

Lapsuus,

LEENA ALANEN & lapsuuden
KIRSTI KARILA instituutiot
(TOIM.)

ja lasten toiminta

*Vastapaino
Tampere 2009*

Maarit Alasuutari

Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina

Lapsuudentutkimuksen keskeisiä lähtökohtia on ollut pyrkimys tuottaa uudenlainen, perinteisistä psykologisista lähestymistavoista eroava tieteellinen keskustelu lapsuudesta. Psykologinen ja kasvatustieteellinen tutkimus on tyypillisesti tarkastellut lapsia ”ei vielä valmiina”, vaan vaiheittain kohti aikuisuutta kehittyvinä ihmisen taimina. Aikuisten tehtäväksi on ymmärretty tämän lähtökohdan mukaisesti opettaa ja valmistaa lapset aikuisuuteen – sosiaalistaa heidät (Alanen 1992, Mayall 1994) (ks. myös Alanen tässä teoksessa). Perinteisestä tutkimuksellisesta orientaatiosta on seurannut, että lasta ja lapsuutta on tarkasteltu hyvin paljon aikuisten lähtökohdista ja heidän tulkintojensa mukaisesti.

Lapsuudentutkimus on edellä kuvatusta poiketen ottanut tarkastelunsa kohteeksi lapset sosiaalisena ryhmänä ja tuonut esiin sitä, mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta. Se on tuottanut runsaasti tutkimusta, jossa keskiössä ovat lapset toimijoina, lasten osallisuus, lapsen ”ääni” ja lasten vertaiskulttuurit. Tähän on myös paljon perustunut sen uutuus ja kiinnostavuus. Toisekseen lapsuudentutkimus on nostanut näkyväksi myös sen, kuinka yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset tekijät säätelevät yhtä lailla lapsuutta kuin aikuistenkin elämää (Mayall 1994). Se on osoittanut, kuinka yhteiskunnan

instituutiot – esimerkiksi perhe, kasvatus-, koulutus- ja harrastusinstituutiot, (palkka)työ sekä media – eivät ole vain lapseen vaikuttavia tekijöitä, vaan tuottavat lapsuuden, sen ehdot ja mahdollisuudet tietynlaisiksi.

Yhteiskunnan instituutioihin kohdistunut lapsuudentutkimus on kuitenkin toistaiseksi ollut huomattavasti vähäisempää kuin tutkimus lapsuudesta kokemuksena. Toki viimeksi mainittua on tyypillisesti tarkasteltu sosiaalisessa kontekstissaan, mikä on avannut näkökulmia organisaatioiden ja instituutioiden merkitykseen lapsuuden paikkoina. Vähemmän on kuitenkin tutkittu lapsuutta, sen rajoja ja mahdollisuuksia lähtien instituutioista ja organisaatioista itsestään. Tämänkaltainen tutkimus on kuitenkin tärkeää niin makrotason yhteiskunnallisessa päätöksenteossa kuin pyrkimyksissä kehittää organisaatioiden ja instituutioiden toimintaa paikallis- ja mikrotasolla eli lasten jokapäiväisen elämän ympäristöissä.

Tässä luvussa esitellään tutkimusesimerkkejä siitä, miten päivähoitoa kasvatusinstituutiona on tutkittu lapsuuden rakentajana. Esimerkit ovat tutkimuksista, joiden ensisijainen kiinnostus ei ole lasten toiminnassa, vaan siinä, miten varhaiskasvatuksen muut toimijat muovaavat ja tuottavat lasten toiminnan ja lapsena olemisen mahdollisuuksia. Artikkelin lähtökohtana ja tutkimusesimerkkien esittämisen (väljänä) kehikkona käytetään instituution määritelmää, siten kuin se yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa yleensä ymmärretään. Seuraavaksi tarkastellaankin, mikä tekee tietystä sosiaalisesta toiminnasta tai käytännöstä instituution ja miten tämän kautta voi hahmottaa erityisesti kasvatusinstituution tutkimuksen mahdollisuuksia.

Päivähoito instituutiona

Instituution käsitteen määrittely vaihtelee eri tutkimuksissa ja eri tieteenaloilla. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa määritelmien ytimenä on käsitys instituutiosta vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä ja toimintatapana, jonka uusintaminen

ja ylläpitäminen on yhteiskunnassa rutiininomaista. Instituutiot näyttävät siten yhteiskuntaelämän itsestään selvinä osina. Niillä on myös tyypillisesti merkittävä ja pysyväksi nähty asema yhteiskunnan sosiaalisessa rakenteessa (Abercrombie ym. 2000, Jepperson 1991).

