



Juopperi Maria & Jylhä-Ollila Sari

Lapsi päiväkodin paikkojen merkitysten rakentajana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma
Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsi päiväkodin paikkojen merkitysten rakentajana (Maria Juopperi ja Sari Jylhä-Ollila)

Pro gradu, 69 sivua, 8 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää minkälaisien tekijöiden kautta lapset rakentavat päiväkodin paikkojen merkityksiä. Tarkoituksena on tuoda esiin lasten omat ajatukset ja heidän kokemuksensa. Tutkimus pohjaa lapsuudentutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jossa lapsuus nähdään arvokkaana itsessään eikä vain välivaiheena kohti aikuisuutta. Lapsuudentutkimuksen ohella keskeisiä käsitteitä ovat paikka, paikkakiintymys ja -identiteetti sekä päiväkotiki lasten paikkana.

Lasten paikkoihin liittämien merkitysten näkökulmasta keskeistä on, että paikka ei ole kaikille sama, vaan yksilöt luovat siitä omia tulkintojaan ja paikka saa merkityksensä yksilöllisten prosessien kautta. Paikkoja voidaan tarkastella lapsia varten suunniteltuina paikkoina tai lasten omina, heidän itsensä valitsemina ja muokkaamina paikkoina. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat nimenomaan lasten omat paikat päiväkodin kontekstissa.

Tutkimus on toteutettu kerronnallisena tutkimuksena ja aineisto on tuotettu yhdessä erään päiväkotiryhmän lasten kanssa. Tutkimukseen osallistui 10 lasta, jotka olivat iältään 3-5-vuotiaita. Aineisto koostui lasten ottamista valokuvista ja lasten nauhoitetusta kerronnasta. Lapset saivat kuvata vapaasti päiväkodin paikkoja tablettitietokoneella ja samalla kertoa päiväkodista. Kuvausprosessin tuottamaa kerrontaa ja valokuvia on analysoitu kerronnallisena analyysinä hyödyntäen kategorista sisällön analyysia.

Tutkimuksen tuloksena on, että lapset rakentavat paikkojen merkityksiä päiväkodissa kolmeen eri kategoriaan luokitettujen tekijöiden kautta. Ensimmäinen kategoria on päiväkodissa tapahtuva toiminta. Lapset rakentavat paikkojen merkityksiä erilaisten toimintojen kautta, kuten esimerkiksi ohjatun toiminnan sekä vapaan leikin kautta. Paikkojen merkityksiä rakennetaan myös arjen toimintojen ja sitä jaksottavien juhlien kautta. Toisena kategoriana on päiväkodin toimintaa määrittävät tekijät. Näitä määrittäviä tekijöitä olivat muun muassa jako lapsiin ja aikuisiin sekä erilaiset tila- ja ryhmäjaon käytännöt. Viimeinen kategoria on minä ja muut päiväkodissa. Tämä käsittää lapsen omien tavaroitten ja paikkojen roolin sekä sosiaalisten suhteiden tärkeyden paikkojen merkitysten rakentumisessa.

Tutkimus pyrkii tuomaan esiin sitä, millaisena paikkana päiväkotiki näyttäytyy lasten näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että lapset rakentavat paikkojen merkityksiä monien eri tekijöiden kautta. Tällä on suuri merkitys myös siihen, että päiväkodista tulee nimenomaan lasten oma paikka, ei vain paikka lapsia varten. Lapset ovat oman elämänsä aktiivisia toimijoita, joten heidän roolinsa myös paikkojen merkitysten rakentumisessa on merkittävä. Päiväkodin paikoista tulee lasten omia paikkoja, kun lapset liittävät niihin omia merkityksiään.

Avainsanat: Lapsi, lapsuus, lapsuudentutkimus, paikka, paikan merkitys, päiväkotiki

University of Oulu

Faculty of Education

Child as the constructor of the meaning of places in day care (Maria Juopperi ja Sari Jylhä-Ollila)

Master's thesis, 69 pages, 8 appendices

April 2020

The study aims to find out how children construct the meanings of places in day care. The purpose is to bring light on the children's own thoughts and their experiences. Study is based on the theoretical background of childhood studies where childhood is seen valuable as itself, not just as a phase on the journey to adulthood. In addition to childhood studies other main concepts are place, place attachment, place identity and day care as a children's place.

When looking at the meanings that children give to places, it is important to notice that place isn't the same for all individuals. Individuals create their own interpretations about places and the meaning of the place is thus constructed via individual processes. One way to categorize places is to see them as places designed for children or as children's own places that they have chosen for themselves. Children's own places at day care are the focus of the study.

The study is a narrative study and the study material is produced together with children from a certain day care group. There were 10 children aged 3 to 5 participating in the study. The study material consists of the photographs that the children have taken and the recorded children's narrative. Children were able to take photos on a tablet and move freely around the day care. At the same time, children were able to tell the things they wanted to tell about their day care. The material was analysed using narrative categorical content analysis.

Results of the study show that children's processes of constructing the meaning of places can be divided into three categories. First category consists of the actions of day care life. Children construct the meaning of places via adult planned activities and free play. The meanings are also formed through everyday activities and different occasions and events that create breaks to everyday rhythm. The second category consists of the factors that define the actions in the day care. These are for example the division into children and adults and the use of spaces in day care. The last category is named "me and others in day care". It includes the significance of the children's own places and belongings and the social relations in the construction of the meaning of places.

The aim of the study is to give attention to how the children themselves view their day care environment. The conclusion is that children construct the meaning of places via many different factors. This has a great impact on how the day care becomes a children's place, not just a place for children. Children are active actors of their own lives and so they have a significant role in the construction of the meaning of places. The places in day care become children's own when they attach meanings to the places.

Keywords: Child, childhood, childhood studies, place, meaning of place, day care

Sisältö

1	Johdanto	5
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	6
1.2	Tutkijoiden positio	7
2	Teoreettinen viitekehys	10
2.1	Lapsuudentutkimus.....	10
2.2	Paikan merkityksen muodostuminen	12
2.2.1	<i>Paikka</i>	12
2.2.2	<i>Paikkakiintymys ja paikkaidentiteetti</i>	14
2.3	Päiväkoti lapsuuden paikkana.....	16
2.4	Lasten paikkoja ja paikkoja lapsille	18
3	Tutkimuksen kulku ja metodologiset taustat	21
3.1	Kerronnallisuus lähestymistapana	21
3.2	Aineistonkeruuprosessi	23
3.3	Aineiston esittely	29
3.4	Aineiston analyysiprosessi.....	30
4	Tulokset	37
4.1	Päiväkodissa tapahtuva toiminta.....	37
4.1.1	<i>Arkea ja juhlaa</i>	37
4.1.2	<i>Vapaata leikkiä ja ohjattua toimintaa</i>	39
4.2	Päiväkodin toimintaa määrittävät tekijät.....	41
4.2.1	<i>Säännöt ja tilojen jako</i>	42
4.2.2	<i>Jako lapsiin ja aikuisiin</i>	44
4.3	Minä ja muut päiväkodissa	46
4.3.1	<i>Lapsen omat tavarat ja omat paikat</i>	46
4.3.2	<i>Sosiaaliset suhteet</i>	48
5	Yhteenveto ja johtopäätökset	51
6	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	54
7	Pohdinta	59
	Lähteet	62
	Liitteet	

1 Johdanto

Päiväkodin henkilökunnan jäsen: Siellä on tyhjä huone.

SJO: Tyhjä huone, no niinpä onkin.

Aamu: Katoppa mitä voitais ottaa täältä kuva, täällä on aika hieno huone, otetaanko ekana tuosta hienoista verhoista!

Yllä oleva kertomus tiivistää hyvin tämän tutkimuksen tarkoituksen. Se kuvastaa sitä, miten paikka ei ole kaikille sama, vaan yksilöt luovat siitä omia tulkintojaan ja paikka saa merkityksensä yksilöllisten prosessien kautta (Cele 2006, 36). Tämän kertomuksen syntytilanteessa seuraamme lasta hänen valokuvatessaan päiväkotia ja olemme juuri menemässä “tyhjään huoneeseen”, kuten päiväkodin henkilökuntaan kuuluva aikuinen toteaa. Aamu kuitenkin osoittaa, että vaikka huone voidaan tulkita tyhjäksi, hänelle se näyttäätyy “hienona huoneena”, jossa on vaikka mitä kuvattavaa.

Tutkimuksemme keskiössä on kysymys siitä, minkälaisien tekijöiden kautta lapset rakentavat paikkojen merkityksiä. Tutkimuksemme tavoitteena on nostaa esiin lasten omat näkökulmat ja arvostaa heidän omaa tietoaan paikkoihin liittyen. Lapsiin ja heidän elämänsä paikkoihin liittyen tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Raittila (2008) tarkastelemalla lasten ja kaupunkiympäristön kohtaamista sekä päiväkotia lasten kohtaamispaikkana tarkastellut Strandell (1995). Lisäksi paikan teemoja lapsuuden kontekstissa ovat tarkastelleet esimerkiksi Paju (2013), Rutanen (2012) sekä Vesala (2016). Kansainvälistä tutkimusta aiheesta ovat tehneet muun muassa Rasmussen (2004), Green (2013) ja Jack (2010).

Tässä tutkimuksessa paikkojen merkitysten rakentuminen liitetään nimenomaan varhaiskasvatukseen ja päiväkodin kontekstiin sekä lasten aktiiviseen rooliin näiden merkitysten muodostamisessa. Juutinen (2018) kuvailee, että suomalaista varhaiskasvatusta tarjotaan alle 7-vuotiaille lapsille ja se on yhdistelmä kasvatusta, opetusta sekä hoivaa. Hänen mukaansa lapset voivat osallistua vapaaehtoisesti varhaiskasvatukseen 9–10 kuukauden iästä 6 vuoden ikään saakka. Lapsen ollessa 6-vuotias hän osallistuu esiopetukseen, joka nykyisin kuuluu oppivelvollisuuteen ja on siten pakollista kaikille (Juutinen 2018, 20–21). Alasuutarin (2009) mukaan päiväkodissa, kuten muissakin instituutioissa, yhdistyvät siellä toimivien ihmisten erilaiset roolit. Päiväkodin toimijoita ovat muun muassa lapset, päiväkodin henkilökunta sekä lasten vanhemmat (Alasuutari 2009, 57). Tässä tutkimuksessa katse kiinnittyy päiväkodin toimijoista juuri lapsiin ja heidän aktiiviseen rooliinsa paikkojen merkitysten rakentumisessa.

Punchin (2002) mukaan lapset jäävät usein marginaaliseen asemaan aikuiskeskeisissä yhteiskunnissa. Lasten elämä on monin tavoin aikuisten kontrolloimaa, ja aikuiset ovat valta-asemassa suhteessa lapsiin (Punch 2002, 323). Kyrönlampi ja Määttä (2013) toteavat, että lasten paikka yhteiskunnassamme tulee säilymään marginaalisena niin kauan, kun lasten omaa empiiristä tietoa ei arvosteta. Lasten todelliset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ovatkin usein varsin rajoittuneet (Kyrönlampi & Määttä 2013, 62). Onkin ensiarvoisen tärkeää, että lasten tuottama tieto tuodaan aikuisperspektiivin rinnalle (Roos 2015, 7). Rakentamalla parempaa ymmärrystä lasten paikkoihin muodostamista sidoksista ja suhteista, voimme oppia paremmin huomaamaan ja ymmärtämään lasten näkemyksiä maailmasta (Green 2012, 270). Näin ollen tutkimuksemme auttaa osaltaan rakentamaan aiempaa kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä lapsesta ja lapsuudesta. Tutkimuksemme aiheen ja lapsinäkökulmaisen tutkimusotteen myötä meitä pyydettiin mukaan hankkeeseen ja pääsimmekin toteuttamaan tutkimustamme osana Nordforskin rahoittamaa tutkimushanketta “Politics of belonging: Promoting children’s inclusion in educational settings across borders” (projektinnumero 85644).

Tutkimuksemme keskeisenä ja ensimmäisenä lähtökohtana esittelemme seuraavaksi tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen sekä oman tutkijan positionimme. Tämän jälkeen siirrymme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja keskeisten käsitteiden esittelyyn. Tutkimuksemme pohjautuu lapsuudentutkimuksen lähtökohtiin ja keskeisiä käsitteitä ovat paikka, paikkakiintymys, paikkaidentiteetti ja päiväkotikiintymys lapsuuden paikkana. Näiden lisäksi tärkeänä teoreettisena lähtökohtana hyödynnämme Rasmussenin (2004) kuvaamia ilmauksia “lasten paikat” ja “paikkoja lapsille”. Teoreettisen taustan jälkeen esittelemme tutkimuksen toteuttamista. Tutkimuksemme on kerronnallinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty yhdessä lasten kanssa. Tutkimuksen toteutuksen kuvaamisen jälkeen esittelemme tutkimuksemme tulokset sekä niistä tekemämme johtopäätökset. Lopuksi käsittelemme vielä tutkimukseen liittyvien eettisyyden ja luotettavuuden kysymyksiä sekä tutkimuksen synnyttämiä pohdintoja.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme tarkastelemme sitä, minkälaisien tekijöiden kautta lapset muodostavat paikkojen merkityksiä. Tutkimuksessa tarkastelun kontekstina on päiväkotikiintymys ja aineisto on kerätty lasten kanssa päiväkodin tiloista valokuvaamalla ja lasten kerrontaa kuuntelemalla. Tutkimus jatkaa samaa teemaa kuin oma kandidaatin tutkielmamme (Juopperi & Jylhä-Ollila

2018), jossa tarkastelimme kirjallisuuden pohjalta sitä, mitkä paikat ovat lapsille jollakin tavalla merkityksellisiä ja mitkä tekijät vaikuttavat merkitysten muodostumiseen. Tässä tutkimuksessa jatkamme paikkojen merkityksien rakentumiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelua empiirisen aineiston avulla. Olemme kiinnostuneita lasten omista aktiivisista merkityksenantoprosesseista eli siitä, miten lapset luovat paikkojen merkityksiä. Tutkimuksessamme keskitämme katseen nimenomaan päiväkodin kontekstiin.

Lasten paikkoihin liittämien merkitysten rakentumisen prosessit ovat nähdäksemme tärkeä tutkimusaihe, sillä niiden kautta saadaan arvokasta tietoa lasten ajatusmaailmasta ja näkemyksistä. Lähtökohtanamme onkin ajatus siitä, että lapsuuden ja lasten elämän kuvaaminen heidän omasta näkökulmastaan käsin on itsessään arvokas ja tärkeä tavoite (Leonard 2016, 25). Greenin mukaan lasten paikkasuhteiden tutkimuksella on kytköksiä myös käytännön kasvatustyöhön ja sen suunnitteluun. Saamalla lisää tietoa paikkojen merkityksestä ja niiden näyttäytymisestä lapsille, voidaan esimerkiksi päiväkotien tiloja muokata lasten oppimista, viihtymistä ja kehitystä tukeviksi (Green 2013, 27). Esimerkiksi Ylitapio-Mäntylä (2014) on todennut, että paikka on niin lapsille kuin aikuisillekin itseilmaisun muoto ja toimii itseilmaisun tukena. Hänen mukaansa olisikin tärkeä tarkastella, miten paikkoja voitaisiin hyödyntää kasvatuksessa ja lapsen mielekkään toiminnan tukemisessa. Tässä tieto siitä, millaisiin paikkoihin lapset hakeutuvat mielellään ja millaisissa paikoissa he saavat toteuttaa itseään, on erityisen hyödyllistä (Ylitapio-Mäntylä 2014, 193).

Lähtökohtanamme on ajatus siitä, että ihmiset luovat ja liittävät erilaisia merkityksiä paikkoihin, joissa he elävät. Nämä merkitykset muodostuvat toimijoiden aktiivisten merkityksenantoprosessien kautta. Tavoitteenamme onkin luoda kuvaa siitä, minkälaiset tekijät ovat läsnä tilanteissa, joissa lapset rakentavat elämänsä paikkojen merkityksiä. Tätä tavoitetta lähestymme tutkimuskysymyksellä:

Minkälaiden tekijöiden kautta lapset rakentavat paikkojen merkityksiä päiväkodissa?

1.2 Tutkijoiden positio

Laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi on aina jollakin tavalla sidoksissa tutkimuksen tekijään (Emond 2005, 126). Aikuinen tuo lasten parissa tehtävään tutkimukseen aina mukanaan myös omat tunteensa ja asenteensa sekä käsityksensä lapsesta ja lapsuudesta (Greene & Hill 2005, 11). Myös tässä tutkimuksessa on siis tärkeää tuoda esiin omat lähtö-

kohtamme ja taustaoletuksemme, jotka ovat väistämättä sidoksissa tutkimuksen tekemisen prosessiin. Keskeisenä lähtökohtana tutkimuksellemme on oma koulutustaustamme. Olemme kumpikin valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajiksi, mutta varsinaisesta opettajan työstä meillä ei vielä ole kovin paljon kokemusta. Tämän vuoksi emme kokeneet erityisemmin vaaraa ajautua tutkimusta tehdessämme opettajan rooliin, vaan rooli hieman “ulkopuolisena” tarkkailijana ja vierailijana tuntui luonteelta. Toisaalta meillä on opintojemme kautta kertynyttä tietoa päiväkodin toimintatavoista ja elämästä. Päiväkoti on meille kontekstina tuttu, mikä voi osaltaan helpottaa tutkimuksen tekemistä päiväkodissa lasten kanssa (Greene & Hill 2005, 14).

Kasvatustieteiden koulutuksen ohella meillä molemmilla on myös aiempi tutkinto, Marialla kansalaistoiminnasta sekä nuorisotyöstä ja Sarilla maantieteestä. Myös näiden opintojen kautta saamamme tieto ja osaaminen ovat osaltaan taustoittamassa toimintaamme tutkijoina. Myös kiinnostuksemme tarkastella paikkoja lapsuuden näkökulmasta on sidoksissa maantieteen näkökulmiin. Kuten totesimme, tutkimuksemme jatkaa kandidaatin tutkielmamme (Juopperi & Jylhä-Ollila 2018) aihepiirissä. Näin ollen myös kandidaatin tutkielmamme sisältämä teoriapohja on oleellinen osa taustaoletuksiamme. Tutkielman myötä meillä on jo ennalta käsityksiä siitä, miten lapset muodostavat paikkojen merkityksiä ja millaiset paikat näyttäytyvät heille tärkeinä.

Emond (2005, 127) toteaa, että tutkijoiden käsitykset lapsuudesta ja lapsista ovat osaltaan mukana lapsuuden konstruoinnissa, minkä vuoksi ne tulisi tuoda esiin tutkimuksessa. Näin ollen pyrimme tuomaan tutkimuksemme teoriaosiossa esiin omat näkemyksemme lapsesta ja lapsuudesta, paikasta ja päiväkodista lapsuuden paikkana aiheita käsittelevien lukujen yhteydessä, sillä nämä näkemykset ovat keskeinen osa tutkimuksemme lähtökohtia. Tutkimusprosessimme rakentuu meidän ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa myös valtaan liittyvät kysymykset ovat aina jollakin tavalla läsnä (Greene & Hill 2005, 13). Palaamme vallan teemaan ja omaan rooliimme tutkimuksen eettisten pohdintojen kohdalla.

Vaikka pyrimmekin tutkimuksessamme tuomaan esiin lasten omia näkökulmia, on kuitenkin tärkeää tiedostaa, että tarkastelemme aiheita väistämättä aikuisen näkökulmasta käsin (Setälä 2012). Kuten Setälä tutkimuksessaan toteaa, emme yritä puhua lapsena tai asettua lapsen paikalle. Setälän mukaan tutkijalla on rajalliset mahdollisuudet esitellä lapsen “omaa ääntä”,

koska lapsen omassa elämässä keskeinen tulkittaja on lapsi itse ja iso osa lapsen tulkinnoista jää aikuisen ulottumattomiin (Setälä 2012, 31).

2 Teorettinen viitekehys

2.1 Lapsuudentutkimus

Tutkimuksemme pohjautuu pitkälti lapsuudentutkimuksen näkökulmiin. Tähän monitieteiseen tutkimussuuntaukseen viitataan usein myös uutena lapsuudentutkimuksena ja yhteiskuntatieteellisenä lapsuudentutkimuksena (Setälä 2012, 32; Leonard 2016, 26). Alasen (2009, 9) mukaan lapsuudentutkimuksen keskeisenä tavoitteena on lasten ymmärtäminen nimenomaan yhteiskuntansa ja yhteisönsä jäsenenä ja toimijoina. Lisäksi myös lapsuus ymmärretään osana yhteiskuntaa ja sen rakenteita sekä kulttuuria (Alanen 2009, 9). Eerola-Pennanen (2013, 9) kertoo, että lapsuudentutkimus onkin kiinnittänyt huomiota lapsuuden muutokseen sekä siihen, millainen on lapsen paikka nyky-yhteiskunnassa. Lapsuutta on tarkasteltu yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuvana ilmiönä (Eerola-Pennanen 2013, 9). Kulloinkin vallitseva yhteiskunnallinen tilanne luo omanlaisensa ehdot lapsuudelle, ja määritelmät lapsuudesta ovat erilaisia eri aikoina ja eri yhteiskunnissa (Alasuutari & Karila 2009, 72).

Lapsuudentutkimuksen voidaan sanoa olevan suhteellisen nuori tutkimusalue, sillä se on lähtenyt liikkeelle 1980-luvun alussa, samaan aikaan useissa eri maissa ja eri tieteenaloilla (Alanen 2009, 9). Ymmärryksen lisääminen lapsista ja heidän jokapäiväisestä elämästään on herättänyt kiinnostusta muun muassa sosiologiassa, psykologiassa, antropologiassa, maantieteessä, lääketieteessä sekä kasvatustieteissä (Leonard 2016, 1). Alanen (2009) huomauttaa, että lapsuus ja lapset ovat toki olleet aiheina läsnä keskusteluissa ja tutkimuksissa jo ennen lapsuudentutkimuksen syntyä. Hänen mukaansa “uuden” lapsuudentutkimuksen katsotaan kuitenkin syntyneen 1980-luvun alussa erityisesti sosiologian piirissä lisääntyneen kriittisen keskustelun myötä. Tämän kriittisen keskustelun keskiössä olivat näkemykset siitä, että tieteenalan tavat ymmärtää ja analysoida lapsuutta nimenomaan yhteiskunnallisena ilmiönä olivat riittämättömiä (Alanen 2009, 9–11). Rutanen ja Vehkalahti (2019) toteavat, että lapsuudentutkimuksesta on muodostunut sekä teoreettisesti että menetelmällisesti vahva tutkimusala. Nykyään lapsia koskevissa tutkimuksissa hakeudutaan tietoisesti lasten omien näkökulmien äärelle, eivätkä lasten kuuleminen ja mukaan ottaminen tutkimuksissa ole enää ainoastaan marginaalinen ilmiö (Rutanen & Vehkalahti 2019, 7).

Roosin (2015, 16) mukaan lapset ovat kuitenkin edelleen jossain määrin marginaalisessa asemassa oleva ryhmä tieteessä. Uprichardin (2010, 3) mukaan kiinnostus lasten mielipiteitä ja

kokemuksia kohtaan on kuitenkin lisääntynyt nopeaa tahtia viimeisten vuosikymmenten aikana. Myös Kumpulainen, Mikkola ja Salmi (2015) toteavat, että lapsuuden monitieteisessä tutkimuksessa erityisesti mielenkiinto lasten osallisuuteen ja heidän äänensä kuulemiseen on lisääntynyt huomattavasti. Heidän mukaansa lasten äänen kuulemiseen pyrkivissä tutkimuksissa keskeistä on ymmärtää lasta tämän omassa elämässä. Lisäksi pyritään edistämään lasten tasa-arvoa, oikeuksia ja yhteiskunnallisen aseman muutosta (Kumpulainen ym. 2015, 136).

Lapsuudentutkimuksen synty on tuonut mukanaan myös uudenlaisia näkökulmia siihen, miten lapsi ymmärretään. Lapsuudentutkimuksen alkuaikoina kritisoitiin aiemmin vallinnutta psykologispedagogista lapsikäsitystä, sillä sen katsottiin liiaksi unohtavan sosiaaliset rakenteet ja niiden merkityksen lapsuuden tuottajina (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 11). Pajun (2013) mukaan lapsuudentutkimuksen parissa lapsi ja lasten toiminta nähdään ajallisesti lapsuuteen pysähtyen. Keskeisenä pidetään Pajun mukaan pysähtymistä lasten elettyyn aikaan, sen sijaan että tarkasteltaisiin lapsuutta vain välivaiheena kohti aikuisuutta. Lapsia ei lapsuudentutkimuksen näkökulmasta tutkita tulevina aikuisina, eikä heidän toiminnastaan ja tekemisistään pyritä johtamaan tulevaisuuteen kohdistuvia ennustuksia tai oletuksia (Paju 2013, 11). Lapsuus on itsessään yksi tapa osallistua yhteiskuntaelämään, ei vain sitä varten valmistautumista (Alanen 2009, 18).

