

**Saara Lappalainen**

**”LAPSI ON KUIN HELMI KALLIOLLA,  
JOSSA MAJAKKA NÄYTTÄÄ SUUNTA”**

**Metaforat varhaiskasvattajien kasvatustieteen  
tulkkeina kristillisissä päiväkodeissa**

Varhaiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2012  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

**Tiivistelmä.** Lappalainen, Saara. 2012. ”*Lapsi on kuin helmi kalliolla, jossa majakka näyttää suuntaa*”: Metaforat varhaiskasvattajien kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 103 sivua + liitteet.

Kristilliset päiväkodit ovat nykyisin vakiintunut osa suomalaista varhaiskasvatuskenttää, mutta niiden tarjoamaa varhaiskasvatusta on tutkimuksellisesti lähestytty vähän. Kristilliset päiväkodit ovat osa suomalaista lapsuutta ja kasvatuskulttuuria, joten niiden tutkiminen on tärkeää, jotta paremmin ymmärtäisimme, millaista lapsuutta ne osaltaan yhteiskunnassamme rakentavat.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustieteen metaforien avulla. Metaforat ovat aktiivinen osa kieltä, ja ne vaikuttavat ihmisen ajattelussa sekä sen myötä ihmisen toiminnassa. Metaforat toimivat merkitysten kiteyttäjinä, joten niiden avulla voidaan välillisesti tutkia esimerkiksi kasvatustieteen sisältämiä käsityksiä lapsesta, kasvatuksesta sekä kasvattajuudesta. Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen ja se hyödyntää diskurssianalyttisiin menetelmiin lukeutuvaa metaforamenetelmää. Tutkimuksen kohderyhmää eli kaikkia kristillisissä päiväkodeissa työskenteleviä varhaiskasvattajia (n=42), pyydettiin tuottamaan metaforia kyselylomakkeen avulla. Saatua metafora-aineistoa (n=205) analysoitiin semanttisen differentiaalimenetelmällä ja ryhmittelymallin avulla. Näitä menetelmiä käyttämällä muodostuivat varhaiskasvattajien kasvatustieteen piirteet metaforamaisemat lapsesta, kasvatuksesta ja kasvattajuudesta, joiden avulla voidaan tarkastella kasvatustieteen sisältämiä merkityksiä.

Tutkimuksessa saatiin selville, että kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustieteen näkyä sekä yleisesti varhaiskasvatustieteen kulttuuriin juurtuneita ajattelutapoja että erityisesti kristilliseen kasvatukseen sisältyvää ajattelua. Jälkimmäisen merkitykset tulkitaan kumpuavan kristillisyydestä ja erityisesti sen lähteestä, Raamatusta. Lapsi näyttäytyi metaforissa korostuneimmin kuin täynnä elämää olevana, ainutlaatuisena *elävänä luontona* (47%). Merkityksissä korostuivat lapsen näkeminen sekä hyvänä että pahana, sekä aktiivisena että passiivisena ja sekä subjektina että objektina. Kasvatus nähtiin metaforissa vahvimmin kuin elämälle välttämättömänä *hengityksenä* (41%). Se koettiin ensisijaisesti tarpeellisena, mutta toisaalta sen toteuttamista pidettiin sekä mahdollisena että mahdottomana. Kasvatus nähtiin sekä suorana että epäsuorana toimintana. Kasvattaja kuvastui metaforista keskeisimmin kuin lähimmäisenrakkautta toteuttavana *suojelusenkelinä* (52%). Hänen koettiin olevan ihmisenä ja työntekijänä jotakin vajavaisen ja täydellisen väliltä. Kasvatustieteen häntä pidettiin niin saavana kuin antavana osapuolena sekä aktiivisena toimijana.

Varhaiskasvattajan tapa tai tavat nähdä lapsi, kasvatus sekä kasvattajana oleminen vaikuttaa kasvatustoimintaan käytännössä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten monin eri tavoin koko kasvatus voidaan ilmiönä nähdä. Erityisesti tämä tutkimus laajentaa ymmärrystä kristillisten päiväkotien katsomuksellisuudesta – siitä, miten kristillisuus voi heijastua varhaiskasvattajien tapaan nähdä työnsä ulottuvuuksia. Saatua tietoa parhaimmillaan sekä tukee kasvattajien kasvatustietoisuutta että lisää keskustelua erilaisten varhaiskasvatuksen toteuttamistapojen vahvuuksista ja heikkouksista.

**Asiasanat:** Varhaiskasvatus, kulttuuri, kristillinen kasvatus, metafora, kasvatustieteen

**Keywords:** Early childhood education, culture, christian education, metaphor, educational thinking

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	4
2 KRISTILLISYYS VARHAISKASVATUSKULTTUURISSA .....	6
2.1 Kristillisten päiväkotien historiasta ja toimintakulttuurista.....	7
2.2 Kristillinen kieli on metaforinen.....	10
3 METAFORISUUS OSANA KULTTUURIA .....	13
4 METAFORAT KASVATUSAJATTELUN TUTKIMISESSA .....	18
4.1. Mitä kasvatustajattelu on .....	18
4.2. Kulttuuriset perusmetaforat kasvatustajatteluun ohjaajina.....	20
4.3. Kasvatustuksen metaforat.....	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	29
5.2 Tutkimuskysymykset.....	31
5.3 Aineistonkeruumenetelmä .....	32
5.4 Aineiston kuvaus .....	34
5.5 Aineiston analyysimenetelmät.....	35
5.5.1 Semanttisen differentiaalimenetelmä .....	36
5.5.2 Ryhmittelymalli.....	38
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	41
6.1 Metaforien merkitysulottuvuudet .....	41
6.1.1 Lapsi on... ..	41
6.1.2 Kasvatus on... ..	44
6.1.3 Kasvattaja on... ..	48
6.2 Metaforat merkitysmäisemina .....	52
6.2.1 Metaforinen maisema lapsesta .....	52
6.2.2 Metaforinen maisema kasvatuksesta.....	56
6.2.3 Metaforinen maisema kasvattajasta .....	62
6.3 Metaforamäisemien äärellä.....	66
6.3.1 Lapsi on kuin helmi.....	67
6.3.2 Kasvatus on kuin kallio .....	73
6.3.3 Kasvattaja on kuin majakka .....	79
7 POHDINTAA .....	86
7.1 Metaforat varhaiskasvattajien kasvatustajatteluun tulkkeina .....	86
7.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja tutkimuksen arviointi.....	90
7.3 Jatkotutkimusajatus.....	97
LÄHTEET.....	98
LIITTEET .....	104

# 1 JOHDANTO

*Tutkimuksen tekeminen on kuin löytöretki – se vie usein ennakoimattomien näköalojen ja uutta avaavien kokemusten äärelle!*

Tätä tutkielmaa tekemään lähtiessäni toiveenani oli ymmärtää paremmin kristillisissä päiväkodeissa tehtävää kasvatustyötä. Aivan ensimmäiseksi mieleeni ei kuitenkaan juolahtanut ajatus tarkastella lähemmin siihen kätkeytyvää kielen maailmaa. Tämä tutkimustyö onkin ollut suoranainen seikkailullinen löytöretki: lähdin matkalle kasvatuskulttuurin maailmaan ja päädyin kielikuvien eli metaforien monimerkitykselliseen ulottuvuuteen.

Työvuodet lastentarhanopettajana kristillisessä päiväkodissa erilaisine puhuttelevine kohtaamisineen olivat minulle löytöretkeilijänä hyvin merkityksellisiä; sain niistä kipinän lähteä tutkimaan tarkemmin kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatuserittelyä ja siihen sisältyviä kasvatuskäsityksiä. Kristillinen varhaiskasvatus on yleistynyt viime vuosikymmeninä päiväkotimuotoisena toimintana, mutta näyttäisi siltä, ettei sitä ole tutkimuksellisesti vielä juurikaan lähestytty. Siksi onkin tärkeää selvittää, millaisia merkityksiä kristilliseen päiväkotikasvatukseen sisältyy. Näin tehdään näkyvämmäksi kristillisen päiväkotikulttuurin taustalla vaikuttavaa kasvatuserittelyä, joka osaltaan raamittaa sitä, millaiseksi elämän paikaksi kristillinen päiväkotirakentuu lapsille kuin myös työntekijöille. Tutkimus on parhaimmillaan avuksi siis varhaiskasvattajillekin oman kasvatustietoisuutensa hahmottamisen välineenä (ks. esim. Hirsjärvi 1980).

Varhaiskasvatus muodostaa omanlaisensa kulttuurin, jota kieli aktiivisesti muokkaa ja rakentaa. Uskonnolliseen kulttuuriin sisältyvä kristillinen kieli on tulvillaan kielikuvia eli metaforia tai vertauksia, jotka kumpuavat sen lähteestä, Raamatusta. Myös kasvatuksen tutkimustieto sisältää monenlaisia kuvallisia ilmaisuja, jotka vaikuttavat käytännön kasvatustyöhön ja siihen, millaisina asiat ja ilmiöt työssä ”nähdään”.

Varhaiskasvatusta ja siihen liittyvää päivähoitoa ei nähdä enää vain vanhemmille tarjottavana sosiaalipalveluna, vaan sitä pidetään myös lapsen subjektiivisena oikeutena saada laadukasta varhaiskasvatusta ja täten lapselle itselleen merkityksellisenä elämän ”areenana”. Myös aikuisen rooli kasvatustyössä on alettu hiljalleen nähdä lapsen osallisuutta tukevana. Enää lasta ei siis nähdä ensisijaisesti

*kohteena*, jolle aikuinen tarjoaa varhaiskasvatusta ja päivähoitoa tai jota tutkija tutkii, vaan lapsi nähdään itse sosiaalisesti aktiivisena ja kykenevänä *oman elämänsä rakentajana* ja *koordinoijana*. Tällaisella lapsuusajattelulla pyritään saattamaan lapsi näkyvämmäksi sekä kuuluvammaksi, ja täten vaikutusvaltaisemmaksi osaksi yhteiskuntaa. (Esim. James, Jenks & Prout 1998; Pufall & Unsworth 2004.) Uudenlaisen kasvatuserityksen valossa onkin mielenkiintoista tutkia, millaisena varhaiskasvattajat kristillisissä päiväkodeissa näkevät lapsen, kasvattajana olemisen ja kasvatuksen.

Tämä tutkimus on kuin löytöretki kristillisen kasvatuserityksen maailmaan. Tutkimusmatkan karttana toimii tässä tutkimuksessa laadulliseen tutkimusperinteeseen kuuluva diskurssianalyttinen tutkimustapa (ks. esim. Jones & Norris 2005; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999). Sen avulla analysoidaan kieltä ja sen sosiaalista todellisuutta ja kulttuuria rakentavaa luonnetta. Tässä tutkimuksessa kieltä tutkitaan metaforan avulla. Metaforat kätkevät sisälleen monenlaisia merkityksiä ja niiden kautta voidaan tutkia kasvatuserityksen- ja lapsikäsityksiä, jotka sisältyvät kasvatuseritykseen. Käsitteet ovat yleensä niin sanottua hiljaista tietoa, jolle on vaikea löytää sopivia sanoja. Metaforat voivatkin toimia ikään kuin käsitteiden ”tulkkeina” – niiden avulla hiljainenkin tieto saa ”äänen”. (Esim. Nummenmaa & Karila 2005.)

Metaforia analysoidaan tässä tutkimuksessa sekä sisällönanalyysiin lukeutuvan aineiston ryhmittelymallin että merkitysvastakohtia puntaroivan semanttisen differentiaalisen menetelmän avulla (esim. Auranen 2000, 2004). Saatua aineistoa pyritään tarkastelemaan hermeneuttisesti eli syvällisen eläytyvästi ymmärtäen sekä tulkiten. Tämän löytöretken tarkoituksena on ymmärtää paremmin sitä, miten löydetyt ”metaforamaiset” (Karila & Nummenmaa 2001, 66) vaikuttavat varhaiskasvattajien ajattelussa ja mahdollisesti sen myötä toteutetussa kasvatustyössä. Metaforien rikkaus piilee niiden moniselitteisyydessä (Hankamäki 2008, 171), mikä parhaimmillaan auttaa laajentamaan kykyämme nähdä erilaisten kasvatuserityksellisten ilmiöiden käsitteellisen laajuuden ja jatkuvasti uudistuvan luonteen.

## 2 KRISTILLISYYS

### VARHAISKASVATUSKULTTUURISSA

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kenttä on tähän päivään mennessä laajentunut ja monimuotoistunut. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten eri elämäpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Päiväkodit varhaiskasvatuspaikkoina ja täten myös osana lasten elämänpiiriä ovat yleistyneet. Yleistymisen myötä voidaankin puhua jopa institutionaalistuneesta kasvatuksesta, jonka mukaan kodin ulkopuoliset tahot, päiväkodit mukaan lukien, jakavat nykyisin merkittävässä määrin kotien kasvatusvastuuta. (Ks. esim. Alanen 2009; Montgomery 2009.)

Kristilliset päiväkodit ovat osa varhaiskasvatuksen kenttää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 11) mukaan varhaiskasvatuspalveluja tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat sekä seurakunnat. Kristillisiä päiväkoteja voidaan kuvailla niin sanotuiksi katsomuksellisiksi päiväkodeiksi, joiden toimintakulttuuri pohjautuu kristillisen maailmankatsomuksen mukaisiin arvoihin ja käsityksiin. Kristilliset päiväkodit poikkeavat valtakulttuurista kasvatuksen kentällä ja lukeutuvatkin vaihtoehtopedagogisten päiväkotien joukkoon muun muassa Steiner - sekä Freinet -päiväkotien kanssa.

Kristilliset päiväkodit ovat pääasiassa yksityisiä päiväkoteja. Niiden tarjoamaa varhaiskasvatusta ohjaavat oman arvoperustansa lisäksi yhteiskunnalliset asiakirjat kuten Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Kristillisillä päiväkodeilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa reforminjälkeisestä eli protestanttisesta kristillisyydestä polveutuvaa kristillistä kasvatuskulttuuria. Tällöin tutkimuksen ulkopuolelle rajautuvat esimerkiksi Suomessa toimivat katolisen kristillisyyden pohjalta toimivat päiväkodit.

Kristillistä varhaiskasvatusta määriteltäessä keskeisenä kysymyksenä voidaan pitää kristillisen kasvatuksen suhdetta uskontokasvatukseen ja uskonnolliseen kasvatukseen. Vaikka uskontokasvatusta ja uskonnollista kasvatusta käytetään usein toistensa synonyymeina (esim. Kallioniemi 2000, 1), ne voidaan kuitenkin myös erottaa toisistaan siten, että uskontokasvatuksella ymmärretään mihinkään uskonnolliseen

tunnustukseen sitoutumatonta kasvatusta ja uskonnollisella kasvatuksella puolestaan kasvatusta, jonka lähtökohdat ovat jossakin tietyssä tunnustuksessa tai perinteessä. Tällöin kristillinen kasvatusta nähdään yhtenä uskonnollisen kasvatuksen muotona, joka voidaan samastaa myös tunnustukselliseen uskontokasvatukseen. Ymmärrettiinpä uskontokasvatuksen ja uskonnollisen kasvatuksen suhde miten tahansa, kristillisellä kasvatuksella on joka tapauksessa näistä poikkeava oma erityislaatunsa eikä se ole sulautettavissa kumpaankaan käsitteeseen. (Muhonen & Tirri 2008, 66.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin osaltaan tutkia kristillisissä päiväkodeissa toteutettavan kristillisen kasvatuksen ominaislaatua.

## 2.1 Kristillisten päiväkotien historiasta ja toimintakulttuurista

Kristilliset koulut ja päiväkodit ovat lisääntyneet viime vuosikymmeninä osana kasvatusta- ja sivistyskenttää. Ne ovat osa 1960-luvulla muodostunutta Euroopassa ja Yhdysvalloissa ilmenevää kristillisen kasvatuksen kolmatta aaltoa, jonka nähdään voimistuneen kristillisyyden opettamisen liennyttyä julkisista kouluista. Kristillisen (koulu-)kasvatuksen kolmannen aallon myötä alettiinkin perustaa, etupäässä lasten vanhempien toivomuksesta, yksityisiä katsomuksellisia kouluja. Katsomukselliset koulut lisääntyivät myös Suomessa 1980-luvulta alkaen vaihtoehtona julkisen koululaitoksen moniarvoistuvan kasvatustoiminnan rinnalle. Erilaiset kansainväliset lait ja julistuksenomaiset yleissopimukset tukevat vanhempien oikeutta antaa lapselleen maailmankatsomuksensa mukaista opetusta ja kasvatusta<sup>1</sup>.

Vuoteen 2008 mennessä Suomessa oli kristillisen kasvatuksen kattojärjestönä toimivan Kristillisen kasvatuksen keskus ry:n jäsenenä 17 yksityistä kristillistä päiväkotia. (Saari 2009, 5–7.) Kaiken kaikkiaan kristillisiä päiväkoteja on Suomessa

---

<sup>1</sup> Esimerkiksi Euroopan unionin perusoikeuskirjan (2000/C 364/01) 14. artiklan 3. luku:

*”Vapautta perustaa oppilaitoksia demokratian periaatteita kunnioittaen sekä vanhempien oikeutta varmistaa lapsilleen omien uskonnollisten, aatteellisten ja kasvatuksellisten vakaumustensa mukainen kasvatusta ja opetusta kunnioitetaan kyseisen vapauden ja kyseisen oikeuden käyttöä säätelevien kansallisten lainsäädäntöjen mukaisesti.”*

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen 26. artiklan 3. luku:

*”Vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita lapsilleen annettavan opetuksen laatu.”*

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 5. artikla:

*”Sopimusvaltiot kunnioittavat vanhempien vastuuta, oikeuksia ja velvollisuuksia tarjota lapselle hänen kehittyvien valmiuksiensa mukaisesti asianmukaista ohjausta ja neuvoa tässä yleissopimuksessa tunnustettujen oikeuksien käyttämiseksi.”*

internetin ja Kristillisen kasvatuksen keskus ry:n avulla keräämäni tiedon mukaan yhteensä 26. Kristillisiä päiväkotia on perustettu laaja-alaisesti ympäri Suomea (tilanne v. 2010).

Kristillisten päiväkotien ylläpitäjiä ovat eri seurakunnat, yhdistykset tai yksittäiset henkilöt. Kristillisen kasvatuksen kolmannelle aallolle ja sen myötä myös kristillisille päiväkodeille on ollut tunnusomaista evankelisuus, joka tarkoittaa kansainvälisesti rajat ylittävää yhteiskristillistä liikettä. Tästä syystä kristillisissä päiväkodeissakin tarjottava kristillinen kasvatusta noudattaa pääosin yhteiskristillisiä suuntaviivoja sekä toisaalta kolmannelle aallolle ominaista herännäiskristillistä näkökulmaa. (Saari 2009, 8.) Yhteiskristilliset suuntaviivat näkyvät esimerkiksi Raamatun pitämisessä opetuksen perustana sekä historiallisten, kristillisten uskontunnustusten (Apostolinen, Nikean ja Athanasiuksen uskontunnustukset) hyväksymisessä joko osittain tai kaikkina.

Kristillisten päiväkotien toimintakulttuureissa voidaan nähdä sekä yhteneviä että kullekin päiväkodille erityisiä piirteitä. Erityiset piirteet ovat kunkin päiväkodin omia painotuksia toiminnassaan. Esimerkiksi Espoon kristillisen päiväkodin Eskimon toiminta-ajatus kertoo seuraavaa: *”Toiminnassa korostuu kohtaaminen, jokaisen erilaisuudesta iloitseminen, ryhmään kuulumisen ja arvostetuksi tulemisen kokemus sekä tekemisen, oppimisen ja oivaltamisen ilo”* (<http://www.eykk.com/paivakoti-eskimo>). Helsingissä sijaitseva kristillinen päiväkodin Paimen taas hyödyntää työskentelyssään Reggio-Emilia -pedagogiikkaa. Sen toimintaa ohjaavissa teeseissä korostuvat muun muassa lapsikeskeisyys, kokonaisvaltaisuus, yhteistyö sekä lämpöä ja turvallisuutta korostava ja pelkoja poistava kristillinen kasvatusta (<http://personal.inet.fi/yritys/paivakotipaimen/Paimen-Paivakoti.htm>).

Saaren (2009, 15) mukaan kristillisissä kouluissa tehtävä kasvatusta on kokonaisvaltaista elämän tulkintaa maailmankatsomukseen perustuvista lähtökohdista. Suomalaisia kristillisiä kouluja yhdistää hänen mukaansa kristillinen toimintakulttuuri, joka sisältää erityisesti yhteisen maailmankatsomuksen, arvopohjan ja ihmiskäsityksen. Kouluissa painottuu suhteiden kasvatusta, jolla tarkoitetaan ihmisen suhdetta Jumalaan, lähimmäisiin ja ympäristöön. Tärkeänä pidetäänkin sitä, miten aikuinen kohtaa oppilaan ja miten oppilas tulee kuulluksi. Koulujen opetussuunnitelmissa esitetään, että kristillinen arvopohja toteutuu kokonaisvaltaisesti eri oppiaineissa ja osana koulujen elämää. Kristillisyyttä ei pidetä täten erillisenä tiedon sarakkeena, vaan sen nähdään olevan yhteydessä kaikkiin elämän alueisiin. (Saari 2009, 11.) Myös kristillisissä



päiväkodeissa voitaneen nähdä kyseiset ajatukset elinvoimaisina. Esimerkiksi päiväkotia Lammastarha kuvailee kristillisyyttään seuraavasti: ”*Raamatullinen pedagogiikka kattaa koko päiväkodin kasvatustoiminnan. Päiväkotimme kasvatusta perustuu kristilliseen ihmiskäsitykseen, joka tukee lapsen kasvua tasapainoiseen elämään suhteessa Jumalaan, lähimmäisiin ja lapseen itseensä*” (<http://www.lammastarha.net>).

Suomen evankelis-luterilaisella kirkolla on myös pitkä historiansa varhaiskasvatuksen saralla. Evankelis-luterilainen kirkko on lisäksi kristillisten päiväkotien merkittävä yhteistyötaho, joten kirkon välittämä varhaiskasvatusta sisältöineen tulee nähdä osana kristillisten päiväkotien kasvatuskulttuurin kokonaisuutta. Kirkon varhaiskasvatusta kehittämissä asiakirjan (2008) mukaan kirkon tarjoama varhaiskasvatusta on kristillisestä uskosta ja siihen liittyvistä arvoista nousevaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jossa korostuvat uskon tradition jakaminen, kasvatusta kokonaisvaltaisuus, lapsilähtöisyys ja perheen arvostaminen. Lapsuus nähdään kirkon varhaiskasvatusta näkökulmasta tärkeänä ja merkityksellisenä elämäntahvina, jolloin lapsella tulee olla oikeus lapsena oloon, leikkiin ja lapsuuden ilon kokemuksiin. (Kirkkohallitus 2008, 10.)

Kristillisiä kuten muitakin suomalaisia päiväkoteja voidaan luonnehtia nykyisin moniammatillisiksi työyhteisöiksi (ks. esim. Karila & Nummenmaa 2001). Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan nykypäivän moniammatillisessa päiväkotiyhteisössä työskentelee hyvin erilaisen koulutustaustan omaavia henkilöitä, joiden ammatillinen asiantuntijuus on varhaiskasvatusta näkökulmasta eri tavoin painottunutta. Päiväkodeissa työskentelee esimerkiksi aiemmin opistoasteisen ammattitutkinnon ja nyttemmin yliopistoon siirtyneen kandidaatti- tai maisteritutkinnon suorittaneita lastentarhanopettajia, lisäksi sosiaalikasvattajia, sosionomeja, lastenhoitajia, päivähoitajia sekä lähihoitajia. Päiväkodeissa työskentelee henkilöstön kelpoisuusehtojen väljentymisen myötä myös työntekijöitä, joilla ei ole lainkaan varsinaista päivähoitoalan koulutusta. Kristillisten päiväkotienkin moniammatillisen työyhteisön muodostamat ammattikunnat ovat täten muotoutumassa sisäisesti heterogeenisemmiksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 40–41.) Kaikkia edellä mainittuja päiväkodeissa työskenteleviä henkilöitä, riippumatta ammatillisesta painottumisesta, voidaan kutsua yhteisnimellä varhaiskasvattaja. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat kaikki kristillisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvattajat.

## 2.2 Kristillinen kieli on metaforinen

Kristillinen kasvatuskulttuuri kuten mikä tahansa muu kulttuuri tuottaa ja todentaa omanlaistaan kielen käyttöä. Kristillisuus uskontona perustuu Raamattuun, jonka sisältämä kieli on vertauksellista sekä symbolista ja sille on luonteenomaista narratiivisuus. (Ks. esim. Kantola 2008.) Kristillisen kielen narratiivisella metaforisuudella tarkoitetaan sen sisältämien kertomusten eli narratiivien vertauksia ja symboleita. Vertaukset ja symbolit voidaan nähdä siis myös osana ns. narratiivista raamattukäsitystä (Luumi 2008, 308). Narratiivinen raamatunkäsitys kuuluu narratiivisen teologian tutkimusalaan, joka perustuu siihen, että Raamatun tekstit muodostuvat lähes kahdelta kolmasosaltaan kertomuksista. Näiden kertomusten tutkimisessa ei kuitenkaan kysytä ensisijaisesti kertomusten takana olevia tapahtumia, vaan suunnataan huomio siihen, mikä merkitys kertomuksilla sellaisenaan on ollut, millainen usko on saanut ne aikaan ja millaisen elämänasenteen ne ovat luoneet, tässä tapauksessa esimerkiksi kristillisissä päiväkodeissa työskenteleville kasvattajille. (Luumi 2008, 308.)

Luumin (2008) mukaan Raamatun kielen luonnetta voidaan kuvailla kolmen eri kategorian kautta: argumentaation, appellaation sekä narraation. Argumentatiivinen kieli vertailee, harkitsee, esittää arviointeja, väittää, puhuu syistä ja seurauksista. Appellatiivinen kieli taas suuntautuu kohti kuulijaa. Se neuvoo, kehottaa, vaatii, käskee tai kieltää. Narratiivinen, kertova kieli puolestaan välittää tapahtuman ja kokemuksen. Sen kohteena ihmisessä ovat hänen mielikuvituskykynsä ja tunnemaailmansa ja niiden välityksellä myös ihmisen ajatusmaailma. Narratiivisella kielellä on mahdollisuus pukeutua monenlaiseen asuun: kertomukseksi, myyttiksi, saduksi, vitsiksi, anekdootiksi, runoksi, lauluksi, ylistykseksi, legendaksi tai kronikaksi. (Luumi 2008, 310-311.) Tähän listaan voitaneen perustellusti lisätä myös metaforat (ks. esim. van Hecke 2005b).

Raamatulliset metaforat ja niiden synty ovat nousseet viimeisten vuosikymmenten aikana tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteiksi (esim. van Hecke 2005a, 2005b; Kela 2007). Kelan (2007) väitöskirjassa tutkitaan Raamatun metaforisaatiota ja uskonnollisen ilmauksen (Jumalan kasvot) syntyä. Eidevall (2005) sen sijaan on tutkinut heprealaisesta Raamatusta, erityisesti Psalmien kirjasta, löytyviä minä-, (sielun)vihollis- ja Jumala-kuvia ja niiden vuorovaikutuksellisuutta.

Eidevallin (2005, 56) mukaan ”minä” esitetään psalmeissa usein heikkona ja haavoittuvana, kuten *saaliina*, jota jahdataan: ”*Herra, minun Jumalani, sinuun minä*

*turvaan. Pelasta minut vainoojiltani, auta minua. Muuten vihemies käy kurkkuuni kuin leijona: se sieppaa saaliinsa ja vie pois, eikä kukaan voi auttaa.*” (Raamattu 1992, Ps. 7:2–3.) Vihollista taas kuvataan edellä mainitun esimerkin valossa vahvana, ankarana ja aggressiivisena *leijonana* tai *metsästäjänä*. Jumala kuvataan psalmeissa enimmäkseen turvallisenä ja pelastavana *kalliona, linnana, kilpenä* tai *paimenena*; esimerkiksi ”*Herra on minun paimeneni, ei minulta mitään puutu*” (Raamattu 1992, Ps. 23:1). Toisinaan Jumala esitetään myös tuskaa tuottavan poissaolevana ja vihamielisenä: ”*Jumalani, Jumalani, miksi hylkäsit minut? Minä huudan sinua avuksi, mutta sinä olet kaukana. Jumalani, minä kutsun sinua päivisin, mutta sinä et vastaa. Yöt kaikki huudan saamatta rauhaa.*” (Eidevall 2005, 56; Raamattu 1992, Ps. 22:3.) Myös Kela (2009) esittää, että Jumala kuvataan Vanhassa Testamentissa paimeneksi, puoliseksi tai sotapäälliköksi. Uudessa Testamentissa hänen mukaansa taas painottuu isä-metafora. Nämä metaforat ovat Kelan (2009) mukaan antropomorfismeja eli niissä Jumala kuvataan ihmisen kaltaiseksi. Jumalalle kohdistetuissa rukouksissa toistuvat kehonosien nimet: puhutaan Jumalan kasvoista, kädestä – erityisesti oikeasta kädestä – silmistä, korvista, jaloista ja niin edelleen. (Kela 2009, 87.)

Eidevallin (2005) mukaan psalmeja pidetään usein rukouksina, jotka ovat vain sanoja yksilöltä/ryhmältä Jumalalleen. Hänen mukaansa nämä sanat pitävät myös sisällään paljon vuorovaikutukseen kutsuvia merkityksiä, jotka esimerkiksi edellä mainittuihin kielikuviin puettuina vaikuttavat ja näkyvät pyrkimyksissämme toimia yksilöinä sekä ryhmän jäseninä, siis identiteetissämme. Ihminen nähdään kristillisyyden valossa Jumalan kuvana ja Hänen kaltaisenaan (’teomorfisena’), mikä edesauttaa kykyämme ymmärtää ihmistä yli erilaisuuksien ja yksilöllisten eroavaisuuksien. Tällöin esimerkiksi mikäli Jumala esitetään Raamatussa *paimenena*, voi tämä mielikuva toimia meille ikään kuin *roolimallina* omassa (työ-)elämässämme. Psalmien ’minä’ voidaan tulkita myös tarkoittavan ’Jumalan minää’, joka puhuttelee ihmistä (’sinä’, Imago Dei), mikä ilmentää Jumalan välitöntä Sinä-Minä -suhdetta ihmiseen. Näin psalmienkin kautta Jumalan nähdään voivan puhua, toisin sanoen käyttää sanaa ihmisen elämässä, mikä asettaa ihmisen persoonalliseen vastuuseen kielenkäytöstään ja ymmärryksestään. (Eidevall 2005, 63–64; Hirsjärvi 1985, 142.)

Kristillistä kieltä voidaan siis pitää vertauskuvallisena ja sen sisältämien metaforien voidaan olettaa aktiivisesti vaikuttavan tällaista kieltä käyttävän ajattelussa,

ymmärryksessä ja näiden myötä myös elämänasenteessa. Seuraavaksi tarkastellaan laajemmin sitä, millainen vaikutus metaforisuudella on suhteessa kulttuuriin.

### 3 METAFORISUUS OSANA KULTTUURIA

Internetin iltapäivälehdessä oli taannoin seuraavanlainen otsikko: ”15 hyvää syytä hankkia lapsi” (Ilta-Sanomat 23.11.2010, <http://www.perheelliset.fi/2010/11/15-hyvaa-syyta-hankkia-lapsi/>). Artikkelin esitteli huumorinsävytteisesti monenlaisia hyötyjä, joita lapsen hankkiminen perheeseen toisi mukanaan, suuren vastuun ja työmäärän vastineeksi. Kyseinen artikkeli herätti kiinnostuksen tarkastella lähemmin artikkelin otsikkoa ja sen sisältämää tekstiä. Kuinka monelle tulisi ensimmäisenä mieleen, että artikkelissa lapsesta puhutaan kuin esimerkiksi imuriin verrattavasta hyötytavarasta, joka kannattaisi hankkia jokaiseen kotiin? Artikkelin taustalla vaikuttanee metafora, jonka mukaan *lapsi on kauppatavara – se on hyödyllinen ja kaikkien hankittavissa*.

Artikkeli otsikkoineen paljastaa paljon kulttuuristamme ja sen kieleen sisältyvistä merkitysulottuvuuksista. Kieli, jota käytämme, on usein metaforista eli kielikuvallista. Erilaiset metaforat vuorottelevat kielenkäytössämme eri aikakausina. Minkälainen artikkeli olisikaan kirjoitettu, mikäli sen taustalla olisi vaikuttanut metafora ”*Lapsi on lahja – sen saamiseen ei voi itse viime kädessä vaikuttaa.*”? Olennaista ei ole kuitenkaan se, että keskityttäisiin pohtimaan, minkälaisien metaforien tulisi taustalla vaikuttaa. Hedelmällisempää olisi sen sijaan pohtia, millaisia vaikutuksia erilaisilla metaforilla on kieleemme ja kielen kautta rakentuvaan kulttuuriimme – myös kasvatuskulttuuriimme. Haaviston ja Kotilaisen (1998, 6) mukaan pintapuolisesti viattomilta vaikuttavilla teksteillä voikin olla kauaskantoisia seurauksia.

Ihmisten välistä sosiaalista toimintaa kuvataan usein termillä kulttuuri, joka ilmenee ihmisten muodostamassa yhteiskunnassa yleisenä kulttuurina ja toisaalta siihen sisältyvinä paikalliskulttuureina kuten kasvatuskulttuuri. Kulttuurit erilaisine tasoineen ja muotoineen vaikuttavat kaikkiin ihmisiin läpi koko elämän. Kulttuurin ja ihmisen suhde on kaksisuuntainen. Yhtäältä kulttuuri rakentaa ihmisten arvoja, asenteita ja ajattelumalleja sekä muokkaa ryhmien käyttäytymistä ja toimintaa. Toisaalta kulttuuri on ihmisen luoma ja rakentama todellisuus, ympäristö ja yhteisö, jonka kehitykseen ihmiset ja ryhmät osallistuvat. (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 9.)

Kasvatuskulttuuri rakentuu sekini monesta eri paikalliskulttuurista, jollaisena myös kristillistä kasvatuskulttuuria voidaan pitää. Länsimaista kasvatuskulttuuria yleisellä tasolla kuvaa nykyisin institutionalisoituminen. Se tarkoittaa, että lasten

kasvatus on siirtynyt pysyväisesti myös kodin ulkopuolisten kasvatustuutioiden (kuten päiväkotien) ja niin sanottujen ammattikasvattajien vastuulle. Päävastuu lapsen kasvattamisesta nähdään edelleen kuuluvan vanhemmille, mutta nykyisin kasvatuskulttuuriin kuuluu, että vanhemmat pitävät tärkeänä jakaa kasvatusvastuutaan yhdessä ammattilaisten kanssa. (Alasuutari 2006, 70-90.) Varhaiskasvattajat, niin ammatilliset kuin lapsen vanhemmatkin, tulee siis nähdä osapuolina yhteisen kasvatuskulttuurin rakentumiselle. Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita erityisesti ammattikasvattajien käyttämän kielen vaikutuksesta päiväkodin kasvatuskulttuurin muodostumisessa.

Kielellä on olennainen merkitys kulttuurin rakentumisessa. Lehtosen (1996, 32) mukaan me ihmiset emme puhu vain kieltä, vaan kieli puhuu myös meitä. Ihmisten ja kulttuurin suhde toisiinsa tulee nähdä siis myös kielen suhteen vastavuoroisena. Toisaalta kulttuuri itsessään rakentuu ihmisten käyttämästä kielestä ja sen avulla käytävästä kommunikaatiosta eli kielellisestä vuorovaikutuksesta. Toisaalta kulttuurilla tai kulttuureilla sinänsä on vaikutus tapaan, jolla ihmiset kommunikoivat keskenään. Esimerkiksi kukin kasvatuskulttuuri rakentuu kasvattajille ominaisesta kielenkäytöstä, mutta tätä kielenkäyttöä muovaa jatkuvasti myös eri kulttuurien erilaiset vakiintuneet kielenkäytön tavat (esim. Haavisto & Kotilainen 1998; Lakoff & Johnson 1980; Saariluoma 2006). Nämä vakiintuneet kielenkäytön tavat heijastavat kullekin kulttuurille ja sen jäsenille juurtunutta tapaa ajatella asioista ja nähdä ne tietyllä tavalla. Siispä kokonaisuus, josta kasvattajien ajattelu rakentuu, heijastuu kielenkäytön myötä itse tapaan kasvattaa lasta (Hirsjärvi 1980, 1985; Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008).

Kielenkäytön lähempi tarkastelu herättää mielenkiinnon tarkastella lähemmin myös ihmisen ajattelua ja erityisesti sitä, millä tavoin ihmisen ajattelu on rakentunut. Lakoffin ja Johnsonin (1980) mukaan ihmisten ajattelu on pohjimmiltaan metaforista. Tämä tarkoittaa, että ihmiselle on luonnollista ajatella erilaisista asioista kielikuvien eli metaforien avulla. (Lakoff & Johnson 1980.) Kielen ja ajattelun metaforisuus ei ole kuitenkaan varsinaisesti ns. modernin ajan keksintöä. Kirjallisuudentutkimuksen myötä on tutkittu, että jo antiikin ajoilta peräisin olevissa kirjoituksissa on käsitelty metaforia ihmisen itseilmaisun, erityisesti runollisena muotona. (esim. Saariluoma 2006; Lehtonen 1996, 43.) Lakoffin ja Johnsonin (1980) edustama kognitiivinen metaforateoria sen sijaan esittää, etteivät metaforat ole ihmisen ajattelussa pelkästään runollisia ilmaisun ”kaunistajia” tai ”valottajia”, vaan metaforat ohjaavat ihmisen ajattelua sekä

ymmärtämistä (Haavisto & Kotilainen 1998, 6-7) ja sen myötä näkyvät myös ihmisten käyttäytymisessä ja toiminnassa.

Kristilliseen kulttuuriin kuuluu olennaisena osana Raamatusta kumpuava vertauksellinen ja symbolinen kieli (Kantola 2008, 274-275). Vertaukset ja metaforat ovat käsitteinä lähellä toisiaan ja usein ne nähdään jopa toisiaan tarkoittavina asioina (Auranen 2004, 88–89). Metaforilla tarkoitetaan yksinkertaistetuimmin vertausta ilman kuin-sanaa. Metaforat perustuvat yhteyksiin, joita näemme eri käsitteiden välillä. Tällöin ymmärrämme hankalasti käsitettävät, abstraktit asiat helpommin ymmärrettävien, konkreettisten asioiden avulla. (Haavisto & Kotilainen 1998, 6.) Myöskään Raamatusta nousevia metaforia ei nykyisin nähdä vaikutukseltaan ainoastaan tekstin kaunistajina, kuten edellisessä luvussa 2.2 esitettiin. Raamatun kielikuvat eivät vain tarjoa käsitteellisiä merkityksiä, vaan niihin sisältyy myös vuorovaikutuksen ulottuvuus, jolloin lukija tai puhuja ikään kuin ”keskustelee” kielikuvan kanssa peilaten sitä omaan ajatteluunsa, kokemukseensa ja ymmärrykseensä. (van Hecke 2005a, 3–4.)

Lehtosen (1996, 39–40) mukaan metafora tuottaa merkityksiä selittäen ja tulkiten tuntematonta asiaa tunnetun kautta. Metafora muodostuu tekstuaalisesti niin sanotusta lähdealueesta ja kohdealueesta. Idströmin (2009) mukaan se, mihin sana tai ilmaus perusmerkityksessään viittaa, on metaforan lähdedomeeni. Metaforan kohdedomeeninä on taas ilmauksen uusi merkitys. (Idström 2009, 52.) Esimerkiksi metaforassa *aika on rahaa* lähdealueena eli -domeeninä on käsite raha ja kohdealueena on käsite aika. Ymmärtäessämme ajan metaforisesti osa rahan meissä herättämistä mielikuvista siirtyy ajan ominaisuuksiksi. Osa rahaa koskevista käsityksistämme siirtyy siis koskemaan myös aikaa.

Miten metafora sitten vaikuttaa ajatteluun ja toimintaan? Metaforien voidaan nähdä syntyvän kokemustemme kautta. Huomaamme ajan ja rahan välillä yhtäläisyyksiä: niin aikaa kuin rahaa voi ikään kuin *tuhlata, säästää, hukata* jne. Esimerkiksi kiirehdimme paikasta toiseen, jotta *säästäisimme* aikaa. Metaforat eivät kuitenkaan kerro koko totuutta käsitteistettävästä asiasta. Juuri tässä piileekin metaforien voima. Metaforat korostavat käsitteiden tiettyjä puolia ja piilottavat toisia, ja siten ne myös ohjaavat ajattelua ja muokkaavat käsityksiä todellisuudesta. (Haavisto & Kotilainen 1998, 7.)

Idströmin (2009) mukaan metaforat heijastavat kulttuuria kenties selvimmin siinä, mitä on valikoitunut kielikuvien lähdedomeeneiksi. Eri elämänalueet toistuvat lähdedomeeneissa maailmanlaajuisesti, eri puolilla maailmaa puhutuissa kielissä, mutta

niiden ilmenemisessä on havaittavissa kulttuurisidonnaista vaihtelua. Karkeasti jaoteltuna metaforien lähdedomeeneja voidaan luokitella Idströmin (2009) mukaan esimerkiksi kolmella tavalla:

1) Ruumiillinen olento (ihminen, elolliset olennot, ruumiinosat):

Ihmisruumis nähdään samanlaisena kaikkialla ja se on yleinen metaforien lähdealueena, mutta eri kielten välillä on vaihtelua siinä, mitä ruumiinosaa verrataan mihinkin. Esimerkiksi kiinalaisittain sappi liitetään rohkeuteen, toisin kuin eurooppalaisissa kielissä, joissa sappi esiintyy vihaisuuden metaforana: *sappi kiehuu*.

2) Henkinen, sosiaalinen ja materiaallinen kulttuuri: Kaikissa kielissä

monien metaforien lähdealueena on esitieteellinen maailmankuva. Tällainen on esimerkiksi metafora: *nyt on piru irti*. Edellinen viittaa myös eurooppalaisten kirjakielten sisältämiin idiomeihin (metaforinen, vakiintunut sanonta), joiden alkuperä voidaan jäljittää kirjalliseen lähteeseen kuten esimerkiksi Raamattuun. Sosiaaliseen kanssakäymiseen sisältyvä kulttuurinen tieto muodostaa yhden lähdealueen sisältäen esimerkiksi elemerkkejä (*nostaa jollekin hattua*) ja sukupuolisidonnaisia käsityksiä (*miehen työ*). Materiaalinen kulttuuri lähdealueena aiheuttaa eniten vaihtelua maailman kielten metaforissa, sillä eri puolilla maailmaa syödään esimerkiksi erilaista ruokaa. Esimerkiksi Keniassa puhutussa kikujun kielessä raesateesta sanotaan, että '*sataa maissia*'.

3) Luonnonympäristö: Eri kielten metaforien lähdealueisiin heijastuvat

paikalliset ympäristö- ja luonnonolosuhteet. Esimerkiksi pohjoissaamen kielessä yksi nimitys linnunradalle on '*lumipolku*', mikä tarkoittaa tällöin sitä, että tällainen nimitys olisi luonnollisestikin epätodennäköinen sellaisessa kielessä, jonka puhuma-alueella ei esiinny lunta. (Idström 2009, 58-59.)

Yhteenvetona voidaan Idströmiä (2009, 60) mukaillen todeta, että eri kulttuureiden kielten sisältämissä metaforissa heijastuu kieliyhteisön arki. Kieli ja sen kontekstina oleva kulttuuri- ja luonnonympäristö antavat virikkeitä kielikuville. Kuitenkaan ei voida suoraan ennustaa jonkun tietyn kieliyhteisön käyttävän tietynlaisia kielikuvia, sillä niissä on aina mukana yllätyksellisyyttä. Se johtuu siitä, että jokainen metafora on alun perin jonkun keksintö, ja jokaista metaforaa on käytetty joskus ensimmäisen kerran. Ihmisen luovuus on ennalta arvaamatonta, siksi metaforatkin ovat kielissä säännönmukaisista piirteistään huolimatta yksilöllisiä. Kieliyhteisö on loppujen lopuksi itse päättävä valinnasta – tosin tiedostamattaan, yleistyykö ja vakiintuuko kielikuva



osaksi kieltä vai ei. Metaforan onkin yleistyäkseen sovittava kulttuuriin, oltava usean ihmisen mielestä osuva ja tunnuttava loogiselta. Voitaneekin olettaa, ettei kieliyhteisö ottaisi omakseen metaforaa, joka ei olisi sen arvojen ja totuttujen ajatusmallien mukainen. Kulttuuri siis tarjoaa tähän resurssit, yksilö keksii ja yhteisö vakiinnuttaa tavaksi. (Idström 2009, 60.)

## 4 METAFORAT KASVATUSAJATTELUN TUTKIMISESSA

### 4.1. Mitä kasvatustajattelu on

Kasvatustajattelu on laaja kokonaisuus, joka sisältää monenlaisia kasvatukseen sisältyviä käsityksiä, ja jota muun muassa arvot, uskomukset sekä tieto muokkaavat aktiivisesti. Laajemmin kasvatustajattelu voidaan nähdä kuuluvan osaksi ihmisen tai kasvattajan maailman- ja elämäntajomusta (Hirsjärvi 1985). Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja ammattikäytännössä ovat läsnä tulkinnat siitä, millainen lapsi on perusolemukseltaan, miten lapsi kehittyy ja millaiset tekijät kehitykseen vaikuttavat sekä mikä on lapsuuden olemus ja merkitys yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä. Nämä näkökulmat yhdessä antavat lähtökohdat, joista käsin esimerkiksi varhaiskasvattaja muodostaa käsitystään hyvästä kasvatuksesta. Varhaiskasvattajien kasvattajuustajattelu taas muovaavat eri varhaiskasvatuksen tehtäviä, lapsuutta ja lasta koskevan tiedon tulkinnat ja soveltaminen. Nämä tulkinnat ja niiden soveltaminen heijastuvat kasvatuksen arjen kohtaamisiin, eli varhaiskasvattajien kasvatustajattelu vaikuttaa olennaisesti tapaan, jolla kasvattaja suhtautuu lapseen, kasvatukseen sekä itseensä toimijana. (Karila & Nummenmaa 2001, 17.) Tässä tutkimuksessa kasvatustajatteluun nähdään heijastavan yleisemmin kunkin kulttuurin sekä yhteiskunnan tapaa suhtautua kasvatukseen. Kuten kulttuuri ja yhteiskunta, myös ihmisen kasvatustajattelu on jatkuvasti muuttuva ja uudistuva.

