

Riikka Rönholm

**Kohtaamisia – lasten sosiaalisen toimijuuden tarkastelua
kasvatuksellisesta näkökulmasta**

Etnografinen tapaustutkimus päiväkodin neuvottelukulttuurista

**Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö**

**Riikka Rönholm
Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
Pro gradu -tutkielma**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö

RÖNNHOLM RIIKKA: Kohtaamisia – lasten sosiaalisen toimijuuden tarkastelua kasvatuk-
sellisesta näkökulmasta. Etnografinen tapaustutkimus päiväkodin neuvottelukulttuurista.

Pro gradu –tutkielma, s. 105, 3 liites.

Kasvatustiede
Huhtikuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkittavana ilmiönä tässä pro gradu -tutkielmassa on päiväkodin neuvottelukulttuuri. Tutkimus kohdistuu lasten ja aikuisten kohtaamisiin neuvottelutilanteissa päiväkodin toiminta-areenoilla kiinnittäen huomiota lasten sosiaalisen toimijuuden ja kasvatustyön suhteeseen. Neuvottelutilanteet nähdään aikuisten ja lasten maailmojen kohtaamisen rajapintoina, jossa kasvattajien ajattelu kohtaa lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin ja ilmentyy kasvatuksellisenä toimintana. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaista neuvottelukulttuuria ilmenee päiväkodissa aikuisten ja lasten keskinäisissä suhteissa, miten valta ja vastuu heijastuvat näihin neuvotteluihin sekä millaiseksi lasten sosiaalinen toimijuus muodostuu päiväkodin neuvotteluareenoilla.

Tutkimus kytkeytyy modernin lapsuustutkimuksen lähtöolettamuksiin ja kiinnittää ne varhaiskasvatustyön kontekstiin. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen etnografinen tapaus-tutkimus, jossa tutkimusmetodeina on käytetty etnografista havainnointia ja teemahaastattelua. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty erään keskisuuren kaupungin päiväkodin esiopetusryhmästä kevään 2005 aikana, ja se on analysoitu aineistolähtöisesti. Tutkimus kokonaisuutena kuuluu osaksi laajempaa kehittämis- ja tutkimusprojektia ”Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä” (Nummenmaa & Karila 2005).

Tutkimuksen empiirisen aineiston kautta sekä lapset että aikuiset näyttäytyivät aktiivisina neuvottelijoina päiväkodin neuvottelutilanteissa. Aikuisten ja lasten keskinäisiä neuvotteluja käytiin pääsääntöisesti sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä sekä toimintaa ja toimintatapoja koskien. Valta ja vastuu kietoutuivat eri muodoissaan neuvotteluihin. Aikuisten vallankäytön ja vastuun voitiin nähdä perustuvan kasvatuksellisiin lähtökohtiin ja aikuisen valta-asemaan. Aikuiset käyttivät kasvatuksellista valtaa mutta myös jakoivat valtaa mahdollistaen lasten valtautumisen. Lapset puolestaan rakensivat valta-asemiaan neuvotteluissa tilanteellisesti ja hyödynsivät vallankäyttöä ja vastuunäkökulmaa myös keskinäisessä vertaisohjauksessa.

Lasten ja aikuisten kohtaamiset synnyttivät toimijuudelle tilaa antavia käytäntöjä, joita aikuisten kasvatuksellisen ajattelu tuki. Neuvottelutilanteissa lapsia kannustettiin omatoimisuuteen ja heidän itseohjautuvuuttaan sekä osallisuuttaan vahvennettiin suhteessa yksilöllisiin kykyihin ja tilanteellisiin tarpeisiin. Neuvottelukäytäntöjen pohjalta ryhmän neuvottelukulttuuria voidaan luonnehtia omatoimisuuden kulttuuriksi. Omatoimisuuden kulttuurissa lasten toimijuus näyttäytyy aktiivisena ja aikuisten kasvatuksellinen toiminta lasten toimijuutta vahventavana. Tutkimuksen pohjalta päiväkodin neuvottelutilanteet voidaan nähdä kasvatuksellisesti merkittävänä tilanteina, joissa luodaan yhteistä merkityksenantoa ja toimintakulttuuria lasten ja aikuisten kesken. Tutkimus avaa toimijuuden käsitettä suhteessa varhaiskasvatustyöhön.

Avainsanat: moderni lapsuustutkimus, varhaiskasvatus, sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi, valta, valtautuminen, neuvottelu, neuvottelukulttuuri.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KULTTUURISET KONTEKSTIT JA LASTEN SOSIAALINEN TOIMIJUUS	4
	2.1 Lapsuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä	4
	2.2 Modernin lapsuustutkimuksen lähtöolettamukset	7
	2.3 Lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi	9
3	PÄIVÄKOTIKULTTUURI	12
	3.1 Päiväkoti kulttuurisena toimintaympäristönä	12
	3.2 Käsitteet ja käytännöt kulttuurin muovaajina.....	15
	3.3 Päiväkoti käytäntöyhteisöinä.....	19
4	PÄIVÄKODIN NEUVOTTELUKULTTUURI TUTKIMUSKOHTENA	23
	4.1 Neuvottelujen ja neuvottelukulttuurien määrittelyä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen jäsenyykseen.....	23
	4.2 Valta, vastuu ja valtautuminen neuvotteluissa	27
	4.3 Sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi neuvotteluissa.....	32
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
	6.1 Tapauksen kuvaus.....	35
	6.2 Yleinen lähestymistapa ja taustafilosofiat: laadullinen tutkimus.....	36
	6.3 Etnografinen tapaustutkimus	38
	6.4 Osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu tiedonhankintamenetelminä	41
	6.5 Tutkimusaineistojen keruu ja analyysi	44
	6.6 Tutkijan roolin tarkastelua eettisestä näkökulmasta	49
7	PÄIVÄKODIN NEUVOTTELUKULTTUURI	54
	7.1 Neuvottelutilanteet kohtaamisina.....	54
	7.2 Valta ja vastuu neuvotteluja määrittävinä tekijöinä	58

<i>Aikuisten kasvatuksellinen valta ja vastuu</i>	<i>59</i>
<i>Valtuutetut ja vastuutetut lapset sekä lasten näennäinen valta ja vastuu.....</i>	<i>62</i>
<i>Lapset vallan käyttäjinä ja vastuun kantajina.....</i>	<i>65</i>
<i>Tasa-arvoiset neuvottelutilanteet.....</i>	<i>67</i>
7.3 Lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin tarkastelua neuvottelujen kontekstissa	69
7.4 Erilaisia neuvotteluja: näkökulmina valta ja vastuu sekä toimijuus	75
7.5 Neuvottelukäytännöistä neuvottelukulttuuriin.....	81
8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA	87
8.1 Neuvottelut osallisuuden ja toimijuuden määrittäjinä.....	87
8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet	92
8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja eettisiä näkökohtia.....	94
LÄHTEET	98

1 JOHDANTO

Näkemyks lapseudesta lineaarisena kehityskulkuna, jonka keskeisenä tehtävänä on aikuisuuteen valmistautuminen, on menettämässä asemaansa ainoana hallitsevana lapsuuden kuvauksena. Kehitys- ja lapsipsykologisen ymmärryksen rinnalle on noussut lapsuuden kulttuurista tulkintaa, jonka kautta lapset näyttäytyvät aktiivisina, kyvykkäinä sosiaalisina toimijoina omissa toimintakonteksteissaan. Sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitteet tuovat uudenlaista lähestymistapaa varhaiskasvatukseen ilmiökenttään; näistä lähtökohdista käsin lasta tarkastellaan aktiivisena, kyvykkäänä toimijana suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä.

Lapsuuden konstruktiot sekä kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tulkinnat ohjaavat tutkimuksen tekoa. Lapsuus ja lapset ovat olleet tieteellisen kiinnostuksen kohteina kasvatustieteessä, erityisesti varhaiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta kuitenkin tavat, joilla lapsia on tutkittu, ovat olleet aikuis- tai instituutiokeskeisiä. 1980-luvun puolivälissä hahmottumaan alkanut moderni yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus on kuitenkin asettanut kyseenalaiseksi vallitsevia aikuisjohtoisia tapoja ja näkökulmia, jotka ovat ohjanneet lapsiin kohdistuvaa tutkimusta. (Miettinen & Väänänen 2000, 67-69.) Modernin lapsuustutkimuksen kautta lapsia tarkastellaan aktiivisina toimijoina ja oman kulttuurinsa luoja. Moderni lapsuustutkimus lähestyy lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä ja tuo lapset tutkimuksen keskiöön oman elämänsä informanteina.

Modernin lapsuustutkimustradition piiriin kuuluvat tutkimukset ovat nostaneet esille lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin sekä avartaneet lasten kulttuurista todellisuutta ja sosiaalisia suhteita (mm. Danby & Baker 1998, Corsardo 1997, Hutchby & Moran-Ellis 1998, Lehtinen 2000, Strandell 1995). Aiemmat tutkimukset ovat lisänneet ymmärrystä lasten vertaissuhteiden merkityksestä. Lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi ovat kuitenkin jääneet jokseenkin irrallisiksi suhteessa päiväkodeissa tehtävään varhaiskasvatustyöhön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on täydentää lapsuustutkimuksen kenttää. Tutkimus pyrkii avaamaan toimijuuden ja kompetenssin käsitteitä kasvatuksellisesta näkökulmasta ja kiinnittämään ne päiväkodin kasvatukselliseen toimintaan.

Lapset viettävät yhä enemmän aikaansa kasvatusinstituutioissa, kuten päiväkodissa ja koulussa, ja tätä kautta päiväkodeista on nykyisessä yhteiskunnassamme tullut eräs keskeisimmistä

sosiaalisista näyttämöistä (Strandell 1995, 7). Päiväkodin toiminta-areenoilla myös aikuiset ja lapset kohtaavat toisiaan. Tarkasteltaessa päiväkotia sosiaalisen toiminnan areenana päiväkodin arkirutiinit ja toimintakäytännöt saavat syvempiä tulkintoja (Miettinen & Väänänen 2000, 70). Päiväkodissa tehtävän varhaiskasvatustyön näkökulma avartuu lähestyttäessä päiväkotia myös sosiaalisten suhteiden kenttänä, jossa lasten vertaiskulttuurit kohtaavat tehtävän kasvatustyön.

Päiväkodissa aikuisten ja lasten kohtaamiset voidaan nähdä kasvatuksellisesti merkittävinä tilanteina, joissa lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi tulevat vastakkain kasvattajien pedagogisen ajattelun kanssa. Päiväkodin neuvottelutilanteet ovat ydintilanteita, joissa lasten sosiaalisen toimijuus ja päiväkodissa tehtävä kasvatustyö kohtaavat. Kasvattajien lasta ja kasvatusta koskevat tulkinnat ohjaavat lasten kohtaamista. Päiväkodin neuvottelutilanteet määrittävät, millaiseksi lasten osallisuus ja toimijuus päiväkodin toimintakäytännöissä muodostuu. Neuvottelujen tuloksena syntyy joko lasten toimijuudelle tilaa antavaa tai lasten toimijuutta estävää kasvatuksellista toimintaa.

Tutkimus kohdistuu lasten ja aikuisten kohtaamisiin päiväkodin toiminta-areenoilla neuvottelutilanteissa kiinnittäen huomiota sosiaalisen toimijuuden määrittymiseen. Tutkittavana ilmiönä on päiväkodin neuvottelukulttuuri. Päiväkodin neuvottelutilanteet nähdään aikuisten ja lasten maailmojen kohtaamisen rajapintoina, jossa kasvattajien ajattelu kohtaa lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin ja ilmentyy kasvatuksellisena toimintana. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaista neuvottelukulttuuria ilmenee päiväkodissa aikuisten ja lasten keskinäisissä suhteissa, miten valta ja vastuu heijastuvat näihin neuvotteluihin sekä millaiseksi lasten sosiaalinen toimijuus muodostuu päiväkodin neuvotteluareenoilla.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen ja lasten toimijuuden suhteesta. Tutkimus pyrkii avaamaan sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitettä päiväkodissa tehtävän kasvatustyön näkökulmasta. Tutkimuksessa päiväkodin neuvottelukulttuuri nähdään osana päiväkodin kulttuurista kokonaisuutta, johon kuuluu keskeisesti myös lasten oma vertaiskulttuuri. Neuvottelukulttuurin tutkiminen liittyy myös yleisemmällä tasolla kulttuuristen ilmiöiden tutkimiseen. Tutkimus tuo uudenlaista lähestymistapaa modernin lapsuustutkimuksen ilmiökenttään neuvottelukulttuurin kautta yhdistäen lapsuustutkimuksen lähtökohdat varhaiskasvatustyön kontekstiin. Tutkimus kiinnittää modernin lapsuustutkimuksen teoreettisen jäsenystävän päiväkodin kasvatukselliseen toimintaan. Näin ollen tutkimuksen

voidaan teoreettisen näkemyksen lisäksi nähdä tuottavan myös uusia käytännön välineitä varhaiskasvatustyön kontekstiin.

Tutkimus koskee ensisijaisesti kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen, pro gradu -työtä. Tutkimus on jatkoa kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon kuuluvalla tutkimuksella (Rönholm 2005), joka suoritettiin esitutkimuksen omaisena. Esitutkimus sisälsi oman empiirisen aineiston, jonka tulkinnat ovat ohjanneet tämän tutkimuksen tekoa. Lisäksi tutkimus kuuluu osaksi Nummenmaan ja Karilan kehittämis- ja tutkimusprojektia ”Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä”. Tutkimusprojektin tarkoituksena on ollut soveltaa ongelmaperustaista oppimista päiväkodin työkontekstissa ja työssä oppimisen prosesseissa. Projekti kohdistuu varhaiskasvatussuunnitelman työstämisprosessin ohjaamiseen työyhteisössä. Päiväkodin pedagoginen toiminta on varhaiskasvatussuunnitelman keskiössä. Osana varhaiskasvatussuunnitelman työstämisprosessia päiväkodissa vallitsevat toimintakäytännöt ja niiden taustalla vaikuttavia käsitykset on nostettu tarkastelun kohteeksi. Tämä pro gradu -työ linkittyy tarkasteltavien käytäntöjen, käsitysten ja laajemmin koko pedagogisen toiminnan kautta tutkimusprojektiin.

Tutkimusprojektin aineisto on kerätty monimenetelmällisesti vuoden 2005 aikana. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu etnografisesta havainnointiaineistosta, haastatteluista ja tutkimuspäiväkirjasta. Tutkimus rakentuu teoreettisesta ja empiirisestä osioista sekä näiden vuoropuhelusta. Aluksi, luvuissa kaksi, kolme ja neljä määritellään tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja lähtökohtia sekä aiempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta liittäen ne päiväkodin kulttuuriseen ilmiökenttään. Luvussa viisi esitellään täsmennetty tutkimustehtävä, jota seuraa tutkimusmenetelmän ja metodologisten ratkaisujen esittely. Luvussa kuusi pohditaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan roolia. Luku seitsemän kokonaisuudessaan rakentuu tutkimustuloksista, joissa käsitellään neuvottelutilanteita, valtaa ja vastuuta, lasten sosiaalista toimijuutta ja kompetenssia sekä neuvottelukulttuuria havainnointi- ja haastatteluaineistojen valossa. Tutkimustulokset kootaan yhteen ja tarkastelua syvennetään luvussa kahdeksan. Viimeisessä luvussa pohditaan myös tutkimuksen hyödynnettävyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia.

2 KULTTUURISET KONTEKSTIT JA LASTEN SOSIAALINEN TOIMIJUUS

2.1 Lapsuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä

Lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus ovat luonteeltaan käsitteitä, jotka ovat sidoksissa siihen historialliseen aikakauteen, kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jossa niitä kuvataan. Lapsuus on saanut moninaisia merkityksiä historian kulun aikana määrittelyn ja uudelleenmäärittelyn kautta. Lapsista ja lapsuudesta ei ole olemassa universaalia ja pysyvää käsitystä, vaan nämä käsitteet muotoutuvat kunkin kulttuurin, historiallisen aikakauden, poliittisten suuntausten, taloudellisen tilanteen ja sosiaalisen kontekstin mukaan (Hatch 1995, 118). Lapsuus näyttäytyy ilmiönä, joka on sidoksissa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. (Baker 1998, 46-47; Dahlberg, Moss & Pence 1999, 49; Miettinen & Väänänen 2000, 72). Lapsuus muotoutuu erilaiseksi eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja eikä sitä voida irrottaa sukupuolen, etnisen taustan ja luokan käsitteistä (Dahlberg et al. 1999, 49; Prout & James 1997, 8).

Yksittäisen lapsuuden sijaan olisikin puhuttava useista lapsuuksista, sillä lapsuuden kulloinenkin yhteiskunnallinen asema raamittaa erilaisten ja eri oloissa elävien lasten kokemisen maailmoja ja toiminnan mahdollisuuksia (Alanen & Bardy 1990, 9; Dahlberg et al. 1999, 49). Lapsia ja lapsuutta ei voida tarkastella irrallaan laajemmasta yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta kontekstista, vaan ympäristön ja lapsuuden suhde tulee näkyviin vuorovaikutteisena. Lapsuus näyttäytyy osana yhteiskuntaa ja yhteiskunta osana lapsuutta. (Hatch 1995, 141.) Lasten elämää ja sosiaalisia kokemuksia määrittää konteksti, jossa he toimivat, samalla kuitenkin lasten toiminta muokkaa lapsuutta itsessään (James 1998, vii; Hutchby & Moran-Ellis, 1998, 8). Kontekstuaalisesta näkökulmasta lapsi ja hänen kasvuympäristönsä nähdään erottamattomina. Lapsen toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ympäristön toimintaa. Lapsi itse on mukana toiminnassa, vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli, joka vaikuttaa prosesseihin ympäristössään sekä saa taas sitä kautta vaikutteita omaan toimintaansa. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 8-15.) Lapset ovat aikuisten tavoin aktiivisesti muokkaamassa lapsuutta ja sen konstruktioita sekä mukana uusintamassa kulttuuria (Corsardo 1997, 8).

Historiallisesti nykyistä länsimaista lapsuutta leimaa lapsuuden institutionalisoituminen (Alanen & Bardy 1990, 51). Varhaiskasvatuksen instituutioiden, kuten päiväkotien ja koulujen, tehtäviksi on voitu nähdä muodostuneen lasten sosialisatiosta huolehtiminen, ”sijaikotina” toimiminen ja kasvatuksen tarjoaminen liiketoiminnan muodossa (Dahlberg et al. 1999, 67). Suomalaisessa yhteiskunnassa päivähoito on vakiinnuttanut paikkansa lasten elämään kuuluvana keskeisenä instituutiona perheen ja koulun rinnalla, sillä se kuuluu osaksi noin joka toisen alle kouluikäisen lapsen arkipäivää (Alanen & Bardy 1990, 51). Esiopetuksessa yhä suurempi osa lapsista viettää aikaansa päiväkodissa, jonka kautta varhaiskasvatuksen instituutioiden merkitykset laajenevat. Päiväkodissa lasten omat vertaiskulttuurit ovat keskiössä. Lasten voidaankin ikään kuin sanoa elävän kahdessa eri kulttuurissa; aikuisten sekä lasten omassa (Corsardo 1997, 26).

Alanen & Bardy (1990, 11) ovat osuvasti kuvanneet lapsuuden institutionalisoitumista käsitteellä ”yhteiskunnan odotushuone”, joka ehkä antaa viitteitä myös ajan lapsia ja lapsuutta koskevista näkemyksistä. Lapset on marginalisoitu muista yhteiskunnan ryhmistä erilleen kehittymään ja hankkimaan tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat myöhemmin ”oikeassa yhteiskunnassa”. Näiden instituutioiden asema on laillistettu sosialisatian nimissä, kiinnittämättä huomiota siihen, mikä on näiden instituutioiden merkitys lapsille, jotka viettävät näillä toiminta-areenoilla suurimman osan valveillaoloajastaan (ks. Prout & James 1997, 14). Lapsuuden tarkastelu yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä asettaa kuitenkin sosialisatian käsitteen kriittisen tarkastelun kohteeksi. Jos lapsuutta ja lapsia käsitteenä tarkastellaan yksinomaan sosiaalistumisen näkökulmasta, lapsuus sinällään itseisarvoisena elämänvaiheena sekä lapset tässä ja nyt menettävät merkitystään. Näkökulman vaarana on, että lapsia tarkastellaan vain tulevana aikuissukupolvena, joka syntyy yhteiskuntaan osaamattomana ja tietämättömänä ympäristönsä kulttuurista ja organisaatioista, mutta kehittyy kuitenkin yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi.

Corsardon (1997, 18) mukaan sosialisatian ongelma on nimenomaan sen tulevaisuuteen suuntaava näkökulma. Corsardo tarjoaa sosialisatian tilalle käsitettä *tulkitseva uusintaminen* (engl. *interpretive reproduction*). Käsite pitää sisällään niin lasten aktiivisen, innovatiivisen ja luovan osallistumisen yhteiskuntaan kuin kulttuurin uudelleen tuottamisenkin. Lapset eivät vain omaksu vallitsevaa kulttuuria, vaan myös itse muovaavat sitä. Alanen (1998, 128-129) puolestaan ehdottaa, että mitätöimättä lapsuuden tai sosialisatian merkitystä lapsuutta voitaisiin tarkastella tapana tai välineenä, joka tekee lapsista aktiivisia osallisia yhteiskuntaelämässä

ja kulttuurissa, niiden pienissä ja suurissa prosesseissa. Tämä tarkastelutapa avaa näkökulmaa lapsuuteen modernin yhteiskunnan rakenneosana ja sitoo tulevan yhteiskunnan aikuiset lapsina nykyisyyteen. Lapset eivät vain elä, kasva ja kehity muiden heille valmistamissa maailmoissa, vaan lapsuus on elämää ja osallistumista yhteiskuntaan tässä ja nyt (Thorne 1993, 3; Alanen 1998, 131).

Päivähoidon vakiinnuttua keskeiseksi osaksi alle kouluikäisten lasten elämää odotushuone-metaforan voidaan nähdä ikään kuin kääntyneen päälleen. Kun lapset viettävät yhä enemmän aikaansa kasvatusinstituutioissa, päivähoitopaikoista tulee yhä keskeisempiä *sosiaalisia näyttämöitä* (vrt. Strandell 1995, 7), joissa lapsilla on mahdollisuus tavata toisiaan. Näillä sosiaalisilla areenoilla lapset ovat oman maailmansa aktiivisia toimijoita ja oman alakulttuurinsa luoja eivätkä ainoastaan passiivisia tiedon vastaanottajia. Näin lasten rooli on siirtynyt keskeneneräisestä huolenpitoa ja suojelua tarvitsevasta kohteesta aktiiviseksi, luovaksi, osaavaksi ja tuottavaksi oman sosiaalisen maailmansa rakentajaksi. Tätä kautta kulttuuri vaikuttaa lapseen, mutta myös lapsi kulttuuriin muokkaamalla sitä ja luomalla omia kulttuurisia konstruktioita.

Kun lasten maailmaa ja elämää lähestytään kulttuurisena ilmiönä osana yhteiskunnallista ja sosiaalista todellisuutta, saadaan laajempaa näkökulmaa niihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin, instituutioihin ja prosesseihin, jotka määrittävät lasten arkielämän ja kokemusmaailman jäsentymistä (Latomaa 1993, 52). Lapsuuden tarkastelu kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä tekee näkyväksi lasten sosiaalista toimijuutta. Lasten toimijuutta painottavasta näkökulmasta lapsuus näyttäytyy pikemminkin sosiaalisena toiminta-areenana, jossa yhdessä luodaan uusia merkityksiä ja neuvotellaan toimijuudesta, kuin lineaarisena kehityskulkuna eri vaiheiden kautta aikuisuuteen (Huchby & Moran-Ellis 1998, 16-17). Varhaiskasvatuksen instituutiot voidaan nähdä ennen kaikkea yhteisinä, joissa lapset keskenään sekä yhdessä aikuisten kanssa uudelleen luovat ja vahvistavat sosiaalisia verkostoja. Tätä kautta avautuu mahdollisuus lapsuuden uusille konstruktioille ja yhteiskunnalliselle keskustelulle. (Dahlberg et al. 1999, 77, 79.)

2.2 Modernin lapsuustutkimuksen lähtöolettamukset

Tutkimus kiinnittyy modernin lapsuustutkimuksen lähtöolettamuksiin teoreettisen jäsenyyksen ja menetelmällisen lähestymistavan kautta. Tutkimuksen keskiössä ovat lapset toimijoina. Neuvottelukulttuurin kautta tutkimuksen huomio kohdistuu lasten sosiaalisen toimijuuden ja varhaiskasvatustyön suhteeseen. Päiväkodin neuvottelukulttuuri nähdään osana päiväkodin kulttuurista kokonaisuutta, jossa lapset ja aikuiset neuvottelujen kautta luovat kulttuurisia toimintakäytäntöjä. Neuvottelukulttuuri pitää sisällään myös lasten omat kulttuurit ja toiminnot.

Lapset ovat lähes kautta lapsuuden tutkimisen historian olleet tutkimuksenteossa objekteina, tutkimuksenteon passiivisina kohteina, ja lapsuuden tutkimusta on hallinnut etäisyys tutkimuksen kohteista eli lapsista itsestään. Vaikka lapsista on tehty paljon tutkimusta, tutkimukset ovat jääneet irrallisiksi lasten maailmasta, eivätkä ne ole valottaneet lasten elämää juuri lainkaan. (Graue & Walsh 1995, 136.) Aiempi lapsuuteen liittyvä tutkimus on jättänyt lasten sosiaaliset areenat ja toimijuuden vaille huomiota. Lasten kieli, leikki ja sosiaaliset suhteet ovat olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteita lähinnä vain kehityksellisestä näkökulmasta. Tutkimukset ovat valottaneet lasten tämänhetkistä kehityksellistä tasoa ja luoneet tulevaisuuden näköaloja nykyisyyden lasten osallisuudesta tulevaisuuden aikuismaailmaan. (Prout & James 1997, 4, 10-12.)

Lapsista ja lapsuudesta puhuttaessa ilmiöt väistämättäkin kiinnitetään yhtäältä vanhempiin ja perheisiin, toisaalta julkisen kasvatuksen ja koulutuksen erilaisiin instituutioihin. Kasvatus- ja kehitysnäkökulma näyttää hallitsevan lapsuuskeskustelua (Alanen & Bardy 1990, 11). Lapsen kehitystä koskeva tutkimus on perustunut käsityksiin lapsuuden luonnollisuudesta, rationaalisuudesta ja universaaliudesta. Perinteiset aikuislähtöiset lapsi- ja lapsuustulkinnat näkevät lapset avuttomina, epäkypsinä olentoina, ja suojelun nimissä lapset asetetaan passiiviseen saavan osapuolen rooliin. Lapsuus nähdään siirtymävaiheena, joka seuraa tiettyjä kehitysvaiheita päämääränään kasvu kohti aikuisuutta. (Alanen & Bardy 1990, 90; Baker 1998, 46- 47; Dahlberg et al. 1999, 44-45; Prout & James 1997, 10-11.) Kasvatus- ja kehityslapsuuden rinnalle on nousemassa käsitys lapsesta ja lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona, joka määräytyy historiallisesti ajan ja paikan mukaan. Moderni lapsuustutkimus hylkää ajatuksen lapsista marginaaliryhmänä ja tutkii lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä sekä lapsia oman maailmansa rakentajina. Modernin lapsuustutkimuksen tradition piiriin kuuluvat tutkijat ovat kiinnostuneita

siitä, mitä lapsuus juuri lapsille heidän kokemanaan merkitsee. (Miettinen & Väänänen 2000, 69.)

Lasten sosiaalisilla areenoilla tapahtuva toiminta, sosiaaliset suhteet ja kulttuurit ovat arvokkaita tutkimuksen kohteita sinällään lasten tuottamina tässä ja nyt. Tämä näkökulma arvottaa lapset oman elämänsä toimijoiksi, kulttuurin luojiksi ja sen uudelleen muokkaajiksi. (Prout & James 1997, 4, 10-12.) Moderni lapsuustutkimus asettaa kyseenalaiseksi perinteisiä lapsiin kohdistuneen tutkimuksen tapoja ja näkökulmia (Miettinen & Väänänen 2000, 69). Tutkimuksen piirissä ollaan kiinnostuneita siitä, millaista on lapsuus lastensa itsensä rakentamana ja heille rakennettuna (James 1998, *ix*). Modernin lapsuustutkimuksen piiriin kuuluvat tutkimukset ovat tuoneet esiin osaavan, taitavan ja kyvykkään lapsen (Karlsson 2001, 13).

Modernissa lapsuustutkimuksessa lapsuus ja lapset ovat tutkimuksen keskiössä. Lapsuuden tutkiminen omana arvostettavana, ei vain aikuisuuteen valmistavana elämänvaiheena sekä osana vallitsevaa yhteiskuntaa ja kulttuuria, on nostanut tutkimuksessa keskeiseksi lasten oman äänen kuulemisen ja lasten oikeudet (Karila & Nummenmaa 2001, 19). Lapsia kuullaan heihin liittyvissä asioissa, ja lapset nähdään tietolähteinä, joille annetaan painoarvoa. Lapsuustutkimuksen tarkoitus on siirtyä aikuisnäkökulmasta kohti näkökulmaa, jossa lapset nähdään aktiivisina. Lapset ovat modernin lapsuustutkimuksen piirissä aktiivisia toimijoita, jotka itse vaikuttavat oman elämänsä muotoutumiseen. Moderni lapsuustutkimus antaa tilaa lasten kokemuksille ja heidän antamilleen merkityksille. Näin lasten yhteiskunnallinen todellisuus avautuu muillekin kuin heille itselleen. (Karlsson 2001, 13-15; Miettinen & Väänänen 2000, 67-69, 79.) Modernissa lapsuustutkimuksessa lapset eivät ole vain tutkimuksen kohteita, vaan aktiivisia tutkimustiedon konstruujia.

Moderni lapsuustutkimus kiinnittyy postmoderniin ajatteluun, jossa monimuotoisia ilmiöitä tarkastellaan suhteessa niiden laajempaan kontekstiin. Postmodernissa diskurssissa lapsi ja lapsuus ilmenevät ja määrittyvät siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa eletään. Lasten ja kasvattajien sekä lasten keskinäiset suhteet määrittävät ”lapsuuden maisemaa” kunakin aikakautena kussakin kulttuurisessa ympäristössä. Tätä kautta lapsuus määrittyy kiinteäksi osaksi yhteiskuntaa ja lapset näyttäytyvät syntymästään alkaen oman kulttuurinsa luojina, identiteettinsä rakentajina ja tiedon muokkaajina. (Dahlberg et al. 1999, 43-44, 49-50.)

2.3 Lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi

Niiranen ja Kinon (2001, 58-76) luonnehtivat 1990-luvun päiväkotipedagogiikkaa lapsikeskeisyyden renessanssiksi. Lapsilähtöisessä ajattelutavassa lapsi on subjektin asemassa. Aikuisen tukee ja edistää lapsen aloitteellisuutta ja toimintaa kasvatukselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus tarkastelee kasvatusta lapsen kasvuprosessin kautta, ei aikuisen kasvattamisen strategioina. Kasvattaja uskoo lapsen omaehtoiseen kykyyn kasvaa ja oppia. Lapsilähtöisessä ajattelussa lapsuus nähdään elämän itseisarvolla ajanjaksona, jota tulee kunnioittaa ja arvostaa, mikä pohjautuu romanttiseen näkemykseen kasvatuksen yksilöllisyydestä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 40-43; Huttunen 1989, 44-47.)

Lapsilähtöinen ajattelu tarjoaa yhä edelleen uusia haasteita päiväkotikasvatukseen ja kouluopetukseen. Lapsilähtöisyyttä korostava ajattelumalli kytkeytyy kuitenkin vahvasti yksilöllisyyden diskurssiin, kun kasvatustoiminta on käytännössä enemmän ryhmäsuuntautunutta. Puhtaasti lapsilähtöinen ajattelu lankeaa individuaalisuutta korostaessaan tarkastelemaan vuorovaikutusta yksisuuntaisena tapahtumana (Karlsson 2001, 52, 57). Kasvatus nähdään kuitenkin yhteisöllisenä ilmiönä, joka pohjautuu yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen (Brotherus et al., 2002, 45). Lapsilähtöinen ajattelutapa kiinnittää huomiota lasten aktiivisuuteen ja oma-toimisuuteen mutta jättää lasten vertaissuhteet, ryhmän, yhteisöllisyyden ja sosiaalisen ympäristön vähemmälle huomiolle. Tästä näkökulmasta lasten toimijuus jää irralliseksi, kun sitä ei tarkastella siinä kontekstissa, jossa lapsi toimii. Kasvatustoiminnan pedagoginen kehittäminen edellyttää vallitsevien käytäntöjen ja ajattelutapojen tietoista problematisointia ja lapsilähtöisyyden teoreettisen perustan uudelleen rakentamista ja selkiinnyttämistä (Lehtinen 2000, 197).

Sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitteet tuovat uudenlaista lähestymistapaa lasten osallisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Näistä lähtökohdista käsin lasta tarkastellaan aktiivisena, kyvykkäänä toimijana omassa toimintakontektissaan. Näin yksilöllisyyttä korostavasta lapsikeskeisyydestä siirrytään tarkastelemaan lasta sosiaalisena toimijana suhteessa ympäristöönsä (vrt. Dahlberg et al. 1999, 43). Lasten sosiaalisessa toimijuudessa on kyse lasten kyvystä osallistua sosiaaliseen todellisuuteen ja taidoista toimia vuorovaikutuksellisessa ympäristössä (Hutchby & Moran- Ellis, 1998, 16; Baker 1998, 49). Sosiaalinen toimijuus toteutuu kasvatuksellisissa käytännöissä sekä vuorovaikutuksellisissa suhteissa (Lehtinen 2000, 35). Sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitteet nostavat lapset kykeneviksi sosiaalisiksi toimi-

joiksi, jotka vuorovaikutuksessa aikuisten, toisten lasten ja perheensä kanssa määrittävät paikkaansa lapsuuden toiminta-areenoilla (Hutchby & Moran- Ellis, 1998, 7-8).

Sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi määrittyy toimijoiden ja toimintakontekstin välisinä suhteina. Sosiaalisen toimijuuden kautta lapsi nähdään aktiivisena toimijana omassa toimintaympäristössään. Baker (1998, 49) käsittää sosiaalisen toimijuuden rakentuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Toimijuutta ja kompetenssia ei voi jakaa suorituskyvyiksi vaan sitä on aina tarkasteltava suhteessa tilanteeseen, jossa se määrittyy. Toimijuudessa on kyse toiminnan mukauttamisesta sosiaalista tilannetta vastaavaksi. Toimijuuden voidaan nähdä muodostuvan ensinnäkin kyvystä muokata käyttäytymistä ja toimintaa tilannetta vastaavaksi aikaisempien kokemusten ja tiedon pohjalta sekä toiseksi kyvystä käyttää näitä toimintoja omien tavoitteiden saavuttamiseksi muuttuvassa sosiaalisessa ympäristössä. Sosiaalista toimijuutta tulee aina tarkastella suhteessa tavoitteisiin ja pyrkimyksiin sekä toimintojen tuloksiin tietyssä sosiaalisessa tilanteessa. (Mt., 49.)

Salmivalli (2005, 71) käyttää sosiaalisen pätevyyden käsitettä lasten toimijuuteen ja sosiaaliseen kompetenssiin viitaten. Sosiaalisesti pätevälle vuorovaikutukselle katsotaan olevan ominaista omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen pitäen samalla yllä myönteisiä vuorovaikutussuhteita muihin. Sosiaalinen pätevyys koostuu useista osa-alueista, jotka voidaan Salmivallin mukaan jakaa sosiaalisiin taitoihin, emootioihin ja niiden säätelyyn, sosiaalisen informaation prosessointiin sekä motivaationalisiin ja kontekstuaalisiin tekijöihin. Sosiaalisen pätevyyden kaikki osa-alueet ovat käsitteinä melko monitasoisia ja vuorovaikutteisia. Pyrittäessä ymmärtämään sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta sosiaalisen pätevyyden kaikki näkökulmat on otettava huomioon. (Mt., 71-74.)

Hutchby & Moran-Ellis (1998, 14-16) määrittävät sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin rakentuvan vuorovaikutuksessa, sosiaalisissa suhteissa ja toiminnassa. Lasten sosiaalisessa toimijuudessa kyse on asemasta ja kyvystä, joka määrittyy aina tilannekohtaisesti uudestaan. Se ei ole aikuisten lapsille jaettavissa tai toimijalla hallussa oleva ominaisuus, vaan sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi syntyy neuvottelujen tuloksena. (Christensen 1998, 198; Hutchby & Moran-Ellis 1998, 14-16.) Toimijuutta tulee tarkastella suhteessa tilanteeseen ja toimintoihin, joissa se kulloinkin määrittyy. Tällöin huomio kiinnittyy lapsuuden toiminta-areenoihin. Tässä kontekstissa lasten toimijuuden ja kompetenssin näkökulma laajenee aikuisen näkökulmasta lapsuuden kulttuurisen todellisuuden moninaisuuteen. (Hutchby & Moran-

Ellis 14-16.) Lasten tarkasteleminen toimijoina tuo selvästi lapsista lähtevän näkökulman lapsia ja lapsuutta koskevaan keskusteluun sekä mahdollistaa yhtenäisen kokonaisuuden rakentamisen toimijoiden ja toimintakontekstien vuorovaikutteisista suhteista (Lehtinen 2000, 197-198).

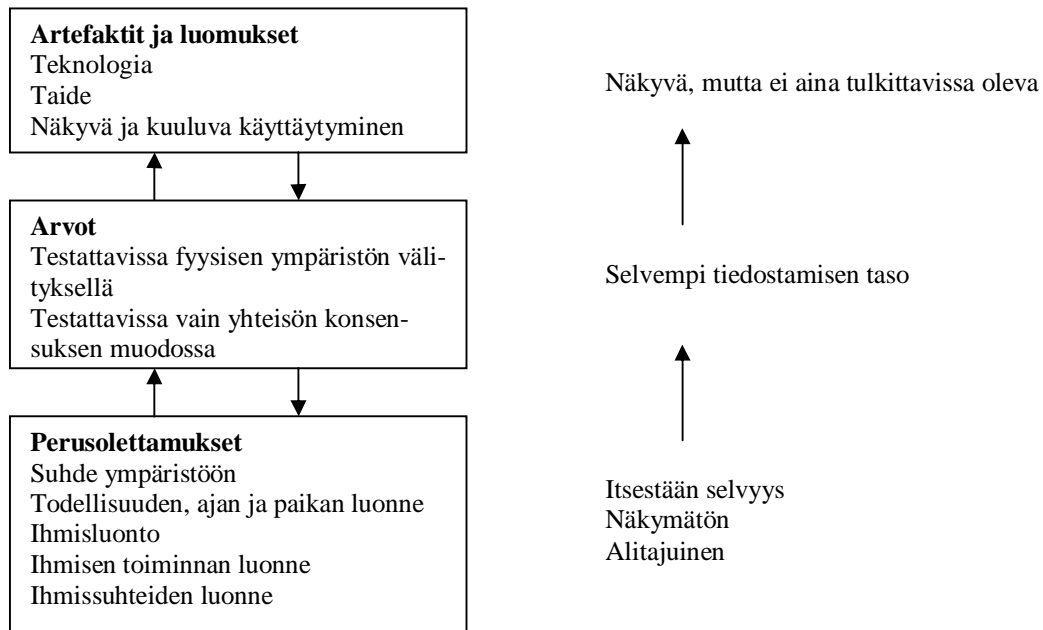
3 PÄIVÄKOTIKULTTUURI

3.1 Päiväkoti kulttuurisena toimintaympäristönä

Tämä tutkimus lähestyy päiväkodin kulttuurisia ilmiöitä kohdentuen erityisesti neuvottelukulttuuriin. Tutkimuksessa päiväkodin neuvottelukulttuuri nähdään osana päiväkodin kulttuurista kokonaisuutta. Neuvottelukulttuurin tutkiminen liittyy myös yleisemmällä tasolla kulttuuristen ilmiöiden tutkimiseen.

Varhaiskasvatusinstituution, kuten päiväkodin, toimintaa voidaan tarkastella kulttuurin näkökulmasta. Schein (1987, 24) määrittelee kulttuurin koskevan ”perusolettamusten ja uskomusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen jonkin organisaation jäsenille ja joka määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään perusluonteisella, itsessään selvällä tavalla”. Scheinin mukaan organisaatioiden kehittämät kulttuurit vaikuttavat merkittävästi niiden jäsenten toiminta- ja ajattelutapoihin sekä tunteisiin. Organisaatioiden kulttuurin tuntemus on välttämätöntä sen toiminnan ymmärtämiseksi. (Mt, 19-21).

Schein näkee organisaatiokulttuurin rakentuvan kulttuurin eri tasojen pohjalle (*kuvio 1*). Kulttuurin näkyvää, mutta ei aina tulkittavissa olevaa, tasoa edustavat kulttuuriset luomukset eli *artefaktit*. Artefaktit näyttäytyvät kulttuurisia käyttäytymistapoina ja aikaansaannoksina, jotka tulevat esiin fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä, kuten kirjoitettuna ja puhuttuna kielenä, havaittavissa olevana käyttäytymisenä sekä teknisinä tuloksina ja taiteellisina ilmentyminä. Kulttuurin näkymättömällä ja alitajuisella tasolla sijaitsevat kulttuuriset *perusolettamukset*, joihin kulttuurin voidaan syvimmillään nähdä kiteytyvän. Kulttuuriset perusolettamukset pitävät sisällään käsitykset ihmisten välisistä suhteista, todellisuuden, ajan ja paikan sekä toiminnan luonteesta, ihmisluonnosta sekä suhteesta ympäristöön. Kulttuurin näkymättömän ja näkyvissä olevan tason välissä sijaitsevat *arvot*, jotka ilmentävät osaltaan kulttuuria ja esiintyvät selvemmällä tietoisuuden tasolla kuin kulttuuriset perusolettamukset. Arvot ohjaavat ryhmän toimintaa norminomaisesti. (Mt., 31-38.)



Kuvio 1. Kulttuurin tasot ja niiden välinen vuorovaikutus (Schein 1987, 32.)

Organisaatiokulttuurin tarkastelu on yksi keino määrittää varhaiskasvatuksen instituutioita. Päiväkotikontekstissa organisaatiokulttuurista käytetään kuitenkin useimmiten käsitettä toimintakulttuuri. Päiväkodin toimintakulttuuri muotoutuu tietyn sisällön puitteissa ja pohjautuu tapaan, jolla kyseinen yhteisö organisoituu. Laajemmasta näkökulmasta yhteiskunnalliskulttuuriset tekijät määrittävät myös osaltaan toimintakulttuurin rakentumista. (Karlsson 2001, 183.)

