

7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Jotta tämä tutkimus pääsisi vuorovaikutukseen sen systeemin kanssa, jonka tiedemiehet tällä hetkellä hahmottavat tieteenä, täytyy toimia vuorovaikutuksessa vallalla olevan paradigman kanssa. Siksi tämäkään tutkimusraportti ei voi edetä vain minun mielestäni tärkeiden asioiden tai termien mukaisesti. Huomioon olisi otettava myös raportin suhteutuminen tiedeyhteisöön. Jos tutkimuksen näkökulma poikkeaa liiaksi vallitsevista tutkimuksen reunaehdoista, se ei voi olla vallitsevan käsityksen mukaan tiedettä. Mutta toisaalta tieteentekijän on oltava omalta osaltaan todellisuuden ehtojen kehittäjänä, jos hän näkee ehtojen muuttamisen olevan tarpeellista. Kehikon ulkopuolelle jättäytyminen merkitsisi entisen menon jatkumista tai korvaavan systeemin kehittämistä.

Tieteen tarkoituksena on yleensä eristää todellisuudesta jonkin kehikon avulla jokin toinen kehikko tai teorian kehikko erilaistuneena. Uusien kehikoiden määrä on valtava ja uhkaa jatkuvasti tieteen hierarkioita ja olemassaolevia järjestelmiä. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole yrittää kumota entisiä kehikoita ja korvata niitä taas uudella mallilla. Pitkäikäiset systeemit saavat yhä pysyä pitkäikäisinä. Eihän Einsteinin näkemys kaikkien systeemien pohjimmiltaan avoimesta ja vuorovaikutukseen perustuvasta olemuksesta saanut aikaan entropian toteutumista tai

saattanut maailmaa kaaokseen. Pikemminkin teoria avasi ihmiselle mahdollisuuden uudenlaisten systeemien muotouttamiseen ja uudenlaisen väylän ymmärrykseen ja edelleenkehitykseen. Systeemin näkeminen avautuvana, välttämättä vuorovaikutuksessa olevana osana todellisuutta ei tee todellisuudesta kaaosta. Pitkäikäiset systeemit voivat yhä säilyä pitkäikäisinä. Ehkä jonkin systeemin säilyttäminen tulee jopa helpommaksi, kun suhteudutaan sen toiminnalliseen ja vuorovaikutukseen perustuvaan luonnonjärjestelmään, eikä aina lähdetä vian etsintään kytkentäkaaviosta. Tarkoituksena on pohtia muotoutuvan todellisuuden luonnonjärjestelmien hahmottamisen ehtoja.

Huttunen (1988, 38) kuvaa metodologista separationismia, joka pyrkii oikeuttamaan metodis-metodologisen "sisäänpäinlämpiävyyden". Tämä tutkimus ei pyri irti kognitivismista toimintana, vaikka sen reunaehdoja onkin tarkoitus höllentää ja sulattaa. Käsitykseni mukaan metodologinen separationismi voi korostua vain, jos tieteelliset käytännöt nähdään lainalaisuuksina. Jos tieteentekijät pystyisivät hahmottamaan enemmän tutkivansa yhteistä todellisuutta, ei niinkään toimia taistelukentällä erilaisten tieteellisten lainalaisuuksien vakiinnuttamiseksi, yhteisyys voisi lisääntyä, ei niinkään vähetä.

Kun ihminen ei ymmärrä todellisuutta, hän voi tehdä MAHDOLLISEN selitysmallin asialle. Ymmärtääkseni Einsteinin

vahva epäusko kavanttifysiikkaan perustuu hänen vahvaan intuitioonsa vuorovaikutuksesta. Jos maailma olisi sattumaan perustuva, todellisuutta jäsentävä perusyksikkö ei enää perustuisi vuorovaikutukseen. Todellisuus saattaa olla sattuman ja lainalaisuuden rajalla ilmenevä vuorovaikutus. Silloin vuorovaikutus olisi kaiken todellisuuden viimeinen mittari.

Olkinuora kuvaa miten liian suoraviivainen tavoitteisiin suhteutettu hahmotus voi johtaa yksipuolisuuteen. Aristotelinen teleologisuus käsitys on luonteeltaan melko alkeellinen, suuntautuneisuus kohti jotakin päämäärää liitetään pelkästään objekteihin eikä ympäristöön tai objektin ja ympäristön vuorovaikutuksena syntyviin suhteisiin. Esimerkiksi esineen paino riippuu objektin ja ympäristön välisestä suhteesta. Samalla tavalla yksilön oppimis- ja motivaatio-ongelmat syntyvät ja kehittyvät hänen ja koti- ja kouluympäristön välisistä vuorovaikutussuhteista eivätkä perustu pelkästään yksilön ominaisuuksiin, niinkuin opettajien tai psykologienkin diagnostisissa näkemyksissä joskus oletetaan. Vaikka meidän tulee ottaa huomioon yksilöiden toiminnan intentionaalinen luonne ei se ole pelkästään vain yksilöihin itseensä mekaanisesti liittyvä ominaisuus, vaan tällöin on otettava huomioon koko sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti ja ympäristön olosuhteiden vaikutus yhtäältä yksilöllisten intentioiden ja toisaalta ko. intentioiden toteuttamisesteiden

muodostumiseen. Lisäksi tarpeiden ja motivaatiotekijöiden muuntuminen päämääräksi ja tavoitteiksi on luova ja konstruktiiivinen prosessi. (Olkinuora 1988, 75.) Juuri tässä onkin tämän tutkimuksen tarkoitus! Etsiä hahmotustapaa, jossa ihmistä ei suhteuteta valmiiseen tavoitteeseen, vaan tilanteessa ilmenevään luovaan ja konstruktiiiviseen toiminnan valmistamistapahtumaan. Ehkä tämän hahmotuksen olemusta ei pystytä välittämään, mutta ainakin toivottavasti tästä tutkimuksesta välittyy idea tällaisen hahmotuksen ja sen tutkimisen tarpeellisuudesta.

Tiedollinen tiedekäsitys leimaa myös tutkimuksen raportointia. Periaatteessa kasvatustieteessä korostetaan prosesseja ja toimintaa, mutta tutkimuksen raportointi on yhä useimmiten ainakin virallisesti prosessin aikaansaama tuote, tulos. Tutkimuksen tulos, sen antama vastaus tutkimusongelmaan, nähdään yhä usein olevan tutkimuksen varsinainen tarkoitus. Mutta kuten Huttunen (1988, 89) toteaa, kasvatustieteen edistymisen käsitteen muodostaminen voidaan ymmärtää periaatteessa jatkuvaksi prosessiksi. Niinpä tutkimuksen johtopäätöstä ei voi irrottaa sitä edeltävästä prosessista. Elävä elämä, elämän kuvat kuten video ja nauhurit on jätettävä analysointivaiheeseen. Ihminen todellisena räjähtävänä potentiaalisena energiana jäädytetään tiedoksi, mieluiten selventäväksi kaavioksi.

Tiede on voitava hahmottaa jollakin tavalla yhtenäisenä tieteenä, jotta tiede yleensä lainkaan voitaisiin hahmottaa, jotta tiedettä voitaisiin käyttää erilaisten ilmiöiden arvottamiseen ja jotta tieteellä olisi voimaa ja valtaa erilaisissa yhteiskunnallisissa kehikoissa. Loppujen lopuksi on kysymys tavasta, jolla tiede tähän yhteisyyteen pyrkii. Haluaako tiede estää jäykkien kehikoiden murtumisen konservatiivisella vanhaan tarrautumisella vai tajuaamalla, että me kaikki olemme osa samaa todellisuutta. Todellisuus muovautuu meidän todellisuuskäsityksemme mukaan, mutta ennen kaikkea meidän todellisuuskäsityksemme on osa todellisuutta. Jos hahmottamisemme perustuu todellisuudesta irrotettaviin kaavoihin, voimme jatkaa lokeroisen ja sirpalemaisen taistelun strategiaa, mutta jos suuntaamme hahmotusta kohti todellisuutta, joudumme välttämättä tiivistyvään vuorovaikutukseen. Teoriat ja kaavat voivat näyttää siltä, että niillä ei näytä olevan mitään yhteistä. Muotoutuva todellisuus on kuitenkin kaikille yhteinen. Riippumatta siitä, kuka todellisuuden määrittelyssä kulloinkin on muodissa, olemme kuitenkin kaikki osa todellisuutta. Suhteellisuus voi poistaa ihmisten välisiä lokeroita. Jäykkien lokeroitten rakentaminen saa todellisuuden näyttämään lokeroituneelta. Lokeroiden tai kaavojen kritisoiminen ja pyrkimys poistaa lokerot herättää vastustusta. Siksi tarpeettoman vastustuksen välttämiseksi on syytä huomauttaa, ettei lokeroita haluta poistaa. Lokeroiden hahmottaminen vain halutaan sulattaa kehikosta (kaavamaisesta teoriasta)

luonnonjärjestelmäksi. Tunnustamalla tiede osaksi todellisuutta, se ei häviä olemasta. Jonkun silmissä se saattaa menettää statuksensa, jolloin tiede ei enää olisikaan todellisuutta suurempi reunaehtojen määrittäjä, vaan osa todellisuutta. Tiede hahmottuisi silloin enemmän kaavojen taistelun sijasta elävänä elämänä. Tiede muotoutuu viime kädessä todellisuudessa. Todellisuudessa ilmenevä vuorovaikutus voi olla ainoa tieteen kriteeri. Tiede on viime kädessä toimintaa. Tiede ilmentää itseään vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

7.1. Tutkimuksen puitteiden ja vuorovaikutuksen välistä pohdintaa

Niirasen mukaan päivähoitotutkimuksessa ei saisi keskittyä pelkästään vaikutusten mittaamiseen. Päivähoitotutkimuksissa tulisi keskittyä lasten jokapäiväisiin kokemuksiin kotona ja päivähoidossa. Päivähoidossa olevan lapsen elämään ja kehitykseen vaikuttavan välittömästi päivähoitoympäristöön liittyvien tekijöiden (lapsiryhmän koko ja koostumus, henkilöstötiheys ja henkilöstön määrä, henkilöstön koulutus, lapsen mahdollisuudet toimintaan) lisäksi myös hoitotilanteen pysyvyys, vanhempien ja hoitajan vuorovaikutus, päivähoitopaikan ja lähiympäristön yhteydet, päivähoidon ja koulun yhteistyö, kuntien päivähoitopolitiikka, päiväkodin lähiympäristön luonne, työelämä sekä koko yhteiskunnan suhtautuminen lapsiin, lapsiperheisiin ja päivähoitoon.

(Niiranen 1987, 15-60.) Seuraavassa kuvataan tämän tutkimuksen menettelyjä lähinnä Niirasan esittämän em. luettelon pohjalta.

Ensinnäkin Niirasan mukaan päivähoitotutkimuksissa ei saisi keskittyä pelkästään vaikutusten mittamiseen. Tämän tutkimuksen empiria on painottunut korrelaatioihin perustuvaan yhteyksien selvittämiseen. Korrelaatioita on moitittu mekaanisesta vaikutuksiin keskittymisestä. Cohen & Manionin mukaan korrelaationaalisen tutkimuksen arvo perustuu yksinkertaisten yhteyksien löytämiseen niiden faktorien ja elementtien välillä, joilla oletetaan olevan jotakin merkitystä tutkittavan ilmiön kannalta. Korrelaatiotutkimus on hyvä suorittaa, kun etsitään yhteyksiä eri tekijöiden välillä tai pyritään ennustamaan jotakin. Sen etuna on, että useita muuttujia voidaan käsitellä samanaikaisesti sekä muuttujien välisten yhteyksien voimakkuuden selvittäminen. Korrelaatiotutkimuksen puutteena on, että se vain kertoo muuttujilla olevan jotakin syy-yhteyttä keskenään, muttei välttämättä kerro todellisista syy-yhteyksistä. (Cohen & Manion 1980, 126-138.) Mutta todellisten syy-yhteyksien määrittely riippuu aina määritellyistä reunaehdoista. Kvanttifysiikan maailmankuvaa voidaan pitää korrelatiivisena. Todellisuuden systeemien muotoutuminen perustuu siinä tilastolliseen todennäköisyyteen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat vain erilaisten keinotekoisesti eristettyjen muuttujien välisiä yhteyksiä. Tämän tutkimuksen "tuloksista",

yhteyksistä, ei voi vetää varmoja johtopäätöksiä asioiden todellisesta tilasta tai asioiden välillä vallitsevista syy-seuraus -suhteista. Ilmiöiden välisten yhteyksien merkitys riippuu havaitsijan ilmiöiden väliselle vuorovaikutukselle omaksumasta tavasta hahmottaa todellisuutta. Empiiristen tulosten merkitys perustuukin tässä tapauksessa havainnollistamiseen: Miltä päiväkodin todellisuus näyttäisi, jos sitä tarkasteltaisiin VUOROVAIKUTUKSEN, yhteyden, kautta? Ei tyydyttäisi hahmotettuun syy-seuraus -suhteeseen, vaikutukseen.

Seuraavassa kuvataan päivähoitoympäristöä tutkimusajankohtana. Tutkimus tehtiin päiväkodissa, jossa oli yhteensä seitsemän osastoa; alle 3-vuotiaiden ryhmä, 2 kappaletta 3-5 -vuotiaiden kokopäiväryhmiä, 5-7 -vuotiaiden kokopäiväryhmä, 6-7 -vuotiaiden puolipäiväryhmä, koululaisten iltapäiväryhmä sekä MBD-lasten erityisryhmä. Kysymyksessä on siis suuri yli sadan lapsen päiväkotit. Lapsiryhmien koot olivat ohjeiden mukaiset. Kaikki halukkaat lapset eivät alueelta päässeet paikkapulan takia päiväkotiin. Lasten valikoituminen tapahtui lähinnä vanhempien ilmoitettujen tulojen, mutta myös sosiaalisin perustein. (vrt. Laki lasten päivähoidosta 36/73 ja päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31.)

Tähän tutkimukseen haluttiin lapsia mahdollisimman useasta lapsiryhmästä ja ikäluokasta, jotta vuorovaikutuksen

hahmottumiseen ei tulisi aineiston kapeuteen liittyviä vinoutumia (vrt. ulkoinen validiteetti, Valkonen 1976, 77-78). Lapset valittiin satunnaisotannalla eräitä poikkeuksia lukuunottamatta. Alle 3-vuotiaiden osastosta valittiin kolme vanhinta lasta, sillä epäiltiin alle 2-vuotiaiden lasten olevan vaikea vastata muiden lasten kanssa samanlaisiin haastattelukysymyksiin. Erään tutkittavan lapsen jalka katkesi aineiston keräyksen aikana ja hänen tilalleen arvottiin toinen lapsi. Eräs lastentarhanopettaja pyysi yhden lapsen vaihtamista sillä perusteella, että lapsi juuri eli rankkaa vaihetta elämässään ja kävi runsaasti kasvatusneuvolan tutkimuksissa. Mielestäni tutkimukseni ei olisi vaikuttanut lapseen erityisesti, mutta suostuin tietysti pyyntöön. Eräs lapsi oli poissa koko tarkkailun ajan, eikä hänen muita (puutteellisia) tutkimustuloksiaan otettu lainkaan analyysiin mukaan. Eräässä osastossa arpa valitsi vain tyttöjä tutkimukseen, jolloin vastoin satunnaisotannan henkeä jatkoin arvontaa, kunnes tutkimukseen saatiin osastosta myös poika. Lopullisesti tutkimukseen osallistujat jakautuivat seuraavasti:

- 3 vanhinta lasta alle 3-vuotiaiden ryhmästä
- 6 lasta 3-5 -vuotiaiden kokopäiväryhmästä
- 5 lasta toisesta 3-5 -vuotiaiden kokopäiväryhmästä
- 5 lasta 5-7 vuotiaiden kokopäiväryhmästä
- 6 lasta 6-7 -vuotiaiden puolipäiväryhmästä

Päiväkodin henkilöstörakenne oli ymmärtääkseni melko

tyypillinen, jos näinä muutoksen aikoina sellainen yleensä on mahdollista. Henkilöstön määrä oli asetuksen ja ohjeiden mukainen. Suuressa päiväkodissa oli useampia henkilöitä sijaisina ja muodollisesti epäpäteviä oli useita (ehkä noin 20 %). Lastentarhanopettajien koulutus oli suoritettu eri puolilla Suomea. Osastoissa toimivat lastenhoitajat olivat koulutukseltaan lastenhoitajia, yksi päivähoitaja kävi sijaisena tutkimuksen aikana. Erilaisia harjoittelijoita, avustajia, puheterapeutti, keittiöhenkilökuntaa, siivoojia ja laitospulalaisia oli mukana kirjavassa koulutuksellisessa ja toimenkuviin liittyvässä keitoksessa.

Itse toimin päiväkodissa erityislastentarhanopettajana MBD-lasten osastolla. Oman osastoni lapsia en ottanut varsinaiseen tutkimukseen mukaan, mutta kaikki tutkimusosiot tein myös heidän kanssaan. Tätä tutkimuksen osaa voisi kutsua esitutkimukseksi, toimintatutkimukseksi, tutkimuksen sisällön hahmottamiseksi, eläväksi vuorovaikutukseksi tieteen ja kasvun välillä. Minä opin oman osastoni lapsilta arvaamattoman paljon. Ilman heidän toiminnan kautta saamaani opastusta en olisi sitä mitä nyt olen. Ilman oman osastoni lapsia ja työtovereitani tämä tutkimus ei olisi sitä mitä se nyt on. Haluan tässä yhteydessä ilmaista arvostukseni siitä ihmeellisestä, iloisesta ja turvallisesta vuorovaikutuksesta, joka lempeästi johdatti minua näkemään tässä hetkessä piilevän merkityksen. Kiitos myös niistä monista kivuliaista muistutuksista, että olen tekemisissä ensisijassa

todellisuuden kanssa, vasta toissijaisesti teorian. Oman osastoni lapsia en ottanut tutkimusaineistoon lähinnä siksi, että vuorovaikutukseen osallisena MBD-lapsilla on usein myös sellaisia biologisia systeemejä, joita tässä tutkimuksessa ei erikseen voitu huomioida.

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 1988 talven ja kevään aikana. Päiväkoti on päiväkodiksi rakennettu 70-luvulla.

Tarkkailun aikana lumi sulii vähitellen paljastaen hiekkaa pitkästä aikaa lasten leikkiä. Päiväkodin vieressä on puisto, jota ei käytetty kovin paljoa. Päiväkoti sijaitsi rauhallisella puutaloalueella.

Päiväkodin hoitotilanteen pysyvyys oli ehkä asuinalueesta johtuen hivenen pysyvämpi muuhun kaupunkiin verrattuna. Jotkut lapset olivat talossa koko ajan seimestä kouluun asti. Lasten ja päiväkodin hoitosuhteen pysyvyyden suhteen ei ollut mitään vakiokaavaa. Yleensä pyrittiin ehkä vähintään vuoden kestäviin hoitosuhteisiin.

Päiväkoti oli alueensa keskuspäiväkoti, mikä tarkoittaa sitä, että päiväkodissa järjestetään tavallista runsaammin alueen päiväkotien välisiä yhteistyökokouksia jne. Tämä toiminta ei näkynyt käytännön kasvatustoiminnassa. Päivähoidon ja koulun väliseen yhteistyöhön, kuntien päivähoitopolitiikkaa, työelämää eikä koko yhteiskunnan suhtautumista lapsiin, lapsiperheisiin, ja päivähoitoon ei ole hahmotettu erikseen.

Edellä mainitut vuorovaikutuksen osatekijät ovat mukana lapsen ja hänen tilanteensa välisessä vuorovaikutuksessa, mutta eivät operationaalistettuina muuttujina tässä tutkimuksessa. Toisaalta mukana on sellaisia vuorovaikutuksen aspekteja kuin lapsen todellisuuden hahmottaminen, lastentarhanopettajien näkemys lapsista, vanhempien kasvatustavoitteet ja vanhempien hahmottamat lasten ongelmat ja eräitä taustatietoja.

Ehkä tämän tutkimuksen idean hahmottamisen kannalta vuorovaikutuksen jakamisessa erilaisiin lohkoihin on jo menty lähes liian pitkälle. Päiväkodin maailma näyttäytyy erilaisina lohkoina, jotka kaikki hahmotetaan erikseen. Yhteistyön on oltava hyvää. Toiminnan on oltava hyvää. Tilojen on oltava hyviä. Tavoitteiden on oltava hyviä. Sisältöjen on oltava hyviä jne. Vuorovaikutusta on vaikea hahmottaa, jos se tapahtuu erillisissä lohkoissa. Hahmottamisesta on vaarassa tulla sitä sirpalemaisempaa ja sitä useampia keskenään ristiriitaisia kehikkoja sisältäväksi, mitä useampia erilaisia tekijöitä päiväkotiin siirretään. Päiväkoti on lopulta täynnä erilaisia näkyvyyttä haittaavia erilaisia kehikkoja. Vuorovaikutuksen hahmottaminen ei ole niinkään peruslähtökohdista johdettua analyysia, vaan systeemien välisiä yhteyksiä.

Tämän tutkimuksen empiriaosaan on kerätty erilaisia tutkittavia kehikkoja niin paljon kuin on katsottu olevan

rankeissa varaa siten, että tutkimus myös joskus valmistuisi. Tämän tutkimuksen näkökulma ei ole kuitenkaan eritellä eri kehikkoja erikseen, vaan ennemminkin reflektoida hahmottamisen ja toiminnan välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen polttopiste on koko ajan ihmisen hahmottamisen ja todellisuuden välinen suhde. Päiväkodissa on prosessissa mukana runsaasti muitakin vuorovaikutuskaavoja ja erilaista liikettä on loputtomasti. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tehdä listaa tärkeistä vaikuttavista asioista, vaan välittää tapa havaita vuorovaikutus. Tässäkin tutkimuksessa on kuitenkin noudatettava tieteen kriteerejä. Tieteessä on olemassa ja hyvin perusteltuna tietyt ulkoisen validiteetin kriteerit, jotka täytyy tieteen kehikossa täyttää. Tutkimuksen sisäisen validiteetin ratkaisee kuitenkin ilmiön hahmottaminen, se miten pätevästi vuorovaikutuksen olemus onnistutaan välittämään.

Ihmisen toimintaan vaikuttavien tekijöiden luokittaminen johtaa tilannespesifiyden ongelmaan. Magnusson on tarkastellut tätä ongelmaa. Hänen mukaansa jokainen tietää, ettei ihminen käyttäydy samalla tavalla keittiössä, kokouksessa, kirkossa ja juhlissa. Käyttäytymistä ei voi ymmärtää eristettynä situationaalisista ehdoista. Magnussonin mukaan Brunswik on esittänyt vaatimuksen, että myös tilanteiden otanta suoritettaisiin yhtä huolellisesti kuin koehenkilöiden otanta. Huolimatta pitkästä traditiosta teoreettisia situaation ehtojen formulointeja, puuttuu

tieteellinen tilanteita ja vuorovaikutusta koskeva kieli. yleensä tilanteen merkitystä ovat korostaneet sosiaalisen käyttäytymisen tutkijat, mutta seuraukset ovat yhtä merkittävät perustavissa psykologisissa prosesseissa (havainto, kognitio jne.). Magnusson ehdottaa lääkkkeeksi tehokasta ympäristön käsittellistämistä, tilanteiden analyysia sekä ympäristöstä laadittavia taksonomioita. (Magnusson 1984, 95.) Magnussonin ehdottamalla tavalla saamme kyllä lisää informaatiota ympäristöstämme, mutta hukkuuko vuorovaikutus erillisten tiedonsirpaleiden viidakkoon? Ihminen tarvitsee todellisuutta hahmottaakseen erittelyn lisäksi myös yhteyksiä. Heti kun yhteyksistä muodostuu kausaaliketjuja, ei kysymyksessä enää ole vuorovaikutus, vaan toisen vaikutus toiseen.

Jos yhä nopeammin muuttuvassa ja moninaistuvassa maailmassamme lähtisimme järjestelmälliseen ympäristön käsitteellistämiseen, seuraukset olisivat samat kuin minkä tahansa absoluutin järjestelmällisellä toteuttamisella. Ympäristöstä luotavat käsitteet ovat aina jäljessä tämän hetken muotoutuvasta todellisuudesta, koska käsitteen määrittely on tapahtunut aikaisemmassa vaiheessa, ennen tällä hetkellä toteutuvia tilanteen ehtojen muutoksia. Kaikki olemassaolevasta todellisuudesta luodut kuvat ovat potentiaalista historiaa. Ympäristöstä luotavat kehikot myös jarruttavat kehitystä, sillä nähdessämme todellisuuden jonkin menneisyyden kehikon läpi, me saatamme toimia ikään

kuin tuo kehikko olisi olemassa. Ihmisen hahmottama todellisuus näkyy myös todellisuudessa. Tällöin menneisyyden haamut eivät enää olekaan osa menneisyyttä tai ihmisen mielikuvitusta, vaan aktiivisesti toiminnan ehtojen kehittymiseen tai pikemminkin niiden kehitystä jarruttamaan kykeneviä osasysteemejä. Ollessamme menneitten toimintamekanismien ja käsitysten vankeja, toimimme niitä tiedostamatta. Emme voi olla vuorovaikutuksessa automaattistuneiden itsestäänselvien kaavojen kanssa. Vain vuorovaikutus, yhteys omiin toimintajärjestelmiin, vapauttaa meidät itse valitsemaan, haluammeko ylläpitää entisiä systeemejämme vai muuttaa niitä jotenkin. Jos ihminen saisi mielestään valmiiksi ympäristönsä käsitteellistämisen eli hän hahmottaisi ympäristönsä kattavana valmiina taksonomiana, ihmisen maailma jähmettyisi. Yhteydet systeemien välillä häviäisivät.

7.2. Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmät ovat olleet alisteisia tutkimusongelmalle. Kuten on varmasti käynyt ilmi, ei tässä tutkimuksessa ole pyritty puolueettomuuteen sanan sellaisessa merkityksessä, jossa ensin tehdään tutkimus ja vasta sitten vedetään johtopäätöksiä. Tässä tutkimuksessa on kyseenalaistettu sekä perinteinen lainalaisuuteen perustuva todellisuuden hahmotus että etsitään yhteyteen perustuvaa todellisuuden hahmotusta. Ja koska todellisuuden hahmottaminen vaikuttaa todellisuuden

muotoutumiseen, on inhimillisesti tärkeää etsiä tieteele sellaisia ehtoja, että yhteyden kokeminen tulee helpommaksi. Viime kädessä tieteen ehtojen ei tulisi kokonaan määritellä tutkimusta, sillä tarkasti joka kohdaltaan paradigman sisälle mahtuva tutkimus ei voi tuoda kuin tarkennuksia olemassaoleviin totuuksiin. Kuten Lehtinen huomauttaa, jos jo tutkimusta ohjaava primaarikysymys nojautuu vallitsevaan väärinkäsitykseen, on aivan ilmeisesti mahdollista täysin korrektein näköisesti operationalisoida olemattomiin ilmiöihin viittaaville teoreettisille käsitteille empiirisiä vastineita ja saada mitattua näin muodostetuille erillisille variaabeleille arvoja, joiden tilastollinen käsittely osoittaa korkeaa reliabiliteettia. Menettely voi tuottaa alkuperäiseen kysymykseen tyydyttävän tuntuisia vastauksia, ilman että mikään prosessissa pakottaisi lähtökohtien uudelleen arviointiin. (Lehtinen 1988, 68.) Sama pätee myös tähän tutkimukseen: Jos perusidea hahmottamisen jakamisesta kytkevään ja avaavaan on mieletön, ovat myös tulokset mielettömiä. Tutkimuksessa on tärkeintä, millaiseen vuorovaikutukseen tutkimus johtaa. Ilman vuorovaikutusta ei ole yhteyttä. Siksi tämänkin tutkimuksen olisi osattava ottaa huomioon tieteellinen kulttuuri.

Lehtinen huomauttaa tieteellisten läpimurtojen historian osoittavan, että merkittävien oivallusten lähtökohtana on sen ajankohdan tavanomaisten kysymyksenasettelujen kieltäminen (Lehtinen 1988, 58). Tällä

lainauksella en halua korostaa tämän tutkimuksen tieteellisten oivallusten tasoa, vaan tarkoitus on perustella tämänhetkisen kasvatustieteellisen paradigman kyseenalaistamista. Tarkoitus ei siis toivottavasti ole toisia painamalla nostaa omaa näkemystä, vaan perustella etsimisen oikeutusta. Lainalaisuuden muuttaminen luonnonjärjestelmäksi on merkityksellistä.

7.2.1. Tarkkailu

Tarkkailun mittarit ja luokitukset pohjautuvat projektityön aikana saatuihin kokemuksiin. Projektityön jälkeen tarkkailun muuttujien luokitusta muutettiin siten, että tavoitteeseen liittyvä toiminnan arviointi jätettiin kokonaan pois samoin kuin toiminnan onnistumisen ja epäonnistumisen arviointi. Päiväkodin normit määriteltiin selkeästi pysyväksi kehikoksi ja lasten toimintaa arvioitiin myös suhteessa niihin. (ks. liite 1).

Päiväkotiosaston toiminnan laadun määrittäminen (vapaa leikki, ruokailu jne.) ei tässä tarkkailussa ollut vaikeaa. Lasten oman toiminnan luokittelu sen sijaan oli joskus epämääräistä. Lapsen toiminnan luokat pyrittiin esitutkimuksessa (käytännössä tarkkailulomakkeen soveltamista normaalissa päiväkotityössä) saamaan mahdollisimman selkeiksi ja kattaviksi, mutta päiväkotitoiminnan tavaton monimuotoisuus ja muuntuvuus aiheuttivat silti joskus

ongelmia. Esimerkiksi lapsi saattoi tarkkailun aikana yhtäkkiä vaihtaa tekemistään luokasta toiseen. Tällöin yleensä merkittiin lähinnä yhtenäisyyden säilyttämiseksi lapsen toiminta hänen viimeiseksi suorittamaansa toimintaan. Roolileikki ja peuhaaminen saattoivat esimerkiksi mennä päällekkäin: Kun karhut painivat, onko lapsen toiminta luokiteltava roolileikkiin vai peuhaamiseen? Epäselvissä tapauksissa minä tarkkailijana viime kädessä valitsin mielekkäimmältä vaikuttavan ratkaisun. Epäselviä tapauksia ei ollut kuitenkaan kovin montaa. Osa tapauksista meni myös kaatoluokkaan "muu toiminta" (esimerkiksi lapsi luki sarjakuvalehtiä). Yhteensä luokkaan muu toiminta tuli 9 tapausta.

Havaintoja tehtiin maalis-huhtikuussa yhteensä 500 kappaletta. Tarkkailu suoritettiin kello 8-12.30 välisenä aikana. Tässä päiväkodissa aamukahdeksalta joka osastossa syötiin aamupala, sen jälkeen oli yleensä hetki vapaata leikkiä, jonka jälkeen oli yleensä ohjattu toimintatuokio. Tuokion jälkeen mentiin yleensä ulos. Kaikkien osastojen lapset kävivät vähintään kaksi kertaa viikossa salissa laulutunnilla. Koko tarkkailu tehtiin päiväkodin alueella, esimerkiksi yhtään retkeä ei sattunut tarkkailun ajankohtaan. Yhden lapsen tarkkailu kesti kerrallaan noin minuutin. Havaintoja tehtiin viiden minuutin välein. Väliaikoina etsittiin seuraava lapsi ja orientoiduttiin hänen tilanteensa ehtoihin. Tämän tutkimuksen kannalta olennainen hahmotusta

ohjaava idea oli havaita lapsen suhde oman toimintansa etenemisen ehtoihin. Olennaista oli tavallaan luokitella lapsen toiminta etenemiseltään tilanteen ehtojen sisälle keriytyväksi tai tilanteen etenemisen kaavaa muuttavaksi.