Lasten ja lapsuuden tarkastelussa jaotellaankin usein näkemys lapsesta joko olevaksi (being) tai tulevaksi (becoming) (Vanderbeck 2010, 39). Corsaron (2018) mukaan aikuiset saattavat usein määrittää lapset varsin tulevaisuusorientoituneesta näkökulmasta käsin. Hänen mukaansa tässä näkökulmassa korostuu lapsen asema ennen kaikkea tulevana aikuisena, kasvamassa kohti jotain "valmista". Lasten näkeminen ja kuvaaminen heitä sellaisenaan arvostavasti, huomioiden lasten elämän tässä ja nyt, on sen sijaan harvinaisempaa (Corsaro 2018, 6). Vanderbeck (2010) toteaaakin, että useat lapsuudesta kirjoittavat peräänkuuluttavat lasten tunnistamista "itseisarvoisiksi olennoiksi". Lapsia ja lapsuutta ei tulisi hänen mielestään nähdä vain matkana kohti aikuisuutta. Lasten elämää määrittävinä ja kuvaavina tekijöinä ei tulisi nähdä vain aikuisuuteen pääsyä ja sitä varten tarvittavien ominaisuuksien omaksumista (Vanderbeck 2010, 39). Lapsuutta ja lasta määritellään lähes aina suhteessa aikuisuuteen ja aikuiseen (Alanen 2009, 17). Lapsuuden tutkimuksessa onkin Pajun (2013) mukaan pyritty tarkastelemaan kriittisesti myös kulttuurista jakoa lapsiin ja aikuisiin.

Alasen (2009) mukaan lasten näkeminen tulevaisuusorientoituneesta näkökulmasta käsin, aikuisuutta kohti kasvavina yksilöinä, näkyy usein myös esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuk-

sen toiminnan perusteluissa. Lasten nähdään tarvitsevan tiettyjä taitoja ja osaamista pärjätäkseen aikuisina osana yhteiskuntaamme (Alanen 2009, 17). Näemme, että tälläkin ajattelumallilla on toki paikkansa, mutta mielestämme on tärkeää arvostaa lasta ja hänen lapsuuttaan, nähdä lapsen tämänhetkinen elämänvaihe hänen todellisuutenaan. Myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten toimijuus nähdään keskeisenä arvona (Strandell 2012, 223; Opetushallitus 2018, 14). Tutkimuksessamme haluammekin luoda edes pienen vilkaisun lasten todellisuuteen ja antaa arvoa heidän omille kertomuksilleen, kokemuksilleen ja ajatuksilleen.

Tutkimuksessamme tarkastelemme Setälän (2012) tavoin lasta toimijana, joka osallistuu toiminnallaan yhteiskuntaan. Lapset eivät ole vain sosiaalisten rakenteiden passiivisia kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, jotka myös itse rakentavat lapsuuttaan (Leonard 2016, 25). Näemme lapsen olevan aktiivinen, kyvykäs ja tavoitteellinen (ks. myös Setälä 2012, 34) ja katsomme näiden ominaisuuksien olevan keskeisiä siinä, miten lapset muodostavat paikkoihin liittyviä merkityksiä.

2.2 Paikan merkityksen muodostuminen

2.2.1 Paikka

Tässä tutkimuksessa yhtenä keskeisenä käsitteenä toimii paikan käsite. Paikan käsitteeseen liittyy vahvasti myös tilan käsite. Kallio, Ritala-Koskinen ja Rutanen (2010) huomauttavat, että käsitteinä ”paikka” ja ”tila” näyttäytyvät usein näennäisen yksinkertaisina, johtuen niiden arkikielisistä merkityksistä ja käyttötavoista. Heidän mukaansa ne näyttäytyvätkin esimerkiksi lapsuudentutkimuksessa usein termeinä, joiden avaamisen tarvetta ei aina huomata. Tutkimusaloilla, joilla keskitytään erityisesti tilojen ja paikkojen tutkimukseen, on kuitenkin tunnistettu näiden käsitteiden kompleksisuus ja monimuotoisuus sekä niiden aiheuttama määrittelyn tarve (Kallio ym. 2010, 9).

Tilan ja paikan käsitteet kytkeytyvät toisiinsa monin tavoin ja niitä ei voida tarkastella täysin toisistaan erillisinä ja irrallisina (Ollila 2008, 31). Tutkimuksessamme ymmärrämme paikan olevan henkilökohtainen tila, johon ihmiset liittävät merkityksiä niissä eläessään ja toimiesaan (Sillanpää 2017, 71). Sillanpää toteaa, että tilojen fyysiset ominaisuudet saavat merkityksensä ihmisten havainnoissa, tulkitsessa ja nimetessä ympäristöään ja tämän prosessin kautta syntyy yksilölle merkityksellisiä paikkoja. Neutraaleista tiloista muodostuu merkityksellisiä paikkoja, joihin yksilö liittää inhimillisiä ja subjektiivisia tunteita, arvoja, tietoja, muistoja,

merkityksiä, toiveita ja pelkoja (Sillanpää 2017, 71). Paikan käsitteellä viittaamme siis nimenomaan paikkoihin, joihin ihmiset luovat erilaisia merkityssidoksia. Tilan käsitteellä viittaamme päiväkodin fyysisiin paikkoihin, kuten puhuessamme tilojen jakamisesta sekä lasten ja aikuisten tiloista (ks. Paju 2005, 225). Paikkaan ja tilaan liittyvien aiheiden tutkimuksessa esiintyykin hyvin monenlaisia määritelmiä käsitteille. Tässä luvussa esittelemme tämän tutkimuksen paikan käsitteen kannalta oleellisia huomioita.

Knuutilan (2006) mukaan paikan käsite sisältää paljon muutakin kuin vain sen maantieteellisen konkreettisen sijainnin. Hän huomauttaa, että fyysisen sijainnin ohella paikoilla on elämän, kokemusten ja kertomusten kautta rakentuvat kulttuuriset merkityksensä. Paikat voivat Knuutilan mukaan olla selkeitä osoitettavia kohteita, joilla on tietyt fyysiset piirteet ja ominaisuudet. Toisaalta ne voivat olla myös keksittyjä, väärin muistettuja tai unohdettuja (Knuutila 2006, 7). Cele (2006) huomauttaakin, että paikka rakentuu fyysisten tekijöiden ohella myös sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista. Hän korostaa, että jossakin paikassa ollessaan ihminen on aina jollakin tavalla vuorovaikutuksessa paikan kanssa. Celen mukaan paikan erilaisiin piirteisiin liittyy tunteita, muistoja ja ajatuksia. Paikka on aina jollakin tavalla sidoksissa meihin (Cele 2006, 37).

Kullman, Strandell ja Haikkola (2012) kiinnittävät huomion siihen, että tila ja paikka eivät ole pysyviä ja viattomia ilmiöitä, vaan ne ilmaisevat aina tiettyjä, historiallisesti vaihtelevia valtasuhteita ja kulttuurisia käsityksiä. Bartosin (2013) mukaan paikka nähdäänkin nykyään usein ennen kaikkea prosessina. Tätä prosessia muokkaavat hänen mukaansa niin tulevat ja menevät ihmiset kuin normien ja tapojen toisto. Lisäksi Bartosin mukaan merkityksellisiä ovat paikassa jaetut tarinat ja kokemukset. Paikan voidaan siis sanoa olevan jatkuvassa kehityksessä (Bartos 2013, 89). Kullman ja muut (2012) toteavat, että tilat ja paikat ovat sosiaalisia, ne muotoutuvat ja rajautuvat erilaisissa käytännöissä ja tulkinnoissa. Paikkoihin liittyy kokemukSELLISUUTTA ja moniaistillisuutta (Kullman ym. 2012). Karjalainen (1997, 41) korostaa, että paikat ovat luonnollinen osa jokaisen ihmisen elämää.

Jack (2010) toteaa, että paikan voidaan nähdä heräävän eloon, kun siellä toimivat ihmiset antavat sille merkityksen. Hänen mukaansa ihmisten toiminta paikassa rakentaa siis sen merkitystä ja ihmiset muodostavat suhteen paikkaan. Jack huomauttaa, että alustavan tietämyksen paikasta voi saada jo lyhyessäkin ajassa. Sen sijaan paikan syvemmän tuntemuksen saavuttaminen vaatii aikaa (Jack 2010, 757). Myös Kullman ja kollegat (2012) toteavat, että ihminen ja ympäristö, jossa hän liikkuu, vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa päivittäisissä kohtaamisissa.

Ihmisten säännöllinen liikkuminen tiloissa muuttaa ne merkityksellisiksi paikoiksi (Kullman ym. 2012, 15; Paju 2005, 225). Tunteisiin ja aisteihin vetoavat piirteet herättävät kuulumisen, läheisyyden ja tuttuuden tuntemuksia, jotka muodostavat paikkaan sitoutuvia merkityksiä (Kullman ym. 2012, 14–15). Jackin (2010) mukaan paikan tuntemus rakentuu nimenomaan erilaisten rutiinien ja jokapäiväisten kokemusten kautta. Osaltaan siihen vaikuttavat myös yksilön oman elämän merkitykselliset tapahtumat, jotka ovat jollakin tavalla sidoksissa kyseiseen paikkaan (Jack 2010, 757).

Celen (2006) mukaan erityisesti lasten näkökulmasta käsin paikka on usein merkityksillä ja tunteilla latautunut. Paikkaan ei liity ainoastaan kaikille yhteisiä merkityksiä eikä se ei ole kaikille sama, vaan siihen liittyy yksilöllisiä ja henkilökohtaisia tunteita, kokemuksia ja ajatuksia (Cele 2006, 37). Mårtensson (2004) toteaa, että usein esimerkiksi mahdollisuus paikkojen muokkaamiseen voi olla merkittävä tekijä siinä, että paikasta tulee lapselle merkityksellinen tai hän kokee sen omakseen. Paikkaan kiinnytään vahvemmin silloin, kun siihen liittyy omakohtaisia kokemuksia ja sitä on voinut muokata itselleen sopivaksi (Cele 2006, 38; Mårtensson 2004, 3). Villasen ja Alerbyn (2013) mukaan neutraalista paikasta tulee ihmiselle merkityksellinen, kun ihminen kiinnittyy siihen ja rakentaa siihen liittyviä merkityksiä. Näin paikka saa oman erityisen merkityssisältönsä, joka on jokaiselle ihmiselle ainutlaatuinen ja omakohtainen (Villanen & Alerby 2013, 28). Paikan merkityksen rakentumiseen ovat vahvasti sidoksissa myös paikkakiintymyksen ja paikkaidentiteetin käsitteet.

2.2.2 Paikkakiintymys ja paikkaidentiteetti

Tuanin (1995) mukaan ihmisen paikkaan liittämät tunteet kehittyvät vähitellen ajan kuluessa ja kun ihmiselle kertyy kyseiseen paikkaan liittyviä kokemuksia. Hän huomauttaa, että paikkaan liittyviä tunteita luovat myös varsin ohimeneviltä ja huomaamattomilta vaikuttavat kokemukset. Kaikki näkemämme, haistamamme ja kuulemamme ympäristön osaset ovat osaltaan mukana luomassa paikkaan liittyviä tunteita (Tuan 1995, 183–184).

Paikkakiintymyksen voidaan katsoa olevan tunteita sisältävä side, jonka yksilö kehittää erilaisia paikkoja kohtaan (Scannell & Gifford 2014, 274; Hidalgo & Hernández 2001, 274). Brown ja Perkins (1992) nostavat esiin, että paikkakiintymykseen liittyy useita eri puolia. He toteavat paikkakiintymykseen sisältyvän niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiä puolia ihmisen identiteettiin liittyen ja paikkakiintymyksen olevan siten myös olennainen osa ihmisen itsemäärittelyä. Heidän mukaansa paikkakiintymys ohjaa ihmistä kohti omaa minuuttaan luomal-

la elämään pysyvyyden tunnetta. Syvällisen paikkakiintymyksen kohdalla paikat saatetaan kokea jopa oman itsen jatkumona (Brown & Perkins 1992, 280–284). Myös Dallago, Perkins, Santinello, Boyce, Molcho ja Morgan (2009) kuvaavat paikkakiintymyksen olevan keskeinen osa yksilön identiteetin kehittämisessä.

Paikkakiintymys jaetaan usein sosiaaliseen ja fyysiseen ulottuvuuteen (Scannell & Gifford 2010, 1). Sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvat muun muassa perhe, yhteisö sekä muut yksilön sosiaaliset ryhmät (Derr 2002). Toisaalta paikkakiintymys rakentuu myös paikkojen fyysisten ulottuvuuksien kautta (Scannell & Gifford 2010; Gadd 2016), koska ne tarjoavat puitteet muun muassa sosiaalisten suhteiden syntymiselle (Sartor 2018, 33). Hidalgo & Hernández (2001) ovat tutkineet ihmisten paikkakiintymystä kotiaan, naapurustoaan sekä kaupunkiaan kohtaan ottamalla huomioon sekä paikkojen sosiaalisen puolen, että fyysiset ominaisuudet. Heidän tuloksissaan sosiaalinen ulottuvuus näyttäytyi pääasiassa merkityksellisempänä kuin paikan fyysiset ominaisuudet. Kuitenkin yksilön kotikaupunkiaan kohtaan tuntemaan paikkakiintymyksen osalta merkityksellisemmiksi nousivat paikan fyysiset ominaisuudet. Yhdessä paikan sosiaaliset ja fyysiset ulottuvuudet täydentävät toisiaan ja muodostavat yksilölle tunnepitoisen siteen tiettyä paikkaa kohtaan (Hidalgo & Hernández 2001, 279). Tämä osoittaa, että paikkaan liittyvien merkitysten rakentumiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät.

Jo pienet lapset kehittävät sekä positiivisia että negatiivisia tunteita jokapäiväisiin ympäristöihinsä (Jack 2010, 758). Kun lapset viettävät paljon aikaa jokapäiväisissä ympäristöissään, alkaa kiintymyssuhde tiettyä paikkaa kohtaan rakentua (Dallago ym. 2009; Gadd 2016). Lapset viettävät suuren osan ajastaan päiväkodissa (Pihlainen, Reunamo & Kärnä 2019, 123), joten voidaan olettaa, että lapsille muodostuu jonkinlainen kiintymyssuhde myös päiväkotia ja sen paikkoja kohtaan. Jack (2010) toteaa, että kiintymyssuhteen muodostuminen paikkaan tapahtuu pitkälti yksilön sitä tiedostamatta. Hän kuvaa, että paikkakiintymyksen ja paikkaan kiinnittymisen voidaan katsoa rakentuvan tiettyyn paikkaan liittyvien ja merkitystä muodostavien positiivisten ajatusten ja kokemusten kautta. Jack tuo esiin, että paikkakiintymys ei siis ole riippuvaista vain paikan fyysisistä ominaisuuksista vaan siihen vaikuttavat niiden lisäksi myös paikkaan liitetyt kokemukset ja ajatukset. Hänen mukaansa paikkakiintymyksen muodostumisessa positiiviset kokemukset ovat merkittävämpi tekijä kuin itse fyysinen ympäristö (Jack 2010, 758).

Jack (2010) ja Sartor (2018) kuvaavat, kuinka lapsuuden paikkoihin liittyvät kokemukset ja sosiaaliset merkitykset vaikuttavat vahvasti paikkakiintymyksen rakentumiseen. Sosiaaliset

merkitykset muodostuvat niin lapsen omassa toiminnassa kuin yhdessä vertaisten, vanhempien ja muiden aikuisten kanssa (Jack 2010, 758; Sartor 2018, 180). Sartor (2018, 35) toteaa paikkakiintymyksen olevan tärkeä osa lapsen identiteetin kehitystä silloin, kun hän on sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa ja siten kokee kuuluvansa johonkin yhteisöön. Sartor (2018) viittaa Baumeisteriin (1999), jonka mukaan paikkakiintymyksen voidaan katsoa olevan voimakas identiteetin muotoutumisen väline, kun puhutaan kuulumisen tunteesta. Baumeister kuvaa, että tämä kuulumisen tunne liittyy olennaisesti yksilön tarpeeseen kokea hyväksyntää muilta (viitattu lähteessä Sartor 2018, 35).

Paikkaidentiteetti on keskeinen käsite paikkakiintymyksen rinnalla, kun puhutaan ihmisten luomista tunnesiteistä paikkoja kohtaan (Lewicka 2008, 211). Paikkoihin liitetyt kokemukset, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia, auttavat myös ihmistä määrittelemään omaa identiteettiään (Proshansky & Fabian 1987, 24). Proshansky ja Fabian kuvaavat paikkaidentiteettiä ihmisen identiteetin pohjana, joka voi muuttua ajan kuluessa. Paikkaidentiteettiin liittyy vahvasti muun muassa yksilön muistot, uskomukset, arvot ja merkitykset, joita yksilö on liittänyt osaksi omaa fyysistä ympäristöään, niin menneisyudessa kuin nykyisin (Proshansky & Fabian 1987, 23). Green (2013, 10) kuvaa, että juuri varhaislapsuus on tässä suhteessa merkittävää aikaa, koska silloin paikkaidentiteetti kehittyy monipuolisesti.

Shukranin (2014, 307) mukaan kuinka lapsen identiteetti alkaa kehittyä, kun hän alkaa irrottautua ympärillään olevista ihmisistä. Hän kuvaa, että lapsen paikkaidentiteetti muotoutuu samalla tavalla; lapsi oppii näkemään itsensä erillisenä osana fyysistä ympäristöä, mutta kuitenkin siihen kytköksissä olevana. Koti ja lapsen muut lähiympäristöt ovat keskeisiä paikkaidentiteetin muodostumiselle, koska näissä paikoissa lapsi oppii ympäristöön liittyviä taitoja sekä kykyjä, joiden avulla hän arvioi ja tunnistaa eri paikkoja (Shukran 2014, 307). Päiväkoti näyttäytyy yhtenä lapsen elämän keskeisenä lähiympäristönä, joten myös sen voidaan katsoa olevan keskeinen osa lapsen paikkaidentiteetin muodostumisen kannalta.

2.3 Päiväkoti lapsuuden paikkana

Suomalaisen varhaislapsuuteen liittyvän tutkimuksen voidaan sanoa olevan pitkälti päiväkoiteihin sijoittuvaa (Setälä 2012) ja samoin myös tämän tutkimuksen keskeisenä kontekstina on päiväkotit. Setälän mukaan päiväkotikontekstin yleisyys johtuu ainakin osittain varhaiskasvatuksessa olevien lasten roolista suhteellisen helposti saavutettavana kohderyhmänä. Lisäksi etuna on se, että päiväkodissa lapset tuntevat toisensa jo ennestään ja päiväkotit on paikkana

tuttu ja turvallinen (Setälä 2012, 53–54). Tutkimuksessamme oman päiväkodin tuttuus paikana onkin keskeinen tekijä siinä, että voimme olettaa lasten liittävän päiväkodin paikkoihin jonkinlaisia merkityksiä.

Pekkarinen ja Vehkalahti (2012) toteavat, että länsimaisen lapsuuden historiaa ei ole mielekästä irrottaa lapsuuden instituutioiden historiasta. Erilaiset instituutioiksi määrittyvät historialliset rakenteet ovat olleet vahvasti mukana siinä, millaisia merkityssisältöjä lapsuus ja lapsi saavat (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13). Yhtenä tällaisena instituutiona toimii varhaiskasvatus. Niille lapsille, jotka osallistuvat päiväkodeissa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen, päiväkodissa vietetty aika muodostaa huomattavan osan heidän yhteiskunnallisesta elämästään (Karila 2009, 258).

Pekkarisen ja Vehkalahden (2012) mukaan erilaiset institutionaaliset toimijat ja tekijät määrittävätkin monin tavoin lasten ja nuorten elämää. He pitävätkin oleellisena tarkastelua siitä, miten lapsuus muotoutuu instituutioiden, kuten päiväkodin, käytänteissä (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10). Koska varhaiskasvatuksen toiminnan keskiössä ovat nimenomaan lapset, luodaan varhaiskasvatuksen johtamisessa, valvonnassa sekä toimijaryhmissä myös suhdetta lapsuuteen (Alasuutari 2009, 57).

Opetushallitus (2018) määrittelee varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseksi palveluksi, jonka tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä lasten huoltajien kanssa. Opetushallitus toteaa, että lasten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen ovat varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita. Lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa vahvistetaan varhaiskasvatuksessa opittujen tietojen ja taitojen kautta (Opetushallitus 2018, 14).

Rutasen (2012) mukaan varhaiskasvatus, joka ei tapahdu lapsen kotona, toteutuu yleensä päiväkodissa, perhepäivähoitopaikassa tai leikkipuistossa. Hän kuvaa, että päiväkodit voivat olla hyvin monenlaisia paikkoja, ne voivat olla isoja tai pieniä, erillisiä rakennuksia tai huoneistoja rakennusten yhteydessä. Rutanen toteaa, että usein päiväkotien fyysistä tilaa rajataan ja merkitään esimerkiksi aidoilla ja porteilla. Sisätiloissa tilojen rajaaminen näkyy muun muassa toimintojen ja ihmisten rajaamisessa tiettyihin osioihin päiväkodissa (Rutanen 2012, 45). Lindberg (2014) kuvailee, että suomalaisessa päiväkodissa lapset jaetaan usein hoitoryhmiin ikänsä mukaan. Jokaisen ryhmän tiloissa on yleensä kaksi tai kolme huonetta (Lindberg 2014, 53). Rutanen (2012) kuvaa, että päiväkotit muodostuu huoneista, eteisistä, käytävistä ja komeroista.

Lisäksi esimerkiksi nukkumiselle, syömiselle ja pukeutumiselle on omat määrätyt paikkansa (Rutanan 2012, 45; Lindberg 2014, 53).

Raittilan (2013) mukaan päiväkotiympäristö rakentuu sisäisten rutiinien ja tavoitteiden sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden kautta. Arjen käytännöissä rakentuvan varhaiskasvatusympäristön taustalla vaikuttavatkin aina sekä sisäiset tavoitteet että ylhäältä päin toimintaa määrittävät rakenteelliset tekijät (Raittila 2013, 71–72). Readin (2007) mukaan esimerkiksi yhdysvaltalaisessa esikouluympäristössä kohtaavat kodinomaiset ja opetukselliset elementit. Hän kuvailee, että monessa suhteessa toiminta mukailee lasten kotielämään, lapset esimerkiksi leikkivät, syövät ja nukkuvat esikoulussa. Toisaalta toiminta ja tilalliset ratkaisut pyrkivät myös lasten kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen tavoilla, jotka muistuttavat enemmän kouluympäristöä kuin kotia (Read 2007, 387).

Vuorisalon, Raittilan ja Rutasen (2018) tavoin lähdemme liikkeelle siitä näkökulmasta, että suomalainen varhaiskasvatus on historiallisesti ja relationaalisesti muotoutunut ja kantaa siten mukanaan monia kasvatuksen ja opetuksen taustalla vaikuttavia ihanteita ja arvoja. Heidän mukaansa muiden paikkojen tavoin myös päiväkodin paikat saavat muotonsa niissä tapahtuvan toiminnan myötä. Jokainen lapsi, kasvattaja ja vanhempi rakentaa päiväkotia paikkana omasta positioistaan, suhteesta omiin tulkintoihinsa ja tietoihinsa (Vuorisalo ym. 2018, 46–47). Määritämme päiväkodin paikkana, jolla ei ole vain yhtä olemusta ja pysyvää luonnetta, vaan joka näyttäytyy erilaisena eri katsojille, eri näkökulmista ja eri aikoina. Tutkimuksesamme pyrimme tuomaan esiin lasten huomioita päiväkodista paikkana.

2.4 Lasten paikkoja ja paikkoja lapsille

Rasmussen (2004) on tutkimuksessaan käyttänyt lasten ja paikkojen välisen suhteen jäsentämiseen jaottelua “paikkoihin lapsille” (places for children) ja “lasten paikkoihin” (children’s places). Rasmussen toteaa, että pääsääntöisesti lapset viettävät päivittäisen arkensa kotona, päiväkodissa tai koulussa ja organisoidussa vapaa-ajan toiminnassa. Hänen mukaansa nämä ympäristöt ovat enimmäkseen paikkoja, joita aikuiset ovat suunnitelleet lapsille, eli ne ovat paikkoja lapsia varten. Rasmussen kuitenkin huomauttaa, että aikuisten heille suunnittelemien paikkojen ohella lapset kiinnittyvät myös moniin muihin paikkoihin. Näihin paikkoihin hän viittaa ilmauksella “lasten paikat”. Lasten omat paikat voivat olla usein epävirallisia paikkoja, kohtia, jotka jäävät usein aikuisille näkymättömiksi (Rasmussen 2004, 155).

