



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PELTOLA KIRSI

VÄLITTÄMINEN KASVATUKSEN ARVONA PÄIVÄKOTIARJEN PIENISSÄ
KERTOMUKSISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2015



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Peltola Kirsi	
Työn nimi/Title of thesis VÄLITTÄMINEN KASVATUKSEN ARVONA PÄIVÄKOTIARJEN PIENISSÄ KERTOMUKSISSA			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu- tutkielma	Aika/Year huhtikuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 83
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimukseni kohdistuu kasvatuservoihin ja välittämisen ilmenemiseen päiväkodin arjessa. Se, mitä pidämme hyvänä kasvatuksena, löytyy meidän kasvatuservoistamme. Kasvatus on aina moraalista toimintaa, johon vaikuttavat ympäröivät kulttuuriset kertomukset. Itse pidän <i>välittämistä</i> tärkeänä kasvatuservona. Välittävä kasvattaja sitoutuu vastaamaan lapsen ilmaisemiin tarpeisiin ja suuntautumaan omasta horisontistaan kohti lapsen horisonttia, laittaen lapsen etusijalle. Tutkimuskysymykseni on: <i>Miten välittäminen ilmenee kasvatuservona päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa?</i> Tutkimukseni on osa ArvoKas-hanketta, jossa ollaan kiinnostuneita päiväkotien arvokasvatuksesta. Tutkimukseni perustuu kerronnallisuuteen ja hermeneutiikkaan, jolloin näen, että ihminen rakentaa ymmärrystään maailmasta ja käsityksistään kertomusten kautta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa asiaa hermeneuttisessa kehässä, jolloin tulkinta syntyy osakokonaisuuksien ja kokonaisuuden dialogista.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu neljästä videosta päiväkotiarjen eri tilanteista ja kahden kasvattajan kanssa käydystä nauhoitetusta keskustelusta, joissa keskustelimme näistä videoista. Analysoin aineistoa narratiivisen analyysin avulla. Tutkimustulokset kietoutuvat välittämisen teorian kanssa tiiviisti yhteen ja esitän teoriaa ja tuloksia rinnakkain. Jaan välittämisen kolmeen ulottuvuuteen ja myös tulokset asettuivat näiden ulottuvuuksien alle: <i>1. välittäminen moraalifilosofiana: lapsen tarpeisiin vastaaminen ensisijaisena kasvatuservona, 2. välittäminen kasvatuksen käytäntönä: lapsen kuunteleminen, aito kohtaaminen ja läsnäolo sekä 3. välittäminen kasvatuksen sisältönä: lapsi oppii kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia.</i> Esitän, että päiväkotiarjen toiminnassa välittäminen ilmenee ensinnäkin lapsen tarpeiden huomioidemisena, lapsen tuntemisena, lapsen näkemisenä ainutlaatuisena persoonana ja kasvattajan vastuuna. Toiseksi lapsen kuuntelemisena ja aitona kohtaamisena sekä läsnäolona, kiireettömyytenä, ruumiillisuutena ja koskettamisena. Kolmanneksi välittäminen ilmenee lapsen kannustamisena toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen.</p> <p>Yhteenvedossa tuon esiin tutkimukseni johtopäätöksinä, että <i>kasvatuksen arvot löytyvät arjen kertomuksista</i> ja välittäminen ilmenee kasvatuservona <i>toimintana</i> arjessa. Esitän myös ajatuksen siitä, että myös <i>lapsi on aktiivinen toimija välittämisessä</i>. Tuon myös esiin, että <i>välittäminen tuo iloa ja onnistumisen kokemuksia kasvattajan työhön</i> sekä sen, että <i>arjen kiire, resurssit ja keskeytykset estävät välittämisen toteutumista</i>. Lopuksi pohdin välittämisen ja rakkauden merkitystä muutoksen tuomisessa sekä paremman yhteiskunnan luomisessa.</p>			
Asiasanat/Keywords Arvot, hermeneutiikka, narratiivisuus, päiväkoti ja välittäminen			

Sisältö

1	JOHDANTO – mistä aion kertoa?	1
1.1	Peruskysymysten äärellä: millaista on hyvä kasvatust ja kasvatust hyvään?	1
1.2	Tutkimuskysymys ja tutkimuksen rakenne	3
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA – mitkä tekijät vaikuttavat kerrontaani?	5
2.1	Kerronnallisuus tieteenfilosofisena lähtökohtana	5
2.2	Hermeneutiikka kerronnallisessa tutkimuksessa	7
2.3	Hallitsevat kulttuuriset kertomukset hyvästä kasvatuksesta ja lapsuudesta	9
2.4	Moraali löytyy arjen kasvatustyöstä	13
3	TUTKIMUKSEN KULKU – miten kertomukseni on rakentunut?	16
3.1	Tutkimusaineisto	16
3.1.1	<i>Videoaineiston valinta ja rajaust</i>	16
3.1.2	<i>Keskustelutilaisuus</i>	18
3.1.3	<i>Eettiset haasteet aineiston keräämiseen liittyen</i>	20
3.2	Narratiivinen analyysi	22
3.2.1	<i>Arjen pienet kertomukset</i>	24
3.2.2	<i>Analyysi hermeneuttisessa kehässä</i>	25
3.2.3	<i>Aineiston vaiheittainen analyysi</i>	26
4	VÄLITTÄMINEN KASVATUSARVONA – teorian ja tulosten dialogia	29
4.1	Välittäminen moraalifilosofiana	30
4.1.1	<i>Välittämisen etiikka</i>	30
4.1.2	<i>Dialogisuus – Minän ja Sinän suhde</i>	32
4.1.3	<i>Lapsen tarpeisiin vastaaminen ensisijaisena kasvatustarvona</i>	34
4.2	Välittäminen kasvatustuksen käytäntönä	45
4.2.1	<i>Välittävä suhde – kasvattaja välittää</i>	45
4.2.2	<i>Lapsen kuunteleminen, aito kohtaaminen ja läsnäolo</i>	48
4.3	Välittäminen kasvatustuksen sisältönä	58
4.3.1	<i>Lapsi oppii välittämään</i>	58
4.3.2	<i>Lapsi oppii kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia</i>	60
5	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ, ARVIOINTIA JA POHDINTAA – mitä olen oppinut kertomukseni kautta?	64
5.1	Yhteenvedo tutkimustuksen tuloksista – mitä tulokset kertovat meille?	64
5.1.1	<i>Kasvatustuksen arvot löytyvät arjen kertomuksista</i>	64
5.1.2	<i>Välittäminen on toimintaa</i>	65
5.1.3	<i>Lapsi on aktiivinen toimija välittämisessä</i>	66
5.1.4	<i>Välittäminen tuo työn iloa ja onnistumisen kokemuksia</i>	68
5.1.5	<i>Arjen kiire, keskeytykset ja resurssit estämässä välittämisen toteutumista</i>	69

5.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	70
5.3	Pohdinta – mahdollisuus parempaan tulevaisuuteen	74
	KIRJALLISUUSLUETTELO.....	79

1 JOHDANTO – mistä aion kertoa?

1.1 Peruskysymysten äärellä: millaista on hyvä kasvatus ja kasvatus hyvään?

Maailma on täynnä kertomuksia. Koko maailmankuvamme rakentuu kertomuksista maailmasta ja elämästä. Käsitksemme ja tietämisemme perustuvat kertomuksiin ja omilla kertomuksillamme tuomme niitä esiin ja rakennamme uudelleen (mm. Bruner, 1990). Kulttuurissamme on paljon kertomuksia siitä, millaista on hyvä kasvatus ja kasvatus hyvään. Pohjoismaissa, eli Suomessa, Tanskassa, Islannissa, Ruotsissa ja Norjassa, on historian saatossa pitkälle juurtunut ideologia demokratiasta ja pyrkimyksestä tasa-arvoon, itsenäisyyteen ja vapauteen sekä solidaarisuuteen. Pohjoismaissa halutaan taata kaikille ihmisille tasa-arvoinen mahdollisuus elää laadukasta elämää sekä kaikille oikeus sosiaaliseen ja yksilölliseen hyvinvointiin. Tähän tavoitteeseen pyritään erilaisten poliittisten ja taloudellisten päätösten ja linjauksien kautta. Pohjoismaat ovatkin maailman tasa-arvoisimpia maita taloudellisesti ja sukupuolten välillä. (Einarsdottir & Wagner, 2006, s. 1-12; Kristjansson, 2006, s. 24–28.) Pohjoismaissa tavoitteena siis on taata kaikille kansalaisille hyvä elämä.

Pohjoismaisessa politiikassa, kuten sosiaali- ja koulutuspolitiikassa, näkyy lapsuuden arvostaminen itsessään, eikä vain tulevana aikuisena ja yhteiskunnan palvelijana. Pohjoismaissa arvostetaan leikkiä, lasten oikeuksia ja osallisuutta sekä annetaan lapselle aikaa tutkia maailmaa ja vasta myöhemmin mennä akateemiseen kouluopetukseen. Varhaiskasvatuksessa pyritään laatuun ja lapsuuden vaalimiseen. Pohjoismaissa pyritään takaamaan jokaiselle lapselle yhtäläisesti hyvä lapsuus. (Einarsdottir & Wagner, 2006, s. 1-12; Kristjansson, 2006, s. 24–28; Goouch, 2010, s. 8.)

Suomessa varhaiskasvatuksen ammattietiikkaa ohjaavat erilaiset lait ja säädökset kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus, Euroopan ihmisoikeussopimus ja YK:n lasten oikeuksien julistus, perustuslaki, paikalliset ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat, kuntien ja työnantajien säännöt sekä tietysti kasvattajien omat velvollisuudet ja ammattietiikka. Varhaiskasvatusta ohjaavat opetussuunnitelmat pohjautuvat eettiseen arvopohjaan (mm. Louhela, 2012, s. 44.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes, 2005) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen turvaaminen. Lapsen tulee saada kokea, että häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on. Lapsen yksilöllisistä tarpeista pidetään huolta ja

sen myötä lapsi uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja. Varhaiskasvatuksessa lapsella on oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin ja turvattuun kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä oikeus tulla kuulluksi. Lapsuutta vaalitaan, lapsen hyvinvointia edistetään ja lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Lapsi oppii välittämään itsestään, toisista ihmisistä, kulttuureista ja ympäristöistä. Varhaiskasvatus rakentaa omalta osaltaan hyvää yhteiskuntaa ja yhteistä maailmaa. (Stakes, 2005, s. 11–16.)

Hyvä kasvatus, lapsen hyvinvointi, ihmisen hyvä elämä ja hyvä lapsuus ovat tärkeitä ja tavoiteltavia asioita niin pohjoismaisessa kuin suomalaisessa kulttuurissamme ja ovat olleet sitä jo pitkään, mutta mitä ne käytännössä tarkoittavat? Mikä määrittää hyvän elämän ja hyvän lapsuuden? Mikä on hyvää tai tarpeeksi hyvää yhteiskunnassamme, kulttuurissamme ja päiväkodissa tapahtuvan kasvatuksen arjessa? Meidän arvomme ja arvostuksemme määrittävät sen, millaista on mielestämme hyvä kasvatus, elämä ja lapsuus; mikä on hyvää ja oikein. Arvomme ovat aina sidoksissa kontekstiinsa ja ilmenevät eri konteksteissa eri tavoin. Niihin vaikuttaa aika, tilanne, ympäröivä yhteiskunta, kulttuuri ja ihmiset. Lopulta kuitenkin kasvattaja on se, joka päättää mikä on hänen mielestään hyvää kasvatusta.

Kiinnostuin kasvatustieteellisistä kysymyksistä jo ennen varhaiskasvatuksen opintojani, kun työskentelin aamu- ja iltapäiväkerhossa lukuvuoden verran. Kohtasin arjessa paljon eettisiä haasteita lasten kanssa ja jouduin pohtimaan omaa toimintaani lasten kanssa hyvin paljon. Koin itseni avuttomaksi paikoitellen ja tavoitteekseni nousikin, että kasvatustieteen opintojen myötä oppisin toimimaan paremmin haastavissa tilanteissa lasten kanssa. Olen opintojen aikana lukenut myös erityispedagogiikkaa ja kasvatustieteologiaa, mutta kasvatustieteelliset kysymykset nousevat uudelleen ja uudelleen mieleeni. Kasvatuksen tavoite on tuoda lapsen elämään jotain hyvää, elämää rikastuttavaa ja eteenpäin vievää (vrt. Hansen, 1998). Mitä on se hyvä, jota haluan lapsille kasvattajana välittää?

Itse liitän hyvään lapsuuteen, elämään ja kasvatukseen välittämisen, rakkauden sekä toisen ihmisen kunnioittamisen ja kuuntelemisen. Muista ihmisistä välittämisen lisäksi näen myös itsestä, eläimistä, luonnosta ja maailmasta välittämisen osaksi hyvää elämää ja hyvää kasvatusta. Nämä kaikki edelliset ajatukset liittyvät välittämisen etiikkaan (mm. Noddings, 1984), jota pidän tärkeänä arvona kasvatuksessa. Tein kandidaatintutkielmani aiheesta: *”Rakkaus ohjaa kasvattajan työtä: Välittämisen etiikkaan perustuva kasvatussuhde turvaamassa lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä”* (Peltola, 2013) ja tämän myötä välit-

tämisen tärkeä merkitys vain syveni mielessäni. Olen tässä tutkimuksessa osittain lainannut teoriapohjaa kandidaatintutkielmastani. Keskeistä välittämisen etiikassa on välittävä suhde toiseen ihmiseen, herkkyys, eläytyminen ja kyky katsoa toisen näkökulmasta sekä halu antautua dialogiin toisen kanssa (mm. Noddings, 1984; Buber, 1995).

1.2 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni on osa ArvoKas-hanketta, jossa ollaan kiinnostuneita päiväkodissa tapahtuvasta arvokasvatuksesta. Tutkimus on osa laajempaa hankekokonaisuutta, johon liittyy NordForskin rahoittama pohjoismainen tutkimushanke ”*Values education in Nordic pre-schools: basis of education for tomorrow*” (nro 53581) sekä Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke ”*From exclusion to belonging: developing narrative practices in dayca-recenters and schools*” (nro 264370).

Tutkimuskysymykseni on:

Miten välittäminen ilmenee kasvatuservona päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa?

Tutkimuksen keskiössä on kasvattajien kasvatuservot ja etenkin se, miten välittäminen ilmenee kasvatuservona. Tutkimusaineistonani on ArvoKas-hankeeseen kerätty videomateriaali eräästä suomalaisesta päiväkodista ja näillä videoilla esiintyvien kahden kasvattajan kanssa käyty nauhoitettu keskustelu videoista. Tutkimuksessani päiväkodin arjessa kuvattu videomateriaali ja kasvattajien kanssa käyty keskustelu nähdään pieninä arjen kertomuksina päiväkodista. Aineisto on analysoitu narratiivisen analyysin avulla.

Tämä tutkimus on kertomus siitä, miten välittäminen ilmenee kasvatuservona päiväkodin arjessa. Seuraavassa luvussa tuon esiin tutkimuksen taustaa. Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta löytyy kerronnallisuudesta ja hermeneutiikasta. Luvussa pohdin teoriaan pohjaten, mistä kasvatuservopohjan voi löytää ja päädyn siihen, että kasvatuservoraaliin vaikuttaa aina ajallinen ja paikallinen konteksti, mutta kasvatuservoraali voidaan löytää käytännön kasvatustyöstä (vrt. Hansen, 1998). Kolmas luku kertoo tutkimuksen kulusta, tutkimusaineistosta ja narratiivisesta analyysistä sekä sen vaiheista tässä tutkimuksessa. Neljännessä luvussa käsittelen välittämisen teoriaa ja tutkimustuloksia rinnakkain. Välittäminen ilmenee ensinnäkin kasvatuservoraalifilosofisena pohjana, jolloin kasvattaja pyrkii ensisijaisesti vastaamaan lapsen tarpeisiin. Toiseksi kasvatuservoraalikäytäntönä, jolloin kasvattaja pyrkii kuuntelemaan lasta, kohtaamaan lapsen aidosti ja olemaan läsnä.

Kolmanneksi kasvatuksen sisältönä, jolloin lapsi oppii kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia. Viimeisessä eli viidennessä luvussa esitän johtopäätöksiä, tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja pohdintaa.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA – mitkä tekijät vaikuttavat kerrontaan?

Tutkimuksen perustana ovat sellaiset filosofiset kysymykset kuin ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsitys tarkoittaa sitä, millaiseksi ihminen nähdään tutkimuskohteena. Tiedonkäsityksellä tarkoitetaan näkemystä siitä, miten ihmisestä voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. (Laine, 2010, s. 28.) Ihmiskäsityksen kanssa käsi kädessä kulkevat myös lapsi- ja lapsuuskäsitykset sekä kasvatuskäsitys. Se, millaiseksi tutkija näkee ihmisen, vaikuttaa siihen, miten hän näkee lapsen ja lapsuuden sekä sen, miten lapsi oppii ja kehittyy. Puolimatkan (2010, s. 29) mukaan kasvatustavoitteet ja arvot edellyttävät käsityksen siitä, millainen elämä on elämisen arvoista ja näin joudutaan ottamaan kantaa elämän perimmäisiin kysymyksiin. Tällöin joudumme myös pohtimaan, millainen olento ihminen on ja mikä on hänen elämänsä tarkoitus.

2.1 Kerronnallisuus tieteenfilosofisena lähtökohtana

Jerome Bruner (2004, alkuperäinen julkaisu 1987, s. 691) kirjoittaa, että looginen ajattelu ei ole ainoa, eikä edes kaikkialla läsnä oleva ajattelumuoto. Päättely voi perustua logiikan sijasta myös kertomuksiin. Brunerin ajattelu kerronnallisuudesta perustuu konstruktivismiin, jossa keskeistä on ”maailman rakentaminen” (”world making”). Tämä tarkoittaa, että ihmisen mielen pääasiallinen tehtävä on pyrkimys rakentaa ymmärrystä maailmasta. Tämä ihmisen pyrkimys maailmankuvan rakentamiseen näkyy kaikkialla aina tieteistä taiteeseen saakka. Esimerkiksi maalaaminen sekä fysiikan ja historian tutkiminen ovat kaikki tapoja rakentaa käsitystä maailmasta. Konstruktivismin mukaan kertomukset eivät tapahdu todellisessa maailmassa, vaan rakentuvat ihmisten mielessä. Näin ollen esimerkiksi ihmisen omaelämäkerta ei ole kertomus siitä, mitä todella on tapahtunut, vaan ihmisen tulkintaa ja uudelleentulkintaa kokemuksistaan. Tätä voisi kuvailla myös ”elämän rakentamiseksi” (”life making”) eli tällöin ihminen rakentaa käsitystään siitä, mitä hänelle on tapahtunut elämänsä aikana. (Bruner, 2004, s. 691–692.)

Brunerin mukaan kertominen ja tietäminen kietoutuvat niin tiiviisti yhteen, että kertominen on ihmiselle ominainen tietämisen tapa. Viljamaa (2012, s. 23) toteaa, että siellä, missä ihminen kohtaa toisen ihmisen on aina jonkinlaista juttelua tai ajatuksenvaihtoa ja ihmiset tulevat yhdessä kertoneeksi ja tietäneeksi jotain, mihin he eivät olisi pystyneet yksin. Bru-

nerin mukaan kerronnallinen muoto on ihmiselle synnynnäisesti ominainen tapa jäsentää maailmaa. Tämän vuoksi kaikissa yhteiskunnissa, kaikkina aikoina on läsnä kertomuksia. (Bruner, 1990, 2004; Viljamaa, 2012, s. 23.)

Narratiivisuus eli kerronnallisuus tarkoittaa lähestymistapaa, jossa nähdään kertomukset tiedon välittäjinä ja tiedon rakentajina. Heikkinen (2010, s. 143–145) esittää, että kerronnallisuudella voidaan viitata neljään eri ulottuvuuteen tutkimuksessa. Kerronnallisuudella voidaan viitata tiedonprosessiin eli tietämisen tapaan ja tietämisen luonteeseen. Myös aineisto voi olla kerronnallinen eli koostua kertomuksista. Kerronnallisuudella voidaan myös tarkoittaa aineiston analyysitapaa eli narratiivista analyysia. Kerronnallisessa tutkimuksessa usein käytetään aineistona kertomuksia, mutta toisaalta kerronnallisessa lähestymistavassa myös tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamisena maailmasta. (Heikkinen, 2010, s. 143, 145.) Tässä tutkimuksessa kerronnallisuus tarkoittaa kaikkea edellistä: tutkimuksessa kerronnallisuus on tieteenfilosofinen lähtökohta, tutkimusaineisto nähdään kerronnallisena ja aineiston analyysitapa on narratiivinen analyysi. Näen myös, että tutkimukseni on yhdenlainen kertomus maailmasta: tutkimukseni on kertomus siitä, miten välittäminen kasvatusarvona voi näkyä kasvatuksen arjessa. Kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos. Tutkimuksessa siis kerrotaan uusi kertomus uudesta näkökulmasta. (Heikkinen, 2010, s. 147; Viljamaa, 2012, s. 23–24.)

Kertomukset ovat osa ihmisyyttä: mitä on olla ihminen (Salmon & Riessman, 2008, s. 78). Kertomukset eivät ole vain ominaista ihmisille, vaan ne tekevät meistä ihmisen ja tästä johtuen voimme myös ymmärtää toisen ihmisen kertomusta (Squire, 2008, s. 43). Brunerin (1990) mukaan ihmisellä on synnynnäinen kyky kertoa ja ymmärtää kertomuksia. Me synnymme kertomusten maailmaan ja kasvamme erilaisten kertomusten ympäröiminä. Kertomukset opettavat meitä, välittävät meille tietoa ja rakentavat ymmärrystämme maailmasta, itsestämme ja esimerkiksi arvoistamme. Meidän ajattelumme ja identiteettimme kehityksen kannalta merkittävää on, millaisten kertomusten ympäröiminä elämme. Aristoteelinen selitys ihmisen moraalien kehittymiselle löytyy tarinankerronnasta: kertomuksista löytyy moraalinen ulottuvuus (Squire, 2008, s. 44). Millaisia ovat yhteiskunnassamme hallitsevat kertomukset esimerkiksi lapsuuden arvostamisesta ja toisen ihmisen välittämisestä? Päiväkodin kasvattajien lapsille välittämät kertomukset arvoistaan ja arvostuksistaan vaikuttavat merkittävästi lasten käsityksiin maailmasta ja itsestään. Se, miten kasvattaja osoittaa välittämistä ja lasten arvostamista lapsille, on merkityksellistä.

Kerronnallisen viitekehyyksen hyödyntäminen tutkimuksessa on kasvanut Suomessa 1990-luvulta lähtien. Heikkisen (2010) mukaan kerronnallisen tutkimustavan kasvuun liittyy tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen kohti konstruktivismia. Konstruktivismi tarkoittaa näkemystä siitä, että ihmiset konstruoivat eli rakentavat tietonsa, käsityksensä ja identiteettinsä kertomusten avulla. Tämä kertomus on kuitenkin alati muuttuva, rakentuu ja muotoutuu jatkuvasti, kuin kudelman. Ihminen rakentaa tietonsa aina aikaisemman kokemuksensa päälle. Kertomusten kautta vuorovaikutuksessa muiden kanssa näkemykset muuttuvat ja muotoutuvat. Ihminen myös rakentaa omaa identiteettiään kertomusten kautta. Identiteettiä tuotetaan joka päivä kertomusten kautta uudelleen. (ks. Heikkinen, 2010, s. 145–146.)

Konstruktivistinen käsitys edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista eli siihen liittyy aina myös kulttuurinen, ajallinen ja paikallinen konteksti sekä tarkastelijan asema. Koska tietäminen nähdään kontekstuaalisena eli sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään, tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivinen. Tietäminen alkaa aina jostakin näkökulmasta, esiymmärryksestä. Tieto on aina jonkun tietoa. Tutkija ei siis voi irrottautua siitä kulttuurisesta ja ajallisesta tiedosta, jonka osa hän on, vaan tutkijan tulkinnat ovat aina subjektiivisia. (Heikkinen, 2010, s. 147; Estola & Puroila, 2013.) Viljamaa (2012, s. 23) tuo esiin, että kertomukset ovat yhtä aikaa sekä syvästi henkilökohtaisia, että myös usealla tavalla yhteydessä ympäröivään kulttuuriin: toisiin ihmisiin ja myös laajempiin kulttuuriin kertomuksiin.

2.2 Hermeneutiikka kerronnallisessa tutkimuksessa

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Kun pyrimme pääsemään tiedolliseen kosketukseen todellisuuden kanssa, tarvitsemme kykyä tulkita. Todellisuutta lähestytään aina jonkin tulkinnallisen viitekehyyksen kautta. Tulkinta kuuluu kaikkien inhimilliseen toimintaan. (Puolimatka, 2010, s. 163.) Toimintaamme arjessa liittyy luontainen ymmärrys, joka tarkoittaa tutkimuksen yhteydessä esiymmärrystä. Tutkimuksessaakin siis ymmärretään tutkimuskohde jonkinlaisena jo etukäteen. (Laine, 2010, s. 31–32.)

Tässä tutkimuksessa esiymmärrys liittyy teoreettiseen viitekehyykseni. Tieteenfilosofinen lähtökohdani liittyy kerronnallisuuteen ja hermeneutiikkaan, jolloin maailma nähdään koostuvan kertomuksista ja ihmisen rakentavan ymmärrystään maailmasta, itsestään ja toisistaan kertomusten kautta. Ymmärrän niin, että hallitsevat kulttuuriset kertomukset kasva-

tuksesta ja lapsuudesta vaikuttavat sekä minun esiymmärrykseeni tutkijana että myös tutkimuskohteena olevien kasvattajien ymmärrykseen kasvatuksesta ja lapsuudesta. Hermeneutiikka tässä tutkimuksessa liittyy siihen, että maailmaa katsotaan aina joidenkin viitekehysten ja ennakko-oletusten läpi. Ymmärrykseni lisääntyy sitä mukaa, mitä enemmän tutkimusaineistoon ja teoriaan tutustun. Moraalifilosofinen esiymmärrykseni liittyy välittämisen etiikkaan ja dialogisuuteen, sekä siihen, että kasvatuksen moraalin voi löytää arjen käytännöstä. En siis lähde tutkimaan aihetta objektiivisesti täysin ulkopuolisena, vaan tutkin välittämistä kasvatusarvona tiettyjen linssien läpi. Teoriatiedon lukemisen ja tutkimusaineistoon tutustumisen myötä ymmärrykseni lisääntyy jatkuvasti hermeneuttisessa kehässä, toisen täydentäessä toista dialogin lailla.

Bruner (1991, s. 7) tuo esiin, että hermeneuttisuus on osa kerronnallisuutta. Hermeneuttinen tulkinta on tarpeellista, kun ei löydy rationaalista metodia löytää ”totuutta” kertomuksen merkityksestä eikä myöskään empiristä metodia toteen näyttää perustavia rakenneosia, jotka määrittävät kertomuksen. Hermeneuttisessa tulkinnassa edetään osakokonaisuuksista kohti kokonaiskäsitystä hermeneuttisessa kehässä, jossa ne vaikuttavat toisiinsa. Kerronnallisuudessa on sama idea: kokonaisuutta ei voi ymmärtää ilman viittauksia kertomuksen osiin eikä toisin päin. Brunerin (1991, s. 8) mukaan kertomusta voi ymmärtää vain kun sen osat ja kokonaisuus elävät yhdessä. Hermeneutiikka liittyy sekä kertomusten rakentamiseen että niiden ymmärtämiseen. Kertomukset eivät ole olemassa todellisessa maailmassa sellaisinaan, jolloin ne voitaisiin suoraan peilata tekstiin. Kertomukset rakentuvat osakokonaisuuksista; valikoiduista tapahtumista todellisesta elämästä, muistoista tai fantasiasta. Osakokonaisuudet on peilattava kokonaiskertomukseen ja toisinpäin pyrittäessä ymmärtämään ja rakentamaan kertomuksia. (Bruner, 1991, s. 7-8.)

Hermeneutiikan historian on sanottu olevan yhtä vanha kuin ihmisen sivistyshistorian. Ihmissyyteen kuuluu halu tulkita ja ymmärtää itseä, ympäröivää kulttuuria ja luontoa sekä toisia ihmisiä. Hermeneuttinen tarkoittaa tulkintaa ja hermeneutiikka tulkintataittoa. Hermeneutiikan tutkimuskohteena on ihminen tai ihmisen luoma kulttuuri. Hermeneutiikaksi nimettyä pedagogista perinnettä on kutsuttu myös kulttuuritieteelliseksi ja henkityhteelliseksi. Kulttuuritieteellinen nimitys pohjaa 1800-luvun lopulla alkaneeseen keskusteluun siitä, voidaanko fyysistä ja objektiivista luontoa sekä ihmisten luomaa, subjektiivista ja sosiaalista kulttuuria tutkia samalla tavoin. (Siljander, 2005, s. 58–59.)

Hermeneutiikka tutkimuksessani kietoutuu yhteen vahvasti kerronnallisuuden ja dialogisuuden kanssa. Hermeneutiikka, kerronnallisuus ja dialogisuus kaikki kannustavat kohtaamaan toisen ihmisen yksilönä ja pyrkimään aitoon ymmärrykseen, jaettuun yhteyteen. Kun ihminen rakentaa itse oman elämänsä, todellisuutensa ja käsityksensä kertomusten avulla, ihmistä voidaan ymmärtää vain kohtaamalla hänet dialogisesti ja aidosti. Ihmistä voidaan siis vain *ymmärtää*. Pyrkiessään ymmärtämään toista ihmistä, ihminen väistämättä sijoittaa uudet asiat omaan viitekehykseensä, omaan aiempaan kokemukseen ja tietoon (Puolimatka, 2010, s. 188). Tällöin ei voi koskaan vapautua subjektiivisuudesta, eikä tällöin tulkinta voi koskaan saavuttaa objektiivisuuden vaatimaa tarkkuutta ja luotettavuutta, koska ihminen on rajoitettu tulkitsemaan asioita omassa kontekstissään, tietyssä paikassa ja ajassa. Tulkitsija katsoo tulkittavaa asiaa aina omasta horisontistaan, oman näkökulmansa takaa, mikä vaikuttaa tulkintaan. Oma näkökulma voi kuitenkin avartua, kun pyritään aitoon ymmärrykseen ja kohtaamiseen. Ilmiötä ei voi ymmärtää koskaan niin kuin se todellisuudessa on, mutta näkökulman avartuminen ja syventyminen on mahdollista. (Puolimatka, 2010, s. 188–189, ks. myös Buber, 1995.)

2.3 Hallitsevat kulttuuriset kertomukset hyvästä kasvatuksesta ja lapsuudesta

Konstruktivismissa ja kerronnallisuudessa ajatellaan, että ihminen rakentaa itse omat käsityksensä itsestään, toisista ihmisistä, maailmasta, arvoistaan ja niin edelleen. Ihminen siis kirjoittaa itse oman elämänsä tarinan, oman totuutensa ja omat käsityksensä. Ympäröivä kulttuuri kuitenkin vaikuttaa näihin kertomuksiin hyvin vahvasti. Arvot, uskomukset ja käsitykset rakentuvat tietynlaisessa kontekstissa, ajassa ja paikassa ja ympäröivät kertomukset vaikuttavat aina ihmisen henkilökohtaiseen kertomukseen. Kasvatus on aina moraalista toimintaa (mm. Puolimatka, 2010; Hansen, 1998) ja ympäröivä kulttuuri, vallitsevat arvostukset ja maailmankatsomus vaikuttavat näkemyksiin hyvästä kasvatuksesta ja hyvästä lapsuudesta sekä ihmisen hyvästä elämästä.

