Onnistumista ja iloa esiopetuksen arjessa

– Lapset omien kokemustensa dokumentoijina

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Varhaiskasvatuksen koulutus
Pro gradu -tutkielma
Jonna Jaatinen
Syksy 2012

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Varhaiskasvatuksen koulutus
JAATINEN, JONNA: Onnistumista ja iloa esiopetuksen arjessa – Lapset omien kokemustensa dokumentoijina
Pro gradu -tutkielma, 97 s., 9 liitesivua
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
Syksy 2012

TIIVISTELMÄ

Viime vuosina lasten hyvinvointia koskevassa keskustelussa sekä kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa käytännöissä on esiintynyt kasvavaa kiinnostusta positiivista näkökulmaa kohtaan. Tutkimuksen kautta myönteisillä tunteilla on havaittu olevan laaja-alaisia myönteisiä seurauksia niin fyysiselle, psyykkiselle kuin sosiaaliselle hyvinvoinnille. Suurin osa positiivisen näkökulman omaksuneista tutkimuksista ja interventioista on kuitenkin tähän mennessä keskittynyt hyvinvoinnin lisäämiseen lähinnä aikuisissa tai vanhemmissa lapsissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin pyrkiä ymmärtämään esiopetusikäisten lasten myönteistä kokemusmaailmaa tarkastelemalla sitä lasten esiopetuksen arjesta esiin nousevien kuplivien hetkien kautta. Tutkimus on toteutettu positiivisen pedagogian näkökulmasta, jolloin tavoitteena on ollut positioida lapset oman elämänsä johtohahmoiksi sekä nostaa keskiöön myönteiset kokemukset ja lapsen oma näkökulma. Tutkimuksessa pyritään selvittämään millaisia myönteisiä kokemuksia lapset ovat esiopetuspäivänsä aikana kokeneet ja mitä he näistä kokemuksistaan kertovat. Tällöin kiinnitetään erityistä huomiota niihin olosuhteisiin, joissa kokemukset ovat muotoutuneet. Lasten myönteisiä kokemuksia tarkastellaan toimijuuden sosiokulttuurisen viitekehyksen näkökulmasta.

Tutkimuksessa hyödynnettiin osallistavaa tutkimussuuntausta, jolloin lasten kokemusmaailmaa lähestyttiin lasten omasta näkökulmasta käsin. Tutkimussuuntaus pyrittiin siirtämään lapsiin kohdistuvasta kohti lasten kanssa tehtävää tutkimusta asettamalla yhdeksäntoista esiopetusikäistä lasta tutkimusprosessin osalliseksi ja oman tutkimusaineistonsa kerääjäksi. Lapset keräsivät aineistoa omista kokemuksistaan digitaalisten kameroiden ja kuvakerronnan keinoin. Reflektiokeskusteluiden kautta lapsille puolestaan luotiin mahdollisuus dokumentoimiensa kokemusten jakamiseen ja niistä kertomiseen. Tutkimuksen analyysiin rajautui kolmen pienryhmän (yhdeksän lasta) dokumentoimat kokemukset ja niistä käydyt reflektiokeskustelut, joita tarkasteltiin sisällönanalyysin keinoin.

Lasten dokumentoimat ja reflektoimat kokemukset sijoittuivat pitkälti kolmen teema-alueen ympärille: osaaminen ja arjen saavutukset; muut ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen; sekä visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen. Dokumentoidut kokemukset olivat usein pieniä ja aivan tavallisia asioita arjen keskellä, mikä havainnollistaa arkisten hetkien potentiaalia tuottaa hyvinvointia ja resursseja lasten elämään. Lapset myös näyttivät saavan arkeensa iloa ja onnistumista sellaisista tilanteista, joissa he saivat itse olla jollain tapaa aktiivisia osallisia ja toimintaan vaikuttajia eli toisin sanoen aloitteellisia ja vastuullisia toimijoita. Tutkimuksen pyrkimys tukea lasten aktiivista roolia ja näkökulmaa sai osan lapsista muokkaamaan toimintaansa uudenlaiseen suuntaan ja jopa ylittämään annettuja rajoja. Tällöin kamerat muuntautuivat lasten käytössä toimijuuden toteuttamisen väyläksi, itsessään myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia aikaansaaviksi välineiksi sekä kokonaisvaltaisemmaksi osaksi lasten toimintaa ja kokemista. Lasten oman toiminnan ja toimijuuden lisäksi myös lasta ympäröivät ihmiset ja kulttuuriset välineet näyttäytyivät keskeisenä osana toimintaa ja myönteisten kokemusten rakentumisprosessia. Näillä näytti olevan arjessa keskeinen toimintaa tukeva ja virittävä rooli.

Avainsanat: myönteiset kokemukset, positiivinen pedagogia, toimijuus, sosiokulttuurinen viitekehys, tutkimukseen osallistaminen

Sisällys

1 JOHDANTO 1

2 LASTEN TOIMIJUUS TARKASTELUN KOHTEENA 4

2.1 LASTEN TOIMIJUUDEN JA OSALLISUUDEN KOROSTUMINEN 4

2.2 SOSIOKULTTUURINEN VIITEKEHYS TOIMIJUUTEEN 5

2.2.1 Toimijuus aloitteellisena ja vastuullisena toimintana 5

2.2.2 Toimijuus yhteisöllisenä toimintana 7

2.2.3 Toimijuus kulttuuristen välineiden kautta välittyneenä toimintana 8

2.3 LASTEN TOIMIJUUDEN TUKEMINEN 9

2.3.1 Toimijuutta voi kehittää 9

2.3.2 Toimijuuden tukemisen merkitys 10

2.3.3 Toimijuuden tukeminen kasvatuksen kentällä 12

3 POSITIIVINEN NÄKÖKULMA LASTEN KOKEMUSMAAILMAAN 14

3.1 ONGELMAKESKEISESTÄ AJATTELUSTA VAHVUUKSIEN TUKEMISEEN 14

3.2 MYÖNTEISET TUNTEET KASVUN JA HYVINVOINNIN TUKENA 15

3.2.1 Myönteiset tunteet luovuuden ja avarakatseisuuden lähteenä 15

3.2.2 Myönteiset tunteet tukena resurssien rakentamisessa 16

3.3 POSITIIVINEN NÄKÖKULMA KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN KENTÄLLÄ 18

3.3.1 Positiivinen kasvatus ja koulutus 18

3.3.2 Positiivinen pedagogia tukena rohkeiden ja itseensä luottavien lasten kasvatuksessa 19

3.3.3 Kuplivat hetket lasten arjessa 21

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET 23

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 25

5.1 TUTKIMUKSEN FYYSINEN JA SOSIAALINEN KONTEKSTI 25

5.2 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTONKERUU 26

5.2.1 Lasten tutkimukseen osallistaminen 27

5.2.2 Digitaaliset kamerat 28

5.2.3 Kuvakerronta 29

5.2.4 Stimulated recall -pienrymäkeskustelu 30

5.3 TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI 31

5.3.1 Sisällönanalyysi menetelmänä 31

5.3.2 Sisällönanalyysin toteuttaminen 32

6 MAAILMA POSITIIVISTEN LINSSIEN LÄPI: TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA 36

6.1 MYÖNTEISET KOKEMUKSET ESIOPETUKSEN ARJESSA 37

6.1.1 Osaaminen ja arjen saavutukset 38

6.1.2 Muut ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen *43*
6.1.3 Visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen *48*
6.2 TOIMIJUUS OSANA LASTEN MYÖNTEISTÄ KOKEMUSMAAILMAA 52
6.2.1 Lasten aloitteellinen ja vastuullinen toiminta *53*
6.2.2 Lasta ympäröivät ihmiset osana toimintaa *58*
6.2.3 Kulttuuriset välineet osana toimintaa *63*
7 YHTEENVETOA TULOKSISTA 73
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS 75
9 POHDINTA 80
LÄHTEET 88
LIITTEET

1 Johdanto

”Onnellinen on se, joka ei murehdi sitä, mitä häneltä puuttuu, vaan iloitsee siitä, mitä hänellä on.”

- Demokritos

Ihmisten välillä voi olla suuriakin eroja sen suhteen, miten he suhtautuvat elämään. Aiemmat kokemukset ja näiden kautta muodostunut asenne elämään värittää vahvasti uusien tilanteiden tulkintaa. Toinen saattaa tarkastella maailmaa positiivisten linssien läpi ja nähdä vastaantulevat vastoinkäymisetkin ylitsepäästävinä haasteina, kun taas toinen saattaa kokea matkaavansa jatkuvasti synkkien sadepilvien varjossa. Onnellisuus, myönteiset kokemukset, hyvän olon tunteet ja vahvuudet voidaan nähdä tärkeinä voimavaroina niin lapsen kuin aikuisen elämässä – kuitenkaan tutkimuksen kentällä niihin ei aikojen saatossa ole juurikaan kiinnitetty huomiota. Sen sijaan hyvinvoinnin käänteinen puoli on ollut suuren mielenkiinnon kohteena muun muassa psykologian piirissä, jossa tutkimusta on tehty paljon kielteisiin tunteisiin, ajatuksiin ja kokemuksiin sekä erilaisiin häiriöihin, sairauksiin ja ongelmiin liittyen (Ojanen 2007, 9). Samoin kasvatustieteellisen tutkimuksen historiallisissa suuntauksissa lapsia on usein tarkasteltu näiden kykenemättömyyden ja erilaisten vajavaisuuksien lähtökohdista keskittyen tällöin asioihin, joita lapset eivät osaa tai voi tehdä (Kumpulainen, Lipponen & Hilppö 2012).

Viime vuosina lasten hyvinvointia koskevassa keskustelussa sekä kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa käytännöissä on kuitenkin esiintynyt kasvavaa kiinnostusta positiivista näkökulmaa kohtaan (esim. Seligman & Csikszenmihalyi 2000; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Tutkimustulokset ovat vahvistaneet, että myönteiset tunteet saavat aikaan muutakin kuin vain hyvää oloa. Niillä on havaittu olevan laaja-alaisia myönteisiä seurauksia niin fyysiselle, psyykkiselle kuin sosiaaliselle hyvinvoinnille (Fredrickson & Kurtz 2011, 35, 45.) Positiivisten tilanteiden on myös havaittu olevan avuksi esimerkiksi potentiaalisten riskitekijöiden ylittämisessä ja kompensoinnissa (Rutter & Rutter 1993). Lasten myönteisistä kokemuksista, onnellisuudesta ja ilonaiheista sekä niihin liittyvistä tekijöistä tarvittaisiin kuitenkin lisää tietoa (Niemelä 2007, 34), jotta niiden

potentiaalista voimaa sekä lasten hyvinvoinnin tukemisessa että kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa käytännöissä voitaisiin paremmin hyödyntää.

Tämä tutkimus pohjautuu AGENTS-tutkimushankkeeseen, joka on osa Suomen Akatemian rahoittamaa lasten hyvinvointiin ja terveyteen keskittyvää tutkimusohjelmaa (SKIDI-KIDS). Hankkeessa lasten hyvinvointia ja sen tukemista lapsuuden formaaleissa ja informaaleissa kasvuympäristöissä lähestytään toimijuuden, pystyvyyden ja sinnikkyyden näkökulmista. Jokaisella lapsella on oikeus tasapainoiseen ja hyvinvoivaan lapsuuteen, kuitenkin hyvinvointi Suomessa vaikuttaisi jakautuvan yhä eriarvoisemmin (Aula 2007). Viimeaikaisten tutkimustulosten mukaan yhä useammilta nuorilta ja yhä pienemmiltä lapsilta näyttäisi myös puuttuvan toimijuuden ja pystyvyyden tunne, ja yhä useammin uhkana on jopa syrjäytyminen (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2009, 26–27). Hankkeen tavoitteena onkin löytää tekijöitä, jotka edistävät ja toisaalta estävät lasten pystyvää ja itsesäätelevää toimintaa eri ympäristöissä. Lasten toimijuuden ja pystyvyyden kehitystä tukevien välineiden ja toimintamallien kehittämisellä voidaan edesauttaa negatiivisten kehityssuuntausten ohjaamista positiivisiksi jokaisen lapsen elämässä.

Kasvatuksen ja koulutuksen kentälle on lasten hyvinvoinnin sekä toimijuuden ja pystyvyyden tukemiseksi muodostettu näkökulma positiivisesta pedagogiasta (Kumpulainen ym. 2012). Siinä lapset nähdään aktiivisina ajattelijoina ja oman toimintansa kautta ympäristöään ja kokemuksiaan rakentavina toimijoina. Tämä menetelmällinen lähestymistapa positioi lapset oman elämänsä johtohahmoiksi ja nostaa keskiöön lapsen vahvuudet, myönteiset kokemukset sekä lapsen oman näkökulman. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että sekä lasten toimijuudella että positiivisella kokemusmaailmalla on potentiaalia tukea lasten hyvinvointia (esim. Kumpulainen ym. 2009; Kumpulainen ym. 2012; Greeno 2006; Fredrickson & Kurtz 2011; Fredrickson 1998). Lasten myönteisiä kokemuksia ei kuitenkaan ole vielä suuremmin tutkittu varhaiskasvatuksen kentällä, eikä näitä tarkasteltaessa ole aiemmin kiinnitetty huomiota erityisesti lasten toimijuuteen. Näiden näkökulmien yhdistäminen voi kuitenkin tuoda mukanaan uudenlaisia havaintoja lasten maailmasta sekä auttaa rakentamaan kasvatuksen ja koulutuksen kentälle lasten toimijuutta, pystyvyyttä ja myönteistä kokemusmaailmaa tukevia toimintatapoja ja käytänteitä.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena onkin lähestyä lasten maailmaa myönteisestä näkökulmasta käsin tarkastelemalla lasten esiopetuksen arjesta esiin nousevia myönteisiä

kokemuksia eli arjen kuplivia hetkiä. Kuplivilla hetkillä tarkoitan tässä tilanteita (tai muistoja), jotka ovat olleet lapsen näkökulmasta tarkasteltuna arjen kohokohtia; nämä tilanteet ovat tuoneet lapselle myönteisiä (ilon ja onnistumisen) tuntemuksia, ja lapsi on kokenut ne jollain tapaa itselleen merkityksellisinä. Pyrin selvittämään millaisia myönteisiä kokemuksia lapset ovat esiopetuspäivänsä arjessa kokeneet ja mitä he näistä kokemuksistaan kertovat. Tällöin kiinnitän erityistä huomiota niihin olosuhteisiin ja tekijöihin, jotka ovat jollain tapaa vaikuttaneet kokemusten muotoutumiseen. Sosiokulttuurinen toimijuuden viitekehys (Vygotsky 1978; Wertsch ym. 1995) tarjoaa antoisan näkökulman kokemusten käsittelyyn ja ymmärtämiseen, sillä se nostaa tarkastelun kohteeksi sekä lapsen oman aktiivisen toiminnan että lapsen osana ympäröivää sosiaalista ja kulttuurista kontekstia.

Pyrkimyksenäni on pureutua tutkimuksen keskeisiin teemoihin lasten näkökulmasta ja kokemusmaailmasta käsin. Tämän vuoksi tutkimuksessa on hyödynnetty osallistavaa tutkimussuuntausta, jossa tunnustetaan lapsen aktiivinen rooli tutkimusprosessin kuluessa. Lapset on tällöin kutsuttu mukaan sekä tutkimusaineiston keräämiseen että sen reflektointiin, jolloin tutkimussuuntausta on pyritty siirtämään lapsiin kohdistuvasta kohti lasten kanssa tehtävää tutkimusta (Christensen & James 2008). Aineistonkeruussa hyödynnetyt digitaaliset kamerat ja kuvakerronta sekä näiden menetelmien kautta kerätyn aineiston reflektointi tarjoavatkin otollisen keinon lasten äänen ja autenttisen näkökulman kuulemiseen.

2 *Lasten toimijuus tarkastelun kohteena*

2.1 Lasten toimijuuden ja osallisuuden korostuminen

Parin viime vuosikymmenen aikana lasten toimijuuden ja osallisuuden käsitteet ovat nousseet yhä vahvemmin esiin niin lasten hyvinvointia ja oikeuksia koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin tutkimuksen kentällä. Pohjana tälle liikehdinnälle voidaan pitää vuonna 1989 solmittua YK:n lapsen oikeuksien sopimusta sekä samoihin aikoihin tuloaan tehnyttä niin sanottua uutta lapsuustutkimusta. Näiden myötä lapsuus ja lapsen status yhteiskunnassa on alettu nähdä uusin silmin. Lapsia ei enää ajatella vain jonkin rakenteen (kuten perheen tai päiväkodin) osana, vaan aktiivisina, tuottavina ja kommunikoivina sekä ympäristöä ja kulttuuria rakentavina sosiaalisina toimijoina ja yhteiskunnallisina vaikuttajina (Lehtinen & Vuorisalo 2007, 215). Lapsuutta on alettu pitää itsessään arvokkaana ja lapsen osallisuutta tätä itseään koskevaan päätöksentekoon merkittävänä. Tätä kautta kiinnostus lasten toimijuuteen ja osallisuuteen on noussut esiin myös laajemmin ihmistieteiden kentällä sekä kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa käytännöissä.

Tutkijoiden näkemykset lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat olennaisesti siihen kuinka he asemoivat lapset tutkimuksessa ja sitä kautta myös siihen kuinka lapset loppujen lopuksi tulevat ymmärretyiksi (Punch 2002, 321). Lasten näkeminen aktiivisina sosiaalisina toimijoina on johtanut erilaisten lasta tutkimukseen osallistavien menetelmien yleistymiseen ja siihen että lapsia on kutsuttu mukaan koko tutkimusprosessiin ja sen eri vaiheisiin (esim. Clark & Moss 2001; Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005; Morrow 2001; Griesel, Swart-Kruger & Chawla 2002; Marr & Malone 2007; Robson, Porter, Hampshire & Bourdillon 2009). Tällöin tutkimussuuntaus on siirtynyt lapsiin kohdistuvasta tutkimuksesta lasten kanssa tehtävään tutkimukseen (Christensen & James 2008; Fraser, Lewis, Ding, Kellett & Robinson 2004), mikä puolestaan on avannut uudenlaisen väylän lasten kuulemiseen ja autenttiseen kokemusmaailmaan. Perinteiset aineistonkeruumenetelmät (esim. havainnointi ja haastattelu) ovat saaneet rinnalleen uudenlaisia lapsille luontaisia ja lapsen aktiivisen toimijan aseman huomioivia menetelmiä (esim. piirtäminen ja valokuvaaminen) (Clark & Moss 2001; Darbyshire ym. 2005).

Lasten osallisuuden korostumisen ohella myös lasten toimijuuteen liittyvät aspektit ovat nostaneet vahvemmin päätään tutkimuksen kentällä. Osallisuuden ja toimijuuden voidaankin nähdä tukevan toisiaan lasten elämässä; lapsen aktiivista toimijuutta korostavat näkemykset ovat edistäneet lapsen osallistamista tätä itseään koskevaan päätöksentekoon ja tutkimukseen, minkä puolestaan voidaan nähdä tukevan ja kehittävän lapsen toimijuuden kokemuksia. Toimijuus voidaan nähdä itsessään varsin laajana ja moniulotteisena käsitteenä, jota on mahdollista lähestyä erilaisista näkökulmista. Sen vuoksi olisikin tärkeää selventää tutkimukseen omaksutun toimijuus-käsityksen taustalla vaikuttavia näkemyksiä ja suuntauksia. Tämän tutkimuksen toimijuus-käsitys nojaa sosiokulttuuriseen oppimisen ja kehityksen viitekehykseen (Vygotsky 1978; Wertsch ym. 1995).

2.2 Sosiokulttuurinen viitekehys toimijuuteen

Sosiokulttuuriseen viitekehykseen sisältyy käsitys yksilöistä ryhmän ja yhteisön jäseninä ja niiden toimintaan osallistuvina aktiivisina toimijoina. Tällöin sen tarkastelun kohteeksi muodostuukin ihmisen koko toimintaympäristö, siihen liittyvät tilanteet, niihin osallistuminen, vuorovaikutus ja toiminnassa käytettävät välineet (Kumpulainen ym. 2009, 25). Vaikka yksilö nähdäänkin aktiivisena toimijana, ei toimijuutta kuitenkaan ymmärretä itsestään selvänä olemassa olevana yksilön tai ryhmän ominaisuutena. Sen sijaan toimijuus määritellään dynaamiseksi prosessiksi, joka rakentuu vuorovaikutuksessa kulttuurisen kontekstin kanssa (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813). Toimintaa ja toimijuutta ei siis voida koskaan erottaa siitä ympäristöstä, jossa se tapahtuu. Tällöin myös yksilön teot muodostuvat merkityksellisiksi vasta siinä vaiheessa, kun niitä tarkastellaan jonkin laajemman toiminnan osana, sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissaan (Rainio 2008, 116, 120).

2.2.1 Toimijuus aloitteellisena ja vastuullisena toimintana

Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä toimijuus on liitetty esimerkiksi sellaisiin ilmiöihin kuin voima muuttaa toiminnan kohdetta (Edwards 2007; Engeström 2005; Virkkunen 2006), vallitsevien valtasuhteiden vastustaminen ja muuttaminen (Rainio 2008) sekä tarkoituksenmukainen osallisuus ja vastuullinen toimijuus (Boaler & Greeno 2000; Engle & Faux 2006; Greeno 2006). Toimijuuteen on usein liitetty myös sellaisia käsitteitä kuin

aktiivisuus, intentionaalisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus, motivaatio, tahto, aloitteellisuus, pystyvyys sekä taito ja voima valita itse toimintatavat (Emirbayer & Mische 1998, 962; Kumpulainen ym. 2009, 23). Nämä tuovat esille sen, että ihmiset eivät ole pelkästään ulkoisiin ärsykkeisiin reagoivia, passiivisia tai ympäristön ohjaamia (Kumpulainen 2009, 23; Kim-Cohen, Moffit, Caspi & Taylor 2004, 664). Sen sijaan he pyrkivät tarkoituksenmukaisesti muokkaamaan toimintaympäristöään, sosiaalisia suhteitaan ja käytäntöjään (Kumpulainen ym. 2009, 23) sekä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa hankkimaan ympäristönsä hallitsemiseksi tarvittavia tietoja ja taitoja (Valsiner 2000, 43–44; Vygotsky 1978).

Tällä tavoin ihmiset eivät myöskään ole vain tiettyyn hetkeen tai sen tuomiin mahdollisuuksiin, vaatimuksiin ja rajoitteisiin sidottuja. Tarkoituksenmukaisen ja tavoitteellisen toiminnan kautta yksilö voi kohdistaa ajatuksiaan ja toimiaan pois välittömästä tilanteesta, jolloin toimintaa voi motivoida tilanteen ulkopuolelta nousevat asiat, kuten kaukainen päämäärä, abstrakti periaate tai toiseen ihmiseen kohdistuva huoli. (Gillespie 2010, 1.) Yksilön oma aktiivisuus voidaan tällöin nähdä keskeiseksi piirteeksi: toimijuudeksi kutsutaankin tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa (Kumpulainen ym. 2009, 23; Emirbayer & Mische 1998). Toimijuus voidaan myös määritellä osallistumisen kautta muodostuneeksi identiteetiksi (Kumpulainen ym. 2009, 23), jolloin yksilö on oppinut toimimaan aloitteellisesti (Greeno 2006) ja vastuullisesti (Engle & Conant 2002; Greeno 2006).

Toimijuuteen liittyy usein myös uutta luova aspekti, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistaminen, vastustaminen ja mahdollisuus toimia tavanomaisesta poikkeavalla tavalla (Kumpulainen ym. 2009, 23). Yksilö (tai ryhmä) murtautuu tällöin ulos annetusta toimintakehyksestä ja tekee aloitteen sen muuttamiseksi (Virkkunen 2006, 43). Näin voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun odotukset (esim. säännöt tai normit) ovat ristiriidassa ihmisen omien elämän päämäärien ja merkitysten kanssa, jolloin ihminen joutuu pohtimaan uusia tapoja tilanteen merkitykselliseksi tekemiseen. (Kumpulainen ym. 2009, 29–30). Tällainen aito toimijuus voidaan nähdä valmiiksi annetun ja sallitun ylittämisenä tai jopa rikkomisena (Engeström 2006, 27–29), ja se on hyvä erottaa näennäisestä eli normatiivisesta toimijuudesta, jossa teot seuraavat annettuja normeja. Lapset oppivatkin jo hyvin pienestä pitäen toimimaan ympäristössä vallitsevien normien mukaisesti, minkä vuoksi he tekevät usein aloitteita asioista, joiden tietävät olevan sallittuja ja mahdollisia. (Kumpulainen ym. 2009, 28.)

Normatiivinen toimijuus voisi ilmetä esimerkiksi siten, että päiväkodissa vapaan leikin aikana lapsi ei ehdota kaverilleen yhteistä leikkiä lapsiryhmän käyttämien tilojen ulkopuolelta, jos hän tietää sen olevan normien vastaista. Aitoa toimijuutta puolestaan voisi kuvastaa se, että lapsi kyseenalaistaa nämä annetut normit, jos ne ovat ristiriidassa lapsen omien pyrkimysten kanssa. Näin voisi käydä esimerkiksi silloin, kun mieleinen leikki vaatisi toteutuakseen toisenlaisia vaikkapa rinnakkaisryhmästä löytyviä tiloja tai välineitä tai jos lapsi haluaisi päästä leikkimään rinnakkaisryhmään kuuluvan ystävänsä kanssa. Toimijuutta tarkasteltaessa olisikin tärkeää huomioida ympäristö, jossa toiminta ilmenee sekä siellä vaikuttavat ihmiset, sillä toimijuus on aina vahvasti sidoksissa ympäröivään sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin.

2.2.2 Toimijuus yhteisöllisenä toimintana

Toimijuus kehittyy, saa muotonsa ja toteutuu vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi sitä tulisikin tarkastella yhteisöllisenä toimintana. Osallistuessaan toimintaan lapset oppivat toimimaan eri tilanteiden vaatimusten mukaisella tavalla, tekemään aloitteita, vastustamaan sekä vastaanottamaan ja antamaan apua. Toimiessaan yhteisössä lapsi ei kuitenkaan opi pelkästään tietoja ja taitoja, vaan osallistumisensa kautta muokkaa myös ymmärrystä omasta minästään (Wenger 1999), siitä kuka on ja erityisesti siitä kuka on suhteessa toisiin. Siten osallisuuden myötä lapselle muodostuu myös käsitys itsestä toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia, ja jonka ajatuksia, tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut joko pitävät tai eivät pidä arvossa. (Kumpulainen ym. 2009, 23–25.)

Toimijuuden kehittymisen kannalta merkitykselliseksi voidaan siis nähdä myös se, miten ympäristö reagoi yksilön toimintaan. Tällöin esimerkiksi sillä millaisen vastaanoton aloitteen tekijä saa osakseen on merkitystä lapsen toimijuuden kokemuksiin: hyväksytäänkö aloite, tarkennetaanko sitä, kyseenalaistetaanko tai haastetaanko se vai jätetäänkö se vain kokonaan huomiotta (Gresalfi, Martin, Hand & Greeno 2009, 53). Jos esimerkiksi lapsen tekemät aloitteet jätetään jatkuvasti huomioimatta, lapsen näkemykset omasta toimijuudestaan sekä omien ideoiden ja ajatusten arvosta ovat takuulla erilaisia kuin sellaisissa tilanteissa, joissa lapsen aloitteet aidosti huomioidaan, niistä kiinnostutaan ja niitä pyritään viemään arjessa eteenpäin. Tämä havainnollistaa hyvin toimijuuden ja sen rakentumisen vuorovaikutteista olemusta. Toimijuuden yhteisölliseen luonteeseen liittyy kuitenkin olennaisesti myös yksilöiden ymmärrys käytettävissä olevista sosiaalisista resursseista sekä kyky käyttää näitä resursseja hyväkseen arjen erinäisissä tilanteissa.

Kyky nähdä toiset ihmiset resursseina ja voimavaroina sekä sen havaitseminen, että noiden resurssien käyttöönottamiseksi, tunnistamiseksi ja neuvottelemiseksi on tehtävä työtä, on keskeinen piirre toimijuutta tarkasteltaessa. Tällainen vastavuoroinen relationaalinen toimijuus näyttäytyy esimerkiksi siten, että lapsi tietää mistä on mahdollista saada apua sekä osaa sitä tarvittaessa myös pyytää. Sen lisäksi lapsi osaa aloitteellisesti tarjota omaa osaamistaan toisten tueksi. Lapsi pystyy tällöin toimimaan vastavuoroisesti muiden kanssa sekä omia että muiden tarjoamia resursseja tunnistaen ja hyödyntäen. Näiden lisäksi toimijuuteen liittyy kyky yhdenmukaistaa ajatuksia ja toimintaa muiden kanssa ongelmien ratkaisemiseksi, jolloin esimerkiksi yhteiset neuvottelut nousevat keskeiseksi voimavaraksi. (Edwards 2005, 172–175; Edwards & D'Arcy 2004, 149–150.) Tällaisten sosiaalisten resurssien lisäksi toimijuuteen liittyy olennaisesti myös erilaiset toimintaa muokkaavat ja tukevat materiaaliset ja psykologiset resurssit.

2.2.3 Toimijuus kulttuuristen välineiden kautta välittyneenä toimintana

Ihmiselle on luonteenomaista kehittää toimintansa tueksi erilaisia kulttuurisia välineitä (Kumpulainen ym. 2009, 31). Tällaisia ovat ensinnäkin konkreettiset materiaaliset välineet, kuten työkalut, koneet ja laitteet. Näiden lisäksi ihmiset ovat kehittäneet myös merkityksen rakentamisen kannalta keskeisiä käsitteellisiä ja diskursiivisia eli psykologisia välineitä, kuten käsitteitä, malleja ja teorioita (Vygotsky 1978). Ihmiset käyttävät näitä erilaisia kulttuurisia välineitä muun muassa oman ongelmanratkaisun ja oppimisen tukena. Hyödyntämällä erilaisia kulttuurisia välineitä pystymmekin esimerkiksi ratkaisemaan fyysisiä ja älyllisiä ongelmia sekä kiertämään biologisia rajoituksia, kuten muistin rajallisuutta, päättelyvirheitä ja fyysisiä esteitä (Kumpulainen ym. 2009, 31).

Myös toimijuuteen ja sen toteuttamiseen liittyy vahvasti erilaisten välineiden hyödyntäminen ja jopa niiden luominen (Engeström 2006, 5). Esimerkiksi keskusteluun osallistumisen ja aloitteiden tekemisen edellytyksenä on usein osaamisalueen käsitteiden ja puhetapojen hallitseminen (Kumpulainen ym. 2009, 31). Sosiokulttuurinen viitekehys asettaakin toiminnassa käytetyt kulttuuriset välineet ratkaisevaan asemaan ihmisen toimintaa ja toimijuutta tarkasteltaessa. Ihmiset eivät elä tyhjiössä, vaan ajattelu on aina kulttuuristen symbolisysteemien ja käyttämiemme artefaktien kautta välittynyttä (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813). Tämä välittyminen nähdään aktiivisena prosessina, joka pitää sisällään toisaalta kulttuuristen välineiden toimintaa muokkaavan voiman ja toisaalta näiden välineiden ainutlaatuisen käytön (Wertsch ym. 1995, 22–23).

Kulttuurisilla välineillä ja artefakteilla on keskeinen asema toiminnan muokkaamisessa ja rikastuttamisessa. Uuden välineen tuominen mukaan toimintaan vääjäämättä muuttaa koko prosessia, mutta se ei tee sitä millään staattisella tai mekaanisella tavalla. Kulttuuriset välineet ovat itsessään voimattomia toimimaan, ja ne saavatkin merkityksensä ja voimansa vasta yksilöiden käytön kautta. (Wertsch ym. 1995, 22–23.) Tämän vuoksi tietty väline ei automaattisesti johda tietynlaiseen toimintaan, vaan yksilöiden tilanteessa tekemillä tulkinnoilla, valinnoilla ja resurssien hyödyntämisen tavoilla on vaikutusta toiminnan muotoutumiseen. Toiminta muokkautuukin yksilöllisesti toimijan tekemien valintojen mukaisesti prosessissa, jossa materiaalisia ja psykologisia resursseja – kuten käsitteitä, metodeja ja informaatiota – omaksutaan, sovelletaan, arvioidaan, kyseenalaistetaan, mukautetaan tai muutetaan toimijan tarkoitusten mukaisesti (Greeno 2006, 538–539). Uuden kulttuurisen välineen tutustuttaminen voi myös muuttaa koko psyykkisen toiminnan flowta ja rakennetta (Wertsch ym. 1995, 23) ohjaten toimintaa aivan uudenlaiseen ja ennalta-arvaamattomaan suuntaan.

Kulttuurisia välineitä tulisikin aina tarkastella osana ihmisten toimintaa, sillä välineillä itsessään ei ole suurempaa merkitystä: paperinpala on vain paperinpala kunnes yksilö päättää hyödyntää sitä oman muistamisensa tukena. Kulttuuriset välineet tarjoavat olemassa ololaan yksilöille mahdollisuuksia niiden ainutlaatuiseen hyödyntämiseen, soveltamiseen ja muokkaamiseen. Tätä kautta ne voidaan myös nähdä elintärkeinä resursseina yksilön toiminnan ja toimijuuden muotoutumisessa. Tällaisten materiaalisten ja psykologisten sekä aiemmin mainittujen sosiaalisten resurssien voidaankin nähdä monipuolisesti tukevan toimijuuden rakentumisprosessia, minkä vuoksi näiden tarjoamiin mahdollisuuksiin olisi tärkeä kiinnittää huomiota myös kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Voidaksemme kasvattaa aktiivisia ja omiin kykyihinsä uskovia toimijoita meidän on luotava toimintakulttuuri, joka aidosti arvostaa lasten ideoita ja ajatuksia sekä tukee lasten toimijuuden kokemuksia.

2.3 Lasten toimijuuden tukeminen

2.3.1 Toimijuutta voi kehittää

Toimijuus ei ole myötäsyntyinen tai pysyvä yksilön ominaisuus tai asenne eikä toiminnan edellytys. Sen sijaan se tulisi ymmärtää monimuotoisena prosessina, joka rakentuu

toiminnan, vuorovaikutuksen ja osallisuuden kautta. Tämän vuoksi kenen tahansa toimijuutta – niin lapsen kuin aikuisenkin – on myös mahdollista kehittää. (Kumpulainen ym. 2009, 30; Rainio 2008, 116; Greeno 2006.) Toimijuus siis toisaalta muokkautuu ajan myötä, mutta se on samanaikaisesti myös vahvasti sidoksissa paikallisiin vuorovaikutuksen konteksteihin sekä niissä muodostettuihin positioihin ja käytettyihin puhetapoihin (Rainio 2008, 116). Tämä tarkoittaa sitä, että toimijuutta tulisi aina tarkastella osana näitä vuorovaikutusprosesseja. Tilanteessa luodut mahdollisuudet ja rajoitteet sekä eri yksilöille tarjotut positiot vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa toimia aktiivisesti ja toteuttaa omaa toimijuuttaan.

Muun muassa lasten ja aikuisten asemat erilaisine oikeuksineen ja velvollisuuksineen vaikuttavat toimijuuden kokemuksiin tuomalla yksilöille erilaisia toimimisen mahdollisuuksia (Kumpulainen ym. 2009, 28). Myös vuorovaikutuksessa muodostetuilla positioilla ja niitä näkyväksi tekevillä puhetavoilla on vaikutusta näihin kokemuksiin (Brown & Renshaw 2006; Greeno 2006). Aikuiset, muut lapset tai lapsi itse voi positioida lapsen passiivisen vastaanottajan asemaan, jolloin tämä toimii ainoastaan suhteessa muiden aloitteisiin. Toisaalta lapselle voidaan myös antaa tai hän voi ottaa aloitteellisen position, jossa hän tuo aktiivisesti esiin omia mielipiteitään ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa. (Kumpulainen ym. 2009, 27.) Kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa käytännöissä olisikin tärkeä kiinnittää huomiota siihen, millaisia positioita rakennamme lapsille arkisen puheemme kautta, ja kuinka lasten toimijuuden kokemuksia olisi mahdollista tukea arjen keskellä.

2.3.2 Toimijuuden tukemisen merkitys

Lasten toimijuuden merkityksen voidaan nähdä korostuneen nykyaikana. Jatkuvasti muuttuvat ja monimuotoistuvat toimintaympäristöt erilaisine odotuksineen ja vaatimuksineen asettavat niin lasten toimijuudelle kuin myös pystyvyydelle uudenlaisia haasteita (Bransford, Vye, Stevens, Kuhl, Schwartz, Bell, Meltzoff, Barron, Pea, Reeves, Roschelle & Sabelli 2006). Viimeaikaisten tutkimustulosten mukaan yhä useammilta nuorilta ja yhä pienemmiltä lapsilta näyttäisikin puuttuvan toimijuuden ja pystyvyyden tunne, ja yhä useammin uhkana on jopa syrjäytyminen (Kumpulainen ym. 2009, 26–27). Toimijuuden ja pystyvyyden kokemukset ovat kuitenkin elintärkeitä jokaisen ihmisen hyvinvoinnille ja myönteiselle kasvulle, minkä vuoksi niitä ei tulisi jättää huomiotta yhteiskunnallisen keskustelun, tutkimuksen tai kasvatuksen ja koulutuksen kentällä.

