

Kohtaamisia päiväkodissa - kasvun ja kasvatuksen avoimet kysymykset



Rantanen, Marleena

Marleena Rantanen

Kohtaamisia päiväkodissa - kasvun ja kasvatuksen avoimet kysymykset

Vuosi 2010 Sivumäärä 71

Opinnäytetyön tarkoituksena on saada tietoa päiväkotikasvattajien arvoista ja ajatuksista sekä siitä kuinka ne suhteutuvat kasvatusta ohjaaviin jäsenyyksiin. Aihepiiriä käsitellään kahden tasoisesti: Mitä tapahtuu, ja mitä kuvastuu. Lukija saa käsityksen käytännön työtä ohjaavista tietoisista arvoista ja ajatuksista, mutta myös siitä, kuinka nämä suhteutuvat teoreettiseen tietoon kasvattajien puheessa rakentuissa arvoissa.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivat kasvatustieteen jäsenyykset lapsikeskeisestä kasvatuksesta, kasvatuksen intentionaalisuudesta, interaktion epäsymmetristä, pakon ja vapauden ristiriidasta sekä kasvatustietoisuudesta. Näitä käsitellään tutkimusta läpäisevän sosio-konstruktivisen näkökulman kautta. Aineiston keruun menetelmänä toimii teemahaastattelu. Kahdeksan haastattelua on toteutettu Keravalla ja Vantaalla vuonna 2009, joista neljä Vantaalla lastentarhanopettajille ja sosionomeille suoritettua haastattelua muodostavat analyysiin päätyneen aineiston. Haastatteluista esiin nousutta tietoa käsitellään fenomenografisen tutkimusotteen keinoin.

Kasvattajat toivat esille karkeasti kahdenlaista suhtautumisen tapaa kasvatusta kehystäviin teoreettisiin jäsenyyksiin: Kasvatus ja kasvu nähtiin joko alisteisena ympäröivään yhteiskuntatodellisuuteen tai sitä ylittävänä toimintana. Lapselle näyttäytyvä päiväkotikasvatuksen arvo-pohja kiinnittyi kasvattajan kokemaan pedagogisen interaktion epäsymmetrian kulttuuriseen kehykseen. Kun kasvattajajuus näyttäytyi aikuisuuden ja lapsuuden peräkkäisenä olosuhteena, missä lapsuuden funktiona on aikuisuus, kasvatuksessa esiinnyvän pakon suhde vapauteen oli staattiseen hallinnan tavoitteeseen kiinnittyvä. Kun kasvattajajuus asettui lapsen ja lapsuuden kanssa rinnakkaiseen tasa-arvoiseen suhteeseen, oli näkemys pakon ja vapauden ristiriitaan dynaaminen ja tiedostava: Kasvattaja näki lisääntyvän ajattelun vapauden kasvatustyötä kehystävänä tavoitetilana. Hallinnan ja vapauden rajapinnoilla toimiminen avasi näkökulmaa myös päiväkodin mesosysteemissä tapahtuvaan dialogiseen kohtaamiseen. Ammattilaisuuden positiosta luopuminen ja sen tarkastelu objektiivisesti antaa päiväkotikasvattajalle mahdollisuuden aidon dialogisen kohtaamisen synnyttämiseksi.

Opinnäytetyön johtopäätöksinä on muodostettu kolme ajatusrakennelmaa. Ensimmäinen on tapauskuvauksen muotoinen jäsenyys kahdenlaisesta suhteesta vapauteen ja hallintaan. Kuvauksissa esitetään tarkkarajaisesti 1. Staattiseen hallinnan tilaan tähtäävä normatiivinen kasvatusnäkemys, sekä 2. Vapauden ja hallinnan rajapinnoilla dynaamisesti toimiva, lisääntyvään ajatteluun ja vapauteen tähtäävä kasvattajuus. Toinen jäsenyys esittää kaavakuvan näistä kahdesta kasvatusta ohjaavasta päämäärästä. Kolmannessa ajatusrakennelmassa avataan dialogisen kohtaamisen tasoja ja mahdollisuuksia päiväkotikasvattajan asemasta käsin. Johtopäätöksissä esiteltyjen ajatusten tarkoituksena on toimia keskustelun herättäjinä, ja päiväkotikasvattajuuden kehittämisen apukeinoina. Sosiokonstruktiviseen kehykseen kiinnittyvänä ajatuksena on herättää vastaväitteitä ja työpaikoilla etenevää keskustelua aihepiiriin äärellä.

Asiasanat: lapsikeskeisyys, kasvatus, lapsi, lapsuus ja varhaiskasvatus

Marleena Rantanen

Encounters in Day-care Centres - Open Questions of Growth and Education

Year 2010 Sivumäärä 71

This thesis explores the values and views of day-care educators and looks at how these relate to the structural elements that outline education. The subject is approached at two levels, looking at what occurs in and what is reflected from the discourse of educators. While providing an overall picture of the values and views that shape and steer practical educational work, the thesis also describes how they relate to the explicit knowledge in the values observed in the discourse of educators.

The theoretical framework of the thesis builds on the following structural elements of education: child-centred education; the intentional nature of education; the asymmetry of interaction; the conflict between necessity and freedom; and educational awareness. The knowledge produced by educators is processed using an overarching, socio-constructive approach. The data for the thesis were collected with theme-based interviews, eight of them conducted in Kerava and Vantaa in 2009. Four of these interviews with kindergarten teachers and individuals with a Bachelor's degree in social services were eventually selected for the final analysis. The information gleaned from the interviews was then analysed using phenomenographic methods.

Roughly speaking, the interviewed educators had two kinds of viewpoints of the theoretical framework of education. Education and growth were seen as activities either subordinate or superior to the surrounding social reality. The value base of day-care education that is manifested to children was connected to a cultural framework of asymmetrical pedagogic interaction as perceived by the educators. When education appeared as a sequential circumstance of adulthood and childhood, where the function of childhood is adulthood, the interrelationship between necessity and freedom in education was linked to an objective of static control. On the other hand, when education had an equal relationship to the child and to childhood, the views of the conflict between necessity and freedom became more dynamic and aware: The educators regarded the increased freedom and empowered agency as providing a goal for their educational task. Working at the interfaces of control and freedom also provided insights into dialogical encounters that occur within the mesosystem of day-care centres. Breaking away from the position of a professional and analysing this position objectively gives day-care educators an opportunity to bring about genuine dialogical encounters.

The conclusions of this thesis centre on three syntheses. The first takes the form of a case analysis of two kinds of relationships to freedom and control, clearly defining 1) Normative education, which aims at a state of static control, and 2) Education, which works dynamically at the interfaces of freedom and control, and aims at increased thinking and freedom. The second synthesis presents a diagram of these two definitions that steer education. The third synthesis discusses the levels and opportunities of dialogical encounters from the perspective of day-care educators. The ideas that are embodied in the conclusions are intended to arouse discussion and provide a set of tools with which to facilitate the development of day-care education. Anchored firmly within a socio-constructive framework, the underlying idea of this thesis is to stimulate counter-arguments and discussion around the topic.

Keywords: early childhood education and care, child-centred education, education, children, childhood

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	6
3	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	7
3.1	Eettiset kysymykset	7
3.2	Teemahaastattelu	8
3.3	Kysymykset	9
3.4	Sosiokonstruktivismi ongelman tarkastelukulmana	11
3.5	Mitä kasvatusta on?	12
3.5.1	Intentionaalisuus	13
3.5.2	Interaktiivisuus	13
3.5.3	Pedagogisen interaktion epäsymmetria	14
3.5.4	Pakon ja vapauden ristiriita	15
4	KASVUN JA KASVATUKSEN TAPAHTUMAKENTTÄ	16
4.1	Tiedon konstruoituminen varhaiskasvatuksessa	18
4.2	Kasvun pienin tekijä- dialoginen suhde	19
5	KASVATUSTIETOISUUS	21
5.1	Kasvatuksen tavoitteet ja arvopäämäärät.	22
5.2	Käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä	22
5.3	Käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta.....	23
6	KASVATUSTIETOISUUDEN PARADOKSI	23
7	ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN TULOKSET	25
7.1	Tutkimuksen validisuus ja reliabilisuus.....	26
7.2	Puheessa rakentuva lapsi.....	27
7.3	Puheessa rakentuva kasvatusta	29
7.4	Kasvatustajan ja lapsen rooli vuorovaikutuksessa.....	30
7.4.1	Vahva orientoituneisuus vuorovaikutuskentän jäsenyyteen.....	31
7.4.2	Kasvatustaja vuorovaikutuskentän ulkopuolella.....	33
7.5	Opin ja kasvun käsityksiä.....	36
7.5.1	Suunnittelun prosessit	38
7.6	Lapsen paikka maailmassa	46
7.6.1	Yksilöstä lähtevä kriittisyyttä korostava lähestymistapa	46
7.6.2	Normatiivinen näkökulma	48
7.7	Lapsen vapauden tila -leikki	51
7.7.1	Järjestyksestä ja hallintaa uhkaava leikki.....	52
7.7.2	Leikin voima ja vapauden tila	53
7.8	Arvotietoisuus.....	55
8	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	57

8.1	Pedagogisen interaktion epäsymmetria kulttuurisessa kehyksessä.....	58
8.2	Hallinnan motiivit ja vapaus	60
8.3	Kasvattajan mahdollisuudet dialogisen kohtaamisen rakentamisessa	63
8.3.1	Dialoginen kohtaaminen lapsen kanssa	63
8.3.2	Dialoginen kohtaaminen lapsen huoltajien kesken	64
8.3.3	Kasvattajan kommunikointi kasvattajayhteisössä	65
9	POHDINTAA	66
	LÄHTEET	67
	LIITTEET.....	69
	Liite 1 Tutkimuslupa Vantaa.....	69
	Liite 2 Tutkimuslupa Kerava.....	70

1 JOHDANTO

Tämän opinnäytteen keskeisenä kiinnostuksen kohteena on varhaiskasvattajien kasvatustyön taustalla vaikuttavat arvot ja käsitykset. Olen kiinnostunut siitä, miten kasvattajat käsittelevät puheessaan kasvatustieteestä ja kasvatustieteestä nousevia kasvatukseen liittyviä aiheita ja kuinka kasvattajat istuttavat näitä käytännön työhön päiväkodissa. Keskeistä opinnäytetyössäni on tiedon lisääminen siitä, kuinka tietoisia kasvattajat ovat kasvatustyöstään ja siitä minkälaista kuvaa he rakentavat lapsesta ja lapsuudesta päiväkodin maailmasta käsin. Selvitän tätä kysymällä kasvattajien henkilökohtaista suhdetta kasvatukseen, kasvatuksen taustalla vaikuttavia henkilökohtaisia ajatuksia suhteessa teoriassa avattuihin teemoihin sekä kasvattajan käsitystä lapsesta ja lapsen kasvusta.

Käsittelen päiväkotia opinnäytetyössäni lasta varten olevana elämän tilana, minkä tarkoituksena on lapsen kasvun tukeminen ja yhteiskunnan kriittisesti ajattelevaan jäsenyyteen saattaminen. Tämä on ajattelun tapa, mikä välittyy lapsilähtöistä ja tietoista kasvatustietoa käsittelevästä kirjallisuudesta.

Kiinnostus arvojen ja kasvatustieteiden selvittämiseen, nousee omasta työhistoriastani. Olen työskennellyt päivähoitoyksiköissä sekä Vantaalla että Keravalla. Oma kasvattajuuttani reflektoidessani olen jatkuvasti palannut kysymykseen tasapainoilusta kasvatustieteiden kesken muodostuvien arvojen ja tavoitteiden, valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kirjattujen sekä kasvatustieteen ja kasvatustieteiden kirjallisuudesta tuttujen arvojen ja tavoitteiden välimaastossa. Olen usein kohdannut ja havainnut tilanteita, missä tehdyt ratkaisut eivät ole olleet eettisesti kestäviä eivätkä perustuneet kyseenalaistettuun ja perusteltuun tietoon, vaan uskomuksiin ja tunteeseen. Olen joutunut toteamaan, että olen myös itse toiminut kasvattajakeskeisesti ja yhteisöissä muodostuneitten tietoon pohjaamattomien arvojen mukaisesti. Tämän ristiriidan synnyttämänä olen kaivannut päiväkoteihin runsaasti enemmän tietoon pohjaavaa reflektointia ja analyttistä arvokeskustelua koskien kasvua ja yhteiskuntaan nivoutuvaa kasvattajuutta.

Opinnäytetyön tutkimusaiheen selvittämiseksi olen suorittanut kahdeksan haastattelua. Ensimmäiset neljä haastattelua toimivat harjoitushaastatteluina. Aineiston muodostaneet haastattelut on saatu varhaiskasvattajilta, jotka ovat opiskelutaustoiltaan lastentarhanopettajia tai sosionomeja eripituisin työurin. Kaikkien haastateltavien valinnassa kriteerinä on ollut, että kasvattajilla on ehtinyt kertyä kokemusta päiväkodissa tapahtuvasta kasvattajuudesta vähintään kaksi vuotta.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (SopS 60/1991) perusoikeussäännöksiin, Suomen perustuslakiin (L 731/1999) sekä muuhun kansalliseen lainsäädäntöön. ”Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa sopimusvaltion turvaamaan lapsille osuuden yhteiskunnan voimavaroista, oikeuden osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja yhteiskuntaelämään sekä oikeuden suojeluun ja huolenpitoon”. Sopimuksessa painotetaan lapsen edun näkökulmaa kaikissa lasta koskevissa toiminnoissa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002:9.) Edellä mainitut varhaiskasvatuksen linjaukset luovat perustan uudelle valtakunnalliselle varhaiskasvatuksen sisällölliselle ohjauvälineelle, varhaiskasvatussuunnitelmalle. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on luotu varhaiskasvatuksen laadun takaamisen välineeksi, sekä varhaiskasvatuksen valtakunnalliseksi yhdenmukaistamiseksi. Stakes on laatinut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet yhteistyössä sosiaali- ja terveysministeriön, opetusministeriön ja opetushallituksen sekä Kuntaliiton ja muiden asiantuntijatahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen perusteet valmistui 30.9.2003 ja toinen tarkistettu painos ilmestyi 2005. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimivat kunnallisten ja yksikkökohtaisten suunnitelmien pohjana. Valtakunnallisen asiakirjan teksti on yleisellä tasolla. Sitä ”avataan” ensin kunnan näkökulmasta ja lopulta jokaisen yksikön näkökulmasta yhteisen keskustelun ja pohdinnan avulla. Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua, vaan erilaisia näkökulmia, joita löydetään ja luodaan yhdessä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman puitteissa. Päiväkodissa tapahtuva kasvatus muodostuu siis valtakunnallisiin sopimuksiin perustuviin tavoitteisiin ja arvoihin pohjaten. Kasvatustyöhön ovat vaikuttamassa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, tästä johdetut kuntatasoiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja päiväkotikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Jokaiselle lapselle tehdään myös yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Lapsen kasvun tukeminen ja ohjaaminen sekä perheen kanssa toimiminen tulee perustua yhdessä näihin sovittuihin arvoihin ja tavoitteisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005:25.)

Varhaiskasvatussuunnitelman kasvatusta käsittelevässä yhteenvedossa kasvatus kuvataan pienten lasten elämänpiirissä tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi, minkä tarkoituksena on edistää tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Kasvatus varhaiskasvatuksessa on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Varhaiskasvatusta kuvataan yhteiskunnan järjestämäksi, valvomaksi ja tukemaksi toiminnaksi, minkä onnistumisen kannalta ensiarvoista on kasvattajien ammatillinen osaaminen ja tietoisuus toimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005:11.)

Valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan pohjaavien tavoitteiden lisäksi päiväkodissa muodostuu oma näkymättömämpi arvojen ja tavoitteiden tila. Tätä tilaa ovat muodostamassa kasvattajien omat ajatukset kasvatuksen tavoitteista ja niiden toteutumisen mahdollisuuksista. Kasvattajien henkilökohtaiset ajatukset vaikuttavat päiväkodissa toteutettaviin päivittäisiin kasvatustoimenpiteisiin, lapsen kohtaamiseen ja lapselle rakentuvaan kasvun tilaan. On siis kiinnostavaa, mitä kasvattajat ajattelevat henkilökohtaisella tasolla tavoitteista ja kasvatuksesta, ja mikä on kasvattajien suhde kasvatuksen teorian jäsenyyksiin sekä sieltä nouseviin tavoitteisiin. Opinnäytetyön työelämälähtöisenä tavoitteena on avata kasvatushenkilökunnalle näkymiä kasvatustyön taustalla kulkeviin usein näkymättöminä pysytteleviin teemoihin ja mahdollisiin ristiriitoihin, ja avata näiden myötä keskustelua työpaikoilla. Työyhteisöissä tapahtuva reflektio suhteessa arvoihin ja ympäröivään yhteiskuntaan on välttämätöntä kasvatustyön perustehtävän näkökulmasta.

3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Opinnäytetyön mielenkiinnon painopiste on aineistosta syntyvässä tiedossa tutkittavan aiheen olemuksesta. Kasvatuksen olemus on jotakin muuta, kuin sen teoreettinen jäsenyys. Se on jotakin, mikä toteutuu teoreettisen tiedon, käytännön tiedon sekä kasvatusta toteuttavan yksilön keskinäisessä prosessissa. Olemuksen taustalla vaikuttavina olosuhteina ovat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset olosuhteet. (Eskola & Suoranta.1998:19.) Prosessin eläjänä oleva kasvattaja on opinnäytetyössä keskeisenä tiedon antajana. Hän tuottaa tietoa päiväkodissa tapahtuvan kasvatuksen olemuksesta rakentaen kuvaa omiin ajatuksiinsa ja arvoihinsa pohjaten. Tarkoituksena on siis selvittää päiväkotikasvatuksen taustalla olevia ajatuksia ja arvoja, mitkä muodostavat lapselle näkyvän kasvatuksen olemuksen. Aineistolähtöinen lähestymistapa on puhtaimmillaan sitä, että tutkittava aineisto tuotetaan ensin, ja teoreettista viitekehystä lähdetään rakentamaan vasta sitten (Eskola ym.1998:19). Tässä prosessissa olen luonut teoreettisen viitekehysten suuntaviivat pitkälti auki etukäteen, jotta olen saanut varmuuden teemoista minkä puitteissa olen kysynyt kysymykset. Niinpä tutkimusotteen ei voi sanoa olevan joko aineisto, -tai teorialähtöisen vaan kumpaakin, se on teoriasidonnainen. (Eskola 2001: 136-137.) Haastateltavien luoma kuva vie analyysiä ja tulkintaa eteenpäin ja tulkintojen jäsennyksessä käydään keskustelua teorian kanssa. Teoria ja käsitteet ovat tulkinnan kehyksinä.

3.1 Eettiset kysymykset

Käsitellessäni kasvattajien tuottamaa tietoa, pohdintaa aiheuttivat erityisesti kategorisoinnit ja tulkinnat, mitä tein puheen perusteella. Kysyin jatkuvasti itseltäni: Teenkö oikeutta kasvattajan syvimille ajatuksille? Tarkoitettiinko jollakin tietyllä ilmauksella juuri sitä, mitä tulkitsin sen tarkoittavan? Vastasin näihin pohdintoihin lukemalla litteroitua tekstiä ja kuun-

telemalla haastatteluita mahdollisimman avoimella mielellä. Tarkoitukseni oli nimenomaan tulkinnan rehellisyys aineistossa kuuluvaa puhetta kohtaan. Toisaalta kysyin myös, onko oikein että luon tulkintoja konkreettisten vastausten takaa kuuluvien merkitysten perusteella? Perustelin toimintani eettisyyttä sillä, että kutsuessani kasvattajia haastatteluun, ilmaisinkin selkeästi tutkivani kasvatuksen taustalla vaikuttavia arvoja ja ajatuksia. Näin ollen voin ajatella, että haastatteluun suostunut on tietoisesti punninnut voivansa altistaa omat arvonsa ja ajatuksensa esille. Oma kasvattajuus on herkkä asia, sillä se liittyy olennaisilta osin kasvattajan omaan persoonaan ja tapaan ajatella asioista. Tietojen käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tietoja julkistettaessa tulee pitää huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojusta. Mitä arkaluontoisemmasta asiasta on kyse, sitä tarkemmin anonymiteetistä on pidettävä huolta. Periaatteena on oltava se, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola ym.1999:57.) Tämän periaatteen mielessäni pitäen, olen muuttanut aineistossa kuuluvaa murteen sävyttämää puhetta murteettomaksi puheeksi, sekä korvannut äänen lausuttuja nimiä pronomineilla.

3.2 Teemahaastattelu

Tiedon hankinnan menetelmänä oli teemahaastattelu, mikä on puolistrukturoitu haastattelu-menetelmä. Haastattelu etenee teemoittelun kautta haastateltavan tuottaessa vapaasti sisältöä haastattelijan luomien, teoriasta johdettujen teemojen puitteissa. Haastattelu pohjaa tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin ja saatava tieto kuvastaa haastateltavien omaa elämysmaailmaa. Teemahaastattelu on menetelmä, mitä käytetään ihmistieteissä paljon. Se antaa puheelle ja vapaalle assosioinnille tilaa, ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47-48.) Valmiita kysymyksiä ei ole tai niitä on vain vähän, ja haastattelijan tehtävänä on luoda olosuhde, missä luodaan mahdollisuus puheen vapaalle tuottamiselle teemojen puitteissa. Haastateltavalla on mahdollisuus tuottaa vastauksia avoimesti, omista lähtökohdistaan ja omaan kokemukseensa perustuen. (Hirsjärvi ym. 2000: 35). Opin näytetyössäni tutkittavana olevien kasvatustieteen selvitäminen edellytti mahdollisuuksia tiedon vapaaseen tuotettavuuteen ja assosiointiin. Tulkinta puheesta rakentuvista ajatuksista ja arvoista voi syntyä ainoastaan vapaata kerrontaa kuunnellessa. Kun tutkittava aihepiiri rakentuu kasvattajien yksilöllisen kasvuhistorian pohjalta sekä yhteisössä syntyvissä merkitysrakenteissa, aineistona tulee olla tekstiä, missä haastateltavat puhuvat asioista omin sanoin. (Alasuutari 1994: 73).

Ennen varsinaisia haastatteluita tein ensin neljä harjoitteluhaastattelua, missä testasin luomiani teemoja ja teemojen kysymyksiä. Harjoittelusta oli hyötyä, sillä tapa millä esittelin haastattelua ohjaavat teemat haastateltavalle, tarkentui huomattavasti. Kuunnellessani nauhoituksia sain myös tärkeitä tietoja omasta vuorovaikutuksestani haastattelutilanteessa. Ha-

vaitsin omassa puheessani piirteitä, minkä totesin haittaavan haastattelun toteutumista. Puheessani oli turhaa epäröintiä, millä muistan haastattelutilanteessa tavoitteleeni parhaita mahdollista avoimuutta ja pyrkimystä siihen, etten johdattelisi haastateltavaa. Kuunnellessani nauhoja, totesin turhan hitauden ja ”jossittelun” paremminkin ärsyttäväksi ja siten haastattelua haittaavaksi. Eli kaksi tärkeää elementtiä, mitkä tarkentuivat harjoitteluni aikana, olivat teemojen tarkentuminen haastateltavalle ystävällisemmiksi, sekä oman vuorovaikutukseni tapa.

Vaikka teemahaastattelun menetelmä edellyttää haastateltavan mahdollisuuksia puheen vapaaseen tuottoon, on teemojen puitteissa etsittävää tietoa joskus hankala saada. Lisäsin harjoitushaastatteluiden opettamana haastattelukeskusteluihin vielä kolmannenkin elementin, millä hain kahta asiaa: haastateltavan kasvattajan mahdollisuuksia eteenpäin menevään pohdintaan teemojen puitteissa, sekä luotettavampaa ja runsaampaa tietoa tutkittavasta asiasta. Näitä mahdollisuuksia hain suorittamalla haastattelun kaksitasoisesti. Ensimmäinen taso käsiteli kasvattajan kokemusta ja käsityksiä omasta kasvattajuudesta ja kasvatuksen toteuttamisesta. Kysyin myös kasvattajien kokemusta siitä, kuinka omat käsitykset suhteutuvat yksikössä esiintyviin muihin käsityksiin. Tällä toisella tasolla pyrin saamaan esille ennen kaikkea puheen vapaata tuottamista, kun kyseessä ei ollut henkilö itse. Tavoitteenani oli saada esille ristiriitaja mitkä avaisivat haastateltavalle uusia näkökulmia ja lähestymistapoja ja tuottaisivat aineistoon tarttumapintaa. Analyysin puheessa kysymysten kaksi tasoa eivät näy tarkkarajaisina, vaan ne ovat pääosin yhdistyneet kuvailuksi tutkittavan olemuksesta.

3.3 Kysymykset

Opinnäytetyön pääkysymyksiksi tarkentuivat seuraavat kysymykset:

- 1) Minkälaisia ajatuksia kasvattajilla on kasvatustyönsä taustalla lapsesta, kasvatuksesta ja kasvattajuudesta
- 2) Minkälainen kasvun ja kasvatuksen tila rakentuu kasvattajien puheessa
- 3) Minkälaisia avoimia kysymyksiä kasvattajien tuottamasta tiedosta nousee kasvun tasapainoiselle edistämislle päiväkodeissa

Haastattelukeskustelun pohjana olevia teemoja ja niiden alla esiintyneiden haastattelukysymyksien esimerkkejä:

Intentionaalisuus

Minkälaisia asioita pidät tärkeänä suunnitellessasi syksyllä ryhmän toimintaa?

Minkälaisia tavoitteita asetat työllesi päivittäin?

Mitä toivot lapselle jäävän, kun hän päättää päiväkotiaikansa?

Kuvaile tyypillinen ohjaustilanteen suunnittelu. Kuvaile toteutusta. Minkälainen on onnistunut ohjaustilanne?

Interaktiivisuus kontekstuaalisen kasvun ja mesosysteemin näkökulmasta

Mitä lapsilähtöisyys mielestäsi on?

Kuinka mahdollista lapsilähtöisen kasvatuksen toteuttaminen on päiväkodissa?

Kuinka lapsilähtöisyys toteutuisi paremmin?

Mietitkö tietoisesti, minkälaiseksi ryhmäsi vuorovaikutus muotoutuu?

Miten oma jäsenyytesi vuorovaikutuskentässä ilmenee?

Havaitsetko yksikössäsi erilaisia tapoja kohdata lapsi?

Pedagogisen interaktion epäsymmetria

Näetkö aluetta, missä lapsi ja aikuinen olisivat tasa-arvoisia?

Mikä on lapsuuden funktio mielestäsi?

Pakon ja vapauden ristiriita

Kuvaile siirtymää ohjatusta tilanteesta vapaaseen leikkiin

Minkälaisia ongelmia vapaan leikkitilanteen muotoutuminen voi sisältää?