Kyrönlampi-Kylmänen (2010) toteaa, että usein esimerkiksi päiväkotien tarkastelussa painotuu niiden institutionaalinen asema, ja siihen kytkeytyvät taloudelliset ja yhteiskunnalliset näkökulmat. Päiväkoti määrittyy suomalaisessa yhteiskunnassa erityisesti koulutuksen ja hoidon näkökulmista käsin (Vuorisalo ym. 2018, 47). Kyrönlampi-Kylmänen (2010) mukaan keskusteluja käydään esimerkiksi siitä, montako neliometriä tilaa yhtä lasta kohden tarvitaan päiväkotiympäristössä. Keskusteluissa puhutaan niin turvallisuuden, terveyden kuin valvomisen ja tarkkailunkin kysymyksistä (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 197). Näillä keskusteluilla voidaan olettaa olevan tärkeä asema toimivan päiväkotiympäristön suunnittelussa. Rasmusse-
nin (2004) mukaan tästä näkökulmasta käsin päiväkodit määrittyvät pääsääntöisesti aikuisten suunnittelemina paikkoina lapsille. Vaikka päiväkodit ovat ympäristöinä pitkälti lapsille suunniteltuja ja suunnattuja paikkoja, voivat ne toisinaan jäädä lapsille itselleen etäisiksi ja pintapuolisiksi (Rasmussen 2004, 157).

Pihlainen ja muut (2019, 123) huomauttavat, että päiväkotia on paikka, jossa moni lapsi viettää suuren osan arkielämänsä valveaikaajasta. Kyrönlampi-Kylmänen (2010) mukaan tämän huomioiden on perusteltua kiinnittää huomiota myös lasten omiin mielipiteisiin ja ajatuksiin päiväkodistaan. Päiväkotia tulisi siis tarkastella myös lasten paikkana, lasten näkökulmista ja kokemuksista käsin (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 197). Rasmussen (2004) toteaa, että lapset saattavatkin pitää tärkeinä esimerkiksi monia sellaisia paikkoja, jotka eivät aikuisten mielestä “kuulu” lapsille. Lapsille tärkeitä paikkoja esimerkiksi päiväkotiympäristössä saattavat olla juuri ne paikat, jotka ovat aikuisen silmissä näkymättömiä, turhia, likaisia tai vaarallisia (Rasmussen 2004, 161).

Green (2013) nostaa esiin, että erityisesti nuoret lapset muodostavat ainutlaatuisia suhteita elämänsä paikkoihin. Shukran (2014, 307) toteaa, että paikkoihin liittyvät tunteet ja kokemukset rakentavat paikan merkitystä lapselle ja hän oppii erottamaan paikkoja niiden merkitysten pohjalta. Greenin (2013) mukaan näin tapahtuu niin kotona, päiväkodissa kuin muissakin lapsen elämään liittyvissä paikoissa. Lapsen paikkaidentiteetin muodostumisessa varhaislapsuus on Greenin mukaan keskeistä aikaa. Paikkaidentiteetin muodostuminen taas vaikuttaa lapsen ajatteluun, tunteisiin ja käsityksiin fyysisestä ympäristöstä (Green 2013, 8–9).

Rasmusse-
nin (2004) mukaan lapsuuden tarkastelussa termillä “lasten paikat” viitataan nimenomaan niihin paikkoihin, joihin lapset samaistuvat, jotka lapset itse nostavat esiin ja joista lapset puhuvat. Rasmussen nostaa esiin, että lasten paikkojen tarkastelu voi auttaa aikuisia huomaamaan, minkälaisiin paikkoihin lapset kiinnittyvät. Hänen mukaansa esimerkiksi opet-

tajia tulisi rohkaista tarkastelemaan oman päiväkotinsa ympäristöjä uusista näkökulmista käsin ja laajentamaan ymmärrystään lasten paikoista (Rasmussen 2004, 165). Green (2013, 12) toteaa, että varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten tulisi pyrkiä edistämään kokemuksia, joiden kautta lapset luovat yhteyksiä paikkoihin ja huomioida lasten omat paikkoihin liittyvät kokemukset ja näkemykset.

Rasmussenin (2004) mukaan oleellinen ero lapsille tehtyjen paikkojen ja lasten omien paikkojen välillä on siinä, että aikuinen voi tunnistaa lapsille tehdyt paikat, mutta vain lapset itse voivat kertoa omista “lasten paikoistaan”. Paikoista voi hänen mukaansa tulla “lasten paikkoja” vasta sitten, kun lapset kytkeytyvät niihin fyysisesti. Fyysisten havaintojen kautta mahdollistuu erilaisten paikan merkitysten muodostuminen, kun paikka opitaan tuntemaan ja sitä kohtaan muodostuu tunteita ja ajatuksia (Rasmussen 2004, 165–166). Bartos (2013) toteaa, että lapset muodostavat sidoksia paikkoihin kaikkien aistiensa avulla. Paikkoihin luodaan sidoksia sekä näkemällä, haistamalla, maistamalla, koskemalla että kuulemalla (Bartos 2013).

Rasmussenin (2004) mukaan lapsia varten tehtyjen paikkojen voidaan sanoa kuvastavan ennen kaikkea aikuisten näkemyksiä lapsista. Mikäli taas halutaan luoda kuvaa siitä, miten lapset itse luovat merkityksellisiä suhteita hyvin monenlaisiin paikkoihin, täytyy tarkastella lasten omia paikkoja (Rasmussen 2004, 166). Tässä tutkimuksessa haluammekin siis tietää, minikälaisten tekijöiden kautta päiväkodin paikkojen merkitykset rakentuvat lapsille. Tämän vuoksi keskeistä on tarkastella nimenomaan lasten itsensä paikkoihin liittämiä huomioita ja lasten omaa kerrontaa paikoista.

3 Tutkimuksen kulku ja metodologiset taustat

3.1 Kerronnallisuus lähestymistapana

Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus kuvataan usein prosessina. Hänen mukaansa aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Tätä laadullista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä pyritään kasvattamaan (Kiviniemi 2018, 73, 79). Mielestämme tämä laadullisen tutkimuksen kuvaus sopii hyvin myös tämän tutkimuksen kontekstiin, sillä tavoitteenamme on ollut lisätä tietoa siitä, miten paikkojen merkitykset rakentuvat lasten elämässä. Pitkälti tämä on tapahtunut oman oppimisemme kautta, sillä koemme, että tutkimusprosessin edetessä olemme ikään kuin oppineet uutta lapsilta, aineistolta ja lähdekirjallisuudelta.

Analysoimme tutkimuksessamme lasten kerrontaa ja lähestymistapamme on kerronnallinen. Kerronnallinen tutkimus saa alkunsa ihmisten kertomuksista sekä kerrotuista kokemuksista (Creswell 2007, 54). Heikkisen (2018, 176) mukaan kerronnallinen tutkimus ei ole varsinaisesti tutkimusmetodi, vaan sen voidaan sanoa olevan tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa. Heikkinen toteaa, että kerronnallisen tutkimuksen voidaankin nähdä olevan vahvasti sidoksissa epistemologisiin taustaoletuksiimme eli käsityksiimme tiedosta. Olennaisia ovat siis kysymykset siitä, miten tietoa on mahdollista hankkia tai muodostaa (Heikkinen 2018, 176–177).

Kysymykset tiedon luonteesta ovatkin keskeisiä myös tämän tutkimuksen taustan suhteen. Lähdemme liikkeelle siitä näkökulmasta, että tutkijalla on paras mahdollisuus saada käsitys lapsen maailmasta tarkastelemalla lapsen omia näkemyksiä, ajatuksia ja tietoa. Tämän tiedon näemme välittyvän erityisesti lasten omassa kerronnassa. Heikkisen (2018) mukaan kertomisen ja kertomusten tutkimisen kautta voidaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa. Tiivistetysti kerronnallisen tutkimuksen voidaan sanoa olevan tutkimusta, jossa huomio kohdistetaan kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2018, 170–172). Tutkijoiden aineistot ovat usein kerronnallisessa tutkimuksessa sanallisesti tuotettua materiaalia kuten haastatteluja, päiväkirjoja tai ihmisten tuottamia kirjoituksia (Viljamaa 2012, 32). Nykyisin myös visuaalista aineistoa, kuten esimerkiksi kuvia ja piirustuksia, tuote-

taan varsin runsaasti (Mustola, Kärjä, Böök & Mykkänen 2017, 11). Puroila, Estola ja Syrjälä (2012) toteavat, että lapset kertovat asioita kokonaisvaltaisesti, eivät vain sanallisesti. Lapset käyttävät kerrontansa tukena muun muassa liikettä, kehonkieltä sekä erilaisia luovia ilmaisun keinoja, kuten piirustuksia ja musiikkia (Puroila ym. 2012, 197–198). Näemme, että tutkimuksessamme lasten ottamat valokuvat ovat keskeinen osa lasten kerrontaa ja ne täydentävät lasten sanallisia kertomuksia.

Heikkinen (2018) toteaa, että erilaisilla kertomuksilla ja tarinoilla on merkittävä asema ihmisen elämässä. Ihmisen onkin todettu olevan olemukseltaan kertova ihminen, niin kutsuttu homo narrans (Heikkinen 2018; Syrjälä 2018). Ihmisen voidaan katsoa ymmärtävän ja tietävän nimenomaan kertomisen ja kertomusten kautta (Viljamaa 2012, 23). Heikkisen (2018) mukaan kertomusta ja tarinaa käytetään suomalaisessa arkikielessä usein toistensa synonyymeina, mutta näiden välillä on kuitenkin ero. Aristoteleen (1998) klassisen määritelmän mukaan tarinalla on nähtävissä alku, keskikohta ja loppu (viitattu lähteessä Heikkinen 2018, 173). Viljamaa (2012) viittaa Engeliin (1995), joka kuvaa tarinan olevan tarkoituksellisesti kerrottu kokonaisuus, jolla on tietty tarkoitus, järjestys ja muoto. Engelin mukaan kertomus on tapahtumien ja kokemusten kuvaus, joka on järjestetty ajallisesti ja se välittää jonkinlaisen merkityksen kuulijalle. Engel kuvaa, että kertomus voidaan sulauttaa keskusteluun tai toimintaan eivätkä kertojat välttämättä ajattele sitä tarinana, kun taas tarina kerrotaan aina tarkoituksellisesti (viitattu lähteessä Viljamaa 2012, 24–25). Tässä tutkimuksessa käytämme termiä kertomus kuvaamaan lasten kerronnasta poimittuja katkelmia.

Engel (2005) huomauttaa, että kertomukset ovat oleellinen osa ihmisen sisäisiä ja ihmisten välisiä prosesseja, joiden kautta yksilöt muodostavat kuvaa itsestään osana ympäröivää maailmaa. Hänen mukaansa lapset kertovat kertomuksia omista kokemuksistaan kaiken aikaa ja kertomisella on myös psyykkisen kehityksen kannalta tärkeä merkitys. Kertominen on siis kokonaisvaltainen ja lapsen elämän näkökulmasta merkittävä prosessi (Engel 2005, 3).

Esimerkiksi Roos (2015) toteaa lasten olevan oman elämänsä asiantuntijoita ja siksi nimenomaan lasten kuulemisen kautta aikuisilla voi olla mahdollisuus päästä kurkistamaan lasten maailmaan. Kokonaan lasten maailma ei todennäköisesti tutkijalle aukene, mutta esimerkiksi lasten kerronnan tarkastelu voi tarjota mahdollisuuden yhdenlaisen näkymän avautumiselle (Roos 2015, 15). Karlssonin (2010, 125) mukaan nykypäivän lapsilla on tämän päivän lapsuudesta sellaisia kokemuksia ja näkökulmia, joita muilla ikäluokilla ei ole.

Näemme, että lapset tuovat esiin omia ajatuksiaan ja elämäänsä kertomisen prosessin kautta. Oletuksemme on, että kun annamme lasten kertoa vapaasti haluamistaan aiheista, pääsemme lähemmäs ymmärrystä lapsuudesta. Heikkisen (2018) mukaan kertomusten tutkiminen on luontainen tutkimuksen tekemisen tapa, mikäli tavoitteena on ihmisten ja heidän toimintansa ymmärtäminen. Kertomukset ovat niin tiedon hankkimisen, tuottamisen kuin välittämisenkin tapa (Heikkinen 2018, 170).

Roos (2015, 16) toteaa, että lapsilla on omanlaisensa tapa ajatella ja antaa tapahtumille merkityksiä. Ochs ja Capps (2001) kuvaavat, että usein lasten kerronta ei noudata klassista tarinan prototyyppiä, jossa on selkeä aloitus, keskikohta ja lopetus. Heidän mukaansa aikuisen voi olla joskus myös haasteellista löytää juoni lasten tarinoista. Kertomukset voivat usein olla sekavia ja niissä voi olla monenlaisia käännteitä (Ochs & Capps 2001, 6). Lisäksi lasten kerronnassa esiintyvät näkökulmat ovat usein sellaisia, että aikuinen ei ole aiemmin tullut niitä edes ajatelleeksi (Roos 2015, 16).

Karlssonin (2006a) mukaan tutkijalla on paras mahdollisuus päästä lapsen oman tiedon äärelle silloin, kun lapsen annetaan itse kertoa valitsemastaan aiheesta ja omalla tavallaan. Hän toteaa, että kertomuksen etuna on esimerkiksi se, että kertomuksessa kertoja rajaa aiheen itse. Viljamaan (2012, 20) mukaan lasten kerronta sisältää kertojiensa kokemuksia ja tarjoaa näin yhden tavan päästä sisään lasten maailmaan. Kertomuksissa kertojan itse valitsemat tai tärkeänä pitämät teemat nousevat esiin (Karlsson 2006a, 184). Näin ollen oletamme, että lapsen valinta nostaa jokin seikka kerrontaansa, kuvastaa myös sitä, että sillä on jokin merkitys.

3.2 Aineistonkeruuprosessi

Koska tavoitteenamme on luoda käsitys siitä, mitkä tekijät rakentavat paikkojen merkityksiä lasten näkökulmasta, on aihetta lähestyttävä lapsilta kysymällä. Karlsson (2006a) esittää, että lapsilta saatavan tiedon keräämisessä voidaan nähdä kolme erilaista lähestymistapaa: itseään vahvistava toimintatapa, vaikuttamaan pyrkivä toimintatapa ja vastavuoroinen ja kohtaava toimintakulttuuri. Hänen mukaansa vastavuoroisessa ja kohtaavassa toimintakulttuurissa aikuinen on kiinnostunut siitä, miten lapsi ajattelee ja mihin lapsen tuottama tieto perustuu. Sekä aikuiset että lapset hyväksyvät aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina sekä tiedon ja kulttuurin tuottajina (Karlsson 2006a, 179–181). Tämä Karlssonin kuvaama vastavuoroinen ja kohtaava lähestymistapa on myös tämän tutkimuksen lähtökohtana.

Aineistonkeruun ensimmäisenä askeleena oli tutkimukseen osallistuvan päiväkotiryhmän löytäminen. Koska tutkimukseemme osallistui vain yksi varhaiskasvatussyksikkö, riitti tutkimuslupahakemuksen toimittaminen yksikön johtajalle. Lähestyimme sähköpostitse muutamien sellaisten päiväkotien johtajia, joihin meidän olisi helppo kulkea aineistonkeruuta ajatellen. Kuvasimme lyhyesti tutkimuksemme tarkoitusta ja kysyimme johtajilta, olisiko heidän päiväkodissaan mahdollisesti kiinnostuneita ryhmiä. Päiväkotiryhmä, jossa keräsimme aineiston, oli ensimmäinen kiinnostuksensa ilmaissut ryhmä. Tämän jälkeen haimme tutkimusluvan päiväkodin johtajalta ja valmistelimme suostumuslomakkeet jaettavaksi lapsille ja heidän huoltajilleen sekä ryhmän henkilökunnalle (liitteet 1–3).

Tutkimusta tehtäessä tutkijan on jollakin tavalla varmistettava, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt ymmärtävät tutkimusprosessin (Emond 2005, 127). Eerola-Pennanen (2013) kuitenkin toteaa, että toisinaan tämä saattaa olla suhteellisen haastavaa, esimerkiksi silloin, kun tutkimukseen osallistujat ovat lapsia. Tutkimuksen päämäärät tulisikin kertoa lapsille tavalla, jonka lapset ymmärtävät (Eerola-Pennanen 2013, 51). Kirjoitimme lasten perheille jaettavaan suostumuslomakkeisiin tietoa tutkimuksemme tarkoituksesta ja toteutustavasta. Lisäksi pyysimme lomakkeessa, että huoltajat keskustelisivat lapsensa kanssa näistä asioista ja suostumuslomake täytettäisiin yhdessä lapsen kanssa. Tällä tavalla pyrimme varmistamaan, että lapsi voi kuulla ja keskustella tutkimuksesta yhdessä huoltajansa kanssa. Tällöin lapsi todennäköisesti uskaltaa kysyä ja pohtia asiaa. Tutkimuksen teosta onkin syytä kertoa lapsille yksilöllisellä tavalla, sillä lapsilla on erilaisia tapoja hahmottaa ja ymmärtää asioita sekä heillä voi olla vaihtelevasti tietoa tutkimuksen teosta (Eerola-Pennanen 2013, 51). Luotimme tässä suhteessa siihen, että lapsen omat vanhemmat osaisivat arvioida omalle lapselleen sopivan tavan tutkimuksesta kertomiseen meitä paremmin. Keskustelimme toki myös itse lasten kanssa tutkimuksestamme päiväkodissa vieraillessamme.

Keräsimme tutkimuksemme aineiston päiväkotiryhmässä joulukuussa 2019. Ryhmässä oli aineiston keräämisen aikaan 19 lasta, jotka olivat iältään 3–5-vuotiaita. Suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta saimme 11 lapselta ja heidän huoltajiltaan. Yksi näistä lapsista ei kuitenkaan ollut aineistonkeruun aikana paikalla päiväkodissa, joten aineisto koostuu 10 lapsen kanssa tehdystä kuvaamisen ja kertomisen prosessista.

Valitsimme aineistonkeruutavaksi valokuvaamista ja kertomista sisältävän aineistonkeruuprosessin. Kinnunen ja Puroila (2016, 236) toteavat, että valokuvaaminen ja muut visuaaliset menetelmät ovat kasvattaneet suosiotaan erityisesti lasten oman äänen kuulemiseen pyrkivissä

tutkimuksissa ja valokuvaaminen menetelmänä sopii mielestämme hyvin myös tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Viittaamme jatkossa käyttämäämme aineistonkeruutapaan ilmauksella kuvausprosessi. Valokuvauksen mukanaan tuoma toiminnallisuus mahdollistaa nähdäksemme sen, että lapsi itse nostaa kertomisen keskiöön valitsemansa aiheet ja asiat. Esimerkiksi haastatteluissa ongelmalliseksi saattaa muodostua se, että lapsi vastaa aikuisen kysymyksiin tavalla, jota olettaa aikuisen odottavan (Karlsson 2006b, 10). Esimerkiksi DeMarie ja Ethridge (2006) tuovat esiin, että valokuvaus voi menetelmänä tuoda esiin lasten arjen ulottuvuuksia, vuorovaikutusta, lasten kulttuuria sekä lapsille tärkeitä paikkoja. Nämä seikat saattaisivat muuten jäädä aikuisilta huomaamatta (DeMarie & Ethridge 2006, 103). Valokuvauksessa hyödynsimme päiväkotiryhmän omia tablettitietokoneita. Lasten käytössä olevien laitteiden hyödyntämisen etuna voidaan nähdä se, että ne ovat lapsille tuttuja ja lapsilla on valokuvauksesta innostuessaan mahdollisuus jatkaa sitä tutkimuksen päättymisen jälkeenkin (Setälä 2012, 104).

Ennen varsinaista aineiston keräämistä vietimme kahtena päivänä muutaman tunnin tutkimukseen osallistuvien lasten päiväkotiryhmässä tullaksemme lasten kanssa jossain määrin tutuiksi. Vastaavalla tavalla ovat toimineet myös muut lasten parissa tutkimusta tehneet tutkijat (esim. Ahn & Filipenko 2007). Tämän lisäksi ehdimme viettää jokaisena aineistonkeruupäivänä hetken ryhmän muiden lasten kanssa puuhaten ennen kuin toteutimme kuvausprosessin yksittäisten lasten kanssa.

Kuvausprosessi aloitettiin pyytämällä jotakuta suostumuksen antaneista lapsista osallistumaan tutkimukseen kyseisenä päivänä. Kävimme usein alustavaa keskustelua ryhmän henkilökunnan kanssa esimerkiksi siitä, kuka lapsista voisi olla halukas olemaan ensimmäinen kuvausprosessiin osallistuja. Teimme myös itse ehdotuksia sen mukaan, keiden lasten kanssa olimme ehtineet kyseisenä päivänä jo leikkimään tai juttelemaan. Pyrimme näin tekemään siirtymisen päiväkodin leikeistä kuvausprosessiin mahdollisimman sujuvaksi lapselle. Aineiston tuottaminen tehtiin lasten kanssa silloin, kun ryhmän muut lapset olivat ulkoilemassa. Kahdeksan lapsen kanssa kuvausprosessi tapahtui aamupäivän ulkoilun aikana ja kahden lapsen kanssa iltapäivällä.

Kuvausprosessi toteutettiin yksi lapsi kerrallaan. Olimme valmistautuneet myös siihen, että lapset saisivat halutessaan kuvata myös yhdessä kaverin kanssa. Kukaan lapsista ei kuitenkaan ilmaissut haluttomuutta osallistua yksin. Kuvausprosessi alkoi varsinaisesti lapsen kanssa siinä vaiheessa, kun kysyimme lapselta, haluaisiko hän osallistua valokuvaamiseen kyseisenä

päivänä. Tällä tavalla pyrimme vielä varmistumaan lapsen omasta suostumuksesta tutkimukseen osallistumisesta. Esimerkiksi yksi lapsista oli kotona suostumuslomaketta täyttäessä ollut sitä mieltä, ettei halua osallistua tutkimukseen. Hänen huoltajansa olivat kuitenkin kirjanneet suostumuslomakkeeseen, että mikäli lapsi muuttaa mieltänsä myöhemmin, saa hän mielellään osallistua tutkimukseen. Kun kysyimme lapselta, haluaako hän valokuvata ja kertoa meille päiväkodistaan, lähti hän innolla mukaan prosessiin.

Seuraavaksi otimme lapsen kanssa tablettitietokoneen esiin, ja kysyimme lapselta, onko sillä valokuvaaminen hänelle tuttua. Osa lapsista oli valokuvannut tabletilla aiemmin, osa ei. Kävimme kaikkien kanssa lyhyesti läpi, miten lapsi saa otettua valokuvan. Lisäksi kerroimme, että äänitämme käymämme keskustelun puhelimeillamme ja näytimme lapselle, miten ääni tallentuu ja miten sen voi kuunnella. Tämän jälkeen kerroimme lapselle, että hän saa lähteä liikkumaan päiväkodissa ja ottaa valokuvan kaikesta, mistä haluaa. Emme siis ohjeistaneet valokuvausta tarkasti emmekä erikseen ohjanneet lapsia kuvaamaan jotain merkittävää tai itselle tärkeää (Setälä 2012, 61). Annoimme lasten kuvata vapaasti haluamiaan asioita ja paikkoja. Osa lapsista lähti heti liikkumaan tiloissa ja ottamaan valokuvia, toiset taas keskittyivät aluksi lähinnä kameran tutkimiseen.

Monessa suhteessa lasten välillä olikin huomattavia eroavaisuuksia kertomisen ja kuvaamisen tavoissa. Toiset lapset kertoivat paljon ja avoimesti asioita päiväkodista, toiset taas vähemmän. Osa lapsista kuvasi lähes jokaisen päiväkodin paikan, osa taas keskittyi enemmän kameran toiminnan testaamiseen tai itsensä kuvaamiseen. Osa lapsista käytti reilusti aikaa kuvaamiseen ja kertomiseen, kun taas toiset toteuttivat prosessin hyvin nopeasti. Toiset keskittyivät enemmän kuvaamaan kuin puhumaan, toiset taas ottivat vain muutamia pitkään harkittuja kuvia. Pyrimme kuvausprosessien aikana huomioimaan nämä lapsen yksilölliset tavat sen toteutuksessa ja etenimme lapsen omassa tahdissa. Olimmekin valmistautuneet siihen, että asiat eivät mene tarkkojen suunnitelmien mukaan, emmekä siis yrittäneet liialti suunnitella ennakkoon prosessin etenemistä. Lisäksi pyrimme mahdollisimman luonnolliseen vuorovai-
kutukseen toiminnan ohella, emmekä esimerkiksi miettineet omia kysymyksiämme lapsille etukäteen. Lapsille esittämämme kysymykset nousivat yksilöllisesti jokaisen lapsen kanssa käydystä keskustelusta. Esimerkiksi Roos ja Rutanen (2014, 29) ovatkin todenneet lasten haastatteluja koskien, että niihin ei voi valmistautua aukottomasti ja ne saattavat sisältää yllä-
tyksellisiä tilanteita. Tämä näkyi myös omassa aineistonkeruuprosessissamme.

