

Lapsen "liikkumavara" varhaiskasvatuksen eetosten ristivedossa

Tiina Pusa, Kati Rintakorpi, Sinikka Rusanen ja Seija Mäenpää

TIIVISTELMÄ

■ Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea keskusteluttamalla kolmea osa-aineistoa keskenään ja suhteessa teoriaan. Tarkastelua suuntasi kysymys, millainen liikkumavara lapselle jää varhaiskasvatuksessa. Aineistot olivat yksittäisen lapsen kasvunkansioihin liittyvät haastattelut, pienten lasten ryhmässä koottu dokumentointiaineisto ja kymmenessä päiväkodissa toteutetun kehittämishankkeen dokumentointiaineisto. Aineisto analysoitiin laadullisilla menetelmillä aineistolähtöisesti. Keskeiseksi vaiheeksi nousi aineiston tarkastelu yhteisöllisen, normittavan ja yksilöllisen eetoksen valossa. Johtopäätöksenä esitetään, että kolmen eetoksen tasapainoinen esiintyminen varhaiskasvatuksessa tukee lapsen liikkumavaraksi luonnehdittua aluetta varhaiskasvatuksen arjessa. Aineiston kriittinen tarkastelu avaa näkökulmia varhaiskasvatuksen uudistamiseen ja alan koulutuksen kehittämiseen.

Asiasanat: *Varhaiskasvatus, dokumentointi, taidekasvatus*

ABSTRACT

A CHILD'S "LATITUDE" IN DIFFERENT ECEC ETHOSES

■ This study restructures the Finnish early childhood education and care (ECEC) and preschool practice by discussing three different compositions of data. We were interested in the question of what kind of space is left for children in ECEC. The data were document collections of an individual child; a group of toddlers in a kindergarten; and a development project, which was carried out in ten kindergartens and preschools.

Those document collections were in this study exposed through the societal, normative, and individual ethos. The data were analyzed by using qualitative methods. As a conclusion it is suggested that finding a balance between the societal, normative and individual ethos creates an educational area, which is described as children's latitude in ECEC. Discussing the document collections critically opened questions about the need of developing ECEC and the education of ECEC practitioners.

Keywords: *Early childhood education and care, documentation, arts education*

Johdanto

Artikkelin kirjoittajat ovat taide- ja varhaiskasvatuksen kouluttajina ja päiväkotien käytännölliseen toimintaan perehtyneinä havainnoineet laajasti, minkälaisena suomalainen varhaiskasvatusarki näyttäytyy opiskelijoiden kertomana, päiväkotien oppimisympäristöissä, sosiaalisessa mediassa, lapsiperheissä ja lasten toiminnassa. Tutkimuksissa, ammattikirjallisuudessa ja suomalaisissa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa korostetaan lasten osallisuuden ja toimijuuden merkitystä, lapsilähtöisiä toimintatapoja, lasten sitoutumisen tärkeyttä, kokonaisvaltaista hyvinvointia, eettisyyttä, laaja-alaista osaamista ja vanhempien kumppanuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arvioinnissa ja kehittämisessä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, EOPS, 2014; Kangas 2016; Kronqvist & Kumpulainen 2015; Laevers 2005; Prout & James 1990; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, VASU, 2003). Käytäntö vaikuttaa kuitenkin olevan toisenlainen (Kalliala 2012; Koivunen & Lehtinen 2015; Roos 2016). Havainnot varhaiskasvatustekstien ja varhaiskasvatuksen arjen välisistä ristiriidoista johdattivat kirjoittajat tutkimaan, millainen on varhaiskasvatuksessa lapselle tuotettu, sallittu tai jätetty alue, eräänlainen lapsen kulttuurinen tila, joka tässä tutkimuksessa nimettiin liikkumavaraksi.

Tutkimuksessa käytettiin kolmea toisistaan erillistä aineistoa, jotka kaikki pohjautuivat varhaiskasvatuksessa tehtyyn dokumentaatioon. Näiden dokumenttien syvällisen tarkastelun ja monipuolisen pedagogisen tulkinnan kautta pyrittiin avaamaan varhaiskasvatustoiminnassa vallitsevia toimintatapoja, niiden taustalla olevia traditioita ja varhaiskasvatuksen uudistamispyrkimyksiä suhteessa lapselle muodostuvaa liikkumavaraa koskevaan kysymykseen. Tutkimuksessa käytetyt osa-aineistot valottivat varhaiskasvatusta 1) yksittäisen lapsen, hänen äitinsä ja esiopetta-

jansa näkökulmasta (Lapsen aineisto), 2) päiväkodissa juuri aloittaneiden 1–3-vuotiaiden, heidän vanhempiensa ja varhaiskasvattajien näkökulmasta (Viuhka-aineisto) ja 3) laajan kasvatusyhteisön näkökulmasta (Täikava-aineisto). Tutkijat tiedostivat, että tutkimuksessa käytetyt aineistot ovat luonteeltaan dokumentaarisia. Ne eivät ole peilikuvia todellisuudesta, vaan kuvaavat lasten ja aikuisten elämää varhaiskasvatuskontekstissa herättäen erilaisia tulkintoja, kysymyksiä ja merkityksiä. Dokumentit ja niiden äärellä syntyneet haastattelut ovat heijastuksia todellisuudesta, ja niiden pätevyys tai kulloinkin totuus muodostuu niistä tehtävien tulkintojen kautta.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on yli kaksikymmentä vuotta dokumentoitu arkea kuvin, sanoin, piirroksin ja monin muin tavoin. Dokumentointia käytetään toiminnan näkyväksi tekemisen ja informaation välineenä, lasten ajatusten ja näkökulmien kuulemisen ja tallentamisen välineenä sekä pedagogisen arvioinnin ja kehittämisen välineenä, jolloin puhutaan pedagogisesta dokumentoinnista (Dahlberg, Moss & Pence 2007; Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Lenz Taguchi 2000).

Jos dokumentointia käytetään käytännön kasvatus toiminnassa, sen ensimmäinen muoto on tavallisesti dokumenttien käyttäminen raportoivan taltioinnin välineenä. Tällöin erilaisten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuotettujen ja tallennettujen dokumenttien tarkoitus on tehdä näkyväksi lasten ja kasvattajien toimintaa, tiedottaa siitä ja toimia muistoina tietyistä ajanjaksosta ja mahdollisesti myös siihen liittyvistä kokemuksista ja oppimisesta. Näkyväksi tekeminen ja muistojen kerääminen ei kuitenkaan vielä tavoita pedagogiselle dokumentoinnille asetettuja vaatimuksia osallistavana ja pedagogisena menetelmänä (EOPS 2014; Dahlberg ym. 2007).

Dokumenttiaineisto voidaan luokitella alkuperäis- eli primaariaineistoksi silloin, kun se on suoraan peräisin henkilöltä tai taholta, joka on asian aikaansaanut, laatinut, kokenut ja muistiin merkinnyt, tai kun siitä voidaan muuten todeta sen autenttisuus. Dokumenttiaineisto on saatettu alunperin kerätä muuhun kuin tutkimustarkoitukseen (Anttila 2005, 204). Esimerkiksi lapsen piirustus edustaa tällaista primaarilähdettä.

Kun alkuperäistä dokumenttia tulkitaan, esimerkiksi kirjataan muistiin vanhempien ajatuksia lapsen piirustuksesta, saadaan aikaan sekundaariaineisto. Sekundaariaineistossa toinen henkilö esimerkiksi selostaa omia käsityksiään asioiden laadusta. Hänen ymmärtämisekseen olisi tärkeää päästä perille hänen omaksumastaan teoriakäsityksestä tai ajatusmaailmasta (Anttila 2005, 204). Tässä tutkimuksessa primaariaineistoja

tulkittiin moniäänisesti pyrkien varmistamaan, että tulkinnoista muodostuvat sekundaariaineistot edustavat riittävän luotettavasti ja monipuolisesti erilaisia näkökulmia varhaiskasvatuksesta.

Tutkimuseettisiin periaatteisiin liittyen tästä artikkelista on poistettu tunnistamiseen liittyvät piirteet, koska on haluttu kunnioittaa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suoja. Artikkelissa esitetty tieto on muodostunut monikerroksisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tutkimuksen eri vaiheissa. Kirjoittajat ovat tiedostaneet, että heidän näkökulmansa ja kokemustautansa ovat vaikuttaneet aineiston keruuseen, aineiston analyysiin ja syntyneisiin johtopäätöksiin. Taidekasvatus on kulkenut mukana tutkijoiden taustan takia, vaikka tämän tutkimuksen kysymykset koskivat varhaiskasvatusta taidekasvatusta laajemmassa kehyydessä.

Kun aineistoja ja niiden analyysimetodeja tarkastellaan eettisestä näkökulmasta, esille nousee vielä kysymys lapsen äänestä ja sen painoarvosta. Tässä tutkimuksessa lapsen ääntä edusti yksi haastattelu ja lapsen puolesta taas puhuivat useat aikuiset. Eettiseksi kysymykseksi jää, miten lasten oma ääni olisi vielä paremmin kuultavissa tämän kaltaisissa tutkimuksissa, jotka kohdistuvat lasten elämään.

Tutkimustehtävä ja metodi

Tutkimusta ohjasi kysymys, millainen liikkumavara lapselle varhaiskasvatuksessa muodostuu. Jotta liikkumavaraa saattoi tarkastella, piti huomioida useita näkökulmia erilaisiin aineistoihin tartuttaessa.

Aineistoja lähestyttiin laadullisen tutkimuksen menetelmillä. Kasvunkansioiden äärellä syntyneiden haastattelujen aineistoa lähestyttiin lähiluvun metodilla. Jyrki Pöysä on kuvannut lähilukua hermeneuttisen perinteen metodina, joka on saanut tilaa erityisesti kirjallisuuden tutkimuksen parissa (Pöysä 2015, 26). Litteroituun haastatteluaineistoon suhtauduttiin kuten kertomukseen, jonka useiden lukukertojen aikana liikuttiin yksityiskohtien ja laajan kontekstin välillä. Taikava-aineisto ja Viuhka-aineisto olivat Lapsen aineistoa laajemmat, ja näitä aineistoja tarkasteltiin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009).

