

39/2001

LAPSI SUBJEKTINA PÄIVÄKODISSA

Lasten kokemuksia toimijuutensa mahdollisuuksista päiväkodin arjessa

Outi Puolanne-Pajarinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos
Kevät 2001

TIIVISTELMÄ

LAPSI SUBJEKTINA PÄIVÄKODISSA

Lasten kokemuksia toimijuutensa mahdollisuuksista päiväkodissa

Tutkimuksessa on todennettu lapsen subjektiutta ja sen mahdollisuuksia päiväkodin arjessa. Syvennyttäessä tutkimaan subjektiutta pohdittavaksi nousi myös vallan käsite; kasvattajan vallankäyttö ja varhaiskasvatus. Tutkimusaineistona on lapsien tuottamaa kokemusperäistä ja kuvailevaa tietoa heidän elämästään päiväkodissa. Tutkimuksen rinnakkaiseksi päätehtäväksi muodostuikin sopivan metodin muokkaaminen, leikki-ikäisten informanttiuden mahdollistamiseksi, sekä yleisellä tasolla lapsitutkimusmetodin kehittäminen ja kokeilu. Aineisto kerättiin teemallisissa vertaiskeskusteluissa, jotka toteutettiin projektiivis-narratiivisella eläytymismenetelmällä. Tutkimusjoukkona oli viisivuotiaiden lasten päiväkotiryhmä. Tutkimukseen osallistui 22 lasta (kohtaamisia oli kaikkiaan 39). Vertaiskeskustelut (10 tilannetta) käytiin kahden kuvasarjan pohjalta. Toinen kuvasarja kuvaa päiväkodin arkitilanteita yleisesti ja toinen sarja on valokuvia tutkimusjoukon päiväkodin tiloista ja välineistöstä. Kuvasarjat oli järjestetty loogisesti, päiväkulullisesti eteneviksi. Näin saatujen rinnakkaisaineistojen lisäksi videoitiin kolme leikki-ilannetta, joissa lapset rakensivat päiväkotileikin ympäristöineen ja henkilöineen. Aineistot olivat sisällöllisesti toisiaan tukevia ja samaa asiaa eri metodeilla valottavia. Aineistot analysoitiin lähiluvun periaatteella. Pyrkimyksenä oli säilyttää lasten tuottamien ensimmäisen asteen tulkintojen sisältö, löytää niiden viestit ja tulkita ne sekä muodostaa niistä johtopäätökset.

Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää sitä havaintoa, että ajattelevan, tuntevan ja tahtovan lapsisubjektin toimijuus päiväkodissa on ikätasoiseen kompetenssiin suhteutettuna rajoitettua sekä instituution sisäisen rakenteen ja toimintakulttuurin vuoksi että kasvattajien ja heidän harjoittamansa pedagogiikan sekä kasvatustekojen vuoksi. Lapsen rooli on sopeutua ja suorittaa. Lapsen subjektiuden vahvistaminen ja mahdollisuudeksi kokeminen on haaste käytännön varhaiskasvatuksessa ja vaatii kasvattajan oman sekä lapsi- että oppimiskäsityksen pohtimista. Päiväkotipäivä on leikki-ikäisen arkea, jossa tulisi saada elää vivahteikasta lapsuutta, eikä niinkään suorittaa aikataulutettua ja ennakolta säädeltyä ohjelmaa päivästä toiseen. Elämyksellinen elämä on osallisuutta ja osallistumista.

Avainsanat:

Lapsi subjektina, varhaiskasvatus, valta, vertaiskeskustelu, projektiivis-narratiivinen metodi, eläytymismetodi.

SISÄLLYS

Tiivistelmä	2
1 JOHDANTO.....	5
2 LAPSUUS MAHDOLLISUUKSIEN PROSESSINA -SUBJEKTIUDEN ALKUPOLKU	
2.1 Huolehdittu ja suojeltu lapsi – lapsikäsitys	8
2.2 Lapsen oikeudet ja osallistuminen	10
2.3 Näkökulmia lapsen subjektiuteen	11
3 PÄIVÄKOTI - INSTITUTIONALISOITU KASVATUSTODELLISUUS	
3.1 Lapsuuden yhdenmukaistuneet kokemusmaailmat – normalisointi	14
3.2 Konstruktivistinen oppimisen pedagogiikka – oppimiskäsitys	16
3.3 Ammattikasvattajan auktoriteetti ja vallankäyttö	17
4 LAPSISUBJEKTI, VARHAISKASVATUS JA VALTA	
4.1 Lapsisubjekti ja vallankäyttö kasvatuksessa	20
4.2 Lapsuus yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa	23
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
6 TUTKIMUSMENETELMÄ	
6.1 Fenomenologinen lähtökohta	28
6.2 Lapsi informanttina	29
6.3 Lasten kielellinen ja viestinnällinen kompetenssi	31
6.4 Projektii-vis-narratiivinen eläytymismenetelmä	32

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusjoukko	34
7.2 Aineiston kokoaminen.....	35
7.3 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	37
7.4 Tutkimuksen arviointia	
7.4.1 Tutkimuksen eettisyys.....	39
7.4.2 Tutkimuksen luotettavuus	40

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Lapsena päiväkodissa	44
8.2 Päiväkodin arki	48
8.3 Lapsi ja kasvattaja	52
8.4 Yhteenveto	54

9 POHDINTA	57
------------------	----

LÄHTEET	61
---------------	----

LIITTEET

Liite 1 Tutkimusluvut	66
Liite 2 Teemallisten kuvakeskustelujen kuvat	69
Liite 3 Videoitujen leikkitilanteiden leikkivälineistö	77
Liite 4 Tutkimusjoukon kooditunnukset ja osallistuminen	78
Liite 5 Keskustelut ja leikkitilanteet osallistujineen	79
Liite 6 Aineiston koodauksessa käytetyt lyhenteet selityksineen	80

1 JOHDANTO

Tutkimuksessa hahmotetaan päiväkodissa olevan lapsen subjektiivista omaa elämäänsä. Analysoimalla lasten tuottamaa kokemusperäistä aineistoa arjesta päiväkodissa on tutustuttu heidän toimijuutensa mahdollisuuksiin ja sitä rajoittaviin tekijöihin. Tutkimuksessa lapsi on ollut informantti, itseään koskevan tiedon tuottaja, eikä kohde, jonka elämää aikuiset määrittävät. Tutkimus on kvalitatiivinen, aineistolähtöinen ja prosessiluonteinen. Tutkimuksessa on hermeneuttista ja fenomenografista ulottuvuutta.

Halusin perehtyä lasten omiin kokemuksiin ja tuntemuksiin heidän elämästään voidakseni varhaiskasvattajana perustella lasten puolesta ja parhaaksi tehtäviä valintoja sekä ymmärtääkseni ja ohjaukseni lasta paremmin. Toinen toisensa tunteminen mahdollistaa vuorovaikutteisen yhdessä oppimisen. Tausta-ajatuksena tutkimuksessa on ollut päivähoiton kehittäminen ja erityisesti lapsilähtöisyyden todentaminen ja sen vahvistaminen käytännössä. Tutkijana hakeuduin siihen ympäristöön, jossa lapset elävät. Halusin tavoittaa olennaista lapsista ja heidän elämästään.

Päiväkodissa on fyysisen ympäristön sisään rakennettu sosiaalinen järjestys. Aikuisten väliintulojen aiheuttamat reaktiot lapsissa kertovat, etteivät lasten ja henkilökunnan tilan- ja toiminnanmäärittelyt välttämättä käy yksiin. Vaikka aikuiset eivät kovin usein puuttuisi lasten toimintoihin konkreettisesti, mahtuu arkipäivään paljon väliintuloja. Päiväkodin järjestys koostuu symboleista ja rituaaleista, kuten päiväjärjestyksestä ja tilojen suunnittelusta. Lapsia pidetään kurissa erilaisten aikaa, tilankäyttöä ja toimintoja koskevien sääntöjen, tapojen ja tottumusten avulla. On aikataulut sekä määrättyt tilat ja paikat esineille ja toiminnoille. Kaikki valinnat voidaan pedagogisoida. Jokaista tilannetta voidaan käyttää oppimiseen ja jokainen toiminta on keino ylläpitää järjestystä. Järjestys on valtasuhde, jonka avulla lapsia ja heidän edustamaansa maailmaa voidaan kontrolloida. Toisille järjestys merkitsee valtaa ja turvallisuutta, toisille taas pakkoa ja terroria. Edelliseen liittyen "kaaos" voidaan yhdistää niin hajoamiseen kuin luovuuteenkin. Järjestyksessä ja kaaoksessa on aina kyse vallasta ja vastarinnasta. (Strandell 1995: 121.) Kuinka laajasti aikuisten ja lasten on mahdollista neuvotella päiväkodin arjessa? Miten ja kuinka paljon lapset osallistuvat arkipäivän tapahtumien ja rutiinien muotoiluun? Millainen on lasten neuvotteluasema? Vakiintuneiden tapojen kyseenalaistaminen aiheuttaa epävarmuutta.

Esiopetukselle laadituista suunnittelun lähtökohdista ja tavoitteista on poimittavissa aito tulevaisuuteen suuntautuminen ja lapsuuden arvostaminen itsearvoisena elämänvaiheena. Ymmärtääksemme miten lapset oppivat ja hahmottavat maailmaa syntyä velvoite kuunnella lapsia heitä koskevissa asioissa ja

kunnioittaa heidän kokemuksiaan. Nykyinen dynaaminen oppimis- ja tiedonkäsitys korostaa yksilöllisyyden arvoa sekä kasvua ja oppimista omien edellytysten mukaan. Lapsi nähdään aktiivisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Ensimmäinen askel kohti lasta kunnioittavaa ja arvostavaa yhteiskuntaa on se, että pienet ihmiset ja heidän tarpeensa tehdään näkyviksi. (Hujala & Lindberg 1998.) Italialaisen "Sadan kielen pedagogiikan" oppi-isän, Loris Malaguzzin, lasta arvostavat ajatukset ovat levinneet varhaiskasvatuksessa. Allekirjoitan ne myös omassa kasvatustutkimukseni ja käytännön kasvatustilanteissa. Malaguzzin sanoin: "Lapsella on sata kieltä, aistit, ilmaisutavat ja ajattelu. Näitä kaikkia on tuettava, jotta lapsesta kasvaisi voimakas ja terveen itsetunnon omaava ihminen. Lapsi on kultakivos ja aikuisen tehtävä on saada kulta loistamaan." (Wallin 1989.)

Elettävä aika ongelmiseen osoittaa arvojen olevan ajoittain kadoksissa tai ainakin unohduksissa. Toisaalta on nähtävissä orastavaa kadotettujen arvojen etsintää. Kasvatuksen ammattilaiset eivät enää tyytyä "pään silityksiin" ja turvautua "villaisella painamiseen" (perheiden ongelmissa, ylisuurten ryhmien suhteen, lasten ja nuorten yhteiskunnallisen oirehtimisen suhteen) itsensä pelastamiseksi väsymykseltä ja työuupumukselta, vaan on elettävä tulevaisuuteen suuntautuneena ja tehtävä konkreettisia asioita ja ratkaisuja. On etsittävä ihanteet ja idealismi uudelleen, jotta merkittävän työn punainen lanka löytyisi. Lasten kanssa eletessä täytyy heittäytyä täysillä mukaan tai yhteiselo jää merkityksettömäksi puuhasteluksi. Se ei ole aikuiselle helpoin tie, mutta lapselle on annettava lupa ja tilaa elää - mikä olisi kohtuullista aikuisellekin!

Tutkimuksen lähtöajatus on tiivistettävissä Dickensin (1850) teoksen David Copperfieldin väljässä mielessä omaelämäkerrallisen kehityskertomuksen alkusanoihin "Tämän kirjan sivujen asiana on osoittaa, tuleeko minusta elämäni sankari vai saavuttaako joku muu sen aseman." Kysymys on sama kuin Emilessä (Rousseau): Tuleeko minusta autonominen yksilö vai toisten orja? Kyseessä on siis taistelu, kun joku tai jokin pyrkii samalle paikalle kuin kertoja, joka aikoo taistella elämänsä puolesta. Päähenkilön on pelastauduttava muun muassa hänen kohtaloonsa vaikuttavien puritaani-ikäisten ankarista kynsistä. (Bardy 1996: 159.)

Reunamon (1998) väitöskirjassaan ilmaisemaa keskeistä viestiä mukaillen valottuu tämän tutkimuksen sekä lapsi- että oppimiskäsityksen näkökulma. Kasvatustilanteessa on olennaista hetkeen sidottu vuorovaikutus ja olevan hetken eläminen, ei suorittaminen. Tavoitteellisen menneisyyden ja tulevaisuuden väliin pingottuneen näkemistävän vaihtoehdoksi Reunamo tarjoaa "muotoutuvaa vuorovaikutuksen hahmottamista". Siinä tärkeää on kontakti hetkeen tässä ja nyt. Todellisuus ei ole valmis, vaan kehkeytyy esiin ihmisten toiminnassa joka hetki. Vaikuttamisen ja opettamisen sijasta tavoitellaan osallisuutta tapahtumiin ja yhteyttä lapsen kanssa. Todellisuuden hallitsemisen sijasta tapahtumiin "imeydytään". Aikuisen tulee keskittyä tutkimaan sitä, miten tilanne hengittää ja pääsevätkö lasten omat kysymykset ja ajatukset esiin. (Reunamo 1998.) Edellä kuvatun toimintatavan näen mahdollisuutena ja ideaalina institutionalisoituneessa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksellani haluan siis perehtyä arkeen, jokapäiväiseen ja toistuvaan elämään, jonka rutiinit usein peittävät alleen. Haluan kurkistaa lapsuuden idyllin taakse ja sisään hahmottaakseni sitä kautta lapsuutta lapsen kokemana. Viitekehystenä on päiväkotitoiminta, joka on lapsen arjen valveillaoloajan merkittävä ympäristö. Haluan hahmottaa lapsen reviiiriä päiväkodissa: mikä osa siitä kuuluu lapsille. Suomessa on varhaiskasvatusta toteutettu määrällisesti kattavasti ja sen isoimpana osana on päiväkotitoimintoinen toiminta. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden myötä mahdollisuus on kaikille ikäluokkaan kuuluville tasavertainen. Järjestelmä on toimiva ja kattava. Viime aikainen esiopetuskeskustelu lakimuutoksineen ja käytännön toteutuksineen on ollut se, mitä varhaiskasvatuksesta on julkisessa keskustelussa ollut esillä. Esiopetuskeskustelussa on keskitytty kuitenkin ikäluokan yhteen osaan 6-vuotiaisiin. Sisällöllisesti seuraavaksi suureksi keskustelun teemaksi, ja sen myötä toiminnan kohteeksi olisi nostettava päivähoiton resurssikysymykset ja niiden

myötä sisällöt. Keskustelu yhteiskunnallisella tasolla olisi vääjäämättä syvällistäkin arvojen pohdintaa. Tähän keskusteluun suunnaten haluan korostaa lapsen subjektiivutta, omalta osaltani valottaa sen haasteita ja mahdollisuuksia.

2 LAPSUUS MAHDOLLISUUKSIEN PROSESSINA - SUBJEKTIUDEN ALKUPOLKU

2.1 Huolehdittu ja suojeltu lapsi - lapsikäsitys

Nykyaikaisen lapsikäsitsemme kulmakivi on ollut, että lapsi määritellään riippuvaiseksi olennoiksi (Qvortrup 1990), jolla on oikeus saada hoitoa ja huolenpitoa, tukea ja suojelua (Lahikainen & Strandell 1988: 134.) Aikamme lapsidiskurssia luonnehtii eräänlainen kaksijakoisuus: toisaalta lapsia suljetaan yhteiskunnan ulkopuolelle, toisaalta he saavat osakseen erityiskohtelua eli huolenpitoa ja suojelua. (Strandell 1995: 8.) Marginalisointi ja erityiskohtelu ovat saman asian kääntöpuolet, jotka kummatkin edellyttävät toisensa (Engelbert 1994: 289).

Seuraavassa teen lyhyen katsauksen tämän tutkimuksen näkökulman kannalta lapsuuteen merkittävästi vaikuttaneisiin teoreetikoihin. Kasvatuksen historiassa Jean-Jacques Rousseau'n teos *Emile* eli kasvatuksesta, joka ilmestyi vuonna 1762 (1905 /1933) on erityispaikalla lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden kulttuurisena määrittäjänä. Se on Bardyn (1996) mukaan modernin lapsuuden alkukuva. Teos nosti lapsuuden merkittäväksi puheenaiheeksi. Sen vaikutukset myöhempään lasten oikeuksien yksilöitymiseen ovat ilmeiset. Rousseau kuului ensimmäisiin, jotka ehdottivat kasvatuksen järjestämistä lapsen luontaisen kehityskapasiteetin mukaan. Hänet paikannetaan lapsikeskeisen tradition kantahahmoihin. (Hytönen 1993: 7, 15-20 ; Bardy 1996: 17-18.)

Ellen Key (1900) nosti lapsuuden yhteiskuntakäsitykseksi luomalla lapsilähtöisen yhteiskunnan vision. Key nimesi 1900-luvun "lapsen vuosisadaksi". Keyn kriittinen analyysi lapsuuden ja yhteiskunnan välisistä suhteista perustuu Stafsengin (1993: 75-77) mukaan vallan analysointiin. Seikka, miksi haluan mainita Keyn tutkimuksessani on se, että hän on tavoittanut modernin yksilöllisyyden. Hän muotoili ja käsitteellisti sitä yksilön, instituutioiden ja yhteiskunnan välisissä suhteissa. Autonomia, itsemäärääminen ja traditiosta vapautuminen ovat perustuneet valtataisteluun; patriarkaatista oli irrottauduttava. Taistelussa tarvittiin naisten liittoutumista ja lakimuutoksia sekä rakenteellisia uudistuksia. Näiden tavoitteena oli lasten olojen parantaminen ja lapsuuden todellistaminen.

Puoli vuosisataa Keyn teoksen jälkeen ilmestyneessä Erik H. Eriksonin teoksessa *Lapsuus ja yhteiskunta* (1982) tutkitaan minän, yksilön ytimen kehityksen suhdetta yhteiskuntaan psykoanalyttisessä viitekehelyssä. Lähtökohtana on kriittinen havainto lapsuuden kulttuurisesta näkymättömyydestä: ”Saa lukea historiaa, yhteiskuntaa ja moraalialia käsittelevän teoksen toisensa jälkeen löytämättä juuri viittaustakaan tosiasiaan, että kaikki ihmiset alkavat elämänsä lapsina ja että kaikki kansat alkavat lastenkamarista... ihmiskunnan historia on yksityisten ihmisten elämästä muodostuva jättiläismäinen aineenvaihduntasysteemi” (Erikson 1982: 10). Myös metodisesti Erikson on ollut tutustumisen arvoinen. Lapsipsykologian kliinikkona hänen tapauskertelynsä ilmentävät metodisesti pitkälle kehitettyä lapsikeskeistä lapsinäkemystä. Voidakseen ymmärtää, minkälaisien pulmien kanssa lapsi kamppailee, hän antoi lapselle vapaata ja väljää tilaa ilmaista itseään. Lapsen sensitii-vinen kuuleminen, näkeminen ja havainnoiminen muodostivat työn perustan. (Erikson 1982: 213-226.)

Aronsson (1997) on tuonut esiin havainnon lapsenomaisuudesta ja aikuisuudesta. Tällainen väljempi kehys on merkityksellinen muun muassa siksi, että se houkuttaa jäljittämään lapsenomaisuutta ja aikuisuutta iästä riippumatta. Tässä mielessä lapsuus ei ole mitään sellaista, joka päättyy, kun aikuisuus alkaa, vaan aikuisuus tulee tavallaan lapsuuden lisäksi, sen päälle, sivulle tai sisään. Aikuisen mahdollisuus tavoittaa lapsen maailma voisi löytyä hänestä itsestään olevasta lapsesta. Lapsessa voi tunnistaa vain sen, minkä voi tunnistaa itsessään. Lapsen maailman tavoittelun perustana ovat aikuisen omat kokemukset lapsena olemisesta. Aikuisella on tietoa ja aikaisempia kokemuksia, jotka voivat auttaa häntä lapsen ymmärtämisessä. Kokemusten lisäksi tulkinnallista viitekehystä lapsen ymmärtämiselle luo yleisempi tieto lapsista ja lapsuudesta. (Lämsä 1993: 81.)

Kahden position, lapsen ja aikuisen, välinen ero on väline kummankin tunnistamisessa. Lasta ja lapsuuteen liittyviä kysymyksiä ei pysty käsittelemään ilman aikuisen ja aikuisuuden määritelmää. Tässä kahden position suhteessa lapsi on määritelty negatiivisesti: lapsi on esimerkki erosta ja erilaisuudesta. Lapsuus nähdään ’ei vielä-tilana’, kehitysmatkana aikuisuuteen. (Lallukka 1993: 1.) Lasten biologinen kypsymättömyys suhteessa aikuisiin on tosiasia, mutta ne tulkinnat ja johtopäätökset joita siitä tehdään ovat kulttuurikohtaisia. Sosialisatiotutkimusten perustavana oletuksena on lasten ja aikuisten erilaisuus. Lapset ovat epäkypsiä, irrationaalisia ja riippuvaisia, kun taas aikuiset puolestaan ovat kypsiä, rationaalisia ja riippumattomia. Sosialisatioprosessin kautta lapset sitten muuttuvat epäsosiaalisista normipoikkeamista aikuisiksi. (James & Prout 1990: 7, 12-13.) Sisäistämisaajattelu korostaa sopeutumista ja siistii sosialisatiosta pois vastarinnan ja konfliktit. Siihen ei mahdu lasten vaikutusta omaan elämäänsä.

Lapsuuteen liittyvien riskien ja häiriöiden määrä näyttää paisuneen jatkuvasti ja niiden ”hallintaan” tarvitaan yhä useammanlaisia ekspertejä. (Bardy 1992: 68-69; Strandell 1988: 281.) Länsimaissa vaalitaan ideaalikuva siitä, millaista lapsena olemisen tulisi olla ja toisaalta ollaan huolestuneita oletettua idylliä uhkaavista tekijöistä. Onko asetelma uskottava? Eikö lapsuuteen mahdu paratiisin ja helvetin välimuotoa -arkea? (Lallukka 1993: 4). Alasen (1988: 240) mukaan ”sosialisatiion avaama näkökulma lasten todellisuuteen on yksinkertaistava, funktionalisoiva ja harmonisoiva”.

2.2 Lapsen oikeudet ja osallistuminen

Ennew'n & Morrow'n (1994: 66) mielestä tutkijat ovat hämmästyttävän vähän noteeranneet lasten oikeuksia tulla kuulluiksi itseään koskevilla asioilla (vrt. YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus, 12. artikla). He esittävät uusien, lasten oikeuksia huomioivien tutkimusmenetelmien kehittämisen tarvetta. Lapsi on kahdessa mielessä alisteinen instituutioiden käytänteissä. Hän on sekä lapsi että asiakas. (Riihelä 1996: 50-52.) Uudessa lapsitutkimuksessa etsitään sellaista lapsikeskeisyyden ideaa, joka perustuu lapsen autonomian kunnioittamiseen. Hänen tapansa hahmottaa maailma on yhtä legitiimi kuin aikuisenkin aivan siitä riippumatta, että aikuisen ja lapsen tavat tehdä havainnot saattavat olla varsin erilaiset. Ontologisella kielellä sen voisi ilmaista siten, että lapsi ja aikuinen ovat yhtä paljon. Heidän samankaltaisuutensa on vähintään yhtä kiinnostavaa kuin erilaisuutensakin. Lapsen ja aikuisen erityislaadut asetetaan ikään kuin rinnakkaiseen järjestykseen. Lasten hyväksyminen tiedon tuottajiksi tutkimuksessa on avannut aikuisten perspektiivien rinnalle toisia näköaloja ja mahdollistanut lapsille merkityksellisten parametrien etsimisen. (Ks. Strandell 1995, Riihelä 1996.) Esimerkiksi lapsikantaisen tilastotuotannon kehittämisessä on etsittävä muuttujia, jotka ovat todellisia kuvaamaan lasten maailmaa ja elinoloja (Sauli 1998). Lasten autonomian käsitteellinen ja todellinen työstäminen on merkinnyt sitä, että lasten havainnot ja kokemukset ovat päässeet mukaan lapsuudesta kertomiseen. Ehkä aidosti uutta on lapsen ja aikuisen rinnakkaisen aseman hyväksyminen sosiaalisesti yhtä paljon, ainakin periaatteessa. (Bardy 1996: 196.)

YK on määritellyt lasten oikeudet, jotka mainittiin ensimmäisen kerran Geneven julistuksessa vuonna 1924. Lasten oikeuksien julistus, joka yksilöi lapsen oikeuksia suojeluun ja huolenpitoon, saatiin sovittua vuonna 1959. Vuonna 1979 käynnistyi valmistelutyö lapsen oikeuksien modernisoimiseksi ja vuonna 1989 hyväksyttiin niitä koskeva kansainvälinen sopimus, jonka on ratifioinut noin 140 maata. Radikaalein ero aikaisempaan julistukseen on lasten vapausoikeuksien tunnustaminen. Alaikäisellä on oikeudet mielipiteen, ajatuksen, omantunnon, uskonnon, kokoontumisen sekä yhdistymisen vapauteen (artiklat 12-16). (Äänestys-oikeutta lukuun ottamatta lapsella on samat oikeudet kuin aikuisella.) Sopimuksen tulkinta ns. kolmen kovan P:n yhdistelmänä: provision - protection - participation on tarjonnut lapsuuden politiikan hahmottamiselle uuden viitekehyksen, jota lapsuustutkimus on hyödyntänyt. Sopimuksen kolme ydintä kohdistavat huomion voimavarojen jakoon, huolenpidon järjestämiseen ja osallistumisen mahdollistamiseen. Sopimuksesta onkin etsitty välinettä muun muassa lasten äänten kuulemiseen yhteiskunnassa. (Bardy 1996: 194.)

Pyrkimykset lasten käsitteellisen ja todellisen autonomian vahvistamiseen ilmenevät lapsen oikeuksia koskevassa keskustelussa ja lainsäädännössä. Lapsen hahmottaminen avuttomana ja suojelua tarvitsevana on saanut rinnalleen autonomisen ja osallistuvan lapsen. Lapsuuden äänten etsimisessä lapsen oikeudet ovat aikaisempaa selvemmin nousseet myös poliittisiksi kysymyksiksi (jota ne toki olivat myös jo Ellen Key'n Barnets århundrade -teoksessa). Lasten kuulemiskäytänteistä lasten oikeuksien sopimuksen (1993) 12. artiklassa korostetaan, että lasta tulee kuulla häntä koskevilla asioilla. Riihelän mukaan tulisi kehittää menetelmiä, joiden avulla taataan lapselle oikeus ja mahdollisuus pohtia asioita itse ja tuoda omia näkökulmiaan julki omalla tavallaan. (Riihelä 1996: 184.) Mielestäni olennaista on lapsen laadun huomioiminen, eikä niinkään lapsen siirtäminen toimimaan valmiisiin aikuisten järjestelmiin.

2.3 Näkökulmia lapsen subjektiuteen

Lapsen laatua ovat kokonaisvaltaisuus ja leikki. Leikki on kokeilemista, asioiden suhteuttamista, leikkittelyä mittasuhteilla, ajallisilla suhteilla ja syy-yhteyksillä, keskenään yhteismitattomien asioiden yhteen kytkemistä uudesti ja yllättävästikin. Tähän lapsilla tulisi olla edellytykset ja mahdollisuus. Lapsen todellisuus on usein hyvin aistivoimainen ja tunneherkkä. Havainnot ovat tuoreita ja tunne-elämykset voimakkaita. Lapsella on kyky löytää kokonaan uusia näkökulmia ja tarkastelutapoja. Ihmettelemisen kykyä on sanottu kaiken viisauden aluksi. Leikkijä on taiteilija ja uskalttaa nähdä asioiden kääntöpuolen; katsoa ilmiöiden taakse ja lävitse. Leikkien muuttuessa uudenlaiset 'kehittävät' leikit voivat olla liian vakavia ja jotakin lapsen perusluonteesta menetetään. (Lämsä 1993: 76.) Ketosen (1988: 67-68) mukaan lapsuuden olemuksesta on suurimmassa vaarassa kadota tunne-elämä: sen harmonisuus, herkkyyys ja sateenkaarivivahteikkaus kaikessa rikkaudessaan ja syvyydessään. Jotta näin ei kävisi eikä lapsuus katoaisi, tarvitaan vastuullista tietoisuutta lapsen olemuksen omaleimaisuudesta ja siitä kuinka tärkeää on ottaa lapsen tarpeet huomioon. (Lämsä 1993: 77.)

Kiinnostavaa on miten lapset kokevat päiväkotielämänsä. Rauhala (1995) käyttää käsitettä merkitysluonne, mikä tarkoittaa merkitysten muodostumista suhteessa ulkopuoliseen todellisuuteen ja suhteessa itseen. Näkemys perustuu ajatukseen tajunnan intentionaalisuudesta, mikä on tajunnan tapa suuntautua aina johonkin. Merkitykset kietoutuvat toisiinsa sisältöjen perusteella. (Pulkkinen 1997: 220.) "Olipa kyseessä mikä tahansa tutkimus lasten kokemuksista tutkijan tulisi muistaa, että kaikki lapset ovat osallisia ainakin kahdessa eri kulttuurissa: omassaan ja aikuisen luomassa. Kummallakin kulttuurilla on omat esineensä, perinteensä, arvonsa ja sääntönsä mukaan lukien vuorovaikutusta ohjailevat säännöt." (Tammivaara & Enright 1986: 233-234). Lapset määrittelevät tilanteita eri tavalla kuin aikuiset, sillä heidän yhteiskunnallinen asemansa ja sen mukana näkökulmat ja motiivit ovat erilaisia. Lapsen aseman yhtenä tunnusomaisena piirteenä ovat rajojen ylittämiset. Lapset liikkuvat sulavasti edestakaisin oman ja aikuisten määrittelyjärjestelmien välillä. He sukkuloivat eri todellisuuksissa, mikä osaltaan luo valmiutta nopeisiin muutoksiin ja uudelleen järjestelyihin sekä avoimuutta erilaisille odotuksille. (Strandell 1995: 149.) Lasten horisontti on tässä ja nyt. Erilaiset kokemushorisontit tarkoittavat sitä, että lasten toimintaa ohjailevat erilaiset motiivit ja tavoitteet kuin aikuisilla.

Lapsuuden uusi suunta on yksilöityminen ja kehitystason mukainen itsemääräämisoikeus. (Lallukka 1993: 29; Alanen 1990: 3; YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989.) Yksilön status kuuluu myös lapselle. Keskustelu lasten yksilöitymisestä on luonut muutospaineita myös lapsi-instituutioihin. Keskustelu lasten subjektiudesta on problematisoinut sukupolvien välisen valtasuhteen ja avannut uusia katsantokantoja lasten yhteiskunnalliseen paikkaan. (Lallukka 1993: 32.) Lapsuus on myös lasten rakentama. He ovat aktiivisia oman elämänsä sosiaalisia toimijoita.

Lapsen toimijuuden status on muutoksessa: aikuismaailman puitteissa elävä huolehdittu ja suojeltu lapsi on alkanut ilmentää aktiivisuutta ja sosiaalisuutta. Jenny Kitzingerin (1990: 177) mukaan lapset sinänsä eivät ole avuttomia ja haavoittuvia, vaan luomamme näkemys lapsuudesta on tehnyt heistä sellaisia. Lapsia on alettu tutkia yhä enemmän luonnollisissa ympäristöissään eli arkipäivän vuorovaikutustilanteissa. Uudet tulokset ovat johtaneet muun muassa siihen, että lapsen kehitys on alettu nähdä yhä vahvemmin vuorovaikutuksellisenä, ja siten sosiaalisena, tapahtumana lapsen ja tämän lähipiirin ihmisten välillä. Lasten asema toimijoina on sen sijaan jäänyt paljon epäselvämmäksi, heidät on mielletty pikemminkin aikuisten työn kohteiksi. (Strandell 1995: 12-13.) Lapsi ei toimi erillään muista, vaan hän on monisyisen vuorovaikutuksen yksi päätekijöistä. Lapsuuden ja aikuisuuden toisiinsa kietoutuneet prosessit ovat olleet jo vuosisatoja lapsista kiinnostuneiden

ajattelijoiden ja tutkijoiden mielenkiinnon kohteina. (Bardy 1996.) Lapsen osallistumisen mahdollisuudet liittyvät laajempiin filosofisiin ja yhteiskuntapoliittisiin kysymyksiin.

Tilanteissa toimiminen edellyttää tilanteen ymmärtämistä, mikä on kykyä ymmärtää tapahtumien merkityksiä ja rakenteita sekä omaa roolia tapahtumissa. Toiminta nähdään tilanteiden ymmärtämisen eikä kognitiivisen kehitystason tai tiedollisten rakenteiden funktiona. Painopiste on osaamisen sijasta tekemisessä. Sosiaalinen toiminta edellyttää konkreettisten tapahtumien ja yhteyksien ymmärtämistä. Kun lapsi ymmärtää tapahtumien rakentumisen, hän ei periaatteessa eroa aikuisesta toimijasta. (Strandell 1995: 21.) Arjen sosiaalinen järjestys perustuu ajan ja tilan jäsentämiseen. Tapahtumarakenne ei ole valmis ja ennalta määrätty, vaan sitä luodaan päivittäisessä vuorovaikutuksessa lasten kesken, aikuisten kesken sekä lasten ja aikuisten välillä. (Strandell 1995: 20.) *Tässä tutkimuksessa olen halunnut selvittää missä määrin kasvatus ja opetus päiväkodissa antavat lapselle tilaa omaehtoiseen, kyselevään ja pohtivaan toimintaan.*

Strandell (1995) on tutkinut lasten toimintoja päiväkodin arjen puitteissa ja on valinnut peruskäsitteiksi arkitoiminnot. Hänen mukaansa arki koostuu arjen sosiaalisia suhteita ja yhteyksiä luovista ja ylläpitävistä toiminnoista. Toiminnoissa puolestaan uusinnetaan arjen sosiaalista ja symbolista järjestystä. (Bech-Jørgensen 1991: 150; erilaisia arjen käsitteellistämisen tapoja ks. myös Salmi 1991: 24-39.) Lapset eivät ole sosiaalisten voimien armoilla. Pienet lapset on kulttuurissamme usein sijoitettu esisosiaalisen ja esirationaalisen käyttäytymisen pariin: leikin ja mielikuvituksen maailmaan. (Strandell 1995: 78.)