Minkälaista on hyvä leikki?

Minkälaisissa tilanteissa kasvattajan on rajoitettava lapsen toimintaa, ja onko rajoittaminen aina lapsen näkökulmasta perusteltua?

Arvotietoisuus

Käyttekö arvokeskustelua työpaikallanne?

Minkälaiset arvot ohjaavat työtäsi?

Teemahaastattelun mukaisesti teemojen sisällä käyty keskustelu rönseyli. Tarkentavia kysymyksiä tuli lisää ja olen lisännyt niitä aineiston analyysiin. Jos kysymyksiä ei ole esitetty tarkoina lainauksina, ne on kuitenkin selitetty auki.

3.4 Sosiokonstruktivismi ongelman tarkastelukulmana

Opinnäytetyön viitekehys on rakennettu sosiokonstruktivistista tarkastelukulmaa vasten. Karkeasti tiivistäen sosiaalinen konstruktionismi on tutkimuksellinen viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Elämätämme ei niinkään ole olemassa absoluuttisia totuuksia, vaan pikemminkin erilaisia selitystapoja ja kertomuksia. Asioiden tarkastelukulma liikkuu käsitysten historiallis-kulttuurisessa kontekstissa, ja tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhteenkuuluvuuden yhteydessä. (Saaranen, Kauppinen & Puusniekka 2006.) Opinnäytetyössäni tämä tarkoittaa kasvattajan ja kasvatuksen muotoutumista kulttuurisessa kasvatuksen kontekstissa. Tiedon ja sosiaalisen toiminnan näkökulma ilmenee opinnäytetyössäni kasvatuksen käytännössä rakentuvan ja kasvatuksen teorian vuoropuheluissa. Osallistun myös itse tähän vuoropuheluun ja pyrin pitämään suhteeni mahdollisimman avoimena ennako-oletuksista, eli dialogisena. Tällä sidon myös oman roolini sosiokonstruktivistiseen tiedon rakentumisen ajatukseen.

Kasvattajien tuottaman tiedon lähtökohtia ja muovautuvuutta sosiaalisen konstruktionismin näkövinkkelistä kuvaa seuraava jäsenitys sosiaalisen konstruktionismin kytkeytymisestä lähelle objektiivista merkitysteoriaa. Objektiivisen merkitysteorian mukaan merkityksenanto voi olla vain rajatussa mielessä subjektiivinen tapahtuma. Yksilö rakentaa merkityksmaailmaansa kulttuurisidonnaisen kielen avulla tietyn sosiaalisen todellisuuden ohjaamana, jolloin subjektiivisten merkitysten tausta ja motiivit ovat aina jollakin tavalla myös sosiaalisen todellisuuden sisältämien subjektiivisten merkitysrakenteiden määrittämiä. (Parrila 2002: 83.) Vaikka haastateltava tulkitsee ilmiöitä itse, niin hän kuitenkin rakentaa merkityksiä omaksumansa kulttuurin ja monimutkaisen verkoston vaikutuksessa, eli objektiivisessa todellisuudessa. Tällainen rakentumisen näkökulma läpäisee myös opinnäytetyön teoreettisen viitekehysten näkökulman kasvuun ja kasvatukseen. Etsin haastatteluiden kuvauksista kasvattajien antamia merkityksiä, joiden tulkitsin kuvaavan kasvatuksen kulttuuria ja toisaalta rakentavan kasvatuksen todellisuutta. Haastatteluista saatavan tiedon tarkoituksena oli myös saada esille avoimia kysymyksen kohtia koskien kasvatusta päiväkodeissa. Tällä pyritään laajempaan ja eteenpäin vievään rakentumisen tilaan, missä rakentajina toimivat opinnäytetyön lukijat.

Opinnäytetyötä ohjaava teoria löytyy kasvatustieteen sekä kasvatustieteen kirjallisuudesta, josta tälle löytyviä keskeisiä käsitteitä ovat kasvatustieteen, lapsilähtöisyyteen pohjaava konstruktiivinen lähestymistapa lapsen kasvuun ja oppimiseen, kasvatustietoisuus ja arvot. Kasvatustieteen käytännön toteutuksen tapa on sidoksissa taustalla vaikuttaviin, opinnäytetyössä kysyttäviin kysymyksiin. Opinnäytetyön kasvatusta käsittelevää yhteiskunnallista paikkaa kuvaa ajatus siitä, kuinka kasvatusta tulisi pitää ”yhteiskunnallisten valtasuhteiden tiivistymänä ja valtasuhteiden risteysasemana” (Eskola ym. 1998: 61). Tapa, millä kasvatusta toteutetaan, on suoraan vaikuttamassa paitsi yksilön henkilökohtaiseen hyvinvointiin, niin myös tulevaisuuden

yhteiskuntaan. Aavaan kasvatukseen liittyviä käsitteitä mm. Pauli Siljanderin ja Ari Antikaisen jäsennyksin. Nämä jäsennykset toimivat myös pohjana haastattelun teemoille. Opinnäytetyössä tärkeänä käsitteenä kulkeva sosiaalinen konstruktivismi, on haastatteluissa läsnä läpi teemojen kulkevana tarkentavina kysymyksinä ja läpäisevänä näkökulmana. Olen tavoitellut sekä haastatteluissa käydyssä keskustelussa, että koko aihepiirin tutkimisessa avointa tiedon rakentumista ja vuoropuhelua. Viitekehyksenä ja perusteluna toimii myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luomisesta ja jalkauttamisesta virinnyt päiväkodeissa käynnissä oleva tavoitteiden ja käytänteiden yhtenäistäminen. Päiväkodeissa prosessissa luotavat varhaiskasvatussuunnitelman kanssa linjassa olevat arvoin pohjaavat tavoitteet ja käytänteet luovat ja herättävät keskustelua. Kasvatuksen uudelleen jäsennyksistä koskeva arviointi on koko ajan käynnissä varhaiskasvatuksen kentällä. Tämä on osaltaan perustelemassa opinnäytetyön tutkimusongelmaa eli kasvattajien käsityksiä kasvatuksesta, puheessa rakentuvaa kasvun tilaa sekä puheesta syntyviä avoimia kysymyksiä.

3.5 Mitä kasvatusta on?

Kasvatuksen käsite liittyy moniin lähikäsitteisiin, kuten koulutukseen, opetukseen ja sosiaalistamiseen. Ari Antikainen on käsitellyt kasvatuksen käsitettä etsimällä kasvatuksen funktiota. Laajimpana vastauksena Antikainen esittää, että kasvatuksen merkitys on liittää kasvatuksen kohteena olevat ihmislajin kehitykseen. Kapeampi, yksilötasoinen määritelmä liittää kasvatuksen kahden henkilön, kasvatettavan ja kasvattajan vuorovaikutukseen, tavoitteelliseen toimintaan, jolla pyritään ohjaamaan kasvatettavan persoonan kehitystä. Kasvatuksen sosiologinen määritelmä löytyy näiden kahden määritelmän väliltä. Siinä kasvatusta nähdään sosiaalistumisena siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää. Sosiologisen määritelmän mukaan kasvattajina eivät toimi ainoastaan henkilöt, vaan sosiaalisten rakenteiden ja instituutioiden edustajat. (Antikainen 1998: 12.)

Kasvatusta on siis monisäikeinen käsite. Sen yksiselitteinen selittäminen on vaikeata. Kasvatuksen arkikielinen ymmärtäminen ja suurilinjainen jaottelu ei tuota vaikeuksia, mutta syvempi tarkastelu avaa näkökulmia monipuolisempaan ilmiöön. Millä perusteella voimme tunnistaa jonkin toiminnan kasvatukseksi? Mikä oikeuttaa nimeämään tämän toiminnan juuri kasvatukseksi? Onko kasvatuksen käsitteen määrittely mahdollista? Pauli Siljander on esittänyt kasvatustoiminnan tunnistamisen kriteereiksi seuraavat muodolliset piirteet: 1) Intentionaalisuus 2) Interaktiivisuus 3) Interaktion epäsymmetrisyys, ja 3) Pakon ja vapauden ristiriita, eli ”vaatimus itsenäiseen toimintaan”. (Siljander 2002:25.)

3.5.1 Intentionaalisuus

Intentionaalisuus, eli päämääräsuuntautuneisuus tarkoittaa kasvatustieteen eri perinteissä tavoitteellisuutta, tarkoituksellista ja tietoisia toimintaa. Se on kasvatukselle asetettavia tietoisia tavoitteita ja päämääriä, joiden saavuttaminen on ensisijassa riippuvainen kasvattajan toimista ja pedagogisesta tietoisuudesta. Kasvatustoiminnassa pyritään siis tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavan yksilön kasvu-, ja sivistysprosessiin. (Siljander 2002: 25.) Kasvattajan kasvatustoiminnan määrittäjänä toimiva kasvattajan pedagogisen tietoisuuden taso kuvaa sitä, kuinka tietoinen hän on tavoitteitaan ja toimiaan määrittävistä pedagogisista suuntaviivoista. Pedagoginen tietoisuus on myös yhteydessä kasvattajan itseymmärrykseen ja kykyyn havaita toimintaansa ohjaavia perusrakenteita (Siljander 1997: 66). Päämääräsuuntautuneisuus jättää mahdollisuuden moneen eri lopputulokseen. Päämäärän asettelussa eräänä hyvän lopputuloksen kriteerinä voi pitää modernin kasvatusajattelun tavoitetta siitä, että kasvatuksella pyritään ylittämään olemassa oleva yhteiskunta ja elämänmuoto (Siljander 2002: 26). Kasvatuksen päämäärätietoisuuden toteutumiseksi merkityksellistä on siis kasvattajan ymmärrys vallitsevasta yhteiskunnasta ja kyky nähdä kasvatustehtävä yhteiskunnallisessa kontekstissaan.

3.5.2 Interaktiivisuus

Kun kasvatusta ajatellaan inhimillisenä vuorovaikutuksena (interaktiona), on pohdittava mitkä ovat vuorovaikutuksen erityispiirteet juuri kasvatuksen kontekstissa. Siljanderin mukaan pedagogisen vuorovaikutuksen erityispiirteinä ovat vähintään kahden ihmisen välinen suhde sekä se, että tämä suhde on jollakin erityisellä tavoin pedagoginen. (Siljander 2002: 27.) Se että vuorovaikutustapahtumaan tulee osallistua vähintään kahden ihmisen, kertoo siitä että toiminta on luonteeltaan sosiaalista. Sosiaalinen toiminta on tapahtumana kielellistä ja ei-kielellistä kaksisuuntaista viestintää. Vuorovaikutustapahtumaan osallistuvat kommunikoivat ja vaikuttavat vuorotellen, vuoropuheluna. Viestintä vuorovaikutustilanteessa on vuoropuhetta ja vuorokuuntelua (Repo-Kaarento & Levander 2003: 140). Vuorovaikutuksen ei-kielellistä luonnetta kuvaavat erilaiset teot, millä voimme vaikuttaa vuorovaikutuksen kokemukseen ja viereeseen. Näitä ei-kielellisiä tekoja ovat vaikkapa välinpitämättömyys, tilasta poistuminen, läheisyys tai vastaamatta jättäminen. Vaikutuksiltaan dramaattinen vuorovaikutusta muovava ei-kielellinen teko on tahallinen erilaisella vasteella vastaaminen ärsykkeeseen. Tällöin kasvattaja pyrkii tavoittamaan jonkinlaisen kasvatuksellisen tuloksen esimerkiksi vastaamalla tahallisesti eri tavalla, kuin lapsen antama ärsyke edellyttäisi. Kasvattaja ikään kuin ymmärtää lapsen viestin eri tavalla, kuin oli tarkoitettu ja lähettää tarkoituksellisesti erilaisen viestin lapselle.

Pedagogisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan myös kasvatusta ja kohtaamista sekä oppimista varten kasvattajan suunnittelemaa vuorovaikutusprosessia. Tällöin kasvattaja kiinnittää erityistä huomiota vuorovaikutuksellisiin olosuhteisiin ja mahdollisuuksiin kasvun tukemisessa ja uusien asioiden oppimisessa. Pedagogiseen vuorovaikutukseen ei ole aiemmin kiinnitetty kovin paljoa huomiota, sillä kasvatuksen kulttuuri on ollut ennemminkin kasvattajajohtoista. Kasvattaja on johtanut vuorovaikutustilanteita eikä vastavuoroiselle oppimiselle ole annettu tilaa eikä painoarvoa. Kasvattajalla on ollut ennalta määrätty suunnitelma, kuinka kasvatusta ja opetustilanne tulee etenemään. (Hujala, Puroila, Parrila, Nivala 2007:16.) Uudenlainen näkemys kasvatuksesta edellyttää pedagogisen vuorovaikutuksen uudenlaista sisäistämistä, pohtimista ja suunnittelua. Se edellyttää kasvattajalta heittäytymistä hetkessä rakentuviin ja muovautuviin tilanteisiin. Olennaista on, että vuorovaikutus rakentuu niistä kokemuksista ja hahmottamisen taustaa vasten mikä vuorovaikutustilanteessa toimivilla yksilöillä on, olivatpa he sitten lapsia tai aikuisia. Vuorovaikutuksen ensisijaisena lähtökohdaksi ei siis pidä olla taitojen tai tietojen siirtäminen, vaan vuoropuhelu ja yhdessä eläminen. Eräänä kiinnostavana vuorovaikutukseen liittyvänä näkökulmana on päivähoitossa vaikuttava monen sukupolven välinen vuorovaikutussuhde. Päiväkodin kasvatustyöskentelevä kasvattajakunta muodostuu myös sukupolvien edustajista. Sukupolvien historioissa rakentuneet arvot ja asenteet ovat vaikuttamassa kasvattajan ja kasvatettavan välillä tapahtuvassa interaktiossa, eli vuorovaikutuksessa. Harriet Strandell kuvaa tutkimuksessaan päiväkotien lasten kohtaamispaikkana sitä, kuinka aikuisten ja lasten eivät ainoastaan elä erilaisissa maailmoissa, he myös jakavat saman maailman. Lasten ja aikuisten sosiaaliset suhteet ja kokemukset eivät ole olemuksellisesti erilaisia. Molemmat ovat ”oman aikansa lapsia” ja molempien elinolosuhteita määrittävät samantyyppiset yhteiskunnalliset voimat, joskaan eivät aina samalla tavalla (Strandell 1995:18). Kasvattajan haasteena on siis ymmärtää sukupolvelleen tyypillisessä ajassa rakentuneet ajatukset ja arvot. Hän suhteuttaa ne lapsen sukupolvelle ominaiseen todellisuuteen ja elää vuorovaikutuksessa ymmärtäen pedagogisen interaktion epäsymmetriaan liittyvän olosuhteen.

3.5.3 Pedagogisen interaktion epäsymmetria

”Pedagogisen interaktion epäsymmetriaan liittyy olennaisesti se, että kasvattajan asema muodostuu erilaiseksi, kuin kasvatettavan” (Siljander 2002: 28). Pedagoginen interaktion epäsymmetria kuvaa olosuhdetta. Kasvattajalla on yhteiskunnasta olennaista tietoa enemmän ikänsä ja kokemuksensa takia. Kasvattajalla on myös tietty pedagoginen velvoite kasvun mahdollisuuksien lisäämiseen, ja muuhun pedagogiseen toimintaan. Se kuinka tämä olosuhde näkyy kasvatuksessa tehtävissä ratkaisuihin, on sidoksissa kasvattajan käsitykseen kasvatuksesta ja kasvatuksesta, mutta ennen kaikkea siinä minkälaisena lapsen asema määrittyy suhteessa aikuiseen. Pedagogisen interaktion epäsymmetria tulee näkyväksi kasvattajan suhtautumisessa tähän valta-asetelmaan. Tapahtumana pedagogisen interaktion epäsymmetria on erotettavissa

sa pakon ja vapauden ristiriidasta siten, että huomio kiinnittyy tekojen toteuttamisen olosuhteisiin, eli aikuisuuden ja lapsuuden erilaiseen kompetenssiin. Olennaista pedagogisen interaktion näkyväsi tulemisessa on, kuinka kasvattaja käsittää itsensä ja oman rakentumisensa. Kokeeko kasvattaja olevansa jatkuvasti rakentumisen tilassa, vai kokeeko kasvattaja rakentuneen tiedon staattiseksi ja ylivertaiseksi suhteessa lapsen tietoon. Jos kasvattaja ottaa edellä kuvatun huomioon, pedagogisen epäsymmetrian olosuhteesta ei tule määräävää, vaan kasvatustajalla on mahdollisuus reflektoida omaa paikkaansa avarammin.

3.5.4 Pakon ja vapauden ristiriita

Kasvatustilanteissa jatkuvasti tapahtuvaan interaktioon sisältyy tietty vapauden paradoksi. Vaatimalla kasvatettavaa toimimaan tietyllä tavalla tavoitteena on yksilön vapaus. Tämän ristiriidan ytimenä on se, että kasvattajan tarkoituksena on tehdä itsensä tarpeettomaksi ja tehdä kasvatettava vapaaksi siitä vallasta mikä kasvattajalla on suhteessa kasvatettavaan. (Siljander 2002:28.) Päiväkodeissa tapahtuva pakon ja vapauden ristiriita on erityinen lasten nuoren iän vuoksi. Lapsi tarvitsee runsaasti sisäistä vapautta leikkiin ja omiin pohdintoihinsa kasvaaksensa kokonaisvaltaisesti, mutta toisaalta myös paljon ohjausta ja sääntöjä. Opinnäytetyöni kannalta merkittävä pohdinnan aihe onkin, minkälaisen suhteen kukin kasvattaja luo tähän kasvatukselle välttämättömään pakkoon ja miten se toteutetaan. Tiedostetaanko nämä pakolla tapahtuvat asiat mitkä usein ovat piilotettuna päiväkodin arkeen, kuten pukemistilanteisiin ja nukkumiseen sekä muihin päiväkodin rakenteelliseen toimintaan. Kasvattajan suhteessa pakkoon on olennaista se, että onko sen tavoitteena aidosti lapselle koitua hyvä, vai löytyykö taustalta mahdollisesti aikuisjohtoinen motiivi, missä pakon tavoitteena on hallinta hallinnan vuoksi. Kasvattajan tulee myös jatkuvasti pohtia, että minkälaiset asiat vaativat kasvavan lapsen perusoikeuksiin kuuluvan vapauden ylittämistä eli pakkoa. Minkälaiset asiat taas sisäistyvät lapselle muilla tavoin oppimalla. Vapauden käsite onkin yksi keskeisimmistä pohdinnan aiheista nykyisessä kasvatustieteessä.

Jouni Peltonen esittelee Pauli Siljanderin toimittamassa teoksessa kasvatukseen ja sivistykseen liittyvää pakon ongelmaa Kohlbergin ajatuksin ja jäsenyyksin. Lawrence Kohlberg oli Yhdysvalloissa elämäntyönsä tehnyt terveys- ja sosiaalipsykologian teoreetikko, jonka moraalista sivistystä käsittelevä teoria on avannut kasvatuksen ja sivistyksen käsitteitä. Kohlberg tutki ja pohti varsinkin moraalin kehitystä käsittelevän teoriansa esittelyn jälkeisissä puheenvuoroissaan kasvatuksen ja sivistyksen ristiriitaa, eli pedagogista paradoksia. Pedagogisen paradoksi käsittelee kasvattavan vaikuttamisen ja sivistyksen ongelmaa. Keskeinen kysymys on, kuinka voidaan edistää vapautta pakolla, kun sivistys on ja myös edellyttää yksilön vapaata toimintaa. (Peltonen 2000:168.) Paradoksi herättää myös aiemmin esittämiäni kysymyksiä siitä, että mitkä asiat edellyttävät pakkoa. Minkälaista toimintaa kasvattajan tulisi edistää puuttamalla

kasvuun ja kehitykseen? Kohlbergin mukaan ratkaisu ja perustelu löytyy universaaleista moraaliin ja sivistykseen liittyvistä aiheista. Universaaliuden käsite nousee Kohlbergin moraali-kehityksen teorian jälkisoivinnaiselta tasolta. Ihminen, jonka ajattelu ja moraalit on kehittynyt jälkisoivinnaiselle tasolle, arvioi oikeaa ja väärää viittaamatta yksilöön itseensä tai yksilön sosiaalisiin suhteisiin. Tällöin ihminen asettuu tarkastelukulmaan, missä motiivina oikealle toimii demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyvät eettiset periaatteet. (Peltonen 2000:172.) Kun kasvattaja asettaa tavoitteensa luonnollisesti määräytyneen universaalien suunnan ja kehityskulun mukaisesti, silloin kasvattajan toimenpiteet, mitkä edistävät kasvatettavan liikkumista tässä kehityskulussa ovat perusteltuja (Peltonen 2000:173). Edellä kuvatun mukaan, pakon kriteerin taustalta täytyy siis löytyä kasvatustoiminnan suhteuttaminen universaaleihin arvoihin ja kasvatettavan ohjaamisen tulee perustua edellä kuvatun vapaan liikkumisen lisäämiseen ja kehityksen lisäämiseen vapauden alueella.

4 KASVUN JA KASVATUKSEN TAPAHTUMAKENTTÄ

Kasvattajan tietoinen ja refleктоiva suhde kasvatukselle ominaisiin, edellä kuvattuihin abstrakteihin piirteisiin, sekä pyrkimys rakentaa kasvattajuuttaan ja kasvatustoimintaansa lapsesta käsin, antavat valmiudet lapsikeskeiseen kasvatukseen. Juhani Hytönen kuvaa lapsikeskeistä kasvatustilannetta yhdistelmäksi useista eritasoisista ja osin erilaisista ainesosista koostuvia ajatusrakennelmia, joille yhteistä on se, että kasvatustilanteissa pyritään ottamaan huomioon lasten ja lapsuuden erityisluonne ja turvaamaan lapsille kasvatustilanteissa erityinen asema tai kohtelu. (Hytönen 2007:8.) Idean voi tiivistää kasvatustilanteeksi, missä kasvatustoiminnan lähtökohtana on olosuhteiden rakentaminen ja kasvatustilanteissa toimiminen lapsesta käsin. Lapsikeskeisen kasvatuksen perustalle on rakentunut varhaiskasvatuksessa nykyisin vallitseva näkemys siitä, että lapsi on ympäristönä kanssa vastavuoroisuudessa kehittyvä ja siihen vaikuttava subjekti. Tämä kasvukehitys pitää sisällään ajatuksen lapsen kasvun kontekstien tärkeydestä.

Lapsikeskeiseen varhaiskasvatustilanteeseen päätyminen varhaiskasvatuksessa on pitkän historian tuote. Vuonna 1996 voimaan tullut subjektiivinen oikeus kunnan järjestämään päivähoitoon, on vahvistanut yhteiskunnan järjestämän päivähoitoon merkitystä. Tämä muutos on nostanut esille tarpeen perustehtävän tarkentamiselle ja lapsen aseman tarkastelemisen päivähoitossa. Muutokseen liittyvän prosessin tuloksena näkökulma lapseen on muuttunut kasvattajakeskeisyydestä lapsikeskeiseen lähestymistapaan, missä ymmärrys lapsen kasvusta kontekstuaalisesti on ollut merkittävä oivallus. (Hujala ym. 2007: 8.) Oikeus päivähoitoon nähdään nykyisin ensisijaisesti lapsen oikeutena ja perheen osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeinä ja merkittävänä vaikuttimena. Arjen työkäytäntöjen rakentaminen tätä uutta ajattelua ja taustaa vasten on asettanut kasvattajayhteisölle odotuksen jatkuvaan kehittymiseen sekä varhaiskasvatustyön lähtökohtien ja perustehtävän jatkuvaan ymmärtämiseen ja jäsen-

tämiseen. (Hujala ym. 2007:8.) Ymmärtämisen ja jäsentämisen kehyksinä toimivat tietoisuus omista vaikuttimista sekä käsitys lapsen elämämpiiristä, eli konteksteista missä lapsi on, elää ja konstruoi ympäröivää todellisuutta. Kontekstuaalisen kasvun ja jatkuvan kontekstuaalisen reflektion tärkeyden ymmärtämistä edistää, jos ajattelemme päiväkotia systeemisyyden käsitteen kautta. Systeemisyyden käsite avaa näkymän päiväkotiin, missä eritasoiset tapahtumat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Systeemisyyden käsite on biologiasta yhteiskuntatieteisiin levinnyt tapa hahmottaa systeemejä, missä yhtenä vaikuttavimmista pidetään Ludwig von Bertalanffyn (1971) yleistä systeemi-teoriaa (General Systems Theory) Yleinen systeemiteoria tarkastelee osista muodostuneita kokonaisuuksia ja osien välistä dynaamista suhdetta. Systeemiteorian näkökulmasta organisaatiot, ovat sosiaalisia yksiköjä, jotka koostuvat osasysteemeistä, joita rakennetaan ja uudelleenrakennetaan tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Osasysteemien välisistä sekä systeemin ja ympäristön välisistä vuorovaikutussuhteista riippuu, millaiseksi organisaation toiminta muotoutuu. Yleinen systeemiteoreettinen ajattelu on siis tapa tarkastella ihmistä ja ympäristöä kokonaisvaltaisena systeeminä, missä kaikki vaikuttaa kaikkeen. Ihminen on osa elinympäristöään ja toimii vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa siihen. (Mäntysaari, Pohjola & Pösö 2009:34.) Systeemin luonne on kokonaisuudessaan dynaaminen, jatkuvassa osiensa aikaansaamassa liikkeessä. Varhaiskasvatuksessa keskeinen kontekstuaalisen kasvun näkökulma pohjaa Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan, mikä on analogialtaan systeemisyyden kaltainen. Se on psykologiatieteen tuoma ekologinen näkökulma kasvun ja kehitysedellytysten systeemiseen ymmärtämiseen ja lapsen kehitysprosessin ymmärtämiseen. (Hujala ym. 2007:17.)