Toimijuutta voidaan pitää itseisarvoisen tärkeänä ihmisen elämässä. Sen synnyttää pystyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista, toisin sanoen tunnetta siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin on aidosti mahdollista ja kannattavaa vaikuttaa. (Kumpulainen ym. 2009, 25.) Tämä puolestaan on tärkeää, koska esimerkiksi pystyvyyden tunteella on vaikutusta siihen, kuinka paljon asioiden eteen jaksetaan ponnistella ja kuinka pitkäkestoista ponnistelu on esteitä kohdatessa. Pystyvyyden tunne lisää henkilökohtaista hyvinvointia ja tuo varmuutta omiin mahdollisuuksiin suoriutua vastaantulevista tehtävistä; Ihmiset, joilla on korkea luottamus omiin kykyihinsä, lähestyvätkin vaikeita tehtäviä ylitsepäästävinä haasteina välteltävien uhkien sijaan. (Bandura 1994, 72.) Toimijuuden ja sitä kautta myös pystyvyyden kokemukset vaikuttavatkin vahvasti ihmisten tunteisiin, ajatteluun ja käyttäytymiseen. Toimijuuden tunteen vahvistumisen kautta yksilö voi kokea olevansa aktiivinen toimija, jolle asiat eivät vain tapahdu itsestään, jonka näkemyksillä on merkitystä ja jolla on vaikutusta omaan toimintaympäristöönsä.

Lasten toimijuuden kehittymistä olisikin ensiarvoisen tärkeää pyrkiä tukemaan, jotta he voisivat kasvaa aktiivisiksi ja hyvinvoiviksi oman elämänsä toimijoiksi, jotka kokevat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin ja joilla on tunne oman elämänsä hallinnasta (Kumpulainen ym. 2009, 27). Tukemisen keinoja ei kuitenkaan tulisi kohdistaa vain niin sanottuihin riskiryhmiin, vaan tärkeää olisi pyrkiä löytämään yleisempiä keinoja, joita olisi mahdollista hyödyntää kaikkien lasten jokapäiväisessä elämässä. Tämä voidaan nähdä tärkeäksi sen vuoksi, että kaikki ihmiset – niin lapset kuin aikuisetkin – tarvitsevat myönteisiä kokemuksia omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan, jotta he voisivat vahvistaa omia toimijuuden ja pystyvyyden tunteitaan.

Jotta lapsi voisi uskoa omiin kykyihinsä toimia ja vaikuttaa nykyajan yhä monimuotoisemmissa toimintaympäristöissä, tarvitsee hän ympäristöstään tätä näkemystä tukevia kokemuksia. Tämän vuoksi lasta tukevat aikuiset ja pedagogiset järjestelyt voidaan nähdä lasten toimijuuden kehittymisen kannalta kriittisinä resursseina (Kim-Cohen ym. 2004, 664). Vanhempien kasvatustyöllä on tässä keskeinen merkitys, sillä toimintansa kautta he luovat mahdollisuuksia ja rajoja, joissa lapsen käsitys omasta itsestään toimijana kehittyy. Kodin lisäksi toimijuuden kehittymisen kannalta on kuitenkin myös olennaista sillä, millainen vuorovaikutuskulttuuri erilaisten kasvatusinstituutioiden – kuten päiväkodin ja koulun – piirissä vallitsee. (Kumpulainen ym. 2009, 27.) Kasvatuksen ja koulutuksen instituutiot koskettavat vahvasti nykyajan lasten elämää ja arkea, ja lapset saattavatkin viettää arkipäivän valveillaoloajastaan jopa suurimman osan päiväkodin kontekstissa.

Tämän vuoksi siellä vallitsevalla toimintakulttuurilla ja käytetyillä menetelmillä on suuri merkitys toimijuuden ja pystyvyyden sekä sitä kautta myös koko hyvinvoinnin tukemiseen.

2.3.3 Toimijuuden tukeminen kasvatuksen kentällä

Voidakseen rakentaa toimijuuden ja pystyvyyden tunteitaan sekä tullakseen sinnikkäämmiksi lapset tarvitsevat kokemuksia, joissa heidät positioidaan aktiivisiksi toimijoiksi ja oman elämänsä johtohahmoiksi. Tällaisilla kokemuksilla voidaan nähdä olevan merkittäviä suojaavia elementtejä lasten toimijuuden ja hyvinvoinnin kehityksessä. (Kumpulainen ym. 2012; Greeno 2006; ks myös Brown & Renshaw 2006; Boaler & Greeno 2000; Engle & Faux 2006.) Jotta toimijuus pystyisi kehittymään, tarvitaan käytännössä siis mahdollisuuksia aloitteiden ja päätösten tekemiseen (Gresalfi ym. 2009, 50) sekä oman toiminnan vaikutusten havaitsemiseen niin omassa kuin muidenkin elämässä. Lisäksi on tärkeää, että nämä aloitteet huomataan ja niillä on aidosti vaikutusta siihen, mitä ja miten asioita tehdään (Gresalfi ym. 2009, 50; Greeno 2006) Lapsi tarvitsee kokemuksia siitä, että häntä aidosti kuunnellaan; hänen ideoihinsa, ajatuksiinsa ja aloitteisiinsa suhtaudutaan vakavasti yhdessä pohtien ja aidosti arvostaen; ja niillä on jonkinlainen vaikutus hänen elämäänsä (Kumpulainen ym. 2009, 28.)

Toimijuuden toteutuminen niin päiväkodissa kuin koulussa on siis todennäköisempää, jos lasta ei nähdä pelkästään aikuisten suunnitteleman ja toteuttaman toiminnan tai kasvatuksen ja koulutuksen kohteena, eikä toimintatapoja tai ratkaisuja vain tuoda lapselle ylhäältä käsin. Sen sijaan lapset tulisi nähdä omista lähtökohdistaan käsin toimivina osallistujasubjekteina ja yhteisön toimintaan vaikuttajina, jolloin lapsille olisi luotava mahdollisuuksia heitä itseään koskevan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Lehtinen 2009, 111–112; Kumpulainen ym. 2009, 27–28.) Tämän voidaan nähdä kehittävän myös lasten vastuullisuutta. Vastuullisuutta pohtiessa olisi kuitenkin kiinnitettävä huomiota myös siihen, kenelle lapset ovat vastuussa. Toimijuuden näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuksen ja koulutuksen kentällä olisikin tärkeää korostaa sitä, että lapset olisivat vastuullisia perustelemaan tekemisiään ja ratkaisujaan myös toisilleen sekä pyytämään, tarjoamaan ja jakamaan apua ja omaa osaamistaan (Kumpulainen ym. 2009, 28). Toimijuuden tukeminen päiväkodissa vaatisikin tämän vuoksi koko toimintakulttuurin sekä siellä käytettyjen toimintamenetelmien ja ihmisten välisten suhteiden syvällistä arviointia ja kehittämistä.

Toimijuuden ja pystyvyyden tukemiseksi on kasvatuksen ja koulutuksen kentälle muodostettu näkökulma positiivisesta pedagogiasta (Kumpulainen ym. 2012). Siinä lapset nähdään aktiivisina ajattelijoina ja oman toimintansa kautta ympäristöään ja kokemuksiaan rakentavina toimijoina. Tämä menetelmällinen lähestymistapa positioi lapset oman elämänsä johtohahmoiksi ja nostaa keskiöön lapsen vahvuudet, myönteiset kokemukset sekä lapsen oman näkökulman. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että sekä lasten toimijuudella että positiivisella kokemusmaailmalla on potentiaalia tukea lasten hyvinvointia (esim. Kumpulainen ym. 2009; Kumpulainen ym. 2012; Greeno 2006; Fredrickson & Kurtz 2011; Fredrickson 1998). Lasten myönteisiä kokemuksia ei kuitenkaan ole vielä suuremmin tutkittu varhaiskasvatuksen kentällä, eikä näitä tarkasteltaessa ole aiemmin kiinnitetty huomiota lasten toimijuuteen. Näiden näkökulmien yhdistäminen voi kuitenkin tuoda mukanaan uudenlaisia havaintoja lasten maailmasta sekä auttaa rakentamaan kasvatuksen ja koulutuksen kentälle lasten toimijuutta, pystyvyyttä ja myönteistä kokemusmaailmaa tukevia toimintatapoja ja käytänteitä.

3 Positiivinen näkökulma lasten kokemusmaailmaan

3.1 Ongelmakeskeisestä ajattelusta vahvuuksien tukemiseen

Aikojen saatossa tutkimusta on tehty paljon hyvinvoinnin käänteiseen puoleen, kuten kielteisiin tunteisiin, ajatuksiin ja kokemuksiin sekä erilaisiin häiriöihin, sairauksiin ja ongelmiin liittyen (Ojanen 2007, 9). Kasvatustieteellisen tutkimuksen historiallisissa suuntauksissa lapsia onkin usein tarkasteltu näiden kykenemättömyyden ja erilaisten vajavaisuuksien lähtökohdista (Kumpulainen ym. 2012). Viime vuosina lasten hyvinvointia koskevassa keskustelussa sekä kasvatuksellisissa ja koulutuksellisissa käytännöissä on kuitenkin esiintynyt kasvavaa kiinnostusta positiivista näkökulmaa kohtaan (esim. Seligman & Csikszenmihalyi 2000; Seligman ym. 2009). Tämä orientaatio tutkimukseen on noussut esiin positiivisen psykologian piiristä, ja sen pyrkimyksenä on ollut ohjata vallitsevia ajattelu- ja toimintamalleja pois ongelmakeskeisyydestä kohti myönteisiä kokemuksia ja vahvuuksien tukemista. Positiivisen psykologian esiin tuoma näkökulma on nopeasti levinnyt myös psykologian tieteenrajojen ulkopuolelle. Sittemmin tällaisen näkökulman omaksunutta tutkimusta onkin löydettävissä laajalti eri tieteenalojen ja ammattikuntien, kuten koulutuksen, terveydenhuollon, sosiaalipalveluiden, taloustieteen, valtiotieteen, neurotieteen ja hallintotieteen piiristä (Donaldson & Ko 2010, 177).

Positiivinen psykologia pyrkii rakentamaan myönteisiä ominaisuuksia pelkän vikojen korjaamisen sijaan (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5) sekä etsimään ja kehittämään ympäristöjä ja olosuhteita, jotka edistävät niin ihmisen hyvinvointia kuin myönteistä kasvua ja kehitystä (Ojanen 2007, 9–10). Sen mukaan jokaisella yksilöllä on kyky kehittää taitoja, jotka voivat kasvattaa tyytyväisyyttä elämään epäsuotuisistakin elämäntilanteista huolimatta (Seligman 2004). Positiivinen psykologia jakautuu kolmeen keskeiseen tutkimussuuntaukseen: yksilöiden subjektiiviset myönteiset kokemukset, myönteiset yksilölliset ominaisuudet ja positiiviset instituutiot (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Myönteistä kokemusmaailmaa tarkasteltaessa keskeiseen asemaan nousevat näihin kokemuksiin liittyvät myönteiset tunteet. Tämän vuoksi nostankin seuraavaksi läheisemmän tarkastelun kohteeksi myönteiset tunteet sekä niiden tuomat mahdollisuudet yksilöiden hyvinvoinnin tukemiseen.

3.2 Myönteiset tunteet kasvun ja hyvinvoinnin tukena

3.2.1 Myönteiset tunteet luovuuden ja avarakatseisuuden lähteenä

Positiivisen psykologian piirissä korostetaan myönteisten tunteiden merkitystä, minkä seurauksesta niiden tutkiminen onkin noussut viime vuosina vahvemmin esille tieteellisen tutkimuksen kentällä (Fredrickson & Kurtz 2011, 35). Onnen ja ilon kokemista on alettu ymmärtää itsenäisenä ja erityisenä tilana, eikä niinkään vain vaikeiden tunteiden puuttumisena (Mäkelä 2010). Tämä on johtanut siihen näkemykseen, että myönteiset tunteet ja vahvuudet tulisi ottaa huomioon aivan yhtä vakavasti kuin kielteiset tunteet ja heikkoudet (Seligman 2004, 211). Tutkimustulokset ovat myös vahvistaneet, että myönteiset tunteet saavat aikaan muutakin kuin vain hyvää oloa. Niillä on havaittu olevan laaja-alaisia myönteisiä seurauksia niin fyysiselle, psyykkiselle kuin sosiaaliselle hyvinvoinnille (Fredrickson & Kurtz 2011, 35, 45.)

Myönteisillä tunteilla voidaan nähdä olevan merkittävä edesauttava rooli ihmisen ajattelussa ja kyvyssä toimia (katsaus: Isen 2006). Esimerkiksi Isen on kollegoidensa kanssa havainnut myönteisten tunteiden edistäneen kekseliäisyyttä, luovuutta ja ongelmanratkaisua (esim. Estrada ym. 1994; Isen ym. 1987; Isen, Johnson, Mertz & Robinson 1985) sekä parantaneen ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta lisäämällä esimerkiksi avuliaisuutta muita ihmisiä kohtaan (esim. Isen 1987). Näiden kautta myönteisten tunteiden on havaittu edistävän monimutkaisten tilanteiden ymmärrystä. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että myönteisten tunteiden vaikutuksen alaisina ihmiset esimerkiksi harkitsevat enemmän vaihtoehtoisia tapoja ratkaista ongelmia ja täyttää tarpeita, kykenevät omaksumaan erilaisia näkökulmia sekä ajattelemaan joustavammin ihmisistä, sosiaalisista ryhmistä ja käsitteistä (esim. Isen & Daubman 1984; Isen, Niedenthal & Cantor 1992)

Myös Fredrickson on keskittynyt tutkimuksissaan tarkastelemaan myönteisiä tunteita ja niiden vaikutusta ihmisten hyvinvointiin vieden tällä tavoin Isenin näkemyksiä eteenpäin. Hänen mukaansa kielteiset tunteet (kuten pelko) kaventavat ja kohdistavat ihmisen tarkkaavaisuutta, kun taas myönteiset tunteet (kuten ilo, kiinnostus, tyytyväisyys ja rakkaus) puolestaan laajentavat sitä. Kielteisten tunteiden aiheuttama tarkkaavaisuuden kohdistaminen voidaan nähdä historiallisesti keskeisenä piirteenä elämää uhkaavissa tilanteissa, joissa on tarvittu selviytymisen kannalta nopeaa toimintaa ja ratkaisevia päätöksiä (ks. myös Seligman & Csikszenmihalyi 2000, 13). Vastaavanlaiset toimintamallit

eivät kuitenkaan ole tarpeellisia myönteisiä tunteita kokiessa. Tutkimusten kautta Fredrickson on sen sijaan havainnut myönteisten tunteiden hetkellisesti laajentavan ihmisten tarkkaavaisuutta ja ajattelua, mikä puolestaan on edistänyt ajattelun joustavuutta, luovuutta ja kykyä ottaa vastaan uutta informaatiota ja uusia kokemuksia. Tämän puolestaan voidaan nähdä johtavan yksilöä muun muassa leikkiin, luovuuteen, tutkimiseen, rajojen kokeilemiseen, auttamiseen, parempaan ongelmien ratkomiseen ja itsensä avartamiseen. (Fredrickson 1998, 304–307; Fredrickson 2005, 122–123.)

Tutkimustulostensa valossa Fredrickson (1998, 311, 315) tarjoaa uudenlaisen mallin myönteisten tunteiden ymmärrykselle. Hän kutsuu tätä mallia broaden-and-build-teoriaksi, ja se on saanut osakseen empiiristä vahvistusta useilla menetelmillä ja eri tutkijoiden toimesta (esim. Johnson, Waugh & Fredrickson 2010; Rowe ym. 2007; Talarico, Berntsen & Rubin 2009; Dovidio, Isen, Guerra, Gaertner & Rust 1998; Johnson & Fredrickson 2005). Hän pyrkii teoriansa kautta tuomaan esille, kuinka nyky-yhteiskunnassa myönteisiä tunteita voitaisiin hyödyntää yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin ja terveyden edistämisessä. Tämän broaden-and-build-teorian perusajatus voidaan kiteyttää kahteen pääkohtaan: myönteiset tunteet laajentavat tarkkaavaisuutta, ajattelua ja toimintaa sekä rakentavat fyysisiä, älyllisiä ja sosiaalisia resursseja.

3.2.2 Myönteiset tunteet tukena resurssien rakentamisessa

Broaden-and-build-teorian mukaan ihmisten tuntiessa myönteisiä tunteita he siirtyvät toisenlaiseen ajattelu ja -toimintatapaan: heidän ajattelunsa muotoutuu luovaksi ja avarakatseiseksi sekä toiminta tutkivaksi ja seikkailunhaluiseksi. Laajentamalla yksilön tietoisuutta esimerkiksi leikin tai tutkimisen keinoin myönteiset tunteet edistävät sitten uudenlaisten luovien ideoiden ja toimintojen löytämistä, mikä puolestaan auttaa ihmistä havaitsemaan ja rakentamaan henkilökohtaisia resursseja. (Fredrickson 1998, 304–307, 312.) Nämä resurssit voivat olla kognitiivisia (kuten kyky tietoisesti olla läsnä nykyhetkessä tai keksiä moninaisia reittejä kohti tavoitetta), psyykkisiä (kuten kyky ylläpitää hallinnantunne ympäristön haasteisiin ja sinnikkyys vastoinkäymisiä kohdatessa), sosiaalisia (kuten kyky antaa ja saada rakkautta ja sosiaalista tukea) tai fyysisiä (kuten kyky nukkua hyvin tai torjua yleistä kylmyyttä) (Fredrickson 2005, 123).

Myönteisten tunteiden tukea esimerkiksi kognitiivisten resurssien rakentamiselle on tutkittu muun muassa oppimisen ja suoriutumisen kautta. Eräässä tutkimuksessa kahta nelivuotiaiden ryhmää pyydettiin käyttämään 30 sekuntia aikaa sellaisen tapahtuneen

asian muisteluun, joka oli tehnyt lapsen joko niin iloiseksi, että tämä olisi vain tahtonut hyppiä ylös ja alas tai niin iloiseksi, että tämä olisi vain tahtonut istua ja hymyillä. Tämän jälkeen kaikille lapsille annetun oppimistehtävän kautta havaittiin, että molemmat myönteisen instruktion saaneet ryhmät suoriutuivat annetusta tehtävästä huomattavasti nopeammin kuin neutraalin tai kielteisen instruktion saaneet nelivuotiaat. Samantyyppiset kokeelliset tutkimukset ovat tuottaneet vertailukelpoisia tuloksia myös eri-ikäisillä oppilailla (Bryan & Bryan 1991; Bryan, Mathur & Sullivan 1996; Yasutake & Bryan, 1995). Kognitiivisissa ansioissa ja suoriutumisessa onkin saatu aikaan merkittävää kasvua yksinkertaisesti pyytämällä oppilaita käyttämään alle minuutti aikaa aiemmin tapahtuneen iloisen hetken ajattelemiseen ennen opetushetkeä tai kokeen tekemistä (Fredrickson 1998, 310–311.)

Myönteisillä tunteilla on myös havaittu olevan merkitystä sosiaalisten ihmissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Jaetut myönteisten tunteiden kokemukset – esimerkiksi yhteisten hymyjen tai sosiaalisen leikin kautta muodostuneet – eivät luo ainoastaan keskinäistä hyvää oloa itse tilanteessa, vaan myös sosiaalisia resursseja, kuten ystävyyttä tai perhesiteitä. (Fredrickson 1998, 311.) Seligmanin (2004, 39) mukaan ollessamme iloisia olemmekin vähemmän keskittyneitä itseemme, pidämme enemmän muista ja haluamme jakaa hyvää onneamme jopa tuntemattomien kanssa. Vastaavasti ollessamme alakuloisia meistä tulee epäluottavaisia, sisäänpäin kääntyneitä ja omiin tarpeisiin defensiivisesti keskittyviä.

Näiden erilaisten resurssien rakentaminen voidaan nähdä tärkeäksi, sillä rikkaat resurssit tarjoavat yksilöille joustavuutta sekä elämän haasteiden kohtaamiseen että sen mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Ne ovat kestäviä, ne kasvattavat yleistä hyvinvointia ja niitä voidaan hyödyntää myös myöhemmin elämässä. Ajan myötä usein toistuvat kokemukset myönteisistä tunteista voivat kasautua ja laukaista ylöspäin suuntautuvan myönteisten tunteiden kierteen, jossa myönteiset tunteet ja niiden kautta laajentunut ajattelu vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti johtaen yksilöä henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Myönteiset tunteet eivät siis saa aikaan hyvää oloa vain nykyhetkessä, vaan ajattelun laajentamisen ja resurssien rakentamisen kautta ne kasvattavat mahdollisuutta, että ihmiset voivat hyvin myös tulevaisuudessa (Fredrickson 1998, 39, 312; Fredrickson 2005, 127; Fredrickson & Kurtz 2011, 35–36, 45.)

Myönteisten tunteiden tuomien mahdollisuuksien lisäksi olisi myös tärkeä tiedostaa, että myönteinen tunne ei ole millään tavalla harvinaislaatuinen tai vaikeasti saavutettavissa

oleva tila. Fredricksonin ja Kurtzin (2011, 45) mukaan tunteiden tiede paljastaakin sen, että ihmisillä on paljon enemmän vaikutusvaltaa kokemiinsa tunteisiin – toisin sanoen siihen mitä tunteita he tuntevat ja milloin – kuin mistä he tavallisesti antavat itselleen tunnustusta. Meidän tulisikin tehdä töitä viljelläksemme myönteisiä tunteita niin meissä itsessämme kuin meitä ympäröivissä ihmisissä ei pelkästään niiden itseisarvon vuoksi, vaan myös keinona saavuttaa kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveyttä (Fredrickson 2005, 120).

Ihmiset ja kokemukset ovat kuitenkin aina tiettyyn sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sidottuja (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 8), ja siispä voidaksemme viljellä ja tukea myönteisiä tunteita lasten arjessa meidän tulisi kiinnittää huomiota myös lasta ympäröiviin positiivisiin instituutioihin. Erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen toimintaympäristöt tarjoavat otollisen väylän myönteisten tunteiden lisäämiseen ja vahvistamiseen lasten elämässä. Huomion kohdistaminen näihin instituutioihin olisi myös tärkeää, jotta niissä vallitsevista toimintakulttuureista olisi mahdollista rakentaa mahdollisimman hyvin lasten hyvinvointia ja myönteistä kasvua tukevia. Viime vuosina kasvatuksen ja koulutuksen kentällä onkin alkanut esiintyä kiinnostusta positiivisen kasvatuksen näkökulmaa kohtaan (esim. Seligman ym. 2009), missä huomiota ei kohdisteta enää yksinomaan perinteisten tietojen ja taitojen opettamiseen.

3.3 Positiivinen näkökulma kasvatuksen ja koulutuksen kentällä

3.3.1 Positiivinen kasvatus ja koulutus

Viime vuosien aikana positiivisen näkökulman piiristä on noussut esiin ajatus positiivisesta kasvatuksesta ja koulutuksesta. Positiivisen kasvatuksen ja koulutuksen kautta pyrkimyksenä on edistää ja tukea sekä perinteisiä että onnellisuuteen yhteydessä olevia taitoja. Seligmanin ja kollegoiden (2009, 295) mukaan kouluissa tulisi opettaa hyvinvointia kolmella perusteella: vasta-aineena maailmanlaajuisesti yleistyneelle masennukselle, väylänä tyytyväisyyden lisäämiseen lasten elämässä sekä apuvälineenä parempaan oppimiseen ja luovaan ajatteluun. Nämä toimivat hyvinä perusteina myös alle kouluikäisten lasten kasvatusta ajatellen, sillä paras pohja myönteiselle kasvulle ja kehitykselle saadaan, kun lasten onnellisuuden tukemiseen paneudutaan jo mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien. Suurin osa positiivisen näkökulman omaksuneista tutkimuksista ja interventioista on kuitenkin keskittynyt hyvinvoinnin

lisäämiseen lähinnä aikuisissa tai vanhemmissa lapsissa (Linley, Joseph, Harrington & Wood 2006; Lyubomirsky, King & Diener 2005). Pienempien lasten myönteiseen kokemusmaailmaan ja vahvuuksiin liittyvä tutkimus on ollut vielä hyvin vähäistä, vaikka varhaislapsuudessa lasten fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen kehitys on nopeaa (Armstrong ym. 2009, 339). Positiivisen näkökulman omaksuminen voidaankin nähdä tärkeäksi myös alle kouluikäisten lasten kohdalla sekä varhaiskasvatuksen moninaisissa toimintaympäristöissä.

Alle kouluikäisten lasten hyvinvoinnin ja onnellisuuden tukemisessa päiväkodin ja esiopetuksen toimintakulttuureilla ja käytännöillä voidaan nähdä olevan kodin ohella merkittävä rooli. Niissä toimivat aikuiset ovat avainasemassa onnellisuutta tukevien tai vastaavasti sitä heikentävien toimintatapojen ja ajatusmallien rakentamisessa. Lapsi muodostaa merkittävän tunnesäätelysuhteen häntä arjessa hoitaviin aikuisiin, minkä vuoksi varhaiskasvatusta toteuttavilla aikuisilla onkin hyvä mahdollisuus vahvistaa jokaisen ryhmänsä lapsen kykyä kokea iloa ja onnea (Mäkelä 2010). Positiiviseksi pedagogiaksi (Kumpulainen ym. 2012) nimetty menetelmällinen lähestymistapa pyrkii tuomaan kasvatuksen ja koulutuksen kentälle lasten hyvinvointia tukevan näkökulman ja toimintatavan kohdistamalla katseen lasten myönteisiin kokemuksiin ja vahvuuksiin sekä lasten toimijuuden ja pystyvyyden tukemiseen.

3.3.2 Positiivinen pedagogia tukena rohkeiden ja itseensä luottavien lasten kasvatuksessa

Positiivinen pedagogia (Kumpulainen ym. 2012) keskittyy lasten elämän myönteiseen puoleen ja pyrkii löytämään myönteistä myös kasvatuksellisista ja koulutuksellisista käytännöistä. Se ei ole pelkästään menetelmä, vaan se voidaan nähdä tietynlaisena tapana ajatella ja elää. Sen näkökulmasta katsottuna lapset nähdään terveinä, osaavina ja kekseliäinä sekä oman elämänsä parantamiseen kykenevinä yksilöinä, jotka aktiivisesti rakentavat omia merkityksiään. Positiivisen pedagogian keskiössä ovatkin lapsen vahvuudet, myönteiset (esimerkiksi ilon ja onnistumisen) kokemukset sekä lapsen oma näkökulma. Lapsen äänen aidon kuulemisen, myönteisiin kokemuksiin keskittymisen ja vahvuuksien kehittämisen nähdään auttavan lasta eteenpäin elämässä paremmin kuin jatkuvan heikkouksien parissa puurtamisen. Keskittymällä lasten vahvuuksiin ja myönteisiin kokemuksiin (kupliviin hetkiin) positiivinen pedagogia pyrkii kehittämään kaikkien lasten pystyvyyttä, toimijuutta, identiteettiä ja sinnikkyyttä (ks. esim. Seligman &

Csikszenmihalyi 2000; Seligman ym. 2009; Fredrickson 1998; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway 2009).

Positiivinen pedagogia suuntaa katseen tulevaisuuteen. Sen tavoitteena on tukea ja vahvistaa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä lasten pystyvää ja itsesäätelevää toimintaa arjen eri ympäristöissä. Tätä se pyrkii toteuttamaan positioimalla lapset heidän oman elämänsä ja oppimisensa johtohahmoksi sekä rohkaisemalla lapsia tekemään samoin. Tämä antaa lapsille mahdollisuuden oppia toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti sekä rakentamaan vahvaa omistajuutta omaa toimintaansa kohtaan, minkä puolestaan voidaan nähdä vahvistavan lasten toimijuutta. Positiivisen pedagogian menetelmä voidaan tiivistää kolmeen periaatteeseen: ensinnäkin lasta pyritään tukemaan hänen oman elämänsä havainnoinnissa sekä myönteisten kokemusten ja vahvuuksien tunnistamisessa; toisekseen lapsi asetetaan aktiivisen toimijan asemaan tarjoamalla hänelle tilaisuuksia omien kokemustensa dokumentointiin; kolmanneksi lapselle luodaan mahdollisuuksia dokumentoitujen kokemusten tarkempaan käsittelyyn ja muille jakamiseen. (Kumpulainen ym. 2012.)

Ensimmäisen periaatteen mukaan positiivinen pedagogia pyrkii tukemaan lapsia arjen keskeltä nousevien myönteisten kokemusten ja lapsen omien vahvuuksien tunnistamisessa. Ihmisen elämä on tulvillaan mahdollisuuksia myönteisten tunteiden kokemiseen – odottamassa huomatuksi tulemista, tutkimista ja vahvistamista (Fredrickson & Kurtz 2011, 45). Arjen virrassa ne saattavat kuitenkin jäädä taka-alalle, jolloin niiden potentiaalinen voima voi jää valjastamatta. Myönteisillä ja valtauttavilla kokemuksilla sekä niiden tunnistamisella voidaan kuitenkin nähdä olevan suuri merkitys, sillä niiden kautta lapset voivat oppia luottamaan heidän omaan kykyynsä toimia moninaisissa – vaikealtakin tuntuvissa – tilanteissa (Kumpulainen ym. 2012).

Toisen periaatteen mukaan lapsi asetetaan oman elämänsä johtohahmoksi, jonka ajatuksilla ja ideoilla sekä tekemillä päätöksillä on painoarvoa. Positiivisen pedagogian keskeinen pyrkimys on tukea lasta reitillä koti rohkeaa, itseensä luottavaa ja omiin kykyihinsä uskovaa aktiivista toimijaa. On tärkeä huomioida, että voidakseen kasvaa omiin kykyihinsä uskovaksi ja itseensä luottavaksi yksilöksi lapsi tarvitsee kokemuksia tilanteista, joissa hän saa tehdä omia, itsenäisiä päätöksiään. Positiivisen pedagogian kautta lasten aktiivisuutta pyritään tukemaan siten, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia omien kokemustensa dokumentointiin. Tätä voidaan toteuttaa muun muassa piirrosten, valokuvien ja videotallenteiden keinoin. (Kumpulainen ym. 2012.) Tällaisten

dokumentointimenetelmien hyödyntämisessä olisi kuitenkin tärkeä huomioida myös lasten yksilöllisyys ja erilaiset tavat toimia. Moninaisia lapselle luontaisia toimintatapoja hyödyntämällä voidaankin paremmin mahdollistaa kaikkien lasten äänten kuuleminen, sillä tällä tavoin lapselle tarjotaan useita väyliä omien kokemustensa jakamiseen ja itselle sopivien toimintatapojen löytämiseen (Clark & Moss 2001).

Kolmannen periaatteen mukaan myönteisten kokemusten ja vahvuuksien käsittelyä viedään eteenpäin luomalla lapselle mahdollisuuksia myös kokemustensa tarkempaan käsittelyyn ja muille jakamiseen. Lasten dokumentoimia artefakteja tällöin reflektoidaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi aikuisen ja lapsen, aikuisen ja lapsiryhmän tai vaikkapa pelkästään lapsiryhmän kesken (Kumpulainen ym. 2012). Reflektiotilanteeseen voi osallistua vaihtelevanlainen joukko ihmisiä, ja esimerkiksi osallistuvat aikuiset voivat olla niin opettajia ja varhaiskasvatushenkilöstön jäseniä kuin lasten vanhempia, sukulaisia tai muita tärkeitä henkilöitä. Jakamalla omaa elämäänsä ja kokemuksiaan muiden kanssa lapset voivat oppia arvostamaan itseään ja toisiaan sellaisina kuin he ovat ja millaisiksi he haluavat tulla. (Kumpulainen ym. 2012). Positiivisen pedagogian piirissä näitä myönteisiä kokemuksia, joita sen kautta pyritään tunnistamaan, dokumentoimaan ja reflektoimaan, on alettu kutsua arjen kupliviksi hetkiksi.

3.3.3 Kuplivat hetket lasten arjessa

Myönteisiä tunteita ja kokemuksia ei tulisi tarkastella minään harvinaislaatuisina tai poikkeuksellisina tiloina. Niiden ei siis välttämättä tarvitse olla intensiivisiä tai pitkäaikaisia aikaansaadakseen suotuisia seurauksia (Folkman 1997, 1218), eivätkä niiden tuomat edut rajoitu vain äärimmäisintä onnellisuutta kokeviin yksilöihin (Cohn ym. 2009, 362, 366). Sen sijaan ne tulisi nähdä osana joka päivästä ihmistoimintaa, jolloin aivan arkisetkin kokemukset voidaan nähdä merkityksellisinä (Cohn ym. 2009, 362, 366). Huomion kiinnittäminen juuri näihin arjen keskeltä nouseviin eritasoisiin – jopa aivan hienovaraisimpiin – myönteisiin tunteisiin ja kokemuksiin olisi tärkeää, sillä vaikka niillä on potentiaalista voimaa hyvinvoinnin tukemisessa, niitä on kuitenkin samanaikaisesti helppo saavuttaa.

Myönteisten tunteiden (kuten ilon, kiinnostuksen, tyytyväisyyden ja rakkauden) voidaan nähdä olevan seurausta myönteisen merkityksen löytämisestä. Se missä määrin tilanne tai asia aikaansaa myönteisiä tuntemuksia riippuu yksilön sille luomasta henkilökohtaisesta

merkityksestä. Ihmiset voivat löytää myönteistä merkitystä myös aivan tavallisista arkisista tapahtumista ja toiminnasta muotoilemalla niitä uudelleen tai täyttämällä niitä myönteisellä painoarvolla (Folkman 1997, 1216–1217). Tällöin esimerkiksi sosiaalinen toiminta voidaan tulkita yhteyden tunteeksi muita ihmisiä kohtaan; luontokokemus mahdollisuudeksi irtautua arkipäivän tehtävistä; tai fyysinen toiminta henkilökohtaiseksi saavutukseksi. (Fredrickson 2005, 130.) Tilanteisiin ja toimintaan kohdistetut myönteiset merkitykset voivatkin olla hyvin erilaisia, ja niihin vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset. Lasten tukeminen myönteisten kokemusten tunnistamisessa ja myönteisen merkityksen löytämisessä voidaan nähdä tärkeäksi, sillä yhden myönteisen tunteen synnyttämä kipinä voi lisätä yksilön kykyä ottaa vastaan seuraavia miellyttäviä ja merkityksellisiä tapahtumia, mikä puolestaan lisää sen todennäköisyyttä, että yksilö löytää myönteistä merkitystä ja kokee lisää myönteisiä tunteita myös jatkossa. (Fredrickson 2000, 15–16.)

Tällaisia tilanteita, joille lapsi on antanut jonkinlaisen henkilökohtaisen myönteisen merkityksen, voidaan kutsua kupliviksi hetkiksi. Brott (2001, 306) on käyttänyt ’sparkling moments’ käsitettä kuvaamaan yksilön elämän erinäisissä tilanteissa ilmeneviä kohokohtia (esim. ensimmäisen työkokemuksen kohokohta). Kuplivilla hetkillä tarkoitetaankin tässä tutkimuksessa tilanteita (tai muistoja), jotka ovat olleet lapsen näkökulmasta tarkasteltuna jonkinlaisia arjen kohokohtia; nämä tilanteet ovat tuoneet lapselle myönteisiä (ilon ja onnistumisen) tuntemuksia, ja lapsi on kokenut ne jollain tapaa itselleen merkityksellisinä. Tällaisten arjen kohokohtien ei kuitenkaan tarvitse olla mitään äärimmäisiä, harvinaislaatuisia tai jollakin tapaa epätavallisia kokemuksia. Niitä ei tulisi ajatella pelkästään elämän huippuhetkinä, vaan ne ovat tilanteita tai kokemuksia, jotka ovat yksilölle jollain tapaa merkityksellisiä ja tärkeitä hetkiä arjen virrassa. Monissa tapauksissa kuplivat hetket ovatkin arkisia tilanteita, jotka tuovat lapsen elämään esimerkiksi iloa, onnistumista, onnellisuutta ja mielenkiintoa.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lähestyä lasten maailmaa myönteisen näkökulman kautta tarkastelemalla lasten kokemuksia heidän esiopetuksen arkeen sisältyvistä kuplivista hetkistä. Kuplivilla hetkillä tarkoitetaan tässä tilanteita (tai muistoja), jotka ovat olleet lapsen näkökulmasta tarkasteltuna jonkinlaisia arjen kohokohtia; nämä tilanteet ovat tuoneet lapselle myönteisiä (ilon ja onnistumisen) tuntemuksia, ja lapsi on kokenut ne jollain tapaa itselleen merkityksellisinä. Pyrin selvittämään millaisia kuplivia hetkiä lapset ovat kokeneet ja mitä he näistä kokemuksistaan kertovat. Esiopetuksen arjessa kuplivat hetket on käsitteellistetty lapsille ymmärrettävämpään ja tutumpaan muotoon, jolloin heidän kanssaan on puhuttu myönteisistä ilon ja onnistumisen kokemuksista. Jatkossa hyödynnän selkeyden vuoksi tätä lasten kanssa arjessa käytettyä termistöä, jolloin myös tarkemmat tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia lapsilla ilmenee esiopetuspäivän arjessa?
2. Mitä lapset kertovat näistä kokemuksistaan?

