

Maija Lanas & Tomi Kiilakoski (toim.)

HÄIRIÖ?

Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa

Vastapaino
Tampere 2022



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

© Vastapaino, tekijät

ISBN 978-951-768-998-4

Kustannusosakeyhtiö Vastapaino
Yliopistonkatu 60 A
33100 Tampere
www.vastapaino.fi

Painopaikka: Tallinna Raamatutrükikoda Oü, Tallinna 2022

Sisällys

Johdanto: Mirka heittää kirjansa lätäkköön 7

Maija Lanas & Tomi Kiilakoski

OSA 1: HÄIRIÖ PEDAGOGISENA ILMIÖNÄ

Miten kiusaamistilanteissa olevista lapsista puhutaan? 31

Anne-Mari Väisänen & Maija Lanas

Ongelmalapsi vai ei – kas, siinä kysymys: lasta koskevat tulkinnat varhaiskasvatuksessa 57

Anna Siippainen, Maarit Alasuutari & Zsuzsa Millei

ADHD oireisessa koulussa: häiriön sosiokulttuurinen tarkastelu 81

Juho Honkasilta

Häiriöitä bittivirrassa 107

Pekka Mertala

OSA 2: HÄIRIÖ VERTAISRYHMÄN ILMIÖNÄ

Hyödyllistä ja häiritsevää: nuorten vertaisuhteet opettajien tulkitsemina voimavaroina ja ongelmina 129

Riikka Korkiamäki & Vilma Wiro

Kahden kehän koulu 151

Tomi Kiilakoski & Maija Lanas

Häiriö on ryhmän hyödyntämisen ytimessä 175

Tiina Nikkola

OSA 3: HÄIRIÖ YHTEISKUNNALLISENA ILMIÖNÄ

Koulutusmenestys ja pysyvä eriarvoisuus 203

Tomi Kiilakoski, Elina Pekkarinen & Pasi Haapakorva

Rasismi ja nuorten koulutuspolut 231

Anne-Mari Souto

Häiritsevä potunmuussaus 259

Maija Lanas

Kirjoittajat 277

Hakemisto 279

Ongelmalapsi vai ei – kas, siinä kysymys: lasta koskevat tulkinnat varhaiskasvatuksessa

Anna Siippainen, Maarit Alasuutari & Zsuzsa Millei

Luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulkintoja lapsen ongelmallisesta käyttäytymisestä ja lapsen kompetenssista. Lisäksi luvussa pohditaan, miten tulkinnat lasten käyttäytymisestä kietoutuvat eri tavoin kontrolliin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välillä. Luvun kolmessa esimerkkikuvauksessa tulkinnat lasten kompetenssista ja sitä myötä aikuisten lapsen kohdistama kontrolli on erilaista, ja tämän vuoksi toiminnan rajat asettuivat eri lapsilla erilaisiksi. Lapsen kompetenssin korostamisen voi nähdä lähtökohtaisesti hyvänä ja tarpeellisena eri elämän osa-alueilla. Esittämämme kuvaukset tuovat kuitenkin esiin itsenäisyyden ja kompetentin lapsen käsitteen epäselvät ja kontekstisidonnaiset rajat sekä sen, ettei kompetenssin käsite ole täysin ongelmaton. Päiväkotilapsen kompetenttius ja ongelmallisuus tulevat tulkituiksi ja määritellyiksi arkisissa lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa aina tilanteisesti. Kompetenssin tunnistamisen myötä lapsilta saatetaan odottaa asioita, jotka voivat tahtomattamme kääntyä kompetentin lapsen ideologiaa vastaan.

”Lapsi tarvitsee rajat” on useille tuttu toteamus. Tämä lausahdus esiintyy usein mediassa kasvatusasiantuntijoiden haastatteluissa, ja rajojen asettamista koskevia mainintoja kirjataan myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmiin¹. Lausahdus korostaa aikuisen asemaa ja ohjaa hänet käyttämään valtaa, jotta lapsi asettuisi aiku-

1 Esim. Alasuutari 2010.

sen määrittelemiin ”rajoihin”. Rajojen asettaminen esitetään usein etenkin asiayhteyksissä, joissa puheena on lapsen pulmalliseksi luonnehdittu käyttäytyminen.

Lausuman konkretisoimisen vaikeus tuo esiin lasta ja lapsuutta koskeville käsityksille olennaisen seikan, niiden tilanteisuuden. Se, miten lapsi ja lapsuus (samoin kuin lapsen ”normaali” tai ongelmallinen toiminta) yhteiskunnassa ymmärretään ja on ymmärretty, riippuu kustakin historiallisesta ajanjaksosta, kulttuurista, yhteiskunnasta ja tilanneyhteydestä². Tämä koskee myös nykyajan keskeisiä kasvatustutkimuslaitoksia, varhaiskasvatusta ja koululaitosta. Tässä luvussa paneudumme lapsen ja lapsuuden tulkintoihin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, tarkemmin ilmaistuna päiväkodissa. Tavoitteenamme on kuvata etnografisesti tuotetun aineiston avulla lapsen toiminnan tulkintojen tilanteisuutta ja erilaisten tulkintojen mahdollisuuksia päiväkodin arjessa. Keskiössä ovat erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön tulkinnat lapsen ongelmallisesta käyttäytymisestä ja lapsen kompetenssista. Suomeksi käytämme kompetenssista myös adjektiiveja pätevyys ja itsenäisyys. Aineiston pohjalta kuvaamme, miten lasta koskevissa näkemyksissä ovat mukana aikuisen ja lapsen välisen suhteen kysymykset, erilaiset näkemykset lapsesta ja lapsuudesta sekä kasvatustutkimuksen käytännöt ja toimijoita koskevat oletukset. Tarkastelun kohteena ovat tulkinnat siitä, miten lapsen häiriökäyttäytyminen kiinnittyy lapsen oletettuun kompetenssiin ja kuinka nämä tulkinnat edelleen kietoutuvat aikuisen lapsen kohdistamaan valvontaan ja ohjaukseen. Kysymme siis, miten tulkinnat päiväkotilapsen ongelmallisesta tai kompetentista käyttäytymisestä nivoutuvat kontrolliin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen suhteessa.

Yhdistämme varhaiskasvatuksen henkilöstön tekemät tulkinnat lasten käyttäytymisestä myös ulos sulkemista ja yhteenkuuluvuutta tuottaviin käytäntöihin. Varhaiskasvatuksen instituutioissa niin syrjäytyminen kuin osallisuus liittyvät kulttuurisiin käytän-

2 Esim. Alanen 2009.

töihin ja hyvän lapsuuden määritelmiin. Henkilöstö saattaa lähestyä eri tavalla lapsia, jotka tulevat eri kulttuuritaustoista, kuten erilaisista perhemuodoista tai sosiaalisista ja etnisistä taustoista. Tapa, jolla lapsiin suhtaudutaan, on helposti ja huomaamatta erilaisten stereotyyppien värittämä. Sosiaaliset kategoriat, kuten luokka, sukupuoli, heteroseksuaalisuus tai ihonväri, saattavat ohjailla sitä, miten lapset varhaiskasvatuksessa kohdataan³. Karila⁴ kuitenkin muistuttaa, että pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa osallisuus ja toimijuus eivät ole vain ”hyviin lapsuuksiin” kuuluvia ominaispiirteitä, vaan koulutuksellisia perusarvoja.