7.2.2. Strategiahaastattelu

Lapsia haastateltiin yksitellen normaalin päiväkotitoiminnan ohessa. Yleensä haastattelut tehtiin päiväkodin kirjastossa, mutta alle 3-vuotiaat lapset haastateltiin omassa osastossaan. Eräs 2-vuotias lapsi kieltäytyi haastattelusta kokonaan. Lapselle kehittyi vastustus haastattelutilannetta kohtaan ja päätin antaa lapsen olla kokonaan vastaamatta. Muut 2-vuotiaat lapset haastattelin tämän jälkeen siten, että lapset eivät itse asiassa tiedäneet olevansa "haastateltavina", vaan luin heidän kanssaan kirjoja ja leikin. Aina sopivan tilaisuuden tullen johdattelin lasten hahmotusta kysymysten tilanteisiin ja kirjasin lasten vastaukset ylös. Kaikkiin kysymyksiin ei 2-vuotiailta kuitenkaan saatu selkeää yhden tulkinnan mahdollistavaa vastausta. Isommat lapset vastasivat kaikki mielellään ja vaikutelmani oli, että lapset nauttivat saadessaan pohtia heille tärkeitä asioita. (ks. liite 4.)

Esitutkimuksen (eli tässä tapauksessa oman osastoni lasten haastattelun) jälkeen muutin kysymysten muotoa jonkin verran. Alunpitäen tarkoitukseni oli kysyä lapsilta tyyliin: "Onko

sulle sattunut, että...?" Kysymystyyli muutettiin kuitenkin suoraan toimintaan meneväksi: "Mitä teet, kun joku...?"

Tyyllilajin muutos tehtiin, koska edellinen versio aiheutti haastattelun pitenemisen joillekin lapsille niin pitkäksi, että lapsen keskittyminen alkoi heikentyä. Lisäksi vastauksilla oli taipumus alkaa polveilla ja suuntautua pois esittämästäni tilanteen ehdoista.

Haastattelujen kesto oli noin 10-20 minuuttia. Haastattelussa oli toimittava joustavasti ja lapsen hahmottaminen oli huomioitava yksilöllisesti. Joitakin lapsia piti houkutella esittämään vaihtoehtoja tai lasten hahmottamista piti kohdentaa tilanteen ehtoihin keskittymiseksi. Lasten vastaukset kirjoitettiin muistiin.

Robinson & Robinson (1976, 331-332) huomauttavat, että tutkijan vaikutusta tuloksiin lisää tutkijan ja subjektin vuorovaikutusta runsaasti sisältävät osiot. On tosiasia, että lasten vastauksiin oli mahdollista vaikuttaa oman hahmottamiseni mukaisesti. Oman subjektiivisen vaikutukseni estämiseksi pyrin miettimään asian omalta kohdaltani mahdollisimman selkeäksi, pohtimaan vaikuttimiani vapaaksi oman maailmankuvani siirtämisestä lapsiin. Laskelmoidusti lasten vastauksiin vaikuttaminen olisi ollut vaikeaa tutkimuksen osioiden ja muuttujien suuren määrän aiheuttaman kehikon monimuotoisuuden takia. Ennemminkin mahdollista on tahaton vaikuttaminen: Tapani hahmottaa maailmaa ja toimintaa

vaikuttaa välttämättä lapseen vuorovaikutussuhteen ehtojen vapausasteiden lisääntyessä. Mitä vähemmän strukturoitu haastattelutilanne on, sitä enemmän myös minä olen osallinen vastausten muotoutumisprosessissa. Keinona saada selville lapsen persoonallinen tapa hahmottaa tilanteen ehtoja ilman omaa vaikutusta käytin lähinnä omien motiivieni ja vaikuttamistapojeni tiedostamista.

7.2.3. Opettajien arviot lapsista

Kunkin osaston lastentarhanopettajat antoivat arviot oman osastonsa tutkimukseen osallistuneista lapsista (ks. liite 3). Arvioitavat ominaisuudet olivat peräisin lähinnä Pulkkisen (1977) persoonallisuuden piirteiden jaottelusta. Käytetyt termit valittiin lähinnä niiden yleisyyden takia. Aggressio, ahdistus mukautuvuus jne. ovat arkipäivän todellisuutta kuvaavia termejä, joiden sisällöstä ihmisillä lienee jossakin suhteessa yhteinen kokemuksellinen pohja. Minä olin arvioinnin ajan käytettävissä varmistaakseni, että opettajat arvioivat lapsia suurinpiirtein Pulkkisen tarkoittamilla kriteereillä. Opettajat pitivät usein lasten yleistä arvioimista ominaisuuden perusteella vaikeana ihmisen toiminnan tilannespesifisyyden takia. Lasten arvioinnissa käytettiin suhteellista arviointia, eli opettajia pyydettiin arvioimaan lapsen ominaisuutta suhteessa osaston muiden lasten vastaavaan ominaisuuteen. Lapsia arvioitiin asteikolla

yhdestä viiteen ja opettajia pyydettiin arvioimaan keskimääräiseksi ominaisuuden määräksi kolme.

7.2.4. Kysely vanhemmille

Kyselyssä (liitteet 2A ja 2B) oli kaksi kysymystä.

Ensimmäisessä kysymyksessä oli tarkoitus kartoittaa yleisesti lasten vanhempien arvostamia kasvatustavoitteita. Tavoitteet ovat kasvatustavoitekomitean mietinnöstä (1980) ja niihin tähän kyselyyn valittu sanamuoto on peräisin Huttuselta (1983). Toisessa kysymyksessä tarkoitus oli kartoittaa lapsella ilmeneviä ongelma-alueita. Ongelma-alueet oli koottu pitämästäni vanhempainkurssista, jossa pohdittiin yleisimpiä vanhempien lastensa kanssa kohtaamia ongelmia. Pyrkimyksenä oli päästä mahdollisimman lähelle vanhempien kokemia tärkeitä ongelma-alueita vanhemmille tutuilla termeillä. Termien tuttuus ja yleispätevyys lisäsi toisaalta määrittelymisen ongelmia. Sekä kasvatustavoitteiden että kasvatuksen ongelmien kohdalla ilmenivät kyselyn ongelmat. Rasti ruutuun systeemillä on vaikea arvioida löydettyjen yhteyksien sisäistä dynamiikkaa, varsinkin niin monimuotoisen asian kuin elämän arvot ollessa kysymyksessä.

Vanhempien paneutumista aiheeseen ei voi arvioida. Kysymysten ja vastausten merkitykset ovat kontrollin ulkopuolella. Useat vanhemmat vastasivat (ehkä aiheellisesti) rastittamalla kaikki tavoitealueet yhtä tärkeiksi. Näiden vastausten

kohdalla vanhemmille lähetettiin uusi kyselylomake ja pyydettiin tarkennuksia ja erottelua. Jotkut vanhemmat eivät palauttaneet kyselyä ennen kuin uudestaan erikseen pyydettäessä. Jotkut vanhemmat palauttivat jostain syystä vain kyselyn ensimmäisen osan. Jotkut vanhemmat halusivat henkilökohtaisesti keskustella kyselyn täyttämistä ja tähän tietysti suostuin. Paljolti päiväkodin käytäntöjen mahdollistamien suorien kontaktien avulla kaikki kyselylomakkeet oli kuukauden kuluttua palautettu asianmukaisesti täytettynä. Kiitos osastojen aikuisille, jotka näkivät suuren vaivan jakaessaan, kerätessään ja täydentäessään puutteellisia kyselyjä.

7.2.5. Taustatiedot

Lasten päivähoitopaikkahakemuksesta kerättiin joitakin taustatietoja. Potentiaalisesti taustatietoja olisi voinut kerätä useammaltakin alueelta, mutta esimerkiksi vanhempien ilmoittamat palkkatulot eivät aina olleet vertailukelpoisia, päivähoitopaikkojen määrät oli ilmoitettu toisistaan poikkeavasti ja virheellisesti jne. Harkitsin kyselyn yhteydessä eräiden yleisten taustamuuttujien kysymistä, mutta en halunnut keskittyä aineellisiin kehyksiin. Lomakkeen tekovaiheessa tuntui tärkeältä keskittyä vanhempien arvioimaan vuorovaikutuksen hahmottamiseen (ks. liite 5). Aineellisilla puitteillakin on kuitenkin toki merkityksensä.

7.3. Tulosten analysointi

Eskolan (1988, 17) mukaan Lewin korosti, ettei yleisiä lakeja voi löytää pelkästään selittämällä tilastollista variaatiota, joka on empiirisesti havaittavissa. Tilastollinen ote on kuin kvanttifysiikan näkemys maailmasta tilastollisena todennäköisyytenä. Tilastollista hahmotusta ei voi puhtaana käyttää todellisuuden hahmottamiseen. Mutta ihminen heijastaa oman todellisuuden hahmotustapansa joka tapauksessa jokaiseen havaitsemaansa tapahtumaan, jotta hän voi suhtautua tapahtumaan jotenkin. Jos onnistuisimme löytämään ihmisen toimintaa kuvaavan kaavan, riittäisi tämän kaavan löytäminen yhdestä ihmisestä. Jos kaava olisi yleispätevä, sitä voisi soveltaa muihin ihmisiin. Olkinuoran (1988, 74) mukaan myös yksittäisten tapausten tutkimisella voidaan tehdä yleistyksiä kehitysprosessin lainalaisuuksista. Tätä yksilöön viittaavaa näkemystä vastaa Einsteinin näkemys siitä, ettei Jumala heitä noppaa. Tämän tutkimuksen analyysi pohjautuu paljolti toiminnan luokitteluun ja korrelaatioihin. Tilastollisen analyysin tulokset ovat harvoin parempia kuin niissä käytetyt etukäteen määritellyt operationaalitukset ja käsitteet.

Empiriassa käytetty tilastollinen luokittelu ei vielä tee tästä tutkimuksesta "kovaa" tai positivistista. Kuten Lehtinen esittää, yksittäinen käytetty metodi ei ole metodologisen suuntautumisen kannalta ratkaisevaa, vaan suhde teoreettisten käsitteiden ja empiiristen havaintojen välillä.

On mahdollista tehdä tilastollisia analyyskejä sitoutaumatta positivismiin. (Lehtinen 1988, 69.)

Tämän tutkimuksen tilastolliset todennäköisyydet ovat enimmäkseen vain tilastollisia todennäköisyyksiä sinänsä. Niitä ei tule nähdä lainalaisuuksina tai todisteina olemassaolevasta todellisuudesta. Tilastollisia todennäköisyyksiä rasittavat lisäksi operationaalistamisen ongelmat, esim. luokittelussa hukkuva todellisuuden monimuotoisuus. Tilastollisesti merkittävät korrelaatiot antavat kuitenkin suhteutusjärjestelmän, kehikon, johon omaa hahmotustapaa voi peilata. Tässä tutkimuksessa korostetaan erityisesti hahmotusta suhteessa tilanteen ehtoihin. Tutkimuksen tuloksia käytetään esimerkkinä tällaisesta hahmotuksesta, ei todistuksena tällaisen hahmotuksen ainoasta oikeasta tavasta hahmottaa todellisuutta. Seuraavassa selvitetään vertailulukujen muodostumista.

TAUSTATEKIJÄT

1. Lapsen ikä kuukausina tutkimushetkellä
2. Vanhempien yhteenlaskettu ikä lapsen syntymähetkellä vuosissa
3. Sisarusten lukumäärä
4. Onko lapsi esikoinen (1=on, 2=ei ole, laatuasteikon muuttuja, ei voi käyttää korrelaatioiden laskemiseen)
5. Onko lapsi kuopus (1=on, 2=ei ole, laatuasteikon

muuttuja)

6. Lapsen sukupuoli, laatuasteikon muuttuja

OPETTAJIEN ARVIOT LAPSISTA

7. Lapsen sosiaalinen aktiivisuus (asteikko 1-5; mitä suurempi luku, sitä enemmän ominaisuutta)
8. Lapsen ahdistuvuus
9. Lapsen aggressiivisuus
10. Lapsen rakentavuus, positiivisuus tilanteissa
11. Lapsen mukautuvuus

LASTEN TARKKAILU

12. Lapsi toimii osaston toiminnan mukaisesti (esim. syö, laulaa, pukee, kuuntelee satua). %
13. Yhdessäolo (lapset ovat keskenään, juttelevat, eivät puuhaa muita asioita). %
14. Ympäristön tarkkailu (Lapsi katsoo toisen/toisten tekemistä, muttei itse osallistu toimintaan). %
15. Odotus (lapsi odottaa esimekiksi ulospääsyä, ruokailun aloittamista tai vuoroa). %
16. Sääntöleikki (pelataan jalkapalloa, muistipeliä jne). %
17. Eriytymätön toiminta (lapsi esimerkiksi orientoituu, etsii tekemistä, toiminta on hajautunut tai vasta muotoutumassa). %
18. Roolileikki (lapset leikkivät kotia, eläimiä, kauppaa jne). %
19. Kiusaaminen, rajojen venyttäminen. %

20. Työtehtävä (lapsi on esimerkiksi ruoka-apulaisena, siivoaa leluja jne.) %
21. Esineleikki (lapsi leikkii yksinään palikoilla, hiekalla jne.) %
22. Yleinen toiminta + "leikki" (lapsi teki yleisen toiminnan mukaan mutta hän ylitti toiminnan maksimiehdot, hän esimerkiksi söi ja lauloi kovaäänisesti samalla kertaa).
23. Yhteisesineleikki (useampia lapsia leikkii yhdessä esineleikkiä hiekkalaatikolla, junaradalla, autoilla jne). %
24. Peuhaaminen (painimista, sekavaa juoksemista, riehumista, jne). %
25. Muu toiminta (esim. sarjakuvalehtien luku, lapsi vaatii aikuista pukemaan jne). %
26. Lapsi toimii päiväkodin tilanteen ehtojen mukaisesti eli hän toimii päiväkodin sääntöjen mukaisesti
27. Lapsi toimii vuorovaikutuksessa päiväkodin ehtojen kanssa (esim. lapsi pukiessaan juoksee ympäri eteistä jne). %
28. Oma konteksti erillään päiväkodin tilanteen ehdoista (lapsen pitäisi olla pukemassa, mutta hän onkin leikkimässä roistoa ja poliisia). %
29. Lapsi toimii oman tilanteensa ehtojen mukaisesti eli ei pyri muuttamaan oman tilanteensa etenemisen ehtoja (esimerkiksi muistipeliä pelattaessa pelin edetessä sääntöjen mukaan). %
30. Lapsi toimii vuorovaikutuksessa oman tilanteensa ehtojen kanssa (tilanteesta riippuen voi ilmetä esim. lasten

- yhdessä rakentaessa palikoilla ja kehitellessä toiminnan etenemistä).
31. Lapsen tilanteen ehdot eriytyvät muiden tilanteen ehdoista (lapsi ruokailun aikana keskittyy nukan saamiseen hyllyltä).
32. Lapsi suuntaa tarkkailun aikana huomionsa pääasiassa aikuiseen (% kaikista tarkkailukerroista)
33. Lapsi suuntaa huomionsa pääasiassa toiseen lapseen %
34. Lapsi suuntaa huomionsa ei-sosiaaliseen kohteeseen, esimerkiksi legoihin %
35. Lapsi suuntaa huomionsa kokonaistapahtumaan (tarkkailun perusteella ei pystytä nimeämään yhtä kohdetta lapsen huomion kohteeksi). %
36. Lapsi kiinnittää huomionsa useamman lapsen joukkoon. Aikuisia ei ole lähellä. %

STRATEGIAHAASTATTELU

37. Lapsi ilmoittaa strategian, joka on esitettyjen tilanteen ehtojen mukainen (% kaikista vastauksista 1 kysymyskerralla).
38. Lapsi ilmoittaa strategian, joka on vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa (% kaikista vastauksista 1. kysymyskerralla).
39. Strategia ei sovi tilanteen ehtoihin
40. Toinen kysymyskerta: Vastausstrategia tilanteen ehtojen mukainen %
41. Toinen kysymyskerta: Vastausstrategia vuorovaikutuksessa

- tilanteen ehtojen kanssa %
42. Vastausstrategia irrallaan esitetyistä tilanteen ehdoista %
43. Vastausstrategia ei ole päiväkodin tilanteen ehtojen mukainen ensimmäisellä kysymyskerralla %
44. Vastausstrategia ei ole päiväkodin ehtojen (sääntöjen) mukainen toisella kysymyskerralla %

VANHEMMILLE TEHTY KYSELY

45. Vanhempien ilmoittama fyysisten tavoitteiden tärkeys.
(Tutkimuksessa käytettiin varmuuden vuoksi kahdenlaista vanhempien vastausten koodaamista, koska näytti siltä, että tavoitteiden suhteellinen vertailu olisi mielekkäämpää kuin absoluuttinen. Arvon 0 sai tavoitealue, joka oli vanhempien mielestä vähiten tärkeä. Jos ei ollut yhtä vähiten tärkeää, arvoa nolla ei käytetty lainkaan. Keskimääräistä vähemmän tärkeäksi arvioitu tavoitealue koodattiin ykköseksi, keskimääräistä tärkeämmäksi arvioitu tavoitealue koodattiin kakkoseksi. Tärkeimmäksi arvioitu (mikäli sellaisia oli vain yksi) tavoitealue koodattiin kolmoseksi.)
46. Vanhempien arvioiman sosiaalisen tavoitealueen tärkeys
47. Vanhempien arvioiman emotionaalisen tavoitealueen tärkeys
48. Vanhempien arvioiman esteettisen tavoitealueen tärkeys
49. Vanhempien arvioiman kognitiivisen tavoitealueen tärkeys.
50. Vanhempien arvioima eettisen tavoitealueen tärkeys.

51. Vanhempien arvioima lapsensa mustasukkaisuuden määrä
(0=ilmenee vähän, 1=ilmenee jonkin verran, 2= ilmenee runsaasti)
52. Vanhempien arvioima lapsensa pelkojen määrä
53. Vanhempien arvioima lapsensa sulkeutuneisuuden määrä
54. Vanhempien arvioima lapsensa huonon keskittymiskyvyn määrä
55. Vanhempien arvioima lapsen huono itsetunto
56. Vanhempien arvioima lapsen tottelemattomuus
57. Vanhempien arvioima lapsen riitelyn ja kiusaamisen määrä
58. Vanhempien arvioiman fyysisen tavoitealueen tärkeys.
Arvio otettiin suoraan lomakkeesta: 1=ei kovin tärkeä, 2=melko tärkeä, 3=tärkeä, 4=erittäin tärkeä, 5=tärkein.
Kuten arveltiin, edellämainittu suhteellinen koodaus antoi enemmän merkittäviä yhteyksiä, joten sitä käytetään empiriaosan tarkastelussa.

Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta on ongelmallista, että tein tutkimuksen yksin. Koska kuitenkin koko tutkimukseni keskittyy tilanteen ehtojen idean hahmottamiseen, tutkimuksen arvokin perustuu tämän hahmotuksen merkityksellisyyteen. Tässä tutkimuksessa pyritään kiinnittämään huomio myös vuorovaikutuksen hahmottamiseen. Sen puolesta, että todella näin jotakin todellista, puhuu selkeästi tutkimusten eri osioiden väliset runsaat korrelaatiot sekä korrelaatioiden kanssa yhteensopivat ja järkevät yhteydet. On

merkittävää, että esimerkiksi vanhempien kasvatusasenteilla osoittautui olevan merkittäviä yhteyksiä lasten toimintaan päiväkodissa. Minä en tutkinut vanhempien kyselyn vastauksia tarkkailun aikana enkä ollut henkilökohtaisessa kontaktissa vanhempiin tutkimuksen aikana, joten vanhempien vastaukset eivät ole voineet vaikuttaa minun hahmottamiseeni. Eli minun hahmottamisellani ja vanhempien hahmottamisella oli jotakin sellaista yhteyttä todellisuuteen, joka oli myös todellisuudessa olemassa minusta riippumatta. Näiden yhteyksien välisen vuorovaikutussuhteen dynamiikan selitysarvo ratkaisee tämän tutkimuksen empirian arvon. Minä en voinut tietää vanhempien kyselyyn antamia vastauksia. Minun hahmottamiseni ja vanhempien vastaukset eivät olleet keskenään aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa. Kuitenkin molemmista tutkimustavoista saatiin keskenään vaikuttavia yhteyksiä. Koska tutkimusosioilla ei ole vuorovaikutussuhdetta, täytyy kysymyksessä olla yhteys johonkin muihin systeemeihin. Minun ymmärtääkseni tämä yhteys on ihmisen suhde oman olemisensa ehtoihin.

Tässä tutkimuksessa on löydetty jotakin. Se on todennäköistä useiden erilaisten toisistaan erillisten tutkimustapojen ja runsaiden keskinäisten yhteyksien perusteella. Mielestäni on myös selvää, että löydetty ilmiö on tärkeä. Kattavien ja monipuolisten näennäisesti erillään olevien systeemien yhdistymien ja keskinäinen vuorovaikutus tukee tutkimuksen sisäisen näkemyksen arvoa ja on sen kanssa yhdenmukainen.

ratkaisevaa on kuitenkin, miten lukija hahmottaa esitetyn vuorovaikutussysteemin. Ja koska on kysymys vuorovaikutusprosessista, on lukijan osuus yhtä ratkaiseva. Lukijan osuuden korostamisella ei pyritä sanomaan, että on lukijan vika, jos tutkimuksesta ei löydy ideaa. Haluan tässä yhteydessä viitata Gadameriin, jonka mukaan kaikki kirjoittaminen on tavallaan vieraantunutta puhetta, joka on muutettava takaisin puheeksi ja tarkoitukseksi. Koska tarkoitus on käynyt läpi eräänlaisen itselleen vieraantumisen (self-alienation) sitä kirjoitettaessa, on lukijan todellinen tehtävä suorittaa tämä muutos takaisin alkuperäiseen muotoonsa. (Lähde: Honey 1987, 69-82.)

Lehtinen kuvaa miten standardimetodologiassa empiiriset havainnot ovat eräällä tavalla päätepiste, johon tutkimus johtaa, eikä teoreettisen uudelleen arvioinnin virike. Tulokset antavat tietoa teoreettisten käsitteiden empiiristen vastineiden useudesta ja mahdollisesti keskinäisistä suhteista, mutta eivät välttämättä tuo mitään uutta laadullista rikkautta itse teoreettisiin käsitteisiin. (Lehtinen 1988, 68-69.) Tämän tutkimuksen empiriassa on runsaasti pohtivaa otetta, jonka olettamuksia ei voi pitää tulosten perusteella todistettuina. Tarkoitus onkin vain etsiä mahdollisuuksia tarkastella tuloksia teoriaosan hahmotuksen mukaan, ei osoittaa teoriaosaa tieteelliseksi totuudeksi.

8. LASTEN SUHDE PÄIVÄKODIN EHTOIHIN (SÄÄNTÖIHIN)

Tilanteen ehtojen suhteen toimimisen hahmottaminen riippuu paljolti siitä, mihin tilanteen ehtojen raja vedetään.

Empirian tarkoitus on pohtia tätä rajanvetoa ja sen yhteyksiä muihin toiminnan indikaattoreihin. Tässä luvussa käytetään ensin toiminnan ehdosta päiväkodin sääntöihin liittyvää määritelmää. Päiväkodin toiminnan ehdoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä jäykästi päiväkodin sääntöjä ja normeja. Mutta kuten Rinne (1984) sanoo, suuri osa kasvatuksen reunaehdoista on kuitenkin piilossa, ei julkisesti ilmaistu. Käytäntö ja julkistetut toiminnan ehdot eivät ole sama asia. Tässä luvussa päiväkodin säännöt on kuitenkin otettu yksipuolisesti pysyvänä koordinaatistona, jotta esimerkin avulla voitaisiin havainnollistaa pysyvän ja muotoutuvan koordinaatiston hahmotuksen perusteita.

8.1. Esimerkkejä strategiahaastattelusta

Aluksi esitän joukon esimerkkejä, jotta käyttämäni suhteutus voidaan konkretisoida. Esimerkit ovat toimintastrategiahaastattelusta, jossa lapsille esitettiin kahdeksan päiväkodissa mahdollista tilannetta (liite 4). Tulokinnassa vastauksia suhteutettiin siis myös päiväkodin sääntöihin.

Jollakin toisella on juuri se tavara, jonka itse haluat. Mitä teet?

Tomppa 5 vuotta: "Sit mä järjestän salapoliisitoimiston." (Salapoliisitoimiston saa päiväkodin toiminnan kehyksissä järjestää. Toisaalta tilanteen ehtoihin reagoiminen ei aiheuta toimintaa, joka oli päiväkodissa luokiteltu kielletyksi, esimerkiksi väkivalloin anastamista tms.)

Helena 6 vuotta: "En tiä. Otan toisen lelun." (Vapaana olevan lelun ottaminen on sallittua. Helena ei tee mitään kiellettyä.)

Aikuinen suuttuu sulle. Mitä teet?

Stina 4 vuotta: "Sitten mää en enää tee sitä." (Lapsi arvioi tehneensä jotakin kiellettyä ja hahmottaa suuttumuksen poistuvan päiväkodin tilanteen ehtoihin sopimattoman käytöksen poistamisella.)

Sami 6 vuotta: "Tottelen" (Jälleen lapsi hahmottaa ylittäneensä päiväkodin tilanteen ehdot. Vaihtoehdon sisällöstä eli sallitusta toiminnasta ei ole puhetta.)

Osa lasten vastauksista oli päiväkodin sääntöjen vastaisia.

Tällaisia vastauksia olivat muun muassa seuraavat.

Jollakin toisella on juuri se tavara jonka itse haluat. Mitä teet?

Sanna 6 vuotta: "Alkaa riiteleen." (Riitely on vastoin päiväkodin "virallisia" normeja.)

Jenni 2 vuotta: "Otan jollain, mailalla." (Mailan käyttö toiselta tavaran hankkimiseksi on kiellettyä, vaikkei siitä ehkä erikseen ole puhuttukaan.)

Harri 6 vuotta: "Jos jekuttais." (Toisen puijaaminen on päiväkodin sääntöjen mukaan väärin.)

Sua ei oteta mukaan leikkiin. Mitä teet?

Mika 5 vuotta: "Mää meen väkisin." (Toisen leikkiin ei saa mennä ilman toisen lupaa.)

Timo 4 vuotta: "Sanoo Veskulle, Veskua ne uskoo. Jos ei usko, nii..." (Väkisin leikkiin meno on kiellettyä.)

8.2. Strategiahaastattelun korrelaatiot

Lasten toimintastrategiahaastattelun vastaukset koodattiin päiväkodin ehtojen mukaisiin ja päiväkodin ehdoista

poikkeaviin strategioihin. Tämän jälkeen laskettiin päiväkodin tilanteen ehdoista poikkeavien vastausten suhteellinen osuus kaikista vastauksista. Näitä lukuja verrattiin esimerkiksi korrelaatioita laskemalla tutkimuksen muihin muuttujiin. Luokittelu ja kysely tehtiin kaksiosaisena. Lapsilta kysyttiin vastauksen jälkeen vielä lisävaihtoehtoja tai pyydettiin lisämieltä. Myös vastauksen toinen osa koodattiin vastaavasti päiväkodin tilanteen ehtoihin sisältyväksi toiminnaksi tai ehtoihin sopimattomaksi toiminnaksi.

Lapsen ikä ja päiväkodin ehtojen mukainen toimintastrategia korreloivat positiivisesti .56 ($p=.004$) eli mitä vanhempi lapsi on, sitä useammin hänen ilmoittamansa strategia on päiväkodin sääntöjen mukainen. Tämä voi liittyä siihen, että iän karttuessa lasten toimintastrategiat hioutuvat ja monipuolistuvat. Lapset eivät ole enää pelkästään välittömien tilanteiden ehtojen vietävissä, vaan heidän hahmotukseensa on jo muodostunut pysyvämpi hahmo, jonka osina sosiaaliset ja yhteiskunnalliset sanktiot ja sidokset saavat jatkuvasti läsnä olevan luonteen. Yhteisön normit ovat sisäistyneet. Tämä ilmenee ehkä myös lasten vastauksissa todellisuuden kaunisteluna.

Toisaalta mitä enemmän lapsen vastaukset ovat päiväkodin säännöistä poikkeavia, sitä ahdistuneemmaksi lastentarhanopettajat arvioivat tällaisen lapsen .48

($p=.017$). Lapsen hahmottamat toimintamahdollisuudet ovat ristiriidassa yleisten normien kanssa. Jotta lapsi ei tuntisi tilannettaan ahdistuneeksi, epävarmaksi ja umpikujaan johtavaksi, hänen olisi edullista hahmottaa ratkaisustrategiansa päiväkodin sääntöihin sisältyviksi. Ikä näyttää opettavan lapsille yleisiä julkilausuttuja sääntöjä siten, että hän pystyy niitä käyttämään pelivälineenä. Jos hän ei tähän pysty tai tätä halua, seurauksena on ahdistus.

Mielenkiintoista on myös havaita, että lastentarhanopettajien aggressiivisiksi arvioimat lapset eivät ensimmäistä kertaa kysyttäessä anna vielä tilastollisesti merkittävästi päiväkodin normeista poikkeavia vastauksia .17 ($p=.457$), mutta pyydettyä heitä miettimään uudestaan ja esittämään lisävaihtoehtoja, korrelaatio nousee tilastollisesti merkittäväksi toisella kysymyskierroksella .47 ($p=.019$). Eli heikko itsekontrolli ja impulsiivisuus näyttävät liittyvän todellisuuden tunkeutumiseen aggressiivisen lapsen kuoren läpi tavallista helpommin.

Edellistä päätelmää vahvistaa korrelaatio, jonka mukaan lastentarhanopettajien arvioima lasten mukautuvuus ei myöskään ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä päiväkodin normien mukaiseen käyttäytymiseen. Mutta pyydettyä mukautuvia lapsia kertomaan lisää toimintavaihtoehtoja nämä vaihtoehdot ovat tavallista enemmän päiväkotien normien mukaisia .46 ($p=.024$). Eli mukautuvat

lapset toimivat toisensuuntaisesti. He näyttävät tilanteen edetessä yhä tiukemmin tukeutuvan olemassaoleviin normeihin, kun sen sijaan aggressiivisten lasten ote normeista höltyy.