Kasvatuskulttuurit sisältävät monenlaisia ihmiskäsityksiä kuten kristillinen tai humanistinen ihmiskäsitys. Erilaiset ihmiskäsitykset vaikuttavat siis kasvatustajatteluun eli siihen, millaisena kasvattaja näkee itsensä sekä lapsen. Kasvatukseen taustalla olevaa ihmiskäsitystä suhteessa lapseen voi olla kuitenkin vaikea hahmottaa, sillä ”käsitykset lapsen olemuksesta, siitä, mitä lapset voivat ja saavat tehdä sekä mitä he osaavat tai eivät osaa, muuttuvat jatkuvasti” (Strandell 1995, 118). Ihmiskäsitys on ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmä, joka on yhteydessä maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin. Kasvattajan ihmiskäsitys sisältää aina eettisen ulottuvuuden, johon liittyy kuva ihanneihmisestä sekä oma elämäntajomuksellinen näkemys. Kasvattajan ihmiskäsitys on myös aina osa

laajempaa kulttuurissa vallitsevaa ihmiskäsitystä, joten sitä voidaan pitää jatkuvasti muuttavana ja ajassa sekä konteksteissa uudistuvana. (Hirsjärvi 1985, 91–95.)

Ihmistä ja sen myötä siis myös lasta on kautta aikain tulkittu monien eri näkemysten valossa. Voidaan puhua niin sanotusta tulkinnallisesta lähestymistavasta varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorian muodostuksessa. Tulkinnallisessa lähestymistavassa pyritään tarkastelemaan muun muassa tulkintoja siitä, mikä on lapsuuden olemus ja merkitys yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, millainen lapsi on perusolemukseltaan, miten lapsi kehittyy sekä millaiset tekijät vaikuttavat kehitykseen. (Nummenmaa 2001, 25.) Kuvat lapsesta ja lapsuudesta, tai oikeastaan erilaisista lapsuuksista, ovat varsin ”uusia” keksintöjä ihmistieteissä, sillä lapsuutta ei varsinaisesti vielä tunnustettu merkittävänä elämäntilana eikä lasta nähty lapsena ennen kuin vasta keskiajan jälkeen. Ennen keskiaikaa lapsi nähtiinkin kuin pienenä aikuisena osana perhettä (ks. esim. Aries 1960).

Keskiajan jälkeen, ennen 1900-luvun modernia ja monitieteistä, uudenlaista lapsuudentutkimusta, lasta ja lapsuutta tulkittiin etupäässä filosofisten ja uskonnollisten silmälasien läpi. Tällöin kuva lapsesta ja lapsuudesta piirtyi varsin ”mustavalkoiseksi” esimerkiksi hyvän ja pahan käsitteiden ympärille. Moderni lapsi- ja lapsuudentutkimus (Childhood Studies) on ollut merkittävä tekijä lapsiin liittyvän tiedon uudistamisessa ja lapsikäsitteen laajenemisessa (James, Jenks & Prout 1998, 22). Lasta voidaankin tämän uudenlaisen ajattelutavan myötä tarkastella avarakatseisemmin esimerkiksi käsitteiden aktiivinen ja passiivinen sekä subjekti ja objekti valossa.

Kasvatusajattelu rakentuu omanlaisekseen riippuen siitä, nähdäänkö kasvatus ylipäänsä tarpeellisenä vai tarpeettomana. Kummankin näkemyksen taustalla vallitsee tietynlaiset arvot ja ihmiskäsitys. Hirsjärven (1985, 95) mukaan kasvatusta (ja kasvatusajattelua) pohdittaessa ovatkin seuraavat teemat olennaisia: ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset, välttämättömyyskäsitteet, mahdollisuuskäsitteet sekä kasvatusoikeutta koskevat käsitykset. Kasvattajuuteen sisältyy näkemyksiä muun muassa siitä, millaisena aikuinen nähdään ihmisenä ja ammattikasvattajana suhteessa lapseen, mitkä ovat kasvattajan työolollisuudet sekä millainen vaikuttaja kasvattaja on. Uudenlaisen lapsuudentutkimuksen myötä on alettu kyseenalaistaa käsitystä siitä, että lapsuutta tulisi verrata aikuisuuteen, jota on pidetty ikään kuin ihmisyyden ”huipentumana”. Tällaisen käsityksen mukaan aikuinen on täydellinen ja lapsi vielä odottaa ”elämänsä täydellistymistä”. Lapsuutta onkin kutsuttu metaforisesti *elämän odotushuoneeksi*. Varhaiskasvattajan kasvatusajatteluun sisältyvät siis kasvattajan

käsitykset lapsesta, yleisesti kasvatuksesta sekä itsestään kasvattajana. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten kulttuuriset perusmetaforat vaikuttavat ihmisen ajattelussa, siis myös kasvatuserityksessä.

## 4.2. Kulttuuriset perusmetaforat kasvatuserityksen ohjaajina

Jokaisella kulttuurilla on omanlaisensa metaforat, joiden kautta ne hahmottavat maailmaa, ja jotka käyvät vuorollaan ”valtataistelua” siitä, mikä metafora parhaiten ilmentää todellisuutta. Voidaan puhua niin sanotuista perusmetaforista tai arkkimetaforista (Lakoff & Johnson 1980) tai konventionaalisista metaforista (Nikanne 1992, 64). Nämä perus-, arkki- tai konventionaaliset metaforat ovat kulttuureissa usein ilmeneviä ja laajalle levinneitä metaforia, jotka kussakin kulttuurissa muodostuvat omanlaisikseen. Esimerkiksi jo aikaisemmin esitetty metafora *’aika on rahaa’* ilmentää omanlaistaan kulttuuria. Ajan ymmärtäminen rahan avulla on ihmiskunnan historiassa melko uusi ilmiö, jolle ei ole vastinetta kaikissa kulttuureissa. Aikaa voisi aivan yhtä hyvin käsitteistää esimerkiksi metaforan *’aika on lahja’* avulla, jolloin suhtautuminen ajankäyttöön olisi mitä luultavimmin varsin toisenlainen. Onkin tärkeää huomata, että suurin osa metaforista on kulttuurisidonnaisia ja että kulttuurimme omaksumat metaforat vaikuttavat toimintaamme. (Haavisto & Kotilainen 1998, 8.)

Lakoff ja Johnson (1980) esittävät kirjassaan ”Metaphors we live by” muutamia arkkimetaforia, joiden kautta ihmisen nähdään hahmottavan todellisuutta. Usein toistuvia todellisuuden kielikuvia ovat edellä mainitut *raha*-metaforat; muita useasti ajattelussamme esiintyviä kielikuvia ovat *matka*, *rakennus* sekä *sota*. Esimerkiksi ajatteluumme on vahvasti piirtynyt metafora *’elämä on matka’*. Toisaalta ajattelemme usein muitakin asioita kuin *matkana*: *’rakkaus on matka’*, *’keskustelu on matka’* jne. Lakoffin ja Johnsonin (1980) mukaan keskustelua kuvataan usein myös sodankäyntinä (*Argument is war*), mikä ilmenee esimerkiksi ilmaisuissa: ”Hän *hyökkäsi jokaiseen heikkoon kohtaan* sanomisissani” tai ”Hän *ampui alas* kaikki ehdotukseni.” (Lakoff & Johnson 1980, 44-45, 89-91.) Tämä osoittaa metaforien monitasoisen vaikutuksen todellisuuden hahmottamisessa; toisaalta ajattelussamme käsitteet voidaan nähdä monen erilaisen metaforan valossa, kuten *keskustelu on matka* vs. *keskustelu on sodankäyntiä*. Toisaalta käytämme samaa metaforan lähdealuetta useiden eri käsitteiden kuvaamisessa: *elämä on matka* vs. *rakkaus on matka*.

Saariluoman (2006) mukaan kulttuuriimme piirtyneinä perusmetaforina voidaan pitää myös koneen ja organismin metaforia, joiden kautta kulttuurissamme on pyritty hahmottamaan luontoa ja erityisesti ihmistä. *'Ihminen on kone'* metafora ilmentää ajatusta, jonka mukaan luonto on kokonaisuutena kuin valtava koneisto, jonka toiminta voidaan selittää kausaalisista syy-vaikutus-yhteyksistä. ”Kone” tai ”koneisto” pitää sisällään ajatuksen, että ihminen koneena on täydellinen mekanismi kuin kello. Kristillisestä näkökulmasta tätä kulttuurista perusmetaforaa täydentää ajatus, että Luoja nähdään luonnon valtavan (kello)koneiston suunnittelijana ja rakentajana, joka on pannut koneiston toimimaan mekaniikan lakien mukaan. Kone-metaforalla viitataan myös kristilliseen kulttuuriin, jossa henki ja ruumis nähdään toisistaan erillisinä eli dualistisesti. Tämänkin metaforan kaiken aikainen läsnäolo kulttuurissamme tekee sen näkymättömäksi tai sen vaikutuksen huomaamattomaksi. ”Sanoessamme luontoa tai jotakin sen osaa koneeksi teemme huomaamattomia sisällöllisiä oletuksia, joita olisi tutkittava ja joiden pätevyyttä olisi arvioitava. Asian laita tulee helpoiten näkyviin kohdissa, joissa yksi metafora korvataan toisensisältöisellä metaforalla: kun organismin metafora syrjäyttää koneen luonnon ja kulttuuristen prosessien ja tuotteiden ymmärtämisen mallina.” (Saariluoma 2006, 6-10.)

Saariluoman (2006) mukaan 1700-luvun lopussa metafora *'ihminen on organismi'* tuli keskeiseksi yksityisen ihmisen, kansakunnan, kulttuurisen toiminnan ja sen tuotteiden käsittämiseksi. Organismien ottaminen yleiseksi malliksi niin luonnon kuin kulttuurinkin tarkastelussa on käsitettävä mekanistisen luonnontieteen kritiikiksi. Tämän mukaan luontoa ei tule tarkastella mekaanisena koneistona, jossa liike ja muutokset johtuvat kausaalisesti vaikuttavista syistä, vaan luonto on itsessään dynaaminen, alati muutoksen tilassa ja luomassa uutta. Sen sijaan että luonto näyttäytyisi koneena, jonka jokin ulkopuolinen on suunnitellut ja pannut liikkeelle, luova toiminta sijoitetaan nyt itse luontoon. Tämä ajattelu on vastoin kone-metaforaan sisältyvää dualistista näkemystä hengen ja aineen, sielun ja ruumiin erottamisesta. (Saariluoma 2006, 10.) Kristillisen kasvatuskulttuurin näkökulmasta organismi-metafora heijastaa myös hengellisyyden olemuksen nykyajattelua, sillä esimerkiksi lapsen hengellisyyttä tutkineen Radfordin (2006) mukaan lapsen hengellisyyttä ei tule nähdä irrallisena osana lapsen elämää ja kokonaisuutta. (Radford 2006.)

Organismi-metaforan voitaneen nähdä viittaavan myös postmodernin kulttuurin sisältämään ajatukseen, jonka mukaan todellisuuden takana ei ole löydettävissä mitään ”suurta kertomusta” (Puolimatka 2010), joka ohjailee

todellisuuden rakentumista. Tämä organismi-metaforaan sisältyvä näkemys on vastakkainen kristillisen kasvatuksen kulttuurin näkemykselle, jonka mukaan kasvatusta ohjaa taustalla vaikuttava Suuri kertomus: kristinuskon oppi luomisesta, syntiinlankeemuksesta sekä lunastuksesta (Puolimatka 1999, 30–31).

Varhaiskasvatuskulttuuriin sisältyy myös metaforisia, kasvattajien puhekieleen vakiintuneita (konventionaalisia) ilmaisuja. Tunnetuimpana näistä voidaan pitää metaforaa *'kasvatus on puutarhanhoito'*. Kyseisen metaforan juuret ulottuvat aina 1700–1800-lukujen vaihteeseen, jolloin myös suomalaisen varhaiskasvatuksen katsottiin saaneen alkunsa. *'Kasvatus on puutarhanhoito'* -metaforan nähdään heijastavan niin sanottua fröbeliläistä varhaiskasvatuskulttuuria. Jo ennen varhaiskasvatuksen isänä pidettyä saksalaista kasvatustieteilijää, Friedrich Fröbeliä (1782–1852) tätä kielikuvaa käytti Fröbelin *'oppi-isä'* Pestalozzi (1746–1827), joka Heleniuksen (2001) mukaan painotti kasvatustietelussään lapsen persoonallisuuden kaikkien osien harmonista kehitystä ja etenkin myöhäiskirjallisuudessaan korosti suhteiden kasvatuksen tärkeyttä kokonaiskehityksessä. Hänen lauseistaan siteeratuimpana voidaan pitää sanontaa, että kasvatuksen tuli koskea niin ”kättä, sydäntä kuin päätä”. Puutarha-metafora ilmeni hänen kasvattajien omaatuntoa ravistelemaan pyrkivässä ajatuksessaan, joka kyseenalaisti yritykset kiirehtiä lapsen kehitystä:

”Meidän aikamme tahtoo kaikessa toiminnassaan saada puista hedelmiä, ennen kuin puut ovat kukkineet, ja etsii hedelmiä sellaisistakin puista, joiden juuret se on jättänyt mätänemään.” (Pestalozzi 1933, 129, Heleniuksen 2001, 45–46 mukaan.)

Puutarha-metaforaa pidetään kuitenkin etupäässä varhaiskasvatuksen uranuurtajan, Fröbelin ”keksintönä”. Helenius (2001) kuvaa, että vanhan anekdootin eli kaskun mukaan lastentarha-nimi syntyi vuonna 1840, kun Fröbel kulki Thüringenin kukkuloilla ja tähysi laaksossa leikkiviä lapsia. Yllättäen hän huomasi keksineensä nimen sille lasten yhteisölle, jota hän oli suunnittelemassa: ”Kindergarten soll das heissen.” (*lasten puutarha*). Fröbel kietoi tämän metaforisen ajatuksen ympärille koko varhaiskasvatustoimintansa, jossa muun muassa kasvattajat nähtiin kuin *tarhureina*, joiden yhdeksi konkreettisesti ja tärkeäksi kasvatustehtäväksi Fröbel näki kielikuvaan kirjaimellisesti sopivan puutarhanhoidon (ympäristö- ja luontokasvatuksen). Heleniuksen (2001) mukaan suomalaiset varhaiskasvattajat ovat pitäneet itseään Fröbelin työn jatkajina ja perillisinä suoraan alenevassa polvessa. (Helenius 2001, 46–

55.) Tätä ilmiötä kuvaa hyvin edelleenkin varhaiskasvattajien kielenkäytössä näkyvä fröbeliläinen kielikuvallisuus (ks. esim. Nummenmaa & Karila 2001, 2005).

Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia metaforatutkimuksia osana kasvatuksen tutkimusta on tähän mennessä tehty ja esitellään tätä tutkimusta tukevia tutkimuksia.

### 4.3. Kasvatuksen metaforat

Metaforia on käytetty tieteellisessä tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmänä tutkittaessa mm. kasvatustyötä ja organisaatiokulttuuria (Auranen 2000, 2004), kasvatuserittelyä (Niikko 1992) sekä suomalaisen päiväkodin toimintakulttuuria ja työtodellisuutta (Nummenmaa & Karila 2001, 2005). Metaforien avulla on tutkittu myös koulujen opettajakulttuuria (Kaartinen, Virta & Eloranta 2008) sekä koulua fyysisenä kontekstina (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995). Seuraavaksi avaan kahta edellä mainituista tutkimuksista (Auranen 2004; Karila & Nummenmaa 2001) limittäisesti, sillä niitä voidaan pitää toisiaan täydentävinä tutkimuksina. Näiden tutkimusten esittelemisen tarkoituksena on johdatella myös tämän tutkimuksen toteuttamisprosessiin ja metaforien käyttöön tutkimustyössä.

Auranen (2004) tutki väitöstutkimuksessaan kasvatustyötä kuntaorganisaation osana metaforien avulla. Hän tutki kasvatustyöhön sisältyviä merkitysulottuvuuksia sekä merkityskenttiä työnteko-, työyhteisö-, työpaikalla oppimis- ja kaupunki työnantajana -metaforien kautta. Auranen (2004) käytti aineistonsa analysoinnissa ja tulkinnassa sekä edelleen kehittämiensä semanttisen differentiaalisen menetelmää että ryhmittelymallia, joita myös tässä tutkimuksessa käytetään. Hänen käyttämänsä metaforien merkitysulottuvuuksia analysoivan (semanttisen differentiaalisen menetelmän) mittaavat adjektiiviparit olivat läheinen–kaukainen, myönteinen–kielteinen, liikkuva–pysähtynyt ja yhdessä–erillään. Seuraavaksi esittelen kyseisen tutkimuksen tuloksia työnteko- ja työyhteisöni -metaforien osalta.

Aurasen (2004) tutkimustulosten mukaan työn tekeminen koulutoimessa nähtiin kuin *muurahaisella keon rakentaminen*. Kasvatustyön tekeminen tuntuu läheiseltä ja se on osa melkein jokaista päivää ja täyttää valveillaoloajasta suuren osan. Kasvatustyössä on kyse jokapäiväisestä vuorovaikutuksesta, työtä tehdään omalla keholla, päällä ja mielellä, mutta myös tunteet ovat mukana työssä. Kasvatustyöstä puhutaankin usein kutsumusammattina, mikä näkyy myös tutkimustulosten omistautuneessa ja kokonaisvaltaisessa työotteessa. Työn tekemiseen liittyy sekä

myönteistä että kielteistä, ja se näyttää olevan liikkeessä. Liike ja muutokset liittyvät sisäänrakennettuna kasvuun ja kehitykseen, mutta liikkuvuus myös heijastelee itse työn tekemiseen liittyvää kiireisyyttä ja muutoksia. Metaforat ilmentävät toisaalta yhdessä tekemisen ulottuvuutta, toisaalta työntöön erillisyyttä. Syynä erillisyyden kokemukseen voidaan pitää sitä, että esimerkiksi luokanopettajat ja perhepäivähoitajat työskentelevät perustehtävässään pääasiassa omassa luokassaan tai kodissaan yksin. (Auranen 2004, 110–111.)

Karila ja Nummenmaa (2001) sovelsivat Aurasen jo aiemmassa tutkimuksessaan (2000) kehittämää metaforaulottuvuuksien menetelmää tutkiessaan päiväkodin toimintakulttuuria. He käyttivät samoja ulottuvuuksia kuin Auranen (2004) tutkimuksessaan. Vaikka metaforien tuottajina olivat Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksessa ainoastaan päiväkodin henkilöstö ja Aurasella (2004) sekä koulun että päivähoiton työntekijät, voidaan tehdä tutkimuksista joitakin huomioita varsinaisen vertailun sijaan. Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksessa työnteko koettiin Aurasen (2004) saamien tulosten mukaisesti myös läheiseksi, sekä myönteiseksi että kielteiseksi, liikkeessä ja erillään tapahtuvaksi, mutta omaa työntekoa koskevissa metaforissa välittyi selkeästi myös henkilökohtainen tapa tehdä työtä. Omalle työlle annetuissa merkityksissä päiväkotikontekstissa korostuivat liikkuvuus sekä erityisesti yksin/erikseen toimiminen. Yksin työskentelyä kuvaa esimerkiksi metaforat:

”Minä työssäni olen kuin muurahainen. Yritän olla ahkera ja hoitaa työni mahdollisimman hyvin puuttumatta liikaa toisten asioihin.” tai ”Minä työssäni olen kuin Duracel-pupu. Jaksan aina vaan tehdä työtä vaikka joku henkilökunnasta on sairaslomalla tai vuosilomalla eikä sijaisista ole tietoaakaan (mutta Duracel-pupukin toimii paristolla).” (Karila ja Nummenmaa 2001, 68–69.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päiväkodista puhutaan nykyisin moniammattillisena työyhteisönä, jolloin moniammattillisuuteen liitetään usein tulkintoja yhdessä tekemisestä ja jaetusta osaamisesta. Heidän tutkimuksensa metaforien kautta tarkasteltuna näyttää kuitenkin siltä, että päiväkodeissa yksilöllinen työorientaatio on tyypillisempää kuin yhteistoiminnallinen orientaatio. (Karila ja Nummenmaa 2001, 68–69; Auranen 2004, 111–112.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksessa päiväkotityöpaikkana koettiin metaforien avulla sekä kaukaisena että läheisenä, sekä myönteisenä että kielteisenä,



liikkuvana ja yhdessä sekä erillään toimivana. Päiväkotia työpaikkana etäiseksi luonnehtii esimerkiksi metafora:

”Päiväkoti on kuin viidakko, jokainen lapsi on oma persoonansa, vahva lajinsa edustaja. Heidät on laitettu paikkaan, jossa heidän täytyy selvitä hengissä.” (Karila ja Nummenmaa 2001, 67–68.)

Neutraalia, sekä-että -suhdetta kuvaa metafora: ”Muurahaiskeko. Kaikki ahertaa yhteisen päämäärän eteen. Törmäilyä tapahtuu ja samanlaista kuhinaa.” Tutkijoiden mukaan päiväkotia työpaikkana luonnehtivat vertauskuvat eivät ole yhtä myönteisesti sävyttyneitä kuin päiväkotia yleensä kuvaavat merkitykset. Myönteisiä kielikuvia edustaa esimerkiksi metafora:

”Päiväkoti on kuin aurinkoinen kesäpäivä. Saan voimaa ja jaksamista siitä, kun lapset ovat iloisia, aitoja ja rehellisiä – kerta kaikkiaan mahtavia pikkukavereita.” (Karila ja Nummenmaa 2001, 67–68.)

Kielteiset asenteet tulevat esille esimerkiksi vertauksessa: ”Päiväkoti on kuin hullunmylly. Liian vähän henkilökuntaa lapsimääriin nähden, aina kiire – kovat tavoitteet.” Päiväkotia työpaikkana luonnehtii ensisijaisesti liikkuvuus ja dynaamisuus; päiväkotia nähdään täynnä elämää olevana, kuten: ”Muurahaiskeko – paljon lapsia ja aikuisia ahertaa innokkaina koko päivän – jokaisella on oma huolehtimisensa tai tekemisensä.” Vaikka Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päiväkotia on moniammatillinen työyhteisö, joka painottaa toiminnassaan monenlaisia yhteistyön merkityksiä, työpaikkaan liitetään kuitenkin vain harvoin yhdessätekemisen vertauskuvia, kuten:

”Päiväkoti on kuin kasvihuone. Täällä me kaikki työskentelemme yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi, jotta siemenet kasvaisivat tukeviksi taimiksi ja sen myötä elinvoimaisiksi yksilöiksi.” (Karila ja Nummenmaa 2001, 67–68.)

Kuntaorganisaation osana, koulutoimessa työyhteisöjä (vastaa Karilan ja Nummenmaan 2001 tutkimuksen työpaikkaa) kuvattiin kuin *sillisalaatiksi*. Työyhteisöt nähtiin merkityksiltään liikkeessä, sekä myönteisenä että kielteisenä ja läheisinä, siis monin osin samansuuntaisesti kuin päiväkotitutkimuksessa. Aurasen (2004) mukaan työyhteisöjä kuvastaa muun muassa työntekijöiden mahdollisesti pitkäkin työhistoria samassa työpaikassa ja työyhteisön ihmiskeskeisyyteen liittyvä vuorovaikutuksellisuus. Työyhteisöissä toiset ihmiset nähtiin sekä kielteisyyttä ilmentävinä (ristiriitatilanteet)

että myönteisinä (työtoveruus tärkeää). Vaikka työn tekeminen koettiin tapahtuvan erillään muista, työyhteisönä oltiin yhdessä. Yksin tekeminenkin tapahtuu toisen työntekijän rinnalla. Aurasen (2004) tulosten valossa voitaneen nähdä, että vaikka työtä tehdään usein näennäisesti yksin (vrt. Karilan ja Nummenmaan 2001 tutkimus), työ on kuitenkin sosiaalista työtä, jota ei tehdä irrallaan muista työyhteisön jäsenistä. Työyhteisö onkin siis kuin *perhe*, jonka jokaisella jäsenellä on omat askareensa joiden parissa he touhuilevat. (Auranen 2004, 112.)

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päiväkotityöpaikkana nähtiin seitsemän erilaisen metaforateeman muodostamana maisemana, jossa ensisijaisesti korostui *erilaisuuden* maisema ja kohtaamispaikka (28%). Erilaisuus sisälsi hyvin erilaisia metaforia: *kukkatori*, *sekametelisoppa* tai *seikkailurata*. Erilaisuutta kuvataan kuitenkin enemmän työntekijöiden näkökulmasta:

”Päiväkotityöpaikkana on kuin tori. Torilla erilaiset ihmiset kohtaavat ja tuovat ajatuksiaan julki. Myös erilaisuus on sallittu päiväkodissa työpaikkana.” (Karila ja Nummenmaa 2001, 71–72.)

Päiväkotityöpaikkana on toisaalta täynnä *vauhtia, liikettä ja kuhinaa* (24%). Muita maisemassa vähäisemmin näkyviä teemoja olivat *hoivaaminen ja huolenpito*, jossa korostui rakkauden, lämmön ja kodinomaisen toiminnan ylläpitäminen, *epävarmuus ja puute, aarrearkku tai lahjapaketti, kasvu ja kehitys* sekä *täyshoitola tai sosiaalivirasto*. (Karila ja Nummenmaa 2001, 71–72.)

Auranen (2004) muodosti päivähoitoa koskevista työyhteisöni metaforista sen sijaan viisi erilaista metaforateemaa kattavan metaforamaiseman. Nämä teemat olivat korostuneimmasta vähiten korostuneeseen: *suku, tori, pesä, virta* ja *laitos*. Suku-teeman muodostivat perhe-, ilo- ja ihmisjoukkometaforat, jotka yhdessä kertoivat työyhteisön vuorovaikutuksesta ja yhdessä tekemisestä kodinomaisissa puitteissa. Suku-teemaa voidaan siis pitää vielä laajempaan kasvatustyöyhteisöä kuvaavana metaforateemana, joka pitää sisällään esimerkiksi Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksessa kyseisen käsittealueen teemana olleen *hoivaaminen ja huolenpito*. Myös Aurasen päivähoitoa koskevassa työyhteisöni -aiheesta muodostamassa metaforamaisemassa kuvattiin työyhteisöä metaforilla *muurahaispesä* ja *sekametelisoppa*. Muurahaispesä-metaforat hän yhdisti pesä-teemaan ja sekametelisoppa-metaforat tori-teemaan.

Nämä kaksi tutkimusta osoittavat, että puhuttaessa kasvatustyöstä työyhteisön tasolla työtätekevät käyttävät kielessään samankaltaisia metaforia, mutta niiden

perustelut voivat johdattaa tutkijan analyysiä tutkijan oman ajattelun mukaisesti erilaisiin ryhmittelyihin ja koonteihin. Seuraavassa luvussa kuvataan tämän metaforatutkimuksen tutkimusprosessia tarkemmin.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tekemistä ja toteuttamista voidaan kuvata *löytöretki* -metaforan avulla. Löytöretkiä on kahdenlaisia: niitä, joissa määränpää on tuntematon (explore) sekä niitä, joissa tiedetään määränpää, joka halutaan löytää (discover). Tässä tutkimuksessa löytöretki on luonteeltaan tiedettyä määränpäästä kohti kulkeva (discover). Tutkijana eli *löytöretkeilijänä* tehtävänäni on saattaa lähempään tarkasteluun kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustajatteluun piirtyneitä metaforamaisemia. Nämä metaforamaiset heijastavat varhaiskasvattajien käsityksiä liittyen lapsiin, kasvatukseen sekä kasvattajuuteen. Metaforisuus on ominaista erityisesti kristillisyydelle ja sen ilmaisemalle kielelle, mikä tekee metaforien tutkimisen hyvin hedelmälliseksi juuri kristillisten päiväkotien varhaiskasvattajia lähestyttäessä. Löytöretkellä pyrkimyksenä on tarkastella kielen kautta kasvatustajatteluun laadullisuutta, eli sitä millaisia laadultaan erilaisia merkityksiä siihen kätkeytyy. Tällöin voidaan sanoa, että löytöretkeni luonne on ensisijaisesti kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimustradition mukainen ja se kohdistuu tekstien kautta rakentuvaan sosiaaliseen todellisuuteen (ks. esim. Lawler 2002).

Löytöretki kuten tutkimuksen toteuttaminenkin rakentuu erilaisista valmistautumistoimista ja etapeista. Jos löytöretkeilijä tietää, mitä on lähdessä etsimään, on erittäin tärkeää, että hän valitsee oikeanlaisen *kartan*, jonka avulla lähteä suunnistamaan. Tällä löytöretkelläni karttana toimii diskurssianalyysi – tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa tutkitaan kieltä ja sen sosiaalista todellisuutta rakentavaa luonnetta. (Suoninen 1999, 17-20; Jones & Norris 2005.) Diskurssianalyysi toimii minulle siis tutkimuskarttana, josta pyrin löytämään oikeat *polut* eli tutkimuskysymykset maisemien äärelle päästäkseni. Löytöretkeilijä tarvitsee mukaansa matkalleen myös suunnannäyttäjän, jonka avulla toivottavasti osaa suunnistaa tutkimuspolkujaan pitkin. Tässä tutkimuksessa tällaisena *kompassina* toimivat metaforat. Löytöretkeilijä tarvitsee avukseen lisäksi *kaukoputken* – välineen, jolla tarkastella lähemmin, toisin sanoen analysoida, tuottamaansa aineistoa.

## 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä työssä kasvatuskulttuuria ja siihen sisältyviä käsityksiä sekä merkityksiä tutkitaan analysoimalla varhaiskasvattajien kieltä. Kieltä tutkitaan hermeneuttisesti, diskurssianalyttiseen tutkimusmenetelmäjoukkoon kuuluvan metaforamenetelmän avulla. Konstruktivistisen tulkinnan mukaan kieli, mukaan lukien metaforat, sisältää merkityksiä, jotka muodostuvat sisäisesti, mutta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lawlerin (2002) mukaan kieli ilmenee sosiaalisissa tuotoksissa kuten narratiiveissa, jotka ovat tarinoita sosiaalisen todellisuuden jäsentymisestä. (Lawler 2002, 242–243.) Myös metaforat ovat tällaisia narratiiveja. Kasvattajan sisäiset merkitykset rakentuvat ympäristön kanssa käytävän neuvottelun tuloksena, joten ihmiset ja tapahtumat määrittelevät merkityksenantoa. Näin ollen esimerkiksi kristillisissä päiväkodeissa työskenteleville voi olettaa muodostuvan omanlaisensa merkitykset asioista ja merkityksenanto välittyy sekä kielen että sosiaalisten käytäntöjen kautta. (Nummenmaa & Karila 2005, 380.)

Merkitykset ja merkityksenanto ilmenevät kullekin yhteisölle tyypillisessä kulttuurisessa puhumistavassa eli diskurssissa. Toisin sanoen diskurssianalyysissä ei olla kiinnostuneita mistä tahansa merkityksistä, vaan nimenomaan kulttuurisista merkityksistä, joissa olennaista on niiden sitominen ihmisten väliseen kanssakäymiseen. (Jokinen & Juhila 1999, 54.) Tutkimuksen oletuksena on, että jokainen kasvattaja muovaa kielensä avulla merkityksellisiä tulkintoja omista elämäkokemuksistaan lähtien ja tuottaa samalla omaa henkilökohtaista totuuttaan omasta työyhteisöstään ja itsestään työntekijänä. Kunkin kasvattajan heijastama kielellinen totuus voi heijastaa monenlaisia diskursseja, tässä tapauksessa kasvatukseen liittyviä puhumistapoja. Tutkimuksen tavoitteena on näiden henkilökohtaisten totuuksien, toisin sanoen kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien käyttämän kielen sisältämien diskurssien, mahdollisimman luotettava ja aito kuvaaminen. (Esim. Wenger 1998, Nummenmaan & Karilan 2005, 380 mukaan.)

Tähän kuvaamiseen pyritään heuristisuudella, jolla tarkoitetaan tutkijan omasta esiymmärryksestä ja todellisuuskäsityksestä lähtevää, eläytyvää ymmärrystä. (Saari 2009, 31-32.) Tällaisena maailmankuvan tasoisena lähtökohtanani tutkimusta tehdessäni on tieteen teistiseen supranaturalismiin liittyvä maailmankäsitys. Sen mukaisesti ajattelen, että luotettavan tiedon lähteenä ovat tieteellisen tiedon (havainto, muisti ja järjellinen päättely) ja intuitionismin (rationaalinen ja eettinen intuitio) lisäksi oma

kokemuksellinen yhteyteni ihmisen ja koko maailmankaikkeuden alkuperään, Jumalaan. (Saari 2009, 32; Puolimatka 2005, 92-95.)

Lähtöoletuksena tässä tutkimuksessa on myös se, että metaforat voivat toimia kasvatuskulttuurin ja siihen liittyvien arvojen sekä uskomusten heijastajina. Nummenmaan ja Karilan (2005) mukaan päiväkodin kulttuuri voidaan nähdä merkitysten kenttänä, jota tuotetaan kielen avulla. Kieli on vahvasti metaforinen ja metaforat auttavat puhujaa tai kirjoittajaa ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan. Käyttämällä vertauskuvia tavallisessa kielessä henkilöt pystyvät ajattelemaan ja puhumaan sellaisista abstrakteista käsitteistä kuten kasvatus, lapsi tai ammatillisuus. Metaforat ja metaforinen ajattelu paljastavat samalla myös niitä kulttuurisia viitekehyksiä, joihin yksilöt ovat sosiaalistuneet. (Nummenmaa & Karila 2005, 374.) Tässä tutkimuksessa kulttuurisena viitekehystenä voidaan pitää kristillisen kasvatuksen kulttuuria.

Tutkimukseni on siis laajemmin nähtynä lähestymistavaltaan hermeneuttinen eli tulkinnallisuuteen ja ilmiöiden syvälliseen ymmärrykseen pyrkivä. Hankamäen (2008) mukaan hermeneutiikassa keskitytään siihen, miten tulkinta tapahtuu ja tulkinta nähdään suhteena merkitysten kohteeseen. Kriittisesti tarkasteltuna hermeneutiikassa ollaan kuitenkin tietoisia siitä, etteivät kieli ja käsitteet voi koskaan sisältää tulkitun merkityssuhteen koko laajuutta. Kieltä ei myöskään voida yksiselitteisesti ja yhteisymmärrettävästi ”avata”, vaan tulee pikemminkin myöntää sen olevan tulkitsemisen ja monimerkityksisyyden viidakko. (Hankamäki 2008, 168-171.) Hankamäki (2008) kirjoittaa myöntämisen eduista muun muassa seuraavanlaisesti: ”Hermeneuttiselta kannalta katsoen tieteen informatiivisuus ja tietoa ilmaiseva rooli voidaankin lausua niin, että informatiivisuuden tavoittelemisen on semanttisen monimerkityksisyyden myöntämistä. Tämän mukaan lauseet ovat informatiivisia, kun ne sallivat paljon erilaisia tulkintoja. Semanttisesti tyhjiä ne ovat, kun ne sallivat mahdollisimman vähän erilaisia tulkintoja. Metaforisuudella on siis informaatiota lisäävä eikä vähentävä vaikutus.” (Hankamäki 2008, 171.)

Käsitysten syväluotaava hahmottaminen ja määrittely on vaikea, jopa mahdoton, tehtävä tutkimukselle. Hankamäen (2008) mukaan tällöin ”kaikki vallitsevan järjestelmän ehdot ylittävä uuden muotoileminen (vrt. käsitysten muodostaminen) on vihjeiden ja viittausten varaista ja joutuu turvautumaan metaforiin. Metaforisuuden tunnustamisella puolestaan on keskeinen asema, kun pohditaan kertomusten ja

tarinoiden merkitystä tiedonmuodostuksen rakenteina ja välineinä.” (Hankamäki 2008, 191.)

Näen tässä työssä edukseni tutkijana oman maailmankäsitykseni, joka parhaimmillaan tukee tätä metaforisuutta ja sen myötä tapahtuvaa syvällisempää ymmärrystä sekä vaikutusta käsitysten muodostuksessa. Saaren (2009, 25) mukaan hermeneuttisessa tutkimuksessa merkitysten tulkinnan tavoitteena ei kuitenkaan ole lopullinen tarkka tulkinta, vaan tutkittavan ilmiön eläytyvä ymmärtäminen, joka tukeutuu tutkijan sisäiseen ymmärrykseen ilmiöstä. Heideggerin (2000, 197) näkemyksen mukaan merkitysten tarkastelussa tulee painottaa hermeneuttista ja avointa tietoisuutta tekstin toiseudelle. Tutkijan olisi tällöin hyväksyen tunnistettava omat ennakkonäkemyksensä, jolloin tekstin on mahdollista ”puhutella” tutkijaa. Tällöin tutkijan on mahdollista parhaimmillaan kuulla, mitä toinen todella sanoo tekstillään. (Saari 2009, 25.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa ymmärtäminen etenee kehämäisesti; kokonaisuudesta osaan ja osasta takaisin kokonaisuuteen. (Gadamer 2004, 29.) Tässä työssä ymmärryksen kehämäisyys näyttäytyy aineistosta nousevien merkitysten ”keskusteluttamisena” teoretiedon kanssa (luku 6.3). Toisin sanoen merkityksiä pyritään avaamaan jo tiedetyn valossa, ja näin ollen syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Näin tämä tutkimus sen sisältämine oivalluksineen liittyy myös Gadamerin (2004) esittelemään ja ajattelevan kokemuksen perinteeseen liittyvään ”suureen keskusteluun”. (Gadamer 2004, 68-69; Saari 2009, 25.)

## 5.2 Tutkimuskysymykset

Katsovan on tärkeää oppia kysymään itseltään, mitä oikeastaan haluaa nähdä. Tutkimuksen teossa nämä oikein valitut tutkimuskysymykset toimivat siis kuten parhaat polut löytöretkellä – ne johdattavat toivottujen maisemien äärelle. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, millaisista ulottuvuuksista kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusajattelu rakentuu ja miten tämä ilmenee heidän käyttämässään kielessä. Matkalla kohti vastausten löytymistä tutkimuskysymyksiin minun tulee kuitenkin tutkijana pyrkiä aktiivisesti irrottautumaan ajatuksesta, jonka mukaan eteen aukeavat maisemat olisivat tietynlaisia. Toisin sanoen kysymyksiin on yritettävä löytää vastauksia ennakkoluulottomasti, mahdollisimman avoimin mielin ja silmin.

Kuten jo aiemmin (luvussa 4) hahmottelin päiväkodista, päivähoidosta ja sen perustehtävästä puhumisen tavat ovat tutkimusten valossa osoittautuneet vakiintuneiksi ja vahvoiksi (esim. Auranen 2004; Nummenmaa & Karila 2001, 2005). Niiden voidaan katsoa edustavan jopa niin sanottuja konventionaalisia metaforia. Konventionaaliset metaforat ovat perusmetaforia, jotka näyttävät siirtyvän sukupolvelta toiselle. Perusmetaforat ovat ilmenneet esimerkiksi varhaiskasvatusalalle suuntautuvien opiskelijoiden puheessa ja ne näyttäisivät muuttuvan vain vähän koulutuksen aikana. Tällaisena konventionaalisenä perusmetaforana voitaneen pitää esimerkiksi tämän tutkimuksen luvussa 4 avaamaani ja usein puheessa toistuvaa ”puutarha”-metaforaa, jonka juuret ovat fröbeliläisessä lastentarhatraditiossa. (Helenius 2001, 46–55; Nummenmaa ja Karila 2005, 380–381.)

Ensisijaisena tutkimustehtävänäni on pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin kristillisen kasvatusajattelun ominaislaatua kielen näkökulmasta. Toisaalta tutkimustehtävänäni on myös tutkia, heijastaako kristillisissä päiväkodeissa varhaiskasvattajina työskentelevien kieli edellä mainitun kaltaisia konventionaalisia merkityksenantoja. Tästä syystä olen tutkijana kiinnostunut etsimään vastauksia erityisesti seuraavanlaisiin kysymyksiin, jotka käsittelevät kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusajattelua:

1. Millaisina kristillisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvattajat näkevät *lapsen* metaforien valossa? Millaisia lapsikäsitteitä metaforat heijastavat?
2. Millaisena *kasvatus* näyttäytyy varhaiskasvattajille heidän metaforissaan? Millaisia kasvatuskäsitteitä metaforista voidaan hahmottaa?
3. Millaisilla metaforilla ja niiden tulkinnoilla varhaiskasvattajat kuvaavat omaa rooliaan lasten *kasvattajina*? Millaisia kasvattajakäsitteitä metaforat välittävät?

### **5.3 Aineistonkeruumenetelmä**

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin avoimella kyselylomakkeella (ks. liite 2), johon sisältyi kolme Jatka lausetta -tehtävää sekä taustatietoja kartoittavia kysymyksiä ja



palauteosio. Jatka lausetta -tehtävät olivat kyselyn varsinainen metaforatehtävä, jonka ohjeistuksessa sovellettiin Nummenmaan ja Karilan (2005) laatiman tehtävän mukaista ohjetta. Jatka lausetta -tehtävät olivat muodostettu kysymään tutkimuskysymysten suuntaisesti seuraavalla tavalla: ”Lapsi on kuin...”, ”Kasvatus on kuin...” ja ”Kasvattaja on kuin...”. Jatka lausetta -tehtävään kuuluu myös perustelutehtävä, jonka mukaisesti vastaajan tuli perustella valitsemansa metafora-ilmaisu. Metaforat ja niiden perusteluosat muodostavat tutkimuksessani tekstiaineiston, jolle on ominaista tietty rajallisuus tehtäessä tulkintoja. Tutkimuksen aineisto rakentuu pelkästään kirjoitetuista metaforista, jolloin ulkopuolelle sulkeutuu esimerkiksi puhutun kielenkäytön ilmaukset. (Auranen 2004, 72-73.) Tämä rajallisuus on pyritty huomioimaan tutkimusaineistoa kerättäessä kasvattamalla kirjoitetun tekstiaineiston kokoa. Koska ihmiselle on myös luontaista omata erilaisia metaforia samaan aiheeseen liittyen, pyydettiin lomakkeessa varhaiskasvattajia tuottamaan kaksi metaforaa kutakin aihealuetta kohden. Tällä siis pyrittiin kasvattamaan saatavan aineiston eli metaforien määrää, mikä monipuolistaisi myös aineistosta tehtävää tulkintaa.

Tutkimukseen kutsuttiin mukaan kaiken kaikkiaan 25 kristillisestä päiväkodista 127 kasvatustyössä olevaa varhaiskasvattajaa, joille lähetettiin postitse metaforatehtävä-lomakkeet. Lomakkeita lähetettiin siis kaikkiin Suomesta löytyviin, protestanttis-kristillisiin päiväkodeihin ja vastaamaan pyydettiin kaikkia kasvattajia riippumatta koulutustaustastaan, jotta aineistosta saataisiin mahdollisimman kattava, kuvaava ja heterogeeninen. Aineisto kerättiin syksyllä 2010 ja aikaa lomakkeiden täyttämiseen oli lokakuun alusta marraskuun loppuun 2010. Aineistonkeruujakson loppupuolella päiväkodeille lähetettiin myös kirje, jossa muistuteltiin tutkimuksesta ja esitettiin uusi vastaamispyyntö (ks. liite 3).

Lomakkeita palautui lopulta yhteensä 42 varhaiskasvattajalta (noin 33 % kokonaismäärästä) 14:stä eri kristillisestä päiväkodista. Syitä vähäiseen vastaajamäärään tulee puntaroida. Tämän tyylinen metaforatehtävä voidaan kokea haastavaksi, sillä vastaajien voi olla vaikea tunnistaa käyttävänsä metaforia ajattelussaan. Saman huomion teki myös Auranen (2004, 75) omassa tutkimuksessaan. Tämä ilmenee myös tämän tutkimuksen palautteenanto-osiossa, joka sisältyi aineistonkeruulomakkeeseen: *”Tämän tyyppinen kysely tuntui itsestäni varsin vaikealta ja haasteelliselta eikä ollut helppo. Itse en ainakaan huomaa ajattelevani asioita metaforien kautta.; Mielestäni metaforien luominen ei ole luontaista toimintaa. Kyllähän niitä keksimällä keksii, mutta kertooko se todelliset ajatukset.”* Tämän tutkimuksen aineistonkeruun tarkoituksena ei tietenkään

ollut vaatia osallistuvia ”keksimällä keksimään” metaforia; kommentti kuvastaa hyvin tehtävään liittyvää ja edellä kuvattua tunnistamisvaikeutta. Keksimällä keksittyjä, niin sanottuja luovia tai kertakäyttömetaforia (esim. Auranen 2004, 87), käsitellään tarkemmin luvussa 7.2.

Syksy aineistonkeruuajankohtana on monenlaisen uuden tapahtumisen ja käynnistymisen aikaa päiväkodeissa, joten halukkuutta osallistua tutkimukseen ovat voineet vähentää esimerkiksi muut aikaa vievät työtehtävät. Varhaiskasvatuksen kenttä on nykyisin myös aktiivisen tutkimuksen kohteena läpi vuoden, joten suhtautuminen yleisesti tutkimukseen osallistumiseen voi olla penseää ja esimerkiksi jatkuvaan kyselyiden täyttämiseen voidaan olla kyllästytty. Tämä kuvastuu mielestäni aineiston maantieteellisessä jakautumisessa; eniten vastauksia kertyi Keski- ja Pohjois-Suomesta, mikä voisi osaltaan kertoa eteläisen Suomen ”tutkimusruuhkasta”. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin vastaajaryhmää ja saatua aineistoa.

## 5.4 Aineiston kuvaus

Vaikka osallistumisprosentti jäikin tässä tutkimuksessa pieneksi, työn tehtävään ja laajuuteen nähden aineistosta kertyi riittävä. Määrän sijaan aineistossa olisikin ennemmin kiinnitettävä huomiota metaforien laatuun. Laadultaan kerääntyneet metaforat olivat tässä tutkimuksessa hyvin heterogeenisiä, mitä voidaan pitää edellytyksenä esimerkiksi syvällisemmälle analyysille. (Ks. myös Auranen 2004, 76.)

Metaforien heterogeenisyyttä kuvastaa, että aineisto (n=205) sisälsi paljon sekä konventionaalisia metaforia että niin sanottuja luovia metaforia. Lomakkeista kertyi lapsi-metaforia yhteensä 73 kappaletta, kasvatus-metaforia yhteensä 71 kappaletta sekä kasvattaja-metaforia yhteensä 67 kappaletta. Kaikki tuotetut lauseet eivät olleet kuitenkaan metaforia, joten aineistosta jouduttiin karsimaan yhteensä 6 lausetta (1 lapsilause ja 5 kasvatus-lausetta). Tällöin käyttökelpoisia lapsi-metaforia jäi jäljelle 72 kappaletta ja kasvatus-metaforia 66 kappaletta. Tarkemmin hylättyä aineistoa käsitellään luvussa 7.2, jossa käsitellään tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja arviointia.

