



PIIA ROOS

Lasten kerrontaa  
päiväkotiarjesta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Linnan luentosalissa K103, Kalevantie 5, Tampere,  
16. päivänä tammikuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

PIIA ROOS

Lasten kerrontaa  
päiväkotiarjesta

English abstract

*Acta Universitatis Tamperensis 2015*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2015*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla  
Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Myynti:  
kirjamyynti@juvenes.fi  
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2015  
ISBN 978-951-44-9690-5 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1504  
ISBN 978-951-44-9691-2 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://tampub.uta.fi>

# KIITOKSET

Tutkimukseni on kertomus päiväkotiarjesta lasten elämänä ja kokemana. Samalla se on kertomus kerronnasta itsestään. Kuten tutkimusraporttini sivuilta on luettavissa, niin jokainen kertomus on ainutlaatuinen. Kertomuksen syntyyn vaikuttaa se, kenelle, missä ja milloin kertomus kerrotaan. Onpa siinä kuultavissa kulttuurisia kaikuja; opittuja tapoja kertoa ja ymmärtää elämää. Tämän tutkimuksen kirjoittaja olen minä ja elämänhistoriani kuuluu tekstissäni. Rivien välistä heijastuu lapsuuteni, lastentarhanopettajuuteni, äitiytteni ja ylipäätään se, kuka olen. Kirjoittaessani en ole kuitenkaan ollut äänessä yksin. Tutkimukseni synnystä on kiittäminen monia muita. Lämmin kiitos...

...ohjaajilleni

*Eeva Hujala.* Uskosi tutkimukseni hentoihin ituihin kasvatti itseluottamustani siinä määrin, että uskaltauduin leikkiin mukaan. Sinua on kiittäminen siitä, että matka alkoi, mutta myös siitä, että se tuli päätökseensä. Kiitos mahdollisuudesta viimeistellä tutkimukseni EDUssa.  
*Niina Rutanen.* Panoksesi on ollut korvaamaton. Olet kannustanut ja kyseenalaistanut, sopivassa suhteessa, mutta ennen kaikkea auttanut aukomaan (umpi)solmuja.  
*Jarmo Kinos.* Lyhyt, mutta rohkaiseva ohjauksellinen matka kanssasi, kiitos siitä.

...alkutarkastajalleni

*Päivi Kupila.* Erittäin huolellinen paneutumisesi tutkimukseeni antoi sille ryhtiä ja edesauttoi osaltaan sen valmistumista. On ollut ilo tutustua.

...esitarkastajilleni

*Läisa Karlsson ja Marja-Leena Laakso.* Kiitos. Yhdessä antamanne lausunto sisälsi oikeutettuja muutosehdotuksia, jotka veivät työtäni rakenteellisesti ja sisällöllisesti vielä ison askeleen eteenpäin. Lausunnossa mainituksi tulleet tutkimukseni ansiot olivat erittäin tärkeä voimanlähte vaativan prosessin loppumetreillä.

...vertaistukijoilleni

*Janniina Elo, Mervi Eskelinen, Elina Fonsén ja Laura Pylväs.* Monet naurut on naurettu ja monet itkut on itketty. Ja

usein ollaan oltu myös tiukan tieteellisiä! Ilman teitä tästä prosessista jääneet muistot olisivat tunnetasolla huomattavan paljon vähäisemmät. Halaus teille. *Liisa Aboselle* ja muulle seminaariryhmälle kiitokset kannustavasta palautteesta. Kiitos myös kaikille muille matkan varrella työtäni kommentoineille ja sitä kohtaan kiinnostusta osoittaneille.

...rahoittajilleni

*Suomen kulttuurirahasto ja Tampereen yliopisto.* Saamani rahoitus mahdollisti tutkimuksen tekemisen ansiotyöstä vapaana kahdeksan kuukauden ajan. Erityisen tärkeältä tuntui se, että ”joku” uskoi tutkimukseni olevan taloudellisen tuen arvoinen. Tästä kiitos kuuluu myös *Vertikal Oy:lle*.

...tutkimukseni lapsille

Elätte itse jo koululaisen arkea, mutta toivon, että yhdessä tuottamamme tieto raivaa tilaa nykyisten ja tulevien päiväkotilasten kerronnalle ja edesauttaa täten lasten osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä tukevien rakenteiden vahvistumista päiväkotiarjessa.

...”nokialaisille”

Lapsuudenystäväni *Jaana* ja uutukaisempi *Riitta*. Olemassaolonne on antanut voimia monessa, ja niin myös tässä koitoksessa. Kiitos koko ystäväjoukko.

...vanhemmilleni

*Mirja-Liisa ja Ossi.* Tiedän, että olette ylpeitä saavutuksestani. Olen tyttärenne, ”kätenne tuote”, joten muistakaa olla ylpeitä myös itsestänne vanhempina.

...lapsilleni

*Riina ja Riku.* Ihanat teinini. Väitöstutkimus ei ole pikku juttu. Osa on ollut teiltä pois ja osa teitä varten. Tarinan opetus lienee se, että kaikki on mahdollista kun jaksaa yrittää ja luottaa omaan osaamiseensa. Ja *Elli*. Voi että. Ihana iltatähtemme. Näin vanhempana vanhempana olen ollut etuoikeutettu saadessani peilata tätä tieteen tekemistä yhteiseloön sinun kanssasi. *Saara ja Silja*, halaus myös teille.

...michelleni

*Simo.* Ihanaa, että olet. Ilman sinua en olisi tässä. Ilman sinua en olisi minä.

Näiden kiitosten ohella kiitän *Leena Turjaa* tutkimukseni loppuvaiheessa saamastani kattavasta palautteesta, jonka turvin sain viimeistelyä tekstini ensimmäiselle tarkastuskierrokselle. *Susanna Linderin* panos tutkimukseni kieliasun tarkastamisessa ansaitsee tulla mainituksi. Viimeiseksi haluan kiittää kahta oululaista tutkijaa, joiden tekstit ovat toimineet erityisen tärkeinä keskustelukumppaneinani ja ohjanneet ajatteluaani eteenpäin. Kiitos *Anna-Maija Puroila* ja *Elina Viljamaa*.

Kari Peitsamo, nokialainen taiteilija, totesi taannoin kultalevy olevan muusikoille Se juttu. Laajasta tuotannostaan huolimatta, hän ei ole itse tätä rajapyykkiä vielä saavuttanut. Erään levyn kohdalla Peitsamo kertoi omien odotustensa olleen erityisen korkealla. Himoitun kultalevyyn rajasta (15 000 myytyä levyä) jäi puuttumaan kiusallisesti vain 14 500 levyä. Musiikkimaailman tavoin tiedemaailma on tunnettu kovasta kilpailustaan. Maisterit hukkuvat massaan ja tohtoreitakin tupsahtelee tuon tuosta. Himoitut ”kultalevyt” karkaavat aina askeleen kauemmaksi ja aina on joku, joka on tuon askeleen edellä. Tästä huolimatta tuuletan voittajana. Tuuletan siitä syystä, että tiedän monen olevan ylpeä saavutuksestani. Ja ylpeilemättä voin sanoa, että ylpeä olen minäkin.

Seuraavaa askelta jännityksellä odotellen!

Maailman parhaassa paikassa, kotona joulukuussa 2014

*Piia Roos*

# TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää *miten lapset kertovat ja millaisena päiväkotiarkei jäsenyy lasten kerronnassa*. Tutkimus on sitoutunut lapsuudentutkimuksen ajatusmaailmasta nousevaan näkemykseen lapsen näkökulman ja äänen merkityksellisyydestä (esim. Dockett, Einarsdottir & Perry 2011). Lasten tuottaman tiedon tuominen aikuisperspektiivin rinnalle ja sitä täydentämään, on ensiarvoisen tärkeää. Tämä tausta täydentyy kerronnallisuuden tematikalla, jonka mukaan lasten kerronta kantaa mukanaan kertojiansa kokemuksia ja tarjoaa näin ollen yhden ikkunan lasten maailmaan (Engel 2006; Viljamaa 2012).

Nostaessani tutkimuksessani lasten ääntä kuuluville tuotan uudenlaista tietoa, jota vasten on mahdollista tarkastella päiväkotiarjen pedagogiikkaa. Samalla vahvistan lasten äänen kuulemistä ja vaikuttavuutta varhaiskasvatuksessa niin tutkimuksen kuin käytännön tasolla. Haastatteluiden tarkastelu lasten kerronnan kontekstina ei ole ratkaisuna tavanomaisin, joten se avaa uutta näkökulmaa lasten parissa tehtävän tutkimuksen menetelmällisten kysymysten pohdinnalle (Roos & Rutanen 2014).

Tutkimuksen aineisto koostuu 4–6 -vuotiaiden lasten haastatteluista ( $n=37$ ), joita on täydennetty heidän tekemillään piirroksilla ( $n=34$ ). Menetelmävalinnat niin aineiston tuottamisessa kuin sen analysoinnissa eivät pohjaudu valmiisiin luokituksiin, vaan jättävät tilaa lasten näkökulmille (Grover 2004, 83; James 2007, 269). Analyysi etenee aineiston ohjaamana ja rakentuu kahdesta tarkastelukokonaisuudesta. Näistä ensimmäinen keskittyy kerronnan prosessin osalta lasten kerronnan ominaispiirteisiin ja kerronnan vuorovaikutuksellisuuteen. Toinen kokonaisuus puolestaan pureutuu päiväkotiarkeen ja sen tapahtumiin, toimijoihin ja toimintatapoihin.

*Miten lapset kertoivat?* Tässä tutkimuksessa lasten kerronta tapahtui kahdella erilaisella tavalla ja kahdessa erilaisessa tilanteessa; ensin piirrettäessä yhtäaikaaisesti muiden lasten kanssa ja sitten haastattelutilanteessa minun (tutkija) kanssani. Lasten kerronta ei asettunut yhden yhtenäisen määritelmän alle, vaan sille oli tyypillistä aaltoilu erilaisten ominaispiirteiden välillä. Tämä moninaisuus ja monikerroksisuus todentuivat sekä yksittäisen lapsen kerronnan sisällä että eri lasten kerronnan välillä. Vaikka erot eri lasten kerronnassa olivat isoja, niin lapset yllättivät avoimuudellaan ja kerronnan taidoillaan. Tarkasteltaessa haastatteluista lasten kerronnan kontekstina,

korostui kerronnan vuorovaikutuksellisuus. Välillä lapset itse täyttivät keskustelutilaa aktiivisesti, välillä se täyttyi painotetummin haastattelijan toimesta.

*Millaisena päiväkotiarkea jäsenyi lasten kerronnassa?* Ystävät ja leikki saivat suurimman huomion näissä kertomuksissa, mutta myös aikuiset koettiin tärkeänä osana arkea. He tulivat kerrotuiksi osaksi päiväkotiarkea ensisijaisesti toiminnan järjestämisen ja järjestyksen ylläpidon kautta. Vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna aikuisten ja lasten todellisuudet jäivät etäisiksi. Tapahtumiin ja toimijoihin liittyneen kerronnan ohella tutkimustulokset avasivat mielenkiintoisia näkökulmia päiväkotiarjen toimintatapoihin. Vertaissuhteet ja niitä ohjaavat pelisäännöt osoittautuivat monimutkaisiksi ja lapset olivat niistä hyvin tietoisia. Tutkimus osoitti, kuinka päiväkodissa vallitsevat toiminnan rakenteet raamittivat osaltaan lasten yhteistoimintaa ja lapset kokivat omat vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi suhteessa näihin rakenteisiin.

Tutkimuksen tulokset luovat haasteita pedagogisen osaamisen kehittämiseksi ja herättelevät pohtimaan varhaiskasvatuksen tulevaisuuden suuntaa. Kerronnan näkökulmasta katsottuna tutkimus vahvistaa käsitystä, jonka mukaan lasten kerronnan tulisi saada vahvempi sija osana päiväkotiarkea. Lasten kerronta sisältää paljon hyödyntämätöntä potentiaalia. Myös lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus kaipaa huomiota. Vaikka lapsen osallisuus ja toimijuus ovat vahvasti esillä nykyisissä kasvatuskeskusteluissa ja niitä pyritään huomiomaan monin tavoin päiväkotiarjessa, lapset eivät tule kuulluiksi nykyisissä käytänteissä riittävästi. Arkeen vaaditaan lisää sellaisia lasten osallisuuden ja kuulemisen areenoita ja hetkiä, joissa lapset toimivat heille itselleen luonnollisella tavalla. Vaaditaan lisää aikuisten ja lasten jakamaa leikillisyyttä.

Avainsanat: päiväkotiarkea, lapsen näkökulma, kerronta, kerronnallinen haastattelu, piirrokset



# ABSTRACT

This study aims to find out *how children narrate and how everyday life in Finnish day care is structured in children's narratives*. The theoretical and methodological framework is based on childhood studies which stress the significance of children's voices and perspectives (see e.g. Dockett, Einarsdottir & Perry 2011). Bringing the information produced by children alongside with the adults' perspective in order to fulfill it is vital. This background is complemented by the themes of narrative inquiry in which narratives are considered a way for children to express, organize and communicate their experiences, thus providing a window into the world of children (Engel 2006; Viljamaa 2012).

When bringing up the voice of children in my research I produce novel information, against which it is possible to reflect the everyday pedagogy in day care centres. At the same time listening to and impact of children's voices is strengthened both in research and in practical level. Viewing interviews as a context for children's narration, is not a common solution, so it opens up a new perspective for the reflection of methodological questions in research with children (Roos & Rutanen 2014).

The research material consists of interviews of children between 4 and 6 years of age (n=37). The interviews have been supplemented by children's drawings (n=34). To better accommodate for children's perspectives, the methodological choices both in data collection and analysis are not based on pre-established classifications (Grover 2004, 83; James 2007, 269). Rather, the analysis is guided by the data and consists of two phases of analysis. The first phase focuses on the narration process, the characteristics of children's narration and narrative interactivity. In the second phase the focus shifts into analysis of everyday life as well as events, actors and procedures in Finnish day care centres.

*How did children narrate?* In this research children's narration was produced in two different ways and situations; first drawing simultaneously with other children and then in the interview together with me (researcher). Children's narratives did not fit into single, coherent definition; on the contrary, narratives moved between different characteristics. This diversity and multiple layers in children's narration was confirmed both in the narration of individual children as well as between narratives

of different children. Although the differences between the narration of different children were remarkable, the children surprised me with their openness and abilities to narrate. When focusing on the interviews as a context for children's narration, the interactional nature of the interviews becomes clear. At times the children themselves were active in conversation; sometimes the space for narration was fulfilled more prominently by the interviewer.

*How was the everyday life in Finnish day care centres structured in children's narratives?* The most common subjects in children's narration were friends and playing, but also adults were considered as an important part of the daily life. Adults were narrated predominantly through the adults' role as organizing activities and maintaining order. From the perspective of interaction between children and adults, the realities of the two appeared distant. Along with the narration related to events and actors the research results opened interesting views to the procedures considering every daily life in day care centres. Peer-relations and the rules guiding them proved to be complicated and the children were surprisingly conscious of them. In addition, the structures in day care centres framed the cooperation of children and the children felt that they had only minor opportunity to influence to these structures.

The research results, similarly to narrative childhood research more broadly, brought up challenges for the development of pedagogical competence and highlighted important issues considering the future direction of early childhood education. From the narrative perspective the results of this study emphasize the notion that children's narratives should become a more central part of the everyday life of day care centres. The narration of children contains a lot of unused potential. Furthermore, the results suggest that the interaction between children and adults requires more effort. With current practices children's views are not listened to well enough, even though the importance of being child-initiated and encouraging children's participation and agency are well established in the early childhood education debates. There is a growing need for moments and situations in everyday life for children's participation and hearing, in which children may express themselves in a natural way. Playfulness between adults and children should also be emphasized and called for.

Keywords: Finnish day care centres, everyday life, children's perspective, narration, narrative interview, drawings

*”Mikä on elämässä tärkeää?*

*Henki. Se on tosi tärkeä.*

*Ilman sitä ei ole ajatuksia”.*

*(Lasten sunsta, YLE 26.8.2012)*

# SISÄLLYS

KIITOKSET.....	3
TIIVISTELMÄ.....	6
ABSTRACT .....	8
1 JOHDANTO .....	15
2 LAPSET, KERRONTA JA PÄIVÄKOTIARKI.....	20
2.1 Muuntuva käsitys lapsesta ja lapsuudesta .....	22
2.2 Kerronnallista tutkimusta lasten parissa .....	27
2.2.1 Lapsuudentutkimuksellinen kehys.....	27
2.2.2 Kerronnallinen kehys.....	32
2.2.3 Konstruoitu ja kerrottu todellisuus.....	36
2.2.4 Haastattelut ja piirrokset kerronnan ja tiedon tuottamisen tapoina .....	39
2.3 Lasten kerronta ja päiväkotiarkea tutkimuskohteina .....	43
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	52
4 TUTKIMUKSEN KULKU .....	54
4.1 Kerronnallisen haastattelun menetelmä.....	55
4.2 Esitutkimusvaihe .....	57
4.3 Tutkimukseen osallistuneet lapset .....	59
4.4 Tutkimusaineiston tuottaminen .....	61
4.4.1 ”Minun päiväkotini” -piirrokset.....	62
4.4.2 ”Kerro jotain päiväkodistasi” -haastattelut .....	64
4.5 Tutkimusaineiston analysointi .....	67
4.5.1 Analysointitavan taustoitus .....	68
4.5.2 Kerronnan sisältö .....	71
4.5.3 Kerronnan prosessi .....	84
4.5.4 Analyysiprosessi kokonaisuutena.....	91
5 LASTEN KERRONTA.....	93
5.1 Kerronnan ominaispiirteitä.....	93
5.1.1 Kerronta haastatteluissa.....	93

5.1.2	Kerronta piirroksissa.....	101
5.2	Vuorovaikutuksellisuus kerronnassa .....	106
6	KERROTTU PÄIVÄKOTIARKKI.....	113
6.1	Päiväkotiärjen toiminta ja tapahtumat.....	113
6.1.1	Lasten keskinäinen toiminta ja tapahtumat.....	116
6.1.2	”No ne vahtii meitä” – aikuisten toiminta.....	123
6.1.3	”Sit mennään nukkuun” –päivittäiset toiminnan rakenteet.....	130
6.2	Lapset ja aikuiset päiväkotiarjen toimijoina.....	135
6.2.1	”Minä”.....	135
6.2.2	Muut lapset.....	137
6.2.3	Päiväkodin aikuiset.....	143
6.2.4	Tapahtumien ja toimijoiden keskinäinen asemoituminen.....	146
6.3	Päiväkotiärjen toimintatapoja .....	148
6.3.1	”Tallustelen ympäriinsä” -vertaissuhteiden pelisääntöjä .....	149
6.3.2	”Montako mahtuu” – toimintaa ohjaavia sääntöjä.....	152
7	POHDINTA .....	156
7.1	Tulosten yhteenvetoa.....	156
7.1.1	”Päiväkodissa on kivaa” - vai onko? .....	157
7.1.2	Kaksi todellisuutta? .....	159
7.1.3	Lasten kerronnan pedagogisia mahdollisuuksia.....	164
7.2	Eettisyyden ja luotettavuuden arviointia.....	165
7.3	Menetelmällistä etsintää ja kypsymistä .....	170
7.4	Jatkotutkimusehdotuksia.....	172
7.5	Päätössanat .....	174
	LÄHTEET .....	178
	LIITTEET.....	192

## Kuviot, taulukot, kuvat ja liitteet

### Kuviot

Kuvio 1. Temaattinen ja dialoginen analyysi (mukaillen Puroila & Estola 2013; Riessman 2008) .....	92
Kuvio 2. Kerronnan vuorovaikutteisuus haastattelutilanteessa .....	112
Kuvio 3. Päiväkotiarjen tapahtumat .....	115
Kuvio 4. Tapahtumien ja toimijoiden (aktiivi/passiivi) keskinäinen asemoituminen .....	147
Kuvio 5. Päiväkotiarjen suosikit ja inhokit.....	157
Kuvio 6. Lasten ja aikuisten todellisuuksien linkittyminen.....	160

### Taulukot

Taulukko 1. Tutkimuksen teoreettiset kehykset.....	21
Taulukko 2. Kerronnallisten käsitteiden määrittäminen tutkimuksessa .....	34
Taulukko 3. Lasten kerronnan kontrastit (mukaillen Engel 2003, 42).....	46
Taulukko 4. Lasten piirrosten teemat ja aiheet .....	73
Taulukko 5. Haastatteluaineiston analyysi.....	76
Taulukko 6. Aineiston sisällölliset kokonaisuudet.....	78
Taulukko 7. Päiväkotiarjen aineiston ja analyysin jaottelu .....	79
Taulukko 8. MITÄ tehdään/tapahtuu?.....	80
Taulukko 9. KUKA tekee/toimii?.....	82
Taulukko 10. MITEN tehdään/toimitaan? .....	83
Taulukko 11. Kerronta; aineiston ja analyysin jaottelu.....	85
Taulukko 12. MITEN lapset kertovat? Kerronnan ominaispiirteitä haastattelussa .....	85
Taulukko 13. MITEN lapset kertovat? Kerronnan ominaispiirteitä, piirroksiin liittynyt kerronta.....	87
Taulukko 14. MITEN lapset kertovat? Kerronnan vuorovaikutteisuus.....	89
Taulukko 15. Lasten kerronnan ominaispiirteet haastatteluissa.....	100

## Kuvat

Kuva 1. Autorata (P24).....	55
Kuva 2. Naulakkopaikka (P17).....	72
Kuva 3. Puska, minä, Nestori ja Roope (P34).....	73
Kuva 4. Päiväkotirakennus (P5).....	86
Kuva 5. Lyylin piirros (P23).....	102
Kuva 6. Nooran piirros (P26).....	102
Kuva 7. Röllin päiväkotia (P27).....	104
Kuva 8. Minä ja hella (P3).....	117
Kuva 9. Paras kaverini ja minä (P18).....	138
Kuva 10. Minna ja Piia ja aikuisten pöytä (P4).....	145

## Liitteet

Liite 1. Haastattelusuunnitelma.....	192
Liite 2. Piirrosten sisältöjen teemoittelu.....	193
Liite 3. Lasten haastattelu/esimerkki.....	195
Liite 4. Väinön ja Lindan piirrokset.....	200

# 1 JOHDANTO

Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja heitä kuulemalla meillä aikuisilla on mahdollisuus päästä raottamaan lapsuuden ikkunaa. Kokonaan tämä ikkuna tuskin aukeaa, mutta pieniä vilauksia on mahdollista nähdä (Viljamaa 2012, 175). Lasten kerrontaan paneutuminen avaa yhden näkymän. Kerronnassaan lapset antavat kokemuksilleen merkityksiä ja jäsentävät ympärillään olevaa todellisuutta tapahtumineen ja ihmisineen (Ahn & Filipenko 2007; Bruner 2004, Engel 1995), kuten seuraava haastattelukatkelma<sup>1</sup> osoittaa. Katkelmassa keskustelemme Veikan kanssa hänen parhaasta kaveristaan Vilkusta.

Veikka: Vilku on jokasyövä.

PR: Jokasyövä?

Veikka: Tiätkö mitä se tarkoittaa?

PR: No en tiedä.

Veikka: Se uskaltaa syödä hämähäkkejä!

PR: Ootko sä nähnyt, että se syö hämähäkin?

Veikka: Oon.

PR: --- Onko sulla käynyt mielessä sellanen ajatus, että sääkin syöt hämähäkin?

Veikka: On.

PR: Mutta et oo vielä syönyt?

Veikka: ...oon mää.

PR: Oot syönyt ... mitähän se hämähäkki tuumaa, kun se joutuu sun suuhun ja mahaan?

---

<sup>1</sup> Haastattelukatkelman lyhenne PR viittaa tutkijaan (Piia Roos) ja numerokoodi H17/75 linkittää kyseisen otoksen tiettyyn lapseen ja kohtaan litteroidussa haastatteluaineistossa (lapsi nro 17, sivu 75).



Veikka: Mutta en mä uskalla kun sellaisia keskikokoisia hämähäkkejä.

PR: Mää en edes uskaltais syödä sen kokoisia hämähäkkejä mitä tuskin näkee ... onpa teillä melkoiset touhut!

Veikka: Vilkku uskaltaa tehdä mitä vaan.

PR: Onko se rohkea?

Veikka: On ... niin kuin vaikka se uskaltaa laittaa käden murkkupesään ja se on seisonut murkkupesän päällä... (nauraa). H17/75

Veikan tarinasta on helppo viehättyä. Entä muuta? Ainakin sen avulla voi luoda mielikuvan kahdesta kaveruksesta etsimässä hämähäkkejä päiväkodin pihasta ja testaamassa rohkeuttaan niitä syömällä. Siitä on myös löydettävissä ystävyyden elementtejä, eikä poikien kiinnostuksen kohde jää epäselväksi. Päiväkotiarki on täynnä vastaavia kertomuksia. On kiinnostavaa pohtia, miten lasten kertomuksia kuullaan ja miten heidän kertomaansa suhtaudutaan. Otetaanko lasten puheenvuorot vakavasti ja vaikuttavatko ne aikuisten ratkaisuihin ja lasten arkeen vai pidetäänkö niitä vain viihdyttävänä (Eskonen 2005, 38; Karlsson 2012, 33–35)?

Aiemmin on oletettu, että pienet lapset eivät ole kykeneviä tuottamaan tutkimuksen kannalta kiinnostavia ja luotettavia kertomuksia (Estola & Puroila 2013, 55). Viime vuosina kerronnallisen tutkimuksen toteuttamisen muodot ovat kuitenkin moninaistuneet kertomuksen käsitteen laajentumisen myötä tuottaen tutkimuksia, joissa narratiivista lähestymistapaa sovelletaan myös lasten parissa tehtävään tutkimukseen (mt; Engel 1995; van Oers 2003; Puroila & Estola 2012). Nämä tutkimukset alleviivaavat sekä lasten oikeutta saada äänensä kuuluville ja tulla vakavasti otetuiksi että yhtä lailla aikuisten velvollisuutta kuunnella (Dockett, Einarsdottir & Perry 2011, 70).

Viimeaikainen kiinnostuksen kasvu lasten mielipiteitä ja kokemuksia kohtaan on ollut nopeaa (esim. Uprichard 2010, 3), mutta lapset edustavat tieteessä yhä marginaalista ryhmää. Lasten todellisuuden näkyväksi tekeminen on haasteena ajankohtainen. Lasten hyväksyminen itsenäisiksi kulttuurin tekijöiksi ja tiedon tuottajiksi avaa aikuisperspektiivin rinnalle lapsille merkityksellisiä näkökulmia (Karlsson 2001, 14). Lapsilla on kerrottavanaan tämän päivän lapsuudesta kokemuksia, joita muilla ikäluokilla ei ole (Karlsson 2010, 125).

Lasten tuottama tieto eroaa aikuisten ymmärryksestä, koska lasten toimintojen lähtökohdat ja motiivit eivät ole samanlaisia kuin aikuisten (Dockett, Kearney & Perry 2012). Lisäksi lapsilla on erilainen, tai omanlainen, tapa ajatella ja antaa tapahtumille merkityksiä. Lasten näkökulmat saattavat olla jopa sellaisia, joita aikuinen ei ole aiemmin tullut edes ajatelleeksi. Päiväkotiärkeä on usein tarkasteltu

aikuisen määrittämänä lasten äänen jäädessä varjoon (Brooker 2011; Kalliala 2012; Nyland 2009; Tauriainen 2000). Tästä johtuen on ensiarvoisen tärkeää laajentaa ja uudelleen rakentaa ymmärrystämme siitä, mistä varhaiskasvatuksessa on kyse yhdessä lapsuuden eksperttien eli lasten itsensä kanssa (Harcourt 2011, 341; Helavirta 2007, 630). Tätä tarkoitusta varten tarvitaan sekä uskallusta etsiä lapsen oman tiedon äärelle että uutta tapaa nähdä tämä tieto (Karlsson 2006, 11).

Tässä tutkimuksessa lapset kertovat päiväkotiarjestaan. Pysin tuomaan esiin lasten näkökulmaa keräämällä tietoa suoraan lapsilta itseltään heitä haastatteleamalla (esim. James & James 2008, 29; Turja 2004, 10). Haastatteluiden lisäksi tutkimuksessa hyödynnetty aineisto sisältää lasten piirroksia. Näitä lasten kertomuksia kuuntelemalla ja tulkitsemalla haen vastausta siihen, *millaisena päiväkotiarkea jäsentyy lasten kerronnassa*. Tutkimuksen tarkoituksena on avata tätä arkea lasten kerronnan valossa ja antaa meille aikuisille uusia näkökulmia siihen todellisuuteen, jota lasten kanssa yhdessä rakennamme ja elämme.

Samalla tarkastelen sitä, *miten lapset kertovat*, sillä olen kiinnostunut lasten kerronnan sisällön ohella kerronnan prosessista. Tästä näkökulmasta tutkimus avaa lasten kerrontaa ilmiönä sen ominaispiirteiden ja vuorovaikutuksellisen rakentumisen osalta. Näkökulma on tärkeä, sillä tutkimusaineistoni kertomuksia ei pidä ymmärtää lasten kokemusten suoriksi heijastumiksi, vaan dialogisiksi konstruktioiksi (Aaltonen & Leimumäki 2010, 146; Salmi-Nikander 2009, 8). Kertomus kerrotaan aina jollekin, jossakin, jonakin tiettyinä hetkenä (Gubrium & Holstein 2008, 247), joten huomio kohdentuu omaan rooliini kertomusten synnyssä niin aineiston tuottamisessa kuin erityisesti sen tulkinnassa (Rutanen 2012, 84).

Kerronta moninaistuu ja dialogi laajentuu Frankin (2012, 34) todetessa, että jokainen yksilöllinen ääni on itse asiassa eri äänien välistä dialogia. Saman kerronnan moninaisuuden allekirjoittavat Frankin ohella myös muut kirjoittajat, esimerkiksi Clandinin ja Connelly (2000, 146–147), Eldén (2012, 75) sekä Patton (2002, 66). Kerronta sisältää aina myös kulttuurisia kaikuja eli kulttuurisesta ja sosiaalisesta ympäristöstä omaksuttuja kerronnan tapoja ja sisältöjä (Bamberg 2012, 121; Syrjälä 2010, 256; Tsai 2007, 464). Viime kädessä tutkimus rakentuu tiedoksi lukijoiden kautta (esim. Frank 2012; Zeller 1995).

Lapsen oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä ilmaista omia mielipiteitään on yleisesti hyväksytty periaate (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009). Lapsen kuulemisen haaste koskettaa tutkimuksen tekijöiden ohella myös varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Lapsen kuulemisesta on tullut osa varhaiskasvatuksen toiminnan vaatimuksia ja pedagogiikkaa (Karila 2013, 26). Vaikka monenlaiset tavat tukea lasten osallisuutta ovatkin vakiintuneet päiväkotiarkeen ja lasten osallisuus nähdään

vallitsevana arvona (Turja 2011; Venninen, Leinonen & Ojala 2010), määrittäyty arki edelleen aikuislähtöisenä. Heikka, Hujala ja Turja (2009, 42–43) toteavat kriittisesti, että toimintaa ohjaa enemmän vaatimus vaivattomuudesta kuin lapsen tarpeet ja toiveet. Lasten toiveiden huomiotta jääminen tulee todennetuksi myös Nylandin (2009) lasten osallisuutta käsitelleessä tutkimuksessa. Turja (2011, 129) näkee lasten kanssa työskentelevien aikuisten olevan viimeisiä osallisuuden portinvartijoita, joilla on valta päättää otetaanko lasten näkemykset käytännössä huomioon ja missä laajuudessa. Lasten kanssa käydyt keskustelut ovat erityisen merkityksellisiä, sillä pelkkien havaintojen perusteella ei voida päätellä, mitä lapset ajattelevat (Nummenmaa & Karila 2011, 102).

Olemme tilanteessa, jossa lasten kerronnan huomioiva ja sitä vahvistava pedagogiikka (Huttunen 2013, 127) nousee hyvin keskeiseksi teemaksi. Uskon, että lasten kertomusten tietoinen ja systemaattinen kuunteleminen on päiväkotiarjessa ensiarvoisen tärkeää, jotta voimme oppia tuntemaan lapsia. Mitä ja miten he ajattelevat, mistä he ovat kiinnostuneita, mikä heidän mielestään on hauskaa tai mikä ei, mitä heille ylipäättään kuuluu? Lapsia kuuntelemalla saamme arvokasta tietoa lapsista itsestään ja samalla saamme tietoa, jota voimme hyödyntää osana varhaiskasvatuksen arviointia ja kehittämistä. Jamesin (2007, 264) tavoin ajattelen, että lasten tuottama tieto edustaa eräänlaista vaihtoehtoista ymmärrystä tai totuutta ja siten ravistelee positiivisessa mielessä itsestäänselvyyksiksi asettautuneita ajattelumalleja toimien pedagogisen keskustelun ja kehittämisen virittäjänä.

Tutkimukseni rakentuu aineiston ohjaamana ja olen pyrkinyt huomioimaan ajallisen ulottuvuuden käsillä olevaa raporttia kirjoittaessani. Raportti jakautuu neljään laajempaan osioon: tausta, empiria, tulokset ja pohdinta. Tausta (luku 2) pohjustaa tutkimuksen kysymyksenasettelua ja antaa käsitteellisen kehyksen tutkimukselleni. Osuuden aluksi tartun lapsikäsitukseen ja sen muuntuvuuteen. Seuraavaksi tarkastelen tutkimustani lapsuudentutkimuksen ja kerronnallisen lähestymistavan kehyksissä ja esittelen tutkimuksessani käytetyt tiedon tuottamisen menetelmät; lasten haastattelut ja piirroukset. Luvun 2 lopuksi paneudun vielä lasten kerrontaan ja päiväkotiarkeen, jotka ovat tutkimuskohteitani. Empiriaa (luku 3) pohjustan esittelemällä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Tämän ohella kuvaan tutkimukseni kulkua (luku 4) avaamalla kerronnallisen haastattelun menetelmää ja esitutkimuksen toteuttamista sekä esittelen piirrosten ja haastatteluiden muodossa olevan tutkimusaineiston ja sen analysointiprosessin. Tuloksissa uudelleenkerroin (Viljamaa 2012, 20) lasten tuottaman aineiston kahtena kokonaisuutena, joista ensimmäinen käsittelee lasten kerronnan ominaispiirteitä ja vuorovaikutuksellisuutta (luku 5), ja toinen lasten kerronnassa jäsentävää

päiväkotiä (luku 6). Lopuksi luvussa 7 kokoaan yhteen tutkimukseni keskeiset tulokset, pohdin eettisiä ja menetelmällisiä ratkaisujani sekä tuon esiin niitä vaihtoehtoja, joita tutkimukseni avaa mahdolliselle jatkotutkimukselle. Raporttini kokoaan yhteen päätössanat, joissa kiteytän tutkimukseni annin ja otan osaltani kantaa lasten kerronnan huomioivan pedagogiikan käyttöarvoon sekä suomalaisen varhaiskasvatuksen tämän hetkiseen tilaan ja tulevaisuuden haasteisiin.

## 2 LAPSET, KERRONTA JA PÄIVÄKOTIARKKI

Lapset rakentavat kerronnassaan kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään sen osana. Kertomukset ovat ikkuna heidän sisäiseen maailmaansa ja kertomusten kautta välittyy jotakin siitä, mitä lapsi on kokenut. (Engel 2003, 2006.) Tutkimuksessani pyrin kuuntelemaan lasten päiväkotiarjen kertomuksia tarkasti ja ymmärtämään niiden avulla lasten päiväkotiarjen kokemuksia. Samalla paneudun lasten kerrontaan itsessään sekä piirroksissa että haastattelutilanteessa tuotetun kerronnan välityksellä.

Se, millaisilla välineillä ole tähän tehtävään tarttunut, ei ole ollut sattumaa. Tekemäni ratkaisut nojautuvat teoreettiseen viitekehykseen, joka Strandellin (1995, 183) sanoin ”suuntaa näkemään tiettyjä asioita enemmän kuin toisia”. Kyse on näkökulman valinnasta. Valittu näkökulma suurentaa joitain asioita, jättää toisia varjoonsa ja jotkut asiat saattavat jäädä kokonaan näkymättömiin. Näin ollen tieto ei ole koskaan neutraalia, vaan valittuihin lähtökohtiin pohjautuvaa. (Mt.)

Näen tutkimukseni teoreettisen taustan koostuvan neljästä osasta, joista ensimmäinen liittyy käsitykseen lapsista ja lapsuudesta. Hankittaessa tietoa lapsista ja heidän maailmastaan, on aluksi syytä pohtia taustalta löytyvää lapsikäsitystä (Karlsson 2006, 8). Tutkimukseni perustana on käsitys, jossa lapsi nähdään aktiivisena ja merkityksiä antavana toimijana (esim. James & James 2008; James, Jenks & Prout 2001; Kjørholt & Seland 2012; Strandell 2010). Nykyisessä keskustelussa esiin nouseva ymmärrys lapsen oikeudesta tulla kuulluksi ja vaikuttaa omaan elämäänsä on myös muokannut tutkimusasetelmani rakentumista (Lapsen oikeuksien sopimus 1989; Varhaiskasvatussuunnitelma perusteet 2005).

Kaksi seuraavaa teoreettista kehystä ovat lapsuudentutkimus ja narratiivinen lähestymistapa, joiden alle tutkimukseni tieteen kentässä sijoittuu. Molemmista löytyy useita määritelmiä ja niiden voidaankin ajatella olevan eräänlaisia yleiskäsitteitä. Väljimmillään määriteltynä *lapsuudentutkimus* tarkoittaa lapsia koskevaa tutkimusta (Alanen 2009a; Greene & Hill 2005) ja *narratiivinen lähestymistapa* kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina huomionsa kohdistavaa tutkimusta (Brockmeier & Harré 2001; Heikkinen 2010; Hyvärinen 2006). Estola ja Puroila (2013, 54) yhdistävät nämä kaksi lähestymistapaa käsitteeksi *kerronnallinen lapsuudentutkimus*. Kyseisten suuntausten ja tieteenteoreettisten kysymysten yksityiskohtaisempi tarkastelu tapahtuu luvussa 2.2, mutta tässä yhteydessä totean tiivistetysti niiden näkyvän

tutkimuksessani lapsen näkökulman ja äänen äärelle etsiytymisessä sekä kerronnallisuuden monikerroksisena läsnäolona.

Laajempi tieteenteoreettinen perspektiivi muodostaa viimeisen kehyyksen. Tutkimukseni taustalta löytyy käsitys todellisuudesta, jonka ymmärrän subjektiivisesti ja sosiaalisesti rakentuvana (Estola & Puroila 2013, Gonzalez Monteagudo 2011; Heikkinen 2001; Spector-Mersel 2010). Taulukko 1 tiivistää nämä edellä kuvaamani neljä teoreettista kehystä.

#### Taulukko 1. Tutkimuksen teoreettiset kehyykset

---

*Lapsikäsitys:* lapsi aktiivisena toimijana (James ym. 2001), lapsen oikeus tulla kuulluksi ja vaikuttaa omaan elämäänsä (Lasten oikeuksien sopimus 1989)

*Lapsuudentutkimuksellisuus:* lapsen näkökulma ja ääni, lasten tuottama tieto ja aineisto (James 2007; Komulainen 2007; Kupfer 2011)

*Kerronnallisuus:* kertomukset ja tarinat ovat tapa jäsentää ympäröivää maailmaa, kerronnan kokemuksellisuus ja vuorovaikutuksellisuus (Bruner 1990; Engel 1995)

*Käsitys todellisuudesta ja tiedosta:* subjektiivinen tieto (Hatch & Wisniewski 1995) ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvä tieto (Spakers & Smith 2008)

---

Seuraavissa alaluvuissa avaan tutkimusasetelmaani ja kysymyksenasetteluani ohjannutta teoriataustaa tarkemmin. Lapsikäsitys ja lapsuuden tulkinnat vaikuttavat vahvasti siihen, mitä tutkimme ja miten toimimme tutkijoina (Smith 2011, 15). Aluksi tarkastelen eri tahoilla ja eri aikoina käytyä keskustelua, jossa lapsuus ja lapsi määrittävät hyvin moninaisena. Esimerkiksi lasten asemoituminen tutkimuksessa tiedon tuottajiksi heijastaa tietynlaista käsitystä lapsista (Helavirta 2011, 26). Laajemmin ajateltuna lapsikäsitys vaikuttaa hyvinkin kokonaisvaltaisesti tutkimukseeni rakentumiseen aina ontologisia ja epistemologisia pohdintoja myöden<sup>2</sup> (ks. Karlsson 2012, 36; Viljamaa 2012, 39). Näitä tieteenfilosofisia kysymyksiä avaan käsiteltyäni ensin lapsuudentutkimuksen ja kerronnallisen

---

<sup>2</sup> Ja toisaalta taas ontologinen ja epistemologinen ymmärrys vaikuttavat merkittävästi siihen, millaisena ymmärrämme lapsen ja tässä tapauksessa hänen asemansa tieteen tekemisen kentällä.

lähestymistavan kehyksiä, joissa näen yhdistyvän mielenkiintoisella tavalla käsityksen todellisuudesta toisaalta subjektiivisena sekä toisaalta sosiaalisena ja kulttuurisena konstruktiona. Tästä kokonaisuudesta siirryn lasten haastattelemiseen ja piirroksiin, jotka valikoituivat tutkimusaineiston tuottamisen menetelmiksi. Viimeisen kokonaisuuden tutkimuksen teoreettisessa taustoituksessa muodostavat sen kaksi kiinnostuksen kohdetta: päiväkotiarjien ja lasten kerronta. Koska tutkimusprosessini on edennyt aineiston ohjaamana, lasten kerronnan ja erityisesti päiväkotiarjen jäsenysten teoreettiset yhteydet täydentyvät tulososiossa.

## 2.1 Muuntuva käsitys lapsesta ja lapsuudesta

Tutkimusasetelmani kasvualustana on ollut näkemys, jonka mukaan lasten mielipiteet ansaitsevat tulla kuulluiksi ja huomioituiksi sekä varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa että yleisemminkin osana tätä maailmaa, jossa elämme (esim. Nyland 2009; Pramling Samuelsson & Sheridan 2003). Lapsilta voi ja pitää kysyä, mitä he ajattelevat ja lasten tuottama tieto täyttää ”oikean” tiedon kriteerit. Osaamattomuuden sijaan lapset saattavat yllättää taidoillaan (Dockett, Kearney & Perry 2012, 303). Näin määrittyvä käsitys osaavasta lapsesta ei ole syntynyt tyhjästä, vaan kiinnittyy ajankohtaiseen<sup>3</sup> yhteiskunnalliseen, pedagogiseen ja tutkimukselliseen keskusteluun lapsista ja lapsuudesta.

Millainen sitten on lapsi? Tuleva aikuinen, suojelun kohde, uhkaava, ihailtava, viaton, vapaa aikuisten pahasta maailmasta aikuisen ohjausta ja neuvoja tarvitseva, tyhmä, kykenemätön, uhri, luova, mielikuvituksellinen tai vaikkapa lapsellinen. Tämä

---

<sup>3</sup> Irrottautuminen tästä hetkestä ja lyhyt vilkaisu historiaan auttaa tavoittamaan sitä kehityskulkua, joka on edeltänyt nykyistä suhtautumistamme lapsiin ja lapsuuteen (Kalliala 2008, 12). Lapsuuden on sanottu ”syntyneen” kulttuurisessa mielessä Ranskan vallankumouksen aikoihin 1700-luvun lopulla, jolloin käsitys lapsen erityisyydestä suhteessa aikuiseen alkoi tulla tunnetuksi ja tunnustetuksi (Alanen & Bardy 1990, 16). Suurimmaksi vaikuttajaksi on nimetty tällöin elänyt valistusfilosofi Rousseau teoksellaan *Emile eli kasvatuksesta*. Hänen ajattelussaan lapsi oli viaton ja aikuisen tuli suojella lasta turmelevalta ulkomaailmalta. (Dahlberg ym. 1999, 43.) Tämä Rousseauin *viaton lapsi* saa usein rinnalleen kaksi muuta klassikkoa. John Locken, joka kuvasi lasta *tablula rasana*, tyhjänä tauluna, joka aikuisen tuli täyttää tiedoilla, taidoilla ja kulttuurisilla arvoilla. Sekä Piagetin, joka puolestaan määritteli biologisten kehitysvaiheiden ohjaaman lapsen korostaen lapsen luonnollista kasvua ja kypsymistä. (Dahlberg ym. 1999, 43–46; Kalliala 2008, 12–13.) Mielenkiintoista on huomata, kuinka nämä klassikot heijastuvat edelleen tavassamme suhtautua lapsiin. Dahlbergin, Mossin ja Pencen (1999, 43–46) mukaan Rousseauin lapsikäsitys elää vapaata leikkiä ja luovuutta suosivassa pedagogiikassa. Tietojen ja taitojen oppimista korostava pedagogiikka muistuttaa meitä Locken näkemyksistä ja esimerkiksi erilaiset kehitystasoarvioinnit ovat muistutuksen Piagetin elämäntyöstä.

Stoplin (2012, 425) luettelo kuvaa hyvin sitä näkemysten kirjoa, joka lapsiin liitetään. Näkemykset elävät ja muuttuvat aikojen saatossa. Lisäksi jokaisessa ajassa elää yhtä aikaa rinnakkain erilaisia lapsikäsitteitä. (Mt.) Ei ole mitään ”yhtä lapsuutta”, vaan lapsuus ja käsitteet siitä ovat aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja ympäröivään kulttuuriin (Burman 2012, 15; Christensen & James 2008, 4; Kalliala 2008, 12; Strandell, Haikola & Kullman 2012, 11; Uprichard 2010, 11).

Useimmiten lapsesta puhuttaessa tarkoitetaan tietyn ikäistä ihmistä, vaikka ikään katsomatta olemme aina vanhempiemme lapsia. Tässä tutkimuksessa lapsista puhuessani tarkoitan päivähoitoikäisiä lapsia, mutta yleisesti lapseksi käsitetään henkilö, joka ei ole vielä 18-vuotias (Lapsen oikeuksien sopimus 1989; Lastensuojelulaki 683/1983). Yksittäisen lapsen näkökulmasta katsottuna lapsuus on lapsena olemisen aikaa, tietty ajanjakso ihmisen elämässä, joka päättyy aikuisuuteen (Qvortrup 2009, 23).

Tämän ikään perustuvan lapsuuden ohella lapsuus määrittyy myös yhteiskunnan pysyvänä komponenttina ja rakenteellisena osana, jolla ei ole ajallista alkua ja loppua (Alanen 2007, 105; James & James 2008, 10; Qvortrup 2009, 25; Uprichard 2010, 4). Alanen (2007, 120; 2009a, 12) puhuu sukupolviryhmien yhteiskunnallisesti järjestäytyneiden suhteiden verkostosta tuoden keskusteluun sukupolvijärjestyksen käsitteen ja mallin. Tällöin lapsuus ymmärretään yksilön kehityksessä harjaantumisen vaiheeksi ja lapset eräänlaisiksi yhteiskunnallisiksi noviseiksi, jolloin he ovat oikeutetusti aikuisten ja yhteiskunnan suojelun, kasvatuksen ja valvonnan kohteita. Lapsuus määrittää vastaavasti aikuiselle velvollisuuden suojella, kasvattaa ja valvoa. Tästä asetelmasta käsin rakentuu modernin maailman sukupolvijärjestys. (Mt.)

Edellä esitetty näkemys lapsesta suojelua tarvitsevana heijastelee perinteistä kehityspsykologista ajattelua, joka on vaikuttanut keskeisesti, ja vaikuttaa edelleen, lapsikäsitteemme varhaiskasvatuksessa (Strandell 2010, 104; Vanderbeck 2010, 39). Osoituksena tästä ovat muun muassa erilaiset kehitysteoriat ja niiden pohjalta kehityksen arvioimiseen konstruoidut testit. Varhaiskasvatus on omaksunut kehitysteorioista paitsi käsityksen lapsen vaiheittain etenevästä kehityksestä myös käsitteet siitä, mikä lapsi on ja mitä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi tulisi tehdä. (Dahlberg ym. 1999, 43–46; Fleer 2006, 129; Lehtovaara 2005, 173–179; Woodhead 2009, 48–49.)

Perinteistä kehityspsykologista näkemystä on kritisoitu siitä syystä, että sen ajatellaan korostavan käsitystä lapsesta passiivisena, riippuvaisena ja ei-vielä-osaavana (Strandell 2010, 92–93). Näkemyksen rinnalle on noussut kulttuurin ja ympäristön merkitystä korostava sosiologinen suuntaus, joka ei puhu lapsuudesta ainoastaan valmistautumisena johonkin, vaan luo kuvaa lapsuudesta omana tärkeänä



elämänvaiheena ja yhteiskunnan osana (Karila & Nummenmaa 2001, 18–19). Lasten oman äänen kuuleminen, osallisuus ja toimijuus korostuvat keskeisinä periaatteina (Dahlberg ym.1999, 48–49; Nyland 2009, 29). Lapsi määrittyy aktiivisena ja kompetenttina toimijana, jolla on oikeus ja tarvittavat taidot vaikuttaa omaan elämäänsä (Strandell 2010, 104).

Harcourtin ja Conroy (2011, 39) mukaan ero perinteisen kehityspsykologisen ja sosiologisen lapsikäsitteiden välillä on siinä, että kehityspsykologinen lapsikäsite näkee lapsen ”joksikin tulevana” (engl. *becoming someone*) ja sosiologisen käsitteen mukaan ”lapset ovat jo jotakin” (engl. *already being someone*). Bardy (1996, 176) puolestaan kuvaa lapsikäsitteessä tapahtunutta muutosta seuraavasti: ”Käsitteet lapsista ei-vielä-aikuisina, avuttomina, haavoittuvina ja keskeneräisinä vastaanottajina, aikaa ja rahaa vievinä, sekä ongelmina ja häiriöinä tai uhreina hylättiin, ja katseet kohdistetaan lapsiin sosiaalisina toimijoina, jo yhteiskunnassa olevina antavina ja osallistuvina osapuolina”. Bardyn tavoin monet muut kirjoittajat korostavat tämän muutoksen kiteytyvän nimenomaan nykyiseen ymmärrykseen lapsesta kompetenttina ja osaavana toimijana (Alanen 2009b; Alasuutari 2009; Kallio 2006; James 2007; Kampmann 2004). Kallialan (2008, 15) mukaan käsitys kompetenttista lapsesta on kuitenkin yksipuolisuudessaan riskialtis.

Lapsikäsitteiden uudelleen määrittämisestä käydään kriittistä keskustelua myös psykologiseen traditioon nojautuvan tutkimuksen piirissä. Keskustelun taustalla vaikuttavat tutut näkemykset lapsesta sosiaalisena toimijana ja oikeuksia omaavana kansalaisena. Samoin pohdinnat lapsen äänen kuulemisesta ja kulttuurisen kontekstin merkityksestä ovat osa tätä keskustelua. (Woodhead & Faulkner 2008.) Kulttuurisidonnaisuus korostuu myös Burmanin (2012) ja Fleerin (2006) näkemyksissä. Psykologinen lähestymistapa pitää siis sisällään monia näkökulmia ja on muutakin kuin sitoutumista perinteisen kehityspsykologian tapaan määrittää lapsi ja tehdä tutkimusta.

On hyvä muistaa, että jokaisella lähestymistavalla on oma kontribuutionsa nykyiselle ymmärrykselle lapsesta ja lapsuudesta (Nyland 2009, 31). Eri paradigmat nousevat eri aikoina vahvemmin, mutta ne eivät vaikuta käsityksiimme yksi kerrallaan, vaan yhtäaikaisesti. Tieteiden välisessä keskustelussa vaarana saattaa olla liiallinen rajaaminen, jolloin variaatio unohtuu. Äärimilleen viedyt rajaukset eri näkemysten välillä saattavat jopa kääntyä itseään vastaan. Pahimmillaan kompetenttilta lapselta vaaditaan aikuismaisia ominaisuuksia, kun taas suojelua tarvitseva lapsi saa parhaimmillaan olla lapsi (Dahlberg 2009, 231–232; Turja 2010, 31). Woodhead ja Faulkner (2008, 35) toteavat lasten olevan yhtäaikaisesti sekä

joksikin tulevia että jo olevia, joten ehkä perustelluin suhtautumistapa löytyikin näiden kahden näkemyksen välimaastosta (Woodhead 2005, 93)?

Siitä huolimatta, että ajattelutavat ovat muuttuneet ja täydentyneet, uusi ymmärrys ei siirry käytäntöön hetkessä. Alanen (2009a, 17) toteaa, että toimijuuden ja osallisuuden esiinnoususta huolimatta lapsuutta hallitsee yhä sosialisiaation käsite. Sen ydinidea on se, että lapset syntyvät aina jo olemassa olevaan yhteiskuntaan ja sen vallitseva järjestys ikään kuin hivuttautuu yksilön sisään. Muutosta kuitenkin tapahtuu, sillä jo joitain vuosia on puhuttu, että lapset eivät ole enää sosialisiaation passiivisia tuotteita, vaan omia oikeuksia omaavia yksilöitä (Corsaro 2005, 3; Prout 2001, xi).

Edellä esitelty lapsuutta määrittävä keskustelu pohjautuu pitkälti tieteelliseen keskusteluun. Tämä keskustelu vaikuttaa ja saa vaikutteita yhteiskunnallisesta keskustelusta ja päätöksenteosta. Tieteen ohella lapsuutta tuotetaan ja määritellään erilaisissa sopimuksissa ja asetuksissa (Kallio 2006, 9–10). Erittäin keskeinen ja laajalti viitattu asiakirja on 1989 laadittu Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus (engl. *UNCRC, United Nations Convention on the Rights of Child*) ja nimenomaisesti sen 12. artikla, jossa korostetaan lapsen näkemysten huomioon ottamista (Lapsen oikeuksien sopimus 1989; Woodhead 2005). Sopimus sitouttaa lähes kaikkia maailman valtioita<sup>4</sup>, niin myös Suomea. Sopimus on tiivistettävissä kolmeen pääperiaatteeseen (engl. *protection, provision ja participation*), jotka ovat suodattuneet käsityksiin lapsuudesta muun muassa suojelun, voimavarojen jakamisen ja osallistumisen teemoina. Pykälää lukiessaan on helppo todeta, että periaatetasolla lasten oikeuksien määrittely on jo pitkällä, mutta käytännön työ- ja toimintatapoja ja niiden kehittämistarpeita kritisoidaan kuitenkin jatkuvasti. (Araneva 2001, 101–103, Eskelinen & Kinnunen 2001, 11–14; Lapsen oikeuksien sopimus 1989.)

Samaan aikaan tämän aikuismaailmassa käydyin keskustelun kanssa lapsuus rakentuu lasten kertomana, kokemana ja elämänä (Viljamaa 2012, 44). Lapset osallistuvat ympärillään olevan maailman konstruoimiseen ja tuottavat lapsuutta ja lapsuuden kulttuuria joka päivä toimintansa kautta muokaten lapsuudesta omannäköistään (Alanen 2007, 105; Corsaro 2009, 301; Lämsä 2009, 106). On hyvä muistaa, että lapsuus määrittyy jokaisen yksittäisen lapsen näkökulmasta katsottuna

---

<sup>4</sup> ”Lapsen oikeuksien sopimus on maailman laajimmin ratifioitu YK:n ihmisoikeussopimus. Ratifioimalla sopimuksen valtio sitoutuu muuttamaan lakinsa ja toimintansa sopimusta vastaaviksi. Sopimuksen ulkopuolella on ainoastaan kolme maata Etelä-Sudan, Somalia ja Yhdysvallat.” (Lasten oikeuksien sopimus 1989.)

eri tavoin. Dahlbergin (2009, 233) tavoin ajattelen, että lapsuudesta puhuttaessa normatiivisen kategorisoinnin sijaan tärkeämpää on lapsuuden monimuotoisuuden huomioiminen.

Miltä lapsuus näyttää lasten silmin katsottuna? Harcourt (2011) etsi vastausta tähän kysymykseen 3–6-vuotiaiden lasten parissa. Kyseisessä tutkimuksessa lapset toivat esille kuinka lapsena oleminen voi olla vaikeaa monella tapaa. He kuvasivat lapsena olemista muun muassa taitojen puuttumisena ja osaamattomuutena. Lisäksi lapset kokivat kohtaavansa monia kehityksellisiä haasteita, jotka konkretisoituivat esimerkiksi siinä, että on vaikeaa piirtää kirjain A tai yrittää olla kiltti. Edelleen lasten kokemuksen mukaan heihin kohdistettuja tavoitteita ja odotuksia ei ollut helppo saavuttaa, joten Harcourt peräänkuuluttaa kasvattajilta lempeyttä ja ymmärrystä suhteessa vaatimustasoon. (Mt.) Kyseisessä tutkimuksessa lapset pohtivat lapsuuden ohella myös sitä, millaista on olla aikuinen. Ehkä tästä asetelmasta johtuen lapset vertasivat lapsuutta aikuisuuteen ja lapsuus sai painotetusti merkityksiä, jotka liittyivät osaamattomuuteen ja kehittymiseen aikuisuuden toimiessa eräällä tapaa olemisen mittarina.

Aikuinen-lapsi vertailusta on vaikea irrottautua, sillä lapsuutta ei ole ilman aikuisuutta. Lasten ja aikuisten kategoriat tuotetaan suhteessa toisiinsa (Alanen 2009a, 12; Vanderbeck 2010, 40). Lapsuus on suhteessa aikuisuuteen, mutta myös aikuisuus on suhteessa lapsuuteen. Aikuiset luovat lapselle kuvaa lapsena olemisesta, ja samaan tapaan lapset luovat aikuisille kuvaa aikuisuudesta. Samalla kun me aikuisina rakennamme lapsille heidän lapsuuttaan, lapset rakentavat meille meidän aikuisuuttamme (Burman 2012, 16; Viljamaa 2012, 44). Lapsi tekee äitiyttä, isyyttä, kummiutta tai esimerkiksi hoitajuutta jatkuvasti (Bardy 1996, 214; Kallio 2006, 9).

Edelleen, kuten Viljamaa (2012, 44) asian muotoilee, lapset eivät tee meille vain meidän aikuisuuttamme, vaan myös meidän lapsuuttamme. Lapset muistuttavat meitä omasta lapsuudestamme, palauttavat mieliimme taustalle jääneitä muistoja ja muistamalla muutamme ja muokkaamme lapsuuttamme (mt). ”Tietyt tapahtumat saavat eri merkityksiä elämämme eri vaiheissa. Lapsuus voi näyttää aivan erilaiselta riippuen siitä, missä iässä ja millaisten elämäkokemustemme jälkeen sitä tarkastelemme. Siksi kokemuksellisella tasolla myös menneisyys voi muuttua”. (Estola 1999, 134.)

## 2.2 Kerronnallista tutkimusta lasten parissa

Käsitys lapsesta ja lapsuudesta niin teoreettisesti kuin hyvin konkreettisestikin ajateltuna on luonut perustan tutkimukseni metodologiselle rakentumiselle. Tässä luvussa kerron tämän tutkimuksen teoreettis-metodologisista kehyksistä, jotka rakentuivat kahdesta suunnasta: lapsuudentutkimuksen ajattelumalleista (luku 2.2.1) ja kerronnallisesta lähestymistavasta (luku 2.2.2). Ensiksi nostan lapsuudentutkimuksen moninaisesta kentästä esille lapsen aseman oman elämänsä asiantuntijana ja subjektiivisen näkökulman todellisuuteen. Toiseksi kuvaan kerronnallisen lähestymistavan mukanaan tuomaa ymmärrystä lasten tavasta jäsentää todellisuutta kerronnan avulla ja kerronnan rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Nämä kaksi kehystä yhdistyvät tässä tutkimuksessa saaden tukea sekä konstruktivistisesta että konstruktionistisesta tieteen traditiosta (luku 2.2.3) Luvun lopussa esittelen vielä tutkimuksessani käytettyjä aineiston tuottamisen tapoja, lasten piirroksia ja haastatteluita, menetelmällisestä näkökulmasta.

### 2.2.1 Lapsuudentutkimuksellinen kehys

”Maisemat ovat erilaisia riippuen siitä, katsotaanko niitä lasten vai aikuisen asemista ja näkökulmista” (Bardy 1994, 131).

Tieteellistä kiinnostusta lapsia ja lapsuutta kohtaan on osoitettu jo menneellä vuosisadalla, mutta näkökulma, jossa aikuinen aikuisuudesta käsin tutkii ja määrittelee lasten iässä olevien lapsuutta, on ollut hyvin tavallinen (Christensen & James 2008 1-3; Woodhead 2009, 47–53). Nykyinen käsitys lapsesta aktiivisena toimijana ja lapsen todellisuutta kohtaan herännyt kiinnostus ovat muuttaneet asetelmaa ja todellisuutta on ryhdytty tarkastelemaan myös lasten määrittelemänä (esim. Harcourt & Einarsdottir 2011; Waller & Bitou 2011; Karlsson 2010; 2012).

Lasten näkökulmaa painottavan paradigman juuret kiinnittyvät sosiologiaan ja nykyisin sen alle sijoittuu runsaasti eri tieteenaloilla ja erilaisista lähtökohdista tehtyä tutkimusta<sup>5</sup> (Alanen 2009a, 10; James & James 2008, 10; Karlsson 2012, 20; Vanderbeck 2010, 36; Woodhead & Faulkner 2008, 34). Variaatioiden moninaisuus näkyy paradigmasta käytetyissä nimityksissä, joita ovat muun muassa *lapsitutkimus*,

---

<sup>5</sup> Mm. historian, kasvatustieteen, antropologian, psykologian ja maantieteen tutkimusta (Vanderbeck 2010, 36).

*lapsuustutkimus* ja *lapsuudentutkimus* (esim. Strandell 1992, 19). Kotimaiseen keskusteluun on nykyisin vakiintunut käsite lapsuudentutkimus (Viljamaa 2012, 41; [www.lapsuudentutkimus.fi](http://www.lapsuudentutkimus.fi)), jota itsekin käytän tässä tutkimuksessa.

Lapsuudentutkimuksen nousu ajoittuu 1980-luvulle, josta lähtien kasvu on ollut nopeaa (esim. Alanen 2009b, 159; Uprichard 2010, 3). Perinteisen psykologisen ja kasvatustieteellisen lapsiin kohdistuneen tutkimuksen sijaan lapsuudentutkimus on tuottanut tietoa siitä, mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta (Alasuutari 2005, 54). Muutosta voidaankin kuvata siirtymiseksi lasten tutkimisesta lapsuuden tutkimiseen eli lasten siirtymistä objekteista subjekteiksi (Greene & Hill 2005, 3; James 2007, 262). Lapsuudentutkimuksessa lapsuutta ja lasta lähestytään erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Lapsuutta tutkitaan sosiaalisena tilana ja sukupolvisena kategoriana (James 2007, 270). Tämän ohella osa lapsuudentutkimuksesta kohdentuu siihen, miten lapset määrittävät ja kokevat lapsuuden (mt). Lasten omakohtaisten kokemusten tavoittelussa liikkeelle lähdettiin nostamalla lapset tutkimusaineiston informanteiksi. Näin rakentunut tutkimusasetelma antoi lapsille itselleen mahdollisuuden omien ajatusten ja kokemusten esille tuomiseen. Nykyisin lasten hyväksyminen itsenäisiksi kulttuurin tekijöiksi ei ole enää harvinaista ja heidän toimimisensa tiedon tuottajina täydentää aiempaa aikuisperspektiiviin pohjautunutta ymmärrystä todellisuudesta. Smith (2011, 13) puhuukin lapsuudentutkimuksesta suuntauksena, joka sitoutuu tuottamaan uutta tietoa lasten kokemuksista ja lapsinäkökulmasta laajentaen näin ymmärtämystämme lapsuudesta. Sen myötä lasten näkökulmat ja osallisuus ovat siirtymässä marginaalista parrasvaloihin (Rutanen 2012, 101).

Lapsuudentutkimus pyrkii aktiivisesti lapsen äänen kuulemiseen ja esiin tuomiseen. Mutta mitä ylipäättään tarkoitetaan puhuttaessa lapsen äänestä? Sitä, että lapset saavat puhua, vai sitä, että pyritään todella ymmärtämään, mikä on lapsesta tärkeää (Karlsson 2012, 35). Lasten tuottama aineisto on yksi askel kohti lasten äänen ja mielipiteiden esille pääsyä. Tässä tutkimuksessa lapset kertovat ja minä kuuntelen, joten lasten voisi ajatella saavan äänensä kuuluville. Asia ei ole kuitenkaan näin suoraviivainen (James 2007, 262). On siis paikallaan tarkentaa sitä, mitä ymmärrän lapsen äänellä ja miten ajattelen sen pääsevän esille tutkimuksessani.

Komulainen (2007) kirjoittaa, kuinka keskustelut lapsen äänen ympärillä ovat tyypillisesti asettuneet pohtimaan sitä, ovatko aikuiset halukkaita kuulemaan lapsen ääntä ja kuinka tämä kuuleminen on mahdollista toteuttaa onnistuneesti. Ennen kuin voimme yksinkertaisesti antaa äänen lapsille, meidän on tiedostettava ihmisten välisen viestinnän, vuorovaikutuksen ja keskusteluiden sosiaalinen ulottuvuus, joka tuo tähän kokonaisuuteen moniselitteisyyttä (Komulainen 2007, 11–13; Valkonen

2006, 102; Westcott & Littleton 2005, 11). Iästämme huolimatta puheessamme, ja yleisemmin kerronnassamme, välittyä elämämme historia, johon ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat monet muut tekijät meidän itsemme lisäksi. Kerronnassamme sanotaan olevan heijastumia muiden ihmisten äänistä. Näin ollen puheemme ja äänemme on osittain sosiaalisesti rakentunutta. Edelleen äänessämme on kuultavissa kulttuurisia kaikuja eli ympäröivä maailma ja se kulttuuri, jonka osaksi olemme kasvaneet, vaikuttavat kerrontaamme sosiaalista todellisuutta laajemmalla tasolla. (Eldén 2013; Frank 2012; Komulainen 2007; Kupfer 2011.)

Lapsen äänen problematiikkaan liittyen Sommer, Pramling Samuelsson ja Hundeide (2010) pohtivat sitä eroa, joka vallitsee lapsinäkökulman (engl. *child perspective*) ja lasten näkökulman (engl. *children's perspective*) välillä. Ensin mainitussa on heidän mukaansa kyse tavallaan ulkoa sisälle suuntautuvasta yrityksestä tuoda lapsen ääni kuuluviin. Tutkija koettaa ulkoa käsin päästä kurkistamaan lapsen ajatuksiin. Jälkimmäinen näkökulma sen sijaan suuntautuu sisältä ulos eli lapsi tuo oman ajatusmaailmansa ja äänensä esiin. (Mt; Karlsson 2012, 22–25; Turja 2007, 167.) Tähän lapsinäkökulman ympärillä käytyyn keskusteluun liittyen Halldén (2003, 13) kiinnittää huomionsa siihen, kenen muodostamaksi lapsen näkökulma ymmärretään. Muodostaako sen lapsi vai joku lapsen puolesta? Halldénin näkemyksen mukaan lapsinäkökulma sisältää lapsen näkökulman, mutta aina jonkun aikuisen (tutkija, kasvattaja) tulkitsemana. Näin ollen pohdintaan lapsen äänestä tulee liittää tiedon tuottamisen ja tulkinnat prosessit. (Mt.) Sama näkemys korostuu monen muun tutkijan kirjoituksissa (esim. James 2007; Koch 2014).

Tämä kaikki on osoitusta siitä, että lapsen näkökulman saavuttaminen ei ole tavoitteena helppo (esim. Rutanen 2012, 84). Avainasemaan nousee sopivien menetelmien kehittäminen sekä niiden monipuolinen käyttö ja yhdistely. Puhutaan lapsiystävällisistä menetelmistä, mutta tiukka kahtiajako lasten ja aikuisten kanssa käytettävien menetelmien välillä on kuitenkin harhaanjohtavaa eikä lapsiystävällisiin tekniikoihin pidä tuijottaa liiaksi (Grover 2004, 81; Karlsson 2001, 35; Lämsä 2009, 118; Punch 2002, 337–338). Strandell (2010, 108) kysyykin, mennäänkö näissä miellyttämisen- ja hyötyperiaatteissa ajoittain niin pitkälle, että niistä tulee itseisarvo? Lapsuudentutkimuksessa vallitseva käsitys lapsesta kompetenttina sosiaalisena toimijana ei tarkoita sitä, että tutkimusta pitäisi tehdä samalla tavalla kuin aikuisten kanssa toimittaessa. Toisaalta lasten kanssa tehtävää tutkimusta ei myöskään pidä ajatella toisena kahdesta ääripäästä: joko samanlaisena tai erilaisena verrattuna aikuisiin. (Christensen & James 2008, 2; Dockett ym. 2011, 71; Punch 2002, 338.) Osittain ristiriitaisesti samat tutkijat, jotka peräänkuuluttavat erityisiä tutkimusmenetelmiä lapsia tutkittaessa, korostavat lapsia kompetentteina toimijoina

(Dockett ym. 2011; Punch 2002; Strandell 2010). Omat kannattajansa löytyy myös näkemykselle, jonka mukaan lapset ja lapsuudentutkimus eivät tarvitse erityisiä lähestymistapoja (Strandell 2010, 92–93).

Valintoja ja rajauksia tehtäessä on huomioitava, että kaikki lapset eivät mahdu samaan pakettiin ja paketoituyritys saman ”lapset ja tutkimus” -teeman alle jättää helposti lasten erilaisuuden huomioimatta (James 2007, 262). Greene ja Hogan (2005, 6) korostavat tätä lasten erilaisuutta todeten, että lapset kohtaavat maailman yksilöllisellä ja omaleimaisella tavalla ja lasten maailmat itsessään ovat kaikki erilaisia. Valinnat tutkimusmenetelmän suhteen tulee siis tehdä kohderyhmä huomioiden, mutta ei yksinomaan sen perusteella. Valintoja tehtäessä pitää miettiä lasten iän, kompetenssin ynnä muun ohella tutkittavaa ilmiötä ja tutkimuskysymyksiä, mutta myös tutkijan osaamista ja persoonaa sekä käytössä olevia resursseja (Punch 2002, 338; Syrjälä 2005, 368).

Lasten tuottama aineisto on askel kohti lapsen näkökulman tavoittamista, mutta ei ainut. Lapsen maailman ja sen merkityksien tavoittaminen vaatii paljon muutakin. (Karlsson 2001, 35.) Seuraava askel on lasten osallisuuden huomioiminen siten, että lapsia ei tukehdueteta aikuisten kysymyksillä, valinnoilla ja tulkinnoilla todellisuudesta, vaan lasten näkökulma saadaan esiin tutkimusprosessin eri vaiheissa (esim. Dockett, Kearney & Perry 2012; Harcourt & Conroy 2011; Punch 2002, Sargeant & Harcourt 2012; Tauriainen 2000). On kehitettävä sellaisia tutkimusasetelmia ja käytännön toimintatapoja, joihin lapset voivat aktiivisesti vaikuttaa ja ottaa kantaa (Waller & Bitou 2011). Ajatellaan myös, että lasten mielipiteitä pitäisi kuulla yhä laajemmin tutkittaessa sosiaalista maailmaa yleensä, ei ainoastaan ja konkreettisesti lapsuuteen liittyen (Uprichard 2010).

Kehityskulku lasten osallisuuden tavoittelussa on johtanut siihen, että lapset pyritään näkemään eräänlaisina kanssatutkijoina (Harcourt & Conroy 2011, 42; James & James 2008, 30; Powell & Smith 2009, 124; Strandell 2010, 92–93). Strandell (2010, 105) kuitenkin jarruttelee innostusta hieman ja toteaa, että tutkittavien, niin lasten kuin aikuisten, vetäminen mukaan koko tutkimusprosessiin ei voi kuitenkaan olla mikään yleinen vaatimus. Kohderyhmästä riippumatta on harvinaista, että tutkimukseen osallistujat osallistetaan koko tutkimusprosessiin. On myös perusteltua pohtia, miten lapset ylipäättään ymmärtävät tutkimuksen teon ja tutkimuksen käsitteenä. (Kiili 2006, 53; Powell & Smith 2009, 124.) Lasten toimiminen tutkijoina ei itsessään paranna tai takaa tutkimuksen laatua, kuten James (2007, 268) toteaa.

Eräs esimerkki lasten osallisuuden ja kanssatutkijuuden huomioimisesta on Harcourtin (2011) tutkimus, jossa selvitettiin 3–5-vuotiaiden lasten käsityksiä siitä, millaista on olla aikuinen ja millaista on olla lapsi. Kyseisen tutkimuksen tuloksista

kirjoitin jo edellä lapsikäsitukseen liittyen, mutta tässä yhteydessä palaan siihen esitelläkseni tutkimusprosessissa toteutettuja lasten osallisuutta vahvistaneita toimintatapoja. Tutkimuksessa oli tarjolla erilaisia aineiston tuottamisen tapoja (mm. keskustelut, piirroukset ja valokuvat), joista lapset itse valitsivat itselleen luontevimman. Edelleen lapset olivat aktiivisesti mukana aineiston analysoinnissa muun muassa lajittelemalla piirroksia teemoittain, kuuntelemalla nauhoitettuja keskusteluita sekä identifioimalla keskeisempiä ideoita ja teemoja. Lopuksi tutkija ja lapset tuottivat yhteisvoimin PowerPoint® esityksen tutkimuksesta. (Mt; ks. myös Harcourt & Conroy 2011.) Harcourtin tutkimuksen tavoin useissa muissa tutkimuksissa lasten osallisuuteen on kiinnitetty painotetusti huomiota (esim. Green 2012; Waller & Bitou 2011; Harcourt & Einarsdottir 2011; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013).

Sen ohella, että lapsilla on oikeus omien mielipiteidensä ilmaisemiseen, heillä on oikeus saada tietoa (Smith 2011, 22). Tästä näkökulmasta katsottuna huomio kiinnittyy siihen, miten tutkimustuloksien tulisi näkyä tai vaikuttaa lasten elämään ja millaiset julkaisuareenat palvelisivat lapsia lukijoina. Erilaisiin raportteihin ja artikkeleihin kirjoitetut tutkimustekstit on suunnattu aikuisille lukijoille, mutta voisiko tutkimus pyrkiä välittämään jotain suoraan lapsille esimerkiksi kirjoittamalla tutkimustuloksia siten, että ne olisivat myös lasten luettavissa (Eskonen 2005, 37)? Yksi tämän suuntainen kokeilu on Oulun yliopiston Tellis-hankkeen<sup>6</sup> yhteydessä tehty kuvakirja Koira ja Kirahvi (Viljamaa & Syrjälä 2013). Kyseisessä kirjassa lasten hyvinvointiin liittyvän tutkimuksen tuloksia on liitetty sekä kirjan kuviin että teksteihin ja sitä lukemalla on mahdollista palauttaa tutkimustuloksia lapsille itselleen (<http://tellisoulu.wordpress.com/>). Lasten asemaan ja osallisuuteen liittyen keskustelua käydään edelleen siitä, miten lapset kokevat tutkimuksen vaikuttavuuden ja siihen osallistumisen sekä siitä, onko tutkimukseen osallistuminen ollut lasten kannalta voimaannuttavaa (Waller & Bitou 2011; Turja 2013). Tärkeää on myös miettiä sitä, millainen kirjoittamisen tapa saa lapsen ääni kuuluviin eikä varjosta lasten kerrontaa (Viljamaa 2013).

---

<sup>6</sup> Tellis -hankkeessa kiinnostuksen kohteena on lasten kerrottu ja koettu hyvinvointi. Hanke on Oulun ja Helsingin yliopistojen välinen konsortio. Tutkimuskysymykset ovat: Miten lapset kertovat hyvinvoinnistaan ja miten heitä kuullaan? Miten voimme edistää lasten hyvinvointia kehittämällä kerronnan käytäntöjä lasten arkielämän ympäristöissä? Teoreettinen ja metodologinen viitekehys perustuu narratiivisen lähestymistavan uusimpiin näkökulmiin, joissa kertomusten sisällön ohella mielenkiinnon kohteena on kertomisen prosessi. (<http://tellisoulu.wordpress.com/>)



## 2.2.2 Kerronnallinen kehys

Aluksi kerronnallisuus oli tutkimuksessani läsnä lasten piirroksissa ja haastatteluissa, joille kerronnan käsite antoi yhteisen nimen. On syytä selvittää, että käytän käsitteitä kerronnallisuus ja narratiivisuus synonyymisesti, mutta suosin kuitenkin kerronnallisuutta sen suomenkielisyyden vuoksi. Analyysia tehdessäni kerronnallinen näkökulma vahvistui ja vakuutuin siitä, että lasten tuottama aineisto ansaitsi tulla tulkituksi kerronnallisen tutkimuksen käsitteistön ja ajattelumallien kehyksessä. Ajattelen, että muulla tavoin ymmärrettynä ja analysoituna aineistosta olisi helposti kadonnut lapsen ääni ja todellisuus. Prosessin edetessä kerronnallisuuden heijastumat alkoivat ulottua laajemmin koko tutkimukseen, muun muassa teoreettiseen ymmärrykseeni ja tapaan, jolla olen tutkimuksestani kirjoittanut. Onkin tarpeen määritellä mitä ymmärrän kerronnallisuudella ja mikä on sen asema tutkimuksessani. Tässä yhteydessä katson kerronnallisuutta tutkimustani kehystävän ajattelumallina, lasten kerrontaan tutkimuskohteena paneudun erikseen luvussa 2.3.

Kerronnallisen lähestymistavan tutkimukselliset juuret löytyvät kirjallisuuden tutkimuksesta ja kiinnostuksesta selvittää, miten kertomus ilmenee puhutuissa ja kirjoitetuissa tarinoissa (Tolska 2002, 23). Vaikka tieteenalojen välillä on huomattaviakin eroja sen suhteen, miten narratiivisuus ymmärretään sekä omat tutkimuskysymyksensä ja niistä juontuvat metodologiset valinnat, niin keskeisinä yhdistävinä tekijöinä toimivat kertomuksen käsite ja kiinnostus yksittäisen ihmisen ainutkertaiseen tapaan ajatella, kokea ja toimia. (Heikkinen 2001, 87; Sparkers & Smith 2008, 295; Syrjälä 2001, 204.)

Laajimmillaan narratiivisuus läpäisee koko tutkimusprosessin, mutta narratiivisuudesta puhutaan myös silloin, kun kerronnallisia menetelmiä sovelletaan osana tutkimuskokonaisuutta (Heikkinen 2010, 146–147; Syrjälä 2005, 370). Heikkisen (2001, 187–192) mukaan narratiivisuus näkyy tieteellisessä keskustelussa neljällä tavalla. Ensinnäkin sillä voidaan viitata tietämisen tapaan. Toiseksi sitä voidaan käyttää puhuttaessa tutkimusaineistosta, joka perustuu kerrontaan. Kolmanneksi narratiivisuudella voidaan viitata aineiston analyysitapoihin, joissa huomio voidaan kohdentaa esimerkiksi kertomuksen luokitteluun (narratiivien analyysi) tai painopiste voi olla uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten avulla (narratiivinen analyysi). Neljänneksi käsitettä käytetään tutkimuksellisen käytön ohella yhä enemmän ammatillisena työvälineenä esimerkiksi psykoterapiassa. (Mt.)

Seuraavaksi siirrän tarkastelukulman kerronnallisuuden käsitteistöön. Käsitteen narratiivi alkuperä löytyy latinankielen verbistä *narrare*, joka tarkoittaa kertomista tai

kerrontaa, ja substantiivista *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyvät vastineet *narrate* ja *narrative*. (Heikkinen 2010, 143; Vuokila-Oikkonen 2002, 38.) Suomenkielessä narratiivin käsite kääntyy käsitteeksi kertomus. Näiden rinnalla tai asemesta käytetty tarinan (engl. *story*) käsite tuo määrittelyyn hajontaa ja haastetta, koska näiden kolmen käsitteen (narratiivi, kertomus, tarina) keskinäinen asemoituminen ja käyttö ei ole vakiintunutta. Kyseiset käsitteet saavat eri kirjoittajien tekstissä erilaisia merkityksiä ja käytännössä niiden väliset rajat ovat hyvin häilyviä (Aaltonen & Leimumäki 2010, 119; Estola 1999, 138). Esimerkiksi sosiaalitieteilijä Riessman (2008, 7), kollegoidensa tavoin, ei tee kyseisten käsitteiden välillä lainkaan eroa. Rajattomuus ei kaikkia tyydytä, sillä kirjallisuudentutkijoiden keskuudessa selvän ero tekeminen tarinan ja kertomuksen käsitteiden välillä on sosiaalitieteilijöistä poiketen yleistä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189–192).

Hänninen (2002) ottaa osaltaan kantaa käsitteiden tarina ja kertomus keskinäiseen asemoitumiseen. Hänen kirjoituksissaan keskeisessä asemassa on ihmisen mielen sisäiseen prosessiin viittaava käsite *sisäinen tarina*, jossa ihminen tulkitsee omaa elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Hännisen mukaan meillä jokaisella on oma sisäinen tarinamme, josta osa tulee kerrotuksi erilaisissa yhteyksissä ja osa jää piiloon. (Mt.) Samaan teemaan liittyen Heikkinen (2010, 145) puhuu kertomusvarannosta, joka koostuu muistimme tallentuneista kokemuksista ja tapahtumista. Edelleen ihmisen mielen sisäisiin prosesseihin liittyen Bruner (2004) kirjoittaa kertomusmuotoisesta tiedosta. Näihin edellä esitettyihin ajatuksiin viitaten ymmärrän, että kokemukset tallentuvat mieliimme kerronnallisessa muodossa tarinoina ja kerronta on näiden tarinoiden tuomista julki, useimmiten suullisesti (Bruner 2004, 691; Gonzalez Monteagudo 2011, 297; Hänninen 2010, 161).

Näin esitettyinä on helppo paikantaa tarinan ja kertomuksen käsitteiden välinen ero. Käsitteiden haltuunotto ei kuitenkaan ole näin yksiselitteistä, sillä eri yhteyksissä käytettyinä käsitteet määrittyvät eri tavoin. Tapa, jolla Hänninen (2002) käyttää tarinan käsitettä, eroaa esimerkiksi Puroilan, Estolan ja Syrjälän (2012a) näkemyksestä, jossa tarina määrittyy tekstimuotoiseksi kertomukseksi. Edelleen Engel (1995, 19) paikantaa tarinan ja kertomuksen eron siihen, että tarina kerrotaan tarkoituksellisesti, mutta kertomus sulautuu keskusteluun tai vuorovaikutukseen ja syntyy ikään kuin huomaamatta. Abbotin (2008, 13, 19) teksteissä tarina taas määrittyy tapahtumaksi ja narratiivi puolestaan tämän tapahtuman uudelleenkuvaukseksi. Ei siis pidä ajatella, että on vain yksi tapa määrittellä tarinan ja kertomuksen käsitteet. Päinvastoin määrittelyt elävät ja muuntuvat ollen sidoksissa sekä asiayhteyteen että asianomaisiin. Täten en näe ristiriitaa siinä, että hahmottaessani ymmärrystäni todellisuudesta määritän tarinan käsitteen ihmisen

mielen sisäiseksi kokemusvarastoksi (Hänninen 2002). Toisessa yhteydessä sama tarinan käsite saa eri merkityksen, sillä tulososiossa käytän tarinaa viittamaan tekstimuotoiseen ja tarkoituksellisesti kerrottuun kertomukseen (Engel 1995; Puroila ym. 2012a). Tulososion tarinoita ei pidä sekoittaa ajatukseen tarinoista mielen sisäisinä kokemusvarantoina.

Tutkimukseni kohdentuu nimenomaan kertomuksiin, ei tarinoihin. Olen kiinnostunut lasten kerronnasta ja päiväkotiarjen jäsentymisestä tässä kerronnassa, en tarinoiden rakentumisen kognitiivisista prosesseista (Tolska 2002, 23; vrt. Viljamaa 2012). Täten kertomus ja kerronta ovat tutkimuksessani tarinaa keskeisimpiä käsitteitä. Ymmärrän kertomusten ja kerronnan tarkoittavan periaatteellisesti samaa, joskin puhun useimmiten (lasten) kerronnasta. Lasten haastatteluaineistoa saattaa olla vaikea mieltää kertomukseksi, jos sitä yrittää hahmottaa erilaisten kertomuksen kriteeristöjen mukaan (esim. Aaltonen 2002, 48; Aaltonen & Leimumäki 2010, 124), joten lasten kerronnasta kirjoittaminen on valintana perusteltu.

Tiivistän edellä esitetyn vielä yhteenvedoksi (taulukko 2), jossa täsmennän käsitteiden tarina, kerronta ja kertomus määrittymistä tutkimuksessani.

Taulukko 2. Kerronnallisten käsitteiden määrittäminen tutkimuksessa

↓	<i>Tarina</i>	kerronnallisessa muodossa mieleen tallentunut kokemus (Bruner 2004; Heikkinen 2010; Hänninen 2002) ja/tai tekstimuotoinen kertomus (Puroila, Estola & Syrjälä 2012a)
↓	<i>Kerronta</i>	tapa antaa merkityksiä kokemuksille ja jäsentää ympärillä olevaa todellisuutta tapahtumineen ja ihmisineen (Bruner 2004)
↓	<i>Kertomus</i>	tarinan esittäminen kerronnan muodossa (Hänninen 2010), kokemusten ulkoinen muoto (Vuokila-Oikkonen 2002)

Taulukossa oleva nuoli kuvaa käsitteiden keskinäistä asemoitumista. Tulkinta, jonka mukaan samasta tarinasta eli mieleen tallentuneesta kokemuksesta tai tekstimuotoisesta kertomuksesta<sup>7</sup> voi olla monta toisistaan poikkeavaa kertomusta, on yksi tapa nähdä asia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Kyseinen logiikka kuvastaa omaa ajatteluaani, sillä näin ymmärrettynä tarina sijoittuu kertomuksen

---

<sup>7</sup> Esimerkiksi satu Punahilkasta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189) tai Tuhkimosta (Hänninen 2002, 20).

yläkäsitteeksi. Samalla kertomus ja kerronta asettuvat synonyymeiksi tarinan määrittäessä joksikin muuksi (Aaltonen 2002, 47; Akselin 2013, 85).

Samasta tarinasta voi siis olla monta toisistaan poikkeavaa kertomusta. Tämä on ontologisesti ajatellen olennaista. Tietyissä hetkessä kerrottu tapahtuma rakentuu sitä kerrottaessa ja saa eri muodon kun siitä kerrotaan uudelleen. Samoin tarinaksi kirjattu kertomus muuntuu tullessaan kerrotuksi eri tilanteessa ja eri kertojan toimesta. Tämän lisäksi, kertoessamme jostakin tapahtumasta, rakennamme samalla uudelleen kuvaa menneisyydestä (Clandinin & Connelly 2000, 71). ”Se, jota me pidämme todellisuutena, tuotetaan kielen ja kommunikaation kautta --- jolloin todellisuus rakentuu --- alati uusiutuvina kertomuksina” (Heikkinen ym. 2005, 342).

Kerronnan moninaisuus korostuu kun prosessiin liitetään kertojan ohella kuulijat. Se, kenelle kertomus kerrotaan ja missä yhteydessä, vaikuttaa kertomuksen sisältöön ja muotoon. Kertomus suunnataan aina joillekin, niillä variaatioilla joita nuo toiset kerrontaan tuovat (Gubrium & Holstein 2008, 247; Viljamaa 2012, 142). Läsnaöljoiden ohella, aika ja paikka, jossa kerronta syntyy, vaikuttavat siihen, mitä ja miten kerrotaan. Emme kerro jostain tapahtumasta tai kokemuksesta aina samaa kertomusta, vaan erilaisia ajan kuluessa muuttuvia versioita (esim. Hänninen 1999). Toisin sanoen kerronnassa syntyvä tieto on sosiaalisesti sijoittunutta, osittaista ja paikallista eikä sitä pidä ymmärtää todellisuuden autenttisena heijastumana (Helavirta 2007, 629; Mykkänen 2010, 39).

Seuraavaksi siirryn käsittelemään lähemmin kertomuksen ja kokemuksen suhdetta. Kokemukset eivät ole sellaisenaan muistiin säilöttyjä, eikä niitä voi ottaa kerrottavaksi koherentteina kokonaisuuksina ajasta ja paikasta riippumatta. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 147; Greene & Hill 2005, 8). Aaltonen ja Leimumäki (2010, 146) toteavat, että kokemus ei ole sama kuin kertomus, mutta elämän erilaisia tapahtumia ja kokemuksia kerronnallistetaan erilaisina kertomuksina. Näin määrittäyty kokemuksen ja kertomuksen suhde. Kerronnallistaminen on yksi keino ymmärtää, jäsentää, tulkita ja välittää toisille omaa koettua todellisuutta ja kerronnan kautta ilmaistaan omaa suhtautumista kerronnan kohteena oleviin tapahtumiin (mt). Tutkimukseni kannalta kyseinen tapa määritellä kertomus on olennainen, sillä en ole kiinnostunut siitä, mikä merkitys kerrotuilla kokemuksilla tai kerronnalla itsessään on lapsille, vaan kerronnan sisällöllisistä merkityksistä (vrt. Engel 1995). Puhuessani merkityksestä tai merkityksellistämistä tarkoitan kokemusten käsitteellistämistä, sanallistamista ja tulkintaa kerronnassa (Abbot 2008, 15), en sitä merkitystä, mikä kokemuksella on kertojalle.

Kokemus on paljon muutakin kuin kertomusta. Samoin kerronta on muutakin kuin tapa antaa kokemuksille merkityksiä. Ajattelen, että kerrottu ei avaa suoraa

näkymää lasten kokemuksiin, mutta välittää niistä jotakin kuulijansa tulkitsemana (esim. Engel 1995, Tsai 2007). Aaltonen ja Leimumäki (2010, 146) kirjoittavat, kuinka kertomuksella on samanaikaisesti monia funktioita; sillä ilmaistaan, esitetään, kommunikoidaan ja samalla kun kerrotaan, myös koetaan asioita. Kerronta osoittaa myös sen, kuinka lapsi hahmottaa omaa suhdettaan muihin ihmisiin, yhteisöön ja kulttuuriin, kuten useat kirjoittajat toteavat. (Heikkinen 2001; Hyvärinen 2006; Laine 2010; Sommer ym. 2010; Sparkes & Smith 2008; Viljamaa 2012.)

Myös Ahn ja Filipenko (2007) toteavat kerronnan olevan tapa antaa kokemuksille merkityksiä ja jäsentää todellisuutta, mutta sen lisäksi kertomukset rakentavat ja edustavat samalla kuvaa kertojasta itsestään. Ahnin ja Filipenkon (2007) tavoin Engel kirjoittaa, kuinka käytämme tarinoita rakentaessamme kuvaa ympäröivästä maailmasta ja samalla kertomamme ja kuulemamme tarinat muovaavat sitä, mitä olemme. Laajimmillaan narratiivisuudella tarkoitetaan kerronnallista ajattelua, eikä ainoastaan tämän ajattelun tuotteita eli ihmisten kertomia tarinoita (Tolska 2002, 23). Tämän näkemyksen määrittymisessä Brunerilla (esim. 1986; 1990; 2004) on ollut merkittävä vaikutus, kuten Gonzalez Monteagudo (2011) toteaa. Näin ajateltuna kerronnallisuus määrittyy ihmiselle ominaisena tapana jäsentää ja organisoida kokemuksiaan vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (Bruner 1990, 35; Estola 1999, 135; Sparkes & Smith 2008, 296). Tätä kerronnan ulottuvuutta kuvaa Viljamaa (2012) omassa väitöskirjassaan keskittyen lasten kerronnalliseen tietämiseen.

### 2.2.3 Konstruoitu ja kerrottu todellisuus

Lapsuudentutkimuksen ja narratiivisen lähestymistavan johdattamana siirryn seuraavaksi tarkastelemaan tutkimustani laajemmasta tieteenteoreettisesta perspektiivistä. Tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään. Taustalta löytyy kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan muun muassa ajatus todellisuuden moninaisuudesta ja tulkinnallisuudesta sekä mielenkiinnon kohdistuminen tutkimukseen osallistuvien lasten jäsenyyksiin ja merkityksiin. Laadullisuus näkyy myös tutkimukseni kertomusmuotoisessa tutkimusaineistossa ja aineistoon pohjautuvassa analysointitavassa. (Esim. Denzin & Lincoln 1998, 10; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160–166; Tuomi 2007, 97.) Ajattelen, että tätä kautta rakentuva tutkimusasetelma oli sopivin ja perustelluin tapa lähteä tutkimaan päiväkotiarkea lasten kerronnan jäsentämänä.

Laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja ja sen sisällä monet eri lähestymistavat limittyvät toinen toisiinsa, joten on syytä avata tarkemmin tutkimukseeni liittyneitä taustasitoumuksia ja niiden logiikkaa (Heikka 2013, 43; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; 340–354; Parrila 2002, 81). Nämä taustasitoumukset pohjautuvat tieteenfilosofisiin kysymyksiin ja niihin vastaamalla selittyy se, miten ymmärrän todellisuuden ja tiedon. Tämä ymmärrys määrittää tapaan tehdä tutkimusta, mutta myös laajemmin tapaan käsittää yksilön ja ympäröivän maailman keskinäistä suhdetta.

Spector-Merselin (2010, 211) kirjoituksia mukaillen ymmärrän lähtökohtaisesti tutkimuksessani syntyvän tiedon olevan sidoksissa sekä syntyhetkeensä että tuottajiinsa. Jokainen meistä, niin aikuinen kuin lapsi, kohtaa maailman yksilöllisellä ja omaleimaisella tavalla (Greene & Hill 2005, 6). Tiedon subjektiivisuus painottuu myös kerronnallisen tutkimuksen periaatteissa, joiden mukaan tutkimuksen tavoitteena ei ole objektiivinen ja yleistettävä tieto, vaan sen sijaan pyrkimys luoda joukko kertomuksia, joissa ihmisten äänet pääsevät aidosti kuuluville (Hatch & Wisniewski 1995, 118; Heikkinen 2010, 157). Täten tarkoituksenani ei ole ollut yhden objektiivisen ja muuntumattoman totuuden löytäminen positivistisen tieteen ihanteiden tavoin<sup>8</sup>, vaan yhden totuuden sijaan tutkimukseni edustaa rajattua joukkoa totuuksia ja tarjoaa yhden näkökulman tutkittavaan ilmiöön (esim. Patton 2002, 96). Näin ymmärrettynä ”todellisuus ei ole objektivistinen tosiasioiden tila, jota kieli peilin tavoin heijastaa. Emme pääse käsiksi todellisuuteen sellaisenaan, vaan siihen, miten sitä konstruoidaan, dekonstruoidaan ja rekonstruoidaan”. (Heikkinen ym. 2005, 342.)

Edelleen pohjaan näkemystäni Sparkerin ja Smithin (2008, 297) kirjoituksiin, joissa he tarkastelevat narratiivisen tutkimuksen painotuksia tehden eron narratiivisen konstruktivismiin ja narratiivisen konstruktionismiin välillä. Konstruktivistinen suuntaus näkee narratiivit yksilön mielen sisäisinä prosesseina, konstruktionistinen suuntaus puolestaan korostaa narratiivien sosiaalista ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Ensimmäisessä suuntauksessa painottuu psykologinen näkemys todellisuudesta ja kerronnasta sen rakentajana (tarina mielen sisäisenä tapahtumien jäsentäjänä) ja jälkimmäisessä taas tähdennetään sosiaalisen vuorovaikutuksen osuutta kertomuksen synnyssä. (Hänninen 2009; 2010; Sparker &

---

<sup>8</sup> Perinteisesti tieteen ihanteena on ollut yksi kaikille yhteinen totuus (esim. Tuomi 2007, 43; Zeller 1995, 212). Tämän positivistisen pyrkimyksen soveltuvuutta ihmistieteisiin alettiin epäillä 1960-luvun lopulta alkaen. Tällöin todellisuuden rakentamisen sosiaalinen synty tapa nousee keskusteluun ja tästä tiedon rakentamisen metaforasta kehkeytyi nimitys konstruktivismi (mt). Positivistinen näkemys vannoessa objektiivisuuden nimiin, konstruktivistinen ajattelutapa määrittelee todellisuuden suhteellisenä ja subjektiivisena. (Heikkinen ym. 2005, 342.)

Smith 2008.) Vaikka haastattelu menetelmänä perustuu konstruktivistiseen käsitykseen, on tutkimuksessani yhtäaikaaisesti läsnä konstruktionistinen näkemys siitä, että kerronta syntyy aina vuorovaikutuksessa (Hänninen 2010, 165).

Kyseisiä suuntauksia yhdistää se, että molemmissa todellisuus nähdään moninaisena ja muuttavana. Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan tieto konstruoituu eli rakentuu eri tavoin eri ihmisille (Patton 2002, 96). Yksilöllinen elämänhistoriamme vaikuttaa siihen, millainen käsitys meillä on jostakin asiasta tai ilmiöstä ja näin ollen jokaisen ihmisen todellisuus rakentuu ainutkertaisena (Heikkinen 2001, 187–188; 2002, 17). Konstruktionismi puolestaan painottaa sosiaalisia prosesseja ja tilanteita, joiden kautta tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu (Aittola & Raiskila 1994, 226).

Käsitys todellisuudesta ja tiedosta vaikuttaa myös siihen, kenen tuottamaa tietoa nähdään tutkimuksessa olevan. Tutkimusasetelmani tavoitteena on ollut lasten näkökulman esiin tuominen ja tutkimustulokset pohjautuvat lasten kerrontaan. Kuitenkin ajattelen, että tutkittavien ohella tutkimuksen subjekteina on osaltaan tutkija itse (esim. Heikkinen ym. 2005, 34; James 2007, 265; James & James 2008, 29). Tehtäessä tutkimusta lasten parissa tutkijan (aikuisen) vaikutus tuotettuun tietoon korostuu lapsen ja aikuisen välisestä epätasa-arvoisesta valta-asemasta johtuen. Joten tutkijana en pelkästään kuvaile tutkittavaa ilmiötä, vaan analysoin ja teen tulkintoja. Lisäksi ajatteluuni sekoittuu myös muiden henkilöiden tulkintoja ja ääniä, koska jokainen yksilöllinen ääni on itse asiassa eri äänien välistä dialogia (Frank 2012, 34). Näin tulkinnoissani on kuultavissa muun muassa muiden asiantuntijoiden kanssa käymäni keskustelut ja lukemani tekstit (Patton 2002, 65).

Myös Vuokila-Olkkonen (2002, 40) pohtii kirjoituksissaan tutkijan suhdetta tutkimuksessa tuotettuun tietoon. Hän viittaa narratiiviseen lähestymistapaan ja toteaa tutkijan kuuntelevan, analysoivan ja rakentavan kertomistapahtumassa syntyviä kertomuksia ja tuovan ne tutkimuksensa avulla yhteiseksi tiedoksi. Näin tutkija itse on kertoja ja kertomusten ääni on hänen. (Mt.) Tutkimusraporttia voidaanakin luonnehtia tutkijan konstruktioksi tutkittavasta ilmiöstä (Denzin & Lincoln 1998, 23; Spector-Mersel 2010, 217). Heikkinen (2001, 25) kirjoittaa tähän teemaan liittyen seuraavaa: ”On selvää, että kukaan muu kuin minä, ei voisi kertoa näistä tapahtumista samanlaista kertomusta kuin minä, tekstien kirjoittaja. Toisaalta en voi kuitenkaan kirjoittaa aivan mitä tahansa, vaan keskustelen merkityksistä muiden asianosaisten kanssa – tieto rakentuu siis minun ja tämän tutkimuksen muiden mukanaolijoiden sekä lukijoiden välisessä vuorovaikutuksessa”.

Kuten Heikkisen teksti antaa ymmärtää, hän liittää tiedon rakentumisen prosessiin myös lukijan. Näkemys on mielenkiintoinen. Samaan tapaan Hyvärinen ja

Löyttyniemi (2005, 194) toteavat tutkimusraporttiin kirjatun kertomuksen, toisin sanoen tiedon, valmistuvan lopulta tutkimuksen lukijassa. Näin ajateltuna tutkimus jatkaa tavallaan itsenäistä elämäänsä ja saa erilaisia tulkintoja ja todellisuuksia eri ihmisten ajatuksissa. Zeller (1995, 75) kokoaa tämän näkemyksen todeten, että tutkimusraportti pitäisi nähdä enemmän tuotteena kuin tallenteena. Vastaavia pohdintoja ovat esittäneet useat muut narratiivisuuteen perehtyneet kirjoittajat (esim. Frank 2012, 37; Heikkinen 2001, 119; Riessman 2008, 6; Vuokila-Oikkonen 2002, 40).

Edellä olen pohtinut tutkimukseni ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia kirjoittamalla ymmärryksestäni todellisuuden ja tiedon olemukseen liittyen. Tämän pohdinnan joukkoon kolmantena tieteenfilosofisena näkökulmana liittyy metodologia, jossa kyse on aineiston tuottamiseen ja analysointiin valituista menetelmistä. Menetelmälliset valinnat ovat tutkimuksen kannalta ratkaisevia, sillä tutkittava ilmiö aukeaa eri tavoin riippuen siitä, millä menetelmillä sitä pyritään selvittämään (Tuomi 2007, 30). Seuraava alaluku käsittelee tätä tematiikkaa.

## 2.2.4 Haastattelut ja piirrokset kerronnan ja tiedon tuottamisen tapoina

Lapsen puhuessa lauseet ovat osittaisia sisältäen runsaasti ele- ja ilmekieltä. Samalla lapsi myös toimii jatkuvasti, mutta toiminta ei etene aikuisten tuntemassa järjestyksessä eikä yksi asia kerrallaan. (Tuovila 2003, 69.) Lapsen kerrontaa ei pidä kuitenkaan käsittää ainoastaan puhumisena, vaan kerronta on kaikkia niitä tapoja, joilla hän viestittää kokemuksiaan (Viljamaa 2012) eli hyvin monipuolista ja monikanavaista (Engel 2003). Lapsen kertomus voi olla puhuttu, piirretty, näytelty, leikitty tai eleillä, ilmeillä ja äänenpainoilla ilmaistu (Ahn & Filipenko 2007, 280; Bae 2010, 207; Eskonen, 2005, 39).

Pyrkimys lapsen äänen esille tuomiseen näkyy tutkimuksessani menetelmällisinä valintoina, joiden avulla olen lähestynyt lasten kerrontaa ja päiväkotiarkea (Karimäki 2012, 141). Esittelen seuraavaksi näitä menetelmiä aloittaen lasten haastatteluista. Myös lasten piirrokset, jotka tulivat osaksi tätä tutkimusta esitutkimuksen jälkeen, saavat oman alalukunsa. Haastattelut ja piirrokset näen lasten kerronnan tapoina. Tässä yhteydessä lähestyn niitä menetelmällisen määrittelyn tasolla, luvussa 4 avaam tarkemmin sitä, miten olen kyseisiä menetelmiä tutkimuksessani soveltanut.



Lasten tutkimushaastattelun perustana on luottamus siihen, että lapsi itse on paras asiantuntija kertomaan omasta kokemusmaailmastaan ja elämästään. Hän yksinkertaisesti tietää siitä enemmän kuin aikuinen. (Esim. Eide & Winger 2005, 81; Kirmanen 2000, 230–233; Tauriainen 2000, 49–51.) Oleellista on pyrkiä tavoittamaan lapsen kokemukset hänen omista lähtökohdistaan, ei aikuisuuden määrittämänä (Kronqvist 2001, 60). Strukturoimattomien haastattelumenetelmien, joita ovat muun muassa syvähaastattelu ja avoin haastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2009), kerronnallinen haastattelu (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005) sekä narratiivinen haastattelu (Hänninen 2010), ajatellaan jättävän tilaa lapsen omalle kerronnalle (Helavirta 2007, 634; Tauriainen 2000, 51).

Käytännössä nämä kaikki strukturoimattomat haastattelutyypit noudattelevat hyvin samanlaisia periaatteita. Keskeistä on muun muassa se, että yksittäisten kysymysten sijaan ennalta on ainoastaan määrätty keskusteltava ilmiö ja haastateltavan annetaan puhua siitä mahdollisimman vapaasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–77). Tässä tutkimuksessa päädyin soveltamaan kerronnallisen haastattelun menetelmää (ks. luku 4.1). Jälkikäteen ajateltuna lähtökohta olisi voinut olla mikä tahansa edellä mainituista strukturoimattomista haastattelutyypeistä, sillä käytännössä lasten haastattelut liikkuvat melko rajattomasti erilaisten tyypitysten välillä.

Haastattelussa saadut vastaukset eivät synny pelkän kysymys- ja haastateltavan perusteella, vaan niihin vaikuttavat myös monet vuorovaikutukselliset tekijät (Gollop 2000, 22). Aikuisen haastattelussa lasta korostuu heidän välillään vallitseva epätasavertainen valtasuhde, josta käsin lapsi puhuu aikuiselle haastattelutilanteessa (Helavirta 2007, 631). Tästä asetelmasta johtuen lapsi etsii pahimmillaan vastauksia, joita hän olettaa haastattelijan (aikuisen) haluavan kuulla ja vastaukset kertovat enemmän näistä oletuksista kuin lapsen arjen kokemuksista. Haastattelussa aikuinen saattaa tiedostamattaankin asettua opettajan rooliin tai dominoida haastattelua, vaikka hänen pyrkimyksensä olisi keskusteleva lähestymistapa (Eide & Winger 2005, 82; Suoninen & Partanen 2010, 108; Tauriainen 2000, 151–152). Aikuinen ei voi olla haastattelussa muuta kuin aikuinen, mutta antamalla riittävästi tilaa lapsen kielelle ja liittämällä keskustelunaiheet lapsen arkipäivään, haastattelijä voi pyrkiä eroon perinteisen valta-asetelman mukanaan tuomista ongelmista (Alasuutari 2005, 152–153; ks. myös Eide & Winger 2005; Karlsson 2012).

Toinen lasten haastattelemisen erityisyyteen paikantunut tekijä on lapsen kognitiiviset ja kielelliset valmiudet (Helavirta 2007, 631; Linnavuori 2007, 70).

Lapsen puheen kehitys ja valmiudet ilmaista itseään puheen avulla vaikuttavat merkittävästi haastattelutilanteeseen ja siinä syntyvään tietoon. Lisäksi lapsella ja aikuisella on erilainen tapa ajatella, joten asioiden mieltäminen aikuisen logiikalla lapsen todellisuudesta käsin ei ole yksiselitteistä (Greene & Hill 2005, 26). On myös hyvä muistaa, että lapsi ei ymmärrä käsiteltävää asiaa välttämättä samalla tavalla kuin aikuinen, niin hän ymmärtää sen kuitenkin ”oikealla” tavalla omasta näkökulmastaan (Clandinin & Connelly 2000, 85; Kirmanen 2000, 230–233; Wescott & Littleton 2005, 12).

Edelleen haastattelutilanteessa rakentuvaan kerrontaan ja syntyvään tietoon vaikuttaa osaltaan se konteksti, jossa haastattelu toteutetaan. Kuten Clandinin ja Connelly (2000, 32) toteavat, konteksti on sekä tilallinen että ajallinen. Tietyssä ympäristössä ja tietyille kuulijoille kuvattu ja kerrottu kokemus saa tietyn muodon ja kuva todellisuudesta rakentuu tietynlaisena, mutta seuraavan kerran kerrottuna eri hetkessä ja eri kuulijoille kuvaus tästä samasta kokemuksesta muuttaa muotoaan. Tämän tutkimuksen konteksti oli päiväkotia, jonka vaikutus näkyy esimerkiksi siinä, miten fyysinen ympäristö ohjasi osaltaan lasten kerronnan sisältöä. Ympäristöllä näkyvä tai tapahtuva päätyi herkästi kerrotuksi. Kontekstin merkitys korostui myös siinä, että lasten kerronta tapahtui tutkimusta varten järjestetyissä tilanteissa eikä niin sanotuissa lapselle luontaisissa tilanteissa (engl. *narrating events*, esim. Puroila ym. 2012a), esimerkiksi leikkien lomassa. Kerronta on erilaista kun sitä tuotetaan jotakin tarkoitusta varten (Ahn & Filipenko 2007, 280; Engel 2003, 50). Toisaalta kysyminen ja vastausten antaminen on aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen arkipäiväinen piirre, johon lapset sosiaalistuvat niin perheissä kuin päivähoitossakin (Alasuutari 2005, 152; Valkonen 2007, 70). Keskustelunomaisesti toteutettu haastattelu on mahdollista rakentaa lapselle luontevaksi kerronnan kontekstiksi (ks. myös luku 7.3).

Haastattelua on käytetty useissa lapsen näkökulmaa tavoitelleissa tutkimuksissa (esim. Helavirta 2007; Tauriainen 2000; Tuovila 2003; Westcott & Littleton 2005). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lapsen arjen kokemuksia ja toisaalta kehittää lapsihaastattelua. Tutkija kuvaa varsin realistisesti lapsihaastattelun vaikeutta toteamalla ”--- tein lapsen itselleni sopivaksi haastattelutilanteessa --- olin laiminlyönyt haastattelukysymysten laadinnassa lapsen mahdollisuuden kertoa hänelle itselleen tärkeistä ja merkittävistä kokemuksistaan”. Hän kehottaa, ehkä näistä haasteista oppineena, kiinnittämään lapsia haastateltaessa huomiota ihmetykseen, kohtaamiseen, jutusteluun eli soljuvaan dialogiin ja leikkiin. Haastattellessaan lasta aikuisen on uskallettava uppoutua lapsen maailmaan. (Mt, 81–87 ja 150–153.)

Lapsuudentutkimuksen saralla kaikki tutkijat eivät ole vakuuttuneita haastattelemalla tuotetusta tiedosta ja erityisesti siitä, kuinka hyvin se tuo esiin lasten näkemyksiä ja kokemuksia. Karlsson (2006, 10) toteaa, että kysymiseen sisältyy aina vallan käyttöä. ”Haastateltavana oleminen ei ole lapselle luontainen tapa kertoa ajatuksiaan --- lapsen mielessä pyörivät tärkeät asiat jäävät sanomatta.” Ongelmana saattaa Karlssonin mukaan olla johdattelu, sillä lapselle esitetty kysymys sulkee pois runsaasti vaihtoehtoja. (Mt.) Onkin tärkeää, että haastattelussa lapselle annetaan mahdollisuus kertoa myös asioista, jotka eivät tutkimuksen kannalta ehkä ole olennaisia, mutta eräällä tapaa vaativat tulla kerrotuiksi. Eri tavoilla tuotettu kerronta tuottaa erilaista tietoa, mutta en näe erilaisia menetelmiä toisiaan poissulkevinä. Päinvastoin parhaimmillaan ja perustellusti käytettynä eri menetelmät ja niiden avulla saatu tieto täydentävät toinen toisiaan.

### *Lasten piirroksiset*

Taiteellisuus nähdään lapsilähtöisenä näkökulmana, joka kunnioittaa lapsen tapaa olla maailmassa (Pääjoki 2011, 111). Yleisesti ajatellaan, että piirtäminen on lapsille luonteva tapa kertoa kokemuksistaan, itsestään ja ympäröivästä maailmasta (Ahn & Filipenko 2007, 280; Punch 2002, 331). Piirtäminen voi antaa muodon asialle, jos lapsen on vaikea löytää asiaa kuvaavia sanoja tai jos asiasta puhuminen on muuten vaikeaa (Eldén 2013, 68). Piirtäessään lapsella on myös aikaa ajatella ja kuvata on helppo tarvittaessa täydentää (Punch 2002, 331). Kun kerronta tapahtuu piirtämällä, rajoitteena ei ole puhuttu kieli tai käytetty sanasto eikä kirjoitus- tai lukutaito (Lämsä 2009, 107; Pääjoki 2011, 112).

Lapsen mieltymykset itseilmaisussa, piirrostilanne, mielikuvitus, kehitystaso ja piirtämiselle annetut ohjeet vaikuttavat siihen, mitä lapsi lopulta päätyy piirtämään (Lämsä 2009, 107). Edelleen lapsen piirustustaito, itsekriittisyys tai ylipäättään kiinnostus piirtämisestä kohtaan vaikuttavat lopputulokseen. Täytyy myös muistaa, että kaikki lapset eivät suinkaan pidä piirtämisestä (Einarsdottir ym. 2009, 229). Näin ollen se kuva, joka paperille syntyy, ei ole koko totuus, vaan piirroksia analysoitaessa ja tulkittaessa tulee huomioida piirtämistilanteessa vaikuttaneet moninaiset tekijät.

Se, mitä ja miten lapsia pyydetään piirtämään, riippuu siitä, millaista tietoa etsitään. Perinteisin tutkimuksissa käytetty lasten piirrosten aihe lienee omakuva tai ainakin kuva ihmisestä, jonka perusteella on arvioitu heidän kehitystään (Einarsdottir ym. 2009, 218–219). Kehityopsykologinen lähestymistapa ei ole vaihtoehtona ainoa, ja se onkin saanut rinnalleen tutkimusta, jossa huomio kiinnittyy piirtämisen prosessiin, ei niinkään sen lopputulokseen eli piirrokseseen. Mukaan liittyy myös piirtämisen

kerronnallinen ulottuvuus, jolloin kuvan ohella huomio kiinnitetään piirtämisen aikana tapahtuvaan tai sen jälkeen piirroksen liittyvään kerrontaan (Ahn & Filipenko 2007; Coates & Coates 2011; Stolp 2011; Viljamaa 2012).

Lasten piirrosten ei ajatella olevan pelkästään esittäviä, vaan niihin sisältyy myös merkityksiä. Näiden merkitysten ohella piirrosten konteksti on noussut tarkkailun kohteeksi, sillä piirtämisellä on eri tarkoitus eri konteksteissa ja tämä vaikuttaa osaltaan piirrosten sisältöön. Tästä esimerkkinä mainittakoon, että piirtäminen voi joskus olla vain ajanvietettä ja toisinaan siihen sisältyy taas selkeät tavoitteet ja päämäärät. (Einarsdottir ym. 2009, 218–219.) Myös lasten sitoutuneisuus ja kiinnostus annettua tehtävää, piirtämistä, kohtaan vaikuttaa piirroksiin (mt, 225).

Hyödynnettäessä lasten piirroksia tutkimuksessa tarkoituksena on luonnollisesti saavuttaa mahdollisimman aitoa lasten tuottamaa aineistoa, joka auttaa löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Onkin hyvä muistaa, että annetut ohjeet, haastattelukysymysten tavoin, vaikuttavat olennaisesti syntyviin kuviin. Yuen (2004) tutki vapaa-ajan toimintaan osallistumisen vaikutusta lasten sosiaalisen pääoman ja yhteisöllisyyden kehittämiseen. Tutkimuksessa käytettiin piirroksia ryhmähaastatteluiden tukena. Alun perin lapsia ohjeistettiin piirtämään kysymyksellä ”Millaista sinusta on olla täällä leirillä?”, joka tuotti piirroksia erilaisista tunteista ystäviin ja ruokaan liittyen. Kun kysymys korjattiin muotoon ”Mitä opit täällä leirillä ollessasi?”, lasten piirrokset kohdentuivat tutkimustehtävän kannalta oleellisiin teemoihin. (Mt.)

## 2.3 Lasten kerronta ja päiväkotiarhi tutkimuskohteina

Kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimukseni kohdentuu sekä kerronnan prosessiin että sen sisältöön (esim. Bamberg & Georgakopoulou 2008; Estola ja Puroila 2013; Gubrium & Holstein 2008). Tarkastelen kysymyksen *mitä lapset kertovat* rinnalla ja täydennyksenä kysymystä *miten lapset kertovat*. Näin ollen tutkimukseni kohteena ovat sekä päiväkotiarhi että lasten kerronta.

Tutkittavien ilmiöiden teoreettisen taustoituksen aloitan rakentamalla peilauspintaa lasten kerronnalle. Kerronnallisuutta käsittelin jo edellä luvussa 2.2.2, mutta tässä yhteydessä paneudun lasten kerronnan tutkimuksellisiin lähestymisiin. Keskityn lasten kerrontaan nimenomaan tutkimuskohteena pohtien lasten kerronnan ominaispiirteitä sekä kerronnan rakentumisen vuorovaikutuksellisuutta. Lasten kerronnan teoreettiset yhteydet täydentyvät tulososiossa (luku 5) ja osittain läpi koko tutkimuksen.

Lasten kerrontaa käsittelevän kokonaisuuden jälkeen määrittelen päiväkotiarkea tutkimuskohteena taustoittavassa osuudessa käsitteitä päiväkotiarkea, päivähoitojärjestelmä ja varhaiskasvatus. Tämän hallinnollisesti painottuvan osuuden jälkeen siirryn lähemmäksi käytäntöä ja arjessa toteutuvaa varhaiskasvatusta paneutumalla niihin lähestymisiin, joilla tätä todellisuutta on pyritty avaamaan lapsen tai lapsuuden näkökulmasta. Esiin nousevat pohdinnat päiväkodista lapsuuden instituutioon ja kontekstina sekä lapsilähtöisyyden ja osallisuuden teemat. On mielenkiintoista tarkastella, miten vastaavat teemat tulevat esille lasten kerronnassa ja täydentyvät tutkimukseni tulososiossa (luku 6).

### *Lasten kerronta*

Mikäli pitäydyttäisiin tiukasti perinteisissä määritelmässä, voitaisiin yhdistelmä lapset ja kertomus unohtaa. Lasten kerronta ei noudata niin sanottua hyvän kertomuksen lineaarista prototyyppiä, jossa on selkeä aloitus, keskikohta ja lopetus<sup>9</sup>. Myös juonen löytyminen, siten kuin aikuinen sen ymmärtää, saattaa olla haasteellista. (Ochs & Capps 2001, 6; van Oers 2003, 12; Riessman 2008, 4.) Kertomuksen rakenne tai pituus ei kuitenkaan ratkaise sen antia. Kerronnassaan lapsi rakentaa laajempaa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja itsestään pieninä kertomuksina, ei niinkään valmiina ehyenä kokonaisuutena. (Huttunen 2013, 13.) Näille pienille kertomuksille (engl. *small stories*) on eheyden sijaan tyypillistä pirstaleisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Ne syntyvät usein luonnollisissa tilanteissa, joista niitä on mahdollista poimia tutkimuskäyttöön. (Bamberg & Georgakopoulou 2008; Georgakopoulou 2006; Puroila & Estola 2012; Salmi-Nikander 2009.)

Jo hyvin pienetkin lapset tuottavat kerrontaa, mutta ei puhuen, vaan toimien (Hänninen 2002, 46). Tämä toiminnallinen kommunikaatio edeltää ja täydentää kielellistä kommunikaatiota (Tolska 2002, 45). On tärkeää tiedostaa, että lasten, niin pienten kuin isompienten, kerrontaa ei pidä käsittää ainoastaan puhumisena, vaan kerronta on kaikkia niitä tapoja, joilla lapset viestittävät kokemuksiaan (Viljamaa 2012). Lapsen kertomus voikin olla puhuttu, piirretty, näytelty, leikitty tai eleillä, ilmeillä ja äänenpainoilla ilmaistu (Ahn & Filipenko 2007, 280; Bae 2010, 207; Eskonen, 2005 39). Myös Bruner (1990, 77–80) antaa ymmärtää kerronnallisuuden

---

<sup>9</sup> Vrt. *aristotelinen kertomus* (ks. esim. Gonzalez Monteagudo 2011, 296; Riessman 2008, 4). Klassisten määritelmien ohella kerronta nähdään tavallisina sosiaalisina tilanteina, joissa keskustelukumppanit antavat merkityksiä elämän tapahtumille (engl. *rather than polished narrative performances*). Tämä muuttunut ajattelutapa koskettaa lasten ohella myös suhtautumista aikuisten kerrontaan. (Ochs & Capps 2001.)

olemassaolon muussakin kuin puhutussa ja kirjoitetussa, vaikka hän kirjoittaakin kerronnallisuudesta enimmäkseen kirjallisuuteen ja kieleen liittyen (Tolska 2002, 49–50; Viljamaa 2012, 194).

Vaikka käsitteet säilyvät samoina, avaa Sternin (1992) kehityspsykologinen näkökulma pienten lasten kerrontaan ja ajatusmaailmaan hyvin erilaisen ja sitä myöden mielenkiintoisen näkymän. Sternin mukaan lapsen ollessa noin kolmevuotias hänen kehityksessään tapahtuu merkittävä harppaus. Kokemusmaailma saa rinnalleen uuden ulottuvuuden, kertomusmaailman. Kokemusmaailman ollessa lapsen sisäinen maailma, kertomusmaailma on tarkoitettu tarkkailtavaksi ulkopuolelta. Se on tarina, jota kerrotaan toisille. Se on tarina, joka yhdistää muistot ja kuvitteellisuuden, se ylittää todellisuuden rajat. Näin ollen kertoessaan lapsi luo uutta todellisuutta synnyttäen kaksi rinnakkaista todellisuutta: elettyjen subjektiivisten kokemusten todellisuuden ja kertomuksen todellisuuden. Lapsen kokemusmaailma on maailma, jota hän konstruoi jatkuvasti valitsemalla elämästään sopivaksi katsomiaan asioita tietyn teeman tai kontekstin mukaan. Kertomusmaailma on puolestaan rekonstruktio, joka perustuu jo kertaalleen konstruoituun kokemusmaailmaan.<sup>10</sup> (Mt, 131–155.)

Lasten kerrontaa on lähestytty tutkimuksessa perinteisesti kehityksellisestä näkökulmasta, josta kiinnostus alkoi vähitellen kohdentua lasten kertomusten sisältöihin eli siihen mitä lapset kertovat (Engel 1995). Viimeaikainen tutkimuskirjallisuus korostaa tarvetta laajentaa lasten kerronnan analysointia kontekstuaaliseen ja vuorovaikutukselliseen suuntaan. Sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan kysymyksen *mitä* äärelle, on mahdollista laajentaa tarkastelua käsittämään myös kysymykset *missä, miten, kenelle ja milloin* (esim. Bamberg & Georgakopoulou 2008; Gubrium & Holstein 2008). Riessman (2008, 11) haastaa Gubriumia ja Holsteinin (2008, 261) tavoin viemään analyysia vielä pidemmälle ja etsimään vastausta myös kysymyksen *miksi* jokin tarina on kerrottu, mikä on sen tarkoitus kertojalle itselleen. Näiden kysymysten kautta on mahdollista tarkastella sitä, miten lapset käyttävät kertomuksia rakentaessaan ymmärrystä todellisuudesta sekä itsestään ja muista ihmisistä sen osana (Engel 2003, 39; ks. myös Bruner 2004; Engel 1995; Puroila ym. 2012a; Viljamaa 2012).

Yksi esimerkki lasten parissa toteutettua kerronnallista tutkimuksesta on Ahnin ja Filipenkon (2007) tutkimus, jossa he tarkastelivat miten lasten spontaani kerronta heijastaa sitä tapaa, jolla he muodostavat käsitystään ympäröivästä maailmasta ja

---

<sup>10</sup> Vrt. Hänninen (2002, 50–57), joka puhuu kokemuksesta ihmisen sisäisenä tarinana ja kertomuksesta muiden kanssa jaettuna katkelmana tästä tarinasta.

omasta paikastaan siinä. Kerronnan tapoina tutkimuksessa hyödynnettiin mielikuvitusleikkien episodeja sekä lasten piirroksiin ja maalauksiin liittyntä kerrontaa. Ahn ja Filipenko näkevät lasten kertomukset olennaisena kokemusten kuvaamisen keinona, mutta sen ohella, että lapset kuvaavat kokemuksiaan todellisina (engl. *as they know it to be*), he kuvaavat kokemuksiaan myös toiveidensa mukaisina (engl. *as they would like it to be*). Lasten kerronnassa todellisuus ja fantasia siis sekoittuvat. (Mt. 279–280.)

Ahnin ja Filipenkon esiin nostama fiktiivisyys tulee esiin myös Engelin (2003) teksteissä, joissa hän tarkastelee lasten kerrontaa viiden kontrastin kautta.

Taulukko 3. Lasten kerronnan kontrastit (mukailien Engel 2003, 42)

<b>Kerronnan ulottuvuus</b>	<b>Kerronnan vaihtelevuus</b>		
1) "MAISEMA"	sisäinen (ajattelu)	vs.	ulkoinen (toiminta)
2) KOKEMUS	kuviteltu (fiktio)	vs.	todellinen (fakta)
3) TOIMIJA	"minä"	vs.	"toinen"
4) MUOTO	keksitty	vs.	lainattu
5) KIELI	vaikeaselkoinen	vs.	selkeä

Lasten kerronnalle on tyypillistä aaltoilu näiden kontrastien välillä ja juuri tämä kerronnan moniulotteisuus tekee siitä mielenkiintoisen ja vaikuttavan. Kerronnan ohella myös lapsi itse liikkuu näiden maailmojen välillä. (Engel 2003, 41; 2006, 208–210.)

Engel (1995) on paneutunut myös niihin tarkoituksiin, joihin lapset kertomuksia käyttävät. Tarkastelukulma kohdentuu tällöin kysymyksen *miksi lapset kertovat* äärelle. Kuten edellä on jo useasti tullut esille, niin kerronnassaan lapsi jäsentää ympäröivää maailmaa, mutta Engel liittyy tähän jäsentämisen prosessiin kaksi ulottuvuutta; kognitiivisen ja emotionaalisen. Hän kirjoittaa, kuinka lapsi ratkoo kognitiivisia pulmia ja samalla yrittää ymmärtää tunnetasolla itseään ja muita ihmisiä. Edelleen kerronta toimii kulttuuriin liittymisen välineenä ja sen avulla rakennetaan ja vahvistetaan ystävyyttä sekä käsitystä itsestä. Viimeinen Engelin esittelemä kerronnan tarkoitus liittyy mielikuvitukseen, joka nousi esiin edellä niin lasten kerronnan kontrasteissa (taulukko 3) kuin Ahnin ja Filipenkon (2007) kirjoituksissa. Sen ohella, että lapset rakentavat enemmän tai vähemmän yhtenäistä kuvaa

todellisuudesta, he muuttavat sitä. Vaikka lapset tietävät taivaan olevan sininen, se voi kerronnassa muuttua hopeiseksi. (Engel 1995, 56.)

### *Päiväkotiarkei*

Lasten kerronnan ohella tutkimukseni kohdistuu päiväkodeissa toteutettuun varhaiskasvatukseen, josta käytän tässä tutkimuksessa käsitettä päiväkotiarkei. Tämä kokonaisuus pitää sisällään kaiken sen, mitä päiväkodissa tehdään ja kenen kanssa sekä tätä tekemistä ohjaavat tavat ja tottumukset. Tarkastelen tätä kokonaisuutta lasten näkökulmasta käsin. Toisaalla sama ilmiökenttä saa eri painotuksia ja sitä voidaan lähestyä muun muassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurina (Brotherus 2004; Karila 1997) tai päivähoidon institutionaalista järjestystä (Alasuutari 2005) analysoimalla.

Päiväkotii on yksi keskeisin lapsuuden ympäristö, koska useimmat suomalaiset lapset viettävät siellä suuren osan elämästään (Alanen 2009a, 14). Suomessa päiväkodit muodostavat yhdessä perhepäivähoidon ja erilaisten avoimien päivähoitopalveluiden kanssa kunnallisen päivähoitojärjestelmän (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002). Ymmärrän varhaiskasvatuksen ensisijaisesti tämän järjestelmän sisällä toteutuvana pedagogisena toimintana (Karila 2013, 9). Tähän kokonaisuuteen sisältyy vanhempien ja erilaisten asiantuntijatahojen kanssa tehtävä yhteistyö (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Pedagogiikka puolestaan tarkoittaa yksinkertaisimmillaan kasvattajan (aikuinen) ja kasvatettavan (lapsi) välistä suhdetta (Fonsén 2010, 129) ja on tavallista, että varhaiskasvatuksessa pedagogiikan ja kasvatuksen käsitteitä käytetään synonyymisesti (Hännikäinen 2013, 33). Suomalaisen pedagogiikan ydin on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, jota kuvataan termillä EDUCARE (Hujala ym. 2007; Hännikäinen 2013). Lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen erottaminen ei ole perusteltua, vaan päinvastoin jokainen päivittäinen hetki tarjoaa mahdollisuuden lapsen oppimiselle. Myös pedagogisen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen elementit ovat olennainen osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta (esim. Heikka ym. 2009).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiset juuret ovat 1800-luvulla vaikuttaneen Fröbelin kasvatusajattelussa, jossa lapsi nähtiin aktiivisena toimijana ja korostettiin leikin merkitystä lapsen kehitykselle. Näitä vaikutteita on edelleen nähtävissä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, vaikka vuosisatojen saatossa tutkimustoiminnan aktivoitumisen myötä varhaiskasvatuksen pedagogiset painotukset ovat muuntuneet ja teoreettinen perusta on laajentunut. (Hujala 2002.)



Hujala (2010, 41) nostaa lapsilähtöisen pedagogiikan yhdeksi nykyisen varhaiskasvatuksen tärkeimmistä laatuksista. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus on lasten itsensä näköistä varhaiskasvatusta. Se perustuu lasten kuulemiselle ja heidän ideoidensa ja tarpeidensa huomioimiselle valmiiden toimintamallien ja -tapojen sijaan. (Mt.)

Lasten oikeus tulla kuulluksi korostuu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). Suunnitelmassa kasvatuksen tavoitteiksi kiteytetään lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi, toiset huomioivien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääntyminen. Nämä tavoitteet ohjaavat laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista, jonka kriteereitä ovat esimerkiksi kasvattajan sitoutuneisuus, herkkyyden ja kyky reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin sekä yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden mahdollistava ilmapiiri. (Mt.) Tavoitteet ovat väljät ja jättävät paljon valinnan vapautta. Onkin mielenkiintoista kysyä, kenen valinnan vapaudesta on kyse. Kuka valitsee ja päättää, miten tavoitteet konkretisoituvat varhaiskasvatuksen arjeksi ja tapahtumiksi?

Tässä tarkastelussa on tärkeää huomioida, että päiväkotiympäristö ei vain ole jotakin, vaan se rakentuu ja uusiutuu jatkuvasti arjen käytännöissä sekä aikuisten että lasten toimesta, kuten Raittila (2013, 71) kirjoittaa. Raittila avaa tärkeän näkökulman päiväkotiarkeen, sillä näin ajatellen lasten toiminta, samoin kuin aikuisten, on aina sekä tilojen muovaamaa että niitä muuttavaa (Markström & Halldén 2009; Strandell ym. 2012). Käsitteet tarjottu tila ja eletty tila kuvaavat tätä asetelmaa (esim. Raittila 2008; Rasmussen 2004; Rutanen 2013). Päiväkotiarjessa tarjottu tila muodostuu ensisijaisesti aikuisten rakentamasta ja määrittämästä todellisuudesta, eräänlaisista raameista, jotka lapset täyttävät toiminnallaan. Tästä ilmiöstä Lehtinen (2009, 109) kirjoittaa osuvasti lasten toimijuutta tarkastelevassa artikkelissaan, jossa hän kuvaa erästä aikuisten etukäteen suunnittelemaa askartelutilannetta. Kyseisessä tilanteessa lasten oli tarkoitus tehdä syksyisiä vaahteranlehtiä piirtämällä ne ensin paperille ja leikkaamalla ne sitten irti. Lehtisen tilannekuvauksen mukaan lapset näyttivät haluavan itsekin osallistua tilanteen suunnitteluun ja toteuttamiseen, sillä lasten toiminta tiivistyi askartelun sijaan askartelusta syntyvien roskien roskakoriin viemiseen. ”Roskakuskina oleminen näyttää houkuttelevan monia enemmän kuin vaahteranlehtien tekeminen”. (Mt.) Esimerkiksi tämän Lehtisen kuvaaman toiminnan kautta tarjottu päiväkotiympäristö muuttui lasten suunnasta katsottuna eletyksi ja koetuksi.

Edelleen elettyyn ja koettuun tilaan liittyen Markström ja Halldén (2009) toteavat, kuinka päiväkodissa erilaisten rutiinien ja yhteisten toimintojen sekä lasten leikin välillä vallitsee luontainen jännite. Toisin sanoen osa toiminnoista ja tapahtumista on

aikuisten tai koko yhteisön määrittämiä ja osa taas lasten itsensä. Lapset ovat taitavia toimimaan tällä rajapinnalla. Markström ja Halldén tuovat tutkimuksessaan esiin lasten käyttämiä resursseja ja erilaisia strategioita, joiden kautta he pyrkivät vaikuttamaan, puolustamaan ja rakentamaan päiväkodin sosiaalista järjestystä. (Mt.)

Miten sitten määrittyy erilaisten päiväkotiarkea täyttävien toimintojen ja tapahtumien mielekkyys ja tarkoitus? Päiväkotiarjen toimijat, lapset ja aikuiset, katselevat päiväkotiarkea eri tavoin ja tämä aiheuttaa laajuudeltaan vaihtelevia törmäyksiä. Ylönen (2012, 89) kirjoittaa, kuinka aikuisten näkökulmasta päiväkotia on kasvatuksellinen tila, jossa vallitsee tietoisuus lapsille sopivasta toiminnasta. Lapsille puolestaan päiväkotia näyttää vertaiskulttuurin areenana ja heillä on omat näkemyksensä siitä, millaisella toiminnalla he haluavat tämän tilan täyttää (mt; Puroila 2010, 19). Joten kumpi näkökulma ratkaisee?

Yhtä vastausta on mahdoton antaa, sillä päiväkotiarkea koostuu hyvin erilaista tapahtumista ja toiminnoista. Välillä ohjat ovat hyvin tiukasti aikuisten käsissä, välillä taas lapsilla on enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Samaan tapaan vaihtuvat lapsen osallisuuden mahdollisuudet. Aikuisen tulee pitää ohjat itsellään ja kantaa vastuu arjen tapahtumista, mutta lasten osallisuudessa ei ole suinkaan kyse aikuisen kyvystä asettaa rajoja. Kyse on siitä, miten lapset saavat ja voivat vaikuttaa omaan elämäänsä. Vaikka lasten osallisuuteen kiinnitetään nykyisin yhä enemmän huomiota, niin silti päätösvaltaa on todettu olevan viime kädessä aikuisella. Päiväkotiarjen rutinit näyttävät paljolti instituutiosta lähtevinä tilanteina, joihin lapset eivät voi merkittävästi vaikuttaa (Nyland 2009, 32). Aikuinen päättää viime kädessä, miten toimitaan ja oletuksena on, että lapsi sopeutuu päiväkodin arjen järjestykseen kuten Alasuutari (2010, 156–157) toteaa. Aikuiset luovat päiväkotiarjen rakenteet, joiden sisällä lapsille annetaan erilaisia toiminnan mahdollisuuksia.

Institutionaalinen lähestymistapa tarjoaa yhden välineen toimintatapojen tarkastelulle. Instituutiolle ominaisella tavalla päiväkotia luo tilan ja käytäntöjensä kautta erilaisia mahdollisuuksia toiminnoille ja toimijoille (Alasuutari 2009, 54–57). Toiminta- ja vuorovaikutustavat pitävät sisällään sekä konkreettisia toimintoja ja niiden järjestyksiä että vuorovaikutuksen ja keskinäisten suhteiden käytäntöjä. Näitä tapoja tarkastelemalla voidaan tehdä näkyväksi päivähoiton institutionaalista järjestystä ja toimijoihin liittyviä oletuksia. (Alasuutari 2010, 150.) Oletuksemme, tai käsityksemme, lapsesta määrittää osaltaan varhaiskasvatusinstituutioiden luonnetta (Fleer 2006, 138). Päiväkotia instituutiona pyrkii istuttamaan lapsen niin sanotusti tavallisen päiväkotilapsen muottiin. Sama ilmiö koskettaa myös vanhempiin ja työntekijöihin kohdistuvia odotuksia. Nämä oletukset ovat yllättävän hallitsevia, sillä

ne muovautuvat pitkälti ennakko-oletusten, ei yksilöllisten ominaisuuksien, varassa. (Alasuutari 2009.) Ne ovat usein myös tiedostamattomia.

Alasuutarin (2010) on tarkastellut lapsuuden määrittymistä päiväkodissa käydyissä varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa<sup>11</sup>. Tutkimus osoitti, kuinka lapsikohtaiset oletukset ovat pikemminkin lapsen passiivisuutta korostavia. Lapsen oletetaan esimerkiksi sopeutuvan aikuisen määräyksiin ja sääntöihin, eikä suinkaan osallistuvan aktiivisesti niiden määrittämiseen. (Mt; Alasuutari & Karila 2009, 87; Rutanen 2012, 96.) Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005) kirjatusta tekstistä välittyy osittain passiivinen käsitys lapsuudesta ja lapsesta. Rautio (2005) on selvittänyt tätä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytyä lapsidiskurssia. Hänen mukaansa toisaalta lapsen kykyihin ei uskota ja kasvatuksen tehtäväksi nähdään lasten sopeuttaminen ja valmentaminen yhteiskuntaan, vaikka toisaalta lapsi kyllä nähdään aktiivisena aloitteentekijänä ja omachtoiseen ajatteluun kykenevänä (mt). Ruckenstein (2012, 82) kysyykin osuvasti: Onko niin, että lasten sosiaalisuutta arvostetaan vain silloin, kun se sopii aikuiselle?

Puroila (2010, 22) puolestaan puhuu päiväkodin kulttuurisesta käsikirjoituksesta, joka sisältää oletuksia siitä, millaisia päiväkotilapset ovat ja miten he toimivat arjen tilanteissa. Hänen esittämänsä kysymys ”miten päiväkotilasta esitetään” perustuu ajatukseen erilaisista päiväkodissa olevista rooleista, joihin kukin päiväkotiin tulija, niin lapsi, aikuinen, työntekijä kuin satunnainen vierailijakin, asettuu astuessaan päiväkotiin. Päiväkotilapsen rooli rakentuu henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta identiteetistä. Henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi ikä ja sukupuoli. Sosiaalinen identiteetti on sidoksissa päiväkodin toimintatapoihin ja institutionaaliseen kulttuuriin ja se rakentuu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, arjen esityksissä, kuten Puroila asian muotoilee. Sekä Alasuutarin että Puroilan kirjoitukset osoittavat, kuinka tietty ympäristö vaikuttaa toimijoihinsa asettaen erilaisia odotuksia, rajoituksia ja mahdollisuuksia. Erityisen mielenkiintoista tässä näkemyksessä on se, että näiden eri toimijoille määrittyvien roolien olemassaolo on samalla osoitus rooleja määrittävien rakenteiden olemassaolosta.

Muiden Pohjoismaiden tavoin suomalainen varhaispedagogiikka pohjautuu sosiaalipedagogiseen traditioon, jossa leikin ja sosiaalisen kehityksen ohella

---

<sup>11</sup> Varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluilla tarkoitetaan tapaamista, joissa päiväkodin henkilökunnan edustaja ja lapsen vanhempi tai huoltaja (vanhemmat/huoltajat) laativat lapselle yksilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman. Keskustelun sisältöjä ovat mm. lapsen kiinnostuksen kohteet sekä tavat ja tottumukset. Joissain tapauksissa myös lapsi itse osallistuu tähän keskusteluun (riippuen lapsen iästä ja päiväkodin käytännöistä). (Esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32–33.)

painotetaan lapsen toimijuutta (Dahlberg 2009, 229). Tämän päiväkotiarkea käsitellen kokonaisuuden lopuksi paneudun vielä toimijuuden, lapsen kuulemisen, ja osallisuuden keskinäisiin yhteyksiin. Kuten edellä olen todennut, lapsilähtöisen pedagogiikan perustana on lapsen kuuleminen. Lapsilähtöisyys täydentyy ajankohtaisessa keskustelussa lapsen osallisuuden ja toimijuuden näkökulmilla (esim. Dahlberg, Moss & Pence 2002, 43; Karila 2013, 25). Osallisuus on tiivistettävissä ajatukseksi lapsen mahdollisuudesta vaikuttaa ympäröivään maailmaan ja omaan elämäänsä (esim. Bae 2010; Turja 2007). Toimijuus puolestaan voidaan nähdä lapsen kykyä käyttää tätä mahdollisuutta ja vaikuttaa tapahtumien kulkuun (Lipponen ym. 2013).

Näkemyks, jonka mukaan sekä osallisuus että toimijuus toteutuvat aina vuorovaikutuksessa (Lipponen ym. 2013, 161) liittyy osallisuuden ja toimijuuden osaksi lasten ja aikuisten välistä päivittäistä kanssakäymistä (Emilson & Folkesson 2006; Pramling Samuelsson & Sheridan 2003; Venninen ym. 2010). Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (2003) näkemyksen mukaan lasten osallisuuden edellytyksenä on se, että lapset voivat välittää kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan yhdessä sellaisten aikuisten kanssa, jotka yrittävät kuulla lasta ja tulkita hänen viestejään. Kirjoittajat korostavat, että lapsi voi kokea aitoa osallisuutta vain siinä tapauksessa, että aikuiset tavoittavat lasten näkökulman asioihin (mt, 71). Tämä lapsen mielipiteiden kuulemisen ja huomioon ottamisen vaade on selkeästi kirjattuna myös Varhaiskasvatussuunnitelma perusteisiin (2005) ja sitä peräänkuulutetaan monessa muussakin yhteydessä. Samoin lapsen toimijuus ja sen vahvistuminen nähdään yhtenä kasvatuksen keskeisenä tavoitteena (Lipponen ym 2013, 16; Paju 2013, 201).

Lasten kerrontaa huomioiva ja vahvistava pedagogiikka tarjoaa yhden keinon, jolla voidaan mahdollistaa lasten mielipiteiden esille pääseminen ja kuuleminen. Kuulostaa yksinkertaiselta, mutta sitä se ei ole. Päiväkotiarjen täyttyessä hyvin moninaisista hetkistä lasten kerronnan huomioiminen vaatii tietoista toimintatapojen arviointia ja uudistamista. Arjesta pitää löytyä tilaa lasten tavoille viestiä ja kertoa. Erittäin tärkeä ilmaisuväline pienelle lapselle on leikki (Bae 2010, 211). Näin leikin merkitys korostuu entisestään, ja ehkä hieman uudesta näkökulmasta. Tähän ja muihin lasten kuulemisen ja osallisuuden kysymyksiin palaan tulososiossa.

### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005) kirjattujen arvojen, päämäärien ja tavoitteiden suodattuminen ja muuttuminen päiväkotiarjen pedagogiikaksi ei ole yksiselitteinen prosessi. Kirjattu, kerrottu tai koettu ”totuus” varhaiskasvatuksesta ei muodosta yhtä yhtenäistä kuvaa, vaan on aina riippuvainen katsojasta, ajasta ja paikasta. Meillä aikuisilla on tietty käsitys siitä, mitä päiväkodin arjessa tapahtuu, mutta mitä mieltä ovat lapset?

Tähän kysymykseen etsin tutkimuksessani vastausta, jotta ymmärryksemme varhaiskasvatuksen todellisuudesta, tapahtumista ja tilasta saisi rinnalleen lasten kokemuksiin pohjautuvaa tietoa. Lähtökohtaisesti tutkimukseni sijoittuu lapsuudentutkimuksen ajatusmaailmasta nousevaan näkemykseen lapsen näkökulman ja äänen merkityksellisyydestä (esim. Dockett, Einarsdottir & Perry 2011). Päiväkotiarjen ymmärtämisen lähtökohtana on lasten kerronnassaan tuottama tieto, ei jo olemassa olevan tiedon tarkastelu lasten näkökulmasta (esim. Markström & Halldén 2009; Valkonen 2006, 16).

Tutkimusprosessin edetessä kiinnostukseni suuntautui päiväkotiarjen ohella lasten kerrontaan. Ymmärrän kerronnan olevan kaikkia niitä tapoja, joilla lapset viestittävät kokemuksiaan (Viljamaa 2012), mutta tässä tutkimuksessa lähestyn lasten kerrontaa piirroksissa ja haastatteluissa tuotetun aineiston välityksellä. Piirros- ja haastattelutilanteet näen lasten kerronnan konteksteina. Kerronnallinen lähestymistapa antaa tutkimukselleni menetelmällisen kehyksen ja suuntaa huomion kerronnan prosessiin (esim. Frank 2012; Reissman 2008). Näin lasten kerronnan sisällöllinen jäsenitys täydentyy tutkimuksessani kerronnan prosessin tarkastelulla. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) *Miten lapset kertovat?*
- 2) *Millaisena päiväkotiarkei jäsenyy lasten kerronnassa?*

Vastauksen löytyminen edellä esitettyihin kysymyksiin edellyttää tutkimusaineiston tarkastelua kahdesta näkökulmasta. Kerronnan osalta tarkastelu kohdentuu kerronnan prosessiin eli lasten kerronnan ominaispiirteisiin ja kerronnan

vuorovaikutukselliseen rakentumiseen. Tämä tarkastelu auttaa ymmärtämään lasten kerrontaa ilmiötasolla, mutta samalla se taustoittaa kerrontaa tiedon tuottamisen menetelmänä. Päiväkotiarjesta jäsenyvää kokonaisuutta rakennetaan tässä tutkimuksessa aiemman tutkimustiedon asemasta lasten kerronnan pohjalta, joten tämän näkökulman tarkemmat osatekijät määrittyvät vasta aineiston analysoinnin myötä.

Kysymysten mitä ja miten kerrontaan rinnalle olisi ollut tarkastelussa mahdollista liittää mukaan myös kysymys missä eli tapahtumien ja toimintojen konteksti (Bamberg 2012, 101; Estola ja Puroila 2013, 56). Tutkimuksessani tämä tapahtumien konteksti tulee esiin osana analyysia ja lomittuu tutkimustuloksissa muihin päiväkotiarkea jäsentäviin osioihin, enkä tästä johtuen ole rajannut sitä omaksi kokonaisuudekseen. Kysymys missä liittyy myös pürros- ja haastattelutilanteisiin kerronnan kontekstina. Tämä tarkastelu paikantuu tulososion lasten kerrontaa käsittelevään osuuteen, mutta myös menetelmälliseen pohdintaan haastatteluista lasten kerronnan tilana.

## 4 TUTKIMUKSEN KULKU

Jokaisen tutkijan on kehitettävä viime kädessä itse menetelmänsä, jotka sopivat tutkittavaan ilmiöön ja hänelle itselleen persoonana (Syrjälä 2005, 368). Valinnan vapaus ja sen sisältämä vastuu korostuvat etenkin laadullisessa tutkimuksessa. Valintaprosessi on monivaiheinen. Olen rakentanut tutkimustani aineiston ohjaamana, jotta tekemieni (aikuisen) ennakkorajauksen ja valintojen sijaan tilaa jäisi lasten itsensä esiin nostamille teemoille. Vastaavasta tutkimusasetelmasta kirjoittavat muiden muassa Raittila (2008) ja Valkonen (2006). Asetelma on ollut eräällä tapaa suhdanneherkkä ja muotoutunut hiljalleen prosessin edetessä. Jälkeenpäin on vaikea sanoa, mikä tuli ensiksi, mikä sitten, mikä lopuksi ja mikä on ollut asioiden järjestys ja keskinäinen suhde matkalla kohti ajatusten jäsentymistä ja lopullisia valintoja (Jähi 2004, 63). ”Sen minkä kirjoitin eilen, kirjoittaisin jo tänään toisin, johonkin on kuitenkin laitettava piste” (Parrila 2002, 10).

Juuson tekemä autorata-piirros kuvastaa osuvasti tutkimukseni kulkua. Autoradan tavoin tutkimusprosessi oli monimutkainen ”pysähtymä”-merkkeineen ja kuoppineen. Sen varrelta löytyi ”niitä hyppyri-juttuja ja nuolia, jotka näyttää mihin pitää mennä --- ja numeroita, jotka tarkoittavat, että saa mennä” (H24/115). Tässä luvussa avaan tutkimukseni empiiristä taivalta. Sen alkumetreillä perehdyin kerronnallisen haastattelun periaatteisiin ja suoritin esitutkimuksen. Nämä vaiheet antoivat menetelmällistä varmuutta ja toimivat suuntanuolina, joiden ohjaamana taival jatkui kohti lasten tuottamaa tutkimusaineistoa. Varsinaisessa tutkimusaineistossa lasten haastattelut täydentyivät piirroksilla<sup>12</sup>. Aineiston johdattamana edennyt lasten kerrontaan ja päiväkotiarkeen kohdentunut analyysi oli kuoppainen ja vei runsaasti matka-aikaa, mutta asettui lopulta uomiinsa.

---

<sup>12</sup> Lisäksi aineistoa tuottaessaan lapset tekivät nukketatteriesityksiä, jotka valikoituvat kuitenkin tässä tutkimuksessa analysoidun aineiston ulkopuolelle.



Kuva 1. Autorata (P24)

Anonymiteetin varmistamiseksi vaihdoin tähän tutkimusraporttiin tutkimukseen osallistuneiden lasten oikeat nimet peitenimiin, samoin kuin muutkin aineistokatkkelmissa esiintyvät erisnimet. Omat puheenvuoroni merkitsin katkelmiin nimikirjaimillani PR. Lisäksi poistin lasten kuvauksista sellaiset kohdat, joiden kautta olisi ollut mahdollista yhdistää aineistoesimerkki todelliseen lapseen tai päiväkotiin. Koodit<sup>13</sup> (esim. H7/46, P7) aineistosta poimittujen esimerkkien yhteydessä kertovat kuka lapsista on kyseisen aineiston tuottanut.

## 4.1 Kerronnallisen haastattelun menetelmä

Tutkimusmenetelmää pohtiessani tavoitteenani oli löytää menetelmä, joka jättäisi omat (aikuisen) ennakkorajaukseni mahdollisimman vähäisiksi. Turja (2004, 10) on perehtynyt lapsen näkökulman tavoittamiseen pyrkivien menetelmien lapsilähtöisyyteen. Hänen mukaansa lapsilta suoraan haastattelemalla kerätty tieto

---

<sup>13</sup> Esimerkiksi lyhenne H7/46 aineistoesimerkin yhteydessä tarkoittaa sellaisen lapsen haastattelua, kenen olin koodannut numeroksi 7 ja haastattelu (H), johon esimerkissä viitataan, löytyy litteroidusta aineistosta sivulta 46. Vastaavasti lyhenne P viittaa ko. lapsen piirustukseen.



on perusteltu tapa tuottaa aineistoa, kun tavoitteena on lasten omakohtaisten kokemusten esille tuominen. Näin ollen haastattelut tuntuivat luontevalta menetelmältä tutkimukseeni. Lähtökohtani haastattelutavan valinnassa oli se, että kysymyksiä ei laadittaisi ennalta, vaan sen sijaan lapset itse saisivat valita, mitä he haluavat tutkittavasta ilmiöstä kertoa ja mitä jättää kertomatta (Eide & Winger 2005, 78; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 81). Olettamukseni oli, että annettaessa lapsille mahdollisuus kertoa päiväkotiarjestaan, he kertovat tapahtumia ja asioita, jotka ovat heille itselleen tärkeitä. Olin siis samoilla linjoilla kuin Lämsä (2009, 117), joka kirjoittaa, että aineistoon valikoituneet kuvaukset jostakin arjen tilanteesta ovat olleet jollain tapaa lapselle merkittäviä ja lapsi on halunnut tuoda syystä tai toisesta esiin juuri näitä asioita omasta itsestään ja elämästään (ks. myös Riessman 2008, 3).

Kerronnallisen haastattelun menetelmä tuntui vastaavan hyvin edellä esitettyjä näkemyksiä ja päädyin soveltamaan sitä tutkimuksessani. Kerronnallisessa haastattelussa tutkija antaa tilaa haastateltavan omalle kerronnalle ja liikkeelle lähdetään yhdestä laajasta kysymyksestä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192). Näin haastateltava tuottaa itse kertomuksensa sisällön tutkijan valitsemien teemojen sijaan. Kerronnallinen haastattelu etenee vaiheittain. Alussa esitettävä kysymys on muotoiltu siten, että haastateltava voi päättää mistä hän aloittaa ja mitä, miten ja missä järjestyksessä hän kertoo. Haastattelijan tehtävänä on tässä vaiheessa kannustaa kertomaan ja ilmaista kuuntelevansa. Haastateltavan lopetettua vapaamuotoisen kerrontansa hänelle voidaan esittää tarkentavia ja kerrontaa jatkavia kysymyksiä, jotka liittyvät haastateltavan esille nostamiin asioihin. Vasta kolmannessa vaiheessa on mahdollista ottaa esiin asioita, jotka juontuvat selvemmin tutkijan ja tutkimuksen intresseistä. (Mt, 195–197.) Samoja periaatteita on löydettävissä muun muassa fenomenologisesta haastattelusta (Laine 2010, 37) ja narratiivista haastattelusta (Hänninen 2010, 164; Riessman 2008, 23), kuten muistakin strukturoimattomista haastattelutavoista (Helavirta 2007, 634; Tauriainen 2000, 51; Patton 2002, 342; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75). Ennen varsinaista tutkimusaineiston kokoamista harjoittelin kerronnallista haastattelua tekemällä esitutkimuksen.

## 4.2 Esitutkimusvaihe

Saadakseni varmuutta menetelmän käytöstä tein esitutkimuksen<sup>14</sup>, jossa haastattelin kahdessa eri päiväkodissa olleita lapsia. Haastatteluihin osallistuneiden lasten lukumäärä ( $n=44$ ) oli suhteellisen suuri, koska kokeilin erilaisia toteuttamistapoja ja kysymyksenasetteluita (Greene & Hill 2005, 19). Ensimmäiset haastattelut tein pienissä ryhmissä (4–5 lasta). Ajatuksenani oli, että ryhmässä keskusteltaessa lasten kommentit ruokkisivat toinen toisiaan ja tuloksena olisi jollain tapaa rikkaampi ja monipuolisempi aineisto yksilohaastatteluihin verrattuna. Ryhmähaastatteluissa puheenvuorot jakautuivat kuitenkin hyvin epätasaisesti ja minulle jäi tunne, että kaikkien lasten ääni ei päässyt esille. Tästä johtuen kokeilin seuraavaksi parihaastatteluita. Kahden lapsen haastattelemisen yhtä aikaa helpotti joidenkin lasten kohdalla jännitystä, mutta tuloksena oli pitkälti lasten yhdessä tuottama aineisto ja yksittäisen lapsen mielipide jäi edelleen kuulematta. Parihaastatteluissa vahvempi ja sanavalmiimpi lapsista otti vetovastuun hiljaisemman lapsen myötäillessä mukana. Saattoi käydä myös niin, että toisen lapsen kommentti innosti toista haastatteluun ja koko keskustelu muuttui pelleilyksi. Samankaltaisia pohdintoja löytyy Helavirran (2007, 631) kirjoituksista. Viimeiset haastattelut päätin tehdä yhdelle lapselle kerrallaan. Ennakkokäsitykseni siitä, että lapset olisivat jännittyneitä tai hyvin hiljaisia ei pitänyt paikkaansa. Kerronnan määrä toki vaihteli lapsikohtaisesti, mutta nyt se oli henkilökohtaisesti tuotettua ja juuri kyseisen lapsen näköistä ja kuuloista. Huomasin vältelleeni yksitellen tehtyjä haastatteluja aivan suotta.

Ensimmäisissä haastatteluissa kysyin lapsilta ”Millaista on päiväkodissa?” Lapset vastasivat tähän kysymykseen lähes poikkeuksetta yhdellä sanalla, ”kivaa”. Sen sijaan seuraavissa haastatteluissa käyttämäni kehoitus ”kerro minulle jotakin sun päiväkodista” tuotti monisanaisempia ja kerronnallisempia vastauksia. Vastaavia havaintoja kysymysten muotoilun merkityksellisyydestä ovat tehneet muutkin tutkijat (esim. Kirmanen 1999; Riessman 2008; Ruusuvuori & Tiittula 2005; Yuen 2004). Lasten vastaukset olivat kuitenkin edelleen melko lyhyitä ja he kaipasivat kerrontansa

---

<sup>14</sup> Esitutkimukseen osallistuneissa lapsiryhmissä oli tapana jakaa koteihin kuukausittainen tiedote. Tämä oli kätevä väylä informoida vanhempia tulevista haastatteluista. Kukaan vanhemmista ei kieltänyt lapsensa osallistumista. Luonnollisesti lopullinen päätösvalta oli lapsilla itsellään, mutta kaikki halusivat olla mukana haastatteluissa.

tueksi lisäkysymyksiä ja kannustusta. Pysin tukemaan lasten kerrontaa sanomalla esimerkiksi ”kerro lisää --- mitä muuta tulee mieleesi --- kerroit aiemmin kavereistasi, kerro heistä vielä jotain lisää.” Haastattelutapahtuma oli siis selkeän kysymys-vastaus asetelman sijaan olemukseltaan lähellä keskustelua (Patton 1990, 282–283). Tällaiseen keskustelunomaisuuteen liittyen Riessman (2008, 23) kirjoittaa, kuinka kerronnallisessa haastattelussa haastattelija-haastateltava asetelman korvaantuu kahdella aktiivisella osallistujalla, jotka yhteisesti rakentavat kerrontaa ja merkityksiä. Kerronnallisen haastattelun periaatteiden mukaisesti vältin tuomasta keskusteluun mitään muita sisältöjä kuin ne, jotka lapset oma-aloitteisesti nostivat esiin. Tein näissä haastatteluissa muistiinpanoja käsin kirjoittamalla välttyäkseni työläältä litteroinnilta esitutkimusvaiheessa. Haastatteluiden loputtua luin lapsille tekemäni muistiinpanot, minkä jälkeen heillä oli mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan. Omien kommenttien kuuleminen kiinnosti lapsia kovasti.

Kokeilin myös haastattelutilanteen elävöittämistä<sup>15</sup> ja ensimmäisellä haastattelukerralla mukanaani oli hiirikäsinukke (esim. Green 2012, 269). Kerroin lapsille tekeväni kirjaa, johon toivoin heidän apuaan (esim. Kiili 2006, 54). Johdatuksena aiheeseen kerroin lapsille lyhyen tarinan hiirestä, joka ei ole koskaan ollut päiväkodissa ja haluaisi tietää millaista siellä on. Käytäntö osoittautui jo ensimmäisen haastattelun kohdalla kankeaksi ja päätin luopua siitä. Käsinuken tarina unohtui lasten aloitettua kerrontansa ja samoin kävi varmasti ajatukselle tekeillä olevasta kirjasta. Lapset eivät tuntuneet kaipaavan erityisiä perusteluita ja selityksiä haastattelutilanteelle. He tulivat mukaani niin pyytäessäni ja keskustelivat kanssani tarvittavan ajan. Yritykseni tehdä haastattelutilanteesta jollakin tapaa lapsenomainen osoittautui turhaksi. Lapset eivät tarvinneet kehyskertomusta nukkeineen, vaikka niin olin olettanut. Päinvastoin osoittautui, että lapsille sopivien menetelmien etsinnässä tai käyttämisessä ei pidä mennä liiallisuuksiin ja tehdä lasten miellyttämisestä itseisarvoa (Helavirta 2007, 637; Strandell 2010, 108).

Jo ennalta oli selvää, että kaikki asiat eivät tulisi kerrotuiksi ja ennalta oli vaikea tietää, miten itse haastattelutilanne vaikuttaisi lasten kerronnan sisältöön. Samoin

---

<sup>15</sup> Lapsia haastateltaessa on mahdollista käyttää erilaisia stimuloivia materiaaleja keskustelua viritävänä ja ylläpitävänä tekijänä. Tällaiset materiaalit saattavat auttaa lasta jäsentämään tilannetta sekä keskittymään ja muistamaan asioita. Vaihtoehtoja ovat muun muassa aikuisen tai lapsen itsensä ottamat valokuvat, lasten omat piirroukset, yhdessä lasten kanssa kuvattu ja analysoitu videomateriaalin sekä erilaiset kuva- ja tunnekortit. (Einarsdottir ym. 2009; Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010; Greene & Hill 2005; Robson, 2011.)

luottamus siihen, että lapset tuottavat kerrontaa haastattelutilanteessa spontaanisti oli valintana tietyllä tapaa rohkea. Varmuutta ei ollut myöskään siitä, miten hyvin lasten kerronta liittyisi tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin teemoihin. (Esim. Alasuutari 2005; Ruusuvuori & Tiittula 2005; Riessman 2008, 24; Suoninen & Partanen 2010).

Saatujen kokemusten perusteella varmistuin kuitenkin siitä, että kerronnallisen haastattelun menetelmä on sovellettuna käyttökelpoinen lasten parissa. Samoin tulini luottavaiseksi sen suhteen, että lasten kanssa juttuun tuleminen (Kalliala 1999, 72–73) ei vaadi välttämättä ennakkotutustumista. Esitutkimuksen myötä myös monien käytännönasioiden, esimerkiksi aikataulun sekä haastattelupaikan ja -ajankohdan, suunnittelu helpottui varsinaisia tutkimushaastatteluita ajatellen suuresti. Edelleen mahdollisuuden antaminen toiminnallisuuteen haastattelun aikana ja yksilöhaastattelun käyttäminen ryhmä- tai parihaastattelun sijaan olivat seurausta esitutkimuksessa saaduista kokemuksista.

Kiitokseksi osallistumisestaan lapset saivat esitutkimuksessa haastatteluiden päätteeksi pienet lahjat (Kirmanen 1999, 204; 2000, 26). Varsinaisessa tutkimuksessa en lahjoja enää käyttänyt. Lapsille haastattelut olivat jotakin tavallisesta päivärytmistä poikkeavaa ja tästä johtuen jo itsessään palkitsevia, etenkin jos ne osuivat päiväuniaikaan. Samoin huomasin, kuinka jakamattoman huomion saaminen ja kahdenkeskinen aika aikuisen kanssa oli lapsista mieluista ja palkitsevaa.

### 4.3 Tutkimukseen osallistuneet lapset

Tutkimusaineiston tuottaminen ajoittui kevääseen 2011. Se on kerätty kunnasta, jossa toimi aineiston tuottamisen hetkellä kolme päivähoitoaluetta ja jokaisella alueella oli oma aluejohtajansa. Suunnittelimme tutkimuspäiväkotien valintaa yhdessä aluejohtajien kanssa ja päädyimme nimeämään kaksi päiväkotia kultakin alueelta eli yhteensä kuusi päiväkotia. Näin kaikki kolme päivähoitoaluetta olivat edustettuina aineistossa ja kokemusten jakaminen koko kunnan päivähoidon sisällä onnistuisi tarvittaessa helposti. Tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien voidaan karkeasti yleistäen sanoa olleen melko perinteisiä suomalaisia päiväkoteja sekä ympäristöltään, toiminnaltaan että päivärytmiltään. Jotakin eroja toiminnan painotuksissa toki löytyi ja yksi päiväkodeista tarjosi vuorohoitoa.

Otin yhteyttä valittujen päiväkotien johtajiin, esittelin heille tutkimustani ja kysyin myös heidän suostumuksena osallistumiseen. Samalla sovimme yhdyshenkilön, jonka kanssa voisin tehdä tarkempia suunnitelmia lapsien valintaan ja aikatauluihin

liittyen. Seuraavaksi kävin tapaamassa näitä päiväkotien yhdyshenkilöitä ja valitsimme tutkimukseen osallistuvat lapset harkinnanvaraisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Olin jo ennalta päätyntä 4–5-vuotiaisiin lapsiin kahdestakin syystä. Ensinnä rajasin esiopetusikäiset lapset tutkimuksen ulkopuolelle, koska olin kiinnostunut varhaiskasvatuksesta yleisesti ja esiopetuksen ominaispiirteet olisivat mitä luultavimmin näkyneet aineistossa, jos esiopetusikäisiä lapsia olisi ollut mukana. Toiseksi alle neljävuotiaat valikoituivat tutkimuksen ulkopuolelle, koska haastattelun käyttäminen kerronnan ja tiedon tuottamisen tapana ei ole perusteltua kaikkein pienimpien lasten kohdalla (Eide & Winger 2005, 80; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 75).

Alun perin olin suunnitellut valinnan suorittamista arpomalla, jotta jokaisella lapsella olisi tasapuolinen mahdollisuus tulla valituksi. Suunnitelmissa oli myös varmistaa ennalta, että poikien ja tyttöjen edustus haastateltavien lasten joukossa olisi suurin piirtein sama, jotta molempien ryhmien kiinnostuksensa kohteet ja toimintatavat tulisivat näkyviksi (esim. Karimäki 2012; Paju 2013). Lopulta karsintaa ei juuri tapahtunut, sillä aineiston tuottaminen osui ajankohtaan, jolloin suurin osa lapsista oli jäämässä tai jo jäänyt kesälomalle. Tutkimukseen osallistuvien lasten kokonaismäärä oli lopulta 37 lasta. Tämän lukumäärän katsoin esitutkimuksen perusteella riittäväksi ja ajattelin sen sallivan myös muutaman mahdollisen poisjäännin esimerkiksi lapsen kieltäytymisen tai sairastumisen vuoksi.

En käynyt suosituksista huolimatta tapaamassa tutkimukseen osallistuneita lapsia etukäteen (esim. Gollop 2000, 22; Kirmanen 1999, 204; Sargeant & Harcourt 2012, 67). Lapset ovat tottuneet päiväkodissa useiden aikuisten läsnäoloon. Jo esitutkimuksessa huomasin soluttautuvani tähän joukkoon ilman suurempaa ihmetystä. Lapsille oli kerrottu etukäteen ryhmän lastentarhanopettajien toimesta, että heillä olisi tiedossa hieman tavallisesta poikkeavaa ohjelmaa sinä päivänä, jolloin olin menossa heitä tapaamaan. Tämä tuntui riittävän heille. Lisäksi esitutkimus oli osoittanut, että vuorovaikutus minun ja lasten välillä toimi hyvin, vaikka tapasimme toisemme ensimmäistä kertaa. Pitkä työkokemukseni lasten parista edesauttoi huomattavasti luontevan ilmapäirin luomisessa (Eide & Winger 2005, 84). Kuten Harcourt ja Conroy (2011, 41) toteavat, luottamuksellisen ja turvallisen tutkimussuhteen luomisessa kyse ei välttämättä ole ajallisesta panoksesta, vaan pikemminkin käytetyn ajan laadusta. Koetin myös olla realistinen käytössäni olleen ajallisen resurssin suhteen. Jos olisin päätyntä ennakkotutustumisiin, olisin joutunut pohtimaan, mikä on riittävä määrä tutustumista, jotta sen olisi voinut ajatella vaikuttavan tuotetun aineiston laatuun. Päivä, viikko vai kuukausi?

Vierailupäivät kussakin tutkimuspäiväkodissa oli siis sovittu ja suunniteltu huolellisesti ennalta. Yllätyksiä mahtui silti joukkoon. Heti ensimmäiseen tutkimuspäiväkotiin saapuessani sain kuulla, että vain neljä kuudesta tutkimukseen valitusta lapsesta oli paikalla. Päätin kuitenkin edetä suunnitelman mukaisesti näiden läsnä olleiden lasten kanssa ja vierailin päiväkodissa toistamiseen tapaamassa poissaolleita lapsia. Kaksi erillistä kertaa aiheutti kuitenkin hajanaisuutta ja jälkikäteen ajateltuna olisi ollut viisasta pyytää tutkimuslupa useammalta vanhemmalta poissaolojen varalle.

Tutkimusaineiston tuottamiseen osallistui 37 lasta, 19 tyttöä ja 18 poikaa, kuudesta eri päiväkodista. He olivat olleet päiväkodissa hoidossa pisimmillään neljä vuotta ja lyhimmillään kaksi kuukautta, useimmat kuitenkin kahdesta kolmeen vuotta. Nuorimmat lapsista olivat tiedon tuottamisen aikaan juuri neljä vuotta täyttäneitä, kun taas vanhimmat lapset olivat ehtineet äskettäin täyttämään kuusi vuotta. Lasten keskimääräinen ikä oli hieman yli viisi vuotta. Tutkimusaineistoksi kertyi 34 piirrosta ja 37 haastattelua.

#### 4.4 Tutkimusaineiston tuottaminen

Tämä luku keskittyy tutkimusaineiston tuottamiseen. Esitutkimuksen jälkeen tuntui tarpeelliselta löytää muita kertomisen tapoja täydentämään haastatteluaineistoa. Niitä miettiessäni tärkein valintakriteeri oli se, että menetelmä jättäisi tilaa lasten omille valinnoille ja merkityksenannoille kerronnallisen haastattelun tavoin. Piirtäminen oli valintana melko helppo ja ilmeinenkin, sillä se on varsin yleisesti käytetty tiedon tuottamisen muoto lasten parissa ja useimmiten lapsille itselleen luonteva ilmaisutapa (esim. Lämsä 2009, Pääjoki 2011). Lisäksi piirtäminen oli realistinen vaihtoehto suhteessa tutkimuksen ajalliseen resursointiin (Greene & Hill 2005, 24).

Asiayhteydestä riippuen puhun piirroksista ja haastatteluista ajoittain erillään ja ajoittain yhdessä käyttäen nimitystä lasten kerronta (puhuttu ja piirretty). Aineiston tuottamisen esiteltyssä lähdän liikkeelle kertomalla tilanteista, joissa lapset piirroksensa tekivät. Tämän jälkeen siirryn kuvaamaan lasten haastatteluista. Olen liittänyt haastattelukatkelmia jo tähän kohtaan tutkimusraporttia, vaikka tulosten esittelystä ei olekaan vielä kyse. Katkelmat auttavat pääsemään sisälle haastattelutilanteisiin ja elävöittävät näin tapahtumien kuvausta.

#### 4.4.1 ”Minun päiväkotini” -piirroset

Aineiston tuottaminen aloitettiin piirtämällä. Suunnitellessamme päiväkotivierailuitani tutkimuksen yhdyshenkilöinä toimineiden lastentarhaopettajien kanssa olimme samalla sopineet päivän aikataulusta ja tarvittavista välineistä. Toiminta lähti liikkeelle siten, että kokosimme tutkimukseen osallistuvat lapset yhteen ja kerroin heille tekeväni päiväkodista kertovaa kirjaa ja toivovani heidän apuaan. Samalla kerroin siitä, mitä tulisimme yhdessä tekemään sekä siitä, että tutkimukseen (toimintaan) osallistuminen oli vapaaehtoista. Varmistin vielä jokaiselta lapselta heidän halukkuutensa olla mukana (esim. Einarsdottir ym. 2009, 228; Sargeant & Harcourt 2012, 73–74). Tämän jälkeen aloitimme työskentelyn piirrosten äärellä. Aluksi pohdimme lasten kanssa, mitä he voisivat piirtää aiheesta *Minun päiväkotini*. Ideoinnin tarkoituksena oli se, että jokaisella lapsella olisi ainakin alustava ajatus siitä, mitä paperille syntyisi. Samalla halusin varmistua myös siitä, että kuvat kertoisivat annetusta aiheesta. Yhteisen ideoinnin jälkeen lapsille jaettiin tarvittavat välineet (paperit ja kyniä) ja piirtäminen alkoi.

Joissakin päiväkodeissa lapset piirsivät yhteisen pöydän ääressä, toisissa taas heidät oli sijoitettu istumaan toisistaan erilleen. Poikkeuksellisesti yhdessä päiväkodissa lapset piirsivät samanaikaisesti kun haastattelin heitä, koska lapset saapuivat luokseni ulkoleikeistä. Kyseisessä päiväkodissa ollut Topias ei halunnut piirtää lainkaan. Näin kävi myös toisessa päiväkodissa olleiden Kertun ja Sampon kohdalla. He olivat poissa varsinaisena vierailupäivänäni, joten kävin tapaamassa heitä jälkikäteen. Ajatuksena oli, että he voisivat piirtää samalla kun keskustelimme. Molemmat kieltäytyivät. Sampo oli asian suhteen varsin ehdoton vedoten siihen, ettei osannut piirtää. Alla oleva katkelma on haastattelun loppuvaiheesta.

PR: Sää oot kertonut monta kivaa juttua täältä, oisko niistä jostain voinut piirtää ...vaikka siitä tontusta?

Sampo: Mää en osaa tonttua piirtää, kun mää en osaa sen lakkia tehdä.

PR: Niin, mikäs kuvan vois piirtää?

Sampo: E aavistusta.

PR: Voisko siihen piirtää vaikka jostain leikistä, mitä te leikitte?

Sampo: Yleensä me ei leikitä mitään, vaan murjotetaan.

PR: Murjotatte ... ei kai.

Sampo: Joo.

PR: No, piirrä siitä.

Sampo: (Nauraa) ...en mä en osaa piirtää murjottamista.

PR: No, piirrä joku muu kuva.

Sampo: Ei mua huvittais.

PR: Ei huvittaisi piirtää --- voisko siihen piirtää vaikka tän päiväkodin kuvan?

Sampo: Mun täytyis olla ensin tuolla pihalla, että sen vois piirtää, kun tän päiväkodin muoto on joku ihan aaaaaa (näyttää kädellä). H7/47

Yksi syy kieltäytymiseen saattoi olla Sampon itsensä useaan kertaan mainitseman osaamattomuuden sijaan yksinkertaisesti se, että Sampo ei halunnut piirtää. Ryhmässä tapahtuneissa piirrostilanteissa kieltäytymisiä ei ollut, joten Sampon kohdalla kieltäytymiseen saattoi vaikuttaa myös se, että pyysin häntä piirtämään haastattelun aikana. On myös hyvä muistaa, että kaikki lapset eivät pidä piirtämisestä, vaikka yleisesti ajatellaankin, että piirtäminen on lapsille luontainen tapa ilmaista itseään (Einarsdottir ym. 2009, 229).

Näiden muutaman kieltäytymisen johdosta piirroksia kertyi yhteensä 34. Kaikissa päiväkodeissa keskustelimme piirtämisen aikana lasten kuvista ja siitä, mitä niihin voisi ehkä lisätä. Yksityiskohtaisempi kuvista kertominen ei tapahtunut varsinaisessa piirrostilanteessa, vaan niiden jälkeen lapsikohtaisten haastatteluiden yhteydessä. Piirrostilanteet sijoituivat aamupäivään ja haastattelut puolestaan ruokailun jälkeiseen aikaan, joten aikaa näiden kahden tapahtuman välillä oli jonkin verran (noin 1–2 h).

Osa lapsista sai piirroksensa valmiiksi varsin nopeasti, osalla oli vaikeuksia päästä ylipäättään työn alkuun. Lapset saivat käyttää piirtämiseen haluamansa ajan. Kun piirrookset olivat valmiita, tarkistimme yhdessä, että niistä löytyi nimi. Lasten piirrookset jäivät minulle yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Kalle halusi pitää piirroksen itsellään, joten otin siitä luvan saatuaani valokuvan. Piirtämisen jälkeen lapset menivät leikkimään tai liittyivät muuhun meneillään olleeseen toimintaan. En nauhoittanut tai videoinut piirrostilanteita ja niiden aikana syntynyttä keskustelua, mutta tein tapahtumista muistiinpanoja kirjoittamalla. Merkitsin ylös muun muassa tietoja lasten aktiivisuudesta, piirtämiseen käytetystä ajasta ja sen, oliko piirroksen idea oma vai muilta ”napattu”.



## 4.4.2 ”Kerro jotain päiväkodistasi” -haastattelut

Aineiston tuottamisen toinen vaihe koostui tutkimushaastatteluista. Olin laatinut esitutkimuksesta saamieni kokemusten pohjalta karkean suunnitelman (liite 1) haastatteluiden toteuttamista varten, johon olin kirjannut apukysymyksiä ”lukkojen” varalle ja miettinyt etenemisjärjestystä. Täydensin tätä suunnitelmaa varsinaisten tutkimushaastatteluiden kuluessa.

Haastatteluiden tallentamisessa käytin nauhuria, jonka käyttöön olin perehtynyt ennalta ja samalla olin testannut äänen kuuluvuutta eri etäisyyksiltä. Nauhuri toimi sinänsä moitteettomasti, mutta lasten puheen kuuluvuus tuotti ajoittain vaikeuksia. Osa lapsista puhui hyvin hiljaa ja saattoi kääntää kasvonsa alas- tai pois päin, jolloin nauhalle taltioitunut puhe oli epäselvää.

Kerroin lapsille ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, mitä meidän oli tarkoitus tehdä (esim. Eide & Winger 2005, 80). Vaikka olin kysynyt lapsilta jo piirroksia tehdessämme heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen, tein sen ennen haastatteluiden aloittamista uudelleen. Samalla esittelin haastatteluissa käytettävää nauhuria sekä nauhoitimme ja kuuntelimme lyhyen otteen lapsen puhetta (Harcourt & Conroy 2011, 45). Nauhurin toiminta ja oman äänen kuunteleminen kiinnosti lapsia kovasti. Tatum haastattelussa tämä nousi pääasiaksi ja hän halusi kuunnella puhettaan nauhalta kahdeksan minuuttia kestäneen haastattelun aikana viisi kertaa. Tatu ilmaisi toiveensa hyvin ponnekkaasti sanomalla esimerkiksi: ”Ei mitään muuta, saanko mä kuunnella nyt sitä?”

Aloitimme haastatteluissa jutustelun<sup>16</sup> lapsen piirrosta katselemalla. Näin lasten aiemmin tekemät piirrokset toimivat haastattelutilanteessa lasten kerronnan virittäjinä heille päiväkotiarjessa merkityksellisinä näyttäytyvistä asioista. Pyysin lapsia kertomaan omasta piirroksestaan ja tein heille kysymyksiä siihen liittyen. Näin varmistui se, että piirros tuli katsottua kunkin lapsen kanssa yhdessä huolellisesti läpi ja samalla pääsimme keskustelussa mukavasti vauhtiin. Tämän vaihe toimi samalla piirrosten analysoinnin tukena (Dockett ym. 2011, 75–76).

Vaikka Punch (2002, 32) ohjeistaa kysymään lapselta mieluummin ”miksi juuri tällainen piirros” kuin ”mitä piirsit”, huomasin usein esittäneeni lapsille juuri tuon jälkimmäisen kysymyksen.

---

<sup>16</sup> Kalliala (1999, 72–73) kuvaa lasten haastattelemista sanoilla *tulla juttuun*. Tällöin kyseessä ei ole niinkään systemaattinen kyseleminen, vaan pikemminkin keskustelu, jolla on selkeä rakenne ja tarkoitus (mt).

PR: Katotaanpa ensin tätä sun piirustusta, kerrohan Vernerille mitä sää piirsit tähän.

-----

PR: Kerropa mitä sää piirsit --- onpa ihana värikäs kuva --- mitäs kaikkea siinä on?

Punch perustelee ohjettaan sillä, että avoimet kysymykset auttavat lasta selittämään mitä piirustus heille merkitsee sen sijaan, että kysymykseen ”mitä piirsit” on helppo vastata hyvin lyhyesti esimerkiksi ”koiran”. Punch kirjoittaa myös, kuinka kysymys ”mitä piirsit” saattaa tuntua lapsesta loukkaavalta. Aivan kuin lapsen kuva ei olisi riittävän taitavasti piirretty, jotta sen sisältö paljastuisi ilman suullisesti esitettyä tarkennusta (mt). En kuitenkaan huomannut tutkimukseen osallistuneiden lasten loukkaantuneen kysymyksistäni. Tilanne olisi ehkä ollut toinen, jos he olisivat olleet vanhempia.

On myös hyvä muistaa, että perusteellisen vastauksen rakentaminen ”miksi”-kysymykseen saattaa olla lapsille liian vaikeaa, sillä se edellyttäisi pitkiä loogisen ajattelun ketjuja (Tauriainen 2000, 212). Tästä olivat osoituksena hyvin lyhyet vastaukset niinä kertoina, jolloin esitin kyseisen kysymyksen.

Vuokko: Koska mä vaan en keksinyt muuta. H33/8

-----

Kaisla: Mää vaan piirsin sen. H28/80

Kysyin myös tarkennuksia kuvissa näkyvistä yksityiskohdista. Esimerkiksi kysymykset ”Mitä siinä tapahtuu?” tai ”Mitä te siinä teette?” auttoivat lasta kertomaan tarkemmin piirroksistaan, ”miksi” -kysymysten sijaan.

PR: Mistä sulle tuli semmonen ajatus, että siinä kuvassa voisi olla toi varasto?

-----

PR: --- mitä ootte siinä tekemässä?

Lasten kerrontaan perehtyneet Stolp (2011) ja Viljamaa (2012) ovat käyttäneet tutkimuksissaan yhtenä aineistona piirtämisen aikana nauhoitettuja keskusteluita. Lasten piirtämiseen liittyneen keskustelun nauhoittaminen olisi ollut varteenotettava vaihtoehto myös omassa tutkimuksessani. Näitä keskusteluita analysoimalla lasten

piirroksista olisi saanut niin sanotusti enemmän irti ja itse piirtämisen prosessin analysoiminen olisi ollut mahdollista. Vaikka nauhoitettuja keskusteluita ei käytössäni ollut, olin kuitenkin ollut läsnä lasten piirtäessä ja olin tehnyt muistiinpanoja näistä hetkistä. Näin tiesin muun muassa sen, kuka lapsista piirsi työnsä valmiiksi yhdessä hujauksessa tai kuinka paljon keskustelua työn tekemisen lomassa käytiin. Samoin minun oli mahdollista arvioida muiden piirrosten vaikutusta syntyneeseen työhön sen perusteella, miten lapset olivat sijoittuneet istumaan. (Einarsdottir ym. 2009.)

Kun olimme keskustelleet aikamme lapsen piirustuksesta, siirryimme haastattelussa eteenpäin. Siirtymä ei aina ollut kovin selvä. Se ei toki haitannut, päinvastoin, haastattelut saivat edetä kukin omalla tyylillään. Piirrosten ympärillä käydyn keskustelun jälkeen esitin lapsille kysymyksen (tai toteamuksen), ”kerro mulle jotain muuta sun päiväkodista”. Kysymys oli tarkoituksellisesti mahdollisimman laaja ja yleinen, jotta lapset itse saisivat tuoda haluamansa teemat ja sisällöt keskusteluun. Tähän kysymykseen vastatakseen lapset saivat käyttää haluamansa ajan. Esitutkimuksen tavoin lasten kerronta ei kestänyt juuri yksittäistä lausetta pidemmälle ja lähdimme tuottamaan kerrontaa yhteisvoimin. Vaikka otin itse kerronnan etenemisestä vastuuta jo haastatteluiden alkuvaiheessa, pyrin välttämään uusien sisältöjen tuomista keskusteluun ja pitäytymään lapsen itsensä jo aiemmin esiin ottamissa puheenaiheissa (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Saatoin esimerkiksi sanoa: ”Kerroit, että leikitte kotileikkiä sun kavereitten kanssa, mitä siinä leikissä tapahtuu?” Myös kysymykset ”kerro jotain muuta sun päiväkodista ” tai ”tuleeko sulle vielä joku juttu mieleen täältä päiväkodista” tuntuivat auttavan lapsia eteenpäin kerronnassaan ja samalla jättävän hyvin tilaa lapsen omille valinnoille kerronnan sisällön suhteen. (Ks. myös luku 4.2.) Tein muistiinpanoja haastattelun aikana keskustelun sisällöistä. Haastattelun lähestyessä loppuaan luin ne lapselle ja kysyin, halusiko hän kertoa vielä jotakin muuta päiväkotiin liittyen tai ”jotain vaikka ihan muuta kuin päiväkotijuttuja”.

Kun lapsi selvästi ilmoitti, että hänellä ei ollut enempää kerrottavaa, haastattelu päättyi (Eide & Winger 2005, 82). Myös selkeä väsyminen tai levottomuus viesti siitä, että haastattelu-aika alkoi olla lopussa. Gollop (2000, 29) korostaa, että haastattelu on paras lopettaa tai antaa lapselle mahdollisuus päättää se, silloin kun lapsen haluttomuus vastata on ilmiselvä. Sellaisissa tapauksissa, joissa haastattelu oli kestänyt vain muutaman minuutin ja lapsi ilmoitti jo olevansa halukas lopettamaan, kannustin lasta jatkamaan keskustelua kanssani. En myöskään tarttunut välttämättä ensimmäiseen ”en tiedä muuta” kommenttiin, vaan ikään kuin tunnustelin varovasti, jos lapsi olisi kuitenkin halukas jatkamaan keskustelua kanssani.

Lasten omat kysymykset olivat mahdollisia haastattelun kuluessa ja haastatteluiden lopuksi kysyin: ”Haluatko kertoa vielä jotakin” tai ”haluatko kysyä jotakin siitä, mitä juteltiin”. Annoin lapsille myös mahdollisuuden esittää minulle kysymyksiä. Lempiruokani kiinnosti yhtä heistä ja omien lasteni nimet toista. Einolta sain matemaattisia tehtäviä ratkaistavakseni.

Eino: Että paljonko on viis plus viis?

PR: No viis plus viis on ... kymmenen.

Eino: Ja kymmenen plus kymmenen on?

PR: No siinä on yksi kymppi ja toinen kymppi eli kaksikymmentä.

Eino: Ja kaks plus kaks on neljä. H21/104

Aivan lopuksi kiitin lapsia haastattelusta ja totesin, että heidän kanssaan oli ollut mukava jutella. Näin menettelemällä pyrin varmentamaan, että haastattelu loppui lapsen kannalta myönteiseen kokemukseen (Gollop 2000, 29). Lapsen poistuttua täydensin haastattelun aikana tekemiäni muistiinpanoja kirjaamalla ylös muun muassa haastattelun keston sekä havaintoja lapsen käyttäytymisestä ja vuorovaikutuksesta.

Haastattelut vaihtelivat suuresti sekä ajallisen että sisällöllisen laajuuden suhteen. Joissain tapauksissa muutaman minuutin jutustelu tuotti litteroitua tekstiä runsaasti, kun taas jotkut lähes 20 minuutin nauhoituksista olivat tekstimuotoisena hyvin lyhyitä. Puheen tempo synnytti tätä eroa eli toiset lapset puhuivat ilman isompia taukoja, toisilla hiljaisia hetkiä oli paljon ja ne saattoivat olla pitkäkestoisia. Ajallisesti haastatteluiden kesto vaihteli 5-15 minuutin välillä ja keskimäärin ne kestivät hieman alle 10 minuuttia. Lapsikohtainen litteroidun tekstin määrä vaihteli reilusta sivusta yhdeksään sivuun. Myös sisällöllisesti, tutkimuskysymysten kannalta katsottuna, haastatteluissa oli suuria eroja. Toisinaan pysyimme hyvin aiheessa, mutta toisinaan keskustelu kääntyi aina uudestaan sivuraiteille.

## 4.5 Tutkimusaineiston analysointi

”Yhtä ylämäkeä?” Tällä kannustavalla kysymyksellä aloittaa Eskola (2010, 179) laadullisen aineiston analysointia käsittelevän artikkelinsa. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtien yksiselitteinen määrittely ja sijoittaminen tiettyyn tutkimusperinteeseen on vaikeaa, ja sitä on myös tutkimukseen sopivan analysointitavan löytäminen

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 57). Laadulliset aineistot ovat ilmaisullisesti monipuolisia ja rikkaita sisältäen useita eri totuuksia ja tulkintamahdollisuuksia (Alasuutari 1993, 67; Estola 1999, 139). Tiettyjä sääntöjä ja ohjeita on olemassa, mutta ne ovat niin väljiä, että toimiva analysointitapa on eräällä tapaa löydettävä kerta toisensa jälkeen uudelleen.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan yksityiskohtaisesti analyysipolkuani. Aloitan taustoittamalla analysointitapaani, joka eteni aineiston ohjaamana. Toinen alaluku liittyy tutkimusaineiston sisällölliseen teemoitteluun eli siihen, *millaisena päiväkotiarkei jäsenyy lasten kerronnassa* ja kolmas alaluku käsittelee kerronnan prosessia eli sitä, *miten lapset kertovat*. Lopuksi kokoan yhteen analyysiprosessin sisältämät vaiheet ja näkökulmat.

#### 4.5.1 Analysointitavan taustoitus

Käsissäni oli hieman alle 7 tuntia nauhoitettuja ja litteroituja haastatteluita ja niiden lisäksi 34 piirrosta. Tavoitteenani oli kunnioittaa aineistoa ja antaa sen kertoa minulle lasten arjesta päiväkodissa, joten tartuin tähän aineistoon ilman orientoivia tai operationalisoituja käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 56). Tämän ratkaisun olin tehnyt jo tutkimusprosessin alkumetreillä, sillä en halunnut puristaa lasten tuottamaa aineistoa johonkin valmiiseen teoreettiseen kehikkoon, vaan muodostaa tarvittavat teemat ja käsitteet tutkittavien ilmiöiden jäsentämiseksi aineistosta käsin. Ratkaisu on tutkimuksessani perusteltu, koska etenkin lapsilta kerättyä aineistoa ei tulisi analysoida tutkijan (aikuisen) ennalta luomien, valmiiden luokitusten avulla ja tavallaan kääntää lasten puhetta niihin sopivaksi<sup>17</sup> (Grover 2004, 83–84). Sen sijaan lasten tuottaman aineiston tarkastelussa tarvitaan moninäkökulmaista pohdintaa ja liikkeelle on lähdettävä lasten kulttuurista, lapsen ”silmin” ja lapsen logikalla samalla hyödyntäen aikuisen tietämystä (Karlsson 2006, 11).

Yllä mainitut määritteet muistuttavat aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti (Hyde 2000, 83; Patton 1990, 40; 2002, 56; Tuomi 2007, 129). Puhtaasti aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen on kuitenkin hyvin haasteellista, koska silloin tulisi edetä yksinomaan aineiston ehdoilla ja kyetä

---

<sup>17</sup> “---as opposed to being analysed in terms of adult theoretical categories that serve adult agendas” (Grover 2004, 82).

sulkemaan (tutkijan) teoriapitoiset ennakkokäsitykset analyysin ulkopuolelle (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Aineistolähtöisyyttä neutraalimpaa analysointitapaa kutsutaan teoriaohjaavaksi analyysiksi. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistolähtöisen analyysin tavoin aineistosta, mutta aikaisemman tiedon vaikutus tunnustetaan analyysia ohjaavana tekijänä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.) Kyse on induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn välimaastoon sijoittuvasta abduktiivisesta päättelystä.

Analyysitapoja pohdittaessa on helppo yhdistää teorialähtöinen analyysi ja deduktiivisuus sekä aineistolähtöinen analyysi ja induktiivisuus. Abduktiivinen analyysi sijoittuu näiden kahden välimaastoon, mutta ei suinkaan yksioikoisesti niiden keskelle, vaan sen painottuminen ääripäiden välillä vaihtelee tutkimuskohtaisesti. (Patton 1990, 44–46.) Edellä esitetyn perusteella analyysitapani voi sanoa noudatelleen abduktiivista analyysia. Puhuessani abduktiivisuudesta tarkoitan nimenomaan teorian läsnäoloa esiyymmärryksenä, enkä niinkään analyysia ohjaavana tekijänä. Tiedostan analyysin taustalla vaikuttaneen tietämykseni ja teoreettisen ajatteluni enkä Raittelan (2008, 65) sanoin kuvittele, että alustavat näkemykseni siitä, mitä aineistossa on, voisivat olla täysin puhtaita. ”Eletyn elämän mukanaan tuoma esiyymmärrys vaikuttaa jokaisen tutkijan työskentelyyn” (mt), mutta analyysia tehdessäni jätin teorian mukanaan tuomat jäsennykset odottamaan vuoroaan ja annoin ensin puheenvuoron aineistolle. Tässä mielessä aloitin aineistoon tutustumisen puhtaalta pöydältä. Analysointitavan abduktiivisuuden voi ajatella vaihtelevan yksittäisen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksessani päiväkotiarjen jäsentymiseen liittynyt analysointi tapahtui vahvemmin aineiston ehdoilla, kun taas kerronnan prosessiin liittyneen aineiston tarkastelun tukena käytin enemmän aiempaa tutkimusta ja teoriaa.

Piirros- ja haastattelutilanteet olivat tutkimuksessani aineiston tuottamisen konteksti. Ymmärrän piirrosten ja haastatteluiden muodossa olevan aineiston lasten kerrontana, jossa he, sekä itse että yhdessä minun kanssani, esittivät, rakensivat ja tulkitsivat ympäröivää todellisuutta (Aaltonen & Leimumäki 2010, 119). Kerronnan muodossa olevaa aineistoa on mahdollista analysoida lukuisilla tavoilla tutkimuskohteesta riippuen (Riessman 2008, 3). Vaikka lasten kerronta ei aluksi tuntunut taipuvan kerronnallisen aineiston analyysitapoihin, kuten esimerkiksi juonianalyysiin tai tarinatyypittelyyn (esim. Hyvärinen 2010; Hänninen 2010), tarkempi perehtyminen narratiivisen tutkimuksen ajattelumalleihin auttoi ymmärtämään ja tarkentamaan tutkimusaineiston analyysia.

Aihepiiriä käsittelevässä englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyvät käsitteet *narrative analysis* ja *analysis of narratives* (esim. Polkinghorne 1995) kääntyvät usein

suomenkielelle kirjoitusasultaan lähes identtisesti eli käsitteiksi *narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi*. Syrjälä (2010, 255) käyttää kirjoituksissaan käännoästä *tarinoiden analyysi ja tarinallinen analyysi*, joka helpottaa käsitteiden keskinäistä erottamista. Vaihtoehtona olisivat myös käsitteet *kerronnan analyysi ja kerronnallinen analyysi*. Eron tekeminen näiden kahden analyysitavan välillä pohjautuu Brunerin (1986, 11-13) näkemykseen kahdesta toisistaan selvästi erottuvasta tietämisen tavasta, jotka hän nimeää loogis-tieteelliseksi ja kerronnalliseksi tietämisen tavaksi. Näistä ensimmäinen perustuu argumentointiin ja totuudellisuuteen, jälkimmäinen puolestaan elämänmakuisuuteen ja aitouteen (mt).

Lähtökohtaisesti analyysini on noudatellut narratiivien analyysia, tarkemmin sanoen narratiivien temaattista analyysia, jossa luokitellaan kerronnan sisältöjä sekä edetään yksittäisistä kertomuksista kertomusten yleisiin ja yhteisiin osatekijöihin. Huomio kiinnittyy siihen, mitä sanotaan, eikä niinkään siihen, miten tai miksi. (Heikkinen 2010, 148–149; Riessman 2008, 53.) Analyysia tehdessäni poimin ja yhdistelin lasten kerronnan sisällöllisiä teemoja, joiden pohjalta kokosin kerronnan ominaispiirteitä kuvaavat ja päiväkotiarkea jäsentävät kokonaisuudet. Analyysi on tältä osin siis tehty yli koko aineiston (Tauriainen 2000) poiketen perinteisemmästä narratiivisesta tavasta rakentaa analyysi, jossa jokaista kertomusta tarkastellaan omana kokonaisuutena (Frank 2012, 43; Hänninen 2010, 166). Yksittäisten tapausten sijaan tulososion tarkoituksena on välittää kokonaiskuva tutkimusaineistostani ja sitä myöden lasten kerronnasta ja päiväkotiarjesta. Tutkimuksessani en siis tee vertailua tai hae yksilöllisiä eroja, vaan kokoan yhteen lasten kerronnasta löydettävissä olevia esimerkkejä tai näytteitä tutkittavista ilmiöistä (Alasuutari 1993, 23).

Päiväkotiarjen jäsentymisen ohella narratiivien temaattinen analyysi antoi jo osaltaan vastauksia myös siihen, miten lapset kertovat tuoden esiin lasten kerronnan ominaispiirteitä. Huomion tarkempi kohdentaminen kerronnan prosessin rakentumiseen muutti asetelmaa ja asetti uusia vaatimuksia analysointitavalle. Temaattisen analyysin sijaan oli tarpeen katsoa haastattelutilanteessa tuotetun kerronnan vuorovaikutuksellista rakentumista (Hyvärinen 2006, 17). Useat kerronnan rakenteeseen pureutuvat analyysimenetelmät tuntuivat liian yksityiskohtaisilta lasten kerronnan tarkasteluun lähinnä sen sirpalemaisuu den vuoksi (Puroila & Estola 2012, 26). Päädyin soveltamaan Frankin (2012) kuvaamaa narratiivien dialogista analyysia. On huomattava, että en noudata sitä yksityiskohtaisesti eikä toteuttamani analyysi ei ole suora lainaus jostakin aiemmasta, vaan pikemminkin erilaisten vaikutteiden kokoelma.

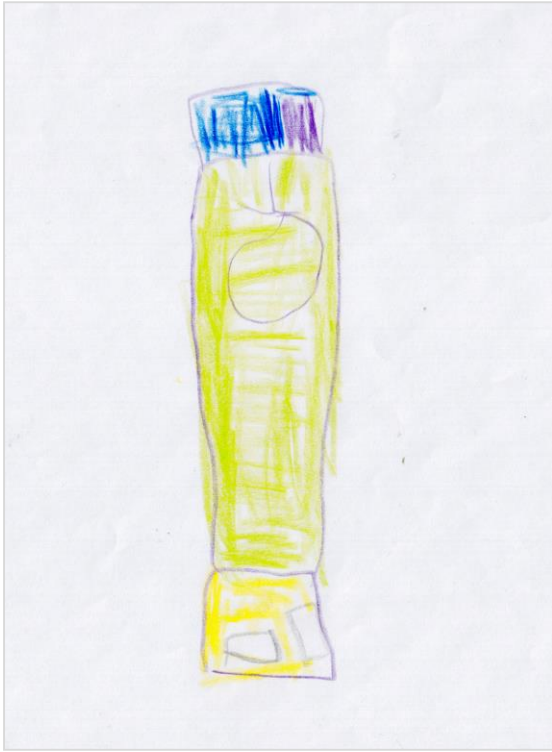
## 4.5.2 Kerronnan sisältö

Prosessin alussa etsin aineistosta vastausta kysymykseen millaisena päiväkotiarkea jäsenyytensä lasten kerronnassa kokoamalla yhteen päiväkotiarkeen liittyneitä sisällöllisiä teemoja. Teemoittelin aluksi lasten piirroksia ja haastatteluita omina aineistokokonaisuuksinaan ja toisistaan erillään. Tästä johtuen aloitan analyysiprosessin kuvauksen käsittelemällä ensin piirrosten teemoittelua ja sen jälkeen siirryn vastaavasti haastatteluiden sisällölliseen tarkasteluun. Näiden jälkeen siirryn vaiheeseen, jossa kahden erillisen aineiston analysointi kietoutui yhteen ja sai lopullisen muotonsa. Tämän prosessin tuloksena sain aikaan uuden tekstimuotoisen kertomuksen päiväkotiarjesta lasten kerronnan jäsentämänä ilmiönä ja kokonaisuutena.

### *Piirroksiset*

Ihmeteltävänäni oli 34 lasten piirrosta. Puhuessani tutkimuksessani piirroksista tarkoitan nimenomaan piirrettyä tullutta kuvaa, en piirtämistä toimintana. Tehdessäni piirrosten alustavaa teemoittelua en ollut kiinnostunut lasten kehitystasosta tai kuvien merkitysten tulkinnasta, vaan käsitteelin piirroksia kuva-aineistona, jossa tärkeintä oli kuvien sisältö (Lämsä 2009, 107). Tässä vaiheessa hain vastausta yksinomaan siihen, *mitä lapsi on piirtänyt*. Ajattelen, että jokin asia tai tilanne valikoitui piirrokseen, koska se oli lapselle syystä tai toisesta tärkeä, mutta en etsinyt syytä tähän valintaan. Esimerkkinä tästä seuraavalla sivulla oleva Veikan piirros naulakkopaikka (kuva 2). Nopeana tulkintana voisi ajatella, että Veikka piirsi naulakon siksi, että lapsesta on tärkeää omistaa jotakin ikiomaa päiväkodissa, jossa lähes kaikki on yhteistä ja jaettua. Vaikka tietty piirroksen sisältö ja aihe kertoisivatkin jotakin taustalla vaikuttaneista valintaperusteista, niin tutkimusasetelmani pohjalta ei ole kuitenkaan tarpeen, tai edes mahdollista, lähteä etsimään vastauksia tämän kaltaisiin merkityksiin tai syy-yhteyksiin.





Kuva 2. Naulakkopaikka (P17)

Teemoittelin piirrokset niiden sisällön mukaisesti (liite 2). Erilaisia teemoja muodostui tässä vaiheessa neljä: *fyysinen paikka tai ympäristö, leikki tai muu toiminta, ”kuka” (toimija)* sekä *muut aiheet*. Esimerkkinä tästä vaiheesta ovat Vernerin piirros (kuva 3) ja siihen liittynyt lyhyt katkelma haastatteluaineistosta. Piirroksista löytyy Vernerin itsensä lisäksi kaksi hänen kaveriaan ja päiväkodin pihassa ollut pensas, joka oli kaverusten keskuudessa varsin suosittu leikkipaikka.

Vernerin: Yleensä me mennään sinne [puskaan] tyttöjä pakoon --- siellä on vartijat ---- ja sellanen salaovi. H34/1



Kuva 3. Puska, minä, Nestori ja Roope (P34)

Vernerin piirroksen sisältyivät kaikki edellä mainituista kolmesta teemasta. Fyysinen paikka tai ympäristö on lapsen nimeämä *puska*, toiminta on *leikki* ja ”kuka” on kuvassa *minä ja ystävät*. Näin ollen Vernerin piirros, useiden muiden piirrosten tavoin, sijoittui kolmen teeman alle. Vastaavia piirroksia, joissa lapsi oli kuvannut itsensä ja ystävänsä jossakin tietyssä paikassa leikkimässä, oli piirrosten joukossa useita. Tästä johtuen eri teemojen alle sijoitettujen piirrosten yhteenlaskettu lukumäärä ( $n=43$ ) on taulukossa 4 suurempi kuin tutkimusaineiston piirrosten lukumäärä ( $n=34$ ).

Taulukko 4. Lasten piirrosten teemat ja aiheet

TEEMAT	AIHEET	MÄÄRÄ
1) fyysinen paikka/ ympäristö	leikkipaikka, päiväkot, hiekkalaatikko	11
2) leikki ja muu toiminta	hella- ja puskaleikki, keinuminen, muu ulkoilu	9
3) ”kuka”	minä, minä ja kaverit, kaverit, aikuiset	15
4) muut, ei päiväkot	koti, maisema, autorata, auto	8

Kaikkein yleisin teema oli fyysistä paikkaa tai ympäristöä (esim. päiväkotirakennus, keinu, kello, naulakko tai ovi) kuvanneet piirrokset. Tämän teeman alle sijoittui 11 piirrosta. Leikki ja muu toiminta -teema esiintyi yhdeksässä piirroksessa. Lapset olivat taltioineet kuviinsa muun muassa hellaleikin, makkaran paistoa ja keinumista. Teema ”kuka” sisälsi kuvia lapsesta itsestään yksin ( $n=5$ ) tai ystävien kanssa ( $n=7$ ). Lisäksi tämän teeman alle sijoittui kolme piirrosta, joissa oli kuvattuna piirtäjän kaveri tai kaverit sekä kolme piirrosta aikuisista.

Piirrosten sijoittaminen tietyn teeman alle oli joissakin tapauksissa tulkinnanvaraista, sillä rajanvetoja ei ollut aina mahdollista tehdä suoraviivaisesti. Esimerkiksi joissakin piirroksissa lapsi oli kuvannut itsensä ja kaverinsa kotiympäristössä tai kukkaniityllä, vaikka piirroksessa kuvattu ympäristö ei ollut päiväkotia, niin piirros kertoi kyseisten lasten ystävytydestä, joka ulottui kodin lisäksi päiväkotiiin. Kahdeksan piirroksen rajaaminen päiväkodista kertoneiden piirrosten ulkopuolelle oli kuitenkin selviö, sillä niistä löytyi autoja, talo, prinsessoja ja maisema.

### *Haastattelut*

Jätin piirrokset hetkeksi taka-alalle ja tartuin haastatteluaineistoon. Lasten piirroksiin liittynyt kerronta sisältyi tähän aineistoon, joten piirrokset kulkivat osittain haastatteluaineiston analyysin matkassa. Litteroin ääninauhoitettut haastattelut, joita oli ajallisesti lähes seitsemän tuntia (6h 43min). Tästä materiaalista kertyi tekstiä yli 150 sivua (fonttikoko 9, riviväli 1). Haastattelumateriaalin ajallinen kesto vaihteli lapsikohtaisesti viidestä viiteentoista minuuttiin, kirjatun tekstin määrän vaihdeltaessa reilusta sivusta yhdeksään sivuun. Säilytin puhtaaksikirjoittamisessa luonnollisen puhutavan. Samaan tapaan olen jättänyt luonnollisen puhutavan tarkoituksellisesti näkyviin myös tutkimusraportissa käytetyissä aineistokatkelmissa. Litteroinnin tein sanatarkasti ja kirjoitin samalla joitakin huomioita sen yhteyteen, esimerkiksi jos lapsi oli naurahtanut tai puhunut hyvin hiljaisella äänellä. Merkitsin ylös myös joitakin lapsen eleitä, esimerkiksi puheen tehostaminen käsillä, jonkin paikan tai esineen osoittamisen sekä pään pudistuksen tai nyökkäyksen. Näitä havaintoja lapsen toiminnasta olin kirjoittanut kunkin haastattelun jälkeen muistiin. Jos en saanut lapsen puheesta selvää, niin laitoin tekstiin rasteja (xx). Siinä näkyvät myös pidemmät tauot tai hiljaisuudet (.....). Katkoviiva (---) aineistokatkelmissa tarkoittaa sitä, että osa tekstistä on jätetty pois.

Tämän jälkeen tiivistin tekstiä ja poistin siitä puheenvuoromaisuuden. Näin sain aikaan lapsikohtaiset yhtenäiset ja juonelliset kertomukset, joiden kautta hahmottui kokonaiskuva kunkin lapsen kertomasta päiväkotitarinasta. Samalla koko

haastatteluaineiston haltuunotto helpottui huomattavasti. Yli 150 sivun sijaan käsissäni oli vain parikymmentä sivua tekstiä. Tässä vaiheessa ratkaisu kokonaisten tarinoiden muodostamisesta oli hyvin pitkälti intuitiivinen, mikä sai vasta myöhemmin tukea ympärilleen muiden tutkijoiden ratkaisuksista (esim. Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 108–133; Laine 2010, 40; Mykkänen 2010, 55). Tutkimusraportin liiteosassa (liite 3) on esiteltyä tämä analysointivaihe yhden lapsen osalta. Olisi ollut houkuttelevaa jättää muu analysointi sikseen ja lähteä näiden tarinoiden varassa eteenpäin. Tarinoista oli helppo viehättyä ja niiden sanoma vaikutti varsin ”lapsiääniseltä”, kuten seuraavista kahden lapsen tiivistelmistä poimituista katkelmista on havaittavissa.

”Oon piirtänyt puskan ja Nestori on tuossa ja Roope on tuossa ja minä olen tuossa. Olen kaikista isoin. Piirsin puskan, kun se on tuosta ikkunasta. Me mennään yleensä aina pakoon tyttöjä sinne puskaan. Tytöt eivät uskalla tulla sinne, kun siellä on yleensä vartijat. Aina kaksi poikaa on toisessa päässä vartijana. Meillä on sinne sellainen salaovi. Me yleensä siellä ollaan aina matalana piilossa eikä heilutella oksia. Me vakoillaan muita sieltä” (tiivistelmä 34).

”Täällä myös syödään. Mää voin kertoo mun lempiruokani, spagetti, jauhelihakastike sekä toi toinen spagetti ja ... makaronilaatikko ja hernekeitto ja pinaattikeitto. Niitä on täällä päiväkodissakin, ainakin välillä, ne vaihtelee. Välillä on jäätelöökkin. Se on herkkua. Oliivi on kyllä pahaa, sitäkin on joskus tarjottu täällä. Mää maistoin sitä, mutta se oli väkevää” (tiivistelmä 33).

Iso kysymys näiden tiivistelmien kohdalla oli se, missä määrin ne olivat jo aineiston tulkintaa, sillä ne kätkivät kerronnan prosessin ja oman osuuteni siinä. Palasin takaisin alkuperäisen haastattelumateriaalin äärelle ja lopullinen analyysini on kohdistettu nimenomaan tähän materiaaliin, ei tiivistelmiin, sillä kerronnan vuorovaikutteisuus nousi analyysiprosessin edetessä yhdeksi keskeiseksi teemaksi pohtiessani tiedon tuottamisen prosessia tutkimuksessani.

Luin litteroidut haastattelutekstit uudelleen etsien aineiston sisältämiä samankaltaisuuksia ja toistuvia teemoja (Alasuutari 1993, 21). Kirjasin yleisellä tasolla erilaisia teemoja muistiin sitä mukaan kuin niitä aineistossa esiintyi. Näitä olivat muun muassa lasten kuvaukset leikkien tapahtumista ja ystäväistä sekä leikkipaikoista ja -välineistä. Lapset kertoivat myös päiväkodin säännöistä, yhteisestä toiminnasta aikuisten kanssa, ruokailusta ja päiväunista. Tämä alustava teemoittelu antoi jonkinlaisen kokonaiskuvan lasten haastatteluiden sisällöstä.

Osa aineistosta ei asettunut näin löytyneiden teemojen sisään, joten tarkensin analyysini haastatteluaineiston sisältämiin yksityiskohtaisempiin aiheisiin. Näin menettelemällä sain koko aineiston mukaan analysointiin. Numeroin kunkin aiheen, jotta niistä olisi myöhemmin mahdollista käyttää numerokoodia. Näitä aiheita kertyi

ensimmäisellä kierroksella runsaasti, lähes 30. Jatkoain analyysia yhdistämällä samankaltaiset aiheet teemoiksi. Esimerkiksi aiheet *leikkipaikka*, *leikin sisältö*, *lelut*, *välineet*, *leikkiin pääsy* yhdistyivät teemaksi *leikki*. Muita näin muodostettuja teemoja olivat *ystävät*, *kiusaaminen*, *minä*, *aikuiset*, *tunteet ja muu toiminta*. Seuraavaksi koodasin edellä mainittujen teemojen ( $n=7$ ) alle haastatteluaineistosta yksittäiset asiasanat ja -kokonaisuudet<sup>18</sup>. Tämän analyysivaiheen havainnollistamisessa käytän esimerkkinä yhden lapsen, Nestorin, haastattelun pohjalta koottua taulukkoa (taulukko 5). Taulukkoon on poimittu *leikki*-teemaa käsitelleet katkelmat Nestorin haastattelusta. Nämä katkelmat pelkistin asiasanoiksi ja -kokonaisuuksiksi. Taulukon oikeanpuoleisesta sarakkeesta löytyy Nestorin kerronnasta jäsentynyt aineistokoonti.

Taulukko 5. Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineiston katkelmat	Asiasanat ja -kokonaisuudet	Aineistokoonti
"--- ja Vernerin kanssa pensaassa"	pensas	leikkii marjasotaa Vernerin kanssa, leikkipaikka pensas, leikkiin liittyy tyttöjen jahtaaminen, mainitsee myös salissa leikkimisen
"ollaani yritetty poimia marjoja --- heitettiin tyttöjä päin niillä marjoilla"	marjojen heittäminen tyttöjä päin	
"tuolla pensaikossa, marjasotaa, Vernerin ja minä"	marjasota	
"täällä saa leikkiä ... "		
"me saadaan tyttöjä saaliiksi -- - me saadaan pidettyä niitä köydellä kiinni --- sitten viedään ne vankilaan"	tyttöjen jahtaaminen	
"joskus ollaan salissa --- [siellä] jumpataan ja leikitään"	leikkiminen salissa	

<sup>18</sup> Analyysiprosessini kuvauksessa käyttämäni asiasana ja -kokonaisuus käsitteet olen poiminut Estolan (1999, 142) sekä Tuomen ja Sarajärven (2009, 101) kirjoituksista.

Samaan tapaan analysoin Nestorin haastattelun muiden teemojen (ystävät, kiusaaminen, ”minä”, aikuiset, tunteet ja muu toiminta) osalta. Toistin tämän prosessin lapsikohtaisesti läpi koko haastatteluaineiston ja yhdistin eri haastatteluista saadut aineistokoonnit teemoittain. Piirrosaineisto linkittyi tähän prosessiin, sillä haastattelut sisälsivät myös piirroksiin liittyneen kerronnan. Nämä koonnit auttoivat jäsentämään tutkimusaineistoa ja hahmottamaan sen sisältöjä kokonaisuutena (Patton 2002, 57) ja pääsin kirjoittamaan niiden pohjalta alustavia tuloksia päiväkotiarjen jäsentymiseen liittyen.

### *Analyysin syventyminen*

Edellä kuvattujen vaiheiden avulla olin saanut aineiston jäsennettyä tiettyyn muotoon, mutta tulokset tuntuivat edelleen olevan toisistaan irrallisia palasia vailla logiikkaa tai keskinäistä asemoitumista. Aloin tunnistaa kuitenkin aineistosta niitä asioita ja ilmaisuja, joista olin kiinnostunut ja kokonaisuus alkoi selkiintyä mielessäni. Olin oppinut tuntemaan haastatteluaineistoni yksityiskohtaisesti ja saanut syvyyttä tarkasteluuni (Hyde 2000, 84). Pelkoni liian pienestä aineistosta osoittautui turhaksi, sillä aineisto yllätti monikerroksisuudellaan. Vaikka haastattelut olivat edelleen voimakkaimmin äänessä, pyrin kuuntelemaan entistä tietoisemmin myös niiden vuoropuhelua lasten piirrosten (kuvat) kanssa. Nämä alkuun erilliset aineistot ja niiden analysointi kietoutuivat analyysin edetessä yhteen saaden tukea narratiivisen tutkimuksen ajattelu- ja analyysimalleista.

Edellisten analyysivaiheiden jäljiltä käsissäni oli lasten kerronnan pohjalta tuotettu jäsenitys siitä, *mitä* päiväkodissa tapahtuu. Keskittyessäni pohtimaan tätä kysymystä huomasin kuitenkin kirjoittavani luettelomaista kuvausta päiväkotiarjesta. Tarkastelun kohdentuminen kysymykseen *kuka* johdatti analyysia uusiin uomiin ja se jakaantui kahteen sisällölliseen kokonaisuuteen: *toiminta ja toimijat*<sup>19</sup>. Sijoitin uudelleen aiemmin aineistosta rajautuneet teemat näiden uusien kokonaisuuksien alle taulukon 6 osoittamalla tavalla.

---

<sup>19</sup> Huom; käyttämäni käsite toimija ei tarkoita samaa kuin käsite toimijuus, jonka kautta on pyritty avaamaan lasten paikkaa ja aktiivista toimintaa eri tilanteissa (ks. esim. James 2009; Lehtinen 2000).

## Taulukko 6. Aineiston sisällölliset kokonaisuudet

TOIMINTA	TOIMIJAT
leikki	”minä”
kiusaaminen	muut lapset
muu toiminta	aikuiset

Haastatteluaineisto alkoi ”puhua samaa kieltä” piirrosten kanssa järjestäessäni lasten piirroksat uudelleen käyttäen taulukon 6 mukaista teemoittelua.

Osa tutkimusaineistosta asettui *toiminta* ja *toimijat* kokonaisuuksien alle, mutta osa jäi edelleen niiden ulkopuolelle. Tämä ulkopuolelle rajautunut aineisto kertoi toiminnan ja toimijoiden taustalla vaikuttavista säännöistä ja rutineista, niin tiedostetuista kuin tiedostamattomistakin. Näin aineistosta nousi kysymysten *mitä* ja *kuka* rinnalle vielä kysymys *miten*, joka johdatti kolmannen päiväkotiarjesta kertovan kokonaisuuden äärelle. Kyseinen kokonaisuus sisälsi lasten kerrontaa toimintaa ja toimijoita ohjaavista arjen käytännöistä. Osaltaan nämä käytännöt liittyivät lasten keskinäiseen toimintaan, osaltaan ne kuvasivat yleisempiä toimintatapoja ja toiminnan rakenteita. Päiväkotiärkeen liitettyinä nämä kolme aineistolle esitettyä kysymystä<sup>20</sup> (mitä, kuka, miten) muodostavat kokonaisuuden, jonka pohjalta jäsenän tutkimuksessani päiväkotiarkea lasten kerronnan valossa. Lopulta analysoinnissa käyttämäni jaottelu täsmentyi siis taulukon 7 mukaiseksi.

---

<sup>20</sup> Kuten luvussa 3 kirjoitin, tähän kolmikkoon olisi ollut mahdollista liittää mukaan myös kysymys *missä* eli tapahtumien ja toimintojen konteksti. Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun valossa tapahtumien kontekstien erittely omaksi kokonaisuudekseen ei ole kuitenkaan tarpeen, sillä kontekstit tulevat kuvatuiksi ja kerrotuiksi muihin päiväkotiarkea jäsentäviin tulososion kokonaisuuksiin lomittuen.

## Taulukko 7. Päiväkotiarki; aineiston ja analyysin jaottelu

### AINEISTOLLE ESITETTY KYSYMYS

### ANALYYSIN KOHDENTUMINEN

MITÄ tehdään/tapahtuu?

→ toiminta, tapahtumat

KUKA tekee/toimii?

→ toimijat

MITEN tehdään/toimitaan?

→ toimintatavat

---

= PÄIVÄKOTIARKKI

Ratkaisun taustalla vaikutti Hyvärisen (2010, 102) esittelemä tapa jakaa lauseiden ilmaisema kokemuksellinen rakenne kolmeen sisäkkäiseen kehään. Sisimmän kehän muodostat prosessit (verbit), seuraavana ovat osallistujat (substantiivit ja pronominit) ja uloimmaksi sijoittuvat olosuhteet (adverbit). Malli pohjautuu Hallidayn (Halliday & Matthiesson 2004, 175) kirjoituksiin ja se tarjosi käyttökelpoisen käsitekehikon analyysille ja sitä myöden myös tulososion rakentumiselle. Tässä tutkimuksessa nämä kehät muuntuivat edellä esitetyksi kolmikoksi: toiminta ja tapahtumat, toimijat sekä toimintatavat.

Alla olevissa taulukoissa on katkelmia haastatteluaineistosta kunkin kokonaisuuden osalta. Ensimmäinen taulukko (taulukko 8) liittyy päiväkotiarjen toimintaan ja tapahtumiin, toinen (taulukko 9) toimijoihin ja kolmas (taulukko 10) toimintatapoihin. Kaikki kolme taulukkoa jakautuvat kahteen osuuteen, joita erottaa eri sävyinen pohjaväri. Ylempi osuus koostuu lapsista ja heidän yhteistoimintansa kuvauksista (vaalea pohja) ja alempi osuus käsittelee päiväkodin aikuisia ja heidän määrittämäänsä toimintaa (tumma pohja). Näitä ajatuskulkuja avaam lisää tulosten esittelyn yhteydessä.



Taulukko 8. MITÄ tehdään/tapahtuu?

toiminta/tapahtumat	aineistokatkkelma
leikki	<p>Matilda: Mää leikin mun kavereiden kanssa kaikkea.</p> <p>PR: Mitä leikkejä te leikitte?</p> <p>Matilda: Mää tykkäsin tänä talvena leikkiä semmosia prinsessoja mun kavereitten kans. H25107</p>
ristiriidat, kiusaaminen	<p>Sampo: Ja siä ... ja sinne [eskariin] jää vaan yks ärsyttävä joka leikkii ja sanoo hippa kun me ei edes leikitä sen kans ja niin me ollaan ärsyynnytty siitä --- kukaan ei tykkää siitä koska se kiusaa meitä sillä --- kukaan ei tykkää siitä kun se hännää. H7/44</p>
toiminnan järjestäminen	<p>PR: Mitäs muuta täällä tapahtuu?</p> <p>Vainö: No ainakin... vappujuhlia ... ja pääsiäisjuhlia ja synttäreitä. H20/51</p>
järjestyksen ylläpito	<p>Noora: Ei vaan mua on vaan vähän kiusattu, jotkut eskaripojat on vaan jahdannut meitä, se oli vaan semmonen leikki --- ne[aikuiset] meni sanoon niille jotka oli meitä kiusannu. H26/125</p>
hoivaaminen	<p>Verner: Ne pitää meistä huolta lapsista.</p> <p>PR: Niin, pitää huolta lapsista .... miten ne on susta huolehtinut?</p> <p>Verner: Hyvin. H34/3</p>
muut työtehtävät	<p>Vuokko: --- merkata lapsia... listalle</p> <p>PR: Niin merkata ketä on paikalla.</p> <p>Vuokko: Ja ketä ei oo paikalla.</p> <p>PR: Joo-o, semmosia töitä.</p> <p>Vuokko: Niin ja sitten niitten pitää aina kattoo kuka niin että niin semmosella jutulla että niin kuka on vapaapäivällä ---. H33/12</p>

Taulukon kaksi ylintä esimerkkiä kuvaavat lasten yhteistoimintaa, joka jakaantuu leikkiin sekä ristiriitoihin ja kiusaamiseen. Tähän aineistokokonaisuuteen valikoituneille aineistokatkelmille tyypillistä oli se, että niiden tapahtumat ja toiminta etenivät lasten ehdoilla ja määrittämänä. Näiden jälkeen kuvatut aineistokatkelmat (taulukon neljä alinta esimerkkiä) on poimittu sellaisista lasten kerronnassa kuvatuksi tulleista toiminnoista ja tapahtumista, joita puolestaan aikuiset määrittivät. Niistä ensimmäinen katkelma kertoo toiminnan järjestämiseen liittyen erilaisista päiväkodissa vietettävistä juhlista, seuraava järjestyksen ylläpidosta epäsuoran ohjauksen keinoin, kolmas aikuista lapsia hoivaamassa ja viimeisessä katkelmassa mainituksi tuleva lasten merkkäminen listalle on esimerkki aikuisten muista tehtävistä.

Seuraavaksi katsoin tarkemmin toimijoita, joiden kohdalla lasten kerronta sisälsi kuvauksia heistä itsestään, muista lapsista ja päiväkodin aikuisista. Myös kotipiirin tärkeät ihmiset päätyivät kerrotuiksi, mutta tämän aineiston olen jättänyt analyysini ulkopuolelle. Paneutuessani siihen, millaisia näiden päiväkotiarkeen liittyneiden muiden toimijoiden (muut lapset ja päiväkodin aikuiset) roolit olivat, oli mahdollista tuoda esille heidän keskinäistä asemoitumistaan ja kiinnittymistään itse kertojiin (Ikonen 2006, 150–151; Koivula 2010, 154; Mykkänen 2010, 46–48). Lasten kertoessa muista toimijoista heidän kerronnastaan oli erotettavissa kaksi erilaista kerronnan tapaa: *aktiivi- ja passiivimuotoinen kerronta*. Aktiivimuotoisessa kerronnassa lapset kertoivat muut toimijat lähelle itseään ja tiiviiksi osaksi jotakin tapahtumaa. Passiivimuotoisessa kerronnassa toimijat jäivät päinvastaisesti etäisiksi kertojasta itsestään ja tapahtuma tai toiminta tuli kuvatuksi hyvin yleisellä tasolla eräänlaisena ilmiönä. Seuraava taulukko (taulukko 9) kuvastaa tätä analysointivaihetta. Taulukon 8 tavoin ylinnä olevat vaalealla pohjalla olevat esimerkit kertovat lapsista ja niiden alapuolella olevat tummalla pohjalla olevat esimerkit päiväkodin (PKn) aikuisista.

Taulukko 9. KUKA tekee/toimii?

toimija	aineistokatkelmä
minä	<p>Veikka: No se on hauskaa --- kun joku ottaa mua ulkona kiinni</p> <p>PR: Jaa.</p> <p>Veikka: Ja mää oon hirveän nopee.</p> <p>PR: Joo, sää --- pystyt juokseen tosi kovaa...te leikitte siis littaa?</p> <p>Veikka: Ei me täällä, mutta reeneissä me leikitään.</p> <p>PR: Reeneissä, mitä sää harrastat?</p> <p>Veikka: Yleisurheilua.</p> <p>PR: No ilmankos sää oot nopea juokseen!</p> <p>Veikka: Niin ennen sitäkin oon ollut nopee. H17/72</p>
muut lapset aktiivi	<p>Matilda: Mun naapurista yks tyttö muuttaa pois ja se on mun paras kaveri, Aliisa. H25/108</p>
muut lapset passiivi	<p>PR: --- joo, mitäs sä niitten kavereitten kanssa teet?</p> <p>Kiira: Leikitään.</p> <p>PR: ---niistä leikeistä ... mitä niissä tapahtuu?</p> <p>Kiira: En mää muista. H6/27</p>
PKn aikuiset aktiivi	<p>Inka: Me ollaan tutkittu kun me ollaan oltu metsässä niin me tutkittiin silloin sammakoita ja ---- Seija [päiväkodin aikuinen] löysi --- niin semmosen sammakon ... se hyppeli --- ja me tutkittiin sitä semmosessa purkissa missä oli kansi. H29/93</p>
PKn aikuiset passiivi	<p>Kaisla: Makoillaan vaan --- ja aikuiset tulee lukeen jotain satua tai laittaa jotain ... jotain laulua tai jotain. H28/81</p>

Taulukossa ylinä olevassa esimerkissä *minä* toimijana tulee hyvin selvästi esille. Samoin seuraavassa katkelmassa kertojana oleva Matilda puhuu ystävästään

käyttämällä hänen nimeään, Aliisa, joten kertomuksen toimija ei jää epäselväksi. Tämä etunimen käyttäminen luo paljon läheisemmän suhteen kertojan ja kertomuksessa esiintyvän toimijan välille verrattuna taulukon kolmanteen esimerkkiin, jossa Kiira puhuu ystävästään kohdentamatta tätä ystävyttä kehenkään tiettyyn lapseen. Kaksi viimeistä esimerkkiä ovat osoitus vastaavasta erosta suhteessa lasten kerronnassa esiintyneisiin aikuisiin. Ensimmäisessä katkelmassa Inka puhuu Seijasta (päiväkodin aikuinen) nimeltä, kun taas alimmassa katkelmassa päiväkodin aikuiset esiintyvät passiivimuodossa ja täten etäisempinä suhteessa kertojaan.

Analyysin kolmas ja viimeinen kokonaisuus muodostui päiväkotiarkea jäsentävistä toimintatavoista, jotka tutkimusaineistossa osoittautuivat sekä lasten että aikuisten määrittäviksi. Lasten itsensä tuottamat toimintamallit liittyivät leikkikaverin ja sitä myöden mielekkään tekemisen löytymiseen, kun taas aikuisten määrittämät säännöt koskettivat erityisesti leikkialue toimintaa ja päivittäin toistuvia tapahtumia (esim. päiväunet ja ruokailu). Taulukkoon 10 on poimittu tästä esimerkkejä. Taulukon vaaleat ja tummat pohjat tekevät edellisten taulukoiden tavoin eron lasten yhteistoiminnan ja aikuisten määrittämän toiminnan välille.

Taulukko 10. MITEN tehdään/toimitaan?

toimintatavat	aineistokatkelma
lasten yhteistoiminta	PR: --- mitäs sitten sä teet jos sä et pääse leikkiin mukaan Sampo: En mitään lähden vaan --- tallusteleen jonnekin. H7/46 ---- Inka: --- niin sitten se joka on sanonut et saa leikkiin tulla lähtee, niin sitten ehkä se toinen kaveri sanoo jotain muuta. H29/94
PKn aikuisten määrittämä toiminta	Eino: --- ei se oikein onnistu silleen että voisit jäädä nukkumisesta pois. PR: Niin, mikä takia se ei onnistuisi? Eino: Siks ku siinä ei oo oikein sellaisia tätejä, jotka ois mun kans kun ne tekee sellaisia hommia, että kyllä mä voisin olla tässä [ruokahuoneessa], mutta ei se oikein onnistu. H21/99

Sampon ja Inkan haastatteluista poimitut katkelmat, taulukon kaksi ylintä esimerkkiä, kuvastavat lasten yhteistoimintaan liittyen niitä pelisääntöjä ja strategioita, joita lapset olivat luoneet ja ottaneet käyttöön leikkiin liittymisen tilanteissa. Taulukosta alimmaisena löytyy Einon haastattelusta poimittu katkelma, joka on puolestaan osoitus päiväkotiarjen sisältämistä aikuisten määrittämistä toimintatavoista. Katkelma tuo hyvin esille sen, kuinka Eino kokee aikuisten määrittävän ja päättävän päiväuniin liittyvistä toimintatavoista ja sitä myöden omat vaikutusmahdollisuutensa hyvin olemattomiksi.

### 4.5.3 Kerronnan prosessi

Päiväkotiarjen ohella tutkimusprosessi haastoi pohtimaan tarkemmin lasten kerrontaa itsessään, sitä *miten lapset kertovat*. Edellä kuvatun kolmivaiheisen päiväkotiarjen jäsentymiseen liittyneen analysoinnin pohjalta oli mahdollista tarkastella lasten kerronnan tapoja ja ominaispiirteitä niin piirroksiin kuin haastatteluihin liittyen. Vastatakseni tarkemmin tähän lasten kerrontaan liittyvään kysymykseen, oli tarpeen löytää uudenlainen, tai ainakin edellistä täydentävä, tarkastelukulma aineistoon ja samalla rakentaa ymmärrystä siitä, mitä kysymys ylipäätään tarkoittaa.

Vuokila-Oikkonen (2002, 37) kirjoittaa, että ”ihmisen kertomus ja kertominen sisältää sekä kerrotut tapahtumat ja sen, miten kertomus kerrotaan”. Vuokila-Oikkosen tavoin useissa muissa kirjoituksissa (esim. Gubrium & Holstein 2008; Hatch & Wisniewski 1995; Riessman 2008) todetaan, kuinka narratiivisessa tutkimuksessa kiinnostus on kohdentunut kerronnan sisältöjen ohella kerrontaan itsessään. Kysymyksellä *miten* tarkoitetaan tässä yhteydessä huomion kiinnittämistä kerronnan rakentumiseen (Eskonen 2005; Puroila & Estola 2012).

Edellä esitettyyn nojautuen paneuduin lähemmin kerronnan prosessiin ja sen rakentumiseen omassa tutkimusaineistossani. Sen ohella, että kohdensin analysoinnissa huomion lasten kerronnan ominaispiirteisiin sekä piirroksissa että haastattelutilanteissa, pohdin haastatteluiden vuorovaikutuksellista ulottuvuutta. Näin mahdollistui lasten kerronnan tarkastelu ilmiönä ja samalla syntyneen tiedon ja käytettyjä menetelmien arviointi lapsen äänen esille tuojina (esim. Eldén 2013; Komulainen 2007; Karlsson 2012). Taulukossa 11 erittelen tätä viimeistä analyysivaihetta.

Taulukko 11. Kerronta; aineiston ja analyysin jaottelu

AINEISTOLLE ESITETTY KYSYMYS		ANALYYSIN NÄKÖKULMA
MITEN lapset kertovat	→	kerronnan ominaispiirteet (piirroksat ja haastattelut)
	→	kerronnan vuorovaikutuksellisuus (vain haastattelut)
		= KERRONNAN PROSESSI

Koska piirtäminen ja haastattelu ovat kerronnan muotoina ja konteksteina erilaisia, oli niitä tarpeen tarkastella osittain erillisinä kokonaisuuksina. Molempiin kerronnan muotoihin liittyen jäsenin lapsen kerronnan ominaispiirteitä käyttäen tukenani muiden tutkijoiden jäsenyyksiä, joissa lasten kerrontaa kuvataan muun muassa faktaa ja fiktiota yhdistäväksi sekä monikanavaisesti (Engel 2003, 42; Eskonen 2005, 7; Puroila & Estola 2012, 22). Taulukkoon 12 olen kirjannut muutamia haastatteluaineistosta poimimiani katkelmia, jotka tuovat esiin tätä tarkastelukulmaa osana kerronnan prosessiin keskittyntä aineiston analysointia.

Taulukko 12. MITEN lapset kertovat? Kerronnan ominaispiirteitä haastattelussa

kerronnan ominaispiirteitä	aineistokatkelma
FAKTA JA FIKTIO	<p>PR: Haluatko kertoa ensin siitä piirustuksesta, mitä sä siihen teit?</p> <p>Akseli: Mä tein näkymättömän pään...näin ison...ja hellan ja ne ei nää mitään missä se hella on</p> <p>PR: Ketä siinä kuvassa on...keitä nää on?</p> <p>Akseli: Toivo ja ---- ne ei nää missä se hella on ne törmää siihen. H2/35</p>
MONIKANAVAISUUS	<p>Tatu: Ja tossa vopi liukuu liuk liuk.</p> <p>PR: Ai liukumäki, selvä.</p> <p>Tatu: Tuolta menee viuh siinä on myös ylämäki ja sit auh (näyttää sormella miten liukumäkeä lasketaan). H27/76</p>

Taulukon ensimmäinen esimerkki on poiminta Akselin haastattelusta, jossa hän kertoo piirroksestaan. Kuten esimerkistä on nähtävissä, Akselin kerronta liikkuu hyvin nopeassa tempossa itse piirroksessa kuvatun ja juuri nimenomaisessa kerronnan hetkessä piirroksen ympärille rakentuvan todellisuuden välillä. Yhtäaikaisesti tämän kanssa kerronnassa on läsnä todellinen ja epätodellinen. Taulukon toinen lasten kerronnan ominaispiirteitä haastattelutilanteessa kuvaavista esimerkeistä kohdentuu kerronnan monikanavaisuuteen. Siinä Tatu kertoo omasta piirroksestaan (ks. P27, sivu 104), jossa on kuvattuna muun muassa liukumäki. Tatun kerronta ei ole ainoastaan puhuttuja sanoja, vaan sanojen ohella ääniä, eleitä ja liikettä.

Piirrosten osalta lapsen kerronnan ominaispiirteiden analysoiminen kohdentui piirrosten aiheisiin liittyneen kerronnan tarkastelemiseen eli siihen, miten lapset piirroksestaan kertoivat. Fakta ja fiktio -jaottelu antoi hyvää peilauspintaa myös tähän vaiheeseen analyysia. Faktalla eli todellisella tarkoitan tässä yhteydessä sellaista kerronnan tapaa, jossa lapsi kertoi piirroksestaan yksinomaan sen, mitä siinä oli kuvattuna. Esimerkkinä faktoihin perustuvasta kerronnasta on oheinen Alinan päiväkotirakennusta esittänyt piirros (kuva 4) ja siihen liittynyt haastattelukatkelma taulukossa 13.



Kuva 4. Päiväkotirakennus (P5)

Taulukko 13. MITEN lapset kertovat? Kerronnan ominaispiirteitä, piirroksiin liittynyt kerronta

kerronnan ominaispiirteitä	aineistokatkelma
<p>FAKTA, todellinen</p>	<p>PR: Kerrotko sää ensin siitä sun piirrustuksesta? Alina: Tässä on ... tässä on ... tässä on xxxx pikkuisten ryhmä ... tässä on kissankulma ja tässä on ... PR: Joo. Alina: Ja tässä on meidän ryhmä ja tässä on eskarit ja tässä on PR: Joo, siinä on teidän koko päiväkot... ja tässä on pihaa. Alina: Niin ja tässä on ruuhoo. H5/31</p>
<p>FIKTIO kuviteltu</p>	<p>Eino: Tähän mää oon piirtänyt tarha-auton. PR: Joo. Eino: Siinä on tota Eino --- ööö ... tää on ovenkahva. PR: Kyllä...mikäs se semmonen tarha-auto oikein on? Eino: Se on semmonen auto, että siä voi niin kuin hoitaa lapsia ja siä syödään ja nukutaan ja kaikkea. PR: Kaikkea mitä tarhassa muutenkin, joo, mutta se on vaan semmonen auto. Eino: Niin ... se on semmonen ja täällä täytyisi olla semmonen peräkärri, mutta mää voin piirtää sen siihen jossain kohtaa. H21/98</p>

Taulukon alempi esimerkki liittyy fiktion eli kuviteltuun kerrontaan. Esimerkissä Eino toteaa ensin sen, mitä hän on piirtänyt ja laajentaa tämän jälkeen kerrontaansa kuvan ulkopuolelle. Tämä kuvan ulkopuolisen kerronnan voi Einon tapauksessa ajatella olevan melko todenmukaista, mutta joidenkin lasten kohdalla se saattoi saada runsaasti lisäväriä mielikuvituksesta. Fiktiiviselle kerronnalle oli siis tyypillistä se, että lapsi kertoi kuvassa näkyvien faktojen ohella tarina kuvan ympärille tai sitten alkuperäinen kuva muuntui lapsen siitä kertoessa joksikin muuksi.

Lasten kerronnan ominaispiirteiden ohella kerronnan prosessin analyysi kohdentui kerronnan vuorovaikutukselliseen rakentumiseen. Piirrostilanteet rajautuivat tämän analyysivaiheen ulkopuolelle, koska minulla ei ollut niistä käytössäni muuta aineistoa kuin varsinaiset piirrokset ja piirrostilanteessa tekemäni muistutpanot. Rajaamista puolsi myös se, että piirroksia tehdessään lapset olivat



aktiivisessa vuorovaikutuksessa toinen toistensa kanssa oman osuuteni jäädessä vähemmälle. Sitä vastoin haastattelussa vuorovaikutus tapahtui minun (tutkija) ja yksittäisen lapsen välillä ja äänitetyt haastattelut mahdollistivat haastattelutilanteissa syntyneen kerronnan tarkastelun, joka Frankin (2012, 34) ajatteluun viitaten rakentui dialogisesti lapsen ja minun (tutkija) välillä.

Ymmärrän Riessmanin (2008, 24) tavoin tutkimuksessa todentuneet haastattelut keskusteluina, joista oli löydettävissä jokapäiväisiä keskustelusuhteita ja -rakenteita, kuten vuoron ottamista sekä keskustelusta poistumisia ja sisääntuloja. Samoin haastatteluista oli erotettavissa tilanteita, joiden seurauksena lapsi joko aktivoitui kerronnassaan tai päinvastaisesti passivoitui. Yksityiskohtainen haastatteluvuorovaikutuksen analyysi ei ollut tutkimukseni kysymyksenasettelun pohjalta perusteltua, joten päädyin soveltamaan dialogista analyysia (Frank 2012; Puroila & Estola 2012; Vuokila-Oikkonen 2002). Kyseessä ei ollut yksittäisten sanojen ja niiden vaikutusten jäljittäminen, vaan kokonaisvaltaisempi tarkastelukulma kerronnan vuorovaikutuksellisuuteen.

Kerronnan vuorovaikutuksellisuuteen liittyen kohdensin analyysissa huomion sekä omaan että lasten toimintaan haastattelutilanteissa. Karrikoidusti sanottuna pyrin jäljittämään tekijöitä, jotka aikaansivat onnistumisia haastattelutilanteissa eli vuorovaikutus muodostui lasten kerrontaa tukevaksi (Roos & Rutanen 2014). Tarkastelin sitä, missä määrin kerronta eteni minun johdattamana ja missä kohden lapset ottivat aktiivisemmin vetovastuuta<sup>21</sup>. Erittelin tilanteita, joissa toimintani oli joko lasten kerrontaa edistävää tai estävää. (Vuokila-Oikkonen 2002, 43). Lasten toiminnan tarkastelun tein kerronnan kautta ja erottelin tilanteita, joissa lapsen kerronta oli joko vahvaa tai ohutta. Vahvaksi kerronnaksi tulkitsin sellaiset tilanteet, joissa lapsen kerronta oli runsasta ja hän toi siihen uusia sisältöjä. Ohuelle kerronnalle puolestaan oli ominaista yksittäisistä sanoista muodostuneet tai hyvin lyhyet puheenvuorot. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 125; Hyvärinen 2010, 97.) Luonnollisesti minun ja lapsen toimintatavat limittyivät haastattelutilanteessa toinen toisiinsa. Taulukkoon 14 olen poiminut kerronnan vuorovaikutuksellista rakentumista kuvaavia tilanteita Vernerin, Juuson ja Hillan kanssa käymistäni keskusteluista.

---

<sup>21</sup> Näistä haastattelutilanteiden vuorovaikutuksellisista lähestymisistä kirjoittavat tarkemmin esimerkiksi Hyvärinen (2010) ja Tauriainen (2000).

Taulukko 14. MITEN lapset kertovat? Kerronnan vuorovaikutuksellisuus

kerronnan vuorovaikutuksellisuus	aineistokatkelma
KERRONTAA EDISTÄVÄ	<p>PR: --- mitäs muita ajatuksia tulee vielä päiväkodista mieleen?</p> <p>Vernerii: Ei oikein muuta.</p> <p>PR: --- tuleeko sulle mieleen joku juttu joka sulle on täällä tapahtunut?</p> <p>Vernerii: ...no ainakin ... mä oon täällä kerran... iltpäivällä oon ainakin tehnyt sellasia juttuja että mää aina kaivoin kuoppia joka paikkaan. H34/4</p>
KERRONTAA ESTÄVÄ	<p>PR: Saako tänne tuoda omia leluja?</p> <p>Vernerii: Joo leluapäivänä saa tuoda.</p> <p>PR: Joo ja muuten ei. (Vernerii nyökkää). Joo, minkäs lelun sää tuot silloin leluapäivänä yleensä?</p> <p>Vernerii: Yleensä ...jotain ... pakukameja.</p> <p>PR: Pakukameja, keräilettekö te niitä?</p> <p>Vernerii: Joo.</p> <p>PR: Joo, selvä. H34/2</p>
LAPSEN KERRONTA VAHVAA	<p>PR: --- kerropas jotain päiväkotijuttuja vielä lisää</p> <p>Juuso: Hyym ... no mää tein mömmöä.</p> <p>PR: Teit mömmöä, mistä sitä mömmöä tehdään?</p> <p>Juuso: No vedestä.</p> <p>PR: Ulkonako voi tehdä mömmöä?</p> <p>Juuso: Niin, sitä laitetaan hiekkaan.</p> <p>PR: Hiekkaa ja vettä ja sit syntyy mömmöä.</p> <p>Juuso: Niin, siitä tulee sellaista likaista mömmöä.</p>

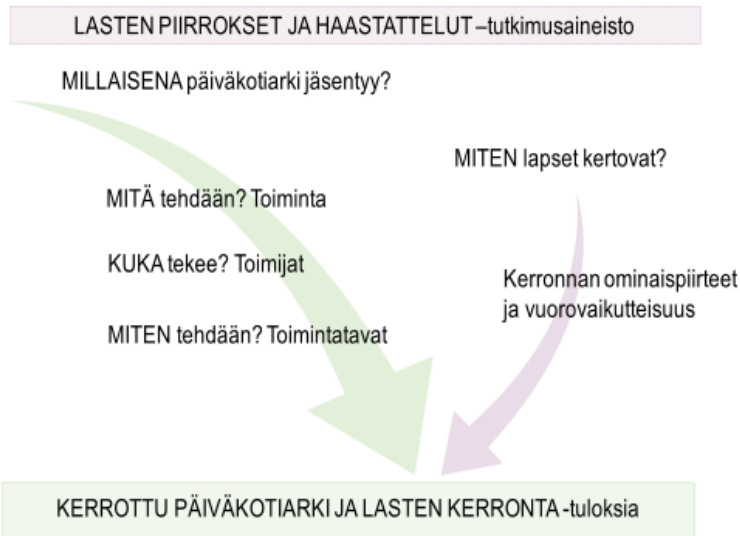
	<p>PR: Mitäs sillä mömmöllä voi tehdä.</p> <p>Juuso: Mitä sitten tapahtuu jos syö mömmöä?</p> <p>PR: No voi tulla vatsa kipeäksi --- H24/117</p>
LAPSEN KERRONTA OHUTTA	<p>PR: --- kerrohan jotain siitä sun kaverista ... millainen tyttö se on?</p> <p>Hilla: Kiva.</p> <p>PR: Kiva tyttö ... joo ...ketä muita kavereita sulla on? ...Kenen muiden kanssa sä leikit? ...</p> <p>Hilla: (hiljaisuutta)</p> <p>PR: Ei tuu mieleen ... no kerro jotain vielä noista päiväkodin tädeistä, millaisia ne on?</p> <p>Hilla: Kivoja.</p> <p>PR: Joo, mitäs sä niitten kanssa teet?</p> <p>Hilla: (hiljaisuutta)</p> <p>PR: Mitä sä teet niitten kanssa ... tuleeko mieleen? ...Mitäs ne taitit tekee täällä päivän aikana --- mitä ne tekee?</p> <p>Hilla: En mä tiedä.</p> <p>PR: Sää et tiedä mitä ne tekee ... selvä ... haluaisitko sää kertoa vielä jotain muuta mulle --- tuleeko mieleen mitään juttua täältä päiväkodista?</p> <p>Hilla: Ei. H30/90</p>

Ylimpänä taulukosta olevasta esimerkissä on kerrontaa edistävä kysymys ”Tuleeko mieleen joku juttu joka sulle on täällä tapahtunut?” Kysymyksen seurauksena Vernerin tuo keskusteluun uuden sisällön, kuoppien kaivamisen. Päinvastainen vaikutus on nähtävissä seuraavassa katkelmassa, jossa minä tutkijana ohjaan keskustelun etenemistä Vernerin asettuessa enemmän vastaajan asemaan. Etenkin katkelman lopussa oleva kommenttini ”joo, selvä” osoittaa kiirehtimiseni ja keskustelu siirtyy pois ”pakukameista” minun, ei lapsen, johdattamana. Nämä kaksi katkelmaa ovat siis molemmat Vernerin haastattelun eri kohdista.

Kahden alimmaisena katkelman tarkoituksena on tuoda esiin sitä vaihtelevuutta, joka haastattelutilanteissa vallitsi suhteessa lasten kerronnassa saamaan ja ottamaan tilaan. Kuten katkelmista on nähtävissä, haastattelut etenivät pääpiirteittäin vuoropuheluna, joissa ensimmäisessä lapsi otti vetovastuuta (lapsen kerronta vahvaa) ja toisessa tämä vastuu oli selkeästi minulle (lapsen kerronta ohutta). Vaikka näissä kahdessa esimerkissä puheenvuoro siirtyy suhteellisen samankaltaisesti minun ja lasten välillä ja puheenvuorojen pituudet eivät vaihtele suuresti, niin lasten kerronnassa on havaittavissa iso ero. Tätä kerronnan prosessin kehystystä jatkan yksityiskohtaisemmin tulososiossa (luku 5) niin lasten kerronnan ominaispiirteiden kuin kerronnan vuorovaikutteisuuden osalta.

#### 4.5.4 Analyysiprosessi kokonaisuutena

Tavoitteenani oli löytää aineistoani analysoimalla uusi tulkinta ja uusi tarina tutkittavista ilmiöistä eikä ainoastaan toistaa havaintoja sinällään (Estola 1999, 142; Heikkinen 2002, 20). Prosessin alussa etsin lasten kerronnasta vastausta kysymyksiin *mitä, kuka ja miten* kokoamalla yhteen otteita lasten kerronnasta. Analyysin loppupuolella yhdistin nämä otokset saaden aikaan uuden tekstimuotoisen kertomuksen päiväkotiarjesta lasten kerronnan jäsentämänä ilmiönä ja kokonaisuutena (Akselin 2013, 82). Samanaikaisesti analyysi täydentyi lasten kerronnan ominaispiirteiden ja vuorovaikutuksellisen rakentumisen tulkinnoilla. Ahnin ja Filipenkon (2007) viisivaiheisen analyysimallin mukaisesti analyysini voi ajatella edenneen aineiston lukemisen, syventämisen ja teemoittelun kautta täsmentymiseen ja yhteenvedon tekemiseen. Loppuvaiheissaan analyysini asettui narratiivien analyysistä lähemmäksi narratiivista analyysia, jossa tarkoitus on liikkua osatekijöistä kohti synteesin tekemistä uuden kertomuksen muodossa (Heikkinen 2010; Polkinghorne 1995; Riessman 2008).



Kuvio 1. Temaattinen ja dialoginen analyysi (mukaillen Puroila & Estola 2013; Riessman 2008)

Edellä oleva kuvio 1 kokoaa yhteen nämä edellä kertamani analyysivaiheet ja näkökulmat. Kuviossa vihreä nuoli edustaa lasten kerronnan sisällöllistä haltuunottoa ja lila nuoli puolestaan aineiston tarkastelua lasten kerronnan valossa. Narratiivien temaattista ja dialogista analyysia soveltamalla tuotetut tutkimustulokset koostuvat kahdesta kokonaisuudesta; kerrottu päiväkotiariki ja kerronnan prosessi.

# 5 LASTEN KERRONTA

Mitä lasten päiväkotiarkeen liittyneestä kerronnasta oli kuultavissa? Vaikka järjestys analyysiprosessissa oli päinvastainen, syvennyn tutkimustulosten esittelyssä ensin tutkimuskysymykseen *miten lapset kertovat*. Kysymys suuntaa huomion kerronnan prosessiin, jota tässä tutkimuksessa olen tarkastellut lasten kerronnan ominaispiirteiden ja vuorovaikutuksellisuuden osalta. Kerronnan prosessin rakentumisesta olen kirjoittanut jo edellä esitellessäni tutkimuksessani käyttämiäni menetelmiä. Nyt tarkastelen sitä, mikä lasten kerronnalle oli ominaista niin piirroksissa kuin haastatteluissa. Lisäksi lähestyn kerronnan prosessia vuorovaikutuksen näkökulmasta pohtien kerronnan rakentumista haastattelutilanteessa.

## 5.1 Kerronnan ominaispiirteitä

Aikuisen on mahdollista päästä sisään lapsen maailmaan vasta kun hän ymmärtää lapsen omintakeisen ja erilaisen tavan kertoa ja ilmaista itseään. Tähän tarvitaan lapsen ilmaisuvapauden sallivia tutkimusmenetelmiä. (Riihelä 2012, 229–231.) Tässä tutkimuksessa lasten kerronta todentui kahdella erilaisella tavalla ja kahdessa erilaisessa tilanteessa; piirrettäessä yhtäaikaaisesti muiden lasten kanssa ja haastattelutilanteessa minun (tutkija) kanssani. Piirtäminen ja puhuminen (haastattelut) eroavat kerronnan tapoina siinä määrin toisistaan, että tarkastelen niitä lasten kerronnan ominaispiirteiden osalta toistaan erillään.

### 5.1.1 Kerronta haastatteluissa

Tutkimukseen osallistui 37 lasta, joista jokainen osoittautui omaksi yksilölliseksi persoonaksi kerronnan ominaispiirteiden osalta. Haastattelutilanteessa jotkut lapsista olivat hyvin aktiivisesti mukana keskustelussa, toiset taas saattoivat olla koko haastattelun ajan varsin vähäpuheisia, jolloin oman osuuteni kehkeytyvän kertomuksen synnyssä korostui (Estola & Puroila 2013, 57). Tästä johtuen

kerronnallisuus lasten tuottamassa aineistossa osoittautui suhteelliseksi ominaisuudeksi ja se vaihteli eri lasten kohdalla vahvan ja ohuen kerronnan välillä (Aaltonen & Leimumäki 2010, 125; Hyvärinen 2010, 97). Vahvalla kerronnalla viittaa lapsen aktiiviseen rooliin kerronnan tuottamisessa ja ohuella kerronnalla kuvaan kerrontaa, jossa lapsen osuus kerronnan tuottamisessa jäi vähäisemmäksi. Jotkut lapsista ottivat heti haastattelun alusta lähtien aktiivisesti osaa keskusteluun, toisten lasten pitäytyessä hyvin luettelomaisessa kerronnassa<sup>22</sup> koko haastattelun ajan. Tämän kerronnallisuudessa esiintyneen eron konkretisoimisessa käytän esimerkkinä kahta hyvin erilaista aineistokatkelmaa, jotka molemmat liittyivät päiväuniin.

Toivo: Koska se [lepohetki] on pitkä ... pitempi kuin yö. H3/25

-----

Julius: Täällä nukutaan. H22/111

Ensimmäinen katkelma on moniulotteinen sisältäen selkeän kannanoton päiväuniin liittyen, kun taas jälkimmäinen on luonteeltaan toteava eikä avaa päiväunista muuta kuin sen tosiasian, että päiväkodissa mennään päiväunille.

Lasten joukosta löytyi hyvin erilaisia kertojapersoonia lasten aktiivisuuden ja passiivisuuden vaihdellessa sekä yksittäisten lasten välillä että yksittäisten keskusteluiden aikana. Tästä erilaisuudesta huolimatta lähes kaikille heistä ominaista oli avoimuus ja positiivisuus. Tämän ohella hämmästelin useaan otteeseen lasten kyvykkyyttä kertojina. Tästä yksi osoitus on Sampon haastattelukatkelma, jossa hän kertoo pitkän tarinan päiväkodissa näkemästään tontusta.

Sampo: --- ...ja tiäksä mitä

PR: No.

Sampo: Täällä tarhassa on yhden kerran sellastakin tapahtunut että...sekaannusta vähän....mää oon nähnyt oikeen tontun.

PR: Tontun, oho.

---

<sup>22</sup> Hyvärinen (2006; 2010) puhuu kronikan ja kertomuksen välisestä erosta. Kronikka (luettelo, tai raportti) luettelee neutraalisti tekemisiä ja tapahtumia, esittämättä mitään erityistä yllätystä tai kokemuksellista ulottuvuutta (mt; Frank 2012; Riessman 2008).

Sampo: Ja se on asunut siellä vanhassa [päiväkodissa] missä määkin oon ollut.

PR: Joo...missä sää oot sen täällä nähnyt, vilahtavan ikkunan takana, niinkö?

Sampo: Ei vaan mää oon nähnyt se naaman kokonaan ... ihan tässä huoneessa vaan, tossa se kävi.

PR: Jaa...

Sampo: Niin ja tiäksä mitä, me tehtiin viä pipareita, niin se söi ne ... me annettiin ne kun me vietin ne pihalle

PR: Joo, sille tuli varmasti hyvä mieli.

Sampo: Joo, tuolla ikkunan takana ... sillä oli Katrin [ryhmän aikuinen] silmälasit --- kun se oli ottanut ne Katrilta. H7/45

Osoituksena Sampon innostuneisuudesta on se, että omat puheenvuoroni ovat hyvin lyhyitä ja lähinnä toteavia (no, joo, jaa) Sampon ollessa keskustelun aktiivinen osapuoli. Myös katkelmassa kahdesti esiintyvä Sampon kommentti ”tiäksä mitä” korostaa tätä aktiivisuutta. Vastaavana innostuneisuuden merkinä lasten haastatteluissa esiintyi kommentti ”arvaa mitä” tai ”arvaa miks”, joilla lapset selvästi osoittivat haluavansa minun kuuntelevan erityisen tarkasti.

PR: Minkä lelun sää yleensä tuot?

Pihla: Kaikke --- koiraleluja kun mää tykkään koirista ja arvaa mitä.

PR: No?

Pihla: Mää saan 12-vuotiaana lintukoiranpennun. H 18/60

-----

Eino: Joo, ja arvaa miks noi [lasten nimilaput] on tosta [kalenteritaulu] pois?

PR: Ne nimet... onko ne jäänyt jo kesälomalle?

Eino: Jep. H 21/100

Edellä esitetyissä katkelmissa esiintyvän ”arvaa mitä” tai ”arvaa miks” käyttö oli erityisesti muutaman lapsen kerronnalle hyvin tyypillistä. Eino haastattelussa



kyseinen täytesana esiintyi seitsemän kertaa ja Kallen (H8) kahdeksan kertaa monen muun lapsen jäädessä tässä kohtaa nolville<sup>23</sup>.

Innostuneisuuden vastakkaista ääripäätä edusti Topias, joka ei tuntunut motivoituvan keskustelutuokiostamme lainkaan ja oli hyvin hiljainen koko haastattelun ajan. Piirroksensa hän teki erilaisia täpliä ja viivoja, joten tukea suulliselle kerronnalle ei sitä kautta ollut mahdollista saada. Samaan tapaan Eemelin kerronta ei päässyt kunnolla vauhtiin, vaikka haastattelu kesti ajallisesti melko pitkään (10 min). Hän käytti yhteensä 25 puheenvuoroa, jotka olivat lähes kaikki hyvin lyhyitä (en muista, mun kaverit, leikin). Sen sijaan omat puheenvuoroni olivat pitkiä ja täytin keskustelutilaa omalla puheellani. Sanojen ohella Eemeli viesti erilaisilla eleillä (olan kohautus, nyökkäys), mutta sen sijaan, että ne olisivat täydentäneet puhuttua, ne tavallaan alleviivaisivat puhumatta jäänyttä. Kuten myös se, että Eemeli oli myös useita kertoja haastattelun aikana aivan hiljaa.

Eemelin käyttämät eleet ja muu nonverbaaliin viestintään tukeutuva kerronta oli yksi lasten kerronnan ominaispiirteistä. Eleiden ohella lapset käyttivät ilmeitä, liikettä ja ääniä varsinaisen puheen korvikkeena tai täydentäjinä runsaasti. Saman havainnon ovat tehneet monet lasten kerrontaan perehtyneet tutkijat (esim. Engel 2003; Eskonen 2005; Helavirta 2007; Puroila ym. 2012a). Alla on lyhyt katkelma Tatum haastattelusta esimerkkinä tehosteäänien käytöstä.

Tatu: Tuolta menee viuh siinä on myös ylämäki ja sit auh (näyttää sormella miten liukumäkeä lasketaan). H27/76

Äänien ja eleiden ohella myös nauru toimi lasten kerronnan tehosteena. Nestorin kertomus hänestä itsestään ja ystävästään heittelemässä marjoja tyttöjä päin sai lisäväriä naurusta, jolla kertoja alleviivasi toiminnan ja tarinan mielekkyyttä. Välillä nauru tarttui itseensäkin.

PR: --- ootte yrittänyt poimia marjoja?

Nestori: Joo (nauraa) --- heitettiin tyttöjä päin niillä marjoilla (nauraa) --- osuttiin ... pari kertaa.

PR: Osuite. Mitäs tytöt sano?

---

<sup>23</sup> ”Arvaa” tai ”arvaa mitä” esiintyi haastatteluissa yhteensä 29 kertaa, näistä kolme kertaa minun (tutkija) mainitsemana.

Nestori: Höh-höh.

PR: Höh-höh (nauraa). --- Oliko susta hauskaa heitellä niitä marjoja?

Nestori: Oli (nauraa). H37/4

Lasten kerronnan ominaispiirteisiin liittyen Engel (2003, 41–44) kuvaa, kuinka lasten kerronta liikkuu toden ja epätoden välillä. Lapset sekoittavat helposti sen, mitä oikeasti tapahtui, mitä olisi voinut tapahtua, mitä he pelkäävät tai toivovat tapahtuvan. Tästä johtuen pelkkien tosiasioiden kuvailun sijasta lasten kerronta saattaa polveilla nopeatempoisesti faktasta fiktion ja takaisin. (Mt.) Tutkimukseni osoitti, kuinka lapset itse eivät kiinnittäneet tähän polveiluun huomiota. Heidän näkökulmastaan katsottuna toden ja epätoden sekoittuminen ei kaivannut perusteluja tai selityksiä. Tässä suhteessa tutkimukseen osallistuneiden lasten joukosta erottui erityisesti Iiro, jonka kerronta liikkui vauhdilla edestakaisin mielikuvitusmaailman ja todellisuuden välillä. Iiro kertoi leikkineensä ulkona kavereiden kanssa, mutta sitten ”joku heitti lunta mun päälle --- katolta, joku hirveän kammottava hirviö heitti ja --- lumipyssy, mää en tiennyt oliko sillä, sitten se ampui näin pum” (H2/35).

Iiron kerronnan osalta oli melko helppoa tietää, missä kohtaa hän värittä kerrontaansa mielikuvituksella, mutta toden ja epätoden välisen eron paikantaminen lasten kerronnasta saattoi olla ajoittain haasteellista. Samoin välillä oli vaikea tietää, liittyikö lapsen kerronta päiväkotiin vai kotiin, kuten esimerkiksi Juuson kohdalla. Olimme jutelleet päiväunista ja keskustelu jatkui seuraavasti:

Juuso: --- nukun...mun omassa sängyssäni...mun seinässä on sellanen lokki.

PR: Lokki, täällä päiväkodissako vai kotona?

Juuso: No mun kotona, siellä mun huoneessa. H24/117

Itselläni oli ollut vahvasti se kuvitelma, että aiempi päiväunikeskustelu oli liittynyt päiväkotiin, mutta Juuso olikin jutellut kotitapahtumista. Kotiin ja perheeseen liittyneen kerronnan siivilöityminen päiväkotiarjen kuvauksiin ei ole yllätys, sillä lapsille on tyypillistä kertoa päiväkotia osaksi kotia ja päinvastoin (Lämsä 2007, 109). Lapsi on perheensä jäsen paikasta riippumatta ja perheet elävät muutoinkin päiväkodin arjessa keskusteluissa ja leikeissä (Juutinen 2013, 42–43). Vastaava tilanne tuli eteen useampaa otteeseen Juuson haastattelun aikana. Samoin kävi keskustelussa Liseten kanssa. Hän ei puhu suomea äidinkielenään ja tämä vaikeutti ymmärrettäviksi tuleamista puolin ja toisin. Kysyin Liseteltä, että mitä muuta hän tekee päiväkodissa

kuin leikkiä. Vastaus kuului: ”Mää teen ... mää leikin trampppaa ... mää teen kotona --- ja sitten menin keinuun ja meillä ei ole liukumäkeä” (H36/13). Vastauksesta on pääteltävissä, että Lisette tulkitse päiväkodin kodiksi ja kertoi kotitapahtumista. Sanan tarha käyttäminen olisi saattanut olla lapsille päiväkotia tutumpi. Lapsia haastateltaessa olisi tärkeää muistaa käyttää heille tuttuja käsitteitä (esim. Alasuutari 2005; Helavirta 2007; Kirmanen 1999; Valkonen 2007). Näin lapsen on helpompi ymmärtää kysymyksiä, mikä edelleen parantaa haastattelussa tuotettavan tiedon laatua (Patton 1990, 312).

Tämä Liseten haastattelutilanne mielessäni koetin Veikan haastattelussa selvittää, puhuvatko lapset itse päiväkodista vai tarhasta. ”Puhutteko te kotona kun sää tuut tänne, että sää tuut päiväkotiin vai tarhaan vai päikkyyn vai mitä te sanotte?” Veikan vastaus, ”me sanotaan, että hyvää tarhapäivää”, oli osoitus epäonnistuneesta kysymyksen muotoilusta ja erilaisesta tavastamme ajatella. Tämä erilainen tapa ajatella tuli esiin Veikan kanssa uudelleen, kun keskustelimme kartoista.

Veikka: --- niin mutta mummilaan on vielä pitempi [matka] jos me mennään sinne niin me tullaan sinne vasta illalla.

PR: Tiedätkö sää onko se mummila tuolla Pohjois-Suomessa?

Veikka: Tiedän, että se on tuolla Kemijärvellä.

PR: Niin, no sitten te ajatte ihan sinne Suomen ylös asti, ootko sää kartalta katsonut?

Veikka: No en mää ymmärrä karttaa.

PR: Niin se voi olla vielä vähän vaikea ymmärtää.

Veikka: Kartoissa näyttää, että mummila on tässä ja sitten se on tässä, mutta se kestää se matka.

PR: Niin, kartassa se näyttää lyhyeltä se matka, vaikka se on pitkä.

Veikka: Niin, ja täytyy pitää koko ajan sormeä siinä. H17/74

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 36) toteavat, että haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltava edustavat erilaisia sosiaalisia maailmoja ja lähestyvät tästä johtuen lähtökohtaisesti asioita eri näkökulmista. Ero korostuu aikuisen haastattelussa lasta, sillä lapsi ymmärtää kysymykset ja käytetyt käsitteet hyvin kirjaimellisesti (Patton 2002, 365). Edellä olevasta haastattelukatkelmasta on nähtävissä, kuinka Veikka ja minä (aikuinen) ymmärsimme kartan hyvin eri tavalla. Ylipäätään se, mitä lapsi ymmärtää haastattelulla, saattaa olla jotakin hyvin erilaista verrattuna aikuisen ymmärrykseen. ”Mikset sää jo haastattele mua?” kysyi Tatu parin minuutin kuluttua

haastattelun aloittamisen jälkeen. Se, mitä parhaillaan teimme, ei vastannut hänen käsitystään haastattelusta.

Mainittakoon vielä yksi aikuisen ja lapsen erilaiseen ajattelutapaan liittyvä esimerkki. Väinön pööröksessä (P20; liite 4) oli kuvattuna päiväkodin pihassa ollut uima-allas. Kuvaa katsellessamme kysyin Väinöltä, oliko hän ollut uimassa. Väinö vastasi olleensa, uimarannalla. ”Uima-altaaseen ei ikinä pääse, kun se on leikkitarjoitukseen”, Väinö jatkoi. Hiljalleen minulle selvisi, että Väinö ei yhdistänyt kysymääni ”uimista” uima-altaaseen, koska siellä ei hänen mukaansa voinut uida, vaan ”ainoastaan kahlata, kun se on niin matala” eli se oli leikkitarjoitukseen. Vastaavia tilanteita tuli haastatteluissa esiin muitakin, vaikka useiden vuosien työkokemukseni päiväkodista auttoi monessa tilanteessa. Jaoimme tietystä määrin lasten kanssa yhteisen viitekehyksen ja minun oli mahdollista puhua asioista lasten kanssa yhteisellä kielellä sekä ymmärtää helpommin erilaisia asiayhteyksiä (Tauriainen 2000, 150).

Lasten kerronnan ominaispiirteisiin liittyen Riihelä (2012, 229–231) kiinnittää huomion nopeaan ja ennalta arvaamattomaan assosiointiin. Riihelän näkemykseen on helppo yhtyä. Haastatteluissa sain huomata tämän lasten puheen rönsyilevyyden, sillä tekijä ja toiminnan kohde saattoivat vaihdella useasti ja lapset käyttivät monia erilaisia tapoja asioiden yhdistelemiseen (Helavirta 2007, 633). Esimerkiksi Vilman (H32/21) miellelyhtymät etenivät vauhdilla siitä ”kuka hakee tarhasta” yksityiskohtaiseksi kerronnaksi perheen vatsataudista. Ajatteluketju oli seuraava: äiti hakee tarhasta – matkalla haetaan jäätelö kaupasta – kerran kun söin jäätelön niin sairastuin vatsatautiin – koko perhe sairastui. Nopea assosiointi oli tyypillistä myös alla olevassa katkelmassa esiintyvän Oilin kerronnalle.

Oili: --- kun tässä [koputtaa pöörustustaan] on hiekkalaatikko ja sit viä yks asia kun tonne äitin kotio tulee hiekkalaatikko, äitin uuteen kotiin, me ollaan oltu siellä kaks yötä. H 31/85

Katkelmassa Oili kertoo aluksi päiväkodin pihassa olevasta hiekkalaatikosta, joka oli kuvattuna hänen pööröksessään. Tämä päiväkodin hiekkalaatikko toi mieleen äidin uuden kodin ja sinne tulossa olevan hiekkalaatikon, josta kerronnan polku siirtyi äidin uudessa kodissa yövyttyihin öihin ja edelleen vanhempien eroon.

Arvaamattomien ajatteluketjujen ohella kerronnan seuraamista ja siinä mukana pysymistä vaikeutti myös se, että täytesanojen käyttö tai johdattelu asiasisällön vaihtumiseen ei ollut lapsille tyypillistä, vaan heidän puheensa hyppäsi aiheesta toiseen ilman minkäänlaista johdattelua (Helavirta 2007). Tällaisia esimerkkejä sisältyi

haastatteluihin runsaasti. ”Lähdenkin tästä kohta kotiin” tokaisi Nestori ilman pienintäkään ennakkovaroitusta kesken jahtaamisleikki-keskustelun (H37/8). Samoin Alinan kertoessa leikeistään aihe vaihtui Nestorin tavoin aivan yllättäen Alinan todetessa, että ”me muutetaan isin kaa” (H5/32), ilman mitään johdattelua uuteen aiheeseen. Lina puolestaan hyppäsi päiväkodin säännöistä yhtä sujuvasti kysymykseen ”tarviiko ulkona hupparia” (H4/41).

On syytä miettiä myös sitä, kuinka pitkään voi olettaa alkuperäisen keskustelunaiheemme säilyvän lasten mielissä. Toisinaan lasten tarinat lähtivät kulkemaan haastatteluissa aivan omia polkujaan. Minulle kerrottiin esimerkiksi naapurissa olevasta talosta, joka muistutti Peppi Pitkätossun kotia ja oli siitä syystä pelottava. Sain myös kuulla tarinoita lomamatkoista, naapureista ja vanhempien töistä. Nämä sivupolut sallittiin, koska halusin edetä haastatteluissa lapsen ehdoilla. Kokemus osoitti myös sen, että lapsen kannattaa antaa kertoa päällimmäinen asia pois mielestään ja vasta sitten johdatella keskustelu takaisin tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin. Muutoin kävi helposti niin, että lapsi palasi aina uudelleen tähän itselleen tärkeään teemaan. Vastaavia havaintoja ovat tehneet esimerkiksi Gollop (2000, 27) ja Kirmanen (1999, 212–213) lapsia haastatellessaan.

Taulukko 15 kokoaa haastattelutilanteissa tapahtuneen lasten kerronnan ominaispiirteet yhteen.

Taulukko 15. Lasten kerronnan ominaispiirteet haastatteluissa

Kerronnan sisältö	Lapsen tapa kertoa, käyttää puhuttua kieltä	Kerronnan monikanavaisuus	Lapsen toiminta haastattelussa
Fakta & fiktio	Ei täytesanoja, ”hyppäykset”	Eleet, ilmeet, liike	Innostuminen/vetäytyminen
Aiheesta ja aiheen vierestä	Nopea assosiointi, rönsyilevyys	Nauru	
Sisällön muuttuminen	Kyky, osaaminen	Hiljaisuus	

Osa taulukossa kuvatuista ominaispiirteistä liittyy kerronnan sisältöön, osa taas yleisemmin lapsen tapaan kertoa ja käyttää puhuttua kieltä. Eleet, ilmeet ja liike, nauru sekä hiljaisuus kuvasivat kerronnan monikanavaisuutta, innostuminen ja vetäytyminen puolestaan lapsen persoonaa ja toimintaa haastattelutilanteessa. Näiden ominaispiirteiden kirjo konkretisoi lasten kerronnan moninaisuutta ja

monikerroksisuutta (esim. Ahn & Filipenko 2007; Bae 2010; Eskonen 2005, Engel 2003; Helavirta 2007; Puroila ym. 2012a).

### 5.1.2 Kerronta piirroksissa

Seuraavaksi tarkastelen lasten piirrosten aiheita sekä sitä, miten he lapsikohtaisen haastattelun yhteydessä tästä piirroksestaan<sup>24</sup> kertoivat. Haastatteluiden tavoin myös piirrokset osoittivat lasten kerronnan yksilöllisyyden ja vaihtelevuuden. Osa piirrosten aiheista oli moniulotteisia, kun taas toisiin valikoitui aiheita, joita näkee hyvin usein lasten piirroksissa (esim. aurinko, kukat, hymyilevät ihmishahmot). Samoin siinä, mitä ja miten lapset kertoivat piirroksestaan, oli lasten välillä vaihtelevuutta.

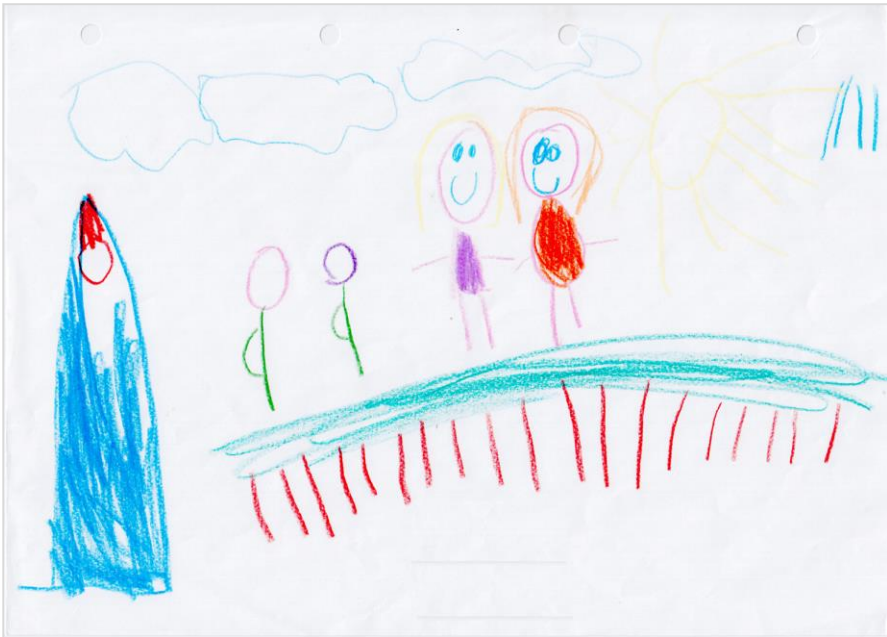
Lapset piirsivät aiheesta *Minun päiväkotini*. Piirretyksi päätyneen kuvan aiheeseen vaikutti moni asia. Osa lapsista päätti suhteellisen itsenäisesti sen, mitä he halusivat piirtää ja jotkut piirrokset taas saivat vaikutteita vieressä istuvan kaverin työstä (Punch 2002, 332). Esimerkiksi piirrostilanteessa kolme lähekkäin istunutta poikaa piirsivät kaikki kuvaansa kotileikin hellan. Yksi heistä keksi idean ja muut seurasivat perässä. Samoin kahden tytön piirrokset (kuvat 5 ja 6) olivat pitkälti toistensa kopioita. Niistä molemmista löytyi kaksi ihmishahmoa, jotka pitivät toisiaan kädestä sekä sininen talo, sadepilvi ja kukkia. Toki piirtäjien kädenjälki näkyi erilaisuutena kyseisten tyttöjen piirroksissa.

---

<sup>24</sup> Ahn ja Filipenko (2007) käyttävät englanninkielistä käsitettä *visual text* puhuessaan lasten kerronnasta, jossa he kuvailevat omia piirroksiaan.



Kuva 5. Lyylin piirros (P23)



Kuva 6. Nooran piirros (P26)

Samankaltaisissa kuvissa kyse on muustakin kuin kopioinnista. Joissakin tapauksissa ne kertovat toisen aloitteeseen vastaamisesta ja jonkin yhteisen rakentamisesta (Pääjoki 2011, 115; Riihelä 2012, 229). Ystävät haluavat usein tehdä samoja asioita ja lujittaa sitä kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta (Greeve 2009, 85). Edellä olevat tyttöjen kuvat, hellan piirtäneiden kolmen pojan ohella, olivat osoitus siitä, kuinka piirtäminen oli osa ystävyyttä, sen osoittamista ja vahvistamista. Näin ajatellen piirtämisen voi ajatella olevan lapsille kuvallisen ilmaisun ohella yhteistoimintaa ja sen kautta luodaan muun muassa suhdetta muihin lapsiin ja ympäröivään maailmaan. Nämä nimenomaiset merkitykset tulevat mainituiksi myös Engelin (1995, 28 ja 48) teksteissä.

Piirroksiin liittyneiden haastattelukatkelmien tarkempi kuunteleminen laajensi näkökulmaa piirtämiseen lasten kerronnan muotona. Vaikka lasten piirroksiin tallentui piirtämisen hetkellä tietty kuva, niin piirrosten merkitysten tuottaminen jatkui haastatteluissa. Oivallinen esimerkki tästä on Toivon kuvaus omasta piirroksestaan.

Toivo: Konsta tekee aina jotain hassuja piirrustuksia.

PR: Jaa...mitä ne on?

Toivo: Konsta on joskus tehnyt hassun pellen sen omaan piirrustukseen.

PR: Joo, kerro siitä sun kuvasta, mitä oot piirtänyt?

Toivo: Tässä on Konsta ja tässä Akseli.

PR: Joo, sää et oo itte siinä kuvassa?

Toivo: Eikun tässä on Konsta ja tässä on .... eikun... tässä on Konsta ja tässä oon määh (näyttää piirrustuksensa ihmishahmoja) ... ja tällä on hassu parta!

PR: Ja sulla on parta .... mitä te teette siinä kuvassa?

Toivo: Me leikitään hassuja leikkejä ja Konsta näyttää...öööö...ja näyttää rumaa pellekuvaa, koska se oli ruma, koska siinä oli ruma pellepää.

PR: Jaa, mistähän se on sellasen ajatuksen saanut siihen piirtämiseen?

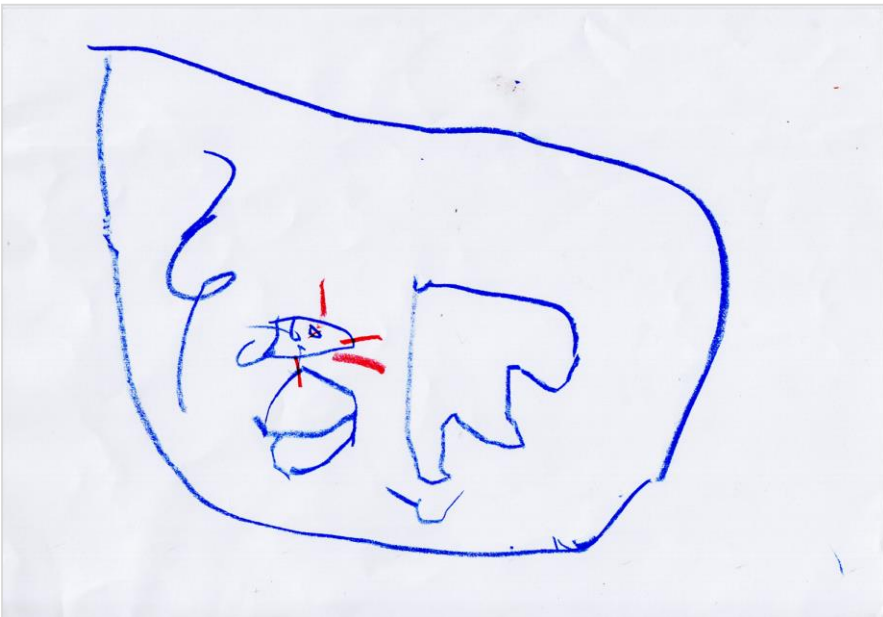
Toivo: Se on piirtänyt sellasen kellopään, jossa on numeroita (huoneen seinällä on kello), se piirsi. H3/26

Tämä katkelma on osoitus piirtämisen erityisyydestä lasten kerronnan muotona. Toivon kerronta sisältää paljon muutakin kuin pelkän kuvauksen piirroksen sisällöstä. Viljamaa (2012, 86) on kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaansa seuraavaa:



”Lapsi ikään kuin asuu piirustuksessa ja piirtämisessään, piirtäminen on muuta kuin kuvan tuottamista, välähdystä siitä mitä mielessä tapahtuu”. Tämä siteeraus muuttuu todeksi Toivon kerronnassa. Itse piirretty kuva silmiensä edessä hän lähtee rakentamaan kertomusta kuvan takaa ja ympäriltä, ei itse kuvasta, vaan jo koetusta ja olleesta. Näin kertomus saa ajallista syvyyttä ja kuvan ulkopuolista sisältöä (Pääjoki 2011, 113). Toivo ei enää kerro kuvasta, vaan yhteisestä toiminnasta ystävänsä Konstan kanssa. Kerronnasta on myös aistittavissa Toivon ihailu ystävänsä kohtaan sekä huumori ja pelleily ystävyttä lujittamassa.

Toisena esimerkkinä piirrosten ja piirtämisen kerronnallisesta ulottuvuudesta on piirros nimeltä *Röllin päiväkoti* (kuva 7), taiteilijana ja tarinan kertojana tällä erää Tatu.



Kuva 7. Röllin päiväkoti (P27)

Tatu: Tossa on Vilu ja tossa on päiväkodin portti ja tossa on hiekkalaatikko ja dinosauruksen jälki.

PR: Niin, siitä (jäljestä) tuli aika hienon mallinen.

Tatu: Ja tossa on Rölli.

PR: Siinä on se Rölli ... mitäs se Rölli siellä päiväkodissa tekee?

Tatu: Pelottelee ihmisiä!

PR: Apua ... pelottelee ihmisiä ... miks se semmosta tekee, onko se siitä hauskaa

(Tatu nyökkää)

PR: --- mikäs tää täällä ympärillä on?

Tatu: Se on sen päiväkodin aita.

PR: Päiväkodin aita, kyllä.

Tatu: Ja tossa on sen portti.

PR: Niin semmonen ihan pieni portti, mistä pääsee sisään.

Tatu: Ja tossa vopi liukuu liuk liuk.

PR: Ai liukumäki, selvä. H27/76

Selvennykseksi edelliseen katkelmaan mainittakoon, että portti on tuo pieni rako päiväkotia ympäröivässä aidassa piirroksen (kuva 7) oikeassa nurkassa. Oletettavasti rako on sattumalta syntynyt ja muuttunut portiksi vasta edellistä katkelmaa kerrottaessa. Vauhdikas punatukkainen (ja -kaulainen) hahmo piirroksessa oli Tatum kerronnassa ensin Vilu (Tatum ystävä), mutta muuttui jo seuraavassa puheenvuorossa Rölliksi. Tatum mainitsema dinosauruksen jälki on tämän hahmon vieressä, keskellä kuvaa, oleva muoto. Ehkä alun perin tarkoitettu kuvaamaan päiväkotirakennusta? Näin piirroksen alkuperäiset merkitykset ja sisällöt muuttuivat ja uusiutuivat Tatum kerronnassa. Haastattelukatkelmassa mainitulle liukumäelle ei jää kuin yksi vaihtoehto, ”kiehkura” piirroksen oikeassa reunassa.

Tatum tavoin Lindan piirroksen (P35; liite 4) kuvattujen hahmojen merkitys muuttui haastattelussa. Aluksi paperille piirtynyt hahmo kuvasi minua (tutkija), mutta hetken kuluttua siinä oli jo ”tää siili” (H35/22). Samoin Juuson autoratapiirros (P24; sivu 55) ja siitä kerrottu tarina muutti muotoaan kerronnan edetessä.

Näistä kerronnassa muuntuneista merkityksistä poiketen osa lapsista kertoi yksinkertaisesti ja selväsanaisesti sen, mitä kuvastakin oli nähtävissä. Näissä tapauksissa kerronta oli piirroksen kuvailua siinä näkyviä asioita luettelemalla (Hyvärinen 2011, 92). Kun kaikki kuvassa näkynyt oli nimetty, kerronta piirroksesta päättyi. Esimerkkinä tästä katkelma Inkan kanssa käydystä keskustelusta:

PR: Kerropa tästä sun kuvasta.

Inka: Kukkia.

PR: Siinä on kukkasia.

Inka: Ja aurinko.

PR: Joo-o.

Inka: Ja taivasta. H29/91

Verrattuna edellä esitettyihin Toivon ja Tatun katkelmiin, kerronnallinen ero on huomattava. Mistä tämä ero sitten syntyi? Lasten erilainen ja yksilöllinen tapa ajatella ja toimia näkyy varmasti aineistossa ja sen pohjalta tuotetussa tiedossa. Kullakin lapsella oli omanlainen piirtämis- ja kertomistyyliensä (Riihelä 2012, 229). Toiset heistä heittäytyivät helpommin ja luontevammin kuin toiset. Uskon myös joidenkin piirrosten pelkistetyn olemuksen ja niukan suullisen kuvauksen syntyneen ennalta annetusta aiheesta, josta lasten tuli piirtää. *Minun päiväkotini* ei aiheena sytyttänyt kaikkia ja tämä rajoitti varmasti mielikuvituksen lentoa. Muutaman lapsen toteamus ”ei tullut muuta mieleen” oli osoitus tästä.

## 5.2 Vuorovaikutuksellisuus kerronnassa

Seuraavaksi avaan haastattelutilanteissa todentunutta kerronnan prosessin vuorovaikutuksellista ulottuvuutta, jolloin huomio kiinnittyy omaan (tutkijan) rooliini niin kerronnan kuin tiedon tuottamisen osalta. Vaikka klassisessa kertomuksen tutkimuksessa kommunikaation on ajateltu olevan yksisuuntaista vuorovaikutteisuuden sijaan (Aaltonen & Leimumäki 2010, 129), nähdään kerronta nykyisin vahvasti vuorovaikutuksellisena ja tilannesidonnaisena prosessina (esim. Engel 2005).

Tähän tutkimusraporttiin kirjaamani tarinat eivät ole yksinomaan lasten tuottamia, vaan ymmärrän ne Puroila, Estolan ja Syrjälän (2012b, 349) tavoin vuorovaikutuksessa syntyneiksi. Jo tutkimusaineistoa tuotettaessa olin osaltani vaikuttamassa syntyvään tietoon ja roolini on kasvanut prosessin edetessä. Olen itse analysoinut aineiston ja kirjoittanut tämä raportin tekstin, tavallaan kertonut uudelleen tutkimusaineiston sisältämän kerronnan, kirjoittanut uuden tarinan (Riessman 2008, 6). Tunnistan ja tunnustan oman osallisuuteni. Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin lasten äänten kuuluminen ja sitä varmentakseni olen pyrkinyt kunnioittamaan alkuperäisistä aineistoa ja sen sisältämiä lasten näkemyksiä aineiston analysoinnissa ja tulosten raportoinnissa.

Lasten piirroksiin tallentuneiden kuvien osalta oma osuuteni syntyneissä tuotoksissa oli tiedon tuottamisen tavasta johtuen vähäisempää verrattuna haastattelutilanteisiin. Olin päättänyt ennalta piirtämisen aiheen, mutta varsinaiset ideat sen suhteen, mitä lapset piirsivät, syntyivät heiltä itseltään. Myös lasten

piirroksen liittyneet kerronta oli pitkälti lasten itsensä tuottamaa ja valmis kuva kohdisti keskustelun haastattelutilanteessa lapsen jäsenyyksiin ja merkityksenantoihin.

Sen sijaan haastatteluissa tiedon tuottamisen vuorovaikutteisuus ja oma vaikutukseni olivat vahvemmin läsnä, sillä haastatteluissa syntyneet kertomukset syntyvät haastateltavan ja tutkijan yhteisenä tuotoksena (Harcourt & Conroy 2011, 43; Hänninen 2010, 165; Tsai 2007, 476; Wescott & Littleton 2005, 7). Vaikka käytin tutkimuksessani kerronnallisen haastattelun menetelmää, jonka sanotaan jättävän kertojalle itselleen valinnan vapauden kerronnan sisällön suhteen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005), tarvitsivat lapset kerrontansa tueksi apukysymyksiä ja kommentointia. Kokonaisuutena ajattelen haastattelutilanteiden toteutuneen lasten ja minun välisinä vuoropuheluin, joissa molemmat osapuolet ottivat vastuuta. Mitä vähemmän lapset keskustelussa aktivoituivat, sitä suuremmaksi kasvoi oma osuuteni ja päinvastoin. Seuraavaksi avaan haastattelutilanteiden vuorovaikutusta kuvaten niiden sisältämiä tilanteita, jotka joko edistivät lasten kerrontaa tai päinvastaisesti estivät sitä. Näkökulma on pitkälti menetelmällinen.

Aluksi kohdennan huomion oman toimintani tarkasteluun haastattelutilanteissa. Lasten kerrontaa edistäväksi kommentiksi osoittautui esimerkiksi ”kerro jotain kun mä en niin hyvin siitä tiedä”. Edelleen pelkkä nyökkäys tai ”ahaa” ja ”joo” toimivat oikeissa paikoissa esitettyinä lapsen kerrontaa tukevinä. Parhaiten lasta kuitenkin tuntui kannustavan se, kun oikeasti ja aidosti innostuin tai hämmästyin jostakin lapsen kertomasta.

PR: No kerropas vähän millainen kavero se Verner on?

Nestori: No se tykkää tyttöjä kiusata (nauraa).

PR: Tykkää tyttöjä kiusata (nauraa).

Nestori: Joo ja tytöt antaa sille pusuja.

PR: Oho (nauraa). Ootko sä saanut yhtään pusua tytöiltä?

Nestori: Oon (nauraa). H37/6

-----

PR: Ootko sä nähnyt, että se [Vilkku] syö hämähäkin?

Veikka: Joo.

PR: Ai että tuolla ulkona se on syönyt ihan oikean hämähäkin?

Veikka: Joo.

PR: Apua!

Veikka: Ja myös yhden kuulan. H17/75

Ylemmässä katkelmassa kerronta etenee vahvasti Nestorin johdattamana, vaikka puheenvuorot jakaantuvatkin suhteellisen tasaisesti ja tasapituisesti meidän välillämme. Aito hämmennykseni edistää ja motivoi Nestorin kerrontaa. Vastaavasti alapuolella olevassa Veikan haastattelukatkelmassa, joka on jatkoa johdannossa esittelemääni hämähäkki-tarinaa, hämmennykseni kannustaa Veikkaa tuomaan kertomukseen vielä yhden uuden sisällön, kuulan. Hänen kertomuksensa tästä kuulan syönnistä jatkui pitkään. Kuula oli kuulemma juuttunut Vilkun kurkkuun ja hän oli joutunut lopulta lääkäriin kuulan pois saamiseksi.

Hämmentyminen on hyvää, mutta se ei tapahdu päättämällä tai pakottamalla. Sen sijaan tilanteiden ja tunnelmien voisi ajatella muuntuvan haastattelutilanteissa jopa sattumanvaraisesti (Roos & Rutanen 2014). Vaikka tarkoituksenani oli tukea ja edistää lasten kerrontaa, niin haastattelussa oli myös kohtia, joissa huomasin jälkikäteen toimineeni juuri päinvastaisesti eli lasten kerrontaa estävästi. Seurauksena tästä oli lapsen yksisanaiset vastaukset, pään pudistus tai nyökkäys, täydellinen hiljaisuus tai peräti kyllästymisen koko touhuun. Esimerkkinä tästä Elmon kanssa läpikäymäni prosessi. Hän ei olisi halunnut tulla juttelemaan kanssani lainkaan, ehkä siitä johtuen, että jo piirroksen tekeminen oli osoittautunut varsin työlääksi. Lyhyen suostuttelun jälkeen hän kuitenkin myöntyi, mutta ei ollut kulunut kuin hetki, kun Elmo olisi jo ollut valmis lopettamaan haastattelun. Yritin kannustaa häntä vielä jatkamaan.

Elmo: --- Ei mitään ... voinko mää mennä jo ulos.

PR: Joo, sää haluisit mennä jo ulos ... ihan hetki ja sitten lopetetaan ... kerropa jotain mitä sää täällä päiväkodissa leikit.

Elmo: En tiedä.

PR: No ketä sun kaverit on?

Elmo: Osaa en muista.

PR: No ketä sellaisia nyt olis joita muistat.

Elmo: No Aaro, Viljam ja Eino, joka on mennyt jo kouluun.

PR: Joo, toi Aarokin [Aaro oli aiemmin haastateltavana] kerto mulle siitä Einosta ja sano että se on mennyt jo kouluun ... meetkös sää jo ens vuonna eskariin?

Elmo: No ehkä ... joo! H14/48

Tässä kohtaa Elmon puhetapa muuttui innostuneeksi ja muistiinpanoistani löytyy merkintä ”jää murrettu, ääni muuttui täysin”.

PR: Sää oot siis saman ikäinen kun Aaro?

Elmo: No joo.

PR: Joo, mitäs siä eskarissa mahtaa sitten tapahtua?

Elmo: En tiedä ... on mulla lisääkin kavereita. H14/48

Kuten yllä olevasta katkelmasta huomaa, Elmo johdatti omasta aloitteestaan keskustelun takaisin kavereihin. Tätä pidin käännekohtana hyvin nihkeästi edenneessä keskustelussa. Haastattelu jatkui vielä hetken, mutta päättyi lopulta kuin seinään Elmon yksinkertaisesti poistuessa huoneesta. Aikaa haastattelun aloittamista oli kulunut neljä minuuttia.

Elmon haastattelu johdatti ajattelemaan, kuinka lapset eivät tunteneet sosiaalista painetta sen suhteen, miten haastattelu eteni. He tulivat tilanteisiin ilman ennakkoodotuksia ja olivat läsnä oma itsensä. Lapset eivät murehtineet sitä, vastaako haastattelun tarkoitustaan tai miettineet sitä, että olisi kohteliaista vastata ja yrittää vastata mahdollisimman ”hyvin”. He ilmaisivat suoraan kiinnostuksensa tai kiinnostumattomuutensa. Tämä näkyi haastatteluissa myös siinä, että lapset eivät vaikuttaneet vaivaantuneilta tai hämillään olevilta tilanteissa, joissa vallitsi täydellinen hiljaisuus. Vaikka lapset noudattivat haastatteluissa yleistä kulttuurista normia haastattelijahaastateltava asemoinnin myötä, niin he ottivat paikoitellen myös rohkeasti valtaa itselleen. Tästä kuvaavana esimerkkinä oli se, että haastattelusta saattoi vain poistua ilman sen suurempia saatesanoja, kuten Elmo tilanteessa toimi.

Elmon haastattelu pysäytti pohtimaan myös sitä, missä kohtaa on perusteltua lopettaa haastattelu (Gollop 2000, 29; Kirmanen 1999, 208–214). Samaa kysymystä mietin useasti litteroituja haastattelukertomuksia lukiessani. Pitäisikö haastattelu lopettaa heti kun lapsi viestii, ettei hänellä ole mitään sanottavaa? Toisaalta tämän ”ei mitään muuta” -kynnyksen ylitettyämme lapsi saattoi intoutua jatkamaan kerrontaansa vielä pitkän aikaa. Tästä esimerkkinä Alinan haastattelu, joka oli kestänyt vasta kolme minuuttia, kun hän ilmoitti, ettei ”halua sanoa enempää”. Pyysin Alinaa kuitenkin vielä miettimään pienen hetken ja tämän seurauksena

keskustelu siirtyi parhaisiin kavereihin ja kiusaamiseen. Lopulta haastattelu kesti 10 minuuttia ja oli muihin haastatteluihin verrattuna ajallisesti keskimääräistä pidempi.

Kerronnan prosessia tarkasteltaessa lasten kerrontaa edistävät tai estävät haastattelijan toimintatavat lomittuivat muihin haastattelutilanteessa esiintyviin vuorovaikutuksellisiin tekijöihin. Tällaisia olivat esimerkiksi lasten innostuneisuus, keskustelun hiipuminen, puheenaiheen vaihtaminen ja puheenvuorojen ottaminen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13). Näitä tekijöitä paikantamalla oli mahdollista selvittää keskustelutilan jakautumista minun (tutkija) ja lasten välillä. Vaikka tarkoitukseni oli kerronnallisen haastattelun periaatteiden mukaisesti jättää tilaa lapsen itsensä keskusteluun tuomille aiheille, keskustelu eteni ajoittain myös minun esittämien kysymysten ehdoilla. Avaan tätä näkökulmaa kerronnan vuorovaikutuksellista rakentumista tarkastelevan osuuden viimeisenä teemana hieman tarkemmin.

Kerronnan tilan antaminen tai jättäminen lapselle osoittautui ajoittain haasteelliseksi tavoitteeksi. Haastatteluaineistoa lukiessani havahduin useampaakin otteeseen tilanteista, joissa olin varsinaisessa haastattelutilanteessa olettanut lapsen kertoneen jostakin keskusteluissa esillä olleesta asiasta jo kaiken haluamansa, mutta jälkikäteen huomasin, että olin suotta kiirehtinyt uuden aiheen äärelle. Tämä näkyi muun muassa siinä, että lapsi palasi aiheeseen melko pian uudelleen. Samoin huomasin, että paikoitellen täytin keskustelutilaa turhaan omilla teemoillani. Vaarana oli tällöin lapsen vetäytyminen vastaajan rooliin, jolloin kerronnallisuus lapsen puheenvuoroissa jäi hyvin ohueksi. Edelleen opin, että tietynlaiset kysymykset antoivat lapsille valmiin vastuksen tai rajasivat vastausvaihtoehdot kahteen (kyllä/ei) (Patton 1990, 296–297). Esimerkiksi kysymys ”Onko täällä hyvää ruokaa?” ei jätä tilaa kerronnallisuudelle, vaan ohjaa vastaamaan hyvin lyhyesti joko ”on” tai ”ei”. Sen sijaan kysymys ”kerro mulle vähän lisää siitä ruokailusta” jättää tilaa ja kannustaa kerronnallisuuteen.

Se, miten paljon keskustelutilaa lapset itselleen ottivat, tai saivat, vaihteli lapsikohtaisesti, mutta myös yksittäisen haastattelun aikana. Erot kerronnallisuudessa olivat suuria. Joillekin lapsille oli tyypillistä rajata oma osuutensa kerronnasta usein vain yhden sanan mittaisiin kommentteihin, toisten taas kertoessa pitkiä ja moniulotteisia tarinoita. Esimerkkinä tästä ovat seuraavat kaksi kerronnaltaan hyvin erilaista haastattelukatkelmaa.

PR: --- Mitäs te ton Inkan [Lyylin paras ystävä] kans aina täällä päiväkodissa teette?

Lyyli: Me tykätään leikkiä.

PR: Leikkiä, millaisia leikkejä?

Lyyli: Kotileikkiä.

PR: Kotileikkiä. Leikittekö te jotain muuta?

Lyyli: Ei.

PR: Mitä siä kotileikissä tapahtuu ... onko toinen teistä äiti vai ootteko te molemmat äitejä?

Lyyli: No toinen on äiti.

PR: Ja toinen on sitten...

Lyyli: Lapsi. H23/96

-----

PR: Kyllä, mikä siitä [nukketeatterin esittämisestä] teki niin hauskaa?

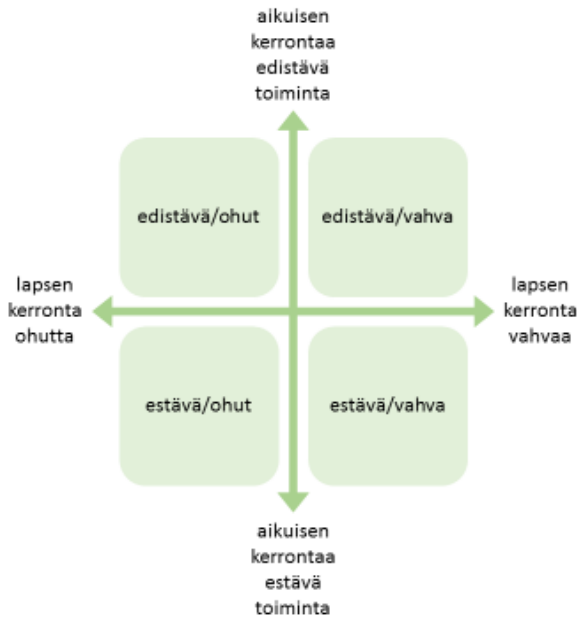
Veikka: Kun oli niin hauskoja juttuja ... kun me tehtiin sinä Elmon kans niin Elmo sano, että otetaanko mukaan syötit ... mikä syötit ... no se johon onkeen pannaan mato, niin se oli mulle vähän oudosti sanottu. H17/72

On helposti pääteltävissä kumpi katkelmista edustaa esimerkkiä lapsen ohuesta kerronnasta ja kumpi vahvasta kerronnasta. Mitään yhdenpitävää selitystä tälle vaihtelulle on mahdotonta antaa. Toki lasten yksilöllisistä kerronnan tavoista johtuen osa lapsista sijoittui lähtökohtaisesti selvemmin Lyylin ja osa taas Vernerin kaltaisten kertojien ryhmään. Osalla kerronnallisuus oli luontaisesti vahvaa; he olivat innostuneita, käyttivät pitkiä puheenvuoroja ja elävöittivät kerrontaa eleillä, ilmeillä ja äänillä. Toiset lapset olivat puolestaan vetäytyvämpiä ja lyhytsanaisempia.

Yhteenvetona haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuudesta todettakoon, että tilanteen rakentuminen ja sen aikana tuotettu kerronta muotoutuvat luonnollisesti aina haastattelijan ja haastateltavan välillä. Kyse ei ole haastattelijan tai haastateltavan piirteestä tai ominaisuuksista sinänsä, vaan vuorovaikutuksessa rakentuvasta tilanteesta (Roos & Rutanen 2014, 43). Silti kokonaisuuteen ja syntyneeseen tulokseen vaikuttavat sekä haastattelijan että haastateltavan tapa toimia. Tätä vuorovaikutuksellisuutta pohtiessani olen tutkimuksessani tarkastellut haastattelijan toimintaa joko kerrontaa edistävänä tai estävänä ja lapsen toimintaa joko ohuena tai vahvana kerrontana. Säännönmukaisuutta tähän vaihteluun eri haastatteluiden välillä tai sisällä oli vaikea löytää. Joskus haastattelijan kerrontaa edistävä toiminta tuotti lapsen vahvaa kerrontaa ja joskus taas ei. Joskus lapsen kerronta oli vahvaa, vaikka haastattelijan voi katsoa toimineen kerrontaa estävästi, ja joskus taas ei. Tästä



tarkastelusta on mahdollista tehdä eräänlainen nelikenttä (kuvio 2), joka kuvaa kerronnan rakentumista haastattelutilanteessa.



Kuvio 2. Kerronnan vuorovaikutteisuus haastattelutilanteessa

Kuten kuviosta on nähtävissä, aikuisen toiminta haastattelutilanteessa näyttäytyi kerrontaa edistävänä tai estävänä ja lapsen kerronta puolestaan vahvana tai ohuena. Neljä syntyvää vuorovaikutuksen todentumista kuvaavaa vaihtoehtoa ovat tällöin edistävä/vahva, edistävä/ohut, estävä/vahva ja estävä/ohut. Nämä vaihtoehdot konkretisoivat niiden tilanteiden moninaisuutta ja ennakoimattomuutta, joita lapsia haastateltaessa kohtaa. Tästä syystä yhtä samanlaista kaavaa ei pidä lasten kanssa toteutettuihin haastatteluihin edes etsiä, vaan jättää sen sijaan rohkeasti tilaa luovuudelle ja joustavuudelle (Roos & Rutanen 2014, 42).

## 6 KERROTTU PÄIVÄKOTIARKKI

Seuraavaksi siirryn käsittelemään sitä, *miten päiväkotiarkei jäsenyi lasten kerronnassa*. Tämä tutkimukseni päiväkotiarkea käsittelevä kokonaisuus muodostuu kolmesta teemasta: *päiväkotiärijen tapahtumat ja toiminta, toimijat sekä toimintatavat*. Kokonaisuuksien rajat ovat häilyviä, sillä eri teemat lomittuivat osittain tiiviisti toinen toisiinsa ja kerronta niiden osaksi ja teemojen tiukkarajainen irrottaminen olisi merkinnyt tulososion perusteetonta sirpaloitumista. Joissakin otsikoissa käyttämäni ja tekstin sisään kirjoittamani suorat lainaukset erottuvat muusta tekstistä lainausmerkeillä.

On huomion arvoista, että lasten haastattelut eivät noudatelleet tutkimuksessani samaa kaavaa ja samoja teemoja, vaan olivat kerronnallisen haastattelun periaatteiden mukaisesti sisällöltään juuri kyseisessä tilanteessa syntyneitä (Patton 1990, 281). Lähtökohtana ollut keskustelunaihe (minun päiväkotini) jätti tarkoituksellisesti väljyyttä lapsen keskusteluun tuomille yksilöllisille asiasisällöille. Joidenkin lasten kanssa keskustelimme pitkään esimerkiksi ruokailusta ja jonkun toisen kohdalla emme puhuneet aiheesta lainkaan. Näin ollen erilaisia määrällisiä viittauksia ei voi eikä pidä suhteuttaa haastatteluiden kokonaismäärään. Esimerkiksi kirjoittaessani tuloksissa kuuden lapsen suhtautuneen kielteisesti päiväuniin, ei tarkoita sitä, että loput 31 lasta piti niistä. Kyseinen ilmaisu tarkoittaa sitä, että kuuden lapsen kohdalla tämän aihe nousi keskustelussa esille.

### 6.1 Päiväkotiärijen toiminta ja tapahtumat

Lasten kerronta sisälsi runsaasti kuvauksia erilaisista toiminnoista ja tapahtumista, joita päiväkotiarkei on täynnä. Tämä tapahtumien verkko on monikerroksinen. Erilaisia toimintoja on eri puolilla samanaikaisesti käynnissä, joku niistä juuri loppumassa ja toinen alkamassa. Lapset toimivat joissain hetkissä keskenään, toisaalla aikuisen löyhän kontrollin alla ja paikoitellen hyvin aikuisjohtoisissa tilanteissa (Strandell 2012, 223–225). Strandell (1995, 29; 2012, 223) kuvaa päiväkotiarkea osuvasti tapahtumien virtana. Tämä tapahtumien virtaava luonne ja saattaa tuntua ulkopuolisesta tai juuri päiväkotiin tulleesta lapsesta hämmentävältä.

Veikka: Täällä päiväkodissa on mukavaa. Mutta alussa kun mää tulín tänne, niin mää pelkäsin aikuisia.

PR: Jaa.

Veikka: Ja tiäkkö mitä mää luulin, kun Terhi sano, että käsipesun kautta syömään, niin tiäkkö mitä mää luulin.

PR: No.

Veikka: Mää luulin, että täällä on, kun se kuulosti, että täytyy mennä jostain kaapista, niin onko täällä joku salaluukku, josta täytyy mennä kun mennään syömään... mutta se on, että vaan pestään kädet ja pyyhitään ja sitten mennään syömään.

PR: Niin sää ihmettelit, että minkä ihmeen kautta ja sitten se selvisi sulle mitä se tarkoittaa.

Veikka: Niin, kun mää seurasin muita. H17/70

Veikan tarinaan on helppo päästä sisälle. Päiväkotiarki sisältää siirtymiä toiminnoista toisiin sekä näihin siirtymiin liittyviä ohjeita ja toimintatapoja. Rutineiden oppiminen ja niihin sisälle pääseminen vie oman aikansa. Katkelmassa kerrotuksi tulleen tapahtuman hetkellä Veikka oli vasta aloittanut päiväkodissa. Hän koki epävarmuutta, jopa pelkoa, koska erilaiset rutinit eivät olleet hänelle vielä avautuneet. Veikan kuvaama kokemus on siinä määrin merkittävä, että se korostaa ehkä aiheellistikin sitä, kuinka uuden lapsen voi olla haasteellista omaksua päiväkodin toimintatapoja. Edelleen kysymys on siitä, kuinka herkkiä päiväkodin aikuiset ovat uuden lapsen erilaisille tarpeille ja kuinka häntä arjen tapahtumavirrassa ohjataan. Erityisen puhuttelevaa on se, miten Veikka tilanteen ratkaisi. Hän ei pyytänyt aikuiselta apua tai neuvoa, vaan selvitti tilanteen seuraamalla muita lapsia.

Lähtökohtaisesti ajattelen Hänniseen (2010, 162) viitaten, että päiväkotiarhi, kuten todellisuus ylipäätään, koostuu ajassa etenevistä tapahtumakuluista, joihin lasten kerronta ikään kuin leikkaa pieniä pätkiä. Näin ollen tapahtumat ovat arjessa rakentuvan todellisuuden perusta ja lasten kerronta liittyy näihin tapahtumiin toimijoita.<sup>25</sup> Kuvio 3 havainnollistaa tätä lasten kerronnassa esille tulleiden

---

<sup>25</sup> Aineiston analyysin yhteydessä nostin esiin Hyvärisen (2010, 102–103) esittelemän Hallidayn malli (Halliday & Matthiesson 1994). Mallissa on kolme sisäkkäistä kehää: prosessit, osallistujat ja olosuhteet. Kehien keskinäisen aseoitumisen taustalla on ajatus, jonka tietynlaiset prosessit (tapahtumat) edellyttävät tai tekevät mahdolliseksi tietynlaiset osallistujat (toimijat). (Mt.)

tapahtumien joukkoa. Virran yläpuolella on aikuisten määrittämät päiväkotiarjen tapahtumat ja alapuolella lasten yhteistoiminnan ilmentymät.

## AIKUISET



Kuvio 3. Päiväkotiarjen tapahtumat

Tapahtumavirran alkupäässä on luonnollisestikin hetki, kun lapsi saapuu päiväkotiin ja virran päätepisteenä vastaavasti kotiinlähtö. Näiden ääripäiden väliin sijoittuu monenlaisia tapahtumia. Näiden tapahtumien järjestys ei ole ajallinen, vaan ne lomittuvat erilaisissa arjen hetkissä. Toisin sanoen kuviota ei pidä tulkita vasemmalta oikealle eteneväksi.

Kuten yleisesti on tiedossa, lapsille leikki on tapahtumavirran isoin ja tärkein elementti ja tässäkin tutkimuksessa leikkiin liittyneet tarinat saivat runsaasti huomiota lasten kerronnassa. Aina lasten yhteistoiminta ei kuitenkaan sujunut ongelmitta, vaan päiväkotiarjessa esiintyi myös tapahtumia, joissa kaverin kanssa riitaannuttiin tai joku koki tullessa kiusatuksi. Päiväkodin aikuiset täyttivät osaltaan tapahtumien virtaa. Lapset kertoivat, kuinka aikuiset järjestivät lapsille erilaista toimintaa ja pitivät järjestystä yllä. Arjessa oli myös hetkiä, jolloin aikuinen hoivasi lasta. Osan arjessa tapahtuvasta toiminnasta muodostivat aikuisten muut työtehtävät, joihin sisältyivät esimerkiksi läsnä olevien lasten merkitseminen ja palaverit. Oman kokonaisuutensa muodostivat myös erilaiset päivittäiset toiminnan rakenteet, joista lasten kerronnassa tuli mainituiksi muun muassa ruokailut, päiväunet ja erilaiset piirit. Pura seuraavissa

alaluissa näitä tapahtumia ja toimintoja käsitellen erillään lasten yhteistoimintaa, aikuisten määrittämiä tapahtumia sekä päivittäisiä toiminnan rakenteita.

### 6.1.1 Lasten keskinäinen toiminta ja tapahtumat

Päiväkotiarjessa lapset rakentavat yhteenkuuluvuuden tunnetta keskinäisessä toiminnassa, esimerkiksi leikeissä ja peleissä (Hännikäinen, 2006, 131). Tässä tutkimuksessa lasten kerronnassa keskeisessä asemassa olivat tarinat, jotka kuvasivat tätä yhteistoimintaa ja leikki muodosti sen tärkeimmän kontekstin ja sisällön. Tutkimuksessani lähestyn leikkiä lasten keskinäisen toiminnan näkökulmasta kuvaten sen tapahtumia ja sisältöjä, en niinkään lähde pohtimaan leikin merkitystä tai olemusta sen laajemmin (vrt. esim. Corsaro 2005; 2009).

#### *”Puskanvartijat” -leikki yhteistoimintana*

Lapset kertoivat haastatteluissa erityisen paljon erilaisista leikeistä sekä sisällä että ulkona. Leikki oli myös yleisin toimintaan ja tapahtumiin liittynyt lasten piirrosten teema. Osa leikeistä mainittiin luettelomaisesti vain nimeltä päiväkotiarkeen liittyvänä tekemisenä, kun taas toiset leikeistä saivat ympärilleen hyvin yksityiskohtaisia kuvauksia leikin ideasta ja sisällöstä. Näiden kuvausten kautta oli mahdollistaa kurkistaa tarkemmin leikin maailmaan ja tapahtumiin sen sisällä. Kotileikki oli yksi useimmin mainituksi tulleista leikeistä. Esimerkiksi eräs poikakolmikko kertoi leikkivänsä kotia ja tämän leikin keskeinen elementti oli leikkihella, jonka kukin pojista kuvasi piirroksessaan. Piirrosten samankaltaisuus johtui osittain siitä, että pojat istuivat piirtäessään lähekkäin ja näkivät toistensa työt. Kysyin yhdeltä heistä, miksi hän oli päätenyt piirtämään hellan. ”No kun Akselikin piirsi”, kuului vastaus (H1/37). Ohesta löytyy Toivon piirros (kuva 8), jossa on kuvattuna hänen itsensä ohella kyseinen hella. Huomion arvoinen yksityiskohta kuvassa on vihreä parta, joka hauskuutti kovasti piirtäjää itseään. Hella sijoittuu oranssilla piirrettyinä piirroksen vasempaan alanurkkaan.



Kuva 8. Minä ja hella (P3)

Kyseisten kolmen pojan haastatteluissa hella sai merkityksen ympärilleen. Leikkien sukupuolittuneisiin käsityksiin liittyen pojat ja kotileikki ei ole tyypillisin yhtälö (esim. Alasuutari 2010, 166), mutta nämä pojat leikkivät kotia ja leikissä hellalla paistettiin makkaraa. Ihmeteltyäni ääneen, onko siinä kotileikissä sitten ollenkaan äitiä, isän roolissa touhuava Niilo vastasi minulle, että Toivo voi olla äiti ja Akseli isovelji. Leikissä myös äiti paistoi makkaraa ja isovelji teki koulutehtäviä.

Niilo: Mää oon iskä.

PR: --- joo, onkos siinä ollenkaan tyttöjä tai muita?

Niilo: Ei.

PR: Siinä ei sitten taida olla äitiä ollenkaan?

Niilo: Mutta Toivo voi olla äiti.

PR: Toivo voi olla äiti, joo .... selvä ... ja sää oot iskä ja paistat makkaraa hellalla.

Niilo: Ja Akseli on isovelji. H1/38

Lapset olivat ottaneet yhteiseen leikkiinsä erilaisia rooleja ja sovittivat niitä tarpeisiinsa leikkiessään (Corsaro 2009, 304). Kotileikistä kertoi myös Essi. Leikissä hän hoiti ystävänsä kanssa vauvoja. Tytöt eivät kuitenkaan olleet äitejä, vaan isosiskoja.

Essi: Me molemmat ollaan isosiskoja, mutta mä oon Saaraa siinä leikissä isompi ja Saara on mun pikkusisko, mutta sekin on jo vähän isompi, lukiolainen. H9/129

Lasten yhteistoimintaan liittyneen kerronnan perustella he leikkivät useimmiten samaa sukupuolta olevien lasten kanssa (Corsaro 2009, 307). Joskus näitä rajoja kuitenkin rikottiin ja esimerkiksi edellä kuvattuun tyttöjen leikkiin liittyi aina välillä mukaan poikia. Silloin kaikki leikkijät olivat lukiolaisia, ”poika-lukiolaisia ja tyttö-lukiolaisia”.

PR: Hoitaako ne pojatkin siinä sitten niitä vauvoja?

Essi: Pyyh!

PR: Ei, no mitä ne sitten tekee?

Essi: Ei me hoideta, silloin meillä ei oo vauvoja. H9/129

Kalle oli yksi tähän leikkiin osallistuneista pojista ja kertoi Essin tavoin olleensa leikissä lukiolainen. Kallelle tärkeää lukiolaisen roolissa oli se, että ”lukiolaiset saa ajella mopoilla” (H8/142).

Nestorin ja Vernerin leikkikertomus liittyi päiväkodin pihassa olleeseen jännittävästä leikkipaikkaan, pensaaseen, jonne pojista on hauska mennä tyttöjä pakoon. Tähän tarinaan liittyvä pürros (P34) löytyy aiempaa sivulta 73. Pensaaseen johdatti salaovi ja tytöt eivät kuulemma uskaltaneet tulla sinne, koska kaksi poikaa oli toisessa päässä vartijoina. Pensas muodosti poikien leikin keskuksen. Siellä piti olla aina matalana piilossa eikä oksia saanut heilutella. Pensaasta käsin oli mahdollista vakoilla muita lapsia; erityisesti ajatus tyttöjen vakoilemisesta ja marjojen heittämisestä tyttöjä päin sai hymyn poikien huulille.

PR: Niin mitäs muuta?

Nestori: Ja Vernerin kanssa pensaassa.

PR:--- Mitä leikkiä te siellä leikitte? Mitä te teette kun ootte siellä pensaassa?

Nestori: Ollaan yritetty poimia marjoja.

PR: Ootte yrittänyt poimia marjoja?

Nestori: Joo (nauraa).

PR: Joo, ootteko te onnistunu siinä?

Nestori: Ollaan... heitettiin tyttöjä päin niillä marjoilla (nauraa)

PR: Heititte tyttöjä? --- Osuitteko?

Nestori: Osuttiin... pari kertaa.

PR: Osuite? Oliko se tytöistä hauskaa vai ajatteliko ne ettei oo kivaa?

Nestori: No kaikkee ne ajatteli.

PR: Kaikkee ne ajatteli, mitähän ne ajatteli?

Verner: En oikein tiää. H37/4

Päiväkodin säännöissä pensaankeskelle meneminen oli kiellettyä ja sama kielto koski myös marjojen heittäminen. Ehkä leikin viehätys perustui juuri siihen, että siinä liikuttiin sallitun ja kielletyn rajamaastossa. Tällaisesta leikeissä tapahtuvasta sääntöjen kiertämisestä kirjoittaa Corsaro (2009, 306) ja toteaa sen olevan yksi lasten kollektiivisen kulttuurin aikaansaannos.

Esittelen vielä yhden leikkeihin liittyneen haastattelukatkelman, jossa Oili kuvailee autoleikin tapahtumia.

Oili: Silloin kun toi määhän leikin Santun kans autoilla ja tein koko ajan uusia määhän tein kaks kertaa uuden ton uuden pimeän autotunnelin.

PR: Jaa, osaatko säähän sellaisia rakentaa?

Oili: Joo palikoista ja vaikka me laskettais ylämäestä alamäkeen sen piti lasketa niinhän kovaa että se olis ralliauto paitsi se olis tavallinen niinhän se auto menis tunnelista.

PR: Onnistuitko säähän siinä, menikö se auto tunnelista?

Oili: Joo ja siinä oli kaks hyppyriä yhdessä kiinni joten me... se hyppäs tosi korkeelta melkein jo tohon lamppuun kiinni ja ne hyppäs siitä niinhän ja laski toista rataa ihan seinää päinhän... melkein.

PR: Oho, melkoista vauhtia!

Oili: Joo määhän otin niinhän kovat vauhdit... sillä niinhän... ja sitten kun me ei enää tehty sitä niinhän määhän niinhän meillä ei ollut enää hyppyriä niinhän määhän vedinkin ne ulos, työnsinkin niinhän sinne takas sinne mistä ne oli lähtenytkin.



PR: Joo, sellasta te ootte leikkineet.

Oili: Ja jos siitä viimeisestä tunnelista rikkoontuis jotain niin yks yhtä niin .... sitten mää en panis niitä takaisin ... jos jää se pelkkä katto siihen niin mää en otakkaan sitä pois niin se jää siihen sitten viimeiseksi hyppyriks ...multa putos vaan yks osa kun me lähdettiin ulos. H31/86

Oilin haastattelukatkelmasta on nähtävissä, kuinka rikasta ja yksityiskohtaista lasten kerronta ajoittain oli. Edelleen katkelma on osoitus siitä, kuinka vauhdikkaalta kuulostaneessa leikissä oli taustalla tarkkaan harkittu tarkoitus ja suunnitelma; autojen hyppääminen tunneliin. Välillä se onnistui ja välillä taas ei, mutta juuri siinä koko leikin idea lienee ollut.

Edellä kerrotuissa tarinoissa pääpaino oli leikkien kuvaamisessa. Leikin rajan häilyvyydestä johtuen joukkoon oli mahdollista liittää myös sellaisia tarinoita, jotka eivät ehkä niin suoraan kertoneet leikistä, mutta kyse oli kuitenkin lasten yhteistoiminnasta. Mainintoja leikkiin rinnastettavasta tekemisestä olivat esimerkiksi kuoppien kaivaminen, kiipeily ja keinuminen. Edelleen muovailu, pistely, piirtely ja palapelit nimettiin. Yhdessä päiväkodissa oli hankittu lisää osia erääseen rakenteluserjaan, jonka seurauksena ”tosi moni tykkää sillä rakennella --- kun siä on nyt vähän enemmän vihreitä, niitä oli kolme ja nyt niitä on jotain kymmenen --- me rakennellaan kaikenlaisia juttuja ja robotteja ja kaikkia avaruuksia ja jotain” (H16/66). Joskin joissakin tapauksissa leikkien tai jonkun muun toiminnan päätyminen osaksi lapsen kerrontaa oli seurausta siitä, että lapset katselivat haastattelutilanteessa ympärilleen ja kertoivat näkemänsä perusteella siitä, mitä päiväkodissa tekevät. Tämä oli hyvin konkreettinen osoitus siitä, kuinka konteksti ja ympäristö muovasivat lasten kerrontaa.

### *”Mutta ybdelle ei sovi” -lasten ristiriidat*

Edellä kuvatut leikkitarinat muodostivat lasten yhteistoiminnan ulottuvuuden, joka tuli kerrotuksi positiivissa sävyssä. Aina lasten yhteiselo ei suju sopuisasti ja on osoitettu, että riidat ovat yllättäen varsin yleisiä ystävyysuhteissa (Ikonen 2006, 155; Kronqvist 2001, 71–73; Lehtinen 2001, 81, 86). Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan erilaisia ristiriitoja lasten yhteistoiminnan ilmentymänä. Nämä lasten kerronnassa esiin nousseet ristiriidat pitivät sisällään sekä riitaantumista ystävien kesken että mainintoja kiusaamisesta.

Lapset kertoivat, kuinka leikeissä saattoi tulla erimielisyyttä ja vaikka ”itse yritti sanoa, että lopetetaan, niin silti riita jatkuu” (H20/51). Nämä riidat saattoivat johtua esimerkiksi siitä, että ystävien kesken ei päästy yksimielisyyteen siitä, kuinka roolit

leikissä jaetaan. Erityisen hankalaa oli, jos yksi leikissä mukana olleista kavereista ei suostunut vuorottelemaan.

Inka: No niissä tulee aina välillä riita kun ... kun ... haluaisi että jokainen olisi äiti, niin sitten me vuorotellaan, mutta yhdelle ei sovi ei vuorotella kaikki haluaisi olla äitejä.

PR: Niin samaan aikaan olla äitejä... kuka se on jolle se vuorottelu ei sovi?

Inka: Miiälle.

PR: Miiälle ei sovi, joo.

Inka: Koska se haluaisi olla koko ajan äiti.

PR: Joo, mitäs sitten kun yksi on aina äiti, niin mitäs muut sitten on?

Inka: Vauvoja tai sitten isosisko.

PR: Joo, mutta se äidin rooli on kaikkein kivoin vai?

Inka: Niin, me kolme, kun me leikitään aina yhdessä, kun me ollaan parhaita kavereita, niin sitten siitä tulee riitaa. H29/92

Katkelman tyttökolmikko ei tarvinnut riitojen selvittelyyn ulkopuolisten apua. ”Sitten kun meille tulee leikeissä riita, niin me sovitaan mitä tehdään siinä”, jatkoi Inka tarinaansa. Tämä Inkan kuvaama tapa ratkoa ristiriidat rationaalisesti keskustellen vastaa oletusta ja ihannetta oikeasta tavasta toimia (Alasuutari 2010, 168). Joskus kävi myös niin, että paras kaveri oli yllättäen varsin valikoiva sen suhteen ketä leikkiin otettiin mukaan ja ketä ei.

Sampo: Akseli [paras kaveri] on semmonen hupsu.

PR: Hupsu ... onko hupsut kaverit kivoja?

Sampo: Yleensä se aina pelleilee ... yleensä se ei ota mua sen kavereitten leikkeihin.  
H7/46

Vaikka silloin tällöin riitaannuttiin, leikkeihin ei aina päässyt mukaan ja välillä kaverin löytyminen teetti töitä, niin mielenkiintoista kyllä, kukaan lapsista ei kertonut olevansa yksinäinen. Ainoa viittaus siihen, että yksinkin saattoi jäädä, löytyi Sampon haastattelusta. Hän kertoi eräästä pojasta, jolla ei ollut kavereita, saati sitten todellisia ystäviä, koska ”me ollaan ärsyynnytty siitä --- eikä kukaan halua sen kanssa olla kun se vaan kiusaa” (7/44). Kyseinen poika oli vailla kavereita ja siitä syystä seuraili muita.

Hänen tavoitteenaan oli mitä oletettavimmin löytää seuraa ja tekemistä, mutta lopputulos oli juuri päinvastainen. Hänet koettiin ärsyttävänä kiusaajana ja hän jäi yksin. Kronqvist (2001) toteaa, että lapsiryhmässä torjutuksi tulleiden lasten strategiat tavoitteiden saavuttamisessa eroavat hyväksytyjen lasten tavoista toimia. Edellä kerrottu on yksi esimerkki epäonnistuneesta strategiasta, jonka avulla lapsi pyrki mukaan leikkeihin. Vastaavia pohdintoja lasten leikkiin liittymisen strategioista on löydettävissä myös Lehtisen (2000; 2001) kirjoituksista.

Kiusaaminen on varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä hyvin ajankohtainen teema ja ilmiön olemassaolo jo pienten lasten keskuudessa on yleisessä tiedossa (Repo 2013). Leikeissä syntyneiden riitojen ohella 12 lasta puhui haastatteluissa tavalla tai toisella kiusaamisesta tätä nimenomaista sanaa käyttäen. Merkille pantavaa kiusaamiseen liittyneissä tarinoissa oli se, että valtaosa lapsista kertoi niistä hyvin neutraalisti, ikään kuin ohimennen. Yleisimmin kiusaamisesta keskusteleminen liittyi siihen, kun lapset miettivät asioita, jotka eivät ole kivoja päiväkodissa. Lasten kerronnassa kiusaaminen sai konkreettisen muotonsa muun muassa tönimisenä, lyömisenä, päälle menemisenä ja piirustusten rikkomisena.

Nestori: --- se ei tykkää tytöistä, se kiusaa niitä, se on tehnyt niille tuhoja, yritti painaa lapiolla --- yritti tehdä niille tuhoja. H37/7

-----

Vuokko: En tykkää oikein Sallasta kun se aina kiusaa mua --- lyö ja tönii --- en oo tehnyt sille mitään pahaa, mutta se aina vihastuu mulle. H33/9

-----

Lisette: --- ei oo [mun kaveri], mutta se lyö mua koko ajan. H36/14

Kurjasta tuntui myös Einosta, jota oli lyöty ja ”--- aina sitten kun se [kiusaaja] lyö niin arvaa mitä sitten --- se aina nauraa” (H21/102).

Varsinaisen kiusaamisen ohella lasten kerronnassa oli kuvauksia tilanteista, joissa toisen lapsen teko tai tapa toimia oli tuntunut ikävältä. Epämiellyttävänä koettiin esimerkiksi se, kun toinen lapsi ”tulee aina --- tosi lähelle” (H25/107), ”huutaa vaan koko ajan” (H22/112) tai seuraa ”joka paikkaan, vaikka toiset ei yhtään halua” (H7/44).

Lapset olivat tietoisia siitä, että kiusaaminen on kiellettyä ja kiusaamistilanteet täytyi ratkaista. Kovin itseohjautuvia lapset eivät tässä vielä olleet, sillä ratkaisuksi lapset esittivät lähes poikkeuksetta sen, että ”tädit tulee sanoon, ettei saa kiusata” ja ”että pitää pyytää anteeksi”. Näitä mainintoja oli usean lapsen haastatteluissa. Välillä

annettiin vielä halaus anteeksipyyntöön varmistukseksi (H23/98). Toisinaan päiväkodin aikuisten väliintulo auttoi ja kiusanteko loppui, toisinaan taas kiusaajat ”ei oikein tottele” tai on vain hetken kiltisti ja sitten taas kiusaa (H23/102). Kiusaamisesta saattoi myös seurata rangaistus ja silloin joutui jäähyille. Toivo oli kehitellyt hieman persoonallisemman strategian, jonka avulla voi selvittää tukalasta tilanteesta. Nimittäin, ”jos on satuttanut jotain, niin silloin pitää mennä piiloon” (H27/80), neuvoi hän.

### 6.1.2 ”No ne vahtii meitä” – aikuisten toiminta

Edellä esillä olleet leikki sekä ristiriidat ja kiusaaminen olivat vahvasti lasten keskinäisen toiminnan kenttään sijoittuvia päiväkotiarjen tapahtumia. Katsottaessa päiväkotiarkea edelleen lapsen näkökulmasta, tapahtumien joukkoon sisältyi tämän ohella toimintaa, joka asemoituu lasten itsensä sijaan aikuisten toimesta tapahtuvan tekemisen kenttään. Lasten kerronnassa aikuisten toiminta koostui päiväkodissa erilaista työtehtävistä eli ”hommista”, kuten lapset niitä kutsuivat. Nämä päiväkodin aikuisten toimintaa kuvanneet tarinat muodostavat tutkimuksessani toisen päiväkotiarjen tapahtumia jäsentävän kokonaisuuden.

Ei ole aivan yksiselitteistä, millä nimellä päiväkodin aikuisia kutsuu. Työtehtävän mukaan määrittyvä nimitys on joko lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja. Tosin joissakin kunnissa puhutaan päiväkodinopettajista ja päivähoitajista. Joukkoon sisältyy myös avustavaa henkilöstöä. Kaikki ammattiryhmät kattava yhteisnimitys vaihtelee varhaiskasvattajasta päiväkodin työntekijään tai henkilökuntaan. Muitakin nimityksiä löytyy ja arkikieli lisää nimitysten kirjavuutta. Lasten ja heidän vanhempiansa käyttämä sana täti saa usein aikaan vilunväreitä ”tädeissä” itsessään. Tädittelyä ei pidetä sopivana ja joukosta löytyy muutama setäkin. Päiväkodin ”tädit ja sedät” puhuvat itsestään usein käyttämällä sanaa aikuinen. Aikuinen voi tietysti viitata kehen tahansa aikuiseen, ei ainoastaan päiväkodissa työskentelevään. Tässä tutkimuksessa olen päätenyt puhumaan (päiväkodin) aikuisista.

Tutkimustani varten tehdyissä haastatteluissa lapset puhuivat joko tädeistä tai aikuisista, myös pelkkää etunimeä käytettiin. Haastatteluaineiston perusteella oli havaittavissa, kuinka näistä vaihtoehdoista aikuisten etunimien käyttö konkretisoi keskustelua ja saattoi auttaa lasta kerronnassa.

PR: --- kerropa mulle jotain niistä päiväkodin aikuisista.

Essi: En mä tiedä.

PR: No kerro vaikka niiden nimiä.

Essi: Ai kaikkien aikuisten?

PR: Niin vaikka tai jonkun.

Essi: Ai yhden?

PR: Vaikka yhden.

Essi: Mää voin sanoa kaksi --- Anne ja Kirsi.

PR: Joo... mitäs se Anne tekee täällä päiväkodissa?

Essi: No hoitaa lapsia.

PR: :Entä Kirsi?

Essi: No sekin hoitaa H9/132

Päiväkotiarjen kertomuksissa aikuisiin liittyneitä viittauksia oli määrällisesti melko vähän. Piirroksista kolme kuvasi aikuista tai aikuisia. Oli myös harvinaista, että lapset itse ottivat aikuiset puheeksi haastattelutilanteessa. Useimmiten puhe siirtyi aikuisiin vasta kysytyäni esimerkiksi: ”Entä sitten päiväkodin aikuiset, kerro jotain niistä”. Toisinaan suorasta kysymyksestä huolimatta lapsille ei tullut ”mitään mieleen” (H18/61) aikuisiin liittyen. Vastaavan havainnon aikuisten näkymättömyydestä lasten päiväkotiarjen kuvauksissa on tehnyt muun muassa Koch (2014).

Päiväkodin aikuisia kuvaillut tai heihin liittynyt kerronta jäsenyi tutkimuksessani neljään eri näkökulmaan. Ensimmäinen näkökulma piti sisällään toimintaa, jossa aikuinen huolehti yleisestä järjestyksestä. Toinen näkökulma muodostui kertomuksista, joissa kuvattiin aikuisten järjestämää toimintaa. Kolmas näkökulma oli lasten hoitaminen ja neljäs muut aikuisten työtehtävät. Kahteen ensimmäiseen näkökulmaan sisältyneitä viittauksia oli aineistossa runsaasti verrattuna kahteen viimeiseen. Tulokset myötäilevät Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 156) tutkimusta, jossa aikuisten rooleiksi määrittyivät ohjatun toiminnan järjestäminen, ristiriitojen ratkaiseminen ja huolehtiminen siitä, että sääntöjä noudatetaan. Koch (2014) puolestaan päätyi tutkimuksessaan neljään erilaiseen aikuisen rooliin; leikkikaveri, hoivaaja, kontrolloija ja mentori. Tutkimukseeni verrattaessa näistä rooleista kontrolloija istuu yksin järjestyksen ylläpitäjän kanssa, hoivaaja luonnollisesti hoitaa lapsia ja mentori on ohjatun toiminnan järjestäjä. Sen sijaan leikkikaveria edustavaa aikuista ei tutkimukseni aineistosta voi sanoa löytyneen. Seuraavaksi kerron tarkemmin siitä, mitä nämä erilaiset tehtävät pitivät tutkimuksessani sisällään.

## *Järjestyksen ylläpito*

Tutkimusaineistossa useasti esiin noussut aikuisille kuulunut tehtävä oli kiusaamiseen puuttuminen ja komentelu. Vaikka Kiira (H6/31) koki muista lapsista poiketen aikuisten olevan ”tyhmiä kun ne komentaa”, muut lapset ajattelivat juuri päinvastoin. Aikuisten komentamista ja kurinpitoa tarvittiin, jotta ketään ei kiusattaisi tai kiusaamistilanteet saataisiin ratkottua ja selvitettyä. Lasten kerronnan perusteella voidaan todeta, että aikuiset kantoivat vastuuta yleisen järjestyksen säilymisestä. Tähän sisältyi kiusaamistilanteiden ratkomisen ohella se, että he kävivät tarkistamassa miten leikit sujuvat (H33/11) ja ohjasivat näin lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Edelleen aikuisten vastuulla oli huolehtia siitä, että lapset saivat tehdä asioita vuorollaan ja vuorotellen sekä siitä, että ”ketään ei jätetä leikeistä pois” (H4/41). Aikuisia tarvittiin myös valvomaan ulkoilutilanteissa ”ettei kukaan mene oranssin narun ohi tai jotain ... koska narun ohitte ei saa mennä” (H28/84) tai sitten yleisemmin siitä syystä, että ”jotain voi sattua” (H37/5).

Järjestyksen ylläpito ei ollut ainoastaan suoraa puuttumista lasten toimintaan, vaan aikuiset saattoivat toteuttaa tätä tehtäväänsä myös kiertoteitse, esimerkiksi Paavo-pöllön avustuksella.

Oili: --- arvaa mitä toi Paavo-pöllö (huoneen hyllyllä oleva pöllö -käsínukke) sano että... tota... toi, että mitä te ootte ... se on kurkkinut tosta, mitä te ootte puuhaillut, se on tehnyt ... mää oon tehnyt kilttejä ja pojat on varmaan vähän lyönyt, niin se on kattelut.

PR: Joo, seuraileeko se vähän teitä?

Oili: Joo, kun ne on semmosia miekkailujuttuja ja ne miekkailee ja Jere on silloin talvella ottanut pihasta lunta ja sitten se on vielä nuollut kenkääkin ja sitten sille annettiin lunta lautaselle ja sitten vasta sille annettiin ruokaa.

PR: Jaa, niin oliko se Paavo-pöllö nähnyt, että se oli syönyt lunta vai kuka oli nähnyt?

Oili: Paavo-pöllö.

PR: Jaa, mitäs Jere sitten sano, kun sille laitettiin lunta lautaselle?

Oili: ... hei ,mää haluan ruokaa enkä mitään lunta (nauraa). H31/86

Epäsuoran ohjauksen käytön ohella Oilin kertomuksesta tulee esiin se, kuinka rangaistukset olivat osa järjestyksen ylläpitoa. Kuten katkelmasta on nähtävissä, lumen syömisestä seurasi rangaistus, joka tässä tapauksessa oli annos lunta lounaaksi. Näin ainakin Jeren kohdalla kävi. Myös Tatu viittasi haastattelussaan muutama

otteeseen erilaisiin rangaistuksiin kertoen esimerkiksi, että aikuisten hommiin päiväkodissa kuului ”saneleminen, jos on tehnyt jotain tuhmaa” (H27/79). Rangaistuksena saatettiin käyttää myös ”jäähjä”, joita ennakoitiin varoituksilla (H3/25).

### *Toiminnan järjestäminen*

Toisesta näkökulmasta katsottuna aikuisen rooli määrittyi toiminnan järjestämisen ja yhdessä tekemisen kautta. Tässä yhteydessä tarkoitan nimenomaan sellaisia lasten kerronnassa esiin nousseita tilanteita ja tapahtumia, joissa aikuiset ja lapset toimivat aktiivisesti yhdessä ja olivat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Tällainen toiminta oli usein aikuisen ennalta suunnittelemaa ja ohjaamaa eli niin sanottua ohjattua toimintaa. Erilaiset päivittäin toistuvat piirit olen sijoittanut päivittäisen toiminnan rakenteisiin kuuluviksi (ks. luku 6.1.3). Järjestettyyn toimintaan liittyneeseen kerrontaan sisältyivät muun muassa kuvaukset pienryhmästä ja kaverikerhosta, joista Niilo kertoo alla olevassa katkelmassa.

Niilo: [Pienryhmissä] oon kattelut kuvia --- ne kuvat mitkä oli, niin kaikki piirsi ne kuvat siinä paperissa --- ja on meillä kerhokin --- kaverikerho.

PR: Mitäs siellä tehdään?

Niilo: Siellä ... ollaan vaan ja mää oon lopettanut sen, koska oli viimeinen päivä. H1/40

Niilo jatkoi kertomalla, kuinka kaverikerhossa oli herkuteltu nameilla ja viimeisellä kerralla lapset olivat saaneet kaksi keksiä. Myös Sampo, samasta päiväkodista, mainitsi kaverikerhon ja karkit. Hän täydensi kuvaustaan kaverikerhosta sanomalla, että nämä herkut olivat palkinto siitä ”koska meillä on mennyt niin hyvin” (H7/43). Kaverikerhossa tehtiin ”milloin mitäkin”, esimerkiksi hypittiin lehden päällä, heitettiin paperipalloja verkosta läpi ja pujoteltiin aikuisen käsien läpi.

Kaislan ja Inkan aikuisten ja lasten yhteistoimintaa kuvanneessa kerronnassa korostuivat puolestaan metsäretket.

Kaisla: ... metsäretkissä on ollut kaikkee ... mehua ja kaikkee --- me leikitään ja talvella oli kivaa, kun me kaikki laskettiin vaan liukureilla, viuuuh. H27/85

-----

Inka: Me olla tutkittu kun me ollaan oltu metsässä niin me tutkittiin silloin sammakoita ja --- Seija [päiväkodin aikuinen] löysi --- niin semmosen sammakon ... se hyppeli --- ja me tutkittiin sitä semmosessa purkissa missä oli kansi. H29/93

Tämän sammakko-retken lisäksi Inka kertoi toisesta metsäretkestä aurinkokalliolle, jossa ”paistettiin poppareita ja tehtiin maja” (H29/93). Retkien ohella hän kuvaili tarkkaan erilaisia askarteluita, esimerkiksi kortteja ja sellaista ”että laitetaan saippuaa ja vettä ja sit puhalletaan pillillä ja sitten pannaan paperi päälle, niin siitä jää sellanen jälki paperiin” (H29/95). Askarteluiden tuloksena oli syntynyt myös paperista valmistettu kulho äitienpäivälahjaksi.

Inka: --- ja sit me tehtiin semmosia äitienpäivä, semmonen äitienpäivälahja, me tehtiin semmonen kulho äidille.

PR: Kulho, joo, mistä se tehtiin?

Inka: No ainakin me pantiin paperia semmosen oikean kulhon päälle ja siitä se tehtiin ja siihen laitettiin ensin sanomalehtipaperia ja sitten maalattiin ja sitten koristeita.

Yhteisenä nimittäjänä näille mainituiksi tulleille aikuisen järjestämille toiminnoille tai tekemisille voi ainakin osittain pitää yllätyksellisyyttä. Jollain tapaa tavallisesta arjesta ja sen rutiineista poikkeava muistui lasten mieleen ja päätyi kerrotuksi. Noora tiivisti tämän näkökulman seuraavasti: ”Ne [aikuiset] järjestää meille aina sellaisia hauskoja juttuja ja me ei vielä tiedetä” (H26/125). Esimerkkeinä yllätyksistä olivat metsäretkellä tavattu Santeri-siili ja ikkunoiden takana seikkaillut tonttu (H7/44). Tavallisesta arjesta poikkeavana tekemisenä mainittiin myös ”vesileikki ja grillausta” (H26/125) sekä päiväkodissa järjestetty hemmottelupäivä (H27/77), jossa pääsi kylpylelujen kera vaahtokylpyyn ja laitettiin sinistä kynsilakkaa. Myös synttəri- ja vappujuhlia oli vietetty.

Väinö: No ainakin vappujuhla oli kiva kun sai niitä käsimaalauksia joka paikkaan. --- syötiin munkkeja ja menttiin radalla --- sellanen rata missä oli tunneleita ja peittoja ja kaikkia piikkisiä juttuja.

PR: Aha.

Väinö: Ja niitä käsiä täytyy seurata ja varpaita --- se oli isommille ja määkin mahduin sieltä ja mää olin lihava ja Eetukin oli --- ja mää osuin vaan au-au tuoleihin.  
H20/53



Vappujuhlien viettoon kuului toiminnallisuuden lisäksi pukeutuminen naamiaisasuun. Ainakin Star Wars -hahmo (H20) ja Peppi Pitkätossu (H18) löytyivät juhlijoiden joukosta.

Tempuratoja oli järjestetty lapsille vappujuhlien ulkopuolellakin ja jumppaaminen yhteisenä tekemisenä aikuisten kanssa tuli mainituksi useasti. Edelleen aikuisten kanssa oli leikitty nukkekodilla, tehty kevätsiivousta ja laitettu sen yhteydessä palapelin palat oikeisiin laatikkoihin ”kun ne oli ihan hujan hajan niissä laatikoissa” (H1/39).

Kuten edellä esitetystä on pääteltävissä, yhteinen tekeminen ja järjestetty toiminta olivat lapsille tärkeitä ja mieleisiä arjen elementtejä. Tulokset ovat yhteneviä Paanasen (2006) lasten hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä kartoittaneen tutkimuksen kanssa. Kyseisessä tutkimuksessa aineistona käytettiin lasten täydentämiä lauseita<sup>26</sup>. Paanasen mukaan lasten hyvinvointiin vaikutti ratkaisevasti se, että heillä oli tekemistä. Tekeminen hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä tuli mainituksi 90 prosentissa lasten vastauksia. Paanasen luokittelussa tekeminen piti sisällään leikin ja ulkoilun, joiden suosio on yleisesti tiedossa, mutta niiden ohella tekemiseen sisältyi aikuisten järjestämää toimintaa, jota lapset pitivät myös tärkeänä. (Mt.)

### *Aikuiset lapsia hoitamassa*

Lasten kertomusten mukaan aikuisten vastuualueeseen kuului myös lasten hoitaminen, näkökulmista kolmas. Tähän liittyneitä kommentteja oli aineistossa vain muutama. Sisällöllisesti ajateltuna hoitaminen on kokonaisuutena hyvin erilainen verrattuna muuhun aikuisen toimintaan siihen liittyvän fyysisen läheisyyden vuoksi. Tästä syystä näiden määrällisesti vähäisten viittausten irrottaminen omaksi kokonaisuudekseen oli tutkimuksessani perusteltua.

Lasten mielestä hoitaminen tuntui kivalta (H23/97) ja tarkoitti yksinkertaisesti sitä, että aikuiset pitävät lapsista huolta, kuten Vernerillä olevassa katkelmassa määrittelee.

Vernerii: Ne pitää meistä huolta lapsista.

PR: Niin, pitää huolta lapsista .... miten ne on susta huolehtinut?

---

<sup>26</sup> Esim. minä viihdyn/en viihdy päiväkodissa silloin kun... tai päiväkodissa minulle tulee hyvä/paha mieli silloin kun... (Paananen 2006).

Huolenpitoa tarvittiin tilanteissa, joissa ikävä yllätti ja tuli surullinen olo. Esimerkiksi Linda kertoi ikävöineensä äitiä ja itkeneensä sen vuoksi, mutta ”Hanna [päiväkodin aikuinen] huomasi ja otti syliin” (H35/24). Samoin Aatu rinnasti hoitamisen sylissä pitämiseen. Muita mainintoja hoitamiseen liittyen aineistossa ei esiintynyt.

### *Muut aikuisten työtehtävät*

Näiden kolmen kategorian ulkopuolelle jäivät vielä muut aikuisten työtehtävät, jotka pitivät sisällään muun muassa sen, että ”ne [aikuiset] kattelee ketkä on tullut ja kaikkee sellaista” (H28/84). Tästä tehtävästä puhuivat monet lapset, muiden muassa Vuokko.

Vuokko: --- merkata lapsia... listalle

PR: Niin merkata ketä on paikalla.

Vuokko: Ja ketä ei oo paikalla.

PR: Joo-o, semmosia töitä.

Vuokko: Niin ja sitten niitten pitää aina kattoo kuka niin että niin semmosella jutulla että niin kuka on vapaapäivällä --- (H33/12)

Läsnäolojen seuraamisen lisäksi aikuisten tehtävänä oli huolehtia, että aamupiirissä katsottiin säätila ja päivämäärä (H31/88). Edelleen ruuan hakeminen (H37/8) ja tarjoileminen (H20/52) lukeutuivat muiden töiden joukkoon. Aikuisten työpäivään sisältyi myös ”puhumista ja puhelemista” (H33/11) sekä palavereja ja kahvittelua aikuisten huoneessa (H25/109).

Nämä aineiston sisältämät yksittäiset kuvaukset osoittivat lasten olevan tietoisia siitä, että aikuisten tehtäviin sisältyi lasten kanssa olemisen ohella muutakin. Inka tiivistä asian sanomalla, että aikuiset ”kattoo ja auttaa ja semmosta” (H29/95). Erityisen tarkasti näitä muita töitä oli seurailut Eino. Hän tiesi kertoa, että sillä aikaa kun lapset olivat ”makkarihuoneessa”, niin toisessa huoneessa oli ”aika montakin tättä”. He tekivät ”sellaisia muita hommia” eivätkä voineet tästä syystä olla lapsien kanssa. (H21/99.)

### 6.1.3 ”Sit mennään nukkuun” –päivittäiset toiminnan rakenteet

Edellä kuvattujen lapsiin ja aikuisiin kiinnittyneiden toimintojen ulkopuolelle jäi vielä joukko päivittäin toistuvia tapahtumia, joista lapset kertoivat. Nämä tapahtumat ovat osa päiväkodin sosiaalista ja ajallista järjestystä ja ne luovat päiväkotiarkeen rakennetta ja pysyvyyttä. Niiden voi ajatella toimivan ikään kuin itsestään (Markström & Halldén 2009, 115) Kypseisiä päivittäisiä toiminnan rakenteita kutsutaan usein päiväkotirutiineiksi (Alasuutari 2005, 150) tai voidaan myös puhua päivärytmistä, eräänlaisesta tapahtumaluettelosta. Lapset ovat hyvin tietoisia näistä päivittäisistä toiminnan rakenteista ja niille ominainen luettelomaisuus korostui muutamien lasten kerronnassa.

PR: Mitäs muuta täällä tapahtuu kun sitä kotileikkiä .... mitä muuta täällä tehdään?

Niilo: Syödään

PR: Niin syödään ... joo ...no kerro jotain muuta siitä syömisestä.

Niilo: Sitten mennään käsipesulle ja pissalle.

PR: Sitten kun on syöty, joo-o.

Niilo: Ja sitten nukkumaan ... riisutaan vaatteet ja mennään nukkumaan.

PR: Kyllä.

Niilo: Ja sitten leikitään ja sitten mennään ulos ja sitten kotiin ja heipataan. H1/41

-----

Matilda: Aamupalalle... ja ... tuolla on ne kaikki hommat mitä me tehdään (näyttää kalenteria).

PR: No niin onkin, teidän päiväjärjestys... aamupala... ja mikäs toi tommonen on jossa on pään kuvia?

Matilda: Aamupiiri. H25/115

Kaksi päivittäin toistuvaa tapahtumaa, syöminen ja nukkuminen, nousivat haastatteluaineistosta selkeimmin esille. Syömisestä lapset puhuivat hyvin neutraalisti yhtenä päiväkotiarjen osana. Ruuan todettiin olevan hyvää ja erityisesti se, että ruokaa sai itse hakea, oli lapsista mukavaa.

Myös toiseen päivittäiseen rutiniin, päiväuniin, liittyi neutraaleita kommentteja, joissa päiväunia kuvailtiin ikään kuin itsestään selvänä osana päiväkotiarkea. Lapset saattoivat todeta esimerkiksi, että ”sitten mennään nukkuun” tai ”sitten me

huilataan”. Jos uni ei tule, niin ”sitten ne, jotka ei nuku, niin tulee piirtään --- tai sit ne voi vaikka tehdä jotain, pelata, mutta ei semmoisia mistä tulee kova ääni, niin ei semmoisia pelejä voi pelata”(15/54). Päiväunilla oli lasten kerronnan mukaan mahdollista myös vain makoilla.

Kaisla: Makoillaan vaan, ei tarvi laittaa silmiä kiinni, jos haluaa laittaa, niin voi laittaa, mutta ei tarvi, jos ei halua ja aikuiset tulee lukeen jotain satua tai laittaa jotain ... jotain laulua tai jotain. H28/81

Kuitenkaan ”lepääminen ei oo kivaa” (H18/61) kaikkien lasten mielestä. Kolme heistä kertoi mielipiteensä hyvin suoraan. Vaikka nämä kannanotot edustavatkin vähemmistöä suhteutettuna koko aineistoon, ne nousivat esille voimakkuutensa ja suorasanaisuutensa vuoksi. Niihin vedoten on perusteltua väittää, että jotkut lapsista kokivat päiväunet jopa vastenmielisinä.

Toivo: --- että siellä [päiväkodissa] on tylsä lepoetki.

PR: Tylsä lepoetki, minkä takia se on tylsä?

Toivo: Koska se on pitkä.... pitempi kuin yö!

PR: Joo... kerro lisää siitä lepoetkestä.

Toivo: Se on tylsää siksi kun siä annetaan varoituksia.

PR: Mitä ne varotukset tarkoittaa?

Toivo: No että no että menee jäähyille.

PR: Jäähyille, saa varoituksen ja menee jäähyille ... mitäs se sitten tarkoittaa?

Toivo: Öööö ... että menee istuun (siirtyy itse istumaan huoneessa olevan pöydän ääreen tuolille) jos nostaa päätä niin sit joutuu... joutuu oleen lepoetkellä vaan tuolilla. H3/25

Toivon kokemuksen mukaan päiväunilla oli tylsää. Asia ei jäänyt Toivon kertomuksessa epäselväksi ja kokemuksen merkityksellisyyttä Toivolle itselleen korosti se, että hän itse otti päiväunet haastattelussa puheeksi heti toisena aiheena leikin jälkeen. Samaa mieltä päiväunista oli myös Eino.

Eino: --- se ei oo oikein kivaa kun joutuu nukkuun kun mää jaksaisin kyllä olla mutta sitten mua alkaa vähän väsyttää tuolta kun tullaan mutta ei se mua haittaa kauheasti yhtään.

PR: --- ootko sä sitten sanonut noille aikuisille että se oleminen tuntuu vähän liian pitkältä?

Eino: En (kuiskaa).

PR: Mitäs jos sanoisit?

Eino: Niin, ois se ihan hyvä.

PR: Niin sä voisit sitten jonkun kerran sanoa, mitähän ne sulle vastaisi?

Eino: Et ei se oikein onnistu silleen et voisit jäädä nukkumisesta pois.

PR: Niin, mikä takia se ei onnistuisi?

Eino: Siks kun siinä ei oo oikein sellaisia tätejä jotka ois mun kans kun ne tekee sellaisia hommia että kyllä mä voisin olla tässä mutta ei se oikein onnistu.

PR: Niin sä ajattelet että pärjäisi tässä (huoneessa) ihan itsekseskin mutta ne tati ajattelee että tässä pitäisi olla jonkun sua valvomassa, niinkö?

Eino: No tässä on aika montakin tässä näin (huoneessa).

PR: Tässä huoneessa, tatiä?

Eino: Niin, kaikki ainakin kun me ollaan makkarihuoneessa.

PR: Niin ne tati on tässä. Joo, sä voisit jonkun kerran kysyä tai voisit ehdottaa että sopiiko yhden kerran jos kokeillaan.

Eino: Okei. H21/99

Eino ei olisi halunnut mennä päiväunille, koska hän koki jaksavansa ilman niitä. Hän oli miettinyt vaihtoehtoja lepäämiselle, mutta hän ei ollut edes ajatellut kertoa omaa pohdinnoistaan aikuisille. Haastattelukatkelma tuo selvästi esiin sen, että Eino ei kokenut omaavansa mahdollisuutta vaikuttaa päiväuniin liittyviin toiminnan rakenteisiin.

Päiväunista kertoneista lapsista kaikkein voimakkaimman kannanoton esitti Aapo, jonka kerronnan perustella oli pääteltävissä, että hän ei viihtynyt päiväkodissa. Tämä viesti välittyi Aapon haastattelussa muun muassa kommentteina: ”Päiväkodissa ei oo kivaa”, ”ei oo ikinä kiva tulla” ja ”mikään ei varmaan naurata ikinä”. Keskustelun siirtyessä päiväuniin Aapo kuitenkin totesi, että ”nukkuun en halua mennä ikinä --- kaikki muu paitsi päiväunet on kivoja”. Myös Aapon oli sitä mieltä, että oman mielipiteen kertominen päiväunista aikuisille ei muuta mitään, koska ”aikuiset päättää, että pitää nukkua”. (H13/134.) Aapon kohdalla päiväunet ohitti kaiken muun ”ei niin kivan” epämukavuudessaan.

Hieman varovaisemmin päiväuniin kantaa otti Lisette (H36/15), joka pyysi minua lukemaan kirjaa haastattelun loputtua. Ymmärsin vasta jälkikäteen, että tämä ehdotus sisälsi yrityksen välttämisen päiväunille menemiseltä. ”Jos mä en tänään mee nukkuun tämän [haastattelu] takia”, hän ehdotti. Liseten esittämä kysymys ”Miten monta tuntia nukutaan?” oli tulkittavissa osoitukseksi siitä, että päiväunilla oloaika tuntui hänestä pitkältä.

Päiväkodissa nukkumiseen toi poikkeuksen yksi tutkimukseen osallistuneista päiväkodeista, joka oli avoinna vuorokauden ympäri. Kyseisessä päiväkodissa ollut Kerttu (H12/148) ei pitänyt päiväkodissa yöpymisestä.

Kerttu: Aika harvoin mulla on noita öitä täällä tarhassa, kun mä en niistä oikein tykkää  
--- kun mä en jaksa pitää silmiä kauaa kiinni. H12/149

Oman kertomansa mukaan Kerttu valvoi koko yön aamuun asti, mutta ”kotona uni kyllä tulee helposti”. Tämä ei ehkä ollut koko totuus, mutta tällaisena se tuli kerrotuksi. Muut kyseisen vuoropäiväkodin lapsista eivät puhuneet päiväkodissa yöpymisestä.

Päivittäisiin toiminnan rakenteisiin lukeutuivat myös päiväpiirit, joihin kokoonnuttiin muun muassa miettimään viikonpäivää ja säätilaa sekä valitsemaan leikkejä. Oili antoi tästä toiminnasta varsin kattavan kuvauksen omassa haastattelussaan.

PR: --- mitäs noi tädit täällä tekee, leikkiikö nekin?

Oili: Ei (naurahtaa).

PR: Autoleikkiä ja kotileikkiä.

Oili: Ei (nauraa)...aina kun ne sanoo, että mikä päivä on maanantai vai tiistai vai keskiviikko vai torstai...

PR: Niin.

Oili: Vai perjantai vai lauantai vai sunnuntai.

PR: Niin ne kyselee sellaisia.

Oili: Joo.

PR: Mitäs muuta ne tekee?

Oili: No aina siinä kalenterissa, ne kysyy mikä päivä on ja pilvistä vai puolipilvistä ja sitten kylmä vai ihan aurinkoista

PR: Mitä vielä?

Oili: Ne aina opettaa meille jotain askartoja, äitienpäivä ja isienpäivälahjoja .... jakaa meille noita leikkejä, joita tossa (huoneen seinällä) on, kato.....petshopit, junanrata...(luettelee eri leikkejä, joita seinällä valittavana) ja sitten kotileikki, josta mä äsken puhuinkin ja noi villieläimet ja palapelit, piirtely ja muumit.  
H31/88

Oili ei ottanut kertomuksessaan kantaa piirien puolesta tai niitä vastaan, sen sijaan Niilon kertomuksesta kävi selvästi ilmi, että hän ei näistä kokoontumisista pitänyt. ”Yleensä joudun päiväpiiriin ja inhoan päiväpiiriä --- koska pitää vaan istua siä” (H7/42). Odottaminen ja hiljaa oleminen tuntui muidenkin lasten kohdalla haastavalta, sillä ”ei oo kivaa --- kun ei voi tehdä mitään” (H18/61). Joidenkin lasten kohdalla tiettyjen päiväkotiarkeen sisältyneiden toimintojen olemassaolo vaikutti päiväkodissa viihtymiseen hyvinkin ratkaisevasti, kuten Kertun kommentteista on pääteltävissä.

Kerttu: --- mut kun kotona mä viihdyn paremmin kun täällä.

PR: Joo, minkä takia kotona viihtyy paremmin?

Kerttu: No kun kotona ei oo aamupiiriä.

PR: Joo, mikäs muu siihen vaikuttaa?

Kerttu: No kun kotona saa tehdä kaikkee mitä itte haluaa. H12/150

Kun päiväkotiarjen rakenteita tarkastelee lasten näkökulmasta, niin niiden osakseen saama kritiikki kohdentuu odottamisen ja hiljaa olemisen vaatimukseen. Tämä lienee ymmärrettävää, sillä paikallaan oleminen tai toimettomuus ei ole lapselle luontaista. Päinvastoin, lapselle luontaista on leikkiminen. Leikillä on hyvin vahva vetovoima lasten maailmassa, sillä siihen kietoutuu lapsen oma tahti ja leikkiessä lapsena olemisen tapa toteutuu (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 159). Lapsen ajattelussa odottaminen saattaa rinnastua eräänlaiseksi kielloksi tai esteeksi leikkimiselle. Onko niin, että lasten tietoisuus siitä, että leikit odottavat, saa odottamisen ja hiljaa olemisen tuntumaan (lähes) kohtuuttomalta vaatimukselta?

## 6.2 Lapset ja aikuiset päiväkotiarjen toimijoina

Edellä olleessa tulosluvussa tarkastelin päiväkotiarkea toiminnan ja tapahtumien näkökulmasta eräänlaisen tapahtumien virtana. Nämä päiväkotiarjen tapahtumia kuvaavat tarinat vastasivat jo osittain siihen, kuka tekee ja kenen kanssa tehdään, mutta kysymys on kuitenkin monitahoisempi ja kaipaa lähempää erittelyä. Tässä luvussa keskityn tarkemmin kuvaamaan sitä, miten asetelma täydentyy ja ehkä hieman muuttuu, kun katse käännetään vahvemmin toimijoihin. Käsittelyn kohteena ei siis enää ole edellisen luvun tavoin se, mitä tehdään, vaan se, miten lapset identifioivat<sup>27</sup> itseään, muita lapsia ja aikuisia. Siirryn seuraavaksi lasten kerronnassa esiintyneiden toimijoiden yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. Aloitan siitä, miten tutkimukseen osallistuneet lapset kuvasivat itseään. Tämän jälkeen erittelen muille lapsille ja päiväkodin aikuisille määrittäneitä rooleja. Tarkastelen muiden toimijoiden esiintymistä lasten kertomuksissa erotellen aktiivi- ja passiivimuotoisen kerronnan. Erottelun tuloksena avautuva näkökulma täydentää toimijoiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta rakentuva kuvaa (Ikonen 2006, 151).

### 6.2.1 ”Minä”

Oma ikä oli puheenaihe, jonka useat lapsista ottivat itse haastatteluissa esille. ”Isoksi tuleminen” (H32/16) tuntui olevan lapsille tärkeää ja muutamat heistä tiesivät päivälleen oman syntymäaikansa. Toisilla lapsista ajan määreet olivat vielä iloisesti sekaisin. Eino katseli haastattelun lomassa päiväkodin seinään kiinnitettyä vuodenaikataulua, johon oli merkitty ryhmän lasten syntymäajat. Hän selvensi syntymäaikoja sanoen, että ”mää oon syntynyt tuolla perhosissa --- ja arvaa mitä, Erik on syntynyt yöllä” (H21/101). Kasvuun ja isoksi tulemiseen liittyi myös Pihlan (18/58) heti haastattelun alussa mainitsema kommentti: ”Multa on lähtenyt jo kaks hammasta --- ja sit mulla on jo yks rautahammas – ja heiluu kaks ylähammasta”. Samoin hänen ylpeytensä siitä, että kesän jälkeen ”oon jo eskari”.

Iän ohella lapset kertoivat taidoistaan, joihin liittyi esimerkiksi juoksunopeus. ”Mua ei saada helpolla kiinni”, totesi Verner (H34/3). Myös Veikka kuvaili juoksutaitoaan.

---

<sup>27</sup> Identifioinnin käsite on lainattu Hyvärisen (2010) haastatteluaineiston analyysia käsittelevästä tekstistä.



PR: ... mitä sää harrastat?

Veikka: Yleisurheilua.

PR: --- Joo, juoksetko sää sellaisia lyhyitä vai pitkiä matkoja?

Veikka: No tiätkö sää sen urheilukentän --- se iso punainen kenttä niin me juostaan se aina alussa ympäri --- mä tuun joskus neljänneks tai viidenneks tai kakkoseks tai kolmoseks --- Antti tulee aina ekaks. H17/72

Linda puolestaan kertoi, että hän osaa tehdä kärrynpyörän ja osaa ”olla päältensä siellä salissa” (H35/23). Einoa (21/101) ilahdutti se, että hän osasi lukea muiden ryhmän lapsien nimet seinältä ja Heidiltä (15/57) löytyi erityisosaamista tanssin ja akrobatian suhteen. Oma piirustustaito nousi esiin muutaman lapsen kohdalla. Yksi esimerkki oli Pihlan (18/62) toteamus ”mää oon piirtänyt kyllä hyvin”, joka osoitti tyytyväisyyttä omaa suoritusta kohtaan. Toista mieltä omista piirustustaidoistaan oli Sampo, joka ei mielestään osannut piirtää ja kieltäytyi tähän osaamattomuuteen vedoten piirtämisestä kokonaan.

Vernerin piirroksessa (P34, sivu 73) seisoi kolme poikaa rivissä pituusjärjestyksessä. Hän luetteli kuvan henkilöt lyhimmästä pisimpään: ”Tuossa on Nestori, tuossa Roope ja minä oon tuossa”. Osoittautui, että seisomajärjestys ja poikien sijoittuminen piirroksessa oli tarkkaan harkittu.

Vilman kertoman mukaan lapsille oli tyypillistä, että ”--- ne tykkää riehumisesta ne lapset aina välillä” (H32/20). Samaan tapaan ajatteli Veikka, joka halusi päästä ajoittain purkamaan kuplivaa energiaa päiväkodin jumppasaliin.

Veikka: --- mutta mulla on aina sellanen olo että tahdon riehua ja huutaa ja kaikenlaista --- sellanen olo tulee hauskuudesta --- silloin mä haluan pomppia tuolla meidän salissa sellasella patjalla ja sit mä tahdon myös kiipeillä siellä ja myös roikkua köydessä ja tossa yhdessä jutussa. H17/71

Kokonaisuutena ajatellen ”isoksi tuleminen” ja omat taidot sen osana oli lapsia itseään kuvanneessa kerronnassa vahvasti esillä. Osaltaan tähän taitojen painottumiseen saattoi vaikuttaa päiväkotikierron kontekstina, sillä päiväkotiympäristölle on tyypillistä lasten taitojen ja osaamisen korostuminen (Alasuutari 2010, 149). Lapset vertailevat itseään vertaisiinsa ja suhteuttavat omaa osaamistaan muiden lasten taitoihin. Tutkimukseeni osallistuneet lapset kuvasivat itseään ja lapsena olemista pääosin taitojen ja osaamisen kautta. Sen sijaan Harcourtin (2011) tutkimus osoitti päinvastaista, sillä siinä lapset kuvasivat lapsuutta taitojen

puuttumisen ja osaamattomuuden näkökulmasta ja toivat esiin kuinka lapsena oleminen voi olla vaikeaa monella tapaa.

## 6.2.2 Muut lapset

Lasten kerronta rakentui painotetusti minä -muotoisesti ja -näkökulmaisesti. Tapahtumia kuvattiin sen kautta, mitä itselle oli päiväkodissa tapahtunut tai missä lapsi itse oli ollut osallisena. Tämän ohella kerronnassa esiintyivät myös muut lapset. Käsittelen seuraavaksi tarkemmin näitä tutkimukseen osallistuneiden lasten kerronnassa muille päiväkodin lapsille määrittäneitä rooleja. Aloitan aktiivimuotoisesta kerronnasta ja sen sisällä ystävyydestä, joka sai paljon tilaa tutkimusaineistossa. Ystävät tulivat mainituiksi yksittäisiä kertoja myös leikkeihin liittyneissä ristiriidoissa, joissa kertojat itsekin olivat osallisina. Erityisesti leikkeihin, mutta osittain myös ristiriitoihin, liittyneelle kerronnalle oli tyypillistä se, että siinä toimijat kerrottiin kiinteästi osaksi tapahtumia ja he esiintyvät aktiivimuodossa. Aktiivimuotoisesta kerronnasta siirryn muita lapsia kuvanneeseen passiivimuotoiseen kerrontaan, joka kohdentui tyypillisesti kiusaamiseen. Vain kaksi kiusaajaa mainittiin nimeltä ja ainoastaan yksi tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi itse kiusanneensa muita.

### *Muut lapset -aktiivimuotoinen kerronta*

Kaikki tutkimukseen osallistuneista lapsista mainitsivat haastatteluissa parhaan tai parhaat ystävänsä nimeltä. Asian tärkeydestä oli osoituksena myös sellaisten lasten haastattelut, joissa aineisto jäi muuten melko vähäiseksi, mutta parhaat kaverit mainittiin poikkeuksetta. Nimettyjen ystävien määrä vaihteli yhdestä kuuteen. Piirrosaineisto tuki haastatteluaineiston perusteella saatua tulosta, sillä noin kolmasosassa piirroksista oli kuvattuna minä ja kaveri(t). Esimerkkinä Pihlan piirros (kuva 9), josta välittyy helposti parhaan kaverin mukanaan tuoma onni ja ilo. Se, että ”kädet ylettyy melkein yhteen”, oli taiteilijalle itselleen tärkeä yksityiskohta piirroksessa. Tytöt ovat kuvassa keräämässä kukkia ja ”kun --- me etsitään tossa ja sit me niin löydetään, niin sit me hymyillään.”



Kuva 9. Paras kaverini ja minä (P18)

Pihlan käyttämä me-puhe on yksi tapa tunnistaa lapsen kokema yhteenkuuluvuus (Greeve 2009, 79; Ikonen 2006, 151; Koivula 2010, 154). Pihla kuvasi haastattelussa tarkkaan ystävänsä ulkonäköä, yhteisiä leikkejä ja totesi ystävänsä olevan ”vaan tosi kiva” ja ”me leikitään aina kahdestaan”. Pihlan kerronnassa huomion arvoista oli myös se, että hän palasi ystävä -aiheeseen useasti haastattelun aikana. Kyseisellä ystävällä oli siis merkittävä rooli Pihlan päiväkotiarjen kuvauksessa.

Samanlaisuus ja yhteiset mielenkiinnon kohteet olivat yksi ystävyuden ulottuvuus ja osoitus. Yhtenä esimerkkinä tästä oli Inkan (29) toteamus itsestään ja kahdesta ystävästään: ”Me ollaan semmosia prinsessatyttöjä”. Ystävien välistä samankaltaisuutta kuvattiin myös lasten piirroksissa, kuten Lyylin ja Nooran (P23 ja P26, sivu 102) piirroksista tuli selvästi esille. Näiden kahden tytön piirrokset olivat sisällöltään melkein toistensa kopiot, mutta tämän ohella mielenkiintoista oli se, että myös kuvatut hahmot (minä ja paras kaverini) olivat hyvin samankaltaiset, Lyylin piirroksessa aivan identtiset.

Lyyli ja Noora edustivat eräänlaista ystävyysuhteen pysyvyyden ja tiiviiden ääripäätä. Tytöt nimesivät toinen toisensa parhaaksi kaverikseen, mutta muita ystäviä he eivät maininneet. Kysyessäni ketä muita lapsia täällä päiväkodissa on, molempien vastaus kuului: ”En muista”. He kertoivat leikkivänsä aina kaksistaan, myös kotona. Tutkimusaineisto osoitti tyttöjen keskinäisen ystävyysuhteen vahvuuden. Asetelman peilaaminen Lehtisen (2001, 83–91) näkemykseen, jonka mukaan sosiaalisten kontaktien rajoittaminen yhteen tai muutamaaan lapseen ei ole tavoiteltavaa, saa arvioimaan tilannetta uudelleen. Päiväkodissa lasten keskeisenä päämääränä on tulla hyväksytyksi mukaan leikkeihin ja muihin toimintoihin. Tämän päämäärän saavuttamista edistää se, että lapsilla on keinoja, joilla he pystyvät luomaan useita suhteita maksimoidakseen omat mahdollisuutensa tulla hyväksytyksi (mt). Lyyli ja Noora olivat maksimoinnin sijaan minimoineet mahdollisuutensa yhden kortin varaan.

Joidenkin lasten, etenkin poikien, ystävyysuhteen liittyi olennaisesti huumori ja hauskuus. Ystävän kanssa ”höpsöteltiin” (15/57), pelleiltiin ja naurettiin. Tästä osoituksena jo aiemmin esillä ollut Nestorin mainitsema ”tyttöjen pussailu”, joka tuntui varsin riemastuttavalta puuhalta. Toivon (H3/26) mielestä hauskaa oli myös silloin, kun ystävä piirtää ”sellaisia hassuja kuvia”, joissa on ”pellenaamari” tai ”kellopää” (ks. P3, sivu 117). Tämä hassujen kuvien piirtäminen toimi yhtenä yhdessä tekemisen elementtinä ja rakensi osaltaan poikien yhteenkuuluvuuden tunnetta (Greeve 2009, 81; Hännikäinen 2006, 131; Riihelä 2012, 229).

Vuokko puolestaan koki, että hyvälle ystävälle on ominaista se, että ”ei yhtään kiusaa”. Samaa mieltä oli Eino. Ystävän kanssa voi myös jutella ja pitää hauskaa (H26/123), ystävä antaa myös kokeilla omaa leluaan.

PR: Mikäs lelu sillä [kaverilla] oli?

Väinö: Robotti ... joo, ja se pysty vaihtaan ilmettä.

PR: Joo, oliko ...

Väinö: Vihaiseen ilmeeseen ja sit tohon iloiseen ilmeeseen.

PR: Joo.

Väinö: Joo ja mää sain kokeillakin sitä. H20/52

Edelleen ystävyysuhteen kannalta ajateltuna merkittävinä voidaan pitää sellaisia kertomuksia, joissa lapset nimesivät toisensa parhaiksi ystäviksi vastavuoroisesti. Syyt tähän voivat toki olla monet, mutta osaltaan se kertoo molemminpuolisesta

ystävyydestä ja sitä myöden ystävyyden laadusta: Me, toistemme parhaat kaverit. Tällaisia vastavuoroisia nimeämisiä löytyi aineistosta muutamia.

Puhuessamme Veikan kanssa ystäväistä ihmettelin ääneen, mikä siihen vaikuttaa, että joku on ystävä ja joku toinen taas ei. ”Koska en mä oo siihen vielä tutustunut”, kuului vastaus. Kun antaa itselle ja toiselle aikaa tutustua, niin ystävyydellä on hyvä mahdollisuus onnistua. Veikan muotoilema ystävyyden määritelmä kertoo paljon ja tavoittaa ystävyyden ytimen.

PR: Mistä sen tietää, että joku on hyvä kaveri ja joku ei?

Veikka: Kiva kaveri on sellainen, että sydän on iloinen. H17/75

Pelkkä ystävän nimeäminen ei vielä kerro ystävyysuhteen laadusta. Huolimatta siitä, että kaikki lapset puhuivat parhaasta tai parhaista kavereista, oli ystävyysuhteen laadussa selviä eroja ja ystävyysuhteen näyttötyivät moninaisina (Greeve 2009, 87; Ikonen 2006, 153). Lasten yhteistoimintaa koskeneessa tutkimuksessaan Kronqvist (2001) määrittelee ystävyyden tarkoitukselliseksi ja molemminpuoliseksi suhteeksi, johon liittyy vahva myönteinen vire. Kronqvistin määritelmän kaltaisesta ystävyydestä ei kaikissa tapauksissa ollut kyse, vaan aineistossa oli havaittavissa eroja sen suhteen, miten lapset puhuivat muista lapsista ja joissakin tapauksissa olisi ehkä kuvaavampaa puhua ystävän sijaan esimerkiksi leikkikaverista. Tarkastelen seuraavaksi näin määrittynyttä lasten keskinäistä vuorovaikutussuhdetta.

Kuten edellä totesin, kaikki lapset mainitsivat kerronnassaan parhaan (parhaat) kaverinsa, mutta jotkut heistä tekivät tämän hyvin ylimalkaisesti eivätkä kertoneet näistä kavereista nimen ohella juuri muuta. Tilanne oli tällainen esimerkiksi Kaislan kohdalla. Haastattelusta jäi tunne, että hän vain luetteli kaikkien muistamiensa lasten nimet ilman sen syvempää merkitystä.

PR: Kenen kanssa sää leikit?

Kaisla: Totaaaaa, kaikkien kanssa.

PR: Kaikkien kanssa?

Kaisla: Niin.

PR: Ketkä on sun kavereita?

Kaisla: Essi, Jasmin, Tuuli, Oili ja kaikki muutkin. H28/84

Muuta viittausta nimetyksi tullessiin lapsiin ei Kaislan kertomuksessa ollut. Vastaavasti määrite ”paras kaveri” ei puolla aina paikkaansa, sillä pysyvyyden sijaan parhaat kaverit saattavat vaihtua ilman, että tästä aiheutuu sen suurempaa ongelmaa. Esimerkiksi kaverin jäädessä lomalle voi löytää uuden parhaan kaverin.

Oili: Joo mää leikin Minnan kanssa, mutta Minna on nytten lomalla niin ... mua ei häittä, kun sittenkin löysin yhden parhaan kaverin Santun ja Veeran.

PR: Santtu ja Veera on sun hyviä kavereita nyt, kun Minna jäi lomalle, niin sää oot saanut uusia kavereita.

Oili: Niin ... uusia parhaita kavereita.

PR: --- miten niitä kavereita sitten löytää?

Oili: Mutta Veera ei tullut tänne [tänään), niin siks mää leikin Santun kanssa.

PR: Joo, miten niitä uusia kavereita löytää?

Oili: Aina joskus kun toi ... aina joskus kun toi ... Veera tai Santtu jää lomalle, niin sitten mää valitsen taas uuden kaverin. Ne Saara vai ... mää valitsen sitten Saaran uudeksi kaveriksi, jos yks niistä Veera tai toi Santtu jäis lomalle, niin sitten mää valitsen Saran tai Saran ja ton .... Veeran. H31/86

Kuten katkelmasta on nähtävissä, kovin pysyvistä ”paras kaveri” -suhteista ei Oilin kohdalla ollut kyse. Erityisesti huomio kiinnittyy Oilin kommentteihin ”niin ... uusia parhaita kavereita” ja ”voi valita uuden kaverin” sekä valittavana olevien vaihtoehtojen määrään. Kavereita tulee ja menee, mutta (parhaan) kaverin olemassaolo oli Oilillekin, muiden lasten tavoin, tärkeää. Ehkä Oili myös määrittelee kaverin hieman eri tavoin kuin esimerkiksi Pihla tai Lyyli ja Noora, joiden kuvauksissa kaveruus tai ystävyys näyttäytyi jonakin pysyvämpänä ja tiiviimpänä.

Lasten välinen vuorovaikutus ei kuitenkaan ole aina sujuvaa tai positiivista (Ikonen 2006, 155). Greeve (2009, 87) kirjoittaa, kuinka ystävyys ei ole ainoastaan harmoniaa ja täydellistä idylliä, vaan se saattaa olla myös epämiellyttävää, vilpillistä ja konfliktien värittämää. Tutkimuksessani lasten kerronta osoitti, kuinka ystävien ja kavereiden kanssa saattoi riitaantua, mutta tämän ohella lapset puhuivat myös kiusaamisesta. Tällöin kyseessä eivät olleet satunnaiset eripurat leikeissä ja näiden tilanteiden osapuolet, vaan lapset, jotka tulivat mainituiksi nimenomaan kiusaamiseen liittyen. Repo (2013) kirjoittaa, kuinka kiusaamisesta puhuttaessa on eroteltavissa niin kiusaajat kuin uhrit sekä lapset, jotka kuuluvat molempiin näistä ryhmistä. Uhri sana on ehkä hieman provosoiva, mutta kuvaa sellaisen lapsen asemaa

vertaisryhmässä, jolla ei kavereita ole. Kiusaaminen lienee tällöin sekä syy että seuraus. Esimerkkinä Sampon kertomus ”yks ärsyttävä”.

Sampo: Ja siä ... ja sinne [eskariin] jää vaan yks ärsyttävä joka leikkii ja sanoo hippa kun me ei edes leikitä sen kans ja niin me ollaan ärsyynnytty siitä --- kukaan ei tykkää siitä koska se kiusaa meitä sillä --- kukaan ei tykkää siitä kun se härnää. H7/44

Haastattelun jatkuessa Sampo mainitsi kiusaajan nimeltä. Kiusaajan rooli asettuu katkelmassa tälle nimetylle lapselle ja kiusaamisen kohteeksi sijoittuvat Sampo kavereineen. Toinen kiusaamisesta aktiivimuodossa kerrottu katkelma löytyi Matildan haastattelusta. Hän koki Jennin tekevän kiusaa tulemalla ”aina mua tosi lähelle”. Vahvistuksena sille, että Jenni ei Matildan lähipiiriin kuulunut, ainakaan enää, oli seuraava kommentti: ”Niin ... ja mää oon sen kutsunut kerran mun synttäreille, mutta sitten mää en enää kutsu toista kertaa” (H25/108).

Viimeinen aktiivimuotoinen kiusaamiseen liittynyt kertomus oli Akselin, joka lapsista ainoana kertoi itse kiusanneensa muita rikkomalla astioita, piirustuksia ja leluja, mutta pikkuvauvana.

Iiro: No kun joku täti komensi minua ja mää olin pikkuvauvana ja mää kiusasin

PR: Kiusasit?

Iiro: Ja mää, se komensi minulle.

PR: Jaa, mitä se sanoi sulle kun se komensi?

Iiro: Se sano älä tee uudelleen ja mää tein uudelleen ja pääsin jäähyille. H2/36

### *Muut lapset -passiivimuotoinen kerronta*

Muihin lapsiin liittynyt kerronta oli lähes poikkeuksetta aktiivimuotoista. Tämän säännön vahvistava poikkeus löytyi yksittäisistä kerroista, joissa leikkiminen tuli mainituksi toimijoista irrallaan esimerkiksi muodossa leikitään tai pelataan. Nämä passiivimuotoiset viittaukset olivat kuitenkin hyvin vähäisiä suhteutettuna leikkiviittausten kokonaismäärään.

Leikkien ohella noin kolmannes lapsista mainitsi lasten keskinäiseen toimintaan liittyen kiusaamisen. Oli tavallista, että kiusaamisesta puhuttiin varsin neutraalisti passiivimuodossa ja siitä kerrottiin ikään kuin ilmiötasolla kohdistamatta kiusaamista erityisesti kehenkään tiettyyn lapseen tai lapsiin nimeltä. Näistä kiusaamista käsitelleistä kertomuksista ainoastaan kolme sijoittui aktiivimuotoisen kerronnan alle.

Kaksi tyttöä olivat sitä mieltä, että kiusaaminen on riippuvainen sukupuolesta. ”kaikki pojat [tekee pahoja] --- tytöt ei koskaan” (H28/84) ja yksi lapsista kertoi itse kiusanneensa muita.

### 6.2.3 Päiväkodin aikuiset

Lasten ohella toimijoina päiväkotiarjen tarinoissa esiintyvät aikuiset. Tutkimukseni osoitti aikuisten olevan lapsille merkityksellinen osa päiväkotiarkea. Lapsille oli tärkeää, että tarvittaessa apu löytyi riittävän läheltä ja heillä oli mahdollisuus tarvittaessa kääpertyä aikuisen syliin. Aikuisten haluttiin myös järjestävän toimintaa lapsille ja pitävän järjestystä yllä.

Lapset puhuivat päiväkodin aikuisista lähes poikkeuksetta joko positiiviseen tai neutraaliin sävyyn. Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, että aikuiset olivat ”kivoja”, ”ihan kivoja” tai ”hauskoja”. Se, että aikuiset eivät joissain tapauksessa tuntuneet niin kivoilta, johtui liiallisesta komentamisesta. Ääripäätä edusti Kerttu, jonka mielestä kaikki ”tädit” olivat ihan tyhmiä (H6/31). Tämä vahva kannanotto asettuu hieman toisenlaisiin mittasuhteisiin, kun sitä heijastaa muihin Kertun esittämiin mielipiteisiin, jotka olivat kauttaaltaan negatiivissävytteisiä. Edellä kerroin aikuisista suhteessa päiväkotiarjen tapahtumiin ja toimintaan. Nyt tarkoitukseni on katsoa lähemmin sitä, miten lapset luonnehtivat aikuisia ja millaisia ominaisuuksia heille määrittäyty aktiivi- ja passiivimuotoisen kerronnan perusteella jaoteltuna.

#### *Aikuiset -aktiivimuotoinen kerronta*

Lapset mainitsivat vain muutamaan otteeseen päiväkodin aikuisen nimeltä eli toisin sanoen puhuivat heistä aktiivimuodossa. Tämä nimeltä mainitseminen oli tyypillistä tilanteissa, joissa lapset kuvasivat jotakin yhdessä aikuisen kanssa tehtyä asiaa (esim. palapelien järjestäminen, kaverikerho) tai lasten kertoessa siitä, kuinka aikuiset olivat hoivanneet heitä esimerkiksi koti-ikävän yllättäessä.

Linda: Sinikka huomasi [itkun] ja otti syliin. H35/24

Vain kerran aikuinen tuli mainitukseksi nimeltä lasten leikkeihin liittyen. Päivi oli ”ainakin keinunut oikeassa keinussa” (H22/113). Aatu kertoi aikuisten leikkineen nukkekodilla hänen kanssaan, mutta ei muistanut ”kuka täti siinä oli mukana” (H16/68). Toisaalla Matilda kertoi Sannasta, joka oli ”hauska”.



PR: --- yhdestä jutusta määhän haluaisin vielä kuulla, että sä kerrot ... kerropa vähän niistä aikuisista.

Matilda: Määhän kerron Sannasta.

PR: No kerro.

Matilda: Että Sanna on sellanen kiva.

PR: Joo ...osaatko sä sanoa miksi joku aikuinen on kiva ... mikä sen tekee, että joku on kiva?

Matilda: Se on semmonen hauska.

PR: Mitä se tekee kun se on hauska?

Matilda: Ai se Sannako?

PR: Niin, mitä se tekee kun sä aattelet että se on hauska?

Matilda: No se ... kun ... Kaapo oli tua mun alasängyssä niin se kiusas mua kun määhän yritin mennä yläsänkyyn niin määhän kerroin Sannalle ja sitten se komensi sitä.

PR: Ja se tuntui susta mukavalta ... että se auttoi sua?

Matilda: Joo.

Kuten Matildan kerronnasta käy ilmi, hän koki kertomuksessa esiintyneen aikuisen, Sannan, hauskana siitä johtuen, että Sanna oli puuttunut kiusaamiseen ja auttoi Matildaakin näin toimimalla. Yleisemmin tämä tapahtuma, ja Matildan kokemus liittyy turvallisuuden tunteeseen, joka on hyvin tärkeä tekijä lapsen hyvinvoinnin kannalta.

Päiväkodin aikuinen esiintyi omalla nimellään kahden lapsen piirroksessa yhdessä minun (tutkija) kanssani. Näistä toinen oli Linan piirros (kuva 10) nimeltä *Minna ja Pää ja aikuisten pöytä*.



Kuva 10. Minna ja Piia ja aikuisten pöytä (P4)

Piirroksen liittyneessä kerronnassa kuvassa esiintyneiden aikuisten sijaan aikuisten pöydän tavarat tulivat hyvin yksityiskohtaisesti kuvatuiksi haastattelussa ja nousivat tietyllä tapaa piirroksen keskiöön.

Iina: Tässä mulle tulee ... että mä tekisin tänne vähän hyllyjä tonne puolelle ja tänne vähän koristeita ja mulle tuli mieleen, että mä tekisin sen aikuisten pöydän ja tossa on Minnan lahjat se xxxx [epäselvä kohta].

PR: Sai lahjan?

Iina: Se kävi häissä.

PR: Menikö se naimisiin?

Iina: Joo, siinä on aikuisten pöytä ja se häälahja. Ja tossa on kaks aurinkorasvapulloa ja se päiväjuttu ja...

PR: Se kalenteri vai?

Iina: Niin ja tossa on Minnan puhelin. (H4/40)

Vaikka aikuiset eivät tulleet lasten kerronnassa kovin usein nimeltä mainituiksi, niin on huomattavaa, että tämän lisäksi me -muotoinen (Ikonen 2006; Koivula 2010) kerronta oli tulkittavissa osoitukseksi toimijoiden (minä ja aikuinen) yhteisestä

kiinnittymisestä johonkin tapahtumaan. Toisin sanoen käyttämällä me-muotoa lapsi kertoi itsensä ohella aikuisen osaksi jotakin tapahtumaa. Voidaan ajatella, että aikuinen esiintyi aktiivimuodossa näissä kertomuksissa, vaikka hän ei tullut nimeltä mainituksi. Tällaisia me-muotoisia mainintoja löytyi aineistosta huomattava määrä. Ne kiinnittyivät aikuisen rooliin toiminnan järjestäjänä. Lapset kertoivat muun muassa, kuinka ”me mennään metsäretkelle”, ”askarrellaan” ja ”jumpataan”.

#### *Aikuiset -passiivimuotoinen kerronta*

Nimeltä mainituksi tulemisen ja me-muotoisen kerronnan ohella aikuiset esiintyivät lasten tarinoissa passiivimuodossa. Aktiivimuotoisen kerronnan keskittyessä toiminnan järjestämiseen ja hoivaan, passiivimuotoinen kerronta liittyi aikuisen rooliin järjestyksen ylläpitäjänä ja muiden aikuisille kuuluvien töiden hoitamiseen. Tyypillistä kyseiselle kerronnalle olivat esimerkiksi seuraavat ilmaisutavat: vahtii, juttelee ja puhelee sekä hakee ruuat.

Passiivimuotoisen kerronnan alle oli sijoitettavissa myös niin sanottu aikuisten epäsuora läsnäolo. Tämä aikuisen rooli määrittyi erityisesti viittauksissa, joissa lapset kertoivat päiväkodissa vallitsevista säännöistä tai rutineista. Alla on muutama katkelma tähän liittyen.

Toivo: Siellä [päiväunilla] annetaan varoituksia. H3/25

-----

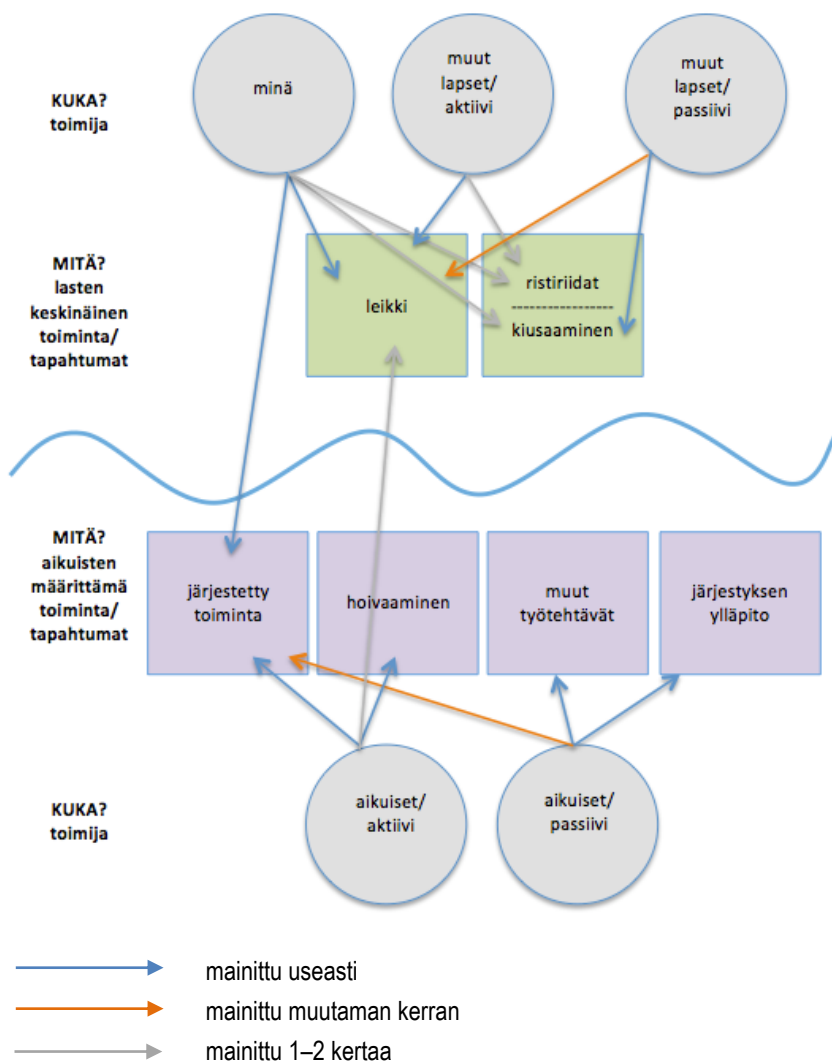
Sampo: Yleensä joudun päiväpiiriin. H7/42

Vaikka Toivo ja Sampo eivät yllä olevissa katkelmissa aikuista suoraan mainitse, niin aikuisten läsnäolo näkyy ja heidän äänensä kuuluu poikien kerronnassa selvästi.

## **6.2.4 Tapahtumien ja toimijoiden keskinäinen asemoituminen**

Olen edellä esitellyt lasten kerronnan pohjalta päiväkotiarjen toimijoille muotoutuneita rooleja. Perustin jaotteluni aktiivi- ja passiivimuotoisen kerronnan erittelyn osalta ajatukseen, jonka mukaan aktiivimuodossa kerrottu liittyy kerronnan lähemmäksi kertojaa itseään passiivimuotoisen kerronnan jäädessä vastaavasti kertojasta etäisemmäksi. Näin ollen nämä kerronnan eri muodot edustavat hyvin erilaisia lähestymisiä päiväkotiarkeen lasten näkökulmasta katsottuna. Yhdistämällä

toimijoihin liittyvän aktiivi/passiivi jaottelun sekä aiemmin esittelemäni päiväkotiarjen tapahtumat ja toiminnot on mahdollista tarkastella näiden kahden päiväkotiarjen ulottuvuuden keskinäistä asemoitumista (kuvio 4). Yhteistarkastelun kautta muodostuva jäsenitys täydentää aiemmin muodostunutta kuvaa päiväkotiarjesta erityisesti konkretisoimalla eri tekijöiden määrällistä painottumista. Olen rajannut päivittäiset toiminnan rakenteet tämän tarkastelun ulkopuolelle, koska ne edustavat hyvin erilaista toimintojen kokonaisuutta verrattuna lasten yhteistoimintaan ja aikuisten määrittämään toimintaan.



Kuvio 4. Tapahtumien ja toimijoiden (aktiivi/passiivi) keskinäinen asemoituminen

Kuviossa vihreät laatikot kuvaavat lasten keskinäistä toimintaa ja lilat aikuisten määrittämiä toimintoja. Toimijat asettuvat kuvion laiduille viiteen harmaaseen ympyrään. Ylhäältä löytyvät lapset; vasemmalla kertoja itse (minä), keskellä muut lapset aktiivimuodossa kerrottuina ja oikealla passiivissa esiintyvinä. Kuvion alaosassa olevat kaksi harmaata ympyrää kuvaavat päiväkodin aikuisia muiden lasten tavoin aktiivi- ja passiivimuodossa kerrottuina. Sininen aaltoileva viiva, tapahtumien virta, kuvion keskellä erottaa lasten yhteistoiminnan ja aikuisten määrittämät tapahtumat. Nuolien selitykset löytyvät kuvion yhteydestä. Niiden värit tuovat esiin eri asioiden yhteyksiä ja mainituksi tulemisen määrää lasten kerronnassa.

Lähden avaamaan kuviota 4 sen yläosasta eli lasten keskinäisen toiminnan kokonaisuudesta. Lapset kertoivat itsensä kiinteästi osaksi leikkejä muiden lasten kanssa. Näissä leikeissä muut lapset esiintyivät valtaosin aktiivimuodossa eli tulivat kerrotuiksi nimeltä. Kiusaamiseen tai ristiriitoihin lapset liittivät itsensä tai muut lapset aktiivimuodossa hyvin harvoin. Sen sijaan kiusaamisesta kertoessaan muut lapset esiintyvät useimmiten passiivissa.

Aikuisten määrittämää kokonaisuutta tarkasteltaessa on havaittavissa kuinka aikuiset tulivat yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta kerrotuiksi aktiivimuodossa pääosin järjestettyyn toimintaa ja hoivaamiseen liittyen. Passiivimuodossa aikuiset esiintyvät useasti lasten kertoessa järjestyksen ylläpidosta tai muista aikuisten työtehtävistä ja muutaman kerran järjestettyyn toimintaan liittyen.

Tämä yleisen tarkastelun rinnalla huomionarvoista on se, että kaksi nuolta ylittävät niin sanotusti tapahtumien virran. Ensimmäinen nuoli pitää sisällään sellaiset kerrotuksi tulleet päiväkotiarjen kuvaukset, joissa lapset kertoivat itsensä (minä) osaksi aikuisten määrittämää todellisuutta ja tämän todellisuuden sisällä osaksi aikuisten järjestämää toimintaa. Näitä mainintoja oli useita. Toinen ylitys oli huomattavasti harvinaisempi ( $n=2$ ) ja se tapahtui toisesta suunnasta. Näissä tapauksissa aikuiset tulivat kerrotuiksi aktiivimuodossa osaksi lasten keskinäistä toimintaa ja tämän todellisuuden sisällä osaksi lasten leikkiä.

### 6.3 Päiväkotiarjen toimintatapoja

Viimeinen lasten kerronnassa jäsentynyt päiväkotiarkeen liittyvä kokonaisuus sisälsi erilaisia rakenteita, jotka ohjasivat arjen kulkua ja sitä, miten toimitaan. Puroila, Estola ja Syrjälän (2012b, 358) tutkimuksen tavoin tutkimukseni toi esiin, kuinka lapset ovat hyvin tietoisia näistä institutionaalisista rutineista ja säännöistä, jotka ylittävät yksittäiset tapahtumat asettuen eräällä tapaa päiväkotiarjen taustalle. Nämä

rutiinit ja säännöt kertovat päiväkodin toimintakulttuurista, jonka luomiseen osallistuvat niin lapset kuin aikuiset.

Edellisten tuloslukujen tavoin katson tätä kokonaisuutta ensin lasten ja sitten aikuisten näkökulmasta. Aloitan lasten keskinäistä toimintaa ohjaavista pelisäännöistä, jotka syntyvät lasten oman toiminnan tuloksena, mutta ovat samalla yhteydessä laajempiin päiväkotiarjessa vaikuttaviin toiminnan ehtoihin (Lehtinen 2009, 110). Toisessa kokonaisuudessa siirryn aikuisten määrittämiin toiminnan rakenteisiin, jotka tuottavat lasten toiminnalle sekä mahdollisuuksia että rajoituksia (esim. Raittila 2013).

### 6.3.1 "Tallustelen ympäriinsä" -vertaissuhteiden pelisääntöjä

Yhdessä toimiminen oli ja on keskeinen osa lapsen arkea päiväkodissa. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, päiväkodissa luodaan lasten omaa elämisen maailmaa, ystävyystään, neuvotellaan tekemisistä, käytetään valtaa ja erilaisia toimintaresursseja sekä toimitaan ja leikitään yhdessä. Jokaisella lapsella on yksilöllisten tarpeiden lisäksi vertaissuhteisiin liittyviä tarpeita, kuten tarve kuulua ryhmään, leikkiä toisten kanssa ja solmia ystävyysuhteita. (Kronqvist 2001, 71–73; Lehtinen 2001, 81–86.) On todettu, että sosiaalinen osallistuminen on lapsille yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista päiväkotiryhmässä. Mukanaolo on oleellisempaa kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. Lapset kehittävät erilaisia tapoja, joiden avulla toimintaan voi päästä mukaan ja varmistaa osallisuutensa ryhmän keskuudessa. (Greeve 2009, 83; Lehtinen 2001, 83–91; Strandell 1995, 74–77.)

Lasten kerronta ilmensi vertaissuhteiden moninaisuutta ja monimutkaisuutta. Tässä tutkimuksessa kuvatuksi tulleet vertaissuhteiden pelisäännöt osoittivat, kuinka paikan lunastaminen ryhmässä onnistui joidenkin kohdalla ilman sen suurempaa ponnistelua. Joukosta löytyi myös lapsia, joiden seurasta kamppailtiin. Toisaalla osa lapsista joutui tekemään töitä, jotta kaveri löytyisi. Haastetta lisäsi se, että lapsiryhmät sisälsivät pysyvien ja vakiintuneiden ystävyysuhteiden ohella myös alituista muuttuvuutta sosiaalisissa suhteissa. Lapsilla oli eripituisia hoitoaikoja ja osa heistä oli aina välillä vapaapäivällä, lomalla tai sairaana. Yleisemmin ajateltuna tätä alituista muuttuvuutta lisää se, että joku ryhmän lapsista saattaa vaihtaa hoitopaikkaa kokonaan ja uusia lapsia saapuu päiväkotien lapsiryhmiin kesken toimintakauden. Tämä kaikki vaikutti ja vaikuttaa siihen, että ryhmädynamiikka elää ja muuttuu.

Inka: Yleensä se Emmi on perjantait aina vapaalla ja Miia on aina yleensä perjantaina puolipäiväinen, enkä mää sitten tiedä kenen kanssa mää oikein leikin sitten.

PR: Löytyykö sulle kuitenkin tekemistä silloin?

Inka: Sitten mää piirtelen, jos me ei lähdetä heti ulos.

PR: Piirtelet sitten ... löytyykö ulkoa sitten helpommin joku kaveri?

Inka: Löytyy, koska sisällä ne leikkii niiden parhaiden kavereiden kanssa, jos on. --- Yleensä Tatu ja Oili on viimeisenä sitten ... ja Viivi ja Erik --- jollei ne leiki Ilari kanssa, mutta kyllä mää yleensä oon saanut siihen leikkiin tulla mukaan. --- Yleensä kun mää olen vaan parhaiden tai tuttujen kanssa, niin ne sanoo, että saa tulla. --- niin sitten ottaa toisen kaverin, niin sitten se joka on sanonut ”et saa tulla leikkiin” lähtee, niin sitten ehkä se toinen kaveri sanoo jotain muuta. H29/94

Kuten katkelma osoittaa Inka, monen muun lapsen tavoin, oli hyvin tietoinen lasten keskinäisestä sosiaalisesta pelistä ja sen säännöistä. Hän tiesi jäävänsä perjantaisin iltapäivästä ilman parhaiden ystäviensä seuraa, koska heistä toinen oli vapaalla ja toinen vain puolipäiväinen (hoitoaika klo 9–13). Inka oli luonut tarkan strategian sille, miten tätä tyhjiötä kannattaa täyttää. Hän tiesi, että sisältä uutta kaveria on hankala löytää. Piirtäminen oli helppo tapa löytää tekemistä sisälläoloajaksi, koska sitä pystyi tekemään ilman kaveriakin. Ulos siirryttäessä asetelma muuttui ja Inkalla oli toimintamallit valmiina. Hän tiesi mihin leikkiporukkaan kannatti yrittää mukaan ja mihin ei. Jonkun lapset kotiinlähtö saattoi muuttaa tilannetta ratkaisevasti ja reitti leikkiin aukeni helpommin. (Corsaro 2009, 305; Ikonen 2006, 153–154; Lehtinen 2001, 91–95; Puroila ym. 2012b, 356.) Inkan kuvaaman kokonaisuuden monimutkaisuus hämmästyttää ja tästä näkökulmasta katsottuna ei ole ihme, että leikkikavereiden löytäminen on lapsille ajoittain haasteellista.

Yksittäisen lapsen tilannetta suhteessa muihin lapsiin ja leikkien valintaan näytti mutkistavan edelleen lasten tietoisuus omasta asemasta riippuen siitä, ketä muita lapsia leikissä olisi mukana. Seuraava haastattelukatkelma kertoo tästä.

Oili: Kun mää oon leikkinyt tuolla kotileikissä, niin mää oon saanut olla koira ja vauva ja vähän äiti ja isosisko (naurahtaa). Jos toi Minna haluaisi olla äiti ja mää ... ja Veera isosisko ja jos mää valitsen vielä ton Liisan ja jos Liisa tahtois olla toi vauva, niin mää oon haukku. Mutta jos toi Liisa tahtoo olla haukku, niin mää oon vauva. H31/87

Kotileikissä äidin rooli lienee arvoasteikossa korkeimmalla, kun taas vauvan ja koiran roolit edustavat asteikon toista ääripäätä. Oilin kertomuksesta on nähtävissä, kuinka hän tiesi tarkkaan kotileikin roolijaon jo ennalta riippuen siitä, ketä muita lapsia

kotileikissä on mukana. Lehtinen (2000, 186) kirjoittaa, kuinka jotkut lapset toimivat leikeissä pitkälti vallitsevien odotusten mukaisesti, kun taas toiset ovat voimakkaita omien oikeuksiensa ja tilannekohtaisten asemiansa puolustajia. Toiset käyttäytyvät alistuvasti ja mukautuvasti ja toiset pyrkivät saamaan tilanteissa itselleen hallitsevan aseman (mt; Lehtinen 2001, 91–95). Oili toimi nimenomaan mukautuvasti ja oli valmis hyväksymään minkä tahansa kotileikin roolin. Näin käyttäytymällä hän varmisti tärkeimmän tavoitteen, leikkiin pääsyn.

Oilin kuvaama roolijako kertoo myös kyseisten lasten keskinäisestä asemoitumisesta ja erilaisista sosiaalisista tunnusmerkeistä, joita lapset saivat toistensa silmissä (Lehtinen 2000, 144–145; Lehtinen 2001, 81, 89–91). Kyseisen tyttöporukan keskuuteen oli muodostunut enemmän tai vähemmän pysyvä suosiojärjestelmä. Laine (2002, 16) kirjoittaa, kuinka yksittäisen lapsen sosiaalinen asema määrittää pitkälti hänen kokemustaan vuorovaikutuksesta muiden lasten kanssa ja vaikuttaa yleisemmin lapsen mahdollisuuksiin päästä mukaan toimintoihin. Oilin kertomuksesta on helposti pääteltävissä, että hänen asemansa ei kyseisessä tyttöporukassa ollut kovin korkealla, mutta silti riittävä leikkiin mukaan pääsemiseen. Sen sijaan katkelmassa esiintyvät Minna ja Veera sijoittuvat arvoasteikossa korkeammalle äidin ja isosiskon roolien alleviivatessa tätä asemaa.

Tartun Oilin kertomuksessa vielä yhteen näkökulmaan, nimittäin hänen rooliinsa ja asemaansa leikkijöiden valitsijana. Tilanne, josta Oili kertoi, on varsin tyypillinen päiväkotiarjessa. Lapset olivat lähdössä leikkeihin ja saivat itse valita mitä haluaisivat tehdä. Valinnan helpottamiseksi useissa suomalaisissa päiväkodeissa on käytössä niin sanotut leikkitaulut eli esimerkiksi seinälle kiinnitetyjä valokuvia erilaisista leikkipaikoista. Oilin kertomuksen perusteella hänen päiväkodissaan noudatettiin toimintatapaa, jossa joku lapsista toimii ”valitsijana” eli kertoo minne haluaisi mennä leikkimään ja kenen kanssa. ”Valitsijan” rooli antoi tietyllä tapaa vallan avaimet tässä kohtaa Oilille ja hän pystyi laskelmoimaan tulevan leikin roolituksia leikkikaverivalintoja tehdessään.

Tähän leikkien valitsemisen problematiikkaan liittyneitä kuvauksia oli aineistossa muitakin. Oilin kertomuksen perusteellinen avaaminen kuitenkin riittänee tuomaan esille sen, miten kyseinen toimintatapa osaltaan ohjasi lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja leikkejä.

Kuten edellä esitetystä on pääteltävissä, tuntui kaverin löytyminen olevan välillä hyvin monimutkaisten prosessien tulos, mutta välillä se saattoi myös tapahtua ilman sen suurempaa ponnistelua. Kertun taktiikkana oli jäädä ”ootteleen semmoiseen paikkaan, että joku tulisi sinne mun kanssa --- semmoiseen paikkaan, mihin muutkin



pääsee”. Yhden kerran, kun Kertulla ei ollut kaveria, hän meni ”siihen tarhan yhteen mökkiin oottaan, niin sitten siihen tuli yks [kaveri]”.

Kerttu: Niin, sillain mä teen yleensä jos mulla ei oo kaveria. H12/147

Eräänä lasten mainitsemana leikkeihin sisäänpääsyn väylänä toimi paras kaveri. Tähän liittyen palaan vielä lasten ystävyyteen liittyneisiin kertomuksiin, sillä yksi keino varmistua siitä, että päiväkodista löytyi leikkikaveri ja sitä myötä tekemistä, oli nimenomaan luottoystävän olemassaolo, ”mun paras kaveri”. Parhaan kaverin voisi jopa ajatella toimivan eräänlaisena turvakeinona, jolloin hänen nimeämisenä saa uuden merkityksen ja sen tärkeys korostuu. Kuten edellä (ks. luku 6.2.2) lasten ystävyydestä kirjoittaessani totesin, kaikilla tutkimukseen osallistuneista lapsista oli vastaus valmiina kysymykseen ”Kuka on sun paras kaveri?” Näin myös tilanteissa, joissa tämä nimetyksi tullut kaveri saattoi olla hyvin usein ja noin vain vaihtuva.

### 6.3.2 ”Montako mahtuu” – toimintaa ohjaavia sääntöjä

Päiväkotiympäristö raamittaa lasten toimintaa ja lapsuuden rakentumista monin tavoin (James & James 2008, 62). Tässä raamituksessa aikuisilla on vahva etulyöntiasema ja he luovat toiminnan ensisijaiset suuntaviivat, vaikka lasten osallisuudesta paljon puhutaankin (esim. Rutanen 2012, 93). Erilaisten käytäntöjensä ja vakiintuneiden vuorovaikutuksen tapojensa kautta päiväkotit luovat tilan ja mahdollisuuden tietynlaisille toiminnoille ja toimijoiden minuuksille, kuten Alasuutari asian muotoilee (2009, 57). Ei ole lainkaan yhdentekevää, mitä nämä arjen käytännöt ja vuorovaikutuksen tavat ovat. Lasten näkökulmasta kaikki päiväkodissa tapahtuvat tilanteet ja toiminnot sisältävät sekä sanallisia että sanattomia viestejä siitä, mikä on sallittua ja mikä ei (Rutanen 2009, 225). Myös tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille se, kuinka aikuisten määrittämät toimintatavat osaltaan ohjasivat lasten keskinäistä toimintaa. Seuraavaksi käsittelemme tätä näkökulmaa tarkemmin.

Erään esimerkin aikuisten asettamien sääntöjen vaikutuksesta lasten yhteistoimintaan kertoi Pihla (H18/60), jonka mukaan kotoa tuodulla omalla lelulla leikitään päiväkodissa ”kaikkea mikä sopii siihen [leluun]”. Esimerkiksi jos kotoa ottaa ”jonkun pienen lelun ja kovan, niin se voi sopia petsoppeihin [pieniä muovieläimiä]”. Toki kyseessä oli ainoastaan yhden lapsen kommentti ja yhden päiväkodin toimintatapa, mutta tuottama toimintamalli on hyvä tiedostaa. Pihla ennakoivat jo kotona lelua valitessaan, mitä ja missä hän haluaa leikkiä päiväkodissa.

Edelleen se, mitä hän haluaa leikkiä, määrittää osittain myös sitä kenen kanssa hän leikkii. Pihlan kerronta tuo esille ilmiön monimutkaisuuden ja -ulotteisuuden. Tässä tapauksessa kyseinen sääntö sai Pihlan toimimaan kuvaamallaan tavalla, vaikka aikuisten alkuperäinen tarkoitus sääntöä mietittäessä on varmasti ollut aivan toinen. Vastaavaa tilannetta kuvaa Raittila (2013, 87) kirjoittaessaan eräästä lapsesta, joka murehti jo kotona päiväkotiin lähtemistä ja edessä olevaa leikkien valintaa, vaikka hän olisi kertomansa mukaan halunnut vain olla. Lasten kerronnassa todellisuus näyttäytyy välillä hyvin erilaisena kuin aikuinen ehkä ajattelisi ja jopa yllättävän rankkana (Stolp 2012, 426).

Tutkimusaineisto haastaa pohtimaan tarkemmin päiväkotiarjessa olevia lasten leikkejä ohjaavia toimintatapoja. Lapset puhuivat leikkien valitsemiseen liittyen myös leikkitauluista ja ennalta määritetyistä leikkijöiden määrästä suhteessa leikkipaikkaan. Tämä leikkialue toiminnan malli on aikuisten rakentama ja sen käyttöä perustellaan muun muassa sillä, että se antaa lapsille itselleen mahdollisuuden valita leikkejä ja leikkikavereita ja helpottaa samalla näiden valintojen tekoa (esim. Raittila 2013). Yleisempänä pyrkimyksenä on lasten osallisuuden mahdollistaminen (Kjørholt & Seland 2012, 175). Toimintamalli oli käytössä, ainakin sovellettuna, kaikissa tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa monen muun suomalaisen päiväkodin tavoin. Malli on selkeä, mutta se sisältää myös helposti pinnan alle püloon jääviä merkityksiä.

Oili: Mullekin on käynyt niin, ettei ole ollut kaveria, mutta sitten kun mä näin ton Millan tulevan, kun se oli ihan viimeinen, niin mä leikikin sen kanssa, kun mä jäin siihen [aamupiiriin] miettimään, kun mä luulin että toi Sara tulisi, mutta kun ei tullutkaan. H31/88

Tämä katkelma kertoo tilanteesta, joka toistuu oletettavasti päivittäin. Lapset istuvat aamupiirissä ja miettivät mitä haluaisivat tehdä. Huoneen seinälle on laitettu valintaa helpottamaan kuvia erilaisista leikkivaihtoehdoista. Lapset suorittavat valinnan kiinnittämällä kukin vuorollaan oman merkkinsä, esimerkiksi nimellä varustetun pyykkipojan, johonkin leikkikuvaan. Kyseinen tyttö, Oili, istuu penkillä pyykkipoika kädessään ja miettii: ”Jos Milla tulee .... jos taas Sara tulee ...” Lapsen ajatteluprosessien monimutkaisuus hämmentää ja ei ole ihme, että toisinaan lasten on vaikeaa päättää, mitä he haluaisivat tehdä. Lapsen läpikäymät ajatteluprosessit eivät tilannetta ohjaavalle aikuiselle välity ja tästä johtuen ei liene liioiteltua väittää, että aikuisen ymmärrys tilanteesta on varmasti hyvin erilainen.

Kjørholt ja Seland (2012, 180) ovat kiinnittäneet huomiota vastaavaan ilmiöön. He analysoivat artikkelissaan norjalaisien päiväkotien uusia tila- ja aikataulujärjestelyjä ja toteavat niiden muuttuneen kodinomaisuutta arvostavista tiloista eräänlaisiksi basaareiksi, joissa lapset ovat kuluttajia ja valitsevat aikuisten (myyjien) tarjoamista vaihtoehtoista (leikkialue) mieleisensä. Kirjoittajat toteavat, että pyrkimys aikaansaada vapautta ja joustavuutta tuottaa itse asiassa uudenlaista kontrollia ja rajoituksia. (Mt.) Samanaikaisesti se tuottaa eriarvoisuutta lasten keskuuteen, sillä lapsilla on erilaiset resurssit omien päämäärien ajamiseksi (mt; James 2009; Raittila 2013; Vuorisalo 2013). Edellä esillä ollut Oilin tarina rinnastuu Kjørholtin ja Selandin (2012) artikkelissa esiteltyyn katkelmaan tutkimuksen havainnointiaineistosta, jossa kuvataan koko päiväkodin yhteistä 80 lapsen aamupiiriä. Tapahtumat etenevät tiivistetysti seuraavalla tavalla (käännös Piia Roos).

Lasten on aika valita missä huoneessa he haluavat leikkiä seuraavan parin tunnin ajan. Ensin opettaja suorittaa nimenhuudon ja esittelee valittavana olevat tilat. Albert kuiskii kahden muun lapsen kanssa. He suunnittelevat leikkivänsä yhdessä ja valitsevansa draamahuoneen. Kun opettaja kysyy ”Kuka haluaa mennä draamahuoneeseen?”, Albert ja ystävät nostavat nopeasti kätensä ja huutavat ”Minä, minä!” Moni muukin lapsista haluaa kyseiseen huoneeseen. Albertin ystävät ja kaksi muuta lasta tulevat valituiksi. Albert jää penkille. Leikkien valinta jatkuu ja lapset Albertin ympärillä vähenevät. Kun kaikki leikkipaikat on käyty läpi, Albert istuu yhä penkillä muutaman muun lapsen kanssa. Opettaja kysyy heiltä: ”Minne te haluaisitte mennä?” ja esittää muutamia vaihtoehtoja. Lapset eivät näistä ehdotuksista innostu. ”Jos ette osaa päättää, niin minun täytyy laittaa teidät jonnekin”, opettaja jatkaa. Albert ilmoittaa haluavansa lähteä ulos ja kävele hitaasti pukemaan. (Mt, 174–175.)

Havainnointiaineiston katkelma on erittäin mielenkiintoinen ja tuo hyvin esiin tietyn paradoksin, joka liittyy aikuisten hyvää tarkoittavaan pyrkimykseen antaa tilaa lasten valinnoille. Kjørholtin ja Selandin (2012) aineistosta lainatun katkelman päähenkilönä esiintyvän Albertin kohdalla valinnan mahdollisuus ei toteudu. Päinvastoin aikuisten luoma toimintamalli eristää hänet sekä niistä kavereista että siitä leikistä, jotka hän itse olisi valinnut. (Mt.)

Kyseinen katkelma ottaa kantaa myös siihen, kuinka leikkialuetoiminta ja sen puitteissa määritelty leikkijöiden määrä suhteessa leikkipaikkaan, saattaa hankaloittaa ja jopa estää lasten keskinäistä toimintaa. Viittauksia tähän ennalta rajattuun leikkijöiden määrään löytyi myös tämän tutkimuksen aineistosta.

Oili: Aikuiset sanoo aina [montako mahtuu]. H31/88

-----

Essi: Siihen [kotileikkiin] ei mahdu muita. H9/129

-----

Tuuli: Sinne [kotileikkiin] pääsee vann kaks. H10/144

Tämä leikkijöiden määrää säätelevä raja oli kuitenkin häilyvä, sillä ” --- sinne [kotileikkiin] voi tulla, silloin kun siä oli neljä, niin Tiina [päiväkodin aikuinen] sano, että sinne voikin tulla viis” (H31/88).

Tutkimusaineistoni osoitti selvästi joidenkin lapsista työstävän kaveri- ja leikkivalintojansa erityisen paljon. Vaikka tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa käytössä olleet leikkitalut oli tarkoitettu helpottamaan tätä prosessia, niin on aiheellista miettiä kääntyykö kyseinen toimintamalli tietyllä tapaa itseään vastaan. Toisaalta se lisää lasten osallisuutta ja valinnan mahdollisuuksia, mutta toisaalta myös kontrollia (Kjørholt & Seland 2012, 176).

Leikkitalujen käyttöä tulisi arvioida kriittisesti. Raittila (2013) kirjoittaa leikkialue toiminnan hyödyistä ja haitoista pedagogisen toimintaympäristön näkökulmasta. Hän toteaa, että päiväkodin ei pidä olla aikuisten suunnittelema ja järjestämä paikka lapsille, vaan lapset tulee ottaa aktiivisesti mukaan sitä rakentamaan (mt, 94). Aiheellista on arvioida myös sitä, vähentävätkö leikkitalujen tuottamat toimintatavat ehkä turhaan luonnollisia neuvottelutilanteita leikkiin pääsystä ja liittymisestä sekä ylipäättään neuvottelua siitä, mitä leikittäisiin? Vähentääkö toimintamalli sitä myöden mahdollisuutta oppia sosiaalisia taitoja, mikä kuitenkin on yksi varhaiskasvatuksen keskeinen tavoite (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11).

## 7 POHDINTA

On aika siirtyä tarkastelemaan tutkimustani hieman etäämmältä. Tämän päätösluvun aloitan tulosten yhteenvedolla. Tämän jälkeen siirryn arvioimaan tutkimukseni eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta. Varaan myös oman alaluvun tutkimukseni menetelmälliselle pohdinnalle, jonka kautta osallistun lasten haastattelemisesta käytävään menetelmälliseen keskusteluun. Moni kysymys on saanut vastauksen tutkimusprosessin aikana, mutta avoimia kysymyksiä ja kiinnostavia teemoja riittää edelleen. Muutamia näistä nostan esiin mahdollisina jatkotutkimuksen aiheina. Päätössanoissa kokoon yhteen tutkimuksen annin ja siihen nojautuen otan osaltani kantaa suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuuksiin ja haasteisiin.

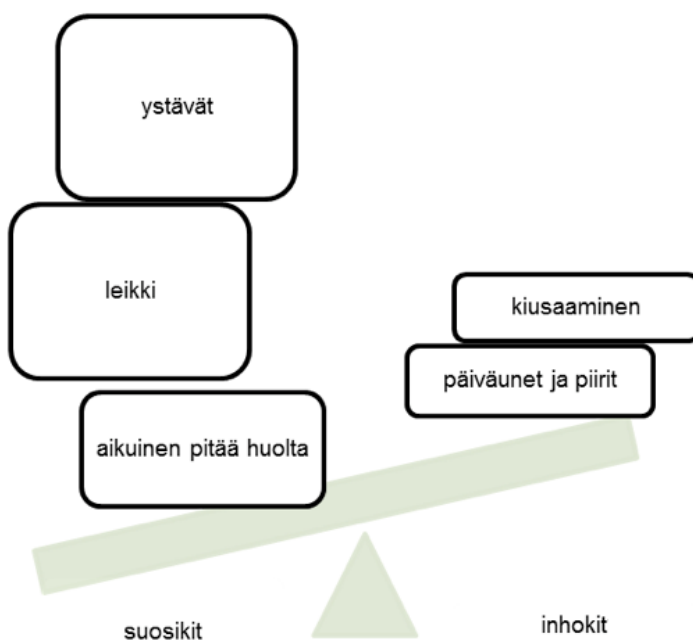
### 7.1 Tulosten yhteenvetoa

Mistä lapset siis kertoivat? Tutkimusaineisto jäsenyi tarinoihin päiväkotiarjen tapahtumista ja toiminnoista, lapsista itsestään ja päiväkodin aikuisista sekä toimintaa ohjaavista pelisäännöistä. Tämän tutkimuksen tuottamat lasten kerronnan kautta kuvatut päiväkotiarjen jäsenyykset täydentävät muiden tahojen (vanhemmat, henkilöstö, muut asiantuntijat) näkemystä varhaiskasvatuksesta. Samalla tutkimus tuotti tietoa lasten kerronnan ominaispiirteistä ja kerronnan rakentumisesta vuorovaikutuksellisenä prosessina. Lähestyn tässä tulosten yhteenvedossa päiväkotiarkea ja lasten kerrontaa suhteessa tutkimukseni tuloksiin, mutta laajentaen tarkastelukulmaa ja kontekstia. Yhteenveto koostuu kolmesta kokonaisuudesta. Ensinnä lähestyn lasten kerronnan sisältämää tunne- ja arvolatausta kooten yhteen lasten kannanottoja päiväkotiarjen tapahtumien mielekkyydestä. Toiseksi kohdennan tarkasteluni siihen, millaisina lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta näyttäytyivät tutkimuksessani. Lopuksi pohdin sitä, miten lasten kerrontaa on mahdollista hyödyntää tutkimuksen tekemisen ohella pedagogisesti eletessä yhteistä päiväkotiarkea lasten kanssa.

## 7.1.1 ”Päiväkodissa on kivaa” - vai onko?

Jos päiväkotiarkea kuvanneista tuloksista kertoisi vain päällimmäisen, niin voi yksinkertaisesti todeta, että lasten mielestä päiväkodissa on kivaa. Tämä on seikka, joka ansaitsee alleviivaamisen. Vaikka Sampon mukaan päiväkodissa oli ”hankalaa yleensä” (H7/42) ja tietyt päivittäiset tapahtumat saivat kritiikkiä osakseen, niin pääpiirteittäin tutkimukseeni osallistuneet lapset olivat tyytyväisiä elämäänsä päiväkodissa ja viihtyivät siellä.

Lasten suhtautuminen päiväkotiarkeen ei kuitenkaan ollut kautta linjan neutraalia, vaan lasten kerronnasta oli löydettävissä tunne- ja arvolatauksia (Hänninen 2010, 162). Sitä on aistittavissa tietyssä määrin jo aiemmin esitetyssä, mutta tätä tunne- ja arvolatausta korostaakseni avaan vielä päiväkotiarjen tapahtumia suosikit/inhokit jaottelun perusteella, vaikka tiedostan, että asioiden laita on hyvin harvoin näin mustavalkoinen. Kerronnassaan lapset ottivat kantaa siihen, oliko jokin tapahtuma tai toiminta heille mieluista vai ei. Tämän palautteen perusteella on mahdollista koota kokonaiskuva päiväkotiarjesta lasten arvioimana (kuvio 5).



Kuvio 5. Päiväkotiarjen suosikit ja inhokit

Vaa'an kallistuminen kuviossa vasemmalle eli sellaisten asioiden puolelle, joista lapset pitivät, ei ole sattumaa. Lasten kertomusten vallitseva sävy oli positiivinen ja he puhuivat tykkäämisistä huomattavasti enemmän kuin ei-tykkäämisistä. Päiväunien ja -piirien kohdalla on tärkeää todeta, että ainoastaan muutamat lapset sijoittivat ne ei-tykkäämisten kategoriaan, eivät kaikki. Negatiivinen palaute oli määrältään vähäistä, mutta voimakasta. Vaikka kyseessä oli yksittäisten lasten kokemus, tämä kokemus oli heille todellinen ja siitä syystä tutkimusaineistoni perusteella päiväuniin ja -piireihin liittyviä käytäntöjä on syytä arvioida uudelleen. Päiväunet nousivat keskeisimmäksi kritiikin kohteeksi myös Alasuutarin ja Karilan (2014) tutkimuksessa, jossa selvitettiin miten lapset jäsentävät varhaiskasvatusinstituution arjen käytäntöjä ja sen toimintaympäristöä.

Kiusaamisen sijoittumista inhokkien joukkoon ei tarvinne perustella. Sen sijaan mielenkiintoista kiusaamiseen liittyen oli se, että useimmat kiusaamista käsitelleet kertomukset olivat neutraaleja kannanottoja, joissa kiusaamisesta tai kiusatuksi tulemisesta puhuttiin tavallaan ilmiönä, ei henkilökohtaisesti koettuna. Vain yksittäisten lasten kerronnassa kiusaaminen kohdentui heihin itseensä eli he kertoivat siitä, miten heitä oli kiusattu. Muissa tapauksissa lapset puhuivat kiusaamisesta passiivissa ilman, että kiusaaja tai kiusaamisen kohde tulivat mainituiksi. Ilmaan jääkin kysymys siitä, missä määrin kiusatuksi tulemisen kokemus on todellinen ja missä määrin ehkä opittu toteamus tilanteessa, jossa asiat eivät etene lapsen näkökulmasta katsottuna toivotulla tavalla.

Kuviossa 5 suosikeiden puolelle sijoittuvat ystävät ja leikki, jotka saivat eniten tilaa lasten kerronnassa. Kuvion alimpaan vasemmanpuoleiseen osaan, aikuinen pitää huolta, on yhdistetty kolme lasten kerronnassaan aikuisille antamaa roolia: toiminnan järjestäminen, järjestyksen ylläpito ja hoitaminen. Muiden tutkimusten tavoin (esim. Ellegraad 2004; Rusanen 2008) tutkimukseni osoitti, kuinka vertaissuhteissa toimimisen ohella aikuisten järjestämään toimintaan osallistuminen on lapsille tärkeä ja mieluinen osa päiväkotiarkea. Lapset pitivät siitä, että aikuiset järjestivät heille toimintaa, muiden muassa askartelu- ja liikuntatuokiota sekä retkiä. Erityisen hauskaksi koettiin tilanteet, jotka sisälsivät yllätyksellisyyttä tai arjen rutiineista poikkeamista, esimerkkeinä vappujuhlat ja makkaran paisto. Aikuisiin liittyneistä kertomuksista välittyi, kuinka lapset kokivat erityisen tärkeänä sen, että aikuiset puuttuvat kiusaamiseen, kuten myös Alasuutari ja Karila (2014, 82) kirjoittavat. Tämä aikuisen tehtävä tuli mainituksi useasti, samoin kuin yleinen järjestyksen ylläpito. Lisäksi yksittäiset lapset mainitsivat, että tuntuu hyvältä, kun aikuiset hoitavat ja lohduttavat heitä. Kyse on yksiselitteisesti siitä, että lapsille on tärkeää, että aikuinen pitää heistä huolta.

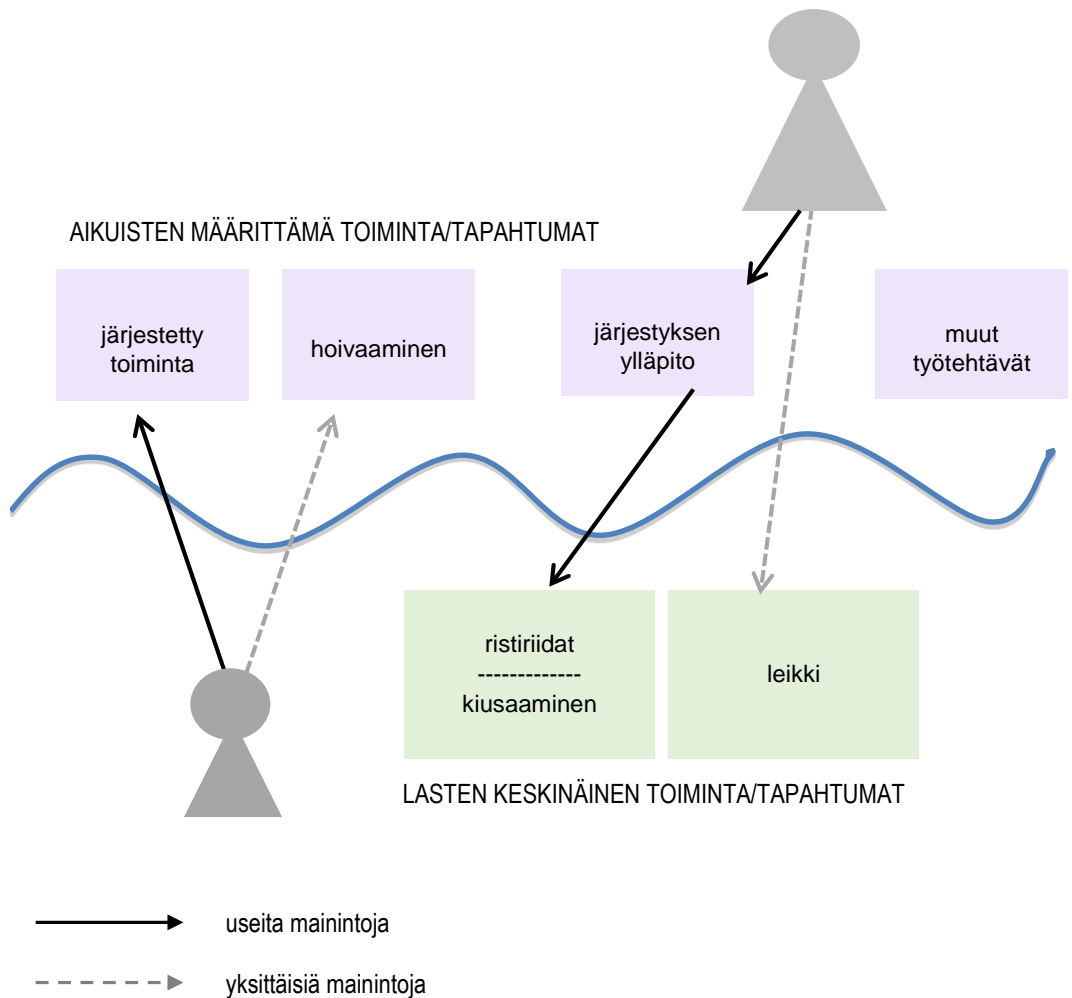
Kuvion ulkopuolelle jäi joitakin lasten kerronnassa esiin tulleita päiväkotiarjen tapahtumia, koska ne olivat sävyltään neutraaleja. Tämän ryhmään sijoittuivat leikeissä ilmaantuneet ristiriidat, jotka eivät lasten kertomana tuntuneet herättävän erityisiä tunnereaktioita. Samoin aikuisten muut työtehtävät, neljäs aikuisten rooleista, tuli kerrotuiksi hyvin neutraalissa sävyssä.

### 7.1.2 Kaksi todellisuutta?

Toinen tutkimustuloksia kokoava näkökulma tarjoutuu lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen tarkastelusta. Lasten kerronnassa jäsentynyt päiväkotiarjen jakautui kahteen kokonaisuuteen ja todellisuuteen. Toisessa todellisuudessa elettiin vertaisten parissa ja ehdoilla, toisessa taas aikuisten luomissa raameissa. Ilmiö ei nouse ensi kertaa esille. Ellegraad (2004, 181) kirjoittaa, kuinka lapset näyttävät osallistuvan päiväkodissa kahteen erilliseen sosiaaliseen maailmaan. Toinen maailma jaetaan aikuisten kanssa, joilla on valta dominoida tätä maailmaa, ja toinen maailma rajoittuu ja rakentuu muista lapsista ja vertaissuhteista. Nämä maailmat sijoittuvat samaan fyysiseen tilaan, mutta niissä on erilaiset normit ja osaamisvaatimukset (engl. *competence demands*). (Mt.)

Tästä päiväkotiarjen kahtiajakoisuudesta huolimatta aivan erillisinä nämä aikuisten ja lasten todellisuudet eivät tutkimuksessani näyttäytyneet, vaan ne linkittyivät tietyiltä osin toisiinsa. Tätä linkittymistä sivusin jo edellä kirjoittaessani päiväkotiarjen tapahtumien ja toimijoiden keskinäisestä asemoitumisesta (luku 6.2.4). Kuvion 6 avulla havainnollistan sitä, miten ja miltä osin aikuisten ja lasten todellisuudet osoittautuivat toinen toisiinsa sidoksissa oleviksi. Tässä yhteenvedossa tarkastelen kuvioista 4 poiketen ainoastaan sellaisia tilanteita, joissa aikuiset esiintyivät lasten keskinäiseen toimintaan liittyneessä kerronnassa tai päinvastaisesti lapset tulivat kerrotuiksi osaksi aikuisten määrittämää toimintaa.





Kuvio 6. Lasten ja aikuisten todellisuuksien linkittyminen

Lasten kerronta osoitti, että päiväkotiarjen todellisuuksista toisessa toiminta tapahtui aikuisten määrittämänä ja lapsilla oli mahdollisuus liittyä mukaan tähän toimintaan (kuvion 6 yläosa). Esimerkki tällaisesta tapahtumasta oli aikuisten lapsille järjestämä ohjattu toiminta, joka tapahtui aikuisten aloitteesta ja johon lapsille tarjottiin osallistumisen mahdollisuus. Toinen todellisuus koostui tapahtumista, joita lapset määrittivät ja aikuisilla puolestaan oli mahdollisuus liittyä mukaan näihin tapahtumiin (kuvion 6 alaosa). Tätä todellisuutta hallitseva toiminta oli leikki, jossa lapset olivat pääosan esittäjiä ja aikuisille muotoutuneet roolit jäivät vähäisiksi.

Kohdennan lasten ja aikuisten todellisuuksien linkittymisen lähemmän tarkastelun ensin tilanteisiin, joissa aikuiset tulivat kerrotuiksi osaksi lasten keskinäistä toimintaa (nuolet ylhäältä alaspäin) eli ylittivät kuvainnollisesti ajatellen tapahtumien virran. Kuten kuvio 6 osoittaa, tästä suunnasta virta ylittyi kaksi kertaa. Oikean puoleinen katkoviivainen nuoli edustaa viittauksia, joissa aikuinen tuli kerrotuksi osaksi lasten leikkejä. Näitä viittauksia löytyi aineistosta ainoastaan kaksi. Yksi lapsista kertoi leikkineensä nukkekodilla päiväkodin aikuisen kanssa ja toisessa päiväkodissa aikuinen oli keinunut yhdessä lasten kanssa. Fyysisen läsnäolon näkökulmasta ajateltuna päiväkodin aikuisen rooli lasten leikkitarinoissa oli siis minimaalinen. Yhtenäinen alaspäin suuntautuva nuoli yhdistää toisiinsa aikuisen roolin järjestyksen ylläpitäjänä ja lasten keskuudessa syntyneet ristiriita- ja kiusaamistilanteet. Näitä mainintoja löytyi tutkimusaineistostani useita. Tulosten perusteella on siis havaittavissa, että aikuinen ylitti virran ja astui lasten todellisuuteen lähes yksinomaan järjestyksen ylläpitäjän roolissa. Tulos ei ole kovin myönteinen, sillä nimenomaa leikkivä aikuinen on aikuinen, jollaista lapset itse toivovat kasvattajakseen (Koch 2014).

Entä mitä näkökulmia lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen avautuu, kun katse kohdennetaan sellaisiin tilanteisiin, joissa lapsi ylitti tapahtumien virran? Nämä ylitykset olivat tilanteita, joissa lapset kertoivat itsensä osaksi aikuisten määrittämää toimintaa. Ylityksen syytä oli kaksi. Lapset kertoivat itsensä tilanteisiin, joissa he osallistuivat aikuisten järjestämään toimintaan. Näitä mainintoja oli aineistossa runsaasti ja täten kyseistä päiväkotiarjen elementtiä voidaan pitää lapsille tärkeänä. Ohjattuun toimintaan osallistumisen lisäksi lapset kertoivat itsensä osaksi aikuisten aloitteesta tapahtunutta toimintaa tilanteissa, joissa aikuinen hoivasi lasta esimerkiksi lohduttamalla. Hoivaaminen tuli mainituksi vain yksittäisiä kertoja.

Palaan vielä leikkiin, jonka tärkeys on tiedostettu jo pitkään ja tuotu esille useissa yhteyksissä pohdittaessa varhaiskasvatuksen pedagogisia linjauksia (esim. Huttunen 1989). Muiden tutkimusten (esim. Ellegraad 2004; Kalliala 2008; 2012; Puroila ym. 2012b) tavoin tutkimuksessani ilmeni, että aikuiset eivät olleet mukana lasten leikkeissä. Toisin sanoen leikki saa päiväkotiarjessa soljuja pitkälti omalla painollaan (Strandell 2012, 235). Tilannetta voidaan pitää huolestuttavana. Useissa yhteyksissä korostetaan, kuinka tärkeää on, että aikuiset oppivat tuntemaan lapset ja heidän tapansa toimia. Voiko leikkiä otollisempaa hetkeä lapseen tutustumiselle olla? Leikkiessään lapset ovat aidosti lapsia ja toiminta rakentuu heidän tarpeistaan ja lähtökohdistaan. Paju (2013, 192) toteaa, että leikkiessään lapset voivat kohdata toisensa eri tavoin kuin aikuisvetoisessa toiminnassa. Näen saman totuuden pätevän myös aikuisen ja lapsen välisessä kohtaamisessa. Leikeissä aikuisen ja lapsen välille

voi syntyä vuorovaikutussuhde, jossa on mahdollista kertoa ilot ja surut, riemun aiheet ja pelot (Estola & Puroila 2013, 65). Leikkiville lapsille on perusteltua antaa vapautta, mutta tässä vapaudessa ei ole kyse siitä, että aikuinen vetäytyy kokonaan leikkien ulkopuolelle.

Vaikka aikuisen fyysinen läsnäolo leikissä näyttäytyi tutkimuksessani vähäisenä, aikuiset osallistuivat leikin ja sitä myöden lasten vertaissuhteiden rakentumiseen määrittelemällä toiminnan rakenteita. Esimerkiksi sitä, kuinka monta lasta mahtuu tiettyyn leikkipaikkaan tai mitä leikkipaikkoja oli käytettävissä. Vaikka leikki nähdään yleisesti lasten ehdoilla tapahtuvana vapaana toimintana (Bae 2009), niin tarkemmin katsottuna tämä leikin vapaus näyttäytyy näennäisenä. Kuten Rutanen (2009, 225) kirjoittaa, päiväkodissa leikille on annettu tarkasti määritelty aika ja paikka, joten vapaus ei tässä yhteydessä tarkoita suinkaan absoluuttista vapautta päiväkodin toimintatavoista tai järjestetyn ympäristön luomista puitteista. ”Vapaa leikki --- voi alleviivata lähes romanttista illuusiota lasten leikin spontaanista yhteistoiminnasta, joka on valmiustilassa, aivan kuin odottaen esille ryöpsähtämistä aikuisten niin salliessa” (mt). Rutiineilla ja aikatauluilla raamitettua leikkiä ja leikkiaikaa ei pitäisi kutsua vapaaksi leikiksi (Markström & Halldén 2009). Sen sijaan vapaata on sellainen leikki, jolla on mahdollisuus muuntua ja polveilla ja jonka ajankohtaa, kestoa ja paikkaa ei ole ennalta määritelty.

Nyland (2009, 32) toteaa, että päiväkodissa aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus perustuu pitkälti päivittäisten rutiinien ja aikataulujen varaan. Päiväkoti-arjessa ei välttämättä ole riittävästi mahdollisuuksia lapsen ja aikuisen väliseen aitoon kohtaamiseen, läsnäoloon ja kuuntelemiseen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 156). Vaikka päiväkodin aikuiset olivat tutkimuksessani läsnä lasten kerronnassa, niin vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä kiinnittyi lähinnä ohjattuun toimintaan. He eivät olleet puskien juurella tai ötököitä ihmettelemässä. Tilanne vaatii muutosta, sillä siitä huolimatta, että leikissä on kyse ”lasten välisen leikin ja toiminnan tilanteesta, kasvattajan rooli toiminnassa --- on hyvin keskeinen” (Rutanen 2013, 100). Tutkimustulosteni valossa haastan aikuisia etsiytymään lapsen näköisiin ja lapsen oloisiin hetkiin. Aina aikuisia ei niissä tarvita, mutta niissä mukana olemalla on mahdollista saavuttaa tilanne, jossa on aidosti ja oikeasti mahdollista kurkistaa lasten todellisuuteen ja tätä kautta varmistaa, että lapsen ääni tulee kuulluksi. Näin rakentuu hetkiä, jotka tekevät oikeutta lasten valmiuksille sekä kommunikoinnin ja olemisen tavoille (Bae 2010, 214). Näissä hetkissä vuorovaikutus ja kommunikointi ovat parhaimmillaan tunnetasolla tapahtuvaa dialogia eikä suoraa ja ohjeellistavaa (Emilson & Folkesson 2006, 236).

Lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen liittyen Kyrönlampi-Kylmänen (2007) puhuu myös lapsen tarpeesta kiinnittyä tunneperäisesti häntä hoitaviin aikuisiin. Tutkimustuloksiini nojautuen väitän, että tähän on vielä matkaa. Ensinnäkin, vaikka aikuisten läsnäolo kuului suhteellisen useasti lasten kerronnan taustalla esimerkiksi lapsille järjestetyn toiminnan muodossa, vain yksittäiset lapset puhuivat haastatteluissa aikuisista oma-aloitteisesti. Useimmiten keskustelut aiheen ympärille virisivät minun (tutkija) aloitteestani. Toiseksi tunneperäinen kiinnittyminen viestii ehdottomasta luottamuksesta. Tutkimustulokset osoittivat lasten luottavan siihen, että aikuiset huolehtivat järjestyksen ylläpidosta esimerkiksi ristiriitatilanteisiin puuttumalla. Luottamus on kuitenkin muutakin. Sen olemassa olosta viestii myös, että lapset kertovat toiveistaan ja tarpeistaan aikuisille. Tällaisia viittauksia ei tämän tutkimuksen aineistosta löytynyt. Sen sijaan lapset kokivat, että tietyt asiat eivät ole neuvoteltavissa tai aikuisille ei sanottu, jos joku asia ei ollut mieleistä lapselle. Tämä tuli esiin muutamaa otteeseen lasten kertoessa haastatteluissa, kuinka he eivät pitäneet päiväunista. Kysyessäni heiltä, olivatko he kertoneet tästä aikuisille, vastauksena oli hämmentynyt hiljaisuus, joka oli tulkittavissa viestiksi siitä, että lapset eivät olleet edes ajatelleet asiaa. Tästä yhtenä esimerkkinä oli Einon kanssa päiväunista käymämme keskustelu (s. 83), jossa tuli selvästi esiin Einon näkemys, jonka mukaan päiväuniin liittyvät toimintatavat eivät olleet neuvoteltavissa. Hyvin samantapainen ajatuskulku oli löydettävissä Pihlan (H18/61) haastattelusta, jossa hän kertoi kuinka päiväkodin pihaan tuli aina välillä puluja ja aikuiset pyysivät lapsia hätyyttämään ne pois pihasta. Pihlan mielestä se oli tyhmää, jopa pelottavaa. Päiväkodin aikuisille Pihla ei ollut tätä kertonut.

Kertomatta jättäminen ei ole todiste siitä, että päiväkodin aikuiset eivät olisi olleet kiinnostuneita Pihlan, Einon tai muiden lapsien ajatuksista. Se ei myöskään tarkoita sitä, että aikuiset ja lapset eivät keskustele tai neuvottele asioista. Itse asiassa erilaiset neuvottelut, niin lasten keskinäiset kuin lasten ja aikuisten väliset, ovat hyvin tyypillinen osa päiväkotiarkea (Corsaro 2005; Markström & Halldén 2009). Mutta se kertoo osittain siitä, kuinka lapset näkivät asemansa alisteisena suhteessa aikuiseen. Päiväkodin toiminnan rakenteet kuvattiin olemassa olevina ja tietyllä tapaa lukittuina. Siitä huolimatta, että osaa niistä kritisoitiin voimakkaasti, lapset eivät tuoneet missään määrin esille sitä, että he olisivat yrittäneet tai voineet niihin vaikuttaa. Vastaavia tuloksia on löydettävissä useista muista tutkimuksista (esim. Alasuutari 2010, 156; Ellegraad 2004, 184; Lehtinen 2009, 112; Pramling Samuelsson & Sheridan 2003; Puroila ym. 2012b, 358).

### 7.1.3 Lasten kerronnan pedagogisia mahdollisuuksia

Kolmas tutkimustuloksia kokoava näkökulma muodostuu lasten kerronnan pedagogisien mahdollisuuksien tutkiskelusta. Olen tutkimuksessani esitellyt sitä monikerroksellisuutta, joka 37 lapsen kerronnasta välittyi. Nämä kertomukset eivät asettuneet yhden yhtenäisen määritelmän alle, vaan pikemminkin niille oli tyypillistä aaltoilu erilaisten ominaispiirteiden välillä. Kerronnan moninaisuus todentui sekä yksittäisen lapsen kerronnan sisällä että eri lasten kerronnan välillä. Lasten kerronta haastattelutilanteissa oli ajoittain vahvaa, ajoittain ohutta. Se saattoi saada alkunsa hyvinkin lyhyistä kommentteista tiivistyen ja tihentyen seuraavassa hetkessä. Välillä lapset olivat innostuneita, välillä taas eivät. Puheenvuorojen pituus vaihteli tässä samassa rytmissä. Lapset täydensivät kerrontaansa monikanavaisesti eleillä, ilmeillä, äänillä ja liikkeellä (Ahn & Filipenko 2007; Bae 2010; Estola & Puroila 2010). Kertomukset eivät olleet loogisia ja lineaarisesti eteneviä, vaan pätkittäisiä ja hetkellisiä (Puroila 2012a, 196). Lisäksi kerronta toi selvästi esille lapsille ominaisen tavan ajatella ja yhdistää asioita. Rinnastettuna muissa tutkimuksissa (esim. Eldén 2013; Engel 2003) esiin tullessiin kerronnan ulottuvuuksiin ainoastaan lasten kerronnan liikkuminen toden ja epätoden välimaastoissa jäi tässä tutkimuksessa todentuneen kerronnan valossa vähäiseksi. Kertojien joukosta erottui vain kaksi lasta, joiden kerronta sijoittui painotetusti mielikuvitusmaailmaan. Myös joissakin leikkikertomuksissa mielikuvituksellisuus sai tilaa. Muilta osin lapset kuvasivat todellista maailmaa ja sen tapahtumia.

Lasten kerronnan ominaispiirteiden paikantamisen ohella tutkimukseni osoitti, kuinka lasten kerronnan kautta katsottuna päiväkotiarkeen on mahdollista löytää näkökulmia, jotka muuten jäisivät ehkä kokonaan huomiotta. Kuten tutkimustuloksista on luettavissa, niin esimerkiksi lasten keskinäisten suhteiden problematiikka avautui lasten kertomana uudella tavalla. Uskon, että lasten kerronta sisältää runsaasti hyödyntämätöntä pedagogista potentiaalia (Puroila ym. 2012a, 203).

Lasten kertomukset ovat kuuntelemisen arvoisia. Ne muodostavat omaleimaisuudellaan merkittävän kerroksen meidän ihmisten kulttuurisessa tuotannossa ja ymmärryksessä (Riihelä 2012, 230). Tutkimuskäyttöön tuotettujen tai tutkimuksissa hyödynnettyjen kertomusten rinnalla näen ensiarvoisen tärkeänä sen, että lasten kerronta saa tilaa päiväkotiarjessa. Institutionaaliset ja vuorovaikutukselliset olosuhteet määrittävät lasten kerronnallisia oikeuksia (Bae 2009; Puroila 2013). Nämä oikeudet toteutuvat hyvin vaihtelevasti erilaisten tilanteiden ja tapahtumien sisällä. Puroila (2013) kuvailee kahta hyvin erilaista päiväkotiarjen hetkeä. Näistä toinen tapahtuu eteistilan penkeillä, jossa lapset

odottavat lounaalle siirtymistä. Tässä hetkessä lapset ovat kuuntelijan ja aikuisen ohjeiden noudattajan roolissa. Sitä vastoin vapaan leikin tilanteessa lasten spontaanille kerronnalle tarjoutuu tilaa ja aikuinen osallistuu tämän kerronnan tuottamiseen. (Mt.)

Tilan ohella tarvitaan lasten kerrontaa kunnioittavia kanssakertoja eli aikuisia, jotka osoittavat halunsa kuulla lasten mielipiteitä ja ajatuksia (Puroila ym. 2012a, 203; Turja 2007, 193). Kuten useat kotimaiset kirjoittajat toteavat, kasvatushenkilöstön pitäisi tiedostaa lasten kerronnan voima ja kehittää päiväkotien pedagogista kulttuuria lasten kerronnalle suotuisemmaksi (Huttunen 2013, 127; Juutinen 2013, 70; Puroila ym. 2012a, 203; Puroila, Estola, Juutinen & Viljamaa 2014). Kyse on lasten kerronnallisista oikeuksista ja mahdollisuuksista tulla kuulluiksi (Estola ja Puroila 2013, 64; ks. myös Lehtinen 2009; Vuorisalo 2013). Aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen vähäisyys ja aikuisten passiivisuus eivät ole todisteita tällaisesta kulttuurista, päinvastoin (Kalliala 2008; Puroila ym. 2012a). Konkreettisia osoituksia lasten monimuotoista kerrontaa tukevasta toimintakulttuurista ovat muun muassa lapsen lähelle rauhoittuminen, fyysinen läheisyys ja oman puhumisen rajoittaminen (Puroila ym. 2014).

Kyse ei ole yksinomaan suomalaisia puhuttavasta ilmiöstä, sillä vastaavista havainnoista kirjoittaa esimerkiksi taiwanilaisten lasten kerrontaa ja päiväkotien kerrontakulttuuria tutkinut Tsai (2007, 463). Vastaavasti lasten osallisuuden periaatteiden toteutumista Australiassa tutkinut Nyland (2009, 33) toteaa, kuinka lasten ääni jää usein varjoon päiväkotiarjessa. Muutokseen on siis tarvetta. Asia on niin merkittävä, että sille pitää löytyä tilaa päiväkotiarjesta. ”Sensitiiviset aikuiset ovat yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen välttämättömistä ehdoista” (Kalliala 2008, 262). Lasten kertomusten ja kysymysten äärelle pysähtyminen, asioiden katsominen lapsen tasalta, ei ole niinkään kiinni ajasta tai resursseista, vaan se on kiinni asennoitumisesta ja työn organisoimisesta. Ja melko usein pelkästään siitä, ettei vain huomaa.

## 7.2 Eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Lapsuudentutkimuksessa on omat erityispiirteensä, mutta se nojaa samoihin eettisiin periaatteisiin muiden tutkimusten kanssa (Strandell 2010, 102). Nämä periaatteet heijastavat kulttuurin yleisiä arvoja ja niiden pohtiminen on lapsia tutkittaessa ensiarvoisen tärkeää. Ylimpänä ohjeena on lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen. (Ruoppila 1999, 27.)

Yksi tutkimuksen tärkeimmistä eettisistä kysymyksistä on anonymiteetin takaaminen, jonka tutkimuksessani varmistin käyttämällä haastateltavista lapsista peitenimiä (Kuula 2006a; 2006b; Perttula 1996). Lasten ollessa kyseessä oli perusteltua varmistaa lasten anonymiteetti ilman erillistä keskustelua heidän kanssaan. Samassa yhteydessä poistin aineistosta muut mahdolliset yksityiskohdat tai erisnimet, joiden perusteella olisi voinut olla mahdollista jäljittää tutkimukseen osallistuneet päiväkodit tai lapset.

Anonymiteetin tavoin vapaaehtoisuus kuuluu yleisiin eettisiin normeihin. Gollop (2000, 23) kirjoittaa, kuinka neuvoteltaessa lasten kanssa tutkimukseen osallistumisesta heitä tulee informoida riittävästi siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen ylipäättään tarkoittaa ja mitä heiltä odotetaan. Samalla pitää kysyä lapsen suostumus myös tulosten ja tuotosten (esim. piirroksot) julkaisuun sekä varmentaa, että lapsi ymmärtää, mitä aineistolle tapahtuu tiedonkeruun jälkeen (mt). Lasten osallistuminen tähän tutkimukseeni oli vapaaehtoista. Heillä oli oikeus päättää osallistumisestaan ja haastattelutilanteiden alussa toin vielä esille, että lapset voivat lopettaa keskustelemisen milloin tahansa itse haluavat. Kirjallista suostumusta en lapsilta pyytänyt, sillä lasten suostumus ei ole tietyissä hetkessä annettu ja pysyvä, vaan päinvastoin hetkittäisesti muuntuva. (Dockett ym. 2009, 286–287; Eide & Winger 2005, 77; Kuula 2006a, 61 ja 87; Ruoppila 1999, 38.) Ajattelen, että allekirjoitettu tutkimuslupa (esim. Harcourt 2011, 337) ei olisi palvellut tarkoitustaan, koska lapsella tulee olla mahdollisuus muuttaa mieltään ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa (Viljamaa 2012, 186).

Yksiselitteinen ohje on, että haastattelu tulee päättää, kun lapsi selvästi ilmoittaa, ettei hänellä ole enempää kerrottavaa (Eide & Winger 2005, 82). Tutkimushaastattelut päättyivät poikkeuksetta lasten aloitteesta, ei minun. Keskustelun lopettamisen raja osoittautui kuitenkin hyvin häilyväksi, sillä lasten innokkuus saattoi vaihdella nopeasti ääriäidasta toiseen. Hiljaisuuden muurin taakse vetäytynyt lapsi saattoi seuraavassa hetkessä intoutua kertomaan pitkää tarinaa päiväkotiarjestaan. Merkityksellistä näissä lopettamispäätöksissä oli lapsen aloitteiden tulkinta. Päätös oli viime kädessä minun (tutkija), mutta päätös perustui aina lapsen aloitteeseen. Tutkimusraportin liiteosasta (liite 3) löytyy Vernerin litteroitu haastattelu kokonaisuudessaan. Muun muassa tästä haastattelutekstistä ilmenee, kuinka haastattelu sisälsi useita kohtia, joissa olisi ollut mahdollista päättää haastattelu. Jos olisin tarttunut ensimmäiseen lapselta tulleeseen viestiin motivaation hiipumisesta tai kiinnostumattomuudesta, useimmat haastatteluista olisivat todennäköisesti loppuneet miltei heti aloittamisen jälkeen. En koe toimineeni eettisesti väärin, vaikka suostutteluun välillä turvauduinkin.

Lasten itsensä lisäksi pyysin tutkimuslupan päiväkodeista ja lasten vanhemmilta. Päiväkoteihin toimitin informaatiokirjeen, jossa oli kuvattuna lyhyesti muun muassa tutkimuksen tarkoitus ja menetelmät sekä aineiston käyttötarkoitus (Enwald, 2011, Kuula 2006a). Samassa yhteydessä jätin tutkimuslupa-anomukset haastatteluun osallistuvien lasten vanhemmille. On yleistä, että vanhemmilta saatu tutkimuslupa ei riitä, vaan tarvitaan myös lasten kasvatuksesta vastuussa olevan organisaatioiden hallintoelinten lupa (Ruoppila 1999, 35). Näin ollen tutkimuslupa hyväksyttiin myös kunnan koulutoimenjohtajalla huhtikuussa 2011.

Tässä raportissa esiintyvät lasten kerronnan teemat ja ulottuvuudet eivät kata kaikkea tutkimusaineiston tuottamisen hetkellä kerrotuksi tullutta. Jo tutkimusprosessiin sisältynyt esitutkimus toi esiin sen, että lapset kertovat haastattelun yhteydessä paljon muutakin kuin sen, mistä tutkimuksen näkökulmasta olin kiinnostunut. Koti- ja kesälomatarinoiden ohella sain kuulla lapsia haastatellessani joitakin arkaluontoisia asioita heidän elämästään. Lapset olivat hyvin avoimia näiden asioiden suhteen ja he kertoivat esimerkiksi perheessä käynnissä olevasta eroprosessista, isän työttömyydestä ja vanhempien hermostumisesta lasten meluamiseen. Vastaavista huomioista kirjoittaa muun muassa Tsai (2007, 38). Nämä asiat eivät sisälly tutkimuksessani hyödyntämään aineistoon. Kyseisten tilanteiden kohdalla pysähdyin kuitenkin miettimään, missä kohtaa niistä on perusteltua kertoa eteenpäin, esimerkiksi päiväkodin henkilökunnalle (Enwald 2011). Omaan etiikkaani ja kansalaisvelvollisuuteen<sup>28</sup> nojautuen informoin henkilökuntaa sellaisista lasten esille tuomista asioista, joiden ymmärsin aiheuttavan huolta lapselle itselleen. Erityistä vaaraa aiheuttavia tilanteita ei noussut esiin. Sama kysymys kohdistui myös tilanteisiin, joissa lapset toivat esiin päiväkotiarjesta jotakin poikkeuksellista tai poikkeuksellisen voimakkaasti. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon päiväuniin kohdistunut kritiikki, josta kerroin asianomaisissa päiväkodeissa henkilökunnalle yleisellä tasolla lasten nimiä mainitsematta. (Ks. myös Strandell 2010, 101.)

Eettisesti tärkeä ja haastava osa tutkimusta on pohtia myös sitä, miten lasten asema tutkimuksessa olisi vahvistettavissa (Strandell 2010, 104). Tässä tutkimuksessa lapset osallistuivat aineiston tuottamiseen ja heidän asemansa pohtiminen liittyy tähän nimenomaiseen vaiheeseen tutkimusprosessissa. Olennaista ei ollut se, että aineisto kootaan täsmälleen samalla tavalla kaikilta lapsilta, vaan lasta kunnioittaen (Estola & Puroila 2012, 38). Jätin lapsille mahdollisuuden olla vastaamatta tai

---

<sup>28</sup> Kansalaisvelvollisuuden mukaisesti tutkijan tulee ilmoittaa alle 18-vuotiaansean kohdistuvasta laiminlyönnistä, vaarasta tai heitteillejätöstä, joka uhkaa lapsen tai nuoren terveyttä tai kehitystä (Enwald 2011).



kertomatta lisää jostakin teemasta, jos he niin halusivat. Kuten Eide ja Winger (2005, 77) kirjoittavat, haastatteleminen on samaan aikaan lasten kutsumista avoimuuteen ja heidän suojelemistaan manipuloinnilta. Haastatteluissa pyrin välttämään lasten johdattelemista ja sellaisten kysymysten esittämistä, jotka sisältävät jo valmiiksi oletuksen halutusta vastauksesta. Toki virhelyöntejä eksyi mukaan, mutta piilottelun sijaan olen avannut niitä osana haastattelun totuttamista. Lisäksi olen pyrkinyt miettimään tarkkaan miten raportoin tutkimustuloksia ja millaista kuvaa luon raportointivaiheessa lapsista (Eskonen 2005, 40).