Instituution yhteiskunnallisen merkityksen kautta sitä voidaan tarkastella funktionaalaisesta näkökulmasta – tiettyä yhteiskunnallista tehtävää toteuttavana ilmiönä tai konstruktiona. Myös toimijoiden näkökulmasta instituutiot ovat käytäntöjä, joiden merkitys on jollain tavoin perusteltavissa ja selitettävissä, vaikka yksilön voikin olla vaikea jäsentää instituutiota (Jepperson 1991). On kuitenkin huomattava, että instituution käsitteellä ei tarkoiteta samaa asiaa kuin organisaatiolla, jonka tehtävät ja tavoitteet on useimmiten määritelty suhteellisen tarkasti. Organisaatio voi kyllä syntyä ja muuttua instituutioiden vaikutuksesta ja myös institutionalisoitua historiansa kuluessa (Jepperson 1991, Scott 1991). Instituutio terminä ei kuitenkaan viittaa ilman muuta organisaatioksi järjestyneeseen toiminnan muotoon tai selkeisiin yhteiskunnallisiin tehtäviin. Uudemmassa institutionalismin tutkimuksessa instituutioita pidetäänkin usein osana kulttuuria ja kulttuurin välittämänä käytäntöinä (Jepperson 1991).

Yhteiskunnassa on monia erilaisia instituutioita. Esimerkkinä voidaan mainita uskonto, asiantuntijuus, koulutus, parisuhde ja perhe. Näin ollen lapsuuden institutionaalinen tarkastelu ei myöskään merkitse välttämättä pitäytymistä perheen ”ulkopuolisissa” sosiaalisissa käytännöissä tai nimetyissä organisaatioissa, vaan sitä voidaan tutkia myös lapsen lähimmissä ihmissuhteissa. Tämä luku keskittyy kuitenkin tarkastelemaan julkisena palveluna tuotettua päivähoitoa yhtenä kasvatuksen instituutiona ja samalla lapsuuden paikkana. Kiinnostuksen kohteena ei siten ole päivähoito tietynlaisena organisaationa ja tietynlaisina periaatteina ja pyrkimyksinä. Sen sijaan päivähoitoa lähestytään tässä vakiintuneena sosiaalisena käytäntönä, jonka organisatorinen toteutus ja rakenne voivat olla monenlaisia.

Päivähoidossa – kuten instituutioissa tyypillisesti – yhdistyvät monet roolit. Toisin sanoen siinä toimivat ja kohtaavat ihmiset sijoittuvat lähtökohtaisesti erilaisiin asemiin; he edustavat instituutiosta erilaisia toimijoita tai toimijaryhmiä. Päivähoidon toimijoita ovat ainakin lapset, eri ammattiryhmiä edustavat työntekijät ja vanhemmat. Kutakin toimijaryhmää ja niiden välistä kanssakäymistä luonnehtivat instituutiosta vakiintuneet käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tavat (Abercrombie ym. 2000, Jepperson 1991). Nämä tavat muodostavat myös eräänlaisia toiminnan käsikirjoituksia, jotka suuntaavat yksilöiden käyttäytymistä ja kanssakäymiseen liittyviä odotuksia instituution kollektiivisessa ympäristössä. Instituutiot vaikuttavatkin sekä toimijoihinsa että ympäristöönsä oman itsestään selvän järjestyksensä ja sen tuottamien odotusten kautta. Samalla ne myös tuottavat toimijansa tietynlaisiksi (Jepperson 1991).

Toistuvien käytäntöjensä ja vakiintuneiden vuorovaikutuksen tapojensa kautta instituutiot luovat tilan ja mahdollisuuden tietynlaisille toiminnoille ja toimijoiden minuuksille. Samalla ne myös rajaavat ja rajoittavat joitain muita toimintatapoja ja minuuksia. Instituutioita luonnehtiikin yhtäältä säännönmukaisuuksien ja sääntöjen tuottaminen (Jepperson 1991). Toisaalta niitä myös ohjaavat ja säätelevät yhteiskunnan normit (Abercrombie ym. 2000). Päivähoidon ohjauksessa ja säätelyssä keskeisen osan muodostavat sen johtaminen ja valvonta (vrt. mt.), ja niitä kehystävät ideologiat.

Kun päivähoiton toiminnan kohteena ovat lapset, merkitsee tämä väistämättä sitä, että sen johtamisessa ja valvonnassa samoin kuin sen kaikissa toimijaryhmissä ja -asemissa luodaan suhde lapsuuteen. Toisin sanoen niissä tulkitaan, ymmärretään, määritellään, suunnataan ja säädellään tietyllä tavalla sitä jaksoa ihmisen elämässä, johon päivähoiton toiminta kohdistuu. Sama koskee tietenkin myös muita kasvatuksen instituutioita niiden toiminnan kehyksissä. Kun otetaan huomioon lapsuudentutkimuksen näkemys lapsuudesta kuhunkin historialliseen tilanteeseen ja paikkaan kiinnittyneenä, voidaan kasvatusinstituutioihin

kohdistuva lapsuudentutkimus kiteyttää tutkimukseksi, joka tarkastelee instituution käytäntöjen ja sen eri toimija-asemien ja toimijoiden tuottamia lapsuuksia ottaen huomioon tai tunnus- taen samalla tarkastelun kontekstuaalisuuden. Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on se, että lasta ei oteta itsestäänselvyyt- tenä ja tietynlaisena ”luonnollisena” subjektina. Sen sijaan tut- kimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten lapsen subjekti tehdään ja tuotetaan kasvatusinstituution toiminnassa. Tätä kysymystä taas voidaan lähestyä monenlaisen materiaalin ja tutkimusaineiston avulla ja erilaisin tutkimusmenetelmin.