Siihen, minkä ajattelemme olevan hyvää kasvatusta vaikuttaa se, mitä ajattelemme kasvatuksen perimmäisen tarkoituksen olevan. Mitä kasvatus siis on? Puolimatka (2010, s. 16) kysyy, onko kasvatus vain kasvamaan saattamista vai onko se kasvuprosessin tietoista ohjaamista. Kasvatuksen tarkoitusta ja päämäärää pohtineet filosofit Aristoteles (384–322 eaa) ja Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) toivat esiin, että kasvatuksen tulisi auttaa lasta saavuttamaan luonnollinen päämääränsä. He myös näkivät, että moraalisuus ja arvot kuu-

luvut ihmisyyteen, mikä erottaa ihmisen viettien ohjaamista eläimistä. Aristoteleelle ajatteli, että ihmisen luonnollinen päämäärä on kehittää järkeä ja pohdiskelevaa ajattelua, jotka auttavat ihmistä ohjaamaan elämäänsä kohti hyvettä. Aristoteleen mukaan ihmisyyden ydin löytyy järjestä. Rousseau taas näki itsensä toteuttamisen ihmisen luonnollisena päämääränä: tällöin ihminen seuraa omia luonnollisia tunteita, vaistoja ja viettejä. Ihmisyyden ydin löytyy Rousseauun mukaan vapaudesta ja tunteesta ja ihmisen luonnolliset tunteet johtavat häntä hyveeseen. Kasvatus on tällöin ensisijaisesti kasvamaan saattamista ja lapsen itsetoteutuksen ja omaehtoisen kehityksen tukemista. (Puolimatka, 2010, s. 16–17.)

Aristoteles ja Rousseau olivat yhtä mieltä siitä, että kasvattaja ei luo ihmistä, vaan vain auttaa lapsen luonnollista kehitystä kypsään ja itsenäiseen ihmisyyteen. Aristoteelisessa kasvatuskäsityksessä kuitenkin pidetään kasvattajan ohjausta ensiarvoisen tärkeässä asemassa. Kasvattaja tietää, että lapsen elämän päämäärän ja tarkoituksen; hyvän elämän löytymiseen tarvitaan kielellisten valmiuksien, loogisen ajattelun, vuorovaikutustaitojen, esteettisten elämysten ja moraalisen tietouden kehittymistä pikemmin kuin niiden tuhoutumista. (Puolimatka, 2010, s. 18.) Myös Hansen (1998, s. 647–653) puhuu siitä, että kasvatus on aina lapsen elämän eteenpäin viemistä eikä sen taannuttamista. Kasvatuksella siis pyritään tuomaan hyvää lapsen elämään. Rousseaulaisessa perinteessä kasvattajan ei tulisi ohjata lapsen kehitystä ulkoapäin, vaan kasvatus lähtee lapsen vapaudesta ja luonnollisesta kehityksestä, jolloin kasvattaja tukee lasta hänen kiinnostuksenkohteidensa tutkimisessa ja toteuttamisessa (Puolimatka, 2010, s. 19).

Myös kristillinen ihmiskäsitys on vaikuttanut paljon suomalaiseen kasvatuskulttuuriin. Aristoteelisessa kasvatuskäsityksessä ihminen on yhteisön jäsen ja ihmisen tulee löytää identiteettinsä valtion kansalaisena. Kristillinen kasvatuskäsitys taas korostaa yksilöllisyyttä: jokainen ihminen on persoonallinen kuva Jumalasta ja tällöin myös kasvatuksen tehtävä on auttaa lasta löytämään itsensä. Kristillisessä perinteessä korkein hyve löytyy lähimmäisen rakkaudesta, yksilön vapaudesta ja valmiudesta uhrata itsensä. (Puolimatka, 2010, s. 20–23.)

Kasvatusarvojen tapaan myös käsitys lapsesta ja lapsuudesta vaihtelevat kulttuurisesta ajasta ja paikasta riippuen. Kerronnallisessa tutkimuksessa nähdään, että lapsuus ei ole pysyvä ilmiö, vaan lapsuutta tuotetaan ja ymmärretään erilaisina kertomuksina. Näitä kertomuksia tuotetaan esimerkiksi tieteessä, politiikassa, taiteessa ja mediassa. Lapsuutta kerrotaan yleensä aikuisuudesta käsin. Lapsia kuvaillaan esimerkiksi hyvinä, viattomina,

kompetentteina, pahoina, puutteessa olevina, keskeneräisinä ja niin edelleen. 1980-luvulta lähtien on alkanut uusi aika lapsuudentutkimuksen parissa, jolloin lasta ei ole enää nähty vain aikuisten yhteiskuntaan tulossa olevina ja ”keskeneräisinä aikuisina”, vaan jo siellä olevina ja yhteiskuntaan ja kulttuuriin aktiivisesti vaikuttavina ja niitä muokkaavina. Lapsi sekä liittyy ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin, että myös aktiivisesti muokkaa sitä ja rakentaa omaa ja toistenkin elämää. Aikuinen tuottaa lapsuutta, mutta myös lapsi tuottaa aikuisuutta. Uuden lapsuudentutkimuksen parissa on alettu etsimään uusia tapoja saada lapsen ”ääni” kuuluville. (Viljamaa, 2012, s. 40–45.) Myös YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista tuodaan esiin, että lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä, tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Yleispätevää kasvatuskäsitystä ei ole, koska kasvatuksen tavoitteet ilmaisevat käsityksen siitä, mikä on arvokasta elämässä. Kasvatuksen päämäärä voidaan johtaa vain elämän päämäärästä: kysymys siitä, mikä on hyvää kasvatusta vastaa siis myös siihen mikä on hyvää elämää. Tällaiseen kysymykseen ei kuitenkaan ole vain yhtä vastausta. Kukin aika-kausi, kulttuuri ja yhteiskunta käsittävät elämän päämäärän omalla tavallaan ja näin myös kasvatuksen päämäärät vaihtelevat.

Puolimatka (2010, s. 25) kuitenkin sanoo, että on olemassa keskeisiä arvoja, jotka jaetaan yhteisesti. Hän määrittelee, että kasvatusta on toimintaa, joka edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä niin, että samalla kunnioitetaan kasvatettavien ihmisarvoa. Puolimatka (2010, s. 26) sanoo, että kasvatuksen arvoytimeen kuuluu ajatus siitä, että *”tieto on arvokkaampi tietämättömyyttä, kriittisyys ennakkoluulottomuutta, viisaus ymmärtämättömyyttä, oikeudenmukaisuus epäoikeudenmukaisuutta, rakkaus itsekkyyttä ja onnellisuus onnettomuutta”*. Kasvatusta siis määritellään arvovastakohtilla: mikä on kehitystä ja mikä taantumista. Arvotietoa on olemassa riippumatta kulttuurista tai maailmankatsomuksesta; vain niiden sovelluksesta ja tärkeysjärjestyksestä on kiistaa. Esimerkiksi ihmiset eivät pidä valheellisuutta yhtä arvokkaana kuin totuutta. (Puolimatka, 2010, s. 23–27.)

Länsimaisessa kulttuurissa arvonäkökulma on kuitenkin latistunut, mikä heijastuu myös kasvatukseen. Nyky-yhteiskunnassa myös kasvatuksen arvot rajoittuvat helposti taloudellisen ja yhteiskunnallisen menestyksen ympärille. (Puolimatka, 2010, s. 29–30.) Myös Vis-kari (2003, s. 156) tuo esiin, että postmoderniksi kutsutussa ajassamme on korostunut arvojen moninaisuus ja jopa niiden häviäminen. Tänä päivänä uskonto, politiikka, perinteet tai muut ideologiat eivät enää ole niin vankassa asemassa, jolloin tietynlainen arvoperusta on

murentunut. Viskari tuo esiin huolensa siitä, että onko arvojen puute johtanut yhä paisuvaan pahoinvointiin yhteiskunnassamme. Yhteiskunnassamme arvostetaan enemmän järkeä kuin tunnetta ja tunteet liitetään vain feminiinisyteen. Kun arvoina on esineellistäminen, järjestys, mittaaminen ja hallinta, tunteille ja toisen ihmisen ainutlaatuisuuden tunnistamiselle ja rakkaudelle ei jää paljoa tilaa – niitä ei arvosteta. (Viskari, 2003, s. 155–160.)

Myös Skinnari (2004, s. 21–22) tuo esiin, että käytännön kasvatusratkaisuihin on yhteiskunnassamme toimittu työelämän ehdoilla. Sen sijaan, että olisi pyritty kohtaamaan kasvatettavat kokonaisvaltaisesti ja etsimään heidän kanssaan tarkoituksellista elämää, kasvatettavat on kohdattu esineellistävasti ja pyrkien kohti suorittamista. Työtään rakastavaa ja kutsumuksesta työtään tekevää kasvattajaa on katsottu oudosti ja sen on korvannut asiallinen virkamies, joka opettaa opetussuunnitelmassa hahmoteltuja tietoja ja taitoja ilman tunnetta. Skinnari kuitenkin tuo esiin, että kasvatuksen ydin löytyy rakkaudesta ja kiinnostuksesta sekä kasvatettaviin että kasvattamiseen. Kasvatuksen ei tulisi pyrkiä vain ulkoisen, aineellisen maailman haltuun ottamiseen ja oppimaan oppimiseen, vaan kasvatuksen tulisi kehittää myös sisäistä, psyykkis-henkistä maailmaa, tunne-elämää ja eettistä tahtoa. Skinnari (2004, s. 30) puhuu kasvamaan kasvamisesta. Tällöin kasvattaja kohtaa lapsen kokonaisuutena ja saattaa kasvamaan kokonaisia ihmisiä kokonaiseen maailmaan. Kasvatus pyrkii tällöin siihen, että lapsi oppii ymmärtämään itseään ja oman elämänsä tarkoitusta.

Postmodernin aikaan kohdistuvasta kritiikistään huolimatta, Skinnari katsoo tulevaisuutta optimistisesti ja uskoo siihen, että ”suuria kertomuksia kaihtava postmoderni aika on vaihtumassa transmoderniksi ajaksi, jolloin ihmisyys alkaa nousta tietoiseksi arvoksi” (Skinnari, 2004, s. 31). Myös minä uskon siihen, että eettisyys ja arvot alkavat yhä enemmän nousta tärkeiksi ja tavoiteltaviksi asioiksi yhteiskunnassamme ja myös globaalilla tasolla. Etiikka ei ole koskaan hävinnyt, se vain muuttaa muotoaan ajan ja paikan mukaan. Nykymaailmassa arvot ovat monimuotoisia, mutta se lisää myös mahdollisuutta dialogiin, muiden ihmisten ja kulttuurien aitoon kohtaamiseen ja ymmärtämiseen (ks. myös Noddings, 2010). Se, ettei ole enää yhtä vankkaa arvojärjestelmää auttaa meitä katsomaan maailmaa avoimemmin ja myös omia arvojamme kriittisemmin. Näin voimme päästä lähemmäs yhteistä ymmärrystä dialogin avulla. Arvodydin on kuitenkin yhteinen (Puolimatka, 2010, s. 23–27).

Kasvatuksessa kulttuurisisältö, kuten arvot, normit ja perinteet, välittyvät kasvattajalta kasvatettavalle. Kasvatus on siis sivistysprosessi. Kasvatuksella on kaksoisfunktio: se on toisaalta individualisaatiota, jolloin kasvatettavan subjektiivinen identiteetti ja persoona ra-

kentuvat, ja toisaalta sosialisatiota eli ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin sopeutumista. Kasvatuksen ytimen muodostaa kasvatettavan ja kasvattajan välinen suhde. Kasvatussuhdetta voidaan tarkastella kasvattajan, kasvatettavan sekä kulttuurin kolmiulotteisena suhteena. Tässä pedagogisessa suhteessa toteutuu kasvatettavan sivistysprosessi, kulttuurin uusintaminen eli kulttuuriperinnön siirtyminen sekä kulttuurin uudistuminen eli idea paremmasta tulevaisuudesta. (Siljander, 2005, s. 75–78.) Kasvatus on myös kulttuurin ja yksilön vuorovaikutusta, jossa keskeisenä pyrkimyksenä on kehittää kasvatettavista kulttuurin luomiseen ja kehittämiseen osallistuvia yksilöitä (Puolimatka, 1995, s. 102). Tässä on kuitenkin tärkeää muistaa, että uuden lapsuudentutkimuksen mukaan lapsi on aktiivinen toimija kulttuurin luomisessa ja kehittämisessä jo lapsuudessa.

Kulttuurissa ja yhteiskunnassa on olemassa aina hallitsevia näkemyksiä, arvoja ja ajattelutapoja. Kerronnallisessa lähestymistavassa tavoitteena on haastaa näitä alistavia ja hallitsevia kulttuurisia kertomuksia ja tuoda myös marginaalissa olevia kertomuksia ja ääniä esiin. (mm. Heikkinen, 2010, s. 147.) Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esille kasvattajien työnsä taustalla olevia arvoja eli kasvattajan ääntä esille. Esiymmärryksenäni on, että kuitenkin hallitsevat kulttuuriset kertomukset, kuten vallitseva käsitys lapsesta ja lapsen asemasta sekä esimerkiksi kilpailun ja tehokkuuden ihailu postmodernissa yhteiskunnassamme voivat näkyä myös kasvatuksen arjen kertomuksissa.

2.4 Moraali löytyy arjen kasvatustyöstä

Kasvatus on aina arvosidonnaista ja kasvattaja joutuu arjen kasvatustyössä valitsemaan, millaisia tavoitteita ja sisältöjä kasvatukselle asettaa. Kasvattaja joutuu pohtimaan, kenen hyvää kasvatuksessa edistetään: toteutetaanko kasvatuksessa lapsen hyvää, kasvattajan omaa hyvää vai esimerkiksi yhteiskunnan hyvää? Värriin (2002, s. 29) mukaan kasvatus on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle, jolloin kasvatukseen liittyy aina väistämättä kasvattajan arvot. Kasvattajan on kysyttävä, mikä on se hyvä, johon hänen kasvatuksensa nojaa, mihin se pyrkii ja mitä kasvatettavalle halutaan välittää. Myös Louhela (2012, s. 44) sanoo, että etiikasta ja arvoista on jokaisella ihmisellä omat käsityksensä ja kasvattajan työssä eettisyys pohjaa kasvattajan omiin arvoihin ja työn taustalla olevaan pedagogiseen tietouteen. Myös yhteinen jaettu arvodydin ja kulttuuriset kertomukset hyvästä kasvatuksesta vaikuttavat kasvattajan omiin arvoihin (ks. Puolimatka, 2010, s. 23–27).

Hansenin (1998) mukaan moraalit nousee käytännöstä ja se ilmenee toiminnassa niin sanottuna käytännön kielenä (language of practice). Myös Hansen (1998) tuo esiin Värin taivoin, että kasvattajat joutuvat kysymään kasvatuksen käytännössä ”Kenen moraalit toteutetaan?”. Hansen tuo esiin, että kasvatuksessa toteutettavan moraalit ei tarvitse nousta ulkoapäin kasvatukseen väkisin puskettavasta teoriasta tai filosofiasta, vaan moraalit voi nousta kasvatuksesta itsestään. Erilaiset moraaliteorit, poliittiset ideologiat tai kulttuurissa vallitsevat arvot siitä, millä lailla kasvattajan tulisi toimia ja millainen kasvattajan tulisi olla voivat pahimmillaan viedä kasvatuksen moraalit kauemmas käytännön työstä. Kasvattajan ei tulisi Hansenin mukaan palvella ideologiaa kasvatuksen luonteen kustannuksella. Moraalifilosofian lukeminen ja sisäistäminen on kuitenkin Hansenin mukaan hyvin tärkeää matkalla hyväksi kasvattajaksi. Hansenin mukaan moraalit nousee lopulta nimenomaan siitä, mitä kasvatustodella on ja mikä on sen perimmäinen tarkoitus. (Hansen, 1998, s. 643–647.)

Hansenin (1998, s. 647) mukaan on lähdettävä kysymyksestä, mitä on opettaminen. Tässä tutkimuksessa rinnastan opetuksen kanssa tasa-arvoiseksi käsitteeksi kasvattamisen, koska kasvattaminen on mielestäni osuvampi termi varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa opettamisessa. Kasvattaminen on mielestäni ylätermi opettamiselle ja kasvattamiseen sisältyy myös muun muassa ohjaamista, auttamista ja tukemista. Kasvattamiseen liittyy myös ajatus kasvamaan saattamisesta (mm. Skinnari, 2004), jolloin nähdään, että lapsi on itse aktiivinen toimija omassa kasvussaan ja kasvattaja vain saattaa lapsen kasvamaan ja tukee häntä siinä. Termiin opettaminen voi liittyä myös tietynlaisia väärinymmärrystä ja koulumaailmaan rinnastamista, vaikka mielestäni kaikki kasvatust päiväkodissa on myös opettamista leikin, tutkimisen ynnä muiden varhaiskasvatuksessa käytettävien toimintojen kautta. Käytän käsitettä kasvattaminen myös sen vuoksi, että opettaminen usein rinnastetaan vain opettajien tekemään työhön ja päiväkodin arjessa työskentelevät myös muut kasvattajat kuin opettajat. Tämänkin tutkimuksen aineistossa pääroolissa ovat tasavertaisesti yksi lastentarhanopettaja ja yksi lastenhoitaja.

Hansenin mukaan kasvattamisen perusluonne on moraalinen, koska kasvattaminen perustuu sille, että kasvatettavalle opetetaan jotain sellaista, minkä koetaan hyväksi kasvatettavalle (ks. myös Puolimatka, 2010, s. 25). Lapselle halutaan opettaa asioita, jotka jotenkin rikastuttavat hänen elämäänsä, tekevät elämän paremmaksi eikä huonommaksi. Kasvattaminen tarkoittaa lapsen tietoisuuden lisäämistä niin, että lapsen käsitykset, uskomukset ja ajatukset ennemminkin kehittävät häntä ihmisenä kuin taannuttavat. Kasvatust pyrkii edis-

tämään kasvatettavan hyvää ja kukoistavaa elämää – ei tekemään kasvatettavan elämää huonommaksi. Ainakin kokenut kasvattaja tietää, ettei ole olemassa mitään ennalta määriteltyä sääntöä ja opaskirjaa siitä, miten missäkin tilanteessa kasvatuksen arjessa tulee toimia. Kasvattaja löytää moraalien arjen työssä tapahtuvien tilanteiden ja niiden pohdiskelun kautta. Moraali siis löytyy käytännöstä itsestään, eikä sitä tarvitse hakea kasvatuksen käytännön ulkopuolelta. Kasvattaminen tarkoittaa lasten kuuntelua, heidän huomaamista, heidän kanssa keskustelua kasvattavassa mielessä sekä lasten tarpeiden ja vahvuuksien näkemistä ja niihin vastaamista tukien toista ja vahvistaen toista ja niin edelleen. (Hansen, 1998, s. 647–653.)

Hansenin teoria moraalista käytännön kielenä perustelee sitä, että tutkittaessa kasvatuksen etiikkaa, moraalialueita ja arvoja, tutkimuskohteena voivat olla arjen kertomukset. Arjen pienistä kertomuksista voidaan siis löytää kasvatusarvot elettyinä. Vaikka tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut välittämisestä kasvatusarvona, en oleta, että kasvattajat olisivat perehtyneet välittämisen etiikkaan liittyvään teoriaan tai filosofiseen kirjallisuuteen. Päinvastoin uskon, että välittämisen etiikan ajatus ja filosofia itse asiassa voivat löytyä kasvatuksen käytännön moraalista itsestään. Kasvatuksen käytäntö voi olla välittävä ilman, että välittämisen etiikka ajatuksena olisi tuotu sinne ulkoapäin, teoriasta. Juuri tämä minua kiinnostaakin; löytyykö arjen kasvatuskertomuksista välittämistä ja miten välittäminen ilmenee niissä?

3 TUTKIMUKSEN KULKU – miten kertomukseni on rakentunut?

3.1 Tutkimusaineisto

Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkimusaineistona voi käyttää laajasti erilaista materiaalia. Yleensä vaaditaan kuitenkin rinnakkaista representaatiota kuten kirjoitettua, äänitettyä ja videoitua aineistoa (Squire, 2008, s. 46). Tutkimusaineistoni koostuu videoista päiväkodin arjen vuorovaikutustilanteista sekä videoilla esiintyvien kasvattajien kanssa käydystä keskustelutilaisuudesta, jossa katsoimme neljä videota yhdessä ja keskustelimme niistä (stimulated recall, ks. Dempsey, 2010/ video review session, ks. Jordan & Henderson, 1995, s. 49).

3.1.1 Videoaineiston valinta ja rajaus

Videoaineiston merkitys kasvaa, kun halutaan analysoida vuorovaikutusta ja toimintaa. Videon avulla voidaan kiinnittää huomiota sanojen lisäksi nonverbaaliin kommunikaatioon, kuten eleisiin, ilmeisiin ja kehonkieleen. Videoita voidaan katsella yksin tai myös useamman henkilön kanssa yhdessä ja keskustella niistä. Videoiden avulla voidaan havainnoida hyvin tarkasti vuorovaikutustilanteita ja toimijoita niissä ja palata tilanteisiin yhä uudelleen ja uudelleen. Videoiden myötä päästään lähelle käytännön toimintaa ja kokemusta. Tilanteita voidaan keskeyttää, hidastaa ja palata taaksepäin tai hyppiä joidenkin tapahtumien yli. Videoiden avulla on helpompi havainnoida myös tilanteita, joissa on useampi osallistuja yhtä aikaa. (ks. Dempsey, 2010, s. 349–365; Jordan & Henderson, 1995, s. 39.)

Videon avulla voidaan nähdä, mitä ihmiset sanovat ja erityisesti, mitä he tekevät. Videon merkitys piilee siinä, että sen avulla voidaan todellakin kiinnittää huomio kasvattajien toimintaan todellisessa käytännössä, ei vain sanoihin. Videoiden avulla tilanne pysyy todellisena, kun taas muistiinpanojen ja haastattelun kautta tutkitaan jo mennyttä tilannetta, josta kaikkea ei muisteta tai kaikkea ei ole huomattukaan, eikä todellista hetkeä enää saa takaisin tarkasteltavaksi. Video ei ole todellisuus ja aina kopioidessa todellisuutta jotakin häviää. Jordanin ja Hendersonin (1995) mukaan videon avulla kuitenkin hävitetään vähemmän, kuin minkään muun aineistonkeräystekniikan avulla. Dempsey (2010, s. 354) toteaa, että tutkijan tulisi videoida sellaisia toimintoja, joista tutkija toivoo syvempää ymmärrystä. Hän

tuo myös esiin, että kuvatut tallenteet tulisivat olla noin 30 minuutin – tunnin mittaisia, jotta vaihtelua toiminnassa löytyy. (Dempsey, 2010, s. 350–365; Jordan & Henderson, 1995, s. 50–53.)

Videoaineisto on kuvattu eräässä päiväkodissa 3-5-vuotiaiden ryhmässä. En ole itse ollut kuvaamassa, vaan kuvaajina ovat toimineet tutkijat, jotka ovat mukana ArvoKas- hankkeessa. Videomateriaalia on kahden päivän ajalta päiväkodista. Ryhmässä on 24 lasta ja kuusi aikuista. Ryhmässä toimii lastentarhanopettaja, kolme hoitajaa ja kaksi avustajaa. Kun pääsin videomateriaaliin käsiksi, aivan aluksi katsoin koko aineiston läpi ja nimesin videot numeroilla ja tein pieniä listauksia asioista, mitä videoilla esiintyy. Myös Jordan & Henderson (1995, s. 43) suosittelevat aivan aluksi tekemään sisällöistä listauksen (content listing), jotta datasta saisi hyvän yleissilmäyksen ja pääsisi helpommin käsiksi olennaiseen ja kiinnostavaan. Otin mukaan tarkempaan tarkasteluun vain ne videot, jossa on sekä kasvattajia että lapsia mukana. Jätin siis rajauksen ulkopuolelle ne videot, joissa lapset olivat keskenään, koska tämä tutkimus kohdistuu vain kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Lopulta aineistoa oli 13 videoklippä, yhteensä 3h 2min 55s.

Nämä videot editoin MovieMakerilla tehden videoista tiiviimpiä. Leikkaamisessa rajasin ulkopuolelle tilanteet, jossa ei mielestäni tapahtunut mitään merkittävää tutkimukseni kannalta. Rajasin pois esimerkiksi tilanteet, jossa ei ollut vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä, vaan esimerkiksi vain lasten välistä tai aikuisten välistä keskinäistä vuorovaikutusta. Yhdistin myös muutaman videon toisiinsa. Leikattuja videoklippejä on 11 kappaletta, yhteensä 1h 27min 59s. Editoidut videot nimesin numerojärjestyksessä ja videossa esiintyvän tilanteen mukaan.

Näistä yhdestätoista leikatusta videosta valitsimme ohjaavan opettajani ja ArvoKas-hankkeen tutkijan Anna-Maija Puroilan kanssa neljä videota, jotka katsoimme yhdessä kasvattajien kanssa keskustelutilaisuudessa. Videot valitsimme sillä perusteella, että videoissa esiintyi vain ne kaksi kasvattajaa, jotka tulivat myös keskustelutilaisuuteen. Vaikka muissakin videoissa olisi ollut hedelmällistä materiaalia, koimme epäeettiseksi sen, että olisimme ottaneet sellaisia videoita keskustelutilaisuuteen, johon kyseisessä videossa esiintyvä kasvattaja ei itse pääse paikalle kommentoimaan videolla esiintyvää tilannetta. Olen sitä mieltä, että tämä oli oikea päätös sekä eettisyyden vuoksi että myös näin saimme aikaan hedelmällisempiä keskusteluja ja nimenomaan ymmärrystä kasvatusarvoista toiminnan takana, mitä haimmekin keskustelulta.

Valitsimme videot myös sillä perusteella, että niissä esiintyi erilaisia päivähoidon arjen tilanteita: ruokailu, ohjaus-tuokio ja kaksi erilaista vapaan leikin tilannetta. Tämä rajaus mahdollistaa laajemman tutkailun kasvattajien toiminnasta erilaisissa arjen tilanteissa. Nämä neljä videota olen nimennyt seuraavanlaisesti: ”Aamupala” (kokonaispituus 27 min, 10 s.), ”Muovailu- ja leikkaus” (kokonaispituus 23 min, 53 s.), ”Lego- ja lääkarileikki” (kokonaispituus 15 min, 54 s.) ja ”Ohjaustuokio” (kokonaispituus 24 min, 54 s.). Yhteensä siis näiden videoiden pituus on noin 1 tunti ja 30 minuuttia. Mielestäni tämä rajaus näihin videoihin on perusteltua ja näistä videoista saa hyvää kuvaa koko aineistosta. Näistä neljästä videosta editoin noin kuuden minuutin mittaisia, jolloin niitä oli hedelmällisempi katsoa yhdessä ja aikaa riitti myös keskustelulle. Editoinnissa pyrin olemaan hienovarainen ja enemmänkin tiivistävä. Pyrin jättämään kaiken oleellisen kasvattajien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja editoimaan pois sellaisia kohtia, joissa ei tapahtunut paljoa kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta.

3.1.2 Keskustelutilaisuus

Dempsey (2010) käyttää tutkimuksessaan stimulated recall- metodia, jossa tutkija haastattelee tutkittavia samalla, kun he katsovat yhdessä videoita tutkittavista käytännön toiminnassa. Jordan ja Henderson (1995) käyttävät samasta metodista nimitystä video review session. Sekä Dempsey että Jordan ja Henderson tuovat esiin, että tutkimusaineistona olevien videoiden katsominen ja niistä keskustelu yhdessä tutkijan ja tutkittavien kesken on erittäin otollinen tapa saada tietoa tutkittavilta itseltään. Videoiden katselun avulla päästään askeleen lähemmäksi käytäntöä ja alkuperäistä tilannetta kuin esimerkiksi haastattelun ja muistelun avulla. Voimme keskustella siitä, mitä tutkittavat *tekivät* ja miksi, eikä vain siitä, mitä he olisivat voineet tehdä jossakin kuvitteellisessa tilanteessa. Tutkittavilla on mahdollisuus tuoda omat kiinnostuksenkohteensa esiin ja se, mihin tutkittava kiinnittää huomion videolla tarjoaa tutkijalle arvokasta tietoa. (Dempsey, 2010; Jordan & Henderson, 1995, s. 49–50.) Tässä tutkimuksessa puhun keskustelutilaisuudesta, kun tarkoitan tätä kasvattajien kanssa käytyä videoiden katselutilaisuutta ja niiden pohjalta käytyä keskustelua.

Videoiden katselu yhdessä tutkimukseen osallistujien kanssa tuo esiin heidän näkemyksensä, joka voi olla aivan päinvastainen videon analyysin kanssa (Jordan & Henderson, 1995, s. 49). Olin toki jo tehnyt jonkinlaista analyysia pelkistä videoista ja keskustelu kasvattajien kanssa toi täysin uusia ulottuvuuksia videoiden ymmärtämiseen ja kasvatusarvojen et-

simiseen. Ymmärrys kontekstista, taustatekijöistä ja motiiveista tilanteessa lisää paljon tietoa ja on erityisen tärkeää kun tutkitaan kasvatusarvoja kasvatuksen taustalla. Kasvatusarvoja on hankala tutkia keskustelematta kasvattajien omista näkemyksistä, arvot kun voivat ilmetä käytännön toiminnassa niin eri tavoin. Kun pyritään ymmärtämään kasvattajien toiminnan tarkoitusta, on esitettävä kysymys: ”Miksi toimit tuossa tilanteessa kuin toimit?” Pelkkä videoaineiston analysointi ei koskaan voi vastata tähän kysymykseen. Vaikka Hansenin (1998) mukaan kasvatuksen moraalit löytyy käytännön kasvatustoiminnasta, tätä moraalit on hankala löytää, jos kasvattajien kanssa ei keskustele heidän toimintansa tavoitteista ja tarkoituksesta. Vain kuulemisen kautta voi lopulta ymmärtää kasvattajien arvoja ja ideologiaa kasvatustoiminnassa (ks. myös Buber, 1995). Arvot ovat niin kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia, että niiden ymmärtämiseksi tarvitaan mielestäni pelkän ulkopuolisen observaation lisäksi subjektiivisempaa ymmärrystä. Tämän tutkimuksen rikkaus on nimenomaan kasvattajien kertomusten ja videoilla esiintyvien kertomusten vuoropuhelu ja toistensa täydentäminen.

Paikalla keskustelutilaisuudessa oli ryhmän lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja sekä minä että ohjaava opettajani Anna-Maija Puroila. Välillämme käyty keskustelu äänitettiin ja tämän keskustelun myös litteroin. Keskustelu kesti noin kaksi tuntia ja litteroitua aineistoa on 51 sivua. Olen nimennyt lastentarhanopettajan Hannaksi ja lastenhoitajan Kertuksi. Nimet on vaihdettu anonymiteetin vuoksi. Videot oli kuvattu syksyllä 2013 ja keskustelutilaisuus oli keväällä 2014, jolloin videoiden kuvaamisesta oli kulunut lähes vuosi.

Ennen videoiden katselua kerroin kasvattajille itsestäni ja että pro gradu-tutkimukseni on osana ArvoKas-hanketta. Kerroin myös, että olen kiinnostunut arvoista, jotka näkyvät arjessa lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä päiväkodin arjen käytänteistä eli miksi toimitaan, kuten toimitaan. Päiväkodissa oli meneillään ArvoKas-hankkeen aikana noussut kehitysteema ”Läsnäolo, kuuntelu ja kohtaaminen” ja pyysin kasvattajia katsomaan myös siitä näkökulmasta videoita. Toin esiin, että kasvattajien ei tarvitse ottaa mitään paineita tilanteesta, vaan me keskustelemme siitä, mistä keskustelua syntyy. Kerronnallisessa tutkimuksessa on tärkeää jättää tilaa nimenomaan kasvattajista itsestä lähtevään kerrontaan; mitä ajatuksia videot heissä herättävät? Kerronnallisessa tutkimuksessa ei saisi liikaa rajata kerrontaa esimerkiksi haastattelukysymyksillä, vaikka toki teimme molemmat Puroilan kanssa myös tarkentavia kysymyksiä. Kasvattajilla oli myös mahdollisuus pyytää pysäyttämään video, jos tuli mieleen jotakin, mistä keskustella. Videoita voitiin myös katsoa uudestaan ja kelata. Kasvattajat eivät kuitenkaan pyytäneet pysäyttämään videoita,

katsomaan uudestaan tai kelaamaan, vaan katsoimme jokaisen videoklipin yksitellen läpi ja keskustelimme siitä sen jälkeen. Videon aikana saatettiin vaihtaa muutama sana tai nau-rahdus.