Lasten tuottamaa aineistoa syvemmälle ei kanssatutkijudessa tässä tutkimuksessa menty. Ajattelen kuitenkin, että lasten näkökulman esille tuominen ja heidän asemoimisensa tiedon tuottajiksi sisältää eettisen kannanoton lasten oikeuksien puolesta. Smithin (2011, 22) mukaan yksi puoli tämän aseman vahvistamisessa liittyy siihen, että lapsille tarjoutuu mahdollisuus kuulla tutkimustuloksista ja hyötyä tutkimuksen annista (ks. myös Eskonen 2005; Sargeant & Harcourt 2012). Tutkimukseni aineiston tuottamisesta on kulunut siinä määrin aikaa, että siihen osallistuneet lapset ovat jo koululaisia, joten tutkimukseni ei heitä enää suoraan tavoita. Uskon kuitenkin tutkimuksellani olevan vaikutusta nykyisten päiväkotilasten arkeen ja sitä kautta hyödyntävän lapsia yleisemmin ajateltuna. Tuskin aivan osattomiksi jäivät tutkimukseen osallistuneet lapset, sillä he saivat aikaa ja huomiota sekä mahdollisuuden hauskuutella nukketatteriesityksissä, joita teimme yhdessä lasten kanssa, ja riemuja niistä jälkikäteen videolta katsottuna.

Edelleen yleisiin eettisiin normeihin liittyy vaatimus tutkimuksen kuvaamisesta niin tarkkaan, että se on toistettavissa. Tämä vaatimus on myös osa tutkimuksen luotettavuutta. Kaikki tulokset on esitettävä raportissa eikä niitä saa millään tapaa muuttaa tutkijan ennakkokäsityksiä tukevaan suuntaan. Vaikka oman historian poissulkeminen on osoittautunut ajoittain haasteelliseksi, olen huolellisesti noudattanut edellä esitettyä sääntöä. Tutkimukseni perustuu siinä kuvatulla tavalla koottuun aineistoon. (Gylling 2006, 352–354; Perttula 1996, 91.)

Eettisyyden ohella toistettavuus liittyy tutkimuksen läpinäkyvyyteen, joka on kerronnallisen tutkimuksen keskeinen luotettavuuden kriteeri (Estola & Puroila 2012; Heikkinen 2001). Toinen, nimenomaan kerronnallisen tutkimuksen yhteydessä usein mainituksi tuleva, luotettavuuden kriteeri on todentuntu, jonka Heikkinen (2001, 25) määrittelee seuraavasti: ”Todentuntu on jotain sellaista, joka tuo tarinan lukijan tai kuulijan mieleen jotain sellaista, jota hän on itse elämässään kokenut. Oleellista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan”. Tähän todentuntuun perustuu kerronnallisen tutkimuksen uskottavuus, ei perusteluihin ja väitelauseisiin, vaan

kykyyn vakuuttaa lukija ja saada hänet eläytymään tarinaan (Syrjälä 2010, 258). Läpinäkyvyyttä, toistettavuutta ja todentuntua olen tavoitellut kuvaamalla yksityiskohtaisesti tutkimusprosessin vaiheita. Erityisesti olen panostanut analyysini avaamiseen, jotta lukijan on mahdollista jäljittää tutkimustulosten taustalla vaikuttaneet ajatteluketjut. Olen myös läpikäynyt aineiston perusteellisesti ja hyödyntänyt sen sisältämiä kerronnallisia katkelmia laajalti. Raportista löytyy runsaasti suoria aineistokatkelmia, jotka tuovat lasten omaa ääntä kuuluviin ja samalla vahvistavat tutkimukseni luotettavuutta (Estola & Puroila 2012, 38). Näissä tutkimusraporttiin kirjatuiissa lähes 150 aineistoviittauksessa puheenvuoron saa 33 tutkimukseen osallistuneista lapsista ( $n=37$ ) lainausmäärän vaihdellessa yhdestä kahteentoista per lapsi.

Tutkimuksessani päiväkotiarjesta rakentuva todellisuus on lasten kertoma todellisuus. Päiväkodin työntekijät tai ulkopuolinen havainnoija voisi rakentaa hyvin erilaisen todellisuuden samasta ilmiöstä (Strandell 1995, 21). Tutkimuksessa rakentuva ja tulkittu kerronta nähdään kontekstisidonnaisena, eikä se siitä syystä ole suoraan yleistettävissä, kuten Puroila, Estola ja Syrjälä (2012b, 359) kirjoittavat. Siitä huolimatta yksittäisen tutkimuksen tulokset alleviivaavat joitakin relevantteja teemoja, joiden kautta on mahdollista ymmärtää jotakin uutta lapsuudesta yleisemmin ja toiminnan kriittinen arviointi muissakin ympäristöissä mahdollistuu (mt; Harcourt 2011, 333; Hyde 2000, 84). Näin tässäkin tutkimuksessa tuotetulla tiedolla on kontekstisidonnaisuudestaan huolimatta käyttöarvoa tutkimukseen osallistuneita päiväkoteja ja lapsia yleisemmällä tasolla.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että olen itse tehnyt haastattelut esitutkimusta myöden ja litteroinut ne. Näin minun on ollut mahdollista kohdentaa analyysini litteroitujen tekstien ohella itse elettyyn tilanteeseen ja sen sisältämiin merkityksenantoihin. Nauhoitetuista haastatteluista oli mahdollista poimia sanojen lisäksi kerronnan muita ulottuvuuksia ja päästä näin kerronnan sisältöjen ohella käsiksi myös kerronnan prosessiin. Kerronnan kerroksellisuutta ja monipuolisuutta lisäsi osaltaan haastatteluiden tukena käytetyt lasten piirroukset.

Menetelmälliset ratkaisut sisältävät eettisiä valintoja ja vaikuttavat osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. Keskustelu lapsilähtöisistä menetelmistä käy lapsuudentutkimuksen kentällä vilkkaana (Strandell 2010, 93). Miten aikuisen tukijan on mahdollista tavoittaa lapsen ajatusmaailmaa? Miten välttää tulkitsemasta lasten tuottamaa aineistoa aikuisen ajatusten rajoittamana? Millaisena aikuisen valta-asema suhteessa lapseen näyttäytyy tutkimuksessa (esim. Kuula 2006a, 139)? Näihin kysymyksiin etsin vastausta seuraavaksi paneutuen erityisesti haastatteluun lasten kerronnan kontekstina, mutta sivuten myös aineiston analysointia.

### 7.3 Menetelmällistä etsintää ja kypsymistä

Ei ole helppoa etsiä aikuista lapsen maailmaan. Tutkimuksessani halusin antaa lapsille mahdollisuuden tulla kuulluiksi omilla ehdoillaan. Kerronnallinen haastattelu tarjosi erään vaihtoehdon ja menetelmän haltuunottoa edesauttoi merkittävästi laaja esitutkimus ( $n=44$ ). Tutkimushaastatteluiden tukena käytetyt piirrokset täydensivät lasten kerrontaa. Erityisesti niillä oli perusteltu paikkansa haastatteluiden alussa eräänlaisena orientoivana materiaalina. Analyysia tehdessäni ja tuloksia kirjoittaessani pysähdyin useasti miettimään tulkinnan vaikeutta ja ylitulkinnan vaaraa. Väitän, että ansaan lankeaa helposti. Tämä on yksi osoitus tehtävän haasteellisuudesta.

Lasten tuottaman aineiston tulkinnan vaikeutta ja vaihtoehtoisten näkökulmien olemassa oloa havainnollistan esittelemällä Harcourtin (2011) lasten käsityksiä lapsuudesta ja aikuisuudesta kartoittaneen tutkimuksen aineistokatkelman. Siinä Lucy niminen lapsi kertoo, että lapset pelkäävät pimeää, mutta aikuiset eivät (engl. *babies get scared from dark, but adults don't get scared*). Harcourt kirjoittaa, kuinka Lucyn (4.1v) kommentti antaa aikuisille sisäänpääsyn vauvan kokemuksiin tunteisiin vauvaikää lähempänä olevalta eli lapselta ja jatkaa todeten, että pimeässä oleminen näyttää olevan hyvin pelottava kokemus vauvan näkökulmasta (mt, 338). Tulkitsen asian hieman toisin. Ehkä kyse on Lucyn vauva-aikaisen kokemuksen sijaan siitä, että hänelle on sanottu: ”Ei pimeää tarvitse pelätä, vauvat pelkäävät pimeää, sinä olet jo iso tyttö”. Tyhjentävää vastausta tähän on mahdoton antaa, mutta edellä esitetty on kuvaava esimerkki siitä, miten eri henkilöt katsovat asioita eri silmin ja päätyvät mahdollisesti hyvinkin erilaisiin tulkintoihin.

Lapsen tuottama aineisto ja sen aineistolähtöinen analysointi olivat tämä tutkimuksen lähtökohtia. Näin tiukat rajaukset osoittautuvat tutkimusprosessin edetessä epärealistisiksi. Opin näkemään kerronnan ja tiedon tuottamisen prosessien vuorovaikutuksellisuutta. Avautunut näkökulma antoi myös peilauspintaa siihen, miten lapsen ääni tutkimuksessani kuuluu. Joissain yhteyksissä haastattelu saa osakseen kritiikkiä johdattelevan ja kyselevän luonteensa vuoksi (esim. Karlsson 2006) ja esitetään, että lasten arkeen sisälle pääseminen ja heidän näkökulmansa ymmärtäminen vaatii pitkäaikaista etnografista tutkimusta (Corsaro & Molinari 2008). Sen sijaan, että erilaiset menetelmät olisivat toisensa pois sulkevia, näen ne toisiaan täydentävinä. Kuten tässä tutkimuksessa olen osoittanut, keskustelunomaisesti toteutettu haastattelu jättää tilaa lasten kerronnalle (Kalliala 1999, 72–73). Kerronnallisen haastattelun soveltaminen ja lasten piirrokset osana kertomusten rakentumista antoivat lapselle mahdollisuuden kertoa itselleen tärkeistä asioista päiväkotiarkeen liittyen. Tutkimukseni antaa myös arvokasta tietoa siitä,

millaista lasten kerronta on ja miten se rakentuu haastattelutilanteessa sekä piirtämisen mahdollisuuksista osana lasten parissa tehtävää tutkimusta.

Vaikka eri menetelmät tuottavat erilaista tietoa, niin on ollut mielenkiintoista havaita kuinka tutkimukseni tulokset asettuvat paikoitellen hyvinkin samoihin uomiin joidenkin eri menetelmin toteutettujen tutkimusten kanssa. Erityisesti yhdenmukaisuutta on löytynyt Oulun yliopiston tutkimusryhmän etnografiaan ja lasten luontaiseen kerrontaan tukeutuvista tutkimuksista (mm. Puroila 2012a; Estola & Puroila 2013). Näin eri menetelmillä, eri kontekstissa ja eri tutkijoiden toimesta toteutetut tutkimukset vahvistavat toinen toisiaan ja samalla lisäävät kyseisten tutkimusten luotettavuutta.

Aineiston tuottamisen ohella sen analysoiminen ja tutkimuksen raportointi vaikuttavat siihen, miten hyvin lapsen ääni tutkimuksessa kuuluu. Analyysiprosessi haastoi minut pohtimaan päiväkotiarjen jäsentymisen ohella kerronnan kokonaisuutta. Uskon, että nimenomaan tämä kerronnan prosessin liittäminen osaksi tätä tutkimusta nostaa sen menetelmällistä arvoa, koska sitä kautta oli mahdollista tehdä näkyväksi tuotettuun tietoon vaikuttaneita vuorovaikutuksellisia tekijöitä (Gollop 2000). Kerronnallisen näkökulman pakottamana, tai ansiosta, pohdin useaan otteeseen aineistoni kerronnallisuutta ja päädyin ymmärrykseen, jossa lasten kerronta nähdään hyvin moninaisena ilmiönä. Sitä ei ole tarve rajata yhteen muottiin sopivaksi, vaan sen rakenne ja logiikka on, ja saa olla, moninaista ja omanlaista. Näin erilaiset kerronnan kontekstit eivät asetu toistensa kilpailijoiksi, vaan rikastavat kukin kerronnallista lapsuudentutkimusta. Tämä näkemys antoi uskoa siihen, että kerronnallinen kehys ja sen mukanaan tuoma analysointitapa olivat perusteltuja valintoja tutkimuksessani.

Paneutuminen kerronnan prosessien rakentumiseen johdatti pohtimaan aina uudelleen sitä, missä määrin voi sanoa lasten todellisuuden nousevan esille tutkimuksessani. Viljamaa (2012, 191) kirjoittaa: ”Isoksi kysymykseksi tuli itselleni jossakin vaiheessa se, hukkuuko lapsi tieteellisen kirjoittamisen tavan alle. Luin paljon hyviä ja kiinnostavia tutkimuksia, joissa ei kuitenkaan enää minulle kajahdellut lapsen olemusta”. Kuten kerronnan prosessin vuorovaikutuksellisuus antaa ymmärtää, tiedon tuottaminen ja tulkinta eivät ole milloinkaan neutraaleja prosesseja (Dockett ym. 2009; James 2007; Kupfer 2011). Joten se ymmärrys, joka tutkimuksessa rakentuu, on aina yhteistuotos, ei puhdas poiminta lapsen kokemasta ja kertomasta. Tässä prosessissa on vaarana, että lapsi jää varjoon. Vaikutukseni näkyy väistämättä kirjoitetussa, mutta olen monin tavoin pyrkinyt turvaamaan tutkimukseni lapsiäänisyyttä. Menetelmävalinnat niin aineiston tuottamisessa kuin sen analysoinnissa eivät pohjautuneet valmiisiin luokituksiin, vaan jättivät tilaa lasten

näkökulmille (esim. Grover 2004; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Olen yrittänyt lähestyä aineistoa hyvin varovaisin käsin, jotta sen aitous ei katoaisi ja sijoittanut tekstin lomaan runsaasti aineistolainauksia. Tulkintojani olen rakentanut aineiston ohjaamana, lasten kerronnan yllättämänä ja hämmentämänä, en oman esiymmärrykseni varassa.

## 7.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusprosessin loppuun saattaminen edellyttää valintoja sen suhteen, mitä ottaa mukaan ja mitä jättää ulkopuolelle. Kaikkea ei yhden tutkimuksen piiriin voi, eikä ole järkevää, mahdolluttaa, joten jokainen tutkimus avaa uusia tutkimusaiheita. Näin yksittäisen tieteellisen tutkimuksen anti näyttäytyy myös siinä, miten se tarjoaa aineksia jatkotutkimukselle (Alila 2013, 305).

Paneuduin tutkimuksessani sekä kerronnan prosessiin että päiväkotiarjen jäsentymiseen lasten kerronnassa. Kerronnan prosessia lähestyin lasten kerronnan ominaispiirteiden ja kerronnan vuorovaikutuksellisuuden näkökulmista. Etsiessäni välineitä, joiden avulla olisi mahdollista avata vuorovaikutuksen rakentumista tein lyhyen sivupolun puheen sisäisten jännitteiden maailmaan. Näin yksityiskohtaiseen tarkasteluun en tutkimuksessani lopulta päätenyt, mutta Suonisen ja Partasen (2010) kirjoitukset, joissa lasten tutkimushaastattelua lähestytään sekä sosiaalisen peilaamisen ilmiönä että lapsen autenttisen kokemuksen ilmentäjänä, herättivät mielenkiintoni. ”Sosiaalisen peilaamisen ilmiö --- kattaa sekä suhteen haastattelijaan että tilanteen ulkopuolisiin henkilökohtaisiin tai kulttuurisiin kaikihiin”. Lapsen autenttisen kokemuksen ilmentämisessä kirjoittajat käyttävät spontaanisuuden käsitettä. Huomio kohdentuu siihen, missä mielessä lapsen autenttiseksi oletettu puhe (lapsen ääni) liittyy vuorovaikutukselliseen ja kulttuuriseen toimintaan. Niin lapsi kuin aikuinen tuovat haastattelutilanteeseen spontaaneja ja erilaisia kulttuurisia merkityksenantoja. (Mt, 105–116.) Näiden merkityksenantojen jäljittäminen tarjoaisi mielenkiintoisen vaihtoehdon tutkimusaineistoni jatkoanalysoinnille. Kyseisen näkökulman kautta olisi mahdollista avata lapsen puheen sosiaalisia ulottuvuuksia ja arvioida myös haastattelijan osuutta haastattelussa nyt toteuttamaani analyysia yksityiskohtaisemmalla tasolla (mt, Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13). Suonisen ja Partasen tarkastelutavan tarjoama näkökulma tarjoaisi yhden välineen, jonka avulla olisi mahdollista etsiä vastausta kysymykseen siitä, kuuluuko lapsen ääni tutkimuksessa ja missä määrin ja täydentäisi osaltaan tutkimukseni menetelmällistä antia.

Tässä tutkimuksessa kerronta todentui lasten piirroksissa ja haastatteluissa, joiden valossa tarkastelin lasten kerrontaa ja päiväkotiarkea. Lasten kerronnan moninaisuudesta johtuen olisi mielenkiintoista täydentää tutkimusaineistoani tarjoamalla lapsille myös muunlaisia kerronnan mahdollisuuksia. Yksi vaihtoehto voisi löytyä draamallisesta ilmaisusta. Taiteellinen toiminta yleisesti ajateltuna on lapselle luonteva tapa ilmaista omaa sisäistä maailmaansa ja jakaa kokemuksiaan toisten kanssa (Pääjoki 2011, 112). Muun muassa erilaiset draamaharjoitukset ovat yleisesti käytössä päiväkodeissa, joten se on usealle lapselle entuudestaan tuttu tapa ilmaista itseään (esim. Kanerva & Viranko 1997; [www.taikalamppu.fi](http://www.taikalamppu.fi)). Tutkimuksessani teimme lasten kanssa nukketheateriesityksiä osana aineiston tuottamista. Haastatteluiden jälkeen lapset esittivät joko pareittain tai kolmistaan esityksen, jonka aiheena oli *Tapahtui päiväkodissa*. Ennen esityksen alkua suunnittelimme yhdessä lasten kanssa, mitä esityksessä voisi tapahtua ja mitä kunkin lapsen esittämä hahmo siinä tekisi ja sanoisi. Osa esityksistä noudatteli käsikirjoitusta, osassa se unohtui samalla hetkellä, kun esitys alkoi. Esitykset ( $n=16$ ) tallensin videolle. Esityksen suunnitteluvaiheeseen osallistuin aktiivisesti, mutta varsinaisten esitysten aikana lapset itse olivat pääosassa kerronnan tuottamisessa ja oma roolini jäi taka-alalle. Näen esitykset kerronnan muotona sellaisiksi, jotka kunnioittivat lasten näkökulmaa ja jättivät runsaasti tilaa lasten omalle kerronnalle, sillä rooliin eläytyessään lasten tuottama kerronta rakentuu usein spontaanisti (esim. Stolp 2011). Päädyin lopulta rajaamaan tämän aineiston analyysin ulkopuolelle. Esitysten tuottaminen lasten kanssa onnistui helposti, mutta niiden analyttinen haltuunotto olisi ollut mittava urakka kolmantena erilaisena kerronnan muotona haastatteluiden ja piirrosten ohella. Jatkotutkimukselle tämä materiaali tarjoaisi uuden lähtökohdan.

Kolmas jatkotutkimusidea liittyy tulosten yhteenvedossa esittelemiini kahteen keskeiseen tulokseen eli päiväkotiarjessa eriytyviin kahteen todellisuuteen sekä lasten kerrontaa huomioivaan ja vahvistavaan pedagogiikkaan. Näen nämä kaksi ilmiötä eräällä tapaa saman kolikon kääntöpuolina. Lasten ja aikuisten todellisuuksien linkittyminen aikaansaisi lasten kerronnan aseman vahvistumista päiväkotiarjessa ja panostaminen lasten kerronnan vahvistumiseen puolestaan saattaisi lapset ja aikuiset tiiviimmin yhteen. Nyt tutkimukseni tarjosi lasten kerronnan pohjalta rakennetun näkökulman näihin ilmiöihin. Lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen sekä lasten kerronnan tilan yksityiskohtaisempi tarkastelu ja tutkimukseni tuottaman näkökulman täydentäminen esimerkiksi havainnoimalla tai päiväkodin aikuisia haastattelemalla olisi perusteltua, sillä kyseiset ilmiöt kiinnittyvät olennaisesti varhaiskasvatukseen pedagogiseen ytimeen.

## 7.5 Päätössanat

Pyytäessäni lapsia kertomaan minulle päiväkotiarjestaan, kuvittelin saavani käsiini aineiston, joka yksiselitteisesti kuvaa päiväkotiarkea lasten näkökulmasta katsottuna. Näin ei aivan käynyt, sillä päiväkotiarjen kuvauksien ohella huomasin aineiston kertovan myös paljon muuta. Se kertoi päiväkotiarjen vuorovaikutussuhteista, siitä miten aikuinen kohtaa lapsen arjen keskellä sekä lasten keskinäisten suhteiden rakentumisesta. Se kertoi myös lapsista itsestään ja heidän tavastaan kertoa.

Tähän tutkimusraporttini viimeiseen osuuteen kokoan muutamia ajatuksia, joiden äärelle tutkimus on minua johdattanut. Nämä ajatukset eivät ole yksiviivaisesti aineistosta johdettuja tutkimustuloksia, vaan pikemminkin tulosten myötä avautuneita näkemyksiä siitä, mikä on asioiden laita suomalaisissa päiväkodeissa ja mihin suuntaan toimintaa tulisi kehittää. Haluan korostaa, että todellisuuksia on monia ja tutkimukseni edustaa ainoastaan yhtä näkökulmaa päiväkotiarkeen. Liiallista yleistystä on syytä välttää.

Tutkimukseni mukaan lapset viihtyivät päiväkodissa. Yksittäisiä poikkeuksia mahtui joukkoon, mutta kokonaisuutena katsottuna lapsilla oli päiväkodissa kivaa. He nauttivat vertaistensa seurasta, mutta myös aikuisten heille järjestämästä toiminnasta. Huomion kiinnittyessä tyypillisesti muutos- ja kehittämistarpeisiin, näitä onnistumisen osoituksia on syytä korostaa. Kuten Dockett, Einarsdottir ja Perry (2009, 284) toteavat, lasten kokemuksista ja kertomuksista on jo opittu paljon ja tätä opittua on hyödynnetty varhaiskasvatuksen arjessa.

Vaikka paljon on jo tehty, niin paljon työtä on vielä edessä. Kohdentaessani tarkasteluani yksityiskohtaisemmalle tasolle, on ollut yllättävää huomata, kuinka tutkimukseni on kiertynyt lasten osallisuuden äärelle, vaikka en sitä lähtökohtaisesti tutkinut. Tutkimukseeni nojautuen väitän, että osallisuuden kulttuuriin on vielä matkaa. Päiväkotiarjessa lapset saavat tehdä valintoja ja heidän mielipidettään kysytään, mutta vaihtelevasti (Brooker 2011, 140; Turja 2011, 11). Leikkialue toiminnan hahmottuminen lapsen kertomana oli tästä yksi havainnollistava esimerkki. Kyseinen toimintamalli todentui mahdollistajana, mutta myös rajoittajana. Malli jätti lasten leikkivalinnoille tilaa, mutta hämmentävää oli huomata, miten se olemassaolollaan ohjasi lasten keskinäisten suhteiden rakentumista ja asetti lasten osaamiselle vaatimuksia. Jotkut lapsista olivat kehilleet hyvin monimutkaiselta kuulostavia strategioita mallin puitteissa toimimiselle. Paikoitellen nämä strategiat ja tavallaan päiväkotiarjen rakenteiden tuottama tarve niiden olemassaololle (Ellergaad 2004, 183) tuntuivat jopa kohtuuttomalta suhteutettuna siihen, että kyseessä olivat pienet lapset.

Huomion arvoista on myös se, kuinka lapset suhtautuivat päiväkotiarkeen pitäen sitä eräällä tapaa muuttumattomana, siihen jopa jossain määrin alistuen. Samasta ilmiöstä kirjoittavat myös Puroila, Estola ja Syrjälä (2012b, 258) todeten, että aikuisten valta-asemaa ei kyseenalaisteta. Tutkimuksessani lapset eivät esimerkiksi kertoneet päiväkodin aikuisille mielipiteitään päiväuniin liittyen, vaikka oli selvää, että osa lapsista inhosi niitä. Tiedän, että aikuisten pyrkimys on pohjimmiltaan juuri päinvastainen. He haluaisivat tietää lasten mielipiteitä ja kuulla heidän kokemuksiaan. Joten on aiheellista kysyä: Mikä estää keskusteluyhteyden syntymisen? Onko päiväkotiarjessa liian vähän sellaisia hetkiä, jolloin lapsella olisi mahdollisuus saada äänensä kuuluville? Vai onko selitys siinä, että lapsilla ei ole vielä riittäviä keskustelutaitoja omien mielipiteiden esille tuomiseen ja puolustamiseen? Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde on lähtökohdiltaan epätasa-arvoinen. Valta asemoituu ensisijaisesti aikuiselle, joten aikuinen on se, jonka pitää haastaa oma ajatteluaan ja muuntaa toimintatapojaan tarvittavien muutosten aikaansaamiseksi (Bae 2010, 214).

Lasten osallisuuden pohtiminen johdattaa edelleen kysymään, miten pitkälti päiväkotiarjesta löytyvät lasten osallisuuden ja kuulemisen rakenteet ovat aikuismaailmasta lainattuja. Ja miten toimivia ne ovat lasten keskuuteen upotettuina? Esimerkkinä mainittakoon lasten kokoukset, jotka näyttävät aikuisen ajatusmaailmassa yhtenä lasten kuulemisen areenana (Punch 2001, 23; Turja 2011, 12). En kannusta luopumaan näistä kokouksista, sillä niillä on varmasti perusteltu paikkansa yhtenä osallisuuden ilmentymänä. Sen sijaan kannustan etsiytymään myös toisenlaisten lasten osallisuuden ja kuulemisen areenoiden äärelle. Nämä areenat löytyvät hetkistä, joissa lapset toimivat heille itselleen luonnollisella tavalla. Tämä hetkellisyys on hämähäkkien syömistä, makkaran paistamista kotileikissä, tyttöjen vakoilua ja pensaaseen piiloutumista. Se on ystävän kanssa olemista ja elämistä juuri käsillä olevasta hetkestä nauttien. Tätä hetkessä elämistä kuvastaa osuvasti Paju (2013, 9) kirjoittamalla, kuinka ”täällä [päiväkodissa] puolestaan on jalan heilautus, nappi, näkkäri, nauru, lelurekka, tossujen suhina, itku, nojaaminen, hiekkaa kengissä, ensimmäinen irronnut hammas, lokero, syli, pomppiminen, pärskähdys---”. Aikuisen tehtävänä on tuoda tähän hetkellisyyteen tietyt rakenteet, turvallisuus ja tavoitteellisuus. Tämän rinnalla aikuiselta tulee löytyä rohkeutta ja halukkuutta heittäytyä näihin yllättäen tarjoutuviin hetkiin yhdessä lasten kanssa ja luottamusta siihen, että nämä hetket kannattelevat. Lasten aitoon kohtaamiseen tarvitaan ennen kaikkea aikaa. Aikuisten tulee etsiä pensaiden juurille yhdessä lasten kanssa ja kuunnella mitä lapsilla on sanottavanaan tilanteissa, joissa lapset ovat lapsia ja tuottavat kerrontaa tästä asetelmasta käsin. Näissä hetkissä on mahdollista päästä



lasten lähelle ja oppia tuntemaan heitä. Näissä hetkissä keskusteluväylä on avoinna aivan itsestään ilman erityisiä osallisuuden rakenteita tai tarvetta niiden pohtimiselle.

Totesin tutkimusraporttini alussa päiväkotiarkea taustoittaessani aikuisten ja lasten lähestyvän päiväkotiarkea eri tulokulmista. Aikuisten ensisijainen tulokulma kiinnittyy lasten oppimisen ja kehittymisen tukemiseen (Bae 2010, 215). Tästä tulokulmasta käsin aikuiset täyttävät päiväkotiarjen, toki perustellusti, erilaisilla lasten oppimisen kannalta hyödyllisillä ja tavoitteellisilla tapahtumilla. Lasten tulokulman perusta on vertaistoiminnassa, joka ohjaa erittäin vahvasti lasten toimintaa ja merkityksellistä päiväkotiarjen tapahtumia. Siinä kyse on päämäärähakuisen ja tavoitteellisen tekemisen sijaan leikin, mielikuvituksen ja toiminnan maailmassa olemisesta (Karlsson 2010, 135). Nämä hyvin erilaiset tulokulmat aikaansaavat varhaiskasvatuksen toteutuksessa Vuorisalon (2013, 14) sanoin ristivetoa. Aikuisten ollessa se osapuoli, jolla on edellytykset hahmottaa maailmaa kokonaisvaltaisemmin ja ottaa huomioon useampia näkökulmia, on yksiselitteisestä, että heidän vastuulleen jää oppimisen linkittäminen lasten yhteistoimintaan eli leikkiin. Koska tutkimukseni mukaan leikki oli se nimenomainen päiväkotiarjen tapahtuma, jossa aikuiset eivät yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta esiintyneet, on kehittämistavoitteen konkretisoiminen helppoa. Leikin asemaa tulee vahvistaa ja aikuisten tulee aktivoitua suhteessa lasten leikkeihin osallistumiseen.

Mielenkiintoinen lisä tähän leikin, ja oppimisen, aseman pohdintaan löytyy suunnattaessa katse varhaiskasvatuksen tulevaisuuteen. Kjørholtin ja Qvortrupin (2012, 263) näkemyksen mukaan lapsuudesta on tullut eräänlainen sijoituskohde. He toteavat, että päiväkodit eivät enää ole autuaallisia leikin paikkoja, vaan niistä on tullut paikkoja, joissa leikki määrittyy yhä voimakkaammin kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Esimerkiksi Britanniassa lapset aloittavat lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen harjoittelun jo kolmivuotiaana (James 2012, 113). Piirteitä vastaavasta muutoksesta on nähtävissä muuallakin, myös Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Lapsilta vaaditaan yhä enemmän yhä aikaisemmin. (Emilson & Folkesson 2006, 237; Nylund 2009, 30; Kalliala 2008, 15; Strandell 2012, 238.) On totta, että varhaiskasvatuksen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista, mutta tämä ei saa estää näkemästä muiden hetkien arvokkuutta. Päiväkodeissa lasten päivät täyttyvät heidän kehityksensä ja oppimisensa kannalta perustelluista toiminnoista, ”lapsen parhaasta”. Samalla lasten omaehtoisen toiminnan tila pienenee vauhdilla, vaikka näissä hetkissä on oma ainutlaatuisuutensa ja arvonsa, jota aikuisjohtoiset tilanteet eivät voi korvata. (Kampmann 2004, 134–135; Strandell 1992, 26.) Tutkimukseni tarkasteli päiväkotiarkea lasten kertomana ja osoitti, kuinka lapsille järjestetyllä toiminnalla on oma perusteltu paikkansa osana päiväkotiarkea. Lapset eivät näitä

toimintoja arvioineet suhteessa oppimiseen, vaan yksinkertaiset nauttivat niihin osallistumisesta. Silti tutkimus osoitti myös sen, kuinka päiväkotiarkea on paljon muutakin. Lapsen parasta määriteltäessä ja tavoiteltaessa ei voida sivuuttaa lasten omaehtoista toimintaa ja aikuisten läsnäolon tärkeyttä osana tätä lasten todellisuutta.

On aika palata johdantoon kirjaamaani tarinaan *jokasyövä Vilkku*, joka kertoi kahdesta (oikeita) hämähäkkejä syöneestä pojasta. Tarina on mainio osoitus siitä, kuinka päivittäin silmiemme edessä oleva jää helposti näkemättä. Väittäisin sekä tutkimukseni tuloksiin että omaan päiväkotihistoriaani nojautuen, että jokasyövä Vilkut eivät tule nähdyiksi ilman tietoista pysähtymistä lasten olemisen ja elämisen äärelle. Me aikuiset emme aina malta pysähtyä, koska silmiemme edessä oleva todellisuus näyttää meille jo entuudestaan tutulta. Tämä tuttuus tuo mukanaan valmiita vastauksia tai oletuksia, jotka estävät huomaamasta muita tapoja nähdä, katsoa ja kokea. Haluan rohkaista meitä aikuisia etsiytymään tietoisesti lasten kerronnan äärelle, lähelle lasta. Lapsen lähelle meneminen vahvistaa kokemusta työn mielekkyydestä (Kalliala 2008, 263). Samalla se mahdollistaa lasten tarinoiden kuulemisen. Nämä tarinat ovat erittäin arvokkaita meille aikuisille, koska ne antavat meille tietoa siitä, kuinka lapset kokevat maailman sekä siitä, kuinka yksittäinen lapsi ajattelee ja mitä hän tuntee (Engel 1995, 3; Kupfer 2011, 101). Mikä voisi olla tärkeämpää?

Tutkimuksen lukemisen jälkeen jotain on parhaimmillaan toisin kuin aikaisemmin lukijan maailmassa (Syrjälä 2010, 258). Tutkimus muuttaa myös tutkijan maailmaa. Tutkimuksellinen matka lasten päiväkotiarjen kertomuksiin oli yllätyksellinen ja mielenkiintoinen. Entuudestaan tuttu todellisuus avautui silmissäni uudenlaisena. On ollut todellinen ilo hämmentyä. Luulin tietäväni paljon, mutta lapset osoittivat, kuinka rajallinen tietämykseni oli, ja on edelleen. Aiemmin en tiennyt, että Veikan ystävä Vilku oli niin rohkea, että uskalsi syödä eläviä hämähäkkejä, ihan isoja! En myöskään tiennyt salaovesta, joka johdattaa päiväkodin pihassa olevaan pensaaseen. Vaikka sinne ei oikeasti saisi piiloutua, niin sieltä käsin voi vakoilla muita, jos pysyy oikein matalana. Enkä tiennyt ystävästä, joka oli niin kiva, että sydämessä tuntuu hyvälle. Kuten todettua, päiväkotiarkea on täynnä vastaavia kertomuksia ja väitän, että pysähtyminen niiden äärelle avaa erittäin mielenkiintoisen ja opettavaisen ikkunan kääntäen katseemme varhaiskasvatuksen ytimeen; lapsiin ja lapsuuteen.

# LÄHTEET

- Aaltonen, T. 2002. Sanatonko tarinaton? Afaatikon intersubjektiiivinen maailma ja kertoen rakentuva identiteetti. Helsinki: Miina Sillapään säätiön julkaisuja A:5. Väitöskirja.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus - kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 119–152.
- Abbot, H. P. 2008. (2. painos) The Cambridge introduction to narrative. New York: Cambridge University Press.
- Ahn, J. & Filipenko, M. 2007. Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, Vol 34 (4), 279–289.
- Aittola, T & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa P. L. Berger & T. Luckmann (toim.) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus, 213–232.
- Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1283. Väitöskirja.
- Alanen, L. 2007. Lasten ja aikuisten kentät. Kenttäanalyysi sukupolvisuhteiden tutkimuksessa. Teoksessa L. Alanen, V-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 103–124.
- Alanen, L. 2009a. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, L. 2009b. Generational order. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honing (toim.) *Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 159–174.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lapsuuden paikka. *Sosiaalhallituksen julkaisuja* 12/1990.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–88.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnot lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lapsen silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Karila, K. Alila & M. Eskelinen. *Vaikuta varhaiskasvatukseen*.

- Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen säädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:13. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr13.pdf?lang=fi>. Luettu 11.11.2014.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Araneva, M. 2001. Lapsen oikeuksien yleissopimus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa lapset ry, 100–107.
- Bae, B. 2010. Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early years*. Vol 30 (3), 205–218.
- Bamberg, M. 2012. Narrative practice and identity navigation. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Varieties of narrative analysis*. London: Sage Publications, 99–124.
- Bamberg, M. & Georgapoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Bardy, M. 1994. Jakaminen ja kokoaminen lapsuuden politiikassa. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsen etu ja viidakon laki*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 126–137.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus - kohtauspaikkana Émile. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 70. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Bardy, M. 2009. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimessä*. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/3e955ab5-14e4-4478-8b72-cfa482210151>, 17–29. Luettu 5.7.2012.
- Brockmeier, J. & Harre, R. 2001. Narrative: Problems and promises of alternative paradigm. Teoksessa J. Brockmeier & D. Carbaugh (toim.) *Narratives and identity. Studies in autobiography, self and culture*. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/docDetail.action?docID=5004938>, 39–58. Luettu 15.5.2014.
- Brooker, L. 2011. Taking children seriously: An alternative agenda for research. *Journal of Early Childhood Research* 2011 (9), 137–149.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 251. Väitöskirja.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710.
- Burman, E. 2012. Beyond the baby and the bathwater: Postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods. *European Early Childhood Education Research Journal* 9 (1), 5–22.
- Christensen, P. & James, A. 2008. Researching children and childhood cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. New York and London: Routledge, 1–9.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Coates, E. & Coates, A. 2011. The subjects and meanings of young children's drawings. Teoksessa D. Faulkner & E. Coates (toim.) *Exploring young children's creative narratives*. New York: Routledge, 86–110.

- Corsaro, W. 2005 (2. painos). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. 2009. Peer culture. Teoksessa A. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*. New York: Palgrave Macmillan, 301–315.
- Corsaro, W. & Molinari, L. 2008. Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. New York and London: Routledge, 239–259.
- Dahlberg, G. 2009. Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honing (toim.) *Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 228–237.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. Introduction. Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies for qualitative research*.  
<http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=63270>.  
 Luettu 14.2.2014.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*. Vol 7 (3), 283–298.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2011. Balancing methodologies and methods in researching with young children. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London and New York: Routledge, 68–82.
- Dockett, S., Kearney, E. & Perry, B. 2012. Recognising young children's understandings and experiences of community. *International Journal of Early Childhood*. Vol 44 (3), 287–305.
- Eide, B. J. & Winger, N. 2005. From children's point of view: Methodological and ethical challenges. Teoksessa A. Clark, T. Kjørholt & P. Moss (toim.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, 71-90.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. 2009. Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Childhood Development and Care*. Vol 179 (2), 217–232.
- Eldén, S. 2013. Inviting the messy: Drawing methods and "children's voices". *Childhood* 20 (1), 66–81.
- Ellegraad, T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 177–198.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Childhood Development and Care*. Vol 176 (3-4), 219–238.
- Engel, S. 1995. *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. New York: Freeman.
- Engel, S. 2003. My harmless inside heart turned green: Children's narratives and their inner lives. Teoksessa B. van Oers (toim.) *Narratives of childhood. Theoretical and*

- practical explorations for the innovation of early childhood education. Amsterdam: VU University Press, 39–50.
- Engel, S. 2006. Narrative analysis of children's experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experiences: Approaches and methods*. London: Sage Publications, 199–216.
- Enwald, M. 2011. Tutkimusetiikka. Tampereen yliopisto, historiatieteen ja filosofian laitos. Luentomateriaali.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapolitiittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset ry, 10–19.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus 179–203.
- Eskonen, I. 2005. Perheväkivalta lasten kertomana. Tampereen yliopisto, sosiaalipoliittikan ja sosiaalityön laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1107. Väitöskirja.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin -narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 131–148.
- Estola, E. & Puroila, A-M. 2013. Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 53–68.
- Fleer, M. 2006. The cultural construction of child development: creating institutional and cultural intersubjectivity. *International Journal of Early Years Education*. Vol 14, No. 2, 127–140.
- Frank, A. W. 2012. Practicing dialogical narrative analysis. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Varieties of narrative analysis*. London: Sage Publications. 33–52.
- Fargas-Malet, M., McSherry D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 2010 (8), 175–192.
- Fonsén, E. 2010. Pedagogista johtajuutta metsästävässä. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 127–139.
- Georgakopoulou, A. 2006. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry* 16 (1), 122–130.
- Green, C. 2012. Listening to children: Exploring intuitive strategies and interactive methods in a study of children's special places. *International Journal of Early Childhood*. Vol 44 (3), 269–285.
- Greene, S. & Hill, M. 2005. Researching children's experiences: Methods and methodological issues. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experiences: Approaches and methods*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209823.n1>. Luettu 16.2.2014.
- Gollop, M. M. 2000. Interviewing children: a research perspective. Teoksessa A. B. Smith; N. J. Taylor & M. M. Gollop (toim.) *Children's voices*. Research, policy and practice. Pearson Education New Zealand Limited, 18–36.

- Gonzalez Montegudo, J. 2011. Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn. *Narrative Inquiry* 21 (2), 295–302.
- Greve, A. 2009. Friendships and participation among young children in a Norwegian kindergarten. Teoksessa D. Berthelesen, J. Browlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years*. Research and pedagogy. New York: Routledge, 79–92.
- Grover, S. 2004. Why don't they listen to us? On giving voice and power to children in participating in social research. *Childhood* 2004 (11), 81–93.
- Gubrium J. F. & Holstein, J. A. 2008. Narrative ethnography. Teoksessa S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.) *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press, 241–264.
- Gylling, H. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–359.
- Haldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12–23.  
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/halden.pdf>. Luettu 14.2.2014.
- Halliday, M. A. K. & Matthiesson, C. M. I. M. 2004. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Harcourt, D. 2011. An encounter with children: Seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 19 (3), 331–343.
- Harcourt, D. & Conroy, H. 2011. Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London and New York: Routledge, 38–51.
- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. 2011. Introducing children's perspectives and participation in research. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>. Luettu 12.1.2014.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: Questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 111–135.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Heikkinen, H. L.T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylän yliopisto, 13–28.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus -todellisuus kokemuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 2005 (5), 340–354.

- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina.  
<http://tampub.uta.fi/handle/10024/66827> Luettu 20.8.2012.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala E. 2010. Success Story of Early Childhood Education. Teoksessa *Beautiful Late Bloomers*. Seoul: Seonam, 38–60.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisen identiteettiprosessin kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 125–154.
- Hyde, K. F. 2000. Recognising deductive processes in qualitative research. *Qualitative Market Research*. Vol 3 (2), 82–89.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus.  
[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf).  
 Luettu 11.3.2013.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Väitöskirja.  
<https://www12.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/HanninenSisainen.pdf>. Luettu 10.9.2012.
- Hänninen, V. 2009. Mitä IHMEttä on narratiivinen tutkimus? Metodifestivaalit, Jyväskylän yliopisto 29.5.2009. Luentomateriaali.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- James, A. 2007. Giving voices to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*. Vol 109 (2), 261–272.
- James, A. 2009. Agency. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honig (toim.) *Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillian, 34–45.



- James, A. & James, A. 2008. Key concepts in childhood studies. Thousand Oaks (CA): Sage.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 2001. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- Juutinen, J. 2013. ”Minä oon nyt kokopäiväinen lapsi” -yhteisöön kuulumisen lasten kertomuksissa päiväkodissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <http://herkules oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201305131228.pdf>. Luettu 9.12.2013.
- Jähi, R. 2004. Työstää, tarinoida, selviytyä. Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos. Tampere: Tampere University Press
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. [www.yliopistokustannus.fi/gaudeamus](http://www.yliopistokustannus.fi/gaudeamus).
- Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kallio, K. P. 2006. Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana. URI: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67655/951-44-6787-6.pdf?sequence=1>. Luettu 25.3.2013.
- Kampman, J. 2004. Socialization of childhood: New opportunities? New demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in Nordic welfare societies. Frederiksberg: Roskilde University Press, 127–152.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana/ Äidinkielen opettajain liitto.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus -lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 119–130.
- Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita Ab.
- Karlsson, L. 2006. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa L. Karlsson (toim.) Lapset kertovat... Stakes, Työpaperi 9/2006. Helsinki: Stakes, 8–17.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121–142.

- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–66.
- Kiili, J. 2006. Lapsen osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, psychology and Social Research 283. Väitöskirja.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena -kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 194–217.
- Kirmanen, T. 2000. Lapset ja pelko: sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelonhallinnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta 78. Väitöskirja.
- Kjørholt, T. & Qvortrup, J. 2012. Childhood and social investments. Concluding thoughts. Teoksessa A. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. New York: Palgrave Macmillan, 262–274.
- Kjørholt, A. & Seland, M. 2012. Kindergarten as a bazaar. Freedom of choice and new forms of regulation. Teoksessa A. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. New York: Palgrave Macmillan, 168–185.
- Koch, A. B. 2014. Exploring preschool children's perceptions of teacher roles. EECERA, Crete 9.9.2014. Luentomateliaali.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research 390, Väitöskirja.
- Komulainen, S. 2007. The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*. Vol 14 (1), 11–28.
- Kronqvist, E-L. 2001. Ystävykset yhdessä -vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja kasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90, 58–77.
- Kupfer, H. 2011. Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. London and New York: Routledge, 100–112.
- Kuula, A. 2006a. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana -ekstistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Väitöskirja.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–38.
- Laine, T. 2010 (3. painos). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

- Laki lasten päivähoitosta 1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.  
Luettu 13.2.2012.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. [www.unicef.fi/Lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus\\_koko](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko).  
Luettu 9.8.2013.
- Lastensuojelulaki 683/1983. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830683>. Luettu  
20.8.2012.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto:  
Sophi.
- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala  
(toim.) Puheenvuoroja lapsista ja kasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 78–100.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä.  
Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten  
toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Lehtovaara, M. 2005. Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki.  
Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus?  
Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino,  
166–196.
- Linnavuori, H. 2007. Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. Jyväskylä Studies in education,  
Psychology and Social Research 313. Väitöskirja.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lapsen  
toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.)  
Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Lämsä, T. 2009. Monta ikkunaa lapsen maailmaan: Lapsitietämys aikuisten havaintoina ja  
lasten kertomuksina. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-  
elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-  
kustannus, 89–124.
- Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's strategies for agency in preschool.  
Children & Society. Vol 23, 112–122. DOI:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x
- Mead, G. H. 1962. Mind, self and society. From the standpoint of social behaviorist. C. W.  
Morris (toim.) Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. 1964. Selected writings. A. J. Reck (toim.) Chicago: University Press.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä Studies in Education,  
Psychology and Social research 382. Väitöskirja.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa.  
Helsinki: WSOY Pro Oy.
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the  
United Nations Convention on the Rights of the Child. Teoksessa D. Berthelelsen,  
J. Browlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years. Research  
and pedagogy. New York: Routledge, 26–43.
- Ochs, E. & Capps, L. 2001. Living Narrative. Cambridge (Mass.): Harvard University  
Press.
- Van Oers, B. 2003. Multiple narratives of childhood: Tools for the improvement of early  
childhood education. Teoksessa B. van Oers (toim.) Narratives of Childhood.  
Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood  
Education. Amsterdam: VU University Press, 9–26.
- Paananen, S. 2006. Lapsen hyvinvointia edistävä päivähoiton arki. Kasvatustieteen pro  
gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos.

- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto. Väitöskirja.
- Patton, M. Q. 1990 (2. painos). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2002 (3. painos). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 59. Väitöskirja.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja 38, 83–108.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Powell, M. A. & Smith, A. B. 2009. Children's participation rights in research. *Childhood* (16), 124–142.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Vol 8 (1–2), 70–84.  
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7943/6997>. Luettu 14.2.2014.
- Prout, A. 2001. Preface. Teoksessa L. Alanen & B. Mayall (toim.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, xi–xii.
- Punch, S. 2001. Negotiating autonomy: Childhood in rural Bolivia. Teoksessa L. Alanen & B. Mayall (toim.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 23–36.
- Punch, S. 2002. Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*. Vol 9 (3), 321–341.
- Puroila, A-M. 2013. Young children on the stage. Small stories performed in day care centres. *Narrative Inquiry*. Vol 23 (2), 323–343.
- Puroila, A-M. 2010. Lapset (ja tutkija) päiväkotiarjen näyttämöillä. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 14–29.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. Vol 1 (1), 22–43.
- Puroila, A-M., Estola, E., Juutinen, J. & Viljamaa, E. 2014. Nojatuolipedagogiikkaa päiväkodissa - kertomuksia ja kohtaamisia. *Kasvatustieteen päivät*, Oulu 20.11.2014. Luentomateriaali.
- Puroila, A-M; Estola, E. & Syrjälä L. 2012a. Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care context. Early Childhood Development and care*. 182 (2), 191–206.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2012b. Having, loving, being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care. Special Issue: Early childhood education and care in Finland*. 182 (3-4), 345–362.
- Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS Kustannus, 109–121.

- Qvortrup, J. 2009. Childhood as a structural form. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honig (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillian, 21–33.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylän Studies in Education, psychology and Social Research* 333. Väitöskirja.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children - children's places. *Childhood* 11 (2), 155–173.
- Rautio, P. 2005. Lapsidiskurssit varhaiskasvatuussuunnitelman perusteissa. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Oulu.
- Repo, L. 2013. Pienten lasten kiusaamisen ehkäiseminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riessman, C. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Riihelä, M. 2012. Kertominen on lapsille sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 197–234.
- Robson, S. 2011. Producing and using video data with young children: A case study of ethical questions and practical consequences. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London and New York: Routledge, 178–192.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. Vol 3 (2), 27–47.
- Ruckenstein, M. 2012. Suom. T. Mälkiä. Lapsuuden tilallisia laajentumia -päiväkodin lelumaailmoista verkon yhteisöihin. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 61–84.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 26–51
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsingin yliopisto, Department of Education 46. Väitöskirja.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 207–226.
- Rutanen, N. 2012. Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 83–106.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 95–112.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastatteluanalyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.

- Salmi-Nikander, K. 2009. Pienet kertomukset, suuret merkitykset. Kerronta, identiteetti ja vuorovaikutus käsikirjoitetuissa lehdissä. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=172](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=172). Luettu 9.12.2013.
- Sargeant, J. & Harcourt, D. 2012. *Doing ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press.
- Smith, Anne B. 2011. Respecting children's rights and agency: Theoretical insights into ethical research procedures. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London and New York: Routledge, 11–25.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2010. *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer: Dordrecht.
- Spakers, A. & Smith, B. 2008. Narrative constructionist inquiry. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press, 295–314.
- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*. Vol 20 (1), 202–224.
- Stern, D. 1992. *Suom. E-L. Jaakkola. Maailma lapsen silmin - mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Porvoo: WSOY.
- Stolp, M. 2012. Näemmekö lapsia puilta? Lapsuudentutkimuksen kysymyksistä. *Kasvatus* 43 (4), 424–428.
- Stolp, M. 2011. Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä. Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. *Jyväskylän Studies in Humanities* 170. Väitöskirja.
- Strandell, H. 1992. Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus* 10 (4), 19–27.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Strandell, H. 2012. Policies of early childhood education and care. Partnership and individualization. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*. New York: Palgrave Macmillan, 222–240.
- Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Suoninen, E. & Partanen, J. 2010. Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – meadiläinen näkökulma. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 103–117.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 203–214.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366–372.
- Syrjälä, L. 2010. (3. painos) *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 247–261.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165. Väitöskirja.

- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Väitöskirja.
- Tsai, M-L. 2007. Understanding young children's personal narratives: what I have learned from young children's sharing time narratives in a Taiwanese kindergarten classroom. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. California, Thousand Oaks: Sage, 461–488.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä -näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 9–30.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija –yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina -kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina –kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, 1–15.
- Turja, L. 2013. Lasten osallisuus totuttujen opettaja-oppija raja-aitojen kaatajana. Kasvatustieteenpäivät 21.-22.11.2013 Jyväskylän yliopisto. Luentomateriaali.
- Uprichard, E. 2010. Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice. Children and Society 24 (1), 3–13.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Väitöskirja.
- Vanderbeck, R. M. 2010. Suom. T. Mälkiä. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen 'aikuisista'. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 17–32.
- Varhaiskasvatuslaki. Lainsäädäntöhankkeet. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/varhaiskasvatus/index.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/index.html). Luettu 8.1.2014.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002. Sosiaali- ja Terveysministeriön julkaisuja. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/julkaisu0209.htm>. Luettu 3.1.2014.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005/2003. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" - Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. [http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen\\_kokeminen\\_jaetuksi\\_iloksi\\_lapsen\\_osallisuus\\_paakaupunkiseudun\\_paivakodeissa\\_2010.pdf](http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf). Luettu 8.4.2014.
- Viljamaa, E. 2012. Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Oulun yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Universitatis Ouluensis E 129. Väitöskirja.
- Viljamaa, E. 2013. Lapset kertovat hyvinvoinnistaan -osaatko kuunnella seminaari 15.11.2013 Helsingin yliopisto. Luentomateriaali.

- Viljamaa, S. & Syrjälä, M. 2013. Koira ja kirahvi. [www.nytnyt.fi](http://www.nytnyt.fi).
- Vuokila-Oikkonen, P. 2002. Akuutin psykiatrisen osastohoidon yhteistyöneuvottelun keskustelussa rakentuvat kertomukset. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitoksen, Psykiatrian klinikka, Oulun yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/urn:isbn:9514268903>. Luettu 18.3.2013.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research. 467. Väitöskirja.
- Waller, T. & Bitou, A. 2011. Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Research Journal*. Vol 19 (1), 5–20.
- Westcott, H. & Littleton, K. 2005. Exploring meaning in interviews with children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experiences: Approaches and methods*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209823.n8>. Luettu 16.2.2014.
- Woodhead, M. 2005. Early childhood development: A question of rights. *International Journal of Early Childhood*. 37(3), 79–98.
- Woodhead, M. 2009. Child development and the development of childhood. Teoksessa J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honig (toim.) *Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan, 46–61.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2008. Subjects, objects or participants. Dilemmas of psychological research with children. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. New York and London: Routledge, 10–39.
- Ylönen, S. 2012. Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkitalasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 85–115.
- Yuen, F. C. 2004. "It was fun... I liked drawing my thought": Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*. Vol 36 (4), 461–482.
- Zeller, N. 1995. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 75–88.

[www.lapsuudentutkimus.fi](http://www.lapsuudentutkimus.fi)  
[www.taikalamppu.fi](http://www.taikalamppu.fi)  
<http://tellisoulu.wordpress.com>



# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelusuunnitelma

- varmista halukkuus osallistumiseen
- kerro, miksi haluan jutella
- lapsi saa valita haastattelupaikan
- tutustuminen nauhuriin

Piirroksen katsominen yhdessä, juttelu esiin nousevien aiheiden ympärillä.

Tässä piirustuksessa oli ....

Kerro vielä lisää sun päiväkodista!

Mitä muuta voisit kertoa?

Kerro vielä joku juttu mitä sulle on tapahtunut!

Puhuit ... kerro siitä lisää!

Haluatko sinä kysyä minulta jotakin?

Kiitos paljon! Oli mukava jutella.

## Liite 2. Piirrosten sisältöjen teemoittelu

piirroksen NRO	fyysinen paikka/ ympäristö	leikki/muu toiminta	”kuka” (toimija)	muu teema	kommentit
1	hella	paistetaan makkaraa	minä ja Akseli		”kun Akselikin piirsi”
2	hella	ne törmää hellaan, kaatuu	Toivo ja ?		
3		leikitään hassuja leikkejä	hassu partapää (Konsta)		
4	ryhmähuone		PKn aikuinen ja PR (tutkija)		
5	päiväkotirakennus				ylhäältäpäin kuvattuna
6					EI PIIRROSTA
7					EI PIIRROSTA
8			minä	mopo	
9				talo	
10			minä ja kaverini		
11					EI PIIRROSTA
12			minä (prinsessa)		
13			minä	koti	
14	ryhmätilan ovi				ei ollut mitään muutakaan
15	päiväkodin piha, liukumäki, keinut	ei keinu kukaan, on päiväunet			
16	kello				oli seinällä
17	naulakkopaikka				
18		kerätään kukkia	minä ja Miia		
19		ollaan ulkona	kolme mun kaveria ja minä		
20	uima-allas päiväkodin pihasta	menossa uimaan	Linda		

piirroksen NRO	fyysinen paikka/ ympäristö	leikki/muu toiminta	"kuka" (toimija)	muu teema	kommentit
21	tarha-auto		minä		no kun sää sanoit että tarhasta pitää piirtää
22				sotapanssari	oon nähnyt telkkarissa
23			minä ja paras kaverini Inka	koti	
24				autorata ja auto	
25	kesäkukkaniitty		PKn aikuinen ja PR (tutkija)		
26			minä ja paras kaverini Lyyli	koti	
27	Röllin päiväkoti ja piha				
28	päiväkotirakennus ja piha		PR (tutkija)		mä vaan piirsin sen
29				kukkia, aurinko ja taivasta	
30	päiväkoti ja aurinko		ihminen (minä)		
31	hiekkalaatikko				
32	hiekkalaatikko	leikki	minä		on niin kiva leikkiä seillä
33	katos joka on tarhassa ja varasto				en vaan keksinyt muuta
34	puska päiväkodin pihasta	mennään tyttöjä pakoon	Nestori, Roope ja minä		
35				iskä, äiti, veli ja siili	
36				prinsessoj a	
37				"bobkätti"	kun mää oon koneista kiinnostunut

### Liite 3. Lasten haastattelu/esimerkki

VERNERI (tiivistelmä haastattelusta)

Oon piirtänyt puskan ja Elmeri on tuossa ja Roope on tuossa ja minä olen tuossa. Olen kaikista isoin. Piirsin puskan, kun se on tuosta ikkunasta. Me mennään yleensä aina pakoon tyttöjä sinne puskaan. Tytöt eivät uskalla tulla sinne, kun siellä on yleensä vartijat. Aina kaksi poikaa on toisessa päässä vartijana. Meillä on sinne sellainen salaovi. Me yleensä siellä ollaan aina matalana piilossa eikä heilutella oksia. Me vakoillaan muita sieltä. Mun kavereista Roope on yleensä sellainen, että sellainen, että se yleensä aina tykkää leikkiä pikkulegoilla. Ja tuo Elmeri on yleensä sellainen, että se tykkää leikkiä ”pakukameilla”. Se ”pakukami” on sellainen, että siinä on sellainen magneetikortti ja sillä se aukee. Se Elmeri on tuonut sen kotoa. Päiväkotiin saa tuoda lelupäivänä omia leluja. Mää tuon yleensä jotain ”pakukameja”. Me keräilläään niitä. Mää tykkään leikkiä kaikkea. Yleensä mää tykkään leikkiä isinkin kanssa autoleikkiä tuolla kotona. Mulla on kotona paljon autoja. Mulla ei ole siskoa tai veljeä, mutta kavereita ainakin Vilho ja Eero. Tämä päiväkotikoti on semmoinen paikka, että täällä on kyllä aika paljon lapsia, joku kaksitoista lasta. Me ainakin tehdään palapelejä ja sitten ainakin ole täällä mennyt hippaa salissa. Mää oon nopea juoksemaan, mua ei saada helpolla kiinni. Muuta ei tule mieleen mitä olisin täällä tehnyt. Päiväkodin tädit tekevät kaikkia aikuisten hommia ja komentelevat lapsia. Aikuisten hommat arkoittaa sitä, että pitää huolta lapsista. Ne on huolehtinut musta hyvin. Muita ajatuksia ei oikein tule päiväkodista mieleen. Mutta semmonen juttu, mikä mulle on täällä tapahtunut, niin ainakin mää oon täällä kerran iltapäivällä, niin oon ainakin tehnyt sellaisia juttuja, että mää aina kaivoin kuoppia joka paikkaan. Mää tein sitä Rasmuksen kanssa. Muuta ei tuu mieleen.

VERNERI (haastattelu litteroituna)

PR: Pistän tän nauhurin käyntiin niin muistan mitä ollaan juteltu. Tämmöinen piirustus sulla oli, mitäs sää oot tähän piirtänyt?

Verner: Puskan ja Nestori on tuossa ja Roope on tuossa ja minä oon tuossa.

PR: Okei .. ooksä kaikista isoin (kuvassa näin on) ... siis oikeesti.

Verner: Joo

PR: Ja Nestori on kaikista pienin ja Roope siitä välistä teistä kavereista... onks se jäänyt jo kesälomalle?

Vernereri: En mä oikein tiedä.

PR: Sä et oikein tiedä...joo...minkä takia sä tohon ton puskan piirsit?

Vernereri: No kun se on tuossa (puska näkyy ikkunasta).

PR: Nii-in, mitä te siellä pusmassa teette?

Vernereri: Yleensä me mennään aina pakoon tyttöjä sinne.

PR: Te meette tyttöjä piiloon sinne, eikö tytöt sitten uskalla tulla sinne puskaan?

Vernereri: Ni, ei uskalla, siellä on yleensä vartijat.

PR: Mitä siellä on?

Vernereri: Ni, aina kaks poikaa on toisessa päässä vartijana.

PR: Joo-o ja sitten ne tytöt ei edes pääse sinne...onks se sellanen teidän turvapaikka?

Vernereri: Joo, meillä on sinne sellanen salaovi.

PR: Salaovikin...siellä taitaa nytenkin olla joku siellä pusmassa kun noi oksat heiluu (ikkunasta näkyy kun pusmassa käy kuhina)..eks oo...äsken toi oksa heilu ihan hirveesti...ja nyt taas.

Vernereri: Joo.

PR: Kerropa mitä muuta te teette kun leikitte siellä pusmassa.

Vernereri: Yyym.

PR: Mitä te teette kun ootte siellä piilossa?

Vernereri: Yym...yleensä siellä ollaan aina matalana.

PR: Matalana...sen takia ettei kukaan näkis?

Vernereri: Niin ja ei heilutella oksia.

PR: Joo, vakoiletteko te sieltä muita (nyökkää) joo...mitäs muuta voisit vielä kertoa?

Vernereri: Yyymm...(hiljaisuutta hetki)...en mä oikein muuta tiedä.

PR: Joo...kerropa jotain vaikka näistä sun kavereista jotka sä oot tähän piirtänyt, minkälaisia poika ne oikein on?

Vernereri: Roope on yleensä sellanen että sellanen että se yleensä aina tykkää leikkiä pikkulegoilla.

PR: Joo-o.

Vernereri: Ja toi Nestori on yleensä sellanen että se tykkää leikkiä ”pakukameilla”.

PR: Mikä?

Vernereri: ”Pakukami”

PR: Mikä se on..en yhtään tiedä mitä sellaset on?

Vernereri: No se on sellanen että siinä on sellanen magneettikortti ja sillä se aukee.

PR: Aha, onko se joku päiväkodilla oleva lelu tai peli?

Vernereri: Ei.

PR: Ei, onko se tuonut sen kotoa?

Vernereri: Joo.

PR: Saako tänne tuoda omia leluja?

Vernereri: Joo, lelupäivänä saa tuoda.

PR: Joo ja muuten ei (nyökkäys) joo, minkäs lelun sä tuot sillon lelupäivänä yleensä.

Vernereri: Yleensä ...jotain...pakukameja.

PR: Pakukameja, keräilettekö te niitä?

Vernereri: Joo.

PR: Joo, selvä...no minkäslainen poika on sitten Vernereri (haastateltavana).

Vernereri: No mä tykkään leikkiä kaikkee...kaikkeee...yleensä...mä tykkään leikkiä isinkin kanssa autoleikkiä tua kotona.

PR: Joo...osaako se isikin leikkiä vaikka se on jo aikuinen (nyökkää) joo, onko sulla kotona paljon autoja.

Vernereri: Joo.

PR: Onkos sulla kotona siskoa tai veljee jonka kans voi leikkiä (pudistaa päätään) onko sulla kavereita sitten siinä kodin lähellä joiden kans sä voit leikkiä?

Vernereri: Ainakin Viljo...ja Elias.

PR: Joo, niittenkin kans voi leikkiä...kyllä...kerrohan vielä tästä sun päiväkodista jotakin.

Vernereri: No tää on semmonen paikka että täällä on kyllä aika paljon lapsia.

PR: Paljon lapsia, tiätkö sä yhtään kuinka paljon täällä on lapsia...onko kymmenen vai sata vai...?

Vernereri: No joku kakstoista lasta.

PR: Joo-o, mitäs muuta voisit kertoa tästä päiväkodista...muuta kun että täällä on paljon lapsia?

Vernereri: En oikein muuta.

PR: Mitä sää muuta teet täällä kun leikit tuolla puskassa?

Vernereri: No....no....ainakin tehdään palapelejä.

PR: Joo-o, ja mitäs vielä?

Vernereri: No sitten ainakin oon täällä mennyt hippaa salissa.

PR: Joo, sää taidat olla aika nopee juokseen vai saadaanko sut helpolla kiinni?

Vernereri: Ei saada.

PR: Joo, sää oot sitten aika nopee juokseen. Mitäs muuta oot vielä tehnyt?

Vernereri: Ei tuu mieleen.

PR: Joo. Mitäs kertoisit noista päiväkodin tädeistä?

Vernereri: Ne tekee kaikkia aikuisten hommia ja komentelee lapsia.

PR: Mitä on aikuisten hommat?

Vernereri: Pitää teistä huolta lapsista.

PR: Niin pitää huolta lapsista. Osaako ne pitää teistä huolta? (nyökkäys) Miten ne susta on huolehtinut?

Vernereri: Hyvin.

PR: Kyllä. mitäs muita ajatuksia tulee vielä päiväkodista mieleen?

Vernereri: Ei oikein muuta.

PR: Mietihän vielä tarkkaan tuleeko mieleen joku juttu joka sulle on täällä tapahtunut?

Vernereri: .....no ainakin....mää oon täällä....kerraan...öö...iltapäivällä oon ainakin tehnyt sellasia juttuja että mää aina kaivoon kuoppia joka paikkaan.

PR: Joo, oot myös tehnyt sellasta puuhaa.

Vernereri: Joo, Rasmuksen kanssa.

PR: Rasmuksen kanssa joo..vieläkö tulee joku juttu mieleen?

Vernereri: Ei.

PR: Ei, no haluaisitko kysyä multa jotain?

Verner: En.

PR: Ok, kiitoksia sitten Verner, oli mukava jutella.



Liite 4. Väinön ja Lindan piirrokset



Väinön piirros (P20)



Lindan piirros (P35)