Kyselylomake sisälsi metaforatehtävän lisäksi taustatietoja kartoittavia kysymyksiä, joiden avulla saatiin tarkempaa tietoa vastaajaryhmän koostumuksesta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 42 vastaajaa (33% tutkimukseen kutsuttujen kokonaismäärästä), 14:sta eri kristillisestä päiväkodista (56% kutsuttujen päiväkotien kokonaismäärästä). Vastaajaosallistumisprosenttiin verrattuna tutkimukseen

osallistuneiden päiväkotien joukko voidaan nähdä lukumääräänsä nähden varsin edustavana, vaikkei tutkimuksen tarkoituksena olekaan yleistää saatuja tietoja koskemaan koko kristillisten päiväkotien kenttää.

Suurin osa vastaajista (88,1%) ilmoitti päiväkotinsa aatteelliseksi perustaksi yhteiskristillisyyden ja 3 vastaaja (7,1%) vastasi sen olevan jonkun muun. Nämä joku muu -vastaukset olivat kahdesti Pelastusarmeija ja kerran Raamattu. Vastausten perustella vastanneiden joukko edustaa hyvin Saaren (2009, 8) mukaan kristilliselle kasvatukselle ja se myötä myös kristillisille päiväkodeille tyypillistä evankelisuutta, joka tarkoittaa kansainvälisesti rajat ylittävää kristillistä liikettä eli niin sanottua yhteiskristillisyyttä.

Vastaajajoukko oli varhaiskasvatuskentälle tyypillisen naisvaltainen; kyselyyn vastasi 39 naista ja 3 miestä. Vastaajista enemmistö oli 20–40-vuotiaita (52,4%), ja loput olivat yli 40-vuotiaita (47,6%). Alle 20-vuotiaita vastaajia ei ollut lainkaan. Vastanneista enemmistö (57,1%) oli lastentarhanopettajana tai päiväkodin johtajana työskenteleviä, alemman korkeakoulututkinnon (kasvatustieteen kandidaatti tai sosionomi) suorittaneita. Toiseksi eniten (40,5%) vastaajista oli hoitajia (muun muassa lähi-, päivä- ja lastenhoitajat sekä lastenohjaajat), jotka olivat käyneet toisen asteen koulutusohjelman.

Vastaajajoukko oli kokemustaustaltaan hyvin moninainen, vaikkakin suurin osa vastaajista oli työskennellyt niin kasvatusalalla kuin kristillisissä päiväkodeissa alle kymmenen vuotta. Enemmistöllä (49,5%) olikin kokemusta kasvatustyöstä alle 10 vuotta. Toiseksi eniten vastanneista oli työskennellyt kasvatusalalla yli 10 vuotta (47,6%), heistä lähes puolella (21,4%) oli kasvatusalan kokemusta yli 20 vuotta. Vastanneilla oli työkokemusta kristillisestä päiväkodista 0–33-vuoden välillä. Vastaajajoukko on siis kristillisessä päiväkodissa työskentelytaustaltaan hyvin vaihtelevasti kokenutta. Puolet koko vastaajaryhmästä oli kuitenkin työskennellyt kristillisessä päiväkodissa alle 5 vuotta.

## **5.5 Aineiston analyysimenetelmät**

Analyysin toteuttamisessa tässä tutkimuksessa käytettiin kahta Aurasen (2000, 2004) edelleen kehittelemää sisällönanalyysiin perustuvaa analyysitapaa: semanttisen differentiaalimenetelmää (laadullista menetelmää täydentävä määrällinen menetelmä) sekä metaforien ryhmittelymallia (laadullinen menetelmä). (Auranen 2000, 2004.)

### 5.5.1 Semanttisen differentiaalisen menetelmä

Semanttisen differentiaalisen menetelmä on luonteeltaan mittaava, mutta se voidaan silti liittää kuuluvaksi laadullisen tutkimuksen menetelmäperheeseen. Sen avulla pyritään mittaamaan asioiden tai sanojen (käsitteiden) merkitystä ihmiselle, tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajille. Menetelmän ovat kehittäneet Osgood kumppaneineen (1967) ja sitä on omassa tutkimuksessaan uudelleen kehitellyt ja käyttänyt esimerkiksi Auranen (2000, 2004). Aurasen (2004, 77–81) mukaan eri tutkijat käyttäessään semanttisen differentiaalisen menetelmää ovat havainneet tutkimuksissaan, että tutkimukseen osallistuneet arvioivat käsitteitä metaforisesti, eli arvioija käsitteli ja arvioi tiettyä sanaa metaforana eikä niinkään kirjaimellisesti. Esimerkiksi eräässä tutkimuksessa käsitettä tornado arvioitiin ulottuvuudella oikeudenmukainen–epäoikeudenmukainen. Tutkimuksen koehenkilöt arvioivat tornadon epäoikeudenmukaiseksi, vaikka kirjaimellisesti tulkittuna tornado ei olisi merkinnyt kumpaakaan. Metaforien tutkiminen ja analysointi semanttisen differentiaalisen menetelmän avulla onkin tästä syystä erityisen hedelmällistä ja perusteltua. (Osgood 1980, 215-216.)

Merkitysulottuvuuksia mitataan siten, että pyritään aluksi muodostamaan adjektiivipareja, jotka ovat merkitykseltään toistensa vastakohtia. Tutkimuksen kannalta on tärkeää pyrkiä löytämään kyseiselle tutkimusaiheelle ominaiset adjektiiviparit eli ulottuvuudet. Mitä enemmän adjektiivipareja kehitellään ja mitä paremmin ne sopivat alkuperäiseen käsitteeseensä, sitä paremmin ne edustavat käsitteen merkitystä. (Auranen 2004, 77–78.) Näillä pareilla arvioidaan erilaisia tutkimukseen sisältyviä käsitteitä yksi kerrallaan.

Kerääntynyttä metafora-aineistoa analysoidaan adjektiivipareja käyttäen niin sanotun faktorianalyysin mukaisesti. Faktorianalyysissä parit muodostavat omanlaisiaan mittausyksiköitä (faktoreita), jotka toimivat ikään kuin mittareina liittyen käsitteiden arvioitaviin ominaisuuksiin (evaluation), voimaan (potency) ja aktiivisuustasoon (activity). (Auranen 2004, 77.) Aurasen (2004) tutkimuksessa arviointifaktoria kuvasti esimerkiksi adjektiivipari läheinen–kaukainen. Aktiivisuusfaktorina tutkimuksessa käytettiin esimerkiksi paria liikkuva–pysähtynyt, ja voimafaktorina oli muun muassa adjektiivipari yhdessä–erillään. (Auranen 2004, 79.)

Faktorianalyysissä mittauspareja tarkastellaan asteikollisesti. Aurasen (2004) tutkimuksessa käytettiin kolmiportaista asteikkoa, jossa numeroarvon kolme (3) saivat

esimerkiksi edellä mainitut ulottuvuudet läheinen, liikkuva ja yhdessä. Numeroarvon yksi (1) saivat ulottuvuudet kaukainen, pysähtynyt ja erillään, ja arvon kaksi (2) saivat arviot näiden väliltä. Asteikollisessa arvioinnissa metaforat luetaan huolellisesti yksi kerrallaan huomioiden sekä varsinainen metafora että perusteluosa, ja lopuksi arvioidaan, mikä arvo asteikolla sopisi kullekin parhaiten. (Auranen 2004, 79.)

Tässä tutkimuksessa analysoin metaforia yhteensä kahdeksalla eri adjektiiviparilla. Adjektiiviparit pyrin valitsemaan mahdollisimman huolellisesti, jotta ne kuvaisivat mahdollisimman hyvin kunkin käsitealueen erilaisia ulottuvuuksia. Näitä pareja ovat lapsikäsitukseen liittyvät hyvä–paha, aktiivinen–passiivinen sekä subjekti–objekti. Kasvatuskäsitykseen liittyvät adjektiiviparit ovat tarpeellinen–tarpeeton, mahdollinen–mahdoton sekä suora–epäsuora. Kasvattajakäsitykseen liittyvät parit ovat täydellinen–vajavainen, antava–saava ja aktiivinen–passiivinen. Faktoripareina edellä mainituista hyvä–paha, tarpeellinen–tarpeeton sekä täydellinen–vajavainen parit ovat arviointiin liittyviä mittareita. Nämä parit kuvaavat käsitteiden perusolemusta, eli siten liittyvät tavallaan arviointifaktoriin. Voimaan liittyviä mittauspareja ovat subjekti–objekti, suora–epäsuora sekä antava–saava. Mittausulottuvuudet perustuvat esimerkiksi ajatukseen, jonka mukaan lapsen subjektius kertoisi jotakin lapsen vaikutusvaltaisuudesta, joka voidaan nähdä tässä yhteydessä myös muutosvoimana. Aktiivisuustasoa mittasin pareilla aktiivinen–passiivinen ja mahdollinen–mahdoton. Näillä pareilla arvioidaan käsitteiden sisältämää liikettä tai liikkumattomuutta, ja esimerkiksi mahdollinen–mahdoton parin kohdalla kasvatuksen keinoja tai keinottomuutta.

Tarkastelin kyseisiä mittauspareja Aurasen (2004, 79) tutkimusta mukailleen kolmiportaisen asteikon avulla: arvon 1 saivat adjektiivit paha, passiivinen, objekti, tarpeeton, mahdoton, epäsuora, vajavainen sekä saava ja arvon 3 adjektiivit hyvä, aktiivinen, subjekti, tarpeellinen, mahdollinen, suora, täydellinen sekä antava. Arvon 2 saivat arviot näiden väliltä. Arvioin metaforat yksitellen siten, että ensin luin varsinaisen metaforan eli sen lähdealueen, johon varsinaista kohdetta (esim. lasta) verrattiin. Tämän jälkeen luin metaforan perusteluosan, minkä jälkeen arvioin, mikä arvo asteikolla olisi kunkin metaforan kohdalla paras vaihtoehto. Suoritin metaforien arvioinnin kolmeen kertaan. Näiden arviointikertojen aikana pyrin myös testaamaan ja tarkentamaan arviointiperusteitani. Testaamisessa hyödynsin omaa intuitiotani sekä läheisteneni apua: kysyin muun muassa puolisoiltani, millaisen kokonaismielikuvan hän sai osasta metaforia. Hyvin epäselvissä metaforissa turvauduin antamaan arvon 2. (Ks. liite 4:

tarkemmat arvioinnin ohjeet ja arviointiperusteet sekä metaforaesimerkkejä kustakin adjektiiviparista.) Tämän menetelmän avulla kykenin siis tarkastelemaan, millaiset merkitykset eri metaforamaisemissa korostuivat, ja toisaalta, millaiset merkitykset olivat vähemmän näkyvissä. Arviointituloksista laadin kuviot, jotka edesauttavat ulottuvuuksien painottumisen hahmottamista.

### 5.5.2 Ryhmittelymalli

Metaforien ryhmittelymalli (ks. Auranen 2000, 2004) perustuu lähtöajatukseseen, jonka mukaan metaforien maisema on häilyväinen ja muuttuva. Ryhmittelymalli on metaforien sisällönanalyysissä perinteisimmin käytettyä luokittelumallia (esim. Glucksberg & Keysar 1990) syvällisempi tapa jäsentää metafora-aineistoa. Luokittelumallissa metafora-aineistosta löytyviä luokkia pyritään yhdistelemään niiden ”takaa” löytyviin juurimetaforiin (perusmetaforat), joita ovat esimerkiksi Saariluoman (2006) esittämät kulttuuriset perusmetaforat *kone* ja *organismi* sekä monipuolisemmin Morganin (1997) esittämät ympäristöön viittaava *organismi*, vuorovaikutukseen liittyvä *kulttuuri*, muutoksista kertova *muutosvirta* sekä yksinäisyyteen ja erillisyyteen viittaava *hallitsemisväline*. (Morgan 1997.) Juurimetaforiin ”päätyvä” luokittelu voi kuitenkin kaventaa saavutettavaa merkitysmaisemaa, joten niistä toisaalta kehoitetaan luopumaan (esim. Oswick & Grant 1996, 223) ja kehittelemään uusia vaihtoehtoisia näkökulmia. Toisaalta todetaan myös, että jotkut jo kehitellyistä juurimetaforista ovat korvaamattomia ja niiden käyttäminen on perusteltua (esim. Mangham 1996, 29).

Luokittelumallissa metafora nähdään luokittelevana ilmaisuna kokonaiselle ominaisuuksien tai olosuhteiden joukolle, joita ei voi ilmaista yhdellä sanalla. Tällöin metaforat pyritään ymmärtämään kokoamalla keskenään samankaltaiset, samaan luokkaan kuuluvat väitteet yhteen. (Glucksberg & Keysar 1990, 3-14.) Ryhmittelymallissa sen sijaan ryhmistä puhuttaessa viitataan siihen, että niiden rajat voivat olla häilyvämpiä ja jokin asia voi kuulua johonkin muuhunkin ryhmään. Näitä ryhmiä yhdistelemällä muodostetaan eräänlaisia metaforateemoja, jotka taasen keskenään rakentavat laadullisen metaforisen kentän. (Auranen 2004, 84.) Kenttä-sana on Marshakin (1996) mukaan eräänlainen metafora sekin (vrt. tässä tutkimuksessa käytetty ilmaisu metaforamaisema), joka kuvaa syvyyttä, leveyttä, sisäisiä suhteita, yhtenäisyyttä ja aluetta. Siihen kuuluu tietoinen tieto (explicit), tiedostamaton eli hiljainen tieto (tacit) sekä kentän ydin ja periferia. Metaforinen kenttä voi määrittää

todellisuutta tai helpottaa sen määrittämistä ja mahdollistaa muutoksen. Lisäksi se helpottaa isomman joukon metaforia tai teemoja lukemista. (Marshak 1996, 151-152.)

Aurasen (2004, 81-86) edelleen kehittelemässä ja tässä tutkimuksessakin sovelletussa ryhmittelymallissa analyysi lähtee aineistosta itsestään; aluksi ryhmitellään metaforat niiden ilmaisun perusteella perusryhmiin. Tämän jälkeen tarkennetaan ryhmittelyä metaforien perusteluosan perusteella, jolloin ryhmittelyä täydentävät metaforien sisältämät merkitykset. Tällöin ryhmät saattavat hieman uudistua: joitakin voi jäädä kokonaan pois ja uusia syntyä. Pyrkimyksenä on muodostaa ryhmiä, jotka kokoaisivat yhteen metaforien erilaiset merkitysulottuvuudet. Tämän jälkeen voidaan kokeilla yhdistää ryhmät joidenkin juurimetaforien alle, mutta mikäli huomataan, ettei tämä yläjaottelu tunnu luontevalta tai selityskyvyltään riittävältä aineistoon nähden, juurimetaforista luovutaan. Seuraavaksi palataan tarkastelemaan muodostuneiden ryhmien merkityssisältöjä eroavuuksineen ja yhdistävyyksineen. Yhdistellään ryhmiä sen mukaan, mikä niitä merkitysten tasolla yhdistää, saaden aikaan metaforateemoja. Nämä metaforateemat pyritään nimeämään Aurasen (2004) tyyliä mukaillen metaforien paikallisuutta kunnioittaen niistä itsestään nousevilla nimityksillä. Nämä metaforateemat yhdistetään metaforamaisemiksi, joilla kuvataan varhaiskasvattajien kulttuurista tapaa jäsentää suhdetta lapseen, kasvattajan omaan toimintaan sekä kasvatukseen (Nummenmaa & Karila 2005, 375).

Esimerkiksi kasvatus -metaforien analyysi eteni seuraavalla tavalla:

1. Luin läpi kaikki kasvatusmetaforat saadakseni alustavan kokonaiskuvan aineiston laadusta.
2. Lajittelin aineistosta ilmiänsä samanlaiset metaforat pinoihin, esimerkiksi kaikki *puutarhanhoitoa* -metaforat (6 kpl). Tämän jälkeen etsin aineistosta samankaltaiset tai samaan viittaavat metaforat, jotka yhdistin näihin jo muodostuneisiin pinoihin, esimerkiksi metaforat *maanviljelyä* ja *puutarhurina työskentelyä* yhdistettiin kuuden muun vastaavan kanssa *puutarhanhoitoa* -metaforiin. Nimesin kyseisen ryhmän *puutarhanhoitoa* -ryhmäksi. Ryhmän nimeämisessä pyrin kunnioittamaan aineistoa, nostamalla nimen suoraan ryhmän yleisimmästä metaforasta sellaisenaan. Muodostin ryhmät riittävän väljiksi, jotta kaikille metaforille löytyisi jokin ryhmä, mihin sijoittua. Tämän vuoksi joissakin ryhmissä saattoi olla vain kaksi metaforaa, ts. sallin niinkin pienten ryhmien muodostua. Edellä mainittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti sain muodostettua kaikkiaan 12 ryhmää: kasvimaata, kasvovoima, puutarhanhoitoa,

sateenkaari, tienviitta, luomista, urakointia, ongelmanratkaisua, valmentamista, vuoristorata, tandempyöräily ja elinkautinen.

3. Seuraavaksi syvennyin tarkastelemaan kunkin ryhmän perusteluista muodostuvia merkityksiä. Löysin niistä yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia ryhmien kesken. Yhteneväisyyksiä löytyi esimerkiksi ryhmien kasvimaata, kasvuvoimaa ja puutarhanhoitoa kesken. Niissä kuvattiin kasvatusta ikään kuin elämälle välttämättömänä ja toisaalta vaivannäköä vaativana, mutta palkitsevana työntekona. Näistä ryhmistä muodostui metaforateema, jolle yritin kehitellä nimeä, joka parhaiten kuvastaisi syntynyttä kokonaisuutta. Nimen muodostaminen olikin varsin haastava tehtävä, sillä pyrin pitämään mielessäni kunnioituksen aineiston paikallisuutta kohtaan. Lopulta teema sai nimekseen *hengitys*, joka kuvastaa elinehtoa, vaikuttavuutta sekä toisaalta sitä, että sekin voi olla yllättävän raskasta työtä. Ryhmistä muodostui samoja toimintaperiaatteita noudattaen kaikkiaan neljä metaforateemaa: *hengitys*, *värkartta* (sisältäen ryhmät sateenkaari ja tienviitta), *prosessi* (sisältäen ryhmät luomista, urakointia, ongelmanratkaisua, elinkautinen ja valmentamista) sekä *matka* (sisältäen ryhmät vuoristorata ja tandempyöräily). Katso tarkempi metaforien ryhmittely ja perustelut liitteestä 7.

4. Lopuksi laadin saaduista ryhmistä ja muodostuneista teemoista kaavion, johon kokosin kaiken yhteen kasvatuksen metaforamaisemaksi.



## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia tuloksia metafora-aineiston analyysin myötä saavutettiin ja esitetään niistä tehdyt tulkinnat. Luvussa 6.1 tutkitaan metaforien merkitysulottuvuuksia. Luvussa 6.2 tarkastellaan metaforista muodostettuja metaforisia maisemia tulkiten niiden sisältämiä metaforia ja metaforateemoja. Luvussa 6.3 kootaan saadut tiedot ja tarkastellaan, miltä metaforiset maisemat merkitysulottuvuuksineen yhdessä näyttävät ja mitä ne kertovat kasvatustajatteluista. Metaforaesimerkeissä suluissa oleva teksti on metaforan tuottajan selitys tai perustelu sille, miksi hän tuotti juuri sellaisen metaforan.

### 6.1 Metaforien merkitysulottuvuudet

#### 6.1.1 Lapsi on...

Ihmistä ja sen myötä siis myös lasta on kautta aikain tulkittu monien eri näkemysten valossa. Voidaan puhua niin sanotusta tulkinnallisesta lähestymistavasta varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorian muodostuksessa. Tulkinnallisessa lähestymistavassa pyritään tarkastelemaan muun muassa tulkintoja siitä, mikä on lapsuuden olemus ja merkitys yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, millainen lapsi on perusolemukseltaan, miten lapsi kehittyy sekä millaiset tekijät vaikuttavat kehitykseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 25.) Seuraavaksi tarkastellaan merkitysulottuvuuksien avulla lapsen perusolemusta, toiminnallisuutta sekä asemaa.

Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforista yli puolet (69%) ilmentää lapsen olevan perusolemukseltaan sekä hyvä että paha (kuvio 1), esimerkiksi:

*”Lapsi on kuin taikurihattu (aina täynnä yllätyksiä, koska lapsi yllättää päivittäin jollain osaamallaan taidolla sekä hyvässä että pahassa.)”*

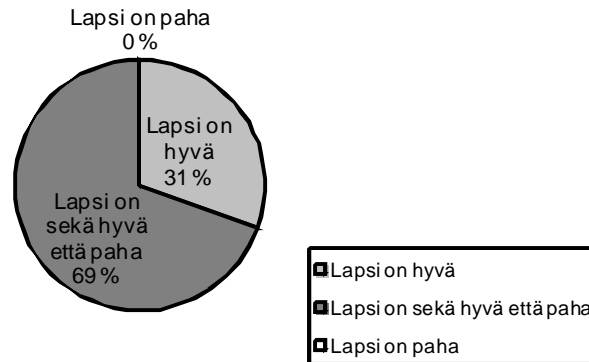
Lähes kolmanneksessa metaforista (31%) nähdään lapsi perusolemukseltaan hyvänä:

*”Lapsi on kuin metsän lähde (hän toimii peilinä ympäristölleen ja pulppuaa raikasta ja tuoretta vettä.)”*

Yksikään metaforista ei ilmentänyt lapsen olevan perusolemukseltaan paha.

## Hyvä – paha

Lapsi on hyvä - Lapsi on paha



**Kuvio 1. Lapsen liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella hyvä-paha (n=72)**

Lapsen näkeminen sekä aktiivisena että passiivisena kuvastuu yli puolesta (57%) kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforista (kuvio 2), esimerkiksi:

*”Lapsi on kuin ilmapallo (joskus lapsi haluaa, että hänestä pidetään kiinni ja joskus pitää päästä lentoon.)”*

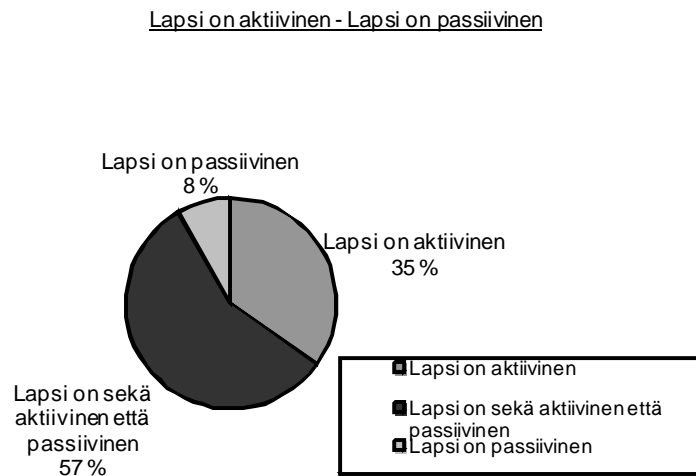
Reilu kolmannes (35%) metaforista ilmentää lasta aktiivisena:

*”Lapsi on kuin vierivä lumipallo (se kasvaa matkaa jatkaessaan ja matkalla mukaan tarttuu yhtä sun toista...)”*

Pieni ryhmä metaforia (8%) edustaa passiivista lapsikuvaa:

*”Lapsi on kuin tyhjä taulu (hän ikään kuin odottaa, että joku kirjoittaisi, miten tätä elämää eletään.)”*

## Aktiivinen – passiivinen



**Kuvio 2. Lapsen liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella aktiivinen-passiivinen (n=72)**

Yli puolet (54%) varhaiskasvattajien metaforista kuvastaa lapsen näkemistä sekä subjektina että objektina (kuvio 3), esimerkiksi:

*”Lapsi on kuin pieni lintu (pienessä pesässä kunnes hän kasvaa ja nousee omille siivilleen, koska aluksi hän on pieni ja jatkuvaa hellyyttä sekä huolenpitoa tarvitseva. Lapsen elinympäristö on vähitellen laajentuva. Kasvatuksen ja kasvun myötä lapsi nousee omille siivilleen ja kasvaa aikuiseksi. Ihanteellisinta olisi, että kasvatus ja ympäristö olisi luonut hyvän itsetunnon ja ehjän ihmisen, jolloin on rohkeutta ja uskoa omiin kykyihin eli siipiin.)”*

Lapsi nähdään subjektina noin kolmasosassa (31%) metaforista:

*”Lapsi on kuin bonzai puu (joka päättää itse mihin kasvaa, uniikki jo siemenestä asti, koska jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja täynnä rakkautta.)”*

Objektina lapsi nähdään 15%:ssä metaforista:

*”Lapsi on kuin tyhjä kirja lukuineen (ympäristö kirjoittaa oman lähtemättömän jälkensä lapsen sisimpään lehti lehdeltä, päivä päivältä, kuukausi kuukaudelta, vuosi vuodelta.)”.*

## Subjekti – objekti



**Kuvio 3. Lapsen liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella subjekti-objekti (n=72)**

Lapsi nähdään siis kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforien valossa ensisijaisesti sekä hyvänä että pahana, sekä aktiivisena että passiivisena ja sekä subjektina että objektina. Näiden tulosten tulkintaa esitellään enemmän luvussa 6.3.1.

### 6.1.2 Kasvatus on...

Kasvatusta eli pedagogiikkaa käsitteenä on hankala määritellä lyhyesti. Se on moniulotteinen ja monitasoinen ilmiö, jota voidaan tarkastella niin teoreettisesti kuin esimerkiksi toimintana ja käytäntöinä sen eri kentillä. Seuraavaksi tarkastellaan kasvatusta tähän tutkimukseen liittyvien merkitysulottuvuuksien valossa.

Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien tuottamista metaforista yli puolet (53%) edustaa kasvatuksen tarpeellisuutta (kuvio 4), kuten:

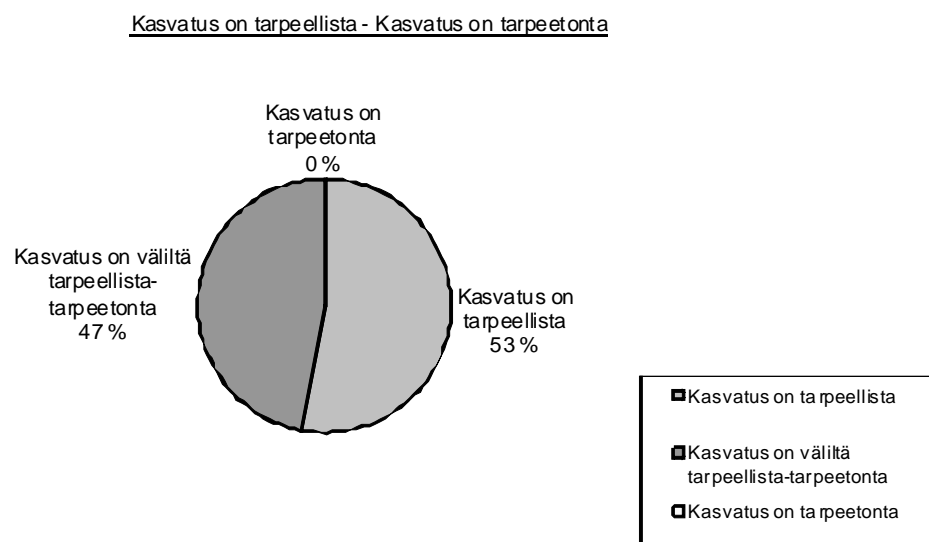
*”Kasvatus on kuin aurinko (se on elämälle välttämätöntä. Maapallo ei selviä ilman aurinkoa, ihminen ei ilman kasvun sääntöjä ja toisten lämpöä...)”*

Lähes puolet metaforista (47%) kuvastavat kasvatuksen olevan toisaalta tarpeellista, toisaalta tarpeetonta:

*”Kasvatus on kuin puutarha (kasvua tapahtuu meistä aikuisista huolimatta ja voimme sen estää tai sitä edistää.)”*

Yksikään metaforista ei ilmentänyt kasvatuksen olevan tarpeetonta.

### Tarpeellinen – tarpeeton



**Kuvio 4. Kasvatukseen liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella tarpeellinen-tarpeeton (n=66)**

Puolet (50%) varhaiskasvattajien metaforista kuvastaa, että kasvatus nähdään mahdollisena (kuvio 5), esimerkiksi:

*”Kasvatus on kuin eväsreppu (johon pakkaamme lapselle eväitä elämään, koska hän tarvitsee elämänsä eri vaiheissa näitä eväitä.)”*

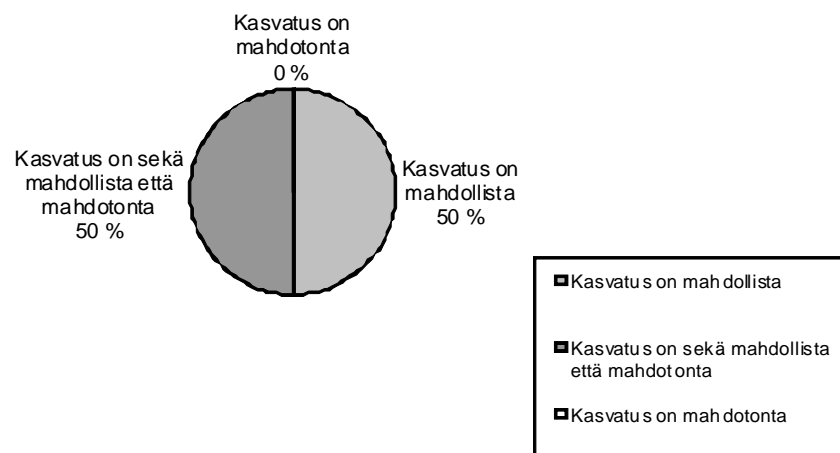
Myöskin puolessa (50%) metaforista kasvatus kuvastuu sekä mahdollisena että mahdottomana:

*”Kasvatus on kuin tuuleen puhaltamista (sitä toivoo, että kaikki yhteen vaikuttaneina (omakin osuuteni) auttaisivat lasta menemään eteenpäin, kohti tulevaisuutta elämästä iloiten ja pettymyksistä vahvistuen. Elämäniloa ja -uskoa kadottamatta.)”*

Yksikään metafora ei ilmentänyt kasvatuksen olevan mahdotonta.

### Mahdollinen – mahdoton

Kasvatus on mahdollista - Kasvatus on mahdotonta



### Kuvio 5. Kasvatukseen liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella mahdollinen-mahdoton (n=66)

Kasvatus kuvataan sekä suorana että epäsuorana puolessa (50%) varhaiskasvattajien metaforista (kuvio 6), kuten:

*”Kasvatus on kuin tandempyöräily (kasvattaja ja lapsi oppivat molemmat. Poljetaan samaan suuntaan.)”*

Vajaa puolet (42%) metaforista ilmensi kasvatuksen olevan suoraa:

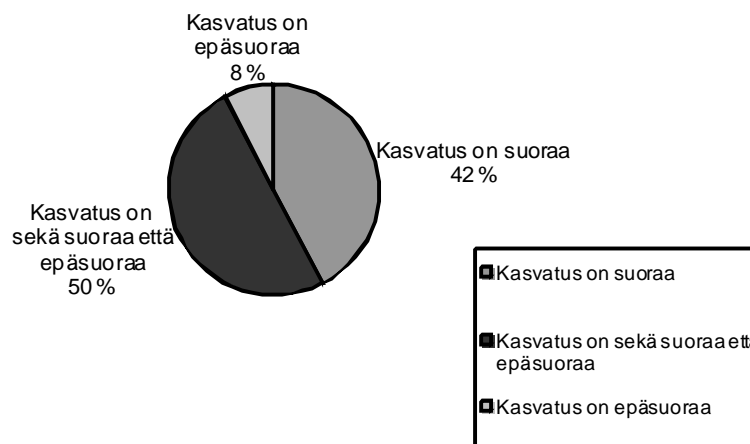
*”Kasvatus on kuin rikkaruohojen kitkemistä (yritetään poistaa kurjia ja huonoja asioita lapsen elämässä ja edistää siten hyvän maaperän syntyä -> hyvät ja turvalliset lähtökohdat edistävät lapsen turvallisuutta, kasvattavat itsetuntoa ja ovat siten apu myöhemminkin elämässä.)”*

Noin kymmenesosa (8%) kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforista kuvasti kasvatuksen olevan epäsuoraa:

*”Kasvatus on kuin kasvualustan laittamista (mahdollisimman hyvän kasvun tuottamiseksi, koska hyvässä ”maaperässä”(rakkauden ja turvallisten rajojen ja aidon välittämisen ja todellisen läsnäolon ilmapiirissä) tulee paras kasvu.)”*

### Suora – epäsuora

Kasvatus on suoraa - Kasvatus on epäsuoraa



**Kuvio 6. Kasvatukseen liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella suora-epäsuora (n=66)**

Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforista siis kuvastuu, että kasvatus nähdään ensisijaisesti tarpeellisena, se on yhtä paljon mahdollista kuin sekä mahdollista että mahdotonta ja sen nähdään olevan sekä suoraa että epäsuoraa. Näitä tuloksia tulkitaan luvussa 6.3.2.

### 6.1.3 Kasvattaja on...

Kasvattajuuteen sisältyy näkemyksiä muun muassa siitä, millaisena aikuinen nähdään ihmisenä ja ammattikasvattajana suhteessa lapseen, mitkä ovat kasvattajan työolollisuudet sekä millainen vaikuttaja kasvattaja on. Uudenlaisen lapsuudentutkimuksen myötä on alettu kyseenalaistaa käsitystä siitä, että lapsuutta tulisi verrata aikuisuuteen, jota on pidetty ikään kuin ihmisyyden ”huipentumana”. Tällaisen käsityksen mukaan aikuinen on täydellinen ja lapsi vielä odottaa ”elämänsä täydellistymistä”. Lapsuutta onkin kutsuttu metaforisesti *elämän odotushuoneeksi*.

Reilusti yli puolissa (66%) kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforista kasvattaja ilmentyy joksikin väliltä täydellinen ja vajavainen (kuvio7), esimerkiksi:

*”Kasvattaja on kuin puutarhuri (hänellä on valta hoitamansa puutarhan yli: hän päättää, mihin istuttaa kunkin kasvin, miten hoitaa, kastelee ja ravitsee. --- Ja viime kädessä hänenkin työnsä on säiden armoilla.)”*

Kasvattaja kuvastuu täydelliseksi noin kolmasosassa (31%) metaforista:

*”Kasvattaja on kuin majakka (myrskysipä miten paljon tahansa, hän näyttää suuntaa ja pysyy vakaana.)”*

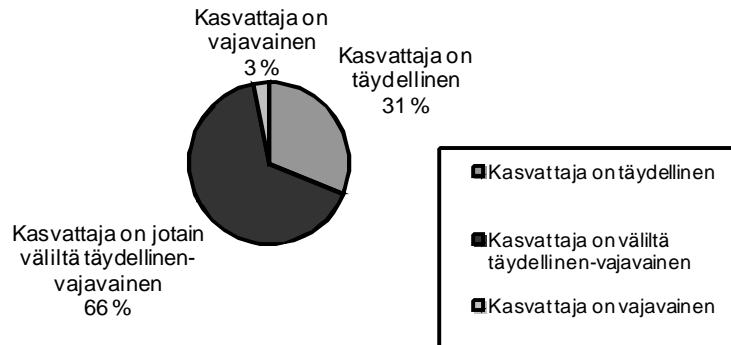
Vain pieni ryhmä metaforia (3%) ilmensi kasvattajan olevan vajavainen:

*”Kasvattaja on kuin perhostoukka (sitä toivoo, että siivet kantaisivat – sekä omat että toisten.)”*



## Täydellinen – vajavainen

Kasvattaja on täydellinen - Kasvattaja on vajavainen



**Kuvio 7. Kasvattajaan liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella täydellinen-vajavainen (n=67)**

Metaforista yli puolet (55%) kuvastaa, että kasvattaja on sekä antava että saava jotakin työssään (kuvio 8), kuten:

*”Kasvattaja on kuin maanviljelijä (joka tietää maahan kylväessään siemenen saavansa satoa.)”*

Kasvattaja kuvastuu etupäässä antavana vajaa puolella (43%) metaforista:

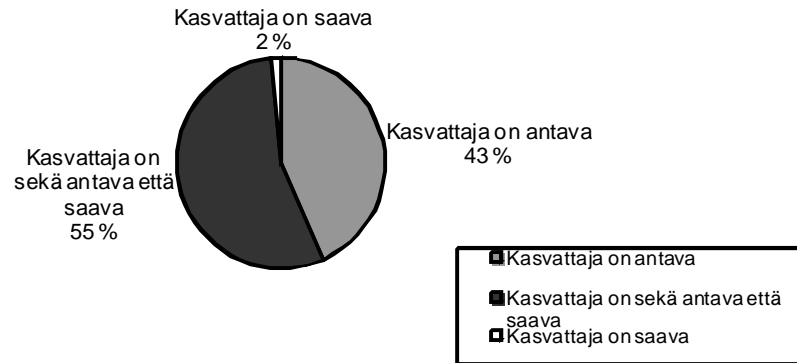
*”Kasvattaja on kuin pelilauta (koska aikuisen tehtävänä on tuottaa lapselle niin onnistumisen kokemuksia kuin vastoinkäymisiäkin.)”*

Vain 2%:ssa (yksi vastaaja) metaforista kasvattaja näyttäytyy saavana osapuolena:

*”Kasvattaja on kuin urhea seikkailija (hän on osa jännittävää ja rikasta lasten maailmaa.)”*

## Antava – saava

Kasvattaja on antava - Kasvattaja on saava



**Kuvio 8. Kasvattajaan liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella antava-saava (n=67)**

Kasvattaja näyttäytyy aktiivisena yli puolessa (57%) varhaiskasvattajien tuottamista metaforista (kuvio 9), esim.:

*”Kasvattaja on kuin barbababa (se kykenee muuttamaan muotoaan tilanteen mukaan.)”*

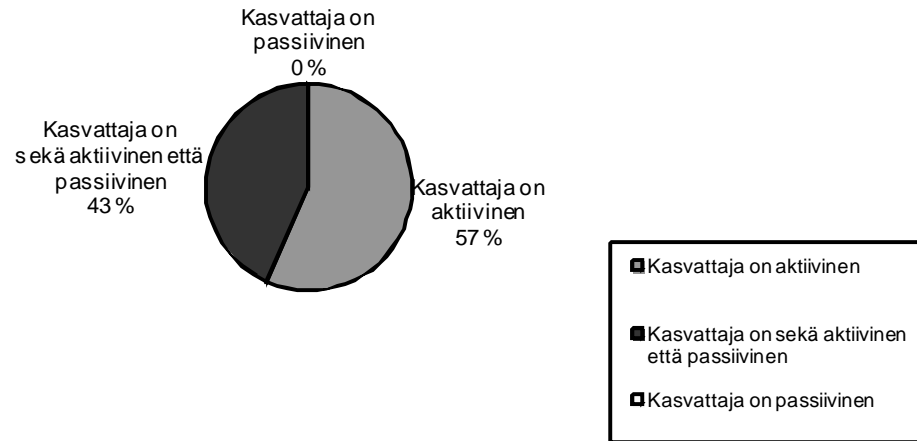
Loput metaforista (43%) kuvasivat kasvattajaa sekä aktiivisena että passiivisena:

*”Kasvattaja on kuin savenvalajan apupoika/-tyttö (savenvalajan eli Jumalan käsistä syntyy astia... Savenvalaja käyttää apunaan apupoikaansa tehdessään astiaa sekä huolehtiessaan astioista (=lapsista).”*

Yksikään metaforista ei ilmentänyt kasvattajan olevan passiivinen.

## Aktiivinen – passiivinen

Kasvattaja on aktiivinen - Kasvattaja on passiivinen



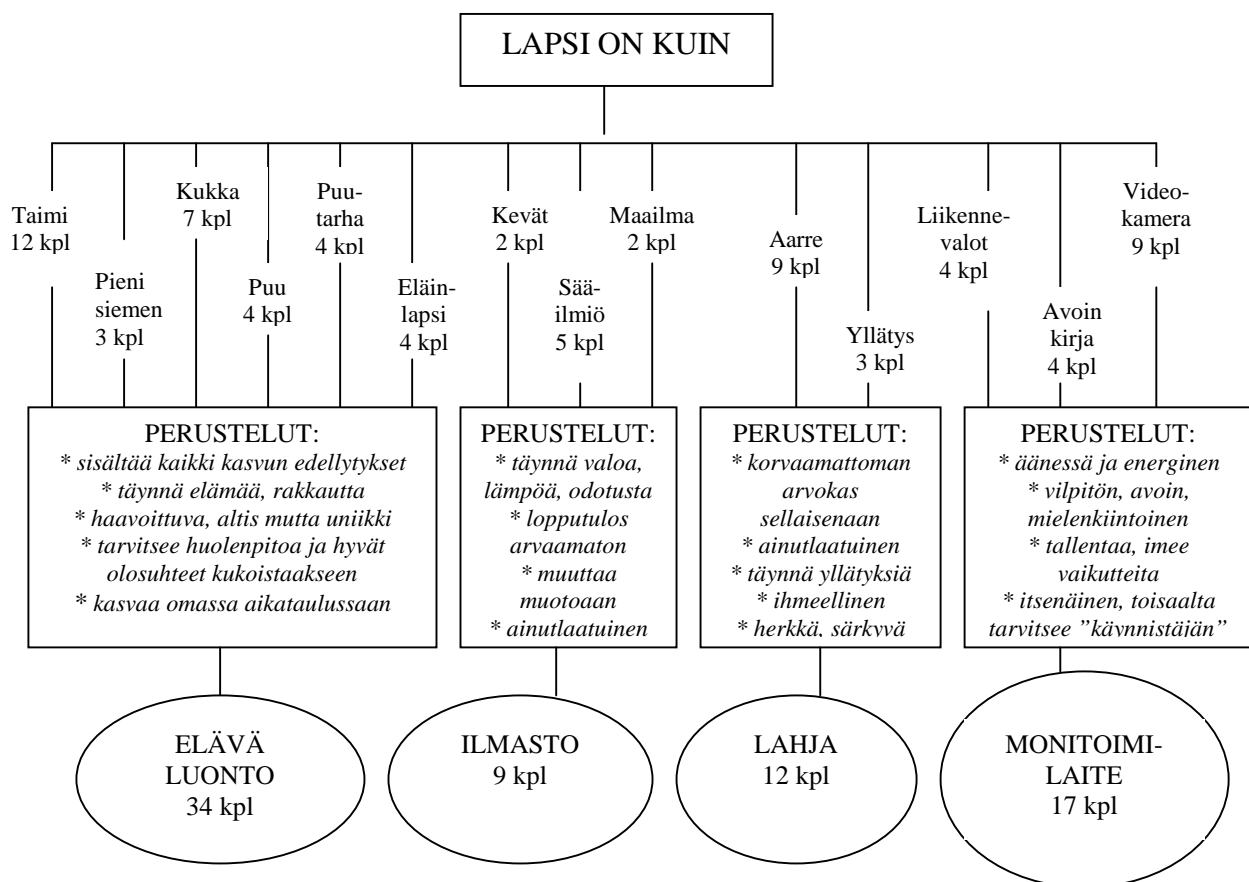
**Kuvio 9. Kasvattajaan liittyvien merkitysten jakautuminen ulottuvuudella aktiivinen-passiivinen (n=67)**

Kasvattaja kuvastuu kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien metaforien valossa siis ensisijaisesti joksikin väliltä täydellinen ja vajavainen, hän on enimmäkseen sekä antava että saava ja aktiivinen. Saatuja tuloksia pyritään tulkitsemaan luvussa 6.3.3.

## 6.2 Metaforat merkitysmäisemmin

### 6.2.1 Metaforinen maisema lapsesta

Lapsimetaforia oli kaikkiaan 72 kappaletta, jotka ryhmittelin 14 ryhmään (kuvio 10), jotka ovat **taimi, pieni siemen, kukka, puu, puutarha, eläinlapsi, kevät, sääilmiö, maailma, aarre, yllätys, liikennevalot, avoin kirja** ja **videokamera**. Liitteessä 6 on jaoteltuna tarkemmin ryhmät metaforineen ja perusteluosineen.



**Kuvio 10. Lapsi -metaforien ryhmittelymalli (n=72)**

Taimi-ryhmän metaforissa puhutaan lapsesta kuin taimesta, kasvukaarensa alussa olevasta luontokappaleesta:

\* *Lapsi on kuin taimi (hänessä ovat kaikki mahdollisuudet kasvuun, kukkimiseen ja hedelmän kantamiseen)*

\* *Lapsi on kuin orastava taimi (kasvu on alkumetreillä ja vaatii tuekseen lämpöä, valoa, hoivaa ja ravintoa!)*

Pieni siemen -ryhmän sisältönä on pienin kasvun yksikkö:

\* *Lapsi on kuin pieni siemen (tarvitsee kasvaakseen ja puhjetakseen kukkaan rakkautta ja huolenpitoa, koska kasvit tarvitsevat hoitoa ja huolenpitoa ensisijaisesti säilyäkseen hengissä, mutta myös kasvaakseen)*

\* *Lapsi on kuin kylvetty vilja (yhtä altis ympäristön vaikutuksille)*

Kukka-ryhmä sisältää seuraavanlaisia kukka-metaforia:

\* *Lapsi on kuin kukka (sitä pitää kasvattaa, hyvin hoidettuna se puhkeaa kukkaan)*

\* *Lapsi on kuin auringossa aukeava kukka (kannustus, rohkaisu ja kiitos saavat hänet aukeamaa ja ”kukkimaan”)*

Puu-ryhmässä kuvataan lasta erilaisten puiden kautta:

\* *Lapsi on kuin syksyinen vaahtera (heidän persoonansa on jatkuvassa muutoksessa ja jokainen lehti hehkuu omaa onneaan ja yksilöllisyyttään)*

\* *Lapsi on kuin hedelmäpuu (tarvii aikuisen huolenpitoa (ravintoa, lämpöä, ym.) että hedelmät kypsyisivät, eivätkä putoaisi raakoina puusta)*

Puutarha-ryhmä ilmentää mahdollisuutta saada jotakin:

\* *Lapsi on kuin puutarha (tarvitsee säännöllistä ja sitoutuvaa hoitoa kukoistaakseen ja kantaakseen runsasta satoa)*

\* *Lapsi on kuin metsän lähde (hän toimii peilinä ympäristölleen ja pulppuaa raikasta ja tuoretta vettä)*

Kasvunsa alussa olevaa eläintä kuvataan eläinlapsi-ryhmässä:

\* *Lapsi on kuin koiranpentu (se on yleensä innokas, iloinen ja se oppii asioita, varsinkin jos sitä jaksaa kärsivällisesti ja johdonmukaisesti opettaa)*

\* *Lapsi on kuin kotilostaan kuoriutuva perhonen (jokainen lapsi on oma, ainutlaatuinen yksilö, herkkä ja kaunis)*

Näistä kuudesta ryhmästä muodostin metaforateeman **'elävä luonto'** (47%). Lapsi nähdään tämän suurimman teeman metaforissa elävään luontoon verrattavana *organismina*. Lapsi kasvaa ja kehittyy omassa aikataulussaan ollen ainutlaatuinen kuin seeprat, jotka yksilöllisistä raidoistaan tunnetaan. Mutta lapsi on myös haavoittuvainen ja altis ympäröiville vaikutuksille – aivan kuten luontokin, jota saastutetaan tai

turmellaan. Lapsi kasvaa toisaalta luonnostaan, toisaalta lapsi tarvitsee huolenpitoa, kasvun ohjaamista ja hyvät olosuhteet menestyäkseen.

