

TAMPEREEN YLIOPISTO

Alle kolmivuotiaat lapset toimijoina päiväkodin
piiritilanteissa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
SIRJA HANNULA
SALLA JOKINEN
Heinäkuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SIRJA HANNULA & SALLA JOKINEN: Alle kolmivuotiaat lapset toimijoina päiväkodin piiritilanteissa

Kasvatustieteiden pro gradu – tutkielma, 70 sivua

Heinäkuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan suomalaista päiväkotia alle kolmivuotiaan lapsen toimijuuden näkökulmasta. Tutkimus sijoittuu lapsuudentutkimuksen monitieteiseen tutkimuskenttään ja osallistuu keskusteluun kaikkein pienimpien lasten toimijuudesta ja osallisuudesta varhaiskasvatuksen instituutioissa. Toimijuutta lähestytään tässä Pajun (2013) kehittämän tapahtuvan ja sidoksellisen toimijuuden kautta. Toimijuus nähdään näin ollen toiminnan virtaan vaikuttamisena. Tämä vaikuttaminen voi olla toimintaa muuttavaa tai eteenpäin vievää.

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana laajempaa tutkimusprojektia (*”Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat” 2010–2012*, koordinaattorina Niina Rutanen). Projektin aikana erään päiväkodin alle kolmivuotiaiden ryhmässä toteutettiin etnografia, joka sisälsi havainnointien lisäksi myös videoiteja erilaisista tilanteista, muun muassa piiritilanteista, ulkoilusta, leikeistä ja ruokailusta. Tästä aineistoista tutkimuskohteeksi rajautuivat päiväkodin pienten lasten ryhmän piiritilanteet. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisena pienten lasten toimijuus näyttäytyy näissä piiritilanteissa. Olemme kiinnostuneita siitä, minkälaisia muotoja lasten toimijuus piirissä saa ja minkälaista toimijuutta piiri institutionaalisenä käytäntönä mahdollistaa. Videoaineisto on litteroitu ja analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset tuovat esille lasten toimijuuden rakentumista piiritilanteissa, ja erityisesti sitä, miten toimijuus mahdollistuu tai rajautuu piiritilanteessa kolmen eri ulottuvuuden kautta. Lasten toimijuuden ulottuvuudet piirissä ovat 1) osallistuminen piirin käsikirjoituksen mukaisesti, 2) lasten paikka piirissä sekä 3) lasten piiritilanteessa käymät neuvottelut. Käsikirjoitus -käsite muodostaa piiritilanteen kehyksen, joka kuvaa piiritilanteen tyypillistä, suunniteltua kulkua aikuisen ohjaamana. Lasten toimijuuden ulottuvuutena osallistuminen piirin käsikirjoituksen puitteissa toimintaan on esimerkiksi laulamista mukana tai sellaisten aloitteiden tekemistä, että ne hyväksytään osaksi piirin kulkua. Lasten toimijuus näyttäytyy piirissä selvästi myös sekä lasten fyysisen että lasten osallistumisen paikan etsimisenä. Kolmantena lasten toimijuuden ulottuvuutena nähdään lasten neuvottelut. Näitä neuvotteluja käydään sekä aikuisen kanssa että vertaisten välillä. Piirissä neuvotellaan muun muassa osallistumisesta, paikasta ja lasten välisistä suhteista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että päiväkodin pienimpien lasten toimijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen ja päiväkodin kontekstissa on moniulotteinen prosessi.

AVAINSANAT: toimijuus, alle kolmivuotiaat lapset, päiväkodin piiritilanne, lapsuudentutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LASTEN TOIMIJUUS LAPSUUDENTUTKIMUKSESSA	7
	2.1 LAPSUUDENTUTKIMUS TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSENÄ.....	7
	2.2 LASTEN TOIMIJUUDEN MUOTOILUJA	10
	2.2.1 Lasten toimijuus tutkimuksissa.....	11
	2.2.2 Toimijuuden määrittämisen haasteet ja pienten lasten toimijuus.....	14
3	PÄIVÄKOTI INSTITUUTIONA JA ALLE KOLMIVUOTIAAN LAPSEN TOIMIJUUDEN KONTEKSTINA	16
	3.1 PÄIVÄKOTI KASVATUSINSTITUUTIONA.....	16
	3.2 PÄIVÄKODIN KULTTUURISET KÄYTÄNNÖT ALLE KOLMIVUOTIAIDEN LASTEN RYHMÄSSÄ.....	18
	3.3 PIIRI PÄIVÄKODIN KULTTUURISENA KÄYTÄNTÖNÄ	20
	3.4 KÄSIKIRJOITUS PIIRITILANTEEN KEHYKSENÄ.....	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI.....	26
	5.1 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS JA TAPAUKSEN KUVAUS.....	26
	5.2 ETNOGRAFISET PIIRTEET TUTKIMUKSESSAMME	27
	5.3 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	29
6	PIENTEN LASTEN TOIMIJUUS PÄIVÄKODIN PIIRITILANTEESSA.....	34
	6.1 LASTEN OSALLISTUMINEN PIIRIN KÄSIKIRJOITUKSEN MUKAISESTI	36
	6.2 LASTEN PAIKKA JA PAIKAN ETSIMINEN PIIRISSÄ	40
	6.3 LASTEN NEUVOTTELUT PIIRISSÄ	45
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	51
8	POHDINTA: LASTEN TOIMIJUUS OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA	56
	8.1 YHTEENVETOA TUTKIMUSTULOKSISTA.....	56
	8.2 TUTKIMUKSEN MERKITYS LAPSUUDENTUTKIMUKSELLE JA VARHAISKASVATUKSELLE.....	59

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnassa lapsuutta luonnehtii enenevässä määrin institutionalisoituminen. Lapset viettävät jo varhaisessa vaiheessa suuren osan ajastaan erilaisissa kasvatuksen ja hoidon instituutioissa, esimerkiksi päiväkodissa. (Kjørholt 2012, 1.) YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) sekä monitieteisen lapsuudentutkimuksen piirissä käytyjen keskustelujen lisääntymisen myötä näkemys lapsista aktiivisina toimijoina on saanut jalansijaa. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata, millaisena paikkana päiväkotinäyttyy alle kolmivuotiaalle lapselle toimijuuden näkökulmasta. Käytämme tutkimuksessamme käsitteitä alle kolmivuotiaat lapset ja pienet lapset synonyymeina toisilleen välttääksimme liikaa toistoa. Pro gradumme aineisto on kerätty osana Niina Rutasen Tampereen yliopistossa koordinoimaa tutkimusprojektia *Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat* (2010–2012). Projektin tarkoituksena oli tarkastella kasvatustituutioita ja lasten arkea Suomessa ja Brasiliassa eli sitä, miten politiikoissa, keskusteluissa ja käytännöissä tuotetaan pieniä lapsia koskevia käsityksiä ja minkälaista toiminnan tilaa lapsille käytännöissä tarjotaan ja toisaalta, miten lapset itse toiminnassaan tätä tilaa tuottavat. Tämä pro gradu -tutkielma yhdistyy jo päättyneen tutkimusprojektin teemoihin painottaen päivähoiton käytäntöjen tarkastelua lasten näkökulmasta.

Teimme kasvatustieteen kandidaatin tutkielmamme (Hannula & Jokinen 2010) alle kolmivuotiaiden lasten ystävyysuhteista. Huomasimme tuolloin, että alle kolmivuotiaita lapsia päiväkodissa koskevaa tutkimusta on tehty Suomessa melko vähän. Tieteellisen tiedon tuottamista alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiarjesta Suomessa on varjostanut kiinnostus yli kolmivuotiaisiin lapsiin päivähoitossa sekä kuusivuotiaisiin esikoululaisiin (Hännikäinen & Rutanen 2013, 3). Maritta Hännikäinen on koostanut *International Journal of Early Childhood* -lehden artikkelia varten vuonna 2010 yhteenvedon kaikista Suomessa edeltävinä 15 vuonna tehdyistä väitöstutkimuksista, joissa tutkittavana ovat olleet alle kolmivuotiaat lapset päiväkodissa. Yhteensä näitä väitöstutkimuksia oli (Fredrikson 1994; Hännikäinen 1995; Siren-Tiusanen 1996; Mäntynen 1997; Mattinen 2006; Björklund 2007; Rutanen 2007; Suhonen 2009) oli kahdeksan. Tutkimusten tutkimuskohteet vaihtelivat paljon: kahdessa tutkittiin pienten lasten leikkiä, kahdessa matemaattisia taitoja, yksi liittyi musiikkiin ja muissa tutkittiin pienten lasten uni-valverytmin ja liikkumisen sopeutumista päiväkotiin sekä

lasten vuorovaikutusta aikuisen järjestämissä tilanteissa. Hännikäisen mukaan suurimmassa osassa näistä väitöstutkimuksista on hyvin käytäntöjohtoinen lähestymistapa ja niiden tarkoituksena on ollut kehittää tai edistää alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotikasvatusta. (Hännikäinen 2010.) Artikkelin kirjoittamisen jälkeen alle kolmivuotiaiden lasten tutkimus on jatkunut. Muun muassa Rutanen on tutkimusprojektissaan (2010–2012) ”*Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat*” tutkinut eri näkökulmista alle kolmivuotiaiden lasten paikkaa lapsuuden instituutioissa (Rutanen 2011, 2012b, 2013).

Kandidaatin tutkielmassamme tarkastelimme alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteita. Pieniä lapsia ja pienten lasten päiväkotiryhmää onkin tutkittu myös kansainvälisesti paljon juuri vertaissuhteiden näkökulmasta (esim. Engdahl 2012; Greve 2009; Musatti & Mayer 2011). Kandidaatin tutkielman myötä meillä heräsi kiinnostus tutkia pieniä lapsia myös toimijuuden näkökulmasta. Alun perin sosiologiassa toimijuus käsitteen on nähty liittyvän vain täysivaltaisiin yhteiskunnan jäseniin eli toisin sanoen miehiin. Vähitellen feministisen tutkimuksen myötä käsite on laajentunut koskemaan myös naisia. Viimeisten kolmenvuosikymmenen aikana jalansijaa saanut lapsuudentutkimus puolestaan on ulottanut toimijuuden koskemaan myös lapsia. (Rainio 2010, 5–15.) Tutkimuksemme sijoittuukin lapsuudentutkimuksen monitieteiseen tutkimuskenttään, missä kiinnostus on perinteisesti ollut juuri lasten osallisuuden ja toimijuuden tutkimuksessa (ks. esim. Lehtinen 2000). Kuitenkin toimijuutta on etenkin suomalaisessa kontekstissa tutkittu lähinnä yli kolmivuotiaiden lasten osalta (esim. Jaatinen 2012; Lehtinen 2000; Paju 2013; Rainio 2010). Aivan viime aikoina voidaan kansainvälisesti nähdä heräävää kiinnostusta kuvata myös pienimpien, alle kolmivuotiaiden lasten toimijuutta (esim. Duhn 2014).

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistomme muodostavat videot on kerätty osana Niina Rutasen etnografista tiedonhankintaa eräässä päiväkodissa alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. Videoaineistosta kirjoitetut litteraatit on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Valmiina saadun aineiston myötä tutkimuksemme ei voida sanoa olevan etnografista, mutta näemme siinä kuitenkin yhteyksiä etnografiseen tutkimusperinteeseen. Videoidut tilanteet pitivät sisällään monipuolisesti erilaisia päiväkodin tilanteita. Päädyimme rajaamaan tutkimuksemme ryhmässä toteutettuihin piiritilanteisiin, koska päiväkodin piiritilanne on pitkälle kehittynyt kulttuurinen käytäntö ja sitä toteutetaan useissa päiväkodeissa (ks. myös Vuorisalo 2013, 111). Havaitsimme, että piirissä institutionaaliset käytännöt ovat näkyvästi läsnä. Tämän lisäksi siinä näkyy, miten lapset ilmentävät toimijuuttaan eli miten he pyrkivät osallistumaan ja muokkaamaan piiriä. Piiritilanteiden valikoitumista lasten toimijuuden tutkimisen kontekstiksi puolsi myös se, että

tutkimassamme pienten lasten päiväkotiryhmän piiritilanteissa oli läsnä yleensä kaikki paikalla olevat lapset ja se oli ainoa useamman kerran toistuva ennalta suunniteltu aikuisen ohjaama tilanne.

Piiritilanteita ei ole suomalaisessa päiväkotikontekstissa juurikaan tutkittu, vaikka tarvetta mitä ilmeisimmin olisi. Hujala ym. (2012) ovat nostaneet esiopetuksen laatua käsitelleessä raportissaan aamupiirit esimerkiksi opettajakeskeisestä työskentelytavasta, joka ei kohdannut lasten ymmärryksen, mielenkiinnon tai osallistumishalun kanssa (mt., 63–64). Vuorisalo (2013) puolestaan on väitöstutkimuksessaan tutkinut lasten eriarvoisuuksien rakentumista päiväkodissa ja nostanut ohjatun toiminnan osalta analysoinnin kohteeksi aamupiirit, joissa hän havaitsi lapsia eriarvoistavia käytäntöjä. Omassa tutkimuksessamme piiritilanteet muodostavat kontekstin lasten toimijuuden ilmenemiselle. Olemme analysoineet piiritilanteita käsikirjoitus - käsitteen (Gutiérrez, Rymes & Larson 1995) avulla. Olemme kiinnostuneita siitä, miten pienten lasten toimijuus näyttäytyy piirin käsikirjoituksena puitteissa ja millainen toimijuus tulee tunnustetuksi piirissä.

Tutkimusraporttimme etenee johdannon jälkeen siten, että ensin tarkastellaan monitieteisen lapsuudentutkimuksen merkitystä tutkimuksen viitekehyksenä ja tämän jälkeen syvennyttään lasten toimijuuden tutkimukseen: miten lasten toimijuutta on tutkittu, mitä haasteita toimijuuden tutkimisessa kohtaa ja miten pienten lasten toimijuutta voisi lähestyä. Kolmannessa luvussa kuvaamme päiväkotia instituutiona ja alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmän käytäntöjä sekä keskitymme tarkastelemaan piiriä päiväkodin kulttuurisena käytäntönä ja avaamme käsikirjoituksen käsitettä. Neljännessä luvussa tarkennamme tutkimustehtävämme, minkä jälkeen viidennessä luvussa kuvaamme tutkimuksemme toteuttamista ja analyysiprosessiamme. Kuudes luku käsittelee tuloksiamme eli pienten lasten toimijuuden ulottuvuuksia piirissä. Nämä toimijuuden ulottuvuudet ovat 1) lasten osallistuminen piirin käsikirjoituksen mukaisesti, 2) lasten paikka piirissä sekä 3) lasten piiritilanteissa käymät neuvottelut. Kukin ulottuvuus käsitellään omassa alaluvussaan. Tuloksia seuraa seitsemännessä luvussa tutkimuksemme luotettavuuden ja eettisyyden arviointi. Pohdinnassa teemme yhteenvetoa tutkimuksemme tuloksista ja pohdimme tutkimuksemme merkitystä lapsuudentutkimuksen ja varhaiskasvatuksen viitekehyksissä.

2 LASTEN TOIMIJUUS LAPSUUDENTUTKIMUKSESSA

Tutkimuksemme sijoittuu lapsuudentutkimuksen monitieteiseen kenttään, jossa lasten osallisuuden ja toimijuuden tutkiminen ovat kiinnostuksen keskiössä (ks. esim. Alanen 2009). Tässä kappaleessa kuvaamme ensin, mikä merkitys lapsuudentutkimuksella on tutkimuksemme viitekehyksenä. Tarkastelemme, mistä lapsuudentutkimuksen juuret juontavat, miten lapsi ja lapsuus määrittyvät sen kautta ja asemoimme oman tutkimuksemme suhteessa tähän. Tämän jälkeen syvennymme tarkastelemaan toimijuuden käsitettä, sen haasteita ja tutkimista.

2.1 Lapsuudentutkimus tutkimuksen viitekehyksenä

Tutkimuksessamme käsitys lapsesta ja lapsuudesta pohjautuu yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen lähtökohtiin. Yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen emotieteitä ovat sosiologia, historian tutkimus ja antropologia, jotka ovat kaikki olleet vaikuttamassa uudenlaisen lapsuuskäsityksen ja sitä koskevan metodologian muotoutumiseen. Sittenkin lapsuudentutkimuksen kenttä on kasvanut ja laajentunut useille muille tieteenaloille, mm. kasvatustieteisiin. (Alanen 2009, 9–10.)

Lapsuudentutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat lapset sosiaalisena ryhmänä sekä se, mitä lapsuus ja lapsena oleminen ovat lapsen näkökulmasta (Alasuutari 2009, 54). Lapsen ja lapsuuden määrittely ei kuitenkaan ole yksinkertaista, vaan käsitys lapsesta sekä lapsen paikasta toiminnassa vaihtelee teoreettisen taustasitoumuksen mukaan. Näin ollen on lapsuuden käsite moniulotteinen ja liukuva. (Karlsson 2012, 18–20.) Lapsuus voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä ikään liittyvänä ja esimerkiksi YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan lapsella tarkoitetaan jokaista alle 18-vuotiasta henkilöä. Lapsuus määrittyy usein aikuisuuden kautta ja sen vastakohtaksi (Lee 2001, 9). Kuitenkin Alasen (2009) mukaan historian tutkimus on osoittanut, että lapsuus niin kuin me sen tänä päivänä ymmärrämme, on erilainen kuin esimerkiksi 1700-luvulla. Lapsuudentutkimuksessa lapsuus nähdäänkin pysyvänä rakenteena. Se on yhteiskunnallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti

rakentuva ilmiö, joka muuttuu ajan saatossa kuten mikä tahansa muu yhteiskunnallinen rakenne. (Mt., 19, 22.)

Lapsuudentutkimuksessa tarkastellaan myös kriittisesti kulttuurissamme vallitsevaa erontekoa lapsiin ja aikuisiin. Sosiologi Nick Lee (2001) muun muassa pohtii, miksi lapsille on säädetty oma lasten oikeuksien julistus ja eikö YK:n ihmisoikeuksien julistus jo kaikkia ihmisiä koskevana koske myös lapsia. Ihmisten jako aikuisiin ja lapsiin onkin Leen mukaan historiallisesti muotoutunut. (Lee 2001, 5–6. ks. myös Prout 2005, 35.) Proutin (2005) mukaan käsitys aikuisuudesta pysyvänä tilana on muotoutumassa uudelleen. Aikuisena oleminen ei enää näyttäydy välttämättä yhteen avioliittoon ja työuraan sitoutumisena, vaan uusioperheistä ja elinikäisestä oppimisesta on tullut tätä päivää. Näin aikuisten elämän ”keskeneräisyys” tulee näkyväksi yhtä lailla kuin lasten. (Mt., 66.) Tällöin lapsuuden määrittely aikuisuuden vastakohtaksi tulee ongelmalliseksi. Kuitenkin kun tarkastellaan lapsuudentutkimuksen syntyhistoriaa, havaitaan, että juuri lapsuuden eriyttäminen aikuisuudesta omaksi elämänvaiheeksi on lähtökohtana koko lapsuudentutkimukselle. Strandell (1995, 7–8) onkin kuvannut lapsuuden historian kertomukseksi eriytymisestä.

Nykyisin länsimaisessa yhteiskunnassa vallitseva käsitys lapsuudesta omana ajanjaksonaan alkoi muotoutua, kun Jean Jacques Rousseau toi esille lapsuuden erityislaatuisuutta teoksessaan *Èmile eli kasvatuksesta*. Ranskan vallankumouksen vaatimukset vapaudesta, veljeydestä ja tasa-arvosta ovat olleet tärkeässä osassa myös pohjoismaisen hyvinvointimallin synnyssä. Ellen Keyn vuonna 1900 ilmestyneessä teoksessa *Lapsen vuosisata* käsitellään lasten elinolosuhteita, ja 1900-lukua onkin myöhemmin alettu pitää lapsen vuosisatana. (Karlsson 2012, 26–27.) Alasen (2009) mukaan nykyinen käsitys modernista lapsuudesta institutionaalisen rakennelmana, onkin muodostunut viimeisen sadan vuoden aikana. Tämän myötä lapsuuden yhteiskunnallinen merkityskin on muuttunut. Lapsuus on alettu nähdä elämän alkutaipaleena, suojelua, hoivaa ja kasvatusta vaativana matkana aikuisuuteen. Lasten elämä kulkee läpi instituutioiden, kuten päivähoidon ja koulun, sillä hyvän lapsuuden uskotaan kumpuavan lasten yhdenvertaisista tarpeista sekä kokemuksista. Lapsen vuosisadan edetessä lapsia koskevan tutkimustiedon tarve kasvoi. Tänä aikana lasten psyykkiseen ja fyysiseen kehitykseen kohdistuva tutkimus on tuottanut valtavan määrän tietoa. Psykologis-pedagoginen tietous on ollut ja on edelleenkin lasten kehityksen tarkkailun kannalta keskeisessä roolissa. (Mt., 13–15.)

Psykologinen ja kasvatustieteellinen tutkimus on perinteisesti tarkastellut lasta ja lapsuutta vähitellen aikuisuuteen kehittyvänä. Aikuisuus on päätepiste ja lapsuus matka sinne. Aikuisen tehtävänä

on opettaa ja valmistaa siis sosiaalista lapset aikuisuuteen (Alasuutari 2009, 54). Yhteiskunnallisessa kirjallisuudessa lapsuutta ja lapsia käsitelläänkin usein socialisaation kautta, missä korostuu myös ajatus lapsista tulevaisuuden aikuisina. Socialisaation perusidean mukaan yhteiskuntaan syntyvä yksilö sisäistää vähitellen valmiin yhteiskunnan normiston. Toisin sanoen tämän näkemyksen mukaan lapsi nähdään yhteiskunnasta irrallisena osana, joka vasta socialisaation kautta tulee osaksi yhteiskuntaa. (Corsaro 2005, 7.) Leen (2001) mukaan aikuisuus nähdäänkin yleensä lähtökohtaisesti yhteiskunnassamme olemisena (*being*) ja lapsuus vastaavasti tulevana (*becoming*). Samalla aikuisuuteen yhdistyvät sellaiset ominaisuudet kuin valmiina näyttäytyminen ja riippumattomuus kun lapsuus taas näyttäytyy epätäydellisenä ja riippuvaisuutena. (Mt., 5.) Näin ollen lapsuus näyttäytyy valmistautumisena aikuisiässä toteutuvaan yhteiskunnalliseen toimijuuteen. Tällainen lapsuuden määrittely ei kuitenkaan ole lapsuudentutkimuksen näkökulmasta yksinään riittävä, sillä erilaiset rakenteelliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset muutokset niin globaalisti kuin suomalaisessa yhteiskunnassakin heijastuvat myös lapsuuteen ja lasten elämään. (Alanen 2009, 15–18.)

Uuden lapsuudentutkimuksen tutkimusparadigman muotoutumisvaiheessa 1980- ja 1990-luvuilla pyrittiin irtautumaan aiemmin kuvatusta psykologis-pedagogisen kehitysparadigman lapsi- ja lapsuusnäkemyksestä (esim. Strandell 1992). Perinteiset psykologis-pedagogiset näkemykset lapsesta puutteellisena aikuisena ja huolenpitoa tarvitsevana vastaanottajana saivat rinnalleen lapsen osaa-mista, tuottavuutta, sosiaalisuutta ja luovuutta huomioon ottavan näkökulman. Lapsen status toimijana koki muutoksen. (Strandell 1995, 10.) Lasten toiminnan tutkiminen onkin noussut lapsuudentutkimuksen keskiöön. Toimijuus -käsitteen kautta lapsuudentutkimuksen ja yhteiskuntatieteiden teoreettiset keskustelut toimijoiden ja rakenteiden välisistä yhteyksistä yhdistyvät ja laajentavat näin ollen ymmärrystä lapsuudesta ja lapsesta. (Lehtinen 2009, 89–90.)

Pyrkimys ymmärtää lapsia ja lapsuutta osana yhteisöä ja yhteiskuntaa rakenteineen ja kulttuureineen on monitieteisen lapsuudentutkimuksen keskeinen eri tieteenaloja yhdistävä tekijä (Alanen 2009, 9). Tämä lapsuudentutkimuksen monitieteisyys asettaa kuitenkin tutkimuksen teolle omanlaisensa haasteen, kun esimerkiksi tässä tutkimuksessa kasvatustieteilijät tutkivat lähtökodiltaan sosiaalitieteisiin pohjautuvaa toimijuuden käsitettä. Lisäksi kasvatustieteiden lähtökohtainen oletus lapsesta kasvatuksen kohteena on juuri se, mitä vastaan lapsuudentutkimuksen kuvaa aktiivisesta ja osallistuvasta lapsesta lähdettiin rakentamaan. Toisaalta lapsuudentutkimuksessakin on virinnyt tarve vaatia vuoropuhelua eri tieteiden välillä ja sovittaa yhteen käsitteet *becoming* ja *being* näkemällä sekä aikuiset että lapset kehittyvinä, mutta samaan aikaan olevina subjekteina (Lee 2001, Prout 2005). Prout (2005) näkee tämän kahtiajaon kehittyvään (*becoming*) ja olevaan (*being*) lap-

seen lapsuudentutkimuksen heikkoutena. Tällainen vastakkainasettelu ei vie lapsuudentutkimusta eteenpäin ja nämä eri puolet pitäisi nähdä toisiaan täydentävinä eikä toisilleen vastakkaisina (Mt., 57.) Muun muassa Uprichard (2008) on tarttunut haasteeseen ja hän näkee, että *being* ja *becoming* näkökulmien yhdistämisen mahdollisuutena laajentaa lapsen toimijuutta antaen sille aikaulottuvuuden tästä hetkestä tulevaisuuteen. Hänen mukaansa lapsi tulee nähdä sekä olevana että tulevana olentona. Hän perustelee tätä muun muassa tutkimuksellaan, jossa lapset itse kokivat itsensä ja heitä ympäröivän maailman paitsi tässä hetkessä olevina (beings) myös muuttuvina ja tulevina (becomings). Tulevaisuus ja tuleva ovat siten osa lapsuutta myös lasten itsensä kokemana. Lapsi olevana ja tulevana tulisi olla tutkimuksen teon lähtökohdana, vaikka painotus tämän hetken ja tulevan välillä voi vaihdella tilanteesta riippuen. (Mt., 311–312.)

