

Lapsuus,

LEENA ALANEN & lapsuuden
KIRSTI KARILA instituutiot
(TOIM.)

ja lasten toiminta

*Vastapaino
Tampere 2009*

et, huonekalut, kulkuvälineet, teknologia, lelut, kaikki
ntaympäristöissä olevat muutkin esineet, kehot ja muut
ntit – sekä sosiaalinen maailma kietoutuvat yhteen toimi-
1 välisissä merkitysneuvotteluissa ja toiminnassa.
aa leikki ei ole lasten omaa, irrallista ”maailmaa”, vaan se
ää hetkellisiä annettuja tai otettuja mahdollisuuksia uuden-
n jäsenysten ja kulttuuristen merkitysten luomiseen. Näi-
sia jäsenyyksiä, merkityksiä ja leikillisyyttä voi syntyä hyvin
enlaisissa tilanteissa, esimerkiksi ruokailun aikana, kuten
n muassa Harriet Strandell (1997) on havainnut (ks. myös
t artikkelit teoksessa Piironen 2004 sekä Lehtinen tässä
sessa).

ikä kulttuuripsykologiassa käydyt keskustelut (Rossetti-
eira & al. 2004, Valsiner 1997) että tämän luvun esimerkit
avat ajatukseen, että kaikki toiminta rakentuu aina jossain
sa ja paikassa joillain ehdoilla. Luonnollisuuden tai vapauden
oimisen sijaan voisikin kysyä: Mitä tilanteissa tuotetaan,
ä mahdollistetaan ja mihin toimintaa suunnataan? Miten
ä ehtoja ja suuntia muokataan eri tilanteissa? Mitä asemia
ille ja aikuisille tarjotaan? Ovatko nämä niitä suuntia ja sitä
nintaa, joihin myös kirjatuissa suunnitelmissa ja arvoissa py-
än, vai käytännössä jotain aivan muuta?

Raija Raittila

Ympäristön lapset – lasten ympäristö

Lähin ympäristö on lasten arjen konteksti ja se määrittää osal-
taan sitä, miten lapset elävät elämäänsä. Ympäristön merkitystä
alle kouluikäisten lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen kan-
nalta korostetaan myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta valta-
kunnallisesti ohjaavissa julkaisuissa. Esimerkiksi Esiopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa (2000, 9) painotetaan hyvän
oppimisympäristön ohjaavan ja tukevan eri tavoin lasten oppi-
mismotivaatiota ja aktiivisuutta sekä tarjoavan heille tilaisuuksia
leikkiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005,
17) mukaan ”oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ym-
päristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliai-
suutta ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään”.
Kokonaisuudessaan teksteistä välittyy ajatus siitä, että ympäris-
tö on lasten ulkopuolella oleva ja heidän toimintaansa ohjaava
tekijä. Hyvä varhaiskasvatusympäristö on aikuisten järjestämä,
ja se vaikuttaa suotuisasti lasten kehitykseen ja oppimiseen.

Tässä luvussa tarkastellaan lasten ja ympäristön vuorovaiku-
tusta relationaalisesta näkökulmasta. Ytimessään se tarkoittaa
sitä, että ympäristö määrittää lapsena olemista ja lapsuutta, mut-
ta samanaikaisesti lapset määrittävät ympäristöä, suhdettaan
siihen ja siinä elämiseen. Tällaisen ympäristökäsityksen myötä
halutaan osoittaa, että varhaiskasvatusympäristöön liittyvät

kysymykset ovat hyvin monitahoisia ja toistaiseksi melko yksipuolisesti käsiteltyjä. Relationaalisesta näkökulmasta ajateltuna varhaiskasvatusympäristö syntyy, kun lapset ja aikuiset toimivat fyysisissä puitteissa. Tämän hetkessä ja tilanteessa syntyvän varhaiskasvatusympäristön muotoutumiseen vaikuttaa varhaiskasvatukseen liittyvä kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ohjaus. Relationaalisen ajattelun ymmärtämiseksi on tarpeellista esittää ympäristön käsitteen analyysi.

Tarkastelu aloitetaan esimerkillä päiväkodin pihasta. Sen avulla pyritään selvittämään ympäristön käsitteen erilaisia merkityksiä ja niiden mukana avautuvia erilaisia tapoja tarkastella lasten ja ympäristön vuorovaikutusta. Toiseksi pohditaan lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista yhden esimerkkitutkimuksen valossa (Raittila 2008). Lopuksi tuodaan esiin ympäristön käsitteen monipuolista merkitystä varhaiskasvatuksessa.

Tämän luvun teemat liittyvät lapsuuden maantieteen (*children's geographies*) tutkimukseen. Lapsuuden maantieteellä tarkoitetaan tieteidenvälistä tutkimusaluetta, jonka kohteena ovat nykylapsuuden tilallisuuteen liittyvät kysymykset. Lapsuuden maantieteessä tutkimuksen painopiste on lasten erilaisten ympäristöjen tutkimisessa, lasten omaa toimijuutta korostavassa tutkimuksessa ja rakenteellisessa tutkimuksessa. (Matthews 2003, 3.) Lapsuuden maantieteellä ja tiloihin ja ympäristöihin painottuneella lapsudentutkimuksella (*childhood studies*) on paljon yhtäläisyyksiä.

Lapsudentutkimus ja lapsuuden maantiede eivät kumpikaan ole tarkkarajaisia, yhtenäisiä tutkimussuuntia, vaan niissä yhdistyvät useilla tieteenaloilla kehitellyt ideat. Molemmat tutkimussuuntaukset ovat hyötyneet ja voivat hyötyä toisistaan. Lapsudentutkimuksen anti lapsuuden maantieteelle on lapsuutta koskeva uudenlainen teoreettinen näkemys sekä siitä seuraava tutkimusmetodinen ajattelu. (Holloway & Valentine 2000, 5–7, Matthews & Limb 1999, 62–70.) Erityisesti kaksi lapsudentutkimuksen piirissä kehittyneitä ja tärkeinä pidettyä lähtökohtaa ovat suunnanneet lapsuuden maantieteen tutkimusta. Ensiksi

näkemys siitä, että lapsuus saa muotonsa paikallisesti. Tähän liittyen on tehty tutkimusta, jonka kohteena ovat olleet lapsuuden rakentumisen erilaiset sosio-tilalliset puitteet. Toiseksi se, että lapset ymmärretään omaan ja yhteisön elämään vaikuttavina sosiaalisina toimijoina, on kohdistanut lapsuuden maantieteellistä tutkimusta lasten vuorovaikutukseen arkiympäristön kanssa. (Ansell 2008, 1–2.) Lapsuuden maantieteen anti lapsudentutkimukselle ovat puolestaan tilaan ja ympäristöön liittyvät käsitteet ja teoriat. Niitä esitellään seuraavaksi, kun päiväkodin pihaan sisältyviä erilaisia ympäristön merkityksiä ja määrittelyjä eritellään.

Lapset tekevät itselleen päiväkodin pihan

Yhteiskuntamaantieteilijä Doreen Massey (2008, 40) on todennut, että yhteiskuntaa tuotetaan tilallisesti ja yhteiskunnan tilallinen järjestäminen vaikuttaa siihen, miten yhteiskunta toimii. Päiväkodin piha on arkinen esimerkki yhteiskunnallisesti tuotetusta tilasta, joka on tarkoitettu alle kouluikäisille lapsille. Päiväkodin pihan voi tulkita ainakin kolmeksi erilaiseksi ympäristöksi tai tilaksi.