Lasten tulkitsemisesta erilaisiin ryhmiin kuuluviksi tai niiden ulkopuolella oleviksi on kyse myös tutkimusesimerkeissä, joita esittelemme tässä luvussa. Esimerkit ovat etnografisesti tuotetusta aineistosta⁵, joka on kerätty yhdessä 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä havainnoimalla ja haastatteleamalla puolen vuoden ajan lapsia ja aikuisia. Etnografia on erityisesti laadullisen tutkimuksen menetelmä, joka tutkii pitkällä aikavälillä esimerkiksi ryhmän kulttuuria, normeja, sääntöjä ja diskursseja. Tutkimuskohteena on yleensä pienehkö määrä ihmisiä, joiden toimintaa tarkastellaan syvällisesti⁶. Aineistoa kerätään usein esimerkiksi havainnoimalla tai haastatteleamalla. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto⁷ tiivistävät etnografian keskeiseksi tavoitteeksi kulttuuristen ilmiöiden ja niille annettujen merkitysten näkyväksi tekemisen, mikä on ollut myös tämän tutkimuksen tavoitteena.

Analyysimme pohjaa foucault’laiseen käsitykseen diskurssin ja vallan kytkemistä⁸. Diskurssit ilmenevät lausumissa ja niihin liittyvissä käytännöissä. Henkilöitä, toimintoja, tapahtumia ja muita asioita luonnehtivat näkemykset sekä arvoja, arvostuksia ja normeja heijastavat ilmaisut ilmentävät lausumissa diskursseja.

3 Ks. esim. Bundgaard & Gulløv 2008; Lappalainen 2006; Vuorisalo 2013.

4 Karila 2012.

5 Siippainen 2018.

6 Hammersley & Atkinson 2007.

7 Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014.

8 Ks. esim. Gunn 2019.

Diskurssit pohjautuvat tieteelliseen, ammatilliseen tai arkiseen tietoon, ja ne muokkaavat sitä, miten henkilö tai henkilöt nähdään, miten tiettyä asiaa tarkastellaan ja kuinka henkilöt tilanteissa itse toimivat.

Erilaiset tavat ymmärtää henkilöitä avaavat erilaisia ehtoja ja mahdollisuuksia niin henkilön itsensä kuin muiden toiminnolle. Jos esimerkiksi väitetään, että ”Mika on aggressiivinen”, tämä ymmärrys voi rajoittaa näkemyksiä Mikasta, hänen tekojensa syistä ja hänen kanssaan toimimisesta. Esimerkiksi päiväkodissa tämä voi näkyä siten, että Mikaa pyritään ohjaamaan aggressiivisen käytöksen sijaan omien tunteiden ilmaisuun. Hänen toimintaansa voidaan tulkita myös neuropsykiatriseen tietoon kytkeytyvien diskurssien kautta ja ohjata hänet vastaavien palvelujen piiriin sekä diagnosoida ja hoitaa tämän tiedon mukaisesti. Siten myös tieteellinen tieto, kuten psykologia, ymmärrys lapsen kehityksestä tai vaikkapa pedagogiikka, osaltaan muokkaavat tapoja, joilla varhaiskasvatuksen henkilöstö lasten toimintaa tulkitsee⁹.

Lapsen häiritseväksi tulkittu käyttäytyminen, joka saa aikaan aikuisen halun asettaa rajat, ymmärretään tässä luvussa Lanasta ja Brunilaa¹⁰ mukailleen ”diskursiiviseksi käytännöksi, joka tuottaa todellisuutta: se on historiallisesti ja sosiokulttuurisesti muodostunut erilaisten leikkaavien valtaan liittyvien keskustelujen yhdistelmä, joka esittää väitteitä yksilöistä ja konteksteista”¹¹. Jos esimerkiksi Mikasta annetaan häneen käyttäytymiseensä pohjaava lausunto, lapsi asemoituu tietyllä tavalla. Tieto ja valta vaikuttavat siihen, miten muut mahdollisesti ymmärtävät lasta sekä hänen toimintaansa ja tekojaan. Mika voi joko hyväksyä hänelle annetun aseman, vastustaa sitä tai jättää sen huomiotta. Foucault’laisessa ajattelussa voidaankin korostaa vallan tuottavaa luonnetta ja sitä, että myös yksilö osallistuu omalta osaltaan diskursiivisten käytäntöjen tuottamiseen eikä ainoastaan toimi niiden mukaisesti¹².

9 Satka ym. 2011; ks. myös Piattoeva 2015.

10 Lanas & Brunila 2019.

11 Lanas & Brunila 2019.

12 Ks. Pyykkönen 2015.

Analyttisiä kysymyksiä ovat ohjanneet diskurssianalyysiin ja valtaan sekä lasten oletettuun kompetenssiin liittyvät näkökulmat. Ennen tutkimusesimerkkeihin paneutumista esittelemme tieteellistä keskustelua, jota lapsuudentutkimuksen piirissä on lasta ja lapsuutta koskevista tulkinnoista käyty.

Riippuvaisesta lapsesta kompetentiksi toimijaksi

Lapsuutta ja aikuisuutta tarkastellaan tyypillisesti toisilleen vastakkaisten ominaisuuksien kautta. Lapsista ajatellaan usein, että he ovat haavoittuvia, hoivaa tarvitsevia, osaamattomia ja aikuisesta riippuvaisia. Aikuiset taas nähdään osaaviksi ja kyvykkäiksi järkevään toimintaan ja itsereflektioon¹³. Samalla lasta kuvaaviin seikkoihin liitetään helposti tietynlaista vähättelyä. Esimerkiksi aikuisen kutsumisen lapselliseksi on usein sävyltään negatiivinen arvio henkilöstä. Samaan tapaan helpoksi koettua asiaa luonnehditaan ”lasten leikiksi”.

Vaikka pieni lapsi ei selviä ilman aikuisen apua, ei edellä kuvattu tapa tarkastella lasta ja aikuista ole ollut vallalla läpi historian. Lapsuuden sosiologi Nick Lee¹⁴ toteaa, että ajatus lapsesta aikuisesta riippuvaisena ja vielä kehitymässä olevana syntyi Euroopassa samaan aikaan, kun ajatus kansallisvaltiosta muodostui ja vahvistui 1600-luvulta 1800-luvulle teollisen vallankumouksen myötä. Aikaa luonnehti valtioiden voimakas kehittyminen ja niiden pyrkimys muokata kansalaisiaan, myös lapsia, valtion omien tarkoituksien ja tavoitteiden mukaisesti. Lapsuutta alettiin tarkastella kansallisen tulevaisuuden näkökulmasta, millä myös perusteltiin lasten elämään kohdistetut toimenpiteet. Tuottavuuden nimissä lapset alettiin nähdä riippuvaisiksi aikuisten ohjauksesta, suojelusta ja valvonnasta. Samalla lapset ja heidän toimintansa erotettiin muusta yhteiskunnasta ja sijoitettiin erillisiin lapsuuden instituutioihin, kuten kouluun. Näillä lapsuuden instituutioilla taas on ollut tärkeä merkitys siinä, millaisiksi lapsen ”normaalius” ja ”poikkeavuus” on tulkittu¹⁵.