Neljän lapsen kohdalla toinen meistä kiersi kuvaamassa lapsen kanssa. Kuuden lapsen kohdalla olimme molemmat lapsen mukana kuvausprosessissa, toisen ollessa aktiivisemmin keskustelussa mukana ja toisen havainnoidessa tilannetta ja kirjaamassa ylös mahdollisia ajatuksia ja huomioita. Niiden neljän lapsen kohdalla, joiden kanssa vain toinen meistä oli kuvausprosessissa, toinen lapsi odotti omaa vuoroaan sisällä. Tämän vuoksi toinen meistä oli mukana kuvausprosessissa ja toinen piti seuraa odottavalle lapselle. Kuvausprosessin aikana ylöskirjattuja huomioita hyödynsimme omien ajatustemme jäsentämisessä sekä myöhemmin lasten kerronnan ja valokuvien tukena analyysiprosessissa. Huomioiden kirjaamisesta ylös oli suuri apu myös siinä, kun yhdistelimme lasten kertomuksia päiväkodin paikkoihin, sillä usein paikka ei suoraan välittynyt kerronnasta tai kuvista.

Esimerkiksi Emond (2005) on tuonut esiin, että lapsilla tulisi olla mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksen teosta. Pyrimmekin sekä päiväkodilla tutustumassa ollessamme että aineistoa kerätessämme antamaan lapsille mahdollisuuksia kysyä kysymyksiä. Eräällä kuvauskierroksella, jolla toinen meistä oli enemmän toimimassa lapsen kanssa ja toinen mukana kirjoittamassa muistiinpanoja, esitti lapsi kysymyksen “miks toi kävelee meidän perässä?”. Kerroimme hänelle toisen tekevän muistiinpanoja lapsen kuvausprosessista, kuten olimme aiemmin lapsen kanssa puhuneet.

Aineistonkeruun lähtökohtana oli, että annamme lasten kuvata kaikkia päiväkodin paikkoja. Kuitenkin rajoitimme esimerkiksi keittiöön sisälle menemistä hygieniasyistä. Keittiön ovelta kuvia sai kuitenkin ottaa. Viidennen lapsen kanssa kuvausprosessia toteuttaessamme saimme kuitenkin päiväkodin henkilökunnalta pyynnön olla kuvaamatta aikuisten tiloissa. Tätä pyyntöä ei heti osoitettu suoraan meille, vaan lapselle, jonka kanssa olimme kuvaamassa. Myöhemmin saimme myös ryhmän henkilökunnalta ohjeen olla menemättä aikuisten tiloihin lasten kanssa. Kunnioitimme tässä tietenkin päiväkodin ohjeistusta, vaikka tämän rajoituksen voi toisaalta nähdä asettavan lapset kuvausprosessin suhteen erilaiseen asemaan. Onnellisen satutaman kautta loput lapsista eivät edes ilmaisseet halua kuvata aikuisten tiloja, joten suoraan meidän ei sitä heiltä tarvinnut kieltää.

Roosin ja Rutasen (2014) mukaan tutkijan saattaa olla haastavaa tulkita lasten viestejä, sillä lapset voivat olla ilmaisussaan epäselviä ja lyhytsanaisia. Tutkija saattaa siis löytää itsensä tilanteesta, jossa lasten kerronnassa tuottama todellisuuden kuva ei aukeakaan tutkijan ennakkoimalla tavalla (Roos & Rutanen 2014, 29). Tässä suhteessa koimme kuvausprosessin eduksi sen, että vapaassa keskustelussa pystyimme helposti esittämään lapselle tarvittaessa tarkenta-

via kysymyksiä. Lisäksi lasten valokuvaamista seuraamalla pystyimme myös paremmin ymmärtämään niitä lapsia, jotka eivät puhuneet juurikaan suomea. Winstone, Huntington, Goldsack, Kyrou ja Millward (2014) toteavatkin, että tutkimuksen suunnittelussa tulee huomioida esimerkiksi menetelmän kielelliset vaatimukset. Tutkimukseemme osallistuneista lapsista kolme ei puhunut suomea äidinkielenään. Koemmekin valokuvien ottamisen täydentäneen hyvin erityisesti näiden lasten kerrontaa. Saman ovat huomanneet myös Kinnunen ja Puroila (2016, 241), joiden mukaan valokuvien ja kehonkielen avulla voidaan täydentää kerrontaa ja vuorovaikutusta ja näin ylittää mahdollisia kielellisen ilmaisun haasteita.

Toisinaan lasten kanssa keskustellessamme huomasimme, ettemme välttämättä osanneetkaan reagoida sujuvasti lasten huomioihin. Välillä lapset saattoivat kertoa yhdestä asiasta ja siirtyä seuraavaan tavalla, jossa me aikuisina emme aina pysyneet mukana. Tässä suhteessa tilanteet, joissa olimme molemmat läsnä, olivat helpompia, sillä jos toinen ei aivan ymmärtänyt lapsen kertomaa, pystyi toinen selventämään tilannetta. Lapset voivat olla hyvinkin suorasanaisia ja avoimia, mikä toisinaan myös yllättää tutkijan (Roos & Rutanen 2014, 29). Esimerkiksi eräs lapsista kysyi toiselta meistä kuvausprosessin aikana “mutta miksi osa ampieisista on pesän ulkopuolella”. Tähän vastasimme, tavoitteenamme kannustaa lasta omaan tulkintaan, “no miksi”. Kyseisen lapsen mielestä vastauksemme ei ilmeisesti ollut kuitenkaan hänen odotuksensa mukainen, sillä tähän hän totesi hieman ärtyneenä “no miksi niin!”. Tämä kuvaa mieles-tämme hyvin sitä, miten kerronta rakentuu vuorovaikutuksessa, jossa osapuolten omat tulkin-nat ja ajatukset vaikuttavat prosessin etenemiseen.

Lasten kanssa toteutettujen kuvausprosessien jälkeen annoimme lapsille vielä mahdollisuuden kuunnella pieni katkelma nauhoittamastamme keskustelusta, sekä olla mukana valokuvien siirtämisessä tietokoneelle. Tällä tavalla pyrimme tekemään lapsille näkyväksi sitä, miten tutkimus jatkuu yhteisen kuvausprosessin jälkeen. Tämän lisäksi koostimme päiväkotiryhmän hyödynnettäväksi lapsille ja aikuisille diaesityksen, jossa oli lasten kerronnasta poimittuja lausahduksia ja lasten ottamia valokuvia yhdisteltyinä erilaisten teemojen alle. Tällä tavalla toimimme myös tutkimuksemme tuloksia näkyväksi lapsille. Siirrettyämme valokuvat ja äänit-teet tietokoneelle kuvausprosessin jälkeen, tallensimme ne salasanalla suojattuihin kansioihin. Lisäksi poistimme valokuvat päiväkodin tableteista ja äänitteet puhelimistamme.

3.3 Aineiston esittely

Kuvausprosessin seurauksena aineistona oli siis kymmenen lapsen kanssa toteutetun kuvausprosessin tuottama materiaali. Tämä aineisto sisältää 1513 lasten ottamaa valokuvaa. Äänittämäämme lasten kerrontaa kertyi 239 minuuttia ja 39 sekuntia eli lähes 4 tuntia. Äänitteiden pituus vaihteli huomattavasti, lyhin oli 8 minuuttia ja 49 sekuntia ja pisin 35 minuuttia ja 24 sekuntia. Litteroituna lasten kerrontaa kertyi 79 sivun verran.

Setälän (2012) tavoin käytämme lasten toteuttamista valokuvista ilmaisua lasten ottamat valokuvat, vaikka yhdymmekin Setälän näkemykseen siitä, että lapsi ei ota valokuvaa ikään kuin jostain valmiiksi annettuna. Setälää mukaillen näemme, että valokuvatessaan lapsi sekä tuottaa, toteuttaa että tekee kuvaa. Lisäksi pidämme keskeisenä huomiota siitä, että lapsi itse tekee valokuvatessaan valintoja, vaikka usein lasten ottamat kuvat nähdään kuvaajan valinnan sijasta pikemminkin sattuman seurauksina (Setälä 2012, 24).

Äänitteet litteroimme niin, että sisällytimme niihin pääasiassa vain sen, mitä lapsen kanssa puhuttiin ääneen. Jossain tapauksissa olemme sisällyttäneet litteroituihin tiedostoihin myös äännähdyksiä tai niiden kuvailua. Näin olemme toimineet silloin, kun se keskustelun ymmärtämisen kannalta on keskeistä. Esimerkiksi erilaiset myöntämistä tai kieltämistä kuvaavat äännähdykset on kirjattu litterointitiedostoihin. Lisäksi esimerkiksi iloiset kiljahdukset, kameran käyttöön liittyvät ääntelyt ja kuvan ottamiseen käytetty ”miettimisaika” on merkattu litterointeihin. Litterointivaiheessa lasten mahdollisia puheen erityispiirteitä on häivytetty. Kuitenkin esimerkiksi murreilmaukset on pääasiassa säilytetty. Litteroinnissa voi olla joitakin muutoksia lapsen kerrontaan johtuen siitä, että aina emme saaneet täysin selvää äänitteestä. Litterointivaiheessa on häivytetty selvät tunnistetiedot, kuten lasten nimet. Viittaamme itseemme nimiemme lyhenteillä MJ ja SJO. Tätä litteroitua aineistoa kertyi puhujan mukaan ”vuorosanoiksi” rivitettynä 79 sivua Word-ohjelmistossa.

Aineiston sisältämä 1513 kuvan joukko käsittää kuvamäärän, josta on jo poistettu sellaiset lasten ottamat kuvat, joissa näkyy ihmisiä tai selvästi tunnistettavia piirteitä (Setälä 2012, 63). Näin toimimme siksi, ettei meille jäisi säilytettäväksi sellaisia kuvia, joista tutkimukseen osallistujat ovat helposti tunnistettavissa. Emme myöskään liitä lainkaan valokuvia osaksi tutkimustamme, sillä on mahdollista, että esimerkiksi päiväkodin voisi tunnistaa kuvien perusteella. Emme poistaneet mitään muita kuvia, sillä pidimme tärkeänä lasten kuvallisen ilmaisun arvostamista, emmekä siten halunneet luokitella mitään kuvia turhiksi ”hutikuviksi” (Setälä 2012, 22). Kaikki nimet on aineistossa korvattu luontoaiheisilla pseudonyymeillä (Kuula

2015). Päiväkodin kolme lapsiryhmää on myös nimetty keksityillä nimillä Karviaiset, Puolukat ja Mustikat.

3.4 Aineiston analyysiprosessi

Laitisen ja Uusitalon (2008) mukaan lähtökohtana kerronnallisen analyysimenetelmän löytämiselle voidaan pitää kysymystä siitä, ollaanko kiinnostuneita siitä, mitä kertomuksissa kerrotaan vai siitä, miten kerrotaan. Halutaanko siis tietää enemmän kertomuksen sisällöstä vai sen muodosta (Laitinen & Uusitalo 2008, 131). Omassa tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita nimenomaan siitä, mitä lapset kertovat kertomuksissaan, joten tämä valinta toimi myös analyysimenetelmän valintaa ohjaavana tekijänä. Lasten kertomusten katsomme koostuvan heidän kerrontansa ja valokuviansa muodostamasta kokonaisuudesta. Täydennämme lasten sanallista kerrontaa tarkastelemalla kuvien sisältöä lasten paikkoihin suhtautumisen ilmentäjänä (Setälä 2012, 41).

Lähdekirjallisuuden lukemisen kautta päädyimme hyödyntämään analyysissamme pääasiassa Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) esittelemää kategorista sisällönanalyysia. Esimerkiksi Laitinen ja Uusitalo (2008) kuitenkin toteavat, että tutkija ei useinkaan voi seurata analyysissaan suoraviivaisesti mitään aiempaa menetelmää tai metodiopasta. Sen sijaan analyysissa tulisi olla herkkä, luova ja rohkea ja erilaisia analyysitapoja voi olla tarpeen yhdistää (Laitinen & Uusitalo 2008, 135). Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä piirteitä myös Riessmanin (2008) kuvaamasta temaattisesta analyysistä.

Kategorinen lähestymistapa on Lieblichin ja muiden (1998) esittelemä analyysitapa, joka muistuttaa perinteistä sisällönanalyysia. He toteavat, että kategorinen analyysi voidaan jakaa kategoriseen sisällönanalyysiin ja kategoriseen muodon analyysiin. Kategorisessa sisällönanalyysissa, jota me mukailemme, poimitaan teksteistä ilmaisuja, joita luokitellaan eli kategorisoidaan (Lieblich 1998, 112). Kategorisessa muodon analyysissa taas keskitytään kertomuksen tyyli- ja kielipiirteisiin (Laitinen & Uusitalo 2008, 133). Lieblich ja muut (1998, 112) jakavat kategorisen sisällönanalyysin neljään päävaiheeseen, joiden mukaan olemme analyysissamme edenneet.

Kategorisen sisällönanalyysin tavoin myös kerronnallisessa temaattisessa analyysissä (Riessman 2008) ollaan kiinnostuneita siitä, mitä aineistossa sanotaan, ei niinkään siitä miten, kelle tai miksi jotain sanotaan. Temaattisessa analyysissa tavoitteena ei ole löytää yleistettä-

vissä olevia, koko populaatiota koskevia yleiskäsityksiä, vaan enemmänkin luoda kuvailuja tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä tai ihmisryhmästä (Riessman 2008, 53–76). Vastaavasti myös meidän tutkimuksemme tavoitteena on luoda kuvaus siitä, mitä lapset kertovat paikkojen merkitysten rakentumisesta, ei niinkään tehdä aineiston pohjalta pitkälle vietyjä johtopäätöksiä.

Lähdimme tarkastelemaan aineistoamme mahdollisimman avoimin mielin ja pyrimme lukemaan aineistoa aluksi niin, että ennakko-oletuksemme vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tulkintoihimme. Yksi selitys tällaiselle avoimelle tutkimusotteelle on se, että yleensä tutkijan tavoitteena on saada esiin tutkittavien näkemys tietystä ilmiöstä tai ymmärtää tutkittavien toimintaa tietyssä ympäristössä (Denzin & Lincoln 2000, 3–4). Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme onkin tuoda esiin tekijöitä, jotka rakentavat paikkojen merkityksiä lapsille. Pyrimmekin siis tuomaan esiin lasten omia näkemyksiä päiväkodista paikkana.

Analyysimme on pitkälti aineistolähtöistä analyysia. Esimerkiksi Roos (2015) kuvaa väitöskirjassaan, että aineiston analyysivaiheessa hänellä oli tavoitteena kunnioittaa aineistoa. Tätä tavoitetta ajatellen hän halusi ”antaa sen kertoa” lasten päiväkotiarjesta ja aineiston analyysi aloitettiin ilman orientoivia tai operationalisoituja käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä. Roos ei halunnut sovittaa lasten tuottamaa aineistoa tiettyyn valmiiseen teoreettiseen kehikkoon, mikä vuoksi tutkittavien ilmiöiden jäsentämiseen tarvittavat teemat ja käsitteet muodostettiin aineistosta käsin. Roos toteaaakin Groveriin (2004) viitaten, että varsinkaan lapsilta kerättyä aineistoa ei pitäisi analysoida tutkijan ennalta luomien, valmiiden luokitusten avulla. Tällöin uhkana on, että lasten tuottamaa aineistoa käännetään ennalta määrättyihin luokituksiin sopivaksi huomioimatta lasten aineiston todellisia sisällöllisiä piirteitä (Roos 2015, 68). Koska tutkimuksemme tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia, sopii lähestymistapa myös tähän tutkimukseen.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) toteavat, että puhtaasti aineistolähtöisen analyysin voidaan kuitenkin sanoa olevan lähes mahdotonta. Heidän mukaansa kaikki tutkijan aineistostaan tekemät kuvaukset ja jäsennykset ovat väistämättä jossain määrin tutkijan aiemman tiedon ja käsitysten sävyttämiä. Lisäksi he toteavat niiden olevan tehtävän tutkimuksen teoreettisten käsitteiden ja tutkimusasetelman rajaamia. Näin ollen tutkimuksen tai analyysin nimeäminen puhtaasti aineistolähtöiseksi antaa siitä jossain määrin virheellisen kuvan (Ruusuvuori ym. 2010, 19). Vastaavasti myös meidän tulkintamme aineistosta ovat jossain määrin

omien taustaoletustemme ja käsitystemme ohjaamia, vaikka olemmekin pyrkineet mahdollisimman avoimeen aineiston lukemiseen.

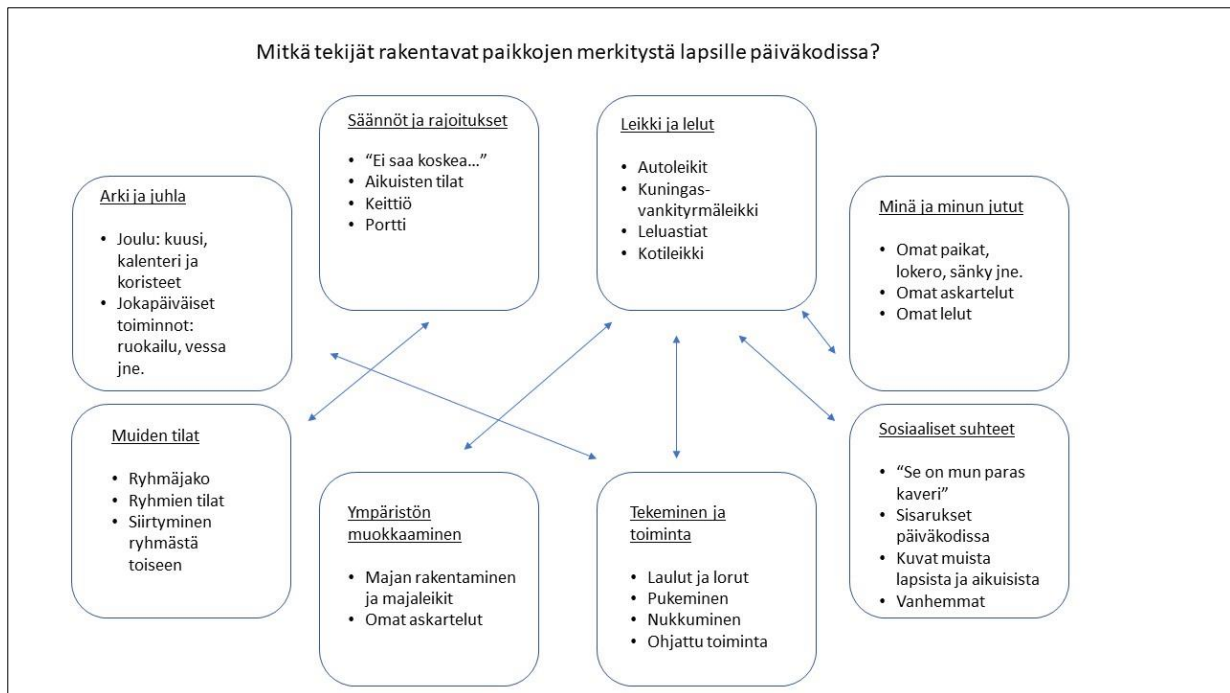
Aineiston analyysin voidaan sanoa alkavan jo aineiston keräämisen, litteroinnin ja läpilukemisen aikana (Ruusu vuori ym. 2010, 10–11). Kinnusen ja Puroilan (2016, 240) tavoin näemme analyysimme ja tulkintojemme saaneen alkunsa jo osallistuessamme lasten kuvausprosesseihin. Aineiston keräämisen jälkeen jatkoimme analyysia lukemalla aineistoa kumpikin tahtoillamme ja käymällä sitä läpi useampaan kertaan. Tällä tavalla saimme kumpikin alustavan kuvan aineistosta ja sen sisältämistä paikkojen merkityksiä rakentavista tekijöistä. Tämän jälkeen aloimme keskustella yhdessä aineistosta ja sen herättämistä ajatuksista. Huomasimme tehneemme monia samankaltaisia huomioita aineistosta. Toisaalta myös toisen huomioiden, joita ei itse ollut havainnut, auttoivat syventämään omia huomioita. Samalla kävimme läpi lasten ottamia valokuvia ja tarkastelimme niitä suhteessa sanallisesta kerronnasta tekemiimme huomioiden. Tämä yhdessä tapahtuva keskustelu ja huomioiden täydentäminen loi pohjan kategorisen sisällönanalyysin toteuttamiselle.

Lieblin ja kollegoiden (1998) mukaan kategorisen sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena on osatekstin (subtext) valinta. Tässä vaiheessa tekstimassasta valitaan heidän mukaansa tutkimuskysymyksen tai hypoteesin kannalta olennaiset osat, jotka merkitään ja kootaan yhteen. Tietyissä tilanteissa, esimerkiksi jos aineistonkeruun muodon seurauksena koko tekstimassa liittyy suoraan tutkimuskysymykseen, ei tekstin erottelu ole välttämättä tarpeen (Lieblin ym. 1998, 112–113). Yhteisen keskustelun pohjalta pilkoimme tekstiä niin, että pyrimme poimimaan sieltä tutkimuskysymyksemme kannalta oleellisia asioita, eli jollakin tavalla päiväkodin paikkoja käsitteleviä ilmauksia ja keskustelun pätkiä. Tässä vaiheessa karsimme tekstimassasta pois esimerkiksi lasten kameran käyttöön liittyviä keskustelupätkiä. Sen sijaan lasten ottamia valokuvia emme karsineet, sillä emme halunneet sulkea kuvien osalta mitään pois. Lisäksi kuvien tarkastelu sanallisen kerronnan tukena, ei niinkään varsinaiseen kuva-analyysiin syventyen, mahdollisti suuren kuvamassan sisällyttämisen aineistoon.

Kategorisen sisällönanalyysin toiseksi vaiheeksi Lieblin ja muut (1998) kuvaavat aineiston sisällön kategorioiden määrittämisen. Heidän mukaansa nämä kategoriat ovat erilaisia teemoja tai näkökulmia, jotka esiintyvät valitussa tekstimassassa. He kuvaavat näiden kategorioiden tarjoavan keinon tarkasteltavien yksikköjen (sanojen, lauseiden tai lauseryhmien) luokitteluun. Kategoriat voivat olla teoriaan pohjautuvia ja ennalta määriteltyjä tai ne voivat perustua tekstin avoimeen lukemiseen ja sen kautta esiin nouseviin sisällöllisiin piirteisiin (Lieblin

ym. 1998, 113). Analyysissämme tarkasteltavat yksiköt sisälsivät sekä yksittäisiä sanoja, että lauseita ja pidempiä keskustelupätkiä. Lisäksi pyrimme tässä vaiheessa pelkistämään ja tiivistämään tarkasteltavia yksikköjä. Samalla myös täydensimme paikan ilmauksia niissä tapauksissa, kun se oli tarpeen. Lasten kertomukset eivät useinkaan ole loogisia ja lineaarisesti eteneviä, vaan usein ne ovat pätkittäisiä ja hetkellisiä (Puroila ym. 2012). Tämän vuoksi tiivistäminen ja selkeyttäminen oli analyysin kannalta tarpeen. Esimerkiksi lapsen kertomuksen “ja täällä voi tulla kuuntelemaan semmosia juttuja tai tanssia tai täällä ylleensä ylleensä kuunnellaan mitä mitä aina kuunnellaan” pelkistimme muotoon “salissa voi kuunnella juttuja tai tanssia”.

Esimerkiksi lasten päiväkotiarkea tarkastellut Roos (2015) on hyödyntänyt lasten haastattelujen analyysissään kertomusten temaattista analyysia. Analyysissään Roos on Riessmanin (2008) teoriaan pohjaten luokitellut kerronnan sisältöjä edeten yksittäisistä kertomuksista kertomusten yleisiin ja yhteisiin osatekijöihin (Roos 2015, 70; Riessman 2008, 53). Analyysin aikana aineistosta siis poimitaan ja yhdistellään kerronnan sisällöllisiä teemoja (Roos 2015, 70), kuten mekin olemme omassa analyysiprosessissämme tehneet. Tässä vaiheessa luomamme alustavat kategoriat perustuivat tekstin avoimeen lukemiseen, eivätkä siis määrittyneet esimerkiksi teoritiedon pohjalta. Keskustelun ja osatekstin valinnan myötä havaitsemamme teemat kokosimme alustaviksi kategorioiksi. Alustavat kategoriat ja niihin lukeutuvia piirteitä on esitetty kuvassa 1. Alustavien kategorioiden luomisen jälkeen sijoitimme kertomusten elementtejä niiden alle, eli siirryimme kategorisen sisällönanalyysin kolmanteen vaiheeseen. Tässä vaiheessa palasimme myös lasten ottamiin valokuviin ja keskustelimme siitä, miten ne tukevat alustavien kategorioiden aiheita.