Aineistolähtöisyys ja sykleittäin etenevä analyysi sekä tutkijaryhmän tutkimusasettelu tuottivat tutkimusasetelmaan ankkuroidun teorian (*grounded theory*) lähestymistavan (ks. esim. Siitonen 1999), joka paljastui tutkimusryhmälle vasta prosessin varrella. Metodin äärellä tehty re-

flektio osoitti, että vaiheittaiseksi rakentunut ja aineistossa lujasti kiinni oleva prosessi vastaa useita ankkuroidun teorian piirteitä. Olisi kaunistaa, jos voisi sanoa, että tutkimusryhmä lähti liikkeelle tietoisesti ankkuroidun teorian mukaisesti, mutta rehellisyyden nimissä on tunnustettava, että prosessi tuotti metodin. Mitä pidemmälle prosessi eteni, sen selvemmäksi kävi, että tutkimusryhmän tavoitteena oli tuottaa jäsenitys, joka auttaisi sanoittamaan institutionaalisen varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavia periaatteita. Tämä jäsenitys on teoriaa, joka nousee aineistosta.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa lähiluku ja sisällönanalyysi toimivat metodeina, joilla porauduttiin osa-aineistoihin. Osa-aineistoja analysoitiin kysyen: Mitä aineistot kertovat varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista? Toisessa vaiheessa osa-aineistojen analysoinnin tuloksista muodostettiin aineistokokonaisuus, jota analysoitiin kysyen: Millaisia ideologisia tai toimintaa ohjaavia periaatteita institutionaalisisessa varhaiskasvatuksessa on tunnistettavissa? Analyysi tuotti jäsenityksen kolmesta eri eetosesta: yhteisöllinen, normittava ja yksilöllinen eetos. Kolmannessa vaiheessa kysyttiin: Minkälainen liikkumavara lapselle muodostuu eri eetosien ristivedossa?

Vaiheittain esitettynä tutkimusprosessi kuulostaa selkeältä ja jäsenyneeltä, mutta se on rekonstruktio todellisuudessa tuskastuttavankin monikerroksellisesta tutkimusprosessista. Aineiston äärellä viivyttiin ihmetellen ja näkökulmien pyöritys tuotti virtausta eri osa-aineistojen välille. Tutkimusryhmän halu toimia aineistolähtöisesti ja saada tuloksia aikaiseksi tuotti eteen- ja taaksepäin menemisen jatkuvan liikkeen. Toimintatapa oli työläs. Tutkimusryhmän neljän jäsenen erilaiset näkökulmat ja kokemuspohjat suhteessa varhaiskasvatukseen tarjosivat kuitenkin analyysille, kyseenalaistukselle ja herkälle aineistoluvulle hedelmällisen alustan. Niissä kohdissa, joissa yksittäinen tutkija jumiutui osa-aineiston analyysin kanssa, tutkimusryhmän yhteinen keskustelu kuljetti uusien näkökulmien äärelle. Tällainen ryhmässä toteutettu ankkuroidun teorian lähestymistapa toimi, koska tutkijoiden välisessä keskustelussa teoria-aineiston tuntemus ulottui erilaisille alueille.

Ensimmäinen vaihe:

Tutkimuksen osa-aineistojen kuvailu ja analyysi

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen osa-aineistoja ja ensimmäisen vaiheen analyysia, jossa tarkasteltiin, mitä aineistot kertovat varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. Kaikkien osa-aineistojen pohjana ovat suo-

malaisessa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa tuotetut dokumentit, jotka kerättiin ja analysoitiin vuosina 2012–2016. Sellaisenaan kyseiset dokumentit ja niiden tarkastelu antoivat runsaasti sirpaleista, sekoittunutta ja jäsentymätöntä informaatiota mutta myös mahdollisuuden erilaisen tulkintojen tekemiseen. Koska kyseiset dokumentit olivat luonteeltaan erilaisia, ne heijastivat erilaisia piirteitä ja näkökulmia varhaiskasvatuksesta. Kolme osa-aineistoa avasivat varhaiskasvatusta yksittäisen lapsen, lapsiryhmän ja kasvatusyhteisön näkökulmista.

Lapsen aineisto

Yksilönäkökulman institutionaaliseen varhaiskasvatustoimintaan tarjosi sekundaariaineisto, joka koostui kolmesta haastattelusta lapsen kasvunkansioiden äärellä. Haastateltavina olivat kansiot omistava lapsi, hänen äitinsä ja lapsen esiopettaja. Kaikkia kolmea haastateltiin erikseen. Varhaiskasvatukseen liittyviä kansioita oli kaksi. Esiopettajan näkökulman myötä tähän tutkimukseen rajattiin kuuluvaksi haastateltavien puhe, joka liittyi lapsen esikouluvuoden kansioon. Kansio oli lapsen tekemistä tehtävistä ja kuvataidetoista päiväkodissa koottu, pääasiassa A4-kokoisia tai sitä pienempiä dokumentteja sisältävä, päiväkodissa kasvunkansioiksi nimetty paperimappi. Kansiossa oli lähtökohtaisesti vain dokumentteja, jotka lapsi oli itse päiväkodin kasvattajien kehotuksesta valinnut laitettavaksi kansioon. Dokumentteja ei ollut kerätty tutkimustarkoituksessa, vaan ne tarjoutuivat primääreinä dokumentteina tutkimuksen käyttöön asianomaisten suostumuksella. Kasvunkansio ei sisältänyt valokuvia, koska ne oli esiopettajan mukaan tallennettu Muksunettiin, sähköiseen tallennusympäristöön, jonka pääasiallinen tehtävä kasvattajan haastattelun valossa on tiedottaminen. Myös isot ja kolmiulotteiset työt olivat rajautuneet kasvunkansion ulkopuolelle, koska niiden dokumentointi oli nähty haasteellisena. Esiopettajan mukaan lapset olivat saaneet kotiin vietäviksi suuremmat tai kolmiulotteiset työt, jotka eivät mahtuneet kansioon, mutta äiti ei muistanut esikoulun ajalta yhtään tällaista kotiin tuotua työtä. Äiti tai lapsi eivät myöskään viitanneet mitenkään siihen, että myös Muksunettia käytettiin dokumentoinnin välineenä kasvunkansion rinnalla tai laajenuksena. Kansio oli luovutettu lapselle esikoulun päätyttyä, joten ilmeisesti oli ajateltu, että sillä olisi muisto- tai todistusarvoa lapselle ja hänen perheelleen.

Dokumentit esiintyivät kasvunkansiossa pääsääntöisesti takautuvassa aikajärjestyksessä, koska lapsi oli laittanut tuoreimman työn aina päällim-

mäiseksi. Haastattelun kulku muodostui kansioissa olevien töiden tarkastelujärjestyksestä. Haastateltava selasi kansiota alusta loppuun ja kertoi huomioitaan omaan tahtiinsa. Haastattelijä teki tarkentavia kysymyksiä tai kommentoi tilanteissa, joissa halusi haastateltavan kertovan tutkimuksen kannalta olennaisista asioista lisää.

Analyysivaiheessa kaikkien kolmen haastateltavan puhetta analysoitaessa nousi selkeästi esiin leikin merkitys kyseiselle lapselle. Haastateltavat pitivät leikkiä ja sen omaehtoista dokumentointia myönteisenä ja tärkeänä asiana. Lapsi toi esille, että merkityksellisimmät dokumentit kansiossa hänelle itselleen olivat kavereiden kanssa vapaasti leikitystä pupuleikistä omaehtoisesti piirretyt kuvat. Näitä kuvia oli useita, ja joihinkin kuviin lapsi nimesi itsensä haastattelussa pupuksi. Leikissä toinen lapsi oli toiminut hoitajana. Lapsi liitti muutamiin dokumentteihin mainintoja leikkimisestä me-muodossa. Myös äiti tunnisti kansioista piirroksia, joiden hän arveli syntyneen vapaassa leikissä ja joiden tarkoitus oli mahdollisesti ollut toimia lasten välisen vuorovaikutuksen välineenä. Esiopettaja muisti lapsen olleen ryhmässä, jossa kaikki olivat ”kovia leikkijöitä”. Haastattelijan kysyessä lapselta, onko kansiossa joku asia, joka on hänen mielestään kaikkein tärkein, lapsi vastasi: ”Ehkä se leikki.” (LH1/2015.)

Leikin lisäksi äiti kiinnitti kansion töissä huomiota lapsen kulloistakin aihetta kohtaan tuntemaan motivaatioon ja motoristen taitojen kehittymiseen. Yksityiskohtaiset, väritetyt piirrookset kertoivat lapsen kehittyneen tarkemmaksi ja huolellisemmaksi piirtäjäksi.

– näkyy että hän on nauttinu, et hän on jaksanu nuo hampaat ja silmät ja kaikki piirtää, että muutenhan hän ois vaan huitassu ton jonkun tohon. Hän on jaksanu väkertää noi hampaat tohon ja kun on aika pienetkin noi ja pyrstöt ja kaikki. Tosi kiva. (ÄH1/2015.)

Äiti toi myös esiin toiveensa lapsen oman käden jäljen näkymisestä enemmän. Valmiin mallin mukaan tehdystä työstä äiti sanoi seuraavaa: ”– – voishan lapsi siis ite suunnitella – – mä aina välillä niinku ihmettelen, että mut sille ei oo niinku tarvetta, että on se sama kaava.” (ÄH2/2015.)

Esiopettajan haastattelun analyysi osoitti hänen painottavan esiopeutuksessa akateemisten asioiden oppimista. Esiopettaja nimesi kansion työt paikka paikoin perinteisiksi ja haastattelusta sai sen käsityksen, että tämän tyyppinen tekeminen on luonnollinen ja tärkeä osa opetusta. Hän toi esille, että ”kivojen juttujen” tekemiselle ei oikein ole aikaa ja

muita resursseja. Tämä näyttäytyi hänen mukaansa esiopetuksen arjessa siten, että opettajan oli pääsääntöisesti valittava akateemisten kouluvalmiuksen kehittymisestä huolehtiminen mukavamman toiminnan kustannuksella.