Lapsi ei kuitenkaan elä tyhjiössä, vaan hänen kokemuksensa rakentuvat aina jossakin tietyssä ajassa ja paikassa ympäristön kanssa vuorovaikuttaen. Voidaksemme siis ymmärtää myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia meidän tulisi kiinnittää huomiota myös niihin olosuhteisiin ja tekijöihin, joilla on ollut vaikutusta näiden kokemusten rakentumiseen. Tällöin sekä lapsen oma toiminta että häntä ympäröivä sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti olisi hyvä nostaa lähemmän tarkastelun kohteeksi. Lähestynkin lasten esiopetuksen arjesta esiin nousevia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia toimijuuden sosiokulttuurisesta viitekehyksestä (Vygotsky 1978; Wertsch ym. 1995) käsin. Tässä näkökulmassa lapset näyttäytyvät oman toimintansa kautta aktiivisesti ympäristöään ja (myönteisiä) kokemuksiaan rakentavina toimijoina, jotka jatkuvasti vuorovaikuttuvat oman sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstinsa kanssa. Huomion kohteeksi muotoutuu tällöin yksilöllisen mielen sijaan koko toimintaympäristö ja siihen osallistuminen, vuorovaikutus muiden kanssa ja toiminnassa käytettävät välineet (ks. esim. Kumpulainen ym. 2009).

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on pureutua lasten kokemusmaailmaan ensisijaisesti heidän omasta näkökulmastaan käsin, sillä lapset nähdään tässä oman elämänsä ja omien kokemustensa asiantuntijoina. Tutkimuksessa onkin hyödynnetty osallistavaa tutkimussuuntausta, jossa tunnustetaan lapsen aktiivinen rooli tutkimusprosessin kuluessa. Tällä tavoin on pyritty saamaan lasten ääntä paremmin kuuluviin ja mahdollistaa lapsille suurempi valta heidän omien kokemustensa käsittelyyn. Tutkimussuuntausta on pyritty siirtämään lapsiin kohdistuvasta kohti lasten kanssa tehtävää tutkimusta (Christensen & James 2008) kutsumalla lapset mukaan sekä tutkimusaineiston keräämiseen että sen reflektointiin.

Myönteiset ilon ja onnistumisen hetket voivat kuitenkin näyttäytyä arjen virrassa hyvin pieninä ja huomaamattomina, jolloin niihin voi olla vaikea kiinnittää huomiota ilman tietoista keskittymistä. Tarttuakseen näihin hetkiin ne olisikin jollain tapaa tehtävä konkreettisiksi ja helpommin käsiteltäviksi. Tässä tutkimuksessa näitä lapsille merkityksellisiä kokemuksia onkin positiivisen pedagogian (Kumpulainen ym. 2012) näkökulman mukaisesti pyritty tietoisesti tunnistamaan ja tekemään arjessa näkyviksi. Lapset ovat dokumentoineet kokemuksiaan valokuvaamisen ja piirtämisen keinoin, minkä jälkeen niihin on kiinnitetty tarkemmin huomiota yhteisissä reflektiokeskusteluissa. Tällaisten reflektiokeskusteluiden kautta lapsille on haluttu näyttää, että heidän kokemuksensa ja näkemyksensä koetaan merkityksellisiksi ja kuulemisen arvoisiksi sekä heidän dokumentoimansa valokuvat, piirrokset ja niistä tuotetut tarinat arvokkaiksi.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata todellista elämää siten, että tutkimuskohdetta lähestytään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tällaiseen lähtökohtaan sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2009, 161.) Laadullinen tutkimus keskittyy ilmiöiden selittämisen sijaan niiden ymmärtämiseen, minkä vuoksi sitä voidaankin kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Tutkittavaa ilmiötä lähestytään ymmärtävän paradigman näkökulmasta silloin, kun kiinnostuksen kohteena ovat inhimillisen käyttäytymisen eri puolet ja yksilöiden oma näkökulma (Poikolainen 2002, 15). Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessina, jonka kuluessa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat vähitellen kehittyvät tutkijan tietoisuudessa. Tutkimuksen lähtökohtana on uuden oppiminen, minkä vuoksi tutkimuksessa tulee välttää lukkoon lyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Kiviniemi 2007, 70.) Tutkimuksen tapauksia käsitellään ennemminkin ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

5.1 Tutkimuksen fyysinen ja sosiaalinen konteksti

Tutkimukseen osallistui eräs tamperelainen esiopetusryhmä, johon kuului aineiston keräämisen ajankohtana 19 esiopetusikäistä lasta (6–7-vuotiaita). Näistä yhdeksän oli tyttöjä ja kymmenen poikia. Lasten lisäksi ryhmässä toimi siinä vakituisesti työskentelevä esiopettaja ja lastenhoitaja. Samoissa tiloissa toimi myös muita ryhmiä, joiden kanssa tutkimukseen osallistunut esiopetusryhmä teki tiivistä yhteistyötä. Ryhmät olivat tällöin päivittäin tekemisissä toistensa kanssa, mikä oli huomioitava aineistonkeruun suunnittelussa ja toteutuksessa erityisesti eettisten kysymysten näkökulmasta. Esiopetusryhmällä oli käytössään oma ryhmähuone, mutta sen lisäksi se hyödynsi päivittäin myös muita esiopetuskontekstiin kuuluvia tiloja, kuten toisten ryhmien huoneita ja eteistiloja.

Tutkimukseen osallistuneen esiopetusryhmän toiminta ja käytännöt olivat lasten toimijuuden näkökulmasta rikkaita: fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimintaympäristö sekä keskeiset toiminnan periaatteet tukivatkin monilla tavoin lasten aktiivista osallistumista toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lisäksi ne tukivat myönteistä, turvallista, tukevaa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Lapset otettiin ryhmässä huomioon yksilöinä, jolloin heille annettiin tukea jokaisen oman tarpeen mukaan. Lapsille annettiin myös aikaa esimerkiksi heidän ajatuksiaan kuultaessa ja tärkeitä taitoja opeteltaessa. Esiopettajan ja lasten välillä oli nähtävissä suuri määrä lämpöä, tunnetta, iloa ja molemminpuolista luottamusta. Lasten vertaisvuorovaikutuksesta puolestaan oli havaittavissa, että lapset olivat taitavia esimerkiksi neuvottelemaan ja suunnittelemaan yhdessä sekä niin antamaan kuin pyytämään apua. Yhteistoiminta, toisten auttaminen, kertominen ja kuuleminen sekä myönteisen palautteen antaminen – myös lasten kesken – olivatkin ryhmässä keskeisiä periaatteita. Toimintaan myös suuntauduttiin tavallisesti myönteisen kautta (mitä lapset saavat ja voivat tehdä), ja esimerkiksi toisten kannustaminen sekä onnistumisista yhdessä iloitseminen olivat ryhmässä jo ennestään tuttuja toimintatapoja.

5.2 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin pääasiallisesti kahden ja puolen viikon mittaisella ajanjaksolla tammikuussa–helmikuussa 2011. Aineistonkeruuseen osallistui itseni lisäksi toinen tutkimusapulainen sekä ajoittain paikan päällä vieraileva tutkimuskokeilusta vastaava vanhempi tutkija. Toteutimme tutkimuksen käytäntöihin liittyvää suunnittelua joustavasti ja tiiviissä yhteistyössä ryhmän esiopettajan kanssa. Aloitimme tämän viemällä hänelle pohdittavaksi tutkijoiden muodostamia alustavia suunnitelmia ennen aineistonkeruun aloittamista. Yhteistyö esiopettajan kanssa tiivistyi entisestään aineiston keräämisen aikana, jolloin hienosäädimme tutkijoiden muodostamia suunnitelmia arjen keskellä pidetyissä päivittäisissä yhteispalavereissa. Tällä tavoin pyrimme säilyttämään suunnitelmien joustavuuden ja väljyyden: suunnitelmat olivat avoimia muutoksille ja kehitysideoille koko aineistonkeruun ajan. Pyrkimyksenämme oli löytää juuri tähän lapsiryhmään ja sen arkeen parhaiten soveltuvia käytäntöjä, minkä vuoksi arjessa jatkuvasti reflektoimme tekemiämme suunnitelmia ja toteuttamaamme toimintaa. Koimme esiopettajan panoksen käytännön toteutuksen suunnitteluun erityisen arvokkaaksi

tutkimuskokeilun onnistumisen kannalta. Hänen kauttaan onnistuimme saamaan syvempää ymmärrystä lapsiryhmästä sekä rikkaita ideoita lapsiryhmään soveltuvista toimintatavoista.

5.2.1 Lasten tutkimukseen osallistaminen

Esiopetusryhmä osallistui kaksivaiheiseen asteittain etenevään prosessiin, jonka päämäärä oli osallistaa lapset heidän oman elämänsä ja kokemustensa dokumentointiin, reflektointiin ja jakamiseen (Kumpulainen ym. 2012). Tällä tavoin tutkimukseen osallistamisen kautta pyrkimyksenä oli siirtää tutkimussuuntaus lapsiin kohdistuvasta tutkimuksesta kohti lasten kanssa tehtävää tutkimusta (Christensen & James 2008). Lapset saivat tällöin mahdollisuuden tarkastella itse omaa arkeaan ja siellä kohtaamiaan tilanteita. Tällainen lasten tutkimukseen osallistaminen voidaan nähdä erityisen tärkeäksi silloin, kun pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä lasten subjektiivisesta kokemusmaailmasta. Asettaessamme lapset omien kokemustensa dokumentoijiksi ja tulkitsijoiksi voimme varmistua siitä, että kerätty aineisto tuo tutkittavasta ilmiöstä esille lasten omia intressejä – ei tutkijan (Cook & Hess 2007, 32).

Ensimmäisen vaiheen aikana tutustuimme lapsiryhmään ja sen toimintatapoihin havainnoiden ja lasten arkeen osallistuen. Jatkoimme ryhmän havainnointia koko aineistonkeruun ajan tehden tilanteista jatkuvasti kenttämuistiinpanoja. Tällöin kiinnitimme huomiota muun muassa lasten toimintaan ja emotionaalisiin reaktioihin arjen eri tilanteissa – erityisesti myönteisten kokemusten ilmaantumisen hetkellä. Koimme lasten ymmärryksen ja toiminnan tukemisen kriittiseksi elementiksi, minkä vuoksi ensimmäisessä vaiheessa myös perehdytimme lapsia käytettyyn toimintatapaan ja digitaalisten kameroiden käyttöön (ks. esim. Coad & Evans 2008; Kellett 2005). Tällä tavoin pyrimme varmistamaan tutkimusaineiston keräämiseen tarvittavien taitojen kehittymisen sekä lasten ymmärryksen omasta roolistaan tutkimusprosessin kuluessa.

Ensimmäisen viikon lopulla aloitimme myös tutkimusteemaan tutustumisen itse tuotetun eläinkertomuksen kautta (Liite 1). Koimme tällaisen lähestymistavan luontevaksi alle kouluikäisten lasten kanssa, sillä se mahdollisti abstraktin ilmiön lähestymisen konkreettisella ja lapsille luontaisella tavalla. Kertomuksen ja siitä yhdessä keskustelemisen kautta tarkastelimme erityisesti onnistumisen kokemuksia sekä niistä kumpuavia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) tuntemuksia. Onnistumisen kokemuksilla olen tarkoittanut tässä tutkimuksessa sellaisia hetkiä, jolloin jokin asia on mennyt hyvin tai

jollain tapaa yksilölle mieleisellä tavalla. Tällöin onnistuneiden asioiden ja tilanteiden on nähty ensisijaisesti olevan kustakin yksilöstä ja tämän näkemyksistä riippuvaisia.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa pyrimme syventämään lasten ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, jolloin yhteisten keskustelutilanteiden kautta kohdistimme huomion tarkemmin lasten omaan kokemusmaailmaan. Toisessa vaiheessa lapset pääsivät myös itse keräämään tutkimusaineistoa omista myönteisistä (ilon ja onnistumisen) kokemuksistaan. Toteutimme aineistonkeruun alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen sekä digitaalisten kameroiden että kuvakerronnan keinoin. Tällaiset visuaaliset metodit voidaan nähdä hyödyllisinä välineinä erityisesti pienten lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa, sillä ne voivat auttaa lapsia ilmaisemaan sellaisiakin tuntemuksia ja ajatuksia, joita saattaisi olla vaikea ilmaista kielellisesti (Sime 2008, 71). Vaikka nämä metodit luovatkin lapsille mahdollisuuden tuoda esiin näkemyksiään omien visuaalisten representaatioidensa kautta, yksi keskeinen haaste on kuitenkin ymmärtää, mitä lasten tuotokset merkitsevät heille itselleen (Coad 2007, 495). Tämän vuoksi tutkimusaineiston keräämisen jälkeen tarkastelimme lasten kokemuksia heidän kanssaan toteutetuissa pienryhmäkeskusteluissa, joissa lasten dokumentoimat artefaktit toimivat yhteisten keskusteluiden stimuleina (Clark 2005; Cook & Hess 2007). Käsittelen seuraavaksi hieman tarkemmin näiden erilaisten aineistonkeruumenetelmien toteutumista juuri tässä tutkimuksessa.

5.2.2 Digitaaliset kamerat

Tutkimuksen pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytimme digitaalisia kameroita, minkä vuoksi niiden hyödyntämistä olimme suunnitelleet jo tutkimuksen varhaisista vaiheista lähtien. Valokuvaaminen voidaankin nähdä hyvänä väylänä lasten kokemusten dokumentoimiseen, sillä se on halpa ja lapsille hauska menetelmä, joka on helppo toteuttaa ja joka tuottaa visuaalista dataa esimerkiksi myöhemmän keskustelun stimuliksi (Morrow 2001, 266; Cook & Hess 2007, 32). Nykyajan moderneilla kameroilla on myös mahdollista kerätä aineistoa ilman että kuvaajalla (tai tutkijalla) tarvitsisi olla ennestään tarkempaa eksperttitietämystä kyseisestä välineestä (Cook & Hess 2007, 32).

Toteutimme aineiston keräämisen kuudessa pienryhmässä, joista kuhunkin kuului noin kolme lasta. Lapset saivat itse jakautua kuvausryhmiin, millä tavoin pyrimme huomioimaan lasten toiminnan sosiaalisen luonteen. Uskoimme tämän tukevan lasten kuvausprosessia sekä myöhempää reflektiokeskustelua lasten saadessa tukea, rohkaisua ja kommentteja

omilta ystäviltään. Kukin pienryhmä sai kamerat käyttöönsä yhden aamupäivän ajaksi. Emme halunneet rajoittaa kuvien ottamisen kontekstia, sillä pyrkimyksenämme oli saada kerättyä mahdollisimman monipuolista aineistoa kyseisen ryhmän esiopetusarjesta. Siten kamerat kulkivat lasten mukana moninaisissa arjen tilanteissa ja konteksteissa, kuten ohjatuissa ja vapaissa toimintahetkissä, ruokailussa, ulkoilussa ja tehdyillä retkillä.

Ennen päivittäisen kuvausprosessin alkamista toteutimme vielä jokaisen lapsiryhmän kanssa tarkemman instruktion toiminnan tukemiseksi. Näiden tilanteiden tarkoituksena oli kohdistaa kuvausvuorossa olevien lasten ajatuksia tulevaan kuvauspäivään sekä muodostaa tutkittavasta ilmiöstä yhteinen ymmärrys. Päädyimme toteuttamaan tämän kuvallisessa muodossa: lapset saivat yhdessä ideoida näkemystensä mukaisen kuvan onnistumisen käsitteelle, minkä tutkimusapulainen sitten kirjasi ylös. Koimme tällaisen visuaalisen menetelmän sopivan erityisen hyvin juuri tälle esiopetusryhmälle, sillä se oli ryhmälle jo ennestään tuttu tapa toimia ja jäsentää abstraktejakin asioita. Näiden piirroskuvien muodostamisen tarkoitus oli yhtäältä syventää ja jäsentää lasten ajattelua tuomalla sitä konkreettiseen muotoon ja toisaalta toimia kameraan kiinnitettävänä muistilappuna kuvauskohteesta. Pienryhmäinstruktiota hienosäädettiin painotusten, sanavalintojen ja muun toiminnan osalta eri ryhmien instruktioiden edetessä. Lopulliseksi tarkemmaksi kuvausohjeeksi muotoutui kuvien ottaminen ”onnistumisen, ilon hetkistä”.

5.2.3 Kuvakerronta

Tutkimuksen toisena aineistonkeruumenetelmänä käytetty kuvakerronta muodostui myös oleelliseksi osaksi aineistonkeruuprosessia. Tämä menetelmä ei kuitenkaan kuulunut alkuperäisiin suunnitelmiimme, vaan se otettiin tutkimukseen mukaan esiopettajan aloitteesta. Tutkimukseen osallistuneen esiopetusryhmän arjessa hyödynnettiinkin usein tapahtumista, kokemuksista, kuullusta ja opitusta piirtämistä. Näiden piirrosten viereen tyypillisesti kirjattiin aikuisen avustuksella lapsen oma kuvaus piirroksen sisällöstä (ks. myös Darbyshire ym. 2005). Tällaisen kuvakerronnan keinoin koimme luovamme lapsille monipuolisemmat mahdollisuudet omien kokemusten dokumentointiin ja esille tuomiseen (ks. Clark & Moss 2001). Lapset tekivät itselleen toisen viikon alussa esiopettajan avustuksella omat kuvavihkot, joihin he pystyivät omatoimisesti arjessa kirjaamaan omia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksiaan. Tällä tavoin kenenkään lapsen dokumentoimat kokemukset eivät sijoittuneet ainoastaan yhteen päivään, vaan kaikilla lapsilla oli mahdollisuus dokumentoida kokemuksiaan koko aineistonkeruuvaiheen ajan.

Pyrimme rohkaisemaan kokemusten kirjaamista erilaisin keinoin (esim. muistuttamalla lapsia kuvavihkojen olemassa olosta, auttamalla alkuvaiheessa myönteisten hetkien tunnistamisessa sekä käymällä kuvavihkoihin ilmaantunutta sisältöä läpi yhteisissä aamukokoontumisissa). Kuvavihkojen täyttäminen muotoutui jatkuvasti luonnollisemmaksi osaksi esiopetusryhmän arkea, mutta se kuitenkin haki vielä paikkaansa lasten toiminnassa aineiston keräämisen loppupuolella. Tämän vuoksi jätimme kuvavihkot varsinaisen aineistonkeruuajanjakson päätyttyä ryhmän käyttöön vielä noin kolmen viikon ajaksi. Tuona aikana lapset saivat jatkaa kokemustensa dokumentointia niin halutessaan. Kuvavihkojen käytön jatkamisen tausta-ajatuksena oli ensinnäkin antaa lapsille mahdollisuus tulla tutummaksi käytetyn toimintatavan kanssa ja toiseksi kerätä lisää aineistoa lasten myönteisestä kokemusmaailmasta.

5.2.4 Stimulated recall -pienrymäkeskustelu

Jokaisen kuvauspäivän päätteeksi toteutimme pienryhmäkeskustelun, jossa lapset pääsivät jakamaan dokumentoimiaan kokemuksia niin tutkijoille kuin muille kuvausvuorossa olleille lapsille. Näiden reflektiokeskusteluiden kautta pyrkimyksenämme oli ymmärtää paremmin lasten dokumentoimaa myönteistä kokemusmaailmaa sekä selvittää lasten kokemuksilleen luomia tulkintoja ja merkityksiä (ks. esim. Becker 1995). Keskustelun aikana lapset toivat esiin päivän aikaan ottamiaan valokuvia sekä kollektiivisesti reflektoivat niiden sisältöä. Tällainen valokuvien käyttö haastatteluiden stimuleina ei kuitenkaan ole mikään uusi menetelmä (Smith, Duncan & Marshall 2005; Cook & Hess 2007). Valokuvia onkin hyödynnetty osana haastatteluja erityisesti sosiologisessa ja antropologisessa tutkimuksessa (Harper 2002). Näistä haastatteluista on maailmalla käytetty nimitystä “photo-elicitation interview” (Cappello 2005; Clark-Ibanez 2004; Harper 2002) tai “photo-elicitation ‘autodriven’ interview” (Clark 1999) sellaisissa tapauksissa, joissa keskustelun stimuleina käytetyt valokuvat ovat olleet tutkimukseen osallistuvien (haastateltavien) ottamia.

Tässä tutkimuksessa lasten päivän aikaan dokumentoimat valokuvat toimivat keskustelun stimuleina, jolloin keskustelun pohja oli lähtöisin lapsen omista intresseistä – ei aikuisen (Cook & Hess 2007). Sen lisäksi lapset itse saivat olla vastuussa siitä, mistä kuvista puhutaan, miten kauan aikaa kuhunkin kuvaan käytetään ja millaisen merkityksen kuvat saavat osakseen (ks. myös Sime 2008). Olimme kirjanneet ennalta ylös keskeisiä keskustelun teemoja (Liite 2), mutta näissä etenimme joustavasti kunkin tilanteen ja lapsiryhmän intressien mukaan. Pyrimme tällä tavoin käsittelemään tutkimusaiheen

kannalta keskeisiä teemoja antaen kuitenkin samalla lapsille mahdollisimman paljon vapautta ja valtaa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja kulkuun. Keskustelimme esimerkiksi kuvan merkityksestä ja sen ottamisen taustoista, kuvan keskeisistä tapahtumista, kuvassa näkyvistä henkilöistä ja asioista sekä lapsen omista tuntemuksista. Nämä keskustelut kestivät noin paristakymmenestä minuutista reiluun puoleen tuntiin, ja ne videoitiin.

Kävimme pienimuotoisia keskusteluja myös lasten kuvavihkokuviin liittyen joko pienryhmissä, pareittain tai yksittäisten lasten kanssa. Nämä keskustelut olivat laajuudeltaan hieman valokuvista käytyjä keskusteluja suppeampia, ja niitä toteutettiin joustavasti esiopetusryhmän arjen keskellä. Myös intensiivisemmän aineistonkeruuvaiheen jälkeen dokumentoidut kokemukset käytiin lasten kanssa läpi siten, että tutkija (Jonna) palasi myöhemmin ryhmään keskustelemaan lasten uudemmista kokemuksista. Keskusteluille suuntaa antoivat samat teemat, mutta erona valokuviin nähden keskustelua käytiin yleensä kaikista piirroskuvista. Piirroksia oli dokumentoitu usein huomattavasti valokuvia vähemmän, minkä vuoksi tällainen käytäntö oli mahdollinen. Reflektiokeskusteluiden tarkoituksena oli hankkia lisäselvennystä piirroskuviin ja niistä kirjoitettuihin kuvauksiin. Tällöin lapsille luotiin mahdollisuus kertoa lisää omista kokemuksistaan, tulkinnoistaan sekä tilanteille luomistaan merkityksistä.

5.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

5.3.1 Sisällönanalyysi menetelmänä

Laadulliselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 1999, 84–86). Tämän vuoksi olisi löydettävä kuhunkin tutkimukseen sopiva aineiston analysoinnin menetelmä, jonka kautta tätä monimuotoisuutta olisi mahdollista tuoda esiin parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä tutkimuksessa olen lähtenyt tarkastelemaan aineistoa sisällönanalyysin kautta. Sisällönanalyysi on keino kielellisen aineiston tutkimiseksi, jolloin tutkija pyrkii erilaisten sisällöllisten luokittelujen kautta analysoimaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja/tai rakenteita (Chi 1997). Sisällönanalyysin tarkastelun kohteena on yleensä kirjallisessa muodossa oleva aineisto eli dokumentit. Näkemys käytetyistä dokumenteista on kuitenkin väljä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103), jolloin valmiiksi kirjallisessa muodossa olevan aineiston (kirjeet, kirjat, artikkelit, päiväkirjat) lisäksi aineisto on voitu myös saattaa

kirjalliseen muotoon (haastattelunauhat, videomateriaali), kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Sisällönanalyysin kautta pyrkimyksenä on muodostaa systemaattinen ja kattava kuvaus aineistoon liittyvistä sisällöistä/tutkittavasta ilmiöstä (Seitamaa-Hakkarainen 2000; Kyngäs & Vanhanen 1999, 6.) Tutkija ei kuitenkaan tyydy pelkästään kuvaamaan tutkimuskohdettaan, vaan tämän lisäksi hän haluaa tulkita, selittää ja ymmärtää, toisin sanoen tietää mitä ja miksi (Dey 1993). Taitavasti tehty sisällönanalyysi ei siis ole vain aineiston esittelyä, vaan tutkija tekee aineistosta mielekkäitä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Laadullinen sisällönanalyysi painottuu tutkittavan ilmiön sisällöllisiin merkityksiin, ei niinkään sisältöjen esiintymistiheyteen. Sisällönanalyysia voidaan tehdä kolmesta erilaisesta lähtökohdasta käsin, jolloin huomiota kiinnitetään siihen pohjautuuko analyysissa käytettävä sisältöluokitus teoriasta johdettuihin käsitteisiin tai luokkiin, puhtaasti aineistoon vai sekä teorian että aineiston vuorovaikutukseen. (Seitamaa-Hakkarainen 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.) Oman analyysini voidaan nähdä toteutuneen teoriasidonnaisesti. Teoriasidonnaisen analyysitavan mukaisesti muodostamani analyysiyksiköt ovat nousseet esiin aineistosta tutkimuskysymysteni ohjaamina. Analyysiprosessin tukena minulla on kuitenkin ollut teoreettisia kytkentöjä sosiokulttuuriseen toimijuuden viitekehykseen, jonka näkökulmasta pyrin luokittelemaani aineistoa hahmottamaan ja käsitteellistämään. Tämä aikaisempi tieto on osaltaan auttanut ja ohjannut analyysiprosessiani, mutta muodostamani teoreettiset kytkennät eivät kuitenkaan ole pohjautuneet suoraan teoriaan. Tällöin aiemman tiedon merkitys voidaan nähdä teorian testaamisen sijaan uusia ajatusuria aukovana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

5.3.2 Sisällönanalyysin toteuttaminen

Ennen varsinaista aineiston analyysia on tutkimusaineisto saatettava tekstimuotoon. Tällöin on päätettävä, kuinka tarkasti aineisto puretaan ja kuinka alkuperäisenä se säilytetään. (Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Ensimmäisenä aineiston käsittelyn vaiheena litteroin lasten ja tutkijoiden yhteiset reflektiokeskustelut. Tilanteiden ymmärtämisen tukemiseksi sisällytin litteraatteihin merkityksellisen kontekstuaalisen informaation, kuten viittaukset keskustelun kohteena oleviin kuviin, osoittamiset ja muut keskeiset nonverbaalit eleet sekä lapsen omaa näkökulmaa selventävät äänenpainot, äännähdykset ja puhetavat. Koin tällaisen litterointitavan toimivaksi erityisesti alle kouluikäisillä lapsilla, joilla ilmaisu on vielä hyvin kokonaisvaltaista. Tällöin nonverbaalia informaatiota ei ole mielekästä erottaa

verbaalista. Litteraattien valmistumisen jälkeen vuorossa oli tutkimusaineiston perusteellisempi läpi käyminen ja jäsentäminen.

Sisällönanalyysin tärkeimpänä vaiheena voidaan nähdä sisältöluokkien muodostaminen. Luokittelukategorioiden rakentamiselle ei kuitenkaan ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa, minkä vuoksi yksittäisen tutkijan luova työskentely luokittelun rakentamisessa voidaan nähdä tärkeäksi. Aineiston luokittelurunko muotoutui monitasoisessa prosessissa, jossa muodostetut tutkimuskysymykset mielessä pitäen luin aineistoa läpi useaan otteeseen etsien sieltä keskeisiä sisältöjä ja säännönmukaisuuksia (Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Aineiston luokittelua varten kehitin värikoodiston, jonka kautta pyrkimyksenäni oli jäsentää tutkimusaineistoa sekä helpottaa keskeisten teemojen löytämistä ja käsittelyä. Alustavien teemojen muodostamiseen käytin tukenani lasten pienryhmäkeskustelun pohjalla käytettyä teemarunkoa.

Värikoodauksen kautta jäsensin aineistoa seuraavanlaisiin osiin: ’Mistä kuvasta puhutaan?’, ’Mitä kuvassa näkyy?’, ’Miksi kuva on otettu?’, ’Mitä lapsi kertoo tilanteesta?’, ’Mitä lapsi kertoo tilanteen ulkopuolisista ajanjaksoista?’, ’Mitä lapsi kertoo tuntemuksistaan?’. Näiden luokkien kautta kokosin aineistoa sekä yleisellä että yksittäisellä tasolla. Yleisen tason koonneissa kokosin yhteen eri teema-alueisiin kuuluvat sisällöt kaikkien lasten osalta, kun taas yksittäisellä tasolla kokosin yhteen kaikkien teemojen sisällön yksittäisen lapsen osalta. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni ohjaamana nostin teeman ’Miksi kuva on otettu?’ yksityiskohtaisemman tarkastelun kohteeksi. Tälle teemalle rakensin uuden luokittelurungon pyrkien sen kautta tuomaan vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (Millaisia myönteisiä kokemuksia lapsilla ilmenee esiopetuspäivän arjessa?) Jaoin lasten kuville antamia merkityksiä aluksi kolmeen laajempaan luokkaan: ihmiset, esineet/asiat ja tapahtumat/tekeminen.

Alkuperäinen luokittelurunko kuitenkin muuttui ja kehittyi analyysiprosessin edetessä, mikä on tyypillistä laadulliselle sisällönanalyysille (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Luokittelurunko harvoin syntyy suoraviivaisesti, ja vuorovaikutus aineiston kanssa voikin tuoda mukanaan aivan uusia analyysiluokkia pitkin matkaa. Luokittelukategoriat elävät ja joustavat aineiston mukana, jolloin ne voidaan nähdä joustavina välineinä aineiston hahmottamiseen. (Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Lasten muodostamia merkityksiä tarkastellessa, jäsentäessä ja pohtiessa muodostamani luokittelurunko muokkautui ottamaan paremmin huomioon merkitysten keskeisintä sisältöä ja painotuksia. Tällöin alustava ihmiset,

esineet/asiat ja tapahtumat/tekeminen -luokittelu ei tuntunut enää aineistoon sopivalta tai aineistoa parhaiten kuvaavalta.

Lasten muodostamien merkitysten pohjalta nostin esiin kolme yleisempää teema-aluetta, jotka selkeästi korostuivat tässä aineistossa. Uudet teema-alueet muodostuivat aiempia luokkia yhdistelemällä, jolloin onnistuin pääsemään myös eroon alkuperäisissä luokissa olleista päällekkäisyyksistä. Nämä kolme teemaa-aluetta hakivat jonkin aikaa tarkempaa muotoaan ja jäsennystään (sanavalinnat, teemojen raja-alueet), kunnes ne lopulta muotoutuivat seuraavanlaisiksi: osaaminen ja arjen saavutukset; lapselle tärkeät ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen; sekä visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen. Tällöin esimerkiksi teemaan 'lapselle tärkeät ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen' yhdistin kaikki muista ihmisistä merkityksensä saaneet kokemukset – sekä sellaiset, joiden merkitys nousi itsessään muiden ihmisten tärkeydestä että sellaiset joiden merkitys nousi muiden ihmisten kanssa toimimisesta. Osaamisen ja arjen saavutusten teema-alueeseen puolestaan yhdistin sekä tapahtumia ja toimintaa kuvanneita kokemuksia että lasten konkreettisia tuotoksia.

Aineiston tarkastelun myötä koin mielekkääksi huomion kohdistamisen tiettyihin pienryhmiin (Ryhmä 3, Ryhmä 4 ja Ryhmä 6), joihin kuului yhteensä yhdeksän esiopetusikäistä lasta. Tähän päätökseen päädyin yhtäältä aineistomäärän hallittavuuden turvaamiseksi ja toisaalta näiden tiettyjen pienryhmien mielenkiintoisuuden ja antoisuuden vuoksi. Jokainen valituista pienryhmistä tuokin oman yksilöllisen lisänsä aineiston analyysiin, ja ne tuovat samalla myös monipuolisen kuvan koko tutkimukseen osallistuneesta esiopetusryhmästä. Pienryhmien valintaan vaikutti osaltaan myös reflektiokeskusteluissa ilmennyt innokkuus ja kyky tuoda kokemuksiaan ja niille muodostamiaan merkityksiä ymmärrettävästi esille. Nämä asiat olen nähnyt tärkeäksi pyrkiessäni kuulemaan lasten omaa näkökulmaa ja välttämään virheellisten tulkintojen tekemistä.

Sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston hienosyisen ja yksityiskohtauksen kuvaamisen. Tätä varten aineistoa on jaettava osiin, mikä tapahtuu analyysiyksikköjen kautta. Analyysiyksiköllä tarkoitetaan tekstistä erotettavaa pienintä merkityssisältöistä lausetta, ajatuksellista kokonaisuutta (idea, lause, väite) tai episodia (tapahtuma, toimintateema). (Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Tässä tutkimuksessa käytän analyysiyksikkönä sekä ajatuksellista kokonaisuutta (tavallisimmin yksittäinen lause) että episodia, jolla tarkoitan vuorovaikutuksellista keskustelukatkelmaa koskien jotakin tiettyä keskustelun teema-

aluetta. Episodin olen nähnyt alkaneen silloin, kun keskustelun fokus on siirtynyt tiettyyn teema-alueeseen, ja vastaavasti loppuneen siinä vaiheessa kun keskustelun fokus on siirtynyt uuteen teema-alueeseen. Tällöin yksi episodi on koostunut mahdollisesti useista puheenvuoroista.

Seuraavassa tulososiossa tuon esille tutkimusaineiston keskeisiä sisältöjä nostaen esiin eri teema-alueita havainnollistavia tekstikatkelmia sekä pohtien niiden sisältöä sosiokulttuurisen toimijuuden viitekehyksestä käsin. Analyyttinen fokus on lasten dokumentoimissa kokemuksissa, joiden merkitys käy ilmi joko reflektiokeskustelun tai kuvavihkoon kirjoitetun selitteen kautta. Tällöin analyysin ulkopuolelle olen jättänyt jostain syystä merkitykseltään epäselväksi tai vaillinaiseksi jääneet valokuvat ja piirrokset. Tällä tavoin olen pyrkinyt varmistamaan tutkimusaineistolle uskollisena pysymistä ja lasten näkökulman tavoittamista.

6 Maailma positiivisten linssien läpi: Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Olen jakanut tulososion tutkimuskysymysteni ohjaamana kahteen laajempaan osa-alueeseen. Ensimmäisen pääotsikon alla käsittelen lasten dokumentoimia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia sekä lasten näille antamia merkityksiä. Pyrin tällöin ensimmäisen tutkimuskysymykseni ohjaamana nostamaan esiin millaisia myönteisiä kokemuksia lapset ovat esiopetuspäivänsä aikana dokumentoineet. Toisen pääotsikon alla puolestaan siirryn käsittelemään tarkemmin lasten reflektiokeskusteluissa esiin nousseita teemoja. Tällöin tarkastelen lasten kertomaa toimijuuden sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin, jolloin pyrkimyksenäni on tuoda lisää ymmärrystä lapsille merkityksellisimpiin kokemuksiin sekä niiden rakentumisprosessiin.

Tarkastelen lasten kanssa käytyjä reflektiokeskusteluita kokonaisvaltaisesti, jolloin otan huomioon sekä verbaalin että nonverbaalin viestinnän kautta tullutta informaatiota. Alle kouluikäisten lasten kokeminen ja kertominen on vielä hyvin kokonaisvaltaista, minkä vuoksi keskittyminen vain johonkin tiettyyn viestinnän osa-alueeseen (kuten verbaaliin viestintään) antaisi tilanteesta ja lapsen kokemusmaailmasta puutteellisen kuvan. Lapsen toiminta tilanteessa, elekieli ja äänenpainot saattavat tukea merkittävästi puheen ja yleisemmin lapsen koko näkökulman ymmärtämistä. Keskityn analyyseissani ensisijaisesti reflektiokeskusteluiden kautta kerättyyn aineistoon, mutta tuon myös esiin joitakin havaintoja esiopetuksen arjen keskeltä. Tällaisten tilannehavaintojen kautta pyrin tuomaan näkyviin lasten toimintaa ja ajatuksia myönteisten kokemusten ilmaantumisen hetkellä – aidoissa arjen tilanteissa. Nämä arjen keskeltä esiin nostetut havainnot ovat vahvasti yhteydessä lasten dokumentoimiin kokemuksiin, minkä vuoksi käytän niitä tukemaan ja rikastuttamaan reflektiokeskusteluissa esiin nousseita teemoja.

Pyrkimyksenäni on tuoda esiin lasten myönteistä kokemusmaailmaa heidän omasta näkökulmastaan käsin. Aineiston raportoinnissa olen toteuttanut tätä tuomalla lasten ääntä kuuluviin reflektiokeskusteluista poimittujen yksittäisten lauseiden ja pidempien tekstikatkelmien sekä piirrosten yhteyteen kirjoitettujen kuvatekstien kautta. Olen liittänyt mukaan myös lasten dokumentoimia valokuvia ja piirroksia. Esiin nostamiani

tekstikatkelmia ja yksittäisiä lauseita olen yksinkertaistanut helpottaakseni tekstin luettavuutta. Tällöin olen poistanut tekstistä ymmärryksen ja merkityksen kannalta epäolennaisia äännähdyksiä tai muita aiheeseen liittymättömiä kommentteja. Kokonaisten lauseiden tai useampien puheenvuorojen poistamista olen merkinnyt tekstikatkelmissa ----merkkiviivoilla. Nämä viivat ilmaisevat tällöin joko pientä tai suurempaa muutosta ajassa. Tekstikatkelmien loppuun olen liittänyt selitteet ”Kuvavihko” tai ”Ryhmä X” selventämään onko kyseinen katkelma poimittu kuvavihkosta tai siihen liittyvästä reflektiokeskustelusta vai jonkin pienryhmän valokuviin liittyvästä pienryhmäkeskustelusta. Tämän perään olen myös liittänyt kommentin tehneen lapsen peitenimen tuomaan esille kokemusten kertojaa. Tällä tavoin on helpompi tavoittaa myös erilaisten pienryhmien ja niihin kuuluvien yksittäisten lasten henkilökohtaisempaa kokemusmaailmaa.