Myös Jordan & Henderson (1995, s. 49–50) tuovat esiin, että videoita katsellessa kasvatta-jien tulisi voida pyytää videon pysäyttämistä, jos he huomaavat jotain heidän mielestään merkittävää, josta haluavat puhua. Tämä tuo esiin kasvattajien ajattelua ja sitä, mitä he pitävät merkittävänä. Se voi myös nostaa esille jonkun asian, joka on jäänyt analyysissa huomaamatta. (Jordan & Henderson, 1995, s. 49–50.)

3.1.3 Eettiset haasteet aineiston keräämiseen liittyen

Videon käyttöön tutkimuksessa liittyy erityisiä eettisiä haasteita. Tutkittavien anonymitee-tin säilyttäminen on hyvin tärkeää ja sen vuoksi on huolehdittava, että videot pysyvät vain tutkimukseen osallistuvien piirissä. Tutkimuslupa on tärkeä saada sekä kasvattajilta että lapsilta (ja heidän vanhemmiltaan ja muilta tahoilta). Tässäkin päiväkotiryhmässä oli lap-sia, jotka eivät saaneet osallistua tutkimukseen, mikä oli otettava huomioon erityisesti ku-vatessa ja myös leikatessa videoita. Lasta ei saa myöskään kuvata, jos hän ei sitä itse halua ja lapsi voi päättää sen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tutkittavilla on myös lupa kiel-täytyä tutkimuksesta tutkimuksen aikana. Tutkijan tulee pitää huolta siitä, että tutkimukses-ta ei aiheudu harmia tutkittaville. Tutkittaessa kasvattajien toimintaa ja heidän arvojaan liikutaan hyvin intiimillä ja näin myös haavoittuvaisella alueella. Helposti liikutaan sellai-sella alueella, missä kasvattajan toimintaa arvostellaan tai hän kokee tulevansa arvostelluk-si. (ks. myös Jordan & Henderson, 1995, s. 92–96.)

Haasteet videota käytettäessä liittyvät myös samoihin haasteisiin kuin yleensä tutkittaessa. Kuinka paljon tutkijan läsnäolo vaikuttaa lasten ja kasvattajien vuorovaikutustilanteisiin ja millä tavalla? Tutkija ei ole näkymätön ja tässä tutkimuksessa kuvaajana olleet tutkijat myös osallistuivat tarvittaessa toimintaan. Tutkijat esimerkiksi keskustelivat lasten ja ai-kuisten kanssa. Lapset olivat kiinnostuneita kamerasta ja tutkijat päästivät lapset tutustu-maan kameraan vapaasti ja katsomaan ”kuvaa”. Lapset myös esimerkiksi pyysivät tutkijaa ”ottamaan kuvan minusta” ja kyselivät kysymyksiä kuten ”tuliko jo kuva”. On riski, että kasvattajatkin toimivat eri tavalla, kun ovat kuvattavana. Kasvattajat selvästi välillä kiinnit-tivät huomiota kuvaajaan ja kameraan. He saattoivat esimerkiksi välillä hymyillä tutkijalle, jos vaikkapa lapsi sanoi heidän mielestään jotakin hassua. Dempsey (2010, s. 354) toteaa,

että tulisi huolehtia myös siitä, ettei kuvattava ”näyttele” kameralle. Kuvattavana ja tutkimuskohteena olo voi myös jännittää. Tutkijoilla ja kasvattajilla tuntui olevan kuitenkin luottamukselliset välit ja he olivat tavanneet useamman kerran ja keskustelleet tutkimuksesta.

Videoiden katseluun kasvattajien kanssa liittyy myös haasteita. Tutkittava ei ole välttämättä ennen nähnyt työskentelyään videolla ja itsensä katselu voi olla yllättävää ja haastavaa ja näin vaikeuttaa analyyttistä videon katselua (Dempsey, 2010, s. 355; Jordan & Henderson, 1995, s. 95). Voi olla, että videon syvempi reflektio unohtuu, kun jäädään tuijottamaan pinnallisia seikkoja. Hanna sanoikin tätä hyvin kuvaavasti: ”*Sitte ku oli nähny minkä näkönen oli ku pääs sen yli sitte rupes keskittymään, että mitä siinä puhutaan*”. Hanna ja Kerttu keskittyivät aivan aluksi ensimmäistä videota katsellessaan tutkimuksen kannalta epäolennaisiin asioihin, kuten omaan ulkonäköönsä, mutta nopeasti pääsimme kuitenkin syvempään videoiden analyysiin. Tämän vuoksi keskusteluun ja toiminnan reflektointiin on hyvä jättää riittävästi aikaa. Koen, että meillä aikaa oli tarpeeksi varattuna, koska pääsimme syvällisempiin keskusteluihin.

Kerttu: Oi ei toi kamera vissiin leventää.

Hanna (nauraen): Joo.

Kerttu: Meillä oli vissiin aika kiire aamu oikein suhina-aamu. Oi kauhea mää oon kyllä laihtunu tosta.

Hanna: Kauhee ku mää oon vihasen näkönen.

Kerttu: En mää nyt tiiä, perus.

(Keskustelutilaisuus)

Kasvatusarvoja tutkittaessa tulisi olla erityisen sensitiivinen tutkittavia kohtaan. Kävin eettistä pohdintaa, kun valitsin videoita katseltavaksi kasvattajien kanssa. Millaisia videoita valitsen keskustelutilaisuuteen? Kuinka saamme keskustelun pysymään reflektiivisenä ennemminkin kuin arvioivana? Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole arvioida toimintaa päiväkodissa, vaan päästä ymmärrykseen näiden kahden kasvattajan välittämiseen liittyvistä kasvatusarvoista ja kuinka ne näkyvät toiminnassa. Olin myös huolissani ennen keskustelutilaisuutta siitä, että kuinka näin vapaassa keskustelutilaisuudessa voimme pysyä kuitenkin aiheen parissa ja toisaalta, jos keskusteltavaa ei löydykään, kuinka sitten jatkaa. Keskustelutilanne oli avoin ja keskustelu vapaata, jolloin kasvattajat saivat puhua juuri siitä, mistä itse halusivat. Minulla oli kuitenkin mukana lista teemoista ja aiheista, joista

kysyä tarkennusta tarvittaessa. Keskustelutilaisuus sujui todella luontevasti ja kasvattajilla riitti paljon kerrottavaa. Välillä tutkija Anna-Maija Puroila tai minä kysyimme joitakin tarkentavia kysymyksiä tai johdattelimme keskustelua hiukan johonkin kiinnostavaan teemaan. Keskustelutilaisuus oli mielestäni rento ja avoin ja pysyi hyvin reflektiivisenä. Kasvattajat olivat ehkä odottaneetkin hiukan enemmän arvioivaa otetta ja pelänneet etukäteen, että millaisia videoita sieltä on tulossa. He tuntuivat olevan positiivisesti yllättyneitä siitä, että videoiden katselu ja niistä keskustelu antoi myös paljon heille itselleen. Kasvattajat mainitsivat olevansa iloisesti yllättyneitä myös siitä, kuinka hyvin he omasta mielestään toimivat videoiden vuorovaikutustilanteissa. Tämä kertoo minusta siitä, että Hanna ja Kerttu seisoivat omien kasvatusarvojensa takana. Heistä oli myös mukava huomata kehitys, mikä lapsissa näkyi tapahtuneen vuoden aikana eli oman kasvatustyön jälki. Tämä kaikki mielestäni kertoo, että keskustelutilaisuus onnistui oikein hyvin sekä oli miellyttävä ja rakentava kaikille osapuolille.

Hanna: Jotenki tuntuu mehän tultiin uteliaana tänne vähä voiko nyt sanoa että tirksumaan itelle ja kattomaan, että voi kauhea minkälaisia sitä ollaan, mutta musta oliko sitte ihan älyttömän mielenkiintoinen kattoo tai en ajatellu, että ajattelisin näin nyt näin, että ku nuo on syksyllä otettu noi jutut, että hui miten me ollaan tehty kovasti töitä ku nyt ois mahtava ku tulisitte nyt kattomaan samat, että toki varmaan paljon sammaaki, mutta niinku semmosta miten lapset on kasvanu ja miten se keskustelutaito lapsilla on kehittyny että.

Kerttu: Sitä on kiva kyllä katella.

Hanna: Eikö ookki ja just se että sekö ei osannu ärrää vielä.

Kerttu: Niin tämmöset huomaa.

Hanna: Ja sillä oli vaipat vielä mutta tuota minusta aivan älyttömän mielenkiintoinen mää oon tosi ilonen, että me tultiin kattomaan ja toki se antaa itelle semmosta ja mää ainaki sanon suoraan, että mää oletin että mää en ihan noin paljoo ois kuunnellu noita lapsia tai kamalampia ne videot noita ristiriitatilanteita tai jotaki.

(Keskustelutilaisuus)

3.2 Narratiivinen analyysi

Kerronnallisen tutkimuksen tekeminen on haastavaa suosiostaan huolimatta. Tutkijan täytyy ensiksikin selittää itselle, mitä kerronnallisuus on. Mikä määrittää kertomuksen? (Squire, Andrews & Tamboukou, 2008, s. 1.) Squiren (2008, s. 50) mukaan narratiivisen analyysin tekemistapa riippuukin täysin siitä, että mitä näkee kerronnallisen olevan. Kuten olen

tuonut esille, tutkimuksessani nähdään, että maailma koostuu kertomuksista ja kertomukset nähdään tiedonvälittäjinä ja tiedonrakentajina, jolloin tietäminen perustuu pitkälti kertomusten kertomiseen ja kuulemiseen (Bruner, 2004; Heikkinen, 2010). Tällöin maailman ja ihmisten elämän nähdään koostuvan kertomuksista, jotka muodostavat sosiaalisia todellisuuksia. Näin ihminen myös järjestää ja jakaa kokemuksiaan kertomusten kautta. (Puroila, Estola & Syrjälä, 2012, s. 348).

Kertomuksissa on kolme tärkeää ulottuvuutta: ensinnäkin ne kertovat aina jotakin kertojastaan ja ovat näin subjektiivisia, toiseksi ne ovat ainutkertaisia ja monimerkityksellisiä eikä niitä voi koskaan toistaa samanlaisina uudestaan ja kolmanneksi kertomukset ovat sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia ja niissä on aina sekä kertoja että kuuliija. Kertomuksilla on siis yksilöllinen luonne; ne ovat subjektin tuottamia sisältäen yksilöllisen merkityksen. Ne kertovat kertojan kokemuksesta ja jostain kertojalleen merkittävästä. Jotta voidaan ymmärtää kertomuksen merkitystä, konteksti on huomioitava. Kertomukset välittävät ja rakentavat periaatteita, mutta ne ovat ajasta ja käytänteistä riippuvaisia. Kertomukset kertovat enemmän käytännöstä kuin teoreettisesta totuudesta. Kertomuksilla on myös sosiaalinen luonne: sen lisäksi että ne ovat aina kertomuksia jollekin sisältäen sosiaalisen kertojan ja kuulijan, kertomuksia myös pidetään yllä sosiaalisesti symbolien ja kielen avulla. Ihmistoiminnalla, kokemuksilla ja symboleilla kaikilla on kertomuksellinen rakenne. Narratiivisissa analyysissä merkittävää on tutkittavan kertomuksen lisäksi vuorovaikutus tutkittavan ja tutkijan välillä. Myös tutkittavien omat käsitykset ja reflektio ovat merkittäviä. (Squire, 2008, s. 41–45).

Tässä tutkimuksessa nähdään, että kertomuksia määrittelee enemmän tema kuin struktuuri tai pykälä. Kertomuksia analysoidessa on tärkeää pyrkiä ymmärtämään kertomuksen kulkua ja kehitystä sekä myös sitä, mitä jätetään kertomatta. Analyysissä keskitytään sen lisäksi, mitä ihmiset sanovat myös ristiriitoihin, hiljaisuuteen, epäröintiin ja tunteiden näkymiseen. Tällaisia puolia on hankalampi määrittää, tallentaa ja kirjoittaa puhtaaksi kuin symbolista kieltä, mikä tuo ongelmia narratiiviselle analyysille. (Squire, 2008, s. 45–47.) Videoaineisto kuitenkin tuo mahdollisuuden yhä uudelleen palata nonverbaaliseen vuorovaikutukseen kuten eleisiin ja ilmeisiin ja tutkailla niitä.

3.2.1 Arjen pienet kertomukset

Mikä määrittää hyvän kertomuksen? Aikaisemmin kertomuksen määritelmään on kuulunut alku, keskikohta, loppu, juoni tai aikaulottuvuus (ks. myös Heikkinen, 2010, s. 148). Kerronnallinen tutkimus on kuitenkin saanut uusia muotoja ja kiinnostus on alkanut kohdistua arjen pieniin kertomuksiin, joita esiintyy jokapäiväisessä elämässä, keskusteluissa ja vuorovaikutustilanteissa. Tällaiset arjen kertomukset voivat olla katkelmallisia ja epäjohdonmukaisia. (Estola & Puroila, 2013.) Pienet kertomukset eivät ole valmiita kertomuksia vaan ne ovat katkelmia arkielämästä. Kertomus on alkanut mahdollisesti jo aikaisemmin ja kertomus loppuu myöhemmin; tutkija pääsee näkemään kertomuksesta vain välähdyksen, jonka kertoo lukijalleen eteenpäin. Pienet kertomukset ovat sosiaalisia käytäntöjä, jotka rakentavat ihmisen elämää ja identiteettiä vuorovaikutussuhteessa toisen ihmisen kanssa. (Estola & Puroila, 2013.) Dialogisesti rakentuen kertomukset siis rakentavat ihmisen käsityksiä ja minuutta ja näin niissä myös voi näkyä ihmisen käsitykset ja esimerkiksi arvot.

Pienissä kertomuksissa voidaan keskittyä jokapäiväiseen arkeen ja vuorovaikutukseen sekä siihen, miten ihmiset rakentavat kertomuksensa. Mitä ongelmia kohdataan kerronnan aikana; mitä saa sanoa ja mitä ei saa sanoa? Analysoinnissa fokus on siinä, mitä kertoja sanoo ja miten sanoo sekä miten kertoja piirtää laajempaa kulttuuria kertomuksessaan. (Phoenix, 2008, s. 64–65). Brunerin (2004, s. 692) mukaan kerronnallisuus on ainoa tapa, jolla ihminen voi kuvata elettyä elämäänsä. Bruner sanoo, että kertomukset jäljittelevät elämää, mutta myös elämä jäljittelee kertomuksia. Ihmisen mielessä elämä rakentuu samalla tavoin kuin kertomukset rakentuvat. (Bruner, 2004, s. 692.) Brunerin (1991, s. 9) mukaan kertomukseen sisältyy aina tarkoitus: miksi kertomus on kerrottu siten ja silloin, kun se on kerrottu. Sen lisäksi kertomukseen sisältyy taustatieto: sekä kuulija että kertoja liittyvät kertomukseen oman aikaisemman kokemuksensa. (Bruner, 1991, s. 9-10.) Tämä liittyy myös hermeneutiikkaan, jossa nähdään, että jonkun asian ymmärtämiseen liittyy aina esiymmärrys eli taustatieto asiasta.

Videoaineisto ei ole perinteisessä mielessä kerrontaa. Jos kuitenkin nähdään, että maailma koostuu kertomuksista ja kertomuksia kerrotaan muutenkin kuin suullisesti, voi mielestäni myös videoaineiston nähdä kerronnallisena. Videoaineiston avulla voidaan tarkkailla pieniä kertomuksia, joita kerrotaan päiväkotiarjen eri tilanteissa. Kertomuksia kerrotaan vuorovaikutustilanteissa, keskusteluissa ja myös kehonkielellä, eleillä, ilmeillä ja liikkeillä.

Etenkin lapset kertovat paljon muutoinkin kuin suullisesti. Videoaineiston avulla voidaan tarkastella tarkemmin vuorovaikutustilanteita ja myös nonverbaalista viestintää.

Kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään siihen, miten ihmiset rakentavat merkityksiä asioille kertomuksensa kautta. Tutkimuksessa pyritään tutkijan ja tutkittavan yhteiseen merkityksen luomiseen. Tieto muodostuu dialogisesti tutkijan ja tutkittavan välillä yhteisessä merkitysten luomisessa. Kerronnallinen tutkimus ei pyri objektiiviseen ja yleistettävään tietoon, vaan subjektiiviseen ja paikalliseen tietoon. Kerronnallisessa tutkimuksessa pyritään nimenomaan tuomaan marginaalisia ääniä esille, eli pieniä kertomuksia, ei vain hallitsevaa ”suurta” kertomusta, joka toimii myös usein alistavana, vallan ja manipulaation välineenä. (Heikkinen, 2010, s. 156–157.) Keskustelutilaisuudessa kasvattajat kertovat dialogisesti arjen pieniä kertomuksia, joiden kautta he tuovat esiin ja myös samalla rakentavat reflektion kautta omia käsityksiään.

3.2.2 Analyysi hermeneuttisessa kehässä

Tässä tutkimuksessa analyysissa edetään hermeneuttisessa kehässä. Tutkijan esiymmärrys vaikuttaa aineiston tulkintaan, mutta syvempi tutustuminen aineistoon muuttaa ymmärrystä. Ihmistieteissä yleisesti käytettyä kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta voi kutsua myös ymmärtäväksi tutkimukseksi, koska siinä ilmiöitä halutaan ymmärtää, kun taas luonnontieteissä halutaan selittää ilmiöitä. Ymmärtäminen on eläytymistä tutkimuskohteeseen liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, motiiveihin ja emootioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 28.) Hermeneutiikalla viitataan vanhaan ajattelu- ja tutkimustraditioon, jossa halutaan toisaalta ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja merkityssuhteita sekä toisaalta määrittellä tulkinnan periaatteita ja ehtoja (Siljander, 2005, s. 59–60).

Hermeneutiikka edustaa siis laadullista tutkimusta ja aristoteellista perinnettä, jossa inhimillistä toimintaa ei haluta rinnastaa luonnon toimintaan, vaan ottaa inhimilliseen toimintaan liittyvä subjektiivisuus huomioon. Ihmistä ei siis voi tarkastella yhtä objektiivisesti kuin luonnon objekteja, kuten galileisessa (kvantitatiivisessa) näkemyksessä, vaan ihmisen aikomukset ja päämäärät on otettava huomioon. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 28–35.) Tulkitsijan subjektiivinen merkityksenanto tulkittavalle asialle, tekstille, puheelle tai todellisuudelle, heijastelee aina tulkitsijan omaa näkökulmaa. Tutkija siis tarkastelee asiaa omasta horisontistaan. Näköala voi avartua, mutta tutkija ei koskaan pääse tarkastelemaan asioita täysin irrallaan omista käsityksistään ja kulttuuristaan. Siksi hermeneutiikka kyseenalaistaa

objektiivisuuden vaatimuksen; tutkijan subjektiivisuus sekä myös kulttuurinen ja ajallinen konteksti on aina otettava huomioon. (Puolimatka, 2010, s. 188–189.) Myös Heikkinen (2010, s. 157) tuo esiin, että kerronnallisen tutkimuksen tavoitteena on paikallinen, subjektiivinen tieto eikä objektiivinen, yleistettävä tieto. Kerronnallinen tutkimus pyrkii ennemminkin pieniin välähdyksiin, kertomuksiin arjesta, jossa todella ihmisten äänet pääsevät kuuluville. (Heikkinen, 2010, s. 157.)

Kerronnallisuus tieteenfilosofisena ja välittämisen etiikka ja dialogisuus moraalifilosofisena lähtökohtana ovat osana esiymmärrystäni. Olen myös tuonut esiin kontekstin eli hallitsevien kulttuuristen kertomusten merkityksen tutkimuksessani ja perustellut, miksi kasvatustarvot voidaan löytää arjen kertomuksista Hansenin (1998) teoriolla. Pyrin tuomaan näkyväksi koko tutkimukseni läpi, miten esiymmärrys mistäkin asiasta vaikuttaa tulkintaani. Tämä on merkittävää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Hermeneutiikka on merkityksellinen lähestymistapa myös kaksiosaisista tutkimusaineistoani ajatellen: pelkkä videoiden katselu ei ole mielestäni riittävää kertomaan kasvattajien arvoista ja siitä, miten välittäminen ilmenee kasvatuksen käytännössä. Näen, että hermeneutiikkaan tukeutuva tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa samoin kuin kasvattaja pyrkii ymmärtämään lasta: kohtaamalla yksilö dialogisesti ja välittävästi. Tutkija ei vain laita tutkittavaan ominaisuuksia ulkopuolelta, vaan pyrkii ymmärtämään tutkittavan yksilöllisiä ajatuksia ja tekojen perusteita.

3.2.3 Aineiston vaiheittainen analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2012) esittävät analyysin toteuttamiselle yleisen ohjeen, jota voi soveltaa laadullisessa tutkimuksessa. Aivan aluksi päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa ja etsitään aineistosta kiinnostuksen piiriin sopivat asiat käyden samalla aineistoa tarkasti läpi. Se jälkeen kiinnostukseen sopimattomat asiat tulisi rajata pois. Rajauksen jälkeen merkitykselliset asiat kootaan yhteen ja luokitellaan ja lopuksi tehdään yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.) Poisrajaamisessa tulisi mielestäni olla hyvin tarkkana, jotta ei rajaa mitään merkityksellistä pois ja anna esimerkiksi ennakko-oletusten liikaa ohjata rajausta. Tämän vuoksi aineistoa tulee katsoa avoimesti, mutta tietysti tutkimus on rajattava johonkin, eikä kaikkea voi haalia samaan tutkimukseen. Rajaus tulee kuitenkin olla perusteltua ja läpinäkyvää jo tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Sen vuoksi tuon tutkimuksessani

yksityiskohtaisesti esiin, millä perusteella olen aineistoani valinnut ja rajannut jotakin aineiston ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa aineistoa luetaan avoimesti ja pyritään löytämään siitä toistuvia teemoja, ilmaisuja ja ajatusmalleja. Ennen aineiston analyysia tiedossani oli kiinnostuksen kohteeni: halusin tutkia kasvattajien arvojen ja erityisesti välittämisen ilmenemistä päiväkodin arjessa. Etsin aineistosta kiinnostuksen piiriini sopivia asioita, kuten tilanteita, joissa on vuorovaikutusta lasten ja aikuisen välillä ja joissa mahdollisesti näkyy välittäminen ja kasvatusarvot. Katsoin aineistoa avoimin mielin ja hermeneuttisessa kehässä ymmärryksiäni koko ajan syveni. Tutkimuksessani teoria kuitenkin nivoutui niin tiiviisti yhteen aineiston kanssa, että pystyin laittamaan ne keskustelemaan toistensa kanssa.

Tutkimuksessani analysoin aineistoani Ahn ja Filipenkon (2007) esittämän analyysiprosessin mukaan. Ahn ja Filipenkon analyysiprosessi koostuu viidestä vaiheesta, jotka ovat lukeminen, tutkiminen, teemoittelu, täsmentyminen ja yhteenveto. Aineiston analyysi on monimutkainen prosessi, jossa tiivistetään raaka aineisto käsitteisiin ja teemoihin. Samalla pyritään kokoajan etsimään merkitysten kerrostumia. Analyysissa kuljetaan kohti yhteenvetoa ja merkityksen löytämistä aineistosta. Tämän jälkeen voidaan käsitellä merkitystä tarkemmin ja tulkita aineistoa. (Ahn & Filipenko, 2007.)

Ahn ja Filipenkon (2007) mukaan aineiston käsittely lähtee siitä, että aineisto litteroidaan. Mielestäni kuitenkin analyysi ja tulkinta alkavat heti, kun aineistoon päästään käsiksi eli jo ennen litterointia. Tutkijalla on myös aineistosta ja aiheesta esiymmärrys ennen kuin hän näkee aineistoa, mutta tärkeää on, ettei tutkija anna esiymmärryksen vaikuttaa liikaa aineiston tulkinnassa. Väistämättä tutkija tekee tulkintoja jo kentällä esimerkiksi kuvatessaan tai kuullessaan tutkittavaa. Tulkinta toki muuttuu ja tarkentuu hermeneuttisessa kehässä sitä mukaa, kun aineistoon tutustutaan ja teoriakirjallisuuteen perehdytään. Itse en kuvannut videota, mutta tein päätelmiä videosta jo heti ensimmäisellä katselukerralla, vaikka koetinkin katsoa videota avoimin mielin. Useampi katselukerta kuitenkin syvensi ymmärrystä ja auttoi löytämään videosta uusia ulottuvuuksia. Videon litteroinnin myötä löytyi yhä yksityiskohtaisempia ja ensimmäisillä katselukerroilla huomaamatta jääneitä asioita. Litteroinnin jälkeen tarkempi lukeminen vielä syventää ymmärrystä. Myös kasvattajien kanssa käydyssä keskustelutilaisuudessa tein jo saman tien joitakin tulkintoja, mutta äänitteiden kuuntelu, litterointi ja lukeminen sekä samanaikainen teoriaan tutustuminen ovat avanneet yhä enemmän ymmärrystäni. Hermeneutiikassa ymmärretäänkin, että esiymmär-

rys vaikuttaa aina tulkintaan, jolloin siis ensivaikutelmani aineistosta vaikuttaa myös myöhempään analyysiini. Pidempi tutustuminen ja analysointi kuitenkin myös muuttavat esiymmärrystä hermeneuttisessa kehässä. (ks. myös Puolimatka, 2010.)

Litterointi antaa tutkijalle mahdollisuuden uudelleen tutustua aineistoon ja päästä tulkitsemaan aineistoa syvällisemmin. Litteroinnin jälkeen alkaa aineiston tarkempi koodaaminen, teemojen rakentaminen ja tulkinnallisempi analyysi. (Ahn & Filipenko, 2007.) Aineiston katsomisen, kuuntelemisen ja litteroinnin aikana jo kirjoitin jatkuvasti ajatuksiani ylös: tuo tuntuu merkittävältä, tuo on mielenkiintoinen seikka ja niin edelleen. Analyysin vaiheessa, *lukeminen*, luin litteroitua aineistoani useaan kertaan mielessäni kiinnostuksen kohteeni. Tavoitteenani oli saada kokonaiskuvaa aineistostani (ks. myös Ahn & Filipenko, 2007).

Analyysin toisessa vaiheessa *tutkiminen* huomioni kiinnittyi siihen, mitä aineistosta nousi esille. Tutkin aineistoa siitä näkökulmasta, mitä aineistossa kerrotaan välittämisestä. Tässä vaiheessa voidaan muodostaa kehyksiä kertomusten ympärille jakaen ne merkityksellisiin yksiköihin esimerkiksi käsitteiden kautta. Tutkimisen vaiheessa alkoi nousta selvemmin esiin, mitä keskeistä aineistossa kerrotaan. Keskeiset teemat alkoivat pikkuhiljaa nousta esiin aineistosta. Esimerkiksi kuuntelu, lapsen tarpeisiin vastaaminen, läsnäolo ja lapsen kohtaaminen ainutlaatuisena persoonana olivat teemoja, jotka toistuivat aineistossa. (ks. myös Ahn & Filipenko, 2007.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa teemoittelu jaetaan kertomukset teeman mukaisesti. Tässä vaiheessa katsoin vielä videoaineistoa ja keskustelutilaisuutta erillisinä aineistoina ja myös teemoittelin molemmat aineistot erikseen. Videoaineiston teemat olivat tässä vaiheessa: *1. kuuntelu ja keskustelu, 2. koskettaminen, 3. kiireettömyys ja läsnäolo, 4. yhdessä tekeminen ja 5. lapsen keskinäisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tukeminen*. Keskustelutilaisuuden teemat olivat: *1. lapsen tarpeisiin vastaaminen ensisijaisena kasvatusarvona, 2. lapsi ainutlaatuisena persoonana, 3. lapsen kuunteleminen ja aito kohtaaminen, 4. läsnäolo ja 5. kasvatusarvojen välittäminen lapsille*. Teemat olivat kuitenkin hyvin paljon toisiinsa vastaavia ja niinpä seuraavassa analyysin vaiheessa täsmentyminen teemat tarkentuivat ja niiden välillä löytyi niin selkeitä yhteyksiä, ettei ollut tarvetta pitää erillään videoiden ja keskustelutilaisuuden analyysia. Myös teoria keskusteli niin tiiviisti aineiston kanssa, että lopulta päädyin esittämään välittämisen teoriaa ja analyysin tuloksia rinnakkain. Analyysin lopuksi tehdään yhteenveto, jolloin kerrotaan, mitä analyysistä on opittu. Analyysin yhteenvedon tuon esille luvussa viisi. (ks. myös Ahn & Filipenko, 2007.)

4 VÄLITTÄMINEN KASVATUSARVONA – teorian ja tulosten dialogia

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen: *Miten välittäminen ilmenee kasvatusarvona päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa?* Välittämiseen liittyvä teoria ja tutkimukseni tulokset kietoutuvat tässä luvussa tiiviisti yhteen kertoen uuden kertomukset välittämisestä kasvatusarvona. Luvun rakenne tulee välittämiseen liittyvästä teoriasta, jossa olen eritellyt välittämisen kolme ulottuvuutta: välittäminen moraalifilosofiana, välittäminen kasvatuksen käytäntönä ja välittäminen kasvatuksen sisältönä. Myös tutkimustulokset asettuvat näiden kolmen ulottuvuuden alle: *1. moraalifilosofia: lapsen tarpeisiin vastaaminen ensisijaisena kasvatusarvona, 2. kasvatuksen käytäntö: lapsen kuunteleminen, aito kohtaaminen ja läsnäolo sekä 3. kasvatuksen sisältö: lapsi oppii kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia.* Seuraavassa taulukossa 1., olen tuonut analyysin tulokset esiin ulottuvuuksien rinnalle. Tulokset ovat jaoteltu kahteen osaan: kasvatusarvoiksi ja miten nämä arvot ilmenevät arjen toiminnassa päiväkodissa. Vaikka välittäminen on jaoteltu kolmen ulottuvuuden mukaan käsitteen selkeyttämisen vuoksi, kaikki kolme ulottuvuutta näkyvät limittäin ja päällekkäin, toisiinsa kietoutuneena kasvatuksen arjessa.

VÄLITTÄMISEN ULOTTUVUUS	KASVATUSARVO	MITEN ILMENEE ARJEN TOIMINNASSA?
Moraalifilosofia	Lapsen tarpeisiin vastaaminen ensisijaisena kasvatusarvona	- lapsen tarpeiden huomiointi - lapsen tunteminen - lapsi ainutlaatuisena persoonana - kasvattajan vastuu
Kasvatuksen käytäntö	Lapsen kuunteleminen, aito kohtaaminen ja läsnäolo	- kuunteleminen ja lapsen aito kohtaaminen - läsnäolo, kiireettömyys, ruumiillisuus ja koskettaminen
Kasvatuksen sisältö	Lapsi oppii kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia	- lasta kannustetaan toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen

Taulukko 1. Välittämisen ulottuvuudet ja tulokset kasvatusarvoina ja toimintana päiväkodin arjessa

4.1 Välittäminen moraalifilosofiana

Välittämisen voidaan ymmärtää olevan välittämisen etiikkaan liittyvä moraalifilosofinen ajattelutapa kasvattajan työssä. Tässä luvussa tuon esille välittämisen etiikkaa ja dialogisuutta kasvatuksen moraalifilosofisena perustana. Sen jälkeen tuon esiin analyysin tulokset, jotka liittyvät välittämiseen moraalifilosofiana.

4.1.1 Välittämisen etiikka

Välittämisen etiikka perustuu feministiseen lähestymistapaan. Käsitteen syntymiseen 1980-luvun alussa vaikutti Garol Gilligan (1982) teoksellaan ”In a Different Voice” sekä Nel Noddings (1984) teoksellaan ”Caring: A Feminine Approach To Ethics & Moral Education”. Gilligan (1982) ja Noddings (1984) toivat esiin, kuinka naisen ja äidin ääntä ei kuulla tässä logiikkaan ja maskuliinisiin arvoihin (kuten oikeus ja laki) tukeutuvassa maailmassa. Maailmassa, jossa naisen ääni on hiljainen, unohdetaan välittäminen, vastavuoroisuus ja empaattisuus. Maskuliinisen hengen, Logos, ja feminiinisen hengen, Eros, tulisi olla maailmassa tasapainossa. (ks. Gilligan, 1982; Noddings, 1984.)