Keskustelu siitä, nähdäänkö lapsi olevana vai tulevana, ei ole ainoa lapsuudentutkimuksen kentällä kriittisen tarkastelun kohteeksi joutunut perustavanlaatuisen määrittely. Yksi uuden lapsuudentutkimuksen paradigman muotoilijoista Alan Prout (2005) näkee, että modernisaation myötä syntyneessä lapsuudentutkimuksessa sosiaalinen maailma on jaettu keinotekoisesti kahtia ja nämä kahtiajaot on nähty toisensa poissulkevinä. Tutkimuksissa on kiistelty siitä, mikä lapsuutta tai lasten toimintaa määrittää ja tätä kautta ovat muodostuneet jaot kulttuuriin ja luontoon, rakenteeseen ja toimijuuteen, yksilöön ja yhteisöön sekä jo aiemmin mainittuun tulevaan ja olevaan lapsuuden määrittäjinä. Proutin mukaan nämä lapsuudentutkimusta vaivaavat kahtiajaot ovat hyvin ongelmallisia ja niistä tulisi pyrkiä pois. Tämä ei kuitenkaan ole helppoa tai yksinkertaista ja usein tutkimuksissa päädytään toistamaan näitä vastakkainasetteluja. (Mt.) Aloittelevalle tutkijalle näin perustavanlaatuisten kahtiajakojen murtaminen omassa työssään tuntuu haastavalta. Näiden ongelmallisuudesta on kuitenkin hyvä olla tietoinen, ja näiden kahtiajakojen purkaminen on tarpeellista alle kolmivuotiaiden lasten toimijuuden käsitteellistämiseksi (ks. esim. Duhn 2014).

2.2 Lasten toimijuuden muotoiluja

Lasten toimijuuden tutkimus on ollut lapsuudentutkimuksen keskiössä. Toimijuus on kuitenkin saanut monenlaisia määrittelyitä riippuen tutkijoiden lähestymistavoista. Tarkastelemme seuraavaksi sitä, miten lasten toimijuus on määrittynyt lapsuudentutkimuksen viitekehyksessä ja millaisista lähtökohdista toimijuutta on tutkittu. Tämän jälkeen pohdimme toimijuuden tutkimisen haasteita ja muotoilemme, millaisista lähtökohdista pienten lasten toimijuutta tässä tutkimuksessa lähestytään.

2.2.1 Lasten toimijuus tutkimuksissa

Lasten toimijuuden tutkiminen ja toimijuuden määrittely osaksi lapsuutta on ollut ratkaisevassa asemassa lapsuudentutkimuksen uuden paradigman muotoutumisessa 1970-luvulta alkaen, jolloin Hardmanin tekemän antropologisen leikkikenttätutkimuksen myötävaikutuksesta alettiin tutkia lapsia sosiaalisina toimijoina heidän omista lähtökohdista käsin. Tällöin myös toimijuuden käsite ulotettiin lapsiin ja heidän toiminnallaan nähtiin olevan vaikutusta myös yhteiskunnallisella tasolla. (James & James 2008, 120.) Toimijuus on kuitenkin ilmiönä laaja, moniulotteinen ja jopa ristiriitainen. Tästä johtuen sen teoreettinen käsitteellistäminen on ollut hankalaa. (Rainio 2012, 15.)

James ja James (2008) ovat koonneet teokseensa *Key concepts of the childhood studies* lapsuuden tutkimuksen avainkäsitteiden määrittelyitä. Tässä teoksessa he määrittelevät toimijuuden yksilöiden kyvyksi toimia itsenäisesti. Lasten näkeminen itsenäisinä sosiaalisina toimijoina on ollut uuden lapsuuden tutkimisen paradigman kehittymisen keskiössä 1970-luvulta alkaen. Toimijuus käsitteenä pohjautuu sosiologisiin teorioihin, ja se on ollut osa suurta sosiologista väittelyä siitä, missä määrin ihminen voi toimia itsenäisesti ja siten olla yhteiskunnan muodostavista sosiaalisista rakenteista, instituutioista ja arvojärjestelmistä riippumaton toimija. Suuret sosiologiset teoretikot Marx ja Durkheim näkivät yhteiskunnan rakenteiden, esimerkiksi luokka-aseman, ja niiden uusintamisen määrittävän deterministisesti ihmisten ajattelua ja toimintaa. Weber taas oli kiinnostunut toimijuudesta eli siitä, miten yhteiskunnassa toimivat ihmiset merkityksellistivät sosiaalisia toimiaan ja miten yhteiskunnallinen järjestys rakentui ja muuttui tätä kautta. Väittely rakenteen ja toimijuuden merkityksestä päättyi sosiologiassa jonkinlaiseen synteisiin, jossa tunnustetaan näiden molempien merkitys inhimillisen toiminnan määrittäjinä. Esimerkiksi Giddens ajatteli, etteivät yhteiskunnallinen rakenne ja toimijuus sulje toisiaan pois vaan ovat pikemminkin toistensa olemassa olon ehto. (Mt., 9–10.)

Tutkimuksissa lasten toimijuutta on käsitteellistetty James ja Jamesin (2008) mukaan kahdella tavalla. Joidenkin tutkijoiden mukaan lasten toimijuus kulminoituu lasten rooliin sosiaalisina toimijoina. Heidät nähdään subjekteina, jotka toimivat itsenäisinä sosiaalisina toimijoina yhteiskunnan sosiaalisten, moraalisten, poliittisten ja taloudellisten rajoitteiden puitteissa. Toiset tutkijat taas puolestaan tutkivat lasten toimijuutta osana niitä yhteiskunnan rakenteita, jotka rajaavat lasten toimintamahdollisuuksiaan ja tuottavat heille kollektiivisena ryhmänä vähemmistön aseman yhteiskunnassa. (Mt. 9–11.) Lasten toimijuuden tutkimuksessa voidaan nähdä näin ollen olevan läsnä

molemmat aiemmin esitellyt sosiologiset perinteet, joissa toisessa korostuu toimijan itsenäisyys ja toisessa taas yhteiskunnan rakenteiden vaikutus toimijuuteen.

Suomalaisessa päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kontekstissa lapsuudentutkimukseen kytkeytyvää lasten toimijuuden tutkimusta on tehty etenkin sosiologisesta (Lehtinen 2000; Paju 2013; Strandell 1995) ja sosiokulttuurisesta viitekehyksestä (esim. Jaatinen 2012; Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013; Rainio 2010). Sosiologisessa näkökulmassa toimijuuteen painottuu toimijuuden rakentuminen tilanteessa muun muassa eri toimijoiden välisissä suhteissa (esim. Lehtinen 2000; Strandell 1995). Sosiokulttuurinen teoria keskittyy puolestaan toimijuuden kehitykselliseen puoleen. Kehitys nähdään yksilön prosessina tulla kyvykkääksi toimijaksi. Koska toimijuutta ei nähdä myötäsyttyisenä, toimijuus ansaitaan osallistumalla sosiaaliin instituutioihin, kuten koulutukseen. Toimijuus näyttäytyy yksilön mahdollisuutena olla osallinen, vaikuttaa sekä muuttaa ympäristön sosiaalisia sekä materiaalisia olosuhteita. (Rainio 2010, 10.)

Lehtinen (2000) on tutkimuksessaan pyrkinyt luomaan teoreettisia käsitteitä lasten toimijuuden tutkimukseen. Hänen mukaansa lasten toimijuuden tutkimuksen teoreettiset avainkäsitteet ovat neuvottelu, valta ja toimintaresurssit. Lasten väliset neuvottelut sisältävät monenlaisia sosiaalisen sopimisen muotoja kuten sovittelua, kaupantekoa ja kompromisseja. Lasten neuvottelut ovat yleensä hyvin kokonaisvaltaisia ja sisältävät paljon non-verbaalista viestintää. Neuvottelut syntyvät usein spontaanisti erilaisten tilanteiden tuottamina. Lehtinen näkee neuvotteluiden sisältävän kamppailuja keskinäisistä asemista, kilpailevista merkityksistä ja vallasta, joka ilmenee foucaulaisittain strategisena. Näin ollen yksilö ei automaattisesti omista tai pidä hallussaan valtaa, vaan se on sosiaalisessa toiminnassa rakentuva ja sosiaaliseen verkostoon kytkeytyvä tilanteellinen voimavara. Valta on olemassa siis vain kollektiivisesti. Lehtisen tutkimuksessa lapset itse rakensivat sosiaalisia järjestyksiä ja he käyttivät taitavasti hyväkseen tilanteiden tarjoamia toimintamahdollisuuksia. Lapset tunnistivat tilanteisiin liittyviä odotuksia tai normeja, mutta osasivat liittää niihin sopimuksenvaraisuutta. Kuitenkin aikuisten ohjaamat tilanteet eivät näyttäneet Lehtisen mukaan tarjoavan paljoakaan mahdollisuuksia lasten vaikuttamiselle ja tilanteiden muokkaamiselle. (Mt., 104–105.)

Rainio (2010) on tutkinut lasten toimijuutta väitöstutkimuksessaan *Lionhearts of the Playworld*. Hänen mukaansa toimijuutta ei voida pelkistää vain ihmisen toiminnan tai kehityksen sosiologiseksi tai psykologiseksi teoriaksi vaan se ymmärrettävä kompleksisena ja ristiriitaisena ilmiönä, joka on ollut pitkään ihmistieteellisten väittelyiden keskiössä. Rainio on kuvannut tätä historiallista tieteellistä väittelyä toimijuuden luonteesta kolmen teoreettisen näkökulman kautta: sosiaalteoreettinen,

feministinen ja sosiokulttuurinen. Nämä näkökulmat voidaan nähdä kriittisinä kannanottoina toisilleen, joista jokainen täydentää edellisen puutteita. Rainion mukaan näissä toimijuuden teoreettisissa muotoiluissa ei kuitenkaan yleensä tavoiteta toimijuuden ristiriitaista luonnetta. Eri teoreettisten näkökulmien edustajat pitävät tiukasti kiinni omasta näkökannastaan eivätkä siten näe näitä ristiriitaisuuksia kuuluvaksi toimijuuden ilmiöön. Näin ollen nämä eri teoreettiset viitekehykset antavat vain vähän välineitä empiiriseen toimijuuden tutkimukseen. Tästä johtuen toimijuuden empiirisessä tutkimuksessa käsite otetaan usein sellaisenaan totuutena eikä sen ristiriitaista luonnetta oteta useinkaan tutkimuksessa huomioon. (Mt., 17).

Rainio (2010) muotoilee viisi toimijuuden ilmiöön kuuluvaa ristiriitaisuutta. Ensimmäiseksi toimijuus on sekä samanaikaisesti jatkuva ja kestävä ilmiö että tilanteeseen sidottu ja hetkellinen. Tämä tarkoittaa sitä, että toimijuutta tutkittaessa pitäisi toimintaa ja vuorovaikutusta analysoida samanaikaisesti mikrotasolla, jolla sosiaalinen todellisuus tilanteessa rakentuu, ja toisaalta pidemmällä aikavälillä kehityksellisellä tasolla, jotta nähtäisiin toimijuuden jatkuvuus ja toimijuuden kehitys näissä yksittäisissä tilanteissa. Toinen Rainion mainitsema ristiriitaisuus liittyy siihen, missä määrin yksilö on yksilö ja riippumaton tai riippuvainen muista ihmisistä ja yhteisöstä. Kolmas ristiriitaisuus johtuu tästä toisesta ristiriidasta ja siinä on kyse siitä, että toimijan on samanaikaisesti hallittava sosiaalisia diskursseja ja käytäntöjä, että alistuttava niille. Jotta ihminen oppii elämään yhteiskunnassa, hänen on sisäistettävä yhteisönsä perinteet ja lait, toisaalta toimijuus edellyttää yhteisön jäseneltä näiden samojen lakien ja perinteiden uudistamista ja kehittämistä. Neljäs toimijuuden ristiriita rakentuu ihmisen riippuvaisuudesta materiaaliseen maailmaan ja sosiaaliseen todellisuuteen ja toisaalta mahdollisuudesta laajentaa tuota maailmaa ja todellisuutta mielikuvituksensa ja fiktion avulla. Esimerkiksi leikkiessään voi lapsi kuvitella materiaalisen maailman esineille uusia käyttötarkoituksia. Samoin sosiaalista todellisuutta voi paeta omiin ajatuksiinsa. Viidentenä ja samalla perustavanlaatuisimpana toimijuuden ristiriitaisuutena Rainio näkee lapsi-aikuinen suhteen ehdollisuuden ja epätasapainon. Kasvatuksellisessa suhteessa on aina läsnä valta ja se lähtökohtaisesti edellyttää aikuiselta tietynlaista pakotusta suhteessa lapseen. (Mt., 16–17.)

Sosiologi Elina Paju (2013) on tutkinut (lasten) toimijuutta väitöskirjassaan *Lasten arjen ainekset*. Hän on rakentanut teoreettista viitekehystä lasten toimijuuden tutkimiseen paitsi perinteisiä toimijuuden muotoiluja myös ruumiillisuuden ja aineellisuuden käsitteiden kautta. Näiden avulla hän on kehittänyt tapahtuvan ja sidoksellisen toimijuuden käsitettä. Tarkastelemme Pajun tutkimusta seuraavassa kappaleessa, jossa pohdimme pienten lasten toimijuutta.

2.2.2 Toimijuuden määrittelemisen haasteet ja pienten lasten toimijuus

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita pienimpien, alle kolmivuotiaiden, varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten toimijuudesta ja sen ilmenemismuodoista. Toimijuuden käsitteen haltuunotto on ollut haaste tutkimuksessamme. Olemme edellä pyrkineet suhteellisen tiiviisti kuvaamaan, mistä lähtökohdista toimijuutta on yleensä lapsuudentutkimuksen puitteissa ja erityisesti suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittu. Sekä Rainio (2010) että Paju (2013) ovat kuvanneet toimijuuden hyvin kompleksisena ja ristiriitaisenakin ilmiönä. Tutkimuksemme alkutaipaleella lähdimme hahmottelemaan toimijuutta lapsuudentutkimuksen lasten kompetenttiuteen pohjautuvien käsitysten pohjalta ja halusta tutkia pieniä lapsia osaavina ja kyvykkäinä toimijoina. Tämän kaltainen lapsuudentutkimuksessa vahvasti esillä ollut toimijuuden määrittely on kuitenkin alettu nähdä ongelmallisena (esim. Paju 2013; valentine¹ 2011) ja näin ollen päädyimme etsimään vastausta siihen, mitä muuta toimijuus voisi olla.

valentine (2011) mukaan toimijuus ei ole sama asia kuin kykenevyys ja kompetenttius, joihin se hänen mukaansa usein lapsuudentutkimuksessa rinnastuu. Toimijuus ei myöskään takaa osallisuutta toimintaan tai parempia oikeuksia lapselle. valentine haastaa lapsuudentutkimuksen tarkastelemaan toimijuutta kriittisesti myös siltä kannalta, että lapset eivät keskenään ole tasa-arvoisia toimijoita, vaan toiset lapset ovat etuoikeutetumpia kuin toiset ja heillä on myös erilaisia valta-asemia suhteessa toisiinsa. (Mt., 354–356.) Pajun (2013, 191) mukaan ongelmallista on etenkin toimijuuden käsitteen ottaminen itsestään selvänä ja sen samaistuminen pystyvyyden ja suorittavuuden kautta ihmisarvoon.

Kuten aiemmin totesimme, yhteiskunnallinen lapsuudentutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimussuuntaus vaan monen eri tieteenalan yhteenliittymä ja näin ollen sen viitekehyksessä on myös toimijuutta tutkittu monesta tulokulmasta. Moniulotteisena ilmiönä toimijuus ei myöskään tunnu olevan saavutettavissa vain yhteen näkökulmaan sitoutumalla. Esimerkiksi Paju (2013, 15) kuvaa, miten on tarvinnut useita toisistaan poikkeavia teoreettisia näkökulmia tutkiessaan toimijuutta.

Tutkimuksessamme olemme lähestyneet pienten lasten toimijuutta Pajun (2013) väitöstutkimuksensa kehittämisen tapahtuvan ja sidoksellisen toimijuuden kautta. Toimijuus nähdään tapahtuvana, toiminnan virtaan vaikuttamisena. Tämä vaikuttaminen voi olla toimintaa muuttavaa tai eteenpäin

¹ kylie valentine kirjoittaa nimensä pienillä kirjaimilla

vievää. Sidoksellisuus viittaa siihen, ettei kukaan tai mikään voi olla toimija yksin vaan siihen tarvitaan aina myös muita. Toimijuuden mahdollistumiseen tarvitaan niin inhimillisiä olentoja kuin ei-inhimillisiä olentoja. Toimijuutta voi näin ollen syntyä vain riippuvuuden ja toisiin linkittymisen kautta. Muut ihmiset ja materiaallinen maailma vaikuttavat toimintaan. Lisäksi toimija on sidoksissa paitsi tapahtumahetkeen myös menneisyyteen. Hänen tekemisensä mahdollistuu menneiden tekojen ja maailman läsnäolon kautta.

Toimijuus liitetään sosiologisessa perinteessä toimintaan ja näin ollen myös toiminnan määrittely vaikuttaa käsitykseen toimijuudesta (Paju 2013, 18). Pienten lasten toiminnassa keho ja kehollisuus ovat isossa roolissa. Alle kolmivuotiaat lapset ovat yhteydessä ympäristöönsä ensisijaisesti keholleen sekä tunteidensa ja mielensä kautta. Myös esinemaailma ja esineet ovat osa heitä ja määrittävät lasten minuutta (Sirén-Tiusanen 2001, 19.) Fingerson (2009) näkee, että keho on mukana tuottamassa toimijuutta. Se voi olla myös itsessään toimija. Tällöin tulee esiin se, etteivät kaikki kehon toiminnot ole aina tahdonalaisia. (Mt., 220.) Toimijuus ei näin ollen näyttäisi pelkistyvän vain tarkoitukselliseksi ja tahdonalaiseksi toiminnaksi. Paju (2013) onkin määrittellyt toimijuuden ennen kaikkea tapahtumiseksi. Hänen tutkimuksessaan päiväkotinäyttäyty tapahtumista täynnä olevana maailmana ja hänen mukaansa lasten osallisuus toimintaan ilmenee monin eri tavoin. Toimijuus koostuu monista eri elementeistä ja inhimillinen kokemus tai havainto on vain osa sitä. Tätä kautta toimijuus on siis tapahtuvaa ja enemmän kuin tekemistä, kun teoilla viitataan toimijan aktiiviseen ja intentionaaliseen toimintaan. (Mt., 207–211.)

Toimintaan vaikuttamisen tapoja on monia. Rainion (2010) mukaan ihmiset ovat riippuvaisia ja sidoksissa materiaaliseen maailmaan ja sosiaaliseen todellisuuteen, mutta samalla he jatkuvasti laajentavat sitä mielikuvituksen ja fiktion esim. leikin ja taiteen kautta. Näin ollen toimijuuttakaan ei voida määrittää vain näkyväksi, aktiiviseksi, ja tuottavaksi toiminnaksi materiaalisessa maailmassa. (Mt., 16) Myös Paju (2013) havaitsi, että toimintaan voi vaikuttaa yhtäläillä huutamalla ja hyppimällä kuin hiljaisella ja huomaamattomalla tekemisellä. (Mt., 203.) Honkasalo (2008) on kehittänyt oman tutkimuksensa puitteissa pohjoiskarjalaisten naisten elämästä teoreettisen näkökulman pieneistä toimijuudesta. Hän on tarkastellut toimijuutta muun muassa sietämisen eli yleensä passiiviseksi mielletyn toiminnan kautta. (Mt., 206–209.) Tällainen toimijuuden uudelleen määrittely on tarpeellista, jotta voidaan ulottaa toimijuuden käsite koskemaan myös pienimpiä lapsia (ks. myös Duhn 2014).

3 PÄIVÄKOTI INSTITUUTIONA JA ALLE KOLMIVUOTIAAN LAPSEN TOIMIJUUDEN KONTEKSTINA

Konteksti on lasten toiminnan muotoutumiseen vaikuttava ydinelementti ja tämä lasten toiminnan rakenteellinen ulottuvuus muodostuu kaikista niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen mahdollisuuksiin joko niitä luoden tai rajoittaen (Lehtinen 2009, 99). Tutkimuksessamme alle kolmivuotiaiden lasten toimijuuden kontekstina on päiväkotiki, alle kolmivuotiaiden lasten ryhmä ja erityisesti lapsiryhmässä esiintyvät aikuisen ohjaamat piiritilanteet. Päiväkotiki on yksi yhteiskuntamme kasvatusinstituutioista. Päiväkodin institutionaalinen asema vaikuttaa siihen, minkälainen konteksti siitä muotoutuu alle kolmivuotiaan lapsen toimijuudelle. Lähestymmekin päiväkotia tutkimuksen kontekstina instituution käsitteen kautta.

Määrittelemme ensin, mitä instituutio käsitteenä tarkoittaa tämän tutkimuksen yhteydessä ja tarkastelemme, millaisen kontekstin päiväkotiki instituutiona muodostaa alle kolmivuotiaalle lapselle. Konteksti näyttäytyy tutkimuksessamme etenkin instituution kulttuurisina käytäntöinä eli rutiineina ja toistuvina tilanteina instituution arjessa. Näin ollen konteksti muotoutuu aina tietyssä tilanteessa ”aktualisoituvina, läsnä olevina elementteinä”, jotka suuntaavat lasten toiminnan rakentumista (Rutanen 2012, 101). Tämän vuoksi keskitymme käsittelemään luvun toisessa kappaleessa päiväkodin kulttuurisia käytänteitä ja esittelemään niistä tehtyjä tutkimuksia alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Viimeiseksi keskitymme päiväkodin piiritilanteiden tarkasteluun yhtenä kulttuurisena käytäntönä.

3.1 Päiväkotiki kasvatusinstituutiona

Instituution määritelmät vaihtelevat ja niissä saattaa painottua eri asiat riippuen tieteenalasta. Tässä tutkimuksessa tukeudutaan instituution yhteiskuntatieteelliseen määritelmään, jossa ytimessä on instituution näkeminen vakiintuneena ja toistuvana sosiaalisena käytäntönä ja toimintatapana. Yhteiskunta ylläpitää ja samalla myös uusintaa instituutiota rutiininomaisesti, minkä vuoksi instituutio

näyttäytyy itsestään selvästi yhteiskuntaan kuuluvana osana. Instituutiolla on usein myös yhteiskunnallinen tehtävä toteutettavanaan. (Alasuutari 2009, 55–56.) Tämä heijastuu Kjørholtin (2012) mukaan siinä, että päivähoitoinstituutiot, kuten päiväkodit, nähdään usein postmodernissa yhteiskunnassamme ”oikeina paikkoina” lapsille. Niissä oleminen nähdään olevan lapsen edun mukaista ja niiden ajatellaan tarjoavan lapsille turvallisen ja rikkaan ympäristön kasvaa, kehittyä ja oppia. Päiväkodit instituutioina perustuvat kuitenkin erilaisiin kulttuurisiin ja poliittisiin käsityksiin lapsesta ja hyvästä lapsuudesta. Näitä käsityksiä ja ymmärrystä lapsesta kyseenalaistetaan harvoin, vaikka ne voivat olla ristiriitaisia ja vaihtelevat kulttuurista toiseen. (Mt., 1–3.) Päiväkoti instituutiona on siis omilla käytännöillään tuottamassa lapsuutta (Alasuutari 2009, 58).

Instituutioissa toimivilla ihmisillä on erilaiset asemat riippuen siitä, mitä toimijaryhmää he edustavat. Päiväkodissa muun muassa lapset ja päivähoidon työntekijät muodostavat omat toimijaryhmänsä. Näillä eri toimijaryhmillä on instituutiossa omat vakiintuneet käyttäytymisen mallit ja vuorovaikutuksen tavat, mitkä vaikuttavat yksilöiden käyttäytymiseen ja suuntaavat heidän vuorovaikutukseen liittyviä odotuksia. Tätä kautta instituutiot tuottavat toimijansa tietynlaisiksi. Toimijoiden erilaiset toiminnat ja minuudet mahdollistuvat, rajautuvat tai rajoittuvat instituutioiden toistuvien käytäntöjen ja vakiintuneiden vuorovaikutuksen tapojen kautta. (Alasuutari 2009, 57, Jepperson 1991, 153–154.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaista lapsuutta ja minkälaista alle kolmivuotiaiden lasten toimijuutta tuotetaan tässä eri toimijaryhmien eli päiväkotien aikuisten ja lasten välisessä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Kuten aiemmin totesimme Kjørholtia (2012) mukaillen päiväkodit nähdään usein yhteiskunnassamme kyseenalaistamatta ja itsestään selvästi oikeina paikkoina lapsille olla ja kasvaa. Gallacher (2005, 244) haastaa juuri tämän kaltaista ajattelua ja hänen mukaansa institutionaalinen lasten päivähoito voidaankin nähdä olevan osa lapsuutta ja lapsia rajaavaa ja rajoittavaa kehityskulkua. Myös Eerola-Pennanen (2009) kuvaa artikkelissaan *Sörnäisten kansanlastentarhan lapset*, miten tämä kehityskulku on Suomessa saanut alkunsa. Hän kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, miten Sörnäisten kansanlastentarhatoiminnan myötä lasten leikki, leikkivälineistö ja leikkitila muuttuivat. Ennen lastentarhaa työläisväestön lapset olivat leikkineet spontaanisti omissa porukoissaan ulkona ilman aikuisten alituista valvontaa ja luoneet leikkivälineitä saatavilla olevista ympäristön materiaaleista. Lastentarhoissa leikki ja leikkivälineet sen sijaan pedagogisoitiin ja otettiin kasvatuksen välineiksi. Aikuiset määrittivät lapsille sallitut ja kielletyt leikit. Lasten leikkitila vaihtui sisätiloihin ja päivän aikana ulkona liikkumista rajoitettiin niin, että aikuiset valvoivat kaikkea lasten tekemisiä ja liikkumisia. (Mt.) Instituutioissa aikuiset käyttävät valtaa ja ovat järjestäneet lapsille tie-

tynlaiset tilat. Lapset eivät kuitenkaan aina toimi aikuisten suunnitelmien mukaan vaan he yhtenä instituution toimijaryhmänä pyrkivät uudelleen määrittämään esimerkiksi tiloja itselleen sopiviksi. (Gallacher 2005, 244.) Näin ollen päiväkotit instituutiona voidaan nähdä paitsi lapsia kontrolloivana yhteiskunnan rakenteena myös lasten toimijuuden areenana (Markström & Halldén 2009, 120).