Kun katsoo kuvaa 1 päiväkodin pihasta, huomaa ensi silmäyksellä esimerkiksi pihaa ympäröivän aidan ja lapsille tarkoitettut leikkivälineet, kuten keinut. Näiden lisäksi pihassa on paljon vastaavanlaisia fyysisen ympäristön elementtejä, esimerkiksi pensaita ja kiviä. Tämä on meille se tutuin ajatus ympäristöstä. Ympäristö ymmärretään jonakin, joka ympäröi meitä fyysisesti ja on meidän ulkopuolellamme. Se on ihmisistä riippumaton, havaittava, aistittava ja materiaallinen ympäristö, joka on empiirisesti tarkasti mitattavissa ja määritettävissä. (Soja 1996, 75–76.)

Toiseksi päiväkodin piha tuottaa ihmisille erilaisia kokemuksia tai mielikuvia. Kuvassa näkyvä keinu on jollekulle lapselle unelmien täyttymys, koska siinä saa kokemuksen hurjasta lennosta edestakaisin ilman halki. Toiselle lapselle se voi olla pelon paikka. Aikuiset taas voivat kokea keinut huolen aiheena, koska



kuva 1. Päiväkodin piha.

iden lähellä voi sattua vahinkoja, jos tilannetta ei valvota tarkasti. Pihassa kasvava ruusupensaikko voi lasten tulkitsema-
 i muuttua tunneliksi tai pujotteluradaksi, jossa voi ryömiä.
 ensaikko sinänsä on ympäristössä oleva materiaallinen mahdollisuus, tarjouma (Gibson 1968, 69–70, Kytö 2003, 47–48). Tarjouma on olemassa ilman lasten läsnäoloa, mutta vasta kun lapset tulevat paikalle, pensaikosta tulee ryömimisympäristö. Lapset määrittelevät pensaikon uudelleen ja käyttävät hyväkseen ympäristössä olevan tarjouman. Humanistisessa maantieteessä vietytään tässä yhteydessä käsitettä *paikka*. Paikka syntyy siten, että ihminen elää ja toimii ympäristössä. Ympäristön fyysiset ominaisuudet järjestyvät ja saavat merkityksensä, kun ihminen avainnoi, tulkitsee ja nimeää ympäristöään. Sinänsä neutraaliin tilaan liitetään inhimillisiä, yksilöllisiä ja subjektiivisia merkityksiä, tunteita, arvoja, tietoja, muistoja, toiveita ja pelkoja. Näin lasta tulee kullekin yksilölle henkilökohtaisesti merkityksellisen paikka. (esim. Haarni ym. 1997, 16–17, Tuan 1977, 6–7.)

Paikan kokemista ei voi irrottaa ihmisestä, joka elää paikkaa. Paikka vaikuttaa kokijan tapaan hahmottaa maailmaa. Koettu

ympäristö määrittää sitä, millaiseksi elämä ja toimintamahdollisuudet tulkitaan. Ihminen tuottaa ympäristönsä. Ympäristössä toimiminen, ympäristön havaitseminen ja ympäristön tulkitseminen liittyvät saumattomasti toisiinsa. (Soja 1996, 79.) Päiväkodin pihaa käyttävät lapset tuottavat siis omien tulkintojensa kautta itselleen henkilökohtaisen näkemyksen päiväkodin pihasta.

Kahden edellä esitetyn ympäristön lisäksi päiväkodin pihaan sisältyy vielä kolmaskin ympäristö. Se sisältää ensimmäisen, fyysisen ja aisteilla havaittavan ympäristön ja toisen, yksilöllisesti tulkitun ympäristön sekä jotain lisää. Tässä kolmannessa ympäristössä ovat läsnä kollektiiviset säännöt ja arvot sekä kulttuurissa elävä symboliikka, politiikka ja ideologia. Ympäristöön sisältyy tiettyihin tavoitteisiin pyrkivä hallitseva ja vastustava merkitys suhteessa ihmisten elämään. (Soja 1996, 67–68, 81–82.)

Päiväkodin pihaa ajateltaessa tätä ympäristöä voisi kuvata yksinkertaistaen sanomalla, että sen muodostaa tieto siitä, että kyse on juuri päiväkodin pihasta. Tätä ympäristöä käyttävillä ihmisillä, myös lapsilla, on paljon kulttuurista ja yhteisöllistä tietoa päiväkodin pihaa tarkoitetusta ympäristöstä ja sen käyttämisestä. Lapset tietävät, mitä tarkoittaa päiväkodin pihaalla oleminen ja miten siellä voi olla. Heillä on myös tietoa siitä, miten lapset voivat käyttää pihaa. Lasten ja aikuisten näkemykset päiväkodin pihaa käytöstä ovat ehkä erilaiset. Lisäksi lapset ymmärtävät kotipihaan ja päiväkodin pihaan eron. Päiväkodin pihaan tulee myös määritellyksi se, mitä on lapsena oleminen, sillä piha-ympäristön suunnittelussa, varustamisessa ja käyttämiseen liittyvissä tavoissa, säännöissä ja normeissa on sisällä ajatus siitä, millaista on sopiva lapsena oleminen tuossa ympäristössä. Toisaalta lapsilla on itsellään sanansa sanottavana siitä, mikä tai millainen ympäristö päiväkodin piha on, sillä he tekevät koko ajan omia tulkintojaan niin fyysisen kuin kulttuurisenkin ympäristön tarjoumista ja niiden tulkinnan rajoista. Silloin ruusupensaikko voi saada uusia merkityksiä tai piha-alueella kuoppien kaivamiseen liittyvien sääntöjen rajoja voi koetella. Lapset voivat (mahdollisesti) omalla toiminnallaan muuttaa päiväkodin

haan liittyviä kulttuurisia käytäntöjä. Samalla he muuttavat eneltä osalta pihakulttuuria ja käsitystä siitä, mikä on päiväkodin piha ja mitä voi olla lasten elämä päiväkodin pihassa.

Päiväkodin pihassa kietoutuvat siis yhteen fyysisessä ympäristössä olevat konkreettiset kohteet, niihin liittyvät henkilökohtaiset tulkinnat sekä kulttuuriset ja yhteisölliset näkemykset päiväkodin pihasta ympäristönä. Tilan erilaiset kategoriat määritetään sosiaalisesti tuotetuiksi ja jatkuvasti uudelleenkonstruoitaviksi. (ks. myös Virtanen 2000, 35–37.)