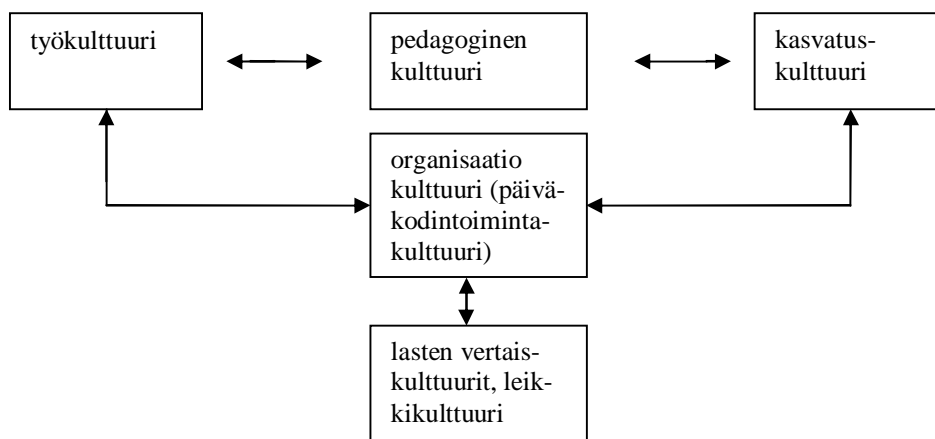
Karila (1997) määrittää päiväkodin toimintakulttuurin muodostuvan *työ- ja kasvatuskulttuureista*. Työkulttuurin käsite pitää sisällään työn ja toiminnan organisointiin liittyviä käytäntöjä sekä käytäntöihin liitettyjä merkityksiä. Kasvatuskulttuurin voidaan nähdä rakentuvan kasvatuskäytäntöjen pohjalta. Karila jakaa kasvatuskulttuurin tutkimuksensa pohjalta *aikuislähtöiseen* ja *lapsilähtöiseen kasvatuskulttuuriin*. Aikuislähtöisessä kasvatuskulttuurissa kasvatus toimintaa hallitsee aikuisen näkökulma ja lasten yhteiskuntaan sosiaalistumista voidaan pitää kasvatuksen päämääränä. Lapsilähtöinen kasvatuskulttuuri puolestaan huomioi lasten näkökulman sekä korostaa lasten aktiivisuutta ja heidän yksilöllisen persoonallisuutensa kehittymistä. (Mt., 55-69)

Dahlberg et al. (1999) jäsentävät päiväkodin kulttuurista todellisuutta käyttämällä varhaiskasvatuksen instituutioista käsitettä *kansalaisyhteisön foorumi* (engl. *civil society*). Kansalaisyhteisön käsitteellä he pyrkivät avaamaan varhaiskasvatuksen toiminta-areenoiden kulttuurista

todellisuutta. Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen instituutioita kansalaisyhteisöjen foorumina päiväkodit näyttävät kohtaamispaikkoina, joissa aikuiset ja lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja osallistuvat kulttuuristen, sosiaalisten, poliittisten sekä taloudellisten todellisuuden muovaamiseen. (Dahlberg et al. 1999, 6, 73-82)

Päiväkodin kulttuurista ilmiökenttää jäsenettäessä yhdistetään päiväkodin toimintakulttuuriin usein pedagogisen kulttuurin käsite. Pedagogisen kulttuurin käsitettä nähdään käytettävän rinnasteisena päiväkodin toimintakulttuurille. Toisaalta taas pedagoginen kulttuuri yhdistetään kasvatus- tai opetus-kulttuuriin. Tässä tutkimuksessa pedagoginen kulttuuri nähdään olevan yhteydessä sekä päiväkodin kasvatus- että työ-kulttuuriin.

Päiväkodin toimintakulttuurin tarkastelu on keskittynyt pääosin yhteisöllisten kulttuuristen toimintatapojen jäsentämiseen päiväkodissa työskentelevien aikuisten näkökulmasta. Lasten osallisuus päiväkodin kulttuurisessa todellisuudessa on tästä näkökulmasta käsin jäänyt hämärän peittoon. Toimintakulttuuria päiväkotikontekstissa on perinteisesti tarkasteltu perustehtävän hoitamisen näkökulmasta kiinnittäen erityisesti huomiota työyhteisöön ja kasvattajien tekemään työhön. Lasten toimijuutta painottava lähestymistapa kuitenkin korostaa lasten kulttuurista osallisuutta ja näkee lapset sekä vallitsevan kulttuurin että oman kulttuurinsa uusintajina. Päiväkodin kulttuurista todellisuutta ja toimintakäytäntöjä voidaan tarkastella myös lasten, eritoten lasten vertaisryhmän, näkökulmasta. Päiväkodin toimintakulttuurin voidaan tällöin nähdä pitävän sisällään kasvatus-, pedagogisten- ja työ-kulttuurien lisäksi lasten omaa kulttuurista toimintaa, kuten leikkikulttuuria (kuvio 2). Tämä tarkastelutapa syventää päiväkodin toimintakulttuuria avaten sitä kaikkien yhteisöllisten toimijoiden, ei vain aikuisten, näkökulmasta.

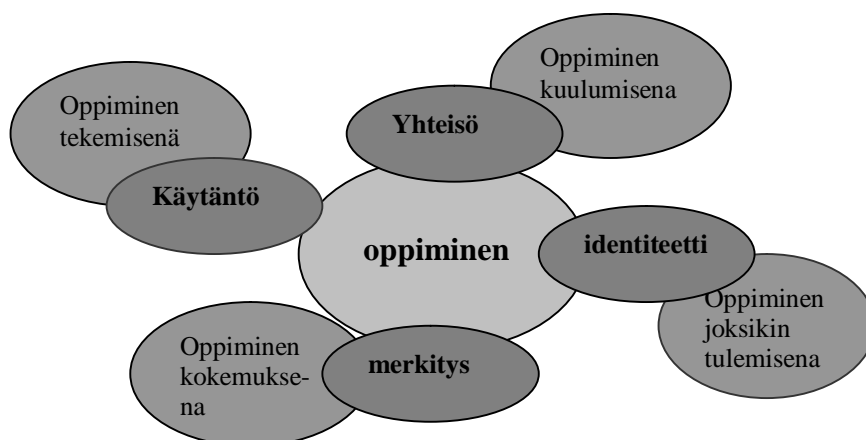


Kuvio 2. Päiväkodin toimintakulttuurin jäsentelyä

3.2 Käsitteet ja käytännöt kulttuurin muovaajina

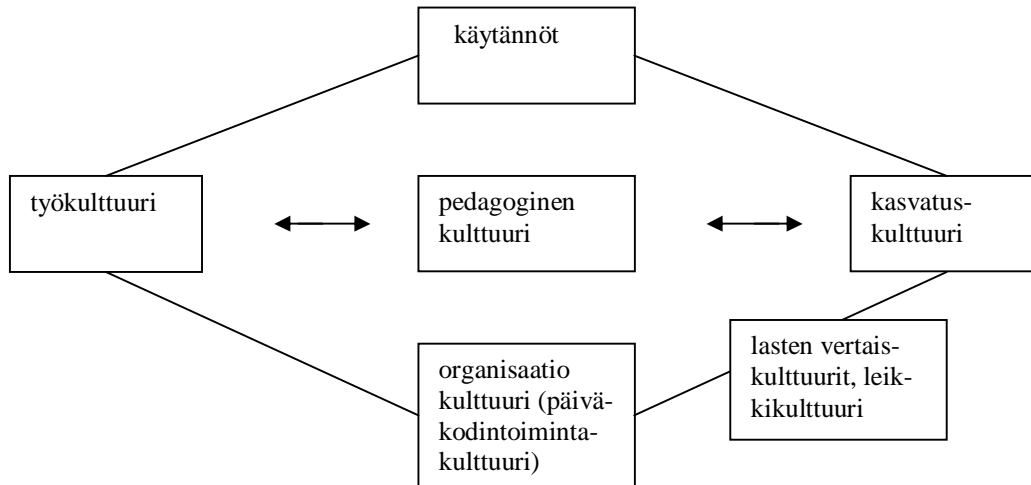
Päiväkodin kulttuurin voidaan nähdä rakentuvat yhteisöllisen toiminnan perustalle. Yhteisöllinen toiminta luo organisaatioon tietynlaista toimintakulttuuria ja yhteisön jäsenet määrittävät toiminnan käytännön muotoutumista. Kunkin organisaation toimintakulttuuria on mahdollista ymmärtää tarkastelemalla organisaatioiden toimintaympäristöjä ja sosiaalisia elementtejä sekä näiden välisiä suhteita (Karila 1997, 54). Institutionaalisen, yhteisöllisen ja kulttuurisen toiminnan ydinelementit määrittyvät toimijoiden, toiminnan ja toimintatapojen pohjalta (Karls-son 2001, 183). Organisaation toimintakulttuuriset piirteet säätelevät työyhteisön toimintaa ja käyttäytymistä, ja niille ominaista on toistuvuus, opittavuus, yhdistävyys ja ohjaavuus (Keskinen 2000, 138, 142). Toimintakulttuuri koostuu kunkin yhteisön sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista sekä tavasta toimia ja ajatella samansuuntaisesti (Uusitalo 2000, 50).

Wenger (1998) tarkastelee sosiaalisen oppimisen teoriassaan käytäntöjen ja osallisuuden merkitystä organisaatioiden epävirallisten toimintakulttuurien muodostumisessa. Wenger lähestyy sosiaalista oppimista kokemuksen, tekemisen, kuulumisen ja joksikin tulemisen kautta (kuvio 3). Tätä kautta käytännöt, yhteisöllinen näkökulma, identiteetin muodostuminen ja merkitysten luominen nousevat tarkastelun keskiöön. Wenger näkee oppimisen ensisijaisesti sosiaalisena osallistumisena yhteisöllisiin prosesseihin. Yhteisöllisissä prosesseissa toimijat osallistuvat erilaisten sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin ja muodostavat identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. Sosiaaliset käytännöt toimivat yhteisöön sitouttavina elementteinä. Sosiaaliin käytäntöihin osallistuminen muokkaa toiminnan lisäksi toimijoiden kokemusta itsestään sekä toiminnasta tehtäviä tulkintoja. (Mt. 3-6.)



Kuvio 3. Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät (Wenger 1998, 5)

Tarkasteltaessa päiväkotia sosiaalisen toiminnan areenana päiväkodin arkirutiinit saavat syvempiä tulkintoja (Miettinen & Väänänen 2000, 70). Päiväkodin toimintakäytännöt muotoutuvat yhteisöllisissä prosesseissa. Toimijat luovat yhteisen toiminnan ja osallisuuden kautta päiväkotiin tietynlaista kulttuuria, joka näyttäytyy toimijoita yhdistävinä kulttuurisina käytäntöinä. Kulttuurin ja käytäntöjen vuorovaikutteista suhdetta päiväkotikontekstissa on havainnollistettu *kuviossa 4*.



Kuvio 4. Käytäntöjen ja päiväkodin toimintakulttuurin vuorovaikutteinen suhde

Päiväkodin toimintakulttuuria voidaan edellisen kuvion mukaan tarkastella lasten vertaiskulttuurien, kuten leikkikulttuurin, sekä kasvatus-, työ- ja pedagogisen kulttuurin näkökulmasta. Toimintakulttuurin nähdään muodostuvan siitä käytäntöjen kokonaisuudesta, joka on kullekin toimintaympäristölle tietynä ajankohtana ominainen. Toimintakäytännöt muotoutuvat fyysisten ja sosiaalisten elementtien perustalle. Erilaiset tilat, aikataulut ja ryhmäkoot sekä toimijoiden vuorovaikutus ja käsitykset vaikuttavat käytäntöjen muodostumiseen. (Karila 1997, 54-55.) Käytäntöjen ja kulttuurin suhdetta voidaan pitää vastavuoroisena. Kulttuuri rakentuu käytäntöjen kokonaisuudesta. Samalla kuitenkin käytännöt muotoutuvat ja saavat merkityksensä lasten vertaiskulttuurien sekä työ-, kasvatus- ja pedagogisen kulttuurin välityksellä. Käytännöt muotoutuvat osana kulttuuria, mutta niitä muuttamalla on mahdollista myös vaikuttaa kulttuuriin.

Käytännöt ovat keskeisellä sijalla Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriassa. Wenger näkee käytäntöjen muodostuvan tietyssä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Työntekijät sitoutuvat yhteisissä käytännöissä toimintaan ja ovat toistensa resursseja. Käytännöt

edustavat yhteisöjen muodostamia toimintatapoja sovittaa työnteko institutionaalisiin vaatimuksiin ja muuttuvaan sosiaaliseen kontekstiin. Käytännöt tuottavat ratkaisuja konflikteihin, pitävät yllä yhteisöllistä muistia, luovat tavoitteita ja yhteisiä toimintatapoja päämäärien saavuttamiseen, rakentavat organisaatioon tiettyä toimintakulttuuria sekä synnyttävät yhteisiä merkityksiä. Yhteiset käytännöt ja toimintatavat auttavat lisäksi tulokkaita pääsemään mukaan yhteisöön. (Wenger 1998, 46-48.)

Päiväkodissa toteutettavan toiminnan voidaan nähdä rakentuvan yhteisöllisesti luotujen toimintakäytäntöjen pohjalle. Nämä toimintakäytännöt määrittävät kulttuurista toimintaa, ja ne tulevat esiin työtoiminnan organisointiin sekä kasvatuksen toteuttamiseen liittyvissä toimintatavoissa. Toimintakäytännöt eivät kuitenkaan synny käsityksellisestä tyhjiöstä, vaan toimijoiden käsitysten ja yhteisöllisesti luotujen kulttuuristen konstruktoiden voidaan nähdä ohjaavan toteutettavaa toimintaa ja toimintakäytäntöjen rakentumista. Käsitykset ja kulttuuriset konstruktiot edustavat kulttuurin piiloista tasoa, joka heijastuu kulttuuriseen todellisuuteen näkyvinä yhteisinä toimintatapoina.

Schein (1987, 31- 38) tarkastelee kulttuurin eri tasoja sekä niiden tehtäviä organisaatiokulttuurin kautta (ks. *kuvio 1*). Kulttuurin eri osatekijöiden kautta hän määrittelee näkyvän kulttuurisen toiminnan sekä arvojen ja alitajuisten perusolettamusten vastavuoroisia suhteita. Kulttuuriset aikaansaannokset (artefaktit), kuten sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä ihmisten havaittavissa oleva käyttäytyminen, kuvaavat kulttuurin ulospäin näkyvää tasoa. Kulttuurin näkyvällä tasolla sijaitsevat myös arvot, jotka edustavat yhteisön konsensusta. Kulttuurin näkyvä taso kokonaisuudessaan kuitenkin on heijastuma kulttuurisista perusolettamuksista, jotka sijaitsevat näkymättömällä, alitajuisella tasolla. Perusolettamukset ohjaavat ulospäin näkyvää toimintaa ja arvojen muotoutumista.

Schein näkee kulttuurin eri tasot vuorovaikutteisina. Kulttuuriset aikaansaannokset ovat kulttuurin se osa, joka näyttäytyy selvästi ulospäin. Kulttuurin sisällä toimijat eivät kuitenkaan ole välttämättä tietoisia omista kulttuurista toimintatavoistaan. Lisäksi kulttuuristen aikaansaannosten merkitykset, niiden keskinäiset suhteet ja niiden taustalla vaikuttavat oletukset ovat monimutkaisia. Scheinin mukaan arvot sijaitsevat selvemällä tietoisuuden kuin kulttuuriset käyttäytymistavat ja aikaansaannokset. Arvoista monet ovat eksplisiittisesti ilmaistuja ja ne ohjaavat toimintaa norminomaisesti. Kulttuurinen oppiminen heijastelee aina joltakulta peräisin olevia arvoja, jotka kertovat, miten asioiden tulisi olla. Vaikka Schein näkee arvojen ja

ulospäin näkyvän käyttäytymisen välillä selvän suhteen, hänen mukaansa arvot eivät kuitenkaan aina ole yhdenmukaisia toimintatapojen kanssa. Pohjimmiltaan Schein ymmärtää kulttuurin kiteytyvän tiedostamattomiin perusolettamuksiin. Hänen mukaansa perusolettamusten avaamisen kautta on mahdollista ymmärtää kulttuurisia ilmiöitä syvemmin. Kun itsestään selvydet tuodaan päivänvaloon, kulttuurinen peruskuvio selkenee ja on mahdollista todella ymmärtää tapahtumia ja niiden syitä. (Schein 1987, 31- 38.)

Wenger (1998) hahmottaa käsitysten ja käytäntöjen suhdetta merkityksenantoprosessina. Yhteisöllisen toiminnan kautta työntekijät luovat käytäntöjä. Osallisuus sosiaalisiin käytäntöihin muokkaa kokemuksia ja niille annettuja tulkintoja. Työntekijät neuvottelevat käsityksistä ja luovat uusia merkityksiä. Käytännöt eivät edusta pelkkää toimintaa vaan antavat merkityksen toiminnalle itselleen. Ne ovat luonteeltaan sosiaalisia ja niitä neuvotellaan vastavuoroisen osallistumisen kautta uudestaan. Osallistumalla sosiaalisiin käytäntöihin työntekijät keskustelevat, jakavat ja luovat teorioita ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Wengerin mukaan käytännöt itsessään pitävät sisällään niin hiljaista kuin avointakin tietoa. Hiljainen tieto on implisiittistä ja näyttäytyy mm. epäsuorina suhteina, olettamuksina, asenteina, ymmärryksenä ja jaettuna maailmankatsomuksena. Yhteisön kieli, työkalut, dokumentit, symbolit, määritellyt roolit, jaetut menetelmät, säännöt ja sopimukset edustavat eksplisiittistä, avointa ja selvästi ilmaistua yhteisöllistä tietoa. (Mt., 46-48, 51-54.)

Käytäntöjen ja käsitysten suhde ilmenee vuorovaikutteisena. Päiväkodin toimintakäytännöt syntyvät kulttuuristen käsitysten ja konstruktoiden pohjalta, ja yhteisöllinen toiminta pitää yllä lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevia kulttuurisia konstruktioita. Yhteisöllisessä toiminnassa saattaa kuitenkin samalla syntyä uutta tulkintaa lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksesta, jonka seurauksena yhteiset toimintakäytännöt voivat uudelleen muotoutua.

Erilaiset organisaatiot ovat avoimia järjestelmiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa useiden ympäristöjen kanssa (Schein 1987, 24). Päiväkotien toimintaa ei voida tarkastella irrallisena eri konteksteistaan. Sosiaaliset konstruktioit muovaavat varhaiskasvatuksen instituutioita ja näiden toimintaa (Dahlberg et. al.1999, 62). Kulttuurin, käytäntöjen, toiminnan ja käsitysten suhde on vastavuoroinen, kulttuuriset konstruktioit, käsitykset ja intentioit muodostuvat yhteisöllisessä toiminnassa muokaten tätä toimintaa samalla. (Karlsson 2001, 33). Päiväkodin toimintakäytännöt syntyvät lapsuutta ja lapsia koskevien käsitysten pohjalta (Dahlberg et al. 1999, 52).

Käytännöt voidaan ymmärtää ennen kaikkea prosessina, jonka avulla kokemus maailmasta ja osallisuudesta muodostuu merkitykselliseksi tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Osallisuus näyttäytyy merkityksistä neuvotteluna, jonka kautta kokemuksille luodaan tarkoituksia ja uusia merkityksiä. (Wenger 1998, 51-53.) Kulttuuristen muutosten voidaan nähdä juontuvan käsitteellisellä tasolla tapahtuneista muutoksista. Kulttuuri on opittua ja täten myös muunnettavissa uusien kokemusten välityksellä (Schein 1987, 26). Uudet sanat ja käsitteet eivät kuitenkaan sinällään muuta käytäntöjä, vaan muutokset tapahtuvat reflektoinnin ja uusien käsityksien luomisen kautta (Dahlberg et al. 1999, 136). Uudelleen määritetyt käsitykset synnyttävät tilan uudelleen määritettävälle kulttuuriselle toiminnalle.

3.3 Päiväkoti käytäntöyhteisöinä

Wengerin (1998) *käytäntöyhteisöjen* (engl. *communities of practice*) näkökulma on yksi tapa jäsentää erilaisten organisaatioiden ja yhteisöjen kulttuurista toimintaa. Käytäntöyhteisöt muodostuvat jaettujen hankkeiden ja yhteisten projektien ympärille. Toiminta käytäntöyhteisöissä ei jää vain yhteisöllisen kohtaamisen tasolle, vaan osallistumalla käytäntöyhteisöihin toimijat ovat aktiivisesti luomassa tiettyjä puitteita yhteiselle toiminnalle. Käytäntöyhteisöissä yhteiset käytännöt nähdään keskinäisenä toimintaan sitouttajana. Yhteisöllisissä prosesseissa toimijat osallistuvat sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin ja muodostavat identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. (Mt., 4-6.)

Wengerin mukaan käytäntöyhteisöjä muodostuu lähes kaikkialle, missä ihmiset toimivat jossain sosiaalisessa ympäristössä. Käytäntöyhteisöt ovat usein melko epävirallisia ja monimuotoisia. Erilaiset käytäntöyhteisöt, kuten koti, koulu, työ tai harrastusryhmät, kuuluvat osaksi ihmisten elämää, ja ne vaihtuvat eri elämäntilanteissa. Käytäntöyhteisöt pitävät sisällään sosiaalisen ulottuvuuden. Käytäntöyhteisöihin kuuluminen ja niissä toimiminen ovat osa ihmisten jokapäiväistä elämää. (Wenger 1998, 6-7.)

Myös päiväkotija voidaan tarkastella Wengerin käytäntöyhteisön näkökulmasta. Päiväkodin toimintakulttuuri rakentuu tiettyjen toimintakäytäntöjen pohjalle, jotka ovat syntyneet yhteisöllisen merkityksenantoprosessin tuloksena. Jokainen käytäntöyhteisö rakentaa omat tapansa organisoida ja toteuttaa kasvatuksellista toimintaa. Toimintakäytännöt yhdistävät toimijoita keskenään ja luovat yhteistä toimintakulttuuria. Päiväkodin toimintakäytännöt pitävät sisäl-

lään sosiaalisen ulottuvuuden. Ne ovat yhteisesti neuvoteltuja ja rakentuvat päiväkodin sosiaalisten ja fyysisten elementtien perustalle. *Kuvio 5.* havainnollistaa käytäntöyhteisöjen rakentumista yhteisöllisen prosessin tuloksena.



Kuvio 5. Käytäntöyhteisöjen rakentuminen yhteisöllisenä prosessina Wengeriä (1998) mukailen

Voidaan nähdä, että käytäntöyhteisön syntyminen on enemmän kuin osiensa summa. Käytäntöyhteisön jäseninä ovat yksittäiset ihmiset, jotka ryhmäntymisen, osallisuuden ja yhteisten neuvottelujen kautta luovat omat yhteisölliset toiminta- ja ajattelutapansa. Käytäntöyhteisöjen alkaessa rakentua yksittäisillä toimijoilla on omat käsityksensä, arvostuksensa ja uskomuksensa maailmasta. Kohtaamisen kautta yksittäiset toimijat liittyvät ryhmän jäseniksi. Ryhmän jäsenyys ei kuitenkaan pelkästään tuo mukanaan yhteistä ymmärrystä ja yhteisöllisiä toimintatapoja, vaan ryhmän jäsenet kantavat edelleen mukanaan henkilökohtaisia merkityksenantoja ja tapoja toimia. Osallisuus ja merkityksistä neuvottelu tuovat toimijoiden keskuuteen yhteisöllisiä piirteitä ja luovat pohjan yhteisten käytäntöjen syntymiselle.

Osallisuus ja yhteisen merkityksenantoprosessin rakentaminen ovat oleellisia ulottuvuuksia käytäntöyhteisöjä tarkasteltaessa. Wenger (1998) ymmärtää käytäntöjen syntyvän yhteisten neuvottelujen ja merkityksenantoprosessin tuloksena tietyssä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Yhteisöllisen toiminnan ja keskinäisen sitoutumisen kautta työntekijät luovat käytäntöjä. Osallisuus sosiaalisiin käytäntöihin muokkaa kokemuksia ja niille annettuja tulintoja. Työntekijät neuvottelevat käsityksistä ja luovat uusia merkityksiä. Käytännöt pitävät sisällään yhteisössä esiintyvää jaettua ja hiljaista tietoa, ja niiden ei nähdä edustavan pelkkää toimintaa vaan antavan merkityksen toiminnalle itselleen. (Wenger 1998, 5, 46-48, 51-54.)

Wenger tarkentaa käytäntöyhteisön määrittystä. Hänen mukaansa käytäntöyhteisöksi ei voida kutsua mitä tahansa yhteisöä tai käytäntöä. Yhteiset toimintatavat ja käytännöt voidaan nähdä käytäntöyhteisöä määrittävinä tekijöinä. Käytäntöyhteisöä luonnehtivat konkreetit ja joustavat piirteet. Yhteiset käytännöt luovat yhteisöön koherenssia *keskinäisen sitoutumisen, yhteisen hankkeen* sekä *jaetun välineistön* kautta. Käytännöistä ja merkityksistä neuvottelu synnyttää käytäntöyhteisön jäsenten keskuuteen keskinäistä sitoutumista, joka edellyttää kaikkien osallistumista ja panosta vaatimatta kuitenkaan homogeenisuutta. Yhteisestä hankkeesta neuvottelu ja sen parissa toimiminen luovat yhteisöön osaltaan myös koherenssia ja yhteistä ymmärrystä. Yhteisten hankkeiden voidaan nähdä myös sitouttavan käytäntöyhteisön jäseniä. Jaettu välineistö käytäntöyhteisöissä edustaa yhteistä kieltä ja tietoisuutta yhteisistä toimintatavoista. Välineistö luo käytäntöyhteisöihin resursseja merkityksistä neuvotteluun. (Mt., 72-85.)

Päiväkoteja voidaan tarkastella käytäntöyhteisöinä joko koko päiväkodin tai ryhmien tasoilla. Päiväkoti voi edustaa yhtä yhtenäistä käytäntöyhteisöä tai useampia, yksittäisistä ryhmistä muodostuvia käytäntöyhteisöjä. Kutakin käytäntöyhteisöä yhdistävät työtoiminnan organisointiin ja kasvatustoiminnan toteuttamiseen liittyvät toimintatavat, jotka ovat syntyneet yhteisten neuvottelujen ja merkityksenantoprosessien tuloksena. Käytäntöyhteisön jäsenet osoittavat keskinäistä sitoutumista jaettujen käsitysten ja toimintatapojen kautta. Käytäntöyhteisön jäseniä yhdistää jaettu hanke, varhaiskasvatus, sekä välineistö, jolla toimijat määrittävät varhaiskasvatusta.

Käytäntöyhteisöjen tarkastelu päiväkotikontekstissa nostaa esille osallisuuden merkityksen. Käytäntöyhteisöjen toiminnassa mukana oleminen tuottaa toimijoille kokemuksen osallisuudesta. Wengerin (1998) mukaan osallisuus edustaa sosiaalista kokemusta yhteisön jäsenyydestä ja aktiivisesta osallistumisesta ja sitoutumisesta yhteisiin hankkeisiin. Osallistuminen

kantaa mukanaan niin sosiaalisia kuin yksilöllisiäkin merkityksiä ja kuuluu osaksi ihmisen sosiaalista luonnetta ja identiteettiä. Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin muokkaa yksilötason kokemuksia, mutta myös yhteisöjä itsessään. Osallistuminen on molemmin puolista aktiivista toimintaa, jossa osallistujat muokkaavat toistensa kokemuksia ja luovat yhteisiä merkityksiä. Kokonaisuudessaan osallistumisen näkökulma pyrkii valottamaan jokapäiväisen toiminnan sosiaalista näkökulmaa ja yhteisen merkityksenantoprosessin luonnetta. (Wenger 1998, 55-57.)

Käytäntöyhteisöllinen lähestymistapa varhaiskasvatustyön toteuttamiseen päiväkodissa tuo esiin yhteisten toimintakäytäntöjen ja jaettujen käsitysten merkityksen. Varhaiskasvatus nähdään jaettuna hankkeena, johon kasvattajien ymmärretään sitoutuvan. Varhaiskasvatuksen välineistö muodostaa päiväkotiin yhteistä kieltä, jaettua tietoisuutta tehtävää työtä koskien. Päiväkotien käytäntöyhteisöt rakentuvat neuvoteltujen toimintakäytäntöjen ja yhteisten käsitysten pohjalle. Käytäntöyhteisöllinen näkökulma korostaa yhtenäisen kasvatuksellisen linjan, julkilausuttujen päämäärien ja yhteisten toimintakäytäntöjen merkitystä varhaiskasvatustyössä. Se haastaa kasvattajat aitoon tiimityöhön, kasvatuskäsitystensä sekä toimintatapojensa pohtimiseen.

4 PÄIVÄKODIN NEUVOTTELUKULTTUURI TUTKIMUSKOHTENA

4.1 Neuvottelujen ja neuvottelukulttuurien määrittelyä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen jäsenyykseen

Päiväkotien kasvatustoiminnan suhdetta lasten toimijuuteen lähestytään tässä tutkimuksessa neuvottelukulttuurin välityksellä. Neuvottelutilanteet nähdään aikuisten ja lasten maailmojen kohtaamisen rajapintoina, jossa kasvattajien ajattelu kohtaa lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin ja ilmentyy kasvatuksellisenä toimintana. Neuvottelujen ja kasvatuksellisen toiminnan suhdetta päiväkotikontekstissa tarkastellaan neuvottelukulttuuria tutkimalla. Kasvatus- ja pedagogista toimintaa lähemmin tarkasteltaessa on kuitenkin aluksi määriteltävä neuvottelujen ja neuvottelukulttuurin käsitteitä itsessään. Tämän luvun tarkoituksena on luoda katsaus aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin jäsenyyksiin avaten neuvottelujen käsitettä kasvatuksellisen vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä kuvaten neuvottelukulttuurin ja kasvatuksellisen toiminnan suhdetta.

Solberg (1991) käyttää neuvottelun käsitettä tarkastellessaan aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta empiirisen aineiston valossa teoksessa *Negotiating Childhood*. Hänen mukaansa neuvottelu käsitteenä luonnehtii hyvin aikuisen ja lapsen välistä suhdetta ja lapsen asemaa. Solberg keskittyy neuvotteluja määrittäessään perheen sisällä käytäviin neuvotteluihin. Vanhemmat ja lapset käyvät neuvotteluja perheen arjessa käytännön tasolla, esimerkiksi kotitöitä, sekä abstraktimmalla tasolla, kuten lapsen oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyen. Solberg korostaa, että keskeistä neuvotteluissa on lapsen asema neuvottelijana sekä minkälaisia neuvottelukeinoja ja -strategioita tällä on tai ei ole käytössään. Myös lapselle ja lapsuudelle annetut merkitykset ohjaavat oleellisesti neuvottelujen kulkua. Solberg näkee aikuisten ja lasten välisien neuvottelujen olevan kiinteästi sidoksissa yhteiskuntaan. Sosiaalisesti luodut käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat siihen, miten lapsia kohdellaan sekä millaisia vapauksia ja velvollisuuksia heille annetaan. (Solberg 1994, 104-109.)

Jattu-Wahlström & Kallio (1992) määrittelevät *neuvottelun* yleisellä tasolla vuorovaikutustilanteeksi, jolla pyritään johonkin tiettyyn tavoitteeseen, kuten ongelman ratkaisemiseen, yhteisen sopimuksen aikaansaamiseen, suunnitteluun tai tapahtumien analysointiin. Neuvotte-

lussa kullakin osallistujalla on tavoitteensa neuvoteltavan asian suhteen; tarve päästä ratkaisuun, tehdä sopimuksia tai päätöksiä. Jos neuvottelijoiden tavoitteet tai edut ovat keskenään ristiriitaisia, neuvottelijoiden yhteistyöhalukkuus voi vaihdella suurestikin. Tässä tapauksessa neuvottelujen tuloksena voi olla yhteinen ratkaisu, mutta kuitenkin useimmiten vahvemman painostuksesta syntynyt päätös. Neuvotteluissa pyritään kuitenkin aina ratkaisemaan asiat siihen pisteeseen, että osallistujat tai osapuoliset voivat ryhtyä toteuttamaan tehtyjä ratkaisuja. Neuvottelujen konfliktit ovat tilanteita, joissa kumpikin neuvottelija ajaa omaa etuaan. (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 5-8.)

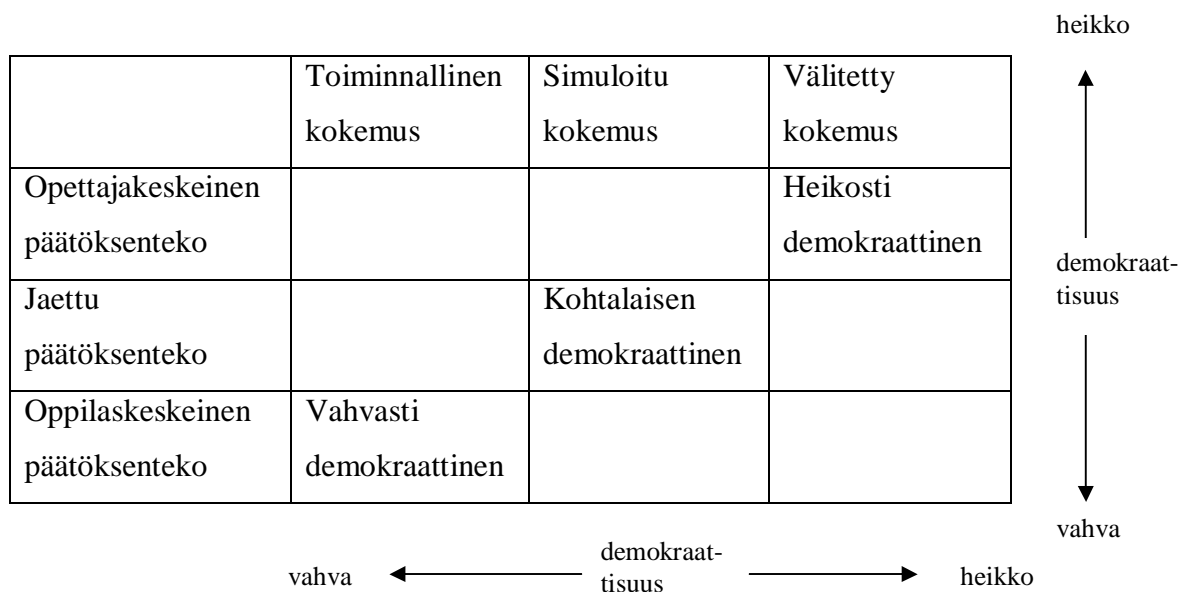
Lehtisen (2000) lasten toimijuutta käsittelevä tutkimus *Lasten kesken* lähestyy lapsia neuvottelijoina. Lehtinen tuo väitöskirjassaan esille lasten toimijuuteen liittyviä keskeisiä näkökulmia suhteessa lasten vertaiskulttuureihin. Lehtinen tarkastelee päiväkotia toiminta-areenana, jossa lapset neuvottelevat toiminnan kulusta ja sosiaalisista suhteista. Lehtisen mukaan neuvottelut ovat jatkuvasti läsnä lasten arkielämän tilanteissa. Neuvottelujen olennainen piirre on vastavuoroinen kommunikaatio, joka sisältää kielellistä ja ei-kielellistä vuorovaikutusta sekä fyysistä toimintaa. Lapset tulkitsevat vastavuoroisia vihjeitä sekä toimintaa luoden merkityksiä neuvottelujen sisällöistä ja etenemisestä. Lehtisen mukaan lasten neuvotteluaktiivisuus vaihtelee yksilöllisesti ja valta-asetelma on aina läsnä neuvottelutilanteessa. (Mt., 85-97.)

Neuvottelujen käsite on esillä keskeisesti myös Strandellin (1995) tutkimuksessa *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Strandell lähestyy päiväkotia lasten sosiaalisten suhteiden kenttänä, jossa lapset luovat keskinäistä järjestystä, suuntaavat toimintoja ja määrittelevät suhteita toisiinsa. Päiväkodissa lapset käyvät keskenään organisoivia neuvotteluja koskien lasten keskinäisiä suhteita ja toiminnan tilallista ulottuvuutta. Neuvotteluja voidaan tarkastella kahdella eri ulottuvuudella: Ajallisesti neuvottelut voivat olla etukäteen suunniteltavia, jolloin ne ohjaavat tapahtumakulkua. Toisaalta ne voivat olla sääteleviä ja ylläpitäviä, jolloin neuvotteluja käydään samanaikaisesti meneillä olevan toiminnan kanssa. Neuvottelujen kautta lapset säätelevät suhteita toisiinsa kertomuksiin upotettuina sekä neuvottelevat niistä suoraan päiväkodin arkitodellisuudessa. Lapset sijoittavat toimintansa neuvottelujen kautta tiettyyn tilaan, jossa he määrittelevät reviierejä ja suhteita samaan aikaan käynnissä oleviin toimintoihin. (Mt., 87-88.)

Strandell (1995) määrittelee tutkimuksessaan päiväkodin *neuvottelukulttuurin* aikuisen tapana suhtautua lasten toimintoihin ja kohdata niitä. Strandell jakaa neuvottelukulttuurit kolmeen eri

ryhmään tutkimuspäiväkotiensa havainnointiaineiston pohjalta. Hän kuvailee päiväkodin neuvottelukulttuureja *hallinnan, kysymisen ja lasten omatoimisuuden kulttuureiksi* sen mukaan, miten paljon lapset saavat sananvaltaa yhteisissä keskusteluissa ja toiminnan suunnittelussa. Päiväkodissa vallitseva neuvottelukulttuuri määrittää keskeisesti kommunikaation suuntaa ja lasten aktiivisuutta. Se vaikuttaa ohjaukulttuuriin, -tyyleihin ja -menetelmiin. Neuvottelukulttuurista riippuen lasten rooli päiväkodissa liikkuu passiivisen ohjeiden vastaanottajan ja toteuttajan sekä aktiivisen neuvottelijan ja omien toimintojensa suunnittelijan välillä. (Strandell 1995, 123-148.)

Harwood (2001) luo artikkelissaan katsauksen pedagogisten suuntausten muotoutumiseen suhteessa opettajan rooliin ja oppilaiden osallisuuteen pedagogisissa käytännöissä. Harwood kuvailee *aktiiviseksi / demokraattiseksi pedagogiikaksi* viimeisen kolmen vuosikymmenen pedagogisia suuntauksia kasvatuksen ja opetuksen piirissä. Demokraattinen pedagogiikka pohjautuu käsityksiin oppilaiden aktiivisesta roolista, vaikutusmahdollisuuksista ja osallisuudesta kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. Harwoodin mukaan pedagogiset käytännöt kuitenkin vaihtelevat suuresti demokraattisen suuntauksen sisällä suhteessa oppilaskeskeisyyteen ja toiminnallisuuteen (*kuvio 7*).



Kuvio 7. Aktiivisen / demokraattisen pedagogiikan luokittelua perustuen oppilaskeskeisyyteen ja toiminnallisuuteen (Harwood 2001, 297)

Harwoodin (2001) mukaan *Vahvasti demokraattisessa pedagogiikassa* oppilaat osallistuvat aktiivisesti päätöksentekoon ja toiminta pohjautuu kokemuksen kautta oppimisen periaatteelle. *Heikosti demokraattinen pedagogiikka* ei jätä tilaa oppilaiden osallisuuteen päätöksenteossa, toimintakäytännöt ovat aikuisjohtoisia ja oppiminen tapahtuu tiedonvälityksen kautta. Oppilaiden toimijuuden näkökulmasta on keskeistä kiinnittää huomiota siihen, millaiset puitteet demokraattiset suuntaukset luovat oppilaskeskeisille ja aktiivisesti osallistuttaville pedagogisille käytännöille. (Mt., 293-297.)

Väitöskirjassaan *Lapsille puheenvuoro* Karlsson (2001) rakentaa teoreettista jäsenystä vuorovaikutuksesta aikuisten ja lasten kohtaamistilanteissa. Karlsson lähtee määrittelyssään liikkeelle neuvottelijoiden välisten suhteiden näkökulmasta. Hänen mukaansa *neuvottelut ja kohtaamiskulttuuri* muotoutuvat erilaisiksi riippuen siitä, millaisessa suhteessa toimijat ovat toisiinsa nähden. Karlsson tuo esille kolme erilaista näkemystä kohtaamisesta. Ensimmäinen kohtaaminen koostuu yhdensuuntaisesta vuorovaikutuksesta, jossa *Minä* puhuu *Hän-objektille*. Toisessa kohtaamisessa molemmat toimijat ovat *aktiivisia*, mutta *erillisiä subjekteja* ja vuorovaikutus on vuorottelevaa. Kolmas kohtaaminen muotoutuu *yhteisen toiminnan* kautta. Se siirtyy yksilökeskeisestä näkökulmasta yhteisölliseen kohtaamiseen. Yhteisöllisessä kohtaamisessa toimijat yhdessä luovat tilanteen, yhteisen toimintakulttuurin, joka toteutuu kussakin hetkessä läsnä olevien neuvottelijoiden kesken. (Karlsson 2001, 57-58.)

Erilaisista kohtaamista Karlsson (2001) siirtyy tarkastelemaan institutionaalisia *puhekulttuureja*. Hän luokittelee keskusteluanalyttisen tutkimuksen (mm. Riihelä 1996) pohjalta *arvioivan ja kyselevän* sekä *soljuvan ja demokraattisen dialogin* puhekulttuurit, jotka ovat sovellettavissa myös päiväkotikontekstiin. Arvioivassa ja kyselevässä mallissa vuoropuhelu on katkonaista ja etenee aikuisen intentioiden ja aloitteiden mukaan, eikä lapsella juuri ole tilaa aloitteille. Vuoropuhelu koostuu kysymyksistä ja etukäteen aikuisen arvioimista vastauksista. Soljuva ja demokraattinen dialogi sen sijaan pohjautuu yhteisölliseen vastavuoroisuuteen. Siinä sekä lapsi että aikuinen ovat aktiivisia. Neuvottelu elää aloitteiden mukaan, ja keskustelun sisältö rakentuu edellisten puheenvuorojen varaan. (Mt, 59-68)

Hoogsteder, Maier & Elbers (1998) jäsentävät neuvottelujen rakentumista aikuisen ja lapsen välisenä vuorovaikutuksena oppimisen ja opettamisen sekä yhteistyön näkökulmasta tutkimuksensa pohjalta. Hoogsteder et al. esittelevät vuorovaikutuksen mallin, jossa erilaiset vuorovaikutustyyli on jaettu kolmeen eri kategoriaan, *"leikittelevä"* vuorovaikutus, vuorovaiku-

tuksen taloudellinen ja tehokas malli sekä pedagogisen vuorovaikutuksen malli, niille luonteenomaisten piirteiden mukaan. Vuorovaikutustyyli voidaan luokitella eri ryhmiin sen mukaan, miten roolit jakautuvat lapsen ja aikuisen välillä, mihin tavoitteisiin vuorovaikutuksella pyritään sekä millä keinoin pyritään saavuttamaan tavoitteet ja millainen neuvotteluilmasto vuorovaikutustilanteessa vallitsee. (Mt., 178-213.)

Kemplen & Hartlen (1997) tutkimusartikkeli selventää kasvattajien suhdetta lasten toimijuuteen vuorovaikutteisesta näkökulmasta. Kemple ja Hartle korostavat emotionaalisen ilmapiirin merkitystä vuorovaikutuksen rakentumiselle. Varhaiskasvatusympäristö, joka pitää yllä *demokraattista järjestystä*, luo puitteet, joissa lapset voivat harjoitella turvallisesti neuvottelutaitojaan. Demokraattinen järjestys edustaa aikuisten luomia selkeitä rajoja, joiden sisällä lapset oppivat vastavuoroisia vuorovaikutuksen taitoja. Lapsia kuullaan ja heitä kannustetaan aktiivisuuteen. Demokraattinen toimintatapa pohjautuu arvostamisen periaatteelle ja synnyttää yhteisöllistä toimintaa. (Kemple & Hartle 1997, 140.)

Neuvotteluja voidaan jäsentää suhteessa neuvottelijoiden tilanteellisiin asemiin, neuvottelukontekstiin ja neuvottelukäytäntöihin neuvottelukulttuurin kautta. Neuvottelukulttuuri rakentuu aikuisten ja lasten välisiin kohtaamisiin. Neuvottelukulttuuri ilmentää pedagogisen toiminnan suhdetta lasten osallisuuteen, vaikutusmahdollisuuksiin ja toimijuuteen. Se määrittää aikuisten ja lasten rooleja sekä pedagogisten toimintakäytäntöjen muotoutumista. Neuvottelukulttuurin välityksellä on mahdollista tarkastella kasvatuksellisen ajattelun ja toimintakäytäntöjen suhdetta.