Hytönen (1993) erittelee kasvatuksen lapsikeskeisyyden ongelmia ja siitä syntyvää ristiriitaa. Kasvattajalla tulee olla selkeä kuva siitä, missä kunkin lapsen kasvatustapahtuma etenee. ”On erotettava toisistaan lapsen auttaminen itseään kiinnostavan jäsentämisessä ja lapsen jättäminen yksin kiinnostuksenkohteidensa kanssa.” (Hytönen 1993:25-26.) Mielestäni lapsen tunteminen ja vuorovaikutus lisää kasvattajan tietämystä lapsen kehitysvaiheesta ja siihen liittyvistä tarpeista sekä haasteista kasvattajalle. Riihelän sanoin lapsilähtöistä pedagogiikkaa kehittäneet tutkijat ja ammattilaiset ovat ilmeisen yksimielisiä siitä, että eräs tärkeimpiä asioita on antaa lapselle aikaa pohtia, kokeilla, kysellä ja erehtyä. ”Kiireen vastakohtana nähdään usein tehottomuus ja laiskuus. Mutta kiireen vastakohtana voitaisiin pitää harkitsevaisuutta ja yhteistyöhön pyrkimistä.” (Riihelä 1996: 167). Kiire johtaa harvemmin tehokkuuteen ja ammattitaidon lisäämiseen, useammin kireyteen, ajattelemattomuuteen ja kykenemättömyyteen kuunnella ja kuulla lasten tiedontarpeita. (Riihelä 1996: 167-168.) Opettaja voisi herkistää kuuloaan ja tutustua siihen, mitä lapset pohtivat. Lapselle olisi mahdollista antaa merkittävämpi osa oman päivänsä ja oppimisympäristönsä suunnittelussa ja rakentamisessa. Riihelä on todennut, että lapsille tehdään kaikki liian valmiiksi. (1996:168.) Monissa käytännön toiminnoissa oppimisen edistämiseksi lasten oman toiminnan osuus jää olemattomaksi ja tekijän sijaan lapselle jää vastaanottajan rooli. Lapsi ikään kuin katsoo aikuisen käsikirjoittamaa, lavastamaa ja ohjaamaa näytelmää ja hänen ainoa tehtävänsä on häiriköimättä nauttia tuotoksesta ja reagoida oikeaan aikaan, etteivät aikuisen konseptit sekoja. ”Lapsen henkilökohtainen esineistö, kotoa, luonnosta tai muualta, toisi opetukseen ja kasvatukseen konkreettisesti heidän maailmaansa, leikkejään ja tutkimusintressinsä.” (Riihelä 1996: 168).

Riihelä esittää tutkimusraporttinsa (1996) lopussa mallin toimijoiden yhteisen käsikirjoituksen tuottamisesta, jonka tarkoituksena on lapsen aseman parantaminen lapsitutkimuksessa ja ammattityössä. Yhteisen käsikirjoituksen synnyttäminen edellyttää tiedon käsittämistä dynaamisena ja prosessinomaisena. Osapuolten odotusten ja pyrkimysten kuunteleminen muokkaa maaperää yhteiselle käsikirjoitukselle. (Riihelä 1996: 175.) Hänen mukaansa kasvatus- ja opetustyön kehittäminen on hankalaa asetustekstien korostaessa aikuisen tietoa ja suunnitteluvalltaa lasten oman toiminnan kustannuksella. (Riihelä 1996: 171.) Mielestäni yhteisten linjojen ja tavoitteiden

suuntaisesti voidaan toimia hyvin monella tavalla. Tietenkin ajoittain täytyy tarkentaa myös yleistavoitteita ja käydä arvokeskustelua kasvatuksen suunnista, mahdollisuuksista ja käytännöistä, toimivuudesta. Riihelän mukaan yleinen institutionaalinen normisto johtaa lasten joutumiseen objekteiksi. (1996: 77.) ”Hoivaan ja hoitoon liittyvissä ammateissa lasten ikää ja kehitysvaiheita noudattavat skeemat ovat vallitsevia.” Puhuttaessa lasten omasta toimijuudesta, luovuudesta ja valinnoista, ajatellaan liikuttavan ulottuvuuksilla, jotka jäävät aikuiselta piiloon (Riihelä 1996: 60).

3 PÄIVÄKOTI -INSTITUTIONALISOITU KASVATUSTODELLISUUS

3.1 Lapsuuden yhdenmukaistuneet kokemusmaailmat – normalisointi

Lasten sijoittaminen "luonnollisiin lasten maailmoihin" - perheeseen, päivähoitoon ja kouluun - liittyy työnjaon eriytymiseen, joka säätelee monisyisesti ja läpäisevästi sekä lasten todellisuuksia että niitä tapoja, joilla lapsuuden ja aikuisuuden välisiä suhteita järjestetään ja määritetään. Lapsuuden ympärille on rakentunut eriytyneiden palveluiden verkko, jossa työskentelevät lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen erikoistuneet ammattilaiset. (Oldman 1994.) Lapsuuden aika ja lasten paikat (Alanen & Bardy 1990) on sijoitettu ikään kuin "odotussaleihin" yhteiskunnan ulkopuolelle, vaikka samalla yhteiskunta on rakennettu niihin sisään. Valtiollisesti organisoitu instituutioiden verkosto on se tapa, jolla lapsuuden maailma jäsenyy. Vanhempien kontrolli lastensa elämässä on vähentynyt. Tilalle ovat tulleet instituutioiden näkemykset lapsesta ja lapsuudesta. Ojakangas kertoo väitöskirjassaan *Lapsuus ja auktoriteetti* (1997) vanhemmilta puuttuvan auktoriteetin suhteessa yhteiskuntaan, mikä tarkoittaisi sitä, että kasvaminen tapahtuisi muualla kuin kotona esimerkiksi kaveripiirin ja median vaikutuksessa, jolloin tradition siirtymistä sukupolvelta toiselle ei tapahdu. Kun on siirrytty vähemmistön sosiaalipalvelusta koko lapsi-ikäluokkaa perheineen koskettavaan varhaiskasvatukselliseen päivähoitoon, on viime vuosina ollut tarpeen paneutua sisällöllisiin asioihin. Olennaisia kysymyksiä ovat edelleen, miten ja millaisena lapsuus nähdään. Lasten siirtäminen yhteiskunnallisen päivähoiton piiriin on avannut mahdollisuuden edistää lapsen kehitystä tai säilyttää lapsia turvasäilössä (Helenius 1992: 209.)

Tämän päivän lapsuus on institutionalisoitu ja ikävalikoitu. Lapset suljetaan "oikeaan" yhteiskuntaan osallistumisen ulkopuolelle. Sen sijaan heille osoitetaan erityisesti heidän tarpeitaan varten kehitetyjä ympäristöjä (Engelbert 1994: 289). Päiväkoti on yhteiskunnassamme niitä yleisimpiä "sosiaalisia näyttämöitä", joilla pienet lapset tapaavat toisiaan. Päiväkoti on nykyisen lapsikulttuurin kasvualustoja. (Strandell 1995: 7.) Lapsuutta on yhä enemmän alettu pitää valmistautumisena aikuisuuteen, eräänlaisena yhteiskunnan "odotushuoneena", jossa lasten tehtävänä on kehittyä ja hankkia niitä tietoja ja taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan myöhemmin "oikeassa" yhteiskunnassa (Alanen & Bardy 1990: 11). Koska henkilökunnan ja lasten toimintaa päiväkodissa on tutkittu eri lähtökohdista ja eri tutkimustraditioiden piirissä, eivät lasten ja aikuisten toiminnat ole tutkimuksessa kohdanneet eikä niitä ole juurikaan tarkasteltu suhteessa toisiinsa. Viimeaikainen keskustelu ja päivähoitokokeilut ovat kuitenkin käsitelleet muun muassa seuraavia kysymyksiä. Miten lasten ko-

kemuksia voitaisiin ottaa paremmin huomioon toiminnan suunnittelussa? Miten lasten toiminnan voisi kohdata muilla kuin ryhmän hallinnan välineillä? (Strandell 1995:16-17.19.)

Instituutioiden kautta ovat hahmottuneet lasten sosiaalisten maailmojen ääriviivat ja heidän asemansa suhteessa muihin ryhmiin. (Alanen & Bardy 1990: 13, 88.) Institutionalisointi on lisännyt lasten riippuvuuden korostumista ja lapsuuden normalisointia (yhdenmukaistanut kokemusmaailmoja, arkielämää ja elämäntilanteita), mutta myös lisännyt lasten keskinäistä yhdenvertaisuutta ja viimeaikoina on havaittu lasten yksilöitymisen merkkejä. (Alanen & Bardy 1990: 88-90.) Lasten elämää raamittavat yhdenmukaiset institutionaaliset puitteet, mikä toisaalta luo mahdollisuuden lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja heidän omille kulttuureilleen. (Alanen & Bardy 1990: 89; Sgritta 1987: 44; Strandell 1988: 11.)

Suojelun ja ulossulkemisen periaate (Engelbert & Buhr 1991) ilmaisee kulttuurista ja yhteiskunnallista suhdetta lapsuuteen ja määrittää lasten erityisstatusta. Lapsuutta suojellaan ja se pidetään erillään aikuisten työstä ja toimista, mutta siitä on tullut monien aikuisten työ ja toimi. Stafseng (1993: 85) arvelee, että Keyn haamu kommentoisi tapahtunutta kehitystä seuraavasti: lapsen vuosisadan sijasta saatiinkin lapsiammattilaisten vuosisata. Aikuisvallan alistama lapsuus jatkuu uusin muodoin. Periaatteessa tilan raivaajia lasten äänille, ainakin ammattinsa puolesta, on enemmän kuin koskaan ennen. Lasten äänet tosin voivat jäädä toissijaisiksi. (Abbott 1988.) Moderni lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä on eräänlainen sosiaalisesti tuotettu metalapsuuden tila, joka vaikuttaa lapsuuteen aineellisesti ja henkisesti, epäsuorasti ja suorasti. Se on tila, jota varjostaa aikuislähtöisyys ja/tai järjestelmäkeskeisyys. (Bardy 1996: 178-179.)

Lapsuuden "normalisointiprojektin" (Sgritta 1987: 38-57) myötä lasten hoito, kasvatus ja opetus on institutionalisoitu osaksi yhteiskunnan rakenteita, mutta samalla tämä paradoksaalisesti peittää lapsuuden näkyvistä. Ehkäpä Rousseau'n suurin huoli olisi edelleen, miten viljellä järkeä, miten saada välitön suhde todellisuuteen ja nähdä järjestelmien läpi. Todennäköisesti hän edelleen ehdottaisi lapsen tutustumista. (Bardy 1996: 179.) Juuri siksi tässä tutkimuksessa ollaan liikkeellä etsiytmässä lasten hallinnasta heidän maailmaansa.

Riihelän (1996) mukaan erityisesti kiireen tuntu on lapsi-instituutioita yhdistävä piirre. Päiväkodeissa päivän kulku on useimmiten aikuisten seikkaperäisesti suunnittelema. (Riihelä 1996: 129.) Ammattilaiset ovat kehittäneet työtään vuosien kuluessa lapsilähtöisemmäksi muuttamalla työtapojaan pehmeämmiksi ja suostuttelevammiksi. Lasta motivoidaan ja orientoidaan. Riihelän tutkimuksen mukaan (1996: 130) arviointi, toruminen ja keskeyttäminen hiljensivät lapsia. Muuten lapset ehdottivat, kokeilivat ja esittivät omia tiedontarpeitaan, kyselivät ja pohtivat. Hän kertoo päiväkodin arjesta hyvin tavanomaisen esimerkin (Riihelä 1996: 131), jossa päiväkodin työntekijä johdattelee lapsia pedagogisilla kysymyksillä epäsuorasti kohti etukäteen suunnittelemaansa tavoitetta. Opettaja haluaa, että lapset innostuisivat, mutta lopputulos on opettajalla jo niin tarkoin mielessä, ettei lasten uusille oivalluksille, toisenlaisille ajatuspoluille jää tilaa. Lapset löytävät toistensa ideoita ja ehdotuksia, mutta aikuinen on sivussa, koska hän ei pysty irrottautumaan etukäteissuunnitelmastaan. Riihelä (1996: 51) pohtii myös miten viimevuosikymmeninä vahvasti laajentunut lasten institutionalisoituminen vaikuttaa heidän identiteettinsä kehittymiseen ja heidän käsityksiinsä inhimillisten vuorovaikutussuhteiden muotoutumiseen. Nämä ovat vielä tutkimattomia kysymyksiä. Instituutioiden toiminnan tavoitteita määriteltäessä olisi arvioitava myös asema, joka lapsille niiden myötä mahdollistuu. Lasten mahdollisuudet osallistumiseen ympäristönsä suunnittelussa lisääntyisivät, mikäli toiminnanpuitteet rakennettaisiin yhteisessä vuorovaikutuksessa. (Riihelä 1996: 173-174.) Pramling (1989: 99) kaipaa pohdiskeluvia keskusteluja lasten kanssa. Keskustelujen keskiössä olisivat oppimiseen liittyvät käsitteet ja

käsitykset, kuten selvittäminen, osaaminen, tietäminen ja ymmärtäminen. Opettamisen lähtökohta ja tavoite on lapsen ajattelu.

3.2 Konstruktivistinen oppimisen pedagogiikka - oppimiskäsitys

Von Wrightin mukaan viime vuosikymmenien opetus-oppimisprosessin tutkimuksessa on tapahtunut muutos sekä oppimiskäsityksissä että painopisteen siirtymisessä opetuksesta ja sen ulkoisesta säätelystä kohti oppimisprosessia ja sen sisäistä säätelyä. (Von Wright 1996: 10.) Von Wright pohtii järkevän itseohjautuvuuden ehtoja, kun tavoitteena on eheän persoonallisuuden ja toimintakykyisen ihmisen kasvattaminen. Hän mainitsee Deweyn progressiivisen pedagogiikan 1930-luvulta, jolla on läheisiä piirteitä nykykonstruktivismin kanssa. Tällaisia seikkoja ovat muun muassa seuraavat. Opetus on ankkuroitava oppijan arkitodellisuuteen. Parhaiten opitaan oppijalle itselleen heräävistä ongelmista, jotka hän itse ratkaisee. Oppiminen on usein olemassa olevan tiedon rekonstruointia ja oppijan aktiivisella tiedon haulla on keskeinen rooli oppimisessa. (Von Wright 1996: 12-13.) Hän varoittaa yltiöpäisyydestä ja lapsen jättämisestä itsekseen ”konstruoimaan”. Oppilaan aktiivisuuden korostaminen ei kuitenkaan saa aiheuttaa opettajan vastuusta vetäytymistä. Deweyn hengessä itseohjautuvuus on tavoite, ei lähtökohta.

Oppimisella on tavoitteensa ja ymmärtäminen on avainkäsitteitä konstruktivistisessa oppimisessa. Ymmärtäminen on sen asteista sisäistämistä, että opittua asiaa, käsitettä tai taitoa kyetään käyttämään mielekkäästi uusissa tilanteissa. Kun kasvattaja yrittää ymmärtää toisen henkilön, esimerkiksi lapsen ymmärrystä tietyn asian suhteen, on tunnettava konteksti, jossa hän tuon asian tulkitsee. Von Wright nimittää tätä tulkintojen hierarkiaksi. (Von Wright 1996: 13.) Juuri tähän perustuu oma tutkimukseni ja näkemykseni. Saapuessaan kasvatusinstituution vaikutuspiiriin jokainen lapsi saapuu elämäkokemukset mukanaan, käsityksineen ja odotuksineen. Nämä vaihtelevat ennakkokokemukset ovat se perusta, jolle uuden informaation ymmärrys rakentuu. Opettajalle on tärkeää lapsen viitekehysten tunteminen.

Haasteen muodostaa lapsen ohjaaminen kohti ymmärtämistä. Menetelmänä on toimivaksi osoittautunut lapsen metakognitiivisten valmiuksien, etenkin oman toiminnan tavoitteellisen ohjaamisen taitojen kehittäminen. Ratkaisevaa on lapsen oma oivallus ja ymmärrys tarkoituksesta ja pyrkimyksistä. (Von Wright 1996: 15.) Tällaisissa menetelmissä korostuvat yleensä jaettu asiantuntijuus ja vastuu, sosiaalinen tuki sekä opettaja metakognitiivisten prosessien käytön mallina. Toiminnan edetessä osallistumisen kautta vastuu siirtyy enemmän lapsille. Olennaista onnistuneessa oppimisstrategioiden opettamisessa on von Wrightin (1996: 16) mukaan, että niiden luonnetta, käyttöä ja seurauksia voidaan ja perustellaan riittävästi, ja että niitä harjoitellaan runsaasti. Opettaja toimii sekä mallina että virittäjänä ja tavoitteellisesti toimivan pienryhmän vuorovaikutusta käytetään hyväksi. Tavoitteista keskeisiä ovat kriittisen ajattelun ja itsereflektion taidot (oman ymmärtämisen arviointi, omien oppimishaasteiden huomaaminen, omien toimintatapojen ja motivaation tiedostaminen). Käyttötilanteissa olennaista on lapsen rohkaiseminen kokeilemaan, etsimään analogioita, ideoimaan ja perustelemaan ideoitaan. Lasta tuetaan oppimaan oppimista. (von Wright 1996: 17-18.) Tämä on tavoitteellisen toimijuuden ydin.

3.3 Ammattikasvattajan auktoriteetti ja vallankäyttö

Lapsi, joka elää tietyssä ympäristössä, omaksuu vähitellen kehittyessään juuri tämän kulttuurin periaatteita: sen uskontoa, moraalisääntöjä, elämäntapomusta, perinteitä ja tapoja. Jos lapsi on myönteisen samaistumisen kautta sidottuna vanhempiinsa, omaksuu hän helpommin heidän kulttuurinsa. Vanhempien kasvatustavat ja heidän yksilöllinen arvomaailmansa vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mitkä elementit lasta ympäröivästä kulttuurista muodostuvat tärkeiksi juuri hänelle. (Forsius 1994: 48-49). Tämä sisältää sekä uhkan että mahdollisuuden. Tätä mahdollisuutta olen halunnut tarkentaa ja perehtyä siihen lapsen näkemysten tuntemisen kautta.

Karilan (1999: 115) sanoin varhaiskasvatustyötä tekevät aikuiset muodostavat tärkeän osan lasten sosiaalista kasvu- ja oppimisympäristöä. Tämä muovaa myös lasten mahdollisuuksia toimia kasvatusympäristössään. Siksi pohdin lapsen ja kasvattajan suhdetta keskittyen päiväkodin todellisuuteen. Tilannesidonaisuuden lisäksi korostuvat myös pysyvämmät päiväkodin vuorovaikutusilmastoja rakenteistavat tekijät kuten fyysinen ympäristö ja valittu pedagogiikka (Strandell 1995: 19). Institutionaalinen konteksti on eräänlainen kehys, joka ohjaa toimijat tiettyihin positioihin ja tilanteisiin, joissa heillä on tietyt velvollisuudet ja valtuudet. Institutionaalinen konteksti ikään kuin tuottaa tiettytyyppisiä toimintoja, riippumatta toimijoiden muista ominaisuuksista (Strandell 1995: 83.)

Aikuisen auktoriteettiasema lapseen on tosiasia, olipa aikuisen ja lapsen suhde muilta osin millainen tahansa. Kasvatuksen ja oppimisen valtarakenteiden ympärillä on vielä vahva tabujen verkko (Riihelä 1993: 29). Vallankäyttöä ei käsitellä eikä siitä puhuta. Vallasta puhumattomuus on yhteydessä siihen, että lapsuuden ja aikuisuuden välinen suhde on nähty luonnollisena ja luonnollisesti hierarkisena. Tällöin valta muuttuu näkymättömäksi. Lapsiin kohdistuva vallan käyttö legitimoidaan sillä, että aikuiset osaavat, mutta lapset eivät. Vastustusta pidetään luonnollisena kypsytymättömyytenä, kyvyttömyytenä, tunne-elämän tai muina häiriöinä tai keskittymisvaikeuksina siis kurinpidollisina ongelmina ja osoituksina kontrollin peittämisestä. Kaikesta sellaisesta, mikä ei ole opettajan kasvatuksellisten pyrkimysten mukaista yritetään päästä eroon. (Strandell 1995: 118-119.) Seurauksena siitä, että lasten ja aikuisten yhteiskunnallista asemaa pidetään luonnollisena on, että lapsia käsitellään aikuisten työn kohteina, vallankäytön objekteina (Leavitt 1991: 99). Objektiasema tuo mukanaan vaihdettavuuden. Kaikkia kohdellaan samalla tavoin ja kaikkien odotetaan tekevän samoja asioita yhtä aikaa. Kohteeksi joutuminen on arvioiduksi ja alistetuksi joutumista sellaisiin päämääriin, joita ei ole itse päässyt valitsemaan. Vallankäyttö on rakennettu arkipäivän rutiineihin. Aika ja aikataulut on keskeinen vallankäytön väline.

Leavitt (1991: 102-103) on havainnoinut alle kolmevuotiaiden käyttäytymistä päiväkodissa. Hän löytää siitä rutiininomaisuuden ja pakkotahtisuuden vastustamista, joka ilmenee lasten toiminnoissa. Oldmanin (1994: 45) mukaan opettajien ja oppilaiden välillä on kyse toimintojen ja suoritusten välisestä suhteesta. Opettaja tekee lapsityötä, joka on lasten toimintojen organisoimista ja kontrolloimista. Strandell (1995: 120) muotoilee asiasta oman näkemyksensä seuraavasti. Henkilökunnan työkenttä ei ole tyhjä taulu tai tyhjiö, joka pitäisi täyttää toiminnalla ja suhteilla: toiminta ja suhteet ovat jo olemassa. Arki on sosiaalisten suhteiden ja toimintojen täyttämä tila. Kalekin -Fishman (1987: 90) on luokitellut päiväkodin toimintoja sen mukaan, kuinka paljon henkilökunta kontrolloi lasten toimintoja. Lasten mahdollisuudet aloitteisiin ja niiden toteutumiseen vaihtelevat. Jos aikuiset eivät ymmärrä lapsen olemuksen omaleimaisuutta ja lasten tarpeita, on lapsuus uhattuna. Ovatko aikuisten silmät ja korvat auki ottamaan vastaan lapsen lähettämiä viestejä? Osaako aikuinen tulkita näitä viestejä? Tiedon saannin perusedellytyksenä on ajan viettäminen lapsen kanssa. Lapseen voi tutustua vain olemalla hänen kanssaan. Lapsen lähettämien viestien vastaanottamista ja tulkintaa häiritsevät monet tekijät. Lapsella on monta maailmaa ja aikuinen jakaa

vain osan näistä (arkitodellisuudessakin: koti, päiväkotit, harrastukset). Kuitenkin lapsi maailmoineen ja eri toimintatapoineen on yksi ja sama. Saadut kokemukset kulkevat mukana ympäristöstä toiseen ja vaikuttavat toimintaan. Lapselle hänen eri maailmansa ovat kokonaisuus - hänen oma elämänsä. (Lämsä 1993: 78-79.)

Lasten ja kasvattajien suhdetta on perinteisesti tarkasteltu ohjauksen näkökulmasta. Tämä ei pidä sisällään kommunikatiivista vaihtoa, vaan suhde on ollut yksisuuntainen ja perustunut hallinnan kulttuuriin. Vallitsevana on ollut ryhmän hallinnan perinne, jossa ei ole ollut juuri sijaa yksilöllisyydelle ja joustavuudelle, eikä tilaa (saati näkyvyyttä) lapsille. Jos kasvatuksessa ei huomioida kasvavaa, on kysymyksessä sopeuttaminen ja manipulaatio. Käänteisenä edelliselle "tasapäistämiseksi" koen omatoimisuuden. Lapset täyttävät tilan, joka syntyy kun aikuisen ohjaus vähenee. Omatoimisuus lisääntyy, kun "tila" lisääntyy. Lasten omatoimisuus laajentaa ja monipuolistaa päiväkodin toimintaprofiilia. Aikuisen tärkeimpiä tehtäviä onkin olla läsnä ihmisenä. Aikuisen tärkeä rooli on olla välillisesti aktiivinen lasten suhteen. Lasten omatoimisuus ei putkahda pintaan itsestään, mutta aikuisten välitöntä panosta voidaan vähentää. Kysymys on siitä, miten aikuiset kohtaa lasten maailman, eikä sen takia, että lapset olisivat jotenkin erikoisia ihmisiä tai että heidät pitäisi erityisesti ottaa huomioon, vaan nimenomaan siksi, että he ovat tavallisia ihmisiä. Lasta ollaan "normalisoimassa". Kuilu lapsuuden ja aikuisuuden välillä pienenee. (Qvortrup 1994: 3-4; Strandell 1995: 184-188.) Pohtiessaan onko lasten ja aikuisten suhde muuttunut tasa-arvoisemmaksi, Mahkonen (1991: 166) kyseenalaistaa todellisen muutoksen. Hänen mukaansa suurin muutos on ollut tyyllinen eikä sisällöllinen. Käskevydestä on siirrytty taivutteluun. Aikuisen käsitys lapsen edusta ajaa yhä lapsen oman mielipiteen ohi.

Nimitän aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa syntyvää päätösprosessia neuvotteluksi. Sitä tapahtuu, tai tulisi tapahtua, sekä verbaalisella että nonverbaalisella tasolla, suorassa vuorovaikutuksessa ja vakiintuneiden sääntöjenkin kautta. (Solberg 1990: 118.) Kasvattajilla katsotaan olevan legitiimi oikeus kontrolloida lasten elämää: oikeus rangaista tai palkita. Neuvottelun osapuolien sosiaalinen status on erilainen. Solbergin (1990: 119-120) mukaan lapset eivät kuitenkaan heikommasta asemastaan huolimatta sopeudu passiivisesti aikuisten tahtoon, vaan vaikuttavat itsekin merkittävästi siihen, millaiseksi lapsena olo muodostuu.

Lapsuuden institutionalisoitumiseen liittyy normalisointi ja ammatillistuminen (Bardy 1992: 67). Aikuiskeskeisyys vahvistaa eri positioissa olemista ja aiheuttaa valtataisteluita, joita aikuiset eivät tunnista (Bardy 1992: 69). Primääreimmät asiat ovat kuitenkin yhteisiä aikuisille ja lapsille, kuten esimerkiksi levon, rakkauden, virkistyneen ja kunnioituksen tarpeet. Bardy (1992: 69) pohtii kehityksen seurannan, tuen tarpeen, kontrollin ja häiriöiden näkemisen ehkä terävöityvän korostettaessa lasten ja aikuisten erillaisuutta. Aikuisen ja lapsen positioilla on hierarkkinen ero.

Lasten suojelemista ja riippuvuutta aikuisista on myös syytä pohtia. Suojelun ja riippuvuuden tarpeellisuus on tilannekohtaista. On tilanteita, jolloin lapsi tarvitsee erityissuojelua, mutta monissa tilanteissa kuitenkin autonomian lisääminen on lasten kannalta hyödyllisempää. Lapsia suojellaan ("protection and exclusion"), mutta samalla heidät on suljettu "oikean" yhteiskunnan ulkopuolelle. Bardy (1992: 69) pitää kulttuurisesti kestävämmänä sitä, että lasten häiriöiden hallinta ja torjunta ovat lapsuuteen liittyvän kulttuurisen suhteen vallitsevia piirteitä. "Hillintähäiriöihin" törmääminen voi kertoa siitä, että lapsuuden instituutiot ovat liian ahtaita. Bardyn (1992: 70) sanoin "Rousseau, "lapsuuden keksijä" oli siitä oivallinen tyyppi, että hän tutki yhtäaikaan yhteiskuntajärjestystä ja lapsuutta: tarkasteli yhteiskunnallisia valtarakenteita ja seurasi, miten lapsia kohdellaan."

Kun Härkönen (1992: 200-203) on antanut ala-asteen kuudesluokkalaisten kertoa näkemyksiään aikuisista on puheenvuoroista löydettävissä seuraavanlaisia piirteitä, joita voidaan huomioida myös

tutkimuksessani. Lapset olivat materialistisia ja ajattelussaan hyvin konkreettisia. Tutkimuksen mukaan emme ota lapsia ja heidän asioitaan vakavasti. Lasten vakavasti ottamisen tulisi olla jokaiselle kasvattajalle selviö. Kun aikuinen kadottaa lapsen itsessään, tilalle astuu moralisointi, käskyt ja kiellot, joilla lasta sitten hallitaan, kun hallitseminen muilla keinoilla ei onnistu. Härkönen muistuttaa, että lapset tahtovat yksinkertaisia, mutta ei tyhmiä asioita, kuten aitoa vuorovaikutusta. Lapsia on kuultava ja kuunneltava. Voin yhtyä Härkösen ihanteeseen persoonallisuuskehitykseltään tasapainoisesta yksilöstä, jolla on tieto, tunne ja tahto.

Lapsuudella on myös uhkansa, joista tutkimustani sivuaa lapsen oman laadun kokonaan tai osittainen huomiotta jättäminen. Tällainen toissijaistaminen voi olla tiedostettua, mutta kasvattajien piirissä useinkin tahatonta ja tiedostamatonta sekä olosuhteiden sanelemaa. Aikuisuus voi olla uhka lapsuudelle. Jos käsitys lapsesta on yksipuolinen, eikä aikuinen näe lapsessa piileviä mahdollisuuksia tai lapseen kohdistetut odotukset ovat kohtuuttoman, epärealistisen suuria eivätkä ne vastaa lapsen omia taipumuksia tai tavoitteita. Kun lapseen ja hänen mahdollisuuksiinsa ei uskota, on aikuinen lapsen masentaja, alistaja ja huonommuuden vahvistaja - lapselle itselleenkin ei anneta mahdollisuutta uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Lapsesta tulee se, mikä hänestä uskotaan tai pelätään tulevan. Toisenlainen, mutta myös negatiiviseksi luokiteltava suhtautuminen on ylihuolehtivaisuus. Lapsi ei saa tutustua maailmaan askel askeleelta ja oppia kantamaan itse vastuuta sekä kohtaamaan pettymyksiä, vaan elämä säädellään ja kontrolloidaan lapselle täysin valmiiksi. Ilman aikuista ylisuojeltu lapsi on suojaton ja pienetkin vastoinkäymiset voivat nujertaa hänet. (Lämsä 1993: 74-75.)

Perinteisesti kasvatuksessa lapsen omille käsityksille, kokemuksille ja työstämistavoille ei ole ollut aikaa eikä paikkaa. Lapsen aikaisemmat tiedot ja taidot ovat jääneet vähäiselle huomiolle ja tieto on kulkenut aikuisen kautta (kolmoisrooli: kasvattaja, tiedonjakaja ja innostava motivoija). Lapsen tehtäväksi on jäänyt motivoitua opettajan persoonallisuudesta, vastaanottaa annettu tieto ja toimia aikuisen sääntöjen mukaisesti (Riihelä 1996: 39). Riihelän (1996) tutkimuksen mukaan nykyisinkin aikuiset puhuvat paljon enemmän kuin luulevat puhuvansa ja puuttuvat lasten tekemisiin enemmän kuin luulevat puuttuvansa. Aikuiset ovat myös autoritaarisempia kuin olettivat olevansa, eivätkä osaa käyttää lasten antamia vihjeitä suunnittelussa lapsilähtöisesti hyödyksi. (Riihelä 1996: 39-40.) Aikuisen, kasvattajan ja lapsen kohtaamisen tavoitteena on kehityksen ja oppimisen edistyminen tukahtumisen sijaan.

4 LAPSISUBJEKTI, VARHAISKASVATUS JA VALTA

4.1 Lapsisubjekti ja vallankäyttö kasvatuksessa

Kahden toimijan kohtaamisen merkitykset riippuvat vallan jakaantumisesta, tiedon käsityksistä, dialogin sosiaalisesta kontekstista ja vuorottelusta sekä intentioista ja odotuksista (Riihelä 1996: 180). Ymmärtääksemme syvällisemmin lasten ja aikuisten kohtaamisten edellytyksiä, olisi tarkasteltava sekä aikuisten että lasten ja lasten keskenään luomia käytänteitä. Riihelä arvelee, että tutkimalla perusteellisemmin lasten välisiä dialogeja, avautuisi paremmat mahdollisuudet nähdä lapsen subjektiaseman merkityksiä. (1996: 180.) Vallankäytön osatekijöitä ovat muun muassa toista osapuolta koskevat arvioinnit. Tällöin sivuutetaan toisen asema subjektina. Lapsesta tulee objekti ja työn kohde. Riihelän sanoin lapsen omaa yksilöllisyyttä korostavat lapsi- ja oppimiskäsitykset perustuvat näkemykseen, jonka mukaan kehittyminen ja oppiminen tapahtuu kunkin ihmisen henkilökohtaisen aktiivisuuden ansiosta yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa (1996: 179).

Kasvatusta on väitetty lapsen psyykkisen alistamisen väyläksi. Ideologiat palvelevat ihmisen kontrollointia ja muokkaamista subjektiksi. Niillä pyritään ohjaamaan ja ohjataan subjektien orientoitumista. Kasvatuksessa lapsen tietämättömyyttä ja kokemattomuutta voidaan käyttää hyväksi sekä suojaamisessa että alistamisessa. (Nuutinen 1994: 33; 36; 38; 39.) Lapsen varhaisiin kehitysvaiheisiin sisältyvästä riippuvuudesta ja puolustuskyvyttömyydestä seuraa, että hän on perustavalla tavalla eriarvoinen suhteessa muihin yhteisön jäseniin. Erityisesti kasvatuksessa on merkityksellistä, kuinka tähän peruseriarvoisuuteen suhtaudutaan. (Nuutinen 1994: 43.)

Nuutisen väitöskirjatutkimus, *Lapsesta subjektiksi* (1994), määrittelee vallan käsitteen. Se valottaa myös subjektiuden kehittymistä sekä vallan ja kasvatuksen kosketuspintaa. Hän on analysoinut kasvatusopillisia ja samalla kasvatusteoreettisia oppikirjoja vuosikymmeniltä toisen maailmansodan jälkeen. Teokset ovat olleet keskeisiä suomalaisessa opettajan koulutuksessa. Nämä tekstit ymmärretään joukoksi puhetekoja, joiden kohteena ovat olleet kasvattajien kasvuteot.

Nuutinen (1994: 20-24) mainitsee kasvatuksen ja vallan yhteyksien tarkastelussa olennaisimmiksi seuraavat neljä seikkaa: 1) valta eksistenssin peruspakkoon kytkeytyvänä ja osana elämänhallintaa, 2) valta relaatioina, 3) valta persoonallisuuden muotoutumisen ongelmana (subjektius) ja 4) valta toiminnan määrittäjänä. Eksistenssin peruspakko on elämän ylläpitämistä ja siihen tarvittavien

resurssien hankintaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Edelliseen liittyen Nuutisen näkemyksen mukaan ihminen syntyy aina riippuvaisena ja eriarvoisena (vrt. Ihmisoikeuksien julistus: vapaina ja tasa-arvoisina). 'Vallan projekteissaan' ihminen kohtaa toisia saman peruspakon alaisia ja joutuu suhteuttamaan omat mahdollisuutensa näihin. Hänen mukaansa vallan ongelma viriää, kun olosuhteet eivät mahdollista kaikkien kohtaavien osapuolten pyrkimysten toteuttamista. Toiminnallinen kontrolli ja päätöksenteon itsenäisyys riippuu yksilön valta-asemasta ja siitä miten hän tulkitsee mahdollisuutensa.

Tässä tutkimuksessa Nuutisen jaottelua kasvatuksen ja vallan suhteesta tarkastellaan lähinnä seuraavista näkökulmista. Valta on osana elämänhallintaa ja osana olemisen peruspakkoa myös lapsen elämässä. Missä on ihmisiä ja yhteisö, siellä on valtaa ja vallankäyttöä. Valta ilmenee suhteina ja määrittää yksilön aseman. Samalla se vaikuttaa subjektuuden mahdollisuuksiin yhteisössä. Toiminnan määrittäjänä valta muun muassa kasvatuksessa todentaa sen kenen ehdoilla toimitaan.

Elämänhallintaa tavoitteleva valtarelaatiossa elävä ja kasvava yksilö on subjekti. Yleisen määritelmän mukaan subjekti määritellään ajattelevaksi, tuntevaksi ja tahtovaksi ihmiseksi. Subjekti on aktiivinen, päämäärätietoinen ja suorituksiaan arvioiva sekä ympäristönsä tapahtumia hallitseva. (Eskola 1985.) Toimivana olentona ihminen on subjektuutensa kautta valtamekanismeihin sidottu. Henkilö elää ja toteuttaa persoonallisuuttaan subjektina, mutta ei tyhjäntä persoonallisuuttaan tähän – persoonallisuus on enemmän. Subjektuus viittaa toisaalta relaatioihin ihmisten välillä ja suhteessa itsensä. Toisaalta siihen liitetään toiminnallisuus. Tässä tutkimuksessa *subjektilla tarkoitetaan ajattelevaa, toimivaa ja tuntevaa dynaamista valtarelaation osapuolta*. Latautunein kasvatuksen ja vallan kohtauspiste liittyy subjektuuden muotoutumiseen. (Nuutinen 1994: 58.)