Myöhemmin kiinnostus välittämisen etiikkaa kohtaan on kasvanut ja se on huomioitu kansainvälisesti niin filosofian, psykologian, kasvatustieteen, politiikan, informaatiotieteen, kauppatieteen, hoivatyön, uskonnon ja bioetiikan tutkimuksessa (Noddings, 2012b, s. 771). Tutkimuksessani välittämisen etiikka käsitetään moraalifilosofiseksi lähtökohdaksi pedagogiselle rakkaudelle (Skinnari, 2004) ja rakkaudelle (Lanas & Zembylas, 2015, 2014; Viskari, 2003), välittämisen pedagogiikalle (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008) sekä kuulluksi tulemisen pedagogiikalle (Louhela, 2012). Ymmärrän kaikkien edellä mainittujen käsitteiden kuuluvan välittämisen etiikan piiriin ja noudattavan välittämisen etiikan periaatteita, vaikka tiedostan teorioissa olevan myös tiettyjä eroavaisuuksia. Tutkimuksessani välittämisen etiikkaan vaikuttavat läheisesti myös kerronnallisuus, hermeneutiikka ja Martin Buberin (1995) ajatus dialogisuudesta.

Välittämisen etiikan mukaan ihmisyyys on perimmiltään suhteessa olemista: ihminen saa alkunsa suhteessa ja elää elämänsä suhteissa. Noddingsin välittämisen etiikka ei perustu individualismiin eikä kollektivismiin, vaan välittävään *suhteeseen*. Yksilön tai yhteisön korostamisen sijasta siis keskitytään suhteeseen. Suhteessa toinen osa puoli välittää ja toinen ottaa välittämisen vastaan, reagoiden siihen. Tasavertaisessa suhteessa välittäjä (”one-

caring”) ja välitettävä (”cared-for”) vaihtavat myös paikkoja säännöllisesti ja osoittavat välittämistä molemmin puoleisesti. Kasvatussuhteessa ei kuitenkaan olla tasavertaisessa asemassa ja tällöin myöskään välittämisen ei voi odottaa olevan yhtä vastavuoroista kuin tasavertaisessa suhteessa. (Noddings, 2012b, s. 771.) Kasvatussuhde on aina asymmetrinen, johtuen kasvattajan vallasta suhteessa kasvatettavaan. Tästä eteenpäin puhun kasvattajasta ja kasvatettavasta tai lapsesta, jolloin kasvattaja on välittäjä ja kasvatettava välitettävä. Tämä ei tarkoita, että myös lapsi ei olisi välittävänä osapuolena suhteessa, mutta kasvatettavalla on vastuu välittämisestä kasvatussuhteessa (ks. Noddings, 1984).

Noddings tuo esiin, että välittämisen etiikkaan kuuluu luottamus, toisen kuuntelu, dialogisuus, kriittinen ajattelu ja refleктоiva herkkyys. Ensinnäkin kasvattaja on huomaavainen, avoin ja vastaanottavainen lasta kohtaan ja kuuntelee tätä. Kasvattaja siis suuntaa energiansa kohti lasta niin, että ymmärtää, mitä lapsi on kokemassa. Kasvattaja tulkitsee, mitä lapsi tarvitsee ja pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen. Kasvattaja pyrkii vastaamaan kasvatettavan ilmaisemiin tarpeisiin, eikä vain esimerkiksi yhteiskunnan tai opintosuunnitelmien ilmaisemiin tarpeisiin. (Noddings, 2012b, s. 771–772.)

Lisa Goldstein (1998, s. 244–246) haluaa nostaa välittämisen etiikan tärkeäksi teoreettiseksi pohjaksi varhaiskasvatuksessa. Hän kritisoi näkemystä siitä, että välittäminen kasvattajien työssä on vain ”herttaisia hymyjä ja lämpimiä halauksia”. Varhaiskasvatuksen suuri vastuu ja haastavuus sekä pedagogiset mahdollisuudet unohtuvat, jos varhaiskasvattajan rooli nähdään vain lämpimänä, kivana ja hoivallisena äitihahmona. Tällöin varhaiskasvattajia ei nähdä yhtä ammatillisina ja intellektuelleina opettajina kuin vanhempien lasten opettajat, mikä tarkoittaa Goldsteinin (1998, s. 245) mukaan ”vähemmän palkkaa, vähemmän statusta, vähemmän näkyvyyttä ja vakuuttavuutta” sekä ”vähemmän vaikuttavuutta lasten ja perheiden puolestapuhujana”. Välittäminen on kasvattajan emotionaalista sitoutumista kasvatustyöhön unohtamatta kuitenkin kasvatuksen pedagogista puolta. (Goldstein, 1998, s. 245–261.) Välittäminen on siis tietoinen pedagoginen ja moraalinen valinta. Myös Noddingsin (1984) mukaan välittäminen ei ole jotakin, mitä ihminen on, vaan jotakin, mihin ihminen osallistuu ja mitä ihminen tekee. Viskari (2003, s. 163) toteaa, että rakkaudessa ei ole kyse ominaispiirteestä, vaan toisen ihmisen kohtaamisesta ainutlaatuisena ja ainutkertaisena.

Louhela (2012, s. 44) kirjoittaa välittämisen ja kuuntelemisen olevan osa pedagogista rakkautta. Hän näkee, että pedagoginen rakkaus on opettaja-oppilas-suhteessa oleva eettinen

velvoite ja sen lisäksi pedagoginen rakkaus on kasvattajalla olevia käytännön tekoja ja taitoja, joita hän voi kehittää läpi elämänsä (Louhela, 2012, s. 44). Myös Skinnari (2004) tuo esiin, että rakkautta voi aina kehittää ja jokaisessa suhteessa toiseen ihmiseen tulee uudelleen luoda rakkaudellinen Minä-Sinä- suhde (ks. myös Buber, 1923).

Välittämisen etiikan käsite on saanut myös kritiikkiä. Välittämisen etiikkaa on kritisoitu erityisesti sen naisen ääntä korostavasta näkökulmasta; on kysytty, onko välittämisen etiikka todella naisten etiikkaa ja ajattelevatko kaikki naiset eettisesti. Noddingsin (1984) teoksessa äiti näyttäisi edustavan kaikkia naisia ja Gilliganin (1982) kuulemat naiset ovat länsimaalaisia, valkoihoisia ja korkeasti koulutettuja. Voiko siis heidän teostensa perusteella olettaa, että kaikki naiset ovat empaattisia ja äidillisiä? Clement (1996) ja Koehn (1998) pitävät välittämisen etiikkaa tärkeänä, mutta kritisoivat sen feminiinistä näkökulmaa. Clement (1996, s. 5-6) argumentoi välittämisen etiikan olevan jopa naisen asemaa sortava ja stereotyyppisiä ylläpitävä; naisen tehtävä on pitää huolta miehestä ja miehen tarpeista omissa tarpeidensa ja tahtonsa kustannuksella. Koehn (1998) taas korostaa, että itsestään tulee välittää eikä tule uhrautua välitettävän puolesta. (Clement, 1996; Koehn, 1998.)

Tutkimuksessani välittämisen etiikka nähdään Goldsteinin (1998) tapaan kasvattajan työn taustalla olevana moraalifilosofiana, jossa sitoudutaan emotionaalisesti kasvatustyöhön. Tämä emotionaalinen sitoutuminen ei vähennä varhaiskasvatuksen arvoa tärkeänä, haastavana ja älykkyyttä vaativana työnä – päinvastoin se lisää varhaiskasvatuksen arvoa. Välittämisen etiikka korostaa kuuntelua ja myös vähemmän kuultujen ryhmien äänten näkyväksi tekemistä, myös siis naisten, lasten ja marginaaliryhmien edustajien (ks. Koehn, 1998, s. 50). Välittämisen etiikka ei halua alentaa naisten tai kasvattajien arvoa – vaan päinvastoin tuoda heidän äänensä esiin. Noddingsin (1984) mukaan kaikki naiset eivät ajattele tai toimi välittämisen etiikan arvojen mukaisesti, mutta jokaisessa suhteessa piilee mahdollisuus välittämiseen. Vastavuoroisuus kuuluu välittämisen etiikkaan, joten välittävässä suhteessa ei vain yksipuolisesti anneta, unohtaen omat tarpeet. Noddingsin (1992) mukaan on myös tärkeää, että kasvattaja välittää myös itsestään. Kasvattajan tulee siis myös kuunnella itseään ja omaa jaksamistaan (ks. myös Estola & Elbaz-Luwisch, 2003, s. 712).

4.1.2 Dialogisuus – Minän ja Sinän suhde

Dialogisuus perustuu kuuntelemiselle, toisesta tietoiseksi tulemiselle, toisen kunnioittamiselle, hyväksymiselle ja läsnäololle sekä pyrkimykselle Minä-Sinä suhteeseen (Buber,

1995). Dialogisuuden filosofinen pohja perustuu juutalaisen filosofin ja suuren ajattelijan Martin Buberin ajattelulle. Hänen kirjansa ”Ich und Du” (1923) on yksi keskeisimpiä dialogisuudesta kertovia teoksia. Buber kirjoitti teoksensa ensimmäisen maailmansodan aikaan 1919–1922 ja ajankuva on vaikuttanut teokseen, jossa keskeistä on ihmissuhteet, ihmisen suhde todellisuuteen sekä ihmisen suhde Jumalaan. Kuten myös Noddings (2012b), Buber kritisoi sekä kapitalismin individualismin että kommunismin kollektivismiin ensisijaisuutta, koska kummassakaan Minä-Sinä suhde ei ole mahdollinen. Individualismissa ”Minä on ilman Sinää” ja kollektivismissa ”Sinä on ilman Minää”. Buberin mukaan vaihtoehto edellisille on dialoginen yhteisö, jossa Minä-Sinä suhde mahdollistuu. Tällaisessa yhteisössä moraalit, etiikka, intellektualismi, politiikka, talous ja henkisyys voivat kehittyä. Buberin mukaan tällaisen yhteisön syntymisen avaintekijänä on kasvatus ja koulutus. (Buber, 1995; Morgan & Guilherme, 2012, s. 980–993.)

Buber esittää, että Minä-Sinä suhde eroaa Minä-Se suhteesta. Ensimmäisessä kohdataan toinen autenttisesti ja vastavuoroisesti; saadaan yhteys toiseen ihmiseen. Minä-Se suhde on esineellistävä ja kategorisoiva objekti-suhde. Buberin mukaan esineellistämistäipumus kuitenkin kuuluu ihmisen luontoon, ihmisen vain tulisi tiedostaa se ja pyrkiä Minä-Sinä suhteeseen. Minä-Se suhde täyttää tarpeitamme ja on siksi olennainen osa meitä. Elämme maailmassa, jossa manipuloimme luontoa, etsimme tapoja tyydyttää tarpeemme ja välillä myös käytämme toisia ihmisiä tarpeidemme täyttämiseen. Buberin mukaan elämme jatkuvasti sekä Minä-Sinä että Minä-Se suhteessa; Minä-Sinä suhde voi aina lipua Minä-Se suhteeksi ja Minä-Se suhteessa on aina potentiaalia muuttua Minä-Sinä suhteeksi. Minä-Sinä suhteessa on kyse vastavuoroisuudesta, yhteydestä. Näet toisen ja tulet itse nähdyksi, tunnet toisen ja tulet itse tunnetuksi, rakastat toista ja tulet itse rakastetuksi. (Buber, 1995; Morgan & Guilherme, 2012, s. 982.)

Jälkisanoissaan Buber (1995, s. 163–165) tarkentaa, että kasvattaja-kasvatettava suhteessa Minä-Sinä suhde ei tule täysin vastavuoroiseksi. Kasvatettava ei ole vain ominaisuuksien, pyrkimysten ja esteiden summa kasvattajalle, vaan hänet on kohdattava kokonaisuutena. Kasvattajan täytyy kuitenkin kohdata kasvatettava, ei vain omasta vaan myös kasvatettavan näkökulmasta käsin. Buber kritisoi sekä lapsilähtöistä että aikuislähtöistä pedagogiikkaa; kummassakaan Minä-Sinä suhde ei toteudu, koska toista osapuolta korostetaan toisen kustannuksella. Minä-Sinä suhteessa opettaja asettaa opetukselle tavoitteet ja arvot, mutta ei tee niitä oppilaan mielenkiinnon ja kekseliäisyyden kustannuksella. Opettaja ei myös-

kään opeta lasta maailman hallitsijoiksi, vaan hän opettaa, että oppilaiden toiminta vaikuttaa maailmaan, mutta maailma vaikuttaa myös oppilaiden toimintaan.

Kasvattajan ja kasvatettavan autenttinen dialoginen suhde perustuu Buberin mukaan kasvatettavan luottamukselle kasvattajaa kohtaan ja sille, että kasvatettava kokee itsensä hyväksytyksi. Ilman näitä kahta tekijää kasvatusta johtaa kapinaan ja kiinnostuksen puutteeseen. (Buber, 1995; Morgan & Guilherme, 2012, s. 990.) Aito toisen ihmisen kohtaaminen perustuu dialogiin. Myös aikuisen ja lapsen kohdatessa aikuinen voi vain tulkita lapsen antamia merkityksiä ja toisin päin. Lundán puhuu tutkimuksessaan jokaisen yksilön omasta elämänpolusta, jota kulkiessa ei rakenneta vain omaa käsitystä maailmasta, vaan jossa kohtaamisen kautta luodaan yhteisiä jaettuina merkityksenantoja merkityksellisten toisten kanssa (Lundán, 2009, s. 41.)

”Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös tietä kulki- en, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen – hänen osansa elämme vain kohtaamisessa.” (Buber, 1995, s. 104)

Toista ihmistä voi siis ymmärtää vain dialogisuuden ja aidon kohtaamisen kautta. Kuten aiemmin toin esille, myös kerronnallisuudessa, hermeneutiikassa ja konstruktivismissa jaetaan ajatus siitä, että ihminen rakentaa itse oman todellisuutensa kertomusten kautta ja vain toisen ihmisen kohtaamisessa voimme jakaa todellisuuksiamme ja pyrkiä yhteiseen ymmärrykseen. Emme silti koskaan pysty tietämään toisesta ihmistä enempää kuin vain kohtaamisen ja dialogin verran. Itse olen ajatellut tämän kohtaamisen kahtena horisonttina, todellisuutena, jotka ovat soikion mallisia ja leikkauskohdassa tapahtuu toisen ihmisen kohtaaminen, ymmärrys ja tulkinta. Tätä enempää emme voi toisesta sanoa. Tämä perustuu kaikkiin ihmissuhteisiin ja niin kasvatuksessa ja tutkimuksessa tärkeää ovat dialogisuus, ymmärrys ja tulkinta.

4.1.3 Lapsen tarpeisiin vastaaminen ensisijaisena kasvatusarvona

Kasvattajien kertomuksista tulee esiin, että aivan ensisijaisena kasvatusarvona nähdään lapsen tarpeisiin vastaaminen. Voi siis päätellä, että Hannan ja Kertun moraalifilosofia perustuu siihen, että lapsi on aina etusijalla ja lapsen tarpeet toiminnan lähtökohdana. Hannan ja Kertun moraalifilosofia näyttäytyy siis hyvin samanlaisena kuin välittämisen etiikassa nähdään (mm. Noddings, 1984). Myös Estolan, Erkkilän & Syrjälän (2003, s. 250)

tutkimuksen mukaan opettajat kertoivat, että tärkeää on nähdä lapsi ainutlaatuisena yksilönä, kuunnella lasta ja heittäytyä dialogiin heidän kanssaan sekä pitää lasta ensisijalla ja tuntea huolta heistä. Välittäminen tuntui siis esiintyvän aika samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa. Estola ym. (2003, s. 249–250) tuovat esiin, että jos opettajalle kutsumus on syy opettaa, välittäminen näyttäisi olevan hänelle tapa opettaa. Kutsumus liittyy haluun palvella ja auttaa toista sekä siihen liittyen rakentaa parempaa maailmaa. Kutsumukseen liittyy myös kasvattajan emotionaalinen ja moraalinen sitoutuminen työhönsä. Kutsumuksen kautta kasvattaja myös saa ilon ja nautintonsa työstään. (Estola ym., 2003, s. 249-250.)

Estolan ym. (2003, s. 250) tutkimuksessa kasvattajat olivat syvästi sitoutuneet toimimaan lapsen edun mukaisesti ja olemaan vastuussa heistä. Kasvattajat olivat sitoutuneet kuulemaan kutsumuksen ääntä: palvelemaan lapsen etua eikä esimerkiksi yhteiskunnan tai vanhempien etua tai kuuntelemaan muita ulkopuolisia paineita. Kutsumus on opettajien identiteetin moraalinen ääni, joka kertoo jotakin opettajien tavasta lähestyä opettamista. Kutsumuksen moraalinen ääni on käytännön ääni ja kysymys kuuluukin, ovatko kasvattajat halukkaita sitoutumaan moraalisiin haasteisiin, jotka nousevat käytännön työstä. (Estola ym., 2003, s. 247–253.) Myös siis Estola ym. näkevät, että moraalit nousee käytännön työstä (ks. myös Hansen, 1998). Mielestäni Hannan ja Kertun kerronnasta tulee esiin käytännön arjesta nouseva työn kutsumus: minun tulee olla läsnä tässä ja toimia näiden lasten parhaaksi. Hanna ja Kerttu sitoutuivat palvelemaan ensisijaisesti lapsen tarvetta. Tämä kasvatusarvo näkyy arjen toiminnassa *lapsen tarpeiden huomioimisena, lapsen tuntemisena, lapsen näkemisenä ainutlaatuisena persoonana ja kasvattajan vastuuna.*

Lapsen tarpeiden huomioiminen

Kerttu: No se täytyy vaan ajatella, että mitä varten sitä töissä on niin noita lapsia varten.

Hanna: Niin just.

Kerttu: Lähetään tästä.

Hanna: Joo.

Kerttu: Ainaki omakohtasesti näin.

(Keskustelutilaisuus)

Hannan ja Kertun kerronnassa tuli vahvasti esiin se, että heidän mielestään lapsen tarpeisiin vastaaminen on aina etusijalla kasvatuksessa. Kerttu kertoo katkelmassa, kuinka täytyy muistaa, mitä varten kasvattaja on töissä: lapsia varten. Kertun mukaan tämä on lähtökohta kaikelle toiminnalle ja Hanna on samaa mieltä. Lapsi on heille aina etusijalla ja tärkein, mikä tarkoittaa sitä, että kaikesta muusta voi joustaa, kunhan lapsen tarpeisiin vastataan. Tämä on tärkeä vastaus kysymykseen siitä, kenen moraalialia tai kenen hyvää Kertun ja Hannan kasvatuksessa toteutetaan. Kasvattajalla on velvollisuuksia esimerkiksi yhteiskuntaa kohtaan sekä sitä instituutiota kohtaan, jossa hän toimii (Noddings, 2012b, s. 773). Esimerkiksi lastentarhanopettajalla on velvollisuus opettaa lapselle yhteiskunnassa ja koulu- maailmassa tarvittavia taitoja. Välittämisen etiikan mukaan kasvatuksessa haetaan aina lapsen parasta ja siis vastataan lapsen tarpeisiin. Kasvattajan syvin moraalinen velvollisuus nousee kasvatettavan tarpeesta (Noddings, 2012b, s. 773).

Kirsi (tutkija): Te puhuitte tuossa, että joskus voi vain keskustella, jos lapsilla on paljon asiaa tossa niin onko paljonki, että joustatte noissa suunnitelmissa sitte?

Hanna: Tottakai joo!

Kerttu: Ei, joo!

Kirsi: Ei väkisin...

Hanna: Ei todellakaan mikään ei oo niin tärkeää ja on ollu monta kertaa, että on hienot suunnitelmat, omasta mielestä hienot suunnitelmat ja sitte muistan nyt tässä, oli vakalta opiskelija minä olin suunnitellu tommosen jonku tuokion siinä, että opiskelija nyt seuraa miten hienosti tää opettaminen (nauraa) menee ja siitä ei tuu mittään ku niillä (lapsilla) on asiaa ja sitte panin ne jutut pois, että jutellaanpa nyt sitte. Meniki sitte ihan toisella lailla.

(Keskustelutilaisuus)

Edellisessä katkelmassa tulee esille se, kuinka tärkeää Hannalle ja Kertulle on lapsien sen hetkisen tilanteen huomiointi ja siihen vastaaminen. Hanna tuo esiin, että mikään muu ei ole niin tärkeää ja esimerkiksi etukäteen suunnitellut tuokiotkin voidaan laittaa sivuun, kun lapset ilmaisevat tarpeensa keskustelulle. Välittämisen etiikassa tärkeää on erottaa se, mitä ovat lapsen ilmaisemat tarpeet ja mitä kasvattajan oletamat tarpeet. Tämä siis tarkoittaa, että kasvattajan ei tulisi vain vastata tarpeisiin, joita hän olettaa lapsella olevan tai mitä hän olettaa lapsen haluavan, kuten tässä esimerkissä oli etukäteen suunniteltu tuokio. Kasvattajan tulisi todella nähdä ja kuulla lasta ja vastata tarpeisiin, joita lapsi ilmaisee. Kasvattajien tulisi kuunnella, eikä vain kertoa ja olettaa, että hän tietää, mitä toinen ihminen tarvitsee.

Kasvattajan tulisi pyrkiä dialogiin, kohtaamaan lapsi oikeasti toisena ihmisenä (Buber, 1995). (ks. Noddings, 2012b, s. 773.)

Välittämisen etiikan mukaan akateemisten taitojen, kuten lukemisen ja matemaattisten taitojen, opetus on tärkeää, mutta myös muut lapsen tarpeet on huomioitava. Tällaisia voi olla esimerkiksi emotionaalisen tuen, moraalisen ohjauksen, ynnä muun ihmisyyteen liittyvän tuen tarve. Kasvattaja siirtää muut tavoitteet syrjäksi siksi aikaa, kun on saanut vastattua lapsen ilmaisemaan tarpeeseen ja luotua välittävän ja luottamuksellisen suhteen lapsen kanssa. (Noddings, 2012b, s. 772–773.) Myös Puolimatka (2010, s. 28) tuo esiin, että ei ole perusteltua kasvattaa lasta sellaisten yhteiskunnan päämäärien mukaan, jotka palvelevat ensisijaisesti muuta kuin lapsen oman elämän arvoa. Jos kasvatusta ohjaa tiukasti esimerkiksi taloudellinen kilpailukyky, lasta kohdellaan tällöin ennemminkin välineenä kuin ihmisenä. Puolimatka myös tuo esiin, että jos eri kasvatustavoitteet palvelevat kasvatettavaa, ne eivät ole kilpailevia tai ristiriidassa keskenään: loogisen ajattelun kehittyminen ei ole ristiriidassa moraalisen tajun kehittymisen kanssa eivätkä emotionaaliset taidot sosiaalisten taitojen kanssa. (Puolimatka, 2010, s. 28–29.) Tämä mielestäni tuo esille myös sen, että vaikka kasvattajan tulee vastata jokaisen ryhmän lapsen tarpeisiin yksilöllisesti, näitä tarpeita ei tarvitse nähdä ristiriidassa keskenään. Kaikille lapsille on varmasti hyötyä erilaisien taitojen kehittämisestä, mutta kasvattaja kiinnittää huomiota siihen, missä vaiheessa kukin on ja tarjoaa tukea sen mukaan.

Hanna: Ja seki vaikka me aikuiset ollaan sovittu niinku tietyt pelisäännöt millä lailla me tietyssä tilanteessa tehdään niin sitte kuitenkin on sellasta maalaisjärjettä ja joustavuutta siihen, että lapsen tilanteen huomioidaan, mikä milloinkin on niin se on niinku semmonen, että ei me ees keskustella ääneen.

Kerttu: Ei niin.

Hanna: Se on kaikille päivänselvä asia.

(Keskustelutilaisuus)

Hannan kerronnassa tulee esille, että heidän ryhmässään kaikille kasvattajille on selvää lapsen tilanteen huomiointi ensisijaisesti ja sen mukaan toimiminen. Hannan ja Kertun ryhmässä välittämisen etiikka tuntuu menevän sääntö- ja velvollisuusetiikan edelle. Säännöistä ja suunnitelmista voi ja pitääkin joustaa lapsen edun mukaisesti. Onkin hyvin tärkeää, että ryhmän kaikki aikuiset toimivat yhteisten kasvatusarvojen mukaisesti. Hanna puhuu maalaisjärjen käytöstä ja tilanteen mukaan joustavuudesta. Maalaisjärjen voisi ajatella olevan tietynlaista kasvattajalla olevaa intuitiota, josta Gooch (2010, s. 16), Viskari

(2003) ja Estola (2003) puhuvat. Goouch (2010, s. 16) kuvaa intuitiiviseksi pedagogiikkaa, joka syntyy hetkestä ja tilanteesta. Tällöin kasvattaja on kunnioittavasti läsnä vuorovaikutustilanteissa, kuuntelee lasta tarkkaavaisesti, osallistuu toimintaan ja ohjaa tarvittaessa. Kasvattaja esimerkiksi heittäytyy vakavasti otettavaan leikkiin tai keskusteluun lapsen kanssa. (Goouch, 2010, s. 16.) Viskarin (2003) mukaan kasvattajalla tulee olla rationaalisen tieto-aidon lisäksi intuitiivista tietoa siitä, miten juuri tämä lapsi oppii ja millainen hän on. Viskarin (2003) mukaan rakkaus on kasvattajan keino ymmärtää lasta. Estolan (2003) mukaan etenkin opettajan ruumiillisuus ja koskettaminen edustavat opettajan intuitiivista, epävirrallista ”hiljaista” tietoa ja taitoja, joita on vaikea pukea sanoiksi (Estola, 2003; Aromaa & Kinnunen, 2013).

Miia leikkii lääkäriä ja on tullut tekemään Kertulle tutkimusta. Sonja katsoo penkiltä Miia ja Kerttua.

Kerttu: Se ois tuo Sonjaki kyllä voinu vaikka seuraava sitte potilas. - -

Kerttu: Se tuo Sonja oottaa tuolla vaikka ommaa vuoroaan (hymyilee Sonjalle rohkaisevasti). Onko mulla ihottuma vai mikä (Miia levittää jotakin Kertun käden iholle)?

Miia: Sitte ku oli vahingossa leikisti laittanu aurinkorasvaa.

Kerttu: Aurinkorasvaa oliki vahingossa joo, mutta tietenki se on hyvä jos oikein paistaa aurinko kovasti. Tulleeko leikkaukseenki nyt meno (Miia käyttää leikkisaksia)? Joo kiitos tämä varmaan paranee. Onko nyt pitäskö sen lääkärin mennä tuonne potilaan tykö ku se siellä oottaa nätisti (osoittaa Sonjaa).

Miia siirtyy Sonjan luo penkille, mutta Sonja sanoo jotain kieltävää.

Kerttu: Niin mutta jos se tekkee tutkimusta vain vähäsen sillai leikisti. - -

Kerttu: Haluaiskohan tuo Sonja olla välillä lääkäri ja sää oot potilas mitä oisko se kiva (hymyilee Miialle kannustavasti)? Välillä Sonjaki vois haluta välillä olla lääkäri, jaa sää tulisit siihen (Miia istuu Kertun syliin). Mihin se menis se potilas, jos Sonja ois lääkäri? (Miia nousee sylistä pois ja kävelee leikkimurkkaan) Niin sinne vaikka.

Miia (hakee nukkevauvan ja istuu taas Kertun viereen): Täältä tulee vauva!

Sonja istuu lääkärilaukun kanssa lääkärinpenkille Miian viereen.

Kerttu (iloisesti): Jo alko potilaita löytyä varmaan neuvola-aika!

(Videolta: Lego- ja lääkrileikki)

Hanna ja Kerttu toimivat useassa tilanteessa joustavasti, hetken ja tilanteen mukaan, kuten Goouch (2010, s. 16) kuvailee intuitiivista kasvattajaa. Esimerkiksi edellisessä kertomuksessa Kerttu lähtee mukaan lääkrileikkiin, jonka aloite tulee Miia-tytöltä. Tässä tilanteessa

Kertulla oli legoleikki kesken, mutta hän näki, että tytöt selvästi tarvitsivat hänen ohjaukseen leikin eteenpäin viemiseksi ja yhteisleikin onnistumiseksi. Intuition voi ajatella olevan vaistonvaraista toimintaa, jossa luotetaan rationaalisen järjen lisäksi myös tunteeseen. Estola & Elbaz-Luwisch (2003) puhuvat siitä, kuinka tunteen ja ruumiillisuuden merkitys on jäänyt tutkimuksessa pienemmälle huomiolle, kun on korostettu rationaalista järkeä niiden kustannuksella. Ihmisen tietämys ei kuitenkaan perustu vain abstraktille kognitiolle, vaan ihminen on kontaktissa maailmaan ruumiinsa, aistiensa ja tuntemuksiensa kautta. Usein opettajat ymmärtävät jotakin jo ennen kuin he tiedostavat sen ajatuksen tasolla ja tämä tieto tulee opettajan ruumiista, tuntemusten kautta. Opettajan on myös tärkeää kuunnella oman kehonsa viestejä, pysähtyä ja reflektoida. (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003, s. 712.)

Näen niin, että intuitio ei ole vain irrationaalinen tunne, vaan se perustuu tunteen lisäksi myös kasvattajan kokemukseen, lapsen tuntemiseen ja tietoon lapsen kehityksestä ja kasvusta. Kun keskustelimme edellisestä videosta, Kerttu toi esiin, että Sonja oli vasta aloittanut päivähoiton, ikävöi kovasti äitiä ja tarvitsi tukea leikkimisessä ja leikkiin pääsyssä. Aiemmin ennen kasvattajien kuulemista, kun videolta tutkailin edellistä kertomusta, en nähnyt siinä niin paljon välittämistä. Kertun kerronnassa kuitenkin tulee esiin, että hän oli tilanteessa tuntosarvet tarkkana ja eli sen mukaan ja näin hän vastasi lasten tarpeisiin. Tässä hän etenkin vastasi Sonjan tarpeeseen päästä ja rohkaistua tulemaan leikkiin mukaan, mutta myös Miian tarpeeseen leikkiä. Miia oli ollut hoidossa jo pitemmän aikaa ja Kerttu kannusti rohkeampaa Miiaa ottamaan Sonja mukaan leikkiin. Myöhemmin Miia ja Sonjasta tuli parhaat ystävykset päivähoitossa. Tässä tilanteessa korostui siis myös lapsen tuntemisen merkitys, josta lisää seuraavaksi.

Lapsen tunteminen

Kerttu: Toki ku me tunnetaan nää lapset ja tietään niiden taustat, miten ne tavallaan niinku se syöminenki, että siinäki voi olla jollaki vähä erilaista tavoitetta ku toisella joillaki voi olla että se maistais vaan sitä puuroo, että me niinku tietään, että se voi näyttää maista vähä niin saat sitte sitä leipää, ku toki pittää sitä ruokaaki saaha, että ne on niin erilaisia juttuja lapsilla. - -

Kerttu: Siis ennakoidaan juu juu kyllä ne on mun mielestä sillai tuolla selkärangassa.

Hanna: Joo ja just nimenomaan tuohon aamuun nyt jos lisään vielä tulee nyt mieleen kaikenlasta (naurua) nii se, ku tietään, että minkälainen lapsi on sillä tavalla hankala aamu tietää, vaikka että äiti on reissussa viikon (Kerttu: Mm)

on ikävä iltaisin sitä ja tietään, että se on oltava se nalle siinä kainalossa lähellä ja ehkä aikuinenki sitte sillä tavalla ku me tunnetaan nuo lapset monen vuojen takkaa ainaki osa niin tota niinku se on sillai helppoa ennakoida (Kerttu: Mm niin just) tai tietää että tälle laittaa voisilmän tälle ei toiselle kanelia toiselle ei (Kerttu: Niin mm) toinen haluaa vaan ruisleipää ja yks vaan vaaleaa leipää.