4.2 Valta, vastuu ja valtautuminen neuvotteluissa

Neuvottelukulttuuria määriteltäessä ei voida ohittaa neuvottelujen suhdetta valtaan. Valta on läsnä neuvottelijoiden välisissä suhteissa, ja sitä käytetään neuvoteltaessa. Neuvottelut heijastelevat aikuisten ja lasten välisiä suhteita, ja tätä kautta valta kietoutuu monissa eri muodoissaan neuvotteluihin. Strandell (1995) näkee aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa, erityisesti neuvottelutilanteissa mukana tietynlaisen valta-asetelman. Aikuisen auktoriteettiasema lapsiin on todellinen, olipa aikuisen ja lapsen suhde muilta osin millainen tahansa. (Mt., 118.) Mayalin (2002, 29-30) mukaan lapset ovat tietoisia eriarvoisesta valta-asemasta, joka vallitsee aikuisten ja lasten välillä. Myös Solberg (1994, 106) tuo esille, että aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa aikuisen on aina sosiaalisesti korkeammassa valta-asemassa. Aikuisilla

on valtaa rangaista ja palkita lapsia tilanteen mukaan. Solberg kuitenkin korostaa termin ”neuvottelu” tuovan esille lasten aktiivisuuden neuvottelutilanteessa. Vaikka lapsen asema onkin monella tavalla heikko, hän ei passiivisesti alistu asemaansa vaan pyrkii aktiivisesti kumoamaan valta-asetelmia.

Lehtinen (2000) käsittää vallan kietoutuvan eri muodoissaan neuvotteluihin. Toisissa tilanteissa valta saa rakentavia ja positiivisia ilmenemismuotoja, jolloin neuvotteluissa heijastuvat positiivinen neuvotteluilmapiiri ja yhteistyö. Vallan negatiivisemmat muodot ilmenevät valta-aseman väärinkäyttämisenä. Neuvottelut eivät tapahdu tasa-arvoisista neuvotteluasemista käsin, vaan jokaiselle rakentuu oma tilanteellinen asemansa. Valta rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sitä käytetään toimittaessa. (Mt., 85.)

Riihelä (1995) tarkastelee vallan suhdetta kasvatukseen. Hänen mukaansa perinteisessä päiväkotikasvatuksessa ja kouluopetuksessa aikuisen ja lapsen välinen suhde on epätasa-arvoinen: aikuinen on tietävä ja ylivoimainen ja lapsi passiivinen vastaanottaja. Kasvatuksen ja oppimisen valtarakenteiden ympärillä on vahva tabujen verkko. Yksi suurimpia vaikeuksia kasvatustyön kehittämisessä on tasa-arvon puute, koska ihminen suhtautuu alistavasti itseään heikompaan. (Mt., 29.) Nuutisen (1994) mukaan lapsen kehitys ei käynnisty vallan tyhjiössä, vaan tietynlainen valta-asetelma on olemassa syntymästä lähtien. Kasvatus on vallan alaista toimintaa, joka tarkoittaa, että kasvatuksessa voidaan käyttää valtaa, mutta myös tuottaa vallankäytön edellytyksiä ja rajoituksia. Valtarelaatiot muodostavat kasvu- ja kehitysympäristön ja myös oppimisen kohteen. Se, miten näihin eriarvoisiin valtarelaatioihin suhtaudutaan, riippuu otettavasta näkökannasta. Yhtäältä on kyse luonnollisesta eriarvoisuudesta muihin yhteisön jäseniin, toisaalta on taas kyse lapsen varhaiseen kehitysvaiheeseen sisältyvästä riippuvuudesta ja puolustuskyvyttömyydestä. Eritoten kasvatuksen tasolla on kuitenkin merkityksellistä, miten tähän peruseriarvoisuuteen suhtaudutaan. (Nuutinen 1994, 43, 54.)

Vallankäyttöä aikuisten ja lasten suhteissa ei voida tarkastella ainoastaan auktoriteetin ja kurrin harjoittamisen näkökulmasta. Nuutinen (1994, 104) korostaa, että kasvattaja toimii oman ammattitaitonsa mukaisesti kunkin kasvatustilanteen vaatimalla tavalla. Kasvattaja ohjaa, johtaa, suojaa, rohkaisee, neuvoo, opettaa, kärkee, rankaisee, palkitsee ja toimii esimerkkinä kasvatustilanteissa. (Mt., 104.) Otettaessa huomioon luontainen valtarakenteen esiintyminen kasvatustilanteissa ja koulutusinstituutioissa edellyttää kasvatuksen ja opetuksen kehittämisen kasvattajalta kuitenkin oman toiminnan kyseenalaistamista ja kriittistä reflektiota.

Korhosen (1989) mukaan kasvatuksen ja opetuksen piirissä vallitsee vanhan kansan näkemys kasvatuksen tehtävästä. Perinteiset kansan näkemykset korostavat aikuisen ylivartaista asemaa lapseen nähden. ”Vanhan kansan näkemys kasvatuksesta tehtävänä saada tuon vanhemman korkeampi ymmärrys ja parempi tahto vähitellen siirretyksi tuohon toiseen, vajavaltaiseen tekee näkyväksi ne elementit, jotka sosialisatio käsitteenä kätkee sisäänsä. Vanhemman korkeampi ymmärrys ja parempi tahto kertoo siitä, että kasvatustapahtumassa aikuinen on ylempänä, hänellä on valta. Lapsi on vajavainen ja näin ollen alamainen. Kysymys on valtasuhteesta ylempään ja alemman – aikuisen ja lapsen välillä.” Lapselle jää kasvatuksessa ja opetuksessa vastaanottava, passiivinen osa. Kasvatusinstituutiot on valtuutettu siirtämään lapsille korkeampaa ymmärrystä ja parempaa tahtoa opettajien ja muiden kasvattajien toimesta. (Mt., 54.) Nummenmaa ja Virtanen (2002, 120-128) esittävät näkemyksen, jonka mukaan aikuisten auktoriteetti ja valta-asema kasvatusinstituutioissa on legitimoitu usein lasten edun nimissä. Legitimoidun vallan ongelmana kuitenkin on, että lasten ja aikuisten näkemykset siitä, mikä on lapsille parasta, eivät kohtaa. Ongelmaksi muodostuu, että puhuttaessa lasten nimissä puhutaan lasten yli, ja lasten näkökulmat jäävät vaille huomiota.

Kasvatuksen ja vallan suhde näyttäytyy erilaisena riippuen siitä, mistä vallan näkökulmasta sitä tarkastellaan. Tan (2004) lähestyy oppilaan ja opettajan valtasuhteita hallinnallisen ylivaltan, tietovallan ja harjoitettavan vallan näkökulmasta. *Hallinnallinen ylivalta* (engl. *sovereign power*) oppilaan ja opettajan välillä näyttäytyy absoluuttisena vallan harjoittamisena. Hallinnallinen ylivalta on ylhäältä päin määrätty ja se on sidottu yhteen, toiseen nähden ylivertaiseen, henkilöön kerrallaan. *Tietovalta* (engl. *epistemological power*) puolestaan korostaa tiedon mukanaan tuomaa valtaa, joka on neuvoteltavissa opetuksen välityksellä. Opettajan professio määrää tietyn valta-aseman, mutta myös oppilaalla on hallussaan tiedon kautta jakautuva valtaa. *Harjoitettu valta* (engl. *disciplinary power*) keskittyy vallan ilmenemismuotoihin henkilöiden välisissä suhteissa. Harjoitettua valtaa ei nähdä omistushyödykkeenä, vaan se saa ilmimuotonsa pedagogisten käytäntöjen välityksellä. (Tan 2004, 651-662.)

Foucaultin vallan analytiikan teoria tuo uudenlaista lähestymistapaa aikuisen ja lapsen perinteiseen valtasuhteeseen. Teorian näkökulmasta kasvattajan positioon perustuva valta-asema ja sen oikeutus asettuvat kyseenalaisiksi. Foucaultin mukaan valta ei ole omistushyödyke, vaan se rakentuu ja saa muotonsa toiminnassa. Valta ei ole vakinaista ja pysyvää eikä sitä ole sidottu tiettyyn rooliin tai asemaan. Foucault hylkää käsitykset, joiden mukaan valta ymmärretään

olemukseltaan hierarkkiseksi, pysyväksi tai institutionaaliseksi rakenteeksi. Todellisuudessa valta rakentuu Foucaultin mukaan vuorovaikutussuhteissa ja se on neuvoteltavissa oleva ilmiö. Olennaista Foucaultin vallan analytiikan teoriassa on se, että valta ei ole ulkoisesti rakentuva vertailusuhde, vaan sisäinen vuorovaikutussuhde, joka tuottaa subjektiivista, sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta. Valta rakentuu vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa toiminnassa. (Foucault 1980, 97-108, 141-145, 156, 198; Foucault 1985, 6, 80-82; Helen 1994, 175-178.)

Vallan voidaan nähdä muotoutuvan toiminnassa, ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Aikuisen ja lapsen välinen suhde on valtasuhde, jossa aikuinen nähdään lapseen nähden yli-asemassa. Tämä valta-asema on sidottu rooliin ja on siten legitimoitu. Jollei ole valtaa, ei ole olemassa myöskään vallankäyttäjää eikä vallankäytön kohdetta (Strandell 1995, 119). Valta ei kuitenkaan ole valmiiksi olemassa oleva ominaisuus, vaan jokaiselle rakentuu oma tilanteellinen valta-asemansa. Valta rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sitä käytetään toimitaessa. (Lehtinen 2000, 85.) Aikuisten ja lasten välisissä suhteissa valta on läsnä toiminnoissa, mutta ei ainoastaan aikuisten käyttämänä, vaan myös lasten muokkaamana (Dahlberg et al. 1999, 49). Täten myös lapset tulee nähdä aktiivisina toimijoina ja vallan käyttäjinä neuvottelutilanteissa. Heillä itsellään on käytössä valtaa, joka rakentuu vuorovaikutustilanteissa.

Lapset pyrkivät aktiivisesti purkamaan aikuisten valta-asemia ja vastustamaan auktoriteettia, kuten myös Solberg (1994, 106) tuo esiin. Lapsi ei passiivisesti alistu heikompaan asemaan, vaan pyrkii aktiivisesti murtamaan vallitsevia valta-asemia. Auktoriteetin vastustaminen ja sääntöjen kyseenalistaminen ovat keinoja, joilla lapset pyrkivät ohjailemaan omaa elämäänsä ja lisäämään vaikutusmahdollisuuksiaan (Corsardo 1997, 140). Lasten aktiiviset pyrkimykset valta-asemien purkamiseen eivät ole osoituksia uppiniskaisuudesta, vaan pyrkimyksistä muuttaa vallitsevaa kulttuuria.

Lapset käyttävät aktiivisesti valtaa neuvotellen, luoden sosiaalista järjestystä ja muokaten kulttuuria niin aikuisten kuin lasten kanssa. Lapsuuden toiminta-areenoilla lapset neuvottelevat, käyttävät valtaa ja rakentavat tilanteellisia asemiaan. Lasten toimijuus ja tilanteelliset asemat eivät ole paikkoja, joihin asetutaan vaan ne syntyvät neuvottelujen ja aktiivisen oma-toimisuuden tuloksena. (Hutchby and Moran-Ellis 1998, 14-17.) Strandellin (1995, 118, 120) mukaan valta voidaan juurikin nähdä neuvottelukysymyksenä, ei niinkään valmiiksi annettuna rakenteena. Lasten ja aikuisten suhde ei ole muuttumaton, vaan sitä muokkaavat käsitykset

lasten olemuksesta ja toimijuudesta. Ei myöskään voida olettaa aikuisten ja lasten motiivien olevan samankaltaisia neuvottelutilanteessa, vaan heidän erilaiset yhteiskunnalliset asemansa ja näkökulmansa tulee huomioida.

Valta esiintyy vuorovaikutussuhteissa, mutta sitä voidaan käyttää myös kasvatuksellisesta näkökulmasta hyödyksi. Opettajat ja kasvattajat eivät pedagogisessa toiminnassaan vain harjoita valtaa, vaan he voivat myös jakaa sitä. (Inglis 1997, 9.) Vallan jakaminen, *valtuuttaminen* luo tilan, jossa lapset voivat *valtautua*. Valtautumisen mahdollistava ympäristö murtaa perinteisiä valtarakenteita ja synnyttää tilan neuvottelujen kautta rakentuville suhteille. Smith (2004) korostaa valtautumisen takana vaikuttavia tekijöitä. Jotta perinteiset valtarakenteet muuttuisivat ja valtautuminen ilmenisi lasten kasvaneena toimijuutena, muutoksia on tapahduttava niin käsityksellisellä kuin toiminnallisellakin tasolla. Näin ollen myös lapset pitää nähdä osallisina, ja heidät tulee sitouttaa valtautumisprosessiin. (Mt., 413-423.)

Valtautumista on perinteisesti tarkasteltu suhteessa *vapautumisen*, *emansipaation*, käsitteeseen. Emansipaatio kuvaa vallan ja valtasuhteiden kriittistä tarkastelua ja uudelleen määrittelyä, kun valtautumisessa kyse on yksilön näkökulmasta mielekkään toiminnan ja toimintakykyjen kehittämisestä suhteessa esiintyviin valtarelaatioihin. (Inglis 1997, 4.) Molemmat käsitteet tuovat kasvatuksen ja vallan määrittelyyn uudenlaista näkökulmaa. Valta nähdään rakenteena, joka on uudelleen määriteltävissä ja jaettavissa. Näissä olosuhteissa lasten on mahdollista hyödyntää omia toimintaresurssejaan, ja tätä voidaan kasvatuksen näkökulmasta käyttää hyödyksi.

Laursen (2005) näkee valtautumisessa olevan kyse ulkoisen kontrollin muuttumisesta sisäiseksi. Valtautuminen luo tilan, joka haastaa vastuun, ajattelun ja arvojen uudelleen määrittelyyn. (Mt., 139.) Church (1991) korostaa aikuisten keskeistä roolia valtautumisen mahdollistajana. Lisäämällä oppilaiden osallisuutta päätöksenteossa ja tarjoamalla suurempia valinnan mahdollisuuksia tuetaan heidän itseohjautuvuuttaan ja vastuunkantoaan. Aikuisen tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään, että valtautumisessa on kyse oikeasta vallasta ja vaikutusmahdollisuuksista itseä koskevista asioista. Valtautumisen kautta oppilailla on mahdollisuus tuoda oma näkökulmansa esille ja äänensä kuultaville. (Mt., 24.)

4.3 Sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi neuvotteluissa

Tutkimuksessa tarkastellaan päiväkodin neuvottelukulttuuria muotoutumista vallan ja vastuun näkökulmien lisäksi toimijuuden ja osallisuuden lähtökohdista. Lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi ovat kiinteästi yhteydessä päiväkodin neuvottelukulttuuriin kasvattajien käsitysten ja toimijuudesta neuvottelujen kautta. Päiväkodin neuvottelutilanteet ilmentävät kasvatustajien ja lasten kohtaamisia, joissa määritellään vastavuoroisia rooleja ja toimijuuden muodostumista. Lehtisen (2000, 104) mukaan neuvottelujen käsitteen avulla voidaan konkretisoida lasten toimijuuden käsitettä. Keskeistä sosiaalisen toimijuuden tarkastelussa varhaiskasvatuksen kontekstissa on se, miten lasten toimijuus kohdataan, ilmaistaan ja neuvotellaan päivittäisessä vuorovaikutuksessa (James 1998, viii). Toiminta päiväkodissa muotoutuu vuorovaikutuksessa, jossa osapuolten tapa hahmottaa todellisuutta vaikuttaa siihen, millaiseksi tämä todellisuus yhdessä konstruoituna muodostuu (Karlsson 2001, 31). Toimijuus neuvotellaan sosiaalisessa ympäristössä, jossa yhdessä määritellään neuvottelijoiden keskinäisiä suhteita ja luodaan neuvottelutilanteesta yhteistä ymmärrystä (vrt. Lehtinen 2000, 105).

Useimmiten lasten toimijuuden määrittäjinä ovat aikuiset (Baker 1998, 49). Aikuisten ja lasten keskinäisiä suhteita tarkasteltaessa lapset usein määritellään toimijuuden ja kompetenssin osalta vajavaisiksi (Hutchby & Moran-Ellis, 1998, 7). Lapset nähdään kehittymättöminä ja aikuisista riippuvaisina, ja täten vasta aikuisuudessa sosiaalisesti kyvykkäitä onnistuneen sosialisoinnin tuloksena (Baker 1998, 51). Kun lapsinäkökulma jää aikuisnäkökulman taakse, kuva lapsista muodostuu yksipuoliseksi ja jopa virheelliseksi (Karlsson 2001, 37). Lapsen määrittely suhteessa aikuiseen näyttäytykin tilanteessa ongelmallisena (Korhonen 1989, 52). Lapsen määrittely aikuiseen vertaamalla tai aikuisen kautta jättää lapset vaille itseisarvoa.

Sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitteet kuitenkin nostavat lapset kykeneviksi sosiaalisiksi toimijoiksi, jotka vuorovaikutuksessa aikuisten, toisten lasten ja perheensä kanssa määrittävät paikkaansa lapsuuden toiminta-areenoilla (Hutchby & Moran-Ellis, 1998, 7-8). Lapsuuden toiminta-areenoilla lapset neuvottelevat toimijuudestaan ja rakentavat tilanteellisia asemiaan suhteessa neuvotteluihin. Lasten toimijuus on luonteeltaan sosiaalista ja yhteydessä kontekstiin, jossa siitä neuvotellaan (Lehtinen 2000, 190). Päiväkoti näyttäytyy tätä kautta sosiaalisten suhteiden kenttänä, jossa lapset luovat keskinäistä järjestystä, neuvottelevat toimintojen kulusta, suuntaavat toimintoja sekä määrittelevät suhteita toisiinsa (Lehtinen 2000, 85-97; Strandell 1995, 87-88.) Lasten sosiaalisessa toimijuudessa onkin pohjimmiltaan kyse

lasten kyvystä osallistua sosiaaliseen todellisuuteen ja taidoista toimia vuorovaikutuksellisessa ympäristössä (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 16; Baker 1998, 49).

Dahlberg et al. (1999) jäsentävät varhaiskasvatuksen ilmiökenttää teoreettisesta näkökulmasta nostaan yhtenä teemana esille myös kasvatuksen pedagogiset näkökulmat suhteessa lasten toimijuuteen. Lasten toimijuutta määriteltessään Dahlberg et al. kytkevät sen neuvottelujen käsitteeseen. He tarkastelevat lapsia sosiaalisina toimijoina, jotka osallistuvat omien lapsuusiensa tuottamiseen ja määrittelyyn neuvottelujen kautta; lapsilla on omat mielipiteensä ja oikeus niiden ilmaisuun. Dahlberg et al. korostavat, että lasten äänelle tulisi antaa painoarvoa ja heidät tulisi ottaa osallisiksi demokraattiseen dialogiin. Neuvottelujen kautta lapset vahvistavat osallisuuttaan jakamalla kokemuksia, laajentamalla näkökulmia, käsittelemällä uusia tilanteita ja pitämällä puoliaan. (Mt. 49, 59.) Toimijuuden käsite laajenee, kun lapsia tarkastellaan oman maailmansa aktiivisina toimijoina, agentteina (ks. Mayall 2002, 21). Tätä kautta lapset näyttäytyvät aktiivisina neuvottelijoina, kykenevinä vaikuttamaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja ajamaan omaa etuaan.

Strandell (1995) jäsentää tutkimuksessaan kasvattajien ohjauksen ja lasten toimijuuden suhdetta neuvottelukulttuuriin. Kun lapset nähdään omatoimisina ja itseohjautuvina, aikuisen ohjaus on välillisempää, ja vastuuta siirretään enemmän lapsille. Aikuisten suhteellinen näkyväisyys ei kuitenkaan tarkoita, etteivät he välillisesti vaikuttasi lasten tapaan toimia ja neuvotella. Omatoimisuutta korostavan ajattelutavan takaa löytyy tietoista pedagogiikkaa: omatoimisuutta toteutetaan ja opetetaan kasvatuksellisten menetelmien avulla. Annettaessa lapsille lisää vastuuta heidät kytketään osallisiksi erilaisten ristiriitojen omatoimiseen ratkaisuun ja päivittäisten rutiinien hoitamiseen. Tämä vahvistaa lasten neuvotteluasemaa ja liikumavapautta sekä lisää lasten oma-aloitteista vastuunottoa. (Mt., 140-142.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkittavana ilmiönä on päiväkodin ryhmän neuvottelukulttuuri. Tutkimus kohdistuu lasten ja aikuisten kohtaamisiin päiväkodin toiminta-areenoilla neuvottelutilanteessa kiinnittäen huomiota sosiaalisen toimijuuden ja kasvatustyön suhteeseen. Lasten sosiaalisella toimijuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä tilanteellisesti rakentuvaa kompetenssia, osallisuutta ja sosiaalista asemaa (vrt. Baker 1998, 49; Hutchby & Moran-Ellis 1998;14-16). Neuvottelukulttuurin tarkastelukohteeksi on rajattu päiväkodin aikuisten ja lasten kesken käytävät neuvottelut, sillä tutkimuksen huomio kohdistuu sosiaalisen toimijuuden rakentumiseen kasvattajien ja lasten kohtaamisissa. Näin myös vallan ja vastuun näkökulmat ovat tutkimuksen keskiössä. Neuvottelutilanteet nähdään aikuisten ja lasten maailmojen kohtaamisen rajapintoina, jossa kasvattajien ajattelu kohtaa lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin ja ilmentyy kasvatuksellisenä toimintana.

Kokonaisuudessaan tutkimus kytkeytyy neuvottelujen kautta toimijoiden välisten suhteiden, osallisuuden ja ryhmän kulttuuriseen todellisuuden tarkasteluun. Neuvottelutilanteiden kautta pyritään avartamaan lasten sosiaalisen toimijuuden käsitettä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaista neuvottelukulttuuria ilmenee päiväkodissa aikuisten ja lasten keskinäisissä suhteissa, miten valta ja vastuu heijastuvat näihin neuvotteluihin sekä millaiseksi lasten sosiaalinen toimijuus muodostuu näillä neuvotteluareenoilla. Tutkimustehtävä määrittyy seuraavien täsmennettyjen tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisissa tilanteissa ryhmässä neuvotellaan ja millaisia ovat nämä neuvottelutilanteet?
2. Miten valta ja vastuu rakentuvat neuvottelutilanteissa?
3. Millaisena lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi näyttäytyvät neuvottelutilanteissa?
4. Millaisia neuvottelukäytäntöjä ryhmässä esiintyy ja millaisia neuvottelukulttuureja tältä pohjalta rakentuu?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tapauksen kuvaus

Tutkimus toteutettiin osana Nummenmaan ja Karilan kehittämis- ja tutkimusprojektia ”Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä”. Tutkimusprojekti kohdistui erään keskisuuren kaupungin päiväkodin yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman työstämisen ohjaukseen. Tutkittava päiväkoti edusti ammatti- ja henkilöstörakenteeltaan tavallista keskisuurta suomalaista päiväkotia, ja tutkimusprojektin alkaessa päiväkodin kasvatustyhteisöön kuului yhteensä 20 työntekijää ja 92 lasta. Tutkittava päiväkoti oli itse hakeutunut kehittämistutkimukseen. Luvat tutkimuksen toteuttamiseen hankittiin projektin käynnistymisen yhteydessä kaupungilta, yksiköltä ja vanhemmilta, ja ne koskivat päiväkodin kaikkia työntekijöitä ja lapsia.

Tämä osatutkimus kohdistui päiväkodin esiopetusryhmään. Tutkimuksen osallistujia olivat esiopetusryhmän lapset sekä heidän hoidostaan, opetuksestaan ja kasvatuksestaan vastaava henkilökunta. Tapauksena esiopetusryhmän nähtiin vastaavan edustavaa otetta päiväkodin toiminta-areenasta, jossa kasvattajat ja lapset kohtaavat neuvottelujen kautta. Esiopetusryhmän tutkiminen tuotti myös koko tutkimusprojektiin etnografista aineistoa tämän ikäryhmän toiminnasta. Tutkimusprojektissa työskenteleminen mahdollisti koko päiväkodin henkilökuntaan tutustumisen jo ennen tämän tutkimuksen varsinaista aineistonkeruuta. Tätä kautta oli myös mahdollista rakentaa esiyymmärrystä tutkimuksen kohteesta. Tutkimuksellinen esiyymmärrys ja osallistujien tunteminen palvelivat lisäksi etnografista lähestymistapaa tässä tutkimuksessa.

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan käynnistyi syksyllä 2004 tutkimusprojektiin kuuluvilla palaverilla ja päiväkotitapaamisilla. Henkilökunnan ja tutkijoiden päiväkotitapaamiset kytkeytyivät varhaiskasvatussuunnitelman työstämisen ohjaukseen, ja niitä järjestettiin projektin puitteissa keskimäärin kerran kuussa. Ohjaukseen liittyvät, päiväkotitapaamisten yhteydessä järjestetyt erilaiset työskentelymenetelmät ja tehtävät tuottivat projektiin laajalti tutkimusaineistoa, jonka lisäksi päiväkodista kerättiin myös muuta aineistoa eri menetelmin. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kevään 2005 aikana kerätystä etnografisesta havainnointiaineistos-

ta, tutkimuspäiväkirjasta sekä esiopetusryhmän lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavan henkilökunnan haastatteluista.

Tutkijaryhmässä toimiminen, koko vaihtelevaan tutkimusaineistoon tutustuminen, kenttämuistiinpanojen uudelleen lukeminen ja kirjoittaminen jo kenttätöyöskentelyvaiheessa sekä kriittinen reflektio yhdistettynä teoreettiseen kirjallisuuteen ovat luoneet pohjan tutkimusaineiston tuntemukselle ja sen analysoinnille. Tutkimusprojektin aineiston analyysi on kulkenut mukana koko kehittämishankkeen ajan, ja se on syventynyt projektin edetessä uusien aineistojen kautta. Tämän tutkimuksen aineiston esianalyysi käynnistyi jo aineistonkeruuvaiheessa varsinaisen tutkimusanalyysin ajoittautuessa kesään ja syksyyn 2005. Tutkimustulosten tulkinta ja raportointi tapahtuivat syksyn 2005 ja talven 2006 aikana, ja kehittämis- ja tutkimusprojekti jatkuu vuoteen 2007 asti.

6.2 Yleinen lähestymistapa ja taustafilosofiat: laadullinen tutkimus

Tutkimuksen kysymyksenasettelu on keskeisessä asemassa alettaessa tehdä tutkimusta. Tutkimustehtävä määrittää tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet ja lähtökohdat, ja tutkimuksen teoreettinen jäsenitys on pohjana tutkimusmenetelmien valinnalle. Tutkimusmetodiset valinnat mahdollistivat osallistujien äänen kuulemisen, joten tutkijan on tarkkaan mietittävä, millaisia menetelmiä ja metodeja kulloinenkin jäsenitys puoltaa. Valitut tutkimusmenetelmät ja -menetelmät ovat aina suorassa yhteydessä tutkimusongelmaan, siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä halutaan saada selville. Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruumenetelmät puolestaan ohjaavat aineiston analyysiä ja tulkintaa.

Tämä tutkimus pohjautuu laadulliseen tutkimusorientaatioon. Tutkimuksen lähestymistapaan sisältyvät käsitykset tutkimuskohteesta ja -kysymyksistä, tutkijan ja tutkittavan välisestä suhteesta sekä tutkimuksen etenemisestä ja tavoista, joilla tulkinnat ja johtopäätökset tehdään (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 180). Tutkimus kohdistuu päiväkodin aikuisten ja lasten väliin neuvottelutilanteisiin ja lasten sosiaalisen toimijuuden määrittymiseen näissä tilanteissa. Valittu lähestymistapa korostaa osallistujien aktiivista roolia ja luonnollisen kontekstin sekä osallistuvuuden merkitystä tutkimuksessa. Osallistuvuus nähdään kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisenä tunnusmerkkinä (Eskola & Suoranta 1996, 12). Lähestyttäessä todellisuutta todellisessa kontekstissa tutkija ymmärtää, mistä ilmiöissä on todella kyse (Gillham 2000, 10). Tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa kulttuurinen todellisuus, jossa osallistujat toimivat ja

heidän toiminnallensa antamat merkitykset. Laadulliset ja aineistolähtöiset menetelmät välittävät tutkittavien äänen tutkijoille ja avaavat arkielämän moninaisuutta (Miettinen & Väänänen 2000, 74).

Laadullinen tutkimus ei ole filosofiselta pohjaltaan yhtenäinen ilmiö, vaan siihen on otettu vaikutteita lukuisista eri aatesuunnista ja tutkimustraditioista, ja siinä mielessä se muodostaa elektisen tutkimussuuntauksen (Eskola & Suoranta 1996, 16). Filosofiselta perustaltaan laadullinen tutkimus pohjautuu kuitenkin muutamaankin keskeiseen perusolettamukseen. Laadullisen lähestymistavan mukaan ilmiöt kuuluvat kiinteästi osaksi kontekstiaan. Jotta ilmiöitä voitaisiin ymmärtää, on tunnettava ympäristö ja maailma, johon nämä kyseiset ilmiöt kiinnittyvät. (Gillham 2000, 12.) Mitä luonnollisempina tutkimusolosuhteet säilyvät, sitä lähemmäksi myös tutkija pääsee toimijoiden sosiaalista todellisuutta, ja heidän sille antamiensa tulkintoja ja merkityksiä (Hatch 1995, 124).

Tutkimuksen taustafilosofia pohjautuu hermeneuttiseen, konstruktivistiseen ja tulkitsevaan lähestymistapaan. Tieto ei ole laadullisesta näkökulmasta luonteeltaan yleistettävää, ennustavaa ja kontrolloitavaa, vaan pikemminkin tutkimuksen kautta pyritään tulkitsemaan, luomaan merkityksiä ja valaisemaan ilmiötä (Usher 1996, 18). Tulkitseva konstruktivismi kiinnittää huomionsa kulttuurisiin ilmiöihin, toiminta-areenoihin ja yhdessä luotuihin merkityksiin (Rubin & Rubin 2005, 28-29). Hermeneuttinen ja tulkitseva epistemologia keskittyy sosiaalisiin käytäntöihin ja näiden tulkintaan (Usher 1996, 18). Päiväkodin neuvottelutilanteet pohjautuvat kulttuuriseen taustaansa, neuvottelukulttuuriin ja laajemmin päiväkodin toimintakulttuuriin. Tutkimuksen kannalta on olennaista, millaisia merkityksiä osallistujat kulttuurisille käytännöille antavat. Hermeneuttinen taustafilosofia näkee inhimillisen toiminnan tarkoituksenmukaisena; toimintaa tulee tarkastella ja ymmärtää sosiaalisten käytäntöjen kontekstissa, ei niistä irrallaan. Tutkimuksen ydin on sosiaalisen toiminnan ymmärtämisessä. (Usher 1996, 18.) Näin ollen tutkimus tekee oikeutta tutkittaville heidän osallistuessaan tiedon tuottamiseen ja tulkintaan.

Tutkijan ontologisella taustasitoumuksella tarkoitetaan tutkijan käsitystä ihmisen olemassaolosta ja sosiaalisen maailman luonteesta. Ontologiset käsitykset koskevat myös oletuksia ihmisen kasvatettavuudesta, kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Tämän tutkimuksen ontologinen taustasitoumus yhdistyy modernin lapsuustutkimuksen ydinkohtiin. Lapset ovat modernin lapsuustutkimuksen piirissä aktiivisia toimijoita, jotka itse vaikuttavat oman elä-

mänsä muotoutumiseen ja muokkaavat omaa kulttuurista todellisuuttaan (Miettinen & Väänänen 2000, 67-69, 79). Maailma hahmottuu subjektiivisen kokemuksen kautta saaden merkityksensä sosiaalisessa kontekstissa. Tutkimuksen ontologinen taustasitoumus kytkeytyy myös fenomenologisiin käsityksiin, joiden mukaan ihminen saa tietoa maailmasta kokemuksensa kautta. Kosketus maailmaan on aina epäsuoraa ja subjektiivista, ja todellisuus välittyy ihmismielen prosessien kautta. Ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena, joka pyrkii saavuttamaan elämässään päämääriä ja tavoitteita. Ihminen tuottaa toiminnallaan kulttuureja, ja kulttuurit puolestaan muovaavat toimintaa. Kieli nähdään toiminnan ja vuorovaikutuksen välineenä. (Syrjäläinen 1995, 77.)

Kvalitatiivinen lähestymistapa tutkimusorientaationa mahdollistaa ilmiöiden avaamisen sisältäpäin hyödyntämällä käytännön kentällä karttunutta kokemusperäistä tietoa. Laadullista lähestymistapaa luonnehtii tutkimuksen tapahtuminen luonnollisessa ympäristössään. Tutkimusaineisto edustaa tutkimuskohteen olennaisia piirteitä ja on teoreettisesti merkittävä. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 180; Uusitalo 1997, 81.) Neuvottelukulttuuri tutkimuksen tarkasteltavana ilmiönä on kiinteässä yhteydessä päiväkodin kulttuuriseen todellisuuteen. Tutkimuksessa toimijoiden luoma todellisuus nähdään laadullisesti merkittävänä ja arvokkaana. Kvalitatiivinen tutkimusorientaatio lähestyy tutkittavaa ilmiötä, neuvottelukulttuuria, luonnollisessa kontekstissaan osana päiväkodin kulttuurista todellisuutta ja avaa sille annettuja merkityksiä sisältä käsin.

6.3 Etnografinen tapaustutkimus

Kvalitatiivinen etnografinen tapaustutkimus puoltaa parhaiten tämän tutkimuksen teoreettista jäsennystä ja tutkittavan ilmiön luonnetta. Tutkimus pohjautuu modernin lapsuustutkimuksen kysymyksenasetteluun ja tutkimuksellisiin lähtökohtiin. Etnografinen näkökulma arvostaa lasten omia kulttuureja sekä heidän omalle elämälleen antamia tulkintoja ja merkityksiä (James & Prout 1997, 4-5). Hatchin (1995, 125) mukaan tutkijan kulttuurisen intervention kautta on mahdollista tavoittaa lasten sosiaalinen todellisuus. Lasten näkökulman avaaminen on tärkeää neuvottelukulttuuria tutkittaessa sekä lasten ja aikuisten kohtaamisia tarkasteltaessa. Etnografiset menetelmät mahdollistavat lasten ääneen kuulemisen ja huomioivat heidät sosiaalisen toimijoina päiväkodin toiminta-areenoilla.

Tutkimus kiinnittyy päiväkodin kasvatukselliseen toimintaan ja kulttuuriseen ilmiökenttään neuvottelukulttuurin välityksellä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten päiväkodin toimijat yhdessä konstruoivat todellisuutta ja luovat yhteisiä merkityksiä. Tapaustutkimus kiinnittyy ihmisten toimijuuteen luonnollisessa ympäristössä. Tämän mukaan ilmiöitä voidaan ymmärtää vain niiden historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (Gillham 2000, 1.) Etnografia pyrkii ymmärtämään, kuinka ihmiset luovat ja käsittävät omaa maailmaansa (Bogdan & Biklen 1992, 40). Tutkija lähestyy annettuja merkityksiä tutkittavien omasta näkökulmasta ja antaa arvoa heidän luomille merkityksilleen todellisuudesta. Näin lapset ja aikuiset päiväkodin toimijoina ovat tärkeässä roolissa tutkimusta tehtäessä. Heidän roolinsa muuttuu passiivisesta tiedon kohteena olijasta aktiiviseen tiedon luojaan ja merkityksien antajaan.

Kvalitatiivisen etnografisen tapaustutkimuksen valinta tutkimuksen lähestymistavaksi on perusteltua. Ensinnäkin tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja kasvatuksen tutkimiseen, sillä kyseessä on käytännön kokonaisvaltainen kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta (vrt. Syrjäläinen 1995, 11). Etnografista tapaustutkimusta käytetään kuvaamaan erilaisia toiminnallisia käytäntöjä, kuten neuvottelukäytäntöjä, ja pyritään hahmottamaan tilannetta näistä käytännöistä käsin kokonaisvaltaisemmin (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 80). Toiseksi etnografisen näkökulman kautta on mahdollista avata lasten toimijuutta suhteessa kasvatukselliseen toimintaan modernin lapsuustutkimuksen lähtökohdista. Etnografia on luonteeltaan osallistuvaa, ja tutkimuksessa pureudutaan toimijoiden kokemusmaailmaan, erityisesti sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Etnografiset menetelmät tekevät oikeutta lapsille sosiaalisina toimijoina ja tiedon tuottajina. Tutkimusta ei tehdä pelkästään lapsista, vaan lasten kanssa (Miettinen & Väänänen 2000, 74). Kolmanneksi etnografien lähestymistapa puoltaa tutkittavan ilmiön luonnetta ja tutkimuksen kysymyksenasettelua. Bogdan ja Biklen (1992, 40) määrittelevät etnografista tutkimusta lähestymistavaksi, jolla pyritään kuvaamaan tarkasti mikrotasolla erityisesti kieleen ja keskusteluihin liittyviä ilmiöitä. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat neuvottelujen kautta tapahtuva vuorovaikutus ja sen ymmärtäminen. Lisäksi etnografisella tapaustutkimuksella on kommunikatiivinen luonne: tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja näin he luovat yhdessä tietoa tutkittavasta todellisuudesta.

Käsitettä etnografia voidaan käyttää kuvaamaan tutkimuksen metodologisia perusteita sekä tutkimuksen tuloksia kulttuurisena tuotoksena. Van Maanen (1995) kuvaa etnografiaa yleisesti kulttuurin tutkimukseksi, jonka tietty ryhmä enemmän tai vähemmän jakaa (Mt., 4-5). Et-

nografiassa ollaan kiinnostuneita kulttuurisesta todellisuudesta, jota tuotetaan normien, sääntöjen, symbolien, arvojen, traditioiden ja rituaalien kautta (Rubin & Rubin 2005, 7). Etnografian juuret ovat antropologiassa, ja kulttuurin tutkimus on lähestymistavalle tyypillistä. Valittu lähestymistavan mukaan yhteisöt ja instituutiot muodostuvat sosiaalisen toimijuuden pohjalta juurtuen jaettuihin arvoihin. Yhteisölle on ominaista tietynlainen toiminta, joka voidaan kulttuurisesti määritellä. (Scott 1996, 152.)

Kvalitatiivinen etnografinen lähestymistapa tutkimukseen lähtee liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä, jossa arvostetaan tutkittavien omia kokemuksia ja luonnollista kontekstia (Syrjäläinen 1995, 68). Etnografia pohjautuu käsitykseen tiedon sosiaalisesta luonteesta (Richardson 1995, 199). Etnografinen lähestymistapa tekee oikeutta tutkittaville, sillä heidän toimintaansa tarkastellaan aidossa arkitodellisuudessa huomioiden ympäristön monimuotoisuus. Tutkittavat nähdään oman maailmansa konstruoinneina ja kulttuurinsa rakentajina sekä muokkaajina. Päiväkodin toimintaympäristöjä tarkastellaan tällöin osana laajempaa kokonaisuutta. Tutkittavat ovat monimuotoisen yhteiskunnan jäseniä, joilla on omat kompleksiset todellisuutensa (Bogdan & Biklen 1992, 40). Tätä kompleksisuutta tutkija pyrkii tallentamaan aidoimmillansa. Päiväkodin neuvottelukulttuuria tutkittaessa sosiaalisesti tuotettu todellisuus on kiinnostuksen kohteena. Tieto on sosiaalisesti konstruointia ja sidoksissa siihen aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, jossa se on tuotettu. Etnografiassa pyritään luomaan käsitys tietyssä ryhmässä tai kulttuurissa vallitsevista säännöistä ja käytännöistä (Robson 2003, 148). Neuvottelukulttuurin tarkastelussa kiinnitetään huomio toimijoiden luomiin käytäntöihin ja ryhmässä vallitseviin toimintatapoihin.

Etnografista tutkimusta voidaan luonnehtia pikemminkin prosessina kuin produktiona: tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan ”lopullisia totuuksia” vaan rakentamaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää oman teoreettisen tietämyksensä suhteessa omiin ja tutkittavien näkökulmiin (Syrjäläinen 1995, 68). Prosessin ja produktin suhde nähdään kuitenkin vastavuoroisena. Dialogi tapahtuu määrittämisen ja uudelleenmäärittämisen tarpeen kautta. (Wolcott 1995, 82-83.) Tiedon inhimillisuus ja subjektiivisuus ovat arvossaan, ja tiedon lähde nähdään myös tiedon konstruoinneina ja tuottajina. Syrjäläisen (1995) mukaan etnograafikko ei pyri tuottamaan toiminnan lakeja tai esittämään yhtä ainuttakaan totuutta tutkimuksensa tuloksena. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on pikemminkin lisätä sosiaalisen elämän inhimillistä ymmärrystä hahmottamalla kukin yksilön ainutlaatuisia kokemuksia ja niille antamiansa merkityksiä. (Mt., 78.)

6.4 Osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu tiedonhankintamenetelminä

Syrjäläinen (1995, 84) nimeää etnografian keskeisimmiksi tiedonhankintamenetelmiksi haastattelun, havainnoinnin, kenttämuistiinpanojen kirjoittamisen ja erilaisten kirjallisten dokumenttien keräämisen. Tämän tutkimuksen empirinen aineisto kerättiin esiopetusryhmän ryhmän toimintaa havainnoimalla sekä ryhmän aikuisia haastatteleamalla. Esiopetusryhmään sijoittuneen havainnointijakson kautta pyrittiin tallentamaan ryhmän kulttuurista todellisuutta sekä lasten toimijuutta ja osallisuutta neuvottelukulttuurissa. Ryhmän toimintaa havainnoitaessa tutkittiin ryhmän toimintakäytäntöjen muodostumiseen aikuisten ja lasten välillä käytyjen neuvottelujen tuloksena ja lasten osallisuuteen näissä toiminnoissa. Ryhmän aikuisten haastattelujen tarkoituksena oli avata kasvattajien käsitysten suhdetta lasten toimijuuden rakentamiseen ryhmän kulttuurisessa toiminnassa.

Munlerin ja Siren-Tiusasen (1999, 185) mukaan etnografisen tutkimuksen aidoin tunnusmerkki on se, että tutkija kokoaa aineistoaan osallistumalla tiiviisti tutkimuskohteensa elämään katsellen, kuunnellen, kysellen ja pyrkien tällä tavoin ikään kuin sisältäpäin tavoittamaan tutkittavien maailmaa ja oppimaan siitä. *Osallistuva havainnointi* nähtiin tässä tutkimuksessa menetelmäksi, joka mahdollisti tutkittavan ilmiön tarkastelun sisältä käsin. Lasten toimijuuden tarkastelu neuvottelukulttuurin kontekstissa edellytti tutkimuksellisen ilmiön lähestymistä sen luontaisissa olosuhteissa tutkimukseen osallistuvien toimintaa havainnoiden. Tätä kautta huomio kiinnittyi ryhmän kulttuuriin toimintatapoihin ja toimijoiden merkitystenantoihin. Törrösen (1999, 222) mukaan osallistuva havainnointi edellyttää jatkuvaa ja intensiivistä kuuntelua, katselua ja keskustelua. Tutkija on tutkimuksen työväline, instrumentti, joka tekee tulkintoja häntä ympäröivästä maailmasta (Robson 1993, 195). Etnografisen havainnointijakson tarkoituksena voitiin nähdä syväluotaavan ymmärryksen rakentaminen tutkittavien todellisuudesta tätä todellisuutta arvostaen. Kenttätyöskentely ja luonnollisissa olosuhteissa tutkimuksen tekeminen ovat etnograafikolle luonteva tapa kerätä tietoa (Munler & Siren-Tiusanen 1999, 183). Jokaisella paikalla on oma kulttuurinsa, omat arvonsa ja tapansa puhua. Osallistumalla tähän kulttuuriin tutkijan on mahdollista päästä osaksi tätä todellisuutta. (Gillham 2000, 44.) Kenttätyöskentely mahdollistaa kulttuurin tallentamisen aidoimmillaan.