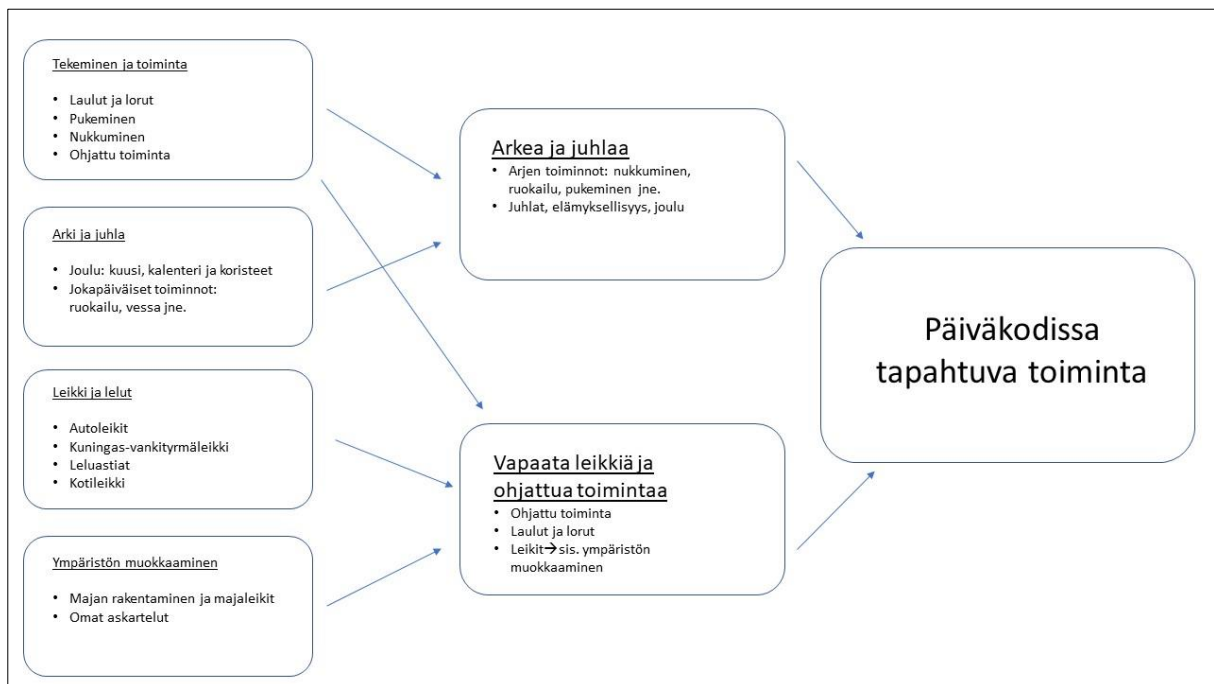


Kuva 1. Alustavat kategoriat

Lieblich ja muut (1998) kuvaavat kategorisen sisällönanalyysin kolmannen vaiheen olevan materiaalin lajittelu kategorioihin. Heidän mukaansa tässä vaiheessa tekstin lauseet tai ilmaukset lajitellaan kategorioihin. He toteavat, että kategorian ilmaukset voivat olla joko yhdestä kertomuksesta tai sisältää osia monista eri kertomuksista. Analyysin toinen ja kolmas vaihe ovat heidän mukaansa vahvasti yhteydessä toisiinsa. Käytännössä kyseessä on prosessi, johon kuuluu aineiston huolellista lukemista, ajatuksia uusista kategorioista, tekstin luokittelua kategorioihin ja olemassa olevien kategorioiden hiomista tai yhdistelyä (Lieblich ym. 1998, 113). Kyseessä ei siis ole suoraviivaisesti vaiheesta toiseen etenevä tie vaan prosessi, jonka osasia täytyy tarkastella yhä uudelleen analyysin edetessä.

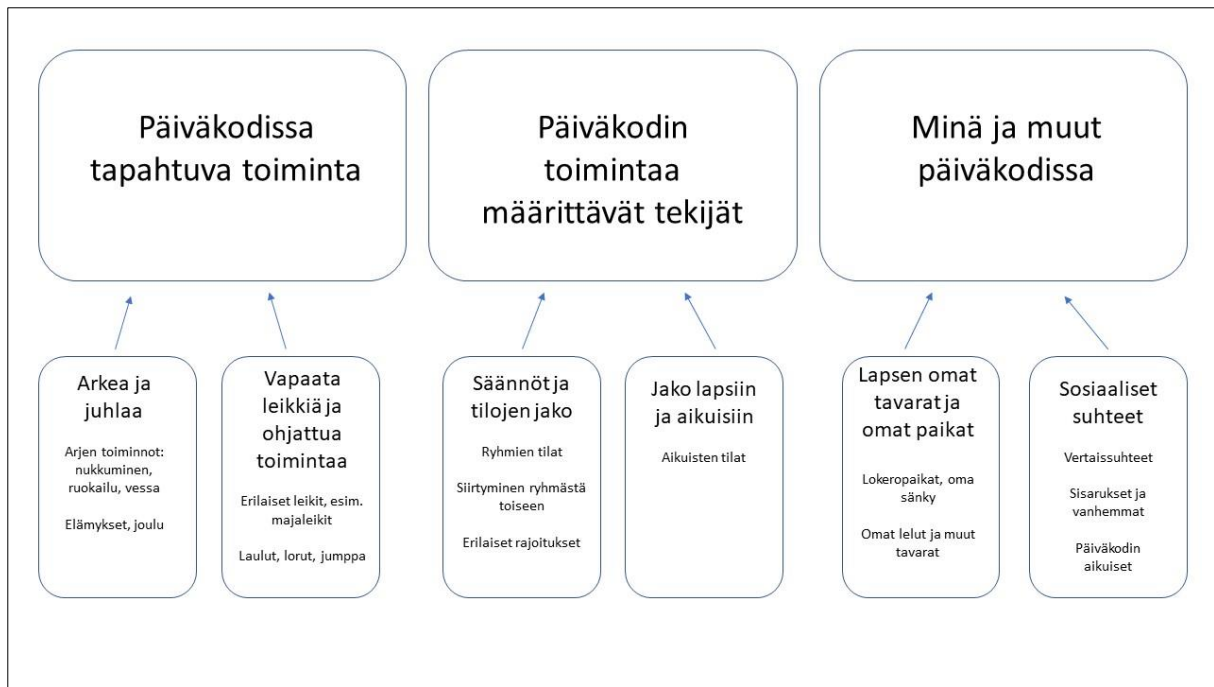
Kuten Lieblich ja muut (1998, 113) toteavatkin, analyysimenetelmän toinen ja kolmas vaihe eivät ole suoraviivaisesti eteneviä erillisiä analyysivaiheita, vaan toimivat ikään kuin yhteisenä prosessina. Luokitellessamme materiaalia kuvassa 1 esitettyihin alustaviin kategorioihin huomasimme, että kategorioissa oli päällekkäisyyksiä ja samankaltaisuuksia. Kuvassa 1 näkyvät nuolet kuvaavat osan näistä kategorioiden välisistä yhteyksistä. Jatkoimme aineiston lukemista ja valokuvien tarkastelua samalla keskustellen ideoista, joita saimme mahdollisiin uusiin kategorioihin liittyen. Huomasimme esimerkiksi, että monet alustavissa kategorioissa sekä niiden ulkopuolelle jääneet ilmaukset sisälsivät jonkinlaisia toiminnan elementtejä. Näin ollen päädyimme yhdistelemään niitä saman toimintaa kuvaavan kategorian alle. Huomasimme, että esimerkiksi alustavissa kategorioissa mainittu "leikit ja lelut" jakaantuukin oikeas-

taan kahteen osaan. Leikki näyttäytyy toimintana, mutta leluissa korostui nimenomaan lapsen omat lelut ja niiden merkitys. Lisäksi alustavasta kategoriasta “ympäristön muokkaaminen” majaleikit kuuluvat osaksi leikkiä. Lelujen tavoin myös lasten valokuvaamisessa askarteluissa tärkeää vaikutti olevan juuri sen oman työn löytäminen. Näin ollen omat lelut ja askartelut siirtyivät lapsen omia tavaroita kuvaavan kategorian alle. Toimintaan liittyvistä alustavista kategorioista yhdistimme kaksi kategoriata, joista toinen kuvaa päiväkodin toiminnan jakautumista arkeen ja juhlaan ja toinen toiminnan jakautumista lasten leikkiin ja aikuisjohtoiseen toimintaan. Esimerkki tästä kategorioiden hiomisprosessista on visualisoitu kuvassa 2.



Kuva 2. Kategorioiden hioutumisprosessi.

Kategorioiden yhdistelemisen ja hiomisen myötä päädyimme kolmeen pääkategoriaan. Nämä pääkategoriat ovat “Päiväkodissa tapahtuva toiminta”, “Päiväkodin toimintaa määrittävät tekijät” ja “Minä ja muut päiväkodissa” (kuva 3). Päiväkodissa tapahtuva toiminta koostuu elämän arjesta ja juhlasta sekä leikeistä ja ohjatusta toiminnasta. Päiväkodin toimintaa määrittävinä tekijöinä näyttäytyvät erilaiset säännöt ja tilojen jako sekä päiväkodissa toimivien ihmisten jaottelu lapsiin ja aikuisiin. Päiväkodissa toimivia ihmisiä kuvaavassa pääkategoriassa taas näkyvät lapsen omien tavaroiden ja paikkojen merkitys sekä päiväkodissa läsnä olevat sosiaaliset suhteet. Tässä kuvatut kategoriat avataan syvemmin tulososiossa.



Kuva 3. Lopulliset kategoriat.

Lieblichin ja muiden (1998) mukaan neljännessä analyysivaiheessa saaduista tuloksista pyritään vetämään johtopäätöksiä. He toteavat, että johtopäätöksiä voidaan tehdä esimerkiksi laskeamalla tai taulukoimalla kategorioihin sijoitettuja lauseita tai ilmauksia. Toisaalta kategorioihin luokiteltua sisältöä voidaan hyödyntää kuvailevassa merkityksessä luomalla kuvaa esimerkiksi tietyntyyppisestä ihmisryhmästä (Lieblich ym. 1998, 114). Vastaavasti myös Riessmanin (2008) temaattisessa analyysissä tavoitteena on kuvailujen luominen tarkasteltavasta ilmiöstä tai ihmisryhmästä. Koemmekin, että analyysin tuloksena muodostamamme kategoriat toimivat juuri tässä tarkoituksessa. Kategoriat kuvailevat sitä, mitä lapset kertovat paikkojen merkityksen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä. Samalla ne antavat meille aikuisille jonkinlaisen ”kurkistuksen” lasten maailmaan, ajatuksiin ja heitä kiinnostaviin asioihin. Toki tämä kurkistus voisi olla erilainen esimerkiksi eri aikana ja eri lapsilta kerätyssä aineistossa, mutta uskomme sen sisältävän myös joitakin lapsille yhteisiä piirteitä.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme analyysimme kautta muodostuneita kategorioita. Tarkoituksena on tarkastella sitä, minkälaisen tekijöiden kautta lapset rakentavat paikkojen merkityksiä päiväkodissaan. Olemme jakaneet nämä tekijät kolmeen pääkategoriaan, joita tarkennamme vielä niihin sisältyvillä alakategorioilla. Nämä pääkategoriat ovat “Päiväkodissa tapahtuva toiminta”, “Päiväkodin toimintaa määrittävät tekijät” sekä “Minä ja muut päiväkodissa”.

4.1 Päiväkodissa tapahtuva toiminta

Yhtenä merkittävänä tekijänä, jonka kautta lapset jäsensivät päiväkodin paikkojen merkityksiä, oli niissä tapahtuva toiminta. Kuten aiemmin paikan käsitteen kohdalla todettiin, paikka ikään kuin herää eloon siellä toimivien ihmisten merkityksenantoprosessien kautta (Jack 2010, 757). Esimerkiksi Roos (2015, 113) toteaa tutkimuksessaan, että hänen aineistossaan lasten kerronta sisälsi monenlaisia kuvauksia erilaisten toimintojen ja tapahtumien täyttämästä päiväkotiarjesta. Tämä näkyi myös omassa aineistossamme. Tutkimukseemme osallistuneet lapset määrittelivät päiväkodin paikkoja erilaisten toimintojen kautta. Tämä vaikutti osaltaan siihen, millaisia merkityksiä päiväkodin paikat saivat lasten kertomuksissa.

4.1.1 Arkea ja juhlaa

Esimerkiksi van Andelin (1990, 29) tutkimuksessa paikkojen mahdollistamalla toiminnalla oli keskeinen rooli niihin liittyvien merkitysten rakentumisessa. Tutkimukseemme osallistuneet lapset rakensivatkin päiväkodin paikkojen merkityksiä vahvasti erilaisten arjen toimintojen kautta. Esimerkiksi ruokailuhuone nähtiin paikkana, jossa syödään ja joskus leikitään. Eteinen näyttäytyi paikkana, jossa puetaan ulos ja lepohuoneessa eli nukkarissa nukutaan. Jumpan sekä lauluhetket lapset liittivät vahvasti päiväkodin saliin.

MJ: Ahaa no mitäs täällä ruokahuoneessa tehhään yleensä?

Havu: No no yks syödään ja leikitään.

Kuura: Tähän ruokakärry pysähtyy aina hakkeen maidot

MJ: No mikä tila tää on?

Sade: Vessa.

MJ: Vessa. No mitäs täällä tehdään?

Sade: Käyään pissalla ja sitten pestään kädet ja ootetaan tuossa penkillä ja tuossa on roskis ja täällä on papereita ja täällä on vessanpytyt.

Havu: Niin mutta täällä on niin mutta täällä on eteinen täällä riisutaan ja puetaan.

Myös esimerkiksi Paju (2005) on todennut tutkimuksessaan, että päiväkodin paikat on usein tarkoitettu tietyille määritetyille toiminnoille. Pajun mukaan esimerkiksi niin kutsutuissa ruokahuoneissa ruokaillaan ja tehdään “pöytähommia” ja sängyillä varustetut lepohuoneet ovat ensisijaisesti nukkumista varten. Eteinen taas oli varattu pukemista ja riisumista varten (Paju 2005, 227).

Toisaalta lapset kertoivat asioista, jotka poikkesivat päiväkodin jokapäiväisistä toiminnoista. Keräsimme tutkimusaineiston juuri ennen joulua, joten joulukuusi oli vahvasti läsnä niin päiväkodin fyysisessä ympäristössä kuin lasten mielessäkin. Kaikki lapset valokuvasivat jotain joulukuusiin liittyvää, kuten joulukoristeita, jouluaskarteluja tai joulukalenteria. Monet lapsista odottivat joulukalenterin aukaisuvuoroa innokkaasti.

Kuura: Öö no mä olen kyllä pitkään odottanut joulukalenterin aukaisua.

Aamu: Niin kato tämä joulukuusi on aika hieno siks mä siitäki vähän kuvvaa.

Pyry: Lauletaanko joulukuusi?

MJ: Ai se lauluko?

Pyry: On.

Usva: Tähti.

MJ: Niin tähti. Oliko se joulukoriste?

Usva: Joo.

Kuusisto (2010) toteaakin juhlien viettämisen olevan merkityksellinen osa päiväkodin elämää. Juhlien kautta lapsille välitetään kulttuuriperinteitä ja samalla luodaan arjen keskelle erilaisia elämyksiä (Kuusisto 2010, 52). Lapset rakentavat myös paikkojen merkityksiä juhlien ja niiden tuottamien elämysten kautta. Juhlat tuovat arkeen uutta odotettavaa ja uusia kokemuksia, jotka luovat päiväkodin paikoille uudenlaisia merkityksiä.

4.1.2 Vapaata leikkiä ja ohjattua toimintaa

Erilaiset leikit olivat vahvasti esillä tutkimukseemme osallistuneiden lasten kerronnassa ja valokuvissa. Esimerkiksi Eerola-Pennasen (2013, 93) tutkimuksessa leikki näyttäytyikin lapsille päiväkodin tärkeimpänä ja ensisijaisimpana toimintana. Vastaavasti myös Roosin (2015, 115) tutkimuksessa leikkiin liittyvät tarinat olivat vahvasti esillä lasten kerronnassa. Karimäki (2005, 106) toteaakin lasten leikkivän kaikkialla missä liikkuvat. Greenin (2013, 16) mukaan leikki on tärkeä osa sitä, miten lapset ovat sidoksissa paikkoihin. Tutkimukseemme osallistuneet lapset rakensivat päiväkodin paikkojen merkityksiä niissä tapahtuvien leikkien kautta. Lapset kuvasivat eri leluja ja kertoivat minkälaisia leikkejä eri huoneissa voi leikkiä. Esimerkiksi autoleikkejä leikittiin nukkarissa.

SJO: Oho tosi monta kuvaa siitä tuolista hyvä.

Naava: Ja legoista.

SJO: Ja legoistaki kuva.

Naava: Ja autosta.

SJO: Otat autohallista.

Naava: Ja tosta.

SJO: Ja autolaatikosta.

Naava: Tosta. Noin ja noista.

Havu: Noo tehdään ainakin leikitään ainakin autoilla ja leik... ja rakennetaan myös tommosta junarataa hei ja voi leikkiä myös astioilla noilla leluastioilla.

Lasten kertomuksista huomaa, että tietyt leikit on sijoitettu ensisijaisesti tiettyihin paikkoihin. Esimerkiksi Vuorisalo (2009) toteaakin, että päiväkodin arjessa tapahtuva niin kutsuttu vapaa leikki on lähes aina jollakin tavalla rajattua. Hänen mukaansa muun muassa leikin kesto, leikkijöiden määrää tai leikkutilaa rajataan usein. Leikki saa siis päiväkodissa tietynlaisia omi-

naispiirteitä (Vuorisalo 2009, 157). Myös Paju (2013) toteaa, että tilojen asettelulla aikuiset ohjaavat, tietoisesti tai tiedostamattaan, lapsia leikkimään tietynlaisia leikkejä. Viljamaa, Estola, Juutinen ja Puroila (2017) toteavat, että materiaalisella ympäristöllä on keskeinen rooli päiväkodin toiminnan suunnittelussa. Tiettyihin paikkoihin sijoitetaan tietynlaiseen toimintaan liittyviä materiaaleja ja leluja ja näiden esineiden voidaan nähdä kutsuvan lapsia tietynlaiseen toimintaan (Viljamaa ym. 2017, 4).

Yhtenä leikin muotona useampi lapsi toi esiin majan rakentamisen ja majassa leikkimisen. Majaleikit liitettiin paikoista ennen kaikkea ”pikku huoneeseen” eli huoneeseen, jossa leikki vaikutti olevan pääasiallinen toiminta. Yksi lapsista myös kertoi leikkineensä toisten lasten rakentamassa majassa, vaikka ei itse ollut rakentamisessa mukana. Näin ollen majat olivat tärkeitä rakentamisen toiminnan ohella myös erilaisten leikkien mahdollistajina.

MJ: No mitä te täällä pikkuhuoneessa teette?

Havu: Noo noo täällä voi leikkiä kuningasta ja tehdä nu... ja leikkiä majaa siksi koska noilla voi rakentaa majan.

MJ: Niin totta joo. Meki tossa rakennettiin yks kerta...

Havu: Niin noita tuoleja niin noita tuoleja voi voi käyttää valtaistuinena tuota tuolia tuota tuolia ja vankityrmään ja vankityrmän seininä.

Esimerkiksi Cele (2006) toteaa, että paikkojen muokkaamisella voi olla huomattava rooli siinä, että paikasta tulee lapselle merkityksellinen. Hänen mukaansa tämä yksilöllinen paikan muokkaaminen saattaa olla niin pienimuotoista, ettei kukaan muu edes huomaa sitä. Silti sillä voi olla vahva vaikutus siihen, miten lapsi paikan kokee ja miten hän kiinnittyy siihen (Cele 2006, 38). Aineistossamme esiintyvien majaleikkien voikin osaltaan nähdä toimivan tällaisena paikan muokkaamisen mahdollisuutena.

Ohjattu toiminta määrittelee myös osaltaan sitä, millaisia merkityksiä päiväkodin paikat saavat. Lapset toivat kertomuksissaan vahvasti esiin, että esimerkiksi sali oli tarkoitettu jumpaamista ja lauluhetkiä varten. Muutama lapsi nosti myös esiin sen, että salin yhteydessä olevassa minikeittiössä leivotaan. Nämä paikat olivat vahvasti sidoksissa niissä tapahtuvaan ohjattuun toimintaan.

SJO: Joo.

Sumu: Ja tuosta leivotaan kaikkia jouluna tai iltapäivänä tai.

SJO: Aha.

Sumu: Tai kaikki.

SJO: Eli voi leipoa ja vaikka mitä.

Sumu: Mmm.

Esimerkiksi ohjatussa toiminnassa opitut laulut ja leikit tulivat esiin salissa, johon ryhmä koontui ennen ruokailua sekä koko talon yhteisissä lauluhetkissä. Lorujen ja laulujen yhteydessä eräs lapsi nosti myös esiin osallistujien nimien läpikäymisen. Oletamme, että nimien muistelu on ohjattujen toimintahetkien kautta tutuksi tullut tapa, joka liittyy siten myös päiväkodin saliin paikkana.

Pyry: Missä asuu talonpoika ylhäällä vai al...

MJ: Vai alhaalla. SJO: aaaa. MJ: niin se on se leikki se talonpoika-leikki.

Pyry: On.

MJ: Ootteko te leikkiny sitä täällä?

Pyry: En.

MJ: Et oo. Se on hauska leikki.

Pyry: Missä asuu talonpoika ylhäällä vai alhaalla (MJ yhtyy loruttelemaan mukaan) vai onko se muuttanut kokonaan pois? Mitkä kaikkien nimet on?

4.2 Päiväkodin toimintaa määrittävät tekijät

Aineiston analyysin myötä huomasimme, että päiväkodissa tapahtuva toiminta on monin tavoin erilaisten tekijöiden määrittämää. Esimerkiksi Lehtinen (2009a, 99) toteaa, että monet toimintatilaan ja toimintakulttuuriin yhteydessä olevat tekijät vaikuttavat lasten toimintaan. Lapset kertoivat esimerkiksi monista toimintaan vaikuttavista säännöistä ja rajoituksista. Lisäksi esimerkiksi erilaiset ryhmä- ja tilajaot mahdollistivat erilaisia toimintoja, ja siten vaikuttivat myös paikkojen saamiin merkityksiin. Myös päiväkodissa toimivien ihmisten jaottelu lapsiin ja aikuisiin määrittää monin tavoin siellä tapahtuvaa toimintaa.

4.2.1 Säännöt ja tilojen jako

Päiväkodin arki sisältää monia hierarkkisia järjestyksiä ja toimijoihin kohdistuvia odotuksia, sääntöjä ja rajoituksia (Rutanen 2012, 47). Päiväkodissa sovittujen sääntöjen ohella myös erilaiset kulttuuriset normit ja tavat vaikuttavat paikoissa tapahtuvaan toimintaan (Jack 2010, 760–761). Viljamaan ja muiden (2017) mukaan päiväkodin työntekijät ohjailevatkin erilaisten järjestelyjen kautta lasten olemista ja toimintaa. Heidän mukaansa lapsia jaetaan eri tilanteissa ryhmiin muun muassa iän, toimintojen tai kiinnostuksen kohteiden mukaan. Pedagogisten pyrkimysten ohella myös hallinnan ja vallankäytön ilmentyvät voivat olla ohjailemisen ja tilojen käytön taustatekijöitä (Viljamaa ym. 2017, 5).

SJO: Mikshän siinä on tommonen portti?

Mesi: Voi että Mustikat ei karkaa. (SJO ja MJ: Aaaaaa)

Aamu: No ainakin nuilla mutta mutta koristeilla ei saa.

SJO: Koristeilla ei saa leikkiä?

Aamu: Niin.

SJO: Okei. Mitä koristeita täällä on semmosia millä ei saa leikkiä?

Aamu: No no esimerkiksi niiku nämä koristeet, näihin näihin ei saa koskea.

SJO: Joo.

Lehtisen (2009b, 145) mukaan päiväkodin säännöt luovat kehyksen siellä tapahtuvalle toiminnalle ja rajaavat lasten toiminnan mahdollisuuksia. Toisaalta jotkin päiväkodin säännöt voivat olla myös voimassa vain osittain tai tiettyinä aikoina. Esimerkiksi Raittila (2013, 73) toteaa, että päiväkodin eteinen voi muuten toimia leikkipaikkana, mutta uloslähdön aikaan se onkin nimenomaan pukeutumiseen varattu paikka. Alla olevassa kertomuksessa Kuura kuvaa, ettei nukkariin voi nyt mennä, koska henkilökuntaan kuuluva Kaisla on siellä laskemassa sänkyjä. Nukkari on siis välillä lasten leikkipaikka, mutta tietyt päiväkodin toiminnot rajaavat välillä leikin mahdollisuuden pois. Aamu taas osoittaa omassa kertomuksessaan, että toisinaan säännöt voivat olla myös jossain määrin neuvoteltavissa.

Kuura: Nukkariin ei voi kyllä nyt mennä ku siellä on Kaisla.

SJO: Ai niin olikos Kaisla, niin Kaisla oli laskemassa niitä sänkyjä.

Kuura: Niinpä niin!

Aamu: Sitten tuohon kuuseen ei saa kovin koskea. Vähäsen siihen saa koskea.

Päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa määrittää pitkälti myös erilaiset tila- ja ryhmäjaot. Pajun (2005, 236) mukaan sekä päiväkotirakennuksen fyysiset ominaisuudet että siellä toimivat ihmiset määrittelevät tilojen käyttöä ja siellä vallitsevia kulkureittejä. Raittilan (2013) mukaan päiväkodissa tehdään monia erilaisia tilallisia järjestelyjä. Nämä järjestelyt voivat koskea esimerkiksi sitä, millaiset fyysiset tilat kullekin lapsiryhmälle on varattu (Raittila 2013, 74). Aineistossamme lapset määrittävätkin päiväkodin eri paikkoja usein sen mukaan, minkä ryhmän tiloja ne ovat.

Aamu: No täällä leikkii ylleensä nuoki no no täällä tuo toinen on Karviaisten osa ja sitten tämä on tuo niitten no en nyt muista mutta.

SJO: Niin toisen ryhmän puoli?

Aamu: Niin.

Sade: Voijaanko me lähteä tässä on Puolukat.

MJ: Ota semmonen siitä vaan hyvä.

Sade: Tässä on niitten eteinen.

MJ: Aha joo ollaan Puolukoiden puolella. (Sade: joo) Ja siellä on Puolukoiden joku huone näyttää olevan.

Sade: Joo se on syömähuone, täällä on niitten vessa.

Rutasen (2012) mukaan päiväkodissa tehdään päivittäin erilaisia tilallisia järjestelyitä. Näitä ovat esimerkiksi lasten jakaminen leikkiryhmiin ja tiettyihin leikkipaikkoihin sekä esimerkiksi tietyt istumajärjestykset (Rutanen 2012, 47). Erilaiset tilalliset järjestelyt vaikuttavat myös siihen, minkälaisia merkityksiä paikat saavat. Tutkimukseemme osallistuneet lapset valokuvassivat esimerkiksi leikkitauluja, joiden avulla aikuiset ilmaisivat päivittäin kunkin lapsen leikin lapsille. Juutinen, Puroila ja Johansson (2018) kuvaavat, että leikkitaulu on yleensä värikäs kartonki, joka on esillä päiväkodin eteisessä. Näemmekin leikkitaulun olevan oleellinen osa lapsen arkea, sillä se kertoo mitä hän leikkii, missä ja kenen kanssa. Näin se on myös osaltaan rakentamassa paikkoihin liittyviä merkityksiä. Juutisen ja muiden (2018) mukaan leikkitauluun liittyy usein monenlaisia arvoja. Kasvattajat käyttävät sitä tukemaan lasten pitkäkestoista leikkiä, mutta toisaalta leikkitaulua käytetään myös lasten kontrolloimiseen, jotta saadaan ylläpidettyä järjestystä (Juutinen ym. 2018, 258–259).

Lisäksi päiväkodin tila- ja ryhmäjako olivat vahvasti sidoksissa lasten kasvuun. Lapset olivat esimerkiksi hyvin tietoisia siitä, että päiväkodin pienimmillä oli erilaisia toimintatapoja ja sääntöjä kuin muilla ryhmillä. Lapsen oma asema päiväkodissa on myös suhteessa näihin tila- ja ryhmäjakoihin, kuten Havu kuvaa alla olevassa kertomuksessaan.

Havu: Mmm no no täällä eteisessä tuossa on kirjoja ja nuo on varalokeroita sitä varten jos jos jos tuolta osastolta tai tuolta osastolta tulee tulee tulee niin isoiksi jotain lapsia että ne voi mm että ne voi muuttaa tänne Karviaisille tai jos tuolla on tuolla on sen kokoinen vauva mikä voi voi mennä mikä mikä on niinkun Puolukoiden osaston kokonen niin se voi mennä sinne ja kun se kasvaa Karviaisten osaston mm kokoiseksi Karviaisten lasten kokoiseksi niin se on niin se muuttaa tänne niin se muuttaa osastoa tänne niin se muuttaa tänne ja mm ottaa vaatteensa mukaan ja sitä varten nuo varalokerot ovat että jos ei oo tarpeeks lokeroita niin voi muuttaa. Mutta mutta voit tehdä voi käyttää täältä päiväkodista lähteneiltä tuonne lähieskariin niin voi käyttää myös niitten jäljelle jääneitä lokeroita.

4.2.2 Jako lapsiin ja aikuisiin

Paju (2013) toteaa, että päiväkodissa toimivat ihmiset jakautuvat nimenomaan lapsiin ja aikuisiin, ja nämä nimikkeet ovat siellä myös ahkerassa käytössä. Lasta saatetaan esimerkiksi ohjeistaa pyytämään apua tai lupa “aikuiselta” (Paju 2013, 11). Tämä jako näkyi myös meidän tutkimuksessamme päiväkodin paikkojen tarkastelussa, sillä lapset esimerkiksi tunnistivat tietyt päiväkodin tilat nimenomaan “aikuisten tiloiksi”. Päiväkodin käytävällä, jossa sijaitsivat muun muassa johtajan huone, henkilökunnan pukuhuoneet, keittiö ja kahvihuone, paikat nimettiin lasten toimesta nimenomaan aikuisten paikoiksi.

Sade: Täällä on keittiö. Sitten mitä täällä on kato tää aikuisten keittiö.

MJ: Aikuisten keittiö

Sade: Niin

Kuura: Hei täällä on aikuisten vessa niinpä niin onkin tää onki aikuisten vessa.

SJO: Aikuisten vessa. Okei.

Mesi: Täällä puetaan aina aikuiset.

Päiväkodissa läsnä oleva jaottelu aikuisiin ja lapsiin liittyy vahvasti myös aiemmin esillä olleisiin sääntöihin ja rajoituksiin. Se, mitä kukakin voi tehdä päiväkodissa riippuu vahvasti siitä, onko hän lapsi vai aikuinen. Paju (2005) toteaa tutkimuksessaan, että aikuisten käytössä päiväkodissa oli sellaisia huoneita, jonne lapset eivät juurikaan päässeet ilman aikuista tai aikuisen lupaa. Tällaisia huoneita olivat esimerkiksi johtajan huone ja henkilökunnan tilat (Paju 2005, 227–228). Myös esimerkiksi lasten lukumäärää tietyissä tiloissa saatetaan rajoittaa (Viljamaa ym. 2017, 8), mutta vastaavat rajoitukset eivät koske aikuisia, jotka saavat liikkua tiloissa vapaammin (Paju 2002, 229). Tutkimuksessamme tilojen rajoittaminen ilmeni erään lapsen kohdalla, kun olimme kuvaamassa näissä niin sanotuissa aikuisten tiloissa. Lapsi olisi halunnut ottaa kuvan aikuisten kahvihuoneesta, mutta päiväkodin henkilökunnan jäsen pyysi, että lapsi menisi kuvaamaan jonnekin muualle, koska kahvihuone ei ole tarkoitettu lapsille. Myös esimerkiksi keittiöön meneminen oli lasten tulkinnan mukaan sallittua vain aikuisille.

Mesi: Aikuiset saa vain mennä keittiöön muut ei.

MJ: Ai aikuiset saa mennä keittiöön mutta ei lapset?

Mesi: Joo.

MJ: Miks sä luulet että niin on?

Mesi: Me mennään ohi.

MJ: Miksihän lapset ei saa mennä keittiöön?

Mesi: En tiää.

Jossain määrin nämä erot lasten ja aikuisten välillä saattavat myös näyttäytyä itsestäänselvyyksinä, joille lapset eivät osaa antaa tarkempaa selitystä. Usein päiväkodin arjessa aikuiset ovatkin juuri ne, jotka määräävät säännöt, lasten osaksi jää joko totella tai vastustaa näitä sääntöjä (Paju 2013, 29). Esimerkiksi Mesi kertoo, että lapset eivät saa mennä keittiöön muttei tiedä miksi. Välillä siis perusteluksi riittää vain se, että on aikuinen tai lapsi, eikä syvempiä perusteluja anneta. Päiväkodin toimintaa tarkasteltaessa myös päiväkodin aikuiset ovat aina ainakin taustalla läsnä esimerkiksi toiminnan mahdollistamisen tai estämisen kautta (Viljamaa ym. 2017, 3). Eerola-Pennanen (2013) toteaa, että lapset tarkkailevat ja seuraavat päiväkodin ympäristöä ja sen tapahtumia jatkuvasti. Hänen mukaansa lapset ovat varsin tietoisia siitä, mitä päiväkodissa arvostetaan ja lapset myös osaavat halutessaan toimia tämän tiedon mu-

kaan. Lasten näkemyksen mukaan aikuisilla on päiväkodissa pääasiallinen valta ja lapset osaavat sopeuttaa toimintaansa vallitsevan sosiaalisen järjestyksen mukaan (Eerola-Pennanen 2013, 100).

4.3 Minä ja muut päiväkodissa

Päiväkodissa tapahtuvan toiminnan ja sitä määrittävien tekijöiden ohella myös siellä toimivat ihmiset ovat olennainen osa sitä, miten paikkojen merkitykset rakentuvat. Sosiaalisuudella onkin keskeinen rooli päiväkodissa ja lapsi kiinnittyy siellä aikuisten ja lapsiryhmän muodostamaan sosiaalisten suhteiden verkostoon (Puroila & Estola 2012, 32). Esimerkiksi Sartor (2018, 35) toteaa, että sosiaalinen kanssakäyminen muiden kanssa sekä siitä seuraava kuulumisen tunne ovat keskeinen osa paikkaan kiintymistä.

4.3.1 Lapsen omat tavarat ja omat paikat

Paju (2013, 111) nostaa tutkimuksessa esiin, että monet erilaiset aineelliset esineet ohjaavat, kutsuvat, mahdollistavat ja estävät tapahtumien kulkua. Vastaavasti katsomme erilaisten lapsen omien tavaroiden olevan olennainen osa sitä, miten lapsi rakentaa paikkojen merkityksiä päiväkodissaan. Jokainen tutkimukseemme osallistunut lapsi kuvasi ja kertoi omista tavaroistaan toteuttamamme kuvausprosessin aikana. Lapset valokuvasivat omia unilelujaan ja vaatteitaan sekä kertoivat tekemistään askarteluista. Erityisen tärkeää askarteluiden kohdalla oli löytää ja valokuvata juuri se itse tehty askartelu.

Havu: Tuo tähti tuo hieno tähtihaalari on mun.

Kuura: Ookei täällä on se mun kärppäpipo!

Ruska: Minun tämä.

MJ: Aaa se on tuomonen pieni poro. Hieno.

Erityisesti erään lapsen kohdalla oman lelun merkitys korostui vahvasti. Kyseinen lapsi ei puhunut juurikaan suomea ja yhteinen kommunikointimme lähti kunnolla käyntiin vasta, kun hän kaivoi unilelunsa repusta. Tämän jälkeen päiväkodin paikkojen kuvaaminen ja kiertäminen koostui pääasiassa siitä, minne kaikkialle lapsen nalle keksi ja halusi mennä.

Monet lapsista valokuvasivat päiväkodissa paikkoja, jotka olivat jollain tavalla heidän omiaan. Lapset kertoivat esimerkiksi omista lokeropaikoistaan eteisessä sekä etsivät oman sänky-paikkansa nukkarista. Juutisen (2015) mukaan lapsille nimetyt paikat, kuten naulakko- ja sänky-paikka, saavat merkittävän roolin lasten kertomuksissa. Nämä omat paikat konkretisoivat lapselle sitä, että hän kuuluu tiettyyn ryhmään (Juutinen 2015, 169).

Mesi: Tämä on mun lokero.

*Aamu: Äh mulla on vähän liukkaatki nää sukat. Tässä mä nukkuin sil-
lon viimeksi. Tässä alasängyssä. Alasängyssä tuossa ja sitten tuossa
nukkui se Mänty tai Käpy nukkui. Tässä tais nukkua kyllä joku sem-
monen. Tässä mä nukkuin tässä tuossa yläsängyssä mä nukkuin Aamu
ja tuossa nukkui Ruska. Otetaanko tästä mun sängystä kuva?*

Eerola-Pennanen (2013, 87) toteaa, että lapsilla ei oikeastaan ole päiväkodissa muita omia yksityisiä paikkoja kuin eteisen lokeropaikka ja nukkarin sänky. Markströmin (2005, 2007) tutkimusten mukaan eteistila näyttäytyykin päiväkodissa lapsen yksilöllisyyden paikkana. Hänen mukaansa eteinen on yksi harvoista päiväkodin paikoista, joissa lapsi henkilönä on näkyvästi esillä. Markström toteaa, että lapsen lokerossa on hänen nimensä ja sinne sijoitetaan hänen henkilökohtaiset tavaransa sekä häntä koskevat yksityiset viestit. Markströmin mukaan näin muodostuu lapsen ”yksityinen tila julkisessa” (viitattu lähteessä Alasuutari 2009, 67). Lokeropaikkojen ja sänkyjen ohella lapset valokuvasivat myös muissa paikoissa olevista nimilapuista omaa tai ystäviensä nimiä. Myös DeMarien ja Ethridgen (2006, 102) tutkimuksessa lapset valokuvasivat itseään ja oman paikkansa merkinä toimivia nimilappuja.

Myös lapsen päiväkodin ulkopuolisen elämän paikat ovat läsnä lapsen mielessä. Juutisen (2015) tutkimuksessa nousi myös esiin, että lasten kerronta ulottuu päiväkotikontekstia laajemmalle. Hän kuvaa, kuinka lapset nostivat esiin omat suhteensa perheenjäseniin sekä muihin heille tärkeisiin ihmisiin. Voidaan nähdä, että lapset hahmottavat tällä tavalla paikkaansa yhteiskunnan ja ympäröivän kulttuurin jäsenenä (Juutinen 2015, 171).

Pyry: On, missä on mun koti?

MJ ja SJO: Mikä sun koti on?

Pyry: Se on keltainen.

4.3.2 Sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset suhteet olivat aineistossamme keskeinen tekijä päiväkodin paikkojen merkitysten rakentumisessa. Esimerkiksi Paju (2013) toteaa, että hänen tutkimuksessaan nousi esiin tilojen ja paikkojen merkitys sosiaalisten suhteiden rakentumisessa. Vastaavasti myös sosiaaliset suhteet vaikuttavat paikkojen merkityksen rakentamiseen, paikkojen merkityksen muodostumisessa keskeistä on niissä tapahtuva vuorovaikutus (Sartor 2018).

Meidän tutkimukseemme osallistuneet lapset kuvasivat usein ystäviensä tavaroita tai nukku-mapaikkoja, joka kuvastaa sitä, miten tärkeänä lapset pitivät vertaissuhteita. Lehtisen (2009b) mukaan vertaissuhteiden kautta lapset rakentavat omaa kuvaansa ympäröivästä maailmasta solmimalla kaverisuhteita sekä neuvottelemalla ja leikkimällä yhdessä. Näissä vertaissuhteis-sa lapset saavat kokemuksia itsestään ja toisista lapsista toimijoina (Lehtinen 2009b, 153). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan päiväkotinäyttelykin paikkana, jossa lapsilla on leikkikavereita, erotuksena kodista, jossa leikitään enemmän sisarusten tai vanhempien kanssa tai yksin. Kuvausprosessin aikana lapset kertoivatkin meille ystävistään.

Sumu: Se Koski on mun paras kaveri.

Ruska: Tämä on Usva ja.

MJ: Niin siinä on teidän kuvat. Onks se semmonen leikkitalu? Valittet-teko te aina siinä mihin te meette leikkimään?

Ruska: On.

MJ: Onko Usva sun kaveri?

Ruska: On.

Myös DeMarien ja Ethridgen (2006) tutkimuksessa ystävyydellä oli huomattava rooli lasten ottamissa valokuvissa. Heidän mukaansa lapset kuvasivat usein muita lapsia erityisiksi tai parhaiksi ystävikseen. Lapset kertoivat haluavansa ottaa kuvan jostakusta, josta he pitävät (DeMarie & Ethridge 2006, 103). Tutkimuksessamme lasten ystävät olivat vahvasti läsnä se-kä lasten kerronnassa että valokuvissa, vaikka muut lapset eivät pääsääntöisesti olleetkaan paikalla kuvausprosessien aikana. Voidaankin siis olettaa, että mikäli kuvausprosessi olisi toteutettu muiden lasten läsnä ollessa, olisi kavereiden ja vertaissuhteiden merkitys korostunut vielä vahvemmin.

Muutammat lapset toivat kertomuksissaan esiin myös sen, että välillä lasten vanhemmat ovat osallistuneet päiväkodin toimintaan. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan yhtenä päiväkotia määrittävänä tekijänä toimii se, että se on paikka, jossa lapsi on erossa vanhemmistaan. Gillisin (2003) mukaan lapsen ja vanhemman välinen aika voidaan jaotella läsnä olevaan yhteiseen aikaan ja niin kutsuttuun henkiseen eli muistelu-aikaan, jolloin perheenjäsenet muistelevat toisiaan, vaikka eivät ole fyysisesti toistensa luona (viitattu lähteessä Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 154). Näin ollen vanhemmat ovat lapsen mielessä silloinkin, kun lapsi on heistä erossa päiväkodissa. Lapsen suhde vanhempiinsa on siis osaltaan koko ajan läsnä lapsen arjessa ja siten merkityksellinen myös paikkoihin liittyvien merkitysten muodostumisessa.

Kuura: Kun tänne sai tulla vanhemmat niin tässä oli sellasia hajujuttuja piti haistella. Tässä kohtaa minä haistoin yhden tuntemattoman paitsi äiti haisto kaakaojauhetta.

Sillanpää (2017) toteaa, että vain osa päiväkodin paikoista on vanhemmille “sallittuja”. Hänen mukaansa näitä tiloja ovat esimerkiksi piha, eteinen ja sali. Näissäkin tiloissa vanhempien läsnäolo on kuitenkin lähes aina sidoksissa tiettyihin toimintoihin, piha ja eteinen on vanhemmille sallittuja paikkoja tuonti- ja hakutilanteissa, sali juhlissa (Sillanpää 2017, 74). Aineistomme osoittaa, että vaikka vanhemmat eivät useinkaan ole fyysisesti läsnä päiväkodin paikoissa, ovat he läsnä lasten mielessä. Kinnusen ja Puroilan (2016) tutkimuksessa lapset kuvasivat myös sisaruksiaan ja tämä näkyi myös meidän aineistossamme. Lapselle päiväkotia ja kotia eivät näyttäytyä erillisinä maailmoina, vaan ovat läsnä yhtäaikaaisesti (Kinnunen & Puroila 2016, 249).

Aamu: Niin tässä Säde nukkuu. Tuossa on Säteen nukke.

SJO: Joo kuka se on se Säde?

Aamu: Otetaanko vielä tästäki kuva?

SJO: Joo, kuka se on se Säde?

Aamu: Ööö mun pikkusisko.

Muiden lasten ja perheen ohella myös päiväkodin aikuiset koettiin tärkeiksi ja lapset toivat aikuisia esiin kertomuksissaan useita kertoja. Aikuisia liitettiin erilaisiin ympäristöihin, kuten esimerkiksi ryhmän toinen opettaja yhdistettiin vahvasti saliin ja siellä olevaan pianoon. Myös keittiötyöntekijä mainittiin lähes jokaisen lapsen kertomuksessa.

Mesi: Otetaan kaikista aikuisista nyt kuva.

Sade: Tässä on kaikkia kirjasävelmiä ko Lehti soittaa pianoa siellä on kaikkia

MJ: Aa ai se teijän opettajako soittaa

Havu: keittiötyöntekijä tekee ruuat.

MJ: mm-m.

Havu: ja yhtä aikaa sii... keittiötyöntekijä tekee ruuat ja siivoaa.

5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisen tekijöiden kautta lapset rakentavat paikkojen merkityksiä päiväkodissa. Aiemmin kuvaamamme Rasmussenin (2004) jaottelu lasten paikkoihin ja paikkoihin lapsille on tämän kysymyksen kannalta oleellinen taustataajatus. Hänen mukaansa aikuiset voivat tunnistaa vain lapsille tehdyt paikat. Tavoitteenamme on kuitenkin luoda kuvaa päiväkodista nimenomaan lasten omana paikkana, joten asiasta voidaan Rasmussenin (2004) mukaan saada tietoa vain lapsilta itseltään kysymällä. Tässä tutkimuksessa lasten kertomusten tarkastelu osoittaa, että paikkojen merkitykset rakentuvat pääasiassa siellä tapahtuvan toiminnan ja siellä olevien ihmisten kautta. Samalla tietyt tekijät määrittävät päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa ja vaikuttavat siten vahvasti myös paikkojen saamiin merkityksiin.

Jackin (2010, 757) mukaan ihmisten toiminta paikassa rakentaa paikan merkitystä. Monissa paikoissa niiden merkityksiä rakentavatkin niiden mahdollistamat tai poissulkemat aktiviteetit (Green 2013; Rasmussen 2004; van Andel 1990; Vesala 2016). Tämä tuli esiin myös lasten kerronnassa. Lapset kertoivat monista päiväkodin arkeen kuuluvista toiminnoista, jotka luovat pohjaa päiväkodin elämälle. Monet arkiset toiminnot liittyvät vahvasti tiettyyn paikkaan, tiettyissä tiloissa tehdään tiettyjä asioita. Näin ollen arjen toiminnot ovat keskeinen osa sitä, minkälaiseksi paikan merkitys jäsentyy. Arjen vastapainoina lapset kertoivat myös erilaisista päiväkodin juhlista. Juhlat tuovat vaihtelua arkeen ja tuovat siten arkisiin paikkoihin uusia merkityssidoksia.

Päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa voidaan jakaa myös lasten omiin leikkeihin ja aikuisten ohjaamiin toimintahetkiin. Lapset kertoivat monista erilaisista leikeistä ja monista erilaisista leikkipaikoista. Osa leikeistä sijoittui tiettyihin paikkoihin esimerkiksi aikuisten päätösten ja lelujen sijoittamisen kautta. Tällöin paikkojen merkitykset ovat vahvasti sidoksissa niissä tapahtuviin leikkeihin. Esimerkiksi automaton ja autolelujen sijoittaminen nukkarisiin teki nukkarista nimenomaan autoleikkeihin yhdistetyn paikan. Lasten omien leikkien ohella myös aikuisten tarkemmin suunnittelema ohjattu toiminta rakentaa paikkojen merkityksiä päiväkodissa. Esimerkiksi päiväkodin salissa monet lapset kertoivat siellä tapahtuvista jumppa- ja lauluhetkistä.

Päiväkodissa tapahtuva toiminta määrittyy erilaisten tekijöiden kautta. Myös nämä tekijät tulevat esiin lasten kerronnassa. Lapset kertoivat esimerkiksi erilaisista säännöistä ja rajoituksista, jotka ohjaavat päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa. Samalla ne osaltaan muokkaavat paikkoihin liitettyjä merkityksiä. Esimerkiksi tiettyinä aikoina leikkipaikkana toimivan nukkarin saama merkitys muuttuu lepohetken sääntöjen myötä huomattavasti. Myös päiväkodin tila- ja ryhmäjako vaikuttaa paikkojen saamiin merkityksiin. Lapset liittivät esimerkiksi siirtymisen ryhmästä ja tilasta toiseen kasvun myötä paikkojen merkityksiin. Yhtenä paikkojen merkityksiä rakentavana tekijä lasten kerronnassa tuli esiin päiväkodissa vahvasti läsnä oleva jaottelu lapsiin ja aikuisiin. Tiedyt paikat esimerkiksi määrittyivät nimenomaan aikuisten paikoiksi, joihin lapset eivät saaneet mennä ilman erillistä lupaa. Erilaiset tila- ja ryhmäjaon käytännöt sekä lasten ja aikuisten erilaiset roolit päiväkodissa ovat tulleet esiin myös muissa tutkimuksissa (Paju 2005, 2013; Viljamaa ym. 2017).

Lasten kerronnassa paikkojen saamat merkitykset liittyivät vahvasti myös niissä toimiviin ihmisiin. Keskeisenä päiväkodin paikoissa toimivana ihmisenä lasten kertomuksissa oli lapsi itse. Lapsen oma rooli näkyi erityisesti lapsen omien tavaroiden ja omien paikkojen esiintymisessä lasten kerronnassa. Esimerkiksi lapsen oma lokeropaikka ja sen sisältämä omaisuus oli lapsille tärkeä. Saman on huomannut esimerkiksi Juutinen (2015, 169) omissa tutkimuksissaan.

Lapsen omien tavaroiden ja paikkojen ohella lapset kertoivat paljon muista paikkoihin liittyvistä ihmisistä. Esimerkiksi Sartor (2018) huomauttaakin, että sosiaaliset suhteet ja paikoissa tapahtuva vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä paikkojen merkitysten rakentumisessa. Lapset kertoivat muun muassa toisista lapsista ja yhteisistä leikeistään. Paikkojen tarjoamat mahdollisuudet sosiaalisuudelle ja yhdessäololle ovatkin keskeinen tekijä paikkojen merkitysten rakentumisessa (Christensen & Mikkelsen 2013; Kjørholt 2003; Kyrönlampi-Kylmänen 2010; Vesala 2016; Tani 2012).

Lapsen oman toiminnan ja vertaissuhteiden ohella päiväkodin paikkoihin liittyivät vahvasti myös päiväkodin henkilökunta. Esimerkiksi päiväkodin keittiö nähtiin nimenomaan keittiötyöntekijän kautta määrittynään paikkana. Salissa oleva piano ja salissa laulettu laulut liitettiin vahvasti oman ryhmän opettajaan, joka soitti pianoa ryhmän lauluhetkissä. Lapset myös kertoivat omista perheistään päiväkodin paikkoihin liittyen. Esimerkiksi yksi lapsista liitti toisen ryhmän tiloihin oman pikkusiskonsa, joka on päiväkodin toisessa ryhmässä. Hän esimerkiksi halusi etsiä oman siskonsa sänkyä ja unikaverin ja valokuvata ne. Myös lasten vanhem-

mat olivat läsnä päiväkodin paikkoihin liittyvissä kertomuksissa. Eräs lapsista esimerkiksi kertoi meille päivästä, jona vanhemmat olivat olleet mukana osallistumassa päiväkodin toimintaan. Myös paikkoihin ja niissä olleisiin ihmisiin liittyvät muistot ovatkin tärkeä osa paikkojen merkitysten rakentumista (Kaivola & Rikkinen 2003; Ylitapio-Mäntylä 2014).

Raittilan (2013) mukaan yksilön omat kokemukset ja näkemykset paikasta rakentuvat hänen henkilökohtaisten tulkintojensa kautta. Hän korostaa, että jokaisella ihmisellä on siis oma relationaalinen suhteensa paikkoihin, sama paikka ei välttämättä näyttäytyä samanlaisena kaikille. Esimerkiksi lasten ja aikuisten tulkinnat ja kuvaukset päiväkodin eteisestä voivat erota huomattavastikin toisistaan, vaikka kyseessä on sama fyysinen tila (Raittila 2013, 73). Vastaavasti myös lasten keskinäiset ajatukset tiloista eroavat toisistaan. Tässä tutkimuksessa olemmekin tuoneet esiin niitä tekijöitä, joiden kautta lapset muodostavat omia yksilöllisiä suhteitaan päiväkodin paikkoihin sekä pyrkinet löytämään niitä kuvaavia yhteisiä piirteitä.

Kuten paikan käsitteen yhteydessä todettiin, ei paikka ole millään tavalla muusta maailmasta ja elämästä irrallinen tai viaton ilmiö, vaan paikat ja niiden saamat merkitykset ilmaisevat aina tiettyjä, historiallisesti vaihtelevia valtasuhteita ja kulttuurisia käsityksiä (Kullman ym. 2012). Tätä kuvastavat myös tutkimuksessamme esiin nostetut huomiot siitä, miten paikkojen avulla rajataan ja rajoitetaan lapsia sekä se, että tietyt paikat päiväkodissa ovat varattuja vain aikuisten käyttöön. Sen sijaan ainoastaan lapsille varattuja paikkoja ei juuri ole päiväkodissa. Näemme tämän kuvastavan hyvin Rasmussenin (2004) toteamusta siitä, että päiväkotiki on pääasiassa paikka lapsia varten, ei lasten oma paikka.

Monissa tutkimuksissa on todettu, että paikkojen merkitykset rakentuvat sekä niissä tapahtuvan toiminnan, että sosiaalisten suhteiden kautta (Jack 2010, 758; Sartor 2018, 180). Olemme tässä tutkimuksessa osoittaneet, että myös päiväkodissa lapset rakentavat paikkojen merkityksiä toimintaan ja sosiaalisuuteen liittyvien tekijöiden kautta. Lisäksi erityisesti päiväkotikon-
tekstissa paikkojen merkitysten rakentumiseen vaikuttavat keskeisesti erilaiset toimintaa määrittävät tekijät. Rasmussenia (2004, 165–166) mukaillen toteamme, että päiväkodin paikoista tulee “lasten paikkoja”, kun lapset liittävät niihin omia merkityksiään. Tutkimuksemme johdopäätöksenä onkin, että lapset rakentavat paikkojen merkityksiä monien eri tekijöiden kautta. Tällä on suuri merkitys myös siihen, että päiväkodista tulee nimenomaan lasten oma paikka, ei vain paikka lapsia varten.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehtäessä on syytä pitää koko ajan mielessä myös siihen liittyvät eettiset kysymykset. Rutasen ja Vehkalahden (2019) mukaan lasten parissa tehtävää tutkimusta koskevat samat yleiset eettiset vaatimukset ja tavat kuin muutakin tutkimusta. Kuitenkin eettisesti kestävien arjen käytäntöjen valinta ja arviointi täytyy heidän mukaansa toteuttaa jokaisessa tutkimuksessa tapauskohtaisesti. Lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa ovat aina läsnä myös kysymykset kasvatuksesta, vallasta ja hallinnasta, mikä tuo oman ulottuvuutensa eettisten pohdintojen käsittelyyn (Rutanen & Vehkalahti 2019, 8). Tässä luvussa tuomme esiin tutkimuksemme osalta keskeisiä eettisyyden ja luotettavuuden pohdintoja.

Emondin (2005, 127) mukaan lapsuuden tutkijoiden omat käsitykset lapsista ja lapsuudesta ovat osa lapsuuden konstruointia ja näin ollen niiden esiin tuominen tutkimuksessa on tärkeää. Tämän vuoksi olemmekin kuvanneet heti tutkimuksen alkupuolella lukijalle lapsuudentutkimuksen näkökulmia lapsiin ja lapsuuteen, sillä koemme niiden kuvaavan hyvin omia taustaoletuksiamme ja arvopohjaamme lapsuuteen liittyen.

Greenen ja Hillin (2005) mukaan erityisesti lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa valtaan liittyvät kysymykset ovat vahvasti läsnä. Valtaan liittyvien kysymysten suhteen tutkijan kannalta keskeistä on tutkimukseen osallistuvien tiedon kunnioittamisen ohella myös valtasuhteen tiedostaminen (Eerola-Pennanen 2013, 54). Valta-asetelmat ovat sidoksissa kaikkeen tutkimukseen, mutta erityisesti lapset ovat tottuneet ja oppineet siihen, että aikuisilla on lapsia enemmän valtaa ja lasten oletetaan toimivan aikuisten odottamalla tavalla (Greene & Hill 2005, 13; Punch 2003, 324). Lapset ovat usein tottuneet aikuisen opettajarooliin ja haluavat vastata aikuisen kysymyksiin ”oikein” (Setälä 2012, 76), eivätkä he välttämättä ole tottuneet ilmaisemaan näkemyksiään vapaasti (Punch 2002, 325). Tutkimuksemme pyrimme huomioimaan tämän olemalla kuvausprosessien aikana mahdollisimman avoimia lasten omalle kerronnalle ja antamalla heidän kertoa juuri niistä asioista, joista he itse halusivat.

Laadullisessa tutkimuksessa sekä tutkimusprosessi, aineiston tuottaminen, että aineiston analyysi ovat sidoksissa tutkijaan (Eerola-Pennanen 2013, 52; Punch 2002, 329). Myös tämän tutkimuksen kohdalla on syytä pitää mielessä, että koko tutkimusprosessi sitoutuu nimenomaan meihin tutkijoihin. Esimerkiksi jo se, että juuri me olemme olleet keräämässä aineistoa lasten kanssa vaikuttaa siihen, millaiseksi aineisto on muodostunut. Roos ja Rutanen (2014, 44) toteavatkin, että kerronta rakentuu aina vuorovaikutuksessa. Näin ollen tutkimukseen

osallistuneiden lasten kerronta olisikin voinut rakentua toisenlaiseksi vuorovaikutuksessa joidenkin muiden kanssa.

Vastaavasti myös lasten valokuvaamisen prosessit ja valokuvat ovat sidoksissa tilanteeseen, jossa ne ovat syntyneet. Setälä (2012) toteaa, että jo pelkkä aikuisen läsnäolo saattaa vaikuttaa lasten ottamien valokuvien aihevalintoihin. Toisaalta Setälän mukaan on syytä muistaa, että vaikka aikuinen voi monella tavalla vaikuttaa lapsen ilmaisuun, on hän kuitenkin myös osaltaan lapsen tuottaman ilmaisun mahdollistaja. Setälä huomauttaa, että esimerkiksi mahdollisuudet valokuvaamiseen ovat lapsille usein harvinaisia. Näin ollen, vaikka aikuinen saattaa lapsen ilmaisuun vaikuttaa, ei tämä vaikutus ole aina lopputuloksen kannalta epäsuotava (Setälä 2012, 65, 69).

Lichtmanin (2013) mukaan yhtenä haasteena tutkimuksen luotettavuuden suhteen voi olla hyödynnetyn aineiston sisällön ymmärtäminen. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt voivat tuoda esiin esimerkiksi sellaisia kulttuurisidonnaisia seikkoja, joita tutkija ei suoraan kykene omasta perspektiivistään ymmärtämään (Lichtman 2013, 97). Tämä on huomion arvoista myös meidän tutkimuksemme kannalta, sillä me tulkitsemme lasten tuottamaa tietoa varmasti eri tavoin kuin lapset itse, koska tulokulmamme aikuisina on erilainen. Tutkijan ymmärrys on aina jossain määrin epätäydellistä (Greene & Hill 2005, 20).

Myös tutkijoiden tulkinnat rakentavat osaltaan sitä, millaiseksi kerronta rakentuu (Roos & Rutanen 2014, 44). Voi esimerkiksi olla mahdollista, että olemme tulkinneet lasten kertomuksia ja valokuvia eri tavoin, kuin he ovat itse alun perin tarkoittaneet. Analyysia tehdessämme huomasimme myös, että monien kertomusten kohdalla kategorisoinnin tekeminen vaati paljon kuvausprosessin kokonaisuuden huomioimista. Yksittäisiä lauseita ja ilmauksia ei aina voinut tulkita huomioimatta sitä kontekstia, jossa ne esiintyivät. Kujala (2008, 27) kuvaakin, että kerronnallisen aineiston lukeminen vaatii myös kertojan äänen mukanaoloa. Omassa analyysissämme hyödynsimme litteroidun aineiston ohella lasten ottamia valokuvia sekä omia muistiinpanojamme tilanteista. Vaikka kerronnan tavat eivät olleetkaan meidän analyysimme kiinnostuksen kohteena, ei niitä myöskään voinut kokonaan jättää huomioimatta. Esimerkiksi lasten äänensävy äänitteessä ja muistikuvamme heidän kehollisesta kerronnastaan auttoivat kerronnan tulkinnassa.

Yhtenä tutkimuksemme luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaankin pitää menetelmätriangulaatiota. Esimerkiksi Eerola-Pennanen (2013) on pyrkinyt tutkimuksessaan keräämään aineistoa erilaisten menetelmien avulla, jolloin eri menetelmien tuottamaa aineistoa voidaan käyttää

toisiaan tukien ja täydentäen. Näin kerätyt aineistot eivät tuota samaa, vaan nimenomaan toisiaan täydentävää tietoa, joka antaa kuitenkin samansuuntaista tietoa (Eerola-Pennanen 2013, 229). Vastaavasti meidän tutkimuksessamme lasten ottamat valokuvat, lasten kerronta ja omat havaintomme kuvausprosesseista täydensivät toisiaan.

Osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös tutkijatriangulaatio. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Heidän mukaansa tutkijat joutuvat tällöin neuvottelemaan havainnoistaan ja näkemyksistään. Eskola ja Suoranta huomauttavat, että myös esimerkiksi aineiston hankinnasta, sen luokittelusta ja tulkinnasta sekä raportin kirjoittamisesta pitäisi päästä yksimielisyyteen. Kun tutkijoita on kaksi tai useampi tämä voi joskus olla haastavaa, mutta toisaalta useamman tutkijan näkökulmien yhdistäminen voi laajentaa ja monipuolistaa tutkimusta olennaisella tavalla (Eskola & Suoranta 1998). Keskinäiset keskustelumme tutkimuksen aikana ovatkin vaikuttaneet niin tutkimuksen aiheen valintaan ja rajaamiseen kuin teoriapohjan luomiseen ja aineiston keräämiseenkin. Eriytyisen keskeisenä näemme tutkijatriangulaation merkityksen aineiston analyysin ja tulosten jäsentämisen kohdalla. Ilman yhteistä ajatustenvaihtoa ja ideointia emme olisi saaneet yhtä hyvin jäsenettyä aineistoamme.

Juutinen (2018, 68) kuvaa, kuinka hän omassa tutkimuksessaan näki olevansa tutkijan roolin lisäksi myös kasvattajan roolissa. Tässä tutkimuksessa olimme tutkijoina myös näiden kahden roolin välissä. Jos lapset tulivat pyytämään meiltä apua tai kysymään neuvoja, niin autoimme heitä parhaamme mukaan. Tässä suhteessa meidän voi nähdä toimineen päiväkodin henkilökuntaan kuuluvien kasvattajien tavoin. Jos ryhmän kasvattajat olivat läsnä tilanteessa, olimme enemmän mukana sivusta seuraavina tutkijoina. Tutkimuksen tekeminen lasten kanssa vaatiikin tutkijalta monenlaista pohdintaa omasta roolistaan ja asemastaan lasten parissa. Emondin (2005, 125) mukaan lapset voivatkin monessa suhteessa kontrolloida sitä, missä laajuudessa he antavat tutkijalle tietoa. Lasten näkökulmasta käsin kyse ei välttämättä ole jaottelusta aikuisiin ja lapsiin vaan erottelusta ymmärtäjän ja ei-ymmärtäjän välillä (Pennanen 2010, 182). Olemalla kiinnostuneita lapsista ja lähtemällä mukaan heidän vitseihinsä pyrimme pääsemään lasten silmissä juuri ymmärtäjien rooliin.

Myös Eerola-Pennanen (2013, 53) toteaa tutkimuksessaan, että hänen mielestään lasten luottamuksen saadakseen tulee olla kiinnostunut siitä, mistä lapset ovat kiinnostuneita. Tämäkin oli mielestämme tutkimuseettisesti tärkeä huomio, jonka pyrimme huomioimaan tekemällä päiväkodissa oloajastamme lapsille mahdollisimman mukavaa. Pyrimme osallistumaan lasten

leikkeihin ja kuuntelemaan heidän ajatuksiaan myös varsinaisen aineiston keräämisen ulkopuolella.

Raittila (2008) pohtii omassa tutkimuksessaan sitä, onko tutkijalla oikeus hyödyntää lapsia aineiston tuottajina omaa tutkimustaan varten. Hän oli pyrkinyt järjestämään aineistonkeruun mahdollisimman mielenkiintoiseksi ja motivoivaksi lapsille (Raittila 2008, 55). Tutkimusta tehdessämme pyrimme toteuttamaan aineistonkeruun niin, että se olisi mahdollisimman luonteva ja mukava tilanne lapsille. Tämän takia päädyimme ottamaan valokuvaamisen osaksi aineistonkeruuta. Esimerkiksi Setälä (2012, 39) toteaa huomanneensa valokuvauksen tuottavan nautintoa lapsille ja lasten olevan kiinnostuneita kuvaamisesta. Myös oma tulkintamme on, että lapset nauttivat kuvausprosessiin osallistumisesta. Tästä kertoo nähdäksemme esimerkiksi se, että lasten kanssa toteutetut kuvausprosessit olivat suhteellisen pitkiä. Lapset myös ilmaisivat avoimesti, kun olivat valmiita siirtymään muihin puuhiin, eräs lapsi esimerkiksi totesi “mää en halua enää ottaa” kuvausprosessin lopuksi.

Kuulan (2015) mukaan tunnistettavuuden estäminen on ihmistieteissä yksi parhaiten tunnetuista tutkimuseettisistä oletuksista, ja tutkimuksessamme olemmekin vahvasti pyrkineet tunnistettavuuden estämiseen. Tämän olemme tehneet muun muassa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja ryhmien nimien korvaamisella keksityillä nimillä sekä valinnallamme siitä, ettei lasten ottamia valokuvia esitetä tutkimuksessa. Kuula (2015) kuitenkin huomauttaa, että toisinaan myös tunnistettavuuden estämisen eettisyyttä on syytä pohtia. Joissain tutkimuksissa on todettu, että tutkimukseen osallistuneet nimenomaan halusivat omien tietojensa ja kokemustensa olevan selvästi heidän ja että heidän nimensä tuotaisiin esiin (Kuula 2015). Tutkimuksemme kohdalla voidaankin pohtia sitä, olisiko lapsilla oikeus saada nimetty “kunnia” tutkimuksesta ja kuka nimen muuttamisesta tai muuttamatta jättämisestä saa viime kädessä päättää. Tämän vuoksi pidämmekin erittäin tärkeänä tuoda esiin, että ilman lapsia ja heidän omaa aktiivista rooliaan emme olisi voineet tehdä tätä tutkimusta. Vaikka lapset ovatkin tässä tutkimuksessa tunnistamattomia, ovat he silti tärkeä ja keskeinen osa tutkimuksemme toteutumista.

Lasten omaa aktiivista roolia aineiston tuottamisessa korostaa myös kuvien digitaalinen muoto. Tablettitietokoneen etuna kuvausprosessissa oli se, että lapsella oli itsellään valta hyväksyä tai hylätä kuva (Setälä 2012, 62). Monet tutkimukseemme osallistuneista lapsista katsoivatkin valokuvaa sen ottamisen jälkeen ja joko antoivat sen olla tai halusivat ottaa toisen, omasta mielestään paremman kuvan. Tätä kuvaa esimerkiksi Aamun toteamus “Opsista ko tuli vähän

tuommonen. Otetaanpa uus”. Tässä suhteessa menetelmän etuna on siis lasten mahdollisuus tarkastella ottamiaan kuvia ja tehdä valintoja niiden suhteen.

Tutkimuseettisen näkökulman kannalta on myös mielenkiintoista pohtia lasten ja nuorten toimijuuden ja osallisuuden näkökulmia (Vehkalahti, Rutanen, Langström & Pösö 2010, 14–15). Roos (2015) tuo esiin, että osallisuuden ja toimijuuden korostaminen tuo omat näkökulmansa muun muassa siihen, miten lapsille tulisi kertoa tutkimuksesta, miten he voivat itse säädellä osallistumistaan ja saavatko he itse tietoa tutkimuksen tuloksista. Hän huomauttaa, että lapsilla on paitsi oikeus omien mielipiteidensä ilmaisemiseen, myös oikeus saada tietoa. Näin ollen Roosin mielestä on syytä pohtia myös sitä, miten esimerkiksi tutkimusten tulosten tulisi näkyä tai vaikuttaa lasten elämään. Voitaisiinko tutkimustuloksia pyrkiä välittämään jollain tavalla myös suoraan lapsille (Roos 2015, 31). Nämä ovatkin mielestämme tärkeitä lasten parissa tehtävään tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Olemme pyrkineet huomioimaan nämä kysymykset esimerkiksi antamalla lapsille mahdollisimman paljon tietoa siitä, miten teemme tutkimustamme. Lapset saivat halutessaan osallistua ottamiensa valokuvien siirtämiseen tablettilta tietokoneelle sekä kuunnella äänitepätkiä omasta kerronnastaan. Huoltajien kanssa annettun suostumuksen ohella jokaisella lapsella oli mahdollisuus vielä aineistonkeruun yhteydessä kieltäytyä osallistumasta. Lisäksi toimimme saamiamme tuloksia lapsille näkyväksi diaesityksen muodossa. Diaesityksen tavoitteena oli tarjota tutkimukseen osallistuneille lapsille keino palata omiin kertomuksiinsa ja valokuviinsa, sekä tehdä niitä näkyväksi ryhmän muille lapsille ja aikuisille. Lähetimme esityksen ryhmälle ja kehotimme heitä hyödyntämään diaesitystä heille sopivilla tavoilla.

7 Pohdinta

Päiväkoti määrittynyt usein ensisijaisesti paikkana lapsia varten (Rasmussen 2004). Tämän tutkimuksen myötä olemme pyrkineet tuomaan esiin myös päiväkodin ominaisuuksia lasten paikkana. Rasmussenin (2004) mukaan lasten omat paikat ovat ikään kuin lasten salattua tietoa, johon aikuinen ei voi päästä käsiksi muuten kuin lapsilta itseltään kysymällä. Tutkimusessamme olemme osoittaneet, että lapset rakentavat paikkojen merkityksiä monien erilaisten tekijöiden kautta. Lapset siis luovat aktiivisesti omalla toiminnallaan ja omien kokemustensa myötä paikkoihin liittyviä merkityksiä. Setälän (2012, 200) mukaan lapsuudentutkimuksessa vallitseva ajatusmalli korostaakin lasten olevan aktiivisia ja kyvykkäitä toimijoita. Tätä he ovat myös suhteessa päiväkodin paikkojen saamiin merkityksiin.

Lasten toimijuuden korostaminen tukee näkemystämme siitä, että myös päiväkodin paikkojen näkökulmasta nimenomaan lasten omat merkityksenantoprosessit ovat tärkeitä. Green (2015) toteaaakin, että kasvattajien olisi tärkeä tiedostaa lasten omien paikkojen merkitys heidän toimijuutensa ja kuulumisen tunteidensa kannalta. Näemme, että arvostamalla päiväkotia lasten paikkana voimme tukea lasten hyvinvointia ja oppimista. Huomioimalla ne tekijät, joiden kautta lapset rakentavat paikkojen merkityksiä voimme luoda paikoista lapsille lähestyttäviä, kiinnostavia ja turvallisia.

Sahimi (2012) nostaa esiin, että lasten näkökulmat ympäristöstään tulisi huomioida tutkimusten ohella myös käytännön toiminnassa. Hänen mukaansa tieto siitä, mitä lapset ajattelevat voi auttaa aikuisia ymmärtämään lasten tunteita, tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja mieltymyksiä. Tämä tieto voi antaa opettajille työkaluja siihen, miten luoda lapsille entistä merkityksellisempiä oppimiskokemuksia sekä tarjota lasten kiinnostusta vastaavia materiaaleja ja kokemuksia (Sahimi 2012, 55). Vastaavasti myös tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää lapsille itselleen mielekkäiden paikkojen ja paikkakokemusten luomisessa sekä niiden kautta tapahtuvan oppimisen suunnittelussa.

Jack (2010) toteaa, että lapsuuden paikkoihin liittyvillä toistuvilla kokemuksilla on huomattava merkitys myös myöhemmin elämässä tapahtuvaan paikkoihin kiinnittymiseen. Erityisesti aikuisiän paikkakiintymykseen peilautuvat lapsuudessa muodostetut paikkoihin liittyvät sosiaaliset merkitykset, joita luodaan yhdessä vanhempien, opettajien ja ikätovereiden kanssa (Jack 2010, 758). Näin ollen voidaan todeta, että lapsuuden paikat ja niihin liitetyt merkitykset kulkevat ihmisen mukana koko hänen elämänsä ajan. Viljamaata (2012, 201) mukaillen

näemme erityisen kiinnostavana myös sen, että lapselle yhdessä hetkessä monessa paikassa oleminen ja paikkojen välillä liikkuminen mahdollistuu kuvittelun keinoin.

Paju (2005, 233) toteaa, että päiväkodissa tilojen käyttöä ja mahdollisten kulkureittien päälinjoja piirtävät henkilökunnan jäsenet, kun taas lasten omat paikat ovat ikään kuin ”pieniä saarekkeita” muun toiminnan keskellä. Raittila (2009) taas kuvaa, että esimerkiksi päiväkodin pihan suhteen lapset tietävät, mitä päiväkodin pihalla oleminen tarkoittaa ja miten siellä voi olla. Tämän lisäksi lapset tietävät, miten he itse voivat kyseistä paikkaa käyttää, sillä lasten ja aikuisten mahdolliset tavat toimia päiväkodin paikoissa eivät ole samanlaisia (Raittila 2009, 231). Päiväkodin paikkoja koskevat säännöt ja paikkojen merkitykset eivät siis näyttäytyä samanlaisina lapsille ja aikuisille, minkä vuoksi päiväkodin paikkojen tarkastelu nimenomaan lasten näkökulmasta käsin on tärkeää.

On tärkeää pohtia myös sitä, vaikuttaako lasten kertomusten tarkastelu todellisuudessa aikuisten ratkaisuihin ja lasten arkeen, vai pidetäänkö lasten kertomuksia lähinnä viihdyttävänä (Roos 2015, 16; Eskonen 2005, 38). Toiveenamme onkin, että tämä tutkimus herättäisi lukijan pohtimaan erilaisia paikkoja ja niihin liitettyjä merkityksiä nimenomaan lasten näkökulmasta käsin. Mielestämme on tärkeää pohtia esimerkiksi sitä, miten me aikuiset voisimme huomioida lasten paikkoihin liittämiä merkityksiä vaikkapa päiväkotien ja koulujen tilojen suunnittelussa. Lisäksi on kiinnostavaa pohtia, minkälaisia mahdollisuuksia lapsilla on toimia muissa yhteiskunnan tiloissa ja paikoissa, jotka ovat pääasiassa aikuisten aikuisia varten suunniteltuja.

Esimerkiksi Vehkalahti ja muut (2010) pohtivat kysymystä siitä, että mikäli suurin osa lapsiin ja nuoriin liittyvistä tutkimuksista toteutuu erilaisten instituutioiden puitteissa, minkälaista lapsuutta ja nuoruutta tutkimuksissa oikeastaan tuotetaan. Heidän mukaansa tutkimuksissa lapsia ja nuoria lähestytään usein pääasiassa instituutioiden, kuten päiväkotien ja koulujen, kautta ja heidät nähdään näiden instituutioiden käsitteistä ja rajoista käsin. Tämä vaikuttaa myös lapsuudesta muodostuvaan kuvaan (Vehkalahti ym. 2010, 17). Tämä on mielestämme kiinnostava kysymys myös oman aiheemme rajauksen näkökulmasta. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa olisikin mielenkiintoista täydentää esimerkiksi lasten vapaa-ajan paikkoja koskevalla tiedolla.

Myllymäki (1983) on korostanut, että päiväkotitilojen suunnittelussa tulisi pyrkiä tarjoamaan muutakin kuin vain suojaa ja paikka lepoon, ruokailuun ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseen pyrkivään toimintaan. Myllymäki toteaa, että lapsella ei ole muistissaan suurta kokemus-

ten ja tuntemusten varastoa, vaan niiden muodostuminen on vasta alullaan. Näin ollen ne paikat, joissa vietämme lapsuutemme, jäävät “sielumme maisemaksi”, jotka tulevat vastaan muistoina yhä uudelleen (Myllymäki 1983, 25–26). Myllymäen tavoin näemme lapsuuden paikkojen olevan merkityksellisiä koko yksilön elämän näkökulmasta katsottuna. Toivomme-kin, että tutkimuksemme tuottama tieto lasten paikkojen merkitysten rakentamisen prosesseista auttaa luomaan lapsille mahdollisuuksia rakentaa itselleen mieluisia paikkoja, joissa elää ja kasvaa.

Kjørholt ja Tingstad (2007) ovat kritisoineet päiväkotien suunnittelussa sitä, että suunnittelu ei vastaa käsitystä lapsista aktiivisina sosiaalisina toimijoina. Heidän mukaansa lapsia ei nähdä päiväkotien todellisina käyttäjinä (Kjørholt & Tingstad 2007, 176) ja tällöin päiväkodit eivät ole Rasmussenin (2004) jaottelun mukaisia lasten omia paikkoja, vaan paikkoja lapsille. Rasmussenin (2004, 171) mukaan monia erilaisia muotoja ja merkityksiä saavat lasten omat paikat korostavat lasten roolia sosiaalisina ja kulttuurisina toimijoina. Pidämmekin tutkimuksemme tärkeimpänä antina sen luomaa kuvaa siitä, miten lapset rakentavat aktiivisesti omalla toiminnallaan paikkojen merkityksiä ja luovat päiväkodeista lasten paikkoja, ei vain paikkoja lapsille. Aikuisen vastuu on mielestämme arvostaa lapsia päiväkodin todellisina käyttäjinä ja tarjota lapsille mahdollisuuksia lasten paikkojen luomiseen.

Lähteet

- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self. Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal* 34(4), 279–289.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (70–88). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (54–69). Tampere: Vastapaino.
- Bartos, A. E. (2013). Children sensing place. *Emotion, Space and Society* 9, 89–98.
- Brown, B. B. & Perkins, D. D. (1992). Disruptions in Place Attachment. Teoksessa: Altman, I. & Low, S. M. (toim.) *Place Attachment*. (279–304). New York: Plenum Press.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place* (Väitöskirja). Acta Universitatis Stockholmiensis/Stockholm Studies in Human Geography 16. Stockholm: Stockholm University.
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. R. (2013). 'There is Nothing Here for Us..!' How Girls Create Meaningful Places of Their Own Through Movement. *Children & Society* 27, 197–207.
- Corsaro, W.A. (2018). *The sociology of childhood*. (5. p.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (2. p.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dallago, L., Perkins, D. D., Santinello, M., Boyce, W., Molcho, M. & Morgan, A. (2009). Adolescent Place Attachment, Social Capital, and Perceived Safety. A Comparison of 13 Countries. *American Journal of Community Psychology* 44, 148–160.
- DeMarie, D. & Ethridge, E. A. (2006). Children's Images of Preschool. The Power of Photography. *YC Young Children* 61(1), 101–104.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (2. p.) Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Derr, V. (2002). Children's sense of place in northern New Mexico. *Journal of Environmental Psychology* 22, 125–137.
- Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa* (Väitöskirja). Jyväskylä studies in education, psychology and social research 464. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Emond, R. (2005). Ethnographic Research Methods with Children and Young People. Teoksessa: Greene, S. & Hogan, D. (toim.) *Researching children's experience. Approaches and Methods*. (123–139). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Engel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. Teoksessa: Greene, S. & Hogan, D. (toim.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. (199–216). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskonen, I. (2005). *Perheväkivalta lasten kertomana* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tampereensis 1107. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Gadd, K. (2016). Place attachment among children in a street situation in Pelotas, Brazil. *Journal of Youth Studies* 19(10), 1338–1354.
- Green, C. (2012). Listening to Children: Exploring Intuitive Strategies and Interactive Methods in a Study of Children's Special Places. *International Journal of Early Childhood* 44, 269–285.
- Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places. *International Journal for Early Childhood Environmental Education* 1(1), 8–31.
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching Children's Experience. Methods and Methodological Issues. Teoksessa: Greene, S. & Hogan, D. (toim.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. (1–21). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hidalgo, M. C. & Hernández, B. (2001). Place attachment. Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology* 21, 273–281.
- Jack, G. (2010). Place Matters: The Significance of Place Attachments for Children's Well-Being. *British Journal of Social Work* 40, 755–771.
- Juopperi, M. & Jylhä-Ollila, S. (2018). *Lasten merkitykselliset paikat. Mitä ne ovat ja mistä ne rakentuvat* (Kandidaatin tutkielma). Oulu: Oulun yliopisto.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 4(2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside. Small stories about the politics of belonging in pre-schools* (Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis E179. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juutinen, J., Puroila, A-M. & Johansson, E. (2018). There Is No Room for You. The Politics of Belonging in Children's Play Situations. Teoksessa: Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A-M. (toim.) *Values Education in Early Childhood Settings. Concepts, Approaches and Practices. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Volume 23*. (249–264). Sveitsi: Springer.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. (2003). *Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Tietolipas 199*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (2010). Johdanto. Teoksessa: Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106*. (7–13). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (249–262). Tampere: Vastapaino.
- Karimäki, R. (2005). Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa: Saarikoski, H. (toim.) *Leikkikentillä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Tietolipas 208*. (106–129). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karjalainen, P. T. (1997). Maailman paikoista paikan maailmoin. Kokemisen geografiaa. *Tiedepolitiikka 4*, 41–46.
- Karlsson, L. (2006a). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa: Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Karlsson, L. (2006b). Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa: Karlsson, L. (toim.) *Lapset kertovat. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES, Työpaperieita 9/2006*. (8–17). Helsinki: STAKES.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106*. (121–141). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kinnunen, S. & Puroila, A-M. (2016). 'If my sister was here'. The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood 23*(2), 236–254.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kjørholt, A. T. (2003). 'Creating a Place to Belong': Girls' and Boys' Hut-building as a Site for Understanding Discourses on Childhood and Generational Relations in a Norwegian Community. *Children's Geographics 1*(1), 261–279.
- Kjørholt, A. T. & Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children. Discourses on New Kindergarten Architecture. Teoksessa: Zeider, H., Devine, D., Kjørholt, A. T. & Strandell, H. (toim.) *Flexible Childhood. Exploring Children's Welfare in Time and Space*. (169–189). Odense: University of Southern Denmark.
- Knuuttila, S. (2006). Paikan moneus. Teoksessa: Knuuttila, S., Laaksonen, P. & Piela, U. (toim.) *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu. Kalevalaseuran vuosikirja 85*. (7–11). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kujala, T. (2008). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa: Syrjäläinen E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (13–39). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. (2012). Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa: Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat.* (9–26). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Salmi, S. (2015). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa: Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170.* (133–144). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (e-kirja). Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurillinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa. Haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimuksia 2010:3.* Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Haettu osoitteesta https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/80374213/Kuusisto_A_2010_Kulttuurinen_kielellinen_ja_katsomuksellinen_monimuotoisuus_p_iv_kodissa.pdf
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana. eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus* (Väitöskirja). Acta Universitatis Lapponiensis 111. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa: Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106.* (197–212). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kyrönlampi, T. & Määttä, K. (2013). Using Children as Research Subjects. How to Interview a Child aged 5 to 7 Years. Teoksessa: Uusiautti, S. & Määttä, K. (toim.) *How to Study Children. Methodological Solutions of Childhood Research.* (51–65). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimuksessa. Teoksessa: Rajala, R., Nurmi, K. E. & Kaasila, R. (toim.) *Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä.* (106–150). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lehtinen, A-R. (2009a). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* (89–114). Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, A-R. (2009b). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* (138–155). Tampere: Vastapaino.
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation.* Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory. Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology* 28, 209–231.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide.* (3. p.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Research Methods Series 47*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Lingberg, P. (2014). *In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. National institute for health and welfare. Research 132*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Mustola, M., Kärjä, A.-V., Böök, M. L. & Mykkänen, J. (2017). Johdanto. Teoksessa: Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A.-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 123*. (11–20). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Haettu osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Myllymäki, P. (1983). Miten ympäristön ominaisuudet voivat vaikuttaa lasten kehitykseen. *Muoto 10*(3), 24–27.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i Leken. En Studie i Utomhuslek på Förskolegården* (Väitöskirja). AGRARIA 464. Alnarp: Sveriges Lantbruksuniversitet.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives In Everyday Storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ollila, A. (2008). *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit* (Väitöskirja). Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 76. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Paju, E. (2005). Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa: Miettola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22*. (225–238). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, E. (2015). Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa: Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A.-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170*. (119–127). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. (2012). Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa. Teoksessa: Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 131*. (9–21). Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Haettu osoitteesta <https://tietoanuurista.fi/wp-content/uploads/2013/05/elinolot-vuosikirja-2012.pdf>
- Pennanen, S. (2010). Lapset, tieto ja media. Teoksessa: Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106*. (177–195). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. (2019). Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina. Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti 8*(1), 121–142.

- Proshansky, H. M. & Fabian A. K. (1987). The Development of Place Identity in the Child. Teoksessa: Weinstein, C. S. & David, T. G. (toim.) *Spaces for Children. The built environment and child development.* (21–40). New York: Plenum Press.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults. *Childhood* 9(3), 321–341.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä. Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 1(1), 22–43.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjäjä, L. (2012). Does Santa exist. Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care* 182(2), 191–206.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen* (Väitöskirja). Jyväskylä studies in education, psychology and social research 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset. Lasten ympäristö. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* (227–248). Tampere: Vastapaino.
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* (69–94). Tampere: Vastapaino.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children. Children's places. *Childhood* 11(2), 155–173
- Read, M. A. (2007). Sense of Place in Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal* 34(6), 387–392.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 2015. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 3(2), 27–47.
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 1(1), 44–56.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa: Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Tutkimuseettisesti säätelystä elettyyn kohtamiseen. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II.* (7–32). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, H. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, H. (toim.) *Haastattelun analyysi.* (9–36). Tampere: Vastapaino.
- Sahimi, N. N. (2012). Preschool Children Preferences on Their School Environment. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 42, 55–62.

- Sartor, A. (2018). *Children in place. A phenomenography of children's understandings of place, identity in place and looking after place* (Väitöskirja). Work Faculty of Arts and Social Sciences. Sydney: The University of Sydney.
- Scannell, L. & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology* 30, 1–10.
- Scannell, L. & Gifford, R. (2014). The psychology of place attachment. Teoksessa: Gifford, R. (toim.) *Environmental Psychology. Principles and Practice*. (5. p.). (273–300). Kanada: Optimal Books. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/279718543_The_psychology_of_place_attachment
- Sillanpää, T. (2017). Muistetun lapsuuden maantiede. Päiväkotimuistot lapsuuden maantieteen ja muistitietotutkimuksen leikkauspinnassa. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–79.
- Setälä, P. (2012). *Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Helsinki: Musta Taide.
- Shukran, Q. (2014). Sense of place and place identity. *European Journal of Social Sciences, Education and Research* 1(1), 306–311.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. (2012). Policies of Early Childhood Education and Care. Partnership and Individualization. Teoksessa: Kjörholt, A. T. & Qvortrup, J. (toim.) *The Modern Child and Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. (222–240). London: Palgrave Macmillan.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin. 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tani, S. (2012). Eletty ja kuvattu kaupunki. Nuorten kaupunkipiirroksien tulkinnan kohteina. Teoksessa: Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. (147–175). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Tuan, Y-F. (1995). *Space and Place. The Perspective of Experience*. (5. p.). Minnesota: The University of Minnesota Press.
- Uprichard, E. (2010). Questioning Research with Children. Discrepancy between Theory and Practice. *Children & Society* volume 24, 3–13.
- van Andel, J. (1990). Places Children Like, Dislike, and Fear. *Children's Environments Quarterly* 7(4), 24–31.
- Vanderbeck, R. M. (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuudentutkimuksen 'aikuisista'. Teoksessa: Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 106. (33–52). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. (2018). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

- Vehkalahti, K., Rutanen, H., Langström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Langström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (10–24). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Vesala, P. (2016). *Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen analyysi* (Väitöskirja). Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 84. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona* (Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis E 129. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A-M. (2017). Patjakasan kutsu. Yhteen tulemissa ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 6(1), 2–21.
- Villanen, H. & Alerby, E. (2013). The sense of place. voices from a schoolyard. *Education in the North* 20(Special Issue), 26–38.
- Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy. Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (156–181). Tampere: Vastapaino.
- Vuorisalo, M., Raittila, R. & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction. Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of pedagogy* 9(1), 45-64.
- Winstone, N., Huntington, C., Goldsack, L., Kyrou, E. & Millward, L. (2014). Eliciting rich dialogue through the use of activity-oriented interviews. Exploring self-identity in autistic young people. *Childhood* 21(2), 190–206.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2014). Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta. Teoksessa: Hyry-Beihammer, E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.) *Paikka ja kasvatus*. (170–198). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Liite 1: Lapsen ja huoltajan suostumuslomake suomeksi

Päiväkoti lapsen silmin

Hei, olemme kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoita ja olemme parhaillaan tekemässä pro gradu -tutkielmaamme. Lapsenne päiväkotiryhmä on lähtenyt mukaan tutkielmaamme. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisena päiväkotiympäristö näyttäytyy lasten omasta näkökulmasta käsin. Tavoitteenamme on lisätä tietoa siitä, millaisia ajatuksia ja näkemyksiä lapsilla on päiväkodista paikkana, kysyen,

Millaisia merkityksiä päiväkodin paikat saavat lasten kuvaamina ja kertomina?

Tarkastelemme päiväkodin tiloja yhdessä lasten kanssa valokuvaamalla ja keskustelemalla. Jokainen lapsi saa vuorollaan toimia oppaana ja valokuvata päiväkodista niitä paikkoja, joita haluaa. Hyödynnämme tutkielman aineistona lasten ottamia valokuvia ja nauhoitettuja keskusteluja.

Kysymme suostumustanne lapsenne osallistumiseen tutkielmaamme. Tämän kirjeen mukana saatte kaksi lomaketta. Ensimmäinen osio sisältää asioita, joista toivomme teidän juttelevan yhdessä lapsenne kanssa teille sopivalla tavalla. Toisessa osiossa kysymme teidän suostumustanne lapsenne mukanaolosta.

Ystävällisin terveisin

Maria Juopperi, puh. xxxxxxxxxxxx, sähköposti: xxxxxxxxxxxx

Sari Jylhä-Ollila, puh. xxxxxxxxxxxx, sähköposti: xxxxxxxxxxxx

Pro gradu -tutkielmamme toteuttamista ohjaa:

Jaana Juutinen, yliopistonlehtori, puh. xxxxxxxxxxxx, sähköposti: xxxxxxxxxxxx

Päiväkoti lapsen silmin/pro gradu -tutkielma

Lapselle kertominen

Lapsen nimi: _____

Lapsen syntymäkuukausi ja vuosi: _____

Päiväkoti ja lapsiryhmä: _____

Lapsen huoltaja: _____

Olemme tänään jutelleet näistä asioista:

Päiväkodissa vierailee uusia aikuisia. Aikuiset tulevat tekemään tutkimusta päiväkodista yhdessä lasten kanssa. He juttelevat lasten kanssa ja lapset saavat valokuvata ja esitellä päiväkotiaan aikuisille. Lapsi saa valokuvata ja kertoa päiväkodista, jos itse haluaa.

Myöhemmin aikuiset kirjoittavat kirjan siitä, mitä ovat lapsilta oppineet. Lapsen nimeä ei kerrota kirjassa. Jokainen lapsi saa itse päättää, haluaako hän, että hänen kertomistaan asioista kirjoitetaan.

Aikuiset yrittävät huomata lapsen toiveita tutkimukseen osallistumisesta silloinkin, kun lapsi ei sano niistä mitään.

Aika ja paikka _____

Aikuisen nimi

Lapsen nimi tai piirustus

Lapsi voi halutessaan piirtää lisää paperin toiselle puolelle. Aikuinen voi kirjoittaa lapsen ajatuksista.

Kiitos!

Päiväkoti lapsen silmin/pro gradu -tutkielma

Lapsen huoltajan suostumus

Lapseni saa osallistua valokuvaukseen ja nauhoitettavaan keskusteluun tutkijoiden kanssa (ympyröi sopiva vaihtoehto)

Kyllä

Ei

Pyydän, että erityisesti huomioitte

Lastani koskevaa aineistoa saa käyttää

Pro gradu-tutkielman aineistona

Kyllä

Ei

Aineistoa hyödynnettäessä ja tuloksista raportoitaessa mukana olevien henkilöllisyyttä suojellaan. Lasten ottamia kuvia ei julkaista osana tutkielmaa ja lasten nimiä tai muita tunnistettavia tietoja ei mainita. Tutkielmaan osallistuvia lapsia ja heidän päiväkotiaan ei voi tunnistaa. Aineisto säilytetään lukitussa paikassa ja salasanalla suojattuna. Aineisto tuhoetaan 1.6.2021 mennessä.

Aika, paikka ja huoltajan allekirjoitus

Liite 2: Lapsen ja huoltajan suostumuslomake englanniksi

Daycare Centre through child's eyes

Hi, we are students of faculty of education at the University of Oulu and we are making our master's thesis at the moment. Your child's daycare group has agreed to participate in our thesis. The aim of master's thesis is to find out how children see their daycare environment. We want to know more about children's thoughts and views concerning places in the daycare centre.

We are going to study places in daycare together with children. Children can photograph and tell us about the places. Every child has an opportunity to guide us through places they choose. In our master's thesis, we analyze children's photographs and the things they have told us.

We are asking for your consent about your child's participation in our study. With this letter you get two forms. The first one includes things we hope you discuss with your child. In the second one we ask for your consent to use material collected with your child in our thesis.

With kind regards,

Maria Juopperi, tel. xxxxxxxxxxx, email: xxxxxxxxxxx

Sari Jylhä-Ollila, tel. xxxxxxxxxxx, email: xxxxxxxxxxx

Our master's thesis is supervised by:

Jaana Juutinen, university lecturer, tel. xxxxxxxxxxx, email: xxxxxxxxxxx

Daycare Centre through child's eyes/ Master's thesis

Telling about the study to the child

Child's name: _____

Child's birth month and year: _____

Child's guardian: _____

We have discussed with the child about following things:

New adults are going to visit daycare. These adults want to learn about places at daycare. They want to talk with children and they wish that children would take some photographs of the places they choose. Children can choose what they photograph and tell the adults. Children can choose whether they participate or not.

Later adults will write a book about the things they have learned from the children. Child's name won't be mentioned in the book. Every child can decide whether they want that researchers write about what they have told or not.

Adults will try to notice child's wishes about participating in the study even when the child doesn't say anything.

Date and place _____

Guardian's name

Child's name or drawing

If the child wants to, they can draw to the other side of the paper. Guardian can also write down child's ideas and thoughts.

Thank you!

Daycare Centre through child’s eyes/ Master’s thesis

Guardian’s consent

My child is allowed to photograph and discuss with the researchers and the discussion can be recorded **Yes** **No**
(Circle your answer)

Guardian’s wishes or thoughts considering the study (If you have some)

Research material collected with my child can be used as a part of the

Master’s thesis study material **Yes** **No**

People participating in the study can’t be recognized from the finished study. Photographs that children take won’t be published in the thesis and recognizable information won’t be shared to the outsiders. The children and the daycare centre can’t be recognized. The material will be stored in a locked place and protected with a password. The material will be destroyed by 1.6.2021 at the latest.

Date, place and guardian’s signature

Liite 3: Päiväkotiryhmän henkilökunnan suostumuslomake

Päiväkoti lapsen silmin

Hei, olemme kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijoita ja olemme parhaillaan tekemässä pro gradu -tutkielmaamme. Päiväkotiryhmänne on lähtenyt mukaan tutkielmaamme. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisena päiväkotiympäristö näyttäytyy lasten omasta näkökulmasta käsin. Tavoitteenamme on lisätä tietoa siitä, millaisia ajatuksia ja näkemyksiä lapsilla on päiväkodista paikkana, kysyen,

Millaisia merkityksiä päiväkodin paikat saavat lasten kuvaamina ja kertomina?

Tarkastelemme päiväkodin tiloja yhdessä lasten kanssa valokuvaamalla ja keskustelemalla. Jokainen lapsi saa vuorollaan toimia oppaana ja valokuvata päiväkodista niitä paikkoja, joita haluaa. Hyödynnämme tutkielman aineistona lasten ottamia valokuvia ja nauhoitettuja keskusteluja.

Kysymme suostumustanne osallistumisestanne tutkielmaamme.

Ystävällisin terveisin

Maria Juopperi, puh. xxxxxxxxxxx, sähköposti: xxxxxxxxxxx

Sari Jylhä-Ollila, puh. xxxxxxxxxxx, sähköposti: xxxxxxxxxxx

Pro gradu -tutkielmamme toteuttamista ohjaa:

Jaana Juutinen, yliopistonlehtori, puh. xxxxxxxxxxx, sähköposti: xxxxxxxxxxx

Työntekijän suostumus tutkielmaan osallistumisesta

Työntekijän nimi

Päiväkodin ja lapsiryhmän nimi

Annan suostumukseni tutkielman aineiston keräämiseen päiväkotiryhmässä, jossa työskente-
len. Aineistoa hyödynnettäessä ja tuloksista raportoitaessa mukana olevien henkilöllisyyttä
suojellaan. Lasten ottamia kuvia ei julkaista osana tutkielmaa ja lasten nimiä tai muita tunnis-
tettavia tietoja ei mainita. Tutkielmaan osallistuvia lapsia, heidän päiväkotiaan ja sen henkilö-
kuntaa ei voi tunnistaa. Aineisto säilytetään lukitussa paikassa ja salasanalla suojattuna. Ai-
neisto tuhotaan 1.6.2021 mennessä.

Pyydän tutkijoita huomioimaan myös nämä asiat:

Päiväys _____

Allekirjoitus _____