13 Leonard 2016.

14 Lee 2001.

15 Esser 2015; Turmel 2008.

Viime vuosituhatosen loppupuolelle asti lapsuus ja aikuisuus ymmärrettiin muuttumattomiksi yhteiskuntaa jäsentäviksi kategorioiksi¹⁶. Lapsuudentutkimus alkoi kuitenkin 1990-luvulla kritiikoida vallitsevaa ymmärrystä lapsista kasvatuksen ja sosialisoinnin passiivisina osapuolina. Lapsen kehitystä kuvaavien teorioiden vastapainoksi alettiin pohtia filosofiassa tarkasteltua kysymystä tulemisesta ja olemisesta (engl. *becoming* ja *being*). Lapsuudentutkimus onkin haastanut näkemyksen lapsuudesta aikuisuuteen tulemisen aikana¹⁷. Samalla tutkimuksen on läpäissyt näkemys, jonka mukaan lapset ovat toimijoita (*being*) ja osallistujia sosiaalisissa maailmoissaan ja siten osapuolia yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä¹⁸. Näin ollen myös lasten omalla toiminnalla on merkitys yhteiskunnalle ja sosiaalisille suhteille. Aktiivisina toimijoina lapset ansaitsevat tunnustusta ja kunnioitusta aikuisten rinnalla siinä, missä aikuisetkin. Tähän lapsuudentutkimuksen lähtökohtaan liittyy kirjallisuudessa usein esiintyvä termi kompetentti lapsi. Ajatus kompetentista lapsesta on ristiriidassa näkemyksen kanssa, jonka mukaan lapsi etenisi haavoittuvasta keskeneräisyyden tilasta kohti aikuisuutta ja siihen liitettyä osaamista.

Kriitikot huomauttavat, että myös lasten yksipuolinen korostaminen ainoastaan ”olevina” (*being*), aktiivisina toimijoina itse asiassa saattaa vain vahvistaa ja ylläpitää hierarkkista aikuisen ja lapsen dualismia¹⁹ tai syrjäyttää osan lapsista ja vanhemmista²⁰. Lisäksi Lee²¹ on esittänyt, että lasten riippuvuuden ja ”tulemisen” (*becoming*) painottaminen hämärtää sen, että myös aikuisilla on samaan tapaan riippuvuuksia ja keskeneräisyyksiä. Riippuvuudet liikkuvat ajanjaksoista toiseen eivätkä kytkeydy niinkään lapsen ja aikuisen keskinäisiin suhteisiin tai vain lapsuuteen elämänvaiheena. Hänen mukaansa ihmistä tulisi tarkastella perustavalla ta-

16 Alanen 2012.

17 Lee 2001.

18 Alanen 2009

19 Esim. Millei & Petersen 2015.

20 Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010.

21 Lee 2001.

valla riippuvaisena muusta maailmasta ja monella tavalla tulevana (*becomings*). Lasta ja lapsuutta pitkään luonnehtinut käsitys tietynlaisesta kehitysvaiheesta kohti tiettyä tulosta (eli aikuisuutta) on hänen mukaansa esittänyt vain yhden tulemisen monien mahdollisten tulemisten joukossa. Muiden tulemisten mahdollisuus on jäänyt pimentoon tämän käsityksen ja siihen liittyvän, aikuisen ja lasten välisiä suhteita koskevan ymmärryksen taakse²².

Lapset asemoidaan suomalaisessa yhteiskunnassa kuitenkin yhä edelleen usein kasvatuksen ja oppimisen kautta. Voi sanoa, että nykyinen lasten ja aikuisten suhde perustuu käsitykseen kasvavasta ja kehittyvästä lapsesta²³. Myös globaalissa yhteiskunnallisessa keskustelussa näkemys lapsista kehittyvinä ja aikuisen ohjausta tarvitsevina on keskeinen²⁴. Tämä ajattelutapa tarjoaa mallin ymmärtää lasten ja aikuisten suhdetta yhtä lailla yleisesti kuin lasten ja lapsuuden ammattilaisten suhteen osalta. Lasten vajaavaltainen ja riippuvainen asema mahdollistaa aikuisille valta-aseman suhteessa lapsiin ja antaa heille oikeuden ja velvollisuuden suojella lapsia sekä toimia lasten puolesta näitä koskevissa asioissa²⁵.

Tulkintoja lasten kompetenssista varhaiskasvatuksessa

Näkemys lapsesta tulevana (*becoming*) eli toisin sanoen aikuisesta riippuvaisena ja kehittyvänä luonnehtii myös merkittävästi varhaiskasvatusta lapsuuden instituutiona ja päiväkotia tämän instituution keskeisenä ympäristönä. Varhaiskasvatuksen toiminnalle on leimallista vahva kasvatuksellinen ja opetuksellinen ote. Monen muun instituution tapaan lapset ovat päiväkodeissa aikuisten työn kohde²⁶. Päiväkotilapsen asemaan kuuluu ottaa vastaan aikuisten toimenpiteet ja kasvaa, kehittyä ja oppia odotusten mukaisesti²⁷. Samalla ajatus lapsesta toimijana tässä ja nyt (*being*)

22 Lee 2001.

23 Yesilova 2009; myös Ojakangas 1997.

24 Ks. esim. OECD 2018.

25 Esim. Rose 1999.

26 Rose 1999.

27 Ks. myös Lanas 2019.

esiintyy varhaiskasvatusjärjestelmää ohjaavissa asiakirjoissa²⁸. Vuonna 2018 voimaan astuneissa päivitettyissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa²⁹ todetaan, että suunnitelman oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Lisäksi samaisessa asiakirjassa, samoin kuin varhaiskasvatuslaissa (540/2018), painotetaan lapsen näkemysten huomioimista ja lapsen osallisuutta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tärkeällä sijalla on myös lapsen itsenäisyyden tukeminen. Siitä onkin muodostunut yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisista tavoitteista, joka näkyy monissa arkipäiväisissä käytännöissä, esimerkiksi ruokailussa ja leikeissä³⁰. Samansuuntaisesti Kampmann³¹ kuvaa, että itsenäisyyden korostamisen myötä tanskalaisen varhaiskasvatuksen lapsuuskäsityksissä tapahtuneita muutoksia voi kuvata sekä individualisoitumiseksi instituutioissa että individualismin institutionalisoitumiseksi. Tällä hän tarkoittaa sitä, että päiväkodin toiminnan perustana on nykyään lapsen yksilöllisyyden tunnistaminen. Samaan aikaan lapsen yksilöllisyys on institutionallisoitu. Tämän seurauksena myös ongelmat ja mahdollinen häiriökäyttäytyminen muuttuvat yksilön, eivät instituution ongelmiksi. Esimerkiksi lapsen tuen tarpeen tulkinnot liitetään usein lapseen yksilönä³².

Viime kädessä lapsen hyväksytyt ja soveliaan käytökset tulkinnot rakentuvat varhaiskasvatuksen instituutioiden järjestyksen mukaan. Yksi seikka tässä järjestyksessä on se, mitä lasten ja aikuisten keskinäisistä suhteista oletetaan³³. Lapsen toimijuuden, kompetenssin ja osallisuuden käsitteet on otettu osaksi suomalaista varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmää varsin kyseenalais-tamatta. Kompetentin lapsen käsityksen seurauksena saattaa

28 Kampmann 2004.

29 Opetushallitus 2018.

30 Alasuutari 2010.

31 Kampmann 2004.

32 Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018; Ks. myös tämä teos Lanas & Kiilakoski.

33 Alasuutari 2010; Alasuutari & Markström 2011.

kuitenkin olla se, että osaamaton ja itsenäiseen toimintaan kykenemätön lapsi tulkitaan arjen käytännöissä ongelmalliseksi tai häiriöksi. Lasten kontrolloiminen tihentyy erityisesti silloin, kun lapsi ei käyttäydy ”hyvän lapsen” oletusten mukaisesti³⁴. Lasten huonoksi tulkittavan käytöksen ajatellaan estävän tai hidastavan sekä ”häirikön” että toisten lasten oppimista³⁵. Myös lapset ovat taitavia tunnistamaan sen, millaista käytöstä heiltä eri instituutioissa odotetaan. Lapset omaksuvat sääntöjä, rutiineja ja normeja ja osaavat halutessaan toimia niiden mukaisesti³⁶.

