

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Ruokakasvatusta kehittämässä –
Lapsen toimijuus ja instituution ehdot**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pro Gradu –tutkielma

MILKA JUNTILA

Huhtikuu 2017

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi sitä, minkälaista toimijuutta lapset osoittavat ruokakasvatuksen toteutuksessa, sekä minkälaisia ehtoja päiväkotit instituutiona lasten toiminnalle asettaa. Tutkimuksessa ruokakasvatus muodostaa kehyksen lapsen toimijuuden ilmentämiselle, ja päiväkodin kulttuuriset, sosiaaliset ja fyysiset rakenteet luovat toimijuuden toteuttamiselle mahdollisuuksia ja rajoituksia. Tutkimusaihe on tärkeä, sillä sekä ruokakasvatus, että lapsen osallisuuden ja toimijuuden tukeminen, ovat varhaiskasvatuksen kehittämässä ajankohtaisia kysymyksiä.

Tutkimusaihetta lähestytään lapsuudentutkimuksen keinoin pyrkien saavuttamaan lasten näkökulmaa aiheeseen. Tutkimuksessa hyödynnetään etnografista aineistonkeruuta sekä analyysimenetelmää. Etnografiassa tutkitaan tutkittavien arkea osallistamalla siihen ja pyritään tekemään näkyväksi tutkittavien omia merkityksenantoja. Tutkimusaineistona on nauhoitettuja päiväkodin ruokakasvatustilanteita, sekä tutkijan tutkimuspäiväkirja. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja aineistoa lähestytään teoriaohjaavasti, aluksi aineistolähtöisemmin, mutta eteenpäin mentäessä teorian osuus analyysissä kasvaa.

Tutkimuksen perusteella lapset osoittavat toimijuutta viidellä tavalla: Tekemällä aloitteita, tekemällä päätöksiä koskien omaa toimintaansa, osoittamalla kyvykkyyttä, kyseenalaistamalla auktoriteettia ja käymällä vertaissuhdekeskusteluja. Näistä toimijuuden osatekijöistä vertaissuhdekeskustelut osoittautuvat toimijuutta parhaiten ilmentäväksi, koska ne pitävät sisällään kaikkia muita osatekijöitä ja niissä on näkyvissä lasten yhteistoiminnassa rakentuvaa toimijuutta.

Toimijuuden ilmentämistä kehystävistä institutionaalisista ehdoista tämän tutkimuksen perusteella keskeisin on päiväkodin toimintakulttuuri, jossa erityisesti keskusteleva toimintatapa tukee toimijuuden toteutumista. Keskusteleva toimintakulttuuri näkyy kasvattajan positiivisessa suhtautumisessa lapsiin ja vahinkojen muuttamisessa oppimiskokemuksiksi, sekä mahdollisuutena toteuttaa toimintaa kiireettömästi. Toiminnassa esiintyvä kiire, pedagogisen osaamisen puute ja tutkimukseen perustumattomat toimintatavat estävät toimijuuden toteutumista tutkimuksessa.

Johtopäätöksenä tutkimuksessa todetaan, että päiväkotien ruokailuja, ja toimintakulttuuria kokonaisuudessaan, pitäisi kehittää kaikkia osallistavaksi esimerkiksi kerronnallista pedagogiikkaa kehittämällä. Erilaiset lapset tulisi ottaa huomioon luomalla monenlaisia tapoja toimijuuden toteuttamiselle. Lasten osallisuuden kokemuksen ja vaikuttamismahdollisuuksien tulisi ulottua koko päiväkotiarkeen aamusta iltaan.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, toimijuus, instituutiot, ruokakasvatus

Alkusanat

Tämä Pro Gradu -tutkielma valmistuu vaiheessa, jossa varhaiskasvatuksen kenttä on monella tavalla murroksessa. Uutta kurssia haetaan uuden varhaiskasvatuslain, uusien valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja uudenlaisten toimintamenetelmien keskellä. Olen otettu siitä, että tämä tutkielma saa olla osa sitä keskustelua, mitä nyt käydään lasten osallistamisen ja ruokakasvatuksen kehittämisestä.

Haluan kiittää tutkimusmahdollisuudesta päiväkotiyhteisöä, jossa aineisto kerättiin. Erityisesti haluan kiittää tutkimukseen osallistuneita lapsia aineiston tuottamisesta. Vaikkakaan en tietosuojasyistä voi heitä nimetä, on päiväkoti ja jokainen lapsi minulla lämpimissä muistoissa. Kiitos hauska ja mielenkiintoisesta tutkimusprojektista!

Lisäksi haluan kiittää ohjaajaani kasvatustieteen professori Kirsti Karilaa tarkasta ohjauksesta ja eteenpäin vievistä kommentteista, joiden avulla ajatteluni tutkimusaiheesta on syventynyt. Henkisenä tukena ja rohkaisijana tutkielman teossa on ollut aviomieheni Pietari, jonka kanssa käymieni keskustelujen kautta olen saanut laajempaa näkökulmaa koko tutkimusprosessiin. Suuri kiitos!

Tampereella 4.4.2017

Milka Junttila

SISÄLLYSLUETTELO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | RUOKAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA | 9 |
| 2.1 | Mihin ruokakasvatusta tarvitaan?..... | 9 |
| 2.2 | Ruokakasvatus varhaiskasvatusinstituutiossa..... | 11 |
| 3 | LAPSI TOIMIJANA PÄIVÄKODISSA | 15 |
| 3.1 | Toimijuus ja ruokakasvatus | 15 |
| 3.2 | Osallisuus ja sosiokulttuurinen teoria | 16 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 19 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTO | 20 |
| 5.1 | Lapset mukana tutkimuksenteossa..... | 20 |
| 5.2 | Tutkimuksen menetelmälliset valinnat..... | 21 |
| 5.2.1 | Etnografia | 21 |
| 5.2.2 | Aineisto | 23 |
| 5.3 | Aineiston analyysi | 25 |
| 6 | TULOKSET | 33 |
| 6.1 | Toimijuuden osatekijät..... | 33 |
| 6.1.1 | Oman toiminnan ohjaus | 33 |
| 6.1.2 | Aloitteellisuus..... | 35 |
| 6.1.3 | Kyvykkyys ja oma osaaminen | 36 |
| 6.1.4 | Vertaissuhteissa esiintyvät keskustelut | 38 |
| 6.1.5 | Auktoriteetin kyseenalaistaminen..... | 40 |
| 6.1.6 | Toimijuuden modaliteetit | 40 |
| 6.2 | Kasvattajat luovat toimijuuden ehtoja | 43 |
| 6.2.1 | Tutkijaopettajan toiminta..... | 43 |
| 6.2.2 | Muut institutionaaliset ehdot toimijuuden taustalla..... | 49 |
| 6.3 | Tulosten yhteenveto..... | 52 |
| 6.3.1 | Lasten keskinäiset neuvottelut ja toimijuus | 52 |
| 6.3.2 | Instituution vuorovaikutukselliset ja kulttuuriset rakenteet | 56 |
| 7 | TUTKIMUKSEN TARKASTELU | 62 |
| 7.1 | Tutkimusprosessin arviointi..... | 62 |
| 7.2 | Tutkimuksen anti | 65 |
| | LÄHTEET | 72 |
| | LIITTEET | 79 |

1 JOHDANTO

"Kuplia! Hihhihi! Siilappia!"

Episodi 4



Kuvituskuvassa lapset valmistavat keksitaikinaa, ja nauravat siirapin muodostamille kuplille. Lapset ovat keskittyneitä toimintaan, ja löytävät yhteisiä ilonaiheita leipomisesta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten aktiivista, omaehtoista toimintaa eli toimijuutta (agency) päiväkodissa ruokakasvatuksen toteutuksessa. Tutkimuksen avulla halutaan lisätä ymmärrystä siitä, millä tavoilla lasten toimijuus ruokakasvatuksessa näyttäytyy sekä minkälaisia rajoitteita, että mahdollisuuksia päiväkotitoimijuudelle luo. Tutkimuksen tarkoituksena on saavuttaa tietoa ruokakasvatuksen toteuttamisesta lasten näkökulmasta. Tutkimus ankkuroituu uuden lapsuudentutkimuksen (childhood studies) perinteeseen: Tutkimuksessa halutaan tutkia lapsia heidän omissa elinpiireissään ja lasten omilla ehdoilla, niin että lasten ajatukset ja näkemykset ovat keskiössä (ks. Alanen 2009).

Ruokakasvatusta tarvitaan nyt enemmän kuin koskaan, toteaa MTK:n ruokakulttuuriasiamies Anni-Mari Syväniemi (MTK:n tiedote 2013). Ruokakasvatuksesta on tullut yksi ajankohtainen varhaiskasvatuksen kehittämisen kohde (ks. Ojansivu, Sandell, Lagström & Lyytikäinen 2014). Tähän on useita syitä. Ruokatapojen ja -kulttuurin muuttuminen maailmanlaajuisesti on länsimaissa tuonut kaikenlaisen ruoan kaikkien saataville, mutta ruoan monipuolinen tarjonta ei kaikilta osin ole lisännyt ihmisten terveyttä (Anderson 2005). Neofobia eli uuden ruoan vierastaminen on lisääntynyt ruoan valinnanvapauden kasvaessa ja ruokavalintojen ollessa entistä monimutkaisempia (Vaarno 2014; Mäkelä, Palojoki & Sillanpää 2003, 39–40). Tämän lisäksi väestön terveysongelmat, ja erityisesti lasten ylipaino, on ollut huolen kohteena (James ym. 2009, 1). Terveysongelmiin liittyen on ollut keskustelua lapsille markkinoitavista sokeri- ja energiapitoisista ruoista, sekä lasten ja nuorten epäterveellisistä ruokatottumuksista (esim. Kyttälä, Ovaskainen, Kronberg-Kippilä, Erkkola, Tapanainen, Tuokkola, Veijola, Simell, Knip & Virtanen 2008). Myös monet huoltajat kamppailevat sen kanssa, minkälaista ruokaa lapsille tulisia antaa (Cook 2009, 112–129).

Toinen syy ruokakasvatuksen ajankohtaisuudelle on varhaiskasvatuksen kentältä noussut huoli. Lasten ruokailuissa on lisääntyvästi havaittu ongelmia (esimerkiksi neofobia, valikoiva syöminen), ja päiväkotien ja varhaiskasvatuksen laitostuminen on etäännyttänyt ruoan valmistamisen arjen työstä lasten ulottumattomiin. (Lyytikäinen 2014.) Tämä on aiheuttanut ruoasta ja sen alkuperästä sekä valmistamisesta vieraantumista. Ruokakasvatuksella pyritään ehkäisemään ruoasta vieraantumista ja opettamaan lapsille terveellisiä sekä eettisiä ravitsemustottumuksia. (Leith 1998, 58–65.)

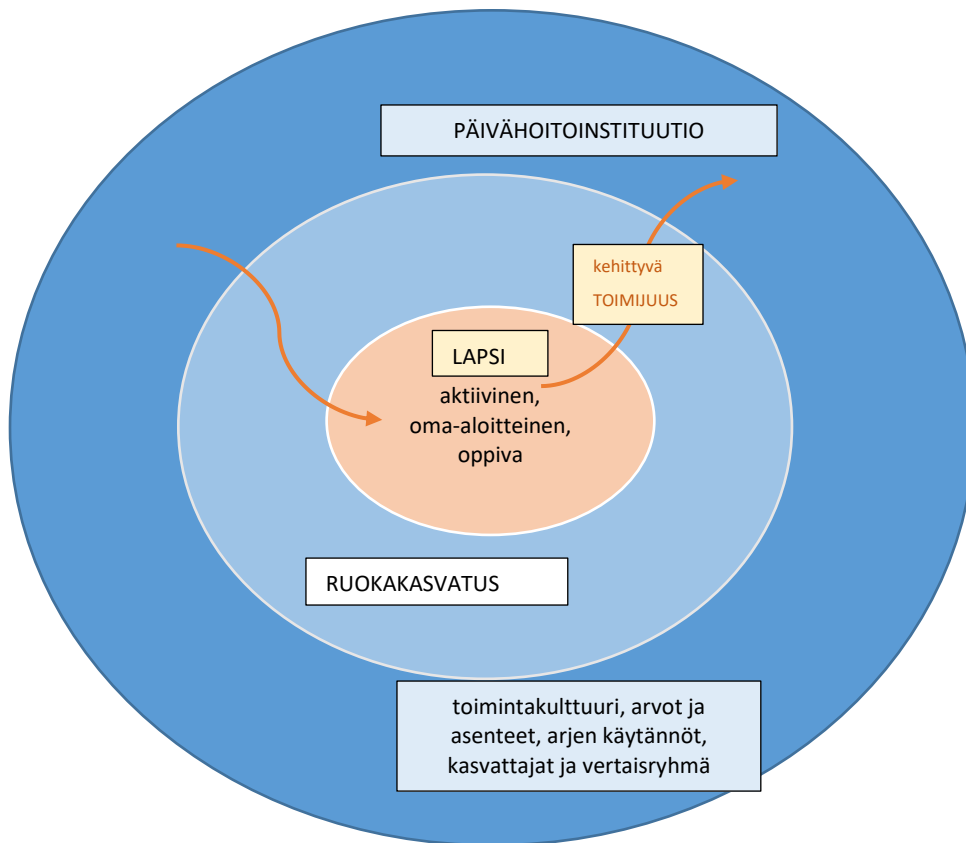
Lapsuudella on huomattavan suuri merkitys yksilön ruokatottumuksille aikuisuudessa (Lagström & Talvia 2014, 20; Mäkelä ym. 2003, 75). Kasvattajan tehtävä on ravinnon turvaamisen lisäksi valmiuksien antaminen sosiaalisiin ruokailutilanteisiin niin arkeen kuin juhlaankin (Mäkelä ym. 2003, 75.). Varhaiskasvatuksessa pystytään vaikuttamaan lapsen ruokavalioon suotuisasti (Lagström & Talvia 2014; Kyttälä ym. 2008), ja lasten tietoinen ruokakasvatus (esimerkiksi Sapere-menetelmä) onkin lisääntynyt varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tällä vuosituhanella. Kokemukset pienten lasten kanssa toteutettavasta ruokakasvatuksesta ovat positiivisia. (Ojansivu ym. 2014.)

Ruokakasvatuksesta ei varhaiskasvatuksen piirissä löydy samanlaisia määritelmiä kuin musiikki- liikunta- tai taidekasvatuksesta. Ruokakasvatuksesta on eniten puhuttu terveys- ja ravintotieteiden puolella, mistä sen ajatus ja merkitys on levinnyt varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016:17) ruokakasvatuksesta puhutaan yhdessä kappaleessa.

Ruokakasvatuksesta puhutaan osana terveyteen ja turvallisuuteen liittyvää lapsen oppimisen aluetta. Ruokakasvatuksesta sanotaan, että ” - - tavoitteena on edistää myönteistä suhtautumista ruokaan ja syömiseen sekä tukea monipuolisia ja terveellisiä ruokailutottumuksia” (Opetushallitus 2016:17, 46). Terminä ruokakasvatus ei ole vakiintunut, kirjallisuudessa käytetään myös ravinto- tai ravitsemuskasvatusta. Ruokakasvatus-termiä käyttää esimerkiksi ruokatietoyhdistys (www.ruokatieto.fi), joka tuottaa aiheesta oppimateriaalia kouluihin, sekä julkiseen ruokahuoltoon perehtynyt Helsingin yliopiston Maa- ja elintarviketalouden tutkimuskeskuksen vanhempi tutkija Helmi Risku-Norja (ks. esim. Risku-Norja, Kurppa, Silvennoinen, Nuoranne & Skinnari 2010). Varhaiskasvatuksen tarpeisiin tehty Sapere-työkirja puhuu ravitsemus- ja ruokakasvatuksesta. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä ruokakasvatus sen selvyden vuoksi.

Ruokakasvatuksen kehittämisen kanssa samaan aikaan pinnalla varhaiskasvatuksessa on ollut lapsen osallisuutta tukevien menetelmien kehittäminen ja käyttäminen (ks. Karila 2009; Opetushallitus 2016:17). Tämän päivän ruokakasvatus on kokonaisvaltaista, tutkimaan ja toimimaan kannustavaa, ja siinä lähdetään liikkeelle lapsen mielenkiinnon kohteista ja oppimisen alueista (Opetushallitus 2016:17). Lapsi nähdään tutkimuksessa aktiiviseen ja suunnitelmalliseen toimintaan kykenevänä (Alanen 2009). Päiväkoti nähdään instituutiona, joka sekä rajoittaa, että luo mahdollisuuksia lapsen toiminnalle ja toimijuudelle (Alanen 2009). Ruokakasvatuksen menetelmät on helppo yhdistää keskusteluun toimijuuden tukemisesta ja lapsen mukaan ottamisesta päiväkotiarjensa suunnitteluun. Ne voidaan myös nähdä keinoina muuttaa vakiintuneita, hyödyttömiä tai jopa haitallisia institutionaalisia käytänteitä. Ruokakasvatus on tutkimuksessa lapsen toimijuuden ilmenemisen konteksti.

Kuviossa 1 on havainnollistettu tutkimuksen keskeisten käsitteiden suhdetta toisiinsa. Lapsi on jatkuvassa ja kiinteässä vuorovaikutuksessa kasvattajien sekä vertaisryhmänsä kanssa (ks. luku 3). Toimijuus kehittyy tässä vuorovaikutuksessa, ja kasvattajat ovat toimijuuden mahdollistajia tai estäjiä. Ruokakasvatus nähdään väylänä toimijuuden toteutumiselle ja kehittymiselle instituution sisällä. Kaksi nuolta kuviossa kuvaavat sitä, miten yksilö vaikuttaa instituutioon toimijuuden kautta, ja miten instituutio samaan aikaan mahdollistaa, luo puitteita ja rajoittaa lapsen toimintaa (ks. luku 2).



Kuvio 1. Lapsen, toimijuuden ja instituution välinen suhde

2 RUOKAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Mihin ruokakasvatusta tarvitaan?

Varhaiskasvatuksessa ruokakasvatusta tarvitaan uudenlaisen ruokailukulttuurin luomisessa päiväkoteihin. Päivähoidon kentältä saatujen kokemusten perusteella ruokailutilanteissa on koettu ongelmallisina erilaiset syömiseen liittyvät asiat, kuten erityisruokavaliot, nirsoilu ja haluttomuus syödä kasviksia (Lyytikäinen 2014, 8). Myös terveydenhuollon piirissä on huomattu epäedullisia piirteitä lasten ruokailussa ja elintavoissa, ja lasten tietoisten ruokakasvatusmenetelmien kehittäminen Suomessa onkin sairaanhoitopiirien alullepanemaa. Syöminen on polarisoitunut, toiset syövät entistä terveellisemmin ja toiset hyvinkin epäterveellisesti. (Lyytikäinen 2014, 8–9.) Päivähoidon henkilöstölle ei juurikaan ole ollut koulutusta ruokakasvatuksen järjestämisestä, eikä työkaluja tai tietoa ole ollut saatavilla (Lyytikäinen 2014, 8–9). Ruokailut ja ruokakasvatus ovat jääneet sivuun pedagogisen toiminnan suunnittelussa, eikä lastentarhanopettajilla ole tullut kenties mieleenkään suunnitella näinkin itsestään selvää asiaa. Ruokailutilanteita on perinteisesti tarkasteltu pelkästään ravitsemuksellisesta näkökulmasta, ja päämääränä on ollut vatsan saaminen täyteen mahdollisimman ripeästi (ks. Naalisvaara 2016). Aikaa ja mahdollisuuksia ruokatapojen, ruoan alkuperän tai esimerkiksi kuulumisten vaihdolle vierustoverin kanssa ei välttämättä ole ollut.

Suunnittelemattomat ruokailutilanteet luovat pohjaa tiedostamattomille toimintatavoille ja lapsiin kohdistuville odotuksille. Julkilausumattomat tavoitteet ja sisällöt suosivat tietynlaisia lapsia ja toimintatapoja piilo-opetussuunnitelmateorian mukaan (Meri 2008, 138–142; Jackson 1990). Tiedostamattomuuden vuoksi näitä sisältöjä ei pystytä kriittisesti arvioimaan. Varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksen voidaan nähdä olevan piilo-opetussuunnitelman ohjaama, jos ilmiötä ei ole sanoitettu eikä suunniteltu (ks. Naalisvaara 2014, 173). Ruokakasvatusta joka tapauksessa tapahtuu, mutta kukaan ei ole määrittänyt sille tavoitteita, menetelmiä tai arviointikriteerejä. Piilo-opetussuunnitelma voi näkyä esimerkiksi institutionaalisina käytänteinä tai sosiaalisina konventioina (Meri 2008, 138), esimerkiksi lapsille asetettujen odotusten muodossa. Piilo-opetussuunnitelman kautta välittyy negatiivisten asioiden lisäksi positiivisia (Uusikylä & Atjonen 2005), joita ruokakasvatuksessa ovat esimerkiksi ruokailuun liittyvät hyvät tavat. Piiloiset tavoitteet ja sisällöt olisi kuitenkin välttämätöntä tuoda näkyviin, jotta opettajat pystyisivät suhtautumaan lapsiin tasapuolisesti ja antamaan heille tarvitsemaansa tukea (ks. Meri 2008, 140).

Kokonaisvaltaisessa lasten ruokakasvatuksessa tavoitteet asetetaan yhtä paljon aikuiselle kuin lapselle. Millä tavalla ruoasta puhutaan (ks. Naalisvaara 2014, 44–45)? Annetaanko lapselle mahdollisuuksia eri ruokiin tutustumiselle positiivisessa ilmapiirissä? Tutkitaanko lasten kanssa ruoan ominaisuuksia, alkuperää ja ruoan valmistamista? Iso osa lapsista oppii kotona terveen suhtautumisen ruokaan ja tarpeeksi terveelliset ravintotottumukset. Yhä enemmän on kuitenkin niitä lapsia, jotka syystä tai toisesta eivät näitä taitoja opi. Ruokakasvatusta tarvitaan näitä lapsia varten, mutta se palvelee koko päiväkotiryhmää luomalla miellyttävää ja positiivista ruokailuhenkeä ja tuomalla suunnitelmallisuutta ruokailuihin. Epäluulot uusia makuja ja ruokatottumuksia kohtaan lientyvät, mikäli uusiin makuihin suhtaudutaan rakentavassa ja turvallisessa ilmapiirissä (Mäkelä ym. 2003, 8). Maistamishalukkuus kasvaa, kun lapsi näkee muiden (lasten) syövän samaa ruokaa ja kun sitä tarjotaan toistuvasti ja painostamatta (Ojansivu & Sandell 2014, 53).

Lapsilähtöisellä, tietoisella ruokakasvatuksella halutaan vaikuttaa ainakin kolmeen asiaan. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulmasta tulee panostaa siihen, että ruokaa tai syömistä ei pidetä itsestään selvänä asiana, vaan ruokailutilanteet otetaan suunnittelun kohteeksi. Ruokailujen lisäksi ravinto- ja ruokakulttuureita täytyy käsitellä lasten kanssa monipuolisesti ja lapsen ominaiset tavat oppia huomioiden. Toiseksi lasten sekä koko väestön erilaiset terveysongelmat vaativat mahdollisimman varhaista puuttumista ruokavalion muodostumiseen. Mitä nuorempana terveellisiä ruokailutapoja oppii, sitä paremmin niitä toteuttaa myös aikuisena. Kolmas näkökulma ruokakasvatuksen tärkeyteen on ruokakulttuurin globalisoituminen ja pikaruokaistuminen, mikä voi johtaa ruoan alkuperästä vieraantumiseen ja epätietouteen hyvästä ravinnosta. (Ks. Lyytikäinen 2014.)

Sapere-menetelmä Sapere-menetelmä on kokonaisvaltainen lasten ruokakasvatustapa. Sen on alun perin kehittänyt kouluihin ranskalainen kemisti-etnologe Jacques Puisais. Latinan-kielinen sana *sapere* tarkoittaa maistella, tuntee ja olla rohkea. Sapere perustuu aistien kautta oppimiseen ja itse kokeilemiseen ja tekemiseen. Saperessa lasta rohkaistaan kertomaan omia mielipiteitä ruoka-aineksista ja se korostaa lapsen omaa ilmaisua ja kuuntelemista. (Ojansivu 2014, 37.)

Sapere-menetelmästä kehitettyjä sovelluksia on käytetty monissa Euroopan maissa pienten lasten ja koululaisten ruokakasvatuksessa, esimerkkeinä Ruotsin Allebarnsrätten ja Hollannin Makukoulu-internetsivut ja -projekti. Suomessa Sapere-menetelmää on tiettävästi käytetty ensimmäisiä kertoja Jyväskylässä 2000-luvun alussa, jolloin siellä toteutettiin koululaisille suunnattu ”Eväät parempaan päivään” -kampanja. Kampanjan hyvistä kokemuksista rohkaistuneena Jyväskylän päivähoito lähti

kehittämään varhaiskasvatuksen ruokakasvatusta, josta vuonna 2009 syntyi työkirja *Aistien avulla ruokamaailmaan. Sapere-menetelmä päivähoidon ravitsemus- ja ruokakasvatuksen tukena* (Koistinen & Ruhanen 2011). Työkirjan on tarkoitus toimia käytännön työkaluna varhaiskasvatuksen ruokakasvatuksessa, ja tarjota ideoita ja vinkkejä kasvattajille.

Varhaiskasvatuksen Sapere-menetelmä on kehitetty lapsilähtöiseksi toimintamalliksi, jossa painottuvat tutkivat ja toiminnalliset työtavat (Naalisvaara 2014, 40). Sapere-menetelmän sisällä käytettävät keinot ovat hyvin moninaiset ja menetelmä istuu tavoitteiden puolesta hyvin varhaiskasvatussuunnitelmaan (Opetushallitus 2016:17). Sapere-menetelmä painottaa tutkivaa ja toiminnallista otetta ruokakasvatukseen, lasten oman elämismaailman hyödyntämistä, oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja kaikkien aistien käyttöä. Sapere-menetelmässä toimitaan pienryhmissä, retkeillään, tehdään itse ja annetaan tilaa lapsen omalle mielenkiinnolle. (Naalisvaara 2014, 40.)

Vanhat institutionaaliset käytännöt ja vakiintuneet toimintatavat ovat murtumassa monella yhteiskunnan osa-alueella (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10). Myös varhaiskasvatuksessa on jo jonkin aikaa ollut siirtymä opettajajohtoisesta kasvatuksesta yhteiseen osallisuuteen ja lapsen toimijuuden korostamiseen (ks. esim. Lehtinen 2009; Kyrönlampi-Kylmänen 2010). Erona perinteisiin päiväkodin ruokailutilanteisiin Sapere-menetelmään kuuluu se, että ruokaa saa tutkia, siis haistella, maistella ja kosketella. Ruoalla saa myös leikkiä. Mikä sen hauskeempaa kuin pureskella näkkileivästä hevonen tai asetella lihapullat ja perunat kasvoiksi lautasella (ks. Naalisvaara 2014, 46). On kasvattajien ammattitaitoa tunnistaa lapselle ominaisen luovan tutkimisen ja esimerkiksi muiden häiritsemisen ero. Sapere-menetelmässä ruokatavat osana ruokakulttuuria ovat tärkeässä roolissa eikä tarkoitus ole antaa lasten tehdä ruokailussa mitä tahansa, kuten ei muissakaan päivän toiminnoissa (ks. Naalisvaara 2014, 85). Kasvattajan kiinnostus ruokakulttuuria ja lasta kohtaan ja oman esimerkin tärkeyden muistaminen ovat hyviä lähtökohtia tietoiselle ruokakasvatukselle.

2.2 Ruokakasvatus varhaiskasvatusinstituutiossa

Tässä tutkimuksessa ruokakasvatusta toteutetaan kunnallisessa päiväkodissa, mikä asettaa reuna-ehtoja, mutta myös luo mahdollisuuksia sen toteuttamiselle. Kunnallinen päiväkotitoiminta voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista kasvatusinstituutiota, jota pidetään itsestään selvänä tai luontevana osana lapsuutta (ks. Alasuutari 2009). Sen olemassaoloa ei kyseenalaisteta. Tutkimusasetelma ja tuloksetkin olisivat erilaisia, jos saman aiheinen tutkimus toteutettaisiin esimerkiksi perheessä tai perhepäivähoitajalla. Päiväkotitoiminta on osa päivähoito- tai kasvatusinstituutiota, jolla on

tietynlaisia velvollisuuksia, tavoitteita ja odotuksia eri tahoilta (Alasuutari 2009, 55–59). Instituutio käsitetään *”vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä ja toimintatapana, jonka uusintaminen ja ylläpitäminen on yhteiskunnassa rutiininomaista”* (Alasuutari 2009, 55–56). Instituutio toteuttaa tiettyä yhteiskunnallista tehtävää (Alasuutari 2009, 56) tässä tapauksessa (varhais)kasvatusta ja sen sisällä ruokakasvatusta.