6.1 Myönteiset kokemukset esiopetuksen arjessa

Olen tarkastellut lasten dokumentoimia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia kolmen pienryhmän (Ryhmä 3, Ryhmä 4 ja Ryhmä 6) näkökulmasta. Tällöin olen aluksi kiinnittänyt ensisijaisesti huomiota siihen, millaisia merkityksiä näiden ryhmien lapset ovat dokumentoimilleen kokemuksille antaneet. Tämän tarkastelun kautta olen muodostanut kolme laajempaa teema-aluetta: osaaminen ja arjen saavutukset; muut ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen; sekä visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen. Nämä teema-alueet korostuvat lasten dokumentoimissa kokemuksissa, vaikkakin joitain painotuseroja eri pienryhmien välillä on havaittavissa. Valokuviin liittyvät reflektiokeskustelut paljastavat, että kolmannella pienryhmällä (Dasy, Meredith ja Verna) merkittävimmäksi keskustelua ohjaavaksi teemaksi on muotoutunut suhteet muihin ihmisiin ja erityisesti ystävyys. Neljännellä pienryhmällä (Michael, Milo ja Pete) puolestaan visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen on lasten kuvaamissa kokemuksissa erityisen korostunutta. Kuudennessa pienryhmässä (Aaron, Anna ja alun perin kolmanteen pienryhmään kuulunut Macy) sen sijaan osaaminen ja arjen saavutukset ovat nousseet keskustelun keskeisimmäksi puheenaiheeksi.

Lapset ovat dokumentoineet kokemuksiaan digitaalisilla kameroilla valokuvaten ja kuvavihkoihinsa piirtäen. Nämä välineet ovat mahdollistaneet lapsille erilaisia tapoja omien kokemusten dokumentointiin, mikä on myös tuonut oman lisänsä lasten keräämään tutkimusaineistoon. Nämä välineet voidaan nähdä toisiaan täydentävinä, sillä niiden avulla

lapset ovat dokumentoineet hieman erilaisia kokemuksia. Tämä näyttäytyy erityisesti eri teema-alueiden painotuksissa. Lasten ottamissa valokuvissa nousee korostetummin esiin muut ihmiset sekä erilaiset tilanteet näiden kanssa, kun taas kuvavihkoissa lasten osaaminen ja erilaiset saavutukset ovat saaneet keskeisemmän roolin. Visuaalisuuteen ja onnistuneiden kuvien ottamiseen liittyvät kokemukset on puolestaan dokumentoitu puhtaasti digitaalisten kameroiden avulla. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin näitä kolmea eri teema-aluetta sekä niihin sijoittuvien kokemusten merkitystä lapsille itselleen.

6.1.1 Osaaminen ja arjen saavutukset

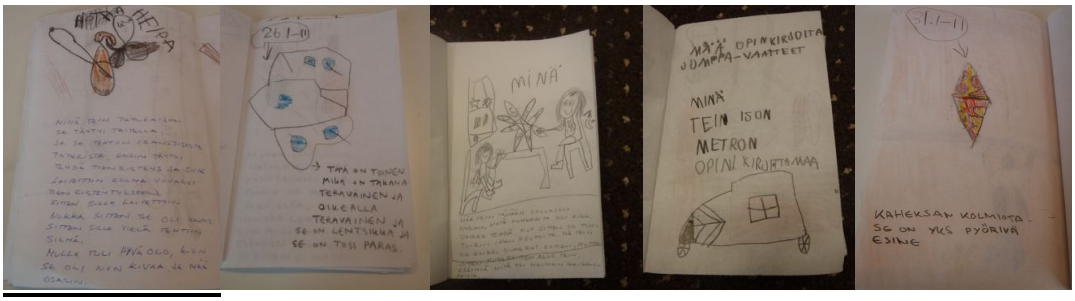
Lasten myönteiset kokemukset osaamisesta ja arjen erilaisista saavutuksista ovat vahvasti läsnä esiopetuksen arjessa. Tämä nousee esiin niin lasten arkea havainnoimalla kuin lasten dokumentoimia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia tarkastelemalla. Lähes kaikki lapset tuovat jossain määrin esiin kokemuksia liittyen omaan osaamiseensa sekä arjen erilaisiin (suuriin tai pieniin) saavutuksiin. Tällaisia kokemuksia he ovat dokumentoineet sekä valokuvaamisen että kuvakerronnan keinoin. Dokumentoimisen lisäksi lapset mielellään kertovat näistä kokemuksistaan reflektiokeskusteluissa sekä tuovat niitä muutenkin esiin arjen keskellä. He usein esittelevätkin omia tuotoksiaan, saavutuksiaan ja taitojaan innoissaan muille ihmisille – niin muille lapsille, ryhmän (ja muiden ryhmien) aikuisille kuin tutkijoille. Osaamisen hetkellä lapsen kokeman ilon ja riemun voi usein myös helposti havaita tämän ääntä, eleitä ja toimintaa tarkkailemalla.

Millaisia nämä lasten osaamisen ja omien saavutusten kokemukset ovat sitten käytännössä olleet? Tätä voimme ymmärtää paremmin tarkastelemalla niitä osana ympäröivää kontekstia. Kaiken kaikkiaan lasten dokumentoimat kokemukset ovat olleet hyvin erilaisia ja erilaisissa tilanteissa muodostuneita. Lapset ovat dokumentoineet kokemuksiaan kokonaisvaltaisesti arjen keskellä – sekä yhteisissä ohjatuissa tilanteissa että vapaiden toimintahetkien aikaan. Useimmiten kokemukset ovat sijoittuneet esiopetuksen kontekstiin, mutta myös yhteiset retket ja oman vapaa-ajan hetket ovat tuoneet lapsille mukanaan osaamista ja saavuttamista. Nämä erilaiset kokemukset ovat voineet muotoutua joko lyhyessä ohi kiitävässä hetkessä tai pitkäkestoisemman toiminnan kuluessa, jolloin lapsen omilla ponnisteluilla, kokeiluilla ja aiemmilla kokemuksilla on voinut olla merkittävä rooli kokemuksen muotoutumiseen.

Erityisesti omien tuotosten dokumentointi on ollut lasten keskuudessa suosittua, ja näitä kokemuksia lapset ovatkin dokumentoineet paljon omiin kuvavihkoihinsa. Tällainen

toiminta tuo esille, että lapset ovat kokeneet oman tekemisen ja valmiiksi saamisen itselleen merkitykselliseksi asiaksi ja omat konkreettiset aikaansaannoksensa tärkeiksi. Tuotosta tehdessään lapsi onkin itse voinut luoda alusta alkaen jotakin uutta ja konkreettista, jonka pariin on voinut myöhemmin taas palata uudestaan, ja jota lapsi on voinut käyttää vaikkapa oman toimintansa tukena tai virikkeenä. Omiin tuotoksiin kohdistuva ylpeys sekä niistä kumpuava ilo on ollut selvästi havaittavissa myös esiopetuksen arjen keskellä, mikä on ilmennyt lasten innokkaasta tuotosten esittelemistä. Erityisesti Michael on koonnut kuvavihkoonsa paljon erilaisia aikaansaannoksiaan ja hän on myös käynyt usein esittelemässä niitä muille ihmisille.

Tuotosten läheisempi tarkastelu paljastaa, että lasten dokumentoimissa kokemuksissa ovat korostuneet esiopetuskontekstissa ajankohtaiset teemat ja toimintatavat. Tämä havainnollistaa sosiokulttuurista näkemystä, jonka mukaan lasten kokemuksia ei voida tarkastella irrallaan ympäristöstä. Sen sijaan toiminta ja kokemukset muodostuvat aina tiettynä ajankohtana tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Tässä aineistossa tämä ilmenee erityisesti käytettyjä toimintatapoja tarkastelemalla: ryhmän ohjatussa toiminnassa on aineistonkeruuajankohtana toteutettu useampaan otteeseen paperitaitteluita, mikä on innostanut osaa lapsista tekemään näitä myös vapaan toiminnan aikana. Suurin osa lasten dokumentoimista tuotoksista onkin toteutettu paperitaittelumenetelmää hyödyntäen, ja tällaisia tuotoksia on löydettävissä lähes jokaisen lapsen dokumentoimista kokemuksista. Paperitaitteluiden lisäksi osa lapsista on dokumentoinut vapaiden toimintahetkien aikaan muovisista rakennuspalasista muodostamiaan rakennelmia – kuten metroja ja hyrriä.



”Minä tein papukaijan se täytyi taitella. Ja se tehtiin oranssisesta paperista. Ensin täytyi tehdä tienristeys ja siitä laitettiin kulma viivaksi tienristeykseen. Sitten sille laitettiin nokka. Sitten se oli valmis. Sitten sille vielä tehtiin silmä. Mulle tuli hyvä olo, kun se oli niin kivaa. Ja mää osasin.” (Kuvavihko: Dasy)

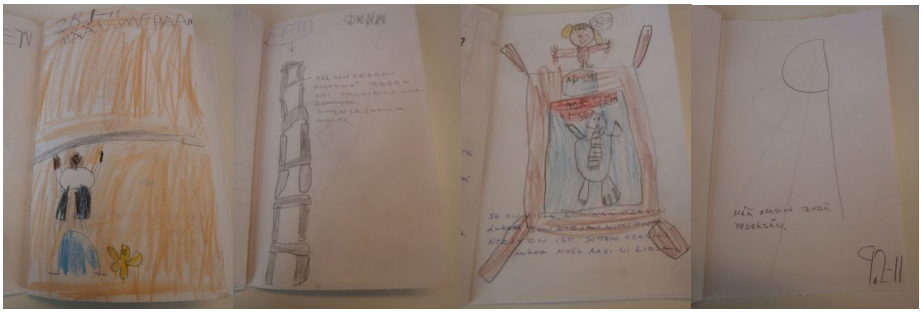
”Tämä on toinen mikä on takana teräväinen ja oikealla teräväinen ja se on lentsikka ja se on tosi paras.” (Kuvavihko: Michael)

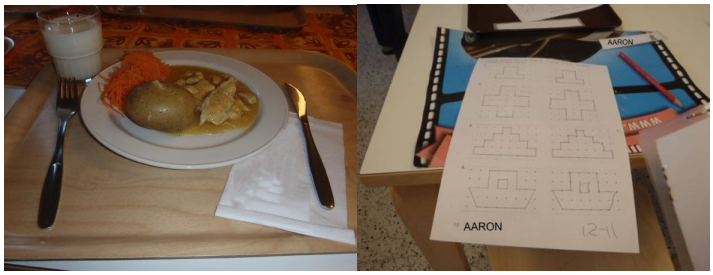
”Mää tein tänään sellasen nokan. Niitä numeroita oli aika vaikee tehdä, mut sitten se tuntuikin ihan helpolta. Mä tein ne kaikki numerot siihen, mutta sitten numeroitten alle tein eläimiä niitä oli melkein kaikenlaisia.” (Kuvavihko: Macy)

”Minä tein ison metron.” (Kuvavihko: Milo)

”Kaheksan kolmiota. Se on yks pyörivä esine.” (Kuvavihko: Michael)

Tällaisten tuotosten lisäksi lapset ovat dokumentoineet erilaisia arjen tilanteita ja toimia, jotka ovat olleet heille jonkinasteisia osaamisen tai oman henkilökohtaisen saavutuksen hetkiä. Myös tällaiset kokemukset ovat olleet sidoksissa esiopetuksen sen hetkiseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sekä sieltä nouseviin mahdollisuuksiin ja tilaisuuksiin. Nämä lasten kokemukset ovat voineet olla hyvinkin erilaisia, jolloin kokemus on voinut kohdistua esimerkiksi johonkin lapsen jo kauemmin harjoittelemaan taitoon tai yksittäiseen arkiseen hetkeen päivän virrassa. Onnistumisen kokemuksia on tällöin voinut syntyä esimerkiksi yhteisissä ohjatuissa hetkissä ja retkillä; vapaan toiminnan aikaan leikkiessä ja pelatessa; tai vaikkapa ruokailussa aterimia aseteltaessa paikoilleen.





”Ku mä hyppäsin niin hienosti.” (Ryhmä 4: Michael)

”Mää oon kerran pystynyt tekeen noi tollasen linnadominon. Sitten se lopulta kaatu.” (Kuvavihko: Michael)

”Se oli kivaa, kun mää osasin lukea. Sen kirjan nimi on Norsu on iso, sitten osasin lukea myös Aasi ui kirjan.” (Kuvavihko: Dasy)

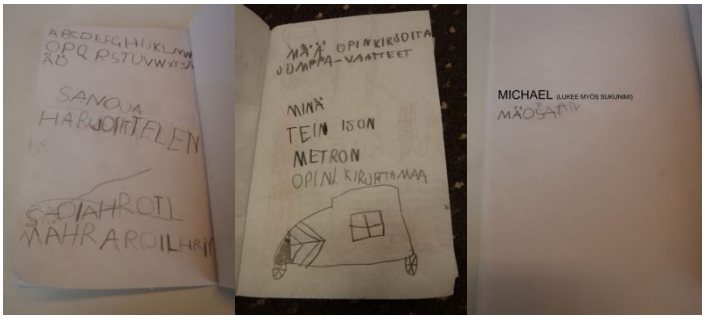
”Mää osasin tehdä yhdeksän.” (Kuvavihko: Meredith)

”Kattokaa. Mä mä sen takii mä otin tästäkin kuvan sillä Elisa sano se mää muistin oikein miten haarukan ja kuuluu olla. (Ryhmä 4: Michael)

”Noku se oli aika vaikee nii [tauko] ja sitte ku mä sain sen valmiiks ni mulle tuli aika hyvä tunne.” (Ryhmä 6: Aaron)

Useat esiopetuksen arjessa keskeisenä pidetyt taidot ja osaaminen vaikuttaisivatkin olevan merkityksellisiä myös lasten omasta näkökulmasta tarkasteltuna. Esimerkiksi Aaron tuo valokuviin liittyvässä pienryhmäkeskustelussa esiin ohjatun toiminnan aikaan ilmenneen tilanteen, jossa hän on onnistunut esiopetustehtävän tekemisessä. Tällaisia kokemuksia Aaron on dokumentoinut useampia ja nämä nousevat esiin myös Annan keräämästä aineistosta. Michaelin kuvaama myönteinen liikuntakokemus ei myöskään ole ollut harvinainen, sillä moni muukin lapsi on dokumentoinut kuvavihkoonsa jonkin kokemuksen yhteiseltä liikuntaretkeltä. Erityisesti kuitenkin lukeminen ja kirjoittaminen näyttäytyvät lasten arjessa keskeisenä, lapsille tärkeänä ja ajankohtaisena myönteisenä osaamisalueena. Lapset ovatkin mielellään kertoneet näistä kokemuksistaan, mutta he ovat myös saattaneet nostaa näihin liittyvää osaamistaan esiin muissa yhteyksissä ja muista osaamisen kokemuksista puhuttaessa. He ovat myös usein ylittäneet ajan ja kontekstin rajoja kuvatessaan oman osaamisensa taustoja ja oppimista auttaneita tekijöitä.

Kirjoittamiseen liittyvän osaamisen merkitys nousee lasten keräämästä aineistosta esiin myös muulla tavoin. Lapset eivät ole pelkästään dokumentoineet omia kirjoituskokemuksiaan, vaan he ovat myös tuoneet kirjoitustaitoaan esiin oman kuvavihkonsa kautta. He ovat esimerkiksi saattaneet kirjoittaa dokumentoimiinsa kuviin jotakin kuvan kannalta oleellista (kuten kuvassa olevien henkilöiden nimet tai luetun kirjan nimen). Sen lisäksi lapset ovat myös saattaneet kirjoittaa itse koko piirroksen kuvatekstin tai ilmaista kirjoittamiseen liittyvää osaamistaan puhtaasti kirjoittamisen – eikä lainkaan piirtämisen – keinoin. Toisinaan lapset ovat myös yleisemmin harjoitelleet kirjoittamista omaan kuvavihkoonsa, jolloin kuvavihko on muokkautunut puhtaasta kokemusten dokumentoimisvälineestä väyläksi kirjoittamisen harjoitteluun. Seuraavat esimerkkikokemukset havainnollistavat joitain lasten tapoja tuoda esiin omaa kirjoitustaitoaan kuvavihkonsa kautta.



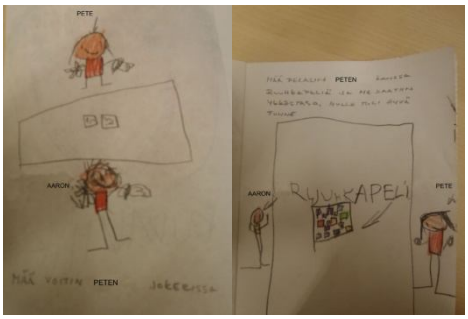
” Sanoja harjoittelen” (Kuvavihko: Michael)

”Mää opin kirjoita jumppa-vaatteet” (Kuvavihko: Milo)

”Opin kirjotamaa” (Kuvavihko: Milo)

”Michael (lukee myös sukunimi)<- Mä osaan” (Kuvavihko: Michael)

Tällaisten esiopetuksen arkeen keskeisesti liittyvien taitojen ja osaamisen lisäksi lapset ovat kuitenkin myös dokumentoineet joitain kokemuksia, joissa oma saavutuksen hetki on liittynyt vapaan toiminnan aikaiseen peliin tai leikkiin. Tällöin lasten kokemuksista on ollut löydettävissä myös tilanteita, joissa lapsen kokema saavutus on muodostunut toimimalla yhdessä kaverin kanssa. Lasten osaamiseen ja omiin saavutuksiin liittyvässä puheessa painottuu kuitenkin useammin lapsen oma näkökulma ja oma toiminta. Seuraavat Aaronin dokumentoimat kokemukset havainnollistavat kuvaamaani kahta eri puhetapaa. Aaron on dokumentoinut kuvavihkoonsa sekä korttipelissä voittamisen että pelissä yhdessä onnistumisen hetken.



”Mää voitin Peten jokerissa” (Kuvavihko: Aaron)

”Mää pelasin Peten kanssa ruuhkapeliä ja me saatiin ykköstaso. Mulle tuli hyvä tunne.” (Kuvavihko: Aaron)

Ensimmäinen esimerkki tuo esiin lasten osaamisen ja omien saavutusten kokemuksissa useammin ilmenneen puhetavan, jossa korostuu yksilö ja tämän oma toiminta. Tällaiset kokemukset ovatkin usein tuoneet esiin lapsen omaa henkilökohtaista pystymistä, omia taitoja ja omia tuotoksia, minkä vuoksi niiden yksilökeskeisyyttä ei sinänsä ole vaikea ymmärtää. Lapsi onkin saattanut saada toimintaansa apua ja opastusta, mutta varsinainen tuotos tai osaaminen on ollut lapsen omaa. Aaronin jälkimmäinen kokemus tuo kuitenkin esiin myös toisenlaista aineistossa ilmennyttä puhetapaa. Tässä kokemuksessa korostuu ystävän kanssa toimiminen, yhdessä tekeminen ja toiminnassa yhdessä onnistuminen. Vaikkakin tällaista yhteistoiminnallisempaa puhetta esiintyy osaamisen ja omien saavutusten kokemuksissa melko vähän, on muiden ihmisten keskeinen rooli kuitenkin helposti havaittavissa lasten dokumentoimasta aineistosta. Tällaisia muita ihmisiä ja heidän merkitystään korostavia kokemuksia tarkastelen seuraavaksi.

6.1.2 Muut ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen

Lasten dokumentoimissa valokuvissa esiintyy usein muita ihmisiä. Ryhmän aikuiset ja paikalla olleet tutkijat sekä toisinaan myös muut päivän aikaan kohdatut ihmiset (muiden ryhmien aikuiset, omat sisarukset) ovat saattaneet päästä mukaan kuviin, mutta erityisesti keskeisellä sijalla ovat ryhmän muut lapset. Myös lasten kanssa käydyissä valokuvia ja piirroksia koskevissa reflektiokeskusteluissa lapset nostavat usein esiin muita lapsia ja toimintaa näiden kanssa. Ystävien merkitys nousee lasten kokemuksista esiin sekä suoraan näiden tärkeyttä korostamalla että välillisesti yhdessä toimimisen kautta. Lisäksi sen voi havaita pienryhmäkeskustelujen vuorovaikutusta tarkastelemalla, sillä usein lasten puhuessa ystävistään he kikattelevat, hykertelevät ja selittävät innoissaan sekä luovat paikalla oleviin ystäviinsä merkityksellisiä katseita ja kommentteja.

Tällaiset ystävyyden ja yhdessä toimimisen teemat korostuvat erityisesti pienryhmän 3 reflektiokeskustelussa. Tämä pienryhmä on muodostunut neljästä hyvästä ystävästä. Heistä Macy on valitettavasti joutunut reflektoimaan dokumentoimiaan kokemuksia vasta myöhemmin kuudennen pienryhmän kanssa. Dasylla, Meredithillä ja Vernalla kuitenkin keskeisimmäksi keskusteluteemaksi ja kokemuksia kuvaavaksi tekijäksi on muotoutunut ystävät ja näiden kanssa toimiminen, jolloin tytöt nostavat myös Macyn keskustelussa esiin useaan otteeseen. Ystävyyden teemaa havainnollistaa esimerkiksi seuraava tyttöjen reflektiokeskustelusta poimittu tekstikatkelma. Siinä Dasy kertoo valokuvasta, jonka hän on ottanut ruokailun aikaan muista pienryhmän tytöistä. Kuvassa Verna näkyy vain osittain, mikä herättääkin lapsissa keskustelua ja kuvan uudelleen suunnittelua.

D: Siin on Macy.
V: Tossa oon minä.

D: Nii.
V: Tu tuolla näkyy mun mua ta...
D: Nii ja tos on Meredith ja tos on Macy pacy. [T: Mmm] Macy pacy.
J: Minkäs takia sä halusit ottaa tämmösen kuvan?

D: Nooo siks koska siks koska koska Verna, Macy ja Meredith [V: Meredith] on mun parhaita [D&V:] kavereita.
T: Joo.
J: Oooooi. Ni sen takia halusit ottaa kuvan.

V: Jos ois niinku tota nääin otee toi valkonen ois tässä alkanu ni sitte ois mua mäki näkyny. [osoittaa kuvaruutua]
T: Nii.
J: Pikkusen näkyyki.
V: Mmm [toteava]
D: Jos se ois ollu tossa tossa kuvaa ja tossa valkosta nii ja sitte sitte Vernan kuva olis näkyny kyllä.
J: Mmm [toteava]

V: Niin kun tää Meredithin lautanen ois niinku puolet näkyny siitä hävinny.
T: Mmm [toteava]
J: Joo-o.
T: Ja oliks...
M: No sit se ei olis kivaa.
D: Olishan.
V: Olis ku munkin naama näkys.
M: Nii.
D: Nii koska mä yritin ottaa vähäsen tämmösen kuvan [T: Mmm] mutta mutta se ei vähäsen onnistunu.
T&J: Mmmm [toteava] *(Ryhmä 3: Dasy)*

Esimerkkikatkelmassa Dasy korostaa ystäviensä suoraa merkitystä itselleen. Katkelmasta voi myös havaita Vernan samanmielisyyden, sillä tämä ottaa aktiivisesti osaa keskusteluun myötäilemällä ja ennakoimalla Dasyn sanoja sekä pohtimalla sitä, kuinka kuvan saisi ilmentämään paremmin siinä kuvattua ystävyyttä. Tällainen yhteistoiminnallisen kertomisen ilmapiiri vaikuttaisi muutenkin olevan jatkuvasti läsnä tyttöjen kanssa käydyssä reflektiokeskustelussa. Lapset kertovat yhdessä, tuovat esille omia ideoitaan ja ehdotuksiaan toisten lasten kuviin liittyen, auttavat kaveriaan kertomisessa, kysyvät kysymyksiä ja tuovat esille omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Seuraava tekstikatkelma tuo esiin reflektiokeskustelussa vallinnutta auttamisen ilmapiiriä. Tilanteessa tutkijat (Jonna ja Tuuli) keskustelevat Meredithin kanssa valokuvasta, jonka tämä on ottanut ruokailussa muista pöydässä istuneista lapsista.

J: Mikäs siinä kuvassa on kivaa?
M: Emmä tiiä.
J: Et tiiä. Tuliks siin hyvä mieli jostain?
[Meredith nyökkää.]
J: Mistäs siinä tuli hyvä mieli?
V: Ku näki varmaan kavereita siinä kuvassa. [naurahtaa]
M: Nii.
J: Niinkö? Joo.
T: Niin ku saa olla kavereitten kaa. Mm. (Ryhmä 3: Meredith)

Esimerkkikatkelmassa Verna auttaa Meredithiä tuomalla leikkisästi esiin oman ehdotuksensa valokuvaan liittyen, minkä Meredith sitten vahvistaa omalla kommentillaan. Tämä ei ole tyttöryhmän keskuudessa harvinainen tapahtuma, vaan reflektiokeskustelun edetessä Meredith tukeutuu paljon paikalla oleviin ystäviinsä. Rohkeammat Dasy ja Verna ottavat tilanteessa vastaan heille annetun roolin, jonka mukaisesti he sitten pyrkivät auttamaan ja rohkaisemaan ujompaa ja hiljaisempaa Meredithiä. Muilta saamansa tuen ja rohkaisun myötä Meredith uskaltautuukin vähitellen olemaan myös itse hieman aloitteellisempi ja puheliaampi yhteisen keskustelun virrassa. Tällainen pienryhmäkeskustelussa ilmennyt toiminta vahvistaa entisestään lasten esiin tuomaa ystävyyden teemaa ja sen merkitystä lapsille itselleen. Ystävyys näyttäytyykin lasten

arjessa kokonaisvaltaisena, jolloin se vaikuttaisi olevan vahvasti läsnä lasten toiminnassa arjen erinäisissä tilanteissa.

Esiopettajan kertoman mukaan näiden tyttöjen ystävyyssuhteissa on tapahtunut vuoden aikana muutoksia, mikä voi myös osaltaan vaikuttaa ystävyyssuhteiden korostumiseen tyttöjen ottamissa valokuvissa ja niissä käydyssä pienryhmäkeskustelussa. Meredith on otettu mukaan tyttöjen kaverusryhmään hieman myöhemmässä vaiheessa, mutta hän on kuitenkin pian tämän jälkeen joutunut olemaan pidemmän ajanjakson poissa esiopetuksesta. Sittemmin Meredithin palattua takaisin tyttöjen väliset ystävyyssuhteet ja niiden muodostaminen ovat jälleen nousseet ajankohtaisiksi, mikä on ollut erityisesti Meredithille merkittävä asia. Meredith onkin ottanut kaikki valokuvansa muista lapsista ja hän tuo ystävyyden merkitystä esiin myös omassa kuvavihkossaan. Hän on dokumentoinut kuvavihkoonsa itsensä parhaan ystävänsä Macyn kanssa. Vaikka tällaiset ystävyyden teemat korostuvat erityisesti juuri kolmannella pienryhmällä, ilmenee näitä kokemuksia myös muiden pienryhmien lapsilla. Meredithin tavoin myös neljänteen pienryhmään kuulunut Michael tuo kuvavihkossaan esiin kavereiden ja näiden kanssa toimimisen merkitystä.

(Kuvavihko: Meredith)

”Kivaa, että kaveri on. Se on niin hauskaa, kun saa kaverin kanssa leikkiä. Me leikitään kaikkea.” (Kuvavihko: Michael)

Tässä Michaelin kuvavihkoon dokumentoidussa kokemuksessa nousee esiin myös kaverin kanssa leikkimisen merkitys. Kavereiden merkityksen esiin tuominen toiminnan kautta kohdistuukin usein juuri yhdessä leikkimiseen. Useampi lapsi on kokenut tämän itselleen

myönteiseksi ja merkitykselliseksi asiaksi, ja tällaisia kokemuksia on dokumentoitu sekä piirtämisen että valokuvaamisen keinoin. Seuraavista tekstikatkelmista ensimmäinen on poimittu suoraan Michaelin kuvavihkosta, kun taas kaksi jälkimmäistä lasten kanssa käydyistä reflektiokeskusteluista.

”Mä leikin Lennyn kanssa kaksoismarioo. Toinen on mariogalaksi kakkosesta. Toinen on mariogalaksi ykkösestä. Tässä oli niin hauskaa leikki että sitten kun meidän piti mennä eskariin niin me lopetettiin. Ja sitten ei mitään.” (Kuvavihko: Michael)

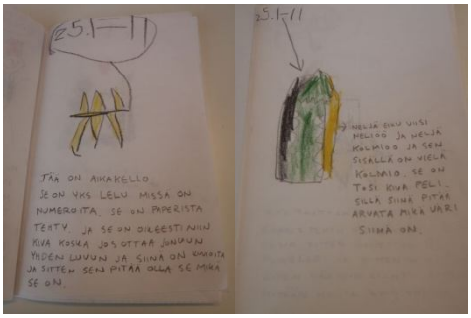
”Sillon ku mää leikin Michaelin kanssa ja Ericin kanssa. Ekaks mä leikin Michaelin kanssa semmosta semmosta kun yks dinosaurus oli tuhansien kilometrien päässä mutta se oli tulossa vielä tänne. Nii sitten me leikittiin semmosta ja sitte yks puu anto meille koko ajan ohjeita.” (Kuvavihko: Milo)

”No ku ku mä en oo koskaan leikkiny Samanthan kaa niin niin toi on Samanthan kuva ku se oli syntyny munasta.” (Ryhmä 3: Dasy)

Näissä esimerkeissä yhteinen leikkitoiminta on ollut keskeinen syy myönteisen kokemuksen muotoutumiseen. Viimeisessä esiintyvä myönteinen kokemus ei kuitenkaan ole syntynyt pelkästään yhdessä leikkimisestä, vaan taustalla vaikuttavat myös lapsen aiemmat leikkikokemukset. Dasy on ottanut valokuvan lelusta, joka on ollut mukana hänen ja Samanthan yhteisleikissä. Dasy ei kuitenkaan kertomansa mukaan ole aiemmin vielä leikkinyt Samanthan kanssa, jolloin dokumentoitu leikkikokemus on ollut Dasylle tietyllä tapaa uudenlainen. Vaikuttipa taustalla pelkkä leikki tai myös jotkin muut syyt, näissä kaikissa kuvatuissa leikkikokemuksissa korostuu kuitenkin toisen lapsen keskeinen osuus osana myönteistä kokemusta ja sen rakentumista.

Leikkitoiminnan ja vuorovaikutteisuuden merkitys nousee myös esiin tarkasteltaessa lisää lasten dokumentoimia tuotoksia, joita olen käsitellyt edellisessä kappaleessa. Erityisesti vapaan toiminnan aikaan tehdyissä tuotoksissa vaikuttaisi tuotoksen valmistumisen lisäksi korostuvan usein sen valmistumisen jälkeinen toiminnallinen aspekti. Tästä hyviä esimerkkejä ovat paperilennokit, nokaksi nimitetty paperinen leikkiväline sekä muovisista rakennuspalasista itse tehdyt lelut ja pelit. Esimerkiksi nokka-leikkivälineen kautta lapsi on pystynyt tekemään arvuutteluja kavereilleen siten, että lapsi on sormiaan heiluttelemalla

paljastanut nokan kätköistä ensin numeron ja tämän alta esimerkiksi jonkin piirtämänsä eläimen tai hedelmän. Myös seuraavat Michelin kuvavihkosta poimitut esimerkit havainnollistavat itse tehtyjen leikki- ja pelivälineiden tuomaa yhteistoiminnallista merkitystä.



”Tää on aikakello. Se on yks lelu. Se on yks lelu missä on numeroita. Se on paperista tehty. Ja se on oikeeti niin kiva koska jos ottaa jonkun yhden luvun ja siinä on kuvioita ja sitten sen pitää olla se mikä se on.” (Kuvavihko:Michael)

”Neljä eiku viisi neliöö ja neljä kolmioo ja sen sisällä on vielä kolmio. Se on tosi kiva peli sillä siinä pitää arvata mikä väri siinä on.” (Kuvavihko:Michael)

Tällaisissa leikkivälineissä myönteiset tunteet eivät ole nousseet pelkästään tuotoksen tekemisestä. Lapset ovatkin ottaneet omat tuotoksensa valmistumisen jälkeen mukaan arjen leikkeihin ja toimiin. Tällöin lapsen omasta tekemisestä ja valmiiksi saamisesta kumpuava ilo ja onnistuminen yhdistyvät valmistumisen jälkeiseen yhteistoimintaan ja sen herättämiin myönteisiin tunteisiin. Muiden ihmisten – erityisesti kavereiden – kanssa toimiminen vaikuttaisikin olevan keskeinen osa näiden tuotosten viehätystä. Tällöin tuotoksen valmistuminen ei myöskään ole tarkoittanut toiminnan päättymistä, vaan se on luonut lapselle uusia mahdollisuuksia arkeen ja kavereiden kanssa toimimiseen.

Muiden lasten dokumentoiminen sekä näiden merkityksen esiin tuominen reflektiokeskusteluissa on ollut lasten keskuudessa suosittua, mikä käy ilmi aiemmista esimerkkikokemuksista. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, sillä ystävät ja muut vertaiset sekä toiminta heidän kanssa voidaan nähdä keskeiseksi osaksi lapsen arkea ja kokemusmaailmaa. Muiden ihmisten merkitystä sen sijaan ei tuoda reflektiokeskusteluissa samassa määrin esiin, vaikkakin ryhmän esiopetushenkilöstö on saanut näkyvän roolin lasten ottamissa valokuvissa. Kuitenkin myös eräs tällainen esiopetushenkilöstön merkitystä itsessään korostava kokemus voidaan aineistosta löytää. Seuraavassa tekstikatkelmassa tutkijat (Jonna ja Tuuli) keskustelevat Vernan dokumentoimasta valokuvasta, jonka tämä on ottanut esiopettajastaan Elisasta liikuntaretken aikana.

V: Tos on niinku mä huikkasin ku Elisa meni ja mä otin siitä kuvan ku mä tykkään Elisasta.
T: Oi.
J: Ihana.
V: Mä olin siinä matkan varrella ni mä aattelin et mä halusin ottaa Elistasta jossakin vaiheessa kuvan. [selittää innokkaasti ja iloisesti]
T: [hymähtää iloisesti]
J: Noni. Elisa on sulle semmonen tärkeä ihminen.
V: Joo. Niinku Ritakin.
T: Mmm [toteava]
J: Ritakin joo-o.
T: Mmm [toteava] *(Ryhmä 3: Verna)*

Vernalle sekä esiopettaja että lastenhoitaja ovat itsessään tärkeitä ja mainitsemisen arvoisia ihmisiä, mikä käy ilmi hänen kanssaan käydystä keskustelusta. Verna on dokumentoinut pelkästään esiopettajansa, mutta tuo kuitenkin puheessaan esiin myös ryhmänsä lastenhoitajan merkityksen. Vaikka esiopetushenkilöstö ei tavallisesti nouse tällä tavoin esiin lasten reflektiokeskusteluissa, on heillä kuitenkin ollut keskeinen rooli erinäisissä arjen tilanteissa. Lasten kanssa käydyissä reflektiokeskusteluissa esiopetushenkilöstö näyttäytyykin tavallisesti tärkeänä osana tilannetta tai toimintaa, mutta harvemmin itse kuvan ottamisen perusteena. Tällaisia kokemuksia käyn kuitenkin tarkemmin läpi vasta myöhemmin tarkastellessani muita ihmisiä osana tilanteissa ilmennyttä toimintaa.

6.1.3 Visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen

Visuaalisuuteen ja onnistuneiden kuvien ottamiseen liittyvät kokemukset on dokumentoitu yksinomaan digitaalisten kameroiden avulla. Tämä viimeinen teema-alue poikkeaa jonkin verran kahdesta aiemmasta, sillä myönteiset (ilon ja onnistumisen) kokemukset ovat tavallisemmin syntyneet kuvaamisen hetkellä, kuvaamisen kautta ja kuvaamisen jälkeen. Lapsi onkin voinut löytää uudenlaisen myönteisen kokemuksen esimerkiksi kameralla kokeilemisen kautta tai myöhemmin reflektiokeskustelun aikaan kuvia tarkasteltaessa. Tällaisissa kuvissa keskeisiksi tekijöiksi ovat nousseet itse valokuvaaminen, kuvien ja tilanteiden visuaalisuus sekä onnistuneiden kuvien ottaminen. Nämä teemat ovat korostuneet erityisesti neljännen pienryhmän (Michael, Milo, Pete) reflektiokeskustelussa.

Lasten dokumentoimat onnistuneet valokuvat ovat muodostuneet yleensä kahta eri reittiä. Ensinnäkin kuvaan liittyvä onnistuminen on saattanut syntyä ikään kuin vahingossa, jolloin tietyllä lapsesta riippumattomalla ympäristön tekijällä on voinut olla merkittävä rooli kuvaamisen lopputulokseen. Kuvan ottamisella onkin alun perin voinut olla jokin toinen merkitys, joka on myöhemmän oivalluksen kautta hälvennyt taka-alalle. Toiseksi onnistunut valokuva on voinut syntyä tarkemman harkinnan tuloksena, jolloin lapsen oma

tietoinen toiminta on johtanut onnistuneen valokuvan muotoutumiseen. Tällöin lapsen omalla kokeilulla, yrittämisellä, suunnittelulla ja kameralla leikittelyllä on ollut merkittävä rooli muodostuneeseen onnistumisen kokemukseen.