Aiheeltaan kevättä käsittelevät kaksi metaforaa muodostivat ryhmän kevät:

*\* Lapsi on kuin keväinen luonto (se on täynnä valoa ja odotusta. Jotain alkuja pilkistelee jo, mutta kukaan ei tiedä lopputulosta)*

Metaforat, jotka ilmensivät säätä tai siihen liittyvää asiaa, muodostivat sääilmiöryhmän:

*\* Lapsi on kuin aurinko (lämmittää, mutta välillä menee pilveen)*

*\* Lapsi on kuin lumihiutale (se on ainutlaatuinen, huoleton, erityinen ja se on tuulten kuljetettavissa)*

Maailma-ryhmään sisältyy kaksi maailma-aiheista metaforaa:

*\* Lapsi on kuin maailma pienoiskoossa (paljon mahtuu ajatuksia, tekemisiä, olemisia, itkuja, hymyjä, suruja ym. pieneen ihmiseen ja pieneen maailmaan)*

*\* Lapsi on kuin ympäröivä maailma (maailma muuttuu ja kehittyy jatkuvasti ja lapsi sen mukana)*

Näistä metaforista välittyy kuva lapsesta, joka on ainutlaatuinen ja vaikutusvaltainen, mutta toisaalta arvaamaton, ”itsepäinen” ja vaikeasti (jos aina lainkaan) hallittavissa oleva paljon sisältävä ja paljon antava kokonaisuus. Nämä muodostavat metaforateeman ’ilmasto’ (13%). Metaforateema kuvastaa lapsessa näkyvää ja olemassa olevaa aktiivista toimijuutta. Aivan kuten ilmasto vaikuttaa ihmisen elämään, on lapsikin vaikutusvaltainen ja erilaisia (tunne-)reaktioita aikaansaava. Toisaalta me ihmiset vaikutamme ilmastoon – ilmastonmuutos on todellista, halusimmepa sitä myöntää tai emme. Samoin lapsikin on loppujen lopuksi muutoksille altis. Lapsi elää oikeastaan jatkuvassa muutoksessa, yhteiskunnan tavoin, mutta lapsi itse myös aikaansaa muutosta, kuin vuodenaajat luonnossa.

Lapsi voi olla kasvattajilleen myös ’lahja’ (17%). Aarre-ryhmän lapsen arvoa ja ainutlaatuisuutta sekä käsittelyä kuvastavat metaforat ilmentävät tätä hyvin:

*\* Lapsi on kuin timantti (hän on ainutlaatuinen ja arvokas Jumalan luoma ihminen)*

*\* Lapsi on kuin helmi (joka Jumalan hellässä huolenpidossa saa loistaa)*

*\* Lapsi on kuin arvokas saviastia (lasta tulee käsitellä arvonsa mukaisesti, jota ulkoiset tekijät voivat kolhia, jopa särkeä. Kuitenkin eheytyminen on mahdollista, vielä kenties vahvemmaksi kuin mitä olikaan. Kantaen elämänsä vettä sisällään.)*

*\* Lapsi on kuin arvokas lahja (lapsi on äärettömän arvokas sellaisena kuin on ja lahjana saatu)*

Yllätys-ryhmän metaforat täydentävät teemaa:

*\* Lapsi on kuin yllätyspaketti (aina yllättää)*

*\* Lapsi on kuin suuri ihme (se, miten hän on saanut elämän, on Luojan suuri ihme)*

Lahja-metaforateema kuvastaa lasta, joka on korvaamattoman arvokas sellaisenaan tässä ja nyt. Tässä teemassa korostuvat myös merkitykset, joissa lapsi nähdään Jumalan luomana, ihmeellisenä olentona. Lapsen elämää ei nähdä itsestäänselvyytenä, vaan jokainen elämä on uusi ihme, jota tulee käsitellä kuin saatua lahjaa. Toisaalta lapsen hyvinvointi on riippuvainen siitä, miten Jumala saa olla läsnä lapsen elämän huolenpidossa.

Liikennevalot -ryhmässä kuvataan lapsen liikettä, ääntä ja energiaa:

*\* Lapsi on kuin liikennevalot (punainen, vihreä, oranssi, koska tunnetilat vaihtelee nopeasti ja usein)*

*\* Lapsi on kuin hyrrä (yleensä äänessä ja energinen, mutta väsyessään vauhti hiipuu)*

*\* Lapsi on kuin höyryjuna (toisinaan meno on hurjaa, toisinaan taas mennään tasaisesti putkutellen)*

Avoin kirja -ryhmä sisältää metaforia, jotka kuvastavat kiinnostavuutta ja avoimuutta:

*\* Lapsi on kuin avoin kirja (lapsessa riittää ihmettelemistä)*

*\* Lapsi on kuin jäätelötötterö (se on kaikin puolin makea ja suloinen, mutta toisinaan pulmallinen käsitellä ja sottainen)*

Videokamera-ryhmään sisältyy metaforat, jotka ilmentävät asiaa, joka aktivoituu, mutta se pitää ensin aktivoida:

*\* Lapsi on kuin videokamera (hän tallentaa tarkasti kaiken. Myös sen, mikä jää aikuiselta huomaamatta)*

*\* Lapsi on kuin sieni (hän imee kaikki vaikutteet ympäristöstä)*

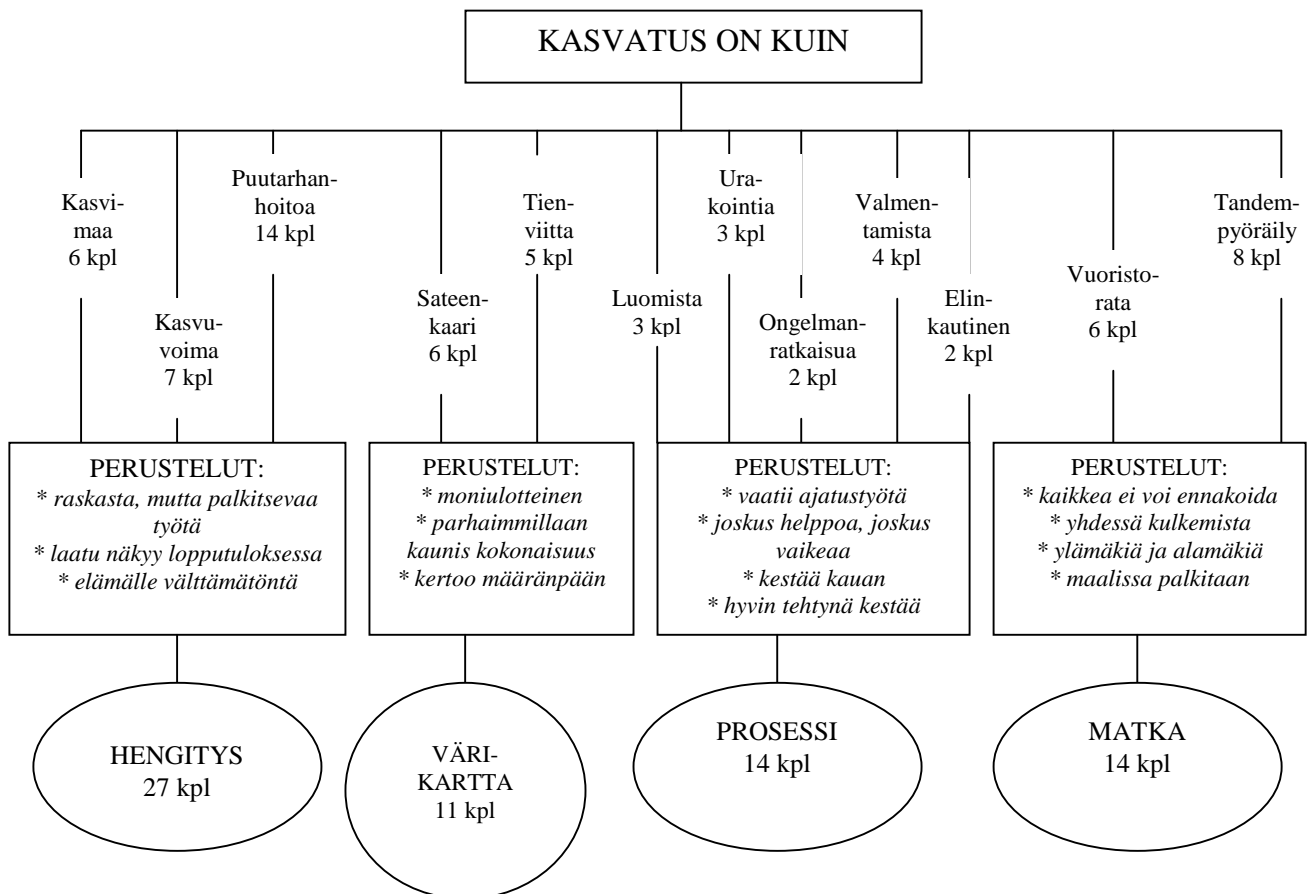
*\* Lapsi on kuin lamppu (joka sytytetään, koska aikuisen tulee antaa lapselle kipinä oppia asioita)*

*\* Lapsi on kuin satuolento (me kaikki haluamme uskoa lapsuuteen, vaikka se onkin vain ohimenevä vaihe. Lapsi, kuten satuolento, täytyy ”suunnitella” huolella, jotta se olisi ”uskottava” myöhemmin)*

Näistä kolmesta ryhmästä muodostui toiseksi suurin ja kaikkiaan neljäs metaforateema 'monitoimilaite' (24%). Lapsi on ikään kuin monipuolisesti toimiva ja monta asiaa osaava sekä moneen kykenevä, mutta tarvitsee itsenäisesti toimiakseen jonkun käynnistäjän. Teeman merkityksissä korostuu lapsen kyvykkyys omaan toimintaan ja ajatteluun eli subjektiivisuus, jos vain se sallitaan.

## 6.2.2 Metaforinen maisema kasvatuksesta

Kasvatusmetaforia oli kaikkiaan 66 kappaletta, jotka ryhmittelin 12 ryhmään (kuvio 11), jotka ovat **kasvimaa, kasvuvoima, puutarhanhoitoa, sateenkaari, tienviitta, luomista, urakointia, ongelmanratkaisua, valmentamista, elinkautinen, vuoristorata** ja **tandempyöräily**. Liitteessä 7 on jaoteltuna tarkemmin ryhmät metaforineen ja perusteluosineen.



**Kuvio 11. Kasvatus-metaforien ryhmittelymalli (n=66)**



Kasvimaa-ryhmä sisälsi palkitsevaa vaivannäköä kuvastavia metaforia:

*\* Kasvatus on kuin kasvimaa (kasvimaan kanssa pitää jaksaa olla sekä kärsivällinen että ”työteliäs”. Pitää kylvää, kastella, karsia, lannoittaa ja kitkeä, jotta saisi hyvää satoa)*

*\* Kasvatus on kuin puu (hyvissä olosuhteissa puu kukoistaa, huonoissa kituu. Kasvu näkyy renkaina ja kokona. Kasvatuksenkin laatu on nähtävissä lopputuloksessa)*

Kasvatusta elämänehtona ja kasvun ruokkijana kuvaavat metaforat muodostivat kasvuvoima-ryhmän:

*\* Kasvatus on kuin aurinko (se on elämälle välttämätöntä. Maapallo ei selviä ilman aurinkoa, ihminen ei ilman kasvun sääntöjä ja toisten lämpöä. Joskus aurinko lämmittää sopivasti, joskus polttaa ja joskus ei näyntyä lainkaan)*

*\* Kasvatus on kuin valo (tuo lohtua ja turvaa pimeydessä, koska ilman hellää kasvatusta, ei kukaan meistä voisi elää tasapainoista ja onnellista elämää)*

Puutarhanhoitoa-ryhmä sisältää erilaisia ja moninaisia kasvatukseen liittyviä yksilöllisyyttä korostavia huolenpitoimenpiteitä kuvastavia metaforia:

*\* Kasvatus on kuin puutarhanhoitoa (kasvaakseen ja kukkiakseen kasvitkin tarvitsevat yksilöllistä hoitoa ja huolenpitoa)*

*\* Kasvatus on kuin metsänhoitoa (se vaatii aluksi paljon työtä ja eri puulajien tuntemusta, vesakot on karsittava, taimia vaalittava – ja lopulliset tulokset näkyvät vasta vuosikymmenien kuluttua)*

Näistä kolmesta ryhmästä muodostin metaforateeman **’hengitys’** (41%), joka on kasvatusteemoista suurin. Kasvatus on tällöin elämälle välttämätöntä ja edellytys hyvän kasvun sekä kehityksen toteutumiselle. Kasvatus kuten hengityskin on toisaalta tiedostettavaa toisaalta tiedostamatonta toimintaa, joka parhaimmillaan toteutuu hyvissä olosuhteissa aikaansaaden hyvinvointia ja *kukoistamista*, äärimmillään se pitää meidät elossa. Kasvatuksen tehtävänä on hengityksen tavoin mahdollistaa hyvä kasvu, vaikkakin toisinaan se on myös raskasta ja uuvuttavaa työtä: *ei ole aina niin helppo hengittää*. Toisinaan liiallisena tai tilanteeseen sopimattomana kasvatuskin saattaa tukahduttaa lapsen luontaisen kasvun, liian vähäisenä ei kasvu välttämättä tapahdu lainkaan. Kasvatuksessa kuten hengityksessäkin voitaneen nähdä pyrkimys löytää tasapaino, jotta sekä kasvatettavalla että kasvattajalla olisi hyvä olla nyt ja tulevaisuudessa (*sadonkorjuun aikaan*).

Kasvatuksen moninaista ja laajaa kokonaisuutta kuvastavista metaforista muodostui sateenkaari-ryhmä:

- \* *Kasvatus on kuin sateenkaari (et löydä sen alkua, et loppua, koska kasvatus on laaja käsite, joka sisältää monia asioita (värejä). Parhaimmillaan kasvatuksella voidaan luoda kaunis kokonaisuus)*
- \* *Kasvatus on kuin säänmukainen, värikäs vaatetus (se ympäröi lasta niin kuin vaatetus, vastaten lapsen parhaaksi ympäröivän elämän haasteisiin, jossa kuitenkin on eri osioita, niin kuin vaatetuksessa, ollen lapsen persoonaa mukaileva, iloa loistava kokonaisuus)*

Tienviitta-ryhmä kuvastaa kasvatusta suunnannäyttämisenä:

- \* *Kasvatus on kuin kyltit tiellä (jotka kertovat määränpään, mutta eivät sinne vievää matkaa, koska kasvattaminen ohjaa suotuisaan suuntaan, ei pakota)*
- \* *Kasvatus on kuin kartta (monta reittiä haluttuun pisteeseen, koska on monia eri tapoja lapsen kasvatuksessa päästä haluttuun tavoitteeseen ja kaikille lapsille ei käy välttämättä sama tapa)*

Edellä mainituista kahdesta ryhmästä muodostui metaforateema **'värikartta'** (17%). Kasvatus on tällöin valtavan laaja ja monitahoinen kokonaisuus, jonka edessä kasvattajan on osattava *suunnistaa* ja tehdä valintoja. Parhaimmillaan kasvatuksen avulla eli käyttämällä värikarttaa saavutetaan *kaunis ja iloa loistava kokonaisuus*. Värikartan käyttäminen vaatii kuitenkin onnistuneen lopputuloksen saattamiseksi tietämystä ja taitoa soveltaa tietoa, toisaalta myös näkemystä siitä, mikä on kaunista, johon kannattaa pyrkiä.

Luomista -ryhmä sisältää kasvatusta luovana toimintana kuvaavia metaforia:

- \* *Kasvatus on kuin kirjoittamista (se vaatii ajatustyötä ja tarkkaan harkittuja lauseita, joiden sisältö voisi olla lapsen elämää rakentavaa. Näin lapsen elämän "taulu" voisi alkaa tulla täyteen hyviä asioita)*
- \* *Kasvatus on kuin taulun maalaamista (monenlaisilla väreillä, koska lapsen kasvussa ja kehityksessä on monenlaisia osa-alueita, joita on tuettava, jotta ne tulisivat lapsessa esille ja näkyviin)*

Toisaalta kasvatus voidaan nähdä kuin talon rakentamisena – pitkänä, vaativana ja suunnitelmallisuutta edellyttävänä toimintana. Tällaista kuvastaa urakointia -ryhmä:

- \* *Kasvatus on kuin talon rakentaminen (ensin on jonkinlainen suunnitelma ja tavoite, mihin yrittää päästä. Joskus rakentaminen menee suunnitelman mukaan, joskus tulee "mutkia matkaan" ja suunnitelmat muuttuvat)*

*\* Kasvatus on kuin talon perustusten rakentamista (jos se tehdään hyvin, rakennus seisoo tukevasti paikoillaan vuosikymmenet; jos huonosti, on aina joku seinä vinksallaan, tulee murtumia ja halkeamia, nurkista vetää ja rakennusta joutuu jatkuvasti korjailemaan, eikä se tule koskaan ihan kuntoon)*

Erityisesti kasvatuksen pulmallisuutta kuvastavat kaksi metaforaa muodostivat ryhmän ongelmanratkaisua:

*\* Kasvatus on kuin ristikon ratkominen (molempiin tarvitaan ongelmanratkaisutaitoa)*

*\* Kasvatus on kuin tietokone (yleensä siitä suoriutuu, mutta joskus käytössä tulee mutkia matkaan)*

Valmentamista -ryhmä sisältää metaforia, jotka ilmentävät kasvatuksen ohjaavaa ja varustavaa luonnetta:

*\* Kasvatus on kuin valmennusta (lapsi tarvitsee ohjausta elämää varten)*

*\* Kasvatus on kuin elämän matkalle varustamista (hyvin varustettuna on turvallisinta lähettää ”poikaset” omille siivilleen)*

Kasvatus voidaan kokea myös peruuttamattomana tehtävänä tai toimena, johon kasvattaja on ikään kuin velvoitettu. Tällaista kuvastavat elinkautinen -ryhmän metaforat:

*\* Kasvatus on kuin elinkautinen (työ ei lopu koskaan)*

*\* Kasvatus on kuin tärkeä, vastuullinen tehtävä (Jumala on sen meille antanut antaessaan meille lapsen (lahjan))*

Luomista, urakointia, ongelmanratkaisua, valmentamista ja elinkautinen -ryhmät muodostivat metaforateeman **'prosessi'** (21%). Kasvatus nähdään tällöin kuin kasvattajan *harteilla* olevaksi uurastukseksi, joka vaatii sekä ajatustyötä että voimain ponnistusta. Kasvatuksessa kuten prosessissakin sen alku määrittelee tulevaa, joten alku vaatii erityistä huolellisuutta ja panostamista. Toisaalta prosessi kuten kasvatukin on aina jossakin määrin päättymätön ilmiö. Kasvatus prosessin tavoin ilmentääkin jatkuvaista rakentumista, uuden oppimista ja oivaltamista. Kasvatus prosessina on toisaalta kasvattajan työprosessi, toisaalta se on myös kasvatettavan näkyväksi ja kestäväksi saattamisprosessi.

Neljäs kasvatusmetaforista muodostunut metaforateema **'matka'** (21%) sisältää kaksi kielikuvaryhmää: vuoristorata ja tandempyöräily. Kasvatus nähdään niiden valossa kuin elämyksellisen matkan tekemisenä. Kasvatus voidaan toisaalta nähdä matkana, johon on ”ajauduttu” tai matkana, jolle on itse haluttu lähteä.

Kasvatukseen kuten matkaamiseenkin liittyy, ettei kaikkea voi ennakoida, edessä voi olla ylämäkiä ja alamäkiä, mikä kysyykin halua heittäytyä ja olla valmis kohtaamaan matkan eri ulottuvuudet. Matkaa kuten kasvatustakin tehdään yhdessä, eli sen ei nähdä olevan yksinäistä taivaltamista, vaikka välillä se olisikin kuin yksin yhdessä kulkemista *maratonjuoksun* tavoin. Matkan aikana matkantekijät oppivat toinen toisiltaan ja toinen toisistaan. Tämä voi olla kuitenkin hyvin haastavaa; ei ole aina niin helppoa antaa toisen johdattaa. Kasvatus kuten matka saattaa toisinaan olla muutenkin hyvin haastavaa ja takkuista, mutta matkan määränpään, eli horisontin häämöttäminen, kannustaa silti jatkamaan eikä keskeyttämään etenemistä.

Vuoristorata -ryhmän metaforista kuvastuu **'matkan'** yhdessä kulkeminen, jännittävyys sekä ennakoimattomuus:

*\* Kasvatus on kuin vuoristoradalla olemista (koskaan ei tarkkaan tiedä, mitä seuraavan mutkan takaa tulee ja millä keinoin siitä selvitään, jotta pääsisi ehjänä maaliin)*

*\* Kasvatus on kuin matka (jolla molemmat kasvattavat toisiaan (lapsi & aikuinen), koska aikuinen oppii lapselta ja lapsi aikuiselta)*

*\* Kasvatus on kuin metsäpolku (et voi kaikkea ennakoida, jos kuljet varovasti, koet ja näet parhaiten. Voit tehdä hienoja löytöjä, oppia ja ihmetellä; myös suojella ja tehdä tunnetuksi)*

**'Matka'** -metaforateemaan kuuluva tandempyöräily-ryhmä sisältää metaforia, jotka ilmentävät kasvatukseen sisältyviä haasteita:

*\* Kasvatus on kuin tandempyöräilyä (kasvattaja ja lapsi oppivat molemmat. Poljetaan samaan suuntaan)*

*\* Kasvatus on kuin nuoralla tanssia (se vaatii jatkuvaa tasapainoilua ja keskittymistä siihen mitä ja miten tekee)*

Auranen (2004) tutki omassa metaforatutkimuksessaan kasvatustyötä osana kuntaorganisaatiota. Tutkimukseen sisältyi päivähoitohenkilöstön tuottamien 'Oma työntekoni on kuin...'-metaforien analyysia ja tulkintaa. Auranen (2004) käytti metaforien kokonaisuudesta termiä metaforakenttä, kun taas tässä tutkimuksessa kokonaisuutta kuvataan termillä metaforamaisema (Karila & Nummenmaa 2001). (Auranen 2004, 118–121.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajia pyydettiin tuottamaan kasvatusmetaforia tehtävällä, jossa piti jatkaa lausetta "Kasvatus on kuin...". Aurasen (2004) tutkimuksen tulosten voidaan nähdä osittain täydentävän saamiani tuloksia niin tämän kasvatusmetaforamaiseman kuin

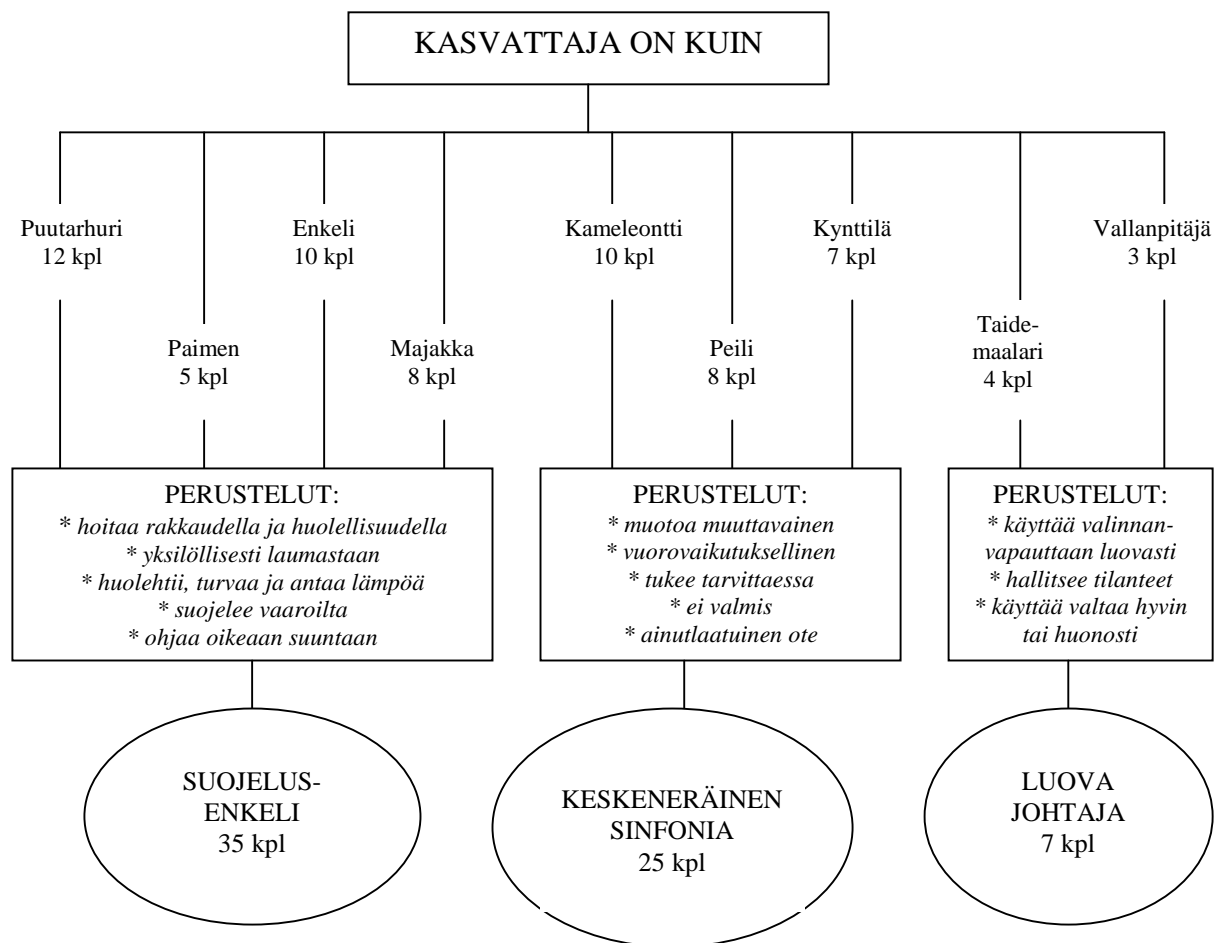
kasvattajametaforamaisemankin osalta, vaikka Auranen lähestyikin kasvatusta työnteko-näkökulman kautta. Esittelen tämän osion päätteeksi mielestäni olennaisimmat yhtenevyydet näiden tutkimusten välillä.

Kasvatustyöstä muodostui Aurasen (2004) tutkimuksessa päivähoitohenkilöstön metaforista kenttä, joka sisälsi neljä eri metaforateemaa. Kasvatustyön koettiin osana kuntaorganisaatiota olevan korostuvuusjärjestyksessä kuin 1) *osana elämää*, 2) *kiireisenä pyörimisenä*, 3) *arkisena aherruksena* ja 4) *pakon sanelemana*. (Auranen 2004, 118–121.) Tässä tutkimuksessa kasvatusta nähtiin ensisijaisesti kuin *hengityksenä*, joka sisälsi elämälle välttämättömyyttä ilmentäviä merkityksiä. Myös Aurasen (2004) *osana elämää* -teema sisälsi vastaavanlaisista merkityksistä rakentuneita metaforaryhmiä: elämää, matka, huolehtiminen, aurinko, ruoka. Huolehtiminen-ryhmä sisälsi myös samanlaisia metaforia kuin tässä tutkimuksessa hengitys-teemaan sisältyneet metaforat, esimerkiksi *'oma työntekoni on kuin puutarhanhoitoa (annamme lapsille hyvän alun elämälle kuin puutarhuri taimille)'* tai *'oma työntekoni on kuin paimen lammaskatraassa (hellit, hoivaat, ruokit, opetat kasvamaan)*. (Paimen-metaforia esiintyi tämän tutkimuksen kasvattajametaforamaisemassa, ks. seuraava luku 6.2.3.)

Auranen (2004) tulkitsi näiden metaforien merkitykset liittyväksi äidilliseen huolenpitoon, hellimiseen ja toisten huomioimiseen (vrt. oma tulkintani luvussa 6.2.2). Aurasen (2004) *osana elämää* -teema kertoo työstä nauttimisesta, siihen panostamisesta ja sen elämänmakuisuudesta; työ nähdään tärkeänä sekä merkittävänä ja sitä tehdään ihmisten, varsinkin lasten, kanssa vuorovaikutuksessa. (Auranen 2004, 120.) Tässä tutkimuksessa näitä tutkimusten kahta pääteemaa (osana elämää ja hengittäminen) voidaan nähdä erityisesti yhdistävän juuri tärkeyden ja merkittävyyden näkökulma; kasvatusta nähdään tässä tutkimuksessa jopa elämälle välttämätöntä ja edellytyksenä hyvän kasvun sekä kehityksen toteutumiseksi.

### 6.2.3 Metaforinen maisema kasvattajasta

Kasvattajametaforia oli kaikkiaan 67 kappaletta, jotka ryhmittelin 9 ryhmään (kuvio 12), jotka ovat **puutarhuri**, **paimen**, **enkeli**, **majakka**, **kameleontti**, **peili**, **kynttilä**, **taidemaalari** ja **vallanpitäjä**. Liitteessä 8 on jaoteltuna tarkemmin ryhmät metaforineen ja perusteluosineen.



**Kuvio 12. Kasvattaja-metaforien ryhmittelymalli (n=67)**

Puutarhuri-ryhmä sisältää metaforia, joista kuvastuu kasvattajan yksilöllinen ja rakastava huolenpito:

*\* Kasvattaja on kuin puutarhuri (hän huolehtii päivittäin usean lapsen (=taimen) hyvinvoinnista, kasvua tukien, vaikuttaen myös ympäröiviin*

*olosuhteisiin, niin että ne olisivat lapsen kasvulle suotuisat, yksilöllisesti, mahdollistaen Jumalan antaman kasvun)*

*\* Kasvattaja on kuin maanviljelijä (hän voi kylvää lapsen elämän peltoon hyviä siemeniä)*

Kasvattaja voidaan nähdä myös turvan antajana, kuten paimen-ryhmän metaforissa:

*\* Kasvattaja on kuin paimen (paimen on suunnannäyttävä ja lammasten turva)*

*\* Kasvattaja on kuin hyvä paimen (suo turvaa, huolenpitoa, johdattelee tuoreille laitumille, koska hän tietää ja näkee, mikä on parasta kullekin karitsalle ja osaa tarjota uusia kokemuksia ja auttaa oppimaan tärkeät asiat, jotka elämässä on opittava)*

Enkeli-ryhmän metaforissa kuvastuu kasvattaja, jolla on kaikkia suojelevia, auttavia ja hyväksyviä (toisin sanoen enkelinomaisia) piirteitä:

*\* Kasvattaja on kuin rinnalla kulkeva enkeli (hän sekä ohjaa sivusta lapsen kasvua ja kehitystä että suojelee häntä vaaroilta, raivaten sekä fyysisiä vaaroja pois edestä että tukien kehitystä niin, että hän pystyisi toimimaan omien vahvuuksien pohjalta. Aikuinen lohduttaa, tukee ja kannustaa)*

*\* Kasvattaja on kuin sateenvarjo (hän ottaa jokaisen luokseen suojaan sateelta)*

Suunnannäyttämistä ja olosuhteista huolimatta vakaana pysymistä kuvastavat metaforat muodostivat majakka-ryhmän:

*\* Kasvattaja on kuin majakka (myrskysipä miten paljon tahansa, hän näyttää suuntaa ja pysyy vakaana)*

*\* Kasvattaja on kuin kompassi (ohjaa oikeaan suuntaan)*

Näistä neljästä ryhmästä muodostin metaforateeman **'suojelusenkeli'** (52%), joka on kasvattajateemoista suurin. Kasvattaja näyttäytyy tässä teemassa kuin kristillistä lähimmäisenrakkautta kumpuavana, hyväntahtoisena kanssakulkijana, joka toisaalta hoitaa lastaan rakkaudella, huolellisuudella ja yksilöllisesti, toisaalta vastuullaan on kokonainen lauma huolehdittavia, joille on tarjottava turvaa, virikkeitä sekä annettava lämpöä. Kasvattajalla on muitakin enkelinomaisia piirteitä kuten *vaaroilta suojaaminen* sekä *suunnannäyttäminen*. Kasvattaja siis hoitaa tärkeää ja vastuullista tehtäväänsä kuin suojelusenkeli. Enkelit kun ovat Jumalan sanansaattajia, eli toteuttavat Jumalan antamaa tehtävää.

Kameleontti-ryhmän metaforat kuvastavat kasvattajan osaamis- ja kykenevyysominaisuuksia:

\* *Kasvattaja on kuin kameleontti (eri tilanteiden mukaan täytyy osata muuntautua)*

\* *Kasvattaja on kuin filmitähti (lasten mielestä kasvattaja on virheetön, mutta lapsen kasvaessa viat levitetään pöydälle)*

Kasvattajan pysyvyys- ja auktoriteettiominaisuuksia ilmentävät peili-ryhmän metaforat:

\* *Kasvattaja on kuin peili (häneen katsomalla lapsi muodostaa käsitystä itsestään)*

\* *Kasvattaja on kuin kukkakeppi (hän tukee ja ohjaa kasvua – joko hyvään tai huonoon suuntaan)*

Kynttilä-ryhmä sisältää metaforia, jotka kuvastavat kasvattajan ihmisyyttä, asemaa ja vaikuttavuusominaisuuksia:

\* *Kasvattaja on kuin kynttilä (seisoo tukevasti paikallaan, toisinaan sytyttää, joskus yläpäässä savuaa, joskus jopa läsähtää (...eli väsy). Mutta osaa myös sulaa...)*

\* *Kasvattaja on kuin savenvalajan apupoika/ -tyttö (savenvalajan eli Jumalan käsistä syntyy astia, arvokkaaseen käyttöön. Savenvalaja käyttää apunaan apupoikaansa tehdessään astiaa sekä huolehtiessaan astioista (=lapsista))*

Nämä kolme metaforaryhmää muodostivat toiseksi suurimman metaforateeman 'keskeneräinen sinfonia' (37%). Kasvattaja on sen mukaan siis kuin vaikutusvaltainen ja vuorovaikutuksessa toimiva *luomus*, joka ei toisaalta itsekään ole vielä valmis, vaan jatkaa muotoutumistaan kuin sinfonia säveltäjän käsissä. Lapsi voi peilata itseään ja tuntemuksiaan tähän luomukseen, joka tosin saattaa joskus olla *vääristävä* tai sisältää *riitasointuja*. Kasvattaja nähdään tällöin inhimillisenä, mutta toisaalta jumalallista alkuperää kuvastavana ainutlaatuisena hahmona, joka on ikään kuin luotu välillisesti vaikuttamaan: kynttiläkään ei anna valoa, ellei sitä sytytetä.

Kolmannen metaforateeman '**luova johtaja**' (10%) muodostivat metaforaryhmät taidemaalari ja vallanpitäjä. Tämä teema on kasvattajametaforista vähiten korostuva. Kasvattajan voidaan tässä teemassa nähdä käyttävän valinnanvapauttaan luovasti ja hallitsevan luovuutta vaativat kasvatustilanteet, kuten taidemaalari-ryhmässä:

\* *Kasvattaja on kuin taidemaalari (voit valita millaisilla väreillä maalaat ja mielessäsi näet jo lopputuloksen. Joskus kaikki sujuu, toisinaan maalaaminen on työlästä)*



\* *Kasvattaja on kuin orkesterin johtaja ("kuoro" (=kasvatettavia) on monenlaisia, kaikki erilaisia. Orkesterin johtajan tehtävänä on pitää homma kasassa, huolehtia, että jokaisen ääni kuuluu jne.)*

Vallanpitäjä-ryhmässä kasvattajaa kuvaillaan vallan hallitsijana ja oikean sekä väärän määrittelijänä:

\* *Kasvattaja on kuin vallanpitäjä (hän voi käyttää valtaansa joko hyvin tai huonosti)*

\* *Kasvattaja on kuin valmentaja (valmentaja ohjaa ja neuvoa oikeaan sekä puuttuu vahingollisiin asioihin)*

Metaforateemassa '**luova johtaja**' kasvattaja nähdään siis henkilönä, jonka on sekä osattava luoda että hallittava kokonaisuuksia, ja toisaalta tunnettava vastuunsa siitä, millaista *jälkeä* saa täten aikaiseksi. Kasvattajalla on mahdollisuus luovilla toimintatavoillaan, tilanteiden hallinnalla ja valtaansa käyttäen auttaa lasta tulemaan näkyväksi ja kuulluksi – aivan kuten johtajalla työntekijöihinsä nähden. Tämän teeman valossa kasvattaja voidaan tulkita asemansa suhteen epätasavertaisena lapseen nähden: kasvattaja johtaa ja kasvatettava on johdettava. Kuten tiedetään organisaatiossa, hyvällä johtamisella ja vallankäytöllä saadaan aikaan hyviä tuloksia ja hyvinvointia, mikä pätee ilmeisen hyvin myös kasvattajana työskentelyssä. Hyvä johtaja ymmärtää vastuunsa vallan edessä ja osaa tarvittaessa antaa vallan pois omista käsistään.

Karilan ja Nummenmaan (2001, 73) metaforatutkimuksessa tutkittiin muun muassa työntekijöiden kokemuksia itsestään kasvatustyöntekijänä moniammatillisessa päiväkodissa. He pyysivät päiväkodin työntekijöitä tuottamaan metaforia, jotka alkoivat 'Minä työssäni olen kuin...'. Tässä tutkimuksessa kasvattajuutta tutkittiin metaforista, jotka alkoivat sanoilla 'Kasvattaja on kuin...'. Jotkin Karilan ja Nummenmaan (2001) saamista tuloksista ovat yhteneviä tämän metaforamaisen tulosten kanssa. Heidän tutkimuksessaan keskeisenä omaa työroolia kuvaavana teemana oli *työn moninaisuus* (28%), jonka merkityksissä korostuivat työn tekijälle asettamat erilaiset ammatilliset haasteet ja odotukset, jotka liitettiin samaan työntekijään. Tätä luonnehdittiin muun muassa vertauskuvilla *jokapaikan höylä* ja *monitaituri*. *Työntekijäpersoonateema* (21%) sisälsi heidän tutkimuksessaan kuvauksia ahkeruudesta, uskollisuudesta, rohkeudesta, ymmärtämisestä ja lämmöstä. (Karila & Nummenmaa 2001, 73.) Nämä kaksi teemaa voidaan nähdä sisältyvän tässä tutkimuksessa kasvattajametaforateemaan *keskeneräinen sinfonia* (37%), joka sisältää monenlaisia merkityksenantoja kasvattajan ominaisuuksiin nähden.

Tässä tutkimuksessa kasvattajametaforamaiseman osalta hallitsevin teema oli *suojelusenkeli* (52%), joka sisälsi muun muassa rakkaudellisen huolenpidon, turvanannon ja suojelemisen merkityksenantoja. Karilan ja Nummenmaan (2001) saamista tuloksissa näkyi myös teema, jossa päiväkotihenkilöstö kokee olevansa ensisijaisesti lapsen *kasvun tukijoita, hoivaajia ja turvanantajia* (17%). Näissä kahdessa toisiaan osin vastaavassa teemassa esiintyi samanlaisia metaforia, kuten esimerkiksi *puutarhuri*-metaforia. (Karila & Nummenmaa 2001, 73.) Tämä teema oli heidän rakentamassaan maisemassa kolmanneksi suurin. Syy erilaiseen painottumiseen voi olla se, että heidän tutkimuksessaan merkityksiä etsittiin käsitteen 'työ' kautta. Tässä tutkimuksessa merkityksiä ammennettiin nimenomaan 'kasvattajuudesta'.

### 6.3 Metaforamaisemien äärellä

Nyt on aika tarkastella metaforista muodostuneita maisemia niiden sisältämien merkitysulottuvuuksineen ja -teemoineen yhdessä. Kuten Auranenkin (2004) toteaa omassa tutkimuksessaan, maisema ei ole koskaan varsinaisesti kokonainen tai täydellinen eli ikään kuin valmis. Maisema on muuttuvainen eikä sitä pysty kerralla hahmottamaan. Lisäksi jotain jää aina huomaamatta tai piiloon. Maisema näyttäytyy eri ihmisille erilailla. Kun toinen havaitsee kivet ja kannot, toinen näkee lentävän linnun ja sateenkaaren. Maisema ei esittäydy taulun muodossa, jota katsellaan vaan on pikemminkin kuin ikkuna, josta katsellaan. Katselija – ja näin ollen tutkijakin – on osa maisemaa. (Auranen 2004, 155.)

Maiseman 'katselun' kautta pyrin tulkitsemaan analyysin antia siten, että se kuvaisi kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusajattelun sisältämiä käsityksiä. Käsitykset ilmenevät tulkinnassani siitä, millaisena lapsi, kasvatus sekä kasvattaja nähdään ensisijaisesti, ja mitkä merkitysulottuvuudet näissä kuvissa korostuvat. Maisemien tarkastelussa pyrin käymään vuoropuhelua teoreettisen tiedon kanssa. Näin löydökset yhdistyvät laajempaan kasvatusajattelumaisemaan ja erityisesti siihen sisältyvään kristillisen kasvatusajattelun maisemaan. Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusajattelun maisema kiteytyi mielessäni yhdeksi kuvaavaksi metaforiseksi lauseeksi: *lapsi on kuin helmi kalliolla, jossa majakka näyttää suuntaa*. Tämän lauseen metaforat ovat varhaiskasvattajien itsensä tuottamia, ja jotka mielestäni kirkkaimmin kuvastavat heidän kasvatusajattelunsa sisältämiä

käsitysmaisemia; lapsi nähdään kuin helmenä, kasvatusta kuin kalliota ja kasvattaja kuin majakkana.

### 6.3.1 Lapsi on kuin helmi

Lapsi nähdään metaforamaisemassaan ensisijaisesti kuin *'elävänä luontona'* (47%), joka on perusolemuksestaan sekä hyvä että paha, sekä aktiivinen että passiivinen ja sekä subjekti että objekti. James, Jenks ja Prout (1998) kuvailevat, että 1600-luvulla lapsi nähtiin etupäässä pahana ja synnin turmelemana (the evil child), joka tuli ”kouliu” hyväksi ihmiseksi. Näkemys lapsesta pahana pohjautui voimakkaasti ns. vanhantestamentin kristillisyyteen. Tällöin nähtiin, että lapsessa esiintyviä haluja ja toiveita tuli rajoittaa – jopa fyysisen kurinpidon menetelmin, jotta lapsi ei kasvaisi ihmisenä ”kieroon”. (James, Jenks & Prout 1998, 10-13.) Vastakkaiseksi näkemykseksi muodostui n. 1700-luvulta lähtien näkemys lapsesta viattomana ja syyttömänä – siis hyvänä (the innocent child). Tällöin lapsi nähtiin puhdassydämisenä ja enkelinomaisena, täysin turmeltumattomana maailmaan syntyessään. Erityisesti filosofi Jean-Jacques Rousseau'n teos *Émile* avasi ovia tälle lapsen hyvänä näkemiselle. Teos alkaakin ajatuksella: ”Jumala tekee kaikista asioista hyviä; ihminen sekaantuu niihin ja niistä tulee pahoja.” (”God makes all things good; man meddles with them and they become evil.”). (James, Jenks & Prout 1998, 13-15.)

Metaforien merkityksistä voitaneen tulkita, ettei kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustajatteluissa ilmene Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998) kertomaa *'vanhatestamentillista'* kristillisyyttä. Kristilliseen ihmiskäsitykseen liittyy kuitenkin myös tietoisuus ihmisen syntisyydestä, eli taipumuksesta tehdä tai ajatella Jumalan tahdon vastaisia asioita. Tätä ominaisuutta voidaan kutsua myös inhimillisyydeksi. (Hirsjärvi 1985, 142–143.) Myös pienellä lapsella on kyky tehdä syntiä, mutta on tehtävä ero tahdonmukaisen ja kypsymättömyydestä johtuvan pahanteon välillä (Hirsjärvi 1985, 146). Lapsi onkin historian saatossa saatettu tulkita pahaksi syystä, ettei ole ymmärretty tehdä tätä eroa tahdonmukaisuuden ja kypsymättömyyden välille. Historian saatossa kristillinen ihmiskäsitys nojasi eri näkemyksiin; nykyisin kristillisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen ihminen on samanarvoinen ja jokainen ihminen tulee hyväksyä sellaisenaan. Raamatun mukaan syntiinlankeemuksen tähden ihminen ja siis myös lapsi ovat syntisiä eivätkä voi muuttua paremmaksi tai hyväksi omin menetelmin ja mahdollisuuksin, vaan

tämä tapahtuu suhteessa Jumalaan: Jumalan armosta, *uudestisyntymisen* seurauksena. Kristinusko korostaakin, että ihmisen on tultava lapsen kaltaiseksi, alettava elämänsä tavallaan alusta eli uudestisyntyttävä – joka päivä. (Hirsjärvi 1985, 143–146.)