Puheena oleva kontekstuaalinen kasvu on lapsesta lähtöisin oleva näkökulma, missä lapsi on oman kasvutapahtumansa keskiössä. Lasta ympäröivä todellisuus, eli kontekstit rakentuvat Bronfenbrennerin (1979, 1989) ekologisen teorian systeemistä taustaa vasten, jossa lasta ja lapsen kehitysprosesseja käsitellään aina yhteydessä siihen ympäristöön, missä ne tapahtuvat. (Hujala ym. 2007:16,17.) Näitä varhaiskasvatuksen ympäristöjä ovat: Lapsen lähintä maailmaa koskettava mikrosysteemi eli koti ja päivähoito, lasta koskeva vuorovaikutus, missä toimijoina ovat lapsen kasvattajat eli mesosysteemi, lapsen kanssa toimivien aikuisten elämämpiiri, eli eksosysteemi sekä yhteiskunnan kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus, eli makrosysteemi. Ekologiseen teoriaan pohjautuvassa, kontekstuaalisen kasvun mallissa nämä eri elementit ovat ”vuorovaikutusprosessissa, joka saa muotonsa yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteenrakentumisesta, niiden jakamattomuudesta”. Lasta ympäröivien lähimpien toimijoiden keskinäistä jatkuvaa vuorovaikutusta kutsutaan mesosysteemiksi. (Hujala ym. 2007: 21.) Lapsi elää mikrosysteemissään kosketuksissa mesosysteemiin siihen vaikuttavana subjektina. Mesosysteemin ja mikrosysteemin kosketuksessa tapahtuva vuorovaikutuksen liike vaikuttaa lapsen elämään ja kasvuun. Kasvattajien tapa kohdata ja käsitellä kohtaamisen ja kasvatuksen tilanteita muovaavat merkittäväällä tavalla lapsen mahdollisuuksia ymmärtää olemas-

sa olevaa maailmaa. Tapa tulla kohdatuksi ja nähdyksi, sekä se millä tavoin kasvattajat rakentavat olemisen tapaa on myös suoraan vaikuttamassa siihen, kuinka vaikuttavaksi ja valtaiseksi subjektiksi lapsi kokee itsensä. Kasvattajalla on valta määrittää kuinka vastavuoroiseksi kohtaamisen tilanteet muotoutuvat. Kasvattajan mahdollisuudet hallita tätä valtaa ovat sidoksissa siihen, kuinka tietoisesti kasvatustoimintaa tuotetaan ja suunnitellaan.

4.1 Tiedon konstruoituminen varhaiskasvatuksessa

Sekä kasvattajia, että päiväkodissa kasvatettavana olevia lapsia yhdistää monen muun inhimillisen lisäksi todellisuuden rakentuminen, eli konstruoituminen. Kasvattajat ja lapset ovat jatkuvassa kasvun ja rakentumisen tilassa. Ihmisen tapa rakentaa kuvaa olevasta voidaan pilkkoa pieniin kokemuksikkoihin. Daniel Sternin mukaan ihmissuhteiden perusta on sisäisissä henkisissä rakenteissa, representaatioissa. Representaatiot ovat kokemuksikköjä, mitkä muodostuvat lapsen ja ympäröivän maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsi muodostaa kokonaiskuvaa elämästä ja oikeasta ja totuudesta näiden representaatioiden muodostaman synteesin mukaan. (Stern 1998: 18-58.) Näin rakentuu ajassa liikkuva dynaaminen vuorovaikutustodellisuuksien ketju. Kasvattajan aikanaan lapsuuden representaatioissa muodostunut perusasioiden kokonaiskuva on vaikuttamassa siihen, miten kasvattaja näkee todellisuuden. Tämä peruspohja on myös vaikuttamassa siihen, kuinka kasvattajan kokema ja ymmärtämä uusi konstruoituu vanhan päälle ja miten kasvattaja toimii nykyisyydessä. Kuinka hän rakentaa olosuhteita lapsen kasvulle ja oppimiselle.

Varhaiskasvatusiässä olevan lapsen oppiminen on ympäröivän todellisuuden havainnoimista ja sen liittämistä olemassa olevaan konteksteissa rakentuneeseen kokemuspohjaan. Oppiminen ei painotu pääasiallisesti tuokioihin tai tarkasti rajattujen tietojen tai taitojen sisäistämiseen, vaan enemmänkin kokonaisvaltaiseen ympäröivän elämän elämiseen. (Hujala ym. 2007: 58.) Vuorovaikutuksessa, dialogeissa ja vallitsevassa puheessa rakentuu vähitellen käsitys itsestä, omasta paikasta ja vaikuttavuudesta. Tässä näkökulmassa korostuu kasvattajan tapa kohdata lapsi, lapsiryhmä, sekä muut kasvattajat. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä suhtautumistapa elämisen tilaan, missä lapsi elää ja oppii on konstruoiva, Sen katsotaan olevan jatkuvassa keskinäisen muutoksen ja rakentumisen tilassa. Konstruktiiivinen näkökulma esittää, että nykyisten tietojemme siirtäminen sellaisenaan lapsillemme ei takaa lapsille kykyä selviytyä tulevaisuuden maailmassa. (Hujala ym. 2007: 50-55.) Niinpä myös näkökulman lapsen oppimiseen tulee olla lapsesta käsin lähtöistä ja vastavuoroista, eikä vain olemassa olevan aineksen siirtämistä. Lapsella on jo valmiiksi olemassa olevia tietorakenteita ja kokemuksia olemassaolostaan. Siten lapsi tuottaa kasvattajalle vastavuorosta tietoa, mitä vasten on mahdollista tarkastella yhdessä asioita. Kasvattajan on hyvä myös ymmärtää kasvatustapahtuman intentionaalisuuteen liittyvä yhteiskunnan ylittäminen (Siljander 2002: 26), ja ikään kuin hiljaisesti

kommunikoida makrosysteemin kanssa ja siten tuottaa eteen, - ja ulospäin suuntautuneita havaintoja kasvatustilanteiden ja yhdessä olon kehykseksi. Konstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi jo itsessään siis omaa ja ilmentää opeteltavana olevaa elämää ja ilmiöitä. Samaa kuvaa Lauri Rauhala situationaalisuuden käsitteen valossa. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta maailmaan situaationsa kautta (Rauhala 1989: 28). Ihmistä ei voida käsittää ilman maailmaa missä hän elää, vaan ihmisen elämään vaikuttavat ihmiset ja olosuhteet toimivat elämäkokemuksen ainoalaatuisina rakennustekijöinä. Päivähoidossa oleva lapsi viettää suuren osan lapsuusajastaan päiväkodin situaatiossa, missä lapsen olemiseen ja rakentuviin kokemuksiin ovat vaikuttamassa vahvasti kasvattajien tapa kohdata lasta ja luoda kasvatusilmapiiriä. Situationaalisuus ihmisen olemassaolossa on käsitettävä siten, että kietoutuessaan situationsa rakennetekijöihin ihminen samalla tulee sellaiseksi kuin niiden rakenne edellyttää (Rauhala 1989:35). Päiväkodissa lasta ympäröivä kasvatusilmapiiri ja kasvattajien tekemät ratkaisut ovat situaation ”kohtalonomaisia” rakennustekijöitä ts. lapsi ei ole voinut valita niitä. Rauhala jatkaa vielä, että ”situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemismuotona näkyy erittäin selvästi hänen identiteettinsä muodostuksessa.” (Rauhala 1989:37.) Lapsen situaatiot päiväkodissa palautuvat vuorovaikutuksen ja kohtaamisen ilmapiiriin, mitkä rakentuvat ympäristöissä.

Konstruktivisen näkökulman mukaan oppimisen olosuhteet tulee siis rakentaa lapsen omasta kokemusmaailmasta. Opittavat asiat rakentuvat osaksi lapsen persoonaa siten, että ne saavat uuden muodon lapsen käsitellessä niitä aktiivisena toimijana. Lapsilähtöiseen pedagogiikkaan pyrittäessä on tärkeitä ymmärtää, että lapsen oppiminen on jatkuva prosessi. Se ilmenee joko päivittäisissä toiminnoissa. (Hujala ym.2007:56.) Opittavien asioiden ollessa yhteydessä jatkuvasti tapahtuvaan vuorovaikutuksen tilaan, kasvattajan on keskeisintä opettaa lasta havaitsemaan ja tutkimaan kulloisiakin vastaan tulevia olosuhteita ja ilmiöitä. Olennainen kasvun tapahtumapaikka keskittyy sanattomiin ja sanallisiin dialogeihin. Parhaiten kasvattaja pääsee tähän silloin, kun hän asettaa kasvatuksen pääpainon lapsen havainnoimiseen, kuuntelemiseen ja tutustumiseen lapsen elämään kokonaisvaltaisesti (Hujala ym.2007:56).

4.2 Kasvun pienin tekijä- dialoginen suhde

Dialogin käsitteellä tarkoitetaan kaksinpuhelua, vuoropuhelua tai keskustelua. Dialogin tarkoituksena ja tavoitteena on saavuttaa uusi ja yhteinen ymmärrys jota ei voi saavuttaa yksin. Kaikki keskustelu ei kuitenkaan ole dialogista, vaan se voi olla olemukseltaan monologista. Monologisessa dialogissa keskustelijoiden puhe ja lausumat eivät rakennu yhdessä, vaan joko toisella tai kummallakin osapuolella on valmiina olevia tosina pitäminään rakenteita, joita he tuovat keskusteluun pitäytyen niissä. Tällöin keskustelu ei rakennu vapaasti ja vuorovaikutteisesti. (Seikkula & Arnkill 2005:126.) Dialogisessa dialogissa keskustelu rakentuu sosiaalisissa

merkityksissä, missä todellisuutta rakennetaan yhdessä ilman, että kummankaan merkitysrakenne saisi suurempaa painoarvoa (Mönkkönen 2002: 34). Kasvattajan ja lapsen välisessä dialogisessa kanssakäymisessä on painavana olosuhteena kasvattajan erilainen tietomäärä elämästä ja yhteiskunnasta. Tämä saattaa olla esteenä dialogisen kanssakäymisen syntymiselle. Kun tavoitellaan dialogista kanssakäymistä, on hyvä pyrkiä erottelemaan suhteessaan lapseen ja lapsiryhmään kaksi erilaista toiminnan tasoa. Toiminnan tasoina voidaan erotella kasvattajuuden ja ammattilaisuuden värittämä rooli sekä yhteisen ihmisyyden taso, missä aikuisuuden, kasvattajuuden ja ammattilaisuuden tasot väistyvät kohtaamisen tieltä. (Seikkula ym. 2005: 24-25.) Nämä tasot kulkevat jatkuvana olosuhteena pedagogisessa kohtaamisessa. Jos kasvattaja ei osaa tai uskalla astua roolinsa takaa pois, voi dialogisen kohtaamisen mahdollisuus olla vaikeata, ellei mahdoton. Yhteinen muuttuva maailma ja olemassa olevien asioiden suhteellisuus ovat kasvattajalle ja kasvatettavalle samanlaisia. Ovathan ne samanlaisessa muutoksen tilassa kummallekin. Jos tämä tunnustetaan ja kasvattaja voi kanssakäymisessään riisuutua rakentuneista ennako-oletuksistaan, voidaan saavuttaa dialogisuuden perusydin myös kasvattajan ja lapsen erilaisesta asemasta huolimatta.

Erääksi dialogismin keskeiseksi edustajaksi 1900-luvun alkupuolella nostettu Mihail Bahtin on kehittänyt teoriaa puheen sosiaalisista merkityksistä. Mönkkösen mukaan Bahtinin dialogissa puhutaan kommunikoinnista monien eri äänien kanssa. Hetkessä kuultujen äänien lisäksi Bahtin puhuu kommunikoinnista omien sisäisten äänien kanssa. Omilla sisäisillä äänillä tarkoitetaan muiden ääniä, mitkä ovat yksilöön sisäistyneinä. (Mönkkönen 2002: 32.) Bahtinin mukaan kuultu sana on aina täynnä vieraita ääniä, mitkä kuvastavat monenlaisten yhteyksien merkityksiä. Ihmisten kokemukset, tunteet ja elämykset sekä uudet ajatukset sisältyvät kuultuun sanaan ja puheeseen. Dialogisesti asennoituneessa ihmisessä ovat samanaikaisesti läsnä oma hiljainen kommunikointi sisäistyneiden merkityksien kanssa sekä kommunikointi niiden merkityksien kanssa, mitä ovat sisäistyneinä dialogin toisen osapuolen sanoihin.

Toisen dialogisuuden teorioihin vaikuttaneen dialogifilosofin, Martin Buberin keskeisiä ajatuksia on toisen toiseuden tunnustamisen merkitys. Ihminen tulee minäksi ainoastaan sinän kautta. Dialogisessa kohtaamisessa kummallakaan osapuolella ei ole valmiita vastauksia. Vastaus syntyy kahden kohtaavan ihmisen välissä. Hetkessä ei ole enää minä ja sinä, vaan me. Mönkkönen kuvaa dialogisuutta Buberin mukaan: ”Buber kuvaa dialogista suhdetta sinä-minä-suhteena, johon asettuessaan ihminen tunnustaa myös toisen toiseuden. Silloin Ihmisten välinen toiseus häviää.” (Mönkkönen 2002: 37.) Tällä tarkoitetaan muun muassa kilpailuasetelmasta luopumista tai luopumista siitä, että jokin toinen merkitys olisi parempi, kuin toinen. Tällöin toisen ihmisen toiseuden tunnustaminen ja hyväksyminen poistaa tarpeen muuttaa toista. Jäljelle jää keskellä oleva jaettava ja rakennettava sosiaalinen todellisuus.

Kasvatuksen toteuttamista dialogisesti auttaa kun luovumme aikuisjohtoisesta, ylhäältä alas suuntautuneesta suhtautumisesta. Kasvattajan erilainen kompetenssi ja tehtävät sosiaalisena ja opettajana asettuvat dialogisessa lähestymistavassa tilaan, missä kasvattaja tarkastelee näitä ominaisuuksiaan ja taitojaan jatkuvasti reflektoiden. Kommunikoidessaan lapsen ja lapsiryhmän kanssa dialogisesti, kasvattaja peilaa tapahtumia käyden sisäistä dialogia yhteiskunnallisen viitekehyksen, oman kasvattajuutensa, lasta koskettavien olosuhteiden ja ihmisten sekä lapsen tai lasten kanssa moniäänisesti. Tämä sisäinen dialogi on läsnä kysymysten, havaintojen ja ratkaisujen muodossa ääneen lausutussa dialogissa. Tehdessään ratkaisuja, kasvattaja keskustelee siis ääneen lausuttujen lauseiden lisäksi hiljaisesti tietämänsä lapsen ominaislaadun ja edellä kuvatun monitasoisen viitekehyksen kanssa, mutta pistämättä liian suurta painoarvoa näille tiedoilleen. Kasvattaja asettuu myös tilaan, missä lasten toiseus häviää ja näkee asiat Buberilaisesta me-vinkkelistä. Olennaiseksi kysymykseksi muodostuu siis se, asettuuko kasvattaja kohtaamisen tilanteessa merkitysten määrittäjän asemaan vai kykeneekö kasvattaja aidosti näkemään käsiteltävänä olevat asiat myös yhteisestä ikkunasta lasten kanssa. Tavoitteena on, että tämä yhdessä näkevä kasvattajasta ja lapsista muodostuva ryhmä synnyttää dialogisesti keskelleen jotakin uutta.

5 KASVATUSTIETOISUUS

Kasvattajalta vaaditaan jatkuvaa arviointia ja toimiensa analysointia, jotta kasvatustapahtuma ei vääristyisi vallankäytöksi tai alisteiseksi suhteessa yhteisön tarpeisiin. Jotta lapsikeskeisen kasvatuksen hedelmällisin hyvä tulisi näkyväksi omassa kasvatustyössä, kasvattajalla tulee olla tietoinen käsitys toimiensa ja ratkaisujensa taustalla. Tätä tajunnan tilaa voi kutsua kasvatustietoisuudeksi. Sille on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja ymmärrys siihen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus on henkinen muodoste ja sen laatu ilmenee kasvatuksessa tapahtuvissa ratkaisuissa ja teoissa ja kasvatustoiminnassa. (Hirsjärvi-Huttunen 1995:60.)

Kasvatustietoisuus voidaan jaotella karkeasti tietoisuuteen kasvatuksen tavoitteista, keinoista ja tuloksista. Syvempänä näitä tietoisuuden lajeja ovat näkemykset ihmisen peruspiirteistä. Ymmärrys näistä osista, toimii kasvatuksessa tavoitteiden ja menetelmien pohjana. Hirsjärvi ja Huttunen ovat jaotelleet kasvatustietoisuuden pääalueet yksityiskohtaisemmin seuraavalla tavalla:

- 1) Käsitteet kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä
- 2) Käsitteet kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle
 - a) Käsitteet kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä
 - b) Käsitteet ympäristön kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä

3) Käsitteet kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta

(Hirsjärvi ym.1995:61,62). Kohdat 1,2a ja 3 ovat kosketuksissa opinnäytetyössä käsiteltävään aihepiiriin arvoista ja ajatuksista suhteessa kasvatukseen. Siksi keskityn avaamaan niitä ja ohitan kohdan 2b.

5.1 Kasvatuksen tavoitteet ja arvopäämäärät.

Arvot ovat luonteeltaan abstraktioita. Niiden voidaan sanoa toimivan kriteereinä ihmisten ja ihmisyhteisöjen valinnoissa. Se, miten toteutamme esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmassa kirjattuja tavoitteita, on aina loppujen lopuksi kiinni siitä, että kuinka tulkitsemme näitä kirjattuja tavoitteita omien arvojemme ja yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevien symbolien kautta. Arvoja ei voi siis kuvailla pelkiksi yksilöiden välittömiksi tunnereaktioiden ilmauksiksi, vaan arvojen taustalta on löydettävissä tietty arvopysyvyys. Ne ovat koko yhteisön pohjaviereen, tietoisuuden osoittajia. Arvoja voi kuvailla myös inhimillisten pyrkimysten ja käyttäytymisen säätäjiksi ja ne vaikuttavat sosiaalisen yhteiselämän periaatteisiin. (Hirsjärvi ym. 1995:64.) Kasvatuksen taustalla vaikuttavien henkilökohtaisten arvojen abstraktia luonnetta kuvaa myös ajallemme ominaisen relatiivisen todellisuuden ymmärtäminen, eli ymmärrys samanaikaisesti vaikuttavien totuuksien suhteellisuudesta ja siten arvojen jatkuvasta uudelleen arvioinnista. Aikakautemme luonteeseen kuuluu pohtia aiemmin itsestäänselvyyksinä pidettyjä arvoja, käsityksiä ja aatteita. Kun traditiot purkautuvat tai saavat uusia merkityksiä, on mietittävä uudelleen, mihin kasvatussuhde tukeutuu. (Miettinen & Väänänen 2000:79.)

5.2 Käsitteet kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä

Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadulla Hirsjärvi ja Huttunen tarkoittavat erilaisia kasvatuksen rooleja ja tapoja kohdata kasvatettava. Näitä kohtaamisen tapoja ovat mm. ohjaava, autoritäärinen sekä kasvatustapahtumaan mahdollisimman vähän puuttuva kasvun mahdollistaja. Tiedostava kasvattaja on jatkuvasti tietoinen tavastaan kohdata lapsi. Hän pohtii, että minkälaisin tavoin pyrkii päämääriinsä välittömässä vuorovaikutustilanteissa. Minkälainen on kasvattajan tapa puhua ja saavuttaa toivottu lopputulos vuorovaikutustilanteissa. Kasvattajan on hyvä myös kysyä, kuinka ennalta määrätty kohtaamiselle tai kasvatustilanteelle asetettu tavoite on. (Hirsjärvi ym. 1995: 61.) Se onko kasvattajalla kasvatustilanteelle valmis ratkaisu vai syntyykö optimaalinen ratkaisu yksilöllisesti vuoropuhelunomaisessa kasvatustilanteessa, on merkittävää. Vuorovaikutustilanteelle on leimaa antavaa, että tapahtuvatko ratkaisupyr-

kimykset dialogisesti vai ainoastaan kasvattajan tietoon ja valtaan, erilaiseen kompetenssiin, perustuen.

5.3 Käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta

Kasvatustietoisuuden kasvu- ja kehitystapahtuman yleisiä lainmukaisuuksia ja ihmisen olemusta käsittelevässä osiossa Hirsjärvi ja Huttunen tarkoittavat käsityksiä niistä konkreettisista yksilöistä, jotka ovat kasvatustapahtuman kohteena, eli tässä tapauksessa lapsista. Mikä on kasvattajan käsitys ihmisestä ja ihmisen kasvusta sekä lapsesta yksilönä. Mikä kasvattajan mielestä vaikuttaa yksilön kasvuprosessiin ja mikä on yksilön arvo irrotettuna yhteiskunnallisista ja yhteisön tuomista vaateista. Kysymyksiä, mitä tässä kohtaa voi esittää. onko lapsella ja lapsuudella itseisarvoa irrotettuna aikuiseksi kasvamisen funktiosta, ja minkälainen lapsi on olemukseltaan. Yleisillä lainmukaisuuksilla Hirsjärvi ja Huttunen tarkoittavat kysymyksiä kehitypsykologisista lainalaisuuksista. Onko kasvattaja tietoinen näistä ja vaikuttaako tämä ymmärrys kasvatustapahtumassa. Osiossa tarkoitetaan myös ymmärrystä ja käsitystä ihmisen ja erityisesti lapsen perusuonteisista, inhimillisyyttä kuvaavista piirteistä. (Hirsjärvi ym. 1995:62.)

6 KASVATUSTIETOISUUDEN PARADOKSI

Käytännön kasvatustyön toteuttamisessa kohdataan usein tekojen ja sanojen ristiriita: puhumme toista, kuin teemme. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan tahallinen harhauttaminen. Asko Karjalainen ja Pauli Siljander käsittelevät tätä ongelmaa ”pedagogisen tietoisuuden” käsitteen avulla, pohjaten esityksensä saksalaisen kasvatustieteilijä Erich Weinigerin esittämään näkemukseen teoria-käytäntö-suhteen luonteesta kasvatuksessa.. Pedagogisella tietoisuudella he tarkoittavat esityksessään kasvattajan itseymmärrystä ja toimintaansa ohjaavia peruskenteitä. (Karjalainen & Siljander 1997: 66.)

Pedagogisen paradoksin määrittelyssä merkittävä lähtökohta on käytännön kasvatustyössä esiintyvä teorian ja käytännön vastakkainasettelu. Sanaan kasvatuskäytäntö, liittyy tavallisesti sellainen käsitys, että käytäntö on jotakin teoriasta riippumatonta kokemusta. Teoria nähdään myös käytännön kokemuksista vieraana ja hyödyltään merkityksettömänä. (Karjalainen ym.1997: 66-67.) Tämän määrittelyn mukaan teoria on kaukana kasvattajan toteuttamasta kasvatustyöstä ja kasvattaja kokee työn taustalla vaikuttavan teorian ainakin osittain tyhjäksi merkitykseltään työn toteuttamisessa. Käytäntö ja siitä muodostunut tieto on kasvattajan *kokemuksena* ylitse kasvatuksen teorian. Weinigerin mukaan käytännön toteuttamisessa on kuitenkin kätkeytyä aina teoreettisia sitoumuksia ja oletuksia. Nämä määrittävät olennaisesti

toiminnan näkyvää rakentumista. Olennaista on se, että teorian läsnäolo on piilevää tai vaikeasti havaittavaa. Tätä olosuhdetta Weiniger kutsuu latentiksi teoriaksi. Latentissa teoriassa on nähtävänä kaksi eri tasoa: 1) Kasvattajan käytännön toiminnasta nouseva rationaalisuus, ja 2) Teorian ohjaavuus käytännön toteuttamisen tapojen taustalla, mutta tässä piilevästi ja siten vaikeasti tunnistettavana ja arvioitavana. (Karjalainen ym.1997: 67.) Tätä tasoa voidaan verrata ns. Hiljaisen tiedon käsitteeseen tai piilo-opetussuunnitelmaan. Ominaista latentille tasolle on se, että kasvattajalla ei ole valmiita sanoja ja periaatteita toiminnan selittämiseksi.

Toinen Weinigerin teorian taso käsittelee kasvatuksessa tietoisena vaikuttavia periaatteita. Näitä ovat julkilausutut periaatteet, normatiiviset ohjeet oppimiskäsitykset tai käsitykset kasvatuksen sisällöistä (Karjalainen ym.1997: 68). Kasvattajalla on tietoisia ja muotoiltuja periaatteita kasvatustoimintansa taustalla. Näille periaatteille ja normatiivisille on ominaista, että kasvattaja ei yleensä kyseenalaista niiden totuudellisuutta, eikä hänelle herää tarvetta reflektoida näiden periaatteiden perusteita. (Karjalainen ym.1997:68.) Tämä teoria 2 voi olla esimerkiksi päiväkotiin kaupungin tasolta tulevat ohjeet, kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, tai yksikkökohtaiset suunnitelmat ja periaatteet. Olennaista on, että näille ei aseteta teoreettisen koettelun vaatimusta, vaan ne otetaan sellaisenaan käytäntöä ohjaavina normeina.

Teoria 3 pyrkii olemaan Weinierin mukaan niin sanotusti tieteellisin keinoin koeteltu. Se on eksplisiittistä, ja tieteen keinoin muotoiltavaa tietoa. Tämän teorian taso kommunikoi latentin teorian implisiittisen tiedon kanssa. Se pyrkii tekemään latentin teorian näkyväksi. Teoria 3 on siis latentin teorian rekonstruktio, eli perusta ja rakenne. Teoria 2 on jatkuvassa latentin teorian ja teoria 3:n jännitteessä ja muutosvaatimuksen tilassa. (Karjalainen 1997: 68.) Kun kasvatuksen teoriaa tehdään näkyväksi ja implisiittistä tietoa tietoiseksi, se asettaa muutospainetta normien ja periaatteiden uudelleen arvioimiselle. Tämä on risteyskohta, missä tapahtuu käytännön työn kehittäminen ja muutos.

Kasvattajan toiminnassa voi vallita aito ristiriita edellä mainittujen tasojen välillä. Tällöin uskoo toimivansa teoria 2 periaatteiden ja normien mukaisesti, mutta toiminnassamme näkyykin enemmän latentin teorian tunnuspiirteitä. Äärimmilleen vietyinä latentin periaatteen mukaan toimiminen tekee tyhjäksi tietoisesti tavoiteltavan kasvatustavoitteen. Tämä ilmiö on nimeltään pedagogisen tietoisuuden paradoksi (Karjalainen 1997: 69). Jos paradoksi kärjistetään äärimmilleen, voidaan päätyä johtopäätökseen, että tietoisuuden kyky ohjata kasvatustoimintaa on äärimmäisen vähäinen. Tällöin on mahdollista, että kasvatustoiminta, mikä perinteisesti määritellään juuri tietoiseksi ja intentionaaliseksi toiminnaksi, on toteutettu pääasiassa implisiittisen tiedon kautta. Kasvattaja ei siis pysty toteuttamaan teoria 3:ssa vaikuttavaa eksplisiittistä tietoa kasvatustyössään, eikä näin ollen pääse tietoiseen, kasvatuksen

teoriassa jäsentyneeseen tulokseen. Kuitenkin on niin, että mitä heikommin kasvattaja tiedostaa tämän olosuhteen olemassaolon, sitä todennäköisemmäksi se muodostuu. (Karjalainen 1997: 69.)