Ehkä yllättävä korrelaatio on työtehtävien prosentuaalisen osuuden ja päiväkodin sääntöjen rikkomisen positiivinen korrelaatio toisella kysymyskerralla .56 ($p=.004$) eli työtehtäviä paljon tekevä lapsen vastaukset eivät mahdu päiväkodin sääntöjen sisään uudelleen kysyttäessä. Asia saa ehkä lisävalaistusta verrattaessa runsaasti työtehtäviä (ruoka-apulaisena olo, siivoaminen, järjestely jne.) tekevä lapsen muita merkittäviä korrelaatioita. Tavallista enemmän työtehtäviä tekevä lapsi touhuu osaston yleisen toiminnan lisäksi tavallista enemmän jotakin muuta (lapsen toiminta on luokiteltu luokkaan "yleinen toiminta + leikki" eli lapsi osaston yleisen toiminnan lisäksi esimerkiksi häiritsee, huutaa, puhuu jne.) Korrelaatio .40 ($p=.048$). Hänen toimintansa ei sovi helposti muiden lasten toiminnan kategorioihin, koska hänen toimintansa on jouduttu tavallista useammin sijoittamaan luokkaan "muu toiminta" .41 ($p=.041$). Vanhemmat pitävät kyselyn perusteella lapselleen tärkeänä sosiaalisia tavoitteita .50 ($p=.010$). Lisäksi vanhemmat pitävät kyselyn perusteella päiväkodissa runsaasti työtehtäviä tekevää lasta tavallista tottelemattomampana .60 ($p=.001$). Edellisistä korrelaatioista välittyy runsaasti työtehtäviä tekeväksi lapseksi tottelemattoman, häiritsevän ja erilaisen lapsen kuva. Tämä tekee ymmärrettäväksi sen,

miksi runsaasti työtehtäviä tekevä lapsen suojamuuri lisästrategioita perättäessä on niin ohut. Mutta se ei vielä selvitä sitä, miksi tottelematon lapsi näyttää tekevä runsaasti työtehtäviä. Eräs selitys ilmiölle on, että työtehtävien kautta lapsi voi konkreettisesti liittyä päiväkodin normeihin. Tämän hän voi lisäksi tehdä tavalla, joka sopii hänen levottomaan temperamenttiinsä. Eli runsaasti työtehtäviä tekevä lapsi saa toiminnallaan hyväksyntää ja voi kokea tekevänsä jotakin muiden kannalta tärkeää. Työtehtävä on ehkä houkuttelevampi ja luontevampi tapa liittymiseen kuin hiljaa istuminen.

Järvi kuvaa vankien ja yhteiskunnan "vallitseviksi" hahmotetun työmoraalin suhdetta. Tämän tutkimuksen terminologiaa mukaillen kysymyksessä voisi olla vangin tilanteen ehtojen ja yhteiskunnallisten ehtojen välinen suhde. Järven mukaan vanki voi olla arvomaailmassaan niin eriytynyt vallitsevista normeista, että työnteon mielekkyyttä ei voi enää kokea. Vanki ei enää koe työtä yhteiskunnallisena velvollisuutena. Hän ei näe mielekkääksi etsiäkään yhteyttä yleiseksi hahmotetun kehikon kanssa: "Mä en tajuu sitäkään tiäksä, et minkä takia kaikki käy töis? Ja minkä takia ne kerää hirveen omaisuuden? Sit ne kuolee pois. Et mä - mul ei mee toi läpi ollenkaan.." (Järvi 1988, 475-481.) Työ on keino liittyä yhteisön jäseneksi ja toimia yhteiseksi hahmotetussa jollakin tasolla arvokkaaksi koetussa kentässä muiden kanssa samassa kentässä. Työ on tapa olla

vuorovaikutuksessa yhteiseksi hahmotetun arvokkaan todellisuuden kanssa. Jos hahmottaa todellisuudessa ilmenevän vuorovaikutuksen ja sen arvon runsaasti eri tavalla kuin muut ei ehkä enää näe liittymiseen pyrkimyksessäkään mitään arvoa. Jos eriytyminen menee erittäin pitkälle, voi käydä kuten Järven haastattelevalle vangille: "Mä oon tullu siihen tulokseen, et mä en mee enää koskaan töihin." (Järvi 1988, 479.)

Piaget kuvaa moraalin olennaiseksi asiaksi sääntöjen systeemin. Piaget'n mukaan kysymys on sääntöjen kunnioittamisesta, jotka opitaan pääasiassa aikuisilta. Piaget tarkastelee lapsen moraalista arviointia, ei moraalista toimintaa. Moraali on jotakin sukupolvien kuluessa kehittynyttä, ei niinkään suhteessa lapseen tarpeen vaatiessa toteutettavaa. (Piaget 1983, 7-11.) Näin ollen moraali näyttäytyy jonakin pysyvänä, johon lapsi adaptoituu. Mutta esimerkiksi eksistentiaalistit näkevät moraalit kovin Piaget'sta poikkeavalla tavalla. Jos moraali ei olisikaan pelkästään sääntöjen systeemi, vaan ihminen joutuisi myös tässä ja nyt tarkastelemaan oman toimintansa yhteyksiä omaan arvomaailmaansa. Tällöin pitäisi myös ihmisen moraalista tarkastella suhteessa ei vain yleisiin sääntöihin, vaan myös suhteessa muotoutuvaan tilanteeseen. Kun kehikko hahmotetaan pysyväksi, tulee ihmisen toiminta sille alistaiseksi. Esimerkiksi vangen osalta voidaan päätellä, että hän on vieraantunut vallitsevista olemisen ehdoista, mikä ei sinänsä

vielä kerro vangen omista toiminnan ehdoista. Samoin tämän luvun osalta on koko ajan muistettava, että päiväkodin säännöt on pysyvän kaltaisena käsitelty kehikko. Sääntöjä ei tässä yhteydessä hahmoteta muuttuvina, joten vain lapsi voi muuttua suhteessa sääntöihin. Voidaan nähdä lapsi vain joko sääntöjen sisällä tai niitä rikkomassa, ei niitä aktiivisesti muuttavana subjektina.

Lapsen, jonka strategiahaastattelussa antamat vastaukset ovat tavallista useammin päiväkodin sääntöjen vastaiset, tapa hahmottaa erilaisia tilanteiden ratkaisuja näkyy myös käytännön toiminnassa. Tarkkailussa otettiin yhdeksi lapsen toimintaa kuvaavaksi luokaksi "yleinen toiminta + leikki", joka tarkoittaa, että lapsi osaston toiminnan mukaisen toiminnan lisäksi teki jotakin, joka ei enää sopinut päiväkodin ehtojen sisään. Hän esimerkiksi häiritsi, puhui väärään aikaan, pelleili väärään aikaan ja niin edelleen. Lapsi siis toiminnallaan täytti osaston yleisen toiminnan minimiehdot ja ylitti maksimiehdot. Tällaisen "yleinen toiminta + leikki" toiminnan määrän ja sääntöjen vastaisten toimintastrategioiden määrä haastatteluvastauksissa korreloivat .45. ($p=.027$).

Samoin lapsi, joka haastattelussa antaa runsaasti päiväkodin säännöistä poikkeavia vastauksia, myös tarkkailussa toimii enemmän päiväkodin sääntöjen vastaisesti .49 ($p=.016$) ja vuorovaikutuksessa päiväkodin toiminnan ehtojen kanssa .50

($p=.012$). Vuorovaikutus päiväkodin sääntöjen kanssa tarkkailussa tarkoittaa esimerkiksi, että lapsi ei suoraan omaksu aikuisen ohjetta, vaan pyrkii esimerkiksi keskustelemalla muuttamaan sääntöä. Toiminnan ja lapsen hahmottamisen yhteys antaa vahvistusta sille, että hahmottaminen on osa todellisuutta. Filosofiaakin voidaan näin ollen empiirisesti tutkia. Tutkitaan esimerkiksi ihmisten elämän filosofiaa ja tarkkaillaan heidän toimintaansa. Hahmotetut yhteydet ja erot voisivat antaa suuntaa sille, mikä on filosofian ja todellisuuden välinen yhteys. Samoin moraali on jotakin todellista, empiiristä, koska hahmottamamme moraaliset näkemykset heijastuvat vuorovaikutuksessamme ympäristömme kanssa. Tällöin tutkimuksen suuntana voi olla filosofisten näkökulmien käytännön testaaminen, näkyväksi tekeminen, mahdolliseksi osoittaminen. Ei vain empiriasta vedetyt johtopäätökset.

Lapsi, joka kuvaa haastattelussa enemmän päiväkodin sääntöjen vastaisia strategioita, ilmoittaa myös enemmän tilanteen ehdoista eroavia strategioita $.46$ ($p=.023$) eli tällainen lapsi ei joko halua tai pysty liittymään muiden kanssa samanlaiset toiminnan ehdot sisältävään toimintaan. Sama näkyy vielä selkeämmin asiaa uudestaan kysyttäessä $.49$ ($p=.016$).

Mielenkiintoinen on yhteys päiväkodin sääntöjen vastaisten strategioiden määrän ja vanhempien korostaman esteettisen

tavoitteen (lasta ohjataan havaitsemaan kauneutta eri muodoissaan ja sen kautta kehittämään mielikuvistustaan) positiivinen yhteys $.42$ ($p=.042$) ja tämä korrelaatio tulee esiin nimenomaan strategiaa lapsilta ensimmäistä kertaa kysyttäessä, eli näillä lapsilla ei näytä olevan yhtä runsaasti moraalisia estoja kuin muilla lapsilla. Esteettisiä arvoja arvostavien vanhempien lapset näyttävät olevan tavallista riippumattomampia, sillä he kiinnittävät tavallista vähemmän huomiota aikuiseen päiväkodissa tarkkailun aikana $-.42$ ($p=.038$). Esteettisiä arvoja korostavat vanhemmat pitävät arvossa erityisesti myös kognitiivisia tavoitteita (lapselle opetetaan erilaisia taitoja sekä kehitetään hänen ajattelukykyään) $.52$ ($p=.008$). Viittaisiko tämä lapsen lahjakkuuden korostamiseen?

Vanhemmat jotka arvostavat esteettisiä tavoitteita ovat keskimääräistä iäkkäämpiä $.46$ ($p=.021$). Olisiko mahdollista, että iäkkäät vanhemmat eivät painottaisi lapsilleen sääntöihin liittyvää näkökulmaa tai eivät ainakaan näyttäisi tekevän sitä syyllistävästi. Tätä tulkintaa tukee korrelaatio, jonka mukaan esteettisiä arvoja korostavat vanhemmat korostavat tavallista vähemmän esteettisiä arvoja $-.40$ ($p=.048$). Se että vanhemmat eivät korosta oikeudenmukaisuuden ja moraalien merkitystä ei näy kuitenkaan sen paremmin "hyvänä" kuin "huononakaan" toimintana päiväkodissa. Moraalisten tavoitteiden suhteellisesti pieni korostaminen ei näy lapsissa moraalittomuutena, pikemminkin moraalisena

rehellisyytenä! Se että lapsi saa kokea olevansa oman moraalisen toimintansa suhteen subjekti jo pienestä pitäen, ei näytä johtavan lasta turmioon. Tätä johtopäätöstä ei pidä sotkea vapaaseen kasvatukseen: lapsi oman toimintansa moraalisenä subjektina ei kai voi olla lapsi moraalisisessa tyhjiössä, jossa hän saa tehdä mitä tahansa. Kysymys lienee lopulta vuorovaikutuksesta. Ihminen voi ehkä oppia moraaliseksi subjektiksi, kun hän voi kokea yhteyden moraalin ja toiminnan välillä. Yhteys moraalin ja toiminnan välillä voidaan kokea vain, kun moraalilla on jotakin muuta kuin pysyvä sääntökokoelma tai ulkopuolelta osoitettu kehikko. Moraalin tulisi tällöin olla osa muotoutuvaa todellisuutta.

Lapsi joka haastattelussa ilmoittaa runsaasti päiväkodin vastaisia strategioita on vanhempien ilmoituksen mukaan tavallista mustasukkaisempi .46 ($p=.024$). Yhteyden dynamiikka ei ole selkeä. Viittaaan yhteen mahdollisuuteen.

Mustasukkaisuuteen liittyy kateus. Mustasukkainen käyttäytyminen sisältää runsaasti erilaisia valtapelejä, se perustuu vetämisen ja työntämisen erilaisiin variaatioihin. Mustasukkainen ihminen kokee itsensä vajaaksi, hän haluaa toiselta lisää. Tällainen hahmottaminen johtaa helposti tilanteen rajojen venyttämiseen mahdollisimman laajoiksi. Näkökulmassa ei enää ole olennaista hyvä ratkaisu vaan tärkeäksi nousee kenellä on valta olemassaolevassa todellisuudessa, kuka omistaa kuinka suuren osan todellisuudesta ja miten omaa valtaa lisätään.

8.3. Lasten toiminta suhteessa päiväkodin sääntöihin

Koska päiväkodin sääntöjä käsitellään tässä yhteydessä esimerkin vuoksi ikään kuin ne olisivat pysyvä kehikko, ei tässä yhteydessä haluta puuttua enempää lasten toimintaan suhteessa päiväkodin sääntöihin. Tarkoitus on esimerkin avulla tehdä mahdolliseksi vertailu hahmotusten välille. Laaja käsittely voisi johtaa harhaan tutkimuksen tarkoituksesta, systeemien välisen vuorovaikutuksen prosessoinnista. Siksi lasten toiminnan ja päiväkodin sääntöjen välinen suhteutus on siirretty luetteloksi liitteisiin. Nämä yhteydet on saatu laskemalla korrelaatiot tarkkailun aikana päiväkodin sääntöjen mukaiseen, sääntöjen kanssa vuorovaikutuksessa olevaan ja päiväkodin säännöistä eriytyneeseen toimintaan. Yhteydet ovat sinänsä mielenkiintoisia, mutta saattaisivat viedä huomion pois tämän tutkimuksen ytimestä.

Runsaat korrelaatiot kuitenkin todistavat pysyvään kehikkoon liittyvän hahmotuksen käyttökelpoisuuden. Mutta jos haluamme hahmottaa ihmisen (lapsen) oman toimintansa ehtojen subjektina, on meidän etsittävä hahmotusta jossa sekä ihminen että kehikko ovat potentiaalisia muuttujia. Seuraavissa luvuissa pyritään jatkamaan perusteluja muotoutuvaan todellisuuteen liittyvän hahmotuksen ehtojen etsimisen tarpeellisuudesta ja mahdollisuuksista.

8.4. Siirtyminen olemassaolevasta todellisuudesta

muotoutuvaan todellisuuteen

Seuraavassa kirjoituksessa pyritään perustelemaan siirtymistä toiminnan hahmottamisesta suhteessa pysyviin kehikkoihin toiminnan hahmottamiseen suhteessa muotoutuvaan luonnonjärjestelmään (ks. Reunamo 1989, 11-13. Palautteesta ks. Rantala 1989, 16-17 ja Härkönen 1989, 17-22.)

Lapsilta kysyttiin:

Kun sinua ei oteta mukaan leikkiin niin mitä teet?

Osa vastauksista oli seuraavanlaisia:

- Olen yksin
- Leikin jotain omaa leikkiä
- Leikin sit Batmania
- Rakennan oman majan
- Itken
- Otan mielikuvitusystävän jne.

Mitä nämä vastaukset kertovat näiden lasten tavasta nähdä ja kohdata todellisuus? Riippuen erilaisista teoreettisista lähtökohdista lapsen toimintamalli näyttäytyy erilaisena. Voidaan ajatella esimerkiksi lapsen tapaa mukautua todellisuuden lainalaisuuksiin. Lapsen tehtäväksi jää tällöin pujotella näiden lainalaisuuksien sisällä. Kun maailma nähdään lainalaisuuksien mukaan järjestyvänä, voidaan ajatella millaisten prosessien avulla lapsi nämä lait oppii. Toinen esim. käpertyy itkemään ja toinen rakentaa majan.

Mutta ilmeni myös toisenlaisia vastauksia:

- Mää mankuisin
- Pyydän pyytävästi
- Juksuttaisin, mä annan sulle huomenna jotakin
- Lupaa antaa Heman-purkkaa

- Annan lelun
- Sanon opettajalle jne.

Nyt ei lapselle esitetty tilanteen ehto (sinua ei oteta mukaan leikkiin) enää näyttäydykään lainalaisuutena, jonka sisällä voidaan valita eri toimintavaihtoehtoista. Nyt lapsi näkee hänelle esitetyn todellisuuden mahdollisesti muutettavana. Kun lasta ei oteta muiden leikkeihin mukaan, hän ei ota olosuhteita pysyvänä todellisuutena, vaan jonakin, jonka muotoutumiseen voi osallistua. Todellisuuden kaavamainen pysyvyys sulaa liikeradoiksi. Lapsi ei näe itseään rajoitusten sisällä toimivana, vaan hän on aktiivinen subjekti, joka osallistuu oman todellisuutensa tekemiseen.

Lapsilta kysyttiin myös esimerkiksi:

Kun toisella on juuri se tavara jota itse haluat niin mitä teet?

Osa lapsista vastasi:

- Odotan
- Sit saa ku toinen menee pois
- Haen jonkun muun
- Leikin robottia
- Ei voi mitään, täytyy olla ilman
- Täytyy leikkiä toista

Nämä lapset hahmottivat tilanteen ehdon jälleen sillä tavalla, että kysymyksessä oli lainalaisuus ainakin siinä mielessä, että lasten toimintatapa ei ollut ristiriidassa esitetyn ehdon (toisella on haluamasi tavara) kanssa. Lasta tutkivien tieteiden keskuudessa vaikutusvaltainen vuorovaikutusmallin esittäjä on Piaget, jonka malli sopiikin hyvin kuvaamaan näiden lasten tapaa nähdä todellisuus. Eli

lapsen vuorovaikutus on olennaiselta osaltaan mukautumista todellisuuden lainalaisuuksiin. Lapsi Piaget'n mukaan vähitellen vuorovaikutuksen kuluessa oppii nämä lainalaisuudet ensin toiminnallisesti, sitten konkreettisena ajattelussa ja lopulta todellisuuden lainalaisuudet ovat irronneet yleispäteväksi abstraktiksi logiikaksi.

Mutta ilmeni myös toisenlaisia vastauksia:

- Kysyn saisko sen
- Pyytäisin
- Vaihtaisin johonkin ihanaan leluun
- Menen kyytiin samaan leikkiin
- Pyytäisin päästä mukaan leikkiin

Piaget'lainen pysyvän todellisuuden ideaan pohjaava vuorovaikutusmalli osoittautuukin nyt ongelmalliseksi. Jos lapsi ei enää otakaan hänelle esitettyä ehtoa lainalaisuutena, vaan ihmisen toiminnalla muutettavissa olevana toimintatapana, todellisuus ei enää olekaan pysyvä. Lapsi, joka osallistuu oman todellisuutensa kohtaamiseen aktiivisena subjektina, myös näyttää olevan enemmän oman todellisuutensa tekijä. Näin ollen lapsen todellisuuden muotoutumistavat näyttävät olevan yhteydessä siihen millaisena lapsi oman todellisuutensa hahmottaa. Eli lapsen tapa nähdä todellisuus vaikuttaa todellisuuden muovautumiseen.

Lapsilta kysyttiin myös:

- Kun joku yrittää ulkona ottaa sinun kelkkasi niin mitä teet?
- Osa lapsista vastasi:
- Jos löytää toisen ottaa sen
 - Annan vaan

- Ei oo konstia
- Haen uuden lelun
- Mun pitää ottaa ämpäri
- Leikkii muuta

Kun tilanteen ehto nähdään lainalaisuutena, voidaan toimia vain näiden reunaehtojen sisällä. Esimerkiksi Piaget'lla reunaehdot ovat fyysisen maailman lainalaisuudet (jotka ovat vanhentuneita newtonilaisia yhden pysyvän maailmanneetterin ideaan perustuvia). Mutta jos kerran lapsi voi olla itse oman todellisuutensa muotoutumisen subjekti, eivät mitkään pysyvän todellisuuden reunaehdot kestä. Kognitivisti kuitenkin rakentaa lapsen hahmotusta siitä illuusiosta että olemassaolevan todellisuuden pysyvistä palasista kootaan uutta todellisuutta. Kognitivisti toimii kuin lapsi, joka näkee kelkan ottamisen lakina. Kelkka otetaan ja tämä pysyvä fakta aiheuttaa sen, että lapsi voi toimia vain sillä tavoin, ettei hänen toimintansa ole ristiriidassa lain kanssa. Todellisuudesta tulee kuin rakennuksen tai palapelin rakentamista. Osat ovat valmiina olemassa. Rakentamisesta tulee vain välivaihe sillä valmis kehikko on vasta jotakin arvokasta. Lapsi nähdään astiana johon voidaan kaataa valmiita todellisuuden rakenneosia.

Mutta osa lapsista näki toisin:

- Meen ite kyytiin
- Pidän kelkasta kiinni
- Narraisin
- Alan tappeleen
- Meen kertomaan opelle
- Sanon ettei toiselta saa ottaa

Kun lapsi kohtaa todellisuuden toimintana eikä lainalaisuutena, hän voi samalla päästä käsiksi oman olemassaolonsa perusehtoihin. Lapsen todellisuus on koko ajan potentiaalisesti muuttuva. Ja koska lapsi ei ole ainoastaan aktiivinen havaitsija, vaan myös hänen havaitsemisensa on aktiivinen todellisuuden tekijä, lapsi on osa liikkuvaa todellisuutta. Todellisuuden liikeratoja hahmotettaessa niitä voidaan koko ajan mahdollisesti kääntää uuteen suuntaan. Samoin voidaan auttaa hyväksi havaittua liikerataa pysymään entisellään, jos pystytään hahmottamaan ilmiön toiminnallinen luonne.

Lapsilta kysyttiin:

Kun aikuinen tulee sanomaan että nyt täytyy lähteä laulusaliin ja sinulta jää leikki kesken niin mitä teet?

Osa lapsista vastasi:

- Leikin laulutunnin jälkeen
- Kerään lelut ja lähden
- Hoidossa on pakko mennä
- Täytyy jättää leikki kesken
- Korjaan tavarat, mun mielestä ei voi kinata
- Leikittäis meillä kotona

Tiedot, abstraktiot, koordinaatistot, struktuurit ja tavoitteet ovat todellisuudesta irrotettuja kaavoja. Hahmottamisen perustava prosessi on silloin irrottaa todellisuudesta jokin lainalaisuus (esimerkiksi: aikuista on toteltava). Sen jälkeen abstraktiota, kaavaa sovelletaan uudestaan todellisuuteen. Näin ollen todellisuus alkaa lapsen hahmottamisessa kietoutua lainalaisuuden ympärille. Todellisuus alkaa järjestyä lain mukaan. Koska maailmamme

muuttuu yhä kiihtyvällä vauhdilla. pitäisi kasvatustieteenkin etsiä vaihtoehtoa kognitiiviselle kehikoon perustuvalle hahmottamiselle. Koska maailma perustuu liikkeeseen ja alituisen muutoksen mahdollisuuteen, tulisi hyväksyä se tosiasia, että lapset hahmottavat myös sillä tavalla kuin seuraavassa esimerkissä kuvataan. Ihmisen tulisi nähdä oman hahmottamisensa molemmat puolet.

Osa lapsista vastasi:

- Kysyn opettajalta jos saisi jatkaa
- Viivyttelen
- Menis salaa
- Sanoin opelle, ettei jaksa tulla

Kuten kasvattajat hyvin tietävät kasvatustilanteet eivät etene kuin junat. Lapsilla on oma tahto ja omat puutteensa. Kun lapsi kasvatustilanteessa alkaa tottelemisen sijasta viivytellä, todellisuus muuttuu. Jos kasvattaja yhä haluaa lapsen lähtevän nopeasti laulusaliin, hänen on jollakin tavalla nopeutettava lapsen toimintaa, jolloin lapsen kohtaama vuorovaikutus on muuttunut lapsen toimiessa. Esimerkiksi aggressiivisen lapsen vuorovaikutus eli todellisuuden kohtaaminen on erilaista kuin mukautuvan. Aggressiivisen ja mukautuvan lapsen todellisuuskuvat ja todellisuus ovat erilaisia. Jokaisella lapsella on oma persoonallinen tapansa nähdä ja toimia, ja koska lapsen toiminta vaikuttaa todellisuuden muotoutumiseen on jokaisella välttämättä oma todellisuutensa. Olisi jo aika myöntää illuusioksi yhden (esimerkiksi opetukseen liittyvän)

kasvatustodellisuuden olemassaolo. Myönnettävä, että kysymys on aikuisen, kasvattajan tai tiedemiehen, newtonilaiseen pysyvien lakien ja maailmanneetteriin liittyvä illuusio. Tilalle olisi ihmistieteisiin otettava einsteinilainen vuorovaikutussuhteisiin ja tarkasteltavasta näkökulmasta riippuvainen todellisuuskuva. Olisi opittava lähestymään todellisuutta.

Lapsilta kysyttiin:

Kun ope suuttuu sulle niin mitä sinä teet ?

Osa lapsista vastasi:

- Oon hiljanen, en tee mitään
- Tekisin mitä ope käskää
- En tiä
- Yritän olla kiltisti
- Tottelen
- Voi korjata käytöksen

Kun todellisuus nähdään kaavana, prosessista tulee laskutoimitus, johon vastaus löytyy kaava oikein toteuttamalla (eli esim. täytyy toimia niin kuin aikuinen käskää). Muutos kaavan perusteella saadussa vastauksessa on välttämättä virhe eli ei ole toimittu kaavan mukaan. Mitä enemmän lapsi tietää eli mitä enemmän hänellä on kaavoja, sitä vaikeammaksi tulee tiedollisesti hahmottaa todellisuutta kaikelta informaatioasteelta. Tiedollinen hahmotus on olemassaolevia asioita kytkevä tapa nähdä todellisuutta eli pinnallistava ja sulkeva, todellisuudesta irtautuva tapa nähdä todellisuus.

Osa lapsista vastasi kuitenkin:

- Pyydän lupaa leikkiä vielä

- Sanoisin että lopeta
- Hassuttelis, kutittais
- Oottaisin et se lopettaa. sit sanoisin jotain
- Menen pakoon
- Pitää silittää sitä

Jotta ihminen voisi kohdata todellisuuden. hänen on nähtävä yhteys tähän hetkeen. Tämä hetki voidaan kohdata vain tässä ja nyt. Itse asiassa kukaan ei ole koskaan onnistunut elämään mitään muuta hetkeä. Myös tämä hetki voidaan hahmottaa absoluuttisena, ikuisena. Tällöin hahmotuksemme lähestyy kvanttiteorian todellisuuskäsitystä. Kuitenkin nykyinen yleinen ihmiskuva määritellään yleensä tavoitteelliseksi. Tavoitetilan ja nykytilan välillä nähdään kuitenkin aina oleva ero. Kysymyksessä on tietenkin illuusio. Eihän tulevaisuutta voi vielä olla konkreettisenä olemassa. Jos einsteinilainen vuorovaikutukseen perustuva havaitseminen on osoittautunut newtonilaista kaavaan perustuvaa todellisuuskäsitystä yksinkertaisemmaksi ja enemmän mahdollisuuksia avaavaksi, miksei sitä voisi soveltaa ihmistieteisiin? Tavoitteellinen ihmiskuva olisi vaihdettava tätä hetkeä lähestyvään ihmiskuvaan. Jos kerran voimme todellisuudessa elää vain tätä hetkeä, miksi emme rakentaisi hahmotustamme tähän hetkeen liittyväksi? Todellisuus voisi ehkä avautua meille mahdollisuuksien maailmana. Omien havaintojeni mukaan tavoitteisiin pohjautuva kasvatustajattelu on käytännön kasvatustyössä yhä laajemmin korvattu mahdollisuuksien kasvattamisella. Muutos kasvatustajattelu on tapahtunut siinä ainoassa paikassa, missä se voi tapahtua:

todellisuudessa. Myös tieteen tekijöiden tulisi herätä tapahtuvaan muutokseen jos halutaan tieteestä olevan jotakin apua varhaiskasvatukselle. Tieteen tekijänkin tulisi ensi sijassa nähdä ihminen ja yhteisö vuorovaikutuksessa, ei vain tavoitetta todellisuutta organisoimassa. Kuten Ovaska-Airasmaa (1989, 14-16) tiivistää: "Eivätkö tulevaisuuden mahdollisuudet sisälly ituinä nyt olevaan?"

9. LAPSI HAHMOTTAA JA TOIMII TILANTEEN EHTOJEN MUKAISESTI

Tilanteen ehdot ovat lähinnä sosiaalisia, mutta myös fyysisiä toiminnan suuntaajiksi hahmotettuja tekijöitä. Hahmotetut tilanteen ehdot riippuvat paljon siitä, miten havaitsija hahmottaa tilanteen. Kaksi ihmistä ei näe samaa tilannetta samanlaisena. Samakaan ihminen ei ehkä näe samantyyppisiä tilanteita useampia kertoja samanlaisena. Mutta ihmisten tilanteen hahmottaminen ei olekaan ainoa tilanteen ehtojen kehittymiseen yhteydessä oleva tekijä. Ihmiset ovat sidottuja tässä hetkessä konkretisoituvaan tilanteeseen.

Tilanteella on myös omat ehtonsa, joita emme voi kaikkia millään havaita tässä ja nyt. Toimintojen ja hahmotusten yhteisvaikutuksena syntyy tilanteessa muotoutuva elämän kudos. Aika kuluu, ihminen on osa muotoutuvaa todellisuutta, ihmisen on pakko toimia (vaikkapa sitten passiivisesti) tällä hetkellä. Ihminen toimii, muut toimivat, tässä tutkimuksessa on kysymys siitä miten ihminen toimii suhteessa tämän hetken tilanteessa hahmotettuihin tilanteen ehtoihin. Ihminen ehkä aavistaa mistä tilanteessa on kysymys - ehkä ei - mutta se ei muuta sitä tosiasiaa, että elävän ihmisen hahmotus on tälläkin hetkellä jossakin suhteessa omaan tilanteeseensa.

Koska tilanteen ehtoja ei haluta määritellä newtonilaisessa mielessä pysyviksi skeemoiksi, seuraavassa on tarkoitus

luonnonjärjestelmien näkökulmasta liittää tilanteen ehdot yhteyteen tässä hetkessä ilmenevän elävän elämän kanssa. Muotoutuvan todellisuuden hahmottamiseksi täytyy elvyttää lapsuudesta tuttu sensomotorinen hahmotus. Toimintaa ei kuvata suhteessa jonkin prosessin eri kehitysvaiheiden vertailuun. Kysymyksessä ei ole ajallisesti eri hetkinä tapahtuvien kuvien vertailu. Korrelaatio on yksi mahdollinen tapa lähestyä tässä hetkessä muotoutuvia tilanteen ehtoja.

Prosessien kuvaamisen pyrkimys on yleinen nykyisissä ihmistieteissä. Juonellisessa prosessin kuvaustavassa voidaan kyllä analysoida prosessia, mutta tilanteessa piilevien mahdollisuuksien ja vaihtoehtoisten prosessien konkretisoiminen on vaikeaa. Tarkoituksena on KOHDATA todellisuus, ei eristää toiminnan luurankoa. Tarkoitus on siirtää hahmotuksen painopistettä syyn ja seurauksen hahmotuksesta yhteyden hahmotukseen.

Kun lapsi toimii tilanteen ehtojen mukaan hän ei yritä, pysty tai halua muuttaa tilanteen etenemiseen vaikuttavia ehtoja. Kysymyksessä on nyt se tilanne, johon lapsi on välittömässä vuorovaikutuksessa, ei esimerkiksi instituution julistamat yleiset tilanteen ehdot. Ehkä on syytä ottaa asian selvittämiseksi esimerkki. Poikaporukka on salaa rikkomassa jotakin lelua. Tässä tilanteessa mukana oleva lapsi toimii päiväkodin tilanteen ehtojen vastaisesti, mutta hän saattaa silti toimia tilanteen ehtojen sisällä eli hän mukautuu

esimerkiksi joukon johtajan tilanteen ehtoon: rikotaan tämä lelu.

9.1. Esimerkkejä strategiahaastattelusta

Toisella lapsella on juuri se tavara, jonka itse haluat. Mitä teet?