Laadullinen etnografinen havainnointi aineistonkeruumenetelmänä kytkeytyy modernin lapsuustutkimuksen lähtökohtiin. Neuvottelukulttuuria tutkittaessa tutkimusmenetelmien tulee mahdollistaa lasten toimijuuden tallentaminen. Osallistuvan havainnoinnin kautta tutkijan on mahdollista päästä lähelle lasten arkista elämää edellyttäen, että tutkija malttaa pysähtyä lä-

helle lapsia ja herkistyä sille, mitä merkityksiä lapset antavat itse omalle toiminnalleen ja elämälleen (Törrönen 1999, 233). Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti tutkittavien ehdoilla (Eskola & Suoranta 1996, 77). Neuvottelukulttuuria tutkittaessa tutkimuksellisia ilmiöitä pyrittiin avaamaan sisältä päin, toimijoiden näkökulmat huomioiden. Etnografian voima on aineiston kerääminen luonnollisissa olosuhteissa, jonka kautta etnografian voidaan nähdä avaavan myös uutta näkökulmaa lasten toimijuuteen ja kontekstuaalisiin ilmiöihin (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 22). Tutkijan on mahdollista oppia kulttuurista erilaisten vuorovaikutussuhteiden valossa, ja reflektion kautta saavuttaa kulttuurin syvempi taso (Davis, Watson & Cunningham-Burley 1998, 219).

Osallistuva havainnointi on tyypillinen aineistonkeruumenetelmä etnografisessa tapaustutkimuksessa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija pyrkii ryhmän jonkin asteiseksi jäseneksi. Ryhmän jäsenyys edellyttää tutkijalta fyysisen läsnäolon ja kokemusten jakamisen lisäksi osallistumista tutkittavien sosiaaliseen ja symboliseen maailmaan rakentamalla ymmärrystä heidän kielenkäytöstään, tavoistaan sekä sosiaalisista luomuksistaan. (Robson 1993, 194-195.) Tässä tutkimuksessa ryhmän tunteminen näyttäytyi olennaisena tekijänä havainnoinnin näkökulmasta. Osallistuva havainnointi mahdollisti kulttuurisen todellisuuden syvemmän ymmärryksen, kun ilmiöitä lähestyttiin ikään kuin sisältä päin.

Pekkala (2003, 97-99) korostaa osallistuvuuden kuuluvan aina jollain tavalla havainnointiin laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija voi kuitenkin omaksua erilaisia rooleja havainnoinnissa, joista esimerkiksi Robson (Mt., 196-198) mainitsee *täydellisen osallistujan*, *osallistuvan havainnoijan*, *marginaalisen osallistujan* sekä *havainnoivan osallistujan* roolit. Gillhamin (2000, 46) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ei ole välttämätöntä sitoutua tiettyyn osallistumisasteeseen havainnoiteja tehdessään, vaan hän voi mukauttaa rooliaan tilanteeseen nähden mielekkääksi. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoituksenmukaista pidättäytyä tiettyssä, tarkasti määritellyssä roolissa koko havainnointijakson ajan, vaan osallistuvuuteni tutkijana havainnoinnissa vaihteli eri roolien välillä niiden mielekkyyden mukaan havainnointitilanteeseen nähden. Myös Pekkala (2003, 99) näkee osallistuvuuden sinällään tärkeänä ja merkityksellisenä, ei niinkään asteen, johon sitoudutaan. Scott (1996, 145-146) puolestaan kyseenalaistaa etnografisessa tutkimuksessa tutkijan täyden kulttuurisen osallistujan aseman. Tässä tutkimuksessa nähtiin kuitenkin olennaisena pyrkimys kohti kulttuurisen osallistujan asemaa, sillä vaikka sen saavuttaminen ei olisikaan täysin mahdollista, pyrkimyksen koettiin olennaisesti vaikuttavan tutkijan asenteisiin ja tutkimukseen suhtautumiseen. Scott (1996) eh-

dottaakin, että havainnoija pyrkii osallistumaan niin paljon kuin mahdollista. Avain ymmärrykseen on Scottin mukaan luonnollisessa suhteessa tutkittavien ja tutkijan välillä. Kulttuurin tuntemus syntyy pitkän aikajakson aikana kulttuurille tyypillisten arvojen ja uskomusten omaksumisen kautta. (Mt., 145-146).

Tutkimuksessa toisena tiedonhankintamenetelmänä käytettiin *teemahaastattelua*. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teemat, on etukäteen määritelty haastattelukysymyksiä kuitenkin tarkemmin muotoilematta tai järjestelemättä. Etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastattelussa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus saattaa vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 65.) Tässä tutkimuksessa haastattelujen kautta pyrittiin pääsemään käsiksi kasvattajien merkityksenantoihin suhteessa ryhmän toiminnan havainnoinnista esiinnoituneisiin teemoihin. Neuvottelukulttuuria lasten toimijuuden näkökulmasta tutkittaessa olennaisena näyttäytyivät ryhmän aikuisten lasten toimijuudelle antaneet merkitykset. Gillhamin (2000, 59) mukaan jo havainnointivaiheessa tutkimukseen osallistuvien kuuntelu on keskeisessä roolissa, ja tarkentavat kysymykset voivat olla toiminnan selventymiseksi tarpeellisia. Haastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollisti osallistujien oman äänen ja tulkintojen kuulemisen.

Rubin & Rubin (2005) kuvaavat laadullisen haastattelun tarkoituksiksi ymmärtää haastateltavien kuvaamia henkilökohtaisia kokemuksia. Heidän mukaansa haastattelu perustuu vaihtamisen ideaan ja aktiiviseen, joustavaan molemminpuoliseen vuorovaikutukseen. (Mt., 3, 36.) Gillham (2000, 59) näkee termin *haastattelu* riittämättömäksi kuvaamaan kaikkia niitä moninaisia menetelmiä, joilla päästään käsiksi ihmisten kokemusmaailmaan ja heidän antamaansa tietoon. Haastattelun tavoite on kuitenkin selvittää, mitä haastateltavilla on mielessään. Haastattelua voidaan kuvailla laajennetuksi keskusteluksi, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdateltavissaan. Samaan aikaan haastattelu on kuitenkin vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja tuottavat yhdessä tutkimusaineiston. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät aspektit, ja se pohjautuu molemminpuoliseen luottamukseen. (Eskola & Suoranta 1996, 64, 71; Kirmanen 1999, 196; Rubin & Rubin 2005, 12-14.)

Kasvatusten tapahtuvan haastattelun syvin voima on kommunikaation rikkaudessa (Gillham 2000, 62). Laadullisen haastattelun kautta pyrittiin avaamaan tulkintoja, joita ryhmän aikuiset neuvotteluille ja lasten toimijuudelle antavat. Haastattelutilanteessa sekä haastattelija että

haastateltavat osallistuvat näiden tulkintojen ja merkitystenantojen tuottamiseen. Yhdessä tuotettu tieto on aina ainutkertaista, sillä se on syntynyt kahden ihmisen välisessä suhteessa, jossa molemmat osapuolet nähdään arvokkaina toimijoina. (Kirmanen 1999, 196-197; Pekkala 2003, 97.) Haastattelutilanteessa on aina läsnä kaksi subjektia, toimijaa. Rubin & Rubin (2005, 14) käyttävät haastateltavista käsitettä *keskustelukumppani* (engl. *conversational partner*) kuvaamaan heidän tasavertaista, ainutlaatuista ja aktiivista rooliaan haastattelutilanteessa.

6.5 Tutkimusaineistojen keruu ja analyysi

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto muodostuu esiopetusryhmästä kerätystä havainnointiaineistosta ja ryhmän aikuisten haastatteluista. Myös tutkimuspäiväkirjaa hyödynnettiin tutkimuksellisista näkökulmista ryhmän neuvottelukulttuurista ymmärrystä rakennettaessa. Monimenetelmällistä tiedonkeruuta kutsutaan *triangulaatioksi*, ja sen käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmetodilla on vaikeaa saada kattavaa kuvaa kohteesta (Eskola & Suoranta 1996, 40). Triangulaation voima on sen laajassa lähestymistavassa. Gillhamin (2000, 14, 46) mukaan ihmistieteissä ongelmaksi saattaa muodostua käsitysten ja todellisuuden eroavaisuus; se mitä ihmiset uskovat, ei ole sama kuin, miten he toimivat. Tämä tutkimus toteutettiin interventiona osallistujien kulttuuriseen todellisuuteen. Monimenetelmällisen tiedonkeruun avulla pyrittiin tallentamaan tutkittavan ilmiön monimuotoisuus ja valaisemaan ilmiötä useammalta suunnalta. Havainnoimalla päästiin käsiksi toimijoiden arkeen ja heidän luomiinsa toimintatapoihin, ja haastattelujen kautta havainnot suhteutettiin kasvattajien käsityksiin. Monimenetelmällinen tiedonkeruun voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja antavan syvyyttä etnografiselle tapauksenkuvaukselle. Käyttämällä useita eri metodeita myös aineiston analyysi, tulkinnat ja johtopäätökset saavat uskottavuutta.

Havainnointiaineistoa voidaan pitää tutkimuksen pääaineistona, josta käsin muuta tutkimusaineistoa tarkasteltiin. Havainnointiaineisto rakentui esiopetusryhmän toiminnan arjesta runsaan kuukauden mittaisen havainnointijakson aikana kerätystä kirjallisesta havainnointimateriaalista. Havainnointi toteutettiin jatkuvan havainnoinnin menetelmällä, jonka tarkoituksena oli kerätä tietoa ja toiminnankuvausta esiopetusryhmän mahdollisimman luonnollisista toimintatilanteista. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota neuvottelujen aiheisiin, aloitteentekijään, neuvottelutilanteiden etenemiseen, vallan ja vastuun näkökulmiin sekä lasten toimijuuden muotoutumiseen neuvottelujen tuloksena.

Varsinainen havainnointijakso esiopetusryhmässä ajoittui huhti- ja toukokuulle 2005. Havainnointikertoja kertyi yhteensä 12 ja havainnoinnin kuvausta kirjallisessa muodossa 99 sivua. Havainnointi toteutettiin siten, että havainnointijakson ensimmäisenä viikkona havainnointikertoja kertyi viikon jokaiselta päivältä, ja jatkossa esiopetusryhmän toimintaa havainnointiin muutamana päivänä viikossa. Ensimmäisellä ehjällä havainnointiviikolla pyrittiin saamaan kokonaiskuva ryhmän toiminnasta, jonka nähtiin myös palvelevan lapsiryhmään tutustumista. Ryhmän toimintaa havainnointiin sisä- ja ulkotilanteissa ajoittuen useimmiten aamu- tai iltapäiviin, ja yksi havainnointikerta oli puolen päivän mittainen. Havainnoinnin konteksti piti sisällään niin vapaita kuin ohjattujakin toimintatilanteita. Pyrkimyksenä oli kerätä havainnointeja niin, että ryhmän kaikki aikuiset ja lapset olivat tasapuolisesti läsnä kohde-ryhmänä. Näin kyettiin tallentamaan ryhmän arjen rakentuminen ja toiminnan monimuotoisuus.

Haastatteluaineisto muodostuu esiopetusryhmän aikuisten haastatteluista. Ryhmän aikuisten haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, jonka aiheet oli muotoiltu tutkimuskysymysten ja ryhmästä kertyneen havainnointiaineiston perusteella (ks. Liite 1). Teemahaastattelun aiheet liittyivät neuvottelutilanteiden muotoutumiseen, aikuisten ja lasten rooleihin suhteessa toimijuuteen, valtaan ja vastuuseen sekä neuvottelukulttuuriin. Haastattelujen tarkoituksena oli kartottaa kasvattajien tulkintoja ryhmän neuvottelukulttuurista. Lasten sosiaalista toimijuutta kasvatuksellisesta näkökulmasta käsin tarkasteltuna oli keskeistä selvittää, millaisia tulkintoja ryhmän aikuiset lasten osallisuudelle antoivat. Haastatteluista ilmenneet merkityksenannot syvensivät havainnointiaineistosta esiin nousseita neuvottelukulttuuria luonnehtivia teemoja ja ilmiöitä.

Esiopetusryhmän lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavia aikuisia oli yhteensä kolme, ja heitä haastateltiin kutakin erikseen. Haasteluja voidaan luonnehtia keskustelunomaisiksi. Haastattelut toteutettiin havainnointijakson loppupuolella, mikä mahdollisti haastattelujen suhteuttamisen ryhmän toiminnasta kerättyihin havainnointeihin. Havainnointijakson aikana tutkimukseen liittyvistä asioista oltiin myös keskusteltu useaan otteeseen ryhmässä, ja näin tutkimuksen teemat olivat myös ehtineet tulla haastateltaville tutuiksi. Haastattelujen ajankohdasta sovittiin havainnointitapaamisten yhteydessä. Haastattelut kestivät 45 minuutista vajaaseen 1,5 tuntiin, ja ne nauhoitettiin kokonaisuudessaan.

Tutkimuspäiväkirja rakentuu havainnointitilanteen ja havainnointipäivän jälkeen kirjoitetuista tutkimukseen ja havainnointeihin liittyvistä refleктоista. Tutkimuspäiväkirjaa kirjoitettiin havainnointiaineiston litteroinnin yhteydessä useimmiten heti havainnointien keräämisen jälkeen asioiden ollessa tuoreessa muistissa. Reflektion tutkimuspäiväkirjassa on suhteutettu havainnointimateriaaliin, ja niissä on pohdittu tutkijan rooliin, tutkimuksen toteuttamiseen, luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Reflektion on myös käsitelty keskeisiä havainnoista ilmenneitä teemoja, joiden voidaan nähdä toimineen myös työvälteenä tutkimuksen analyysille neuvottelukulttuurista ymmärrystä rakennettaessa.

Tutkimuksen analyysin voidaan nähdä alkaneen jo kenttätöskentelyvaiheessa. Havainnointi- ja haastatteluaineistoa uudelleen kirjoitettaessa ja läpikäytessä ymmärrys ryhmän neuvottelukulttuurista alkoi rakentua. Gillham (2000) näkee tutkimusaineiston tuntemisen laadullisen analyysin aloittamisvaiheessa erityisen tärkeänä. Tutkijan aineistoaan uudelleen kirjoittaessa aineiston ymmärrettävyys paranee ja tutkijan ajattelu siirtyy myös syvemmälle tasolle. (Mt., 93.) Syrjäläisen (1995, 96) mukaan tutkijaa auttaa, jos hän koko tutkimusprosessinsa ajan kuljettaa mukana omaan tutkimukseensa liittyvien teemojen reflektionia, aineistonsa tarkastelua ja pohdintaa sekä tutkimukseensa liittyvään kirjallisuuden perehtymistä. Tutkimuspäiväkirjan reflektionien voidaan nähdä toimineen työvälteenä myös tämän tutkimuksen analysoinnin esivaiheessa. Reflektionista nousi esiin olennaisia ryhmän neuvottelukulttuuria jäsentäviä teemoja.

Havainnointi- ja haastatteluaineistojen analyysi pohjautuu aineistolähtöiseen lähestymistapaan, jota Eskola ja Suoranta (1996, 13) kuvaavat teorian rakentamiseksi empiirisestä aineistosta käsin, ikään kuin alhaalta ylös. Tutkimuksen teoreettinen jäsenitys luo tietyn tutkimustarpeen teoreettisen kehyksen tutkimusaineiston analyysille, mutta tämän tutkimuksen aineiston analyysin voidaan nähdä kuitenkin rakentuneen tutkimusaineistosta käsin. Tutkimusaineisto toimi analyysin lähtökohtana, johon tutkimuksen teoreettista kehystä suhteitettiin vuoropuhelun rakentamiseksi. Syrjäläinen (1995, 96) näkee vankan teoriapohjan rikastuttavan aineistoa, lisäävän sen luotettavuutta ja antavan välineitä syväluotaavaan tulkintaan. Aineiston analyysi ja tulkinta voidaan nähdä teorian ja käytännön vuoropuheluna. Tutkimustulokset ja tulkinnat on tuotettu dialogimaisesti, sillä aineisto, tulkinnat ja tieto ovat samaa yhteen kietoutunutta prosessia (Pekkala 2003, 100).

Tutkimusaineistojen varsinainen analyysi käynnistyi havainnointi- ja haastatteluaineistojen litteroinnilla ja niiden uudelleen läpikäymisellä. Tutkimukseen osallistuvien nimet ja esiope- tusryhmän nimi muutettiin litteroinnin yhteydessä. Lasten muutetut nimet on tutkimusaineis- tossa kirjoitettu ISOILLA KIRJAIMILLA ja aikuisten muutetut nimet pienillä kirjaimilla. Haastatteluaineistojen litteroinnissa käytettiin seuraavia merkintöjä:

- ... repliikki on poimittu haastateltavan pidemmästä vastauksesta
- (tarkennus) repliikkiin liittyvä tarkennus
- (.) tauko puheessa
- (.) (.) pitkä tauko puheessa
- (-) sanasta ei saanut selvää
- (-) useammasta sanasta ei saanut selvää

Havainnointi- ja haastatteluaineiston läpikäynti sekä tutkimuskirjallisuuden lukeminen kulki- vat analyysiprosessissa rinnakkain. Tutkimuskysymykset loivat kehyksen, jonka kautta tutki- musaineistoja tarkasteltiin. Havainnointiaineistoa ryhdyttiin jäsentämään usean lukemiskerran jälkeen koodauksen avulla (ks. Liite 2). Havainnointiaineisto koodattiin neuvottelutilanteiksi ja yleiseksi toiminnan kuvaukseksi juoksevilla numeroilla. Neuvottelutilanteet ja toiminnan kuvaus edustavat tutkimuksen analyysiyksikköjä. Neuvottelutilanteesta käytetään lyhennettä N ja toiminnan kuvauksesta lyhennettä T, ja lyhenteen perässä on kuvauksen numero (esim. N5). Tutkijan rooliin ja eettisyyteen liittyvät havainnot on tutkimusaineistossa merkitty lyhen- teellä E. Havainnointiaineistosta analysoitaviksi havainnointiyksiköiksi valittiin 212 neuvotte- luepisodia ja 43 toiminnan kuvausta koskevaa episodiat. Episodit koostuvat pääsääntöisesti ryhmän aikuisten ja lasten neuvotteluista. Toimintaa kuvaavat episodit havainnollistavat ryh- män neuvottelukulttuuria omalta osaltaan.

Analyysin seuraavassa vaiheessa syvennyttiin neuvottelutilanteiden ja toiminnan kuvausten lähempään tarkasteluun. Tutkimusaineiston analyysiyksiköt luokiteltiin aloitteentekijään ja aiheeseen pohjautuen. Havainnointiaineiston neuvottelutilanteita ja toiminnan kuvausta tar- kasteltiin lisäksi suhteessa lasten toimijuuteen, aikuisten ja lasten tilanteellisiin rooleihin, val- lan ja vastuun ilmenemiseen, neuvottelujen etenemiseen ja neuvotteluissa käytettyihin mene- telmiin. Tältä pohjalta ryhmän toiminnasta saatettiin löytää toistuvia neuvottelu- ja toiminta- käytäntöjä ja ryhmän kulttuuria kuvaavia ilmiöitä. Nämä ilmiöt suhteutettiin tutkimuskysy-

myksiin, ja näin tutkimusaineisto voitiin teemoitella suhteessa lasten toimijuuteen sekä valtaa ja vastuuseen.

Haastatteluaineiston analyysissä hyödynnettiin havainnointiaineiston jäsentämisestä syntyneistä teemoja. Jokaista haastattelua tarkasteltiin suhteessa havainnointiaineiston teemoitteluun. Haastattelut koodattiin jokaisen teeman osalta omaksi kategoriakseen, ja nämä kategoriat yhdistettiin eri haastattelujen osalta. Tarkastelemalla havainnointi- ja haasteluaineistoja yhtenä kokonaisuutena saatettiin rakentaa yhtenäinen ryhmän neuvottelukulttuuria koskeva kuvaus, jossa havainnointiaineistosta löydetty lasten toimijuutta ilmentävät käytännöt yhdistyivät kasvattajien lasten toimijuudelle antamiin merkityksiin.

Etnografisen tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena voidaan nähdä tutkittavan ilmiön onnistunut kuvaaminen ja tulkinta (Hatch 1995, 128; Syrjäläinen 1995, 96). Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset on pyritty esittämään osana kontekstiaan ja tehtyjä tulkintoja on perusteltu kuvaavien tutkimusaineisto-otteiden kautta. Otteet tutkimusaineistosta on upotettu tutkimustulosten esittelyssä tekstiin, ja ne on *kursivoitu* sekä kirjoitettu pienemmällä fontilla. Havainnointiaineistoesimerkit on merkitty niitä vastaavalla lyhenteellä (N / T / E) ja koodausnumerolla, haastatteluaineistosta kerätyt esimerkit on merkitty sitaatteihin ja niitä edeltää haastateltavan muutettu nimi ja tutkimuspäiväkirjasta kootut otteet on merkitty päivämäärän mukaan.

Tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan tarkoituksena on kuvata moniulotteisesti tutkittavien kompleksista todellisuutta. Tutkimusaineistosta kootut havainnollistavat esimerkit pyrkivät välittämään kuvaa tulkittavista ilmiöistä ja tutkittavien maailmasta. Etnografinen tulkinta on kerronnallista kuvausta, jonka kautta sosiaalisten ilmiöiden merkitykset paljastuvat (Syrjäläinen 1995, 96). Tämä mahdollistaa tutkittavien maailman kuvaamisen antaen tutkittaville itselleen äänen (Hatch 1995, 128). Tämän tutkimuksen raportoinnissa pyritään runsaiden havainnointiotteiden kautta säilyttämään kosketus tutkittaviin ja välittämään tutkittu todellisuus mahdollisimman aitona. Rubin & Rubin (2005, 10) kuvaavat tutkijan roolia tässä vaiheessa valokuvaajaksi, joka hyödyntämällä merkityksellisiä osia aineistostaan pyrkii kuvaamaan kulttuurista todellisuutta lukijoille.

6.6 Tutkijan roolin tarkastelua eettisestä näkökulmasta

Kentälle siirryttäessä on olennaista selvittää itselleen ja muille tutkijan rooli ja tutkimuksen tarkoitus. Tutkijalle itselleen tämä merkitsee tutkijaidentiteetin selventymistä ja osallistujien luottamuksen saavuttamista. (Gillham 2000, 53.) Nämä lähtökohdat pohjautuvat tutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Tutkimuksen etiikkaa arvioitaessa on lähdettävä liikkeelle tutkijan omasta roolista, sen määrittelystä ja suhteuttamisesta tutkimukseen laajemmassa mittakaavassa. Olennaista tutkijan rooli-identiteetin hahmottumisessa ei ole vain sen määrittely tutkimuksen alussa toisille ja itselleen, vaan sen kuljettamien mukana koko tutkimusprosessin ajan kriittisesti reflektoiden. Tämän tutkimuksen toteuttamisessa tutkijan rooliin pyrittiin kiinnittämään erityistä huomiota myös lasten tutkimukseen osallistumisen näkökulmasta. Tutkimuspäiväkirjaan on koko tutkimusprosessin ajalta kirjattuna pohdintoja tutkimusidentiteetin muodostumisesta ja tutkijan roolin suhteesta tutkimukseen osallistuviin, niin aikuisiin kuin erityisesti lapsiin.

Kenttätyöskentelyn vaiheessa tutkijan rooliin siirtyminen melko luontevaa, sillä tutkimuspäiväkotini ja sen henkilökunta olivat minulle jo entuudestaan tuttuja tutkimusprojektin päiväkotitapaamisten kautta. Päiväkotitapaamisissa olimme esiintyneet tutkimusryhmänä ja keskustelleet jo etukäteen henkilökunnan kanssa tutkimukseen liittyvistä asioista. Kentälle havainnoimaan siirryessäni koin kuitenkin erityisen tärkeänä keskustella ja selittää yksityiskohtaisemmin tutkimuksen tarkoitusta niin esiopetusryhmän lapsille kuin aikuisillekin. Ilmoitin myös lasten vanhemmille tutkimuksesta, ja osan kanssa keskustelin tutkimukseen liittyvistä asioista yksityiskohtaisemminkin. Tutkimuksen lupa nousi kentälle siirryttäessä uudelleen ajankohtaiseksi. Tutkimusprojektin alkaessa tutkimukseen tarvittavat luvat oli hankittu kaupungilta, päiväkodista ja lasten vanhemmilta, havainnoinnin alkaessa koin kuitenkin erityisen tärkeäksi myös lapsilta itseltään tutkimusluvan saamisen.

Erään lapsen isä otti tänään minuun yhteyttä puhelimitse tutkimukseen liittyvien aiheiden tiimoilta. Hän oli kiinnostunut kuulemaan enemmän tutkimuksestani ja koko projektista. Keskustelimme tutkimukseni aiheesta, tiedonhankintamenetelmistä ja tutkimuksen raportoinnista sekä julkaisemisesta. Hän kertoi olevansa kiinnostunut kasvatukseen liittyvistä aiheista enemmänkin ja halusi ottaa minuun yhteyttä kuullakseen enemmän tutkimuksesta. Hän osoitti kiinnostusta tutkimukseen ja koki sen tarpeellisenä. Keskustelimme laajemmin varhaiskasvatussuunnitelmasta ja sen merkityksestä sekä kasvatuksesta ylipäätäänkin. Olin hyvilläni kiinnostuksesta tutkimusta kohtaan ja keskustelimme myös aiheesta. (tutkimuspäiväkirja 4.5.05)

Tiimipalaveri 4.4.05 *Kerroin aluksi hieman tutkimukseni tarkoituksesta ja tietojen käytöstä. Olemme jo keskustelleet hieman asiasta aiemmin, mutta haluan kertoa vielä asioista kaikkien ryhmän aikuisten ollessa paikalla. Keskustelimme siitä, mitä tuntemuksia se heissä herättää. Tiimi toteaa tutkimuksen tarpeelliseksi, mutta kertoo haluavansa selvittää, minulle tarpeen tullen joitain asioita. Kerron, että mielelläni käyn heidän kanssaan keskusteluja aiheesta.*

Kerroin lapsille tutkimuksen teosta uudestaan, nyt kun kaikki olivat kuulolla. Kerroin olevani kiinnostunut siitä, mitä Menninkäiset päiväkodissa tekevät ja kirjaavani asioita ylös. Sanoin, että aion kirjoittaa siitä kirjan. Kerroin, mitä kirjaan tulee ja ettei lasten tarvitse huolehtia, sillä aion käyttää heistä salanimiä, kukaan ei näin tiedä, keistä lapsista on kyse. Kerroin, että lapset saavat kysellä minulta tarkemmin aina, kun jokin asia askarruttaa. Lapset vaikuttivat hämmästyneiltä ja ihmettelivät ääneen, että he pääsevät kirjaan. Lapset juttelivat asiasta keskenään, mutta eivät vielä kyselleet minulta mitään. (tutkimuspäiväkirja 4.4.05)

Havainnoinnin ensimmäisenä päivänä kerroin koko lapsiryhmälle yhteisesti tutkimukseni tarkoituksesta. Selitin lapsille yksityiskohtaisesti, mitä päiväkodissa teen ja mikä on heidän roolinsa tutkimuksessa. Varsinaista tutkimuslupaa en jokaiselta lapselta pyytänyt erikseen, vaan toin esille, että heidän osallistumisensa on vapaaehtoista. Ensimmäisen havainnointipäivän aikana kiinnitin erityistä huomiota lasten suhtautumiseen tekemiini havainnoiteihin. Suurin osa lapsista oli erityisen kiinnostunut havainnoinnista, ja lapset halusivat useampaan otteeseen kuulla, mitä olin heistä kirjoittanut. Havaitsin myös, että osa lapsista ei kiinnittänyt rooliini suuremmin huomiota. Lasten suhtautumista arvioitaessa ryhmän keskuudesta nousi kuitenkin erityisesti esille eräs poika, jonka tulkitsin kokevan havainnoitavana olemisen kiusalliseksi. Tämä asetti tutkimusluvan saannin kyseenalaiseksi, ja lasten osallisuutta tutkimuksessa tuli näistä näkökulmasta käsin pohtia tarkemmin yksilökohtaisesti.

Eräs poika, TOMMI, kyseli minulta erityisesti, mitä kirjoitan ja miksi. ... Luin TOMMILLE otteita havainnoineista ja selitin, että kirjoitukset tulevat vain minun nähtäväkseni ja kirjassa käytän lapsista salanimiä. Muutkin lapset tulivat kuuntelemaan. He olivat innostuneita siitä, mitä olin heistä kirjoittanut, toisin kuin TOMMI, joka vaikutti vaivaantuneelta. Kerroin kaikille lapsille toistamiseen, että minua kiinnostaa, mitä he täällä touhuavat ja kirjoitan vain itselleni muistiini asioita, joita näen ja kuulen. Koin selvää ristiriitaa siitä, miten TOMMI suhtautui havainnointiini. Muut lapset eivät kiinnittäneet minuun suuremmin huomiota tai suhtautuivat asiaan kiinnostuneesti ja olivat innostuneita. TOMMI puolestaan kyseli paljon asiasta, vaikutti vaivaantuneelta. Lisäksi huomasin muutamaan kertaan, kuinka hän seurasi sivusta, mitä kirjoitan ja jos katsoin häneen päin, käänsi hän katseensa pois, mutta pian tarkkaili uudestaan, kiinnitänkö häneen huomiota. TOMMI myös esitti aiheeseen liittyviä kommentteja, kuten ”kirjoita sinne ylös, että kiusaan tyttöjä, niin saat hyvän kirjan”. Päätin, että seuraan tilannetta, miten se etenee. ... Kuitenkaan havainnointini ei pitäisi herättää ahdistusta kenessäkään. Lapsitutkimusta tehtäessä tulisi myös lapsilta olla lupa osallisuuteensa. Koin TOMMIN viestit merkinä kielteisestä vastuksesta.

.... TOMMI tuli ulkoa saavuttuaan uudestaan luokseni ja kysyi, miksi minä olen taas kirjoittamassa. Selitin asian kertaalleen TOMMILLE ja kysyin häneltä, häiritseekö kirjoittaminen häntä. TOMMI myönsi, että häiritsee. Pyysin häntä kertomaan, mikä kirjoittamisessa häiritsee. TOMMI sanoi, että häntä vaivaa, jos kirjoitan hänestä. Kysyin TOMMILTA toivoisiko hän, etten kirjoittaisi hänestä, sillä voimme sopia, että jätän hänet huomioimatta ja kirjoitan vain muista lapsista. TOMMI sanoi, että se olisi hyvä. Varmistin vielä, että häiritseekö häntä muuten kirjoittaminen, jos hän tietää, ettei hänestä kirjoiteta. TOMMI sanoi, ettei häiritse. Kerroin TOMMILLE, että jos hänen mielensä muuttuu, hän voi tulla kertomaan minulle asiasta. Sovimme yhdessä näin, että TOMMI ei osallistu tutkimukseen. Keskustelimme asiasta myös ryhmän aikuisten kanssa ja kerroin asiasta myös TOMMIN äidille. (tutkimuspäiväkirja 4.4.05)

E14 *Lapset tulevat ruokailuhuoneeseen. TOMMI tulee myös. Istun pöydän ääressä. TOMMI jää pöydän nurkalle norkoilemaan ja katselee minua. Lopetan kirjoittamisen ja jututan TOMMIA hieman. Hän vastailee melko lyhytsanaisesti. Lopulta hän sanoo, että saan kirjoittaa hänestäkin. ... Kysyn TOMMILTA, onko hän varmasti sitä mieltä, sillä jos asia häntä häiritsee, voimme hyvin pysyä sopimuksessamme. TOMMI sanoo, että kyllä saan kirjoittaa. Kerron TOMMILLE vielä, millaisia asioita kirjoitan ja painotan, että kukaan ei saa tietää, keistä lapsista on todellisuudessa kyse. TOMMI toteaa, että asia on selvä ja poistuu paikalta.*

En tiedä, mitä vaikutusta eilisellä keskustelulla TOMMIN äidin kanssa oli TOMMIN havainnointiin suostumiseen. Koetin saada selville, mitä mieltä TOMMI itse on asiasta. TOMMI ei kuitenkaan sanonut muuta kuin, että

häneistä saa kirjoittaa, eikä asia häiritse häntä. Halusin kertoa TOMMILLE uudelleen, mitä havainnoin ja miten aion havainnoiteja käyttää. Saattaaahan olla, että TOMMI on myös tottunut havainnointiini ja kun hän on kuullut, mitä olen kirjoittanut, hän on ymmärtänyt, että kirjoitan ylös vain sen, mitä todella tapahtuu. ... Päätin kuitenkin, että tarkkailen tilannetta ja sitä miten TOMMI jatkossa havainnointiini suhtautuu. (tutkimuspäiväkirja 7.4.05)

TOMMI on havainnointiin suostumuksensa jälkeen selvästi muuttanut suhtautumistaan minuun ja havainnointiin. Hän ei ole kysellyt, miksi olen päiväkodissa ja miksi minun pitää kirjoittaa. Hän on kiinnittänyt huomiota havainnointiini, mutta kommentit ovat olleet positiivisia (kuten minun pitäisi kirjoittaa laulun sanat ylös, jotta voisin laulaa kotona). TOMMI ei myöskään ole vaikuttanut vaivaantuneelta. Oletan, että hän on ymmärtänyt, mistä on kyse ja on tottunut läsnäolooni. (tutkimuspäiväkirja 20.4.05)

Lasten suhtautuminen havainnointiin ja lasten kanssa käydyt yksityiskohtaiset keskustelut osoittavat, että lasten osallisuutta ja lupaa tutkimuksessa on pohdittu eettisistä näkökulmista käsin perusteellisesti. Tutkimuksen edetessä tulkituin, että kaikki lapset olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen. Havainnointimateriaali ja otteet tutkimuspäiväkirjasta ilmentävät, että lapset olivat ymmärtäneet roolini ja tutkimuksen tarkoituksen. Yleisesti ottaen lapset olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja halusivat usein kuulla otteita havainnoinneista. Rakensin luottamuksellista tutkijasuhdetta lapsiin kirjoittamalla ylös asioita, joita he pyysivät ja lue-malla heille, mitä olin kirjoittanut. Tutkimuksen edetessä lapset kiinnittivät vähemmän huomiota havainnointiin. Tämä voidaan tulkita lasten tottumisena tutkijan rooliin, ja tutkijan hyväksymisenä jonkin asteiseksi ryhmän jäseneksi. Lasten minua koskevat kommentit tukevat myös tätä tulkintaa.

E6 Lapset alkavat laulaa Felix-laulua pöydässä. ”Felix, Felix, Felix, herkkuja ruokapöytään.” He muuttavat laulua aina niin, että Felix-sanan tilalle he laittavat jonkun nimen. He laulavat toistensa nimillä, Maijan nimellä ja myös minun nimelläni....

En nyt ole ollut viikkoon havainnoimassa, sillä Anne on ollut lomalla ja Kirsi kipeänä. Tullessani paikalle tervehdin lapsia ja Maijaa. MIIA juoksee luokseni ja haluaa minua. Muut lapset huikkaavat tervehdykset. Kukaan ei ihmettele, missä olen ollut ja miksi en ole ollut päiväkodissa. (tutkimuspäiväkirja 18.4.05)

E2 JOHANNA tulee luokseni. Hän katselee hetken muistiinpanojani.

JOHANNA: Haluaisin, että kysyt minulta jotain.

Minä: Mitä haluat kertoa?

E12 TUOMAS ja KALLE pelaavat sählyä katoksessa, olen heidän vieressään. Pojat tulevat luokseni. He kysyvät, mitä olen kirjoittanut. KALLE pyytää, että kirjoitan, että hän taiteilee kahdella pallolla. KALLE kysyy, osaanko minä tehdä niin ja kertoo, mitä kaikkia temppuja hän osaa. Juttelen hetken poikien kanssa jääkiekosta.

Tytöt olivat erittäin innostuneita kuulemaan, mitä olin kirjoittanut ja halusivat, että olisin kirjoittanut heistä. He ehdottelivat, mitä minun tulisi kirjoittaa ja kun luin, mitä olin kirjoittanut, he nauroivat ja toistelivat lauseita. Tytöt toivoivat, että kirja olisi ihmisten luettavana, ja että he voisivat saada sen omaan kirjastoautoonsa. Koke-muksieni mukaan lapset ovat kiinnostuneita havainnoinnistani ja ymmärtävät, mitä teen. Välillä lapset eivät kiinnitä havainnointiini mitään huomiota, toisinaan taas ovat kovinkin kiinnostuneita kuulemaan, mitä olen kirjoittanut. Minusta on tärkeää, että lapset kuulevat havainnoitejani, jotta he tietävät, että en kirjoita mitään muuta kuin mitä todella tapahtuu. (tutkimuspäiväkirja 6.4.05)

E23 KATI ja SANETTE tulevat luokseni ja alkavat jutella. He kertovat minulle, miksi aikoivat pukea vappujuhliin ja kysyvät minultakin, miksi pukeudun. Kerron tytöille, että en valitettavasti pääse huomenna vappujuhliin. Tytöt harmittelevat.

KATI: Höh.

SANETTE: Miksi?

Selitän tytöille, että en pääse huomenna päiväkotiin, koska minulla on koulujuttuja.

Tutkimuksen keskeisenä tiedonhankintamenetelmänä oli osallistuva havainnointi. Kenttätyöskentelyssä pyrin tietoisesti pysymään osallistuvan tutkijan roolissa. Osallistuvuuden aste vaihteli kuitenkin tilannekohtaisesti sen mielekkyyden mukaan havainnointitilanteeseen nähden. Tutkijana näin ensisijaisena itse *osallistuvuuden*, ei niinkään asteen, millä sitä toteutettiin. Pekkalan (2003) mukaan olennaista tutkimuksessa on sijoittaa tutkija eksplisiitisti siihen valtapeliin, mikä jokaisessa osallistumis-/havainnointitilanteessa on käynnissä, ja määrittää tilanteellisesti osallistuvuuden aste; mihin tekoon tutkija ottaa osaa, kuinka kauan tapahtuma kestää, keitä on läsnä (Mt., 99). Oman roolin reflektointi ja määrittely kussakin tilanteessa oli tutkimuksen kannalta olennaista. Osallistujien kanssa roolista keskustelu, tehdyt havainnot rooliin suhteutumisesta ja tutkimuspäiväkirjareflektiot tekevät roolista julkisen, tuovat eettiset näkökulmat tarkasteluun ja lisäävät näin tutkimuksen luotettavuutta.

Tyypillisesti etnografisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkimuksen kohteet ovat tasavertaisia toisiinsa nähden, tai ainakin heihin suhtaudutaan siten (Fine & Sandstrom 1988, 13). Pääsy tutkittavien kokemusmaailmaan edellyttää tasavertaista, luottamuksellista ja avointa suhdetta ja vuoropuhelua tutkijan ja tutkittavien välillä (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 181). Kun lapset tulevat kysymykseen tutkimukseen osallistujina, tilanne on ongelmallisempi. Aikuisen auktoriteettiasema lapsiin on todellinen, olipa aikuisen ja lapsen suhde muilta osin millainen tahansa (Strandell 1995, 118). Tätä perusasetelmaa voi tutkija kuitenkin pyrkiä purkamaan, ainakin osittain, koettaen tietoisesti muuttamaan omaa käyttäytymistään ja refleктоimalla omaa toimintaansa. Perinteisen tutkijaroolijaon – ohjaaja, johtaja, havainnoija ja ystävä – puitteissa (vrt. Fine & Sandstrom 1988, 14-17) on mahdollista pyrkiä siirtymään perinteisestä valtaan kietoutuneesta ohjaajan ja johtajan roolista kohti neutraalimpaa ja tasavertaisempaa havainnoijajäystävän roolia. Tutkimuksen kenttätyöskentelyvaiheessa pyrin tietoisesti pitäytymään osallistuvan tutkijan roolissa ja välttämään aikuisen ohjaavaa roolia. Tutkijana osallistuinkin lasten leikkeihin ja muuhun toimintaan heidän sitä pyytäessään ja koetin välttää aikuisen kasvatuksellista suhdetta lapsiin. Puutuinkin tilanteisiin ohjaavan aikuisen roolissa, vain jos tilanne minut siihen pakotti. Lasten minulta selvittelyapua pyytäessä kehotin lapsia itse miettimään, kuinka he voisivat tilanteen ratkaista.

Tutkijan roolissa pysyminen ei ollut ensimmäisenä päivänä vaikeaa. Aikuiset näyttivät ymmärtäneen roolini ja kerroin lapsille asiasta. Muutamissa tilanteissa tein valinnan olla puuttumatta toimintaan, johon olisin aikuisena muuten puuttunut. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan olla millään tavalla ohjaavan aikuisen asemassa, joten se oli tutkijan roolissa pysymisen kannalta tarkoituksenmukaista. Havainnoimin osallistuvuus oli kuitenkin melko vähäistä ensimmäisenä päivänä. Pyrin keskustelemaan ja tekemään tuttavuutta lasten kanssa tilanteiden tullen. Lapset ottivatkin minuun oma-aloitteisesti kontaktia, mutta eivät suhteutuneet minuun, kuten ryhmän muihin aikuisiin. (tutkimuspäiväkirja 4.4.05)

Jäädessäni yksin ulos lasten kanssa en voinut välttyä aikuisen ohjaavasta roolista. Tällä kertaa jouduin selvittelijän ja kasvattavan aikuisen tehtävään. Pyrin tilanteessa kyselemään, mistä on kyse ja ohjaamaan lapsia itse selvittämään ja ratkaisemaan tilanteen. Kuitenkin ehkä tilanne oli mennyt niin pitkälle, ettei se enää ollut mahdollista. Koin tilanteen erittäin kiusalliseksi, koska en kuitenkaan halunnut ruveta tilanteessa toimiin, joita se kuitenkin olisi saattanut vaatia. Tasapainottelin tutkijan roolin ja ohjaavan roolin välitilassa, eikä sekään oikein toiminut. En halunnut, enkä oikein voinutkaan, siirtyä täysin ohjaavaan ja kasvattavaan rooliin, sillä se on ristiriidassa ryhmässä ja lasten keskuudessa saavutetun asemani kanssa. Kuitenkaan en voinut olla puuttumattakaan tilanteeseen.... Ulkoillessa lapset pyysivät minua selvittelijäksi. Aikaisemmin tätä ei ole koskaan tapahtunut. Vaikka olen ollut paikalla yhtenä aikuisena, lapset ovat kääntyneet jonkun ryhmän aikuisen puoleen selvittely-apua tarvitessaan. Luulen, että normaalitilanteessa lapset ovat ymmärtäneet tutkijan roolini ryhmässä. Tänään ulkoillessa kuitenkin paikalla ei ollut ketään muuta aikuista, ja täten minusta tuli ohjaava aikuinen. (tutkimuspäiväkirja 28.4.05)

7 PÄIVÄKODIN NEUVOTTELUKULTTUURI

7.1 Neuvottelutilanteet kohtaamisina

Tässä tutkimuksessa *neuvottelu* määrittyy tilanteeksi, jossa tapahtuu aktiivista vuorovaikutusta neuvottelijoiden välillä tietyn aiheen ympärillä. Neuvottelujen tavoitteena on pyrkiä johonkin tulokseen, kuten ongelman ratkaisemiseen tai yhteisen sopimuksen aikaansaamiseen. Neuvottelijoilla on tarve päästä yhteiseen ratkaisuun, tehdä päätöksiä tai sopimuksia neuvottelutavasta asiasta. Neuvottelijoilla voi olla keskenään ristiriitaisia päämääriä, tavoitteita ja etuja tai yhteinen suunta, jota he tavoittelevat neuvotellen. (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 5-8.) Neuvottelijat luovat neuvottelutilanteessa aktiivisesti omia tilanteellisia asemiaan ja käyttävät valtaa. Neuvottelujen aihe, neuvottelijoiden toimijuus, heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa sekä neuvottelukonteksti muodostavat kokonaisuudessaan neuvottelutilanteen.