Kuten edellä todettiin, lapsuudentutkimus on pääasiallisesti ollut kiinnostunut lasten toiminnasta ja kokemuksesta. Näin ollen myös päivähoitoinstituution tutkimuksessa lasten toimija- aseman tutkimus on vallitsevaa. Usein lasten näkökulman tai toimija- aseman tarkastelu on perustunut etnografiseen lähesty- mistapaan (esimerkiksi Pennanen tässä teoksessa), joka on tyy- pillisesti valottanut sitä, miten lapsuutta tuotetaan työntekijöi- den ja lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja päivähoiton arjessa yleensä. Muuten päivähoitoinstituution työntekijöihin keskittynyttä lapsuudentutkimusta on niukasti. Samoin vähäi- selle huomiolle lapsuudentutkimuksessa ovat jääneet vanhemmat ja heidän toimintansa suhteessa kasvatusinstituutioon.

Lasten näkökulman ohella toinen päivähoitoinstituution tut- kimuksen keskeinen kiinnostuksen kohde on ollut lapsuuden ja lapsen tuottaminen instituutioiden toimintaa ohjaavissa ja kuvaavissa dokumenteissa. Tutkimusaineistona on käytetty esimerkik- si lainsäädäntöä ja sen valmisteluun liittyviä asiakirjoja, erilaisia valtiollisen ja kunnallisen tason ohjeistuksia sekä instituution toimintaa kuvaavia asiakirjoja. Usein tutkimuksissa on ollut kyse ennen kaikkea historiallisesta näkökulmasta; on oltu kiinnostu- neita siitä, miten lapsuutta on tulkittu ja ymmärretty kasvatus- instituutiossa aiemmin (esim. Eerola-Pennanen tässä teoksessa). Viime vuosina on kuitenkin lisääntynyt kiinnostus lapsuuden diskurssien tutkimukseen nykyhetken asiakirjoissa. Esimerkki- nä tämänkaltaisesta tutkimuksesta on Alasuutarin ja Karilan

tarkastelu tämän teoksen seuraavassa luvussa, jossa tutkitaan lapsuutta lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmalomakkei- den valossa. Myös seuraavat tarkastelut keskittyvät päivähoiton viimeaikaiseen kehitykseen.

Lapsuus varhaiskasvatuksen makrotason ohjauksessa

Jan Kampmann (2004) tarkastelee artikkelissaan mielenkiintoi- sella tavalla tanskalaisen varhaiskasvatuksen kehitystä 1970-lu- vun alusta nykypäiviin. Hän soveltaa foulcault’laista lähestymis- tapaa ja modernisaation tutkimusta, mutta liittää tarkastelunsa myös hyvinvointivaltion kehitykseen ja muutoksiin. Kampmann pohtii sitä, miten käsitykset lapsuudesta ovat muuttuneet var- haiskasvatuksen poliittisten ja hallinnollisten uudistusten sekä näihin liittyvien tieteellisten ja pedagogisten ajattelutapojen muuttumisen myötä. Hänen kuvaamallaan kehityslinjalla on yhtymäkohtia myös suomalaisen päivähoiton muutoksiin.

Kampmann (mt.) jakaa tutkimansa ajanjakson kahteen vai- heeseen, jotka hän nimeää ensimmäiseksi ja toiseksi institutiona- lisoitumiseksi. Ensimmäisen institutionalisoitumisen vaihe sijoit- tuu 1970- ja osin 1980-luvulle. Tällöin Tanskan viranomaistasolla kiinnostuttiin ensimmäistä kertaa laajasti päivähoiton kehittämi- sestä. Kiinnostuksen taustalla olivat erityisesti kysymykset yhteis- kunnan työvoiman tarpeesta ja naisten työssä käymisestä. Päivä- hoiton kehittämisen tavoitteena oli ennen kaikkea hoitopaikko- jen määrällinen lisääminen ja hoidon tarjoaminen periaatteessa kaikille lapsille (vrt. Anttonen & Sipilä 2000, Välimäki 1998).

Ensimmäisen institutionalisoitumisen vaiheessa lapsen yksi- löllisyys ei ollut keskeinen kysymys eikä erityinen pohdinnan aihe varhaiskasvatuksessa. Käsitys lapsesta ja lapsuudesta raken- tui paljolti kehityspsykologiselle ajattelulle ja sosialisointi nä- kemykselle. Lapsen kehittyvyys ja ”opetettavuus” olivat keskei- set oletukset varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Lapsi itse näh- tiin lähinnä passiivisena virikkeiden vastaanottajana. Aikuisen taas oletettiin tuntevan lapsen tarpeet. (Kampmann 2004.)