Pia 6 vuotta: "En tiä. Otan jonkun toisen lelun." (Aikuinen on nyt määrittänyt tilanteen ehdon: jollakin toisella on tavara jota sinä haluat. Tässä tapauksessa lapsi ei lähde muuttamaan ehtoa, vaan etsii ratkaisun, joka mahtuu tilanteen ehtojen sisään. Lapsi muuttaa toimintaansa, mutta esitetty ehto ei muutu.)

Leikki täytyy jättää kesken kun mennään vaikka laulutunnille. Mitä teet?

Henna 5 vuotta: "Leikin iltapäivällä." (Tilanteen ehdoksi on nyt määriteltä, että leikki täytyy jättää kesken. Lapsen toiminta ei ole ristiriidassa tilanteen ehdon kanssa. Lapsi näyttää hyväksyvän ehdon realiteettina, joka ei lopullisesti näytä estävän häntä leikkimästä.)

Leikit yhdessä jonkun kanssa ja toinen haluaakin leikkiä yhtäkkiä jotakin muuta. Mitä teet?

Antti 7 vuotta: "Leikkisin sen toisen kanssa sitä toista leikkiä." (Tilanteen ehdoksi, tilannetta määrittäväksi sisällöksi on nyt annettu lapselle tilanne, jossa toinen lapsi haluaa leikkiä toista leikkiä. Esimerkissä lapsen strategia ei muuta tilanteen ehtoa. Lapsi mukauttaa oman toimintansa ehdon mukaiseksi.)

Aikuinen ei leiki sun kanssa silloin kun haluaisit. Mitä teet?

Teemu 4 vuotta: "Leikin pikkusiskon kanssa." (Tilanteen ehdoksi on nyt määriteltä, ettei aikuinen leiki lapsen kanssa. Lapsi ei ratkaisustrategiassaan pyri vaikuttamaan tähän, vaan hän etsii ratkaisun, joka ei ole ristiriidassa ehdon kanssa.)

Ulkona joku yrittää ottaa sun kelkkasi. Mitä teet?
Hanna 6 vuotta: "Jos löytäis toisen kelkan ottais sen."
(Tilanteen ehdoksi on nyt määriteltä, että joku yrittää ottaa kelkan. Lapsen strategia ei ole ristiriidassa hänelle esitetyn tilanteen ehdon kanssa, vaan hän antaa toisen määrittää tilanteen ehdon.)

Aikuinen suuttuu sulle. Mitä teet?
Mika 5 vuotta: "Tottelen." (Tilannetta määrittäväksi ehdoksi on annettu aikuisen suuttuminen. Lapsen täytyy toimia jollakin tavalla tämän ehdon suhteen. Lapsi näyttää hahmottavan tilanteen siten, että hän on poikennut aikuisen määrittämistä tilanteen ehdoista ja esittää ratkaisuksi tilanteen ehtojen mukaista käyttäytymistä.)

Edellisistä esimerkeistä näkyy konkreettisesti, miten antamalla skeemalle pysyvä sisältö, tiedollinen määritelmä, se voi näyttäytyä voimana, jota joko vastustetaan tai jota myötäillään. Jos tässä tutkimuksessa olisi jollakin tavoin määriteltä se pysyvä kehikko jonka suhteen lapsi toimii (esimerkiksi suhteessa tavoitteisiin tai fyysisiin lainalaisuuksiin), olisi samalla naulattu lapsen toiminta vain yhteen suuntaan. Tällöin lapsen toiminnan suuntautumisen tutkiminen käy mahdottomaksi. Tässä tutkimuksessa lasten vastaukset on koodattu sillä perusteella, missä suhteessa strategiat ovat tilanteen ehtoihin. Lasten vastaukset on laskettu yhteen. Näin on tarkoitus löytää lasten yleinen tapa hahmottaa ja toimia suhteessa oman tilanteensa ehtoihin. Lopullisessa lapsen tilanteen suhteen toimimisen strategioiden arvioinnissa ei enää olekaan kysymyksessä jokin pelkästään aikuisen määrittämä kehikko vaan lapsen yleinen suhde esitettyihin tilanteen ehtoihin.

Jäljelle jää silti aikuisen merkitys alkuehdon asettajana.

Aikuinen antaa lapselle ehdot, joihin strategioita suhteutetaan. Kysymyksessä ei siis ole puhtaasti lapsen omista lähtökohdista nousevat tilanteen ehtojen hahmotukset. Asetelma paljastuu lopulta vuorovaikutukseksi. Sinänsä ihmisen omat olemisen ehdot ovat abstraktio, jota ei absoluuttina voi havaita. Tässä tutkimuksessa ei siis tutkita lapsen oman olemisen ehtoja, vaan vuorovaikutuksessa mahdollisesti muotoutuvien ehtojen hahmotusta.

Kun lapsille esitetään valmiit tilanteiden ehdot kuten tässä haastattelussa, ei lapsen oma orientoituminen erilaisiin tilanteisiin pääse näkyviin. Kun lapselle annetaan valmiit tilanteet, todellisuus näyttää sisältönsä puolesta kaikille samanlaisena, joten lasten mieltymykset ja tavat hakeutua erilaisiin tilanteisiin ei pääse näkyviin. Tämä puute on korjattu lasten tarkkailussa, jossa lapset saavat orientoitua päiväkotitodellisuudessa itselleen luontaisella tavalla. Mutta tarkkailussakaan ei ole kysymys puhtaasti lasten omien ehtojen suhteen tapahtuvasta todellisuudesta, sillä tarkkailun koodaaja viime kädessä määrittelee ja tulkitsee lapsen toiminnan ehdot. Kenelläkään ihmisellä ei voi olla varmaa tietoa toisen ihmisen tilanteen ehdoista, ihmisen elämän muotoutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tarkkailukin paljastuu vuorovaikutukseksi. Lapset saavat

orientoitua tilanteisiin luontaisella tavallaan, mutta aikuinen kaavakkeensa välityksellä on mukana määrittämässä tilanteen ehtoa, joka välittyy tutkimuksen kautta lukijalle.

9.2. Strategiahaastattelun korrelaatiot

Lapsia haastateltiin ja heille esitettiin kahdeksan esimerkkitalannetta, joiden tilanteen ehtojen suhteen heidän vastauksiaan tarkasteltiin. Tarkoitus oli, että nämä kahdeksan tilannetta olisivat lasten maailmalle merkityksellisiä ja erilaisia tilanteiden aspektoja sisältäviä. Kahdeksan erilaisen tilanteen oletetaan antavan viitteitä siitä, mikä on lasten yleinen tapa hahmottaa tilanteen ehtoja. Tarkoitus on sulattaa "maailmanneetteri", jolloin lapsi ei enää näyttäytyisi pysyvän todellisuuden suhteen toimivana, vaan todellisuuteen muotoutumiseen mahdollisesti osallistuvana. Kun lasten vastaukset oli koodattu, kuhunkin kolmeen luokkaan kuuluvista vastauksista laskettiin suhteellinen osuus eli luokkaan kuuluvien vastausten prosentuaalinen osuus kaikista vastauksista. Näitä prosenttilukuja käytettiin sen jälkeen korrelaatioiden laskemisessa.

Lapset joiden vastausstrategiat olivat tavallista enemmän tilanteen ehtojen mukaisia, ovat opettajien arvioiden mukaan tavallista vähemmän aggressiivisia -0.42 ($p=.043$). Lapsilta lisävaihtoehtoja kysyttäessä ei suhtautumisessa tilanteen

ehtoihin tapahtunut oleellista muutosta, vaan toisellakin vastauksella ehtojen mukaisia vastauksia runsaasti antaneet lapset osoittautuivat tavallista vähemmän aggressiivisiksi -0.44 ($p=.032$). Sinänsä ei ole yllätys, että mukautuva lapsi arvioidaan ei-aggressiiviseksi. Tärkeää on kuitenkin huomata, että lasten hahmotustavassa ei näytä tapahtuvan roolien rapisemista pintaa raavittaessa, kuten kävi verrattaessa lasten toimintaa päiväkodin sääntöihin. Aggressiiviset lapsethan antoivat toisella kyselykierroksella enemmän normien vastaisia ratkaisustrategioita. Eli lasten suhtautumisessa tilanteen ehtoihin näyttää olevan kyseessä muutkin asiat kuin suhtautuminen normeihin, rooleihin ja arvoihin. Lapset näyttävät hahmotustavan tilannetta jatkuvasti samasta peruslähteestä huolimatta kysymyskerroista.

Aggressio on paljolti tunne, joka näyttää suuntautuvan jotakin vastaan. Ei siis ole ihme, että tilanteen ehtojen mukaisesti toimintansa hahmottava lapsi on vähemmän aggressiivinen. Mutta on huomattava, että vain pysyvän todellisuuden kuvan omaava ihminen voi toimia jotakin pysyvää koordinaatistoa vastaan. Maailman muotoutumiseen osallistuva ihminen ei juutu niin helposti vastakkainasetteluun. Kysymykseen johtuuko mukautuvan hahmotustavan omaaminen pelosta vai kyvyttömyydestä hahmottaa tilanteessa mahdollisesti piileviä muutoksen mahdollisuuksia, ei yksi korrelaatio anna vastausta.

Tilanteen ehtoihin mukautuvan strategian useammin antavat lapset leikkivät tarkkailun perusteella tavallista vähemmän roolileikkejä $-.51$ ($p=.011$). Roolileikkihän on leikki, joka päiväkodissa on hyvin joustavaa ja muuntautuvaa leikkiä. Roolileikissä tapahtuu alle kouluikäisillä lapsilla jatkuvia tilanteen ehtojen uudelleenmäärittäviä; milloin ollaan koiria, milloin koiranpentuja, mitä koirat ostavat kaupasta, koirat voivat muuttua karhuiksi jne. Lapsi joka mukautuu toisten määrittämiin tilanteen ehtoihin, joutuu pian roolileikissä alistettuun asemaan. Lapsi ei myöskään saa sitä turvaa, jota pysyvät ja määritellyt toiminnan ehdot hänelle antaisivat. Lapsi saattaa jäädä koiraksi, josta muotoutuu väline muille leikkijöille. Hyvin tiukasti pysyvän todellisuuskuvan omaava mukautuva ihminen ei voi kokea roolileikissä kuin tottelemisen, kohteena olemisen riemua.

Vastaavaa tilannetta voidaan ajatella monella tavoin myös yhteiskunnallisena tapahtumisena vallan, kontrollin ja organisoitumisen eri ilmiöissä. Mahdollisena esimerkkinä seuraavassa kansoille ominainen vuorovaikutus. Oletetaan ranskalaisen kulttuurin vuorovaikutusta leimaavan suomalaista kulttuuria enemmän erilaisten roolipelien, vihjausten ja voimien leikin. Suomalaiseen mentaliteettiin voidaan ajatella esimerkin omaisesti kuuluvan suoruuden ja rehellisyyden, halun määritellä missä mennään. Suomalaisen voi ajatella määrittelevän itselleen ystävän, jolle hän sen jälkeen on valmis olemaan uskollinen. Suomalainen on

luotettava ystävä ja luotettavuutta hän arvostaa myös ystäväissään. "Ranskalaisen" tai "suomalaisen" hahmotustavan paremmuutta ei voi määritellä. Ranskalainen hahmottaa ehkä itseään enemmän suhteessa siihen, miten hyvin hän pelaa erilaisissa tilanteissa. Suomalainen kiinnittää enemmän huomiota oman kehikkonsa ehtojen arvoon. Suomalainen pitää ehkä enemmän enemmän sääntöleikeistä kuin roolileikeistä.

Tilanteen ehtoihin mukautuvan strategian hahmottava lapsi kiusaa tarkkailun perusteella vähemmän muita lapsia $.51$ ($p=.011$), toisella kyselykerralla $.43$ ($p=.038$). Kiusaamisen perusta näyttää tämän tutkimuksen valossa (ks. luku 11.2.1.) liittyvän erityisesti yhteyden saamiseen toiseen ihmiseen. Toinen ihminen saadaan toimimaan omien ehtojen mukaan tai ainakin lähes välttämättä saadaan toinen vuorovaikutukseen omien tilanteen ehtojen kanssa. Mukautuvan hahmotustavan omaava lapsi ei joko näe tällaista mahdollisuutta määrittää vuorovaikutuksen ehtoja tai hän ei uskalla nähdä tällaista mahdollisuutta. Sartre (1969, 8-9) näkee tilanteen seuraavasti: Ihminen tekee kaupungeista tuhottavissa olevia täsmälleen koska hän hahmottaa ne särkyviksi ja kallisarvoisiksi. Ilmiöön palataan vielä toisissa yhteyksissä, sillä mahdollista on, että tilanteella on sellaisia määrittäviä tekijöitä, jotka eivät liity hahmottamiseen. Päinvastoin ihminen voi tuhota jonkin systeemin täsmälleen siksi koska hän ei hahmota sitä.

Tilanteen ehtoihin mukautuvan strategian hahmottava lapsi leikkii tavallista enemmän leikkejä, joissa lapset ryhmässä leikkivät esineleikkejä, esimerkiksi vierekkäin hiekkalaatikolla tai rakentavat yhdessä palikoilla .46 ($p=.025$). toisella kysymyskerralla .49 ($p=.014$). Näyttää siis siltä, että mukautuva lapsi kokee yhteisesineleikin jotenkin itselleen sopivaksi. Yhteisesineleikissä ryhmän yhteiset ehdot ovat hyvin löyhät. Hiekkalaatikolla saa tulla ja mennä vapaasti sekä leikkiä mitä itse haluaa, kunhan ei sotke toisen leikkejä. Silti voi olla sosiaalisesti toisten lasten läheisyydessä ja yhteydessä näihin. Lapsi voi kokea sosiaalista läheisyyttä toisten lasten kanssa tarvitsematta joutua vastatusten sosiaalisten tilanteen ehtojen kanssa.

Yhteisesineleikissä lapsi voi suunnata tilanteen ehtojen suhteen tapahtuvan toimintansa fyysikaaliseen todellisuuteen. Tässä tapauksessa voi esiintyä erikoistapauksena Piaget'n (1977, 60-61) kuvaus: "Juuri leikki on tällaista toimintaa, joka muuntaa todellisuuden enemmän tai vähemmän puhtaan sulauttamisen kautta minän tarpeisiin sopivaksi." Päiväkodin sosiaalisessa todellisuudessa, joka ei ole staattinen, hyvät mahdollisuudet Piaget'laisen toiminnan esiintymiselle ovat tilanteen ehtojen ollessa sellaiset, että lapsella on mahdollisuus suhteuttaa hahmotustaan fyysikaaliseen todellisuuteen. Nämä mahdollisuudet ovat mukautuvalla lapsella parhaat silloin, kun lapsen ei tarvitse koko ajan suhteuttaa itseään todellisuuden sosiaalisiin ehtoihin.

On myös sosiaalisen kehityksen kannalta hyvä, jos vierekkäin leikistä voi muotoutua yhteisleikkiä. Fyysiset puitteet antavat sosiaalisille kontakteille raaka-ainetta. Olennaiseksi tämän tutkimuksen näkökulmasta nousee jälleen, miten hiekkalaatikon todellisuus hahmotetaan. Jos hiekkalaatikko nähdään olevan olemassaolevaa todellisuutta, fyysinen ulottuvuus voi näyttäytyä objekteina. Objektin voi omistaa. Tällöin lapsi voi omistaa, hallita, kontrolloida ja organisoida hiekkalaatikon todellisuutta, mitä suurempi osa olemassaolevan hiekkalaatikon objekteista on hänen vallassaan. Tällöin tavaksi ilmentää itseään todellisuudessa tulevat erilaiset hallinnan, organisoitumisen ja kontrollin teemat. Jos lapsi näkee todellisuuden hallinnan ja vaikuttamisen kautta, todellisuudesta on taipuvainen tällainen muotoutumaan.

Jos lapsi ei näe hiekkalaatikkoo olemassaolevana vaan muotoutuvana, vähenevät objektin kokemukset ja huomio kohdistuu enemmän tapahtumiseen. Lapsi voi kokea, ettei todellisuutta voi omistaa, ainoastaan todellisuuden objektit. Osallistuessaan hiekkalaatikon toiminnan muotoutumiseen lapsi saa kokemuksen subjektina olosta yhdessä muiden kanssa. Yksin hiekkalaatikolla toimiessaan lapsi ei voi näyttäytyä aktiivisena sosiaalisena subjektina, sillä hänellä ei olisi mitään mihin hän voisi toimintaansa suhteuttaa. Eli toimintavapauden lisääminen ei ole vastaus ihmisen subjektina

olon lisääntymiseen. Ihmisen mahdollisuus toimia oman ekologisen hiekkalaatikkonsa subjektina on osallistua sen toiminnan muotoutumiseen. Ei suhteutua olemassaoleviin rakenteisiin ollen niiden puolella tai niitä vastaan. Tällöin lastentarhanopettajan tehtävä muuttuu olemassaolevien tavoitteiden toteuttamisesta hiekkalaatikolla enemmän toiminnan etenemisen mahdollistamiseen.

Tilanteen ehtoihin mukautuvan strategian tavallista useammin hahmottava lapsi käyttää päiväkodissa tavallista vähemmän aikaa peuhaamiseen .44 ($p=.031$), toisella kysymyskerralla .35 ($p=.097$). Peuhaamiseen luokiteltavia toimintoja tarkkailun aikana olivat esimerkiksi: lapset painivat pihalla, lapsi sählää (motorinen vilkkaus) liukumäessä, lapsi juoksee ympäri pihamaata ilman näkyvää kohdetta tai porukassa toimitaan muuten jäsentymättömästi takaa-ajamalla, kiinniottamalla, nauramalla ja suuttumalla. Kaikkea yhtäaikaan. Peuhatessa tilanteen ehdot ovat hyvin sekavat. Usein ainoa tilannetta jäsentävä ehto on: nyt sählätään. Kiusaamisen ja leikin rajat hämärtyvät, ilon ja ärtymyksen rajat hämärtyvät, hyvän ja pahan, positiivisen ja negatiivisen rajat hämärtyvät. Koordinaatistojen rajat murtuvat tai sulavat. Lapsi joka hahmottaa toiminnan sen struktuurin perusteella jää ilman kaipaamaansa kehikkoa.

Esimerkkinä hahmotuksen suhteuttamisesta pysyvään kehikkoon voidaan käyttää sanontaa "vallankumous syö lapsensa." Jos

toiminnan olennaiseksi sisällöksi nousee rajojen rikkominen, vastustamisen idea alkaa nousta yhä voimakkaammaksi. Ihminen voi esimerkiksi hahmottaa vastustavansa olemassaolevaa yhteiskunnallista käytäntöä ja pyrkivänsä tämän käytännön murtamiseen. Mutta toimittaessa valtaa ja voimaa vastaan voimakkaasti, syntyy itse asiassa uusi valta ja voima, joka voimallisesti vastuttaessa on muodostunut vastustuksen peilikuvaksi. Näitäkin uusia kehikkoja vastustettaessa vallan ja voiman määrää täytyy entisestään kasvattaa. Jatkuva kehikoiden murtamisen kautta nähty toimintamalli johtaa äärimmäisyytenä vietyä tuhoavuuteen. Juututtaessa vastakkainasetteluun olemassaolevien lainalaisuuksien suhteen myös oma toiminta on taipuvainen jumiutumaan samaan kuoppaan. Voisi ajatella, että mahdollisuuksien avaamisen näkökulmasta todellisuuden muotoutumisessa päästäisiin helpommin etenemään.

Lapsen tilanteen hahmotustavalla ja tilanteessa toimimistavalla näyttää olevan yhteys. Tavallista enemmän tilanteen ehtoihin mukautuva lapsi myös tarkkailun aikana toimii tavallista enemmän tilanteen ehtojen mukaan .42 ($p=.040$), toisella kysymyskerralla .36 ($p=.086$). Korrelaatio ei ole kovin korkea. Tämä on yhteydessä käsittäakseni lähinnä kahteen asiaan. Ensinnäkin lapsi näyttää päiväkodissa välttävän sellaisia tilanteita, joissa hän joutuisi voimakkaasti ottamaan kantaa tilanteen ehtoihin, kuten peuhaamisessa tai roolileikissä. Toisaalta lapsi näyttää

hakeutuvan toimintaan, jossa hänkin voi vaikuttaa oman tilanteensa ehtojen muotoutumiseen (kuten esineleikissä). Lapsella on päiväkodissa lukuisia mahdollisuuksia valita se tilanne, jonka suhteen hänen toimintansa on vuorovaikutuksessa. Mukautuvasti hahmottava lapsi näyttää etsivän itselleen sellaisia yhteyksiä tilanteisiin, joissa hän voisi turvallisesti olla vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa. Olemassaolevan todellisuuden kautta yhteisiä ehtoja myötäilevä lapsi näyttää passiiviselta objektilta. Vuorovaikutukseen liittyen hahmotettaessa mukautuva lapsi muuttuu oman tilanteensa ehtojen muotoutumiseen osallistuvaksi aktiiviseksi subjektiksi. Lapsi valitsee toimintansa suunnan siten, että hän voi olla aktiivinen oman todellisuutensa muokkaaja. Samalla lapsi aktiivisesti muuttaa toisten käyttäytymistä houkuttelemalla heistä esiin hallitsemiseen ja kontrolliin liittyvää käyttäytymistä. Alistuvan ihmisen on vaikea näyttäytyä alistuvana, jollei hän saa ketään alistamaan itseään.

Naiset hahmotetaan usein alistetuksi sukupuoleksi yhteiskunnassamme. Naisten toiminta näyttää liittyvän vähemmän valtaan, voimaan ja vaikuttamiseen. Yhteiskunnallisesti hahmotettujen olemassaolevien normien näkökulmasta naiset ovat hakeutuneet vähemmän vallankäyttöön liittyviin töihin, joissa tilanteen ehtojen mahdollisimman kattava määrittely olisi tärkeää. Sen sijaan naiset ovat hakeutuneet esimerkiksi päiväkotiiin töihin. Päiväkodissa

työtä tehdessään nainen koko ajan kuitenkin joutuu ottamaan kantaa toiminnassaan myös toiminnan etenemisen kehittymiseen. Eli perinteisesti tilanteen ehdot mukautuvan roolin mukaisesti tekevä nainen ei päiväkodissa toimikaan tilanteen ehtojen mukaan, vaan on päiväkodin todellisuuden mahdollinen subjekti. Jos nainen vielä on sisäistänyt todellisuuden hallinnan, manipuloinnin ja kontrollin maailmaksi, hän myös on taipuvainen muokkaamaan omasta todellisuudestaan hahmotustaan vastaavan. Lastentarhanopettajana, kahdenkymmenen ihmisen (lapsen) potentiaalisena esimiehenä, nainen voi osastossaan olla oman valtakuntansa despootti, joka kuitenkin samalla koko ajan hahmottaa vain tekevänsä mitä esimerkiksi hallintoihmiset ja tutkijat ovat häneltä edellyttäneet. Ihminen joka hahmottaa maailmaa voimakkaasti hallinnan kautta, voi vain olla hallittuna ja itse hallita.

Yhteiskunnallisesti hahmotettuna päiväkotii työyhteisönä näyttää statuksensa osalta vähempiarvoisena. Lisäksi päiväkodissa vaikuttavat sisäiset arvohierarkiat. Näin naisen arvo näyttäytyy kaksinkertaisesti alistetulta. On syntynyt koordinaatisto, jonka sisällä nainen joutuu määrittämään oman arvonsa omassa pienemmässä koordinaatistossaan. Nainen voi nähdäkseni kokea olevansa yhteiskunnallisesti tasa-arvoinen miehen kanssa vain toimiessaan "miehisestä" koordinaatistosta huolimatta, ei sitä vastaan. Ihmisyyys nousee yhteisestä

osallistumisesta. ei olemassaolevan rakenteen vastustamisesta.

Ihminen vapautuu toisten vallasta yksinkertaisesti hyväksymällä todellisuuden. Oman itsensä hyväksyvää ja oman arvonsa tuntevaa ihmistä ei voi saada tuntemaan olevansa muita huonompi. Heti kun ihminen alkaa liittyä voimaan, hän jollakin tasolla joutuu huomaamaan mahdollisuuden pudota muita huonommaksi. Tällöin esimerkiksi nainen ja mies voivat vapautua vankeudestaan vain antamalla arvon omalle itselleen, osallistumiselleen yhteisen todellisuuden muotoutumiseen, ei suhteuttamalla abstraktista arvoaan johonkin yleiseen koordinaatistoon (esimerkiksi olen parempi kuin miehet). Ihminen vapautuu sosiaalisista koordinaatistoista hyväksymällä itsensä ja muut. Vain todellisuuden ilmiöt kohtaamalla voidaan hahmottamisen tasolla olla vuorovaikutuksessa näiden ilmiöiden muotoutumisessa.

Kun lapsi hahmottaa tilanteen ehtojen mukaisen toimintastrategian tavallista useammin, hän hahmottaa tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevan toimintastrategian tavallista harvemmin .88 ($p=.000$), toisella kysymyskerralla .78 ($p=.000$). Koska kysymyksessä on saman 99 yksikön perusjoukon kaksi osajoukkoa, suuri korrelaatio selittyy paljolti sillä, että toisen luokan kasvaessa toinen automaattisesti vähenee. Mutta mielenkiintoista on toisaalta se, että mukautuvan strategian

hahmotustavalla ja yleisestä tilanteesta erivytneellä hahmotustavalla ei ollut merkittävää yhteyttä keskenään $-.16$ ($p=.460$), toisella kysymyskerralla $-.054$ ($p=.803$). Eli jos laosi valitsee tai on valitsematta itselleen tilanteen ehdot muista riippumatta ei kysymyksessä näytä olevan ainakaan mukautuvaan hahmotustapaan liittyvä ilmiö. Tähän mielenkiintoiseen seikkaan palataan tarkemmin luvussa 11.2.

9.3. Esimerkkejä tarkkailusta

Tarkkailu suoritettiin vuoropäivinä eri osastoissa. Samassa osastossa tarkkailtavia lapsia oli 3-6. Lapsia tarkkailtiin viiden minuutin välein aina yhtä kerrallaan eli esimerkiksi neljän lapsen läsnäollessa yhden lapsen toimintaa tarkkailtiin kerran viidessätoista minuutissa. Tarkkailuaika kesti noin minuutin. Joka tarkkailujakson aikana merkittiin lapsen toiminnan suhde tilanteen ehtoihin aina johonkin luokkaan. Jos lapsen toiminta suhteessa tilanteen ehtoihin muuttui mukautuvasta vuorovaikutukseen tai erivytneeseen, tai vuorovaikutuksesta erivytneeseen toimintaan, se luokiteltiin jälkimmäisen mukaan, mutta ei päinvastoin. Kysymyksessä on määritelmä, jolla haluttiin saada vuorovaikutus ja ehtojen erivytneisyys selkeästi esiin.

Niilo 6 vuotta tekee tyttöjen kanssa "hiekkaruokaa" ulkona. (Niilo on tilanteessa mukautuvana osallistujana. Tytöt ehdottivat ruoan tekoa ja toiminta etenee tyttöjen ehdoilla. Yleensä tämäntyyliset yhteiset tekemiset on kuitenkin luokiteltu vuorovaikutustilanteiksi.)

Niina 2 vuotta odottaa unen tuloa. etsii asentoa.
(Tilanteen ehdoksi voidaan määritellä unen tuleminen.
Tilanteen ehdot ovat tässä tapauksessa lähes identtiset päiväkodin ehtojen kanssa. Lapset on erotettu väliseinällä toisistaan. Alle 3-vuotiailla esiintyy harvoin joukkohäirintää. Väsyneen 2-vuotiaan on helppo yhtyä ehtoon "uni tulee".)

Jenni 5 vuotta syö ja samalla seuraa muiden tekemisiä.
(Tilanteen ehdot Jennin pöydässä ovat: Nyt syödään ja ollaan yhdessä. Jenni syö muttei osallistu keskusteluun. Hän ei toiminnallaan vaikuta tilanteen ehtojen muotoutumiseen.)

9.4. Tarkkailun korrelaatiot

Tutkimuksen tuloksia analysoitaessa kävi ilmi, että tilanteen ehtojen mukaisen ja ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevan toiminnan korrelaatiot ovat itse asiassa toinen toistensa peilikuvia. Luokkaan eri tilanteen ehdot tuli vain kaksi tapausta. Todellisuudessa ihminen on aina vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tilanteessa vuorovaikutukseen osallistumaton henkilö voidaan ymmärtää vain henkiolentona jota ei voida havaita.

Ainakin teoriassa voidaan kuitenkin ajatella ihmisten toimintojen olevan niin erivetyneet toisistaan, ettei tilanteiden ehtojen välillä voida havaita mitään vuorovaikutusta. Mutta oman tilanteensa ehdoista ihminen ei voi koskaan erota. Vaikka ihminen olisi niin eristynyt muista, että toisten ihmisten merkitys välittyisi vain yhteisen kulttuuriperinnön kautta muotoutuneiden skeemojen

välityksellä. ei ihminen voi välttää yhteyttä omiin tilanteensa ehtoihin. Päiväkotinäyttää olevan niin tiivis ja tilanteen etenemiseen vaikuttavien asioiden osalta niin runsas ympäristö, että yleisestä tilanteesta eriytyminen on harvinaista. Minulle tutkijana ja ihmisenä tapahtunutta hahmotuksen epäjohdonmukaisuutta käsitellään luvussa 11. Koska tilanteen ehtojen mukainen toiminta ja tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa oleva toiminta ovat toisensa peilikuvia, ei ole tarkoituksenmukaista selvittää kumpaakin erikseen. Ilmiö esitetään kuvaamalla yhdellä kerralla ilmiön kummatkin puolet. Yhteyksien tulkinta esitetään luvussa 10.4. Seuraavan itsestäänselvyyden esittäminen saattaa johtaa yllättävään ahaa-elämykseen: Mukautuva ja vuorovaikutukseen perustuva toiminta näyttäytyvätkin yhtenä ja samana vuorovaikutuksena!