7 ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN TULOKSET

Aineiston analyysi pohjaa sosiokonstruktivistiseen taustaan nojaavaan fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Tämä on usein kasvatustieteessä käytetty tutkimuksen menetelmä, missä tavoitteena on tuoda esille ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lähtökohtana on, että ihmisillä on usein hyvinkin paljon toisistaan poikkeavia ajatuksia ja käsityksiä tutkimuksen taustalla vaikuttavista asioista. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, missä keskitytään tutkimaan käsitysten eroavaisuuksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Fenomenografinen näkökulma erottaa kaksi eri tasoa, mitkä kulkevat myös tämän opinnäytetyön tasoina. ”Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Toisen asteen näkökulma vie tarkastelua syvemmälle. Tällöin tutkija pyrkii luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkityssisällöistä kyseisessä kohdeilmiossa. Tutkija tarkastelee, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. Samoin tutkittavaksi tulevat tutkittavien ajattelun muodot ja kokemuksellisuus.”(Saaranen ym. 2006.)

Analyysi käynnistyi tarkalla litteroinnilla, missä kirjasin ylös naurahdukset ja painotukset sekä muut ei-kielelliset ilmaukset. Litteroinnin valmistuttua luin ja kuuntelin tekstiä huolellisesti useita kertoja. Kiinnitin huomiota aina kyseisen haastateltavan puheessa johdonmukaisesti kuvastuvaan arvojen, ajatusten sekä käsitysten maailmaan. Keräsin aluksi lainauksia tekstistä haastattelurunkoni teemojen alle. Seuraavaksi etsin tekstistä erilaisia merkityksiä ja asemointeja, ja keräsin tekstiä puheessa rakentuvien merkityksien alle. Totesin kuitenkin, että aineiston olemus ja haastateltavien tuoma informaatio kärsivät irrotettuna asiayhteydestään. Halusin saada näkyviin fenomenografisen tutkimusstrategian mukaisesti ihmisten aitoa kokemusta ja ymmärryksen muotoutumista heidän kokemustensa ja kautta. Tämä olisi jäänyt piiloon näin voimakkaan tekstin hajottamisen seurauksena. Päädyin esittämään haastattelut mahdollisimman kronologisesti haastattelun kulun mukaisesti, pyrkien säilyttämään haastattelukatkelmissa käytännön työtä koskevan informaation, jotta lukijalle jäisi mahdollisuus peilata omia ajatuksiaan ja arvojaan käytännön työn ja ajatusten kontekstissa. Aineiston luokittelu perustui kulttuurinluokittelun perinteeseen. Mäkelä toteaa kirjassaan Aineiston analyysi ja tulkinta seuraavaa: ”Kulttuurin luokittelussa on luontevaa ajatella, että voimme saavuttaa korkean luokitteluyksimielisyyden, vaikka emme kykenisi tarkoin sanomaan, mihin yksimielisyys perustuu. Olennaista on, että saman kulttuuri-, tai osakulttuurin jäsenet ovat täysin samaa mieltä

tulkinnasta, ilman että kukaan kykenisi erittelemään nimenomaisesti ne säännöt, minkä mukaan luokittelu tapahtuu.” (Mäkelä 1990:54.) Luokittelussa keskityin kontekstien tunnistamiseen, eli ilmiön taustamaailmaan, mitkä kiinnittävät fenomenografisessa tutkimusotteessa erilaatuiset käsitykset kohdeilmiöön (Saaranen ym. 2006). Aineistosta tunnistamani kontekstit muodostivat yhdessä teorian kanssa seuraavat yläkategoriat: Puheessa rakentuva lapsi, Puheessa rakentuva kasvatus, kasvattaja ja lapsi vuorovaikutuskentässä, opin ja kasvun käsitteitä, lapsen paikka maailmassa, leikki lapsen vapauden tilana sekä arvotietoisuus. Nämä luetellut yläkategoriat jakaantuvat jokainen kahteen tai kolmeen alakategoriaan. Alakategorioissa käsittelen aineistossa kuuluvia erilaisia näkökulmia. Esitän haastatteluista nousevaa asemointeihin ja kasvattajien antamiin arvomerkityksiin liittyvää tulkintaa sitaattien välissä. Sitaatteja kutsun analyysiyksiköiksi. Tekstissä on välillä lihavoituja, mitkä osoittavat haastateltavan puheessa kuuluneita painotuksia. Olen myös kirjannut välillä näkyviin omia tarkentavia kysymyksiäni, mitkä on merkitty tunnuksella H, eli haastattelija.

Tulokset esitetään kahdella tasolla. Tasoina kulkevat fenomenografiset tulkinnat mitä tapahtuu, sekä mitä kuvastuu. Pyrin esittämään tulokset siten, että tekstistä välittyy kahdenlaista informaatiota: se miten kasvatuksesta ajatellaan tietoisesti ja kuinka toimitaan, ja toisaalta minkälaisia asemointeja ja merkityksiä kasvattajan kasvatusta käsittelevässä puheessa kuvastuu. Vastaus opinnäytetyön pääkysymykseen siitä, minkälaisia ajatuksia kasvattajilla on kasvatustyönsä taustalla lapsesta, kasvatuksesta ja kasvattajuudesta tiivistyy analyysiyksikössä ja sitä selittävässä teoriaa peilaavassa tekstissä. Jokaisen pääkategorian jälkeen on kirjattuna tulkintaa, mistä on luettavissa vastauksia opinnäytetyön toiseen kysymykseen: minkälainen kasvun ja kasvatuksen tila rakentuu kasvattajien puheessa. Vastaus kolmanteen pääkysymykseen eli siihen, minkälaisia kehitysideoita kasvattajien tuottamasta tiedosta nousee kasvun tasapainoiselle edistämiseksi päiväkodeissa, on luettavissa luvuissa missä avaan omaa pohdintaani ja johtopäätöksiäni. Näissä kaikissa kolmessa kohdassa oleva tulkinta pohjaa aineistossa rakentuneeseen tietoon, sekä opinnäytetyön alussa luettavissa olevaan teoriaan.

7.1 Tutkimuksen validisuus ja reliabilisuus

Tutkimuksessa käytetyn fenomenografisen menetelmän reliabiliteetin arviointi liittyy olennaisesti haastatteluissa tuotetun puheen tilannesidonnaisuuteen. Kysymyksiä ovatkin, onko tuotettu tieto haastattelutilanteen vääristämää, tai ovatko aiheen emotionaaliset sidokset värittämässä annettua kuvaa. Merkittävä kysymys koskee myös minua itseäni: olenko kyennyt tulkitsemaan tuotetun tiedon oikein? Välttääkseni näitä tekijöitä, esitin teemoja ohjaavia tarkentavia kysymyksiä. Suorien kysymysten lisäksi vein keskustelua kohti näkökulmaa, missä haastateltava tarkasteli puheena olevien asioiden toteutumista yksikkötasolla. Kiinnitin sitten huomiota arvioon omasta toiminnasta ja kasvatukseen liittyvistä arvoista sekä arvioon missä

haastateltava pohti samojen asioiden toteutumista yleisesti päiväkodissa. Jos havaitsin johdonmukaisuutta näiden kahden välillä sekä esitettyjen pohdintojen, että käytettyjen ilmausten näkökulmasta, arvioin syntyneen kuvan oikeaksi. Päätelmäni luotettavuudesta eivät kuitenkaan perustuneet ainoastaan tähän. Analyysiyksiön valinnassa ja tulkinnassa oli merkittävää sen johdonmukaisuus koko muuhun kyseiseltä haastateltavalta kuultuun puheeseen. Noudattamalla tätä johdonmukaisuuden reunaehtoaa, sekä pyrkimällä objektiivisuuteen tukeutulla teoriiaan, pyrin välttämään omien subjektiivisten tulkintojeni vaikuttavuutta. On kuitenkin tosiasia, että joku toinen henkilö olisi mahdollisesti muodostanut saman aineiston ja teorian puitteissa erilaisen tulkintakehikon. Haastateltavien valikoituminen haastatteluihin perustui luonnollisesti vapaaehtoisuuteen. On siis otettava huomioon, että aineiston tuottaneet kasvattajat ovat olleet jo lähtökohtaisesti kiinnostuneita tutkittavasta aiheesta.

Onnistunutta tutkimusta luonnehditaan kuitenkin sellaiseksi, missä tuotetaan tulkintoja mitkä elähdyttävät ja innostavat ihmistä (Peräkylä 1995, 47). Tähän olen pyrkinyt. Toivon, että analyysi ja tulkintani herättävät keskustelua, myös vastaväitteitä. Tutkimuksen viitekehyksenä oleva sosiaalinen konstruktivismi on todellisuutta pohtiva ja ehkä kyseenalaistavakin, joten sitä on vaikea katsoa tarkkarajaisena. Riittäisikö Peräkylän luonnehdinta puoltamaan siis tämän opinnäytetyön validiteettiä? Edellä kuvattu käy ilmi myös menetelmänä olevan fenomenografian luonteesta: ”Fenomenografisen ajattelun taustalla on näkemys siitä, että ihmisten kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. Tästä syystä myös fenomenografinen tutkija voi itse havahtua huomaamaan, että tutkittava ilmiö voidaan ymmärtää muillakin tavoilla kuin hän on tehnyt”. (Saaranen ym. 2006.)

7.2 Puheessa rakentuva lapsi

Haastatteluissa syntyneet kuvaukset lapsesta edustavat kertojansa näkemystä hyvästä lapseudesta joko konkreettisen kysymyksen kautta, tai muussa kerronnassa tuotetun spontaanin kuvauksen avulla. Tulkinta pohjaa niihin sanoihin ja sanayhdistelmiin, millä kasvattaja on kuvannut ja kehystänyt lasta ja lapsen suhdetta puheena olevaan asiaan. Koska kuvauksen tapahtumapaikkana on päiväkotia, on vastauksia suhteutettava päiväkodin tilaa määrittävään olosuhteeseen.

” meil on kaks lasta, jotka vaikuttavat ihan tosi normaaleilta että ihania lapsia ..taas ihania, onhan ne muutkin ihania, mutta sillä lailla että ne on niin jotenki, tää yksi poika, hän ei päässyt sit ulos ku oli viimesenä askartelemassa ..ku hän ottaa jonku, ni se hän on viimesen päälle tehty sitte ..hän ei sit päässy ulos ollenkaan eikä sit tarvinnu mennäkään ku hän halus sitä tehdä niin pit-

kään ni sai tehäkki. Eihän se kaikki ..eihän tietty kaikki mahu siihen kategoriaan tietty”

Edellä olevassa analyysiyksikössä kasvattaja kuvaili lapseuden arvoa toimintaan vastaamisen kautta. Positiivista toimintaa osoitti suunnitellun askartelun loppuun saattaminen keskityneesti ja paneutuen. Tässä puheenvuorossa kasvattaja piti arvokkaana pitkäjänteistä keskittymistä tekemiseen, mikä on aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa. Lasta kuvattiin normaalkiksi ja ihanaksi, ja toiminnasta suoriutuminen aikuisen toivomalla tavalla oli tapahtuman onnistuneisuuden mittarina. Lapsi sai toimia tavallisuudesta poikkeavalla tavalla ja jäädä sisälle tekemään askartelunsa loppuun. Toteutunut tapahtuma tuotti kasvattajalle onnistumisen ja ilon kokemusta.

”mun mielest on tärkeä muistaa se, et ei voi niinku vetää semmost muuttii tai standardii et minkälainen lapsen niinku pitäis olla, et sul on niinku hyvät sosiaaliset taidot ku sä oot näin paljon esillä ja pitää kunnioittaa sitä, et me ollaan hyvin erilaisia perustemperamentiltamme kunhan muistaa sen, et Niin kauan ku se ei käänny sitä lasta vastaan, joku luonteen piirre ni ni et vaikeuttaa jotenki elämää, et on niin sisäänpäin sulkeutunu et, muuten ni muistaa et siin on niinku aika laaja skaala, et mikä sit on niinku hyvä”

Tässä haastateltava asettui ennalta asetettujen standardeja vastaan ja kritisoi oletettuja odotuksia vastaan. Lapsen olemukseen puuttumisen oikeutuksena on koettu lapsen etu. Näkymättömänä lapsen etua vaarantavana tekijänä mainittiin lähiyhteisöön sopeutumisen vaikeus, mutta tätä ei nähty lapsen syynä. Kuvauksesta ei löydy kasvattajan määrittelemää ”hyvää lasta”, vaan vastuu asettuu koko kasvatusyhteisön kyvylle hyväksyä erilaisuutta.

”jos kasvattaja oivaltaa ni lapsi on suhteellisen aikutlaatunen ja ainutkertanen ja se on tosi tärkeä se lapsuuden aika se on pitkälle sitä niin, että tota. Mä nän sen semmosena tota että meidän tehtävä oikeestaan tietyl tapaaluoda sille lapselle semmosta tervettä itsetuntoa et se oikeesti voi niinku toimia siinä ympäristössä mikä kulloinkin hänellä nyt on ..et se..se on niinku sillä tavalla kasvun tukemista tavallaan joka ikinen tilanne ..mut että se..kasvaja on se lapsi ja sehän se sen toiminnan tekee ja ilman niinku hänen aktivista toimintaansa ei sitä kasvamistakaan tapahdu”

Edellisessä puheessa kasvattaja rakensi ainoalaatuista lapseuden tilaa. Hän korosti lapsen henkilökohtaista kasvun tapahtumaa. Kasvaja on lapsi, eikä kasvattajalla ole puuttumisen valtaa suhteessa perimmäiseen kasvun tapahtumaan. Kasvattajan tehtävänä on luoda olosuhde. Hän korosti, että jokainen tilanne on kasvun tukemista.

Edellä kirjatuiissa katkelmissa tiivistyvät kolme aineistosta esiin tullutta suhdetta lapseen. Ensimmäisessä suhteessa lasta kuvattiin ja käsiteltiin normatiivisen yhteiskunnan viitekehyyksessä, toimien kohteena, missä arvona kuvastui johonkin valmiiseen rakenteeseen olevaan toimeen tai tehtävään vastaaminen. Toisessa suhteessa kasvattaja asettui puhumaan olemassa olevista standardeista, mitä vastaan lasta tulee puolustaa, tai ainakin vahvistaa. Hän ilmaisi puheessaan valmiina olevien normien ja määrittelyiden olemassa oloa ja piti näiden vaikutusta lapseen negatiivisena. Hän nosti arvoksi, että ei ole olemassa hyvää lapseutta, vaan kaikki lapset ovat hyviä. Kolmannessa suhteessa kasvattaja pyrkii asettumaan ulkopuolelle, kunnioittamaan lapsen henkilökohtaista kasvua, mahdollistajan rooliin. Lapsi nähtiin tasavertaisena ja valtaisena toimijana.

7.3 Puheessa rakentuva kasvatus

Kasvattajien puheessa rakentui kolmenlaista kuvaa kasvatuksesta. Osassa Kuvauksista kuvattiin sitä minkälaisia asioita kasvattajat liittävät kasvatustoimintaan yleisellä tasolla. Osassa analyysiyksikköjä kasvattajat kuvailivat suoraan omaa kasvattajuuttaan. Tämän pääkategorian jälkeen ei ole kokoavaa tekstiä, vaan riittävä tulkinta on luettavissa analyysiyksikköiden perässä. Alakategorioita ovat: 1. Ohjaava kasvatus, 2. Opettaja sekä 3. Kasvun mahdollistaja.

*”No kyl se varmaan tietyllä tapaa on toi ohjaavakin joo ja sitten semmmonen ..yhdessä eläen ehkä mullon semmmonen niinku pyrki-
mys semmoseen ...yhteisöllisyys on ihan hyvä tavote, mut kyl mä
enemmän yksilöstä lähen siinä mun kasvatustyössä, et pyrkii nin-
ku ...et semmmonen yksilön tason huomioiminen ja sitä kautta sen
lapsen tukeminen ja sitä kautta kohti sitä yhteisöä”*

Ohjaava kasvatus kuului tasavertaisena kommunikaationa yksilön ja lapsiyhteisön kanssa, mutta kuitenkin vahvaa kasvatusnäkökulmaa ilmentävänä toimintana. Kasvattaja kuvaili lähetevänsä tietoisesta yhdessä elämisen kontekstista, missä myös aikuinen asettuu kasvun prosessiin. Hän käytti kuitenkin sanaa ”kasvatustyö”, mistä henkii vastuunkantajan rooli. Näkemyksessä otetaan kantaa siis kasvattajan vastuuseen, mutta se viestii tiedon yhdessä rakentamisen puolesta. Kasvattaja ei voi tietää, ilman lasten tietoa.

”Mä oon kyllä niin pedagoginen, että kyllä mä haluan hirveesti opettaa ja se on mulle niinku hirveen tärkeätä, että lapsi oppis joka päivä jotain”.

Opettaja - tyyppi perusteli suhdettaan kasvatukseen omalla arvomaailmallaan ja persoonal- laan. Kysymys, missä käsiteltiin kasvattajan omia kasvatukseen liittyviä arvoja, sai yllä oleva- na analyysiyksikkönä olevan suoran vastauksen. Kasvattajan kiinnostus pedagogiseen toimin- taan määrittä kasvatusta tapahtumana. Hän halusi, että lapsi oppii joka päivä jotakin.

”Mitä se kasvattaminen sitte niinku on? Ja niin sitä kautta se niin- ku tulee ..se heijastuu sitä kautta ku rupee näkee sen lapsen toi- mia ..se että se se ei oookkaan..oppiminen ei oookaan ..se ei oo niin tärkeätä mitä mä kasvattajana täällä suutani auon, mitä mä tääl- lä kerron, vaan se kuinka ne vertaisryhmässä keskenään kokee tä- tä maailmaa ja ne oppii sitä kautta paljon enempi loppujen lopuk- si.. ni se mun kuva on tavallaan rikastuttaa sitä kokemusmaailmaa missä ne siellä vertaismaailmassa toimii ..ymmärsiksä? H: Ymmär- sin.

Kokemusmaailman rikastuttaja siirsi näkökulmaa vielä enemmän lapseen ja lapsen vertais- ryhmän toimintaan. Hän kyseenalaisti oman tietonsa suhteessa lasten keskinäisessä kanssa- käymisessä rakentuvaan tietoon, ja näki roolinsa tämän vuorovaikutuksen mahdollistajana. Hän pohti kasvattamisen ja oppimisen perimmäistä tapahtumapaikkaa ja ilmensi kyseenalais- tavaa suhdetta koko oppimiseen. Hän otti huomioon, että on paljon asioita, mitä kasvattaja ei osaa opettaa lapsille maailmasta missä he elävät.

7.4 Kasvattajan ja lapsen rooli vuorovaikutuksessa

Teoriaosuudessa kuvaan kontekstuaalista kasvua sekä lapsikeskeisen kasvatuksen läheistä suh- detta näiden eri kontekstien ymmärtämiseen ja niiden kunnioittamiseen. Kontekstuaalista kasvua laajemmin valottava Bronfenbrennerin ekologisen systeemin malli esittää erilaisten kehien teorian, mikä on tarkemmin eritelty opinnäytetyön alkupuolella. Ekologinen teoria esittää mesosysteemiin kuuluvina jäsenenä lasta koskevat aikuiset ja kasvattajat ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa. Lapsi kuuluu mesosysteemiin keskeisenä toimijana, joka vai- kuttaa toiminnan muovautumiseen. Käytän tässä mesosysteemin sijasta kuitenkin nimitystä vuorovaikutuskenttä, jotta kuvailu olisi mahdollisimman helposti luettavissa.

Yläkategoria kasvattajan ja lapsen rooli vuorovaikutuskentässä, kertoo minkälaisia näkemyksiä haastateltavilla oli vuorovaikutuskentän jäsenistä. Kuinka kasvattaja koki oman jäsenyytensä. Oliko hän osana jäsenyyttä ja liikettä? Millä tavoin hän kohtasi puheessaan lasta koskettavan ei-aineellisen ja virtaavan toimintaympäristön? Olen jaotellut aineistosta löytyvät vuorovaikutuskenttää ja kasvatusta koskevat analyysiyksiköt seuraavin perustein: Kuvailut missä kahden tai kolmen osapuolen, (eli perhe lapsi ja ammattikasvattaja) jäsenyys näkyy tasavertaisena ja näkemystä ohjaa pyrkimys tiedon yhteiseen rakentumiseen, ja kuvailut missä kasvattaja asemoi itsensä vuorovaikutuskentän ulkopuolelle ja näkee vuorovaikutuksen konkreettisissa teoissa. Alakategorioiden niminä ovat: 1. Vahva orientoituneisuus vuorovaikutuskentän jäsenyyteen, ja 2. kasvattaja vuorovaikutuskentän ulkopuolella

7.4.1 Vahva orientoituneisuus vuorovaikutuskentän jäsenyyteen

Vahvan orientoituneisuuden kuvauksissa kasvattaja asetti itsensä automaattisesti vuorovaikutuskentän tasa-arvoiseen jäsenyyteen. Haastattelun keskustelu liikkui vanhempien ja lasten kohtaamisessa. Tällöin kuvauksissa kuuluivat kuvaukset yhteiseen tiedon rakentumisesta sekä oletus, että tietoa ei ole ilman kolmen osapuolen esille tuomaa näkemystä. Kasvattaja kuvaili uuden totuuden rakentumista, eli dialogisen kohtaamisen tapaa.

”päivän tavoitteena voi olla, että saa jonkun asian puhuttua vanhemman kanssa halki et mikä se hänen näkökulmansa tähän asiaan on ja minkälaisen näkökulman mä tuon ammattilaisena, mut kuitenkin polkematta hänen sitä ideaa ja sitten niistä yritetään rakentaa yhdessä joku uus totuus tai näkökulma siihen..okei. me voidaan näin parhaiten toteuttaa sun lapsen..ja sun ajatusta siihen miten sun lasta kannattaa kohdata”

Kasvattaja kuvaili hakevansa välttämätöntä tietoa lapsen kohtaamisen tavoista lapsen vanhemmilta. Kohtaamisen tapa ei ole itsestään selvä, eikä sitä kasvattajan mielestä voi toteuttaa ilman perheen ja kasvattajan yhteisesti muodostamaa tunnetta ja tietoa. Yksilöllinen kohtaamisen tavan muodostuminen on mahdollista ainoastaan päiväkodin kasvattajan, lapsen ja kodin kasvattajien kesken. Analyysiyksikössä ei kuulunut eriteltyinä lapsen tiedosta muodostuneen tiedon merkitystä, mutta se kuului selkeänä läpi muun haastattelun.

”joskus mä nään semmosia ihmisiä täällä töissä, jotka on aivan huippuja esim. ..mä en itte ikinä pystyis semmoseen kommunikatioon esim vanhempien kanssa niinku jotkut ihmiset pystyy ja se vaan tulee sieltä tietyl tapaa luonnostaan. Sitä on hienoo kattoo,

seurata ja ihailla ja yrittää ottaa opiksi, et kuinka hän..mistä se ne sanat ..se työntekijä joka ..ja sitten, tavallaan se joku se kasvatuskumppanuus syntyy siinä muutamalla sanalla. Ja sen jälkeen luottamus on rakennettu ja sen jälkeen asioissa päästään eteenpäin asioista voidaan keskustella ja kaikista perheelle tärkeistä asioista. ...Ja tietyl tapaa, jos miettii sitä lapsenki kohtaamista ..jos ne meidän aikuisasiakkaat ei pysty luottaa meihin kasvattajin ni kyl se heijastuu siinä lapsenki käytöksessä ..että se lapsi aistii sen että kaikki ei oo nyt ihan ok. Ja jos se luottamus syntyy, niin kyl se lapsikin sit luottaa.”

Yllä olevassa kuvauksessa kasvattaja korosti päiväkodin kasvattajien vertaisoppimisen merkitystä. Hän tuli kuvanneeksi tiedon konstruoitumisen tilannetta, missä hän peilasi omaa toimintaansa ja oppii tapahtuvan tilanteen seuraajana. Suhde kollegoihin on ihaileva ja kunnioitettava. Kasvattaja iloitsi päiväkodin kasvatusyhteisössä olevista kohtaamisen taidoista. Kasvatuskumppanuuden ja luottamuksellisen suhteen syntymisestä vastuun kantoi päiväkodin kasvattaja. Hän loi olosuhteen, missä syntyy luottamus, mutta ei määrittänyt vuorovaikutuksen etenemistä ylhäältä käsin. Kasvattaja käytti nimitystä aikuisasiakkaat, ja toi puheessaan esille, kuinka tärkeätä tasa-arvoinen suhde on. Tapa millä lapsen perhe kohdataan, kuului tärkeänä kaikille kolmelle osapuolelle.

”mielestä tärkeinä on se että lapsella on sellanen olo että häntä kuunnellaan ja hän tulee kuulluksi....Mä pysäytän itteeni ajatuksissa et oikeesti tää tilanne on nyt tälle lapselle tosi tärkeä et kyl mun nyt pitää pysähtyä kuuntelee et mitä täl lapsella on asiaa ja tavallaan tuoda sit esille, et mä oon kuullu hänet ja ymmärtänyt häntä ja sen mitä hän on yrittänyt sanoa ja huomioinu sen asian että kai se on semmonen et tarttuu niihin sen lapsen asioihin lapsesta kumpuaviin kiinnostuksen kohteisiin”

Vuorovaikutuskentän lasta koskevaa kehää, eli käytännön lapsilähtöisyyttä kuvattiin kasvattajan velvollisuutena pysähtyä kuuntelemaan lasta aidosti. Kaikkein tärkeimpänä arvona oli se, että lapselle syntyy kokemus kuulluksi tulemisesta. Jotta hetkessä tapahtuva kohtaaminen onnistuisi, kasvattajan pitäisi unohtaa muut päällimmäisenä olevat asiat. Kasvattaja kuvasi velvollisuudekseen tarttua lapsen asioihin ja kiinnostuksen kohteisiin.

”mä pidän tärkeenä sitä et lapsilla olis niinku hyvä olla ryhmässä ja et ois semmonen ryhmä mis ois niinku tilaa kaiken laiselle olemiselle et sekä näyttää niit negatiivisia fiiliksiä et hyvää oloa”

Hyvä olo ja monenlaisten ihmisten ja ominaisuuksien hyväksyntä kuului tärkeänä arvona. Mahdollisuus kokea omaa ihmisyyttä koko tunneskaalalla on kasvattajan mielestä arvokasta. Päiväkodin päivässä näkyvistä tunteista ei ollut tarkoituksena poistaa negatiivisia tunnetiloja, vaan kasvattaja näki arvokkaana että näiden tunteiden esiin tulemistä kannustetaan.

”Et se on niinku semmonen alue, mihin on hirveen vaikee vaikuttaa ja sen edes on usein kauheen usein et niinku mitä mä teen et jos on joku lapsi jost tietää et tärkein mitä se tarvitsis ni olis vaik se yks hyvä kaveri tai se, et se hyväksyttäis tähän ryhmään”

Yllä olevassa analyysiyksikössä kasvattaja kuvaili lapsen asemaan liittyviä vaikeuksia vertaisryhmässä. Hän kertoi arjessa kulkevasta pohdinnastaan ja huolestaan koskien lapsen kokemaa hyväksyntää.