Kristillisyyteen sisältyy siis ulottuvuus, jonka mukaan lapsessa ja hänen olemuksessaan on jotakin sellaista, josta ihmisen tulisi ottaa opiksi. Luukkaan evankeliumissa Jeesus sanoo: ”*Sallikaa lasten tulla minun luokseni, älkää estäkö heitä. Heidän kaltaistensa on Jumalan valtakunta.*” (Raamattu 1992, Luuk. 18:16.) Hirsjärven (1985) mukaan kristittynä eläminen merkitsee Kristuksen kaltaisuutta; Uusi Testamentti käyttää kristityn Kristuksen kaltaiseksi tulemisesta monia eri ilmaisuja, mutta useimmiten esiintyvät sanat *uudistuminen* ja *muuttuminen*. Kristuksen kaltaiseksi tulemisella tavoitellaan kristuksenomaisten luonteenpiirteiden eli Hengen hedelmien näkyväksi tulemistä ihmisessä. ”*Hengen hedelmä on rakkaus, ilo, rauha, pitkämielisyys, ystävällisyys, hyvyys, uskollisuus, sävyisyys, itsensähillitseminen.*” (Hirsjärvi 1985, 145; Raamattu 1992, Gal. 5:22, 23.) Tässä suhteessa metaforien merkitykset heijastavat mielestäni ennemminkin Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998, 10-13) näkemykselle vastakkaista, ’uusitamentillista’ kristillisyyttä, jonka mukaan lapsi nähdään inhimillisenä, mutta hänessä piilee myös jotakin sellaista Kristuksen kaltaisuutta, jollaiseksi meidän ihmisinä tulisi kristillisen näkemyksen mukaan pyrkiä. Puolimatkan (1999) mukaan Jeesus asettikin lapsen esikuvaksi ja ihanteeksi, minkä tähden on ainakin yhtä tärkeää se, mitä lapsi jo on, kuin se, mitä hänestä kasvatuksen avulla tulee. (Puolimatka 1999, 36.)

Metaforamaisemasta välittyvät myös konventionaaliset merkityksenannot, kuten lapsen näkeminen *taimena* metaforateemassa ’*elävä luonto*’. Tämä voidaan tulkita ilmentävän varhaiskasvatuskulttuurille tyypillistä fröbeliläistä perusmetaforaa, jossa kasvatusta nähdään kuin *puutarhanhoitona*. (Ks. luku 4.2.) Lapsen *taimeus* saa kuitenkin syvällisemmän sisältönsä, mikäli se tulkitaan kristillisen ihmiskäsityksen valossa *kasvuksi kohti Hengen hedelmien kypsymistä*. Tällöin voitaneen tulkita, että merkittävin tekijä lapsen kasvuprosessissa on kasvun antajalla, Luojalla. ”*Minä istutin, Apollos kasteli, mutta Jumala on antanut kasvun. Niin ei siis istuttaja ole mitään, eikä kastelijakaan, vaan Jumala, joka kasvun antaa.*” (Raamattu 1992, 1 Kor. 3:6–7.) Puolimatkan (1999, 28) mukaan kristillisellä ajattelulla on ollut huomattava merkitys länsimaisten kasvatustieteiden kehittämisessä. Voitaneen tulkita, että myös fröbeliläisen kasvatustieteen taustalla vaikuttaa osaltaan kristillinen ajattelu, vaikka Fröbelin maailmankuvaa voitiinkin pitää ns. panteistiseen luonnonuskoon nojaavana.

Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien voidaankin nähdä kenties kulkevan Fröbelin jalanjäljissä, mutta maailmankatsomuksellisesti hieman eri lähtökohdista käsin.

Metaforien merkitysten voidaan toisaalta nähdä heijastavan myös uudenlaisen lapsuudentutkimuksen näkemyksiä. Merkityksissä painottuu lapsen näkeminen sekä aktiivisena että passiivisena, mikä ilmentää esimerkiksi Raution (2005) diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tehtyä havaintoa, jonka mukaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2003), välttyy sekä aktiivinen että passiivinen kuva lapsesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) eli lyhemmin Vasu on varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteutumista, myös kristillisissä päiväkodeissa, ohjaileva asiakirja (jonka toinen, tarkistettu painos ilmestyi vuonna 2005). Raution (2005) mukaan Vasu ilmentää toisaalta keskustelutapaa eli diskurssia, jossa ei uskota lapsen kykyihin ja että kasvatusta on alisteinen yhteiskunnan tarpeille. Tällöin kasvatustehtävänä Vasusta heijastuu kuva lasten sopeuttamisesta ja valmentamisesta yhteiskuntaan. Toisaalta Vasusta välittyy myös puhetapa, joka korostaa lapsen ”subjektiivuutta” eli lapsen aktiivista aloitteellisuutta, ja lasta, joka kykenee omaehtoiseen ajatteluun. Tällöin kasvatustehtäväksi muodostuu pikemminkin yhteiskunnan kehittäminen kasvatuksen ja opetuksen muutosvoiman kautta. (Rautio 2005, 65–66.)

Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien lasta kuvastavassa metaforamaisemassa lapsi nähdään jokaisen metaforateeman valossa tavalla tai toisella aktiivisena: *täynnä elämää, kasvaa omassa aikataulussaan* (’elävä luonto’), *muuttaa muotoaan* (’ilmasto’), *täynnä yllätyksiä* (’lahja’), *tallentaa ja imee vaikutteita* (’monitoimikone’). Passiivisuus ei mielestäni näyttäyty metaforamaisemassa Raution (2005) kuvaamana tapana, jossa ei uskottaisi lapsen kykyihin – päinvastoin: lapsen nähdään *sisältävän kaikki kasvun edellytykset*. Lyhyen lapsen historian saatossa, lapsi on nähty muun muassa filosofisesti kuin tyhjänä tauluna (tabula rasa), joka syntyy maailmaan ikään kuin odottaen, että hänet ”täytetään” asioilla, joita elämässä tarvitaan. Myös tällainen näkemys esiintyy lapsimetaforien maisemassa, mutta vain yksittäisissä metaforissa. Metaforamaisemassa lapsen passiivisuus nähdään mielestäni ennemminkin lapsen kasvatuksenkaipuuna ja haluna tulla ohjatuksi oikeaan suuntaan. Tämä oikea suunta ei metaforien valossa ole niinkään yhteiskunnan sanelema ihmisyyden suunta, vaan lapsen kasvun nähdään ennemminkin suuntaavan kohti sitä, jollaiseksi hänet on luotu: ”*Lapsi on kuin hedelmäpuu, koska tarvii aikuisen huolenpitoa, että hedelmät kypsyisivät, eivätkä putoisi raakoina puusta.*” Hirsjärven (1985, 147) mukaan

kristillisessä kasvatusajattelussa kasvatuksen tavoitteena onkin pyrkiä tekemään ihminen ihmiseksi, toisin sanoen pyrkiä lähentymään Jumalan kuvaa.

Lasta kuvastavassa metaforamaisemassa lapsi nähdään sekä subjektina että objektina, mikä ilmentää myös osaltaan uudenlaista lapsuusajattelua. Lapsi ei ole ainoastaan kasvatustyön *kohde*, vaan hän on myös oman elämänsä aktiivinen *toimija*. (Ks. esim. Ellegaard 2004; James 1993; James, Jenks & Prout 1998.) Tätä ilmentävät erityisen hyvin metaforateemat *'elävä luonto'* (47%) ja *'monitoimilaite'* (24%). Näiden teemojen ydintulkintana voitaneen pitää, että kasvua kyllä tapahtuu lapsessa meistä aikuisista huolimatta, mutta me aikuiset voimme joko edistää tai estää sen. Lapsen kasvu tapahtuu siis toisaalta itsenäisenä ja toisaalta suhteessa muihin. Tämä kuvastaa uudella tavalla lapsuusajattelulle ominaista moninäkökulmaista tulkintatapaa, jossa pitkään keskeisenä ollut kehitysnäkökulma lapseen ja lapsuuteen on laajentunut muun muassa sosiaalisen rakentumisen (sosiaalinen konstruktionismi) näkökulman avulla. Näin ollen lapsen ei ainoastaan nähdä kehittyvän yksilöllisesti oman aikataulunsa mukaan, vaan ympäristöllä ja sosiaalisella kanssakäymisellä nähdään olevan myös merkitystä sille, millaiseksi lapsi kasvaa ja kehittyy. Tällöin korostuvat esimerkiksi aikuisen ja lapsen välinen suhde sekä kielellinen kanssakäyminen tässä rakentumisprosessissa. Lisäksi lasta on ennen uudenlaista lapsuusajattelua tarkasteltu erityisesti oppimisenäkökulmasta lähinnä sen kautta, mitä lapsen pitää oppia ja missä kehitysvaiheessa. Oppimisen suhteen lasta on tarkasteltu lähinnä ”tuloksiin” ja tulevaisuuden ihmisyyteen keskittyen, jolloin toissijaiseksi jäivät lapsen kokemukset toiminnasta ja kanssakäymisestä silloisella hetkellä. Tässä yhteisnäkemyksessä onkin olennaista lapsen oman äänen ja osallisuuden esiin nostaminen sekä lapsen näkeminen tässä-ja-nyt. (Pufall & Unsworth 2004, 1–12; James, Jenks & Prout 1998, 22–28; Strandell 1995, 19.)

Lapsen näkeminen kuin *'elävänä luontona'* ja *'monitoimikoneena'* voidaan tulkita ilmentävän myös kulttuurissamme vallitsevia kielen perusmetaforia *ihminen on kone* ja *ihminen on organismi* (ks. Saariluoma 2006, luku 4.2). Metaforamaisemasta heijastuu kuitenkin vahvempana lapsen näkeminen *organismina*, mikä on tyypillistä 1700-luvun jälkeiselle (kasvatus-)ajattelulle. Organismi-näkökulman valossa lapsi nähdään alati muuttuvana, ainutlaatuisena ja ominaisuuksiltaan jakamattomana kokonaisuutena. Kristillisen kasvatuskulttuurin näkökulmasta organismi-metafora heijastaa myös hengellisyyden olemuksen nykyajattelua, sillä esimerkiksi lapsen hengellisyyttä tutkineen Radfordin (2006) mukaan lapsen hengellisyyttä ei tule nähdä

irralisena osana lapsen elämää ja kokonaisuutta (toisin sanoen henki ja ruumis ovat yhtä). (Radford 2006, 385.) Alun perin organismi-metafora kehittyi kritiikiksi kone-metaforaa kohtaan. Sen myötä tarjottiin ajattelutapa, jonka mukaan ihminen tai luonto ei tarvitse elääkseen ja toimiakseen mitään *käynnistäjää* kuten Jumala. (Saariluoma 2006, 10.) Tässä metaforamaisemassa lapsen 'organismiutta' ei kuitenkaan nähdä mielestäni näin, vaan lapsi nähdään tulkintani mukaan organismina, joka on saanut elämänsä Jumalalta, mutta jonka elämä on jatkuvassa muutoksessa ja altis ulkopuolisille vaikutteille.

Metaforamaisemassa on nähtävissä kaikki teemat läpäisevänä ulottuvuutena lapsen ainutlaatuisuuden korostuminen, mikä voidaan tulkita esimerkiksi kristillisen ajattelun näkymisenä kokonaisvaltaisesti läpi maiseman. Erityisesti metaforateemassa '*lahja*' (17%) lapsi nähdään ainutlaatuisuutensa lisäksi korvaamattoman arvokkaana sellaisenaan, täynnä yllätyksiä olevana ja ihmeellisenä, mutta herkästi särkyvänä. Lapsi on kuin *helmi*, joka saa hohteensa Jumalalta: '*Lapsi on kuin helmi, joka Jumalan hellässä huolenpidossa saa loistaa.*' Tämä teema heijastaa mielestäni aivan erityisesti kristillistä ihmis- ja lapsikäsitystä, jossa lapsi nähdään mittaamattoman arvokkaana sellaisenaan sekä Jumalan ihmeenä, joten häntä tulee kohdella sen mukaan (Hirsjärvi 1985, 146). Lapsen näkeminen ainutlaatuisena voidaan tulkita myös heijastavan käsitystä, jossa lapsi nähdään enemmän kuin osiensa summana. Tämä tulkinta kuvastaa varsin kokonaisvaltaista näkemystä lapsesta, jollaisena voidaan pitää esimerkiksi Rauhalan (2005) holistista ihmiskäsitystä. Holistisen ihmiskäsityksen valossa lapsi nähdään ulottuvuuksiltaan tajunnallisena, kehollisena sekä situationaalisena olentona, jonka tajunnassa on erottamattomana myös henkinen ulottuvuus. Nämä ulottuvuudet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Rauhala 2005, 32.)

Kristillisen ihmiskäsityksen avulla voidaan täydentää Rauhalan (2005) ihmiskäsitystä, joka ei sinänsä ota kantaa ihmisen perimmäiseen olemukseen. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on perimmältään hengellinen eli spirituaalinen. (Hirsjärvi 1985, 139–148.) Radfordin (2006, 385) mukaan myöskään lapsen hengellisyys ei ole irrallaan psyykestä, kehosta tai ympäristöstä. Hänen mukaansa kasvattajilla on taipumus määritellä lapsen hengellisyys vain lapsen yksityisenä ominaisuutena, minkä vuoksi lapsen hengellisyyden tukeminen nähdään vain erillisenä osana kasvatustoimintaa, ja että hengellisyys on vain yksi lapsen ominaisuuksista muiden joukossa. Radfordin (2006) näkemyksen mukaan lapsen hengellisyyden luonne on myös rakentuva eli ympäristöllä ja sen ihmisillä sekä

toimintatavoilla on vaikutusta siihen, millaiseksi lapsen hengellisyys muodostuu. (Radford 2006, 385.)

Holistisen ja kristillisen ihmiskäsityksen mukaan lapsi nähdään siis hengen tuotoksena ja henkisessä/hengellisessä ilmapiirissä muotoutuvana, minkä vuoksi lapsen hengellisyys on läsnä saumattomasti ja jokaisessa hetkessä lapsen elämässä. Tällöin voitaneen tulkita, että lapsi nähdään metaforissa ainutlaatuisena juuri oman hengellisen alkuperänsä tähden. Hirsjärven (1985, 148) mukaan kristillisen ihmiskäsityksen valossa ihmisen ainutlaatuisuus ilmeneekin persoonallisessa minä-sinä-suhteessa (Jumala-suhteessa). Tämän seurauksena varhaiskasvattajat voivatkin nähdä lapsessa olevan persoonallisuuden ainutlaatuisena, koska sen koetaan ilmentävän persoonallista Jumalaa, joka on lapsen luonut ja joka jatkaa luomistyötään lapsessa koko lapsen elämän ajan. Toisaalta kasvattajat voivat nähdä lapsen ainutlaatuisena siksikin, että he itse tunnistavat myöskin itsessään tämän Jumalan lapseuden – Jumalan näkökulmasta me kaikki olemme hänen rakkaita lapsiaan: ”Katsokaa, kuinka suurta rakkautta Isä on meille osoittanut: me olemme saaneet Jumalan lapsen nimen, ja hänen lapsiaan me myös olemme.--- Rakkaat ystävät, jo nyt me olemme Jumalan lapsia, mutta vielä ei ole käynyt ilmi, mitä meistä tulee. Sen me tiedämme, että kun se käy ilmi, meistä tulee hänen kaltaisiaan, sillä me saamme nähdä hänet sellaisena kuin hän on.” (Raamattu 1992, 1. Joh. 3:1–2.)

Tulkittaessa lasta metaforamaisemastaan kristillisen ihmiskäsityksen valossa on otettava huomioon näkemys, ettei kristinuskoon sisälly tarkasti rajattua ihannekuvaa ihmisestä tai lapsesta, vaikkakin se luo tiettyjä ihmiskäsitystä koskevia edellytyksiä. Tämän vuoksi oma tulkintani ei pyri etsimään metaforamaisemasta ensisijaisesti lapsi-ihannetta. Puolimatkan (1999) mukaan kristillisen ihmiskäsityksen kautta lasta tulkittaessa onkin muistettava ensinnäkin se, että lapsi ei ole ”suljettu” vaan ”avoin” eli lasta ei voi tyhjentävästi määritellä, mikä on seurausta luomisen moninaisuudesta ja konkreettisten tilanteiden erilaisuudesta. Toisekseen kristillisellä ihmiskäsityksellä on yhtymäkohtia muihin katsomuksiin (vrt. esimerkiksi fröbeliläisyys). Kolmanneksi tämänkin tutkimuksen tuloksin osalta on huomioitava, että luomisen perusteella jokainen ihminen – myös lapsi – on paitsi persoona myös täysi-ikäinen. (Puolimatka 1999, 36.) Tämä erottaa kristillisen ihmiskäsityksen esimerkiksi lainmukaisesta näkemyksestä, jonka mukaan ihminen on täysi-ikäinen vasta 18-vuotiaaksi tullessaan.

Lopuksi voitaneenkin sanoa, että kristillisyyden näyttäytyminen kristillisten varhaiskasvattajien lasta koskevassa kasvatustietämisessä yhtä kokonaisvaltaisesti kuin



sen kuvataan ilmenevän koko kasvatustoiminnassa (ks. luku 2.1), mutta myös erillisenä tulkintaa ohjaavana ajattelusuuntana. Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatuserittelyssä siis näkyy lapsen näkeminen yleisesti (kaikki metaforateemat) ja erityisesti (lahja-teema) oman maailmankatsomuksensa valossa.

### 6.3.2 Kasvatus on kuin kallio

Kasvatus kuvastuu metaforamaisemassa vahvimmin kuin *'hengityksenä'* (41%), jota pidetään ensisijassa tarpeellisena ja joka on yhtä paljon mahdollista kuin sekä mahdollista että mahdotonta. Sen nähdään ilmentyvän sekä suorana että epäsuorana. Kasvatuksen metaforamaisemassa nousee erityisesti esiin sen pitäminen perustavanlaatuisesti tarpeellisena. Hengitys-metaforateema nimensä mukaisesti ilmentää kasvatuksen olevan varhaiskasvattajien mukaan ehto elämälle: *"maapallo ei selviä ilman aurinkoa, ihminen ei ilman kasvun sääntöjä ja toisten lämpöä"*. Kasvatusta pidetään siis hyvin tarpeellisena, minkä osoittaa myös tarpeellisuusmerkitysulottuvuuden painottuminen metaforissa.

Hengitys-metaforateema pitää sisällään myös koko maiseman eniten samoja metaforia sisältävän puutarhanhoitoa -metaforaryhmän. Nämä metaforat näyttäisivät heijastavan jälleen vahvasti fröbeliläistä varhaiskasvatuserittelyä, mutta metaforille (ja oikeastaan koko hengitys-metaforateemalle) voidaan esittää myös toisenlainen tulkintaehdotus. Raamatussa (1992) yhtenä tunnetuimmista Jeesuksen vertauksista voidaan pitää Uuden Testamentin niin sanottua kylväjä-vertausta<sup>2</sup>. Tämä vertaus

---

<sup>2</sup> Luuk. 8:4–18: *"Kun paikalle tuli paljon väkeä ja kaikista kaupungeista virtasi ihmisiä Jeesuksen luo, hän esitti heille vertauksen: "Mies lähti kylvämään siementä. Kun hän kylvi, osa siemenestä putosi tien laitaan. Siinä jyvät tallautuivat, ja taivaan linnut söivät ne. Osa putosi kalliolle ja lähti kasvuun, mutta oraat kuivettuivat, koska eivät saaneet maasta kosteutta. Osa putosi keskelle ohdakkeita, ja kun oras kasvoi, kasvoivat ohdakkeetkin ja tukahduttivat sen. Mutta osa putosi hyvään maahan, kasvoi ja tuotti satakertaisen sadon." Tämän sanottuaan Jeesus huusi: "Jolla on korvat, se kuulkoon!" Opetuslapset kysyivät Jeesukselta, mitä vertaus tarkoitti. Hän sanoi: "Te olette saaneet oppia tuntemaan Jumalan valtakunnan salaisuudet, mutta muille ne esitetään vertauksina, jotta he nähdessäänkään eivät näkisi eivätkä kuullessaankaan ymmärtäisi. Vertaus tarkoittaa tätä: Siemen on Jumalan sana. Tien laitaan pudonnut siemen tarkoittaa ihmisiä, jotka kuulevat sanan mutta joiden sydämestä Paholainen heti tulee ottamaan sen pois, jotta he eivät uskoisi ja pelastuisi. Kalliolle pudonnut siemen tarkoittaa niitä, jotka sanan kuullessaan ottavat sen iloiten vastaan mutta uskovat vain hetken aikaa. Heillä ei ole juurta, ja niin he koetukseen joutuessaan luopuvat. Ohdakkeisiin pudonnut osa tarkoittaa niitä, jotka kuulevat sanan mutta sitten tukahtuvat elämän huoliin, rikkauteen ja nautintoihin. He eivät tuota kypsää satoa. Mutta hyvään maahan pudonnut siemen tarkoittaa niitä, jotka sanan kuultuaan pysyvät siinä puhtain ja ehein sydämin ja kestävinä tuottavat satoa. "Ei kukaan sytytä lampun ja sitten peitä sitä astialla tai pane sitä vuoteen alle. Lampunjalcaan se pannaan, jotta sisään tulevat näkisivät valon. Ei ole mitään kätkeytyä, mikä ei tulisi ilmi, eikä salattua, mikä ei paljastuisi ja tulisi tietoon. Tarkatkaa siis, miten kuulette. Jolla on, sille annetaan, mutta jolla ei ole, siltä otetaan pois sekin, mitä hän luulee itsellään olevan."*

heijastuu mielestäni esimerkiksi puutarhanhoitoa -ryhmään kuuluvissa metaforissa *'kasvatus on kuin kasvualustan laittamista mahdollisimman hyvän kasvun tuottamiseksi, koska hyvässä "maaperässä" (rakkauden ja turvallisten rajojen ja aidon välittämisen ja todellisen läsnäolon ilmapiirissä) tulee paras kasvu'* (vrt. kylväjävertaus "osa putosi hyvään maahan, kasvoi ja teki satakertaisen hedelmän" (Raamattu 1992, Luuk. 8:8)) tai *'kasvatus on kuin kasvimaan, koska mitä kylvät, sitä niität'* (vrt. kylväjävertaus "Vertaus tarkoittaa tätä: Siemen on Jumalan sana. Mutta hyvään maahan pudonnut siemen tarkoittaa niitä, jotka sanan kuultuaan pysyvät siinä puhtain ja ehein sydämin ja kestävinä tuottavat satoa." (Raamattu 1992, Luuk. 8:11, 15)). Kasvatus nähdään hengitys-metaforateemassa tarpeellisena, jotta saavutettaisiin jotakin: *jotta saisi hyvää satoa, luo kestävän ja vakaan perustuksen, että kasvit pääsisivät kukoistamaan ja leviämään.* Tämä ulottuvuus voidaan mielestäni tulkita viittaavan edellä mainittuun Raamatun kylväjävertaukseen. Hirsjärven (1985) mukaan kasvatus nähdään tarpeellisena, koska ajatellaan olevan jokin ihanne tai päämäärä, jonka toteutumiseksi tai johon pääsemiseksi sitä edellytetään. Kasvatusta voidaan tarkastella siihen sisältyvien ihanteita ja päämääriä koskevien käsitysten, välttämättömyyskäsitteiden, mahdollisuuskäsitteiden sekä kasvatusoikeutta koskevien käsitysten kautta. (Hirsjärvi 1985, 95.)

Metaforamaisema ilmentää, että kristillisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvattajat näkevät kasvatuksella olevan selkeästi jokin päämäärä. Puolimatkan (1999) mukaan kristillisessä kasvatuskäytännössä kasvatuksen päämääränä pidetään viisauden löytymistä. Viisauden oppiminen edellyttää sydämen avautumista ymmärrykselle. Viisauden löytäminen on hänen mukaansa kuitenkin ennemminkin lahja, joka annetaan sitä tavoittelevalle ihmiselle, kuin suunnitelmallisen kasvatuksen johdonmukainen tulos. Vaikka viisautta voidaankin opettaa, on kasvatus viisauteen pikemmin prosessi, josta ihminen pääsee osalliseksi, kuin prosessi, joka on hänen hallinnassaan ja hänen suunniteltavissaan alusta loppuun. (Puolimatka 1999, 28–29.) Edellä mainittu näkemys kuvastuu mielestäni hyvin kasvatuksen metaforamaisemassa, etenkin metaforateemassa *'prosessi'* (21%). Kasvatus nähdään siinä kuin tehtävänä, jonka suorittamiseen Jumala on ihmisen asettanut: *"Kasvatus on kuin tärkeä, vastuullinen tehtävä, koska Jumala on sen meille antanut antaessaan meille lapsen (lahjan)."* Se on kuin yhteinen *talonrakennusprojekti* tai *elinkautinen*, joka tulee viedä loppuun, mutta jonka sujumiseen tai kestoon ei itse viimekädessä voi vaikuttaa. Se

kestää siis kauan ja vaatii ajatustyötä, eikä päämäärän saavuttaminen ole aina läheskään varmaa.

Metaforamaisemasta kuvastuvat päämäärän saavuttamista koskevat käsitykset ilmenevät Hirsjärven (1985, 95) mukaan välttämättömyyskäsitteissä. Niillä tarkoitetaan kasvattajan näkemyksiä siitä, tarvitseeko hän tietämystä päämäärään pääsemisestä, vai ajatteleeko hän lapsen kasvun parhaiten tapahtuvan aikuisen siihen puuttumatta. Mikäli kasvattaja ei näe tätä tietoa välttämättömänä, tämä voi kärjistettynä johtaa täydelliseen välinpitämättömyyteen tai etäiseen lapsen tarkkailuun kasvatustyössä. (Hirsjärvi 1985, 95.) Tällaista välttämätöntä päämäärätietoisuutta ilmentää metaforamaisemassa metaforateema *'värrikartta'* (17%). Päämäärätietoiseen ajatteluun sisältyy, että ymmärretään kasvatuksella olevan jokin oikea suunta, *määränpää*, jota kohti kasvatustoimilla pyritään. Tietoa tarvitaan kasvatuksen pohjalle, mutta riippuen sen sisällöstä lopputulos voi olla joko hyvä tai tasapainoinen tai huono ja täysin pieleenmennyt. Aivan kuten ruuanvalmistuksessa; mikäli *ohjekirjassa* on huono resepti, ei valmistuva annoskaan tällöin voi olla kovin hyvä. Toki tällöin kysytään myös taitoa kasvattaa, eli sitä, miten lapsi tulee kohdata, jotta lopputulos olisi mahdollisimman hyvä. Ja kuten ruuanvalmistuksessa – makunsa kullakin myös tässä asiassa.

Kristillisen kasvatustieteen mukaan kasvattajan on kuitenkin tavoiteltava tätä tietoisuutta, mutta hänen on mahdotonta täysin saada varmuutta siitä, mikä päämäärän tavoittelussa on olennaista. Hirsjärven (1985, 147) mukaan kristillinen usko hyväksyy ihmisen vaikuttamisyrietykset kasvatuksen alueella, kun keinot ja tavoitteet ovat oikeita. Kasvatusta onkin arvioitava rationaalisin kriteerein ja on suhtauduttava realistisesti kasvatustilanteisiin, sillä Raamatun mukaan ihmistä ei saada kasvatuksen avulla muuttamaan perin pohjin hyväksi ja ikään kuin jalostuneemmaksi. Kasvatusta voidaan nähdä pahan kurissa pitämisenä ja ihmisessä olevien hyvien taipumusten ja lahjojen vahvistamisena sekä kehittämisenä. (Hirsjärvi 1985, 147.) Samaa voisi ilmentää aineiston metafora: *"Kasvatus on kuin nuoralla kävelyä, se vaatii jatkuvaa tasapainoilua ja keskittymistä siihen mitä ja miten tekee."* Puolimatkan (1999) mukaan kasvattaja on kuitenkin parhaimmillaankin asetettu rajallisen viisauden, hallitsemattoman maailman ja ennustamattoman tulevaisuuden jännitekenttään, jossa hän ei loppujen lopuksi voi tietää, millainen kohtalo hänen lapsiaan kohtaa tai millaisia erityisiä valmiuksia he elämässään tarvitsevat. Siksi kasvatuksessa on turvauduttava Kristukseen, johon *"kaikki viisauden ja tiedon aarteet ovat kätkeytyneet"*. (Puolimatka

1999, 28–30.) Tämä näkemys voidaan tulkita esimerkiksi metaforasta ”*kasvatus on kuin kallio, se luo kestävän ja vakaan perustuksen*”. Jumalaa verrataan usein *kallioon* (esim. Eidevall 2005). Edellä kuvatun perusteella voitaneen tulkita, että kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusmetaforamaisemassa kasvatus nähdään elintärkeänä (Jumalan antamana tehtävänä), mutta sen toteutumisessa ja päämäärän saavuttamisessa kasvattaja ei selviä ilman viisauden lähdettä, Jumalaa.

Metaforamaisemassa esiintyvät merkitykset kasvatuksesta mahdollisena tai mahdottomana liittyvät kasvatusajatteluun sisältyviin käsityksiin kasvatusoptimismista tai -pessimismistä. Jokaisessa metaforateemassa on löydettävissä piirteitä kummastakin. Maisema kertoo, että kasvattajat näkevät kasvatuksen ilmiötasolla ensisijaisesti varsin optimistisena (kuten päämäärä- ja ihannekäsityksistä voitiin tulkita), mutta haasteellisen toteuttamisensa vuoksi toisaalta myös pessimistisesti etenkin suhteessa omaan kykenevyyteensä: kasvatus on kuin *tuuleen puhaltamista*, jolloin sitä vain *toivoo, että kaikki yhteen vaikuttaneina auttaisivat lasta menemään eteenpäin*. Toisaalta kasvatusta nähdään mahdolliseksi toteuttaa, mutta tiedostetaan, että sen vaikutukset näkyvät vasta tulevaisuudessa: kasvatus on kuin *metsänhoitoa, se vaatii aluksi paljon työtä ja eri puunlajien tuntemusta --- ja lopulliset tulokset näkyvät vasta vuosikymmenien kuluttua*. Hirsjärven (1985) mukaan jotakin osa-aluetta voidaan toisaalta pitää lapsen kasvattamisessa hyvinkin välttämättömänä, mutta näkemykset kasvatustoiminnan mahdollisuuksista saattavat olla hyvin pessimistisiä. Toisaalta kasvattajalla saattaa olla myös hyvin optimistinen käsitys siitä, miten merkittävää hänen ohjaaminen ja kasvattaminen ovat kasvatuspäämäärien saavuttamiselle. Kasvattaja voi toisin sanoen pitää itseään korvaamattomana ja omaa toimintaansa ehdottoman oikeutettuna, jotta lapsi kasvaisi ihanteena olevan mukaiseksi. (Hirsjärvi 1985, 95–96.)

Metaforamaisemassa on kuitenkin nähtävissä vain vähäisesti tällaista äärimmäistä optimismia, jonka mukaan ajatellaan esimerkiksi, että lapsi *tarvitsee* opastusta ja neuvoja tai ohjausta ja varustamista, ja tämä on ensisijaisesti kasvattajan tehtävä. Tätä voitaisiin kutsua myös kasvattajan omavoimaisuudeksi. Kenties syynä tällaisen äärimmäisen optimismin vähäisyyteen voitaisiin pitää kasvattajien ymmärrystä siitä, ettei kristilliseen uskoon kuulu näkemystä siitä, että lapsesta voitaisiin rakentaa jotakin yhtä ihannekuvaa, jonka todellistumiseen kasvatuksella pyritään (Puolimatka 1999, 36). Varsinaista kasvatuspessimismia, eli niin sanottua antipedagogiikkaa (ks. esim. Hytönen 1992, 79–83) ei metaforamaisemasta voida myöskään tulkita löytyvän, vaikka kasvattajien kasvatuspessimismia koskevat käsitykset saattavatkin sisältää

joitakin siihen liittyviä ajatuksia. Antipedagoginen kasvatuksen kritiikki voidaan pelkistää neljäksi pääargumentiksi Hytösen (1992) esittelemän Oelkersin ja Lehmannin (1983, 61) koonnin mukaisesti. Siinä ilmaistaan seuraavaa:

”Meidän ei tule emmekä saa kasvattaa, koska (1) emme pysty ja koska meidän ei pidä määrätä lapsen tulevaisuutta; (2) kasvatusta voidaan antaa ainoastaan kasvattajan valtaoikeuksiin vetoamalla, mihin ei nykyään enää ole oikeutta; (3) ns. pedagoginen vaikuttaminen ei ole kontrolloitavissa, koska kaikki mahdolliset negatiiviset kasvattajan toimenpiteet voidaan aina selittää lapsen parhaaksi tarkoitetuiksi; (4) kasvatuksella ei ole enää varsinaista sisältöä, sillä yleispäteviä arvoja ei voida saavuttaa eikä edes asettaa.” (Oelkers & Lehmann 1983, 61 Hytösen mukaan 1992, 81.)

Kaikkein radikaaleimmin kasvatuspessimismi näyttäytyy ’mustan kasvatuksen’ (schwarze Pädagogik) psykoanalyysiin nojaavassa teoriassa, jonka mukaan kaikki kasvatusta, erityisesti lapsen varhaisvuosina vanhemmiltaan saama, on haitallista, jopa tuhoavaa lapsen myöhemmän persoonallisuuskehityksen kanssa. Käsitteeseen mustasta kasvatuksesta liittyy oletus, jonka mukaan etenkin vanhemmat kasvattaessaan lasta, vaikkakin uskovat lujasti omaan velvollisuuteen kasvattaa ja auttaa lasta kehittymään yhteiskunnan jäseneksi, itse asiassa käyttävät lasta omien toiveidensa täyttämiseen. Vanhemmat kasvattavat tällöin lasta omasta lapsuudestaan varastoimiensa tiedostamattomien kokemusten ohjaamina, eikä heillä siis ole muuta mahdollisuutta kuin tehdä samoin kuin heidän omat vanhempansa aikanaan tekivät. He toistavat tällöin omien vanhempiensa virheet eli ei tapahdukaan edistymistä, vaan kasvatuksellinen noidankehä jatkuu. Tällainen teoria tulee nähdä vastalauseena vanhoille kasvatusohjeille, joissa kehoitetaan ”murtamaan lapsen tahto” mahdollisimman varhain sekä ”taistelemaan lapsen omapäisyyttä vastaan”. Musta kasvatusta voidaankin siis nähdä vastaliikkeenä esimerkiksi ’vanhatestamentilliselle’ kristillisyydelle (ks. James, Jenks & Prout 1998), jonka on nähty kieltävän lapsen viattomuuden. (Hytönen 1992, 87–89.)

Millainen ajattelutapa sitten kätkeytyykään kasvatuksen metaforamaisemassa varhaiskasvattajien kasvatuspessimismin taakse? Antipedagogiikka ja ’musta kasvatusta’ välittävät täysin negatiivista ajatusmallia kasvatukseen liittyen; sellaisenaan tulkinnasta tulisi näitä hyödyntämällä liian tyly ja toisaalta liian paljolti ihmisen varhaisvuosien merkitystä korostava. Perinteinen antipedagogiikka ei myöskään tunnusta Jumalaa kasvattavana tahona, päinvastoin se voidaan nähdä kritiikiksi kaikkea uskonnollista kasvatusta vastaan. Ehkäpä molempia yhdistää kumminkin pyrkimys *parempaan* pedagogiikkaan? Voisiko esimerkiksi mustaa kasvatusta ja kristillistä kasvatusajattelua

yhdistää mustan kasvatuksen äänenkannattajan, Alice Millerin, ehdotus siitä, millaista kasvatuksessa ilmenevän vuorovaikutuksen tulisi olla:

”Lapset, joita kunnioitetaan, oppivat kunnioittamaan. Lapset, joita palvellaan, oppivat palvelemaan, oppivat palvelemaan heikompia. Lapset, joita rakastetaan sellaisina kuin he ovat, oppivat myös suvaitsevaisiksi. Tältä pohjalta kasvavat heidän omat ihanteensa, jotka eivät voi olla mitään muuta kuin ihmisystävällisiä, koska ne kasvavat rakkauden kokemisesta.”? (Hytönen 1992, 89.)

Tällöin kristillinen kasvatustapa voitaisiin tulkita esimerkiksi pyrkimyksiltään kohti *elämänkirjavaa*, rakkaudellista pedagogiikkaa. Kasvatustapa ei tällöin olisi lähtökohtaisesti huono asia, mutta ymmärrettäisiin, että sillä voidaan aikaansaada myös paljon pahaa ja väärää; ikään kuin mustata kehkeytymässä oleva taideteos.

Metaforamaisema ilmentää ensisijaisesti käsitystä, jonka mukaan kasvatustapa nähdään sekä suorana että epäsuorana. Tällöin olennaiseksi nousee jo antiikin filosofeja (Platon, Aristoteles, Augustinus) kiinnostanut kysymys ’kuka tai mikä lasta kasvattaa?’ (Hirsjärvi 1985, 43). Suoraa kasvatustapaa on ensisijaisesti kasvattajan (ihminen) tietoinen ja tarkoituksellinen kasvatustekninen vaikutus kasvatettavaansa kohtaan. Epäsuorassa kasvatustapassa kasvattajan roolissa nähdään ensisijassa oppimis- ja kasvuympäristö (päiväkotitilana, luonto, kulttuuri, yhteiskunta jne.). Suora kasvatustapa näyttäytyy metaforamaisemassa erityisesti teemoissa *’hengitys’* (41%), *’värrikartta’* (17%) ja *’prosessi’* (21%). Niissä aikuinen suorittaa kasvatustehtävänsä tai niissä kuvataan, millaisia toimia kasvatukseen liittyy: *lasta on suojeltava, annettava ravintoa, hoivava, hellyyttävä, suojaa, ”leikattava”, ”karsittava” huonoja asioita* jne. Toisaalta näissä teemoissa esiintyy myös ajatuksia epäsuorasta kasvatuksesta: *kasvua tapahtuu aikuisista huolimatta; kasvatustapa on kasvualustan (rakkauden ja turvallisten rajojen ja aidon välittämisen ja todellisen läsnäolon ilmapiirin) laittamista; kasvatustapa nousee siitä ’maaperästä’, jossa lapsi on.*

Maisemasta kuvastuva ajattelutapa, jossa kasvatustapa nähdään sekä suorana että epäsuorana voidaan tulkita myös kasvatustapojen näkökulmasta. Tällöin kasvatustapa nähdään sekä aikuis- että lapsilähtöisenä toimintana. Aikuislähtöisen kasvatustapojen juuret ovat 1970-luvulta lähtevässä niin sanotussa lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan tuokiokeskeisyyden ajanjaksossa. Aikuislähtöinen kasvatustapojen rakentuu aikuisen kokemuksista, tiedoista ja tavoista ajatella, ilmeten aikuisen lapselle varta vasten suunnittelemisissa ja ohjaamisissa kasvatusteknisissä tuokioissa. (Niiranen & Kinos 2001,

67–70.) Lapsilähtöisen toiminnan juuret sijoittuvat taas 1990-luvulle, jolloin alettiin kehittää aikuislähtöiselle tuokiokeskeisyydelle vaihtoehtoisia kokeiluja, joissa kasvatustoimintaa pyrittiin muuttamaan siten, että lasten aktiivisuudelle ja aloitteellisuudelle jäisi enemmän tilaa. (Niiranen & Kinos 2001, 73.) Lapsilähtöisyyden ja aikuislähtöisyyden yhdistymä ilmenee metaforamaisemassa erityisesti teemassa *'matka'* (21%), jossa kasvatus nähdään ikään kuin yhdessä kulkemisena. Tähän yhdessä kulkemiseen kuuluu, että molemmat kasvattavat ja opettavat toisiaan. Sekä aikuinen että lapsi ovat aktiivisia ja aloitteellisia osapuolia kasvatustapahtumassa. Matka-metaforateema ilmentää myös ihmisen ajattelulle ylipäänsä tyypillistä ajatustapaa, joka ilmenee niin sanotussa perus- tai arkkimetaforassa *elämä on matka* (Lakoff & Johnson 1980). Kuten luvussa 4.2 käsittelin, tämä ajatteluumme vahvasti piirtynyt metafora saa meidät usein ajattelemaan muitakin asioita kuin *matkana: 'rakkaus on matka', 'keskustelu on matka'* jne. Perusmetaforat saavatkin meidät usein rinnastamaan monia eri käsitteitä saman kohdealueen (tässä tapauksessa matka) kautta. Näemme yhtäläisyyksiä niin elämänmatkalla kuin esimerkiksi tässä tutkimuksessa kasvatustapamatkalla.

Kristillisen ajattelun voidaan tämänkin metaforamaiseman osalta nähdä kulkevan läpäisevästi kaikkien metaforateemojen metaforissa. Se on mielestäni selkeimmin tulkittavissa metaforateemoissa *'hengitys'* (41%), *'värikartta'* (17%) ja *'prosessi'* (21%). Erityisesti teemassa *'hengitys'* metaforien merkityksistä voidaan tulkita kristillisiä näkemyksiä, jotka heijastavat vahvasti esimerkiksi Raamatun kylväjävertausta. Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustapamaisemasta voidaan siis tulkita välittyvän ajatteluun piirteitä kasvatuskäsityksiä, joissa näkyvät erityiset kristilliset ominaispiirteet. Kasvatus nähdään elintärkeänä (Jumalan antamana tehtävänä), mutta sen toteutumisessa ja päämäärän saavuttamisessa kasvattaja ei selviä ilman viisauden lähdettä ja jykevää kalliota, Jumalaa.

### 6.3.3 Kasvattaja on kuin majakka

Kasvattaja näyttäytyy metaforamaisemassaan korostuneimmin kuin *'suojelusenkelinä'* (52%), joka on jotain väliltä täydellinen ja vajavainen, ja joka on enimmäkseen sekä saava että antava ja aktiivinen. Kaiken kaikkiaan kasvattaja kuvastuu maisemasta varsin moniulotteisena kokonaisuutena. Tähän kokonaisuuteen sisältyvät kasvattajan

henkilökohtaiset piirteet sekä työorientaatio. Työorientaatiolla voidaan Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan tarkoittaa työhön liittyvää perusasennoitumista ja perussuhtautumista, joka on henkilölle tai ryhmälle tyypillinen. Tämä tyypillisuus ilmenee muun muassa siinä, että henkilö tai ryhmä johdonmukaisesti suhtautuu työhönsä tietyllä tavoin, näkee työnsä kohteen tietyllä tavoin ja on tietynlaisessa vuorovaikutuksessa työnsä kohteen kanssa. Perussuhtautuminen ei tällöin ole siis tilannesidonnainen orientaatio, vaan tilanteiden erityispiirteet ylittävä suhtautumisen tapa. Työorientaatio onkin monella tavoin merkityksellinen; varhaiskasvatustyössäkin on olennaista, että varhaiskasvattajalla on käsitys siitä, mitä hän tekee. Tämä käsitys on toisin sanoin henkinen malli, mielessä rakennettu kokonaiskuva siitä, mistä työssä on kyse. Tämä malli pitää sisällään käsitykset työn tavoitteista ja suunnasta, vaatimuksista, sidosryhmistä, vaikutussuhteista, keinoista ja välineistä kokonaisuutena. (Karila & Nummenmaa 2001, 44.)

Metaforamaisemassa vahvimmin esiintyvät *'suojelusenkeli'* -teeman sisältämät merkitykset. Tässä teemassa kasvattajuus ilmenee merkityksissä, jotka korostavat lähimmäisenrakkauden toteuttamista, hyväntahtoisuutta, suunnannäyttämistä, yksilöllistä ja huolellista kohtaamista, turvan, lämmön ja suojan antamista, vastuullisuutta sekä yksilöstä että ryhmästä. Nämä merkitykset yhdessä pukeutuivat tulkintani mukaan enkelinomaiseen hahmoon. Kasvattajuus on siis kuin kanssakulkijana toimimista suojelusenkelin tavoin. Kasvattaja hoitaa samalla tärkeää ja vastuullista tehtäväänsä kuin suojelusenkeli. Enkeleitä pidetään Jumalan sanansaattajina eli he toteuttavat Jumalan antamaa tehtävää, jollaiseksi kasvatus omassa metaforamaisemassaan myös mielletään. Tässä teemassa näyttäytyy mielestäni hyvin myös aktiivisuus-merkitysulottuvuuden painottuminen: metaforissa kuvataan useita kasvattajalta odotettavia suoria toimenpiteitä, kuten *hoitamista, kastelua, ravitsemista, rikkaruohojen hävittämistä, tuen tarjoamista* jne. Kasvattaja nähdään siis kasvatustyössään aktiivisesti toimivana suojelusenkelinä.

Suojelusenkeli -metaforateema muodostuu neljästä eri ryhmästä metaforia (puutarhuri, paimen, enkeli ja majakka), joiden kaikkien tulkitsen jollakin tavalla heijastavan myös kristillistä ajattelutapaa. Puutarhuri-ryhmä on tämänkin metaforateeman eniten samankaltaisia metaforia sisältämä ryhmä, mikä osoittaa myös tässä maisemassa vahvasti läsnä olevan fröbeliläisen varhaiskasvatusajattelun. Toisaalta, kuten kasvatuksen metaforamaisemassa, puutarhuri-metaforia voidaan tulkita myös Raamatun kylväjävertauksen valossa. Tämän osoittaa esimerkiksi ryhmään



kuuluva metafora *kasvattaja on kuin maanviljelijä, koska hän voi kylvää lapsen elämän peltoon hyviä siemeniä* (vrt. kylväjävertaus ”Siemen on Jumalan sana.” (Raamattu 1992, Luuk. 8:11)).

Paimen-ryhmän metaforista voitaneen tulkita, että kasvattajat samastavat itsensä vahvasti Raamatun kielikuvaan, jossa Jumala nähdään *paimenena*. Näitä kielikuvia voidaan Eidevallin (2005) mukaan paikantaa niin Vanhan Testamentin Psalmienkirjasta (Eidevall 2005, 56), mutta niitä löytyy myös Uudesta Testamentista. Esimerkiksi Johanneksen evankeliumissa Jeesus puhuu näin: *”Minä olen hyvä paimen, oikea paimen, joka panee henkensä alttiiksi lampaiden puolesta.” / ”Minä olen hyvä paimen. Minä tunnen lampaani ja ne tuntevat minut.” / ”Minulla on myös muita lampaita, sellaisia, jotka eivät ole tästä tarhasta, ja niitäkin minun tulee paimentaa. Ne kuulevat minun ääneni, ja niin on oleva yksi lauma ja yksi paimen.”* (Raamattu 1992, Joh 10:11, 14, 16.) Tämän samastumisen voidaan tulkita osoittavan samaa kuin Eidevallin (2005) tutkimus, jonka mukaan Raamatun sanat ja kielikuvat pitävät sisällään paljon vuorovaikutukseen kutsuvia merkityksiä, jotka vaikuttavat ja näkyvät identiteetissämme. Tällöin esimerkiksi mikäli Jumala esitetään Raamatussa *paimenena*, voi tämä mielikuva toimia kasvattajille ikään kuin *roolimallina* omassa työssään. (Eidevall 2005, 63–64.) Kasvattaja paimenena, enkelinä tai majakkana ilmentää mielestäni hyvin kasvattajan työn hengellistä ulottuvuutta, jollainen tavalla tai toisella näyttäytyy kristillisissä päiväkodeissa, joiden toiminta perustuu kristilliseen maailmankatsomukseen. Samat metaforat näyttäytyvät lisäksi hengellisessä lastenkulttuurissa. Esimerkiksi Jippii -lapsikuoron laulun ”Majakaksi maailmaan” 1.:en ja 4.:en - sekä kertosäkeistön sanoissa kiteytyy hyvin myös kasvattajan työn hengellinen ulottuvuus:

”(1.)Ota vastaan tämä tehtävä jalo. Sinä voisit olla pikkuinen talo. Jonka ikkunoissa öisin on valo. Joka loistaa, loistaa, loistaa, loistaa. Vapahtajan valoa toistaa. (4.) Loista, kun on pimeä. Loista, kun väsyttää. Loista, kun ei suuntaa näy. Myrsky kun ylle käy. Loista eksyneille, reitin hukanneille. Suunnan oikean voit näyttää. Siihen Jeesus sinua käyttää. Kertosäe: Majakaksi maailmaan (x3) Sinua tarvitaan.” (Jippii-kuoro 2002)

Kasvattajametaforamaisemassa toiseksi korostunein teema on *’keskeneräinen sinfonia’* (37%). Tämä teema kuvastaa merkityksiä, jotka liittyvät kasvattajan erilaisiin ominaisuuksiin, kuten osaamis- ja kykenevyysominaisuuksiin, pysyvyys- ja auktoriteettiominaisuuksiin sekä ihmisyys-, asema- ja vaikuttavuusominaisuuksiin. Merkitykset heijastavat käsitystä, jonka mukaan kasvattaja nähdään ikään kuin

multilahjakkuutena, josta on moneksi ja joka kykenee moneen. Kasvattaja nähdään jatkuvasti muotoaan muuttavaksi kuin *kameleontti*. Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päiväkotityössä varhaiskasvattajien keskeisiä osaamisalueita ovat

1. toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, jonka ydinosamisaluetta on kontekstiosaaminen,
2. varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, jossa ydinosamiseen liittyvät kasvatus-, hoito- ja pedagoginen osaaminen,
3. yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, jonka ydinosaminen rakentuu vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisesta sekä
4. jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen, johon sisältyvät reflektion ja tiedonhallinnan ydinosamisalueet. (Karila & Nummenmaa 2001, 33.)

Toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen ovat sellaisia osaamisalueita, joihin liittyvää perusosaamista edellytetään kaikilta päiväkodin työntekijöiltä ja ammattiryhmiltä. Luonnollisena voidaan kuitenkin pitää sitä, että pidemmän, lähinnä yliopistollisen ja ammattikorkeakoulutasoisen, koulutuksen saaneilta henkilöiltä odotetaan näillä alueilla myös tietyn perusosaamisen ylittävää osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 33–34.) Metaforamaiseman voidaan toisaalta nähdä heijastavan käsitystä, jonka mukaan kasvattaja joutuu ikään kuin jatkuvasti puntaroimaan, mitä hänen tulisi osata ja mihin kyetä: *kasvattaja on kuin venyvän paukkuva kuminauha tai monisilmäinen mustekala*. Toisaalta nämä kasvattajan ammatin monet ulottuvuudet saattavat rakentaa jopa käsitystä siitä, että kasvattajan tulisi olla *kaikkivoipa ja virheetön, kuin filmitähti*, joka osaa, tietää ja kykenee kaikkeen.

Ammattipätevyys voidaankin siis nähdä ikään kuin *näyttelijän roolina*, johon kasvattajan tulee hypätä astuttuaan työpaikalleen. Tässä roolissa olisi kyettävä pysymään, eikä inhimilliselle erehtyväsyydelle ole tällöin sijaa. Kiesiläinen (2002) kuvaa ilmiötä hedelmällisesti:

”Ammatillisuus ihmissuhdetyössä on usein käsitetty roolina, jonka työntekijä ottaa näyteltäväkseen työhön tullessaan. Tällainen ammatillisuuden määritelmä on hankala siksi, että se sisältää oletuksen, että ammatti-ihminen joutuu luopumaan itsestään ja muuttumaan joksikin toiseksi. Näinhän ei kuitenkaan pitäisi tapahtua. Kun työtä tehdään omalla persoonalla, on tärkeää, että työntekijä tuntee persoonansa ja osaa käyttää sitä mahdollisimman hyvin ja joustavasti tavoitteiden saavuttamiseksi. Mitään erityistä aluetta itsestä ei tarvitse jättää käyttämättä. Ongelmia tuottavat lähinnä sellaiset käyttäytymisen muodot, joilla vuorovaikutusta tuhotaan tai vääristetään. Niihin puoliin itsessä ammatti-ihmisen tulee kiinnittää erityistä huomiota.” (Kiesiläinen 2002, 257.)

Tässä metaforamaisemassa juuri *'keskeneräisen sinfonian'* -metaforateema ilmentää mielestäni hyvin sekä täydellinen että vajavainen -merkitysulottuvuuden painottumista. Toisaalta kasvattaja näkee itsensä vajavaisena, mutta toisaalta hän tunnistaa itsestään jonkin ainutlaatuisuuden, joka sellaisenaan on täydellistä: *'kasvattaja on kuin keskeneräinen sinfonia, koska kasvattajana en ikinä tule valmiiksi eikä kenelläkään ole samaa, uniikkia "tatsia"'*. Tämän merkitysulottuvuuden painottuminen kuvastaa mielestäni myös kristilliseen kasvatustajatteluun sisältyvää käsitystä kasvattajasta, joka ei ihmisenäkään ole koskaan valmis (Hirsjärvi 1985). Kristillisyyttä näyttäytyy mielestäni tässä suhteessa esimerkiksi metaforassa *'kasvattaja on kuin saventalon apupoika/ -tyttö, koska saventalon eli Jumalan käsistä syntyy astia, arvokkaaseen käyttöön; saventalo käyttää apunaan apupoikaansa tehdessään astiaa sekä huolehtiessaan astioista (=lapsista)'*. Metaforasta voitaisiin tulkita käsitys, jonka mukaan myös kyseinen saventalon apupoika tai -tyttö (eli kasvattaja) on itsekin niin sanotusti kasvatettavan asemassa. Tällöin edellä kuvattu käsitys heijastaa hyvin myös kasvattajuutta, joka on merkitysulottuvuudeltaan sekä antava että saava. Tätä kuvastaa mielestäni lisäksi metafora *'kasvattaja on kuin perhostoukka, koska sitä toivoo, että siivet kantaisivat – sekä omat että toisten'*.

Kyseinen kasvattajuuskäsitys voidaan tulkita myös niin sanotun buberilaisen kasvatustajatteluun valossa dialogista eli vastavuoroista ja aidosti kohtaavaa kasvatustajatteluun tukevaksi käsitykseksi. (Ks. esim. Saari 2009.) Saaren (2009) mukaan esimerkiksi koulun kontekstissa tämän dialogisen suhteen rakentumiseksi opettajat kokivat merkitykselliseksi näyttää työssään oman persoonallisuutensa ja inhimillisen puolensa. Näiden opettajuuden ulottuvuuksien avoin pohtiminen saattoi tulla näkyviin oman kasvutarpeen tiedostamisena ja tunnustamisena, jolloin opettajat kokivat tärkeiksi osoittaa oppilaille olevansa myös ihmisiä, joilla on tunteet ja omat rajoituksensa. Tällä oppilaille haluttiin antaa malli aitoudesta. (Saari 2009, 149.)

Kasvattajan metaforamaisemassa metaforateeman *'luova johtaja'* (10%) voidaan tulkita kuvastavan käsityksiä kasvattajasta hallinnan ja vallan osapuolena. Kasvattajaa kuvataankin kuin *vallanpitäjäksi*, joka voi käyttää valtaansa joko hyvin tai huonosti. Vallankäyttö liittyy olennaisena esimerkiksi kasvatustajatteluun sisältyviin kasvatustajatteluun koskeviin käsityksiin. Kasvattaja käyttää työssään valtaa esimerkiksi välittäessään maailmankatsomuksellista tietoa tai ajattelutapoja. Kasvatustajatteluun koskevassa keskustelussa edellä mainittua ilmiötä kutsutaan indoktrinaatioksi, joka nähdään kuitenkin yleisesti kielteisenä kasvatustajatteluun (Saari 2009, 13; Puolimatka

1999, 153–160). Saaren (2009, 13) mukaan indoktrinoivalla kasvatuksella esitetään tarkoitettavan, ettei ole hyväksyttävää johdattaa kasvatettavaa todellisuuden vastaisiin käsityksiin. Totuudellisesta ja todellisuuden vastaisesta kasvatuksesta ei olla kuitenkaan yksimielisiä. Puolimatkan (1999, 154) mukaan keskeinen kysymys on, miten indoktrinaation nähdään eroavan kasvatuksellisesta opetuksesta. Erottavana tekijänä hän näkee muun muassa opetuksessa käytettävän vallan tai opettajan tarkoitukset. Puolimatka siteeraa Flew'a (1972), joka väittää, että kaikkien uskonnollisesti, poliittisesti tai muulla tavoin maailmankatsomuksellisesti sitoutuneiden käsitysten opettaminen on indoktrinoivaa, koska niiden ”ei voida minkään tavallisen mittapuun mukaan tietää olevan tosia”. (Puolimatka 1999, 154; Saari 2009, 13.) Puolimatka (1999, 155) on asiasta päinvastaista mieltä: ”*Indoktrinoivaa on opetus, joka sivuuttaa opetettavan aineksen maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät.*” Hyvän kasvatuksen kriteerinä Puolimatka (1999) pitää kriittisen ajattelun vahvistamista lapsessa sekä toisen näkemyksiä kunnioittamaan opettamista. Tällainen avoimuus ja kriittisyys kasvatuserittelyssä ovat hänen mukaansa suoja opetuksen piilovaikutuksilta. (Puolimatka 1999, Saaren 2009, 13 mukaan.)

Metaforamaiseman *'luova johtaja'* -teemasta välittyikin mielestäni käsitys kasvattajasta, joka on toisaalta suuren vastuun ja toisaalta valinnanvapauden äärellä: hän on kuin *taidemaalari*, joka *pyrkii tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä niin että lapsi voi tuoda itseilmaisun kautta itsensä esille ja tulla näkyväksi, kasvaa omaksi itseksi*. Toisin sanoen, kasvattaja nähdään taidemaalarina joka toisaalta voi valita itse, millaisilla väreillä taulunsa maalaa. Toisaalta hänen on toimittava työssään ikään kuin taideteoksen syntymisen mahdollistajana, jolloin taideteoksen todellinen 'itseys' tulisi näkyviin. Kasvattajan on käsityksen valossa siis tietyssä määrin hallittava kasvatettavaansa kuin *orkesterinjohtajan*, jonka tehtävänä on tuntea orkesterinsa jäsenet ja saattaa heidän jokaisen ääni kuuluviin. Valtaansa kasvattajan voidaan kuitenkin nähdä tässäkin käyttävän, sillä hän päättää millaista sävelmää orkesteri soittaa.

Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan kaikkien varhaiskasvattajien kasvatuserittelyyn liittyvänä ulottuvuutena voidaan pitää kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostamisen ja arvioinnin niin nykyhetken kuin tulevaisuudenkin näkökulmasta. Tämä tarkoittaa niiden arvojen pohtimista, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan. Henkilöstön vankkaan kasvatuserittelyyn kuuluu, että osataan yhdessä keskustella arvoista, rakentaa kuvia tulevaisuudesta sekä pohtia kasvatuserittelyisiä seurauksia. (Karila & Nummenmaa 2001, 30.) Tämä

metaforamaiseman osa-alue kuvastaa mielestäni erityisesti kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusajatteluun ja -osaamiseen Karilan ja Nummenmaan (2001, 30) mukaan sisältyviä tulevaisuuteen suuntautumisen ja tulevaisuuden ennakoinnin taitoja.

Kasvattajametaforamaisema ilmentää tulkintani mukaan siis monentasoisia käsityksiä kasvattajasta. Kasvattaja nähdään vahvimmin kristillistä lähimmäisenrakkautta ilmentävänä kanssakulkijana, joka itsekin on alati kasvava ja kehittyvä osapuoli tärkeän tehtävänsä äärellä, ja joka tunnistaa oman auktoriteettiasemansa sisältämät vastuun ulottuvuudet. Kristillinen kasvatusajattelu erityispiirteineen näkyy vahvimmin tämän maiseman teemoissa *'suojelusenkeli'* (52%) ja *'keskeneräinen sinfonia'* (37%).

## 7 POHDINTAA

### 7.1 Metaforat varhaiskasvattajien kasvatustajatteluun tulkkeina

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa metaforien avulla kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustajatteluun maisemia. Metaforat toivat näkyviin kasvatustajatteluun sisältyvät maisemat lapsesta, kasvatuksesta ilmiönä sekä kasvattajasta. Yhteen punottuna näistä kasvatustajatteluun eri käsitysulottuvuuksista saadaan muodostettua kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustajatteluun kokonaisuusmaisema, jota kristillisyyden voidaan nähdä sävyttävän kauttaaltaan. Tätä kokonaisuusmaisemaa ei kuitenkaan tule nähdä *valmiina* maisemana, vaan sekin on jatkuvasti muuttuvainen. Muodostunut maisema voidaan kiteyttää hahmottamista helpottavaan metaforiseen lauseeseen ”*Lapsi on kuin helmi kalliolla, jossa majakka näyttää suuntaa.*”, jossa varhaiskasvattajien kirkkaimmat ajatukset punoutuvat yhteen löytynyttä maisemaa ilmentämään. Yhteismaisema mielestäni kuvastaa, että kasvatustajatteluun olevan värikäs, tärkeä, laaja ja moniulotteinen kokonaisuus, jota voidaan kuvailla ennemminkin ”sekä-että-lausein” kuin ”joko-tai-lauseiden” avulla.

Lapsi nähdään tässä kokonaisuusmaisemassa kuin jatkuvasti muuttuvana ja uudistuvana, elämäntäyteisenä ja ainutlaatuisena *elävänä luontona*. Lapsi nähdään sekä hyvänä että pahana, siis inhimillisenä, mutta hänessä piilee myös jotakin sellaista Kristuksen kaltaista pyhyttä ja täydellisyyttä, jollaiseksi meidän ihmisinä tulisi kristillisen näkemyksen mukaan pyrkiä. Lapsi on kokonaisuudessaan ja moninaisuudessaan esikuva ja ihanne – mittaamattoman arvokas ja täydellisesti määrittelemättömissä. Lapsi on kuin *taimi*, jonka nähdään aktiivisesti kasvavan kohti Hengen hedelmien kypsymistä. Lapsi ei ole ainoastaan kasvatustajatteluun kohde, vaan hän on myös oman elämänsä aktiivinen toimija ja myös kasvatustajatteluun vaikuttava osapuoli. Kasvua tapahtuu lapsessa aikuisista huolimatta, mutta aikuiset voivat joko edistää tai estää tämän kasvun. Lapsi on kuin elävä *organismi*, joka on saanut elämänsä Jumalalta, mutta jonka elämä on jatkuvasti muutoksissa ja altis ulkopuolisille vaikutteille. Kaiken kaikkiaan lapsi on kuin *helmi*, korvaamattoman arvokas sellaisenaan – enemmän kuin osiensa summa. Lapsi muistuttaa kasvattajansa olemuksesta, jollaisen omaavien on

Jumalan valtakunta, auttaen sen myötä myös kasvattajaansa tunnistamaan oman pyhyytensä ja arvonsa ihmisenä ja Jumalan lapsena.

Sillä, miten kasvattaja näkee lapsen, on merkitystä tapaan, jolla lapsi tulee kohdatuksi kasvatustilanteissa. Kasvattajan olisikin hyödyllistä tulla tietoiseksi omassa ajattelussaan vallitsevista lasta koskevista metaforista, mikä helpottaisi myös kasvatuksen toteutumisen arvioimista. Olennaista olisi pyrkiä ymmärtämään, että eri kasvatustilanteissa ajatellaan lapsesta erilaisten metaforien kautta, esimerkiksi jumppahetkellä lapsi saattaa aivan konkreettisesti näyttää kuin *pikku-apinalta* touhutessaan eri liikuntavälineillä. Toisaalta nukkuessaan toteamme usein lapsen olevan kuin *enkeli*, viitaten tällöin hänen kauneuteensa tai levollisuuteensa. Mutta entäpä jos lapsi näyttäytyykin liikuntahetkellä kuin *kuoreensa vetäytyneeltä kilpikonnalta*, tai lepoahetkellä lapsi on kasvattajasta kuin *känkkäränkkä*? Millaista kasvatuksellista toimintaa näiden kielikuvien myötä syntyy?

Eri tilanteissa kasvattajat toimivat ja ohjautuvat siis erilaisten ajatusmielikuvien kautta. Olennaista onkin, millaisia mielikuvia kasvattajan on hedelmällisintä kussakin kasvatustilanteessa ”vaalia” tai miten hän mielikuviensa pohjalta valitsee toimia, jotta lapsi tulisi kohdatuksi mahdollisimman hyvin. Tämän tutkimuksen lapsimetaforat herättävätkin monta kiintoisaa ajatusta kristillistä päiväkotikasvatuskulttuuria koskien, kuten millaista on esimerkiksi lapsen kohtaaminen, kun lapsi nähdään sellaisenaan korvaamattoman arvokkaana *lahjana* tai millaisessa toimintaympäristössä ja kasvatustilanteissa lapsi voisi parhaimmillaan toteuttaa omaa *helmeyttään*. Aikamme varhaiskasvatusta voidaan kuvata lapsikeskeiseksi, mikä asettaa kasvattajan erittäin haastavaan tehtävään, sillä kasvatustapahtuman ”onnistuminen” riippuu viime kädessä Karilan ja Nummenmaan (2001, 20) mukaan siitä, kuinka aikuinen arkipäivän kasvatustilanteessa tulkitsee lapsen aikomuksia ja toimintaa.

Kasvatus kuvastuu kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustilanteiden kokonaisuudesta kuin *hengityksenä*, joka on elintärkeää ja hyvän elämän toteutumisen kannalta välttämätöntä. Kasvatus on sekä sisään- että uloshengittämistä, kuin *matka*, jossa sekä aikuinen että lapsi ovat aktiivisia ja aloitteellisia osapuolia. Toisaalta kasvatus kuten hengitys on joskus hyvin raskasta ja vaikealta tuntuva työtä, joka kuitenkin palkitsee vaivannäkiänsä. Se on kasvattajan ja kasvatettavan välinen yhteinen *prosessi*, jossa viimekädessä sekä kasvattaja että kasvatettava joutuvat kumpikin turvautumaan kaikista ylimpään Kasvattajaan, eli Jumalaan, *kallioon*. Niin kasvattaja kuin kasvatettavakin hengittävät samaa ilmaa.

Kasvatuksella nähdään olevan selkeästi jokin päämäärä; saattaa lapsi kasvamaan ihmisenä sellaiseksi kuin hänet on luotu, Jumalan kuvaksi – jolloin Hengen hedelmät kypsyvät ja ne ravitsevat sekä lasta että kanssaeläviä. Tätä päämäärää voitaneen kutsua myös viisauden löytymiseksi. Tämä on toisaalta mahdollista ja toisaalta mahdotonta, minkä vuoksi kasvatuksessa on turvauduttava alati Kristukseen, viisauden lähteeseen.

Kasvatuksen perusolemus ei enää juurikaan ole ollut tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena, vaan enemmässä määrin ollaan kiinnostuneita kasvatuksen soveltavasta tutkimuksesta ja uusien toimintakäytänteiden kehittämisestä. Kysymykset kasvatuksen lähtökohdista voidaan nähdä filosofisen keskustelun piiriin kuuluviksi, ja siten jotenkin ”korkealentoisina” kasvatuksen arkeen peilattuina. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut avata näitä vaikeasti hahmotettavia kasvatustieteiden käsitteitä, ja sen myötä pyrkiä osoittamaan, miten ”maanläheisestä” asiasta on kyse, kun tarkastellaan kasvatuksen arvoja sekä muita lähtöoletuksia, kuten kasvatuksen päämäärää. Itse asiassa tämän tutkimuksen voidaan nähdä raottavan kasvatuksen ”maaperän” alapuolella olevaa todellisuutta: niitä juuria, jotka kannattelevat kasvatuksen näkyvää puolta.

Varhaiskasvattajan, riippumatta ammattinimikkeestä, kasvatusosaamiseen kuuluu yhtenä osa-alueena taito käydä arvokeskustelua, luoda kuvia tulevaisuudesta sekä pohtia kasvatuksellisia seurauksia. (Karila & Nummenmaa 2001, 30–33.) Tämän osaamisalueen ja koko varhaiskasvatustyön kehittämisessä omista kasvatusmetaforista tietoiseksi tulemisella voi olla suuri merkitys, sillä metaforat kätkevät sisälleen niin sanottua hiljaista tai intuitiivista tietoa (ks. esim. Nurminen 2008, 188–189; Toom 2008, 34–35). Intuitio ja hiljainen tieto voidaan nähdä liittyvän ymmärtämisen kokonaisvaltaisuuteen sekä viisauteen (Nurminen 2008, 188), joten metaforista tietoiseksi tuleminen ja etenkin niiden vaikutuksen kasvatustyöhön oivaltamisen myötä parhaimmillaan lähestytään koko kristillisen kasvatuksen päämäärää, viisauden löytymistä (Puolimatka 1999, 28–29). Tällaiset varhaiskasvattajien käymät ”merkitysneuvottelut” (Karila & Nummenmaan 2001, 47) eivät ole päiväkotiyhteisöille kuitenkaan aivan helppo tehtävä, sillä monien päiväkotien toimintakulttuureihin sisältyy vain vähäisesti sellaisia työkäytäntöjä, jotka mahdollistaisivat tai pakottaisivat yhteisestä työstä keskusteluun. Juuri hiljaisen tiedon suuri osuus ja kasvatustyön perusteiden kielellisen ilmaisun vaikeaksi kokeminen saattavat aiheuttaa sen, ettei erilaisia työorientaatioita tiedosteta eikä kasvatuksen tulkinnoista siten päästä edes keskustelemaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 47.) Tällä tutkimuksella voikin olla



merkitystä juuri kasvatusviisautta välittävästä hiljaisesta tiedosta tietoiseksi tulemiselle niin kristillisissä kuin muissa päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien keskuudessa.

Kasvattaja on kokonaisuudessaan kuin lähimmäisen rakkautta, hyväntahtoisuutta, suunnannäyttämistä, yksilöllistä kohtaamista, turvan-, lämmön- ja suojanantamista sekä vastuullisuutta toteuttava *suojelusenkeli*. Hän on kuin kanssakulkija, joka hoitaa samalla tärkeää ja vastuullista Jumalan hänelle antamaa tehtävää. Kasvattaja on siis kuin aktiivinen Jumalan sanansaattaja. Hän ilmentää työhönsä liittyvää hengellistä ulottuvuutta toimiessaan kuin *paimen* tai *majakka*. Toisaalta hänet nähdään kuin multilahjakkuutena ja moniosaajana, joka kykenee muuttamaan jatkuvasti muotoaan kuin *kameleontti*. Kaiken tämän ”vaadeviidakon” keskellä kasvattaja näkee itsensä myös *keskeneräisenä*, vaikkakin tunnistaa olemuksestaan sen jonkin ainutlaatuisuuden, joka sellaisenaan on täydellistä. Kenties kasvattaja näkee itsensä myös kuin lapsena, jolla on omat tunteensa ja rajoituksensa, ja joka itsekin on vielä vasta kasvamassa kohti Jumalan tarkoittamaa ihmisyyttä. Kasvattaja työskentelee suuren vastuun ja valinnanvapauden jännitteen äärellä. Hän on asemassa, jossa joudutaan väistämättä käyttämään hallintaa ja valtaa. Hänen on jatkuvasti puntaroitava *luovan johtajan* tavoin, toimiiko hän tässä tehtävässään hyvin vai huonosti; edistääkö vai estääkö hän lapsen kasvua ja kehitystä.

Varhaiskasvattajan työ nähdään nykyisin asiantuntijuuden käsitteen valossa. Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan viime vuosikymmeninä työelämän muutosten yhteydessä on yhä useammin noussut esiin kysymys nyt ja tulevaisuudessa pätevän ammattitaidon tai asiantuntijuuden luonteesta. Onkin pohdittu, mitä ammattitaito ja asiantuntijuus itse asiassa pohjimmiltaan ovat, erityisesti sen yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. (Karila & Nummenmaa 2001, 22.) Muutokset yhteiskunnassa ja työelämässä ovat muuttaneet paljon myös suomalaista perhe-elämää. Työelämän vaatimusten kiristytessä Karilan ja Nummenmaan (2001, 16) mukaan pienten lasten vanhemmat joutuvat pitämään lapsiaan yhä pidempiä aikoja päivähoidossa. Tämä asettaa erityisen haasteen varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle; miten kohdata lapsi ja lapsen vanhemmat tällaisessa yhteiskunnassa, joka ikään kuin ajaa vanhemmat tilanteeseen, jossa joutuu olemaan kuin *selkä seinää vasten* ja toisaalta lapsen, joka niin kipeästi kaipaisi myös kodissa vietettyä aikaa ja vanhempiensa kanssaoloa.

Tässä tutkimuksessa nousee kasvattajan erityiseksi piirteeksi *rakkaudellisuus*. Skinnarin (2007, 22) mukaan rakkaus perusmuodossaan lienee ainoa kohtaamisen

laadullisuus, joka arvostaa sellaisenaan ihmisen sisintä ja korvaamatonta yksilöllisyyttä. Taito ja kyky rakastaa rikastavat varhaiskasvatuksen ammatillisuutta, joka heijastuu parhaimmillaan varhaiskasvattajan tulkintoihin perheen ja lapsen tilanteesta. Jos varhaiskasvattaja pyrkisi aina toiminnassa katselemaan lasta ja perhettä ikään kuin *rakkauden silmälasien* läpi, hän ehkä osaisi ymmärtää varhaiskasvatukseen liittyviä ilmiöitä laaja-alaisemmin. Tällöin hän osaisi myös toimia kohtaamisissa rakentavasti, ei hajottavasti. Rakkaudellisen kohtaamisen taito haastaa tarkastelemaan laajemminkin varhaiskasvatuksen kenttää, esimerkiksi varhaiskasvattajien koulutusta. Voidaankin kysyä olisiko koulutuksessa rakastamisen taidon opiskeleminen vähintään yhtä tärkeää kuin muiden osaamisalueiden oppiminen? Entä millaista olisi kristillisissä päiväkodeissa toteutettava *kristillinen lähimmäisenrakkauden pedagogiikka* (vrt. pedagoginen rakkaus, Skinnari 2007)?

Tämän tutkimuksen metaforat ilmentävät monitasoisesti Idströmin (2009, 58–59) kategorisoinnissa henkistä, sosiaalista ja materiaalista kulttuuria. Kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kieli heijastaa sekä varhaiskasvatusajattelulle perinteisiä merkityksenantoja että kristilliselle kasvatukselle ominaista uskonnollista kieltä, joka kumpuaa sen lähteestä, Raamatusta. Metaforat eivät ole vain kielen kaunistajia, vaan niillä on merkitystä sille, miten ajattelemme asioista ja sen myötä myös siihen, miten toimimme. Metaforat ovat aikaan ja paikkaan sidoksissa olevia kulttuuria ilmentäviä kielen ja ajattelun rakenteita, mutta jotka pitävät sisällään myös paljon muutosvoimaa. Kristillisestä lähteestä ammennetut kielikuvat voivat parhaimmillaan varhaiskasvattajien ajattelussa ja toiminnassa ilmetessään siis vaikuttaa tapaan, jolla lapsi on lapsi, lapsuus on lapsuus ja varhaiskasvatus on varhaiskasvatusta – siis luomassa merkityksiä ja tarkoitusta ylipäänsä elämälle.

## 7.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja tutkimuksen arviointi

Jokaisen tutkijan on tutkimusta tehdessään muistettava omat oikeutensa ja velvollisuutensa. Tutkimuksen tekemisessä näitä käsittelevät tutkimuksen eettiset kysymykset, joita tarkastellaan tutkimusetiikan valossa. Sen keskiössä ovat tutkimuksen osapuolten ihmisoikeuksien toteutumisen kysymykset tutkimusprosessin eli tämänkin tutkimuksen aikana ja sen jälkeen (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 128). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijana minun on pitänyt olla tarkkana sen suhteen, millä tavoin kohtelen tutkimukseeni osallistuvia ihmisiä tai heidän ”sanomisiaan”. Yksinkertaistettuna

tutkimusetiikassa haetaan vastauksia kysymykseen: Mitä on hyvä tutkimus? (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122.) Edellä mainittuun kysymykseen tulee vastata tutkimuskohtaisesti esiin nousevien kysymysten kautta.

Hyvän tutkimuksen, ja tämänkin 'löytöretken', tavoitteena on pyrkiä suojelemaan siihen osallisiksi tulevien oikeuksia. Tuomen ja Sarajärven (2002, 128) mukaan ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Heidän mukaansa tutkijan on syytä muistaa tutkittavien suojaan liittyvät lähtökohdat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128-129.) Tässä tutkimuksessa suojelutoimet kohdistuivat erityisesti varhaiskasvattajien yksityisyyteen ja siihen, että heidän anonymiteettisuojaansa eli nimettömyytensä tutkimukseen osallistujina säilyisi. Tärkeää oli myös korostaa tutkimuksen vapaaehtoisuutta tutkimuslupia osallistuvilta päiväkodeilta kerätessä. Suojelutoimet kohdistuivat toisaalta myös kysymysten valitsemisvaiheessa, jolloin tutkijana minun tuli tarkkaan miettiä, millaisia kysymyksiä voin osallistujille esittää, jotta niillä loukasi osallistujia. Tällaisena vältettävänä kysymyksenä voitaisiin tämän tutkimuksen osalta pitää esimerkiksi kysymystä tutkimukseen osallistuvan uskonnollisesta vakaumuksesta.

Hyvässä tutkimuksessa puntaroidaan myös tutkimusmenetelmiä ja tulkinnan luotettavuutta. Voidaan kysyä, onko metaforien kerääminen niin sanottuna postikyselynä paras mahdollinen tapa saada aineistoa? Tämän tutkimuksen osalta näin parhaimmaksi vaihtoehdoksi kyselytutkimuksen, sillä se oli mielestäni aineistonkeruuakatauluun nähden nopein, vaivattomin ja kustannustehokkain tapa kerätä aineistoa. Toisaalta mietin, miten helppoa tutkimukseen osallistuvien olisi ylipäänsä ollut tuottaa metaforia esimerkiksi rajatun haastatteluajan puitteissa, mikäli aineisto olisi kerätty haastattelemalla. Haastattelun hyvät puolet olisivat tietysti olleet ne, että tällöin olisi voinut esittää täsmentäviä ja syventäviä kysymyksiä, jolloin metaforien merkitysmäisemästä olisi saatu mahdollisesti tarkempaa ja laajempaa tietoa. Pyrin kuitenkin huomioimaan mahdollisuuden laajempaan metaforan perusteluun laatiessani kyselylomaketta ja metaforatehtävää. Aineiston kokoa pyrin myös kasvattamaan pyytämällä vastaajia tuottamaan kaksi metaforaa kustakin käsittealueesta. Näin saatu tekstiaineisto oli mielestäni tämän tutkimuksen laajuuteen nähden riittävä.

Metaforat tekstiaineistona sekä tulkinnan kohteina voivat pitää sisällään erilaisia kompastuskiviä, jotka tulee tiedostaa, jotta tutkija eksy tutkimuspolultaan. Tällaisia kompastuskiviä ovat Aurasen (2004, 87-89) mukaan esimerkiksi metaforan määrittelyyn viittaavat kysymykset. Ensinnäkin kysymys kuuluu, ovatko kaikki

aineistossa olevat lauseet metaforia. Aina metafora ei ole yksittäinen sana, vaan se voi ilmetä myös lauseen muodossa, esimerkiksi ilmaisussa 'työyhteisöni on kuin ajelehtiva jäälautta merellä' (Auranen 2004, 87). Koska ihmisen ajattelu on metaforista (Lakoff & Johnson 1980), kykenen minäkin tutkijana metaforia tunnistamaan ja ymmärtämään. Tämän tutkimuksen aineistoa läpikäydessäni jouduin poistamaan muutamia tuotoksia, sillä ne eivät täyttäneet tutkimukseni metaforan kriteereitä (ks. Liite 5). Poistin esimerkiksi lauseen 'Lapsi on kuin suuri mahdollisuus', sillä mielestäni siinä metafora jäi epäselväksi tai vaikeasti hahmottuvaksi. Toisaalta sisällytin aineistooni esimerkiksi lauseen 'Lapsi on kuin suuri ihme', sillä sen perusteluosa 'koska se, miten hän on saanut elämän, on Luojan suuri ihme' sisälsi mielestäni tutkimukseni kannalta erityistä informaatiota.

Toisena kompastuskivenä voidaan pitää esimerkiksi kielellisiä ja kulttuurisia epäselvyyksiä, jotka vaikuttavat metaforan tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (Auranen 2004, 90). Tässä tutkimuksessa tämä tuli vastaan lauseessa 'Kasvattaja on kuin katalysaattori'. Katalysaattori terminä voi viitata autojen pakoputken suodattimeen, jolloin metaforan perusteluosaa tarvitaan kielikuvalla tarkoitettun todellisen merkityksen ymmärtämiseen. Metafora perustellaan lauseella 'koska aikuinen innostaa lasta ihmettelemään, etsimään...'. Tällöin kyseisen metaforan tunnistamiseksi ja ymmärtämiseksi on oltava tietoinen termin katalysaattori alkuperäisestä merkityksestä "aine, joka vaikuttaa (kiihdyttävästi) kemiallisen reaktion nopeuteen, kiihdyte" (Aikio 1981/1999, 325).

Kolmanneksi on syytä pohtia kysymystä, ovatko niin sanotut luovat - tai kertakäyttömielikuvat metaforia ja mikä niiden arvo on tiedonlähteenä. Auranen (2004, 87) päätti tutkimuksessaan kutsua kaikkia kerättyjä metaforia metaforiksi, olivatpa ne sitten konventionaalisia, luovia tai kertakäyttömielikuvia. Hänen mukaansa kielitieteilijät voisivat kenties olla eri mieltä lauseiden tulkitsemisesta metaforiksi, jopa sen suhteen onko kyseessä metafora, mikäli käytetään kuin-sanaa (tämänkin tutkimuksen metaforatehtävässä). Metafora poikkeaa kuitenkin tavanomaisesta vertauksesta siinä, että se voidaan yhtä hyvin ilmaista joko kuin-sanalla tai ilman merkitystä muuttamatta. Aurasen (2004) mukaan kuin-sanalla käyttö lienee tutkimuksessa perusteltua siitakin syytä, että vastaajan voi olla ehkä helpompi tuottaa metafora kuin-sanalla etenkä kirjallisessa tehtävässä. (Auranen 2004, 88-89.) Tässäkin tutkimuksessa on käytetty kaikista tuotoksista nimeä metafora. Tutkijana näen näiden metaforien merkityksen siten, että olivatpa ne kuinka keksimällä keksittyjä

tahansa, ne ovat arvokkaita kielellisen kulttuurin näkökulmasta ilmentäen ihmisen ajattelukyvyn monipuolisuutta. Ja kuten Idström (2009, 60) esittää, ihmisen ajattelun metaforallisuuteen liittyy aina yllätyksellisyyttä – jokainen vakiintunut kielikuva on jonkun keksintö. Myös kertakäyttökielikuvat voivat vakiintua kielenkäyttöön, mikäli kieliyhteisö kokee ne toimiviksi ja ”omikseen” (vrt. esimerkiksi Fröbelin anekdootin juurtuminen varhaiskasvatuskieleen; Helenius 2001, 46–55). Kaiken kaikkiaan keräämäni aineisto oli mielestäni tämän laajuiseen tutkimukseen riittävän suuri ja monipuolinen. Aineisto sisälsi paljon niin sanottuja konventionaalisia metaforia sekä toisaalta myös luovia metaforia. Molemmat metaforatyypit antoivat mielestäni osaltaan arvokasta tietoa tutkittavasta aihealueesta: konventionaaliset heijastivat toisaalta yleistä ajattelumaisemaa ja luovat metaforat pitivät monet sisällään kristilliselle kasvatustutkimukselle erityisiä merkityksiä.

Tulkinnan ja analyysin luotettavuutta, arvioitavuutta sekä toistettavuutta voidaan pohtia esimerkiksi tarkastelemalla käytettyjä analyysimenetelmiä. Tässä tutkimuksessa käytin kahta eri analyysimenetelmää (semanttisen differentiaalimenetelmää sekä ryhmittelymallia), mikä lisäsi aineiston analyysin kattavuutta, joka edesauttaa tutkijaa systemaattisemmassa tulkinnassa. (Mäkelä 1992, 53.) Kuitenkin on syytä kysyä esimerkiksi, onko semanttisen differentiaalimenetelmä pätevä tutkittaessa kasvatustutkimukseen sisältyviä käsityksiä, kuten lapsikäsitystä. Kristilliseen ihmiskäsitykseen liittyy näkemys, jonka mukaan ihminen/lapsi on *mittaamattoman* arvokas sellaisenaan, joten tähän ajatukseen peilattuna merkitysulottuvuuksien mittaaminen tuntuisi epäpätevältä menetelmältä tutkimusaiheeseen nähden. Kyseisen menetelmän käytössä tarkoituksena ei kuitenkaan ollut mitata ensisijaisesti *määräyttä*, vaan merkitysten laatuisuuden painottumista. Usein mittaavat tutkimusmenetelmät mielletään ainoastaan kvantitatiivisen tutkimusmenetelmäperheen osaksi ja niin sanotuksi *kovaksi* tieteen ja täten vastakkaiseksi laadulliselle, *pehmeälle*, tutkimustraditiolle. (Newman & Benz 1998, 1-26.) Mutta kuten tässä tutkimuksessa, merkitysulottuvuuksien mittaamisella koin olevan myös laadullista tulkintaa ja sen myötä merkitysten ymmärrystä laajentava vaikutus. Kutsuisinkin tällaista tutkimusta *kestäväksi* tutkimukseksi.

Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin lukija pystyy seuraamaan tutkijan tekemiä päätelmiä. Toistettavuudella taas tarkoitetaan sitä, että tutkija on kertonut menetelmiensä käyttämisen niin tarkkaan, että joku toinen voi halutessaan toistaa analyysin. (Mäkelä 1992, 53.) Käyttämäni menetelmät olen pyrkinyt

esittämään tarkasti ja havainnollistaen. Analyysin etenemistä ja tulosten muodostumisen seuraamista pyrin helpottamaan käyttäen runsaasti aineistosta nousseita metaforaesimerkkejä ja muun muassa tulosten esittämisessä visuaalista hahmottamista edesauttavia kuvia ja kuvioita. Metaforien ryhmittelyjäsenyyksien lisäksi myös liitteeksi. Ennen merkitysulottuvuuksien analyysia ja osittain vielä analyysin aikanakin laadin ja tarkensin semanttisen differentiaalisen arviointiperusteita, jotka olen esimerkkimetaforineen lisännyt liitteeksi. Semanttisen differentiaalisen menetelmän osalta on arvioitava myös valittujen ulottuvuuksien sopivuutta tutkimusaiheeseen nähden. Tässä tutkimuksessa käytin kaikkiaan kahdeksaa eri ulottuvuusparia (paha–hyvä, aktiivinen–passiivinen, subjekti–objekti, tarpeellinen–tarpeeton, mahdollinen–mahdoton, suora–epäsuora, täydellinen–vajavainen sekä antava–saava), joista adjektiivipari aktiivinen–passiivinen toistui kahden eri käsittekokonaisuuden (lapsi- ja kasvattajakäsitysten) mittauksessa.

Onkin syytä kysyä, olivatko valitsemani ulottuvuudet aiheen kannalta oikeat tai olisiko ulottuvuuksia pitänyt esimerkiksi tarkentaa? Analyysin aikana huomasin, että jonkinlaista tarkennusta tai täsmennystä olisi ehkä vielä kaivattu, sillä osittain ulottuvuudet mittasivat samaa (esimerkiksi subjekti–objekti ja aktiivinen–passiivinen). Toisaalta osittain olisi voinut tässäkin tutkimuksessa käyttää esimerkiksi Aurasen (2004) sekä Karilan ja Nummenmaan (2001) tutkimuksessaan käyttämiä ulottuvuuksia (läheinen–kaukainen, myönteinen–kielteinen, erillään–yhdessä); näiden ulottuvuuksien kautta olisi saatu erilaista tietoa esimerkiksi kasvattajakäsityksistä. Lisäksi huomasin omat tutkijan rajallisuuteni erittäin konkreettisesti yrittäessäni operoida valitsemani ulottuvuuskäsitteitä. Ulottuvuuskäsitteiden operoinnissa sovelsin varsin intuitiivista otetta pyrkien löytämään kutakin käsitettä parhaiten kuvaavia ilmauksia, jotka auttaisivat kokonaismielikuvan muodostumisessa metaforia luettaessa. Tässä olisi ollut ehkä apua kollegiaalisesta työskentelystä, jollaista esimerkiksi Auranen (2004, 80) omassa tutkimuksessaan hyödynsi. Edellä mainitun vuoksi soveltamani semanttisen differentiaalisen menetelmä ei sellaisenaan mahdollista tutkimuksen toistettavuutta, vaan merkitysulottuvuuksia tulisi miettiä ja kehitellä vielä tarkemmin.

Hyvälle tutkimukselle ja täten myös tälle tutkimukselleni ominaisia piirteitä ovat myös objektiivisuus ja avoimuus. Avoimuuteen liittyen minun on tutkijana kysyttävä itseltäni suhdetta totuuteen ja sen saavuttamisen mahdollisuuteen tämän tutkimuksen osalta. Lähtöoletukseni on, että on olemassa totuus, joka tekee elämisestä ja siihen orientoitumisesta mielekkään, ja josta on mahdollista saada tietoa (tieteen

teistiseen supranaturalistisuuteen liittyvä maailmankatsomus). Maltillisen hermeneutiikan näkökulmasta ajateltuna tämä tieto ilmenee merkityksissä, jotka ovat olemassa teksteissä itsenäisinä ja objektiivisinä jo ennen kuin niitä on tulkittu. Tulkitsijan ei ole kuitenkaan koskaan mahdollista täysin vapautua subjektiivisuudesta tekstiä tulkittaessa, vaan sille annettu merkitys heijastelee aina tulkitsijan omaa näkökulmaa. (Puolimatka 2002, 116–117.) Tiedostan omat inhimilliset rajani totuudesta saatavan tiedon suhteen; totuus ei ole niin minun kuin kenenkään muunkaan ihmisen yksinään hallittavissa, joten tämänkin tutkimuksen osalta on opittava sietämään epävarmuutta ja tietynlaista riittämättömyyttä kuvata tutkittavaa asiaa. Pyrkinessäni oppimaan tämän epävarmuuden sietämistä, minun oli helpompi tunnustaa tietoon liittyvät rajoitukset, puutteet ja virhelähteet, mikä edesauttoi näiden asioiden mahdollisen korjaamisen. (Ks. esim. Puolimatka 2004, 16.)

Puolimatkan (2004, 92) mukaan kaikessa tutkimuksessa, sekä arkielämässä että tieteessä, on ratkaistava, mitä tiedon hankkimisen tapoja pidetään luotettavina. Tällöin lähestytään kysymystä hyvän tutkimuksen luotettavuudesta kokonaisuudessaan. Tämän kysymyksen ratkaisua ihmiset eivät useinkaan tee tietoisesti, vaan he päätyvät luonnostaan pitämään joitakin tiedon lähteitä luotettavina ja nojautumaan niihin. Siksi tutkijana minunkin tulee olla tietoinen omista tutkimukseeni liittyvistä epistemologisista, eli tiedon alkuperään liittyvistä kysymyksistä. Supranaturalistisen tutkimusohjelman ja tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että tietoa voidaan saavuttaa perinteisen rationaalisuuteen perustuvan tietenteon (havainto, muisti, järjellinen päättely) ja eettisen intuition lisäksi Jumala-suhteen kautta kokien. Tällöin tutkijana ja tiedonmuodostajana tukeuduin myös omiin luotettaviksi kokemuksiini (kristillisiin) arvoihin.

Tämä ulottuvuus tiedonrakentamisessa auttoi minua tutkijana arvioimaan omia asenteitani ja sitä, miten ne mahdollisesti vääristivät havaintojani ja tulkintojani. Tutkimuksen tekeminen oli osaltani tällöin toisaalta myös alati jatkuvaa itsetutkiskelua; ainoastaan itsetuntemus teki mahdolliseksi kriittisesti tarkastella omaa näkökulmaani ja siihen liittyviä asenteiden ja motiivien vääristymiä. Tässä itsetuntemuksessa minua parhaiten opastaa ja johdattaa sellainen persoona, joka tuntee minut täysin ja joka on täydellisen hyvä. Häneltä sain tämänkin tutkimustyön osalta asianmukaista palautetta siitä, millainen olen ja millainen minun pitäisi olla, myös tutkijana. Perinteisen teistisen supranaturalismin mukaan itsetuntemus edellyttääkin Jumalan tuntemista, jolloin

itsetuntemuksen kysymys eettisenä tutkimuskysymyksenä korostuu. (Puolimatka 2004, 95–96.)

Tutkimukseni tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin kristillisen kasvatustajattelon maailmaa metaforien avulla. Kyseessä oli siis vain yksi tarkastelukulma laajaan aiheeseen. Tutkimuksellani ei pyritty selittämään tai vertailemaan saatuja tuloksia eri päiväkotien tai varhaiskasvattajien välillä. Tutkimus ei myöskään pyrkinyt oikeuttamaan kristillistä päiväkotikasvatusta eikä sen tarkoituksena ollut vakuuttaa sen paremmuutta tai osoittaa myöskään sen heikkouksia. Ymmärtävällä lähestymis- ja tulkintatavalla tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sitä, että kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustajattelon pyrittiin ymmärtämään pintaa syvemältä. Kyse oli siis erittelevästä ja jäsentävästä tutkimusotteesta. (Ks. myös Saari 2009, 26.)

Tutkimuksen kokonaisluotettavuutta voidaan arvioida myös saatujen tulosten yleistettävyyden tai siirrettävyyden näkökulmasta sekä tutkimuksen vahvistuvuuden kautta (ks. esim. Eskola & Suoranta 1996, 166–167). Tämän tutkimuksen osalta voidaan pohtia siis sitä, ovatko saamani tutkimustulokset ja niistä tehdyt tulkinnat siirrettävissä kuvastamaan koko kohderyhmän eli kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatustajattelon. Korostaisin tämän tutkimuksen osalta, ettei näin ole. Tutkimukseni tulee pikemminkin nähdä vain yhtenä kasvatustajattelon tulkintatavaksi, jolloin se on siirrettävissä osaksi laajempaa kohderyhmää vain, mikäli kohderyhmän jäsenet mieltävät tulkintani vastaamaan omaansa. Tutkijana minun tehtävänäni oli tällöin pyrkiä kertomaan mahdollisimman laajasti ja kattavasti tutkimuskohteestani, aineistosta ja analyysini tavasta, jolloin tutkimustani lukeva voisi itse tehdä päätelmiä ja pohtia voisiko tuloksia siirtää esimerkiksi hänen edustamaansa päiväkotiin. (Kvale 1996, 234.)