Taulukko¹ Tilanteen ehtoihin suhteutetun toiminna luokitusten korrelaatioiden vertailu

Muuttuja	tilanteen ehtojen mukainen toiminta	vuorovaikutus tilanteen ehtojen kanssa
-Lastentarhanopettajien arvioima lapsen sosiaalisuus		
-Lastentarhanopettajien arvioima lapsen aggressiivisuus	-.60 (p=.002)	.61 (p=.001)
-tarkkailussa lapsen toiminta osaston toiminnan mukaista	-.45 (p=.026)	.45 (p=.023)
-Lapsi käyttää toiminnastaan tavallista enemmän aikaa ympäristön tarkkailuun	.53 (p=.006)	-.43 (p=.030)
-Lapsi osaston yleisen toiminna lisäksi tekee jotakin ylimääräistä (yleinen toiminta + "leikki")	.44 (p=.029)	-.43 (p=.030)
-Lapsi toimii enemmän päiväkodin ehtojen (sääntöjen) mukaan	-.56 (p=.004)	.56 (p=.004)
-Lapsi toimii enemmän vuorovaikutuksessa päiväkodin sääntöjen kanssa	.51 (p=.009)	-.50 (p=.011)
-Lapsi leikkii tavallista enemmän usean lapsen kanssa joukossa	-.53 (p=.006)	.53 (p=.007)
-Lapsen vanhemmat korostavat ettisiä tavoitteita	-.40 (p=.050)	.40 (p=.050)
	-.45 (p=.024)	.44 (p=.026)

179

Taulukosta näkyy, että määriteltä luokittelu on kuin veteen piirretty viiva. Vedessä ei ole viivan vedon jälkeen näkyvissä veteen piirretty viiva, vaan toiminnan aiheuttama vuorovaikutus ympäristön kanssa, toiminnan aikaansaama aaltoliike. Jos halutaan aikaansaada samanlainen vuorovaikutus kuin aikaisemmin, on tiedettävä tarkkaan viivan vedon reitti. se kaava, jonka mukaan viiva vedettiin. Tässä näkyvkin newtonilaisen, analyyttisen, teknisen tiedekäsityksen voima. Teknisesti varmasti toimivia systeemejä olisi vaikea rakentaa, jos toiminnan kaavan ja reunaehtojen ennakointia ei suoritettaisi tarkasti. Kaavan tarkoitukseksi paljastuikin olla apuvälineenä todellisuuden tapahtumien ennakoinnissa. Todellisuudessa, vuorovaikutuksessa, ei veteen piirrettyä viivaa ole havaittavissa. On vain vuorovaikutuksen jälkikäyt, jotka sekoittuvat muuhun vuorovaikutukseen. Kaavat ovat havaitsijan toimintaa ohjaavia rakenteita. Ihmisen elämä ei kuitenkaan ole pelkkä tekninen instrumentti. Lapsesta ei tule tehdä pelkkää aikuisen kaavan toteuttajaa. Jos kasvatuksessa on pohjimmiltaan kysymys vuorovaikutuksesta, meidän tulisi suhteuttaa hahmotustamme myös aaltoihin, eikä aina tavoitella vuorovaikutuksen sulnomista kaavan sisään. Jotta tietokone toimisi, sen toimintakaavion on oltava selkeä. Jotta ihminen voisi olla ihminen, vuorovaikutuksessa oman elämänsä ehtojen kanssa, hänen on sulatettava elämänsä ohjaava kaava luonnonjärjestelmäksi. Ihminen voi osallistua oman ihmisyytensä muokautumiseen vain, jos hän voi itse olla

mukana päättämässä omien toimintasysteemiensä säilyttämisestä tai muuttamisesta. Oman ihmisyytensä ehtojen muokkaaminen ei ole jotakin, joka opitaan aikuisena, vaan välttämättä jo lapsuudessa tapahtuvaa. Aikuisen ihmisen opettaminen olemaan oman elämänsä subjekti on vaikeaa. Meidän on yhdessä lapsen kanssa heräteltävä jo mahdollisimman varhain todellisuuden muotoutumiseen osallistumista.

10. VUOROVAIKUTUS TILANTEEN EHTOJEN KANSSA

Kun lapsi toimii vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa, hän on jollakin tavalla yhteydessä niihin luonnonjärjestelmiin, jotka osallistuvat tilanteen muotoutumiseen. Tilanteen ehtojen kanssa toimiminen ei sinänsä sisällä eritvistä arvovarausta. Kussakin tilanteessa erikseen voidaan arvioida onko esimerkiksi tilanteen ehtoihin vaikuttaminen moraalisesti kannatettavaa tai arveluttavaa. Lapsi saattaa esimerkiksi tehdä esikoulutehtäviä. Tällöin hän on tietysti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, muttei pyri välttämättä vaikuttamaan tilanteen ehtoihin, eli hän ei esimerkiksi ala leikkiä Batmania kesken esikoulutehtäviä. Jos lapsi sen sijaan lekee jotakin, joka ei sisällä vielä kaavana välittömään tilanteeseen, hän on vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa. Tällöin lapsi esimerkiksi saattaa ehdottaa, että lopetetaan jo. Lause "Eikö voitaisi tehdä vielä yksi sivu" on myös vuorovaikutusta tilanteen ehtojen kanssa. Tällöin lapsi vastustaa tilanteen ehtojen muutosta. Vuorovaikutus tilanteen ehtojen kanssa on tilanteen etenemiseen liittyvän luonnonjärjestelmän muuttumiseen osallistumista.

10.1. Esimerkkejä strategiahaastattelusta

Sinua ei oteta mukaan leikkiin. Mitä teet?

Helinä 5 vuotta: "Pyydän, saanks mä tulla vähän aikaa leikkiin." (Tilanteen annettuna ehtona on nyt, ettei lasta oteta mukaan leikkiin. Helinä ei mukaudu ehtoon annettuna,

vaan aikoo osallistua sen muotoutumiseen. Hän osallistuu tilanteen ehdon muuttumiseen.)

Petteri 6 vuotta: "Mää mankuisin." (Petterikään ei ota ehtoa annettuna, vaan hän ryhtyy vuorovaikutukseen luonnonjärjestelmän kanssa.)

Niilo 5 vuotta: "Rakennan oman majan niin toiset tulee siihen." (Niilo hahmottaa tilanteen niin, että hän saa ehdon "ei oteta leikkiin" muuttumaan keksimällä niin kivan leikin että muut haluavat leikkiä hänen kanssaan.)

Joku yrittää ottaa ulkona sun kelkkasi. Mitä teet?

Päivi 4 vuotta: "Sanon saat sit ku mää en enää tartte." (Tilanteen annettuna ehtona on, että joku on ottamassa sinun kelkkaasi. Lapsi ei muutta mitkittä tilanteeseen suostu, vaan aikoo puhumalla muotouttaa tilanteen ehdoja.)

Aki 5 vuotta: "Menisin ite kvytiin." (Aki kääntää tilanteen itselleen edulliseksi. Hän ei antaudu tilanteen ehtoon "joku vie sinun kelkkaasi", vaan hän aikoo kelkkailla yhdessä toisen kanssa ja toinen saa vielä tehdä työn.)

10.2. Strategiahaastattelun korrelaatiot

Haastattelussa korostuu lapsen hahmottaminen, se miten lapsi tilanteet näkee. Enemmän ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevan toimintastrategian hahmottava lapsi käyttää päiväkodissa vähemmän aikaa odottamiseen -0.42 ($p=0.043$), toisella kysymyskerralla 0.40 ($p=0.056$). Odotuksen määrä saatiin tarkkailun perusteella toiminnan laadun luokituksesta (liite 1). Korrelaatio tukee tutkimuksen perusidea. Jos lapsi hahmottaa tilanteen sellaisena, että siinä on potentiaalisia tilanteeseen osallistumismahdollisuuksia, hän on alttiimpi näitä mahdollisuuksia käyttämään. Lapsen ei tarvitse toiminnan etenemiseen mukautuen jäädä odottamaan tilanteen ehtojen kehitystä sellaiseksi, että hänkin voisi tilanteeseen aktiivisesti osallistua.

Paljon odottamiseen aikaa käyttävä lapsi näyttää

nakeutuvankin toiminnassaan staattisuuteen. Odottamiseen

enemmän aikaansa käyttävä lapsi leikkii vähemmän

roolileikkejä -0.45 ($p=0.023$), joissa tilanteen ehdot vaihtuvat

tiuhaan. Toisaalta hän käyttää aikaa esineleikkiin 0.55

($p=0.004$), jossa lapsi ei joudu alttiiksi sosiaalisten

tilanteen ehtojen vuorovaikutukselle.

Tällaisen lapsen jäykkyys kohdata tilanteen ehtojen muutoksia

näkyv myös siinä, että päiväkodissa odottamiseen aikaa

enemmän käyttävällä lapsella esiintyy vanhempien arvioiden

perusteella enemmän riitelvä 0.42 ($p=0.038$). On

mielenkiintoista havaita, että runsaammin riitelevää lasta ei

kuitenkaan arvioida keskimäärin tottelemattomammaksi tai

aggressiivisemmaksi. Kysymys näyttää olevan nimenomaan

tällaisen lapsen jäykästä tavasta suhtautua tilanteen

ehtoihin. Odottava lapsi hahmottaa/pyrkii hahmottamaan

todellisuutta lainalaisuuksien kautta. Kaikki sellaiset

ilmiöt, jotka muuttavat tilanteiden etenemisen kaavaa, ovat

lapselle häiriötekijöitä joita täytyy vastustaa.

Yleensäkin ihminen, joka pyrkii saamaan oman itsensä,

elämänsä ja tilansa järjestykseen, johonkin yhtenäiseen

kaavaan tai struktuuriin, jää ennen pitkää oman

struktuurinmuodostuksensa vangiksi. Mitä lujemman ja

jäsentyneemmän struktuurin hän on mielessään onnistunut

luomaan, sitä vaikeampi hänen on suhtautua joustavasti

tilanteen ehtojen muutoksiin. Kehitvistä saa olla, mutta sen tulee aina sijoittua struktuurin sisään. Näin ihminen jäädessään oman struktuurinsa vangiksi, etsiessään tarkoitusta ja turvaa nimenomaan hahmottamastaan arvo- ja merkitysrakenteesta, vähitellen irtaantuu vähä nopeammin muuttuvasta todellisuudesta. Ihminen irtaantuu tästä hetkestä. Seurauksena on joko vieraantuminen tai muutoksen vastustaminen.

Isaksen puhuessaan luovuudesta korostaa ihmisten tarvitsevan joustavaa ja tähän hetkeen liittyvää ajattelua. On mahdoton tarkasti ennustaa mitä tietoa tai informaatiota tulevaisuudessa tarvitaan. On tärkeätä keskittyä muuttuvien ja uusien olosuhteiden maailmassa toimivaan kykeneväksi. (Isaksen 1987. 2-4.)

Ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevan strategian enemmän hahmottava lapsi leikkii päiväkodissa enemmän roolileikkejä .44 ($p=.030$). toisella kysymyskerralla .31 ($p=.143$). Tämä yhteys kuvaa hyvin ilmiötä, jossa tilanteen ehdot muuttuvina hahmottava lapsi todella etsii tytä tilanteeseen, jossa tilanteiden ehdot ovat muuttuvia. Samaa ilmiötä kuvaa positiivinen korrelaatio muuttuvien ehtojen hahmotustavan ja peuhaamisen välillä .46 ($p=.025$). toisella kysymyskerralla .20 ($p=.346$), eli kuten edellä todettiin, merkitysrakenteiden jatkuvan voimallisen murtamisen seuraus voi olla uusi entistä vahvempi asetelma. Arkikokemuksesta voidaan havaita miten

lähellä nauraminen ja itkeminen ovat toisiaan peuhattaessa. Jos lapset pitkään päiväkodissa voimakkaasti peuhaavat, seurauksena on usein ennen pitkää vastakkainasettelu. Tai jos lapsiryhmän toiminta on jäsentymätöntä, seurauksena ei välttämättä ole luovuuden ja hyvän olon leviäminen vaan kaaos. Kaaoksessa ihminen ei voi nähdä asioiden välisiä yhteyksiä. Harmonian hahmottaminen perustuu sen sijaan nimenomaan yhteyden hahmottamiseen. Turvallisessa harmoniassa lapsi voi heittäytyä todellisuuden varaan ilman pelkoa kehikon hukkumisesta. Turvallisessa ilmapiirissä peuhatessa maailma voi näyttävä ihmeellisenä ja iloisena.

Koska korrelaatiot haastattelun muiden muuttujien kanssa ovat osittain toisistaan johtuvia ja saman kaavan eri puolia, ei seuraavassa katsota tarpeelliseksi uhrata tilaa näiden korrelaatioiden tulkintaan. Korrelaatiot ainoastaan luettelaa.

Ehtojen hahmottaminen muuttuvina ensimmäisellä kysymyskerralla: Mukautuminen tilanteen ehtoihin haastattelussa $-.88$ ($p=.000$), toisella kysymyskerralla $-.60$ ($p=.012$). Ensimmäisen ja toisen kysymyskerran välinen korrelaatio on $.75$ ($p=.000$).

Ehtojen hahmottaminen muuttuvina toisella kysymyskerralla: Lapsi hahmottaa toiminnan ehtoihin mukautuvasti ensimmäisellä kysymyskerralla $-.72$ ($p=.000$), toisella kysymyskerralla $-.85$

($p=.000$). Tilanteen strategian erillisin ehdoin tapahtuvana toimintana toisella kysymyskerralla $-.43$ ($p=.038$). Suurin osa korrelaatioista selittyy sillä, että yhden luokan kasvaessa toinen välttämättä pienenee koko joukon yhteenlasketun arvon ollessa aina 99 (prosentteja).

Mielenkiintoinen on tilanteen ehdot enemmän potentiaalisesti muuttuvina hahmottavan lapsen ja hänen vanhempiansa kyselyn perusteella arvioitu fyysisten tavoitteiden arvostuksen positiivinen korrelaatio toisella kysymyskerralla $.43$ ($p=.038$), ensimmäisellä kysymyskerralla $.25$ ($p=.230$). Fyysinen tavoite oli kysymyskaavakkeessa muotoiltu seuraavasti: "Lapsen terveystilasta huolehditaan ja häntä ohjataan huolehtimaan omasta terveydestään." Selityksenä positiiviselle korrelaatiolle voisi olla tavoitteen aktuaalisuus: Lapsen terveys olisi parastaikaa uhattuna tai hän olisi niin nuori, että perushoidon merkitys korostuisi. Ei kuitenkaan ilmene mitään järkevää perustaa sairauden sinänsä ja tilanteen ehtojen muuttumismahdollisuuksien sisältävän hahmotustavan välillä. Myöskään ikä ei korreloi muuttuvien ehtojen hahmotustavan kanssa. Enemminkin kysymyksessä näyttää olevan elämän arvostaminen: "Pääasia että lapsi on terve." Tämä ajatus pitää sisällään myös näkemyksen, jossa yhteisön virallisilla koordinaatioilla ei ole niin suurta merkitystä. Lapsen ei tarvitse olla muita älykkäämpi, esteettisempi tai sosiaalisempi. Vastaus saattaa heijastaa vanhempien joustavampaa ja kevyempää otetta

erilaisiin sosiaalisiin koordinaatioihin. Eli esiin nousee vanhempien tapa hahmottaa maailmaa. Ilmiö viittaa siihen, että ehkä vanhempien jumiutumaton asenne erilaisiin ihmisten hahmottamiin koordinaatioihin on välittynyt myös lapselle. Vanhempi joka antaa arvon elämälle sinänsä omana itsenään, välittää omaa hahmotustapaansa myös lapsilleen.

Tässä yhteydessä korostuu myös tiedemiehen ja kasvattajan hahmotustavan merkitys. Jos tiede ja kasvattaja ovat rakentaneet itselleen sikeän toiminnan mallien verkoston ja heillä on esimerkiksi kasvatustavoitteen suhteen olemassa pysyvä hierarkia, he siirtävät tätä hahmotustaan myös lapseen. Todellisuudesta on taipuvainen tulemaan sellainen, millaisena sen näemme. Tällöin lapsi alkaa toteuttaa meidän hahmottamaamme kehikkoa. Tämän hetkisen vallitsevan ihmiskuvan mukaan seurauksena on kohteeseen pyrkivä struktuuri. Ihmisestä tulee kaava, joka muuttaa struktuuriaan palautteen saamisen jälkeen. Hän asettaa uudet tavoitteet ja kaava toistuu. Tällöin on vaikea kokea omaa itseään tai muita elämässään tässä ja nyt. Kysymystä ei voi redusoida pelkäksi paradigmakiistaksi, sillä kysymys on ihmisen, ihmisyyden, yhteiskunnan ja kulttuurimme muotoutumisen ehdoista.

Jos me näemme lapsen pysyvässä kehikossa pyrkimässä kohti tavoitetta, lapsesta on taipuvainen tällainen tulemaan. Amabile kuvaa luovan prosessin paradoksaalista luonnetta. Mitä kiihkeämmin haluamme olla luovia, sitä vaikeammaksi

luovuus tulee. Esimerkiksi kilpailu näyttää saavan meidät kvllä toimimaan nopeammin tai paremmin jossakin ulkoisessa kehikossa. Mutta ulkoisena hahmotettu motivaatio näyttää saavan ihmiset usein hahmottamaan todellisuutta yksisilmäisesti vain suhteessa tavoitteen saavuttamiseen. Ihmisen luovuus voidaan tukahduttaa ulkoisten kehikkojen paineessa (kuten kilpailun, joko-tai- asetelman, arvioinnin, palkkiosysteemin, ja kaiken mikä vie huomion pois toiminnasta itsestään). (Amabile 1987. 242-252.)

Sekä vanhempien hahmotusta että ilmeisesti myös lasten toimintaa kuvaavat korrelaatiot, joiden mukaan haastattelussa enemmän ehtojen muuttamiseen liittyvien strategiavastausten ja tottelemattomuuden välillä on negatiivinen korrelaatio $-.44$ ($p=.031$). toisella kysymyskerralla $-.19$ ($p=.403$). Eli enemmän ehdot muutettavina hahmottava lapsi on vanhempien arvion mukaan tavallista vähemmän tottelematon. Samoin vanhemmat kokevat ehdot muuttuvina hahmottavan lapsen tavallista vähemmän riitelevinä $-.40$ ($p=.052$), toisella kysymyskerralla $-.37$ ($p=.075$). Eli näyttää siltä, että joustavasti erilaisiin koordinaatistoihin suhtautuva lapsi ei joudukaan tämän hahmotuksensa takia useampiin ristiriitoihin vaan päin vastoin! Ihminen jonka sosiaaliset koordinaatistot ovat jäykät, kuluttaa voimiaan omien koordinaatistojensa tukemiseen. Joutuessaan jonkin toisen koordinaatiston kanssa tekemisiin yhteentörmäystä ei voi välttää. Pidemmän päälle

kaksi jäykkää koordinaatistoa eivät voi olla yhteneväisiä, vaan seurauksena on konflikti.

Yhteiskunnassamme voidaan ajatella yhden kehityssuunnan olevan kohti yhä voimakkaampia ja pysyvämpiä koordinaatistoja. Tällöin konfliktin välttämiseksi on olemassa erilaisia vaihtoehtoja. Yksi mahdollisuus on pyrkiä saamaan kaikille täysin sama koordinaatisto eli konsensus. Mutta on tärkeä huomata että esimerkiksi Suomessa, joka on konsensuksen mallimaa, ei yhteiseen malliin pyrkiminen ole lisännyt ihmisten välistä yhteisyyttä.

Valta ja voima näkvvinä symboleina ovat hävinneet olemasta ja siirtyneet lähes kokonaan piiloon ihmisten päähän ja heidän toimintaansa. Tutkijat ja kansalaiset etsivät valtaa ja sen pitäjää, mutta sitä ei enää löydy. Silti ihmiset entistä enemmän kokevat yhteiskunnan heille välittämiä paineita, vaateita ja odotuksia. Mutta ihminen voi kokea maailman aiheuttavan hänelle kestäättömiä odotuksia vain kun hän hahmottaa maailman aiheuttavan hänelle kestäättömiä odotuksia. Viime kädessä ihminen itse on koordinaatistoinen esteenä omalle toteutumiselleen. Yhteinen koordinaatisto ja siihen pyrkiminen eivät auta. Koordinaatiston voiman kasvaessa yhteys elämään koko ajan kapenee. Toinen vaihtoehto konfliktin välttämiseksi on pyrkiä tai joutua eristetyksi muiden koordinaatistojen vaikutuspiiristä. Tätä ilmiötä käsitellään kohdassa erilliset toiminnan ehdot.

10.3. Esimerkkejä tarkkailusta

Anna 6 vuotta. syö ruokaa ja juttelee vierustoverinsa kanssa. (Tilanteen ehdot ovat syöminen ja yhdessäolo. Anna on aktiivinen keskustelija ja on mukana määrittämässä keskustelun etenemisen ehtoja. Anna toimii siis vuorovaikutuksessa oman tilanteensa ehtojen kanssa. mutta päiväkodin toiminnan ehtojen sisällä.)

Jaakko on ulkona ja muiden lasten kanssa kiipeilytelineessä. (Tilanteen ehdot liittyvät kiipeilyyn ja yhdessäoloon. Ryhmän toiminta ei ole kovin järjestäytynyttä eivätkä ehdot selkeästi määritetyt, mutta Jaakko osallistuu silti toiminnan etenemisen kehittämiseen. vaikkei ehkä itsekään tiedä miten.)

Jussi 2 vuotta penkoo vapaan leikin aikana roolivaatekasaa kaikkien lasten ollessa samassa huoneessa. (Aikuisten puolelta tilanteen ehdot ovat löyhät eli oikeastaan ainoa mitä ei saa tehdä on niin sanottu pahanteko. Lapset ovat mitä todennäköisemmin kukin vapaita näissä laajoissa kehyksissä osallistumaan oman toimintansa muuttamiseen. 2-vuotiaan lapsen toiminta on muutenkin sisällöltään nopeasti vaihtuvaa.)

Liisa 5 vuotta on pesemässä käsiään valmistautuessaan ruoka-apulaisena oloon ja touhuua toisen apulaisen kanssa ulkona sattuneita skandaaleja. (Liisa muuttaa itse tilanteensa ehtoja koko ajan. Hän tekee sen päiväkodin ehtojen sisällä. mutta hän luo näissä kehyksissä koko ajan jotakin.)

Markku 6 vuotta leikkii laulutunnilla laululeikkiä ja pelleilee samalla. (Markku on nyt vuorovaikutuksessa sekä päiväkodin ehtojen että oman tilanteensa ehtojen kanssa. Markun kiintoopisteenä on useimmiten leikki, josta hän liioittelemalla ja hyörimisellä etsii uusia merkityksiä välillä niin innokkaasti, että laululeikki on unohtua. Jos tilanne olisi sellainen, että kaikki haluaisivat leikkiä laululeikkiä mahdollisimman oikein. Markku olisi silloinkin vuorovaikutuksessa oman tilanteensa ehtojen kanssa. Jos sen sijaan koko laululeikki menisi kaikilta lapsilta pelleilyksi ja Markku lopulta yhtyisi muiden pelleilyyn, hän mahdollisesti (tilanteesta riippuen) toimisikin tilanteen ehtojen mukaisesti.)

Tilanteen ehtojen havaitseminen oli monta kertaa vaikeata.

Esimerkkien tarkoitus ei ole vakiinnuttaa uutta toiminnan havaitsemisen kehikkoa, vaan ainoastaan havainnollistaa tutkimuksen apuna käytettävä luokitusta. Vuorovaikutuksen luokittelu on aina suhteellista eikä pysty huomioimaan vuorovaikutuksen rikkautta ja monimuotoisuutta. Lapsilla itselläänkään ei näytänvt olevan selkeää kuvaa tilanteen etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Silloin etualalle nousi havainto, että elämä kulkee kulkuaan myös osittain ihmisen määrittelemistä ehdoista huolimatta. Tällöin tuntui selkivtyvän lapsen tapa olla läsnä tilanteessa hahmottamisensa osalta. Lähteekö hän itse kehittämään omaa tilannettaan vai odottaako hän jonkun toisen määrittävän hänen tilanteensa ehdot. Esimerkit ei siis ole tarkoitettu kuvaamaan toiminnan lainalaisuutta vaan havainnollistamaan tutkimuksen apuna käytettyä luokitusta. toiminnan määritvstä.

10.4. Tarkkailun korrelaatiot

Puhuttaessa toiminnasta puhutaan jostakin sellaisesta, jonka merkitys on viime aikoina korostunut. Se mitä tapahtuu tässä ja nyt ei koskaan kaikilta osin sovi mihinkään jäätyneseen kehikkoon. Eikä sitä voida myöskään kokonaisuudessaan havaita. Ehkä ihmisen hahmotus on siten rakennettu, että ihmisen täytyy kontrastin aikaansaamiseksi aina suhteuttaa todellisuutta johonkin. Eräs mahdollisuus lähestyä tilannetta olisi hyväksyä asiain tila ja lähteä hahmottamaan maailmaa

tata hetkea lähestyen, ei irrottaen siitä ovsuvia toiminnan luurankoja. Ihmisen TOIMIMINEN tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa on eri asia kuin toiminnan HAHMOTTAMINEN vuorovaikutuksena, vaikka nämä ilmiöt ovatkin yhteydessä toisiinsa kuten edellä on kuvattu. Ihminen on sidottu tähän hetkeen. Puhuessamme toiminnasta puhumme toiminnasta aina jonkin hahmotustavan avulla. Tieteellisessä tutkimuksessa toiminta on paperilla jäädytetty musteeksi. Tutkijan ainoa mahdollisuus on saada teksti niin paljon eläviä mielikuvia sisältäväksi, että lukijalla on mahdollista hahmottaa teksti vuorovaikutuksena. Samoin lukijan ainoa mahdollisuus hahmottaa teksti vuorovaikutuksena on saattaa tekstin virittämät mielikuvat yhteyteen oman henkilökohtaisen suhteutusjärjestelmän kanssa.

Päiväkodin aikuiset hahmottivat tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevat lapset tavallista sosiaalisemmiksi .61 ($p=.001$). Sosiaalisuus ei sinänsä ole vielä mukautuvaa tai hallitsevaa tai muuta käyttäytymistä. Se ilmaisee lähinnä, että lapsen toiminta on suuntautunut todellisuuden sosiaalisiin aspekteihin. Miksi sitten ehtojen muotoutumiseen osallistuva lapsi arvioidaan tavallista sosiaalisemmaksi? Sosiaalisesti aktiivisella lapsella on ilmeisesti laajempi sosiaalisten kontaktien verkosto. Näin ollen hänen toimintansa muutos verkon suhteen aiheuttaa useammalle lapselle intensiivisemmän sosiaalisen vuorovaikutuksen. Kun sosiaalisesti aktiivinen lapsi jättäytyy pois pelistä sillä

on tilanteeseen enemmän vaikutusta koska hänen yhteytensä peliin osallistuihin ovat laajemmat. Sosiaalisesti aktiivinen lapsi liittvässään toiminnassaan kokonaisvaltaisemmin sosiaaliseen verkkoon myös on yhteydessä voimakkaammin näihin verkostoihin. Sosiaalisesti aktiivinen lapsi on toiminnallisesti elimellisempi osa tilanteen ehtoja kuin passiivinen lapsi. Ajatellaan tilannetta jossa on kaksi lasta. Toinen sosiaalisesti aktiivinen ja toinen sosiaalisesti passiivinen. Tällöin sosiaalisesti aktiivinen lapsi pelkästään jollakin tavoin toimimalla määrittää tilanteen ehtoja. On muistettava, että kysymys on koko ajan tämän tutkimuksen rajanvedosta. Voidaanhan myös ajatella, että passiivisen lapsen vuorovaikutus ilmenee siten, että hän houkuttelee sosiaalisesta lapsesta esiin todellisuuden muokkaajan. Tällä tavalla ei kuitenkaan tässä tutkimuksen empirian luokittelussa tehty, koska jos kaikki on vain yhtä ja samaa vuorovaikutusta, ei tilastollisesti voida löytää mitään suhteutusjärjestelmää, johon toimintaa voisi suhteuttaa.

Tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa oleva toiminta on harvemmin arvioitu kuuluvaksi toiminnan luokkaan "osaston toiminnan mukainen toiminta" -.54 ($p=.006$) ja vastaavasti useammin arvioitu kuuluvaksi luokkaan "osaston toiminta + leikki" .56 ($p=.004$). Samaa ilmiöön liittyy vielä toiminnan ehtoihin liittyvän toiminnan ja tarkkailun aikana havaittu päiväkodin sääntöjen venvttämisen korrelaatio .53 ($p=.007$).

Eli lyhvesti sanoen: Oman tilanteensa kanssa enemmän vuorovaikutuksessa oleva lapsi on myös enemmän vuorovaikutuksessa päiväkodin ehtojen kanssa. Ehkä terminologian selittämiseksi on esimerkki paikallaan. Poikien pelatessa jalkapalloa joku ehdottaa kiipeilytelineitä. Tällöin hän on vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa, mutta samalla päiväkodin sääntöjen sisällä. Jos lapsi sen sijaan houkuttelee muita kanssaan pelaamaan viereiselle kadulle, hän toimii yhä vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa, mutta päiväkodin tilanteen ehtojen vastaisesti, sillä kadulla pelaaminen on kiellettyä. Tässä kohden on vain hyvä huomata, miten suuri osa lasten toiminnasta määrittyy muuta kautta kuin aikuisten määrittämien sääntöjen kautta. Lapsi on oman todellisuutensa ja sen ehtojen suhteen aktiivinen vaikuttaja.

Lastentarhanopettajat arvioivat ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa toimivan lapsen tavallista aggressiivisemmaksi .45 ($p=.023$) Kysymys lienee jälleen sekä todellisuudesta että havaitsijan omasta suhteutusjärjestelmästä. Virallinen päivähoiton kasvatuksen määritelmä pitää kasvatusta tavoitteellisena toimintana, jolloin jokainen opettajan tavoitteen etenemisen suuntaa muokkaava teko näyttäytyy häiriönä, hyökkäyksenä kasvatustavoitetta ja opettajan toimintaa vastaan. Toisaalta muutos on erityisen konfliktiherkkä tilanne. Runsaasti ehtojensa kanssa vuorovaikutuksessa oleva lapsi näyttäytyy

toiminnan lähtökohtia koko ajan kyseenalaistavana ja uutta ainesta svöttävänä. Jos kyseenalaistus menee äärimmäisyyksiin, seurauksena on mitä ilmeisimmin jonkinasteinen kaaos. Ilmeisesti jatkuva ihmisen toiminnan lähtökohtien purku ei ole pidemmän päälle kestävä. Tarvitaan ilmeisesti sellaista vuorovaikutukseen perustuvaa hahmotusta, jossa kaikkia systeemejä ei pureta, vaan havaitut pitkäikäiset systeemit saavat myös tukea jatkaakseen olemassaoloaan ja vahvistuakseen. Vuorovaikutuksen hahmottamisen tarkoituksiksi ei saa nousta eksistentiaalistinen vaatimus mahdollisimman suuresta vapaudesta. Vapaus ilman vapautta jonkin suhteen on tyhjää vapautta. Ihmiselle luontevaa vapautta saattaisi olla esimerkiksi omien mahdollisuuksien vapauttaminen sosiaalisessa yhteisössä. Tällöin vapaudesta tulisi todellisuudessa piilevien mahdollisuuksien vapauttamista yhdessä muiden kanssa. Päiväkotilasten mahdollisuuksien vapauttaminen ei voi eikä tule perustua pelkästään yksilöllisen potentiaalin vapauttamiseen. Lapsen kokemus, että hän on tehnyt jotakin sekä itselleen että muille arvokasta on ihmisen arvostusten lähtökohta. Vain yhdessä muiden kanssa saadaan aikaan jotakin sosiaalisesti arvokasta. Jos lapsi saa kokemuksen, että hän toimii arvokkaasti vain silloin kun hän toteuttaa kasvatustavoitteita, hän oppii että hänen oman toimintansa arvon määrittävät aina muut. Vain jos aikuinen kohtaa lapsen mahdollisuuksien subjektina, voi todellisuuden muotoutumisesta tulla yhteinen antoisa matka.

Vain yhteisessä todellisuudessa voi piillä sosiaalinen vapaus.

Yksitviusvheen ja omaan näkökulmaan perustuva vapaus sisältää myös pelon. Oman vapauden maksimoinnin hahmottaminen sisältää myös pelon vapauden menettämisestä. Tämän hetken arvo alkaa perustua tulevaisuuden kuviin. Tämä on omiaan jäykistämään koordinaatistoa ja kaikki vapauden esteet ovat pelottavia. Tämä tulee hyvin ilmi tutkimuksen tuloksessa, jossa päiväkodin aikuisten arvioima lapsen aggressiivisuus ja vanhempien arvioima pelkojen runsaus korreloivat .56 ($p=.004$). Eli päiväkodissa tavallista aggressiivisemmaksi hahmotetulla lapsella on tavallista enemmän pelkoja. Mitä enemmän ihminen pelkää, sitä lujemman ja jäykemmän kehikon hän muodostaa ja sitä voimakkaammin hän reagoi jos hänen hahmottamaansa muutetaan tai hän ei voikaan jossakin tilanteessa omaa kehikkoa soveltaa.