Päivähoidon määrällinen kehittäminen jäi kuitenkin vähitellen taka-alalle, ja 1980-luvun lopussa sekä etenkin 1990-luvulla painopiste siirtyi palvelujen laadulliseen kehittämiseen. Tätä muutosta Kampmann kuvaa siirtymisenä toisen institutionalisoitumisen vaiheeseen. Muutoksen myötä varhaiskasvatuksen kehittämisen lähtökohdaksi tulivat päivähoidon laatua kuvaavat tavoitteet ja niiden perustelut sekä laadun varmistus. Tämän vaiheen uusin ilmiö ovat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien laatiminen. (Mt.)

Toisen institutionalisoitumisen myötä varhaiskasvatuksesta on muodostunut osa ”normaalia” lapsuutta. Päivähoitoa ei pidetä vain kotikasvatuksen lisänä tai tukena, vaan se liitetään yhä enemmän ja olennaisemmalla tavalla koko lapsen kehityksen ja yksilöitymisen prosessiin. Päivähoidon toiminnan keskiössä on yksilöllinen lapsi ja tämän lapsen sisäiset tunteet, ajatukset ja kiinnostukset. Tähän liittyen lapsen ”kuuleminen” on muodostunut osaksi varhaiskasvatuksen toiminnan vaatimuksia ja pedagogiikkaa. Lapsi ymmärretään myös aiemmasta vaiheesta poiketen itseohjautuvaksi ja itsereflektiiviseksi toimijaksi. Hänen oletetaan kykenevän pohtimaan omaa toimintaansa ja suunnittelemaan sitä. Lapsen odotetaan myös tunnistavan ja tiedostavan omaa ajatteluaan ja omia tunteitaan. (Kampmann 2004.)

Edellä mainitusta lapsuuden käsityksestä Kampmann (mt.) käyttää termiä kompetentti lapsi. Käsitys luonnehtii hänen mukaansa tanskalaista – ja myös yleisemmin pohjoismaista – nykytulkintaa lapsesta ja lapsuudesta. Kaikkiaan hän toteaa varhaiskasvatuksen kehityksen merkinneen sekä lapsen yksilöitymisen institutionalisoitumista että kasvatusinstituution yksilöllistymistä. Toisin sanoen samalla kun varhaiskasvatuksesta on muodostunut keskeinen paikka lapsen yksilöllisen kehityksen toteuttamiselle, institutionaalisen kasvatuksen – eli lapsiryhmässä kasvattamisen – lähtökohdaksi on tullut lapsi yksilönä¹.

Harriett Strandell (2009b) on tarkastellut suomalaisen varhaiskasvatuksen muutoksia 1980-luvulta nykypäiviin ja päätyntä hyvin samanlaisiin johtopäätöksiin kuin Kampmann. Strandellin

tutkimuksen kohteena ovat valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtiollisista linjauksista (2002) ja Stakesin julkaisemat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Hän analysoi näitä ohjausdokumentteja useasta näkökulmasta ja vertaa niitä 1980-luvulla julkaistuihin päivähoitotoimintaa ohjaaviin asiakirjoihin. Strandell pohtii muun muassa, miten asiakirjoissa lähestytään lapsuutta ja lasta. Hänen tarkastelunsa kiinnittyy lapsuuden hallinnan kysymyksiin (ks. Hultqvist & Dahlberg 2001).

Strandellin (2009b) mukaan lapsen kehitys ja oppiminen ovat toistuvasti esillä ohjausdokumenteissa. Vaikka näitä seikkoja on painotettu jo 1980-luvun asiakirjoissa, on uusi vuosituhat tuonut myös muutoksia lapsen kasvatukseen ja kehityksen näkemyksiin. Ensinnäkin näkemys aikuisuudesta onnistuneen kehityksen ja kasvatuksen päämääränä on kadonnut asiakirjoista, ja sen tilalle on tullut oletus ihmisen jatkuvasta kehityksestä ja muutoksesta. Toiseksi 2000-luvun ohjausdokumentit eivät enää esitä yleispäteviä oletuksia lapsen kehityksestä ja eri kehitysvaiheista. Näiden sijaan ne ilmentävät käsitystä lapsen yksilöllisesti toteutuvasta kehityksestä. Tähän liittyy myös vaatimus lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta. Lisäksi uusissa ohjausdokumenteissa korostetaan lapselle ominaista tapaa toimia (esim. leikkiä), kun taas vanhemmissa asiakirjoissa varhaiskasvatuksen toiminnan lähtökohdaksi esitettiin lapsen tarpeet, jotka perusteltiin kehityspsykologisella ajattelulla.