Uudessa kulttuurisessa maantieteessä painotetaan paikan subjektiivisen kokemuksen liittämistä sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tällöin paikkoja tulkitaan mm. erilaisista henkilökohtaisista asemista käsin. Tällaisia asemia voivat olla ikä, ikupuoli, sosiaalinen asema tai kulttuurinen tausta. (Tani 2004, 17.) Tutkimuksen kohteena eivät ole vain tiettyjen ihmisten käytökset ympäristöstä, vaan analyysiin sisältyy samalla kaksi muutaakin seikkaa. Ensiksi analyysin kohteeksi tulee kulttuurisen, oliittisen ja taloudellisen järjestelmän näkyminen ympäristössä. Ympäristö ei nimittäin ole pelkkä neutraali elämisen tila, vaan se heijastaa erilaisia arvoja, jotka näkyvät esimerkiksi konkreettisen ympäristön järjestämisessä. (Haarni ym. 1997, 12–13, Häkli 1999, 82.) Se, varataanko tilaa kauppa-keskukselle, pysäköintipaikalle vai leikkipuistolle, on perimmältään arvovalinta. Toiseksi analyysin kohteeksi tulevat ympäristöön liittyvät käytännöt sekä ympäristön käyttöä koskevat julkiset ja piiloiset säännöt. Näihin sisältyvät yhteisössä eri asemissa olevien ihmisten mahdollisuudet ja oikeudet käyttää ympäristöä. Näin voidaan saada esiin erilaisien ihmisten asema suhteessa yhteiseen ympäristöön.

Lasten elettyä kaupunkiympäristöä etsimässä

Seuraavat kuvaukset lasten ja kaupunkiympäristön relationaalisesta kohtaamisesta ovat syntyneet tutkimuksessa, jossa 4–6-vuotiaat lapset retkeilivät kaupunkikorttelissa (Raittila 2008). Tutkimuksen aineisto koostui lasten retkipuheiden nauhoituksista

ja retkitoiminnan havainnoinneista. Relationaalisen lähtökohdan mukaisesti kaupunkiympäristöä tarkasteltiin lasten jokapäiväisessä toiminnassa ja siihen liittyvissä tulkinnoissa sosiaalisesti tuotettuna paikkana. Lasten toiminta ei kuitenkaan ollut riippumatonta aiemmin kaupunkiympäristöön suunnitelluista ja luoduista tilallisista järjestelyistä, jotka voidaan ymmärtää yhteiskuntaa heijastavina ja tuottavina elementteinä. (Olwig & Gulløv 2003, 1, 7, Soja 1996, 1–3.)

Valittaessa aineistonkeruun tilanteeksi arkipäivän toiminta, lasten retki, haluttiin varmistaa, että saadaan kuva lasten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jossa myös kaikki toimintaan luonnollisesti liittyvät jokapäiväiset tekijät ovat mukana (Christensen 2004, 170, 174). Pyrkimyksenä oli etnografian keinoin ymmärtää lasten toiminnan tilallisuutta kaupunkikorttelissa. Lasten retkipuheen valitseminen yhdeksi aineistoksi varmisti sen, että lasten ja ympäristön kohtaamiseen liittyvä kieli on lasten omaa kieltä. Kohdattavat ilmiöt tulivat puhutuiksi niillä sanoilla, joilla lapset niitä arkisesti kuvaavat. Myös se, että lapset retkeilivät toistensa kanssa, teki vuorovaikutuksesta luontevaa eivätkä tutkijan etukäteisjäsenyykset päässeet vaikuttamaan siihen. Näin välttyttiin myös siltä, että lasten olisi täytynyt yrittää vastata *oikein* aikuisen tutkijan tekemiin ympäristöä koskeviin kysymyksiin. (Cele 2006, 128–129, Punch 2002a, 330.) Retkipuheissa taltioituivat kaikki retken aikana käydyt keskustelut ja kommentoinnit. Tässä vaiheessa ei siis yksikään tilanne rajautunut pois esimerkiksi siksi, että tutkija olisi tulkinut sen oman tutkimustehtävänsä kannalta merkityksettömäksi. Tällaisen aineistonkeruun avulla pyrittiin mahdollisimman hyvin varmistamaan lasten aktiivinen rooli tutkimusaineiston tuottamisessa. He saivat äänensä kuuluviin. (Greene & Hill 2006, 18.)

Lasten käsitykset kaupunkiympäristöstä rakentuvat monilla eri ulottuvuuksilla. Ympäröivä fyysinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen maailma muodostavat loputtoman punoksen, jonka varassa lapsille muodostuu käsitys paikoista. (Knuutila 2006, 7–8, Massey 2008, 57–58, Mäenpää 2005, 298–299.)

Kaupunkikorttelin retkille tarjoamat puitteet suuntasivat retken kuluessa lasten tulkintoja ja toimintaa. Lasten ja ympäristön vastavuoroisessa prosessissa, kohtaamisessa, syntyi *eletty paikka*. Elettyä paikkaa tutkittaessa yksi keskeinen analyysin kohde oli se, mitä ympäristössä tapahtui.

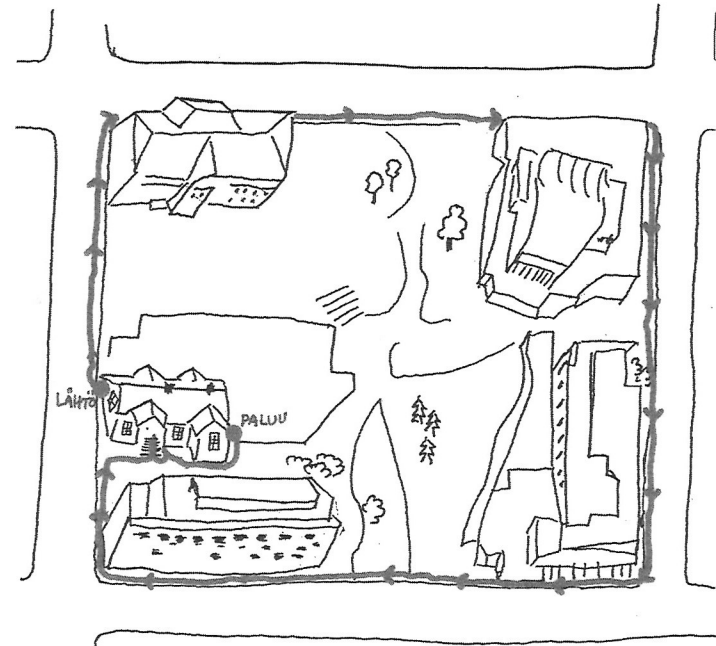
Analyysissä keskityttiin retkellä olevan lapsiryhmän yhteiseen keskinäiseen toimintaan. Aineistolähtöisessä analyysissä eriteltiin tarkasti lasten kulkemisen tapoja ja reittejä, heidän kulkiesaan mainitsemia eli poimimia ympäristön kohteita, pysähtymisten määriä ja syitä sekä toimintaa pysähtymisten aikana. Tiivistetysti lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista kuvattiin *elettyinä paikkoina*. Seuraavaksi kuvataan sitä, millainen eletty paikka kaupunkikortteli näytti lasten retkipuheiden ja retkitoiminnan analyysin tuloksena olevan.

Lasten kaupunkikortteli

KULKEMINEN

Käveleminen ja juokseminen olivat retkellä yleisimmät liikku mistavat. Silloin kun käveltiin kortteliä rajaavien katujen jalkakäytävillä, lapset etenivät yleensä maltillista vauhtia ryhmänä. Ryhmässä pysymiseen vaikutti varmasti se, että päiväkotiretkillä liikutaan yleensä aina ryhmänä, varsinkin kun kuljetaan vilkasliikenteisillä kaduilla. Lapset osasivat tämän säännön, vaikka siitä ei retkien yhteydessä ollutkaan puhetta. Tilan haltuunotto muuttui, kun siirryttiin kortteliä rajaavilta jalkakäytäviltä korttelin sisälle, jossa oli vain kevyen liikenteen väyliä, pysäköinti-paikkoja ja viheralueita. Lapset näyttivät tulkitsevan autottoman sisäkortteliympäristön antavan luvan vapaampaan liikkumiseen. He kulkivat etäämmällä toisistaan ja tutkijasta.