Gordonin ym. (1999) mukaan kasvatusinstituution toiminta voidaan jakaa kolmeen tasoon: viralliseen, epäviralliseen sekä fyysiseen. Tasojen kautta voidaan tarkastella kasvatusinstituutioiden toiminnan toteutumista. Virallinen taso määrittelee instituution virallista puolta ja se pitää sisällään toimintaa ohjaavat asiakirjat sekä hierarkiset suhteet lasten ja aikuisten välillä. (Mt., 691.) Virallinen taso näyttäytyy myös arjessa käytettävänä opetusmenetelminä, materiaaleina, sisältöinä sekä vuorovaikutuksena. Epävirallinen taso tulee esille lasten ja aikuisten informaalina vuorovaikutuksena, vertaiskulttuurina sekä informaaleina hierarkioina, joita rakentuu lasten ja aikuisten kesken, mutta myös heidän välilleen. Fyysinen taso muodostaa virallisen sekä epävirallisen tason tapahtumapaikan. Fyysinen taso luo puitteet instituution käytännöille. Se viittaa myös tilan, liikkeen, ajan sekä ruumiillisuuden säätelyyn. (Gordon ym. 2003, 10.) Tutkimuksessamme kasvatusinstituution toiminnan tasot kietoutuvat toisiinsa. Tasot näyttäytyvät päiväkodin arjessa toimintaa raamittavina tekijöinä, joita peilaamme erityisesti alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmän käytäntöjen ja toimintatapojen tarkasteluun.

3.2 Päiväkodin kulttuuriset käytännöt alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä

Päiväkodissa instituution kulttuuriset käytännöt eli rutiinit muodostuvat päiväkodin toimintakulttuurista (Karila 1997, 68). Kasvatusinstituutioissa, kuten päiväkodissa, jaetaan lapset yleensä iän mukaan eri ryhmiin (Rutanen 2011, 523). Lainsäädäntö säätelee aikuisten ja lasten suhdelukumäärää. Tämä suhdeluku muuttuu, kun lapsi täyttää kolme vuotta. (Laki lasten päivähoitosta 1973.) Mahdollisesti tästä johtuen moniin päiväkoteihin on muodostunut erikseen alle kolmivuotiaiden lasten ryhmiä. Tämän kaltainen ryhmän muodostaminen voidaankin nähdä itsessään yhtenä päiväkotien toimintaa rakentavana kulttuurisena käytäntönä. (ks. Rutanen & Karila 2013.) Valtiollinen ja kunnallinen lapsipolitiikka luo ehtoja päiväkotien muotoutumiselle, mutta tämän lisäksi lasten elämään päiväkodissa vaikuttavat myös päiväkotien aikuiset. He ovat luomassa omalla toiminnallaan ehtoja lasten toiminnalle. (Karila 2009, 258.) Tarkastelemme seuraavaksi näitä toiminnan ehtoja ja pienten lasten päiväkotiryhmän kulttuurisia käytäntöjä Niina Rutasen tutkimusprojektissa *Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat* (2010–2012) julkaistujen tulosten kautta.

Rutanen (2012b) on tutkinut alle kolmivuotiaiden lasten ryhmän sosio-tilallisia käytänteitä päiväkodissa ja hänen mukaansa institutionaalista tilaa luonnehtii useat eri tason suunnitelmat, jotka toimivat toimintaa ohjaavana rakenteena. Rutanen on jäsentänyt alle kolmivuotiaiden lasten ryhmän toimintaa niihin, joilla on ennalta määrätty tavoite ja paikka (ruokailu, päiväuniaika, askartelu, vesileikki), siirtymiin (piiri-aika, riisuminen/pukeutuminen, saapuminen päiväkotiin), joustavien tavoitteiden ja paikkojen toimintoihin. (leikkiaika, ulkoilu). (Mt., 204.)

Rutanen (2012b) havaitsi videoiden ja havainnointiaineiston perusteella, että lasten ikää käytetään selittämään eroja aikuisten suhtautumisessa lasten käyttäytymiseen. Pienten lasten ryhmän sisälläkin lapset jaettiin ”isoihin” ja ”pieniin” lapsiin. Ruokailuissa ja uniaikana lapset eroteltiin iän ja ikään liittyvien taitojen mukaan niin, että he söivät isojen tai pienten pöydässä ja nukkuivat isojen yläsängyssä tai pienten sängyissä alhaalla tai matkasängyssä. Nämä osoitetut paikat eivät olleet täysin pysyviä vaan esimerkiksi isompia lapsia saatettiin pyytää siirtymään pienten pöytään, jos nämä eivät osanneet käyttäytyä syödessään odotusten mukaan. Samoin esimerkiksi isojen sänkyyn siirtymistä käytettiin palkkiona kasvusta tai hyvästä käytöksestä. Iso-pieni lapsi jakoa käytettiin ohjaamaan lasten käyttäytymistä tiettyyn suuntaan muistuttamalla heitä isojen lasten käyttäytymisestä. (Mt., 203, 209.)

Rutasen (2012b) mukaan lasten jako isoihin ja pieniin vaikutti myös aikuisten heille antamaan fyysiseen läheisyyteen. Pienimpiä lapsia kontrolloidaan esimerkiksi piiritilanteessa ottamalla heidät syliin jo heti alussa, jotta tilanne pysyisi rauhallisena. Toisaalta fyysistä läheisyyttä käytettiin myös palkkiona ja huomion osoituksena. Nuorimmat lapset olivat usein ryhmän uusimpia tulokkaita ja heidän nähtiin tarvitsevan enemmän huomiota oppiakseen päiväkodin rutiineja ja tarvittavia taitoja. Henkilökunta näki fyysisen läheisyyden olevan lapselle hyväksi joka tavalla. Piiritilanteessa lapset eivät olleet henkilökunnan mukaan aikuisen sylissä pakosta vaan halusta olla lähellä. Samoin päiväkotiin tulotilanteessa henkilökunta oletti nuorimpien ja vähemmän aikaa päiväkodissa olleiden lasten olevat emotionaalisesti herkempiä ja tarvitsevan enemmän huomiota, kuin jo vähän vanhemmat ja pidempään päiväkodissa olleet lapset. (Mt., 209–210.)

Jakoa pieniin ja isoihin tapahtui myös suhteessa heiltä vaadittuihin taitoihin. Aikuiset korostivat isompien lasten roolia mallina pienemmille. Isojen lasten puolestaan ei nähty voivan oppivan mitään pienemmiltä. Toisten huomioon ottamisen taitoja vaativissa tilanteissa pienimmät lapset saivat etuoikeuksia isompiin nähden. Isommille lapsille asia selitettiin pienempien lasten ymmärtämättö-

myydellä. Pienimpien lasten ei nähty olevan vielä kykeneviä sosiaalisia taitoja ja jaettua huomiota vaatimaan pitkäaikaiseen toimintaan. Lasten arvioita omista kehon tuntemuksista ja niiden tarkkuutta esim. vessahädästä tai vatsan täyteydestä arvioitiin iän ja kielellisten taitojen mukaan. Myös mitä vanhempia tai kielellisesti kehittyneempiä lapset olivat, sitä yksityiskohtaisemmin heitä vaadittiin ilmaisemaan tarpeitaan etenkin konfliktitilanteissa. (Rutanen 2012b, 210.)

Institutionaalinen rakenne asettaa lasten taitojen kehitykselle ideaalin aikakehyksen. Mitä lähempänä lapsi on kolmen vuoden ikää, sitä enemmän painotetaan sellaisten taitojen kehitystä, joita tarvitaan vanhempien lasten suuremmassa ryhmässä. Mitä vanhempi lapsi sitä enemmän häneltä odotettiin itsesääätelyä, kärsivällisyyttä ja sääntöjen hyväksymistä itsenäisen toiminnan kuten syömisen, vessassa käymisen ja pukemisen lisäksi. (Rutanen 2012b, 210)

3.3 Piiri päiväkodin kulttuurisena käytäntönä

Kuten jo aiemmin toimme esille, instituutio on vakiintunut sosiaalinen käytäntö, jonka luonteeseen kuuluu rutiininomaisuus ja näyttäytyminen itsestään selvänä osana yhteiskunnan toimintaa (Alasuutari 2009, 55–56). Piiri-käytäntö on saavuttanut vakiintuneen ja rutiininomaisen aseman suomalaisissa päiväkodeissa, joskin niistä löytyy kuitenkin melko vähän tutkimustietoa suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hujala ym. (2012) toivat esiopetuksen laatua käsittelevässä tutkimusraportissaan esille, että piirikäytäntö oli käytössä jokaisessa heidän havainnoimassaan esiopetusryhmässä (mt., 63).

Pohjoismaisessa mittakaavassa piiri-käytäntöjä on tutkittu enemmän (ks. Davidsson 2000; Emilson 2007; Emilson & Johansson 2013; Kärrby 1990; Rubistein Reich 1993; ks. myös Haglund 2004). Emilsonin (2007) mukaan piiritilanne on yhden tai useamman aikuisen johtama ryhmän yhteinen hetki, jossa lapset kootaan yhteen, useimmiten piirimuodostelmaan. Piiri on osa päivittäisiä rutiineja ja sen kesto vaihtelee kymmenestä minuutista kolmeenkymmeneen minuuttiin. (Mt., 16.) Emilsonin määrittely kuvaa hyvin myös tyypillistä suomalaista päiväkodin piiri-käytäntöä.

Piiritilanteen rakennetta voidaan kuvailla formaaliksi, sillä lasten sijaan aikuinen tekee useimmiten aloitteita toiminnan eteenpäin viemiseksi ja kommunikoinnin aloittamiseksi kysyy lapsilta kysymyksiä (Emilson 2007, 16; Haglund 2004, 68). Piiritilanteet voidaan nähdä myös yhteisöllisyyden ja turvallisuuden tunnetta lisäävinä rituaaleina. Toisaalta tähän rituaaliin liittyy samanaikaisesti myös kuri ja lasten oleminen aikuisen kontrollin alaisena. Piiritilanteiden kurinalaisuuden tason

voidaan nähdä vaihtelevan sen mukaan, kuinka aikuinen ottaa vastaan lasten aloitteita sekä protes-
teja. (Rubinstein Reich 1993, 10–13.)

Eri tutkijat kuvailevat piiritilanteiden sisällön hyvin samankaltaisesti. Piirit voivat sisältää lauluja, leikkejä, keskusteluja, liikunnallista toimintaa, draamaa ja taiteita. Nämä sisällöt voivat liittyä eri-
laisiin teemoihin, joiden kesto vaihtelee. (Emilson 2007, 16.) Hujalan ym. (2012) mukaan esiope-
tusryhmien piirien sisällöt muistuttivat myös usein toisiaan ja ne liittyivät säätilan, vuoden, kuukau-
den ja päivämäärän sekä vuodenajan määrittämiseen (mt., 63). Piiritilanteita toteutetaan siis hyvin
samankaltaisesti, mutta niiden tarkoitusta ei nähdä kuitenkaan yhtä yhteneväisenä. Kärbyn (1990)
mukaan opettajat näkevät piiritilanteiden kaltaisten koko lapsiryhmän tuokioiden tarkoitukseksi
toisaalta ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämisen ja toisaalta oppimisen edistämisen. Joiden-
kin opettajien mukaan piirin tarkoitus voi myös olla kommunikatiivinen, lasten omia kokemuksia
esille tuova. (Mt., 73–74.) Rubinstein Reichin (1993) tutkimuksessa opettajat ovat perustelleet piiri-
käytäntöä sosiaalisten taitojen harjoittelulla, yhteisöllisyyden tunteen luomisella ja hyvän päiväryt-
min takaajana (mt., 11).

Rutanen (2012b) sijoittaa artikkelissaan pienten lasten päiväkotiryhmän sosio-tilallisista käytän-
nöistä piiritilanteet siirtymätilanteisiin. Piiritilanteilla oli määrätty tavoite ja paikka, kuten suunni-
tellulla toiminnalla. Kuitenkin ennen kaikkea piiritilanne näyttäytyi hetkenä, jolloin lapset koottiin
yhteen, jotta heidät voitaisiin lähettää myöhemmin syömään. Lasten kokoaminen yhteen piirihet-
keen mahdollisti sen, että toiset työntekijät valmistelivat sinä aikana toisessa huoneessa tarjottavan
aterian. (Mt., 206.) Ryhmänhallinta onkin perinteisesti ollut vahvasti läsnä suomalaisessa päiväkoti-
kasvatuksessa ja ohjatuissa toimintatuokioissa (Strandell 1995, 123–131; Strandell 2012, 113). Ru-
tasen (2012b) mukaan lapsilla oli piirissä hetkellisesti määrätty paikat, jotka määrittyivät lasten
tultua piiriin ja istuttua alas. Lasten oletettiin pysyvän paikoillaan ja jos tämä ei muistutuksesta
huolimatta onnistunut, aikuinen otti lapsen syliinsä tai siirsi hänet lähemmäs itseään voidakseen
paremmin kontrolloida tätä. (Mt., 206.)

Kjørholtin (2012) mukaan monessa maassa näkyy tällä hetkellä suuntaus, jonka myötä lapset on
alettu nähdä inhimillisenä pääomana ja tulevaisuuden investointina. Tämän myötä myös päivähoi-
toinstituutiolle on alettu asettaa koulumaailmasta lähtöisin olevia tavoitteita ja ohjatussa toimin-
nassa on liikuttu yhä strukturoidumpaan toimintaan. (Mt., 10–11.) Tämä ilmenee päiväkodeissa
koulumaailmasta tuttuina metodeina ja normeina, kuten paikallaan hiljaa istumisena sekä viittaami-
senä puheenvuoron saamiseksi. Piiritilanne nähdäänkin näin ollen myös paikkana opettaa lapsille

akateemisia taitoja koulua varten (Davidsson 2000, 8.) Lasten näkökulmasta tämä kehityskulku näyttäytyy epäsuotuisana. Hujalan ym. (2012) mukaan heidän tutkimissaan esiopetusryhmien aamupiireissä lapset vaikuttivat pitkästyneiltä ja aamupiirit johtivat usein levottomuuteen tai omissa ajatuksissa olemiseen. Raportissa todetaan, että usean esiopetusikäisen lapsen ajattelulle piirien sisällöt, kuten vuoden, kuukauden ja päivämäärän arvaaminen, olivat liian abstrakteja, eivätkä tavoittaneet lapsen ymmärryksen tasoa, pitäneet yllä mielenkiintoa tai kannustaneet osallistumaan. (Mt., 63.)

Vuorisalo (2013) havaitsi väitöstutkimuksessaan päiväkodissa ja näin ollen myös piiritilanteissa olevan läsnä lasten osallistumista määrittäviä reunaehtoja. Nämä reunaehdot olivat keskustelu ja osallistumisen tasavertaisuus. (Mt., 102.) Molemmat piiritilanteita määrittävistä reunaehdoista on nostettu merkityksellisiksi varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 12–13, 19–20, 27). Näitä toiminnan reunaehtoja ei juurikaan kyseenalaisteta päiväkodissa ja ne nähdään ehdottoman hyvinä arvoina, vaikka Vuorisalo (2013) havaitsi tutkimuksessaan käytännössä päinvastaista. Tasavertaisuuden vaatimus liudentui usein vaatimukseksi samanlaisuudesta ja saattoi näyttäytyä lapselle jopa osallistumisen pakkona. Keskustelusta taas rakentui erontekojen kenttä, joka mahdollisti eriarvoisuuksien rakentumisen lasten välille. (Mt., 103–107.) Piirissä ilmeneviä oletuksia ja sääntöjä voivat Vuorisalon (2013) kuvaamien reunaehtojes lisäksi olla esimerkiksi Rutasen (2012b) kuvaama omalla paikalla istuminen tai aikuisen kuunteleminen ja osallistuminen ohjattuun toimintaan tai keskusteluun.

3.4 Käsikirjoitus piiritilanteen kehyksenä

Käsikirjoitus on teoreettinen käsite, joka on kontekstiin, aikaan ja paikkaan sidottu. Se on säännöllinen ja vakiintunut kaava, jonka mukaan vuorovaikutus sekä toiminnot tapahtuvat. (Lipponen & Paananen 2013, 40.) Käsikirjoitukset muotoutuvat sosiaalisista, tilallisista ja kielellisistä osista, ja niiden pohjalta yhteisön jäsenet tulkitsevat toistensa toimintaa sekä suuntaavat omaa toimintaansa (Gutiérrez ym. 1995, 449).

Gutiérrez ym. (1995) ovat tutkineet koulun luokkahuoneessa muodostuvia käsikirjoituksia ja vastakäsikirjoituksia. Artikkelissaan he tarkastelevat, kuinka luokkahuoneen käsikirjoitus ja sen jäsenten keskinäinen vuorovaikutus, oppiminen sekä valta vaikuttavat toisiinsa. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajan käsikirjoitus määrittä virallisesti oppitunnin kulkua ja sisältöä sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Tutkimuksessa opettajan käsikirjoitus oli useimmiten monologinen ja asetti oppi-

laat tiedon vastaanottajan sekä kuulijan rooliin. Osa oppilaista osallistui opettajan käsikirjoitukseen ja pyrki toimimaan käsikirjoituksen mukaisesti esimerkiksi vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin halutulla tavalla. Koska opettajan käsikirjoituksessa ei ollut tärkeää roolia ja todellisen osallistumisen paikkaa oppilaille, alkoi oppilaiden keskuudessa syntyä vastakäsikirjoituksia (counterscript) suhteessa viralliseen käsikirjoitukseen merkinä oppilaiden tietämyksestä ja kyvykkyydestä. Vastakäsikirjoituksia alkoi syntyä oppitunnilla ja ne ilmenivät oppilaiden keskuudessa mikro-tason kielenkäyttönä, kuten äänenvoimakkuuden ja -painon vaihteluina, pilailuna, tarkoituksellisenä opettajan sanomisen väärinymmärtämisenä sekä assosiointina. Oppitunnin kulkuun oppilaiden vastakäsikirjoituksilla ei ollut juurikaan vaikutusta, sillä opettajan käsikirjoitus ei muuttunut oppilaiden vastakäsikirjoituksista huolimatta. Gutiérrez ym. (1995) käyttävät käsitettä ”kolmas tila” (”third space”) paikasta, jossa käsikirjoitukset voisivat leikata toisiaan ja synnyttää näin mahdollisuuden todelliselle vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaan välillä. (Gutiérrez ym. 1995.)

Lipposen ja Paanasen (2013) mukaan Gutiérrezin ym. (1995) käsikirjoitus- käsitteen jäsenystä voidaan soveltaa luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi myös muiden vuorovaikutustilanteiden tarkasteluun. Artikkelissaan he jäsentävät vanhempien, esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä käsikirjoituksen käsitteen avulla. Institutionalisoituessaan käsikirjoitus määrittää sen, kenellä on näissä tilanteissa oikeus jakaa puheenvuoroja ja kenen tulee pyytää vuoroa puhuakseen. Käsikirjoitus määrittää myös toimijoiden positiot: kuka on asiantuntija ja ketkä ovat yleisiä. Käsikirjoitusta pidetään yllä toimimalla käsikirjoituksen mukaisesti. Käsikirjoitus voi ilmetä tietyssä toistuvassa tilanteessa, kuten luokkahuoneessa oppitunnilla, mutta laajemmin nähtynä käsikirjoitukset voivat ylläpitää kulttuuris-yhteiskunnallisia käsityksiä esimerkiksi siitä, mikä on oikeaa ja sallittua ja mikä ei. Käsikirjoitukset voivat esiintyä julkikirjoitetuissa tai ei-julkikirjoitetuissa muodoissa. (Gutiérrez ym. 1995; Lipponen & Paananen 2013, 40–41.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) on esimerkiksi julkikirjoitettu käsikirjoitus, joka ylläpitää käsityksiä varhaiskasvatuksesta.

Varhaiskasvatuksen arki koostuu lukuisista eri käytännöistä, joiden tavoitteita tai sisältöjä ei ole virallisesti määritelty tai julkikirjoitettu. Piiri-käytäntö on yksi tällainen käytäntö, joka on vakiintunut osaksi monen suomalaisen päiväkodin arkea. Piiritilanteilla on päiväkodeissa usein oma tilansa sekä aikansa ja paikkansa päiväjärjestyksessä. Piiritilanteet pitävät sisällään suomalaisen kulttuuriin, päiväkotitilanteeseen sekä tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa olevia muodollisia oletuksia ja sääntöjä toimijoiden, lasten ja aikuisten, käyttäytymisestä ja vuorovaikutuksesta. Nämä oletukset ja säännöt luovat piirin käsikirjoitusta. Piiritilanteeseen osallistuminen voidaan nähdä merkittävänä

yhteisöön liittymisen kannalta (Emilson 2007, 16). Osallistumisen kautta yhteisön jäsen oppii tunnistamaan, mitkä osallistumisen muodot ovat yhteisössä arvostettuja ja mitkä eivät. Osallistumisen myötä yksilö muokkaa omaa käytöstään tilanteessa. Yhteisön käytännön jäseneksi tuleminen voidaan nähdä olevan prosessi, joka tapahtuu osallistumalla käytäntöihin (Gutiérrez, Rymes & Larson 1995, 448). Piirikäytäntöä oletuksineen ja sääntöineen kuvailemme tässä tutkimuksessa käsikirjoitus (Gutiérrez ym.1995) käsitteen avulla.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena on toimijuuden näkökulmasta käsitellä sitä, millainen paikka päiväkotia instituutina on alle kolmivuotiaalle lapselle. Pro gradumme aineisto on kerätty osana Niina Rutasen tutkimusprojektia *Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat* (2010–2012). Tämä pro gradututkielma liittyy jo päätyneen projektin osuuteen, jossa tarkastellaan päivähoiton käytäntöjä lasten näkökulmasta.

Tutkimuskohteenamme on päiväkodin pienten lasten ryhmän piiritilanteet ja tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, miten pienten lasten toimijuus ilmenee näissä piiritilanteissa. Olemme kiinnostuneita siitä, minkälaisia muotoja lasten toimijuus piirissä saa ja minkälaista toimijuutta piiri institutionaalisenä käytäntönä mahdollistaa. Tutkimustehtävämme muodostuu kahdesta tutkimuskysymyksestä:

1. Miten alle kolmivuotiaiden lasten toimijuus ilmenee päiväkodin piiritilanteissa?
2. Miten lasten toimijuus mahdollistuu tai rajoittuu päiväkodin piiritilanteissa eli millainen toimijuus tulee tunnustetuksi?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI

Tutkimuksemme käynnistyi vuoden 2012 joulukuussa, jolloin sovimme Niina Rutasen tutkimusprojektiin osallistumisesta. Tutustuimme tuolloin päättymässä olleeseen hankkeeseen *Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat* (2010–2012) ja sovimme pro gradumme aiheesta sekä sen sijoittumisesta tutkimusprojektissa. Keväällä 2013 saimme käytettäväksi tutkimusaineiston, joka on kerätty vuoden 2010 syksyllä osana Niina Rutasen etnografista tiedonhankintaa. Aineisto koostuu videoiduista tilanteista eräässä päiväkodin pienten lasten ryhmässä. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin tutkimuksemme lähtökohtia, videoaineistoa ja analyysyä.

5.1 Laadullinen tapaustutkimus ja tapauksen kuvaus

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä laajaksi saateenvarjotermiksi, jonka alla on monia hyvinkin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia. Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa voidaan siis tarkoittaa hyvin erilaisia asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 7.) Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla ei ole yhtä yhtenäistä filosofiaa, vaan siihen on otettu vaikutteita useasta eri tutkimustraditioista ja ajattelusuuntauksista. (Eskola & Suoranta 1998, 25). Laadullisessa tutkimuksessa käytettävien metodien ja lähestymistapojen kirjo on myös laaja. Näin ollen laadullisen tutkimuksen määrittely ei ole yksinkertaista (Denzin & Lincoln 1998, 5). Tässä tutkimuksessa laadullisuus tulee esille pyrkimyksenä kuvata tutkittavien elämää kokonaisvaltaisesti niin, että heidän omien näkökulmien esille pääsy olisi mahdollista (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160).

Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteeksi valitaan usein tapaus, tilanne tai joukko rajattuja tilanteita. Kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit, joita tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä. Tavoitteena on tällöin tutkittavan ilmiön kuvaileminen. Kuvailemisen tarkoituksena ei niinkään ole hypoteesien testaaminen tai ennusteiden tekeminen, vaan ilmiön ominaispiirteitä yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130–131.) Tapaustutkimuksen kohdalla pohditaan usein tulosten edustavuutta. Tiettyä tapausta tutkimalla pyritään lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ei saavuttamaan yleistyksiä. On kuitenkin mahdollista, että yhden tapauksen tutkiminen tuottaa

yksittäistapauksen ylittävää tietoa, vaikkei sen pohjalta yleistyksiä voidakaan esittää. Tulosten merkitystä voidaan vahvistaa kuvaamalla tutkimusaineistoa ja analyysia tarkasti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tässä tutkimuksessa tapauksen muodostaa erään pienten lasten päiväkotiryhmän videoidut piiritilanteet. Piiritilanteet rajautuivat tutkimuksen kohteeksi laajemmasta videoaineistosta, joka oli alun perin kerätty osana etnografista tiedonhankintaa ja sitä oli käytetty täydentämään havainnoimalla kerättyä aineistoa. Tutkija Niina Rutasen etnografinen kenttäjakso kesti kaiken kaikkiaan 6 viikkoa, joista videointeja tehtiin 5 viimeisen viikon aikana. Videot on kuvattu 11 eri päivänä ja niitä on yhteensä noin 12 tuntia. Videointien tavoitteena on ollut tallentaa laajasti erilaisia tilanteita päiväkotipäivän aikana. Näin ollen tilanteita on pyritty kuvaamaan eri tiloissa niin, että sekä lasten että aikuisten toimintaa ja rutiineja voidaan analysoida. Videolle on tallennettu sekä rutiininomaisia, päivittäin samanlaisena toistuvia tilanteita että ei-rutiininomaisia tilanteita. (Rutanen 2010.) Aineiston rajaaminen oli osa analyysiprosessiamme ja kuvaamme sitä myöhemmin. Tutkimassamme alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä oli videointien aikaan 13 lasta iältään 18kk–34kk. Vakituksia työntekijöitä ryhmässä oli kolme, joista yksi oli lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Lisäksi ryhmässä oli lyhytaikaisia sijaisia ja harjoittelijoita.