Kolme kuvausta ongelmallisuuden ja itsenäisyyden rajoilta

Seuraavaksi esitämme kolmen esimerkkikuvauksen avulla, miten tulkinnat päiväkotilapsen ongelmallisesta tai kompetentista käyttäytymisestä kietoutuvat eri tavoin kontrolliin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välillä. Suomessa päiväkodeissa työskentelee moniammatillinen henkilöstö, johon kuuluu muun muassa varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, -sosionomeja, -opettajia ja erityisopettajia sekä muuta avustavaa henkilöstöä. Tässä luvussa käytetään termiä henkilöstö tai aikuinen kuvaamaan kaikkia ryhmässä työskennelleitä henkilöitä. Tekstin fokuksen kannalta huomio kiinnittyy yleisesti lasten ja aikuisten suhteisiin, jolloin eri ammattiryhmiä ei ole syytä erotella toisistaan³⁷. Jokaisessa kuvauksessa lapsen kompetenssi ja itsenäisyys tulevat keskustelluiksi eri tavoin ja tulkituiksi joko lapsen kyvykkyudeksi, hankaluudeksi tai osamattomuudeksi. Ketään esimerkkien lapsista ei ollut määritelty erityistä tukea tarvitseviksi eikä kenellekään heistä ollut suunniteltu erityisiä tukitoimia.

Kukin esimerkki alkaa tutkijoiden lyhyellä kuvauksella lapsen tyypillisestä toiminnasta varhaiskasvatuksessa, kuten toiminta näyttäytyi etnografisessa aineistonkeruussa. Tämän jälkeen ai-

34 Franck & Nilsen 2015; Millei 2005; Millei & Petersen 2015.

35 Millei & Petersen 2015.

36 Hutchby & Moran-Ellis 1998; Siippainen 2018.

37 Ks. tarkemmin Siippainen 2018, 49.

neisto-otteiden avulla esitellään sitä, miten lasten toimintaa tulkittiin ja kuinka tulkinnat ilmenevät varhaiskasvatuksen arjessa. Aineisto-otteet ovat todellisia, mutta niitä on muokattu siten, ettei yksittäisiä lapsia ja aikuisia ole mahdollista tunnistaa. Lisäksi kaikki esimerkeissä esiintyvät eris- ja paikannimet on muutettu ja muita, esimerkiksi tiloihin liittyviä tunnistettavuustietoja, on häivytetty. Aineisto-otteissa aikuisten nimet on kirjoitettu ISOIN KIRJAIMIN erotukseksi lasten nimistä. Esimerkit voivat nähdä ikään kuin teoreettisiksi kuvauksiksi tarkasteltavasta ilmiöstä.

Onni: hyväksytyä häiriköintiä?

Onni oli aineistonkeruun aikana ollut jo pitkään päiväkodissa. Onnille oli sekä henkilöstön kertoman että tutkijan havaintojen mukaan tavanomaista kyseenalaistaa päiväkodin sääntöjä ja tapoja. Onni käyttäytyi toisinaan tavalla, jota voisi pitää ongelmallisena: hermostumista, kiroilemista, aikuisten haukkumista ja niin edelleen. Onnin ja aikuisten välillä esiintyikin silmiinpistävän paljon ristiriitoja, mutta hankalat tilanteet eivät kuitenkaan aina kehittyneet avoimiksi yhteenotoiksi. Seuraavassa on havaintopäiväkirjakuvaus eräästä jännitteisestä tilanteesta Onnin ja ryhmän henkilöstön välillä:

Aineisto-ote 1

Välipala / ruokailuhuone

LILLIN nukkarissa käynti saa Aavan lisäksi muitakin haukottelevia lapsia valumaan nukkarista eteiseen. LILLI tulee perässä ja alkaa auttaa ja ohjata lapsia. Onni tulee perässä, pukee päälleen ja ottaa hyllystä värityskuvan.

MINNA: Tule Onni ensin syömään.

Onni menee kuitenkin Ellan viereen istumaan ja aloittaa värittämisen.

MINNA: Onni tule syömään. Mä tiedän, että sä oot päättäväinen, mutta syö ensin. Otatko pehmeätä leipää vai näkkäriä?

Onni lopettaa värittämisen ja suuntaa kohti eteistä. Hän istahtaa

omalle lokero paikalleen. Hänellä on vielä sukat laittamatta jalkaan, joten LILLI lupautuu auttamaan häntä pukeutumisessa.

LILLI Onnille: Katsos kun MINNA on taikonut meille välipalan valmiiksi!

Onni siirtyy syömään. ---

Kuvatussa tilanteessa Onni ei noudata kutsua tulla välipalalle, vaan menee suoraan värittämään. Aikuiset pyytävät Onnia useita kertoja syömään. Toteamuksessaan ”Mä tiedän, että sä oot päättäväinen, mutta syö ensin” aikuinen tuo ikään kuin hyväksyvästi esiin, että Onni on tahdokas. Samalla hän mutta-sanan käytöllä osoittaa, että Onnin oman tahdon mukaan toimiminen ei ole suotavaa. Tämän jälkeen aikuinen siirtää huomion Onnin epäsuotuisasta käytöksestä toivottuun toimintaan: hän ohjaa Onnia käyttämään omaa tahtoaan välipalaan liittyvässä asiassa (”otatko pehmeitä leipää vai näkkäriä?”). Hän myös innostaa Onnia syömään toteamuksellaan välipalan ”taikomisesta”. Onnin osoittama vastarinta on maltillista, mutta se kuvaa Onnin aineistonkeruun aikana usein toistunutta tapaa kyseenalaistaa hänelle esitettyjä odotuksia ja vaateita. Onnin ”haastavuuden” lapsena voisi sanoittaa oman toiminnan ohjauksen ja sääntöjen noudattamisen hankaluudeksi. Toistuvasta haastavasta käyttäytymisestä huolimatta aikuiset näyttivät pitävän Onnista:

Aineisto-ote 2

Aamupäivä / vapaata leikkiä & ohjattua toimintaa

Onni tulee peuhuhuoneesta ryhmään.

Onni: Mä tulin juomaan. Hei mulla on jano.

TUIJA: Tuus käymään tässä häntäkärpänen.

Onni menee hänen luokseen ja TUIJA halaa häntä.

TUIJA: Tuutsä sitten vähän ajan päästä askartelemaan ystävänäpäiväkortteja?

Onni: Joo, mä oon tehny kotona.