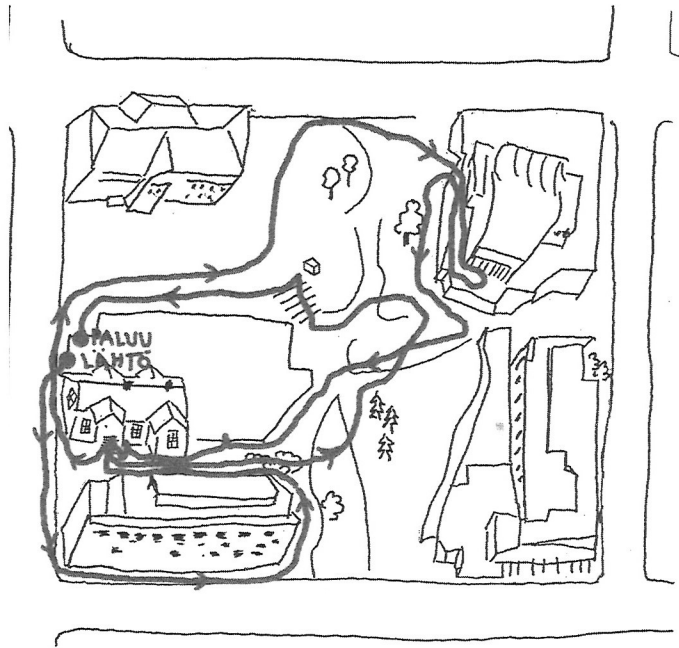
Lapset neuvottelivat keskenään etenemissuunnasta yllättävän vähän retken aikana. Lähtösuunnan päättäminen oli melko yksinkertaista. Kahdestakymmenestä retkestä kahdeksalla siitä ei neuvoteltu lainkaan, vaan lähdettiin heti liikkeelle johonkin



Kuva 2. Lassen ja Davidin reitti.

suuntaan ikään kuin sanattomasta sopimuksesta. Eri retkellä oli hyvin erilaiset reitit. Joillakin retkellä lapset käyttivät vain valmiita kulkuväyliä eli katujen jalkakäytäviä ja korttelin sisäpuolella olevia hiekkakäytäviä. Tyypillinen esimerkki tällaisesta reitistä on Lassen ja Davidin retki (kuva 2). Jotkin retket sen sijaan polveilivat hyvin monen mutkan kautta lasten itsensä keksimiä kulkuväyliä pitkin. Matkan varrella saattoi olla myös pensaiden läpi kahlaamisia ja ryömimisiä. Esimerkiksi Sadun ja Nooran reitti oli tällainen (kuva 3).

Mielenkiintoista on se, että lapset eivät kertaakaan suunnitelleet retkeä kokonaisuutena, vaikka retken alussa oli sanottu, että lapset saavat päättää, mihin paikkoihin mennään ja mitä katsotaan. Voisi ajatella, että retken suunnitteleminen olisi ollut jollakin tasolla mahdollista, sillä useat lapset olivat olleet vuosia



kuva 3. Sadun ja Nooran reitti.

assa päiväkodissa ja siksi heillä olisi kyllä ollut käsitys siitä, ää kohteita korttelissa on. Ainoastaan yksi 36 lapsesta hah- ti lähiympäristöä laajemmin. Se tuli esille hänen tekemis- 1 reittiehdotuksista, joissa hän viittasi näkymättömissä ole- katuihin niiden nimillä.

MIMISIA

kki se, mitä lapset näkivät, ei siirtynyt tutkimusaineistoon. eistosta voi analysoida vain sitä nähtyä ja koettua, jonka et tuottivat puheeksi tai muuksi toiminnaksi. Lasten ääneen nitsemien asioiden voi ajatella olevan, ei vain nähtyä, vaan yisesti katsottua. Tutkimuksessa nimitetään poimimiseksi , kun lapset nähtyään jotain mainitsevat tästä katsomastaan teesta myös muille retkeläisille.

Kaikilla 20 retkellä lasten tekemiä poimintoja oli yhteensä 545. Kohteiden poimiminen oli toisilla retkillä huomattavasti yleisempää kuin toisilla. Ympäristön kohtaaminen oli kohteiden poimimisen osalta hyvin erilaista eri retkiryhmien osalta. Poimintojen määrän vaihtelua ei selittänyt retken ajallinen kesto eikä myöskään retkireitin pituus.

Lapset poimivat retkellä kulttuurikohteita (muuta kuin roskia) yhteensä 131 kappaletta. Luonnonkohteiksi luokiteltuja elementtejä he poimivat 183. Lapset löysivät siis keskeltä kaupunkia enemmän maininnanarvoisia luonnonkohteita kuin kulttuurikohteita. Joihinkin kohteisiin lapset liittivät kertomuksia. Niitä syntyi vain seitsemästä kulttuurikohteesta, kun taas luonnonkohteista niitä syntyi 38. Autot ja liikenteeseen liittyvät asiat olivat keskeisimmin lasten poimimisen kohteena. Korttelista löytyneitä roskia ei pidetty roskina vaan mielenkiintoisina löytöinä, tutkittavina asioina tai jopa mukaan otettavina aarteina. Roskien kommentointi jakaantui retkellä epätasaisesti. Kahdella retkellä lasten huomio kiinnittyi keskeisemmin roskeisiin. Neljällä retkellä ei kommentoitu kertaakaan ympäristössä näkyviä roskia.

Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että tutut, joka päivä päiväkodin pihaan näkyvät rakennukset eivät saa lasten oma-aloitteista kiinnostusta osakseen. Niitä ei edes mainita ääneen retkellä. Mainittuihin rakennuksiin liittyi lapsilla muistoja tai muita merkityksenantoja kuin pelkkä rakennuksen nimi. Tällainen rakennus oli esimerkiksi teatteri, joka oli asian puheeksi ottaneen lapsen isän työpaikka.

Tarkasteltaessa lasten kaikilla retkellä poimimien kohteiden luetteloa selvisi se, että poimituista kohteista yli 90 % oli selkeästi lasten katsekorkeuden tasolla (korkeintaan 1,5 m:n korkeudella maasta). Tällainen lähelle katsominen on siis tyypillistä lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisessa. Ympäristön suurista elementeistä poimituiksi tulivat ainoastaan rakennukset ja puut. Tutkimuksen aikana lapsia koetettiin kannustaa kiinnittämään huomiota laajempiin näkymiin, maisemaan. Siinä ei onnistuttu kertaakaan. Joka kerta, kun retkien aikana tultiin päiväkotikorttelissa

laiseen kohtaan, josta näkyi koko ympäristö laajasti, lapsia ikuteltiin kommentoimaan sitä huomauttamalla, että ”täältä ceekin tosi hyvin, mitä kaikkea tässä ympärillä on”. Seuraava sodi kuvaa hyvin sitä, miten lasten huomio näissä tilanteissa nnittyi vain näkymässä oleviin pieniin kohteisiin.