”et eihän me voida olettaa, että lapsilla olis niin pitkälle kehittynyt moraalii, et ne pystyis itte arvioimaan tällasia tilanteita. Sitä on pakko auttaa sitä yhdessäoloa”

Vastuuta ryhmässä selviytymiselle ei jätetty lapselle. Aineistossa kuuluvassa puheessa syyksi tälle esitettiin se, että lapsen kyky arvioida omaa toimintaansa ja sen moraalisia sekä eettisiä ulottuvuuksia ei ole vielä kehittynyt.

”et se on tosi merkittävä se vertaisryhmän merkitys sil on vaikutus siihen minkälainen käsitys sun on itsestäs ja se voi viedä monta vuotta ja vaik koko loppuelämänsi et kategorisoi itsensä tietynlaiseks”

Lapsen jäsenyys päiväkodissa vaikuttavassa vertaisryhmässä koettiin merkityksellisenä. Osassa haastatteluita tämä nousi erääksi merkittävimmistä tehtävistä, minkä kasvattaja koki olevan suuren vastuun. Jäsenyydestä ulkopuolelle joutuminen nähtiin suurena riskitekijänä lapsen hyvinvoinnille ja jopa myöhemmälle selviytymiselle. Analyysiyksikköön pohjaten, kasvattajan tehtävää lapsen vertaisryhmän jäsenyyteen saattamiseksi, ei voi kyllin korostaa.

7.4.2 Kasvattaja vuorovaikutuskentän ulkopuolella

Tämän alakategorian tunnusmerkkeinä on kasvattajan irrallisempi suhde vuorovaikutuskenttään ja lapsikeskeisyyteen sekä suhtautumistapa, missä vuorovaikutus nähtiin ensisijaisesti lasten osoittamana käytöksenä. On huomioitavaa, että tässä tuotetut vastaukset ovat synty-

neet vastauksina samoihin teemallisiin kysymyksiin, kuin edellä olevassa alakategoriassa annetut vastaukset. Kasvattaja ei lähtenyt käsittelemään omaa rooliaan vuorovaikutuskentässä, vaan pohti lähinnä mekaanisia menetelmiä hallinnan saavuttamiseksi. Tavoitteena hyvälle vuorovaikutukselle on hyvä käytös. Selityksenä kuuluu puheeseen voi olla väärin resursoitujen työn mahdollisuudet, mutta tulkitsin kasvattajan puheen liittyvän syvemmällä oleviin arvoihin. Tulkintani taustalla oli kasvattajan tuottama läpi koko haastattelun kuulunut johdonmukaisesti samankaltainen puhe. Alustuksena tälle vuorovaikutukseen suhtautumisen tapaa käsittelevälle alakategorialle toimii kasvattajan vastaus koskien lapsikeskeisyyttä.

H: Kuinka mahdollista sin mielestäsi on sitte toteuttaa tota lapsikeskeistä kasvatusta päivähoitossa?

”No mä oon vielä niin vähän aikaa tässä ollut, et mä en tiä mikä se suuntaus on ollu. Ku mä ajattelen sillai pitkällä jatkumolla, et aikasemminhan on ollu jotain..jossain vaiheessa on ollu vapaa kasvatus ..aika pitkään. Mä en kyllä muista kä vuosikymmen se on ollu ja näitä, et mikäs nyt ois niin vallalla? En kyllä tiä tosta..”(lapsikeskeisyydestä)

Kasvattaja liitti lapsikeskeisen kasvatuksen käsitteen vapaaseen kasvatukseen, vaikkei suoraanaisesti pitänytkään niitä samana. Edellä olevasta analyysiyksiköstä voi päätellä, että vaikka lapsikeskeisyydestä puhutaan varhaiskasvatuksessa paljon, se ei välttämättä kuitenkaan ole kaikkialla tietoisena toimintaa ohjaavana ajatuksena.

Seuraava kysymys käsitteli kasvatusyhteisössä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja siihen vaikuttavia seikkoja. Kasvattaja lähti pohtimaan vuorovaikutusta ryhmän toimivuuden ja hallinnan käsitteiden kautta.

H: Mitä sä sitten pohdit tosta kasvatusyhteisön vuorovaikutuskentästä, jos aatellaan että lapset on osana sitä?

” et minkälainen ryhmä me oikeesti halutaan sitte, et siit vois sitte niinku .. et se ois toimiva ja siis myös jokaiselle en nyt sano helppo, mut semmonen niinku jotenki ku tuntuu välillä, et lasten vuorovaikutus keskenään on olematonta..käytetään paljon nyrkkejä ..se on tämmöstä. Ja sit aikuiselle karjutaan”

Kasvattaja asemoi itsensä ryhmän ulkopuolelle ja pohti minkälaisen ryhmän hän haluaa. Kuvailussa on tavoitteena lasten keskinäisen sekä oman viihtymisen lisääminen. Negatiivisen

vuorovaikutuksen osoittajana hän kuvasi nyrkkitappeluista sekä aikuiselle karjumista. Puhe koskien vuorovaikutusta käsitteli sitä, miten lapsiryhmä toimii. Hän kuvaili nykyistä ryhmää vaikeaksi ja puheessa kuului voimattomuus. Jatkossa kuuluva vuorovaikutuskentän käsittely liikkui runsaimmin rajatussa ruokailutilanteessa ja sen kohentamisessa. Ennen seuraavia analyysyksiköitä esitin kuitenkin tarkentavan kysymyksen:

Ajatteletko sä, että sä itse olisit osana sitä vuorovaikutuskenttää, ja että sun kohtaaminen vaikuttaisi siinä vuorovaikutukseen osallistumisessa?

”Mä vaan mietin sitä mallintamista että lapsilla on oma esimerkki (tarkoittaa itseään) Eli itse niinku puhuu kauniisti ..kyllä oon itekki ku oon syöny, ni on se kiitos. En tiiä ketä kiitän ku oon ite laittanu ruoan, mutta jotenki se mallintaminen siinä. Mut sitte ihan systemaattinen ohjaus vaan ohjataan aina uudestaan aina uudestaan”

Kasvattaja käsitteli rooliaan vuorovaikutuksessa mallinantajana. Kohtaamista käsiteltiin aikuisen-lapsi näkökulmasta käsin, missä aikuinen antaa hyvän vuorovaikutuksen mallin. Hän mainitsi vuorovaikutuksen kohentamisen keinoksi myös systemaattisen ohjaamisen.

”Että sehän siinä on, et jos mä oon ainut joka haluaa, että ruokapöydässä lapset kunnioittaa ruokarauhaa esimerkiks. Minä haluan, että on ruokarauha”

*...samoilla linjoilla ni sit ne lapset niinku oppii siihen että tää on käytäntö ja näin tehdään ja sit toivottavasti jossain vaiheessa vuotta ni vois ollaki että sieltä tulee ”hei saisinko lisää” (kauniisti) ja sit se kiitos myös niinku, **nehän ei sitä tässä ryhmässä osaa** ..ja sit täytyy aina et ”mites sanotaan” ja sit ne sanoo sen (kiitos), että ei se oo automaattinen, mutta näittenki sitte opettaminen ja vaatiminen ..”*

Kasvattaja käsitteli vuorovaikutuskenttää jäsenyneysiin tapahtumapaikkoihin sijoittuneena toimintana. Vuorovaikutuksen edistämisen paikkoina olivat kaunis puhe ja käytöstavat. Hän osoitti harmistusta siitä, että lapset eivät näitä taitoja vielä osaa. Kasvattaja korosti tavoitteeseen pääsystä tärkeänä ryhmän kasvattajien yhteistä linjaa ja omaa esimerkkiä.

Kasvattajien antamat merkitykset kasvatuksessa tapahtuvalle interaktiolle, eli vuorovaikutuksen kentälle, olivat karkeasti kahdenlaisia. Interaktiota kuvattiin joko vuorovaikutuskentän

jäsenyydestä käsin tai sen ulkopuolelta. Kasvattajan käsitykset omasta jäsenyydestään, olivat myös suorassa suhteessa siihen, kuinka lapsiryhmän vuorovaikutuksellisuutta käsiteltiin. Vahva vuorovaikutuskentän jäsenyys tarkoitti kasvattajan tietoista asettumista muovautuviin kasvun tapahtumiin, missä kasvattaja oli myös itse kasvavan ja ihmettelevän roolissa. Vuorovaikutus nähtiin syvemmän kommunikoinnin tasolla, rakenteellisen toiminnan ylittävänä tapahtumisena. Vuorovaikutuksen jäsenyyden erityispiirteenä oli myös näkemys lapsesta laajemmin, yhteiskunnan jäsenenä.

Vuorovaikutuskentän ulkopuolelle asettuminen oli suorassa suhteessa vallan ja hallinnan määreisiin, missä korostui myös päiväkotipäivän ja toiminnan näkeminen jaksottaisissa ja vaihtuvissa, tarkkarajaisissa toimissa. Vuorovaikutus ei kuulunut kohtaamisissa virtaavana toimintana, vaan kasvattaja sijoitti sen elementteinä jäsenyteen tapahtumapaikkoihin ja tekoihin. Vuorovaikutus oli konkreettista tekoina ja kauniina puheena ilmenevää toimintaa, minkä edistämässä opettamisella oli tärkeä rooli.

7.5 Opin ja kasvun käsityksiä

Aineistosta löytyneet erilaiset ajatukset ja arvostukset suhteessa toimintaa ohjaavaan suunnitelmallisuuteen (intentionaalisuuteen) tiivistyvät alla olevissa analyysiyksiköissä. Teemoja ohjaavien kysymysten tarkoituksena on ollut selvittää toiminnan suunnittelun taustalla olevia ajatusrakennelmia. Missä ja miten lapsen keskeisimmät kasvun ja opin tapahtumat sijaitsevat? Kysyin myös yksittäistä päivää koskevia tavoitteita, millä tavoittelin kuvaa virtaavassa toiminnassa toteutuvasta jatkuvasta tavoitteesta. Haastatteluissa käyty keskustelu on edennyt kasvattajan henkilökohtaisista suunnittelua koskevista ajatuksista kasvattajan luomiin suunnittelun olosuhteisiin. Suunnittelua koskevat ajatukset tarkoittavat karkeasti ottaen siitä, lähteekö toiminnan suunnittelu ryhmästä, kasvattajasta, vai jostakin muusta. Suunnittelun olosuhteet tarkoittavat niitä olosuhteita mitä kasvattajat luovat ajatusten toteuttamiselle, eli konkreettisia tuokioita. Ensimmäisenä kysymyksenä kaikille haastateltaville esitin seuraavan kysymyksen: mitä he tavoittelevat päivittäin päiväkodissa tapahtuvalta työltään. Puheessa kuvastui kahdenlaista jaottelua. 1) Lasten tyytyväisyyttä tavoitteleva arvo, sekä 2) Opin rakentumiseen tähtäävä arvo.

1) Lasten tyytyväisyyttä tavoitteleva arvo

”No..et siel on ilosia naamoja ja se on tavallansa se. Ja tietyl tapaa et vanhemmat voi olla tyytyväisiä. Joskushan tietenki on vaikeitaki asioita”

Päivittäistä tavoitetta koskevien vastausten pääpaino oli lasten onnellisuudessa. Se, että lapset ja vanhemmat olisivat tyytyväisiä lapsen päivään, oli koettuna onnistumisena kärjessä. Tähän kategoriaan kuuluneessa puheessa llo ja tyytyväisyys tuntuivat määrittävän kasvattajien mielestä kaikkia muita tavoitteita. Kun tavoitteena ei mainittu ensisijaisesti lapsen kokemaa tyytyväisyyttä, onnistuneisuutta mittasi ennemminkin konkreettisiin tavoitteisiin vastaa-

2) Opin rakentumiseen tähtäävä arvo

”No kyl mä niinkun joka päivä mä ehkä haluan et jokainen lapsi pääsee osallistumaan toimintaan ja pyrin et siin sit kans on sitä opetuksellista.. aina jotakin semmosta opetuksellista siinä päivässä. Että se ei oo ihan vaan että mennään eteenpäin, vaan siinä olis jossain kohalla päivässä ois jotain niistä orientaatioista vaikka niitä kaikkia ei tietenkään voi ”

Edellä on näkemys, missä opetuksellisuus ja päivähoiton tiedolliset orientaatiot nousivat tärkeimmäksi päivää määrittäväksi tavoitteeksi. Vastauksissa nähtiin tärkeimpänä, että lapsi pääsee osallistumaan toimintaan. Toiminnalla tarkoitettiin jotakin opetuksellista. Yllä olevassa analyysiyksikössä kasvattaja näki hetket, missä ei ollut suunniteltua tiedolliseen opetukseen tähtäävää toimintaa, vähemmän arvokkaina. *”että se ei oo vaan semmosta, että mennään eteenpäin”*

”mä oon joutunu laskemaan aika paljon sitä tasoa et mitä pystyy siinä käsittelee, mutta ehkä mä niinku päivittäin sen ajattelen niinku että mä ite otan jotain päivittäin”

Kasvattaja koki, että on joutunut laskemaan jonkin ennalta määritellyn toiminnan tasoa. Tason laskeminen ilmeni puheessa negatiivisena.

”No kyllä mä yritän saada ne siirtymään sillee kevyesti paikasta toiseen, ettei aina olis sitä vääntö...et jos ne oppis pukemaan ja riisumaan itte jouluun mennessä ni olis hyvä ja olisin niin tyyty-

väinen..ni kyllä se on yks suuri päivittäinen tavoite, et ne oppis olemaan sillee ku on sovittu. Vois rauhassa suunnitella juttujaki ku ne osais olla, eikä koko ajan keksis niitä juttuja..”

Puheessa nostettiin yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi, että lapset oppisivat kulkemaan suunnitelluissa tiloissa ja päivän rakenteessa. Myös itseohjautuvuus oli tärkeätä. Kasvattaja nostaa erääksi suureksi päivittäiseksi tavoitteekseen, että lapset oppisivat toimimaan, kuten on sovittu. Sopimuksen sopijaosapuolet eivät käyneet analyysiyksiköstä ilmi. Hän mainitsi, että lasten oppiessa olemaan niin kuin on sovittu, suunnittelulle jäisi aikaa.

Päivittäisissä tavoitteissa kuulunut lasten onnellisuutta tavoitteleva puhe, kertoi siitä, että lapsi nähtiin ensisijaisena päivässä. Lapsen kokemus määritti puheessa kasvattajan toimintaa, ja tyytyväisyys ja ilo olivat tavoiteltavimpia määreitä. Onni ja tyytyväisyys nähtiin muiden tavoitteiden mahdollistajina.

Opin rakentumista arvostava puhe korosti lapsen mahdollisuuksia osallistua toimintaan, missä olisi jotakin opetuksellista. Tässä näkökulmassa nousivat merkittävään asemaan itseohjautuvuus ja oppi toimimaan sovituilla tavoilla.

Tulkitsen näiden kahden tavoitteen olevan päiväkotielämän taustalla kulkevia kasvattajien työtä ohjaavia johtolankoja. Karkeasti ottaen päivää määrittää joko opetuksen päämäärä, tai onnellisuuteen ja iloon tähtäävä päämäärä.

7.5.1 Suunnittelun prosessit

Kasvattajat kuvailivat haastatteluissa myös toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä prosesseja. Olin erityisesti kiinnostunut siitä, kuinka kasvattajat näkevät tiedon konstrukttiivisen luonteen. Näkevätkö he tiedon keskellä rakentuvana ja päiväkodin monimuotoisissa kohtaamisissa konstruoituvina, vai onko suhde tietoon rajattu. Onko tieto jotakin, mitä on vain kasvattajalla, ja johon kasvattaja tietää vastauksen? Esitän alla yksittäisiä toiminnan ohjauksen kuvauksia. Ne asettuivat seuraaviin alakategorioihin: 1) Yhdessä eläen, 2) Opettajan näkökulma, sekä 3) Toiminnan rikastuttaja. Olen kirjannut näkyville nämä kolme eripituista kuvausta, missä jokaisessa kuvastuu erilainen ja yksilöllinen tapa käsitellä kysymystä ja siihen liittyviä kasvattajien esille nostamia tärkeimpiä asioita. Kysymyksenä esitin: Minkälaisia tavoitteita sulla on yleisesti ottaen suunnittelun taustalla? Ja minkälainen on onnistunut ohjauskerta?

Yhdessä eläen

Tapauksessa yhdessä eläen, kasvattaja korosti suunnittelunsa lähtökohtina lasten ja ryhmän palautetta ja impulsseja. Palautteeseen ja impulsseihin vastaaminen toimi tärkeänä taustalla vaikuttavana tavoitteena. Toiminnan synty sekä suunnittelun eteneminen seuraaville kerroille, olivat läheisesti kytköksissä toiminnan kohtaamisessa tapahtuviin viesteihin.

”Ideaali on tietenkin aina se, että se suunnittelu ei olisi sillä tavalla niinku etukäteen lyöty lukkoon. Tottakai on aina jotain ajatuksia mitä haluais tehdä lasten kanssa, mutta että ne tavoitteet lähtis niin ku siitä ryhmästä.”

”Mä kirjotan, et mikä on kunkin kerran teema. Et ne tavoitteet on sellasia, et ne pitää itse niinku mielessä. Et niit mä en enää oikeestaan kirjota ylös. Se tavoitteiden pohtiminen tapahtuu oikeestaan jälkikäteen. Sä pohdit niinku et olis tää ihan nappijuttu vai saikohan lapsi täst nyt yhtään mitään. Joku juttu voi kantaa pidemmälle et sä ajattelet et sitä vois ottaa myöhemmin enemmän et se tavallaan elää se tilanne.”

Kasvattaja kuvaili nostavansa lasten omasta kokemuksesta ja reaktioista asioita, mitä haluaa ottaa esille myöhemmin. Suunnittelua eteenpäin vievänä voimana on lasten palaute ja joko ääneen esitetyt tai muuten ilmaistut tarpeet. Kasvattajan suhtautumisesta suunnitteluun ja sen toteuttamiseen kertoivat hyvin seuraavat sanat missä kuvattiin tilanteen muuttuvaa luonetta.

”Tavallaan siitä toiminnasta tulee palaute siihen et mitä seuraavalla kerralla pitää tehdä, et kyllähän se vaikuttaa siihen et sä voit kertoa vaikka sun työparille, joka vetää sit seuraavan kerran”.

Tässä tilanteen olennaisin osa liittyi kasvattajalta toiselle jakamiseen. Kasvattaja koki tärkeäksi viestittää työkavereilleen ohjaustilanteesta nousseita tärkeitä asioita, jotta toiminnassa säilyisi mieli. Hän kuvaili myös lapsilta saatavan palautteen merkitystä. Voi olettaa, että toimimaton ohjaustilanne nähdään palautteena, missä kasvattajan on pohdittava suunnitelmiensa perusteita uudella tavalla. Merkittävää oli se, että kasvattaja ei sisällyttänyt palautteeseen lapsiin liittyviä negatiivisia määreitä, vaan kääntyi pohtimaan omaa toimintaansa. Suhde tietoon, oli ryhmän kasvattajien ja lasten keskellä rakentuva.

Opettajan näkökulma

Opettajan näkökulman tunnuspiirteinä näkyi ennalta määräytyminen, ja staattisen tiedon siirtäminen sekä oppi perinteisessä mielessä. Negatiivisina määreinä opettaja kuvaili suunnitellun toiminnan muuttumista lapsiryhmästä tai yksittäisestä lapsesta johtuvista syistä. Tapauskuvauksen alussa on esillä kysymys, missä tarkoituksenani oli selvittää suunnittelun taustalla vaikuttavia tavoitteita.

”Tavoitteita..no mitä toi on aika laajasti..H: No sellasia mitä löytyy sieltä taustalta ku sä suunnittelet toimintaa lasten kanssa.. No jaa se on vähän niinku..tuo on niin laaja kysymys että on kyllä vaikeeta sanoa..”

Toimintaa ohjaavia tavoitteita oli vaikeata eritellä, eikä kasvattaja löytänyt niitä. Alla olevasta analyysiyksiköstä löytyy kuitenkin joitakin toimintaa ohjaavia tavoitteita. Siinä kasvattaja pohtii, minkälainen olisi onnistunut tuokio. Onnistuneen tuokion kuvauksessa onnistuneisuutta mittasi lasten osallistuminen ja vastaaminen suunniteltuun tuokioon.

”No onnistunut tuokio on kyllä semmonen se ois just sopiva niinku niitten tasolle ja se pituuskin myös, ettei se olis liian pitkä ja myös sitte..se on vähä vaikeeta nähdä että mitä ne lapset siinä oppii sillä hetkellä, mutta ehkä niillä jotain tuli ees jotain semmosta pientä ettei olis liian helppo kuitenkaan ..ees jotain pientä semmosta uutta siinä ..ettei liian vaikeeta ...jos jollain lapsilla huomaa et on liian vaikeeta ni sit joutuu menee siihen viereen ja auttamaan et “keksitkö mitään hedelmää” (opettajan intonaatio) jos kyse on vaikka hedelmistä ..ni tämmönen kategoria ja joutuu menee auttaa lasta “ei mulle tuu yhtään mitään mieleen” “no mitäs hedelmää sä tykkäät syödä” “mmmm” “no semmonen keltanen hedelmä, semmonen makee “no banaani” Sit siltä tulee ja ku se sai sanoo....et semmonen vähä et laps on aina ylittänyt itsensä ees pikkasen. Tärkeint et pysyis siinä mukana et olis tarpeeks helppoo mut kuitenkin että ois kiinnostava ja tuntis et olis siinä niinu ryhmässä mukana.”

Kuvailtu tuokio on haastattelun aikana keksitty. Kasvattaja hahmotteli sillä onnistunutta ohjauksertaa. Tuokiossa lapsen tehtävänä on päätellä arvuutettava hedelmä. Kasvattajan tehtävänä on opettaa hedelmän nimiä. Kasvattaja näki toiminnan arvona lapsen onnistumisen ja iloitsi tästä. Puheesta kuvastui kasvattajan halu yhteisölliseen ja osallistavaan kokemukseen,

mutta toiminnan onnistumisen kriteerinä oli, että lapsi oppi jonkin ennalta määrätyn ja aikuisen tietorakenteeseen kuuluvan faktan.

”jos ite on suunnitellu jotain tosi mahtavaa ja sitte huomaa, että nyt ei kyllä onnistu yhtään ollenkaan mitään, että nyt tehdään sitten jotain semmosta.”

Ennalta ajatellusta toiminnasta poikkeaminen kuului puheessa selkeästi huonompana vaihtoehtona. Kasvattaja kuvaili pettymystään, kun ryhmää varten suunniteltua toimintaa ei päästy toteuttamaan.

”ja sitte toinen, täss on toinenki lastentarhanopettaja ja sitton yks lastenhoitaja ja avustaja, niin tietty hän päättää sitte itse pitääkö sitten päivällä ruokapiirin. Tai sitten sen leikki...siin mis jaetaan leikkeihin ni on viel yks piiri, mitä sielä ottaa sitte ...että kukin sitte tässä ryhmässä mun mielestäni taplaa tyylillään sitte että miten sitä toteuttaa päivittäin ”

Edellisessä analyysiyksikössä ilmenee opin ja kasvun sitoutuminen jaksoihin, mutta myös tiimin kulttuuri, missä kasvuun ja kasvatukseen liittyviä ideoita ei jaeta. Jatkan alla jaksoihin painottuvan tavoitteen selvittämistä kysymyksellä.

H: Koeksä et se tavote minkä sä asetat, just tää opetuksellinen tavote painottuu sit sinne piireihin ja opetusstuokioihin vai onks se siinä koko päivässä ?

Joo piireihin,..mutta se riippuu kumpi vuoro mulla on. Jos mulla on aamuvuoro se on aamupiirillä ja jos ilta ni sit ruokapiirille ja leikkien jakoon. Ni sillee..jos tekee iltavuoroo, ni sit sitä leikki...jaan lapset leikkeihin. Siinä mä voin ottaa jonku. Mä katon et mikä ois hyvä ja ketä lapsia on paikallakin. Vähän kattoo et ketä siinä on ja myös sitä tunnetilaa että täs on pari lasta jotka (viu-uuh) käy välillä ja niillä heittää ihan huhuh. Sit sitä kattoo, et nonni nyt me ei varmaan voida tehdä tätä näin. Sit mä otan jonku tooosi helpon siihen. Jonku laulun peräti...se voi olla niin spontaania, et ku tajuaa että ei tästä tule nyt yhtään mitään tällä hetkellä.”

Edellä olevassa kuvastuu, kuinka kasvun paikat ovat vahvasti sijoittuneina päiväkodin sovit-
tuun päiväjärjestykseen. Päiväjärjestys ja erilaiselle toiminnolle varatut paikat määrittivät
puhetta. Vaihtelevat vastuuhajaajat olivat myös vahvassa roolissa käsiteltäessä toimintaa.
Kasvattajan mielestä optimaalista olisi osoittanut sisältörikas, rauhallinen opetustuokio. Hän
kertoi havainnoivansa ryhmän tunnetilaa ja valitsevansa siihen sopivaa toimintaa. Lasten tun-
netilat rajoittivat toimintaa.

Priimusmoottori

Priimusmoottori lähti kuvailemaan toiminnan ja ohjauksen suunnittelua historiaperspektiivis-
tä. Hän kertoi asennoitumisen muutoksesta kehityskaaren avulla. Puhe on vastausta samoihin
kysymyksiin, kuin edellisissäkin tapauskuvauksissa.

*”No siinki näkyy tietyl tapaa se kehiyskaari, et ennen vanhaa sitä
tavallaan tehtiin sellaset niinku teemat, tai mitä millonki niis ny
oli se laps tietyllä tapaa joku fokus, mutta aika pitkälle ne läht
siitä, että mikä aikuisia kiinnostaa ja mikä vois olla sillai aiheena
in”*

Priimusmoottori kuvasi teemoitellun toiminnan taakse jääneeksi toiminnan muodoksi. Hän
kritisoi mennyttä tapaa siitä, että lasten ottaminen toiminnan keskiöön oli lapsilähtöistä toi-
mintaa vain näennäisesti. Hän jatkoi kaaren kuvailua:

*”Tai sit sitä mietittiin ryhmän kehityksen kautta..et miten ryh-
män rakenne kehittyis ..sanotaan näin, että aikuiselle tärkeintä
oli ryhmän toimivuuden kannalta tärkeet asiat. Niin kyllä se oli
sillee..et mietittiin kuinka saadaan ryhmä kivuttomasti toimi-
maan. Et nyt on sit siirrytty siitä pois..sellasesta aikuiskeskeisestä
näkemyksestä..”*

Hän kuvaili kasvatuskäytännöstä, missä tavoitteena oli perinteisessä mielessä toimiva ryhmä,
ja totesi tämän olleen näkökulmana aikuiskeskeistä. Hän viittasi siihen, että ryhmän toimi-
vuutta mitattiin aikuisten tyytyväisyydellä ryhmän toimintaan.