TUIJA: Niin se äiti sanoi, että sä olit tehny oikein sarjatuotantona. ---

Aineisto-otteessa Onni on ollut leikkimässä toisessa huoneessa ja hän tulee juomaan ruokailuhuoneeseen, jossa Tuija askartelee äitienpäiväkortteja toisten lasten kanssa. Tuija pyytää ohi kulkevaa Onnia luokseen halaamaan. Samalla hän kutsuu Onnia käyttämällään lempinimellä ”häntäkärpänen”. Usein myös Onni puhui itsestään Tuijan häntäkärpäsenä. Kaikilla lapsilla ei vastaavia lempinimiä ollut. Aikuiset eivät tehneet kaikkien lasten kohdalla yhtä aktiivisesti *itse* aloitteita läheisyyteen, esimerkiksi halaamalla tai kutsumalla lapsi syliin. Näyttikin siltä, että Onnilla oli erityinen suhde joihinkin ryhmän aikuisiin. Tämä tuli esiin myös aikuisten haastatteluissa, joissa juuri Onnin ja Tuijan suhde tunnistettiin erityiseksi³⁸. Tämä on mielenkiintoista sitä vasten, että Onni kuvattiin samaan aikaan yhdeksi ryhmän haastavimmista lapsista. Lisäksi toisinaan lapsen liiallinen kiinnostuminen aikuiseen voidaan tulkita ongelmaksi³⁹. Onnin tapauksessa kuitenkin myös aikuiset ja erityisesti Tuija ottivat aktiivisesti kontaktia Onniin.

Onni kuvautui siis lapseksi, joka käyttäytyi usein tavoilla, jotka henkilöstö tulkitsi ongelmallisiksi ja häiriökäyttäytymiseksi. Samalla hänen ja (ainakin joidenkin) aikuisten välillä näytti olevan läheisempi suhde kuin useimmilla muilla lapsilla. Onnin kohdalla ei esiintynyt sen tyyppistä kontrollin tihentymistä, jota Franck ja Nilsen⁴⁰ kuvaavat lasten oletetun häiriökäyttäytymisen kohdalla tapahtuvan. Päinvastoin aikuiset näyttivät pitävän Onnia monissa tilanteissa kompetenttina ja kyvykkäänä päättämään omista asioistaan ja toiminaan itsenäisesti. Voi myös tulkita, että kyse on Onnin sosiaalisesta taitavuudesta: Onni mahdollisesti tietää, kuinka pitkälle hän voi käytöksellään mennä, ennen kuin siitä koituu hänelle seurauksia.

38 Ks. myös Siippainen 2018, 158–159.

39 Alasuutari 2010.

40 Frank & Nilsen 2015.

Sisu: kyseenalaista kyseenalaistamista

Sisun käytös oli Onnin tapaan monin tavoin aikuista haastavaa, muttei tutkijan tekemien havaintojen mukaan kuitenkaan fyysistä, esimerkiksi huutamista tai haukkumista. Sisu oli ollut päiväkodissa pitkään, ja hän kyseenalaistikin päiväkodin sääntöjä usein ja vetosi esimerkiksi siihen, että kotona asiat tehdään eri tavalla kuin päiväkodissa. Aikuisten Sisuun kohdistama kontrolli oli monella tapaa toisenlaista kuin Onnin kohdalla. Seuraavassa on ote ryhmässä työskennelleen Minnan haastattelusta, jossa hän kuvaa Sisua:

Aineisto-ote 3

MINNA: ...Sisussa oli ehkä vähä semmonen semmosta besserwisserin vikaa tai se oli niinku semmoset lapset mun mielestä tavaltaan välillä mulla ainakin o vähän semmonen että näkee punasta semmonen että et jos ne niinku no yleisestikin sekä lapsissa että aikuisissa jos mä huomaan että niinkun lapsi kokee olevansa jollain tavalla muita parempi tai muita ylempänä niin siinä vaiheessa mulla niinku tulee semmonen että nyt tämä henkilö pitää viedä takasin maan tasalle että

AS: Niin

MINNA: Sisulla oli nimittäin ehkä vähän sitä en sitten tiedä että juontuko se sitten siitä et sillä lopulta pojalla oli vähän huono itsetunto

AS: Mmmm.

MINNA: että se on ehkä semmonen ylemmyden tunne jos mä huomaan lapsessa sen et jos lapsi kokee olevansa ylempänä muita lapsia tai aikuisia tai yleensäki muita ihmisiä niin kyllä se on ehkä vähän kaikista eniten semmonen missä tulee semmonen että hei hetkinen että ---

Minna kuvaa Sisun haastavaksi lapseksi, sillä Sisu on ”ehkä vähä semmonen besserwisseri”. Lapsen liika tietäminen ja päteminen saa aikuisen ”näkemään punaista”. Lapsen kehitykselliset viivästyvät aiheuttavat aikuisissa helposti huolta. Kun lapsi näyttäytyy

”pikkuvanhana” eli tietää liikaa tai ”päsmäröi”, voi tämä ärsyttää aikuisia. Ristiriitaisesti Sisun tiedolliset ja keskustelun valmiudet muuttuivat aikuisten tulkinnoissa henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, jotka eivät olleet päiväkodin sääntöjen ja tapojen mukaan ”oikeanlaisia” tai sopivia⁴¹. Sen sijaan ominaisuudet tulkittiin ongelmallisiksi. Sisun ja aikuisten ristiriitaista suhdetta kuvastavat hyvin myös seuraavat kaksi aineisto-otetta lauluhetkeltä:

Aineisto-ote 4

Lauluhetki

MINNA on ohjeistanut Lotan hakemaan toisesta huoneesta kruunun, jota tarvitaan lauluhetkellä. Kohta Lotta tulee takaisin, muut lapset istuvat penkeillä.

Sisu: Toihan on prinsessan kruunu.

MINNA: Niin pitääkin kun se on prinsessalle.

Laulu alkaa, mutta jo ensimmäisessä säkeistössä MINNA keskeyttää ja kysyy lapsilta, miten he ovat tätä leikkineet aikaisemmin. Etenkin Sisu kommentoi koko ajan tapahtumien kulkua ja selostaa myös muiden tekemisiä. Tämä alkaa ilmeisesti hermostuttaa MINNAA, sillä hän toteaa: Älä Sisu koko ajan kommentoi kun laulu keskeytyy joka kerta kun sä sanot jotain.

Aineisto-ote 5

Lauluhetki

Sisu selostaa ja kommentoi jatkuvasti leikin kulkua ja muiden tekemisiä. Vieressä istuva Ninni puhelee myös äänekkäästi.

Sisu: Ei tartte huutaa. Ninni huutaa.

MINNA: Joo ei tartte.

Sisu Ninnille: Miks sä arvaat sellasia, jotka on jo ollu?

MINNA Sisulle: Lähetkö säkin ruokahuoneeseen kun et jaksa olla?

Sisu: Joo.

Sisu lähtee siltä seisomalta pois kokoontumiselta. ---

41 Vrt. Turmel 2008.

Molemmissa kuvauksissa Sisu ottaa aktiivisesti osaa lauluhetkeen – tai vähintään tavalla, joka saa tutkijan huomion toistuvasti kiinnittymään häneen. Sisu kommentoi toisten tekemisiä ja neuvoo aikuista sekä toisia lapsia. Jälkimmäisessä aineisto-otteessa kuvataan, kuinka Sisun vieressä istuva Ninni juttelee kovaäänisesti ja Sisu kommentoi tämän tekemisiä. Yhtäältä voi ajatella, että kommentoinnillaan Sisu osoittaa hallitsevansa päiväkodin tavat. Hän osoittaa tietävänsä, miten leikkien säännöt menevät ja millaisella volyyymilla kokoontumisessa on soveliaista puhua, mutta toisaalta näiden noudattaminen näyttää häneltä itseltään välillä unohtuvan. Itse itsensä hallinta päiväkodin tapojen ja sääntöjen mukaisesti eivät siis puheen ja oman toiminnan tasolla täysin kohtaa. Minna osoittaa sanomisellaan Sisun kommentoinnin ongelmalliseksi ja Sisun yksilölliseksi kyvyttömyydeksi, sillä hän pyytää Sisua poistumaan kokoontumisesta ja perustelee sitä Sisun jaksamattomuudella, ”kun et jaksaa olla”.