Instituutioilla ja niiden käytänteillä on ollut tärkeä rooli hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisessa (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 12–13), ja ne helpottavat sosiaalista kanssakäymistä luomalla käyttäytymiselle kehykset, joiden sisällä toimimme. Instituutiot ovat myös tehneet mahdolliseksi perinteiden, normien ja arvojen välittämisen eri ihmisryhmille. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13.) Instituution vakiintuneiden toimintatapojen tutkiminen ja näkyväksi tekeminen on kuitenkin tärkeää, jotta voidaan tarkastella niitä rajoituksia ja valta-asetelmia, joita ne pitävät yllä (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10). Tässä tutkimuksessa nämä vakiintuneet toimintatavat koskevat erityisesti päiväkodin ruokailuja ja niissä tapahtuvaa vallankäyttöä sekä perinteiden välittämistä lapsille. Ruokailutilanteiden suunnittelemattomuuden takia niiden järjestämisestä on muodostunut lähes huomaamaton kaava (ks. Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10), jota toteutetaan automaationa.

Luonnollinen tutustuminen ruokakulttuureihin on jäänyt päiväkotien kasvatusarjessa muiden sisältöalueiden alle, kun päivähoitoyksiköt ovat suuria, päivittäinen ruoka tulee keskuskeittiöistä ja kuntien ruokapalvelut asettavat rajoitteita ruoan käsittelylle päiväkodeissa. Nämä kehityskulut yhdessä väestön terveysongelmien ja muiden tässä luvussa esitettyjen ongelmien kanssa ovat luoneet tarvetta tietoisuuden ruokakasvatuksen kehittämiseksi. Päivähoito instituutiona luo tilan ja mahdollisuuden siellä toteutettavalle kasvatustyölle ja toimintamalleille (Alasuutari 2009, 57). Instituution eri toimijoille on tarjolla tietynlaisia rooleja, joiden olemista instituutio määrittää. Alasuutarin (2009, 57) mukaan päivähoitoinstituutiossa yhdistyvät monet roolit, jotka edustavat erilaisia toimijaryhmiä ja joita luonnehtivat erilaiset käyttäytymisen tavat. Esimerkiksi lapsen rooli päivähoitossa on perinteisesti nähty kehittyvänä, opetusta vastaanottavaisena yksilönä ja tällaiset lapset ovat sopineet hyvin instituution odotuksiin. Kasvattajan rooliin taas on kuulunut voimakkaasti tiedon hallitseminen ja sen jakaminen lapselle tämän kehitystason mukaan. Aktiivisen toimijalapsen roolia ei ole perinteisesti nähty eikä tiedostettu. (Alasuutari 2009, 57.)

Instituutiot eivät vaikuta vain ruokakasvatukseen toteuttamiseen. Instituutiot tuottavat mahdollisuuksia sekä rajoituksia lasten toimijuudelle (Alanen 2009). Lapset neuvottelevat osallisuudesta päiväkodissa (Markström & Halldén 2009). Vaikka lapset ovat päivähoitoinstituution vaikutuksen alaisina ja osallistuvat odotetusti instituution säätelemään toimintaan, lapset oman toimintansa kautta rakentavat päivähoitoinstituutiota ja sitä kautta muokkaavat lapsuuden määritelmiä (Markström & Halldén 2009, 114). He toimivat aktiivisesti omassa ympäristössään ja luovat itse lapsuutta instituutioiden ja yhteiskunnan ohella (Alanen 2009, 22–23). Lapsen rooli tämän päivän kasvatussuhteessa tulisikin nähdä resurssiensa mukaisesti aktiiviseksi osallistujaksi. Lapset ovat kykeneviä ilmaisemaan tahtoaan ja ajatuksiaan aikuisille. Aikuisten tehtävänä on tukea tätä aloitteellisuutta parhaalla mahdollisella tavalla ja ammatillisesti.

Yksilön ja yhteisön intressien välillä voi päivähoitoinstituutiosta vallita piileviä ristiriitoja (Markström & Halldén 2009, 114). Kuten todettu, päivähoito on julkinen palvelumuoto, jolla on tietynlaisia tehtäviä ja johon kohdistuu monenlaisia odotuksia. Päivähoitoinstituutio määrittelee, minkälaisia asioita hyvään lapsuuteen kuuluu ja minkälaista toimintaa lapsille pitää järjestää, ja olettaa kaikkien osallistuvan niihin (Markström ja Halldén 2009, 114). Toisaalta varhaiskasvatuksessa painotetaan lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan suuntautuvaa kehittymistä (Markström & Halldén 2009, 114). Myös tässä tutkimuksessa instituution sisään rakentuu ristiriitoja suhteessa lasten toimijuuteen ja ruokakasvatukseen toteuttamiseen. Ruokakasvatus itsessään on asia, joka nähdään tärkeänä ja johon kaikkien päiväkotilasten olisi hyvä osallistua. Kasvatusinstituutiosta on huomattu tarve ruokaan ja ravitsemukseen liittyvien aiheiden käsittelyyn varhaiskasvatuksessa ja sitä on alettu harjoittaa tietoisesti. Tietoisesta ruokakasvatuksesta nähdään tuottavan lapsessa toivottua käytöstä ja siihen liittyviä aiheita pidetään yleisesti hyväksytyinä ja tarpeellisina kaikille.

Lapsen aktiivisesta toimijuudesta puhuttaessa kiinnitetään huomiota lapsen omaehtoiseen toimintaan yhteisössä ja lapsen merkityksenantoihin. Tähän omaehtoisuuteen kuuluu esimerkiksi instituution uhmaaminen olemalla tottelematon aikuisen luomia sääntöjä kohtaan (Lehtinen 2009b). Lapsen ja aikuisen roolit ja tehtävät ovatkin yksi asia mille instituutiot määrittelevät rajat ja mahdollisuudet: ne luovat lapsen olemisen ehdot kussakin instituutiosta (Alasuutari 2009, 55). Päiväkotikontekstissa ja erityisesti ruokailuissa perushoidollisina tilanteina sallitun ja kielletyn raja on monesti tiukka, ja tätä rajaa pitävät yllä viime kädessä lasten kanssa toimivat työntekijät (ks. Karila 2009, 258).

Tässä tutkimuksessa lapsen toimijuuden toteutuminen yhdistetään institutionaaliseen kasvatukseen, näitä ei nähdä toisiaan poissulkevinä (ks. Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 11; James & James 2008, 10). Tutkimuksessa nähdään tärkeänä lapsen osallisuuden vahvistaminen omassa arkielämässään, sekä ruokakasvatuksen mahdollisuuksien kartoittaminen. Päiväkodin uudenlaisten toimintakäytänteiden kehittäminen on varhaiskasvatuksen mikropolitiikkaa, jolla voidaan mahdollistaa osallisuuden kokemus kaikille lapsille omassa elämässään (Karila 2009, 262).

3 LAPSI TOIMIJANA PÄIVÄKODISSA

3.1 Toimijuus ja ruokakasvatus

Toimijuutta on yksilön tahto toimia aktiivisesti ja olla olemassa (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, Rajala 2010, 23). Tämän näkemyksen mukaan lähes jokainen lapsi on oman elämänsä toimija. Miten tuohon tahtoon vastataan aikuisten suunnalta, on asia, johon muun muassa lapsuudentutkimus pyrkii vaikuttamaan. Toimijuutta kuvaavia ominaisuuksia ovat muun muassa aktiivisuus, intentionaalisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatavat (Kumpulainen ym. 2010, 23). Nämä merkitsevät yksilölle kokemusta siitä, että asiat eivät vain automaattisesti tapahdu, vaan niihin pystyy itse vaikuttamaan (Kumpulainen ym. 2010, 23). Asioiden tapahtuminen ikään kuin automaationa tai ennalta määrättyinä voi olla monen päiväkotilapsen kokemus, jos päiväohjelma on tarkkaan suunniteltu eikä lapsen toimijuuden toteuttamiselle ole jätetty tilaa. Ruokailutilanteet saattavat olla aikataulutettu ja organisoitu järjestyksen ylläpitämiseksi ja ruokahuollon sekä päiväkotiryhmän toiminnan sujuvoittamiseksi. Tilanteita ei aina ole mietitty oppimisen ja yhteistoiminnan näkökulmasta.

Tietoista ruokakasvatusta ei voida toteuttaa ilman lasten toimijuuden arvostamista ja halua ottaa lapset mukaan toiminnan suunnitteluun. Ruokakasvatus ei ole yksipuolista aikuiselta lapselle tapahtuvaa tietojen siirtämistä. Ruokakasvatus on lapsen kokemus- ja elämysmaailman rikastamista ja lapsen omien kokemusten hyödyntämistä ja jakamista yhteisössä. Ruokakasvatus on tutkivaa oppimista, jossa lapsen luontainen mielenkiinto ruokaa kohtaan otetaan käyttöön (ks. Ojansivu ym. 2014). Ruokakasvatuksessa halutaan säilyttää lapsen mielenkiinto ravitsemuksen kaikkiin puoliin myös hänen kasvaessaan. Käytettävien menetelmien tulee olla kasvattajan ja lasten yhteistoiminnassa rakentuneita ja lasten mielenkiinnon kohteisiin kytkeytyviä.

Lapsen päiväkotitoimijuuden kannalta on tärkeää, että lapsi tietää itse, että häntä kuunnellaan (ks. Lehtinen 2009). Toimijuuden toteuttamisen tulee olla tietoista toimintaa, jotta lapsi oppii oman toimintansa vaikutukset seuraamuksiin. Myös ruokakasvatuksessa tulisi lähteä tästä näkökulmasta: kasvatusta toteutetaan yhdistäen kasvattajan osaaminen lasten aktiiviseen toimintaan ja heidän elinpiireihinsä. Tietoinen ruokakasvatus tukee lapsen toimijuuden kehittymistä.

Lapsen toimijuus nähdään monimuotoisena prosessina, joka rakentuu siellä missä lapsi toimii. Toimijuutta rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Toisaalta lapset itse rakentavat toimijuuttaan toimimalla aktiivisesti ympäristössä muiden ihmisten kanssa, toisaalta lapsen toimijuuden rakentumista voidaan estää tai tukea muiden lasten, aikuisten tai toimintaympäristön puolelta. (Lehtinen & Vuorisalo 2007, 215–217). Päiväkotikontekstissa erityisesti aikuisella on suuri valta lapseen ja kasvattajien herkkyyden oman vallankäytön tiedostamiselle on tärkeää. Valtaa käytetään toimintaympäristön, toiminnan sisältöjen sekä sosiaalisten suhteiden luomisessa. On kasvattajasta kiinni, luodaanko näitä aikuisten vai lasten lähtökohdista käsin (ks. Karila 2009, 258). Lapsen osallisuuden kokemiseen ja toimijuuden tukemiseen tähtäävä kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää (Karila 2009, 258), jotta se ei jäisi muiden toimintojen alle.

Tämän päivän lapsuudentutkimus korostaa käsitystä lapsesta toimijana lapsena (agent child, ks. Sorin & Galloway 2006, 21), jossa lapsi on aktiivinen sosiaalinen toimija ja aikuinen ja lapsi toimivat yhdessä toisiaan tukien. Toimija lapsen kohdalla vallasta neuvotellaan, aikuisen täytyy jakaa ja siirtää valtaa sekä toimintaresursseja lapselle. (Marr & Malone 2007, 17.) Tämä aikuisen vallan jakamisen ja siirtämisen täytyy luonnollisesti lähteä lapsen arvostamisesta oman elämänsä asiantuntijana, mutta myös aikuisen halusta ja päätöksestä toimia tasavertaisesti lapsen kanssa. Vastuu vallan jakamisesta on aina aikuisella, koska tällä on kaikki mahdollisuudet vaikuttaa lapsen toimijuuden toteutumiseen. Päivähoidon ruokakasvatuksen näkökulmasta vallan jakaminen liittyy asioihin kuten syömään pakottaminen, kaiken maistaminen tai lapsen syömisen kiirehtiminen. Vallan jakaminen voi liittyä myös tiedon jakamiseen esimerkiksi tarjolla olevasta ruoasta ja sen valmistuksesta ja rehellisyyteen lasten kanssa. Tämän päivän lapsikäsityksestä muodostuu kasvattajalle vaatimus sekä neuvottelu- että reflektiotaitoihin.

3.2 Osallisuus ja sosiokulttuurinen teoria

Toimijuuden käsitettä on nostettu viime aikoina esille niin lasten ja nuorten kanssa tehtävässä työssä, tutkimustyössä kuin laajemmin yhteiskunnallisessa keskustelussakin (esim. presidentti Niinistön syrjäytymisen ehkäisy -kampanja). Lapsia ei enää nähdä vain yhteiskuntaan tai instituutioihin sosiaalistujina, vaan heille annetaan aktiivinen rooli omassa toimijuudessaan ja ihmiseksi kasvamisessa (Lehtinen & Vuorisalo 2007, 215).

Myös työelämään osallistumisen kannalta toimijuuden näkökulma nähdään tärkeänä. Toimijuus synnyttää yksilössä pystyvyyden tunnetta, johon liittyy monenlaisia positiivisia elementtejä kuten omistajuus, sitoutuminen ja usko siihen, että voi vaikuttaa. Pystyvyyden tunteella on vaikutusta esimerkiksi siihen, kuinka kauan ihminen jaksaa ponnistella jonkin tavoitteen eteen. (Kumpulainen ym. 2010, 25–26.) Pystyvyyden tunne on tärkeä myös lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta ja myös tästä syystä toimijuutta pitää tukea. Työelämän näkökulmasta toimijuuden kokeminen voi olla merkittävä voimavara (Kumpulainen ym. 2010, 25–26). Työelämä vaatii ihmiseltä aloitteellisuutta, omatoimisuutta, sitoutuneisuutta ja vastuullisuutta (Kumpulainen ym. 2010, 25–26). Nämä ovat kaikki sellaisia ominaisuuksia, joiden ilmenemistä voidaan harjoittaa ja kehittää, mutta parhaiten nämä toimijuuteen liittyvät ominaisuudet kehittyvät jo lapsena. Voi olla vaikeaa muuttaa lapsena passivoituneen ja kenties syrjäytymisvaarassa olevan nuoren motivaatiota, helpompaa on tukea häntä pienestä pitäen. Jos haluamme kasvattaa yhteiskunnan jäseniä, joilla on vahva elämänhallinnan tunne ja jotka ovat hyvinvoivia, tulee toimijuuden kehittymisen tukemiseen kiinnittää aidosti huomiota jo lapsuudessa (Kumpulainen ym. 2010, 25–26).

Toimijuutta käsitellään eri asiayhteyksissä hieman eri näkökulmista, mutta tässä tutkimuksessa tukeudutaan näkemykseen, jonka mukaan toimijuus on aloitteellisuutta ja vastuullisuutta omassa toiminnassaan. Osallistuessaan toimintaan lapsi ei vain passiivisena reagoi ympärillään tapahtuviin muutoksiin, vaan aktiivisesti vaikuttaa niihin ja pyrkii muuttamaan vallitsevia käytäntöjä. (Kumpulainen ym. 2010, 23.) On mahdollista, että lapsi osallistuu vain näennäisesti esimerkiksi ruoanlaittotoukioon ilman todellista läsnäoloa ja osallisuuden tunnetta. Toimijuus-näkökulma painottaa yksilön aktiivista ja tietoista osallistumista oman yhteisönsä toimintaan. Toimiessaan yhteisössä lapsi ei opi vain tietoja ja taitoja, vaan rakentaa myös omaa identiteettiään, kuka on suhteessa itseen ja toisiin (Kumpulainen ym. 2010, 23). Toiminnassa muiden kanssa ihminen rakentaa käsityksiä itsestään: arvostetaanko ajatuksiani ja mielipiteitäni; onko toiminnallani merkitystä; kuuleeko kukaan? (Kumpulainen ym. 2010, 23.) Lapsen päiväkotitoimijuutta tukemalla luodaan pohjaa laajemmalle aktiivisuudelle ja toiminnalle omassa elämässään sekä yhteiskunnassa.

Oppimiskäsitykselle tämä luo sen perustan, että lapsi muodostaa tietoa ja rakentaa maailmankuvaansa toimimalla aktiivisesti ja sosiaalisesti muiden kanssa, tekemällä päätöksiä koskien omaa elämäänsä ja ottamalla vastuuta toimistaan ja seurauksista. Sosiokulttuurisessa teoriassa yksilö käsitetään aina ryhmän jäsenenä ja ryhmässä aktiivisesti osallistuvana jäsenenä. (Kumpulainen, ym. 2010, 13). Lasten toimijuuteen vaikuttavat erilaiset kontekstuaaliset,

rakenteelliset sekä sosiokulttuuriset tekijät (Lehtinen & Vuorisalo 2007, 215). Toimijuus ei toteudu tyhjiössä, vaan vaatii vuorovaikutusta sekä muiden lasten, että aikuisten kanssa (Kumpulainen ym. 2010, 13).

Ihmisen käyttäytymistä tarkasteltaessa huomio on koko toimintaympäristössä, ihmisen sosiaalisessa kentässä ja kulttuurissa. Yksilö ei toimi irrallaan kontekstista. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja dynaamista ja oppimisprosessin aikana yksilö kasvaa osaksi yhteisöä tai kulttuuria, omaksuen sen arvopohjat ja toimintamallit. Osallistumisen kautta lapsi oppii hallitsemaan ja vaikuttamaan ympäristöönsä sekä oppii tarvittavia ajattelun ja toiminnan välineitä. Keskeisessä osassa on vuorovaikutus ympäristön ja sen tarjoamien resurssien kanssa. (Kumpulainen ym. 2010, 13.) Lapsi ei kuitenkaan vain omaksu yhteisön toimintamalleja sellaisenaan, vaan peilaa ja muokkaa niitä aina omaan yksilölliseen historiaansa ja kokemuksiinsa nähden. Perinteinen sosialisointiin perustuva oppimiskäsitys, jossa aikuinen tai opettaja pelkästään siirtää oppiainesta passiiviseen lapseen, on liian yksipuolinen tämän päivän tietämyksen ja lapsuudentutkimuksen valossa. (Ks. Alanen 2009.)

Yksilön oppiessa kehittyy vastavuoroisesti myös yhteisö. Jokainen yhteisön jäsen kehittää ja vaikuttaa omalla tavallaan toimintaan, ja myös aktiivisesti muokkaa sitä. Yhteisön toiminnassa syntyy jatkuvasti uusia käytäntöjä, käsitteistöä ja jaettua tietoa ja tämä edesauttaa yhteisön tiivistymistä entisestään. (Kumpulainen ym. 2010, 13.) Ruokakasvatuksen näkökulmasta tällainen yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteiset tavoitteet ovat luontevia toimintamuotoja. Ruokailu nähdään usein yhteisöllisenä tapahtumana, ja ruokakulttuuria välitetään eteenpäin sosiaalisissa yhteisöissä, kuten perheissä ja koulumaailmassa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Varhaiskasvatuksen ruokakasvatukseen liittyvää tutkimusta on julkaistu Suomessa vain vähän. Jyväskylän yliopiston Sapere-hankkeen loppuraportti (Koistinen & Ruhanen 2011) ja Turun yliopiston Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa -asiantuntijaraportti (Ojansivu ym. 2014) sisältävät kokemuksia ja kehittämistarpeita päiväkotien ruokailuille. Jälkimmäisessä pohditaan myös lasten näkökulmaa ja lasten käsityksiä päiväkodin ruokailutilanteista Terhi Veinin kirjoittaman Pro Gradu – tutkielman pohjalta. Veini (2014) toteaa, että päiväkodin ruokailuja tulisi kehittää suuntaan, jotka mahdollistavat lapsen äänen kuulumisen paremmin sekä päätöksenteko- ja vaikutusmahdollisuuksia ruoka- ja ravitsemusasioissa. Hän toteaa myös, että tutkimusta aiheesta tarvitaan lisää, jotta lapset saavat äänensä kuuluviin tässä merkittävässä asiassa. (Veini 2014, 127.)

Uusi lapsuudentutkimus painottaa lasten mukaan ottamista tutkimuksen tekoon. Vahvistumassa on käsitys, jonka mukaan erityisiä lähestymistapoja lasten tutkimiseen ei tarvita. Kun tutkimukseen osallistuvien ikä ja kognitiiviset kyvyt otetaan huomioon, voidaan asioita kysyä lapsilta suoraan, ja lapset voidaan ottaa tutkimukseen kokonaisvaltaisemmin mukaan. (Strandell 2010, 93.) Tässä tutkimuksessa on tarkoitus saavuttaa ymmärrystä lasten elämysmaailmasta ja toimijuuden ilmene- misestä, sekä siitä, mitä mahdollisuuksia ja rajoituksia päivähoitoinstituutio lapsille asettaa. Tähän pyritään tutkijan sensitiivisellä otteella ja etnografisella lähestymistavalla, joka mahdollistaa kulttuuristen prosessien ja tutkittavien omien merkityksenantojen tutkimisen (ks. Lappalainen 2007, 9).

Tutkimustehtäväksi muotoutui lapsen toimijuuden ja sen ehtojen kuvaaminen. Lasten toimijuutta ja institutionaalisia rakenteita on tarkoitus avata ja kuvata mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Tutkimustehtävää lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Minkälaista toimijuutta lapset ilmentävät ruokakasvatuksen toteutuksessa?
2. Minkälaisia ehtoja instituutio lasten toimijuudelle asettaa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTO

5.1 Lapset mukana tutkimuksenteossa

Syy, miksi lasten tulisi olla mukana tutkimuksenteossa, on lapsuuden omalaatuinen luonne: lapset katsovat maailmaa eri tavoin kuin aikuiset; lapset kiinnittävät huomion asioihin mitä aikuinen ei välttämättä huomaisi; lapsilla on lasten kulttuuriin ja vertaissuhteisiin sellainen välitön pääsy, mitä aikuisilla ei ole, aikuiset ovat niissä ulkopuolisia. (Kellet 2006, 8). Vain kuulemalla lapsia itsejään, voimme ymmärtää lasten sosiaalista maailmaa (Scott 2008, 104). Samasta tutkimusaiheesta tulee erilainen, kun tarkastelukulma on aikuisten, tai kun se on mahdollisimman paljon lasten. Lasten näkökulman tutkiminen ja lasten äänen kuuleminen tutkimuksissa on alkanut yleistyä. Lapsikäsitteiden muutos on muuttanut myös tutkimusmenetelmiä ja suhtautumista tutkimuksen tekemiseen lasten kanssa ja lasta osallistavien menetelmien käyttöön. (Ks. Alanen & Karila 2009.)

Tärkeimpiä asioita, joita lasten kanssa tutkivan tutkijan täytyy pitää mielessä, on lapsen arvostaminen pätevänä toimijana ja lapsen pitäminen oman elämänsä asiantuntijana (Marr & Malone 2007, 16–17). Lasta osallistavien tutkimusmenetelmien käytössä pitäisi muistaa lasten yksilöllisyys ja tarjota monenlaisia välineitä toimijuuden toteuttamiselle ja vaikuttamiselle. Lasten pätevyyden tunteen ja kyvykkyyden ylläpitäminen toimijuuden vahvistamisessa on erityisesti tärkeää sellaisten lasten kohdalla, joiden ääntä ja mielipiteitä ei kenties koskaan ole kuultu. (Marr & Malone 2007, 16.) Päiväkotikontekstissa tällaisia lapsia saattaa hyvinkin olla. Suurissa ryhmissä saattaa käydä niin, että muutama innokas ja puhelias lapsi vie ryhmän toimintaa eteenpäin, ja suunnittelussa kuunnellaan kenties vain näitä esillä olevia yksilöitä. Erilaisten osallistavien menetelmien käyttö tutkimuksessa näyttää lapselle, ettei ole olemassa yhtä ainoaa tapa toimia, tai yhtä oikeaa osallistumisen muotoa (Marr 2007, 16). Marr kutsuu tätä neuvotelluksi tutkimuksen tekemisen malliksi (Model of Negotiated Research Design). Menetelmiä ja osallistumisen tapoja on monia ja ne saattavat muuttua tutkimuksen teon aikana, tai ne saattavat olla selvillä jo alusta alkaen. (Marr 2007, 17.)

Lapsuudentutkimuksen alalla käytetään hyvin monenlaisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksen luonne määrittää sen, mitä menetelmiä milloinkin käytetään. Uusi lapsuudentutkimus asettaa kriteereitä tutkimuksen teolle, kuten lasten mukaan ottaminen tutkimuksen tekemiseen ja lapsen näkökulman ja roolin painottaminen tutkimuksissa (Scott 2008, 87). Lapset tulisi ottaa samalla tavalla osallisiksi sosiologiseen ja yhteiskunnalliseen tutkimukseen kuten muutkin ikäryhmät. Eri ikäryhmille on oltava vaihtoehtoisia tutkimusmenetelmiä, jotka huomioivat iän lisäksi kognitiiviset

ja sosiaaliset kyvyt. (Scott, 90.) Myös Strandell (2010, 103–105) kuvaa eettisen symmetrian periaatteen, jonka mukaan aikuisia ja lapsia on tutkimuksessa kohdeltava samalla tavalla. Tämä tarkoittaa sitä, että eri ihmisryhmiin kohdistuvien tutkimuseettisten kysymysten tulisi nousta kussakin tutkimuksessa erikseen tapauskohtaisesti. (Strandell 2010, 103–105.)

5.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla lasten toimijuuden ilmenemistä ja ehtoja institutionaalisessa ruokakasvatuksen toteuttamisessa. Tutkimusaihetta lähestytään menetelmillä, jotka mahdollistavat lasten oman toiminnan ja ominaispiirteiden näkymisen aineistossa. Tutkittavasta ilmiöstä ei ole tarkkoja ennakko-olettamuksia, vaan aihetta lähestytään aineistosta käsin. Tutkimus on luonteeltaan prosessimainen: Tutkimuksessa aineistonkeruu, analyysi ja tutkimuskirjallisuuden käyttö tapahtuvat limittäin. Edellä esitetyt määreet kuvaavat hyvin laadullista tutkimusta (Eskola & Suoranta 2009, 15–19).

Tässä tutkimuksessa lapsikäisyyksellä on tärkeä rooli metodologian valinnassa. Tutkijan lapsikäisyys määrittää käytettävissä olevat menetelmät. Lapsi nähdään kykenevänä ja halukkaana toimimaan omassa lähiyhteisössään, sekä pystyvänä ilmaisemaan mielipiteitään ja arvioimaan toimintaansa (ks. esim. Alanen 2009; Lappalainen 2007; Scott 2008). Tutkimuksen kohteena ovat lasten toimijuuden ilmeneminen ja sen ehdot, joten tutkimusmenetelmien tulee päästä lähelle lasten maailmaa ja heidän omia merkityksenantojaan. Tutkimusmenetelmien tulee myös mahdollistaa institutionaalisten rakenteiden tarkastelu, koska nämä rakenteet toimivat kehyksenä toimijuuden toteutumiseksi.

Sosiokulttuurinen teoria vaikuttaa tutkijan tapaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Havainnoidessaan lasten toimintaa tutkija ei kiinnitä huomiota pelkästään yksilön merkityksenantoihin vaan yhdistää havainnot kontekstiin laajasti. Sosiokulttuurinen teoria suuntaa myös aineistonkeruuta sellaisiin menetelmiin, jossa lasten toimijuus ja oleminen osana ryhmää tulee näkyviin. (Ks. Kumpulainen ym. 2010, 13.)

5.2.1 Etnografia

Aineistonkeruussa päätettiin hyödyntää etnografista metodologiaa, koska etnografiassa pyritään katsomaan maailmaa tutkittavien näkökulmasta ja nähdään tapahtumat osana kontekstia (Bryman 1988, 61; tässä Silverman 2001, 46) Etnografiaa määritellään monin tavoin, riippuen tieteenalasta

ja kiinnostuksenkohteesta. Tässä tutkimuksessa etnografia ymmärretään pyrkimyksenä kuvata kulttuurisia prosesseja, siinä muodostuvia merkitysverkostoja ja merkityksenantoja. (Lappalainen 2007, 9.) Kuvauskohteena on, miten lapset yhteistoiminnassa tutkijan kanssa toteuttavat toimijuutta ja minkälaisia merkityksiä toimijuuden eri muodot saavat. Usein etnografialle on ominaista pitkään tai suhteellisen pitkään kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkittavatkin ovat, sekä osallistumisen, havainnoinnin ja tutkijan oman kokemuksen merkitys tutkimusprosessissa (Skeggs 2001, 426).

Etnografiset tutkimusmenetelmät ovat lapsuudentutkimuksen kentällä paljon käytettyjä (ks. esim. Raittila 2008; Lehtinen 2000; Lappalainen 2006a; ks. James 2001). Etnografisissa menetelmissä painotetaan usein tutkimuskohteen spontaania osallistuvaa havainnointia, tutkija voi olla pitkiäkin aikoja mukana tutkimuskohteen elämässä. Etnografinen aineisto luo tutkijalle mahdollisuuden löytää toiminnan merkityksiä tutkittavien näkökulmasta. (Raittila 2008, 53.) Etnografiset menetelmät mahdollistavat lasten osallistumisen tutkimustiedon tuottamiseen (Lehtinen 2000, 57). Myös Karlsson (2010, 132) toteaa, että tutkimusaineistoa voidaan tuottaa lasten arjessa lasten toimintaa seuraamalla. Etnografia mahdollistaa lasten tutkimisen näiden omilla ehdoillaan ja lapset voidaan nähdä tutkimukseen osallistuvina täysivaltaisina jäseninä (James 2001, 246).

Raittilan (2008) etnografisessa tutkimuksessa nauhoitettiin lasten spontaaneja keskusteluja päiväkotiryhmän retkillä. Analysoitavat keskustelut nousivat samassa kontekstissa mihin tutkimusaihe liittyi, lapset puhuivat aiheesta oma-aloitteisesti ja runsaasti. Perinteisemmällä haastattelulla ei esihaastattelutilanteissa saavutettu lasten todellisia mielipiteitä, lapset ennemminkin tuntuivat vastaavan sitä mitä olettivat aikuisen toivovan. (Raittila 2008, 52–54.) Alle kouluikäisten abstrakti ajattelu on vasta alkutekijöissään, ja lapsen on vaikea irrottautua siitä tilasta ja ajasta missä sillä hetkellä on. Lasten kognitiiviset ja verbaliset taidot pitäisi ottaa paremmin huomioon aineistonkeruussa, jotteivät tutkimustulokset vääristyisi (Matthews 1985, 269–270, tässä Raittila 2008, 57).

Etnografiassa tutkija tekee havaintoja muuttuvasta ja epäselvästä todellisuudesta ja on ruumiillisesti ja emotionaalisesti läsnä tutkittavien arjessa (Salo 2007, 229). Koska tutkijan ruumiillisuus on kiinteästi läsnä etnografisessa tutkimuksessa, on tutkijan vastuu reflektiosta suuri; tutkijan tulee tehdä näkyväksi tutkimuksen käsitteellistykset sekä omat suhteensa tutkimuksen valta- ja eettisiin kysymyksiin. (Skeggs 1997, 23; tässä Lappalainen 2007, 10; James 2001, 254). Aikuisen ja lasten

väliset valtasuhteet tutkimuksessa tulee tunnistaa ja tehdä näkyväksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin takia. Tutkijan rooliin liittyvät lasten kanssa toimimisen eettiset kysymykset, koska tutkija on vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja toimii tiedon välittäjänä. Erityisen tärkeäksi lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on muodostunut osallistujien tietoinen suostumus tutkimuksessa mukana oloon (informed consent), ja mukanaolon keskeytys koska tahansa (Dockett, Einarsdottir & Perry 2009, 286–289; James 2001, 254–255).

Etnografia antaa mahdollisuuden lasten toimijuutta tukevien ja rajoittavien käytänteiden ja rakenteiden näkyväksi tekemiselle (Lappalainen 2007, 67), jonka takia se sopii lapsuudentutkimuksen tutkimusmenetelmäksi. Tämä tutkimus ei ole puhtaasti etnografinen siitä syystä, että tutkija on tutkittaville tuttu etukäteen, eikä tutkijan näin ollen tarvitse niin sanotusti päästä kulttuuriin sisään. Tutkija ei myöskään havainnoi lasten arkea yleisesti, vaan keskittää havainnointinsa ruokakasvatuksen toteutuksiin. Aineistonkeruumenetelmät sopivat etnografiaan osallistuvan havainnoinnin ja monipuolisten menetelmien ansiosta. Tutkimuksen aineiston analyysiä ohjaa etnografinen metodologia. (Ks. Lappalainen 2007.)

5.2.2 Aineisto

Tutkimus toteutettiin yhdessä pirkanmaalaisen keskikokoisen kunnan päiväkodin lapsiryhmässä noin kolmen kuukauden aikana. Tutkimusta toteutettiin lasten ja tutkijan yhteisenä työskentelynä, jota dokumentoitiin nauhoittamalla, muistiinpanoja kirjoittamalla ja haastattelemalla sekä valokuvaamalla. Tutkija osallistui tiiviisti aineistontuottoon yhdessä osallistujien kanssa. Tutkija oli tuttu lapsille jo ennestään ryhmän lastentarhanopettajana, eikä hän siis ollut ulkopuolinen tarkkailija tai pelkkä tapahtumien dokumentoija. Ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista tutkija perehtyi ruokakasvatuksen perusteisiin, sekä lapsuudentutkimukseen ja lasta osallistavien menetelmien käyttöön. Näiden tietojen perusteella tutkija suunnitteli, miten saisi aiheesta mahdollisimman totuudenmukaista tietoa: Millä menetelmillä lapsen toimijuutta ja institutionaalisuutta voitaisiin tarkastella? Aineistonkeruussa käytettiin seuraavia menetelmiä: Lasten ja tutkijan yhteistoiminnassa esiintyvän puheen nauhoitus (ruokakasvatustilanteet tai ”kokkikerhot”, kuusi episodina); lasten toiminnan osallistuva havainnointi ja tutkimuspäiväkirjan pito; ruokakasvatukseen liittyvien toimintojen valokuvaus lasten tekemänä. Tutkimuksen aineistonkeruussa tarvittavat välineet olivat nauhuri, muistiinpanovälineet, kamera, Sapere-materiaalia. Tutkija valmisteli lapsiryhmää tutkimuksen aineistonkeruuseen keskustelemalla siitä

etukäteen lasten kanssa sekä osallistamalla lapsia ruokakasvatuksen teemaan esimerkiksi valokuvaamalla ruokailuja ja käymällä ryhmäkeskusteluja. Lopulliseksi aineistoksi muotoutuivat nauhoitetut episodit sekä tutkimus- ja havainnointipäiväkirja. Valokuvat jätettiin varsinaisesta aineistosta pois niiden pienen määrän takia.

Aineisto kerättiin kevään 2013 aikana. Aineistonkeruu nivoutui päiväkotiryhmän arjen toimintaan, eikä vaatinut erityisjärjestelyjä päiväkodilta tai perheiltä. Perheiltä kysyttiin lupa tutkimusaineiston keräämiseen (liite 1). Lupa tutkimukseen osallistumiseen ja lapsen valokuvaamiseen saatiin kaikilta tutkimuksessa esiintyvien lasten perheiltä. Päiväkotiryhmän muiden työntekijöiden kanssa sovittiin tutkimuksen suorittamisesta ja päiväkodin johtajalta kysyttiin lupa suullisesti. Päiväkodin johtaja sai tutkimussuunnitelman etukäteen nähtäväksi. Lupa tutkimuksen tekemiseen saatiin myös kunnalta missä tutkimus suoritettiin.

Jokainen episodi oli tutkijaopettajan suunnittelema ja järjestämä ruokakasvatustilanne, jonka reunaehdot olivat: 3–6 lapsen pienryhmä, toiminta päiväkodin aktiiviseen aikaan, lapset saivat päättää osallistumisestaan tuokioon, tutkijaopettaja toiminnoissa ainoana aikuisena, episodeissa päämäärä, mihin pyritään (kahdessa aistitehtävässä kasvattajan johdolla eri aisteihin tutustuminen ja muissa jonkin syötävän tuotteen valmistaminen). Aistitehtävät (episodit 1 ja 2) olivat muuten identtiset, mutta lapset vaihtuivat (lukuun ottamatta yhtä innokasta). Aistitehtävissä tutustuttiin viiteen aistiin siirtymällä aistipisteeltä toiselle. Pisteissä käytettiin sitä aistia, joka kulloinkin oli tutustumisen kohteena. Pisteiltä toiselle siirryttiin tutkijaopettajan johdolla samaan aikaan. Aistipisteiden jälkeen oli aikaa yhteiselle keskustelulle ja aisteista piirtämiselle. Neljä muuta episodista olivat keskenään samantyyppisiä. Niissä leivottiin keksejä (episodit 3 ja 4), keitettiin kananmunia (episodi 5) ja tehtiin hedelmäsalaattia (episodi 6) koko päiväkotiryhmälle. Tutkijaopettaja oli varannut tarvittavat raaka-aineet ja välineet valmiiksi, ja toiminta tapahtui yhden pöydän ympärillä. Toiminnan lomassa oli mahdollisuus keskusteluille ja oheistoiminnoille, kuten valokuvaamiselle ja väritykselle. (Katkelmä episodista, liite 2.)

Tutkija pyrki mahdollistamaan jokaisen lapsen kuulumisen nauhoituksissa ja toimimisen tehtävien parissa. Tutkija ohjasi keskusteluja ohjeistamalla tehtävät ja opettamalla lapsia aiheena olevasta asiasta, vieden keskusteluja väistämättä johonkin suuntaan. Keskustelut olivat kuitenkin hyvin vapaa-
muotoisia eikä tutkija tiennyt, mistä aiheista lapset innostuivat tai mitä toivat esiin. Ruokakasvatustilanteiden keskustelut voidaankin nähdä niin sanottuna *luonnostaan esiintyvänä puheena* (ks.

Silverman 2001, 159–161) siinä mielessä, että tutkija ei ohjannut keskusteluja esimerkiksi tarkoilla haastattelukysymyksillä. Etnografit ovat perinteisesti olleet kiinnostuneita juuri luonnostaan esiintyvistä puheista, koska he ovat halunneet kuvata maailmaa sellaisena kuin se on. Etnografit ovat tutkineet sitä, miten ihmiset rakentavat sosiaalista maailmaa pääosin puhumalla ja kommunikoimalla. (Silverman 2001, 160.)

Päiväkirjoja oli kahdenlaisia: tutkimuspäiväkirja, jota kirjoitettiin tietokoneella yleensä päivän päätteeksi, ja havainnointipäiväkirja, jota kirjoitettiin kentällä heti kun sopiva hetki sattui. Havainnointipäiväkirjaan tallentui myös aineiston ulkopuolelle jääneitä asioita, esimerkiksi lasten spontaanisti kertomia tarinoita ja lasten piirroksia. Päiväkirjoja kirjoitettiin vapaamuotoisesti ilman havainnointia ohjaavia jäsennyksiä. Päiväkirjojen kirjoittamista ohjasivat tutkimuksen teema ja kulloisellakin hetkellä pinnalla olevat asiat, esimerkiksi aineistonkeruuseen liittyvät haasteet. (Katkelmä päiväkirjasta, liite 3.) Etnografiseen aineistonkeruuseen kuuluu olennaisena osana kenttämuistiinpanojen tekeminen (Lappalainen 2007, 113–115), mitkä nähdään havaintojen tallentamisen lisäksi ilmiön merkityksellistämisenä, tulkintana ja alustavana analyysinä. Tässä tutkimuksessa ei tehdä varsinaisia kenttämuistiinpanoja, vaan muistiinpanot kirjoitetaan tapahtumien jälkeen. Havainnoinnissa keskitytään tiettyihin, ruokakasvatusta sisältäviin toimintoihin.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on tuoda selkeyttä aineistoon ja saada siitä tutkimustuloksia. Aineiston analyysi on laadullisen tutkimuksen haastavin osa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Puhdasta aineistolähtöistä analyysia on vaikea toteuttaa ja voidaankin kysyä, onko se edes mahdollista. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria toimii apuna analyysin tekemisessä, mutta analyysiyksiköt nousevat aineistosta. Teoriasidonnaisessa analyysissä tutkimuksen aineisto voidaan kerätä melko vapaasti. Analyysin alkuvaiheessa analyysi on aineistolähtöisempää, mutta loppuvaiheessa analyysiin voidaan ottaa mukaan teorian ohjaavuutta. Päättely on abduktiivista, eli tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99.)

Koska tutkimuksen aineisto muodostui ilman tarkkoja etukäteen tehtyjä teemakokonaisuuksia, aineiston alustava erittely ja siitä itsestään löytyvät jäsennykset olivat tärkeitä (ks. Raittila 2008, 64). Samoin kuin Raittilan (2008) väitöstutkimuksessa, tutkittiin tässä tutkimuksessa lasten näkökulmaa. Etenkin analyysin alkuvaiheessa oli tärkeää antaa aineiston puhua, etteivät ennako-olettamukset rajanneet pois asioita, joilla oli tärkeä merkitys lasten elämässä.

Koska tämän tutkimuksen aineisto oli moninainen ja sisälsi paljon tutkijan havainnointia ja reflektiota, analyysimenetelmäksi valikoitui etnografinen analyysi. Etnografista analyysiä voi tehdä monella tavalla, koska aineistojakin on monenlaisia (Mietola 2007, 175–176). Analyysitapojen valintaa ohjaa usein tutkimuksen kysymyksenasettelu, mutta myös eri aineistotyypit tuovat erilaisia vaatimuksia analyysitavoille. Moninainen aineisto mahdollistaa vuoropuhelun eri aineistojen kesken ja kuva tutkimusaiheesta voi syventyä ja tarkentua. (Mietola 2007, 175–176.) Etnografinen aineisto on kuitenkin saatava analyysiä varten tekstuaaliseen muotoon (Lappalainen 2007, 114). Kaikki kentällä kerätty materiaali täytyy litteroida ja muuttaa tekstitiedostoiksi, Käytännössä aineiston purku alkoi sillä, että nauhoitukset ja päiväkirjat litteroitiin. Laadullisen aineiston analyysin oppaissa painotetaan sitä, että tutkijan tulee tuntea aineistonsa hyvin ja se tulee lukea useita kertoja analyysin aikana (Eskola ja Suoranta 1998, 151).

Lopulliseksi aineistoksi muodostui lasten ja tutkijan yhdessä tuottamaa materiaalia (litteroidut ruokakasvatustilanteet, 39 sivua) sekä tutkijan tuottamaa materiaalia (litteroitu tutkimuspäiväkirja ja havainnointipäiväkirja, yhteensä 9 sivua). Aineistoihin sovellettiin etnografista episodien analyysiä (Lappalainen 2007). Episodivetoisessa analyysissä tarkastellaan jo muistiinpanovaiheessa jotain tiettyä rajattua kohtausta, episodiat, ja nämä rajatut kohtaukset myös suuntaavat analyysiä etsimään muusta aineistosta mielenkiintoisia teemoja (Lappalainen 2007, 128–129). Episodit tässä tutkimuksessa ovat ruokakasvatustilanteita. Näitä episodeja analysoitiin sekä litteroitujen nauhoitusten, että tutkimuspäiväkirjan pohjalta. Näitä erilaisia aineistoja luettiin ristiin ja vuorotellen. Eri menetelmillä kerätty aineisto vaikuttaa kaikkeen analyysiin (ks. Lappalainen 2007, 129). Eri aineistojen ristiin lukemisen lisäksi teoreettinen kirjallisuus oli analyysissä mukana alusta alkaen. Etnografinen analyysi on edestakaista liikettä teoreettisen kirjallisuuden, raaka-aineiston, ja tehtyjen teemoitusten ja analyysin välillä (Palmu 2007, 145). Myös Mietola (2007, 175) korostaa erilaisten aineistojen vuoropuhelun tärkeyttä. Ne tuottavat tietoa samasta aiheesta eri näkökulmista, eri aineistoja ei voi analysoida erillään muista. Analyysin ja löydettyjen tulosten raportoinnissa teoreettinen kirjallisuus koostuu institutionaalisuutta, varhaiskasvatusta ja lapsen toimijuutta käsittelevästä kirjallisuudesta.

Analyysin alussa aineistot luettiin useaan kertaan läpi ja niihin kirjattiin mieleen tulevia kommentteja. Aineiston lukeminen ja esikoodaus aloitettiin ilman kirjallisuutta, vaikka aiemmin luettu tieto väistämättä vaikuttaakin siihen. Tarkoituksena oli selvittää, löytyisikö aineistosta

jäsennyksiä tai analyysikategorioita mitä voisi käyttää myöhemmässä analyysissä tutkimuskirjallisuuden kanssa. (Ks. Raittila 2008.) Temaattisen lukemisen käsite (Palmu 2007, 146) voisi kuvastaa työskentelyä. Temaattisessa lukemisessa aineistoa luokitellaan, teemoitellaan ja siitä tehdään alustavaa analyysiä, työskentely on aineistolähtöistä (Palmu 2007, 146). Koska episodeja oli vain kuusi, ne analysoitiin kaikki jo ensimmäisessä vaiheessa, toisin kuin Raittila väitöskirjassaan (Raittila 2008, 65). Vaikka periaatteessa kaikki episodit esianalysoitiin samalla tavalla, huomattiin jo toista lukiessa, että ensimmäiset karkeat analyysikategoriat vaikuttivat siihen, mihin huomio kiinnittyi. Analyysinteko muokkautuukin sitä mukaan, kun aineistoa lukee enemmän (Mietola 2007). Episodeja lukiessa tuli nopeasti ilmi, että vaikka keskustelunaiheet, keskustelijat ja toiminta vaihtelevat, niissä esiintyy samantyyppisiä toimintoja ja ilmiöitä. Koska tarkoitus oli aluksi selvittää, löytyisikö aineistosta itsestään mitään jäsennyksiä syvällisemmän analyysin tueksi, etsittiin aineistosta vastauksia seuraaviin yleisluontoisiin kysymyksiin: Miten ja mistä keskustellaan, minkälaiselta lasten toiminta vaikuttaa, miten tutkijaopettaja toimii tilanteissa. Seuraavassa esimerkki yhden episodin alustavasta analyysistä:

Episodi E6hm – HEDELMÄSALAATIN TEKO

Mistä keskustellaan? Raaka-aineista ja mieltymyksistä niihin ja niiden aiheuttamasta allergiasta, toiminnassa tarvittavasta taidosta (veitsellä pilkkominen) ja sen aiheuttamasta haavasta, omasta osaamisesta tai osaamattomuudesta, lapset neuvovat muita lapsia ja minuakin

Miten keskustellaan? Lapset vetoavat paljon minuun, haluavat hyväksyntäni ja huomiointini tekemisellen, keskustelussa välittyy into hedelmiä kohtaan ja halu oppia esimerkiksi veitsen käyttöä.

Minkälaista on lasten toiminta? osa haluaa auttaa muita lapsia kun kaikki eivät jaksaa loppuun asti, oman hedelmäsalaattikupin toive (oli kiva idea että olisi saanut tehdä oman mutta itse en hoksannut sen mahdollisuutta)

Miten tutkijaopettajana toimin? tehtävä on vaikea kun pitää käyttää veistä, joten autan tässä lapsia enemmän, keuhon ja neuvon, tässä piti lapsia rajoittaa oikeastaan vain maistamisessa, ettei kesken hedelmien pilkkomisen maistellut, siis hygieniasyistä. Huomaan että omat keskusteluavaukseni saattoivat jäädä kesken (allergiakeskustelu) ja siis unohdin palata niihin kun toiminta ja lasten ohjaus vei huomion. Kerran hermostun lapselle joka koko ajan kyselee että koska saa maistaa..

Analyysikategoriat: oman kyvykkyyden esilletuonti, lapsi osana ryhmää, lasten opastaminen hygieniasääntöihin (ruokakasvatuksen rajoittava puoli)

Aineistoja pyrittiin lukemaan niistä itsestään käsin eikä tyydytty vain siihen, miltä episodi vaikutti; Analyysiin kirjatut asiat täytyi oikeasti löytyä aineistosta. Edellä mainittujen kysymysten lisäksi pohdittiin, löytyykö aineistosta jotain sellaista, mitä kysymykset eivät tavoita mutta mikä on

kuitenkin merkitsevää. Nämäkin löydöt kirjattiin ylös. Jokaisesta episodista esikoodattiin niistä alustavasti löytyvät ilmiöt teemakokonaisuuksiksi, ja niitä verrattiin ja tarvittaessa yhdistettiin keskenään (kuvio 2).

Oman kyvykkyyden esilletuonti, lapsi osana ryhmää, lasten opastaminen hygieniasääntöihin, tekemisen ilo, aloitteiden teko, itse tekeminen, lasten osallistaminen, toiminta- ja keskustelu aloitteiden teko, lasten osallistaminen toimintaan, mielikuvituksen käyttö, halu kuulua ryhmään, aloitteisiin vastaaminen, itse tekeminen, Samastuminen kaveriin tai halu kuulua ryhmään, toiminta-aloitteiden teko, Toiminta-aloitteiden teko, keskustelualoitteiden teko, aloitteisiin vastaaminen, miten tutkija vastaa lasten aloitteisiin

Kuvio 2. Ensimmäisen analyysivaiheen kategoriat

Edellä esitettyjen kategorioiden perusteella päädyttiin seuraavaan jaotteluun:

- Itse tekeminen ja mielikuvituksen käyttö
- Halu kuulua ryhmään ja vertaisiin samastuminen
- Oman kyvykkyyden esilletuonti ja aloitteiden teko
- Tutkijaopettajan toiminta

Kaikissa näissä kategorioissa, paitsi tutkijaopettajan toiminnassa, esiin nousi keskeisesti lasten aktiivisuus ja oma toiminta. Tutkijaopettajan toiminta -kategoriassa keskeistä oli lasten ohjaaminen ja rajoittaminen, sekä toisaalta kehuminen ja rohkaiseminen. Kun aineistosta oli saatu muodostettua edellä esitettyä yleisluontoista kuvaa, analyysiin otettiin mukaan myös teoriaohjaavuutta. Toimijuudesta puhuttaessa huomio suunnataan erityisesti lapsen vaikutusmahdollisuuksiin ja vaikutusten seuraamuksiin (Mayall 2002, 21). Aineistoa lähdettiin tarkastelemaan ensimmäisten kategorioiden valossa etsien kuvauksia lasten vaikutusmahdollisuuksista ja ylipäätään siitä saivatko lapset niitä ja millaisissa asioissa. Toimijuuteen liittyy tietoisuus siitä, mitä resursseja lapsella on käytössään ja miten niitä käytetään (Kumpulainen 2008). Toimijuus näyttäytyy myös uutta luovana aspektina eli esimerkiksi sääntöjen kyseenalaistamisena tai uhmaamisena (Kumpulainen 2008). Tässä vaiheessa aineistoa lähdettiin tarkastelemaan keskittyen erityisesti siihen, miten päätöksenteko, aloitteellisuus, neuvottelut ja sääntöjen kyseenalaistaminen siinä näkyvät. Kun ensimmäisessä vaiheessa episodeja luettiin pyrkien tavoittamaan niistä mahdollisimman paljon tapahtumia ja ilmiöitä, tässä vaiheessa niitä luettiin etsien merkkejä yhdestä teemasta kerrallaan. Jotta aineistosta ei jäisi mitään huomiotta, tarkasteltiin sitä tässä vaiheessa myös ilman ensimmäisiä kategorioita: Alkuperäistä tekstiä lukien ja nauhoituksia kuunnellen, sekä

tehden muistiinpanoja. Näin pyrittiin vielä varmistumaan siitä, että alustava luokittelu antaa totuudenmukaista kuvaa aineistosta. Toisessa analyysivaiheessa perehdyttiin tarkemmin toimijuuden ilmenemiseen, alla esimerkki analyysin suorittamisesta:

Muut, esim. ongelmanratkaisut ja ohjeiden kyseenalaistaminen, vertaissuhdeneuvottelut: E1at: lapsi yrittää saada toista lasta avaamaan tuoksupurkin, hassuttelua kun yritän haastatella lapsia, ryhtyvätkin harjoittelemaan kirjaimia eivätkä innostu ohjeistamastani tehtävästä varsinaisen aistitehtävän jälkeen.

E2at: -

E3sk: lapsi kyseenalaistaa valitsemani mittalusikan koon, lapset neuvottelevat vuoroista ja mitä aineista kukakin laittaa, lapset neuvovat minua ja toista lasta voin laittamisessa, lapsi pyytää toista siirtymään omalta paikalta, lapsi kyseenalaistaa tapani ottaa leivinpaperia

E4sk: lapset ikään kuin varmistavat että olen toiminut oikein tai huomionnut kaikki asiat, lapsi valokuvaa toimintaa itsenäisesti, lapset osallistuvat sen selvittämiseen, mitä yksi lapsi laittoi taikinaan, lapsi haluaa sekoittaa eri välineellä kuin millä ohjeistan, lapsi ei yllä kulhoon ja vetoaa muihin saadakseen sen lähemmäs, lapsi vetoaa minuun että haluaa maistaa vielä.

E5km: lapset neuvottelevat punaisen värin etsimisestä, lapsilla syntyy ristiriita kuvien katsomisesta, yksi lapsi ei saa nähdä kuvia, lapset alkavat ehdottaa kananmunan paistamista ja siihen tarvittavien välineiden hankkimista.

E6hm: lapset pohtivat kumpi puoli veitsestä on terävämpi ja lopulta vetoavat minuun, lapset yrittävät kuoria mandariineja omilla tyyleillään, lapsi kehui nuorempaa tyttöä toiminnasta, lapset halusivat laittaa hedelmiä omaan kippoon, lapset keskustelevat paljon siitä kuka pilkkoo mitäkin, kuka haluaa tai osaa pilkkoa mitäkin, yksi poika ei halua enää jatkaa toimintaa vaikka yritän kannustaa.

Yhteenveto: Näissä lasten aktiivisuus näkyy erityisesti vertaissuhteissa ja toisaalta oman osaamisen esiin tuomisena. Lapset neuvovat minua ja muita lapsia, käyvät neuvotteluja keskenään, ratkaisevat ongelmia ja osoittavat tietämystään eri asioista. Aistitehtävistä ei löydy näihinkään paljoa aiheita, niissä ei ollut lasten aktiiviselle toiminnalle juurikaan tilaa, vaikka suunnitteluvaiheessa ajattelin että ne olisivat hyviä. Vasta itse toiminnan jälkeen kun pitäisi vastaila kysymyksiini ja piirtää, lasten aktiivisuus tulee enemmän esiin. Myös lasten hassuttelut voidaan nähdä vertaissuhdetoimintana, jonain mikä ilmaisee lasten omaa maailmaa ja toimintaa siinä.

Toisen vaiheen jälkeen aineistosta nousivat seuraavat teemat:

- Omaan toimintaan liittyvät päätöksentekomahdollisuudet
- Ohjeiden/auktoriteetin kyseenalaistaminen
- Keskustelut vertaissuhteissa (mielikuvitus ja huumori)
- Oman osaamisen esilletuonti
- Aloitteiden teko

Toinen analyysivaihe ei tuonut aineistoista esiin mitään täysin uutta ilmiötä verrattuna ensimmäiseen, mutta auttoi kohdistamaan huomiota nimenomaan toimijuuden ilmentymiseen lasten moninaisessa toiminnassa. Tässä analyysivaiheessa erityistä huomiota kiinnitti lasten keskinäisten keskustelujen ja neuvottelujen suuri määrä aineistossa ja toisaalta lasten vaikutusmahdollisuuksien vähyytys etukäteen suunnitelluissa toiminnoissa. Näiden teemojen alle aineistosta etsittiin vielä alateemoja, eli sitä miten toimijuus ilmenee edellä mainituissa toiminnoissa.

Instituutioiden rajoittavat tai mahdollistavat rakenteet toimijuuden ilmenemisessä oli ilmiö, joka ei noussut aineistosta yhtä suoraan kuin lasten toiminta ja toimijuus. Analyysin kolmannessa vaiheessa aineistoista etsittiin merkkejä niistä rakenteista, jotka ehkäisevät tai edesauttavat lasten toimijuuden syntymistä. Instituution rakenteet voivat olla konkreettisia paikkoja ja tiloja, joissa toteutetaan sosiaalista toimintaa (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 12). Ne voivat olla myös käyttäytymisen kaavoja tai tapoja jotka säätelevät sosiaalista toimintaa, esimerkiksi opettajan auktoriteetti. Rakenteiden lisäksi instituutiot säätelevät toimintaa rajoilla, jotka liittyvät esimerkiksi ikään ja kognitiivisiin kykyihin (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 12). Tutkijaopettajan toimintaa ruokakasvatuksen tilanteissa analysoitiin jo ensimmäisessä vaiheessa, mutta tässä kohdassa tarkoitus oli päästä sanojen taakse. Tarkoitus oli analysoida nauhoituksista ja tutkimuspäiväkirjasta sitä mitä ei sanota mutta mikä vaikuttaa toiminnan muotoutumiseen: toiminnan kontekstia, päiväkotiryhmän toimintakulttuuria, tutkijaopettajan roolia, konkreettisia rajoja ja toimintaympäristöä. Nämä ovat niin laajoja aiheita, että niistä saisi jokaisesta oman tutkimuksen aikaan. Tässä tarkoitus oli tuoda näkyviin niitä suuria linjoja, jotka vaikuttavat lasten toimijuuden toteutumiseen päivähoitoinstituution sisällä. Kolmannessa analyysivaiheessa yhdistettiin ensimmäisen vaiheen tutkijaopettajan toiminta toimijuuden teoriaan, jotta tutkijaopettajan toiminnasta oli mahdollista analysoida nimenomaan lasten toimijuuden tukemista tai rajoittamista. Seuraavassa esimerkki tutkijaopettajan toimijuutta edesauttavan toiminnan analyysistä:

E1at: kuvailevat kysymykset (miltä se tuntuu, maistuu, näyttää..), aistien hyödyntäminen monipuolisesti, tutkiva toiminta

E2at: kuvailevat kysymykset (miltä se tuntuu, maistuu, näyttää..), aistien hyödyntäminen monipuolisesti, tutkiva toiminta, hiljaisempien lasten kannustaminen puhumaan,

E3sk: ominaisten toimintatapojen käyttö, esim. laskeminen yhdessä, osallistaminen leipomistoimintaan, sekä muihin toimintoihin esim. tavaroiden hakeminen, vieminen. Positiivista suhtautumista lasten aloitteisiin ja kysymyksiin

Aineiston perusteella lasten toimijuuden ehdot liittyivät päiväkodin kulttuurisiin-, sekä resursiteikijöihin, kuten käytettyihin toimintamenetelmiin ja kiireeseen tai kiireettömyyteen. Tutkijaopettajan toiminta näytti tukevan lasten toimijuutta, kun se oli positiivista suhtautumista lapsiin, lapselle ominaisten toimimistapojen käyttämistä, lapsen tekemien virheiden kääntämistä oppimiskokemuksiksi ja niistä keskustelua. Toimijuutta näytti estävän tutkijaopettajan lapsille asettamat liian korkeat odotukset toiminnan sisällöstä tai sanallisista arvioista, aloitteiden torjuminen suoraan kielloilla tai epäsuorasti sekä liika opettaminen.

Tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa tulosten esittely ja analyysin viimeistely menivät osin päällekkäin, ja luettaessa aineistoa yhä tarkemmin samalla kun kirjoitettiin jo löytyneitä tuloksia, tarkentui kuva aineistosta entisestään. Edellä on kuitenkin esitetty episodien analyysi pääpiirteissään. Kuviossa 3 on esitetty analyysin eteneminen ja tutkimuksen tulokset lyhyesti. Kategoriat eivät ole toisistaan irrallisia, vaan kietoutuvat aineistossa ja keskusteluissa yhteen ja menevät päällekkäin. Kuvion 3 jälkeen tuloksia tarkastellaan yksityiskohtaisemmin.

Yleisluontoinen, aineistolähtöinen kuvaus episodeista
Miten ja mistä keskustellaan, minkälaista lasten toiminta on, miten tutkijaopettaja toimii?

- itsetekeminen ja mielikuvituksen käyttö
- kuuluminen ryhmään ja vertaisiin samastuminen
- oman kyvykkyyden esiintuonti ja aloitteiden teko
- tutkijaopettajan rajoittava tai rohkaiseva toiminta



LASTEN AKTIIVINEN TOIMINTA

Toimijuuden ilmeneminen lasten toiminnassa (1. tutkimuskysymys)
Toimijuuden tarkempaa tarkastelua teoriaohiaavasti

- oman toiminnan ohjaus
- ohjeiden kyseenalaistaminen
- keskustelut vertaissuhteissa
- kyvykkyys ja oman osaamisen esiintuonti
- aloitteellisuus



POTENTIAALINEN TOIMIJUUS

Tutkijaopettajan toiminnan edesauttava tai estävä vaikutus toimijuuden toteutumisessa (2. tutkimuskysymys)

edesauttaa:

- lapsen ominaisten toimintatapojen käyttö
- positiivinen suhtautuminen
- virheistä keskustelu ja niiden muuttaminen oppimiskokemuksiksi

estää:

- liian korkeat tai vääränlaiset odotukset
- aloitteiden torjuminen tai kiellot
- liika opettaminen

Aineistosta löytyvät muut toimijuuteen vaikuttavat ehdot (2. tutkimuskysymys)

edesauttaa:

- syvälinen perehtyminen aiheeseen
- keskusteleva kulttuuri

estää:

- kiire toiminnassa
- tietämättömyys lapsen kehitysvaiheista ja uusista toimintatavoista



PÄIVÄKODIN KULTTUURI- JA RESURSSITEKIJÄT

Kuvio 3. Analyysin eteneminen ja tutkimuksen päätulokset

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulosten esittely on jaettu kahden tutkimustehtävän mukaisesti alalukuihin 6.1 ja 6.2. Näissä luvuissa pääpaino on tulosten esittelyssä, mutta osittain niitä myös jo tulkitaan ja tarkastellaan suhteessa kirjallisuuteen. Laajemmin tuloksia tarkastellaan kirjallisuuden valossa tulosten yhteenvedossa. Tulosten aineistokatkelmissa esiintyvien lasten nimet on muutettu yksityisyydensuojan takia. Katkelmissa suluissa olevat sanat on lisätty kirjoitusvaiheessa tekstin ymmärrettävyyden takia. Tutkijasta käytetään vaihdellen termiä tutkijaopettaja tai kasvattaja, riippuen siitä, halutaanko korostaa aikuisen toiminnan tilannesidonnaisuutta vai yleisluonteisuutta.

6.1 Toimijuuden osatekijät

Analyysin perusteella lasten toimijuus ilmeni arkisissa asioissa. Se näyttäytyi viidellä tavalla: lapsen oman toiminnan ohjauksessa, ohjeiden kyseenalaistamisessa, vertaissuhdekeskusteluissa ja oman kyvykkyyden esilletuonnissa. Erottelu viiteen auttoi tutkijaa tarkastelemaan näitä toimijuuden ilmenemisen muotoja. Toimijuuden osatekijöiden esittelyn jälkeen niitä tarkastellaan suhteessa toimijuuden modaliteetteihin, eli pohditaan, soveltuuko Lipposen, Kumpulaisen ja Hilpön (2013, 163–165) esittämä toimijuuden jäsentämisen malli tutkimuksen tuloksiin.

6.1.1 Oman toiminnan ohjaus

Oman toiminnan ohjaus lapsen toimijuuden ilmenemismuotona tarkoittaa niitä pieniä päätöksenteo- ja toimintatekoja, joita lapset tekevät toimiessaan yksin tai ryhmässä. Tähän liittyi lapsen oma-aloitteisuus sekä itseohjautuvuus. Episodien aikana lapset tekivät päätöksiä liittyen omaan toimintaan sen hetkessä tilanteessa, esimerkiksi ottivat pöydältä valitseman ainesosan leivontaa varten tai menivät pesemään kädet tarvittaessa. Oman toiminnan ohjaus näkyi aineistossa tekoina, jotka lapsi ilmaisee sanoina ja teki kysymättä lupaa, oma-aloitteisesti. Esimerkki oman toiminnan ohjauksesta oli hedelmien pilkkominen vaihtelevasti erikokoisiksi paloiksi ja laittaminen jälkiruokakuppeihin vapaavalintaisessa järjestyksessä. Se, että lapsi toimii kysymättä lupaa, ei tarkoita tottelemattomuutta. Ne olivat tilanteita, joissa tutkijaopettajalla ei välttämättä tullut mieleen tarjota valinnanmahdollisuutta, tai joissa lapsi toimi itsenäisesti ennen ohjeita. Seuraavassa aineistokatkelmassa neljä poikaa on tutkijaopettajan kanssa keittämässä kananmunia, mutta koska veden kiehumista ja munien kypsymistä saa odotella, tilanteessa myös väritetään värityskuvia ja otetaan valokuvia.

Petrus: *me katotaan Oton kaa kuvii (kamerasta)*
 Sami: *Otto laita pois se*
 Jerry: *mä en oo vielä laittanu (kananmunia veteen)*
 Tutkijaopettaja (T): *sä saat Jerry sä saat. se oli Samin vika (kananmunan rikkoutuminen). -- sitte, kukas ei oo viel saanu laittaa, Otto vai?*
 Otto: *joo*
 Jerry: *sitte on kaikki pannu kananmunat*
 T: *ja vielä. tää ei vielä kiehu, tää kiehuu. tän pitää olla 8 minuuttia. ei tarvi kantta,se kiehuu yli jos siin on kansi*
 Jerry: *mut se hyppii*
 Petrus: *Otto nyt katotaan kuvia*
 Jerry: *me jatkamme piirtämistä*
 T: *joko te näitte tän? (rikkoutuneen kananmunan) Tommonen sieltä tuli, jos sitä hautois niin tosta keltasesta tulis se kana, -- sitte ku se alkaa kiehumaan niin sitte otetaan pois (kansi)*
 Otto: *katotaan kuvii*
 Petrus: *joo, mä voin*
 T: *tosi hyvin laitoitte kananmunat. eikä haittaa vaikka yks tippu*
 Petrus: *sä voit pitää tätä (kameraa), eiku mennään eteenpäin*
 Jerry: *minä piirrän vielä*

Episodi 5

Katkelmassa keitinvesi on kuumentunut ja veteen piti laittaa kananmunat. Jokainen lapsi saa vuorollaan laittaa munia kattilaan lusikan avulla. Oman toiminnan ohjauksen kannalta katkelmassa näkyy, miten pojat kertovat mitä haluavat tai aikovat tehdä. Petrus ja Otto katselevat kamerasta aiemmin otettuja kuvia ja ilmoittavat siitä muille. Otto laittaa kuvien katselun välissä kananmunia kiehuvaan veteen, ja sen jälkeen palaa kuvien katseluun omatoimisesti. Jerry päätyy kananmunien laittamisen jälkeen jatkamaan värityskuvaansa. Tässä esimerkissä näkyy myös merkkejä lasten itseohjautuvuudesta, kun samaan aikaan keitetään kananmunia, väritetään ja selaillaan valokuvia. Tutkijaopettaja ei juuri ohjaa lapsia, vaan avustaa vain kananmunien laittamisessa kiehuvaan veteen ja kertoo rikkoutuneen kananmunan rakenteesta lapsille.

Seuraavassa esimerkissä tutkija on viiden lapsen kanssa valmistamassa keksitaikinaa. Taikinaan tarvittavat ainekset ovat pöydällä ja lapset istuvat pöydän ympärillä.

T: *Sitte Mikael sais laittaa siirappia, se onki semmosta --*
 Mikael: *Se on tätä*
 T: *Niin onki, mut ootas, se on avaamaton, käytetään ekaks tää ku tää on avattu. Sitä laitetaan vähän yli kolme desiä, voidaan yhdessä katsoa ne mitat*
 Jerry: *Minä voin avata jo tän (leivontavoin)*
 Petrus: *Kuka laittaa ton, voin?*
 T: *Ensiks kaadat siihen ja sitten --*
 Petrus: *Jerry Mikaelin jälkeen on Vilma, sit se kiertää mulle --*

Episodi 3

Taikinaan laitetaan siirappia ja keskustellaan leivontavoin laittamisesta. Mikaelin vastaus, ”*se on tätä*”, ja Jerry’n kommentti, ”*minä voin avata jo tän*”, ovat esimerkkejä oman toiminnan ohjauksesta. Molemmat Mikael sekä Jerry ottavat leivonta-aineet käteensä kommentoidessaan niitä. He osoittavat olevansa valmiita toimimaan ja tietävät mitä täytyy tehdä. Jerry myös avaa leivontavoipurkin oma-aloitteisesti ilman pyytämistä tai keskustelua. Mikaelin ja Jerry’n toiminta osoittaa sen, että tilanne on heille tuttu, he ovat ennenkin olleet vastaavassa leivontatilanteessa, joten he tietävät tilanteen vaatimat säännöt ja reunaehdot. Raaka-aineiden, tai ainakin niiden pakettien, tutkiminen on sallittua. Vastaavaa oma-aloitteisuutta ilmeni aineistossa useassa kohdassa, ja tutkijaopettajan pitikin muistaa erikseen sanoa, jos johonkin tuotteeseen ei saanut koskea.

6.1.2 Aloitteellisuus

Lapsen päätöksenteot omassa toiminnassaan (oman toiminnan ohjaus) ja aloitteideteot ovat hyvin lähellä toisiaan, ja niitä olikin välillä vaikea kategorisoida jompaankumpaan. Aloitteideteot eroavat päätöksenteoista siinä, että niissä lapsi ikään kuin asettaa oman aloitteen muiden arvioitavaksi. Lapsi esittää toiveen tai ajatuksen jostain eikä vain toimi. Lapsen aloitteellisuus voidaan jakaa toiminta-, sekä keskustelualoitteiden tekoon. Aloitteideteoista löytyi paljon toiveita, ja aineiston yleisin yksittäinen kommentti lienee, ”*haluan maistaa*”. Nämä toiveet nähdään toiminta-aloitteina toiveen toteutumisesta, toivoessaan lapsi heittää pallon aikuiselle ja jää odottamaan vastausta. Leipomisissa näitä ”*haluan maistaa*” -kommentteja oli runsaasti, muissa ruokakasvatus tilanteissa aloitteet jakautuivat tasaisemmin muihin toiminta- ja keskustelualoitteisiin.

Petrus: *Mää haluan maistaa siirappia*

T: *Maistetaan. Onks joku jonka mielestä leipominen on ihan tylsää?*

Maiju: *Ei!*

Jerry: *Ei*

T: *Onkse kivaa ku voi tehdä ite sellasia hyvän makusia juttuja?*

Maiju: *Joo oo..*

Jerry: *Mut me unohdettiin ottaa se keittokirja!*

T: *Mei tarvita sitä ku mul on täällä tää ohje*

Episodi 3

Edellisessä aineistokatkelmassa ollaan jälleen suklaakeksien leipomisen äärellä valmistamassa taikinaa. Tutkijaopettaja on kysellyt lapsilta mistä he pitävät leipomisessa ja lapset ovat kertoneet mistä mauista pitävät. Petrus ilmaisee halunsa maistaa siirappia, jota on hetki sitten laitettu taikinaan. Leipomisepisodeissa maistamishalukkuus tuli esiin usein, ja se olikin suosittua kaikkien lasten keskuudessa. Jos varsinainen leipominen oli jo takanapäin, maistaminen oli mahdollista, mutta tällä kerralla taikinan teko oli kesken, joten maistamaan pääsi vasta myöhemmin.

Maistamistoiveiden esittäminen jatkuu aineistossa lyhyen tauon jälkeen. Jerry'n huudahdus keittokirjasta kertoo hänen toiveestaan tehdä reseptejä lasten keittokirjasta, jota ryhmässä oli tutkittu paria päivää aiemmin. Keittokirja oli suosittu ja muun muassa Jerry luki sitä ja olisi halunnut tehdä kirjan kaikki reseptit. Todennäköisesti kirja tuli Jerrylle mieleen juuri tässä sen takia, että hetkeä aiemmin tutkijaopettaja luki suklaakeksien reseptiä kertoakseen mitä seuraavaksi tehdään.

Aloitteita olivat myös keskustelualoitteet, kun lapsi yhtäkkiä ryhtyi puhumaan jostain uudesta aiheesta, ja toivoi muiden osanottoa keskusteluun. Esimerkiksi kesken värityskuvien värittämisen Samilla tulee mieleen yhden ryhmän työntekijän raskaus ja tuleva synnytys, ja hänen aloitteestaan aiheesta saatiin pitkä keskustelu.

Sami: aino joutuu mennä sairaalaan eiks joudukki?

Petrus: miks muka?

Sami: noku sillä on se vauva, eiks ni että aino joutuu mennä sairaalaan?

T: sitten kun se syntyy joo, se ei ihan vielä synny

Petrus: se vasta syntyy kesällä

T: nii

Episodi 5

Tällainen toiminnan ulkopuoliseen asiaan liittyvä keskusteluaihe oli aineistossa harvinainen. Tämä synnytyskeskustelu oli ainoa, josta ei löytynyt aineistosta viitteitä aiheeseen ennen lapsen aloitetta. Lasten keskustelunaloitteet olivat omia kokemuksia, joita sen hetkinen toiminta toi mieleen. Näitä olivat kotiin liittyvät aiheet, kuten perheenjäsenten allergiat, tai päiväkodissa aiemmin tapahtuneet asiat, kuten haavan saaminen käteen.

6.1.3 Kyvykkyys ja oma osaaminen

Kyvykkyydellä tässä luvussa tarkoitetaan lapsen halua tuoda esiin omaa osaamistaan tai tietämystään asioista. Näiden lisäksi tähän liittyy muiden lasten auttaminen ja neuvominen sekä avun pyytäminen aikuiselta. Kyvykkyyteen sisältyy myös lasten halu tehdä itse, ennemmin kuin seurata aikuisen tekemistä. Itsetekeminen tai sen toive näkyy aineistossa silloin kun tutkijaopettaja tekee, tai on tekemässä jonkun tehtävän, jonka lapsi olisi itse helposti pystynyt tehdä. Esimerkiksi aistitehtävässä tutkijaopettaja ojentaa lapsille näkkileivän palasia pureskeltavaksi, eikä heti ymmärrä antaa lasten ottaa leipiä korista itse.

T: nyt kun otetaan tää näkkärin pala, niin ei maistella, tai saa maistella, mutta kerrotte että miltä se kuulostaa suussa. kuulostaako se joltain --

Aino: Mä haluan ottaa sellasen, ma haluan ottaa ite!

Episodi 2

Itsetekemisen tärkeys tuli eniten esiin juuri hieman nuorempien lasten, kuten edellä 4 vuotiaan Ainin, kanssa. Aineistosta käy ilmi, että 5–6 vuotiaiden lasten kohdalla tutkijaopettaja antoi enemmän vapauksia toiminnassa, joten tarvetta itsetekemisen pyytämiseen, ei kenties ollut. Itsetekeminen ja tekeminen ylipäättään nousevat aineistosta esiin. Vuoron odottaminen ja ohjeiden kuuntelu olivat enemmän tai vähemmän vaikeita, kun lapset halusivat jo päästä sekoittamaan taikinaa tai leikkaamaan veitsellä. He halusivat ilmaista osaavansa jonkun asian ja halusivat tutkijaopettajan ja muiden lasten huomion osaamiselleen. Seuraavissa aineistokatkelmassa lapset tuovat osaamistaan esiin eri tavoin.

T: ottakaa siitä veitsestä sitte sellanen tukeva ote että ei tällain mitenkään kahella sormella näin, sillon se voi livetä ja osua omaan sormeen vaan ihan kunnolla kiinni --

Petrus: ai niinku vaikka näin?

T: nii nyrkillä pitää sitä niinku

Petrus: ai vaikka näin, ai Milka vaikka näin!

Episodi 6

Petrus: mä oon kyllä aika nopee

Jerry: onko näin isoi?

Sami: hei kato miten hassun tein!

Episodi 6

Ensimmäisessä katkelmassa Petrus vaatii huomiota itselleen toistamalla kysymyksen ja sitten korottamalla ääntään. Jälkimmäisessä katkelmassa kolme poikaa pilkkoo hedelmiä ja keskustelee samalla. Jerry haluaa tiedustella, onko hän leikannut oikean kokoisia paloja, ja Petrus ja Sami tuovat omaa tekemistään esiin. Petruksen kommentti nopeudesta voi kuvata päiväkotien toiminnassa usein esitettyä vaatimusta ripeydestä. Petruksen kyvykkyys ilmenee aineistossa hetken päästä uudestaan, kun hän tarjoutuu auttamaan Samia, joka ei jaksaisi enää jatkaa pilkkomista. Näin aineistosta löytyi myös esimerkkejä oman osaamisen esiintuomisesta, missä lapset auttoivat tai neuvoivat muita lapsia.

Lapsen kyvykkyiden ilmaisuun voidaan lukea myös avun pyytäminen. Avun pyytäminen vaatii tietoisuutta omista rajoitteistaan ja siitä mistä apua voisi saada. Hedelmäsalaatinteon yhteydessä lapsilla syntyi keskustelua siitä, kumpi puoli veitsestä oli terävämpi. Yksi lapsista lähestyi tutkijaopettajaa kysymyksen kanssa, mutta kun hän ei saanut vastausta heti, hän ryhtyi pohtimaan asiaa muiden lasten kanssa. Tämä kysymys veitsen terävyydestä osoittaa 5-vuotiaan lapsen ajattelevan aikuisen tietävän vastauksen asiaan. Avun pyytämistä esiintyi aineistossa vain muutamassa kohtaa, mikä saattaa johtua siitä, että toiminta oli pitkälti etukäteen suunniteltua ja tutkijaopettaja oli toiminnassa tiiviisti mukana koko ajan. Lapset pyrkivät kyllä saamaan vahvistusta omalle

toiminnalleen, ja tiedustelivat usein, ovatko tehneet jonkin asian ohjeiden mukaan, kuten vaikkapa edellisessä veitsiesimerkissä, missä Petrus kysyi ainakin kolme kertaa, pitääkö veistä oikein kädessä. Vahvistusta omalle toiminnalle haettiin eniten hedelmäsalaatin teko -episodissa, jossa toiminta oli haastavampaa kuin muissa: lapset kuorivat ja pilkkoivat hedelmiä itse. Toiminnalle haettu vahvistus ja avun pyytäminen kertovat kysyjän tiedostavan tilanteen vaativuuden suhteessa omaan kykyihinsä.

6.1.4 Vertaissuhteissa esiintyvät keskustelut

Vertaissuhteissa esiintyvillä keskusteluilla tarkoitetaan sellaisia tilanteita episodeissa, joissa keskustelut käydään lasten kesken ilman tutkijaopettajan välitöntä mukanaoloa ja jotka eivät sovi edellisiin toimijuuden ilmenemismuotoihin. Aikuisen roolin ollessa pienempi, näkyy aktiivisen toimijalapsen rooli näissä vahvasti. Vertaissuhteissa esiintyvät keskustelut kuvaavat lapsen maailmaa ja ajattelutapoja kenties enemmän kuin muut tässä esitetyt toimijuuden ilmenemismuodot. Keskusteluihin sisältyi erityyppisiä tilanteita, kuten lasten keskinäinen huumori ja mielikuvituksen käyttö, ongelman- (ja ristiriitojenratkaisu) ja asioista sopiminen ilman aikuisen apua sekä muiden lasten kehuminen.

Lasten keskinäistä huumoria ja hassuttelua näkyi jokaisessa episodissa. Suurin osa tilanteista oli sanoilla leikittelyä, tilanteita joissa yksi lapsista sanoi hassun sanan ja muut ryhtyivät toistamaan sitä. Ensimmäinen hassulta kuulostava sana saattoi syntyä joko jostain mitä tutkijaopettaja sanoi, tai toiminnassa syntyvästä huvitusta herättävästä asiasta, kuten seuraavassa katkelmassa. Otto kaatoi keksitaikinaan siirappia, josta syntyi kuplia taikinan pinnalle.

Otto: *kuplia hihiihi*

Aino: kuplia!

T: *kuplia*

Reeta: *siilappia*

Kaisa: *ja eii niitä kaikkia* (siirappeja taikinaan)

T: *joo, ei nii ei näitä kaikkia ei*

Otto: *nii ni, ooo, uuu uuu hih!*

T: *oisko se jo tarpeeks loppu?*

Otto: *ei täältä tulee vielä*

Aino: *siirappia!*

Reeta: *siilappia, hihih*

Episodi 4

Yllä esitetty tilanne on tyypillinen siinä mielessä, että yhden lapsen sanomisesta muut lapset ryhtyvät toistamaan sanaa ja nauramaan asialle. Yhteistä tällaisille nauramista sisältäville tilanteille oli se, että asiat, joille naurettiin, olivat lasten itse keksimiä. Aikuinen todennäköisesti ei olisi pitänyt

kyseisiä asioita yhtä huvittavina. Huvitusta tai tekemisen iloa syntyi myös aistitehtävissä haistamisen ja tuntoaistitehtävän yhteydessä sekä valokuvaamisen ja värityksen aikana. Lapset keksivät ilon aiheita monenlaisista asioista.

Lasten välisissä keskusteluissa syntyi myös tilanteita, jotka voidaan nähdä jonkinlaisena ongelmanratkaisuna tai ristiriitojen selvittämisenä. Ongelmanratkaisu ei tässä tarkoita pitkään harkittua yhteistä päätöstä jostain asiasta, vaan ne olivat tilanteita toiminnan keskellä, jotka vaativat välittömän ratkaisun. Esimerkki ongelmanratkaisusta oli tilanne episodissa, jossa lapset värityskuvia ja etsivät toimivaa punaista väriä. Kaikista punaisista puuväreistä puuttuu terä, joten lapset keksivät ratkaisuksi käyttää punaista liitua, *”koska liidut aina toimii”*.

Ristiriitoja lasten kesken syntyi jonkin verran, mutta koska aikuinen oli tilanteessa vahvasti läsnä, auttoi hän niiden ratkaisussa. Ennen tätä auktoriteetin mukaantuloa keskustelua kuitenkin käytiin lasten kesken, kuten maistelutilanteessa leivonnin jälkeen. Lapset saivat maistaa kulhosta taikinaa, mutta eri puolilta pöytää oli vaikea ylettyä taikinakulhoon. Lapset kävivät keskustelua kulhon sijoittelusta.

Otto: *mä haluan viel siirappii*

Sami: *mä nuolen ton koko kipun*

T: *nii tota kipppoa saa kohta - -*

- -

Jerry: *hei mä en saa-a!*

Kaisa: *mä en oppinu muuta* (vastaus tutkijan aiempaan kysymykseen)

Sami: *keskelle toi!*

Kaisa: *keskelle, muuten...*

Jerry: *mä en saa!*

Otto: *nam*

Reeta: *nam nam*

Episodi 3

Tämä tilanne päättyi siihen, että tutkijaopettaja siirsi kulhon kaikkien saataville. Keskustelua aineistossa syntyi myös siitä, kenen vuoro on milloinkin ja kuka saa laittaa mitään ainesosaa vaikkapa keksitaikinaan. Oman vuoron ja istumapaikan puolustaminen näkyi episodeissa ristiriitoina, joihin löytyi aina helppo ratkaisu. Isompia riitoja lasten kesken tai tutkijaopettajan ja lasten välillä ei aineistossa ollut.

6.1.5 Auktoriteetin kyseenalaistaminen

Auktoriteetilla tarkoitetaan tässä pääosin lasten kanssa toimivaa tutkijaopettajaa, mutta auktoriteettina voidaan nähdä myös instituutio, johon kuuluu tietynlaisia käytänteitä ja tapoja. Kun 4-vuotias lapsi kiipeää pöydälle kesken leivontatuokion, hän ei varsinaisesti uhmaa tilanteessa aikuista, koska pöydälle kiipeämisestä ei ole keskusteltu. Voidaan kuitenkin ajatella, että hän rikkoo päiväkodin yleisiä käytänteitä, jotka pitkään päiväkodissa olleet lapset tuntevat. Tällaisten sääntöjen haastamisen lisäksi auktoriteettia kyseenalaistetaan neuvomalla aikuista sekä kieltäytymällä toiminnasta.

Auktoriteetin kyseenalaistamista aineistossa oli nähtävissä vähän, ja varsinaisia sääntörikkomuksia ei ollenkaan. Asiat, joista tutkijaopettajan piti huomauttaa tai kärkeä lopettamaan, liittyivät yleisiin hyviin tapoihin tai hygieniasääntöihin ja lapsen innokkaaseen toimintaan. Vaikka lapset kysyttäessä osaisivatkin kertoa, että ruokia päin ei aivasteta eikä kokkikerhossa kaiveta nenää, tai että on reilua näyttää katselemiaan kuvia kaikille lapsille eikä vain yhdelle, niin ne ovat asioita jotka usein toiminnan keskellä unohtuvat. Maistamista ilman lupaa tapahtui, vaikka siitä keskusteltiin jokaisella kerralla. Leivonnassa tai hedelmien pilkkomisessa ruuan vieminen suuhun on helppoa ja nopeaa ja houkutus voi käydä lapselle liian suureksi.

Lapset neuvoivat tutkijaopettajaa tilanteissa, jotka olivat heille tuttuja jostain muusta yhteydestä, ja joissa he kenties aistivat pienenkin epävarmuuden asiassa. Esimerkiksi 5-vuotias poika kertoo, että heillä käytetään kotona samaa leivontarasvaa mitä sillä hetkellä on pöydässä. Hetken päästä sama poika neuvoo minua rasvapurkin mitan kanssa, kun se näkyy huonosti ja puhun ääneen pyrkimystäni saada selvää mitasta. Revin myös irti purkin etikettiä, mitä pojan mielestä ei saisi tehdä.

Toiminnasta kieltäytymistä esiintyi aineistossa vain yhden kerran, kun yksi poika ei halunnut pilkkoa hedelmiä enempää ja kieltäytyi jatkamasta toimintaa. Pääasiassa lapset olivat aina innoissaan toiminnassa mukana ja esimerkiksi raaka-aineiden laitosta löytyi sopu helposti.

6.1.6 Toimijuuden modaliteetit

Toimijuuden eri modaliteetteja tarkastelemalla on mahdollista jäsentää yksilön tai ryhmän tapaa osallistua toimintaan (Lipponen ym. 2013, 164). Modaliteetit ovat konkreettinen väline tunnistaa toimijuuden tilanteita, ja ne voidaan jakaa viiteen: haluta, osata, kyetä, tuntea, sekä voida tai täytyä. Toimijuuden tarkastelu modaliteettien valossa tuo esiin toimijan itsensä näkökulmaa ja liittyy

kiinteästi onnistumisiin ja positiivisiin kokemuksiin. (Mt. 164–165.) Seuraavaksi jokaisesta toimijuuden osatekijästä tarkastellaan yhtä tyypillistä esimerkkiä modaliteettien valossa. Tämän avulla pyritään havainnollistamaan sitä, miten toimijuuden osatekijät ilmentävät lapsen toimijuutta.

Oman toiminnan ohjauksen kategoriassa tyypillinen tilanne oli sellainen, missä lapsi kertoi aikovansa tehdä jotain juuri sillä hetkellä. Ne liittyivät usein omasta hygieniasta huolehtimiseen tai lapsen välittömässä läheisyydessä olevaan toimintaan. Esimerkiksi tutkijaopettajan ohjeistaessa lapsia taikinan ainesosista, otti yksi lapsi leivontarasvapurkin käteensä ja avasi sen omatoimisesti ilmoittaen samalla *”hei Milka mä avasin jo tän”*. Modaliteettien valossa tilanteessa lapsi halusi jo päästä laittamaan ainesta taikinaan (haluta), tiesi, että ainesta tarvitaan hetken päästä (osata), tiesi, miten purkki avataan (kyetä) ja tarttui mahdollisuuteen kun rasvapurkki oli pöydällä (voida).

Aloitteideteossa yleinen toiminta-aloite oli maistamistoive, esimerkiksi *”mää haluan maistaa siilappia!”*. Lapsen esittämään toiveeseen maistamisesta liittyy lapsen halu maistaa ainesta (haluta), koska se on hyvää (tuntee), ja lapsi tietää mitä täytyy tehdä, jotta se onnistuu (osata). Maistamista ei kuitenkaan saa tehdä koska tahansa, vaan kasvattajan päättämänä ajankohtana, joten lapsen täytyy odottaa (täytyä).

Kyvykkyyks ja oma osaaminen toimijuuden kategoriana korosti lapsen taitavuutta, itsetekemisen tärkeyttä ja oman osaamisen esiintuomista. Esimerkkitalanteessa lapsi pilkkoo kiiviä, ja on selvästi ylpeä siitä, että on pilkkonut kiivit nopeasti ja osaa käyttää veistä taitavasti. *”Kattokaa, mä tein jo nää, koko kiivin!”* - - *”Nyt mä vedän kolme samaan aikaan!”*. Lapsi pitää kiivin pilkkomista tärkeänä (haluta) ja haluaa näyttää mihin pystyy ja mitä osaa (tuntee, kyetä, osata). Veitsenkäyttö on kuitenkin sellaista toimintaa, mitä kasvattajan on vahdittava tarkasti, joten lapsi ei kenties saa toteuttaa kaikkia toiveitaan veitsen käyttämisessä (täytyminen).

Auktoriteetin kyseenalaistamisen kategoriassa ei ole tyypillistä tilannetta, koska ne olivat kaikki erityyppisiä. Auktoriteetin kyseenalaistamisia luonnehti kasvattajan neuvominen, ohjeiden kyseenalaistaminen ja kieltäytyminen toiminnasta. Esimerkissä yksi lapsista neuvoo kasvattajaa leivinpaperin katkaisemisessa, ja perustelee neuvojaan kodista opitulla tavalla. *”Miksä Milka tarvit saksia, me ei ikinä tarvita saksia kun me otetaan?”* - - *”Meillä ei oo edes terää silti me ei tarvita”*. Tilanteen tarkastelussa modaliteettien valossa lapsi kertoo, mitä on aiemmin oppinut asiasta (osata) ja miten hän on toiminut vastaavassa tilanteessa (kyetä). Lapsi pitää tärkeänä oman kokemuksen esiintuomista (haluta, voida), vaikka se eroaa tilanteessa olevan auktoriteetin tavasta toimia.

Aiemmassa tulosten esittelyssä todettiin, että vertaissuhdekeskusteluissa lapsen toimijuus ilmeni parhaiten. Lasten vertaissuhdekeskustelut olivat myös hyvin kirjavaa kategoriasta, ne olivat teemoiltaan syvällisempiä ja moniulotteisempia kuin muut kategoriat. Vertaissuhdekeskusteluissa käytiin läpi ristiriitoja, neuvoteltiin sosiaalisista suhteista ja keskusteltiin lapsia askarruttavista asioista. Ristiriitatilannetta kuvaavassa esimerkissä kaksi lasta katselee kamerasta kuvia, mihin kolmas lapsi (Jerry) haluaisi liittyä.

Otto: *Me kiivettiin tohon tolla* (kameran kuvassa näkyvä iso kivi)

Jerry: näytä!

Sami: *älä mee mun värityskuvan päälle!*

Jerry: *mutta mä haluan nähdä!*

Petrus: *et saa*

T: *Jerry nouse että Sami saa tän pois tästä* (värityskuvan)

Jerry: *mä haluan nähdä minkälainen, näytä se kuva*

Petrus: *me katotaan nyt*

Jerry: *tai minä kaadan ne!*

Jerry: *Nyt mä saan kattoo!*

Episodi 5

Jerryn ja kuvia katselevien lasten välillä on ruokapöytä, jonka yli Jerry yrittää lähteä ryömimään nähdäkseen kameran kuvat. Samalla Jerry tulee menneeksi neljännen pojan värityskuvan päälle, joka harmittaa tätä. Tilanne jatkuu vielä lasten ja kasvattajan yhteisellä neuvottelulla ja päättyy siihen, että Jerry jää odottamaan kameran vapautumista. Jerryn tavoite on päästä katselemaan valokuvia, ja Jerryn toimintaa analysoimalla voidaan tilanteesta löytää kaikkia toimijuuden modaliteetteja: Jerry tahtoo nähdä valokuvia (haluta), joita pojat katselevat, koska ne kiinnostavat häntä ja hän haluaa olla osallisena hauskalta kuulostaneeseen kuvien katseluun (tuntea). Jerryn täytyy miettiä keinoja päästä mukaan tilanteeseen, kuten tahdon ilmaisu sanallisesti ja siirtyminen lähemmäs (kyetä). Hyvien vuorovaikutustaitojen hallinta voisi auttaa tilanteessa (osaaminen), koska kuvia katselevat pojat eivät haluaisi avata kahdenkeskistä toimintaansa muille, ja neljäskin poika ryhtyy tönimään Jerryä koska tämä makaa värityskuvan päällä (voida/täytyä).

Lipposen ja kumppaneiden (2013, 165) kuvaama onnistuminen tai positiivinen kokemus ei tässä ole niin ilmeistä, yrittäähän Jerry saada tahtoaan läpi kyseenalaisin keinoin. Kasvatuksen näkökulmasta toimijuuden ilmentäminen yksilötasolla ei aina olekaan pelkästään positiivista, koska yksilöiden intressit ja toimintatavat ovat vaihtelevia. Vertaisryhmän ja kasvattajan tuella esimerkin poika voi oppia käyttäytymismalleja, jotka palvelevat sekä häntä itseään, että koko ryhmää. Kuten todettu, toimijuus kehittyy sosiaalisissa yhteisöissä ja kasvattajan tulee olla osa näitä lapsen lähiyhteisöjä. Myös tämä toimijuuden puoli on hyvä pitää mielessä aihetta tutkittaessa.

6.2 Kasvattajat luovat toimijuuden ehtoja

Instituutio asettaa monenlaisia ehtoja lasten toiminnalle ja toimijuudelle. Päiväkodin kulttuuriset tavat ja resurssitekijät vaikuttavat lapsen toimijuuden toteutumiseen, mutta aineiston perusteella tutkijaopettaja on se, joka toimii ikään kuin toimijuuden portinvartijana lasten päiväkotiarjessa. Tutkijaopettajan ja muiden institutionaalisten tekijöiden rooli menevät monessa kohdassa päällekkäin ja niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan. Aikuisen merkitys lasten toiminnassa on haluttu erottaa omaksi alueekseen, koska tämän tutkimuksen perusteella sillä on merkittävä rooli lasten käyttäytymisessä ja aktiivisessa toiminnassa.

6.2.1 Tutkijaopettajan toiminta

Tutkijaopettajan toiminnasta löytyi toimijuutta tukevia ja edesauttavia toiminta- ja käyttäytymismalleja (lapselle ominaisten toimintatapojen käyttäminen, positiivinen suhtautuminen ja vahinkojen muuttaminen oppimiskokemuksiksi). Toiminnasta löytyi myös toimijuutta estäviä tai ehkäiseviä malleja (aloitteiden torjuminen ja kieltäminen, vääränlaiset odotukset ja liika tiedollisten asioiden opettaminen).

Lapselle ominaisten toimintatapojen käyttö Lapselle ominaiset toimintatavat toimijuuden tukemisessa nähdään tässä laajasti, tähän kuuluu niin lasten osallistaminen eri toimintoihin kuin lapsen puheesta tai kiinnostuksen kohteesta keskustelunaiheen ottaminen. Muita käytettyjä menetelmiä olivat draamallisuus ja mielikuvituksen hyödyntäminen, laskeminen, tutkiminen, valokuvaaminen ja piirtäminen, aistien monipuolinen hyödyntäminen ja kuvailua vaativien kysymysten esittäminen. Tutkijaopettaja havainnoi lapsia jatkuvasti ja muokkasi toimintaansa sen mukaan. Ruokakasvatustilanteiden kulkua ei oltu ennalta suunniteltu muuten kuin sisällön puolesta, käytetyt menetelmät syntyivät spontaanisti.

Tutkijaopettaja osallisti lapsia eri tavoin toiminnan keskellä. Lapset osallistuivat leivonnan eri vaiheisiin, alkuvalmisteluista siivoukseen ja roskien viemiseen. Tutkijaopettaja kehotti lapsia auttamaan toinen toisiaan ja esimerkiksi pitämään laskemalla huolta siitä, että taikinaan tulee oikea määrä ainesta. Lapselle ominaisten toimintatapojen käytössä tutkijaopettajan puhetta kuvasi kysymysten esittäminen, lapsien kehottaminen erilaisiin toimiin ja pyytäminen tekemään jotain. Esimerkkejä näistä on: *”Ottaaks Sami sit seuraavan kuvan?”* *”Kokeileppa saatko sen auki, se on vähän jäykkä.”* *”Miks siit (taikinasta) tulee ton väristä?”* *”Lasketaas nää munat, luulettekste et te osatte auttaa mua laskemaan?”* *”Se (kattila) painaa, pitäiskö Jerryn ottaa toisesta kahvasta?”*

Lapselle ominaisten toimintatapojen käytössä tutkijaopettajan toimintaa kuvasi lasten mukaan ottaminen toimintaan (kauppareissu, kokkikerhot), draaman ja leikillisyyden käyttö (aistien käsittely), asioiden konkretisointi (lasten keittokirjan käyttö kokkikerhoja suunniteltaessa), monipuolisen oheistoiminnan järjestäminen odottelua vaativiin tilanteisiin (värituskuvat, valokuvaus, piirtäminen).

Lapselle ominaisten toimintatapojen käyttämisen analyysissä huomasit sen, kuinka tutkijaopettajan esittämiin kysymyksiin vastaaminen vaihteli suuresti. Kysymyksiin, joiden aiheet nousivat lapselta itseltään tai lapsen ihmettelemästä asiasta, tuli vastauksia ja kuvailuja runsaasti. Sen sijaan tutkijaopettajan kysymyksiin oppimiskokemuksista tai toiveista ja suunnitelmista vastauksia ei tullut juurikaan, vaikka kysymyksen olisi toistanut useaan otteeseen. Vastaamattomuus voi johtua asioiden abstraktiudesta, pienten lasten on vaikea irrottautua hetkestä pohtimaan jotain tulevaisuuteen liittyvää asiaa tai reflektoidaan kokemaansa. Vastauksia näihin täytyy siis hakea lasten luonnollisesta puheesta ja mahdollistaa tilanteita keskustelulle.

Positiivinen suhtautuminen Tutkijaopettajan positiivinen suhtautuminen suuntautuu tässä erityisesti lapseen ja heidän sanomisiinsa. Tähän kuuluvat rohkaisu, kannustaminen, kehuminen, lapsen aloitteisiin mukaan lähtö ja arvostava suhtautuminen lapsen puheisiin. Rohkaisua ja kehumista aineistossa esiintyy paljon, ja niitä kuvaavat sanat ”hyvä” ja ”hienosti”. Lapsen aloitteisiin mukaan lähtö ja arvostava suhtautuminen ilmenivät tutkijaopettajan puheessa, kun hän suhtautui myönteisesti lapsen puheeseen, vaikka aloitetta ei heti voisi toteuttaa. Aloitteeseen oli myös mahdollista suhtautua torjuvasti, mitä käsitellään toimijuutta rajoittavien tekijöiden esittelyssä. Seuraavissa aineistokatkelmassa näkyy lapsen ehdotuksen hyväksyminen keskusteluun ja toimintaan.

Sami: *koska saa maistaa?*

T: *maistetaan näitä, halutteksite maistaa siirappia?*

Kaikki: *joo!*

Mikael: *joo*

T: *joo, maistetaan kohta, tää on kohta valmista - -*

Episodi 4

Petrus: *saahaanko me koko taikinaa maistaa?*

T: *sit ku se on valmis*

Jerry: *hirveen makuista (siirappi)*

T: *hirveen makuista vai? nii, se on tosi voimakasta - -*

Episodi 3

Jerry: *laitetaan ne kannet - -*
T: *laitetaan kannet päälle*
Petrus: *noniin koska mennään piirtään?*
T: *nyt voidaan mennä*

Episodi 5

Vahinkojen muuttaminen oppimiskokemuksiksi ja niistä keskustelu

Vahingolla tässä

tarkoitetaan lapsen tahallaan tai tahattomasti tekemää virhettä tai pientä epäonnistumista. Vahinkoja löytyy koko aineistosta vain neljästä kohdasta, minkä voidaan nähdä kuvaavan toiminnan organisointia ja aikuisen läsnäoloa. Nämä ovat: Kananmunan rikkoutuminen kahden lapsen leikkiessä niillä, valkosipulituoksupurkin avaaminen, vaikkei sitä ollut tarkoitus eikä lupa avata, vaniljasokerin laittaminen taikinaan omatoimisesti väärään aikaan ja kiivinpalojen luiskahtaminen lattialle pilkottaessa. Vaikka vahinkoja tapahtuu vähän, ne nähdään hedelmällisinä mahdollisuuksina lapsen toimijuuden tukemisessa. Seuraavassa aineistoesimerkissä yksi lapsista pudottaa raa'an kananmunan lattialle ja se rikkoutuu. Tutkijaopettajan ensimmäinen reaktio kuvaa yllättyneisyyttä ja ehkä ärtymystä siitä, että lapset leikkivät kananmunilla, mutta seuraavassa kommentissa hän kääntää vahingon luonnolliseksi asiaksi ja mahdollisuudeksi oppia uutta. Tätä seuraavat kommentit rikkinaisesta kananmunasta syntyvät muun toiminnan ja keskustelun lomassa ajallisesti noin viiden-toista minuutin sisällä. Katkelmassa näkyy, miten kananmunan särkyminen synnytti useita keskustelunaiheita, joita ei oltu suunniteltu. Särkynyt kananmuna sisuksineen herätti lasten mielenkiinnon tuotteeseen eri tavoin kuin kokonaiset kananmunat. Lapset olisivat halunneet maistaa sitä ja paistaa sen, joista tällä kertaa kumpikaan ei ollut mahdollista.

Jerry: *hei mä haudon munaa!*

Sami: *minä haudon munaa (kananmuna putoaa lapsen kädestä)*

T: *oho! Jerry laitappa se muna takasin. ei Sami haittaa mitään, ei kannattais leikkiä kananmunilla...*

--

Jerry: *kuka rikko?*

T: *Samilta tippu. tää voi olla se meidän kananmuna mikä me rikotaan tähän*

Sami: *nii*

--

T: *joko te näitte tän, tommonen sieltä tuli, jos sitä hautois niin tosta keltasesta tulis se kana, mutta ei ihminen voi hautoa kun sen pitää olla se kana joka hautoo...*

--

Petrus: *mä haluan maistaa tota*

T: *mitä?*

Petrus: *mä haluan maistaa tota*

T: *ööö, tota...*

Jerry: *mäki haluan maistaa!*

T: *oikeesti kyllä raakaa kananmunaa ei vois, se on vähän semmonen että siitä voi tulla semmonen tauti, semmonen salmonella*

Otto: *mm m*

Petrus: *mikä se on?*

T: *no se on sellanen kauhee vatsapöppö*

Otto: *mhmh*

--

T: *ei maisteta kananmunaa, jos joskus haluutte niin teidän täytyy kysyä kotona äidiltä tai isiltä. mutta haistakaas, miltä se haisee?*

Jerry: *öö, myrkylliseltä*

Sami: *nii*

Jerry: *minä haluan piirtääkki tähän*

Petrus: *oksennukselta!*

--

Sami: *mikse me ei tehä sillä yhellä? (kananmunalla)*

T: *no sil ei tehä nyt mitään*

Sami: *me ei syyä sitä*

Petrus: *miksei paisteta siitä yks kananmuna?*

T: *tarttis paistinpannun, ei meil oo*

Petrus: *onhan sirkalla*

Sami: *nii i!*

Episodi 5

Kaikissa aineistosta löytyvissä vahingoissa lapset toimivat oma-aloitteisesti, omatoimisesti ilman lupaa ja tapahtunut vahinko liittyy kiinteästi toimintaan. Vahinkoja ei siten voida nähdä negatiivisina asioina. Tutkijaopettajan reaktiot olivat myös samansuuntaiset eri tilanteissa, ensin tuli hämmennys ja kenties kielto, mutta hetkessä asenne muuttui mahdollisuuksia hakevaksi ja hyväksyväksi. Lapsen vahingosta avautuikin uusi näkökulma tilanteeseen.

Vääränlaiset odotukset

Liian korkeat tai väränlaiset odotukset lapsia kohtaan estivät lapsen toimijuuden toteutumista siinä mielessä, että tutkijaopettaja mielessään haki jotain erityyppisiä vastauksia, eikä osannut tarpeeksi huomioida niitä mitä lapset antoivat. Vääränlaisia odotuksia lapsia kohtaan esiintyi tilanteissa, joissa tutkijaopettaja halusi kuulla lapsilta oppimiskokemuksia tai tilanneanalyysiä toiminnan aikana. Aineistonkeruun alkuvaiheessa tutkijaopettajan puheesta voi havaita hämmennyksen sitä kohtaan, ettei saanut lapsilta haluamiaan vastauksia, mutta viimeisissä episodeissa esimerkiksi kysymyksiä oppimisesta ei suoraan enää esiinny. Tutkijaopettajalla oli väränlaisia odotuksia koskien aisti-informaation kuvauksia, oppimisen sanallistamista ja toiminnan reflektointia. Kaikki nämä ovat haastavia minkä ikäiselle lapselle tahansa. Seuraavassa esimerkissä tutkijaopettaja kyselee lapsilta toiminnan mielekkäistä ja opituista asioista.

T: - - mutta nyt ku me on leivottu niin mikä oli kaikista kivointa täs leipomisessa?

Petrus: jauho...

T: jauho oli kivointa, niinkö? mikä muu?

Otto: siirappi

T: siirappi. no entä mikä tekeminen oli kivointa?

Petrus: hmm, hyvä kysymys

Mikael: keksi...

T: keksi, mutta me sekoitettiin, sitte me mitattiin aineita, sitte me maisteltiin. - -

Jerry: mä haluan maistaa vielä!

--

T: hei, mitä te opitte tästä leipomisesta?

Jerry: öö, että minä osaan leipoa

Miina: mä tahdon tehdä pipareita ja piparitaloja

T: joo, mutta mitä te opitte tästä, opittekste jotain uusia asioita?

Jerry: jooo, tehdä keksipipariautoi

Episodi 3

Edellisestä esimerkistä näkyy hyvin lapsen eläminen ja oleminen hetkessä. Jerry vastaus, ”jauho”, tuli heti jauhon maistamisen jälkeen, ja ”keksi” suklaakeksien leivonnan aikana. Oppimiskokemus ”että minä osaan leipoa” kuvaa myös ajattelun tilannesidonnaisuutta ja konkreettisuutta. Näitä ilmiöitä Raittilakin (2008, 52–54) väitöskirjassaan saattoi kohdata puhuessaan siitä, ettei saanut haastatteluilla lasten ”todellisia” ajatuksia kuuluviin. Toisaalta lasten vastaukset sellaisenaan tulee hyväksyä ja suhtautua niihin avoimesti.

Aloitteiden torjuminen ja kieltäminen

Lasten rajoittaminen kieltämällä tai torju-

malla heidän tekemänsä aloitteet oli yleistä aineistossa. Lasten kieltämistä ja komentamista esiintyi lasten innokkaan ja uteliaan toiminnan yhteydessä, mutta myös hygienia-asioissa, esimerkiksi lapsen aivastaessa tai kaivaessa nenää kesken ruoanlaiton.

Jerry: mä vahingossa leikkasin tätä, mä juon tän

T: ei juoda nyt, tää tulee kuule lapsille, muille lapsille.

Episodi 6

T: Miina, meeppä pois pöydältä, nyt ollaan leipomassa

Episodi 3

Jerry: mä haluan vähän siivoo

T: älä pyyhi Jerry, siin on kaikki ainekset ja mun kännykkä. täytyy kysyä lupa..

Jerry: saanko siivota?

Episodi 3

T: älä Aino sylje tänne, lentää - -

Episodi 4

Aloitteiden torjumista tapahtui vastaamalla toiminta- tai keskustelualoitteeseen kieltävästi, tai jättämällä vastaamatta ja puhumalla jostain muusta. Aloitteiden torjumisessa tutkijaopettaja ei lähtenyt viemään lapsen ajatusta tai toimintaa eteenpäin, vaan jollakin tavalla esti sen. Kieltäminen

tai aloitteen torjuminen ei aina ole negatiivista, kun sitä tarkastelee laajemmasta näkökulmasta. Lapsen on hyvä oppia hygieniasääntöjä ja muiden huomioimista, joista kiellot kertovat. Sen sijaan aikuisen suhtautumisen ja puhutavan tulisi olla aina lasta arvostava, etenkin silloin kun lapsen aloitteita ollaan kieltämässä. Hermostuminenkin on inhimillistä ja kertoo asian arvosta.

T: nyt Miina mene pois, ei ole annettu lupaa syödä sitä! tai ei sun tarvi pois mennä vaan omalle paikalle.

Episodi 3

Sami: Saanko mä nuolla tän?

T: saat mut et nyt, ku me eka tehään se valmiiks

Sami: koska saa nuolla ton, kuka saa?

T: mä oon sanonu monta kertaa jo. Laita Reeta kaksi mitallista taas, Sami laskee. Episodi 4

Kahdessa edellisessä katkelmassa on esimerkki siitä, kuinka tutkijaopettaja kimpaantuu lapsille. Ensin hän tiuskaisee Miinalle, joka on syömässä taikinaa ilman lupaa ja tämän jälkeen viimeisellä rivillä ei vastaa enää Samille, joka on useamman kerran kysynyt leipomisvälineen nuolemista. Tilanteet lasten kanssa ovat välillä hektisiä ja aikuisella voi olla hermot kovilla, jos asiat eivät suju kuten on odottanut. Tällaisia hetkiä varten olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää pohtia omia voimavarojaan ja keinoja selvitä tiukoista tilanteista. Myös erilaisten työmenetelmien kuten pienryhmätoiminnan monipuolinen hyödyntäminen helpottaa kiireistä työtahtia.

Liika opettaminen Liika tiedollisten asioiden opettaminen tai liian yksityiskohtainen ohjaaminen kulkevat monessa kohdassa toiminnan taustalla. Tätä ilmiötä ei löydy suoraan keskustelusta kuin parista kohdasta joissa tutkija vasta jälkeinpäin huomaa, miten tilanteessa olisi ollut hyvä oppimistilanne lapsille. Esimerkiksi kun lapset tutustuvat eri hedelmiin ja pohtivat kiivin kuorimista.

T: näitä kiivejä onki muuten aika hankala kuoria, että melkeen voi olla niin että Milkan pitää kuoria ne

Jerry: miks kiivi täytyy kuorii? ja mikä ihmeen tää vekotin on?

Petrus: ne täytyy kuoria

T: öö siin on semmonen karvanen kuori ei sitä oo kiva syödä. sitä karvasta kuorta. Episodi 6

Muuten liika opettaminen näkyy koko toiminnan järjestelyssä, missä lapsen tutkimiselle, itse tekemiselle ja valinnanmahdollisuuksille olisi voinut järjestää enemmän tilanteita. Ilmiötä on kuvattu enemmän instituution ehtoja kuvaavassa luvussa.

6.2.2 Muut institutionaaliset ehdot toimijuuden taustalla

Kuten todettu, tutkimuksen aineistosta löytyy vähemmän viittauksia instituution rakenteellisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin ehtoihin. Koska aineisto koostuu suurimmalta osin lasten keskusteluista, toiminnan taustatekijöitä ja kontekstia on vaikeampi hahmottaa, kuin tutkijaopettajan suoraa kanssakäymistä lasten kanssa. Tulokset löytyvät ikään kuin sanojen takaa. Analyysissä on kuitenkin pitäydytty siinä, mitä aineistosta löytyy, eikä lähdetty spekuloidaan sitä. Osan tässä esiintyvistä ilmiöistä voi havaita aineistossa vain muutamassa kohdassa, mutta niiden merkityksellisyyden ja johonkin yleisempään teemaan liittymisen vuoksi ne on nostettu esittelyyn. Vaikka myös tässä alaluvussa esitetyt toimijuuden ehdot olisi mahdollista nähdä osana tutkijan toimintaa, on ne liitetty instituution ehtoihin laajemmin erilleen tutkijaopettajan välittömästä vuorovaikutuksesta lasten kanssa. Tutkijaopettajan toimintaa siinä määrin kuin se tässä näyttäytyy, tarkastellaan enemmän ulkopuolelta. Hänet nähdään osana instituutiota kiinteämmin kuin edellisessä tutkijaopettajan toimintaa käsittelevässä alaluvussa. Lapsen toimijuuteen vaikuttavat institutionaaliset ehdot on jaettu neljään: keskusteleva kulttuuri, syvälinen perehtyminen aiheeseen, toiminnassa esiintyvä kiire, sekä osaamisen puute.

Eniten lapsen toimijuutta näytti edesauttavan vuorovaikutuksellisen ja *keskustelevan toimintakulttuurin* mahdollistaminen. Tähän liittyi ennen kaikkea kasvattajan ja lasten välinen vuorovaikutus, mutta myös lasten väliset keskustelut. Aineistosta nousee myös tiimityön merkitys toiminnan suunnittelussa, joten myös kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus oli merkityksellistä: Sen pohjalta luotiin perustaa lasten kanssa olemisen tavoille ja tuettiin lasten vertaisryhmien toimintaa. Aineistossa keskustelevan toimintakulttuurin merkitys lasten toimijuuden tukemisessa näkyi lasten vapaamuotoisten keskustelujen hedelmällisyydessä ja runsaudessa. Kun keskustelulle annettiin tilaa ja aikaa, lasten oma ajattelu ja ideat tulivat esiin. Esimerkiksi kahdessa aistitehtävässä, joissa korostuivat kasvattajan suunnittelemien tehtävien läpivieminen, toimijuutta tai keskustelua ylipäätään oli nähtävissä vain vähän. Nauhoituksen ja varsinaisten tehtävien jälkeen, kun lapset pääsivät ideoimaan ja juttelemaan vapaammin, tilanteissa ilmeni myös toimijuutta kuvaavia näkökulmia.

”Aistiharjoituksessa lapset mielellään maistelivat ja haistelivat. Kommentteja tuli melko vähän. Uusia aistiharjoitusehdotuksia tuli, mutta suurin osa oli toteuttamiskelvottomia. **(elävä kana yms.)** Lapset innostuivat kirjaimista ja harjoittelivat kirjoittamista oma-aloitteisesti.”

25.3.2013, korostus jälkikäteen

Tilanne, jossa lapset ”innostuivat kirjaimista”, sisälsi vapaamuotoista keskustelua ja kiireetöntä aikaa pienryhmän kesken kasvattajan läsnä ollessa. Lapset eivät siis ainakaan tässä hetkessä osoittaneet suurta kiinnostusta aikuisen valitsemia tehtäviä kohtaan, mutta keksivät itse kirjoitustehtäviä, johon kasvattaja lähti mukaan. Tila oppimiselle oli syntynyt.

Vuorovaikutuksellisen ja vastavuoroisen toimintakulttuurin toimijuutta edesauttava vaikutus näkyi myös lasten mahdollisuutena valita tekemisiänsä ja osallistua toimintaan omalla tyylillään. Tämä tarkoitti esimerkiksi päivän toiminnoista yhteistä neuvottelua ja kasvattajan tiedon jakamista lapsille. Tähän kuului myös mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta ja tehdä toimintaehdotuksia. Lapset osallistuivat kokkikerhojen lisäksi lähikauppaan tehtävälle retkelle, ja retkellä keskusteltiin ostetuista aineksista leipomisesta. Toimintaan osallistuminen omalla tyylillä tarkoitti erilaisten luonteenpiirteiden ja persoonallisten ominaisuuksien tunnustamista ja hyväksymistä. Aktiivinen toimijuus ei tarkoita kaikkien samanlaista osallistumista toimintaan, vaan kuvaa ympäristön henkistä kykyä mahdollistaa jokaiselle sopiva toimimisen ja olemisen muoto. Lapsen osallisuus on yksilön sisäistä tunnetta omasta merkityksellisyydestä yhteisössä ja toimijuus rakentuu suhteessa minään ja ympäristöön. Esimerkiksi litteroituja episodeja lukiessa voitiin havaita, kuinka osa lapsista ei kuulu niissä juurikaan. Aineistonkeruun kannalta se on haaste, mutta todennäköisesti se kuvaa todellisuutta hyvin: Ihmisten toimimisen ja vaikuttamisen tavat ovat erilaisia. Hiljaisten ja arempien lasten rooli jäi tässä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle, mitä pohditaan lisää myöhemmin.

Erilaisia ominaisuuksia omaavien lasten äänen kuuluminen tai kädenjäljen näkyminen tutkimuksessa vaatii erityyppisiä osallistamisen menetelmiä. Menetelmiä ja osallistumisen tapoja on monia ja ne saattavat muuttua tutkimuksen teon aikana, tai ne saattavat olla selvillä jo alusta alkaen (Marr 2007, 17). Yksi tutkimusaineistosta löytyvä menetelmä toimijuuden ja oma-aloitteisuuden tukemiseen oli syvällinen *perehtyminen aiheeseen*. Tällä tarkoitettiin sitä, että uusia aiheita käsiteltäessä aiheen pureskelulle ja käytetyille toimintamuodoille annettiin aikaa. Esimerkiksi ensimmäisen aistitehtävän aikana yksi lapsista oli varautunut eikä puhunut juuri mitään, vaan seurasi muiden toimintaa. Kun tälle lapselle annettiin mahdollisuus osallistua seuraavana päivänä vastaavaan tilanteeseen, lapsi osallistui tehtävien tekoon ja niistä keskusteluun aktiivisesti ja mielellään. Toinen puoli syvälliseen perehtymiseen oli kasvattajan näkökulma. Tässä tutkimuksessa se, että monet ruokakasvatustilanteet järjestettiin kahteen otteeseen, auttoi tutkijaopettajaa suuntaamaan huomiotaan tilanteiden teknisestä hallinnasta osallisuuden mahdollisuuksien käyttöön.

Kasvattajan pedagogisen *osaamisen puute* tai tietämättömyys lapsen kehityksen lainalaisuuksista esti toimijuuden ilmenemistä lapsen toiminnassa. Esimerkiksi yksioikoinen kieltöjen esittäminen lapsen hassutellessa tai vääränlaiset odotukset lasten reflektiokyvystä kertovat siitä, ettei kasvattaja tunne tarpeeksi lapsuutta ja lasten tapaa olla. Kuten aiemmin todettiin, kieltämällä lasta käytetään valtaa ja torjutaan jokin aloite. Instituutioihin rakentuu kulttuurisia käytänteitä sallitusta ja kielletystä, ja esimerkki kielletystä tai ainakin paheksutusta on intiimialueiden näyttely ja kuvaaminen, mitä lapset tekivät aineistonkeruun aikana. Kun lapset saivat aineistonkeruun aikana käyttää kameraa itsenäisesti monissa tilanteissa, he keksivät jossain vaiheessa kuvata toistensa takapuolia. Kasvattajan suhtautuminen tähän oli tiukkaa ja kieltävää, eikä hän osannut hyödyntää tilanteita oppimisen näkökulmasta, esimerkiksi keskustelemalla lasten kanssa yksityisyyteen ja valokuvaamiseen liittyvistä asioista.

Pedagogisen osaamisen puutteeseen kuului toimintamenetelmien valinta enemmän perinteen ohjaamana, kuin lasten tarpeisiin ja tämän päivän tutkimukseen pohjaavana. Esimerkiksi tutkimuksen aineisto kerättiin pääosin toteuttamalla ruokakasvatustilanteita, tai -tuokioita, jotka tutkijaopettaja oli etukäteen melko tarkkaan suunnitellut, ja joiden etenemiseen lapsi pystyi vaikuttamaan vain vähän. Tutkijaopettaja yritti toteuttaa toimintaa lasten kanssa ideoiden ja suunnitellen. Kun se kävi vaikeaksi, tyytyi hän siihen, miten päiväkodissa oli yleensäkin toimittu.

Toinen toimijuutta estävä tekijä aineistossa oli *kiire*. Jos syvälliseen perehtymiseen tarvittiin aikaa, ei kiireessä voinut toteuttaa kaikille lapsille mahdollisuutta osallistua samoihin asioihin. Esimerkiksi kokkikerhoihin pääsi yleensä vain 4–5 lasta samoin kuten lähikaupparetkelle, vaikka halukkaita lapsia olisi ollut enemmänkin. Toisaalta lapset eivät päässeet mukaan kaikkeen mihin olisivat halunneet, toisaalta ryhmän kasvattajat eivät pystyneet tarjoamaan kaikille lapsille mahdollisuutta samoihin asioihin. Arjessa oleva kiire tuli ilmi tutkijan ja opettajan tehtävien yhteensovittamisessa. Tutkijan oli joissakin tilanteissa mahdotonta irtautua päiväkodin työntekijän roolista, vaikka se ei olisi tarkoittanut lapsiryhmästä poistumista, vaan aineiston tuottamista lasten kanssa valokuvaamalla (valokuvat eivät päätyneet lopulliseen aineistoon). Resurssit eivät aina riittäneet pienryhmätoimintaan. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjaotteessa tutkija pohtii kiirettä arjessa.

”Se (valokuvaaminen lasten kanssa) vaatii aikaa, mitä meillä harvoin on. En viitsi jättää vaikka ruokailutilanteita muille ja ohjeistaa lasta kuvaamisessa. Toisaalta tänään minulla olisi ollut hyvä mahdollisuus kuvaamiseen, mutta en muistanut siinä hetkessä koko asiaa. Päiväkodissa päivät ja tilanteet ovat niin vaihtelevia ja nopeasti muuttuvia, niin on vaikea tietää millainen huomisen ruokahetki on, onko minun mahdollista irrottautua edes hetkeksi.”

16.5.2013

Vaikka kiireeseen pystyy yksittäinen kasvattaja vaikuttamaan omalta kohdaltaan, se on silti ilmiö, joka leimaa monia varhaiskasvatuksen toimintakenttiä. Ainakin kasvattajien puheen tasolla kiire on yksi syy huonoon laatuun pedagogiikassa (ks. Oulasmaa & Riihonen 2013).

6.3 Tulosten yhteenveto

Edellä on esitetty tutkimusaineistosta löytyneitä tuloksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaista toimijuutta lapset ilmentävät ruokakasvatuksen toteutuksessa?
2. Minkälaisia ehtoja instituutio lasten toimijuudelle asettaa?

Tuloksia tarkastellaan laadullisesti, mutta analyysin aikana koettiin hyödylliseksi tehdä myös määrällistä koontia erityisesti toimijuuden osatekijöiden ilmenemisestä aineistossa. Taulukossa 1. (liite 4) esitetyt lukumäärät tuloksista ovat suuntaa antavia, koska vapaamuotoisista, rönsyilevistä keskusteluista on vaikea poimia selvärajaisia tilanteita. Toimijuuden ilmenemisestä puhuttaessa osatekijöiden esiintyminen pyrittiin laskemaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimuspäiväkirjasta oli vaikeampi laskea tarkkoja määriä, koska ilmiöt näkyvät enemmän koko aineiston taustalla. Analyysissä käytetyt päiväkirjan aineistokohdat on tästä huolimatta pyritty keräämään myös taulukkoon tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Suuntaa antavien arvojen kokoaminen yhteen auttoi analyysin viimeistelyssä ja tulosten suhteiden tarkastelussa.

6.3.1 Lasten keskinäiset neuvottelut ja toimijuus

Ensimmäistä tutkimuskysymystä pohdittiin toimijuuden näkymisenä pienissä arjen teoissa. Toimijuuden ilmeneminen jaettiin viiteen kategoriaan tai käyttäytymisen alueeseen, joita olivat: oman toiminnan ohjaus, aloitteidentoet, kyvykkyyden esiintuonti, vertaissuhdekeskustelut ja auktoriteetin kyseenalaistaminen. Jaottelu viiteen syntyi aineistolähtöisesti, mutta teemat ovat löydettävissä toimijuuden teoreettisesta tarkastelusta. Jaottelu auttoi pilkkomaan toimijuuden käsitettä osiin lasten toiminnan tarkastelun mahdollistamiseksi.

Lapsen ja lasten välinen aktiivinen toiminta näkyi parhaiten vertaissuhdekeskusteluissa. Lasten vertaissuhteissa esiintyvät keskustelut olivat neuvottelua, sovittelua ja huumoria. Nämä keskustelut erosivat muista siinä mielessä, että niissä tutkijaopettajan rooli oli pienempi ja lasten keskinäinen vuorovaikutus korostui. Vertaissuhteet ovatkin lapsille tärkeä sosiaalinen maailma, jossa he harjoittelevat sosiaalista kanssakäymistä ja muodostavat käsitystä omista vaikuttamisen mahdollisuuksista (Lehtinen 2009b, 153–154). Lapset neuvottelevat monenlaisista asioista

vertaisryhmässään: kaverisuhteista, toimintaan osallistumisesta, päiväkodin säännöistä ja toiminnan suunnittelusta (Lehtinen 2009b, 154). Tutkimusaineistossa lapset neuvottelivat vuoroista ja istumapaikoista, omista tehtävistään sekä pohtivat yhdessä miten erilaisia asioita voisi toteuttaa. Lehtisen (2009b) sanoin, he neuvottelivat toiminnan suunnittelusta ja siihen osallistumisesta. Kaverisuhteista neuvottelua aineistossa esiintyi vain vähän, johtuen todennäköisesti siitä, että aineistona oli pienryhmätilanteita, joissa ryhmällä oli yhteinen tehtävä ja päämäärä. Neuvottelua siitä, kenen kanssa tehdään mitään, ei tarvittu. Toimintaan osallistumisen neuvottelusta esimerkiksi käy jo aiemmin kuvattu tilanne, jossa lapsi halusi katsella kameran kuvia vain tietyn kaverin kanssa, vaikka muutkin halusivat nähdä niitä. Neuvottelu päättyi kasvattajan väliintuloon ja sopimiseen kuvienkatselun vuorottelemisesta.

Lasten neuvottelut olivat aineistossa hetkestä nousevia, lyhyitä ja nopeatempoisia. Niihin osallistui suurin osa lapsista, vaikkakin myös selvästi hiljaisempia lapsia oli mukana. Suurin osa tutkimuksen aineistosta nousevista vertaissuhdekeskusteluista sopii Lehtisen (2009b, 148) kuvaamaan neuvotteluun toiminnan suunnittelusta. Toiminnan suunnittelun neuvotteluita kuvaa tilanneherkkyys ja joustavuus, sekä kokonaisvaltaisuus ja ei-kielellisyys (Lehtinen 2009b, 148). Esimerkkikatkelmassa lapset neuvottelevat toiminnasta ja pohtivat minkä väriseksi värityskuvan kuvia pitäisi värittää, yksi lapsista yrittää saada muut tekemään samalla tavalla kuin hän itse, mutta kaikki lapset eivät helposti suostukaan määräilyyn.

Jerry: hei teiän täytyy kaikille kanoille punaisii päähän!

Sami: ei tarvi

Otto: tarviiko minun laittaa kun olen jo laittanut?

Petrus: ei tarvikkaa laittaa

Sami: koska ne on nyt senkin typerät - -

Jerry: ja sitte sinun pitää panna tähänki, tänne alle sitä...

Episodi 5

Neuvottelutilanteessa voidaan havaita Jerry'n pyrkimys vaikuttaa muiden toimintaan. Sami ja Petrus ovat eri mieltä toiminnasta ja ilmaisevat mielipiteensä selvästi, Otto sen sijaan on jo tehnyt samoin kuin Jerry. Lopussa Jerry yrittää vielä vaikuttaa toimintaan, mutta keskustelu loppuu tähän, kun ryhmä alkaa keskustella kanojen väreistä kasvattajan kanssa.

Lasten vertaissuhdekeskusteluissa neuvottelujen ja sopimisten lisäksi aineistosta nousi paljon tilanteita lasten keskinäisestä huumorista ja mielikuvituksen käytöstä. Niiden nähtiin ilmentävän lasten maailmaa ja myöskin toimijuutta hyvin, koska huumorin ja hassuttelun aiheet nousivat lapsilta itseltään ja asiat huvittivat kaikkia osallistujia. Lasten kaverisuhteet ja huumorinkäyttö onkin

nähty toimijuuden haltuun ottamisen keinona instituutioiden rajojen sisällä (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 16). Munter (2013, 141–142) kuvaa lasten hulvatonta yhteistoimintaa, joka lähtee usein yhdestä vihjeestä liikkeelle, ja laajenee kaikkien lasten yhteiseksi sosiaaliseksi kuvioksi. Lasten keskinäinen huumori syntyy aikuisten maailmaa parodioivasta ”hölynpölystä”, ja lastenkulttuurin humoristisuus on vastakohta aikuisten luomalle säännöstölle. (Munter 2013, 141–142.)

Yksi näkökulma keskusteluihin ja mielikuvitukseen on, että ainakin ajoittain ne olivat lasten leikkimistä. Esimerkiksi värityskuvien värittäminen aikana lapset juttelivat siitä, mitä kenenkään kanat tekevät, missä ne asuvat tai sijaitsevat kuvassa. Tilanne muistutti paikoitellen jopa interaktiivista peliä, missä jokaisella pelaajalla on oma pelialustansa, mutta varsinainen peli tai leikki syntyy yhteisessä vuorovaikutuksessa, vapaasti jutellen ja leikkijöiden jakaessa toiminnan sisällön. Toimintaan eli värittämiseen yhdistyi keskustelunaiheita esimerkiksi yhden ryhmän kasvattajan tulevasta synnytyksestä ja ongelmanratkaisua värikynien etsimisestä. Tällainen mielikuvitusleikki voidaan myös nähdä lapsen kerronnallisena identiteetin rakentamisena (Estola & Puroila 2013, 55–56). Lasten arjessaan tuottamat pienet tarinat ovat sosiaalisia käytäntöjä, joilla lapset rakentavat identiteettiään ja jäsentävät elämäänsä (Estola & Puroila 2013, 55–56).

Vertaissuhteissa esiintyviä keskusteluja oli ylipäätään aineistossa paljon, lasten tekemien aloitteiden jälkeen niitä esiintyi eniten, noin 40 tilannetta (ks. liite 4). Kuten muitakin toimijuuden osatekijöitä, näitä keskusteluja esiintyi vähiten kahdessa aistitehtävässä ja suurin piirtein saman verran muissa episodeissa.

Auktoriteetin kyseenalaistaminen oli aineistossa harvinaista, eikä varsinaisia sääntörikkomuksia löytynyt juuri yhtään. Auktoriteetin kyseenalaistamiseen kuului tutkijaopettajan neuvominen ja hetken mielijohteesta toteutettu toiminta, kuten pöydälle kiipeäminen ja ruoka-aineiden maistaminen. Määrällisesti auktoriteetin kyseenalalaistamista löytyi alle kymmenessä kohdassa (ks. liite 4). Toimijuuden ilmenemisen kannalta auktoriteetin kyseenalaistaminen ja tottelemattomuus ovat tärkeitä näkökulmia (ks. Lipponen ym. 2013, 165; Lehtinen 2009b, 145–146). Vaikka päiväkodeissa on monenlaisia sääntöjä ja lapset pääasiassa noudattavat niitä hyvin, syntyy välillä myös tilanteita, joissa lapset yhteistuumin päättävät olla noudattamatta niitä (Lehtinen 2009b, 146). Tällaista päiväkodin säännöistä neuvottelemista voisi nähdä toteutettavan tilanteessa, jossa tutkijaopettajan johdolla haistellaan tuoksupurkkeja, ja yksi lapsista haluaa avata purkin ilman lupaa. Tilanteen huomaava lapsi yrittää estää tilanteen sanomalla ”*hei ei saa avata sitä!*”, mihin

toinen lapsi vastaa ”*avaa se!*”. Tämä tilanne päättyy tutkijaopettajan väliin tuloon ja toiminnassa eteenpäin siirtymiseen.

Oman toiminnan ohjaus yhtenä toimijuuden osatekijänä syntyi, kun aineistosta etsittiin viitteitä lapsen mahdollisuudesta tehdä päätöksiä tai valintoja koskien yhteistä toimintaa. Kävi ilmi, että lapsilla ei tässä aineistossa ollut juurikaan valinnanmahdollisuuksia toiminnan sisällöstä, mutta omaa toimintaansa koskevaa päätösvaltaa löytyi. Oman toiminnan ohjaus on lapsen puhetta itselleen, jonka pieni lapsi ensin on oppinut kasvattajan kanssa vuorovaikutuksessa (Määttä & Aro 2011). Vähitellen ohjaava puhe kehittyy ulkoiseksi puheeksi, ja kouluiän paikkeilla lapsen sisäiseksi puheeksi. Ohjaavan puheen kehitys näkyy myös siten, että pienellä lapsella puhe tulee toiminnan jälkeen, hieman vanhempana toiminnan aikana, ja vasta myöhemmin ennen toimintaa. (Määttä & Aro 2011, 54–56.) Aineistossa oli havaittavissa ohjaavaa puhetta oman toiminnan ohjauksessa toiminnan aikana ja sitä ennen. Ohjaava tai sisäinen puhe on yhteydessä tahdonalaiseen käyttäytymiseen, tunteiden hallintaan ja itsesäätelytaitojen kehittymisen (Määttä & Aro 2011, 54–56). Oman toiminnan ohjaukseen sisältyikin tilanteita, missä lapset puhuivat auki toimintaansa yleensä samaan aikaan kuin jo tekivät sitä. Tähän kuului varsinaisen yhteisen toiminnan lisäksi henkilökohtaiseen hygieniaan liittyvät toiminnot, kuten käsienpesu tai WC:ssä käynti. Omassa toiminnassa näkyviä päätöksentekoa ilmeni eniten episodissa 4, eli toisessa suklaakeksien leivontatuokiossa ja vähiten episodeissa 1 ja 2, eli molemmissa aistitehtävissä (ks. liite 4.).

Lasten tekemät aloitteet liittyvät vahvasti osallisuuden kokemiseen, mikä taas on yksi toimijuuden ilmenemismuoto. Lapset rakentavat osallisuuden kokemisella sosiaalisia asemiaan ja suunnittelevat toimintaa (ks. Lehtinen 2009b, 110.) Lasten tekemät aloitteet olivat määrällisesti suurin toimijuuden osatekijä aineistossa, niitä löytyi lähes kuudestakymmenestä kohdasta (ks. liite 4). Aloitteet olivat toiminta-aloitteita, yleisimpänä toive maistamisesta, tai keskustelualoitteita, joissa ei ollut toimintaan liittyvää toivetta, esimerkiksi mieleen tullut asia liittyen toimintaan tai lapsen kotiin. Aloite saattoi muuttua vertaisryhmäkeskusteluksi, mikäli muut lapset tarttuivat siihen ja lähtivät keskustelemaan aiheesta enemmän.

Kyvykkyyden ja oman osaamisen esiin tuomisen voidaan nähdä liittyvän aloitteiden tekoon, vaikka ne ovatkin tulosten esittelyssä erotettu toisistaan. Kyvykkyyden ilmaukset ovat tietynlaisia aloitteita, mutta kyvykkyydessä ilmenee lapsen halu tuoda omaa osaamistaan esiin, tehdä itse ja esimerkiksi pyytää apua ja auttaa muita. Lasten toiminta omassa päiväkotiarjessaan näyttäytyy

lapsuudentutkimuksen valossa itsenäiseltä toiminnalta ja omien toimintakulttuurien luomisena, aivan kuten aikuistenkin kohdalla (Karila 2009, 259). Tutkimukset osoittavat, että lapset ovat kyvykkäitä omassa arjessaan esimerkiksi vallankäytön, neuvottelujen ja päiväkodin säännöissä luovimisen suhteen (Karila 2009, 259). Tässä tutkimuksessa kyvykkyyteen kuuluu myös vahvistuksen hakeminen omalle toiminnalleen, jos lapsi ei ollut täysin varma tekeekö jonkin asian oikein. Kyvykkyyden ilmauksia on eniten episodissa 6 eli hedelmäsalaatin teossa (ks. liite 4). Tämä saattaa johtua siitä, että tehtävä oli haastavampi kuin muut veitsen käyttämisen takia, joten lapset toisaalta halusivat osoittaa taitonsa vaikeassa tehtävässä, mutta toisaalta tarvitsivat vahvistusta toiminnalleen esimerkiksi veitsen kädessä pitämisen suhteen. Näyttämisen halu ilmeni monessa kohdassa yksinkertaisesti huudahduksella ”*kato!*”.

6.3.2 Instituution vuorovaikutukselliset ja kulttuuriset rakenteet

Toinen tutkimuskysymys toimijuuden ehdoista oli tutkimuksen aineiston perusteella hankalammin tavoitettava ja monitahoisempi. Analyysissä päädyttiin siihen, että varhaiskasvatusinstituutio asettaa ehtoja lapsen toimijuudelle näkyvimmin kasvattajan vuorovaikutussuhteen kautta, ja hienovaraisemmin toimintakulttuurin sekä resursoinnin kautta. Kasvattajan kautta välittyvät ehdot jaoteltiin kuuteen: toimijuutta edesauttavina lapselle ominaisten toimintatapojen käyttäminen, positiivinen suhtautuminen sekä vahinkojen muuttaminen oppimiskokemuksiksi, toimijuutta ehkäisevinä vääränlaiset odotukset, kiellot sekä liika opettaminen. Instituution muut ehdot jaettiin neljään: toimijuutta edistävinä keskusteleva kulttuuri sekä perehtyminen aiheeseen, ja toimijuutta estävinä kiire toiminnassa sekä osaamisen puute.

Tutkijaopettajan toiminnassa lasten toimijuutta vahvistavana toimintana nähtiin lapselle ominaisten toimintatapojen hyödyntäminen pedagogiikassa, joka käytännössä tarkoitti monipuolisten toimintamenetelmien käyttöä ja menetelmien spontaania vaihtelua. Lasten osallistaminen kaikkeen toimintaan nähtiin myös lapselle ominaisten tapojen hyödyntämisenä: osallistamisen kautta toimintaan tuli tutkivan oppimisen, draaman ja eri oppimisen alueiden elementtejä. Tutkijaopettaja kyseli lapsilta pohtimista ja kuvailua vaativia kysymyksiä, esitti lapsille toiveita auttamisesta ja päätti yhdessä lasten kanssa ruokakasvatustilanteiden oheistoiminnoista, joita olivat muun muassa valokuvaus ja värittäminen. Lapselle ominaisten toimintatapojen käyttämistä löytyy aineistosta reilusta kahdestakymmenestä kohdasta, melko tasaisesti koko aineistosta (ks. liite 4).

Tutkijaopettajan positiivinen suhtautuminen ja vahinkojen muuttaminen oppimiskokemuksiksi liittyvät kiinteästi toisiinsa. Jälkimmäinen haluttiin nostaa erilleen ensimmäisestä, koska sitä pidetään tärkeänä yksittäisenä tekijänä lapsen aktiivisen toiminnan tukemisessa. Aineistossa esiintyviä vahinkoja tai virheitä oli vain muutamassa kohdassa, mutta kasvatustoiminnan näkökulmasta kasvattajan suhtautuminen lapsen tekemiin vahinkoihin on merkityksellistä. Negatiivinen tai moittiva suhtautuminen voi tukahduttaa lapsen aloitteellisuutta ja heikentää itsetuntoa (ks. esim. Aro 2011). Muu positiivinen suhtautuminen piti sisällään arvostavan suhtautumisen lapsen tekemisiin ja sanomisiin. Tutkijaopettajan positiivinen suhtautuminen oli ehtona lapsen aloitteen toteutumiselle. Vaikkei aloite olisikaan mennyt läpi, synnytti arvostava kohtaaminen positiivista ilmapiiriä toimintaan osallistuvien kesken, eikä tottelemattomuutta kenties sen takia ollut havaittavissa. Tutkijan toiminnassa positiivista suhtautumista kuvaavia kohtia on aineistossa eniten (>40) (ks. liite 4), koska tähän on laskettu mukaan jokainen yksittäinen kehu ja rohkaisu.

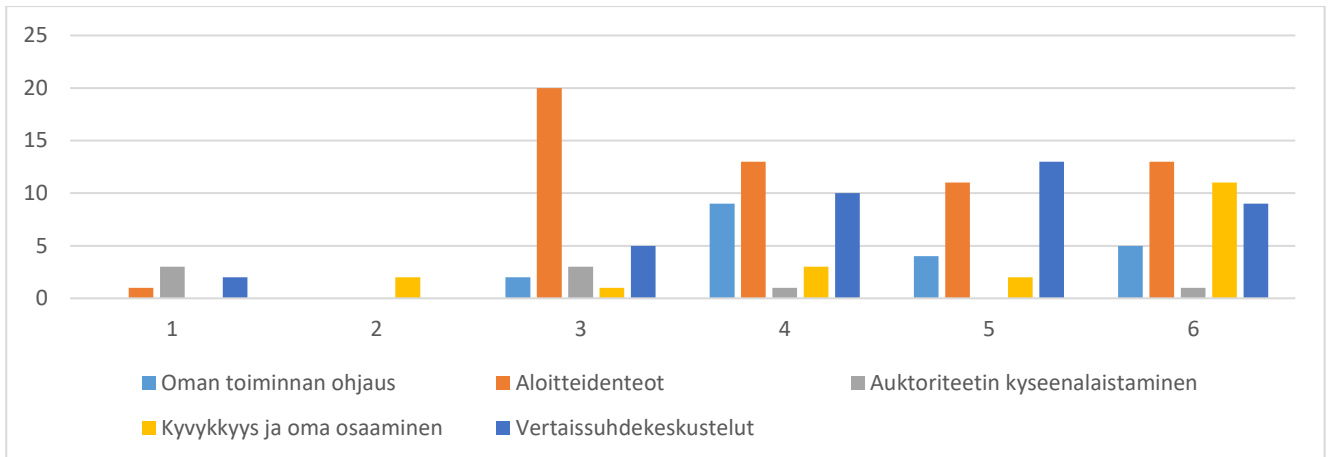
Tutkijaopettajan toiminnassa oli monin paikoin havaittavissa myös lasten toiminnan ja aloitteellisuuden rajoittamista, joista eniten olivat esillä suorat kiellot sekä lasten aloitteiden torjuminen. Torjutut aloitteet olivat pääasiassa toiminta-aloitteita, jotka eivät välttämättä olleet kiellettyjä asioita, mutta ne tehtiin väärään aikaan. Aloitteiden torjunta koski lasten innokasta toimintaa liittyen käsillä olevaan asiaan, lapset olisivat olleet mukana toiminnassa pääosin vauhdikkaammin, äänekkäämmin sekä enemmän yrityksen ja erehdyksen kautta. Kiellot koskivat paljolti hygienia-asioita, joita leivonnassa ja ruoanlaitossa täytyy toki harjoitella. Tästä näkökulmasta tutkijaopettaja rajoitti lasten ruumiillisuutta (ks. Kuukka 2009, 115–137). Instituutiona päiväkoti odottaa lapsilta (ja myös aikuisilta) tietynlaista ruumiin hallintaa ja käyttäytymistä. Nämä odotukset näkyvät kasvattajien puheessa esimerkiksi neuvoina, kieltoina, kehotuksina tai sääntöinä, ja niiden voidaan ajatella muodostavan päiväkoti-instituution *piiloisen ruumiin opetussuunnitelman* (Kuukka 2009, 121–122). Tällä tarkoitetaan kirjoittamatonta ja kenties tiedostamatonta normistoa lasten terveyteen, hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvistä näkökohdista. Ruumiillisuuteen kuuluu ennen kaikkea perushoitoon ja arjen siirtymäkohtiin sisältyvät tilanteet, joista hygieniakasvatuksella on merkittävä rooli (ks. Kuukka 2009, 121).

Ruokakasvatuksen kontekstissa rajoitetut aloitteet olivat maistamistoiveita, omatoimista taikinantekoa tai kasvattajan näkökulmasta liian nopeaa asioissa eteenpäin siirtymistä. Liian nopea vauhti näkyy esimerkissä, jossa poika haluaa pyyhkiä pöydän leivonnain loputtua (ks. tämä tutkimus s. 48). Tutkijaopettaja ei heti huomaa lapsen aloitteen positiivista puolta, vaan näkee aloitteen

siivouksesta ajattelemattomuutena ja liian vilkkaana käytöksenä, onhan aikuisen tavaroita vielä siivottavalla pöydällä. Tässä tilanteessa lapsi mukautui aikuisen ajattelutapaan, ja kysyi luvan siivoamiselle, kun tutkijaopettaja sitä vaati. Näin tilanteen lopputulos oli se, että lapsen aloite ja toive toteutui, ja kasvattaja huomasi oman ajattelunsa kapea-alaisuuden.

Tutkijaopettajan toiminnassa toimijuutta rajoittavina seikkoina tuli näkyviin myös liian yksityiskohtainen ohjaaminen tai tietoperustainen opettaminen, sekä vääränlaiset odotukset lasten osallistumisesta ja ajattelusta. Tietyt toimintatilanteet voitiin havaita liian yksityiskohtaisesti ohjatuiksi jälkikäteen, kun toimintaa tarkasteltiin kriittisesti. Oikeastaan jokaisessa episodissa tutkijaopettajan olisi ollut mahdollista antaa lasten viedä toimintaa eteenpäin enemmän mitä tapahtui, näkyihän lasten omaehtoinen toiminta ja kyvykkyys toimijuuden analyysissä monin paikoin. Liian yksityiskohtainen ohjaaminen ja tietoperustainen opettaminen näkyvät erityisesti kahden aistitehtävän kohdalla (episodit 1 ja 2) koko toimintojen taustalla, vaikka niitä ei suoraan keskustelusta huomaa. Aistitehtävissä oli näkyvissä vähiten toimijuuden kaikkia osatekijöitä (ks kuvio 4).

Kasvattajan toiminnassa aistitehtävissä oli nähtävissä enemmän toimijuutta rajoittavia, kuin tukevia menetelmiä (ks. liite 2). Tämä on mielenkiintoista, sillä suunnitellessaan toimintaa, tutkijaopettaja ajatteli juuri näiden erilaisten tehtävien edistävän lasten osallistumista ja toimijuutta, mutta aineiston analyysin perusteella näin ei ollut. Vaikka aineisto on pieni, on löydös merkityksellinen tutkijalle itselleen toimijuutta tukevien toimintamallien kehittämisen suhteen. Kuvio herättää kysymyksiä siitä, miksi aistitehtävissä ei ole näkyvissä toimijuuden osatekijöitä ja onko tämä hyvä vai huono vai neutraali asia. Aistitehtävät olivat muita episodeja enemmän opetuksellisia tilanteita. Vaikkei toimijuuden osatekijöitä aistitehtävistä olekaan havaittavissa, tarvitaan varhaiskasvatuksessa myös opettamista ja opetuksellisia hetkiä tai tuokioita, niiden merkitystä lapsen myöhempään toimijuuden ilmaisuun ei tässä tutkittu. (Ks. lisää episodeista s. 24–26.)



Kuvio 4. Toimijuuden osatekijät episodeittain

Tietoperustaiseen opettamiseen liittyy opettajan tai kasvattajan tietämyksen korostaminen ja lapsen näkeminen opetusta vastaanottavana yksilönä. Tämä yhdistettynä vääränlaisiin odotuksiin lasten ajattelusta tai reflektiotaidoista viittaa laajempaan pedagogisen osaamisen puutteeseen, jota käsitellään myöhemmin. Aineistossa on nähtävissä, että tutkijaopettaja ei saanut lapsia analysimaan toimintaansa tai keskustelemaan oppimiskokemuksistaan, ainakaan siten kuin hän alussa odotti. Tutkijaopettaja ajatteli naiivisti voivansa toteuttaa lapsille suunnittelemaansa toimintaa, jonka jälkeen toiminnasta voitaisiin keskustella yhdessä ja pohtia sen hyviä ja huonoja puolia. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan vapaamman keskustelun aikana lapset rupesivat tekemään heille sillä hetkellä tärkeitä asioita, esimerkiksi episodissa yksi harjoittelemaan kirjaimia ja viljelemään huumoria kasvattajan puhumasta aiheesta. Vaikka lapset eivät pohtineetkaan asioita tutkijaopettajan toivomalla tavalla, voidaan toimijuuden analyysistä ja erityisesti vertaissuhdekeskusteluista havaita, että lapset pohtivat monenlaisia asioita ja kävivät keskusteluja keskenään.

Kasvattajan suoran toiminnan lisäksi toimijuuden ehtoja nähtiin luotavan instituutiosta laajemminkin. Kasvattajankin voidaan ajatella ilmentävän vain instituution kaavoja ja perinnettä, mutta tutkimuksessa on haluttu erottaa kasvattajan toiminnan taustalta laajempia, kulttuurisia rakenteita. Nämä rakenteet liittyivät yksittäisen kasvattajan lisäksi koko päiväkodin toimintakulttuuriin ja työtapoihin. Keskustelevan toimintakulttuurin ja ajan antamisen asioille tai aiheeseen perehtymisen nähtiin olevan laajempia toimintakulttuuriin liittyviä asioita, jotka loivat pohjaa lapsen aktiiviselle ja omaehtoiselle toiminnalle. Keskustelevan toimintakulttuurin piirteitä voi nähdä tutkijaopettajan vuorovaikutuksessa lasten kanssa, kun hän kyselee ja pohtii asioita yhdessä lasten kanssa. Myös positiivinen suhtautuminen lapsen sanomisiin kuvaa tällaista

kulttuuria. Keskusteleva kulttuuri lasten vertaissuhteissa näkyy lasten välisissä keskusteluissa, jotka välillä poukkoilivat aiheesta toiseen kaikkien osallistujien yhteisymmärryksessä, ja välillä taas samasta aiheesta juteltiin pitkiä pätkiä ja niihin palattiin uudestaan moneen kertaan. Myös lasten tekemät päätöksenteot toimintaan liittyen (esimerkiksi mitä leivotaan, mihin toimintoon haluavat mennä jne.) kuvaavat keskustelevaa toimintakulttuuria, missä toimintaan osallistumisesta ja sen sisällöstä voi neuvotella.

Keskustelevaa toimintakulttuuria institutionaalisenä toimintatapana voi tarkastella myös instituution tuottamien kulttuuristen kertomusten näkökulmasta (Estola & Puroila 2013). Kuten luvussa aiemmin esitettiin, päiväkotiarkea sisältää lukuisia pieniä lasten kertomuksia, keskusteluja, joilla arkea ja identiteettiä rakennetaan. Kulttuuriset kertomukset nähdään päiväkotiarkea hallitsevina, toimimisen tapoja määrittelevinä käsityksinä, jotka myös saattavat jäykistää toimintaa (Estola & Puroila 2013, 63–64). Instituutiot ja auktoriteetit pitävät yllä kulttuurisesti jaettuina kertomuksia, joita ei välttämättä tiedosteta, ja siksi ne saattavat peittää toisenlaisia (lasten) kertomuksia alleen (Estola & Puroila 2013, 63–64). Päiväkotiarkea muodostuu toisaalta lasten omaehtoisesta leikistä, missä aikuiset eivät ole läsnä eivätkä siksi tunnista lasten kertomuksia. Toisaalta arjessa näkyvät aikuisen johtamat toiminnot, joissa lasten kerronnallisia oikeuksia ei ole välttämättä tiedostettu. (Estola & Puroila 2013, 67–68.) Aineistossa tämä näkyi siinä, että lasten keskusteluja ja ylipäätään lasten puhetta esiintyi paljon juuri silloin, kun lapsilla oli mahdollisuus muodostaa mielikuvitusleikkejä ja tutkia ympäristöään toiminnan ohessa.

Toinen kulttuurinen toimijuutta tukeva käytäntö oli syvälinen perehtyminen aiheeseen. Tämä näkyi lasten rohkaistumisena aktiivisuuteen, kun uutta aihetta käsiteltiin useamman kerran tai uusia toimintatapoja käytettiin toistamiseen. Aiheeseen perehtymiseen kuului myös ajan antaminen toiminnalle ja kiireettömyys. Tällaisissa tilanteissa lasten toimijuuden osatekijöitä oli nähtävissä enemmän kuin nopeasti aikuisen johdolla aiheesta seuraavaan kulkevissa tilanteissa. Kasvattajan näkökulmasta aiheeseen perehtyminen ja kiireettömyys antoivat mahdollisuuden keskittyä olennaiseen eli lasten yksilölliseen ohjaamiseen ja lapsiryhmän yhteisöllisyyden tukemiseen.

Vastakohtana aiheeseen perehtymiselle aineistossa oli viitteitä myös kiireestä, joka esti toimijuutta tukevien käytänteiden syntymistä. Kiire ja kiireestä puhuminen ovat edellä esitettyjä päiväkodin kulttuurisia kertomuksia, joiden käyttäminen tässä tapauksessa saattaa peittää alleen esimerkiksi lapsen vaikuttamispyrkimyksiä (ks. Estola & Puroila 2013, 63–64). Toiminnassa esiintyvä kiire liittyy

toiseen toimijuutta estävään institutionaaliseen ehtoon. Osaamisen puute käsittää laajasti ne päiväkodin kulttuuriset käytänteet, jotka eivät perustu tutkittuun tietoon eivätkä palvele varhaiskasvatuksen tavoitteita. Osaamisen puute näkyi aineistossa tutkijaopettajan toiminnassa lasten kanssa, sekä käsityksissä lapsuudesta ja lasten toiminnasta. Etukäteen suunnitellut toimintatuokiot, joissa lasten aloitteellisuudelle tai kerronallisille oikeuksille ei ole sijaa, tai oletukset lapsista rationaalisina toimijoina aikuisten tapaan, kertovat kasvattajan osaamisen puutteesta, mutta ne kuvastavat myös päiväkodin perinteistä toimintakulttuuria, jossa lapsuuden ominaisuusluonnetta ei aina ole ymmärretty. (Ks. esim. Estola & Puroila 2013.) Tutkijaopettajan toimintaa ohjasi psykologis-pedagoginen näkemys, mihin kuuluu lasten näkeminen suojelevina, kehittymättöminä yksilöinä. Psykologinen orientaatio johtaa ajattelua suojelemaan poissulkemiseen (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 11), jolloin lapset voidaan sulkea pois toiminnan suunnittelusta, koska kasvattajalla on parempi tieto lapsen tarpeista. Kehityspsykologian vaikutus varhaiskasvatuksessa on ollut suuri (ks. Alanen 2009; Pekkarinen & Vehkalahti 2012), jonka takia osaamisen puute toimijuuden estäjänä nähdään laajempaan instituution rakenteisiin liittyvänä ilmiönä, kuin pelkästään yksittäisen kasvattajan käyttäytymisenä.

7 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

Tämän luvun ensimmäisessä osassa tarkastellaan tutkimuksen onnistumista menetelmällisesti ja arvioidaan sen luotettavuutta. Toisessa osassa pohditaan tulosten antia ja keskeisimpiä löydöksiä, sekä ehdotetaan jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tutkimusprosessin arviointi

Tämän tutkimuksen arviointi kiteytyy paljolti etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijan rooliin aineistonkeruussa ja -analyysissä, sekä tutkijan taitoon käsitteellistää aineistoa ja reflektoida kokemuksiaan. Etnografi *”suodattaa kokemuksiaan kentällä, paikantaa niitä analyttisesti ja tulkitsee tuloksia tuoden esiin oman toimintansa”* (Lappalainen 2007, 10). Luotettavuuden tarkastelussa keskeistä on tutkimusprosessin avoimuus ja erilaisten tutkimusasetelmaan ja tuloksiin vaikuttavien tekijöiden kriittinen tarkastelu. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa eettiset näkökulmat ovat erityisesti tarkastelun kohteena.

Tutkijan roolilla aineiston keräämisessä ja analyysissä on ollut tässä tutkimuksessa suuri merkitys, koska tutkija on itse ollut aktiivisesti sisällä aineistontuotossa. Tutkijalla oli aineistontuotossa kaksoisrooli, jossa hän oli samaan aikaan lapsiryhmän opettaja sekä tutkija. Lastentarhanopettajana tutkija edusti instituutiota ja opittujen käytänteiden uusintamista. Tutkijana hän taas pystyi olemaan vapaampi perinteistä ja sallimaan lapsille asioita mitä ei muuten ollut tapana tehdä, esimerkiksi vapaamman ja rönsyilevämmän aikaa vievän keskustelun. Tutkijan roolin voikin sanoa vaikuttaneen lastentarhanopettajan rooliin siten, että ajattelutapa lasten kanssa toimimisesta muokkaantui tutkimusprosessin aikana laajemmaksi ja monipuolisemmaksi.

Erityisesti aineiston analyysin kautta tutkija huomasi ja pystyi tarkastelemaan niitä pieniä vivahteita, joita aikuisen toiminnassa näkyy. Analyysin kautta tuli näkyviin lasten toiminnan ja institutionaalisten käytänteiden välisiä suhteita. Institutionaalisten rakenteiden tarkastelu on auttanut tutkijaa havaitsemaan näitä rakenteita myös työssään lastentarhanopettajana. Erityisesti lasten aloitteiden ja niiden kontekstisidonnaisuuden ymmärtäminen on auttanut lapsilähtöisen kasvatuksen suunnittelussa. Myös ruokailujen järjestämiseen liittyviä näkökulmia on ollut helpompi analysoida ja kehittää päiväkotityössä, sekä tunnistaa esimerkiksi syömisen ongelmiin liittyviä asioita. Etnografisessa tutkimusprosessissa tutkija väistämättä oppii ja onnistuneessa aineistonkeruussa tutkijan maailmankuva aina jonkin verran muuttuu (ks. Salo 2007).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan täydellinen objektiivisuus ei ole tavoiteltavaa, eikä mahdollista, koska tutkija on itse merkitys- ja sisältötasolla kietoutunut tutkimukseensa. Tutkijan tekemät havainnot, kirjoitustapa ja havainnoista koottavat tulokset, ovat kaikki värittyneitä sekä tutkijan aiemman elämänhistorian, että tutkimuksen kontekstin pohjalta. Etnografiassa tutkijan persoonan tulisikin näkyä tekstissä, ja tärkeää on tehdä lukijoille näkyväksi tutkijan ja tutkittavien väliset suhteet sekä tutkijan oma ajatteluprosessi. (Ks. Palmu 2007; Salo 2007.)

Tässä tutkimuksessa haluttiin pitää tiiviisti yhdessä lasten toiminta ja siihen vaikuttavat ehdot. Haluttiin tutkia toimijuuden esiintymistä lasten toiminnassa, mutta samaan aikaan tiedostettiin se, ettei toimijuus esiinny tyhjiössä, vaan suhteessa vertaisryhmään ja kontekstiin. Toimijuusnäkökulman vaarana on ”- - toimintaa ehdollistavien mekanismien ja lapsuutta sekä nuoruutta muokkaavien rakenteiden tarkastelun unohtaminen” (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 11). Kasvattajan ja instituution merkitystä lasten toiminnalle tarkasteltiin rajoitteiden sekä mahdollisuuksien kautta. Kasvattajan toiminnan analysointi auttoi lisäämään ymmärrystä niistä rakenteista, joilla toimijuuden ehtoja tuotetaan (ks. Vanderbeck 2010, 40–43). Tutkimuksen tulosten perusteella toimijuutta muokkaavat rakenteet liittyivät ennen muuta toimintakulttuurin keskustelevuuteen ja kiireettömyyteen. Nämä tekijät näyttäytyvät tutkijaopettajan toiminnassa, mutta aineiston perusteella niiden voidaan nähdä liittyvän laajempaan toimintakulttuurin olemukseen.

Tutkimuksen aineisto on yksi arvioinnin kohde. Aineisto muodostui päiväkirjan lisäksi tutkijaopettajan suunnittelemista tilanteista tai tuokioista, joten voidaan kysyä, päästiinkö näin lasten omaehtoisien ja aktiivisen toiminnan lähteille. Olisivatko vapaammat tilanteet, esimerkiksi ruokailut tai ruokakasvatukseen liittyvä leikki, olleet hedelmällisimpiä tilanteita aineistonkeruulle? Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen perusteella voidaan ajatella, ettei toimijuuden ja instituution välinen suhde valottuisi sen paremmin niin sanottujen vapaampien tilanteiden tarkastelusta, kuin ohjatuista tilanteista. Instituution sisällä sen ehdot koskevat kaikkea toimintaa. Ohjattujen tilanteiden etuna voidaan nähdä juuri kasvattajan suoran toiminnan tarkastelun mahdollistaminen.

Vaikka tutkimusaineisto kerättiin ruokakasvatuksen kontekstissa, eivät tutkimustulokset ole liitettävissä erityisesti ruokakasvatukseen, vaan varhaiskasvatuksen sisältö- tai oppimisen alueisiin yleisesti. Tutkimusprosessin alussa ajatuksena oli laajentaa ymmärrystä toimijuuden ilmenemisestä ruokakasvatuksessa, ja tätä kautta kenties esittää kehitysehdotuksia ruokakasvatuksen käytänteisiin. Tulosten tarkastelun myötä kuitenkin huomattiin, ettei ruokakasvatus ole toimijuuden suhteen

mitenkään erityisasemassa. Lapsen toimijuutta mahdollistavien käytänteiden edistäminen koskee koko päiväkodin toimintakulttuuria, ruokakasvatusta sen yhtenä osana.

Aineistoa arvioitaessa herää kysymys episodien yksipuolisuudesta. Episodeista löytyneet ilmiöt olivat keskenään hyvin samanlaisia. Varmastikaan niissä ei tavoitettu kaikkea lasten tai kasvattajan toiminnan kokonaisuudesta ruokakasvatuksessa. Toisaalta samantyylisten ilmiöiden voidaan nähdä kertovan jotain ruokakasvatuksen ja lasten toiminnan ydinolemuksesta. Aineiston luotettavuutta lisäsi tutkimuspäiväkirjan pito ja toiminnan havainnointi sekä näiden ristikkäinen analysointi.

Aineistosta ei myöskään ollut mahdollista tarkastella institutionaalisuutta siinä määrin kuin oli ajatus. Lasten toiminta ja keskustelut olivat aineistossa suurimmassa roolissa, ja institutionaalisten rakenteiden tutkimiseen olisi tarvinnut joko monipuolisemman aineiston tai erilaisen analyysimenetelmän. Tulosten perusteella toimijuus kuitenkin näyttäisi toteutuvan aina jonkinlaisten rajojen sisällä (vaikka näitä rajoja rikontaankin ja yritetään muuttaa). Erilaisten instituutioiden ja institutionaalisten käytänteiden merkitystä toimijuuden toteutumiselle olisi mielenkiintoista selvittää.

Luotettavuutta tutkimuksessa on lisännyt erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttö (triangulaatio), analyysimenetelmän tarkka kuvaaminen tutkimusraportissa ja tutkijan avoin reflektio toiminnastaan lasten kanssa. Myös alussa aineistolähtöisen analyysimenetelmän voidaan nähdä lisäävän tutkimustulosten luotettavuutta, koska näin päästiin käsittelemään lasten itsensä tuottamia sisältöjä ja ilmiöitä. Etnografisen tutkimusraportin tulisi antaa lukijalleen mahdollisimman tarkka ja monipuolinen kuva siitä, mitä tutkijan mielessä tapahtuu, mitä tutkijan ja tutkittavien välisessä suhteessa tapahtuu sekä mitä tutkittavien keskinäisissä suhteissa tapahtuu (Palmu 2007, 148). Tämä tutkimus on pintaraapaissut kaikkia näitä ulottuvuuksia, parhaiten kenties sitä, mitä tutkijan ja tutkittavien välillä tapahtuu.

Eettisiä kysymyksiä mietittäessä suurin pohdinta liittyy lasten tietoisuuteen ja ymmärrykseen tutkimukseen osallistumisesta (informed consent) (ks. Dockett, Einarsdottir & Perry 2009; James 2001). Vaikka tutkijaopettaja kertoi jokaisen ruokakasvatustilanteen alussa, että hän nauhoittaa keskustelut ja käyttää tätä aineistoa omassa tutkimuksessaan, lasten kyky ymmärtää tutkimusprosessin laajuutta on rajallinen. Osallistuminen tutkimuksen aineistontuottoon oli vapaaehtoista, mutta tutkijan ollessa ryhmän opettaja, oli vaarana, että lapset olisivat osallistuneet siihen tottumuksesta toimia opettajan toivomalla tavalla. Lapset olivat kuitenkin aina innolla mukana tilanteissa ja ongelma oli ennemminkin kaikkien halukkaiden pääseminen mukaan jossain

tutkimuksen teon vaiheessa. Lasten mukanaolon eettiset kysymykset liittyvät myös aineiston analyysiin. Tässä tutkimuksessa lapset olivat mukana puhtaasti aineistontuotossa, ja kaiken tulkinnan ja analyysin teki tutkija yksin. Suurin syy tähän oli käytännöllinen, aineiston keräämisen ja analysoimisen väliin jäi niin pitkä aika, että ryhmän lapset olivat suurelta osin siirtyneet jo esikouluun tai vaihtaneet päiväkotia. Ihannetilanteessa alustavia tuloksia ja analyysiprosessia olisi tarkasteltu vielä suhteessa päiväkotiryhmässä jatkuvaan Sapere-ruokakasvatus -toimintaan.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että tutkimuksen heikkoudet liittyvät aineistonkeruuseen ja sen kokoon. Vahvuuksina voidaan todeta etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti pienten, mutta merkityksellisten arjen ilmiöiden esiin nosto (ks. Palmu 2007), sekä piilevien tai itsestään selvänä pidettyjen institutionaalisten rakenteiden analysointi, erityisesti kiireettömyys ja keskusteleva kulttuuri.

7.2 Tutkimuksen anti

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla lasten toimijuuden ilmenemisestä ruokakasvatuksen kontekstissa, sekä kasvattaa ymmärrystä niistä rajoitteista ja mahdollisuuksista, mitä päiväkotitilastoituksena siihen luo. Tutkimusraportissa on esitelty tutkimustulokset sekä tarkasteltu niitä suhteessa ajankohtaiseen tutkimuskirjallisuuteen. Tätä kautta tulosten merkitystä voidaan pohtia ja liittää ne laajempaan keskusteluun lasten toimijuuden tukemisesta.

Keskeisimmät löydökset liittyivät lasten vertaissuhteiden merkitykseen ja laajuuteen toimijuuden näkymisessä sekä kasvattajan rooliin toimijuutta tukevan tai estävän toimintaympäristön luomisessa. Kasvattajan toimintaan kiinteästi vaikuttavat institutionaaliset käytänteet jäivät tässä tutkimuksessa pienemmälle huomiolle. Aineistosta löytyi viitteitä siitä, ettei kasvattaja ole perinteistä vapaa, vaan toiminnan taustalla vaikuttaa laajoja, historian muokkaamia kulttuurisia toimintamalleja.

Toimijuuden ilmeneminen jaoteltiin viiteen osatekijään. Lehtisen (2009a, b), sekä modaliteettiteorian (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013) käsitysten valossa osatekijät ilmentävät toimijuutta. Modaliteettiteorian avulla on mahdollista analysoida lasten toimintaa ja pyrkimyksiä tarkasti, mitä tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty täysivaltaisesti, se olisi jo uuden tutkimuksen aihe. Osatekijöistä kokonaisvaltaisimmin toimijuus näkyi lasten vertaissuhdekeskusteluissa, jotka pitivät sisällään myös kaikkia muita toimijuuden osatekijöitä. Tämän takia se nousi tutkimuksen keskeisimmäksi löydökseksi. Lasten vertaissuhteiden merkitystä lapselle itselleen ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden

toteuttamiselle on painotettu monella saralla (ks. esim. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 13; Lehtinen 2009a; Lehtinen 2009b; Karila 2009; Opetushallitus 2016:17). Vertaissuhteissa lapset harjoittelevat ja toteuttavat monia tärkeitä taitoja: lapset solmivat ystävyysuhteita, neuvottelevat, rakentavat sosiaalista pääomaa ja leikkivät yhdessä. Ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista kuin aikuisten kanssa: vertaisryhmässä lasten on ansaittava muiden luottamus ja luotava itse suhteet muihin lapsiin. (Lehtinen 2009b, 153–154.)

Myös toimijuuden näkökulmasta vertaisryhmällä on tärkeä rooli. Yksilön toimijuuden nähdään muotoutuvan osallistumalla yhteisön toimintaan (Kumpulainen et. al. 2010, 13), oppiminen tapahtuu lapsen lähiyhteisössä. Sosiokulttuurinen teoria painottaa, ettei oppiminen ja lapsen osallistuminen tapahdu tyhjiössä, vaan sitä ympäröivät aina tietyt rakenteet ja konteksti (Lehtinen & Vuorisalo 2007, 215). Lasten vertaissuhdekeskustelut voidaankin nähdä oman identiteetin ja oman elämänympäristön rakentamisena (ks. Estola & Puroila 2013, 56).

Toinen tutkimuskysymys instituution asettamista ehdoista toimijuudelle tulee ymmärrettäväksi sosiokulttuurisen teorian valossa, joka tunnustaa ihmisen toiminnalla olevan reunaehdoja, mutta myös vaikutusta ympäristöönsä (ks. Kumpulainen 2010). Pekkarinen ja Vehkalahti (2012, 11) tarkastelevat kirjoituksessaan instituutioiden tutkimisen merkitystä: *”Erilaisten institutionalisointeiden käytäntöjen tarkasteleminen on erityisen tähdellistä silloin, kun ne uhkaavat vakiintua lähes huomaamattomiksi kaavoiksi, mutta myös silloin, kun tämä status quo on murtumassa.”*

Kasvattajan toiminta lasten toiminnalle luotavissa ehdoissa painottuu tässä tutkimuksessa tutkimuksen menetelmällisten valintojen seurauksena, mutta kasvattajan toiminnassa on nähtävissä myös laajempia institutionaalisia rakenteita ja käytänteitä. Kasvattajan toiminnassa näkyvimmin oli esillä monipuolisten pedagogisten menetelmien käyttö ja positiivisiin asioihin keskittyminen. Toisaalta aineistossa oli myös kieltoja ja lasten aloitteellisuuden mitätöimistä. Lasten vertaissuhteiden muodostumisesta ja niiden ylläpitoa näytti tukevan keskusteleva toimintakulttuuri, johon kuului muun muassa positiivinen suhtautuminen lapseen ja lasten osallistaminen toimintaan. Keskustelevan toimintakulttuurin kehittämistä työyhteisötasolla voidaan tukea erilaisin työhyvinvointia tukevin menetelmin, mutta myös lasten keskinäisen keskustelukulttuurin edistäminen on kasvattajien vastuulla. Sekään ei ole itsestäänselvyys, ellei institutionaalisia rakenteita tarkastella lapsen näkökulmasta käsin.

Dialogiin kannustavaa päiväkotikulttuuria voidaan tukea esimerkiksi kerronnallista pedagogiikkaa kehittämällä (Estola & Puroila 2013, 66–68). Kerronnallisessa pedagogiikassa toimintaa ohjaa seuraavien elementtien ymmärtäminen: kasvatustyössä olennaista on oman elämäntarinan ymmärtäminen ja reflektointi; kasvatusta on ihmissuhdetyötä, jossa lapsen tarpeet asetetaan ensisijaisiksi; kunnioitus lapsen yksilöllisiä mielenkiinnon kohteita ja ominaisuuksia kohtaan; nämä kaikki yhdistävänä elementtinä rakkaus, joka tuo kasvatukseen eettisen vaatimuksen lapsen hyvän edistämiseksi. (Estola & Puroila 2013, 67.) Kerronnallisen pedagogiikan avulla voidaan edesauttaa tutkimuksessa ilmenneiden toimijuutta tukevien ehtojen toteutumista, kuten kiireettömyyttä ja lasten ajatusten sekä mielipiteiden arvostamista konkreettisesti. Lasten kerronnallisten oikeuksien mahdollistamisella voidaan kokonaisvaltaisesti edistää lapsen osallisuuden kokemista päiväkotiarjessa.

Tutkimusaineiston perusteella suurin osa lasten toiminnasta välitti kuvaa aktiivisesta toiminnasta. Passiivista tutkijaopettajan aloitteisiin vastaamista ja ohjeiden mukaan toimimista esiintyi vähemmän. Vaikka lapset pääasiassa toimivat tutkijaopettajan odottamalla tavalla, he jatkuvasti kyseenalaistivat ja haastoivat kasvattajaa perustelemaan pyyntöjään ja toimintaansa. Aineiston perusteella lapset olivat jo omaksuneet aktiivisen toimijan roolin. Voidaankin kysyä, oliko kasvattaja omaksunut tätä lasten roolia, tai ovatko kasvatustutkimuksissa työskentelevät kasvattajat yleisesti ottaen omaksuneet sitä? Onko mahdollista, että vaikka yhteiskunnassa perheiden kasvatustyyli ja kenties -ajattelutavat ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana, olisi kasvatustutkimuksen muutos ollut hitaampaa, ja näin ollen kasvattajien toimintatapa jäänyt jälkeen muusta yhteiskunnasta? Tunnustetaanko ja tunnustetaanko esimerkiksi päiväkodeissa lapsi aktiiviseksi ja päätösten tekoon kykeneväksi yksilöksi? Ohjaako lapsuuden käsityksiä vielä psykologis-behavioristinen orientaatio? Jakautuuko päiväkodin arki edelleen kahteen erilaiseen maailmaan, leikeissä näkyvään lasten omaan ja suunnitellussa toiminnassa näkyvään aikuisten määrittämään (ks. Estola & Puroila 2013, 66)?

Näiden pohdintojen perusteella tulisi varhaiskasvatustutkimuksen kehittäminen tukea koulutuksen lisäksi panostamalla työyhteisön dialogiseen, sensitiiviseen ja eettiseen toimintaan niin toistensa, kuin lastenkin parissa. Tutkimuksen perusteella lasten toimijuuden tukemisessa tulisi keskittyä enemmän kasvattajien toiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen, kuin lasten toiminnan tutkimukseen. Lapsia ei tarvitse ”muuttaa” aktiivisiksi, mutta kasvattajien toimintamenetelmiin tarvitaan muutosta. Toimijuuden tukeminen on institutionaalisten rakenteiden kyseenalaistamista, purkamista ja edelleen kehittämistä. Lasten vertaissuhteita tukevia rakenteita sekä lasten mahdollisuuksia luoda omia toimintakulttuureita tulee kehittää (ks. Karila 2009, 258).