Foucault'n tutkimusaihepiirejä ovat olleet lähinnä tieto, valta ja subjekti. (Husa 1999: 58-59.) Hän näkee modernin ihmisen valvonnan ja muokkauksen tuotteena, modernin tieteen tekemänä ja tieteelliselle kurille alistettuna. Tiedon ja vallan teemojen lisäksi Foucault'ta kiinnosti subjekti, ja erityisesti se, kuinka tieto ja valta muovaavat subjektin määrittäessään ja kategorisoidessaan tälle erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia (Husa 1999: 63-64). Hänen tulkintansa lähtökohtia ovat vallan ja subjektin käsitteet. Subjekteja kuvaavat vapauden, tasa-arvon ja rationaalisuuden sijasta alistettu, tottelevainen sekä tuottava ja hyödyllinen yksilö. Hän kysyy, miten valta tuottaa subjektit.

Foucault'n teorioista monet ovat sovellettavissa kasvatustieteisiin. Tällaisia teemoja ovat esimerkiksi tilan ja toiminnan hallinta sekä yleisemmin kysymys vallasta. Foucault näkee modernin yhteiskunnan kurinpitoyhteiskuntana (Husa 1999: 68). Foucault'lle valta on nimetöntä ja hajautettua eri instituutioiden *mikrovaltaa*. Kurinpidolle eli mikrovallan teknologialle ominaista on tarkkailu ja valvonta sekä normalisoimiseen tähtäävä rankaiseminen ja palkitseminen. (Husa 1999: 68.) Teoksessaan 'Tarkkailla ja rangaista' Foucault puhuu vallan mikrofysiikasta (1980: 159), joka tuottaa kuuliaisiksi olentoja osaksi valtakoneistoa. Kuri vaatii eristettyä paikkaa, jossa valvojalla on kurinpitokeinonsa. Ojakankaan (1997: 47-51) mukaan myös suomalaisen kasvatustieteen klassikot ovat edustaneet ajatusta oppilaiden ruumiin alistamisesta kurinpidollisten toimenpiteiden kohteiksi. Suomalaisista kasvatusteoreetikoista tosin Juho Hollon subjektiksi kasvattamisen lähtökohdat perustuvat siihen, että hän halusi sulkea alistavan vallan kokonaan kasvatuksen ulkopuolelle. (Nuutinen 1994.)

Modernissa yhteiskunnassa kurinpitovalta perustuu Foucault'n mukaan sosiaaliseen normiin. Foucault nimittää instituutioiden harjoittamaa mikrovaltaa kurinpitovallaksi. Nykyaikaisessa kasvatuksen tutkimuksessa ei voida välttää valtaan ja vallankäyttöön kuuluvia mikrovallan ja normalistamisen käsitteitä. (Husa 1999: 77.) Tarkasteltaessa vallankäytön mekanismeja avainkysymys on, kenen ehdoilla todella työskennellään. Vallan verkko punoutuu jokaisen subjektin ylle; valta ei ole näkyvää

voimaa vaan näkymätöntä ja tiheää mikrovaltaa. (Husa 1999: 73.) Tätä *mikrovallan esiintymistä päiväkodissa ja lapsen mahdollisuuksia subjektina sen alaisuudessa* selvitän tässä tutkimuksessa.

Foucault näkee kasvatuksessa myös tehokkuuden vaatimuksen (Husa 1999: 70), mikä korostuu erityisesti koulussa, mutta on tunnistettavissa myös päiväkodissa. Päiväkodissa on myös kiinteä päiväjärjestys, mikä on eräs mikrovallan osatekijöitä. Olisi pohdittava, missä määrin päiväkodin tarkoitus on valmentaa lasta koulukykyiseksi. Tähän pohdintaan antaa arvoväriyksensä vielä nykyisinkin tunnistettava koulun vaatimus, jossa oppilaan edellytetään tekevän parhaansa; ihanteellinen oppilas on ahkera ja tunnollinen päinvastoin kuin laiska, velto ja oppimaton asiantuntija-avun tarpeessa oleva poikkeus (kumpi on syy kumpi seuraus, jos oppilaat eivät ”osaa” antaa parastaan - tulisiko käytänteitä muokata). Tällainen poikkeama tulisi oikaista kasvatuksellisin ja psykologisin toimenpitein. Pedagogiseen mikrovaltaan on sisäänrakennettuina muun muassa vaatimukset tiedon lisääntymisestä, oppimisesta sekä hyvän käytöksen omaksumisesta (Husa 1999:70). Pyrkimyksenä on tuottaa moitteettomasti tavoitteiden mukaan toimivia ja hyödyllisiä kansalaisia. Foucault demonisoi opettajan normalisoivaksi ja alistavaksi pedagogisen valtakoneiston ”höyrymännäksi”, joka armotta jyrää oppilasmateriaalin normaaliuden vaatimusten mukaiseksi (Husa 1999: 71). Päivähoidon asetustekstissä tavoitteisiin on kirjattu yksilöllisyyden kunnioittaminen ja siihen rohkaiseminen. Toteutuuko se päiväkodissa? Foucaultin käsitteistössä pedagoginen valta on luonteeltaan normalisoivaa valtaa, joka pakottaa ihmisiä samankaltaisuuteen, alituisen mittaamiseen ja samalla tiedon kohteiksi; vallan ydin on siis normalisointi. (Husa 1999: 71.) Yksilön subjektuuteen ja toimijuuteen ovat kiinnittäneet huomiota myös viimeaikaiset nuorisotutkimukset. Näiden tutkimusten teemoina ovat olleet muun muassa lasten kaappaaminen asiantuntijavallan alaisuudessa kasvatettaviksi. (Rinne & Jauhiainen 1988; Labaree 1992). Nuorten subjektuus suhteessa omaan elämäänsä on ollut taka-alalla, mistä ovat kertoneet passiivisuus, näköalattomuus ja marginalisoituminen; hyvää tarkoittavien toimenpiteiden kohteeksi alistaminen kuumematta nuoria itseään tai heidän näkökulmansa sivuuttaen. (Takala 1992.)

Foucaultkaan ei halua murtaa kasvattajan vilpittömyyttä, vaan vaatii vain tunnustamaan ja tiedostamaan, että kasvatukseen kuuluu vallankäyttöä. Hän auttaa oivaltamaan pedagogiikan varjoisan ja hämärän puolen. Niiden läsnäolon tunnistaminen ja hyväksyminen ovat kasvattajan itsetajunnan kehittymisen askeleita. (Husa 1999: 73.) Kautta historian poikkeavien normalisoinnin tavoitteena on ollut tuottaa yhteiskunnan vaatimusten mukaisia yksilöitä. Kasvatuksen hyvien tarkoituserien vuoksi kasvattajan on selkeästi tiedostettava kasvatuksen pimeät puolet.

Simola nostaa väitöskirjassaan *Paljon vartijat* (1995) esiin Foucault'in ajatuksen pastoraalisesta eli paimentavasta vallasta ja liittää sen opettajuuden hiljaiseksi periaatteeksi. Merkitykseltään se tarkoittaa, että pakottavasta, ruumiiseen kohdistuvasta joukkomuotoisesta vallankäytöstä on siirrytty suostuttelevaan ja yksilöllistävään vallankäyttöön. Tästä esimerkkinä on esimerkiksi lasten itsereflektion lisääntyminen. Lallukka (1993: 28-29) toteaa aikuisten vallan suhteessa lapsiin perustuvan osin heidän suurempaan fyysiseen kapasiteettiinsa. Sitä on myös voimakkaasti pönkitetty taloudellisilla ja sosiaalisilla järjestelyillä sekä kulttuurisilla uskomuksilla. Negatiivisinta on, että aikuiset käyttävät myös lasten mielivaltaista alistamista ja dominointia. Thornen (1987: 103-104) mukaan tilanteen ongelmallisuus syntyy lasten huolenpitoon liittyvän oikeuden takaamisesta ja samalla aikuisten vallankäytön rajoittamisesta.

Kontrolliprosessit pitävät yllä valtajärjestelmää, esimerkiksi tottelevaisuus kärsimyksen minimoimiseksi, kun alistuva subjekti ottaa toiminnassaan ennakoivasti huomioon voimakkaamman osapuolen mahdollisen reaktion. (Nuutinen 1994: 44; Airaksinen 1989.) Habermasin (1987: 72-76) mukaan toiminnan päätyypit ovat päämäärä- ja ymmärrysorientoitunut toiminta. Päämääräorientoitunut toimija pyrkii vaikuttamaan järkiperustein vastapuolen valintoihin saadakseen tukea omille pyrkimyksilleen. Tämä perustuu kykyyn manipuloida positiivisia ja negatiivisia

sanktioita, jotka vastapuoli huomioi tilannetulkinnassaan ja toimintasuunnitelmissaan. Ymmärrysorientoitunut eli kommunikatiivinen toiminta perustuu kielelliseen interaktioon ja tähtää aitoon yhteisymmärrykseen. Tähän yhteisymmärryksen tuottamiseen ei sisälly laskelmointia missään muodossa. (Nuutinen 1994: 44-45.)

Valtaa pidetään suhdekäsitteenä. Usein valtasuhde on epäsymmetrinen, jolloin osapuolten välinen riippuvuus ei ole yhtäläistä. Erilaisuus voi korostua toisen osapuolen mahdollisuutena dominoida toista. Tästä syntyy väistämättä eriarvoisuutta. Alistamis-alistumissuhde voidaan luoda yhteisön legitiiminä pitämällä tavalla kuten uusien sukupolvien sosiaalistamisella tai esimerkiksi väkivaltaisesti pakottamalla. (Nuutinen 1994: 29.) Sukupolvien välisissä suhteissa lapsi on hierarkisesti alempana. Lapset voivat käyttää valtaa tasavertaisina yksilöinä lähinnä vertaisryhmissä toimiessaan. (Aapola 1992: 94.)

Lagerspetzin (1989: 58-59) mukaan vallan määrittelyä vaikeuttaa se, että kyseessä on sekä teoreettisessa ajattelussa että arkikielessä ja -ajattelussa käytettävä termi. Airaksinen kohdistaa analyysinsä vallan spesifeihin muotoihin kuten uhkaamiseen, pakottamiseen ja auktoriteettiin (Airaksinen 1989: viii, 15-25). Foucault'n valtanäkemyksessä valta ei ole suhde sen kohteen ja käyttäjän välillä kuten klassisessa politiikan valtakäsityksessä, vaan erilaiset valtasuhteet kulkevat koulutusinstituutioiden (joihin lasken mukaan tässä yhteydessä myös päiväkodin) maailmassa limittäin, ristikkäin ja päällekkäin (Husa 1999: 72.) Kontrolli on jatkuvaa ja totaalista, mutta samanaikaisesti yksilöivää. Jokainen yksilö nähdään "tapauksena" (Husa 1999: 73).

Viime vuosien kasvatuskritiikki on pohtinut hyvän kasvatuksen kriteerejä. Kritiikin ytimestä on usein löytynyt vallan ongelma. Modernit kriitikot ovat väittäneet kasvatusta symbolisen väkivallan välineeksi sekä osaksi ihmisen tietoisuutta ja tahtoa manipuloivaa modernia psykoteknologiaa. (Nuutinen 1994; Foucault 1980.) Nuutinen mainitsee myös kasvatusteorian edustajien hiljaiselon viime vuosina vallan ja kasvatuksen suhteesta. Kasvatusteorian yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi hän mainitsee kasvatuksen olemuksen ja sen käsitteellisten rajojen tarkkailun. Tämä on tärkeää kasvatustieteen identiteetin kannalta ja sille, mistä muodostuvat käytännön kasvatuksen rajat. Samalla uusi analyysi merkitsee uhkaa vakiintuneille ajatustottumuksille ja niiden suosimille toimintatavoille.

4.2 Lapsuus yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa

Lapsen tekeminen näkyväksi ja lapsen puheelle luvan antaminen ovat olleet kuluneen vuosikymmenen lapsitutkimuksen uusia painotuksia. Tutkimuksen kohteeksi on otettu itse lapsen tai lapsuuden määrittely ja paikantaminen. Aikaisemman tutkimuksen ongelmana on nähty tiedon tuotantoa implisiittisesti ohjaavat lapsi- ja lapsuuskäsitykset. Valtaosa siitä, mitä on sanottu lapsesta ja lapsuudesta kertookin aikuislähtöisesti aikuisen näkökulmasta. Syyksi tähän voidaan nähdä tutkimuksen vahva kiinnittyminen kasvatuksen ja sosialisointin tiedonintresseihin. Lapset eivät ole itse olleet tutkimuksissa läsnä. He ovat olleet ainoastaan "mykkä kohde" tai "marginaalinen ryhmä". (Strandell 1992). Uusi lapsitutkimus on eräänlainen synteesi eri tieteissä jo pitemmän aikaa käynnissä olleista innovaatioista (James & Prout 1990: 2-3). Ihmistieteissä on siirrytty yleisemminkin funktionaaliseen tulkinalliseen lähestymistapaan ja toisaalta painopiste on siirtynyt rakenteiden tutkimisesta toiminnan ja toimijoiden tutkimiseen (James & Prout 1990: 8, 14-21).

Nykyinen lapsuustutkimus pohjaa romantiikan avaamalle lapsikuvalle, joka edisti lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden ymmärtämistä sekä lisäsi humanismia lapsia kohtaan. Uuden aallon lapsuuskeskustelussa korostetaan lapsen autonomiaa ja etsitään välineitä lapsuuden osallisuuden ja osallistumisen laajentamiselle. Lapsuus on löydettävä aika ajoin uudestaan. Lasten kasvattamisen ja sosiaalistamisen tarpeista on irrottauduttava hetkeksi. Miten voidaan teoreettisesti, metodisesti ja käytännössä "löytää" lapsuus lasten näkökulmasta eikä vain aikuisuuden ja aikuisten tai järjestelmien perspektiiveistä. Lapsuustutkimuksessa onkin meneillään lapsuuden käsitteellinen vapautuminen (Qvortrup 1994: 1-23) ja sivullisuuden ja toissijaisuuden tunnistaminen siinä. (Rauste-von Wright 1994: 8-19.)

Kansainvälisessä tutkimuksessa lapsia koskevat käsitykset on otettu kriittiseen tarkasteluun. Käsitykset lapsista ei vielä aikuisina, avuttomina, haavoittuvina ja keskeneräisinä vastaanottajina, aikaa ja rahaa vievinä, sekä ongelmina ja häiriöinä tai uhreina on pyritty hylkäämään. Katseet on kohdistettu lapsiin sosiaalisina toimijoina, jo yhteiskunnassa olevina, antavina ja osallistuvina osapuolina. (Bardy 1996: 176-177).

Modernissa yhteiskunnassa lapsia koskevaa informaatiota on paljon, mutta sitä luonnehtii aikuis-keskeisyyden lisäksi järjestelmälähtöisyys. Lasten osallistuminen tutkimukseen informantteina purkaa ainakin jossain määrin aikuislähtöisyyttä ja mahdollistaa sen, että myös lapset itse osallistuvat lapsuuden määrittämiseen sekä "löytämiseen". Alasen (1992: 108) mukaan lapsuutta ei voida käsittää, jos lasten kokemukset ohitetaan. Lapsinäkökulma edellyttää, että lapsuutta koskeva tieto välittyy suoraan lapsilta eikä ainoastaan aikuisten kautta. (Strandell 1992: 19-23.) "Olevien totuuksien kyseenalaistaminen on ongelmallista" Syrjälä toteaa (1994: 8). "Olemme sokeita, toistamme omaa henkilöhistoriaamme ja kulttuurimme arkitodellisuutta. Lapsuus on nykyisin toissijaistettu." (Latomaa & Kangas 1994: 1.) Riihelän mukaan lapsitutkimuksen ajankohtaisia haasteita on vahvistaa lasten asemaa teoriassa ja käytännössä. Monissa lapsiteorioissa ja ammattikäytännöissä tarkastellaan lapsen elämää ja kehittymistä irrallaan siitä laajasta vuorovaikutuksesta, jossa minuus kasvaa (Riihelä 1996: 178.)

Lapsuustutkimuksen teoriaa ja metodologiaa on haettu myös naistutkimuksen viitoittamana (Alanen 1992: 23-24), koska naisten ja lasten paikat ovat läheisiä ja osin samankaltaisia. Lapsuutta on lähestytty myös sukupolvijärjestelmän kautta. Alanen (1992: 61-62) esittää käsitteet 'luonnollinen lapsuus', mihin kuuluvat ikä, biologia ja ruumiillisuus, sekä 'sosiaalinen lapsuus', joka sisältää lapsena olemisen kulttuuriset ja yhteiskunnalliset merkitykset, mikä avaa myös näkymän sukupolvien välisiin suhteisiin ja näiden vaikutuksiin yhteiskunnassa. Sukupolvijärjestelmän olennaisina piirteinä Alanen ja Bardy (1990: 90-92) pitävät seuraavia seikkoja: 1) sosiaalisen järjestyksen eriytynyttä institutionalisoitumista; iänmukainen eriyttäminen, kanssakäyminen lähinnä kasvatuksen ja kontrollin myötä, 2) alaikäisten riippuvuutta aikuisväestöstä emotionaalisesti (Solberg 1990: 135) ja taloudellisesti sekä 3) vallan ja myötämääräämisen puutetta, kun vallankäyttöä suhteessa lapsiin ei kyseenalaisteta. Lapsilla ei juuri ole vaikutusmahdollisuuksia omiin asioihinsa, koska aikuiset määrittävät lapsen edun.

Modernissa tutkimuksessa käsitteellisten välineiden hiominen on mahdollistanut lapsuuteen ja lasten todellisuuksiin uudelleen tutustumisen. Tämä merkitsee ponnistelua tuntea lapsuus siitä paikasta käsin, missä lapset ovat, toteaa Alanen (1992: 90) ja ennakoi seuraavaa askelta, jossa korostuu lasten toimijuus. Muutamissa käytännön kokeiluissa lasten toimijuus on otettu lähtökohdaksi tavalla, joka tukee lapsia toimimaan omien asioidensa puolesta ja ottamaan oman paikkansa (Juvonen 1994). Riihelä lähtee siitä, että lapsi on itse aktiivinen - oman muuttumisensa agentti. Hänen mukaansa lapsen mahdollisuudet osallistumiseen liittyy laajempiin filosofisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksenasetteluihin. Riihelä pohtii myös sitä, missä määrin kasvatus ja opetus antavat lapselle

tilaa omaehtoiseen, kyselevään ja pohtivaan toimintaan. Lapsilla kuten muillakin ihmisillä on oikeus osallistua oman arkensa asioihin tässä ja nyt, ilman että ensisijaisesti odotettaisiin heidän kehittyvän. (Riihelä 1996: 18.) Dialogisiin yhteyksiin pyrkiminen onkin eräs kantava piirre modernissa lapsitutkimuksessa.

Rauste-von Wrightin (1994) sanoin tarvitsemme yhteisen päämäärän jakavaa, aidosti kiinnostunutta tutkijayhteisöä ja suunnan kohti monitieteistä lapsitutkimusta. Nykytiede korostaa lapsuutta monimutkaisena, erilaisten mahdollisuuksien prosessina, jossa lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutus on keskiössä. Lapsi on utelias ja itsenäinen olento, joka muovaa lakkaamatta itselleen kuvaa todellisuudesta oman toimintansa avulla. Moderni käsitys lapsuudesta on tuonut uudella tavalla esiin lapsuuden yhteiskunnallisen ja kulttuurisen merkityksen. Saman aikaisesti on pyritty lapsuuden todellisuudesta lähtevään monitieteiseen tutkimusotteeseen. (Syrjälä 1994: 8-9.) Alasen ja Bardyn (1990: 10) sanoin: "Se mitä näkee, riippuu lapsuuden tarkastelukulmasta."

Esimerkkejä lapsen subjektiutta todentavasta tutkimuksesta ovat muun muassa seuraavat. Wakslerin (1991: 216-235) uudenlaista lapsitutkimusta edustava tutkimus 'The hard times of childhood and children's strategies for dealing with them' tuo esiin tavallisen lapsen arkikokemuksia lapsena olemiseen liittyvistä ongelmista. Tutkimuksen mukaan lasten vaikeudet ilmenevät vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa muun muassa väärinkäsityksinä ja lasten ongelmien vähättelynä sekä valtasuhteen epäsuhteisuutena.

Childhood as a Social Phenomenon -tutkimusprojektiin osallistui 15 maata vuosina 1987-1994. Se on ollut massiivinen yritys hahmottaa modernin lapsuuden ja aikuisuuden välisiä yhteiskunnallisia suhteita. (Qvortrup 1991, Qvortrup et al. 1994.) Tutkimusprojektin lähtökohtana oli havainto lapsiväestön yhteiskunnallisesta näkymättömyydestä, ja tavoitteena lapsuuden paikantaminen moderneissa yhteiskunnissa. Projektissa väitettiin, ettei lapsuus ole vain yksilöllinen kehitysvaihe ja siirtymä aikuisuuteen, vaan se on myös yhteiskunnallinen ilmiö: lapsuus on yhteiskunnassa pysyvä kategoria, vaikka sen yksittäiset jäsenet vaihtuvat. Lapsuus yhteiskunnan rakenteellisena osana johti tutkimaan niitä "paikkoja", jotka yhteiskunnassa on varattu lapsiväestölle, ja dynamiikkaa, jolla tätä yhteiskunnassa pysyvää kategoriaa muokataan. Pyrkimyksenä oli ulottua suurimpiin yhteisiin nimittäjiin: nähdä erilaisten ja eriytyneiden asemien ja erottelevien tekijöiden "läpi". Kyseisessä tutkimusprojektissa haasteena oli työstää sellaisia käsitteellisiä välineitä, joilla lapsiväestön läsnäolo yhteiskunnassa voidaan tehdä näkyväksi. (Qvortrup 1991.) Yhteiskunnan hahmottaminen sukupolvisuhteina ei sinänsä ole uutta. Ellen Key tarkasteli sukupolvien välisiä eettismoraalisia ja valtaan liittyviä suhteita visioidessaan lapsilähtöisen yhteiskunnan politiikkaa. Erik H. Erikson eritteli lapsuuden ja yhteiskunnan syvyyspsykologisia suhteita lapsi- ja aikuispolvien välisessä kanssakäymisessä. Tutkimusprojekti on osaltaan vaikuttanut lapsuuden sosiologian syntyyn.

Lallukka (1993) tutki 9-vuotiaiden kokemuksia lapsena olemisen arjesta sukupolvisopimukseen liittyvien teemojen kautta, joita olivat tässä tapauksessa työ, huolenpito, säännöt, päätöksenteko ja totteleminen. Tulokset hän käsittelee teemoittain ja muodostaa neljä lapsityyppiä, jotka selventävät hänen löydöksiään. Strandellin tutkimus (1995) päiväkodista lasten kohtaamispaikkana toi näkyville, miten ihmiset pienestä pitäen tekevät arkipäiväänsä. Enää ei tarvitse keskustella siitä, onko lapsilla mielipiteitä ja osaavatko he esittää niitä, vaan siitä, miten laajentaa mahdollisuuksia heidän äänensä kuulumiselle. Lasten, kuten muidenkin "ulkopuolisten", toissijaisuuden murtaminen vaatii perusteellista ajattelutapojen muuttamista suunnittelua hallitsevissa rationaalisuhteissa (Horelli & Vepsä 1995: 88-101.)

Riihelä (1996) kysyi omassa tutkimuksessaan, mitä teemme lasten kysymyksille. Hän vertasi neljän eri lapsi-instituution ammattilaisten 3-12 -vuotiaiden lasten kysymyksiin liittyviä käytännön työta-

poja neuvolassa, päiväkodissa, koulussa ja kirjastossa. Valituissa kohteissa oli jo pidempään etsitty vuorovaikutuksellisia työtapoja lasten kanssa toimimiseen. Tästä huolimatta vain kirjasto osoittautui paikaksi, jossa lapsen kysymykset johtavat dialogiin ja niihin etsitään vastauksia. Muissa instituutioissa lapsiammattilaisten työtä saattoi luonnehtia lapsimyönteiseksi aikuiskeskeisyydeksi. Aikuiset ovat ystävällisiä ja huomaavaisia lapsia kohtaan, mutta lasten kysymykset eivät saa tilaa, koska ammattilaisilla on niin paljon opetukseen, hoitoon ja kasvatukseen sekä niiden arviointiin ja seurantaan liittyviä tehtäviä. Työssä käsiteltiin positiivisen vallan ongelmia, odotuksia ja toiveita sekä lapsi-, oppimis- ja tiedonkäsityksiä. Lapsen ja ammattilaisen yhteistoiminnan esteitä ja mahdollisuuksia analysoitiin jokapäiväisiä yhdessäolonhetkiä erottelemalla. Analyysin tuloksia hän on kiteyttänyt ajatukseen, että hyvin pitkä kehityskaari on muokannut ammatillista ja lapsitutkimuksellista käsitteistöä muotoon, joka turvaa aikuisen vaikutusmahdollisuuksia, mutta heikentää lasten osallistumismahdollisuuksia. ”Tutkimus osoitti, että lapsi-instituutioiden työn kehittämistä rajoittavat niin historialliset seikat, laitosten laki- ja asetustekstit kuten myös tietyt ammattikäytännöt.” (Riihelä 1996: 5.) Riihelä on ollut myös mukana projektissa etsimässä lasten kiinnostuksen kohteita ja omaa toimintaa, ja sitä miten nämä saataisiin opetus- ja kasvatustyön lähtökohdiksi. (1992: 290.)

Suomen sisäasiainministeriö on raportoinut (1999) tanskalaisesta osallisuushankkeesta (kehittämishanke). Julkaisun tarkoituksena on antaa eväitä erityisesti lasten ja nuorten osallisuuden kehittämiseen suomalaisissa kunnissa (vrt. Kiili 1998). Kyseessä on käsikirja kokemuksista ja ideoista, miten aikuiset voivat ottaa lapsia mukaan näiden arkea koskevaan päätöksentekoon. Raportissa keskitytään eri projekteissa mukana olleiden lasten ja aikuisten haastatteluista saatuihin metodeihin ja tuloksiin, sekä menetelmiin näiden hyödyntämiseksi, jotta lasten vaikutusvalta lisääntyisi. Menetelminä on käytetty muun muassa lapsi- ja nuorisoneuvostoja, paneelikeskusteluja ja tulevaisuusverstaiteja sekä lapsipuhemiestä. Raportissa puhutaan lähinnä varhaisnuorista. Tanskan projektissa lähdettiin liikkeelle kunnallistasolla. Hankkeen edistyneimmässä päiväkodissa päätettiin kyseenalaistaa aikuisten tapaa olla aikuisia päiväkodissa, pystyäkseen takaamaan hyvän elämän lapsille. Kasvattajat haastattelivat lapsia. Aiheenaan heillä oli muun muassa mitä on hyvä elämä. Laatutavoitteena oli kyetä havaitsemaan paremmin lasten tuntemuksia ja vahvistaa heidän mahdollisuuksiaan tulla kuulluiksi. Käytännön vaikutuksia tällä oli esimerkiksi ajan käytön suunnittelussa. (Madsen 1999: 122.)

Omassa tutkimuksessani keskeisiä asioita lapsen subjektiivudessa, institutionalisoidussa varhaiskasvatuksessa, ovat yhdessä eläminen ja kokeminen, jolloin osapuolten todellisuudet ja tarpeet tulevat tutuiksi sekä ymmärretyiksi ja niihin voidaan yhdessä reagoida. Tärkeintä ei ole puitteiden luominen vaan aito osallisuus ja osallistuminen omien resurssien mukaan. Systemistä ei saisi tulla uuvuttava itsetarkoitus, ettei ihastuttaisi järjestelmän luomiseen lapsen tutustumisen varjolla. Näen toisilleen vastakkaisina ilmiöinä muodollisen lasten demokratian suhteessa yhdessä elämiseen ja sen myötä syntyvään ymmärtävään vuorovaikutukseen. Puhuttaessa varhaiskasvatuksesta mukana on luonnollisesti toiminnan tavoitteellisuus, joka ei ole vastakohta lapsen subjektiivudelle, vaan ne kulkevat käsikädessä. Yhteiselämää, suvaitsevaisuutta ja demokratiaa opitaan kohtaamisissa, kokemusten kautta ja toiminnassa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessa hahmotetaan *lapsen subjektiivutta ja sen mahdollisuuksia päiväkodissa* paneutumalla lasten näkemyksiin ja kokemuksiin päiväkodin arjesta. Painotan toimijuutta subjektiivisuuden ilmenemismuotona, koska lapsi on luontaisesti toiminnan kautta ja fyysisesti elämäänsä hahmottava, ja toiminnallisuus on lapselle ominaista. Aineiston avulla haetaan vastausta kysymykseen, mikä tila päiväkodissa jää lapsen aktiivisuudelle, yksilöllisyydelle ja valinnoille - siis elämälle, ei suorittamiselle. Tutkimuksessa selvitetään suomalaisen leikki-ikäisen lapsen arkielämän kokemuksia ja vaikutusmahdollisuuksia. Lapselle halutaan antaa ääni ja tehdä hänestä tiedon tuottaja, informantti.

Tutkimuksessa selvitetään päiväkotilapsen mahdollisuutta *osallistumiseen toiminnan suunnittelusta sen toteutukseen*. Huolehditulle ja suojellulle lapselle on periaatteessa annettu oikeudet autonomiaan ja osallistumiseen. Tässä tarkastellaan sitä, kuinka se näkyy ruohonjuuritasolla käytännössä. Institutionalisoitu lapsuus yhdenmukaistaa kokemusmaailmoja. Missä määrin päiväkotielämä antaa tilaa *yksilöllisyydelle*? Kuinka yksilöllisyyttä rohkaistaan ja vahvistetaan ammattikasvattajien taholta? Lapsen subjektiivisuuden mahdollistaminen vaatii pedagogista valintaa ja oppimiskäsityksen pohtimista. Päiväkodin toimintojen sisällöt ovat varhaiskasvattajien ammattitaidon ja ideologioiden mukaiset. Kasvattajuuden ja opettajuuden olemusta on ajoittain hahmoteltava ja pohdittava kasvatustekojen ja niiden vaikutusten tiedostamiseksi. Olennaisia ovat kasvattajan lapsi- ja oppimiskäsitykset.

Etsittäessä kokemusperäistä tietoa lapsesta ja lapsuudesta lapsi on luonnollisesti tiedontuottajan roolissa. Koska tässä yhteydessä informantit ovat leikki-ikäisiä, on ratkaistavana ollut metodinen haaste. Lapsen laatu ja *kielellinen kompetenssi* ovat vaikuttaneet metodin muotoutumiseen aidon informaation saamiseksi. Tutkimusraportissa kuvataan menetelmän muokkaamista, toimivuutta ja sen mahdollisuuksia sekä edelleen kehittelemisen paikkoja, mikäli niitä ilmenee.

Lopuksi analysoidaan päiväkotinstituutioon ja varhaiskasvattajuuteen liittyvää *valtaa* suhteessa lapseen. Institutionalisoitu kasvatusta on legitiimiä ja kasvatustekoihin sekä heidän kasvatustekoihinsa liittyvää. Kun tarkastellaan toiseuden asemasta toiminnan keskiöön sijoittuvaa lasta, ei se voi olla vaikuttamatta myös kasvattajuuteen.

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Fenomenologinen lähtökohta

Perttulan (1995) mukaan ilman kokemuksen tutkimusta ihmistieteiden tuottama käsitys ihmisestä näyttää jäävän auttamatta torsoksi. On tärkeää tietää, mitä ihminen kokee. Perttula on eritellyt kokemuksen tutkimisen mahdollisuutta ja edellytyksiä ihmistä koskevassa tutkimuksessa. Parhaita vastauksia edellä esitettyihin löytyy fenomenologisesta tutkimusperinteestä. (Perttula 1995: i-ii.) Seuraavassa on koostettu tässä tutkimuksessa vaikuttavia fenomenologisia ajatuksia. (Perttula 1995.) Tietoisuuden perimmäinen ominaisuus on intentionaalisuus. Tajunta on relationaalinen; se suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Ihmisen välitön subjektiivinen kokemus on totuuden eittämätön perusta ja hän suuntaa kiinnostuksensa maailman tutkimiseen juuri sellaisena, kuin se näyttäytyy inhimillisessä kokemuksessa. On tutkittava ulkoisen maailman rakentumista ihmisen tajunnassa. Ulkoinen maailma välittyy ihmiselle nimenomaan kokemuksessa. Fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa. Yksi fenomenologisen tutkimuksen tärkeistä johtopäätöksistä on, että havainnon mielellinen rakenne jäsentää kohdettaan; se johdattaa ihmistä kohti kokonaista objektia. (Perttula 1995: 6-7.) Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat "käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta; rakenteet, joiden avulla kokemus strukturoituu yhtenäiseksi mielekkääksi kokonaisuudeksi" (Saarinen 1986: 120).

Apuli-Suuronen (1998: 22) tiivistää Husserlin (1968) ja Heideggerin (1972) näkemyksiä hermeneutiikasta seuraavalla varsin selkeällä tavalla. Hermeneutiikan pyrkimyksenä on antaa ilmiölle mahdollisuus tulla ymmärretyksi siinä maailmassa, missä ne ovat, sellaisina kuin ne ovat. Tutkijan ja tutkittavan välillä on dialektinen suhde. Tutkijalla on aina näkökulma ja esiote, käsitys kohteesta. Tutkija ei aloita tyhjältä pöydältä. Tutkija on siis aina jollakin tapaa osa tutkimustaan. Sekä kohteen että tutkijan merkitysmaailmat muistuttavat toisiaan, mikä on samalla kertaa ymmärtämistä helpottavaa, mutta toisaalta sitä harhaan johtavaa. Pyrkimyksenä tässä tutkimuksessa on mahdollisimman tasavertainen vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä. Silti tutkimukseen liittyy myös vallankäyttöä; tutkija on määritellyt kohtaamisen teemat ja menetelmät, vastannut sekä aineiston keräämisestä että analyysistä ja antanut lopulta äänen tutkittavien tarinoille. (Saarnivaara 1998: 188-190.)

Etnografia on kokemalla oppimista. Tutkijan aktiivisuutta pidetään peruslähtökohtana ja hän elää tutkittavassa yhteisössä sen arkipäivää. Atkinsonin ja Hammersleyn (1994) kuvaamat etnografian yleiset ominaisuudet luonnehtivat myös tämän tutkimuksen tutkimusotetta: siinä selvitetään kokonaisvaltaisesti tiettyä ilmiötä, työskennellään väljästi strukturoidun havaintoaineiston kanssa, tutkitaan pientä tapausten joukkoa ja analysoidaan aineistoa etsien siitä toiminnan merkityksiä ja funktioita sekä kuvataan niitä kielellisesti. Aineiston keruussa ja tulkinnessa tavoitellaan ennen kaikkea tutkittavien omaa näkökulmaa. (Munter & Siren-Tiusanen 1999: 182-183.)

6.2 Lapsi informantina

Pramlingin lähtökohtana hänen lapsihaastatteluissaan on ollut yrittää tehdä lasten näkökulma näkyväksi. Sen sijaan Piaget'n kehittämässä kliinisessä haastattelussa tutkijan täytyy tietää minkälaista tietoa hän hakee ja missä määrin lasten ajatusten selvittäminen on laadituilla kysymyksillä mahdollista. Piaget yritti löytää ajattelun rakenteita ja käytti hypoteesin testauskysymyksiä. Hänellä oli niissä "kuoppia" ja hän seurasi, lankesivatko lapset ajattelussaan niihin. (Pramling 1989: 27-36.)