(Keskustelutilaisuus)

Keskustelutilaisuudessa tuli esiin useassa kohtaa videoita katsellessa, kuinka paljon Hannalla ja Kertulla oli ”hiljaista” tietoa lapsista. Tämä tieto ja lasten tunteminen selittivät monia asioita videolla, jota pelkästään videoita tutkimalla ei olisi voinut nähdä. Kun tyttö puhuu videolla herätyskellosta, kasvattajat sanovat, että hänellä oli mielessään herätyskello, koska hänen veljensä aloitti juuri koulun. Jollakin lapsella on äiti työmatkalla, joten hänelle pitää antaa vähän enemmän huomiota. Joku lapsista ei voi sietää voisilmää puurossa ja joku taas rakastaa kanelia. Jollakin on vielä vaipat ja toinen tarvitsee apua puheen kanssa. Yksi pojista tarvitsee paljon itsetunnon kohotusta, joten häntä pyritään kehuaan ja antamaan positiivista palautetta mahdollisimman paljon. Yksi tytöistä on juuri aloittanut päiväkodissa ja häntä vielä ujostuttaa toisten lasten kanssa toimiminen, joten häntä pyritään kannustamaan yhteisleikkiin. Rohkeampaa lasta kannustetaan ottamaan ujompi mukaan leikkiin.

Lapsen tarpeisiin ei voida vastata, jos lasta ei tunneta. Hanna ja Kerttu korostavatkin hyvin paljon lapsen tuntemisen tärkeyttä ja siihen liittyvää lapsen havainnoinnin ja kuuntelun merkitystä. Hanna ja Kerttu tuovat esiin kertomuksissaan sen, että koska he tuntevat ryhmänsä lapset niin hyvin, he voivat vastata lapsen tarpeisiin. Lapsen tuntemisen tärkeys ja sitä kautta hänen tarpeisiinsa vastaaminen tulee esiin kaikessa toiminnassa ja myös ennakoinnissa, kuten tämän luvun alussa olevasta katkelmasta tulee esiin. Hanna ja Kerttu kertovat, että jokaisella lapsella on yksilölliset tarpeet ja tavoitteet, jotka he voivat tietää vain lapsen aidon tuntemisen kautta. Lapsen tunteminen vaatii kasvattajalta kärsivällisyyttä, sensitiivisyyttä ja myös aikaa sekä ammattitaitoa ja kokemusta. Hanna ja Kerttu kertovat, että heillä on oltava tuntosarvet tarkkana ja heidän on tutkailtava lasten reagoiteja. Hannan ja Kertun kerronnassa tulee esiin, että he kokevat tärkeäksi tuntea ryhmän lasten perheitaustat, kiinnostuksenkohteet, kotitilanteen, tunteet, ystävyssuhteet ja tapa toimia. Myös vanhempien tunteminen on tärkeää Hannan ja Kertun mukaan, kuten seuraavassa kertomuksessa tulee esiin. Vanhempien tuntemuksessakin on tärkeää ajan tuoma kokemus.

Hanna: On ja samoten vanhempien kanssa ku tuntee nuo vanhemmat ja tietää että tämän kanssa ei voi niinku on oltava hyvin asiallinen ja puhuttava kasvattustavoitteista ja muista ja sitte on semmosia, joitten kanssa voi ihan höpöttää sitte, mutta kuitenkin puhua asiaaki. Että siinäki oppii niinku tavallaan aika niinku tässä vuosien varrella vanhemmat tullee tutuksi niin tietää, miten lähestyä, että miten murtaa jää ensin ja sitte ehkä joskus sanoa vähä semmosia negatiivisempiä asioita lapsista vaikka ja.

(Keskustelutilaisuus)

Hanna ja Kerttu ovat oikeasti kiinnostuneita lapsesta ja haluavat tuntea hänet. Myös Skinnari (2004, s. 21–31) sanoo, että kasvattaja, joka kohtaa lapsen kokonaisuutena ja ainutlaatuisena persoonana, pyrkii kysymään: *Kuka Sinä olet ja miten voin auttaa Sinua elämäsi polulla?* Tällöin pyritään kasvattamaan kokonaisvaltaisesti kokonaisia ihmisiä kokonaisvaltaiseen maailmaan (Skinnari, 2004, s. 21–31). Hanna ja Kerttu pyrkivät siis kohtaamaan ja näkemään lapsen aidosti, mikä on lähellä myös Buberin (1995) filosofiaa dialogisuudesta. Myös Noddings (2012b) tuo esiin, että vaatii kasvattajan ammattitaitoa, kokemusta ja lasten perusteellista tuntemista tulkita, mikä milloinkin on etusijaista kullekin lapselle. Kasvattaja ei kuitenkaan saisi vain olettaa, mikä lapselle on parasta, vaan pyrkiä vastaamaan lapsen ilmaisemiin tarpeisiin oikeasti ja arvostavasti (Noddings, 2012b). On syytä suhtautua kriittisesti myös päiväkodeissa tapahtuvaan pätkätyöskentelyyn ja alati vaihtuviin kasvattajiin. Olisi tärkeää, että samat kasvattajat voisivat olla samojen lasten kanssa mahdollisimman pitkään, jotta luottamuksellinen suhde voisi syntyä, kasvattajat voisivat tuntea lapset ja välittäminen voisi toteutua.

Lapsi ainutlaatuisena persoonana

Hanna: On meillä aika paljon sitä naurua kumminki ja sitte siinäkin täytyy taas osata lukea lapsia toiset ei kestä sitä ollenkaan, että on semmonen, että täytyy pysyä asiallisena, että hui kauhea höpöttää tossa ja nauraa kikattaa, onkos tässä nyt sitte jotenki.

Kerttu: Niin niin.

Hanna: Että onhan semmosia lapsia sitte taaseen se pittää sallia se on heijän persoona, ei kaikkien tarvi olla samanlaisia.

(Keskustelutilaisuus)

Kuten edellä olevasta katkelmasta tulee esiin, kasvattajien kertomuksissa näkyy, että he näkevät lapsen ainutlaatuisena persoonana. Myös Skinnari (2004) tuo esiin, että rakkaus on ainutlaatuisuuden ymmärtämistä toisessa. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen yksilö, joka

on kohdattava omana persoonanaan (ks. myös Buber, 1995; Noddings, 1984). Jotta kasvat-
taja voisi vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, hänen on nähtävä lapsi ainutlaatuisena yksi-
lönä. Hannan ja Kertun kerronnassa näkyy se, että lasta arvostetaan ja kunnioitetaan sellai-
sena kuin hän on. Heidän kerronnastaan välittyy näkemys siitä, että kukaan ei ole täydelli-
nen, mutta hyvä juuri sellaisenaan (ks. myös Skinnari, 2004). Hanna ja Kerttu pitävät tär-
keänä lasten rajojen ja heidän mielipiteidensä kunnioittamista. Tämä näkyy esimerkiksi
siinä, että lasta kosketetaan vain jos hän itse haluaa ja lapsen käsitystä esimerkiksi huumo-
rista kunnioitetaan, kuten edellisessä katkelmassa näkyy. Lapselle annetaan tilaa ja jokai-
sen lapsen kanssa toimitaan hänen persoonansa mukaan. Lapseen myös luotetaan ja hänen
tahtoaan kunnioitetaan, eikä aikuisen tarvitse olla jatkuvasti läsnä vieressä katsomassa,
kuten seuraavassa kertomuksessa näkyy. Hannan ja Kertun mukaan kaikenlaiset persoonat,
erilaisuus ja myös kaikenlaiset tunteet ovat sallittuja.

*Hanna: Mutta sitte taas toisaalta, ku meillä tuosta lähtee eskariin nuo isommat
niin nehän on jo semmosia, että me halutaan tää ovi laittaa kiinni että me saa-
daan olla rauhassa. Meän täytyy tietenkä antaa se kunnioitus ja luottamus, että
mää tiään että siellä hommat sujuu vaikken oookkaan siinä. Kyllähän ne saattaa
ku mennee vähä kattlemaan muka sitte jotaki laatikoita sinne tutkiskelee (nau-
raa) ne saattaa: ”No mitä asiaa?”.*

(Keskustelutilaisuus)

Myös Louhela (2012, s. 94–95) tuo esiin, että oppilas-opettaja-suhteessa turvallista ilma-
piiriä luo opettajan luottamus oppilaaseen ja oppilaalle antama valinnanvapaus. Kun kas-
vattaja suhtautuu sensitiivisesti tilanteisiin, jotka lapsi kokee epämiellyttäväiksi, herää lap-
sen luottamus kasvattajaa kohtaan. (Louhela, 2012, s. 94–95.) Hanna ja Kerttu kertoivat,
että heidän ryhmässään ei esimerkiksi pakoteta syömään mitään, vaan vaikkapa pelkkä
puuron maistaminen riittää. Ruoan syömisestä ei haluta tehdä sen isompaa numeroa tai
ongelmaa. Hannan ja Kertun ryhmässä kasvattajien lapsille antama luottamus ja valinnan-
vapaus näkyivät myös monessa muussa toiminnassa, kuten siinä, että lapset saivat itse vali-
ta leikkinsä ja kasvattajien kunnioituksessa lasten rajoja kohtaan. Tässä kaikessa korostuu
lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi. Kasvattaja tukee lasta ja vastaa lapsen tarpeisiin
lapsen oman persoonan ja tarpeen mukaan hänen yksilöllisyyttään kunnioittaen, kuten seu-
raavassa kertomuksessa näkyy.

*Hanna: Kyllä saa itkettä ja sitte tietysti sitä hellyyttä ja semmosta ite huomaa,
että kysyn monesti, voinko mää tulla sun lähelle ja olla sulle apuna tässä, että
kokeillaanko yhdessä sitte. Se, että jotenki lapselle ku sanoo, että tiiäksä, että*

se ikävä tarkoittaa sitä, että sää rakastat niin paljon niin niin ja äitilläki on sua varmaan ikävä. Että ei sitä niinkö, että äläpä nyt siinä että.

Kerttu: Niin, että mennäänpä nyt tähän.

Hanna: Ja koitapa nyt selvitä. Että saa itkee jos tuntuu siltä.

Kerttu: Just tuntea.

Hanna: Kyllä joo joo ja tavallaan kuitenkin se, että joku voi olla, että sanoa, että mä haluan olla yksin hetken aikaa tai haluan nallen tai rievun. Että vähä niinkö lukea sitä lasta, että haluaako se lähelle että kunnioittaa tavallaan sitä. Ei ottaa sylliin, vaan haluutko tulla syliin, haluutko, että tuun tähän viereen, että sano sitte ku haluat, että mä meen pois tästä. Että tää sama tilanne, jos on jollaki joku pieni raivonpuuska ja se ei kestä sitä, että aikuinen tulee siihen, että kunnioittaa myöski sitä, että antaa hänen nyt laantua siinä ja jutellaan sitte ku tuntuu. Että saa jutella sitte tästä asiasta mutta saa, ikävöidä saa.

Kerttu: Kaikenlaiset tunteet meillä on sallittuja, ku nehän kuuluu. Sitte, miten aikuinen tukkee.

Hanna: Aikunen kantaa.

Kerttu: Huomaa.

Hanna: Kantaa yhdessä lapsen kanssa sen.

Kerttu: Joku tarvii enemmän tukea siinä ku toinen tai sitte sillai ei ainakaan väheksy eikä sillai niinku kaikki muutki.

(Keskustelutilaisuus)

Hanna ja Kerttu tuovat esiin, että kaikenlaiset tunteet on sallittuja. Kasvattaja on sensitiivinen ja huomaa lapsen tunteen ja tarpeen ja vastaa siihen. Kasvattaja kantaa tunnetta lapsen kanssa ja auttaa lasta. Kasvattaja sanottaa tunnetta lapselle, kuten Hanna tuo esiin: ”*se ikävä tarkoittaa sitä, että sää rakastat niin paljon*”. Kasvattaja antaa lapselle tilaa ja aikaa. Jos lapsi haluaa olla yksin, kasvattaja antaa hänen olla ja tulee myöhemmin uudestaan. Negatiiviset tunteet on yhtä lailla sallittuja kuin positiivisetkin. Itkeä ja ikävöidä saa ja myös raivonpuuskat on hyväksytyjä. Raivon tunnettakin lapsessa kunnioitetaan niin, että annetaan aikaa laantua ennen kuin lähdetään selvittelemään. Louhela (2012, s. 95) tuo esiin, että turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin synnyttämiseen liittyvään ilmaisunvapauden kuuluu kaikenlaisten tunteiden ilmaisemisen vapaus. Tunteidenpurkauksiin ei tulisi suhtautua häiriökäyttäytymisenä, vaan mahdollisuutena kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta kuuntelemiseen auttamisen ja tukemisen työkaluna. Kun lasta kuullaan, hän pystyy myös ymmärtämään itseään ja omia tunteitaan sekä hyviä ja huonoja

puoliaan paremmin. Tärkeintä on, että lapsi saa ilmaista itseään jollekin, joka kuuntelee. (Louhela, 2012, s. 95.)

Kasvattajan vastuu

Kirsi (tutkija): Tunteet on sallittuja aikuisille ja lapsille.

Kerttu: Joo on tiettenki, mutta aikuinen on aina se aikuinen, jonka pitäis tietää, missä pitää mennä.

Hanna: Niin ei voi syöksyä lattialle itkemään.

Kerttu: Niin ehei (naurua) ei ja sillai, mutta tiettenki voi sitte niin pitää osata se tilanne jotenki viii etteenpäin kuitenkin.

(Keskustelutilaisuus)

Hannan ja Kertun kertomuksissa tuli esiin, että vaikka lapsen tarpeisiin vastataan tuntemisen ja lapsen ainutlaatuisena näkemisen kautta, kuitenkin aikuisella on lopulta vastuu toiminnasta. Välittävässä suhteessa kasvattajalla on vastuu välittämisestä, vaikka lapsikin osallistuu aktiivisena toimijana suhteen luomiseen (ks. Noddings, 1984). Aikuinen on vastuussa aina tilanteesta ja sen eteenpäin viemisestä. Etenkin Kerttu korostaa ammattitaidon ja kokemuksen tärkeyttä. Kasvattajillakin on oikeus tunteisiin ja joskus voi sanoa lapsille, että nyt minua suututtaa tai nyt minua väsyttää. Seuraavassa katkelmassa tulee esiin, että Kertun mukaan kasvattaja voi olla rehellinen lapsille ja kertoa esimerkiksi, että nyt minulla on vähän huono päivä. Kerttu sanoo, että kasvattaja voi olla ”ihan ihminen” lapselle. Kerttu kuitenkin korostaa, että kasvattajan on tiedettävä aina, missä mennään ja rajat. Kasvattaja on ammattilainen tilanteessa ja hänellä on aina vastuu toiminnan eteenpäin viemisestä.

Kerttu: Mutta mä en niinkö ja sitte mun mielestä semmonen rehellinenki on, että lapsilleki voi olla rehellinen, että ku mulla on nyt huono hetki vähä päätä särkee, että sillai ethän tykkää huonoa. jos minä tässä ihan jaks kuulla tätä meteliä että voikko vaikka mennä, että ihan voi mun mielestä olla ihan niinku ihminen sanotaanko näin, että ei se tarvi semmosta jotenki semmosta.

(Keskustelutilaisuus)

Kasvattaja on työssään persoonanaan ja tunteineen mukana. Kasvattajan ei tarvitse esittää tai näytellä, jotain muuta kuin on, vaan kasvattajan esimerkistä lapsetkin oppivat, että tunteita on oikeus ja lupa näyttää. On oikeus olla juuri sellainen kuin on. Hanna toi esiin, että lapsille voi myös kertoa, että nyt olen kuulkaa vihainen teille. Aikuinen sanoittaa tunteita lapsille, jolloin lapsi oppii, että kaikilla ihmisillä on erilaisia tunteita. Lapsi oppii myös

ymmärtämään oman toimintansa vaikutuksia toisiin ihmisiin. On kuitenkin erityisen tärkeää, että kasvattaja sallii myös lapsille tunteenilmauksia. Jos kasvattaja antaa vain itsellensä luvan ilmaista tunteita, mutta ei salli samaa lapselle, kasvattaja vaatii lapsilta enemmän tunteidenhallintataitoja kuin itseltään. Myös lapsella on oikeus olla väsynyt esimerkiksi meteliin ryhmässä tai huonoihin päiviin ja tällöin kasvattajan tulisi tukea lasta tunteissaan ja antaa lapselle tilaa.

Goldsteinin (1998) tutkimus tuo esiin, että välittäminen näkyy eri tilanteissa eri tavoin. Vaikka välittämisen etiikan tavoitteena on ottaa huomioon kasvatettavan omat kiinnostuksen kohteet ja tarpeet, varhaiskasvatuksessa on otettava huomioon lapsen kehittymättömyys päättää täysin omista asioistaan kuten myös Noddings (2012b) tuo esiin. Kasvattajan on tehtävä valintansa sen mukaan, minkä näkee lapsen kasvulle ja kehitykselle ensisijaisena. (Goldstein, 1998, s. 249–253, Noddings, 2012b, s. 772.) Tämä on kasvattajan vastuu ja se on myös välittämistä, vaikka siihen liittyisikin vallankäyttö. Noddingsin (1984, s. 23) mukaan kasvattajan tulisi pystyä perustelemaan tekonsa tai tekemättömyytensä sillä, että on tehnyt niin kasvatettavan hyväksi. Kasvattajan täytyy arvioida omat tavoitteensa ja tärkeysjärjestyksensä suhteessa lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja löytää tasapaino näiden välille. Etusijalla on vastuu jokaisesta lapsesta yksilöllisesti. Goldsteinin (1998, s. 252–255) tutkimuksessa tulee esiin, että välittävässä vuorovaikutussuhteessa ollaan sitoutuneita ja motivoituneita yhteiseen toimintaan, kuten myös Noddings (1984) kuvailee tätä suhdetta.

4.2 Välittäminen kasvatuksen käytäntönä

Välittäminen on kasvatuksen taustalla olevan moraalifilosofian lisäksi myös kasvatuksen käytäntöä eli sitä, että kasvattaja on välittävässä suhteessa kasvatettavan kanssa. Tässä luvussa tuon esille teoriaa siitä, mitä välittäminen kasvatuksen käytännössä tarkoittaa. Tuon esille myös rakkauden ja kuulluksi tulemisen pedagogiikan käsitteet, jotka liittyvät myös välittämiseen. Päiväkotiarjen pienet kertomukset kertovat omalta osaltaan dialogissa teorian kanssa, miten välittäminen ilmenee käytännössä.

4.2.1 Välittävä suhde – kasvattaja välittää

Vastavuoroisessa välittävässä suhteessa toinen ilmaisee välittämistä ja toinen vastaanottaa välittäviä tekoja. Molemmat osapuolet ovat mukana suhteen perustamisessa ja ylläpitämisessä. Kasvattaja on tarkkaavainen ja kuuntelee, havainnoi sekä on huomaavainen kasva-

tettavan tarpeille. Kasvattaja on emotionaalisella tasolla mukana suhteessa; hänen energiansa kohdistuu omien prosessien sijasta kohti kasvatettavan perspektiiviä ja tilannetta. Kasvattaja astuu omasta horisontistaan sisälle kasvatettavan horisonttiin. Kasvattajan huomio kohdistuu lapsen tarpeille ja hän pyrkii kuuntelun ja tarkkaavaisuuden kautta huomaamaan lapsen ilmaiseman tarpeen. Tämän jälkeen kasvattajan tulee reagoida lapsen tarpeeseen ja hänen on vastattava siihen. Kasvattaja ei voi aina tyydyttää kaikkia lasten tarpeita, mutta siitä huolimatta hänen on reagoitava tarpeeseen välittävällä tavalla ja pidettävä kommunikatiivinen yhteys lapsen ja hänen välillään. (Noddings, 1984; 1992; 2012b, s. 772.)

Lapsen tarpeeseen reagointi ei siis tarkoita sitä, että lapselle pitää antaa kaikki, mitä hän ikinä haluaa. Kasvattaja tulkitsee lapsen tarpeita ja vastaa niihin välittävällä tavalla, mutta aina niin, minkä näkee olevan lapselle parhaaksi. Kasvattajan panostus ei kuitenkaan riitä, jos hän ei saa kasvatettavaa mukaan molemminpuoliseen suhteeseen. Kasvatettavan on vastattava suhteessa; lapsen on reagoitava välittämiseen. Tämä ei tarkoita välttämättä kiittolisuuden osoittamista, vaan sitä, että lapsi reagoi jotenkin siihen, että hänestä on välitetty, esimerkiksi hymyilemällä tai nyökkäämällä. Vauva vastaa välittämiseen lopettamalla itkemisen ja hymyilemällä äidille. Lapsen osoitus siitä, että hän on tullut välitetyksi, täydentää välittämisen. Jos lapsi ei vastaa välittämiseen ja reagoi siihen, kasvattajan on yritettävä jotain muuta tapaa osoittaa välittäminen. Jos kasvatettava ei reagoi välittämiseen, välittävää suhdetta ei ole ollut, vaikka kasvattaja kuinka yrittäisi välittää lapsesta. Välittämisen etiikassa olennaista on nimenomaan suhde. (Noddings, 1984, 1992, 2012 a & b.)

Viskari (2003) käyttää käsitettä rakkaus välittämisen sijasta. Hän tuo esiin Noddingsin tapaan, että kasvatuksen peruslähtökohta on vastuu kasvatettavasta. Kasvatus on aina kohtaamista lapsen ja kasvattajan välillä ja tämän kohtaamisen tulisi olla välittävä ja rakastava. Hänen mukaansa rakastava kasvatussuhde on dialogista kohtaamista, jossa kuullaan, ymmärretään ja autetaan toista ihmistä hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Toisen ymmärtäminen ja auttaminen edellyttävät kasvattajalta myös itsetuntemuksen kehittämistä. Rakkaus on voima, joka sitoo ihmisiä aidosti toisiinsa ja myös perusasenne tai kehys, jonka läpi ihminen katsoo maailmaa. Rakkaudessa sekä annetaan että saadaan vastarakkautta. Lapsen ainutkertaisuuden ymmärtäminen edellyttää kasvattajalta teorian tiedon lisäksi intuitiivista tietoa. Jotta lapsi oppisi, kasvattajan tulee siis tietää rationaalisen tietotaidon lisäksi kyseisestä lapsesta asioita; esimerkiksi miten lapsi oppii ja millainen hän on. Rakkaus on kasvattajan keino ymmärtää lapsia. Eettinen tekijä rakkaudessa on, että kasvat-

taja kunnioittaa lapsen ominaisuuksia ja ei yritä muuttaa lasta. Pedagogiseen rakkauteen liittyy vahvasti toisen ihmisen kunnioittaminen, toisen kohtaaminen ja eettisyys. Myös pedagogisessa rakkaudessa tärkeää on vastavuoroisuus; rakastavassa suhteessa yhdessä ollaan enemmän ja kumpikin ylittää itsessään sen, mihin yksin ei edes pääsisi. (Viskari, 2003, s. 155–172.)

Lanas ja Zembylas (2014) tuovat esiin kuusi eri tapaa tarkastella rakkautta: rakkaus emotiona, rakkaus valintana, rakkaus vastauksena, rakkaus suhteena, rakkaus poliittisena ja rakkaus käytäntönä. Näen, että välittämisen voisi määritellä myös samaan tapaan. Lanas ja Zembylas (2014) sanovat, että rakkaus on emootio, mutta kuten kaikki emootiot rakkaus ilmenee toimintana. Rakkaus ei välttämättä ilmene tunteena, eikä puhtaana muista emootioista. Rakkauteen liittyy haavoittuvuus, koska rakkaudellinen toiminta on aina riskin ottoa: toinen ei välttämättä toimi rakkaudellisesti takaisin ja se voi satuttaa. Kun valitsemme rakastaa, otamme riskin tuntea myös pelkoa, häpeää, vihaa ja epätoivoa. Rakkaus on valinta, jonka teemme eikä jotakin, joka on vain olemassa meissä. Rakkaus on valitsemamme asenne suhtautua toiseen. Rakkaus ei ole pysyvä, vaan valitsemme sen aina uudelleen ja uudelleen suhteessa toiseen ihmiseen. Rakkaus on vastaus, rakastava reaktio toiselle ihmiselle. Meillä on eettinen vastuu vastata toiselle ihmiselle niin, että ennemmin avaamme kuin suljemme hänen mahdollisia vastauksiaan (ks. myös Puolimatka, 2010). Rakkaus ei ole vain subjektiivinen tunne, vaan yksilön suhde yksilöön, Minän ja Sinän - suhde (ks. myös Buber, 1995). Kuten kaikki emootiot, myös rakkaus on poliittinen emootio. Emootiot rakentuvat kulttuurisessa, ajallisessa ja paikallisessa ympäristössä ja näin ne ovat osa kollektiivista käytöstä, poliittista ja sosiaalista identiteettiä. Rakkaus ilmenee käytäntönä, rakkaus on sitä, mitä teemme. (Lanas & Zembylas, 2014.)

Skinnarin (2004) mukaan pedagogisen rakkauden pääidea on sama kun Buberin (1923) Minä-Sinä suhteessa: dialoginen kohtaaminen. Rakkaus on toisen ainutlaatuisuuden oivaltamista, jota ei voi mitata määrässä. Myös Skinnari sanoo, että rakkaus on myös tunnetta, mutta sitä enemmän se on tahtoa ja toimintaa. Pedagoginen rakkaus ilmenee toista kunnioittavana ja rakastavana läsnäolona ja toimintana. Pedagogiseen rakkauteen sitoutuneen kasvattajan ominaisuuksia on empaattisuus, esteettisyys ja eettisyys. (Skinnari, 2004, s. 24–179.)

Louhela (2012) tuo esiin tutkimuksessaan kuulluksi tulemisen pedagogiikasta inklusiivisessa koulu-liikuntaryhmässä, että tärkeää on vastavuoroiset ja välittävät vuorovaikutus-

suhteet niin lasten keskinäisissä väleissä ja opettaja-oppilas suhteissa kuin myös opettajien keskinäisissä suhteissa. Tärkeää on myös, että yksilö kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty omana itsenään. Kuulluksi tulemisen pedagogiikan avulla pystyttiin lisäämään lasten osallisuutta, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista. Kuuntelemisessa tärkeää on se, että vastapuoli varmasti kokee tulleen kuulluksi; kuunteleminen ilman kuulluksi tulemistä jää näennäiseksi oppilaan oppimisen kannalta. (Louhela, 2012.)

Välittämiseen perustuva vuorovaikutus-suhde koostuu dialogista, ymmärtämisestä, empatiasta ja molemminpuolisesta arvostuksesta. Suhteessa ollaan sitoutuneita ja motivoituneita yhteiseen toimintaan. Välittämiseen perustuvassa suhteessa keskeistä on lapsen luottamus kasvattajaan. Luottamuksen ja turvallisuuden tunteen syntymiselle tärkeää on jatkuvuus. Ympäristön, ihmisten, toiminnan tavoitteiden ja suunnitelmien tulisi olla jatkuvia, eivätkä ne saisi vaihtua tiheään tahtiin. (Noddings, 1984; 1992; 2012a.) Myös ystävyys-suhteiden jatkumista tulisi vaalia. Välittävän kasvattajan täytyy kuunnella lapsia arvostaen ja läsnä ollen. Kuuntelemalla lasta kasvattaja osoittaa, että lasten ideat, tarpeet ja tunteet ovat oikeasti tärkeitä. Tämä on tärkeää lapsen itsetunnon kehittymiselle ja osallisuuden lisääntymiselle yhteisössä. Lapset oppivat välittävässä ympäristössä myös välittämään ja arvostamaan toisiaan. Välittävä kasvattaja hyväksyy lapsen oikeudet tunteisiinsa ja tukee lapsen tervettä emotionaalista kehittymistä ja hyvinvointia. Välittävässä ympäristössä tuetaan jokaisen lapsen yksilöllistä kehitystä ottaen huomioon lapsen oman pätevyyden ja ominaispiirteet. Lapsi saa oppia turvallisessa ja välittävässä ympäristössä itsenäisyyttä ja vastuullisuutta. Välittävä kasvattaja ei koskaan käytä kasvatukseen lasta vahingoittavia keinoja, kuten häpeän tuottamista, pilkkaamista tai nolostuttamista. (Collier, 2005, s. 355–356.)

4.2.2 Lapsen kuunteleminen, aito kohtaaminen ja läsnäolo

Hannan ja Kertun ryhmän kehitysteema ArvoKas- hankkeen projektissa oli ”*Läsnäolo, kuuntelu ja kohtaaminen*”, joten ei ole yllätys, että nämä teemat näkyvät vahvasti myös tutkimustuloksissa. Toisaalta tästä voi myös päätellä, että ryhmä on onnistunut saavuttamaan nämä tavoitteet, koska ne näkyvät niin vahvasti sekä videoiden pienissä kertomuksissa ja etenkin kasvattajien omissa kertomuksissa. Kerronnallisuudessa ajatellaan, että kertomalla ihminen rakentaa käsityksiään, kertomalla kerrottu tulee todeksi ihmiselle (Bruner, 2004). Voi siis myös ajatella, että hankkeen aikana kehitysteema lujittui kasvattajille ja tuli osaksi heidän työtään ja ajatteluaan myös kerronnan kautta. Videot on kuvattu syksyllä,

jolloin kehitysteemaa vasta pohdittiin. Keskustelutilaisuus oli keväällä, jolloin kehitysteemaa oli ollut jo pitempään ryhmässä ja siitä oli keskusteltu. Kehitysteema nousi ryhmän kasvattajilta itseltään ArvoKas- hankkeen aikana käydyissä keskustelutilaisuuksissa. Hanna sanoo seuraavassa katkelmassa, että kehitysteema nousi keskustelusta siitä, ”mitkä asiat meille on mejän päiväkodissa tärkeitä ja mitä me halutaan nostaa esille ja ehkä kehittääki”. Nämä olivat siis jo ennestään tärkeitä asioita kasvattajille. Hanna ja Kerttu toivat esiin, että muitakin tärkeitä teemoja tuli esiin yhteisissä pohdinnoissa, mutta läsnäolo, kuuntelu ja kohtaaminen nousivat keskusteluissa esiin uudelleen ja uudelleen ja lopulta valittiin kehitysteemaksi.

Hanna: No se on oikeestaan tullu ku Anna-Maija tiimensä kanssa kävi meillä niitä jutusteluja pitämässä silloin iltasin siellähän se vähä niinku, mitkä asiat meille on mejän päiväkodissa tärkeitä ja mitä me halutaan nostaa esille ja ehkä kehittääki ja se niinku aina vain pompsahdelti aina. Sille ei tullu sitä nimeä virallista, vaan se aina se sama juttu sieltä niinku aikuisen läsnäolo varsinki vähä niinku putkahtelti sieltä esiin ja sitte se varmaan vähä niinku teänki taholta jossain vaiheessa sitte vaan valittiin.

(Keskustelutilaisuus)

Välittämässä siis lapsen kuuntelemisella, kohtaamisella ja aikuisen läsnäololla on tärkeä merkitys (mm. Noddings, 1984, 2012b; Buber, 1923; Skinnari, 2004; Louhela, 2012). Nämä teemat liittyvät myös tiiviisti lapsen tarpeisiin vastaamiseen ja lapsen tuntemiseen; kuulemalla ja kohtaamalla lapsi sekä olemalla läsnä tutustutaan lapseen ja pystytään näkemään lapsen tarpeet (mm. Noddings, 2012b). Välittäminen kasvatuksen käytäntönä näkyi niin, että kasvattajien arvona oli lapsen kuunteleminen, aito kohtaaminen ja läsnäolo. Arjen toiminnossa tämä arvo ilmeni *kuuntelemisena ja lapsen aitona kohtamisena sekä läsnäolona, kiireettömyytenä, ruumiillisuutena ja koskettamisena.*

Kuunteleminen ja lapsen aito kohtaaminen

Hanna: - sitähän se on että koitetaan tarttua niihin lasten ku ne sanoo jotaki niin ettei sitä vaan ohiteta, että mm (Kerttu: Mm), että vähä niinku kaikin puolin tulla kuulluksi, vaikka kuinka yrittäis siinä samalla niinku huomioida, se kai se sillä lailla on tärkeä ajatus.

(Keskustelutilaisuus)

Videoiden ja kasvattajien pienissä kertomuksissa korostui molemmissa vahvasti se, että aikuinen pyrki kuuntelemaan lasta ja kohtaamaan lapsen aidosti. Hanna ja Kerttu tuntuivat

olevan kiinnostuneita lapsen mielipiteistä ja kunnioittavan lapsia yksilöinä. He myös pyrkivät antamaan tilaa ja aikaa lasten kuulemiselle ja tarttumaan lapsen keskustelunaloitukseen. He korostivat kertomuksissaan, että mikään suunnitelma ei ole niin tärkeä, että lapsen kuulemiselle ei olisi tilaa. Tämä myös näkyi videoilla: lapsia oikeasti pyrittiin kuuntelemaan. Esimerkiksi ohjaustuokiolla Hanna antoi aikaa lasten kerronnalle ennen kuin aloitti ohjauskerralle suunnitellun leikin ohjaamisen. Kuuntelu, lapsen kohtaaminen ja kiinnostus lapsesta näkyi videoissa myös siinä, että lapsilta kysyttiin kysymyksiä ja lasten kanssa pyrittiin keskusteluun. Lasta myös siis kannustettiin keskusteluun. Lapset pyrittiin huomioimaan yksilöllisesti ja Hanna ja Kerttu toivat esiin, että aikaa tulisi jäädä myös kahdenkeskisiin keskusteluihin jokaisen lapsen kanssa. Toiminta suunnitellaan niin, että aikaa jää lapsen kuuntelemiselle, yksilölliselle kohtaamiselle ja läsnäololle.

Hanna (videosta ”Aamupala”): Ainaki semmonen että ne lapset joilla oli se tarve jostain syystä jutella enemmän meidän kanssa niin kyllä minun mielestä ne tuli kuulluksi (Kerttu: Mm) sillä tavalla tai ainaki yritettiin, yritettiin kuunnella ja olla vastailemassa ja sitte se, että siinä oli minun mielestä kivasti että siinä oli kokoajan olin minä välissä ja oltiin yhdessä välillä ja ku toinen meni niin sää tulit. Siinä oli kokoajan ne, jotka halus siinä olla hittaasti ja rauhallisesti syyä ja rupertella niin siinä oli kuitenkin se aikuinen sitte ja juttuseurana siinä eihän se monesti tarvi ku sen joka istuu ja kuuntelee.

(Keskustelutilaisuus)

Hannan pohdinnassa ”Aamupala”-videosta tulee esiin se, että lapsen tarpeisiin pyritään vastaamaan yksilöllisesti: ne lapset, joilla oli tarve tulla kuulluksi, tulivat kuulluksi. Kertomuksessa näkyy myös se, että aamupala-tilanteessakin pyrittiin kiireettömyyteen ja lasten yksilöllisyys huomioitiin: niille lapsille, jotka halusivat syödä hitaasti ja rauhallisesti annettiin tilaa ja aikaa siihen. Lapsella on oikeus olla oma persoonansa. Kasvattaja oli siinä läsnä. Seuraavassa kertomuksessa ”Muovailu- ja leikkaus” –videolta tulee esille, kuinka Hanna pyrkii pitämään yllä keskustelua lasten kanssa, kuulemaan kaikkia lapsia, seuraamaan lasten keskustelunkulkua ja heidän kiinnostuksenkohteitaan.

Hanna on muovailemassa Miian, Apelin ja Elmon kanssa. Risto katselee autolehteä ja näyttää kuvaa siitä Hannalle.

Hanna: Mikä?

Risto (innoissaan): Liekkiauto!

Hanna: Liekkiauto joo määhän panin tonne kato saksia (näyttää toista pöytää minne oli laittanut sakset ja lehtiä, Risto menee sinne).

Elmo: Hanna voiksää tehdä mulle tämmösen lättänän jutun?

Hanna: Voin.

Elmo: Semmosen ison.

Hanna: Minkä kokonen on iso?

Elmo: No semmonen ihan iso!

*Hanna (muovailee ja sanoo sitten): Onko tämä riittävän iso? (näyttää lät-
tänäksi paineltua muovailuvahaa Elmolle).*

Elmo (iloisesti): On.

Hanna: On.

Elmo: Mää teen piparikakun.

Hanna: Ookko leiponu kotona piparkakkuja?

Elmo: Oon.

Aapeli: Minäki oon.

Risto (toisesta pöydästä): Määki oon kuulkaa leiponu!

Hanna: Piparkakkujako?

Risto: Niin isin kanssa.

Hanna: Taas jouluna niitä voi leipoa eikö vaan.

Miia: Me ollaan kesällä niitä leivottu.

Hanna: Niitä voi kyllä.

Miia: Ens kesänä.

Hanna: Joo kyllä niitä voi kesälläki leipoa.

(Videosta: Muovailu ja leikkaus)

Välittämisessä ja dialogisuudessa sekä myös Louhelan (2012) kuulluksi tulemisen pedagogiikassa tärkeää on, että suhde on vastavuoroinen. Ilman vastavuoroisuutta välittäminen, dialogisuus tai kuulluksi tuleminen ei tapahdu. Kuitenkin kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde ei ole koskaan täysin tasa-arvoinen. Hanna ja Kerttu pyrkivät kuunteluun ja dialogiin, mutta välttämättä aina se ei onnistunut. Välillä kasvattajat rajasivat kysymyksillään keskustelua niin, että avoimelle lapsen omista lähtökohdista lähtevälle kerronnalle ja dialogisuudelle ei ollut niin paljon tilaa. Esimerkiksi ohjaustuokiolla Hanna kysyi lapsilta, mitä he tekivät ulkona, kuka oli kiikussa (keinussa) ja kuka hiekkalaatikolla ja niin edelleen. Tällöin hän sai vastaukseksi esimerkiksi vain käden noston ja huudon ”minä, minä”.

Aina välittämistä, dialogisuutta ja kuulluksi tulemista ei tapahdu aikuisen yrityksistä huolimatta, jos lapsi ei halua lähteä vastavuoroisuuteen mukaan. Myös lapsi on aktiivinen toimija välittävässä suhteessa ja jos lapsi ei lähde mukaan vastavuoroisesti, välittämistä tai kuulluksi tulemista ei tapahdu. Tärkeintä on kuitenkin kasvattajan pyrkimys niihin, mikä on myös kasvattajan vastuu ja velvollisuus. Hanna ja Kerttu toivatkin esiin, että he kunnioittavat lapsen tilaa ja rajoja. Esimerkiksi, jos lapsi ei halua koskettamista tai lohdutusta, hänelle annetaan tilaa ja yritetään myöhemmin. Tämä on mielestäni välittämistä. Seuraavassa kertomuksessa näkyy, että aina lapset eivät lähteneet mukaan kasvattajien keskustelunaloituksiin niin, että keskustelua olisi syntynyt. Hanna pyrkii keskusteluun Onnin kanssa omenoista, mutta Onni näyttää mieluummin keskittyvän puuronsa syömiseen kuin keskusteluun. Hanna ei yritä jatkaa keskustelua, vaan antaa Onnin olla rauhassa.

Hanna istuu penkillä kuorimassa omenoita.

Hanna: Oliko ne omenapuusta Onni ne teän omenat mitkä sää aamulla toit?

Kerttu: Oi Onniko on tuonu omenoita?

Hanna: Sillä oli kotimaisia omppuja.

Kerttu: Niin.

Hanna: Oliko kaupasta vai jostaki omenapuusta?

Onni (hiljaisesti tuijottaen puurolautasta): Omenapuusta.

(Videolta: Aamupala)

Lapsen yksilöllinen kohtaaminen näkyi kertomuksissa myös siinä, että jokaisen lapsen yksilölliseen tarpeeseen pyrittiin vastaamaan. Lapsen kuuntelu ja kohtaaminen näkyi myös positiivisena kannustuksena, jota lapsi tarvitsee. Myös Louhela (2012, s. 98) tuo esiin positiivisen kannustuksen merkityksen osana turvallista ilmapiiriä, joka on tärkeä osa kuulluksi tulemisen pedagogiikkaa. Positiivinen kannustus liitettyä konkreettisiin asioihin, eikä niinkään tarkkoihin tuloksiin tai suorituksiin, kannattelee lasta ja antaa uskoa itseensä (Louhela, 2012, s. 98). Onnistumisen ilo on tärkeä osa positiivisen oppimisen kierrettä (Louhela, 2012, s. 98). Hanna ja Kerttu toivat kerronnassaan esiin, että Risto tarvitsi paljon kannustusta ja itsetunnon kohottamista ja tähän myös esimerkiksi seuraavassa tilanteessa näytetään pyrkivän.

Risto on tehnyt legolinnan.

Kerttu: Voi että se on kyllä Risto sää oot taitava! - -

Risto (nousee seisomaan ja osoittaa legorakennelmaansa ylpeänä) TYTTY TYTTY TYY TYY!

Kerttu: Se on kyllä tosi hieno aivan ihana!

(Videolta: Lego- ja lääkärileikki)

Seuraavassa katkelmassa näkyy Hannan ja Kertun kerrontaa edellisestä tilanteesta. Siinä tulee taas esiin, että Hanna ja Kerttu todella tuntevat ryhmän lapset ja pyrkivät kohtaamaan ja kuulemaan heitä yksilöllisesti ja vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Hanna ja Kerttu kertovat, kuinka Risto tarvitsee myös positiivista huomiota, koska hän saa negatiivista huomiota aika paljon. Mielestäni on hienoa, että Hanna ja Kerttu suhtautuvat niin lämpimästi ”pikkuisen töitä” teettävään lapseen ja haluavat antaa positiivista huomiota hänelle mahdollisimman paljon. Hanna tuo esiin, kuinka he tuntevat lapset ”tasan tarkkaan” ja tietävät, mitä he tarvitsevat. Kerttu puhuu myös toisesta pojasta Aapelista, joka oli vielä videoiden kuvaamisen aikaan hiljainen poika, mutta joka nyt on keväällä jo avautunut.

Hanna: Musta oli ihana tää Risto poikahan sillä tavalla, että se välillä teettää meillä pikkusen töitä (Kerttu: Mm kyllä kyllä kyllä) niin sitte musta oli jotenki niin ihana ku Risto halus sitä huomiota monta kertaa tossaki sanoit, että aivan mahtava se sai semmosta positiivista koko ajan.

Kerttu: Niin positiivista.

Hanna: Hän tarvitsee sitä paljon niin tota seki oli kiva juttu sitte. - -

Hanna: Niin tavallaan sitte ku me tietään lapset tasan tarkkaan nuo lapset ketkä tuossa oli minkälaisia tietää juuri nämä lapset sitä niinku tuolla tavalla tarvii.

Kerttu: Niin oli ja sitte Aapeliki oli siinä jutteli se on aika hiljanen poika oli vielä viime syksynä ei oo todella enää, että on menny kyllä tai todella on se sil-lai.

Hanna: Avautunu.

Kerttu: On joo sen kanssa jutella aika lailla huomaa, että aika hiljasesti puhu siitä talosta, mitä se rakensi. Mutta oli kuitenkin siinä mukana ja ihan siinä leikin.

Hanna: Rinnalla siinä.

(Keskustelutilaisuus)

Läsnäolo, kiireettömyys, ruumiillisuus ja koskettaminen

Kerttu: Niin siinä on kuitenkin joku tarkoitus että se ei vaan näytä siltä, että siinä niinku vaan ollaan, vaan siinä niinku oikeesti ollaan otetaan siihen niinku leikki tai joku juttu tai joku muu ja se kuuntelu ja se läsnäolo me jotenki piete-tään sitä tosi tärkeenä.

Hanna: Kyllä.

(Keskustelutilaisuus)

Kertun kertomuksessa korostuu läsnäolon fyysinen ja henkinen ulottuvuus. Läsnäolo ei ole vain sitä, että näytetään siltä, että ollaan läsnä tilanteessa. Kasvattajan tulee olla tilanteessa fyysisen läsnäolon lisäksi myös henkisesti läsnä. Kerttu kertoo edellisessä katkelmassa nojatuolipedagogiikasta, joka käsitteenä syntyi yhdessä ArvoKas- hankkeen tutkimusryhmän ja Hannan ja Kertun ryhmän kasvattajien kesken. Nojatuolipedagogiikalla tarkoitetaan siis pedagogista toimintatapaa, jossa kasvattaja antaa itselleen luvan istua alas ja pysähtyä lapsen äärelle. Kasvattajat olivat ymmärtäneet, että heidän ei tarvitse olla jatkuvasti liikkeessä ollakseen taitavia kasvattajia. Nojatuolipedagogiikassa korostuu suhteisuus ja välittäminen. Tällöin kasvattaja voi esimerkiksi vain istua nojatuolissa – läsnä ollen ja kiireettömästi. (ks. Puroila, Estola, Juutinen & Viljamaa, 2014.) Tämä vaatii kasvattajalta rauhoittumista olemaan vain paikallaan, jolloin lapsi voi hakeutua läsnä olevan ja turvallisen aikuisen luokse.

Kiireettömyys nousi esille kasvattajien kertomuksissa etenkin puhuttaessa läsnäolosta. Kun kasvattaja on läsnä, hän näyttää koko olemuksellaan, että hänellä ei ole kiire mihinkään. Kiireettömyys ja läsnäolo näkyivät kaikissa neljässä videossa. Kasvattajat eivät säntäilleet paikasta toiseen, vaan todella olivat läsnä lasten kanssa touhuamassa asioita yhdessä. Yhdessä tekeminen korostui videoilla. Aamupalalla kasvattajat istuskelivat pääasiassa yhdessä lasten kanssa, jutellen heidän kanssaan rauhallisesti. Hanna kuori omenoita ja jutteli samalla Onnin kanssa omenoista ja Kerttu istui poikien kanssa pöydän ääressä jutellen heille. Lego- ja lääkärileikissä Kerttu istui lattialla lasten kanssa leikkien legoilla ja alkaen mukaan myös lääkärileikkiin. Ohjaustuokiolla Hanna istui läsnä ja keskusteli lasten kanssa ja ohjasi toimintaa. Muovailu- ja leikkaus – videolla Hanna oli mukana muovailemassa kolmen lapsen kanssa ja samalla juteltiin. Jokaiselta videolta paistoi kiireettömyys – minnekään ei ollut hoppu tästä tilanteesta, vaan siinä oltiin läsnä. Kiireettömyys näkyi myös sanavalinnoissa: *”Kerttu (sanoo Matille vieressään, kun hän pyörii tuolilla): Istu vaan ihan rauhassa, ku ei meillä oo mihinkään kiire.” (Videolta: Aamupala)*

Hanna ja Kerttu toivat esiin, että arjen toimintoja ei ole tarkoitus suorittaa, vaan toimia lasten tarpeiden mukaan ja läsnä ollen. Tällöin joustetaan kulloisenkin tilanteen mukaan ja annetaan tilaa lasten aloitteille. Tärkeää heidän mielestään on se, että jokaiselle lapselle voitaisiin olla läsnä yksilöllisesti vähintään kerran päivässä. He tiedostivat sen, ettei kokoajan voi olla kaikille lapsille yhtä aikaa tasavertaisesti läsnä, mutta jokainen tulisi huomioida subjektiivisesti päivän mittaan. Läsnäolo näkyi myös siinä, että kasvattajat olivat fyysisesti lähellä lapsia, lattialla istuen ja niin edelleen. Kuten seuraavassa kertomuksessa näkyy, kasvattajille oli tärkeää näyttää fyysisesti, ettei ole kiire mihinkään, jotta lapsilla olisi rauhallinen ja turvallinen olo tilanteessa. Vaikka päiväkotiarkea valtaisikin välillä kiire, jonka kasvattajat toivat usein kertomuksissaan esiin, kasvattajat kokivat tärkeäksi pyrkiä kiireettömän tunnelman luomiseen.

Hanna: Mm niin ja kyllä siinä vähä yrittää niinku iteki mahdollisuuksien mukaan istahtaa. Kyllä tuossa ("Aamupala"-videossa) näkyy ihan selvästi, että sitä yritetään fyysisesti näyttää, että meilläkään ei oo kiire vaikka silmät tekee tällä lailla. Se niinku, sehän rauhoittaa ja siihenhän se perustuu se nojatuolipe-dagogiikkaki, että lapsi näkee, että nyt se pysyy tuossa hetken aikaa.

Kerttu: Niin on.

Hanna: Ja sitte aina ku ne alkaa ramppaan joskus eteisessä ees takasin ja näin, mutta mutta tuota pyrkis ainaki siihen että ois se muutama hetki ja sehän ois aivan ihana, jos pystyis joka ikisen lapsen kohtaan siinä hetkessä, mutta kyllä ainaki päivän aikana pyritään.

(Keskustelutilaisuus)

Läsnäoloon liittyy myös ruumiillisuus. Kasvattaja ei tee työtään vain päällään tai älyllään, vaan kasvattajan työssä on vahvasti mukana hänen ruumiinsa. Länsimaisessa yhteiskunnassa on jo pitkään korostettu mieltä ja älyä ruumiillisuuden kustannuksella. Mieli ja ruumis ovat kuitenkin kokonaisvaltaisesti yhteydessä toisiinsa, eikä niitä voi toisistaan erottaa. Aistit, jotka ovat etäämmällä suhteessa toiseen ihmiseen, ovat arvostettu korkeammalle kuin aistit, joiden avulla ollaan enemmän kosketuksissa toiseen. Kuulo- ja näköaistia on esimerkiksi pidetty tärkeämpänä oppimisessa kuin tunto- ja makuaistia. Ihminen on kuitenkin tässä maailmassa nimenomaan ruumiinsa kautta ja saa tietonsa maailmasta kaikkien aistiensa välityksellä. Ruumis on merkittävänä osana kasvattajan työtä. Estola ja Elbaz-Luwish (2003, s. 706) argumentoivat, että opettaminen on fyysistä työtä, jossa työtä tehdään oman ruumiin kautta. Näin opettaminen on myös fyysisesti väsyttävää. Opettajan läsnäolo on konkreettisesti fyysistä ja hän on ”näyttämöllä yleisön edessä” pystymättä piiloutumaan. (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003.)

Kerttu: Niin on ja se tuo lapselleki turvallisuutta, että näkee että se aikuinen on siinä ei se monesti muuta vaadi tässä vaiheessa.

Hanna: Ei.

Kerttu: Sitte tietenki, jos ne kyssyy, että voiko tulla kaverina että on joku että ei löyä jotaki lelua tai miten tuo laitetaan tuohon niin sitte että vähä tälleen. Se on musta ihanin kattoaki ku ne on keskenään siinä ja mennee kivasti (Hanna: On on) ja välillä ne aina sen tietää vaistoo ku välillä ne saattaa vilkasta, että onko se aikuinen siinä.

(Keskustelutilaisuus)

Ruumiillisuuteen liittyvä läheisesti myös koskettaminen, joka näkyi myös päiväkodin arjen pienissä kertomuksissa. Koskettaminen näkyi osana vuorovaikutusta kasvattajien ja lasten välillä. Koskettaminen näkyi luonnollisena osana arjen erilaisissa tilanteissa: silityksissä keskustelun lomassa, käden olkapäälle asettamista, kun kumarrutaan kuulemaan lasta ja niin edelleen. Seuraavassa kertomuksessa kaksi poikaa istuu syömässä aamupalaa. Kerttu istuu heidän viereensä ja silittää toista poikaa selästä ja juttelee poikien kanssa. Tällaisia tilanteita oli paljon videoiden pienissä kertomuksissa.

Elmo ja Matti istuvat syömässä pöydässä. Kerttu kävelee sisään huoneeseen.

Elmo: Syötiin kaikki!

Kerttu (hymyillen): Mitä (istuu poikien väliin ja silittää Elmoa selästä)?

Elmo: Omenat!

Kerttu: Se omena on kyllä ku karkkia se on niin hyvää.

Elmo: Me ollaan syöty kaikki omenat!

(Videolta: Aamupala)

Myös Estola & Elbaz-Luwisch (2003, s. 712) kertovat välittämiseen ja rakkauteen liittyvästä ruumiillisuudesta, joka näkyy opettajan sensitiivisenä läsnäolona, huomaavaisuutena jokaista lasta kohtaan koskettamalla, katseena, kannustavina sanoina ja fyysisenä läheisyytenä. Estola & Elbaz-Luwisch (2003, s.712) puhuvat opettajan käytännön kielestä, joka sisältää intuition ja emotiot sekä elävän vuorovaikutuksen mielen ja ruumiin välillä. Estola (2003) pitää kosketusta kasvattajan fyysisenä, emotionaalisenä ja moraalisenä asentona suhteessa lapsiin. Koskettaminen on osa kasvattajan ihmissuhteisiin perustuvaa moraalialia. (Estola, 2003; Aromaa & Kinnunen, 2013, s. 171.) Aromaa ja Kinnunen (2013) sanovat, että opettajat luovat kosketuksella tai sen puutteella, konkreettista ja symbolista läheisyyttä oppilaisiin.

Koskettaminen vaatii ruumiillista tietoa ja tunnetta (ks. intuitiivinen kasvattaja kohdassa *Lapsen tarpeiden huomioiminen*). Kosketus sisältää sekä henkilökohtaisen että sosiaalisen, jaetun kokemuksen. Kosketus on sekä fyysistä, että myös henkistä läheisyyttä johonkin. Kosketus on olennainen tapa saada tietoa maailmasta ja se voi toimia tärkeänä merkitysten välittäjänä, jos sanat eivät riitä tai niitä on vaikea/ mahdoton ilmaista. Tämä on tärkeää esimerkiksi sellaisten erityisryhmien kanssa toimiessa, jolloin ei välttämättä löydy yhteistä sanallista kieltä. Kosketuksen kautta voidaan aistia asioita. Kosketukseen ja ruumiillisuuteen liittyvät kulttuuriset normit ja odotukset. Lastentarhanopettajille koskettaminen on ehkä kulttuurisesti sallitumpaa ja luonnollisempaa kuin esimerkiksi luokanopettajille. (Aromaa & Kinnunen, 2013, s. 171–175.) Seuraavassa katkelmassa Kerttu ja Hanna kertovat, kuinka kosketus on osana heidän arjen työtänsä: sylissä oloa, ohimennen koskettamista ja silittelyä. Heidän kertomuksissaan tulee esiin, että lapset myös haluavat koskettamista ja kasvattajat haluavat sitä antaa. Kerttu sanoo ”*mää tykkään lapsia ottaa syliiniin ja pittää halia mää oon semmonen tyyppi*”. Hanna taas sanoo, että aikuisetkin halivat toisiaan. Koskettaminen on heidän ryhmässään luonnollinen tapa olla yhdessä.

Kerttu: Niin suurin piirtein että aina pietetään sylissä sen mukkaan miten se tilanne mennee ja ei nyt ihan että tämmöstä aika paljon sitä sylissäki ja ihan sitä semmosta koskettelua semmosta, että ku auttaa toista niin ihan jo semmosta, että sää oot kyllä kiva kaveri ihan semmosta ohimennenki että tämmöstä kuitenkin.

Hanna: Ja sitte on tullu tämmösiä, että on istuttu sohvalla ja joku lapsi on siinä pikkusen tälleen (silittää Kerttua) niin (lapsi) on sitte ottanutki käden, että tee vielä.

(Keskustelutilaisuus)

Estola & Elbaz-Luwisch (2003) sanovat, että ruumiillisuuteen liittyy myös kontrolli. He tuovat esiin, että kontrolli voi olla myös positiivista, jolloin opettaja käyttää kehoaan ja ääntään kontrolloidakseen ja organisoidakseen toimintaa. Kuitenkin he tuovat esiin, että sekä ruumiillisuuteen, että välittämiseen ja rakkauteen liittyy vallankäyttö, jolloin tulee aina muistaa kasvattajan vastuullisuus välittävässä suhteessa (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003, s. 711–712). Myös Aromaa ja Kinnunen (2013) tuovat esiin, että kosketukseen liittyy valtasuhteet ja kosketus on poliittinen aisti. Kosketuksella on paljon voimaa ihmisten välisen ymmärryksen luomiselle, mutta kosketus ilman lupaa, väärään aikaan voi satuttaa. Kosketukseen sisältyy aina moraalinen vaatimus: sen on oltava toista kunnioittavaa. (Aromaa & Kinnunen, 2013, s. 174–175.) Hanna ja Kerttu kertoivatkin siitä, kuinka he eivät koske lapsia, jos lapset eivät halua. Lapsen tilaa ja rajoja kunnioitetaan. Videoiden kerto-

muksissa näkyi kuitenkin myös lapsen ojentamiseen liittyvää koskettamista. Lasta koskettiin samalla kun häntä nuhdeltiin tai ojennettiin. Jäin pohtimaan, onko ojentamiseen liittyvä koskettaminen aikuisen vallankäyttöä vai lempeällä tavalla torumista. Seuraavassa katkelmassa aamupalatilanteesta Hanna silittää Paulaa selästä samalla kuin toruu Paulaa häntä silmiin katsoen.

Paula: Maitoa maitoa MAITOA (huutaen ja ääntä muuttaen).

Hanna: Hys hys hys (silittää Paulaa selästä ja tarjoaa samalla puuroa toiselle lapselle) että mitenkä pyydettiin sievästi?

Paula: Saisinko maitoa (ääntä muuttaen sievemmäksi)?

Hanna: Joo (kumartuen Paulan puoleen). Näättekö Hanna ja Kerttu on kahettaan? Me kyllä tullaan te jannoon ette ehi kuolla ettehän? Maltatte oottaa vähä aikaa.

(Videolta: Aamupala)

4.3 Välittäminen kasvatuksen sisältönä

Välittäminen näkyy moraalifilosofian ja kasvatuksen käytännön lisäksi kasvatuksen sisältönä. Tämä tarkoittaa sitä, että myös lapsi oppii välittämään sekä itsestään että muista, luonnosta, eläimistä, esineistä ja ajatuksista. Aluksi tuon esiin välittämiseen kasvatuksen sisältönä liittyvää teoriaa ja sen jälkeen tuloksia siihen liittyen.

4.3.1 Lapsi oppii välittämään

Välittämisen etiikkaan perustuvassa kasvatuksessa on tärkeää myös se, että kasvattajat eivät pelkästään luo välittämiseen perustuvia suhteita lasten kanssa, vaan myös kehittävät lapsen kykyä välittää (Noddings, 1984). Välittävässä suhteessa lapsi oppii kuuntelemaan, arvostamaan itseään ja muita sekä dialogisuutta ja kriittistä ajattelua. Välittävässä ympäristössä kaikkia kuullaan ja näin lapsi oppii, että monenlaisia ajatuksia ja mielipiteitä voi olla. Dialogisessa ympäristössä pyritään ymmärtämään toisia ihmisiä ja etsimään yhteistä ymmärrystä. Lapset oppivat välittämisen mallin välittävältä kasvattajalta ja näin kasvattaja johdattelee välittävän yhteisön ja ilmapiirin kehittymistä yhteisöön (Collier, 2005, s. 355).

Varhaiskasvattaja, joka huomioi lapset yksilöllisesti päivähoidon arjen kasvatustilanteissa, opettaa lasta välittämään myös itsestään ja pitämään itseään arvokkaana. Itsensä arvostus on edellytys sille, että lapsi oppii kunnioittamaan myös muita ja ympäristöään. Välittämi-

nen ei koske vain itsensä ja toisten ihmisten välittämistä; se koskee myös eläimiä, luontoa, ihmisten tekemiä rakennuksia, ideoita ja ajatuksia. Kasvatuksen kautta opetamme myös lapset välittämään maailmasta. Välittämisen etiikka sisältää ajatuksen, että me ihmisinä olemme vastuussa maailmasta; meidän tulee välittää siitä. Arjen normaaleissa tilanteissa opetetaan siis myös muiden ihmisten ja ympäristön välittämistä ja kunnioitusta. (Noddings, 1984, 1992; Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 10–26.)

Noddings (2012b) kirjoittaa, että kasvattaja kamppailee jatkuvasti siinä ristiriidassa, mitä yhteiskunta, opetussuunnitelmat ja instituutiot asettavat kasvatuksen tavoitteiksi ja mitkä on taas lapsen ilmaisemia tarpeita. Luottamukselle ja kuuntelulle perustuva turvallinen suhde kasvattajan ja lapsen välillä mahdollistaa välittävän suhteen, jossa kasvattaja voi vastata välittävästi lapsen ilmaisemiin tarpeisiin ja samalla myös oppiminen ja kehitys voi tapahtua. (mm. Noddings, 2012b.) Kasvattajan on siis mietittävä, mitkä asiat ovat lapsen kasvulle ja kehitykselle tärkeitä. Pohdittava on, millä tavoin kasvattaja voi opettaa lapselle elämän kannalta tärkeitä tietoja, taitoja ja asenteita, joiden avulla lapsesta kasvaa muista ihmisistä, eläimistä ja ympäristöstä välittävä aikuinen. Kasvatuksen tulee sisältää akateemisten taitojen opettamista enemmän vuorovaikutusta, joka sisältää tunnekokemuksia. Kasvattaja tarvitsee teoretietoaa, kokemusperäistä kasvatustietoisuutta sekä oman valta-asemansa ja vastuunsa tiedostamista. Kasvattajan tulee kantaa eettistä vastuuta lapsista ja heidän kasvatuksestaan. Tämä sisältää sen, että kasvattajan tulee reflektiivisesti ja moraalisesti tarkastella omaa toimintaansa, ajatteluaan ja tunteitaan. Kasvattajan tulee omien arvonsa tiedostamisen lisäksi tarkastella, toteutuvatko hänen arvonsa kasvatuksessa arjessa niin, että lapset voivat niistä oppia. (Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 9-10.)

Kasvattaja saattaa lapsen kasvamaan, eikä siis siirrä tietoa lapsen päähän, vaan antaa lapselle mahdollisuuden rakentaa omaa maailmankuvaansa. (Viskari, 2003, s. 155–172.) Myös Skinnari kuvailee kasvatusta ja opetusta kohtaamisena, jossa ei siirretä kasvaviin jotain, vaan herätetään heissä jotakin. Skinnari myös painottaa, että pedagoginen rakkaus on arvokasvatuksen ydin. (Skinnari, 2004, s. 24–179.) Noddingsin (1984) mukaan välittämisen etiikkaan perustuvan kasvatussuhteen avulla saavutetaan sekä parempia kognitiivisia saavutuksia että myös rakennetaan parempaa yhteiskuntaa, jossa välitetään. Myös Buberin (1995) mukaan dialogisen yhteisön syntyminen on mahdollista ja siellä moraalit, etiikka, intellektualismi, politiikka, talous ja henkisyys saavat kukoistaa. Välittäminen tulisi näkyä koko kasvuympäristön ilmapiirissä ja kasvattajien tulisi kehittää myös lasten keskinäisiä suhteita rakentamaan luottamukselle ja ystävyydelle (Noddings, 1992).

4.3.2 Lapsi oppii kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia

Hanna: Ja se on mahtava nähä just tota ihan oikeasti tuo lasten kuuntelu keskenään, ku se näkky just leikkiessä, että toinen ehottaa, että tehhäänkö näistä dubloista tämmönen riippusilta, niin toinen, että tehhään vaan ja laitetaanko sitte tästä tulemaan tämä vaikka. Että ne niinku se näkky ihan siinä leikissäki semmosena, että ei tää on mun. Toki semmostaki on, mutta se on aivan älyttömän mielenkiintosta niinku seurata kuinka ne niinku kunnioittaa toisia pienetki ne neljävuotiaatki.

(Keskustelutilaisuus)

Kasvatuksen arjen pienistä kertomuksista tuli esiin, että Hanna ja Kerttu pyrkivät kannustamaan lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen, toistensa huomiointiin ja kunnioittamiseen sekä toisten kuunteluun. Edellisessä Hannan kerronnassa näkyy, kuinka Hannan mukaan lapset kuuntelevat toisiaan, kysyvät toisilta mielipiteitä leikkiessäkin ja kunnioittavat toistensa ajatuksia. Kerronnasta paistaa Hannan ylpeys siitä, että heidän ryhmänsä lapset toimivat itsestään lähtöisesti toisia kuuntelevasti ja kunnioittavasti. Hanna ja Kerttu tuovat kerronnassaan esiin, että tämä korostuu etenkin keväällä ja tästä tulee esiin, että lapset ovat oppineet toisten kuuntelua ja kunnioittamista kasvattajilta harjoittelun tuloksena. Hannan ja Kertun kasvatusarvona näyttäisi olevan lapsen oppiminen kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisia. Käytännön toiminnassa tämä näkyi siinä, että *lasta kannustettiin toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen.*

Lasta kannustetaan toisten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen

Lasten yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen kannustus näkyi jokaisella videolla. Lapsia kannustettiin keskinäiseen keskusteluun lasten välillä, kysymään toiselta, keskusteluun aikuisen kanssa ja kohteliaisuuteen. Hanna ja Kerttu toimivat lapsille esimerkkeinä ja lämpiminä kannustajina. Hanna ja Kerttu vaativat myös lapsilta esimerkiksi kauniisti puhumista toiselle. Aamupalalla esimerkiksi vaadittiin sitä, että lapsi pyytää kauniisti vaikka maitoa tai leipää aikuiselta. Myös toisille lapsille puhutaan kauniisti, mikä on osa toisen ihmisen kunnioitusta. Seuraavassa kertomuksessa ”Aamupala” - videolta Hanna kannustaa Suvia kysymään Matilta, miksi Matilla on kaksi Angry Birds- possuua. Hanna kannustaa Mattia myös vastaamaan kysymykseen ja pyrkii myös muutoin keskusteluun lasten kanssa. Hanna myös liittyy Elmon mukaan keskusteluun kysymällä häneltä, onko Elmolla Angry Birds- leluja.

Suvi syö aamupuuroa eri pöydässä kuin Hanna, Matti ja Elmo. Muut ovat jo syöneet aamupalan. Matilla on pöydällä kaksi Angry birds- possua.

Suvi: Miksi Matilla on niin niin kaks semmosta possua?

Hanna: No kysäseppäs Matilta, mitä se sulle vastaa miksi sulla on kaks possua? - -

Matti: Ku toinen possu on menny hukkaan niin mulle on toinen ostettu.

Hanna: Niin kuulitko sää Suvi Matti vastas sulle miksi sillä on kaks possua.

Suvi: Kaks possua.

Hanna (odottaa mitä Matti sanoo mutta poika on hiljaa): Se vastas että ku on menny yks possu hukkaan niin on hankittu toinen possu niinkö (katsoo poikaa, mutta poika ei vastaa).

Suvi: Sille ostettiin uus.

Hanna: Ostettiin uus. Kumpi niistä on ollu hukassa? Tämä on ainaki ollu siellä meän linnassa jumissa monta kertaa. Kumpi niistä oli hukassa?

Matti: Tuo (osoittaa sormella toista possua). - -

Hanna: Ne on nuo Angry birdsit aika suosittuja onko Elmolla Angry birdsejä (kysyy toiselta pojalta joka istuu samassa pöydässä)?

Elmo: On semmoinen sininen.

(Videolta: Aamupala)

Hanna ja Kerttu toivat esiin, että he pyrkivät opettamaan lapsille toisten lasten ja myös aikuisten kuuntelua. Heidän mielestään aikuinen voi vaatia lapsen kuuntelevan aikuista, koska myös aikuinen kuuntelee lasta. Hanna perustelee, että päiväkodissa on myös hyvä olla vapaan leikin lisäksi ihan selkeitä aikuisjohtoisia ohjaustuokioita, joissa lapsi oppii myös odottamaan vuoroa ja kuuntelemaan aikuista. Kuunteleminen on osa toisen ihmisen kunnioitusta. Myös Noddingsin (1984) mukaan välittäminen on vastavuoroista ja Louhelan (2012) mukaan kuuntelemisen pedagogiikkaa perustuu vastavuoroisuudelle, molemmat osapuolet tulevat kuulluksi. Buberin (1995) ilmaisua ”rakastat toista ja tulet itse rakastetuksi” mukaillen voisi todeta ”kuuntelet toista ja tulet itse kuulluksi” ja ”kunnioitat toista ja tulet itse kunnioitetuksi”. Buber (1995) tuo esiin, että lapsia ei tule kasvattaa maailman hallitsijoiksi, vaan ymmärtämään oman toimintansa vaikutuksen ympäristöönsä. Seuraavassa katkelmassa Hanna kertoo, että lapset ovat oppineet kuuntelemaan, koska kasvattajatkin kuuntelevat heitä. Tämä näkyy lasten toiminnassa keväällä, kun kuuntelemista on harjoiteltu yhdessä. Lapset ovat oppineet odottamaan omaa vuoroa, kuuntelemaan toisiaan ja kasvattajia.

Hanna: No ei se nyt ehkä lapset on oppinu taas sitte, ku just tästä ku me kuunnellaan heitä ja toivotaan, että hekin kuuntelee sitten meitä kun meillä on asiaa. Niin ne niinku malttaa nyt sitte enempi ehkä näin pitkällä ku ollaan keväällä, niin sitte ku joltaki kyssyy, jos tekis tuon saman uudestaan, niin että kertoakaapa mitä te ootte siellä pihalla leikkiny. Ne niinku nostaa sitä kättä ja ne kuuntelee, että mitä siellä. Ne ei ala niinku kakskytä yhtäaikaa kertomaan minä sitä ja minä tätä. Ne on oppinu niinku kuuntelemaan toisiaki sitte taas ja ootamaan sitä omaa vuoroansa.

(Keskustelutilaisuus)

Kerttu ja Hanna tuovat esiin tärkeän huomion siitä, että kaikki perustuu kasvattajan esimerkille. Kun kasvattaja kuuntelee lasta, lapset näkevät esimerkin siitä, että toista kuunnellaan ja kunnioitetaan – toisesta välitetään. Kerttu sanoo, että lapsia ei voi vaatia kuuntelemaan, jos heitä ei ole osattu kuunnella. Lapsilta saatetaan joskus vaatia asioita, joihin edes koulutetut kasvattajat eivät aina itse kykene. Esimerkiksi lapsilta usein vaaditaan tunteidenhallintataitoja, vaikka aina aikuinenkaan ei voi hillitä itseään. Kerttu sanoo, että lapsella tulee olla kokemus, josta hän voi sitten oppia. Noddings (1984, 1992) ja Piironen-Malmi ja Strömberg (2008) sanovat, että kasvattajan täytyy olla välittämisessä itse hyvä esimerkki lapsille; kasvattaja ei käske lasta välittämään, vaan näyttää lapselle kuinka välitetään luomalla välittämiseen perustuvan vuorovaikutussuhteen lapsen kanssa. Kehittyessään lapsi ottaa mallia ympärillä olevista aikuisista, joten toisista välittämisen ja rakastamisen oppiminen lähtee siitä, miten lasta kohdellaan hänen ympäristössään. Välittävässä ympäristössä kasvaneista lapsista kasvaa luonnollisesti muista huolta pitäviä pienestä asti. (Noddings, 1984, 1992; Piironen-Malmi & Strömberg, 2008, s. 10–26.) Lanas ja Zembylas (2014) pitävät rakkautta tärkeänä osana kasvatusta ja näkevät, että kasvattajan rakkaudellisen toiminnan kautta myös lapset oppivat rakastamaan.

Kerttu: Joo niin, mut se perustuu varmaan siihen, että se pittää olla ku lapset on varmaan oppinu sen, että ku niitä kuunnellaan niin myös he oppii kuuntelemaan. Että ei voi sitte vaatia, jos niitä ei oo mun mielestä oo osattu kuunnella että niittenki pitäis.

Hanna: Tuo on se perusta.

Kerttu: Se on vain näin se kokemus pittää niinku tulla. Se on ihan hyvä, että täällä näin opitaan niinku sitte.

Hanna: Ja se näkyy monesti nyt näin pitkälle taas tähän hauska vielä tämä jatkumoa, sillä lailla näkyy, ku meillä on oli joskus kurahousukeliä tossa keväällä niin tota sitte siellä oli pienempiä, jotka ei niitä saanu niin sitte ku sano näille isommille näille, jotka eskariin lähtee, että voi että kuka se nyt auttais, niin se näkyy semmosena, että ne isommat mennee auttaan pienempiä niitä kenkiäki. Että se on jotenki aika hellyyttävä hetki siinä, että tai sitte ne sannoo,

että mä pidän tota ovea ku aikuinen on tulossa aukasemaan, että pääsevät pihalle, niin joku isompi sitte saattaa, että ei saa mennä vielä että kohta tulee vaikka Kerttu sieltä aukasemaan. Että semmosta toisesta välittämistä niinku lasten kesken.

(Keskustelutilaisuus)

Hanna kertoo edellisessä katkelmassa, että isommat lapset saattavat auttaa pienimmille lapsille kenkiä ja kurahousuja jalkaan tai neuvoa pienempiä siinä, että aikuista pitää odottaa. Hanna sanoo, että se on ”*semmosta toisesta välittämistä niinku lasten kesken*”. Lapset oppivat myös välittämään toisistaan kasvattajan esimerkin kautta. Kasvattajan esimerkki välittämisestä on tärkeä sille, että lapsi oppii välittämään itsestään, toisista, luonnosta ja niin edelleen. Tähän liittyy se, että kasvatuksella luodaan parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa. Globaalin etiikan ja välittävän kulttuurin mahdollisuus piilee kasvatuksessa (mm. Noddings, 2010). Lapsi oppii, että on olemassa monenlaisia ajatuksia ja mielipiteitä ja kaikkia tulee kuulla ja kunnioittaa (ks. Noddings, 2010; Buber, 1995). Lapsi on kuitenkin aktiivinen toimija välittämisessä eikä pelkästään sosiaalistu siihen. Lapsi on vastavuoroisessa välittävässä suhteessa ja myös itse osoittaa spontaania välittämistä, kuten edellisessä Hannan kerronnassa näkyy.

5 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ, ARVIOINTIA JA POHDINTAA – mitä olen oppinut kertomukseni kautta?

5.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista – mitä tulokset kertovat meille?

Ahn & Filipenko (2007) sanovat, että analyysin viimeinen vaihe on yhteenvedon tekeminen: mitä analyysistä on opittu? Mitä voimme oppia tuloksista ja mitkä ovat kertomukseni johtopäätökset? Hermeneutiikassa ja kerronnallisuudessa ajatellaan, että lopullinen tulkinta rakentuu osakokonaisuuksien ja kokonaisuuden dialogisesta suhteesta (ks. Buber, 2004).

5.1.1 Kasvatuksen arvot löytyvät arjen kertomuksista

Johdannossa esitin seuraavan kysymyksen; millaista on hyvä kasvatus ja kasvatus hyvään? Kasvatuksen arvot vastaavat siihen, mitä pidämme hyvänä kasvatuksena. Kasvatusarvot ovat riippuvaisia ajallisesta ja kulttuurisesta kontekstista, mutta kuitenkin on myös olemassa keskeisiä arvoja, jotka jaetaan yli kulttuurirajojen. Nämä keskeiset arvot voidaan löytää esittämällä arvo-vastakohtia – kasvatettavan elämää halutaan rikastuttaa, ei taannuttaa, kasvatettavalle halutaan tuoda tietoisuutta, ei tietämättömyyttä ja niin edelleen (ks. Puolimatka, 2010, s. 25–26; Hansen, 1998). Hansenin (1998) mukaan kasvatuksen moraalin ei tarvitse tulla kasvatuksen käytäntöön ulkoapäin teoriasta, vaan moraalit löytyy kasvatuksen käytännöstä. Kasvatuksen käytäntö kutsuu kasvattajaa toimimaan eettisesti ja sitoutumaan arjen työstä nouseviin haasteisiin: kasvattaja on sitoutunut kuulemaan lapsen ääntä (Estola ym., 2003, s. 253).

Brunerin (2004, s. 698) mukaan kertomuksissa tulee esiin kaksi maisemaa. Kertomuksissa tulee esiin toiminnan maisema, jossa ne avautuvat kuulijalle. Kertomuksilla on myös tietoisuuden maisema, jossa tulee esiin päähenkilön sisäinen maailma suhteessa toimintaan. Tämä toistuu kaikissa kertomuksissa aina moderneista romaaneista klassisiin myytteihin ja kansankertomuksiin. (Bruner, 2004, s. 698.) Tässäkin tutkimuksessa näen, että päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa tuli esiin toiminnan maisema, jossa näimme, kuinka päiväkodissa toimittiin. Tämä tuli etenkin esille videoissa. Videoiden avulla pääsimme näkemään, kuinka välittäminen ilmeni toiminnassa. Hannan ja Kertun omassa kerronnassa oli toiminnan lisäksi heidän tietoisuutensa maisema: heidän sisäinen maailmansa suhteessa toimintaan. Tämä tietoisuuden maisema toi meille näkyväksi heidän kasvatusarvonsa toiminnas-

saan. Kuitenkin on syytä muistaa, että kertomus ei ole koskaan suora näköala ihmisen sisäiseen maailmaan, vaikka kertomus aina sisältää ihmisen käsityksiä, ajattelumalleja ja tapaa nähdä maailma (ks. Viljamaa, 2012, s. 27). Näen niin, että kertoessaan kasvatuksen käytännöstä ja arvoistaan, Hanna ja Kerttu samalla myös rakensivat omaa käsitystään kasvatuksensa arvoista. Kerronnan kautta kertoja myös itse tulee tietoisemmaksi käsityksistään. (ks. Bruner, 2004, s. 693–694.)

Tämän tutkimus on vahvistanut käsitystäni siitä, että kasvatuksen moraalit voi löytyä kasvatuksen käytännöstä. En ole tietoinen siitä, kuinka paljon moraalifilosofiaa Hanna ja Kerttu ovat lukeneet elämänsä aikana, mutta lopulta sillä ei edes ole merkitystä tämän tutkimuksen kannalta. Hannan ja Kertun kerronnasta tuli esiin, että heidän moraalisensa nousee siitä tarpeesta, jonka he näkevät lapsella olevan. Hannan ja Kertun ensisijainen kasvatuservo oli lapsen tarpeeseen vastaaminen eli lapsen ”äänen” kuuleminen. Tutkimukseni tuo esille sen, että kerronnallisen tutkimuksen kautta on mahdollista tutkia kasvatuksen arvomaailmaa, joka nousee kasvatuksen käytännöstä. Kerronnallisen tutkimuksen avulla pääsemme lähelle kasvatuksen käytäntöä ja tutkittavien omaa arvomaailmaa.

5.1.2 Välittäminen on toimintaa

Tutkimukseni yhtenä johtopäätöksenä voin todeta sekä teoriaan että aineistoon pohjaten, että välittäminen ilmenee kasvatuksessa toimintana. Välittäminen on toimintaa, jossa pyritään kuuntelemaan lasta, kohtaamaan lapsi aidosti ja läsnä ollen ja tätä kautta vastaamaan lapsen ilmaisemiin, ainutlaatuisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsia myös aktiivisesti kannustetaan kuuntelemaan ja huomioimaan toiset eli välittämään toisista ihmisistä. Pelkkä moraalifilosofinen tai ideologinen ajattelu kasvatustyön taustalla ei riitä (Hansen, 1998). Kasvattaja voi myös tuntea välittävänsä tai jopa rakastavansa ryhmänsä lapsia, mutta välittäminen tai rakkaus ei ole pelkkää tunnetta (ks. Lanas ja Zembylas, 2014). Kasvattaja voi pitää lapsen tarpeisiin vastaamista ensisijaisena kasvatuservona ja kasvattajalla voi olla ideologisia ajatuksia hyvästä kasvatuksesta, mutta välittäminen on nimenomaan toimintaa eikä vain ajattelua tai tunnetta.

Hannan ja Kertun kerronnassa tuli esiin, että kasvatustyö eroaa työstä, jota tehdään välineillä. Kasvattajan ainoa työväline on oma ruumis ja persoona. He myös korostivat, että läsnäolo on fyysistä ja henkistä läsnäoloa. Myös Estola ja Elbaz-Luwisch (2003) tuovat esiin, että kasvatusta on fyysistä työtä ja kasvatusta tehdään kokonaisvaltaisesti ruumiin ja

mielen vuorovaikutuksessa. Kasvattaja käyttää ruumistaan kasvatuksessaan monella tapaa, liikkuen, läsnä ollen ja koskettaen. On myös tärkeää, että kasvattaja kuuntelee kehonsa antamia intuitiivisia viestejä. Kun kasvattaja kuuntelee ruumiinsa reaktioita ja tuntemuksia, hän reflektoi toimintaansa käytännön tasolla. Ruumiillisuus käytännön kielenä pitää sisälleen moraalisia ja emotionaalisia viestejä. Emootiot ja moraalit eivät ole abstrakteja asioita, vaan osana jokapäiväistä arjen toimintaa. (Estola & Elbaz-Luwish, 2003.)

Lanas ja Zembylas (2014) toteavat, että rakkaus on emootio, mutta kuten kaikki emootiot rakkaus ilmenee toimintana. Rakkaus on käytäntö, rakkaus on sitä, mitä teemme. Rakkaus on vapaaehtoista toimintaa, jolloin vastaamme toiselle rakastavasti. Jotta voimme rakastaa, meidän täytyy olla tietoisia itsestämme, toisista sekä ympäröivästä kulttuurista. Rakkautta ei voi määritellä tiettyinä toimintoina, vaan rakkaudelliset teot riippuvat kontekstista. Myös välittämisessä ajatellaan, että on täysin tilanteesta riippuvainen, miten välittäminen ilmenee (ks. Goldstein, 1998). Rakkaudelliset teot vaativat ponnistelua ja joissakin suhteissa on helpompi toimia rakkaudellisesti kuin toisissa. Lana ja Zembylas (2014) kirjoittavat, että Freiren mukaan kasvatusta on rakkaudellista toimintaa (act of love), jossa pyritään kohti parempaa maailmaa. Freiren mukaan rakkaus on toimintaa, jossa korostuu rohkeus, sitoutuminen, usko, toivo, nöyryys, kärsivällisyys, kunnioitus ja luottamus sekä myös edellytys dialogisuudelle ja vapaudelle. (Lanas & Zembylas, 2014).

Hanna tuo kerronnassaan esiin, että välittäminen on osa kasvattajan ammatillisuutta, mikä kuuluu osaksi kasvatustyötä. Välittäminen on siis hänen mukaansa kasvattajan velvollisuus. Kerttu korostaa kuitenkin myös ammattipedagogista tietotaitoa lapsesta ja lapsen kehityksestä. Myös Goldstein (1998) tuo esiin, että välittäminen on osa kasvattajan ammatillisuutta unohtamatta kuitenkaan ammattipedagogisen tiedon tärkeyttä. Tutkimukseni tuo esiin sen, että välittäminen on emotionaalista sitoutumista kasvatustyöhön (ks. myös Goldstein, 1998) ja asenne suuntautua kohti lasta (ks. myös Skinnari, 2004), mikä ilmenee välittävänä toimintana kasvatuksen arjessa.

5.1.3 Lapsi on aktiivinen toimija välittämisessä

Välittämistä voi myös kritisoida siitä näkökulmasta, että lapsi nähdään siinä passiivisena välittämisen vastaanottajana ja kasvattaja uhrautuvana välittäjänä. Vähemmälle huomiolle on myös jäänyt se, kuinka kasvattaja toimii silloin, jos lapsi ei vastaakaan välittämiseen. Uuden lapsuudentutkimuksen mukaan lapsi on aktiivinen toimija ympäristössään ja suh-

teessa toisiin ihmisiin (mm. Viljamaa, 2012). Itse en näe, että välittäminen on vain aikuisen aktiivista toimintaa, jossa hän ”kaataa” välittämistä passiiviselle lapselle. Myös Noddings (1984, 2012b) korostaa sitä, että välittäminen on vastavuoroista vuorovaikutusta. Buber (1995) sanoo dialogisuuden olevan Minän ja Sinä vastavuoroinen suhde. Molemmat Noddings (mm. 1984) ja Buber (1995) kuitenkin tuovat esiin, että täysin vastavuoroinen suhde aikuisen ja lapsen välillä ei voi olla, mikä johtuu kasvatettavan vastuusta ja vallasta kasvatussuhteessa. Myös Hanna ja Kerttu tuovat esiin kerronnassaan, että lopulta aina aikuisella on vastuu tilanteesta, vaikka hän kuinka yrittäisi ottaa lapsen tarpeet huomioon ja kuulla lasta.

Tutkimukseni tuo esiin, että lapsi on aktiivinen välittäjä, joka ei vain sosiaalistu ja kehity välittäväksi aikuiseksi, vaan myös lapsena ollessaan välittää. Tuloksissa tuli esiin, että myös lapsi aivan oma-aloitteisesti kuunteli toisia, otti toiset huomioon ja välitti toisista. Välittävä suhde on vastavuoroinen ja molemmat osapuolet saavat siitä tyydytystä (Noddings, 1984, 2012b; Goldstein). Buber (1995) sanoo, että dialogisessa suhteessa on kyse yhteydestä: näet toisen ja tulet itse nähdyksi, rakastat toista ja tulet itse rakastetuksi. Vaikka kasvatussuhde sisältää aina kasvattajan vallankäyttöä, on mielestäni lapsen aliarvioimista sanoa, ettei lapsi toimisi myös aktiivisesti välittävässä suhteessa. Jos kasvattajan ja lapsen välillä on turvallinen, luottamuksellinen, toisiaan kunnioittava, kuunteleva ja arvostava suhde, se näkyy aivan molemmin puolin.

Kasvattajalla on vastuu pyrkiä välittävän suhteen luomiseen, mutta myös lapsi on aktiivinen toimija suhteessa. Tutkimustuloksista tuli esiin se, että vaikka aikuinen kuinka yrittäisi kuunnella lasta, keskustella tämän kanssa ja niin edelleen, aina lapsi ei välttämättä osallistu siihen. Aina välittäminen ei onnistu ja siinä on osattava lukea lapsen tarvetta. Noddingsin (2012b) mukaan kasvattajan on vain silloin yritettävä välittämistä muulla tavalla. Hanna ja Kerttu toivat esiin, että jos esimerkiksi äitiä ikävöivä lapsi ei halua kasvattajaa viereen lohduttamaan, lapselle annetaan tilaa ja omaa rauhaa. Lapsi voi myöhemmin itse hakea lohdutusta tai kasvattaja voi tulla sitä tarjoamaan myöhemmin uudestaan. Tässä näkyy mielestäni se, että Hanna ja Kerttu pitivät lasta aktiivisena toimijana, ainutlaatuisena persoonana, jota kuullaan ja joka saa ja voi itse vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (ks. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista).

5.1.4 Välittäminen tuo työn iloa ja onnistumisen kokemuksia

Hanna toi kerronnassaan esiin vähän naureskellen, että voi toki kasvatustyötä tehdä välittämättäkin, mutta silloin se on vain selviytymistä päivästä toiseen. Ilman välittämistä työ meni hänen mukaansa raskaaksi ja hän epäili, että onnistumisen kokemuksia ei voisi saada. Välittämisen etiikkaan perustuvassa suhteessa kumpikin osapuoli sekä antaa että saa, koska suhde on vastavuoroinen eikä koskaan perustu vain yksisuuntaiseen vuorovaikutukseen. Kumpikin osapuoli saa tyydytystä suhteesta. (Noddings, 1984; 1992; 2012 a & b.) Ilman vastavuoroisuutta dialogista ja välittävää kohtaamista ei tapahdu (ks. myös Buber, 1995). Välitettävän arvonanto tarjoaa mielihyvää välittämisen ilmaisijalle, mikä motivoi häntä välittämään myös tulevaisuudessa (Collier, 2005, s. 354). Louhelan (2012) tutkimuksessa tuli esiin myös se, että myös opettajat kokivat työnsä merkityksellisemmäksi kuulaksi tulemisen pedagogiikkaa noudattaessaan ja tästä seurasi opettamisen ja oppimisen positiivinen kehä; opettajien voidessa hyvin oppilaat voivat hyvin ja niin edelleen. Se, että välittämisen etiikkaan perustuva kasvatussuhde lisää myös kasvattajien viihtymistä työhönsä tulee esiin useassa eri lähteessä (mm. Nodding, 1984; Goldstein, 1998).

Välittämiseen perustuva suhde tarjoaa kasvattajalle ja kasvatettavalle vastavuoroisen suhteen, joka edesauttaa kummankin osapuolen hyvinvointia ja ruokkii positiivista vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Välittämisen ilmaisu ja välitettävänä oleminen muodostaa kehän, jossa lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä edistetään samaan aikaan kun kasvattaja saa mielihyvää ja tyydytystä työstään ja sitoutuu työhönsä lujemmin. Välittävässä yhteisössä luottamus on läsnä, mikä lisää lapsen mahdollisuuksia oppia ja kasvattajan taitojen tehokkuutta. Tällöin välittäminen toimii polttoaineena tulokselliselle kasvatukselle ja opetukselle. (Collier, 2005, s. 358.) Lanaksen ja Zembylasin (2014) mukaan rakkaudellinen toiminta vaatii halua antaa toiselle. Myös välittämisen etiikassa nähdään tärkeänä halu suuntautua kohti toista (ks. Noddings, 1984). Tähän haluun antaa toiselle liittyy myös ilo, jota molemmat osapuolet saavat rakkaudellisesta toiminnasta. Välittämistä on kritisoitu siitä näkökulmasta, että kasvattaja vain uhrautuu toisen puolesta, välittää toisesta saamatta mitään takaisin (ks. Clement, 1996; Koehn, 1998). Lanaksen ja Zembylasin (2014) tuovat esiin, että haluun antaa toiselle ei liity uhrautumista tai jostain luopumista toisen hyväksi. Antaessamme jotain itsestämme niin, ettemme odota saavamme jotain vastalohjaksi, rikastutamme toista ihmistä ja annamme hänelle mahdollisuuden myös antaa jotain itsestään (Lanaksen & Zembylas, 2014).

Hannan ja Kertun kerronnassa tuli esiin ylpeys omasta työstään ja kehityskaaresta, joka on tapahtunut syksystä kevääseen. Hannan ja Kertun kerronnassa nousi toistuvasti esiin se, että he tekivät vertailua videoiden syksyn tilanteesta keskustelutilaisuuden hetkiseen kevään tilanteeseen. He huomasivat videoista lasten kehittymisen, mikä toi heille iloa ja onnistumisen kokemusta. He toivat esiin, että on todella hienoa nähdä työnsä jälki, kun on menty eteenpäin ja onnistuttu. Kehityksestä kertominen näkyi esimerkiksi lasten henkilökohtaisena kehityksenä aivan vaipoista pois oppimisesta sosiaaliseen avautumiseen ja rikirjaimen oppimiseen. Kasvattajat puhuivat hyvin lämpimästi ja iloisena sekä selvästi ylpeinä näistä lasten yksilöllisistä kehitysaskeleista, josta taas näkyy kuinka Hanna ja Kerttu yksilöllisesti huomioivat jokaisen ryhmänsä lapsen. Hanna ja Kerttu kertoivat myös ryhmän kehityksestä, mikä näkyi esimerkiksi siinä, että lapset eivät tarvitse enää keväällä niin paljon aikuisen tukea ja ohjausta. Kasvatuksen tavoitehan on lopulta tehdä itsensä tarpeettomaksi (mm. Siljander, 2005). Hanna toi kerronnassaan esille, että keväällä on mahdollista havainnoida tarkemmin yksilöllisesti lapsia ja heidän toimintaansa, koska lapset eivät enää tarvitse niin paljon aikuista. Tämä kaikki toi Hannalle ja Kertulle iloa, onnistumisen kokemusta ja he olivat silmin nähden tyytyväisiä tästä kehityksestä kertoessaan.

5.1.5 Arjen kiire, keskeytykset ja resurssit estämässä välittämisen toteutumista

Arjen pienistä kertomuksista nousi esille myös se, että arjen kiire, keskeytykset ja resurssien puute vaikuttavat negatiivisesti siihen, että kasvattajat voivat tehdä työtä omien kasvatustarvojen mukaisesti, välittävästi. Hanna ja Kerttu halusivat ensisijaisesti vastata lapsen tarpeisiin häntä kuunnellen, hänet aidosti kohdaten ja ollen läsnä lapsen kanssa, mutta he toivat esiin, että aina se ei ole mahdollista päiväkotiarkea valtaavasta kiireestä, keskeytyksistä ja resurssien puutteesta johtuen. Kiire syntyy useasti etenkin työntekijäresurssin puutteesta. Ihmisiä sairastuu ja sijaisia ei aina saada paikalle. Hanna sanoo, että *”tietenki resurssit on aina resurssit se on selvä mutta mitä enempi aikuisia sitä enempi siellä on niitä kuuntelijoita”*.

Kiireeseen vaikuttaa myös arjen toiminnot ja ajanjakso, mitä eletään. On vessassa käyntejä, joku tarvitsee apua jossakin, jotain pitää hakea jostakin ja niin edelleen. Arjen toiminnoista johtuva kiire voi keskeyttää esimerkiksi merkityksellisen hetken jonkun lapsen kanssa. ”Kurahousukelit” tuovat kiirettä, koska housujen pukeminen ja riisuminen vie aikaa ja vaatii useampaa henkilöä auttamaan lapsia. Arkea valtaavat myös erilaiset keskeytykset, joh-

tuen palavereista tai muista menoista, joita tulee päivän mittaan. Videolla ”Lego- ja lääkä-rileikki” Kerttu leikki rauhassa lasten kanssa lattialla istuen, mutta useampaan kertaan joku aikuinen tuli kysymään jotain tai sanomaan jotain Kertulle, mikä toi keskeytyksiä Kertun yhdessäoloon ja leikkiin lasten kanssa. Myös työaikojen vaihtelevuus vaikuttaa Hannan ja Kertun mukaan välittämisen toteutumiseen. Hanna ja Kerttu tunnistavat ongelman siinä, että joka päivä välittäminen, kuunteleminen, kohtaaminen ja läsnäolo eivät toteudu samalla lailla, eikä kaikille lapsille. Tärkeintä on kuitenkin pyrkimys siihen, että kaikki lapset pyrit-täisiin kohtaamaan päivän mittaan.

Esiymmärryksenäni oli, että hallitsevat kulttuuriset kertomukset ja postmodernissa ajassa ihailtu tehokkuus, mittaaminen ja kilpailu voivat näkyä päiväkodin arjessa. Päiväkotiarkea valtaava kiire ja resurssipula voi omalta osaltaan kertoa siitä, että aina kasvatuksen arvona ei ole välittämisen etiikka, vaikka kasvattajat niin toivoisivatkin. Myös päiväkodit ovat osa yhteiskunnallista järjestelmää, jossa vaaditaan tulosta ja tehokkuutta. Poliittisilla päätöksil-lä esimerkiksi ryhmäkoosta ja koulutetun henkilökunnan määrästä, voidaan vaikuttaa kii-reeseen, keskeytyksiin ja resurssipulaan päiväkodin arjessa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Heikkinen, Huttunen, Syrjäla & Pesonen (2012) esittävät kvalitatiivisen tutkimuksen luo-tettavuuden arviointiin viisi kriteeriä: *läpinäkyvyys*, *historiallisuus*, *dialektiikka*, *eettisyys* ja *työstettävyys* sekä *todentuntu*. Läpinäkyvyys ja reflektiivisyys tutkimuksen luotettavuuskri-terinä tarkoittavat sitä, että tutkija tuo esiin tutkimuksensa ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat. Miten tutkija näkee todellisuuden ja tiedon muodostuvan? (Heikkinen ym., 2012.) Tässä tutkimuksessa olen tuonut esiin, että tutkimuksessa tiedonkäsitys liittyy ker-ronnallisuuteen ja hermeneutiikkaan. Molemmissa nähdään, että tieto ei ole koskaan objek-tiivista, vaan tieto rakennetaan konstruktiiivisesti ja kerronnallisesti aina esiymmärryksen varassa (mm. Laine, 2010, Buber, 2004). Tutkimusprosessi muodostaa hermeneuttisen kehän, jossa tutkijan esiymmärrys muokkaantuu. Tutkimuksessani siis ajatellaan, että sekä tutkittava että tutkija rakentavat kerronnallisesti omaa ymmärrystään.