Vahvistuvuuden osalta tutkimustani tulee arvioida sen suhteen, kuinka toiset tutkimukset vahvistavat tutkimukseni tuloksia. Kristillisten päiväkotien kasvatustoimintaa ja työntekijöiden kasvatustajattelon on tutkimuksellisesti lähestytty vain vähän. Niin sanotuista vaihtoehtopedagogisista kasvatussuunnista, kuten Steiner -pedagogiikasta, on tutkimustietoa verraten jopa runsaasti. Tietoihini ei ole kantautunut, että vastaavanlaista metaforatutkimusta olisi tehty kyseiselle kohderyhmälle tätä tutkimustani ennen, joten omaa työtäni ei voida arvioida täysin samankaltaisesta tutkimuksesta saatujen tulosten valossa. Varhaiskasvatuksen kenttää on lähestytty metaforatutkimuksilla yleisesti (ks. luku 4.3.), ja tämän tutkimuksen vahvistuvuutta olen



pyrkinyt lisäämään esittelemällä mielestäni tutkimukseni näkökulmasta olennaisimmat tutkimukset. Summa summarum: tämä tutkimus tulee nähdä ensisijaisesti oman esiyymmärrykseni kuvastimena.

### **7.3 Jatkotutkimusajatus**

Kuten löytöretkillä on usein tapana, ne herättävät mielenkiinnon lähteä aina vain uudelleen etsimään ja löytämään. Niin kävi myös tämän tutkimuksellisen löytöretkeni osalta. Tässä tutkimuksessa on pyritty syvällisemmin ymmärtämään kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatuserityyppisyyksiä metaforien avulla. Tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena on ollut siis varhaiskasvattajien kieli, jota voidaan pitää vain yhtenä ulottuvuutena varhaiskasvatuksen kulttuurissa.

Tutkimisen myötä selvisi, että kristillisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvattajat ilmentävät käyttämässään kielessä sekä varhaiskasvatukselle yleisesti tyypillisiä kielellisiä ilmaisuja että kristillisestä maailmankatsomuksesta kumpuavia erityisiä kielenilmauksia. Nämä ilmaukset kuvastavat, että kristillisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvattajat omaavat kasvatuserityyppisyyksensä sekä piirteitä yleisestä varhaiskasvatuserityyppisyydestä että kristillisestä kasvatuserityyppisyydestä. Tämä herättääkin kiinnostuksen saada tietää lisää siitä, miten nämä kasvatuserityyppisyyden piirteet näkyvät kristillisten päiväkotien toimintakulttuurissa.

Kirsti Saari (2009) on omassa väitöstutkimuksessaan tutkinut kristillisten koulujen toimintakulttuuria; tällainen toimintakulttuuria syvällisemmin ja vielä laajemmin ymmärtämään pyrkivä tutkimus olisi tarpeen myös vähäisesti tutkittujen kristillisten päiväkotien osalta. Tällöin voitaisiin tehdä näkyvämmäksi entisestään kristillisen päiväkotikasvatuserityyppisyyden laatuista ja esimerkiksi sitä, miten kristillisen kasvatuserityyppisyyden sisältämät metaforat näkyvät kohtaamisissa kasvatussuhteessa.

## LÄHTEET

- Aikio, A. (toim.) 1981/1999. Uusi sivistyssanakirja. (Uusinut Rauni Vornanen). Helsinki: Otava.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila & al. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Ariés, P. 1960. Centuries of childhood: a social history of family life. New York: Vintage Books.
- Auranen, J. 2000. Metafora kertoo enemmän kuin tuhat sanaa – metaforat organisaation kuvaajina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssimista – metaforatutkimus kasvatustyöstä kunnallisorganisaation osana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 97.
- Eidevall, G. 2005. Images of God, self, and the enemy in the psalms: On the role of metaphor in identity construction. Teoksessa P. van Hecke (toim.) Metaphor in the Hebrew Bible. Leuven: Leuven University Press, 55–65.
- Ellegaard, T. 2004. Self-governance and incompetence: teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Denmark: Roskilde University Press, 177–197.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Euroopan unionin perusoikeuskirja (2000/C 364/01).  
[http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fi.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fi.pdf) (Luettu 22.2.2012)
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Glucksberg, S. & Keysar, B. 1990. Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review* 97 (1), 3–18.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 13 (3), 3–12.
- Haavisto, S. & Kotilainen, L. 1998. Johdanto. Teoksessa S. Haavisto, L. Kotilainen, A.

- Mäntynen & T. Onikki (toim.) Kielikuvitusta: Tekstit ja metaforat todellisuuden rakentajina. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hankamäki, J. 2008. Dialoginen filosofia: Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. (Suomentanut Reijo Kupiainen) Tampere: Vastapaino.
- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–57.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset: teoreettinen tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus. (4. uudistettu painos) Juva: WSOY.
- Idström, A. 2009. Metaforat kulttuurin peilinä. Teoksessa A. Idström & S. Sosa (toim.) Kielissä kulttuurien ääni. Helsinki: Hakapaino Oy, 51–69.
- Ilta-Sanomat. 23.11.2010. <http://www.perheelliset.fi/2010/11/15-hyvaa-syyta-hankkia-lapsi/> (Luettu 22.2.2012)
- James, A. 1993. Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing childhood. New York: Teachers College Press.
- Jippii-kuoro. 2002. Majakaksi maailmaan. CD-levy. Ylinen: Via Music.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jones, R. H. & Norris, S. 2005. Discourse as action/ discourse in action. Teoksessa S. Norris & R. H. Jones (toim.) Discourse in Action: Introducing mediated discourse analysis. Oxon: Routledge, 3–14.
- Kaartinen, V., Virta, A. & Eloranta, V. 2008. Metaforat ja mielikuvat opettajakulttuuria ilmentävässä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T., Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 213–227.

- Kallioniemi, A. 2000. Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 220.
- Kantola, J. 2008. Runoja, metaforia ja symboleja. Teoksessa O. Alanko-Kahiluoto & T. Käkelä-Puumala (toim.) Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 271–289.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Kela, M. 2007. *Jumalan kasvot* suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13470/9789513930691.pdf?sequence=1> (Luettu 22.2.2012)
- Kela, M. 2009. Mitä Raamatun kääntäminen sadoille kielille on opettanut maailman kielistä? Teoksessa A. Idström & S. Sosa (toim.) Kielissä kulttuurien ääni. Helsinki: Hakapaino Oy, 84–98.
- Kiesiläinen, L. 2002. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 254–269.
- Kirkkohallitus, 2008. Lapsi on osallinen: kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisen asiakirja. [http://www.ev1-slk.fi/files/346/Varhaiskasvkehittamisen\\_asiakirja.pdf](http://www.ev1-slk.fi/files/346/Varhaiskasvkehittamisen_asiakirja.pdf) (Luettu 13.4.2012)
- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousands Oaks, CA: SAGE.
- Lahikainen, A. R., Punamäki R-L. & Tamminen, T. 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lawler, S. 2002. Narrative in social research. Teoksessa T. May (toim.) Qualitative research in action. London: SAGE, 242–258.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. (5. painos) Tampere: Vastapaino.
- Luumi, P. 2008. Narratiivisuus uskon äidinkielenä. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus/LK-kirjat, 305–320.
- Mangham, I. L. 1996. Some consequences of taking Gareth Morgan seriously.

- Teoksessa D. Grant & C. Oswick (toim.) *Metaphor and organizations*. London: SAGE, 21–36.
- Marshak, R. J. 1996. Metaphors, metaphoric fields and organizational change. Teoksessa D. Grant & C. Oswick (toim.) *Metaphor and organizations*. London: SAGE, 147–165.
- Montgomery, H. 2009. *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Singapore: Fabulous Printers.
- Morgan, G. 1997. *Images of organization*. (2. painos) Newbury Park, CA: SAGE.
- Muhonen, M. & Tirri, K. 2008. Mitä on kristillinen kasvatus? Teoksessa J. Porkka (toim.) *Johdatus kristilliseen kasvatukseen*. Helsinki: Lasten Keskus/LK-kirjat, 63–82.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Newman, I. & Benz, C. R. 1998. *Qualitative–Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. USA: Southern Illinois University Press.
- Niikko, A. 1992. Students from the college of education and their images and metaphors in the beginning of teacher education. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Nikanne, U. 1992. Metaforien mukana. Teoksessa L. Hirvilahti, J. Kalliokoski, U. Nikanne & T. Onikki (toim.) *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 60–78.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus* 5, 373–382.
- Nurminen, R. 2008. Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Kansanvalistusseura: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 187–199.
- Osgood, C. E. 1980. The cognitive dynamics of synesthesia and metaphor. Teoksessa R. P. Honeck & R. R. Hoffman (toim.) *Cognition and figurative language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 203–238.

- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. 1967. *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Oswick, C. & Grant, D. 1996. *The organization of metaphors and the metaphors of organization: Where are we and where do we go from here?* Teoksessa D. Grant & C. Oswick (toim.) *Metaphor and organizations*. London: SAGE, 213–226.
- Pufall, P. B. & Unsworth R. P. 2004. *Rethinking childhood*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatus ja filosofia*. (3. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2005. *Usko, tieto ja myytit*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Päiväkoti Eskimon Internet-sivut. <http://www.eykk.com/paivakoti-eskimo> (Luettu 22.2.2012)
- Päiväkoti Lammastarhan Internet-sivut. <http://www.lammastarha.net> (Luettu 22.2.2012)
- Päiväkoti Paimenen Internet-sivut.  
<http://personal.inet.fi/yritys/paivakotipaimen/Paimen-Paivakoti.htm> (Luettu 22.2.2012)
- Raamattu. 1992. *Uusi suomennos*. <http://www.evl.fi/raamattu/> (Luettu 22.2.2012)
- Radford, M. 2006. *Spirituality and education; inner and outer realities*. *International Journal of Children's Spirituality* 11, 385—396.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautio, P. 2005. *Lapsidiskurssit varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 18.  
[http://www.sosiaalikollega.fi/poske/julkaisut/julkaisusarja/Julkaisu\\_18.pdf](http://www.sosiaalikollega.fi/poske/julkaisut/julkaisusarja/Julkaisu_18.pdf) (Luettu 22.2.2012)
- Saari, K. 2009. *Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.  
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/47026/dialogis.pdf?sequence=1> (Luettu 22.2.2012)
- Saariluoma, L. 2006. *Kone, organismi, kone: miten metaforat jäsentävät todellisuuttamme*. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN* 4, 4–21.
- Skinnari, S. 2007. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen*

arvoituksen äärellä. Juva: PS-Kustannus.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.

Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 33–58.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2002: 9.

<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf> (Luettu 22.2.2012)

Van Hecke, P. 2005a. An Introduction. Teoksessa P. van Hecke (toim.) Metaphor in the Hebrew Bible. Leuven: Leuven University Press. 1–17.

Van Hecke, P. (toim.) 2005b. Metaphor in the Hebrew Bible. Leuven: Leuven University Press.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005. Stakes: Oppaita 56. (2. tarkistettu painos) <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Luettu 22.2.2012)

YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus.

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin> (Luettu 22.2.2012)

YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista.

[http://www.lapsiasia.fi/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=52437&folderId=1940733&name=DLFE-12301.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?p_l_id=52437&folderId=1940733&name=DLFE-12301.pdf) (Luettu 22.2.2012)

# LIITTEET

## Liite 1. Saatekirje kyselylomakkeeseen

Saatekirje  
6.10.2010

Jyväskylässä

*Hei te kaikki varhaiskasvattajat!*

Nimeni on Saara Lappalainen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustieteen maisteritutkintoa, johon kuuluu pro gradu -tutkielman tekeminen. Tutkimukseni ohjaaja on professori Leena Alanen (Kasvatustieteen laitos/varhaiskasvatus).

Gradussani tutkin kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatusajattelua metafora- eli kielikuvamenetelmällä. Kristillisissä päiväkodeissa tehtävä kasvatustyö kiinnostaa minua paljon – olen itsekin työskennellyt ennen maisteriopintojani kristillisessä päiväkodissa.

Metafora-menetelmässä Teitä tutkimukseen osallistuvia kasvattajia pyydetään "tuottamaan" omia kasvatuksen eri osa-alueisiin liittyviä metaforia. Näiden metaforien avulla pyrin hahmottelemaan kristilliseen päiväkotikasvatukseen sisältyviä kasvatuskäsitteitä, ts. metaforamaisemia. Aineistonkeruussa ja tulosten raportoinneissa kiinnitän erityistä huomiota siihen, ettei niissä ilmene kenenkään vastaajan nimeä tai muita tunnistetietoja.

Tutkimuksen tekeminen on kuin seikkailu – koskaan ei voi tietää mitä se tuo tullessaan ja mihin se johtaa!

Olisi ilo, jos lähtisitte mukaani tähän metaforiseen tutkimusseikkailuun! Saatekirjeen mukana lähetän teille kyselylomakkeita, joihin toivon jokaisen työyhteisössänne työskentelevän varhaiskasvattajan vastaavan. Toivon, että lähettäisitte vastauksenne minulle mukana olevassa palautuskuoressa viimeistään viikon 43 loppuun mennessä (29.10.2010). Mikäli teille herää kysymyksiä tai haluatte saada lisätietoa tutkimuksestani, olkaa yhteydessä minuun.

Suuri kiitos vaivannäöstänne ja seikkailuiloa!

Toivoen,  
Saara Lappalainen  
puh. 050-3736255  
sähköposti: saara.lappalainen@jyu.fi



## Liite 2. Kyselylomake (1/4)

### *Metaforat ovat kuin ikkunoita*

*- ne avaavat erilaisia näköaloja elämään!*

Ihmiselle on luontaista tarkastella maailmaa, ymmärtää todellisuutta sekä suhtautua toisiin ihmisiin kielikuvallisesti eli metaforien avulla. Metaforat kätkevät sisälleen monenlaisia merkityksiä, ja niiden kautta voidaan välillisesti tutkia myös esimerkiksi kasvatus- ja lapsikäsitteitä. Käsitteet ovat työyhteisöissä yleensä niin sanottua hiljaista tietoa, jota on usein vaikea sanoa kuvalla. Metaforat voivatkin toimia ikään kuin käsitysten ”tulkkeina” – niiden avulla hiljainenkin tieto voi saada ”äänen”.

Käytämme usein vertauskuvia (joita myös metaforat ovat) kuvataksemme suhdettamme erilaisiin asioihin.

Rakkautta voidaan esimerkiksi verrata matkaan: *”Rakkaus on kuin matka”*

Tuo matka merkitsee kuitenkin jokaiselle hieman eri asioita. Joku voi perustella vertaustaan näin:

*”Rakkaus on kuin kaukomaille suuntautuva matka - täynnä yllätyksiä”*

Toisaalta sama ihminen voi kuvata rakkautta myös näin:

*”Rakkaus on kuin meri - joskus se myrskyää ja joskus se on tyyni”*

Ihmiselle on siis luontaista tarkastella asioita useiden erilaisten vertauskuvien kautta.

*Millaisia metaforia Sinulla on liittyen lapseen, kasvatukseen ja kasvattajuuteen?*

## Liite 2. Kyselylomake (2/4)

Metaforatehtävä 1: Täydennä lauseet ja perustele ne lyhyesti!

Lapsi on

kuin \_\_\_\_\_,

koska \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Lapsi on kuin

\_\_\_\_\_,

koska \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Metaforatehtävä 2: Täydennä lauseet ja perustele ne lyhyesti!

Kasvatus on kuin

\_\_\_\_\_,

koska \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Kasvatus on kuin

\_\_\_\_\_,

koska \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

## Liite 2. Kyselylomake (3/4)

Metaforatehtävä 3: Täydennä lauseet ja perustele ne lyhyesti!

Kasvattaja on

kuin \_\_\_\_\_,

koska \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Kasvattaja on

kuin \_\_\_\_\_,

koska \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Lopuksi kysyn Sinulta vielä muutamia taustatietoja:

Sukupuoli: \_\_\_ nainen \_\_\_ mies

Ikä: \_\_\_ alle 20 v. \_\_\_ 20-30 v. \_\_\_ 30-40 v. \_\_\_ 40-50 v. \_\_\_ yli 50 v.

Koulutus (viimeisin): \_\_\_\_\_

Ammattinimike: \_\_\_\_\_

Työkokemusta kasvatusalalta:

\_\_\_ alle 5 v.

\_\_\_ 5-10 v.

\_\_\_ 10-15 v.

\_\_\_ 15-20 v.

\_\_\_ yli 20 v.

## Liite 2. Kyselylomake (4/4)

Työkokemusta kristillisessä päiväkodissa työskentelystä: \_\_\_\_\_ vuotta

Päiväkotimme on kristillisiltä lähtökohdiltaan: \_\_\_\_\_ yhteiskristillinen  
 \_\_\_\_\_ johonkin tiettyyn  
 kristilliseen suuntaukseen ja sen  
 opetukseen pohjautuva-  
 mihin? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tähän voit kirjoittaa terveisiä tutkijalle:

---



---



---



---



---



---



---



---

Lähetän mielelläni päiväkodillenne tutkimusraporttini, mikäli haluatte saada tietää, millaisia metaforamaisemia tutkimuksessani avautui.

Meille voi lähettää tutkimusraportin osoitteeseen:

---



---

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni ja antoisia päiviä varhaiskasvatustyössä!

t: Saara

### Liite 3. Muistutuskirje

Jyväskylässä 11.11.2010

Hei!

Postittelin teidän päiväkotinne taannoin pro gradu –tutkimustani koskevia kyselylomakkeita. Toivottavasti ne ovat päätyneet perille asti. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustieteiden maisteritutkintoa, johon kuuluu pro gradu –tutkielman laatiminen. Tutkimukseni käsittelee kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien kasvatuserityyppisyyttä, jota lähestyn varhaiskasvattajien luomien metaforien eli kielikuvien avulla.

Tutkimusprosessini on osa merkityksellistä jatkumoa niin henkilökohtaisessa kuin ammatillisessa elämässäni – kristillisyys ja kristillinen kasvatustieteiden tutkimus ovat jo pitkään olleet sydämenasioitani. Nyt toivonkin, että voisin tällä tutkimuksellani palvella myös kristillisen päiväkotikasvatuksen kenttää, jossa itsekin lastentarhanopettajana aikanaan palvelin usean vuoden ajan. Syvä toiveeni onkin, että tutkimukseni avulla kristillinen päiväkotikasvatustieteiden tutkimus tulisi näkyvämmäksi yhteiskunnassamme, ja että se voisi toimia kristillisissä päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvattajien oman työnsä kehittämisen tukena.

Vastauksia tutkimukseeni on saapunut minulle takaisin jo muutamia. Toivomukseni kuitenkin olisi, että saisin niitä vielä lisää mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan muodostaakseni. Kyselisinkin nyt teiltä, oletteko ehtineet tutustua lähettämiini metafora-lomakkeisiin? Mikäli aikataulu lomakkeisiin vastaamiseen on tuntunut teistä liian tiukalta, olen ajatellut jatkaa vastaamisaikaa marraskuun loppuun (30.11.2010) saakka. Otan edelleen erittäin mielelläni vastaan teidän vastauksianne – vielä ei ole siis myöhäistä postittaa niitä minulle!

Ystävällisin terveisin,

Saara Lappalainen

050 373 62 55

saara.lappalainen@jyu.fi

P.S. Postilähetykset ovat myöhästelleet viime päivinä. Mikäli vastauksenne ovat jo matkalla minulle, jään niitä kiitollisena odottamaan!

#### Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (Aurasta 2004 mukaillen) (1/9)

##### Lapsi on hyvä – Lapsi on paha

- Kuvaa lapsen perusolemusta kokonaisuutena, toisaalta sitä millainen lapsi on lähtökohdiltaan
- Positiiviset asiat merkitsevät hyvyttä; negatiiviset asiat pahuutta
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
HYVÄ (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tekee hyvää</li> <li>- puhdas, vilpitön</li> <li>- täynnä mahdollisuuksia</li> <li>- ainutlaatuinen, arvokas</li> <li>- kaunis, ihme, aarre</li> <li>- täynnä rakkautta, valoa</li> </ul>	<p>Lapsi on kuin <i>metsän lähde</i> (koska hän toimii peilinä ympäristölleen ja pulppuaa raikasta ja tuoretta vettä.)</p> <p>Lapsi on kuin <i>lempeä auringonpaiste</i> (koska hän luottavaisesti hymyilevällä katseellaan lämmittää sisimpääni asti.)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tekee hyvää, mutta kykenee myös pahantekoon</li> <li>- tarvitsee rajojen asettamista</li> <li>- ”kukoistaminen” riippuvaista ohjauksesta ja olosuhteista</li> <li>- täynnä kaikenlaisia yllätyksiä</li> <li>- muotoaan muuttava</li> <li>- haavoittuva, altis</li> </ul>	<p>Lapsi on kuin <i>taikurinhattu</i> (aina täynnä yllätyksiä, koska lapsi yllättää päivittäin jollain osaamallaan taidolla sekä hyvässä että pahassa.)</p> <p>Lapsi on kuin <i>peili</i> (ennemmin tai myöhemmin hän heijastaa niin hyvässä kuin pahassa itseäsi (kasvattajaansa), koska lapset ottavat esimerkkiä heille läheisimmistä ja tärkeimmistä aikuisista puheissa, teoissa jne...)</p>
PAHA (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tekee paha</li> <li>- arvoton</li> <li>- täynnä pahuutta</li> <li>- syntinen</li> </ul>	-

##### Lapsi on aktiivinen – Lapsi on passiivinen

- Kuvaa lapsen perusolemusta toiminnallisuuden näkökulmasta
- Aktiivisuutta merkitsevät mm. toimeliaisuus, oma-aloitteisuus sekä vaikutuskykyisyys; passiivisuutta merkitsevät mm. toimetttömyys, tarmottomuus, kyvyttömyys vaikuttaa ja tehdä aloitteita sekä välinpitämättömyys
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

## Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (2/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
AKTIIVINEN (numeroarvo 3)	- liikkeessä	Lapsi on kuin vierivä lumipallo (koska se kasvaa matkaa jatkaessaan ja matkalla mukaan tarttuu yhtä sun toista...)
	- aikaansaava	Lapsi on kuin omenapuu (koska se kasvaa, kehittyy ja tuottaa hedelmiä.)
	- vaikuttaa toisiin	Lapsi on kuin sieneni (koska hän imee kaikki vaikutteet ympäristöstä.)
	- muuttuvainen	Lapsi on kuin avoin kirja (koska he ovat vilpittömiä, avoimia ja mielenkiintoisia toimissaan ja tekemisissään.)
	- itsenäinen, omapäinen	
	- saa ja osaa yllättää	
	- suorittaa jotakin tehtävää	
	- toimii omassa aikataulussaan	
	- potentiaali näkyy	
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	- joskus liikkeessä, joskus pysähtynyt	Lapsi on kuin kotilostaan kuoriutuva perhonen (koska jokainen lapsi on oma, ainutlaatuinen yksilö, herkkä ja kaunis! Saadessaan ilmaa siipien alle matka voi alkaa...)
	- vaikuttaa toisiin ja vaikuttuu toisista	Lapsi on kuin ilmapallo (koska joskus lapsi haluaa, että hänestä pidetään kiinni ja joskus pitää päästä lentoon.)
	- aktiivisuus ei vielä näy, mutta sen voi aavistaa	Lapsi on kuin purjevene (koska seilaa "maailman merillä" ...)
	- aktiivisuus on riippuvaista	
PASSIIVINEN (numeroarvo 1)	- pysähtynyt, ei voi liikkua	Lapsi on kuin tyhjä taulu (koska hän ikään kuin odottaa, että joku kirjoittaisi, miten tätä elämää eletään.)
	- täysin muiden armoilla	Lapsi on kuin lamppu (joka sytytetään, koska aikuisen tulee antaa lapselle kipinä oppia asioita.)
	- hyvin altis vaikutuksille, eikä voi itse vaikuttaa siihen	Lapsi on kuin särkyvää lasia (koska lasta pitää kohdella hellävaraisesti.)
	- joku, joka täytetään	
	- todella hauras	

### Lapsi on subjekti – Lapsi on objekti

- Kuvaa lapsen perusolemusta kykenevyyden ja pätevyiden (kompetenssi) näkökulmista
- Asiat, jotka ilmentävät positiivisessa mielessä lapsen omaa kokemusmaailmaa, ajattelu- ja toimintakykyä, merkitsevät subjektiutta; negatiivisessa mielessä lapsen kykyä ajatella, kokea ja toimia itse ilmentävät asiat merkitsevät objektiutta
- Subjektius näkyy merkityksissä, jotka korostavat lapsen omaa osallisuuttaan suhteessa elämäänsä; objektiuus näkyy merkityksissä, joissa lapsi on aikuisen vaikutuksen kohteena
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

#### Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (3/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
SUBJEKTI (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toiminnan ja oman elämänsä rakentaja</li> <li>- oma-aloitteinen, itse ajatteleva ja toimiva</li> <li>- osaava ja kykenevä</li> <li>- omalla kokemuksella on merkitystä</li> <li>- tapahtuu muista riippumatta</li> <li>- elämä on tässä ja nyt</li> </ul>	<p>Lapsi on kuin <i>pyörivä liimapallo</i> (koska se pyöriessään imaisee itseensä ympäristöstään asioita, joita se saattaa kantaa itsessään koko loppuelämänsä.)</p> <p>Lapsi on kuin <i>syksyinen vaahtera</i> (koska heidän persoonansa on jatkuvassa muutoksessa ja jokainen lehti hehkuu omaa onneaan ja yksilöllisyyttään.)</p> <p>Lapsi on kuin <i>bonzai puu</i> (joka päättää itse mihin kasvaa, uniikki jo siemenestä asti, koska jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja täynnä rakkautta.)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toiminnan rakentaja, mutta myös toiminnan kohde</li> <li>- kasvu ja kehitys tarvitsevat myös tukea</li> <li>- osittain oma-aloitteinen, itse ajatteleva ja toimiva</li> <li>- osittain osaava ja kykenevä</li> <li>- omalla kokemuksella on toisinaan merkitystä</li> <li>- elämä on sekä tässä ja nyt että tulevaisuuden aikuisuudessa</li> </ul>	<p>Lapsi on kuin <i>pieni lintu</i> (pienessä pesässä kunnes hän kasvaa ja nousee omille siivilleen, koska aluksi hän on pieni ja jatkuvaa hellyyttä sekä huolenpitoa tarvitseva. Lapsen elinympäristö on vähitellen laajentuva. Kasvatuksen ja kasvun myötä lapsi nousee omille siivilleen ja kasvaa aikuiseksi. Ihanteellisinta olisi, että kasvatusta ja ympäristöä olisi luonut hyvän itsetunnon ja ehjän ihmisen, jolloin on rohkeutta ja uskoa omiin kykyihin eli siipiin.)</p>
OBJEKTI (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toiminnan kohde</li> <li>- kasvu ja kehitys riippuvat tuesta</li> <li>- ei oma-aloitteinen, itse ajatteleva eikä ilman apua toimiva</li> <li>- ei osaa eikä kykene</li> <li>- oma kokemus on merkityksetön</li> <li>- elämä on tulevaisuuden aikuisuudessa</li> </ul>	<p>Lapsi on kuin <i>pelto tai viljelysmaa</i> (koska häneen voidaan kylvää niin hyviä kuin huonojakin siemeniä.)</p> <p>Lapsi on kuin <i>tyhjä kirja lukuineen</i> (koska ympäristö kirjoittaa oman lähtemättömän jälkensä lapsen sisimpään lehti lehdeltä, päivä päivältä, kuukausi kuukaudelta, vuosi vuodelta.)</p> <p>Lapsi on kuin <i>pieni lammas</i> (koska tarvitsee aikuisen apua ja huolenpitoa kasvaakseen kohti aikuisuutta.)</p>

#### Kasvatus on tarpeellista – Kasvatus on tarpeetonta

- Kuvaa kasvatuksen tarvetta
- Tarpeellisuutta merkitsevät asiat, jotka ilmentävät kasvatuksen välttämättömyyttä; tarpeettomuutta merkitsevät asiat, jotka ilmentävät kasvatuksen hyödyttömyyttä tai arvottomuutta
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva



## Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (4/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
TARPEELLINEN (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvän toteutumiseksi</li> <li>- tulevaisuudessa selviämiseksi</li> <li>- oikean suunnan löytymiseksi</li> <li>- ehto/perusta elämälle ja kasvulle</li> <li>- elämää rakentavaa</li> <li>- ulkopuolelta saatu tehtävä, joka pitää suorittaa</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin puutarhanhoitoa (koska rikkaruohot tarvii kitkeä (esim. pahat sanat, kiusaaminen, epäoikeudenmukaisuus), että kasvit pääsevät kukoistamaan ja leviämään (eli toisesta välittäminen, oikeudenmukaisuus, hyvät sanat pääsevät / tulevat esille).)</p> <p>Kasvatus on kuin aurinko (koska se on elämälle välttämätöntä. Maapallo ei selviä ilman aurinkoa, ihminen ei ilman kasvun sääntöjä ja toisten lämpöä...)</p> <p>Kasvatus on kuin ”elinkautinen” (koska työ ei lopu koskaan.)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ryhtyminen on vapaaehtoista</li> <li>- ei takeita onnistumisesta tai hyvästä lopputuloksesta</li> <li>- kasvatuksen tapahtuminen epäselvää</li> <li>- kasvua tapahtuu ilmankin</li> <li>- ei ennakoitavaa</li> <li>- ei voida pakottaa</li> <li>- sopiva määrä on arvoitus</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin puutarha (koska kasvua tapahtuu meistä aikuisista huolimatta ja voimme sen estää tai sitä edistää.)</p> <p>Kasvatus on kuin metsäpolku (koska et voi kaikkea ennakoida, jos kuljet varovasti koet ja näet parhaiten. Voit tehdä hienoja löytöjä, oppia ja ihmetellä; myös suojella ja tehdä tunnetuksi.)</p> <p>Kasvatus on kuin lannoite (koska liiallisina ja liian vähäisinä annoksina siitä ei ole hyötyä, pikemminkin haittaa.)</p> <p>Kasvatus on kuin kyltit tiellä (jotka kertovat määränpään, mutta eivät sinne vievää matkaa, koska kasvattaminen ohjaa suotuisaan suuntaan, ei pakota.)</p>
TARPEETON (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lopputuloksella ei ole merkitystä</li> <li>- viimekädessä kasvuun ei voida vaikuttaa</li> <li>- toiminta kasvun hyväksi ei ole tärkeää</li> </ul>	-

### Kasvatus on mahdollista – Kasvatus on mahdotonta

- Kuvaa kasvatuksen oikeutusta, keinoja tai keinottomuutta, kasvatusoptimismia tai -pessimismia
- Mahdollisuutta merkitsevät asiat, jotka ilmentävät toimivia, oikeutettuja tai olemassa olevia kasvatuskeinoja ja -menetelmiä; mahdottomuutta merkitsevät asiat, jotka ilmentävät toimimattomia, epäoikeutettuja tai olemattomia kasvatuskeinoja ja -menetelmiä
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

#### Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (5/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
MAHDOLLINEN (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- edistävää toimintaa: hoitoa, huolenpitoa, remontointia, muokkausta, valmennusta, varustamista, opastusta, avaamista</li> <li>- työ tai asia, joka nähdään välttämättömänä</li> <li>- työ tai asia, jossa voidaan onnistua</li> <li>- määränpäättä kohti etenevä prosessi, matka, työ</li> <li>- aikuinen tunnistaa velvollisuuden, aikuisella korostunut rooli</li> <li>- tapahtuu hitaasti, mutta varmasti</li> <li>- lopputulos oikeutuksena</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin <i>säänmukainen, värikäs vaatetus (koska se ympäröi lasta niin kuin vaatetus, vastaten lapsen parhaaksi ympäröivän elämän haasteisiin, joissa kuitenkin eri osioita, niin kuin vaatetuksessa, ollen lapsen persoonaa mukaileva, iloa loistava kokonaisuus!)</i></p> <p>Kasvatus on kuin <i>eväsreppu (johon pakkaamme lapselle eväitä elämään, koska hän tarvitsee elämänsä eri vaiheissa näitä eväitä.)</i></p> <p>Kasvatus on kuin <i>valo (joka tuo lohtua ja turvaa pimeydessä, koska ilman hellää kasvatusta, ei kukaan meistä voisi elää tasanainoista ja onnellista elämää )</i></p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toimintaa, joka voi olla sekä edistävää että estävää</li> <li>- työ tai asia, joka voidaan nähdä toisaalta välttämättömänä toisaalta tarpeettomana</li> <li>- työ tai asia, jossa voidaan joko onnistua tai epäonnistua</li> <li>- hyvästä lopputuloksesta ei ole takeita</li> <li>- aikuinen tunnistaa velvollisuuden, mutta kokee roolinsa kovin haastavana, ei koe olevansa ainoa kasvuun vaikuttava taho</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin <i>puomilla kävelyä (se ei ole nuoralla kävelyä: jos kävelet nuoralla ja suljet silmäsi niin tiput varmasti. Puomilla kävellessäsi saatat pysyä pystyssä vaikka hetkeksi suljet silmäsi. Mutta jos suljet silmäsi, etkä ajattele mitä teet, tiput varmasti.)</i></p> <p>Kasvatus on kuin <i>tuuleen puhaltamista (koska sitä toivoo, että kaikki yhteen vaikuttaneina (omakin osuuteni) auttaisivat lasta menemään eteenpäin, kohti tulevaisuutta elämästä iloiten ja pettymyksistä vahvistuen. Elämäniloa ja uskoa kadottamatta.)</i></p>
MAHDOTON (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estävää toimintaa: puuttuminen, kontrollointi, laiminlyönti, hajottaminen, sotkeminen, rajoittaminen, harhaanjohtaminen, sulkeminen, tunkeilu</li> <li>- työ tai asia, jota ei nähdä välttämättömänä</li> <li>- työ tai asia, jossa ei voida onnistua</li> <li>- aikuinen ei tunnista velvollisuutta eikä koe osallisuuttaan merkittävänä</li> </ul>	

#### Kasvatus on suoraa – Kasvatus on epäsuoraa

- Kuvaa kasvatusvaikutusten syntymistä ja vaikutussuhdetta osapuolten välillä
- Suoruutta merkitsevät asiat, jotka ilmentävät välittömiä vaikutuksia; epäsuoraa merkitsevät asiat, jotka ilmentävät jonkin ”välikäden” kautta vaikutuksia
- Suoruutta kuvaavat ilmaisut, joissa ihminen on ensisijainen kasvattaja; epäsuoruutta kuvaavat ilmaisut, joissa ympäristö on ensisijainen kasvattaja
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

## Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (6/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
SUORA (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ihmisen tekemää, aikaansaamaa</li> <li>- suoria ihmisen tekemiä toimenpiteitä: kitkentää, karsintaa, ravinnonantoa, leikkaamista, remontointia, opastamista, pakkaamista, kylvämistä, kastelua, lannoitusta, muokkaamista, varustamista, näyttämistä, sadonkorjuuta, juoksua, kävelyä, kirjoittamista, maalaamista, kutomista</li> <li>- aikuiselta lapselle</li> <li>- ihminen vaikuttaa ympäristöön</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin puutarhanhoitoa (koska lasta on suojeltava, annettava ravintoa, hoivaa, hellyyttää, suojaa, ”leikattava”, ”karsittava” huonoja asioita, annettava valoa, lämpöä, luottamusta, ohjattava kasvamaan suoraan.)</p> <p>Kasvatus on kuin elämän matkalle varustamista (koska hyvin varustettuna on turvallisinta lähettää ”poikaset” omille siivilleen.)</p> <p>Kasvatus on kuin rikkaruohojen kitkemistä (koska yritetään poistaa kurjia ja huonoja asioita lapsen elämässä ja edistää siten hyvän maaperän syntyä -&gt; hyvät ja turvalliset lähtökohdat edistävät lapsen turvallisuutta, kasvattavat itsetuntoa ja ovat siten apu myöhemminkin elämässä.)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toimintaa jossa ihminen sekä ympäristö yhdessä vaikuttavat</li> <li>- ympäristö ja olosuhteet vaikuttavat ihmisen kasvatustyöhön</li> <li>- ihminen on ei-kaikkivoipa-vaikuttaja</li> <li>- sekä aikuiselta lapselle että lapselta aikuiselle tapahtuvaa</li> <li>- yhdessä kulkemista ja kokemista</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin kartta (monta reittiä haluttuun pisteeseen, koska on monia eri tapoja lapsen kasvatuksessa päästä haluttuun tavoitteeseen ja kaikille lapsille ei käy välttämättä sama tapa.)</p> <p>Kasvatus on kuin tandempyöräily (koska kasvattaja ja lapsi oppivat molemmat. Poljetaan samaan suuntaan.)</p> <p>Kasvatus on kuin vetäisi rekeä lumihangessa (koska se on haasteita täynnä ja välillä hyvin vaikeaa.)</p>
EPÄSUORA (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ympäristön aikaansaamaa</li> <li>- kokonaisuus, ilmapiiri, kulttuuri korostuvat</li> <li>- ympäristö rakentaa ihmistä</li> </ul>	<p>Kasvatus on kuin puutarha (koska kasvua tapahtuu meistä aikuisista huolimatta ja voimme sen estää tai sitä edistää.)</p> <p>Kasvatus on kuin kasvualustan laittamista (mahdollisimman hyvän kasvun tuottamiseksi, koska hyvässä ”maaperässä”(rakkauden ja turvallisten rajojen ja aidon välittämisen ja todellisen läsnäolon ilmapiirissä) tulee paras kasvu.)</p>

### Kasvattaja on täydellinen – Kasvattaja on vajavainen

- Kuvaa kasvattajan (aikuisen) ihmisyyden ja ammatillisuuden perusolemusta, sitä missä asemassa hän on suhteessa lapseen
- Aikuisuutta ihmisyyden ”huipentumana” korostavat asiat merkitsevät täydellisyyttä; aikuisuutta keskeneräisyytenä korostavat asiat merkitsevät vajavaisuutta
- Kasvattajuutta kaikkitietävänä ja –taitavana korostavat asiat merkitsevät täydellisyyttä; kasvattajuutta erehtyväisenä ja epäonnistuvana korostavat asiat merkitsevät vajavaisuutta
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

## Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (7/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
TÄYDELLINEN (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yli-inhimillisiä piirteitä</li> <li>- multilahjakuus</li> <li>- kykenevä kaikkeen</li> <li>- tietää parhaiten</li> <li>- hoitaa tehtävänsä täydellisesti olosuhteista huolimatta</li> <li>- hyväksyy ja huomioi jokaisen</li> <li>- ei tee virheitä, ei mene rikki</li> <li>- turva</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>venyvän paukkuva kuminauha!</i> (koska pitää joustaa, soveltaa, ottaa huomioon miljoona asiaa, huomata, huomioida, havaita --- Lista on loputon!)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>majakka</i> (koska myrskysipä miten paljon tahansa, hän näyttää suuntaa ja pysyy vakaana.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>rinnalla kulkeva enkeli</i> (koska hän sekä ohjaa sivusta lapsen kasvua ja kehitystä että suojelee häntä vaaroilta...)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>hyvä paimen</i> (joka suo turvaa, huolenpitoa, johdattelee tuoreille laitumille, koska hän tietää ja näkee, mikä on parasta kullekin karitsalle...)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inhimillinen, toisinaan erehtyvä ja epäonnistuva</li> <li>- ei voi auttaa kaikissa tilanteissa</li> <li>- toimii olosuhteiden armoilla</li> <li>- sekä riittävä että riittämätön</li> <li>- ainutlaatuinen persoona, mutta jatkuvasti kehittyvä</li> <li>- tekee sekä hyviä että huonoja valintoja</li> <li>- ei tiedä kaikkea</li> <li>- voi toisinaan mennä rikki, olla epäkunnossa, olla vääristävä, olla epävakaa</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>puutarhuri</i> (koska hänellä on valta hoitamansa puutarhan yli: hän päättää, mihin istuttaa kunkin kasvin, miten hoitaa, kastelee ja ravitsee. --- Ja viime kädessä hänenkin työnsä on säiden armoilla.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>keskeneräinen sinfonia</i> (koska kasvattajana en ikinä tule valmiiksi eikä kenelläkään ole samaa, uniikkia ”tatsia”.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>filmitähti</i> (koska lasten mielestä kasvattaja on virheetön, mutta lapsen kasvaessa viat levitetään pöydälle. Onko kasvattajan pidettävä yllä ”virheettömän kulissia” vai voiko/saako lapselle olla kaikessa avoin?)</p>
VAJAVAINEN (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vielä keskeneräinen, kehityksen alkutaipaleella</li> <li>- erehtyy ja epäonnistuu usein</li> <li>- täysin olosuhteiden armoilla</li> <li>- hauras, särkyvä</li> <li>- tietämätön, taitamaton</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>kasvatettava</i> (koska molemmat oppivat toinen toisiltaan.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>perhostoukka</i> (koska sitä toivoo, että siivet kantaisivat – sekä omat että toisten.)</p>

### Kasvattaja on antava – Kasvattaja on saava

- Kuvaa kasvattajan ja lapsen välistä suhdetta ja siinä ilmenevää vuorovaikutuksen liikettä
- Kasvattajalta lapselle yksipuolisesti suuntautuva vuorovaikutustoiminta merkitsee antavaa; vastaavasti lapselta kasvattajalle yksipuolisesti suuntautuva vuorovaikutustoiminta merkitsee saavaa
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

#### Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (8/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
ANTAVA (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutus on yhdensuuntaista (kasvattajalta lapselle), ei vastavuoroisuutta</li> <li>- suorittaa ”eleettömästi” (annettua) tehtävää</li> <li>- on staattinen, ”persoonaton”</li> <li>- ”työ ei neuvo tekijäänsä”</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>lämmin lapanen</i> (koska sitä tarvitaan kylminä pakkaspäivinä (eli silloin kun sormet meinaavat jäätyä eli tarvii tiperästi aikuisen tukea / ohjausta).)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>peili</i> (koska häneen katsomalla lapsi muodostaa käsitystä itsestään.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>kukkakeppi</i> (koska se tukee ja ohjaa kasvua – joko hyvään tai huonoon suuntaan.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>pelilauta</i> (koska aikuisen tehtävänä on tuottaa lapselle niin onnistumisen kokemuksia kuin vastoinkäymisiäkin.)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutus on kahdensuuntaista, vastavuoroista (sekä kasvattajalta lapselle että lapselta kasvattajalle)</li> <li>- huomioi toiminnassaan lapsen näkökulman ja tarpeet, on joustava ja sensitiivinen</li> <li>- muuntuvainen</li> <li>- tietää saavansa työstään ”palkinnon”</li> <li>- ”työ tekijäänsäkin neuvoo”</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>maanviljelijä</i> (joka tietää maahan kylväessään siemenen saavansa satoa.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>taidemaalari</i> (koska hän pyrkii tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä niin että lapsi voi tuoda itseilmaisun kautta itsensä esille ja tulla näkyväksi, kasvaa omaksi itseksensä.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>kynttilä</i> (koska seisoo tukevasti paikoillaan, toisinaan sytyttää, joskus yläpäässä savuaa, joskus jopa läshtää (...eli väsy). Mutta osaa myös sulaa...)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>orkesterin johtaja</i> (koska ”kuoro” (=kasvatettavia) on monenlaisia, kaikki erilaisia. Orkesterin johtajan tehtävänä on pitää homma kasassa, huolehtia, että jokaisen ääni kuuluu jne.)</p>
SAAVA (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vuorovaikutus on yhdensuuntaista (lapselta kasvattajalle)</li> <li>- ”työ neuvoo tekijäänsä”</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>urhea seikkailija</i> (koska hän on osa jännittävää ja rikasta lasten maailmaa.)</p>

#### Kasvattaja on aktiivinen – Kasvattaja on passiivinen

- Kuvaa kasvattajan ammatillisuutta toiminnallisuuden näkökulmasta
- Aktiivisuutta merkitsevät mm. toimeliaisuus, aloitteellisuus sekä vaikutusvaltaisuus; passiivisuutta merkitsevät mm. toimetttömyys, tarmottomuus, vaikuttamattomuus ja epä-aloitteellisuus sekä välinpitämättömyys
- Luetaan sekä metafora että perustelu; tulkintaa ja luokittelua ohjaa näistä syntyvä kokonaismielikuva

#### Liite 4. Semanttisen differentiaali –luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit (9/9)

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkki
AKTIIVINEN (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toimija itse</li> <li>- saa aikaan jotakin</li> <li>- näkyvää vaikutusta</li> <li>- muuntuvainen</li> <li>- vallankäyttäjä</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>majakka</i> (koska tuo valoa, auttaa ja ohjaa lasta vaikeitten asioiden keskellä...)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>puutarhuri</i> (koska hän on pitkälti vastuussa lapsen kasvusta kaikkien osa-alueiden suhteen, tukena &amp; apuna hedelmien muodostuksessa / kypsymisessä, auttaa lasta kasvamaan suoraan.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>vallanpitäjä</i> (koska hän voi käyttää valtaansa joko hyvin tai huonosti.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>barbababa</i> (koska se kykenee muuttamaan muotoaan tilanteen mukaan.)</p>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toimija, mikäli sitä ”käytetään”</li> <li>- voi saada aikaan jotakin</li> <li>- sekä näkyvää että näkymätöntä vaikutusta</li> <li>- tarvittaessa muuntuvainen</li> <li>- jonkun ”välikäsi”</li> </ul>	<p>Kasvattaja on kuin <i>kompassi</i> (ohjaa oikeaan suuntaan.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>kallio</i> (koska pysyy paikalla ja on tukena tarvittaessa.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>taimitarhan puutarhuri</i>. (Tarhassa kasvaa eri lajikkeita. Koska hän huolehtii päivittäin usean lapsen (=taimen) hyvinvoinnista, kasvua tukien, vaikuttaen myös ympäröiviin olosuhteisiin, niin että ne olisivat lapsen kasvulle suotuisat, yksilöllisesti, mahdollistaen Jumalan antaman kasvun.)</p> <p>Kasvattaja on kuin <i>savenvalajan apupoika/-tyttö</i> (koska savenvalajan eli Jumalan käsistä syntyy astia... Savenvalaja käyttää apunaan apupoikaansa tehdessään astiaa sekä huolehtiessaan astioista (=lapsista).</p>
PASSIIVINEN (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ei toimi, vaikuta</li> <li>- ei saa aikaan mitään</li> <li>- välinpitämätön</li> </ul>	-

## Liite 5. Metafora-aineiston epäselvät ja hylätyt tuotokset

Arviointiperusteet:

- Metafora hylätään, mikäli se ei ole metafora tai se on vaikeasti hahmottuva.
- Poikkeustapauksissa metaforaton ilmaisu voidaan sisällyttää käytettävään aineistoon, mikäli se pitää sisällään tutkimuksen kannalta erityistä informaatiota, kuten viitteitä kristillisestä ajattelusta.
- Epäselviä, mutta selvästi metaforan sisältämiä tuotoksia, käytetään aineistossa, mutta tällöin on avettava ymmärtämisen taustalla oleva selitystapa.