Strandell (mt.) toteaa tarkastelussaan, että käsitykset lapsen yksilöllisyydestä ja ainutkertaisesta persoonallisuudesta ovat muodostuneet varhaiskasvatuksen keskeisiksi arvoiksi. Samalla varhaiskasvatuksen työntekijöille asetetaan herkkyyden vaatimus; heidän odotetaan vuorovaikutuksen ja lapsen havainnoinnin avulla tunnistavan lapsen tunteita, mielialoja ja ylipäänsä lapsen ”sisäistä” maailmaa. Strandellin mukaan käsitys lapsista on varhaiskasvatuksen asiakirjoissa muuttunut siten, että lasten ei enää ymmärretä olevan niin sanotusti ”tyhjiä pulloja”, jotka täytetään aikuisen tarjoamalla tiedolla ja viisaudella. Sen sijaan heille sallitaan ja heidän odotetaan pohtivan omaa toimintaansa

sekä ilmaisevan ajatuksiaan ja tunteitaan kasvattajalle, joka taas käyttää näitä ilmaisia kasvatuksellisen toimintansa apuna.

Edellä kuvatut tarkastelut ovat pohtivat yhteiskunnan, kasvatuksen ja lapsuuden muutosta. Niiden tavoitteena ei ole esittää kuvaa ”hyvästä” tai ”huonosta” lapsuudesta tai kasvattamisesta, vaan tehdä näkyväksi yhteiskunnallisia ilmiöitä, joita ei yleensä tunnusteta tai huomioida jokapäiväisissä käytännöissä tai huomioida. Samalla ne tarjoavat ajattelun välineitä varhaiskasvatuksen toiminnan pohtimiseen ja kehittämiseen.

Päivähoitoinstituution aikuiset ja lapsuus

Yhteiskunnan makrotason ilmiöiden lisäksi on syytä tarkastella myös päivähoitoinstituution arjen käytäntöjä ja toimintaa. Tämä näkökulma edustavat muun muassa tutkimukset, joissa eritellään instituution työntekijöiden ja vanhempien tulkintoja lapsista ja lapsuudesta.

LAPSUUS METAFORIEN VALOSSA

Nummenmaa ja Alasuutari (2008) tarkastelevat varhaiskasvatuksen alalle hakeutuvien käsityksiä lapsuudesta metaforien eli vertauskuvien avulla. Metafora määritellään kielikuvaksi, joka tuottaa merkityksiä rinnastusten avulla selittämällä tai tulkitsemalla yhtä seikkaa toisen kautta (Lehtonen 1996, 39–43), esimerkiksi ”lapsuus on kuin satu”. Metaforan ymmärrettävyys ja kommunikoivuus perustuu jaettuun kulttuuriseen tietoon. Nummenmaan ja Alasuutarin tarkastelu sijoittuu kulttuurintutkimuksen kenttään; se pitää metaforia ilmauksina, jotka ilmentävät kulttuurisia tulkintoja ja merkityksiä (ks. esim. Lakoff & Johnson 1980).

Tutkimuksessa tarkastellaan lastentarhanopettajankoulutukseen hakevien nuorten aikuisten käsityksiä lapsuudesta. Hakijoita on pyydetty täydentämään lause ”Lapsuus on kuin...” vertauskuvalla ja esittämään perustelut kuvaukselleen. Kyseessä on pääsykokeiden yhteydessä esitetty kirjallinen tehtävä. Vastajia oli yhteensä 148. (Nummenmaa & Alasuutari 2008.)

Vastajien metaforat luokiteltiin ryhmiin, joista neljä yleisintä olivat lapsuus onnenmaana, seikkailuna, perustana ja lapsuus matkana. Lapsuus onnenmaana tiivistää lapsuuden ainutkertaiseksi, sellaisenaan arvokkaaksi sekä huolettomaksi ja kaiken mahdollistavaksi, mutta lyhyeksi elämänvaiheeksi. Sitä kuvaavat metaforat saavat aiheensa tyyppillisesti luonnosta. (Mt.)

Lapsuus seikkailuna -vertauskuvissa keskeistä on tapahtumien rikkaus, uuden löytäminen ja kokeminen sekä lapsuuden jännittävyys. Seikkailussaan lapsi on kuitenkin yksin; kokemus seikkailusta on hänen omansa. Aikuisia ei metaforien maisemassa näy. Seikkailun tarjoamat elämykset eivät myöskään tuota oppimista tai etenemistä kohti aikuisuutta ja kypsymistä. (Nummenmaa & Alasuutari 2008.)

Lapsuus perustana -metaforat sisältävät ajatuksen, että lapsuudessa luodaan elämän lähtökohdat ja edellytykset. Sen myönteiset tai kielteiset kokemukset heijastuvat lapsen tulevaisuuteen. Tämän ryhmän metaforiin liittyy siten arvioinnin näkökulma. Kysymyksenä on, tarjoaako lapsuus hyvän vai huonon kasvualustan tai kivijalan lapsen elämälle. Arvioinnin lähtökohdaksi kuvautuvat lapsuuden tunnekokemukset, sen onnellisuus ja lapselle osoitettu rakkaus (mt.).

