättänyt mainitsematta tutkimuspäiväkodin nimen ja vaihtanut päiväkodin fyysisille tiloille annetut nimet. Näin tutkimukseen osallistuvaa päiväkotia ei voida tunnistaa. Hillin (2005, 75) mukaan on olemassa muun muassa kahdenlaista luottamuksellisuutta. Julkinen luottamuksellisuus tarkoittaa nimenomaan sitä, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät ilmene tutkimusraportista. Tutkimushenkilön sosiaaliseen verkostoon liittyvä luottamuksellisuus sen sijaan merkitsee, että saatuja tietoja ei välitetä tutkimukseen osallistuneen lapsen perheelle, ystäville tai esimerkiksi päiväkodin henkilökunnalle. (ks. myös Christensen & Prout 2002, 486.) Tutkimusprosessissani huomioin aktiivisesti nämä molemmat luottamuksellisuuden tavat. Esimerkiksi erään haastattelun päätteeksi lapsi osoitti olevansa kiinnostunut, millainen keskusteluni toisen lapsen kanssa oli ollut. Hän kysyi, olimmeko puhuneet

samoista asioista hänen kanssaan. Vastasin yleisesti, että keskustelen haastatteluissa kaikkien lasten kanssa samoista teemoista ja valokuvista.

Pidin tärkeänä, että kaikki sellaiset lapset, jotka saivat vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen ja jotka itse halusivat osallistua siihen, pääsivät kanssani haastatteluun. Tämän näkemyksen taustalla on käsitykseni, että kaikilla *lapsilla tulee olla tasavertainen mahdollisuus päästä tutkimukseen* (Christensen & Prout 2002, 490). Tällä periaatepäätöksellä pyrin estämään esimerkiksi sen, että en tiedostamatta valitse haastatteluihin ainoastaan puheliaita ja sosiaalisia lapsia. Joskus tällaisten lasten ajatellaan antavan muita lapsia enemmän tietoa tutkijalle. Seurauksena voi olla, että hiljaisemmat lapset eivät pääse koskaan osallisiksi tutkimuksiin eivätkä saa ääntään kuuluviin. Myös lapsiryhmässä työskentelevät aikuiset saattavat ”tarjota” tutkijalle tietynlaisia lapsia.

Christensenin ja Proutin (2002, 491) mukaan useimmiten eettisyyden tarkastelemisessa keskitytään nimenomaan edellä mainittuihin yksittäisiin eettisyyden ulottuvuuksiin, kuten tutkimuslupiin ja luottamuksellisuuteen. Silloin saattaa unohtua, että eettisyyteen sisältyy myös laajempi näkökulma, jossa korostetaan *lapsen oikeutta osallistua kokonaisvaltaisesti tutkimusprosessin toteuttamiseen*. Tämä näkökulma sisältää ajatuksen lapsen osallistumisesta tutkimukseen ja sen suunnittelemiseen, aineiston tulkitsemiseen, tulosten arvioimiseen sekä tutkimuksen mahdollisten hyötyjen ja muiden vaikutusten pohtimiseen. Oma tutkimukseni on ollut aikuisjohtoinen. Lapset ovat osallistuneet järjestämiini haastatteluihin ja toimineet päiväkotiympäristössään havainnoidessani heitä. En siis ole huomionnut tutkimuksessani lasten kokonaisvaltaista osallistamista tutkimusprosessiin, vaikka tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdin myös sitä vaihtoehtoa. Olisin mahdollisesti voinut hyödyntää lasten omia näkökulmia esimerkiksi tutkimusmenetelmiä valitessani. Koen ottaneeni tutkimuksen eettiset näkökulmat kuitenkin hyvin huomioon. Minulle on ollut tärkeää, että tutkimukseni ei millään tavalla vahingoita lapsia tai aiheuta heille haittoja. Kuten Hill (2005, 81) toteaa, tutkimuksen tulee aina edistää lasten hyvinvointia joko suorasti tai epäsuorasti. Olen pyrkinyt kohtelemaan lapsia aktiivisina ja osaavina yksilöinä, joilla on paljon kerrottavaa omasta elämästään.