Sitä niinku haluaa, että niitä lasten kiinnostuksen kohteita haluais ottaa mahdollisimman paljo. Että eskarissahan on paljon niitä asioita, että harjotellaan ja tutustutaan kirjaimiin ja opetellaan ottamaan, pyytämään puheenvuoro ja kuuntelemaan toista – (OH1/2015.)

Lapsen kuvataiteellisissa töissä tämänkaltainen painotus näkyi esimerkiksi Pelle-kuvassa, jossa tehtävänä oli lapsen kertomuksen perusteella ollut kopioida valmis kuva samanlaisena kuin alkuperäinen mallikuva. Kun lapsi ei ollut noudattanut ohjetta, vaan tehnyt oman tulkintansa Pellen värimaailmasta, oli hänen pitänyt tehdä uusi kuva.

[L]apsi: Pellestä kuva.

[H]aastattelija: Ja sittene teittekste tavallaan niinku siitä pellestä kopion? Että teitte mallin mukaan?

L: Mmm.

H: Mm-h. Keksit sä ite vai oliko sillä tommonen sateenkaarihattu?

L: Oli sateenkaarihattu.

H: Sit ku tässä on toisella puolen musta ni halusit sä tehä ensin mustan siitä vai?

L: Mä halusin ekan tehä mustan, mut sitä ei otettukaan sitte...

H: Ai ope ei tykänny?

L: Nii.

H: Onks sul muuten ollu sellanen olo, että sä olet tehny niinku ope on pyytäny vai ootsä saanu ite keksiä mitä sä teet?

L: Ite keksiä.

H: Sait ite keksiä. Tykkäsit sä tehä sillai tai oliko teillä usein sellaisia tehtäviä että sai ite keksiä?

L: Ite keksiä. (LH2/2015.)

Esiopettajan näkökulmasta lapsen esiopetusvuosi muistui mieleen kiireisenä ja kasvun kansioiden kerääminen työläänä tehtävänä. Kansion selaaaminen toi opettajan mieleen myös työnjaollisia haasteita. Koska esiopetustustiimin muodostivat opettaja ja kaksi lastenhoitajaa, opettaja ilmeisesti

koki omaksi tehtäväkseen opetuksen akateemisten sisältöjen suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa esitetyt taidekasvatukselliset alueet jäivät sitä vastoin ikään kuin helpompina alueina yleensä lastenhoitajien toteutettaviksi.

Ja kun meitä on nyt kaks lastenhoitajaa ja minä, ni miettii sen että ne eskarijutut jää aina niinku mulle. Mutta olis hirmu kiva sitä kuvistakin välillä tai jotain askarteluitakin vetää, kun se on erilaista, mutta että siinä on vähän semmonen ammattiongelman sitten... mitä se lastenhoitaja voi niinku tehdä, mitä pystyy tekemään, mitä osaa... (OH2/2015).

Yhteenvetona voidaan sanoa että näiden lapsen kasvunkansion äärellä käytyjen haastattelujen valossa lapsen esiopetuksen arki näyttäytyi myönteisenä mutta myös ristiriitaisena. Lapsi suhtautui myönteisesti omiin töihinsä, myös niin sanottuihin mallin mukaan tehtyihin, ja lapsi muisti halunneensa ”leikkiä paljon ja olla muiden kanssa”. Äiti heräsi kansion tarkastelun myötä ihaillemaan lapselle kertyneitä taitoja mutta myös pohtimaan esikouluajan kasvatuksen mahdollisia puutteita lapsen luovuuden ja oman ilmaisun tukemisessa. Esiopettajan puheessa nousi esiin moninainen varhaiskasvatusarki ja esiopetukselliset velvoitteet, jotka rajaavat kasvatuksen käytännön tilanteita.

Viuhka-aineisto

Lapsiryhmän näkökulmaa tutkimuksessa edusti yhdessä päiväkodissa yhden toimintavuoden aikana 1–3-vuotiaiden lasten ryhmässä koottu Viuhka-dokumenttiaineisto. Tässä tutkimuksessa käytetään yksilö- ja ryhmätason aineistojen yhdistelmää. Viuhka-tutkimushankkeesta on aikaisemmin julkaistu tapaustutkimus ryhmän nuorimman lapsen (18 kk) aineiston perusteella (Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014).

Alunperin Viuhka-tutkimushankkeen yhtenä tarkoituksena oli selvittää mahdollisuuksia tukea dokumentoinnin avulla kotoa päiväkotiin siirtyvien lasten sopeutumista uuteen ympäristöön. Lisäksi kyseisen päiväkodin johtaja, yksi tämän artikkelin kirjoittajista, halusi tutkimuksen avulla tarkastella, miten dokumentointiprosessin pedagogista ja osallistavaa näkökulmaa voitaisiin syventää käytännön työssä päiväkodin pienimpien lasten ryhmässä.

Ennen tutkimusta kyseisen päiväkodin varhaiskasvattajien toteuttama dokumentointi painottui raportoivaan taltiointiin, mikä tarkoittaa, että

he tuottivat erilaisia dokumentteja ensisijaisena tarkoituksenaan toiminnan ja lapsen kehityksen ja elämysten näkyväksi tekeminen lasta itseään ja vanhempia varten. Tutkimukseen osallistui seitsemän lasta perheineen, lastentarhanopettaja (KK) ja kaksi lastenhoitajaa (lähihoitaja ja KM, käsityöopettaja).

Viuhka-tutkimushankkeessa uusia, päivähoitoaan aloittavia lapsia ja heidän perheitään varten suunniteltiin viuhkamaisesti avautuva albumi, dokumentointiväline, johon sekä varhaiskasvattajat päiväkodissa että vanhemmat kotona liittivät tärkeinä pitämiään valokuvia ja kirjauksia lasten elämästä sitä mukaa, kun katsoivat aiheelliseksi. Perheet kuljettivat Viuhkoja kodin ja päiväkodin välillä, ja Viuhka kantoi tietoa ja tunnelmia lapsen elämästä näissä kahdessa ympäristössä toimien välittävänä artefaktina.

Viuhka-aineisto ja sen analyysi rakentuivat sipulimaisesti kerroksittain: aineiston ydin oli kunkin lapsen henkilökohtainen Viuhka-kansio, jota lapset, vanhemmat ja varhaiskasvattajat rakensivat, käyttivät, tarkastelivat ja tulkitsivat yhdessä. Näistä hetkistä kuvattiin videoita ja tehtiin muistiinpanoja, joita tutkija ja varhaiskasvattajat tarkastelivat ja tulkitsivat yhdessä. Keskustelut tallennettiin videoimalla tai muistiin kirjaamalla ja tutkija käytti niitä pohjana varhaiskasvattajien ja vanhempien haastattelukysymysten luomiseen. Lopuksi tutkija haastatteli varhaiskasvattajat (tallentaen haastattelut videolle) ja vanhemmat (sähköpostitse). Tämän jälkeen tutkija analysoi laadullisesti ja määrällisesti Viuhkoihin kertyneen aineiston aineistossa esiintyvien aihealueiden mukaan rakentamansa luokitusjärjestelmän avulla (esim. leikki, ystävät, äiti, isä, sisarukset, retket, kotieläimet). Tutkija etsi videoiden, muistiinpanojen ja haastattelujen sisällönanalyysillä vastauksia alkuperäisiin tutkimuskysymyksiinsä, jotka liittyivät kotoa päiväkotiin -siirtymävaiheen helpottamiseen, osallisuuteen ja pedagogiseen vaikuttavuuteen. Analyysin viimeisessä vaiheessa tutkija tarkasteli jokaisen lapsen aineistosta tehtyä analyysiä lapsikohtaisena kokonaisuutena ja kaikkien lasten aineistojen analyysistä ryhmänä muodostaen käsityksen siitä, miten dokumentointi näyttäytyi suhteessa tutkimuskysymyksiin yksilö- ja ryhmätasolla.

Viuhkoista muodostui enemmistölle lapsista tärkeitä. Aluksi monet lapset suojelivat omia Viuhkojaan, puristivat niitä tiukasti, mutta ottivat ilomielin vastaan päiväkodin aikuisten ehdotukset katsella Viuhkaa sylikäin. Viuhka oli lapsille päiväkodin vieraassa ja jakamista edellyttävässä maailmassa jotakin omaa, ikiomaa, kuten eräs kolmevuotias sanoi. Aa-

muisin Viuhkat auttoivat ensimmäisten päivien erotilanteissa lapsia pääsemään yli ahdistuksestaan varhaiskasvattajan tuella.

Kahdelle kolmevuotiaalle lapselle Viuhkoista tuli erityisen tärkeitä. Toisella lapsella oli puutteellisen kielitaidon vuoksi vaikeaa jäsentää päivän tapahtumia, mikä aiheutti turvattomuutta. Hänen äitinsä osallistui aktiivisesti Viuhkan tekemiseen ja käyttöön. Heidän perheessään korostui Viuhkan rooli myös laajemmin kuin vain oman perheen keskuudessa. Viuhkaa kuljetettiin mukana perheen kyläreissuille ja sukulaisivierailulle maamme rajojen ulkopuolelle. Sen avulla kerrottiin ylpeinä lapsesta ja lapsen päiväkodista. Viuhka edusti hyvää elämää uudessa kotimaassa ja onnistunutta vanhemmuutta hyvän päiväkotivalinnan johdosta.