Onnin tapaan aikuiset tulkitsivat Sisun käytöksen usein häiritseväksi, mutta käytöksen ongelmallisuus syntyi kuitenkin hyvin erilaisista asioista. Haastavaksi käyttäytymiseksi kuvattiin ennen kaikkea Sisun tyyli kyseenalaistaa päiväkodin sääntöjä ja oman osaamisen toistuva esiin tuominen. Näitä seikkoja kuvattiin sekä ryhmän henkilökunnan haastatteluissa että tutkijan tekemissä havainnointiaineistoissa. Sisun asemoituminen kompetentiksi osallistujaksi erilaisissa arjen tilanteissa ei siten saanut vahvistusta henkilökunnalta. Sen sijaan Sisun käyttäytyminen voitiin tulkita myös kompetenssin puutteeksi, osaamattomuudeksi käyttäytyä lapselle soveliaalla tavalla ja kyvyttömyydeksi kommunikoida tietynlaisella päiväkotilapsen ”nöyryydellä”.

Surayya: Oletuksia osaamattomuudesta

Surayya oli ollut päiväkodissa vajaan vuoden. Surayyan ja hänen perheensä äidinkieli oli muu kuin suomi. Surayya kuitenkin pärjäsi monissa arjen tilanteissa suomeksi, mutta esimerkiksi pitkien ohjeiden seuraaminen näytti tuottavan toisinaan vaikeuksia. Siir-

tymätilanteiden ja ruokailun sujumiseksi Surayyalle tarjottiin välillä aikuisen tukea ja muistuttelua. Juuri ennen tutkimusaineiston keruun alkamista Surayyalle oli sattunut päiväkodissa pari kertaa pieni vahinko siten, ettei aikuinen ollut paikalla näkemässä tilanteen kulkua. Hänen vanhempansa olivat antaneet asiasta palautetta ryhmän henkilökunnalle. Näillä pienillä onnettomuuksilla ja äidin antamalla palautteella näytti olevan merkittäviä seurauksia Surayyan arkeen päiväkodissa. Seuraavassa aineisto-otteessa kuvattu keskusteluepisodi tapahtui yli kuukausi äidin huomautuksen jälkeen:

Aineisto-ote 6

Surayya lopettelee värittämistä ja vie tuotoksensa lokeroon. Kynät jäävät pöydälle levälleen.

Surayya TUIJALLE: Mä haluan nukkarin.

TUIJA: Sä et voi mennä ilman aikuista, kun sulla sattuu siellä aina vahinko.

Surayya nielee vastauksen ja siirtyy sohvalle katselemaan kirjaa.

TUIJA ilmoittaa,

että hän käy hakemassa keittiöstä leivinpaperia.

Aineisto-otteessa Surayya toivoo pääsevänsä leikkimään huoneeseen, jossa lapset nukkuivat päiväunia. Aikaisemmin tapahtuneista vahingoista seurasi, ettei Surayyalle annettu myöhemmin mahdollisuutta käyttää päiväkodissa sellaisia tiloja, joissa lapset saivat olla toisinaan ilman henkilökuntaa. Tällaisia tiloja olivat esimerkiksi peuhaamiseen tarkoitettu patjahuone, nukkarin ja pieni ”maja”, jonne oli sijoitettu muun muassa kotileikki. Tilat sijaitsivat lähellä ryhmän varsinaisia tiloja. Vahinkoihin ei viitattu siten, että kyseessä olevia tiloja olisi luonnehdittu vaarallisiksi ja riskiksi lapsen fyysiselle terveydelle. Riskiksi muodostui Surayya itse oletetun ”osaamattomuutensa” vuoksi. Lapsen fyysistä turvallisuutta uhannut tilanne muuttui lapsen henkilökohtaiseksi kyvyttömyydeksi huolehtia itsestään. Aineistonkeruun viimeisellä viikolla il-

meni myös, että Surayya ei ollut koskaan käynyt peuhuhuoneessa. Sekin oli tila, jossa lapset olivat yleensä ilman aikuista. Voi tulkita, että ennaltaehkäisy nimissä ja epäilemättä hyvää tarkoittava turvallisuuden huomioiminen laajeni koskemaan Surayyan toimintaa myös sellaisissa tiloissa, joissa vahinkoja ei ollut sattunut:

Aineisto-ote 7

TUIJA kutsuu poikia tulemaan pöytään. Samalla majasta alkaa kuulua itkua. TUIJA kiirehtii katsomaan, mitä siellä tapahtuu. Hän palaa kohta takaisin itkevän Surayyan kanssa – Tuisku on mojuuttanut Surayyaa kaulimella päähän. Surayya menee LILLIN syliin. Minun on pakko tapojeni vastaisesti kommentoida: Surayyalla on ollut pitkän aikaa majassa hyvä kampaamoleikki kanssa!

LILLI: Pitäisköhän sen Tuiskun tulla sieltä pois?

Ilmeisesti Tuisku kuulee tämän, sillä samalla hän tulee majasta itkien pois. Hän menee veljensä luo ja painaa päänsä tämän kylkeen. Vieressä oleva Sisu silittää hänen poskeaan.

TUIJA: Tuuhan TUIJAN syliin. Ei saa mäisiä toisia. Se Surayya vasta opettelee suomenkieltä ja siksi se voi vähän sotkea leikkiä. Se ei kato ymmärrä kaikkea mitä me puhutaan.

Surayya palaa majaan ja Tuisku jää katselemaan poikia. ---

Aineisto-ote kuvaa tilannetta, jossa lapset Surayya ja Tuisku ovat olleet leikkimässä majaksi kutsutussa pienessä tilassa, jossa oli muun muassa kotileikkitarvikkeet. Leikki katkeaa Surayyan itkuun, sillä Tuisku on lyönyt Surayyaa kaulimella. Surayya menee itkemään yhden aikuisista, Lillin, syliin. Kohta perässä seuraa itkevä Tuisku. Toinen aikuinen Tuija kutsuu Tuiskun syliinsä. Tuija ohjeistaa Tuiskua, että toisia ei saa lyödä. Tuijan esittämä tulkinta majan tapahtumista tuottaa kuitenkin ristiriitaisen kuvan siitä, kenellä itse asiassa on vastuu tapahtuneesta. Vaikka kukaan aikuisista ei ollut majassa tapahtumahetkellä, Tuija olettaa tapahtumien lähtökohdaksi Surayyan puutteellisen kielitaidon. Tuijan sinällään lempeä ja ymmärtäväinen selostus ”Surayya vasta opet-

telee suomenkieltä ja siksi se voi vähän sotkea leikkiä” kohdistaa ongelmat ja kontrollin tarpeen Surayyaan. Sen sijaan keskusteluun ei tule Tuiskun häiriöksi tulkittava käyttäytyminen aineisto-otteessa kuvatun tunteiden hillitsemisen suhteen.

Oletukset Surayyan osaamattomuudesta valuivat myös muille päiväkotielämän osa-alueille. Esimerkiksi aikuisten suhtautuminen lasten omiin leluihin oli vaihtelevaa. Aineistossa on useampia tilanteita, joissa lapset toivat kielloista huolimatta päiväkotiin omia leluja. Kaikkien lasten sääntörikkomuksiin ei kuitenkaan puututtu, mutta yhdessä siirtymätilanteessa sekä aikuiset että toiset lapset puuttuivat Surayyan yritykseen leikkiä omilla leluillaan. Ryhmän omiin leluihin liittyvät säännöt vaikuttivat olevan monitulkintaisia ja kytkeytyvän myös oletuksiin lapsen kyvykkyydestä.

Surayyalla oli sekä tutkijan tekemien havaintojen että ryhmän henkilökunnan kuvausten mukaan toisinaan haasteita selvitä joistain arjen tilanteista. Voi kuitenkin olettaa, että kaikki haasteet eivät liittyneet Surayyan itsensä osaamiseen ja taitoihin, vaan nimenomaan päiväkodin aikuisten *oletuksiin* Surayyan kompetenssista tai tässä tapauksessa paremminkin sen puutteesta.

Hyväksytyt ja häiriökäyttäytymisen häilyvät rajat

Edellä olemme tarkastelleet kolmen kuvauksen avulla varhaiskasvatuksen henkilöstön tulkintoja lapsen kompetenssista ja osaamattomuudesta. Tutkimusesimerkeissä esiintyneiden Onnin, Sisun ja Surayyan suhteita päiväkotiryhmän henkilöstöön voi tarkastella suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmien tavoitteita ja ihanteita vasten. Ryhmän aikuiset kuvasivat Onnin haasteeksi oman toiminnan ohjauksen. Hän neuvotteli ja kyseenalaisti sääntöjä, mutta pysyi kuitenkin monin tavoin päiväkodin oletetussa sukupolvi-asemassa. Toisin oli Sisun kohdalla, joka kyseenalaisti toiminnallaan päiväkodin aikuisen aseman tai ei ainakaan puheillaan osoittanut asettuvansa toivottuun päiväkotilapsen asemaan. Surayyankaan toiminta ei vastannut hänelle esitettyjä (ikäsidonnaisia) odotuksia päiväkotilapsesta, eikä hän aina kyennyt vas-

taamaan aikuisten olettamaan itsenäiseen toimintaan. Surayya tulkittiin usein henkilökunnan puheissa osaamattomaksi ja siten riippuvaiseksi aikuisen valvonnasta ja kontrollista⁴².

Kolmessa esimerkkikuvauksessa tulkinnat lasten kompetenssista ja siten aikuisten lapseen kohdistama kontrolli olivatkin erilaisia. Toiminnan rajat asettuivat lapsilla paikoin erilaisiksi, vaikka he viettivät päivänsä samassa päiväkotiryhmässä ja saman henkilöstön ohjauksessa. Sekä Sisun että Surayyan kohdalla aikuisten lapseen kohdistama kontrolli tiheni, ja ongelmat sijoitettiin lapseen yksilönä. Molempien kohdalla kielellä oli tärkeä merkitys lasta koskevista tarkasteluissa, vaikka toki muutkin seikat olivat mukana. Yksinkertaistaen voi todeta, että Sisulla kielellistä osaamista oli ”liian” paljon tai ainakin siten, ettei hän hillinnyt sanomisiaan tarpeeksi. Surayyalla kielellistä kapasiteettia oli puolestaan vähemmän. Tämän vuoksi Surayya ei pystynyt neuvottelemaan sanallisesti esimerkiksi tilojen tai leikkikalujen käytöstä toisin kuin Sisu ja Onni, eikä siis voinut sillä tavoin osoittaa kompetenssiaan. Onnin vahvuudeksi voi katsoa juuri kyvyn neuvotella. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa⁴³ tuodaan esiin kielellisten taitojen merkityksellisyys osallisuuden ja toimijuuden toteuttamisen mahdollistajana. Usein huolta herättää juuri se, jos lapsi ei osaa ikätasonsa mukaisia asioita, esimerkiksi ilmaista asioita ja itseään puheella. Kontrollin näkökulmasta mielenkiintoisia ovatkin Sisuun kohdistetut toimenpiteet: Sisu ei tarvinnut aikuisten tukea ja valvontaa arjesta selviämiseen, vaan ennen kaikkea ”palauttamista” oikeanlaiseen lapsen positioon.

Lapsen kompetenssin korostamisen voi nähdä lähtökohtaisesti hyväksi suuntaukseksi. Näkökulma tunnistaa lapsen aktiiviseksi toimijaksi ja tukee lapsen oikeuksien sopimuksen⁴⁴ ideologiaa. Esittämämme kuvaukset tuovat kuitenkin esiin itenäisyyden ja kompetenttin lapsen käsitteen epäselvät ja konteks-

42 Ks. myös Bundgaard & Gulløv 2008; Lappalainen 2006; Vuorisalo 2013.

43 Opetushallitus 2018.

44 YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989.

tisidonnaiset rajat sekä sen, ettei kompetenssin käsite ole täysin ongelmaton. Lanaksen⁴⁵ mukaan odotukset lapsen käytökselle voidaan yhdistää muun muassa lasten ”normaaliin” käytökseen ja sukupolvisuhteen mukaisesti hyväksytyyn toimintaan. Näin voi ajatella myös esimerkkikuvausten kohdalla. Ensinnäkin lasten kompetenssin korostamiseen liittyvä haaste on se, että tavoite lasten itsenäisyyden tukemisesta voi johtaa lapsen määrittelemiseen osaamattomaksi tai häiritseväksi. Tutkimusesimerkit tuovat esiin, kuinka varhaiskasvatuksen arjessa asioita tarkastellaan helposti lapsen oletetun osaamisen ja osaamattomuuden kautta. Lapsen ja jopa toisten lasten käytös tulivat esimerkiksi Surayyan tapauksessa perustelluiksi hänen oletetun osaamattomuutensa mukaan. Tämä johti aikuisen kontrollin tihtymiseen ja lapsen inkompetenssin laajenemiseen⁴⁶.

Toisekseen ajatus kompetentista tai ongelmallisesta lapsesta vaikuttaisi liittyvän viime kädessä varsin perinteiseen näkemykseen lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta. Liian tietäväinen ja kyseenalaistava lapsi saattaa saada haastavan tai ongelmallisen lapsen leiman siinä missä ”osaamatonkin” lapsi. Keskeiseksi näytti muodostuvan tietty ikä- ja sukupolvisovinnainen toiminta. Lapsen kompetenssi voi siten jäädä helposti vain näennäiselle tasolle: monissa tilanteissa lasten odotetaan pysyvän vallitsevan sukupolvijärjestyksen mukaisessa asemassa, jossa tiettyjen asioiden suhteen aikuinen on edelleen se, joka tietää ja osaa parhaiten. Seurauksena voi olla se, että jos lapset eivät osaa tai halua toimia vallitsevien sääntöjen ja normien mukaisesti, oletetaan, että ongelma on lapsessa yksilönä. Näin osaamisen puutteet muuttuvat lapsen henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi, eikä niitä tarkastella esimerkiksi ympäristön tai pedagogisten käytänteiden sopimattomuuden näkökulmasta. Tällä voi puolestaan olla seurauksia lapsen kokemuksille osallisuudesta, varhaiskasvatuksesta ja omasta

45 Lanas 2019.

46 Myös Franck & Nilsen 2015; Millei 2005; Millei & Petersen 2015.

osaamisestaan⁴⁷. Osittain asiaa selittänee se, että vaikka aineiston-keruun hetkellä lasten kompetenssista on puhuttu paljon, on se kirjattu selvästi vasta nykyisiin, vuonna 2018 voimaan astuneisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Kolmanneksi oletus itsenäisestä ja osaavasta lapsesta voi aiheuttaa haasteita nopeasti monimuotoistuvassa yhteiskunnassa. Käsitys lapsesta esimerkiksi kodin piirissä voi olla hyvin erilainen kuin varhaiskasvatuksen instituutiossa. Erilaisten sukupolvijärjestysten kohtaaminen voi aiheuttaa ristiriitoja, jos odotukset lapsen asemasta eroavat toisistaan. Samankaltaisesta ristiriidasta voi olla kysymys myös Sisun kohdalla. Kompetenssin käsitys perustuu yksilöllisyyden korostamiseen, ja tämä näkyy myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Ideologia suosii helposti niitä lapsia, joille kompetenttiin lapseen liittyvät odotukset ovat jo entuudestaan tuttuja⁴⁸. Muuttoliikkeen lisätessä Suomen ja samalla varhaiskasvatuksen kulttuurista moninaisuutta on riskinä, että varhaiskasvatukseen kytkeytyvä lasten oman kompetenssin painottaminen syrjäyttää nopeasti ne, jotka eivät tähän ajatteluun sovi⁴⁹.

Vaikka tässä luvussa kompetentin lapsen käsitettä on tulkittu varsin kriittisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjaavana periaatteena, ei tarkoituksena ole kuitenkaan kiistää sen tarpeellisuutta. Emme kiellä, etteikö lapsilla olisi myös tuen tarpeita tai ympäristössä sellaisia asioita, jotka aiheuttavat heille haasteita. Haluamme ennen kaikkea tuoda keskusteluun kompetenssin käsitteen monitulkintaisuuden ja paikoittaisen ongelmallisuuden erityisesti lapsiin kohdistuvan kontrollin suhteen. Päiväkotilapsen kompetenttius ja ongelmallisuus tulevat tulkituiksi ja määritellyiksi arkisissa lasten ja aikuisten välisissä kohtaamisissa tilanteisesti. Kompetenssin tunnistamisen vuoksi lapsilta saatetaan odottaa asioita, jotka voivat kääntyä kompetentin lapsen ideologiaa vastaan. Eri-ikäisten lasten kanssa työskentelevät opettajat

47 Ks. myös Lanas 2019.

48 Ks. myös Vuorisalo 2015.

49 Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010.

ja muu henkilöstö voivat kuitenkin kehittää omaa työtään pohdimalla toimintaansa kriittisesti. Tässä esimerkiksi being–becoming-jaottelu ja kompetenssin käsitteen monitulkintaisuuden ymmärtäminen voivat olla avuksi. Arki on täynnä tilanteita, joissa eri kasvatusinstituutioiden henkilöstö joutuu pohtimaan oman ohjauksen ja lapsen itsenäisen toiminnan suhdetta. Ovatko esimerkiksi lasten vaatetus, leikkikaverit ja lelut tai vaikkapa päiväunet asioita, joista lapset voivat päättää itse? Millaisia toivottuja tai ei-toivottuja seurauksia yhtäältä lasten itsenäisyyden tukemisella tai toisaalta toiminnan rajoittamisella voi olla lasten näkökulmista tarkasteltuna?

Lähteet

- Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, Leena (2012) Moving Towards a Relational Sociology of Childhood. Teoksessa Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röchner & Heinz Sünker (toim.) *Kindheiten. Gesellschaften – Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 21–44.
- Alasuutari, Maarit (2010) *Suunniteltu lapsuus – Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Maarit & Ann-Marie Markström (2011) The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 5(55), 517–535.
- Bundgaard, Helle & Eva Gulløv (2008) Targeting Immigrant Children. Disciplinary Rationales in Danish Preschool. Teoksessa Noel Dyck (toim.) *Exploring Regimes of Discipline – The Dynamics of Restraint*. Oxford: Berghahn, 42–56.
- Esser, Florian (2015) Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A Historical Approach to Documentation. *Children & Society* 29(3), 174–183.
- Gunn, Alexandra C. (2019) Foucauldian Discourse Analysis in Early Childhood Education. Teoksessa George W. Noblit (toim.) *Oxford Research Encyclopaedias*. New York: Oxford University Press. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.333 (viitattu 12.9.2022).
- Franck, Karianne & Randi Dyblie Nilsen (2015) The (In)competent Child: Subject Positions of Deviance in Norwegian Day-care Centres. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(3), 230–240.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2007/1995) *Ethnography. Principles in Practice*. 3. painos. Lontoo & New York: Routledge.
- Heiskanen, Noora & Maarit Alasuutari & Tanja Vehkakoski (2018). Positioning Children with Special Educational Needs in Early Childhood Education and Care Documents. *British Journal of Sociology of Education* 39(6), 827–843.
- Hutchby, Ian & Joe Moran-Ellis (1998) Situating Children's Social Competence. Teoksessa Ian Hutchby & Joe Moran-Ellis (toim.) *Children and Social Competence: Areas of Action*. Lontoo: Falmer Press, 7–26.

- Hämeenaho, Pilvi & Eerika Koskinen-Koivisto, E. (2014.) Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 7–31.
- Hämeenaho, Pilvi & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) (2014) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry. Karila, Kirsti (2012) A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy *European Journal of Education. Research, Development and Policy* 47(4), 584–595.
- Lanas, Maija (2019) Can Performing Happy Childhood Be an Occupational Skill Required of Students? *Childhood* 26(2), 250–262.
- Lanas, Maija & Kirsi Brunila (2019) Bad Behaviour in School: a Discursive Approach. *British Journal of Sociology of Education* 40(5), 682–695.
- Lappalainen, Sirpa (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lee, Nick (2001) *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Leonard, Madeleine (2016) *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. California: Sage.
- Kampmann, Jan (2004) Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? Teoksessa Helene Brembeck, Barbro Johansson, & Jan Kampmann (toim.) *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 127–152.
- Millei, Zsuzsa (2005) The Discourse of Control: Disruption and Foucault in an Early Childhood Classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(2), 128–139.
- Millei, Zsuzsa & Eva Bendix Petersen (2015) Complicating ‘Student Behaviour’: Exploring the Discursive Constitution of ‘Learner Subjectivities’. *Emotional and Behavioural Difficulties* 20(1), 20–34.
- OECD (2018) *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ojakangas, Mika (1997) *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Opetushallitus (2018) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piattoeva, Nelli (2015) Elastic Numbers: National Examinations Data as a Technology of Government. *Journal of Education Policy* 30(3), 316–334.
- Pyykkönen, Miikka (2015) Michel Foucault – vallan, tiedon ja subjektuuden tutkija. Teoksessa Miikka Pyykkönen & Ilkka Kauppinen (toim.) *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus, 193–214.
- Pyykkönen, Miikka & Kauppinen Ilkka (toim.) (2015) *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rose, Nikolas (1999/1990) *Governing the soul. The Shaping of Private*. 2. painos. Lontoo: Free Association Books.
- Satka, Mirja & Leena Alanen & Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (2011) Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa Mirja Satka & Leena Alanen & Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 11–29.
- Satka, Mirja & Leena Alanen & Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (2011) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino.
- Siippainen, Anna (2018) *Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio: etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. JYU dissertations, 4. Jyväskylän yliopisto (viitattu 12.9.2022).
- Turmel, André (2008) *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge, Cambridge University Press.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180540> (viitattu 12.9.2022).

Yesilova, Katja (2009) *Ydinperheen politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989) <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (viitattu 12.9.2022).

Vandenbroeck, Michel & Maria Bouverne-De Bie (2010) Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkoston/nuorisotutkimuseuran julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Lapsuudentutkimuksen seura & Tampere: Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö (PerLa), 17–32.

Vuorisalo, Mari (2013) *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.