Kävelemme kolmestaan teatterin terassin ulointa reunaa kohti.
RAIJA [tutkija]: Täältä vasta näkyyki hyvin, ku mennään tän-
ie teatteriterassille.

KIMMO: Täällä on tota täl. Täällä on.

PETRI: Hei, tää on...

RAIJA: Mitä?

PETRI: Tää, mitäs...

KIMMO: Hei, tuolla on joku paperi.

RAIJA: Tästähän näkyy...

PETRI: Sanomalehti!

Petri kurkistaa terassin kaiteen yli alas pensaikkoon.

RAIJA: Kaiteen yli näkyy hyvin.

PETRI: Sanomalehti!

RAIJA: Hyvin puskkikossa olevat roskat.

atterin terassilta näkyi koko retkikortteli sekä lisäksi läheinen tatie ja järvi. Lasten huomio kiinnittyi kuitenkin noin viisi triä alempana, terassin kupeessa olevan pensaikon alla loju- in sanomalehteen. Näin kävi kaikissa vastaavissa tilanteissa kimusretkillä.

SÄHTYMINEN

tkimuksen retket muodostuivat retkellä olleiden lasten rat- sujen mukaan liikkumisen ja pysähtymisten sarjaksi. Käynti viivähtäminen jossakin paikassa tai jonkin asian äärellä kuu- yhtä hyvin retkeen kuin eteenpäin kulkeminenkin. Retkien ähdyksiin liittyi kahdenlaisia merkityksiä. Ensiksikin niiden ana paikkaa ja siellä olevia asioita määriteltiin tarkemmin. Se ttoi tapahtua esimerkiksi pelkästään nimeämällä joitakin

kohteita, määrittelemällä niitä kielellisesti tai konkreettisesti tutkimalla. Toiseksi pysähtymisten aikana lapset punnitsivat myös itseään suhteessa ympäristöön. Tätä tapahtui esimerkiksi tietojen ja taitojen koetteluna. Pysähtymiset saattoivat myös olla syventymistä tiettyyn kohteeseen. Silloin lapset löysivät jotain merkityksellistä, konkreettisen kohteen tai tekemistä, jonka ta- kia pysähtyminen tapahtui. Tutkitut retket erosivat pysähtymis- ten osalta siten, että jotkin retket etenivät kymmenistä lyhyistä pysähdyksistä toiseen, joillakin retkillä taas ei pysähdytty juuri lainkaan ja joillakin retkillä pysähdyttiin pitkiksi ajoiksi.

Retkiä, joilla oli paljon pysähdyksiä, saattoi hyvin nimittää ympäristön ”nuuskimiseksi”. Näillä retkillä oli sekä pysäyttävää nuuskimista että eteenpäin vievää nuuskimista. Pysäyttävä nuus- kiminen ilmeni tiettyyn paikkaan tai kohteeseen liittyvänä yhe- teisenä, tarkkana yksityiskohtien kartoituksena ja tutkimisena. Eteenpäin vievä nuuskiminen tarkoittaa sitä, että retki eteni pysähdyksestä pysähdykseen sitä mukaa kuin eri puolille hajaan- tuneet lapset etenevät kukin vähän matkaa kerrallaan ja ilmoit- tavat löytämistään kohteista muille. Välillä kävi niin, että joku lapsista jäi tutkimaan omaa kohdettaan, kun samanaikaisesti toinen lapsi eteni ja ilmoitti jo uusista löydöistä. Ilmoitusten seurauksena koko ryhmän reitti suuntautui taas löydetyn koh- teen luo tai sen ohi uuteen kohteeseen. Joidenkin kohteiden ää- relle saatettiin pysähtyä yhdessä tarkentamaan, mistä oli kyse.

Seuraava monipolvinen episodi kuvaa sitä, miten lapset tutki- vat ryhmänä ympäristön kohteita herkeämättömällä intensiteet- tillä – meneillään on koko ajan monia haasteita.

Milla, Teemu ja David ovat hajaantuneet tutkimaan omia kohteitaan pienelle etäisyydelle toisistaan. He kertovat ääneen muille retkeläisille, mitä tutkimuksessa selviää.

MILLA: Erikoista sammalta.

RAIJA: Erikoista. Kyllä monenlaista erikoista löyty.

TEEMU: Hei, ryppysii marjoja.

RAIJA: Joo.

MILLA: Ja kukka.

RAIJA: Niin on. Haistapa, miltä tuoksuu.

MILLA: Ruusunkukalta.

RAIJA: Niin, no se on ruusupensas. Haistapa, haistapa.

MILLA: Mää oon ennenkin haistanu.

RAIJA: Niin, siitä sais tehtyä vaikka hajuvettä sillain, että aittais veteen noita ja pitäis yön yli ja sitten seuraavana päivänä se vesikin tuoksuu tommoselle ruusulle.

PEEMU: (*Ääni kuuluu kauempaa*) Hei! Täällä on jotain mustial!

DAVID: Käpyjä.

PEEMU: Piikkipensaita. Ai käpyjä?

DAVID: Kutsu se orava syömään käpyjä. Kutsu orava syömään käpyjä.

Ällä retkellä oli aikaisemmin nähty orava.

RAIJA: Näytä, onko kypsiä vai onko raakoja? Taitaa...

MILLA: *Epäselvää puhetta.*

RAIJA: Joo, taitaa olla vielä raakoja, koska...

MILLA: Nää, nää on pössösieniä.

RAIJA: Mikä?

DAVID: Ne ei voi vielä syödä. (*viittaa oraviin*)

MILLA: Kato.

Keräännymme kaikki katsomaan Millan löytämiä sieniä.

RAIJA: No niin.

MILLA: Mitäs ne on?

RAIJA: Ne on semmosia, niillä on hauska nimi.

MILLA: Pössösieniä.

RAIJA: Niin. Mitä?

MILLA: Pössösieniä? Meidän mummo...

RAIJA: Pössösieniä? Niin, pössösieniks niitä voi sanoo...

DAVID: Näytä, minkälainen se on.

Milla polkee sienien päälle ja niistä pöllähtää itiöitä.

llakin retkellä lapset pysähtyivät erityisen pitkiksi ajoiksi. Pitkiä sähdyksiä syntyi silloin, kun lapset keksivät itse jotakin tointaa. Tutkimuksen retkellä tällaista toimintaa oli esimerkiksi

puusta pudonneiden lehtien kerääminen, maahan pudonneissa lehdissä kahlaaminen, roskien kerääminen, multakokkareiden paiskominen, kasvien juurien kaivaminen tai leikkiminen. Joillakin retkillä lapset innostuivat keksimästään toiminnasta niin kovasti, että retki pysähtyi siihen. Lasten mielestä retken tarkoitus (ja ympäristön kohtaaminen) tuntui toteutuvan siinä, että he saivat keskittyä keksimäänsä toimintaan.