Videoaineiston myötä tutkimuksemme kytkeytyy myös laadulliseen videotutkimukseen (esim. Erickson 2006). Videotutkimus liittyy havainnointitutkimukseen, jossa tehdään suoria havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Videotutkimusta, jossa videot muodostavat pääaineiston on tehty noin 50 vuotta. Ihmistieteissä videotutkimusta on käytetty usealla eri tieteenalalla, kuten antropologiassa, psykologiassa, sosiologiassa, lingvistiikassa ja kasvatustieteissä. Tutkimuskohteena on ollut muun muassa opetuksen tutkimus, oppimisen tutkimus ja luokkahuonekeskustelujen tutkimus. (Erickson 2006, 179–180.) Tässä tutkimuksessa käytettiin videoita aineistona, koska ne mahdollistavat toiminnan virran tarkkailun ja siihen palaamisen. Pienten lasten vuorovaikutus ja toiminta on suurelta osin sanatonta ja koostuu pienistä eleistä ja liikkeistä. Videoiden toistuva katsominen ja niihin palaaminen antaa ulkopuoliselle havainnoitsijalle paremman mahdollisuuden tulkita pienten lasten kokonaisvaltaista toimintaa. (Rutanen 2012a, 89–90.)

5.2 Etnografiset piirteet tutkimuksessamme

Tutkimuksemme aineisto on kerätty osana etnografista tiedonhankintaa. Tutkimustamme ei voida kuitenkaan kutsua etnografiseksi tutkimukseksi, mutta sen lähtökohdilla voidaan nähdä olevan yh-

tymäkohtia etnografiseen tutkimukseen. Etnografinen tutkimus on tieteenfilosofiselta taustaltaan moninainen ja se on käytännössä saanut monenlaisia toteutuksia (ks. Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2001). Skeggsin (2001) mukaan etnografisessa tutkimuksessa yhdistyy yleensä kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyysin monipuolisuus sekä tutkimuksen tekeminen niissä olosuhteissa, joissa tutkittavat elävät, ja tämän kontekstin vaikutuksen ymmärtäminen toiminnalle. Lisäksi etnografisessa tutkimusprosessissa tutkijan osallistumisella, havainnoinnilla ja kokemuksella on keskeinen merkitys. (Mt., 426.) Nämä osa-alueet tutkimukseltamme jäävät mitä suurimmassa määrin puuttumaan, mutta etenkin kontekstin merkitys toiminnan muotoutumiseen on yksi tutkimuksemme peruslähtökohdista. Lisäksi esimerkiksi Silvermanin (2008, 70) mukaan etnografisen tutkimuksen kohteena ovat juuri sosiaaliset käytännöt, joihin kiinnostus kohdistuu myös tässä tutkimuksessa. Etnografista aineistoa tuotetaan pääasiassa osallistuvalla havainnoinnilla ja sitä voidaan täydentää esimerkiksi videoinneilla (Atkinson ym. 2001, 4–5).

Saadessamme valmiin aineiston käytettäväksemme meiltä jäi puuttumaan varsinainen aineistonkeruuvaihe. Kuitenkin videoiden läpikatselua voidaan pitää aineistonkeruuna. Videoita katsoessamme tutustuimme tutkimaamme päiväkodin pienten lasten ryhmään: sen rakenteeseen, lapsiin ja aikuisiin, tiloihin, esineisiin ja toimintatapoihin ilman, että tiesimme vielä tarkasti, mitä tulisimme aineistosta käyttämään. Videoita katsoessamme teimme samalla havainnoiteja. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija tekee alustavaa analyysiä jo havainnoidessaan (Lappalainen 2007, 13) Tässäkin kohdassa tutkimuksemme yhdistyy omalla tavallaan etnografiseen tutkimusperinteeseen. Kirjasimme ylös tapahtumia ja niistä heränneitä ajatuksia ja pohdintoja. Videoita katsoessamme kiinnitimme huomiota siihen, mitä tilanteessa oikeastaan tapahtuu. Mitä lapsi tai lapset tekevät? Mitä aikuinen tekee? Mistä toiminta alkoi? Kuka toiminnan aloitti? Mikä on esineiden tai tilan merkitys tilanteessa? Paju (2013) toteaa, että hänen havaintonsa tutkimuspäiväkodista kohtaavat hänen yksityiselämästään tutun päiväkotimaailman kanssa. Tämä heijastuu takaisin tutkimukseen sekä ymmärrykseen päivähoidosta ja lapsuudesta. (Paju 2013, 67.) Päiväkotimaailma oli myös meille entuudestaan tuttu. Olimme olleet päiväkodeissa aiemmin opiskelijan, tutkijan, työntekijän sekä omien lasten vanhempien roolissa. Aiemmat kokemuksemme päiväkotimaailmasta vaikuttivat tutkimuksen muotoutumiseen alusta alkaen. Havainnointiamme ohjasi ajatuksemme ja tietämyksemme pienten lasten toimijuudesta.

Tutkimusaineistoa tarkastellessamme kaikki esittämämme kysymykset kiteytyivät kysymykseen, mitä havainnoimme silloin, kun havainnoimme pienten lasten toimijuutta. Pohdimme, miten saisimme kuvattua parhaiten tätä hyvin monimuotoista ilmiötä ja samalla, miten rajaisimme aineisto-

amme. Paju (2013) näkee, että hänen tapansa hahmottaa toimijuutta toiminnan virtaan vaikuttamisena ja toimijuuden hajoaminen useaan eri elementtiin vaikuttavat myös toimijuuden tutkimisen metodologiaan ja haastaa sitä, miten tutkimusta tehdään (mt., 204). Lähtökohtanamme oli, että päiväkotikielinen kulttuurisena instituutiona ja päiväkodin kulttuuriset käytännöt mahdollistavat, mutta myös rajaavat lapsen toimijuutta. Videoaineistoa katsellessamme päiväkotiryhmän piiritilanteet herättivät meissä kysymyksiä ja ajatuksia lasten toimijuuteen ja osallistumiseen liittyen: mitä piiritilanteissa tapahtuu? Mitä lapset tekevät tilanteessa ja miksi? Osallistuvatko lapset piiriin ja miten osallistuminen näyttäytyy? Miten aikuinen toimii? Mahdollistaako tai rajoittaako aikuinen lasten toimijuutta? Havaitimme, että alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmän piiritilanteissa on näkyvästi läsnä sekä instituution kulttuuriset käytännöt että lasten toiminta ja se, miten he pyrkivät muokkaamaan tätä instituution käytäntöä. Tätä kautta päädyimme rajaamaan aineistomme päiväkotiryhmässä toteutettuihin piiritilanteisiin. Analyysin tavoitteeksi muodostui nostaa esiin, miten pienten lasten toimijuus tulee esille päiväkodin piiritilanteissa. Analyysia ohjasi lasten piiriin osallistumisen tarkastelu, sekä lasten välisen että lasten ja aikuisten välisen toiminnan tarkastelu. Videoidussa aineistossa näitä tilanteita oli kuusi viideltä eri päivältä. Yksi piireistä oli aamupiiri ja loput viisi olivat päiväpiirejä. Yhteensä nämä tilanteet kestivät 60 minuuttia 37 sekuntia.

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto on usein runsasta ja monipuolista ja tämä tekee analyysivaiheen kiinnostavaksi, mutta myös haastavaksi (Hirsjärvi ym. 2009, 220). Halusimme säilyttää aineiston monivaihteisuuden ja lopulta päädyimme tarkastelemaan aineistoamme sisällönanalyysin kautta. Sisällönanalyysissä tarkastelun kohteena ovat kirjalliset dokumentit, joskaan käsitys dokumenteista ei ole tarkkarajainen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Tässä tutkimuksessa dokumentteina ovat kirjalliseen muotoon saatetut videomateriaalit.

Sisällönanalyysin luokittelua kehitettäessä voidaan analyysin sisältöluokat johtaa kolmella eri tavalla: teoriasta, puhtaasti aineistosta tai teoriasidonnaisesti. Teoriaan pohjautuvassa analyysissä tutkimusaineisto luokitellaan teoriasta nostettujen käsitteiden tai mallin avulla, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä pääpaino on aineiston tarkastelussa, eivätkä analyysisyksiköt ole ennalta sovittuja. (Seitamaa-Hakkarainen 2000, Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99.) Tutkimuksemme sijoittuu teoria- ja aineistolähtöisen analyysin välimaastoon, ja sitä voidaan kutsua teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta siitä löytyy yhtymäkohtia teoriaan. Teoria voi toimia myös analyysin etenemisen apuna (Tuomi & Sara-

järvi 2002, 98), kuten tutkimuksessamme. Tutkimuksemme lähtökohtana on toimijuuden tarkastelu alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Näin ollen ennakkokäsityksemme aiheesta sekä pe-rehtyminen toimijuuden teoreettiseen viitekehykseen ohjasi tutkimusaineiston tarkastelua. Aineis-toon syventyminen nosti kuitenkin uusia kysymyksiä toimijuuteen ja osallisuuteen liittyen, ja sai meidät täsmentämään ja etsimään lisää teoreettisia käsitteitä tutkimusaineiston tulkitsemista varten. Näin teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu kietoutui toisiinsa koko tutkimusprosessin ajan. Täl-laista lähestymistapaa voidaan kutsua abduktiiviseksi päättelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.)

Rajattuamme tutkimusaineiston käsittämään ainoastaan päiväkodin piiritilanteita, syvennyimme katselemaan piiritilanteista koostuvia videointeja. Katsoimme videot läpi useaan kertaan saadak-semme kokonaiskuvan piiritilanteiden kulusta. Havainnointiamme ohjasivat kysymykset siitä, mitä piirissä tapahtuu ja mitä lapset tekevät piirissä. Pienten lasten toiminta ja kommunikointi on koko-naisvaltaista ja näin ollen toiminta voi olla puhuttua tai fyysistä toimintaa: liikettä, eleitä, asentoja tai ilmeitä (ks. Strandell 1995, 20–21). Analyysissä keskityimmekin katsomaan, mitä tilanteessa tapahtui. Pyrimme saamaan tilanteista kokonaiskuvan siten, ettemme pelkistäisi tapahtumia ainoas-taan ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkasteluksi (Paju 2013, 58). Tapahtumisen tarkasteluun tuli mukaan myös fyysinen tila merkityksineen. Kirjasimme ylös merkitykselliseltä vaikuttavia asi-oita, kuten istuvatko lapset omilla paikoillaan tai liikkuvatko he pois paikoiltaan.

Kun olimme saavuttaneet tutkimusaineiston piiritilanteista selkeän kokonaiskuvan, keskityimme katselemaan videointeja läpi yksityiskohtaisemmin. Kirjoitimme piiritilanteista litteraatit, sillä si-sällönanalyysia varten tutkimusaineisto on saatettava tekstimuotoon (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Kirjoitimme litteraatit mahdollisimman tarkasti: puheen ja liikkeen lisäksi kirjasimme myös mik-rotason toimintaa, kuten äännähdyksiä, ilmeiden sekä äänenpainojen vaihtumisia sekä lasten ja ai-kuisten non-verbaalia toimintaa, kuten asentoja ja liikehdintää. Pienten lasten ilmaisu on kokonaisvaltaista, eikä tällöin ole mielekäästä irrottaa puhetta ja liikettä toisistaan. Kirjoitimme myös esimerkiksi laulettujen laulujen sanat ja pyrimme kirjaamaan puheenvuorot puhutussa asussaan. Puheenvuoroissa pidettyjä taukoja ja niiden kestoja emme merkinneet litteraatioihin, jos niillä ei ollut vaikutusta toimintaan.

Litteraatiiovaiheessa kohtasimme myös videoaineiston haasteellisuuden. Video mahdollistaa sosiaa-lisen vuorovaikutuksen hienosyisen tutkimisen, mutta samalla videolta saadun tiedon kompleksi-suus hämmentää etenkin litteraatiiovaiheessa (Erickson 2006, 178). Flewittin (2006) mukaan video-datan litterointi onkin aina prosessi, jossa muunnetaan kompleksinen ja rikas ilmiö yksinkertaisem-

paan muotoon analyysia varten. Hän käyttäisi litteraatio käsitteen sijaan kuitenkin representaation käsitettä, kun puhutaan videodatan muuttamisesta kirjalliseen muotoon. (Mt.,34.) Representaatio kuvaakin hyvin litterointiprosessia, jossa tutkija kirjoittaa videon tapahtumat uudelleen. Uudelleen kirjoittamisella emme tarkoita tässä tapahtumien muuttamista vaan viittaamme prosessiin, jossa tutkija sanallistaa näkemänsä tapahtumat oman tulkintansa mukaan. Huomasimme, että inhimillisen vuorovaikutuksen kuvaaminen pelkillä sanoilla on haastavaa ja sanavalinnoillaan tutkija voi helposti tarkoituksettomasti välittää tapahtuneesta hyvin erilaisen kuvan kuin miltä alkuperäinen tilanne on videolla näyttänyt. Pohdimme esimerkiksi, millä sanoilla kuvata tilannetta, jossa aikuinen ohjaa kevyesti koskemalla ja samaan aikaan liikuttamalla kättään lasta liikkumaan haluamaansa suuntaan. Edellä esitetty kuvaus on raskas ja pitkä ja aikuisen toimintaa voisi kuvata lyhyesti tönäisemiseksi tai tuuppaamiseksi, mutta nämä verbit tuntuvat sisältävän negatiivisen latauksen. Ne välittävät fyysisellä koskemisella tapahtuneen lapsen kulun ohjaamisen lähestulkoon väkivaltaisena tapahtumana. Yritimme kuvata tapahtumia tarkasti ja mahdollisimman neutraaleilla sanoilla. Keskustelimme useasti litteraatioiden kirjaamisesta sekä analyysistä varmistaaksemme, että tulkitsemme aineistoa yhteneväisesti. Ennen aineiston lähempää tarkastelua pohdimme myös, tarkastelisimmeko toimijuuden ilmenemistä piiritilanteissa tiettyjen yksittäisten lasten kautta vai koko ryhmän tasolla. Kiinnostuksemme ei rajoitu vain pedagogiseen aikuis-lapsi suhteeseen ja lapsen toimijuuden kehittymiseen tässä suhteessa, vaan myös siihen, miten päiväkotit instituutiona vaikuttaa lasten toimijuuden ilmenemiseen. Näin ollen päädyimme tarkastelemaan lasten toimijuutta yksittäisten lasten toimintana osana ryhmän muuta toimintaa ja piirikontekstissa.

Aineiston tarkastelua varten jaoimme aineiston osiin, jotta aineiston yksityiskohtainen analyysi mahdollistuu. Osiin jakaminen tapahtuu analyysiyksiköiden avulla. Analyysiyksiköllä tarkoitetaan tekstistä erotettavaa pienintä merkityssisältöistä ajatuksellista kokonaisuutta tai episodina. (Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Tutkimuksessamme käytämme analyysiyksikkönä episodina. Strandellin (1995, 24) mukaan episodilla tarkoitetaan yhtenäistä tapahtumaa tai tilannetta, jossa on tietty joukko osallistujia, ja joka on ajallisesti ja paikallisesti rajattu. Episodin rajaaminen osoittautui hyvin tulkinanvaraiseksi toiminnan monimuotoisuuden vuoksi. Toiminnan virrasta oli haastavaa löytää tapahtumien alkamis- ja päättymishetkiä ja tulkinnoista keskusteleminen oli tiivistä. Piiritilanteet muodostavat itsessään yleensä yhden ison episodin, joka jakautuu useammaksi pieneksi episodiksi. Nämä episodit pyrimme erottamaan toisistaan erillisiksi episodeiksi toiminnan suunnan muuttumisen mukaan. Käynnissä oli kuitenkin usein samanaikaisesti montaa eri toimintaa, minkä vuoksi toisinaan analysoitu ilmiö näkyy monessa pienemmässä episodissa koko piirin läpi. Toisinaan taas ilmiö on nähtävissä kokonaisuudessaan lyhyempien episodien sisällä. Jotkin käyttämistämme

episodeista ovat osia episodeista, mutta käytämme niistäkin käsitettä episodi (kuten Strandell 1995, 25). Episodeihin sisältyy tutkimuksessamme tilanteiden omin sanoin kuvailua sekä lasten ja aikuisten repliikkejä. Aineistomme koostuu 89 episodista. Episodin otsikosta ilmenee episodin numero, onko kyseessä aamu- vai päiväpiiri, tiivistetty tapahtuman kuvaus sekä läsnäolijat. Lasten iät on merkitty heidän nimiensä jälkeen kuukausina. Lukemista helpottaaksemme merkitsemme aikuisen nimet ISOILLA KIRJAMILLA ja lasten nimet pienillä kirjaimilla.

Luimme litteraatioita läpi yhä uudestaan ja etsimme merkityksellisiä sisältöjä tutkimuskysymystemme näkökulmasta. Lisäksi palasimme tarvittaessa takaisin videointeihin. Tarkistimme niistä, ettemme ole tulkinneet väärin kirjalliseen muotoon saatettuja litteraatteja. Tarvittaessa täydensimme ja eheytimme tapahtumien kuvausta. Koodasimme aineistoa eri värein helpottaaksemme aineiston jäsentämistä. Koodauksen avulla muodostimme aineistosta alaluokkia, joita olivat esimerkiksi lasten tekemät aloitteet piirissä, laululeikkiin osallistuminen, kaverin kanssa puhuminen, kaveriin koskeminen. Alaluokkien muodostamisen jälkeen teimme käsitekartan, jonka avulla kokosimme alaluokat seuraavanlaisiksi yläluokiksi: osallistuminen aikuisen suunnittelemaan piiriin, lasten verbaali sekä non-verbaali neuvottelu vertaisten kanssa sekä lasten oma yksinäinen toiminta piirissä. Yläluokat muodostivat analyysimme alustavan luokittelurungon. Löysimme teoriasta analyysimme tueksi formaalin ja informaalin käsitteet (Gordon 2003), joiden avulla pyrimme kuvaamaan piiriä ilmiönä ja hahmottelemaan lasten toimijuutta siinä. Analyysiprosessin edetessä luokittelurunko muotoutui vastaamaan paremmin tavoitteitamme jäsentää aineistoa. Seitamaa-Hakkaraisen (2000) mukaan luokittelukategoriat elävätkin aineiston mukana ja ne voidaan nähdä joustavina välineinä aineiston hahmottamisessa. Gutiérrezin ym. (1995) käsikirjoituksen käsitteen avulla analyysiprosessimme eteni lopullisten pääluokkien muodostamiseen: lasten osallistuminen piirin käsikirjoituksen mukaisesti, lasten paikka piirissä toimijuuden ilmentäjänä sekä lasten neuvottelut (ks. taulukko 1 s.35). Nämä pääluokat muodostavat keskeisimmät tuloksemme, joita kutsumme toimijuuden ulottuvuuksiksi piirissä. Seuraavassa tulososiossa tarkastelemme näitä ulottuvuuksia lähemmin. Nostamme aineistosta esiin tekstikatkelmia, joiden tarkoituksena on teoreettisen pohdinnan kanssa rinnakkain havainnollistaa tulososiota.

TAULUKKO 1. Lasten toimijuuden ulottuvuudet piirissä

TOIMIJUUDEN ULOTTUVUUDET	LASTEN OSALLISTUMINEN PIIRIN KÄSIKIRJOITUKSEN MUKAISESTI	LASTEN PAIKKA PIIRISSÄ	LASTEN NEUVOTTELUT
<p>ILMENE- MISEN MUODOT</p>	<p>Lasten osallistuminen aikuisen suunnitelman ja ohjeistuksen mukaisesti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Näkyvästi aktiivinen toiminta - Hiljainen ja odottava toiminta 	<p>Fyysinen istumapaikka</p> <ul style="list-style-type: none"> - paikan määrittäminen (lapsi/aikuinen) - paikoillaan istuminen/istumattomuus <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Osallistumisen paikka</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsi etsii omaa paikkansa piirissä (fyysinen liikkuminen) 	<p>Lapset neuvottelevat verbaalisti ja non-verbaalisti aikuisen kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> - piirin kulkuun vaikuttaminen - osallistumisvuoro <p>Lapset neuvottelevat verbaalisti ja non-verbaalisti keskenään</p> <ul style="list-style-type: none"> - istumapaikka - oma fyysinen tila - vertaissuhteiden rakentaminen ja vertaiskulttuurin luominen
<p>TUNNUSTETTU TOIMIJUUS</p> <p>Mitä lasten toimintaa aikuinen vahvistaa?</p>	<p>Keskustelu</p> <p>Piirin käsikirjoituksen sisäistämisestä ja omaksumisesta kertova toiminta</p>	<p>Isompien lasten paikan valinta</p> <p>Paikoillaan istuminen</p>	<p>Osallistumisvuorosta neuvottelu</p>
<p>TUNNUSTAMATON TOIMIJUUS</p> <p>Minkälainen lasten toiminta jää piirissä piiloon tai ei ole hyväksyttyä?</p>	<p>Hiljainen ja odottava toiminta</p>	<p>Fyysinen liikkuminen ja oman paikan etsiminen → vastakäsikirjoitus</p>	<p>Lasten keskinäiset neuvottelut → vastakäsikirjoitus</p>

6 PIENTEN LASTEN TOIMIJUUS PÄIVÄKODIN PIIRITILANTEESSA

Tulososio jakaantuu kolmeen osaan, joiden kautta tarkastelemme alle kolmivuotiaiden lasten toimijuuden ilmenemistä päiväkodin piiritilanteissa (ks. myös taulukko 1 s. 33). Lasten toimijuus piiritilanteissa ilmeni kolmen ulottuvuuden kautta. Kuvaamme ensin lyhyesti tyypillistä piiritilannetta. Tämän jälkeen syvennymme tarkastelemaan toimijuuden ulottuvuuksia *1) lasten osallistumista piirin käsikirjoituksen mukaisesti, 2) lasten paikka piirissä 3) lasten neuvottelut piirissä.*

Lähestymme piiritilanteita ja lasten toimijuutta piirissä Pajun (2013) väitöstutkimuksessaan muotoileman sidoksellisen ja tapahtuvan toimijuuden kautta. Tällöin toimijuus näyttäytyy tapahtumien virtaan vaikuttamisena: toimintaa eteenpäin vievänä ja kannattelevana tai sitä muuttavana. Materiaalinen maailma on läsnä piiritilanteessa ja siten vaikuttamassa lasten toimijuuteen. (Mt., 190–191.) Tuloksissamme tämä tulee esille etenkin tarkastellessamme lasten paikkaa piirissä. Olemme kuitenkin keskittyneet tarkastelemaan ja kuvaamaan toimijuuden tapahtumista ennen kaikkea lasten toiminnan näkökulmasta. Olemme analysoineet lasten toimijuutta piiritilanteissa käsikirjoitus käsitteen avulla. Piirin käsikirjoitus muodostaa kehyksen, jossa lasten toimijuuden ulottuvuudet ilmenevät. Oletukset, uskomukset sekä ääneen sanotut ja sanomattomat säännöt aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen luonteesta luovat osaltaan sisältöjen ja rutiinien kanssa yhdessä piirin käsikirjoitusta. Piirin käsikirjoitus on kulttuurinen ja sidoksissa päiväkotiin instituutiona. (ks. Gutiérrez ym. 1995; Lipponen & Paananen 2013.)

Tutkimassamme pienten lasten päiväkotiryhmässä piiritilanteita toteutettiin pääsääntöisesti päivällä ennen lounasta. Piirin paikkana oli pysyvä kokoontumispaikka nukkumahuoneen perällä, jonne oli aseteltu penkit ja pienet tuolit piirin muotoon. Piiritilanteiden kesto oli noin kymmenen minuuttia. Piiritilanne alkoi usein siten, että lapset tulivat piiritilanteeseen aamupäivän ulkoilun jälkeen riisuttuaan ulkovaatteensa ja pestyään kätensä. Joku ryhmän aikuisista (lastentarhanopettaja tai lastenhoitaja) ohjasi piirin ja otti vastaan lapsia sillä välin, kun toiset aikuiset asettivat lounasta valmiiksi

tarjolle. Aikuinen aloitti piiritilanteen usein silloin, kun suurin osa lapsista oli saapunut piiriin. Seuraavassa esimerkissä näkyy hyvin tutkimusaineistossamme toistuva piiritilanteen käsikirjoitus, joka pitää sisällään oletuksen siitä, että lapset istuvat omilla paikoillaan ja osallistuvat aikuisen johdolla piirin toimintaan. Seuraavassa esimerkissä kuvaamme yhden päiväpiirin kulun pääpiirteissään. Kuvaus koostuu useasta peräkkäisestä ja tiivistetystä episodista.

Episodit 41–52. Päiväpiiri. Läsnaolijat: Esteri 28kk, Roope 26kk, Iina 26kk, Oiva 25kk, Paavo 25kk, Into 27kk, Kasper 17kk ja Lenni 19kk sekä ILONA

Lapset ovat kokoontuneet ulkoilun jälkeen päiväpiirille. ILONA on polvillaan lattialla ja laulaa laululeikkiä ”Kenen tämä varvas on?”. Laulaessaan hän koskettaa vuorotellen lasten varpaita. Lapset osallistuvat laululeikkiin vastaamalla sen lapsen nimen, jonka varvasta ILONA kulloinkin koskettaa. Kesken laululeikin Oiva lähtee juoksemaan pois piiristä. ILONA nappaa Oivan kiinni. Laululeikin jälkeen ILONA kyselee lapsilta, mitä nämä tekivät ulkona. Lapset puhuvat toistensa päälle, osa lapsista nousee seisomaan ja liikehtii. ILONA kysyy, kävivätkö lapset leikisti kaupassa. Esteri sekä Roope vastaavat myöntävästi. ILONA aloittaa laulun ”Ostakaa makkaraa”. Osa lapsista taputtaa laululeikin mukana. ILONA kysyy lapsilta, mitä muuta kaupasta voisi ostaa. Roope vastaa: ”ää äää eipää!”. Iina huutaa: ”Ei!” ILONA laulaa: ”Ostakaa leipää, eurolla ja kahdella jo paljon saa.” Lenni on vaeltanut piirissä istuen välillä toisten lasten syliin. ILONA osoittaa tyhjää tuolia Paavon vieressä ja kehottaa Lenniä istumaan siihen. Lenni istuu vapaaseen tuoliin. Keskustelu ja laulu ostoksista jatkuvat. Lenni kiipeää tuolin selkänojalle ja ILONA kehoittaa tätä tulemaan alas, ettei sattuisi. Keskustelu kauppaostoksista jatkuu, kunnes ILONA sanoo: ”Nyt lähtee kalat uimaan.” ILONA laulaa ja leikkiä laululeikkiä ”Pikkuiset kultakalat lammessa ui”. Osa lapsista osallistuu laululeikkiin taputtamalla ILONAN tapaan. Laulun loputtua ILONA lausuu ja leikkiä Pikkukissa-lorun. Osa lapsista leikkiä mukana. Lorussa pikkukissa kastuu ja vilustuu. ILONA kyselee lapsilta, mitä puetaan päälle märällä kelillä. Lapset vastaavat ILONAN kysymyksiin. ILONA kertoo, että nyt sanotaan ruokaloru ja valitsee Esterin sanomaan lorua. ILONA ja Esteri sanovat yhdessä ”Kukko puuron keitti”-lorun. Ruokalorun jälkeen ILONA aloittaa vielä ”Minä näin kun kettu”-laululeikin. Sama laululeikki lauletaan vielä uudestaan versiona ”Minä näin kun hiiri”. Laulun loputtua ILONA sanoo Roopelle, että tämä voi avata oven, että muut voivat tulla hänen perässään syömään. ILONA päästää Roopen jälkeen pienimmät lapset syömään ensiksi ja vähän isommat lapset viimeiseksi.