8.7 Jatkotutkimukselle on tarvetta

Tutkimuksessani tarkastelin lapsen toimijuutta ja sen rakentumisympäristöä päiväkotikontekstissa. Koska ympäristöllä on merkitystä lapsen toimijuuden rakentumisessa ja sitä kautta hyvinvoinnissa, jatkotutkimus tämän tutkimuksen teemoista on tarpeen. Myös muissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä, esimerkiksi perhepäivähoidossa, lapsen toimintaympäristön tarkastelu on tärkeää. Perhepäivähoidon fyysisellä ja kulttuurisella ympäristöllä on suuri merkitys lapsen toimijuudessa. Perhepäivähoidossa näillä tekijöillä voi olla jopa suurempi merkitys kuin päiväkodissa, koska perhepäivähoidossa lapsella on usein vain yksi hoitaja, jonka arvot ja asenteet korostuvat muiden kasvatushenkilöiden puuttuessa. Lisäksi perhepäivähoito tapahtuu usein hoitajan kotona, mikä luo lapsen toiminnalle erilaisia piirteitä suhteessa päiväkotiympäristöön.

Lapsen toimintaympäristöjen kulttuurisuutta on myös tärkeä tarkastella. Kuten tästä tutkimuksesta ilmenee, säännöt ja lapsen suhde aikuiseen määrittävät osaltaan sitä, millaisia mahdollisuuksia lapsella on käyttää fyysistä ympäristöään. Tätä voitaisiin tutkia lisää esimerkiksi päiväkodin ulkoympäristön näkökulmasta. Päiväkodin pihalla sijaitsevat puut, kivet ja mäet ovat fyysisen ympäristön ominaisuuksia. Kulttuurinen ympäristö kuitenkin määrittelee, kuinka ja milloin lapset voivat käyttää tätä materiaalista ulkoympäristöä. Päiväkodin varhaiskasvattajat voivat esimerkiksi joko sallia tai estää lasten kiipeämisen puihin ja isojen kivien päälle. Sallivan asenteen motiivina voi olla esimerkiksi halu tukea lasten motorista kehitystä. Puihin kiipeämisen kieltäminen voi puolestaan pohjautua esimerkiksi turvallisuuden ylläpitämiseen. Jatkotutkimuksessa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, millaiset kulttuuriset toiminnan ehdot lapsia koskevat ja miten lapset itse kokevat nämä rajoitukset ja mahdollisuudet. Mitä lapset ajattelevat esimerkiksi turvallisuuden näkökulmasta, jota päiväkodin varhaiskasvattajat korostavat? Entä millaisia mahdollisuuksia lasten vanhemmat toivoisivat lapsilleen päiväkotipäivän aikana? Esimerkiksi näihin kysymyksiin voitaisiin etsiä vastauksia jatkotutkimuksessa.

Tutkimuksessani selvitin, millaisia konkreettisia keinoja lapsilla on toimijuutensa tukemiseksi. Tein näkyväksi neljä erilaista lapsen tapaa rakentaa omia henkilökohtaisia paikkojaan päiväkodin ympäristössä. Lapsen tapoja toimia ympäristössä on tärkeä tutkia myös jatkossa, koska lapsilla on keskenään erilaisia keinoja ilmentää toimijan asemaansa. Näin ei voida ajatella, että oman tutkimukseni

tulokset olisivat läheskään kaikenkattavat, vaan lapsen toimintaa on tarkasteltava lisää suhteessa eri ympäristöihin.

Päiväkodin fyysistä ja kulttuurista ympäristöä on tutkittava lisää. Tarvetta uusien päiväkotien rakentamiselle syntyy jatkuvasti, ja koko ajan tehdään ratkaisuja, millaisiksi nämä uudet päiväkodit rakennetaan. Tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten lapsen ympäristö ja toimijuus ovat yhteydessä toisiinsa sekä siitä, millainen päiväkotiympäristö palvelee lasta parhaiten. Lapsen kehittymisen ja oppimisen lisäksi on tärkeää, miten lapsi viihtyy ympäristössä ja millaisia omaehtoisen toiminnan mahdollisuuksia hän siellä saa. Jotta lapsesta kehittyisi aktiivinen ja rohkea aikuinen, hänelle tulee tarjota mahdollisuuksia oman toimintansa säätelemiseen ja valintojen tekemiseen. Tarjoamalla lapselle runsaasti mahdollisuuksia toimia fyysisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti mielekkäässä ympäristössä voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä antaa hänelle parhaat mahdolliset edellytykset sekä tämän hetkiseen että tulevaan elämään.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2/2001, 144–157.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta, Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 145–162.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allas, A. 1994. Lapsi ja ympäristö – minkä teen, sen ymmärrän. Teoksessa T. Haarni (toim.) Ihmisten kaupunki? Urbaani muutos ja suunnittelun haasteet. Helsinki: Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, raportteja 152, 68–81.
- Baker, R. 1998. Runaway street children in Nepal: Social competence away from home. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence. Arenas of action. London: Falmer Press, 46–63.
- Berger, P. L. & Berger, B. 1991. Becoming a member of society – socialization. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) Studying the social worlds of children. Sociological readings. London: Falmer Press, 3–11.
- Bogdan, R.C. & Knopp Biklen, S. 2003. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Christensen, P. H. 2004. Children's participation in ethnographic research. Issues of power and representation. *Children & society*, 18:2, 165–176.
- Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9:4, 477–497
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. University of London. *Early Child Development and Care*, 175:6, 489–505.
- Cobb-Moore, C. Danby, S. & Farrell, A. 2010. Locking the unlockable: Children's invocation of pretense to define and manage place. *Childhood*, 17:3, 376–395.
- Cousin, G. 2009. Researching learning in higher education. An introduction to contemporary methods and approaches. New York: Routledge.
- Danby, S. & Baker, C. 1998. 'What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence. Arenas of action. London: Falmer Press, 157–186.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2004. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. 3. painos. Stockholm: Liber.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15:2, 197–211.

- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1976. *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Suomentajat: P. Andersson & I. Heiskanen. (1984) *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. Helsinki: Otava.
- Giddens, A. 2006. *Sociology*. 5. painos. Cambridge: Polity Press.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–167.
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hill, M. 2005. *Ethical considerations in researching children's experience*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 61–86.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holloway, S. & Valentine, G. 2000. *Children's geographies and the new social studies of childhood*. Teoksessa S. Holloway & G. Valentine (toim.) *Children's geographies. Playing, living, learning*. London, New York: Routledge, 1–26.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998a. *Introduction*. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence. Arenas of action*. London: Falmer Press, 1–6.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998b. *Situating children's social competence*. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence. Arenas of action*. London: Falmer Press, 7–26.
- James, A. & James, A. 2008. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jordan, E., Cowan, A. & Roberts, J. 1995. *Knowing the rules: Discursive strategies in young children's power struggles*. University of Newcastle. *Early Childhood Research Quarterly* 10, 339–358.
- Jyväskylän Tilapalvelun investointiohjelma 2011. www.jyvaskyla.fi/tilapalvelu/investointiohjelma. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 4.4.2011.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Keats, D. M. 2000. Interviewing. A practical guide for students and professionals. Buckingham: Open University Press.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 283.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen, M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 194–217.
- Kokljuschkin, M. 2001. Unelmien päiväkotii. Kohti parempaa oppimisympäristöä. Helsinki: Tammi.
- Kuukka, A. 2009. Lasten ruumiillisuus päiväkodissa – Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa L. Alanen, K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 115–137.
- Kyttä, M. 2003. Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Laattala, P. & Raitala, M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoitosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus, 108–112.
- Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1989. Yhdistyneet Kansakunnat. www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus. Viitattu 1.2.2011.
- Lehtinen, A.-R. 2001. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta, Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, California: Sage.
- MacDougall, C., Schiller, W. & Darbyshire, P. 2009. What are our boundaries and where can we play? Perspectives from eight- to ten-year-old Australian metropolitan and rural children. *Early child development and care*, 179:2, 189–204.
- Mackay, R. W. 1991. Conceptions of children and models of socialization. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) Studying the social worlds of children. Sociological readings. London: Falmer Press, 23–37.
- Markström, A.-M. 2005. Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 1. Linköpings universitet, Institutionen för Utbildningsvetenskap, Department of Educational Sciences.
- Markström, A.-M. & Halldén G. 2009. Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, 23:7, 112–122.

- Massey, D. 2005. *For space*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Mayall, B. 1994. *Children in action at home and school*. Teoksessa B. Mayall (toim.) *Children's childhoods observed and experienced*. London: The Falmer Press, 114–127.
- Morrow, V. 2005. Ethical issues in collaborative research with children. Teoksessa A. Farrell (toim.) *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press, 150–165.
- Olwig, K. & Gulløv, E. 2003. Towards an anthropology of children and place. Teoksessa K. Olwig & E. Gulløv (toim.) *Children's places. Cross-cultural perspectives*. London, New York: Routledge, 1–19.
- Paju, E. 2005. Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 22, 225–238.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- 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*. London: Routledge, 7–33.
- Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood* 9:3, 321–341.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto: *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium* 51.
- Päivähoidon turvallisuussuunnittelu, 2008. Oppaita 71: Stakes ja Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki. Toimittanut O. Saarsalmi.
- Raittila, R. 2008. Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto, *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 333.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 227–248.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage Publications, 15–33.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children – children's places. *Childhood* 11:2, 155–173.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–51.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarikangas, K. 2006. Eleyt tilat ja sukupuoli. Aukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sauli, H. & Säkkinen, S. 2007. Lasten päivähoito. Teoksessa *Suomalainen lapsi*. Helsinki: Tilastokeskus, 169–182.
- Skånfors, L., Löfdahl, A. & Hägglund, S. 2009. Hidden spaces and places in the preschool. *Journal of early childhood research* 7:1, 94–109.
- Soja, E. W. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge: Blackwell.

- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Thornberg, R. 2008. 'It's Not Fair!'—Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children & society* 22:6, 418–428.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 218–233.
- Uprichard, E. 2008. Children as 'Being and becomings': children, childhood ja temporality. *Children & society* 22:4, 303–313.
- Waksler, F. C. 1991. Beyond socialization. Teoksessa F. C. Waksler (toim.) *Studying the social worlds of children*. Sociological readings. London: Falmer Press, 12–22.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2003. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- De Vissher, S. & Bouverne-De Bie, M. 2008. Children's presence in the neighbourhood. A social-pedagogical perspective. *Children & society* 22, 470–481.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 156–181.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuslupakirje lasten vanhemmille

Hei Te lapsen huoltajat!

Olen Pauliina Hokkanen, viidennen vuoden maisteriopiskelija Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä. Teen tänä syksynä (2009) pro gradu -tutkielmaa päiväkodin ympäristöön liittyvistä säännöistä ja normeista. Tutkielmani työnimi on tällä hetkellä ”Lapsen toiminnalle asetetut odotukset päiväkodin kulttuurisessa sisäympäristössä”. Tällä kirjeellä pyydän lupaanne haastatella ja havainnoida lastanne hänen päiväkotipäivänsä aikana.

Lasten odotetaan toimivan päiväkodissa tietyllä tavalla. Tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, millaisia sääntöjä ja normeja lasten päiväkotitoimintaan liitetään. Tutkielmani ensisijaisena tarkoituksena on selvittää lasten omia näkemyksiä päiväkodin sisätiloihin liittyvistä säännöistä ja niiden noudattamisesta. Haluan myös tuoda esiin sitä, millaisena lapset näkevät oman asemansa päiväkodin toimijoina.

Kerään tutkimusaineiston kolmessa vaiheessa. Aloitan aineistonkeruun havainnoimalla päiväkotiryhmää sekä sen toimintakulttuuria ja sääntöjä. Havainnoinnin aikana kiinnitän huomiota muun muassa lasten toimintaan ja toimintamahdollisuuksiin päiväkodin eri tiloissa, lasten ja päivähoitohenkilöstön väliseen vuorovaikutukseen sekä päiväkotiryhmässä vallitseviin sääntöihin ja normeihin. Kirjoitan havainnoinnin aikana muistiinpanoja, jotka toimivat osana tutkimusaineistoani.

Olen kiinnostunut lasten näkökulmasta ja muun muassa tästä syystä aineistonkeruun toinen vaihe koostuu lasten haastatteluista. Ajattelen, että lapsilla on paljon arvokasta tietoa omaan elämäänsä liittyen ja että he osaavat kertoa aikuiselle tuota tietoa, jos heiltä sitä vain kysytään. Haastatteluissa keskustelen lapsen kanssa päiväkodissa olemisesta ja päiväkodin toimintatiloihin ja -tilanteisiin liittyvistä säännöistä. Lapsella itsellään on aina mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Kolmantena aineistonkeruvaiheena toimii päiväkotihenkilöstön ryhmäkeskustelu.

Nauhoitan kaikki lasten haastattelut, jotta voin haastattelutilanteessa keskittyä lasten kuulemiseen. Haastattelujen jälkeen muutan nauhoitukset tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla kirjalliseen muotoon ja vaihdan lasten nimet siten, että heitä ei voida tunnistaa. Tämän jälkeen analysoin saamaani aineistoa ja teen siitä johtopäätöksiä. Olen saanut luvan tutkimukseeni sekä Jyväskylän kaupungilta että päiväkodiltanne. Tutkimukseni arvioitu valmistumisaika on syyskuussa 2010. Toimitan valmiin tutkimuksen päiväkodille ja mahdollisuuksien mukaan julkaisen sen myös Internetissä.