Toinen kolmevuotias oli erityisen ahdistunut erosta äidistään. Hän käytti Viuhkaa turvanaan ja lohdukkeenaan joka aamu koko vuoden ajan. Viuhka oli aina mukana aamupalapöydässä ja lapsi kuljetti sitä mukanaan, kunnes oli aika lähteä ulos. Kun lapsi tottui olemaan päiväkodissa ja alkoi tuntea olonsa turvalliseksi ainakin lähimpien varhaiskasvattajiensa kanssa, hän esitteli heille todella innokkaasti Viuhkansa avulla, mitä kotona ja mummolassa oli tehty, keitä henkilöitä kuvissa esiintyi ja mitkä lelut ja leikit häntä kiinnostivat. Äiti oli kirjannut huolellisesti nämä tiedot kuvien viereen, joten varhaiskasvattajat pystyivät tukemaan lasta hänen kertomuksissaan ja esittämään sopivia lisäkysymyksiä. Viuhkan avulla tästä herkästä ja näennäisen surumielisestä lapsesta avautui päiväkodissa toinen puoli: rohkea ja riehakas Ninjakilpikonnafani. Viuhka tuntui vahvistavan tämän lapsen mahdollisuuksia liittyä osaksi päiväkotikulttuuria ja tulla nähdyksi kokonaisvaltaisesti ja myönteisesti.

Viuhka toimi kolmevuotiaiden lasten kanssa erityisesti yhteisen kielen ja ymmärryksen löytämisen apuna sekä vanhempien ja lapsen luottamuksen herättämisen välineenä. Pienemmilläkin lapsilla nämä asiat olivat tärkeitä, mutta heidän kohdallaan korostui sekä kodin että päiväkodin näkökulmasta tiedon saaminen ja lapsen kahden elinympäristön yhdistäminen tämän tiedon avulla. Koska pienemmät lapset eivät vielä juurikaan osanneet puhua, oli tiedon, tunnelmien ja kokemusten siirtyminen kodin ja päiväkodin välillä aikuisten varassa. Lapset selasivat Viuhkojaan näppärästi ja valitsivat sieltä itselleen tärkeitä lehdyköitä. Valintojen määrä kertoi selkeästi varhaiskasvattajille, mitkä asiat olivat lapselle erityisen tärkeitä. Vanhempien antamien kuvallisten ja sanallisten vihjeiden avulla varhaiskasvattajat saattoivat tulkita syvemmin ja laajemmin lapsen elämää sekä osoittaa lapselle olevansa hänen ja hänen perheensä puolella.

Viuhkoja käytettiin runsaasti myös kuvakirjamaisesti kielen opettelun välineenä. Osa vanhemmista liitti Viuhkoihin listoja lapsen kotona opettelemista sanoista ja päiväkodissa varhaiskasvattajat ja lapset keskustelivat toistelemalla näitä sanoja katsoessaan yhdessä lapsen Viuhkaan liitettyjä kuvia hänen opettelemistaan sanoista.

Syksyn mittaan Viuhkoja käytettiin kolmevuotiaiden kanssa myös lasten sosiaalisten suhteiden vahvistamiseen ja myönteisen minäkuvan rakentamiseen. Lastentarhanopettaja kokosi vetäytyvän ja epäonnistumista pelkäävän lapsen Viuhkaan sellaisia kuvia ja tekstejä, joissa hän korostuu kaverisuhteissa onnistuvana ja osaavana. Muiden lasten Viuhkoihin liitettiin kuvia ja tarinoita heistä leikkimässä kivaa leikkiä tämän lapsen kanssa. Kun Viuhkoja luettiin ja katsottiin lasten kanssa moneen kertaan, vahvistettiin samalla ääneen sekä jaettua kokemusta siitä, että tämän lapsen kanssa oli kiva leikkiä, että lapsen omaa kokemusta omasta tärkeydestään ryhmän jäsenenä.

Viuhkat toimivat oivallisina välineinä erityisesti vanhempien, varhaiskasvattajien ja lasten välisen kommunikaation lisääjinä. Ne myös lohduttivat lapsia, toivat turvaa ja auttoivat lapsia sopeutumaan uuteen päiväkotimaailmaan. Alkuvaiheessa ne myös lisäsivät lasten ja vanhempien osallisuutta toiminnan suunnittelussa ja sen lapsilähtöisessä toteutuksessa.

Viuhka-aineisto paljasti kuitenkin, että kun lapset olivat sopeutuneet päiväkotiin ja päässeet pääosin eroahdistuksen yli, vanhemmat eivät enää tuottaneet uutta materiaalia lapsensa Viuhkaan riittävästi, jotta varhaiskasvattajat olisivat voineet suunnitella toimintaa vanhempien tuottamien materiaalien pohjalta. Siten Viuhkan käyttö painottui loppuvuoden aikana raportoivan taltioinnin kansioksi, muistojen albumiksi.

Taikava-aineisto

Vantaalaisessa Taikava-kehittämishankkeessa käytettiin kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten tukimuotona taidepedagogiikkaa. Kasvatusyhteisön näkökulmaa edustavat tässä tutkimuksessa Taikava-kehittämishankkeeseen osallistuneiden kymmenen päiväkodin varhaiskasvattajien ja taidepedagogien kokoamat kuukausiraportit (N=76) hankkeen ensimmäisenä toimintavuonna 2014–2015. Kuukausiraportteihin koottua tietoa voidaan pitää kokemuksellisenä ammatillisena tietona, joka antaa näkemyksen kehittämishankkeen prosesseista toimijoiden havaintojen kautta (ks. esim. Giddens 1984, Tynjälä 2010).

Taikava-aineiston muodostavat kuvallista ja kirjallista materiaalia sisäl-

tävät kuukausiraportit, jotka tallennettiin Taikava-hankkeen verkkoalustalle. Niitä käytettiin alun perin Taikava-hankkeen tutkimuksellisen seurannan, kehittämisen ja arvioinnin välineenä. Vaikka Vantaan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2012) oli mainittu lasten havainnointi, toiminnan dokumentointi ja reflektointi keskeisinä paikallisen toiminnan kehittämisen välineinä, tiimit kokivat toiminnan reflektoinnin kuukausiraporttien välityksellä ajallisesti kuormittavana. Sen takia raportoinnista luovuttiin tutkimusaineiston tuottamistarkoituksessa hankkeen toisena toimintavuonna.

Ensimmäisen vuoden kuukausiraportit analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin keinoin hallinnon, päiväkotien toimintakulttuurin ja lasten yksilöllisen kehittymisen kannalta siten, että tarkasteltiin toteutunutta muutosta sekä kehittämistä edistäneitä ja ehkäisseitä tekijöitä. Taidepedagogin uuden toimenkuvan luomisessa kaivattiin vahvempaa ohjausta ja selkeämpää tehtävämäärittelyä sekä lisäaikaa erityisesti yhteiseen suunnitteluun ja arviointiin tiimissä. Taidepedagogin 30 tunnin kokonaistyöaikaa pidettiin laajoiksi koettuihin työtehtäviin nähden liian lyhyenä.

Taidepedagogin työaikaan sisältyy lasten kanssa oleskelun lisäksi tehtäviä, jolloin ei voi olla henkilökohtaisesti lapsen vierellä: taidetuokioiden veto ryhmälle, tuokioiden suunnittelu ja valmistelu, raportointi, tiedotteiden kirjoittaminen ja FAV:iin ym. Taikava-tapaamisiin osallistuminen. Jos taidepedagogeilta edellytetään uuden työnkuvan ja uusien toimintamallien ideointia ja kehittelyä, ei sekään onnistu yhtä aikaa lasten vahtimisen lomassa. Taidepedagogin työnkuvan kehittämisessä on tärkeitä tarkentaa sitä, mihin resurssi ohjataan. Taiteenalan ja lasten tuen tarpeen laadun on kohdattava. (KR 2014–2015, PK 2.)

Päiväkotien toimintakulttuurin tasolla Taikava-hankkeen tuoma muutos ilmeni siten, että lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista koostuneeseen työtiimiin tuli taide- ja kulttuurialan asiantuntemusta edustava taidepedagogi aikaisempiin ryhmävavustajille kuuluneisiin tehtäviin. Henkilöstörakenteen muutos edellytti tiimeiltä uutta moniammatillista yhteistyötä. Toiminnan kehittämistä edisti se, että ammatillisen vuorovaikutuksen käynnistymiselle oli varattu riittävästi aikaa ja että tiimit löysivät raketavia tapoja vuorovaikutukseen. Tällöin tiimit onnistuivat luomaan uusia päiväkotikohtaisesti toimivia rakenteita työ- ja suunnitteluajan käyt-

töön sekä lapsiryhmien jaoille. Kehittämiseen toi ristiriitaisuutta ja tehotomuutta, mikäli tiimin kasvattajien lapsi-, kasvatus- ja taidenäkemykset olivat hyvin kaukana toisistaan, tai se, että kaikki tiimin jäsenet eivät sitoutuneet hankkeeseen. Vain tiimin yhteistyössä luomat ratkaisut tekivät mahdolliseksi, että taidepedagogien työpanoksen avulla voitiin arjessa kokeilla uusia toimintatapoja ja kehittää moniammatillisen vuorovaikutuksen muotoja.

Haasteeni onkin ollut löytää tulokulma oman osaamisen soveltamiseen ottaen huomioon erityistä tukea tarvitsevat lapset. Olo on ollut kuin lapsena hyppynaruleikissä kun yrittää seurata pyörivän narun liikettä ja hypätä vauhtiin oikealla hetkellä ja rytmillä. (KR 2014–2015, PK 1.)

Taidepedagogit kehittivät ensinnäkin lasten ryhmäkohtaiseen tukemiseen soveltuvia toiminnallisia menetelmiä musiikki-, kuvataide-, draama- ja sirkuspedagogiikan avulla. Siten taidepedagogit eivät tulleet vain muodolliseksi lisäresurssiksi kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä, vaan heidän työpanoksensa lisäsi tiimien kasvatuksellista ja kulttuurista asiantuntemusta avustavan ja hoitavan ammatillisen panoksen sijaan. Taidekasvatuskäytöksessä korostui vahvasti taiteen välineellinen luonne.