Käsitettä *neuvottelija* käytetään tässä tutkimuksessa kuvaamaan toimijoita, jotka ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään neuvottelutilanteessa. Tässä tutkimuksessa neuvottelijoiksi määrittyvät päiväkodin lapset ja aikuiset. Käsitteellä neuvottelija halutaan korostaa kaikkien toimijoiden aktiivista asemaa neuvottelutilanteessa ja neuvottelujen vastavuoroisuutta. *Neuvottelun kontekstia* ei ollut tarkemmin määritelty aineistonkeruuvaiheessa, sillä tutkimuksessa kaikki aikuisten ja lasten väliset neuvottelut nähtiin merkittävänä. Havainnointiaineiston neuvottelutilanteet on kerätty päiväkodin arjen vaihtelevista toimintatilanteista. Konteksti vaihtelee neuvottelutilanteissa vapaasta lasten omaehtoisesta toiminnasta aikuisten määrittelemään ohjattuun toimintaan. Eniten neuvotteluja käytiin vapaan toiminnan aikana leikki- ja pelailutilanteissa. Neuvottelu oli kuitenkin aktiivista myös ohjatun toiminnan kontekstissa, kuten ruokailussa tai ohjatussa toimintahetkessä, sekä osittain ohjatuissa tilanteissa, kuten väli- tai aamupalalla, pukemistilanteissa, siirtymätilanteissa ja ulkoilun aikana.

Havainnointiaineiston pohjalta neuvottelua tapahtui niin *kielellisen* vuorovaikutuksen tasolla kuin *ei-kielelliselläkin* tasolla. Useimmiten neuvottelutilanteissa hyödynnettiin sekä kielellisiä että ei-kielellisiä vuorovaikutuksen keinoja, mutta aineistosta nousi esiin myös neuvottelutilanteita, joissa neuvottelut käytiin pelkästään *toiminnan tasolla*. Näitä tilanteita, joissa varsinaista havaittavissa olevaa aktiivista päämääriin pyrkivää kaksisuuntaista neuvottelua ei syntynyt - ainakaan kielellisellä tasolla - oli aineistossa merkittävä osa. Nämä neuvottelutilanteet

on pidetty mukana aineistossa, sillä ne kuvaavat omalta osaltaan aikuisten ja lasten välisiä kohtaamisia sekä vallitsevaa neuvottelukulttuuria.

N9 Menninkäiset istuvat päivän suunnittelutuokiossa omilla paikoillansa. Eräs pojista, TUOMAS, keikkuu tuolilansa, mutta seuraa kylläkin, mitä edessä tapahtuu.

Anne: Istutko paikallasi?

TUOMAS korjaa asentiaan.

N134 Kirsi lukee menninkäisille satua levon aikana. JOHANNA liikehtii levottomasti paikoillaan. Kirsi lopettaa sadun lukemisen ja katsoo JOHANNAA merkitsevästi. JOHANNA korjaa asentonsa ja asettuu aloilleen. Kirsi jatkaa lukemista.

N52 Menninkäiset ulkoilevat. TURKKA ja MIKAEL nousevat pöydälle seisomaan.

Kirsi: Miettikää nyt onko tuo järkevää, mitä voi sattua?

Pojat laskeutuvat alas pöydältä ja suuntaavat muihin toimintoihin.

Toiminnan tasolla tapahtuville neuvottelutilanteille oli usein omaleimasta kielellisen vuoro-vaikutuksen yksisuuntaisuus tai sen puuttuminen kokonaan. Toiminnalla neuvottelu olikuitenkin tilanteissa aktiivista. Strandellin (1995, 175) mukaan lapsille on tyypillistä tilanteiden määrittely kehon ja oman toiminnan avulla. Tilanteet, joissa toiminnallinen neuvottelu oli aktiivista, koostuivat aikuisten pyynnöistä, kehotuksista, käskyistä, huomautuksista, ohjeistuksesta tai muistutuksesta, joihin lapset vastasivat toiminnallaan tai jonka he jättivät huomioimatta. Neuvottelut saattoivat jäädä kesken jonkin häiriötekijän takia, ne eivät koskaan päässeet kunnolla alkamaankaan, katkesivat hetkeksi tai niitä ei syystä tai toisesta viety loppuun.

Päiväkodin arjen kiireisyys ja alati muuttuvat tilanteet ovat varmaan osaltaan olleet vaikuttamassa neuvottelujen kesken jäämiseen ja aloitteiden huomioimatta jättämiseen. Myös haastatteluissa tuotiin esille, että kiireisyys vaikuttaa neuvottelutilanteiden muotoutumiseen, eikä muuttuvissa tilanteissa aina ole mahdollista toimia ideaalien kasvatuspäämäärien mukaisesti. Asian tiedostaminen kuitenkin viittaa jo sinällään siihen, että neuvotteluihin pyritään palaamaan jälkikäteen.

Kirsi: ”... totta kai päiväkodin arki on pitkälle sitä, että äkkii sitä ja no niin, nyt kiirees vaihdetaan muutama sana.”

Kirsi: ”... voin kyllä ihan tunnustaa, et ei läheskään joka kerta toimi niin kun tietää tai ... sit saaki ehkä väärin käsityksiä, eikä ehkä ookkaan ymmärtäny sitä täysin oikein. Tai vaikka tietäiski, et kuinka pitäis toimii, ehkä joskus se on varmaan sitten, jos on joku kiireinen tilanne tai joku. Mut yleensä siihen puututaan sit jälkeen, jos siinä tilanteessa ei kerta kaikkiaan... Mut et sit siihen palataan yleensä sit myöhemmin, sit jos joku asia jää kesken.”

Toisaalta toiminnan tasolla käytävien neuvottelujen taustalla voi olla havaittavissa myös tietoista pedagogiikkaa, kuten tilanantamista lasten omalle ajattelulle. Myös lasten voidaan olet-

taa hyödyntäneen toiminnallista neuvottelua omien päämääriensä ajamisessa, kuten Solberg (1994, 106) esittää. Hän näkee lasten päämäärätietoisien toiminnan edustavan aktiivista pyrkimystä vallitsevien valta-asemien ja toimintatapojen uudelleen rakentamiseen. Auktoriteetin vastustaminen ja sääntöjen kyseenalistanen ovat keinoja, joilla lapset pyrkivät ohjailemaan omaa elämäänsä ja lisäämään vaikutusmahdollisuuksiaan (Corsardo 1997, 140).

N36 Kirsi ohjeistaa Menninkäisille tulevaa askartelua. SALLA ja JOHANNA alkavat jutella pöydässä. Kirsi katsoo tyttöjä vaativasti ja odottaa. Tytöt kääntävät huomionsa Kirsiin. Pian JOHANNA ja SALLA aloittavat kuitenkin uudestaan keskinäisen keskustelun, samoin poikapari samassa pöydässä. Kirsi lopettaa selostuksen ja katsoo merkitsevästi lapsiin. Pojat lopettavat keskustelunsa, JOHANNA ja SALLA eivät kuitenkaan huomio Kirsiä.

Kirsi: Onkohan JOHANNALLA ja SALLALLA oikeat paikat vierekkään?

Maija: Ei taida tytöiltä onnistua.

Tytöt eivät sano mitään. Maija siirtää tytöt erilleen istumaan. Tytöt vaihtavat keskenään katseita ja hymyilevät toisilleen

N194 Anne lukee Menninkäisille satua. Menninkäiset istuvat penkkiriveissä ja kuuntelevat. SALLA potkii jaloillaan edessä olevaa BRITAA, vaikka häntä on jo aiemmin pyydetty lopettamaan. Anne menee SALLAN luo.

Anne: Nyt en sano kertaakaan enää.

Anne katsoo SALLAA vakavana. SALLA vain hymyilee. Anne jatkaa sadun lukua. SALLA istuu hetken aloillaan., pian hän kuitenkin aloittaa taas BRITAN häirinnän. BRITA kommentaa SALLAA lopettamaan. Anne ei huomio tilannetta, vaan jatkaa sadun lukua.

Neuvottelutilanteita havainnointiaineiston pohjalta tarkasteltaessa kiinnitettiin huomiota **neuvottelujen aiheisiin ja aloitteentekijään** neuvottelutilanteita määrittävinä tekijöinä. Havainnointiaineistoa analysoitaessa neuvottelujen aiheita tarkasteltiin yhteisiä nimittäjiä etsien. Aineistosta nousi esille kaksi selvää neuvotteluaiheiden pääryhmää; *sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä* sekä *toimintaa ja toimintatapoja koskevat neuvottelut*, joiden alle lähes kaikki käydyt neuvottelut saattoi jakaa. Havainnointiaineistosta löytyi vain muutamia neuvottelutilanteita, joita ei voinut aiheeltaan jakaa edellä mainittujen ryhmien alle. Kaikki neuvottelutilanteet eivät kuitenkaan kuuluneet puhtaasti aiheeltaan ainoastaan jommankumman ryhmän alle, vaan niissä saatettiin käsitellä muitakin aiheita. Joskus näiden pääryhmien neuvottelujen aiheet saattoivat myös sekoittua keskenään. Kummankin pääryhmän alla käytiin neuvotteluja, joissa keskeisimpänä neuvotteluun ajaneena motiivina voitiin nähdä olevan sisäinen pyrkimys, kuten oma tahto tai halu, eivät niinkään ulkoiset tekijät. Sekä aikuiset että lapset toimivat aktiivisesti neuvottelutilanteissa *aloitteentekijöinä*. Kuitenkin aikuisen aloitteesta syntyneitä neuvotteluja oli aineistossa selvä enemmistö (2/3).

Sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä koskevat neuvottelut rajautuivat aiheiltaan pääsääntöisesti kiellettyyn toimintaan sekä odotettuun tai ei-toivottuun käyttäytymiseen. Neuvotteluja säännöistä, käyttäytymisestä ja järjestyksestä käytiin koskien pelejä, leikkejä, kiusausta, sii-

voamista, siirtymistä, pukemista ja ruokailua. Aikuinen toimi lapsia useammin aloitteentekijänä sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä koskevilla neuvotteluilla.

N33 Sakset ovat valmiina pöydälle alkavaa askartelua varten. Tytöt menevät pöydän luo ja ottavat sakset käsiinsä.

Kirsi: Ei leikitä saksilla!

Tytöt laittavat sakset pöydälle. SALLA kuitenkin ottaa sakset pian uudelleen.

Kirsi: Mitäs niistä sanottiin?

SALLA laittaa sakset takaisin pöydälle.

NI53 Lapset syövät purkkaa ruokailun jälkeen. Anne kyselee lapsilta arvuutuksia.

Anne: Hymyssä suu, taivaalla... ”

Lapset: kuu (huutavat)

Anne: Näin me alotettiin syksyllä, mutta mitä nyt täytyy tehdä, jos tietää vastauksen?

SANETTE: Viitata

Anne: No, niin

Anne esittää lapsille seuraavan arvoituksen. Kaikki lapset huutavat taas vastauksen.

Anne: Kuinka monta kättä näit pystyssä, SANETTE?

Anne: Katsotaan, jos ensi kerralla kaikilta onnistuisi.

Anne kysyy ja tällä kertaa lapset viittaavat.

NI39 Tytöt huomauttavat Kirsille, että TURKKA ja VILLE eivät varmaan voi istua vierekkäin, sillä pojilla on meno päällä. Kirsi katsoo poikiin vedoten: ”Kyllä minä uskon, että se pojilta onnistuu.”

Ei kuitenkaan kestä kauaa, kun pojat alkavat taas pelleillä. Kirsi menee poikien luo ja pysäyttää pojat.

Kirsi: Vai olinko väärässä?....

Toimintaa ja toimintatapoja koskevat neuvottelut liittyivät päiväjärjestykseen niin lasten omaehtoiseen kuin ohjattuunkin toimintaan. Neuvottelut koskivat esimerkiksi välineitä, materiaalia, tiloja tai lupaa. Toimintaa ja toimintatapoja koskevat neuvottelut ajoittuivat usein siirtymätilanteisiin, ja niitä käytiin useimmiten lasten aloitteesta erona sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä koskeviin neuvotteluihin. Neuvottelujen kautta lasten voidaan nähdä suuntaavan toimintojen ajallisia ja tilallisia ulottuvuuksia (Strandell 1995, 88).

NI17 Menninkäisten ryhmä on siirtymässä ulos. TUOMAS on rakennellut aiemmin puupalikoilla.

Maija: Hei, TUOMAS, siivoisitko nyt noi sun suunnitelmat pois, niin tänne päästään siivoamaan?

TUOMAS menee siivoamaan.

Maija: Hyvä, jos vain keksisit, mihin ne rakentaisit, niin että ne voitaisiin säilyttää, niin ei tarvisi siivota.

N90 TOMMI pyytää Maijaa lukemaan.

Maija: Luen kyllä sulle, mutta syödään välipala ensin.

NI2 Lapsilla on lelupäivä. Menninkäiset suunnittelevat salissa leikkien toteuttamista. Anne ohjaa lapsia, laittamaan silmät kiinni ja miettimään itse rauhassa, mitä haluaisi tehdä, missä ja kenen kanssa. Tämän jälkeen lapset siirtyvät leikkiryhmiin. Lapset kertovat Annelle ja muille, mitä aikoivat leikkiä ja missä. Anne kirjoittaa leikit ja leikkiryhmät taululle sekä ohjaa leikkialueiden valinnassa, jotta kaikki saisivat leikkirauhan...

7.2 Valta ja vastuu neuvotteluja määrittävinä tekijöinä

Anne: ”... sitten kun sitä vastuuta annetaan, niin tavallaan samassa aisaparissa opetetaan sitä, että vastuu ja valta kulkee käsi kädessä. Että jos sulla on mieletön valta, ni sulla on kyllä mieletön vastuukin.”

Valta muotoutuu toiminnassa, ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa. Aikuisen ja lapsen välinen suhde nähdään valtasuhteena, jossa aikuinen on lapsen nähden yliasemassa. Tämä valta-asema on sidottu rooliin ja on siten legitimoitu. Jollei ole valtaa, ei ole olemassa myöskään vallankäyttäjää eikä vallankäytönkohdetta (Strandell 1995, 119). Valta ei kuitenkaan ole valmiiksi olemassa oleva ominaisuus, vaan jokaiselle rakentuu oma tilanteellinen valta-asemansa. Valta rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sitä käytetään toimittaessa. (Lehtinen 2000, 85.) Täten myös lapset tulee nähdä aktiivisina toimijoina ja vallan käyttäjinä neuvottelutilanteissa; heillä itsellään on käytössä valtaa, joka rakentuu vuorovaikutustilanteissa.

Lapset käyttävät aktiivisesti valtaa neuvotellen, luoden sosiaalista järjestystä ja muokaten kulttuuria niin aikuisten kuin lastenkin kanssa. Lasten toimijuus ja tilanteelliset asemat eivät ole paikkoja, joihin asetutaan vaan ne syntyvät neuvottelujen ja aktiivisen omatoimisuuden tuloksena (Hutchby and Moran-Ellis 1998, 14-17). Valta esiintyy vuorovaikutussuhteissa. Inglis (1997, 9) korostaa kuitenkin, että valtaa voidaan käyttää myös kasvatuksellisesta näkökulmasta hyödyksi. Opettajat ja kasvattajat eivät pedagogisessa toiminnassaan vain harjoita valtaa, vaan he voivat myös jakaa sitä ja tukea täten valtautumista. Strandellin (1995, 118, 120) mukaan valta voidaan juurikin nähdä neuvottelukysymyksenä, ei niinkään valmiiksi annettuna rakenteena. Lasten ja aikuisten suhde ei ole muuttumaton, vaan sitä muokkaavat käsitukset lasten olemuksesta ja toimijuudesta. Ei myöskään voida olettaa aikuisten ja lasten motiivien olevan samankaltaisia neuvottelutilanteessa, vaan heidän erilaiset yhteiskunnalliset asemansa ja näkökulmansa tulee huomioida.

Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota valtaan erityisesti neuvotteluissa tehtyihin ratkaisuihin ja neuvottelujen lopputulokseen vaikuttavana tekijänä. Havainnointiaineiston pohjalta niin aikuiset kuin lapsetkin käyttivät ja jakoivat valtaa neuvottelutilanteissa. Valta määritteli sekä neuvottelujen suuntaa että neuvottelijoiden tilanteellisia asemia. Vallan kietoutumista neuvotteluihin on tarkasteltu neuvottelijoiden vallan käytön lisäksi myös toimijuuden näkökulmasta. Aikuisten vallankäyttö ja valta-asema perustui useimmiten aikuisen rooliin ja kasvatukselliseen asemaan. Lapset rakensivat valta-asemiaan tilanteellisesti ja omista toiminta-

resursseistaan riippuen. Vallan jakautumista neuvottelutilanteissa on kuitenkin pääsääntöisesti tarkasteltu keskittyen neuvottelujen tilanteellisiin asemiin sekä neuvottelujen suuntaan, ratkaisuihin ja lopputulokseen vaikuttavana tekijänä.

Aikuisten kasvatuksellinen valta ja vastuu

Havainnointiaineiston pohjalta neuvottelutilanteissa aikuisten vallankäytössä korostuivat ohjaukselliset ja kasvatukselliset piirteet. Nuutisen (1994) mukaan kasvattajan vallankäyttö pohjautuu kasvatuksellisiin näkökulmiin. Kasvattaja toimii oman ammattitaitonsa mukaisesti kunkin kasvatustilanteen vaatimalla tavalla. Kasvattaja ohjaa, johtaa, suojaa, rohkaisee, neuvoo, opettaa, kääntää, rankaisee, palkitsee ja toimii esimerkkinä kasvatustilanteissa. (Mt., 104.) Havainnointiaineiston pohjalta aikuinen toimi neuvottelutilanteissa kasvattajan roolissa ja ohjasi toimintaa tavoiteltaviin päämääriin. Neuvottelutilanteet vaihtelivat sen mukaan, toimitiinko neuvottelutilanteissa aikuisen valmiin ratkaisun mukaan, neuvoteltiinko ratkaisu yhdessä aikuisen ohjeistuksella vai ohjasiko aikuinen lapsia itseään keksimään tilanteeseen ratkaisun. Käyttäessään ohjauksellista kasvatuksellista valtaa aikuinen ohjaili neuvottelutilannetta hyödyntäen aikuisen auktoriteettiasemaa ja pyrki perustelujen kautta saamaan lapset ymmärtämään valitut ratkaisut.

N75 Menninkäiset ovat siirtymässä ruokailemaan. MIKAEL ja VILLE tönivät toisiaan jonossa ja nauravat kovaan ääneen. Kirsi huomauttaa asiasta pojille. Pojat kuitenkin jatkavat.

Kirsi: Nyt VILLE ja MIKAEL, menkää eteisen puolelle rauhoittumaan, niin voidaan sitten aloittaa!

VILLE ja MIKAEL menevät eteiseen, mutta jatkavat riehakasta touhuamista siellä. Anne saapuu paikalle ja ihmettelee poikien touhuja. Kirsi tulee eteiseen myös. Hän kertoo Annelle, että hän on huomauttanut pojille asiasta ja laittoi nyt heidät eteiseen rauhoittumaan.

Kirsi: Nyt olen pojille jo kolme kertaa sanonut. En tiedä, jääkö pannari saamatta.

Anne ja Kirsi katsovat poikia merkitsevästi.

... Kun jonottaville lapsille on jaettu ruoka, Anne ja Kirsi keskustelevat yhdessä, mitä eteisessä odottavien poikien kanssa tulisi tehdä. Meno on ollut VILLELLÄ ja MIKAELILLA riehakasta koko päivän, eivätkä he ole rauhoittuneet, vaikka asiasta on huomautettu ja keskusteltu yhdessä. Anne ja Kirsi sopivat, että tarkkaillaan hetki, mitä tapahtuu. Lapsia on nyt varoitettu, jos meno jatkuu, pojat jäävät vaille pannaria.

... Anne ja Kirsi sopivat yhdessä, että pojat jäävät tänään ilman pannaria, sillä eteisessä ei olla rauhoituttu, eivätkä varoitukset ole tehonneet. Kirsi menee poikien luo selvittämään asiaa.

Kirsi: Mää ihmettelen kyllä tuota. Silloin kun on hauskaa, niin on hauskaa, mutta rauhoittua pitää osata silloin, kun sen aika on.

Pojat ovat aivan hiljaa eteisessä. Kirsi sanoo pojille, että he voivat hakea muuta välipalaa keittiöltä. Pojat palaavat hetken kuluttua. MIKAEL tuo leipäkorin ruokailuhuoneeseen, VILLE jää kuitenkin eteiseen. Kirsi käy kehottamassa VILLEÄ tulemaan syömään, sillä muuta välipalaa ei ole enää tarjolla.

... MIKAEL ja VILLE ovat syöneet. MIKAEL kehuu Kirсилle, kuinka hyvää leipä oli. Kirsi huomauttaa pojille, että poikien pannarit ovat kärryissä, ja ne jäivät tällä kertaa saamatta.

Kirsi: Voi harmi! Teidän kannattaisi ensi kerralla ehkä miettiä hieman tarkemmin. Ehkä opitte tästä jotain!

MIKAEL sanoo, ettei hän olisi edes halunnut pannaria. ...

N115 Menninkäiset ovat saapuneet läheisen järven rantaan tarkastelemaan ja piirtämään kevään merkkejä. Kirsi pyytää kaikkien lasten huomiota hetkeksi.

*Kirsi: Sovitaan tässä vähän rajoja ennen kuin jaan teille nämä väriliidut. Kuuntele hetki tarkasti. Sovitaan nyt yhteisesti rajat, ettei teidän tarvi olla täällä meidän kainalossa.
Kirsi selvittää lapsille, mitkä ovat rajat, jossa lapset saavat liikkua vapaasti ja etsiä oman hyvän paikkansa.*

N46 *Kun kaikki lapset ovat lopettelemassa ruokailua, Anne kysyy, kuka lapsista haluaisi tulla eteen taululle tekemään piirtämisarvuuttelua. Kaikki lapset ilmoittavat halukkuutensa huutamalla "mää, mää, mää haluun." Osa lapsista nousee ylös ja lähtee jo liikkeelle.*

JOHANNA: Mää haluun, mää en oo ollut pitkään aikaan. (huutaa)

Anne: Niin mutta tässä on yksi sellainen juttu, että kaikki jotka huutaa tai kävelee, niin ei voi päästä tänne.

JOHANNA jatkaa huutoaan ja keikkuu tuolillansa. Anne menee JOHANNAN luokse perustelemaan, miksi hän ei voi ottaa sellaisia lapsia, jotka huutavat. Anne sanoo, että kaikilla, jotka nostavat käden ylös ja näin ilmoittavat halukkuutensa, on mahdollisuus päästä piirtämään.

Strandell (1995) tuo kriittistä näkökulmaa aikuisen ja lapsen ohjauksellisen suhteen tarkasteluun. Hänen mukaansa lasten ja aikuisten välistä suhdetta on lähes kautta päivähoidon historian tarkasteltu ohjauksen näkökulmasta. Ohjauksen käsitteen ongelma kuitenkin piilee sen yksipuolisuudessa. Vaarana on, että ohjauksellinen näkökulma sulkee pois lapset aktiivisina toimijoina nähden vuorovaikutuksen kulkevan ainoastaan aikuisilta lapsille. (Mt., 120.) Havainnointiaineistosta kerättyjen neuvottelutilanteiden kasvatuksellisen ohjauksen käytössä korostui kuitenkin lasten aktiivinen toimijuus. Aikuinen käytti valtaansa suoden samalla tilaa lapselle rakentaa aktiivisesti omia tilanteellisia asemiaan ja huomioi myös lapsen näkökulman. Kommunikatiivinen vaihto kulki neuvottelutilanteessa molempiin suuntaa, ei ainoastaan aikuisilta lapsille.

Aikuisten kasvatuksellinen valta ja vastuu nousivat esille myös ryhmän aikuisten haastatteluissa. Menninkäisten ryhmän aikuiset korostivat haastatteluissa kasvattajan rooliin sidottua valtaa ja vastuuta, jonka he näkivät ohjauksellisena ja kasvatuksellisena. Strandell (1995, 121) esittää, että päiväkotitoiminnalle on ominaista toiminnan pedagogisointi. Toiminnan pedagogisointi ja päiväkodin järjestyksen ylläpitäminen pitävät yllä perinteistä valtasuhdetta. Haastatteluissa vallan ja vastuun koettiin olevan yhteydessä kasvatukselliseen toimintaan ja kasvatustajan asemaan. Aikuisen nähtiin harjoittavan toiminnassaan kasvatuksellista ja ohjauksellista valtaa suhteessa lapsiryhmään ja olevan viime kädessä vastuussa. Aikuisen vallankäyttö nähtiin kuitenkin myös toiminnan mahdollistajana, positiivisten asioiden esille nostamisena ja tasa-arvoisuuden takaajana. Kaikki haastateltavat reflektoivat vallankäyttöänsä suhteessa vastuuseen ja korostivat sen tiedostamista kasvatuksen perustana.

Kirsi: " ... ehkä se on tällänen puheenjohtajatyypinen taitaa olla (aikuisen rooli). Että johdattelee sitä keskustelua ja koittaa, varsinkin, jos on useampi lapsi, toinen toinen lapsi, niin kun aikuinenkin, saa ilmastuu itseensä paremmin ja saa sanaansa kuuluville. Niin ehkä sitten sen heikomman ääntä sieltä sit löytää, ikään kuin saada sitten enemmän esille (.)(.) Kai se on, et aikuisella on kuitenkin aina se viimeinen sana sit siihen asiaan, et se täytyy sit loppu viimeks päättää, et kuinka siinä tilantees sit jatketaan."

Anne: ”Ja nyt kun sä kysyt sitä aikuisen valtaa, niin aikuisellahan tässä on, tulee tässä kohti sellanen luvallinen valta, hänenhän pitää taata jollain lailla työrauhaa.... Kun ei minkäläistä valtataistelua tahansa, (.) että jostain kohdasta se on napsautettava poikki ja sanottava stop, nyt minä sanon. Niin tässä nyt on semmonen esimerkki, missä se aikuinen astuu vallallaan.... Se on myös sitä eräänlaista vallan käyttöä, että mä noukin sieltä tavallaan semmosia asioita silloin, kun mä nään (.) että ”olipa kivasti näin”. Ja sitten loppujen lopuks tällä hyvällä semmosella positiivisella, sillä kuitenkin sitten saavutetaan monta kertaa enemmän, kun tällä sormi pystyssä osottamalla, että `näin tässä kuuluu tehdä näin`...”

Maija: ”... mulla tulee mieleen vastuusta, että aina pitää miettiä sitten sekin tarkkaan se tilanne. ... Mutta vastuu tietenkkin on, että ohjaa oikeaan suuntaan ja näin pois päin.”

Anne: ” Että viisaastihan sitä aikuisen on käytettävä tätä valtaansa... Mä olen vastuussa ensinnä sille lapsiryhmälle, et jos on, sitä nyt sanotaan tällä tavalla, että tota tapahtuuko oikeus. ... Kaikille on samat säännöt ja näin. ... No sittenhän mä joudun vallastani tavallaan niin kun vastuuseen vanhemmille, että miksi ja miksi ja miksi. Elikä seuraava rinki tässä on sitten ne vanhemmat. (.) No, sitten voi miettiä, mikä se seuraava rinki sitten on. Oisko se, oisko se sitten mun oma, oma tämä mieli tavallaan. Sitä niin sitten sitä itsetutkiskelun rinkiä, en tiedä, se siellä ulkopuolella vai onko se kaikista ydin siellä sisällä. (.) Kun ajattelee, mut että periaatteessahan mun täytyy tavallaan täytyy tehdä sitä keskustelua myös itseni kanssa, koska enhän mä mitenkään, nehän on aina ajassa ja joka hetkessä eri asiat, ei näissä oo mistään, ei tätä voi monistaa tätä asiaa vuodesta toiseen, elikä ei ne ole samanlaisia tilanteita.”

Ohjauksellisessa ja kasvatuksellisessa vallankäytössä aikuinen oikeutti vallankäyttönsä sosiaaliseen asemaansa ja rooliinsa ryhmässä perustuen. Kasvatuksellinen valta ei mitätöinyt lapsia toimijoina, vaan pikemminkin nosti heidät esiin aktiivisessa neuvotteluroolissa selityksiä vaatien ja ymmärrystä etsien. Aikuinen käytti kasvatuksellista valtaa tilanteiden selvittelyssä mutta ohjasi usein samalla myös lapsia tilanteellisten asemiansa rakentamisessa ja vastuun kantamisessa. Kasvatuksellisen vallan voitiin nähdä olevan tiiviisti yhteydessä vastuun käsitteeseen; aikuisella on kasvatuksellinen vastuu lapsesta, joka tuo mukanaan tietyn valtaposition.

Aikuisten voidaan nähdä aktiivisen kasvatuksellisen vallan ja vastuun käytön kautta antavan toimintamalleja ja näyttävän esimerkkiä lapsille heidän omien neuvottelutaitojensa rakentamiseen. Kemple & Hartle (1997) näkevät aikuisen aktiivisen ja tukevan roolin neuvottelutilanteissa välttämättömänä lasten omien vastavuoroisten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Varhaiskasvatusympäristö, joka pohjautuu aikuisen ylläpitämälle *demokraattiselle järjestykselle*, luo puitteet, joissa lapset voivat harjoitella turvallisesti neuvottelutaitojaan. Demokraattinen järjestys edustaa aikuisten luomia selkeitä rajoja, joiden sisällä lapset oppivat vastavuoroisia vuorovaikutuksen taitoja. Lapsia kuullaan ja heitä kannustetaan aktiivisuuteen aikuisen luomien raamien sisällä. Demokraattinen toimintatapa pohjautuu arvostamisen periaatteelle ja synnyttää yhteisöllistä toimintaa. (Mt., 139- 146.)

Valtuutetut ja vastuutetut lapset sekä lasten näennäinen valta ja vastuu

Havainnointiaineiston pohjalta valta rakentui aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa neuvottelutilanteissa. Aikuiset ja lapset käyttivät valtaa tavoitellessaan omia neuvottelupäämääriään. Neuvottelijoilla oli hallussaan valtaa, joita he itse käyttivät, mutta jota he myös jakoivat. Havainnointiaineiston pohjalta aikuiset jakoivat valtaa valtuuttaen lapset toimimaan itsenäisesti ja korostaen lasten omaa vastuuta tilanteessa. Vallan jakaminen, *valtuuttaminen* mahdollistaa toimijoiden *valtautumisen*. Valtautumisen mahdollistava ympäristö murtaa perinteisiä valtarakenteita ja synnyttää tilaa neuvottelujen kautta rakentuville suhteille. Valtautuminen haastaa vastuun, ajattelun ja arvojen uudelleen määrittelyyn (Laurson 2005, 139).

N51 Menninkäisten ryhmä on läheisessä metsässä leikkimässä. Lapset ovat rakentaneet leikkejään pitkin sovittuja alueita. ILONA tulee kertomaan Annelle ja Kirsille, että pojat tulivat heidän leikkipaikalleen. Kirsi huomauttaa, että saavuttaessa metsään pojat valitsivat sen leikkipaikan heti itselleen, ja tytöt tulivat siihen poikien ollessa keräämässä materiaaleja leikkiinsä. Kirsi ja Anne kehottavat lapsia sopimaan keskenään leikeistä. Heidän on nyt yhdessä neuvoteltava, voivatko he leikkiä siinä yhdessä vai kumpi porukka jää leikkipaikalle.

Anne: Keskustelkaa nyt yhdessä, onko kompromissi mahdollinen.

Tytöt lähtevät leikkipaikalle. Kirsi ja Anne seuraavat tilanteen etenemistä. Lapset saavat tilanteen neuvoteltua.

N197 Lapset alkavat syödä. TUOMAS ojentaa JOHANNAA, joka käyttää pelkkää veistä ruokailuun, kovaan ääneen.

TUOMAS: JOHANNA, ei syödä veitsellä!

Anne: Ohjaa sitä JOHANNAA, älä kaikkia.

TUOMAS: Syödään veitsellä ja haarukalla, ei laiteta veistä suuhun.

Valtuuttamisen lisäksi aikuiset jakoivat myös näennäisesti valtaa ja vastuuta neuvottelutilanteissa antaen lapsille valinnanmahdollisuuden tarjotuista vaihtoehdoista. Näissä tilanteissa lapsilla oli näennäisesti hallussaan valtaa ja osuus vastuuseen toimiessaan valintansa mukaisesti aikuisen raamittamassa tilanteessa.

N132 BRITALLA on syntymäpäivä, ja hän on tuonut päiväkotiin mieluista musiikkiaan ja karkkia muille lapsille tarjottavaksi. Ruokailun jälkeen BRITAN tuoma levy laitetaan taustalle soimaan, ja lapset syövät karkkeja paikoillaan istuen. Lapset puhuvat kovaan ääneen, vertailevat karkkeja keskenään ja hassuttelevat. Anne sammuttaa musiikin.

Anne: BRITA on tuonut levyn, jota halutaan kuunnella. Mutta kaikki täällä pitävät tutteja (karkkeja) molemmissa käsissä ja huutavat "kato mua, kato mua". Ei taida olla kovin järkevää.

Anne katsoo lapsiin vetoavasti. Lapset kuuntelevat.

Anne: Nyt on tehtävä valinta, haluatko kuunnella musiikkia ja syödä karkkia vai imeä tutteja ja huudella toisille, että "kato mua"?

BRITA: Kuunnella

SALLA: Niin. Ollaan nyt järkeviä!

N57 Lapset istuvat pöytien ääressä omilla paikoillaan. Anne puhaltaa lintupilliin. Lapset kiinnittävät huomionsa ja nostavat kädet ylös.

Anne: Ihanaa, kaikkien korvat ovat virittäytyneenä valmiina kuuntelemaan! Minä olen valmis syömään, oletteko te? Jos olet valmis, niin näytä se minulle...

Valtuuttaessaan lapsia toimimaan itsenäisesti aikuinen jakaa lapsille myös vastuuta. Lasten valtuuttamisen taustalla vaikuttavat ajatukset omatoimisuuteen kannustamisesta. Kemple & Hartle (1997) näkevät aikuisen ohjaavan roolin korostuvan lasten aktiivisen toimijuuden tukijana ja mahdollistajana. Kasvattajan ymmärrys jokaisen lapsen yksilöllisistä kyvyistä ja tarpeista auttaa rakentamaan kasvatusympäristön ja luomaan toimintatapoja, jotka ohjaavat lapsia omatoimiseen tilanteiden ratkaisuun. (Mt., 139-141.) Myös näennäisissä vallanjaon tilanteissa voidaan taustalla nähdä pyrkimystä lasten oman ajattelun herättämiseen ja seurauksien pohtimiseen. Aikuinen luo lapselle raamit, joissa harjoitella omaa vallankäyttöä ja vastuun kantamista. Lasten valtuuttaminen on positiivista vallanjakoa, jolloin aikuinen valtuuttaa lapsia antaen heille toimintavaltaa. Lapset ikään kuin lainaavat aikuisten auktoriteettia ja alkavat näin ohjata toisiaan ja ylläpitää järjestystä keskuudessaan (Strandell 1995, 142). Valtautumista tapahtuu myös tilanteissa, joissa ilmapiiri luodaan lasten valtautumisen mahdollistavaksi. Laursenin (2005, 139) mukaan valtautumisessa on kyse ulkoisen kontrollin muuttumisesta sisäiseksi. Usein valtuuttamiseen nähdään liittyvän myös kasvatuksellisia tavoitteita, kuten oman vastuun kantamista ja itsenäisten neuvottelutaitojen oppimista

Menninkäisten ryhmän aikuiset korostivat haastatteluissa lasten valtuuttamista ja vastuun jakoa. Ryhmän aikuisilla oli yhtenäinen näkemys lasten omatoimisuuteen kannustamisesta. Heidän mielestään neuvottelutilanteissa tuli pyrkiä yhteisen toimivan ratkaisun löytämiseen ja kaikkien neuvotteluosapuolien sitouttamiseen siihen. Strandell (1995, 141) näkee tätä kautta lapsille siirrettävän valtaa ja vastuuta, ja osallistuttavan toimintatavan kytkevän lapset mukaan ristiriitojen ratkaisuun. Lasten valtuuttamista tarkasteltiin myös haastatteluissa vastuun kantamisen näkökulmasta. Lapsille vastuun opettaminen tuottaa suhteiden säätelyä itsensä ja muiden välillä sekä seurauksien kantamista omista teoista (Mt., 142).

Kirsi: "No, kun mä koen, et varsinkin tämänikäisten lasten pitäis jo hyvin paljon itte selvittelemään ja neuvottelemaan näitä asioita... Et oppii sitä paljon paremmin, kun aikuinen ei puutu koko aikaa, että antaa sitä vastuuta mahdollisimman paljon.... täytyy niin kun pikku hiljaa (jakaa vastuuta) mun mielestä, jo nuorempana ja pienempänä. Et vähitellen, et eihän sitä yht äkkii voi oppii johonkin vastuuseen, jos ei sitä vähitellen anna ja laps osottaa olevansa sen vastuun mittanen tai arvonon, niin sit sitä voidaan niin kun lisätä. Se tietenki perustuu luottamukseen (--)"

Anne: "... Ja sitten me ollaan annettu niitä pelimerkkejä, kun tulee semmonen tilanne, niin on sanottu, että koit-takaas nyt selvittää se tilanne. Se ei ole tää ja tää ja tää asia, niin mieltikäs nyt, mikä se ratkasu voi siinä olla. Tämmössiä me ollaan tehty. Plus että, jos kaks riitelee, kaks lasta esimerkiks keskenään sillä tavalla, että toi on sitä, toi on tätä, eipäs juupas, vähän tähän tyyliin, ei ne ole siellä toisessa äärilaidassa, jossa revitään, vaan ne riitelee tästä asiasta, on myös opetettu sitä, että menkääpäs nyt kaksin ja mieltikääpäs nyt uudestaan se tilanne ja meette sopimaan sen asian. Eli tulee myös sellasia riitoja lapsille, johon aikuinen ei ees periaatteessa voi mennä ratkasiaks, kun meillä ei ole niitä ratkaisun avaimia, vaan ne on niillä riitelijöillä."

Maija: ”Että kyllä se kuuntelijan rooli siinä tärkeä on ja sitten, jos ei pääse yhteisymmärrykseen lapset keskenänsä, niin sitten vasta sovittelen siinä.(.) Se on kyllä tosi tärkeä, etten minä ainakaan mene puuttumaan sillä lailla, että lapsen puolesta sanon kaikki. Se sosiaalinen puolihan siinä just kehittyy ja tulee ilmi, et pystyy neuvottelemaan ne asiat. ... No, kyllä mä nyt koen, että kun se lapsi siinä keskustele, niin kyllä hän vastuussa siinä mielessä on, että niin kun käsittää sen, mitä on tapahtunut ja ymmärtää esimerkiksi lyömistilanteessa, että kun hän lyö, niin hänellä on vastuu, jos toiseen sattuu, näin pois päin. Et hänen täytyy ymmärtää se, mitä hän on tehnyt.(.) ... Kyllä sillä lailla monta kertaa, et jotain on ollut ja kokeillaan sitten, kuinka onnistuu, jos te nyt itse saatte päättää ja tehdä, että kuinka saa vastuun siitä, että pystyy hoitamaan sen asian. Ja se on onnistunut kyllä. Ja se kiitos on kyllä tosi tärkeä ja se kehumispuoli siinä, että huomaa hyvin, että asiat onnistuu ja muistaa kehua paljon.”

Aikuisen roolia korostettiin haastatteluissa lasten valtautumisen mahdollistajina. Church (1991, 24) määrittelee valtautumisprosessissa aikuisen tehtäväksi auttaa lapsia ymmärtämään, että valtautumisessa on kyse oikeasta vallasta ja vaikutusmahdollisuuksista itseä koskevista asioista. Lasten keskinäisissä neuvottelutilanteissa aikuiset painottivat lasten omien valmiuksien tukemista tilanteen selvittelyssä. Haastatteluissa tuotiin kuitenkin esille myös kasvatuksellisten puitteiden merkitys vallan ja vastuun jakamisen edellytyksenä. Vallan ja vastuun ymmärrettiin olevan laajemmin yhteydessä ohjauksellisiin kysymyksiin. Lasten nähtiin kasvavan valtaan ja vastuuseen, kun he turvallisessa ympäristössä saivat niiden käyttöä sopivissa määrin harjoitella. Myös Kemple & Hartle (1997) lähestyvät omatoimisuutta kasvamisen prosessin näkökulmasta. Aikuisen tulee omalla toiminnallaan osoittaa lapsille toimintatapoja, jotta nämä itse oppisivat oma-aloitteisesti toimimaan niiden mukaan. Tätä kautta lapset kasvavat vastuunkantoon ja tilanteiden omatoimiseen selvittelyyn. (Mt., 143-144.)

Havainnointiaineiston pohjalta on todettavissa, että valtaan ja vastuuseen liittyvät kysymykset olivat esillä ryhmässä myös aikuisten keskinäisissä pedagogisissa keskusteluissa. Palaverissa sekä arjen vuorovaikutustilanteissa keskustelut sivusivat usein aikuisten ja lasten rooliin, omatoimisuuteen sekä valtaan ja vastuuseen liittyviä kysymyksiä. Keskusteluissa ryhmän aikuiset pohtivat yhdessä mm. toimintakäytäntöjään sekä niiden taustalla vaikuttavia perusteita.

T17 *Alamme yhdessä keskustella lasten ristiriitatilanteiden ratkaisemisesta. Anne ja Kirsi kertovat, että heillä on pyrkimyksenään kannustaa lapsia ratkaisemaan keskenään ongelmansa ja oppia neuvottelutaitoja ja yhdessä toimimistapoja. Aluksi tämä oli ryhmällä kovin vaikeaa. Lapset kaipasivat aikuisen selvittelyapua lähes kaikkiin ristiriitatilanteisiin. Edelleen ryhmästä löytyy muutamia lapsia, jotka ovat kummissaan, kun aikuiset eivät heti puutu tilanteisiin. Myös lasten vanhempien kanssa asiasta on ollut keskusteluja ja ryhmä on perustellut toimintakäytäntöjään vanhemmille. Ryhmän kanssa jokaviikkoisten metsäretkien tarkoituksena on antaa lapsille mahdollisuus omaehtoiseen leikkiin ja yhteiseen toimintaan rikkaassa ympäristössä. Anne ja Kirsi kertovat, että metsäretkiä aloitettaessa, lapset eivät olleet vielä valmiita tähän. Vapaa toimintamahdollisuus sai aikaan jatkuvia ristiriitatilanteita lasten kesken. Lapset tappelivat keskenään lähes kaikissa tilanteissa ja kaipasivat aikuisen selvittelyapua tilanteisiin. Aikuiset keskustelivat asiasta keskenään, ja yhdessä päätettiin siirtyä vaiheittain omatoimisuuteen ohjaamiseen. Aluksi metsäretkille järjestettiin ohjattua toimintaa, kuten rasteja ja tutkimusmatkoja, ja lapsilla oli lopuksi hiukan aikaa leikkiä keskenään. Vaiheittain oman leikin aikaa lisättiin ja kannustettiin lapsia itsenäisempään ja omatoimisempaan toimintaan aikuisten tuella.*

Anne ja Kirsi kertovat, että ryhmän kanssa he ovat todella joutuneet miettimään toimintakäytäntöjään: mikä heillä on tavoitteena, mihin he pyrkivät, minkä linjan he valitsevat, miten lapsia ohjataan? He pohtivat,

mikä olisi toimiva tapa kasvattaa lapsia omatoimisuuteen. Olisiko toimivampaa aluksi pitää tiukkaa linjaa ja löysentää vai vapauden kautta kasvattaa lasten omaa vastuuta. He tuovat esiin, että eri tavat toimivat eri tavalla eri lapsiin. He ovat päättäneet, että aikuisten ohjaus tiedostettua lasten oman toimintavapauden lisäämistä. Aikuiset eivät ole heti paikalla ohjaamassa lapsia tai tarjoamassa valmiita ratkaisumalleja ja toimintatapoja, vaan lapsille annetaan omaa tilaa ja kannustetaan selvittämään itse tilanteet.