Käsittelen luottamuksellisesti kaikkea lapsesta ja lapselta saatua tietoa eikä lapsen henkilöllisyys tule ilmi missään vaiheessa. Säilytän saamiani tietoja huolellisesti ja hävitän alkuperäisen tutkimusaineiston sitten, kun tutkielmani on hyväksytty Jyväskylän yliopistossa.

Pyydän Teitä täyttämään oheisen tutkimuslupalapun ja palauttamaan sen päiväkotiryhmänne henkilökunnalle. Jos jokin pienikin asia jäi askarruttamaan, vastaan mielelläni kysymyksiinne. Minuun voi ottaa yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin talviterveisin,
Pauliina Hokkanen, pauliina.m.hokkanen@jyu.fi
Puhelin: xxx-xxxxxxx

LIITE 2: Lasten teemahaastattelujen haastattelurunko

Haastattelujen tavoitteena on selvittää lasten käsityksiä päiväkodin fyysisessä ympäristössä toimimisesta sekä fyysisen ympäristön tarjoamista toiminnan mahdollisuuksista.

1 Aloituskysymykset

- Mikä nimesi on? Miten vanha olet? Mitä olet tehnyt tänään päiväkodissa? Mitä muuta päiväkodissa voisi tehdä? Missä huoneissa olet tänään käynyt?
- Mikä on lempipaikkasi päiväkodissa? Miksi?

2 Päiväkodin fyysinen ympäristö ja sen käyttäminen

- Mitä asioita voit/et voi tehdä tässä eteisessä? (valokuvat apuna) Onko tämä paikka sinun mielestäsi hyvä sellaiseen tekemiseen? Miksi?
- Voitko piirtää eteisessä? Miten piirrät eteisessä? Miksi et voi? Missä voit piirtää? Miksi siellä? Voitko tehdä majan, musisoida, leikkiä autoilla/junaradalla, leikkiä hippaa eteisessä? Miten teet näitä asioita eteisessä? Miksi et voi tehdä näitä? Missä voit tehdä näitä asioita ja miksi juuri siellä?
- Voitko mennä liikuntasaliin vapaasti? Entä voitteko te Menninkäiset mennä vaikka Keijuihin tai muihin ryhmiin vapaasti? (ryhmien nimet muutettu) Entä voitteko te leikkiä sisällä myös Keijujen kanssa? Haluaisitko leikkiä Keijujen kanssa?
- Voitko hakea tavaroita tai tarvikkeita muista ryhmistä?
- Voitko mennä huoneeseen, jos sen ovi on kiinni?
- Puuhailletko koskaan yksin? Haluaisitko koskaan olla tai leikkiä yksin päiväkodissa? Jos kyllä, olisiko se mahdollista?
- Kun te alatte leikkiä jotain leikkiä, niin miten valitsette sen paikan, johon menette leikkimään? Jos esimerkiksi haluatte piirtää, leikkiä junaradalla tai autoilla, pelata jalkapalloa tai jotain muuta, niin mihin paikkaan menette? Miksi menette sinne?

3 Päiväkodin kulttuurinen ympäristö

3.1 Lapsen ja aikuisen välinen suhde tilassa

- Miksi päiväkodissa on aikuisia? Mitä he tekevät täällä?
- Saatteko itse päättää, mitä teette päiväkodissa? Millaisista asioista saatte itse päättää?
- Kun puuhaillette jossain paikassa kavereiden kanssa, käyvätkö aikuiset katsomassa mitä te puuhaatte? Sanovatko aikuiset silloin teille mitään? Mitä?
- Onko päiväkodissa joitain sellaisia paikkoja, jotka on tarkoitettu vain aikuisille/lapsille? Kenen paikka eteinen on? Onko eteinen lasten, aikuisten vai molempien paikka? Miten aikuiset käyttävät eteistä, mitä he tekevät siellä? Keitä aikuisia tässä eteisessä käy?
- Kuka päättää, mitä eteisessä tehdään? Entä kuka päättää, milloin eteiseen saa mennä?

3.2 Päiväkodin säännöt

- Millaisia sääntöjä liittyy eteiseen? Mitä muita sääntöjä päiväkodissa on? Muistatko vaikka joitain esimerkkejä siitä, kun tulet aamulla päiväkotiin, kun olet lähdössä ulos tai ruokailuun, kun olet leikkimässä, aamukokoontumisella tai ruokailussa?
- Miksi sääntöjä on?
- Tarvitaanko päiväkodissa sääntöjä ja jos tarvitaan, miksi? Mitä hyötyä säännöistä voi olla? Mitä haittaa säännöistä voi olla?
- Kuka on tehnyt säännöt? Oletko sinä tehnyt joskus sääntöjä päiväkodissa?
- Millaista sääntöjä on noudattaa? Onko se helppoa/vaikeaa?
- Oletko joskus rikkonut jotain sääntöä? Millaista sääntöä rikoit? Mitä sitten tapahtui?