Kaikessa toiminnassani olen – soveltanut läsnä olevasta lapsiryhmästä kumpuavia ideoita ja pyrkinyt käyttämään juuri heitä hyödyttäviä taidekasvatuksen keinoja. Ryhmälähtöisyys on kaikessa toiminnassani ensi sijalla. – Olen lähestynyt [tehostetun tuen] lapsia juuri heidän tarpeensa huomioiden. Olen pitänyt tärkeänä pitää heidät osana ryhmää, koska olen huomannut, että lapset oppivat enemmän toisiltaan kuin suoraan minulta. Ystävällinen käytös ja suvaitsevainen vuorovaikutus toisten lasten kanssa on tuottanut eniten muutoksia haastavimpien lastemme kanssa. (KR 2014–2015, PK 10.)

Toinen toimintakulttuurin kehittämisen kannalta merkityksellinen asia oli se, että taidepedagogit toivat tiimeihin uutta lapsikäsitystä, jossa korostui lasta ymmärtävä ja hyväksyvä tulkinta sekä lasten kokemukset ja heidän aktiivisuutensa toimijoina. Yhtenä tärkeimmistä edellytyksistä tuotiin esiin, että kasvattajilla tuli olla aikaa läsnä olemiseen ja lasten tarpeiden yksilölliseen huomioimiseen. Suotuisana pidettiin oppimisen näkemistä kaksisuuntaisena vuorovaikutuksena, jossa myös kasvattaja oppi

lapsilta. Korostettiin, että lapsilla tuli olla mahdollisuus vaikuttaa toiminnan sisältöihin.

Ajattelen että lasten omia ideoita tulee hyödyntää ja että aikuinen voi mahdollistaa ideoiden kehittämisessä ja eteenpäin viemisessä. Lapsilähtöisyys ei ole sitä että lapsille tarjotaan materiaaleja, joista he sitten saavat tehdä ihan mitä vaan, yksin ilman aikuisen tukea. Lapset tarvitsevat usein aikuisen tukea ja innostusta. Lapsilähtöisyys voisi siis olla ”kiinnostavaa, lasten ideoita hyödyntävää ja innostavaa opetusta”, jossa aikuinen/kasvattaja tukee lasta oman visionsa vahvistamisessa ja toteuttamisessa. (KR 2014–2015, PK 9.)

Lapsia koskevalla yksilöllisellä tasolla muutos rajattiin tarkasteltavaksi kahdesta näkökulmasta: seurattiin ensinnäkin sitä, miten kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja hyvinvointia pystyttiin tukemaan, sekä toisaalta sitä, miten kaikkien lasten osalta pystyttiin edistämään kulttuurista kompetenssia.

Taidepedagogiikkaa pidettiin onnistuneena ennaltaehkäisevänä tuki-toimena lapsille, jotka tarvitsivat tukea fyysisiin ja motorisiin ongelmiin. Toiminnallisten menetelmien avulla oli mahdollista auttaa vuorovaikutuksen rikastamista lasten kanssa, joilla oli vaikeuksia hahmottamisessa ja kommunikoinnissa. Tarkkaavaisuuden ongelmissa pystyttiin tukemaan pitkäjänteisyyttä ja siten vaikuttamaan lasten keskittymättömyyteen tai tapaan luovuttaa helposti. Monet toiminnallisista menetelmistä olivat suotuisia sosiaalisten ja emotionaalisten pulmien tukemisessa auttaen lapsia ilmaisemaan tunteita sekä tuomaan esille näkemyksiään. Erityisesti lapset, jotka olivat sosiaalisesti arkoja ja syrjäänvetäytyviä, saivat toiminnassa keinoja, joiden avulla oli mahdollista voimautua: liittyä sosiaalisesti sekä rohkaistua esille tulemiseen.

[Esiopetusikäinen] osallistunut kaikkeen toimintaan tasaveroisesti muun lapsiryhmän kanssa. Oli syksyllä hieman epävarma ja eikä luottanut omaan osaamiseensa ja tarkkaili koko ajan aikuisten reaktioita. On käynyt koko vuoden puheterapiassa, mutta änkytys on mielestäni pysynyt samanlaisena. On selkeästi nauttinut saamastaan huomiosta (ihan vaan esim. pukeutumistilanteessa käydyistä keskusteluista ja hullutteluista). [Lapsi] on nauttinut esiintymisestä ja erityisesti maalaamisesta ja kaikesta käsillä tekemisestä esim. aikakoneen seinän maalaami-

sesta hän oli lähes haltioitunut ja sanoi sen myös ääneen: tää on ihanaa! Vuoden aikana selkeästi rohkeampi ja aktiivisempi. Uskon hänen pärjäävän hyvin koulussa. (KR 2014–2015, PK 5.)

Kuitenkaan taidepedagoginen toiminta ryhmämuotoisena tukena ei toiminut kaikkien lasten osalta. Esimerkiksi lapset, joilla ilmeni muiden kehittymisen pulmien lisäksi käyttäytymisessä vahvaa impulsiivisuutta tai aggressiivisuutta, eivät saaneet riittävästi tukea ryhmässä toimiessaan vaan olisivat tarvinneet enemmän henkilökohtaista tukea.

Lasten kulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta merkityksellisenä pidetyt valmiudet taiteen ja kulttuurin omaksumiseen, käyttämiseen ja muuttamiseen tulivat esiin jo Taikava-hankkeen ensimmäisenä toimintakautena. Lisääntyneen taidekasvatuksen myötä kulttuurinen toiminta vahvistui kaikissa hankepäiväkodeissa, ja joissakin päiväkodeissa taidepedagoginen toiminta saatiin sijoittumaan luontevaksi osaksi lasten jokapäiväisen toiminnan rakenteita. Lastenkulttuuria käytettiin enemmän ja kulttuurinen repertuaari laajentui. Kuukausiraporteista kävi ilmi, miten esimerkiksi lastenkirjallisuus tai käynnit teatterissa, näyttelyissä ja museoissa toimivat pitkäjänteisten teemojen lähtökohtana tai miten taidetoiminnot siirtyivät lasten leikkeihin. Kun lapset oppivat uusia tietoja ja taitoja taiteen ja kulttuurin vastaanottajina, kokijoina ja tekijöinä, erityisen kiinnostavaksi osoittautui se, että lapsille muodostui käsitys taiteellisen toiminnan prosessimaisesta luonteesta. Lapset saivat kokemuksia luovien ja ongelmanratkaisua vaativien prosessien vaiheista pitkissä projekteissa sekä osallistumalla yhteisten juhlien ja tapahtumien järjestelyihin.

[O]len havainnoinut kuinka lapset saavat keskenään sovittua esitykseen liittyvistä asioista. Toisille lapsille on heti helppo luopua omista ideoista ja lähteä toisten ehdottamiin asioihin mukaan. Eräälle tytölle kaverit saivat ehdottaa neljäkin erilaista ideaa ennen kuin yhteinen sävel löytyi. Ehdottaja oli tällä kertaa tyttö, joka yleensä saa itku-/raivokohtauksia, jos asiat eivät mene hänen haluamallaan tavalla. Mutta nyt hän ei ollut moksiskaan, vaikka muut eivät innostuneetkaan hänen ideoistaan. Hän pääsi yllättämään runsailla ideoillaan ja sieti epävarmuutta ja lopputuloksena oli esitys, josta kaikki esiintyjät nauttivat. (KR 2014–2015, PK 5.)

Lapset joutuivat kohtaamaan ja kestäämään pitkäjänteisesti ja tilannekohtaisesti uutta luovien prosessien epävarmuutta ja paineita, mutta he op-

piivat myös nauttimaan ja olemaan omaan toimintaansa tyytyväisiä sekä antamaan rakentavaa palautetta muille lapsille. Hallinnollisella tasolla jouduttiin luomaan kehittämistoimintaa paremmin tukevia ohjaamisen ja johtamisen muotoja. Päiväkotien toimintakulttuurissa kulttuurisen toiminnan saavutettavuus ja lasten osallistumisen mahdollisuudet lisääntyivät. Lasten kasvua pystyttiin tukemaan taidepedagogiikan tarjoamalla inklusiivisen tuen muodoilla.

Toinen vaihe:

Aineistokokonaisuuden muodostaminen ja analysointi

Edellä kuvattiin, miten tämän tutkimuksen pohjana olleet kolme osa-aineistoa (Lapsen aineisto, Viuhka-aineisto ja Taikava-aineisto) kerättiin ja analysoitiin ja minkälaisia tuloksia kukin yksittäinen aineisto tuotti. Seuraavaksi kuvataan tutkimuksen toisen vaiheen prosessia, jossa osa-aineistojen tuloksista muodostettiin kokonaisuus. Tätä aineistokokonaisuutta analysoitiin pyrkien selvittämään, minkälaisia ideologioita tai toimintaa ohjaavia periaatteita osa-aineistojen edustamassa varhaiskasvatuksessa ilmeni.

Kunkin osa-aineiston käsittelemät tapahtumat edustavat kaikki vähintään vuoden mittaista jaksoa suomalaisen varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen dokumentoidusta arjesta. Viuhka- ja Taikava-aineistot ovat osa laajempaa tutkimus- ja kehittämishanketta, ja ne osoittavat hankkeen aikana tapahtuneen muutoksen tutkimuksen kohteena olleessa paikallisessa varhaiskasvatuksessa. Lapsen aineisto kerättiin alunperin tarkoituksena tarkastella esiopetuksen kuvataidekasvatusta lapsen kasvunkansion avulla, eikä sen tarkoituksena ollut kerätä tietoa muutoksesta tai lapsen oppimisesta. Osa-aineistot eivät siis alun perin liittyneet toisiinsa, vaan ne yhdistettiin, kun tämän artikkelin kirjoittajat havaitsivat ammatillisessa vertaiskeskustelussaan pohtivansa samaa asiaa omista tutkimushankkeistaan (tämän tutkimuksen osa-aineistoista) käsin. Osa-aineistojen väliseksi yhdistäväksi tekijäksi muodostui se, että ne nostivat esiin ristiriitoja sen suhteen, miten tutkimus, teoreettinen tieto, varhaiskasvattajien koulutus ja suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat opetussuunnitelmien perusteet näyttävät lopulta varhaiskasvatuksen arjessa. Aineistot vahvistivat tutkijoiden hiljaista tietoa siitä, että sama sosiaalipedagogiseksi luonnehdittu (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014) opetussuunnitelmatraditio tuottaa käytännössä hyvin erilaisia tulkintoja siitä, mitä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa pidetään tärkeänä ja millainen liikkumava-

ra lapselle itselleen jätetään aikuisten erilaisten ja keskenään ristiriitaisten näkökulmien, painotusten ja valintojen keskellä.