Piirin käsikirjoituksen sisällöt ilmenivät esimerkissä laululeikkeinä, lorutteluna ja keskusteluna. Nämä ovat myös muiden tutkimusten mukaan tyypillisiä piirien sisältöjä (ks. esim. Emilson 2007; Rubistein Reich 1993). Piirin aloitukseen ei näytä sisältyvän erityistä rutiinia, mutta piirin loppumisesta ja lounasajan lähestymisestä kertoo päivästä toiseen toistuva ruokaloru. Tyypillisten sisältöjen ja rutiinien lisäksi piirin käsikirjoitusta rakentavat toistuvat ääneenlausumattomat oletukset ja säännöt, jotka koskevat lasten ja aikuisten välistä suhdetta sekä lasten tapaa olla piiritilanteessa. Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin lasten osallistumista piirin käsikirjoituksen mukaan.

6.1 Lasten osallistuminen piirin käsikirjoituksen mukaisesti

Lasten osallistuminen piirin käsikirjoituksen mukaisesti muodosti yhden toimijuuden ulottuvuuden. Osallistuminen käsikirjoituksen mukaisesti ilmeni piiritilanteissa toisaalta *lasten näkyvästi aktiivisena toimintana* esimerkiksi laululeikeissä mukana laulamisenä ja leikkimisenä tai keskusteluun osallistumisena ja toisaalta taas *lasten hiljaisena ja odottavana toimintana* kuten tilanteen tarkkailuna. Olennaista käsikirjoituksen mukaisessa osallistumisessa oli *lasten toiminta aikuisen suunnitelman ja ohjeistuksen mukaisesti*. Lasten toimijuus on perinteisesti nähty aikuisen toiminnan haastamisena. Kuitenkin esimerkiksi Paju (2013, 19–22) on kritisoinut tätä, sillä hänen mukaansa toimijuus ei välttämättä edellytä haastamista. Havaitimmekin, että lapset ilmensivät toimijuuttaan myös osallistumalla toimintaan käsikirjoituksen mukaisesti. Ne lapset, jotka olivat mukana laululeikeissä, vaikuttivat innostuneilta ja mukana leikkiminen oli heidän oma valintansa. Tällainen lasten osallistuminen piiriin piti käsikirjoitusta eheänä, eikä haastanut sitä. Lasten toimijuus voi näin ollen näyttäytyä toimintaa kannattelevana, säilyttävänä ja eteenpäin vievänä. Kuvaamme seuraavaksi piirin käsikirjoituksen mukaista lasten osallistumista ja toimijuuden ilmenemistä tarkemmin.

Tutkimassamme pienten lasten ryhmässä aikuisen johtama *keskustelu* ja siihen osallistuminen näyttäytyivät keskeisenä osana piirin käsikirjoitusta. Vuorisalo (2013) on esiopetusryhmässä toteutetussa tutkimuksessaan nostanut keskustelun ja tasavertaisuuden piiritilanteessa tapahtuvan osallistumisen reunaehdoiksi. Ne näyttäytyivät näin ollen tärkeinä elementteinä lasten toimijuuden rakentumiselle piirissä. (Mt., 103.) Tutkimuksessamme keskustelu ilmeni usein aikuisen esittäminä kysymyksinä lapsille. Toisinaan kysymysten tarkoitus näytti olevan jonkin aihealueen tarkastelu ja lasten oman kokemuksen nostaminen osaksi aihetta (esim. kaupassakäynti) keskustelun avulla. Joskus aikuisen esittämä kysymys kutsui lasta osallistumaan päätöksentekoon (esim. millaisella autolla laululeikissä ajetaan). Keskustelu nivoutui osaksi piirien sisältöjä ja kuljetti piiriä eteenpäin, kuten seuraavassa esimerkissä näkyy.

Episodit 42–43. Päiväpiiri. Iina johtaa keskustelua kaupassa ostamisesta. Läsnäolijat: Esteri 28kk, Roope 26kk, Iina 26kk, Oiva 25kk, Paavo 25kk, Into 27kk, Kasper 17kk ja Lenni 19kk sekä ILONA

ILONA on keskustellut päiväpiirillä lasten kanssa ostosten tekemisestä kaupassa. ILONA kysyy: ”Mitäs muuta vois ostaa ku makkaraa?” Esteri nojautuu penkillä eteenpäin ja äänтелеe. ILONA: ”Mitäs kaupasta vois ostaa?” Iina huudahtaa vastaukseksi jotakin ja samaan aikaan Roope sanoo: ”ääää äää, eipää.” Iina huudahtaa: ”Ei!” ILONA taputtaa ja laulaa: ”Ostaakaa leipää, eurolla ja kahdella jo paljon saa.” Mukana taputtaa vain Esteri. Lenni vaelttaa piirissä ja istahtaa vuorotellen toisten lasten syliin. ILONA kehottaa Lenniä istumaan paikalleen. ILONA: ”Makkarasta voi tehdä uunimakkaraa Iinalle ja leipää ja...sit

syötäs leipää.” Lenni jatkaa liikkumista piirissä. ILONA: ”Mitäs me vielä voitais ostaa kaupasta?” Esteri nojautuu eteenpäin ja sanoo kovalla äänellä huolellisesti ääntäen: ”Yypää.” Iina sanoo kiukkuisella äänellä: ”Ei yypää.” ILONA kysyy uudestaan: ”Mitä, mitäs kaupasta?” Roope muodostaa sanan keskittymällä ääntämiseen huolella: ”Yypäääletää!” Piirissä on hälinää. ILONA alkaa laulaa ja taputtaa: ”Joo. Ostaakaa rypäleitä, eurolla ja kahdella jo paljon saa.” ILONA jatkaa keskustelua: ”Ison pussillisen hedelmiä, rypäleitä, omeinoita...” Esteri sanoo: ”Pyypää”. ILONA jatkaa luettelemista: ”...appelsiineja, me-looneja.” Esteri sanoo: ”Pyypii.” Iina huudahtaa: ”Ei!” Roope toistaa Esterin tapaan: ”Pyypii” Iina sohii Roopea kirjallaan ja huudahtaa taas: ”Ei!” Lasten huomio kiinnittyy Lennin, joka on noussut tuolilleen selkänojalle seisomaan. ILONA sanoo: ”Lenni, Lenni. Sinua sattuu. Sinua sattuu.” Lenni katsoo ILONAA ja kiipeää tuolilta alas. ILONA jatkaa kyselyä kaupasta ostettavista tavaroista.

Aikuinen kysyy lapsilta, mitä kaupasta voisi ostaa. Osa lapsista osallistuu keskusteluun ja lasten osallistuminen keskusteluun näyttää kuljettavan aikuisen suunnitelmaa eteenpäin. Tutkimassamme pienten lasten ryhmässä osa lapsista puhui jo melko selvästi, osa puhui muutamia sanoja ja osa lapsista ei vielä puhunut lainkaan. Esimerkistä voi huomata Esterin sinnikkään pyrkimyksen kertoa, mitä kaupasta tulisi ostaa, vaikka aikuinen ei näytä tavoittavan hänen ajatustaan. Esteri keskittyy ääntämään sanan huolella, toistaa sitä ja muuntelee myös sanan lausumista. Tämä saa aikaan keskustelua ja toimintaa myös muissa lapsissa. Iinan ja Roopen voidaan nähdä molempien osallistuvan keskusteluun omalla tavallaan. Keskustelu ei kuitenkaan näytä tavoittavan jokaista piirissä mukana olevaa lasta. Esimerkissä nuorimpien lasten joukkoon kuuluvan Lenni on kyllä mukana piiritilanteessa, mutta hän ei näytä osallistuvan keskusteluun itse puhumalla, äännelemällä tai tarkkailemalla. Lennin toiminta on liikkuvaa, hänellä näyttää olevan mielekkäämpää tekemistä kuin keskusteluun osallistuminen. Pienten lasten osallistuminen piiriin toteutuikin sanallisesti keskustelemalla melko harvan lapsen osalta. Usein osallistuminen oli kehollista, kuten liikkuminen, tai hiljaista ja paikoillaan pysyvää.

Käsikirjoituksen mukaista osallistumista, joskin huomaamattomampaa, näytti olevan hiljainen ja odottava toiminta kuten piiritilanteen tarkkailu ja aikuisen johtaman keskustelun kuuntelu. Lasten ilmeistä ja katseista saattoi päätellä, että he tarkkailevat piirin tapahtumia, vaikka he eivät osallistuneet kovin näkyvillä tavoilla, kuten laulaen, keskustellen tai leikkien mukana. Vuorisalon (2013) mukaan osallistuminen ei jäsennykään aina puheeksi, sillä paljon osallistumista tapahtuu ilman, että se saa sanallista muotoa (mt., 119). Lasten toimijuuden tunnustamisen kannalta on kuitenkin merkitystä sillä, millä tavoin lapsi osallistuu. Seuraavasta esimerkistä voi huomata, että ääneen tapahtuva osallistumisen aloite tulee huomioiduksi helpommin kuin sanaton.

Episodi 86. Päiväpiiri. ILONA koittaa lasten käsien lämpöisyyttä. Läsnaolijat: Oiva 25kk, Lenni 19kk, Linnea 34kk, Esteri 28kk, Kasper 17kk ja Roope 36kk sekä ILONA

Lapset ovat tulleet ulkoilusta sisälle ja piirille. ILONA kysyy, oliko ulkona kylmä. ILONA: ”Onko Linnean sormet kylmät, onko?” Esteri ja Linnea hierovat sormiaan. Linnea sanoo: ”No vähä.” ILONA ojentaa kättään Linneaa kohden ja sanoo: ”Annas mä kokeilen. Tuus tänne nii mä kokeilen sun sormias.” Linnea nousee seisomaan ja ojentaa kätensä. ILONA kokeilee Linnean käsiä: ”No vähä on, ihan pikkusen.” Linnea istuu takaisin penkille. Esteri kohottaa kätensä ilmaan: ”Minunki on!” ILONA sanoo: ”No, tule. Minä kokeilen” Esteri menee Iloan luo ja ILONA kokeilee hänen kättään: ”No sinulla on aika lämpöset. Ihan hyvä.” Esteri palaa penkille. Oiva nousee seisomaan ja katsoo ILONAA. Roope sanoo: ”Kokeile minun.” Oiva istuu takaisin tuolilleen. ILONAA ei näy kuvassa, mutta ilmeisesti hän kokeilee Roopen käsiä: ”No no sinulla on oikein tosi lämpimät.” Kasper kiittää ILONAN eteen ja ojentelee käsiään. ILONA kokeilee Kasperin kättä: ”No sinulla on vähän vilpoiset...”

Edellä kuvatussa tilanteessa aikuisen keskustelun tueksi tarkoitettu fyysinen toiminta, sormien lämpöisyyden kokeilu, innosti lapsia osallistumaan: he halusivat aikuisen koskettavan heidän sormiaan. Esteri ja Roope ilmaisivat halunsa osallistua toimintaan sanomalla sen ääneen. Heidän pyrkimyksensä osallistua tulivat helposti huomioiduiksi toisin kuin Oivan. Tulkitsemme, että Oivan seisomaan nouseminen ja Iloaan katsominen saattavat kertoa hänen halustaan osallistua meneillä olevaan toimintaan. Hän tuntuu odottavan, että aikuinen kutsuu hänet luokseen kuten toisetkin lapset. Oivan vähäeleinen pyrkimys ei kuitenkaan tule huomatuksi. Huomion vievät lapset, jotka ilmaisevat toiveensa ääneen. Nuorempien lasten joukkoon kuuluva Kasper ei pue haluaan osallistua sanoiksi. Hän saa viestinsä perille toisin keinoin. Kasper liikkuu piirissä oma-aloitteisesti aikuisen luo ja ojentaa kätensä. Hänen aloitteensa osallistua tulee hyväksytyksi ja näkyväksi, vaikka hän ei osakaan vielä ilmaista sitä puheella. Hiljainen ja vuoroaan odottava toimijuus sen sijaan jää tilanteessa huomaamattomaksi, eikä näin ollen tule tunnustetuksi.

valentinen (2011) mukaan lapsen eivät ole keskenään tasa-arvoisia toimijoita (mt., 356). Puhetaidon lisäksi piiritilanteessa tunnustetuksi tuleva lasten toimijuus näytti liittyvän piirin käsikirjoituksen sisäistämiseen. Seuraavassa esimerkissä tulee esille, kuinka Linnea on sisäistänyt piirin käsikirjoituksen kannalta oleellisen seikan ja pyrkii toiminnallaan pitämään yllä piirin käsikirjoitusta.

Episodi 84. Päiväpiiri. Linnea vahtii Lenniä. Läsnaolijat: Oiva 25kk, Lenni 19kk, Linnea 34kk, Esteri 28kk, Kasper 17kk ja Roope 36kk sekä ILONA

ILONAA ei näy kuvassa, mutta hänen äänensä kuuluu: ”Noni katotaas täältä..” Lenni katsoo Linneaa yrittäen ottaa katsekontaktia ja nousee seisomaan. Samalla Lenni koskettaa Linnean puseroa, jossa on kuva. Linnea katsoo ILONAA, joka kysyy kädessään olevasta kirjasta lapsilta. Lenni seisoo yhä Linnean vieressä ja koskee tämän puseroa. Linnea näyttää havahtuvan Lennin kosketteluun ja työntää Lennin kädet pois ja sanoo Lennille: ”Istu

siihe, istu, istu siihe nii!” Linnea työntää Lenniä tämän paikkaa kohden ja Lenni istuu tuolilleen. ILONA jatkaa kirjasta keskustelua. Lenni huiskaisee kädellään kohti Linneaa ja nousee seisomaan uudestaan. Linnea katsoo Lenniä ja painaa kädellään Lenniä istumaan. Lenni istuu takaisin. Lenni osoittaa sormellaan kohti ILONAA ja kirjaa ja nousee taas seisomaan. Linnea painaa häntä heti vatsasta ja sanoo: ”Istu.” Lenni istuu, mutta nousee välittömästi ylös. Linnea työntää Lenniä mahasta ja sanoo taas: ”Istu.” Lenni istuu. ILONA lopettelee kirjan katsomista: ”Noin. Mä laitan sen kirjan nyt... mei ei sitä sen enempää nyttien katota sitä kirjaa..” Lennin vieressä istuva Oiva on noussut tuoliltaan hiukan. Linnea koskettaa Oivan tuolia ja sanoo: ”Sinä istut..” ILONA jatkaa: ”Katotaas ketäs lapsia täällä on.” Lenni hypähtää tuoliltaan seisomaan, mutta istuukin välittömästi takaisin. Linnea on jo valmiina ja ehtii painamaan Lenniä mahasta takaisin istumaan. ILONA sanoo moittivaan sävyyn: ”Hei, Lenni.” Lenni ja Linnea kääntyvät katsomaan ILONAA. ILONA jatkaa: ”Lenni onkin täällä, ompa mukavaa!”

Gutiérrezin ym. (1995) mukaan yhteisön jäsen oppii osallistumisen kautta tunnistamaan, mitkä osallistumisen muodot ovat yhteisössä arvostettuja ja mitkä eivät. Osallistumisen myötä yksilö myös muokkaa omaa käytöstään tilanteessa. (Mt., 448.) *Käsikirjoituksen omaksuminen* voidaan nähdä merkittävänä lasten toimijuuden kannalta, sillä käsikirjoituksen omaksuttuaan lapsi tietää, mitkä osallistumisen muodot ovat sallittuja ja arvostettuja ja mitkä eivät. Linnea näyttää ymmärtäneen, että piirissä jokaisen lapsen tulisi istua paikoillaan. Hän pyrkii toimimaan piirin käsikirjoituksen mukaisesti ikään kuin ”pikku aikuisena”, jonka tehtävänä on huolehtia Lennin paikoillaan istumisesta. Yhteisön kulttuurin omaksumisen myötä Linnea näyttää asettavan itsensä sellaiseen asemaan, jossa hänellä on oikeus määrittää toisen lapsen paikka. Linnean toiminta tilanteessa tulee hyväksytyksi sanattomasti. Aikuinen ei puutu siihen, että Linnea työntää Lenniä takaisin istumaan välillä melko kovin ottein, mutta sen sijaan huomauttaa Lennille seisomaan nousemisesta.

Lapset ilmensivät toimijuuttaan osallistumalla piiriin hyvin eri tavoin. Toiset tekivät sen äänekäästi ja liikkumalla, toiset taas hiljaisemmin ja odottamalla. Olemme edellä kuvanneet, miten lasten toimijuus piirissä tulee eri tavoin tunnustetuksi heidän osallistumisen tavan mukaan. Vuorisalo (2013) on havainnut, että tasavertaisuus tai sen vaatimus arvoina määrittävät toimintaa piiritilanteissa (Mt., 106–109). Tasavertaisuuden pyrkimystä ei mainita ääneen, mutta sen voidaan nähdä kumpuavan piiritilanteeseen kulttuuristamme sekä päiväkotinstituution arvoista, jotka on määriteltä varhaiskasvatustyötä ohjaavassa asiakirjassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12). Piirin käsikirjoitukseen kuului, että jokaisella lapsella on oma paikkansa ja mahdollisuus osallistua piirin toimintaan. Toisinaan jokaiselle lapselle annettiin erikseen oma vuoro osallistumiseen. Näennäisesti tasavertaisuus vaikuttaisi siis toteutuvan. Kuitenkin lasten toimijuus tuli eri tavoin tunnustetuksi riippuen heidän osallistumisen tavasta piirissä. Lapset, joilla on taito käyttää puhetta sekä taito osallistua piirin käsikirjoitusta ja näin ollen aikuisen toimintaa tukien vaikuttavat olevan

etulyöntiasemassa. Heidän osallistumisensa ja pyrkimyksensä osallistua tulee parhaiten huomatuksi ja toimijuutensa tunnustetuksi.

6.2 Lasten paikka ja paikan etsiminen piirissä

Tutkimassamme lapsiryhmässä piiritilannetta ja siten lasten toimijuutta tuossa tilanteessa luonnehti vahvasti lasten paikka piirissä. Paikalla tarkoitamme tässä sekä lasten *fyysistä ja konkreettista istumapaikkaa* että *lasten osallistumisen paikkaa* piirissä. Osallistumisen paikalla kuvaamme lasten mielikuvaa ja käsitystä omasta tilasta piirissä ja sen rinnalla aikuisen ja käsikirjoituksen määrittelemää lasten osallistumisen paikkaa. Lasten paikka piirissä ja sen määrittely kuvaavat näin ollen myös, miten lasten toimijuutta mahdollistetaan tai rajoitetaan. Tässä kohtaa voidaan paikalla nähdä yhteys Niina Rutasen (esim. 2013) tutkimukseen tilasta ja sen rakentumisesta. Rutasen tutkimuksessa lähtökohtana on, että tila rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, eikä näin ollen tarkoita vain konkreettista ja fyysistä ympäristöä. Tila on sosiaalisesti tuotettua henkilöiden siihen liittämien merkitysten ja siellä tekemien asioiden kautta. (Mt., 96.)

Piiritilannetta kuvataan yleisesti suomenkielisissä teksteissä sanalla piiri ja englanninkielisissä ”circle time” (esim. Emilson 2007, Hujala ym. 2012, Vuorisalo 2013). Piiri -sana viittaa ympyrämuodostelmaan, mikä jo itsessään antaa vihjeen paikan merkityksestä tilanteessa. Piiritilanteessa lapset istuvat ympyrän tapaisessa muodostelmassa niin, että kaikki osallistujat näkevät toisensa ja piirin keskustan. Aikuisella on yleensä piirissä erikseen merkitty paikka ja esimerkiksi isompi aikuisten tuoli. Koko piiritilanne on siis nimetty tuon istumapaikkajärjestyksen mukaisesti. Lasten paikat ja paikoillaan pysyminen oli näkyvä toiminnan määrittäjä etenkin tutkimassamme pienten lasten ryhmän piiritilanteissa. Samalla lasten toimijuus kietoutuu yhteen materiaalisena maailman läsnäolon kanssa. Paju (2013) havaitsi omassa tutkimuksessaan, miten piiritilanteessa huonekalut, tuossa tapauksessa penkit, vaikuttivat toimijuuden muotoutumiseen. Penkit sitoivat lapset toistensa viereen ja ”istuttivat” heidät paikoilleen. (Mt., 97.)

Tutkimassamme pienten lasten päiväkotiryhmässä jokaisella lapsella oli kunkin piirin ajaksi määritetty istumapaikka. Se, miten lasten *paikka määrittyi*, vaihteli tilanteesta riippuen. Aineistossamme oli esimerkkejä sekä siitä, että *lapsi sai itse valita istumapaikkansa* tullessaan piiriin että siitä, että *aikuinen asetti hänet istumaan*. Tutkimassamme päiväkotiryhmässä ei kuitenkaan ollut kiinteitä joka piirissä samana pysyviä istumapaikkoja lapsille vaan ne vaihtelivat piiristä toiseen. Tämä mahdollisti sen, että osa lapsista saattoi joskus vaikuttaa omaan istumapaikkaansa ja sen valintaan. Li-

säksi lasten istumapaikat eivät olleet materiaalisesti samanlaisia vaan istumapaikka saattoi olla piiritilan penkillä, pienillä tuoleilla tai lattialla tyynyn päällä (vrt. Paju 2013, 97). Istumapaikka yhdessä piirissä oli kuitenkin yleensä pysyvä. Seuraavassa episodissa näkyy, miten lasten istumapaikkoja piirin alussa määritellään.

Episodit 53–54. Päiväpiiri. Piiri alku. Läsnaolijat: Lenni 19kk, Kasper 17kk, Roope 26kk, Oiva 25kk, Esteri 28kk, Roni 20kk, Iina 26kk ja Into 27kk sekä ILONA

Kuvauksen alkaessa radiosta kuuluu lastenmusiikkia. Osa lapsista on jo istumassa pikkutuoleilla. Kasper seisoskelee piirin ulkopuolella. ILONA tekee valmisteluja piiriin ja kulkee edestakaisin piirin keskellä. PIIA tuo Lennin penkille. ILONA kumartuu Kasperin puoleen kuiskaten: ”Tuuksä tähän...” ILONA nostaa Kasperin istumaan penkille Lennin kanssa ja ottaa samalla Kasperin kädessä olleen tuttipullon pois. Lasten väliin penkille jää iso rako. Lenni nostaa jalkansa penkille itsensä ja Kasperin väliin. Esteri tulee piiriin, seisautuu ILONAN viereen ja katselee piiriä. ILONA koskettaa Esteriä selkään ja ohjaa häntä kosketuksellaan oikeaan suuntaan piirin toisella puolella vapaana olevaa pikkutuolia kohti. Esteri istuu pikkutuolille. Esterin mentyä ohitse ILONA istuu aikuisen tuolille ja tarttuu vieressään penkillä istuvan ja kääntyneenä olevaa Lenniä kädestä, jolloin Lenni kääntyy istumaan piiriin päin. ILONA alkaa taputtaa ja laulaa musiikin tahdissa. Roope tulee piiriin ja seisautuu ILONAN viereen. ILONA ohjaa Roopea selästä piirin keskelle ja osoittaa hänelle tyhjää paikkaa penkillä Lennin ja Kasperin välissä.

Jo piirin alussa voidaan nähdä lapsia koskeva paikoillaan istumisen ja pysymisen vaatimus. Kuvatussa tilanteessa aikuinen osoitti piiriin tuleville lapsille heidän paikkansa. Paikan osoittamisen tapa ja lapsen mahdollisuus näytti riippuvan lapsen iästä. Aivan pienimmät lapset asettamalla asetettiin istumaan paikoilleen. Aikuinen vaikutti fyysisellä toiminnallaan korostavan sitä, että lapsen tulisi istua juuri siinä paikassa, johon hänet asetettiin. Lenni tuotiin piiriin kantaen ja piirin ulkopuolella seissyt Kasper haettiin kädestä pitäen paikalle. Sen sijaan vanhemmat lapset, Esteri ja Roope, kävelivät molemmat itse paikalle. Molemmat heistä seisautuivat katselemaan piiriä hetkeksi aikuisen viereen ikään kuin itselleen sopivaa paikkaa etsien ja vaikka aikuinen osoitti heille vapaana olevan paikan, he saivat itse mennä siihen istumaan. Aikuinen määritteli tilanteessa sen, missä lapset istuivat, mutta myös sitä, miten lapset istuivat. Lenni nosti jalkansa penkille ja kääntyi istumaan kohti Kasperia. Aikuinen puuttui tähän tarttumalla lasta kädestä, jolloin tämä korjasi asentoaan. Vaikka piiristä toiseen vaihtuvat istumapaikat tarjosivat lapsille teoreettisen mahdollisuuden vaikuttaa oman istumapaikkansa valintaan, useimmiten kuitenkin aikuinen määritteli lasten paikat piirissä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapset olisivat vain tyynesti suostuneet aikuisen määrittelyihin. Sen sijaan etenkin pienimmät ryhmän lapset haastoivat paikoillaan pysymisen vaatimusta ja etsivät usein itselleen aktiivisesti mielekkäämpää paikkaa piirissä.