Lapset vallan käyttäjinä ja vastuun kantajina

Aikuisten ja lasten välisissä suhteissa valta on läsnä toiminnoissa, mutta ei ainoastaan aikuisten käyttämänä, vaan myös lasten muokkaamana (Dahlberg et al. 1999, 49.) Havainnointiaineiston pohjalta lapset käyttivät aktiivisesti valtaa neuvotellen, luoden sosiaalista järjestystä ja muokaten kulttuuria niin aikuisten kuin lasten kanssa. Hutchby ja Moran-Ellis (1998, 14-17) näkevät lapsuuden toiminta-areenat paikkoina, joissa lapset neuvottelevat, käyttävät valtaa ja rakentavat tilanteellisia asemiaan. Lasten toimijuus ja tilanteelliset asemat eivät ole paikkoja, joihin asetutaan, vaan ne syntyvät neuvottelujen ja aktiivisen omatoimisuuden tuloksena. Neuvottelutilanteet ja neuvottelijoiden tilanteelliset asemat muodostuivatkin toimijoiden keskinäisen neuvottelun tuloksena.

Lapset käyttivät valtaa neuvottelutilanteissa omista toimintaresursseistaan riippuen. Lasten kesken on havaittavissa yksilöllisiä eroja sen suhteen, miten paljon he saavat haltuunsa ja käyttävät valtaa neuvottelutilanteissa (Lehtinen 2000, 98). Myös havainnointiaineiston pohjalta oli yksilölliset erot nousivat esille lasten vallankäytön ja valtapyrkimysten suhteen. Se millaiseksi neuvottelutilanne muodostui, vaikutti myös siihen, millaiset vallankäyttö- ja vaikutusmahdollisuudet lapsilla oli. Lapset käyttivät aktiivisesti valtaa ja rakensivat neuvotteluasemiaan, mutta myös aikuiset ohjasivat lasten tilanteellista toimijuutta ja neuvottelujen etenemistä joko suoraan tai välillisesti luomalla tietyt puitteet ja valtuuttamalla lapsia.

N212 EEVILLÄ on syntymäpäiväjuhlat ja hän on toivonut leikkiä ”vettä kengässä”. Leikkiä varten lapsiryhmä pitää jakaa puoliksi, saliin jääviin ja ystävien hakijoihin, jotka menevät oven ulkopuolelle. Lapset saavat valita, kummalle puolelle he haluavat jäädä. Saliin jääviä lapsia on kuitenkin lopulta enemmän.

Kirsi: Kolme pitäisi vielä saada. Onko ehdotuksia, miten saadaan selville, ketkä kolme menevät ulkopuolelle?

MIIA: EEVI määrää.

Kirsi: EEVI määrää. Sopiiko kaikille?

Lapset suotuvat MIIAN ehdotukseen.

Kirsi: EEVI on nyt syntymäpäiväsankari ja EEVIN sana on laki.

Lapset alkavat esittää EEVILLE pyyntöjä ja perusteluja, miksi he haluaisivat jäädä saliin. EEVI kuitenkin valitsee kolme lasta. Lapset menevät eteiseen vastalauseita.

N149 Menninkäiset ovat ruokailemassa. Maija tiedustelee, haluaisivatko lapset lisää leipää, sillä sitä pitäisi hakea tarvittaessa keittiöltä. Seitsemän lasta viittaa. REIMA haluaa lähteä hakemaan leipää. SANETTE ilmoittaa, että hän haluaisi lähteä mukaan.

Maija: REIMA, haluaisitko SANETEN mukaan? Saat itse päättää.

Anne: SANETTE voisi availa ovia.

REIMA: Pärjään itse kyllä

Vaikka lapset käyttivät aktiivisesti valtaa, aikuisten luomat puitteet vaikuttivat merkittävästi lasten toimintaan. Lapset pyrkivät kuitenkin aktiivisesti purkamaan aikuisten valta-asemia ja vastustamaan auktoriteettia kuten myös Solberg (1994, 106) esittää. Lapsi ei passiivisesti alistu heikompaan asemaan, vaan pyrkii aktiivisesti murtamaan vallitsevia valta-asemia. Auktoriteetin vastustaminen ja sääntöjen kyseenalistanen ovat keinoja, joilla lapset pyrkivät ohjailemaan omaa elämäänsä ja lisäämään vaikutusmahdollisuuksiaan (Corsardo 1997, 140). Lasten aktiiviset pyrkimykset valta-asemien purkamiseen eivät ole osoituksia uppiniskaisuudesta, vaan lapset pyrkivät täten muuttamaan vallitsevaa kulttuuria.

Lasten keskinäiset neuvottelut ja vertaisohjaustilanteet kuvasivat aidoimmillaan lasten suhdetta valtaan ja vastuuseen. Vertaisohjaus ilmentää lasten omatoimisuutta. Omatoimisuus perustuu siihen, että lapset ovat sisäistäneet ulkoisen kontrollin, ja se on muuttunut näkymättömäksi (Strandell 1995, 142). Lapset ohjasivat toisiaan toimimaan yhteisesti sovittujen periaatteiden mukaisesti ja noudattamaan päiväkodin sääntöjä sekä myös neuvottelivat keskenään uusista säännöistä ja tilanteellisista toiminnoista. Asetettujen sääntöjen noudattaminen ja yhteinen huolehtiminen niistä ovat Lehtisen (2000, 95) mukaan osoitus siitä, että lapset ovat sisäistäneet päiväkodin toimintaperiaatteet. Vertaisohjaustilanteissa lapset myös ottivat omatoimisesti käyttöönsä valtaa ja vetosivat yhteisen vastuun kantamiseen. Lasten aktiivisuus ja omatoimisuus keskinäisissä ohjaustilanteissa vaihtelivat yksilöllisesti suhteessa siihen, miten lapset saivat haltuunsa, käyttivät ja hyödynsivät valtaa ja valta-asemiaan, kuten myös Lehtinen (Mt, 98) on tutkimuksessaan havainnut. Vallankäyttö ja vastuuseen suhtautuminen vaihteli lisäksi myös tilannekohtaisesti.

N61 Ruokailun jälkeen ja jälkiruoan aikana lapset saavat tehdä taululle piirustusarvoituksia tapansa mukaan. KALLE on ensimmäisenä vuorossa. Lapset huutelevat arvoituksia. KALLE sanoo lapsille, ettei kysy heiltä elleivät he viittaa.

NI78 Tytöt kikattelevat ruokaillessaan. BRITA pyytää tytöiltä ruokarauhaa. Tytöt kuitenkin jatkavat nauramista. BRITA huomauttaa asiasta tytöille toistamiseen. Tytöt eivät kuitenkaan lopeta BRITAN pyynnöistä huolimatta. BRITA menee kertomaan Annelle, että kikattelu häiritsee häntä.

BRITA: Mää en tykkää, kun EEVI, KATI ja SALLA naureskelee maidolleen täällä pöydässä.

EEVI puolustele tyttöjä: ” Se on naurumaitoa.”

Anne huomauttaa tytöille, että keskusteluja voi kyllä käydä, mutta pitää miettiä, mikä touhu kuuluu ruokailuun.

NI60 Meteli nousee ruokailun aikana pöydässä. TURKKA huomauttaa tästä muille lapsille.

TURKKA: Voitaish puhua vähän hiljempaa.

Lasten valta- ja vastuukäyttäytyminen liikkui omaan valtaan luottamisen ja sen tehokkaan hyödyntämisen sekä aikuisten auktoriteetin lainaamisen ja aikuisiin turvautumisen välillä. Voidaan nähdä, että lasten toimintaresurssit vaikuttivat lasten valta- ja vastuukäyttäytymiseen

mutta myös tilanteellisilla tekijöillä oli merkitystä. Valtaa tehokkaasti hyödyntävät lapset vetosivat lasten omaan vastuuseen vertaisohjaustilanteissa ja käyttivät rohkeasti valtaa. Vallan tehokkaan hyödyntämisen edellytyksenä olivat kuitenkin myös edulliset tilanteelliset tekijät. Lapset myös lainasivat aikuisen auktoriteettia vertaisohjaustilanteissa oman valtansa tueksi. Aikuisen auktoriteetin lainaus synnyttää neuvottelutilanteeseen toimijoille valtaa, jota on mahdollista käyttää neuvottelussa hyödykseen vertaisten ohjauksessa, ja täten toimia ikään kuin varaopettajana (Lehtinen 2000, 97; Strandell 1995, 140-142). Useimmiten lapset kuitenkin hyödynsivät ensin omia toimintaresurssejaan neuvottelutilanteessa, mutta niiden vahvistamiseksi vetosivat myös aikuisen auktoriteettiin uskottavuuden ja vahvistuksen saamiseksi. Lapset turvautuivat kuitenkin myös aikuisen suoraan apuun neuvottelutilanteissa. Tällöin lapset hakijat aikuiselta valmista ratkaisua tilanteeseen, jota he eivät yrityksistä huolimatta olleet saaneet keskenään selvitettyä.

Lasten vertaisohjauksen näkökulma avartaa perinteistä ohjauksen tarkastelua, jonka mukaan ohjaus on nähty pitkälti aikuisilta lapsille kulkevana yksisuuntaisena vuorovaikutuksena (vtr. Strandell 1995, 120). Lasten vertaisohjaus ilmentää lasten omaa kulttuurista toimintaa ja heidän keskinäistä yhteisöllisyyttään. Vertaistoiminnan kautta lapset toimivat päiväkotikontekstin luomissa puitteissa mutta myös itse määrittelevät näitä puitteita uudelleen. Ympäristö muovaa lapsuutta ja lasten olosuhteita mutta myös lapset uudelleenrakentavat ympäristöä. (Hatch 1995, 141.) Vertaisohjauksen kautta lapset määrittelevät säännöt ja toimintatavat uudelleen yksilöllisistä tehtävistä yhteisiksi, kollektiivisiksi asioiksi (Strandell 1995, 158). Näin varhaiskasvatuksen instituutiot voidaan nähdä ennen kaikkea yhteisöinä, joissa aikuiset ja lapset sekä lapset keskenään uudelleen luovat ja vahvistavat sosiaalisia verkostoja. (Dahlberg et al. 1999, 77, 79.)

Tasa-arvoiset neuvottelutilanteet

Havainnointiaineistossa esiintyi myös neuvottelutilanteita, joissa valta jakaantui vuorovaikutustilanteessa tasapuolisesti neuvotteleville osapuolille. Valta rakentui neuvottelutilanteessa, jossa neuvottelijat aktiivisesti hyödynsivät omia toimintaresurssejaan, roolejaan sekä rakensivat tilanteellisia asemiaan. Näissä neuvottelutilanteissa ratkaisut perustuivat yhteiseen sopimukseen ja kompromisseihin, eikä kenelläkään neuvotteluosapuolella voitu katsoa olevan tilanteellisesti ylivaltaa toiseen nähden.

*N21 Maija ja Anne auttavat lapsia pukemaan eteisessä. Eräs tyttö miettii ääneen, tarvitsisiko hän ulkona kura-vaatteita. Päätyy siihen, että ei laita.
Anne: No, jos tiedät, että olet ulkona siististi.*

*N40 Lapsset askartelevat aurinkoja.
JOHANNA: Saako tälle tehdä kädet?
Maija: No, saa!
JOHANNA: Mää teen tälle kädet.
SALLAKIN innostuu.
SALLA: Mää teen tälle pikkuiset kädet ja jalat.
MILENA huomaa myös, mitä tytöt tekevät.
MILENA Kirsiille: Mää teen tälle kädet.
Kirsi: Jaa kädet? (kiinnostuneesti)
MILENA: JOHANNAKIN saa tehdä.
Kirsi: Toki saat tehdä sille kädet!*

Havainnointiaineistosta oli myös löydettävissä neuvottelutilanteita, joissa selvää vallankomponenttia ei ollut löydettävissä. Näissä tilanteissa neuvottelu oli keskustelunomaista, ja niissä saattoi esiintyä humoristisia piirteitä. Aikuisen ja lapsen suhdetta tasa-arvoisissa neuvottelutilanteissa voitiin kuvata kaverinomaiseksi.

*N3 SALLALLA on asiaa Annelle.
SALLA: Saanko, saanko... (jatkaa epäselvästi)
Anne: En nyt kyllä saa selvää (lempeästi)
SALLA: Saanko, saanko... (mutta ei saa lausetta loppuun.)
Anne katsoo SALLAA odottavasti. SALLA hymähtää ja nauraa. Ei kuitenkaan esitä kysymystään, vaan tilanne menee Annen ja SALLAN keskinäiseksi hupailuksi.*

Tasa-arvoiset neuvotteluasemat takasivat mahdollisuuden aktiiviseen toimijuuteen kaikille osapuolille. Aikuiset saattoivat ohjailla tilannetta, mutta lasten mielipiteet otettiin myös huomioon. Näin myös lapset pystyivät tilanteellisesti valtautumaan ja pääsivät vaikuttamaan toiminnan kulkuun.

7.3 Lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin tarkastelua neuvottelujen kontekstissa

Anne: ”No sehän on yks vaikeimmista sen suhteen, että aikuisenhan aina tekee mieli mennä sinne väliin niin kun sanoon, että näihän se homma menee. Et sitten antaa lasten keskenään ja katsoa, mihin se alkaa viedä se asia. Siellähän tarvitaan sitä ohjausta, ettei se mene kovin paljoo vinoon tai mitä. Mutta mikä on sen aikuisen paikka tavallaan, niin se on taidelaji. Että kuinka puutun niihin aisoihin. ... Tai mitkä on ne apulausahdukset sinne, jotta saa taas uudelleen herätettyä niissä lapsissa sen, että jaa niin, näikin tää vois olla. Kyllä se on sitten taidelaji, niin kun sanotaan justiin. Olla läsnä, mutta ei ohjaa koko ajan. Se on aikuiselle vaikee.”

Tutkimusaineiston pohjalta huomio kiinnittyi lasten sosiaaliseen toimijuuteen ja kompetenssiin neuvottelutilanteissa. Lasten tarkasteleminen toimijoina tuo selvästi lapsista lähtevän näkökulman lapsia ja lapsuutta koskevaan varhaiskasvatuksen diskurssiin. Sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitteet tuovat uudenlaista lähestymistapaa lasten toimijuuteen ja itseohjautuvuuteen, jolloin lapsia tarkastellaan aktiivisina, kyvykkäinä toimijoina suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Bakerin (1998, 49) mukaan toimijuutta ja kompetenssia ei voida jakaa suorituskyvyiksi vaan niitä on aina tarkasteltava suhteessa tilanteeseen, jossa ne määrittyvät. Sosiaalisen toimijuuden käsite laajenee, kun sitä tarkastellaan suhteessa tavoitteisiin ja pyrkimyksiin sekä toimintojen tuloksiin tietyssä sosiaalisessa tilanteessa.

Keskeistä sosiaalisen toimijuuden tarkastelussa varhaiskasvatuksen kontekstissa on se, miten lasten toimijuus kohdataan, ilmaistaan ja neuvotellaan päivittäisessä vuorovaikutuksessa (James 1998, viii). Näin ollen lasten sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi ovat kiinteästi yhteydessä myös päiväkodin neuvottelukulttuuriin kasvattajien käsitysten ja lasten toimijuuden muotoutumisen kautta. Huchby & Moran-Ellis (1998, 14-16) näkevät sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin rakentuvan vuorovaikutuksessa, sosiaalisissa suhteissa ja toiminnassa. Sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi määrittyvät toimijoiden ja toimintakontekstin välisinä suhteina. Neuvottelujen kautta nämä suhteet joutuvat aina uudestaan tilanteellisen määrittelyn kohteeksi. Toiminta päiväkodissa muotoutuu vuorovaikutuksessa, jossa osapuolten tapa hahmottaa todellisuutta vaikuttaa siihen, millaiseksi tämä todellisuus yhdessä konstruoituna muodostuu (Karlsson 2001, 31). Lasten sosiaalisessa toimijuudessa kyse on asemasta ja kyvystä, jotka määrittyvät aina tilannekohtaisesti uudestaan. Se ei ole aikuisten lapsille jaettavissa tai toimijalla hallussa oleva ominaisuus. Sosiaalinen toimijuus ja kompetenssi syntyy neuvottelujen tuloksena. (Christensen 1998, 198; Huchby & Moran-Ellis 1998, 14-16.) Kuitenkin aikuisten käsitykset lasten toimijuudesta ja omasta roolistaan kasvatuksellisessa vuorovaikutus-tilanteessa vaikuttavat keskeisesti siihen, miten lapsi toimijana kohdataan.

Havainnointiaineiston pohjalta Menninkäisten ryhmän toiminnassa korostui lasten omatoimisuuteen ohjaaminen ja aktiivisuuteen kannustaminen. Neuvottelutilanteissa lapsia kannustettiin itse selvittämään ristiriitatilanteita, miettimään toimintansa seurauksia ja kantamaan vastuuta. Lapsille ei annettu valmiita ratkaisuja, vaan heitä lapset sitoutettiin itse ajattelemaan ja ratkaisemaan tilanteet aikuisen ollessa tarvittaessa tukena. Lasten omaehtoiselle vertaistoinnille annettiin päiväjärjestyksessä tilaa, ja ryhmän aikuiset keskustelivat keskenään lasten toimijuuteen liittyvistä kysymyksistä.

N45 Suurin osa lapsista on syönyt, ja he odottavat jälkiruokaasi omenoita. Muutama lapsi nousee ylös paikoiltaan ja suuntaa katsomaan katosta roikkuvia lasten askartelemia aurinkoja.

Kirsi: Tytöt, palatkaa omille paikoillemme!

Anne: Esitinkin tässä juuri sellaisen kysymyksen, että kouriintuukohan omenat nopeammin, jos lapset kävelevät ympäriinsä.

Kirsi: Ei omenoita ainakaan tarjoilla sinne aurinkojen alle.

Lapset naureskelevat ja palaavat omille paikoilleen. Pian kuitenkin lapset palaavat uudestaan katselemaan aurinkoja. Tytöt alkavat hyppiä kurkottaa kattoon, josta auringot roikkuvat. Anne katselee hetken lasten touhuja pöydästä.

Anne: Kuulikos nuo tytöt juuri, kun Kirsi antoi ohjeen mennä hyppimään aurinkoon?

Kirsi: Niinpä taisin tehdä, kun kerran tytöt noudattaa mun ohjeita niin hyvin.

Lapset katselevat nauraen aikuisiin ja palaavat omille paikoilleen.

N38 Lapset aloittavat askartelua. JOHANNA kysyy Maijalta, mitä piti tehdä.

Maija: Muistatkos ne ohjeet, jotka äskön käytiin läpi? Koitahan nyt itse muistella!

Pian joku toinenkin lapsi kysyy, mitä piti seuraavaksi tehdä, kun hän on saanut piirrettyä auringolle säteet.

Maija: Muistatkos, mitä se Kirsi sano, muistatkos?

NI63 Puolipäiväiset jäävät Annen kanssa ruokailutilaan. Anne käskää lasten kuunnella, kuinka hiljaista tuli, kun kokopäiväiset lähtivät eteisen puolelle.

Anne. Hiljaista kuin huopatehtaalla.

Lapset ihmettelevät ja katselevat huvittuneena toisiaan.

Anne: Tuntuuko teistä koskaan siltä, että täällä on liikaa lapsia tai liikaa ääntä? Kuinkas se onkaan?

Lapset katselevat toisiaan.

AAPELI: Liikaa ääntä.

Anne: Niin, kyllä tänne lisää lapsiakin mahtuisi, mutta se on siitä äänestä kiinni.

Lapset hymähtävät ja nauravat.

TI Havaintoja tiimipalaverista: Toimintaa nivotaan yhteen, mitä on tavoitteena, mihin pyritään, miten toteutetaan, mitä pitää ottaa huomioon. Tiimi keskustelee havainnoista suunnitelmien pohjana. Lasten toiveet ja mielenkiinnonkohteet nousevat keskustelun kohteiksi. Anne tuo esille, että KALLE on ollut kiinnostunut kukkien kasvatuksesta ja ottanut aiheen usein esille. Anne ehdottaa, että he voisivat kasvattaa lasten kanssa herneitä. Hänen mukaansa herneiden kasvatusta voitaisiin toteuttaa siten, että kaikkien lasten ei kuitenkaan olisi välttämätöntä kasvattaa omaa hernettä, mutta kaikki voisivat seurata kasvua.

Menninkäisten ryhmässä aikuiset ohjasivat lapsia omatoimisuuteen lasten omat toimintaresurssit huomioiden. Kemple & Hartle (1997, 139-140) sekä Harwood (2001, 293-319) korostavat kasvattajan roolin merkitystä lasten sosiaalisen toimijuuden tukijana. He näkevät lasten sosiaalisen toimijuuden rakentuvan kasvatukselliselle pohjalle, jossa kyetään huomioidaan lasten sosiaaliset tarpeet ja kyvyt, sekä tarjoamaan tarpeen tullen sopivaa ohjausta ja

kannustusta lasten omatoimisuuden mahdollistumiseksi. Havainnointiaineiston pohjalta kasvattajien pyrkimyksenä voitiin nähdä lasten omatoimisuuden vahvistaminen vaiheittain. Toimintatavoista kuvastui lasten omaan ajatteluun ohjaaminen kriittisen kysymyksenasettelun kautta. Omatoimisuuteen ohjauksessa tulivat kuitenkin esille tilannekohtaisten tekijöiden ja lasten yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomiointi. Aikuinen näyttäytyi useimmiten ulkoisesti passiivisena mutta sisäisesti aktiivisena havainnoimalla lasten toiminnan etenemistä. Ohjausmenetelmät vaihtelivat välillisestä ohjauksesta suorempaan ohjaukseen.

Havainnointiaineiston pohjalta lasten keskinäisestä toimintakulttuurista oli myös löydettävissä lasten omaehtoista itseohjautuvuutta, omatoimisuutta ja vertaisohjausta. Voidaan nähdä, että ryhmän pedagoginen kulttuuri ohjaa mutta myös mahdollistaa lasten aktiivisen osallistuvan toiminnan. Kemple & Hartle (1997, 143) ovat myös omassa tutkimuksessaan havainneet, että kasvattajien omatoimisuuteen kannustava ohjauskulttuuri tuottaa pidemmällä aikavälillä lasten itseohjautuvaa toimintakulttuuria. Menninkäisten ryhmän kohdalla oli kuitenkin havaittavissa, että lasten omatoimisuus ja itseohjautuvuus vaihtelivat melko paljon yksilöllisesti ja tilanteellisesti. Lasten toimintaresurssit ja persoonallisuus vaikuttivat lasten toimijuuden muodostumiseen. Lasten toimintakulttuuri muodostui täten kaksinaiseksi: yhtäältä lapset suunnittelivat ja tekivät päätöksiä toimintaansa koskien, toisaalta he varmistivat valintansa aikuisilta (vrt. Strandell 1995, 136).

T26 BRITA ja MILENA siirtyvät eteiseen pukemaan, sillä he ovat saaneet leikkinsä jo päätökseen. KATI saapuu samaan aikaan päiväkotiin. BRITA tulee ilmoittamaan ryhmän aikuisille, että sanoi KATILLE, ettei riisu vaatteita turhaan pois, vaan voi lähteä suoraan pihalle.

N143 Maija tuo ruokakärryt. MIKAEL haluaa laittaa serviettejä pöytään. MIIA tulee myös kysymään Maijalta, olisiko mitään, missä hän voisi auttaa. Maija sanoo, että MIIA voisi jakaa laseja. MIKAEL ja MIIA jakavat servietit ja lasit lasten paikoille samalla toisiaan neuvoen.

*N144 MILENA huomaa, että salaateista puuttuu ottimet.
MILENA: Voisinko käydä keittiöltä hakemassa?*

N91 MILENA: Kuka ne kärryt hakee?

Maija: Kirsi hakee.

MILENA: Nytkö?

Maija: Joo, on juuri hakemassa.

MILENA: Mennäänkö me peseen kädet?

Maija: Joo, menkää vaan!

N202 Lapset ovat aamupalalla. Maija ohjaa jo syöneitä siirtymään rauhalliseen paikkaan leikkimään. Osa lapsista leikkii salissa. Maija sulkee ruokailuhuoneen ja salin välisen verhon. MIIA tulee sanomaan Maijalle, että hän haluaa leikkiä SALLAN kanssa. Molemmat tytöt tulevat Maijan luo.

SALLA: Ei me hassutella.

Maija näyttää hieman hämmentyneeltä.

Maija: Kyllä te saatte olla. Mitä te sitä multa kysytte?

Lasten toimijuus voidaan nähdä kasvatuksellisena kysymyksenä, jota toimintaympäristö olenaisesti määrittää. Lasten toimijuutta ja sosiaalista kompetenssia tarkasteltaessa kasvattajien rooli näyttäisi nousevan keskeisesti esille. Harwood (2001) näkee kasvattajan roolin luovan puitteet pedagogisen toiminnan muotoutumiselle. Lasten aktiivista oppimista ja osallisuutta tukevat toimintakäytännöt synnyttävät *demokraattista pedagogiikkaa*. Kasvattajan rooli kuitenkin pitkälti määrittää lasten toimijuutta näissä monimuotoisissa demokraattisissa käytännöissä. Harwood esittää näkemyksen, jonka mukaan kasvattajan *tasapuolinen tukijan rooli* (engl. *impartial facilitator*) synnyttäisi parhaiten lasten toimijuutta tukevaa demokraattista pedagogiikkaa. Kasvattajan toimiessa tasapuolisen tukijan roolissa hän antaa tilaa lasten oma-toimisuudelle huomioiden kuitenkin samalla lasten tilanteelliset ohjauksen tarpeet. (Mt., 293-295, 313.)

Haastattelujen pohjalta ilmenneet kasvattajien käsitykset lasten toimijuudesta tukivat havainnointiaineistosta esiintyneitä toimintakäytäntöjä. Ryhmän aikuiset pohtivat lasten toimijuutta ja omaa tilanteellista rooliaan. Haastattelujen pohjalta ryhmän aikuisten lapsi- ja kasvatuskäsitkset olivat hyvin samansuuntaisia. Näissä lapsuuden kuvissa lapsi näyttäytyi aktiivisena, sosiaalisena toimijana omassa vertaisryhmässään. Lapset nähtiin osallisiksi, ja heidän miellettiin vaikuttavan toimintaan omalla käyttäytymisellään. Lapset ja heidän mielenkiinnonkohteensa pyrittiin huomioimaan mahdollisuuksien mukaan toiminnassa ja sen suunnittelussa. Aikuisen roolia kuvattiin kasvun ja oppimisen tukijaksi, samalla aikuisen nähtiin kuitenkin ohjaavan toimintaa suorasti ja välillisesti omien valintojensa ja toimintatapojensa kautta. Kasvatuksellisen toiminnan taustalla vaikuttivat ajatukset lasten omatoimisuuteen ohjaamisesta ja itseohjautuvuuteen kannustamisesta kuitenkin ottaen huomioon tilanteelliset ja yksilölliset tekijät. Tätä kautta haastatteluissa tarkasteltiin myös lasten vertaiskulttuureja. Lapset nähtiin yhteisön jäsenenä ja sosiaalisina toimijoina omissa vertaisryhmissään mutta samalla myös yksilöllisinä persoonina, joilla on omat tarpeensa ja mielenkiinnonkohteensa.

Anne: "...olen sitä mieltä, että yhä pidemmälle menee tavallaan se selviytyminen aikuisuuteen, mitä enemmän toiset huolehtii jatkuvasti näistä, että ei pettymyksiä ja pedataanpa näitä tilanteita valmiiksi ja, ja` voi, voi, kun nyt nää oltais ajateltu valmiiksi ja nyt` ... Tää valtava onnistumisen petaaminen. Niin ei välttämättä minun mielestäni kann, et ne on edessä jossain vaiheessa."

Maija: "... Et lapset tietää, et meillä on niin kun aikuisilla se sama linja. Mutta kyllä toi ryhmäytyminenkin on mun mielestä (vaikuttanut). Kevääl tai loppukevääst on tullu enemmän sitä ja on pystytty leikkimään niin, ettei heti tulla kantelemaan, et` hei, et toi teki noin, ja mää en halua, et se tekee noin.` Se sosiaalinen puoli siinä. (.) ... Et semmosen kehumisen kautta, niin se oma vastuu niin kun lisääntyy, kyllä pystyy kantamaan sitä vastuuta. Mut kyllä siinä aikuisella on kyllä se rooli, että aina pitää muistaa sitten kehua ja kehua. Että helposti tulee sanottua, että `älä viitsi`, mutta se, et sä muistat kääntää sen semmoseks kehuks ja kiitokseks ja kannustamiseksi, se on kyllä tärkeitä. Mä ainakin koen, että lapset kyllä huomaa sen ja yrittää ja pystyvät kantamaan vastuuta."

Kirsi: ”No tietysti, jos nyt jotain, mitä nyt ois, joku ohjattu toiminta, laps tietenkin vaikuttaa siihen sillä, että hänellä on ne omat tiedot ja taidot asiasta tai jotkut niin kun omanlaisensa niin kun mielenkiinnonkohteet. Tai on nyt esimerkiks (-) on nyt joku askartelu, et voi vaikuttaa se laps itse, et kuinka hän sen toteuttaa.”

Anne: ”Niin, ja ne lapset alkaa kohtaamaan silloin enemmän toisiansa. Ne neuvottelutilanteet menee myös silloin lapsien kesken. ... sitä tää kohtaaminen tässä on, niin siinä, tavallaan siinä lasten kentässä tapahtuu niin paljon muutoksia, että aikuisen pitää olla valveilla siinä, että vähän missä mennään ryhmässä nyt, kun ollaan tässä kuussa ja siinä kuussa ja ennen joulua ja joulun jälkeen ja näin. Ja mikä tällä ja tällä lapsella nyt juuri on meneillään.”

Menninkäisten ryhmän aikuisten lapsi- ja kasvatuskäsitykset olivat yhteneväisiä havainnointiaineistosta esiin nousseisiin toimintakäytäntöihin peilattuina. Pedagogiset käytännöt syntyvät lapsuutta ja lapsia koskevien käsitysten pohjalta (Dahlberg et al. 1999, 52). Voidaankin nähdä, että ryhmän neuvottelukulttuurille tyypilliset lasten omatoimisuuteen kannustavat toimintakäytännöt pohjautuivat aikuisten yhtenäisiin kasvatus- ja lapsikäsityksiin. Menninkäisten ryhmän aikuisten käsitykset lapsista aktiivisina toimijoina näin ollen mahdollistivat lasten aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden.

Lasten toimijuuden ja kompetenssin käsitteet valottivat Menninkäisten ryhmän kulttuurista todellisuutta korostaen lasten osallisuuden ryhmän toimintakulttuuria tarkasteltaessa. Lapset näyttäytyivät aktiivisina toimijoina, ja aikuisten käsitykset sekä ryhmän kasvatuksellinen toiminta osoittautuivat tätä aktiivisuutta tukevaksi. Lehtinen (2000) huomioi, että lasten toimijuuden ja kompetenssin näkökulmat eivät yleisen olettamuksen mukaisesti aseta lapsia ja aikuisia vastakkain tai kavenna aikuisen roolia lasten elämässä. Nämä lähtökohdat eivät myöskään työnnä kasvatuksen merkitystä taka-alalle tai hämää kasvatuksen asiantuntijuutta, vaan pikemminkin korostavat vastuullisten aikuisten yhteiskunnallista ja pedagogista asiantuntijuutta ottaen lapset vakavasti huomioon aktiivisina toimijoina yhteiskunnan eri alueilla. (Mt., 197-200).

Lasten toimijuuden näkökanta ei näin ollen suinkaan vähättele aikuisen roolia; lasten omatoimisuuden takaa löytyy aikuisten määrätietoista lasten valmentamista toimimaan itsenäisesti, tekemään omia valintojaan ja käyttämään monipuolisesti ja oma-aloitteisesti luotuja puitteita hyväkseen (Strandell 1995, 186-187). Toimijuuden käsite myös avaa mahdollisuuden rakentaa yhtenäistä kokonaisuutta toimijoiden ja toimintakontekstin vastavuoroisuudesta (Lehtinen 2000, 198). Näin lasten kyvyt osallistua sosiaaliseen todellisuuteen ja taidot toimia vuorovaikutuksellisessa ympäristössä nousevat tarkastelun kohteeksi (Hutchby & Moran-Ellis, 1998 16; Baker 1998, 49).

Menninkäisten ryhmän aikuisten käsitykset ja kasvatukselliset käytännöt heijastelivat modernia lapsuuskäsitystä ja tämän käytännön toteutuksia. Uusimman tutkimuksen valossa lapset näyttäytyvät osaavina, aktiivisina, uteliaina, tiedonhaluisina, toiminnallisina ja yhteistyöhaavaisina (Karlsson 2001, 182). Menninkäisten ryhmässä lapsia ei nähty niinkään aikuisten toiminnan kohteina, vaan itsessään aktiivisina osallistujina ja kulttuurisina toimijoina. Tämän ajattelutavan voitiin nähdä ohjaavan ryhmän toimintaa. Sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin käsitteet nostavat lapset kykeneviksi sosiaalisiksi toimijoiksi, jotka vuorovaikutuksessa aikuisten, toisten lasten ja perheensä kanssa määrittävät paikkaansa lapsuuden toiminta-areenoilla (Hutchby & Moran- Ellis, 1998, 7-8).

Tarkasteltaessa lasten sosiaalista toimijuutta ja kompetenssia kasvatuksellisesta näkökulmasta neuvottelujen kontekstissa huomio kiinnittyy kasvatuksellisiin käsityksiin ja toimintatapoihin, jotka joko luovat tilaa tai estävät lasten sosiaalisen toimijuuden rakentumista. Solberg (1994) korostaa, että neuvotteluja tarkasteltaessa huomio kiinnittyy lapselle ja lapsuudelle luotuihin käsityksiin ja annettuihin merkityksiin. Sosiaalisessa toimijuudessa on keskeistä, minkälainen asema lapsella on neuvottelijana sekä minkälaisia neuvottelukeinoja ja -strategioita tällä on tai ei ole käytössään. Myös lapselle ja lapsuudelle annetut merkitykset ohjaavat oleellisesti neuvottelujen kulkua. Sosiaalisesti luodut käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat siihen, miten lapsia kohdellaan sekä millaisia vapauksia ja velvollisuuksia heille annetaan. (Mt., 104-109.)

Päiväkodin toimintakäytännöt syntyvät lapsuutta ja lapsia koskevien käsitysten pohjalta (Dahlberg et al. 1999, 52). Menninkäisten ryhmän kohdalla voidaan nähdä, että aikuisten kasvatukselliset käsitykset mahdollistivat lasten toimijuutta korostavan kasvatuksellisen toiminnan. Karlsson (2001, 69) näkee kyseisen lapsiperspektiivin pohjautuvan lasten yhteisölliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen. Tämä näkökulma konkretisoi lasten toimijuuden käsitettä, joka tulee näkyväksi myös varhaiskasvatustyön tasolla lasten osallisuutena. Sosiaalinen toimijuus näyttäytyy tällöin lasten omassa kulttuurisessa todellisuudessa, mutta tulee esille myös kasvatuksen tasolla ryhmän toimintakäytäntöjen ja kasvattajien käsitysten kautta.

7.4 Erilaisia neuvotteluja: näkökulmina valta ja vastuu sekä toimijuus

Havainnointiaineistosta voitiin nähdä nousevan esille erilaisia neuvottelutyyppejä, kun neuvottelutilanteita tarkasteltiin aloitteentekijän ja neuvottelujen aiheiden valossa suhteessa valtaan, vastuuseen ja toimijuuteen. Neuvottelutyypit on luokiteltu ja nimetty neuvottelun aiheeseen sekä aloitteentekijään pohjautuen. Tutkimuksen neuvottelutyypien luokittelu pohjautuu kandidaatin tutkimuksessa (Rönholm 2005) kehitelyyn neuvottelutyypien luonnehdintaan, jossa neuvottelut jaettiin *kontrolloiviksi, kasvatukselliseksi ja ”kanteluneuvotteluiksi”* sekä *toimintaa toimintatapoja koskeviksi neuvotteluiksi*. Luokittelua on tässä tutkimuksessa jatkokehitetty aineistolähtöisistä syistä, jolloin neuvottelutyypien luonnehdintaan syntyi havainnointiaineiston pohjalta edellisiä täydentäviä neuvottelutyyppejä.

Neuvotteluaiheiden pohjalta neuvottelut jakoutuivat koskemaan sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä sekä toimintaa ja toimintatapoja. Sääntöjä, käyttäytymistä ja järjestystä koskien neuvottelut tyypiteltiin *kontrolloiviksi, ohjaukselliseksi, kasvatukselliseksi, ”kantelu-”* tai *vertaisohjausneuvotteluiksi* suhteessa siihen, miten valta ja vastuu sekä toimijuus näyttäivät neuvotteluissa. Toimintaa ja toimintatapoja koskien neuvottelut jakoutuivat toiminnan sisällön ja ohjauksen, vallan ja vastuun sekä toimijuuden suhteen. Tältä pohjalta toimintaa ja toimintatapoja koskevat neuvottelut tyypiteltiin koskemaan *lasten omaehtoista toimintaa* sekä *päiväjärjestykseen ja suunnitelmiin pohjautuvaa toimintaa*.

Kontrolloivissa neuvotteluissa aikuinen toimi aloitteentekijänä, ja näille neuvottelutilanteille oli usein tyypillistä vuorovaikutuksen yksisuuntaisuus, ainakin kielellisellä tasolla. Aikuiset pyrkivät kontrolloimaan päiväkodin toiminnan sujumista yhdessä sovitulla tavalla sääntöjä ja järjestystä noudattaen ohjeistamalla, kieltämällä, kehottamalla, pyytämällä ja muistuttamalla lapsia yhteisistä pelisäännöistä ja sovitusta toimintatavoista. Aikuiset hyödynsivät yhdessä sovittuja ryhmän sääntöjä ja yhteisöllisyyttä yleisemminkin lapsiin vetoamisen keinona. Myös Strandell (1995, 171) esittää, että varmistaakseen lasten osallistumisen ja sitoutumisen toimintaan päiväkodin henkilökunta käyttää puheessaan usein muotoa ”*me*” hallinnan välineenä. Kontrolloivista neuvottelutilanteista ei useimmiten muodostunut varsinaisia sanallisen vuorovaikutuksen tasolla käytyjä neuvotteluja, tai ainakaan ne eivät olleet kovin pitkiä. Useimmiten neuvottelut jäivät aikuisen kontrolloiviksi, toimintaa ohjaaviksi kehotuksiksi tai kielloiksi, joihin lapsi vastasi omalla toiminnallaan. Vaihtoehtoina aikuisen suoralle toiminnan ohjaamiselle, kuten kielloille tai kehotuksille, kontrolloivissa neuvotteluissa aikuiset pyrkivät pysäyt-

tämään ei-toivottua toimintaa myös tarjoamalla lapsille muita vaihtoehtoisia toimintamuotoja tai ohjasivat lasta itseään ymmärtämään tilanteen.

N41 Lapset riisuvat, käyvät vessassa ja lukevat eteisessä ulkoa sisälle siirryttyään. Pojat aloittavat taisteluleikkiä.

Kirsi: MATTI ja RAINE, mitä piti tehdä? Palautapa mieleen!

Pojat jatkavat kuitenkin touhujaan. Kirsi ohjaa pojat muihin touhuihin.

Kirsi: Ottakaapa kirja!

N19 ...Kirsi saapuu paikalle. Osa lapsista ryntää halaamaan Kirsiä. Kirsi on ollut kipeänä edellisen viikon. Kirsi huomio erityisesti uuden tytön MILENAN ja toivottaa tämän tervetulleeksi. Tytöt alkavat tanssia Kirsin ympärillä ja huutavat:” Kirsi kiikukka, Kirsi kiikukka.” Tyttöjen tanssi riehaantuu, ja Anne huomaa sen häiritsevän vieressä pelaavien poikien peliä.

Anne: Tässähän voisi jo lähteä pukemaan. Maija auttaa teitä eteisessä. Voitte ulkona jatkaa tanssia.

Anne ohjaa tanssivat tytöt eteiseen...

N77 Lapset jonottavat välipalaa. TUOMAS touhuaa omiaan, puhaltelee ja lauleskelee. Kirsi koettaa ottaa TUOMAKSEEN kontaktin.

Kirsi: Oletko jonossa?

TUOMAS ei huomioi, Kirsi joutuu toistamaan kysymyksensä vielä kahdesti. Kirsi menee TUOMAKSEN luo johonon ja ottaa TUOMAKSEN katsekontaktin varmistaakseen, että tämä kuuntelee.

Kirsi: Oletko jonossa?

TUOMAS: Olen.

Kirsi: Sitten kaikki ylimääräinen touhuaminen pois.

Kontrolloivat neuvottelut kuvaavat hyvin päiväkodin arjen kiireisyyttä, jatkuvasti muuttuvia tilanteita ja toiminnan monimuotoisuutta. Puroilan (2002, 162-165) varhaiskasvatustyötä jäsentävää mallia mukaillen pedagogiikan hallinnan kehysten voidaan nähdä liittyvän kontrolloiviin neuvotteluihin. Hallinnallinen pedagogiikka kytkeytyy arjen ylläpitämiseen ja toiminnan kontrollointiin. Kasvattajat pyrkivät ehkäisemään mahdollisia häiriöitä ennalta sekä pitämään yllä ja palauttamaan järjestystä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikasta on yleisimminkin löydettävissä vahva suuntaus, jonka mukaan aikuiset pyrkivät ohjauksellaan pitämään yllä harmoniaa ryhmissä (Danby & Baker 1998, 182). Jotta toiminta ei karkaisi aikuisten hallinnasta, sitä pyritään kontrolloimaan huomauttamalla järjestyksestä ja säännöistä lapsille. Aikaa ei kuitenkaan kontrolloivissa neuvotteluissa jää asian syvempään läpikäymiseen, vaan neuvottelujen tarkoituksena on pitää säännöistä kiinni ja palauttaa järjestys. Havainnointiaineiston pohjalta oli kuitenkin kiintoisaa huomata, että muuttuvista tilanteista ja arjen kiireisyydestä huolimatta kontrolloivat neuvottelut eivät useimmiten jääneet vain yksiselitteisiksi kielloiksi tai kehotuksiksi, vaan tilanteisiin pysähdyttiin ainakin hetkellisesti, ja neuvottelusta oli löydettävissä lasten omaan asioiden oivaltamiseen liittyvää ohjausta.

Ohjaukselliset neuvottelut liittyivät käyttäytymiseen ja päiväkodin sääntöihin, ja niiden kautta aikuiset pyrkivät pitämään ryhmässä yllä tietynlaista järjestystä ja ohjaamaan lasten toimintaa. Aikuiset ohjasivat toimintaa tarjoten mahdollisuuksia sekä tehden ehdotuksia ja suoria päätöksiä lasten toiminnan etenemiseksi. Ohjaukselliset neuvottelut eivät kuitenkaan jääneet vain toiminnan kontrolloinniksi, vaan niissä nimensä mukaisesti korostui ohjauksellinen näkökulma. Aikuiset hyödynsivät ohjauksellisissa neuvotteluissa suoria ja epäsuoria ohjausmenetelmiä tavoittelemiensa päämäärien saavuttamiseksi.