Ristiriidan ajamina tutkijat ryhtyivät yhdessä analysoimaan aineistokokonaisuutta siitä näkökulmasta, minkälaisia toiminnan taustalla olevia ideologioita, periaatteita ja näkökulmia ne paljastivat varhaiskasvatuskäytännöistä ja miten nämä ristesivät keskenään osa-aineistojen välillä. Eri näkökulmat hahmottuivat ensin aineistossa laajoina ja epämääräisinä. Jotta näkökulmia saatiin rajattua ja määriteltyä, niitä tarkasteltiin kriittisesti suhteessa teoriaan ja tutkijoiden omiin ideologisiin ja tutkimuksellisiin painotuksiin. Käsitteiden muodostamiseen pyrkivässä prosessissa olennaiseksi muodostui analysoida eri ideologioiden, näkökulmien ja katsontatapojen – jotka nimettiin eetoksiksi – sisällä olevat käsitykset lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä, lapsen ja varhaiskasvattajan roolista ja varhaiskasvatuksen tavoitteista. Näin aineistosta saatiin poimittua, määriteltyä ja nimettyä kolme keskeistä eetosta, joiden nähtiin vaikuttavan siihen, miten varhaiskasvatusta toteutetaan. Eetokset ovat abstraktioita, eräänlaisia kärjistettyjä diskursseja, joiden avulla aineistoa oli mahdollista perata ja edelleen jäsentää.

Kolme eetosta aineistosta nousevana tuloksena

Valtakunnallisten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien on määrä ohjata kasvattajien näkemyksiä kasvatuksen tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Sosiaalipedagogisessa lähestymistavassa (pohjoismaainen traditio) painotetaan lasten kokonaisvaltaista kehittymistä (ks. Bennett 2005) ja pikkulasten koulu-lähestymistavassa (anglosaksinen traditio) puolestaan painotetaan lasten akateemisten kouluvalmiuksien kehittymistä (OECD 2006). Tähän jakoon viitaten on kaksi pääasiallista tapaa arvioida, suunnitella ja kehittää varhaiskasvatusta: Kokonaisvaltaista kehittymistä painottavassa varhaiskasvatuksessa pyrkimyksenä on rakentaa jokaisen lapsen kannalta henkilökohtaisesti merkityksellistä hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Kouluvalmiuksien kehittymistä tähdentävässä suuntauksessa puolestaan tavoitellaan opetuksen yhdenmukaistamista ennalta määrättyjen standardien ja vastausten kautta. (Dahlberg ym. 2007; Moss 2005; OECD 2006).

Tämän tutkimuksen aineiston viitekehyksessä nämä kaksi opetussuunnitelmallista lähestymistapaa nimettiin yhteisölliseksi ja normittavaksi eetokseksi. Aineistosta nousi kuitenkin esiin kolmaskin katsontakanta, yksilöllinen eetos, jonka esiintulo mahdollistui osa-aineistojen taidekas-

vatuksellisen painotuksen kautta. Lisäksi Viuhka-aineiston kohdistuminen päiväkodin pienimpien ja haavoittuvimmassa asemassa olevien lasten varhaiskasvatukseen avasi tutkijoiden ymmärrystä yksilöllisen eetoksen olemuksesta. Seuraavaksi jäsennetään nämä kolme eetosta, jonka jälkeen pohditaan, miten eetokset näyttäytyivät aineistossa.

Yhteisöllisellä eetoksella tarkoitetaan tässä artikkelissa sosiokulttuuriseen (Vygotsky 1978) ja kulttuurihistorialliseen (Hedegaard 2008) teoriaan perustuvaa näkemystä lapsen kehityksestä. Lapsen nähdään kehittyvän ja oppivan kokonaisvaltaisesti vuorovaikutuksessa perheensä, yhteisönsä, kaveripiirinsä ja välillisesti koko yhteiskunnan kanssa (Hedegaard 2008). Niinpä lapsi ei ole toiminnan keskiössä vaan sijoittuu olennaiseksi osaksi erilaisten suhteiden ja tapahtumien verkostoa (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010), jolloin varhaiskasvatus on lapsilähtöistä (Dahlberg ym. 2007).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa opetus tapahtuu osana arkea, johon liittyy myös hoivan antaminen ja sosiaalisten ongelmien huomiointi kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kasvuun vaikuttavina tekijöinä. Tällöin voidaan puhua sosiaalipedagogisesta lähestymistavasta (Cameron & Moss 2011), joka on tyypillistä pohjoismaisessa opetussuunnitelmaperinteessä (OECD 2006, 59).

Yhteisöllinen eetos liittyy nykyiseen diskurssiin niin sanotusta uudesta lapsuuden sosiologian paradigmasta (Prout & James 1990), jossa lapset nähdään itsenäisinä, kompetentteina ja täynnä toimijuuden ja itseilmaisun mahdollisuuksia (ks. Dahlberg ym. 2007; Lipponen, Rajala, Hilppö & Paananen 2016). Tämä puolestaan tuottaa varhaiskasvattajalle roolin, jonka mukaan hän on yhteisellä tutkimusmatkalla lapsen kanssa. Kasvattajan työn näkökulmasta lasten ainutlaatuiset kiinnostuksen kohteet ja tarpeet tuottavat varhaiskasvattajalle merkittävää tietoa siitä, millaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan ja millaisia menetelmiä, teemoja ja sisältöjä opetukseen valitaan. Esimerkiksi havainnoimalla ja dokumentoimalla hankittu tieto tulee sijoittaa laajaan yhteyteen lapsen koko elämänpiirin kanssa, jotta lapsen näkökulmaa voidaan tulkita ja ymmärtää kokonaisvaltaisesti. Lapsiperheiden osallisuus lasten tarpeiden ja tavoitteittensa määrittelyssä on olennainen osa tätä sosiaalipedagogiseksi luonnehdittua varhaiskasvatustyötä (Tast 2007, 18). Lasten vanhemmat sijoitetaan virallisissa asiakirjoissa varhaiskasvattajien kasvatuskumppaneiksi (EOPS 2014; VASU 2003), mikä tarkoittaa, että varhaiskasvattaja ja vanhemmat suunnittelevat ja kehittävät lapsen varhaiskasvatusta yhdessä.

Normittavaksi eetokseksi nimettiin katsomustapa, jossa näkökulma lapsen kehitykseen ja oppimiseen on kehityspsykologinen ja yleistävä (Johansson 2011, 3). Lasten ajatellaan olevan lineaarisesti ja universaalisti keskenään samankaltaisesti kehittyviä, ajasta, paikasta ja kulttuurista riippumatta. Normittavassa eetoksessa kasvatuksen tavoitteena on mahdollisimman varma tasalaatuisuus, jolla pyritään siihen, että kaikki lapset oppivat tietyt asiat ennen kouluun menoa. Tällöin lasten oppimiselle asetetaan tyypillisesti standardoidut, akateemisesti painotetut ja yksityiskohtaiset tavoitteet, kuten numeroiden ja kirjainten osaaminen. Kokonaisvaltainen lapsen kehityksen ja oppimisen ymmärtäminen ja yhteisten merkitysten rakentaminen, ihmisenä kasvaminen, joka nähdään yhteisöllisessä eetoksessa kasvatustoiminnan ytimenä, ei painotu normittavassa eetoksessa.

Normittavassa eetoksessa lapset nähdään joksikin tulevina ja keskenään samankaltaisesti kehittyvinä mutta ei itsessään riittävinä. Tällöin varhaiskasvatuksen painopisteenä on akateemista osaamista painottava toiminta, jossa lasten oppimista ja kehitystä dokumentoidaan testaamalla ja keräämällä todisteita lasten osaamisesta tai sen puutteista, jotta todennettuihin epäkohtiin voidaan puuttua tehostamalla opetusta kyseisellä alueella. Normittava eetos tuottaa aikuiskeskisesti suunniteltua, toteutettua ja arvioitua kasvatusta, joka muodostaa tavallaan vastakohtan yhteisöllisen eetoksen edustamalle lapsilähtöiselle, yhteisesti rakennetulle ja erilaisiin tulkintoihin pohjautuvalle kasvatukselle (Bennett 2005).

Kun kasvatuksen painopiste siirtyy yhteisöstä, yhteiskunnasta ja järjestelmästä yksilöön, voidaan puhua **yksilöllisestä eetoksesta**. Tämä eetos nojaa konstruktiona paljon Saastamoisen (2014) luonnehtimaan terapeutiseen eetokseen, jossa kyseessä on hallinnan periaatteen toteuttaminen tavalla, jossa yksilö vastuutetaan omasta hyvinvoinnistaan ja onnellisuudestaan. Yksilön omat valinnat ja oman tarinan muodostaminen ovat yksilöllisen eetoksen keskiössä. Kasvatuksessa tavoitteena on voimaantunut ja emansipoitunut kansalainen, joka osallistuu koko potentiaalillaan tuotantoon ja kuluttamiseen. Yksilöllisen eetoksen diskurssissa käytetään psykologian alalta arkeen omaksuttua kieltä, joka on levinnyt osaksi sosiaalipalvelujen, koulutuksen, kasvatuksen ja politiikan sanastoa (Saastamoinen 2014, 16).

Yksilöllisessä eetoksessa elämä, jonka alkupäässä lapsi on, nähdään kehityskertomuksena kohti yksilöllistä emotionaalista tasapainoa ja onnea. Jotta onneen pääsisi käsiksi, tulee saada haltuun erilaisia keinoja, kuten

taidot tarkastella itseään ja hallita emootioitaan. Tässä prosessissa lapsen on tärkeä hahmottaa, millainen hän on yksilönä, mitkä ovat hänen henkilökohtaiset vahvuutensa ja toisaalta kehityshaasteensa. Itsensä hallinnan ja kehittämisen retoriikka ja toimintatavat ovat jo syvällä kasvatuksen arjessa, ja esimerkiksi media tukee tällaisen itsetarkkailun kehittymistä (Saastamoinen 2014).