Lapsuus matkana -metaforat muistuttavat lapsuus seikkailuna -vertauskuvia siinä, että lapsuus näyttäytyy niissä aikana, joka on täynnä yllätyksiä ja uusia käännteitä. Matka-metaforissa nämä käännteet ja yllätykset kuitenkin yhdistyvät kehityksen teemaan siten, että ne opettavat lasta ja lapsi oppii niistä. Lapsi liikkuu ja kulkee eteenpäin kohti päämäärää, joka voi olla aikuisuus tai sitten tuntematon. Lapsen matkalla on sijaa myös aikuisille. He ovat matkan oppaita ja ohjaajia. Siten matka-metaforat eivät sulje lapsuutta kokemuksellisesti samalla tavoin henkilökohtaiseksi kuin seikkailuvertauskuvat. (Nummenmaa & Alasuutari 2008.)

Kaikkiaan lastentarhanopettajaksi hakevien metaforat lapsuudesta ovat hyvin myönteisiä ja osin jopa romanttisia ja idealistisia. Lapsuus onnenmaana ja seikkailuna korostavat lapsuuden huolettomuutta ja avoimia mahdollisuuksia vastakohtana aikuisuuden

vastuullisuudelle ja huolenpidolle. Matkan ja perustan metaforissa lapsuus taas näyttäytyy eräänlaisena aikuisuuden odotushuoneena; se ei ole vielä aivan ”oikeaa” elämää. Kaikkiaan tutkimuksen esiin tuomien metaforien keskeinen piirre on, että ne erottavat lapsuuden ja aikuisuuden. Ne sijoittavat lapset yhteiskunnallisesti erilliseen omaan maailmaansa tai ryhmäksi, joka ei ole vielä valmis toimimaan yhteiskunnassa. Oma kysymyksensä on, miten hyödyllisiä tai käyttökelpoisia nämä metaforat ovat nykypäivän kasvatustoiminnan arjessa (ks. mt.).

LAPSIKUVAUSTEN HUMORISTISUUS

Julkisen päivähoiton käytäntöihin kuuluu nykyisin lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen (ks. Stakes 2005, 32–33). Arkisesti kuvattuna suunnitelman laatiminen merkitsee vanhemman ja työntekijän välistä keskustelua, jossa lapsen elämästä ja toiminnasta puhutaan usein hyvinkin monesta näkökulmasta (vrt. Alasuutari ja Karila tässä teoksessa). Tämän keskustelun tarkastelu tarjoaa yhden mahdollisuuden tutkia arjen käytäntöjä kehystäviä lapsen ja lapsuuden tulkintoja.

Alasuutari (2007, 2008) on ottanut tutkimuksensa kohteeksi hyvin tarkasti rajatut vuorovaikutustilanteet lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa. Hän on tarkastellut vanhemman ja työntekijän naurun merkitystä ja sen välittämiä tulkintoja lapsesta. Tarkastelun keskiössä ovat sellaiset vuorovaikutuksen kohdat, joissa lasta kuvataan tai hänestä kerrotaan ja joissa molemmat keskustelijat nauravat tai naurahtavat tälle kuvaukselle. Kysymyksenä on, mitä nämä vuorovaikutustilanteet kertovat lasta koskevista käsityksistä. Mikä lapsessa ja lapsen toiminnassa naurattaa aikuisia? Tarkastelun lähtökohtana on näkemys naurusta jäsentyneenä vuorovaikutuksellisenä toimintana, joka myös kantaa ja tuottaa merkityksiä (Glenn 2003). Analyysissä sovelletaan diskurssianalyttistä lähestymistapaa.

Alasuutarin tallentamissa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa on kaikkiaan runsaasti sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa lapsesta puhutaan yhteisen naurun tai huvittuneisuuden kera

(mt.). Hyvin tavallista on myös, että näissä tilanteissa työntekijä tai vanhempi jäljittelee lapsen puhetaapaa tai toistaa lapsen puhetta ikään kuin ”sanatarkasti”. Noin puolessa yhteisen naurun tilanteista puhutaan lapsen käyttäytymisestä, luonteesta tai taidoista. Nämä tilanteet tuottavat myönteisen kuva lapsesta. Muita yhteisen naurun tilanteita voidaan sitä vastoin luonnehtia eräänlaisiksi neuvotteluiksi asioista, jotka on mahdollista ymmärtää ongelmallisiksi tai muuten vaikeiksi asioiksi varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa. Neuvottelussa voi olla kyse lapsen luonnehinnasta (esim. hankalaksi tai vaikeaksi), mutta myös vanhemman toiminnan tarkastelusta tai päivähoiton kasvatuskäytännöistä puhumisesta. Näiden aiheiden tuottamat vuorovaikutukselliset jännitteet ratkaistaan ja hälvennetään vuorovaikutuksessa naurulla tai huvittuneisuudella. Samalla asia, josta keskustellaan, osoitetaan tai muunnetaan ongelmattomaksi aiheeksi.

Tilanteiden analyysi osoittaa, että työntekijän ja vanhemman yhteisessä naurussa ei ole useinkaan kyse (pelkästään) siitä, että lapsi olisi aikuisten silmissä hauska, huvittava tai ilahduttava. Sen sijaan nauru lapsesta puhuttaessa näyttäytyy keinona neuvotella vanhemman (tai perheen) ja työntekijän (tai päivähoitoinstituution) asemasta ja oikeuksista varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa.