N170 TUOMAS on ottanut rahkaa. Hän ei kuitenkaan pitänyt siitä ja palauttaa rahkalautasta kärryyn. Kirsi: Oliko tuo maistiainen? Jos epäilet, ettei oikein tiedä, pidätkö ruoasta, pyydä maistiainen. Katso, tuollainen kuin SALLALLA, ettei mene ruokaa haaskuuseen. Muistathan, TUOMAS, ensi kerralla?

N156 Anne on aloittamassa ruokarukousta. Hän tarkistaa, että lapset ovat valmiita. Anne: No niin, tämä pöytä näyttää jo melko valmiilta. Kaada vielä maito ja ota salaattia. Älä aloita siitä leivän voitelusta, vaan muista maito ja salaatti. Anne: Tämä on vähän hassu ilmiö täällä meillä. Lapset vain istuvat pöydässä ja odottavat. Ja kun on aika siunata ruoka, he huomaavat, että salaatti, maito ja leipä onkin vielä ottamatta. Anne kuitenkin sanoo, että nyt on järkevää siunata ruoka, koska jotkut ovat jo odottaneet niin kauan.

N71 JOHANNA: SALLA kirjoittaa mun paperille. Kirsi: Mitä sinä siitä minulle kerrot? Sinun pitäisi sanoa siitä SALLALLE ja teidän tulee keskenään sopia asiasta. Tuo on vähän turhaa kielimistä. JOHANNA, tästä on kyllä aiemminkin puhuttu. Selvittäkää nyt asia keskenänne.

Vaikka ohjauksellisissa neuvotteluissa korostuikin aikuisen ohjaava ote, niiden päämääräksi voitiin usein sitä vastoin nähdä lasten omatoimisuuteen ohjaus. Harwood (2001, 313) ymmärtää aikuisen tilanteellisen ohjaavan roolin palvelevan pidemmällä tähtäimellä lasten omatoimisuuden näkökulmaa. Ohjauksellisissa neuvotteluissa lapsille ei useimmiten annettu valmiita ratkaisuja, vaan heidät haastettiin itse ajattelemaan. Lasten toimijuutta korostava ja omatoimisuuteen ohjaava toiminta ikään kuin työntää lapsille tiettyä vastuuta, mutta samalla kytkee heidät osallisiksi ristiriitojen ratkaisuja ja päivittäisistä rutiineista huolehtimista (Strandell 1995, 141). Ohjatessaan lapsia omatoimisuuteen kasvattajat mallintavat lapsille välineitä itsenäisten ratkaisujen luomiseen (Kemple & Hartle 1997, 140, 144). Ohjauksellisten neuvottelujen kautta lapset pyrittiin vastuuttamaan ja osallistuttamaan toimintoihin, ja neuvottelujen voitiin nähdä konkretisoivan aikuisen ohjauksen merkittävän roolin lasten omatoimisuuden takana. Myös Church (1991, 24) korostaa valtautumisen sallivan ympäristön ja aikuisten omatoimisuutta tukevien ohjausmenetelmien merkitystä valtautumisen edellytyksenä.

Menninkäisten ryhmässä käydyt *kasvatukselliset neuvottelut* koskivat aiheitaan myös käyttäytymistä sekä päiväkodin järjestystä ja sääntöjä, ja niissäkin edellisten neuvottelutyypin tapaan aloitteentekijänä oli useimmiten aikuinen. Kasvatukselliset neuvottelut erosivat kontrolloivista ja ohjaavista neuvotteluista siten, että niissä asioihin pureuduttiin syvemmälle tarkoituksia, selityksiä, syitä ja merkityksiä etsien. Kontrolloivan ohjeistuksen sijaan kasvatuksellisissa neuvotteluissa pysähdyttiin rakentamaan yhteistä ymmärrystä neuvottelijoiden välille neuvoteltavaa asiaa koskien. Kasvatuksellisissa neuvotteluissa aikuinen ohjasi toimintoja selvemmin tiettyyn aikuisen määrittelemään päämäärään kuin ohjauksellisissa neuvotteluissa.

NI78 REIMA tönäisee tullessaan *RAINEA* matkalla. *RAINE* jää hämmästyneenä paikoilleen, mutta *REIMA* jatkaa muina miehinä matkaa.

Anne: REIMA, minä näin? Selvä tönäisy. Mikäköhän oli tarkoitus?

Anne kutsuu REIMAN ja RAINEN luokseen ja he neuvottelevat tilanteesta.

NI32 BRITALLA on syntymäpäivä ja hän on tuonut päiväkotiin mieluista musiikkiaan ja karkkia muille lapsille tarjottavaksi Ruokailun jälkeen *BRITAN* tuoma levy laitetaan taustalle soimaan ja lapset syövät karkkeja pajoillaan istuen. Lapset puhuvat kovaan ääneen, vertailevat karkkeja keskenään ja hassuttelevat. *Anne* sammuttaa musiikin.

Anne: BRITA on tuonut levyn, jota halutaan kuunnella. Mutta kaikki täällä pitävät tutteja (karkkeja) molemmissa käsissä ja huutavat "kato mua, kato mua". Ei taida olla kovin järkevää.

Anne katsoo lapsiin vetoavasti. Lapset kuuntelevat.

Anne: Nyt on tehtävä valinta, haluatko kuunnella musiikkia ja syödä karkkia vai imeä tutteja ja huudella toisille, että "kato mua"?

BRITA: Kuunnella.

SALLA: Niin. Ollaan nyt järkeviä!

N79 MIIA: Saanko sokeria? (kovaan ääneen)

Anne: Miksi sinä huudat?

MIIA: No, kun haluan sokeria, kun tää on niin laimeeta tää hillo.

Anne: Mutta tuleeko se huutamalla?

MIIA: Ei

Anne: Miksi sitten huudat. Ei täällä päiväkodissa saa mitään huutamalla. Voi toisilta kysyä, onko se mahdollista, mutta ei tarvi huutaa.

NI167 Pojat tulevat kertomaan, että TOMMI rikkoi leikit eteisessä. Kirsi pysäyttää TOMMIN.

Kirsi: Mitä leikeille tapahtui eteisessä?

TOMMI ei vastaa. *Kirsi* koettaa saada *TOMMIIN* kontaktin ja esittää kysymyksensä monta kertaa. Lopulta *TOMMI* vastaa *Kirsille*. *Kirsi* ja *TOMMI* keskustelevat yhdessä hetken ja lähtevät sitten yhdessä selvittämään tilannetta muiden poikien kanssa eteiseen.

Myös kasvatuksellisissa neuvotteluiden pyrkimyksiksi voitiin nähdä lasten ohjaaminen ajattelemaan, toiminnan tietoisuuden lisääminen ja seurauksien ymmärtäminen. Vaikka kasvatuksellisissa neuvotteluissa useimmiten aloitteentekijänä olikin aikuinen, neuvotteluissa jätettiin tilaa lasten toimijuudelle. Strandell (1995, 140-142) on tutkimuksessaan havainnut omatoimisuuteen kannustavan toimintatavan vahvistavan lasten neuvotteluasemaa ja liikkumavapautta sekä lisäävän lasten oma-aloitteista vastuunottoa. Näin kasvatuksellisissa neuvotteluissa aikuinen vastuuttaa lapsia itseään, ei vain tarjoa valmiita ratkaisumalleja tilanteisiin.

Sääntöjä ja järjestystä koskeissa neuvottelutyypeissä ”*kantelu-*” ja *vertaisohjausneuvotteluissa* lapset olivat aloitteentekijän roolissa. Lapset pitivät huolta päiväkodin säännöistä ja järjestyksestä, ja neuvottelualoitteellaan he myös ilmaisivat, jos heidän mielestään toiminta ei ollut tilanteeseen nähden sopivaa. Vertaisohjausneuvotteluissa lapset neuvottelivat keskenään toisiaan ohjaten käyttäytymisestä ja toimintatavoista sekä päiväkodin säännöistä ja järjestyksestä. Vertaisohjausneuvottelut viestivät lasten keskinäisestä yhteisöllisyydestä ja vastuun kantamisesta.

”Kanteluneuvotteluissa” aikuisilta useimmiten pyydettiin varmennusta neuvotteluihin tai apua tilanteen selvittelyyn. Näissä neuvottelutilanteissa aikuinen oli tukijan ja selvittelijän roolissa ja näin useimmiten ohjasi neuvottelujen etenemistä. Aikuisen tilanteellinen rooli neuvotteluissa kuitenkin vaihteli tilannekohtaisesti; hän saattoi toimia kanteluneuvotteluissa selvittelijänä tai erotuomarina mutta oli myös tyypillistä, että aikuinen vetäytyi tilanteesta ja ohjeisti lapset toimimaan itsenäisesti. Valtuuttaen lapsia aikuinen jakoi heille myös valtaa ja opetti tilanteen omatoimista selvittelyä.

NI160 Menninkäiset ovat ruokailemassa. Meteli nousee eräässä pöydässä. TURKKA huomauttaa tästä muille pöydässä istuville lapsille.

TURKKA: Voita is puhua vähän hiljempaa.

NI108 Tytöt ovat piirtämässä, he kinastelevat kynistä keskenään. BRITA ei anna muiden ottaa kyniä ennen kuin on valinnut itselleen haluamansa kynät. Muut tytöt huomauttavat asiasta BRITALLE ja sanovat, että kaikkien tulisi saada ottaa kyniä, ja siksi pitäisi ottaa yksi kynä kerrallaan. BRITA ei kuitenkaan anna kynälaatikkoa muille. SALLA lähtee kertomaan asiasta Annelle ja Maijalle.

SALLA: Hei, BRITA ei anna kyniä.

Anne ja Maija huomauttavat BRITALLE, että kynät kuuluvat kaikille, eikä niitä saa omia itselleen.

BRITA: Kun määhä haluan ottaa ensiksi.

Anne: Annetaan kaikkien ottaa.

BRITA kuitenkin pitää kynälaatikkoa edelleen itsellään. Lapset neuvottelevat tilanteesta. Aikuiset seuraavat.

MIIA: Ei saa pitää vain itsellään! Ota yksi kynä kerrallaan!

BRITA: Eikä!

MIIA pyytää aikuisia toistamiseen apuun. Anne ja Maija tulevat tyttöjen pöydän ääreen. He ihmettelevät, kuinka tytöt eivät meinaa tulla sopuun keskenään.

Maija: Koittakaapas nyt olla!

Anne kääntää tilanteen hupailuksi. Tyttöjen epäsope unohtuu ja kaikki saavat väräkyniä.

NI178 Tytöt kikkatelevat ruokaillessaan. BRITA pyytää ruokarauhaa muilta tytöiltä. Tytöt kuitenkin jatkavat nauramista. BRITA huomauttaa asiasta tytöille toistamiseen. Tytöt eivät kuitenkaan lopeta kikkatellaan BRITAN pyynnöistä huolimatta. BRITA menee kertomaan Annelle, että tyttöjen kikkatelu häiritsee häntä.

BIRTA: Määh en tykkää, kun EEVI, KATI ja SALLA naureskelee maidolleen täällä pöydässä.

EEVI puolustelee tyttöjen nauramista: ”Se on naurumaitoa.”

Anne huomauttaa tytöille, että keskusteluja voi kyllä käydä, mutta pitää miettiä, mikä touhu kuuluu ruokailuun.... Tytöt jatkavat pian uudestaan nauruskelua. BRITA komentaa tyttöjä. JOHANNA huomauttaa Annelle, että toisessa pöydässä kikatetaan. Anne seuraa tilannetta. Tilanne rauhoittuu hetkeksi. Pian kuitenkin äänen taso taas nousee. BRITA näyttää tuskastuneelta. Anne puuttuu tilanteeseen

Anne: Tiedättekö te, mistä tietää, että Leijonapöydässä ei ole aikuista?

Lapset alkavat kuunnella.

Anne: Siellä on niin kova meteli. BRITAN silmät oikein pyörii päässä. Ruokakeskusteluja kyllä voi käydä.

NI23 MIIA kertoo Maijalle, että TOMMI kiusasi häntä matkalla. Maija ihmettelee tätä, mutta sanoo, ettei TOMMI tehnyt sitä varmaan tahallaan. MIIA jatkaa kuitenkin kertomistaan ja on sitä mieltä, että TOMMI kiusasi häntä aivan tahallaan. Maija tiedustelee, pyysikö TOMMI anteeksi. MIIA sanoo, että pyysi. Maija: Eiköhän tämä asia ole sitten loppuun käsitelty?

NI24 BRITAN kotoa tuoma levy soi ruokaillessa taustalla. Lapset syövät ja kuuntelevat levyä hiljaa. Joku lapsista alkaa puhua hieman kovemmalla äänellä. Toiset lapset hiljentävät tämän ”ssshhhh”.

”Kantelu-” ja vertaisohjausneuvottelut osoittavat, että lapset ovat tietoisia päiväkodin yhteisesti sovituista säännöistä ja toimintatavoista. Lapset myös muunsivat päiväkodin sääntöjä ja loivat uusia keskinäisiä sopimuksia omissa vertaisryhmissään. Lehtinen (1995, 95) kuvaa päiväkodin normeja ja sääntöjä päiväkodin rakenteellisena kehykseksi. Säännöt ja normit ovat koko ajan läsnä päiväkodissa neuvottelujen tasolla. Ne luovat järjestyksenomaisuutta neuvotteluihin toimimalla rakenteellisina pakotteina keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vertaisohjaus sääntöihin ja normeihin vetoamisen kautta synnyttää lapsille tilanteellista valtaa ja toimintamahdollisuuksia. (Mt., 95-97.)

Toimintaa ja toimintatapoja koskevissa neuvotteluissa aloitteentekijänä saattoi toimia niin aikuinen kuin lapsikin. Neuvotteluja käytiin päiväkodin arkitoimintoihin liittyvissä tilanteissa liittyen lasten omaehtoiseen toimintaan sekä päiväjärjestyksen ja suunnitelmien ohjaamaan toimintaan. Toimintaa ja toimintatapoja käsittelevät neuvottelut koskivat mm. välineiden ja tilojen käyttöä sekä lupakysymyksiä, ja niiden kautta lapset suuntasivat tilanteellista toimintaa ja suunnittelivat toiminnan kulkua. Tämä näkökulma tuo esille neuvottelujen merkityksen toimintoja suunnittelevana ja ylläpitävänä tekijänä (vrt. Strandell 1995, 88).

NI64 Menninkäiset maalaavat silkkihuiveja äideille äitienpäivälahjaksi. Anne keskustelee lasten kanssa käytävistä väreistä. Hän kertoo, miten värit käyttäytyvät toisiaan kohtaan ja kuivuessaan.

Anne: Nyt voit miettiä, haluatko sellaisen keväisen vai voimakkaamman.

Lapset työskentelevät keskittyneesti.

Anne: No niin, onko BRITALLA jo mielessä, minkä värinen liina on ja tuleeeko siihen pilkkuja. Tulkaa vaan tytöt katsomaan tänne värejä.

TURKKA seuraa verestä tyttöjen työskentelyä ja kysyy tarkasti liinan teosta. Hän on erittäin kiinnostunut ja pohtii, millaisen hän haluaisi äidilleen tehdä. Hän miettii ääneen, olisikohan parempi rypistää liina vai maalata se. Anne kehottaa TURKKA seuramaa, jotta hän näkee, millaisiksi liinat tulevat. Voi joko maalata, niin kuin TOMMI tekee, tai rypistää, niin kuin tytöt tekevät. TURKKA jatkaa pohtimista. Hän miettii ääneen, minkälaisiksi liinat tulevat kuivuessaan ja millaisia jälkiä tulee, kun maalia tiputtaa.

NI18 Tytöt piirtävät askartelupöydän ääressä. Maija kehuu tyttöjen piirustuksia. Tytöt esittelevät piirustuksiaan Maijalle. Tytöt ja Maija sopivat, että Maija käy monistamassa tytöille myöhemmin lisää värityskuvia

N29 MILENA katselee ympärilleen ja ottaa esille vahaliidut.

MILENA: Mää haluan piirtää

Kirsi: No, sää voit piirtää. Laitetaan sulle tästä pöytä, jossa voit piirtää.

Kirsi laittaa toiselle pöydälle liinan ja MILENA ja MIIA alkavat piirtää pöydän ääressä

Toimintaa ja toimintatapoja koskevissa neuvotteluissa korostui neuvottelujen kaksisuuntaisuus, joskin neuvottelujen puitteet määrsivät myös osaltaan lasten ja aikuisten toimijuuden muodostumista sekä tilanteellisia asemia. Päiväjärjestyksiin ja suunnitelmiin pohjautuvat neuvottelut olivat liikkumatilaltaan ahtaampia kuin lasten omaehtoiseen toimintaan liittyvät neuvottelut. Toimintaa ja toimintatapoja koskevissa neuvotteluissa kaikki neuvottelijat näytettyivät kuitenkin aktiivisina tilanteellisina neuvottelijoina, jotka muodostivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa omia valta-asemiaan. Neuvottelijoiden tilanteelliseen toimijuuteen vaikuttivat luultavasti osaltaan neuvottelujen aiheet; toiminta ja toimintatapoja koskevat neuvottelutilanteet voidaan nähdä aiheeltaan neutraalimmiksi kuin tilanteet, joissa käsitellään sääntöjä ja järjestystä.

7.5 Neuvottelukäytännöistä neuvottelukulttuuriin

Maija: "No, minun mielestäni meillä on neuvotteluilmapiiri hyvä. Että asiallisesti puhutaan ja kuunnellaan ja mennään aina vähän sivuun, ettei kaikkien kuullen nyt aleta, että `mitäs sinä nyt tulit tehneeksi` taikka näin. Yksi aikuinen menee aina selvittämään rauhassa sitä tilannetta ja neuvotellaan kyllä niin kauan, että se asia tulee selväks."

Schein (1987) näkee kulttuurisen ymmärryksen hahmotustapana, jonka kautta voidaan lähestyä monia erilaisia organisaatioissa esiintyviä ilmiöitä. Scheinin mukaan kulttuuri edustaa organisaation sosiaalista ja fyysistä ympäristöä, havaittavissa olevaa käyttäytymistä, yhteisiä arvoja sekä kulttuurisia perusolettamuksia. Organisaatioiden kulttuurin tuntemus on välttämätöntä sen toiminnan ymmärtämiseksi. Organisaatioiden kehittämät kulttuurit vaikuttavat merkittävästi jäsentensä toiminta- ja ajattelutapoihin sekä tunteisiin. (Mt., 11, 19-21, 31- 38.) Neuvottelukulttuuri edustaa yhtä päiväkotitasolla ilmenevää kulttuurista ilmiötä. Se ilmentää kulttuurisia uskomuksia, jotka heijastuvat yhteisöllisenä toimintana. Tutkimalla neuvottelukulttuuria on mahdollista lähestyä kasvatustyön ja lasten toimijuuden suhdetta aikuisten ja lasten todellisuuden rajapintana.

Yleisemmällä tasolla päiväkodin kulttuurista toimintaa tarkasteltaessa huomio kiinnittyy yhteisöllisesti luotuihin toimintakäytäntöihin. Wenger (1998) näkee käytäntöjen muodostuvan tietystä historiallisesta ja sosiaalisesta kontekstista. Käytännöt edustavat yhteisöjen muodostamia toimintatapoja sovittoa työntekijöiden institutionaalisiin vaatimuksiin ja muuttuvaan sosiaaliseen kontekstiin. Työntekijät sitoutuvat yhteisissä käytännöissä toimintaan ja ovat toistensa resursseja. (Mt., 46-48.) Yhteisöllisen kulttuurin voidaan määrittää muodostuvan siitä käytän-

töjen kokonaisuudesta, joka on kullekin toimintaympäristölle tietynä ajankohtana ominainen. Toimintakäytännöt muotoutuvat fyysisten ja sosiaalisten elementtien perustalle. Toimintakäytäntöjen kautta toimintaa organisoidaan ja toteutetaan yhteisöllisesti. (Karila 1997, 54-55.) Päiväkodin toimintakulttuuri muotoutuu kunkin yhteisön sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista sekä tavasta toimia ja ajatella samansuuntaisesti (Uusitalo 2000, 50).

Myös päiväkodin neuvottelukulttuurin ymmärtäminen pohjautuu kulttuurisen toiminnan ja toimintakäytäntöjen ymmärtämiseen. Institutionaalisen, yhteisöllisen ja kulttuurisen toiminnan ydinelementit määrittävät toimijoiden, toiminnan ja toimintatapojen pohjalta (Karlsson 2001, 183). Neuvottelijat, neuvottelutilanteet ja tilanteissa toteutettavat toimintatavat eli neuvottelukäytännöt luovat päiväkotiin tietynlaista neuvottelukulttuuria. Yhteisöllinen kulttuuri rakentuu toimijoiden keskinäisten neuvottelujen, osallistumisen ja yhteisten toimintakäytäntöjen pohjalle.

Neuvottelukulttuurin kautta huomio kiinnittyy aikuisten ja lasten kohtaamiseen kasvatuksellisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa neuvottelutilanteet on nähty lasten ja aikuisten maailmojen kohtauspintoina, jossa aikuisten kasvatuksellinen ajattelu kohtaa lasten tilanteellisen toimijuuden. Päiväkodin neuvottelutilanteet määrittävät, millaiseksi lasten osallisuus ja toimijuus päiväkodin toimintakäytännöissä muodostuu. Neuvottelukulttuuria on pyritty tutkimusaineistojen pohjalta määrittelemään neuvottelijoiden toimijuuden kautta kiinnittämällä huomiota neuvottelukäytäntöihin. Ryhmän neuvottelukulttuuria on tarkasteltu suhteessa tämän tutkimuksen teoriaosuuden neuvottelukulttuurin määritelmiin (mm. Strandell 1995, Karlsson 2001, Kemple & Hartle 1997, Harwood 2001, Hoogsteder et al. 1998). Tutkimusaineiston pohjalta neuvottelukulttuuria ilmentävät käytännöt liittyivät toiminnan organisointiin ja ohjaukseen. Käytännöt ohjasivat koko neuvotteluprosessia ja ilmenivät muun muassa toimijoiden aloitteina, ohjaustapoina sekä päätöksentekoina ja ratkaisuina. Vallan ja vastuun näkökulmat sekä lasten tilanteellinen toimijuus ja kompetenssi kietoutuivat neuvottelukäytäntöjen muotoutumiseen.

Strandell kuvailee päiväkodin neuvottelukulttuureja *hallinnan, kysymisen ja lasten omatoimisuuden kulttuureiksi* sen mukaan, millaiseksi lasten toimijuus kulttuurisesti määrittyy (Mt., 123-148). Tarkasteltaessa lasten ja aikuisten kohtaamisia neuvottelutilanteissa havainnointiaineiston ja haastattelujen pohjalta Menninkäisten ryhmän neuvottelukulttuuria voidaan luonnehtia *omatoimisuuden kulttuuriksi*, joskin aineistoista oli löydettävissä piirteitä myös *kysymi-*

sen kulttuurista (vrt. Strandell 1995). Tutkimusaineistoista esiintyi runsaasti toimintatapoja ja neuvottelukäytäntöjä, jotka viittaavat pääsääntöisesti *omatoimisuuden kulttuuriin*. Lapsia kannustettiin omatoimisuuteen, heidän itseohjautuvuuttaan tuettiin, lapsia vastuutettiin ja valtuutettiin, heidän mielipiteilleen annettiin tilaa sekä heidän ehdotuksiaan pyrittiin mahdollistamaan. Neuvottelukulttuurissa korostui lasten osallisuus. Aikuiset jakoivat lapsille valtaa sekä opettivat lapsia toimimaan itsenäisesti ja kantamaan vastuuta: *Keskustelkaa nyt yhdessä, onko kompromissi mahdollinen, Teidän tulee keskenään sopia asiasta, Saat itse päättää, Ei taida olla kovin järkevää, Muista itse viedä se kotiin, jotta tiedät, mitä tapahtuu*. Toiminnassa näkyi lasten aktiivisuus ja siihen kannustaminen. Omatoimisuuteen ohjaaminen ilmeni aikuisten tietoisena vetäytymisenä ja vastuun siirtämisenä lapsille.

N140 Kirsi ohjaa lasten välipalaa. BRITA, joka on jo lopettanut välipalan, menee tarkastelemaan muiden tyttöjen pöydälle välipalan ajaksi jättämiä leluja. BRITA katsoo leluja ja ottaa niitä käteensä. Vielä ruokailemassa olevat tytöt komentavat BRITAA.

Tytöt: Älä ota niitä!

Kirsi seuraa tilannetta vierestä, mutta ei sano mitään. BRITA ei kuitenkaan tottele tyttöjä, vaikka nämä useaan kertaan pyytävät tätä laskemaan lelut pöydälle. Muut tytöt turhautuvat. Kirsi vetoaa BRITAAN.

Kirsi: Eikö BRITA olisi fiksu aina kysyä omistajalta lupa?

Menninkäisten ryhmän omatoimisuuden kulttuurissa ilmeni piirteitä, joiden mukaan kasvatuksellisen ympäristön voidaan nähdä pitävän yllä *demokraattista järjestystä* (vtr. Kemple & Hartle 1997, 140). Demokraattinen järjestys pohjautuu vastavuoroisuutta ja toisten kunnioitusta arvostavalle ympäristölle, jossa toiminnan puitteet on selvästi määritelty. Lapsia kuullaan ja heitä kannustetaan aktiivisuuteen aikuisen luomien raamien sisällä. Lapset oppivat turvallisessa ympäristössä vastavuoroisia vuorovaikutuksen taitoja aikuisen suoran ja välisen ohjauksen turvin. Ohjaus suhteutetaan lasten yksilöllisiin taitoihin ja tarpeisiin pyrkimyksenä mallintaa lapsille vuorovaikutustaitoja, joiden avulla lasten omatoimisuus ja itseohjautuvuus lisääntyy. (Mt., 139-146.)

Aikuisten tilanteista vetäytyminen ja vastuun siirtäminen lapsille itselleen korostui yhtenä neuvottelukulttuuria kuvaavana käytäntönä. Aikuiset suhteuttivat ohjastaan lasten yksilöllisiin kykyihin tilannetekijät huomioiden ja astuivat tietoisesti tilanteissa taka-alalle havainnoimaan tilanteen etenemistä. Täten he antoivat lasten itse selvittää tilannetta, mutta olivat tietoisia, mitä toiminnassa tapahtui ja tarpeen mukaan ohjasivat tilanteen kulkua. Strandellin (1995, 136) mukaan omatoimisuuden kulttuurissa aikuiset ohjaavat lapsia omatoimisuuteen nimenomaan välillisesti itse vetäytymällä. Omatoimisuuden takaa löytyy enemmän tai vähemmän tietoista pedagogiikkaa, jossa lasten omatoimisuutta tuotetaan kasvatuksellisten me-

netelmien avulla (Mt., 140). Ulospäin aikuisten panosta ei välttämättä suoranaisesti näy. Aikuiset ovat ikään kuin sisäisesti aktiivisia mutta ulkoisesti passiivisia.

Harwoodin (2001) *demokraattiseen pedagogiikkaan* suhteutettuna Menninkäisten ryhmän neuvottelukulttuurissa aikuiset toimivat neuvottelutilanteissa useimmiten *tasapuolisen tukijan roolissa*. Tilanteista vetäytyminen ja omatoimisuuteen kannustaminen viittaavat neuvottelukäytäntöinä aikuisen ohjaavaan ja lasten itseohjautuvuutta vahventavaan rooliin. Kasvattajan tasapuolinen tukijan rooli antaa Harwoodin mukaan tilaa lasten omatoimisuudelle huomioiden kuitenkin samalla lasten tilanteelliset ohjauksen tarpeet. Se luo puitteet aktiiviselle oppimiselle ja toimijuudelle sekä vahvasti demokraattisille toimintakäytännöille. (Mt., 295, 313.) Ryhmän aikuiset mahdollistivat lasten toimijuuden demokraattisten neuvottelukäytäntöjen kautta. Neuvottelukäytännöissä lapsia ohjattiin omatoimisuuteen antamalla tilaa lapsille itselleen tilanteen ratkaisuun kuitenkin aktiivisesti seuraamalla tilanteen etenemistä ja tarpeen tullen auttamalla ratkaisujen löytämisessä.

Strandell (1995, 136) tuo esille myös lasten omatoimisuuden toisen puolen aikuisten ohjauksen takana; omatoimisuus on samalla myös lasten itsekuria, jossa ulkoinen kontrolli on muuttunut sisäiseksi. Tämä ilmeni havainnointiaineistossa lasten keskinäisinä vertaisohjauuskäytäntöinä. Lapset näyttivät sisäistäneen päiväkodin toimintatavat ja kantoivat itse aktiivisesti vastuuta niiden noudattamisesta: *Voitais puhua vähän hiljempaa, Syödään veitsellä ja haarukalla, ei laiteta veistä suuhun, Ei tarvi pitää kättä pystyssä, kaikilta kysytään vuorollaan, Ollaan nyt järkeviä*. Myös Kemple & Hartle (1997, 143) ovat tutkimuksessaan havainneet, että aikuisten tietoisien lasten omatoimisuuteen ohjauksen kautta lapsille karttui välineitä tilanteiden omatoimiseen selvittelyyn.

Omatoimisuuden kulttuuri heijastelee Karlssonin (2001) esille tuomista puhekulttuureista lähinnä *soljuvaa ja demokraattista dialogia*. Soljuva ja demokraattinen dialogi pohjautuu yhteisölliseen vastavuoroisuuteen, jossa sekä lapsi että aikuinen ovat aktiivisia. (Mt. 59-68.) Menninkäisten neuvottelukäytännöissä tämä ilmeni neuvottelujen etenemisenä vastavuoroisia aloitteita ja esille tuotuja sisältöjä seuraten. Demokraattisen dialogin yhdistämisessä päiväkotikulttuuriin on kuitenkin otettava huomioon, että toiminta ei voi olla tasa-arvoista, sillä kasvatustavastuu on aikuisilla. Aikuisen auktoriteettiasema lapsiin on todellinen, olipa aikuisen ja lapsen suhde muilta osin millainen tahansa (Strandell 1995, 118). Neuvotteluja tarkasteltaessa on huomioitava myös, että vaikka neuvottelu etenisi vastavuoroisesti, aikuisella kuitenkin

useimmiten on mielessään tietty päämäärä, johon hän pyrkii neuvottelua suorasti tai epäsuorasti ohjaamaan. Tältä osin Menninkäisten ryhmän neuvottelukulttuuri viittaa *arvioivaan ja kysyvään* (Mt., 59-68) puhekulttuuriin, jossa neuvottelukäytännöt muotoutuvat aikuisen esittämien kysymysten ja etukäteen suunniteltujen vastausten pohjalle.

Arvioivaa ja kysyvää puhekulttuuria voidaan verrata osittain Strandellin (1995) esittämään *kysymisen kulttuuriin*, joksi Menninkäisten ryhmän neuvottelukulttuuria voidaan myös kuvailla. Kysymisen kulttuuriin liittyvät neuvottelukäytännöt ilmenivät lasten toiminnan epäsuorana ohjauksena kysymysten ja kyseenalaistamisen kautta. Esittämällä lapsille suoria ja epäsuoria kysymyksiä; *Kuuluuko tuo nyt ruokailuun, Korjaatko asentosi, Onnistuuko oleminen, Jos sinulla on tyhjä lautanen edessäsi, mitä voit silloin tehdä, Muistatkos ne ohjeet, jotka käytiin äskön läpi, Mitäköhän tarkoitin valmiina olemisella*, aikuiset ohjailivat lasten toimintaa esittämättä näin suoria ohjeita tai kieltoja. Kysymysten asettelun kautta aikuiset antoivat tilaa lasten omalle päättelykyvyille ja ratkaisumalleille sekä haastoivat lapsia ajattelemaan itse. Aikuiset käyttivät myös lapsiin vetoamista ja vetoavia kysymyksiä tehokkaana ohjailun keinona: *Katsotaan, jos nyt onnistuisi, Muistathan ensi kerralla, Nyt kokeillaan sellaista juttua kuin koulussakin, Mieltiköhän, onko tuo järkevää, Anteeksi, mutta mitä sinä teet*. Aikuiset myös perustelivat toimintaa ja ratkaisuja lapsille. Aikuiset vetosivat perusteluillaan lasten järkeen, tunteisiin ja tahtoon. Neuvotteluissa perustelu voidaankin nähdä keskeisenä työvälineenä omien päämäärien saavuttamiseksi (Jattu-Wahlström & Kallio 1992, 34). Perustelujen kautta lasten voidaan olettaa myös oppivan ymmärtämään toiminnan taustalla vaikuttavia syitä ja siirtämään nämä myös perustelut myös omaan käyttäytymiseensä (Kemple & Hartle 1997, 140.)

Lasten neuvottelukäytännöissä kysymisen kulttuuri heijastui luvan kysymisenä ja toimintojen varmistuksena. *Tarviiks mun laittaa nää (kurahanskat), Saadaaks me muovailla, Saaks tälle tehdä kädet, Ketkä on ollu kiltisti*. Lasten kysymykset liittyivät useimmiten toiminnan kulkuun, päiväkodin järjestykseen sekä tilojen ja välineiden käyttöön. Vaikka kysymykset osoittivat, että lapset tarvitsivat aikuisen varmistuksen toimintaansa, ne kuitenkin toivat esiin lasten aktiivisuuden toiminnan eteenpäin suuntaamiseen (Strandell 1995, 135). Lapset rakensivat näin myös osallisuuttaan päiväkodin järjestykseen ja osoittivat kiinnostuksensa toiminnan kulkuun. Kysymisen neuvottelukulttuurissa lasten ja aikuisten toimijuudessa vallitsee kaksijakoisuus: yhtäältä lapset suunnittelevat ja päättävät itse tekemisistään, toisaalta he taas varmistavat valintansa aikuisilta (Mt., 136).

Menninkäisten ryhmän neuvottelukulttuuria kuvasi vuorovaikutuksen liikkuminen keskustelujen katkonaisuudesta pitkäjänteisiin keskusteluihin. Toiminta ja päiväjärjestys vaikuttivat pitkälti siihen, millaiseksi vuorovaikutuksen aikuisten ja lasten välillä oli mahdollista muodostua. Neuvottelut rakentuivat päiväkodin kiireisissä tilanteissa melko lyhyiksi, ja ne saattoivat jäädä myös kesken. Päivöohjelman väljempinä ajankohtina, kuten aamuisin, puolipäiväisten lasten kotiin lähtiessä, päivälevon jälkeen ja iltapäivisin lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen oli puolestaan aikaa. Varsinkin lasten ja ryhmän aikuisten päiväkotiin tullessa vaihdettiin kuulumisia ja käytiin pidempiä keskusteluja.

N106 Lapsia saapuu vielä päiväkotiin. SALLA saapuu isänsä kanssa. Isä kysyy, saako SALLA vielä aamupalaa. Maija sanoo, että toki ja esittelee SALLALLE, mitä on aamupalaksi. Maija ja isä juttelevat hieman SALLAN alkaessa syödä. Isä huikkaa heipat. Maija kyselee SALLALTA viikonloppukuulumisia. SALLA kertoo, että hän on oppinut ajamaan ilman apupyöriä. Maija ja lapset ovat asiasta innostuneita, he keskustelevat aiheesta pitkän aikaa.

Menninkäisten ryhmän ruokailuun liittyvä käytäntö ilmentää osaltaan aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteiden rakentumista. Ryhmässä ruokailuun liittyvänä käytäntönä oli, että yksi aikuinen istui jokaisessa pöydässä ruokailun ajan niin, että lasten kanssa keskustelu mahdollistui. Menninkäisten ryhmän aikuiset toivat esille, että ruokailukäytäntö oli ryhmän aikuisten kesken mietitty vastaamaan ryhmän tarpeita ja todettu käytännössä toimivaksi. Ryhmän aikuiset kertoivat sen mahdollistavan lasten kanssa käytävien keskustelujen lisäksi lasten havainnoinnin. Kemple & Hartle (1997, 142) näkevät aikuisten osallistumisen lasten ruokailuun käytäntönä, joka tukee lasten vertaissuhteita. Aikuiset voivat lasten kanssa ruokaillessaan tehdä tärkeitä havaintoja lasten vertaisvuorovaikutuksesta sekä rohkaista, tukea ja omalla esimerkillään ohjata lasten keskinäistä kohteliasta keskustelua.

N58 Lapset ovat kiinnostuneita silmälaseista. Asiasta keskustellaan pöydissä. Anne kertoo lapsille piilolinsseistä. Lapset ovat kiinnostuneita, mitä on se aine, jota laitetaan piilolinsseihin. Anne lupaa kysyä asiaa optikkoystävältään tai voisi pyytää ystäväänsä päiväkotiin kertomaan asiasta, jos lapset ovat siitä innostuneita.

T2 Aikuiset istuvat lasten kanssa samoissa pöydissä, jokainen aikuinen yhdessä pöydässä. Pöydissä käy keskustelu. Lapset puhuvat keskenään ja aikuisten kanssa. Myöhemmin sain kuulla, että lasten kanssa yhdessä ruokailu oli muutettu käytäntö. Aikuiset olivat huomanneet, että lapset kaipasivat keskusteluja aikuisten kanssa ja huomiota. Ruokailun yhteydessä aikuisille ja lapsille tarjoutuu mahdollisuus päivittäisiin keskusteluihin. Näin myös he voivat yksilöllisesti ohjata ja seurata lapsia, ja välttyään edestä ohjaamiselta ja huutelulta. Käytäntö on selvästi rauhoittanut ruokailua. Nyt kuitenkin ennen koulun aloittamista on tarpeellista miettiä, muutetaanko käytäntöä hiljalleen, jotta lapset oppivat omatoimisemmiksi ja tulemaan toimeen keskenään.

8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA

8.1 Neuvottelut osallisuuden ja toimijuuden määrittäjinä

Tutkimus kohdistui aikuisten ja lasten välisiin kohtaamisiin päiväkodin esiopetusryhmässä. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaista neuvottelukulttuuria ilmenee päiväkodissa aikuisten ja lasten keskinäisissä suhteissa, miten valta ja vastuu heijastuvat näihin neuvotteluihin sekä millaiseksi muodostuu lasten sosiaalinen toimijuus näillä neuvotteluareenoilla. Tutkimuksessa erityisen huomionarvoista oli lasten sosiaalisen toimijuuden tarkastelu kasvatuksellisesta näkökulmasta.

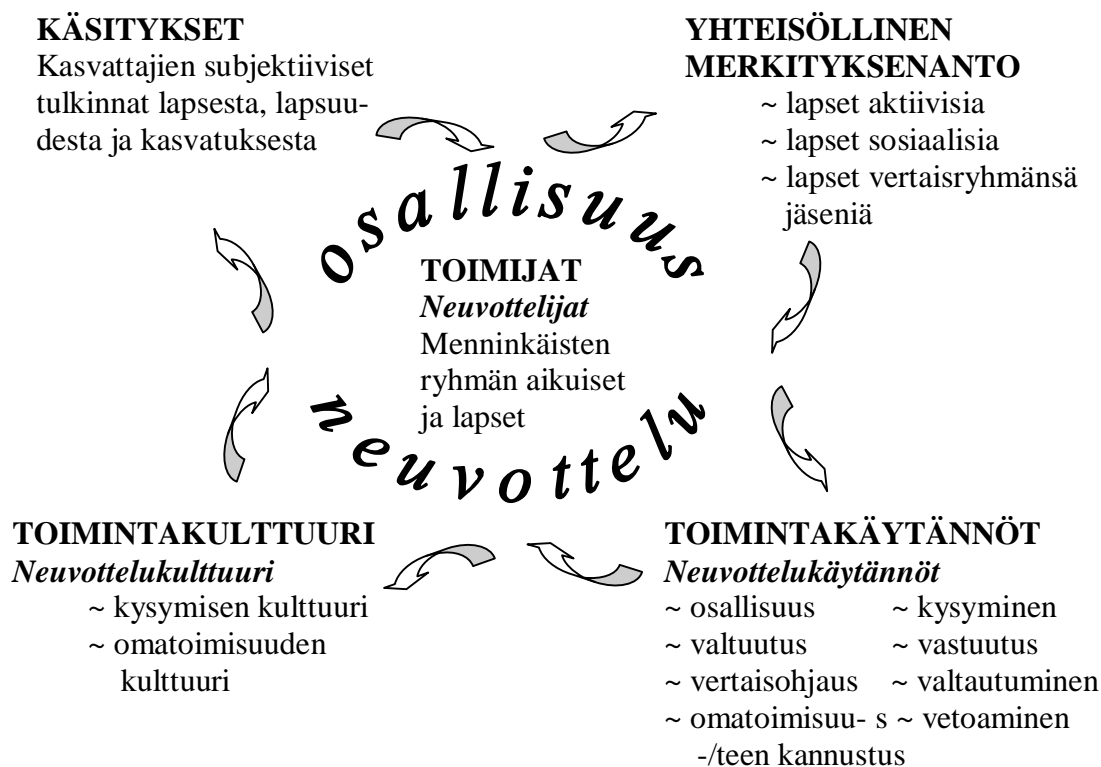
Tutkimus kiinnittyi neuvottelukulttuurin kautta vahvasti päiväkodin kulttuuriseen ilmiökenttään, osallisuuteen ja yhteisölliseen merkityksenantoon. Institutionaalisen, yhteisöllisen ja kulttuurisen toiminnan ydinelementit määrittyvät toimijoiden, toiminnan ja toimintatapojen pohjalta. Institutionaalinen toiminta muotoutuu tietyn sisällön puitteissa, ja sisältö puolestaan määrittyy toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa (Karlsson 2001, 183.) Päiväkodin institutionaalisella tasolla toimijoita ovat aikuiset ja lapset. He yhdessä neuvottelujen kautta määrittävät toimintaansa ja suhdetta toisiinsa sekä luovat yhteisiä toimintatapoja. Instituution toiminnassa kohtaavat lapset, aikuiset ja heidän muodostamansa yhteisöt (Mt., 183).

Tutkimuksessa neuvottelutilanteet ilmensivät aikuisten ja lasten maailmojen kohtaamisen rajapintaa, jossa kasvattajien ajattelu kohtaa lasten sosiaalisen toimijuuden ja kompetenssin. Tämä kohtaaminen ilmentyi kasvatuksellisena toimintana, ryhmän toimintakäytäntöinä. Kasvattajien käsitykset tulivat päiväkodin neuvottelutilanteissa vastatusten lasten toimijuuden kanssa. Varhaiskasvatustyön näkökulmasta kiintoisaa oli, miten lasten toimijuus näissä tilanteissa kohdattiin ja neuvoteltiin. Neuvottelutilanteet määrittivät osallisuuden muodostumista päiväkodin toimintakäytännöissä.

Neuvottelukulttuurin tarkastelu loi tutkimukseen yhteisöllistä lähestymistapaa. Kulttuuriset toimintatavat ja toimijoiden käsitykset tukivat Menninkäisten ryhmän aikuisten ja lasten yhteisöllistä osallisuutta. Tutkimuksessa lasten ja aikuisten kohtaamiset neuvottelutilanteissa nähtiin yhteisöllisen toiminnan ilmentäjinä, jossa toimijat yhdessä neuvottelivat osallisuudesta. Tutkimustulosten valossa yhteisöllinen ja kulttuurinen todellisuus näyttäytyi toimijoiden suhteina, yhteisenä merkityksenantona sekä kulttuurisina toimintatapoina ja -käytäntöinä.

Wengerin (1998) mukaan käytännöt voidaan ymmärtää ennen kaikkea prosessina, jonka avulla kokemus maailmasta ja osallisuudesta muodostuu merkitykselliseksi tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Osallisuus näyttäytyy merkityksistä neuvotteluna, jonka kautta kokemuksille luodaan tarkoituksia ja uusia merkityksiä. (Mt., 51-53.) Neuvottelijat, osallisuus neuvotteluis- sa ja neuvottelutilanteissa toteutettavat toimintatavat, neuvottelukäytännöt, loivat Menninkäis- ten ryhmään tietynlaista neuvottelukulttuuria. Ryhmän yhteisöllinen kulttuuri rakentui toimi- joiden keskinäisten neuvottelujen, osallistumisen ja yhteisten toimintakäytäntöjen pohjalle.