Yksilölliseen eetokseen liittyvässä lapsikäsitelyksessä on yhtäläisyyksiä normittavan eetoksen lapsikäsitelykseen: lapsi on joksikin tuleva ja kesken-eräinen. Yksilöllisessä eetoksessa lapsi kuitenkin nähdään kykenevänä tekemään itselleen tärkeitä ratkaisuja ja valintoja. Kasvattajan tehtävä on toimia herkkävaistoisena ja myötälävänä lapsen kehityksen ja valintojen tukijana, joka edesauttaa lapsen mahdollisuuksia eheytyä ja voimaantua oman elämänsä päähenkilönä. Koska yksilöllinen eetos korostaa yksilön omia vaikutusmahdollisuuksia omaan elämäänsä, yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan ja kulttuuriin osallistuminen ja niihin vaikuttaminen ovat vaarassa jäädä taka-alalle, samoin yhteisön vastuu jäsenistään.

Eetosten ilmeneminen aineistossa

Aineistokokonaisuus tarjosi mielenkiintoisen materiaalin edellä esitettyjen yhteisöllisen, normittavan ja yksilöllisen eetoksen ilmenemisen tarkasteluun. On tärkeää hahmottaa, etteivät nämä eetokset olleet aineiston keruuvaiheessa eksplisiittisesti suuntaamassa aineistoa. Eetokset nousivat esille vasta aineiston kerroksittaisen analyysimenettelyn myötä puhunnan tavoista ja painotuksista. Monen tutkijan muodostama ryhmä takasi sen, että yksittäisen tutkijan taipumukset ja halut kuulla ja nähdä tiettyjen eetosten ilmeneminen osa-aineistoissa joutuivat kriittisen reflektion alle.

Yhteisöllinen eetos oli vahvasti läsnä Taikava-aineistossa ja Viuhka-aineistossa. Taikava-hankkeessa hallinnollisen tason lähtökohtana olleen yhteistyönäkökulman voi katsoa liittyvän vahvasti yhteisöllisen eetoksen piiriin. Taidepedagogisessa toiminnassa korostui taiteen yhteisöllisyyttä luova luonne päiväkotien arjessa ja siten taiteen välineelliset lähtökohdat, eivät niinkään normittavaan eetokseen kuuluvat taiteen ja kulttuurin itseisarvoiset tavoitteet.

Viuhka-aineiston kohdalla tuli esille, miten Viuhkan avulla osoitettiin kiinnostusta ja arvostusta lapsen perhettä ja kotikulttuuria kohtaan ja toisaalta pyrittiin vahvistamaan ja rakentamaan lapsen ja vanhempien käsitystä lapsesta pärjäävänä ja onnellisena päiväkotilaisena. Joidenkin tukea

tarvitsevien lasten kohdalla vahvaan yksilölliseen eetokseen yhdistyi piirteitä myös yhteisöllisestä eetoksesta, kun heidän perheensä ja sukunsa tai lapsiryhmän sosiaalinen tuki nivottiin osaksi varhaiskasvatusta Viuhkojen välityksellä ja tuella.

Lapsen kasvunkansioiden äärellä kuvattujen yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen liittyvien puheiden ja havaintojen dokumenteista nähtiin tutkimuksessa lukeutuvan yhteisöllisen eetoksen piiriin. Lapsen kansioiden äärellä esiopettaja puhui yleisellä tasolla erityisen innostuneesti ja laajasti toiminnasta, joka liittyy yhteisöön, lapsilähtöisyyteen, projektimaisuuteen tai luovaan työskentelyyn. Tällaisia merkityssisältöjä kantavat kuvat ja dokumentit olivat kansiossa kuitenkin vähemmistössä.

Normittavassa eetoksessa aikuiskeskeiset toimintatavat nähtiin yhdeksi olennaiseksi piirteeksi. Normittava eetos oli vahvimmin läsnä Lapsen aineistossa. Lapsen kansioon oli tallennettu useita kirjoitusharjoituksia ja matemaattisia harjoituksia sekä väritystehtäviä. Haastateltavien yhteinen havainto oli, että kansio sisälsi paljon malliaskartelutöitä, joissa kehitetään ja mitataan motorista taitavuutta ja kouluvalmiutta ja joissa tarkoituksena on toistaa mahdollisimman tarkasti annettu esimerkki tai ohje. Tämän tyyppiset dokumentit kirjoittivat haastateltavissa puhetta, joka näytti tutkimuksessamme lukeutuvan normittavan eetoksen käsitteen alle.

Äidille kasvunkansion työt näyttivät aiheiltaan ja tekotavoiltaan pääasiassa aikuiskeskeisesti tehdyiltä yksilötöiltä. Äiti toivoi painokkaasti päiväkodin kasvattavan lasta rentouteen, luovuuteen ja omaan ilmaisuun ja totesi, että edellä mainitut painotukset olivat jääneet päiväkodissa lähes huomiotta. Hän kuitenkin korosti, että lapsi ei hänen mielestään silti ollut ilmeisesti kärsinyt mallien mukaan tekemisestä. Lapsen puheesta välittyikin, että hän piti tehtävistä, joissa piti noudattaa annettua kaavaa. Normittavaan eetokseen liitettäviä dokumentteja, kuten väritystehtäviä, oli myös määrällisesti eniten kansiossa. Tiivistetysti kouluvalmiuksia painottava perinne, normittava eetos, oli kasvunkansiosta nousseen puheen perusteella lapsen esiopetusvuotta kuvaava vallitseva eetos.

Taikava-aineiston perusteella toiminnassa suunnattiin huomio lapsissa tapahtuneeseen myönteiseen kehitykseen mutta ei myöskään jätetty piiloon lasten kasvun tai oppimisen tukemiseen liittyviä ongelmia, joita ei ollut mahdollista ratkaista taidepedagogisin keinoin. Normittava eetos tuli esille kehitykseen ja sen erityishaasteisiin liittyvien näkökulmien kautta. Kun Taikava-hankkeen avulla lisättiin taidekasvatusta varhaiskasvatuksen arkeen, painotettiin taiteen ja kulttuurin itseisarvoista merki-

tystä osana lasten yleissivistystä ja tasapainoista kehitystä, ja myös tältä kannalta painottui normittava eetos.

Normittava eetos tuli vähiten esille Viuhka-aineiston kohdalla. Muutamia valmiuksia ja taitoja peilaavia näkökulmia välittyi aineistosta. Esimerkiksi, kun Viuhkoja käytettiin kielen, päiväjärjestyksen tai päiväkodin toimintatapojen opettelun välineenä, tuli esille normittava eetos.

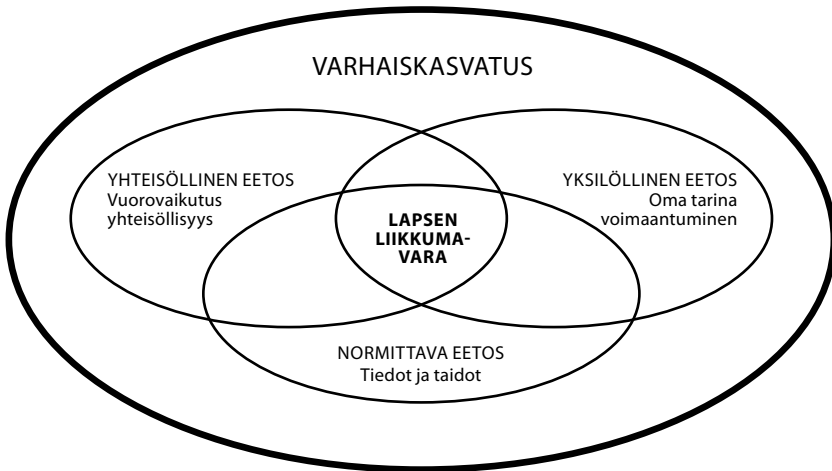
Yksilöllisen eetoksen ilmeneminen oli vähäisintä Taikava-aineistossa. Myös Lapsen aineistossa esiopettajan ja äidin puheet lapsen kasvunkansion töistä jäivät yksilöllisen eetoksen osalta niukoiksi, kun tällä eetoksella ymmärretään tarkoitettavan voimaantunutta ja emansipoitunutta lasta, jonka kasvatuksessa painottuu emotionaalinen, luova ja esteettinen yksilöllinen kehitys. Tässä lapsen haastattelu toi esiin osittaisen ristiriidan äidin mielikuvan kanssa. Lapsi toi esiin kokemusta siitä, että oli ajoittain saanut itse keksiä ja tehdä kuvallisia ratkaisuja, vaikka kansio toi äidin ja esikouluopettajan puhumana tutkijan eteen hyvin aikuiskeskeisesti syntyneen aineiston. Lapsen oman tarinan näkyväksi tekeminen omaehtoista leikkiä kuvaavin piirroksin ja lapsen tekemät kuvat itsestä, syntymäpäivistä sekä omista mieltymyksistä ystävänpäivän ja joululahjojen kuvailun osalta olivat luettavissa yksilöllisen eetoksen piiriin. Niissä lapsi oli piirtänyt itseään näkyväksi. Nämä kuvat vastasivat kysymyksiin: kuka olen, minhin kuulun, mistä minä pidän.

Viuhka-aineistossa yksilöllinen eetos painottui päivähoiton aloitusvaiheessa. Viuhkojen avulla tutustuttiin, lohdutettiin, välitettiin yksilöllistä informaatiota, suunniteltiin ja toteutettiin varhaiskasvatusta yksilöllisesti. Päiväkodissa Viuhkat kertoivat ja niiden avulla kerrattiin lapsen tarinaa pyrkien osoittamaan lapselle ja vanhemmille, että jokainen lapsi on myös päiväkodissa tärkeä yksilö, jonka hyvinvoinnista huolehditaan ja josta välitetään. Joidenkin lasten kohdalla Viuhkat saavuttivat lähes terapeutin roolin, kun niiden avulla tehostettiin tietoisesti ja tavoitteellisesti pelokkaan, kielitaidottoman tai sosiaalisesti kömpelön lapsen saamaa tukea päiväkodissa.