Lapsi on kuin -metaforista:

- KUKKA, *koska mitä pienempi taimi on, sitä huolellisempaa hoitoa se vaatii, ettei se vaurioidu. Jokaisen erilaisen taimen tarpeet on tunnettava, että niitä osataan hoitaa oikein. Mutta kaikki tarvitsevat myös samoja asioita: valo, vesi, ravinteet – rakkaus, rajat, pysyvyys, huolenpito.* -> **Tarkoitetaan oikeastaan metaforaa ”taimi” -> Käytetään metaforana ”taimi”**
- SUURI IHME, *koska se, miten hän on saanut elämän on Luojan suuri ihme.* -> **Voiko abstrakti ilmaisu (ihme) toimia metaforana? -> Käytetään metafora-aineistossa, koska sisältää erityistä informaatiota tutkimuksen kannalta (kristillisuus-viite: ”luojan suuri ihme”).**
- ”SUURI MAHDOLLISUUS”, *koska hänessä on alun alkaen kaikki, mitä hän elämässään tarvitsee, kunhan hän saa varttua suotuisissa oloissa, jotta nuo mahdollisuudet saavat toteutua.* -> **Voiko abstrakti ilmaisu (mahdollisuus) toimia metaforana? -> Hylätään.**

Kasvatus on kuin -metaforista:

- LOPUTONTA OPPIMISTA JA OPPIMISEN HARJOITTELUA!, *koska samoja asioita toistetaan päivästä-hetkestä-tunnista-toiseen – oppiminen tapahtuu hitaasti, mutta varmasti, kun jaksaa olla kärsivällinen.* -> **Ei sisällä varsinaista metaforaa lainkaan tai se on vaikea hahmottaa -> Hylätään.**
- KASVAMISTA KASVATTAMISTYÖSSÄ, *koska aina oppii uusia menetelmiä, parempia ohjeita, myös toisen kasvatustavoista voi oppia ja ottaa mallia.* -> **Ei sisällä varsinaista metaforaa lainkaan tai se on vaikea hahmottaa -> Hylätään.**
- ARVOSTAMAMME ARVOT, *koska arvot ohjaavat kasvatusta.* -> **Voiko abstrakti ilmaisu (arvot) toimia metaforana? ”Arvot” sisältyy käsitteeseen ”kasvatus”, joten lause on ennemminkin selittävä kuin metaforisesti kuvaava. -> Hylätään.**
- ITSENSÄ ETSIMISTÄ, *koska hyvä kasvattaja miettii, mitä minussa henkilönä on sellaista, mitä pitää näyttää lapsille ja mitä ei.* -> **Metafora on vaikea hahmottaa -> Hylätään.**
- SILMIEN JA KORVIEN AVAAMISTA UUSILLE ELÄMÄN HAASTEILLE, *koska jokainen päivä tuo uudet asiat lapsen elämään.* -> **Lause kuvaa jotakin käsitteen ”kasvatus” sisältöä, ei varsinaista metaforaa, jonka kautta kasvatus nähtäisiin -> Hylätään.**
- TÄRKEÄ, VASTUULLINEN TEHTÄVÄ, *koska Jumala on sen meille antanut antaessaan meille lapsen (lahjan).* -> **Voiko abstrakti käsite (tehtävä) toimia metaforana? Onko tässä metaforaa ollenkaan? -> Käytetään metafora-aineistossa, koska sisältää erityistä informaatiota tutkimuksen kannalta (kristillisuus viite: *Jumala on sen meille antanut*).**

Kasvattaja on kuin -metaforista:

- KATALYSAATTORI, *koska aikuinen innostaa lasta ihmettelemään, etsimään...* -> **Katalyysaattori tarkoittaa sivistyssanakirjan mukaan toimimista katalyytin tavoin. Katalyytti on kemiallinen aine, joka nopeuttaa kemiallista reaktiota kulumatta itse reaktiossa. Kyseinen selitystapa selittäisi siis myös tämän metaforan. Puhekielessä katalyysaattorilla voidaan tarkoittaa myös auton pakoputken suodatinta, mikä selityksenä ei niinkään liity kyseessä olevaan metaforaan. Tällöin metaforan ymmärtämiseksi tarvitaan ymmärrystä termin alkuperäisestä merkityksestä. -> Käytetään metafora-aineistossa, mutta esitellään ymmärtämisen taustalla oleva selitystapa.**

## Liite 6. Lapsi-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (1/4)

### TEEMA A: LAPSI ON KUIN ELÄVÄ LUONTO (6 ryhmää):

1. Taimi
2. Pieni siemen
3. Kukka
4. Puu
5. Puutarha
6. Eläinlapsi

#### 1. Lapsi on kuin taimi (n=12)

- Sisältää kaikkiaan 5 metaforaa ”taimi” sekä yksittäisinä samankaltaiset metaforat ”kukka (tarkoittaen taimea)”, ”pienen pieni taimi”, ”orastava taimi”, ”puun taimi”, ”tomatin taimi”, ”pieni hedelmäpuun taimi puutarhassa” ja ”pieni kukan taimi”
- Perustelut:
  - *täynnä elämää, mutta haavoittuva, tarvitsee huolenpitoa*
  - *siinä itsessään on kaikki kasvun edellytykset*
  - *siinä näkyy kaikki, mitä kasvissa on, mutta se vielä odottaa suureksi kasvua ja hedelmäänsä*
  - *hänessä ovat kaikki mahdollisuudet kasvuun, kukkimiseen ja hedelmän kantamiseen; lasten kasvamisessa täytyy ottaa huomioon koko matkan pituus (Elämä); kullakin asialla on oma aikansa ja paikkansa kasvuprosessissa*
  - *sitä pitää auttaa kasvamaan, kastella ja rakastaa, ohjata kasvamaan suoraan*
  - *vaatii kasvaakseen vahvaksi hyvää hoitoa, kunnan maaperän, sopivaa ravintoa*
  - *lapset tarvitsevat ohjausta kasvaakseen vahvoiksi yksilöiksi, ihan kuten tomaatin taimet kurottautuessaan kohti taivasta naruja pitkin*
  - *tarvitsee valoa ja lämpöä sekä rakkautta sisältävän kasvuympäristön, koska silloin hän saa mahdollisimman hyvän kasvu ympäristön; tällöin hän kasvaa tai saa mahdollisuuden kasvaa tasapainoiseksi ja omaksi itsekseen*
  - *sen taimen kehittyminen ja kasvu aikuiseksi, terveeksi, vahvaksi ja hedelmiä kehittäväksi ja kantavaksi puuksi vaatii tietynlaisia olosuhteita, hoitoa, koulumista*
  - *lapsi niin kuin taimikin tarvitsevat hyvät olosuhteet kasvaessaan aikuiseksi, esim. hyvän maaperän (=arvot, asenteet), ilmaston (=elinympäristö, sos.suhteet), erityistä huolehtimista, varsinkin ollessaan pieniä (=lapsen kasvun tukeminen), voiden kantaa aikuisena hedelmää*
  - *kasvu on alkumetreillä ja vaatii tuekseen lämpöä, valoa, hoivaa ja ravintoa*
  - *mitä pienempi taimi on, sitä huolellisempaa hoitoa se vaatii, ettei se vaurioiduu; jokaisen erilaisen taimen tarpeet on tunnettava, että niitä osataan hoitaa oikein; mutta kaikki tarvitsevat myös samoja asioita: valo, vesi, ravinteet – rakkaus, rajat, pysyvyys, huolenpito*

#### 2. Lapsi on kuin pieni siemen (n=3)

- Tämä ryhmä sisältää merkityksiltään samankaltaiset metaforat ”pieni alku”, ”kylvetty vilja” ja ”pieni siemen”
- Perustelut:
  - *tarvitsee kasvaakseen ja puhjetakseen kukkaan rakkautta ja huolenpitoa, koska kasvit tarvitsevat hoitoa ja huolenpitoa ensisijaisesti säilyäkseen hengissä, mutta myös kasvaakseen; samalla tavalla ajattelen, että lapsi saadessaan oikeanlaisen ”kasvualustan” voi kasvaa ja kehittyä kauniiksi ja ehjäksi ihmiseksi*
  - *yhtä altis ympäristön vaikutuksille, koska lapsi on todella altis ympäristön vaikutuksille ~ TV, netti, radio, aikuiset jne.*
  - *alku elämään, koska alusta kaikki alkaa, alussa tukea tarvitaan; alussa kaikki on puhdasta, kokematonta, pientä ja tietämätöntä*

#### 3. Lapsi on kuin kukka (n=7)

- Sisältää 4 metaforaa ”kukka” sekä yksittäiset samankaltaiset metaforat ”kukka niityllä”, ”auringossa aukeava kukka” ja ”kukan nuppu”
- Perustelut:



## Liite 6. Lapsi-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (2/4)

- *sitä pitää kasvattaa, hyvin hoidettuna se puhkeaa kukkaan*
- *hyvässä hoidossa kukoistaen, koska jos lasta laiminlyödään ja hänen tarpeitaan ei huomioida, se jättää jälkensä*
- *jokaista kukkaa pitää hoitaa ja vaalia yksilöllisesti, jotta se rupeaisi kukkimaan*
- *oikealla hoidolla ja ravintoaineilla kasvaa ja kukoistaa, koska lapsi tarvitsee rakkautta ja huolenpitoa kasvaakseen ja kehittyäkseen*
- *jokainen lapsi on ainutkertainen ja kaunis*
- *kannustus, rohkaisu ja kiitos saavat hänet aukeamaan ja ”kukkimaan”*
- *on saatava avautua omassa aikataulussa, koska jokainen on yksilöllinen ja meillä on erilaiset biologiset kellot*

### 4. Lapsi on kuin puu (n=4)

- Sisältää 4 merkitykseltään samankaltaista puumetaforaa: ”bonzai puu”, ”syksyinen vaahtera”, ”hedelmäpuu” ja ”omenapuu”
- Perustelut:
- *päättää itse mihin kasvaa, uniikki jo siemenestä asti, koska jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja täynnä rakkautta*
- *heidän persoonansa on jatkuvassa muutoksessa ja jokainen lehti hehkuu omaa onneaan ja yksilöllisyyttään*
- *se kasvaa, kehittyy ja tuottaa hedelmiä*
- *tarvii aikuisen huolenpitoa (ravintoa, lämpöä ym.), että hedelmät kypsyisivät, eivätkä putoisi raakoina puusta*

### 5. Lapsi on kuin puutarha (n=4)

- Tähän ryhmään kuuluu 4 merkitykseltään samankaltaista metaforaa: kaksi kappaletta ”puutarha”-metaforia sekä yksittäiset ”pelto tai viljelysmaa” ja ”metsän lähde”
- Perustelut:
- *puutarha tarvitsee säännöllistä ja sitoutuvaa hoitoa kukoistaakseen ja kantaakseen runsasta satoa kun hoidat sitä hyvin, se tuottaa hyvän sadon, mutta jos laiminlyöt sitä, sen tuottama sato on vähäistä*
- *häneen voidaan kylvää niin hyviä kuin huonojakin siemeniä*
- *hän toimii peilinä ympäristölleen ja pulppuaa raikasta ja tuoretta vettä*

### 6. Lapsi on kuin eläinlapsi (n=4):

- Ryhmä sisältää neljä samankaltaista metaforaa: ”koiranpentu”, ”pieni lintu”, ”kotilostaan kuoriutuva perhonen” ja ”pieni lammas”
- Perustelut:
- *se on yleensä innokas, iloinen ja se oppii asioita, varsinkin jos sitä jaksaa kärsivällisesti ja johdonmukaisesti opettaa*
- *pienessä pesässä kunnes hän kasvaa ja nousee omille siivilleen, koska aluksi hän on pieni ja jatkuvaa hellyyttä sekä huolenpitoa tarvitseva; lapsen elinympäristö on vähitellen laajeneva; kasvatuksen ja kasvun myötä lapsi nousee siivilleen ja kasvaa aikuiseksi; ihanteellisinta olisi, että kasvatusta ja ympäristöä olisi luonut hyvän itsetunnon ja ehjän ihmisen, jolloin on rohkeutta ja uskoa omiin kykyihin ja siipiin*
- *jokainen lapsi on oma, ainutlaatuinen yksilö, herkkä ja kaunis; saadessaan ilmaa siipien alle matka voi alkaa...*
- *tarvitsee aikuisen apua ja huolenpitoa kasvaakseen kohti aikuisuutta*

### TEEMA B: LAPSI ON KUIN ILMASTO (3 ryhmää):

7. Kevät
8. Sääilmiö
9. Maailma

## Liite 6. Lapsi-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (3/4)

### 7. Lapsi on kuin kevät (n=2):

- Ryhmä sisältää samankaltaiset metaforat ”kevät” ja ”keväinen luonto”
- Perustelut:
- *täynnä mahdollisuuksia, täynnä odotuksia, koska hänellä on vielä kaikki mahdollisuudet aivan alussa, ei edes vielä nupulla, mutta kuitenkin valmiina odottamassa täyttymystä*
- *se on täynnä valoa ja odotusta; jotain alkuja pilkistelee jo, mutta kukaan ei tiedä lopputulosta*

### 8. Lapsi on kuin sääilmiö (n=5):

- Ryhmä sisältää merkitykseltään samankaltaiset metaforat ”pilvi”, ”aurinko”, ”lumihiutale”, ”lempeä auringonpaiste” ja ”auringonpaiste”
- Perustelut:
- *lämmittää, mutta välillä menee pilveen*
- *leijuu lempeästi tuulen mukana, muuttaen muotoaan hetkittäin, koska lapsiin vaikuttaa kaikki se, mitä me vanhemmat/kasvattajat heille tarjoamme ja mitä maailma tuo tullessaan*
- *hän luottavaisesti hymyilevällä katseellaan lämmittää sisimpääni asti*
- *se lämmittää ja saa hyvälle mielelle*
- *se on ainutlaatuinen, huoleton, erityinen ja se on tuulten kuljetettavissa*

### 9. Lapsi on kuin maailma (n=2):

- Sisältää kaksi samankaltaista metaforaa: ”maailma pienoiskoossa” ja ”ympäröivä maailma”
- Perustelut:
- *maailma muuttuu ja kehittyy jatkuvasti ja lapsi sen mukana*
- *paljon mahtuu ajatuksia, tekemisiä, olemisia, itkuja, hymyjä, suruja ym. pieneen ihmiseen ja pieneen maailmaan*

### TEEMA C: LAPSI ON KUIN LAHJA (2 ryhmää):

7. Aarre
8. Yllätys

### 10. Lapsi on kuin aarre (n=9):

- Ryhmä sisältää merkitykseltään samankaltaiset metaforat ”helmi”, ”helmikoru”, ”arvokas saviastia”, ”särkyvää lasia”, ”hiekanjyvä simpukassa”, ”timantti”, ”arvokas lahja”, ”kallisarvoinen taideteos” ja ”meille annettu aarre”
- Perustelut:
- *kaunis ja arvokas, ainutlaatuinen*
- *jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas*
- *joka Jumalan hellässä huolenpidossa saa loistaa*
- *jokainen on oma arvokas persoona*
- *lapsi on äärettömän arvokas sellaisena kuin on ja lahjana saatu*
- *hän on ainutlaatuinen ja arvokas Jumalan luoma ihminen*
- *lapsi on korvaamattoman arvokas, ja kasvun myötä hänestä hioutuu mitä kaunein helmi*
- *lasta tulee käsitellä arvonsa mukaisesti, jota ulkoiset tekijät voivat kolhia, jopa särkeä; kuitenkin eheytyminen on mahdollista, vielä kenties vahvemaksi kuin mitä olikaan; kantaen elämänsä vettä sisällään*
- *lasta pitää kohdella hellävaraisesti*

### 11. Lapsi on kuin yllätys (n=3):

- Ryhmä pitää sisällään kolme merkitykseltään samankaltaista metaforaa: ”suuri ihme”, ”taikurihattu” ja ”yllätyspaketti”
- Perustelut:

## Liite 6. Lapsi-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (4/4)

- *aina täynnä yllätyksiä, koska lapsi yllättää päivittäin jollain osaamallaan taidolla sekä hyvässä että pahassa*
- *se, miten hän on saanut elämän, on Luoja suuri ihme*
- *aina yllättää*

### TEEMA D: LAPSI ON KUIN MONITOIMILAITE (3 ryhmää):

- 12. Liikennevalot
- 13. Avoin kirja
- 14. Videokamera

#### 12. Lapsi on kuin liikennevalot (n=4):

- Ryhmä sisältää neljä merkitykseltään samankaltaista metaforaa: ”liikennevalot”, ”hyrrä”, ”purjevene” ja ”höyryveturi”
- Perustelut:
  - *punainen, vihreä, oranssi, koska tunnetilat vaihtelee nopeasti ja usein yleensä äänessä ja energinen, mutta väsyessään vauhti hiipuu*
  - *seilaa ”maailman merillä”; tarvii tukea ja turvaa, rakkautta ja rajoja turvallisen ja huolehtivan aikuisen läheltä*
  - *toisinaan meno on hurjaa, toisinaan taas mennään tasaisesti putkutellen*

#### 13. Lapsi on kuin avoin kirja (n=4):

- Ryhmään kuuluu 2 ”avoin kirja”-metaforaa sekä merkitykseltään samankaltaiset yksittäiset metaforat ”jätelötötterö” ja ”ilmapallo”
- Perustelut:
  - *se on kaikin puolin makea ja suloinen, mutta toisinaan pulmallinen käsitellä ja sottainen*
  - *he ovat vilpittömiä, avoimia ja mielenkiintoisia toimissaan ja tekemisissään*
  - *joskus lapsi haluaa, että hänestä pidetään kiinni ja joskus pitää päästä lentoon*
  - *lapsessa riittää ihmettelemistä*

#### 14. Lapsi on kuin videokamera (n=9):

- Ryhmään sisältyy 9 merkityksiltään samankaltaista metaforaa: ”videokamera”, ”vierivä lumipallo”, ”peili”, ”lamppu”, ”satuolento”, ”pyörivä liimapallo”, ”sieni”, ”tyhjä kirja lukuineen” ja ”tyhjä taulu”
- Perustelut:
  - *hän tallentaa tarkasti kaiken; myös sen, mikä jää aikuiselta huomaamatta*
  - *se kasvaa matkaa jatkaessaan ja matkalla mukaan tarttuu yhtä sun toista (tärkeää ja vähemmän tärkeää)*
  - *se pyöriessään imaisee itseensä ympäristöstään asioita, joita se saattaa kantaa itsessään koko loppuelämänsä*
  - *joka sytytetään, koska aikuisen tulee antaa lapselle kipinä oppia asioita*
  - *ennemmin tai myöhemmin hän heijastaa niin hyvässä kuin pahassa itseäsi (kasvattajaansa), koska lapset ottavat esimerkkiä heille läheisimmistä ja tärkeimmistä aikuisista puheessa, teoissa jne.; se, millaisia ratkaisuja ja valintoja aikuinen tekee, vaikuttaa siihen, millaisiin ratkaisuihin ja valintoihin lapsi aikanaan ajautuu*
  - *me kaikki haluamme uskoa lapsuuteen, vaikka se onkin vain ohimenevä vaihe; lapsi, kuten satuolento, täytyy ”suunnitella” huolella, jotta se olisi ”uskottava” myöhemmin*
  - *hän imee kaikki vaikutteet ympäristöstä*
  - *hän ikään kuin odottaa, että joku kirjoittaisi miten tätä elämää eletään*
  - *ympäristö kirjoittaa oman lähtemättömän jälkensä lapsen sisimpään lehti lehdeltä, päivä päivältä, kuukausi kuukaudelta, vuosi vuodelta*

## Liite 7. Kasvatus-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (1/4)

TEEMA A: KASVATUS ON KUIN HENGITYS (3 ryhmää):

1. Kasvimaa
2. Kasvuvoima
3. Puutarhanhoitoa

1. Kasvatus on kuin kasvimaa (n=6):

- Ryhmä sisältää kaksi ”kasvimaa”-metaforaa sekä merkitykseltään samankaltaiset yksittäiset metaforat: ”puutarha”, ”kallio”, ”kukkapenkki” ja ”puu”
- Perustelut:
  - *kasvimaan kanssa pitää jaksaa olla sekä kärsivällinen että ”työteliäs”; pitää kylvää, kastella, karsia, lannoittaa ja kitkeä, jotta saisi hyvää satoa*
  - *mitä kylvät, sitä niität*
  - *toivot, että joskus näet sen kauniissa loistossa, se palkitsee vaivannäkösi*
  - *kasvua tapahtuu meistä aikuisista huolimatta ja voimme sen estää tai sitä edistää*
  - *se luo kestävän ja vakaan perustuksen*
  - *hyvissä olosuhteissa puu kukoistaa, huonoissa kituu; kasvu näkyy renkaina ja kokona; kasvatuksenkin laatu on nähtävissä lopputuloksessa*

2. Kasvatus on kuin kasvuvoima (n=7):

- Ryhmä koostuu kahdesta ”aurinko”-metaforasta sekä merkityksiltään samansuuntaisista metaforista ”auringon paiste”, ”valo”, ”lannoite”, ”syksyinen kirpeä omena” ja ”multa”
- Perustelut:
  - *pilven takana, koska välillä on onnistumisia ja välillä epäonnistumisia*
  - *se on elämälle välttämätöntä; maapallo ei selvi ilman aurinkoa, ihminen ei ilman kasvun sääntöjä ja toisten lämpöä; joskus aurinko lämmittää sopivasti, joskus polttaa ja joskus ei näyntyä lainkaan*
  - *täynnä iloa ja naurua*
  - *tuo lohtua ja turvaa pimeydessä, koska ilman hellää kasvatusta, ei kukaan meistä voisi elää tasapainoista ja onnellista elämää*
  - *sitä me jokainen tarvitsemme, mutta välillä se pistelee maistajan suussa*
  - *se antaa ravintoa kasvulle*
  - *liiallisina ja liian vähäisinä annoksina siitä ei ole hyötyä, pikemminkin haittaa*

3. Kasvatus on kuin puutarhanhoitoa (n=14):

- Ryhmä sisältää kuusi ”puutarhanhoitoa”-metaforaa, joiden lisäksi merkityksiltään samaan viittaavia yksittäisiä metaforia: ”maanmuokkaus”, ”maanviljelyä”, ”pellon tai viljelysmaan hoitamista”, ”kastelukannulla kastelemista”, ”metsänhoitoa”, ”rikkaruohojen kitkemistä”, ”puutarhurina työskentelyä” ja ”kasvualustan laittamista”
- Perustelut:
  - *rikkaruohot tarvitsee kitkeä (esim. pahat sanat, kiusaaminen, epäoikeudenmukaisuus), että kasvit pääsevät kukoistamaan ja leviämään (eli toisesta välittäminen, oikeudenmukaisuus, hyvät sanat pääsevät / tulevat esille)*
  - *tarvitaan tietoa, taitoa, kärsivällisyyttä ja pohjatonta halua rakastaa, välittää ja huolehtia*
  - *kasvaakseen ja kukkiakseen kasvitkin tarvitsevat yksilöllistä hoitoa ja huolenpitoa*
  - *lasta on suojeltava, annettava ravintoa, hoivaa, hellyyttä, suojaa, ”leikattava”, ”karsittava” huonoja asioita, annettava valoa, lämpöä, luottamusta, ohjattava kasvamaan suoraan*
  - *siinä ohjaillaan lapsen kehitystä*
  - *lapsi (kuten taimi) tarvitsee huolenpitoa ja hoitoa kasvaakseen ja kehittyäkseen*
  - *se vaatii aluksi paljon työtä ja eri puulajien tuntemusta, vesakot on karsittava, taimia vaalittava – ja lopulliset tulokset näkyvät vasta vuosikymmenien kuluttua*
  - *”ihmisentaimet” tarvitsevat ”puutarhuria”*
  - *vaatii pitkäjänteistä työtä; keväisin kynnetään pellot, istutetaan siemenet, välillä kitketään rikkaruohoja ja annetaan ravinteita, lopulta sadonkorjuu, koska täytyy nähdä vaivaa, vuodesta toiseen tehdä määrätietoisesti työtä, nähdä vaivaa*

## **Liite 7. Kasvatus-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (2/4)**

- *se vaatii kovaa työtä ja tarkkaa huolenpitoa, jotta lapsen elämän pelto tuottaisi hyvää satoa*
- *välillä täytyy antaa vettä, mutta välillä on hyvä olla antamatta, ettei kastu liikaa*
- *joskus raskasta ja kovaa työtä vaativaa, mutta palkitsevaa*
- *mahdollisimman hyvän kasvun tuottamiseksi, koska hyvässä ”maaperässä” (rakkauden ja turvallisten rajojen ja aidon välittämisen ja todellisen läsnäolon ilmapiirissä) tulee paras kasvu*
- *yritetään poistaa kurjia ja huonoja asioita lapsen elämässä ja edistää siten hyvän maaperän syntyä -*  
*> hyvät ja turvalliset lähtökohdat edistävät lapsen turvallisuutta, kasvattavat itsetuntoa ja ovat siten apu myöhemminkin elämässä*

### TEEMA B: KASVATUS ON KUIN VÄRIKARTTA (2 ryhmää):

4. Sateenkaari
5. Tienviitta

#### 4. Kasvatus on kuin sateenkaari (n=6):

- Ryhmä muodostuu merkitykseltään samankaltaisista metaforista ”sateenkaari”, ”rakkauden sateenkaari”, ”Suomen kesä”, ”säänmukainen, värikäs vaatetus”, ”eväsreppu” ja ”uskonto”
- Perustelut:
- *et löydä sen alkua, et loppua, koska kasvatus on laaja käsite, joka sisältää monia asioita (värejä); parhaimmillaan kasvatuksella voidaan luoda kaunis kokonaisuus; kasvatuksella ei kuitenkaan ole selkeää lähtö- tai päätepistettä*
- *se nousee siitä ”maaperästä”, jossa lapsi on, näkyen eri muodoissa, eri väreinä, kohti taivasta ja taivaalla*
- *se ympäröi lasta niin kuin vaatetus, vastaten lapsen parhaaksi ympäröivän elämän haasteisiin, jossa kuitenkin eri osioita, niin kuin vaatetuksessa, ollen lapsen persoonaa mukaileva, iloa loistava kokonaisuus*
- *kahda samanlaista päivää ei ole peräkkäin*
- *johon pakkaamme lapselle eväitä elämään, koska hän tarvitsee elämänsä eri vaiheissa näitä eväitä*
- *tapoja on erilaisia*

#### 5. Kasvatus on kuin tienviitta (n=5):

- Ryhmä sisältää kuusi merkityksiltään samankaltaista metaforaa, jotka ovat ”tienviitta”, ”kyllit tiellä”, ”ohjekirja”, ”tietosanakirja” ja ”kartta”
- Perustelut:
- *se ohjaa oikeaan suuntaan*
- *kertovat määränpään, mutta eivät sinne vievää matkaa, koska kasvattaminen ohjaa suotuisaan suuntaan, ei pakota*
- *riippuen sisällöstä lopputulos voi olla joko hyvä tai tasapainoinen tai huono ja täysin pieleenmennyt*
- *monta reittiä haluttuun pisteeseen, koska on monia eri tapoja lapsen kasvatuksessa päästä haluttuun tavoitteeseen ja kaikille lapsille ei käy välttämättä sama tapa*
- *sen sisältöä et opi yhdessä yössä, mutta tietoa tarvitaan kasvatuksen pohjalle*

### TEEMA C: KASVATUS ON KUIN PROSESSI (5 ryhmää):

6. Luomista
7. Urakointia
8. Ongelmanratkaisua
9. Valmentamista
10. Elinkautinen

#### 6. Kasvatus on kuin luomista (n=3):

- Ryhmä muodostuu metaforista ”kirjoittamista”, ”räsytön kutomista” ja ”taulun maalaamista”
- Perustelut:

## Liite 7. Kasvatus-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (3/4)

- *se vaatii ajatustyötä ja tarkkaan harkittuja lauseita, joiden sisältö voisi olla lapsen elämää rakentavaa; näin lapsen elämän ”taulu” voisi alkaa tulla täyteen hyviä asioita*
- *monenlaisilla väreillä, koska lapsen kasvussa ja kehityksessä on monenlaisia osa-alueita, joita on tuettava, jotta ne tulisivat lapsessa esille ja näkyviin*
- *erilaiset, värikkäät matonkuteet yhdessä saavat aikaan hienon kokonaisuuden tai joskus räsymaton kutominen voi olla mustanharmaankin väristä (eli kasvatus ei ole aina niin helppoa ja joskus kasvatus sujuu kuin siivillä)*

### 7. Kasvatus on kuin urakointia (n=3):

- Ryhmä sisältää metaforat ”ison remontin tekoa vaativa vanha talo”, ”talon perustusten rakentamista” ja ”talon rakentamista”
- Perustelut:
- *ensin on jonkinlainen suunnitelma ja tavoite, mihin yrittää päästä; joskus rakentaminen menee suunnitelman mukaan, joskus tulee ”mutkia matkaan” ja suunnitelmat muuttuvat*
- *se on pitkä ja vaativa prosessi*
- *jos se tehdään hyvin, rakennus seisoo tukevasti paikoillaan vuosikymmenet; jos huonosti, on aina joku seinä vinksallaan, tulee murtumia ja halkeamia, nurkista vetää ja rakennusta joutuu jatkuvasti korjailemaan, eikä se tule koskaan ihan kuntoon*

### 8. Kasvatus on kuin ongelmanratkaisua (n=2):

- Ryhmään kuuluvat metaforat ”ristikon ratkominen” ja ”tietokone”
- Perustelut:
- *molempiin tarvitaan ongelmanratkaisutaitoa*
- *yleensä siitä suoriutuu, mutta joskus käytössä tulee mutkia matkaan*

### 9. Kasvatus on kuin valmentamista (n=4):

- Ryhmä muodostuu neljästä merkityksiltään samansuuntaisista metaforista: ”valmennusta”, ”kesyttämistä”, ”elämän matkalle varustamista” ja ”tuuleen puhaltamista”
- Perustelut:
- *lapsi tarvitsee opastusta ja neuvoja elämän matkalle*
- *sitä toivoo, että kaikki yhteen vaikuttaneina (omakin osuuteni) auttaisivat lasta menemään eteenpäin, kohti tulevaisuutta elämästä iloiten ja pettymyksistä vahvistuen; elämäniloa ja -uskoa kadottamatta.*
- *lapsi tarvitsee ohjausta elämää varten*
- *hyvin varustettuna on turvallisinta lähettää ”poikaset” omille siivilleen*

### 10. Kasvatus on kuin elinkautinen (n=2):

- Ryhmä muodostuu kuudesta merkitykseltään samansuuntaisesta metaforasta: ”elinkautinen” ja ”tärkeä, vastuullinen tehtävä”
- Perustelut:
- *työ ei lopu koskaan*
- *Jumala on sen meille antanut antaessaan meille lapsen (lahjan)*

### TEEMA C: KASVATUS ON KUIN MATKA (2 ryhmää):

11. Vuoristorata
12. Tandempyöräily

### 11. Kasvatus on kuin vuoristorata (n=6):

- Ryhmä muodostuu merkitykseltään samansuuntaisista metaforista ”vuoristorata”, ”vuoristoradalla olemista”, ”huvipuiston vuoristorata”, ”matka”, ”oven avaamista” ja ”metsäpolku”
- Perustelut:
- *eteen tulee välillä ylämäkiä ja alamäkiä*

## Liite 7. Kasvatus-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (4/4)

- *koskaan ei tarkkaan tiedä, mitä seuraavan mutkan takaa tulee ja millä keinoin siitä selvittäään, jotta pääsisi ehjänä maaliin*
- *välillä mennään eteenpäin ja toisinaan vähän alaspäin*
- *jolla molemmat kasvattavat toisiaan (lapsi & aikuinen), koska aikuinen oppii lapselta ja lapsi aikuiselta*
- *uusiin maailmoihin/asioihin, koska aikuinen näyttää erilaisia ”maailmoja” ja ilmiöitä*
- *et voi kaikkea ennakoida, jos kuljet varovasti, koet ja näet parhaiten; voit tehdä hienoja löytöjä, oppia ja ihmetellä; myös suojella ja tehdä tunnetuksi*

### 12. Kasvatus on kuin tandempyöräily (n=8):

- Ryhmä sisältää seitsemän merkityksiltään samankaltaista metaforaa: ”tandempyöräily”, ”pitkä tunneli”, ”köysisilta”, ”puomilla kävelyä”, ”nuoralla tanssia”, ”maratonjuoksu”, ”vetäisi rekeä lumihangessa” ja ”tulisilla hiilillä kävelyä”
- Perustelut:
- *kasvattaja ja lapsi oppivat molemmat; poljetaan samaan suuntaan*
- *se on haasteita täynnä ja välillä hyvin vaikeaa*
- *jota pitkin kuljetaan, koska siitä pitää pitää kiinni*
- *jonka päässä loistaa valo, koska sitkeällä työllä saadaan hyvä lopputulos*
- *se vaatii jatkuvaa tasapainoilua ja keskittymistä siihen mitä ja miten tekee*
- *maalissa odottaa palkinto, mutta rankkaa se on*
- *täytyy olla varovainen ja keskittyä*
- *se ei ole nuorallakävelyä: jos kävelet nuoralla ja suljet silmäsi niin tiput varmasti; puomilla kävellessäsi saatat pysyä pystyssä vaikka hetkeksi suljet silmäsi; mutta jos suljet silmäsi etkä ajattele mitä teet, tiput varmasti*

## Liite 8. Kasvattaja-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (1/3)

TEEMA A: KASVATTAJA ON KUIN SUOJELUSENKELI (4 ryhmää):

1. Puutarhuri
2. Paimen
3. Enkeli
4. Majakka

1. Kasvattaja on kuin puutarhuri (n=12):

- Ryhmä sisältää kaikkiaan kahdeksan ”puutarhuri”-metaforaa sekä merkitykseltään samankaltaiset kaksi ”maanviljelijä”-metaforaa ja yksittäiset ”taimitarhan puutarhuri” sekä ”kastelukannu” -metaforat
- Perustelut:
  - *tukee lapsen luontaisia taipumuksia, koska hän lannoittaa maaperän lapsen ympärillä ja karsii ei rakentavia ominaisuuksia*
  - *hänen tehtävänsä on huolehtia kasvusta, hävittää rikkaruohot, laittaa tuet kasveille, jotka kasvavat maata pitkin*
  - *hänellä on valta hoitamansa puutarhan yli: hän päättää, mihin istuttaa kunkin kasvin, miten hoitaa, kastelee ja ravitsee; hän voi olla hyvä tai huono, rakastava tai välinpitämätön, ”leipäpappi” tai kutsumustaan toteuttava; hän saa taidollaan ja tahdollaan kasvit menestymään tai kitumaan, kukoistamaan tai kuolemaan; ja viime kädessä hänenkin työnsä on säiden armoilla*
  - *keskittyy siihen, joka tarvitsee eniten hoitoa, koska kun vastuulla on monta lasta heidät pitää kaikki tuntea ja antaa tukea tarpeen mukaan*
  - *hoitaa ja huolehtii kasveistaan parhaalla mahdollisella tavalla*
  - *hän on pitkälti vastuussa lapsen kasvusta kaikkien osa-alueiden suhteen, tukena & apuna hedelmien muodostuksessa / kypsymisessä, auttaa lasta kasvamaan suoraan*
  - *puutarhurit hoitavat kasvejaan rakkaudella ja huolellisuudella*
  - *kasvattaja luo (kasvatus)ympäristön ja puitteet, muokkaa niitä tarvittaessa, hoitaa ja huolehtii*
  - *tarhassa kasvaa eri lajikkeita; koska hän huolehtii päivittäin usean lapsen (=taimen) hyvinvoinnista, kasvua tukien, vaikuttaen myös ympäröiviin olosuhteisiin, niin että ne olisivat lapsen kasvulle suotuisat, yksilöllisesti, mahdollistaen Jumalan antaman kasvun*
  - *hän voi kylvää lapsen elämän peltoon hyviä siemeniä*
  - *tietää maahan kylväessään siemenen saavansa satoa*
  - *hän saa kastella ja ravita*

2. Kasvattaja on kuin paimen (n=5):

- Ryhmään kuuluu 2 ”paimen”-metaforaa sekä merkitykseltään samankaltaiset metaforat ”lammasten paimen”, ”lammaspaimen” ja ”hyvä paimen”
- Perustelut:
  - *pitää huolta laumastaan*
  - *työssään, koska se kaitsee ja laskee, että kaikki on tallella*
  - *paimen on suunnannäyttävä ja lammasten turva*
  - *suo turvaa, huolenpitoa, johdattelee tuoreille laitumille, koska hän tietää ja näkee, mikä on parasta kullekin karitsalle ja osaa tarjota uusia kokemuksia ja auttaa oppimaan tärkeitä asioita, jotka elämässä on opittava*
  - *se huolehtii, turvaa ja antaa lämpöä*

3. Kasvattaja on kuin enkeli (n=10):

- Ryhmä muodostuu merkitykseltään keskenään samankaltaisista metaforista ”rinnalla kulkeva enkeli”, ”muumimamma”, ”äiti”, ”lämmin syli”, ”hippaleikin turva”, ”sateenvarjo”, ”pehmeä tyyny”, ”aamupuuro”, ”lämmin lapanen” ja ”turvallinen saattaja”
- Perustelut:
  - *hän sekä ohjaa sivusta lapsen kasvua ja kehitystä että suojelee häntä vaaroilta, raivaten sekä fyysisiä vaaroja pois edestä että tukien kehitystä niin, että hän pystyisi toimimaan omien vahvuuksien pohjalta; aikuinen lohduttaa, tukee ja kannustaa*



## Liite 8. Kasvattaja-metaforien teemat ja ryhmät perusteluineen (2/3)

- *on lämmin ja turvallinen syli*
- *hän hyväksyy jokaisen sellaisena kuin hän on, mutta asettaa selkeät rajat lempeästi*
- *hän saattaa lasta turvallisesti elämän tielle*
- *aikuinen on lapsille turvallinen ja lämpöä antava auktoriteetti*
- *varma, koska turvassa on hyvä olla, turvan haluamme antaa*
- *hän ottaa jokaisen luokseen suojaan sateelta*
- *sitä tarvitaan kylminä pakkaspäivinä (eli silloin kuin sormet meinaavat jäätyä eli tarvii tiperästi aikuisen tukea / ohjausta)*
- *se tarjoaa läheisyyttä, rauhallisuutta ja iskujen pehmenystä aivan kuten kasvattajakin usein*
- *lämmittää aina, koska lämmittää sisäisesti ja ulkoisesti*

### 4. Kasvattaja on kuin majakka (n=8):

- Ryhmä koostuu viidestä ”majakka”-metaforasta sekä niiden kanssa merkitykseltään samansuuntaisista, yksittäisistä metaforista ”opastaja”, ”kompassi” ja ”tulkki”
- Perustelut:
- *tuo valoa, auttaa ja ohjaa lasta vaikeitten asioiden keskellä; lapsi voi turvautua kasvattajaan; kasvattaja näkee lapsen omana yksilönä, kokonaisuutena ja ainutlaatuisena*
- *myrskysipä miten paljon tahansa, hän näyttää suuntaa ja pysyy vakaana*
- *ohjaa lasta oikeaan suuntaan, koska lapsi tarvitsee ohjausta sekä tyynellä että myrskysäällä kuitenkin antaen mahdollisuuden itsenäisyyteen sopivassa määrin*
- *majakat näyttävät kulkijoille suunnan*
- *hän näyttää suuntaa turvallisille vesille*
- *hän neuvoo lapsen elämän tielle*
- *ohjaa oikeaan suuntaan*
- *hän selittää ja kertoo lapselle asioista, niiden syistä, tapoja, käyttäytymismalleja ym.*

### TEEMA B: KASVATTAJA ON KUIN KESKENERÄINEN SINFONIA (3 ryhmää):

5. Kameleontti
6. Peili
7. Kynttilä

### 5. Kasvattaja on kuin kameleontti (n=10): (osaamis- ja kykenevyysominaisuuksia)

- Ryhmä koostuu yksittäisistä, merkityksiltään samankaltaisista metaforista: ”urhea seikkailija”, ”nuoralla tanssija”, ”filmitähti”, ”pelilauta”, ”venyvän paukkuva kuminauha”, ”kameleontti”, ”barbababa”, ”monisilmäinen mustekala”, ”katalysaattori” sekä ”ihmerobotti”
- Perustelut:
- *hän on osa jännittävää ja rikasta lasten maailmaa*
- *pienikin ”virhe” niin lapsi käyttää sen hyväkseen, koska lapsi on tarkkaavainen ja painaa mieleensä melkein kaiken mitä aikuinen tekee/sanoo varsinkin jos se on lapselle mieluista; täytyy miettiä mitä sanoo, tekee, lupaa jne.*
- *pitää joustaa, soveltaa, ottaa huomioon, miljoona asiaa, huomata, huomioida, havaita, olla mukana, osata, oppia, poisoppia, tietää, ottaa selvää, osata ohjata, neuvoa, kertoa... hymyillä, tulla toimeen kaikkien kanssa... ; lista on loputon!*
- *silmiiä ja käsiä ei tässä työssä ole koskaan liikaa... eikä toisaalta tarpeeksi... siihen olisi kuitenkin pystyttävä!; lapset olisi pystyttävä pitämään elossa!!!*
- *lasten mielestä kasvattaja on virheetön, mutta lapsen kasvaessa viat levitetään pöydälle; onko kasvattajan pidettävä yllä ”virheettömän kulissia” vai voiko/saako lapselle olla kaikessa avoin?*
- *se kykenee muuttamaan muotoaan tilanteen mukaan*
- *eri tilanteiden mukaan täytyy osata muuntautua*
- *aikuisen tehtävänä on tuottaa lapselle niin onnistumisen kokemuksia kuin vastoinkäymisiä*
- *aikuinen innostaa lasta ihmettelemään, etsimään...*
- *äkkiä pitää reagoida, mitä erilaisimmissa tilanteissa ottaen huomioon monta, monta asiaa yhtä aikaa*

## Liite 8. Kasvattaja-metaphorien teemat ja ryhmät perusteluineen (3/3)

### 6. Kasvattaja on kuin peili (n=8): (pysyvyys- ja auktoriteettiominaisuuksia)

- Ryhmään kuuluu kolme ”peili”-metaforaa sekä yksittäiset, merkitykseltään samankaltaiset metaforat ”kukkakeppi”, ”suuri tukeva tammi”, ”kallio”, ”jämerä puu” ja ”lujatekoinen laiva”
- Perustelut:
  - *häneen katsomalla lapsi muodostaa käsitystä itsestään*
  - *vuorovaikutuksessa näkyy ja on läsnä koko elämäkokemus*
  - *lapsessa näet joskus itsesi, koska katsomalla siihen toivot näkeväsi täydellisyyttä*
  - *pysyy paikalla ja on tukena tarvittaessa*
  - *se tukee ja ohjaa kasvua – joko hyvään tai huonoon suuntaan*
  - *hän suojaa, varjelee, eikä hätkähdä tuulenpuuskia; pieni tammi saa turvallisesti kasvaa vierellä*
  - *hän haluaa kuljettaa kasvatettavat ”hyvissä tuulissa” kohti turvallista satamaa*
  - *siihen pitää luottaa*

### 7. Kasvattaja on kuin kynttilä (n=7): (ihmisyys-, asema- ja vaikuttavuusominaisuuksia)

- Ryhmä sisältää yksittäisiä, merkitykseltään keskenään samansuuntaisia metaforia: ”kynttilä”, ”kasvatettava”, ”perhostoukka”, ”savenvalajan apupoika/ -tyttö”, ”ilmasto”, ”keskeneräinen sinfonia” ja ”ketsuppi”
- Perustelut:
  - *seisoo tukevasti paikallaan, toisinaan sytyttää, joskus yläpäässä savuaa, joskus jopa läshtää (... eli väsy); mutta osaa myös sulaa...*
  - *kasvattajana en ikinä tule valmiiksi eikä kenelläkään ole samaa, uniikkia ”tatsia”*
  - *savenvalajan eli Jumalan käsistä syntyy astia, arvokkaaseen käyttöön; savenvalaja käyttää apunaan apupoikaansa tehdessään astiaa sekä huolehtiessaan astioista (=lapsista)*
  - *molemmat oppivat toinen toisiltaan*
  - *sitä toivoo, että siivet kantaisivat – sekä omat että toisten*
  - *se luo puitteet tietynlaiselle kasvulle*
  - *se voi saada asiat maistumaan paremmalta, mutta kaikkeen se ei kelpaa*

### TEEMA C: KASVATTAJA ON KUIN LUOVA JOHTAJA (2 ryhmää):

#### 8. Taidemaalari

#### 9. Vallanpitäjä

### 8. Kasvattaja on kuin taidemaalari (n=4):

- Ryhmä sisältää kaksi ”taidemaalari”-metaforaa sekä yksittäiset metaforat ”orkesterin johtaja” ja ”kirjoittaja”
- Perustelut:
  - *voit valita millaisilla väreillä maalaa ja mielessäsi näet jo lopputuloksen; joskus kaikki sujuu, toisinaan maalaaminen on työlästä*
  - *hän pyrkii tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä niin että lapsi voi tuoda itseilmaisun kautta itsensä esille ja tulla näkyväksi, kasvaa omaksi itsekseen*
  - *”kuoro” (=kasvatettavia) on monenlaisia, kaikki erilaisia; orkesterin johtajan tehtävänä on pitää homma kasassa, huolehtia että jokaisen ääni kuuluu jne.*
  - *hän voi kirjoittaa lapsen elämän tyhjään tauluun, miten hänen tulisi elää*

### 9. Kasvattaja on kuin vallanpitäjä (n=3):

- Ryhmä muodostuu yksittäisistä, merkitykseltään samansuuntaisista metaforista ”vallanpitäjä”, ”valmentaja” ja ”koiran kasvattaja”
- Perustelut:
  - *hän voi käyttää valtaansa joko hyvin tai huonosti*
  - *aina täytyy toimia yhtä johdonmukaisesti*
  - *valmentaja ohjaa ja neuvoa oikeaan sekä puuttuu vahingollisiin asioihin*