Ryhmän kulttuurinen todellisuus rakentui yhteisöllisen toiminnan tuloksena. Toimijat, niin aikuiset ja kuin lapsetkin, loivat osallisuuden ja neuvottelujen kautta yhteisönsä tietynlaista kulttuuria. Yhteisöllinen toiminta ilmentyi lasten ja aikuisten keskinäisissä kohtaamisissa. Yh- teisöllisessä kohtaamisessa toimijat yhdessä luovat tilanteen, yhteisen toimintakulttuurin, joka toteutuu siinä hetkessä läsnä olevien neuvottelijoiden kesken (Karlsson 2001, 57-58). Yhteisöllinen toimintakulttuuri muotoutui toimijoiden käsitysten ja yhteisöllisen merkityksenannon pohjalle ja ilmentyi kulttuurisina käytäntöinä. Toimijoiden osallisuus ja keskinäinen neuvotte- lu toimivat neuvottelukulttuurissa yhteisöön sitouttavina elementteinä. Osallisuus voidaan ymmärtää merkityksistä neuvotteluna, jonka kautta kokemuksille syntyy sosiaalinen merki- tyksenanto (Wenger 1998, 53). *Kuvio 7.* ilmentää neuvottelukulttuurin rakentumista Mennin- käisten ryhmän yhteisöllisessä toiminnassa toimijoiden osallisuuden ja neuvottelujen tulokse- na.



Kuvio 7. Menninkäisten ryhmän neuvottelukulttuurin rakentuminen yhteisöllisessä toiminnassa toimijoiden osallisuuden ja neuvottelujen tuloksena.

Toimijoiden käsitysten ja yhteisöllisesti luotujen kulttuuristen konstruktioiden voitiin nähdä ohjaavan ryhmässä toteutettavaa toimintaa ja toimintakäytäntöjen rakentumista. Scheinin (1987) mukaan kulttuuri kiteytyy yhteisöllisiin perusolettamuksiin, jotka pitävät sisällään käsitykset ihmisten välisistä suhteista, todellisuuden, ajan ja paikan sekä toiminnan luonteesta, ihmisluonnosta sekä suhteesta ympäristöön (Mt., 31-38). Kasvattajien subjektiiviset tulkinnat lapsesta, lapsuudesta ja kasvatuksesta loivat tietyt puitteet neuvottelukulttuurin rakentumiselle. Neuvottelujen ja osallisuuden kautta käsitykset muotoutuivat yhteisölliseksi merkityksenannoksi. Wenger näkee osallisuuden sosiaaliin käytäntöihin muokkaavan kokemuksia ja niille annettuja tulkintoja. Työntekijät neuvottelevat käsityksistä ja luovat uusia merkityksiä. Käytännöt eivät edusta pelkkää toimintaa vaan antavat merkityksen toiminnalle itselleen. Ne ovat luonteeltaan sosiaalisia ja niitä neuvotellaan vastavuoroisen osallistumisen kautta uudelleen. (Mt., 46-48, 51-54.)

Neuvottelut ja osallisuus synnyttivät ryhmään yhteisöllistä merkityksenantoa. Jaettujen, yhteisöllisten käsitysten lapsista *aktiivisina sosiaalisina toimijoina ja vertaisryhmänsä jäseninä* voidaan nähdä vaikuttaneet ryhmän toimintatapojen ja -käytäntöjen muovautumiseen. Solberg

(1994, 104-109) painottaa sosiaalisesti luotujen lasta ja lapsuutta koskevien käsitysten vaikuttavan neuvottelujen rakentumiseen. Ryhmän aikuisten tulkinnat ja näkemykset mahdollistivat lasten osallistumisen neuvotteluihin yhteisöllisessä merkityksenantoprosessissa. Kasvattajien käsitykset raamittivat näin olennaisesti lasten toimijuutta.

Ryhmän toimintakulttuurin nähdään muotoutuvan jaettujen käsitysten ja yhteisten toimintakäytäntöjen pohjalle (Karila 2001, 54; Uusitalo 2000 50). Menninkäisten ryhmässä neuvottelukulttuuria luonnehtivat neuvottelukäytännöt rakentuivat yhteisöllisen merkityksenannon kautta ryhmässä käytyjen neuvottelujen tuloksena. Ryhmän neuvottelukäytännöt ilmensivät toimijoiden käsityksiä ja olivat rakentuneet lasten toimijuutta tukeviksi. Aikuiset mahdollistivat lasten toimijuuden sekä ohjasivat lapsia siihen *omatoimisuuteen kannustamista, kysymyksen asettelua, valtuuttamista, vastuuttamista ja lapsiin vetoamista* hyödyntäen. Lapset puolestaan ilmensivät toimijuuttaan neuvottelutilanteissa *osallistumisen, vertausohjauksen, omatoimisuuden ja valtautumisen* kautta. Nämä neuvottelukäytännöt luonnehtivat ryhmän kulttuuria *omatoimisuuden ja kysymisen kulttuuriksi*.

Yhteisön kulttuuriset käytännöt säätelevät työyhteisön toimintaa ja käyttäytymistä, ja niille ominaista on toistuvuus, opittavuus, yhdistävyys ja ohjaavuus (Keskinen 2000, 138, 142). Näin ryhmän neuvottelukulttuurin voidaan nähdä omalta osaltaan tukevan toimijoiden omia subjektiivisia käsityksiä ja vahvantavan yhteisöllistä merkityksenantoa. Wenger (1998) näkee osallistumisen sosiaaliin yhteisöihin muokkaavan kokemuksia yksilötasolla mutta myös yhteisöjä itsessään. Osallistuminen on molemminpuolista aktiivista toimintaa, jossa osallistujat muokkaavat toistensa kokemuksia ja luovat yhteisiä merkityksiä. (Mt., 55-57.) Osallisuuden ja neuvottelujen kautta yhteisölliset merkitykset ja käsitykset nousevat aina uudestaan tarkastelunkohteiksi. Päiväkodin toiminta-areenoilla lapset ja aikuiset yhdessä muovaavat ja uusintavat kulttuuriaan. Lapset ovat aikuisten tavoin aktiivisesti muokkaamassa lapsuutta ja sen konstruktioita sekä mukana uusintamassa kulttuuria (Corsardo 1997, 8).

Neuvottelukulttuurin tarkastelu käsitysten, merkityksenannon ja käytäntöjen kautta näyttäisi avaavan lasten toimijuuden näkökulmaa. Neuvottelut ovat kasvatuksellisesti ajateltuna keskeisiä tilanteita, joissa aikuinen ja lapsi kohtaavat ja lasten tilanteellisen toimijuus tulee vastakkain aikuisten kasvatuksellisen ajattelun kanssa. Kasvatuksellisten käytäntöjen ja pedagogisen toiminnan kannalta on olennaista, millaisia tulkintoja lapsille, lapsuudelle ja kasvatukselle on annettu. Varhaiskasvatustyön näkökulmasta aikuisten kasvatuserittely ja -tietoisuus

raamittivat pitkälti lasten toiminnan puitteita. Se, miten lasten toimijuus kohdataan ja neuvotellaan päiväkodin toiminta-areenoilla, luo merkityksenannon kautta ryhmään toimintakäytäntöjä ja yhteistä kulttuuria. Kasvatukselliset käsitykset, yhteinen merkityksenanto ja ryhmän toimintakäytännöt voivat olla joko lasten osallisuutta ja toimijuutta tukevia ja siihen kannustavia tai niitä rajoittavia ja poissulkevia.

Kulttuuri, sen yhteisölliset merkityksenannot ja toimintakäytännöt, elävät toimijoiden välisissä suhteissa. Päiväkodissa aikuiset ja lapset osallistuvat neuvottelujen kautta yhteisöllisen kulttuurinsa rakentamiseen. Tästä näkökulmasta käsin lapsuus näyttäytyy sosiaalisena toiminta-areenana, jossa yhdessä luodaan uusia merkityksiä ja neuvotellaan toimijuudesta (Huchby & Moran-Ellis 1998, 16-17). Tarkastelutapa tuo uutta näkökulmaa varhaiskasvatuksen diskurssiin, jolloin myös lapsia, lapsuutta ja kasvatusta koskevat käsitykset avautuvat uudenlaisesta näkökulmasta. Lapset nähdään osallistujina ja toimijoina, ja lapsuutta tarkastellaan tässä ja nyt, sinällään arvokkaana elämänvaiheena. Lapsuus ja lapset eivät näyttäyty kontekstistaan irrallisina, vaan osana yhteisöjään, niiden luojina ja muokkaajina.

Varhaiskasvatuksen instituutiot voidaan nähdä ennen kaikkea yhteisinä, joissa aikuiset ja lapset sekä lapset keskenään uudelleen luovat ja vahvistavat sosiaalisia verkostoja. Tätä kautta avautuu mahdollisuus lapsuuden uusille konstruktiolle ja yhteiskunnalliselle keskustelulle. (Dahlberg et al. 1999, 77, 79.) Lapsuutta ja lasten sosiaalista toimijuutta korostavat näkökulmat nostavat lapset toimijoina keskiöön ja haastavat laajemmalla tasolla lapsuuden ja kasvatuksen uudelleen määrittelyyn. Lasten sosiaalinen toimijuus tuo varhaiskasvatukseen sekä kasvatushenkilökunnan asiantuntijuuteen ja pedagogiseen kasvattajuuteen uudenlaista näkökulmaa. Lasten tarkasteleminen sosiaalisina toimijoina korostaa vastuullisen aikuisen pedagogista ja yhteiskunnallista asiantuntijuutta, vanhempina, kasvattajina, opettajina ja lasta koskevista asioista päättävinä, ottamaan lapset vakavasti huomioon yhteiskuntaelämän eri alueilla (Lehtinen 2000, 200).

Kulttuuriset konstruktiot, käsitykset ja intentiot muodostuvat yhteisöllisessä toiminnassa muokaten tätä toimintaa samalla (Karlsson 2001, 33). Lasten sosiaalista toimijuutta ja kompetenssia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy olennaisesti kasvatukselliseen näkökulmaan. Lapset näyttäytyvät sosiaalisina toimijoina heidän omia vertaiskulttuureitaan tarkasteltaessa, mutta lasten toimijuuden jalkautuminen osaksi varhaiskasvatuksen kulttuurista todellisuutta edellyttää huomion kiinnittämistä kasvatuksellisiin käytäntöihin, kasvattajien käsitysmaailmaan ja

yhteisölliseen merkityksenantoon. Kasvatusajattelun voidaan nähdä ohjaavan päiväkodin pedagogisen toiminnan muotoutumista. Toimintakäytännöt syntyvät kasvatukseen ja lapsen liittyvien käsitysten ja tulkintojen pohjalta. Lasten sosiaalisen toimijuuden konkretisoituminen päivähoidon kontekstissa edellyttää huomion kiinnittämistä kasvattajien käsitysmaailmaan ja tältä pohjalta rakentuviin kasvatuksellisiin käytäntöihin. Tätä kautta on mahdollista rakentaa siltaa lasten toimijuutta kuvaavien käsitteiden ja käytännön toiminnan välille. Lasten sosiaalinen toimijuus näyttäytyy tällöin lasten omien vertaiskulttuurien lisäksi varhaiskasvatustyössä kasvattajien tietoisena kasvatusajatteluna ja pedagogisina käytäntöinä.

8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen voidaan nähdä tuovan uudenlaista ymmärrystä lasten sosiaalisen toimijuuden tarkasteluun varhaiskasvatustyön kontekstissa. Aikaisemmat lasten sosiaalisen toimijuuden teoreettiset jäsennykset ovat nostaneet esiin kyvykkään, aktiivisen lapsen omassa toimintaympäristössään, jolloin huomio on kiinnittynyt lasten oman kulttuurin ja vertaissuhteiden merkityksiin jo varhaisvuosina. Lasten sosiaalisen toimijuuden suhde varhaiskasvatuksen piirissä tehtävään kasvatukseen ja opetustoimintaan on kuitenkin melko jäänyt epäselväksi. Sosiaalinen toimijuuden näkökulma on avartanut varhaiskasvatuksen teoreettista jäsennyttä, mutta näkökulmaa ei ole laajemmin kyetty soveltamaan kasvatuksellisista lähtökohdista kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa.

Tutkimus yhdistää lasten sosiaalisen toimijuuden teoreettiset lähtökohdat varhaiskasvatustyön kontekstiin. Se nostaa esille lapset aktiivisina toimijoina ja vertaiskulttuurinsa luojina päiväkodin toiminta-areenoilla mutta tekee samalla näkyväksi myös varhaiskasvatustyön suhdetta lasten sosiaaliseen toimijuuteen. Neuvottelukulttuuri avaa lasten sosiaalista toimijuutta kasvatuksellisesta näkökulmasta tehden näkyväksi kasvatusympäristön ja kasvattajan roolin merkitystä lasten toimijuuden takana. Tutkimus kiinnittää huomion aikuisten kasvatukselliseen ajatteluun, päiväkodin toimintakäytäntöjen ja lasten sosiaalisen toimijuuden suhteeseen.

Tutkimuksen voidaan nähdä tuovan jäsennyttä varhaiskasvatuksen moninaiisiin pedagogisiin orientaatioihin ja niiden käytännön sovellutuksiin. Tutkimuksen empiirinen aineisto osoittaa, että lasten sosiaalisen toimijuuden näkökulma ei lasten aktiivisuutta korostaessaan vähennä kasvattajien merkittävää roolia. Tutkimus haastaa uudenlaiseen kasvatukselliseen ajatteluun, josta siirrytään eteenpäin lasten ja aikuisten roolien tarkastelusta yksioikoisten aktiivisuus-

passiivisuus suhteiden kautta. Lasten sosiaalisen toimijuuden näkökulma osoittaa, että lasten ja aikuisten kasvatuksellinen suhde näyttäytyy monimuotoisena ilmiönä, jossa kasvattaja muokkaa rooliaan ja kasvatuksellisia käytäntöjä tarpeita ja tilannetta vastaavaksi lasten aktiivisen toimijuuden vahventamiseksi. Voidaan nähdä, että kasvattaja omalla toiminnallaan tukee ja antaa lapsille välineitä omatoimiseen ja itsenäiseen toimintaan. Lasten omatoimisuuteen kannustaminen ja toimijuuden tukeminen näyttäytyy näistä näkökulmista käsin suunnitelmallisena, päämäärätietoisena kasvatuksellisena toimintana.

Tutkimuksen lähtökohdat tarjoavat mielenkiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimus kiinnittyi lasten sosiaalisen toimijuuden ja kasvatustyön suhteeseen päiväkodin neuvottelutilanteiden kontekstissa. Sosiaalisen toimijuuden ja varhaiskasvatustyön suhdetta tutkittiin havaintoaineiston lisäksi aikuisten haastattelujen valossa. Tutkimuksen lähtökohdista oli huomionarvoista, kuinka aikuisten kasvatuksellinen ajattelu kohtasi lasten sosiaalisen toimijuuden. Jatkotutkimuksissa kasvatuksellisen suhteen tarkasteluun huomattavaa lisäarvoa toisi lasten ääneen kuuleminen. Tässä tutkimuksessa lasten toimijuus näyttäytyi havainnointiaineiston kautta, lasten haastattelut avasivat kuitenkin laajempaa ymmärrystä kasvatuksellisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun.

Tutkimus nostaa esille yleisemmällä tasolla myös kasvatuksellisten käsitysten ja toimintakäytäntöjen suhteen. Tutkimuksellisten interventioiden kautta on mahdollista nostaa yleiseen tarkasteluun kasvattajien lapsuutta, lasta ja kasvatusta koskevia käsityksiä ja tarkastella näitä suhteessa toteutettuun kasvatukselliseen toimintaan. Yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia parhaillaan päiväkodeissa laadittaessa ja työstettäessä olisi varhaiskasvatuksen piirissä tarvetta myös tutkimushankkeille, joissa opetussuunnitelma ymmärrettäisiin laajempaan työtä määrittävänä ja ohjaavana kehyksenä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka kaipaa selvennystä ja yhtenäisen kasvatuksellisen kehyksen rakentamista. Tutkimukset tarjoavat väylän dialogiseen vastavuoroisuuteen tutkimuksen ja varhaiskasvatuksen piirissä sekä mahdollistavat sillan rakentamisen teoreettisen jäsennyksen ja käytännön toiminnan välille. Erilaisten tutkimushankkeiden kautta on myös mahdollista avata kriittistä keskustelua, nostaa esiin uusia näkökohtia ja tuoda välineitä käytännön tasolle.

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja eettisiä näkökohtia

Tutkimusta tehtäessä on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta ja kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimuksen eettisiin näkökohtiin. Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin näkökulmiin on pyritty kiinnittämään huomiota koko tutkimusprosessin ajan tutkimusmenetelmien ja osallistujien vallinnasta tutkimuksen toteutukseen, aineiston analysointiin, tulkintaan, raportointiin ja arviointiin saakka. Tutkimuseetiikan haasteet ovat nousseet tutkimuksessa erityisen keskeisiksi, sillä tutkimus kohdistui lapsiin. Tutkijan roolin eettisiä näkökohtia suhteessa lasten kanssa tehtyyn tutkimukseen on pohdittu yksityiskohtaisemmin luvussa 6.6.

Tutkimukseen valitun laadullisen lähestymistavan voidaan nähdä palvelevan tutkitun ilmiön kuvauksen luotettavuutta ja eettisesti tarkasteltuna tekevän oikeutta tutkimukseen osallistuville. Hatchin (1995) mukaan tutkittaessa lapsuutta kulttuurisena todellisuutena laadulliset menetelmät ovat väylä tämän todellisuuden paljastamiseen. Tutkimuksen metodologiset valinnat perustuvat uskomukselle, että laadullisia tiedonkeruumenetelmiä hyödyntäen päästään lähemmäksi toimijoiden kokemusmaailmaa ja kulttuurista todellisuutta. Tarkoituksena on ymmärtää, kuinka tämä todellisuus näyttäytyy ja toimii tutkimalla sitä aidossa todellisuudessa toimijoiden näkökulmasta (Mt., 122). Laadullisessa tutkimuksessa kaikki kerätty aineisto on laadukasta ja arvokasta sinänsä.

Laadullisen tutkimuksen voidaan nähdä tuovan uutta lähestymistapaa luotettavuuden tarkasteluun. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena yleistää tuloksia, vaan siinä pyritään kuvaamaan tiettyä tapahtumaa, ymmärtämään määrättyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs kuvaus jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1996, 34). Myös neuvottelukulttuuria kuvattaessa pyrittiin rakentamaan ymmärtävää tulkintaa ryhmän kulttuurisesta toiminnasta. Etnografista tapaustutkimusta voidaan yleisesti luonnehtia kuvailevaksi ja ymmärtäväksi: tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleisiä totuuksia, vaan kuvata yksittäisiä ilmiöitä osana niiden arkiympäristöä. Ihmistieteiden parissa laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä asetetaan ongelmalliseksi (Gillham 2000, 6). Syrjäläinen (1995) ehdottaa, että laadullisen etnografisen tutkimuksen yhteydessä käsitteet reliabiliteetti eli luotettavuus ja valideetti eli yleistettävyyttä voitaisiin korvata käsitteellä uskottavuus. Tutkimuksen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja prosessiluonteisuus eivät tue perinteistä luotettavuustarkastelua. (Mt., 100-101.) Myös Scott (1996, 151) huomio, ettei yleistettävyyttä voida etnografisessa tapaustutkimuksessa arvioida samalla tavalla kuin esimerkiksi kokeellisessa tai survey-tyyppisessä tutkimuksessa. Tapauksittainen tutkimus tuo esille kullekin yksilölle, yhteisölle tai ryhmälle tyypilliset ja omaleimaiset piir-

teet, eikä näitä ole tarkoituksenaakaan yleistää muihin tapauksiin (Gillham 2000 1, 6). Eskolan ja Suorannan (1996, 39) mukaan ratkaisevaa ei ole yleistettävyyys, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys.

Neuvottelukulttuuria etnografisesti lähestyttäessä tutkimuksen keskiöön nousivat ainutlaatuisen ilmiön ymmärtäminen ja merkitysten tulkinta. Etnografian voimana voidaan pitää sen ainutkertaisuutta. Tässä tutkimuksessa oli keskeistä kuvata tapaustutkimuksenomaisesti tietylle kulttuurille tyypillisiä piirteitä, käytäntöjä ja toimintatapoja. Neuvottelukulttuurin kuvaamisen kautta tuotiin esille sitä ainutkertaisuutta, mitä se itsessään ilmensi. Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää kulttuurisia toimintoja ja avata merkityksiä etnografisella tulkinnalla. Uskotavaa kuvausta pyrittiin rakentamaan perustelevin esimerkein ja yhdistämällä teoriaa empiiriseen aineistoon.

Myös objektiivisuuden käsite asettuu kyseenalaiseksi kvalitatiivista tutkimusta arvioitaessa (Eskola ja Suoranta 1996, 12-13; Gillham 2000, 7). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä objektiiviseen ilmiöiden kuvaukseen, sillä ilmiöiden nähdään olevan vahvasti sidoksissa omaan kontekstiinsa. Eskolan ja Suorannan (Mt., 12-13) mukaan laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus voi tulla kyseeseen omien uskomusten, asenteiden ja arvostuksien läpinäkyviksi tekemisellä. Tässä tutkimuksessa on pyritty käsitteellistämään tutkimukseen liittyviä taustatoumuksia kriittisen reflektion kautta. Tutkimusprojektin tapaamisissa sekä tutkimuspäiväkirjassa on purettu auki ja tehty näkyväksi tutkimukseen liittyviä uskomuksia, arvostuksia ja asenteita. Tutkimus pohjautuu subjektiiviseen tutkimusotteeseen, jota on koitettu tehdä läpinäkyväksi kriittisen reflektion ja runsaan empiirisen aineiston esittelyn kautta. Subjektiivinen tulkinta saa tukea ja pätevyyttä myös tutkimusryhmässä toimimisen kautta. Subjektiivisuus voidaan nähdä kuitenkin myös etnografisen tapaustutkimuksen vahvuutena tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen kautta (Syrjäläinen 1995, 100). Subjektiivisuus on rikkaus, joka kuvaa arkielämän toimintojen vivahteikkautta ja antaa tulkinnoille värikkyyttä (Eskola & Suoranta 1996, 79). Tämän tutkimuksen nähdään kytkeytyvän osallistujien kanssa tuotettuihin tulkintoihin ja merkityksiin, jotka ovat sidoksissa tiettyyn aikaan, paikkaan ja historiaan. Tutkimuksen subjektiivisuus yhdistyy myös laajemmalti postmoderniin diskurssiin ja konstruktionismiin. Tieto on luonteeltaan dynaamista ja yhteydessä sen määrittelijöihin. Tutkimuksen subjektiivisuus pitää sisällään tutkijan tulkinnan lisäksi tutkimukseen osallistuneiden merkityksenantoa. Näistä näkökulmista käsin objektiivisuuden käsite menettää merkitystään.

On kuitenkin tiettyjä luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyviä seikkoja, joihin tässä tutkimuksessa on erityisesti haluttu kiinnittää huomiota. Vaikka luonnollisissa olosuhteissa tapahtuva tutkimus lisää omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, tutkijan ei pidä unohtaa oman läsnäolonsa vaikutusta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on myös yksi tutkimuksen teon väline, instrumentti, ja hänellä on myös vaikutuksensa tutkimukseen (Gillham 2000, 47). Koska tutkimusprosessin ajan tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota tutkijan roolin vaikutuksiin ja pyritty refleктоimaan kokemuksia ja tapahtumia tutkimuspäiväkirjassa. Fine & Sandstromin (1988, 34) mukaan erityisesti lapsia tutkittaessa tulisi kiinnittää huomiota yleisinä pidettyihin itsestäänselvyksiin ja oletuksiin, jotka ovat lähtöisin aikuisten omasta kokemusmaailmasta, sillä aikuisten kulttuuriset oletukset ja merkitykset voivat erota suuresti lasten omista. Myös näitä näkökohtia on pyritty tekemään näkyväksi tutkimuspäiväkirjassa ja tutkimuksen raportoinnin yhteydessä.

Monimenetelmällisen tiedonkeruun voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja antavan syvyyttä etnografiselle tapauksen kuvaukselle. Tutkimuksen perusteltavuutta on lisätty käyttämällä useita eri aineistonkeruumenetelmiä sekä raportoimalla tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen eri vaiheista. Scottin (1996, 150) mukaan tutkija voi olla varmempi tekemistään johtopäätöksistä käyttämällä useita eri metodeita. Triangulaatio on tullut esiin tutkimuksessa myös tutkijatriangulaation kautta. Tutkimusryhmässä toimiminen antaa tutkimuksessa esitellyille tuloksille luotettavuutta. Myös olosuhteiden voidaan nähdä lisäävän tai vähentävän tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Tutkimuksen toteuttamisessa on pyrittiin kiinnittämään huomiota myös olosuhteiden ja kielen merkitykseen kenttätöskentelyn aikana. Tutkimuksessa koettiin tärkeäksi, että tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä säilyi yhteisymmärrys myös käsitetasolla. Tutkimuksen kohderyhmän kanssa käydyt keskustelut tutkimukseen liittyvistä seikoista sekä tutkijan omat kriittiset reflektiot lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusta tehtäessä eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia ongelmanasettelusta, tutkimusmetodiikasta, havaintojen tulkinnasta, tulosten julkaisemiseen ja julkaisun kieliasuun saakka (Ruoppila 1999, 26-28). Tutkimusratkaisujen perustelua on pyritty tekemään näkyväksi läpi koko tutkimuksen. Pekkalan (2003) mukaan tutkimusaiheen ja näkökulman valinta edustaa myös tiettyä asenteen valintaa tutkimusta tehtäessä. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millä ehdoilla tietoa tuotetaan ja onko tuotettu tieto luotettavaa ja oikeudenmukaisesti perusteltua. Näiden asenteiden ja valintojen eksplikoiminen tutkimuk-

nessa on yksi tutkijan tärkeimmistä eettisistä velvollisuuksista. (Pekkala 2003, 104.) Tutkimuksen etiikassa on laajemmalti kyse ihmisten keskinäisten suhteiden perusarvosta ja luottamuksesta. (Ruoppila 1999, 26-28.) Tutkimuksessa on noudatettava ihmisarvon periaatetta. Tutkimus on tekoja ja toimintaa. Eettisyyden mieltäminen nimenomaan toiminnaksi, jonka laadusta tutkija on itse vastuussa, auttaa tutkijaa näkemään oman työnsä seuraamuksia ja ymmärtämään oman roolinsa uuden tiedon tuottajana. (Pekkala 2003, 104.)

Koko tutkimusprosessin aikana on kiinnitetty erityistä huomiota tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita, kuten anonymiteettiä, on kunnioitettu, ja tulosten julkaisussa on perusteltavuuden lisäksi otettu huomioon eettisiä näkökantoja, kuten tutkimuksen kieliasu. Tutkimusaineiston ja sieltä esiin nostettujen havaintojen voidaan nähdä puhuvan puolestaan. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavien arkea sellaisena, kuin se näyttäytyy. Etnografinen lähestymistapa arvostaa tutkittavia oman elämänsä informanteina. Tutkittavat toimivat omassa luonnollisessa arkiympäristössään, jota tutkija on kiinnostunut kuvaamaan. Etnografinen tutkimus ottaa erilaisen lähestymistavan tutkimuksen luotettavuuden ja etiikan kysymyksiin; tutkimus on luotettavaa ja eettisesti oikeutettua, sillä tutkija tallentaa tutkittavien luonnollista arkiympäristöä sellaisenaan, siihen puuttumatta, ja kunnioittaa tutkittavia oman todellisuutensa parhaina asiantuntijoina.

LÄHTEET

Alanen, L. 1998. Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Yle opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 126-134.

Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Baker, R. 1998. Runaway Street Children in Nepali: Social Competence Away from Home. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) Children and Social Competence. Arenas of Action. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 46-64.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Second Edition. United States of America.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY

Church, S. M. 1991. Student empowerment: The view from the classroom. Reading Today: Apr/May, Vol 8, Issue 5, 24-24.

Corsardo, W. A. 1997. The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, California, London, New Delhi: Pine Forge Press.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. London: Falmer Press.

Danby, S. & Baker, C. 1998. Restoring Social Order in the Preschool Classroom. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) Children and Social Competence. Arenas of Action. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 157-186.

Davis, J. Watson, S. & Cunningham-Burley, S. 1998. Learning the Lives of Disabled Children. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) Children and Social Competence. Arenas of Action. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 201-224.

Eskola, J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Fine, A.G. & Sandstrom, K. L. 1988. Knowing Children. Participant Observation with Minors. Qualitative Research Methods, Volume 15. University of Minnesota: Sage Publications.

Foucault, M. 1980. Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972 – 1977. Edited by Gordon, C. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. 1985. The Use of Pleasure. The History of Sexuality: Volume two. London, New York, Victoria, Toronto: Penguin Books.

Garue, M. E. & Walsh, D. J. 1995. Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children Lives. Teoksessa Hatch, J. A. (toim.) Qualitative Research in Early Childhood Settings. United States of America, 135-153.

Gillham, B. 2000. Case study research methods. London: Continuum.

Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin yhteisöihin. Aikuiskasvatus 23:1, 4-13.

Harwood, D. 2001. The teacher`s role in democratic pedagogies in UK primary and secondary schools: a review of ideas and research. Research Papers in Education 16 (3), 293-319.

Hatch, J. A. 1995. Studying Childhood as Cultural Invention: A Rationale and Framework. Teoksessa Hatch J. A. (toim.) Qualitative Research in Early Childhood Settings. United States of America, 117-133.

Christensen, H. P. 1998. Difference and Similarity: How Children`s Competence is Constituted in Illness and Its Treatment. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) Children

and Social Competence. *Arenas of Action*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 187-202.

Helèn, I. 1994. Michael Foucault`n valta-analytiikka. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Tammerpaino, 270-315.

Hendrick, H. 2001. *The Child as Social Actor in History: Problems of Psychological Research with Children*. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London, New York: Falmer, 36-61.

Hoogsteder, M., Maier, R. & Elbers, E. 1998. *Adult-Child Interaction. Joint Problem Solving and the Structure of Cooperation*. Teoksessa Woodhead, M., Fauölnner, F. & Littleton, K. (toim.) *Cultural Worlds of Early Childhood*. London: Open University, 178-213.

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapiakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hutchby, I. & Moran-Ellis J. 1998. *Situating Children`s Social Competence*. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 7-26.

Huttunen, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Inglis, T. 1997. *Empowerment and emancipation*. *Adult Education Quarterly*. Vol. 48, Issue 1, 3-15.

James, A. 1998. *Foreword*. Teoksessa Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, *vii-x*.

James, A. & Prout, A. 1997. *Introduction*. Teoksessa James, A. & Prout, A. (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. (2. painos) London: Falmer Press, 1-6.

Jattu-Wahlström, M. & Kallio, H. 1992. Neuvottelutaito. Kielikeskusmateriaalia n:o 92. Jyväskylä: Jyväskylän korkeakoulujen kielikeskus.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K., & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Juva: WS Bookwell.

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. STAKES. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kemple, K. & Hartle, L. 1997. Getting Along. How Teachers Can Support Children`s Peer Relationships. Early Childhood Education Journal, Vol. 24, No.3., 139-146.

Keskinen, S. 2000. Toimintakulttuuri, yhteistyö ja jaksaminen päivähoitossa. Päiväkodin toimintakulttuuri henkilöstön yhteistyön säätelijänä. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino, 137-153.

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Miiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaikasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus, 194-217.

Korhonen, M. 1989. Käytäntösokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Latomaa, T. 1993. Kulttuuriantropologisesta näkökulmasta lapsuustutkimuksessa – Sosiaalinen toiminta, merkitys ja tulkinta. Teoksessa Lämsä, A.-L. & Syrjälä, L. (toim.) Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana? Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia 54/1993. Oulu: Oulun yliopisto Monistus- ja kuvakeskus, 52-67.

Laursen, E. K. 2005. Rather Than Fixing Kids – Build Positive Peer Cultures. Reclaiming Children and Youth 14;3, 137-142.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Paino Koipijyvä Oy.

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

Miettinen, S. & Väänänen, S. 2000. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Toinen painos. Jyväskylä: Ps-Kustannus ATENA, 67-81.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva Kvalitatiivinen lähestymistapa kolme vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Miiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus, 177-193.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 58- 85.

Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2005)Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä – kehittämisstrategiana ongelmaperustainen oppiminen (PBL). Tutkimussuunnitelma.

Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2002. Lapsuuden yhteiskunnallinen ja institutionaalinen olemus. Teoksessa Kuure, T., Vuori, M. & Gissler, M. (toim.) Viattomuudesta vimmaan. Lapsuudesta nuoruuteen –siirtymävaiheen tarkastelua. Jyväskylä: Gummerus, 120-128.

Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: University of Joensuu.

Pekkala, A. 2003. Tutkijan eettiset ongelmat. Teoksessa Laaksonen, P., Knuuttila, S. & Piela, U. (toim.) Tutkijat kentällä. Pieksämäki: RT-Print Oy, 85-110

Prout, A. & James, A. 1997. A New Paradigm for the sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa James, A. & Prout, A. (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. (2. painos) London: Falmer Press, 7-33.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu:Oulun yliopisto.

Richardson, L. 1995. Narrative and Sociology. Teoksessa Van Maanen, J. (toim.) *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 198-221.

Riihelä, M. 1995. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Stakes raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Robson, C. 1993. *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford, Cambridge: Blackwell.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 2005. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Second Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Miiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: ATENA kustannus, 26-49.

Rönholm, R. 2005. Lapset ja aikuiset neuvottelijoina päiväkodin toiminta-areenoilla. Etnografinen tutkimus päiväkodin neuvottelukulttuurista. Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen kandidaatintyö. Tampereen yliopisto.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverin kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Otavan kirjapaino Oy Keuruu: PS-kustannus.

Scott, D. 1996. Ethnography and Education. Teoksessa Scott, D. & Usher, R. (toim.) *Understanding Educational Research*. London and new York: Routledge, 143-158.

Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin+Göös.

Smith, V. 2004. Empowering teachers: empowering children? How can researchers initiate and research empowerment? *Journal of Research in Reading*. Volume 27, Issue 4, 413-424.

Solberg, A. 1990. Negotiating Childhood. Changing Constructions of Age for Norwegian Children. Teoksessa James, A. & Prout, A. (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 118-137.

Solberg, A. 1994. *Negotiating Childhood. Empirical Investigations and Textual Representations of Children's Work and Everyday Life*. Stockholm: NORDPLAN.

Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1. -2. PAINOS. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto Monistus ja kuvakeskus.

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67-112.

Tan, K. H. K. 2004. Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 29, No. 6, 651-662.

Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and Boys in School*. Rutgers University Press, New Brunswick NJ.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Miiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: ATENA kustannus, 218-233.

Usher, R. 1996. A critique of neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa Scott, D. & Usher, R. Understanding educational research. London and New York: Routledge, 9-32

Uusitalo, H. 1997. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY.

Uusitalo, I. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Kasvatus ja oppiminen päivähoiton toimintakulttuurina. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino, 49-64.

Van Maanen, J. 1995. An End to Innocence. The Ethnography of Ethnography. Teoksessa Van Maanen, J. (toim.) Representation in Ethnography. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1-35.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolcott, H. F. 1995. Making a Study "More Ethnographic". Teoksessa Van Maanen, J. (toim.) Representation in Ethnography. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 79-111.

Taustatiedot

- Syntymävuosi
- Ammattinimike, koulutus, valmistumisvuosi
- Milloin olet aloittanut työskentelysi päiväkodissa?
- Kauanko olet työskennellyt nykyisessä ryhmässäsi?
- Muut työkokemuksesi, edelliset päiväkotisi?
- Mitä työnkuvaasi ryhmässä kuuluu?

Teemat ja täsmentäviä kysymyksiä

Käsitteiden avaaminen:

*Ryhmässä käydään päivittäin lasten kanssa monenlaisia keskusteluja. Usein näissä keskusteluissa **neuvotellaan** lasten kanssa jostain asioista (esim. tilojen ja välineiden käytöstä, toimintatavoista, sovitusta säännöistä, käyttäytymisestä). Näissä **neuvotteluissa** / **neuvottelevissa keskusteluissa** molemmilla on tietty pyrkimys, jota he tavoittelevat siitä yhdessä neuvottelemalla. **Neuvottelijoiden** (lasten ja aikuisten) tavoitteet ja pyrkimykset voivat olla ristiriitaisia tai sopusoinnussa keskenään. Yhdessä neuvottelemalla koetetaan saada aikaan jokin lopputulos tai ratkaisu.*

Neuvottelutilanteet

Jos ajattelet ryhmässä käytäviä keskusteluja lasten kanssa, niin monet niistä liittyvät jonkinlaiseen neuvotteluun, jossa molemmilla on tietty päämäärä tai tavoite, josta yhdessä neuvotellaan ja yritetään päästä johonkin lopputulokseen tai ratkaisuun.

- **Kuvailisitko ryhmässä käytäviä aikuisten ja lasten välisiä neuvottelutilanteita?**
 - o Millaisiin tilanteisiin nämä aikuisten ja lasten väliset neuvottelut/ neuvottelevat keskustelut yleensä liittyvät? (Antaisitko jonkun esimerkin)
 - o Mitkä ovat yleisiä neuvottelujen aiheita? Mistä asioista lasten kanssa yleensä keskustellaan, kun pyritään pääsemään yhdessä johonkin ratkaisuun?
 - o Mikä on mielestäsi neuvottelujen merkitys?

Aikuisen ja lapsen sosiaalinen toimijuus neuvottelutilanteessa

Kun ajatellaan aikuisten ja lasten välisiä neuvottelevia keskusteluja ja neuvottelutilanteita, niin näissä tilanteissa aikuiselle ja lapselle muodostuu tietty asema ja rooli hänen toimintansa mukaan.

- **Kuvailisitko aikuisen ja lapsen roolia / asemaa neuvottelutilanteessa?**
 - o Kun mietit edellä kuvaamiasi neuvotteluja/neuvottelevia keskusteluja, millaisena näet oman/aikuisen roolin/aseman näissä tilanteissa? Entä lapsen roolin/aseman?
 - o Miten neuvottelut / neuvottelevat keskustelut yleensä etenevät? (Kuka tekee aloitteen? Kuka ohjaa neuvottelujen kulkua? Millaisessa tilanteessa? Miten siihen vastataan?)
 - o Miten neuvottelut / neuvottelevat keskustelut yleensä päättyvät?

Vallan ja vastuun osuus toimijuuteen

Kuvasit edellä aikuisen ja lapsen asemaa neuvottelevissa keskusteluissa / neuvottelutilanteissa, valta ja vastuu tulevat esiin näissä tilanteissa toiminnan kautta.

- Kertoisitko miten valta ja vastuu mielestäsi tulevat esille neuvotteluissa?

- Kuka näissä neuvotteluissa/neuvottelevissa keskusteluissa käyttää valtaa? (vaikuttaa neuvottelujen etenemiseen, tekee päätöksiä...?) Miten? (Antaisitko jonkun esimerkin?)
 - Millaisia vallankäyttökeinoja sinulla on/ miten käytät valtaa? Millaisia vallankäyttökeinoja lapsella on/ miten lapsi käyttää valtaa? Annetaanko/jaetaanko näissä tilanteissa lapsille valtaa? Miten? (Antaisitko jonkun esimerkin?)
- Kenellä on vastuu? Miten ilmenee?
 - Millainen on aikuisen/ oma vastuusi neuvottelutilanteessa? Millainen on lapsen vastuu? Jaetaanko vastuuta?
- Millaisissa tilanteissa lapset saavat vaikuttaa toimintaan?

Neuvottelukäytännöistä neuvottelukulttuuriin?

*Olemme keskustelleet neuvottelutilanteista, aikuisen ja lapsen asemasta näissä tilanteissa sekä vallasta ja vastuusta liittyen neuvotteleviin keskusteluihin. Näiden pohjalta voidaan neuvottelevia keskusteluja luonnehtia neuvottelukulttuuriksi. **Neuvottelukulttuuriksi** voisi kuvata ryhmän neuvotteluilmapiiriä sekä aikuisten tapaa suhtautua lasten toimintoihin ja kohdata ne.*

- Voisitko kuvailla vielä yleisellä tasolla millaisia ovat aikuisten ja lasten väliset neuvottelevat keskustelut ja ilmapiiri?

- Onko ryhmässänne jonkinlaisia toistuvia tapoja tai käytäntöjä, jotka liittyvät aikuisten ja lasten välisiin keskusteluihin? Onko neuvotteluihin liittyviä sopimuksia?
 - Onko yhdessä sovittuja? Ketkä ovat sopineet?
- Kuvailisitko ryhmän aikuisten ja lasten välistä keskusteluilmapiiriä?
- Millainen on lasten osallisuus ja vaikutusmahdollisuus päivittäisissä toiminnoissa ja niiden suunnittelussa?

Haastattelun koonti

- Onko vielä jotain sellaista jota haluaisit lisätä haastattelun teemoihin liittyen?
- Millaisia ajatuksia haastattelu ja käsitellyt asiat sinussa herättivät?

Ruokailu 12.00

N124 BRITAN tuoma levy soi ruokaillessa taustalla. Lapset syövät ja kuuntelevat levyä hiljaa. Joku lapsista alkaa puhua hieman kovemmalla äänellä. Toiset lapset hiljentävät tämän ”ssshhhh”.

N125 MIIA laittaa puolikasta perunaa kokonaan kerralla suuhun.

Kirsi: MIIA, pilkotko perunan hieman pienemmäksi?

MIIA katsoo Kirsiä kysyvästi

Kirsi: Pilko peruna pienemmäksi.

MIIA pilkkoo perunat pienemmiksi palasiksi.

N126 BRITA valittaa, ettei hän kuule musiikkia kunnolla.

Kirsi: Kumpi tehdään puhutaanko hiljempaa vai laitetaanko musiikkia kovemmalle?

Lapset alkavat kuunnella ja Anne laittaa musiikkia hieman kovemmalle.

N127 TOMMI on kaatamassa lisää salaattinkastiketta salaattiinsa.

Kirsi: TOMMI, anteeksi, mutta mitä sinä teet?

TOMMI hymyilee ja katsoo Kirsiä.

Kirsi: Eiköhän tuo kastike jo riitä? Ei tarvi enää lisää.

TOMMI laskee kastikepullon pöydälle.

E17 TOMMI kysyy minulta, miksi en kirjoita laulun sanojakin ylös, niin voisin laulaa niitä kotona. Sanon TOMMILLE, että tämä olisikin hyvä idea.

N128 Keskustelu nousee hieman äänekkäämmäksi pöydässä. BRITA pyytää lapsia olemaan hiljaa, jotta musiikki kuuluu.

BRITA: Olkaa nyt hiljaa!

N129 JOHANNA kurlaa maidolla. Hän viihdyttää muita pöydässä istuvia lapsia ja vilkuilee sivusilmällä, huomaako Kirsi. Kirsi huomaa JOHANNAN touhut ja käy huomauttamassa asiasta tälle. KIRSI menee JOHANNAN luo ja keskustelee hetken tämän kanssa. JOHANNA lopettaa maidolla pelleilyn.

N130 SANETTE käy hakemassa karkkia. Hän esittelee valitsemaansa karkkia muillekin kovaan ääneen.

SANETTE: Mää sain tällaisen hassun tutin.

Kirsi hiljentää SANETTEA.

Kirsi: SANETTE, SANETTE!

SANETTE näyttää hieman nololta.

N131 MIIA tulee valitsemaan karkkia. Hän katselee pitkään ja ottaa karkin käteensä mutta onkin vaihtamassa sen jo toiseen.

Kirsi: Ota, MIIA, se, mihin koskit.