Tekemään pysähtyminen muotoutui fyysisen ympäristön tarjoamien puitteiden ja innostuneiden ja ideoivien lasten vuoro-vaikutuksessa. Tekemisissä painottuivat eri tavalla minän ja omien taitojen punnitseminen sekä tilan ja tilassa olevien mahdollisuuksien testaaminen tai näiden yhdistäminen. Lapset koettelivat ja puntaroivat omia taitojaan suhteessa tilasta löytyviin haasteisiin esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa he kulkivat ja ryömivät pensaissa. Se oli hyvin suosittua, sillä sitä tapahtui 14 retkellä. Omien kykyjen ja taitojen testaamisella näyttää olevan lapsille tärkeä merkitys. Lapset kokeilivat myös eri tavoin fyysisiä voimiaan, ketteryyttään ja rohkeuttaan. Erilaisista haasteista selviytymistä arvioitiin itse ääneen. Lapset liittivät kaupunkiympäristössä toimintaan myös seikkailun, vakoilun tai mielikuvitusleikin.

Erilaisia elettyjä paikkoja

Tutkitut retket erosivat pysähtymisten määrien ja syiden lisäksi reittien pituuden ja monipolvisuuden sekä kohteiden poimimisen suhteen selvästi toisistaan. Lasten retkitoiminnasta kiteytettiin neljä erilaista tapaa, joilla lapset kohtasivat kaupunkiympäristön. Ne nimettiin tutkivaksi kulkemiseksi, toimintaan kiinnittymiseksi sosiaaliseksi kävelyksi ja vapaudesta nauttimiseksi. Nämä kuvastavat lasten ja kaupunkikorttelin kohtaamisessa syntyviä erilaisia elettyjä paikkoja. Relationaalisen näkemyksen mukaisesti eletyt paikat ovat luonteeltaan ajallisia prosesseja ja kertovat yhtä paljon siitä fyysisestä, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ympäristöstä, jossa ollaan, kuin lapsista ja heidän toiminnastaan,

ulkinnoistaan ja kokemuksistaan tässä ympäristössä. Eletyt paikat ovat siis niitä kuvia, joita voidaan piirtää lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamisesta.

Tutkiva kulkeminen syntyi pitkstä, monipolvisesta retkireitistä ja ympäristön tarkasta nuuskimisesta. Retkiryhmä halusi tietää ympäristöstä enemmän ja tuntee sen kohteita paremmin. Lapset kyselivät paljon retken aikana, ja kysymyksillä pyrittiin ympäristön elementtien tunnistamiseen tai niistä tietämiseen. Lapset olivat näissä eletyissä paikoissa tutkijoita ja ympäristöstä selvän ottajia. Ympäristö tarjosi paljon mielenkiintoista tutkittavaa. Lapset tulkitsivat, että korttelin jokainen soppi ja kaikki elementit ovat heidän käytössään.

Toimintaan kiinnittymisessä eletty paikka syntyi lasten itse keksimästä toiminnasta, jonka takia retkillä oli huomattavan pitkiä pysähdyksiä. Lasten kysymykset liittyivät toimintaan, eivät ympäristöön. Verrattaessa toimintaan kiinnittymistä ja tutkivaa kulkemista elettyinä paikkoina voidaan huomata, että toimintaan kiinnittymisessä lapsille on keskeisintä kohdata tämä paikka omaehtoisena, itse tähän ympäristöön sovitettuna toiminnan kautta tai ympäristöön liittyviä toiminnallisia rajoja testaten. Lasten toiminta ei ollut tavanomaista kaupunkitoimintaa vaan ideoiden lasten ja ympäristön tarjoumien pohjalta syntyviä uudenlaisia näkemyksiä kaupunkiympäristön käytöstä, esimerkiksi vuorimännyn rungolla ratsastamista tai kasvien juurten kaivamista. Tutkivassa kulkemisessa paikan kohtaaminen on sen sijaan ympäristön elementteihin perehtymistä ja niistä selvän ottamista.

Sosiaalinen kävely elettyinä paikkana muodostui lasten kävellessä toistensa kanssa valmiita kulkuväyliä. Sosiaalisessa kävelyssä on jotain samaa, mihin Hart (1979, 331–332) viittaa omassa tutkimuksessaan toteamalla, että lapsille on tärkeämpää itse matkanteko, ei niinkään paikasta toiseen siirtyminen. Sosiaalisessa kävelyssä paikkoja ei nuuskittu. Tämä eletty paikka ei muotoutunut juurikaan ympäristön elementtien varassa, vaan se syntyi lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ympäristö on tila, jossa yhteinen kävely ja keskusteleminen ovat mahdollisia.

Vapaudesta nauttiminen elettyinä paikkana syntyi pitkstä, monipolvisesta reitistä, monista paikoista, joissa piipahdettiin, ja yhä uusista reittiehdotuksista. Paikkoja ei tutkittu, eivätkä lapset ryhtyneet mihinkään itse keksimäänsä toimintaan. Retkeläiset viestittivät sekä sanallisesti että toiminnallisesti muille vapauttaan kulkea. Näissä eletyissä paikoissa ympäristö on tila, joka antaa lapsille mahdollisuuden ilmentää vapauttaan.

Erilaiset eletyt paikat syntyivät samassa fyysisessä, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä lasten valitsemien erilaisten tarjoumien ja muiden ympäristöön liittyvien tulkin-tojen perusteella. Lasten kaupunkikortteliin tekemän retken aikana tapahtuvaa toimintaa erittelemällä ja analysoimalla voi saada kuvan siitä, miten lapset arvioivat ympäristöä, sen heille avoimia toimintamahdollisuuksia ja niitä kohtia, joissa lapset tekevät luovia uudelleenmäärittelyjä suhteessa totuttuihin ympäristönkäyttömahdollisuuksiin. Lasten toiminta tekee näkyväksi sen kaupunkiympäristön, joka lapsille ”on olemassa”, käytettävissä ja ihmeteltävissä, tai sen kaupunkiympäristön, joka ei ole kiinnostava. Sen lisäksi lasten toimintaa erittelemällä voidaan saada tietoa siitä, miten lasten oleminen ja eläminen kaupunkikorttelissa määrittyy fyysisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön kehityksessä. (Ks. Joronen 2005, 69–70.) Se, miten lapset voivat tulkita ympäristöä ja sen käyttömahdollisuuksia eli siinä elämistä, riippuu myös ympäristöstä. Olemassa olevat tilalliset ratkaisut ja niihin liittyvät kulttuuriset ympäristöt määräävät sitä, millaiseksi lasten oleminen ja eläminen tuossa ympäristössä voi muodostua. Esimerkkinä tästä voi mainita Helsingin Sanomien kaupunkitoimittajan Kimmo Oksasen (HS 21.9.2008) pohdinnat otsikolla ”Helsingin keskustaan on lapsilta pääsy kielletty”. Oksanen tuo esiin sen, että lapsille on kyllä järjestetty omia kulttuuritapahtumia, liikuntamahdollisuuksia, kirjastoja, Korkeasaari ja Linnanmäki. Mutta missä lapset voisivat viettää aikaa vanhempiensa kanssa yhdessä iltaisin? Oksanen toteaa, että käytännössä ainoastaan kotona.