Tällaisia valokuvaamisen kautta muodostuneita onnistumisen kokemuksia on ilmennyt erinäisissä arjen tilanteissa. Lapset ovat kohdanneet näitä hetkiä niin esiopetuksen kontekstissa kuin yhteisillä retkillä. Ne näyttäisivät kuitenkin sijoittuvan lähinnä vapaisiin toiminnan hetkiin, jolloin lapsilla on ollut tilaa ja aikaa omaan kokeiluun ja kameralla leikittelyyn. Seuraava tekstikatkelma on poimittu neljännen pienryhmän reflektiokeskustelusta ja se havainnollistaa myöhemmän oivalluksen kautta syntynyttä onnistumisen kokemusta. Siinä Michael kertoo ulkoilun aikaan ottamastaan valokuvasta, jossa näkyy lapsia leikkimässä ja juoksemassa. Michael kertoo pitävänsä muiden lasten leikkimisestä, minkä vuoksi hän onkin päätynyt tällaista tilannetta kuvaamaan. Lopullisen valokuvan tarkastelu ja sen kautta muodostuneet oivallukset herättävät kuitenkin Michaelissa aivan uudenlaisia myönteisiä ilon ja onnistumisen kokemuksia.

> *Mic: Tää on niinku kaikista hienoin. Kattokaa kattokaa noi noi heijastot heijastaa kato [selittää innokkaana ja hieman kärsimättömänä] noi heijastot heijastuu ni kattokaa noi heijastot heijastuu ni ni ne näyttää ihan niinku siltä että noin niinku nii että ihan niinku toi toi toi kukas ihan niinku toi Jude menis valonnopeudella ku toihan toi näyttää ihan niinku tuulella toi.*
> *T: Nii.*
> *J: Nii joo*
> *Mic: Kattokaa toiki näyttää ja toi.*
> *T: Nii ne kaikki heijastimet [Mic: Nii.] hohtaa niin [Mic: Nii.] kirkkaina. Mmm.*
> *J: Ompa hauska.*
> *T: Kaikki menee aika vauhilla siinä kuvassa.*
> *M: Kato toi menee kaikista vauhdilla.*
> *J: Tota tuliks sulla Michael tuolla ulkona jotain semmosia ihania onnistumisen hetkiä?*
> *Mic: Tää oli ihan onnistumisen hetki se [J: Joo-o.] tää oli oikeen niin kiva tää.*
> *J: Se oli niin [T: Joo.] kiva se.*
> *Mic: Joo. Ja kato! Tää näyttää ihan oikeelt kivalta.*
> *----*
> *T: Nii oisiks sä halunnu vielä tost leikkikuvasta kertoo et mikä leikki teillä siinä oli? Se näytti niin hauskalta.*
> *Mic: Se ei ollu mikään leikki vaan jotkut leikkii jotain.*
> *T: Aaa niin niin se oli vaan hauskin se kuvan ottaminen siinä.*
> *Mic: Niin.* *(Ryhmä 4: Michael)*

Tässä tekstikatkelmassa Michaelin kokemat myönteiset (ilon ja onnistumisen) kokemukset ovat muodostuneet kuvaan ikuistetuista visuaalisista aspekteista. Kameran salama on mahdollisesti osunut lasten vaatteissa olleisiin heijastimiin, mikä on saanut ne hohtamaan kuvassa kirkkaina. Kuvaa tarkasteltaessa Michael onkin kiinnittänyt tähän huomiota, mikä on herättänyt hänessä suurta innostusta. Heijastimien hohto juoksevien lasten vaatteissa on saanut ne Michaelin mukaan näyttämään siltä kuin kuvassa olevat lapset juoksisivat tuulen lailla. Myös seuraava tekstikatkelma havainnollistaa tällaista ympäristön tekijän

myönteistä vaikutusta onnistuneen valokuvan muotoutumiseen. Milo on ottanut kirjastoretkellä kuvan samaan esiopetusryhmään kuuluvasta kaveristaan. Kuvassa tämä kaveri on heilauttanut päätään, mikä on saanut aikaan liikettä. Tämän liikkeen ikuistamisen Milo on puolestaan kokenut itselleen merkitykselliseksi, jolloin kuva on myös muotoutunut Milon omaksi suosikkikuvaksi.

> *M: Tääääää on hieno musta! Tää on musta kaikista hienoin niinku että. [osoittaa kuvaruutua]*
> *T: Aha. Semmonen taidekuva.*
> *----*
> *T: Saako?*
> *M: Joo kato.*
> *----*
> *Mic: Ei se oo mun miks...*
> *M: Kato Michael tässä niinkö tässä näkyy sen pään heilautus ku se pää on oli jo täällä mutta se pää nyökkyy vasta tässä ja sit se on heilumassa siihen.*
> *T: Siinä on kyllä iso heilautus siinä kuvassa.*
> *J: Mm-m [toteava]*
> *M: Se on ihan niinkö...*
> *Mic: Kato kato kaks tää...*
> *J: Onks sul Mich toi Milo tullu paljon onnistumisen hetkiä nimenomaan tohon kuvaamiseen liittyen?*
> *M: Joo tää oli semmonen justiinsa kato ku tässä kaikki on tällain niinkö [J: Joo.] toistettu kahteen.* *(Ryhmä 4: Milo)*

Milon myönteinen (ilon ja onnistumisen) kokemus on syntynyt siitä, että hän on onnistunut ikuistamaan kuvaan kaverinsa pään heilahduksen. Tähän sekä aiempaan Michaelin dokumentoimaan valokuvaan liittyvät onnistumisen kokemukset näyttäisivät syntyneen vasta kuvan ottamisen jälkeen lasten oivaltaessa jotakin kuvaan sattumalta ikuistettua. Michaelin kuvassa tämä on kirkkaasti hohtavat heijastimet kun taas Milon kuvassa puolestaan liikkeen synnyttämä kuvan kahdentuminen. Lasten myönteiset kokemukset vaikuttaisivat tällöin olleen ikuistettujen kuvien kautta muodostuneita innostavia oivalluksen kokemuksia.

Onnistuneet valokuvat ovat kuitenkin voineet syntyä myös toista reittiä, jolloin lapsen omalla tietoisella toiminnalla on ollut kuvatun kokemuksen muodostumisessa merkittävämpi rooli myös itse valokuvaamisen hetkellä. Tällöin vaikuttaisi siltä, että onnistuneet valokuvat ovat muotoutuneet lapsen oman kokeilun ja kameralla leikittelyn tuloksena. Lapsi on myös voinut käyttää omaa harkintaansa ja suunnitella tarkemmin kuvaamiseen liittyviä aspekteja. Tällaisia kokemuksia havainnollistaa seuraava tekstikatkelma neljännen pienryhmän reflektiokeskustelusta. Milolle myönteisiä (ilon ja onnistumisen) tunteita on herättänyt salakuvien ottaminen muista lapsista ja ryhmän aikuisista.

J: Oliks tässä jotain semmosta kivaa onnistumisen hetkeä?

M: Joo ku ne noi Elisa ja Oliver ei nähny sitä.
J: Aaaa. Okei.
Mic: Ai ku sä oot ottanu valokuvaa?
M: Ni.
J: Nii se onnistumisen kokemus tuli siitä valokuvan ottamisesta.
P: Ai sen takii ku o Elisa ja Oliver ei nähny...
J: Minkäslainen olo sulle tuli siitä ku sä otit kuvan eikä ne huomannu?
M: Tosi kiva.
J: Tosi kiva. Onnistuit sä ottaa enemmänki semmosia kuvia että muut ei huomannu?
M: Joo-o. Mä onnistuin ottaa semmosen [muminaa] uudelleen sen mm Elisasta.
Tää mää onnistuin ottaa Michaelistakin kuvan sillain että se ei nähny.
J: No niin. *(Ryhmä 4: Milo)*

Tekstikatkelma tuo esiin, että nämä Milon ottamat onnistuneet salakuvat eivät ole syntyneet sattumalta. Sen sijaan Milo on pohtinut omaa kuvaamistaan ja halunnut ottaa muista sellaisia kuvia, joista nämä eivät ole olleet tietoisia. Tällöin hänen on kuvaustilanteessa täytynyt ainakin jollain asteella suunnitella omaa kuvaamistaan. Hän onkin onnistunut ottamaan tällaisia salakuvia useampia kappaleita, mikä käy ilmi yhteisestä keskustelusta. Seuraavassa tekstikatkelmassa Pete puolestaan kertoo yhteisellä kirjastoreissulla ottamastaan valokuvasta. Hän on havainnut kirjaston lasikaapissa mielestään hienon näköisiä ja -värisiä nukkeja, joita hän on sitten halunnut kuvata. Pete on ottanut nukeista kaksi eri kuvaa, joista toinen on täysin tarkka ja toisessa näkyy liikettä. Reflektiokeskustelussa Pete haluaa kertoa nimenomaan kuvasta, johon hän on oman toimintansa kautta saanut aikaan liikettä.

T: Jos selataan vähän näitä ni voit sanoa et mitkä on niitä kaikkein tärkeimpiä kuvia sulle mistä sä haluisit sanoo jotain.
P: Ainakii toi. [osoittaa kuvaruututua]
T: Siit sä haluut sanoo.
J: No katsotaas siitä nyt eka sitte.
Mic: Miks se tekee kaikki heilumaan? Eihän tosta saa mitään selvää.
P: Saa kato toi näyttää niinku ku se pyöris.
T: Mmm [toteava]
J: Nii ihan totta. Näyttää vähän kaikki [lause jää kesken]
P: Ja siinä ja siinä on tosi paljon värejä.
J: Joo-o.
P: Niinku tuolleen ku sen nykäsee.

J: Aika hauskasti saa liikettä tolla tavalla kuvaan sitte.
P: Mä otin siks ton kuvan koska siinä on niin hienoja noi nuket.

J: Joo.
Mic: Kato ihan niinku noi menis vauhdilla. Ja ihan niinku noi [lause jää kesken]
P: Eiku eiku noi niinku pyöris. *(Ryhmä 4: Pete)*

Petellä myönteiseksi kokemukseksi onkin muodostunut juuri tuo värikäs valokuva visuaalisesti hienoista lasikaapin nukeista, mihin hän on onnistunut oman kokeilemisensa kautta saamaan mukaan myös jonkinlaista pyörimisefektiä. Pete onkin havainnut, että kuvaan on ollut mahdollista saada liikettä pienen nykäisyn kautta, mitä hän on sitten ottamassaan valokuvassa hyödyntänyt. Oman kokeilemisen ja kameralla leikittelyn lisäksi lapset ovat saattaneet toisinaan harkiten odottaa sopivaa hetkeä kuvan ottamiseen, minkä on pystynyt havaitsemaan lasten konkreettisesta kuvaustoiminnasta. Tätä havainnollistaa Michaelin ulkoilun aikaan ottama valokuva auringosta. Ulkona olleet aikuiset havaitsivat, että tuota kuvaa ottaessaan Michael pidemmän aikaa keskittyi odottamaan sopivaa kuvaamisen hetkeä. Kuvan ottamisen jälkeen hän puolestaan suurella innolla esitteli omaa aikaansaannostaan ja sen visuaalisia aspekteja kaikille mahdollisille henkilöille – niin tutkijoille, ryhmän aikuisille ja lapsille kuin muidenkin ryhmien aikuisille.

Lasten onnistuneiden valokuvien kohdalla on ollut havaittavassa hyvin samankaltaista toimintaa kuin aiemmin läpikäydyissä tuotoksissa, ja lapset ovatkin innoissaan esitelleet myös näitä aikaansaannoksiaan muille ihmisille. Tämä on ollut mahdollista, sillä tuotosten lisäksi myös valokuvatessa lapsi on päässyt luomaan itse jotakin uutta ja säilyvää. Tällaisen artefaktin muodostaminen puolestaan on mahdollistanut tuohon hetkeen ja myönteiseen kokemukseen palaamisen sekä sen muille jakamisen. Omien valokuvien esitteleminen muille lapsille ja aikuisille sekä niiden myöhempi tarkastelu ja ihastelu onkin ollut arjen keskellä hyvin suosittua. Tämä tuo jälleen hyvin esiin oman tekemisen ja omien konkreettisten aikaansaannosten merkitystä lapselle itselleen. Itse muodostetut artefaktit ovatkin tuoneet mukanaan iloa ja ylpeyttä, ja lapset ovat innolla halunneet tuoda näitä aikaansaannoksiaan myös näkyviin.

6.2 Toimijuus osana lasten myönteistä kokemusmaailmaa

Aiemmissa tulososion kappaleissa olen tuonut esiin kolmeen pienryhmään kuuluvien lasten päivän mittaan dokumentoimia myönteisiä kokemuksia ja näiden merkityksiä lapsille itselleen. Voimme kuitenkin oppia näistä kokemuksista ja niiden rakentumisprosessista lisää tarkastelemalla niitä lasten toimijuuden näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan lasten

reflektoimista kokemuksista voidaan havaita, että lapsella itsellään on usein ollut keskeinen rooli oman toimintansa rakentamisessa. Samaan aikaan mahdollisuudet toimijuuden kokemuksiin ovat nousseet pitkälti lasta ympäröivästä kontekstista sekä siellä vaikuttavista ihmisistä ja kulttuurisista välineistä. Jo tulososion aiemmista kappaleista voidaan havaita, että lasten kokemuksia ja toimintaa ei ole mielekästä saati kannattavaa erottaa niitä ympäröivästä kontekstista. Tämä ilmentää hyvin sosiokulttuurista toimijuuden näkökulmaa, jonka mukaan toimijuus tulisi nähdä tietyssä kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa rakentuvana ja toteutuvana monimuotoisena prosessina (Kumpulainen ym. 2009, 30; Rainio 2008, 116; Greeno 2006).

Lasten myönteiset kokemukset ovat siis usein syntyneet tilanteissa, joissa he ovat itse olleet aktiivisesti rakentamassa toimintaa samalla vuorovaikuttaen ympärillään olevien ihmisten ja kulttuuristen välineiden kanssa. Tekemääni analyysia varten olen erottanut toisistaan nämä kolme toimijuuden ulottuvuutta: lapsen aloitteellinen ja vastuullinen toiminta, lasta ympäröivät ihmiset sekä lapsen hyödyntämät kulttuuriset välineet. Nämä ulottuvuudet nivoutuvat arjessa tiiviiksi vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, ja niiden erottaminen toisistaan näyttäytyykin lähinnä aineiston ymmärrystä ja selkeyttä palvelevana. Erottelu on tämän vuoksi käytännössä väljä, jolloin eri ulottuvuuksia käsittelevissä kappaleissa huomio lähinnä kohdistetaan tarkemmin tiettyyn ulottuvuuteen kerrallaan. Samaan aikaan nämä ulottuvuudet säilyvät kuvaamissani tekstikatkelmissa päällekkäisinä ja keskenään vahvasti vuorovaikuttavina. Tarkastelen niitä seuraavaksi lähemmin reflektiokeskusteluista esiin nostamieni tekstikatkelmien ja niiden analyysin kautta.

6.2.1 Lasten aloitteellinen ja vastuullinen toiminta

Tarkasteltaessa lasten reflektoimia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia hieman tarkemmin voidaan havaita, että ne ovat usein syntyneet tilanteissa, joissa lapset ovat olleet toiminnan osallisia ja toimintaan vaikuttajia. Lapset ovat kertoneet useimmiten juuri niistä tilanteista, joissa he ovat itse toimineet aktiivisesti, kokeilleet, yrittäneet, tehneet omia päätöksiä ja valintoja, ideoineet, oivaltaneet, osanneet, uskaltaneet, saavuttaneet ja saaneet jotakin aikaiseksi. Lapset näyttäisivätkin usein saaneen arkeensa iloa, intoa ja onnistumista sellaisista tilanteista, joissa he ovat saaneet olla jollain tapaa aloitteellisia (Greeno 2006) ja vastuullisia (Engle & Conant 2002; Greeno 2006) toimijoita. Tällöin he eivät ole olleet vain ulkoisiin ärsykkeisiin reagoivia, passiivisia toiminnan kohteita

(Kumpulainen 2009, 23; Kim-Cohen ym. 2004, 664), vaan sen sijaan he ovat aktiivisesti päässeet osallistumaan tilanteessa toteutuvaan toimintaan.

Suurin osa lasten reflektoimista kokemuksista onkin sijoittunut vapaan toiminnan ajanjaksoihin, jolloin lapsella on ollut suurempi valta tilanteessa ilmenevään toimintaan ja sen rakentumiseen. Toiminta on tavallisesti lähtenyt liikkeelle joko lapsen omasta aloitteesta tai toisen henkilön tuomasta ideasta. Itse tilanteessa lapset ovat sitten ideoineet toimintaa, toimineet itsenäisesti tai yhdessä muiden kanssa tehden valintoja ja päätöksiä sekä tarpeen tullen muokanneet toimintaansa aivan uudenlaiseen suuntaan. Seuraava tekstikatkelma havainnollistaa tällaista vapaan toimintahetken aikaan ilmennyttä aloitteellista ja vastuullista toimintaa. Se on poimittu kuudennen pienryhmän reflektiokeskustelusta, jossa Annaa on pyydetty kertomaan hänelle itselleen tärkeimmistä valokuvista. Erään kuvan hän on ottanut Kaunotar ja Hirviö -kirjan sivusta. Katkelmassa tutkijat (Jonna ja Tuuli) keskustelevat Annan kanssa tästä kuvasta ja sen ottamisen merkityksestä.

An: Seuuuuuuuraaaaavaks tuo. [osoittaa kuvaruutua]
T: Siitä haluisit puhua. Mmm-m [toteava]
An: Se on kun mä uskalsin uskalsin lukee kirjaa.

An: Ku mä luin Sandralle.
J: Sä luit Sandralle.
An: Aivan vähän [sanoo hieman ujosti mutta innokkaasti hymyillen]
T: Voi että.
J: Okeei. Oot sä aikasemmin lukenu tolleen sitten toiselle ääneen ihan?
An: M-mmm [pudistaa päätään] Mä oon lukenu itelleni.
T: [hymähtää]
J: Ja nyt ekaa kertaa uskalsit jollekin toiselle.
An: Mmm-m [vahvistava] Ööö nii mä pelkäsin et se kuuluu sinne jonnekin [mumisee hiljaa]
J: Okei. Ompa ihana että oot uskaltanu.
Aa: Miksiköhän siinä on sormi?
An: Ku mä näytin Sandralle missä me ollaan menossa.
T: Missä kohti on menossa.
An: Ni siks on vaa.
T: Joo.

J: Oliks se semmonen et sä sä vaan yhtäkkiä päätit että nyt nyt mä koitan uskaltaa vai sait sä niinku et joku rohkasi vähän tai rohkasko Sandra tai tuliks se vaan sitte?
An: No ku ei ollu muuta tehtävää ni ni mä päätin lukee.
J: Joo. *(Ryhmä 6: Anna)*

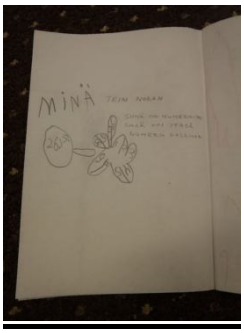
Tekstikatkelma tuo esiin, että Annan toiminta on lähtenyt liikkeelle hänen omasta aloitteestaan. Annan dokumentoima kokemus on hänelle uudenlainen saavutus, sillä hän on aiemmin lukenut kirjoja vain itselleen. Katkelmassa on havaittavissa Annan itsenäistä ja aloitteellista toimintaa sekä hänen tekemiään päätöksiä. Hän ottaa tilanteessa myös huomioon oman ystävänsä näyttämällä tälle sormellaan lukemisen kohtaa. Annan kokemus ei ole kuitenkaan syntynyt pelkästään lukemisen tuomasta ilosta, vaan keskeistä siinä on uudenlaiseen toimintaan liittyvät jännittävät tekijät ja niiden ylittäminen. Anna on aiemmin tottunut lukemaan kirjoja vain itselleen, mutta hän on viimein uskaltautunut lukemaan yhtä myös ääneen omalle ystävälleen. Myöhemmin reflektiokeskustelussa Anna kertoo kokeneensa tuon lukemisen tilanteen itselleen jännittäväksi kokemukseksi. Tämän kokemuksen samanaikainen innostava ja jännittävä ilmapiiri välittyy myös kuvasta kertomisen tilanteeseen. Anna kertoo kokemuksestaan innoissaan ja silmät loistaen, mutta samaan aikaan hänen puheestaan on havaittavissa ujo ja jännittynyt sävy. Hänen äänensä toisinaan katoaakin ilmaan lauseen loppua kohden.

Vapaampien toimintahetkien lisäksi lapset ovat reflektoineet myös jonkin verran ohjatun toiminnan aikaan muodostuneita kokemuksia. Esiopetusryhmän havainnointi tuo esille, että ajatus toimintaan on toisinaan voinut lähteä liikkeelle ryhmän aikuisista, kun taas toisinaan taustalla ovat saattaneet vaikuttaa ryhmän lasten esiin tuomat ideat ja ehdotukset. Lasten vaikutusmahdollisuudet itse tilanteessa ovat myös vaihdelleet jonkin verran, mikä käy ilmi lasten kanssa käydyistä reflektiokeskusteluista. Reflektoidut ohjatun toiminnan aikaan muotoutuneet kokemukset vaikuttaisivat kuitenkin usein olevan sellaisia, joissa lapsella itsellään on ollut ainakin jonkin asteinen aktiivinen rooli toiminnan kuluessa. Lapset eivät yleisesti ottaen ole siis reflektoineet tilanteita, joissa he ovat olleet puhtaasti passiivisia toiminnan kohteita. Sen sijaan lapset ovat voineet aikuisen tukemana tai ilman esimerkiksi harjoitella omaa osaamistaan, kehittää omia taitojaan tai luoda jotakin itselle merkityksellistä. Seuraava Annan dokumentoima kokemus on poimittu kuudennen pienryhmän reflektiokeskustelusta. Se havainnollistaa tällaisen ohjatun toiminnan aikaan ilmennyttä kokemusta ja tilanteessa esiintynyttä toimintaa.

An: Mä mä tein siks sinisen ku mä näin sen siit kirjasta että onko vähän merihevosilla mä luin että se tekikii ja mä aattelin sit et ku se ku se sopii ni.
T: Aaaa.
An: [mumisee hiljaa] tein sinisen.
T: Mmm.
J: Saitteko te muuten ite päättää nyt että mitä te minkä eläimen te [Anna pudistaa päätään] [Aa: Eeeei.] [An: Eeei.] teitte? Joo.
T: Mut värin sai päättää vissiin? [Anna nyökkää.] Joo. *(Ryhmä 6: Anna)*

Anna on tehnyt ohjatun toiminnan aikaan merihevosen paperitaittelumenetelmää hyödyntäen. Toiminta on lähtenyt liikkeelle aikuisten toimesta, sillä esiopetusryhmässä on vieraillut paperitaittelumenetelmän taitanut henkilö. Tämä henkilö on ryhmän aikuisten avustuksella opastanut lapsia paperitaittelumenetelmän maailmaan. Vaikka idea toimintaan on saanut alkunsa muualta, Anna on itse ollut tilanteessa aktiivinen luomalla aikuisen avustuksella konkreettisen itselleen merkityksellisen tuotoksen. Tilanteen kuluessa Annalle on luotu myös omaan tuotokseen liittyvää päätösvaltaa. Hän on saanut valita paperitaitteluun käyttämänsä värin. Tekstikatkelmassa hän kuvaakin saaneensa idean merihevosen siniseen väriin lukemastaan kirjasta.

Yhteisten ohjattujen hetkien aikaan muodostetut tuotokset ovat kuitenkin lisänneet myös lasten vapaaseen toimintaan liittyviä mahdollisuuksia muun muassa uudenlaisten toimintatapojen ja ideoiden kautta. Edellisen esimerkin kaltaiset paperitaitteluhetket ovatkin innostaneet monia lapsia hyödyntämään kyseistä toimintatapaa myös vapaampien toimintahetkien aikaan. Paperitaittelumenetelmää hyödyntäen muutama tyttö onkin tehnyt itselleen esiopettajan avustuksella nokka-leikkivälineen. Eräs näistä lapsista on intoutunut toiminnasta niin paljon, että hän on päätynyt laajentamaan toimintaansa eri konteksteihin ja aikaulottuvuuksiin. Seuraavassa tekstikatkelmassa Dasy keskustelee tutkijoiden (Jonna ja Tuuli) kanssa kuvavihkoonsa tekemästään nokka-piirroksesta.



D: Mulla on semmosii vieläkii tuolla.
J: Onko? Teit sä useemmanki?
D: Joo. Mä tein mä oon tehny kotonaki.
J: Aaaaai [T: Joo.] sä innostuit niin niin paljon vai?
D: Niin.
J: Joo.
D: Niitä on ainaki kaks valkosta ja yks keltane.
J: Joo-o.
T: No se on hyvä.
J: On kyl kiva.
T: Mmm-m.
J: Meinaat sä vielä tehdä lisääki?
D: Joo.
J: Joo.
T: Se on kyllä aina mukava ku saa tommosen uuden vinkin ni [J: Mmm] [D: Mmm] sitte toteuttaa. *(Kuvavihko: Dasy)*

Tämä tutkimus on keskittynyt esiopetuskontekstiin ja siellä dokumentoituihin kokemuksiin, mutta se tuo kuitenkin hieman esiin myös lasta ympäröivien kontekstien keskinäistä vuorovaikutusta. Yllä olevasta esimerkistä voidaan havaita toiminnan mielekkyydestä aiheutuvaa jatkuvuutta. Dasy on halunnut tehdä useamman nokka-leikkivälineen, mikä on johtanut toiminnan jatkumiseen myöhemmin myös kodin kontekstissa. Tällöin hän on voinut omalla ajallaan luoda itselleen useampia mieleisiä ja merkityksellisiä artefakteja. Lapsen eri toimintakonteksteja ei voidakaan koskaan täysin erottaa toisistaan, vaan ne tavalla tai toisella jatkuvasti vuorovaikuttavat keskenään lapsen arjessa.

Lasten reflektoimista kokemuksista on löydettävissä myös tilanteita, jotka ovat saaneet alkunsa tai virikkeensä esiopetuskontekstin ulkopuolelta. Ihmiset eivät olekaan vain tiettyyn hetkeen tai sen tuomiin mahdollisuuksiin, vaatimuksiin ja rajoitteisiin sidottuja, vaan tarkoituksenmukaisen ja tavoitteellisen toiminnan kautta yksilö voi kohdistaa ajatuksiaan ja toimiaan pois välittömästä tilanteesta, jolloin toimintaa voi motivoida tilanteen ulkopuolelta nousevat asiat (Gillespie 2010, 1). Tätä havainnollistaa Vernan omaan sisareen liittyvä kokemus, jonka hän on dokumentoinut piirtämisen keinoin. Esiopetuksessa tehdyn piirroksen taustalla on vahvasti ollut vaikuttamassa kodin kontekstista alkunsa saanut toimintatapa ja ajatus. Tekstikatkelmassa Verna tuo esiin oman siskonsa merkitystä ja myös sitä, kuinka hän tuota merkitystä osoittaa tälle jatkuvasti arjen keskellä. Kokemuksen dokumentoimispäivänä hän on kuitenkin joutunut toimimaan rutiineistaan poikkeavalla tavalla, mikä on lopulta johtanut myös kuvavihkoon dokumentoidun kokemuksen muodostumiseen.

V: No no no mä niinku olin sinä päivänä mä en niinku ehtiny antaa Pihlalle halia [J: Mmm-m] [T: Mmm] mun isosisko ni sitte [T: Mmm] niinku mää ha halusin antaa sille sitte tollasen. Halusin niinku yllättää sen siitä [mumisee hiljaa]
T: Joo.
J: Oooooi ihanasti ajateltu.
T: Annaks sä yleensä aina joka aamu isosiskolle halin?
V: Ku se lähtee kouluun.
T&J: Joo-o.

J: Oliks sulla se et halusit piirtää sitte siskostas niin tota annoit sää sitte siskolle sitä kuvaa tai?

V: Annoin ja sit se niinku laitto sen jonnekki seinälle.
T: Joo [toteava]
J: Mmm [toteava] no tuliks sulle minkälainen olo siitä ku sä annoit sille sen kuvan?
V: Hyvä olo.
T: Joo.
J: Mmm [toteava]
T: Ilahtuko sisko ku se sai sen kuvan?
V: Joo.
T: Joo.Kauheen kiva idea.
T: Mmm [toteava] *(Ryhmä 3: Verna)*

Verna on ottanut päivittäiseksi tavakseen antaa isosiskolleen halauksen ennen tämän kouluun lähtöä. Kokemuksen dokumentoimisaamuna halaus on kuitenkin jäänyt antamatta, minkä vuoksi Verna on halunnut yllättää sisarensa myöhemmin siskoksia kuvaavalla piirroksella. Kuvan piirtämisen hän on sitten toteuttanut esiopetuksen kontekstissa ollessaan. Vernan oma toiminta on tuonut hänelle mukanaan mieluisan olon, minkä vuoksi hän on päätynyt dokumentoimaan sen myös omaan kuvavihkoonsa. Tämä reflektoitu kokemus tuokin esiin sen, että lapselle myönteinen kokemus ja hyvä olo voi syntyä myös esimerkiksi toisen ihmisen ilahduttamisesta tai oman välittämisensä osoittamisesta. Hyvän mielen jakaminen voikin tuoda mukanaan iloa ja onnistumista myös itse myönteisen tunteen tuojalle.

Vernan dokumentoima kokemus tuo esiin myös lapsen omaa aloitteellista ja vastuullista toimintaa tilanteessa, jossa alkuperäinen toimintatapa on jäänyt toteuttamatta. Verna on halunnut löytää uudenlaisen keinon oman välittämisensä näyttämiseen, mikä on johtanut hänet muokkaamaan omaa toimintaansa. Yksilöt pyrkivätkin arjessa tarkoituksenmukaisesti muokkaamaan niin toimintaympäristöään, sosiaalisia suhteitaan kuin omia käytäntöjään (Kumpulainen ym. 2009, 23). Arkisen toimintatavan unohtumisen myötä Verna on päätynyt piirtämään siskolleen kuvan, jolla on pyrkinyt tuomaan tälle esiin aamuisen halauksen kaltaisia tuntemuksia. Tämän uudenlaisen toimintatavan toteutumiseksi Verna on tarvinnut käyttöönsä kulttuurisen välineen. Lasten oman aktiivisen toiminnan ja toimijuuden lisäksi myös lasta ympäröivillä ihmisillä ja kulttuurisilla välineillä onkin ollut merkittävä rooli toimintaan sekä myönteisten kokemusten rakentumiseen. Näitä ulottuvuuksia käsittelen tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

6.2.2 Lasta ympäröivät ihmiset osana toimintaa

Toimijuus kehittyy, saa muotonsa ja toteutuu vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi sitä tulisikin aina tarkastella myös yhteisöllisenä toimintana (Kumpulainen ym. 2009, 23). Lasten kokemuksia tarkastelemalla voidaan havaita, että muilla ihmisillä on ollut suuri

merkitys lasten arkeen ja siellä ilmenevään toimintaan. Aiemmassa muihin ihmisiin keskittyvässä kappaleessa olen nostanut esiin, että lapset ovat kokeneet erityisesti ystävyyden ja ystävien kanssa toimimisen itselleen tärkeäksi ja myönteisiä kokemuksia tuovaksi asiaksi. Nämä muut ihmiset – niin vertaiset kuin aikuiset – näyttäytyvät kuitenkin usein myös jollain tapaa lasten toimintaa tukevassa tai virittävässä roolissa, mikä käy ilmi lasten kanssa käydyistä reflektiokeskusteluista.

Esiopetuksen arjelle on tyypillistä, että ryhmän aikuiset sekä järjestävät lapsille ohjattua toimintaa että ylipäänsä tukevat lasten toimintaa arjen keskellä. Tällöin aikuisten luomat mahdollisuudet, ohjaus ja apu saavat keskeisen roolin toiminnan kuluessa. Tämä käy ilmi myös lasten dokumentoimista kokemuksista, sillä esiopetushenkilöstö näyttäytyy lasten puheissa usein lapsia auttavina ja opastavina henkilöinä. Avun, opastuksen ja tuen lisäksi he ovat tuoneet niin ohjattuun kuin vapaaseen toimintaan uusia ideoita ja virikkeitä, jotka ovat voineet viedä toimintaa eteenpäin tai suunnata sitä uusille urille. Seuraava tekstikatkelma Macyn kuvavihkokuvaan liittyvästä reflektiokeskustelusta havainnollistaa aikuisten tarjoamaa tukea toiminnalle. Macy on halunnut dokumentoida tekemänsä nokka-leikkivälineen, josta tutkijat (Jonna ja Tuuli) myöhemmin keskustelevat yhdessä Macyn kanssa.

J: *Meniks siin miten kauan aikaa et sä teit tommosen?*
M: Ei. Ei siinä kovin kauaa menny.
J: Joo. [T: Mm] Pääs aika nopeesti sitten tekemään jo niit arvuutteluja.
T: Mmm [toteava]
M: Mmm [toteava] Paitsi emmä ihan yksin tehny ku Elisa autto siinä. [J: Elisa autto.]
Ja se ja se näytti miten meidän täytyy tehdä. *(Kuvavihko: Macy)*

Katkelmassa Macy tuo esiin ryhmänsä esiopettajan tilanteessa tuoman avun. Elisa on opastanut ja näyttänyt sekä hänelle että muille nokka-leikkivälinettä tehneille lapsille mallia. Tätä kautta lapset ovat sitten saaneet omat tuotoksensa muodostettua. Esiopettaja Elisan toiminnalla onkin ollut merkittävä rooli tuotoksen valmistumisprosessiin ja sitä kautta koko myönteisen kokemuksen rakentumiseen. Tällaisia aikuisen tukeen nojautuvia kokemuksia aineistosta löytyy jonkun verran. Aikuisten lisäksi kuitenkin myös muilla

lapsilla on voinut olla merkittävä tukeva rooli lapsen toiminnassa ja myönteisen kokemuksen rakentumisprosessissa. Tällaista kuvastaa seuraava tekstikatkelma, jossa Anna kertoo esiopetustehtävässä onnistumiseen liittyvästä myönteisestä kokemuksestaan.

An: No se on ku mä sain tosi hyvin sen tehtävän selviteltyä ku kukaan ei lukenu niinku tehny mitä mä vaan selvitin sen itte ja mäpä sain sen sain sen iha ite oikeaksi.

M: Mistä sen ties aina että miten ne piti laittaa? Pystyskö sitä sanomaan ite? [Anna nyökkää.] Kerro vähän [An: No...] se kuullostas kiinnostavalta.
An: Niin kun. Katto katoin miten toiset ympyröi niitä niitä numeroita ja värittivät niitä pipoja ja niitä kaikkee ni mä [mumisee hiljaa]
J: Joo.
An: Ku otin niinku toisista vähän mallia.
J: Joo. Toisista vähän mallia.
T: Mmm [toteava]
J: Mmm-m [toteava] *(Ryhmä 6: Anna)*

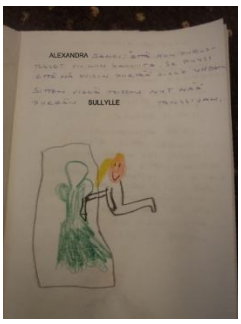
Tekstikatkelmassa Anna kertoo tutkijoille (Jonna, Tuuli ja Marjatta) valokuvasta, jonka hän on ottanut omasta esiopetustehtävästään. Anna kertoo, että hän on tilanteessa hyödyntänyt muiden paikalla olleiden lasten osaamista ottamalla mallia näiden toiminnasta, mikä on sitten johtanut tehtävässä onnistumiseen. Anna on tällöin relationaalisen toimijuuden (Edwards 2005; Edwards & D'Arcy 2004) mukaisesti osannut tunnistaa ja hyödyntää muiden lasten tarjoamia resursseja oman toiminnan ja osaamisen tukena. Relationaalinen toimijuus ei kuitenkaan korosta pelkästään yksilön kykyä tunnistaa ja hyödyntää muiden tarjoamia resursseja, vaan myös yksilön kykyä tarjota omia resurssejaan ja voimavarojaan muiden käyttöön. Lasten dokumentoimat kokemukset tuovat esiin, että lapset ovatkin toisinaan saaneet myönteisiä kokemuksia myös sellaisista tilanteista, joissa he ovat voineet olla toisilleen avuksi. Seuraava Peten kuvavihkosta poimittu esimerkki havainnollistaa tällaista tilannetta, jossa omien resurssien ja oman avun tarjoaminen toiselle lapselle näyttäytyy keskeisenä osana kuvattua myönteistä kokemusta.