Havaitsimme, että pienimpien lasten toimijuus ilmeni piirissä usein *oman paikan etsimisenä*. Lähes jokaisessa piirissä joku tai jotkut lapsista eivät pysyneet paikoillaan, vaan he lähtivät joko liikkumaan ympäriinsä tai liikkuivat paikoillaan. Tässä emme viittaa paikalla vain fyysiseen istumapaikkaan vaan myös osallistumisen paikkaan. Tulkitsimme, että pienten lasten paikoillaan istumattomuus ja fyysinen liikkuminen liittyivät tuohon oman osallistumisen paikan etsimiseen. Paikkaansa piirissä etsivät etenkin ryhmän nuorimmat paikalla olevat lapset kuten Lenni 19kk, Kasper 17kk ja Roni 20kk. Heidän lisäksi vilkkaasti liikkeessä oli myös Oiva 25kk. Pienimpien lasten kiinnostuksen taso aikuisen ohjaamaan toimintaan piirissä vaihteli ja he eivät aina malttaneet pysyä paikoillaan. Etenkin Lenni, Oiva ja joskus myös Kasper lähtivät tutkimaan ympäristöään ja näyttivät etsivän itselleen mielekästä tekemistä. Tämä piirissä liikkuminen ja oman paikan etsintä voidaan nähdä Gutierrezin ym. (1995) kuvailemana vastakäsikirjoituksena, joka haastaa piirin käsikirjoitusta. Yleensä pienimpien lasten kuljeskeluun piirissä ei puututtu heti, ja sitä saatettiin selitellä toisille lapsille. Seuraavassa episodissa on kuvattuna tämän kaltainen tilanne.

Episodi 85. Päiväpiiri. ILONA selittää pienempien lasten osaamisen puutetta. Läsnaolijat: Oiva 25kk, Lenni 19kk, Linnea 34kk, Esteri 28kk, Kasper 17kk ja Roope 36kk sekä ILONA

Lapset istuvat piirissä. Joku lapsista kuvan ulkopuolella liikkuu tuolillaan. ILONA: ”Ei mennäkään sen tuolin kanssa eteenpäin yhtään kuule” Kolinasta päätellen ILONA siirtää liikkuneen lapsen tuolia. Kasper lähtee juoksemaan ILONAN läheltä piirin keskelle ja nauraa. Roope kommentoi tilannetta ILONALLE. ILONA:” Joo. Toi Kasper ei aina viä ymmärrä eikä Lenni, että istutaan penkillä. Ne on sen verran pieniä lapsia, et ne harjoittelee sitä penkillä istumista, mutta te osaattekin hienosti istua siellä isot pojat. Aivan hienosti.”

Tilanteessa aikuinen viestii, että piirissä paikoillaan istuminen on taito, jota lapset harjoittelevat. Ilona selittää toisille lapsille pienimpien lasten paikoillaan pysymättömyyttä heidän osaamattomuudellaan ja ymmärtämättömyydellään. Näin pienimmistä lapsista annetaan isommille lapsille ymmärtämätön kuva, ja sillä oikeutetaan heidän liikkumisensa. Samalla vahvistetaan taas isompia lapsia koskeva paikallaan pysymisen vaatimus korostamalla heidän osaamistaan. Rutanen (2012b) havaitsi tutkimuksessaan, että pienten lasten päiväkotiryhmässä tehdään eroa pienten ja isojen lasten välille toiminnassa. Lapsiin kohdistetaan muun muassa erilaisia taitovaatimuksia sen mukaan katsotaanko lapsen olevan iso vai pieni. (Mt.) Pienimpien lasten osaamattomuus tai ymmärtämättömyys vaikuttaisi kuitenkin olevan enemmän sosiaalisesti tuotettu ja ylläpidetty käsitys, joka ei kuitenkaan saa tukea havainnoistamme. Itse asiassa ajallisesti aiemmin videoituissa piiritilanteissa näkyy, että pienimpien lasten sääntöjen ymmärtämättömyys voidaan kyseenalaistaa.

Episodi 8 Päiväpiiri. LEA lukee kirjaa ja Oiva lähtee piiristä. Läsnäolijat: Kasper
17kk, Lenni 19kk, Iina 26kk, Esteri 28kk, Paavo 25kk, Roope 26kk, Into 27kk, Oiva
25kk sekä LEA

LEA näyttää kirjaa ja kysyy lapsilta: ”Ja mitäs toi nyt toi nyt tekee tossa toi Risto Reipas ja toi Nalle-Puh? Mitä niillä on kädessä?” Esteri vastaa: ”Kiijoja”. LEA: ”Kirjoja? No niin on. Aikookohan ne lukea?” Oiva konttaa Kasperin luo. Kasper katsoo Oivaa, taputtaa tätä selkään ja naurahtaa. Oiva konttaa pois piiristä. Kasper kääntyy katsomaan vuorotellen Oivaa ja kameraa. Kasper nousee seisomaan paikaltaan, katsoo LEAA, kääntyy piiriä kohden ja pyllähtää sitten istumaan.

Episodi 55 Päiväpiiri. Oivan liikuskelee piirissä. Läsnäolijat: Lenni 19kk, Kasper
17kk, Roope 26kk, Oiva 25kk, Esteri 28kk, Roni 20kk, Iina 26kk ja Into 27kk sekä
ILONA

ILONA taputtaa radiosta kuuluvan musiikin tahtiin. Muutama lapsi taputtaa mukana. Oiva lähtee konttaamaan piirin läpi Esterin viereiseltä tuolilta kohti vastapäistä penkkiä ja penkin vieressä olevaa rakoa. ILONA nousee aikuisen tuolilta ja lähestyy Oivaa. Kasper ojentaa kätensä hänen kohdallaan konttaavaa Oivaa kohti ikään kuin tukkiakseen tämän reitin. ILONA nostaa Oivan ja kantaa tämän takaisin paikoilleen istumaan.

Molemmissa episodeissa Oiva on liikkuva lapsi ja Kasper on hänen liikkumiseensa reagoiva lapsi. Kasper ottaa kontaktia liikkuvaan Oivaan ja yrittää mahdollisesti siten pitää Oivan piirissä. Kasperin voidaan nähdä ymmärtäneen säännön, jonka mukaan kaikkien pitää olla piirissä. Oivan rikkoessa tätä sääntöä ensimmäiseksi kuvatussa episodissa Kasper tarkistaa, miten aikuinen kameran takana reagoi siihen. Kasper näyttäisi siis tietävän säännön, että piiritilanteessa lapset pysyvät piirissä, ja jos näin ei tapahdu, aikuiset reagoivat siihen. Toiseksi kuvatussa episodissa Kasper toimii itse tämän säännön ylläpitäjänä, kun hän pienellä käden liikautuksellaan Oivaa kohti yrittää estää tämän poistumisen piiristä ennen kuin aikuinen saa tämän kiinni.

Piirin käsikirjoituksen sisäistämättömyys ja pienimpien lasten ymmärtämättömyys ei näyttäisi riittävän yksin selittämään heidän liikkumistaan piirissä. Paremminkin piirissä liikkuminen näyttäisi liittyvän mielekkään tekemisen etsimiseen. Useimmissa kuvatuissa piiritilanteissa pienimpien lasten voi tulkita pitkästyvän, koska piiri ei tarjoa heille mielekäästä tekemistä. Lasten fyysinen aktiivisuus ei vaikuttanut toivotulta käyttäytymiseltä ja näin ollen heidän tämän kaltainen toimijuutensa ei tule tunnustetuksi. Äärimmillään pienimmät lapset suljetaan täysin pois piiristä, koska heidän liikkumiseensa koetaan häiritsevänä.

Episodi 26. Päiväpiiri. LEA vie liikuskelevat lapset pois piiristä. Läsnäolijat: Kasper
17kk, Lenni 19kk, Iina 26kk, Esteri 28kk, Paavo 25kk, Roope 26kk, Into 27kk, Oiva
25kk sekä LEA

Lenni on lähtenyt pois piiristä ja tutkii piiritilan takana olevalla pöydällä olevia kyniä. LEA on huomannut Lennin puuhut: ”Lenni! (tauko) Laitappa kynät pois!” Esteri kääntyy myös

Lenniin päin ja osoittaa sormellaan sekä sanoo: ”Lenni, Lenni ohon tuola.” Roope nousee seisomaan penkin eteen ja kääntyy katsomaan taakseen Lenniä. LEA laskee sylissään istuneen Oivan lattialle ja menee Lennin luo. Esteri toistelee Lennin nimeä laulavalla äänellä. LEA itsekseen: ”Te ootte nyt tota niin eri ikäsiä että.” Lenni katsoo LEAAN, joka tulee häntä kohti. Lenni lähtee ensin kynät kädessään pois päin, mutta palaa sitten pöydän luo. Roope ja Oiva lähtevät LEAA seuraten pois piiristä. LEAN ääni kuuluu kuvan ulkopuolelta: ”Noin, Lenni saa mennä tonne Ilonan luokse. Tänne näin. Sinne niin. Meneppä sinne.” Roope palaa piiriin, mutta Oiva ohjataan myös toiselle puolelle ILONAN kanssa. LEA hakee vielä tilannetta seisoaltaan seuraavan Kasperin. LEA tarttuu Kasperin käteen, vie hänet pois kuvasta ja sanoo: ”Kasperikin voi mennä sinne ni me otetaan nyt sitten ihan semmonen rauhallinen piiri.”

Kuvatussa piiritilanteessa aikuinen kyselee ja keskustelee lasten kanssa kädessään olevasta kirjasta yhteensä noin 8 minuutin ajan. Aikuinen kysyy ja lapset vastaavat. Toiminta näyttäisi olevan siis suunniteltu lapsille, jotka osaavat puhua. Näin ollen sen ei voida nähdä tarjoavan juurikaan osallistumisen paikkoja lapsille, joilla ei vielä ole puhetta käytössään. Nämä lapset vastaavat tähän etsimällä itselleen mielekkäämpää tekemistä ja tutkimalla ympäristöään. Aikuinen tulkitsee tämän oman paikan etsimisen osaamattomuutena tai kykenemättömyytenä noudattaa paikoillaan pysymisen sääntöä. Lasten toiminta voidaan nähdä tässä tapauksessa myös aikuisen vastustamisena. Rainion (2012, 124) mukaan toimijuuden ilmaisu vastustamisena on rajallista, koska se etenkin institutionaalisessa kontekstissa tulee tulkituksi ongelmakäyttäytymisenä ja tällöin on riskinä yhteisön ulkopuolelle jääminen. Edellä kuvaamassamme episodissa aikuinen ei hyväksy lasten oman osallistumisen paikan etsimistä, eikä tämän kaltainen lasten toimijuuden ilmaus tule näin ollen tunnistetuksi. Aikuinen päätyy mitätöimään lasten osallisuuden tilanteessa sulkemalla heidät siitä kokonaan pois. Tämän kaltainen toiminta ei kuitenkaan ollut ainoa tapa ratkaista tilannetta. Seuraavassa episodissa olemme kuvanneet toisenlaista aikuisen tapaa suhtautua pienten lasten liikkumiseen piirissä.

Episodi 41. Päiväpiiri. Oiva yrittää päästä pois piiristä. Läsnäolijat: Esteri 28kk, Roope 26kk, Iina 26kk, Oiva 25kk, Paavo 25kk, Into 27kk, Kasper 17kk ja Lenni 19kk sekä ILONA

Lapset ovat saapuneet päiväpiirille ennen lounasta. Lapset istuvat pikkutuoleilla ja lattialla, paitsi Oiva, joka seisoo. ILONA on kontillaan lattialla lasten tasossa ja laulaa laululeikkiä ”Kenen tämä varvas on?”. ILONA koskettaa vuorotellen lasten varpaita laulun tahdissa. ILONA koskettaa Paavon varpaita ja kysyy: ”kenes varvas tämä on?” Joku lapsista vastaa, että Paavon. ILONA jatkaa laulaen: ”Paavon tämä varvas on.” Iina nostaa jalkaansa ilmaan: ”Sitten minun vaavas.” ILONA sanoo: ”No katotaas.” ILONA aloittaa laulun alusta koskettamalla vuorotellen lasten varpaita. ILONA pääsee Esterin varpaiden kohdalle, kun Oiva pinkaisee juoksuun pois piiristä. ILONA kurottautuu nappaamaan Oivan kiinni: ”Sain kiinni. Sain kiinni tämän miehen.” ILONA ottaa Oivan syliinsä ja leikittelee tämän jaloilla laulaen: ”Kenen tämä varvas on?” Esteri laulaa laulua mukana ja pitää kiinni omista var-

paistaan. ILONA pitää kiinni Oivan jaloista ja toistaa kysymyksensä: ”Kenen tää on?” Esteri huutaa: ”Oivan!” ja Iina huutaa: ”Oivan!”. ILONA myöntää, että Oivan varvas se on.

Kuvatussa episodissa Oiva seurailee laululeikin etenemistä ja etsii samalla poistumisreittiä piiristä. Aikuinen on kuitenkin tilanteesta selvillä ja saa Oivan kiinni ennen kuin tämä ehtii lähteä kokonaan piiristä. Aikuinen ottaa Oivan syliin. Sen sijaan, että aikuinen tekisi Oivan syliin ottamisesta rangaistuksen liikkumisesta, hän liittyy Oivan syliin kaappaamisen osaksi meneillään olevaa leikkiä ja piirin kokonaisuutta. Pois sulkemisen sijaan Oivalle osoitetaan mahdollinen osallistumisen paikka. Aikuisen leikillinen asenne mahdollisti lapsen piiristä pois päin suuntautuneen toiminnan liittämisen osaksi kaikille yhteistä piiriä (ks. myös Emilson 2007). Tilanteessa aikuinen ei kuitenkaan neuvottellut Oivan kanssa tilanteeseen osallistumisesta tai antanut lapselle valinnan mahdollisuutta vaan otti tämän osaksi leikkiä kaappaamalla tämän syliinsä. Oiva hyväksyi tämän ja jäi syliin istumaan. Lapsen fyysinen liikkuminen piirissä ei tullut tunnustetuksi toimijuudeksi, vaan liikkumista rajoitettiin. Lapsi tuli kuitenkin tilanteessa nähdyksi ja hän pääsi mukaan yhteisen toiminnan keskiöön. Leikkiin osallistuminen oli usein myös lasten omana tavoitteena ja siitä käytiin piirissä neuvotteluja aikuisen kanssa. Käsittelemmekin seuraavaksi lasten neuvotteluja toimijuuden ulottuvuutena piiri-tilanteessa.

6.3 Lasten neuvottelut piirissä

Lapset rakensivat aktiivisesti toimijuuttaan piiritilanteissa erilaisten neuvotteluiden kautta. Lasten neuvottelut toimijuuden ulottuvuutena ovat nousseet esille myös muissa tutkimuksissa (esim. Lehtinen 2000, Markström & Halldén 2009). Lehtinen (2000, 189) pitää neuvottelua yhtenä lasten toimijuuden avainkäsitteistä ja sellaiseksi se nousi myös meidän tutkimuksessa. Neuvottelut ilmenivät *verbaalilla* sekä *non-verbaalilla* tasolla sisältäen kokonaisvaltaista fyysistä toimintaa, ilmeitä ja eleitä. Neuvottelut lasten toimijuuden ulottuvuutena piirissä tuo myös toimijuuden eri ulottuvuudet yhteen, sillä neuvotteluja käydään niin osallistumisesta piiriin toimintaan kuin omasta paikasta piirissä. Lisäksi lapset neuvottelivat keskenään omista vertaissuhteistaan. Neuvotteluja piirissä käytiinkin sekä *lasten ja piirissä olevan aikuisen välillä* että *lasten kesken*. Lapset muodostivat omaa toimijuuttaan suhteessa toisiin lapsiin ja aikuisiin neuvottelemalla. Lapset pyrkivät myös *vaikuttamaan piirin kulkuun* neuvottelemalla, kuten seuraavassa episodissa käy ilmi.

Episodi 71 Päiväpiiri. Neuvottelua Pelle-nuken tanssittamisesta. Läsnäolijat: Roni 20kk, Into 27kk, Kasper 17kk, Eino 25kk, Iina 26kk, Esteri 28kk, Paavo 25kk sekä LEA

Lapset ovat päiväpiirissä. LEA on tuonut piiriin käyntiin vedettävän pelle-nuken, joka liikkuu ja soittaa musiikkia. Lapset ovat katselleet pelleä siihen saakka, että se pysähtyy. LEA: ”Joko se väsyi?” Esteri: ”Joo.” LEA: ”Pannaanko vielä tanssimaan se? Haluatteko kuulla?” Roni nyökyttää. Esteri huutaa: ”Minä!” Hän nousee seisomaan paikaltaan ja sanoo: ”Minäki!” LEA: ”Eikun minä.” Esteri kävelee kohti pelleä ja sanoo voimakkaalla äänellä: ”Minä!” LEA sanoo: ”Eikö minä laitan sen.” Esteri sanoo: ”Höh” ja peräännytty istumaan omalle paikalleen. LEA sanoo Esterille ”Hö” ja vääntää samalla pelleä käyntiin: ”kato tässä täytyy Esteri olla isot kädet, kun tätä pyörittää. Ja paljon voimaa sormissa. Noin. Sillä on vähän paitakin menny huonosti. No nyt. Nyt se tanssii taas.”

Esimerkistä näkyy, kuinka neuvotteluja aikuisen kanssa syntyi esimerkiksi silloin, kun lapsen pyrkimys toteuttaa oma aikomuksensa oli ristiriidassa aikuisen pyrkimyksen kanssa. Episodissa kuvattu neuvottelu on hyvin lyhyt, melko yksipuolinen, eikä johda lapsen toivomaan lopputulokseen. Esterin ponnekkaista sanallisista ja sanattomista vaatimuksista huolimatta aikuinen ei anna tämän koskea pellenukkeeseen. Aikuisen suunnitelmassa ei näyttänyt olevan alun alkujaankaan antaa lasten osallistua pellenuken käyntiin vetämiseen, eikä hän kysynyt kuka lapsista haluaisi laittaa nukken tanssimaan. Tilanteessa tulee näkyviin myös toimijuuden sidoksellisuus (ks. Paju 2013) ja se, miten materiaallinen maailma on mukana toimijuuden rakentumisessa. Esterin halu osallistua tilanteeseen ja koskea nukkea näyttäisi olevan niin suuri, että hän ei odota osallistumiseen kutsuvaa kysymystä tai hyväksy kieltävää vastausta. Hän pyrkii vaikuttamaan tilanteeseen ja vaatimalla vaatii saada laittaa pellen tanssimaan ennen kuin aikuinen ottaa nukken ja vääntää sen käyntiin.

Lasten ja aikuisten ristiriitaiset pyrkimykset saivat aikaan neuvotteluja, joissa lasten aikuista haastavan toiminnan voidaan nähdä muodostavan piirin vastakäsikirjoituksen (ks. Gutierrez ym. 1995). Edellä esitetyn esimerkin kaltaiset aikuista haastavat neuvottelut eivät varsinaisesti kuulu suunnitellun piirin käsikirjoitukseen. Piirin toimintaan osallistuminen olikin usein lasten ja aikuisten välisten neuvottelujen keskiössä. Seuraavassa episodissa näkyy, miten lapset myös onnistuivat neuvottelun kautta saamaan itselleen *osallistumisvuoron*.

Episodi 32 Aamupiiri. Kulkuneuvolaulus Esteri haluaa ohjata lentokonetta. Läsnäolijat: Esteri 28kk, Kasper 17kk, Paavo 25kk, Iina 26kk, Into 27kk sekä LEA, PIIA, TIINA

Piirissä lauletaan eri kulkuneuvoista ja yksi lapsi saa vuorollaan kuljettaa lauluvuorossa olevaa kulkuneuvoa piirin keskellä matolla. Säkeistö autosta loppuu ja PIIA ohjeistaa autolla leikkimässä ollutta Iinaa. PIIA: ”Noin laitetaan se vaikka tohon parkkiin. Missäs toi lentokone menee?” Esteri nousee hieman paikaltaan ja huutaa: ”Minä!” Paavo katsoo Esteriä ja siirtää sitten katseensa PIIAAN ja nostaa kätensä ylös ja osoittaa kohti kattoa. Paavo: ”Tuuo-a, lentokone! Tuua menee.” Esteri laskeutuu penkiltä lattialle polvilleen. Hänellä

on edelleen käsissään pussi ja leikkihevonen. PIIA Esterille: ”Tuu vaan, mutta laita vaikka ne lelut sinne sivuun”. PIIA osoittaa sormellaan lattialle maton viereen ja Esteri laskee lelut käsistään osoitettuun paikkaan. PIIA kumartuu hieman Esteriin päin ja kysyy: ”Missä lentokone menee?” Odottaessaan vastausta PIIA kumartuu nostaakseen lelulentokoneen matolta. Myös Esteri tarttuu kiinni lentokoneeseen, jolloin PIIA päästää koneesta irti. Paavo nostaa taas sormensa ylös ja osoittaa kattoa ja sanoo: ”Tuuula!” PIIA: ”Meneekö se järvässä? Meneekö?” Paavo: ”Tuula menee.” Piia huomaa Paavon osoittavan ylös, osoittaa itsekin ylös ja sanoo: ”Ilmassa, niin.” Paavo hymyilee ja laskee kätensä alas. Piia aloittaa laulun.

Mielenkiintoista tilanteessa on, että Esteri käyttää samanlaista tapaa neuvotella molemmissa kuvatuissa episoideissa Hän ei vastaa aikuisen esittämään kysymykseen, vaan ilmoittaa halukkuutensa päästä piirin keskelle leikkimään. Aikuinen hyväksyy Esterin osallistumisen, vaikka Esterin toiminta ei noudatakaan piirin käsikirjoitusta. Molemmissa esimerkeissä Esteri näyttää neuvottelevan itselleen osallistumisvuoron määrätietoisesti, ehkä jopa hyökkäävästi. Hän viestii tilanteissa sanallisesti, mutta myös liikkein ja elein. Esterin taito neuvotella näyttäisi kumpuavan paitsi verbaalin ja non-verbaalin kommunikoinnin hallitsemisesta, myös piirin käsikirjoituksen tuntemisesta. Esteri vaikuttaa tietävän, että piirin keskelle voi päästä leikkimään, mutta hän näyttäisi myös tietävän toistenkin lasten haluavan piirin keskelle. Vaikuttaa siltä, että tämä saa Esterin toimimaan nopeasti, äänekkäästi ja välillä tuloksettaastikin neuvotteluissaan. Aikuiselta näyttää tilanteessa unohtuvan kuitenkin tasavertaisuuden vaatimus ja se, että jokaisen tulee odottaa omaa vuoroaan. Esterin toimijuus tulee tilanteessa vahvasti esiin, mutta Paavon pyrkimys osallistua saa osakseen huomiota vasta usean yrityksen jälkeen. Näin tapahtuu siitäkin huolimatta, että Paavo vastaa todella aikuisen esittämään kysymykseen ja Esteri ilmaisee vain tahtonsa päästä leikkimään piirin keskelle.

Sen lisäksi, että lapset neuvottelivat piiritilanteessa aikuisen kanssa, neuvottelivat he myös toistensa kanssa. Nämä neuvottelut liittyivät usein lapsen *istumapaikkaan* piirissä. Istumapaikkaa koskevat neuvottelut näyttivät perustuvan vahvasti liikkeeseen ja non-verbaaliin viestintään sanallisen neuvottelun ohella. Seuraavassa lyhyessä esimerkissä tulee esille tyypillinen tilanne, jossa lapset neuvottelevat keskenään piirin istumapaikasta verbaalilla ja non-verbaalilla tasolla.

Episodi 23 Päiväpiiri. Esterin ja Paavon neuvottelu paikasta. Läsnäolijat: Kasper 17kk, Lenni 19kk, Iina 26kk, Esteri 28kk, Paavo 25kk, Roope 26kk, Into 27kk, Oiva 25kk

Lapset ovat päiväpiirillä. LEA katselee lasten kanssa kirjaa. Esteri on saanut mennä LEAN luo kurkistamaan kirjan luukusta paljastuvaa kuvaa. Tämän jälkeen Esteri palaa paikalleen penkille istumaan. Paavo on laittanut jalkansa penkille. Esteri sanoo vihaisella äänellä: ”Se oli mun paikka! Se oli mun paikka! Se oli mun paikka.” Samalla Esteri tekee itselleen tilaa tuuppaamalla Paavo ja tämän jalkaa niin, että koko poika on pudota penkiltä. Paavo vastaa Esterille: ”Tää o mu paikk.”

Esimerkistä käy ilmi Esterin pyrkimys neuvotella istumapaikkansa takaisin itselleen. Hän korostaa pyrkimystään vihaisella äänensävyllä, toistolla sekä fyysisellä toiminnalla, Paavon tönäisemisellä. Paavo vastustaa Esteriä sanallisesti, mutta ei kovin ponnekkaasti. HavaitSIMME, että lasten väliset neuvottelut olivat usein esimerkkitalanteen kaltaisia: fyysisiä, nopeatempoisia ja lyhytkestoisia. Toisinaan aikuiset eivät tuntuneet huomaavan lasten välisiä neuvotteluja tai eivät ainakaan puuttuneet niihin määrätietoisesti.

Istumapaikan lisäksi lapset neuvottelivat *fyysisestä tilastaan*. Fyysinen tila voidaan tässä nähdä ikään kuin lapsen omana alueena, reviirinä. Paju (2013) havaitsi omassa tutkimuksessaan, miten lapset usein penkillä istuessaan neuvottelivat viereisen lapsen kanssa välimatkastaan (mt., 97). Seuraavassa episodiesimerkissä on kuvattuna, kuinka lapset neuvottelevat toistensa kanssa fyysisestä tilastaan pääasiassa non-verbaalilla tasolla.

Episodi 56. Päiväpiiri. Kasper ja Roope neuvottelevat ”reviiristä”. ILONA seuraa tilannetta. Läsnäolijat: Lenni 19kk, Kasper 17kk, Roope 26kk, Oiva 25kk, Esteri 28kk, Roni 20kk, Iina 26kk, Into 27kk sekä ILONA

Kasper katsoo, kuinka ILONA vie Oivan tuolilleen ja ojentaa samalla vasemman kätensä vieressään istuvan Roopen harteille ja niskaan. Roope käännähtää Kasperia kohti ja torjuu Kasperin eleen ja sanoo: ”Ei saa.” Samalla ILONA laulaa, taputtaa musiikin tahdissa ja koskettaa nopeasti Roopen päätä. Kasper ottaa kätensä pois Roopen niskasta, mutta Roope jää yhä katsomaan Kasperia. Roope koskettaa Kasperin kättä, joka on Kasperin sylissä ja sanoo jotakin hilautuen samalla penkkiä pitkin kauemmas Kasperista. ILONA laulaa ja leikkii musiikin tahtiin, mutta vilkuilee samalla Roopeen ja Kasperiin päin. Roope hilautuu penkkiä pitkin vielä kauemmas Kasperista niin, että on nyt aivan kiinni Lennissä.