4 Leikkivälineiden, tarvikkeiden ja mahdollisuuksien riittävyys ja saatavuus

- Mikä on lempipuuhasi päiväkodissa? Onko sinun helppo päästä tekemään lempipuuhiasi täällä päiväkodissa? Saatko tehdä niitä riittävän usein?
- Onko päiväkodissa tarpeeksi välineitä/tarvikkeita/leluja lempipuuhiesi tekemiseen? Miten pääset käyttämään näitä välineitä?
- Saatteko viedä tavaroita huoneesta toiseen niin kuin haluatte? Jos vaikka leikissä keksitte, että nyt tarvitaan sitä ja sitä, niin voitteko hakea sen toisesta huoneesta?
- Onko täällä riittävästi sellaisia paikkoja, joissa voit tehdä mieluisia asioita? Ovatko paikat tarpeeksi isoja? Tuntuuko koskaan, että olisi ahdasta?
- Onko sinun koskaan vaikeaa päättää, mitä alkaisit tekemään tai mihin huoneeseen menisit? Mikä saa sinut menemään johonkin huoneeseen?
- Onko sinulle tullut koskaan kiire tehdä asioita päiväkodissa? Miksi sinulle tuli kiire? Miltä se tuntui?
- Saatko olla riittävästi mieluisien kavereidesi kanssa?

- Jos päiväkotiisi tulisi uusi lapsi, joka ei olisi ollut koskaan päiväkodissa, mitä kertoisit hänelle päiväkodista ja päiväkodin paikoista?
- Mitä muuta haluaisit sanoa minulle? Se voi olla mitä vain.
- Kiitos haastattelusta!

LIITE 3: Aineiston pelkistäminen ja tulosten muodostaminen

Ote aineistosta sekä siitä tehdyt pelkistykset ja heränneet ajatukset:

Pauliina: Vaatteitaki löytyy sieltä. Niinpä. No katotaas vaikka ensin tätä.. tätä huonetta tässä missä on näitä vaatteita. (lokeroteinen) Mikäs on semmosta kivaa tekemistä tässä huoneessa?

Noora: Mmm, leikkiminen, kun on saanut Iidan kanssa leikkiä tässä. (Eteinen leikkipaikkana, eteinen sosiaalisen toiminnan paikkana)

Pauliina: Joo, mitä te ootte leikkiny tässä, tässä eteishuoneessa?

Noora: Öö.. kissaa ja koira.

Pauliina: Joo.

Noora: Ja joskus vaan kilpikonaa ja koira ja joskus vaan koira.

Pauliina: Jaa. No mites te ootte leikkiny sitä?

Noora: Konttaamalla näin ja sanomalla eri ääntä. (Kehon käyttäminen eteisleikissä)

Pauliina: Joo. No tykkääksää tästä huoneesta tästä eteisestä?

Noora: Joo.

Pauliina: Mikä siinä on kivaa?

Noora: Kun siellä on tuollasia piilopaikkoja näille eläimille. (Piiloutuminen)

Pauliina: Joo, ooksää ollu siellä joskus piilossa?

Noora: (nyökkää) (Oma ajatus: Lapset käyttävät eteistä leikkeihin, he käyttävät eteisen fyysistä ympäristöä piiloutumiseen. Metodiset huomiot: lapsi käyttää elekieltä.)

Pauliina: Joo. Mm. Sinne mahtuu varmaan justiin. Mahtuuko sinne piiloon?

Noora: Mahtuu, minä mahun näin. (kyyristy) (Kehon käyttäminen eteisleikissä)

Pauliina: Joo.

Noora: Ja Iidakin mahtuu. (Eteisleikkien sosiaalisuus)

Aineistoesimerkin pelkistysten ja omien ajatusten pohjalta tehdyt tulospäätelmät:

- Eteinen on lasten leikkipaikka
- Eteinen on sosiaalisen toiminnan paikka
- Lapset käyttävät kehoaan eteisleikeissä
- Leikkiessään lapset piiloutuvat eteisessä ja hyödyntävät fyysisen ympäristön ominaisuuksia
- Lapsi käyttää haastatteluissa myös elekieltä