Tässä tulee erityisesti ilmi hahmotustavan ja toiminnan välinen ero. Aggressiivinen lapsi on usein itse asiassa hahmotustavaltaan ehtojen suhteen joustamattomampi kuin muut. Mutta toiminnassaan hän pyrkii tuomaan jatkuvasti omia toiminnan ehtojaan esiin. Aggressiivisen lapsen kehikko säilyy tilanteesta toiseen muista tilanteen ehdoista riippumatta. On kuitenkin syytä huomata, ettei kyseessä ole välttämättä hyvin strukturoitu kehikko. Kuten Eskola (1987, 36-37) huomauttaa, ihmisen maailman hahmotustapa on

ilmeisesti muuttunut luonnon määräämästä rationaalisemmaksi vuosisatojen kuluessa. Struktuurin tiedollinen jäsentyminen ei silti sinänsä näytä lisäävän aggressiota. Ehkä pikemminkin affektiiviset purkaukset joutuvat ahtaammalle tiukassa ja selkeästi jäsenneyssä kehikossa.

Näyttää siltä, että muiden lasten kanssa laosi voi helpommin vaikuttaa omiin tilanteensa ehtoihin. Tilanteensa ehtoja enemmän muuttava lapsi kiinnittää tarkkailun perusteella tavallista enemmän huomiota useampaan lapseen .40 ($p=.050$). Luokka huomion kiinnittäminen useampaan lapseen tarkoittaa, ettei lapsi tarkkailujakson aikana kiinnittänyt huomiota aikuisten tekemiseen tai johonkin fyysiseen tapahtumaketjuun tai fyysiseen tekemiseen. Aikuinen näyttää jäädyttävän lapsen toimintaa tilanteen ehtojen suhteen. Tämä johtuu ehkä lähinnä kahdesta seikasta. Ensinnäkin aikuinen hahmottaa lapsen helposti oman lasta pysyvemmän hahmotusjärjestelmänsä kautta. Aikuinen hahmottaa lapsenkin pysyvänä koordinaatistona ja kuten edellä on todettu, todellisuuden hahmottaminen muuttaa todellisuutta. Toiseksi aikuinen omaa päiväkodin koordinaatistossa yleensä aseman, jossa hänellä on lapsia enemmän valtaa ja voimaa määritellä lasten asema. Mitä paremmin lapsen toimintaan soveltuvan koordinaatiston aikuinen oppii tieteestä tai muualta lövtemään, sitä tiukemmin lapsi voi naulautua tämän koordinaatiston osaksi. Jos me nyt lopullisesti omaksumme kuvan lapsesta kohteeseen pyrkivänä, me myös toimimme osittain tämän hahmotuksen

mukaan. Näin me olemme vaarassa etääntvä ilon, turvallisuuden ja ihmetvksen lähteestä, tästä hetkestä ja todellisuudesta. Siksi onkin kiinnitettävä huomio kokonaisuuteen. On puhuttava myös kasvattajan hahmotuksesta, eikä vain lapsen hahmotuksesta. Tässä tutkimuksessa pyritään perustelemaan miksi olisi syytä siirtää painopistettä tavoitteen suhteen hahmotetusta toiminnasta yhteisessä todellisuudessa ilmenevän vuorovaikutuksen hahmotukseen.

Csikszentmihalyi kuvaa lapsen tiukkaan kehikkoon sitomisen seurauksia. Lapselle tyypillinen ympäristö ei ole tehty toiminnan mahdollisuuksia silmälläpitäen. Toiminnan deprivaaation (virtauskokemusten puuttumisen) täytyy olla seurauksena vapaan kuvittelun, liikkeen, tutkimisen ja manipuloinnin vähenemiselle. Samanaikaisesti sosiaaliset arvot alkavat vaikuttaa lapsen tulkintaan omasta toiminnastaan. Pyrkimykset, jotka eivät tuota konkreettisia tuloksia nähdään ajan hukkana, ja lapsia rohkaistaan toimintaan vain, kun toiminta saa aikaan ulkoisia tuloksia. Piano-opintojen merkitys ei piile luottamuksessa omiin kykyihin, vaan taitojen esittämisessä yleisölle. Johtuen yleisestä ilon väheksymisestä emme käytä riittävästi energiaa tarjotaksemme lapsille sellaisia mahdollisuuksia, jotka auttaisivat heidän kehitystään. Useimmat vanhemmat luottavat koulusysteemin ja television tekevän lapsista autonomisen persoonan. Jos heillä on varaa rikastaa lapsen ympäristöä, he lähettävät lapsen kursseille, balettikouluun.

ratsastuskouluun. jolloin valinta tehdään ennenkaikkea statuskriteerin pohjalta. On paradoksaalista, että lapsuus on voinut olla nautinnollisempaa vähemmän vakavaraaisina aikoina. Tänä päivänä tehdään selvä ero nautinnon ja todellisen elämän välille. (Csikszentmihalyi 1985, 200-201.) Mutta näkeekö Csikszentmihalyikin sittenkin lapsen tavoitekoordinaatiston läpi? Perustuuko pianonsoiton perusta tosiaankin uskoon omiin kykyihin? Onko tosiaan niin että pianonsoiton ydin on siinä, että lapsi uskoo pystyvänsä saavuttamaan pianonsoitolle asettamansa tavoitteet? Hallitsevansa pianoon liittyvää todellisuutta? Vai voisiko ydin lähteä vuorovaikutuksesta, taiteesta, musiikista ja sen dynamiikkaan liittymisestä. Ajatellaan lasta joka suhtautuu luontoon tavoiteorientoituneesti. Hän saattaa tavoitella luonnon säästämistä, suojelemista ja vastustaa luonnon tuhoamista. Tavoiteorientoitunut ihminen näkee luonnon haasteena. Luonto on jotakin, joka tulee voittaa. Lähdetään vaikka maailmanympäripurjehdukselle, jotta voidaan kokea se todellinen haaste, ihminen vastaan luonnon voimat. Tunturivaelluksella ei enää olekaan tärkeää yhteyden kokeminen luonnon kanssa, vaan tärkeäksi nousevat mitattavat päivämatkat, varusteet ja suoriutuminen. Lintuharrastuksesta tulee lintujen omistamista. Lintujen kiikarointi muistuttaa erehdyttävästi metsästystä; miten monta ja minkäkinlaista lintua onnistuina nappaamaan. Olipa antoisa lintujen tarkkailupäivä, näkvi paljon ja erilaisia lintuja. Luonnon valtaaminen on vallannut luonnonsuojelijatkin. Kukaan ei

näytä olevan tavoiteorientaatiolta turvassa. Yhteyden kokeminen luontoon on asia, jota ei voi tavoitella. Kokea olevansa osa luontoa on nöyryymiseen perustuva prosessi. Ilman nöyryymistä luonto ei voi näyttäytyä meille kuin häiriöiden lähteenä ja välineenä. Nöyrytyminen ei tutkimusaiheena ole kuitenkaan muotia.

Aikuisten tarve saattaa tilanteen ehtoja muuttava lapsi sopimaan omaan koordinaatistoonsa näkyy tutkimustuloksessa, jossa tavallista enemmän ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa oleva toiminta ja vanhempien eettiselle kasvatustavoitteelle antama korostus korreloivat .45 ($p=.026$). Eettinen kasvatustavoite oli kysymyslomakkeessa muotoiltu seuraavasti: "Lasta ohjataan inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen ihmissuhteissa sekä suhtautumaan rakkaudella lähiväestöön sekä kielteisesti väkivaltaan". Tavoite liittyy kiinteästi aikuiseen yleiseen normi- ja arvostusasteikkoon. Aikuinen haluaa lapsensa omaksuvan enemmän yleisesti hyväksytyksi koettuja toiminnan ehtoja. Vahvistusta sille, että vanhempien eettisten tavoitteiden korostaminen liittyy enemmänkin tavoitteiden muodostaman kehikon arvostamiselle kuin toiminnan sisällölle, saadaan eettisiä tavoitteita tärkeinä pitävien vanhempien suhtautumisesta muihin tavoitealueisiin. Eettisiä kasvatustavoitteita tärkeinä pitävät vanhemmat pitävät tavallista vähemmän tärkeinä emotionaalisia tavoitteita (korrelaatio $-.49$, $p=.014$) sekä esteettisiä tavoitteita (korrelaatio $-.40$, $p=.048$). Eli eettisyyden

yttimeksi tässä tapauksessa näyttää paljastuvan sosiaalinen normisto. Etiikka paljastuu tässä tapauksessa koordinaatistoksi, jonka avulla ihmisen toimintaa normitetaan. Vanhemmat haluaisivat lastensa selviävän mahdollisimman yleisesti hyväksytyssä koordinaatistossa. Eikä sen takia että lapsen olisi hyvä olla vaan koska lapsen arvo määräytyy aikuisen hahmottamana aikuisen kehikossa sijoittumisen perusteella.

Ihmisen moraalisuushan on viime kädessä yhteydessä hänen toimintaansa. Kun ihminen alkaa siirtää moraalista hahmotustaan johonkin tiedolliseen normijärjestelmään, alkaa todellisuuden muotoutumiseen liittyvien tekojen merkitys vähetä. Vuorovaikutuksesta tulee väline oman moraalin toteuttamiselle. Mitä vahvempi moraalinen kehikko, sitä suurempi välittyneisyys. Mitä vahvempi kehikko, sitä helpompi ihmisen on kestää tässä hetkessä ilmenevät omat moraalittomat teot: Tämä on lapsen parhaaksi, minä vain teen niin kuin käsketään jne. Ihminen tarvitsee sitä lujemman sitoutumisen vahvaan kehikkoon, mitä vähemmän hänen toimintansa on tällä hetkellä moraalista. Moraalinen toiminta korvautuu moraalisella tavoitteella. Välittyneisyys ja puolustusmekanismit ovat tekosvitä pestä puhtaaksi tämän hetken moraalisesti arveluttavia tekoja. Jotta ihminen pystyisi uskomaan omia uskomattomia selityksiään toimintansa oikeutuksesta, hänen täytyy kehittää paljon voimaa. Tältä pohjalta tulee ymmärrettäväksi Einsteinin (1949, 3) kiteytys:

"Voima vetää aina puoleensa matalan moraalien omaavia ihmisiä."

Tutkimustulosten perusteella vuorovaikutuksen hahmottaminen ja toimiminen eivät näytä olevan sama asia. Kun vuorovaikutuksen runsas hahmottaminen näytti olevan yhteydessä joustavaan, tehokkaaseen ja välittömään toimintaan, ehtojen runsas muuttaminen (tarkkailun perusteella) näyttävyyden konfliktiherkempänä. Eräs selitys ilmiölle on, että ehtojen muuttamistoiminnassa on takana lisäksi lasten järkevä tilanteen muuttamispyrkimys omien ehtojen mukaiseksi, mutta aikomus on jäänyt puolittuneen.

11. TILANTEEN EHTOJEN ERIITYMINEN SOSIAALISEN TILANTEEN EHDOSTA

Lapsi toimii aina jossakin mielessä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutus etenee silloinkin kun tilanteen ehdot hahmotetaan eri tavalla. Lapsen toiminta on eriytyvä jostakin tilanteesta, mutta varmasti suhteutuu todellisuudessa johonkin toiseen tilanteeseen. Kysymyksessä on minun (tutkijan) tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ilmennyt operationaalistamiseen liittyvä harha, joka kyllä korjaantuu ilmiö tunnistamalla. Lapsille esitetyt haastattelun tilanteiden ehdot ovat pysyvänä ehtoina helposti arvioitavissa irtautumisen asteen suhteen. Oman toimintansa ehdoista, oman todellisuutensa muokkautumiseen yhteydessä olevista tekijöistä taas ei.

11.1. Esimerkkejä strategiahaastattelusta

Aikuinen suuttuu sulle. Mitä teet?

Kari 5 vuotta: "Menen ulos. Juoksen nii ettei se saa mua kiinni." (Lapsi ei mukaudu aikuisen tahtoon eikä pyri muuttamaan tilanteen ehtoa esimerkiksi puhumalla. Lapsi aikoo päästä kokonaan eroon aikuisen asettamista tilanteen ehdoista. Lapsi juoksee karkuun ja pyrkii näin erilleen alkuperäisistä tilanteen ehdoista eli aikuisen suuttumuksesta. Toiminnalla on sama alkulähde, mutta se on eriytyvä niin paljon, ettei se enää noudata alkuperäistä toiminnan logiikkaa.)

Mikko 4 vuotta: "Jos ois panospysä, nii nii tai keihäs." (Tarkkaan ottaen kysymyksessä on vuorovaikutus tilanteen ehtojen kanssa, niin kuin aina on, sillä ampuminen ja keihään käyttö liittyvät aikuisen suuttumukseen. Luokituksen takia raja kuitenkin vedettiin johonkin eli tässä tapauksessa tähän. Todellisuudessa päiväkodissa ei ole pysäjä eikä keihäitä käytettävissä aikuista vastaan aikuisen suutuessa.)

Toimintastrategia on irrallaan olemassaolevasta todellisuudesta.)

Jollain toisella on juuri se tavara jonka itse haluat. Mitä teet?

Tanja 2 vuotta: "Täytyy napata se." (Tilanteen ehdot ovat nyt jo etukäteen julkisanotut: Joku leikkii haluamallasi lelulla. Lelun nappaaminen ilman toisen näkökulman huomioimista on pitävyydestä tiukasti omissa tilanteen ehdoissa. Lapsi ei ala esimerkiksi vuorovaikutuksen kautta yhteisiin tilanteen ehtoihin tai mukaudu tilanteeseen.)

Sua ei oteta mukaan leikkiin. Mitä teet?

Jaakko 5 vuotta: "Sanoo Veskulle. Veskua ne uskoo. Jos ei usko nii..." (Lapsi ei mukaudu tilanteen ehtoon "ei oteta leikkiin". Hän ei myöskään lähde vuorovaikutukseen löytääkseen yhteiset ehdot tai kompromissin. Lapsi pitää tiukasti kiinni omista tilanteen ehdoistaan riippumatta siitä mitkä tilanteen ehdot muiden mielestä ovat. Näin ollen lapsen toiminnan ehtoja voidaan pitää eriytyneinä, koska muiden tilanteen ehdoilla ei ole merkitystä hänen tilanteen etenemisen ehtojensa muotoutumisessa.)

11.2. Strategiahaastattelun korrelaatiot

Päiväkoti on paikka, jossa ihmiset ovat välttämättä toistensa seurassa tietyn ajan päivästä. Kokopäivälapsi tuodaan johonkin tiettyyn päiväkotiosastoon aamulla ja hänet noudetaan sieltä illalla. Päiväkodin alueelta ei saa omin luvin poistua. Päiväkotiosastojen suuri lapsimäärä ja rajalliset tilat aiheuttavat painetta siihen suuntaan, että samassa tilassa on yleensä useampia ihmisiä. Täydellinen muiden ehdoista eriytnyt toiminta lienee päiväkodin todellisuudessa harvinaisempaa kuin muualla yhteiskunnassa. Nyt tarkastellaan lapsia, jotka antavat tavallista runsaammin esitetystä ehdosta irrallaan olevia toimintastrategioita.

Ensinnäkin havttää siltä, että tilanteen ehdoista eriytyneen vastauksen antavat tavallista useammin nuoremmat lapset.

Lasten ikä korreloi -0.60 ($p=0.002$). toisella vastauksella -0.40 ($p=0.052$). Eräs selitys tälle ilmiölle on, että nuori lapsi ei ole vielä oppinut joustavaan vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Hänellä ei ole vielä riittävää määrää toimintastrategioita käytettäväksi joustavasti elämän monipuolisessa systeemiviidakossa. Iän karttuessa lapsi oppii ottamaan tilanteen ehdot paremmin huomioon laajemman kokemuspohjansa takia. Eriksonin (1962) mukaan lapsi on jo noin neljänteen ikävuoteen mennessä suotuisan kehityksen mukaan ratkaissut itselleen keskeisenä olleen kehitystehtävän omasta autonomiastaan. Eli lapsen ei enää tarvitse joka hetki pohtia omaa erillisyyttään tai symbioosiaan muihin, vaan hän kykenee autonomiseen toimintaan yhdessä muiden kanssa vähä paremmin.

Mitä nuorempi lapsi, sitä enemmän hän on aistiensa "vanki". Hänen keskittymisensä on lyhyempi ja hänen turhautuman sietonsa tarvettyä viivästyksessä on pienempi. Uhmaikä voi olla paljolti sitä, että lapsi tutkii itselleen uutta välinettä, symbolifunktiota. Vasta symbolin ilmaantuminen lapsena hahmottamiseen mahdollistaa kehikoiden olemassaolon. Ilman koordinaatistoa ei voi olla eroa nyky- ja tavoitetilän välillä. Ilman koordinaatistoa ei voi olla tavoitetta, joka joko saavutetaan tai ei saavuteta. Lapsen on tarkkaan tutkittava tämä uusi hahmotuksen ilmiö. Mikä on symboli ja

mikä on todellisuus? Mikä on minun tahtoni ja todellisuuden välinen suhde? Ehkä siksi on niin ymmärrettävää, että lapsen tahdon testaaminen sijoittuu samaan aikaan symbolifunktion kehittymisen kanssa. Tässä yhteydessä myös symbolin kehitys nähtävyy uudessa valossa. Symbolin tulisi olla mahdollisimman todellinen, ei abstrakti, jotta lapsi ymmärtää tahtonsa ja todellisuuden välisen suhteen. Näin ollen symbolia ei tulisi vain irrottaa todellisuudesta, vaan ennen kaikkea liittää elävään elämään koko ajan.

Olemassaolevassa maailmassa autonominen ihminen näyttäytyy ihmisenä, joka itse määrittää suhteensa kehikkoon. Hän määrittää itse itsensä, arvonsa ja toimintansa. Hän on itse itsensä tekijä. Kun kasvatusinstituutiossa on tällainen subjekti, ja tämän instituution aatteelliseen tai toiminnalliseen kehikkoon kuuluu jotakin joka ei sovi hänelle, hän ei voi instituution koordinaatistoa hyväksyä. Esimerkiksi päiväkodissa lapsi ei halua alistua päivälepoon vaan hän näkisi mielekkäämpänä jatkaa legoilla leikkimistä. Tai yliopistossa opiskelija ei hyväksy, että joku toinen arvottaa hänen tenttivastauksensa vääräksi, vaikka hänen itsensä mielestä vastaus on perusteltu. Seurauksena on kahden kehikon yhteentörmäminen. Subjekti ei enää voikaan olla subjekti, vaan hän juuttuu omien odotustensa ja muiden vaatimusten väliseen ristiriitaan. Mitä enemmän yhteiskunnassamme on olemassaolevaan todellisuuskäsitykseen perustuvia subjekteja, sitä enemmän meillä on ristiriitaisia

kehikkoja. Muotoutuvan todellisuuden hahmottava ihminen voisi ehkä keskittyä todellisuuden muotoutumiseen, etsimään yhdessä hyvää ratkaisua, eikä välttämättä juuttua vanhoihin taisteluhautoihin. Todellinen subjekti tekee niin kuin parhaaksi näkee eikä juutu taisteluun pahaan vastaan.

Tilanteen hahmottaminen jäykästi omasta näkökulmasta näyttää aiheuttavan toimintaa, joka tähtää jäykästi oman näkökulman toteuttamisyrittämiin keinoja kaihtamatta. Tavallista enemmän kontekstista eriytyvien strategiavastausten esittäminen ja opettajien arvioima aggressiivisuus korreloivat positiivisesti .41 ($p=.044$). toisella kysymyskerralla .42 ($p=.039$). Eli kun lapsi omien halujensa ohjaamana tai kykenemättä löytämään vuorovaikutustapoja tai hän hahmottaa tilanteen vain jotenkin irtaantuneen muista on taipumuksena syntyvä konflikti. Tällaisen lapsen hahmotustavan jäykkyys ilmenee myös opettajien arvioimassa lasten tavallista vähäisemmässä mukautuvuudessa $-.49$ ($p=.014$), toisella kysymyskerralla $-.52$ ($p=.009$).

Systeemi joka lisää voimakkaasti jossakin verkostossa vaikutustaan, kohtaa usein muiden systeemien tai osasysteemien taholta resistanssia niiden omien systeemien ylläpitävien mekanismien takia. Aggressiivisen lapsen tapaan toimia tällaisessa kahden systeemin voimainkoitoksessa on aggressiivinen. Jatkuvasti erilaisten systeemien kanssa voimainkoittelussa se aiheuttaa inhimillisessä

hahmotustavassa muutoksia. Lapsi alkaa hahmottaa todellisuutta erilaisina voimina, jotka ovat toisiaan vastaan. Aggressio ei kuitenkaan purkautu pelkästään toimimalla. Jos kahden lapsen antaa tapella päiväkodissa toisen vahingoittumiseen asti ei aggressio ole purkautunut, vaan pikemminkin vastustavien voimien kasvaessa vahvistunut. Siksi aggressiota ei tulisikaan lähestyä niinkään olemassaolevan aggression purkamisena tai sen vastustamisen näkökulmasta, vaan kohdistamalla huomio tilanteen ehtojen muotoutumiseen. Huomio voi kohdistua aggression lähteestä eli vastakkainasettelusta todellisuuden muuttamiseen paremmaksi eli ratkaisuun. Jotta ihminen voisi kohdata todellisuuden selkeämmin, hänen on siirrettävä hahmotuksensa painopiste sisäisistä kehikoista todellisuuden mahdollisuuksiin.

Ehkä tässä yhteydessä olisi hyvä peilata tämän tutkimuksen ja muiden tutkimusten aggression hahmotustapoja näkökulman selkiyttämiseksi. Freudin mukaan (1920-luvulta eteenpäin) aggressio ei ole pohjimmiltaan reaktiota johonkin ärsykkeeseen vaan jatkuvasti virtaava, ihmiselimistön perusrakenteeseen juurtunut voima (vrt. Fromm 1976.37-38). Samankaltaisten lähinnä biologiseen aggression selitysmallin esitti Lorenz, jonka mukaan aggressio on spontaania vaistoihin perustuvaa toimintaa, jonka on välttämätöntä purkautua ajoittain (vrt. Weckroth 1980, 8-9). Nykyisin ei enää korosteta tällaisia kaavamaisia biologisia selitysmalleja, vaan korostetaan ihmisen hahmottamista

väliintulevana muuttujana. Tässä tutkimuksessa ei millään muotoa haluta kieltää ihmisen biologisten systeemien yhteyttä ihmisen toimintaan. Ihmisen biologinen systeemistö on ihmisen kehityshistorian kuluessa integroitunut niin tiukasti osaksi ihmisen kokonaistoimintaa, ettei ihmistä voi millään vmmartaa ilman hänen biologisia systeemejään. Aggression juuret palautuvat evoluution varhaisempiin vaiheisiin, mutta ihmisen tullessa vähä paremmin tietoiseksi todellisuudesta, kvsymys on todellisuuden tulemisesta tietoiseksi omasta itsestään, jolloin tietoisuuden merkitys koko ajan kasvaa.

Frustraatiomallissa ihminen ei voi toimia haluamallaan tavalla, josta aiheutuu frustraatio ja aggressio (Pulkinen 1977, 72). Ihminen siis hahmottaa sisäisen kehikon olevan erilaisen kuin todellisuuden, eikä löydä yhteyttä kehikkonsa toteutumiseksi. Tässä ja nyt -elämys vähentää kehikon tulevaisuuteen liitettävää painoarvoa. Jos ihminen ihmettelee jotakin asiaa, on hänen kehikkonsa aina jostakin kohtaa auki, systeemi näyttäytynyt avautuvana liikkeenä. Ihmettelevän ihmisen todellisuus muotoutuu hänen silmissään, mutta toiminta ei ole vielä jäsentynyt kausaalisuhteeksi. Onko kukaan koskaan yhtä aikaa onnistunut näkemään ihmistä, joka olisi yhtä aikaa sekä ihmeissään että vihainen? Ihmettyksen sisältämä kehikon avonaisuus, systeemin hahmottaminen avautuvana estää hahmotuksen lukkiutumisen vastakkainasetteluksi. Jos maailman kaikki ihmiset olisivat ihmeissään aggressio häviäisi. Aseriisunta käy turhaksi sinä

hetkenä kun poistamme esteet elämän ihmeellisyyden näkemiseltä. Mikä on ihme? Todellinen ihme ei ole ihmisen päässä oleva kuvitelma. vaan se voi olla myös todellisuuden hämmästyttävä muotoutuminen.

Jos yhteiskunnalliset ilmiöt määritellään kapeasti yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyviksi ongelmiksi. voi ihmisen hahmotus unohtua. Yhteiskunnassamme on varmasti olemassa paljon sellaisia ilmiöitä, jotka johtavat ihmisen toiminnan ja hahmottamisen kehittymiseen aggressiivisiksi. Todellisuudessa on siis olemassa aggressiivisuutta. Toisaalta jos olemassaolevasta yhteiskunnasta yhtäkkiä poistettaisiin jotenkin kaikki aggressiivisia systeemejä edesauttavat mekanismit ja edellisen yhteiskunnan jäsen istutettaisiin sellaisenaan uuteen yhteiskuntaan. ei hänen aggressionsa ja toimintansa heti lakkaa olemasta aggressiivista. Hän ilmeisesti kehittäisi jopa uusia muunneltuja aggressioonsa liittyviä toimintasysteemejä. Esimerkiksi aggressiivisen perheen lapsi siirettäessä harmoniseen perheeseen ei välttämättä lopeta aggressiotaan vaan sekoittaa uudenkin harmonian. Aggressiivinen lapsi hahmottaa minkä tahansa ympäristön uhkaavana ja toimii siinä tapansa mukaan aggressiivisesti. Ihminen kulttuurisena olentona sisältää suuren osan yhteiskunnallisista rakenteista. Ymmärtäessään todellisuutta ihminen ymmärtää välttämättä myös itseään ja yhteiskuntaa. ei vain jompaakumpaa.

Se että ihminen näkee maailman tavallista enemmän omien ehtojensa mukaisia liikeratoja sisältävänä ja että hän näitä omia jäykkä visioitaan myös toteuttaa. ei näytä tekevän ihmistä yhtään sen vapaammaksi muista kehikoista. Tämä ilmenee tavallista enemmän kontekstista eriytyvien strategiavaihtoehtojen esittämisen ja opettajien arvioiman lasten ahdistuneisuuden positiivisella korrelaatiolla .47 ($p=.020$). toisella kvsvmskerralla .45 ($p=.026$). Eli tilanteen hahmottaminen jäykästi omasta näkökulmasta näyttää myös aiheuttavan tavallista enemmän ahdistuneisuutta. Omien ehtojen toteuttaminen muiden ehtoja vastaan ei näytä aiheuttavan vapautumista. Oman erilaisen kehikon voimakas hahmotus näyttää johtavan umpikujaan.

Voi olla kvsvms valinnasta. Valinta edellyttää kuitenkin tarvittaessa kykyä hahmottaa myös muiden tilanteen ehdot. Ihminenhan voi ennakoida toimintaansa tietoisesti vain niiltä osin kuin hän on kykenevä hahmottamaan erilaisia vaihtoehtoja. Eli erilaisen toimintastrategian esittävä ihminen ei välttämättä ole muista vieraantunut. erillinen olento. Päinvastoin hän saattaa olla tiettyssä mielessä laajakatseisempi. Ihminen ei esimerkiksi välttämättä hahmota. että hänen olisi toimittava jonkin kehikon sisällä tai juututtava vastakkainasetteluun ehtojen kanssa. Hän voi toimia myös kehikosta huolimatta. Tällöin kehikko ei hänen oman hahmottamisensa tasolla rajoita häntä.

Heikkilä kuvaa ihmisen hahmotus- ja ajatteluprosessien

erilaistumista eri aivopuoliskoilla. Hänen mukaansa oikeaan aivopuoliskoon on keskittynyt esimerkiksi divergentti, holistinen, moni-ilmeinen, diffuusi, intuitiivinen, luova, visuaalis-spatiaalinen jne. ajattelu. (Heikkilä 1981. 84.) Ollaanpa aivopuoliskojen erilaistumisen teorioista mitä mieltä tahansa, tässä yhteydessä on olennaista, että ihmisellä on kyky hahmottaa myös muita kuin kaavoja, teorioita tai tietoja. Ihminen hahmottaa myös muotoutuvaa todellisuutta.

Ajatellaan ihmistä ajamassa autollaan vilkkaasti liikennöidyssä risteyksessä. Jos hän hahmottaisi vasemmalle kääntymisensä tiedollisesti, autojen edessä olevat tiedolliset nimilaput vaikeuttaisivat risteykseen mukaan menemistä. Mitä tarkemmin eritellen autoilija lähtee tiedollisesti prosessoimaan esimerkiksi muiden autoilijoiden intentioita risteyksen suhteen, sitä suuremman informaatiomäärän suhteen hän joutuu ratkaisunsa tekemään. Samoin jos hän pitäytyisi tiukasti liikennesäännöissä huomioimatta risteyksen todellista tilannetta, olisi ristiriidan vaara suuri. Luovasti risteyksessä käyttäytyvä autoilija on vaarallinen ympäristölleen sekä itselleen, jos hän ei kykene hahmottamaan muiden tilanteen ehtoja. Myös säännöt eri tavalla hahmottava kuljettaja on kolarialtis. Jos liikenteessäkään ei selvitä pelkästään kaavaa noudattamalla, miten paljon vähemmän ihmisen elämässä, jossa sosiaalisten tilanteiden mahdollisen muotoutumisen variointi on

loputonta. Erilaiset tilanteen ehdot voivat siis johtua siis sekä luovasta ehtojen muuttamisesta että jäykästä juuttumisesta omiin ehtoihin. Tämän tutkimuksen mittareilla ei pystytä sanomaan kummasta on kysymys. Jos irtaantuminen ei ole vapaaehtoista, kysymys on kyvyttömyydestä olla yhteydessä muiden ihmisten tilanteen ehtoihin. Eli ihminen ei pysty toimimaan aidossa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Aito vuorovaikutus edellyttää aina, että tilanteen ehdot ovat joltakin osin avoimet. Jos ihminen naulaa omat tilanteen ehtonsa erittäin tiukkaan kiinni ennakkoon ja pitää niistä kiinni, muiden ainoa mahdollisuus pelata samaa peliä on pelata niitä naulaajan säännöillä. Tämäkin vaihtoehto johtaa kuitenkin nopeasti umpikujaan, sillä kaavamainen toiminta osoittaa oman sisäisen tvhjyvyytensä hyvin nopeasti. Jäykän kehikon omaavan ihmisen eräs vaihtoehto tällaisessa tapauksessa on "ravistella" omaa kehikkoaan kehittämällä esimerkiksi riita tai osoittamalla riippuvuutta, jolloin toinen joutuu vuorovaikutusta ylläpitääkseen muuttamaan omia ehtojaan. Näin saadaan hahmotussysteemin tarvitsema liike ulkopuolelta toisen adaptoituessa systeemiin tai irtaantuessa. Jäykän kehikon omaava voi nyt jälleen pyrkiä saamaan toinen sopeutumaan omaan kehikkoonsa, eli hän voi jatkaa kehikkonsa rakentamista, johon hänen toimintansa pääsääntöisesti onkin keskittynyt. Eli jäykän kehikon toiminnallinen soveltaminen on vastakkainasettelun takia omiaan koko ajan saamaan itselleen lisää voimaa, jota se myös koko ajan tarvitsee ollakseen olemassa vähä kestävämmäksi

käyvässä ristiriidassa. Mitä enemmän kehikon ylläpitämiseen kuluu voimaa, sitä voimakkaammin sitä on ylläpidettävä. Mitä jäykempi keuhikko, sitä suurempi vastustus ja ero todellisuudesta. Mitä kaavamaisempi ja vahvempi keuhikko, sitä enemmän ahdistusta monimuotoisena näyttävätyvä todellisuus aiheuttaa. Tätä näkemystä tukee korrelaatio jonka mukaan keskimäärin lapsilla ahdistuneisuus ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi aggressiivisuuden kanssa (korrelaatio .25, $p=.220$). Ainoastaan tiukasti omiin tilanteen ehtoihin sitoutuneet lapset oli arvioitu sekä aggressiivisiksi että ahdistuneiksi.

Oman jäykkän kehikon ravisteleminen yleisemmin elämässä voi johtaa runsaaseen kokemusten nälkään. Ihminen haluaisi kokea paljon, hän haluaisi elää. Ihmisen on pakko täyttää jäätynyttä keuhkkoa jatkuvalla tapahtumisella. Elämän tuntu lakkaa sinä hetkenä kun keuhkkoa eivät enää täytä sisällöltään uudenlaiset tapahtumat. Ihminen elää kuin viimeistä päivää, koska hän sisimmässään ymmärtää oman tuhoavuutensa. Tällainen hahmotus voi johtaa olemassaolevaan hetkeen tarrautumiseen, joka on mahdotonta. Kun tavoitteellisen todellisuuskuvan omaava ihminen sanoo elävänsä vain tätä hetkeä, hän näkee luopuneensa tavoitteista eikä saaneensa mitään tilalle. Jos sen sijaan tämä hetki nähdään muotoutuvana eikä olemassaolevana, voimme paremmin liittää hahmotustamme todellisuuteen ja kokea hahmottamamme merkitvokset todellisina. Vain olemassaolevaan todellisuuteen

voi tarrautua. Muotoutuva todellisuus täytyy hyväksyä, sitä ei voi omistaa. Tämän hetken elämisen ei tarvitse olla kvnttilän polttamista molemmista päistä. Se voi olla elämän liekin vaalimista.

Ahdistuneisuus näyttää olevan polttoainetta kehikon ylläpitämiseksi ja lisärakentamiseksi. Mitä enemmän ihminen sitoutuu menneisyyden tai tulevaisuuden skeemoihin sitä voimakkaammaksi käyvät näihin hahmotuksiin liittyvät positiiviset ja negatiiviset varaukset. Samoin kuin tavoite myös pelko peilikuvana pitävät yllä samaa keuhkkoa ja saavat ravintonsa samasta lähteestä, vrityksestä saada hahmotettu keuhikko näkymään ympäristössä.

Kun voimakkaasti omaan jäykkään keuhkkoonsa sitoutunut ihminen on keskittynyt keuhkonsa toteuttamiseen, sen laajentamiseen ja täydentämiseen, hän tarvitsee kaavaansa jostakin myös liikettä. Liike saadaan yleensä erilaisilla vetämiseen ja työntämiseen liittyvillä peleillä. Esimerkiksi voimakas riipouvuus on tällainen omaan keuhkoon vetävä toimintatapa. Työntämiseen liittyvä toiminta taas on esimerkiksi hylkääminen. Erilaiset vetämis- ja työntämisspelit ovat jäykkän kehikon omaavalle erittäin käyttökelpoisia, sillä ne eivät varsinaisesti uhkaa rakennelman perustuksia vaan pikemminkin aiheuttavat miellyttävää voiman tuntua. Keuhko "tuntuu" sitä vedettäessä tai työnnettäessä. Jos keuhko olisi paikallaan ilman näennäisiä emotionaalisia pintakuohuja

tällainen ihminen tuntisi elämänsä tyhjäksi. Voimakkaan ja jävkän kehikon omaavat ihmiset voivat näyttää ulospäin erittäin toiminnallisilta. He menevät koko ajan aallon harjalla tai veitsen terällä. Kysymyksessä ei kuitenkaan ole ilo vaan pysähtymisen pelko.

Kyvvyttömyys olla yhteydessä muiden tilanteen ehtoihin voi johtua ehkä myös vieraantumisesta. Ihminen ei kykene tai halua liittyä toisen tilanteen ehtoihin. Aikuisilla vieraantuminen ilmenee energian puutteena, masennuksena ja voimattomuutena. Lapsilla ilmenevä luontainen (ilmeisesti myös biologiaan perustuva) uteliaisuus ja energisuus estävät tällaisen tyhjyyden näkymisen lapsilla, mutta ilmeisesti lapsuuden toiminnalla (vuorovaikutuksella) on pohjansa aikuisen vieraantumisessa. Vieraantuminen on yhteyden puuttumista. Lastentarhanopettajat arvioivat tavallista ahdistuneemmat lapset tavallista vähemmän sosiaalisiksi (korrelaatio -0.44 , $p=0.027$) ja toiminnassaan vähemmän rakentavasti käyttäytyviksi persooniksi (korrelaatio -0.48 , $p=0.014$). Ahdistuvien lasten puutteellisen yhteistyön kuvaa täydentää lastentarhanopettajien arvioiman lasten ahdistuneisuuden ja mukautuvuuden negatiivinen korrelaatio -0.64 ($p=0.001$). Myöskään tarkkailussa lastentarhanopettajien ahdistuneiksi arvioimat lapset osoittivat eriytyneisyytensä ja puutteelliset valmiudet yhteistoimintaan. Opettajien arvioiman ahdistuneisuuden ja lasten muiden lasten kanssa yhdessäoloon kuluttama aika korreloivat negatiivisesti -0.40

($p=0.045$). eli ahdistunut lapsi ei vieta aikaa toisten lasten kanssa oleilemalla. Toisaalta lapsen ahdistuneisuus ilmeni tarkkailun aikana tavallista runsaampana päiväkodin ehdot ylittävänä toimintana, eli lapsen toiminta on tavallista useammin luokiteltu luokkaan "vleinen toiminta + leikki" kuuluvaksi (korrelaatio 0.42 , $p=0.038$). Opettajien arvioima lasten ahdistuneisuus ja vanhempien arvioima emotionaalisten tavoitteiden korostuminen korreloivat positiivisesti 0.40 ($p=0.047$). eli myös vanhemmat näkivät, että heidän lapsellaan on oaha olla. Tavoitteiden korostumisesta voidaan tosin vain nähdä, että teema on ajankohtainen. Jos vanhemmat kertovat pitävänsä jotakin tavoitealuetta tärkeänä, tästä ei voida vielä päätellä onko lapsella ongelmia tällä alueella vai haluavatko vanhemmat vain kehittää ennestään hyvää toimintaa. Kun esimerkiksi päiväkotia ilmoittaa läpäisyperiaatteekseen emotionaalisen kasvatuksen tavoitteet, ilmoitus voi itse asiassa viestittää nimenomaan tunne-elämään liittyvistä vaikeuksista päiväkodissa. Mitä virkaa on tavoitepohjaisella hahmotuksella, jos se ennenkaikkea viittaa toiveisiin eikä todellisuuteen? Tavoite viittaa vanhempien hahmottamaan kehikkoon toivotusta asioiden tilasta. Toiveen yhteydestä todellisuuteen voimme vain spekuloida.

11.2.1. Kiusaaminen: peilin kääntöpuoli

Luokitettaessa lasten toimintastrategioita tilanteen annettuihin ehtoihin erosi kiusaaminen muista tilanteista.

Seuraavassa on selkeyden vuoksi esitetty kaikki tähän kysymykseen liittyvät vastaukset. Vastauksissa on saman lapsen ensimmäisen ja toisen vastauskerran vastaukset esitetty rinnakkain. Toisin sanoen tilanteessa menettely on jokaiselta lapselta kysytty ainakin kaksi kertaa riippuen siitä, miten helposti lapselta vastaus on saatu ja nämä vastaukset ovat aina saman lapsen osalta vierekkäin.

8. Sinua kiusataan. mitä teet?

- Kiusaan takasin
- Yrittää päästä irti
- Menen pois
- Kertoo opettajalle
- Puolustaudun
- Kertoo vahvemmalle
- Tinks (auki) sit karkuun
- Mää meen pois
- Juoksee johonkin piiloon
- Kertoo opelle
- Juoksen pois
- Ottaa väkisin. lällättää takas
- Lähtee pakoon
- Jumpe! Sit tapellaan
- Sanon "älkää kiusatko annan Herman -purkkaa"
- Menee pois kiusaajien läheltä
- "Jos sää et kiusaa mua niin määkään en kiusaa sua"
- Sanoo "ei saa kiusata"
- Sanoo "älä viitti"
- Kiusaisin sitä takasin
- Lähtee eri paikkaan leikkimään
- Sanoo "älä kiusaa"
- Meen yksin
- Pitäis juosta äidin luo

Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.

- Juosta karkuun
- Sanoo
- Menee kertomaan opelle
- Lähtee karkuun
- Kertoo opelle
- Ei tuu mieleen
- Omalta pihalta isoja poikia
- Ei
- Vois mennä kertoa opelle
- Sanoo Jaanalle. Jaana pärjää pojille
- Lähtis jonkun muun kanssa leikkiin
- Sanoo tyhmäks
- Antaa takasin
- Lähtee pois, tappelee
- Otan sen kiinni
- Voi yrittää voittaa kiusaajan
- Yrittää lähteä pois
- Sanoo nätisti. antaa lahjan
- Sanoo opelle
- Sanoo et lopeta
- Sanoo ettei tapella, ei viitti tapella
- Antaa lelun
- En mää voi itkee (?)
- (Ei vastausta)

On vaikea sanoa mikä toimintastrategia on tilanteen ehtojen mukainen. mikä vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa ja mikä erillään tilanteen ehdoista. Käytetty luokittelu osoittautuu riittämättömäksi. Jos lapsi "vrittää päästä irti kiusaajan otteesta". eikö hän silloin itse asiassa ole vuorovaikutuksessa tilanteen ehtojen kanssa. eli pyrkii muuttamaan tilanteen ehtoja? "Kiusaan takasin" -strategia on selkeästi tilanteen ehtoihin mukaan menemistä. mutta eikö siihen silloin sisälly potentiaalisesti myös toisen kehikon rikkominen eli vuorovaikutus tilanteen ehtojen kanssa? "Tinks (auki) sit karkuun" vivahtaa pyrkimykseen erillisiin tilanteenehtoihin. mutta tämäkin lapsi joutuu välittömästi reagoimaan hänelle väkiväkillä svötettyihin tilanteen ehtoihin. Näyttää siltä. että kiusaaminen lähes välttämättä aiheuttaa kiusatussa ainakin jossakin määrin osallistumista kiusaajan määrittämiin tilanteen ehtoihin.

Kiusaaminen näyttää näennäisesti järjettömältä puuhalta. Tilanne ei varmaankaan ole useinkaan positiivinen kiusaajalle. Aikuiset asettavat kiusaamiselle sanktioita. toiset lapset karttavat kiusaajaa ja kiusaamisesta jää vleensä oaha mieli. Kuitenkin negatiivisista piirteistään huolimatta kiusaaminen on yleistä.

Toimintastrategiavastaukset näyttävät kiusaamisen uudessa valossa. Kiusaamisella osoittautuu olevan inhimillisen kontaktin mahdollistava taipumus. Kiusaaja saa toiseen

ihmiseen kosketuksen osittain omilla ehdoillaan. Kiusaaminen on eräs tapa olla sosiaalisessa kanssakäymisessä. Jos lapsen toimintastrategiat ovat jäykät, vähälukuiset tai hän ei esimerkiksi hylkäämisen pelosta uskalla positiivisia strategioita käyttää, kiusaaminen on aina varma tapa saada yhteys toiseen ihmiseen osittain omalla maaperällä. Kuten vastauksista ilmenee kiusaaminen on toimintastrategia, johon on käytännössä lähes mahdotonta olla reagoimatta. Kiusaaja osallistuu välttämättä pelin sääntöjen muotoutumiseen. Kiusaaja ei jää kokonaan ulkopuoliseksi muiden toiminnan ehtoihin nähden. Kiusaaminen on esimerkiksi varma keino estää hylätyksi tuleminen. Jos nimittäin ihminen määrittää (vaikkapa "alitajuisesti") tilanteen ehdoksi "minä kiusaan", toisten irtautumispyrkimykset voidaan nähdä kiusaajan pelin mukaiseksi käyttäytymiseksi.

Kiusaajalle on välttämätöntä osallistua muiden tilanteen ehtoihin. Tarkkailussa havaitun kiusaamiseksi luokitellun käyttäytymisen ainoat tilastollisesti merkittävät korrelaatiot löytyvät lasten hahmottamista tilanteiden ehtoihin suhteutetuista toimintastrategioista. Tavallista enemmän kiusaava lapsi hahmottaa tavallista vähemmän tilanteen ehtojen mukaisia toimintastrategioita $-.51$ ($p=.011$). toisella kysymyskerralla $-.43$ ($p=.038$). Samoin tavallista enemmän tarkkailussa kiusannut lapsi ilmoitti tilanteiden toimintastrategiaksi tavallista useammin ehtoihin yhteydessä olevan strategian $.48$ ($p=.018$). toisella kysymyskerralla $.36$

($p=.089$). Eli tavallista enemmän kiusaava lapsi hahmottaa tilanteiden ehdot sellaisina, että niitä muutetaan. Koska kiusaamiseen luokiteltuja tapauksia oli niin vähän ($n=3$), ei tilastollisesti muita merkittäviä yhteyksiä ole. Siksi ehtojen muuttamisen runsaan hahmottamisen syyt ovat vielä tavallistakin enemmän spekulatiota. Voisiko kysymyksessä kuitenkin olla tapa hahmottaa maailmaa pelkästään muutoksen näkökulmasta, jolloin vuorovaikutuksesta tulee jälleen pelkkää vaikutusta? Ihminen joka koko ajan katsoo todellisuutta vain olemassaolevan vastustamisen kautta, näyttäytyv muille ihmisenä, joka koko ajan yrittää vetää mattoa heidän jalkojensa alta. Jatkuvan vallankumouksen kautta maailmaa hahmottava ihminen ei näy tässä hetkessä piilevää harmoniaa. Todellisuus on ehkä koko ajan mahdollisesti muuttuva, mutta pelkkä muutos ilman valintaa säilyttämisen arvoisista systeemeistä johtaa anarkiaan. Muutoksen hahmottaminen itseisarvoksi johtaa äärimmäisyyteen vietynä vähä kiihtyvään kiertteeseen, kuten mikä tahansa muukin absoluuttinen.

Kiusaaminen on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa omin ehdoin ilman hylätyksi tulemisen pelkoa. Kiusaaja saa kosketuksen omaan kehikkoonsa, koska hänen kehikkonsa näyttäytyv muiden toiminnassa eli itse asiassa kiusaaminen on keino päästä yhteyteen oman minänsä, oman sisäisen rakenteensa kanssa. Kiusaaja voi kokea yhteyden omaan toimintaansa soveltaessaan oman toimintansa mallia

voimakkaasti. Kiusaaminen liittyy myös valtaan siinä mielessä, että oma kehikko (se mikä hahmotetaan minäksi) voidaan hahmottaa laajemoana ja merkittävämpänä, kun sitä voidaan peilata muiden toiminnassa.

11.3. Tarkkailun havainnot

Tämän luokkaan tuli havaintoja ainoastaan kaksi. Tämä johtuu toisaalta siitä, että päiväkotiympäristönä on tiloiltaan, ajallisesti ja oivuvyydeltään niin tiivis paketti, että siitä irtautuminen on vaikeaa. Lapsi ei voi päiväkodin todellisuudessa irtautua muiden toiminnasta kovinkaan helposti. Aikuisten ainakin teoreettiset mahdollisuudet irtautua muiden toiminnan ehdoista on paljon helpompaa. Toisaalta myös tutkijalle (minulle) sattui hahmotushäiriö. Toiminnan luokitusta määritettäessä erilliseksi toiminnaksi määriteltiin käytännössä ainoastaan sellainen toiminta, joka erosi muiden toiminnan ehdoista. Mutta eikö olisi ollut järkevää ottaa mukaan toimintaa, joka jo oli ennestään eriytnyt muiden toiminnan ehdoista, esimerkiksi eristynyt rakentelu palikoilla? Määritellä eriytymiseksi sosiaalisen yhteyden näkymättömyys? Koska kysymyksessä on luokituksen operationaalistaminen, ilmiön määrittely on siinä mielessä tärkeää, että tiedämme mitä ilmiöitä suhteutetaan toisiinsa. Mutta on koko ajan pidettävä mielessä ettei pelkkä määrittely tee ilmiöstä todellisuudessa sen merkittävämpää. Määrittely on tässä tutkimuksessa

ennenkaikkea tilastollisen tiedon käsittelyn apuväline, ei todellisuuden määrittäjä.

Ensimmäinen tapaus oli 2-vuotias Päivi, joka kesken ruokailun halusi leikkiä nukeilla, jotka oli sijoitettu vöhyllille. Nukkeja ei Päiville annettu ja Päivi unohti ruokailun kokonaan ja keskittyi nukkien tavoitteluun. (Osastossa oli yleinen sääntö, että ruokailun aikana ei leikitä leluilla ja tätä sääntöä myös noudatettiin. Nukeilla ei oltu koskaan leikittävää kesken ruokailun. Kun alkutilanteessa yleisenä löysänä yhteisenä tilanteen ehtona oli "nyt syödään", ei Päivin toiminnassa enää lopulta näkynyt jälkeäkään ruokailuun tai mihinkään siihen liittyvästä käytöksestä.)

Toinen tapaus oli 5-vuotiaan Petterin toiminta vapaan leikin aikana. Petteri juoksi ympäri huonetta pitkän ajan näköjään täysin ilman kontaktia muihin. Hän ei kiinnittänyt muiden leikkeihin huomiota vaan olennaista tuntui olevan päämäärätön juoksu. Muut ilmeisesti huomasivat Petterin. (Huoneessa oli menossa erilaisia leikkejä ympäri huonetta. Petterin toiminta näytti olevan irrallaan kaikista näistä tilanteista. Jos Petteri olisi esimerkiksi sivusta seurannut toisten tekemisiä, hänet olisi tilanteesta riippuen voitu luokitella vaikkapa tilanteen ehtoihin mukautuvaksi, koska lapsen orientaatiojärjestelmät olisivat silloin liittyneet muiden tilanteeseen, vaikka lapsi olisikin ollut passiivinen toiminnan ehtojen suhteen.)

Joka tapauksessa: On luokiteltu kaksi tilannetta, joille leimaa-antavaa on eriytyminen yleisesti samassa tilassa vallalla olevista tilanteiden ehdoista. Ilmeisesti nämä tilanteet voivat kertoa kuitenkin jotakin, sillä niillä on useita tilastollisesti merkittäviä korrelaatioita.

11.4. Tarkkailun korrelaatiot

Lapsi jonka toiminta eriytyy tilanteen ehdoista muita enemmän leikki päiväkodissa tavallista enemmän sääntöleikkejä .48 ($p=.016$). Kaksi esimerkkiä näyttävät riittävän tilastolliseen merkittävyyteen. Ehkä lapsi saa säännöistä tarvitsemansa koordinaatiston tukipisteen, jotta hänen toimintansa ei hajautuisi tai eriytyisi muista. Säännöt ovat pysyviä ja sellainenkin lapsi, jonka on yleensä vaikea pitää tekemisistään järjestyksessä pysyv mukana. Toisaalta yhteiset selkeät säännöt ovat tapaa olla yhteydessä muiden kanssa.

Tuloksiin sisältyy myös korrelaatio, jossa tavallista enemmän muiden tilanteen ehdoista irronnut lapsi on tavallista useammin irronnut myös päiväkodin tilanteen ehdoista .61 ($p=.001$). Lapsen toiminta näyttää olevan irrallaan sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta että sosiaalisista normeista. On ehkä syytä huomauttaa, ettei omista toimintansa ehdoista voi irtaantua. Tässä on nyt kysymyksessä tapaus, jossa lapsi on irronnut yleisistä toiminnan ehdoista ja sen jälkeen suhteutettu lasten suhdetta tähän lapsen kannalta jo menneeseen kehikkoon. Käsitteellistämisen epämääräisyys tässä yhteydessä kuvaa tarkkailun aikaisen toiminnan luokittelun johdonmukaisuuden puutetta. Onneksi virhe voidaan korjata korjaamalla määritelmää. Jos ei tarkkailutakaan sitä mitä piti, niin virheen korjaamiseksi riittää, että selvitetään mitä sitten tarkkailtiin. Käsitteäkseni tarkkailin lapsen

tilanteen ehtojen suhdetta muiden ihmisten tilanteen ehtoihin.

Vaikka ihmisen toiminnan ja hahmotuksen välillä onkin jatkuva yhteys ei mikään takaa, että ihmisen hahmottamat tilanteen ehdot olisivat niitä, jotka tilannetta eteenpäin kuljettavat. Ihmisen hahmotus voi eriytyä toiminnan ehdoista myös tahallisesti. Ihminen saattaa unelmoida esimerkiksi äkkirikastumisesta tai suuresta sankaruudesta, vaikkei se todellisuudessa olisikaan todennäköistä. Ajatusmaailman eriytyminen näyttää olevan tyypillistä yleisestä kontekstista irtoavalle lapselle, sillä se korreloi vanhempien arvioiman lapsen sulkeutuneisuuden kanssa .44 ($p=.026$). Eli lapsi jonka toiminta helposti eriytyy muiden toiminnan ehdoista, ei ole niin kiinnostunutkaan muiden kontekstista. Toinen vaihtoehto on ettei hän pysty olemaan muiden kanssa yhteydessä. Kolmas vaihtoehto on, että hänellä on edessään mielenkiintoisempi konteksti. Neljäs vaihtoehto on, että lapsen toiminta ja hahmotus on kertakaikkiaan niin eri tavalla organisoitunut, ettei yhteyttä tai yhteistä säveltä ole. Neljännen vaihtoehdon pysyvämpi muoto on skitsofrenia.

Eräs vaihtoehto ilmiöön on lövhempi emotionaalinen ja toiminnallinen kiinnittyminen sosiaalisiin tilanteen ehtoihin. Tähän viittaa näiden lasten vanhempien voimakkaampi fyysisten tavoitteiden korostaminen .42 ($p=.035$). Eli kuten aikaisemmin perusteltiin, fyysiset tavoitteet voivat viitata

vanhempien elämän arvostukseen sinänsä. ei niinkään erilaisten kehikkojen arvostukseen. Toisaalta vanhempien voimakas fyysisyyden toiminnan korostus voi jo sinällään viedä huomiota kehikoista toimintaan.

Toisaalta voi olla kysymys kykenemättömyydestä toiminnan tasolla yhteiseen tekemiseen. Tämän ilmiön puolesta puhuisi korrelaatio yleisestä kontekstista eriytymisen ja tavallista runsaamman aikuiseen kohdistetun huomion välillä .42 ($p=.035$). Eli eriytnyt lapsi tarkkailee tavallista enemmän aikuista. Tämä viittaisi jonkinlaiseen aikuisesta riipuvuuteen tai kyvyttömyyteen luoda kontakteja muihin lapsiin.

Yhteenvetona muiden kontekstista irtautuvasta lapsesta sanottakoon seuraavaa. Toisaalta hänen sosiaalinen verkostonsa näyttää olevan löyhä. Toisaalta hänen on ehkä vaikea sosiaalisen tapahtumisen ehtoihin kiinnittyäkään. Onko tällaisesta taipumuksesta seurauksena itsenäinen, luova, kehikoista huolimatta toimimaan kykenevä ihminen vai onko kysymyksessä vieraantumiseen, yksinäisyyteen, kaikkien kehikkojen ulkopuolelle jäävä ihminen?

12. FAKTORIANALYYSI

Faktorianalyysi on tilastollinen metodi, jolla suurista määristä muuttujia voidaan muodostaa pienempi määrä muuttujia tai faktoreita. Faktorit antavat ehkä selkeämmän kuvan tutkimusvariaabeleista ja tutkimushenkilöistä.

Faktoriominaisuudet tulkitaan faktorilatausten avulla.

Faktorilataus on korrelaatiokerroin, joka kuvaa alkuperäisen muuttujan (tutkimusvariaabelin) ja uuden muuttujan (faktorin) välistä yhteyttä. (Kerlinger 1977. 659-662.)

Tämän tutkimuksen faktorianalyysi tehtiin lähinnä kahdesta syystä. Ensinnäkin tarkoituksena oli faktorianalyysin avulla selvittää, löytyisikö runsaan informaatiomäärän alta jokin tähän asti huomaamaton yhteinen nimittäjä. Toisaalta faktorianalyysin avulla saattaa olla mahdollista saada tilastollista tukea tai vasta-argumentteja tutkimuksen yleiselle toiminnan hahmotukselle.

Faktoroinnissa käytettiin Varimax rotaatiota. Koska faktorianalyysissä ei tulisi olla mukana enempää muuttujia kuin on koehenkilöitä, valittiin faktorianalyysiin 25 potentiaalisesti (tutkijan mielestä) merkittävintä muuttujaa. Neljän faktorin ratkaisu vaikutti tulokannan kannalta hedelmällisimmältä.

Faktorit voitiin sisältönsä perusteella nimetä seuraavasti:

1. Runsas tilanteen ehtojen muuttaminen
2. Hahmotetut erilaiset tilanteen ehdot ovat yhteydessä kypsyttämöään hahmottamiseen
3. Tilanteen ehtojen mukainen hahmottaminen ja jääminen näiden ehtojen vangiksi
4. Eristäytyminen/eristyminen omiin tilanteen ehtoihin

Seuraavassa käydään faktorit vuorotellen läpi. Ensimmäinen faktori voidaan muuttaa peilin kääntöpuoleksi eli korrelaatioiden etumerkkiä vaihtamalla saadaan kuvaus runsaasta oman tilanteen ehtoihin mukautumisesta. Tämä johtuu näiden kahden luokan lähes täydellisestä identtisyvdestä, kuten edellä on kuvattu.

Faktori 1. Runsas tilanteen ehtojen muuttaminen

muuttujan numero	muuttujan kuvaus	faktori-lataus
30	Lapsi muuttaa runsaasti tilanteensa ehtoja tarkkailussa	.86
29	Lapsi muuttaa vähän oman tilanteensa ehtoja	-.86
22	Lapsen toiminta ylittää yleisen toiminnan kehikon tarkkailussa usein (yleinen toiminta + leikki)	.84
27	Lapsi taivuttaa runsaasti päiväkodin sääntöjä tarkkailussa	.82
26	Lapsi taivuttaa muita vähemmän päiväkodin sääntöjä tarkkailussa	-.78
9	Aikuiset arvioivat lapsen aggressiiviseksi	.64
12	Lapsi toimii vähemmän osaston kehikon (sääntöjen) sisällä tarkkailussa	-.64
14	Lapsi käyttää vähemmän aikaa pelkästään muiden toiminnan seuraamiseen tarkkailussa	-.47

11	Lastentarhanopettajat arvioivat lapsen tavallista vähemmän mukautuvaksi	-.46
36	Lapsi kuluttaa enemmän aikaa usean lapsen seurassa ilman aikuista tarkkailussa	.46
56	Vanhemmat arvioivat lapsen tavallista tottelemattomammaksi	.42

Faktori on selvä kuvaus toiminnasta, jossa tilanteen ehtoja muutetaan tavallista enemmän. Samoin faktori kuvaa yhtä selkeästi toimintaa, jossa tilanteen ehtoja muutetaan tavallista vähemmän. Latausten merkit täytyy tällöin kääntää väläsalaisin. Tavallista vähemmän tilanteen ehtoja muuttava lapsi näytettävyyt yleisen toiminnan mukaisesti toimivana, vähemmän aggressiivisena, muita tarkkailevana, vähemmän pelkästään lasten seurassa toimivana ja vanhempien mielestä tavallista tottelevaisempaa. Johdonmukainen faktori, joka kuvaa korkeata reliabiliteettia. Toiminnallisesti erilliset mittarit ovat yhteydessä toisiinsa ja antavat yhtenäisen kuvan.

Faktori 2. Hahmotetut erilaiset tilanteen ehdot ovat yhteydessä kypsyttämöään hahmottamiseen

Muuttujan n:o	Muuttujan kuvaus	faktori-lataus
8	Lastentarhanopettajat arvioivat lapsen tavallista ahdistuneemmaksi	.70
1	Lapsi on iältään nuori	-.70
39	Lapsen strategiavastaus on irronnut esitetyistä tilanteen ehdoista tavallista useammin	.63
21	Lapsi leikkii tarkkailun aikana runsaasti esineleikkejä	.59
43	Lapsen strategiavastaus on irronnut päiväkodin säännöistä tavallista useammin	.58

13	Lapsen toiminta on luokiteltu harvemmin luokkaan "vhdessä muiden lasten kanssa"	- .53
7	Lastentarhanopettajat arvioivat lapsen tavallista vähemmän sosiaalisesti	- .51
11	Lastentarhanopettajat arvioivat lapsen tavallista vähemmän mukautuvaksi	- .49

Välittvä toiminnan sisältö on, että lapsen toiminta on kvpsymätöntä. Lapsi ei näytä havaitsevan yleisen toiminnan ehtoja. Erityneisyys ja ahdistuneisuus ovat läheisesti yhteydessä keskenään. On vaikea sanoa kumpi on seurausta kummasta. Kvsymys on monivivahteisesta vuorovaikutusprosessista. Toisaalta ahdistus voimistaa lapsen erityneitä kehikkoja entisestään ja näin estää lasta liittymästä toisten yhteyteen. Toisaalta kvvyttömyys muiden hahmottamien tilanteen ehtojen havaitsemiseen aiheuttaa ahdistusta. Ehkä ahdistus ja aggressio ovat saman kehikoita voimistavan prosessin erilaisia olomuotoja. Syntyy ristiriita, joka aggressiossa kohdistuu toista hahmotettua kehikkoa vastaan ja ahdistuksessa ei löydy ulospääsvä kehikon estäessä tilanteen laukeamisen.

Faktori 3. Tilanteen ehtojen mukainen hahmottaminen ja jääminen näiden ehtojen vangiksi

Muuttujan n:o	Muuttujan kuvaus	Faktori- lataus
37	Lapsi hahmottaa tavallista useammin tilanteen ehtojen mukaisen ratkaisustrategian haastattelussa	.95
38	Lapsi hahmottaa tavallista harvemmin tilanteen ehtoja muuttavan ratkaisustrategian haastattelussa	-.84
23	Lapsi leikkii tarkkailun aikana	

56	tavallista enemmän esineleikkejä yhdessä muiden lasten kanssa	.52
	Vanhemmat arvioivat lapsen tavallista tottelemattomammaksi	.44

Laosella on oltava erinomainen kvkv hahmottaa tilanteen ehtoja kvetäkseen jatkuvasti antamaan tilanteen ehtojen mukaisia toimintastrategioita. Kuten edellä todettiin, yhteinen esineleikki voi olla merkki lapsen tarpeesta vapautua häntä ahdistavasta ehtoihin alistumisesta. Yhteisessä esineleikissä tilanteen ehdot ovat löyhät eikä lapsen tarvitse jatkuvasti pohtia omaa suhdettaan tilanteen ehtoihin. Vain hän voi samaan aikaan kokea läheisyyttä muiden kanssa sekä hän voi itse vaikuttaa oman tekemisensä ehtoihin. Eli kehikon kattava havaitseminen näkyy toiminnassa taipumuksena hakeutua/ajautua toimintoihin, joissa toiminnan ehdot ovat löyhät. Tämä nimenomaan silloin kun lapsi näkee tilanteen ehdot sellaisina, että niiden mukaisesti tulee toimia.