*”Mutta että kyl se nyt lähtee siitä liikkeelle, että katotaan niitä
lapsia, että keitä ne on. Niin siit lähetään liikkeelle ja myöskin
niitä vanhempia mitä ne niinku odottaa ja haluaa ..kuinka ne
kasvattaa niitä lapsia ..mitkä asiat niille on tärkeitä”.*

Priimusmoottorin näkemyksen mukaan, nykyisessä päiväkotikulttuurissa ollaan siirrytty aikuisjohtoisesta kasvatuksesta lasten kuunteluun, ja lapsiryhmästä lähtevään toimintaan. Kasvattajan tehtävänä on kuunnella lasta ja ryhmää sekä vastata kuulemaansa. Hän esitti toiminnan ja ohjauksen taustalla olevina tavoitteinaan laajemman näkökulman, missä tulisi ottaa huomioon monenlaiset olosuhteisiin vaikuttavat seikat.

”myöskin se henki siihen niinku tavallaan se tilanteen semmonen henkisyys tai ilmapiiri mutta että se motivoi ne lapset tekemään ja yrittämään ja niitä asioita niin kyl se on se juttu tavallaan kuitenkin sitte se mitä lähtee hakemaan sillä ohjauksellakin niinku tietyl tapaa”

Kun lähestyttiin kysymyksen keskiötä, hän kuvasi lasten toiminnan ja motivoinnin taustalla olevaa henkisyttä ja ilmapiirin luomista. Ohjauksen tarkoituksena on luoda olosuhde, missä herätellään lasten oma motivaatio toimia ja yrittää. Hänen mielestään ohjauksen idean tulisi lähteä tästä näkökulmasta.

”Mut jos mä nyt pidän sellasen niin sanotun ohjaustuokion, niin..sehän täytyy tietyl tapaa suunnitella että siihen tulee mahdollisimman paljon semmosta ..erilaisia vaihtoehtoja..kuinka he sitten sen toteuttaa se on heidän juttunsa mut että se sisältää tietyl tapaa ihan selkeitä...ihan ohjausta”

Lasten rooli oman toimijuutensa määrittäjinä korostui. Kasvattajan tehtäväksi annettiin olosuhteen luominen. Lapset luovat ympäristössä toiminnan tavat. Kasvattajan ja lapsen suhde sisältää selkeitä ohjausta, mutta lapsi on luomassa toiminnan ehtoja.

”siin ollaan itte niinku tietyl tapaa semmonen primusmoottori aluks ja semmonen moottori, et saadaan se toiminta käyntiin ..lapset tekemään jotakin, mut sittehän siinä astutaan tavallaan vähän taka-alalle ja annetaan lapsille mahdollisuus toimia.. silloin kokee itteä onnistuneen siinä et nyt mä osasin niinku tavallaan niin ku muokata sen ympäristön sellaseks ku halusin ja sain ne lapset tavallaan toimimaan niinku niin että ne kokeilee omia rajojaan ja ne asettaa haasteita ite itelleen”.

Priimusmoottorin näkemyksen mukaan toiminnan onnistuneisuutta mittaa lapsen oma positiivinen kokemus, mikä voi syntyä myös jossakin muussa, kuin kasvattajan ennalta ajattelemassa yhteydessä. Kasvattajan tehtävänä on toimia innostajana ja olosuhteiden luojana eli priimus-

moottorina. Hän koki onnistuneisuutta, kun lapset innostuvat ja toimivat luovasti asettaen itse itselleen toiminnan rajat. Motivaation synnyttyä, kasvattajan tehtävänä on siirtyä takalalle ja puuttua tilanteeseen mahdollisimman vähän.

”että siitä jäis sille lapselle just se jälki milleen ..se semmonen muistijälki ..joku liikeaistimus tai mikä hyvänsä se nyt sitten onkaan, että ”siinä mä opin tämmösen ja tämmösen asian”

Toiminnan korkeimpana tavoitteena oli, että lapselle jäisi muistijälki oppimistapahtumasta. Opittavaa asiaa ei edelleenkaan määritelty, vaan se jätettiin lapsen henkilökohtaiseksi asiaksi.

Priimusmoottori kuvaili spontaanisti aikuisjohtoista ja ennalta määrättyä toimintaa seuraavalla tavalla:

”Sellasella ennaltamäärätyllä ja aikuisen maailmasta lähtevällä suunnittelulla on negatiivisia seuraamuksia mun mielestäni...jos kato se menee niinku siihen maailmaan, et se ei nyt niinku oo sille lapselle ominainen juttu tavallaan toimia ni eihän se nyt niinku tavallaan...eihän se sillon tue sitä niinku tavallaan sitä...sillä vaan tavallaan tehään nyt sitä sellasta aikuisten jonninjoutavaa..sellasta. Se turhauttaa sitä (lasta) Jos mietitään sellasia asenteita ..vaik viis-kuus vuotias, ni kyllähän se rupee jo miettimään semmosia juttuja että se asennoituu joihinki tiettyihin juttuihin ..sillä tulee jotain pientä asennetta niitä jonninjoutavia juttuja kohtaan ja se ikään kuin siirtyy pois. Et kyl se niinku meidän tehtävä on huolehtii siitä, että se oppimisympäristö..tai se toimintaympäristö, se kasvun paikka ottaa huomioon niitä yksilöitä ja oikeesti kohtaa. Mut en mäkään sitä osaa, et miten se pitäis tehdä”

H: Mut sun ajatus on sellanen?

”No joo..et et mitä se kasvaminen on?..ja se oppiminen on? Et kyllä se on sitä lasten omaa toimintaa ja mikä se meidän tehtävä sit loppujen lopuksi on?”

Priimusmoottori viestitti että mikäli kasvatusta toteutetaan tuokioissa, missä ei kuulu kyseisten lasten ääni, toiminta kääntyy itseänsä vastaan. Hän esitti toiminnan missä liikutaan asiois-

sa, jotka eivät ole lapsen ominta maailmaa lasta turhauttavana ja kuvasi tällaista toimintaa jonninjoutavaksi. Hän piti tärkeänä, että toimintaympäristö mitä hän kuvaa myös kasvun paikaksi, lähtee yksilöistä. Kasvaminen ja oppiminen ovat nähtävä lapsen omana toimintana. Hän jätti lopuksi kysymyksen, mikä mieltii kasvattajan tehtävää.

Kolmessa toiminnan suunnittelua kuvaavassa tapauskuvauksessa erot näyttäytyivät muun muassa suhteessa tietoon. Tapauskuvauksessa yhdessä eläen kasvattaja kuvasi prosessinomaista suunnittelua, missä valmiin tiedon määrä ei ylitä lapsilta tulevaa tietoa. Osallisina toiminnan jatkumossa ovat toiset ryhmän kasvattajat, joiden kanssa käydään keskusteluja toiminnan mielekkyydestä ja lasten antamasta palautteesta. Kasvattajan suhde suunnitteluun ja sen tavoitteisiin oli dialogisesti kolmen toimijaosapuolen välillä rakentuva. Tieto nähtiin jonakin ennalta määräämättömänä, mikä rakentuu kasvattajan ja lasten välillä.

Opettajan näkökulmassa tärkeäksi toimintaa määrittäväksi arvoksi nousi uuden tiedon jakaminen lapsille. Tavoitteena ei ollut niinkään yhteinen tiedon rakentuminen vaan toiminnan onnistumista määrittä oikean vastauksen antaminen. Toimintakuvauksessa, missä opettaminen nähtiin tärkeimpänä onnistuneen tuokion taustalla olevana ideana, keskinäinen pohtiminen ei ollut niinkään tärkeätä, vaan tavoitteena oli välittää varhaiskasvatuksen orientaatioissa määriteltujen oppisisältöjen mukaista tietoa lapsille. Näkökulman taustalta kuvastui ajatus, missä valmiin tiedon ja opin antaminen on merkittävää ja arvokasta.

Priimusmoottorin kuvauksesta kävi ilmi ajatus, että tieto rakentuu pääasiallisesti lapsiryhmän keskinäisessä toiminnassa. Myös lapsiryhmän keskinäistä ja lapsen itsenäistä tiedon rakentamista katsovassa näkökulmassa kasvattajan rooli näkyi selkeänä, mutta rajoittui havaintojen tekemiseen ja olosuhteiden luomiseen. Olosuhteiden luomisessa olennaisena tekijänä oli tietyn henkisen olosuhteen luominen, millä kasvattaja tarkoittanee tilaa, missä asioita katsotaan yhdessä, ilman aikuinen-lapsi asetelmaa. Sysäys lapsen kasvulle ja oppimiselle tapahtui keskinäisessä motivoinnin tapahtumassa, missä kasvattaja kuvaili lasten ja itsensä välillä käytäviä innostavia keskusteluja, joita kasvattaja kuvaili aineistossa.

Itsensä priimusmoottoriksi nimennyt kasvattaja, halusi nostaa tärkeäksi toiminnan ja suunnittelun taustalla vaikuttavaksi seikaksi sen, että toiminnan mielen tulisi löytyä lasten yksilöllisestä elämysmaailmasta. Hän näki uhkana kasvatustähtämyksen, missä tieto on kasvattajan mielessä valmiina, ja josta se siirretään lapselle lapsiryhmän jäsenenä. Hän esitti, että lapsi näkee tämän kaltaisen suhtautumistavan läpi ja turhautuu. Lapsi joutuu alistumaan työn kohteeksi. Työn kohteeksi joutuminen voi aiheuttaa ”asennetta”, millä priimusmoottori kuvaili lapsen vastareaktiota, eli vuorovaikutusyhteydestä pois siirtymistä. Lapsi saattaa toteuttaa toivottua toimintaa mekaanisesti, mutta kokemus ettei häntä kohdata on päällimmäisenä. Tieto mitä yritetään välittää saattaa sisäistyä mekaanisesti, mutta päällimmäiseksi sisäisty-

neeksi tiedoksi jää aikuisen ja lapsen maailmojen kohtaamattomuus, ja lapsen osa työn kohteena.

7.6 Lapsen paikka maailmassa

Pyysin kasvattajia pohtimaan, että mitä tavoittelee lapselle jäävän päiväkotiuurasta. Mitkä olisivat niitä muistijälkiä, tai mahdollisuuksia, joiden kasvattaja ajattelee olevan merkittävimpiä. Tällä tavoittelin kuvaa kasvattajan henkilökohtaisista arvoista koskien lasta myös yhteiskunnallisessa kontekstissa. Onko tavoitteena (intentiona) olemassa olevan yhteiskunnan ylittäminen, vai siihen mukautuminen? Kuinka lapsi määrittyy kun puheena on päiväkodin jälkeinen maailma? Mikä on tärkeitä, ja minkälaisia tehtäviä näistä asettuu kasvattajalle? Kuvauksissa tuli esille erilaisia näkemyksiä. Osassa keskeisenä toimijana oli lapsi itse ja lapselle jäävä kuva itsestään aktiivisena ja arvokkaana yksilönä. Osassa vastaukset lähtivät enemmän yhteiskunnan normeihin sopeutuvasta lähtökohdasta. Olen nimennyt nämä alakategoriat seuraavalla tavalla: 1) Yksilöstä lähtevä kriittinen suhtautumistapa ja 2) Normatiivinen näkökulma.

7.6.1 Yksilöstä lähtevä kriittisyyttä korostava lähestymistapa

H: -No jos sä ajattelet aikaa päiväkodin jälkeen, ni mikä sun mielestäsi on tärkeitä? Et mitä sille lapselle tulis niinku jäädä tästä päiväkotiajasta?

”mä toivon, et ne ominaisuudet, mitkä siinä lapsessa on sitte säilyy ja et ne ei nyt ainakaan missään tapauksessa tuu mitään semmosta, et kaikki ois nyt niinku just samanlaisii tai sitä semmosta, mut se että niinku sille lapselle jäis joku (mieltii)..sellanen jälki mieleen, että tota että hän on saanu tehdä, leikkiä sydämensä kyllyydestä ja tehdä semmosia asioita jotka tekee sen niinku onnelliseks ja sellanen kuva sille lapselle mieleen, että hän on saanu toteuttaa itseään ja onnistunu niissä asioissa niin. Mun mielestä se antaa aika hyvät eväät sitte niinku eteenki päin..ja se että se on voinu luottaa niihin aikuisiin kenen kanssa se on toiminu sil on sellanen positiivinen elämänasenne”

Kasvattaja korosti lapsen erityisyyttä, ja sitä että lasta ei tule muuttaa. Tärkeimpiä asioita mitä lapselle tulisi jäädä mieleen ovat onnelliset muistot ja se, että lapsella on ollut mahdol-

lisuus toteuttaa itseään. Mahdollisuudet lapselle luontaisimpaan toimintaan eli leikkiin nähtiin tärkeinä. Päiväkodin antamat eväät tulevaisuudelle syntyvät luottamuksellisissa suhteissa päiväkodin kasvattajiin, jotka ovat sallineet tämän kaiken ja edistäneet sen toteutumista omalla olemisellaan.

”et ois semmonen niinku sisäinen tutka siihen että tietää mikä on oikein ja mikä on väärin ja myöskin et kykenee tekemään semmosii valintoja et jotka tuntuu itsestä oikealta ja myöskin kyseenalaistamaan ettei mee vaan virran mukana joka tilanteessa”

Kyseenalaistaminen nousi useassa kohdassa merkittäväksi arvoksi. Kasvattajat näkivät tärkeänä, että lapsi ei kasvaisi hyväksymään olemassa olevia staattisia normeja, vaan oppisi punnitsemaan olemassa olevia totuuksia ja kyseenalaistamaan niitä.

”ja se ei (kyseenalaistaminen) tietyst oo helppoa..koska se on aika vaativaa. Se on aikuisenaki helppoo lähtee muitten mukaan. Jos-sain kokouksessaki ei oo helppo sanoo omaa mielipidettä aina välttämättä, vaik olis ihan eri mieltä siitä jutusta. Et helpompi on olla vaan hiljaa ettei sun ajatuksia tuomittais”

Eräässä puheenvuorossa kasvattaja peilasi lapsen tilannetta suoraan omaan elämysmaailmaansa ja asettui tasa-arvoiseen suhteeseen lapsen kanssa. Lapsen mahdollisuudet kyseenalaistaa vallitsevia olosuhteita nähtiin toivottavina, mutta toisin toimiminen koettiin hankalaksi.

Koulumaailman määräävyys aiheutti puheessa paljon kritiikkiä ja se nähtiin huonona.

”sitä me ollaan kritisoitu täällä et ku se pitää niin hirveen äkkiä tavallaan ne saada ne asiat aina jostakin lapsesta esille ku se aika-taulu on niin hirveen tiivis”

”ja sit toisaalta mitä sit on nykyään sit ihan yleisestikin kritisoitu, on se et sen homman pitäis olla niinku...et koulu olis valmis ottaa mahdollisimman..siis sen kaiken variaation mikä sinne tulee sellasenaan, ilman et niit lapsii tarttis etukäteen johonki muokata ja luokitella”

Kysymys lapsen alisteisuudesta muokkaukselle ja luokittelulle, nähtiin koulun rajallisena mahdollisuutena ottaa vastaan erilaisuutta. Vastauksissa kuului kriittinen näkemys siitä, kuin-

ka kapeaan normiin lasten tulisi mahtua. Toiveissa oli luoda mahdollisuuksia monipuolisemman yksilöllisyyden säilyttämiselle. Kasvattajista tuntui väärältä lapsen varhainen joutuminen yhteiskuntakelpoisuuden prässäiin. Yhteiskunnan normipainetta kritisoi puhe nosti esille lapsuuden itseisarvon.

”Nii, et jos sit mieltii et mikä se on se lapsuuden arvo. Onko se nyt se, et saa olla lapsi vai pitääkö niitä mitata niitä lapsia vai ..nii..tota..Et kyllä sen lapsen pitää antaa olla lapsi ..siis se lapsuus on niinku ..ei se oo pieni aikuinen, joka kasvaa..et lapsi on kokonainen niinku ihminen ja meidän tehtävänä on huolehtia, että sil on ovi auki joka paikkaan, koska jos me niitä suljetaan joillain valinnoilla..ja me sit niinku tavallaan rajotetaan sitä..sitäkin tehdään..niitä potentiaalisia mahollisuuksia rajotetaan, mitä on olemassa..se on vaikeeta en mäkään osaa sitä tehdä ..mut jotenki se ois hienoo jos joku joskus osais”

Kasvattaja näki huolenaiheena sen, että joitakin lapselle olevia mahdollisuuksia suljetaan aikuisten valintojen toimesta. Lapsi ei ole pieni aikuinen, vaan arvoltaan aivan samanarvoinen, jonka potentiaalista luontevaa kasvua estetään sulkemalla ovia.

7.6.2 Normatiivinen näkökulma

Normatiivisessa näkökulmassa pohdintaa ohjaa näkemys, missä lapsen toivottuja ominaisuuksia määrittää yhteiskunta ja tulevan sijoittumisen paikka. Puheessa ei kuulu vallitsevan olosuhteen kyseenalaistavaa ajatusta. Lapsen toivottuja muistijälkiä määrittävät pitkälle tulevassa olosuhteessa selviytymiselle edulliset taidot.

Seuraavassa puheenvuorossa kasvattajan huomio kiinnittyi heti päiväkotia seuraavaan kouluun. Kysyttäessä mitä kasvattaja toivoisi lapselle jäävän päiväkotiuurastaan sen päätyttyä, kasvattaja pohti koulussa tarvittavia taitoja. Erilaiset taidot olivat määrittämässä sitä, minkälaisena kasvattaja toivoisi lapsen lähtevän päiväkodista esikoulun jälkeen.

”No itseohjautuvuus, et osaako laps itse ohjata itseään ..eli tietää mitä seuraavaks tapahtuu, koulussahan kukaan ei tule sanomaan että mene vessaan tai pue päälle tai näin..osaa mennä välitunnille ja tietää kun kellot soi, niin sun täytyy tulla itsenäisesti sisälle. Jos Lapsi ei osaa itsestään sitä päivärytmiä, ei ymmärrä mitä tulee seuraavaksi ja näin, että vaikka kerrotaankin että mitä tapah-

tuu seuraavaksi ja aamulla käydään läpi päiväjärjestys niin siltikään ei pysty sitä seuraamaan niin on se kyllä huolestuttavaa.”

Esitin tarkentavan kysymyksen, millä halusin herätellä ajatusta lapsesta ilman koulun määräävyyttä.

H: -No mitä sä haluisit että lapselle jäis, jos leikittäis että koulua ei olis?

”aika ihmeellistä kyllä..en oo tullu ajatelleks, että jos ajattelis että jos lapsi ei vaikka menis kouluun..Jos koulua ei olis ni mitä valmiuksia lapsi tarvitsis ihan niinku ihmisenä? Mut sitä ku on kato tässä ni niinku vaan päiväkodissa ja sitten kouluun ja toinen aste ja niin edelleen se lapsi jatkaa siitä..ei täällä tollasia tuu ajatelleks”

Kasvattajalle oli vierasta ajatella lasta ilman koulua. Hän lähti kiinnostuneena pohtimaan ajatusta, missä lapsi määrittyi ihmisenä. Hän totesi, että päiväkodissa työskennellessä asiaa ei tule ajatelleeksi.

Kasvattaja halusi nostaa esille päiväkodissa näkyviä haasteita suhteessa nykyisen kaltaisiin lapsiin ja lapsuuteen.

”että nykylapset ..se on kyllä lapsuudessa ongelma, et niillä ei oo sellasta pitkäkestosta keskittymiskykyä oikeen semmosta miten hän sen sanoo..esimerkiks ku aikasemminhan on tehty jotain semmosia vohvelikankaasta jotain kirjailtu näitä kuvioita muistan mä oon itekki tehny niitä..eihän nykyään niitä tehdä ku ei lapset pysty ne ei vaan jaks tehdä niin pitkään samaa niinkuin asiaa. Työstää samaa sitä askartelua tai mikä onkin ne on paljon lyhytkestosemipa..niin pitkäkestonen se on se mikä ei onnistu nykylapsilta, mulla ei oo oikeen muuta mielipidettä noihin lapsuuden ongelmiin.”

Kasvattaja näki nykyisessä lapsuudessa olevat haasteet ja ongelmat konkreettisella tasolla. Huoli liittyi keskittymiskykyyn, minkä puute näkyi pitkäkestoisen suoriutumisen heikkenemisenä. Esimerkkinä kasvattaja käytti päiväkodin perinteisestä askartelusta ja toiminnasta suoriutumista.

”Aika helposti se menee siihen et ”ai se ei vielä osaa tota”, et minkälainen sillä tulee olemaan ensimmäinen kouluvuosi..ja tälle..sehän aika helposti menee siihen sellaseen keskusteluun täällä näin päiväkodissa...on se varmaan se koulu mikä päiväkodissa eniten määrittää...”

Kasvattaja kuvaili sitä, kuinka koulun määrittävä vaikutus näkyy käytännössä lapsen päiväkotipäivässä. Hän kertoi, kuinka lasta arvioidaan koulussa tarvittavien taitojen kautta, ja näiden puutteista heräävää huolta. Hän ei pitänyt koulun määrittävää luonnetta hyvänä, mutta ylitämättömänä esteenä.

”koulu on päiväkodin vähän niinku jatke et se alkaa täältä tämä...mikä tää on...tämmönen niinku..koulu. Semmonen koulu-ura alkaa päiväkodista niihän sitä vähän ajatellaan että, tai ainakin mä ajattelen että päiväkodista se alkaa ja loppuu silloin millon ihmiset nykyään pääsee tai siis valmistuu..monet pääsee vasta kolmekymppisenä töihin että aikamoinen sitte koulutusura itse kullakin tulee ole että”

Puheessa kuvastui näkemys siitä, että koulutusura alkaa päivähoidosta. Kasvattajan mielestä opetus ja oppiminen alkavat päiväkodissa, ja että päiväkotia on koulutusuran alku.

Lapsen paikkaa maailmassa kuvasi kahdenlainen lähestymisen tapa. 1. Lapsen paikka on olemassa olevan todellisuuden määrittämää, missä katsotaan että lapsen tulee muovautua olosuhteen odotuksia vastaavaksi. 2. Toisaalta se on lapsen yksilöyttä puolustavaa, jossa asetetaan kyseenalaistamaan määrittäviä normeja. Kumpikin näkemys kertoi koulun olevan määrävänä tekijänä päiväkodissa. Koulu asettaa lapsen arvion alle ja lapsen tulevaa selviytymistä koulussa arvioidaan jo ennen esikoulua.

Lapsen yksilöyttä puolustava ja normeja kyseenalaistava kasvattajien näkökulma katsoi lasta ensisijaisesti ihmisenä. Näkemys pyrkii vahvistamaan lasta ja lisäämään mahdollisuuksia yksilölliseen ajatteluun, sekä yksilöllisen olemisen tavan säilyttämiseen. Tällöin lapsen paikkaa maailmassa ei määritä ensisijaisesti koulu, vaan lapsen valtaisuus jäsenyydessä yhteiskunnassa. Tätä näkemystä esittäneillä kasvattajilla oli tietoinen suhde lapsen paikkaa määrittävään pedagogisen interaktion epäsymmetriaan. He asettuivat avoimesti kritisoimaan tämän olosuhteen määrävyyttä. Pedagogisen interaktion epäsymmetrian ollessa tietoisena olosuhteenä, kasvattajat sukuloivat aikuisuuden, kasvattajuuden ja tasa-arvoisen ihmisyyden välimaastossa, missä keskeisenä toimijana on lapsi situationaalisena olentona. He peilasivat ratkaisujaan arvioiden kriittisesti näiden valtasuhteiden olemassaoloa. Lapsuus nähtiin tasa-arvoisena elä-

mänvaiheena suhteessa aikuisuuteen. Tähän alakategoriaan sopii seuraava lainaus: ”Modernin pedagogiikan peruskäsityksen mukaan sosialisatioprosessi, ja sivistysprosessi nähdään periaatteessa avoimena emansipaatioprosessina, missä ennakoidaan parempaa tulevaisuutta ja olemassa olevan ylittävää elämänmuotoa. Tämä on ilmaistu vaatimuksena korkeampaan sivistykseen ja moraalisuuteen”. (Siljander 200: 23.)

Normatiivinen näkemys katsoi koulua ja yhteiskuntaa staattisemmin. Lapsen tuli muovautua tulevaa normistoa varten. Koulu oli kyseenalaistamattomana ja tärkeimpänä viime kädessä lasta määrittävänä olosuhteena. Jopa niin tärkeänä, että lasta ei oltu ajateltu ihmisenä ilman päiväkodista alkavaa koulu-uraa. Kasvattajan ja lapsen suhteeseen vaikuttava pedagogisen interaktion epäsymmetriaa ei kyseenalaistettu, ja siihen vaikuttavia ulottuvuuksia ei reflektoitu.

7.7 Lapsen vapauden tila -leikki

Kysyin kasvattajilta kysymyksiä, missä käsiteltiin vapaan leikin muodostumista ja itse leikin merkitystä. Tavoittelin kysymyksillä pakon ja vapauden teemaan liittyvää puhetta. Leikkiä käsittelevät puheenvuorot liikkuivatkin pakon ja vapauden teemoissa, mutta myös käsitelty aihe, eli leikki, tuotti paljon ajatuksia. Päätin siis nostaa esille vastauksissa ilmenneitä mielenkiintoisia leikkiä määrittäviä pohdintoja. En ole avannut leikkiin liittyvää teoriaa opinnäytetyöni alkupäässä, mutta tuon sitä esille tässä, vuoropuheluna haastatteluvastauksista syntyneiden analyysiyksikköjen kanssa. Leikkiä koskeva teoria on lähtöisin Matti Bergströmin *Mustat ja Valkeat leikit-kirjasta*. Johdatus tämän tiedon äärelle syntyi kasvattajan omasta puheesta. Kirjan keskeisenä tietona käsitellään aikuisen valtaa lapsen leikin määrittämisessä, sekä erityisesti sitä, että leikin näkeminen yksipuolisesti valkeina pedagogisina leikkeinä on tuhoisaa ja lapsen kehitystä estävää. Jotta aivot kehittyisivät täyteen mittaansa, aivokuorelta vaaditaan intensiivistä viestintää aivorungon ja limbisen systeemin kanssa. Valkeat, pedagogiset leikit tapahtuvat kuitenkin yksipuolisesti vain aivokuorella. (Bergström 1997: 177.) Intensiivinen viestintä aivokuoren ja aivorungon välillä, limbisen systeemin läpi näkyy ulospäin lapsen epärationaalisena ja kaoottisena toimintana leikissä. Kaoottinen musta leikki on välttämätöntä lapsen kehitykselle ja kasvulle täyteen mittaansa. Tarvitsemme sekä mustaa, että valkeata leikkiä.