Ruokakasvatuksen näkökulmasta tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella suhteessa päiväkodin ruokailuihin sekä niihin liittyviin pedagogisiin käytänteisiin. Ruokakasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen monipuolista ruokavaliota ja myönteistä suhtautumista syömiseen (Opetushallitus 2016;17, 46) sekä ehkäistä kansanterveydellisiä ongelmia ja tuoda päiväkodin ruokailuihin pedagogiikkaa (Lyytikäinen 2014, 8–9). Päiväkodin ruokailuja on leimannut erityisesti perushoidollisuus, eikä niiden toteuttamista ole suunniteltu välttämättä mitenkään (ks. Lyytikäinen 2014, 8–9). *Osaamisen puute* on näkynyt ruokailuissa juuri niiden suunnittelemattomuutena ja lapsen ruokatietoisuuden huomiotta jättämisenä, ja instituution kulttuurisena kertomuksena puhe *kiireestä* on ollut leimallista myös ruokailutilanteille. Piiloinen ruumiin opetussuunnitelma (ks. Kuukka 2013) kieltoineen ja odotuksineen on ohjannut ruokailuja kenties enemmän kuin varhaiskasvatussuunnitelma.

Tutkimus lisää ymmärrystä päiväkodin ruokailujen järjestämistä kohtaan nimenomaan institutionaalisten perinteiden valossa. Suomalaisessa päiväkotinstituutiossa ruokailuihin muodostuneet vakiintuneet tavat toimia rajoittavat toimintamenetelmien kehittämistä (ks. Alasuutari 2009, 57; Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 12). Nämä tiedostamattomat käsikirjoitukset liittyvät esimerkiksi siihen, miten ruoan kanssa toimitaan, miten ruokailut järjestetään ja kenen ääni niiden järjestämisessä kuuluu. Tutkimuksen perusteella lasten vertaisryhmän esiin nostamien mahdollisuuksien huomioiminen ruokailujen suunnittelussa ja järjestämisessä huomioisi lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. Esimerkiksi kerronnallisen pedagogiikan avulla päiväkodin perinteisesti aikuisjohtoisissa tilanteissa, kuten ruokailuissa, voitaisiin nostaa näkyviin lasten näkökulmaa. Näin voitaisiin taata kaikkien osallisuuden kokemus ja äänen kuuluminen (ks. Estola & Puroila 2013, 68).

Tutkimuksessa lasten eniten esillä pitämät asiat koskivat ruokien ja raaka-aineiden maistamista sekä toiminnallista työskentelyotetta. Kaikki lapset osoittivat kiinnostusta toimintaa kohtaan ja halua toteuttaa toimintaa omista lähtökohdistaan käsin: keksimällä yhdessä ratkaisuja ja huomioimalla jokaisen lapsen osallistuminen. Tällaista tutkivaa ja yhteistoiminnallista ruokakasvatusta varmasti toteutetaan jo monessa päiväkodissa, ja esimerkiksi Sapere-menetelmään nämä tekijät kuuluvat olennaisesti. Olisikin tärkeää saada ruokakasvatuksen menetelmiä levitettyä laajemmin varhaiskasvatukseen, jotta ne olisivat normaali ja päivittäinen käytäntö päiväkodeissa.

Puhuttaessa lapsen osallisuutta painottavasta pedagogiikasta, on nostettava esiin myös kriittiset kannanotot toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiseksi luotuja käytänteitä kohtaan. Viime vuosien ”osallisuusbuumi” (ks. Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10–11) on positiivisten näkökulmien ohella herättänyt myös huolta neuvottelua vaativan toimintaympäristön poissulkevasta puolesta (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Kun korostetaan tiettyjä ominaisuuksia hyveinä, suljetaanko sillä toisenlaisia ominaisuuksia, tai lapsia, sivuun? Suositaanko instituutioissa lapsia, joilla on kielellisesti hyvät valmiudet neuvotteluun ja keskusteluun? Lisäävätkö lasten osallisuuden tukemiseksi tarkoitetut menetelmät eriarvoisuutta (Siippainen 2012, 125–126)? Oppivatko lapset ”tottelevaisiksi toimijoiksi”? Oppivatko he olemaan aktiivisia juuri oikealla tavalla? (Hohti & Karlsson 2012, 135.)

Myös tässä tutkimuksessa toimijuuden ilmenemistä tutkittiin pääosin keskustelujen perusteella, ja puhelioiden lasten rooli on aineistossa suurempi. Hiljaisemmat lapset tekivät samalla tavalla tehtäviä ja osallistuivat toimintaan, mutta heidän panoksensa ei näy tuloksissa samoin kuin puhelioiden. Tässä on yksi tutkimuksen kritiikin aihe, mutta tässä on kyseessä myös laajempi kasvatustieteellinen ja lapsikäsityksiin liittyvä näkökulma. Toimijuuden näyttäytyminen neuvotteluissa tukee tutkijoiden näkemystä siitä, että neuvotteleva osallistuminen on yhdenlainen kulttuurinen tapa osallistua. Erilaisesta kulttuurisesta ympäristöstä tulevat lapset saattavat jäädä näiden osallisuuden lisäämiseksi tarkoitettujen menetelmien ulkopuolelle. (Ks. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010.)

Edellä esitettyjen toimijuuden karikkojen välttämiseksi toimijuus ja osallisuus täytyisi nähdä laajasti (ks. Siippainen 2012), eikä luoda vanhojen lokeroiden tilalle uusia. Täytyisi nähdä lapsi, eikä pelkkä toimija. Passiivinen sivustaseuraaja tai muita dominoimaan pyrkivä lapsi on aivan yhtä arvokas ja huomionarvoinen, kuin uusiin kasvatustyötä ohjaaviin asiakirjoihin solahtava neuvottelija-lapsi (ks. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Lasten osallistamiseksi luotuja menetelmiä pitäisi tutkia lasten tasa-arvoisen kohtelun ja lasten kokemuksen näkökulmasta. Lapsen yksilöllisyys on huomioitava monilla tavoilla myös tässä, eikä yksinkertaista ratkaisua kenties ole olemassa.

Kuten luvussa on todettu, jatkotutkimusta tarvitaan erilaisten institutionaalisten käytänteiden merkityksestä lasten toiminnalle. Lapsuudentutkimuksen saralla on ollut mielenkiinnon kohteena lasten ajatukset ja lasten toiminta, ja institutionaalisten ehtojen tutkimus on jäänyt vähemmälle huomiolle (Alanen 2009, 55). Tutkimuksen tulokset siitä, että lapset ovat jo toimijoita, ja huomio pitäisikin keskittää kasvattajien ajattelutapojen laajentamiseen, tukee näkemystä institutionaalisten ehtojen tutkimisen tärkeydestä. Lapsuuden laajempi ymmärrys auttaa kasvattajia kehittämään

lapsen äänen paremmin huomioivaa pedagogiikkaa (Karila 2009, 257–258). Lapsen toimijuutta ja lapsuutta pitäisikin tutkia yhdessä institutionaalisten ehtojen kanssa sekä yleisesti, että aikuisuuden parina, tunnustaen näiden liittymisen toisiinsa (ks. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 29).

Jatkotutkimusta tarvittaisiin myös lasten vertaisryhmässä esiintyvän toimijuuden ymmärtämisessä. Vaikka tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä toimijuuden nähtiin rakentuvan sosiaalisesti, vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisen kanssa, analyysi perustui paljolti toimijuuden yksilöllisen ilmaisun tarkasteluun (lukuun ottamatta vertaissuhdekeskusteluja). Kiinnostavia olisivat myös erilaisten vertaisryhmän toimijuutta mahdollistavien menetelmien tutkiminen, piilisköhän niissä ainakin osa edellä esitetyn osallisuuden tukemisen ongelman ratkaisua?

Ruokakasvatuksen näkökulmasta tulevat tutkimukset liittyvät päiväkotien kulttuuriseen muutokseen ja kehittämistyöhön. Vaikka Sapere-menetelmästä ja tietoisesta ruokakasvatuksesta on viime vuosina puhuttu yhä enemmän, on päiväkotikentällä edelleen tarvetta ruokakasvatuksen kehittämiseksi. Tähän tarvitaan päiväkodin yhteisen tahtotilan lisäksi yhteistyötä ruokapalvelun kanssa, jotta ruokiin ja ruokakulttuureihin tutustuminen näkyisi konkreettisesti päiväkodin ruokailuissa. Päiväkotien ruokailuja on kehitettävä maanlaajuisesti ja pedagogisesti lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet huomioiden, jotta osallisuuden kokemus myös tällä alueella mahdollistuisi. Tämän tutkimuksen valossa ruokailujen pedagoginen kehittäminen tarkoittaa vanhojen rakenteiden ja käytänteiden kriittistä tarkastelua ja kenties purkamista. Ruokakasvatusta tarvitaan päiväkodeissa osana lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtäävää kasvatusta. Yhteiset ruokahetket hyvin toteutettuina tukevat yhteisöllisyyttä ja lisäävät hyväksyvää ilmapiiriä (Ojansivu & Sandell 2014, 54). Toimijuutta tukevan, tutkivan ja kerronnallista pedagogiikkaa hyödyntävän ilmapiirin luominen arkisiin ruokailutilanteisiin on ruokakasvatuksen tärkein tehtävä varhaiskasvatuksessa.

*Yhteisen ruoanlaiton lopputulema: kananmunat
pinaattikeittoon koko ryhmälle.*

Lasten ottamia kuvia.



LÄHTEET

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.

Allebarnsrätten. Ruotsin päiväkotien ruokakasvatushanke. www.allebarnsratten.se Luettu 3.3.2017.

Anderson, E. N. 2005. Everyone eats. Understanding food and culture. New York and London: New York University Press.

Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Booth, D. 1998. Waist not, want not. Teoksessa Griffiths, S; Wallace J. (toim.) Consuming Passions. Food in the Age of Anxiety. The Times Higher education Supplement. Mandolin: Manchester University Press, 96–102.

Cook, T. 2009. Children's Subjectivities and Commercial Meaning. The Delicate Battle Mothers Wage When Feeding Their Children. Teoksessa James, A; Kjörholt, A. T; Tingstad, V. (Toim.) Children, food and identity in everyday life. Palgrave Macmillan. Studies In Childhood and Youth, 112–129.

Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. Journal of early childhood research. 7. 299–323.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X09336971> Viitattu 13.3.2017.

Estola, E. & Puroila, A-M. 2013. Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 53–68.

Hohti, R. & Karlsson, L. 2012. Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisosiain neuvottelukunta, 128–142.

James, A. 2001. Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage Publications, 246–257.

James, A. & James, A. 2008. Key concepts in childhood studies. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

James, A., Kjörholt, A. T. & Tingstad, V. (toim.) 2009. Children, food and identity in everyday life. Palgrave Macmillan: Studies In Childhood and Youth.

Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A., & Rutanen, N. (toim.) 2010. Missä lapsuutta tehdään? Johdanto. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 7–16.

Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 121–142.

Kellet, M. 2006. Children as active researchers: A new research paradigm for 21st century? NCRM Methods Review Papers/003.

<https://wiki.inf.ed.ac.uk/twiki/pub/ECHOES/Participatory/Kellet2006.pdf> Viitattu 1.6.2013.

Koistinen, A. & Ruhanen, L. (toim.) 2009. Aistien avulla ruokamaailmaan. Sapere-menetelmä päivähoiton ravitsemus- ja ruokakasvatuksen tukena. Helsinki: Sitra, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. CICERO Learning –hanke. Helsinki: Yliopistopaino.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 197–214.

Kyttälä, P., Ovaskainen M., Kronberg-Kippilä C., Erkkola M., Tapanainen H., Tuokkola J., Veijola R., Simell O., Knip M. & Virtanen S. M. 2008. Lapsen ruokavalio ennen kouluikää. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B32 /2008. Helsinki: Yliopistopaino.

Lagström, H. & Talvia, S. 2014. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (toim.) 2014. Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto, 20–25.
<http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5660-9> Luettu 21.10.2015.

Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi. Jyväskylän yliopistopaino.

Lehtinen, A-R. 2009 a. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.

Lehtinen, A-R. 2009 b. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 138–155.

Lehtinen, A-R. & Vuorisalo, M. 2007. Lasten sosiaalinen pääoma – mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa Alanen, L., Salminen, V-M. & Siisiäinen, M. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Leith, P. 1998. Cooking with kids. Teoksessa Griffiths, S. & Wallace J. (toim.) Consuming Passions. Food in the Age of Anxiety. The Times Higher education Supplement. Mandolin: Manchester University Press, 58–64.

Lyytikäinen, A. 2014. Lasten ruokakasvatuksen kehittäminen – tausta, tavoitteet ja toiminnan viitekehys. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (toim.) Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto, 8–18.

<http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5660-9> Luettu 21.10.2015.

Marr, P. & Malone, M. 2007. What about me? Children as co-researchers. Australian Association for Research in Education. Refereed Paper, Fremantle.

<http://www.aare.edu.au/07pap/mar07118.pdf> Viitattu 1.6.2013.

Mayall, B. 2002. Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives. Philadelphia: Open University Press.

Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's Strategies for Agency in Preschool. Children & Society 23, 112–122. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x/pdf> Viitattu 1.6.2013.

Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.

MTK 2013. Tiedote. MTK:n ruokakulttuuriasiamies Syväniemi: Alkuperällä on väliä – Lähiruoka todeksi.

http://www.mtk.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedotteet_2013/huhtikuu/fi_Fi/alkuperalla_on_valia/
Luettu 7.6.2013.

Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 113–158.

Mäkelä, J., Palojoki, P. & Sillanpää, M. 2003. Ruisleivästä pestoon. Näkökulmia muuttuvaan ruokakulttuuriin. Porvoo: WSOY.

Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Ojansivu, P. & Sandell, M. 2014. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (toim.) Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto, 50–58.

<http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5660-9> Luettu 28.3.2017.

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. 9–22.

Presidentti Sauli Niinistön Internetsivusto nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. www.tavallisia.fi Luettu 28.2.2017.

Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research.

Risku-Norja, H., Kurppa, S., Silvennoinen, K., Nuoranne A. & Skinnari, J. 2010. Julkiset ruokapalvelut ja ruokakasvatus: arjen käytäntöjen kautta kestävään ruokahuoltoon. Maa- ja elintarviketalouden tutkimuskeskus, Jokiainen. <http://www.mtt.fi/mttkasvu/pdf/mttkasvu10.pdf> Luettu 28.2.2017.

Ruokatieto yhdistys Ry. <https://www.ruokatieto.fi> Luettu 28.2.2017.

Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227–246.

Scott, J. 2008. Children as Respondents: the Challenge for Quantitative methods. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (toim.) Research with Children. Perspectives and practices. New York, London: Routledge. Second Edition.

- Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä." Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. 116–127.
- Silverman, D. 2001. *Interpreting Qualitative Data*. Sage Publications, London.
- Skeggs, B. *Feminist Ethnography*. 2001. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, 426–442.
- Sorin, R. & Galloway, G. 2006. *Constructions of childhood: constructions of self*. *Children Australia*. 31(2), 12–21.
- Steunpunt Smaaklessen. Hollannin makukoulu-sivut. <http://smaaklessen.kennisnet.nl/> Luettu 28.2.2017.
- Strandell, H. 2010. *Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia*. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 92–112.
- Vaarno, J. 2014. *Lasten neofobia*. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (toim.) *Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille*. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto, 32–35.
<http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5660-9> Luettu 21.10.2015.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. *Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö*. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 17–32.
- Vanderbeck, R. M. 2010. *Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen "aikuisista"*. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 33–52.

Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (toim.) 2014. Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5660-9> Luettu 21.10.2015.

Opetushallitus 2016:17. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (toim.) 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto.

LIITTEET

Liite 1(4)

Tutkimuslupa vanhemmille

Tutkimuslupapyyntö

Teen opinnäytetyönä Pro Gradu –tutkielmaa Tampereen yliopistolle lasten ruokakasvatuksesta. Sirkkujen päiväkotiryhmässä on toteutettu Sapere –ruokakasvatusmenetelmää viime syksystä asti, ja lasten palaute on ollut positiivista. Sapere –menetelmää on viime vuosina toteutettu yhä enenevässä määrin varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen puolella ja sen käyttöä tullaan lisäämään etenkin päiväkodeissa ja esiopetuksessa. Tämän takia siitä toivotaan myös tutkimustietoa.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää lasten mielipiteitä, ajatuksia ja kehittämisideoita ruokakasvatuksen toteuttamiseen, ja tutkimus toteutetaan projektimuotoisena työskentelynä osana päiväkodin jokaviikkoista Sapere -tai kokkikerho- toimintaa. Projektin aikana kerään tietoa nauhoittamalla keskusteluita, havainnoimalla lasten toimintaa ja ottamalla valokuvia yhdessä lasten kanssa mielenkiintoisista aiheista. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisesta sovitaan erikseen myös jokaisen lapsen kanssa. Kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia ja niitä käytetään vain tämän tutkimuksen ja siihen liittyvien julkaisujen tekemiseen. Lapsen henkilötiedot eivät tule tutkimuksessa ilmi. Kerättyä tietoa käytetään tämän tutkimuksen ja siihen liittyvien julkaisujen tuottamiseen. Tutkimukseen voivat osallistua kaikki ennen vuotta 2013 3-vuotta täyttäneet lapset.

Tutkimukseen liittyvä projekti toteutetaan maaliskuun-huhtikuun aikana.

Annan luvan lapseni/lasteni _____

osallistua tutkimukseen.

Lapseni kuvaa saa nimettömästi käyttää tutkimukseen liittyvissä julkaisuissa.

En anna lupaa lapseni/lasteni _____

osallistua tutkimukseen.

Lapseni kuvaa ei saa käyttää tutkimukseen liittyvissä julkaisuissa.

Kysythän tutkimukseen liittyen mitä vaan minulta suoraan tai sähköpostitse!

Aineistokatkelma litteroidusta episodista

12.4.13 E4sk, suklaakeksien leivonta, mukana 5 lasta, katkelma episodin alusta.

Lasten nimet poistettu tai muutettu, T = Tutkija.

Tutkija: eikä sotketa tätä puhelinta sitte jauhoon, se onkeskellä tätä pöytää. okei mennään taas järjestyksessä kaikki saa laittaa vuorotellen

-mää laitan, tätä

T: alotetaan Ainosta, mennään järjestyksessä

-mää panen siirappia

T: se tulee aina mitä täällä lukee niin se tulee sieltä, alotetaan tomusokerilla, Aino, ja laitetaan kolme desiä tomusokeria, se tarkoittaa kolme tämmöstä mitallista

-ää, noin kokonainen

T: ihan kolme kokonaista, sä voit Aino kaataa tästä purkista, ihan kaikki vaan, otetaan sitte lisää ku se on lopussa. kaikki vaan kaadat sinne, kaada kaada

-tuli vähän tuonne

T: ei haittaa

-mä pystyn tän avata myös

T: noin, siinä tuli yks, sit vielä kaks, sinne vaan, se on samaa

-onks toi se ihan sama purkki

T: on, se on ihan samaa tomusokeria, mutta se loppu

-loppukse?

-millon määkin saan ottaa?

T: laitoiksä jo?, laittoks Aino jo kolme?

-Kaisa kaivo äsken nenää

T: Kaisa käsipesulle

-mä haluan pestä sit täällä

T: pese siinä. vielä. et menetä mitään paikkaa mutta nenään ei laiteta sormeaa, eikä suuhun

-wouu mitä kuvia!

-paita tulee märäks

-me leivotaan pipareita

-wouu mikä kuva ellestä tuli

-milka voiksä auttaa tässä hanassa?

-kattokaa ny!

-milka voiksä auttaa käsienpesussa?

T: hyvä Otto, ottaaks Sami sit seuraavaks kuvan ku teil on vielä puhtaat kädet niin te voitte ottaa

-milka tuu!

T: hyvä, sit siel on tomusokeria, sitte Kaisa kun on pessyt kädet niin Kaisa voi laittaa

-pesin jo mut en saa kiinni

T: voit laittaa kaakaojauhetta

-Reeta sä oot mun paikalla!

T: Kaisa kuivaa, Kaisa kuivaa

-Reeta pani äsken tota

T: mitä

-Reeta pani äsken tota

T: no ei se sitä tänne laittanu

-laitto!

T: heii, Reeta, mitä se oli vaniljasokeria

-nii

T: no niinhän sitä ois kuulunu kohta laittaakki, onneks ei käyny mitään vahinkoa, mut ei Reeta laiteta kun pitää katsoa mitä täällä ohjeessa lukee, eihän muuten voi tietää millasta keksiä tehään. täytyy kuunnella että mitä laitetaan seuraavaks. Reetan vuoro ny meni siinä mutta nyt on Kaisan vuoro

-ehehehe

T: sä saisit laittaa viis tämmöstä lusikallista tätä kaakaojauhetta

-mä lasken!

T: joo

Kaikki: yksi kaksi kolme

-mä oon ottanu vaan Kaisasta

T: ei se haittaa, hyvä ne on tarkkoja. vielä kaks, aatos pysyy hyvin laskussa

Kaikki: nelä,

-kato tänne, kato tänne!

T: siin ei tullu mitään ota uus

-älää

-heheh, Samin silmästä tuli kuva, kato

-näytä, näytä Otto!

T: heii Sami laskiksä

Kaikki: viisi

-katso, hehe

-näytä Otto

T: sit on Samin vuoro, Reeta laitto sen vaniljasokerin niin nyt on Samin vuoro, katotaas mitä on seuraavaks, mariannecrushia, eli nää, kokeileppa saatko auki sen pussin, se on vähä jäykkä. se on samanlainen ku purkkapussi mutta vähän jäykempi

-laitanksmä nää kaikki?

T: kyllä, kaada ihan kaikki, otaksä Samista. sit sä et voi ottaa enää kohta jos sulla menee kädet tohon ruokaan, vähän kauempaa et näkyis toi

-näky koko Sami

T: kurkkaa Sami Ottoo

-sää kurkkasti just, Sami sä et vieläkkään kattnou nyt kato, Sami kato tänne, kato

T: joo, kaada vaan jos jäi

-tää oli hauska! kato

T: noni, se oli hyvä

Aineistokatkelma tutkimuspäiväkirjasta

5.5.2013 Toteutimme lasten toiveruokalajin, mustikkakeiton, viime perjantaina. Teimme taas ruoka-aiheisen värityskuvan odottaessamme keiton kiehumista. Värityskuvan tekeminen toimii hyvin, kun ruoanlaitossa on aina enemmän tai vähemmän odottelua, ja jokainen ei kuitenkaan voi koko ajan olla kokkailemassa. Taas oli raaka-aineiden maistaminen suosituinta, tosin emme käytännön syistä tällä kertaa maistelleet tuotteita ja se aiheutti sen että lapset ottivat omatoimisesti (ilman lupaa) mustikoita avaamattomasta pussista. Tämän jälkeen he aikoivat maistaa perunajauhoja samaan tyyliin, kädellä suoraan purkista, missä vaiheessa puutuin asiaan ja kerroin miten maistellaan oikein ja miksei tällä kertaa maisteta. Lapsilta tulee ruoanlaiton aikana kommentteja ja keskustelunavauksia, mitkä kertovat lasten tiedoista ja ajankohtaisista asioista. Erityisesti vanhemmat lapset kuuntelevat mielellään tietoa ruoan alkuperästä ja selvästi miettivät asioita.

Tarkoituksena olisi toteuttaa vielä toinen toive ruokalaji, ehkä keväťjuhliin.

Projektin alussa ajatukseni aineistonkeruusta oli melko erilainen kuin tällä hetkellä. Yritin saada lapset mukaan ruokakasvatuksen suunnitteluun kenties liian aikuismaisesti. Ajattelin että kun saan heidät innostumaan aiheesta, lapset alkavat ideoida ruokakasvatuksen toteuttamista siihen tapaan kuin itekin tekisin. Graduryhmän ja ohjaajan keskustelujen jälkeen ajatukseni kuitenkin muuttuivat siten, että vaikka kerään lapsilta tietoa ja lasten ajatukset ja mielipiteet ovat keskiössä, minä kuitenkin teen varsinaiset suunnitelmat ja tulkinat. En tiedä sopiiko lapsinäkökulmainen tutkimus tähän. Vielä tarvitsisin lasten ottamia valokuvia ja niistä kertomista. Olen antanut lapsille kameran välillä ruoanlaittilanteissa ja kaksi lasta on ottanut kuvia ryhmän lounastilanteesta. Vielä en ole ehtinyt keskustella kuvista lasten kanssa. Lapset alkavat hyvin nopeasti hassuttelemaan kameralla heti kun saavat käyttää sitä vapaasti vaikka toisessa huoneessa missä itse olen. Monta pylykuvaa on tullut kun lapset riisuvat housuja ja pyllistävät kameralle. Olen yrittänyt suhtautua neutraalisti asiaan koska haluan että kuvaaminen pysyy kivana asiana ja että lapset saisivat itse päättää mitä haluavat kuvata.

Lasten kuvien lisäksi aion nauhoittaa vielä ainakin yhden ruoanlaittotuokion. Yhdestä tuokiosta ei välttämättä tule paljon käyttökelpoista materiaalia, mutta aina jotain saa ruokakasvatuksesta lasten näkökulmasta. Itselläni on haasteena tehtävien kertominen lapsille tavalla joka ei ala jännittämään lapsia, monesti on käynyt niin että huomaan lasten alkavan jännittää tekemistä kun kerron mitä aiomme kohta tehdä. En tiedä teenkö siitä jotenkin liian jäykän tai ison asian, ehkä enemmän leikin kautta pitäisi tehdä tai pyrkiä vain viestittämään eri tavalla asiasta.

9.5.13 Nyt minulla on ainakin neljästä eri kokkikerho kerrasta nauhoituksia, saatan nauhoittaa vielä yhden, lasten toiveruokalajin. Töissä pitämäni tutkimuspäiväkirjaa en ole enää juurikaan kirjoittanut käytännön syiden vuoksi, kiirettä on pitänyt. Toisaalta olen huomannut että näissä kokkikerhotuokioissa toistuvat samat ilmiöt. Maistaminen on hauskinda ja sitä lapset tekisivät koko ajan. Muiden aistien tietoinen käyttö ei tule luonnostaan, sitä pitää erikseen hakea ja kysellä.

Viimeksi pilkoimme hedelmäsalaattia valmiisiin annoskuppeihin. Tehtävä oli melko helppo ja lapset suorittivat hedelmien pilkkomiset ja annostelut nopeasti. Yksi poika kieltäytyi kokonaan kuorimasta kiiviä, ilmeisesti ei pitänyt siitä eikä halunnut koskeakaan siihen. Joitakin lapsia on hyvin vaikea saada maistamaan jotain mistä heillä on ennakkoluuloja. Tässä tilanteessa käytämme oikeissa ruokailutilanteissa haistamista, pyritään siihen että lapsi edes haistaisi ruokalajia, jotta se tulisi tutuksi. Joskus käy niin että haistamisen sijaan sittenkin maistaa, jos ruoka tuoksuu hyvältä. Kokkikerhossa pitäisi vielä enemmän keskittyä eri aisteihin monipuolisesti, ja pyrkiä tuottamaan lapsille monenlaisia aistielämyksiä.

Taulukko 1. Tutkimuksen tulokset.

| | E1at | E2at | E3sk | E4sk | E5km | E6hm | | päiväkirja |
|--|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 1.tutk.kysym. | | | | | | | | |
| oman toiminnan ohjaus | 0 | 0 | 2 | 9 | 4 | 5 | 20 | 0 |
| aloitteidenteot | 1 | 0 | 20 | 13 | 11 | 13 | 58 | 2 |
| auktoriteetin kyseenalaistaminen | 3 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 8 | 1 |
| kyvykkyyks ja oma osaaminen | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 11 | 19 | 1 |
| keskustelut vertaissuhteissa | 2 | 0 | 5 | 10 | 13 | 9 | 39 | 0 |
| | 6 | 2 | 31 | 36 | 30 | 39 | | |
| 2.tutk.kysym. | | | | | | | | |
| TUTKIJA POSIT. | | | | | | | | |
| lapselle ominaisten toimintatapojen... | 0 | 0 | 4 | 7 | 6 | 5 | 22 | |
| positiivinen suhtautuminen | 0 | 0 | 8 | 15 | 10 | 10 | 43 | |
| vahinkojen muuttaminen oppimiskokem. | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| | 1 | 0 | 12 | 23 | 17 | 16 | | 7 |
| TUTKIJA NEGAT. | | | | | | | | |
| vääränlaiset odotukset | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 6 | |
| aloitteiden torjuminen ja kiellot | 0 | 2 | 11 | 11 | 4 | 5 | 33 | |
| liika opettaminen | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | |
| | 0 | 5 | 14 | 13 | 4 | 7 | | 5 |
| INST. POSIT. | | | | | | | | |
| keskuteleva kulttuuri | | | | | | | | |
| perehtyminen aiheeseen | | | | | | | | 6 |
| INST. NEGAT. | | | | | | | | |
| kiire toiminnassa | | | | | | | | |
| osaamisen puute | | | | | | | | 3 |