Ympäristö ei siis ole staattinen ihmisen ulkopuolella oleva asia, vaan se voidaan ymmärtää prosessiksi. Sama ympäristö, joka toisille lapsille oli elettyinä paikkana tietämisen ja tutkimisen kohde, oli toisille tärkeä yhdessä toimimisen paikka, joillekin se oli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulkemisen sekä erälle vapauden mahdollistaja. Eletty paikka saa merkityksensä sen mukaan, miten siinä olevat fyysiset, kulttuuriset tai symboliset elementit ja siinä tapahtuva toiminta kietoutuvat toisiinsa ja muodostuvat kokonaisuudeksi. *Eletty paikka on prosessi.*

Kulkeminen ja toimiminen olivat eri retkillä erilaisia. Lapsiryhmät päätyivät siis erilaisiin tapoihin kohdata kaupunkiympäristö kulkemalla. Niitä voi peilata de Certeau (1984, 35–37) esittämiin kävelyn *strategiaan* ja *taktiikkaan*. *Strategia* tarkoittaa sitä, että ympäristö hahmotetaan fyysisessä ja kulttuurisessa ympäristössä olevien totuttujen tapojen mukaan tulkittujen vihjeiden kautta. Tästä esimerkkinä ovat sosiaalisen kävelyn retkiryhmit. Ne käyttivät kulkemiseen korttelissa olevia valmiita kulkuväyliä, eivätkä lähteneet muuttamaan totuttuja reittejä. Sosiaaliset kävelyt eivät myöskään poikkea siitä toiminnasta, joka on tavanomaista päiväaikaan tutkimuskorttelin tapaisessa kaupunkiympäristössä. Suurempi osa retkiryhmistä oli de Certeau (1984, 36–37) kuvaamia taktisia liikkujia. *Taktiikalla* de Certeau tarkoittaa sitä, että ympäristöä ei oteta haltuun tiedettyjen, jo valmiiksi osoitettujen elementtien kautta, vaan ympäristössä edetään valppaana ja valmiina käyttämään ne mahdollisuudet, jotka tulkitaan itse, omasta näkökulmasta olevan siinä tarjolla.

Tutkivan kulkemisen, toimintaan kiinnittymisen ja vapaudesta nauttimisen retkiryhmit valitsivat kulkuväylänsä osittain itse, riippumatta siitä, oliko sellainen osoitettu ympäristössä valmiiksi. Nämä ryhmät käyttivät hyväkseen valitsemansa omaehtoiset mahdollisuudet kulkea siitä, mistä halusivat kulkea. Itse valitut kulkureitit toivat lapset sellaisten ympäristön tarjoumien äärelle, jotka eivät olisi valmiilla kulkuväylillä tulleet kysymykseen. Taktiikalle tunnusomaisesti lapset pujahtelivat sisään erilaisiin paikkoihin ja ottivat katkelmallisesti tilaa haltuun keksien mitä

erilaisimpia kohteita, niiden käyttötarkoituksia ja toimintaideoita. Fyysinen ympäristö järjestyi lasten näkemien mahdollisuuksien takia uusien sääntöjen mukaan. Ympäristössä olemiseen suhtauduttiin avoimesti eikä lapsilla ollut tavoitteenakaan pitäytymistä entisessä eli siinä, miten tila oli suunniteltu. He käyttivät ”valmiiden”, kulttuurissa tiedettyjen ympäristön elementtien lisäksi ympäristöä myös omalla tavallaan. (de Certeau 1984, 98–99.)

Lasten ympäristön monet määrittäjät

Tässä luvussa on esitelty ympäristön käsitteen monenlaisia merkityksiä ja siitä seuraavia haasteita. Relationaalinen ympäristökäsite kohdistaa lasten ympäristöjä tutkittaessa huomion kahdenlaisiin teemoihin: miten lapset määrittävät ympäristöä ja miten ympäristö määrittää lapsena olemista. Kallio (2006, 6–7) puhuu lapsuuden uusintavasta tilapolitiikasta, jota luodaan sekä lasten arkisessa toiminnassa että yhteisössä vallitsevien säästöjen ja kulttuuristen tulkintojen kautta. Lapsuuden tilallisuutta ei voi olla olemassa ilman lapsia eikä ilman lasten omasta näkökulmastaan tekemiä määrittelyjä niistä paikoista ja ympäristöistä, joissa he elävät. Tähän liittyvää lasten ympäristökokemusten tutkimusta on tehty jo melko paljon, ja se on laajentunut psykologian ja ympäristösuunnittelun piiristä 1990-luvulta lähtien sosiologian ja kulttuurintutkimuksen piiriin. (Holloway & Valentine 2000, 7–21, McKendrick 2000.) Näissä tutkimuksissa huomio kohdistuu siihen, millaista on lasten konkreettinen toiminta erilaisissa ympäristöissä, mitkä ovat heidän kiinnostuksen kohteensa, millaisena lapset näkevät ja kokevat erilaiset arjen ympäristönsä. Tällaisten asioiden tietäminen voi olla tärkeää yhtä hyvin pienten lasten vanhemmille, opettajille ja tutkijoille kuin yhdyskuntasuunnittelijoille.

Viime aikoina on kuitenkin nostettu esiin se, että lasten itsensä hahmottaman mikromaantieteellisen maailman lisäksi olisi tärkeää ottaa huomioon laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Ilman tätä lasten maailma jää irralliseksi omaksi valtakunnakseen

ikä sen yhteyttä yhteisöllisiin ympäristöä koskeviin tulkintoihin ja käytäntöihin huomata. Tämä on se toinen teema, jonka relationaalinen ympäristöajattelu nostaa keskeiseksi. Lasten ympäristöt eivät muodostu vain lasten sillä hetkellä havaitsemasta, kokemasta ja tulkitemasta ympäristöstä. Ympäristöä tuotetaan atkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siksi myös muut ympäristön määrittäjät on otettava huomioon niin tutkittaessa lasten ympäristöjä kuin myös esimerkiksi suunniteltaessa institutionaalista varhaiskasvatuksen ympäristöjä.

Tutkimuksessa on syytä jäljittää myös niitä prosesseja, päätöksiä ja tapahtumia, jotka vaikuttavat lasten käyttämien ja tulkitemien ympäristöjen syntymiseen ja muuntumiseen tietynlaisiksi. Tällöin kohteena ovat niin lasten tilankäyttöön liittyvät säännöt ja käytännöt kuin niiden perusteet ja lainsäädäntö. (Ansell 2008, 15–16.) Esimerkiksi päiväkotien konkreettinen ja kulttuurinen ympäristö saa vaikutteita muista päiväkodeista, varhaiskasvatukseen liittyvistä ideoista, säädöksistä ja suuntauksista sekä valtakunnallisesta ohjannasta ja laeista. Osa näistä päiväkotiympäristöjen rakennusaineiksista on virallisjulkaisuja ja osittain mmatillisiin käytäntöihin kiinnittyneitä epävirallisia periaatteita. Nämä ovat oleellisesti yhteydessä siihen, millaisen fyysisen, osiaalisen ja kulttuurisen ympäristön lapset voivat kohdata päiväkodin sisä- ja ulkotiloissa.