Vastauksissa leikki nähtiin poikkeuksetta merkittävänä toimintana. Eroja leikkiä käsittelevässä puheessa osoittavat käsitykset siitä, kuinka suuri on lapsen vapaus leikkitoiminnan ymmärtämisessä ja määrittämisessä. Vastaukset muodostivat kaksi alakategoriaa: Leikki nähtiin järjestystä uhkaavana toimintana tai leikki nähtiin voimana ja lasten omana tilana. Kategorioiden niminä on: 1) järjestystä ja hallintaa uhkaava leikki, ja 2) Leikin voima ja vapauden tila.

7.7.1 Järjestystä ja hallintaa uhkaava leikki

Pedagoginen leikki on aikuisen lapselle ohjelmoimaa leikkiä, tai vapaata leikkiä mikä on aikuisen määrittelemää. Matti Bergström nimeää pedagogisen leikin valkeaksi leikiksi. Valkea leikki on luonteeltaan hillittyä ja rajattua. Leikki ei saa olla liian äänekkästä, eli sotkuista, ei liian rajua eikä siinä saa kastua. Sen punaisena lankana on kasvattaa lapsista sosiaalisia yhteiskunnan jäseniä. Tällaista leikkiäkin varmasti tarvitaan, mutta jos se on hyvän leikin ainoana kriteerinä, siihen liittyy ongelma. Tuon tämän ongelman esille suorana sitaattina Bergströmin kirjasta. ”Kun ajatellaan lapsen aivoja, voidaan todeta tyypillisten pedagogisten, eli valkeiden leikkien pyrkivän maksimoimaan järjestäytyneisyyttä vastaavien rakenteiden toiminnan. Tällöin harjaannutetaan yksipuolisesti lapsen ylemmää aivokuorta, ja aivojen muut osat jäävät vaille niiden luontaisesti tarvitsemaa stimulaatiota. Jos lapset saavat leikkiä vain pedagogisia leikkejä, se ei tuo mitään hyvää lasten kehitykseen, vaan estää lapsen luonnollisen kasvun.” (Bergström 1997:147,149,151.) Bergström siis esittää, että mikäli leikkitoiminnassa tavoitellaan vain hillittyä ja hallittua pedagogista leikkiä, tähän tavoitteeseen pääsy merkitsee lapsen kasvulle ja kehitykselle haitallista kasvatustoimintaa.

Pyytäessäni kasvattajia kuvailemaan päiväkodissa tapahtuvan vapaan leikin muodostumista, esille nousi edellä kuvatun pedagogisen leikin käsitteen mukaisia arvostuksia.

”No sit siitä voi tulla kaaos. Tai sit se voi onnistua tosi hyvin. Tietysti pyritään aina siihen että siitä tulis aina rakentava leikki”

”lapset oppis siinä niinku elämän asioita ja että siinä olis semmonen pedagoginen näkökulma”

Leikin onnistumista uhkasi kaaos. Sen vastakohtana oli rakentava, pedagoginen leikki, missä lapsi oppii elämän asioita. Pyysin haastateltavaa kuvailemaan kaaosta:

”No kaaos on sellanen et ne sotkee tavaroita toisesta leikkipaikasta toiseen..et otetaan jotain autoja sinne kotileikkiin, tai sit ei osata leikkiä ees sitä autoleikkiä, vaan ne autot tekee ihan kaikee muuta, ku mitä autot oikeesti tekee..et ne törmäilee ja ne seisoo ja lennättää niitä autoja..”

”No et kotileikki olis kotileikkiä...ei siihen voi sotkea muita juttuja..tietysti voi vaikka leikkiä et ollaan jotain eläimiä siel kotileikissä.. ”

Tässä kategoriassa leikkipaikoille määritellyllä leikillä oli tärkeä merkitys kasvattajan koke-
malle leikin onnistumiselle. Kun kasvattaja piti leikkiä mahdollisena uhkana hyvää ja oikean-
laista leikkiä kuvailtiin tarkasti määrittynäänä. Onnistuneen leikin kriteerinä oli leikkiminen
leikkipaikalle suunnitellun leikin mukaisesti.

Kasvattaja kuvaili leikkiin kohdistuvaa kontrollia ja kasvattajan perusteluja väärän leikkitoi-
minnan katkaisun taustalla.

*”et kyllä sen aika hyvin huomaa, et kuuluuks se siihen leikkiin sit
kuitenki ku rupee kattoo. ..ja sit jos vielä kysyy, et hei mikä rooli
teillä tässä tapahtuu ja sit ne on et ”oooo” ja sit (mä teen pää-
töksen, että) toinen leikki sitten. Kyllä sen siinä aika hyvin näkee
ja ku tietää lapset et mihin ne on niinku silleen..sen lapsiaineksen
ja kyseinen lapsi, et miten hän yleensä leikkii, niin että oisko tää
taas nyt menny vähän ja sit joutuu (hajoittamaan lei-
kin)...tiedätkö?”*

Edellisessä analyysiyksikössä aikuinen oli päättämässä, kuuluiko jokin toiminta lasten leikki-
mään leikkiin. Jos lapset eivät osaa määritellä leikkiä oikealla tavalla, aikuinen voi hajottaa
leikin. Lasten tulee siis osata määritellä leikin roolit ja leikkitoiminnan nimi, jotta leikki saa
jatkoa. Kasvattaja käytti sanaa lapsiaines, mikä viittaa joihinkin lasten joukossa ilmeneviin
positiivisiin tai negatiivisiin aikuisen mittaamiin ominaisuuksiin.

7.7.2 Leikin voima ja vapauden tila

Kun leikki nähtiin lapsen omana vapauden tilana, kasvattaja asettui rooliin, missä hänellä on
vastuu monimuotoisen leikin vaalimiselle. Hän ottaa ”riskejä” mahdollisen hetkittäisen kaak-
sen syntymiselle, ja pyrkii seuraamaan leikkiä, mitä ei ymmärrä.

*”Et okei..jos se menee nyt semmoseks mustaks leikiks ..josta mis-
tä Matti Bergström puhuu niin..se on sitte niinku meidän kasvatta-
jien tehtävä, et pitäis osata niinku poimia se ..että nyt tässä on
niinku semmosesta kyse ..et tää on nyt semmosta pimeetä maail-
maa niinku missä ne menee ja sille pitäis antaa tietenki maholli-
suus”.*

Kasvattaja alkoi miltei heti kysymyksen kuultuaan käsitellä perinteisen pedagogisen leikin
vastakohtaa, Matti Bergstömin kirjoissaan kuvaamaa mustaa leikkiä. Tieto oli kasvattajan

omaa, eikä minun haastattelutilanteessa esille tuomaani. Hän toi esille, että kasvattajien tehtävänä on antaa mahdollisuus pimeään maailman elämiselle, eli mustille leikeille.

”Mä kerran katoin sellasta leikkiä jota lapset leikki, että siinä niinku..ku aikuinen katto, ni siinä ei ollu päätä eikä häntää koska tota siinä lapset niinku tavallansa tippu..millon mistäkin ne tipah- teli ja se näytti siltä, että ne tuottaa toisilleen vahinkoo ihan oi- keesti, mutta kaikil oli semmonen niinku ..hirmusen niinku jännä ilme silmissä ..siihen ei millään viittiny puuttua.”

Hän kuvaili leikkiä, mikä näytti aikuisen maailmasta käsin järjettömältä, ja jopa vaaralliselta.

”se vaan näytti siltä että toi ei oo nyt niinku ihan ..et siihen olis voinu moni puuttua ja varmasti ois puutunutkin. Et sitä vaan piti kattoo ja seurata...Ja sillee et ne ei huomannu, et mitä mä siinä oikeen seurasin...et niinku vähän..sen huoneen ulkopuolella jo- tenki seurata ja katsoa”

Kasvattaja määritteli tehtäväkseen vetäytyä tarkkailijan rooliin leikkitalanteesta, mitä ei ym- märtänyt. Hän huomioi, että leikki olisi todennäköisesti jonkun muun toimesta pysäytetty. Edellä kuvattu leikki edustaa siis tämän analyysiyksikön mukaan leikkiä, mikä on useimmiten päiväkodissa kiellettyä.

”siin oli ihan karmeita asioita mitä ne niinku myös suustaanki päästi ..et no ”sillä irtois pää” ja silti siel oli se semmonen niinku semmonen niinku pilke silmäkulmassa...se ei ollu niin vaarallinen ei siinä kellekään..(tapahtunut mitään) ja ne niinku nauro niille jutuille aina ja ne oli aina hirveempiä ja hiveempiä..sillon kans mietti sitä, et okei tää on puhtaasti sit mustaa leikkiä”.

Mustan leikin erottaa tuhoavasta ja hajottavasta toiminnasta leikissä vallitsevasta mielestä. Se ei ole väkivaltaista toimintaa, missä olisi oikeasti tarkoituksena vahingoittaa itseään tai toisia, vaikka teemat voivatkin olla väkivallan sävyttämiä ja niissä voi esiintyä väkivallan ide- oita. (Bergström 1997:152.) Mustassakin leikissä on kaikessa irrationaalisuudessaan ja kaootti- suudessaan mieli, mitä tässä kuvaileva kasvattaja sanoitti pilkkeeksi silmäkulmassa. Kasvatta- jan tehtäväksi jää leikin mielen intuitiivinen ymmärtäminen. Leikin järjestystä taas ei ole tarpeen yrittää ymmärtää, sitä ei tarvitse määritellä. Musta leikki on kuitenkin hyvä tunnis- taa, jotta sen tapahtumista ei estetä päiväkodissa, missä lapsi viettää suuren osan lapsuuten- sa leikkiajasta.

Aineiston puheessa leikki nähtiin poikkeuksetta tärkeänä ja sille pyritään antamaan arjessa paljon tilaa. Erot kasvattajien suhtautumisessa leikkiin, näkyivät leikkitoiminnan ymmärtämisessä ja leikille annettavissa funktioissa.

Järjestystä uhkaavan leikin lähestymistavassa leikille annettiin vahvasti aikuisen määrittämiä normeja ja leikin funktiona nähtiin rajattujen taitojen oppiminen, esimerkkinä sosiaalisten taitojen harjaantuminen. Tämä näkemys ei ensisijaisesti tähtää vapauteen ja luovaan leikkiin, vaan tarkoituksena on saavuttaa staattisissa olosuhteissa toteutuva normatiivinen leikin tila. Leikin muodostumisessa käytetään kasvattajan hallintaa, minkä tarkoituksena ei ole lisätä vapautta, vaan saavuttaa opittu leikkimisen tapa. Kasvattajalla on tieto oikein toteutuvasta leikistä.

Toinen näkökulma katsoi leikkiä mysteerinä, mihin aikuisella on vain ihmettelijän rooli. Kasvattajan tehtävänä on asettaa itseensä alttiiksi lasten mahdollisimman vapaan leikin onnistumiselle. Suhtautumistavassa on läsnä ymmärrys leikin taustalla vaikuttavista syvemmistä prosesseista ja kritiikkiä leikin normatiivista määrittymistä kohtaan. Kerronnassa kuului, että mustat leikit ovat päiväkodissa usein kiellettyjä.

Kumpikin näkökulma katsoi leikin muodostumisessa olevan riskejä, mitkä liittyvät suuriin lapsiryhmiin. Hallinnan sekä pakon katsotaan olevan välttämättömiä leikin muodostumisessa. Olennaista on, että tavoitellaanko hallinnalla lisääntyvää vapautta vai hallittua leikkiä. Leikkiä rajoittaviksi tekijöiksi mainittiin aineistossa kahdenlaisia tekijöitä: Leikissä nähtiin konkreettisia vaaran tilanteita lapselle, missä lasten pelättiin satuttavan itsensä. Toinen rajoittava tekijä liittyi siihen, että kasvattaja tai lapsi ei osannut nimetä tai rajata käynnissä olevaa leikkiä.

7.8 Arvotietoisuus

Kysyin kasvattajien tietoisuutta omaa toimintaa ohjaavista arvoista seuraavilla kysymyksillä: Kuinka paljon päiväkodissanne pohditaan toimintaa ohjaavia arvoja, ja kuinka elävinä kasvatusta ohjaavat arvot ovat arjen toiminnassa. Vastauksista ilmeni erilaisia arvoihin liittyviä ajattelun tapoja. 1) Arvot määriteltyinä staattisina normeina ja 2) toimintaa ohjaava tietoinen suhde arvoihin

Seuraavassa analyysiyksikössä kasvattaja vastaa kysymykseen, missä kartoitetaan yksikössä vallitsevia arvoja. Toimintaa ohjaaviin arvoihin otetaan välineellinen suhde. Ne ovat jotakin, mitä on määritelty joskus aiemmin, mutta yksikön arvoista ei olla tietoisia. Tämä alakategoria on nimeltään: 1. Arvot määriteltyinä staattisina normeina.

”tossa kun puhuttiin tossa keittiössä, ni tuli ilmi, että ne on tehny joskus viime vuonna jotain..jonku semmosen..emmä tiää mikä se oli, jonku ryhmätyön tai mitä ne on tässä päiväkodissa tehny, noista arvoista, ja sit kaikki mietti että missä se ensinnäkään on minkä ne kirjotti ja että mitä se sisälsi sit ne rupee täällä näin et-tii sitä...että ne on tehny täällä näin jonku...mutta näköjään se on vähä jääny, että mitäs me silloin puhuttiin, ne jäi kaikki miettimään että etitäs ja luetaas se ni et se ei oo niin pinnalla kuitenkaan ei varmaan sisäistyny, eikä sit niin pinnalla”

Kasvattaja käsitteli arvoja irrallisena ryhmätyön puitteissa luotuna sääntöjoukkona. Hän kuvasi, että yksikössä ei oltu tietoisia kasvatustoimintaa ohjaavista arvoista, mutta että ne varmasti olivat jossakin taustalla vaikuttamassa. Hän ei lähtenyt pohtimaan omaa suhdettansa arvoihin, vaan nämä jäivät irrallisen ryhmätyön rooliin. Olin kiinnostunut kasvattajan kuvamasta välineellisestä suhteesta yksikön kasvatustoimintaa ohjaaviin arvoihin. Esitin seuraavan kysymyksen:

H: - jos sä niinku aattelet tätä yksikköä, ni onks se niin, että se ei ole pinnalla sen takia, että kaikki toimii niin hyvin, vai se että ei tavallaan niinku jakseta arjen keskellä kiinnittää huomiota niihin vai ..

”No siinä voi olla kyllä molempia. Kyllähän arvoja pidetään tärkeenä, mutta jos ei oo mitään sellasta, että niitä tarvitsis ruveta pohtimaan, niin se on vähän turhaa. Niinku nää on tässä nää työntekijät, mitä mä aattelen, ni nää aika hyvin työskentelee yhdessä tääl on aika hyvä ilmapiiri tässä pk:ssa ja ne on työskennelly pitkään yhdessä siin on jo syntyy sellanen oma arvopohja minkä pohjalta ne tiimeissä ..tekee..et se on syntyny jo ni sitä ei tarvii sillai miettiä”.

Kasvattaja kuvaili arvopohjan syntyneeksi ja perusteli sillä, ettei arvoja ollut enää tarpeen pohtia. Arvot esiintyivät olemukseltaan staattisena. Kerran määriteltyinä, niihin ei tarvinnut enää puuttua.

Puheessa kuului myös arvoja laajemmin käsittelevää pohdintaa, missä kasvattaja siirtyi pohtimaan käytännön työn sekä teorian leikkauspintoja sekä arvojen elävää suhdetta tähän olosuhteeseen. Tämän alakategorian nimi on: Tietoinen suhde toimintaa ohjaaviin arvoihin

”ja sit on vielä olemassa tämmönen niinku käytännön maailma mitä se sitte loppujen lopuksi täällä kenenki päässä on ja sitte niitten leikkauspinnat on mielenkiintosisia semmosia, että missä ne sit törmää ..törmääkö ne missään..onko ne kaikki ihan erillisiä asioita ..et se on semmonen kans, mitä aina mieltii että kuinka mä niinku sitte itte toimin ja tota..jos mä mietin sitä, että mikä mun kasvatujattelu ja arvoihin on vaikuttanu ja vaikuttaa, ni lähtee tietyl tapaa esim siitä, että mitä se kasvatustieteen alana on? Niin kyl se teoreettinen tausta vaikuttaa arvoissa ..se heijastelee”

Kasvattaja tiedosti kasvatustoiminnan taustalla arvoihin vaikuttavan teoreettisen tiedon läsnäolon ja merkityksen. Hän näki tärkeänä pohtia käytännön ja teorian ”leikkauspintoja” jatkuvasti. Kasvatuksen toteuttaminen on luonteeltaan muuttuvaa. Siihen, että arvot olisivat kerran määriteltyjä staattisia normeja, ei voi tuudittautua. Tietoinen, arvoihin liittyvä kasvatustoiminta edellyttää kasvattajan mukaan taustalla kulkevaa jatkuvaa oman toiminnan reflektiota.

Kasvatusta ohjaavat arvot ovat abstraktioita mitkä koostuvat kasvatuksen käytännöstä, teoreettisesta tiedosta sekä näiden yhdistymisestä kasvattajan mielessä. Edellä kuvatut arvotietoisuutta käsittelevät lyhyet otannat ovat suorassa linjassa siihen, millä tavalla haastattelun muissa kysymyksissä esiin tulleita kasvatukseen liittyviä teemoja käsiteltiin. Kun arvojen pohdinta oli välineellistä ja niiden pohtiminen katsottiin tarpeettomaksi, oli suhde kasvatuksen teoreettisiin jäsennyksiin enemmän latentti, kuin tietoiin. Edellisten analyysiyksiköiden valossa Hirsjärven ja hurmeen esittämä ajatus arvoista antaa aiheen pieneen yleistykseen: ”Arvoja ei voi kuvailla pelkiksi yksilöiden välittömiksi tunnereaktioiden ilmauksiksi, vaan arvojen taustalta on löydettävissä myös tietty arvopysyvyys. Ne ovat koko yhteisön pohjavireen, tietoisuuden osoittajia” (Hirsjärvi ym. 1995:64).

8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tarkastelin tässä tutkimuksessa päiväkodissa tapahtuvaa kasvatusta kolmen kysymyksen kautta. 1. Minkälaisia ajatuksia kasvattajilla on kasvatustyönsä taustalla lapsesta, kasvatuksesta ja kasvattajuudesta. 2. Minkälainen kasvun ja kasvatuksen tila rakentuu kasvattajien puheessa. 3. Minkälaisia avoimia kysymyksiä kasvattajien tuottamasta tiedosta nousee päiväkodeissa toteutuvalla kasvulla ja kasvatukselle. Ensimmäiseen kysymyksen vastaukset on luettavissa analyysiyksiköissä ja niitä selittävässä tekstissä. Vastauksia toiseen kysymykseen voi lukea analyysiyksiköistä selittävästä tekstistä, mutta myös seuraavissa jäsennyksissä, missä esitän kasvattajien tuottamasta tiedosta syntyviä avoimia kysymyksiä kasvun mahdollistamiselle.

Pedagogista tietoisuutta ts. kasvatustietoisuuden paradoksia käsittelevässä ongelmassa kuvattiin, kuinka kasvatustyötä ohjaavat syvemmät teemat ja teoreettiset jäsennykset saattavat jäädä latenteiksi, piileviksi ja joskus jopa täysin näkymättömiksi käytännön taakse. Opinnäytetyön alkupuolella on kirjoitettu auki kasvatusta ohjaavia teoreettisia jäsennyksiä. Esitän nyt johtopäätöksinä erilaisia ajatusrakennelmia, mitkä on johdettu kasvattajien vastausten ja teorian välillä esiintyvistä negatiivisista tai positiivisista yhteyksistä. Ajatusrakennelmat ovat luonteeltaan avoimia. Ne pyrkivät esittämään kysymyksiä ja antavat lukijalle mahdollisuuden henkilökohtaiseen pohdintaan ja vastaväitteisiin.

Päiväkodissa tapahtuvaa kasvatusta ja lapselle muodostuvaa kasvun tilaa rakentavaksi tekijäksi ilmeni kasvattajan tiedostamaton tai tietoinen suhde kahteen kasvatusta jäsentävään, teoreettisesti punnittuun olosuhteeseen: pakon ja vapauden ristiriitaan sekä pedagogisen interaktion epäsymmetriaan. Kun pakon ja vapauden ristiriita ja pedagogisen interaktion epäsymmetria olivat kasvattajan mielessä tietoisina, kasvattaja otti niihin etäisyyttä ja asettui pohtimaan niiden roolia vaihtelevissa tilanteissa päiväkodissa tapahtuvissa kohtaamisissa. Hän kyseenalaisti lasta koskettavan hallinnan ja asetti hallinnan tavoitteeksi lisääntyvän ajattelun vapauden. Tiedostamaton suhde kuului kyseenalaistamattomuutena. Tällöin olosuhdetta ei käsitelty tietoisesti ja irrotettuna kasvatusta käsittelevästä puheesta, vaan se oli vallitseva ja kaiken ylittävä. Puhe kuului normatiivisena ja lapsi nähtiin vallitsevaan yhteiskuntatodellisuuden sijoittuvana ja muovautuvana. Näiden kasvatusintenttioiden takaa hahmottui yhtymäkohtia lapsuuden kulttuuriseen kehukseen.

8.1 Pedagogisen interaktion epäsymmetria kulttuurisessa kehyksessä

Perinteinen suhde lapseen ja lapsuuteen on katsonut lasta epätäydellisenä ja jonakin vähempänä kuin aikuinen. Lapsi on ollut kehittyvä ja kehitettävä olento, jonka tavoitetta on määritellyt yhteiskunnallisesti toimivaan aikuisuuteen sijoittuminen. Tämä näkemys on asettanut lapsen aikuisuuden alaisuuteen, työn kohteeksi, ja staattisten normien mitattavaksi. Modernin kasvatuskäytännön myötä tätä asetelmaa on pyritty purkamaan, ja uuden tiedon ja ymmärryksen valossa lapsi nähdään enemmänkin rinnakkaisena elämänvaiheena suhteessa aikuisuuteen. Suomalaisen lapsuuden tilana kulkevan päiväkotilapsuuden rakentajina toimivat varhaiskasvattajat. Varhaiskasvattajien suhde kulttuurisesti rakentuvaan aikuisuuteen ja lapsuuden paikkaan kuuluu monenlaisissa vuoropuheluissa sekä konkreettisissa kohtaamisissa lapsen ja lasta koskettavien olosuhteiden kanssa. Lasta koskettavat päiväkotikasvattajat luovat ajatuksillaan ja puheellaan lapsuuden sekä tulevan aikuisuuden tilaa yhteiskunnassa. Onko päiväkotilapsuuden tila, vai perinteisen kasvatuksen näyttämö?

Kirjassa *Lapsuus ja aikuisuus* -kohtauspaikkana Emile, Marjatta Bardy kuvailee lapsuuden ja lapsuuspuheen yhteiskunnallista ilmenemistä. Johtopäätöksissä esitellään lapsuuden ilmene- mistä kerroskuvauksena, missä lapsuuden paikka määrittyy kolmen eri ilmenemistavan kautta. Nämä ilmenemisen tavat ovat: lapsuuden ja aikuisuuden peräkkäisyys, niiden rinnakkaisuus ja sisäkkäisyys. Nämä kaikki kolme ilmenemisen tapaa, ovat aina läsnä kohtaamisen olosuhte- na. Peräkkäisessä ilmenemisessä lapsuus näkyy ja kuuluu aikuisuuden määrittämänä elämän- vaiheena, missä perimmäisenä funktiona on saavutettava aikuisuus. Toisaalta lapsuus näkyy modernin kasvatuskäsityksen mukaisena rinnakkaisena elämänvaiheena, missä lapsuuden ar- voa ei määritä aikuisuudessa tarvittavat tiedot ja taidot. Lapsuus on tasavertaista yhteiskun- nan jäsenyyttä. Sisäkkäisenä olosuhteena lapsuus ilmenee aikuiseen sisäistyneenä menneenä lapsuutena, mutta myös tämän lapsuuden läsnäolona aikuiseksi kasvaneessa ihmisessä, kykyä ylittää aika ja nähdä samoin.

Lapsuus ja aikuisuus- suhteiden järjestys	Havaintojen taso	
	Yksilö	Yhteiskunta
Perättäinen	◇	◇
Sisäkkäinen	◇	◇
Rinnakkainen	◇	◇

Kuvio 1. Lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden järjestys yksilötasolla ja yhteiskun- nassa (Bardy 1996: 205)

Kasvattajan käytännön työn kuvailu sekä suhde sitä ohjaavaan eksplisiittiseen tietoon oli yhteydessä Bardyn kuvaamaan aikuisuuden ja lapsuuden yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen si- joittumiseen. Aineistossa kuulunut peräkkäiseen asetelmaan kiinnittyvä kasvattajuus näki yh- teiskunnallisen normatiivisuuden lasta ylittävänä. Se asettui opettamaan valmista rakennetta ja pyrki muovaamaan lasta tulevien haasteiden mukaiseksi. Kasvattaja ei osoittanut tietoista suhdetta pedagogisen interaktion epäsymmetriaan tai pakon ja vapauden ristiriitaan, vaan suhtautui niihin vallitsevina ja ylitämättöminä totuuksina. Suhdetta toimintaa ohjaaviin teo- reettisiin jäsenyyksiin voi kuvailla latentiksi. Rinnakkainen asetelma nosti lapsen vuorovaiku- tukseen ja kasvun tilanteisiin vaikuttavaksi valtaiseksi yksilöksi. Kun kasvattaja asettui rin-

nakkaiseen suhteeseen, puheessa kuului tietoinen suhde ja pohdinta toimintaa ohjaaviin edellä mainittuihin jäsenyyksiin. Kasvattaja asettui arvioimaan pedagogisen interaktion epäsymmetriaa ja vapauden ja pakon ristiriitaa objektiivisesti ja kriittisesti. Lapsuuden sisäkkäisyys oli läsnä kummassakin puheessa. Ymmärrys lapsuuden kerrostuneisuudesta oli kuitenkin tiedostettuna ja kuuluvana puheena vain lapsuuden ja aikuisuuden rinnakkaisena ymmärtävässä puheessa.

Tietoisuus lapsuuden ja aikuisuuden kulttuurisista asemista oli suorassa suhteessa käytännössä tapahtuviin vapauden ja hallinnan motiiveihin. Kun kasvattajuuden asema hahmottui peräkkäisenä olosuhteena, myös hallintaa käsittelevä puhe pysähtyi hallinnan staattiseen tavoitteeneseen. Kun kasvattajuuden asema hahmottui rinnakkaisena kasvun tapahtumana, hallinnan motiivina oli vapaan kasvun mahdollistaminen ja kasvattaja mielsi itsensä osaksi kasvun tapahtumaa. Tärkeiksi kysymyksiksi nousivat siis: Pyritäänkö kasvatuksessa ilmenevällä hallinnalla yksilön vapauden lisäämiseen, vai staattisen hallinnan tilaan? Onko hallinta ja normatiivisuus päiväkodissa lapsuutta määrittävänä arvona, vai onko se yhteiskunnan ylittäminen ja pyrkimys vapauteen?