”Me tehdään tosi isoa metroa. Milo teki sen ja mä autoin korjaamisessa.” (Kuvavihko: Pete)

Aikuisten ja muiden lasten antaman avun ja mallin lisäksi myös heidän tuomansa ideat ja ehdotukset ovat voineet vaikuttaa lasten toimintaan ja sen rakentumiseen. Tällöin muut ihmiset ovat toimineet enemmänkin toimintaa virittävässä roolissa. On aivan arkipäiväistä, että esiopetusryhmän aikuiset järjestävät lapsille erilaisia aktiviteetteja vieden tällöin toimintaa tietynlaiseen suuntaan. Lapset ovat kuitenkin voineet saada uusia ideoita ja ajatuksia toimintaan myös omilta vertaisiltaan sekä näiden toteuttamasta toiminnasta. Tämän voi havaita esimerkiksi eräästä Meredithin dokumentoimasta kokemuksesta. Aiemmissa esimerkeissä on noussut useampaan otteeseen esiin lasten tekemät nokka-leikkivälineet. Myös Meredith on halunnut dokumentoida tällaisen kokemuksen omaan kuvavihkoonsa.

> *T: Mistäs sä sait idean tehä semmosen?*
> *M: Noku tota ekaks Dasylla oli tollanen [T: Joo-o.] ja sitte tota sitte tota sitte määkin halusin sellase [T: Joo.] ja sitte Macyki halus sellasen ja sitte Dasy ehdotti että jos me tehdään sellaset. (Kuvavihko: Meredith)*

Tekstikatkelma tuo esille ystävien merkitystä toiminnan rakentumiseen. Yhden lapsen tekemä tuotos on herättänyt mielenkiintoa myös muissa ystävyksissä, mikä on lopulta ohjannut nämäkin lapset samanlaisten tuotosten pariin. Meredithin puheesta voidaan tällöin havaita kavereiden vahva toimintaa virittävä vaikutus, jolloin idea toimintaan on saanut alkunsa toisen lapsen näyttämästä mallista ja esiin tuomasta ehdotuksesta. Tällainen muiden lasten myönteinen, toimintaa virittävä vaikutus on havaittavissa myös eräästä Annan dokumentoimasta kokemuksesta.



”Alexandra sanoi että mun piirustukset on niin kauniita. Se pyysi että mä voisin piirtää sille yhden. Sitten vielä toisen nyt mää piirrän Sullylle tanssijan.” (Kuvavihko: Anna)

Anna on dokumentoinut omaan kuvavihkoonsa itsensä piirtämässä. Piirtäminen vaikuttikin olevan mieleinen aktiviteetti usealle lapselle esiopetusryhmän arjessa, eikä Anna ole tässä asiassa poikkeus. Tämän lisäksi monet muut ryhmän tytöistä näyttivät pitävän Annaa erityisen taitavana piirtäjänä. Annan dokumentoimassa kokemuksessa keskeisellä sijalla onkin ystävän esiin tuoma ihastelu ja myönteiset sanat Annan hyvästä piirustustaidosta. Tekstikatkelmasta käy myös ilmi, että ystävän myönteiset sanat ovat virittäneet Annan toimintaa tilanteessa eteenpäin, jolloin hän on ryhtynyt piirtämään kuvia omille ystävilleen. Esiopetuksen arjessa lasten piirtämiseen liittyikin usein jonkinlaista yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Lapset muun muassa ihastelivat ja kommentoivat toistensa tekeleitä sekä antoivat mielellään omia piirroksiaan muille lapsille ja aikuisille. Piirtäminen ja valmistuneet piirrokset kytkeytyivät tällöin vahvasti muihin ihmisiin ja heidän kanssaan toimimiseen. Annan dokumentoima kokemus tuo myös esiin, että Anna on kokenut omiin aikaansaannoksiin liittyvät myönteiset sanat itselleen tärkeiksi. Tällöin toisen lapsen esiin tuoma arvostus onkin innostanut Annaa jatkamaan toiminnan parissa pidempään sekä viemään sitä eteenpäin.

Tämä havainto tuokin esiin, että muiden ihmisten ilmaisema arvostus voi toimia tärkeänä arjen voimavarana ja lasten toimintaa tukevana tekijänä. Arvostuksen näyttämisen kautta lapsen on ollut mahdollista havaita, että muut ihmiset pitävät hänen toimintaansa ja saavutuksiaan tärkeinä ja merkityksellisinä. Voidakseen uskoa omiin kykyihinsä toimia ja vaikuttaa lapsi tarvitseekin ympäristöstään tätä näkemystä tukevia kokemuksia (Kumpulainen ym. 2009, 27). Ympäristön tavan reagoida lapsen toimintaan on havaittu olevan yhteydessä myös toimijuuden kehittymiseen. Toimiessaan yhteisössä lapsi kehittääkin ymmärrystä omasta minästään (Wenger 1999), mitä kautta hänelle muodostuu myös käsitys itsestään toimijana, jonka ajatuksia, tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut joko pitävät tai eivät pidä arvossa (Kumpulainen ym. 2009, 23).

Annan kokemuksessa näyttäytyvää toisen henkilön osaamisen arvostamista ja sen osoittamista oli havaittavissa ryhmän toiminnassa yleisemminkin. Ryhmän aikuiset kiinnittivät usein huomiota ja toivat esiopetuksen arjessa esiin lasten onnistumisen ja saavutuksen hetkiä sekä loivat myös muille lapsille tilaisuuksia näiden hetkien arvostamiseen ja ihasteluun. Näitä saatettiin tuoda esiin esimerkiksi aamuhetken aikaan, jolloin ryhmä osoitti arvostustaan taputtamalla yhdessä lapsen uudelle saavutukselle.

Erilaisten lasten pitämien esitysten jälkeen muut lapset saivat myös vapaasti kertoa, mikä esityksessä oli heidän mielestään ollut mukavaa. Tällainen toimintamalli vaikutti toisinaan siirtyneen myös lasten omaan vapaaseen toimintaan, mikä näyttäytyi arjessa esimerkiksi juuri tällaisena toisten lasten tuotosten ihasteluna ja kommentointina.

6.2.3 Kulttuuriset välineet osana toimintaa

Lasten jokapäiväinen arki on pullollaan erilaisia kulttuurisia välineitä, jotka tuovat toimintaan ja sen rakentumiseen oman säväyksensä. Sosiokulttuurinen viitekehys asettaakin nämä erilaiset toiminnassa käytetyt kulttuuriset välineet ratkaisevaan asemaan ihmisen toimintaa ja toimijuutta tarkasteltaessa. Ihmiset eivät elä tyhjiössä, vaan ajattelu on aina kulttuuristen symbolisysteemien ja käyttämiemme artefaktien kautta välittynyttä (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813). Erilaisten välineiden hyödyntämisen ja niiden luomisen voidaan nähdä liittyvän vahvasti toimijuuteen ja sen toteuttamiseen (Engeström 2006, 5). Tässä aineistossa muiden ihmisten lisäksi erilaiset kulttuuriset välineet näyttäytyivätkin keskeisenä osana lasten myönteistä kokemusmaailmaa ja dokumentoituihin kokemuksiin liittyvää toimintaa. Kulttuuristen välineiden merkitys osana lasten toimintaa ilmeni aineistossa neljällä eri tavalla: välineet toiminnan tukena, välineet toiminnan virikkeenä, välineet oivallusten mahdollistajana sekä välineet toiminnan muokkaajana.

Tutkimusaineistosta löytyy jonkin verran kokemuksia, joissa kulttuuriset välineet ovat näyttäytyneet yksilön toimintaa tukevina tekijöinä. Välineet ovat tällöin tukeneet joko myönteisen kokemuksen rakentumista tai sen konkreettista dokumentoimista. Seuraava tekstikatkelma havainnollistaa, kuinka kulttuuriset välineet ovat tukeneet sekä lasten toimintaa että toiminnassa esiin tuotua osaamista. Tekstikatkelmassa kuvattu tilanne on toteutettu noin kolme viikkoa intensiivisemmän aineistonkeruuajanjakson jälkeen, jolloin tutkija (Jonna) on palannut esiopetusryhmään keskustelemaan lasten uudemmista kokemuksista. Sekä Dasy että Macy on dokumentoinut kuvavihkoonsa tilanteen, jossa on onnistunut lukemaan helppolukukirjoja. Tutkija on aluksi keskustellut näistä kokemuksista tyttöjen kanssa, minkä jälkeen keskustelu on siirtynyt muihin vastaavanlaisiin tilanteisiin.

> *J: --- miten teillä muuten nykyään noi lukemiset? Ootteko te lukenu jotain muitakii ku noit helppolukukirjoja tai?*
> *D: Ollaan sillon ku me ei haluttu lukee niitä niitä pelkästään niitä helppolukukirjoi.*
> *J: Joo. Onks nekin menny ihan niinku? Saanu selvää että mitä lukee?*
> *D: Joo vähäsen.*
> *J: Joo. Sehän kiva. Lukemiset lähtee sujumaan. Ootteks te aikasemmi osannu noit [M: No.] lukemista vai onks se nyt tullu tässä?*

M: No ollaan me aikasemminki osattu mä osaan jo lukee.
J: Joo.
D: Nii mäkin osaan lukee.
M: [muminaa] mä osaan kotona lukee niin vähän tota "Pekka töpöhäntää".
J: Aaai.
D: Ja mä osaan kotona lukee yksii Miina ja Manuja missä ei oo missä missä on pikkukirjaimii mutta siinä ei oo väliviivoi. [J: Joo.] [M: Mäkin o...] Niistä Miina ja [M: Mäkin osaan.] Manuista mää opin lukee [J: Noni.] ku niistä yhyksissä on väliviivoi ja yksissä ei oo.
J: Joo.
M: Mä opin [D: Ni...] lukemaan noista Maisa Hiiri -kirjoista.
J: Noni oliks niissä väliviivoja vai ei? [nyökkää] Joo. Oliks sulla Dasy se että että opit lukemaan eka siitä ku näit niitten väliviivojen kanssa vai oliks se niistä jossa ei ollu?
D: Noo ensin mä niin kun yritin osata lukee niitä missä on väliviivoja. Sitte ku mä osasin lukee niitä ni sitte mä kokeilin vähän vaikeempia ni sitte mä op opin vähäen lukeee niitäki.
J: Joo. Meni vähän niinku helpommasta vaikeempaan. Se onki ihan hyvä tapa edetä opettelussa. *(Kuvavihko: Dasy)*

Lukemisesta keskustelemisen yhteydessä sekä Macy että Dasy päätyvät molemmat lopulta kuvaamaan lukemaan oppimisensa taustoja sekä välineiden merkitystä osana tuota oppimisprosessia. Macylla Maisa hiiri -kirjat ja Dasylla Miina ja Manu -kirjat ovat toimineet apuvälineinä lukemaan opettelussa. Dasy kuvaa tilanteessa hieman tarkemmin oman osaamisensa kehittymistä, ja tässä prosessissa kulttuurisilla välineillä on ollut merkittävä vaikutus Dasyn oppimiseen. Hän on lähtenyt liikkeelle väliviivallisista kirjoista, joiden taitamisen jälkeen hän on vähitellen siirtynyt vaikeampiin eli väliviivattomiin kirjoihin. Tällainen kulttuuristen välineiden toimintaa tukeva merkitys voidaan nähdä melko arkipäiväisenä ilmiönä, sillä ihmiselle on luonteenomaista kehittää toimintansa tueksi erilaisia apuvälineitä (Kumpulainen ym. 2009, 31).

Kulttuuriset välineet (digitaaliset kamerat ja kuvavihkot) ovat arjessa tukeneet vahvasti myös myönteisten kokemusten dokumentoimisprosessia. Valokuvat ja piirrokset ovat mahdollistaneet lasten myönteisten kokemusten muuntamisen konkreettiseen ja kuvalliseen muotoon. Tämä puolestaan on auttanut lapsia kokemustensa tunnistamisessa, niihin pysähtymisessä ja keskittymisessä sekä muodostuvien artefaktien kautta kokemustensa uudelleentarkastelussa ja muille jakamisessa. Lapset ovat myös saattaneet kokemuksen dokumentoimisen hetkellä kohdata yllättäviä haasteita, joita he ovat joutuneet ratkomaan dokumentoimisen varmistamiseksi. Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista haasteellista tilannetta tuoden samalla esiin Annan aktiivista toimintaa ja pohdintaa kuvaustilanteen ratkomiseksi. Anna kertoo tutkijoille (Jonna, Tuuli ja Marjatta) ulkoilun aikaan tapahtuneesta tilanteesta, jolloin hän on halunnut dokumentoida abstraktin ilmiön. Kuvattava asia ei ole ollut silmin nähtävissä, minkä vuoksi onnistuakseen sen dokumentoimisessa Anna on joutunut pohtimaan tarkemmin kuvaamaansa ilmiötä sekä sen dokumentoimisen tarkempaa toteutusta.

J: Kerroppas miks miks halusit ottaa tällaisen kuvan?
An: No siks kun mun mielest ilma tuntu semmoselta huippukivalta ja semmoselta kivalta leikkijutulta ni ei oo mitään muuta huippupaikkaa ja mä luin että ku ilmaa ei voi ottaa yhtään kuvaa ku se on näkymätöntä ni ni mä otin noista huippuisoista jää...
Aa: Jääpuikoista.
J: Aaaaa.
T: Joo.

J: Nyt nyt ku sä sanoit ni mehän mehän pystytään kattoo vähän että siin on myös ilmaa vähän niinku sitten kuvattu vaikka se onki näkymätöntä.
An: Se näyttää siltä et siinä on eniten ilmaa.
J: Mmm-m. Kaikki siinä välissä on ilmaa. Totta.
An: Nii ku ihan ku noi ilma menis tohon noitten jääpuikkojen läpitte ja tolleen koko [M: Joo.] on tumma niin ihan ku se ois ilma niin kun… [osoittelee kuvaruutua ja tekee sormellaan pyöriviä sekä edestakaisin liikkeitä]
M: Joo.
T: Joo-o.
J: Ompa ihana ku yritit ilmaa kuvata.
T: Mmm [toteava]
M: Mmm [toteava] [tauko] Ja sitte ku sä olit vielä miettiny että miten semmosen kuvan vois ottaa missä näkys sitä ilmaa ni tuo oli kyllä oikeen onnistunut [T: Mmm] keksintö. Jääpuikkoja jotka on niinku melkeen ilmaa nekin vaikka ne ois sitte vähän jäätä ja ilma liikkuu siellä. *(Ryhmä 6: Anna)*

Tämän pienryhmän kuvaspäivänä on ollut poikkeuksellisen keväinen ilma, jonka Anna on kokenut itselleen merkitykselliseksi. Hän tuo puheessaan esiin kauniin ilman yhdistymisen leikkiin ja toimintaan. Vaikuttaisikin siltä, että hänen näkökulmastaan kaunis ilma saa aikaan paikan, jossa on mukava leikkiä ja viettää aikaa. Tekstikatkelma kuvaa Annan reflektointia liittyen siihen, kuinka hän on ratkaissut tällaisen abstraktin ja näkymättömän ilmiön dokumentoimiseen liittyviä ongelmia. Aikojen saatossa ihmiset ovatkin kehittäneet avukseen erilaisten konkreettisten työkalujen lisäksi myös merkityksen rakentamisen kannalta keskeisiä käsitteellisiä ja diskursiivisia eli psykologisia välineitä, kuten käsitteitä, malleja ja teorioita (Vygotsky 1978). Onnistuakseen pyrkimyksessään ja ratkaistakseen kohtaamansa ongelman Annan on täytynyt käyttää omaa luovuuttaan ja kekseliäisyyttään, jolloin hän on myös päätynyt hyödyntämään sekä materiaalisia että psykologisia välineitä. Kokemuksen kannalta keskeiseen asemaan on siten noussut sekä Annan luoma mielikuva ja tämän konkreettinen vastine että tämän abstraktin ilmiön dokumentoimiseen käytetty digitaalinen kamera. Tällä tavoin hyödyntämällä erilaisia kulttuurisia välineitä onkin mahdollista ratkaista esimerkiksi fyysisiä ja älyllisiä ongelmia sekä kiertää biologisia

rajoituksia, kuten muistin rajallisuutta, päättelyvirheitä ja fyysisiä esteitä (Kumpulainen ym. 2009, 31).

Toiminnan tukemisen lisäksi kulttuuriset välineet näyttäytyvät aineistossa myös toimintaa virittävinä tekijöinä tuomalla lapsille mukanaan uudenlaisia ideoita ja ajatuksia. Tätä havainnollistaa eräs Milon kokemus, joka on lopulta herättänyt kiinnostusta ja myönteisiä kokemuksia myös muiden pienryhmien keskuudessa. Milo on tehnyt esiopetuksen arjessa jo aiemmin useita erivärisiä hyrriä rakennusmuovipalasista. Erään vapaan toimintahetken aikaan Milo on intoutunut pyörittämään rakentamiansa hyrriä, rakentamaan niitä lisää sekä esittelemään niiden liikkeessä muodostamia värimaailmoja vieressä havainnoivalle tutkijalle (Jonna) ja muutamalle pöydän ympärille kokoontuneelle lapselle. Ympärille kokoontuneet lapset ovat puolestaan pysähtyneet seuraamaan ja kommentoimaan innokkaina hyrrien liikettä sekä niiden muodostamia väriyhdistelmiä. Milo ei itse ole tuona päivänä ollut kuvausvuorossa, ja oman dokumentoimisen sijaan hän onkin pyytänyt kuvausvuorossa olevaa Macya kuvaamaan hyrriä hänen puolestaan. Myös paikalla ollut Dasy on tällöin päätynyt kuvaamaan samaa tilannetta.

Milo on kokenut hyrrät, niiden kanssa toimimisen ja hyrrien liikkeen kautta muodostuvat värimaailmat itselleen merkitykselliseksi ja myönteisiä kokemuksia herättäväksi, mikä on johtanut hänet pyytämään dokumentoimisapua muilta lapsilta. Hyrrien pyörittämiskuvat onkin kuvattu toisena päivänä toisen pienryhmän lasten toimesta, minkä vuoksi ne eivät nouse esiin Milon valokuvista käydyssä reflektiokeskustelussa. Vaikka Milo ei itse olekaan dokumentoinut rakentamiaan hyrriä, ne nousevat silti tarkastelun kohteeksi Milon kuvavihkoon liittyvässä reflektiokeskustelussa. Kuvavihkoonsa Milo on dokumentoinut muovisista rakennuspalasista rakentamansa metron, josta tutkijat (Jonna ja Tuuli) ovat Milon kanssa keskustelleet. Keskustelussa on aiemmin noussut esiin, että metroon käytetyt rakennuspalaset ovat olleet samoja, joita Milo on käyttänyt myös hyrrien rakentamiseen. Myöhemmin keskustelussa Milo nostaakin hyrrät uudestaan tarkastelun kohteeksi kertomalla oma-aloitteisesti hyrrien rakentamiseen ja niiden värimaailmoihin liittyvistä taustoista.

> *M: Ne oli niinkön öö semmosia ku mulla mä oon leikkiny kato ku yhes uus ohjelma on semmonen ninja ohjelma [J: Mmm] ja siinä on semmonen tulisalama ja öö kivi [J: Mmm] ja mä en muista oliks siinä ilma eiku jää myös niin öö niin niistä mä sain sen sit ne kaikki ne eriväriset tehtyä ne sitte ne pahanlaiset oli mustia.*
> *J: Niinii puhut sä nyt niist hyrristä vai?*
> *M: Joo.*
> *J: Sait sieltä idean tehdä niitä [M: Joo.] vai? Joojoo.*

M: Kato kun ne mm joskus muuttuu semmosiks hyrriks. [J: Aaaaaa] Niinkö ne pystyy myös muuttuu semmosiks omanväriseks pyörremyrstyks pyörremyrstyks.
J: Myrskyks joo.
T: Mmm [toteava]
M: Mmm ja siellä oli vielä tuli.
J: Okeeei.
T: Mmm [toteava]
J: Sehän kuulostaa mä en oo varmaan nähny tommosta ohjelmaa.
T: En mäkään [muminaa]
M: Se tulee neloselta [T: Joo.] perjantaisin aamulla.
T: Aha. *(Ryhmä 4: Milo)*

Yllä oleva tekstikatkelma havainnollistaa kulttuuristen välineiden toimintaa virittävää roolia. Milo on saanut idean eriväristen hyrrien tekemiseen katsomastaan tv-ohjelmasta. Tärkeitä toiminnan toteutumisen kannalta ovat myös olleet esiopetuskontekstista löytyvät vapaasti käytettävissä olevat materiaalit, joita hyödyntämällä Milo on pystynyt tuomaan ohjelman maailmaa ja sieltä löytämiään ideoita todeksi omaan arkeensa. Myös erilaisten vapaiden toimintahetkien aikaisten tuotosten rakentumista on usein arjessa auttanut niihin tarvittavien materiaalien vapaa saatavuus. Sekä erilaiset paperitaitteluun tarvittavat välineet että rakentelupalaset ovatkin olleet esiopetuskontekstissa jatkuvasti lasten ulottuvilla, jolloin myös niiden omatoiminen hyödyntäminen on ollut arjessa helppoa.

Milon toteuttama toiminta on lopulta johtanut myös muiden lasten keskuudessa myönteisiin kokemuksiin sekä uusien oivallusten muodostumiseen. Hyrrien pyörittämishetkeä dokumentoineet Macy ja Dasy ovatkin molemmat nostaneet tämän kokemuksen esiin omissa reflektiokeskusteluissaan. Molemmissa ryhmissä nämä kokemukset ovat myös herättäneet keskustelua muiden lasten keskuudessa. Seuraava tilanne on nostettu esiin kolmannen pienryhmän reflektiokeskustelusta. Dasya on pyydetty valitsemaan itselleen tärkeitä valokuvia yhteisen keskustelun kohteeksi.

D: Eeeee tossa. [osoittaa kuvaruutua]
J&T: Siitä.
M: Mikähän toi on?
V: No ku...
J: Mikäs siinä on?
V: No siinä on niinku sininen ja keltainen ja sit se pyörii...
J: Mmm-m [toteava]
D: Nii [V: ...pöydässä.] Milo teki sen hyrrän.
T: Aijaa.
V: Nii pöydässä.

D: Muistakko sää sen?
J: Mä muistan mä istuin kyl tos vieressä.
M: Ai Milo teki hyrrän?
D: Nii.

J: Minkäs takia sä halusit ottaa kuvan tosta Milon tekemästä hyrrästä?
D: Nooo...
V: Ku se näkyy hienona.
M: Onks se tehny itte sen?
V: Ja toi sininen näytti siinä vihreeltä.
J: Nii ihan totta.
D: Nii-i tossa se näyttää vähäsen vihreeltä.
J: Ku siin oli sinistä ja keltasta ja sitte ku ne [T: Mmm] alkaa pyörii yhdessä [T: Mmm] ni sitte tuleeki sitte vihreetä.
T: Aika jännä juttu.
D: Ja ja siks koska mä oon otin siitä siks kuvan koska koska koska se oli niin hienoo.
J: Se oli niin hienoo.
T: Mmm [toteava]

M: Mitenkä tehdään niinku hyrrä?
D: Mä voin sen tiedän mä tiedän.
V: Niinku niinku se on nytte tällane. Tässä tässä sitte niinku tässä katto sitte niinku pallonmuotonen mut siinä ei oo tätä [J: Mmm-m] vaan sit se on niinku hienon muotone mut sitte ku laittaa sen yhen kulman ja ka laittaa pyörittää ni sit kahta väriä ni se pysty ne sit ku se alkaa pyörii ni siit tulee jonkun värinen.
D: Mmm [toteava] *(Ryhmä 3: Dasy)*

Tilanteessa Dasy nostaa Milon hyrräkuvan esiin itselleen tärkeänä kokemuksena, ja myös Verna osallistuu aktiivisesti kuvan reflektointiin. Samankaltaista toimintaa ilmenee lisäksi kuudennen pienryhmän reflektiokeskustelussa, jossa Macy tuo esiin oman hyrräkuvansa ja samassa tilanteessa kuvaamansa hyrrävideon. Vaikka kolmanteen kuvausryhmään kuuluneet tytöt eivät olekaan itse tehneet hyrriä tai edes pyörittäneet niitä kuvatussa tilanteessa, ne ovat silti muodostuneet heille merkityksellisiksi kokemuksiksi. Tilanteessa hyrrät ovat pyörimisellään mahdollistaneet värien konkreettisen sekoittumisen, mikä puolestaan on herättänyt lasten mielenkiinnon ja sitä kautta johtanut väriyhdistelmien tarkasteluun. Värien aktiivisen havainnoinnin ja niihin liittyvien pohdintojen kautta lapset ovatkin kokeneet uudenlaisia oivalluksen hetkiä. Tilanteen dokumentoiminen on puolestaan varmistanut, että näiden oivallusten äärelle on ollut mahdollista palata myöhemmin uudestaan. Lisäksi tätä kautta myös muut lapset ovat päässeet osallisiksi uusiin oivalluksiin. Nämä dokumentoidut kokemukset ja niiden reflektiot tuovatkin esiin kulttuuristen välineiden mahdollisuutta toimia lasten erilaisten oivallusten tukialustana.

Lasten dokumentoimissa ja reflektoimissa kokemuksissa kulttuuriset välineet ovat siis esiintyneet toimintaa tukevassa, toimintaa virittävässä ja oivalluksia mahdollistavassa roolissa. Näiden lisäksi kulttuuristen välineiden kautta ja avustuksella lapsen toiminta on voinut muokkautua uudenlaiseen suuntaan. Näin on voinut käydä esimerkiksi lapsen

kohdatessa toimintaan liittyviä mutkia tai yllättäviä juonenkäänteitä, jolloin omaa toimintaa on joutunut miettimään ja rakentamaan uudestaan. Uudenlaisen muokatun toiminnan kautta on sitten mahdollistunut omista pyrkimyksistä kiinni pitäminen sekä uuden tilanteen tuomiin haasteisiin vastaaminen. Näissä pyrkimyksissään lapsi on voinut onnistua jonkin kulttuurisen välineen hyödyntämisen kautta, kuten aiemmassa kappaleessa esiin tuomassani Vernan kokemuksessa on käynyt. Verna on ottanut tavaksi antaa siskolleen aamuisin halauksen, mutta tuon halauksen unohtuessa hän on joutunut keksimään uudenlaisen korvaavan keinon siskonsa ilahduttamiseen ja oman välittämisen näyttämiseen. Tämän hän on ratkaissut piirtämällä siskolleen kuvan eli hyödyntämällä esiopetusympäristöstä vapaasti löytyviä kulttuurisia välineitä.

Lapset ovatkin voineet kulttuurista välinettä hyödyntämällä pyrkiä muokkaamaan toimintaansa uudenlaiseen suuntaan. Toisaalta kulttuurinen väline on myös itsessään voinut muokata toimintaa uusille urille. Muun muassa uuden välineen tuominen mukaan toimintaan vääjäämättä muuttaakin koko prosessia, mutta se ei tee sitä millään ennalta määrätyllä tavalla. Sen sijaan toiminnan rakentuminen on vahvasti riippuvainen kustakin yksilöstä sekä tämän pyrkimyksistä ja tavasta hyödyntää kulttuurista välinettä omassa toiminnassaan (Wertsch ym. 1995, 22–23). Toiminta muokkautuukin yksilöllisesti toimijan tekemien valintojen mukaisesti prosessissa, jossa materiaalisia ja psykologisia resursseja omaksutaan, sovelletaan, arvioidaan, kyseenalaistetaan, mukautetaan tai muutetaan toimijan tarkoitusten mukaisesti (Greeno 2006, 538–539).

Tämän tutkimuskokeilun myötä esiopetuskontekstiin tuodut uudet kulttuuriset välineet (digitaaliset kamerat) eivät lopulta jääneetkään pelkästään lasten toimintaa ja aineiston dokumentointia tukeviksi tekijöiksi. Yleisissä kuvausohjeissa lapsia pyydettiin kuvaamaan hetkiä, joissa he ovat kokeneet iloa ja onnistumista. Lasten asettaminen aktiivisten toimijoiden ja omien tutkimusaineistonsa kerääjien asemaan toi heille kuitenkin mukanaan uudenlaista vapautta sekä mahdollisuuksia omiin päätöksiin ja valintoihin, mikä joidenkin lasten keskuudessa johti digitaalisella kameralla kokeiluun ja jopa annettujen rajojen uudelleenmuotoiluun. Toimijuus voidaankin ymmärtää valmiiksi annetun ja sallitun ylittämisenä, annetuista kehyksistä ulos murtautumisena ja pyrkimyksenä omatoimisesti muuntaa tai rikkoa annettuja rajoja (Virkkunen 2006; Engeström 2006). Tutkimusaineistoa kerätessään osa lapsista päätyikin muokkaamaan toimintaansa toisenlaiseen suuntaan hyödyntämällä kameroita alkuperäisestä ohjeistuksesta poikkeavalla tavalla. Pelkkien myönteisten hetkien dokumentoimisen lisäksi he loivat valokuvaamisen keinoin itselleen

aivan uudenlaisia myönteisiä kokemuksia, joissa ilon ja onnistumisen tuntemukset muodostuivat vasta valokuvaamisen hetkellä, sen kautta tai sen jälkeen.

Erityisesti neljännellä pienryhmällä digitaaliset kamerat muotoutuivatkin yksinkertaisesta dokumentointivälineestä kokonaisvaltaisemmaksi osaksi lasten toimintaa ja kokemista. Ne muuntautuivat lasten käytössä toimijuuden toteuttamisen väyläksi ja itsessään myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia aikaansaaviksi välineiksi. Kameroiden avulla lapset leikittelivät sekä testailivat niin ympäristönsä kuin kameransa rajoja. He kokeilivat uutta, etsivät toimivia toimintatapoja sekä katsoivat kuvien ja tilanteiden visuaalisuutta pyrkimyksenä saada aikaan hyviä ja onnistuneita valokuvia. Tällaisen rajoja rikkovan toiminnan seurauksesta olen analyyseissani pyrkinyt huomioimaan lasten perusarjen lisäksi myös tutkimuskokeilun myötä mahdollistuneita kameran käyttöön liittyviä myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia.

Seuraava tekstikatkelma havainnollistaa tällaisia valokuvaamisen keinoin muodostuneita myönteisiä kokemuksia. Se tuo myös esiin itse valokuvaamisen hetkellä ilmennyttä konkreettista kuvaustoimintaa, kameralla kokeilua, toiminnan muokkaamista ja rajojen ylittämistä sekä valokuvaamisen herättämiä myönteisiä (ilon ja onnistumisen) tuntemuksia. Tämä tilanne on tapahtunut neljännen pienryhmän reflektiokeskustelun aikaan. Tarkastellessa Michaelin ottamia valokuvia Pete havaitsee seinällä varjon, joka on muodostunut ikkunassa kiinni olleesta paperisesta koristeesta. Hän kiinnittää saman tien huomiota sen visuaalisuuteen ja haluaa ikuistaa sen kameralle. Omien pyrkimystensä johdattelemana ja pöydältä poimimansa kameran avustuksella hän irrottautuukin meneillään olevasta reflektiokeskustelusta ja siirtyy taustalle toteuttamaan omaa valokuvaamistaan muiden jäädessä tietokoneen ääreen keskustelemaan Michaelin ottamista kuvista.

P:[tähyää seinälle muodostaen käsistään silmiensä eteen kuvitteellisen kameran] Hei tost kato olis hieno ottaa kuva tosta kato! [osoittaa kuvaruudun ulkopuolelle]

Mic: Hei tosta on hyvä ottaa kuva kattokaa. [katsoo ja osoittaa samaan suuntaan kuin Pete]
P: Nii.
J: Mmm-m [toteava] Ihan totta.

P: Kato tosta…
J: Ihanasti menee aurinko ja varjo.
P: Mä otan kuvan siitä ku mä... [alkaa ottaa kuvaa]

Mic: Hei anna mulle se! [tarkoittaa kameraa, jolla Pete ottaa kuvia]
P: Mä otan tän kuvan. Tää on mun kamera.

P: Mm mä yritän vähän lähempää.

P: Mä otan vähän lähempää tän kuvan. Et se näkyy hyvin.

P: Se on tosi kiva kuva.

P: Mmm mä otan lähikuvan. Eiku… [muminaa]

P: Mä sain tällasen. Eeeei tää tuli pimee. Mä testaan vielä kerran.

P: [puhuu muualla] VAUTSI!

P: Kattokaa kattokaa… [tule esittelemään ottamaansa kuvaa]
J: Vaaaaau. Ompa hieno.

J: Noni. Katotaan nyt voidaan kattoo koht sitäkii vähän. Katotaan eka Michaelin.

P: [jatkaa kuvaamista hetken päästä] Mistä mä on mä otan tuolta. Mistä mä otan? [miettii, mistä paikasta/miltä suunnalta ottaisi kuvan]

P Ainii joo tos on hei tost voi ottaa toisen tosi hienon kuvan.

P: Aika hyvä. [puhelee muualla]

P: Hei mä tein mulle toisen tällasen.
J: Noni vaau.
T: Joo. Oooi hienosti näkyy varjot siinä. *(Ryhmä 4: Pete)*

Tekstikatkelma tuo hyvin esiin kuvausprosessiin liittyvää harkintaa, keskittymistä, pohdintaa ja ideointia. Seinällä olleen varjon havaittuaan Pete siirtyy saman tien sitä valokuvaamaan. Kuvausprosessin aikana hän tuo esille omaa arviointiaan ja harkintaansa kommentoimalla ääneen kuvaamistaan ja siinä onnistumista. Tekstikatkelmasta käy ilmi, että varjon onnistunut kuvaaminen on tilanteessa Petelle tärkeää, minkä vuoksi hän testailee kameraa sekä suunnittelee kuvaamistaan erilaisten kuvakulmien ja etäisyyksien kautta. Onnistumisten hetkellä Pete huudahtaa itsekseen riemastuneita kommentteja sekä käy innoissaan esittelemässä saavutuksiaan myös muille paikalla olijoille. Tällaisen toiminnan kautta on mahdollista havaita Peten kuvaamiseen liittyvää intoa sekä onnistuneiden kuvien herättämiä myönteisiä tuntemuksia. Tästä tekstikatkelmasta käy myös ilmi aiemmissa kappaleissa useampaankin otteeseen esiin tuotu omiin aikaansaannoksiin liittyvä into ja ylpeys sekä halu tuoda näitä muiden näkyville.

Esimerkkikatkelmasta voidaan myös havaita, kuinka lapsille esiopetuskontekstiin tuotu uusi kulttuurinen väline on muokannut toimintaa uuteen, ennalta-arvaamattomaan

suuntaan. Tällaista rajoja rikkovaa kuvaustoimintaa ilmenee muutamalla lapsella esiopetuksen arjessa, mutta esiin tuomani tekstikatkelma havainnollistaa sen ulottumista myös reflektiokeskustelun aikaiseen tilanteeseen. Reflektiokeskustelun ajaksi pöydälle sivuun siirretyt digitaaliset kamerat ovat mahdollistaneet tilanteessa virinneen idean viemisen eteenpäin. Omien kuvauspyrkimystensä johdattamana Pete onkin irrottautunut sen hetkisestä yhteisestä toiminnasta ja toiminnallaan tällöin myös rikkonut sen hetkisen tilanteen rajoja. Tällaisen aidon toimijuuden (Engeström 2006) toteuttamisen kautta Pete on onnistunut saamaan aikaan onnistuneita valokuvia, jotka ovat tuoneet hänelle mukanaan paljon iloa, riemua ja innostumista. Kulttuuriset välineet tarjoavatkin yksilöille mahdollisuuksia niiden ainutlaatuiseen hyödyntämiseen, soveltamiseen ja muokkaamiseen, mikä puolestaan voi johtaa aivan uudenlaisiin myönteisiin (ilon ja onnistumisen) kokemuksiin.

7 Yhteenvetoa tuloksista

Lapset ovat kokeneet myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia laajalti esiopetuksen arjen eri tilanteissa. Nämä kokemukset ovat liittyneet vahvasti esiopetuksen sen hetkiseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. Vygotsky 1978; Wertsch ym. 1995), jolloin lasten keräämässä aineistossa ovat korostuneet erityisesti ryhmän ajankohtaiset teemat ja toimintatavat sekä kontekstin mukanaan tuomat mahdollisuudet. Lasten dokumentoimien ja reflektoimien kokemusten pohjalta olen muodostanut kolme keskeistä teema-aluetta, joiden ympärille myönteiset (ilon ja onnistumisen) kokemukset ovat pitkälti sijoittuneet: osaaminen ja arjen saavutukset; muut ihmiset ja heidän kanssaan toimiminen; sekä visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen.

Lapset nostavat paljon esiin omaa osaamistaan sekä arjen erilaisia saavutuksia. Näihin liittyvät myönteiset kokemukset ovat voineet syntyä esimerkiksi esiopetustehtävää tehtäessä, kirjoittaessa tai lukiessa, yhteisellä liikuntaretkellä toimiessa tai vaikkapa kavereiden kanssa pelatessa. Erityisesti omien tuotosten dokumentointi on ollut lasten keskuudessa suosittua, mikä tuo esiin oman tekemisen ja itse tehtyjen konkreettisten aikaansaannosten merkitystä lapselle itselleen. Lasten dokumentoimissa ja reflektoimissa kokemuksissa esiintyy usein myös muita ihmisiä. Reflektiokeskusteluissa korostuvat erityisesti ystävien suuri merkitys sekä merkityksellinen toiminta näiden kanssa, jolloin keskeiseen asemaan näyttäisi asettuvan lasten välinen leikkitoiminta. Tällainen lapselle myönteinen toimintakokemus on kuitenkin voinut syntyä myös toisen ihmisen ilahduttamisesta tai toisen henkilön esiin tuomasta arvostuksesta. Lisäksi ympäröivän kontekstin visuaalisuus ja onnistuneiden kuvien ottaminen muotoutuivat lasten keskuudessa keskeisiksi myönteisiä kokemuksia herättäviksi asioiksi. Tämä viimeinen teema-alue poikkeaa jonkin verran kahdesta aiemmasta, sillä myönteiset kokemukset ovat tavallisimmin syntyneet kuvaamisen hetkellä, kuvaamisen kautta ja kuvaamisen jälkeen. Lapsi onkin voinut löytää uudenlaisen myönteisen kokemuksen esimerkiksi kameralla kokeilemisen kautta tai myöhemmin ottamaansa valokuvaa reflektoidessaan.