Naurun vuorovaikutuksellisen merkityksen lisäksi tilanteiden analyysi tuo näkyviin myös lapseen liitettyjä tulkintoja. Usein ne kuvaukset lapsesta, joiden aikana nauretaan yhdessä, noudattavat vitsin rakennetta. Kuvauksen alku tuottaa tietynlaisen odotuksen tarinan kulusta ja samalla lapsesta siinä. Tavallisimmin lähtökohtana on lapsen riippuvuus aikuisista. Lisäksi oletuksena on usein, että lapsi elää omissa, sosiaalisesta ympäristöstä erillisessä maailmassaan.

Kuvauksen edetessä lapsen toiminta tuottaa kuitenkin yllätyksen, ja samalla murtuvat tarinan alussa muodostuneet odotukset ja oletukset. Lapsi osoittautuu kuvauksissa aktiiviseksi ja tiettyllä lailla aikuisesta riippumattomaksi toimijaksi. Lisäksi hän kuvautuu usein erityisesti sosiaalisten suhteiden havaitsemisessa

ja sosiaalisessa kanssakäymisessään oivaltavaksi ja kompetentiksi henkilöksi. Aikuiset nauravat tälle yllätykselle, lapsen kykenevyydelle ja toimijuudelle. Tutkimus tuo siten näkyviin sitä, kuinka vallitsevia ja aikuisten yhteisyyden rakentamisen kannalta tärkeitä ovat edelleen sellaiset näkemykset lapsesta, joissa lapsi sijoitetaan ”omaan” ja muusta sosiaalisesta maailmasta erilliseen lapsen maailmaansa.

Päiväkodin tilat lapsen ja lapsuuden paikkana

Kaikki instituutiot eivät sijoitu fyysiseen tilaan, mutta kasvatusinstituutioiden toiminnassa tila on erittäin merkityksellinen. Lapsuudentutkimuksessa tilan käsitteellä ei tosin aina viitata fyysisiin puitteisiin, vaan sitä voidaan myös käyttää tutkimuksen teoreettista kehystä jäsentävänä terminä ja abstraktionä (ks. esimerkiksi Halldén 2007). Kasvatusinstituution fyysiset tilat ovat kuitenkin myös tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena, erityisesti etnografisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi tässä teoksessa Suvi Pennanen ja Niina Rutanen kuvaavat luvuissaan osana etnografista tarkastelua, miten päiväkodin tilat voivat olla merkityksellisiä lasten toimijuutta tarkasteltaessa. Myös seuraavaksi esiteltävä Ann-Marie Markströmin (2005, 2007) tutkimus edustaa etnografista lähestymistapaa.

Markström (mt.) on ottanut tarkastelunsa lähtökohdaksi päiväkodin eteistilan ja analysoi, miten tila jäsentää ja määrittää siellä toteutuvia lukuisia päivittäisiä tapahtumia ja niihin osallistuvia henkilöitä sekä heidän kanssakäymistään. Hänen mukaansa eteistila tekee olennaisella tavalla näkyväksi päiväkotia yleisemminkin luonnehtivan seikan: päiväkoti on paikka, jossa kohtaavat yksityinen ja julkinen sekä kansallinen ja organisaatio.

Markströmin (2005, 2007) tutkimissa päiväkodeissa eteinen on tyypillisesti paikka, jossa kullekin lapselle on nimetty oma vaatekoukku ja hyllykkö. Niihin voi olla myös kiinnitettynä lapsen valokuva tai jokin muu kuva. Lisäksi eteisessä on nähtävissä päiväkodin päivittäinen ohjelma, lasten tulo- ja hakuajat sekä

erilaisia ilmoituksia vanhemmille. Vanhempia varten eteisessä on lisäksi muovisia jalkinesuojia. Aikuisten vaatteille siellä ei ole kuitenkaan naulakoita. Näin eteisen varustus osoittaa, että vanhemmat nähdään päiväkodissa tilapäisinä vierailijoina; heidän ei oleteta viipyvän siellä kauaa eikä heidän varsinaisesti oleteta siirtyvän eteistilaa pidemmälle. Siten samalla kun eteinen on tyypillisesti vanhempien ja työntekijöiden kohtaamisen ja yhteistyön paikka, se on myös rajojen tekemisen tila ja instituution toimijoiden sosiaalisten suhteiden tuottamisen paikka.