8.2 Hallinnan motiivit ja vapaus

Kuvaan seuraavaksi yhteenvetona kahta erilaista aineistosta avautunutta suhdetta hallintaan ja vapauteen. Kun päätelmänä on että hallintaa tarvitaan, on huomion kiinnityttävä hallinnan motiiveihin. Tavoitellaanko hallinnalla staattista hallintaa missä lapsi vastaa asetettuihin odotuksiin, vai onko sen taustalta löydettävissä eteenpäin pyrkiviä motiiveja. Tarkastelun vastakohtiksi hahmottuivat: hallinta hallinnan vuoksi, eli tavoitteena staattinen tila, missä lapset toimivat valmiin normiston mukaan sekä hallinta vapauteen ja ajattelun mahdollistavaan tähtäävänä toimintana. Nämä kaksi vastakkaisista suhtautumistapaa ovat alla esitettyinä ajatusrakennelmina jäykkiä, eivätkä esiinny luultavasti missään näin rajattuina. Olen kuitenkin halunnut tuoda esille suhtautumistapojen pääpiirteet mahdollisimman selkeästi. Jaottelun tarkoituksena on avata avoimia kysymyksiä sekä myös vastaväitteitä. Olennaista on keskustelun avaaminen.

Hallinta hallinnan vuoksi

Hallinta hallinnan vuoksi tähtää tilaan, missä lapset toimivat ennakoidulla tavalla päivän rakenteessa. Lasten osallisuudelle ja impulsseille on oma rajattu tilansa päivään sijoitetuissa oppimistapahtumissa ja toiminta jaksottuu tarkkarajaisesti etenevissä tapahtumissa. Tärkeänä arvona on lasten itseohjautuvuus. Ennakoidulla toimintatavalla sekä itseohjautuvuudella on arvonsa sinänsä, eikä tämän kaltaisessa kasvatusnäkemyksessä tähdätä hallinnan taustalta

avautuvaan luovan toiminnan ja elämän mahdollisuuteen, eli dialogiseen elämän rakentamiseen. Kasvatuksen funktiona on opettava valmiin toimintamallin ja tietorakenteen siirtäminen, jotta lapsi oppii vastaamaan päiväkodin ja myöhemmin yhteiskunnan normatiiviseen tavoitteeseen. Yhteiskunnan ylittävää tavoitetta ei ole kuultavissa. Kasvattaja näkee oman onnistuneisuutensa ryhmän hallitussa toiminnassa, ja siinä että lapset vastaavat rooliinsa työn kohteena. Lasta koskeva konkreettinen tavoite pysähtyy hyvään käytökseen, mikä tarkoittaa itseohjautuvuutta, hillittyä käytöstä ja kasvattajien suunnittelemaan toimintaan tarkoituksenmukaisesti vastaamista. Myös lapsen ominta vapauden tilaa edustava leikki on kasvattajan määrittämää pedagogisen kriteeristön läpikäymää toimintaa. Leikki on valkeaa leikkiä, missä lapsi ei sotke, ei kastu, ei melua, eikä tuota kaoottista ja määrittelemätöntä toimintaa.

Vapaus ja luovuus hallinnan tavoitteena

Toinen hallinnan taustalta löytyvä motiivi liittyy vapauden, luovuuden ja dialogisen elämän rakentamisen olosuhteen saavuttamiseen. Tällöin hallinnan tavoitteena on saavuttaa luottamuksen tila, mikä mahdollistaa henkisen vapauden ja lapsuuteen liittyvän luonnollisen kasvun. Tämä pitää sisällään ajatuksen siitä, että lapsi kasvaa itselleen, ja että lapsuudella on tasa-arvoinen arvonsa suhteessa aikuisuuteen. Lapsuus on arvokas sinänsä ja se ei määrity tulevan aikuisuuden kehyksessä. Hallinnan merkitystä ei vähätellä, eikä kyse ole perinteisessä mielessä vapaasta kasvatuksesta, mutta hallinnan perimmäisenä tarkoituksena on jatkuva vapauden lisääminen. Vapauden lisääntyminen liittyy ennen kaikkea kykyyn ajatella ja kyseenalaistaa ympärillä tapahtuvia asioita. Vapaus on lapsen luottamusta siihen, että kasvattaja osaa katsoa elämää myös lapsen kanssa, samoin silmin. Tällöin lasta lähellä olevat kasvattajat käsittävät myös lapsen näkymän elämään ja ymmärtävät elävänsä samaa näkymää. Olennaiseksi kasvattajan asennoitumista määrittäväksi olosuhteeksi muodostuu oman toiminnan reflektointi. Kasvattaja sukkuoi omaa henkilökohtaista kasvattajuuttaan määrittävien kohtaamisissa konkretisoituvien merkitysten välimaastoissa. Näitä ovat kasvattajan sisällään kantamat henkilökohtaisessa elämässä kerrostuneet kokemukset ja ammattilaisen sekä kasvattajan rooli. Pedagogisen interaktion epäsymmetria on jotakin, mikä on tietoista. Kasvattaja valitsee kohtaamisen tavan, jossa ensisijaisesti ihminen ihmiselle, eikä erilaisen valta-aseman omaava aikuinen. Käyttäessään hallintaa ja pakkoa, motiivi on johdettavissa universaaleihin arvoihin. Erilaisia ryhmiä ja lapsia kohdatessaan, hän toimii virtaavassa vuorovaikutuksessa hallinnan ja vapauden rajapinnoilla tiedostaen modernin pedagogiikan ajatuksen vallitsevan yhteiskunnan ylittämisestä. Hän lisää ja löysää vapautta rajoittavaa hallintaa tavoitellen luovuutta ja onnellisuutta.

Taulukossa 1 olen kuvannut kuinka edellä jäsennellyt kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kehykseen kytkeytyvät eksplisiittisestä tiedosta johdetut suhteet toimivat johtolankoina kasvattajien ohjaavissa ratkaisuissa ja lopullisissa päämäärissä.

Taulukko 1. Vapauden ja hallinnan johtolangat

Suhde teoreettiseen tietoon	Pedagogisen interaktion epäsymmetria kulttuurisessa kehyksessä	Pakon ja vapauden ristiriita	Konkreettinen tavoite	Kulttuurinen, yhteiskuntaan sijoittuva päämäärä
Latentti	Peräkkäinen aikuisuus ja lapsuus	Hallintaan kiinnittyvä kasvatustajattelu	Staattinen hallinnan tila	Yhteiskunnan normeihin sopeutuva
Tietoinen	Rinnakkainen aikuisuus ja lapsuus	Hallinnan ja vapauden rajapinnoilla toimiminen	Lisääntyvä vapaus	Yhteiskuntatodellisuuden ylittäminen

Hallinnan ongelma

Esitän että kasvatustajien näkemys, mikä tähtää hallintaan hallinnan vuoksi, pysähtyy paradoksaalisesti näennäisen hallinnan tilaan. Sillä ei voida tavoittaa sisäistynyttä motiivisia toimia oikein, kun oikein toimimisella tarkoitetaan lapsen halua liittyä yhteisöön, ja toimia sen yhteydessä ja sen jäseniä vahingoittamatta. Sillä voidaan tavoittaa lapsi tai ryhmä, mikä toimii kasvattajan odottamalla tavalla. On myös mahdollista tavoittaa ryhmä, mikä toimii hetken ilman valvontaa luotujen sääntöjen mukaan. On myös mahdollista, että tällöin ollaan luotu ryhmä, missä keskinäinen kontrolli on vahvana. Toimijoiden, eli lasten motiivi normistoa ylittävään hyvään toimintaan ja ajatteluun jää sääntöjen ja kasvattajan luomien olosuhteiden alle. Lapsen sisäistäneet toiminnan rajat, ja myös heidän vuorovaikutustaan rajoittavana tekijänä kuuluu sääntöjen noudattamista valvova puhe. Näen myös mahdollisena, että hallintaan pyrkivä hallinta ei milloinkaan saavuta kasvattajan toivomalla tavalla toimivaa lapsiryhmää, vaan kasvattajan ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta määrittää jatkuva kamppailu vallasta. On myös mahdollista, että hallintaan tähtäävä kasvatustajien päämäärä edistää lasten keskinäisiä vääristyneitä valta-asetelmia, ja ehkäisee näiden purkamista.

Me muodostamme omalla toimillamme lapselle sisäistyviä representaatioita, joita kutsun tässä elämänskeemoiksi. Tärkeimmät elämänskeeman rakennusaineet löytyvät kohtaamisen laadusta. Konkreettiset elämästä opittavat asiat ovat tärkeitä, mutta ehkäpä vielä tärkeämpiä

ovat kohtaamisen, oppimisen ja kasvun tilanteissa sisäistyvät Kohlbergin esittämät universaalit moraaliset ja eettiset ideat. Nämä ideat kulkevat kasvattajan olemisen ja elämisen taustalla ja näkyvät virtaavassa vuorovaikutuksessa kulkevinä suhtautumisen tapoina, ja niiden välittäjinä toimimme me kaikki kasvattajina työskentelevät.

8.3 Kasvattajan mahdollisuudet dialogisen kohtaamisen rakentamisessa

Vapauden ja hallinnan kysymyksenä voidaan pohtia myös mesosysteemissä tapahtuvia dialogeja. Dialogien taustalta voi löytyä pyrkimys yhteiseen tiedon rakentumiseen, eli dialogiseen kanssakäymiseen. Dialogi voi jäädä myös hallintaan pohjaavaksi monologiseksi dialogiksi, missä tieto on valmiina olemassa, ja kohtaamisen tarkoituksena on päästä ennakkotiedon määrittämään tulokseen ilmenevistä muista seikoista huolimatta.

Päiväkotikasvattajan aseman suhteessa muihin mesosysteemin toimijoihin, tekee erilaiseksi päiväkotiyhteisön jäsenyys kasvattajan ominaisuudessa, työssä kerrostuneet kokemukset sekä kouluttautumisesta syntynyt ammattilaisen tieto. Sen tekee erilaiseksi myös elämä ammattilaisyhteisössä vaikuttavien arvostuksien ja käytännön toimien perinteessä. Tämä olosuhde on vaikuttamassa kasvattajan tekemiin päätöksiin ja siten kohtaaminen tapoihin. Kasvattajayhteisön hyväksyntä ja samanmielisyys voi olla vaikuttamassa erilaisissa mesosysteemin jäseniä kohtaavissa tilanteissa ylitse punnitun teoreettisen tiedon ja jopa kasvattajan hetkessä muodostuneen sydämen tiedon. Kuinka ylitämme yhteisön tiedostamattomat arvostukset, ja kykenemme asettumaan puhtaaseen dialogisuuden tilaan? Olen jaotellut alla kasvattajan dialogisen kohtaamisen eri ulottuvuudet seuraavalla tavalla: Dialoginen kohtaaminen lapsen kanssa, dialoginen kohtaaminen lapsen huoltajien ja heidän olosuhteittensa kanssa, sekä kommunikointi lasta kohtaavien päiväkotikasvattajien kesken. Tarkoituksena on jäsentää ja helpottaa dialogisiin suhteisiin asettumista.

8.3.1 Dialoginen kohtaaminen lapsen kanssa

1) Kommunikointi lasta koskevan yhteiskunnallisen viitekehyksen kanssa

Kommunikointi lasta koskevan yhteiskunnallisen viitekehyksen kanssa tarkoittaa kasvattajan sisällä rakentuvaa ymmärrystä lasta ympäröivistä yhteiskunnallisista arvostuksista ja asemista. Se on myös tietoa vallitsevasta yhteiskunnasta ja näkemyksiä tulevaan. Kasvattaja kommunikoi tämän olosuhteen kanssa jatkuvissa kohtaamisen tapahtumissa. Tämä kohtaamisen tapa pitää sisällään ymmärryksen siitä, että lapsi ei ole olemassa yhteiskuntaa ja tulevaisuutta varten, vaan hän on luomassa uutta.

2) Kommunikointi lapsen sisäisen maailman kanssa

Kommunikointi lapsen sisäisen olemuksen kanssa tarkoittaa suhdetta lapseen huomioiden hänen yksilöllinen kokemusmaailmansa. Tämä kohtaamisen tapa ottaa huomioon lapsen myös kehityspsykologisessa viitekehyksessä, sekä niissä muissa ominaisuuksissa mistä lapsi ei ole tietoinen. Kasvattaja suhteuttaa tilanteissa syntyviä ratkaisuja tähän olosuhteeseen. Olenaista on ymmärrys lapsen mahdollisuuksista vastata tilanteeseen. Nämä mahdollisuudet eivät ole tarkkarajaisesti sidoksissa ikätasoon, vaan vaihtelevat lapsiyksilön mukaan. Kasvattajan tehtävänä on ymmärtää lapsen yksilöllinen luonne.

3) Kommunikointi lapsen tietoisien persoonan kanssa

Kommunikointi lapsen tietoisien persoonan kanssa on kumppanuutta ja toveruutta lapsen kanssa. Se on suoraa kohtaamista kasvattajan ja lapsen välillä. Se on lapsen henkilökohtaisen olemisen tavan kunnioittamista ja kohtaamista ensisijaisesti tasa-arvoisesti.

4) Kasvattajan kommunikointi oman sisäisen maailmansa kanssa

Kommunikointi lapsen kanssa edellyttää kaikkien edellä mainittujen lisäksi kasvattajan kykyä tunnistaa omaa sisäistä maailmaansa ja kohtaamisessa syntyvien tunteiden alkuperää. Se on etäisyyttä omaan kerrostuneeseen lapsuuteen ja sen tietoista tarkastelua vaihtelevissa tilanteissa. Se on myös aikuisuuden ja lapsuuden kulttuuristen asemien kriittistä arviointia.

8.3.2 Dialoginen kohtaaminen lapsen huoltajien kesken

1) Kommunikointi lapsen huoltajien olosuhteiden kanssa

Kommunikointi lapsen huoltajien olosuhteiden kanssa tarkoittaa ymmärrystä elämän monimuotoiseen ilmenemiseen. Ymmärrämme, että emme voi arvottaa ihmistä hänen valintojensa tai muiden seikkojen perusteella. Asetumme ymmärtämään elämään vaikuttavia monimutkaisia tekijöitä, emmekä pidä omia valintojamme mittapuuna. Emme myöskään aseta tarkkarajaisia normeja elämisen tavan toteuttamiselle.

2) Kommunikointi lapsen huoltajien sisäisen maailman kanssa

Huoltajan sisäisen maailman kanssa kommunikointi tarkoittaa hiljaisten ääneen sanomattomien asioiden aistimista. Se on yksilön rajojen kunnioittamista ja pyrkimystä luoda suhdetta näitä olemassa olevia rakenteita kunnioittaen.

3) Kommunikointi lapsen huoltajien tuottaman tiedon kanssa

Kommunikoinnissa lapsen huoltajien tuottaman tiedon kanssa on vaikuttamassa kaikki edellä mainitut kommunikointiin vaikuttavat seikat. Tuotettu tieto on näkyvää ja kuuluvaa tietoa, mikä ympärillä osallistujat liikkuvat ajatuksineen. Äänen puhutussa puheessa muodostuu merkittäväksi sukkulointi ammattilaisen roolin, kasvattajan roolin ja tasavertaisen kohtaamisen roolien välillä. Voimme kysyä itseltämme, että millä tavoin me näymme kohdattavalle huoltajalle näiden olosuhteiden takaa. Merkittävin on ymmärrys siitä, että varhaiskasvatusta tieteenalana värittävä tieto sekä vastuu, ja osaaminen rakenteellisista asioista ei saa ylittää inhimillistä ja tasa-arvoista kohtaamista. Ne ovat läsnä työkaluina ja tärkeänä tietona, mutta eivät kuitenkaan saisi nousta kanssakäymistä määrittäväksi tekijäksi. Pyrkimys kuulla ja muodostaa suhdetta tulee perustua ihmisten väliseen kohtaamiseen.

8.3.3 Kasvattajan kommunikointi kasvattajayhteisössä

Kasvattaja muodostaa synteessin dialogisissa kohtaamisissa muodostuneesta ymmärryksestä ja tuo ymmärryksensä kasvatusyhteisön käyttöön. Dialoginen kohtaaminen kasvatusyhteisön kanssa tapahtuu seuraavilla tasoilla:

1) Kasvattajan kommunikointi hänelle syntyneen kasvatustiedon kanssa

Kasvattaja sisäistää syntyneitä tietoja reflektoiden ja käsittää oman vastuunsa tiedon soveltamisessa käytäntöön. Pohdinnassa karsitaan mahdolliset henkilökohtaiset arvotukset, ja kasvattaja pyrkii kaikki osapuolet huomioimaan lopputulokseen. Hän viestittää omalla asennoitumisellaan kunnioitusta ja edistää siten avointa ja eettistä ilmapiiriä.

2) Kommunikointi sukupolvissa rakentuneen tiedon kanssa

Kun kasvattaja tuo huoltajien tai lasten kanssa syntyneitä tietoja kasvattajayhteisön muille kasvattajille, hän tuottaa tietoaan ymmärtäen erilaisten ajassa kerrostuneiden näkemysten merkityksen. Uutta tietoa muodostetaan yhdessä, kerrostunutta hiljaista tietoa kunnioittaen, mutta luoden synteesiä uuden teoreettisesti punnitun tiedon valossa. Tiedon pohdinnassa on eettinen vire, ja pyrkimys lapsen ja perheen edun toteutumiseen.

9 POHDINTAA

Päiväkotikasvattajat ovat luomassa yhteiskunnallista lapsuuspuhetta kommunikoimalla päiväkotinstituutiosta ulospäin kohti vanhempia, yhteistyökumppaneita sekä osallistamalla päiväkotielämän suunnan näyttämiseen. He ovat ainoalaatuisella aitiopaikalla lapsuuden vaalijoina. Psykkistä ja fyysistä turvallisuutta sekä yksilön vapautteen tähtäävää kasvua edistävä kasvatustiedelmä halua monipuoliseen elämän tarkasteluun. Se on reflektointia ja vastuullista sekä pyrkii jatkuvaan henkilökohtaiseen kasvuun. Tämän henkilökohtaisen kasvun rakennustekijöinä toimivat sekä tutkittu tieto, että monitasoisissa kohtaamisissa syntyvä tieto. Elettävä elämä on jatkuvassa muutoksen tilassa. Muutoksen käsittelyn tueksi tarvitsemme pohdittuja absoluutteja, joiden avulla vältämme yksilöön kohdistuvaa tarpeetonta vallankäyttöä ja väärinymmärryksiä. Rakkauden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kokemukset määrittävät ihmisen kokema tyytyväisyyttä eniten. Tyytyväinen ja oikein kohdeltu ihminen haluaa välittää tätä kohtaamisen kulttuuria edelleen.

Aivotutkimuksen kehityksessä tutkittu leikki perustelee lisääntyvään vapautteen kiinnittävää kasvattajuutta. Matti Bergströmin tutkimuksen ydinajatuksina on esitetty että valkea, eli aikuisen maailmaan istuva pedagogiikka, on haitallista lapsen kehitykselle silloin kun se ylittää lapsen luontaisen vapaan toiminnan leikissä. Samaa ajatusta voi soveltaa päiväkodissa tapahtuvaa kasvua läpäisevänä ideana. Puolustettaessa lapsen vapauden tiloja, puolustamme lapsen aivoissa tapahtuvaa luonnollista liikettä. Lapsen asteittainen kutsuminen valkean pedagogiikan maailmaan, on toivottavaa tehdä siten, että myös kokonaisvaltainen aivorungolle kulkeva liikenne säilyy.

Tutkielmassa käsitelty ajattelun vapaus ei tarkoita anarkiaa, missä vapaus olisi ehdottomana ja absoluuttisena päämääränä. Tällöin vapaus olisi kaiken ylittävänä arvona, missä inhimillisillä seikoilla valintojen taustalla ei olisi merkitystä. Opinnäytetyössä puhutun vapauden ehtona on kaikille lisääntyvä, universalismiin pohjaava hyvinvointi. Tämä konkretisoituu etiikkaan ja moraaliin kytkeytyvissä kasvatustyötä ohjaavissa arvoissa. Tuloksellisuuteen ja mekaaniseen ihmisen valmentamiseen pohjaavat päämäärät eivät voi tätä tavoitetta ylittää. Kaikille lisääntyvä vapaus tarkoittaa myös luopumista asioista, mitkä kahlitsevat ympäristölle välittyviä mahdollisuuksia tasapainoon ja vapautteen. Meidän tulee pyrkiä lisäämään ihmisten kokemusta hyväksynnästä ilman jäykkiä standardeja, olivat nämä ihmiset aikuisia tai lapsia.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikka: Orient Express.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus -Kohtauspaikkana Emile. Jyväskylä: Gummerus.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY.
- Eskola, J. Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2001: Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S., Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Miettinen, S., Väänänen, S. 2000. Teoksessa: Laurinen, L (toim.) 2000. Koti kasvattajana, elämä opettajana. 2000: Juva.
- Mäkelä, K (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Painokaari Oy.
- Mäntysaari, M., Pohjola, A., Pösö, T. 2009. Sosiaalityö ja teoria. Ws Bookwell Oy.
- Mönkkönen K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana Suomalaista yhteiskuntaa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Kirjassa: Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Karisto Oy:n kirjapaino.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Kirjassa Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY.
- Saaranen-Kauppinen, A. Anna Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkköjulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 30.10.2009.)
- Seikkula, J. Arnkil, E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Tampere. Tammer-paino.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosiaalisuus. Tampere: Tammer-paino Oy.

Siljander, P.2000. Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Yliopistopaino.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Stakes, 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Stern,D.1998. Ensimmäinen ihmissuhde. Jyväskylä: Gummerus.

Strandell,H.1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Gaudeamus.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki: Edita Prima Oy.

Wilenius, R.1987, Kasvatuksen ehdot, kasvatustieteen luonnos. Jyväskylä.

LIITTEET

Liite 1

Tutkimuslupa Vantaa



VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

VIRANHALTIJAN PÄÄTÖS

35 /2009 1 (3)

Dno KPK 3616/2009/092

27.8.2009

Sivistystoimi
Varhaiskasvatuksen johtaja Sole Askola-Vehviläinen

Tutkimusluvan myöntäminen/ "Kasvatus, arvot ja asenteet"

Laurea - ammattikorkeakoulun opiskelija Marleena Rantanen hakee tutkimuslupaa opinnäytetyön tekemistä varten.

Opinnäytetyön aiheena on " Kasvatus, arvot ja asenteet". Tutkimus käsittelee päiväkodissa tapahtuvan kasvatuksen niin sanottua näkymätöntä kenttää, mikä syntyy kasvattajien henkilökohtaisten arvojen kasvatusilmapiirissä. Tutkija käsittelee ylhäältä asetettujen ja yhdessä arvokeskusteluissa asetettujen arvojen ja käytänteiden ja kasvattajien henkilökohtaisten arvojen suhdetta ja miten se on vaikuttamassa arjen päiväkotityössä.

Opinnäytetyön teoreettisena viitekehystenä on kasvatussosiologian ja kasvatustieteen alueella liikkuva näkökulma. Menetelmänä on teemahaastattelu. Tutkija tarkastelee kysymyksiä tiettyjen haastattelurungosta ilmikäyvien teemojen mukaisesti kasvatustieteen teorian kautta. Tutkija toivoo, että opinnäytetyö avaisi päiväkodissa väylää keskustella arvoista syvemmällä tasolla. Otoksen koko on kahdeksan haastattelua.

Tutkijalle ei luovuteta salassa pidettäviä asiakirjoja ja tutkija on lain mukaan salassapitovelvollinen tutkimuksessa tietoon saamiensa yksilöä ja perhettä koskevien asioiden suhteen sekä hänen tulee huolehtia siitä, että yksittäistä henkilöä tai perhettä ei tutkimuksessa voida yksilöidä. Tutkimuksessa kerättyä tietoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Mikäli tutkimus kohdistuu lapsiin, edellytetään huoltajien suostumista tutkimukseen osallistumiseen.

Päätös:

Päätän,

- 1) myöntää tutkimusluvan Marleena Rantasen opinnäytetyölle "Kasvatus, arvot ja asenteet" ja
- 2) että tutkijan tulee toimittaa yksi kappale tutkimuksesta sivistystoimeen osoitteeseen: kirjaamo.sivistystoimi@vantaa.fi

Täytäntöönpano: - Marleena Rantanen
- opetuslautakunta

Päiväys	Vantaa 27.8.2009
Allekirjoitus	
Nimen selvennys	Sole Askola-Vehviläinen
Virka-asema	Varhaiskasvatuksen johtaja

Liite 2

Tutkimuslupa Kerava

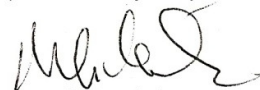
KERAVAN KAUPUNKI	PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA	§ 146/2008
Kasvatus- ja opetusvirasto	9.12.2008	
Päivähoito-osasto		Sivu
Päivähoidon johtaja	<input type="checkbox"/> Pysyvästi säilytettävä	1(2)
	<input checked="" type="checkbox"/> Määräajan säilytettävä	

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

Laurea ammattikorkeakoulussa Tikkurilassa, sosionomiksi opiskeleva Marleena Rantanen anoo 9.12.2008 saapuneella kirjeellä lupaa tehdä opinnäytetyön aiheesta Päiväkodeissa vallitsevia kasvuun ja lapseen liittyviä arvoja ja kasvatustehtävään liittyviä ajatuksia. Tutkimus toteutetaan teema-haastatteluilla ja erilaisiin varhaiskasvatus paradigmaa määrittäviin asiakirjoihin. Anojan tulee sopia päiväkodin johtajien kanssa käytännön järjestelyistä ja haastatteluista ennen tutkimuksen tekemistä.

Päätös Myönnän Marleena Rantaselle hänen anomansa tutkimusluvan. Mahdollisista käytännönjärjestelyistä ja haastatteluista tulee anojan sopia päiväkodin johtajann kanssa.

Päätöksen allekirjoitus



Anneli Rautiainen
Päivähoidon johtaja

Pöytäkirja nähtävillä Päivähoito-osasto .2008

Tiedoksi Asianosaiset: Marleena Rantanen
Muut tiedoksisajaat: päiväkodin johtajat

Tiedoksianto asianosaiselle

Tämä päätös on
 lähetetty tiedoksi kirjeellä

luovutettu asianosaiselle

Päiväys 10.12.2008

Tiedoksiantaja

Karén Maarit

Asianosaisen allekirjoitus