Tarkasteltaessa lasten reflektoimia myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia hieman tarkemmin voidaan havaita, että ne ovat usein syntyneet tilanteissa, joissa lapset ovat itse saaneet olla jollakin tapaa aktiivisia osallisia ja toimintaan vaikuttajia. Lapset nostavat

reflektiokeskusteluissa usein esiin juuri niitä tilanteita, joihin on sisältynyt heidän omaa aktiivista toimintaa, omaa yrittämistä ja ponnistelua, uskaltamista, ideoimista, kokeilemista, leikittelyä, omien valintojen ja päätösten tekemistä ja oman toiminnan muokkaamista sekä näiden myötä saavuttamisen, valmiiksi saamisen, oivaltamisen, osaamisen ja onnistumisen iloa. Kaiken kaikkiaan lapset näyttäisivätkin usein saaneen arkeensa iloa, intoa ja onnistumista sellaisista tilanteista, joissa he ovat saaneet olla ainakin jollain tapaa aloitteellisia (Greeno 2006) ja vastuullisia (Engle & Conant 2002; Greeno 2006) toimijoita. Lasten oman toiminnan ja toimijuuden lisäksi myös lasta ympäröivillä ihmisillä ja kulttuurisilla välineillä on ollut merkittävä rooli toimintaan ja myönteisten kokemusten rakentumisprosessiin.

Lasten reflektoimissa kokemuksissa muut ihmiset ovat usein näyttäytyneet sekä lasten toimintaa tukevassa että sitä virittävässä roolissa. He ovat tällöin antaneet lapsille apua ja opastusta, näyttäneet mallia sekä tuoneet tilanteisiin erilaisia ideoita, ehdotuksia ja toimintatapoja. Esiopetuksen arjelle tuttuun tapaan aikuiset ovat järjestäneet lapsille ohjattua toimintaa, mutta lapset ovat voineet saada tukea ja uusia ideoita myös omilta vertaisiltaan. Lapset ovatkin arjessa osanneet tunnistaa ja hyödyntää toisten lasten tarjoamia resursseja sekä tarjota omia resurssejaan muiden lasten toiminnan ja osaamisen tueksi (ks. Edwards 2005; Edwards & D'Arcy 2004).

Ihmisten tapaan myös kulttuurisilla välineillä on ollut arjessa sekä toimintaa tukeva että sitä virittävä rooli. Lisäksi niiden kautta lapset ovat toisinaan kokeneet oivalluksia sekä muokanneet toimintaansa uudenlaiseen suuntaan. Kulttuuriset välineet ovat kuitenkin myös itsessään voineet muokata toimintaa uusille urille (ks. Wertsch ym. 1995). Osalla lapsista tutkimuskokeilun kautta esiopetuskontekstiin tuodut digitaaliset kamerat muotoutuivatkin yksikertaisesta dokumentointivälineestä kokonaisvaltaisemmaksi osaksi lasten toimintaa ja kokemista. Lasten asettaminen aktiivisten toimijoiden ja omien tutkimusaineistojensa kerääjien asemaan toi heille mukanaan uudenlaista vapautta sekä mahdollisuuksia omiin päätöksiin ja valintoihin, mikä joidenkin lasten keskuudessa johti toiminnan muokkaamiseen ja jopa annettujen rajojen ylittämiseen. Kamerat muuntautuivat tällöin lasten käytössä oman toimijuuden toteuttamisen väyläksi ja itsessään myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia aikaansaaviksi välineiksi.

8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohditaan, kuinka totuudenmukaista tietoa tutkimuksella on kyetty tuottamaan. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa nostetaan tavanomaisesti esiin validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Validiudella arvioidaan sitä, miten tutkimuksen kautta saatu tieto vastaa tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävien mukaista tavoitetta. Reliabiliteetilla puolestaan arvioidaan sitä, miten hyvin tutkimus on toistettavissa uudelleen. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu tuomalla esiin, että ne ovat lähtökohtaisesti suunniteltu vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa siten oletus siitä, että ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ja tulkinnat ovat ainutlaatuisia, jolloin tällaiset perinteiset luotettavuuden tarkasteluun käytetyt keinot voidaan nähdä hieman kyseenalaisina (Hirsjärvi ym. 2009, 232).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tärkeimpänä luotettavuuden kriteerinä voidaankin nähdä itse tutkija, jolloin luotettavuuden arvioinnin voidaan katsoa koskevan koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211). On mahdotonta arvioida täysin luotettavasti sitä, tavoittaako tutkija koskaan tutkittavien autenttista kokemusmaailmaa. Tämän vuoksi onkin hyvin tärkeää pyrkiä tekemään tutkimuksen kulku ja vaiheet läpinäkyviksi, jotta lukijan on mahdollista tehdä itse päätelmiä tutkimuksen validiudesta tutkimusraportin kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta onkin pyritty tukemaan tutkimusprosessin yksityiskohtaisella kuvauksella (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tällä tavoin lukija pystyy seuraamaan tutkimusprosessin eri vaiheita, tutkijan ajatteluprosessia, hänen tekemiään päätöksiä ja valintoja sekä arvioimaan niitä itse ja muodostamaan niistä omia näkemyksiään.

Tärkeää on pyrkiä myös siihen, että niin aineistonkeruu- kuin analyysitavat ovat sellaisia, joiden avulla on mahdollista autenttisesti lähestyä yksilöitä ja heidän kokemusmaailmaansa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Tässä tutkimuksessa lapset on nähty oman elämänsä johtohahmoina ja asiantuntijoina, jolloin lapsilla on koettu olevan oikeus omien näkemystensä ja kokemustensa esiin tuomiseen. Lasten omaa näkökulmaa onkin tuotu tutkimuksessa esiin osallistamalla heidät aineistonkeruun aktiivisiksi osallisiksi

sekä omien kokemustensa dokumentoijiksi ja reflektoijiksi. Tällä tavoin on pyritty mahdollistamaan lasten näkökulman ja äänen aitoa kuulemista. Lapsia ei ole kuitenkaan jätetty missään vaiheessa yksin, vaan aikuiset (niin tutkijat kuin esiopetushenkilöstö) ovat tukeneet heidän toimintaansa koko tutkimusprosessin ajan. Vieraiden ihmisten läsnäololla voi kuitenkin olla vaikutusta esimerkiksi lasten kokemaan avoimuuteen ja rentouteen, minkä vuoksi tutkimuksen alkupuoliskolla lapsille onkin pyritty järjestämään mahdollisuus tutkijapariin tutustumiseen. Tämän vuoksi myös lasten toteuttama aineistonkeruuvaihe ja siihen liittyvät reflektiokeskustelut on aloitettu vasta toisella tutkimusviikolla.

Useiden erilaisten aineistonkeruumenetelmien hyödyntämisen voidaan myös nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Lapsille onkin tarjottu mahdollisuus kerätä aineistoa sekä digitaalisten kameroiden että kuvakerronnan keinoin. Nämä ovat olleet lapsille luontaisia ja helppoja aineistonkeruutapoja, ja ne ovat myös mahdollistaneet lapsille johtoroolin omien kokemustensa dokumentoimiseen. Näiden lisäksi lasten kanssa käydyistä reflektiokeskusteluista on kerätty videotallenteita. Videotallenteiden hyödyntämisen perusteena on ollut niiden tuoma mahdollisuus tarkastella reflektiotilanteita toistuvia kertoja. Pelkkiin havainnointimuistiinpanoihin nojautuminen ei olisikaan tarjonnut vastaavanlaista mahdollisuutta aineiston pariin palaamiseen (Engle, Conant & Greeno 2007), vaikka havainnointimuistiinpanot ovatkin tarjonneet tärkeää taustainformaatiota muulle aineistolle sekä täydentäneet kuvaa esiopetuksen arjesta. Videotallenteiden myötä on mahdollistunut myös tilanteiden ja niissä ilmenevän (verbaalin ja nonverbaalin) toiminnan yksityiskohtaisempi tarkastelu. Tilanteen videoiminen on saattanut kuitenkin tuoda mukanaan myös joitain tutkimusta haastavia aspekteja, sillä uutena kulttuurisena välineenä se on voinut vaikuttaa lapsen tilanteessa ilmenevään käyttäytymiseen, rentouteen tai uskallukseen kertoa omista näkemyksistään. Tällaista vaikutusta onkin pyritty vähentämään ensimmäisellä viikolla, jolloin lasten kanssa on tutustuttu digitaalisten kameroiden lisäksi myös käytössä olleeseen videokameraan.

Aineistonkeruun lisäksi aineiston analyysi voidaan nähdä luotettavuuden kannalta keskeisenä vaiheena. Tässä tutkimuksessa käytettyä sisällönanalyysia pidetään vaativana analyysimenetelmänä, mutta se on silti monissa tutkimuksissa varsin käyttökelpoinen edellyttäen tutkijan huolellista ja systemaattista analyysiä tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Sisällönanalyysin ongelmana on luotettavuuden kannalta pidetty sitä, että tutkija ei pysty objektiiviseen tarkasteluun analyysiprosessissa, vaan tulos perustuu subjektiiviseen näkemykseen asiasta. Tutkijan haasteena voidaankin nähdä se, miten hän

onnistuu pelkistämään aineiston ja muodostamaan kategoriat niin, että kuvaus olisi mahdollisimman luotettava. Tällöin luotettavuuden kannalta erityisen tärkeää on kyetä osoittamaan yhteys aineiston ja tulosten välillä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10–11.) Tässä tutkimuksessa tutkielmaan sisälletyillä valokuvilla, piirroksilla, suorilla lainauksilla ja keskustelukatkelmilla on pyritty tuomaan esiin tutkimukseen osallistuneiden lasten kokemusmaailmaa aidosti heidän oman äänensä kautta. Tämän voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä tällä tavoin lukija pystyy vertaamaan tutkijan tekemiä tulkintoja alkuperäiseen aineistoon, arvioimaan niiden välisiä suhteita sekä muodostamaan tätä kautta omia näkemyksiään aineistosta ja siitä tehdyistä tulkinnoista.

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksessa olisi syytä tarkastella tarkemmin myös sen eettisiä puolia. Erityisesti ihmistieteisiin lukeutuvissa tutkimuksissa ja tehtäessä tutkimusta lasten kanssa eettisten aspektien huomioiminen voidaan nähdä hyvin tärkeäksi. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien ohjeiden mukaisesti ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen keskeiseen osa-alueeseen, joita käsittelen seuraavaksi lasten kanssa tehtävän tutkimuksen näkökulmasta. Nämä ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Ensimmäisen osa-alueen mukaan tutkijan on huolehdittava siitä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja perustuu riittävään tietoon (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tutkimuslupia hakiessamme pyrimmekin jatkuvasti pitämään huolta toiminnan eettisistä puolista. Haimme tutkimusluvat kaupungilta, päivähoitoyksiköltä, esiopetushenkilöstöltä, lasten vanhemmilta (Liite 3) sekä lapsilta itseltään, jolloin pyrimme informoimaan kaikkia eri tahoja huolellisesti ja totuudenmukaisesti tutkimuksen eri puolista. Tutkittavilla oli myös oikeus keskeyttää osallisuutensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5). Yksikään ryhmän lapsista ei kuitenkaan jäänyt tutkimuskokeilun ulkopuolelle, sillä vastaanotto tämän tyyppiselle tutkimukselle oli alusta loppuun asti myönteistä kaikkien osapuolten taholta. Tutkimuksen jälkeen organisoimme tapahtuman lapsille ja heidän vanhemmilleen, jolloin keskustelimme yhdessä tutkimuksesta, eri osapuolten kokemuksista, tuloksista ja tutkimuksen mahdollisista seurauksista.

Tutkimukseen osallistunut esiopetusryhmä teki tiivistä yhteistyötä muiden samassa rakennuksessa toimineiden ryhmien kanssa, minkä vuoksi tämä oli huomioitava myös tutkimuslupia hakiessa. Sen vuoksi lähetimme erilliset tutkimuslupalomakkeet myös

näiden ryhmien lasten vanhemmille (Liite 4). Näissä pyysimme vanhemmilta lupaa heidän lastensa näkymiseen tutkimuskokeilussa mukana olleiden lasten ottamissa valokuvissa ja videoissa. Kielteisten tapausten kohdalla sovimme, että lasten kuvien ja videoiden ottamista ei rajoitettaisi, vaan epäsopivat kuvat poistettaisiin tutkimusaineistosta niiden ilmaantuessa. Tällä tavoin vältimme vastuun siirtämistä vääränlaisten kuvien ottamisesta lasten harteille. Vastuu kuvien sopivuuden tarkkailusta ja mahdollisesta poistamisesta säilyi siis tutkijoilla, kun taas lapsilla säilyi vapaus mieleistensä kuvien ja videoiden tallentamiseen.

Toisen keskeisen eettisen osa-alueen mukaan tutkijan tulisi välttää tutkittaville aiheutettavaa vahinkoa. Tutkimusten aiheuttamat mahdolliset haitat voivat liittyä aineiston keruuvaiheeseen, aineiston säilyttämiseen ja tutkimusjulkaisuista aiheutuviin seurauksiin. Välttääkseen henkisiä haittoja on aina muistettava tutkittavia arvostava kohtelu sekä heitä kunnioittava kirjoitustapa tutkimusjulkaisuissa. Tutkimuksissa käsiteltävien aiheiden arkaluonteisuuden ja yksityisyyden rajat puolestaan ovat ensisijaisesti tutkittavien määriteltävissä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7.) Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa olisikin elintärkeää pyrkiä turvaamaan lasten hyvinvointi tutkimuksen kuluessa. Aikuinen tutkija ei saisi missään tilanteessa käyttää omaa valtaansa tai asemaansa väärin, vaan lasta olisi varjeltava väärinkohtelulta ja hyväksikäytöltä.

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet koko tutkimusprosessin ajan huomioimaan sekä esiopetushenkilöstöä että lapsia ja lasten vanhempia kunnioittavan kohtelun. Tutkimus on käsitellyt lasten myönteistä kokemusmaailmaa, jolloin lapset ovat tutkimuksen kautta itse sekä tunnistaneet että kokeneet iloa ja onnistumista tuovia myönteisiä hetkiä esiopetuksen arjessa. Lapset ovat olleet koko tutkimusprosessin ajan innolla mukana toiminnassa, eikä tutkimus olekaan tällöin näyttäytynyt lasten näkökulmasta erityisen arkaluontoisena. Ihmiset kuitenkin kokevat asiat eri tavoin, minkä vuoksi onkin tärkeää tarkkailla arjen tilanteita ja niissä toimivia yksilöitä sekä olla herkkä yksilöiden mahdollisille huolenaiheille. Lasten asettaminen omien kokemustensa dokumentoijien ja reflektoijien asemaan on mahdollistanut sen, että lapsi on saanut itse päättää dokumentoimiensa kokemusten sisällöstä. Olemme myös tuoneet heille mahdollisuuden ottamiensa kuvien poistamiseen. Näillä menetelmillä olemme pyrkineet varmistamaan sen, että lasten näkemysten mukaiset epäsopivat, epäonnistuneet, huonot tai jollain tapaa arkaluontoiset kuvat on ollut mahdollista jättää kokonaan ottamatta tai jälkeenpäin poistaa lapsen omasta toiveesta.

Tässä tutkimuksessa keskeisellä sijalla ovat olleet lasten ja tutkijoiden väliset vuorovaikutustilanteet, sillä niiden kautta olemme pystyneet tarkemmin kartoittamaan lasten kokemuksilleen antamia merkityksiä. Tällaisissa tutkimukseen sisältyvissä vuorovaikutustilanteissa tutkittaviin tulisi aina suhtautua kohteliaasti ja heidän ihmisarvoaan kunnioittaen. Lisäksi tutkijan olisi huolehdittava siitä, että näissäkin tilanteissa toteutuu vapaaehtoisuuden periaate. Tutkittavan kiusaantuneisuus, vaivautuneisuus, pelokkuuden ilmaisu tai fyysinen väsymys voivat olla tutkijalle riittävä peruste olla jatkamatta silloinkin, kun tutkittava ei suoraan ilmaise kieltäytymistään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7.) Lasten kanssa käydyissä reflektiokeskusteluissa pyrimmekin olemaan herkkiä tilanteelle sekä sieltä esiin nouseville kokemuksille ja tunteille. Pyrimme viemään keskustelua eteenpäin lasten ehdoilla, jolloin muun muassa tilanteessa ilmaistu väsymys, levottomuus ja jaksamattomuus otettiin huomioon. Etenimme tällöin tilanteessa sekä lasten mielenkiinnon että heidän jaksamisensa mukaan.

Kolmas eettinen osa-alue koskee yksityisyyttä ja tietosuojaa. Yksityisyyden suoja kuuluu Suomen perustuslailla suojattuihin oikeuksiin, ja se voidaan nähdä myös tutkimuseettisesti tärkeäksi periaatteeksi. Yksityisyyden suojaa koskevat tutkimuseettiset periaatteet on jaettu kolmeen osaan: tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, tutkimusaineiston säilyttäminen tai hävittäminen sekä tutkimusjulkaisut. Lähtökohtana on pyrkimys sovittaa yhteen luottamuksellisuuden ja tieteen avoimuuden periaatteet. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8.) Eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimustietoja ei koskaan luovuteta ulkopuolisille eikä tietoja käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Eettisyyden avaintekijöitä on myös lasten anonymiteetin suojeleminen, jolloin lasten henkilöllisyys ei saa käydä ulkopuolisille ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Tämä on huomioitava tarkkaan niin tutkimuksen käsittelyssä kuin sen raportoinnissa. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pyrkimyksenämme onkin ollut suojella lasten anonymiteettiä ja yksityisyyttä. Lasten anonyymius on pyritty tutkimuksessa turvaamaan peitenimillä, jotka on otettu käyttöön heti aineiston käsittelyn alkuvaiheessa. Myöskään esiopetusryhmän tai päivähoitoyksikön nimeä tai muita tunnistamista edesauttavia tietoja ei ole tuotu missään vaiheessa julki.

9 Pohdinta

Nykypäivän jatkuvasti muuttuvien elinympäristöjen voidaan nähdä haastavan lasten psykologista hyvinvointia (Cooper & Cefai 2009; Layard & Dunn 2009). Aiempien tutkimustulosten kautta on kuitenkin havaittu myönteisten tunteiden mukanaan tuomat laaja-alaiset myönteiset seuraukset niin fyysiselle, psyykkiselle kuin sosiaaliselle hyvinvoinnille (Fredrickson & Kurtz 2011, 35, 45). Yhden myönteisen tunteen synnyttämä kipinä voi lisätä yksilön kykyä ottaa vastaan seuraavia miellyttäviä ja merkityksellisiä tapahtumia, mikä puolestaan lisää sen todennäköisyyttä, että yksilö löytää myönteistä merkitystä ja kokee lisää myönteisiä tunteita myös jatkossa (Fredrickson 2000, 15–16). Toistuvat myönteiset kokemukset voivat sitten ajan myötä kasautua laukaisten ylöspäin suuntautuvan henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin johtavan myönteisten tunteiden kierteen (Fredrickson 1998; Fredrickson 2005; Fredrickson & Kurtz 2011).

Suurin osa tällaisista positiivisen näkökulman omaksuneista tutkimuksista ja interventioista on kuitenkin tähän mennessä keskittynyt hyvinvoinnin lisäämiseen lähinnä aikuisissa tai vanhemmissa lapsissa (Linley ym. 2006; Lyubomirsky ym. 2005). Erityisesti pienten lasten myönteisistä kokemuksista tarvittaisiinkin lisää tietoa, jotta niiden potentiaalinen voima voitaisiin valjastaa jo aivan varhaisesta vaiheesta lähtien kasvatuksen ja koulutuksen käyttöön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin ollut pyrkiä ymmärtämään esiopetusikäisten lasten myönteistä kokemusmaailmaa, jotta sen tuomia mahdollisuuksia lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja myönteisen kasvun tukemisessa voitaisiin jatkossa oppia paremmin hyödyntämään.

Lasten kokemusten tarkastelu tuo esiin, että usein pienet ja aivan tavallisetkin asiat päivän mittaan ovat tuoneet mukanaan myönteisiä kokemuksia (vrt. Fredrickson 1998). Myönteisiä tunteita ei tulisikaan tällöin tarkastella minään harvinaislaatuisina tai poikkeuksellisina tiloina, vaan osana joka päivästä ihmistoimintaa, jolloin aivan arkisetkin kokemukset voidaan nähdä merkityksellisinä (Cohn ym. 2009, 362, 366). Se missä määrin tilanne aikaansaa myönteisiä tuntemuksia riippuu pitkälti yksilön sille luomasta henkilökohtaisesta merkityksestä (Fredrickson 2005, 130). Lapsi onkin voinut kokea onnistumista ja iloa esimerkiksi oppiessaan jotakin uutta, tehdessään itse jonkin konkreettisen tuotoksen, voittaessaan kaverinsa pelissä, osatessaan asettaa aterimet

oikein ruokailun aikaan, auttaessaan kaveriansa, uskaltaessaan lukea ääneen tai viettäessään merkityksellisen hetken ystävänsä kanssa.

Tämä havainnollistaa sitä, kuinka aivan ’pienilläkin asioilla’ (Johnson 2008) arjen keskellä on potentiaalia tuottaa hyvinvointia ja resursseja lasten elämään (Fattore, Mason & Watson 2007; Kumpulainen ym. 2012; Newman 2002; Puroila, Estola & Syrjälä 2012; Rutter & Rutter 1993). Kasvava määrä tutkimuksia tuokin esiin juuri tällaisten pienten asioiden merkityksellisyyttä hyvinvoinnin tuottamisessa ja vahvistamisessa (Dryden, Johnson & Howard 1998; Fattore ym. 2007; Johnson 2008; Kumpulainen ym. 2012; Puroila ym. 2012). Hyvinvointia tukevat asiat ovat usein hämmästyttävän arkisia, ja juuri niiden arkisuus on se tekijä, mikä tekee niistä ainutkertaisia, erikoislaatuisia ja merkittäviä (Johnson 2008).

Ihmisen elämä onkin tulvillaan mahdollisuuksia myönteisiin tunteisiin ja kokemuksiin – odottamassa huomatuksi tulemista, tutkimista ja vahvistamista (Fredrickson & Kurtz 2011, 45). Arjen virrassa ne saattavat kuitenkin jäädä taka-alalle, jos niihin ei tietoisesti kiinnitetä huomiota. Tällöin myös niiden potentiaalinen voima voi jäädä valjastamatta. Esiopetuksen arjessa havaitsimmekin, että suuri osa päivän aikaan ilmenevistä myönteisistä kuplivista hetkistä jäi lapsilta tunnistamatta ja tallentamatta. Kun henkilö on vahvasti keskittynyt tilanteeseen ja tekemäänsä, voi olla hyvin vaikeaa pysähtyä, irrottautua tekemisestään ja kääntyä tarkastelemaan itseään sekä omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Tällaisten tilanteiden merkitys on kuitenkin käynyt ilmi lasten kehonkielestä, eleistä sekä puheen kautta ilmaistuista tunteista. Näissä tilanteissa lapset ovat usein keskittyneet vahvasti toimintaan sekä heidän verbaali ja nonverbaali viestintänsä on paljastanut suurta ilon tunnetta ja onnistumisen riemua.

Lasten aktiivisen roolin sekä kameroiden ja kuvavihkojen hyödyntämisen kautta lapset ovat kuitenkin vähitellen harjaantuneet arjen keskellä muodostuvien myönteisten kokemusten tarkkailemiseen, tunnistamiseen ja dokumentoimiseen. Lasten arjessa olisikin jo aivan pienestä pitäen hyvä pyrkiä tukemaan myönteisten kokemusten tunnistamisen ja näkyväksi tekemisen prosessia, sillä tiedostettuina tällaiset hetket voivat kehittää lapsen uskoa omaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Tällä tavoin ne voivat myös mahdollisesti toimia lasten positiivisina voimavaroina ja hyvinvoinnin lähteinä moninaisissa tilanteissa ja ympäristöissä toimiessa. Huomion kiinnittäminen näihin arjen keskeltä nouseviin eritasoisiin – jopa aivan hienovaraisimpiin – myönteisiin tunteisiin ja kokemuksiin voidaan

siis nähdä tärkeäksi, sillä vaikka niillä on potentiaalista voimaa hyvinvoinnin tukemisessa, niitä on kuitenkin samanaikaisesti helppo saavuttaa.

Myönteistä kokemusmaailmaa tukevien käytänteiden ja toimintatapojen kehittäminen lasten arjen keskelle voidaan siten nähdä tärkeäksi. Uusien käytänteiden arkeen siirtämisessä ja soveltamisessa varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvilla aikuisilla on keskeinen rooli. Heillä on myös hyvä mahdollisuus vahvistaa jokaisen ryhmänsä lapsen kykyä kokea iloa ja onnea, sillä lapsi muodostaa merkittävän tunnesäätelysuhteen häntä arjessa hoitaviin aikuisiin (Mäkelä 2010). Lasten myönteisen kokemusmaailman tukeminen arjen keskellä ei kuitenkaan vaadi mitään suuria tekoja tai ihmeitä. Sen sijaan varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleviltä aikuisilta vaaditaan pikemminkin herkkyyttä lasten myönteisten kokemusten havainnoimiseen, kykyä auttaa lapsia näiden kokemusten tunnistamissa ja näihin tarttumisessa sekä halua kehittää omaan arkeen sopivia kuulemisen ja kertomisen käytäntöjä.

Lasten myönteisen kokemusmaailman syvällisemmän tarkastelun kautta on mahdollista havaita myös toimijuuden kokemusten merkityksellisyyttä lapsille itselleen. Tällaisten kokemusten myönteisyys käy ilmi lasten reflektioista kahdella tavalla. Ensinnäkin lasten reflektoimat myönteiset (ilon ja onnistumisen) kokemukset ovat usein syntyneet juuri sellaisissa tilanteissa, joissa lapset ovat itse olleet ainakin jollain tapaa aktiivisia osallisia ja toimintaan vaikuttajia. Toisekseen tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä asettaa lapset tutkimusprosessin aktiivisiksi osallisiksi sekä omien kokemustensa dokumentoijiksi ja reflektoijiksi on otettu ryhmässä vastaan suurella riemulla ja innostuksella. Tämä on johtanut osan lapsista muokkaamaan toimintaansa uudenlaiseen suuntaan, jolloin digitaaliset kamerat ovatkin muotoutuneet arjessa sekä lasten toimijuuden toteuttamisen väyliksi että itsessään myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia tuottaviksi tekijöiksi.

Aiemmat tutkimukset ovatkin tuoneet esiin, että sekä myönteisillä että toimijuuden kokemuksilla on voimaa kehittää lasten hyvinvointia ja myönteistä kasvua (esim. Kumpulainen ym. 2009; Kumpulainen ym. 2012; Greeno 2006; Fredrickson & Kurtz 2011; Fredrickson 1998). Tässä tutkimuksessa ne myös näyttäisivät usein ilmenneen samoissa tilanteissa, mikä voidaan havaita lasten reflektioista tehtyjen huomioiden kautta. Myönteinen, innostava ja itselle mieleinen tilanne, asia tai aktiviteetti onkin saattanut tukea lapsen toimijuutta ja sen muotoutumista arjen keskellä. Tällöin toimijuus on voinut saada uusia ulottuvuuksia, kuten tarkempaa keskittymistä ja harkintaa, kulttuurisella välineellä kokeilua ja leikittelyä sekä ympäristön luomien rajojen testaamista ja jopa niiden

ylittämistä. Myönteisten kokemusten voidaankin tällöin nähdä jollain tavalla rikastuttaneen useiden lasten toimintaa ja toimijuuden kokemuksia esiopetusarjen keskellä.

Vastavuoroisesti myös lasten toimijuuden kokemukset näyttäisivät tuoneen myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia lasten arkeen. Lapset ovatkin usein reflektoineet juuri niitä kokemuksia, joissa he ovat itse olleet jollain tapaa aktiivisia osallisia ja toimintaan vaikuttajia. Tällaisen toiminnan kautta lapselle muodostuu mahdollisuus päästä toteuttamaan itseään, omia näkemyksiään ja tahtoaan. Se voi kuitenkin myös auttaa lasta kehittämään uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa toimia arjen erinäisissä tilanteissa. Voidakseen rakentaa toimijuuttaan sekä kasvaa omiin kykyihinsä uskoviksi ja itseensä luottaviksi yksilöiksi lapset tarvitsevatkin kokemuksia tilanteista, joissa heidät asetetaan vastuullisiksi toimijoiksi ja oman elämänsä johtohahmoiksi (Kumpulainen ym. 2012; Greeno 2006; ks. myös Brown & Renshaw 2006; Boaler & Greeno 2000; Engle & Faux 2006). Tällöin lapsille luodaan vuorovaikutuksellisia tiloja, joissa heidän panoksensa tunnistetaan ja sille annetaan arvoa (Greeno 2006). Tällaisella toimintatavalla voidaan nähdä olevan lasta voimaannuttava vaikutus, ja se onkin tässä tutkimuksessa johtanut joidenkin lasten keskuudessa toiminnan muokkaamiseen ja jopa annettujen rajojen ylittämiseen

Sekä lasten toimijuuden kokemuksiin että heidän myönteiseen kokemusmaailmaansa panostaminen voisikin tuoda mukanaan monia myönteisiä seurauksia lasten arkeen ja hyvinvointiin. Tämä on tärkeä havainto, sillä tällaisiin kokemuksiin ja niiden tukemiseen on helppo kiinnittää huomiota lasten jokapäiväisessä elämässä. Tämä vaatii kasvattajilta ja kouluttajilta ensisijaisesti omien ajatusmallien ja näkemysten kehittämistä myönteisempään sekä lasten toimijuutta ja osallisuutta korostavampaan suuntaan. Kasvatuksen ja koulutuksen kentälle tarvittaisiin myös lasten toimijuuden, osallisuuden ja myönteisen kokemusmaailman tukemiseen tähtääviä käytänteitä ja toimintatapoja. Tähän tarpeeseen on pyrkinyt vastaamaan muun muassa positiivisen pedagogian näkökulma (Kumpulainen ym. 2012), jota tässäkin tutkimuksessa on hyödynnetty. Sen tavoitteena on tukea ja vahvistaa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä lasten pystyvää ja itsesäätelevää toimintaa arjen eri ympäristöissä. Tämän näkökulman kautta muodostettu menetelmä on pyritty rakentamaan siten, että se olisi arjen keskellä helppo toteuttaa, jolloin sen hyödyntäminen olisi mahdollista jokaisen lapsen elämässä. Tuon seuraavaksi esiin tämän toimintatavan toteutumista tutkimukseen osallistuneen esiopetusryhmän

arjessa sekä havaintoja sen yleisestä toimivuudesta ja mukanaan tuomista mahdollisuuksista.

Tässä tutkimuksessa lapsille merkityksellisiä myönteisiä kokemuksia on positiivisen pedagogian mukaisesti pyritty tietoisesti tunnistamaan ja tekemään arjessa näkyviksi. Tätä on toteutettu erilaisten visuaalisten metodien (valokuvaaminen ja kuvakerronta) keinoin, jolloin lapset ovat itse päässeet tarkkailemaan ja dokumentoimaan omia kokemuksiaan. Visuaalisten metodien kautta lasten myönteisiä (ilon ja onnistumisen) kokemuksia onkin pyritty tekemään konkreettisiksi ja helpommin käsiteltäviksi, mikä on myös tukenut niihin tarttumista arjen keskellä. Tällöin ne ovat auttaneet lapsia omien kokemustensa tunnistamisessa, niihin pysähtymisessä ja keskittymisessä sekä muodostuvien artefaktien kautta niiden uudelleentarkastelussa ja muille jakamisessa. Esiopetuksen arjesta nousseet havainnot tuovat esiin, että tällainen myönteisten kokemusten tunnistaminen voi olla lapsille aluksi haastavaa, mutta tässä toiminnassa on kuitenkin mahdollista vähitellen harjaantua. Pidemmän ajan kuluessa tällä näkökulmalla ja menetelmällä voisikin olla suuret mahdollisuudet lasten myönteisen arjen ja toimijuuden kokemusten tukemiseen. Tällöin lapset ennättäisivät paremmin sisäistää arkeen tuodun uuden toimintatavan sekä erilaiset kokemusten dokumentoimiseen tarkoitetut kulttuuriset välineet.

Tällä tavoin hyödynnettynä lasten omien myönteisten kokemusten dokumentoimisprosessi voisikin tarjota myös kasvattajien arkeen oivan menetelmän sekä lasten myönteisen kokemusmaailman että heidän toimijuutensa ja osallisuutensa tukemiseen. Lasten näkökulmaa arjen keskellä olisikin mahdollista tuoda paremmin kuuluviin antamalla lapsille vapautta oman näkökulmansa tallentamiseen ja esiin tuomiseen. Positiivisen pedagogian näkökulman omaksumisella ja tämän menetelmän yhdistämisellä lapsiryhmän jokapäiväiseen elämään voisi olla myönteisiä seurauksia myös lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Minkä tahansa toimintatavan siirtäminen lapsiryhmän arkeen vaatii kuitenkin sen toteuttamisen syvällistä pohdintaa sekä sen soveltamista kunkin lapsiryhmän käytäntöihin sopivaksi. Tällöin esimerkiksi moninaisten lapselle luontaisten toimintatapojen hyödyntämisen kautta lapsille voitaisiin tarjota erilaisia väyliä omien kokemustensa jakamiseen ja itselle sopivien toimintatapojen löytämiseen (Clark & Moss 2001). Tässä tutkimuksessa eri metodit mahdollistivat myös erilaisen ja toisiaan täydentävän tiedon tuottamisen lasten myönteisestä kokemusmaailmasta (ks. myös esim. Darbyshire ym. 2005).

Kameroilla kuvaaminen muotoutui heti alusta alkaen lapsille mieleiseksi toiminnaksi, ja kaikki lapset näyttivätkin saaneen jo itse kuvaamisesta suunnatonta iloa ja riemua (ks. myös esim. Marr & Malone 2007). Kameroiden kautta lapset myös pääsivät toimimaan aktiivisesti, käyttämään luovuuttaan, kokeilemaan, tekemään valintoja ja testaamaan rajojaan. He pystyivät itse valitsemaan mitä he kuvaavat, missä ja milloin, jolloin nämä tuotetut kuvat toimivat lasten mielenkiinnon kohteiden konkreettisina representaatioina (Cook & Hess 2007, 32). Kamerat myös mahdollistivat valokuvien ottamisen spontaanimmin arjen toimissa, jolloin lasten oli helppoa ja nopeaa dokumentoida myönteinen kokemus heti sen ilmaantumisen hetkellä. Lisäksi lapset sisäistivät nopeasti kameroiden käytön ja jo opetteluvaiheessa ohjeistivat toisiaan sekä antoivat muille lapsille ja tutkijoille vinkkejä kameran käyttöön liittyen (ks. myös esim. Punch 2002).

Kuvakerronnan kautta lapset puolestaan pystyivät dokumentoimaan kokemuksiaan jatkuvasti arjen keskellä, jolloin tallentuneet myönteiset kokemukset eivät muotoutuneet pelkästään lasten omana kuvauspäivänä. Tällä tavoin omien kokemusten dokumentoimisella olikin mahdollisuus muotoutua kokonaisvaltaisemmaksi osaksi lasten arkea ja toimintaa. Kuvakerronta ei kuitenkaan kuulunut alkuperäisiin suunnitelmiimme, vaan se nousi kameroiden rinnalle esiopetusryhmän omista käytännöistä. Se oli siis ryhmälle jo ennestään tuttu ja luontainen tapa toimia. Tällainen eri menetelmien soveltaminen kuhunkin ryhmään ja sen toimintatapoihin sopivaksi voidaankin nähdä tärkeäksi, sillä kaikki ihmiset ja ihmisryhmät ovat erilaisia. Koimmekin tutkijoiden ja esiopetushenkilöstön välisen yhteistyön tutkimuksessa elintärkeäksi tekijäksi, jolloin ryhmän esiopettajan tuomalla lapsiryhmän tuntemuksella, hänen panoksellaan ja ideoillaan oli suuri merkitys käyttämämme toimintatavan käytännön toteutukseen. Tutkimuksella ja esiopetusryhmän arjella oli tällöin suurempi mahdollisuus lähentyä toisiaan, jolloin tutkimuksesta saatiin tehtyä paremmin juuri tämän lapsiryhmän arkeen soveltuva.

Tutkimuksessa käytetyt visuaaliset metodit mahdollistivat lasten myönteisten kokemusten muuntamisen konkreettiseen ja kuvalliseen muotoon. Vaikka lapset voivatkin tuoda esiin tunteitaan ja kokemuksiaan tällaisten omien visuaalisten representaatioidensa kautta, yksi keskeinen haaste on kuitenkin ymmärtää, mitä nämä tuotokset merkitsevät lapsille itselleen (Coad 2007, 495). Tämän vuoksi kuvista käydyt reflektiokeskustelut muodostuivat tärkeäksi osaksi lasten dokumentoimien kokemusten ymmärtämistä. Lasten dokumentoimia artefakteja käytettiin reflektiokeskusteluiden stimuleina, missä ne

tarjosivatkin hyvän alustan tutkijoiden ja lasten väliseen kommunikointiin (ks. myös Clark 2005). Luomalla lapsille mahdollisuuksia oman aineistonsa keräämiseen pystyimme myös varmistamaan, että nämä keskusteluiden tukena käytetyt stimulit olivat lähtöisin lapsen omista intresseistä – eikä aikuisen (Cook & Hess 2007, 32). Tällaisten artefaktien hyödyntämisellä lasten ja tutkijoiden välisissä keskusteluissa havaittiin olevan selkeä vaikutus lasten merkityksen teon prosessiin. Lasten dokumentoimat valokuvat ja piirrokset toimivat tällöin reflektiokeskusteluissa muistin tukena sekä ideoita, ajatuksia, toimintaa ja keskustelua virittävinä ja välittävinä resursseina (ks. esim. Punch 2002; Coad 2007).

Tämä tutkimus tuo esiin, että käyttämämme positiivisen pedagogian näkökulmasta muodostettu menetelmä tuki arjessa monin tavoin lasten myönteisten kokemusten tunnistamista, niihin pysähtymistä sekä niiden näkyväksi tekemisen prosessia. Samalla sen havaittiin myös tuoneen lapsille mukanaan myönteisiä toimijuuden kokemuksia. Positiivisen pedagogian laajempana pyrkimyksenä onkin rakentaa lasten jokapäiväiseen elämään soveltuvia käytännön toimintatapoja, joiden kautta on mahdollista tukea kaikkien lasten myönteistä kokemusmaailmaa ja vahvuuksia sekä heidän osallisuuttaan, toimijuuttaan ja pystyvyyttään. Tämän näkökulman ja menetelmän tutkimus on kuitenkin käytännössä vielä alkutekijöissä, minkä vuoksi sen käytöstä niin varhaiskasvatuksen kuin yleisemmin kasvatuksen ja koulutuksen kentällä tarvittaisiin vielä lisää tutkimusta. Tutkimuksen kautta meille muodostuisi mahdollisuus kehittää tätä toimintatapaa eteenpäin sekä rakentaa sitä käytännön toimintaan ja erilaisten lasten arkeen soveltuvammaksi.

Tulevaisuudessa olisi myös tärkeää tehdä lisää sellaista tutkimusta, joka ylipäänsä kasvattaisi ymmärrystämme siitä, mitkä asiat elämässä menevät hyvin sekä siitä miten, miksi ja missä olosuhteissa ihmiset kukoistavat (Skerret 2010; Seligman & Csikszenmihalyi 2000). Tarvitsisimme myös lisää tietoa myönteisen kokemusmaailman ja toimijuuden välisistä suhteista sekä näiden mahdollisuuksista tukea toisiaan lasten arjen keskellä. Saadaksemme näistä monipuolisempaa ja laajamittaisempaa kuvaa meidän olisi kerättävä aineistoa pidemmällä aikavälillä siten, että aineistonkeruuvälineet ennättäisivät muodostua luonnolliseksi osaksi lasten arkea. Erilaisten visuaalisten metodien keinoin olisi myös mahdollista pureutua eri-ikäisten lasten myönteiseen kokemusmaailmaan ja näkökulmaan, sillä joidenkin tutkijoiden havaintojen mukaan jopa kolmevuotiaat lapset ovat pystyneet ottamaan selkeitä ja harkittuja kuvia sekä tuomaan esiin niiden taustalla olleita subjektiivisia merkityksiä (Marr & Malone 2007). Kiinnittämällä huomiota kaikenikäisten lasten kokemusmaailmaan voisimme kehittää eri-ikäisille ja erilaisille lapsille

soveltuvia toimintatapoja sekä pyrkiä näin tukemaan kaikkien lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja myönteistä kasvua aina varhaislapsuudesta nuoruuteen.

Luodaksemme tällaista hyvinvointia tukevaa pohjaa lasten arjen keskelle meidän tulisi kuitenkin laajentaa tutkimusta myös kasvatuksen ja koulutuksen ulkopuolisiin konteksteihin (esim. koti ja harrastukset). Lasten arjen eri ympäristöt eivät ole toisistaan irrallisia ja erillisiä, vaan ne jatkuvasti vuorovaikuttavat keskenään lasten elämässä. Tässäkin tutkimuksessa lasten keräämään aineistoon on mahtunut mukaan myös joitain kokemuksia kodin ja vapaa-ajan konteksteista. Lisäksi lapset ovat usein siirtyneet kontekstista tai aikaulottuvuudesta toiseen kokemuksiaan reflektoidessaan. Laaja-alaisemman tutkimuksen kautta pystyisimmekin saamaan monipuolisempaa kuvaa arjen eri ympäristöistä sekä niiden tuomista mahdollisuuksista lasten hyvinvoinnin tukemiseen. Tällä tavoin olisi myös mahdollista löytää toimintatapoja, jotka voisivat tukea toisiaan arjen keskellä sekä siirtyä lasten mukana kontekstista toiseen. Lasten kokemusten ja toiminnan jatkuvuuden tukeminen yli ajan ja kontekstin rajojen voidaankin nähdä tärkeäksi, jotta lasten myönteiset sekä toimijuuden ja osallisuuden kokemukset voisivat lisääntyä, kehittyä ja vahvistua ajan kanssa sekä muodostua kokonaisvaltaisemmaksi osaksi lapsen elämää ja olemista.

Lähteet

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Armstrong, K. H., Missall, K. N., Shaffer, E. I. & Hojnoski, R. L. 2009. Promoting positive adaptation during the early childhood years. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 339–351.

Aula, M. K. 2007. Lasten hyvinvoinnin nykytila ja haasteet – Miten lapset voivat? Lapsuuden tutkijoiden ja päättäjien kohtaaminen – eduskunnassa 17.10.2007. [WWW-dokumentti]. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/materiaalia-seminaareista-ja-tapahtumista/Aula2.pdf>. Luettu 25.09.2011.

Bandura, A. 1994. Self-Efficacy. Teoksessa V. S. Ramachandran (toim.) *Encyclopedia of human behavior (Vol. 4).* New York : Academic Press, 71–81.

Becker, H. 1995. Visual sociology, documentary photography and photojournalism: it's (almost) all a matter of context. *Visual Sociology, 10*(1), 5–14.

Boaler, J. & Greeno, L. 2000. Identity, agency and knowing in mathematics worlds. Teoksessa J. Boaler (toim.) *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*. Westport, CT: Ablex Publishing, 171–200.

Bolte, A., Goschke, T. & Kuhl, J. 2003. Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science, 14*(5), 416–421.

Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., Meltzoff, A., Barron, B., Pea, R., Reeves, B., Roschelle, J. & Sabelli, N. 2006. Learning theories and education: Toward a decade of synergy. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 209–244.

Brott, P. E. 2001. The Storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly, 49*(4), 304–313.

Brown, R. & Renshaw, P. 2006. Positioning students as actors and authors: A chronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture, and Activity, 13*(3), 247–259.

Bryan, T. & Bryan, J. 1991. Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities, 24*(8), 490–494.

Bryan, T., Mathur, S. & Sullivan, K. 1996. The impact of positive mood on learning. *Learning Disabilities Quarterly, 19*(3), 153–162.

Cappello, M. 2005. Photo interviews: Eliciting data through conversations with children. *Field Methods, 17*(2), 170–182.

Chi, M. 1997. Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences, 6*(3), 271–313

Christensen, P. & James, A. (toim.) 2008. Research with children: Perspectives and practices. New York; London: Routledge.

Clark, A. 2005. Listening to and incolving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175*(6), 489–505.

Clark, A. & Moss, P. 2001. Listening to young children: The mosaic approach. London: National Children's Bureau.

Clark, C. D. 1999. The autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experiences. *Visual Sociology, 14(1)*, 39–50.

Clark-Ibanez, M. 2004. Framing the social world with photo elicitation interviews. *American Behaviour Science, 47*(12), 1507–1527.

Coad, J. 2007. Using art-based techniques in engaging children and young people in health care consultations and/or research. *Journal of Research in Nursing, 12*(5), 487–497.

Coad, J. & Evans, R. 2008. Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children & Society, 22*(1), 41–52.

Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. 2009. Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9*(3), 361–368.

Cook, T. & Hess, E. 2007. What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood, 14*(1), 29–45.

Cooper, P. & Cefai, C. 2009. Contemporary values and social context: implications for the emotional wellbeing of children. *Emotional and Behavioural Difficulties, 14*(2), 91–100.

Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. 2005. Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research, 5*(4), 417–436.

Dey, I. 1993. Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists. New York: London.

Donaldson, S. I. & Ko, I. 2010. Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology, 5*(3), 177–191.

Dovidio, J. F., Isen, A. M., Guerra, P., Gaertner, S. L. & Rust, M. 1998. Positive affect, cognition, and the reduction of intergroup bias. Teoksessa C. Sedikides (toim.) *Intergroup cognition and intergroup behavior.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 337–366.

Dryden, J., Johnson, B. & Howard, S. 1998. Resiliency: A comparison of construct definitions arising from conversations with 9–12 year old children and their teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. San Diego CA, 13–17 April.

Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research, 43*(3), 168–182.

Edwards, A. 2007. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis, Actio. *An International Journal of Human Activity. 1*, 1–17.

Edwards, A. & D'Arcy, C. 2004. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review, 56*(2), 147–155.

Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *The American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023.

Engeström, Y. 2005. Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields. Teoksessa M. M. Beyerlein, S. T. Beyerlein & F. A. Kennedy (toim.) *Collaborative capital: Creating intangible value.* Amsterdam: Elsevier, 307–336.

Engeström, Y. 2006. Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. Teoksessa K. Yamazumi (toim.) *Building activity theory in practice: Toward the next generation.* Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University, 1–43.

Engle, R.A. & Conant, F.R. 2002. Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction, 20*(4), 399–483.

Engle, R. A., Conant, F. C. & Greeno, J. G. 2007. Progressive refinement of hypotheses in video-supported research. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (toim.) *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 239–254.

Engle, R. A. & Faux, R. B. 2006. Towards productive disciplinary engagement of prospective teachers in educational psychology: Comparing two methods of case-based instruction. *Teaching Educational Psychology, 1*(2), 1–22.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estrada, C. A., Isen, A. M. & Young, M. J. 1994. Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion, 18*(4), 285–299.

Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research, 80*, 5–29.

Folkman, S. 1997. Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science Medicine, 45*(8), 1207–1221.

Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson C. (toim.) 2004. Doing research with children and young people. London: Sage.

Fredrickson, B. L. 1998. What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*(3), 300–319.

Fredrickson, B. L. 2000. Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment, 3*. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.rickhanson.net/wp-content/files/papers/CultPosEmot.pdf>.

Fredrickson, B. L. 2005. Positive Emotions. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press, 120–134.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. 2005. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*(3), 313–332.

Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. 2011. Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.) *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, and society.* New York: Routledge, 35–47.

Gillespie, A. 2010. Position exchange: The social development of agency. New ideas in psychology. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.psychology.stir.ac.uk/staff/staff-profiles/honorary-staff/?a=27505>.

Greeno, J. 2006. Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences, 15*(4), 537–547.

Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V. & Greeno, J. 2009. Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematic classrooms. *Educational Studies in Mathematics, 70*(1), 49–70.

Griesel, R.D., Swart-Kruger, J. & Chawla, L. 2002. Children in South Africa can make a difference: An assessment of growing up in cities in Johannesburg. *Childhood, 9*(1), 83–100.

Harper, D. 2002. Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13–26.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Isen, A. M. 1987. Positive affect, cognitive processes and social behavior. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 203–253.

Isen, A. M. 2006. Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.) *Ihmisen vahvuuksien psykologia.* Suomennos: J. Pölhö. Helsinki: Edita, 186–201.

Isen, A. M. & Daubman, K. A. 1984. The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(6), 1206–1217.

Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. 1987. Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology 52*(6), 1122–1131.

Isen, A. M., Johnson, M. M., Mertz, E. & Robinson, F. G. 1985. The influence of positive affect on the unusualness of word association. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(6), 1413–1426.

Isen, A. M., Niedenthal, P. & Cantor, N. 1992. The influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion, 16*(1), 65–78.

Isen, A. M., Rosenzweig, A. S. & Young, M. J. 1991. The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making, 11*(3), 221–227.

Johnson, B. 2008. Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 385–398.

Johnson, K. J. & Fredrickson, B. L. 2005. 'We all look the same to me': Positive emotions eliminate the own-race bias in face recognition. *Psychological Science, 16*(11), 875–881.

Johnson, K. J., Waugh, C. E. & Fredrickson, B. L. 2010. Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion, 24*(2), 299–321.

Kellett, M. 2005. Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century? Saatavilla pdf-muodossa: <https://wiki.inf.ed.ac.uk/twiki/pub/ECHOES/Participatory/Kellet2006.pdf>.

Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. 2004. Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development, 75*(3), 651–668.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell, 70–103.

Kuhl, J. 1983. Emotion, cognition, and motivation: II. The functional significance of emotions in perception, memory, problem-solving, and overt action, *Sprache & Kognition, 2*(4), 228–253.

Kuhl, J. 2000. A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation.* San Diego: Academic Press, 111–169.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2009. Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. CICERO Learning Helsinki: Yliopistopaino.

Kumpulainen, K., Lipponen, L. & Hilppö, J. 2012. From problem-orientation to positive pedagogy: Promoting children's sense of agency (Lähetetty arvioitavaksi).

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede, 11*(1), 3–12.

Layard, R. & Dunn, J. 2009. A good childhood: Searching for values in a compatitive age. London: Penguin.

Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 111–112.

Lehtinen, A-R. & Vuorisalo, M. 2007. Lasten sosiaalinen pääoma – mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa L. Alanen, V-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 211–247.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. 2006. Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3–16.

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 812–819.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. 2005. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.

Marr, P. & Malone, K. 2007. What about me? Children as co-researchers. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.aare.edu.au/07pap/mar07118.pdf>.

Morrow, V. 2001. Using gualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: Some ideas for community health initiatives. *Health Education Research: Theory & Practice, 16*(3), 255–268.

Mäkelä, J. 2010. Lapsena yhdessä koettu ilo ehkäisee mielenterveysongelmia. Kuukauden teemat 2010. [WWW-dokumentti]. <http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/ajankohtaista/kuukauden/lapsena_yhdessa_koettu_ilo_ehkaisee_mielenterveysongelmia >. Luettu: 14.3.2012.

Newman, T. 2002. Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services. Prepared for the Centre for Evidence-Based Social Services, University of Exeter. [WWW-dokumentti]. <http://www.barnardos.org.uk/resources/researchpublications/%20documents/RESILSUM.PDF> Luettu: 5.11.2012.

Niemelä, A. 2007. Selvitys lasten ja nuorten hyvinvointia koskevasta tutkimuksesta. Verson raportteja 3/2007. [WWW-dokumentti]. <http://verso.palmenia.helsinki.fi/kirjasto/julkaisut/LastenHVselvitys.pdf>. Luettu: 15.10.2011.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia, Helsinki: Edita.

Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia – Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood, 9*(3), 321–341.

Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care 182*(3–4), 345–362.

Rainio, A. P. 2008. From resistance to involvement : Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity, 15*(2), 115–140.

Robson, E., Porter, G., Hampshire, K. & Bourdillon, M. 2009. Doing it right?: Working with young researchers in malawi to investigate children, transport and mobility. *Children's Geographies, 7*(4), 467–480.

Rowe, G., Hirsh, J. B. & Anderson, A. K. 2007. Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104*(1), 383–388.

Rutter, M. & Rutter, M. 1993. Developing minds: Challenge and continuity across the lifespan. Harmondsworth: Penguin.

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. Kvalitatiivinen sisällön analyysi. Saatavilla www-muodossa: <http://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sisallon_analyysi>.

Seligman, M. E. P. 2004. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment, London: Nicholas Brealey.

Seligman, E. P. & Csikszenmihalyi, M. 2000. Positive Psychology: An introduction. *American psychologist, 55*(1), 5–14.

Seligman, E. P., Ernst R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311.

Sime, D. 2008. Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods. *Children's Geographies, 6*(1), 63–78.

Skerrett, K. 2010. Extending family nursing: Concepts from positive psychology. *Journal of Family Nursing, 16*(4) 487–502.

Smith, A. B., Duncan, J. & Marshall, K. 2005. Children's perspectives on their learning: Exploring methods. *Early Child Development and Care 175*(6), 473–487.

Talarico, J. M., Berntsen, D. & Rubin, D. C. 2009. Positive emotions enhance recall of peripheral details. *Cognition and Emotion, 23*(2), 380–398.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.tenk.fi/eettinen_ennakkoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf>.

Valsiner, J. 2000. Culture and human development. London: Sage.

Virkkunen, J. 2006. Dilemmas in building shared transformative agency, *@ctivités 3*(1), 43–66.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. 1999. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V., del Rio, P. & Alvarez, A. 1995. Sociocultural studies of mind. New York: Cambridge University Press.

Yasutake, D. & Bryan, T. 1995. The influence of induced positive affect on middle school children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 10*(1)

LIITTEET

Liite 1

Tarina Hillevi Hiirestä ja muista metsän eläimistä

Elipä kerran eräässä kaukaisessa metsässä pienen pieni harmaa hiiri nimeltä Hillevi. Päivisin se usein ihasteli pesäkolonsa oviaukolta, kuinka erilaiset metsän eläimet puuhastelivat tyytyväisinä omissa askareissaan. Kaikki eläimet tuntuivat Hillevin mielestä osaavan jotain hienoa ja erikoista, kun taas hän oli vain aivan tavallinen pieni harmaa hiiri ilman mitään erikoiskykyjä. ”Kuinka harmillista”, Hillevi ajatteli itsekseen.

Eräänä päivänä Hillevi päätti lähteä pienelle retkelle metsään. Matkallaan hän tapasi Virpi Varpusen, joka teki upeita syöksyjä ja kieppuja taivaalla. Hillevi huusi Virpille. ”Kuinka sinä osaat lentää noin kauniisti?” Virpin katse kirkastui ja hän teki vielä muutaman kiepun matkallaan alas Hillevin luokse. ”Eihän se aivan helppoa ollut. Pienenä äiti auttoi lentämisen opettelussa, ja useiden kokeilujen jälkeen sain kuin sainkin viimein tuulta siipieni alle. Kerran sitten katselin kauempaa kuinka Harri Haukka teki huimia syöksyjä taivaalla. Tahdoin itsekin oppia lentämään yhtä hurjasti, ja niimpä aloin harjoitella. Aloitin ensin aivan pienistä kiepuista ja kokeilujen kautta siirryin yhä huimempiin syöksyihin. Päähän siinä meni aluksi aivan pyörälle ja olin monta kertaa törmätä edessä oleviin puihin. Jossain vaiheessa alkoi tuntua jopa siltä, että en ikinä onnistu, mutta jatkoin silti harjoittelua. Vähitellen ne kieput sitten alkoivatkin sujumaan yhä paremmin, ja nythän ne sujuvat jo kuin luonnostaan.” Virpi nousi takaisin taivaalle ja jatkoi kaunista kieppuiluaan. Hillevi puolestaan jatkoi matkaansa.

Pian Hilleviä vastaan loikki Santeri Sammakko. ”Voih, kuinka sinä tuon teit Santeri?” kysyi Hillevi ihaillen. ”Ai tämänkö?” kysyi Santeri ja loikkaisi vieläkin korkeammalle. ”Niin, kuinka pystyt loikkaamaan noin korkealle? Minäkin tahtoisin pystyä samaan.” ”Noo, se onkin aivan helppoa. Menet vain kyykkyyn, pinnistät ja ponnistat ja sitten vain ponkaiset vauhdilla ilmaan. (FIUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUH PLÄTS) Tällä tavoin.” sanoi Santeri ja jatkoi matkaansa. Hillevi koitti tehdä Santerin ohjeiden

mukaan. Hän meni kyykkyyn, pinnisti ja ponnisti ja ponkaisi sitten vauhdilla ilmaan. (FIUH PLÄTS) Hillevi tömähti maahan aivan pienen ilmalennon jälkeen. ”No enhän minä nyt tästä vielä lannistu, yritetään uudestaan” pohti Hillevi yksinään. Ja niin hän meni uudestaan kyykkyyn, pinnisti ja ponnisti ja ponkaisi vauhdilla ilmaan. (FIIIUH PLÄTS) Hieman korkeammalle tällä kertaa. ”Hyvä on. Vielä kerran.” Hillevi meni kyykkyyn, pinnisti ja ponnisti ja ponkaisi vauhdilla ilmaan. (FIIIIIIIUUUUUUUUH PLÄTS) ”Jess! Onnistuinpas!” Hillevi huudahti päästessään vieläkin korkeammalle, vaikka ei päässytkään aivan Santerin hyppykorkeuksiin. Riemuissaan hän jatkoi taas matkaansa.

Seuraavaksi vastaan tuli Olli Orava, joka kipitti hurjaa vauhtia Hillevin ohi ja suoraan puuhun vauhdin hidastumatta laisinkaan. ”Vau! Kuinka sinä sinne oikein pääsit?” huudahti Hillevi haltioissaan Ollille. Olli pystähtyi nopeasti ja kääntyi katsomaan alas Hilleviin päin. ”Näin minä vain juoksen ja kipuan. Se on harjoittelun tulosta. Näkisitpä veljeni Ossin, hän se vasta ketterä onkin. Hän osaa hyppiä oksalta oksalle ja puusta toiseen ilman mitään ongelmia. Itse en vielä osaa enkä uskalla kovinkaan pitkiä loikkia tehdä, mutta onneksi Ossi lupasi auttaa minua. Kyllä minä sen vielä opin.” sanoi Olli ja jatkoi puun ylös kapuamista. Hillevi jatkoi matkaansa ja päätyi viimein kotikolonsa luokse.

Kotikolon päällä istui Heini Heinäsirkka soittelemassa kauniita sulosointuja. ”Oi kunpa minäkin osaisin soittaa noin kauniisti! Kuinka sinä osaat?” sanoi Hillevi ihastellen. ”Tämähän sujuu minulta jo aivan luonnostaan, sillä päivästä toiseen vain soittelen. Minulla vain on yksinkertaisesti niin mukavaa, että en malta olla soittamatta. Tämä on mielipuuhaani.” vastasi Heini iloisesti. Hillevi oli hetken hiljaa ja mietiskeli retkeään. ”Miksen minä osaa mitään noin hienoa ja erikoista kuin muut metsän eläimet? En osaa liitää taivaalla, en osaa loikata yhtä korkealle kuin Santeri, en kiivetä puuhun enkä soittaa noin kauniisti. En osaa mitään. Olen vain pieni mitätön harmaa hiiri.” Sanoi Hillevi hiljaa mietiskellen. Heini kuuli Hillevin sanat ja hämmästyi. ”Mitä sinä oikein höpiset? Minä olen tässä jo pitkän tovin ihastellut sinun upeaa pesäkoloasi. Kuinka ahkera oletkaan mahtanut olla. Ja niin taitava kaivamaan tunneliverkostoja maan alle. Talvella sisällä on varmasti lämmintä ja ruokaakin yllin kyllin.” Hillevi katsoi Heiniä hetken aivan ihmeissään. ”Enpäs olekaan ajatellut asiaa tuolta kannalta. Todellakin, olenhan onnistunut rakentamaan varsin lämpöisen ja viihtyisän kotikolon itselleni. Olet sinne tervetullut talvella lämmittelemään.” Hillevi sanoi tyytyväisenä. ”Kiitos kovasti Hillevi, olet reilu kaveri!” sanoi Heini hymyillen.

Liite 2

Lasten dokumentoimien valokuvien reflektointi pienryhmissä

Esille nostettavia teemoja:

- Mitkä ovat lapselle kaikkein tärkeimmät kuvat? Mistä kuvista lapsi haluaa kertoa?
- Miksi lapsi on halunnut ottaa tämän kuvan?
- Mikä tilanteessa on tuonut lapselle myönteisiä kokemuksia? Onko kuvaan sisältynyt jotain onnistumisen kokemusta?
- Mitä kuvassa tapahtuu?
- Onko kokemus lapselle uusi vai onko tällaista tapahtunut aiemminkin?
- Mistä lapsi on saanut idean tilanteeseen/toimintaan?
- Saiko lapsi muilta apua tilanteessa? (esiopettaja / muut lapset)
- Miltä lapsesta tuntui?
- Tuntuiko tilanne lapselle helpolta vai vaikealta?

Muiden lasten osallistaminen:

- Mitä muut lapset haluaisivat kysyä kuvasta?
- Mistä muut lapset pitävät kuvassa?

Liite 3

Helsingin yliopisto
AGENTS -tutkimushanke, Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUVAN SAATE
10.01.2011 [Tutkimusryhmä]

Hyvät Vanhemmat,

Lähestymme Teitä tiedustellaksemme lapsenne mahdollisuutta osallistua ”Lasten pystyvyyden ja toimijuuden tukeminen formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa” (AGENTS) – tutkimushankkeen pilot -vaiheeseen Tampereella lapsenne esiopetusryhmässä tammikuussa 2011. Olemme alla kuvanneet tutkimuksemme tavoitteita, sekä mitä osallistuminen lapsenne kannalta tarkoittaa. Tutkimuslupapyynnön löydätte erilliseltä sivulta. Toivomme, että palautatte sen täytettynä lapsenne esiopettajalle **14.1.2011** mennessä.

Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämisessä.

Kiinnostuksen kohteena lasten toimijuus ja onnistumiskokemukset

Tutkimuksemme on osa laajempaa Suomen Akatemian rahoittamaa lasten terveyttä ja hyvinvointia koskevaa tutkimusohjelmaa (SKIDI-KIDS). Hankkeemme tavoitteena on löytää tekijöitä, jotka edistävät tai toisaalta estävät lasten pystyvää ja itsesäätelevää toimintaa eri ympäristöissä. Keskeisiä tutkittavia ilmiöitä ovat lasten toimijuus, pystyvyys ja sinnikkyys. Aiheemme on tärkeä, sillä viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että yhä useammilta nuorilta ja yhä pienemmiltä lapsilta näyttäisi puuttuvan pystyvyyden ja toimijuuden tunne (ja taidot). Yhä useampia uhkaa jopa syrjäytyminen. Tutkimushankkeen keskeisenä pedagogisena tavoitteena on kehittää välineitä ja malleja, joiden avulla pystytään edistämään lasten aktiivista toimijuutta ja pystyvyyttä.

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää lasten kokemuksia omasta toimijuudestaan esiopetuspäivän aikana. Toimijuutta tutkitaan lasten onnistumisen kokemusten kautta. Pyrimme yhdessä lapsenne kanssa tunnistamaan erilaisia onnistumisen kokemuksia hänen esiopetuspäivänsä ajalta sekä pohtimaan yhdessä näitä tilanteita. Toimijuudella tarkoitamme lasten aktiivista osallistumista sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä muokkaamiseen. Toimiessaan lapset pyrkivät tarkoituksenmukaisesti rakentamaan, muuttamaan ja uudistamaan sosiaalisia suhteitaan, käytäntöjään ja fyysistä ympäristöään itsensä ja yhteisönsä kannalta mielekkäämmäksi. Toimijuutta voi olla esimerkiksi uuden ratkaisun keksiminen annettuun tehtävään tai vapaassa leikkitilanteessa leikin sääntöjen muuttaminen.

Tutkimuksen toteutus käytännössä sekä kerätty aineisto

Aineiston keruu lapsenne ryhmässä kestää kaksi viikkoa ja toteutetaan tammikuun 2011 aikana. Ensimmäisellä tutkimusviikolla tutkijat osallistuvat lapsenne ryhmän normaaliin toimintaan tehden siitä muistiinpanoja. Toisen tutkimusviikon aikana lapset saavat käyttöönsä esiopetuspäivän ajaksi digikameran, jolla heistä otetaan kuvia tilanteissa, joissa he kokivat onnistuneensa. Päivän päätteeksi kuvista keskustellaan yhdessä tutkijoiden ja muiden lasten kanssa. Tutkimusviikkojen jälkeen lapset sekä esiopettaja saavat ottamansa kuvat CD.llä omaan käyttöönsä.

Tutkimusviikkojen aikana kerätään kolmenlaista aineistoa: 1) lasten ottamia kuvia onnistumisen kokemuksistaan, 2) videoitavia lasten kanssa kuvien pohjalta käytäviä keskusteluhetkiä sekä 3) havaintomuistiinpanoja ryhmän toiminnasta. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa**.** Aineiston käyttöoikeus on luvanvaraista ja lupia myönnetään ainoastaan tutkijoille ja opinnäytetöiden tekijöille.

Kerättyä aineistoa käytetään Agents -hankkeessa tutkimustarkoituksiin sekä Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa opettajaksi opiskelevien koulutukseen. Aineistosta ei julkaista mitään kaupallisessa tarkoituksessa, vaan tutkimustulokset julkaistaan tieteellisissä artikkeleissa sekä hankkeeseen liittyvissä opinnäytetöissä (väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksissa).

Tutkimuksen kohderyhmänä olevien päiväkotien, esiopettajien ja lasten nimiä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa. Lapsestanne otetut kuvat ja videot ovat vain tutkijoiden käytössä. Lapsestanne otettuja kuvia ei käytetä julkaisuissa eikä esityksissä. Tällä varmistamme sen, että kuva-aineisto ei missään vaiheessa päädy internettiin.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa sekä Helsingin ja Tampereen yliopistojen eettisiä sääntöjä noudattaen.

AGENTS -hankkeen johtajina toimivat johtaja Kristiina Kumpulainen (Opetushallitus) ja professori Lasse Lipponen (Helsingin Opettajankoulutuslaitos). Tämän tutkimuksen toteuttamisesta Tampereella vastaa Dosentti, FT Marjatta Kangassalo ja aineiston keräämisestä tutkimusavustaja Jonna Jaatinen (KK, LTO) ja Tuuli Mikkonen (KK, LTO). Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

(Yhteystiedot poistettu.)

Helsingin yliopisto **TUTKIMUSLUPALOMAKE**

Opettajankoulutuslaitos 10.01.2011

Lasten pystyvyyden ja toimijuuden tukeminen formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa (AGENTS) -tutkimushanke

Lapsen nimi:_____

1. Lapseni ☐ saa osallistua Agents -tutkimukseen, hänen toimintaansa saa videoida ja hänen keräämiään kuvia sekä videoitua toimintaa saa tutkia ääni- ja kuvatallenteilta

☐ ei saa osallistua Agents tutkimukseen

Lapsestanne otetut kuvat ja videot ovat vain tutkijoiden käytössä. Lapsestanne otettuja kuvia ei käytetä julkaisuissa eikä esityksissä. Tällä varmistamme sen, että kuva-aineisto ei missään vaiheessa päädy internettiin.

Aika ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Palautathan tutkimusluvan täytettynä **14.1.2011 mennessä lapsesi esiopettajalle**, joka välittää sen tutkimusryhmälle. Kiitos!

Liite 4

Helsingin yliopisto
AGENTS -tutkimushanke, Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUVAN SAATE
10.01.2011 [Rinnakkaisryhmät]

Hyvät Vanhemmat,

Lähestymme Teitä (esiopetusyksikön nimi poistettu) esiopetuksessa toteutettavan AGENTS-tutkimushankkeen (”Lasten pystyvyyden ja toimijuuden tukeminen formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa”) pilot-vaiheen tiimoilta. Pilot toteutetaan lapsenne rinnakkaisessa esiopetusryhmässä tammikuussa 2011. Tämän ryhmän lapset keräävät aineistoa digikameroilla koko esiopetuspäivänsä ajalta. Tiedustelemme teiltä, voiko lapsenne näkyä näissä toisten lasten keräämissä kuvissa/videoissa. Olemme alla kuvanneet tutkimuksemme tavoitteita, sekä tarkemmin sitä mitä osallistuminen lapsenne kannalta tarkoittaa. Tutkimuslupapyynnön löydätte erilliseltä sivulta. Toivomme, että palautatte sen täytettynä lapsenne esiopettajalle **14.1.2011** mennessä.

Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämisessä.

Kiinnostuksen kohteena lasten toimijuus ja onnistumiskokemukset

Tutkimuksemme on osa laajempaan Suomen Akatemian rahoittamaa lasten terveyttä ja hyvinvointia koskevaa tutkimusohjelmaa (SKIDI-KIDS). Hankkeemme tavoitteena on löytää tekijöitä, jotka edistävät tai toisaalta estävät lasten pystyvää ja itsesäätelevää toimintaa eri ympäristöissä. Keskeisiä tutkittavia ilmiöitä ovat toimijuus, pystyvyys ja sinnikkyys. Aiheemme on tärkeä, sillä viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että yhä useammilta nuorilta ja yhä pienemmiltä lapsilta näyttäisi puuttuvan pystyvyyden ja toimijuuden tunne (ja taidot). Yhä useampia uhkaa jopa syrjäytyminen. Tutkimushankkeen keskeisenä pedagogisena tavoitteena on kehittää välineitä ja malleja, joiden avulla pystytään edistämään lasten aktiivista toimijuutta ja pystyvyyttä.

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää lasten kokemuksia omasta toimijuudestaan esiopetuspäivän aikana. Toimijuutta tutkitaan lasten onnistumisen kokemusten kautta. Pyrimme yhdessä lasten kanssa tunnistamaan erilaisia onnistumisen kokemuksia heidän esiopetuspäivänsä ajalta sekä pohtimaan yhdessä näitä tilanteita. Toimijuudella tarkoitamme lasten aktiivista osallistumista sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä muokkaamiseen. Toimiessaan lapset pyrkivät tarkoituksenmukaisesti rakentamaan, muuttamaan ja uudistamaan sosiaalisia suhteitaan, käytäntöjään ja fyysistä ympäristöään itsensä ja yhteisönsä kannalta mielekkäämmäksi. Toimijuutta voi olla esimerkiksi uuden ratkaisun keksiminen annettuun tehtävään tai vapaassa leikkitilanteessa leikin sääntöjen muuttaminen.

Tutkimuksen toteutus käytännössä sekä kerätty aineisto

Aineiston keruu lapsenne rinnakkaisessa esiopetusryhmässä kestää kaksi viikkoa ja toteutetaan tammikuun 2011 aikana. Ensimmäisellä tutkimusviikolla tutkijat osallistuvat tämän ryhmän normaaliin toimintaan tehden siitä muistiinpanoja. Toisen tutkimusviikon aikana tämän ryhmän lapset saavat käyttöönsä esiopetuspäivän ajaksi digikameran, jolla he kuvaavat tilanteita onnistumisen kokemuksistaan. Päivän päätteeksi kuvista keskustellaan yhdessä tutkijoiden ja

muiden lasten kanssa. Lapsenne kannalta tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa sitä, että hänen kuvansa saattaisi esiintyä näiden lasten ottamissa valokuvissa ja/tai videokuvissa esiopetusryhmien tekemän yhteistyön ja ryhmien yhteisten tilanteiden (esimerkiksi ulkoilutilanteet) seurauksesta.

Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa**.** Aineiston käyttöoikeus on luvanvaraista ja lupia myönnetään ainoastaan tutkijoille ja opinnäytetöiden tekijöille. Kerättyä aineistoa käytetään Agents -hankkeessa tutkimustarkoituksiin sekä Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa opettajaksi opiskelevien koulutukseen. Aineistosta ei julkaista mitään kaupallisessa tarkoituksessa, vaan tutkimustulokset julkaistaan tieteellisissä artikkeleissa sekä hankkeeseen liittyvissä opinnäytetöissä (väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksissa).

Tutkimuksen kohderyhmänä olevien päiväkotien, esiopettajien ja lasten nimiä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa. Lapsestanne otetut kuvat ja videot ovat vain tutkijoiden käytössä. Lapsestanne otettuja kuvia ei käytetä julkaisuissa eikä esityksissä. Tällä varmistamme sen, että kuva-aineisto ei missään vaiheessa päädy internettiin.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa sekä Helsingin ja Tampereen yliopistojen eettisiä sääntöjä noudattaen.

AGENTS -hankkeen johtajina toimivat johtaja Kristiina Kumpulainen (Opetushallitus) ja professori Lasse Lipponen (Helsingin Opettajankoulutuslaitos). Tämän tutkimuksen toteuttamisesta Tampereella vastaa Dosentti, FT Marjatta Kangassalo ja aineiston keräämisestä tutkimusavustaja Jonna Jaatinen (KK, LTO) ja Tuuli Mikkonen (KK, LTO). Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

(Yhteystiedot poistettu.)

Helsingin yliopisto **TUTKIMUSLUPALOMAKE**

Opettajankoulutuslaitos 10.01.2011

Lasten pystyvyyden ja toimijuuden tukeminen formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa (AGENTS) -tutkimushanke

Lapsen nimi:_____

1. Lapseni ☐ saa näkyä rinnakkaisen esiopetusryhmän lasten ottamissa kuvissa ja videoissa

☐ ei saa näkyä kuvissa eikä videoissa

Lapsestanne otetut kuvat ja videot ovat vain tutkijoiden käytössä. Lapsestanne otettuja kuvia ei käytetä julkaisuissa eikä esityksissä. Tällä varmistamme sen, että kuva-aineisto ei missään vaiheessa päädy internettiin.

Aika ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Palautathan tutkimusluvan täytettynä **14.1.2011 mennessä lapsesi esiopettajalle**, joka välittää sen tutkimusryhmälle. Kiitos!