Yksi konkreettinen esimerkki lasten päivähoitoympäristöihin liittyvästä ajattelusta on tapaturmien ja lasten karkaamisten yhteyteen liittynyt julkinen keskustelu tilojen turvallisuudesta ja rastikään käyttöön otettu *Päivähoidon turvallisuussuunnittelu* -julkaisu. Sen mukaan esimerkiksi ”piha-alueilla olevat puut ja pensaat on tarvittaessa leikattava tai aidattava siten, etteivät lapset joudu alttiiksi niiden aiheuttamille pistoille ja haavoille” (Saarsalmi 2008, 68). Tässä luvussa kuvatun tutkimuksen perusteella voisi huomauttaa kriittisesti, että lapset haluavat koetella omia taitojaan ja kykyjään ryömimällä piikikkäässä ruusupensaimessa ja he ovat vieläpä varsin taitavia siinä. Catling (2005, 327–328) mainitsee, että pihan merkitys englantilaisissa päiväkodeissa

tai kouluissa on erilainen aikuisille ja lapsille. Aikuiset eivät ole pitäneet pihoja tärkeinä oppimisen kannalta, ja siksi niihin ei ole panostettu muuten kuin tuottamalla turvallisuussäännöt. Lapset pitävät kuitenkin pihoja itselleen tärkeinä monenlaisen epävirallisen oppimisen paikkoina. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa näyttäisi olevan miltei samanlainen tilanne.

Lasten elämän siirtymistä aikuisten valvontaan ja erilaisiin lapsille tarkoitettuihin instituutioihin, kuten päiväkoteihin, kouluihin, iltapäivähoitoon ja ohjattuihin harrastuksiin, pidetään keskeisenä lapsuuden muuttumisen suuntana viimeisten vuosikymmenten aikana. Tämä muutos lasten ympäristöissä on vaikuttanut lasten jokapäiväisten sosiaalisten suhteiden rakentumiseen. Francis ja Lorenzo (2006, 217) puhuvat lapsuuden muuttumisesta lapsikeskeisestä aikuisten hallitsemaksi ja ylikontrolloimaksi. Aikuisten suunnittelemat lasten paikat sisältävät aikuisten valmiita näkemyksiä lapsille sopivasta ja turvallisesta toiminnasta. Tämä tulisi lasten kanssa päivittäin työskentelevien ihmisten tiedostaa: he vaikuttavat lasten kokemuksiin ympäristöstään. Se tapahtuu niin konkreettisilla ympäristöihin liittyvillä toimilla kuin välillisesti erilaisia kulttuurisia ympäristöjä luomalla.

Paikan käsitteen kautta voidaan tarkastella lasten jokapäiväisten käytäntöjen lisäksi yhteiskunnallista elämää rakentavia seikkoja, kuten sosiaalisia suhteita, kulttuurisia arvoja, moraalikysymyksiä ja muutoksen prosesseja. (Olwig ja Gulløv 2003, 10–11, Rasmussen 2004, 171.) Tämä on tärkeää myös varhaiskasvatuksen kannalta. Lapset oppivat erilaisissa arjen ympäristöissään sen, mitkä säännöt täällä vallitsevat, kuka päättää asioista, millaisia asioita pidetään tärkeinä, miten täällä voi toimia tai kenen toiminta-alueella tämä on.

De Visscher ja Bouverne-De Bie (2008, 473, 475, 478) ovat todenneet kriittisesti, että olennaista lasten osallistumismahdollisuuksien kartoittamisessa ei ole kiinnittää huomiota ainoastaan fyysisen ympäristön piirteisiin ja lasten toiveisiin niiden suhteen. Ainakin yhtä keskeistä olisi selvittää yhteisössä olevia merkityksiä

a sääntöjä, jotka koskevat ympäristöä. Niiden perusteella muostuvat ne näkemykset ja käytännöt, joiden varassa ympäristöoko on tai ei ole lasten käytettävissä.

Christensen (2003, 23–24) huomauttaa, että lapsille suunnattu ympäristöopiskelu lähtee usein juuri aikuisten ympäristöstä luomien jäsenysten pohjalta. Lapsille annetaan tehtäviä, jotka eivät ole heidän kannaltaan merkityksellisiä ja kiinnostavia. Christensen näkee tässä kahden erilaisen tiedon kuilun. Aikuiset arvostavat ympäristöön liittyvää abstraktia, yleispätevää, ”oikeaa” tietoa. Lasten hahmottaman, omaan elämään ja ympäröivään yhteisöön liittyvän, paikannetun tiedon (*emplaced knowledge*) merkitystä ei arvosteta. (ks. myös Christensen & O'Brien 2003, 7–8.) Tani (2004, 135–136, 138) viittaa samaan asiaan ja korostaa sitä, että opiskelussa henkilökohtaisen sosiaalisen ja relationaalisen tilan tarkasteleminen voi opettaa lapsia ymmärtämään ympäristön monenlaisia merkityksiä.

Uuden kulttuurisen maantieteen tärkeänä pitämä lähestymistapa, jossa paikan subjektiivinen kokeminen liitetään sosiaaliin ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, on erityisen tärkeä varhaiskasvatustieteen lasten ympäristöopiskelussa. Alle kouluikäisten lasten lähiympäristön rikkaus oppimispaikkana tulee oikeuksiinsa lasten omilla silmillä katsottuna. Lasten ympäristö on kuitenkin myös paikallisten, kansallisten ja kansainvälisten kulttuuristen vaikutteiden läpäisemä. Lapset elävät omalla kohdallaan globaalissa maailmassa. Siksi heidän on tärkeää opiskella omaa paikkaansa ja siihen sisältyviä mahdollisuuksia ja haasteita.

Tässä luvussa kuvattu lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista koskeva tutkimus on raportoitu kokonaisuudessaan kirjoittajan väitöskirjassa *Retkellä – Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen* (Raittila, 2008).

Kirsti Karila

Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta

Lapsuudentutkimus on tuottanut ja tuottaa uudenlaista tietoa lapsuudesta. Uusi tieto haastaa tarkastelemaan ja arvioimaan myös julkisten kasvatusinstituutioiden toimintaa – onhan näillä kasvatusinstituutioilla merkittävä asema nykyajan lapsuuden tuottajina. Kirjan aiemmissa luvuissa on tuotu esille lapsuudentutkimuksen lähtökohtia sekä osoitettu se, kuinka lapsuudentutkimus tarkastelee lapsuutta ja lasten elämää ja toimintaa monella eri tasolla.

Tässä luvussa huomio suunnataan suomalaisten päiväkotien toimintaan ja erityisesti siihen, mitä haasteita lapsuudentutkimus tuottaa tälle toiminnalle ja millaisia ”eväitä” ja välineitä se tarjoaa päiväkotitoiminnan kehittämiseksi. Tämä tapahtuu muutamien lapsuudentutkimuksen esille nostaman kysymyksen varjossa: Ensiksi paneudutaan suomalaisessa yhteiskunnassa vallalla oleviin lapsuuden tulkintoihin ja niistä kumpuavaan lapsipolitiikkaan. Osiossa esitetään, miten nykyistä lapsipolitiikkaa voidaan ymmärtää lapsuudentutkimuksen näkökulmasta ja mitä lapsipolitiikka näin tarkasteltuna merkitsee julkisten varhaiskasvatusinstituutioiden toiminnalle. Seuraavaksi huomio suunnataan ammattilaisten lasta ja lapsuutta koskeviin ajattelutapoihin sekä niiden taustoihin. Osiossa kysytään, millaista uutta ymmärrystä lapsista ja lapsuudesta lapsuudentutkimus on tuottanut ja