Tutkimuksen päiväkodeissa eteinen on myös usein rajattu aidalla, jolloin lapsilla ei ole sinne vapaata kulkua. Markström (mt.) käyttääkin eteisestä vertausta ”transithalli”. Se ei ole olemisen paikka, vaan se on saapumisten ja lähtemisten tila ja samalla jälleenkohtaamisen ja hyvästien tila. Se on myös tila, jossa lapsi siirtyy tai siirretään roolista toiseen. Siellä perheen lapsesta tulee päiväkotilapsi ja päinvastoin. Samalla eteisessä tapahtuu vastuunsiirto yksityisen ja julkisen eli perheen ja päiväkodin välillä. Näin eteinen muodostuu myös eräänlaiseksi raja-alueeksi kodin ja instituution välillä. Osa lapsista käyttää tätä raja-aluetta myös hyväkseen pyrkiessään ilmaisemaan vastustustaan henkilökuntaa tai päiväkodissa olemista kohtaan. He menevät eteiseen istumaan, pukevat päälle ja käyvät odottamaan vanhempiaan. Näin he myös siirtyvät ikään kuin pois päiväkodin varsinaisista tiloista eteisen tarjoamalle raja-alueelle ja matkalle kotiin.

Markströmin (2005, 2007) havaintojen mukaan eteistila on myös lapsen yksilöllisyyden paikka päiväkodissa. Se on niitä harvoja päiväkodin tiloja, joissa lapsi henkilönä on näkyvästi esillä. Lapsen henkilö esitetään eteisessä hänen vaatekoukkunsa ja lokeronsa nimeämisellä. Niistä muodostuu lapsen ”yksityinen tila julkisessa”. Tämä on tila, jota arjen käytännöissä ei mielletä varsinaisesti päiväkodin tilaksi. Sinne sijoitetaan lapsen henkilökohtaiset tavarat ja varusteet sekä työntekijöiden ja vanhemman häntä koskevat yksityiset viestit. Sinne myös laitetaan sellaiset lapsen tavarat ja lelut, joiden työntekijät eivät katso kuuluvan päiväkotiin. Instituution toiminnassa ongelmalliseksi arvioitu

tavara ikään kuin siirretään lapsen kotiin, jota symbolisoi hänen lokeronsa. Lisäksi eteistilan tarjoama yksilöllisyys ilmenee myös lasten toiminnassa. Kun aikuisten silmä välttää, lapset saattavat käyttää eteistä omiin yksityisiin puuhiinsa ja kiellettyihinkin asioihin, kuten omilla leluilla leikkimiseen tai repusta löytyvien omien karamellien syömiseen. Osa lapsista käyttää tilaa myös yksinoloon.

Ann-Marie Markströmin (2005, 2007) tutkimus tuo oivallisesti esiin sen, miten lähtemällä liikkeelle päiväkodin yhden konkreettisen tilan tarkastelusta voidaan tehdä näkyväksi tulintoja vanhemmuudesta ja lapsesta. Kaikkiaan hänen analyysinsä eteistilan merkityksistä on huomattavasti edellä esitettyä laajempi, joten asiasta kiinnostuneen lukijan kannattaakin tutustua alkuperäisiin lähteisiin. Sama koskee tietenkin myös muita edellä esitettyjä esimerkkejä.

Lopuksi

Tässä luvussa esitellyt tutkimukset ja tarkastelut ovat lähtökohdiltaan ja kysymyksenasetteluiltaan hyvin erilaisia. Ne edustavat eri tieteenaloja ja erilaisia tutkimusperinteitä. Päivähoitoinstituution lapsuutta ne kuvaavat yhtäältä yksilöllistymisen ja kompetentin lapsen käsitteillä. Toisaalta ne esittävät havaintoja perinteisemmistä oletuksista, joissa lapsi sijoitetaan omaan lapsuuden maailmaansa.

Tutkimusesimerkkien havainnot voivat vaikuttaa ristiriitaisilta. Kun lapsuus tulkitaan konstruktioksi – ajallisesti ja paikallisesti ehdolliseksi yhteiskunnalliseksi rakenteeksi (ks. Alanen tässä teoksessa) – erilaiset havainnot lapsuudesta ovat kuitenkin ennemmin oletettu asia kuin oletuksia kyseenalaistava seikka. Havaintojen erilaisuus on myös kiinnostavaa ja ajatuksia herättävää. Kasvatusinstituutioihin kohdistuvalla lapsuudentutkimuksella onkin mahdollista avata uusia ja mielenkiintoisia näkökulmia lapsuudesta ja kasvatusinstituutioiden toiminnasta käytävään keskusteluun. Toistaiseksi tätä tutkimusta on vielä

niukasti. Tarvitaankin lisää tietoa siitä, miten tämän ajan kasvatusinstituutiot säätelevät ja mahdollistavat lapsuutta ja miten lapset myös itse rakentavat lapsuuttaan kasvatusinstituutioissa.

Viitteet

- 1 Voidaan ajatella, että Suomen oloissa päivähoiton lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto on esimerkki Kampmannin (2004) esittämästä institutionaalisen kasvatuksen yksilöllistymisestä (vrt. Strandell 2009b). On kuitenkin todettava, että ainakaan toistaiseksi Suomessa ei ole tehty tutkimusta, joka tarkastelisi kasvatuksen yksilöllistymistä päivähoidon arjen käytännöissä. Siten lasten arkeen sijoittuvaa empiiristä näyttöä siitä ei varsinaisesti ole.