Kolmas vaihe: Lapsen liikkumavara varhaiskasvatuksessa

Kun tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle varhaiskasvatuksen arjen, koulutuksen, opetussuunnitelmien ja teorian välisten ristiriitojen herättämästä hämmennyksestä, tutkijat kysyivät, millainen liikkumavara lapselle varhaiskasvatuksessa muodostuu. Analyysin kolmannessa vaiheessa on aika palata tämän kysymyksen pariin.

Jos aineistoa ja siitä nousevia teemoja tarkastelee kriittisen pedagogian valossa, ydinkysymykseksi nousee: kenellä on valta (Allison 2013). Kunkin eetosn kohdalla valta on eri taholla tai jakautunut eri tavoin. Yhteisöllinen eetos näyttäisi edustavan tasaista vallan jakautumista, demokratiaa. Normittava eetos puhuu autoritäärisen maailman kieltä. Valta on keskittynyt kasvattajalle. Yksilöllinen eetos puhuu tavallaan hedonisminkin kieltä. Valta on siinä lapsella. Lapsen tarpeet ja onnellisuuden tavoite, hänen itseymmärryksensä nousevat etualalle. Jos kolmea eetosta peilaa näitä kolmea käsitettä, demokratia, autoritäärisuus ja hedonismi, vasten, kuulostaa siltä, että vain yhteisöllinen eetos on tavoiteltava. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että kaikkia kolmea eetosta tarvitaan tasapainoisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Toisiaan leikkaavien eetosten muodostama leikkauspinta tarjoaa liikkumavaran lapselle kasvatuksellisten eetosten muodostamassa tilassa (ks. Kuvio 1).



Kuvio 1. Lapselle tarjoutuva liikkumavara eetosten ristivedossa.

Kuvion 1 avulla voidaan kiinnittää huomio siihen, kuinka laajaksi tai suppeaksi lapsen liikkumavara avautuu tai rajautuu. Kasvatuksen avulla tuotetaan kehys lapselle tarjoutuvan tilan muodostumiselle. Kehyksen voidaan katsoa muodostuvan eri systeemien vuorovaikutuksessa (ks. Bronfenbrenner 1979). Uloimman systeemin muodostavat muun muassa yh-

teiskunnassa vallitsevat käsitykset lapsuudesta, poliittinen päätöksenteko, talous, lapsuuteen liittyvä lainsäädäntö ja lapsuuden kasvatusinstituutioita säätelevät ohjeistukset. Seuraavalla tasolla voidaan ajatella olevan lapsen elämään suoremmin vaikuttava systeemi, esimerkiksi vertais- ja harrastusryhmät, sukulaiset ja ystäväperheet sekä media- ja kulttuuriympäristöt. Lapselle avautuvan tilan muodostumisen kannalta kehyksen olennainen tekijä on lapsen lähiympäristö, johon vaikuttavat vanhemmat, perheen sosioekonominen tausta, sukulaiset ja ystäväperheet sekä yksittäistä kasvattajista muotoutuvat kasvattajayhteisöt ja niiden näkemykset lapsesta, kasvatuksesta ja oppimisesta.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien, joissa painottuu yhteisöllinen eetos, ja tässä tutkimuksessa löydettyjen varhaiskasvatuksen arjessa toteutuvien eetosten välillä näyttäisi olevan epäjatkuvuuskohtia. Varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta olisi mielekästä tukea sitä, että vuorovaikutus varhaiskasvatuksen ohjeistusten, tutkimuksen, koulutuksen ja arjen käytäntöjen välillä tuottaisi tasapainoisen kokonaisuuden. Siten yksittäisellä kasvattajalla olisi aina käytettävissään kolme tulkintahorisonttia – yhteisöllinen, normittava ja yksilöllinen – käytäntöjen tunnistamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Kysymys ei ole eetosten keskinäisestä arvotamisesta, siitä, että yksi olisi toista parempi, vaan siitä, että niiden tasapainon säilyttämisen ja toisaalta joustavan ja tarkoituksenmukaisen käytön tulisi ohjata opetussuunnitelmien laadintaa, varhaiskasvattajien koulutusta ja käytännön varhaiskasvatustyötä.

Lopuksi

Koska kaikilla tämän artikkelin kirjoittajilla on vahva taidekasvatuksellinen näkökulma varhaiskasvatukseen, jotkin osa-aineistoissa ilmenevät seikat herättivät kirjoittajissa huolen taidekasvatuksen asemasta varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvattajien roolista taidekasvattajina. Jos lapsen aineistossa esiin tullut asia, että lastentarhanopettajan sijaan taidekasvatuksesta vastaakin lastenhoitaja, on laajempi ilmiö, tulee asiaan kiinnittää varhaiskasvatuksen ohjaamisessa ja toteuttamisessa enemmän huomiota. Taikava-aineiston kautta tuli esiin, että koulutettujen taidepedagogien läsnäolo muutti taidekasvatusta systemaattisemmaksi ja heidän toimintansa vahvasti varhaiskasvatuksen laatuun liitettyjä piirteitä.

Kun tutkijaryhmä teki loppupäätelmiä tämän aineistokokonaisuuden äärellä syntyneen aineistolähtöisen analyysin jälkeen, heräsi ajatus, voisiko vahvasti taidekasvatuksen varaan rakentuva varhaiskasvatus luoda

pohjaa eetosten tasapainoiselle ilmenemiselle. Tästä aukeaa jatkotutkimuksen aihe. Lapsen liikkumavara varhaiskasvatuksessa voisi olla myös eräänlainen lapselle tarjoutuva kulttuurinen tila, joka tarjoaisi mallina yhteisöllisen tulkintakehyksen, jota vasten olemassaoloa on mahdollista suhteuttaa (ks. Saastamoinen 2014, 13). Kulttuurisen tilan malli resonoi Liebaun (2014, 93–94) suositteleman taidekasvatuksen holistisen lähestymistavan kanssa, jota voidaan ajatella kykynä, haluna ja valmiutena osallistua aktiivisesti elämän, kulttuurin, taiteen, politiikan, tieteen, työn ja uskonnon erilaisille kentille. Mitä epävarmemmaksi elämä muuttuu, sitä tärkeämpi on kasvatuksellinen malli, jolla tavoitetaan elämä kokonaisuutena. Se edellyttää visiota kasvatustilanteista, joiden tulisi olla kulttuurisina keskuksina paikkoja julkisille ja avoimille kohtaamisille.

LÄHTEET

- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallenberg-Roth, A-C. 2014. *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge.
- Allison, A. 2013. "Know thyself" and then "Teach them all": One art teacher educator's story of navigating the dilemmas of inclusion. Teoksessa K. Tavin & C. Ballengee Morris (eds.) *Stand(ing) up, for a change voices of arts educators*. Reston: National Art Education Association, 174–181.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi Oy.
- Bennett, J. 2005. *The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. Learning with Other Countries: International Models of Early Education and Care*. London: Daycare Trust.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Cameron, C. & Moss, P. 2011. *Social pedagogy: Current understandings and opportunities*. Teoksessa C. Cameron & P. Moss (eds.) *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers, 9–34.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon: Routledge.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. 2014. *Documentation and communication in Swedish preschools*. *Early Years: An International Research Journal* 34, 175–187.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS) 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkin-tojen_perusteet/esiopetus (haettu 30.3.2016).

- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: toiminnan rakenteen ja risti-riidan käsitteet yhteiskunta-analysissa. Helsinki: Otava.
- Hedegaard, M. 2008. A cultural-historical theory of children's development. Teoksessa M. Hedegaard, M., Fler, J. Bang & P. Hviid (eds.) *Studying children: A cultural historical approach*. Berkshire: Open University Press, 10–29.
- Johansson, E. 2011. Introduction: Giving Words to Children's Voices in Research. Teoksessa E. Johansson & E. J. White (eds.) *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. Dordrecht: Springer, 1–13.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivä-hoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Helsinki: Unigrafia.
- Koivunen, P.-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja kasvat-tajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2015. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Laevers, F. 2005. Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. Saatavissa www.kindengezin.be/img/sics-zikomanual.pdf (haettu 27.3. 2016).
- Lenz Taguchi, H. 2000. Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan. Lärärhögskolan i Stockholm. *Studies in Educational Sciences* 33. Stockholm: HLS Förlag. Saatavissa <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:484893/FULLTEXT01.pdf> (haettu 30.3.2016).
- Liebau, E. 2014. Limitations of the competence-approach. *International Yearbook for research in arts education* 2, 93–94.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J. & Paananen, M. 2016. Exploring the Foundations of Visual Methods Used in Research with Children. *European Early Childhood Education Research Journal* 24, 936–946.
- Moss, P. 2005. Making the narrative of quality stutter. *Early Education & Development* 16 (4), 405–420.
- OECD 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Prout, A. & James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Teoksessa A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and deconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Brighton: Falmer Press, 7–32.
- Pöysä, J. 2015. Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years: An International Research Journal* 34 (2), 188–197.

- Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Pia Roos Oy.
- Saastamoinen, M. 2014. Terapeuttinen eetos sosiaalipedagogiikan uhkakuvana? Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2014 vol. 15, 9–30.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2010. Child perspectives and children's perspectives in theory and practice. Milton Keynes: Springer.
- Tast, E. 2007. Juuret ja siivet – sosiaalipedagoginen orientaatio varhaiskasvatuksessa. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2007 vol. 8, 17–50.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2012. Vantaa: Opetuslautakunta. Saatavissa http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/varhaiskasvatus/lapsi_varhaiskasvatuksessa/varhaiskasvatussuunnitelmat (haettu 3.12.2016).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) 2003. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