Esimerkissä Kasperin ystävälliseltä vaikuttava ele, Roopen niskan koskettaminen, saa Roopen vetäytymään paikaltaan. Roope torjuu eleen verbaalisti ja non-verbaalisti. Ikään kuin säilyttääkseen oman tilansa, jossa kukaan ei tule liian lähelle, Roope hivuttautuu mahdollisimman kauas Kasperista. Aikuinen huomaa meneillään olevan neuvottelun ja näyttää osallistuvan siihen: kosketuksellaan aikuinen vaikuttaa rauhoittavan kiihtynyttä lasta ja katseellaan hän seurailee tilanteen etene mistä. Esimerkistä voi huomata, että fyysisestä tilasta neuvottelu kietoutuu myös neuvotteluun lasten keskinäisistä suhteista.

HavaitSIMME, että lasten keskinäiset neuvottelut eivät aina noudattaneet aikuisen piiritilanteelle määrittelemiä sääntöjä ja sisältöjä. Pikemminkin lasten väliset neuvottelut näyttivät muodostavan piirin sisälle lasten omia piirejä. Lasten omien piirien sisällä lapset näyttivät esimerkiksi *rakentavan ja määrittävän vertaissuhteitaan*. Lehtisen (2000, 85) mukaan valta kietoutuu neuvotteluihin eri

muodoissaan. Etenkin Iina ja Esteri neuvottelivat usein keskinäisistä suhteistaan piiritilanteissa ja näihin neuvotteluihin kytkeytyi myös valtakysymyksiä, kuten seuraavasta esimerkistä näkyy.

Episodi 76. Päiväpiiri. LEA poistuu piiristä. Iina ja Esteri tappelevat siitä, kuka on Into. Läsnaolijat: Roni 20kk, Into 27kk, Kasper 17kk, Eino 25kk, Iina 26kk, Esteri 28kk, Paavo 25kk sekä LEA

Iina pitää taustalla laulelevaa ääntä: ”Intoo mää olen.” Joku lapsista huudahtaa: ”Mä olen Into.” Esteri katsoo Iinaa, joka on nostanut jalat tuolin käsinojalle. Esteri nousee tuoliltaan ja koskettaa Intoa sanoen Iinalle: ”Tämä on Into.” LEA: ”Istukaa siinä. Roope vois vaikka laulaa sillä aikaa. Kuka haluaa laulaa sillä aikaa?” LEA poistuu piiristä etsimään lorupussia. Esteri taputtaa olkapäähän Iinaa: ”Et sinä ole Into! Sinä olet vaan...” Esteri hosuu kädellään Iinaa. Iina huiskaisee Esterin käden pois. LEAN ääni kuuluu taustalta kun hän puhuu toisille aikuisille: ”onks mejän lorupussi siäl?” Esteri ojentaa molempia käsiään kohti Iinan olkapäitä. Iina tarttuu Esterin käsiin. Roni on katsellut tyttöjen keskustelua. Äkkiä Roni nousee paikaltaan penkiltä Esterin vierestä ja huiskaisee kaksi kertaa tyttöjen päiden yläpuolella juuri ja juuri hipoen heidän hiuksiaan ja huutaa: ”Ei!” Kasper nousee tuoliltaan ja juoksee piirin läpi ilmeisesti LEAN perään pois kuvasta. Eino näyttää hakevan katseellaan LEAA. Roni istuu takaisin penkille paikalleen, mutta huiskaisee vielä Esteriä hiuksiin. Iina kiljuu, Esteri huutaa. Tytöt repivät toisiaan käsistä voimakkaasti. Molemmat kiljuvat. Roni nousee taas ylös ja huiskaisee tyttöjen päiden yläpuolella hiukan osuen kaksi kertaa. Tytöt irrottavat otteen toisistaan ja Iina torjuu Roni huiskaisten. Esteri itkee kovaan ääneen. Iina on hiljaa.

Tutustuessamme tutkimusaineistoomme ennen aineiston rajausta havaitsimme, että Iina ja Esteri leikkivät usein yhdessä tai viihtyivät toistensa seurassa muutoin. Yllä kuvatussa episodissa Esteri ja Iina neuvottelevat piirissä verbaalilla ja non-verbaalilla tasolla. Vaikuttaa siltä, että neuvottelu alkaa Esterin pyrkimyksestä oikaista Iinan laulelua, jossa Iina väittää olevansa Into. Esteri ilmaisee sanallisesti Iinalle, kuka on Into ja kuka ei: hän näyttää sen myös fyysisesti koskettamalla Intoa ja Iinaa. Aikuinen poistuu piiristä hakemaan lorupussia, jolloin tyttöjen välinen neuvottelu kärjistyy. Iina ei osallistu neuvotteluun sanallisesti, mutta huiskaisee kuitenkin Esterin kättä. Tyttöjen välinen neuvottelu yltyy fyysiseksi kamppailuksi, joka vaikuttaa toisten lasten toimintaan. Roni vaikuttaa kiihtyneeltä: hän komentaa tyttöjä sanallisesti ja näyttää pyrkivän katkaisemaan tyttöjen kamppailua fyysisin keinoin. Kasper ja Eino puolestaan vaikuttavat etsivän aikuista ratkaisemaan tilannetta. Esterin ja Iinan toimijuus kietoutuu tässä esimerkissä fyysisesti jopa rajuun neuvotteluun, jossa lapset näyttävät määrittelevän suhdettaan ja valtakysymyksiä.

Lasten neuvottelu ilmeni toisinaan myös lasten yhteisenä neuvotteluna aikuisen kanssa. Lehtisen (2000) mukaan lapset rakentavatkin neuvotteluillaan aktiivisesti keskinäisten asemiensa lisäksi ryhmä- eli vertaiskulttuuriaan (mt., 105; ks. myös Corsaro 2005). Seuraavassa esimerkissä *lapset rakentavat vertaiskulttuuriaan* neuvottelemalla verbaalilla ja non-verbaalilla tasolla aikuisen kanssa.

Episodi 72. Päiväpiiri. Esteri aloittaa taputtamisen, johon muitakin yhtyy. LEA hillitsee. Läsnaolijat: Roni 20kk, Into 27kk, Kasper 17kk, Eino 25kk, Iina 26kk, Esteri 28kk, Paavo 25kk sekä LEA

Pellenukke soi. Esteri taputtaa käsiään yhteen. Roni alkaa myös taputtaa ja heti perään Into. Into taputtaa: ”Hyvä!” Esteri taputtaa ja nostaa kädet päänsä yläpuolelle: ”Jee!” Joku lapsista yhtyy jeen huutoon. Into ja Eino taputtavat käsiään innostuneesti. LEA: ”Mut jos te huudatte kauheesti niin ei kuule tota musiikkia.” Paavo hymyilee. Paavo laskeutuu penkiltä pellen viereen katsomaan, kierähtää itsensä ympäri ja nousee takaisin penkille. Lapset kuuntelevat LEA:n sanomisen. Paavo nostaa sitten kädet ylös ja taputtaa päätään molemmilta puolilta: ”Jee jee!” Esteri alkaa taputtaa käsiään yhteen. Into yhtyy taputukseen ja huutoon, samoin Eino. LEA: ”Kokeillaan nyt ihan hiljaa ollaan kaikki ja kuunnellaan.” Eino taputtaa kehotuksesta huolimatta. Into huutaa innostuneesti ja taputtaa. Myös Iina läpättyä käsiään hiukan yhteen. LEA laittaa sormen suulleen ja hyssyttää: ”shhh.” Esteri laittaa kädet suunsa ympärille ja sitten sormen suulleen ja suhistaa samoin: ”shhh”. Into sanoo kovaan ääneen: ”Ää!” Roni heilauttaa kätensä ylös: ”Ä!” Eino nousee ylös pitäen tuolistaan kiinni niin, että tuoli nousee hänen mukanaan ja laskeutuu taas alas. Aikuisten tuolilla oleva Roope taputtaa käsiään. Into taputtaa käsiään yhteen ja huutaa kovaa: ”Äääää!”

Tilanteessa lasten toimijuus näytti ilmenevän vertaiskulttuurin rakentamisena: lapset ilmaisevat innostustaan soivasta pellenukesta verbaalilla ja non-verbaalilla tasolla huudahtelemalla, taputtamalla, hymyilemällä ja äännelemällä. Lapset vaikuttavat ikään kuin kutsuvan toisia lapsia mukaan toimintaan katseillaan ja riehakkaalla toiminnallaan. Aikuisen suunnitelma näyttäytyi kuitenkin toisenlaisena: aikuinen kertoo sanallisesti ja elein, että musiikkia tulee kuunnella hiljaa. Lasten kollektiivinen innostuksen ilmaiseminen näyttäytyykin tilanteessa lasten yhteisenä neuvotteluna, eräänlaisena vastakäsikirjoituksena (ks. Gutiérrez ym. 1995) aikuisen suunnitelmalle, jossa lapset itse pyrkivät määrittelemään osallistumisensa tavan. Sen sijaan, että aikuinen olisi tukenut lasten innostusta ja lähtenyt siihen mukaan, hän vaimensi lasten toiminnan. Näin ollen lasten toimijuus tällä tavoin ilmentyneenä ei näyttänyt tulevan tilanteessa tunnustetuksi.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu erilaisia piirteitä. Tästä johtuen laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä löytyy erilaisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131.) Tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä ja sen vuoksi tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava. Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä nostetaan usein esille reliabiliteetin sekä validiteetin käsitteet. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta, kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validius taas tarkoittaa tutkimusmenetelmän pätevyyttä, kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi, Remes, Sajaavaara 2007, 226.) Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat kuitenkin saaneet osakseen kritiikkiä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, sillä ne ovat syntyneet palvelemaan määrällisen tutkimuksen tarpeita, eivätkä ne näin ollen sovellu saumattomasti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Laadullista tutkimusta tulisikin arvioida kokonaisuutena, jossa painottuu tutkimuksen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133–135.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty tukemaan tutkimusprosessin tarkalla kuvauksella, sillä yksityiskohtainen selostus tutkimuksen teon vaiheista, niin aineiston tuottamisesta kuin analyysiprosessistakin, parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 227).

Tutkimusprosessimme lähti kiinnostuksestamme tutkia pienten lasten toimijuuteen liittyviä kysymyksiä. Tuolloin meille tarjoutui mahdollisuus käyttää tutkimuksessamme Niina Rutasen valmista tutkimusaineistoa. Kun tutkimuksessa käytetään valmiita aineistoja, voi tutkimusprosessi edetä tutkijoiden tutkimusongelmista käsin sopivan aineiston etsimiseen, valmiin aineiston tarkastelusta tutkimusongelmien muodostamiseen tai, kuten tässä tutkimuksessa, tutkija voi löytää omia kiinnostuksenkohteitaan vastaavan valmiin aineiston analysoitavaksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutustuttuamme alustavasti Rutasen keräämän videoaineistoon, havaitsimme sen soveltuvan hyvin omiin intresseihimme. Samalla tutkimusprosessistamme jäi pois varsinainen aineistonkeruuvaihe. Valmiin tutkimusaineiston saamisen etuna on tutkimusaineiston keräämisen suunnitteluun ja toteutukseen kuluvan ajan ja vaivan säästäminen. Toisaalta valmiin aineiston käyttämisessä on

huomioitava, että aineisto on alun perin kerätty tiettyä tarkoitusta varten, tietyt tutkimusongelmat mielessä. Näin ollen aineiston soveltumista omaan tutkimustarkoitukseen on arvioitava hyvin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Rutasen kanssa käymiemme keskustelujen sekä hänen näyttämiensä kuvien pohjalta varmistuimme aineiston soveltumisesta tähän tutkimustarkoitukseen sekä saimme käsityksen esimerkiksi tutkittavan päiväkodin fyysisistä tiloista sekä päiväjärjestyksestä. Nämä tiedot antoivat meille ennakkotietoa ja auttoivat meitä lähestymään aineistoa.

Tutkijan tulee pohtia myös valittuja tutkimusmenetelmiä ja sitä, saadaanko tutkimuksessa tavoiteltavaa tietoa käytetyillä aineistonkeruumenetelmillä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa käytetyt videoinnit soveltuvat pienten lasten tutkimiseen, sillä videoaineisto mahdollistaa toiminnan yksityiskohtaisen tarkastelun sekä siihen palaamisen. Koska pienten lasten vuorovaikutus ja toiminta on osin sanatonta ja koostuu pienistä eleistä ja liikkeistä, videoiden katsominen ja niihin palaaminen antaa ulkopuoliselle havainnoitsijalle paremman mahdollisuuden tulkita pienten lasten kokonaisvaltaista toimintaa. (Rutanen 2012a, 89–90.) Toisaalta videointi saattaa tuottaa tutkijalle liiallista luottamusta siihen, että kaikki oleelliset tapahtumat ja yksityiskohdat ovat tallentuneet nauhalle. Videointi menetelmänä on saattanut tuottaa myös haasteita tutkimuksen kannalta, sillä se on mahdollisesti vaikuttanut lasten käyttäytymiseen aineistonkeruun vaiheessa. Pohtiessaan tutkijan rooliaan ja videointiin liittyviä kysymyksiä Rutanen havaitsi kynän ja vihkon olevan huomaamattomampia tutkimusvälineitä kuin pienen videokameran, josta lapset olivat kiinnostuneita. Hän huomasi myös, että tutkijan läsnäololla sekä videoinnilla oli väistämättä vaikutusta lasten ja etenkin aikuisten toimintaan, vaikka hän pyrkiin tutkijana pysyttelemään sivussa tapahtumien keskipisteestä. (Rutanen 2010.) Pohdimme itse piirivideoita tutkiessamme, miten paljon videokameran läsnäolo on vaikuttanut tilanteeseen. Jäimme miettimään esimerkiksi reagoivatko aikuiset videokameran läsnäoloon niin, että pyrkivät pitämään tilanteen mahdollisimman rauhallisena.

Saadessamme valmiin videoaineiston käyttöömme olimme päättäneet tutkia pienten lasten toimijuuden ilmenemistä päiväkodissa. Emme kuitenkaan olleet vielä rajanneet tilanteita ja henkilöitä, joiden osalta tulisimme tarkastelemaan tutkimusilmiötä. Tutustuimmekin huolella videoaineistoon, joka sisälsi monipuolisesti nauhoituksia pienten lasten päiväkotipäivän eri tilanteista ja käytännöistä. Katsoimme videomateriaalin, noin 12 tuntia nauhoituksia, läpi havainnoiteja tehden. Tämän voi nähdä lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta, sillä kokonaiseen aineistoon tutustuminen auttoi meitä hahmottamaan paremmin tutkittavaa kenttää: päiväkotiryhmän tiloja, käytäntöjä, henkilöitä ja heidän välisiä suhteitaan. Näin ollen saimme laajemman kuvan pienten lasten toimijudesta ilmiönä tutkimuspäiväkodin pienten lasten ryhmässä. Päädyimme videoiden katsomisen ja

teoriaan syventymisen jälkeen rajaamaan tutkimuksemme koskemaan ainoastaan päiväkodin piirtilanteita.

Litteraatioiden kirjoittamisvaiheessa tarkensimme videoaineistosta tekemiämme havainnoiteja. Tässä vaiheessa korostui kahden tutkijan merkitys tutkimuksen teossa. Olimme vaihtaneet tiiviisti mielipiteitä koko tutkimusprosessin ajan, mutta litteraatioiden kirjoittamisvaiheessa keskustelu oli entistä intensiivisempää. Katsoimme molemmat nauhoitukset läpi ja keskusteluissa pohdimme videoitujen tilanteiden kirjalliseen muotoon muuttamisen tapoja, sanavalintoja sekä tilanteiden tulkintoja. Alkuperäinen videomateriaali oli käytössämme koko tutkimusprosessin ajan: palasimme yhä uudelleen katsomaan videoiteja ja tarkentamaan litteraatioita sekä myöhemmässä vaiheessa tarkentaaksemme myös analyysiamme. Kahden tai useamman tutkijan yhteistyöstä tutkimusprosessissa käytetään käsitettä tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tekemiseen on osallistunut useita tutkijoita aineistonkerääjinä sekä tulosten analysoijina ja tulkitsijoina. (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228.) Triangulaatiolla voidaan lisätä tutkimuksen validiutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan myös erilaisten metodien, tiedonlähteiden sekä teorioiden yhdistämistä tutkimusprosessissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tuotava esiin analyysiprosessin eteneminen ja saatuihin tuloksiin pääseminen niin, että tutkimusprosessista on tehtävä ”läpinäkyvä” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksemme analyysi alkoi jo litteraatioita tehdessä, jolloin tutkittava aineisto alkoi jäsentyä mielessämme. Analysoimme tutkimusaineiston sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuva: aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon säilyttäen aineiston informaatio (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Analyysiprosessimme eteni aineiston koodaamisesta ja pilkkomisesta osiin jäsentelyn kautta uusien kokonaisuuksien muodostamiseen. Useita sisällönanalyysilla toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan johtopäätösten keskeneräisyydestä, jossa järjestetty aineisto esitetään ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tutkimustulosten yhteydessä esittämämme katkelmat litteroidusta aineistosta rikastuttavat, mutta myös lisäävät tutkimuksemme tulosten luotettavuutta. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet viemään tekemiämme havaintoja pidemmälle kuin ainoastaan kuvailun tasolle tekemällä yhteenvedoa sekä johtopäätöksiä saamistamme tutkimustuloksista. Tulosten tulkinta sekä niiden peilaaminen teoriaan vaatii myös tutkijalta tarkkaa perustelua.

Luotettavuuden lisäksi myös tutkimuksen teon eettisiä puolia on huomioitava. Tutkijan on pohdittava eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa aina tutkimusaiheen ja näkökulman

valitsemisesta tulosten julkistamiseen (Karlsson 2012, 47). Suomessa tutkimuseettisiä kysymyksiä säätelevät lait ja hyvää tieteellistä käytäntöä edistää tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Keskustelussa tutkimuseettisistä kysymyksistä lapset nostetaan usein esiin erityisen haavoittuvana ryhmänä. Tällöin yleisten tutkimuseriaatteiden noudattaminen tuodaan voimakkaammin esille. Näin pyritään takaamaan erityisen haavoittuviksi katsottujen ryhmien, kuten lasten ja vanhusten, itsemääräämisoikeus, yksityisyyden kunnioittaminen sekä vapaaehtoinen tutkimukseen osallistuminen (Nikander & Zechner 2006, 511.) Strandell (2010) kuitenkin pohtii artikkelissaan, onko lapsuuden tutkimuksen piirissä erityisiä eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen sisäänrakennettu näkemys lapsesta sekä näkemykseen kytkeytyvä metodologinen lähestymistapa ovat sidoksissa kysymykseen lapsuuden tutkimuksen erityisistä eettisistä kysymyksistä. (Mt., 92.) Lapsen suojelua ja aikuisen päätösvaltaa korostavasta ajattelusta ollaan siirrytty lapsen toimijuuden tarkasteluun, jolloin voi olettaa, että lapsella itselläänkin on sanansa sanottavana tutkittavana olemiseen. Kysymystä on lähestytty ikäkriteereitä käyttäen, mutta vaihtelevat ikärajakäytännöt hankaloittavat tutkimuksen tekemistä käytännössä. Alle kouluikäisten lasten tutkimuksessa kysytään toki huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiseen, mutta yhtä lailla suostumus osallistumiseen on saatava myös lapsilta. (Strandell 2010, 95–96.)

Lapsi- ja lapsuudentutkimuksessa eettiset kysymykset ovat liitetty ensisijaisesti lasten kohtaamisiin ja aineistonkeruuvaiheeseen (Strandell 2010, 109). Vaikka emme ole itse olleet mukana aineistonkeruuvaiheessa, tulee meidän tutkijoina olla tietoisia lapsiin liittyvän tutkimuksen eettisistä kysymyksistä ja niistä valinnoista, jotka ovat ohjanneet tutkimusaineiston hankintaa sekä omaa työkentelyämme. Ennen tutkimuksen tekoon ryhtymistä olikin tärkeää keskustella Rutasen kanssa hänen tutkijan roolistaan sekä hänen tekemistään tutkimuseettisistä ja aineiston hankinnan luotettavuuteen liittyvistä valinnoista. Yksityisyyden kunnioittaminen tutkimuksessa pitää sisällään tutkittavien anonyymiteetin kunnioittamisen lisäksi tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen sekä tietojen luottamuksellisuuden säilyttämisen hyviä tietosuojakäytäntöjä noudattaen. (Kuula 2006, 124).

Tutkimuksessamme pyrimme takaamaan tutkittavien yksityisyyden turvaamalla heidän anonyymiteettinsä muuttamalla kaikkien lasten ja aikuisten nimet ja välttämällä mainitsemasta yksityiskohtia, joista tutkittavat voisi tunnistaa. Tutkimuksessamme olemme kunnioittaneet tutkittavien itsemääräämisoikeutta noudattamalla tutkimuslupaa. Myös Rutasen aineistonkeruuvaiheessa tekemät valinnat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta ovat tärkeitä. Rutanen mainitsee, että yhdellä tutkimusryhmän lapsista ei ollut videointilupaa. Kamera käännettiin pois tai suljettiin lapsen

tullessa kuvaan. Rutasen mukaan lapsi saattoi toisinaan ilmestyä kuvaan yllättäen, mutta lapsen huoltajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta päädyttiin ratkaisuun, että näitä nauhoituksia ei tarvitse tuhota, kunhan lapsen toiminta ei tule mukaan analyysiin. Myös me olemme kunnioittaneet tutkimuksessamme tätä ratkaisua. Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta kertoo myös se, että Rutanen lopetti videoinnin tutkimustilanteessa, jos tilanne tuntui hänestä kiusalliselta tai tunkeilevalta. Hän lopetti kuvaamisen myös keskustellakseen lasten kanssa, jos lapset lähestyivät häntä näissä aikeissa (Rutanen 2010.) Strandell (2010) toteaaakin, että lasten huoltajilta saatu suostumus tutkia lasta ei kannata kauas, vaan suostumus tutkimukseen osallistumisen on saatava lapselta itseltään jatkuvasti kentällä. Tutkija voi lunastaa suostumuksen vastaamalla lasten esittämiin kysymyksiin tutkijan läsnäolosta sekä tulkitsemalla lasten verbaaleja sekä non-verbaaleja viestejä suostumuksesta. (Mt., 2010, 97.) Tutkittavien anonymiteetin sekä itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen lisäksi olemme huolehtineet tutkittavien yksityisyyden takaamiseksi hyvistä tietosuojakäytännöistä siten, etteivät tutkimusaineistot päädy ulkopuolisten nähtäville.

8 POHDINTA: LASTEN TOIMIJUUS OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA

Tarkastelimme tutkimuksessamme, miten pienten lasten toimijuus näyttäytyy päiväkodin piiritilanteissa sekä sitä, miten toimijuus mahdollistuu ja rajoittuu näissä tilanteissa eli minkälainen lasten toimijuus tulee piirissä tunnustetuksi. Kokoamme tässä kappaleessa vielä lyhyesti yhteen tutkimuksemme tuloksia (ks. myös taulukko 1, s. 33) ja pohdimme, mitä ne kertovat päiväkodin pienten lasten ryhmän toiminnasta ja mitä merkitystä havainnoillamme voisi olla lapsuudentutkimukselle ja pienten lasten varhaiskasvatukselle.

8.1 Yhteenvetoa tutkimustuloksista

Kuvasimme piiritilannetta ja sen rakentumista lasten toimijuuden kontekstina käsikirjoituksen käsitteen (ks. Gutiérrez ym 1995) avulla. Gutiérrez ym. (1995) ovat tutkineet erityisesti luokkahuoneessa muodostuvia käsikirjoituksia ja Lipponen & Paananen (2013) käyttävät käsikirjoituksen käsitettä vanhempien, esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön tarkasteluun. Käsikirjoituksen käsite näytti kuitenkin soveltuvan myös piiritilanteiden tarkasteluun. Piirin käsikirjoitukseen näytti vaikuttavan varhaiskasvatuksen kulttuurinen ja institutionaalinen taso, mutta samalla piirin käsikirjoitus näytti rakentuvan myös tietyssä hetkessä. Käsikirjoitus näytti määrittävän myös piirin osallistujien, lasten ja aikuisten, välisen vuorovaikutuksen luonnetta sekä piirissä tapahtuvaa toimintaa.