Kun tilanteen ehdot nähdään lainalaisuuksina kasvavat paineet jos tilanne ei etene lapsen toivomalla tavalla. Tämä aiheuttaa tyypillisen "suomalaisen" reaktion, jota hypoteettinen suomalainen voisi kuvata vaikkapa näin: "Yleensä olen rauhallinen enkä vähästä suutu. pinnan alla voi kuohua, mutta sitten kun suutun, suutun kunnolla." Tilanteen ehdot lakeina hahmotettava ihminen jää kehikon vangiksi. Lapsi nähdään tottelemattomana, sillä hänen kiltti olemuksensa muuttuu dramaattisesti tilanteessa, jossa hänen jäykkä

kehikkonsa joutuu ympäristön kanssa ristiriitaan. Vastaavasti esimerkiksi hiljainen ja estynyt mies saattaa humalassa ja estojen hellittäessä "purkaa" paineitaan esimerkiksi väkivallalla. Jäykän kehikon omaavan ihmisen kehikko murtuu rytinällä. Jos kehikko ei edes murru seurauksena voi olla loppuunpäätyminen tai itsemurha. Yhä nopeammin muuttuvassa yhteiskunnassa olisi jotenkin päästävä tiedollisten kehikkojen välivallasta.

Faktori 4. Eristäytyminen/eristytminen omiin tilanteen ehtoihin

Muuttujan n:o	Muuttujan kuvaus	Faktori- lataus
28	Lapsen toiminta irtautuu tavallista enemmän päiväkodin säännöistä	.91
53	Vanhemmat arvioivat lapsen tavallista sulkeutuneemmaksi	.79
31	Lapsen toiminnan eriytyminen muiden tilanteen ehdoista tarkkailussa runsasta.	.63

Faktorista 4 välittyy kuva toiminnasta, joka on runsaasti eriytynyt muiden toiminnasta. Joko toiminnalla on kokonaan erilaiset ehdot tai sitten lapsi esimerkiksi luovan otteensa vuoksi eriytyy muiden tilanteen ehdoista.

Jos kysymyksessä on siis pelkästään erilainen kehikko, erilainen tapa toimia, erilaiset toiminnan ehdot, seurauksena saattaa olla vieraantuminen. Oma kehikko jää muiden kehikoiden ulkopuolelle eikä enää kyetä kontaktiin muiden ihmisten kanssa. Luovasti kehikkoihin suhtautuva lapsi saattaa sen sijaan päästä kehikoiden otteesta ja löytää

luovan tavan olla tekemisissä erilaisten kehikoiden ja ihmisten kanssa. Otetaan esimerkiksi Aleksis Kivi. Elinaikanaan hän ei löytänyt tapaa olla yhteydessä muiden ihmisten kanssa eikä hahmottaa todellisuutta tavalla, jonka muut olisivat hyväksyneet. Kuolemansa jälkeen yhteiskunnan hahmotuksen muuttuessa parani mahdollisuus vuorovaikutukseen yhteisön hahmotuksen ja Kiven hahmotuksen kanssa. Oliko Aleksis Kivi vieraantunut ja eriytynyt vai oliko hän luova ihminen? Ehkä ero luovuuden ja erilaisuuden välillä on siinä, että luova ihminen näkee yhteyden. Erilainen vain oman erilaisen maailmansa. Joka tapauksessa ero luovuuden ja erilaisuuden välillä on kulttuurisesta vuorovaikutuksesta ja arvioivasta näkökulmasta riippuva.

Varhaiskasvatusta pyritään koko ajan saattamaan vähä tieteellisemmäksi. Mutta edetäänkö tässä analyyttisen tieteen ehtojen mukaan vai pitäisikö huomioida myös se, minkälaista tiedettä ihminen tarvitsee? Jos tieteelliseen maailmankuvaan ei mahdu ihmisen tunteet, turvallisuus, elämän ihmeellisyys, ilo, onni ja suru, niin mihin ihminen tarvitsee ihmistieteitä? Jos me katsomme lasta vain analyyttisen tieteen näkökulmasta, alistumme objekteiksi tieteen objektiivisessa maailmassa. Jos iloa ei voi mitata, sitä ei olemassaolevassa tieteessä ja todellisuudessa ole olemassa. (Ks. myös Reunamo 1990 A.)

Tämän hetken vallalla oleva käsitys ihmisestä pohjimmiltaan tavoitteita toteuttavana olentona on kovin kapea, kuten on edellä pyritty perustelemaan. Tarvitaan tietysti tilanteiden ennakointia, jotta voimme muotoilla todellisuutta haluamaksemme. Kun lasten kanssa vliitetään katuja, on syytä tarkkaan ennakoida tilannetta, etteivät lapset joudu vaaraan. Mutta kadunvliitvistä suunniteltaessakaan ei tulisi ottaa tavoitetta absoluuttisena. Jos tavoite on itsestäänselvyys, emme enää osaa kysyä itseltämme, miksi ihmeessä meidän täytyv yleensä vliittää vaarallinen katu, miksemme valitse turvallista reittiä tai mene muualle.

Tavoitteellinen hahmotus tekee todellisuudesta Newtonin

mekaniikkaa. Todellisuus nähdään koneena, jonka tehtävänä on toteuttaa tavoitteita. Lait määrittävät todellisuuden. Mutta viime kädessä todellisuus määrittää lait. Lapsella on oltava mahdollisuus myös päiväkodissa nukkumaan mennessään tuntea toiminnan olevan itsestään selvää. Uni saa vetää lasta puoleensa kuin luonnonlaki. Alle kolmevuotiaan lapsen ei tarvitse tavoitella unen tuloa, kontrolloida ympäristöään mahdollisimman hyvän unen saamiseksi, nukkua mahdollisimman tehokkaasti, hyvin nukkumisesta suoriutuen, pohtia joka päivä meneeko hän tänään nukkumaan jne. Uni saa olla ihmeellisen maailman ympäröimälle lapselle itsestään selvää. Samoin monet muut päivittäiset rutiinit. Aikaisin aamulla sekä lastentarhanopettaja että sylvissä viihtävä lapsi saavat tuntea, että tämä on ainoa oikea tapa elää, ei ole vaihtoehtoa sille hiljaiselle hyvälle ololle, joka yhdessäolosta huokuu. Todellisuus on ihmisen elämän täyttyminen. Kun todellisuus tuntuu hyvältä ja oikealta, ihminen näkee todellisuuden harmoniana. Ihminen joka tavoittelee harmoniaa, ei elä harmoniaa. Päinvastoin harmonian raju tavoittelu erottaa ihmisen harmoniasta. Ei kai lastentarhanopettaja omiakaan lapsiaan koko ajan jännitä todellisuuden ja tavoitteiden väliin. Ihmisen on tärkeää saada myös kokemus elämästä, jossa todellisuus on ensisijainen, ei vain mielen haamujen takaa ajaminen. Ihmiselle ensisijainen kokemus on todellisuus. Usko elämään voi perustua vain kokemukseen elämän mahdollisuudesta.

Sitoutuessaan olemassaolevaan todellisuuteen kasvatustiede kieltää ihmeen mahdollisuuden. Mutta jokainen ihminen ja päiväkodit tarvitsee joka päivä elämisen ihmeen. Mitä ihmettä mahtaa päiväkodissa tapahtua huomenna? Mitä ihmettä mahtakaan päiväkodissa tapahtua tänään? Mitä nyt oikein tapahtuu! Jos kaikki näyttää menevän aina täsmälleen suunnitellulla tavalla, ei ole tapahtunut todellista kehitystä, vain olemassaolevan todellisuuden rakentumista. Tässä tutkimuksessa etsitään sellaista maailman hahmotusta, jossa myös jossakin suhteessa avoimet, muuttuvat ja vasta nupullaan olevat muotoutuvat systeemit voitaisiin ottaa mukaan tieteelliseen todellisuuskäsitykseen. Samoin kuin fysiikassa newtonilaisia kaavoja voi edelleen käyttää staattisissa yhden koordinaatiston olosuhteissa, samoin voi ihmistieteissä menestyksellä toteuttaa kehikkoon perustuvia vuorovaikutusmalleja staattisissa olosuhteissa. Kuitenkin tähän hetkeen, todellisuuden muotoutumiseen ja tilanteeseen suhteutettu hahmottaminen tulee koko ajan akuutimmaksi yhä nopeammin muuttuvassa maailmassamme. Ihminen on aina kyennyt suhteen hahmottamiseen. Nyt on vain aika katsoa suhteellisen hahmottamisen mahdollisuudet. Entropia tasalaatuisuuteen suuntautuvana perustuu vmmärtääkseni olemassaolevan todellisuuden kautta hahmotuvaan todellisuuteen. Kaikki olemassa olevat systeemit avautuvat. Mutta vasta muotoutumassa olevat nupullaan olevat kehittyvät systeemit eivät sovi tieteelliseen maailmankuvaan. Muotoutuvat

systeemit eivät ole olemassa. Ne muotoutuvat. Siksi niitä ei voi objekteina mitata. Entropia voi näyttää toteutuvan vain olemassaolevissa systeemeissä.

Yleisen systeemiteorian juuttuminen pysyvien systeemien kuvausmalleihin johtuu nähdäkseni paljolti tämänhetkisen teknisen kehityksen tasosta. Tietokoneiden hierarkiset palautesysteemit perustuvat pysyvän informaation ideaan. Itse tietokoneen systeemistö on kuollut. Se ei itsestään ohjautuvasti luo kokonaan uusia organisoitumis- ja suuntautumismalleja. Tietokonesysteemiin syötetty informaatio pysyy siellä muodossa tai toisessa kunnes se sieltä poistetaan. Tietokone ei elä.

Einstein on sanonut: "Niin kauan kuin energiaa ei vapauteta, sitä ei voida huomata. Se on kuin fantastisen rikas mies, joka ei milloinkaan käytä tai anna pois penniäkään - ja kukaan ei voi tietää kuinka rikas hän on." (Nikkola & Viljanmaa 1983. 35.)

Samoin ihminen määritellessään todellisuuden olemassaolevana jäädvittää ja tyoistää elämän olemusta. Me kaikki olemme potentiaalisesti rikkaan elämän kyvyksellä. Elämä hyväksymällä, tajuaamalla tämä hetki ainoaksi sitoutumisen mahdollisuudeksi ja siirtämällä painopistettä olemassaolevasta todellisuudesta muotoutuvan todellisuuden näkemiseen emme astu kaaokseen vaan harmoniaan.

Mahdollisuuksien maailmassa voimme sekä kadottaa yhteytemme
että pudottaa kanleemme. Ainoa tapa nähdä mahdollisuuteen
perustuva yhteys todellisuuteen on vuorovaikutus.

LAHTEET

- Amabile. T. 1987. The motivation to be creative. Teoksessa Isaksen. S. (toim.) Frontiers of creativity research. New York: Bearly Ltd.
- Anderson. J. M. 1966. Introduction. Teoksessa Heidegger. M. Discourse on thinking. New York: Harper & Row. Publishers. Inc.
- Ayres. A. 1983. Kun laosi ei ooi leikkimään. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bowler. T. 1981. General systems thinking. It's scope and applicability. New York: North Holland.
- Brandstädter. J. 1984. Action development and development through action. Human development 27/3-4. 115-119.
- Breuer. K. 1985. Intentionality of perception in early infancy. Human development 28/2. 71-83.
- Bullock. M. 1985. Causal reasoning and developmental change over the preschool years. Human development 28/4. 169-191.
- Chapman. M. 1984. Intentional action as a paradigm for developmental psychology: A symposium. Human development 27/3-4. 113-114.
- Cohen. L. & Manion. L. 1980. Research methods in education. Great Britain: Croom Helm.
- Costall. A. 1986. Evolutionary Gradualism and the study of development. Human development 29/1. 4-12.

Csikszentmihalyi. .1985. Beyond boredom and anxiety. USA: Jossey-Bass Inc Publishers.

Dewey. J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Donaldson. M. 1983. Miten lapsi ajattelee? Espoo: Weilin & Göös.

Drobnitski. O. 1980. Moraalikäsite. Neuvostoliitto: Kustannusliike Progress.

Edmunds. F. 1984. Lapsen kasvu ja kasvatus. Keuruu: Otava.

Einstein. A. 1949. The world as I see it. London: Watts & Co.

Einstein. A. 1979. The human side. New glimpses from his archives. Selected and edited by Helen Dukas and Banesh Hoffman. United Kingdom: Princeton University Press.

Einstein. A. & Infeld. L. 1965. Fysikens utveckling. Stockholm: Godvil AB.

Engeström. Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 24.

Engeström. Y. 1987. Learning by expanding. Jyväskylä: Gummerus.

Erikson. E. 1962. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola. A. 1987. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Juva: WSOY.

Eskola. A. 1988. Yksilö. elämänmuoto. historia: teoreettiset metodologisia lähtökohtia. Julkaisussa Olkinuora. E. (toim.) Yleisoätevää ja lainalaista etsimässä:

metodologisia mielteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:27.

Frese. M. & Stewart. J. 1984. Skill learning as a concept in life-span developmental psychology: An action theoretic analysis. Human development 27/3-4. 145-162.

Freinet. C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämän koulu Livets skola ry.

Fromm. E. 1976. Tuhoava ihminen. Jyväskylä: Kirjayhtymä.

Galperin. P. 1979. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.

Hacker. W. 1982. Yleinen työn psykologia. Espoo: Weilin & Göös.

Harva. U. 1961. Suuria ajattelijaita. Helsinki: Otava.

Hawking. S.W. 1989. Ajan lyhyt historia. Porvoo: WSOY.

Heidegger. M. 1966. Discourse on thinking. New York: Harper & Row. Publishers, Inc.

Heidegger. M. 1980. Being and time. Great Britain: The Camelot Press Ltd.

Heidegger. M. 1988. Hegel's Phenomenology of spirit. USA: Indiana University Press.

Heikkilä. J. 1987 B. Aineenopettajaksi valmistuvan oppimistyyli ja yhteydet opetustaitoon. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: Julkaisusarja A:113.

Heikkilä. J. 1987. Käsitvökasvatuksen teorian rakennusaineita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tie-

- dekunta: Julkaisusarja A:122.
- Heikkilä, J. 1981. Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka. Juva: WSOY.
- Helsingin lastentarhanopettajajoukon opetussuunnitelma 1989-1992. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Rauma: Kirjaväyry.
- Hoffman, B. 1986. Einstein. Great Britain: Paladin books.
- Honev, M. 1987. The interview as text: Hermeneutics considered as a model for analyzing the clinically informed research interview. Human development 30/2. 69-82.
- Huttunen, E. 1983. Perhe ja päivähoito yhteistyössä. Pieksämäki: Kustannuskiila Oy.
- Huttunen, E. 1989. Varhaiskasvatus perheessä ja päivähoitossa. Sosiaalivaltio. Sosiaaliviesti I. 46-49. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Huttunen, M. 1988. Kasvatustieteen edistymisen käsite ja edistymisen teorian. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: Julkaisusarja A: 129.
- Huttunen, M. 1988. Tutkimuskohteesta ja -intresseistä riippumattomista metodologian determinanteista. Julkaisussa Olkinuora, E. (toim.) Yleisopetusta ja lainalaista etsimässä: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:27.
- Härkönen, U. 1989. Kasvatuksen tavoitteista. Lastentarha

- 15/89. 17-22.
- Isaksen, S. 1987. Introduction: An orientation to the creativity research. Teoksessa Isaksen, S. (toim.) Frontiers of creativity research. New York: Bear-ly Ltd.
- Järvi, P. 1988. Minkä takia kaikki käy töis? Vanki n:o 0 ja tvömoraali. Kasvatus 19/6. 475-481.
- Kerlinger, F. 1977. Foundations of behavioral research. London: Colchester and Beccles.
- Kiesiläinen, L. 1989. Kasvatustieteiden kasvattajina. Sosiaalivaltio. Sosiaaliviesti I. 77-78. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kirschenmann, P. 1984. Philosophical evaluations of systems theory. Teoksessa O'Rourke, J., Blakeley, T., Rapp, F. (toim.) Contemporary marxism. Netherlands: D. Reidel.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus Matalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Joensuun yliopiston psykologian laitos.
- Krecker M. 1983. Friedrich Fröbelin merkitys varhaiskasvatukselle. Julkaisussa Helenius, A. (toim.) Fröbel-seminaari 1982. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. s. 20-31.
- Kuhn, T. 1962. The structure of scientific revolutions. USA: The University of Chicago Press.
- Kuznetsov, B. 1985. Einstein. Elämä. Kuolema. Kuolemattomuus.

Moskova: Kustannusliike Progress.

Laki lasten päivähoidosta 36/1978. Suomen laki- ja asetuskokoelma.

Laki lasten päivähoidosta 36/73. asetus 239/73. Suomen laki- ja asetuskokoelma.

Launer. I. 1983. Friedrich Fröbelin merkitys varhaiskasvatuksen sisällön kehittämiseksi. Helenius. A. (toim.) Fröbel-seminaari 1982. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. s. 32-43.

Lehtinen. E. 1988. Ihminen tutkimuskohteena. Julkaisussa Olkinuora. E. (toim.) Yleispätevää ja lainalaista etsimässä: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:27.

Leontjev. A. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Kuopio: Kansankulttuuri.

Magnusson. D. 1984. On the situational context in psychological research. Teoksessa Lagerspetz. K. & Niemi, P. (toim.) Psychology in the 1990's. Netherlands: Elsevier Science Publishers B.V. (North Holland).

Markova. I. 1982. Paradigms, thought and language. John Wiley & Sons.

Miller. G., Galanter. E. & Pribram. K. 1960. Plans and the structure of behavior. Great Britain: Holt and Winston inc.

Morehouse. R. 1988. Filosofiaa lapsille. Kasvatus

19 (4). 253-263.

Niiniluoto. I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu: Otava.

Niiniluoto. I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.

Niiranen. P. 1987. Mikä on laatua lasten päivähoidossa? Valtion painatuskeskus: Helsinki. Sosiaalihallituksen julkaisuja 17/1987.

Nikkola. J. & Viljanmaa. L. 1983. Yleinen fysiikka II. Energia. Helsinki: Kirjavähtymä.

Olkinuora. E. 1988. Pitkittäisleikkauksellisten tapaustutkimusten tarve metodologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Julkaisussa Olkinuora, E. (toim.) Yleispätevää ja lainalaista etsimässä: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:27.

Olkinuora. E., Salonen. P. & Lehtinen. E. 1984. Toward an interactionist theory of cognitive dysfunction. Report II. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta: Julkaisusarja B:10.1984.

Ovaska-Airasmaa. M. 1989. Tavoitteitako tavoitella? Lastentarha 7/89. 14-16.

Peltonen. J. 1988. Käsitvökasvatuksen perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:132.

Peltonen. J. 1987. Tiede, laitoshallinto ja koulutusohjelman evaluointi: Rauman opettajankoulutuslaitoksen tek-

nisen työn arviointi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:114.

Petäjä, K. 1982. Lapsi ja arkkitehtuuri. Julkaisussa Lapsi ja arkkitehtuuri. Allas, A. (toim.) Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisu. Laosiraportti A 36.

Piaget, J. 1970. Genetic epistemology. USA: Columbia University press.

Piaget, J. 1971. Structuralism. Great Britain: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Piaget, J. 1972. Psychology and epistemology. Great Britain: The Penguin Press.

Piaget, J. 1977. The origin of intelligence in the child. Great Britain: Penguin education.

Piaget, J. 1978. Behavior and evolution. USA: Pantheon Books.

Piaget, J. 1980. The child's conception of movement and speed. Great Britain: Redwood Burn Ltd.

Piaget, J. 1983. The moral judgement of the child. Singapore: Penguin books.

Piaget, J. 1985. The child's conception of time. USA: Ballantine's books.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1975. The origin of the idea of chance in children. Great Britain: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: K. J. Gummerus.

Pietarinen, J. 1988. Benedictus Spinoza. ilon filosofi. Esi-

telmä Edistyneen Tiedeliiton järjestämällä Tieteen Päivät -88 seminaarissa "Tieteen ilot". Helsinki 28-29.10.1988.

Fulkkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rantala, T. 1989. Kenen tavoitteet? Lastentarha 13/89. 16-17.

Reunamo, J. 1985. Päämäärätietoisien ihmiskuvan omaavien kasvatustieteeseen liittyvien teorioiden kriittistä arviointia systeemianalyysin näkökulmasta. Proseminaaritö. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Reunamo, J. 1986. Päiväkotilasten tilanteen kontrolli ja kontrolloituminen tilanteessa. Projektitutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.

Reunamo, J. 1988. Piaget tuhoaa lapsen! Lastentarha 19-20/88. 21.

Reunamo, J. 1989. Kuka omistaa todellisuuden? Lastentarha 9/89. 11-13.

Reunamo, J. 1989 B. Tavoitteellinen kasvatusta: Kahle vai apu? Lastentarha 4/89. 7-9.

Reunamo, J. 1989 C. Tavoitteiden kasvusta mahdollisuuksien kasvuun. Lastentarha 18/89. 20-21.

Reunamo, J. 1990 A. Mitä on tieteellinen päivähoito? Lastentarha 1/90. 21.

Reunamo, J. 1990 B. Einstein ja Piaget. Lastentarha 5/90.

- Rinne. R., Kivinen. O. & Kivirauma. J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:11.
- Robinson. N. & Robinson. H. 1976. The mentally retarded child. USA: McGraw-Hill.
- Russell. B. 1967. Länsimaisen filosofian historia I. Porvoo: WSOY.
- Salonen. P., Olkinuora. E. & Lehtinen. E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti I: Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. julkaisusarja A:86.
- Sartre. J-P. 1969. Being and nothingness. Metham & Co Ltd: London.
- Scharff. R. 1978. Heidegger's path of thinking and the way of meditation in the early Upanisads. Teoksessa Sprung, M. (toim.) The question of being. USA: The Pennsylvania State University Press.
- Skinner. E. & Chapman. M. 1984. Control beliefs in an action perspective. Human development 27/3-4. 129-133.
- Smith. L. 1987. The infants Copernican Revolution. Human development 30/4. 210-224.
- Taipale. V. 1988. Lasten päivähoiton vaihtoehdot. Sosiaalhallitus-opas I/1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Takala. A. & Nuutinen. P. 1982. Psykologisen tiedon hyväksikäytöstä kasvatuksen ongelmien tarkastelussa. Teoksessa Antikainen. A. & Nuutinen. P. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin. Mänttä: Gaudeamus.
- Takala. M. 1984. Towards a neofunctionalist theory of psychology. Teoksessa Lagerspetz. K. & Niemi. P. (toim.) Psychology in the 1990's. Netherlands: Elsevier Science Publishers B.V. North Holland.
- Torrance. E. 1987. Teaching for creativity. Teoksessa Isaksen. S. (toim.) Frontiers of creativity research. New York: Bearly Ltd.
- Valkonen. T. 1976. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Weckroth. K. 1980. Psykologinen väkivaltatutkimus. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 39:1980.
- Weiner. B. 1984. An attributional interpretation of expectation-value views of human motivation. USA: Academic press inc.
- Vestergaard. E., Löfstedt. J-I. & Ödman. P-J. 1987. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wilenius. R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- V.Wright. G. 1971. Explanation and understanding. New York: Cornell University Press.

Miettikää, miten tärkeitä seuraavat päivähoidon tavoitealueet ovat oman lapsenne kannalta?

ei kovin tärkeä	melko tärkeä	tärkeä	erittäin tärkeä	tärkein

1. Lapsen terveydestä huolehditaan ja häntä ohjataan huolehtimaan omasta terveystään.
2. Lapsi saa kodin ulkopuolisia ihmisiä suhteita ja oppii kanssakäymistä eri ikäisten lasten ja aikuisten kanssa.
3. Lapsi saa turvallisuuden tunteen ja oppii kunnioittamaan toista ihmistä, sekä saa kokea hyväksytyksi tulemista.
4. Lasta ohjataan havaitsemaan kauneutta eri muodoissaan ja sen kautta kehittämään mielikuvutustaan.
5. Lapselle opetetaan erilaisia taitoja sekä kehitetään hänen ajattelukykyään.
6. Lasta ohjataan inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen ihmissuhteissa sekä suhtautumaan rakkaudella lähiympäristöönsä ja kielteisesti väkivaltaan.

Liite 2 A

Liite 1

Tarkkailussa käytettävien muuttujien luokitus

1. Päiväkotitoiminnan laatu:
 1. Vapaa leikki
 2. Ruokailu
 3. Perushoito (pukeutuminen, WC, järjestäytyminen, rutiinitoiminta)
 4. Ulkoleikki
 5. Tarkasti määrätty ohjattu toiminta (laulutunti jne.)
 6. Ohjattu toiminta, jossa väljät kehyykset (esim. eril. luovat toiminnat)
2. Lapsen toiminnan kuvaus
 1. Osaston toiminnan mukainen
 2. Yhdessäolo (keskustelu)
 3. Ympäristön tarkkailu
 4. odotus
 5. Sääntöleikki
 6. Eriytymätön toiminta (harhailu, orientoituminen)
 7. Roolileikki
 8. Kiusaaminen, rajojen kokeilu
 9. työtehtävä
 10. Vuorovaikutus fyysisen ymp. kanssa (esineleikki)
 11. Vetäytyminen ^{7h. toiminta + "leikki"}
 12. Muu toiminta (sanallinen kuvaus, ehkä myöhempi luokittelu)
 13. ^{13. leikki}
 14. ^{14. peukalo 15. Muna / järkeä k. p. p.}
3. Lapsen toiminta suhteessa päiväkodin kontekstiin
 1. Osaston kontekstin mukainen
 2. Vuorovaikutus osaston kontekstin ehtojen kanssa
 3. Lapsi pyrkii itsepiintaisesti määrittämään oman kontekstin rajat päiväkodin kontekstista piittaamatta
4. Lapsen suhde omaan kontekstiin
 1. Lapsi toimii kontekstin sisällä
 2. Lapsi toimii vuorovaikutuksessa kontekstin ehtojen kanssa (pyrkii vaikuttamaan toiminnan etenemiseen, kehittymiseen)
 3. Lapsi pyrkii itsepiintaisesti määrittämään oman kontekstinsa rajat muista piittaamatta
5. Tarkkaavaisuuden suuntautuminen
 1. Aikuinen
 2. Lapsi
 3. Ei-sos. kohde
 4. Kokonaistapahtuma
 5. ^{5. j. j. j. j. j.}

Miettikää, minkä verran seuraavat ongelmat ilmenevät omalla lapsellanne?

	ilmenee vähän	jonkin verran	ilmenee runsaasti
1. Mustasukkaisuus			
2. Pelot			
3. Sulkeutuneisuus			
4. Huono keskittymiskyky			
5. Huono itsetunto			
6. Tottelemattomuus			
7. Riitely, kiusaaminen			

Osaston työntekijöiden yhteiset arviot lapsista (asteikko 1-5)

1. Sosiaalisesti aktiivinen
2. Ahdistuva
3. Aggressiivinen
4. Rakentava, positiivinen
5. Mukautuva

Toimintastrategiahaastattelu

1. Onko koskaan käynyt niin, että jollain toisella on juuri se tavara, jota itse haluat? Mitä teit?
 - 1.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"? Mieti vielä.
2. Onko koskaan käynyt niin, että leikki on jäänyt kesken? Mitä teit?
 - 2.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.
3. Onko koskaan käynyt niin, että kun leikit jonkun kanssa yhdessä niin toinen haluaa eri leikkiä kuin sinä? Mitä teit?
 - 3.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"? Mieti vielä.
4. Onko koskaan käynyt niin, ettei aikuiset leiki sun kanssa silloin kun haluaisit? Mitä teit?
 - 4.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.
5. Onko koskaan käynyt niin, ettei sinua ole otettu mukaan leikkiin? Mitä teit?
 - 5.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.
6. Onko kukaan koskaan yrittänyt ulkona ottaa sinun kelkkaasi? Mitä teit?
 - 6.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.
7. Onko koskaan käynyt niin, että opettaja on suuttunut sinulle? Mitä teit?
 - 7.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.
8. Onko koskaan käynyt niin, että sinua olisi kiusattu? Mitä teit?
 - Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain konstia? Mieti vielä.

Sisäiset tekijät (taustatekijät, saa päivähoitohakemuksesta)

1. Lapsen ikä
2. Vanhempien yhteenlaskettu ikä lapsen syntymähetkellä
3. Päivähoitopaikkojen määrä
4. Sisarusten määrä
5. Onko lapsi esikoinen (laatuasteikon muuttuja)
6. Onko lapsi kuopus (laatuasteikon muuttuja)
7. Lapsen sukupuoli (laatuasteikon muuttuja)

Päiväkodin ehtoihin (sääntöihin) suhteutettu toiminta: korrelaatiot muiden muuttujien kanssa

EHTOJEN MUKAINEN TOIMINTA:

- 8. Ahdistuvuus -.45
- 9. Aggressiivisuus -.47
- 11. Mukautuvuus .40
- 12. Toiminta osaston mukaista .55
- 18. Roolileikki -.39
- 22. Yleinen toiminta + "leikki" -.88
- 24. Peuhaaminen -.45
- 27. Vuorov. pk:n ehtojen kanssa -.96
- 28. Pk:n ehdoista eriytyminen -.40
- 29. Lapsi toimii til. ehtojen mukaan .51
- 30. Vuorov. ehtojen kanssa -.50
- 36. Lapsi tarkk. useaa lasta -.43
- 39. Ehtojen muk. strategiavastaus .42
- 42. Ehdoista eriyt. straegiavastaus -.43
- 43. Straegiavastaus eriyt. pk:n ehdoista -.49
- 56. Vanhempien arvioima tottelemattomuus -.37

VUOROVAIKUTUS EHTOJEN KANSSA

- 8. Lapsen ahdistuvuus .45
- 9. Lapsen aggressiivisuus .48
- 11. Mukautuvuus -.47
- 12. Toiminta osaston mukaista -.59
- 14. Ymp. tarkkailun määrä -.39
- 18. Roolileikki .39
- 22. Yl. toiminta + "leikki"
- 26. Pk:n ehtojen muk. toiminta -.96
- 29. Lapsi toimii til. ehtojen muk. -.53
- 30. Vuorov. til. ehtojen kanssa .53
- 36. Lapsi tarkk. useaa lasta .43
- 37. Ehtojen muk. strategiavastaus -.38
- 42. Strategiavastaus 2 eriyt. til. ehdoista .38
- 43. Strategiavastaus eriyt. Pk:n ehdoista .50
- 56. Vanh. arvioima lapsen tottelemattomuus .41

ERIIKTYMINEN EHDOISTA

- 24. Peuhaaminen .40
- 26. Pk:n ehtojen muk. toiminta -.40
- 31. Eriyt. til. ehdoista .61
- 53. Sulkeutuneisuus .70