Tutkimuksessa tärkeää on tuoda esiin, että tutkijan esiymmärrys ja ajallinen, paikallinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat tutkimukseen. Perspektiiviini tarkastella aineistoa vai-kuttavat esimerkiksi se, että olen koulutukseltani lastentarhanopettaja ja olen suomalaisessa kulttuurissa kasvanut nainen. Olen tuonut tutkimuksessa esiin myös esiymmärrykseni ja

ennakko-oletukseni, jotka liittyvät etenkin siihen, että itse pidän välittämistä ja rakkautta tärkeänä kasvatusarvona. Olin myös kriittinen sitä kohtaan, näkyykö välittäminen kasvatusarvona päiväkotiarjen kertomuksissa, kun ympäröivä kulttuurimme ei aina pidä välittämistä ja rakkautta yhtä merkittävinä asioina kuin esimerkiksi akateemisten taitojen oppimista. Tämä ei ole mielestäni merkittävästi vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen, vaan tutkimukseni myötä olen saanut positiivisesti yllättyä siitä, kuinka paljon välittämistä kertomuksista löytyi.

Tutkimuksessani teoria ja aineisto kietoutuvat yhteen tiiviisti. Olen pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan selkeästi esiin, mikä on teoriaa, mikä aineistoa ja mikä omaa tulkintaani ja miten tähän tulkintaan on päädytty. Läpinäkyvyyteen kuuluu myös aineiston ja analyysin tarkka kuvaus (Heikkinen ym., 2012, s. 8), johon myös tässä tutkimuksessa on pyritty. Luvussa toin esiin, miten olen kerännyt aineistoni ja perustellut valintojani ja aineiston rajaaamista. Kerroin myös tarkasti analyysiprosessin etenemisestä ja toin esiin, että analyysia on tapahtunut myös koko tutkimusprosessin aikana hermeneuttisessa kehässä edeten osakokonaisuuksien ja kokonaisuuden dialogissa.

Historiallisuus luotettavuuskriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on otettava huomioon tutkimusaiheensa historiallinen jatkuvuus. Tutkijan on siis tuotava esille tutkimusaiheensa historialliset taustat. (Heikkinen, et. al., 2012, s. 8.) Tässä tutkimuksessa tunnistetaan kerronnallisuuteen liittyvä ajatus sosio-historiallis-kulttuurisesta vaikutuksesta tutkimukseen ja kerrontaan. Olen myös tuonut esiin kasvatusarvoihin liittyvää historiallista taustatietoa ja kertonut välittämisen etiikan synnystä. Tutkimuksessani huomioidaan myös kerronnallisuuteen liittyvä jatkuvuus: tarina ei lopu, vaikka tutkija laittaa pisteen työllensä. Tutkimukseni on vain välähdys päiväkotiarjen arvomaailmasta ja välittämisen ilmenemisestä siellä eräässä päiväkotiryhmässä.

Dialektiikka tutkimuksen kriteerinä kutsuu tutkijaa huomaamaan dialogisuuden, autenttisuuden ja monet äänet tutkimuksessa. Dialektiikka perustuu samalle ajatukselle kuin kerronnallisuus: todellisuus rakentuu dialogisessa prosessissa ihmistenvälisissä keskusteluissa. Vaikka kaikki kertomukset ovat aina ”lainattuja” ja kulttuurisesti rakentuneita, kuten kerronnallisuudessa ajatellaan, on kuitenkin tuotava esiin tutkittavan ainutlaatuinen, autenttinen ääni. (Heikkinen, et. al., 2012, s. 9.) Tässä tutkimuksessa kasvattajien oma ääni on pyritty huomioimaan ja tuomaan esiin mahdollisimman hyvin. Vaikka teoria puhui erittäin hyvin yhteen kasvattajien kertomusten kanssa, kasvattajien oma kerronta on otettu ensisi-

jaisesti huomioon ja tulkinta on lähtenyt niistä. Olen myös pyrkinyt hiukan kurottelemaan kohti usein vähemmälle huomiolle jäävää lapsen ääntä, tuomalla esiin sen, että myös lapsi on aktiivinen toimija välittämisessä.

Eettisyys ja työstettävyys luotettavuuskriteereinä kysyvät, kuinka hyvin tutkija pystyy kuvaamaan käytäntöä ja kuinka tutkimuksen tuomaa tietoa voi soveltaa käytäntöön, millaisiin keskusteluihin tutkija herättelee ja kannustaako tutkimus toimintaan ja muutokseen. Kuinka eettiset ongelmat on käsitelty tutkimuksessa ja mitä eettisiä seurauksia tutkimuksella voi olla? (Heikkinen et. al., 2012.) Aineiston keräämiseen liittyvää eettisyyttä olen käsitellyt jo aiemmin. Tutkimuksessa haluttiin kuulla kasvattajien omaa ääntä ja tässä on mielestäni myös onnistuttu. Tutkimus on lähellä käytäntöä, mikä näkyy aina aineistosta tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin. Tutkimus heijastuu käytännöstä kertoen kertomuksen siitä, miten välittäminen voi ilmetä päiväkotiarjessa. Tutkimus myös kannustaa pohtimaan välittämisen merkitystä niin lasten kanssa työskennellessä että myös yleensä kulttuurissamme. Tutkimukseni herättelee pohtimaan myös muutosta parempaa kohti, mistä enemmän pohdinnassa. Tutkimukseni on kasvatustieteellinen ja ottaa omalta osaltaan kantaa kasvatuksen eettisiin kysymyksiin. En näe tätä kuitenkaan eettisenä ongelmana, vaan näen hyvänä asiana sen, jos tutkimukseni herättelee lukijaa kasvatustieteeseen ja eettiseen pohdintaan.

Todentuntu liittyy myös käytännön kuvaamiseen. Kuinka hyvin tutkija pystyy herättämään lukijassa muistoja, tunteita tai mielikuvia (Heikkinen et. al., 2012)? Tässä tutkimuksessa tarkoitus on nimenomaan herättää lukijassa todentuntuun liittyviä ajatuksia, tunteita ja mielikuvia sekä työstettyä liittyvää keskustelua ja toimintaan kannustamista. Tutkimukseni kertoo tarinaa välittämisestä kasvatuksen arjessa ja pyrkii herättämään lukijaa pohtimaan välittämistä ja rakkautta kasvatustieteenä ja kasvatuksen käytänteenä. Päiväkotiarjen pienet kertomukset voivat herättää lukijassa muistoja ja tunteita. Yleensäkin, kun tutkimuksen aiheena ovat kasvatuksen arvot ja etiikka, joihin ei ole yhtä ”oikeaksi tunnustettua” vastausta tai ohjenuoraa, tämä varmasti herättää lukijassa tunteita, ajatuksia ja mielikuvia.

Hermeneutiikkaan perustuvan tutkimuksen luotettavuusongelmana on tutkimuksen kaksois hermeneutiikka. Ihmistieteissä ilmiön olemassaolo edellyttää tutkijan antaman merkityksen sille. Merkitys voi olla toisaalta olemassa tutkimuskohteessa tutkijasta riippumatta, mutta toisaalta se voi olla subjektiivisesti koettua ja tutkijan mielessä. Luonnon objektit ovat olemassa ilman tutkijan olemassaoloa eivätkä ne kannan itsessään merkityksiä, kuten

ihminen ja ihmisen luoma kulttuuri. Kaksoishermeneutiikka tarkoittaa, että sekä kohde itsessään että tutkijan tulkinnat kohteesta sisältävät merkityksiä. Ihmisten kesken tapahtuvaa merkityksellistä toimintaa voidaan vain ymmärtää (vrt. luonnon kausaalilait). (Siljan-der, 2005, s. 66–67.) Tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen perustuvan tutkimuksen luotettavuuden ongelmana on siis aina se, että onko tutkija ymmärtänyt oikein tutkimuskohteen välittämät merkitykset. Tässä tutkimuksessa se liittyy siihen, olenko ymmärtänyt tutkijana oikein pienien kertomusten sisältämät viestit. Olenko tulkinnut oikein sen, miten välittäminen ilmenee kasvatusarvona päiväkotiarjessa? Lukija voi itse tehdä päätelmiä tulkintojeni ”oikeellisuudesta” ja ”totuudellisuudesta”, koska olen tuonut selvästi esiin aineiston, teorian ja oman tulkintani.

Tutkittavan kertoessa omasta elämästään tai käsityksistään, kerronnallisuus on refleksiivistä eli subjektin itseensä kohdistamaa. Tällöin kertomuksen kertoja ja kertomuksen päähenkilö ovat yksi ja sama ihminen. Tämä refleksiivisyys tuo luotettavuusongelman: miten vahvistaa, että kertomus on totta? Voiko kertoja muistaa kaikki asiat ja yksityiskohdat oikein ja kuinka varmistaa tämä? Bruner (2004) pohtii, onko sillä kertomuksen kannalta lopulta merkitystä tapahtuiko joku tietty asia todellisuudessa vai ei ja tunsiko ihminen todella niin kuin kertoo vai ei. Kertomukset eivät aina välttämättä ole ”tosia” selontekoja. Kertomukset rakennetaan aina tiettyssä kulttuurissa ja ajassa, jolloin kertomukset ovat ”mahdollisia kertomuksia” vallitsevasta kulttuurista. Kulttuuri tulee tunnetuksi kertomusten kautta. Kertomuksen kertominen rakentaa ja muokkaa kertojan kokemuksia ja tiettyjen tilanteiden ja tapahtumien tarkoitusta. Kertomus tulee todeksi sitä kertoessaan. (Bruner, 2004, s. 693–694).

Ymmärrän niin, että Hannan ja Kertun kertoessa toiminnastaan päiväkodin arjen eri tilanteissa, he lopulta kerronnan kautta myös rakensivat omia käsityksiään kasvatuksestaan ja kasvatusarvoistaan tai ainakin heidän kasvatusarvonsa saattoivat kirkastua kerronnan myötä (vrt. Bruner, 2004). Myös Viljamaa (2012, s. 26) tuo esiin, että ”se mitä ihminen kertoo vaikuttaa edelleen kertomisen prosessiin, joka puolestaan jälleen vaikuttaa siihen millaiseksi kerrottu muodostuu ja niin edelleen”. Viljamaa näkee, että ihmisen kokemuksen ja kertomuksen kokemuksestaan kudelmana, jossa kumpikin lomittuu toiseensa. Kokemus on jo itsessään kerronnan värittämä. Kerronnan kautta ei voi saavuttaa ihmisen alkuperäistä kokemusta eikä ihmisen kokemukseensa antamaa merkitystä, mutta kerronta kuitenkin sisältää niitä monimuotoisesti. Ihmisen kerronta sisältää hänen näkemystään maailmasta, käsityksiään ja ajatteluaan. Kerronta ei ole kuitenkaan koskaan suora kuva subjektiiviseen

kokemukseen tai ihmisen sisäiseen maailmaan. (Viljamaa, 2012, s. 26–27.) Näen, että tutkimukseni on myös kertomus, jolloin ymmärrän, että myös oma käsitykseni tutkittavasta asiasta on muokkaantunut tutkimuksen kuluessa.

Kerronnallinen ja hermeneuttinen tutkimus eivät pyri objektiiviseen ja yleistettävään tietoon, vaan tuomaan esiin pieniä subjektiivisia kertomuksia ja ääniä. Subjektiivisen kertomuksen avulla pääsemme syvempään ymmärrykseen juuri kyseisten henkilöiden ajatusmaailmasta, käsityksistä ja arvoista. Näiden kahden kasvattajan näkemykset voivat kuitenkin tuoda keskusteluun arvoista ja välittämisestä kasvatuksessa, jotain uutta näkökulmaa ja herättää ajatuksia, tunteita ja mielikuvia lukijalle. Näen, että tämän tutkimuksen kertomukset päiväkodin arjesta ja tutkimuksen tulokset ovat ”mahdollisia” kertomuksia suomalaisen päivähoiton arjesta, koska niihin on vaikuttanut kulttuurinen ja ajallinen konteksti, jossa ne on kerrottu (vrt. Bruner, 2004). Tutkimukseni perusteella ei voi sanoa mitään yleistettävää ja objektiivista suomalaisen päivähoitokulttuurin arvoista: en voi sanoa, että välittäminen ilmenee kaikkialla samalla tavoin tai että välittäminen yleensäkin näkyy kasvatusarvona kaikissa päiväkodeissa ja kaikissa ryhmissä. Tutkimukseni on välähdys näiden kahden kasvattajan toiminnasta päiväkodin arjessa ja heidän kasvatusarvoistaan. Tutkimukseni tarkoitus on herättää pohtimaan, ei selitä mitään ”todeksi”. Hannan ja Kertun arvomaailmasta riittää mielestäni paljon opittavaa ja pohdittavaa. Hanna ja Kerttu toivat kuitenkin itsekin esiin sen, että voivat puhua vain omasta puolestaan.

5.3 Pohdinta – mahdollisuus parempaan tulevaisuuteen

Kasvattamiseen liittyy paljon painetta, joka tulee myös kasvatuksen ulkopuolelta kuten esimerkiksi yhteiskunnasta, kulttuurista ja instituutioilta. Ympäriä voi jatkuvasti kuulla kertomuksia päiväkotiarjen hektisyydestä. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kulttuurissa leviävät kertomukset siitä, kuinka omista arvoistaan on hankalaa pitää kiinni käytännön työn kiireisessä arjessa kasvatuksen ulkopuolisten paineiden ja osaksi myös haastavien työkavereiden ja vanhempien vuoksi. Jo ennen työelämään astumista varhaiskasvatuksen opiskelija voi kokea riittämättömyyden tunnetta ja haavoittuvaisuutta: kuinka voin kaikkien haasteiden keskellä edistää lapsen hyvää ja luoda osaltani parempaa tulevaisuutta? Tutkijoiden tulisi kertoa myös kasvattajista, jotka pärjäävät hyvin ja jotka saavat työstään nautintoa (ks. myös Estola, Erkkilä ja Syrjälä, 2003, s. 253; Goouch, 2010). On tärkeää kuulla kasvatuksen kentältä positiivisia kertomuksia, jotka voivat tuoda toivoa ja voimauttaa esi-

merkiksi varhaiskasvatuksen opiskelijoita tai kentällä työskenteleviä. Myös päättäjien tulisi tiedostaa, kuinka tärkeää on, että kasvattajat voivat tehdä työnsä sellaisissa olosuhteissa, joissa työstä voi nauttia (ks. myös Estola, Erkkilä ja Syrjälä, 2003, s. 253).

Hermeneuttisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tuoda jo tunnettu tiedetyksi eli nostaa tietoisuuteen ja näkyville se, mikä on tottumuksen myötä käynyt huomaamattomaksi tai itsestään selväksi tai mitä ei ole tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 35.) Mielestäni välittäminen ja rakkaus kasvatusarvoina ovat juuri tällaisia tunnettuja, mutta unohdettuja asioita. Varmaankaan kukaan ei kiellä itsestä, toisista ihmisistä ja luonnosta välittämisen tärkeyttä, mutta valitettavasti se on nykyisessä kulttuurissamme unohtunut pahasti. Uskon, että vanhemmat, kasvattajat ja yhteiskunta kyllä välittävät lapsista, mutta käytännön arjessa lapsen tarpeisiin vastaaminen, välittäminen ja rakkaus saattavat unohtua. Päiväkodinkin arkea valtaa kiire ja tehokkuusvaatimukset.

On tärkeää uudelleen ja uudelleen, kaikilla varhaiskasvatuksen alueilla aivan käytännön työstä, hallintoon, tutkimukseen ja koulutukseen, palata kasvatukseen peruskysymykseen, josta lähdimme myös tässä tutkimuksessa liikkeelle: millaista on hyvä kasvatustilanne ja kasvatustilanne hyvään? Kasvatukseen sisältyy aina eettisten valintojen tekemisiä, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa tulee esiin, kasvattajan tulisi aina voida perustella valintansa kasvatettavan parhaalla (ks. myös Noddings, 2012b). Loppujen lopuksi vastaus edellä esittämäni kysymykseen on hyvin yksinkertainen, hyvin itsestään selvä, mutta kuitenkin erittäin tärkeä muistaa kaikilla kasvatustilanteilla: hyvä kasvatustilanne on sitä, että toimitaan aina lapsen hyväksi. Välittäminen on osa hyvää kasvatustilannetta, koska välittävä kasvattaja ottaa aina ensisijaisesti lapsen tarpeet huomioon, kuuntelee ja kohtaa lapsen yksilöllisesti ja läsnä ollen sekä opettaa lapsenkin välittämään muista; kuuntelemaan ja arvostamaan toisia.

Lanaksen ja Zembylasin (2014) mukaan rakkaus on poliittinen voima, jolla on vallankumouksellista potentiaalia tuoda muutosta vallitsevaan sosiaaliseen tilanteeseen ja epäoikeudenmukaisuuteen. Rakkauden avulla voidaan tuoda toivoa: sen sijaan, että takerruttaisiin siihen, miten asioiden tulisi olla, voidaan pohtia, miten asiat voisivat olla. Lanaksen ja Zembylasin argumentoivat vahvasti sen puolesta, että rakkaus ei ole vain romanttinen, ”pehmeä” ja feminiininen tunne (ks. myös Goldstein, 1998), vaan todellinen voima kohti muutosta. Viha on nähty olevan poliittinen tunne, jolla voidaan tuoda muutosta vallitseviin olosuhteisiin, koska viha saa ihmiset nostamaan äänensä kuuluville ja vaatimaan muutosta. Lanaksen ja Zembylasin (2014) kuitenkin sanovat, että kun olemme vihaisia, saamme myös vi-

haa, mutta kun rakastamme, saamme myös rakkautta. Tämä liittyy myös Buberin (1995) ajatukseen siitä, että kun rakastat toista, tulet myös itse rakastetuksi. Lanaksen ja Zembylasin (2014) mukaan vallankumouksellinen rakkaus on moraalinen ja strateginen kompassi yksilöllisille ja yhteisöllisille toimille kohti muutosta. Heidän mukaansa Freire korostaa rakkauden etiikan merkitystä siinä, että kasvattajat katsovat kriittisesti vallitsevia kasvatuksen käytäntöjä eivätkä ota niitä annettuina. Myös Freiren ajatus rakkaudesta pitää sisällään ajatuksen vallankumouksellisuudesta ja muutoksesta kohti parempaan. (Lanas & Zembylas, 2014.)

Lanas ja Zembylas (2014) pitävät rakkautta tärkeänä osana kasvatusta ja näkevät, että kasvattajan rakkaudellisen toiminnan kautta myös lapset oppivat rakastamaan. Lapsista tulee rakastavia yhteiskunnan jäseniä, mikä pitää sisällään ajatuksen yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksesta. Kaikki lapset eivät ole saaneet rakkautta elämänsä aikana, eivätkä näin tiedä, miten rakastetaan. Rakkaudelle tulee olla aikaa, keskittymistä ja tilaa. (Lanas & Zembylas, 2014.) Noddingsin mukaan (2010) välittämisessä piilee mahdollisuus luoda sellaista globaalia etiikkaa, jossa toisia kuunnellaan aidosti ja tarkkaavaisesti. Emme voi tyhjentää itseämme täysin omista kulttuurisista arvoistamme ja käsityksistämme, eikä näin ole tarkoitus tehdä. Voimme kuitenkin laittaa ne sivuun, jotta voimme kuunnella toista, kohdata hänet aidosti katsoen häntä sellaisena kuin hän on. Vaikka emme jakaisi samoja arvoja ja käsityksiä, voimme silti ymmärtää toisiamme ja tehdä yhteistyötä. (Noddings, 2010.) Noddingsin mukaan (2012b, s. 775) länsimainen moraaliohjenuora: ”Tee toiselle niin kuin haluaisit itsellesikin tehtävän” on loppujen lopuksi aika egoistinen, koska siinä oletetaan automaattisesti, että toinen haluaa samaa kuin sinä haluat. Jos pyritään ennemmin ajatukseen: ”Tee toiselle niin kuin hän haluaisi itsellensä tehtävän” ja kysytään lapselta ”Mitä luulet, miltä hänestä tuntuu?” sen sijaan, että kysyttäisiin ”Miltä sinusta tuntuisi hänen tilanteessaan?” päästään paljon lähemmäs dialogisuutta, todellista välittämistä ja globaalia etiikkaa. (Noddings, 2012b, s. 775; Noddings, 2010.)

Noddingsin (2010) mukaan instituutiot, organisaatiot tai yhteiskunnat eivät voi välittää, vaan ihmisten täytyy välittää. Instituutiot ja yhteiskunnat voivat kuitenkin luoda sellaiset olosuhteet, jossa välittäminen voi kukoistaa. Noddings (2010) puhuu mahdollisuudesta yhteisöön ja globaaliin etiikkaan, jossa oikeudenmukaisuus perustuu välittämisen etiikkaan. (Noddings, 2010.) Buber taas tuo esiin idean dialogisesta yhteisöstä, jossa Minä-Sinä suhde mahdollistuu. Tällaisessa yhteisössä moraalit, etiikka, intellektualismi, politiikka, talous ja henkisyys voisivat kehittyä. Buberin mukaan tällaisen yhteisön syntymisen avain-

tekijänä on kasvatus ja koulutus. (Buber, 1995; Morgan & Guilherme, 2012, s. 980–993.) Skinnari (2004) uskoo, että suuria kertomuksia kaihtanut postmoderni aika on vaihtumassa transmoderniksi ajaksi, jossa ihmisyyden arvot ja rakkaus nousevat uudestaan arvostetuiksi asioiksi. Siljander (2005) sanoo, että pedagogisessa suhteessa tapahtuu kulttuurin uusintamista eli sosiaalistumista vallitsevaan kulttuuriin, mutta myös kulttuurin uudistamista, mikä sisältää ajatuksen paremmasta tulevaisuudesta.

Välittämisen etiikka laajenee kasvatussuhteesta koskemaan kaikkia suhteita, niin ihmissuhteista, luontoon, eläimiin, esineisiin, ajatuksiin ja esimerkiksi muihin kulttuureihin. Jos kasvatussuhteessa vain uusinnetaan entisiä kulttuurin arvostuksia ja traditioita, välittäminen tuskin lisääntyy kulttuurissa, jossa sitä ei jo ennestään arvosteta. Jos kasvatussuhteesta taas perustuu välittämisen etiikkaan, pikku hiljaa myös kulttuuri uudistuu: kasvatamme välittämisen etiikkaan sitoutuneita sukupolvia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa-kin (Stakes, 2005, s. 13) todetaan, että varhaiskasvatus luo omalta osaltaan hyvää yhteiskuntaa ja yhteistä maailmaa. Kasvattajilla on siis myös vastuu välittämisen kulttuurin luomisessa, kuten toin esiin myös kandidaatin tutkielmassani. Kasvattajat eivät kuitenkaan voi olla yksin vastuussa välittämisen kulttuurin luomisesta yhteiskuntaamme. Myös yhteiskunnan päättäjien tasolla tulisi herätä huomaamaan välittämisen merkitys. Myös yhteiskunnan tulisi kannustaa välittämisen kulttuuriin, jolla voidaan edistää kaikkien ihmisten sekä myös rakennusten, eläinten ja luonnon hyvinvointia. Postmodernissa kulttuurissa ihannoitu raha, menestys ja tehokkuus eivät ole tuoneet onnea, vaan pahoinvointi ja eriarvoistuminen yhteiskunnassamme näyttäisivät vain lisääntyneen niiden myötä. Tiedämme, että kaiken välillistämisen, niin ihmisten, luonnon kuin eläintenkin, on lisännyt pahoinvointia, ympäristön tuhoutumista ja eläinten tehotuotannosta johtuvaa riistämistä. (ks. Peltola, 2013.)

Tämä tutkimus on lisännyt kiinnostustani siihen, miten kasvatuksen avulla voimme rakentaa parempaa yhteiskuntaa – tai globaalisti katsottuna parempaa maailmaa. Lanaksen ja Zembylasin (2014, 2015) ajatukset vallankumouksellisesta rakkaudesta ovat kiehtoneet ja inspiroineet minua. Alussa lähdin liikkeelle kysymyksestä, mikä on hyvä kasvatus ja kasvatus hyvään. Päädyin siihen, että kasvatusarvot riippuvat siitä, mikä missäkin yhteiskunnassa, kulttuurissa ja ajassa näyttää hyvänä elämästä (Puolimatka, 2010, s. 25). Tämän tutkimuksen myötä minulle on yhä vahvistunut, että välittämällä ja rakkaudella on suuri merkitys hyvässä kasvatuksessa ja hyvässä elämässä. Välittämiseen arvona liittyy se, että ihminen on hyvä sellaisenaan, ainutlaatuinen persoona, jolla on omat yksilölliset tarpeet ja tavoitteet elämälleen. Jokaista ihmistä tulee kuulla, jokainen ihminen tulee kohdata dialo-

gisesti ja arvostavasti. Aika, läsnäolo, koskettaminen, ruumiillisuus ja tunteet ovat arvokkaita asioita toisen kohtaamisessa. Ihmisyys on arvokasta, mutta ihmisen vastuu on välittää myös luonnosta, eläimistä, rakennuksista ja niin edelleen, eikä alistaa ja välineellistää niitä. Välittäminen on välittävää toimintaa, joka on valinta, jonka teemme aina uudelleen ja uudelleen suhteessa toiseen ihmiseen. Välittämisen antaminen ja vastaanottaminen tuo meille iloa ja tyydytystä. Kasvatus on avaintekijä välittämisen kulttuurin luomisessa.

Lapsi on myös aktiivinen toimija välittävässä suhteessa, eikä vain passiivinen välittämisen vastaanottaja, joka sosiaalistuu välittämään. Välittämiseen liittyvä tutkimus on keskittynyt vahvasti kasvattajan ja opettajan rooliin välittämisessä ja rakkaudessa (mm. Noddings, 1984, 1992, 2012a & b, Goldstein, 1998; Louhela, 2012; Skinnari, 2004; Lanas & Zembylas, 2014 & 2015). Myös ruumiillisuuteen ja koskettamiseen liittyvässä tutkimuksessa kasvattaja on ollut pääasiallisena toimijana (mm. Estola, 2003; Estola & Elbaz-Luwish, 2003; Aromaa & Kinnunen, 2013). Tässäkin tutkimuksessa lapsi toimijana jäi vähemmälle huomiolle kuin kasvattaja toimijana. Uusi lapsuudentutkimus kuitenkin kutsuu kuulemaan myös lapsen ääntä (ks. Viljamaa, 2012). Välittävän suhteen luomisessa, välittämiseen kasvattamisessa ja esimerkin näyttämisessä kasvattajalla on vastuu. Kuitenkin väitän, että meillä aikuisilla on paljon opittavaa lapselta välittämisessä, ruumiillisuudesta ja koskettamisesta. Esimerkiksi lapsen suhde luontoon, eläimiin ja esineisiin kuten leluihin voi useasti olla paljon välittävämpi kuin aikuisen suhde niihin.

Lapsi on aktiivinen välittäjä, sen tietää jokainen aikuinen, joka on ollut tekemisessä lapsen kanssa ja kokenut spontaanit halaukset, suukottelut ja hymyt. Lapselle ruumiillisuus ja koskettaminen ovat osa luonnollista maailmassa olemista. Lapsi rakentaa ymmärrystään maailmasta kokonaisvaltaisesti kaikkien aistiensa avulla. Lasten välittämisen ilmaukset ovat yhtä rikkaita kuin lasten ainutlaatuiset persoonatkin. Näen niin, että lapsi välittää spontaanisti, mutta me aikuiset voisimme tehdä välittämisen lapselle helpommaksi luomalla turvallisen, toisia arvostavan, kiireettömän ja läsnä olevan ilmapiirin, jossa on tilaa välittämiseen, tunteille ja rakkaudelle. Siinä olisikin tutkittavaa lapsuudentutkijoille: *Miten välittäminen näkyy lasten välittävinä tekoina ja mitä me kasvattajat voisimme oppia niistä?*

KIRJALLISUUSLUETTELO

- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 279–289. doi: 10.1007/s10643-006-0137-4
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013). Kosketus opettajuudessa. Teoksessa: A-M. Puroila, S-L. Kaunisto, & L. Syrjälä. (toim.) *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhlakirja* (s. 171–179.) Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991) The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research* (alkuperäinen julkaisu Social Research, 54: 1, 1987), 71 (3), 691-710.
- Buber, M. (1995). *Minä ja Sinä* (Saks. alkuteoksesta Ich und Du, 1923, suom. Jukka Pietilä). Helsinki, Juva: WSOY.
- Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice: Feminism and the ethic of care*. Boulder (Colo.): Westview Press.
- Collier, M. (2005). An ethic of caring: The fuel for high teacher efficacy. *The Urban Review*, 37 (4), 351-359. doi: 10.1007/s11256-005-0012-4
- Dembsey, N. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349–367. doi 10.1007/s11133-010-9157-x
- Einarsdottir, J. & Wagner, J. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. Teoksessa: J. Einarsdottir & J. Wagner (toim.) *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 1-12). Greenwich: Information Age Publishing.
- Estola, E. (2003). *In the language of the mother — Re-storying the relational moral in teachers' stories*. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (6). 697–719. doi: 10.1080/0022027032000129523

- Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (3), 239-256.
doi:10.1080/13540600309381
- Estola, E. & Puroila, A-M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 53–68). Tampere: Vastapaino.
- Gholami, K. & Tirri, K. (2012). Caring teaching as a moral practice: An exploratory study on perceived dimensions of caring teaching. *Education Research International*, Article ID 954274, 1-8. doi:10.1155/2012/954274
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Goldstein, L. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: Applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Education*, 12 (2), 244-261.
- Goouch, K. (2010). *Towards excellence in early years education: Exploring narratives of experience*. Oxon: Routledge.
- Hansen, D. T. (1998). The Moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 643-655.
- Heikkinen, H. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 143–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20 (1), 5-21, doi: 10.1080/09650792.2012.647635
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), 39-103.
- Koehn, D. (1998). *Rethinking feminist ethics: Care, trust and empathy*. London: Routledge; New York.

- Kristjansson, B. (2006). The making of Nordic childhoods. Teoksessa: J. Einarsdottir & J. Wagner (toim.) *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 13–42). Greenwich: Information Age Publishing.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lanas, M. & Zembylas, M. (2014). Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy and Education An International Journal*, 33 (3). doi 10.1007/s11217-014-9424-5.
- Lanas, M. & Zembylas, M. (2015). Revolutionary love at work in an arctic school with conflicts. *Teaching Education*, doi: 10.1080/10476210.2014.996744
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis.
- Lundan, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen: Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Morgan W. & Guilherme, A. (2012). I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with conflicts of his times. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (9), 979-996. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00681.x
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. London: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), 390-396. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x
- Noddings, N. (2012a). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40: (5). 52-56.

- Noddings, N. (2012b). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38: (6), 771–781. doi.org/10.1080/03054985.2012.745047
- Phoenix, A. (2008). Analysing narrative contexts. Teoksessa: M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (s. 64–77). London: SAGE Publications.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. (2008). *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Puroila, A-M., Estola, E., Juutinen, J. & Viljamaa, E. (2014, marraskuu). *Nojatuolipedagogiikkaa päiväkodissa – kertomuksia kohtaamisista, läsnäolosta ja kuuntelemisesta*. Esitys Kasvatustieteen päivillä ”Kasvatuksen ja oppimisen ympäristöt – entä arvot? Oulu, 19-21.11.2014.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjäjä, L. (2012). Does Santa exists? Children’s everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182 (2), 191–206.
- Salmon, P. & Riessman, C. K. (2008). Looking back on narrative research: An exchange. Teoksessa: M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (s. 79-85). London: SAGE Publications.
- Savin-Baden, M. & Van Niekerk, L. (2007). Narrative Inquiry: Theory and Practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31 (3), 459-472.
- Siljander, P. (2005). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2008). Introduction. What is narrative research? Teoksessa: M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (s. 1-21). London: SAGE Publications.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa: M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research* (s. 41–63). London: SAGE Publications.

Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis.

Viskari, S. (2003). Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa: M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (Toim.) *Opettajan vaiettu valta* (s. 155–180.) Tampere: Vastapaino.

Värri, V-M. (2002). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere University Press.

Yhdistyneet Kansakunnat. (1989). *Yleissopimus lapsen oikeuksista*.

Julkaisematon lähde:

Peltola, K. (2013). *Rakkaus ohjaa kasvattajan työtä: Välittämisen etiikkaan perustuva kasvatusuhde turvaamassa lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä*. Kandidaatin tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.