Esitöitä eli perustan "inventariota" on tutkimusjoukosta ja tutkittavasta kohteesta tehtävä ennen tutkimuksen aloittamista (Alskog 1989: 119). Aikaa täytyy satsata myös lapsein tutustumiseen ja yhteisen kommunikaation löytymiseen, sekä lasten maailmaan sisälle pääsyyn. Kun halutaan todella tietoa tutkittavien ajatuksista ja elämästä, täytyy se tuntea perustaltaan. Tämän tutkimuksen esityöt ja taustoihin perehtyminen on tapahtunut pitkällä aikajänteellä.

Keskusteluissa lasten kanssa ovat merkittäviä seuraavat seikat: luonnollisen kontaktin saaminen, omana itsenä oleminen ja kiireettömyys. (Pramling 1989: 120.) Lasten haastatteluissa lapsen tulee hyväksyä haastattelija. Tämä on triviaalia ja itsestään selvää, jotta haastattelu mahdollistuisi ja toteutuisi. (Pramling 1989: 32.) Edelliseen liittyen haastattelijan ja lapsen ensi kohtaaminen on erittäin merkittävä. Lapsituntemus ja -kokemus mahdollistavat vuorovaikutuksen sävyjen ymmärtämisen ja tilanteessa reagoimisen sujuvuuden. Alskogin (1989: 120) mukaan vaatii erityistä valppautta ja ammattitaitoa haastatella lapsia. Vuorovaikutuksellisia menetelmiä käytettäessä on muistettava inhimillisyyttä, ja sen vaikutukset myös tutkijan kapasiteettiin. Pramling ihmettelee, kuinka hän edelleen läpikäytyään noin tuhat lapsihaastattelua saattaa kysyä jotakin tyhmää kuuntelematta, mitä lapsi on sanonut. (Pramling 1989: 31.)

Tarkennan seuraavaksi avoimen haastattelun tekniikkaa, jota sovellan tässä tutkimuksessa. Haastattelijalla on mielessään joukko teemoja, joita hän haluaa selvittää. Haastattelijan persoonalla ja kyvyillä on suuri merkitys tällaisissa tapauksissa. Haastattelija tarvitsee pääsylipun lasten ajatusten kulkuun (Skanze 1989: 176.) Kaikki lapset ja nuoret eivät halua jakaa maailmansa kaikkia asioita toisten kanssa. Toisaalta voi olla asioita, joita lapsi ei ole tullut edes ajatelleeksi, vaan kyseessä on hänelle itsestään selvyudet. Tällaisten muokkaaminen sanoiksi voi muuttaa sisällön vääristyneeksi.

Skanze (1989: 176) on pohtinut myös ryhmäkeskustelun mahdollisuuksia. Hänen mukaansa tärkeää on ryhmäläisten tuki toisilleen. Ryhmässä voidaan lisäksi kehittää kysymystä tai ajatusta yhdessä ja päästä "pitemmälle". Koska tässä tutkimuksessa käsittelemämme arki on tutkimusjoukolle yhdessä elettyä - tahtoivatpa he sitä tai eivät - tuntui yhdessä keskustelu mielekkäältä. Käänteisesti myös lasten tietoisuus ja tutustuneisuus syveni heidän kuullessa toistensa ajatuksia ja kokemuksia itselleen jokapäiväisistä asioista. Kääntöpuolena tietenkin on, että ehkä omia ajatuksia ei haluta paljastaa kaverusten keskenkään. Uskon näin olevan ainakin isompien lasten kohdalla. Mäkelän (1990:

50) mukaan ryhmähaastatteluissa lapsista on tukea toisilleen ja vaikutukset saattavat näkyä myös puhutavassa, joka ei ole tällöin niin aikuisehtoista. Myös Lallukka (1993: 46) totesi, että parihaastattelussa keskustelu oli vilkkaampaa ja epämuodollisempaa kuin aikuisen ja yksittäisen lapsen haastatteluissa.

Tässä tutkimuksessa käytän haastattelumenetelmää, jota nimitän *teemalliseksi vertaiskeskusteluksi* tai lyhennettynä vain vertaiskeskusteluksi. Vertaiskeskusteluissa hyödynnetään lasten keskinäistä teemojen käsittelyä ja mahdollisia uusia esiin tulevia näkemyksiä. Alskog (1989) on tutkinut 4-12 -vuotiaiden kokemuksia arjesta instituutioissa ja osoittaa, että oppiminen ja kehittyminen tapahtuu yhteistoiminnassa toisten kanssa. Teemallinen vertaiskeskustelu mahdollistaa laajat ja syvälliset sisällöt ja näin on ehkäistävissä eri näkökulmien aiheuttamat väärinymmärrykset, koska asiaa voidaan kontekstissaan laajemmin ja näin myös informantin näkökulma tarkentuu. Haluttaessa saada esille lasten ajatuksia, täytyy lasten maailmaan mennä sisälle osanottajana ja saada selville mahdolliset todellisuudet. (Pramling 1989: 31.) Näissä haastatteluissa keskeisintä on sisältö, eikä niissä yleensä ole ”oikeita” vastauksia.

Skantze (1989: 177) on huolehtinut siitä, ettei aikuisperspektiivi tai tiukka teoriakehys kahlitsisi haastattelun kulkua, koska tutkittavana on ollut lasten tapa nähdä maailma ja heidän tapansa ottaa siihen osaa. On paneuduttava heidän merkitysnäkemyksiinsä ja luonnehdintoihinsa, jotka ilmenevät haastattelun aikana. Samalla tavalla kuin lapsi ymmärtää todellisuutta tuomalla siihen omat näkökulmansa, myös tutkija tuo tulkintaan oman kielensä. Jo haastattelun aikana hän tulkitsee lapsen puhetta yrittäen ymmärtää sitä ja esittäen täydentäviä kysymyksiä. Myöhemmin hän analysoi lapsen puhetta, luo uudelleen ja tulkitsee sitä paljastaakseen ymmärtämisen struktuurin. Ei kuitenkaan riitä, että lapsen puhetta tulkitaan aikuisen näkökulmasta. Se on yritettävä ymmärtää suhteessa lapsen omiin lähtökohtiin ja arkitodellisuuteen (Saarnivaara 1993: 122). Haastattelut voivat vaihdella lapsen innostuneisuuden, tilanteen tai muun vaikuttimen vuoksi. Tässä tutkimuksessa samaa lasta haastateltiin keskimäärin kaksi kertaa toisaalta teemojen moninaisuuden vuoksi ja toisaalta tilanteiden intensiivisyyden säilyttämiseksi.

Haastattelutilanteessa huomiotta ei voi jättää aikuisen ja lapsen valtasuhteeseen liittyvää ongelmaa. Lallukka välittää Speierin (1976: 98-99) ajatuksen, jonka mukaan aikuisten ”kontrollointitehtävä” sallii asymmetriset interventio-oikeudet. Haastattelun onnistumiselle on niin ikään keskeistä lapsen ikään soveltuvan kommunikaation käyttö. Finen & Sandstormin (1988: 72-75) katsauksessa kvalitatiivisiin tutkimuksiin, joissa lapset ovat olleet aktiivisina selvisi, että lasten kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt ovat luultua suuremmat. Myytti lasten viattomuudesta ja tietämättömyydestä karisi hieman. Lapset olivat tietoisempia asioista, joista vanhemmat uskoivat heidän olevan tietämättömämpiä.

Lindh-Munther (1989) koostaa seikkoja, joita usein on nostettu esiin lasten haastattelemisen ongelmoina. Tällaisia ovat muun muassa lasten minäkeskeisyys, kyvyttömyys tehdä eroa itsensä ja ympäristön välillä sekä todellisuuden ja fiktion erottelun vaikeus. Lasten kielellinen kyvykkyys on vasta kehittymässä ja aikaperspektiivikin on erilainen: he elävät tässä hetkessä. (Lindh-Munther 1989: 2-8.) Hän kuitenkin tuo esiin myös lapsihaastattelun mahdollisuudet. Hän haluaa korostaa, että jokaisella menetelmällä on heikkoutensa ja toisaalta ainutlaatuiset mahdollisuutensa. Lapsihaastatteluista hän toteaa, että pääasiassa vaikeutena on yleensä ottaen haastattelun haasteellisuus. Lindh-Muntherin sanoin lapsia kohdellaan heitä koskeissa asioissa usein kuten esimerkiksi vammaisia: puhutaan heidän ohitse ja kolmannessa persoonassa. (Lindh-Munther 1989: 5.) Hän näkee haastattelun välineenä päästä tutustumaan maailmaan lapsen silmin. Myös Skanze (1989: 175) haluaa varoittaa tietyistä lapsihaastatteluun menetelmänä liittyvistä riskeistä, jotka ovat ’ongelmia’ myös aikuisia haastateltaessa. Hänen mainitsemiaan seikkoja ovat: aikuisen hallitseva vaikutus lasta sito-

vana: anonyymiys -kysymys, joka voi estää tietojen saamista; haastattelun tuoksinassa ei ole yleensä tarpeeksi aikaa reflektoida tai ajatella uusia kysymyksiä ja sellaista tietoa ei ole saatavissa, jota lapset eivät pysty vielä tietoisesti tai kielellisesti muotoilemaan.

6.3 Lasten kielellinen ja viestinnällinen kompetenssi

Tutkimalla lapsen ajattelua tutkitaan sitä, miltä maailma näyttää lapsen silmin: miten hän ymmärtää todellisuuden. Ajattelua ja maailmaa ei voida erottaa toisistaan. Myös puheessa lapsi työstää todellisuutta tulkitsemalla ja luomalla sitä mielikuvissaan. Lapsen puhe voidaan tulkita hänen tavakseen ottaa maailma haltuun. On selvää, että kielellisten taitojen lisääntyessä täsmällisyys lisääntyy. (Saarnivaara 1993: 119.) Gadamerin (1985) mukaan kieli strukturoi havaintoja ja jopa inhimillistä maailmaa itseään: todellisuus rakentuu kielessä. Kieltä ei käytetä vain ilmaisemaan jo ymmärrettyä, vaan sana itsessään avaa todellisuuden (Gadamer 1985: 378-414). Jos näin on, niin kielen merkitys kasvatuksen näkökulmasta on jotakin muuta kuin tiedon välittämistä. Kyse on todellisuuden rakentamisesta ja ymmärtämisestä (Saarnivaara 1993: 101). Kielellä on joka tapauksessa yhteydet kognition muihin kuin pelkästään kielellisiin osa-alueisiin. Näkökulma on fenomenologinen siinä mielessä, että tarkastellaan sitä, kuinka maailma ilmenee ihmisen tietoisuudelle. Kieli jäsentää maailmaa siten kuin ihmisen aistihavainto ja ruumiillinen kokemus sallii ja sellaisena kuin kollektiivinen kulttuurinen kokemus sen suodattaa. Asiantilat saavat siis erilaisen jäsennyksen sen mukaan, millaisin kielellisin keinoin niistä puhutaan. Kielelliset valinnat saattavat ratkaisevasti vaikuttaa siihen, minkälaisena käsiteltävä asia nähdään, mihin puoliin kiinnitetään huomiota - millaisena se käsitteistetään. (Onikki 1998: 90.)

Viestintämme perustuu kykyymme hahmottaa ja ymmärtää meitä ympäröivää sosiaalista maailmaa. Se miten viestimme keskinäisviestintätilanteissa toiselle ihmiselle, riippuu siitä, millainen näkemyksemme hänestä ja viestintämme päämäärästä on, ja kuinka moniulotteisesti tai yksinkertaisesti viestintätilanteet ymmärrämme. "Kognitiivinen kompleksisuutemme" on edellytys onnistuneelle ja mielekkäälle viestinnälle. Tämä on ollut keskeinen näkökulma myös lapsiin kohdistuneessa konstruktivistisessä tutkimuksessa. Mitä kognitiivisesti kompleksisempi lapsi on, sitä paremmin hän erilaisissa keskinäisviestintätilanteissa onnistuu. Ajattelutavassa heijastuvat pehmeiden ihmistieteiden ajatukset toimintamme tulkitsemisesta ja ymmärtämisestä. Viestit ovat meille sosiaalisen toiminnan työkaluja. (Puro 1998: 110-114.)

Kielen oppiminen auttaa lasta jäsentämään ympäristöään ja muodostamaan maailmankuvaansa. Ajatukset, tunteet ja asenteet jäsentyvät ja selkiytyvät kielen kehittyessä. Kielellinen vuorovaikutus edistää arvojen, normien, asenteiden ja roolien omaksumista. Lapsen kielelliset taidot vaikuttavat hänen asemaansa sosiaalisessa yhteisössä. Lapsi havainnoi ja ymmärtää kieltä syvemmin ja monipuolisemmin kuin pystyy sitä tuottamaan. (Koppinen & Lyytinen & Puttonen 1989: 7-8.)

Leikki-ikäinen (3-6 -vuotias) osaa käyttää kieltä itsensä tai toisten ohjailuun ja käyttäytymisen säätelyyn. Hän saa tarpeensa tyydytetyiksi ja aikaan asioita ja tapahtumia. Lapsi osaa käyttää kieltä myös vuorovaikutukseen ja sosiaaliin tarpeisiin. Hän ilmaisee omaa minäänsä ja aikomuksiaan minäkeskeisellä kielellä. Lapsi osaa kysyä ja hakea tietoa. Hän tarvitsee kieltä ympäristönsä tutkimiseen ja asioiden selvittämiseen. Lapsi käyttää kieltä kuvittelemiseen, keksimiseen ja sepittämiseen. Lapsi osaa myös esittävää kieltä. Voidakseen kehittää itseilmaisuaan lapsen tulisi saada puhua omasta puolestaan, harjaantua ilmaisemaan aistihavaintojaan, rohkaistua ilmaisemaan

tulkintojaan, päätelmiään, ajatuksiaan, tavoitteitaan ja tahtoaan sekä kertomaan toiminnastaan. (Koppinen & Lyytinen & Puttonen 1989: 22-26.)

Kommunikatiiviseksi kompetenssiksi kutsutaan taitoa tuottaa tulkittavia lauseita yhdistettynä monitahoisen päättelyprosessin kykyyn sosiaalisessa tilanteessa. Tällainen kyky voidaan olettaa olevan noin 5-vuotiailla. Vaikka kommunikoinnin sisältö ja puhetapa on sovitettu lapsen tasolle, niin keskustelun malli on yleinen. Lapsi alkaa ymmärtää toisen näkökulmaa neljän ikävuoden jälkeen. Se parantaa ilmausten selkeyttä ja lisää epäsuorien viestien esiintymistä. (Koppinen & Lyytinen & Puttonen 1989: 69-80.)

Kun tarkemmin paneutuu lasten kanssa käytyyn vaikkapa lyhyeenkin keskusteluun, avautuu monipuolinen maailma. Vuoropuheluun osallistujien yhteinen toiminta etenee lukuisten merkitysten siivittämänä. Jos pysäyttää elettyjä hetkiä ääni- ja kuvataallenteiden avulla, paljastuu näkymättömissä olevia inhimillisen kommunikaation vivahteita. Näkökulmia on lukematon määrä ja jokainen niistä kertoo oman tarinansa tapahtumien kulusta. (Riihelä 1996: 15.)

Riihelän (1996: 183) mukaan, jos lapsi joutuu tutkimuksessa tai vuorovaikutuksessa arvailemaan kysyjän intentiota ja vastaamaan arvailujensa mukaan, ei ole mahdollista päästä selville lasten näkemyksistä. Hänen mukaansa kysely- ja haastattelutekniikoiden tilalle tulisi kehittää menetelmiä, joiden avulla lapset saadaan itse kysymään ja problematisoimaan. (Riihelä 1996: 183.) Tällä tavalla olisi mahdollista hankkia tietoa siitä, miten lapset mieltävät asioita, mitä he niistä ovat ymmärtäneet ja minkälaisin käsittein he ovat ottamassa haltuunsa uusia tiedonrakenteita (Riihelä 1996: 183).

6.4 Projektiivis-narratiivinen eläytymismenetelmä

”Kasvatuksen käytännön ja kasvatuksen tutkimuksen välisen kuilun poistamiseksi tarvitaan muun muassa sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka mahdollistavat uudenlaisen tutkittavien ja tutkijoiden välisen vuorovaikutuksen ja vallanjaon. Narratiivinen tutkimus on lähtökohdiltaan juuri sellaista. Siinä todellisuus nähdään moniäänisenä, ja erityisesti halutaan nostaa esiin ne, joiden ääni ei ole tutkimuksessa tai yhteiskunnassa juuri kuulunut.” (Estola 1999: 132). Narratiivisessa tutkimuksessa tietoa ei nähdä objektiivisena, vaan se on aina kiinteästi ja erottamattomasti yhteydessä henkilöön, joka kertoo. (Vrt. yhteys feministiseen tutkimukseen ja juuret kirjallisuudentutkimuksessa, antropologiassa, psykologiassa ja sosiologiassa.) Persoonallinen ja kokemuksellinen tieto on arjessa ja äänetöntä sekä usein tiedostamatonta. (Connelly, Clandinin 1997.) Siihen vaikuttavat arvot, eettinen orientaatio, tunteet, elämän kokemukset ja tulevaisuuden näkemys. Narratiivisella tutkimuksella tuodaan esiin informantin oma tieto. Se on tutkittavalle mahdollisuus kertoa elämästään omalla kielellään. (Estola, Erkkilä & Syrjälä 1997.) Brunerin (1990: 35) määritelmän mukaan narratiivi on ihmisen perustapa organisoida kokemuksiaan, tietojaan ja vuorovaikutustaan ympäröivän sosiaalisen maailmaan kanssa. Narratiiveissa välittyy merkitys osana yksilön elämänhistoriaa ja kokemusmaailmaa, sekä merkitys osana sosiaalista ympäristöä. Tarinat edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet, ja jossa niitä kerrotaan. (Estola 1999: 133). Tyypillistä kertomuksille on dynaamisuus ja konstruktivisuus. Tässä tutkimuksessa ne kertovat lasten elämästä päiväkodissa ja varhaiskasvatuskulttuurista.

Tutkimuksellisenä peruslähtökohtana on näkemys ihmisen elämäkulusta dynaamisena, konstruktivistisena ja kontekstuaalisena prosessina. Kertomalla ja kuuntelemalla tarinoita tutkija kulkee kertojan rinnalla. Tutkimusprosessista muodostuu yhteinen hanke, jossa sekä tutkija että tutkittava ovat

aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Prosessin vuorovaikutuksellisuuden vuoksi tutkittavista käytetään nimitystä informantti tai kanssatutkija. Tutkijan tulisi päästä mahdollisimman lähelle sitä henkilöä, joka tarinan on kertonut (Estola 1999: 135.)

Narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmiselle tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta. Tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella toinen tapa kokemuksen jäsentämiseen (Bruner 1990.) Narratiivisuus viittaa ihmisenä olemiseen ja elämiseen, mutta se on lisäksi ”ymmärryksen perustavanlaatuisen muoto, jota ei voi paeta” (Hänninen 1994: 170). Kertominen ilmaisee mahdollisia tapahtumia. Se on erinomainen sosiaalisen todellisuuden konstruoimisen väline. Bruner korostaa, että pienillä lapsilla kertomuksellinen toimintatapa on etusijalla loogis-rationaaliseen verrattuna (1990: 67-97, 80.) Kertojan asema antaa lapselle enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa tapahtumien kulkuun kuin todellisuus (piilevä kapasiteetti).

Tutkittavan ilmiön kannalta on olennaista, mitä kysytään. Kysymysten muotoilemiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, koska lapsi vastaa sen pohjalta, miten hän kysymyksen ymmärtää (Hirsjärvi & Hurme 1985: 129). Tutkijat pitävät liiankin usein itsestään selvänä, että lapset tulkitsevat kysymykset heidän tarkoittamallaan tavalla, ja arvioivat vastauksia sen perusteella, mitä aikuisten oletetaan tietävän aiheesta. Alskog kokee lapsihaastattelujen vaikeudeksi oikeanlaisten vastausten saamisen siihen, mitä tutkija haluaa tietää. (1989: 119.)

Lapsihaastattelun muoto on erilainen ”tavanomaiseen” verrattuna; lähinnä lapsen ajattelun konkreettisuuden vuoksi. Tässä tutkimuksessa, haluttaessa löytää mielekäs metodi leikki-ikäisen kokemusmaailman todentamiseksi, yhdistettiin projektiivinen ja narratiivinen menetelmä *projektiivis-narratiiviseksi metodiksi*, joka tarkoittaa käytännössä *teemallisia vertaiskuvakeskusteluja*. Projektiivis-narratiivisuudella tarkoitan kuvien ja kuvakerronnan hyödyntämistä aineistonkeruussa. Konkreettisen ajattelun tueksi sopivat aiheita käsittelevät realistiset ja neutraaliuteen pyrkivät kuvat, jotka tuovat käsiteltävän asian lapsen silmien eteen ja samalla tietoisuuteen. Kuvakerronta hipoo narratiivisia tutkimusmenetelmiä.

Metodina *eläytymismenetelmä* on pienimuotoisten tarinoiden tuottamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio. Keskeistä menetelmässä on kehyskertomuksen variointi. Eläytymismenetelmä tuottaa aineistoa, joka nousee yhteisesti jaetusta kulttuurin kuvastosta. Sen avulla on mahdollista kerätä rajatun tapahtuman tai episodin kulttuurisia merkityksiä. Menetelmä tuottaa merkkejä ja vihjeitä, jotka ruokkivat tutkijan tieteellistä mielikuvi- tusta. (Eskola & Suoranta 1998: 117-118.) Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään mukailtua eläytymismenetelmää, millä tarkoitan seuraavaa: Lapselle näytetään kuvista todellista päiväkotiti- lannetta kuvaava asia, josta lapsi saa kertoa oman näkemyksensä kokemustensa pohjalta. Kehys- kertomuksena on tässä tapauksessa kuva, ja siihen mahdollisesti liittyvä tutkijan kertoma orientaatio. Analyysi tehdään lapsen tuottamista ”kertomuksista”.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusjoukko

”Tieteellisissä tarkoituksissa kohtele ihmistä kuin hän olisi inhimillinen olento.”(Harré & Secord 1972: 84.)

Tutkimusjoukoksi valittiin jyvaskyläläisen suurehkon päiväkodin noin viisivuotiaiden lasten kokopäiväryhmä. Valinnan perusteina olivat muun muassa lasten arkitodellisuuden yhteisyys; kyky ilmaista itseään jo persoonallisesti ja monimuotoisesti sekä kielellisesti että muilla ilmaisun keinoilla; lasten iän ja menetelmän yhteensopivuus sekä tutkijan luonteva ennakkoyhteys kyseiseen päiväkotiin ja myös kyseiseen ryhmään. Merkittävää oli myös se elämäkokemus, joka viisivuotiailla jo on. Kiinnostukseni oli perehtyä eletyn päiväkotielämän kokemuksiin ja niistä syntyneisiin näkemyksiin. Halusin saada aineistoksi pienen kohdejoukon ajatuksia, monipuolisesti ja syvällisesti.

Aineiston keruun mahdollisuudesta tiedustelin ensin ryhmän henkilökunnalta. Siitä tehtiin ennakkosopimus tammikuussa 2000. Päiväkodin johtajan ollessa myös suostuvainen kyseiseen tutkimukseen, toimitin tutkimuslupahakemuksen päivähoiton johtavalle työntekijälle 28.01.2000 ja hän hyväksyi sen keskusteltuamme ja tutustuttuaan tutkimussuunnitelmaan. Luvan saatua esitin asian lapsille, ja tiedustelin heidän osallistumis- ja yhteistyöhalukkuuttaan, minkä jälkeen esitin tutkimuslupahakemukset heidän vanhemmilleen. Lapset ja heidän vanhempansa suhtautuivat myönteisesti asiaan. Lupien hankinta sujui mutkattomasti henkilökunnan avustuksella. Yhden lapsen vanhemmat eivät antaneet lupaa lapsensa osallistumiseen. Aineiston keruun suoritin kahden viikon aikana ja viimeinen leikki-ilanne videoitiin 18.02.2000.

Tutkimuspäiväkoti on keskisuuri ja toimintakaudella 1999-2000 lapsia talossa oli kahdeksisenkymmentä ja kasvatushenkilöstöä viitisentoista henkeä. Kyseinen tutkimusryhmä oli päiväkodin isompien leikki-ikäisten ryhmä, jossa lapsia oli yli kaksikymmentä ja he olivat iältään viiden vuoden molemmin puolin. (Nuorin oli syntynyt 07/95 ja kaksi vanhinta 03/94.) (Lapsista viisi oli poikia.) Päiväkotikokemusta lapsilla oli ajallisesti noin kaksi vuotta. Pari lasta oli päiväkotihoidossa ensimmäistä vuottaan ja muutama jo kolmatta vuottaan. Tutkittavien ryhmä oli taustamuuttujiltaan hyvin homogeeninen: he asuivat samalla asuinalueella, ikähaitari oli melkein viisi vuotiaista jo kuusi täyttäneisiin, kaikki olivat samassa päiväkodissa ja samassa ryhmässä yhdessä olleita jo

edellisestä syksystä (eli vähintään puoli vuotta), tavallisten lapsi perheiden jäseniä ja olleet tässä päiväkodissa keskimäärin kaksi vuotta.

7.2 Aineiston kokoaminen

Aineiston keruun teemat olivat aluksi mielessäni kysymysrunkona, jota käytin keskusteluissa lisätarkentajana ja toisaalta selvittämään abstraktien kysymysten metodista toimivuutta leikki-ikäisten informanttien ollessa kyseessä. Metodi kuitenkin hioutui ja tutkimusaineiston keruu suoritettiin käymällä kuvakeskusteluja vertaisryhmissä. Tutkimuksessa käytettiin projektiivista menetelmää, joka on lähinnä kuvakerrontaa. Tavoitteena oli luonnollisesti näin mahdollisesti saatava uusi informaatio, mutta menetelmää käytettiin myös tilanteiden intensiteetin säilyttämiseksi ja teemojen selkiyttäjänä, kun tutkimusjoukko on leikki-ikäisiä. Käytetyt kuvakerronnan kuvat olivat yleisluonteisia, tutkimuksen teemoihin ja lasten arkipäivään liittyviä tilannekuvia, joiden käyttö testattiin esitutkimuksella. Tutkimusaineistoksi kerättiin lapsi-informanttien tuottamaa 1. asteen tulkintaa teemanmukaisista aiheista. Etukäteen ei päätetty, miten monta keskustelutilannetta järjestetään. Asiaa hahmoteltiin ja suuntaviivoja tälle tosin pohdittiin. Luotin aineiston kylläntymisen, saturaation havaitsemiseen aineiston keruuvaiheessa. (Eskola ja Suoranta 1998; Mäkelä 1990: 52.) Aineiston riittävyys alkoi osoittautua keruuvaiheen lopulla, kun samat asiat alkoivat kertautua. Aineiston koon merkitys tulee esiin lähinnä tutkimuksen perustehtävän täyttymisessä, pyrkimyksessä yksityisyyden sijasta yleiseen tietoon. Tällöin puhutaan teoreettisesta edustavuudesta. Pohdin aineistoa kootessaan aineiston määrän lisäksi aineiston statusta, sen teoreettista merkitystä tutkimusongelman suhteen.

Projektiivis-narratiivisen metodin kuvia valmistaessani punaisena lankana oli toisaalta päiväkotipäivän kulku ja toisaalta päiväkoti ympäristönä. Näiden hahmottamisessa ja valinnassa oli ensiarvoista päiväkotikokemus, jota sekä lastentarhanopettajana toimiminen että päiväkotilasten vanhempana oleminen ja lapsilta saadut kokemukset ovat vuosien mittaan antaneet sekä tässä tapauksessa tutkimuspäiväkodin tunteminen kutakuinkin. Valmistin kaksi kuvasarjaa, joista ensimmäisessä on itse toteutettuja ja valmiista lehtikuvista (Lastentarha -lehtiä vuosien varrelta) leikattuja kuvia päiväkodin keskeisiin toimintoihin liittyen. Kuvat oli järjestetty päiväkulullisesti oikeaan järjestykseen ja keskusteluissa edettiin kuva kavalta. Kuvat ja kuvien teemat ovat liitteenä. (LIITE 2). Kuvia oli kaiken kaikkiaan 19 kappaletta. Toinen kuvasarja koostuu valokuvista, jotka kuvasin kyseisen ryhmän toimintatiloista ja eri toimintoihin liittyvästä välineistöstä. Valokuvissa ei esiinny ihmisiä, ettei kerronta muokkautuisi tuttuihin persooniin liittyvien assosiaatioiden mukaan. Kuvat ovat selkeitä ja yhtä ”tilaa” kerrallaan esittäviä. Valokuvasin kuvat itse helmikuun alussa joten kuvat olivat todellisuutta vastaavia ja ajanmukaisia. Valokuvia on kaikkiaan 18 kappaletta. Myös näitä kuvia katsottiin kuva kavalta ja edettiin ulko-ovelta eteisen ja lokeroiden kautta päiväkulun mukaisesti tiloista ja välineistöstä toiseen.

Teemallisissa vertaiskeskusteluissa etenimme laaditun kuvakansion mukaan. Metodia varmentaa-kseni suoritin toisen sarjan kuvakeskusteluja, joissa keskustelimme lapsille tutun ympäristön valokuvien pohjalta. Tarkoituksena oli kartoittaa myös lasten vertaiskeskusteluissa käytetyn kuvakerrontamateriaalin laadun merkitystä suhteessa saatuun aineistoon, toisin sanoen kuvitteellisten ja osin piirrettyjenkin kuvien suhdetta valokuviin, jotka kuvaavat aitoa lapsille tuttua kohdetta. Edellä kuvatut kuvakeskustelut ovat saman metodin variaatioita.

Itse tutkimustilanteessa minulla ei ollut esillä haastattelurunkoa, joka olisi vienyt lasten huomion, vaan kuvat ja niiden järjestys toimivat käsikirjoituksena. Keskustelutilanteissa käytin käsitteitä ja kysymyksiä arkisesti puhekielisinä, niiden kuitenkin kadottamatta sisältöään. Vertaiskeskustelu

menetelmänä sisältää luonnollisesti myös niin sanottua höystepuhetta, jolla tarkennetaan asioita ja välillä poiketaan hieman sivuraiteillekin, mutta mielestäni tilanteet olivat jouhevia, ja tutkijan ajattelemat sisällöt tuli käsiteltyä perusteellisesti. Toisto ja päällekkäisyys toimivat luotettavuuden tehostajina. Eerola-Pennanen (1990: 85) ja Lallukka (1993: 48) ovat tutkimuksissaan huomanneet, että mielipidekysymyksiin vastaaminen oli lapsille tosiasiakysymyksiin vastaamista vaikeampaa. Saman huomion tein tutkimukseeni liittyvissä keskusteluissa. Ylipäättään lapset osoittautuivat innostuneiksi ja keskustelukykyisiksi. He osasivat kuvata kokemuksiaan ja mielipiteitään selkeästi.

Toisena eläytymismetodinä oli puolistrukturoidut leikkitalanteet (3 tilannetta), jotka olen nimennyt videoleikeiksi. Lapsille annettiin viitteelliset leikkivälineet ja teema leikille. Nämä leikit videoitiin litterointia ja analysointia varten. Tässä tapauksessa välineistö oli piennukkeja ja ”päiväkodin välineistöksi” sopivia esineitä (LIITE 3) ja orientaationa tarkoitus rakentaa leikkikalusta päiväkotia ja leikkiä päiväkotia. Kolme lasta kerrallaan pyydettiin leikkiin mukaan ja tutkija esitteli heille mukanaan tuomansa leikkivälineistön, joilla lapset eivät olleet aikaisemmin leikkineet. Leikkitalanteet videoitiin yhdestä kuvakulmasta ja saatu nauhoitus sekä tutkijan muistiinpanot tilanteesta olivat osa tutkimusaineistoa. Tavoitteena on ollut löytää lapsen päiväkotipäivästä esiin tulevat teemanmukaiset kokemukset ja analysoida ”kertomukset” lähiluvunperiaatteella.

Vertaiskeskustelut ja videoleikit toteutettiin lapsille ja ryhmälle suotuisiin aikoihin, mikä tarkoittaa aamupäiviä, ja siten ettei päivälle suunniteltu ohjelma sekoittunut; sekä suotuisissa olosuhteissa eli tutkittavien omassa päiväkodissa erillisessä rauhallisessa tilassa. Tutkijan suhde tutkittavaan päiväkotiryhmään oli sillä tavalla luonnollinen, että tutkijan omia lapsia on ollut hoidossa kyseisessä päiväkodissa ja talon ihmiset ja tavat ovat kutakuinkin tiedossa ja tuttuja, mutta ei henkilökohtaisia tuttavuuksia tai oman työskentelyn vaikutuspiirissä olevia asioita. Myös tutkijan olemus ja persoona olivat henkilökunnalle ja lapsille heidän kokemuspiiriinsä kuuluvia, sillä päivittäinen vierailu piha-alueella ja päiväkodissa omia lapsia sinne tuoden tai sieltä hakien mahdollistivat tämän. Edellä kuvailut olosuhteet olivat tavallaan se taustatyö, joka tutkijan on tutkimusta aloitettaessa tehtävä päästäkseen sisälle tutkittavaan todellisuuteen ja sinuiksi tutkimusjoukon kanssa.

Aineiston keruutilanteissa oli hyötyä koko talon tuntemisesta kutakuinkin (ryhmät, henkilökunta, tilat). Näin pystyin keskustelemaan luontevasti lasten kanssa asioista, joista he puhuivat, ja ymmärsin asiayhteydet, mistä puhuttiin. Tämä madalsi tutkijan ja aikuisen roolia. Tutkimuksessa ryhmän valinta oli tietoista, minkä tiesin helpottavan alustavia esitöitä. Tämä osoittautuikin toimivaksi. Lasten suhtautuminen tutkijaan oli positiivista, avomielistä ja luottavaista. Lapset uskoutuivat ja kertoivat vilpittömästi kokemuksiaan ja luottamuksellisia asioita, mikä mielestäni osoittaa, että en ollut läsnä aikuisen tai opettajan roolissa - auktoriteettina. Lasten upea todellisuuden ja fiktion erottamisen hahmotuskyky yllätti taas kerran. Tämä ilmeni sujuvuutena keskustella asioista sekä mielikuvatasolla, että aitoihin asioihin liittyen. Pienryhmissä puhetaidot olivat vaikuttavia. Kaikissa keskustelutilanteissa ja kaikkien lasten kohdalla tuli esiin heidän valtava hahmottamiskykynsä sekä tietonsa koskien päiväkotielämää ja sen tilanteita, ympäristöä sekä ihmisiä. Asiat olivat tuttuja ja henkilökohtaisia ja kuvien konkretisoimana niistä oli helppoa ja selkeää keskustella. Toin lapsille esille kiinnostukseni heidän päiväkotielämäänsä kohtaan ja halukkuuteni oppia päiväkodin asiat itsekin. Lapset vastasivat haasteeseeni luottamuksella ja antaumuksella sekä erittäin tosissaan (itse-tuntoisesti) epäilemättä kertomansa merkitystä. Doverborg ja Pramling (1988: 56) kuvaavat, että keskustelutilanteissa, joissa lapset kokevat asian omakseen on havaittavissa selvää innostumista. Myös tässä tutkimuksessa oli tilanteissa selvästi havaittavissa innostuneisuutta ja vapautuneisuutta. Välillä joku puhui paljon ja toinen tuki häntä äänettömästi tai päinvastoin. Ajoittain kaikki puhuivat paljon ja taukoamatta itse tilannetta eteenpäin vieden.

Tutkimuksen menetelmää ja tutkimusjoukkoa pohtiessani ja työmäärää suhteuttaessani arvioin noin kahden viikon aikana suoritetun aineiston keruun olevan määrällisesti sopiva, ja käytäntö osoitti sen tällä kertaa oikeaan osuneeksi arvioksi. Käytännössä se merkitsi kuutta ”keruu”päivää, joiden aikana päivittäin oli kahdesta kolmeen vertaiskeskustelua (yhteensä 10), joissa lapsia oli läsnä kolme. Poikkeus vahvistaa säännön sillä yhdessä ryhmässä lapsia oli neljä ja yhdessä kaksi. Ryhmät olivat tyttö-poika sekaryhmiä. Kaiken kaikkiaan keskustelutilanteita oli kymmenen, joista kuvitteellisiin tapahtumakuviin liittyviä oli kuusi ja valokuviin liittyviä oli neljä. Keskustelujen kesto oli keskimäärin 50 minuuttia (40min – 1h 20min). Aineistoksi saatiin ääninauhaa noin 500 minuuttia eli reilu kahdeksan tuntia, joka on litteroituna noin 125 sivua, sekä videonauhaa noin 2 tuntia 15 minuuttia, jonka pituus litteroituna on noin 25 sivua. Lisäksi pidin tutkimus-/ keskustelupäiväkirjaa, johon kirjasin tuntemukset heti tilanteiden jälkeen: mahdolliset huomion ja muistamisen arvoiset yksityiskohdat kyseisestä tilanteesta, yleistä tilanteen sujumisesta, ilmapiiristä, ryhmän kokoonpanosta ja sen sisäisestä ”toimivuudesta”. Aineiston purku alkoi nauhoitteiden ja videoiden litteroinnilla. Nämä kirjoitettiin auki ja oheen liitettiin tilanteissa tehdyt muistiinpanot. Muutin sanat litterointivaiheessa niiltä osin selkokielisiksi, kun lapsi ei osannut jotakin äännettä (esim. s / r).

Videoidut kolme leikkutilannetta litteroin näkemäni, kuulemani ja muistiinpanojeni avulla. Tässä vaiheessa suodattui osa tiedosta, mikä liittyi esimerkiksi nonverbaalisiin viesteihin ja tilanteen pieniin vivahteisiin. Teknisesti haluttaessa saada luotettavaa ja selkeää nauhoitusta toiminnallisesta tilanteesta, jossa on useampi ihminen, suosittelen käyttämään kahta kameraa; siis kahta visuaalista näkökulmaa tilanteeseen. Videokameran ääninauhointu oli yllättävän selkeä, vaikka erillistä mikrofonia ei käytettykään. Ryhmätilanteen litteroinnissa kuvan näkeminen helpotti puheen sijoittamista oikean lapsen sanomaksi. Videoaineiston tuottama ensitieto lapsen subjektiivudesta päiväkodissa oli aivan saman suuntaista keskusteluaineiston kanssa. Tällä kertaa on pidättäytytty tutkimuksen teeman mukaisissa löydöksissä ja niiden merkitys on ollut lähinnä saadun vertaiskeskusteluaineiston tulosten varmentajana ja niitä tukevana. Aineiston mittavuuden vuoksi jatkossa käsitellään vain keskusteluaineistoja. Videoaineistoa voidaan hyödyntää myöhemmin omana kokonaisuutenaan ja litteroida se uudelleen ilman ennakkovalintaa, esimerkiksi leikkutilanteena sinänsä.

7.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Näkemykseni aineiston analyysistä mukailee Alasuutarin vertausta karttaan, jonka tarkoituksena on kuvata tietty maisema; sen reitit ja näköalapaikat. (Alasuutari 1989: 111-112.) Maiseman piirteiden tunnistaminen on edellyttänyt tutkijalta pääsemistä tapahtumien keskelle, mikä tarkoittaa sitä, että aineisto on ollut tunnettava perusteellisesti ja kokonaisuutena. Kokonaiskuvaa tarvitaan ohjaamaan tutkijan tulkintoja. Aineisto voidaan mieltää kollektiiviseksi kertomukseksi, johon jokainen tuo oman osuutensa koko variaation kuvaamiseksi. Tällä tavoin ensimmäinen tulkintakehys muodostui muista teksteistä, mikä lisäsi tulkinnan luotettavuutta. Tekstit ikään kuin neuvottelivat keskenään tulkinnasta ja olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jolloin voitiin ehkäistyä väärinymmärryksiltä ja tutkijan omien ajatusten soluttautumiselta tulkintoihin. (Alasuutari 1989: 111-112.) Tärkeää oli myös yksittäisen tekstin osien keskinäinen vertailu. Tekstistä oli tunnistettava itsenäisesti tulkittavat ajatuskokonaisuudet eli havaintoyksiköt. (Saarnivaara 1993: 128.)

Litteroinnin jälkeen alkoi aineistoon tutustuminen yleiskuvan saamiseksi; lause lauseelta sekä ajatus ajatukselta. Koodasin tilannekuvien ja valokuvien tuottamat aineistot erikseen. Tässä vaiheessa ilmiöille ja havainnoille alkoi muotoutua nimikkeitä, jotka kirjasin lyhenteinä. Valituilla lyhenteillä pyrittiin kuvaamaan sisällöllisesti olennainen. Lyhenteiden valinnassa käytettiin asiaa parhaiten

yhdellä sanalla kuvaavan käsitteen lyhennettä. Esimerkiksi AR on aikuisen rooli ja SÄÄ on sääntö. Tällaisia lyhenteitä muodostui kaikkiaan 31 (LIITE 6). Tietyt nimikkeet alkoivat esiintyä useammin, ja toisaalta löytyi myös runsaasti havaintoja, jotka niiden sisällön vivahteiden takia täytyi merkitä yhdistelmälyhenteillä, koska asiat olivat toisiinsa niin läheisessä yhteydessä tai saman asian eri puolia. Tästä esimerkkinä AR-SÄÄ, jolla ilmaistaan aikuisen roolin ja säännön molempien esiintymistä ("...voi myös salissa juosta, kun aikuinen sanoo, että älä juokse niin silloin ei voi juosta"). Koodauksen myötä aineisto tiivistyi ja tiivistyi, ja samalla varovaisuuteni ja valppauteni olla unohattamatta eri havaintojen konteksteja lisääntyi.

Kokosin aineistosta koodausvaiheessa muodostuneet lyhenteet erilliseksi "tilastoksi", johon keräsin niiden esiintymisen lukumääräisesti ja esimerkkilauseet tekstistä. Tässä vaiheessa aineisto oli sisältöjä kuvaavaa. Huomattavissa oli yläotsikoita, joiden alle koodaukset olisivat koottavissa. Aineisto järjesteltiin sisältöjen mukaan kokonaisuuksiksi. Tutustumalla löydöksiin alkoi vääjäämättä muodostua yleisiä teemoja, jotka luokittelivat saman yläotsikon alaisia havaintoja. Nämä syntyneet kategoriat koostin yläotsikoittain ja keräsin samaan yhteyteen niihin liittyviä kuvaavia raakahavaintoja itse aineistosta. Yläotsikoiksi muodostuivat: *säännöt, aikataulut, aikuisen rooli, lapsen rooli, fyysisen ympäristö (tilat ja välineet), suorittaminen, tiedot ja taidot, tunteet sekä tutkimusmenetelmään liittyvät huomiot*. Varsinainen analyysivaihe liittyi saatujen teemaryhmien kokonaisuuteen tutustumiseen ja syventymiseen, ja niistä löytyvän viestin paljastamiseen. Saadut yhteenvedot ovatkin sitten jo tuloksia ja pohdintaa. Analyysi- ja tulkintavaihe on ollut näiden kategorioiden auki purkamista ja niiden sisältöjen esiin tuomista. Tuloksiksi oli nostettavissa lasten ilmaisema näkemys päiväkodin arjesta, jota erittelen tarkemmin tutkimuksen tuloksissa.

Koodauksessa sekä tilanne- että valokuvista löytyneet asiasisällöt olivat täsmälleen saman suuntaisia. Tätä voidaan pitää merkinä lasten kyvykkyydestä käsitellä kuvaa mielikuvan tuojana, eikä vai passiivisesti katsoa kuvaa. Tämä kertoo myös lasten ajattelun joustavuudesta yhdistää todellisuutta ja sitä esittävää mukailtua todellisuutta. Mielestäni tämä kertoo myös näiden lasten päiväkotimaailman arjen sisäistämistä, sillä siihen liittyvät ajatukset eivät olleet sidottuja omaan reaaliympäristöön. Lisäksi lasten kertoman luotettavuudesta todistaa mielestäni se seikka, että myöskään kuvitteellisten kuvien kertomukset eivät olleet fiktiivisiä tai yliampuvia, vaan sisällöt pysyivät faktatasolla. Edellä todetun perusteella yhdistin analyysin alkaessa koodatut teemallisiin vertaiskuvakeskusteluihin liittyvät aineistot, ja käsitelin niitä yhtenä kokonaisuutena

Analyysia edelsi tarkentavia esitöitä, joita olivat tietojen tarkistus ja täydentäminen sekä aineiston järjestäminen. Aineistosta tarkistettiin sisältykö siihen selviä virheellisyyksiä ja puuttuuko tietoja. Aineistosta muodostettiin luokkia, jotka ovat sisäisesti mahdollisimman yhtenäisiä, mutta keskenään erilaisia. Kyse oli siitä, että raakahavaintoja analysoimalla ja yhdistämällä etsittiin yhteisiä ja erottelevia piirteitä. Myös ainutlaatuinen ja erityinen yksilöitiin. Näin menetellen määrittyivät kategorioiden ominaisuudet ja keskinäiset suhteet. (Alasuutari 1993: 170-171.) Periaatteena oli, että aineiston kaikki havaintoyksiköt voitiin sijoittaa johonkin luokkaan. Sellaiset tapaukset, jotka eivät sovellu konstruoi-tuun rakennelmaan, vaativat kategorioiden muokkaamista ja edelleen kehittämistä. (Saarnivaara 1993: 129). Aineiston analyysi hahmottui ja tarkentui aineistonkeruun alettua. Päätelmien teolle on ollut tyypillistä, että havaintoja ei ole otettu sellaisinaan, vaan havaintoja on punnittu kriittisesti. Niitä on analysoitu asiayhteydessään ja omina itsellisinä huomioinaan. Niiden pohjalta on luotu kokoavia näkemyksiä asioihin eli kehitelty synteesejä pääasioista. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997: 183.)

Tutkimuksessa on sitouduttu näkemukseen, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus on ihmisyhteisön kulttuurisen evoluution tuote. Se ei siis voi olla kenenkään yksittäisen ihmisen tai tulkitsijan luoma (Karjalainen & Siljander 1993; Kauppi 1995: 7-15). Kerätty aineisto itsessään ei kerro mitään, vaan

analyysi kaikissa vaiheissaan on uusien merkityksien rakentamista. Aineiston muodollisen järjestämisen jälkeen merkityksiä rakennetaan esittämällä kuvauksia, tekemällä päätelmiä ja tulkintoja sekä antamalla selityksiä tehdyille ratkaisuille (Kakkuri-Knuutila 1992: 8). Pyrkimykseni analyysissä ovat lähellä Pulkkinen (1997) soveltamaa ja Perttulan (1996) esittelemää fenomenologisen psykologian menetelmää, jonka tavoitteena on maksimoida mahdollisuus kuvata ihmisten kokemuksia sellaisina, kuin he ne itse kokevat.

Vertaiskeskustelujen ja videoleikkien suhteen tutkimukseni on ensimmäisen asteen tulkinnan jäljitämistä. Tätä ensimmäisen asteen tulkintaa edustavat tutkittavien tulkinnat arkipäivän ilmiöstä. Kasvatustieteilijän ammattitaito onkin siinä, että hän jatkaa ensiasteisten tulkintojen tulkintoja antaen niille uusia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998: 149.) Tulkinnassa noudatettiin niin sanottua grounded -mallia ja pitäydyttiin tiukasti aineistossa; tulkinnat rakentuivat tiiviisti siitä käsin. Fenomenologisessa menetelmässä tutkittava ilmiö on pyritty näkemään mahdollisimman pelkistettynä ilman etukäteisoletuksia ilmiön luonteesta. Yksittäisen ilmiön havainnoinnista on edetty tutkimusvaiheiden kautta näkemään ilmiöön liittyviä syvempiä merkityksiä. Yksityistapaus on nähty esimerkkinä yleisestä. Toisaalta Weckrothin (1992: 52) mukaan eräänlaisen tieteellisen fiktion tuottaminen vapauttaa tutkimuksen sekä ajallisen että paikallisen yleistettävyyden vaatimuksesta. Tulkintoja ei välttämättä tarvitse aina kiinnittää havaittavissa olevaan todellisuuteen. Myös mahdolliset maailmat ovat kiinnostavia (Eskola & Suoranta 1998: 147).

Tietyissä tapauksissa ja yleensäkin tulkinnassa tuli välillä eteen jonkinlainen hämäräraja (Härkönen 1999: 162). Tutkija ei voi olla täysin varma, mitä vastaaja on tarkoittanut. Vaarana voi olla myös ylitulkinta. Vastaajatkaan eivät ole aina ajatelleet loppuun saakka tarkoituksiaan ja mielipiteitään. Käsillä olevassa tutkimuksessa ei tullut esiin tätä ongelmaa, sillä keskustelut olivat teemoiltaan ja sävyiltään yleisiä, ja kerronnan värittymistä ei tapahtunut. Pystyin havaitsemaan tämän keskusteluissa kautta linjan.

Toiskallio (1994: 39) määrittelee dekonstruktion tarkoittavan ”totuttujen ajatusrakenteiden purkamista. Se on ’heräämistä’, havahtumista niiden ihmettelemiseen. Se on avautumista toiseudelle, joka niihin sisältyy, tai joka niistä suljetaan pois.” Foulcaultilaista perua on se, että teksteille on pyritty antamaan autonomia. Tekstianalyysi lähiluvun keinoin tarkoittaa, että tekstiä luetaan useita kertoja ikään kuin kammaten, osittain ilman ennakkollisia jäsennyskategorioita, tutkimuksen aihetta koskevia kannanottoja. (Eskola & Suoranta 1998: 157.) Aineistolähtöisyydessä on pyrkimys antaa tekstin puhua, mutta onko olemassa puhdasta aineistolähtöisyyttä. Kyse on aina kuitenkin lopulta tutkijan tekemistä valinnoista.

7.4 Tutkimuksen arviointia

7.4.1 Tutkimuksen eettisyys

Morrow ja Richards (1996) ovat nostaneet esiin kolme lapsuustutkimuksen eettistä kysymystä, jotka ovat lasten haavoittuvuus (vulnerable children), lasten vähäinen kompetenssi (incompetent children) sekä lasten vallan puute (powerless children). Tässä tutkimuksessa kunnioitettiin lasten osallistumisvapautta ja aiheiden käsittelyssä pyrittiin aitouteen, mutta tarvittaessa hienotunteisuuteen. Tutkimuksessa liikuttiin teemallisesti tutkimusjoukolle yhteisessä todellisuudessa ja yleisellä tasolla. Lasten kyvykkyys oli riittävä kyseisellä metodilla suoritettuun aineiston keruuseen. Kaikilla osallistujilla oli yhtäläiset mahdollisuudet tulla kuulluiksi vertaiskeskusteluissa. Uusi lapsitutkimus

lähtee siitä, että lapset voivat olla oman elämänsä informantteja. Tällaisissakin tapauksissa tutkimukseen on edelleen saatava luvat huoltajilta, jotka edustavat lapsen etua, mutta lapsilla itsellään tulee olla myös oikeus kieltäytymiseen (informed dissent). Lasten ja aikuisten valta on erilaista. Millaisia kysymyksiä aikuinen pitää tutkimuksen arvoisina? Miten tuloksia julkistetaan ja sovelletaan? (Ruoppila 1999: 27-28.)

Tutkimuskysymystä, sen merkitystä ja vaikutusta arvioitiin eettisestikin jo aiheen hahmotteluvaiheessa. Tutkimus on pyritty kuvaamaan niin tarkasti, että se on toistettavissa. (Ruoppila 1999: 42-48). Aineistonkeruun apuvälineinä käytettiin nauhoitusta ja videointia. Kaikesta tilanteiden tallentamisesta keskusteltiin etukäteen tutkittavien kanssa. Vielä kyseisen tilanteen alkaessa esittelin nauhoitusvälineen ja sen sijainnin lapsille. Tilanteiden nauhoitusajankohdissa pyrin huomioimaan tutkittavien tilanteen ja tekemään päätökset mielekkäästi näitä mukailen. Kysymys on ollut vapaan vuorovaikutusmahdollisuuden säilyttämisestä mahdollisimman vapaana.

Huoltajille kuvattiin tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja niiden lapsille asettamat vaatimukset, myös se miten tietoja käsitellään ja raportoidaan sekä kuinka taataan ja turvataan lasten anonymiteetti. Kirjallinen lupa pyydettiin vanhemmilta, hallintoviranomaiselta eli päivähoiton johtavalta työntekijältä ja kyseisen päiväkodin johtajalta. Saatujen lupien myötä vastuu lapsesta tutkimustilanteissa tutkimukseen liittyviltä osin siirtyi tutkijalle. (Ruoppila 1999: 32-36.) Tutkimus suunniteltiin siten, että se häiritsi mahdollisimman vähän tutkittavien päiväntulkua ja toisaalta päiväkodin toimintaa. Tutkimukseen liittyvistä käytännöistä keskusteltiin henkilökunnan kanssa: montako lasta kerrallaan, minkä ikäisiä, tyttöjä vai poikia, kuinka monta kertaa ja milloinka keskustelut tapahtuvat ja kuinka pitkän aikaa kerrallaan kestävät. Sovimme myös aineiston kokoamisen kokonaisuudesta. Kaikki tutkimusaineiston keruutilanteet olivat aamupäivisin ja lasten muuhun päivärytmiin sovitettuina. Tietosuojan kannalta tutkimusjoukon jäsenistä on käytetty tunnistuskoodeja. Tietojen käsitelyssä keskeistä oli luottamuksellisuus ja anonymiteetti.

7.4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määrittävät aineiston validius, reliabiliteetti, tutkijan suhde aineistoon ja sen hankintaan sekä triangulaation mahdollinen käyttö. (Van Maanen ym.1982: 17.) Laadullisen tutkimuksen validiusongelmat liittyvät usein läheisesti kieleen ja tutkijan kommunikointiin tutkimusjoukon kanssa. Kyseiseen tutkimukseen liittyen olen muokannut käytettyä tutkimusmenetelmää nimenomaan leikki-ikäisille soveltuvaksi; heidän kielellisen kompetenssinsa ja laatussa huomioivaksi sekä niihin soveltuviksi. Aikuisena ja tutkijana olen luottanut varhaiskasvattajana saatuun tuntumaan vuorovaikutuksesta lasten kanssa. Validi aineisto ei vielä takaa sitä, että tutkijan tekemät johtopäätökset, varsinaiset tulokset olisivat luotettavia. Aineiston analysointi ja johtopäätösten tekeminen sisältävät tulkintaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla näyttäisi olevan sitä paremmat edellytykset tehdä oikeita johtopäätöksiä, mitä suurempi on aineiston "subjektiivinen adekvaattisuus" (Hämäläinen 1987: 55-56).

Vertaiskeskustelutilanteissa useampi subjekti, tutkija ja tutkittavat, ovat luoneet yhdessä ainutkertaisen tilanteen. Kun teemallista vertaiskeskustelua tarkastellaan vuorovaikutustilanteena, jossa osapuolet yhdessä tuottavat aineiston, ei voida ajatella, että toisen näkökulma olisi oikea ja toisen väärä. Aikuisen ja lapsen tulkinnat asioista voivat olla hyvin erilaiset. (Estola 1999: 199-200; Fine & Sandstrom 1988: 9-10.) Keskustelujen onnistumiselle on ollut keskeistä lasten ikään soveltuvan kommunikaation käyttö, jota myös menetelmälliset ratkaisut ovat tukeneet. Tutkimuksen eri vaiheissa olen pyrkinyt säilyttämään lapsi-informanttien tuottaman tiedon sisällöt tunnistettavina ja havaitta-

vina. ettei tiedon tiivistäminen analyysin edetessä tyypistäisi olennaisia sisältöjä, tai toisaalta syyllistytäisi ylimalkaisuuteen.

Koska tutkimuksessani olen halunnut saada esille toisen ihmisen ajatuksia ja koska aineisto on kerätty ihmisten välisissä kohtaamisissa, asettavat inhimilliset ja tilannetekijät oman haasteensa aineiston keruulle sekä tutkijan vaikutukselle siinä. Tutkijalla ei ole ollut lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista. Tutkimuskohde on kuitenkin ollut tutkijalle yleisellä tasolla tuttu, joten tietoisesti on pyritty säilyttämään neutraali ja utelias ote uuden tiedon suhteen. Havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmillä kokemuksillamme. Omat esioletukseni ja arvostukseni olen pyrkinyt tunnistamaan ja ulkoistamaan ne sekä vertaiskeskusteluissa kuin myös kenttätektien tulkinnassa. Validiteettia tulee mitata myös suhteessa aikaisempaan tietoon ja uskomuksiin lasten elämästä ja kasvatuksesta. Reliabiliteetti on pienempi ongelma, sillä sen suhteen voidaan hyödyntää kaikki se aikaisempi tutkimus, jota aikuisten ajattelusta on tehty. (Pramling 1989: 34.)

Muntherin ja Siren-Tiusasen (1999: 181) tapaan olen pyrkinyt tutkijana tiedon objektiivisuuden ihannoinnin sijasta kriittiseen subjektiivisuuteen, mikä asennoitumistapana antaakin alkuperäisten kokemusten nousta tietoisuuteen, mutta se ei anna niiden jäädä hallitseviksi. Tutkimusintressi pohjautuu tutkijan autenttisiin ja henkilökohtaisiin intresseihin. Subjektiivinen tieto on altista vääristymisille, ennakkoluuloille ja sosiaalisen elämän paineille, mutta sillä on myös paljon hyviä ominaisuuksia. Se on elävää, sitoutunutta ja sisäistynyttä. Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tiedostamisesta ja tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 1999: 16-20.) Luotan objektiivisuuden säilymiseen siinä määrin kuin se on tarpeellista, ettei tilanteiden ja teemojen liika "hygienisoiminen" toisaalta latista aineistoa ja sen luotettavuutta. Tutkimuksen kuluessa on osoittautunut toimivaksi lasten subjektiiviteen kuuluva vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä, sekä sen onnistumisen mahdollisuudet oikeiden menetelmien avulla.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä. (Syrjälä, Ahonen ym. 1995: 129; Eskola & Suoranta 1998: 214 ulkoinen validiteetti.) Sekä "kysymysten" muotoilussa että vastausten tulkinnassa on merkittävää lapsen perspektiivin tunnistaminen ja tulkinnan suorittaminen oikeassa kontekstissa. (Lindh-Munther 1989: 10-13.) Tutkijana halusin lasten aitoja, alkuperäisiä ajatuksia, mikä tarkoittaa, että ne ovat reflektoituja, vapaita ja spontaaneja, eikä epäkiinnostusta osoittavia, manipuloituja ja tutkijaan vaikuttamaan pyrkiviä. (Pramling 1989: 34; Patton 1990. luku 9.) Sisäisen validiteetin säilyttämiseksi, olen pyrkinyt kuvaamaan koko viitekehysten, josta tutkimus on rakentunut. Samalla on luettavissa tutkijan näkökulma ja ote aiheeseen sekä perustelut ongelman valinnalle, tutkimusjoukolle ja metodille. Silti tutkimuksessa on pyrkimys aineistolähtöisyyteen ja viitekehys vain rajaa ja reunustaa katsantokulman, josta on lähdetty liikkeelle. (Anttila 1996: 411.)

Skanze (1989: 177) on pohtinut seuraavia seikkoja luotettavuuden kannalta. Mahdollisuutena haastatteluissa (tässä keskusteluissa) on, että kerrotaan sellaista, mitä uskotaan haluttavan kuulla. Ja edelleen jos tutkittavat eivät ole tietoisia jostakin asiasta, kuinka siitä voisi kertoa. Teemallisissa keskusteluissa, joita tässä tutkimuksessa on käytetty, huomaa keskustelujen kuluessa, jos lapsi ei syystä tai toisesta kommunikoi aidosti. Vertaiskeskustelu yhteisössä, jossa jäsenet tuntevat toisensa, on myös yksi luotettavuustekijöistä asiassisällön suhteen: lapset tunsivat toisensa ja kontrolloivat tai ainakin ilmaisevat, jos joku höpöttää tai narraa. Virheen mahdollisuus on myös siinä, mikäli tutkija ei ymmärrä, tai osaa tulkita kerrottua ja jatkaa asiaa "väärään" suuntaan. Vertaiskeskustelumene- telmä vaatii valppautta, mutta inhimillinen erehtyminen ja herpaantuminen on satunnaisesti mahdollista kaikissa menetelmissä.

Triangulaatiota voidaan käyttää sekä metodeja että näkökulmaa vaihtelemalla. Tässä yhteydessä on noudatettu tavallaan molempia. Metodissa on sisäistä vaihtelua, kuten esimerkiksi kaksi erillistä samaa aihepiiriä edustavaa keskustelujen pohjana olevaa kuvasarjaa. Toisaalta videoiduilla leikki-tilanteilla on vahvistettu vertaiskeskusteluista saadun informaation todenmukaisuutta. Tässä tapauksessa aineistojen tuottamat analyysit olivat hyvin saman suuntaiset ja yhteneväiset. Kahden kuvasarjan –menetelmä toi samalla näkökulman muutoksen keskustelun aiheisiin.

Tulosten toistettavuutta eli reliabiliteettia olen varmistanut analyysin eri vaiheissa tuomalla seikka-peräisesti esille kunkin vaiheen päättelystrategioita. Liitteisiin olen koonnut materiaalia, jota olen eri vaiheissa käsitellyt. Tulkinnat eivät ole olleet täysin itsestään selviä, vaan ne ovat valintoja. Tässä tapauksessa reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen kuluessa tuotettua yhteistä tapaa lähestyä ja ymmärtää kohdetta, ja yksittäisen tutkijan tuottamaa - erästä mahdollista tapaa kuvata aineistoa. (Eskola & Suoranta 1998: 214.)

Uskottavuuden suhteen, käsitysten ilmaisua ei rajattu etukäteen millään teoriolla, vaan selvitettiin, miten laadullisesti eri tavoin eri ihmiset kokevat kohteena olevan ilmiön. Tällöin katsottiin saatavan uutta tietoa, varsinkin kun informantteina olivat lapset, joiden kertomaa on vähemmän tutkimuksessa huomioitu. Vastaajien vapaus kertoa omat käsityksensä kyseisistä ilmiöistä turvattiin sillä, että esitetyt teemat olivat laajoja, neutraaleja ja avoimia. Vastaaja ei välttämättä ole tietoinen kaikista ilmaisemistaan käsityksistä ja merkityksistä, vaan ilmaisu on spontaania ja yksilöllistä. Tutkijaakin rajoittavat hänen kykynsä tehdä tulkintoja, mutta hänen tulee pyrkiä tietoisuuteen ja systemaattisuuteen. Objektiviivisen hermeneutiikan (Karjalainen & Siljander 1993; Siljander 1995) mukaan, realistiseen oletukseen nojaten, saman kulttuurin ihmisiä yhdistää kulttuurinen merkitysjärjestelmä, kulttuurinen kielioppi, jonka sisäistämme siinä määrin samalla tavalla, että ymmärrämme toisiamme. Tähän perustuu se, että tekstin tulkinnassa voidaan pyrkiä saavuttamaan vastaajan tarkoittama tulkinta. Yksi validiuden ehto on, että tutkija tavoittaa tekstistä ne merkitykset, joita vastaajat ovat todella esittäneet (Järvinen 1990: 70; Syrjälä ym. 1994: 130, 152). Koodaus- ja analysointivaiheessa, kun koko empiirinen aineisto on muutettu kirjoitettuun muotoon, osa informaatiosta vääjäämättä häviää. Tällä hävikillä tarkoitan vivahteita, äänen sävyjä, katseita, eleitä ja liikkeitä. Kirjoitettu aineisto ei ole elävän elämän kopio kaikkine sen ulottuvuuksineen. Tästäkin syystä aineistonkeruupäiväkirja merkintöineen on oleellinen muistin virkistäjä palautettaessa tilanteita muistiin.

Siirrettävyys on tilastollisen yleistämisen rinnakkaiskäsite, jonka tarkoituksena on kuvata, voisiko samanlaisia tuloksia olla löydettävissä muualta samantapaisissa tilanteissa. (Estola 1999: 145). Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyn ehdoin, vaikka yleisesti naturalistisessa paradigmassa katsotaankin, etteivät yleistykset ole - sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen - mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998: 212-213.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei ole tehty päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Ajatuksena on kuitenkin ollut alunperin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti on saatu näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää, ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997: 181-182.) Sulkusen (1990: 272-273) mukaan yleistykset tehdään tehdyistä tulkinnoista. Kriteeriksi nousee tällöin järkevä aineiston kokoaaminen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua lähinnä teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä. (Uusitalo 1991: 78.) Keskeisiä ovat tällöin aineistosta tehtävät tulkinnat, jolloin yleistettävyys syntyy lukijan toimesta. (Eskola & Suoranta 1998: 68.) Siirrettävyyden perusteena on, että aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. Kyseisessä tutkimuksessa on pyritty juuri tähän.

Kvalitatiivinen lähestymistapa mahdollistaa ilmiöiden avaamisen sisältäpäin, ja niihin tarttumisen uusilla tavoilla ammatillisissa käytännöissä. Se hyödyntää ja arvostaa käytännön kentällä

karttunutta kokemukseräistä tietoa. Se on perustutkimusta ilmiöstä kontekstissaan, ja siksi sillä on sovellusarvoa. Pitkän tähtäyksen tavoitteena on ymmärtämisen verkostojen luominen ja toiminnan tieteen kehittäminen. (Munter & Siren-Tiusanen 1999: 180). Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998: 213). Parhaat edellytykset totuudenmukaisen tiedon saamiselle on, jos tietoa saadaan monipuolisesti. Silloin voidaan välttää yksittäisiin havaintoihin liittyvä vaara tiedon satunnaisuudesta ja yksipuolisuudesta, mikä antaisi vääristyneen kuvan todellisuudesta ja oleellista tietoa voisi jäädä saavuttamatta. Lapsi, jota etsitään voi jäädä löytymättä.(Lämsä 1993: 81.)

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Lapsena päiväkodissa

Tulosten raportoinnissa olen koonnut sisällöt kolmen pääteeman alle. Näiden viitoittamana on hahmotettu lapsen subjektiivista ja sen mahdollisuutta päiväkodissa. Käsiteltävät teemat ovat osittain päällekkäisiä, koska kokonaisuudessaan aihepiiri on tiivis ja sisällöt ovat toisiinsa sidoksissa ja toisiinsa vaikuttavia. Ensimmäisenä käsitelen tässä luvussa *lapsena päiväkodissa* olemista. Seuraavaksi katsantokulmana tuloksiin on *päiväkodin arki* ilmiöineen ja viimeiseksi tarkastelen *lapsen ja varhaiskasvattajan* suhdetta.

Tekstin oheen olen liittänyt raakahavaintoja litteroidusta vertaiskeskusteluaineistosta. Teksteissä lapset on kuvattu kooditunnuksin (esimerkiksi L2 -tyttö tai P5 -poika) ja tutkija on lyhennetty T. Keskustelujen tunnistamiseksi tekstinäytteiden loppuun on merkitty roomalainen numerointi keskustelun järjestystä kuvaamaan sekä lyhenne K tarkoittamaan keskustelua ja VKK tarkoittamaan valokuva-keskustelua.

Päiväkoti -instituution lapsi asiakkaat kertoivat, tutkimusaineistoa kootessa, intensiivisesti elämästä päiväkodissa. Esiin tuli päivänkulullinen kokonaisuus, mutta toisaalta jokainen hetki ja tilanne käytiin läpi omina kokonaisuuksinaan. Lapset tuntevat rutiinit ja ohjeiston niiden toimimiseksi. He ovat hyvin 'sopeutettuja'. Kerätty tutkimusaineisto alleviivasi vääjäämättä sen tosiasian, että leikkikäisen päiväkotilapsen arkipäivä on suorittamista ja suoriutumista. Kysyttäessä lasten valintojen ja vaikuttamisen mahdollisuutta päivän tekemisten suhteen, vastaus oli yksiselitteinen, että valinnan voi suorittaa, kun ohjelmassa on tilaa ja kasvattaja antaa luvan.

Teksteissä tutkija on lyhennetty T. Keskustelujen tunnistamiseksi tekstinäytteiden loppuun on merkitty roomalainen numerointi keskustelun järjestystä kuvaamaan sekä lyhenne K tarkoittamaan keskustelua ja VKK tarkoittamaan valokuvakeskustelua.

Tutkija: Kuka kertoo, että mitä tänään tehdään? L2: Aikuinen. L1: Jumppaan. L2: Aikuinen kertoo.
T: Mitä se kertoo, se aikuinen sitten? L2: Ei vielä voi mennä jumppaan. L1: Kun ope tulee päästämään millon on jumppaa, niin silloin menee. T: Entäs jos mä olin tekemässä palapeliä. Mä haluan tehdä vielä, kun just kerkesin aloittaa? L2: Sen pitäis silloin jumptaa ja tehdä se äkkiä se palapeli. (I K)

T: Jos saat itse valita niin mitä sinä puuhaat? P5: Jos mulle annetaan lupa niin minä piirtelen hämyreitä eli hämähäkkejä. P5: Niin tehään ilkeitä. Se syö kaiken minkä näkee. (II K)

T: Onko sen piirrustelun vuoro? P9: Niin sit, jos ei oo mitään muuta ohjelmassa. T: Joo. Mistäs sen tietää mitä on aina ohjelmassa? P9: Ei mistään. L7: Kun opet sanoo. (III K)

T: Mistä tietää, milloinka on ulkoilun aika? P4P5L6: No, kun opet sanoo. (II K)

Päiväkodin toiminnat ovat eittämättä pedagogisen pohjan omaavia valintoja. Niin sanottu toimintahetki aamupäivällä on yleensä ohjelmallisesti päivän sisältö, josta tiedotetaan vanhemmille, ja joka suunnitellaan. Toimintahetken suunnittelu on kasvattajien harteilla ja lapset motivoidaan tai houkutellaan toimintaan mukaan tekemään osuutensa. Tarkensin lapsilta heidän omia suunnittelun mahdollisuuksiaan ja halukkuuttaan siihen. Lapset olivat asian suhteen pessimistisiä, eivätkä kokee neet sitä mahdolliseksi. Lapset ovat oppineet odottamaan ”mitä ope on keksinyt” (L11 X K).

T: Mistä lapset tietää että mitä tehdään? L12: Opettajat sanoo. ... T: Voikos aamulla ehdottaa mitä tehdään? L11: Ei. L12: Voi. T: Tehdäänkö niitä mitä lapset keksii? L11: (mieltii) joskus. (IV K)

T: Voiko lapsi päättää, että mitä se haluais tehdä? Saako lapsi itse päättää? L12: Ei saa. Silloin saa tehdä palapelejä tai piirtää, kun on sovittu, että saa kohta mennä sinne askartelemaan. T: Keksittekö te itse semmoisia askarteluja tai maalauksia? Voiko sellaisia keksiä itse päiväkodissa? L12: Jos opettaja sanoo nyt lähetään askartelemaan tai kuuntelemaan kirjaa sit on pakko lähteä. (IV K)

T: Kukas ne päiväkodin puuhat keksii? L14: Ope. L15: Ope. T: Voikos lapset keksiä jotain puuhia? L14: Voi. L15: Joo voi...silloin jos ope sanoo. (V K)

T: Milloinka te voitte mennä saliin touhuilemaan? L14: Tuota silloin kun on vaan jumppapäivä. L13: Ja kun ope antaa luvan. T: Voiko sitä kysyä joskus ...? L14: Ei. Sinne ei pääse lapset leikkimään... niin siellä on vaarallista... altaalle voi mennä ja välikköön. (V K)

T: Mikä päiväkodissa on kaikkein mukavinta? L14: Leikkiminen. L13: Kun ei opet komenna ja saa tehdä ihan mitä vaan. L14: Silloin kun opet on pois. Kun opet on pois huoneesta. (V K)

Esille tulivat lukuisat siirtymä- ja odottelutilanteet, joissa usein saa puuhata jotakin pienimuotoista ja omavalintaista, mutta toiminto lopetetaan kunhan tilaa vapautuu varsinaisessa odotetussa toiminnossa. Lapset ovat oppineet aloittamaan toimia nopeasti ja lopettamaan ennen kuin omavalintainen asia on suoritettu loppuun tyydyttävästi. Kysymys on aikuisten aikatauluista ja asioiden suorittamisesta. Välttämättä tekemisen ilo ja nautinto eivät jää lapsille mieleen tällaisesta toiminnasta, vaan tehty saavutus tai suoritus, joka toisaalta on esitettävissä muille ja verrattavissa muiden tuotoksiin. Aikataulullisina asioina tulivat pohdittaviksi myös puolipäiväisyys ja sen merkitys. Sivusimme juhlapäiviä ruokailusta keskustellessa, sekä niiden viettoa ja huomioimista päiväkodissa.

P4: Mä oon tänään puolipäivänen, kun Eetu on kipeenä. Mun pikkuveli. (II K)

P5: Puolipäivänen on sellanen et se hakee ennen nukkumaan menoa kotiin. (II K)

P9: Meiän äiti sano, että mä oon puolipäivänen yhtenä päivänä. T: Mitäs se tarkoittaa, jos sää oot puolipäiväinen? P9: Ett ett. L7: Lähetään ruuan jälkeeseen. P9: Eiku sillen ku muut on menossa nukkumaan. ... L7: Enhän mä nuku...kun äiti ei oo enää töissä. (III K)

L12: Kerran kun oli yks juhlapäivä niin silloin käytiin myös hakemassa salista ruokaa. (IV K)

Viisivuotiaat osaavat jo itse huolehtia perustoiminnoistaan: syömisestä, juomisesta, wc-käynneistä, pukemisesta ja riisumisesta. tavaroiden paikalleen laittamisesta ja niin edelleen. Lasten tehtävä on suoritua perustehtävistä silloin, kun on niiden aika.

P4: Mä ossaan ite mennä tänne kävellen, koska kun monta kertaa tässä käytiin. Tässä päikkärissä. Niin mä tiiän jo mikä tää on. (II K)

L12: Ekaks syödään välipala ja sitten leikitään ja sitten mennään ulos ja sitten mennään ... (II VKK)

Viisivuotiaat ovat sosiaalistuneet taitavasti ryhmään ja sen tapoihin toimia päämäärien saavuttamiseksi. Toisaalta, kun ei toimi oikein rangaistaan. Tietyt paikat toiminnoille ovat muodostuneet sääntöjen kaltaisiksi, joista joustaminen ei ole tavallista

L12: Se on sali. L6: Sali ja siellä voi jumpata ja sitten aina, kun tulee muskariope sitten aina lauletaan ja leikitään. T: Hei, milloinkas lapset voi mennä tänne saliin? P9: Ei ikinä. L12: Jos kysyy opeilta niin silloin voi mennä välikköön. (II VKK)

L1: Täältä mennään välikköön. Se on semmonen jossa saa leikkiä myös lapset. L12: Jos kysyy opeilta. L1: Jos kysyy opeilta niin on lupa mennä sinne. (II VKK)

T: Mitä siellä lokeroissa tehdään? L11: No, siellä istutaan... sitten kun mennään yläkertaan. (IV VKK)

Lapsen rooli ja aikuisen rooli näyttävät tämän tutkimuksen valossa hyvin erilaisiksi. Lapsilla on *kohteen rooli*. Reagoidaan siihen mitä tuleman pitää. Aikuisella on aktiivinen rooli ja päiväkotielämää mielletään aikuisen paikaksi, jossa lapset käyvät leikkimässä ja olemassa hoidossa, kun vanhemmat ovat töissä tai muualla. Lapsen vapainta kenttää on leikkien sisäinen säätely ja määrittely. Usein leikin puitteet on annettuja. Tämä merkitsee sitä, että osoitetaan leikkialue, missä voi leikkiä. Kerrotaan leikkivälineistö, millä saa leikkiä ja rajataan aika milloinkin ja kuinka kauan saa leikkiä. Joskus osoitetaan myös kaverit, joiden kanssa tämä leikki voidaan leikkiä. Oman tahdon ilmauksia lapset esittivät varovasti, mutta selkeästi.

T: Ootteko te valinnut ne paikat, missä kenenkin paikka on? L13: Ei. L15: Ei. T: Kukas ne on valinnut? L13L14: Opet. (V K)

L11: No siitä kolme pääsee nukkariin leikkiin, kolme pääsee altaalle ja kolme pääsee välikköön ja muut jää osastoon. (IV VKK)

Lapsen rooliin päiväkodissa, lapsen kokemana ja ilmaisemana, on valaisevaa tutustua, vaikka kuvaa aikalailta luo aikuisen rooli. Lasten omat valinnat ja toiminnot ovat sijoittuneet niin sanottuihin "välihetkiin". Kuullun perusteella selvisi, että lapsi saa osallistua marginaalisten asioiden valintaan ja niistä päättämiseen ja tämäkin usein aikuisen johdattelemana tai osoittamana hetkenä. Lapset saa päättää leluista leikin sisällä. Lasten omatoimisuudelle on ilmiselvästi jo runsaasti kompetenssia,

mutta mahdollisuudet käytännössä ovat rajalliset. Omatoimisuuteen liittyvät kyky valita ja toimia, lukea tilanteita ja huomioida ympäristöä sekä toisia ihmisiä. Omatoimisuus on yksilöllisyyttä, siihen rohkaistumista ja se hyväksymistä sekä kunnioittamista. Oma-aloitteisuuden mahdollisuuksien lisääntyessä lasten arkiset tavat ja keskinäiset kohtaamiset muuntuisivat sekä painottuisivat luonnollisesti hieman eri tavalla. Yhtenä työväliseinä lasten oma-aloitteisuuden lisäämiseksi olisi lasten kokemusten kuunteleminen ja niihin reagoiminen tilanteissa.

T: Mistä asioista lapsi saa päättää päiväkodissa? L14: Jos halua leikkiä. P5: No, kato jos luetaan kirjaa koko ajan niin ei pääse leikkiin. L2: Sellasia että rauhallisia leikkejä. Jos kattoo kirjaa, niin silloin on varmaan aika lähtee ulos. (I VKK)

T: Kuka päiväkodissa päättää asioista? LK (kaikki vuorollaan ja yhteen ääneen): Opettajat. Opet. T: Mistä asioista lapsi voi päättää? L6: Leikkimiskaluista. (I VKK)

L20: Kun pittää totella opejen sääntöjä. (III VKK)

P4: Mää tiiän. Se ei halua ulos. T: Täytyykös sen mennä? P5: Täytyy. P6: Täytyy. T: Voisko se lapsi sanoa, ettei halua nyt mennä? L5: No ei voi, koska sen on pakko mennä. (II K)

T: Voiko täällä sopia ja neuvotella asioista? L14: Voooi. L13: Mut ei oikeesti voi. (V K)

Kerronnassaan lapset toivat päiväkodin fyysiseen ympäristöön liittyen esiin *oman paikan ja henkilökohtaisten tavaroiden merkityksen* päivän kuluessa. Lapsen henkilökohtaiset reviiirit ja paikat päiväkodissa ovat naulakkolokerikko, "loksu" ja oma sänky sekä ruokapöytäpaikka. Oman paikan tärkeys tuli esiin valokuvakeskusteluissa. Lähes poikkeuksetta, jokainen tahtoi näyttää, jos kuvassa näkyi oma paikka tai, jos se ei mahtunut kuvaan niin kertoa missä kohti se sijaitsee. "Lapsilta puutuu lähes kokonaan oma rekvisiitta eli henkilökohtainen toimintavälineistö." (Riihelä 1996).

Kaverisuhteiden merkitys tuli esiin noin kolmasosalla lapsista. Tilanne, jossa "kaveri ei oo päiväkodissa." aiheutti runsasta keskustelua myös lapsilla, joilla ei tuntunut olevan yhtä tai muutamaa tiettyä ystävää, joiden kanssa aina puuhaillaan. Keskusteltaessa tilanteesta, jos ei pääse leikkiin, tai kukaan ei halua leikkiä lapsen kanssa, oli ilmapiirissä aistittavissa vahvoja tunteita ja lapset ilmaisivat tällaisten tilanteiden aiheuttamaa epävarmuutta ja kurjuutta.

L16: Voi leikkiä kaikkien kaa. L18: Voi leikkiä ihan yksisteekin. T: Voiko valita kenen kanssa haluaa leikkiä? L16: Voi, mutta jos se toinen ei halua niin ei voi, sit on tylsää. (VI K)

Kiusaamisen mainitsi kaksi lasta. Toinen kertoi, että "opelle voi kertoa, jos joku kiusaa" ja toinen kertoi naureskellen, kuinka hän itse kiusaa poikia (kertoja tyttö) joskus ihan tahallaan ja pilailee näiden kanssa. Aiheesta ei virinnyt kovin laajaa keskustelua.

Päiväkodissa samoihin tiloihin ja yhtenäisiin toimintoihin saapuu päivittäin lapsi yksilöitä omista todellisuuksistaan ja aikuisyksilöitä omistaan. Kohtaamiset ovat päivittäin ainutkertaisia. Kaikki inhimillisen elämän vaiheet ja variaatiot kohtaavat siellä. Tunteita on ilmassa laidasta laitaan. Tunteita, joita teemallisissa vertaiskeskusteluissamme oli tunnistettavissa ja esiintyi eniten ovat turvallisuus, kateus, väsymys, pelko, ikävä, ilo, tyytyminen, varovaisuus ja empatia. *Empatian* ilmauksia tuli esiin pitkin aineiston keruuta: liittyen lähinnä vertaissuhteisiin, toisen kokemaan ikävään tai haaveriin. Lasten sosiaalisista kyvyistä myötäelämisen kyky jäi kyllä positiivisena mieleen. *Turvallisuuden* tunteet tulivat viittauksina kotiin ja omiin vanhempiin. "...voi kertoa äidille ja sitten

tulee hyvä mieli.” Tähän liittyy myös opettajan antama lohdutus, kun aloittaa päiväkodissa uutena lapsena, tai kun tulee ikävä äitiä, tai jos on satuttanut itsensä. Joskus tosin aikuinen on lohduttanut ylimalkaan ja lapsi on jäänyt siitä entistä surullisemmaksi. ”Älä välitä. Mee vaan leikkimään.” (L16 VI K.) Elettäessä jokapäiväistä arkea, tunneilmaisut ja niistä puhuminen ovat merkittävä osa yhdessä elämistä ja sen opettelua. Arkipäivän tilanteissa suuressa ryhmässä toiminta on kuitenkin usein hallitsevaa ja herkkyys tilanteissa jää jalkoihin. Kiire ja suorittaminen ajavat takaa, mutta minne ollaan menossa. Aineistosta nousi esiin myös lasten *väsytys*. Aamuisin on ajoittain ”tylsää” lähteä päiväkotiin ja ”haluais vaan olla kotona.” (L6 II K.) *Pelkoa* aiheutti lähinnä kaverilta jääminen tai uusien aikuisten tuleminen ryhmään.

L2: Se pelkää. L1: Niin. T: Mitähän se pelkää? L2: Päiväkotia. L1: Mut se on varmaan uus. L3: Varmaan on tullut uusia hoitajia. ...L1: Mua jännitti, kun tuli se Tuula ja Riitta. Mutta nyt ne ei oo enää täällä. (I K)

L1: ...jos koska kukaan ei leiki sen kanssa. ...L3: Se on surullinen, kun äiti komentaa sitä koko ajan päiväkotiin, eikä se halua. (I K)

Kateutta ilmeni kaverisuhteissa ja aikuisten toimien tai valintojen suhteen. *Ikävän* tunteet olivat kaikille tuttuja ja liittyivät uudessa ryhmässä aloittamiseen, aamuisiin tilanteisiin tai jos oli sattunut jotakin tai oma kaveri ei ollut paikalla päiväkodissa.

L6: Sillä on varmaan ikävä. T: Ketä sillä on ikävä? P4: Iskää. P5: Ja äitiä. L6: äitskää. P4: Niin ja leikkikavereita. ...L6: Varmaan kukaan ei halua leikkii sen kaa. (II K Kuva KFU)

Keskustelujen koskettaessa tällaisia aiheita ilmassa oli vahvasti samaistumisen tunnetta ja toisia tukevaa oheisviestintää. Erilaisia toimintoja esittävien kuvien yhteydessä tuli esiin toistuvana tyytyminen siihen, ”mitä opet on keksineet”. Ilmauksissa oli tällöin laantunutta innostusta ja monotoniisuutta. Samassa yhteydessä ilmeni myös varovaisuutta pohdittaessa lapsen omia vaikuttamisen vaihtoehtoja. *Pettymystä* koettiin lähinnä tilanteissa syrjään jäämisistä tai epäonnistumisista toiminnoissa, tai jos oma idea tai ehdotus hylättiin tai sivuutettiin. Pääosin kuitenkin hyvän olon ja ilon tunteita oli ilmassa läpi keskustelujen. Välillä kosketeltiin edellä mainittuja tunteiden virittämiä aiheita ja keskustelu oli hyvinkin vakavaa, kun taas yleisilmapiiristä keskustelutilanteista jäi mieleen lasten innostunut ja paneutunut ote keskustella ja kertoa elämästään.

8.2 Päiväkodin arki

Lapsilta kootuissa kertomuksissa nousi ylitse muiden lasten huomattavat *taidot ja tiedot selviytyä* päiväkodissa. He tiesivät hienosyisesti ja tarkasti, miten toimitaan missäkin tilanteessa, ja mikä on säännöllinen päivän kulku.

L1: ...sitten ne pannaan tuota ne likaset astiat pinoon. Ja ne lusikat ja kaikki haarukat ja veitset pannaan sitten siihen koriin ja sitten mennään riisumaan ja sitten nukkumaan. (I K)

P9: Leppää, leppää. L7: Hei ei oo pakko nukkua, jos ei halua nukkua. P9: Hei tuollakin on vähän silmät auki. L7: Jos ei halua nukkua niin sitten pitää olla hiljaa ja pää tyyntyssä. (III K Kuvat 7ab)

T: Mitä niille astioille tehdään? L11: Laitetaan kärryn alas ja sitten ne viiään keittiöön. Riisutaan vaatteet, purskutukselle ja sitten nukkumaan. T: Ahaa. L12: Mä saan sit kun on syöty niin sit mää lähen kotiin. (IV K)

Kuitenkin näiden tietojen ja taitojen kanssa rinnan esiin nousivat erilaiset *säännöt ja rajoitteet*, jotka lapset ilmaisivat yhtä itsestään selvinä ja tilanteisiin kuuluvina. Sääntö -käsitettä lapset käyttivät kohtalaisen säästeliäästi, mutta säännöt ilmenivät erilaisina lupina, joita täytyi pyytää tai niiden puuttumisina. Tällaisia sääntöjä nimettiin eri toimintoihin, ajan käyttöön, leikkeihin, tiloihin ja välineisiin liittyvinä.

L1: Siksi, koska siellä ei saa tempuilla ruokapöydässä... L1: Jos syödään sitten ei saa maiskuttaa sitä. Eikä saa kuiskia. Eikä saa koskettaa toista. (I K)

P5: Joo että ei tarvii syyä, jos ei tiiätsä halua, koska meilläkin saa jättää. L6: Pitää ekkuna maistaa onko se hyvää vai paha. Meille aina sanotaan niin, että maista nyt. On se hyvää kyllä. (II K)

L7: Mutta oikeesti sisällä ei saa juosta. (III K Kuva 1b)

L7: Täällä ei saa puhua täysiä toiseen pöytään. Kun puhuu, niin ei saa huutaa, muuten ope tulee. ... P9: Hei, hei siellä ei saa porsastella. ... No sellasta, että syö ja ahmii. (III K Kuvat 3ab)

L7: Meillä on yläsänky ja siellä ei saa keikkua muuten voi pudota...sit meillä on sellaset matalat sängyt. T: Kuka saa nukkua ylhäällä ja kuka alhaalla? L7: Sit joulun jälkeen vaihetaan. (III K Kuvat 7ab)

L11: Keiton kanssa vaan saa ottaa leipää. Sit kun on tavallista ruokaa niin saa ruuan jälkeen.” (X K)

Lisäksi sääntöihin on yhdistettävissä *kiltteydellä* luvan *lunastamismahdollisuus*. Lapset ovat oppineet hyvin nopeasti tietyt ryhmän ja aikuisten persoonakohtaiset tavat, ja kuinka tulee toimia päästäkseen haluamaansa tulokseen. Lasten käsityksen mukaan esimerkiksi nukkumahuoneesta pois pääsyä voi itse jouduttaa. Mutta mainittiin myös toisen suuntaisesta toiminnasta. Kun ei toimi oikein rangaistaan. Tottelemisen perusteena oli usein pyrkimys välttää ikävät seuraukset ja minimoida aikuisen kontrolli.

P5: No tiiätsä, että siellä ollaan hiljaa ja levätään silmät auki? P4: No levätään vaan. L6: Ei yhtään ääniä kuulu suusta. Muuten joutuu olemaan siellä pitkään, eikä pääse P5: pois muuta kun välipalan jälkeen. ... L6: Niin kato, kun jos on oikeen nätisti, niin pääsee ekkuna alas ja muut jää nukkumaan. (II K Kuva 7a)

Tietyt paikat toiminnoille ovat muodostuneet sääntöjen kaltaisiksi, joista joustaminen ei ole tavallista.

T: Mites sinne pääsee? Saako sinne mennä jumppailemaan? P9P8: Eii. L7L9: Open kanssa. L7: Meillä on niin tuota omat jumppapäivät. (III K Kuvat 4abc)

Lasten näkyvin ahdistuksen ja stressin aihe päiväkodissa oli *vaihtuvat aikuiset ryhmässä*, mikä liittyy nimenomaan resursseihin eli puitteisiin. Tilanteita, joissa uusi aikuinen oli tullut ryhmään, suorastaan pelättiin.

Riihelän sanoin (1996: 133) jo ennen lasten tuloa tilanteeseen on lasten oma-aloitteisuudelle pystytetty esteitä. ”Etukäteen täytetyt tilat ja välineet tarjoavat mahdollisuuksia vain tietyn tyyppiselle toiminnalle. Lasten aikaisemmin hankkimille tiedoille, taidoille ja kekseliäisyydelle jää niukasti tilaa.” Kun tähän liitetään vielä aikataulut, niin tila pienenee entisestään. Osallistumattomuus toimintaympäristön rakentamiseen ilmenee myös siinä, että lapset ovat harvoin päättämässä esimerkiksi istumajärjestyksestä tai tilojen mielekkästä ”sisustamisesta”.

Aikatauluja päiväkodissa määrittävät useat seikat. Lasten henkilökohtaiset hoitoajat, jotka ovat si-doksissa vanhempien aikatauluihin sekä ryhmän päiväjärjestys, johon on suunniteltu päivän ja viikon ohjelmat sekä toistuvat rutiinit, kuten syömiset ja nukkuminen ja usein ulkoilukin. *Kiire* mainittiin useaan kertaan.

T: Mitähän se miettii kun se lähtee päiväkotiin? L1: Koska äiti on töissä semmosessa firmassa niin tota äitillä on aina kiireitä, jos alkaa räppäämään minne sattuu. L2: Silloin voi myöhästyä. ... L1: Sitte tota täytyy syyä nopeesti. L2: Ja pukee äkkiä. (Kuva2a I K)

L11: Pitää pukee ja sitten lähtee ja reippaasti mennä, että kerkee aamupalalle. (IV K Kuva 2a)

L2:...saa tehdä silloin kun haluaa, ellei tehdä muuta. (I K)

P5: Ja sitten jos ope sanoo ei, ja ei pääse vasta kuin silloin pihalle, kun on piha-aika. (II K)

Viisivuotiaiden taidot selviytyä arkielämän toiminnoista ja ymmärtää erilaisten toimintojen syitä ja perusteluja ovat mittavat. Rutiinit ja niiden hallitseminen ovat tärkeitä ja turvallisuutta luovia sekä samalla käytännön taitojen opettelemista. Toisaalta rutiinejakaan ei tarvita liikaa, ja voidaan pohtia missä menee rutiinin raja, ja milloinka toimitaan tarpeettoman kaavamaisesti vain vanhan perinteen mukaisesti. Peräänkuulutan siis toimien tarkoituksenmukaisuuden pohtimista.

Fyysisistä leikeistä esimerkiksi velleilystä, juoksemisesta, hyppimisestä, kiipeilystä tai riippumisesta puhuttaessa lapset osasivat heti nimetä, mitä missäkin ei saanut tehdä. Käänteisenä kysyin sitten, missä kyseisiä asioita saa tehdä, sillä kysymyksessä oli lapsille luontaisesti kuuluvia fyysisiä leikkejä, joille päiväkotiympäristössä on rajalliset mahdollisuudet. Lapsilla oli kyllä myös tiedossa selkeitä perusteluja tietyille säännöille, joita tulisi noudattaa.

P9: Niin ulkona saa juosta, koska sisällä voi kompastua, jos juoksee. L7: Niin kun sisällä on leluja ja monet muut lapset leikkii. (III K)

L11: Se vaan lepää nätisti...No, ei voi pomppii. L12: Eikä saa mennä sängystä toiseen. L11: Eikä taputtaa eikä loksutella... ettei toiset herää. (IV K)

Ristiriitaisia ajatuksia syntyi pohtiessani lapsille leikki-iässä luontaisen fyysisen aktiviteetin sitomista yhteen jumppahetkeen viikossa ja ulkoiluhetkiin. Fyysisyys voi olla vauhdikkuutta, mutta myös kokonaisvaltaista kehollista toimintaa, joka ei saa rajoittua leikki-ikäisten aktiivisena valveil-laoloaikana puuhailuksi pöydän ääressä tai nököttämiseksi tietyllä paikalla tietyssä kolossa.

Päiväkotiin instituutiona resurssineen tuli myös tutkimuksessani viittauksia. Otsikoituna näitä asioita olivat *resurssien puute, aikuisten puute, pakko ja tilan puute*. Välineistöön kuuluvat asiat lapset käsittivät johtuvaksi rahanpuutteesta. Aikuisten puute mainittiin sen sijaan jo näkyvämmiin.

L21: ...saliin opet ottaa pienempiä, koska on niin vähän opeja ja paljon lapsia. (X K)

Ja yleinen lause aikuisen suusta on kuulemma ”oota vähän” (II K). Lasten kokemus oli yksiselitteinen ”...ope ei aina kerkee...” (II K). Tässä aikuisten vähyteen liittyvänä esiin tuli myös niin sanottuja pakkoja, kun opea ei ole saatavilla tai open pitää mennä tekemään muuta. ”On pakko odottaa aina.” (X K.) Tilanpuutteeseen liittyvät kommentit saivat itseni pohtimaan tilojen ja välineistön tarkoituksenmukaista käyttöä laajemminkin.

L11: Musta on vähän tyhmää, kun aina on ahasta tuolla loksujen paikalla. Mun loksun vieressä on vaan niin vähän tilaa ettei mahu pukemaan. (IV K)

Kiellettyjä paikkojakin löytyi yllättävän paljon. Näihin mennään yhdessä aikuisen kanssa ja aikuisjohtoiseen toimintaan. Esimerkkinä tästä on suurimman tilan, salin käyttömahdollisuus, joka on suuren osan viikosta pimeänä ja käytöstä suljettuna sekä soitin- ja jumppavälinevarastona. Välineistön runsaampi ja vapaampi käyttö olisi toiveena lapsilta kuullun perusteella; muun muassa jumppavälineiden, soitinten ja kirjojen suhteen. Pianoa käyttää ”ope silloin jos osaa soittaa” tai ”muskariope” kerran viikossa.

L2: Saliin mennään kun on jumppaa. ...L14: Piano on siks, kun on joulutarinoita ja kaikkia. L2: Että voi soittaa, jos ope osaa... lapset ei saa. P5: Muskarissa täitsä joskus. (I VKK Vkuva 8)

Ensimmäisissä kuudessa keskustelussa edettiin kuvitteellisten, mutta ryhmän päiväntulkua mukailevien tilannekuvien pohjalta ja neljässä seuraavassa tutkimusjoukon oman päiväkodin ryhmätilojen valokuvien viitoittamana. Tilannekuvista eniten ja värikkäintä keskustelua herättivät nukkumis- ja ruokailutilanteet. Molemmat tilanteet ovat kokonaan säädeltyjä ja oman valinnan tai variaation mahdollisuuksia ei ole. Nukkumistilanne korostui lisäksi kurinpidolliseksi areenaksi. Yli puolet lapsista pitivät nukkumisaikaa aikuisen säätelemänä pakollisena tilanteena, jossa aikuisen näkemys ja vallankäyttö ratkaisee tilassa viipymisen pituuden, ja sieltä pois pääsyn mahdollisuuden. Näen nukkumahuonetilanteen kadottaneen sisältönsä lepoaiheksi.

Lapsen toimijuuden kannalta otollisinta aikaa ovat odottelu- ja siirtymähetket, ulkoilu ja vapaat leikkitalanteet, joiden ”vapaus” vaihtelee erilaisten tilanne-ehtojen vaihtelun mukaan. Pääosin päivät on aikataulutettu ja tilanteissa edetään aikuisten ilmoittamaan tahtiin ja heidän ilmoittamallaan tavalla. Jos vaihtoehtoista keskustellaan niin se tapahtuu aikuisten kesken ja päätös ilmoitetaan lapsille. Lasten arki päiväkodissa on kuin raidettaan kiertävä leikkijuna etappeineen – tilanteita hänen ympärillään, joihin hänen tulee hypätä mukaan, jotta ehtisi seuraavalle asemalle seuraavaan toimintaan, suoritteeseen. Vaihtoehtoisia etenemismuotoja on niukanlaisesti tarjolla.

L7: Se ei halua mennä ulos...kun se varmaan haluaa leikkiä. T: Joo. P8: Mutta se ei halua mennä ulos kun vasta myöhemmin. Sillä on leikit kesken. T: Voiko se mennä myöhemmin ulos? P9P8L7: Ei. Ehei. L7: ...koska sitten muut tulee jo sisälle...Se ei halua lähteä, kun se ei ole kerennyt leikkiä. (III K)

8.3 Lapsi ja kasvattaja

Päiväkodin aikuisten roolien moninaisuus tuli tutkimuksessani esiin koko kirjossaan, tosin painottuen valvontaan ja kontrolloimiseen. Aikuisen tehtäväkenttään kuuluvat lasten mainitseminen, mutta osittain tutkijan nimeäminä *kontrollointi, rajoittaminen, päättäminen, auttaminen, tutustuttaminen, neuvominen, lohduttaminen, komentaminen, pakottaminen, määrääminen, rankaiseminen ja järjesteleminen*. Aikuiset sekä luovat säännöt että vahtivat niiden noudattamista. Lapset nimesivät spontaanisti aikuisten kontrollin ulkopuolisia omia salaisia asioitaan, kuten esimerkiksi oveluuden aikuisen hämäämiseksi ja salaa tekemisen esimerkiksi nukkumahuoneessa sekä kiellettyjen juttujen tekemisen, kun opettaja nukkuu tai on pois huoneesta. Aikuisen roolia korostaa myös se, että heillä on omat toimintavälineet (kynät, liimat, sakset...) ja ”kahvitauot, jolloin lapsille ei anneta mitään”. (L21 X K.) Lapsilla ei todellakaan ole lakisäateistä taukoa ja mahdollisuutta irrottautua ryhmästä. Aikuisjohtoisuus tulee esiin valmiiksi jäsenetyissä suunnitelmissa ja mitoituksissa: mitä tehdään ja ketkä milloinkin tekevät.

T: Mitäs te lapset teette täällä päiväkodissa? L7: Leikitään... aikuiset tekee hommia. (III K)

Vaikka lapset nimittivät kaikkia ryhmänsä aikuisia opeiksi, eivät he maininneet sanaa opettaa kertaakaan aikuiseen liittyvänä. He puhuivat neuvomisesta ja kertomisesta, minkä koen myönteiseksi ilmentymäksi päiväkotikulttuurissa. Lasten sanoin päiväkodissa työskentelee ”keittiöntätejä, siivooja, johtaja ja aikuisia, opeja eli tätejä tai miesopeja”. Aikuisen rooli on myös lohduttajana toimiminen lasten välisissä konflikteissa tai henkilökohtaisissa suruissa ja ikävän tunteissa.

L12: Jos ei saa tulla leikkiin. L11: Se on vähän vihanen kun se ei päässy kenenkään peliin. ...L12: No, jos opet lohduttaa. (IV K)

Erilainen kontrollointi pitkin päivää osoittautui aikuisten päärooliksi. Tarkennettuna tällaista toimintaa on esimerkiksi komentaminen, määrääminen, rajoittaminen ja rankaiseminen. Näissä yhteyksissä tulee esiin myös aikuisen fyysinen vahvuus suhteessa lapseen. Rajoittamisella osoitetaan lapsen toiminnan epäsuotavuus. Lupa on kysyttävä moneen asiaan ja se on aikuisen taskussa.

L15: Oon silmät auki siellä, enkä pääse nukkarista pois. (V K)

L13: Jos ei maistu ruoka, ja jos on jotain pahaa ja pakko syyä. Opet komentelee, opet huutaa. (V K)

L18: No, en tykkää, että pitää nukkua, kun rupee pissittämään. L19: Tai sitten ei taho, että pitää olla koko ajan nukkarissa, että pääsis jo pois...pääsee sitten kun ope päästää. L18: Opet sanoo. L19: Joku toinen ope tulee päästään sen kahville niin. L16: Niin sillon pääse ekat, vaikka joskus... L19: Niin ne, jotka on ollu kiltisti... (kiivas keskustelu) L16: Ne pääsee eka, jotka on ollu kiltisti. (VI K)

T: Voisiko se lapsi sanoa, että hän ei halua mennä? L11: No ei voi, koska sen on pakko mennä. L21: Ope tulee vihaseksi, jos joku menee pieleen. (X K)

Aikuisen rooli ja säännöt tulevat esiin myös perustoimintoihin liittyvissä asioissa. ”Pitää sanoa opelle, että pääseekö juomaan.” Yleensä ottaen läpi aineiston toistuu lause ”Pitää kysyä opelta.” Näissä

tilanteissa viisivuotiaiden kanssa asiaa voisi lieventää edes muuttamalla sen muotoon, että pitää kertoa opelle, opelta jokaiseen asiaan erikseen kysymisen sijaan. Kun arjessa on kysymys suuresta päiväkotiryhmästä ja laajasta toimintatilasta, on aikuisen tietenkin hyvä tietää missä ja mitä kukakin ylimalkaan puuhailee, mutta kontrollin löyhentämiselle olisi sijaa. Omatoimisuuden ja omien päätösten harjoittelu tavallisissa arjen käänteissä on oppimisen ja elämän mielekkyydenkin kannalta ensiarvoista. Ratkaisujen ja päätösten teon harjoittelu ryhmässä on hedelmällistä, myös toisten huomioimiseen oppimisen kannalta. Silloin kun aikuinen on tehnyt toiminnan kehukset ja valinnat valmiiksi, on suuri osa vaihtoehtoista jo karsittu pois ja lasten ei tarvitse hahmottaa kokonaistilannetta, vaan riittää kunhan toteuttaa kohdalleen osuneen toiminnon osoitettuna aikana.

Aikuisen rooliin liittyy kasvatusympäristössä myös *oikeudenmukaisuuden ylläpito*. Tutkimuksessa selvisi lasten kertomana, että opettaja toisaalta *suojelee* lasta lasten välisissä konflikteissa, mutta toisaalta etsii ja *rankaisee* syyllisen, jos jotakin on kiusattu tai rikottu. Lapset mainitsivat myös tilanteista, joissa aikuinen ei tiennyt, mitä oikeasti tapahtui ja lapsi tunsu tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Esimerkkinä tästä voisi olla kasvattajille tuttu tilanne, johonka aikuinen kutsutaan selvittäjäksi. Ympäriillä tapahtuu koko ajan ja sattuneen tilanteen selvittely on enää subjektiivisten kuvailujen varassa. Aikuisen reaktio voi olla usein kuin laastari tilanteeseen, mutta merkittävää varmaan olisi selvittää, että onko asia osapuolten mielestä selvä, ja pohtia se loppuun asti, osapuolia tyydyttävään ratkaisuun, jolloin jokaisen vaikuttimet kuultaisiin ja vastaava toiminta ehkäistyisi ehkäpä jatkossa. Samaan asiakenttään kuuluu lasten moraalin ja eettisyyden oppiminen. Kuinka aikuinen hoitaa nämä tilanteet – se ei ole merkityksetöntä. Lasten keinoista, vertaisryhmässä selviytymisessä, ikään kuin viimeinen on ”opelle kertominen”. Toisia arvostellaan opelle kertomisesta ja toiset käyttävät sitä uhkakeinona omien konstien ehdyttyä.

L12: Jos vaikka Masa lyö jotakin ja sit opettaja kysyy, niin niitten pitää mennä miettiä sinne sisälle. (IV K)

Lasten karkeimmat maininnat ammattikasvattajiin liittyen olivat *pakottaminen* ja *rankaiseminen*. Ilmaistuina nämä eivät herättäneet lapsissa kovin suuria tunnereaktioita, kun joku ryhmänjäsenistä mainitsi kyseisiin teemoihin liittyvistä asioista, vaan lapset kommentoivat lähinnä, että onko heille tehty niin tai kenelle he ovat nähneet tehtävän niin.

L7: Se ei halua nukkua. se haluaa mennä leikkiin ... siellä pitää odottaa kunnes pääsee. Ja sit kun on ollu nästisti, ja sitten pääsee pois nukkarista. Mut sit jos ei piä päästä niin sa aikaa lisää. (III K Kuvat 7ab)

L16: ...että ei taho syyä. T: Mitäs sit pitää tehdä? L18: Pakotetaan syömään. L19: Tai sitten ope syöttää. L16: Syötti muakin kerran. L17: Mua ei oo syöttäny ikinä. ...L16: Pitäs syyä aina koko lautanen tyhjäksi. (VI K)

L19: ...tai sitten jos ei syöny, niin ei saa jotain hyvää. L18: Niin. L19: Jota on ollu tarjolla, jos päiväkodissa on jollakin synttärit niin saa sit jälkiruuan jälkeen. (VI K)

Myös nukkumahuone käyttäytyminen voi aiheuttaa vapauteen liittyvää rajoittamista. ”Joutuu olemaan siellä pitkään eikä pääse pois kun välipalan jälkeen.” Tai velleily olon saadessa vallan ”Sit laitetaan pöytään istumaan.” Mutta lapsi jatkaa tilannetta kertomalla asiaan lievennyksen ja kääntämällä asian kevyemmäksi. ”Jos ei nyt rauhoitu ja menee pois pöydästä aikuisen täytyy juosta ja laittaa sit pyly teipillä kiinni penkkiin.” *Tilanteesta eristäminen* on todettu toimivaksi rankaisukeinoksi tai ainakin sitä käytetään runsaasti.

Kääntöpuolena edelliselle on aikuisen *valta palkita* lasta. Sitä tapahtuu sekä sanallisesti että erilaisten etuisuuksien muodossa. Suoriutajat palkitaan onnistumisesta. ”Jos on oikeen nätisti pääsee ekkuna pois nukkarista.” Tähän liittyen lasten kertomuksissa oli kuultavissa turhautumista, ja toisaalta vaikutuksia itsearvostukseen ja sen heilahteluun. Ensiksi päässeet olivat onnellisia ja ikään kuin valittuja. Lapsen koko päivän kokemusta saattoi värittää juuri tämä nukkumahuoneesta pääsyn järjestys. Osalla lapsista tuntui menevän lepohetkeksi tarkoitettu aika huoneesta ulospääsyn pohtimiseen ja tilanteen tarkkailemiseen sekä nukkumahetken puolivälissä tapahtuvan aikuisten vuoronvaihdon odottamiseen.

T: Mistä se opettaja tietää kenet se päästää nukkarista aikaisemmin? L12: No, ne jotka ei halua enää nukkua. L11: Ei kun ne, jotka on ollu nätisti ja se päästää neljä kerrallaan... joskus eka se päästää mut joskus se päästää vimppana. (IV K)

8.4 Yhteenveto

Lapset ovat päiväkodin päiväkulussa aikuisten ohjaukseen ja valintoihin sopeutettuja. Päiväkodissa ei niinkään ajauduta tekemään jotakin, vaan kaiken varalle on suunnitelma. Pramlingin (1986) tutkimukset esikouluikäisistä lapsista osoittavat, että lapsi oppii tekemällä. Lasten kasvatuksessa, opetuksessa ja neuvonnassa pyritään tukemaan lasten itsenäistä toimintaa, mutta lasten osallisuus jää vähäiseksi (Riihelä 1996: 5). Näkisinkin, että puuhastelu olisi muunnettavissa mielekkäiksi toimintoiksi ja toimijuudeksi, jossa tehdään todellisia asioita. Päiväkodissa olevan leikki-ikäisen lapsen arkitoiminnan kokemuksia hallitsivat rajoitukset, joita aikuiset tekevät pedagogiikan nimissä omista sekä instituution lähtökohdista. Voidaan sanoa, että lapset elävät vallan alaisina. He ovat objekti asemassa: kaikkia kohdellaan samalla tavoin ja kaikkien odotetaan tekevän samoja asioita; olevan samaan aikaan kiinnostuneita samoista asioista, ja vielä ulkoa ohjatusti. Tämä lienee suorittamisen ydin (ks.3.3). Foucault'n vertaus opettajasta pedagogisen koneiston ”höyrymäntänä” ei tunnu kovin kaukaa haetulta tämän päivän päiväkodissakaan. Olisiko ammattikasvattajilla voimavaroja työstää yhdessä pedagogiikan ydinasioita, ja sitä kuinka niitä toteutetaan käytännössä (ks.4).

Lapset ilmaisivat selkeästi kokemuksensa tottelemisesta tai tottelemattomuudesta ja niihin liittyvistä pakoista ja seuraamuksista. Esiin tuli ulkoiseen paktoon liittyviä käytäntöjä, joista selkein ja räikein oli päivälepo hetken liittyvät käytännöt. Lepo hetken tarkoituksen mukaisuus ja toimintatavat vaativat auki purkamista. Suurelle osalle ryhmän lapsista kyseessä on suoritus, jonka aikana omalla toiminnalla ja käytöksellä lunastetaan pois pääsy tilanteesta. Onnekkaimmat ovat ensin valitut – ensin nukkumahuoneesta ulospäässeet. Airaksinen (1989: 31-37) puhuu tottelevaisuudesta kärsimyksen minimoimisen tarkoituksessa: subjekti ennakoi voimakkaamman osapuolen reaktiot. Kasvattajilla on mahdollisuus positiivisten ja negatiivisten sanktioiden manipulointiin. Lapset tiedostavat sen kuinka aikuiset panevat lapset ”nukkariin” voidakseen pitää palavereita ja käydäkseen kahvilla. Usein myös aikuisen arvostus nousee, jos kyseinen ”ope” päästää lapsen ensimmäisten joukossa. Jos lapsi syystä tai toisesta levottomuudellaan tai muuten käytöksellään aiheuttaa häiriötä, rangaistaan häntä jatkamalla lepo hetken pituutta. Mitä tällä yritetään kitkeä pois? Onko kyseessä lannistaminen ja vahvuuden mittelö? Lapsen lepo hetkeltä on tavallaan vedetty pohja pois, kun siitä on tehty selviytymissuoritus. Lepo hetken järjestämistä tarkoituksen mukaiseksi ja mielekkääksi tulisi pohtia jokaisen lapsen näkökulmasta. Ryhmässä arkensa viettävä leikki-ikäinen tarvitsee eittämättä lepo hetken toiminnallisen päivän kuluessa, mutta sen toteutus vaatii työstämistä, jossa myös lapset voisivat olla mukana ikätasonsa mukaisesti.

Suorittaminen osoittautui lasten päätehtäväksi pitkin päivää. Leikki-ikäinen tekee mielellään, mutta arjen tuoksinassa yksilöllisyys ja oma-aloitteisuus jää jalkoihin. Odottelu- ja välihetkinä sekä leikitilanteissa omatoimisuus on sallittua, mutta usein ainakin ajallisesti rajattua, ja toiminta lopetetaan, kun ”aikataulu” niin vaatii tai ”varsinainen toiminta” alkaa. Toimintojen sujuvuus ja kiirekin, päivän toteutuksessa itsestäänselvyytenä, tulee lasten kokemuksissa esiin. Arkipäivän rutiineihin rakennettu vallan käyttö ilmenee muun muassa aikatauluissa. Toiminnoissa pyritään toteuttamaan kasvattajan, aikuisen suunnittelema, ilmaisema ja viitoittama päämäärä. Askarruksia käydään toteuttamassa ajoittain ikään kuin liukuhihnalla. Kaikki osallistuvat vuorollaan. Tasapäisyyden ihanne nostaa vääjäämättä päätään, mutta mitä jää sen varjoon.

Edelliseen liittyen ikään kuin sivulauseissa lapset kertoivat tilojen, välineiden ja materiaalien kontrolloidusta käytöstä. Tiedyt asiat, paikat ja välineet ovat vapaasti valittavissa lasten puuhiin, mutta näillä on myös runsaasti sovittuja käyttömahdollisuuksia, joita ei ole ollut tapana kyseenalaistaa (salin, roolivaatteiden, soitinten... käyttö). Pianokin on tarkoitettu käyttöön ja kestäväksi. Suurin osa lapsista ei ollut edes kokeillut, miltä pianon soittaminen tuntuu, ja miten siitä muodostuu erilaisia ääniä. Ei aikuisen tarvitse osata itse soittaa antaakseen lapsen kokeilla ja etsiä pianosta ääniä ja saada kokemuksia musiikin tuottamisesta. Ympäristössä lasten ajattelun tuloksia ja käden jälkiä – subjektiutta – näkyy lähinnä kuvataiteellisina tuotoksina seinillä. Leikki-ikäisten kanssa olisi mahdollista suunnitella ja muokata omaa toimintaympäristöä yhdessä, sekä suunnitella ja toteuttaa toimintaa yhdessä. Osallistuminen ja osallisuus olisi hyödynnettävissä myös kasvatustilanteissa: valintojen tekeminen, neuvotteleminen, vastuullisuuteen oppiminen sekä suvaitsevaisuuden lisääntyminen (koska valintojani arvostetaan, arvostan myös toisen valintoja) ja käytännön taitojen karttuminen elämää varten.

Lasten omalle rytmille olisi kyettävä järjestämään aikaa erilaisten toimintojen pyörteissä. Lapsia tulisi myöskin selkeästi opastaa, mistä hän voi tarkentaa päivän kulkua ja sen tapahtumia. Välineenä tähän voisi olla lasten kanssa laaditut yhteiset suunnitelmat, joissa olisi lapsille suunnatusti esillä, dokumentoituna tulevat tapahtumat ja toimet: mitä tehdään, ketkä osallistuvat, ja mitkä ovat vaihtoehdot. Tällöin lapset työstäisivät jo mielessään mahdollista osallistumistaan ja suuntautuisivat tehtävään. Lapsille on mahdollista tuoda esille myös aikatauluja, kunhan ne havainnollistetaan kuvin ja niiden käyttöä opetellaan. Suunnitelmien teon harjoittelu on selkeää aloittaa päiväsuunnitelmista ja edetä harjaantumisen jälkeen erilaiseen periodisuunnitteluun. Suunnittelussa voidaan tehdä sekä itselle omia suunnitelmia että pienryhmäyhteistyössä päättää yhteisiä suuntalinjoja toiminnoissa. Kun suunnitelmat on laadittu yhdessä, on tähän yhdistettävissä myös palautekeskustelut tai -työskentelyt siitä, kuinka toimiva suunnitelma oli ja missä onnistuttiin. Edellä mainittu on suorassa yhteydessä oman oppimisen havainnointiin.

Foucault on pohtinut, miten valta tuottaa subjektit. Miten alistetun, tottelevaisen, tuottavan ja hyödyllisen ihmisen ihanteeseen voitaisiin liittää subjektiuden määritelmät: vapaus ja tasa-arvoisuus? Edelleen Foucault puhuu instituutioiden mikrovalta, joka on kurinpitovaltaa. Pohtimisen arvoista olisi missä määrin varhaiskasvatusinstituutio, päiväkotit, toteuttaa edellä mainittua mikrovaltaa, ja mihin tarkoituksiin: tarkkailu, valvonta ja normalisoiminen, johon pyritään rankaisemisella ja palkitsemisella (ks. 4.1). Lapsen subjektiisuus mahdollistamiseksi ei vielä toteudu päiväkodissa siinä määrin, kuin olisi luontevaa, huomioiden lapsen laadun ja kehitystason mukaisen kompetenssin. Asian pohtiminen ja käytännön toimet subjektiuden mahdollistamiseksi asettavat haasteen sekä pedagogiikalle että varhaiskasvattajalle. Tavoitteellisen toimijuuden ydin on lapsen rohkaisemisessa kokeilemaan, ideoimaan ja perustelemaan ideoitaan – siis oppimaan oppimisen tukeminen (ks.3.2). Lapsen subjektiisuus omassa elämässään on kokemuksia, ajattelua, tuntemista ja tahtomista - näiden toteutumista arjessa. Pedagoginen valta on normalisoivaa valtaa (Husa 1999): tavoitteena on samankaltaisuus, menetelmänä on mittaaminen, kasvavan tehtävänä on

alistuminen – hänelle jää siis kohteen rooli. Normalisoinnista tulee siis vallan ydin. (Husa 1999: 71; Foucault 1990: 86-89.)

Foucault puhuu myös pastoraalisesta eli paimentavasta vallasta, joka tarkoittaa siirtymistä suostuttelevaan ja yksilöllistävään vallankäyttöön (ks. 4.1). Suvaitsevaisuus ja toisaalta yksilöllisyyden kunnioittaminen ja siihen rohkaiseminen ovat varhaiskasvatuksen tavoitteita moniarvoisessa yhteiskunnassamme. Omista elämän ympäristöistään varhaiskasvatuksen pariin tulevat lapset kokemuksineen on huomioitava yksilöinä, eikä tasapäistäminen voi olla ensisijaisia tavoitteita. Hahmotellut kasvatustavoitteet ja -päämäärät määrittävät myös mahdolliset menetelmät, joilla niihin voidaan pyrkiä.

Lisäksi merkittävä lasten kertomasta ilmennyt tulos, on vaihtuvat aikuiset ryhmässä. Lapset eivät pitäneet tilanteesta, kun ryhmään saapuu uusi aikuinen. He olivat asiasta tuhtuneita. Turvallisen, tutun aikuisen läsnäolon merkitys tuli esiin selkeästi. Tutun aikuisen arvo on siinä, että hänen toimintatapansa ja reaktionsa tunnetaan. Se mahdollistaa lapselle toimintatilan hänen hahmottamisensa rajoissa. Yhtenä vaikuttimena on myös inhimillinen väsyminen opetella uuden aikuisen tavoille, ja toisaalta tunnetasolla käydä läpi luopumisprosessi. Jokapäiväisessä kontaktissa syntyneet kiintymyssuhteet eivät ole sivuutettavissa olan kohautuksella, vaan tunteet on käytävä läpi. Uusi ihmissuhde vaatii myös uskallusta luottaa ja lähestyä. Lapsuuden kokemukset, ihmissuhteiden merkityksestä, ovat vaikutuksiltaan merkittävät koko elämää ajatellen. Opittavaksi tulee muun muassa se, ketä kannattaa lähestyä, keneen kannattaa turvautua ja kenelle kannattaa uskoutua. Ainakin päivähoiton ammattien koulutuspaikkakunnilla erilaisia eri pituisia opiskelijoiden harjoittelujaksoja on ryhmissä runsaasti. Koska nämä leikki-ikäiset ”päiväkotikonkarit” reagoivat näin vahvasti, pitäisi miettiä mikä on tilanne pienempien suhteen, jotka eivät vielä ilmaise viestiään kielellisesti. Lapset tarvitsisivat sapattiaikoja aikuisten vaihtumisen suhteen ja ainakin perusteellista tutustumisjaksoa suhteessa uusiin aikuisiin.

Lapset ovat kertomuksillaan viitoittaneet tietä pedagogisten ydinkysymysten lähteille omista lähtökohdistaan. Varhaiskasvatuksen keskiö on edelleen lapsi. Lapsen kokemukset ovat siis varteen otettavia ja perehtymisen arvoisia. Tavoitteellinen varhaiskasvatus vaatii ammattikasvattajilta voimavaroja ja rohkeutta linjata kasvatustoimiaan, sekä resursseja ja arvovalintoja yhteiskunnalta päiväkotit-instituution laadukkaana varhaiskasvatustyön tukemiseksi ja toteuttamiseksi.

9 POHDINTA

Tutkimuksessa päästiin kiinni päiväkodin arkisiin tilanteisiin ja elämisen maailmoihin, joissa lapset toimivat ja antavat tapahtumille merkityksiä. Ilmiökentän hahmotuttua oli mahdollista paneutua itselle merkittävien asioiden tutkimiseen varhaiskasvatuksessa. Alussa perusideoita olivat lapsen subjektiivisuus päiväkodissa ja sen mahdollisuuksien todentaminen, sekä mielekkään tutkimusmetodin muokkaaminen tutkittaessa lasten kokemusmaailmaa, koska se yksinkertainen havainto, että lapsia voisi konsultoida lapsuuden määrittelyssä, ei ole tarjoutunut käyttöön kovin helposti (Bardy 1996: 229.) Avainkäsitteistö tarkentui aineistonkeruun alettua. Tutkimuksessa tarkennetaan käsitteitä subjektiivisuus ja valta, sekä perehdytään lapseen vuorovaikutuksen osapuolena, koska huolehditun ja suojellun lapsen informanttius ei ole ollut itsestään selvää tutkimuksessa, eikä toisaalta arjessakaan, jonka vahvistamiseen tässä pyritään.

Tutkimusjoukkona oli leikki-ikäisten lasten päiväkotiryhmä. Aineisto koottiin projektiivis-narratiivisella eläytymismenetelmällä. Lapset kertoivat kokemuksiaan päiväkodin arkielämästä. Menetelmänä aineiston keruussa oli pääasiassa teemalliset vertaiskeskustelut. Keskustelut käytiin tutkimusta varten laadittujen kuvasarjojen pohjalta. Käytin projektiivisiä menetelmiä saadakseni lapsen ajatuksia esille mahdollisimman monipuolisesti sekä virittääkseni ja suunnatakseni kerrontaa. Aineiston keruuvaiheessa tilanteet olivat leppoisia. Havaintojeni mukaan lapset kokivat kiinnostukseni heidän elämäänsä ja kertomaansa kohtaan innostavana ja luottamustaherättävänä. Kun päiväkodin arki-rutiineihin paneuduttiin lasten kanssa, saatiin kuuluviin todellisten käyttäjien ääni. Vaikka tutkimus teemansa mukaisesti on mahdollisesti päiväkodin arkea kriittisestikin esiin tuova, tarkoitukseni ei ole ollut ilmaista tai kaivaa esiin ”puutteellisuuksia” tekemisistä, vaan valottaa todellisuutta lapsen kokemana, mistä lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä.

Prosessimaisuus on ollut tutkimuksen kulmakivenä. Koko prosessi on osa tulosta. Prosessimaisuuden ansiosta metodin testaaminen, kenttätehtävien keruu ja aineiston analyysi ovat olleet vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisiinsa. Tutkimuksen strategiana oli tuottaa tietoa sekä mahdollisesti viitoittaa muutosta lasten arkitoimintaan ja sitä kautta vahvistaa heidän osallistumis- ja oppimis-mahdollisuuksiaan. Pyrkimyksenä voisi olla pääseminen aikuiskeskeisyydestä ja järjestelmälähtöisyydestä vuorovaikutukselliseen, kommunikoivaan lapsilähtöisyyteen, yksilölähtöisyyteen. Yksilölähtöisyydellä tarkoitan kohtaamisia persoonatasolla ja eteen tulevien hetkien elämistä ja niissä reagoimista tilanteen vaatimalla intensiteetillä ja kapasiteetilla. Toulminin (1990: 203-204) tieteenfilosofisen ohjelman teesit, mukailusti sovellettuina, lapsen aseman muutosvaatimuksiksi, kuvaavat aika

lailla samaa asiaa: Autoritaarisista lapsia koskevista ohjeista tulisi siirtyä dialogiseen vuorovaikutukseen. universaaleista lasten ikätasomäärityksistä voisi painopistettä muuttaa yksityisen ja erityisyyden elvyttämiseen, yhtäläisten elämänmuotojen korostamisen sijaan painotettaisiin paikallisen ja historiallisen arvokkuuden oivaltamista sekä pysyvistä ajatuksista siirryttäisiin hetkessä elämiseen ja harjoitettaisiin herkkyyttä muutosten tajumisessa.

Koska tutkimuskohteena oli lasten yhteinen koettu arki päiväkodissa, olivat vertaiskeskustelut menetelmällisesti sopiva tapa koota tutkimusaineisto. Yksilökeskustelut olisivat olleet yhtä mahdollisia, mutta pro gradu –tutkielman rajallisuuden huomioiden vertaiskeskusteluilla saatiin samalla kertaa suuremman tutkimusjoukon näkemykset esiin. Jos olisi valittu yksilökeskustelujen linja, olisi yksittäisiin lapsiin luottamuksellisten suhteiden luominen vaatinut mittavamman esityöskentelyn. Ryhmän tuki oli merkittävä lasten turvallisuuden tunteen kannalta ja toisaalta myös sisällöllisen luotettavuuden lisääjänä. Yksilöllisesti painotukset olisivat luultavasti olleet hieman toisenlaiset; toiset puhuvat sujuvammin ryhmässä kuin yksin ja toiset taas vastavuoroisesti keskustelevat kahdenkeskisissä tilanteissa luontevammin. Merkitykset muokkaantuvat yksilöitten välisessä maastossa. (ks. Strandell 1994, Alasuutari 1993: 41.) Tässä merkitysten muokausprosessissa on tärkeää ottaa huomioon, kenellä on mahdollisuus antaa merkityksiä ja minkälaisessa vastavuoroisessa tai yksipuolisessa vuorovaikutuksessa tilannetta ohjaavat merkitykset synnytetään (Riihelä 1996: 42).

Toinen menetelmällinen valinta, käyttää projektiivis-narratiivista eläytymismenetelmää tiedonhankinnassa leikki-ikäisiltä, oli toimiva ja palkitseva. Se ennakkotyö, minkä kuvien valmistaminen suunnitteluineen ja käytännön toteutuksineen vaati, kääntyi aineiston keruun edetessä helppoudeksi keskittyä keskusteluihin. Menetelmällisesti tuli osoitetuksi, että abstraktit kysymykset ovat tiedonhankinnassa leikki-ikäisiltä rajoittavia. Vastaukset abstraktin tason keskusteluissa jäivät sattumanvaraisiksi, eikä asioiden sisällöllisistä yhteneväisyyksistä voida olla varmoja. Leikki-ikäisten ollessa tiedontuottajia metodin on mukailtava heidän kompetenssiaan ja elämysmaailmaansa. Käsiteltävien teemojen konkretisoiminen esimerkiksi kuvin avaa mahdollisuuden kokemuksellisen tiedon saantiin. Vaarana konkretisoinnissa on toisaalta kuvien manipuloinnin mahdollisuus. Konkreetti aineisto voidaan muokata halutunlaiseksi, jolloin tuotettu tieto on luonnollisesti väritynyttä, eikä informanttien aitoja ajatuksia. Valittujen kuvien sisällöllisillä yksityiskohdilla voidaan vaikuttaa niistä tuotettuun kuvakerrontaan ja sen sisältöön. Haluttaessa leikki-ikäisen kokemuseräistä tietoa tieteellisiin tai arjen tarkoituksiin, tiedonhankintatilanteissa parhaita keskustelun avaajia ja teemojen virittäjiä ovat selkeät ja neutraalit kuvat, joilla asia konkretisoidaan, mutta ei osoiteta näkökulmaa, josta tietoa halutaan. Näin saadaan mielekästä ja arvokasta tietoa.

Menetelmällisillä valinnoilla halusin saada tietojen hankinnasta mahdollisimman luontevaa ja lapsille ominaisia tyylejä mukailevaa - rohkaisevaa vuorovaikutusta. Myös Riihelän mukaan lasten omaaloitteisuudelle, muun muassa kommunikaation tasolla, on parhaiten tilaa silloin, kun tiedonkäsitys ammatillisessa työssä on dynaaminen ja oppimiskäsitys yhteisöllinen. (Riihelä 1996: 175.) Hän tarkentaa, että parhaita tilanteita, joissa lapsilähtöistä vuorovaikutusta syntyy ovat arkikeskustelun tyyppiset tilanteet, joissa lapsia ei kohteellisteta, eikä aikuisten osaamista osoiteta. (Riihelä 1996: 175.) Omissa menetelmällisissä ratkaisuissani olen päätenyt samanlaisiin ajatuksiin. Tutkimuksessa niitä käytännössä kokeiltuani, voin allekirjoittaa ne toimiviksi. Menetelmällisesti haluan rohkaista sekä jatkotutkimuksen suuntaa kyseiselle metodiselle linjalle että päiväkodin arjessa keskustelullisiin kohtaamisiin lasten kanssa ja näin ilmenevien asioiden todentamiseen käytännössä. Keskustelujen merkitys on siinä, että tietoja voidaan käyttää työkaluina arjessa ohjaamaan päivittäistä työtä lasten parissa. Tämä tieto auttaa dokumentoimaan, suunnittelemaan ja organisoimaan vuorovaikutusta. (Pramling 1989: 120.)

Nuutisen (1994: 25-26) mukaan kasvatus on elämänhallintaa, koska se on tässä ja nyt elettyä elämää. Toisaalta se on päämäärähakuista toimintaa ja tähtää välittömän kasvatustilanteen ulkopuolelle. Kasvatukseen sisältyy aina kannanotto kasvatettavan elämänhallintaan yksilön ja yhteisön välisessä kontekstissa. Individualistinen ajattelun traditio korostaa yksilön ratkaisuja, kun taas sosiologinen yhteisöllisyyttä elämänhallinnassa. Ytimeltään Nuutinen (1994: 27) katsoo vallan kuuluvan sosiaalisen järjestelmän, siis keskinäissuhteiden ja kollektiivisen elämänhallinnan piiriin. Siksi se eittämättä nousee esiin myös päiväkodin arkisissa kasvatustilanteissa, joissa kasvatettava ja kasvattaja kohtaavat. Institutionaalisessa vallassa on kyse yli yksilöiden ulottuvasta vallasta. Tällöin ei ole kyse yksilösuhteiden verkostoista, vaan valtasuhteita määrittävät säännöt ja normit. Kasvatuksen institutionaalinen valta konkretisoituu mikrotasolla, kasvatussuhteessa.

Vallan käsite voidaan nähdä negatiivisena tai positiivisena (Pirttilä 1993). Negatiiviseen valtaan kuuluvat lupa, käsky ja kieltö. Positiivinen puolestaan tarkoittaa kykyä saada aikaan tuloksia. Positiivinenkaan vallan käsite ei kuitenkaan ole ongelmaton. Siihen liittyy erilaisia käsityksiä tiedosta; mitkä ovat keskeiset tiedon tuottamisen mekanismit, eli miten tuloksia ajatellaan syntyvän. Tähän kuuluvat lapsikäsitys ja näkemykset niiden prosessien luonteista, jotka edesauttavat kehittymistä ja kasvamista. Ja ne vaikuttavat puolestaan lapsen subjektiaseman muotoutumiseen tai objektiasemaan joutumiseen. (Riihelä 1996: 178). Riihelän mukaan vallankäytön osatekijöitä ovat muun muassa toista osapuolta koskevat arvioinnit; tällöin sivuutetaan toisen asema subjektina. Lapsesta tulee objekti ja työn kohde. Riihelän sanoin lapsen omaa yksilöllisyyttä korostavat lapsi- ja oppimiskäsitykset perustuvat näkemykseen, jonka mukaan kehittyminen ja oppiminen tapahtuu kunkin ihmisen henkilökohtaisen aktiivisuuden ansiosta yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa (Riihelä 1996: 179.)

Tarkastellessani lapsen subjektiutta, tarkoituksena ei ole ollut haastaa ja epäillä mielekkäitä rajoja lasten kasvatuksessa, vaan tarpeellisen ja olennaisen hahmottaminen, ettei kasvu ja oppiminen ehkäistyisi, jos luontaista aktiivisuutta ja uteliaisuutta vaimennetaan turhilla säännöstöillä. Perimmäisinä ihanteina mainittakoon lasten omatoimisuuden lisääntyminen, kokemuksellinen oppiminen ja toiminnan yhteydessä ajattelemaan rohkaistuminen. Pyrkimyksenä on kulkea kohti lasten osallistumista. Lasten subjektiaseman muotoutumisen elementteihin kuuluvat: näkemys lapsesta aktiivisena, omaa oppimistaan ohjaavana yksilönä; näkemys tiedosta dynaamisena ja prosessinomaisena; sekä näiden näkemysten pohjalta odotusten ja intentioiden kuuntelemista ja yhteisen käsityksen tuottamista. ”Instituutioita koskevissa laeissa ja asetuksissa ei lasten osallistumista ole eksplikoitu. Ammatillinen työ oletetaan rakennettavan aikuisten päätöksenteolle, ja lapset ovat sitä ’ainesta’, jota ammatinharjoittajien tulee muokata. Yksittäisiä tilanteita lukuun ottamatta lasten luova työ ei rikastuta sitä toimintaa, jota heitä varten luoduissa paikoissa järjestetään ja kehitetään”. (Riihelä 1996: 182-183.) Subjektiasemaa huomioiva tapahtumien kehittäminen edellyttää yhteistä sopimusta, joka on tuotettu henkilökohtaisten kokemusten perusteella, mutta yhdessä.

Tarkasteltaessa päiväkodin arkea lasten subjektiivisuuden näkökulmasta on ajattelevan, tuntevan ja tahottovan lapsen rooli sopeutua ja suorittaa. Ammatikkasvattajan rooli lapsen toimijuuden suhteen on, lasten kokemusten mukaan, luoda sääntöjä ja suunnitella toiminnat sekä valvoa näiden toteutumista. Aikuisella on lasten subjektiivisuuden ’avaimet’ taskussaan. Hän osoittaa päätöksillään ja teoillaan lasten paikan ja mahdollisuudet päiväkodin arjessa. Lasten oma reviiri on pieni.

”Suurin osa tieteellisestä tutkimuksesta koostuu maalaisjärjestä ja aikaisemmista kokemuksista.” (Eskola ja Suoranta 1998: 21). Tutkielman prosessin lähestyessä loppuaan, alkoi kuva tieteellisestä tutkimuksesta selkiytyä ja mielessä siinteli näkemys samasta tutkimuksesta uudelleen toteutettuna nyt, kun tämä kokemus on takana. Tutkielman hahmotteluvaiheessa pari vuotta sitten aihe ”Lapsen subjektiivisuuden mahdollisuudet päiväkodissa” nousi johtotähdeksi, jonka halusin nostaa varhaiskasvatuskeskusteluun. Aihe nousi suoraan kenttäkokemuksista, jotka eivät olleet vakuuttaneet minua kasvattajana

saati vanhempana. Toinen selkeä näkemys aloittaessani tutkielmaa oli lapsen toimiminen omien kokemustensa informanttina. Erinäisten vaiheiden jälkeen ja tutkielmaa loppuun saattaessa lapsen toimijuus on alkanut esiintyä asiantuntijoiden teksteissä tiedotusvälineissä. Toimijuutta on lähestytty eri näkökulmista, mutta tässä tutkielmassa valotettu lapsen omaan kokemukseen perustuva näkemys on ollut vähäistä. Sitä on alettu kaivata tutkimukseen. Samanlainen yleistymisen ilmiö on ollut havaittavissa myös metodin suhteen. Lapsen kokemuksia itseään koskevissa asioissa on haluttu lähteä etsimään. Tutkielman laatiminen on ollut haasteellinen oppimisprosessi, jossa olen saanut pohtia välillä kriittisestikin omaa kapasiteettiani. Nyt havaitsen selkeästi kokonaisuudesta, mitä olisi voinut painottaa, ja miten työskentelyaika olisi ollut mahdollista käyttää taloudellisesti päämäärän saavuttamiseen. Pro gradussa on ollut kysymys oppimistehtävästä, ja nyt lopussa hahmotan sen annin itselleni opiskelijana. Kun alkuvaiheessa innostajana oli merkittäväksi kokemani aihealue, jota halusin valottaa omalla panoksellani, on tutkielman henkilökohtainen merkitys oppimisen paikkojenosoittajana ja mahdolliseen jatko-opiskeluun kannustavana tärkeä. Tutkielman teon ohessa jatkotutkimushaaveeksi muotoutui taupaustutkimus lasten subjektiivisuuden todentamisesta käytännössä, päiväkodissa toimintavuoden aikana; prosessissa mukana oleminen ja siitä raportointi.

”Tutkimus voi vain opastaa tietä. Konkreettinen toiminta on toteutettava arjessa.” (von Wright 1996: 19-20.) Lopuksi haluan kertoa erään kokeneen pitkänlinjan varhaiskasvattajan, vuosia mielessään kantamastaan, kolmevuotiaan kanssa kokemasta hetkestä. Kesken touhukkaan ja kiireisen päivän poika oli tarttunut aikuista peukalosta ja sanonut: ”Istutaan tähän portaalle ja nautitaan elämää.” He olivat istuneet pitkään hiljaa päiväkodin pihaportaalla ja seuranneet elämää ympärillään.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistytöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. tyttökuultuuri murroksessa.* (83-102) Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Abbott, A. 1988. *The System of Professions.* The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Airaksinen, T. 1989. *Ethics of Coercion and Authority.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Alanen, L. 1992. *Modern Childhood? Exploring the child question in sociology.* University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. *Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä.* Sosiaalhallituksen julkaisu 12/1990.
- Alanen, L. 1988. Rethinking childhood. *Acta Sociologica.* 31. (53-67).
- Alasuutari, P. 1989. Kvalitatiivinen analyysi kulttuurisen kieliopin etsimisestä. *Sociologia* 4. 267-276.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus.* Jyväskylä: Vastapaino.
- Alskog, I. 1989. Att intervju barn...Bara några tankar om. Teoksessa: Lindh-Munther, A. *Barnintervjun som forskningsmetod.* (117-121). Uppsala Universitetet.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Apuli-Suuronen, R. 1998. Tieni systemaattisesta analyysistä poststrukturalismiin. Teoksessa : Saarnivaara, M. & Sava, I. (toim.) *Me tutkimme.*
- Aronsson, K. 1997. *Barns världar – barns bilder.* Stockholm: Natur och kultur.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. *Ethnography and participant observation.* Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks. CA. Sage. 248-261.
- Bardy, M. 1992. *Moniääninen laulu lapsuudesta.* Hki: Sos. ja terv. hallitus. VAPK.
- Bardy, M. 1996. *Lapsuus ja aikuisuus kohtauspaikkana Emile.* STAKES. Gummerus.
- Bech-Jørgensen, B. 1991. What are They Doing When They Seem to Do Nothing. Teoksessa: Ehrnrooth, J. & Siurala, L. (toim.) *Construction of Youth.* (148-158). Finnish Youth Research Society. Helsinki: VAPK.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds.* Cambridge & London: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning.* Cambridge. Harvard University Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. & He, M.F. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education* 13 (665-674).
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1996. Narrative inquiry. Teoksessa: Keeves, J. P. (toim.) *Educational research, methodology and measurement: An International handbook.* (81-86). Adelaide: Pergamon.
- Dickens, C. 1924. *David Copperfield I-II.* Kariston klassinen kirjasto. Hämeenlinna.
- Doverborg & Pramling. 1988. *Att förstå barns tankar.* Stockholm: Liber.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive Psychology.* London: Sage.
- Eerola-Pennanen, P. 1990. Pienten koululaisten toiveet ja todellisuus. Koululaisten päiväkotiryhmissä olevien lasten mielipiteitä omasta päivähoidostaan. Jyväskylän yliopisto yhteiskuntapolitiikan laitos. Pro gradu.
- Engelbert, A. 1994. *Worlds of childhood: Differentiated but different.* Teoksessa: Qvortrup, J. et.al. (Toim.) *Childhood Matters.* Aldershot: Avebury Press.

- Engelbert, A. & Buhr, P. 1991. Childhood as a social phenomenon. National report for Federal Republic of Germany. Eurosocial Report 36/10.
- Ennew, J. & Morrow, V. 1994. Out of the mouths of babes. Teoksessa: Verhellen, E. & Spiesschaert, F. (Toim.) Children's Rights: Monitoring Issues. Belgium: Meys and Breesch.
- Erikson, E. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Eskola, A. 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Juva: WSOY.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (131-148). Jyväskylä: Atena.
- Estola, E. Erkkilä, Syrjälä. 1997. Yksilöt ja yhteisöt. "Elinikäinen oppiminen yksilöstä yhteisöön." Oulun yliopisto varhaiskasvatuskeskus.
- Fine, G. A. & Sandstrom, K.L. 1988. Knowing children. Participant observation with minors. Qualitative Research Methods. Vol.15. Newbury Park, CA: Sage.
- Forsius, H. 1994. Lapsi ja kulttuuri. Teoksessa: Lapsella on sata kieltä. Emerita professori Pirkko Saarisen juhlaseminaarin esitelmät. (47-59). Oulun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 60/1994.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otava.
- Foucault, M. 1983. Subject and Power. Teoksessa: Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. Foucault beyond Structuralism and Hermeneutics. 208-226. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. 1998. Foucault / Nietzsche. Helsinki. Tutkijaliitto.
- Gadamer, H. G. 1985. Truth and method. 2.ed. London: Sheed and Ward.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Harré, R. & Secord, P. 1972. The explanation of social behaviour. Oxford: Blackwell.
- Helenius, A. 1992. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Helsinki. Gaudeamus.
- Hollo, J. A. 1949. Kasvatuksen teoria (4. painos). Helsinki. WSOY.
- Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. Ympäristön lapsipuolet. Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö. Helsinki.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1998. Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.
- Husa, S. 1999. Michael Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa: Aittola, T. Kasvatussosiologian teoreetikoita. (58-80). Helsinki: Gaudeamus.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeinen kasvatus. 2.painos. WSOY. Juva.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet, tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Hänninen, V. 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa: Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) Jos A niin... Tampere: Vastapaino.
- Härkönen, U. 1992. Pedagogien ajatuksia pienten lasten kasvatuksesta. Lapsen maailma 12 (22-23).
- Härkönen, U. 1996. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 28.
- Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa: Ruoppila, I. Hujala, E. ym. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä. Gummerus/ Atena. 149-173.
- James, A. & Prout, A. 1990. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa James, A. & Prout, A. (toim.) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press (7-34).

- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino.
- Juvonen, A. 1994. Skidikantti. Lapsen tie objektista subjektiksi. Lastensuojelun Keskusliitto. Helsinki.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 35.
- Kakkuri-Knuuttila, M_L:1992. KAS: kuvaus, argumentti ja selitys tutkimusraportissa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D 165.
- Kalekin-Fishman, D. 1987. Performances and Accounts: The Social Construction of the Kindergarten Experience. *Sociological Studies of Child Development*. Vol 2. (81-104). Greenwich: JAI Press.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (119-130). Jyväskylä: Atena.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? *Kasvatus* 4. 334-346.
- Kauppi, R. 1995. Huomautuksia symbolisesta universumista. Teoksessa: Heinämaa, S. (toim.) *Merkitys. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 45. 7-15.
- Ketonen, O. 1988. Katoaako lapsuus. Teoksessa: *Katoaako lapsuus? Kansalaiskasvatuksen keskuksen vuosikirja*. (61-75). Painokaari Oy.
- Key, E. 1900. *Barnets århundrade*. I-II. Albert Bonniers Förlag. Stockholm.
- Kiili, J. 1998. Lasten ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kitzinger, J. 1990. Who are you kidding? Teoksessa: James, A. & Prout, A. (Toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Koppinen, M-L. & Lyytinen, P. & Puttonen, 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Labaree, D. 1992. power, Knowledge and the Rationalization of Teaching. *Harvard Educational Review* 62 (2). 123-154.
- Lagerspetz, E. 1989. A Conventionalist Theory of Institutions. *Acta Philosophica Fennica* 44. Helsinki: Societas Philosophica Fennica.
- Lahikainen, A-R. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Lallukka, K. 1993. Lasten paikka sukupolvi järjestelmässä. Koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita n:o 80.
- Latomaa, T. & Kangas, P. (toim.) 1994. Näkökulmia lapsuuteen ja lapsuustutkimukseen. Teoksessa: *Lapsella on sata kieltä. Emerita professori Pirkko Saarisen juhlaseminaarin esitelmät*. (1-7). Oulun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 60/1994.
- Leavitt, R. 1994. Power and emotion in infant-toddler day care. State University of New York Press.
- Lindh-Munther, A. (red). 1989. Barnintervjun som forskningsmetod. Uppsala universitet. Centrum för barnkunskap.
- Lämsä, A-L. & Syrjäjä, L. (toim.) Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 54/1993.
- Madsen, M. C. 1999. Lasten äänet kuuluviin. Lasten mukaanotto paikalliseen päätöksentekoon. Sisäasiainministeriö.
- Mahkonen, S. 1991. Voidaanko lasta lailla suojella? Jyväskylä: Gummerus.
- Mayall, B. 1994. *Children's childhoods: Observed and experienced*. London. Falmer.
- Morrow, V. & Richards, M. 1996. The ethics of social research with children: An overview. *Children and society*. 10. (90-105).
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimuksessa. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E. ym. (toim.) *varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä. Gummerus./ Atena.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointi perusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus.42-61.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 18.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia. Helsinki. Tutkijaliitto.
- Oldman, D. 1994. Adult-Child Relations as Class Relations. Teoksessa J. Qvortrup et al. (toim.) Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. European centre Vienna. Vol.14. Avebury: Aldershot, 45-58.
- Onikki, T. 1998. Kieli ja ajattelu. Kielen maailmankuvasta sen sisäisiin näkökulmaeroihin. Teoksessa: Kivikuru, U. & Kunelius, R. (toim.) Viestinnän jäljillä. (79-98). Juva: WSOY.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2.painos. London. Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Pirttilä, I. 1993. Me ja maailman mallit. Tiedonsosiologian ydintä etsimässä. Joensuun yliopisto.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. London: Sage.
- Pramling, I. 1989. Att se världens genom barns ögon. Teoksessa: Lindh-Munther, A. Barnintervjun som forskningsmetod. (27-36). Uppsala Universitetet.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. 2.painos. Juva: WSOY.
- Puro, J-P. 1998. Yksilöiden välillä. Keskinäisviestinnän tutkimus ja sen haasteita. Teoksessa: Kivikuru, U. & Kunelius, R. (toim.) Viestinnän jäljillä. (103-118). Juva: WSOY.
- Qvortrup, J. 1990. A Voice for children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. Teoksessa: James, A. & Prout, A. (ed.) Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues. The Falmer Press.
- Qvortrup, J. 1991. Childhood as a social phenomenon. Eurosocial Report 36. Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. et.al. (Toim.) 1994. Childhood Matters. Aldershot: Avebury Press.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-vonWright, M. 1994. Lasten kasvuolosuhteet Suomessa: kohti monitieteistä lapsitutkimusta. Helsinki.
- Reunamo, J.1998. Olemassa oleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Tapaustutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitos.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet: Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Helsinki: STAKES.
- Riihelä, M.1996. Mitä teemme lasten kysymyksille: lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia. STAKES. Tutkimuksia 66. Gummerus.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 128.
- Rousseau, J-J. 1905. Emile eli kasvatuksesta. Helsinki:Suomalaisen kirjallisuudenseuran kirjapaino.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (26-51). Jyväskylä: Atena.
- Salmi, M. 1991. Ansiotyö kotona – toiveuni vai painajainen? Helsingin yliopiston sosiologianlaitoksen tutkimuksia No. 225.
- Sauli, H. 1998. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys Suomessa: Valtakunnalliset trendit 1990-luvulla. Osat 1 ja 2. Helsinki: STAKES.
- Saarinen, E. 1986.Fenomenologia ja eksistentiaalisuus. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Vuosisatamme filosofia. 111-144. Porvoo: WSOY.
- Saarnivaara, M. 1998. Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimisen arkea. Teoksessa: Saarnivaara, M. & Sava, I. (toim.) Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. 185-201. Jyväskylä: Yliopistopaino.

- Sgritta, G. 1987: Normalization and Project. *International Journal of Sociology*, Vol. 17, No. 3 (38-57).
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansakoulunopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto.
- Skantze, A. Att förstå och beskriva världen från barns perspektiv. Teoksessa: Lindh-Munther, A. Barnintervjun som forskningsmetod. (171-180). Uppsala Universitet.
- Solberg, A. 1990. Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. Teoksessa: James, A. & Prout, A. (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press (118-137).
- Speier, M. 1976. The Child as Conversationalist: Some Culture Contact Features of Conversational Interactions between Adults and Children. Teoksessa: Hammersley, M. & Woods, P. (toim.) *The Process of Schooling*. London: Routledge (98-103).
- Stafseng, O. 1993. A Sociology of Childhood and Youth - The Need of Both ? in Qvortrup, J. (ed.): *Childhood as a social phenomenon : Lessons from an International Project*. Eurosocial Report 47/1993.
- Strandell, H. 1988. Finns det barnkultur på daghem ? *Nuorisotutkimus* 3/88 (7-11).
- Strandell, H. 1992. *Nuorisotutkimus* 10. 4. 19-20.
- Strandell, H. 1995. Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus. *STAKES* 25/1995.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa: Mäkelä K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki. Gaudeamus.
- Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. Painos. Rauma. Kirjapaino West Point Oy.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” –yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser A 335.
- Tammivaara, J. & Enright, D. S. 1986. On Eliciting Information: Dialogues with Child Informants. *Anthropology and Education Quarterly*. 17: 218-238.
- Thorne, B. 1987. Re-visioning Women and Social Change: Where Are the Children? *Gender & Society* vol. 1:1. (85-109).
- Toiskallio, J. 1994. *Tekemällä oppii*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Painosalama.
- Toulmin, S. 1990. *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. New York: Free Press cop.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Juva. WSOY.
- Van Maanen, J. 1982. *Varieties of qualitative research*. Beverly Hills. California: Sage.
- Verhellen, E. 1993. Children and Participation Rights. Teoksessa: Heiliö, P-L. et.al. (eds.) *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision-Protection-Participation*. Eurosocial Report 45, 849-68).
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: W G.
- Waksler, F.C. 1991. The Hard Times of Childhood and Children's Strategies for Dealing with them. Teoksessa F.C. Waksler (toim.) *Studying the social world of children: Sociological readings*. London : Falmer Press.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus: kokemuksia ja näkemyksiä lasten lastenkasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Pieksämäki: W G.
- Weckroth, K. 1992. *Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa*. Jyväskylä. Vastapaino.
- Wright, von J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1989. ja 1993.

LIITE 1

TUTKIMUSLUVAT

xxxxxx päiväkoti
päiväkodinjohtaja

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Pyydän lupaa haastatella xxxxx ryhmän lapsia pro gradu -tutkimukseen 09.-18.02.2000. Tutkimuksen työnimenä on *Lapsi toimijana päiväkodissa*. Ryhmän henkilökunta on hankkeeseen suostuvainen. Tutkimukseen liittyvistä yksityiskohdista olemme keskustelleet ja niitä voimme tarkentaa tarvittaessa.

Jyväskylässä 01.02.2000

Outi Puolanne-Pajarinen

Hyväksyn edellä mainitun tutkimuksen suorittamisen xxxxx päiväkodissa.

päiväkodinjohtaja

Tutkimuslupahakemus

XXXXX PÄIVÄKODIN XXXXXRYHMÄN VANHEMMILLE

Opiskelen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella kasvatustieteen maisteriksi. Teen opintoihin liittyvän pro gradu -tutkielman aiheesta *Lapsi toimijana päiväkodissa*. Tutkimukseni tiedon tuottajia ovat lapset. Kun perehdytään tarkemmin lasten omiin kokemuksiin ja tuntemuksiin päiväkodin arjesta, täsmentyvät lasten puolesta ja parhaaksi tehtävät valinnat ja ymmärrämme ja ohjaamme lasta paremmin. On mielenkiintoista kuunnella päivähoidon käyttäjän ääntä.

Tarkoitukseni on haastatella xxxxx lapsia 09.-18.02.2000. Haastattelumenetelminä käytän lapsihaastatteluun muokattua kuvakerrontaa ja eläytymismenetelmää. Lapset ovat haastattelutilanteissa pareittain tai pienryhmissä. Haastatteluissa lapsille esitetään päiväkodin arkitoimintaan liittyviä kuvia, joista he saavat kertoa ajatuksiaan. Näitä keskusteluja tarkennan lapsien kanssa mahdollisesti yksilöllisesti haastattelukysymyksillä. Haastattelutuokioiden ajalliset puolesta tunnista tuntiin lapsen oman innostuksen mukaan ja tapahtuvat päiväkotipäivään mielekkäästi henkilökunnan kanssa sijoitettuina. Lapsia tapaan kahdesta kolmeen kertaan, aineiston kattavuuden varmistamiseksi. Haastattelut nauhoitetaan ja osa mahdollisesti videoidaan tiedon tarkan tallentamisen varmentamiseksi. Tutkimusaineistoksi kerätään vain tutkimuksen teemaan liittyviä lasten kokemuksia päiväkodin arjesta. Aineistoa käytetään vain kyseiseen tutkimukseen. Aineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Yksittäisten lasten nimet tai ajatukset eivät ole tunnistettavissa tutkimusraportissa. Lapsien taustatiedoista tarvitaan vain ikä, sukupuoli ja päiväkodissa oloaika.

Pyydän luottamustanne ja lupanne kerätä tutkimusaineisto haastattelemalla lastanne, mikäli hän itse on siihen halukas. Kerron tarvittaessa mielelläni tarkemmin tutkimukseen liittyvistä yksityiskohdista.

Jyväskylässä 31.01.2000

Outi Puolanne-Pajarinen
p.xxxxx

SUOSTUMUS:

Lapseni saa osallistua *Lapsi toimijana päiväkodissa* -tutkimuksen haastatteluihin.

lapsen nimi

vanhemman allekirjoitus

TUTKIMUSLUPA LAPSILTA

03.02.2000

Toteutettu käytännössä isolle postikortille kirjoitettuna.

Hei XXXXX,

Olen Outi opiskelija. Teen kirjaa lapsista päiväkodissa ja haluan kuulla lasten juttuja päiväkotielämästä.

Haluaisin tulla keskustelemaan teidän xxxxx lasten kanssa.

Minulla on kuvakansio päiväkodin touhuista ja paikoista. Haluaisin katsella sitä kanssanne ja jutella kuvista yhdessä.

Tulen tapaamaan teitä xxxxx ensi viikolla ja vielä sitä seuraavallakin.

Mukana minulla on pieni nauhuri ja joskus videokamerakin, joilla nauhoitan keskustelumme.

Mukavaa päivän jatkoa !

terveisin OUTI

LIITE 2

TEEMALLISTEN KUVAKESKUSTELUJEN KUVAT

1) PÄIVÄKOTIELÄMÄÄ ESITTÄVÄT KUVAT, jotka eivät liity lasten omaan tuttuun ympäristöön, vaan kuvaavat yleisesti lapsille tuttua päiväkotien arkitodellisuutta. Kuvasarja koostuu päiväkodin päivärytmiin liittyvistä jokapäiväisistä tilanteista. Jokaista perustapahtumaa on esittämässä kuva. Kuvien sisällöt kuvaillaan niiden esittämisjärjestyksessä. Niiden yhteydessä koodauksessa käytetyt lyhenteet.

* Apukuvat, jotka liittyvät eläytymismenetelmään:

- paperinuket: lapsi NL ja aikuinen NA
- kaksi pelkistettyä mieliala korttia: hymynaama H ja surunaama S

* Kuvat päiväkotipäivän rutiinitilanteista:

- K1a tiilitalo kuusipuun katveessa aita ympärillään. K1b tyttö ja poika 'tanssii' iloisina ja vauhdikkaina = lapsia päiväkodissa.
- päiväkotiin tulo / sieltä lähteminen: K2a äiti ja lapsi kävelevät käsikädessä tiellä. K2b äiti ja kaksi lasta tulossa autosta ulos.
- ruokailu: K3a kaksi tyttöä istuu tyyppillisessä päiväkodin pöydässä ja aikuinen kaataa maitoa. K3b poika kaataa maitoa laseihin taustalla lapsia ja aikuinen.
- toimintahetkiä: K4a aikuinen lukee satua lasten edessä ja lapset istuvat 'yleisönä' ja kuuntelevat. K4b jumppasalissa kaksi aikuista ja kahdeksan lasta leikkivät laululeikkiä, piirileikkiä. K4c jumppasalissa jumppamatolla kahdeksan lasta jumppavaatteissa hyppii iloisena. K4d lapsi, jolla kynä kädessä ja edessä vihko ja lattialla reppu.
- ulkoilu: K5a kaksi lasta talvisissa vaatteissaan käsikkäin ulkona. K5b tyttö lumisessa maisemassa nukke kädessään vierellään lumiukko, jolla vain yksi 'risukäsi'
- riisuminen: K6a penkillä lasten sisävaatteita siisteissä kasoissa ja tossu lattialla ojennuksessa / pukeminen: K6b aikuinen istuu ja auttaa lasta pukemaan toppahaalaria.
- nukkuminen: K7a nukkumahuone - 'nukkari', jossa viisi lasta lepää ; kolme nukkuu ja kahdella on silmät auki. K7b lapsi sängyssä silmät auki, valo palaa ja kirja avoinna pöydällä.
- leikkitalanne: K8a aikuinen ja tyttö leikkii muovi dinosauruksilla ja viidakon eläimillä. K8b kolme lasta pelaa nappulapeliä. K8c nukella leikkivä tyttö.

Seuraavassa esimerkkejä kuva-aineistosta.

kuvat

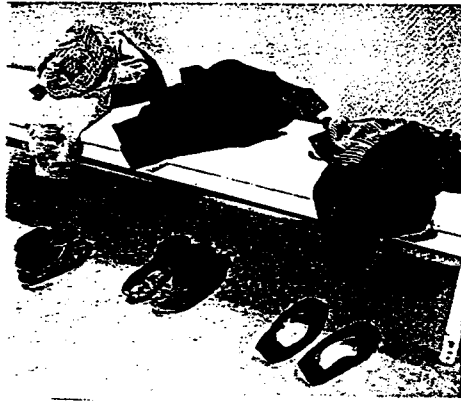
1129



kuvat



K26



K69



K66

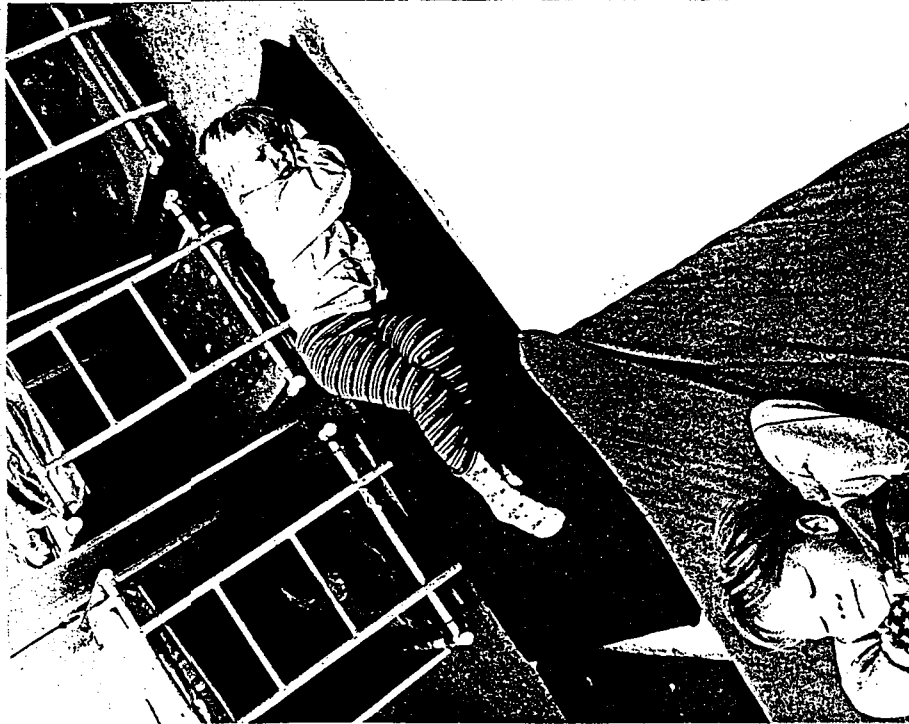
kuvat



K89



K84



K79

2) VALOKUVAT kuvaavat tutkimusjoukon lasten päiväkodin fyysistä ympäristöä.

VK1. päiväkoti ulkoa.

VK2. lasten oman osaston ulko-ovi ja sen edusta.

VK3. kuraeteinen , missä riippuu lasten kuravaatteita. seinällä ilmoitustaulu ja näkymä lokeroille.

VK4. eteinen / lokerot / loksut jokaisella lapsella oma lokero ulko- ja vaihtovaatteille. peili ja aikuisten tuoli.

VK5. toiminta- / ruokailuhuoneen tarvikelaatikosto; 20 vetolaatikkaa, joissa kuvallinen ja sanallinen symboli kertoo kyseisen laatikon sisällön.

VK6. pelihylly, jossa pelit ja palapelit ja 'tuotosseinä', jossa lasten tekemiä piirroksia, askarteluja tai maalauksia.

VK7. huoneen toinen pääty. hella ja mankka sekä pöytätaaso ja säilytyskaappi.

VK8. jumppasali, jossa näkyy penkit, puolapuut, jumppamattoja ja piano.

VK9. piano ja stereot jumppasalin nurkassa.

VK10. ruokapöytä: paikat kuudelle.

VK11. wc: ovi auki ja pönttö.

VK12. wc: lavuaari, pyyhkeet ja mikit telineissään. lasten kuvasymbolimerkit näkyy.

VK13. uima-allas leluineen.

VK14. portaat ja portaiden alustila 'välikkö' leluineen ja laatikoineen ja pöytineen, jotka ovat säilössä siellä.

VK15. yläkerrassa nukkumahuoneen nurkassa kotileikkimurkkaus: pirtinpöytäryhmä, kehto, kaapistot, hella ja pesukone, lavuaari ja puhelin mm.

VK16. nukkumahuoneen keskilattia, missä on penkit ja aikuisen tuoli.

VK17. nukkumahuoneen lasten sängyt.

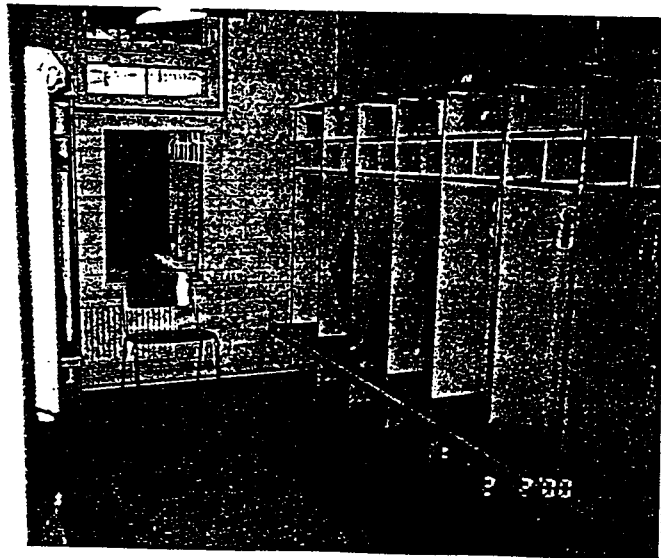
VK18. tuulikaappi / kuraeteinen ulospäin mennessä kohti ulko-ovea. näkymä pihalle.

Seuraavassa esimerkkejä kuva-aineistosta.

kuvat



VK 3

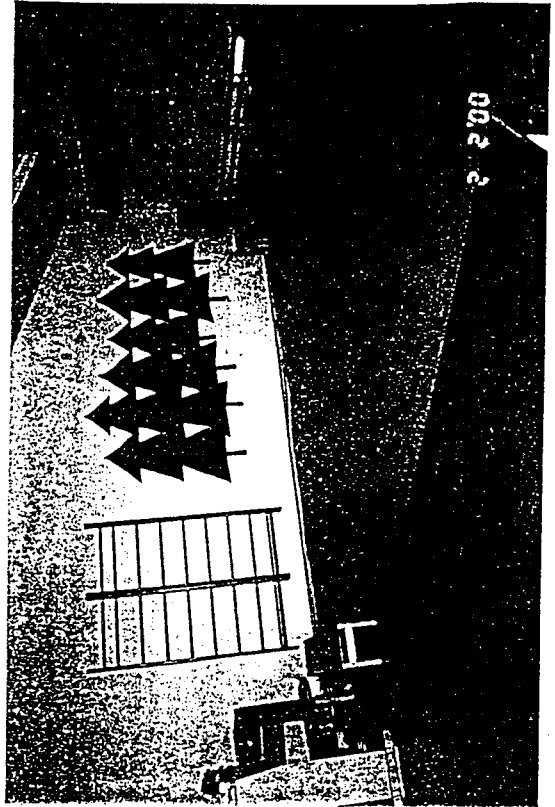


VK 4

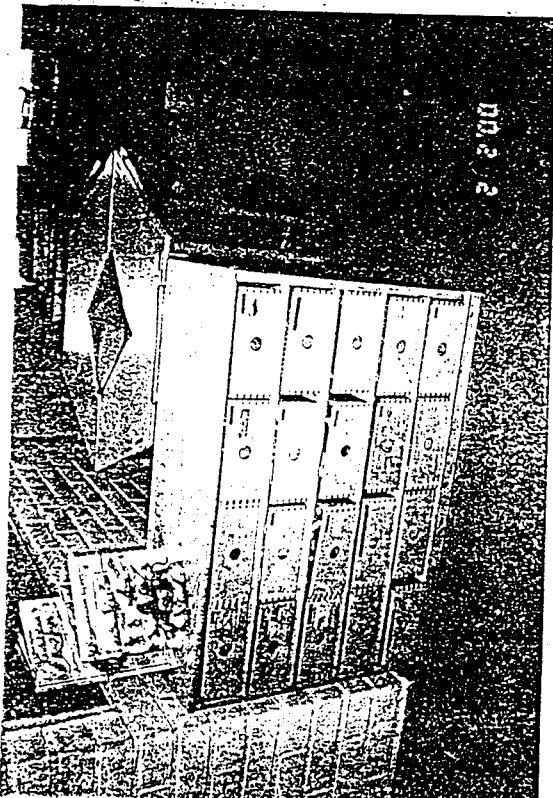
kuvat



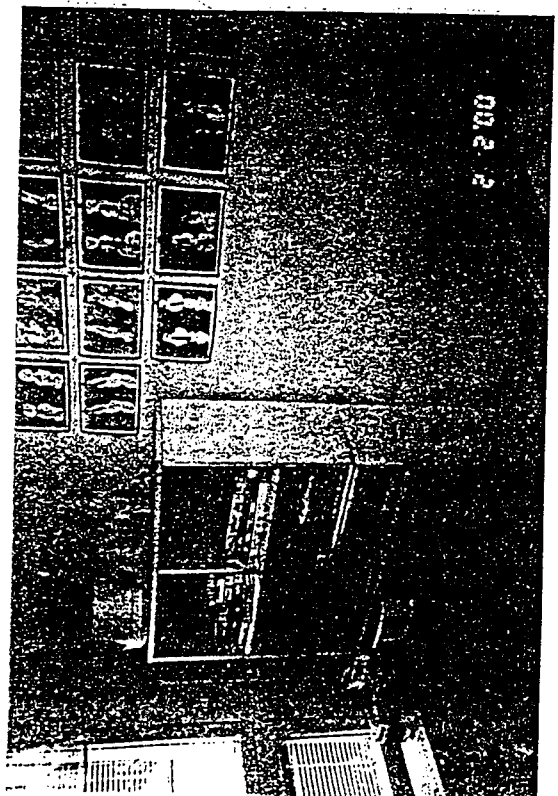
VK 7



VK 8

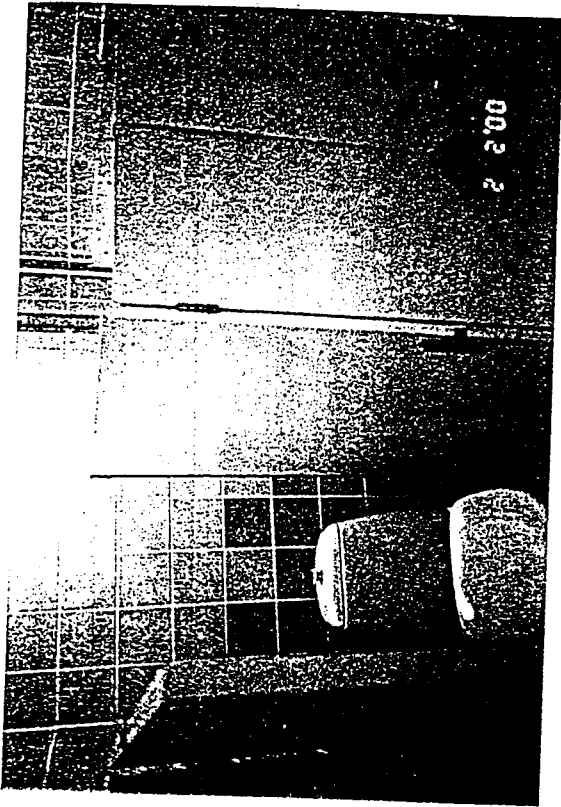


VK 5

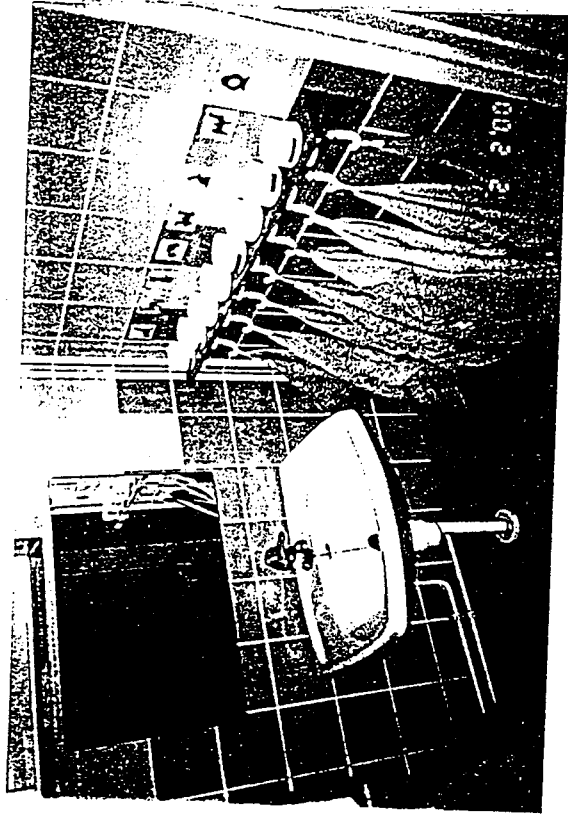


VK 6

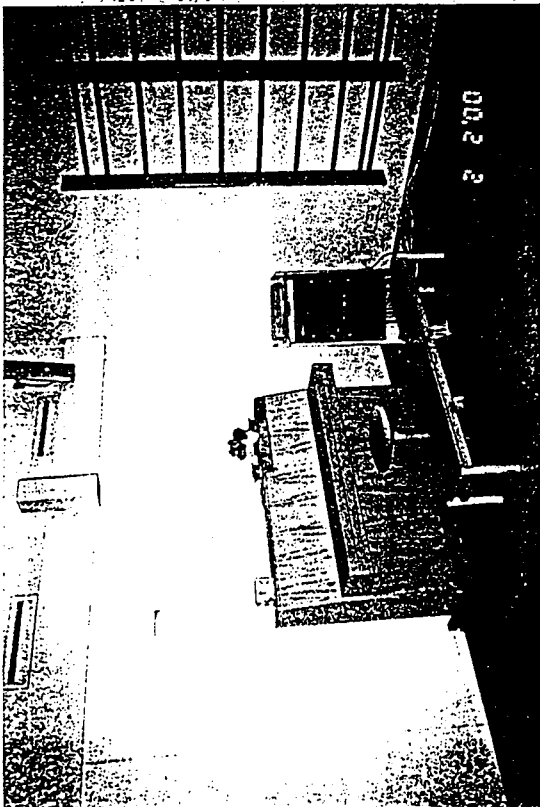
kuvat



VK 11



VK 12



VK 9



VK 10

LIITE 3

VIDEOITUJEN LEIKKITILANTEIDEN LEIKKIVÄLINEISTÖ

- playmobil nukkeja aikuisia 6 (n. 10 cm pitkiä) ja lapsia 8 (n.7 cm pitkiä)
- pienen pieniä astioita ja leluja sekä kitara, keinulauta, postilaatikko,
- 8 sinistä softislevyn palaa vuoteena ja 8 toppakangaspeittoa
- 3 oranssia kuusikulmaista softislevyä pöytänä
- 12 keltaista softislevy lautasta
- kolme vihreää päistä hapsutettua huopaa mattoina
- duplolego sohva ja 2 nojatuolia
- 2 dublo pöytää
- playmobil laatikosto ja 2 tuolia
- muumilaiivan kerrossänky

LIITE 4

TUTKIMUSJOUKON KOODITUNNUKSET JA OSALLISTUMINEN

L = tyttö

P = poika

- ikä syntymä kuukauden ja vuoden mukaan

- osallistuminen eri keskusteluihin ja leikkitalanteisiin

L1	07/95	1. keskustelu	8. keskustelu	3. leikkitalanne
L2	02/95	1. keskustelu	7. keskustelu	
L3	01/95	1. keskustelu	9. keskustelu	
P4	05/95	2. keskustelu	9. keskustelu	
P5	12/94	2. keskustelu	7. keskustelu	
L6	01/95	2. keskustelu		
L7	04/95	3. keskustelu		
P8	12/94	3. keskustelu	1. leikkitalanne	
P9	05/94	3. keskustelu	8. keskustelu	
P10	06/94	4. keskustelu		
L11	04/95	4. keskustelu	10. keskustelu	2. leikkitalanne
L12	12/94	4. keskustelu	8. keskustelu	
L13	03/94	5. keskustelu	1. leikkitalanne	
L14	11/94	5. keskustelu	7. keskustelu	
L15	02/95	5. keskustelu	3. leikkitalanne	
L16	12/94	6. keskustelu		
L17	03/94	6. keskustelu	1. leikkitalanne	
L18	11/94	6. keskustelu	2. leikkitalanne	
L19	08/95	6. keskustelu	3. leikkitalanne	
L20	10/94		9. keskustelu	
L21	11/95		10. keskustelu	
L22	09/94		2. leikkitalanne	

LIITE 5

KESKUSTELUT JA LEIKKITILANTEET OSALLISTUJINEEN

- keskustelun tai leikkitalanteen päivämäärä /2000
- tilanteeseen osallistuneet lapset kooditunnuksin

- | | | | |
|------------------|-------|-----------------|------------|
| 1. keskustelu | 09/02 | L1 L2 L3 | |
| 2. keskustelu | 09/02 | P4 P5 L6 | |
| 3. keskustelu | 09/02 | L7 P8 P9 | |
| 4. keskustelu | 10/02 | P10 L11 L12 | |
| 5. keskustelu | 10/02 | L13 L14 L15 | |
| 6. keskustelu | 14/02 | L16 L17 L18 L19 | |
| 7. keskustelu | 15/02 | L2 L14 P5 | *valokuvat |
| 8. keskustelu | 16/02 | L1 P9 L12 | *valokuvat |
| 9. keskustelu | 17/02 | L3 P4 L20 | *valokuvat |
| 10. keskustelu | 17/02 | L11 L21 | *valokuvat |
| | | | |
| 1. leikkitalanne | 15/02 | P8 L13 L17 | |
| 2. leikkitalanne | 16/02 | L11 L18 L22 | |
| 3. leikkitalanne | 17/02 | L1 L15 L19 | |

LIITE 6

AINEISTON KOODAUKSESSA KÄYTETYT LYHENTEET SELITYKSINEEN

AR	aikuisen rooli
AT	aikataulu
EM	empatia
EV	epävarmuus
KIIRE	kiire
KILT	kiltteys, totteleminen
KM	kiinnostuksen osoittaminen menetelmää / välineistöä kohtaan
LR	lapsen rooli
?	palaa tähän
OH	osaa ja haluaisi tehdä, mutta ei saa tehdä päiväkodissa
MI	mielipide
NEUV	neuvottelu
NI	nimeäminen
OA	oma aloitteisuus
ONN	onnistuminen, epäonnistuminen
OP	oma paikka (lapsen fyysinen oma tila)
OT	omatoimisuus
OV	oma valinta
PALK	palkkio
PUO	puolustus
RA	rajoite
RANG	rangaistus
RU	rutiini, joka osataan
SAM	samaistuminen
SUO	suoritus (aikuisen organisoima, aikataulutettu...)
SÄÄ	sääntö
T	tieto (asiasta, käytännöstä, rutiinista, aikataulusta, tavasta...)
TAI	taito toimia (tilanteessa, rutiinissa...)
TP	tilanpuute
VVI	"väkivalta", karkea reaktio
X	epäselvä