Tutkimuksessamme pienten lasten toimijuus päiväkodin piiritilanteissa näyttäytyi kolmen ulottuvuuden kautta. Ensimmäinen lasten toimijuuden ulottuvuus oli *lasten osallistuminen piiritilanteessa käsikirjoituksen mukaisesti*. Tuossa toimijuuden ulottuvuudessa keskeistä oli, että lapset pyrkivät osallistumaan toimintaan piiritilanteen käsikirjoitusta noudattamalla. Tämä tarkoittaa sitä, että *lapset osallistuivat aikuisen suunnitelman ja ohjeistuksen mukaisesti* eli toiminnallaan tukivat ja kannattivat aikuisen suunnitelmia. Tulkitsimme aikuisen edustavan toimillaan piirin käsikirjoitusta. Lasten osallistuminen näyttäytyi sekä *aktiivisena toimintana* että *hiljaisena ja odottavana toimintana*. Tarkastelimme myös, minkälainen lasten osallistuminen ja toimijuus suhteessa piirin käsikir-

joitukseen tulivat piirissä tunnustetuiksi. Havaitimme, että *piirin käsikirjoituksen sisäistäminen* vaikutti mahdollistavan lasten toimijuuden tunnustetuksi tulemista. Tosin se ei vielä yksinään taannut sitä. Vuorisalon (2013) väitöstutkimuksessa keskustelu ja pyrkimys tasavertaisuuteen näyttäytyivät reunaehtoina lasten toimijuuden rakentumiselle piirissä (Mt., 103). Keskustelu ja pyrkimys tasavertaisuuteen näyttivät nousevan tärkeiksi elementeiksi myös tässä tutkimuksessa. Ne näyttivät olevan kiinteä, joskin ääneen lausumaton, osa piirin käsikirjoitusta. Havaitimme, että *keskustelutaito* ja puhe tuntuivat määrittelevän lasten tunnustettua toimijuutta. Piirin käsikirjoitukseen kuuluva oletus keskusteluun osallistumisesta näyttäytyi kuitenkin ristiriitaisena. Kun piiriin osallistuminen vaati keskustelutaitoa ja puhetta, lapsille muodostui hyvin erilaiset mahdollisuudet osallistua piiriin sen mukaan osasivatko he puhua vai eivät. Pienten lasten kommunikointi on usein kokonaisvaltaista ja non-verbaalia ja viestintä tapahtuu liikkein, elein, äänin sekä ilmein puhumisen sijaan tai sen ohella (ks. esim. Duhn 2014, 5). Havaitimme käsikirjoituksen mukaista osallistumista tarkastellessamme, että lasten hiljainen ja vuoroaan odottava toimijuus tuki aikuisen suunnitelmien toteutumista, mutta se kuitenkin ei kovin usein tullut huomioituksi ja näin ollen hiljaisempien lasten toimijuus vaikutti jäävän piiritilanteessa piiloon. Havaitsimmekin, että lapset eivät olleet piiritilanteissa tasavertaisia toimijoita, vaan heidän toimijuutensa tulivat eri tavoin näkyviksi ja tunnustetuiksi (ks. myös valentine 2011 ja Vuorisalo 2013). Vuorisalon (2013) mukaan osallistumisen tasavertaisuus muodostuu kasvattajien tuottamana osallistamisena. Tasavertaisuuden pyrkimys saattaa kuitenkin merkitä lapselle pakkoa osallistua (mt., 106–107). Tutkimuksessamme pyrkimys tasavertaisuuteen ilmeni myös siten, että piiriin osallistuminen ei ollut vapaaehtoista: piiriin osallistui kaikki lapset, näyttivät he haluavan sitä tai eivät.

Toinen lasten toimijuuden ulottuvuus liittyi *lasten paikkaan piirissä*. Havaitimme, että lasten istumapaikat ja paikoillaan pysyminen oli näkyvä toiminnan määrittäjä piiritilanteissa. Näin ollen myös lasten toimijuus ilmeni niiden kautta. Lasten istumapaikat määriteltiin jokaisen piirin alussa. *Isompina pidetyille lapsille annettiin enemmän vapautta* istumapaikan valinnassa. Sen sijaan aikuinen määritteli vahvemmin ryhmän pienimpien tai liikkuvaisimpien lasten istumapaikkaa. Heidät asetettiin paikoilleen, yleensä aikuisen lähelle, tai heidät otettiin aikuisen syliin istumaan. Rutanen (2012b) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että tämän kaltainen jako pieniin ja isoihin lapsiin on kulttuurinen käytäntö, joka ohjaa toimintaa pienten lasten päiväkotiryhmässä ja liittyy niihin odotuksiin, joita aikuiset kohdistavat lapsiin. Tämä näkyi selvästi myös meidän tutkimuksessamme. Osittain jako pieniin ja isoihin lapsiin tapahtui lasten iän perusteella. Huomasimme kuitenkin, että lasten liikkumisaktiivisuus piiritilanteessa vaikutti myös erontekoon, jossa lapsia jaettiin pieniin ja isoihin. Vaikutti siltä, että paljon liikkuvat lapset rinnastettiin helposti ryhmän pienimpiin lapsiin.

Piiritilanteessa tunnustettu toimijuus vaikuttikin liittyvän isoihin lapsiin liitettyihin odotuksiin. *Paikoillaan istuminen* ja tuon taidon hallitseminen liitettiin piireissä isoihin lapsiin, kun taas lasten liikkuminen piirissä nähtiin pieniin lapsiin liittyvänä. Lasten odotettiin pysyvän piirissä paikoillaan istumassa, ja heidän tämän kaltaista käyttäytymistä vahvistettiin. Sen sijaan *lasten liikkuminen piirissä* ei tullut tunnustetuksi toimijuudeksi ja näin ollen sen voidaan nähdä muodostavan myös vastakäsikirjoituksen (Gutiérrez ym. 1995) piiritilanteen käsikirjoitukselle. Tulkitsimme kuitenkin lasten liikkumisen piirissä liittyvän enemminkin heidän yritykseensä *etsiä omaa osallistumisen paikkaa piirissä* kuin heidän taitamattomuuteensa pysyä paikoillaan.

Kolmas toimijuuden ulottuvuus koostui *lasten neuvotteluista*. Lasten neuvottelu ilmeni *verbaalilla sekä non-verbaalilla tasolla* piiritilanteissa. Neuvotteluja käytiin *aikuisen kanssa*, mutta myös *lasten kesken*. Aikuisen kanssa neuvotellessaan lapset näyttivät pyrkivän *vaikuttamaan piirin kulkuun*. Havaitimme, että tämäntyyppinen toimijuus ei kuitenkaan tullut tunnustetuksi: aikuinen näytti pitävän kiinni omasta käsikirjoituksestaan lasten pyrkimyksistä huolimatta. Lapset neuvottelivat aikuisen kanssa myös *osallistumisvuorostaan* piiritilanteissa. Nämä neuvottelut näyttivät tuottavan tulosta ja lapset onnistuivatkin toisinaan neuvottelemaan itselleen osallistumisvuoron esimerkiksi laululeikeissä. Osallistumisvuorosta neuvottelu näyttäytyi tunnustettuna toimijuutena, vaikka tällainen toimijuus onkin ristiriidassa piirin käsikirjoitukseen sisältyvän tasavertaisuuden vaatimuksen kanssa. Havaitimme, että lapset, jotka hallitsivat piirin käsikirjoituksen sekä keskustelutaidot ja käyttivät niitä rohkeasti neuvotellakseen itselleen osallistumisvuoron, vaikuttivat olevan etulyöntiasemassa suhteessa lapsiin, jotka tyytyivät piirin käsikirjoituksen mukaisesti ainoastaan odottamaan vuoroaan. Lehtinen (2000) ja Vuorisalo (2013) ovat kuvanneet tätä ilmiötä bourdieulaisilla toimintaresurssien ja pääoman käsitteillä. Heidänkin tutkimuksissaan lapsille rakentui erilaisia asemia, jotka muodostuivat lasten käyttämistä erilaisista toimintaresursseista ja pääomista.

Lapset neuvottelivat piiritilanteissa myös keskenään. Tällöin lasten väliset neuvottelut näyttivät muodostavat omia piirejään, joiden sisältö ei usein vaikuttanut liittyvän varsinaisen piirin kulkuun. Usein lasten neuvottelut näyttivätkin muodostavan vastakäsikirjoituksen aikuisen suunnittelemaalle piirin käsikirjoitukselle. (Gutiérrez ym. 1995). Lapset neuvottelivat usein *istumapaikastaan* sekä *fyysisestä tilastaan* piirissä. Nämä neuvottelut näyttäytyivät ennen kaikkea fyysisinä, nopeatempoisina ja lyhytkestoisina. Neuvotteluissa lapset vaikuttivat rakentavan aktiivisesti myös *vertaisuuhteitaan*. Nämä neuvottelut näyttivät sisältävän kamppailuja vallasta ja keskinäisistä asemista (ks. myös Lehtinen 2000). Havaitimme, että lapset näyttivät luovan kollektiivisesti *vertaiskulttuuriaan* (ks. esim. Corsaro 2005) piiritilanteissa neuvottelemalla etenkin non-verbaalilla tasolla: ään-

telyn, liikehtimisen, eleiden ja ilmeiden avulla he näyttivät kutsuvan toisia lapsia mukaan sekä liittyvän mukaan yhteiseen toimintaan. Aikuinen pyrki usein hillitsemään ja rauhoittamaan lapsia tällaisissa tilanteissa.

Lasten *vastakäsikirjoituksia* piirin käsikirjoitukselle näytti ilmenevän sekä lasten oman paikan etsimisen että lasten keskinäisten neuvottelujen yhteydessä. Vaikuttaa siltä, että lasten vastakäsikirjoitukset jäivät tutkimusaineistossamme toimijuudeksi, jota aikuinen ei tunnustanut. Lasten käsikirjoituksille ei näyttänyt olevan todellista sijaa aikuisen suunnittelemassa piirin käsikirjoituksessa. Gutiérrez ym. (1995, 445) kuvaavat käsitteellä ”third space” tilaa, jossa eri käsikirjoitukset voisivat leikata toisiaan ja luoda potentiaalisen tapahtumapaikan aidolle vuorovaikutukselle. Näin ollen ”third space” voisi näyttäytyä tilana, jossa pienten lasten toimijuuden eri muodot olisivat tunnistettu osa piiriä. Tutkimusaineistossamme lähimmäksi tämän kaltaista tilaa päästiin piireissä, joissa aikuisen leikillinen asenne (ks. myös Emilsson 2007) mahdollisti lapsen aidon kohtaamisen tilanteissa, joissa lapsi pyrki haastamaan tai muuttamaan piirin käsikirjoitusta esimerkiksi poistumalla piiristä. Piiristä pois eristämisen tai komentamisen sijaan aikuinen saattoi leikillisyydellään nivoa tapahtumat osaksi meneillään olevaa laululeikkiä ja piirin käsikirjoitusta. Gutiérrez ym. (1995) kuitenkin määrittelevät, että ”third space” on enemmän kuin käsikirjoituksen ja vastakäsikirjoituksen satunnaisen kohtaamisen paikka. Pikemminkin ”third space” on tila, jossa molemmat osapuolet erkanevat omista käsikirjoituksistaan luoden uuden käsikirjoittamattoman kohtaamispaikan. (Mt., 452–453.) Tutkimusaineistossamme aikuinen kuitenkin näytti pitäytyvän pääsääntöisesti omassa käsikirjoituksessaan ja pyrki leikillisellä asenteellaan liittämään lapsen vastakäsikirjoituksen osaksi piirin käsikirjoitusta. Näin ollen todellinen ”third space” ja lapsen toimijuuden tunnustaminen piirin käsikirjoitusta haastavissa tilanteissa vaikutti jäävän saavuttamattomiin.

8.2 Tutkimuksen merkitys lapsuudentutkimukselle ja varhaiskasvatukselle

Lapsuudentutkimuksen viitekehyksessä tutkimuksemme osallistuu keskusteluun lasten ja etenkin pienimpien, alle kolmivuotiaiden lasten toimijuudesta. Se tuottaa omalta osaltaan lisää tietoa siitä, miten pienten lasten toimijuus ilmenee institutionaalisessa kehyksessä, tässä tapauksessa erityisesti piiritilanteissa, ja millainen lasten toimijuus näissä piiritilanteissa tulee tunnistetuksi. Olemme pyrkineet kuvaamaan pienten lasten toimijuuden kompleksisena ilmiönä ja välttämään ongelmallisiksi muodostuneita lapsuudentutkimusta vaivaavia kahtiajakoja (ks. Prout 2005) nojautumalla Pajun (2013) kehittämään sidokselliseen ja tapahtuvaan toimijuuteen.

Piiritilanteet lasten toimijuuden kontekstina vaikuttavat lasten toimijuuden ilmenemiseen. Lehtisen (2000) mukaan aikuisten ohjaamat tilanteet eivät näyttäneet tarjoavan paljoakaan mahdollisuuksia lasten vaikuttamiselle ja tilanteiden muokkaamiselle (mt., 104). Rainion (2010) mukaan kasvatuksellinen lapsi-aikuissuhde onkin aina epätasapainoinen valtasuhde ja se edellyttää aikuiselta pakotusta suhteessa lapsiin (mt., 16–17). Näin ollen on selvää, että myös piiritilanteissa aikuinen määrittää sitä, minkälainen toimijuus tulee tilanteessa tunnustetuksi. Kuitenkin, jos toimijuutta tarkastellaan Pajun (2013) kehittelemästä sidoksellisen ja tapahtuvan toimijuuden näkökulmasta kuten tässä tutkimuksessa, havaitaan, että tapahtumisen näkökulmasta lapset jo pelkällä läsnäolollaan vaikuttavat ja muokkaavat piiritilannetta. He voivat mahdollistaa aikuisen suunnitteleman toiminnan toteutumisen osallistumalla piiriin käsikirjoituksen mukaisesti. Yhtälailla he voivat haastaa käsikirjoitusta muodostamalla oman vastakäsikirjoituksen esimerkiksi lähtemällä liikkeelle istumapaikoiltaan, jolloin aikuinen joutuu ainakin hetkellisesti muuttamaan omaa toimintaansa tai poikkeamaan käsikirjoituksesta. Tosin kuten aiemmin totesimme, aikuinen pyrkii pääsääntöisesti pitäytymään omassa käsikirjoituksessaan ja puuttuu lasten toimintaan usein oman käsikirjoituksen säilyttämisen näkökulmasta. Tästä huolimatta lapset ovat käyttäytymisellään muuttaneet tilanteen kulkua. Pajun (2013) mukaan lasten toimijuus toteutuukin päiväkodissa ilman, että sen toteutumista varten tarvitsisi kehittää erityisiä menetelmiä. Hänen mukaansa aikuiset ja lapset ovat kukin osallisia toimintaan omalla tavallaan. (Mt., 203.) Näin vaikuttaisi olevan myös tämän tutkimuksen näkökulmasta.

Tutkimuksemme jatkaa toimijuuden käsitteen problematisointia (ks. myös Paju 2013, 191; valentine 2011, 354–356). Lasten toimijuuden ilmeneminen ja tunnustaminen näyttivät toisinaan tutkimuksessamme asettavan lapsia eriarvoiseen asemaan piiritilanteessa. Itseään puheella esille tuova aktiivisesti toimiva lapsi saattoi saada osallistumisvuoron ilman, että hänen tarvitsi odottaa omaa vuoroaan kuten toisten lasten. Toisaalta piirin käsikirjoituksen sisäistänyt lapsi taas saattoi asettaa itsensä sellaiseen asemaan, jossa hänellä oli valtaa määritellä toisten lasten paikkaa piirissä. Kuten valentine (2011) on todennut, lapset eivät ole keskenään tasa-arvoisia toimijoita. Tässäkin tutkimuksessa lasten välille rakentui hierarkioita, jotka asettivat heidät eriarvoisiin asemiin suhteessa toisiinsa.

Vaikka Pajun (2013) mukaan lasten toimijuus toteutuu päiväkodissa joka tapauksessa ja he ovat aina osallisia toimintaan omalla tavallaan (mt., 203), ei osallisuus tapahtumien kulkuun ole kuitenkaan sama, kuin osallisuus yhteisöön. Toimijuus ei itsessään automaattisesti takaakaan osallisuutta (valentine 2011), ja lasten toimijuuden ilmaukset voivat jopa johtaa osallisuuden kieltämiseen ja

yhteisöstä pois sulkemiseen (Rainio 2012). Tämä ilmiö oli nähtävissä myös tässä tutkimuksessa, kun liikkuvat lapset vietiin pois piiritilanteesta. Instituutio luo sekä aikuisten että lasten toiminnalle omat raamit kulttuurisilla käytännöillään ja rutiineillaan. Pohdimmekin, miten piiritilanteelle asetetut tavoitteet ovat suhteessa näihin institutionaalisiin käytäntöihin. Strandellin (1995; 2012) mukaan ryhmänhallinnalla on suomalaisissa kasvatusinstituutioissa pitkät perinteet. Tutkimuksessamme näkyi, miten ryhmänhallinnan kulttuuri vaikuttaa edelleen päiväkodin aikuisten toimintaan. Tämä jättää lasten aikuista haastavalle toimijuudelle vain vähän tilaa. Ryhmänhallinnan ollessa päätavoitteena tilanne halutaan pitää mahdollisimman rauhallisena, mikä johtaa pahimmillaan ”häiriötekijöiden” poistamiseen tilanteesta.

Toisaalta havaitsimme, että lasten aikuista haastavakin toimijuus voi tulla liitetyksi osaksi yhteistä toimintaa. Näemmekin lasten toimijuuden mahdollisuutena osallisuuden toteutumiseen. Kun lasten toimijuus eri ilmenemismuotoineen tulee tunnustetuksi ja nähdyksi, voivat lapsetkin tulla osallisiksi yhteiseen toimintaan eikä vain tapahtumiseen. Piiritilannetta ohjaa aikuisen luoma käsikirjoitus ja aikuisella on käytössään pedagogiselle aikuis-lapsisuhteelle tyypillisesti valtaa kontrolloida ja hallita lapsia tilanteessa. Näin ollen aikuinen voi omalla suhtautumisellaan ja asenteellaan olla vahvasti vaikuttamassa siihen, miten lasten toimijuus otetaan vastaan ja mihin se johtaa. Emilsson (2007) mukailen (ks. myös Rainio 2012) havaitsimme, että aikuisen leikillisen asenteen myötä voi lasten aikuista haastavakin toimijuus mahdollistaa toimintaan mukaan pääsemisen.

Piiri on hyvin perinteinen aikuisjohtoinen tilanne päiväkodeissa (esim. Davidsson 2000; Hujala ym. 2012; Rubistein Reich 1993). Tutkimuksemme tuottaakin tietoa paitsi pienimpien lasten toimijuudesta myös piirikäytännöistä pienten lasten päiväkotiryhmässä. Keskustelun ja puheen tasolla Suomessa on siirrytty enenevässä määrin 2000-luvulla puhumaan varhaiskasvatuksesta päivähoiton sijaan. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaa myös puhe lapsilähtöisyydestä (esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005), joten toiminnan suunnittelun tulisi lähteä lapsista ja perustua heidän tarpeilleen. Jäimme pohtimaan, mikä merkitys piiritilanteilla on yleensä pienten lasten ryhmässä: ovatko piirit aiemmin kuvatun kaltaisia ryhmänhallintatilanteita vai nähdäänkö piiritilanteet todella osana laadukasta varhaiskasvatusta ja lapsilähtöistä pedagogiikkaa? Tutkimuksemme piiritilanteissa toiminta näytti perustuvan oletukseen, että lapset istuvat ja pysyvät paikoillaan. Kuitenkin aineistossamme esiintyi paljon tilanteita, joissa osa ryhmän lapsista liikkui jatkuvasti pois paikoiltaan. Havaitsimme, että usein piirin yhteiseen toimintaan osallistuminen olisi vaatinut puhetta, ja näillä liikkuvilla lapsilla ei pääsääntöisesti ollut tätä kommunikaatiokeinoa vielä käytössään. Tulkitsimmekin lasten liikkumisen kertovan oman osallistumisen paikan ja mielekkään tekemisen etsimisestä pii-

rissä. Jos lasten liikkuminen piirissä olisi tullut tunnustetuksi toimijuudeksi, liike ja liikkeen kautta tapahtuva toiminta olisi mahdollisesti voitu ottaa piiritilanteiden suunnittelun pohjaksi. Kehollisuus ja fyysinen liikkuminen ovat hyvin merkityksellisiä alle kolmivuotiaalle lapsille (esim. Sirenius 2001). Näin ollen toiminnallisuuden ja liikkumisen lisääminen piiritilanteisiin voisi mahdollistaa useampien lasten pääsemisen osallisiksi toimintaan. Toiminnallisuuden lisäksi pienten lasten osallisuutta piiritilanteissa voidaan tämän tutkimuksen valossa lisätä aikuisen leikkillisellä asenteella (ks. myös Emilsson 2007).

Pyrimme tutkimuksellamme Rutasen tutkimusprojektin (2010–2012) *Näkymätön taaperoiä. Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat* hengessä tekemään näkyväksi pienten lasten toimintaa ja toimijuutta päiväkodin institutionaalisessa kehyksessä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuvaamaan pienten lasten toimijuutta piiritilanteissa ja päädyttiin lopulta pohtimaan lasten osallisuuden teemoja päiväkodissa. Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia laaja-alaisemmin ja monipuolisemmin pienimpien lasten toimijuutta ja osallisuuden toteutumista päiväkodissa ja sen kulttuurisissa käytännöissä. Tämän kaltaisella tutkimuksella voitaisiin luoda uusia ja tehdä näkyväksi jo olemassa olevia pienten lasten osallisuutta vahvistavia toimintatapoja.

LÄHTEET

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. 2001. Editorial introduction. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 1–8.

Corsaro, W. A. 2005. The Sociology of Childhood. Second edition. California: Pine Forge Press.

Davidsson, B. 2000. Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola. Rapport från Institutionen för pedagogik, Nr 8:2000. Högskolan i Borås. Viitattu 25.6.2014 <http://bada.hb.se/bitstream/2320/2213/1/Nr%208%202000%20Samlingen%20-.pdf>

Denzin N. K & Lincoln Y. S. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. 1998. Thousand Oaks: Sage Publications, 1-34.

Duhn, I. 2014. Making agency matter: rethinking infant and toddler agency in educational discourse. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. (Online first) DOI: 10.1080/01596306.2014.918535

Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 31–53.

Emilson, A. 2007. Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood* 39 (1), 11–38.

Emilson, A. & Johansson, E. 2013. Participation and gender in circle time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education* 21 (1), 56–69.

Engdahl, I. 2012. Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (1), 83–98.

Erickson, F. 2006. Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P. Elmore (toim.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 177–191.

Fingerson, L. 2009. Children's Bodies. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 217–227.

Flewitt, R. 2006. Using Video to Investigate Preschool Classroom Interaction: Education Research Assumptions and Methodological Practices. *Visual communication* 5 (1), 25–50.

Gallacher, L. 2005. "The Terrible Twos": Gaining Control in the Nursery? *Children's Geographies* 3 (2), 243–264.

Gordon, T. 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launi, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 241–257.

Gordon, T. & Lahelma, E 2003. Johdanto - Koulun arkea tutkimassa.. Julkaisussa T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002, 8–10. Viitattu 7.12.2013
<http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina%2BLahelma%2Bja%2BTuula%2BGordon%2B%28toim.%29.%2BKoulun%2Barkea%2Btutkimassa%2Bylasteen%2Berot%2Bja%2Berilaisuudet.pdf>

Gordon, T. & Lahelma, E 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Julkaisussa T. Gordon & E. Lahelma (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002, 42–59. Viitattu 14.5.2014
<http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>

Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 1999. Learning the routines - "professionalization" of newcomers in secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12 (6), 689–705.

Greve, A. 2009. Friendships and participation among young children in a Norwegian kindergarten. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory Learning in the Early Years. Research and pedagogy*. New York, London: Routledge, 78–92.

Gutiérrez, K. D., Rymes, B. & Larson, J. 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review* 65 (3), 445–47.

Haglund, B. 2004. Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. *Göteborg Studies in Educational Science* 224. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tulostettu 24.3.2014
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16424/3/gupea_2077_16424_3.pdf

Hannula, S. & Jokinen, S. 2010. Ystävyiden alkulähteillä alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Kandidaatin tutkielma. Julkaisematon lähde.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14. painos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. *Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arvioitineuvoston julkaisuja* 61. Jyväskylä.

Hännikäinen, M. 2010. 1 to 3-Year-Old Children in Day Care Centres in Finland: An Overview of Eight Doctoral Dissertations. *International Journal of Early Childhood* 42 (2), 101–115.

Hännikäinen, M. & Rutanen, N. 2013. Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints. *Nordisk Barnehageforskning- Nordic Early Childhood Education Research* 6 (26), 1–10.

Jaatinen, J. 2012. Onnistumista ja iloa esiopetuksen arjessa – Lapset omien kokemustensa dokumentoijina. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Tulostettu 11.4.2013 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu06383.pdf>

James, A. & James, A. 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.

Jepperson, R. L. 1991. Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. Teoksessa W. W. Powell & P. J. DiMaggio (toim.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, 143–163.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

Kjørholt, A. T. 2012. *The Modern Child and the Flexible Labour Market: An Introduction*. Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. *Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–15.

Kuula A., 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launi, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.

Kärby, G. 1990 *Lek och inläring ur barnperspektiv. Del 2: intervjuer med barnen.* Göteborgs universitet. Rapporter från Institutionen för pedagogik, 1990:09.

Laki lasten päivähoidosta. 1973. 36/1973. Helsinki. Viitattu 26.11.2013
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lee, N. 2001. *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty.* Buckingham: Open University Press.

Lehtinen, A-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa.* Jyväskylä: SoPhi.

Lehtinen, A-R. 2009a. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 138–155.

Lehtinen, A-R. 2009b. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 89–114.

Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla.* Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 39–45.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 159–175.

Musatti, T. & Mayer, S. 2011. Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2), 207–221.

Markström, A-M. & Halldén, G. 2009. Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society* 23 (2), 112–122.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 25–42.

Nikander P. & Zechner M. 2006. Ikäetiikka. Elämänkulun ääripäät, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (5), 515–526.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.

Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Tampere: Tutkijaliitto.

Prout, A. 2005. *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children.* London and New York: RoutledgeFalmer.

Punch S., 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 331–341.

Rainio, A. P. 2010. *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy.* Studies in Educational Sciences 233. University of Helsinki. Institute of Behavioral Sciences.

Rainio, A. P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.* Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107–139.

Rubinstein Reich, L. 1993. *Circle time in preschool. Reprints and Miniprints.* Malmö School of Education. No. 785.

Rutanen, N. 2010. Näkymätön taaperoikä? Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat. Tutkimusaineisto, videointi ja tutkijan rooli. Julkaisematon lähde 27.10.2010.

Rutanen, N. 2010–2012. Näkymätön taaperoikä (2010–2012). Alle kolmivuotiaiden paikalliset ja globaalit paikat. Viitattu 10.4.2013 <https://invisibletoddlerhood.wordpress.com/nakymaton-taaperoika/>

Rutanen, N. 2011. Space for Toddlers in the Guidelines and Curricula for Early Childhood. Education and Care in Finland. *Childhood* 18 (4), 523–536.

Rutanen, N. 2012a. Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Kasvatustieteen tutkimuksia 57. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 83–105.

Rutanen, N. 2012b. Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for 1 to 3-year-olds. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 32 (2), 201–214.

Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 95–112.

Rutanen, N. & Karila, K. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 17–24.

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 6.4.2014 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Silverman, D. 2008. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. 3. painos. London: SAGE.

Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 15–33.

Skeggs, B. 2001. Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 426–442.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry./ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 101. Helsinki, 92–112.

Strandell, H. 2012. Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Viitattu 4.6.2014
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut

Uprichard, E. 2008. Children as ‘Being and Becomings’: Children, Childhood and Temporality. Children and Society 22 (4), 303–313.

valentine, k. 2011. Accounting for Agency. Children and Society 25 (5), 347–358.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Stakes

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993. YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989. Viitattu 14.4.2014 http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko