

Anja-Riitta Lehtinen

# •Lasten kesken•

---

Lapset toimijoina päiväkodissa



SoPhi

# **Lasten kesken•**

**Lapset toimijoina päiväkodissa**

**Anja-Riitta Lehtinen**

# SoPhi 55

Jyväskylän yliopisto

Toimitus

JY/YFI

PL 35 (MaB)

40014 Jyväskylä

<http://www.jyu.fi/yhtfil/sophi>

Kustannus ja myynti  
Kopijyvä Kustannus Oy  
Riihimäentie 3, 40530 Jyväskylä  
puh. 014-3386845, fax 014-3386812,  
e-mail [kustannus@kopijyva.fi](mailto:kustannus@kopijyva.fi)

ISBN 951-39-0788-0

ISSN 1238-8025

Copyright © Anja-Riitta Lehtinen ja SoPhi 2000

Paino Kopijyvä Oy, Jyväskylä 2003

Kansi Jarkko Hyppönen

Taitto Juha Virkki

# SISÄLLYS

Lukijalle .....	5
Aluksi .....	7
I LASTEN TOIMIJUUS .....	14
1 Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus .....	14
2 Toimijuuden sosiaaliset suhteet .....	19
3 Pätevyys toimijuudessa .....	23
4 Päiväkoti lasten toimijuuden ympäristönä .....	27
5 Lasten toimijuuden avainkäsitteet .....	34
”Neuvottelu” .....	36
”Valta” .....	41
”Toimintaresurssi” .....	43
II TUTKIMUSTEHTÄVÄSTÄ LASTEN TOIMIJUUDEN TULKINTAAN .....	47
6 Tutkimustehtävä .....	47
7 Lapsuustutkimuksen eettisiä kysymyksiä .....	48
8 Tutkimusaineiston hankinta .....	51
Päiväkodissa neuvottelevat lapset ja aikuiset .....	51
Tutkimusmenetelmä .....	56
Tutkijan rooli .....	61
”Etkö sää usko meitä?” .....	64
”Mulla on asiaa, Eino heitti mua kivellä.” .....	66
”Kirjota se nyt siihen vihkoon.” .....	69
”Tulitko sää nyt tänne kirjottaa mitä me tehhään?” .....	70
9 Tutkimusaineistot .....	72
10 Analyysi .....	75
III LAPSET NEUVOTTELIJOINA JA VALLANKÄYTTÄJINÄ PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ .....	79
11 Lasten osallistuminen päiväkotiryhmään ja ryhmän integraatio .....	79
12 Päiväkotiryhmän sosiaalinen eriytyminen .....	81
13 Tilanteellisten asemien rakentuminen .....	84
”Kuka viimeks kyykyssä lähtee pois.” .....	85
”Miks Kaisa saa aina päättää?” .....	97
14 Toimijuuteen sisältyvä sosiaalinen päätöksenteko: yhteenveto .....	104

IV TOIMINTARESURSSIT TILANTEELLISTEN	
ASEMIEN RAKENTUMISESSA .....	106
15 Inhimilliset toimintaresurssit .....	107
”Tää on ihan vauvojen hommaa.” .....	108
”Ei se mitään, kyllä me pärjätään.” .....	115
16 Kulttuuriset toimintaresurssit .....	122
”Varo, täältä tulee Peltinokka.” .....	123
”Määkin alan keräämään tollasia.” .....	139
17 Sosiaaliset toimintaresurssit .....	144
”Kaikki tahtoo olla Paavon kanssa.” .....	144
”Ketkä kannustaa mua, huutakaa.” .....	151
Sosiaalisten toimintaresurssien rakentumisen tilannesiidonnaisuus .....	160
V LASTEN TOIMIJUUDEN PROFIILIT .....	168
18 Uudistajat .....	169
19 Taistelijat .....	174
20 Uusintajat .....	179
21 Seurailijat .....	183
22 Toimintaresurssit ja pätevyys toimijuuudessa .....	185
VI PÄÄTELMÄT .....	189
23 Neuvottelu, valta ja toimintaresurssit lasten toimijuuudessa .....	189
24 Toimintaresurssit pääomana .....	194
25 Lasten toimijuus, varhaiskasvatus ja jatkotutkimuksen suuntaaminen .....	196
Tiivistelmä .....	201
Liitteet	
Liite 1 Tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen arviointi .....	204
Liite 2 James et al.:n esittämä nelikenttä lapsuuden tutkimus- suuntauksista sosiologiassa .....	211
Liite 3 Merrellin lasten sosiaalisten taitojen arviointimittari .....	212
Liite 4 Aineiston koodaus .....	214
Liite 5 Analyysiesimerkki .....	216
Liite 6 Sosiaalisten taitojen arviointipisteet .....	222
Liite 7 Lasten toisilleen antamia lempinimiä ja nimityksiä .....	224
Kirjallisuus .....	227

## LUKIJALLE

Olen pohtinut pitkään lapsuuteen liittyviä kysymyksiä. Yli kahdenkymmenen vuoden opetustyö lastentarhanopettajien kouluttajana on tutustuttanut minut erilaisiin lapsiin ja päivähoitoon. Omien lasten keskinäisen vuorovaikutuksen seuraaminen on myös monella tavalla lisännyt kiinnostustani lapsena olemiseen ja lasten keskinäisiin suhteisiin. Tutkimuksen tekeminen on syventänyt kokemuksiani ja antanut näköalapaikan nähdä uusia ulottuvuuksia lasten arjesta ja päiväkodin sosiaalisesta elämästä. Toivottavasti olen onnistunut välittämään sen myös tämän kirjan lukijoille.

Tutkimukseni liittyy kansainväliseen monitieteiseen tutkimushankkeeseen *Lasten toimijuus, lapsipolitiikka ja lapsuuden sosiaaliset järjestykset* (Negotiated childhoods: children's agency and the social order). Hankkeeseen kuuluu useita osatutkimuksia, joita yhdistää konstruktionistinen lasten toimijuutta ja sen sosiaalista rakentumista koskeva peruslähtökohta. Lapsuus ymmärretään tässä yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa ('Childhood Studies') ajallis-paikallisesti rakentuvaksi sukupolvijärjestyksen elementiksi. Tutkimushankkeessa kiinnitetään erityishuomiota myös lapsilähtöisen tutkimusmetodiikan kehittämiseen ja lapsuustutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Oma tutkimukseni liittyy tutkimushankkeen toiseen pääteemaan (Lasten lapsuudet ja sosiaaliset järjestykset), johon sijoittuvat tutkimukset käsittelevät lasten toimijuuden eri ulottuvuuksia ja lasten omien lapsuuksien rakentumista heidän aktiivisissa neuvotteluissaan omilla sosiaalisilla maailmoissaan.

Tutkimuspäiväkodin lapset, lastentarhanopettajat ja muu henkilökunta ovat tehneet tutkimustyöni mahdolliseksi. Teitä kaikkia haluan lämpimästi kiittää. Yhteistyö kansanne on ollut antoisaa.

Käsillä oleva teos on väitöskirjatutkimukseni, jonka muotoutumiseen ovat vaikuttaneet monet merkittävät henkilöt. Olen saanut tehdä tutkimustani monien erinomaisten ohjaajien tukemana. Usean vuoden ajan olen osallistunut kahteen jatkokoulutusseminaariin: Jyväskylän yliopiston kahden eri tiedekunnan, kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen, laitosten yhteiseen lapsuustutkimuksen jatkokoulutusseminaariin ja yhteiskuntatieteiden ja fi-

losofian laitoksen sosiologian yksikön jatkokoulutusseminaariin. Haluan erityisesti kiittää seminaarien ohjaajia professori Leena Alasta, dosentti Mirja Satkaa ja professori Kaj Ilmosta asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta. Yhteistyö kanssanne on auttanut selkiinnyttämään erilaisia näkemyksiä lapsuudesta eri tieteenalojen näkökulmasta. Kiitokset kuuluvat myös seminaarien jatko-opiskelijoille yhteisistä keskusteluista seminaari-istunnoissa.

Väitöskirjani esitarkastajina ovat toimineet professori Harriet Strandell ja professori Anna-Raija Nummenmaa. Heidän asiantuntevat kommenttinsa ovat olleet erittäin hyödyllisiä käsikirjoituksen viimeistelyvaiheessa. Käsikirjoitustani ovat eri vaiheissa kommentoineet myös professori Maritta Hännikäinen, lastenpsykiatri Pirjo Ojala, assistentti Marja-Liisa Makkonen, psykologian lehtori Elina Hirsikangas, opettaja, lastentarhanopettaja Paula Eerola-Pennanen ja päiväkodin johtaja, lastentarhanopettaja Tarja Ahlqvist. Keskustelut heidän kanssaan ovat olleet antoisia ja erilaisia näköaloja avartavia. Äidinkielen lehtori Katja Lahti on paneutunut tekstini kielelliseen asuun. SoPhin julkaisutoimittaja Juha Virkki on myös asiantuntevasti perehtynyt tekstini luettavuuden ja selkeyden parantamiseen ja saattanut työn painatuskuntoon. Varhaiskasvatuksen laitoksen toimistosihteerit Irma Rohula ja Aini Roivainen-Malchar sekä laboratoriomestari Jarmo Heiskanen ovat auttaneet kuvioiden ja valokuvien muokkaamiseen ja tekstinkäsittelyyn liittyvissä asioissa. Lämmin kiitos teille kaikille korvaamattomasta tuesta väitöskirjani valmistumisen eri vaiheissa.

Tutkimustani ovat taloudellisesti tukeneet Jyväskylän yliopisto, Haukkalan lastenpsykiatrisen hoitolaitoksen kannatusyhdistys ja Konkordia-liitto. Kiitokset rahoittajilleni.

Lämpimimmät kiitokseni säästän kuitenkin perheelleni, aviopuolisolleni Karille ja lapsillemme, jotka ovat olleet monin eri tavoin mukana tutkimusprosessissani. Erityiskiitos kuuluu lapsillemme, jotka ovat inspiroineet omilla varteenotettavilla kommentteillaan tutkimusaineiston analyysiä. Omistankin väitöskirjani rakkaille lapsilleni Merville, Marikalle ja Mirkalle.

Jyväskylässä kesällä 2000

*Anja-Riitta Lehtinen*

# ALUKSI

Keijo: ”*Minkä takia sun täytyy tietää?*”

Mielenkiintoni tähän tutkimukseen on herännyt vuosien kuluessa toimimessani yhteiskuntatieteiden lehtorina lastentarhanopettajien koulutuksessa. Opetustyössäni olen kohdannut monia kiinnostavia kysymyksiä lapsuudesta: Miten lapsuutta ja lapsena olemista tulisi tarkastella yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta? Millainen maailma myöhäismoderni yhteiskunta on lapsille? Mikä merkitys päiväkodilla ja koululla on lasten elämässä? Mitä toiset lapset ja aikuiset merkitsevät tämän päivän lapsille? Miten tavoittaa tietoa lasten arjesta ja heidän omista kokemuksistaan mahdollisimman suoraan heiltä itseltään? Nämä kysymykset ovat näyttäneet suuntaa tutkimusprosessissani, jossa päädyin tutkimaan lasten sosiaalista toimintaa päiväkodissa. Opiskelijoiden opetusharjoittelun ohjaus on antanut minulle mahdollisuuden seurata lasten ja aikuisten toimimista erilaisissa päiväkoodeissa. Lisäksi kolmen lapsen äitinä kiinnostukseni päivähoidon arjesta on syventynyt omien lasten ja päiväkotia käyttävän vanhemman näkökulmasta.

Tutkimukseni sijoittuu 1980-luvun loppupuolella virinneen yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen alueelle, jossa lapsuutta ja lapsia tarkastellaan ajan ja paikan mukaan rakentuvana, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti vaihtelevana luonteeltaan. Sen seurauksena käsitykset lasten keskinäisistä ja lasten ja aikuisten välisistä suhteista sekä lasten asemasta yhteiskunnassa ovat muuttuneet. ”Lapsuuden sosiaalinen konstruoituminen” on viime aikoina ollut myös muilla tieteenaloilla keskeinen lapsuuden tutkimusta ja tulkintaa ohjaava metafora. Näin lapsuus luonnollisena kehityskulkuna ja aikuisuuteen valmistautumisena on menettänyt asemaansa hallitsevana lapsuuden kuvauksena.

Sosiologiassa lapsia ja lapsuutta koskeva tutkimus on tähän päivään asti ollut vähäistä. Sosiologian traditiosta ei voida löytää juurikaan lapsuuteen liittyvää teoretisointia eikä lapsesta lähteviä empiirisiä tutkimuskäytäntöjä.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Alanen 1998a.



Toimintateorioilla on sosiologiassa pitkät perinteet Parsonsin jo vuonna 1937 esittämästä sosiaalisen toiminnan teoriasta lähtien<sup>2</sup>, mutta lapsia on kuitenkin tarkasteltu lähes yksinomaan sosialisatioteorioiden valossa seuraavaksi aikuissukupolveksi sosiaalistuvana joukkona. Se on sulkenut pois lasten toimijuudesta lähtevän tarkastelun. Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus on voimakkaasti kritisoinut tällaista ajattelua.<sup>3</sup> Perinteiset sosialisatioteoriat ovat osoittautuneet riittämättömiksi lapsuutta ja lasten toimijuutta koskevien tutkimusten tarpeille.<sup>4</sup>

Lasten toimijuus (agency) on saanut keskeisen käsitteen aseman uudessa lapsuustutkimuksessa. Se on avainasemassa yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneen tutkimuksen lapsuuden määrittelyssä. Lasten toimijuudessa on kyse niistä voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään eri tilanteissa ja miten he niitä käyttävät. Keskeisiksi kysymyksiksi ovat nousseet, miten toimijuus rakentuu ja toteutuu, miten lapset toiminnallaan vaikuttavat omaan ja kanssatoimijoidensa elämään sekä miten lasten toiminta itsessään muovaa lapsuusinstituutiota<sup>5</sup> ja itse lapsuutta.

Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus eroaa aikaisemmasta lapsitutkimuksesta oleellisesti siinä, että se ei kiinnity sosialisatiion eikä kehitysteorioiden tiedonintresseihin, vaan kyseenalaistaa niihin sisältyvän lapsuuden tulkinnan ainoana lähtökohtana ymmärtää ja tutkia lapsia ja lapsuutta. Se korostaa lasten toimijuuden näkyväksi tekemistä ja lasten äänen kuulemistä. Niiden esiintuominen edellyttää perinteisistä sosialisatioteorioista poikkeavan käsitteistön rakentamista. Tässä tutkimuksessa käyttämäni käsitteistö – neuvottelu, valta ja toimintaresurssi – tarjoaa erään mahdollisuuden irtautua sosialisatio- ja kehitysajattelusta ja tehdä näkyväksi lasten toimijuutta ja aktiivista yhteiskunnallista osallisuutta.

Liitän tutkimuksessani rakentuneet toimijuuden käsitteet laajempiin yhteiskunnallisiin teoreettisiin keskusteluihin. Neuvottelun käsitteessä lähtökohtana on yhteiskunnan yksilöllistymiskehitys ja sen seurauksena

---

<sup>2</sup> Mahmoodian 1997; Berger & Luckmann 1994.

<sup>3</sup> Alanen 1992 ja 1998a; Ambert 1986; Thorne 1993; Waksler 1991.

<sup>4</sup> ks. myös James 1996; Waksler 1996.

<sup>5</sup> Yhteiskuntatieteissä instituutioksi kutsutaan sellaisia toimintamuotoja, jotka tehtäviltään, käyttäytymismalleiltaan ja sosiaaliselta organisaatioiltaan ovat vakiintuneita. Alanen ja Bardy (1990) ovat kirjassaan *Lapsuuden aika ja paikka* tarkastelleet lapsuusinstituutioita. Niistä tärkeimmiksi he mainitsevat perheen, päivähoidon ja koulun. Tyypillistä lapsuusinstituutioille on, että ne ovat laajentuneet kaikkia lapsia koskeviksi.

sopimuksellisuuden ja autonomisuuden laajentuminen<sup>6</sup>, joiden voidaan ajatella ulottuvan myös lasten maailmaan. Neuvottelu-käsitteellä jäljitän lasten käyttämiä sosiaalisen sopimisen tapoja heidän järjestellessään itse ja yhdessä toisten kanssa tilanteita ja tapahtumien kulkua. Vallan käsitteen liitän Michel Foucaultin<sup>7</sup> ajatteluun vallan olemuksesta osana kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. Lasten keskinäisessä toiminnassa valta tulee esille erilaisissa ilmenemismuodoissaan ja on olennainen osa lasten toimijuutta. Valta ei ole vain alistavaa ja tuhoavaa, vaan voi olla myös tuottavaa tilannehallintaa. Toimintaresurssin käsitettä määrittelen käyttäen apunani Pierre Bourdieun<sup>8</sup> esittämää ajatusta ymmärtää toimintaresurssit pääoman eri muodoiksi, joita toimijat käyttävät ja hyödyntävät eri tilanteissa osallistuessaan vuorovaikutukseen.

Tutkimukseni keskittyy lasten sosiaaliseen toimintaan päiväkodissa erityisesti lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Suomen kaltaisissa maissa, joissa päivähoito on jokaisen lapsen oikeus, lasten keskinäiset suhteet ovat merkittäviä jo alle kouluikäisille. Siten päiväkoti on tärkeä vertaismaailma ja toimintaympäristö lapsille. Lasten keskinäinen vuorovaikutus mahdollistuu päiväkodissa tarjoten erinomaisen paikan hankkia kokemuksia sosiaalisesti moniulotteisissa tilanteissa. Lapset rakentavat siellä lapsena olemistaan ja suhdettaan aikuisiin:

Kaisa: *"Mää sain kympin kun mun hammas lähti."*

Iina: *"Multa on lähtenyt neljä hammasta."*

Raija: *"Multa on lähteny vaan kaks mut kolmas liikkuu."*

Kerttu: *"Mää sain kympin ja kiiltokuvan."*

Iina: *"Mää sain kympin ja viitosen."*

Raija Kertulle: *"Se kiiltokuva oli otettu sulta."*

Kerttu: *"Niin mä katoin, multa puuttu se kiiltokuva."*

Iina: *"Hassua jos sais kiiltokuvan hampaasta."*

Raija: *"Mulla on isompi rako hampaissa." (...)*

Kaisa: *"Unohtakaa ne hampaat."*

Iina: *"Mää kyllä tiijän mistä saa rahaa, ei hampaasta."*

Henna: *"Ei oo oikeesti hammaskeijuja, aikuiset vaan väittää että on."*

Iina: *"Missä se hammas sitten on?"*

Henna: *"Aikuiset ottaa sen."*

Aino: *"Ai ,aikuiset ottaa sen pois." (...)*

---

<sup>6</sup> Giddens 1991; Beck 1996.

<sup>7</sup> Foucault 1984, 1987.

<sup>8</sup> Bourdieu 1985, 1986.

Tarkastelen lapsia toimijoina suuntaamalla huomioni siihen, miten lapset toimivat ja käyttävät erilaisia resurssejaan hallitakseen vuorovaikutustilanteita. Edellä olevassa episodissa lapset neuvottelevat esikoululaisena olemisestaan ja tuovat esille heille tärkeitä hampaiden lähtemiseen liittyviä kokemuksia. Tilanteessa näyttäytyvät erityisesti lasten inhimilliset ja kulttuuriset resurssit hallita vuorovaikutusta. Henna osoittaa inhimillisiä resurssejaan tietämällä ”*Ei oo oikeesti hammaskeijuja, aikuiset vaan väittää että on*”, samoin kuin Iina: ”*Mää kyllä tiijän mistä saa rahaa, ei hampaasta*”. Kulttuuriset resurssit tulevat esille lasten antaessa erilaisia merkityksiä hammaskeijulta saamilleen lahjoille, kuten Iina: ”*Hassua, jos sais kiiltokuvan hampaasta*”. Lapsille toimiminen päiväkodissa on haasteellista ja vaativaa. Lapset rakentavat identiteettiään toimijoina, luovat omia asemiaan ja siten päiväkodin sosiaalisia järjestyksiä. Se edellyttää aktiivista toimijuutta ja enemmän tai vähemmän yksilöllistä taistelua osallistumisesta.

Tärkeimmiksi lasten käyttämiksi toimintaresursseiksi osoittautuivat inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. Inhimillisiä resursseja ovat yksilöön kiinnittyvät kognitiiviset, fyysiset ja sosiaaliset taidot. Kulttuurisia resursseja on sekä materiaalisia (esim. tavarat, lelut, välineet, raha) että symbolisia (esim. leikkiroolit, piirustukset, lempinimet). Sosiaaliset toimintaresurssit taas ovat itse sosiaalisessa toiminnassa syntyviä, kuten ystävyys, kumppanuus, suosio ja luottamus. Lapset käyttävät toimintaresursseja mukautuakseen tilanteeseen tai saadakseen aikaa ja ohjatakseen tilanteellisesti tarkoituksenmukaista toimintaa.

Tutkimukseni tavoitteena on kehittää teoreettista käsitteistöä lasten toimijuudesta. Käytän Derek Layderin<sup>9</sup> esittämää aineiston analyysitapaa, joka soveltuu adaptiiviseen teoriaan tähtäävän tutkimuksen analyysiin. Etsin lasten (päiväkoti)toimijuudelle luonteenomaisia piirteitä käsitteiden neuvottelu, valta ja toimintaresurssi avulla. Se merkitsee empiirisen aineiston ja teoreettisten käsitteiden jatkuvaa vuoropuhelua analyysiprosessissa.

Tulkitsen lasten (päiväkoti)toimijuutta kontekstuaalisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Lasten toimijuus rakentuu, toteutuu ja kehittyy toimijan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni huomio on siten suuntautunut sekä lapsiin toimijoina että toimintaympäristön tilanteellisiin ja rakenteellisiin tekijöihin. Tilanteellisiin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi tilanteessa mukana olevien lasten ja aikuisten määrä, toiminnan luonne (vapaa/puolivapaa/ohjattu) ja osallistujien keskinäiset suhteet. Välittömän toimintatilanteen lisäksi toimintaympäristöön kuuluvat etäisemmin vaikuttavat rakenteelliset tekijät kuten pedagoginen suuntaus ja päivähoidon

---

<sup>9</sup> Layder 1998.

tavoitteet, lainsäädäntö, henkilökunnan määrä ja koulutus, normiohjaus, toimintakulttuuri ja fyysinen ympäristö. Tarkastelu avaa näin mahdollisuuden rakentaa yhtenäistä kokonaisuutta (lapsi)toimijan ja toimintaympäristön vastavuoroisuudesta.

Lasten toimijuus on ollut varsin näkymätöntä päivähoitoa koskevissa tutkimuksissa. Niissä lapset ovat toimijoina jääneet toissijaisiksi ja lasten omia kokemuksia on kuvattu vain satunnaisesti ja epäsuorin menetelmin, erityisesti vanhempien ja henkilökunnan arviointien avulla. Päivähoitoa koskevien tutkimusten tavoitteena on perinteisesti ollut päivähoitopedagogiikan ja kasvatustyön sisältöjen kehittäminen aikuisten toimintana ja lasten hyvinvoinnin edistäjänä.<sup>10</sup> Lasten näkökulmaa päiväkotielämään ovat avanneet päiväkodin arkitoimintoja<sup>11</sup> sekä lasten leikkiä koskevat tutkimukset, jotka ovat tarkastelleet leikin merkitystä varhaislapsuudessa.<sup>12</sup> Valtaosa aiemmista tutkimuksista on kuitenkin keskittynyt aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, jolloin lasten keskinäiset suhteet ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Lasten toimijuuden vaikutukset eivät rajoitu vain lasten omaan elämään ja päiväkodin elämänpiiriin, vaan kytkeytyvät moniin yhteiskunnallisiin ja kasvatuksellisiin kysymyksiin. Myöhäismodernille yhteiskunnalle on ominaista yksilöllisyyden korostaminen. Siihen liittyy yksilön ymmärtäminen toimijaksi, joka pystyy itse arvioimaan valintojaan ja tekojaan sekä tekemään niitä koskevia päätöksiä. Ajallemme on ominaista sanoutua irti yhteiskunnan normatiivisesta määräysvallasta ja tunnustaa ihmisten erilaisuus ja mahdollisuus omaehtoiseen päätöksentekoon ja toimintaan. Tämä näkyy myös lasten tulkitsemisessa toimijoiksi. Siinä on kyse lasten asemasta, oikeuksista ja vaikutusmahdollisuuksista kansalaisina ja toimijoina suhteessa aikuisiin. Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa onkin tuotu esille myöhäismoderneissa yhteiskunnissa meneillään olevaa sukupolvien välisten suhteiden murrosta ja uudelleenrakentumista.<sup>13</sup> Tästä näkökulmasta on kiinnostavaa pohtia, millaisia voimavaroja lapsilla on käytettävissään, miten he niitä käyttävät ja miten tärkeiksi me aikuiset vanhempina ja asiantuntijoina ymmärrämme ne ja miten valmiita olemme tukemaan niitä. Lisäksi päivähoito-

---

<sup>10</sup> Alanen & Bardy 1990, 55; Strandell 1994, 7, 13; Niiranen 1995, 18.

<sup>11</sup> Strandell 1994.

<sup>12</sup> Hakkarainen 1990; Helenius 1993; Hännikäinen 1995; Kalliala 1999; Mäntynen 1997; Niiranen 1995.

<sup>13</sup> Ks. Alanen 1998a; Bardy 1998; Satka 1999; Wyness 2000.

järjestelmän uudistukset<sup>14</sup> edellyttävät uudenlaisia linjauksia varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kehittämisessä. Lasten ymmärtäminen toimijoina on yksi näkökulma lapsuuden olemukseen, jonka tulisi olla mukana päätettäessä päivähoidon, varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen linjauksista.

Työni muodostuu kuudesta osasta. Ensimmäisessä osassa (luvut 1-5) esittelen tutkimuksen peruslähtökohtia ja tutkimusta jäsentäviksi käsitteiksi muodostuneita neuvottelun, vallan ja toimintaresurssin käsitteitä. Lukijan, joka ei ole kiinnostunut käsitteiden teoretisoinnista, lienee syytä aloittaa tutkimusraportin lukeminen myöhemmistä luvuista (Osa II-VI). Toisessa osassa (luvut 6-10) kuvaan tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja ja tutkimusprosessin etenemistä tutkimustehtävästä lasten toimijuuden tulkinnaan.

Tutkimuksen tulosten esittelyn olen jakanut kolmeen osaan (III-V). Kolmannessa osassa (luvut 11-14) tarkastelen lapsia neuvottelijoina ja vallankäyttäjinä päiväkotiryhmässä. Lasten (päiväkoti)toimijuuden näkökulmasta keskeisiä ovat lasten osallistuminen ja integroituminen ryhmään, ryhmän sosiaalinen eriytyminen ja tilanteellisten asemien rakentuminen. Lukujen tarkoituksena on vastata *ensimmäiseen tutkimusongelmaani, miten lapset neuvottelevat omia ja toistensa tilanteellisia asemia ja sosiaalisia järjestyksiä päiväkodin vuorovaikutuksessa*. Tekstissä esittämäni aineistoesimerkit olen valinnut runsaasta aineistosta niin, että ne edustavat tarkasteltavia käsitteitä mahdollisimman hyvin ja tuovat esille lasten neuvotteluille ja vallankäytölle ominaisia piirteitä. Työn neljännessä osassa (luvut 15-17) esittelen lasten käyttämiä toimintaresursseja erilaisissa toimintatilanteissa. Olen ryhmitellyt niiden tarkastelun tutkimuksessa rakentuneen toimintaresurssien jaottelun mukaan inhimillisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin toimintaresursseihin. Myös toimintaresurssin käsitettä olen pyrkinyt avaamaan käyttämällä runsaasti aineistoesimerkkejä ja niiden avulla vastaamaan *toiseen tutkimusongelmaani*,

---

<sup>14</sup> Viimeisin valtakunnallinen päivähoitojärjestelmää koskeva uudistus on eduskunnan 3.12.1999 hyväksymät esiopetuslait, jotka luovat puitteet päivähoito- ja perusopetusjärjestelmän kehittämiselle lähitulevaisuudessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämistä varten on perustettu neuvottelukunta, jonka tehtävänä on luoda tavoitteet tulevaisuuden esiopetukselle. Esiopetuksen sisällöllisiä kysymyksiä suunnittelemaan on perustettu useita asiantuntijatyöryhmiä. Lisäksi hallitus on esittänyt tavoitteekseen alentaa oppivelvollisuusikärajaa kuuteen vuoteen lähiaikoina. Kaikkia alle kouluikäisiä koskeva subjektiivinen päivähoito-oikeus toteutettiin lainsäädännöllä vuoden 1996 alusta. Subjektiivisen oikeuden piirissä on noin 400 000 lasta (Heikkinen 1998, 24).

*millaisia toimintaresursseja lapset käyttävät toimiessaan päiväkodin vuorovaiikutustilanteissa.*

Viidennessä osassa (luvut 18-22) esittelen analyysin tuloksena syntyneitä lasten toimijuuden profiileja. Profiilit kuvaavat erilaisia lapsityyppejä, jotka tuovat esille lasten erilaisuutta neuvottelijoina ja vallankäyttäjinä päiväkotiryhmässä. Profiilien rakentumisessa tärkeiksi osoittautuivat erityisesti myös tilanteellisesti lasten hallussa olevien toimintaresurssien määrä ja rakenne.

Viimeisessä osassa (luvut 23-25) tarkastelen tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ja toimintaresursseja pääoman eri muotoina ja pyrin vastaamaan *kolmannen tutkimusongelmaani, millaista sosiaalista pääomaa lapset rakentavat päiväkotiryhmässä*. Lisäksi pohdin lasten toimijuuden varhaiskasvatustutkimukselle ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle tarjoamaa antia.

Tutkimuksen ja tutkimusprosessin menetelmällisten ratkaisujen arvioinnista kiinnostuneet lukijat löytävät niihin liittyvää pohdintaani liitteestä (Liite 1).

# I LASTEN TOIMIJUUS

## 1 Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus

Lapsuus näyttäytyy eri tieteenalojen näkökulmasta erilaisena. Perinteisten lapsitieteiden, kuten kehityspsykologian, pediatrian ja kasvatustieteen, näkemykset lapsuuden luonteesta ja lapsen kehityksestä ovat viime aikoihin asti hallinneet lasten ja lapsuuden tutkimusta. Psykologis-pedagogisen lapsinäkemyksen vahva asema lapsia koskevien tutkimusten jäsentäjänä tekee osittain ymmärrettäväksi sen, että lapset ovat jääneet yhteiskuntatieteiden mielenkiinnon ulkopuolelle. Vallitseva ajattelumalli on ulottunut laajalle eri tieteenalojen lapsitutkimuksen lisäksi lapsia koskeviin arkikäsitteisiin ja -käytäntöihin.<sup>1</sup> Erityisesti sosiologian, sosiolingvistiikan, antropologian, sosiaali- ja politiikan tutkimuksen aloilla on alettu etsiä uusia tapoja käsitteellistää lapsi ja lapsuus.<sup>2</sup> Myös psykologian ja kasvatustieteen piirissä lapsen kehitystä on alettu tarkastella yksilönkehitystä laajemmassa yhteydessä.<sup>3</sup> Tämä voidaan nähdä seurauksena siitä, että yhteiskunnan muutokset liittyvät yhä kiinteämmin lapsuuteen.<sup>4</sup> Sen myötä lapsuus yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä on alkanut hahmottua ja lapset on alettu tunnustaa myös yhteiskunnallisiksi toimijoiksi.<sup>5</sup>

Lapsuuden sosiologia on käynnistynyt samanaikaisesti eri maissa aluksi yksittäisillä empiirisillä tutkimuksilla. Niissä on arvioitu kriittisesti tapoja, joilla lapset ovat esiintyneet tutkimuksissa ja niissä esitettyjä näkemyksiä lapsesta ja lapsuudesta.<sup>6</sup> Nyttemmin monitieteinen lapsuustutkimus on laajentunut kansalliseksi ja kansainväliseksi projekteiksi. Samaan aikaan monel-

---

<sup>1</sup> James & Prout 1990.

<sup>2</sup> James et al. 1998, 33-34; Hutchby & Moran-Ellis 1998, 8.

<sup>3</sup> Hakkarainen & Veresov 1998; Hujala ym. 1998; Kankaanranta 1998.

<sup>4</sup> Alanen & Bardy 1990; Dencik 1989; Sommer 1998.

<sup>5</sup> Qvortrup 1990; Alanen 1994 ja 1988, James & Prout 1990, Qvortrup et al. 1994, Mayall 1996.

<sup>6</sup> Alanen 1998a, 126-127.

ta suunnalta on kohdistunut paineita lasten yhteiskunnallisen aseman parantamiseksi, minkä seurauksena on vaadittu lapsen edun selkeämpää huomioinnista lapsia koskevista asioista päätettäessä.<sup>7</sup> Kansainvälinen lapsen oikeuksien liike on painostanut parantamaan lasten oikeudellista asemaa, lopettamaan lasten fyysisen ja psyykkisen rankaisemisen ja antamaan heille enemmän sananvaltaa itseään koskevissa asioissa. Myös uusimmassa lapsilainsäädännössä ja Suomen allekirjoittamassa (31.5. 1991) YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa korostuu lasten ja nuorten osallistumismahdollisuudet.<sup>8</sup> Samanaikaisesti keskustelu lasten erilaisesta hyväksikäytöstä, pahoinpitelystä ja koulukiusaamisesta on herättänyt huomiota lapsena olemisesta yhteiskunnan lapsuusinstituutioissa.

Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus ei ole yhtenäinen tutkimussuunta, vaan se koostuu useista monitieteellisistä tutkimusintresseistä. Yhteistä niille on lapsuuden rakentaminen ja näkyväksi tekeminen.<sup>9</sup> Viime vuosien tutkimukset lasten toimijuudesta oman arkensa ja toimintansa sekä identiteettinsä rakentamisesta<sup>10</sup> ovat kohottaneet lapset ja lapsuuden merkittäväksi teoreettiseksi ja empiiriseksi sosiologian osa-alueeksi. Myös tutkimukset, joissa lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä ymmärretään pysyväksi osaksi myöhäismodernin yhteiskunnan rakenteita eli yhdeksi sen rakenteelliseksi, väestöryhmään, sukupuoleen ym. verrattavaksi muodoksi<sup>11</sup>, ovat edistäneet lapsuuden sosiologista ymmärtämistä.

Viime vuosina lapsuuden sosiologian paradigman rakentaminen on edistynyt ripeästi.<sup>12</sup> James ja Prout esittivät ensimmäisen hahmotelman<sup>13</sup> ("emergent paradigm for sociology of childhood") korostaen kuitenkin sen keskeneräi-

---

<sup>7</sup> Ks. esim. Törrönen 1994.

<sup>8</sup> Lapsen oikeuksien sopimus. Suomen ensimmäinen raportti, 1994.

<sup>9</sup> Strandell 1992b.

<sup>10</sup> Alanen 1992; Mayall 1996; Waksler 1991 ja 1996; Strandell 1994; James & Prout 1996.

<sup>11</sup> Qvortrup 1990; Qvortrup et al. 1994; Alanen 1998b; Bardy 1998.

<sup>12</sup> Alanen 1998b.

<sup>13</sup> James ja Prout (1990, 8-9) ovat kiteyttäneet paradigmansa avainpiirteiksi ensinnäkin sen, että *lapsuutta tarkastellaan yhteiskunnallisena konstruktiona*. Lapsuus ei ole universaali eikä luonnollinen ilmiö, vaan sen määrittely on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Sen vuoksi *lapsuutta ei voida myöskään teoretisoida muista sosiaalisista muuttujista, kuten luokasta, sukupuolesta ja etnisyydestä irrotettuna*. Ei ole olemassa vain yhtä lapsuutta, vaan monenlaisia lapsuuksia, jotka rakentuvat sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten olosuhteiden tuloksena. *Lapset ovat aktiivisia osallistuvia toimijoita*. He itse konstruoivat omaa elämäänsä ja elinympäristöään. Tästä näkökulmasta *lasten omat kulttuurit ja*



syöttä ja suurpiirteisyyttä. Interaktionismi samoin kuin sosiaalinen konstruktionismi ovat olleet merkittävästi rakentamassa paradigmaa ja siinä olevaa näkemystä lapsista toimijoina.<sup>14</sup> Interaktionismissa on oleellista se, ettei sosiaalisen ryhmän käyttäytymistä analysoida yksinomaan yksittäisten jäsenten käyttäytymisen kautta, vaan liikkeelle lähdetään koko ryhmän toiminnasta. Sen sijaan, että keskityttäisiin yksilöihin ja heidän persoonallisiin piirteisiinsä tai kuinka sosiaalinen tilanne vaikuttaa yksilön toimintaan, keskitytään prosessiin, vuorovaikutuksen luonteeseen ja siinä syntyviin merkityksiin sosiaalisen toiminnan rakentumisessa.<sup>15</sup> Sosiaalisen konstruktionismin anti lapsuuden sosiologialle on ollut lapsuuden esittäminen ja tulkitseminen ajallisesti ja paikallisesti vaihtelevana ilmiönä.

1990-luvulla yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus suuntautui painotamaan erilaisia aspekteja lapsuuden tutkimuksessa.<sup>16</sup> James ja kumppanit esittävät neljä sosiologista tutkimussuuntausta, jotka ovat ”sosiaalisesti rakentunut lapsi”, ”heimolapsi”, ”marginaalilapsi” ja ”sosiaalis-rakenteellinen lapsi”.<sup>17</sup> Kun lasta tarkastellaan ”sosiaalis-rakenteellisesta” näkökulmasta, lapsuus ymmärretään yhteiskuntaelämän pysyväksi, rakenteelliseksi sosiaalisiksi ryhmäksi, joka kietoutuu yhteiskuntaan oleellisella tavalla. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä ovat silloin esimerkiksi se, miten lapsuus tulkitaan suhteessa nuoruuteen ja aikuisuuteen ja miten lasten elinolosuhteet vaihtelevat eri yhteiskunnissa.<sup>18</sup> Tarkastelunäkökulma on silloin globaalinen ja eri lapsuuksia yhdistävä. Myös ”marginaalilapsi”-lähtökohta tarkastelee lapsuutta globaalisesti, universaalina ryhmänä suhteessa eri väestöryhmien yhteiskunnallisiin oikeuksiin ja asemaan. Lapset tulkitaan aktiivisiksi toimijoiksi, jolloin lapsuus näkyy paremmin osana yhteiskuntaa, sen kulttuuria sekä poliit-

---

*sosiaaliset suhteet ovat tutkimisen arvoisia sinällään, riippumatta niiden yhteyksistä aikuisintresseihin. Lasten osallistuminen heitä koskevan tieteellisen tiedon tuottamiseen on keskeinen haaste heidän sosiaalisen toimijuutensa näkyväksi tekemisessä. Heidän mukaansa etnografiset menetelmät ovat lapsuustutkimuksen kehittämisessä keskeisiä. Ne mahdollistavat lasten osallistumisen suuremmin tiedon tuotantoon kuin kokeelliset ja surveymenetelmät. Lapsuustutkimuksella rakennetaan uudelleen yhteiskunnallista lapsuutta. Täysin objektiivista lapsuutta tutkimuksellisesta näkökulmasta ei kuitenkaan ole olemassa.*

<sup>14</sup> James & Prout 1997, esipuhe.

<sup>15</sup> Mead 1934, 7; Pekkarinen 1993, 91.

<sup>16</sup> James & Prout 1997, esipuhe.

<sup>17</sup> 'The socially constructed child', 'the tribal child', 'the minority group child' ja 'the social structural child'(James et al. 1998, 206-216)

<sup>18</sup> Ks. esim. Qvortrup et al. 1994; Oldman 1994.

tista toimintaa.<sup>19</sup> ”Sosiaalisesti rakentuva lapsi” on puolestaan paikallisesti ja ajallisesti lapsia toimijoina tarkasteleva näkökulma<sup>20</sup> ja ”heimolapsi” suunnata tarkastelemaan lasten toimijuutta lasten omien sosiaalisten maailmojen kautta.<sup>21</sup>

James ja kumppanit<sup>22</sup> ovat sijoittaneet lapsuuden tutkimussuuntaukset nelikenttään (Liite 2), joita erottelevina ulottuvuuksina he käyttävät sosiologisia jakoja kuten rakenne vs. toimijuus, samanlaisuus vs. erilaisuus, jatkuvuus vs. muutos ja paikallinen vs. globaalinen. Näin rakentunut malli ei tuo esille vain erilaisia lapsuustutkimuksen analyttisiä lähestymistapoja, vaan se heijastaa myös lapsuuden erilaisia sosiologisia käsitteellistämistapoja. Eri lähestymistavat nostavat esille erilaisia kysymyksiä lapsuuden ja lasten toimijuuden kontekstuaalisista, sekä rakenteellisista että tilanteellisista tekijöistä. Malli kuvaa sitä, miten lapsuutta on teoretisoitu sosiologiassa ja miten sosiologiset dikotomiat ovat muovanneet ja muovaavat yhä lasten toimijuuden teorian kehittämistä.<sup>23</sup>

Mallissa voidaan nähdä monia yhtymäkohtia sosiologiassa eri aikoina esitettyihin toimintateorioihin.<sup>24</sup> 1960-luvulle saakka sosiologian toimintateorioissa korostui rakennefunktionalistinen tarkastelutapa, jossa yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä pidettiin ensisijaisina yksilötoimijaan nähden. Sosiologian klassikoista erityisesti Parsonsia, Marxia, Weberiä ja Durkheimia pidetään tämän ajattelutavan esittäjinä.<sup>25</sup> Näiden rinnalle on syntynyt inhimillisen toiminnan sosiaalista rakentumista painottavia näkökulmia. Esimerkiksi fenomenologiseen tutkimustraditioon kytkeytyvässä Bergerin ja Luckmannin<sup>26</sup> käsitteellistämistavassa toimijaa ei nähdä pelkkänä sosiaalis-

---

<sup>19</sup> Ks. esim. Alanen 1992; Alderson 1993; Oakley 1994.

<sup>20</sup> Ks. esim. James & Prout 1990.

<sup>21</sup> Ks. esim. Kelly-Byrne 1989; Buckingham 1994; Corsaro 1997.

<sup>22</sup> James et al. 1998, 206.

<sup>23</sup> James et al. 217; vrt. Jenks 1998.

<sup>24</sup> Collin Campbellin (1996, 8-10) mukaan Max Weber ja Talcott Parsons nimeää useimmiten toimintateorioiden klassikoiksi. Myös Karl Marx, George Herbert Mead, Vilfredo Pareto, Georg Simmel, Alfred Schulz, Herbert Blumer, George C. Homans, Harold Garfinkel ja Erving Goffman ovat merkittävällä tavalla kehittäneet toiminnan teoretisointia sosiologiassa. Tämän päivän sosiologeista erityisesti Jürgen Habermasia (theory of communicative action) ja Anthony Giddensia (theory of structuration) pidetään merkittävänä toimintateoreetikkoina.

<sup>25</sup> Aittola & Raiskila 1994, 215.

<sup>26</sup> Berger & Luckman 1991.

ten rakenteiden tuotteena, vaan toimijan ja yhteiskunnan suhde ymmärrettään dialektiseksi: toimija on sekä sosiaalisen maailman tuottaja että tuote. Yhteiskunnan rakenne on aina toimivien ja merkityksiä tulkitsevien yksilöiden tuottamaa ja se säilyy ja muuttuu ainoastaan heidän toimintansa kautta. Berger ja Luckmann tarkastelevat makrotason rakenteita yksilösubjektin näkökulmasta.<sup>27</sup>

Hutchby ja Moran-Ellis<sup>28</sup> teoretisoivat lasten toimijuutta esittämällään mallilla, jonka he nimeävät ”kompetenssiparadigmaksi”. Heidän tarkoitukseensa on ollut vakiinnuttaa lasten asema toimijoina teoreettisesti ja empiirisesti ja tuoda esille ne toiminta-areenat, joilla lapset toimijuuttaan tuovat näkyviin ja harjaannuttavat. He korostavat empiirisen tutkimuksen merkitystä, koska yhdistämällä lasten toimijuus niihin olosuhteisiin, joissa lapset todellisuudessa arkeaan elävät, voidaan lasten toimijuutta avata ja todentaa. Olosuhteet sekä mahdollistavat että estävät lasten mahdollisuuksia toimia pätevinä sosiaalisina toimijoina. Jotta ymmärtäisimme lasten toimijuuden ominaisuuksia on välttämätöntä tutkia lasten sosiaalista toimintaa sisältäpäin, lasten itsensä kautta ja heidän näkökulmastaan. Vain näin voidaan löytää tapoja, joilla lapset itse rakentavat ja merkityksellistävät toimintaansa tiettyssä toimintaympäristössä.<sup>29</sup>

Omassa tutkimuksessani tarkastelen lasten toimijuutta päiväkodin arjessa. Arki koostuu sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutusta luovasta ja ylläpitävästä toiminnasta. Toiminnassa lapset rakentavat omaa asemaansa ja tilanteiden sosiaalisia järjestyksiä. Lasten toimijuuden näkyväksi tekeminen, sen ymmärtäminen ja selittäminen edellyttää huomion suuntaamista myös päiväkodin sosiaaliseen ympäristöön.<sup>30</sup> Lapset eivät liiku ainoastaan heille varten rakennetuissa mikro- tai osamaailmoissa, vaan he elävät myös oman yhteiskuntansa kulttuurissa, joka ylläpitää omanlaatuisiaan arvoja, normeja ja sopivaisuuskäsityksiä. Lapsuuden sosiologian paradigman kehittämiseksi tarvitaan empiirisiä tutkimuksia sukupolvien välisistä ja sisäisistä suhteista ottamalla huomioon toimintaympäristö, jossa toimijuus muotoutuu.<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup> Aittola & Raiskila 1994, 216-220.

<sup>28</sup> Hutchby & Moran-Ellis 1998, 5-10.

<sup>29</sup> Ks. myös Alanen 1998a, 128-130; Thomas & O’Kane 1998; Sommer 1998.

<sup>30</sup> Vrt. Alanen 1998b, 4; James et al. 1998, 142.

<sup>31</sup> Corsaro 1997, 26; Engelbert 1994, 289; Sommer 1998, 74; Qvortrup 2000, 92-93.

## 2 Toimijuuden sosiaaliset suhteet

Sosiologiassa sosialisaatio ymmärretään yhteiskunnan keinona ylläpitää jatkuvuutta. Se nähdään välttämättömänä prosessina, joka toteutuu yhteiskunnan instituutioiden kautta. Sosialisaation myötä kulttuuriperintö siirtyy sukupolvelta toiselle. Yksilön kannalta sosialisaatio tarkoittaa sellaisten yhteisten ja vallitsevalle kulttuurille ominaisten toiminta- ja käsitystapojen omaksumista tai sisäistämistä, jotka takaavat riittävän toimintavalmiuden kyseisessä sosiaalisessa yhteisössä.<sup>32</sup> Giddensin<sup>33</sup> mukaan sosialisaatio on erityisesti ihmislajin toiminnassa näkyvä prosessi, jossa avuttomasta imeväisestä asteittain tulee itsestään ja maailmasta tietoinen henkilö. Vasta sosialisaatio-prosessin tuloksena ihmisellä on sellaisia taitoja, jotka ovat tyypillisiä sille kulttuurille, johon hän on syntynyt.

Sosialisaatio tarjoaa kuitenkin vain yhden ja melko kapean näkökulman lapsuuteen.<sup>34</sup> Tarkastelutapa jättää merkittäviä aukkoja sosiaaliseen näkökulmaan ymmärtää lapsia ja lapsuutta. Aivan ensimmäisistä kokemuksistaan lähtien yksilö on aktiivinen vaikuttaja sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan ja omassa etenevässä yhteiskuntaan kiinnittymisessään.<sup>35</sup> Sosialisaatiotutkimusten keskiössä eivät ole olleet lasten osallistuminen ja sen vaikutukset sosialisaatioprosessissa.<sup>36</sup> Sosiologiassa sosialisaatiota on tutkittu pääasiassa aikuisten näkökulmasta ja samalla toiminnan ytimenä oleva vastavuoraisuus on jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Aikuisten korostuessa sosialisaatio-agentteina teoriat eivät ole pystyneet vastaamaan kysymykseen, missä suhteessa lasten ja aikuisten sosialisaatioprosessi on erilainen ja missä määrin siinä on samoja piirteitä. Sosialisaatiotutkimuksia on kritisoitu myös niiden riittämättömästä yhteiskunnallisesta sisällöstä. Sosiologiassakin sosialisaatio korvautuu usein psykologisilla, yksilölliseen kehitykseen liittyvillä käsitteillä kuten oppiminen, omaksuminen, mukautuminen ja sisäistäminen.<sup>37</sup>

Lasten käsittäminen toimijoiksi nostaa tarkastelun keskiöön lasten sosiaaliset maailmat ja heidän suhteensa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Näkökulma edellyttää irtautumista perinteisiin sosialisaatioteorioihin sisältyvästä kehitysjattelusta. Irtautuminen tarkoittaa sitä, että keskitytään lasten toiminnan ja sosiaalisten suhteiden tarkasteluun heidän sosiaalisen elämänsä ja identiteet-

---

<sup>32</sup> Siljander 1997, 10.

<sup>33</sup> Giddens 1989, 60.

<sup>34</sup> James 1993; Waksler 1991.

<sup>35</sup> Jenks 1982, 10-13; Prout & James 1990, 12-13.

<sup>36</sup> Thorne 1993, 3; Waksler 1991, 21; Lähteenmaa ym. 1990, 3.

<sup>37</sup> Alanen 1998a, 1992 ja 1988.

tiensä rakennusaineena. Se merkitsee lapsen määrittelemistä ennen kaikkea niiden voimavarojen kautta, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään arkielämässään. Tarkasteltaessa lasta toimijana korostuvat ennen kaikkea lapsuuden aktiiviset, osaavat, luovat, sosiaaliset ja tuottavat puolet. Näin lapsuus piirtyy aktiiviseksi elämänvaiheeksi, ei pelkästään aikuisten tarjoaman työn, hoivan, kasvatuksen ja ohjauksen passiiviseksi vastaanottamiseksi.<sup>38</sup>

Lasten sosiaalisten suhteiden tarkastelussa ovat keskeisiä niiden sosiaaliset seuraukset yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle. Niitä tarkastelemalla voidaan tuoda esille tapoja, joilla lapset itse järjestävät, muokkaavat ja rakentavat omaa ja kanssatoimijoidensa elämää keskinäisessä vuorovaikutuksessa.<sup>39</sup> Tutkimukset eivät keskity vain ongelmalapsiin, häiriöiden ilmenemiseen, tarvittaviin korjaaviin tai ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin, jotka ovat korostuneesti esillä monissa lapsuutta käsittelevissä tutkimuksissa.<sup>40</sup> Irtautuminen kehitysajattelusta merkitsee sitä, että lapsuutta ei tarkastella ongelmallisena tai riskialttiina huolenpidon ja suojelun kohteena.<sup>41</sup>

Hutchbyn ja Moran-Ellisin<sup>42</sup> mukaan toiminta-areenoita, joilla lasten toimijuus selvimmän näyttäytyy, ovat perhe, vertaissuhteet ja institutionaalinen tietämys (”institutional knowledge”). Institutionaalinen tietämys viittaa niihin aikuislähtöisesti rakennettuihin odotuksiin, sääntöihin ja toimintatapoihin, joita toimiminen erilaisissa lapsuusinstituutioissa lapsilta edellyttää. Lisäksi Hutchby ja Moran-Ellis liittävät siihen lasten itsensä ryhmäkulttuurissaan rakentamat odotukset, säännöt ja toimintatavat, jotka voivat olla samanlaisia, vaihtoehtoisia tai jopa vastakkaisia kuin aikuisilla. Nämä yhdessä määrittelevät sen toiminta-areenan kulttuurisen tilan ja toiminnan mahdollisuudet, joiden puitteissa lapset voivat toteuttaa pätevyyttään enemmän tai vähemmän autonomisina toimijoina.

Päiväkoti lapsuuden instituutiona kokoo lapsia yhteen ja tarjoaa puitteet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista kuin vuorovaikutus vanhempien ja muiden aikuisten kanssa. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapset voivat itsenäisesti tuoda esille toimijuuttaan eli lasten keskinäiset suhteet ovat avoimia lasten omille neuvotteluille. Heidän on itse luotava omat suhteensa ikätovereihin. Frønes<sup>43</sup> on tutkimuk-

---

<sup>38</sup> Strandell 1995, 10-12; Lallukka 1994, 103.

<sup>39</sup> Qvortrup et al. 1994; Mayall 1996; Corsaro 1997.

<sup>40</sup> Vrt. esim. Bardy 1992; Salmi ym. 1996.

<sup>41</sup> Waksler (1996) tuo esille kirjassaan *The little trials of childhood and children's strategies for dealing with them* tutkimuksia lapsilla olevista voimavaroista arkielämän ongelmatilanteista selviytyjinä.

<sup>42</sup> Hutchby & Moran-Ellis 1998, 20-21.

<sup>43</sup> Frønes 1990, 17-18.

sillaan todennut lasten keskinäisten suhteiden olevan muodoltaan monimutkaisia ja vaativan lapsilta paljon ponnisteluja. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapset rakentavat erilaisia sosiaalisia asemia, vertaavat omaa asemaansa muihin lapsiin ja saavat kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja ryhmässä toimimisesta.<sup>44</sup> Vuorovaikutusprosessissa on aina läsnä myös vallan erilaisia ilmenemismuotoja.<sup>45</sup> Toimiessaan vuorovaikutuksessa yksilöinä ja ryhmänä lapset saavat merkityksellisiä kokemuksia lapsena olemisesta päiväkodissa ja sen edellyttämästä lapsuudesta.

Viime aikoina etnografiset tutkimukset alle kouluikäisten keskinäisistä suhteista ovat tuoneet esille niiden merkityksiä lapsille.<sup>46</sup> Erityisen tärkeä merkitys keskinäisillä suhteilla näyttäisi olevan lasten identiteetin kehitymisessä toimijoina.<sup>47</sup> Lapset ovat taitavampia ja aloitteellisempia oman toimintansa rakentamisessa kuin on aikaisemmin arvioitu.<sup>48</sup> He kykenevät mukautumaan sosiaalisiin tilanteisiin ja toimimaan innovatiivisesti tuottaen tahtomiaan vuorovaikutusprosessin muutoksia.<sup>49</sup> Lasten kokemukset päiväkodissa heijastuvat myös päiväkodin ulkopuolelle, lapsen arkeen kotona ja myöhemmin koulussa.

Alle kouluikäisten lasten vertaiskulttuureja koskevissa tutkimuksissa sukupuoli ei ole kovinkaan paljon tuotu esille lapsuutta jäsentävänä suhteena. Strandellin<sup>50</sup> mukaan tutkimuksissa, joissa sen merkitystä on tarkasteltu, on korostunut varsin kaksijakoinen ajattelu tyttöjen ja poikien erilaisuudesta. Monet lapsuustutkijat ovat Barrie Thornen<sup>51</sup> tapaan kritisoineet dikotomista ajattelutapaa, joka painottaa sukupuolten sosiaalista eriytymistä ja asettaa vastakkain tyttöjen kulttuurit ja poikakulttuurit. Tutkimuksen painopiste tulisi hänen mukaansa siirtää sukupuolen vaihtelevien sosiaalisten ja symbolisten merkitysten tutkimiseen. Sukupuolijako tulisi nähdä liikkuvana ja muuttavana tilanteellisena suhteena. Haavindin<sup>52</sup> mukaan sukupuolen merkityksestä käydään jatkuvaa neuvottelua arkipäivän vuorovaikutustilanteissa perinteisten sukupuolistereotyyppien purkautuessa. Puheen tasolla sukupuoli-

---

<sup>44</sup> James 1993, 201; Rubin 1985, 14-15.

<sup>45</sup> Hatch 1987, 88-91; Strayer 1980; Rubin & Coplan 1992.

<sup>46</sup> Berentzen 1984; Corsaro 1985, 1988; Davies 1989, Goodwin 1990; Thorne 1993; Waksler 1991, 1996.

<sup>47</sup> James 1993, 201.

<sup>48</sup> Ks. esim. Fine & Sandström 1988, 72-75; James 1993; Solberg 1990; Waksler 1996.

<sup>49</sup> Waksler 1996; Sandels & Frieman 1998.

<sup>50</sup> Strandell 1993, 23-24.

<sup>51</sup> Thorne 1993.

<sup>52</sup> Haavind 1985.

kategoriat ovat jäykempiä kuin vuorovaikutuksellisessa toiminnassa.<sup>53</sup>

Lasten toimijuuden tarkasteleminen valottaa aikuisten ja lasten välisiä suhteita. Keskeinen rakenteellinen tekijä, joka hierarkisoi aikuisten ja lasten välisiä suhteita, on sukupolvijärjestelmä. Se on läsnä tavalla tai toisella kaikilla lasten toimijuuden toiminta-areenoilla. Se luo sukupolvien välisiin suhteisiin liittyviä kaavamaisia toimintatapoja ja säännönmukaisia ajattelumalleja. Sukupolvijärjestelmällä on pitkä historiallinen ja kulttuurinen kehitystaustansa. Se yhdistää erilaisia lapsuuksia rakenteistaessaan lasten suhteita ympäröivään maailmaan.<sup>54</sup> Sukupolvijärjestys on erityisen merkityksellinen sen vuoksi, että se muodostaa perustaa muille tilannekohtaisesti rakentuville sosiaalisille järjestyksille.<sup>55</sup>

Mayall<sup>56</sup> on tarkastellut kotia ja koulua lasten erilaisina sosiaalisina maailmoina brittiläisessä kulttuurissa. Hän päätyy tuloksissaan siihen, että lasten mahdollisuudet toimijoina näillä areenoilla ovat erilaiset ja selittyvät osaltaan niiden erilaisilla rakenteellisilla tekijöillä. Myös lasten omat kokemukset toimijuudestaan kotona ja koulussa poikkeavat toisistaan. Lapset kokevat, että he voivat itse neuvotella tekemisistään selvästi enemmän kotona kuin koulussa. Lasten ja aikuisten suhde on aina valtasuhde, jonka luonne vaihtelee sen mukaan, kuinka aikuiset sosiaalisissa tilanteissa käsitteellistävät lapsen ja lapsuuden. Lasten ja aikuisten välistä suhdetta ei ymmärretä kuitenkaan yhtenä pysyvien suhteiden muotona, vaan pikemminkin aikuisten ymmärrykset lapsesta muotoutuvat sen ajan ja paikan mukaan, missä lapset ja aikuiset yhdessä toimivat. Lasten asema suhteessa aikuisiin on erilainen perheessä ja koulussa, koska vanhempien ja opettajien näkemykset lapsesta ja lasten kanssa toimimisesta poikkeavat toisistaan. Kotona lasten ja vanhempien keskinäinen vuorovaikutus on kokonaisvaltaista ja lapsilla on suhteellisen paljon neuvotteluvaltaa sosiaalisissa tilanteissa ja suhteissa vanhempiin. Koulun rakenteelliset tekijät ovat helposti tunnistettavissa ja opettajien valta-asema legitimoitu. Koulussa lasten ajatellaan olevan oppimassa, kehityksessä ja kypsyvässä, eikä heillä sen vuoksi voi olla samanlaista neuvotteluvaltaa kuin kotona. Lapset eivät voi asettaa opettajien asiantuntijuutta ja auktoriteettia kyseenalaiseksi. Koulun sosiaalisten suhteiden järjestys varmistaa sen, että lapsia kohdellaan suureksi osaksi ryhmänä, ei yksilöinä. Siksi sellaiset vastavuoroiset neuvotteluprosessit, jotka ovat mahdollisia kotona, eivät voi toteutua koulun maailmassa. Lapset ovat myös itse tietoisia aikuisten

---

<sup>53</sup> Strandell 1993, 29.

<sup>54</sup> Vrt. Alanen ja Bardy 1990, 90-92; Alanen 1992, 65; Lallukka 1993, 10-11.

<sup>55</sup> Mayall 2000, 120.

<sup>56</sup> Mayall 1994, 124-127.

erilaisesta suhtautumisesta heihin, mikä on tärkeä lähtökohta heidän omalle toiminnalleen ja siinä onnistumiselle. Tästä johtuen lasten on luotava itselleen erilainen identiteetti koulussa kuin kotona toimiessaan.

Sukupolvijärjestykseen sisältyvää aikuisten valtaa suhteessa lapseen pidetään itsestään selvänä ja oikeutettuna ja sen vuoksi sitä on vaikea muuttaa. Vallan oikeutusta perustellaan usein lasten kypsymättömyydellä ja kehitystarpeilla. Selitys ei ole kuitenkaan riittävä, sillä aikuisten ja lasten välistä jyrkkää hierarkkista suhdetta ei voida pitää ”luonnollisena”. Lapsuuden tarkasteleminen sosiaalisena kategoriana merkitsee sitä, että aikuisten valtaa kyseenalaistetaan tai pyritään ainakin tekemään näkyväksi muotoja, joilla asymmetrinen valtasuhde on yhteiskunnassa kulttuurisesti tuotettu. Lisäksi näkökulmassa ollaan kiinnostuttu siitä, miten lapset on suljettu pois osallistumisesta ja päätöksenteosta myös tilanteissa ja asioissa, joissa se ei ole perusteltua eikä lasten edun mukaista. Aikuisetkaan eivät ole täydellisiä, vaan usein myös epäpäteviä ja erehtyväisiä. Aikuisvallan tietoinen näkyväksi tekeminen onkin yksi yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen keskeinen haaste.<sup>57</sup>

### 3 Pätevyys toimijuudessa

Sosiologian toimintateorioissa toiminta erotetaan käyttäytymisestä.<sup>58</sup> Toiminta tulkitaan tahdonalaiseksi tai tarkoitukselliseksi tekemiseksi. Siinä on kyse tahdonvoimasta tai tahtomisesta ja sen soveltamisesta käytäntöön. Käyttäytyminen puolestaan liittyy ei-tahdonalaisiin reaktioihin ja tekemisiin. Käyttäytymistä hallitsevat enemmän tai vähemmän motivoimattomat käytännöt, jotka ovat säännönmukaisesti toistuvia.<sup>59</sup> Toimijat eivät kuitenkaan aina onnistu yrityksissään panna aikomuksiaan täytäntöön. Epäonnistumisia tapahtuu muiden vastustuksesta tai toimintatilanteen rakenteellisten esteiden ja rajoitusten vuoksi, mutta myös siksi, että ihmiset eivät kykene tai halua panna tahtoaan täytäntöön ja ”toimia”.<sup>60</sup> Weberin<sup>61</sup> toimintateoria sisältää myös jaon toimintaan ja käyttäytymiseen, mutta hän ei pidä niitä täysin toisiaan poissulkevinä tekemisen luokkina. Inhimilliseen tekemiseen on kietoutunut aina toimintaa ja käyttäytymistä.<sup>62</sup>

---

<sup>57</sup> Vrt. Alanen & Bardy 1990, 90-92; Bardy 1990, 11; Alderson 1994.

<sup>58</sup> Campbell 1996, 25; Weber 1964, 372; Ilmonen 1998, 93.

<sup>59</sup> Campbell 1996, 25.

<sup>60</sup> Campbell 1996, 157.

<sup>61</sup> Weber 1964, 372.

<sup>62</sup> Weber 1964, 116.



Pätevyys toiminnassa ymmärretään sosiaalisissa käytännöissä rakentuvaksi saavutukseksi.<sup>63</sup> Se ei ole olemukseltaan mitään sellaista, jota esimerkiksi aikuiset voivat lapsille antaa (esim. oikeuksia). Se ei myöskään ole yksilön ominaisuus, joka kehittyy lineaarisesti lapsen iän, kehittymisen ja kypsymisen myötä, vaan sitä pidetään lapsen itsensä työn ja toiminnan tuloksena syntyneenä saavutuksena, johon liittyy jollakin tavalla aktiivista ja vaikuttavaa kapasiteettia.<sup>64</sup> Pätevyyttä toimijana ei rinnasteta toimijan täydellisyyteen tai muihin inhimillisiin ominaisuuksiin. Kognitiivisen kehityksen vaiheet ja rajoitukset ja se, että lapset osaavat tai eivät vielä osaa, eivät määrittele pätevyyttä toimijana. Sitä ei ymmärretä kognitiivisena kypsyytinä, vaan tarkastelu kohdistuu osaamisen sijasta tekemiseen. James<sup>65</sup> korostaa sosiaalisen kokemuksen merkitystä, jonka karttuessa lapsen ymmärrys sosiaalisten suhteiden luomisesta ja ylläpitämisestä lisääntyy.

Sosiaalinen pätevyys ilmenee, enemmän tai vähemmän, todellisissa ”tässä ja nyt” -tilanteissa lasten ja aikuisten sekä lasten ja toisten lasten kanssa. Kunkin lapsen sosiaalinen pätevyys tai sen puuttuminen todentuu tilanteellisesti vuorovaikutuksessa. Pätevyyttä toimijuudessa on tarkasteltava näin ollen tilannekohtaisesti ja tilanteiden tuottamana. Pätevyydestä neuvotellaan, sitä osoitetaan ja siitä kilpaillaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa.<sup>66</sup> Sosiaalinen pätevyys edellyttää tilanteeseen sisältyvien merkityskoodien ymmärtämistä ja tilanneherkkyyttä. Tilanneherkkyys tarkoittaa kykyä arvioida tilanteita ja käyttää hyväksi tilanteen avaamia toimintamahdollisuuksia. Pätevyys edellyttää erilaisten käyttäytymisstrategioiden tunnistamista ja hallitsemista.<sup>67</sup> Hutchby ja Moran-Ellis<sup>68</sup> liittävät sosiaalisen pätevyyden tarkoituksellisen toiminnan ilmenemiseen vuorovaikutustilanteissa ja lasten mahdollisuuksiin sen avulla muokata vuorovaikutusta ja sosiaalisia ympäristöjä.<sup>69</sup>

Yksilötasolla pätevä toimijuus edellyttää omaa aktiivista jäsentymistä tilanteeseen<sup>70</sup> ja oman tilanteellisen aseman rakentamista suhteessa toisiin toimijoihin.<sup>71</sup> Klessin<sup>72</sup> mukaan tilannekohtaisen aseman rakentuminen määrittelee toimijan sijoittumista tilanteen sosiaalisessa järjestyksessä.

---

<sup>63</sup> Vrt. Corsaro 1997; Baker 1998; Sandels & Freeman 1998.

<sup>64</sup> Hutchby ja Moran-Ellis 1998, 14.

<sup>65</sup> James 1993, 214.

<sup>66</sup> Alderson 1994; Alanen 1998c.

<sup>67</sup> Strandell 1995, 183; James 1993, 136, 158; Langsted & Sommer 1990, 27.

<sup>68</sup> Hutchby & Moran-Ellis 1998, 16.

<sup>69</sup> Vrt. Poikkeus 1995, 126-128; Niiranen 1995, 93.

<sup>70</sup> Vrt. Langsted & Sommer 1990, 23.

<sup>71</sup> Kantor et al. 1998, 148-152.

<sup>72</sup> Kless 1992, 115.

Corsaro<sup>73</sup> on esittänyt, että lasten sosiaalisessa toimijuudessa tulee esille kaksi keskeistä pyrkimystä: toisaalta lapset pyrkivät saamaan arkielämää hallintaansa ja toisaalta jakamaan sitä ja siihen liittyvää hallintaa keskenään. Sen vuoksi osallistuminen ja oman aseman rakentaminen sosiaalisissa tilanteissa on merkityksellistä.

Tilannekohtaisen aseman rakentuminen on dynaaminen neuvottelu-prosessi.<sup>74</sup> Tilanteelliset asemat eivät ole ennalta olemassa olevia ”paikkoja”, joihin toimijat asettuvat, vaan asemat tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä.<sup>75</sup> Tilanteellinen asema rakentuu kollektiivisesti yksilöiden vastavuoroisen toiminnan tuloksena. Se rakentuu erilaisista sosiaalisista muuttujista, jotka merkityksellistyvät kunkin paikallisen yhteisön sisäisessä vuorovaikutuksessa.<sup>76</sup> Toimijalla itsellään on pitkälle vastuu omasta toimijuudestaan ja vuorovaikutteinen subjektina toimiminen muovaa oman aseman rakentumista. Jokaisella toimijalla on oma uniikki ”henkilöytensä” (”personhood”)<sup>77</sup> toimia ja toimijan hallussa olevat ja käyttämät toimintaresurssit vaihtelevat sekä yksilöllisesti että tilanteen mukaan. Vuorovaikutustilanteet ovat kuitenkin yhteisiä niihin osallistujille ja kokemuksia jaetaan myös kollektiivisesti. Jokainen tulkitsee kaikille osallistujille yhteistä tilannetta omista lähtökohdistaan käsin unohtamatta kuitenkaan muiden toimijoiden läsnäoloa.

Lasten toimijuuden yhteisölliset ja yhteiskunnalliset seuraukset tulevat näkyviin tarkasteltaessa tilanteiden sosiaalisten järjestysten rakentumista. Sosiaaliset järjestykset perustuvat eri tavoin yhteisessä toiminnassa syntyneisiin asemien, valtasuhteiden ja normien järjestelmiin.<sup>78</sup> Ne viittaavat toimijoiden keskinäisiin suhdeverkostoihin, niiden ominaisuuksiin ja dynamiikkaan.<sup>79</sup> Sosiaaliset järjestykset ovat toisissa tilanteissa avoimesti yhteisesti neuvoteltuja, toisissa tilanteissa enemmän tai vähemmän manipuloituja tai pakotettuja (vrt. esim. sukupolvijärjestys). Mahdollisuus neuvotella sosiaalisesta järjestyksestä liittyy tilanteen rakenteellisiin tekijöihin. Mitä enemmän tilanteeseen liittyy vapauksia tai normien ja odotusten epäselvyyttä, sitä enemmän sosiaalisen järjestyksen rakentamiseen liittyy sopimuksellisuutta. Joka tapauksessa niitä ei ymmärretä lopullisiksi järjestyksiksi, vaan prosesseiksi, jotka ovat sopivissa olosuhteissa alttiita muutoksille.<sup>80</sup> Sosiaalisten järjestysten

---

<sup>73</sup> Corsaro 1997, 118.

<sup>74</sup> Vrt. Hatch 1987, 82.

<sup>75</sup> Vrt. Suoninen 1997, 58.

<sup>76</sup> Diamond 1996, 9-11.

<sup>77</sup> James 1993, 151-152.

<sup>78</sup> Jenkins 1996, 137-138.

<sup>79</sup> Vrt. Crothers 1996, 1-15.

<sup>80</sup> Vrt. Zimmerman & Boden 1991, 4-6.

perusominaisuus on näin ollen niiden muuntuvuus ja korvautuvuus. Ne rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä.

Lasten yhdessä rakentama ryhmäkulttuuri tuo myös esille toimijuuden yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia seurauksia. Vertaisryhmissä lapset luovat ja muokkaavat omia kulttuureitaan osana ja osaksi yhteiskunnan muita kulttuureita.<sup>81</sup> Corsaron<sup>82</sup> mukaan lasten omat kulttuurit ovat mutkikkaan uusintavan rakentamistyön tulosta.<sup>83</sup> Vertaiskulttuurilla ymmärretään lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa yhdessä tuottamaa ja keskenään jakamaa suhteellisen vakaata toimintojen, rutiinien, tuotteiden, arvojen ja merkitysten kokonaisuutta.<sup>84</sup> Lasten omat kulttuurit eivät kuitenkaan toimi irrallaan aikuisten kulttuureista, vaan ne ovat monella tavalla kietoutuneet toisiinsa. Corsaro<sup>85</sup> käyttää ilmaisua tulkitseva uusintaminen (”interpretive reproduction”) analysoidessaan lasten toimijuuden yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia seurauksia. Tulkinnallisuus viittaa lasten yhteiskunnallisen osallisuuden tuottaviin ja innovatiivisiin puoliin. Hänen mukaansa lapset luovat omaa vertaiskulttuuriaan siten, että he ottavat tietoa ja muita kulttuurin aineksia aikuisilta ja soveltavat niitä luovasti omiin käsityksiinsä. Uusintaminen kuvaa puolestaan sitä, etteivät lapset vain sisäistä aikuiskulttuuria, vaan osallistuvat itse aktiivisesti kulttuuriseen tuotantoon ja muutosprosesseihin. Lapset eivät vain toista vanhaa, vaan he tulkitsevat aikuiskulttuuria uudella tavalla.<sup>86</sup>

Keskeisiksi kysymyksiksi sosiaalisen pätevyyden tutkimisessa ovat nousseet ensinnäkin, miten sosiaalinen pätevyys ilmenee tai piiloutuu ja miten sitä kontrolloidaan lasten arkipäivän suhteissa aikuisten ja toisten lasten kanssa. Toinen keskeinen kysymys nousee lasten ja aikuisten sosiaalisen pätevyyden eroista. Missä määrin lasten voidaan sanoa omaavan sellaista sosiaalista pätevyyttä, mikä on heidän toiminnassaan erityisesti luonteenomaista tai vaihtoehtoisesti, pitääkö lasten sosiaalinen pätevyys nähdä olennaisesti samanlaisena kuin aikuisten.<sup>87</sup>

---

<sup>81</sup> Ks. esim. Opie & Opie 1991; Goodwin 1990.

<sup>82</sup> Corsaro 1997, 95.

<sup>83</sup> Ks. myös James et al. 1998, 99-100.

<sup>84</sup> Corsaro 1997, 95; Corsaro & Eder 1990, 197.

<sup>85</sup> Corsaro 1997, 26.

<sup>86</sup> Corsaro 1997, 18.

<sup>87</sup> Davis 1998, 327; James 1998, esipuhe; Hutchby & Moran-Ellis 1998, 9.

## 4 Päiväkoti lasten toimijuuden ympäristönä

Lasten (päiväkoti)toimijuuden ymmärtäminen ja selittäminen kontekstuaalisena edellyttää toimijuuteen heijastuvien yhteiskunnan rakenteiden, kulttuurin ja institutionaalisten tekijöiden tarkastelemista. Ne muodostavat yhdessä välittömän toimintatilanteen kanssa kehyksen, jossa lasten toimijuus muotoutuu. Seuraavana tarkastelen niitä päiväkodin toimintaympäristöön liittyviä rakenteellisia tekijöitä, joilla on merkitystä lasten toimijuuden säätelijöinä.

Suomalaisen päivähoidon historialliset juuret ulottuvat 1800-luvun loppupuolelle. Merkittävänä vaikuttajina pidetään naisliikkeen toiminnan aktivoitumista huolehtia köyhistä ja turvattomista lapsista sekä keskieuropplaisten kasvatustilafilosofien, erityisesti Pestalozzin ja Fröbelin, kansansivistystä painottavien ajatusten leviämistä Suomeen.<sup>88</sup> Ensimmäisten Suomeen perustettujen lastentarhojen toiminnan periaatteena olikin vähäosaisten lasten auttaminen.<sup>89</sup>

Päivähoitojärjestelmän kehitymisessä yhteiskunnalliset olosuhteet ovat muovanneet ja suunnanneet päivähoitotoimintaa sosiaalisia ja työelämän lähtökohtia palvelevaksi. Alasen ja Bardyn<sup>90</sup> mukaan päivähoitoa on rakennettu eri aikuisryhmien välisissä kamppailuissa ja neuvotteluissa. Aikuisten intressit tulevat esille valtion, kuntien, sosiaalitoimen, ammattihenkilöstön, ayliikkeen ja kansalaisryhmien edustajien kautta.<sup>91</sup> Välimäki<sup>92</sup> on tuonut esille erityisesti lasten hoitojärjestelyihin<sup>93</sup> liittyvät ratkaisut suomalaisen päivähoitojärjestelmän muotoutumiseen vaikuttavana tekijänä. Niihin sisältyvät aikuis-

---

<sup>88</sup> Karila 1997, 45; Kasurinen & Saares 1998.

<sup>89</sup> Suomessa ajatuksen lastentarhasta toi ensimmäiseksi esille Uno Cygnaeus, joka liitti lastentarhan osaksi kansanopetusjärjestelmää. Suomalaisen lastentarhatoiminnan katsotaan kuitenkin varsinaisesti alkaneen vuonna 1888, jolloin Hanna Rothman perusti kansanlastentarhan Helsinkiin. Sen toiminta perustui Friedrich Fröbelin kehittämille kasvatustilafilosofisille ajatuksille (Salminen & Salminen 1986; Hänninen & Valli 1986).

<sup>90</sup> Alanen & Bardy 1990, 55.

<sup>91</sup> Ks. myös Kröger 1998.

<sup>92</sup> Välimäki 1998, 19.

<sup>93</sup> Välimäki (1998, 24) määrittelee hoitojärjestelyn osaksi monimutkaista kasvu-prosessia, jossa syntymänjälkeisestä avuttomuuden olotilasta vähitellen rakentuu lapsen persoonallisuus ja yksilöllisyys. Hän ymmärtää sen käsitteeksi hoitojärjestelmälle. Julkishallinnon organisoimat hoitojärjestelyt hän jakaa syntymävaiheen (imeväis- ja äitiyshuolto), päivähoitovaiheen ja kouluun valmistavan ajan (esiopetus) hoitojärjestelyihin.

ten odotukset ja vaatimukset ovat välittäneet ja värittäneet yhteiskunnallisten muutosten heijastumista lapsiin ja lapsuuteen. Alanen ja Bardy<sup>94</sup> ovat kritisoineet lapsinäkökulman vähäisyyttä päivähoidon kehittämisessä todeten että ”päivähoito on siinä määrin aikuisten asia, että jopa sen asiakkaina pidetään vanhempia, vaikka lapset viettävät päivänsä siellä”. Päivähoitojärjestelmän kehittämisessä puhtaasti lapsista lähtevä kasvatuksellinen, yleisvalistava ja opetuksellinen toiminta ei ole Suomessa saanut kovinkaan paljon kantavuutta. Siitä huolimatta perinteisen lastentarhatoiminnan pedagoginen sisältö on säilynyt päiväkotitoiminnassa.<sup>95</sup> Se on merkinnyt psykologis-pedagogisen ajattelun vahvaa asemaa varhaiskasvatuksen sisällöllisessä suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Yhteiskunta säätelee lainsäädännöllä päivähoidon toimintaa. Päivähoidon kehittämistä ohjaava lainsäädäntö on Suomessa liitetty osaksi sosiaalipoliittista lainsäädäntöä. Tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, millainen asema päivähoidolle on annettu yhteiskunnassa. Se heijastaa myös aikuisten käsityksiä lapsena olemisesta ja kehitysajattelun korostumisesta päivähoitossa. Päivähoidon tehtävä on lainsäädännön tasolla määritelty laissa lasten päivähoitosta (36/73)<sup>96</sup> ja sen kasvatustavoitepykälässä vuodelta 1983. Niissä päivähoito käsitteellistetään sosiaalipalveluksi ja sisällöltään varhaiskasvatukseksi ja määritellään sisältämään saumattomasti sekä hoidon, kasvatuksen että opetuksen elementit. Välimäki<sup>97</sup> on tuonut esille näiden tehtävien välisen jännitteen suomalaisessa päivähoitossa. Se on vaikuttanut päivähoitojärjestelyjen taustalla monikerroksisesti kietoutuen sekä lasten ikään, lasten ja aikuisten väliin suhteisiin, perheiden sosiaalis-taloudelliseen tilanteeseen, kunkin ajan yhteiskuntapolitiikkaan ja perinteeseen. Jännite juontaa juurensa erilaisista näkemyksistä, joissa päivähoiton sisältökäsitteet – hoito, kasvatusta ja opetus – saavat erilaisia painotuksia. Jännite on edelleenkin havaittavissa keskusteluissa päivähoiton sisällöllisestä olemuksesta.

Suomalainen päivähoitojärjestelmä käsittää erilaisia laissa mainittuja päivähoitomuotoja.<sup>98</sup> Suomalaisen päivähoitoajattelun mukaan lasten vanhemmilla on oikeus valita, mikä hoitomuoto on heidän lapsilleen soveltuvin.

---

<sup>94</sup> Alanen & Bardy 1990, 55.

<sup>95</sup> Välimäki 1998, 213; Ojala 1993.

<sup>96</sup> Päivähoitolain voimaan tultua aikaisempia lastenseimiä ja lastentarhoja alettiin kutsua yhteisellä nimellä päiväkotiksi.

<sup>97</sup> Välimäki 1998, 210-215.

<sup>98</sup> Päiväkotien rinnalla lasten hoitoa ja kasvatusta järjestetään perhepäivähoitossa ja lasten leikkitoiminnassa. Kunnallisia päivähoitomuotoja täydentävät seurakuntien kerhotoiminta, kotihoidon tuki ja yksityiset päiväkodit.

Kuusivuotiaille tarkoitettua esiopetusta järjestetään sosiaalihuollon alaisuudessa päiväkotien koko- ja osapäiväryhmissä. Niiden lisäksi sitä toteutetaan peruskoulun yhteydessä tai välittömässä läheisyydessä toimivissa erillisissä esiluokissa. Haja-asutusalueella esiopetus on usein organisoitu koulujen alkuopetusluokkien yhteyteen.<sup>99</sup>

Päivähoidossa työskentelevien aikuisten määrät ja kelpoisuudet on määriteltä myös lainsäädännöllä. Henkilöstörakenteesta on omat säädöksensä aseuksessa lasten päivähoidosta.<sup>100</sup> Tällä hetkellä henkilöstön vaadittu lukumäärä ilmaistaan suhdelukuna aikuisten ja lasten välillä. Alle kolmivuotiaiden lasten kokopäiväryhmässä edellytetään olevan yksi aikuinen neljää lasta kohden ja yli kolmivuotiaiden lasten ryhmissä yksi aikuinen seitsemää lasta kohden. Enintään viisi tuntia kestävässä osapäiväryhmässä tulee olla yksi aikuinen kolmeatoista lasta kohden. Päivähoitohenkilöstön kelpoisuudet on määriteltä aseuksessa sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuuksista.<sup>101</sup>

Päivähoito on kiinteä osa julkisia palveluita ja näin ollen julkishallinnon kehittämisessä tapahtuneet suunnanmuutokset ovat kohdistuneet myös päivähoitoon. 1980-luvun lopulla aloitettu normiohjauksesta luopuminen<sup>102</sup> on ollut ja tulee olemaan yksi päivähoitoon ja myös lasten toimijuuteen merkittävästi heijastuva seikka. Uudistuksen perustavoitteena on ollut päätösvalan siirtäminen aiempaa suuremmissa määrin paikallistasolle. Tämä on merkinnyt, että kuntien toiminta ja päivähoiton arvopohja vaihtelevat yhä enemmän.<sup>103</sup> Lasten toimijuuden näkökulmasta se on oletettavasti lisännyt lastenkin mahdollisuuksia vaikuttaa päivähoiton arjen rakentumiseen.

Valtakunnallisesti on myös organisoitu ja rahoitettu erilaisia päiväkotien toimintaan kohdistuneita kehittämishankkeita. Lasten toimijuudelle ne ovat olleet merkityksellisiä, koska ne ovat tuoneet esille uusia odotuksia päivähoitotoiminnalle ja muokanneet sitä kautta aikuisten ja lasten välisiä suhteita. Vapaakuntakokeiluissa on pyritty kehittämään päivähoitoa hallinnollisesti ja toiminnallisesti joustavammaksi ja osallistujien, myös lasten näkökulmat paremmin huomioiviksi.<sup>104</sup> Toisaalta päiväkotien toimintaa on pyritty kehittämään pedagogisista ja opetuksellisista lähtökohdista, jolloin hankkeet ovat keskittyneet lasten näkökulmat aiempaa paremmin huomioivan toiminnan

---

<sup>99</sup> Kankaanranta & Tiuhonen 1994.

<sup>100</sup> Asetus lasten päivähoidosta 806/1992.

<sup>101</sup> Asetus sosiaalihuollon kelpoisuuksista 804/1992. Joka kolmannen päiväkodin henkilöstöstä tulee olla vähintään opistoasteisen tutkinnon suorittanut.

<sup>102</sup> Valtioneuvoston päätös 525/01/86.

<sup>103</sup> Karila 1997, 47; Kinon 1995, 54.

<sup>104</sup> Ks. Välimäki 1993.

kehittämiseen. Yksi kattavimmista hankkeista on ollut ”Voisiko jotain olla toisin päivähoitossa” -projekti<sup>105</sup>, jossa kyseenalaistetaan perinteistä lastentarhapedagogiikkaa ja pyritään korjaamaan kankeita päiväkotien arkirutiineja. 1970-luvun alussa aloitettiin valtakunnallisella tasolla koulu- ja sosiaalishallinnon yhteinen esikoulukokeilu. Kokeilua toteutettiin sekä päivähoitossa että peruskoulun yhteydessä toimivissa kuusivuotiaiden esikoululuokissa. Näin luotiin perusta kahden eri keskushallinnon ja kahden eri opettajaryhmän kohta 30 vuotta yhtäjaksoisesti jatkuneelle yhteistyölle.<sup>106</sup>

Päivähoidon kasvatustavoitteenasettelua ovat ohjanneet päivähoito- ja kasvatustavoitteet.<sup>107</sup> Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön mukaan päivähoito- ja kasvatustavoitteena on:

”... tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla siten, että lapsen edellytysten mukaisesti ja kulttuuriperinteeseen nojaten turvataan lapsen fyysinen kehitys, ohjataan hänen sosiaalista kehitystään ja annetaan aineksia hänen henkiselle kehitykselleen.”<sup>108</sup>

Tavoitteiden toteuttamisen tueksi on laadittu sosiaalishallituksen toimesta useita tavoitteita konkretisoivia julkaisuja<sup>109</sup>, joista on myös selkeästi luettavissa psykologis-pedagogisen ajattelun korostuminen päivähoitotoimintaa ohjaavana periaatteena. Viime vuosina sekä sosiaali- että opetushallinto ovat korostaneet kehittämissuunnitelmissaan<sup>110</sup> päiväkodin ja koulun yhteistä vastuuta 6-8 -vuotiaiden opetuksesta ja päivähoitosta.<sup>111</sup>

Päiväkodit eroavat toisistaan siinä, kuinka paljon viralliset kasvatustavoit-

---

<sup>105</sup> Lahikainen & Rusanen 1991.

<sup>106</sup> Ks. Tiihonen 1994.

<sup>107</sup> Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Päivähoidon kasvatustavoitekomitea oli koottu parlamentaariselta pohjalta. Siinä oli edustettuna melko kattavasti yhteiskunnan eri näkökulmia ja komitea käytti apunaan myös tuon ajan varhaiskasvatuksen tutkijoita asiantuntijoina (Karila 1997, 47-48).

<sup>108</sup> Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 103-104.

<sup>109</sup> Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984), Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoito- ja kasvatustavoitekomitean toimintasuunnitelma (1986), Kolmi-viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma (Salminen 1988a) ja Leikin välineet (Salminen 1988b).

<sup>110</sup> Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.

<sup>111</sup> Poikonen 1999; Kankaanranta 1998.

teet ja opetus suunnitelmat säätelevät lasten ohjausta.<sup>112</sup> Tavoitteiden ja suunnitelmien toteutumista käytännössä ohjaavat monet päiväkodin arkielämään ja toimintakulttuuriin liittyvät tekijät. Karila<sup>113</sup> on omassa varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta käsittelevässä tutkimuksessaan luokitellut päiväkotien toimintakulttuurit innovatiivisiin, murroksessa oleviin ja muutosta karttaviin toimintakulttuureihin. Innovatiivinen toimintakulttuuri tarjoaa parhaimmat mahdollisuudet lasten toimijuuden toteutumiselle. Innovatiivisille päiväkodeille on ominaista oman kasvatuksellisen linjan olemassaolo ja sen jatkuva kehittäminen lapsilta, vanhemmilta ja ympäristöltä saadun palautteen perusteella. Murroksessa oleva päiväkotiki on hakemassa linjaansa ja tarvitsee tukea toimintakulttuurinsa uudistamisessa. Muutosta karttavaa toimintakulttuuria luonnehtii aiemmissa toimintakäytännöissä pitäytyminen ja muutoksen vastustaminen. Tällaisissa päiväkodeissa ei juurikaan käydä keskusteluja kasvatuksen tavoitteista eikä kasvatuskäytännöistä.

Päiväkodin toimintakulttuuri määrittää oleellisesti aikuisten tapoja suhtautua lasten toimintoihin. Strandell<sup>114</sup> erottaa päiväkotitutkimuksessaan neuvottelukulttuureiltaan erilaisia päiväkoteja, jotka eroavat toisistaan sen suhteen, miten aikuislähtöisesti / lapsilähtöisesti niissä toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan. Hän on nimennyt aineistossaan ilmenneet erilaiset neuvottelukulttuurit hallinnan kulttuuriksi, kysymisen kulttuuriksi ja lasten oma-toimisuutta korostavaksi kulttuuriksi. Hallinnan neuvottelukulttuurissa lasten toimijuudelle jää niukasti tilaa. Kysymisen kulttuurissa aikuiset ovat enemmän taka-alalla. Lapset ovat itse mukana ohjaamassa tapahtumien kulkua. Henkilökunnan ohjaus on epäsuoraa, mutta samalla melko näkyvää. Kysymisen kulttuuri on eräänlainen välimuoto hallinnan ja lasten omatoimisuuden kulttuurista. Lasten omatoimisuuden kulttuurissa aikuiset toisaalta ”vetäytyvät” taustalle, eivätkä ohjaa lasten konkreettisia valintoja tai toimintoja. Toisaalta aikuiset ohjaavat aktiivisesti lapsia näkyvien ja päämääräsuuntautuneiden tekojen avulla. Lapsia opetetaan tietoisesti omatoimisuuteen ja ottamaan vastuuta ihmissuhteista ja tilanteista.

Julkisen sektorin normiohjaus on ulottunut myös päiväkotien tiloihin. Suurin osa suomalaisista päiväkodeista on rakennettu ja kalustettu vuoden 1973 päivähoitolain voimaantulon jälkeen, jolloin julkista rakentamista säädettiin keskusjohtoisesti. Sosiaalihuollon julkaisussa *Päiväkodin toimitilojen suunnittelu*<sup>115</sup> annettiin tarkat ohjeet päiväkotien tilasuunnittelusta. Viime aikoina normiohjauksesta luopuminen on kuitenkin jättänyt monet fyy-

---

<sup>112</sup> Niiranen 1993, 140.

<sup>113</sup> Karila 1997, 68-69.

<sup>114</sup> Strandell 1995, 118-148.

<sup>115</sup> Päiväkodin toimitilojen suunnittelu 1980.



sistä ympäristöä koskevat ratkaisut paikallisella tasolla päätettäviksi, mikä on oletettavasti merkinnyt vaihtelun lisääntymistä.<sup>116</sup>

Lasten toimijuuden näkökulmasta päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on oleellinen merkitys. Päiväkodin fyysistä ympäristöä voidaan luonnehtia erilaisilla toiminnallisilla ja sosiaalisilla kuvauksilla. Tila varustuksineen kiinnittää ja paikantaa toimintoja, erottelee ja yhdistelee ryhmiä ja yksilöitä. Tila määrittelee kohtaamisia toimijoiden välillä kehystämällä tilanteita, vuorovai-  
kutusta ja toimijoita. Toiseksi tilatkaan eivät ole neutraaleja, vaan eri tavoin rakenteistuneita ja niiden yksityiskohdat, symbolit, materiaalit ja koristelu ilmentävät erilaisia asioita esimerkiksi vallankäyttöä. Tilat saavat myös erilaisia diskursiivisia muotoja. Niihin sisältyy erilaisia sääntöjä ja oletuksia tilojen käytöstä, käyttäjien asemista ja tilaan mahdollisesti sisältyvistä hierarkkisista suhteista. Tilallisesti tuotetut asemat kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat keskinäisten riippuvuussuhteiden kudelmia.<sup>117</sup> Tila tarjoaa toimijoiden käyttöön erilaisia resursseja toiminnan rakennusaineiksi.

Päiväkodin fyysinen ympäristö ja tilat on yleensä järjestetty ikä- ja kehitysjatittelun mukaisesti. Ne on pitkälle sopeutettu lasten kokoon sijoittamalla tiloihin pieniä tuoleja, pöytiä, sänkyjä. Lelut ovat valmiiksi suunniteltuja ja niiden käyttö etukäteen ajateltu. Tilat on suunniteltu tietyille osallistujamäärälle ja tietynlaisille osallistujien välisille suhteille.<sup>118</sup>

Päiväkodin institutionaaliset käytännöt kontrolloivat lasten ajankäyttöä ja sosiaalisia suhteita.<sup>119</sup> Lapsia ympäröivät päiväkodin järjestys, rutiinit, rituaalit ja säännöt<sup>120</sup>, jotka mukailevat aikuisten aikatauluja ja työtunteja.<sup>121</sup> Billy Ehnin<sup>122</sup> mukaan päiväkodin järjestys koostuu symboleista ja rituaaleista, kuten päiväohjelmassa toisiaan seuraavista toiminnoista, tilasuunnittelusta, istumajärjestyksestä sekä lasten omista paikoista ja lokeroista. Ne toimivat päiväkodin arkea ylläpitävänä ja uusintavana rakenteena.<sup>123</sup> Aikuisten luoma rakenne toimii kuitenkin vain rajatusti lasten toiminnan viitekehyksenä. Strandellin<sup>124</sup> mukaan päiväkodissa tapahtuu paljon sellaista, jossa aikuiset eivät ole välittömästi mukana.

---

<sup>116</sup> Karila 1997, 56.

<sup>117</sup> Vrt. Eräsaari 1995, 92.

<sup>118</sup> Strandell 1995, 104-105.

<sup>119</sup> Näsman 1994, 187.

<sup>120</sup> Strandell 1992a, 258.

<sup>121</sup> Kovarik 1994, 111.

<sup>122</sup> Ehn 1983, 72-80.

<sup>123</sup> Strandell 1993, 37.

<sup>124</sup> Strandell 1995, 182.

Päiväkodin arkipäivässä lapsia ympäröivät fyysisen ympäristön lisäksi lukuisat käynnissä olevat toiminnat, toiset lapset, henkilökunta ja muut, tilapäisesti päiväkodissa olevat aikuiset. Lasten päiväkotimaailmassa on havaittu monia yhteisiä piirteitä aikuisten maailmaan.<sup>125</sup> Niitä on tulkittu yhdistävän myöhäismodernin yhteiskunnan pirstoutuneisuus, katkelmallisuus, sitoutumisen hetkellisyys, vaihdettavuus, joustavuus, liikkuvuus ja jatkuva muutos. Strandell<sup>126</sup> rinnastaa päiväkodin kielikuvien avulla messuhalliin tai markkinapaikkaan, joissa molemmissa on havaittavissa samantyyppistä sosiaalisen toiminnan perusvirettä. Päiväkotia on kielikuvissa rinnastettu myös muihin yhteiskunnan aikuisinstituutioihin. Corsaro<sup>127</sup>, Dencik ja kumppanit<sup>128</sup> sekä Ehn<sup>129</sup> vertaavat päiväkodin sosiaalista vuorovaikutusta cocktailkutsujen tapahtumiin. Pohjoismaisessa Basun-projektissa<sup>130</sup> päiväkotia on rinnastettu rautatieaseman odotushalliin.

Edellä esitetyt kielikuvat ilmentävät kuitenkin lasten keskinäistä vuorovaikutusta päiväkodissa vain yhdestä näkökulmasta. Yhteiskunnan eriytyminen on synnyttänyt erilaisia yhteisöjä ja sosiaalisia maailmoja, joissa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ne edellyttävät usein sekä yksilöitymistä että ryhmän jäsenyyttä. Päiväkotiyhteisö eroaa luonteeltaan perheen kaltaisista intiimeistä yhteisöistä, joissa keskinäinen vuorovaikutus on läheistä ja henkilökohtaista. Se eroaa toisaalta selvästi myös virallisista, anonyymeistä yhteisöistä, joissa vuorovaikutus on usein luonteeltaan pinnallista, täsmällistä, laskelmoivaa, mutta usein myös joustavuutta ja jatkuvaa muutosvalmiutta edellyttävää.<sup>131</sup> Lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja leikistä päiväkodissa tehdyt tutkimukset ovat tuoneet esille päiväkotia yhteisönä, jossa erilaisia merkittäviä kumppanuuks- ja ystävyys-suhteita luodaan, ylläpidetään ja kehitetään.<sup>132</sup> Päiväkodin kaltaisissa yhteisöissä vuorovaikutuksen luonne on erityisen kiinnostava juuri sen vuoksi, että kohtaamisissa siellä tulee esille sosiaalisen elämän monimuotoisuus ja haasteellisuus.

---

<sup>125</sup> Strandell 1995, 187.

<sup>126</sup> Strandell 1995, 32-33.

<sup>127</sup> Corsaro 1985, 150.

<sup>128</sup> Dencik et al. 1988, 58.

<sup>129</sup> Ehn 1983, 79.

<sup>130</sup> Lahikainen & Strandell 1987.

<sup>131</sup> Vrt. Simmel 1986, 10-11.

<sup>132</sup> Ks. esim. Hännikäinen 1999, 27; Kalliala 1999, 297-300; Niiranen 1995, 191-193.

## 5 Lasten toimijuuden avainkäsitteet

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on kehittää teoreettista käsitteistöä lasten toimijuudesta käyttämällä Derek Layderin<sup>133</sup> adaptiivisen teorianrakentamisen ideaa. Teorian rakentaminen ymmärretään siinä jatkuvaksi abduktiiviseksi päättelyprosessiksi.<sup>134</sup> Abduktiivisessa päätelyssä yhdistyy aineksia sekä deduktiivisesta että induktiivisesta päätelystä.<sup>135</sup> Layder korostaa, että kaikki teoretisointi sosiaalisessa tutkimuksessa sisältää sekä deduktiivista että induktiivista päätelyä. Niiden suhde vaihtelee kuitenkin tutkimuksesta toiseen. Abduktiivinen päätely merkitsee empiirisen aineiston ja teorian jatkuvaa vuoropuhelua analyysiprosessissa. Analyysissä ”vaelletaan” kehämäisesti edestakaisin aineiston ja teorian välillä. Kehä lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa niiden parempaan oivaltamiseen ja ymmärtämiseen.<sup>136</sup> Käyttämällä johtolankoja aikaisempien teorioiden käsitteitä empiirisestä aineistosta voidaan löytää tutkittavasta ilmiöstä uusia näkemyksiä ja ideoita, jotka rikastuttavat teorian kehittämistä. Valituista käsitteistä voidaan luopuakin tutkimuksen edetessä, mikäli aineisto johdattaa jonkin toisen tai toisten teoreettisten käsitteiden jäljille.<sup>137</sup> Uuden teorian rakentaminen on vaativa ja pitkäkestoinen prosessi, jota ei voida yksittäisellä tutkimuksella tavoittaa. Adaptiiviseen teoriaan tähtäävässä tutkimusotteessa on pikemminkin ideana yhdistää aikaisempia teorioita ja empiirisestä aineis-

---

<sup>133</sup> Layder 1998, 51.

<sup>134</sup> Abduktiivinen päätely on deduktiivisen ja induktiivisen päätelyn ohella kolmas päätelyn laji, joka kytkee käytännön ajattelun ja toiminnan päätelyprosesseihin. Abduktiivista päätelyä varten tutkijalla on jokin johtolanka, teoreettinen ja tiedollinen esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan kiinnostus kohdistuu tiettyihin tärkeäksi oletettuihin seikkoihin. Abduktiivisella päätelyllä tutkittavan ilmiön selittämiseen voidaan löytää uusia elementtejä (Anttila 1996, 131-132).

<sup>135</sup> Amerikkalaista filosofia Charles S. Peircea (1839-1914; ks. Siitonen 1999, 38) pidetään abduktion keskeisimpänä kehittäjänä. Peirceen mukaan looginen päätely edellyttää abduktiota, deduktiota ja induktiota (vrt. Layder 1998, 3, 25; Syrjälä ym. 1994, 125; Anttila 1996, 131-132). Peirceen mukaan aineiston analyysi aloitetaan abduktiolla, jonka tehtävänä on löytää ilmiö ja sen rakenne ja muodostaa tutkimushypoteesi. Hypoteesia arvioidaan, jalostetaan ja todennetaan deduktion ja induktion avulla.

<sup>136</sup> Layder 1998, 66, 132; Anttila 1996, 132; Varto 1992, 69; Eskola & Suoranta 1998, 19-20.

<sup>137</sup> Layder 1998, 101-131.

tosta nousevia uusia löydöksiä. Aineiston analyysi tuo siis oman antinsa teorian kehittämislle.

Kun tutkimusta jäsentäviä käsitteitä valitaan, on tärkeää tietää niihin sisältyvät ontologiset ja epistemologiset<sup>138</sup> ominaisuudet. Käsitteet sijoittuvat eri tasoille sen suhteen, miten vahvasti ne kiinnittyvät yhteiskunnan rakenteellisiin tai yksilön toimintaan liittyviin piirteisiin. Layderin<sup>139</sup> mukaan osa käsitteistä sisältää vahvasti yhteiskunnan rakenteellisia ja ennen tutkimuksen tekoa rakentuneita piirteitä. Osa käsitteistä liittyy taas vahvasti yksilön käyttäytymiseen ja välittömään toimintatilanteeseen, joihin rakenteelliset piirteet kytkeytyvät. Näiden lisäksi Layder mainitsee näitä kahta tasoa välittävät käsitteet. Tarkasteltavasta ilmiöstä ja tutkimuksessa valitusta analyysinäkökulmasta riippuu, minkä tason käsitteet valikoituvat ydinkäsitteiksi.<sup>140</sup>

Omassa tutkimuksessani lasten toimijuuden ymmärtäminen kontekstuaalisena, eli toimijoiden ja toimintatilanteen vuorovaikutuksessa syntyvänä, suuntasi avainkäsitteiden määrittelemistä. Tutkimuskohteenani ovat sekä lapset toimijoina että päiväkodin toimintaympäristö. Lasten toimijuus toteutuu sosiaalisissa käytännöissä lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Määrittelin lasten toimijuutta kuvaavat ydinkäsitteet painottamalla yksilön toimintaa, johon kytkeytyvät toimintaympäristön sekä tilanteelliset että rakenteelliset tekijät. Mikrotason ja makrotason välillä on olemassa yhteys, joka on tavoitettavissa toimintatilanteesta kerätyn empiirisen aineiston yksityiskohtaisen analyysin ja tutkijan teoreettisten oletusten välisen systemaattisen vuoropuhelun avulla.<sup>141</sup>

Lapsuuden sosiologisoiminen tuo lapsuuden lähemmäksi aikuisten maailmaa, jolloin lasten toimijuuden ja sosiaalisten maailmojen tutkimuksessa voidaan hyödyntää samoja teoreettisia käsitteitä ja tutkimusmenetelmiä kuin aikuisten tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani jäsentävinä johtolankoina ovat toimineet tietyt teoreettiset käsitteet: neuvottelu, valta ja toimintaresurssi. Ne ovat auttaneet muotoilemaan tutkimusongelmia ja jäsentämään tutkimusaineistoa. Käsitteet saavat kuitenkin tarkemman sisällön vasta analyysiprosessissa ja sen tuloksena. Suuntaavilla käsitteillä en ole halunnut liiaksi

---

<sup>138</sup> Valitsipa tutkija orientoivia käsitteitä erilaisista teoreettisista orientaatioista tai yksittäisten teoreetikkojen esityksistä, hänen valintaansa sisältyy aina tiedostettuja tai tiedostamattomia ontologisia näkemyksiä todellisuudesta sekä epistemologisia näkemyksiä siitä, miten siitä voidaan saada tietoa (Layder 1998, 101-108).

<sup>139</sup> Layder 1998, 85.

<sup>140</sup> Ks. myös Ilmonen 2000, 28.

<sup>141</sup> Vrt. Layder 1998; Cole 1996.

jähmettää tutkimustani. Olen pyrkinyt rajamaan ja määrittelemään analyysin tuloksena syntyneitä käsitteitä empirian ehdoin. Liian tiukasti määritelty käsitteet voisivat pahimmassa tapauksessa rajata tutkimuksen ulkopuolelle sellaisia havaintoja, jotka eivät sovi omaksuttuun viitekehukseen, vaikka niillä olisikin keskeinen merkitys tutkittavan ilmiön kannalta. Tutkimuksessani on kysymys dynaamisesta tulkintaprosessista, jossa aineisto ei automaattisesti puhu<sup>142</sup>, vaan siitä nostetaan esille keskeisiä asioita etukäteen valittujen käsitteiden avulla.<sup>143</sup>

Ymmärrän tutkimustani jäsentävät käsitteet konstruktioiksi, abstraktin ajattelun apuvälineiksi lasten (päiväkoti)toimijuuden ymmärtämisessä. Käsitteet itsessään eivät ole totuuden- tai epätotuudenmukaisia, vaan enemmän tai vähemmän tarkoituksenmukaisia tutkimustehtävän kannalta. Käsitteen määrittelemine tekee yhden ehdotuksen määritelmäksi, yhden monista ajateltavista tavoista päättää, mikä merkitys käsitteelle annetaan.

### *”Neuvottelu”*

Tämän päivän yhteiskunnalle on ominaista voimakas individualisoituminen, yksilöllisyyden korostaminen. Eri teoreetikot kutsuvat nyky-yhteiskunnan tilaa hieman eri termein. Bauman puhuu postmodernista yhteiskunnasta.<sup>144</sup> Giddens käyttää termiä myöhäismoderni<sup>145</sup> ja Beck<sup>146</sup> käsitettä refleksiivinen moderni. Beck<sup>147</sup> puhuu myös riskiyhteiskunnasta, jossa kansalaisten on

---

<sup>142</sup> Glaserin ja Straussin (1967) alunperin yhdessä kehittämällä Grounded theory-lähestymistavalla ymmärretään tutkimusotetta, jossa päämääränä on rakentaa tutkimusaineiston pohjalta systemaattisin menetelmin tutkittavaan ilmiöön sopivaa teoriaa. Keskeisenä ideana siinä on pyrkimys teorian muodostamiseen induktiivisesti ei teorioiden ja hypoteesien todentamiseen kuten hypoteettis-deduktiivisessa tutkimuksessa. Viime vuosina heidän näkemyksensä peruskäsymysten osalta ovat eriytyneet. Glaser on pitäytynyt alkuperäisessä induktiivisen päättelyn vaatimuksessa aineistolähtöisen teorian tuottamisessa (ks. Glaser 1994). Strauss on luopunut alkuperäisestä jyrkästä aineistopohjaisuuden vaatimuksesta kehittämällä tutkimusotettaan induktiivis-deduktiiviseen suuntaan (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990).

<sup>143</sup> Vrt. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1987.

<sup>144</sup> Bauman 1998; Jallinoja 1996.

<sup>145</sup> Giddens 1991.

<sup>146</sup> Beck 1996.

<sup>147</sup> Beck 1996.

vastattava ja sopeuduttava erilaisten riskien lisääntymiseen.<sup>148</sup> Kukin edellä mainituista sosiologeista tulkitsee käyttämäänsä termiä hieman eri tavoin, mutta kaikkien käsitteiden taustaideana on ”vanhan purkautuminen” ja ”vanhasta vapautuminen”.<sup>149</sup>

Yksilöllistyminen näkyy yhteiskunnassa eri ulottuvuuksilla. Eräsaaren<sup>150</sup> mukaan voidaan puhua yhteiskunnallisesta yksilöllistymisestä, missä yhteiskunnassa tapahtuneet rakenteelliset muutokset saavat aikaan elämänmuotojen yksilöllistymistä ja sopimuksellisuuden laajentumista ja syventymistä. Sosiaalinen yksilöllistyminen tarkoittaa vahvan yhteisöllisyyden hajoamista ja siitä aiheutuvaa yksilöiden vapautumista aiemmista turvallisuutta tuovista yhteyksistä. Kolmantena yksilöllistymisen komponenttina on autonomisointuminen eli itsemäärääminen, millä viitataan yksilön itsetietoihin ja itsereflektiivisiin toimintavaihtoehtoihin. Yksilö tietää ja tuntee mahdollisuutensa ja käyttää niitä hyväkseen.

Neuvottelun käsitteestä on tullut yksi yleisimmistä välineistä kuvata ihmisten välistä vuorovaikutusta.<sup>151</sup> Yhteiskuntatieteilijät ovat kiinnostuneet siitä viime aikoina koska myöhäismodernien yhteiskuntien toiminta perustuu yhä enenevässä määrin sopimuksellisuuteen. Elämme yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden ristivedossa.<sup>152</sup> Moderni yksilöllistynyt ihminen elää yhteisöissä, mutta osallistuu yksilöllisesti niiden toimintaan. Yhteisöjen rakenteelliset tekijät eivät täysin sido ihmistä, vaan ne ovat ainakin osittain liikkuvia ja joustavia. Tällöin ihmisten liittymissuhteista yhteisöön ja toisiinsa on tullut moninaisia ja suurelta osin löyhiä ja vaihtuvia niihin sisältyvän suuren sopimuksellisuuden vuoksi.<sup>153</sup> Sopimuksellisuudella tarkoitetaan vähintään kahden yksilön kesken, heidän omasta halustaan ja vapaaehtoisesti tapahtuvaa vuorovaikutusta, tekoa tai tahdon ilmaisua. Myöhäismodernin yhteiskunnan toimijat ovat siis ennen kaikkea yksilöitä, eivät yhteisöjä.<sup>154</sup>

Neuvotteluja on eri tieteenaloilla, esimerkiksi taloustieteessä, politiikassa, antropologiassa ja sosiaalipsykologiassa, lähestytty erilaisista näkökulmista. Alan Firth<sup>155</sup> erottaa viisi erilaista lähestymistapaa. Abstraktit orientaatiot ovat tyypillisiä taloustieteellisille lähestymistavoille, joiden piirissä on kehitelty

---

<sup>148</sup> Vähätalo 1996, 7.

<sup>149</sup> Eräsaari 1996.

<sup>150</sup> Eräsaari 1996, 175-176.

<sup>151</sup> Ks. esim. Firth 1994; Putnam & Boloff 1992.

<sup>152</sup> Lehtonen 1990; Eräsaari 1993.

<sup>153</sup> Eräsaari 1993, 12-13, 162.

<sup>154</sup> Vrt. Lehtonen 1990, 108.

<sup>155</sup> Firth 1994, 10-26.

erilaisia teoreettisia malleja analysoida virallisia liike- ja talouselämän neuvotteluja. Normatiivinen lähestymistapa korostaa neuvottelustrategioita ja -taitoja ja niiden hallitsemista neuvotteluissa. Etnografisesti suuntautuneissa tutkimuksissa hallitsevin piirre on ollut selvittää neuvottelujen etenemistä tiettyjen tunnistettavien vaiheiden, sekvenssien kautta. Sosiaalipsykologian piirissä on tehty runsaasti kokeellisesti suuntautuneita tutkimuksia neuvottelutilanteista, joissa keskeisenä tutkimuskohteena on ollut joidenkin tarkkaan rajattujen muuttujien vaikutus neuvotteluun osallistuvien käyttäytymiseen tai neuvottelujen lopputulokseen. Näissäkin tutkimuksissa neuvottelujen tutkiminen vuorovaikutuksellisenä toimintana ei ole ollut keskiössä, joten monet neuvottelujen kontekstuaaliset ja interaktionaaliset piirteet ovat edelleenkin jääneet paljastamatta. Sen sijaan että olisi tutkittu vuorovaikutusprosessin yksityiskohtia ja neuvottelujen tilanteellisia lähtökohtia, keskiössä on ollut neuvottelujen lopputulosten ennustaminen ja selittäminen. *Viides lähestymistapa, joka on myös oman tutkimukseni lähtökohtana, on tarkastella neuvottelua tilannesidonnaisena toimintana. Tässä neuvottelut viedään konkreettisiin arkielämän tilanteisiin. Neuvotteluja ajatellaan käytävän kaikilla sosiaalisen elämän alueilla.*<sup>156</sup>

Arki-neuvottelujen ottaminen tutkimuksen kohteeksi konkretisoi myös sosiaalisten järjestysten tutkimisen: tutkimuskohde laskeutuu abstraktista käsitemaailmasta yhteiskunnan käytäntöjen tasolle. Sosiaalisia järjestyksiä on itse asiassa mahdotonta tutkia yhteiskunnan jäsenten ulkopuolelta. Ne pitävät väistämättä sisällään neuvoteltuja asemia, järjestelyjä, tulkintoja, merkityksiä, päämääriä ja tuloksia. Niitä on analysoitava sitä kautta, kuinka yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet todentuvat eli tulevat ole-massa oleviksi yhteiskunnan jäsenten toiminnaksi. Arkielämän neuvottelujen lähianalyysi ei kuitenkaan voi astua ulos rakenteellisesta tarkastelu-kehikosta. Neuvotteluja on sen vuoksi analysoitava myös laajemmasta näkökulmasta.<sup>157</sup> Neuvottelut voidaan nähdä mikrokosmoksena, jonka kautta tavoitetaan monimutkaisia sosiaalisten järjestysten elementtejä.<sup>158</sup> Niiden vaikutukset ilmenevät sosiaalisten järjestysten muutoksina tai pysyvyytenä.

Straussin<sup>159</sup> kehittämän neuvotellun järjestyksen paradigman tavoitteena on saada näkyviin neuvottelut ja niiden vaikutus sosiaaliseen järjestykseen. Neuvotellun järjestyksen paradigmassa sosiaaliset rakenteet nähdään sekä toiminnan ehtoina että lopputuloksena. Neuvottelujen taustalla olevat teki-

---

<sup>156</sup> Vrt. Tenhunen & Tsokkinen 1995, 54.

<sup>157</sup> Vrt. Arminen 1994; Alapuro 1998.

<sup>158</sup> Firth 1994, 10.

<sup>159</sup> Strauss 1978, 16, 101, 249.

jät jaotellaan neuvottelukontekstiin ja rakenteelliseen kontekstiin. Neuvottelukontekstiin kuuluvat välittömästi neuvotteluihin vaikuttavina tekijöinä esimerkiksi neuvottelijoiden määrä, neuvottelujen luonne, neuvottelujen kohteet, osallistujien keskinäiset suhteet ja vaihtoehtoiset toimintatavat. Välitöntä neuvottelukontekstia laajempi välillinen konteksti ymmärretään rakenteelliseksi kontekstiksi. Se sisältää erilaisia historiallisia, yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja lainsäädännöllisiä tekijöitä. Rakenteellinen konteksti ja neuvottelukonteksti limittyvät toisiinsa. Strauss<sup>160</sup> korostaa, että rakenteelliset tekijät vaikuttavat siihen, mitkä keinot toimijat käsittävät tietyssä tilanteessa itselleen mahdollisiksi tai mahdottomiksi käyttää. Toiminnan rajat ja toimintavapaudet ymmärretään siis hänen mukaansa osittain rakenteiden kautta.

Neuvotteluille on annettu monenlaisia merkityksiä. Niitä kuvataan esimerkiksi kaupantekona, vaihtona, sovitteluna tai kompromissien tekona. Kapeimman tulkinnan mukaan ne on ymmärretty ainoastaan myönteisiä yhteisösuhteita käsittävinä prosesseina.<sup>161</sup> Laajemman tulkinnan mukaan käsitteeseen sisällytetään myös kielteisinä pidettäviä toimintamuotoja kuten suostuttelua, manipuloimista, uhkailua, painostusta ja auktoriteetteihin vetoamista eli yleensä kielteisinä pidettyjä vallan ilmenemismuotoja.<sup>162</sup> Neuvotteluja analysoitaessa on syytä joka tapauksessa kiinnittää huomiota kaikkiin vaihtoehtoihin toimintamuotoihin, koska ne ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa.<sup>163</sup> Näin voidaan paljastaa neuvotteluihin eri konteksteissa liittyviä ominaispiirteitä.

Neuvottelut liitetään useimmiten aikuisten keskinäiseen vuorovaikutukseen, jossa osallistujien ajatellaan olevan valtasuhteissa toisiinsa. Ne määritellään keskustelemalla eteneviksi vuorovaikutustilanteiksi, joille on ominaista tavoitteeseen pyrkiminen. Niiden tarkoituksena voi olla ongelmien ratkaiseminen, yhteisen sopimuksen aikaan saaminen, suunnitteleminen tai tapahtumien analysoiminen.<sup>164</sup> Neuvottelu voi olla myös tarkoitukseton, ekspressiivistä neuvottelua (esim. flirtti). Neuvotteluissa on kaksi tai useampia osallistujia ja neuvottelun kulkua ohjaavat enemmän tai vähemmän selvät normit.

Finch ja Mason<sup>165</sup> sekä Backett<sup>166</sup> osoittavat tutkimuksillaan, miten aikuisten, sukulaisten ja aviopuolisoiden kesken perhevelvollisuuksista ja

---

<sup>160</sup> Strauss 1978, 23, 99, 237.

<sup>161</sup> Strauss 1978, 1-2, 235.

<sup>162</sup> Callon & Latour 1982, 279.

<sup>163</sup> Strauss 1978, 98, 121, 235.

<sup>164</sup> Jattu-Wahlström & Kokko 1994, 6, 12.

<sup>165</sup> Finch & Mason 1993.

<sup>166</sup> Backett 1982.



vanhemmuudesta sovitaan neuvottelujen tuloksena. Nämä neuvottelut ovat prosessiluonteisia eikä neuvottelutilanteita voida täysin ymmärtää ilman tietoa aiemmista neuvottelutilanteista. Neuvotteluprosessiin liittyy usein sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä neuvotteluja. Eksplisiittisillä neuvotteluilla tarkoitetaan avoimia kasvokkaisia neuvotteluja, joita käydään konkreettisis- sa neuvottelua vaativissa tilanteissa. Implisiittiset neuvottelut ovat avoimiin neuvotteluihin vaikuttavia oletuksia, jotka ovat syntyneet neuvotteluprosessin kuluessa. Molempia on läsnä usein neuvotteluissa, joten niitä analysoidessa olisi tarkasteltava myös sitä, mistä ei puhuta avoimesti tai keitä ei oleta mukaan neuvotteluihin tai kuka ei halua/haluaa osallistua niihin.<sup>167</sup>

Solberg<sup>168</sup> käyttää neuvottelun käsitettä tarkastellessaan aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Neuvottelu luonnehtii hyvin vanhempien ja lasten keskinäisiä suhteita sekä lasten asemaa perheessä tänä päivänä. Oleellista Solbergin mukaan on se, minkälainen asema lapsilla on neuvottelijoina, minkälaisia päämääriä ja keinoja heillä on tai heiltä puuttuu aikuisiin verrattuna.

Strandell<sup>169</sup> on omassa päiväkotitutkimuksessaan valottanut kiinnostavalla tavalla lasten keskinäisiä neuvotteluja. Siinä tuodaan esille lasten omia sosiaalisen sopimisen tapoja ja heidän keinojaan neuvottelemalla itse järjestellä päiväkodin arkea ja luoda siihen sosiaalista järjestystä. Lasten keskinäisistä neuvotteluista piiryy tutkimuksen valossa piiryy kuva lapsista taitavina ja monipuolisesti erilaisia keinoja käyttävinä neuvottelijoina. Neuvotteluja käydään sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti erilaisin ilmein, elein ja fyysisesti toimimalla. Lapset käyttävät erilaisia tilanteisiin ankkuroituja toimintatapoja suunnistautuessaan ja liittyessään mukaan meneillään olevaan toimintaan ja luovat niillä erilaisia osallistujapositioneja. Osallistumisesta ja lasten välisistä suhteista neuvotellaan myös eksplisiittisesti. Organisoivilla neuvotteluilla toiminnat sijoitetaan tilaan, niillä määritellään reviierejä ja ylläpidetään niiden rajoja suhteessa muihin samanaikaisesti käynnissä oleviin toimintoihin. Neuvottelut voivat olla toimintaa sääteleviä tai suunnittelevia ja niillä ylläpidetään ja ohjataan tapahtumakulkuja. Lasten neuvotteluille on leimallista tilanneherkkyys ja sosiaalinen joustavuus. Usein toiminta on monimutkaista ja sen yhteinen rakentaminen edellyttää monimuotoisia neuvotteluja ja tilanteen uudelleenjärjestelyjä.<sup>170</sup>

---

<sup>167</sup> Finch & Mason 1993, 60-61.

<sup>168</sup> Solberg 1994, 18-21.

<sup>169</sup> Strandell 1994.

<sup>170</sup> Strandell 1994, 56-62, 74-77, 88.

## ”Valta”

Yhteiskuntatieteellisissä valtatutkimuksissa voidaan karkeasti ottaen erottaa kaksi erilaista tapaa mieltää valta: individualistinen ja strukturalistinen. Individualistinen valtakäsitys lähtee yksilö- tai ryhmätoimijan vallasta suhteessa toisiin toimijoihin ja strukturalistinen käsitys puolestaan yhteiskunnallisten rakenteiden vallasta suhteessa ihmiseen. Yleensä yhteiskuntatieteelliset valtatutkimukset vallan määritelmiseen ja valtateorioineen sijoittuvat selkeästi jompaan kumpaan vallan tutkimuksen pääsuuntaukseen. Michel Foucault on pyrkinyt ylittämään tämän kahtiajaon omassa valtakäsitteen analyysissaan. Hän ei ole pyrkinyt luomaan yleistä, kontekstistaan vapaata, ajatonta, objektiivista valtateoriaa vaan pikemminkin osoittamaan, miten valtaa tulisi analysoida.<sup>171</sup>

Foucault’n valtakäsitys mahdollistaa vallan tarkastelun yhteiskunnan eri tasoilla ja osa-alueilla. Hän ei palauta valtaa yksilöön, ryhmään tai yhteiskunnallisiin rakenteisiin, vaan tarkastelee sitä strategisena ilmiönä. *Tämä näkemys vallan olemuksesta on oman tutkimukseni lähtökohdana, kun tarkastelen lasten neuvotteluissaan rakentamaa vallankäyttöä.* Valta ei ole voimaa, jolla toimija on varustettu eikä jotain mitä toimija hankkii, omistaa tai jakaa. Se ei ole ihmisluontoon kuuluva ominaisuus. Sen sijaan valtaa käytetään lukuisista pisteistä käsin epätasa-arvoisten ja liikkuvien suhteiden vuorovaikutuksessa.<sup>172</sup> Foucault näkee vallan olennaiseksi osaksi kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. Foucault’n mukaan valta ilmentää yksilöiden tai ryhmien välistä suhdetta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että valta olisi yksinkertaisesti suhde osapuolten välillä. Oikeamminkin kyseessä on tapa, jolla tietyt toimet muovaavat toisia. Valta on olemassa vain kun se pannaan toimimaan, näin myösilloin kun se on kietoutuneena ”pysyvien” rakenteiden rajaamaan mahdollisuuksien kenttään.<sup>173</sup>

Foucault kiistää perinteisen näkemyksen, jonka mukaan vallalla on yksi yhtenäinen olemus ja vastaavasti aina samanlainen tapa toimia. Sen sijaan hän esittää, kuinka valtaa pitää tutkia moninaisissa ajallis-paikallisissa tilanteissa, erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, myös yhteiskunnan mikrotasolla ja osoittaa sen toimintatavat eri muodoissaan. Valta ei ole vain alistavaa ja tuhoavaa, vaan voi olla myös tuottavaa, toiminnallista ja positiiivista tilannehallintaa.<sup>174</sup>

---

<sup>171</sup> Foucault 1984, 82; Varis 1989, 4.

<sup>172</sup> Foucault 1984, 93-94.

<sup>173</sup> Foucault 1982, 788-789.

<sup>174</sup> Foucault 1984, 93-94; Mattsson 1998, 339; Varis 1989, 106-107.

Valta liitetään usein poliittiseen rakenteeseen, hallitsevaan yhteiskuntaluokkaan, isännän ja orjan väliseen suhteeseen. Foucault ei kuitenkaan tarkoita tämänkaltaisia viittauksia puhuessaan valtasuhteista. Hänen mukaansa missä tahansa ihmissuhteissa, oli sitten kyseessä sanallinen kommunikaatio- tai rakkaussuhde, institutionaalinen tai taloudellinen suhde, valta on aina läsnä. Valtasuhteet löytyvät eri tasoilta ja eri muodossa. Yhteistä niille on epävakaus ja muuttuvuus. Valta ei ole läsnä kaikkialla siksi, että jollakulla on sitä tarpeeksi hallussaan määrätäkseen koko yhteiskuntaa, vaan koska valta tuotetaan jokaisessa yhteiskunnan pisteessä ja suhteessa.<sup>175</sup>

Foucault'n mukaan valta edellyttää aina toista toimijaa, johon valtaa harjoitetaan, ja että tuo toinen nähdään loppuun asti toimivana henkilönä. Lisäksi se edellyttää, että kasvotusten valtasuhteen kanssa voi avautua kokonainen mahdollisuuksien kenttä. Toisin sanoen useat reaktiot, toiminta- ja käyttäytymistavat ovat mahdollisia. Näin vallan määrittelemiseen sisältyy tärkeänä elementtinä vapaus, sillä valtaa käytetään vain suhteessa vapaisiin toimijoihin. Tällöin esimerkiksi orjuus ei ole valtasuhde vaan pikemminkin pakko-suhde, joka ei kohdistu "toiseen" vapaana, toiminnan mahdollisuudet omaavana toimijana vaan lähinnä esineellisenä objektina. Valtasuhteita ei ole, jos toinen on täysin toisen omistuksessa, esineeseen tai objektiin rinnastettavana, johon voi käyttää esimerkiksi rajatonta väkivaltaa. Foucault'n mukaan valtasuhteet siis edellyttävät, että molemmilla osapuolilla on edes jonkinlainen mahdollisuus neuvotella. Vaikka valtasuhde voi olla täysin epätasa-arvoinen, valtaa voidaan harjoittaa vain siihen saakka, että jälkimmäisellä vielä on mahdollisuus esimerkiksi poistua paikalta tai paeta. Näin valtasuhteisiin sisältyy välttämättä vastarinnan mahdollisuus.<sup>176</sup>

Neuvottelu ilmentää hyvin vuorovaikutustilannetta, johon kytkeytyy enemmän tai vähemmän vallan käyttöä. Arkielämän neuvotteluissa valta kätkeytyy jokapäiväisen elämän mikrosuhteisiin. Vallankäyttö ilmenee neuvotteluprosessissa lakkaamattomien keskustelujen, kamppailuiden ja yhteenottojen kautta, joilla pyritään rakentamaan tilannekohtaisia asemia ja voimasuhteita, muuttamaan, vahvistamaan tai kumoamaan niitä. Neuvotteluihin sisältyvällä vallalla ei myöskään ole yhtä yhtenäistä olemusta ja samanlaista tapaa toimia, vaan sitä pitää tutkia erilaisissa tilanteissa ja osoittaa sen erilaiset toimintatavat ja -muodot.

Hatch<sup>177</sup> on omassa esikoulukäisiä koskevassa tutkimuksessaan tuonut esille lasten käyttämiä strategioita synnyttää valtaa. Lasten keskinäinen vuo-

---

<sup>175</sup> Foucault 1987, 122-123; 1984, 94.

<sup>176</sup> Foucault 1987, 122-123; Varis 1989, 69-70.

<sup>177</sup> Hatch 1987.

rovaikutus on jatkuvaa aktiivista oman pätevyyden esille tuomista ja reagoimista toisten taituruuden ja osaamisen esiintuomisiin. Hatchin mukaan tilanteellisen aseman rakentamiseen liittyy aina tavalla tai toisella vallan käyttöä, kun halutaan saada aikaan muutoksia toisten käyttäytymisessä, aikoimuksissa, asenteissa tai tunteissa. Lasten keskinäisissä neuvotteluissa valtasuhteita esiintyy ja niissä ilmenee sekä myönteisinä että kielteisinä pidettyjä vallan ilmenemismuotoja. Lapset reagoivat niihin myös monella eri tavalla. Hatch pitää lasten keskinäisiä neuvottelutilanteita merkittävinä oppitunteina vallankäytöstä vuorovaikutuksessa.<sup>178</sup>

### *”Toimintaresurssi”*

Sosiaalinen toiminta edellyttää toimintaresursseja. Ne ovat erilaisia toimijoilla itsellään olevia tai heidän käyttöönsä annettuja tai tilanteessa käyttöön tulevia voimavaroja, joita he voivat hyödyntää osallistuessaan sosiaaliseen toimintaan. Toimintaresurssit ymmärretään erilaiseksi sekä mikro- että makrotasolla olevaksi pääomaksi, joka toimii sosiaalisena energiana antaessaan toimijalle mahdollisuuksia valtautua toimintatilanteiden määrittelemisessä. Pääoma voidaankin määritellä tiettyjen ominaisuuksien yhdistelmäksi ja aktiivisiksi voimavaroiksi.<sup>179</sup>

Bourdieuin<sup>180</sup> mukaan pääoma ilmenee kolmena perusmuotona, taloudellisena, kulttuurisena ja sosiaalisena pääomana, joilla kullakin on omat alalajinsa. Taloudellinen pääoma on esimerkiksi rahaa tai omistusoikeuksia. Kulttuurinen pääoma ilmenee kulttuurisena pätevytenä ja erottautumisen kykyinä kanssaihmisistä. Se voi olla ruumiillistuneessa, esineellistyneessä tai institutionalisoituneessa muodossa. Ruumiillistuneessa muodossaan se ilmenee yksilön ruumiin ja mielen ominaisuuksina, objektivoituneena taas erilaisina kulttuurisina hyödykkeinä ja ihmisten tekeminä tavaroina. Institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma puolestaan tulee esille esimerkiksi koulutukselle, tutkinnoille ja oppiarvoille annettuina merkityksinä. Sosiaalisen pääoman Bourdieu määrittelee niiden toimintaresurssien summaksi, joka yksilölle muodostuu enemmän tai vähemmän institutionalisoituneiden tuttavuus- ja arvostussuhteiden tuloksena. Se rakentuu pysyvistä, kestävästä sosiaalisista

---

<sup>178</sup> Hatch 1987, 79-80.

<sup>179</sup> Vrt. Bourdieu 1986, 241; Bourdieu & Wacquant 1995, 148; ks. myös Roos & Rahkonen 1995.

<sup>180</sup> Bourdieu 1986.

verkostoista ja antaa haltijalleen vaikutusvaltaa käyttää ja hyödyntää muitakin toimintaresurssejaan eri tilanteissa.<sup>181</sup>

Bourdieu esittämät pääoman muodot ovat yleispäteviä siinä mielessä, että ne ovat tärkeitä kaikilla yhteiskunnan kentillä<sup>182</sup>, vaikka niiden arvo eri kentillä saattaakin vaihdella huomattavasti. Bourdieu käyttää symbolisen pääoman käsitettä eräänlaisena pääoman ”yleisenä muotona”, jonka eri pääomalajit voivat saada kun toimijat havaitsevat ne kentällä olennaisiksi ja legitimeiksi tunnustetuiksi. Symbolinen pääoma on siten yleiskäsite, joka sisältää yleisen määritelmän pääomasta sosiaalisena konventiona. Sen, että jokin asia tunnustetaan pääomaksi, määrittää kulloinkin kyseessä oleva kenttä, sen käytännöt ja representaatiot. Sen konkreettiset ja mitattavissa olevat pääomamuodot, taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen, ovat symbolisen pääomaan erilaisia ilmenemismuotoja. Kaikille pääoman muodoille on yhteistä se, että niitä voidaan käyttää resursseina eri tilanteissa ja niille on ominaista aktivoiva ja energisoiva potentiaali.<sup>183</sup>

Bourdieuin teoria on avoin eikä rajaa pääomien mahdollisia muotoja yleensä mainittuihin kolmeen, taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen. Empiirinen tutkimus voi kehittää uusia kulloisellekin kentälle tyypillisiä pääomalajeja. Bourdieuin teoria pikemminkin kannustaa tämänkaltaiseen kehittelyyn.<sup>184</sup> *Omassa tutkimuksessani tulkiten lasten toimijuudessa esiin tulevat toimintaresurssit Bourdieuin tavoin pääomaksi ja tuon esille päiväkodin vuorovaihtuksessa esille tulevia pääomalajeja.*

Pääoman muodoista sosiaalinen pääoma on noussut viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana esille uudenlaiseen keskusteluun, vaikkakin sen kehittelyä voidaan löytää Bourdieuin lisäksi monen sosiologian klassikon, kuten Marxin, Simmelin, Durkheimin, Parsonsin ja Weberin, kirjoituksis-

---

<sup>181</sup> Bourdieu 1986, 243-250; Bourdieu & Wacquant 1995, 124-126, 148-149; Swartz 1997, 75-78; Kinos 1997, 31-33.

<sup>182</sup> Bourdieuin sosiologiassa kentällä ymmärretään sosiaalisten suhteiden kimppua, joka on samanaikaisesti konfliktin ja kilpailun tila. Kamppailuun osallistuvat kilpailevat ottaakseen omakseen mahdollisimman suuren osuuden kyseisellä kentällä käyvien pääomalajien hallinnasta. Kamppailun kuluessa ”itse kentän muoto ja sen jaot muodostuvat keskeisiksi kilvoittelun kohteeksi siksi, että pääoman muotojen jakaantumisen ja sen suhteellisen painoarvon muuttaminen merkitsee kentän struktuurin modifiointia” (Wacquant 1995, 38; Tulkki 1996, 19-20).

<sup>183</sup> Bourdieu 1985; Joppke 1986, 60; Kivinen 1988, 68; Tulkki 1996, 26.

<sup>184</sup> Vrt. Tulkki 1996, 29.

ta.<sup>185</sup> Käsitteelle sosiaalinen pääoma ("social capital") on annettu useitakin merkityksiä.<sup>186</sup> James Coleman<sup>187</sup> erotteli omassa tutkimuksessaan lasten ja nuorten koulun keskeyttämistä selittävät perhetaustaan liittyvät tekijät kolmeen komponenttiin: taloudelliseen, inhimilliseen ja sosiaaliseen pääomaan. Hän liittää inhimillisen pääoman yksilöllisiin ominaisuuksiin. Se on ihmisten hallitsemaa tietoa, taitoa ja osaamista. Siihen yhdistyy myös persoonallinen kokemus. Sosiaalista pääomaa Coleman kuvaa sekä perheen sisäisenä sosiaalisena vuorovaikutuksena että perheen suhteina ympäröivään yhteiskuntaan. Colemanille sosiaalinen pääoma, yhteisöpääoma kuten hän sitä myös nimittää, on toiminnan resurssi tai toimijan käytössä oleva tietynlainen resurssi. Hän määrittelee sosiaalisen pääoman nimenomaan sen funktioiden kautta. Se voi olla resurssi joko yksilölle tai yhteisölle. Sen keskeisiä elementtejä ovat sosiaaliset verkostot, luottamus ja normit. Nämä kytkeytyvät toisiinsa ja niillä kaikilla on kaksi yhteistä piirrettä: ne sisältävät toimintatilanteen rakenteellisia piirteitä ja helpottavat toimijoiden sosiaalista toimintaa. Sosiaalinen pääoma on olemassa henkilöiden välisissä suhteissa; se sisältyy toimijoiden välillä oleviin tai esimerkiksi organisaatioiden sisällä olevien suhteiden rakenteisiin. Se on tuottavaa kuten muutkin pääoman lajit, eli se tekee mahdolliseksi saavuttaa päämääriä, joita ilman sitä ei voitaisi saavuttaa.<sup>188</sup>

Putnamin<sup>189</sup> mukaan sosiaalinen pääoma koostuu kolmesta ainesosasta. Se muodostuu toimintasäännöistä ja niitä välittävistä verkostoista sekä luottamuksesta näihin verkostoihin ja sääntöihin. Sitä voi syntyä pienissä ryhmissä mutta myös laajimmassa mahdollisissa eli kansakunnissa. Se eroaa luonteeltaan inhimillisestä pääomasta siinä, että se on kollektiivinen tuote eikä sitä yksilö voi yksinään synnyttää. Sitä muodostuu ja se siirtyy erilaisten kulttuuristen mekanismien kautta. Sosiaalinen pääoma aktualisoituu ihmisten kykyä työskennellä yhdessä yhteisten päämäärien hyväksi ryhmissä ja organisaatioissa.<sup>190</sup> Näin määritellen sosiaalinen pääoma viittaa yhteistoiminnalliseen osaamiseen ja siinä ilmenevään ihmisten kyvykkyyteen. Tästä näkökulmasta voidaan sanoa, että sosiaalinen pääoma on yhteisöllistä, ihmisten yhdessä osaamista.<sup>191</sup>

---

<sup>185</sup> Vrt. Ilmonen ym. 1998, 43.

<sup>186</sup> Ks. esim. Fukuyama 1995, 10; Teachman, Carver & Paasch 1997, 1-3; Hjerpe 1997; Kajanoja & Simpura 1998.

<sup>187</sup> Coleman 1988.

<sup>188</sup> Coleman 1988, 95-101.

<sup>189</sup> Putnam 1993, 167-176.

<sup>190</sup> Fukuyama 1995, 26-27.

<sup>191</sup> Ks. myös Hyyryläinen & Kangaspunta 1999, 17.

Colemanin<sup>192</sup> mukaan sosiaalista pääomaa kertyy ja häviää yleensä muiden toimintojen sivutuotteena. Sitä syntyy ja kuluu kenenkään sitä erityisesti haluamatta ja edes tunnistamatta tai huomioonottamatta sitä sosiaalisessa toiminnassa. Siihen liittyy myös yleishyödyllisiä piirteitä. Ne toimijat, jotka ovat eniten luomassa sosiaalista pääomaa, saavat usein vain osan sen etuuksista, ja muutkin kuin toimija itse pääsevät nauttimaan niistä. Sosiaalisen pääoman yhteydessä korostetaan yleistynyttä vastavuoroisuutta, joka eroaa ekvivalentista vaihdosta ja lahjasta. Vastavuoroisuuden ei tarvitse olla symmetristä. Se ei toteudu välttämättä samojen ihmisten kesken eikä ajallisesti samanaikaisesti, mutta siihen sisältyy vastavuoroisia velvoitteita ja odotuksia.<sup>193</sup>

Vaikka sosiaalinen pääoma on viimeaikaisessa keskustelussa erotettu omaksi pääomalajikseen, sen suhde muihin ihmisten toiminnassa heijastuviin pääoman lajeihin on kiistanalainen.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> Coleman 1988, 118-119.

<sup>193</sup> Ks. myös Hellsten 1998, 33.

<sup>194</sup> Ks. esim. Ilmonen 2000; Simpura & Kajanoja 1998; Morrow 1999.

## II TUTKIMUSTEHTÄVÄSTÄ LASTEN TOIMIJUUDEN TULKINTAAN

### 6 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on tarkastella lasten toimijuutta päiväkodissa ja päiväkotia lasten toimijuuden toimintaympäristönä. Tarkoitukseni on kehittää teoreettista käsitteistöä lasten toimijuudesta. Tutkimuksen keskiössä on lasten oma toiminta ja sen yhteys päiväkodin sosiaalisten järjestysten rakentumiseen. *Sosiaaliset järjestykset ymmärrän sosiaalisessa toiminnassa rakentuviksi.* Ne syntyvät sosiaalisissa käytännöissä toiminnan kautta ja sen tuloksena neuvoteltuina, manipuloituina tai pakotettuina. *Suuntaan huomioni erityisesti lasten käyttämiin toimintaresursseihin* erilaisissa toimintatilanteissa ja siihen sosiaalisen päätöksenteon prosessiin, jolla lapset rakentavat omaa ja toistensa tilanteellisia asemia ja luovat tilanteen sosiaalista järjestystä. *Sosiaalisen päätöksenteon prosessiksi ymmärrän neuvottelemisen ja siinä rakentuvan vallankäytön.* Tarkastelen niiden kautta näkyväksi tulevaa lasten toimijuutta. Erilaisia neuvotteluja käydään ja valtaa käytetään jatkuvasti aikuisten ja lasten välisessä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Näitä analysoimalla on tarkoitukseni tuoda esille lasten erilaisuutta sekä pätevyyttä olla subjekteja oman elämänsä rakentamisessa. Lapset oivaltavat arjestaan tilanteita ja asioita, joihin sisältyy sopimuksenvaraisuutta ja he ovat jatkuvasti valmiita osallistumaan näitä koskeviin neuvotteluihin. Tuomalla lähitarkasteluun lasten käyttämät toimintaresurssit ja lasten osallistumisen sosiaaliseen päätöksentekoon voidaan löytää sellaista lasten toimijuutta, jota aiemmin on liitetty lähinnä vain aikuistoimijoihin.

Tutkimusprosessin kuluessa tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimusongelmiksi:

1. Miten lapset neuvottelevat omia ja toistensa tilannekohtaisia asemia ja sosiaalisia järjestyksiä päiväkodin vuorovaikutuksessa ?
2. Millaisia toimintaresursseja lapset käyttävät päiväkodin vuorovaikutustilanteissa toimiessaan?
3. Millaista sosiaalista pääomaa lapset rakentavat päiväkotiryhmässä?



## 7 Lapsuustutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Lapsiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä on pitkään pohdittu lääketieteessä ja psykologiassa.<sup>1</sup> Näiden tieteenalojen ulkopuolella lapsitutkimuksen eettisten ongelmien keskustelu vilkastui samanaikaisesti, kun käytiin julkista keskustelua lasten yleismaailmallisista oikeuksista. Kansainvälisen ihmisoikeussopimuksen<sup>2</sup> mukaan tutkijoidenkin on kunnioitettava mm. lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi kaikissa häntä koskevissa asioissa (art. 12), oikeutta vapaasti ilmaista mielipiteensä (art. 13) sekä lapsen oikeutta yksityisyyteen (art. 16).

Tutkimuseetiikan haasteet nousevat erityisen keskeisiksi, kun tutkimus sisältää suoran kontaktin lapsiin.<sup>3</sup> Eettisiä kysymyksiä on tarkasteltava tällöin soveltuvien tutkimusstrategioiden ja -menetelmien valinnan sekä tutkimusaineiston käsittelyn näkökulmasta. Davisin<sup>4</sup> mukaan lapsuustutkimuksen eettiset kysymykset kietoutuvat kolmeen ydinasiaan: informoidun suostumuksen saamiseen, luottamuksellisuuteen ja suojeluun.

Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus saada riittävästi tietoa tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista. Osallistuvilla on oltava oikeus itsellään päättää osallistuuko tutkimukseen vai ei ja myös oikeus milloin tahansa keskeyttää osallistumisensa.<sup>5</sup> Lapsuustutkimuksessa tämä edellyttää, että tutkijan on kehitettävä sellaisia tutkimuksen lähestymistapoja, jotka kunnioittavat lapsia ja tarjoavat sellaista tietoa, jonka kautta lapset voivat ymmärtää tutkimuksen sisältöä.<sup>6</sup> Lasten on voitava ymmärtää, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkijan on myös keskusteltava lasten kanssa tutkimusmenetelmistä. Lapsille voidaan sitä kautta antaa mahdollisuus kontrolloida tutkimusprosessia ja menetelmiä, jotta ne ovat sopuinnussa lasten tapoihin ymmärtää ja nähdä maailmaa.<sup>7</sup>

Perinteisesti lapsilta itseltään ei ole kysytty tutkimuslupaa.<sup>8</sup> Tutkimusluvan saaminen on yleensä tulkittu suostumuksen saamiseksi vanhemmilta ja muilta lasten kanssa tekemisissä olevilta aikuisilta, ja lapset nähty siten pit-

---

<sup>1</sup> Esim. Grodin & Glantz 1994.

<sup>2</sup> YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus 1989.

<sup>3</sup> Holmes 1998.

<sup>4</sup> Davis 1998.

<sup>5</sup> Anttila, 1996.

<sup>6</sup> Ruoppila 1999, 38; Beresford 1997; Morrow & Richards 1996; Alderson 1995; Thompson 1992.

<sup>7</sup> Thomas & O’Kane 1998; Weithorn & Scherer 1994.

<sup>8</sup> Strandell 1994, 30; Törrönen 1999b, 30 ja 1999a.

källe aikuisten omaisuudeksi.<sup>9</sup> Lasten sosiokulttuurinen asema edellyttää luvan saamista nimenomaan aikuisilta. Thomson<sup>10</sup> on tuonut esille, että lapset pystyvät jo hyvin nuorina tekemään viisaita valintoja osallistumisestaan. Lapsi ymmärtää hämmästyttävän nuorena tutkimusprosessin peruselementit ja roolinsa tiedonantajana, jos tieto annetaan oikealla tavalla. Lasten pätevyys antaa suostumuksensa ei riipu välttämättä kronologisesta iästä. Suostumuksen saamista koskevia järjestelyjä ei läheskään aina ole riittävästi raportoitu, jolloin ei ole voitu olla varmoja siitä, että lapset ovat saaneet tutkimuksesta riittävästi tietoa päätöksentekonsa pohjaksi.<sup>11</sup> Eettiset kysymykset eivät kuitenkaan lopu luvan saamiseen. Alderson<sup>12</sup> korostaa, että ne ovat läsnä koko ajan tutkimusprosessissa.

Tutkimuksen luottamuksellisuus on tärkeä lähtökohta myös lapsuus-tutkimuksessa.<sup>13</sup> Lapsilla tulee olla yhtä paljon yksityisyyttä kuin aikuisillakin tutkimukseen osallistuessaan.<sup>14</sup> Myös lasten elämään astuminen voi olla tunkeilevaa ja edellyttää lapsia kunnioittavaa suhtautumista. Lapsuus-tutkimuksessa lapset ovat tiedonkantajia ja -antajia ja tutkimusehtojen asettajia. Näin ollen maailmat on käännetty ikään kuin ylösalaisin. Tutkijan on siihen osallistuessaan mietittävä, mitä merkitsee olla tässä toisin päin käännettyssä maailmassa ja miten saa valtuudet tuoda lasten ääntä näkyviin. Hänen täytyy hyväksyä sekin, että hän ei voi olla tasavertainen jäsen lasten maailmassa. Lapsia ei myöskään voida kohdella aikuisten tavoin. Heitä on kohdeltava lapsina ja pidettävä mielessä heidän rajalliset sosiaaliset kokemuksensa ja epätasa-arvoinen rakenteellinen asemansa yhteiskunnassa.<sup>15</sup>

Tutkimukseen osallistuvien suojele mahdollisilta vahingoilta sekä tutkimuksen aikana että sen seurauksena sisältää myös runsaasti tutkimuseettisiä ongelmia. Tutkijan on lasten kanssa säilytettävä vastuunsa aikuisena. Lapset eivät ole homogeeninen ryhmä. He voivat tarvita yksilöllistä suojeleu toimintansa seurauksilta. Lapset voivat tuntea paineita, epäonnistumisen pelkoa, itsekunnioituksen uhkaa, syyllisyyttä, syrjityksi tuleamista ja ristiriitaa osallistuessaan tutkimukseen.<sup>16</sup> Ne edellyttävät tutkijalta herkkyyttä huomioida lasten tunteita ja tilanteita yksilöllisesti.

---

<sup>9</sup> Morrow & Richards 1996, 94; Hood et al. 1996.

<sup>10</sup> Thomson 1992, 60.

<sup>11</sup> Hill 1997, 179.

<sup>12</sup> Alderson 1995, 37-39.

<sup>13</sup> Davis 1998; Beresford 1997; Lipson 1994.

<sup>14</sup> Alderson 1995, 3; Graue & Walsh 1998, 60.

<sup>15</sup> James et al. 1998, 188; Hill 1997.

<sup>16</sup> Davis 1998.

Lapsuustutkimuksen eettiset kysymykset kytkeytyvät ennen kaikkea lasten ja aikuisten erilaiseen sosiokulttuuriseen valta-asemaan.<sup>17</sup> Morrow ja Richards<sup>18</sup> pitävät sitä suurimpana haasteena lapsuustutkijoille. Se voi pahimmillaan estää lasten täyden osallistumisen tutkimukseen omilla ehdoillaan. Lasten tulkinnot ovat itsessään sosiaalisesti rakentuneita. Valtasuhteet voivat estää lapsia puhumasta aidoista kokemuksistaan, he voivat tehdä asioita miellyttääkseen tutkijaa tai kertoa haastattelussa tutkijan odottamia asioita. Mayall<sup>19</sup> esittää, että nämä kaikki ovat mahdollisia kuten missä tahansa valtasuhteita sisältävässä tutkimustilanteessa tutkittavien iästä riippumatta. Keskeinen kysymys lapsuustutkimuksessa onkin aikuisen tutkijan rooli. Aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa aikuisilla on enemmän valtaa saamalla vuorovaikutuksen sääntöjä.

Fine ja kumppanit<sup>20</sup> sekä Corsaro<sup>21</sup> ovat esittäneet, että aikuisen ikä ja auktoriteettiasema estävät aikuista tutkijaa ottamasta tasavertaisen osallistujan roolin lapsia tutkittaessa. Waksler<sup>22</sup> ja Goode<sup>23</sup> taas väittävät, että kaikki muut paitsi fyysinen ero voidaan lasten ja aikuisten väliltä ylittää. Heidän mielestään aikuisen tutkijan on mahdollista osallistua lasten maailmaan aktiivisena osallistuvana jäsenenä, kunhan hän vain tiedostaa aikuisuuden ja lapsuuden erilaisina sosiaalisina rooleina. Sitä kautta voidaan kyseenalaistaa aikuisperspektiivin yksinoikeus tuottaa tietoa maailmasta. Mandell<sup>24</sup> puhuu tutkijan roolista (the least-adult-role), jossa aikuinen pyrkii minimoimaan aikuisen auktoriteettiaseman. Tämä edellyttää hänen mukaansa tutkimuksen subjektien täyttä hyväksymistä itsenään: heitä on kohdeltava sosiaalisina toimijoina sekä heidän tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa on otettava vakavasti. Tutkijan on lähdettävä avoimesti oppimaan lapsilta ilman ennakkoodotuksia. Tämän roolin saavuttaminen on eräänlainen sosiaalinen tuote, joka edellyttää tutkijan osallistumista lasten maailmaan ja sen jakamista lasten kanssa. Tämäkään rooli ei mahdollista autenttista lapsena olemisen paljastamista. Myös Solberg<sup>25</sup> pitää omien havainnointikokemustensa perusteella tärkeänä irrottautua ikä-käsitteen kulttuurisista sidonnaisuuksista ja siitä, mitä me olemme tottuneet pitämään totena aikuisten ja lasten välisistä

---

<sup>17</sup> Thomas & O’Kane 1998; James et al. 1998; Burman 1992.

<sup>18</sup> Morrow & Richards 1996, 98.

<sup>19</sup> Mayall 1994, 11.

<sup>20</sup> Fine et al. 1988.

<sup>21</sup> Corsaro 1985.

<sup>22</sup> Waksler 1991.

<sup>23</sup> Goode 1986.

<sup>24</sup> Mandell 1988, 435-437 ja 1991.

<sup>25</sup> Solberg 1994, 194-202.

eroista. Lisäksi hän pitää tärkeänä, että tutkija tiedostaa omat henkilökohtaiset kokemuksensa lapsena ja vanhempana olemisesta.

Lasten havainnointiin ja haastatteluun liittyvät ongelmat ovat pitkälti samanlaiset kuin aikuisiakin tutkittaessa. Tilanne, jossa tutkija tarkkailee tai haastattelee toista aikuista, ei myöskään ole tasavertainen. Aikuiseen ei välttämättä ole helpompi saada luottamuksellista suhdetta kuin lapseen. Kaikissa tapauksissa toimiva tutkimussuhde vaatii tutkijalta oman aseman tiedostamista ja tutkittavien kunnioittamista.<sup>26</sup>

Lapsuustutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyviin ongelmiin ei ole välttämättä yksinkertaisia ratkaisuja. On kuitenkin merkittävä eettinen kysymys itsessään, jättääkö kysymättä ja vastaamatta niihin haasteisiin vain koska ne ovat eettisesti vaikeita. Sen seurauksena olisi, että lapset suljetaan pois tutkimussubjekteina. Alanen<sup>27</sup> kirjoittaa:

”Eettisesti kestäväää lapsitutkimusta voi olla vain ammattitaitoinen ja yhteiskunnallisesti vastuullinen tutkimustyö, joka on tietoinen ja ottaa vakavasti myös lasten ja aikuisten rakenteellisen valtasuhteen – ei ainoastaan tosiasiana, johon sopeudutaan vallitsevien kulttuuristen konventioiden mukaisesti, vaan myös sen eettisiä ulottuvuuksia selkeyttäen ja niiden pohjalta toimien.”

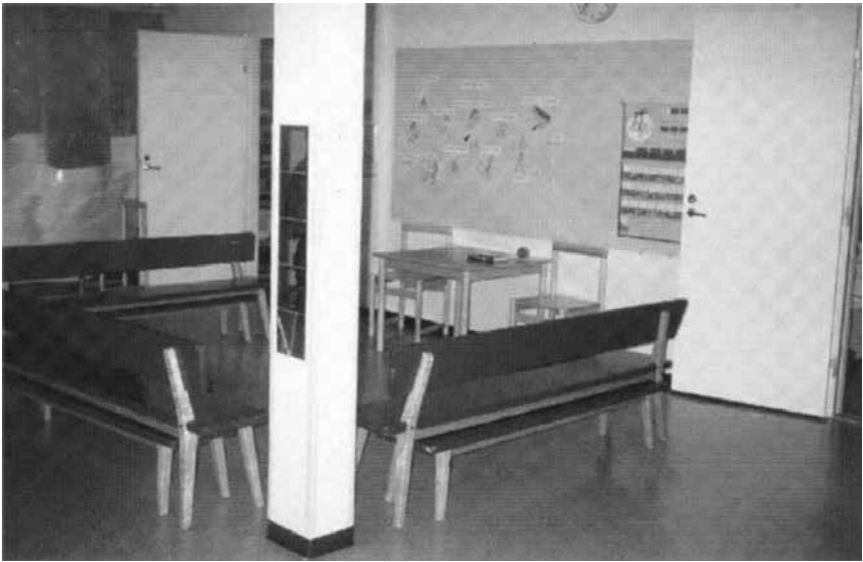
## 8 Tutkimusaineiston hankinta

### *Päiväkodissa neuvottelevat lapset ja aikuiset*

Tutkimuskohteeni on eräs jyväskyläläinen päiväkotitoiminta, sen 5-7 -vuotiaiden esikouluryhmän lapset sekä heidän hoidostaan, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaava henkilökunta. Rakennusta, jossa päiväkotitoiminta toimii, ei ole varsinaisesti suunniteltu ja rakennettu päivähoidon käyttöön, vaan tyydyttämään vieressä sijaitsevan koulun lisätilojen tarpeita. Lasten käytettävissä olevat tilat varusteineen muodostavat sen kehyksen, jossa lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus tapahtuu. Päiväkodin sisätilat tarjoavat lapsille monenlaisia vaihtoehtoja toimimiseen ja kanssakäymiseen. Sisätilojen keskiössä on sali, jonka penkeille kokoonnutaan päivittäin koko ryhmän yhteisiin tilanteisiin. Salia voidaan käyttää monella tavalla eri tarkoituksiin. Salissa on hiekkaleikkimurkkaus ja legonurkkaus, joiden käyttöä on etukäteen jonkin verran säädelty niihin sijoitetuilla välineillä ja tavaroilla.

<sup>26</sup> Solberg 1994, 158-160.

<sup>27</sup> Alanen 1999, 27.



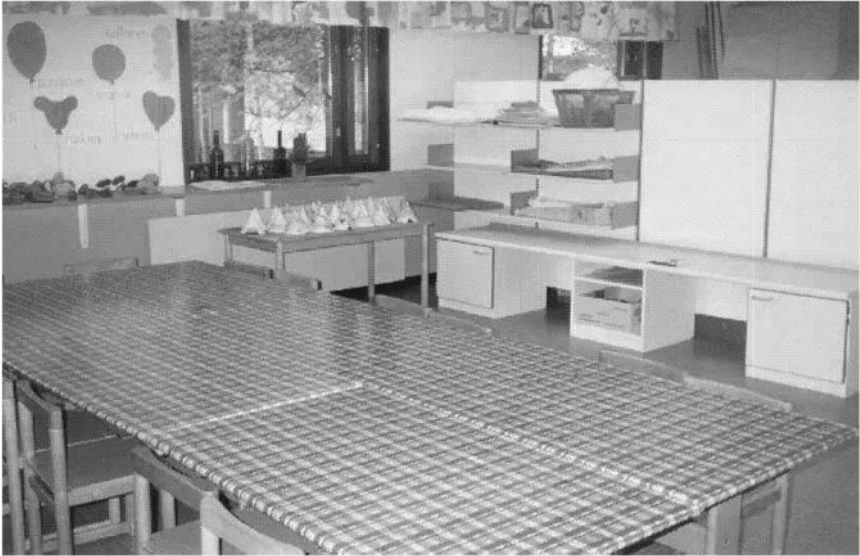
*Kuva 1. Päiväkodin sali penkkeineen.*

Hieman rajatumpia tiloja esikoulussa ovat askartelusali ja eskariluokka. Näissä tiloissa toimittiin useimmiten ohjatusti, mutta lapset saattoivat käyttää tiloja myös vapaaseen toimintaan. Askartelusali (ks. kuva 2 seuraavalla sivulla) oli tyttöjen suosiossa. He valitsivat sen useammin toimintansa areenaksi kuin pojat. Usein tytöt kokoontuivat sinne vapaan toiminnan hetkinä piirtämään, muovailemaan ja askartelemaan.

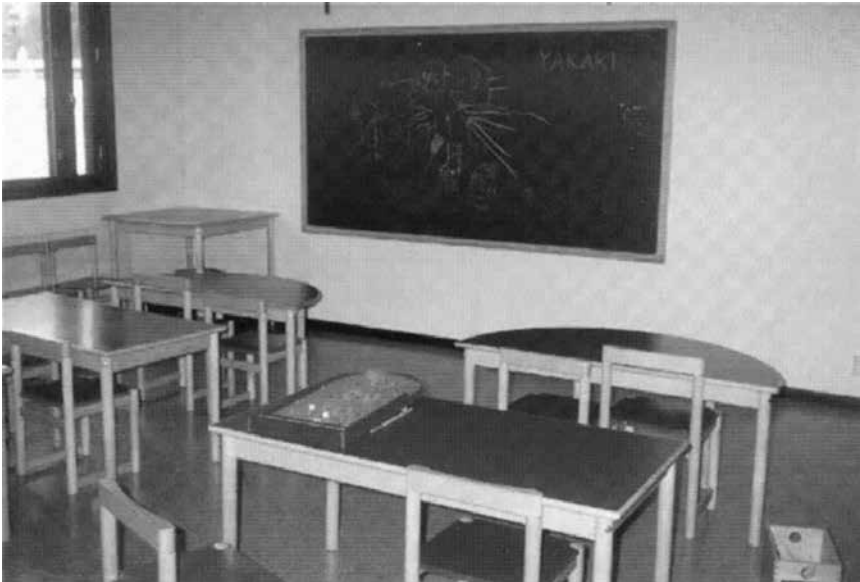
Eskariluokka (ks. kuva 3 seuraavalla sivulla) on hyvin paljon askartelusaliin verrattava suhteellisen rajattu tila, joka pöytineen, tuolineen ja liitutauluineen muistuttaa perinteistä koululuokkaa. Siellä on erilaisia pelejä, nukkekoti, kauppaleikkitarvotteita ja pikkuautolaatikot. Tämän tilan varustus taas houkutteli erityisesti poikia pelaamaan keskenään, mutta tytötkin käyttivät tilaa hyvin usein.

Päiväkodin sisätiloista rajatuimpia ovat verstaas, kotileikkimurkkaus (ks. kuva 4 seuraavalla sivulla), olohuone (olkkari), eteinen ja keittiö, jotka kaikki olivat usein sekä tyttöjen että poikien toiminnan näyttämöinä.

Päiväkodin ulkotilat (ks. kuva 5 seuraavalla sivulla) tarjoavat lapsille paljon avointa, eriytymätöntä tilaa. Päiväkodilla on yhteinen piha urheilukaukaloineen vieressä sijaitsevan koulun kanssa. Esikoululaiset käyttivät myös koulun sisätiloja, erityisesti voimistelusalit ja ruokalaa säännöllisesti. Koulun kanssa yhteisessä pihapiirissä on kiipeilytelineitä, liukumäki, keinuja, hiekkalaatikko ja runsaasti avointa tilaa erilaisten juoksuleikkien ja pallopelien pelaamiseen. Aidan rajaaman pihapiirin ulkopuolelta avautuu laaja



*Kuva 2. Päiväkodin askartelusali.*



*Kuva 3. Päiväkodin eskariluokka.*



*Kuva 4. Päiväkodin kotileikkinurkkaus.*



*Kuva 5. Päiväkodin pihapiiri.*

metsäalue pururatoineen ja hiekkamonttuineen, jonne retkeiltiin usein toimintavuoden aikana.

Esikoulun päiväohjelma raamittaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Se rakentui pääpiirteissään siten, että lapset saivat vapaasti toimia aamulla klo 8-9. Yhdeksään mennessä kaikki lapset olivat yleensä saapuneet. Tämä vapaan toiminnan tunti osoittautui oman tutkimukseni aineiston keräämistä ajatellen hyvin hedelmälliseksi. Silloin lasten vuorovaikutustilanteet olivat spontaaneja ja lasten itsensä rakentamia. Lapset saattoivat itse vaikuttaa siihen, kenen kanssa olivat vuorovaikutuksessa, kenet sulki pois tilanteesta, minkälaista toimintaa vuorovaikutuksen ytimessä oli ja minkä tilan he valitsivat toimintansa areenaksi. Myös Mandell<sup>28</sup> on todennut, että lasten sosiaalisen toimijuuden ominaispiirteet ilmenevät selvimmin tilanteissa, joissa on mahdollisimman vähän rajoituksia ja toiminnan eteneminen on pääasiassa lasten varassa. Yhdeksältä ryhmä kokoontui päiväkodin saliin. Penkeillä istuminen keskusteluineen ja päivän toimintaan suuntautumisineen kesti yleensä noin 15-20 minuuttia, minkä jälkeen henkilökunta tavallisesti jakoi lapset kahteen ryhmään ja päivän ohjatun toiminnan jaksot alkoivat. Ohjatussa toiminnassa ryhmän kokoonpano vaihteli sattumanvaraisesti. Joskus, tosin harvemmin, toimittiin kaikki yhdessä. Ohjattu toiminta jatkui noin kello 11 asti, jolloin kokoonnuttii uudestaan penkeille. Ryhmiä oli vaihdettu välillä toiminnasta toiseen tai tilanteesta riippuen ulkoiltiin. Penkeille kokoontumisen jälkeen ryhmä lähti syömään viereisen koulun ruokalaan kello 11.30. Ruokailun jälkeen lapset lähtivät kotiinsa tai perhepäivähoitoon.

Fyysisten tilojen, niiden varustuksen ja aikataulujen lisäksi päiväkodin toimintakulttuurin sisältyvät tekijät ovat merkityksellisiä lasten sosiaalisen toimijuuden kannalta. Toimintakulttuurilla ymmärrän tässä tutkimuksessa päiväkodin työ- ja kasvatuskäytäntöjen muodostamaa kokonaisuutta. Sen keskeisiä määrittelijöitä ovat henkilökunnan käsitykset työstään, työn jakamiseen liittyvät käytännöt, suunnittelu- ja päätöksentekokäytännöt, käsitykset kasvatuksen tavoitteista, lapsista ja lapsen kasvusta ja kehittymisestä.<sup>29</sup> Tutkitun päiväkodin työkäytäntöjä luonnehtii työn näkeminen luovana ja jatkuvaa, koko henkilökunnan yhteistä suunnittelua ja kehittämistä vaativana toimintana. Päiväkodin kasvatuskäytännöistä voidaan löytää sekä aikuis- että lapsilähtöisen kasvatuskulttuurin piirteitä. Pääasiassa aikuiset suunnittelivat kasvatustoiminnan. Toisaalta päiväkotinähtiin selvästi myös lasten omana paikkana, jossa kasvatustoimintaa pyrittiin organisoimaan siten, että se tuki lasten omaa aktiivisuutta ja heidän yksilöllistä kehittymistään. Toimintavu-

---

<sup>28</sup> Mandell 1986.

<sup>29</sup> Vrt. Karila 1997, 55-68.



den aikana päiväkodissa toteutettiin monipuolista pedagogista toimintaa. Toiminnan painopistealueiksi oli kirjattu esiopetus ja yhteistyö alkuopetuksen kanssa sekä ympäristökasvatus eli ympäristön merkityksen painottaminen ihmisen ja elämän voimavarana.

Toimintavuoden alussa ryhmän muodosti 24 lasta, 10 tyttöä ja 14 poikaa. Kesken toimintavuoden ryhmään tuli yksi uusi poika. Esikouluryhmän toimintavuosi alkoi 12.8.1997 ja päättyi toukokuun lopussa 1998 päivittäisen toiminta-ajan ollessa klo 8-12. En valinnut päiväkotia ja ryhmää sattumanvaraisesti, vaan tietoisien valinnan tuloksena. Halusin tutkia erityisesti sellaisen lapsiryhmän sosiaalista vuorovaikutusta, joka aloittaa toimintansa mahdollisimman uudessa 'kokoontumisessa'. Valitsemassani päiväkodissa toimii ainoastaan kaksi puolipäiväistä esikouluryhmää ja koululaisten iltapäiväryhmä. Lapset eivät olleet tässä päiväkodissa aikaisempina vuosina. Suurin osa lapsista ei tuntenut toisiaan entuudestaan. Lapset asuvat luonnollisesti samalla, tosin suhteellisen laajalla asuinalueella, jossa ovat saattaneet tutustua osallistuessaan samoihin kerhoihin ja harrastuksiin. Joka tapauksessa lapset aloittivat uudenlaisena ryhmänä toimia yhdessä elokuussa -97, samana päivänä, jolloin itsekkin aloitin varsinaisen tutkimusaineiston keräämisen. Havainnoin esikouluryhmän vuorovaikutustilanteita koko esikoulun toimintavuoden ajan aktiivisimpien havainnointijaksojen sijoittuessa toimintavuoden alkuun (elo-, syys- ja lokakuu) ja loppuvaiheeseen (huhti-toukokuu). Päiväkodin valintaan vaikutti todellisuudessa myös sen suotuista sijainti itseni kannalta ja oma esiymmärrykseni tämän päiväkodin henkilökunnan myönteisestä suhtautumisesta tutkimushankkeeseeni.

Ryhmässä toimi vakituisesti kaksi aikuista, lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Heidän lisäksi sekä lapset että minä olimme tekemisissä suhteellisen säännöllisesti iltapäiväryhmän lastentarhanopettajan, joidenkin päiväkodin vieressä sijaitsevan koulun opettajien ja keittiöhenkilökunnan kanssa. Lisäksi lyhytaikaisesti ryhmässä toimi yksi työllisyysvaroin palkattu perhepäivähoitaja, neljä opetusharjoittelussa olevaa lastentarhanopettajaksi opiskelevaa, kaksi lastenhoitoharjoittelijaa ja kaksi työharjoittelijaa. Muita aikuiskontakteja oli läsnäollessani lasten vanhempiin, hammashoitajaan, valokuvaajaan ja muutaman päivän sijaisena toimineeseen lastentarhanopettajaan.

### *Tutkimusmenetelmä*

Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen menetelmällisistä kysymyksistä on keskusteltu toistaiseksi suhteellisen vähän, vaikka käsitystä lapsuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta voidaan pitää jo vakiintuneena. 1980-luvun loppupuolelta lähtien on kyseenalaistettu sitä, miten lapsia on tutkittu

eri tieteenaloilla.<sup>30</sup> Vasta viime vuosina on toteutettu empiirisiä tutkimuksia, joissa lasten arkielämän tilanteista tietoa keräämällä kehitellään tutkimusmenetelmiä.

Lapsuustutkijoille on tärkeä lähtökohta, että kohderyhmää pyritään tutkimaan mahdollisimman suoraan ja sellaisilla tutkimusmenetelmillä, jotka mahdollistavat tiedon tuottamisen lapsilta itseltään. Tämä merkitsee sitä, että lapset eivät ole vain tutkimuksen objekteja vaan vakavasti otettavia subjekteja.<sup>31</sup> Vaikka lapsi-informanttien käyttö tutkimuksissa onkin yleistynyt 80-luvulta lähtien, vielä nykyäänkin näkee esitettävän lasten osallistumisen järjestyvyyttä epäileviä kannanottoja. Näitä esittävät ovat sitä mieltä, että lasten kykyjä ja mahdollisuuksia antaa luotettavaa tietoa tutkimukselle yliarvioidaan. Lasten ei uskota pystyvän tulkitsemaan kokemaansa niin, että sitä voitaisiin pitää luotettavana tutkimustietona. Monet lapsuustutkijat ovat esittäneet vasta-argumentteja näihin epäilyihin ja osoittaneet omilla tutkimuksillaan lapset oman elämänsä tiedonkantajina yhtä päteviksi kuin aikuisetkin.<sup>32</sup>

Tutkijan käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat tapaan, jolla lapsia tutkitaan. Tutkijan lapsuuskonstruktio suodattaa tutkimusmenetelmien lisäksi myös tulkintoihin, joita tutkimuksen analyysiprosessin tuloksena esitetään. Tutkimustiedon tuottaminen on aina tutkijan representaatiota, joka vaatii häntä kriittisesti reflektoimaan, miten tutkimusmenetelmä ja analyysi ja niitä ohjaavat tiedonintressit ovat yhteydessä tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan reflektio on avainasemassa erityisesti tutkimuksissa, joissa on mukana ihmisiä, jotka ovat marginaalisessa asemassa julkisen tiedon ja vallankäytön suhteen. Refleksiivisyyden tulee koskea vuorovaikutuksellisuutta sekä aineiston keräämisessä ja tuottamisessa että aineiston tutkimukseksi tuottamisen prosessissa ja aineiston tulkinnassa.<sup>33</sup>

Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa on käytetty tutkimustehtävästä riippuen erilaisia sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Viime vuosina etnografiset menetelmät ja puheen analyysit ovat saaneet yhä enemmän jalansijaa lapsuutta tutkittaessa. Ne soveltuvat hyvin arkitilanteiden ja vuorovaikutuksen tarkasteluun sekä mahdollistavat lasten osallistumisen tutkimustiedon tuottamiseen.<sup>34</sup> Erilaiset etnografiset lähestymistavat hallitsevatkin laadullista lapsuustutkimusta tällä hetkellä. Ne ovat

---

<sup>30</sup> Ks. esim. Alanen 1988; Fine & Sandström 1988; Waksler 1991; Mayall 1994.

<sup>31</sup> Qvortrup et al. 1994, Mayall 1996; Christensen & James 2000.

<sup>32</sup> Mayall 1996; Waksler 1996.

<sup>33</sup> Corsaro & Molinari 2000, 197; Alldred 1998; Morrow & Richards 1996; Solberg 1996.

<sup>34</sup> James & Prout 1990, 8-9; James 1996; Thorne 1993; Strandell 1994.

antaneet 'äänen' lapsille ja niillä voidaan parhaiten saada tietoa niistä sosiaalisista prosesseista, jotka rakentavat lapsuutta.<sup>35</sup>

Menetelmällisesti olen pyrkinyt löytämään sellaisia tiedon keräämisen tapoja, joilla tietoa saadaan mahdollisimman suoraan lapsilta itseltään. Jo esitutkimusvaiheessa käytin erilaisia tutkimusmenetelmiä (havainnointi, haastattelu, tutkimuskeskustelu, videointi) löytääkseni oman tutkimustehtäväni kannalta parhaat menetelmät. Tavoitteenani oli kerätä tietoa mahdollisimman luonnollisista toimintatilanteista, joissa lapset ovat avoimia ja tuovat esille aktiivisuuttaan ja erilaisuuttaan sosiaalisina toimijoina. Halusin tutkimukseeni sekä lasten itsensä että aikuisten aloitteesta syntyneitä tilanteita, joissa lasten antamat merkitykset asioille avautuisivat mahdollisimman hyvin. Tutkimusmenetelmieni valintaan ovat vaikuttaneet paljon Corsaron, Thornen, Jamesin ja Strandellin etnografiset tutkimukset.<sup>36</sup> Ne edustavat yhteiskuntatieteellisesti orientoitunutta, laadullista tutkimusotetta, jolla pyritään ymmärtämään ja selittämään arkielämän monimutkaisia dynaamisia ilmiöitä siten, että yhteys yksilöä ja perhettä laajempiin merkityksellisiin konteksteihin säilyy. Lasten sosiaalisia maailmoja tarkastellaan niissä lasten näkökulmasta, lasten toimijuuden ja sosiaalisten suhteiden kautta. Niissä tutkimukseen osallistuvien näkökulman saavuttaminen, tutkijaroolin ja 'kentälle pääsyn' reflektointi, teoreettisen kehittelyn ja empiirisen aineiston jatkuva vuoropuhelu ja aineistonkeruun aikana koko ajan kehittyvä tutkimusasetelma ovat osoittaneet suuntaa omalle tutkimukselleni pyrkiessäni ymmärtämään ja selittämään lasten (päiväkotitoimijuutta. Aineiston keräämisen yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut myös kehittää lapsilähtöisiä tutkimusmenetelmiä.

Päädyin esitutkimusvaiheessa saamieni kokemusten perusteella keräämään varsinaisen tutkimusaineistoni etnografisen havainnoinnin menetelmällä liittäen siihen myös lasten ryhmähaastatteluja, valokuvausta ja joitakin videointeja. Etnografisen tutkimusstrategian ydintä on nimenomaan tavoittaa tutkimukseen osallistujien näkökulma omaan todellisuuteensa.

Etnografinen lähestymistapa on alun perin lähtöisin kulttuuriantropologiasta, mutta se on viime vuosikymmeninä yleistynyt myös muilla tieteenaloilla. Etnografisesta tutkimuksesta on olemassa monenlaisia malleja ja vaihtelevia toteutustapoja.<sup>37</sup> Etnografiassa lähdetään yleensä siitä, että kulttuuri ja sen merkitykset ovat yhteisiä ja jaettuja. Etnografinen tutkija ottaa osaa

---

<sup>35</sup> James 1996, 314.

<sup>36</sup> Corsaro 1985 ja 1988; Corsaro & Molinari 1988; Corsaro & Eder 1990; Strandell 1994; Thorne 1993; James 1996.

<sup>37</sup> Boyle 1994, 162.

ihmisten arkeen ja viettää aikaansa heidän kanssaan kerätäkseen aineistoa havainnoimalla, kuuntelemalla, kyselemällä ja muilla menetelmillä.<sup>38</sup> Etnografisia menetelmiä käytetään erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja niiden ymmärtävään tulkitsemiseen. Ne ovat luonteeltaan usein osallistuvia ja edellyttävät tutkijalta pitkäaikaista sitoutumista tutkimuskohteeseen ja paneutumista tutkimukseen osallistuvien kokemusmaailmaan. Pyrkimyksenä on tavoittaa tutkimukseen osallistujien näkökulmia omaan todellisuuteensa. Tutkija tuo tilanteeseen oman ulkopuolisen näkökulmansa, mikä tarjoittaa tutkijan teoreettista orientaatiota. Aineistoa kerätessään tutkija liikkuu edestakaisin sisäisen ja ulkoisen näkökulman välillä. Sisäinen perspektiivi laajenee ja syvenee tapahtumien toistuessa tutkimusprosessin aikana. Sisäisen ja ulkoisen näkökulman yhdistäminen luo syvempää ymmärrystä kuin mihin tutkija ja tutkittavat kykenisivät kumpikaan erikseen. Etnografinen tutkimus on parhaimmillaan uusien teoreettisten käsitteiden luomista, teoreettista selittämistä ja ilmiöiden kontekstuaalista ymmärtämistä.<sup>39</sup>

James<sup>40</sup> on todennut tutkiessaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta, että osallistuva havainnointi sopii paremmin lasten keskinäisten suhteiden tutkimiseen kuin traditionaaliset sosiometriset menetelmät, joita on perinteisesti käytetty. Monet tutkimukset ovat paljastaneet, että sosiometriset menetelmät tuovat esille lasten toimijuutta paremmin sosiaalista syrjäytymistä ja hetkittäisiä vuorovaikutussuhteita.<sup>41</sup>

Havainnointi ja erityisesti osallistuva havainnointi edellyttää tutkijan sitoutumista tutkimustehtävään usein pitkäksi aikaa ja sen jatkuva kriittistä reflektointia tutkimusprosessin aikana. James<sup>42</sup> rinnastaakin etnografisen havainnoinnin oppimisprosessiin. Lasten kuten aikuistenkin on vaikea artikuloita vuorovaikutusta ja sitä monimutkaista tapahtumaa, jossa syntyy, on olemassa tai menetetään erilaisia vuorovaikutus-, kumppanuus-, ystävyyssuhteita tai statussuhteita. Tämä tulee paremmin näkyväksi havainnoimalla todellisia vuorovaikutustilanteita. Niissä lapset ikään kuin pakottavat tutkijan mukaan prosesseihin, joilla lapset luovat kanssakäymisensä muotoja ja merkityksiä.

Ryhmässä tapahtuvaa keskustelua voidaan pitää eräänlaisena avoimen haastattelun muotona, jonka esimerkiksi Grönfors<sup>43</sup> mainitsee yhdeksi kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. Myös Patton<sup>44</sup> puhuu keskustelutyypistä

---

<sup>38</sup> Hammersley & Atkinson 1995.

<sup>39</sup> Boyle 1994.

<sup>40</sup> James 1996, 327-328.

<sup>41</sup> Denscombe et al. 1986, 221-235.

<sup>42</sup> James 1996, 313.

<sup>43</sup> Grönfors 1982, 105-106.

<sup>44</sup> Patton 1991, 280-289.

haastattelusta yhtenä haastattelun muotona. Siinä keskustellaan kysymyksistä, jotka nousevat vapaasti tilanneyhteydestä. Ryhmäkeskusteluja pidetään erityisen käyttökelpoisena menetelmänä haastateltaessa henkilöitä, joiden ennakoidaan arastelevan haastattelua, kuten esimerkiksi lapsia.<sup>45</sup> Ryhmässä tapahtuvassa haastattelussa tutkittavien on todettu olevan luontevampia ja vapautuneempia kuin tilanteessa, jossa tutkijan lisäksi on vain yksi haastateltava.<sup>46</sup> Erityisesti lasten haastatteluissa puhe tulisi liittää konkreettisiin tilanteisiin, jolloin lapsi tietää, mistä haastattelussa on kysymys.<sup>47</sup> Ryhmähaastattelussa on paremmat mahdollisuudet tasoittaa haastattelijan ja haastateltavien välistä asymmetristä valtasuhdetta.<sup>48</sup> Ryhmällä on oma vaikutuksensa, jolla on sekä myönteinen että kielteinen puolensa. Ryhmä voi auttaa, jos kysymys on esimerkiksi muistinvaraisista asioista. Ryhmä voi korjata väärintymmärryksiä, mutta se voi myös estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintulon. Ryhmässä dominoivat haastateltavat voivat määrätä liiaksi keskustelun suuntaa. Sulkunen<sup>49</sup> toteaa ryhmähaastattelun olevan erityisen mielekäs silloin kun tutkitaan ryhmien kulttuureja ja ryhmässä omaksettuja kulttuurisia jäsenyyksiä.

Tutkimusraportin empiirinen aineisto on pääasiassa havainnoimalla keräämäni aineistoa, koska se osoittautui tutkimuskysymysteni kannalta kiinnostavimmaksi. Muulla aineistolla, erityisesti tutkimuspäiväkirjalla, on ollut tärkeä merkitys analyysiprosessin muotoutumisessa. Tutkijana olen halunnut kunnioittaa mahdollisimman pitkälle lasten omaa toimintaa puuttumalla heidän tekemisiinsä mahdollisimman vähän. Avainasioita roolilleni on ollut 'olla läsnä', mutta minimoida aikuisen auktoriteettiasema. Havainnointi mahdollisti parhaiten oman vaikutukseni minimoinnin tutkimustiedon tuottamiseen. Kokemukseni mukaan haastattelu- ja videointitilanteissa lapset eivät olleet yhtä avoimia ja luonnollisia kuin havainnointitilanteissa. Videointi ja haastattelu jäivät tutkimusmenetelminä selvästi toissijaisiksi. Enemmän käytettyinä lasten avoimuus ja luonnollisuus näissäkin tilanteissa olisi oleettavasti lisääntynyt.

---

<sup>45</sup> Hirsjärvi et al. 1997, 207.

<sup>46</sup> Grönfors 1982, 109.

<sup>47</sup> Dencik 1989, 173.

<sup>48</sup> Mäkelä 1990, 50.

<sup>49</sup> Sulkunen 1990, 264-265.

## Tutkijan rooli

Lapsuustutkimuksissa tutkimusluvan saamista varsinaisilta tutkimuksen subjekteilta edeltää monen suostumuksen pyytäminen useilta aikuisilta. Tutkimusta pidetään puuttumisena lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen eikä sitä ole soveliasta tehdä ilman aikuisten lupaa. Näin on varsinkin, jos kysymyksessä on lapsen ja vieraan aikuisen välinen kontakti. Aloitin tutkimuslupien pyytämisen päiväkodin henkilökunnalta, jonka sain ensin puhelimesta ja sen jälkeen tavatessani heitä päiväkodissa kiinnostumaan tutkimuksestani ja antamaan suullisen suostumuksen aineistoni keräämiseen. Tämän jälkeen tarvitsin kirjallisen luvan kaupungin sosiaali- ja terveystalokeskuksen edustajilta. Seuraavassa vaiheessa minun oli hankittava lasten vanhempien suostumukset tutkimukselleni. Lähetin lasten mukana palautuskuorella varustetut kirjeet, joissa esittelin tutkimustani ja pyysin vanhempien suostumusta lastensa havainnointiin ja haastatteluun. Pyysin vanhempia palauttamaan kirjeen ainoastaan siinä tapauksessa, jos he eivät halua lapsensa osallistuvan tutkimukseeni. Yhtään kirjekuorta ei palautunut, mistä saatoinkin päätellä saaneeni tutkimusluvan ryhmän kaikkien lasten vanhemmilta. Kirjeessä kehotin vanhempia ottamaan yhteyttä, mikäli he haluavat lisätietoja tutkimuksesta. Joidenkin vanhempien kanssa keskustelinkin tutkimuksesta heidän tuodessaan lasta päiväkotiin. Kukaan vanhemmista ei ole asettanut tutkimuslupaansa kyseenalaiseksi, vaan keskustelut perustuivat vanhempien kiinnostukseen tutkimusta kohtaan. Olenko saanut tutkimusluvan myös lapsilta? Onko lapsilla itsellään ollut mahdollisuutta olla osallistumatta tutkimukseeni? Palaan näihin kysymyksiin myöhemmin.

Tutkimuskentälle pääsyä helpotti oleellisesti se, että olin kerännyt samassa päiväkodissa esitutkimusaineistoa usean viikon ajan ja sitä kerätessäni joutunut harjoittelemaan monia erilaisia havainnointiin liittyviä tilanteita. Päiväkoti lasten toimintaympäristönä oli minulle myös ennestään tuttu lastentarhanopettajien kouluttajan ja vanhemman näkökulmista.

Aloittaessani kenttätutkimuksen olin suunnitellut ottavani itselleni roolin, joka muistuttaa lähinnä aikaisemmin mainitsemaani Mandellin<sup>50</sup> esittämää tutkijan roolia (the least-adult-role). Ensimmäisenä päivänä esittelin itseni lapsille Anja-Riittana ja kerroin olevani kiinnostunut esikoulun toiminnasta ja lasten tekemisistä siellä. Sanoin tekeväni esikouluun liittyvää tutkimusta ja siksi minulla oli jatkuvasti esillä kynä ja vihko, johon kirjoitin asioita. Selitin lapsille, etten kuulunut varsinaiseen henkilökuntaan, mutta olisin läsnä seuraamassa heidän toimintaansa. Päätin aluksi tutustua lapsiin ja

---

<sup>50</sup> Mandell 1988, 435-437.

opetella heidän nimensä mahdollisimman pian helpottaakseni havaintojeni kirjaamista. En halunnut kuitenkaan olla täysin ulkopuolinen tarkkailija, vaan osallistuin varsinkin alussa monessa tilanteessa lasten toimintaan ja juttelin heidän kanssaan heidän tekemisistään ja autoin lasten ohjaamisessa, jos lapset sitä itse pyysivät. Osallistuin siis mahdollisimman pitkälle tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. En pyrkinyt tasa-arvoiseen asemaan lasten kanssa, vaan mahdollisimman luontevaan kanssakäymiseen yrittämällä minimoida iästä, erilaisista kokemuksista ja valta-asemasta johtuvia eroja. Pyrin ei-autoritaariseen rooliin ja hankkimaan lasten luottamuksen. En esimerkiksi koskaan kehottanut lapsia aloittamaan mitään toimintaa tai pyytänyt lapsia jatkamaan keskeytynyttä tekemistään. Tietoisesti vältin lasten toiminnan kommentoimista kesken toiminnan, mutta jälkikäteen saatoin antaa lapsille palautetta valmiiksi tehdyistä töistä.

Hyvin pian huomasin, etten aina onnistunutkaan pysymään etukäteen suunnittelemani roolissa. Erityisen herkkiksi näille lipsahduksille osoittautuivat tilanteet, jolloin olin ryhmän mukana erilaisilla retkillä (esimerkiksi mustikkaretki, retki torille linja-autolla, sieniretki läheiseen metsään, retki leirikeskukseen). Liikkeessä oltaessa en pitänyt vihkoa ja kynää esillä, vaan kirjoitin tapahtumista tutkimuspäiväkirjaan retkeltä palattuani. Tilanne johdatti joskus siihen, että huomasin olevani pikemminkin yksi henkilökuntaan kuuluvista kuin tutkija. Näissä tilanteissa minulla oli tunne, että henkilökuntakin odotti sitä minulta enemmän kuin muissa tilanteissa. Tunne saattoi syntyä siitä yleisestä käsityksestä, että erikoistilanteissa ajatellaan lasten tarvitsevan enemmän valvontaa ja käyttäytymisen kontrollointia. Tutkimuspäiväkirjasta retkeltä erääseen leirikeskukseen 13.10.97 löytyy esimerkki tällaisesta tilanteesta:

(...) syömisen jälkeen mentiin alakertaan takkatulen ääreen kuuntelemaan satua ja syömään pullaa. Arja (Ito) jäi yläkertaan laittamaan lasten reppuja lähtövalmiiksi paluumatkalle. Tuulakin (Ito) menee sinne laitettuaan satukasetin soimaan. Iso sali houkutteli lapset riehaantumaan, vain osa lapsista halusi kuunnella satua. Olin yksin lastenhoitajan kanssa kolmenkymmenen kahden (32!) lapsen kanssa, joiden rauhattomuus tuntui vain kasvavan kasvamistaan. Lastenhoitaja ei yrittänytäkään rauhoittaa lapsia, otti ainoastaan Keijon, riehuvimman lapsen, syliinsä ja pakotti hänet istumaan sylissään. Pian huomasin olevani täysin lastentarhanopettajan roolissa ja yrittäväni epätoivoisesti saada tilannetta hallintaan onnistumatta siinä kuitenkaan. Roolini retkellä oli ihan hukassa muutenkin (...)

Tämän kaltaiset tilanteet selittyvät osittain sillä, että päiväkotien toiminta on niin selkeästi rakentunut ajatukselle ohjattavasta ja kehittyvästä lapsesta, että on mahdotonta pitää yllä joka tilanteessa kriittistä etäisyyttä kehitysajatteluun,

vaikka on tutkijana samaistunut lapsuustutkijaksi. James ja kumppanit<sup>51</sup> kiinnittävätkin huomiota siihen, miten lapsuusinstituutiot tutkimuspaikkoina saattavat vaikuttaa tutkijan asenteeseen lapsia kohtaan ja kehitysajattelu luonnollistua huomaamatta osaksi tutkimusta. Toisaalta tutkijan oma lapsikäsitys saattaa tulla myös esille aineiston keräämisessä. Näkökö sen vaikutus esimerkiksi siinä, että tutkijana suuntaan havainnointia valikoiden niihin lapsiin, joita pidän tarpeeksi pätevinä sosiaalisina toimijoina? Palaan tähän kysymykseen myöhemmin käsitellessäni vuorovaikutustilanteiden valikoitumista havainnoitaviksi.

Roolini läsnäolijana ryhmässä näytti lasten näkökulmasta vaihtelevan tilanteittain. Lapset tuntuivat joskus olevan enemmän ja joskus vähemmän tietoisia olemassaolostani. Läsnäoloni merkitys lapsille vaihteli myös tilanteittain. Mayall<sup>52</sup> esittää myös omien kokemustensa perusteella, ettei tutkija hahmotu lapsille tutkimustilanteissa ”yhtenä ja samana henkilönä”. Havainnointini alkuvaiheessa vaikutti usein siltä, että lapset hakeutuivat mielellään lähelle paikkaa, johon olin asettunut havainnoimaan tai halusivat mukaan tilanteisiin, joita ajattelivat minun sillä hetkellä olevan havainnoimassa. Läsnäoloni huomioimisen he osoittivat katsekontaktein kesken toiminnan, sanomalla minulle jotain, käymällä välillä luonani tai pyytämällä minua tekemään jotakin. Joskus lasten oma huomatuksi tulemisen tarve tuli esille ’yliaktiivisena’ käyttäytymisenä, mikä ei ollut heille tavanomaista muissa tilanteissa. Se tuli esille kovalla äänellä puhumisena, jatkuvasti äänessä olemisena tai muulla tavalla riehakkaampana käytöksenä.

Tutkimuspäiväkirjasta 9.9.97: (...) Iina ja Aino tulevat seuraamaan poikien jääkiekkopeliä ihan pelipöydän vierelle. Aikaisempina päivinä tytöt eivät ole osoittaneet mitään mielenkiintoa poikien pelaamiseen. Iina on jatkuvasti äänessä ja häiritsee leikkisästi poikien peliä pehmoleluillaan. Iina reagoi selvästi ylikierroksilla ja vilkuilee välillä minuun. Tilanne hiljensi poikien juttelua verrattuna aikaisempiin pelitilanteisiin samassa pelissä.(...)

Toisinaan taas vaikutti siltä, että lapset olivat niin intensiivisesti uppoutuneita tekemisiinsä, etteivät he näyttäneet huomaavan minua ollenkaan. Sattui myös joitakin tilanteita, joissa lapset alkoivat kuiskailla toisilleen, mistä voisi päätellä, että he eivät halunneet minun kuulevan keskustelujaan. Sain yleensä vaikutelman, että lapset kuiskailivat nimenomaan sen vuoksi, etteivät halunneet toisten lasten kuulevan.

---

<sup>51</sup> James et al. 1998, 173-174.

<sup>52</sup> Mayall 1996, 15.



On syytä olettaa, että vaikutin havainnoijana lasten käyttäytymiseen, mutta uskon että vaikutus väheni havainnointikertojen lisääntyessä. Kun kerroin heti alussa lapsille, mitä olin tekemässä, he suhtautuivat myönteisesti havainnointiin. Havainnoinnin aikana en tehnyt kysymyksiä enkä vuorovaikutusaloitteita ja vastasin mahdollisimman lyhyesti lasten kysymyksiin. Kun lapset huomasivat, etten pyrkinyt vaikuttamaan heidän toimintaansa, he eivät näyttäneet kiinnittävän huomiota minuun kovinkaan paljon.

Roolini suhteessa päiväkodin aikuisiin on kysymys sinänsä. Selvitin rooliani kaikille ryhmässä vähänkin pitempään toimineille aikuisille eikä oman vaikutelmani mukaan väärinymmärryksiä syntynyt. Korostin sitä, että en tarkkaile heidän toimintaansa vaan lähinnä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. En kommentoinut heidän tekemisiään tai ohjaamistaan missään vaiheessa. Henkilökunta antoikin tilaa roolilleni tutkijana. Luonnollisesti henkilökunta oli kiinnostunut siitä, minkälaisena näen ryhmän toiminnan ja yksityisten lasten aseman ryhmässä. Keskustelimme asiasta monta kertaa vakituisen henkilökunnan kanssa. Vältin henkilökunnan kanssa keskustelemista lasten läsnäollessa. En esimerkiksi pitänyt yhteisiä kahvitaukoja enkä ruokaillut henkilökunnan kanssa. Joitakin tilanteita sattui, joissa minulla oli tunne, että henkilökunta odotti minulta toisenlaista käyttäytymistä kuin miten toimin. Tämänkaltaista tilannetta kuvaa seuraava esimerkki sieniretkeltä:

Tutkimuspäiväkirjasta 24.9.97:(...) Sieniä oli saatu kerättyä jo jonkin verran. Lapset eivät halunneet enää kerätä, vaan heillä oli aivan toiset kujeet mielessä. Kuusi poikaa (Paavo, Mauri, Eino, Keijo, Kosti ja Seppo) olivat päättäneet ottaa etäisyyttä muusta ryhmästä ja piiloutua niin ettei heistä näkynyt eikä kuulunut pitkään aikaan mitään. Olin ollut heidän luonaan viimeksi havainnoidessani nimenomaan heitä ja kuullut heidän aikomuksistaan lähteä vähän kauemmaksi. En puuttunut tilanteeseen. Retkelle lähdetessä oli keskusteltu ja erityisesti teroitettu sääntöä, että aina pitää olla aikuinen näkyvässä, minne menee. Pojille huudetaan monta kertaa, mutta heitä ei ilmesty paikalle. Poikia aletaan etsiä ja huudella koko joukolla. Väistösinkin, että minun olisi pitänyt puuttua tilanteeseen aikaisemmin ja estää poikia menemästä. (...)

*”Etkö sää usko meitä?”*

Lapset rakensivat alusta lähtien luottamustaan minuun eri tavoin. Sain selittää lapsille lukemattomia kertoja, mitä teen ja miksi. Lapset huomasivat milloin olin vaihtanut vihkoa tai milloin minulla oli erilainen kynä kuin aikaisemmin. Lapset olivat kiinnostuneita siitä, kirjoitanko juuri heistä ja missä heidän oma nimensä luki ja mitä heidän nimensä kohdalle oli kirjoitettu.

Luin joka kerta lasten pyytäessä sen, mitä olin heistä kirjoittanut. Lapset saattoivat myös pyytää minua kirjoittamaan jotakin heidän toivomaansa kuten esimerkiksi Päivi (18.9.97):

*”Uskotko, että mää osaan hypätä narua. Kato. Kirjota nyt että mää osaan. (...) Näytä mulle missä se lukee.”*

Kirjoitin aina sen, mitä lapset pyysivät ja näytin sen vielä heille heidän halutessaan. Luottamukseni testaamisessa lasten kesken oli huomattavia yksilöllisiä eroja. Ryhmässä oli lapsia, jotka eivät osoittaneet mitään kiinnostusta kirjoittamiseeni, mutta myös lapsia, jotka tekivät sitä lukuisia kertoja. Tytöt testasivat luottamustani useammin kuin pojat. Tytöt pyysivät minua selvästi useammin myös luopumaan havainnoijan roolistani ja osallistumaan heidän toimintaansa. Tämä selittyy omalla sukupuolellani. Miten sitten oli niiden lasten luottamuksen laita, jotka eivät näyttäneet testaavan sitä mitenkään?

Erään tytön käyttäytymistä olen pohtinut paljon. Hän kävi selvästi muita useammin lukemassa kirjoittamaani ja muutenkin halusi keskustella kansani muita useammin. Hänen tuntui olevan vaikea vapautua vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, ainakin läsnäollessani. Henkilökunta kertoi, että tyttö oli samanlainen poissaollessanikin ja on mielellään opettajien kanssa ja syrjässä toisten lasten joukosta. Hänelle luin erityisen usein muistiinpanojani. Hänen kohdallaan toimin myös poikkeuksellisesti siinä suhteessa, että kehoitin häntä useamman kerran menemään mukaan toisten lasten leikkeihin.

Monet lapset sisäistivät hyvin pian sen, että kirjoitan muistiin mitä he tekevät ja mitä he puhuvat. Heidän sitä kysyessään selitin johdonmukaisesti tekeväni niin. Suhteellisen pian lapset eivät enää kysyneet mitä teen, vaan esimerkiksi kuten Iina 6.10.97, kun siirryin eskariluokasta verstasnurkkaukseen.

*”Tulitko sää nyt kirjottamaan mitä me tässä tehhään. Kato mää oon naulannut tän ihan ite. (...)”*

Harvemmin lapset kysyivät miksi kirjoitan. Heidän sitä kysyessään vastasin, että olen kiinnostunut lasten tekemisistä ja keskusteluista ja teen siitä tutkimusta. Vastaus näytti yleensä riittävän. Sitä, miten lapset vastauksen ymmärsivät, ei näissä tilanteissa tullut esille.

Lapset testasivat luottamustani erityisesti tilanteissa, joissa oli kyse erilaisen sääntöjen ja normien noudattamisesta. Myös tästä näkökulmasta asemani läsnäolevana vaihteli tilanteittain. Useimmiten lapset noudattivat sääntöjä ja huomasin, että lapset itse valvoivat toistensa sääntöjen noudattamista jopa tehokkaammin kuin henkilökunta. Aineistosta löytyy myös lukuisia tilantei-

ta, joissa lapset läsnäollessani rikkoivat sovittuja normeja. Seuraavana esimerkki ”verstaassa saa olla vain kolme lasta kerrallaan” -säännön rikkomisesta:

13.10.97:(...) Turo, Toni ja Jussi vasaroivat verstaassa. Mauri tulee verstaan ovelle.

Jussi: *”Ei tänne saa tulla neljää.”*

Toni: *”Kuka viimeks kyykyssä lähtee pois.”*

Turo: *”Jussi.”*

Toni: *”Uudelleen. Kuka viimeks kyykyssä.”*

Turo: *”Jussi.”*

Toni: *”Ei vaan, saa täällä olla neljä, tuu.”*

Pojat eivät osoita huomaavansa minua ollenkaan, vaikka havainnoin nimenomaan heitä. Pojat jatkavat vasarointiaan siihen asti kunnes ryhmän lastenhoitaja tulee paikalle. Ennen kuin hän ehtii sanoa mitään, Mauri kiirehtii sanomaan:

*”Mää en oo tehny täällä vielä mitään. (...)”*

Normien rikkomistilanteissa pyrin toimimaan johdonmukaisesti niin, etten puuttunut niihin, ellei tilanne sitä mielestäni välttämättä vaatinut. Alkuaikoina tilanteet aiheuttivat hämminkiä suhteessa henkilökuntaan, joka ilmeisesti piti itsestään selvänä, että puutun tilanteisiin. Lapset panivat merkille hyvin pian etten reagoinut normien ylityksiin, ja rikkoivat niitä läsnäollessani tilannekohtaisesti eri tavoin.

*”Mulla on asiaa, Eino heitti mua kivellä.”*

Kykeneekö tutkija, joka aikuisena on automaattisesti sosiokulttuurisessa hierarkiassa lasta korkeammalla, etnografisen havainnoinnin menetelmällä häivyttämään valta-asemaansa? Voidaanko ajatella, että havainnointi menetelmänä mahdollistaa sen paremmin kuin sellaiset menetelmät (esim. haastattelu), joissa ollaan suorassa vuorovaikutussuhteessa tutkittaviin? Edellä esitetyt kysymykset ovat merkityksellisiä arvioitaessa tiedonhankintani ja tutkimusmenetelmäni lapsilähtöisyyttä.

Roolini aikuisena tuli esille erityisesti tilanteissa, joissa lapset hakivat minulta turvaa. Näin tapahtui lähinnä ulkona esimerkiksi takaa-ajoleikkien yhteydessä lasten juostessa luokseni selvästi turvaa hakemaan. Samantyyppisiä olivat tilanteet, joissa lapset tulivat kertomaan, että joku tai jotkut kiu-

saavat. Näissä tilanteissa jouduin laittamaan tutkijan roolini syrjään ja puuttumaan asiaan tilanteen vaatimalla tavalla. Joskus aikuisvallan käyttäminen oli välttämätöntä, vaikka lapset eivät itse sitä pyytäneetkään. Tästä kaksi erilaista esimerkkiä:

Tutkimuspäiväkirjasta 20.9.97:(...) Pojat leikkivät pikkuautoilla eskariluokan lattialla. Keijolle ja Ensiole tulee riitaa autoista, alkavat juosta ympäri luokkaa ja painivat välillä lattialla. Taistelu jatkuu niin kauan, että molemmat pojat ovat aivan raivoissaan. Ensio ottaa tuolin ja nostaa sen ylös ja aikoo lyödä sillä Keijoa. Minun on pakko puuttua tilanteeseen.(...)

Tutkimuspäiväkirjasta 1.10.97:(...) Riitta keinuu toisessa keinussa ja on hyvin surullisen näköinen, kunnan kyöneleet silmissä. Toisessa keinussa keinuvat yhdessä Päivi ja Aino. Menen kysymään Riitalta, mitä hänelle on tapahtunut ja Riitta kertoo itkuisesti, että Päivi ja Aino ovat koko ajan kiusanneet häntä, kun hän on niin kömpelö. Kiusaamista on jatkunut jo useana päivänä Riitan kertoman mukaan.(...)

Edellä kuvatut esimerkit tapahtuivat tilanteissa, joissa henkilökuntaa ei ole ollut paikalla, ja siksi katsoin aiheelliseksi puuttua tilanteeseen. Lapsuustutkijan on eettisesti sitouduttava lapsuustutkimuksen tekemiseen lasten ehdoilla ja tarkoin punnittava vastuutaan tutkijana.<sup>53</sup>

Käytiin keskusteluja lasten kanssa havaintojeni täsmentämiseen, syventämiseen ja mahdollisten väärintulkintojeni korjaamiseen. Keskusteluissa lapset kertoivat kokemuksiaan ja tulkitsivat tapahtuneita tilanteita. Keskustelut syntyivät siten, että pyysin 'sopivissa' tilanteissa 2-4 lasta juttelemaan kansani. En aloittanut keskusteluja kesken toiminnan, vaan annoin lasten saattaa loppuun meneillään olevan toimintansa ennen kuin pyysin heitä keskustelemaan. Alussa keskustelutilanteet eivät olleet sidottuja juuri tapahtuneisiin tilanteisiin. Seuraavana esimerkki eräästä keskustelusta, jota edelsi tyttöjen leikki-ilanne:

Haastattelukeskustelu 23.9.97. Läsnä Iina, Aino ja Leea.

(...)

H: "Ootko sää Iina aina ottanu leikkiin mukaan kaikki, jotka on halunneet?"

Iina: "Oon."

H: "Etkö oo koskaan sanonu, että ei saa tulla?"

Iina: "Villemme mä oon sanonu sen takia kun se just äsken ei ottanu mua leikkiin. Sit mä näytin sille minkä tuntusta se on kun ei ota peliin. Ei oo kivaa."

---

<sup>53</sup> James 1993,69-71.

H: ”Entäs Leea, ootko sää koskaan sanonu?”

Leea: ”En.”

H: ”Sää oot aina ottanu?”

Leea: ”Oon, tai ainakin sillon kun ei oo ollu muuta leikkikaveria.”

H: ”Ootko sää täällä eskarissa voinu olla niitten kanssa, joiden kanssa oot halunnutkin?”

Leea: ”En aina.”

H: ”Milloin esimerkiksi?”

Iina: ”No sillon ku Päivi aina huutaa ettei saa tulla. Päivi ei oo yhtään kiva kun se aina määräälee.”

H: ”Muistatkos sää Aino, että sää olisit kieltäny jonkun joskus tulemasta leikkiin mukaan?”

Aino: ”En muista.”

H: ”Et muista? Sää oot ottanu kaikki mukaan?”

Iina: ”Mää en ota Raijaa kun se on niin tyhmä.”

Aino: ”En määkään.”

Iina: ”Mää en ota sellasia jotka kiusaa.”

Aino: ”Mää en ota aina Kostia.”

Leea: ”Jos meillä on esimerkiks Toni leikkimässä mä en ota sillo Kostia leikkiin ku meillä ei sais olla kahta.”

Iina: ”Meillä saa olla vain kolme.”

Aino: ”Meillä saa olla vaikka viis.”

Iina: ”Meillä ei saa niin kauheesti mutta meillä saa olla silti paljon.”

Aino: ”Meillä saa olla tuhat.”

Leea: ”Meillä saa ulkona olla kaks tai vaikka viis.”

(...)

Yllä olevassa keskustelussa lapset tuovat esille osallistumisneuvottelujensa taustalla olevia erilaisia vaikuttimia, mikä hyvin harvoin tulee esille itse toimintatilanteessa. Iina kertoo, että hänen toimintaansa ohjaavat omat aikaisemmat kokemukset ja tunteet siitä, miltä tuntuu tulla syrjäytetyksi osallistumisesta. Hän haluaa tuottaa Vilellekin samanlaisen epämiellyttävän kokemuksen kuin itse on joutunut kokemaan. Leea taas tuo esille hyvin järkeviä selityksiä osallistumisneuvotteluilleen sanoessaan ottavansa mukaan kenet tahansa leikkikaverin, jos ei ole valinnan mahdollisuuksia, ja huomioi myös kontekstin merkityksen. Kotona on pakko tyytyä vain yhteen kaveriin kerrallaan. Esimerkistä voidaan myös selvästi huomata, miten lapset rohkaisevat toisiaan tuomaan esille asioita, joita he eivät ehkä olisi sanoneet keskustellessaan yksin tutkijan kanssa. Kaikki lapset aluksi kielsivät itse ’syöllistyneensä’ toisten lasten poissulkemiseen toiminnasta, mutta uskaltautuivat tunnustamaan sen keskustelun edetessä. Aikuisvalta ei tule mielestäni tilanteessa esille. Pikemminkin siinä näkyy lasten keskinäinen valta toisiinsa.

*”Kirjota se nyt siihen vihkkoon.”*

Seuraavaksi palaan aikaisemmin esittämäni kysymykseen tutkimusluvan saamisesta myös lapsilta. Satunnaisesti esiin tulleista rooliristiriidoista huolimatta katson, että sain ainakin muusta henkilökunnasta poikkeavan roolin lasten keskuudessa. Lapset eivät pitäneet minua samanlaisena aikuisena kuin muuta henkilökuntaa, vaikka kutsuivatkin joskus ”opeksi” pyytäessään auttamaan, kysyessään lupaa jne. Useimmiten lapset kuitenkin kutsuivat minua etunimellä. Tutkimusluvan voimassaoloa ajattelen voivani perustella ainakin sillä, että lapset eivät ole pyytäneet minua poistumaan mistään tilanteesta. Sen sijaan henkilökunnalle lapset sanoivat läsnäollessani esimerkiksi kuten Päivi (15.9.97):

*”Mitä sää tänne tuut, me halutaan leikkiä rauhassa.”*

Lapset ovat oletettavasti tottuneet toimimaan henkilökunnan kanssa vain tilanteissa, joissa on selkeä sosiaalinen järjestys. Henkilökunnan ja lasten välistä vuorovaikutusta ohjaavat silloin selvät ikä-, status- ja toimintanormit. Vapaan toiminnan tilanteessa, josta yllä olevassa esimerkissä oli kyse, lapset eivät tiedä, miten aikuisten kanssa tulisi toimia, ja sen vuoksi aikuisista tulee lapsille häiriötekijä.

Tutkimusluvan saamista lapsilta kuvaa myös seuraava tilanne:

Tutkimuspäiväkirjasta 16.9.97: (...) Pojat ovat ulkona nahistelleet jalkapallopelissä niin, että Keijolle ja Einolle on tullut ilmiriita. Keijo on heittänyt Einoa kivellä päähän, niin että Einon päässä on iso kuhmu. Opettaja keskustelee pitkään asiasta koko ryhmän kanssa. (...) Keskustelun loppuvaiheessa opettaja sanoo: *”Meitä on täällä vain kaksi aikuista teitä vahtimassa, eikä me voida lähteä siitä, että te olette meidän silmien alla jatkuvasti. Meillä on vanhemmiltakin lupa siitä, että te voitte ulkoilla keskenänne eskarin pihassa. Meidän on voitava luottaa teihin ja siihen mitä te teette”*. (...) Erään lapsen kommentti tähän: *”Kolmehan teitä on, onhan täällä Sannakin”*. (Sanna oli sillä hetkellä lastenhoitoharjoittelijana ryhmässä. Minua ei kukaan maininnut, ARL)

Onko lapsilla itsellään ollut mahdollisuutta olla osallistumatta tutkimukseeni? Osallistumisen vapaaehtoisuus lasten kannalta on selvästikin problemaattinen kysymys. Olen ollut ryhmässä alusta lähtien asettamatta itsekään kyseenalaisiksi oikeutustani olla paikalla enää sen jälkeen kun olin saanut aikuistahojen suostumukset. Mietin alusta lähtien tietoisesti kentällemenoa ja lasten kohtaamista myös tutkimuseettisesti ja pyrin selvittämään tutkimukseni sisältöä ja tarkoitusta lapsille mahdollisimman ymmärrettävästi. Suoraan en kysynyt

heiltä tutkimuslupaa (poikkeuksena keskusteluhaastattelut). Koko toimintavuoden aikana ei tullut eteen tilannetta, jossa joku lapsi olisi selvästi osoittanut, ettei hän olisi halunnut olla havainnoinnin kohteena.

*”Tulitko sää nyt tänne kirjottaa, mitä me tehhään?”*

Jo esitutkimusaineistoa kerätessäni huomasin, miten tärkeää on suunnata havainnointi tarkoituksenmukaisesti. Päiväkotiryhmässä tapahtuu paljon samanaikaisesti ja tilanteita on vaikea tallentaa, ellei koko ajan tee tietoisia valintoja havainnoinnin suuntaamiseksi. Aluksi havainnointini oli hyvin sattumanvaraista ja suuntautui aina sinne, missä lapset tekivät yhdessä jotakin mielenkiintoista ja keskustelivat keskenään. Yritin havainnoida erilaisia toimintatilanteita ja samalla pitää huolen siitä, että havainnoin tasapuolisesti kaikkia lapsia. Samanaikaisesti yritin myös tarkkailla, mitä kaikkea lapset ovat tekemässä ja kenen kanssa. Kokonaistilanteen hallinta osoittautui kuitenkin mahdottomaksi. Luovuin sen yksityiskohtaisesta kirjaamisesta ja päätin kohdistaa havainnointini valikoivasti lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin päiväkodin eri tiloissa.

Havainnoinnin aikana kirjasin tilanteita, joissa kaksi tai useampi lapsi keskusteli tai toimi yhdessä. Merkitsin tilanteista muistiin siihen osallistujat, mitä he tekivät ja mistä ja miten keskustelivat. Pysin kirjaamaan varsinaisen puheen lisäksi myös nonverbaalista viestintää. Pidin koko ajan myös tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjoitin jatkuvasti vaikutelmiani lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta koskien yksityisiä lapsia, lasten muodostamia pienryhmiä ja koko ryhmää.

Mitkä vuorovaikutustilanteet loppujen lopuksi valikoituivat havainnoitaviksi? Miten valitsemani suuntaamiskriteerit käytännössä toimivat? Vuorovaikutustilanteiden valikoitumiseen vaikuttavat tekijät eroavat jonkin verran vapaan ja ohjatun toiminnan tilanteissa. Väistämättä yksi keskeisimmistä valikoitumiseen vaikuttavista tekijöistä on tilaan liittyvä 'valta'. Erityisesti vapaan toiminnan tilanteissa lapsilla oli monia erilaisia vaihtoehtoisia paikkoja tarjolla. Tilojen 'valta' tuli esille monella tavalla. Jotkut päiväkodin tiloista houkuttelivat lapsia toimimaan selvästi enemmän kuin toiset. Ne ikään kuin ehdottivat lapsille tietynlaista toimijuutta. Erityisen suosittuja tiloja sisällä olivat kotileikkurinurkkaus, verstaas, legonurkkaus, eskariluokka ja ns. olkkari. Havainnoijana en voinut olla kuin yhdessä paikassa kerrallaan ja jouduin sattumanvaraisesti valitsemaan tilan, johon asetun havainnoimaan tietämättä etukäteen, missä tilassa milloinkin olisi ollut mahdollista tallentaa tutkimukseni kannalta parasta tietoa. Seuraavankaltaisia valintoja jouduin tekemään jatkuvasti:

Havainnointiaineisto 2.10: Saavun paikalle klo 8.00. Raija pelaa Leean kanssa eskaripeliä salin pöydällä. Jussi ja Toni puuhailevat verstaassa. Riitta ja Ossi leikkivät pikkueläimillä eskariluokan lattialla. Kosti ja Paavo pelaavat jääkiekko-peliä, Mauri, Seppo ja Eero seuraavat poikien peliä. Aino ja Iina ovat tulossa teisessä. Eino kiertelee ympäri salia. Aloitan tänään eskariluokasta.(...)

Usein tilat rajaavat osallistujamäärää (esim. verstaassa ei voi olla kuin kolme lasta kerrallaan samoin ns. olkkarissa) ja ehdottavat tietynlaisia sosiaalisia suhteita (esim. kotileikinurkkaus). Tilallisen struktuurin sisään on näin ollen rakennettu myös valmiiksi tietynlaista sosiaalista järjestystä. Ulkona tilaan liittyvä 'valta' tuli vielä selvemmin esille. Ulkotilanteissa havainnointini keskittyi lähinnä lasten toimintaan, koska siellä oli huomattavasti vaikeampaa tallentaa lasten puhetta kuin sisätiloissa. Ulkona lapsilla oli myös enemmän mahdollisuuksia paeta aikuiskontrollia ja myös tutkijaa, jos he niin halusivat.

Jokaisella tilalla, niin ulkona kuin sisälläkin, on oma varustuksensa. Niihin on sijoitettu tietyt tavarat, lelut, pelit ja välineet. Nämä kanavoivat omalta osaltaan lapsia tiettyihin toimintoihin ja tietynlaiseen vuorovaikutukseen. Tilojen varustukseen liittyy samantapaista valtaa kuin tiloihin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen rakentumisessa. Esimerkiksi kielellinen vuorovaikutus on erilaista käytettäessä erilaisia tavaroita, välineitä ja materiaaleja.

Ohjattujen toimintatilanteiden havainnoitaviksi valikoitumiseen vaikuttivat oman valintani lisäksi myös henkilökunnan tekemät ehdotukset joissakin tilanteissa. Useimmiten havainnoin lastentarhanopettajan ohjaamia tilanteita. Tästä ei sovittu selvästi henkilökunnan kanssa, mutta siinä toimii ymmärtääkseni jonkinlainen sanaton sopimus. Seuraavana yksi esimerkki:

Tutkimuspäiväkirjasta 9.9.97:(...)Tänään olin suunnitellut seuraavani erityisesti Paavoja, koska hänen asemansa ryhmässä on mielenkiintoisessa vaiheessa. Se ei onnistunut kuitenkaan täysin, koska Paavo meni eskaritehtävää tekemään ryhmään ja itse lähdin toisen ryhmän mukaan ulos pelaamaan pesäpalloa. Opettaja pyysi minua tekemään niin koska (...)

Lapset olivat sosiaalisilta taidoiltaan hyvin erilaisia ja yksilöllisiä. Toiset olivat vuorovaikutuksessaan toisia huomattavasti aktiivisempia, verbaalisesti taitavampia jne. Valikoituiko havainnointitilanteisiin enemmän sosiaalisesti aktiivisia ja taitavia vai pääsivätkö kaikki lapset tasapuolisesti mukaan 'puhumaan' aineistossa? Tässä on pohjimmiltaan kysymys siitä, kuinka hyvin tutkijana annoin tilaa kaikille lapsille sosiaalisina toimijoina. Tietoisena tästä pyrin havainnoimaan tasapuolisesti erilaisia lapsia. Erityisesti arvioidessani lasten sosiaalisten taitojen tilannekohtaista esille tulemistä suuntasin havain-



nointini tietoisesti jokaiseen lapseen erikseen ja tätä kautta pyrin varmistamaan sen, että kaikki lapset ovat osallisina tutkimustuloksissani.

## 9 Tutkimusaineistot

Aloitin tutkimuksen empiirisen aineiston keräämisen esitutkimusaineiston keräämisellä keväällä 1997. Esitutkimusvaiheen (2.4.-15.5.97) aikana olin päiväkodissa päivittäin kahdesta neljään tuntia. Tavoitteenani oli saada kokemuksia etnografisesta havainnoinnista ja kehitellä tutkimussuunnitelmaani. Tässä vaiheessa olin kiinnostunut lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja lasten omista kokemuksista siitä. Halusin etsiä menetelmiä, joita liittäisin havainnointiin ja joilla onnistuisin parhaiten keräämään tietoa suoraan lapsilta itseltään. Harjoittelin havainnoinnin suuntaamista, asioiden ylöskirjaamista, lasten haastattelua, lasten kanssa keskustelua ja tutkimusaineiston tallentamista, tutkimuspäiväkirjan pitämistä ja suunnittelin rooliani tutkijana. Saamieni kokemusten perusteella päädyin keräämään varsinaisen tutkimusaineistoni etnografisen havainnoinnin menetelmällä liittäen siihen keskustelua lasten kanssa, lasten haastattelua, valokuvausta ja videointia.

Varsinaisen tutkimusaineiston keräsin päiväkodin toimintavuoden 1997-1998 aikana. Havainnoin lasten vuorovaikutusta päiväkodin sisä- ja ulkotiloissa. Havainnointitilanteet, joita aineistossa on yhteensä 312, jakautuvat tilakontekstin suhteen seuraavasti:

Askartelusali	69	havainnointitilannetta
Sali	138	”
Eskariluokka	57	”
Ulkotilat	32	”
Eteinen	5	”
Olohuone	12	”
Muu	3	”

Havainnoiduista tilanteista suurin osa, 190 (61%), on ns. vapaan toiminnan tilanteita. Ohjattuja tilanteita aineistossa on yhteensä 48 (15%). Ohjatuissa tilanteissa on yksi tai useampi aikuinen ohjaamassa toimintaa. Vapaan toiminnan tilanteissa lapset toimivat sen sijaan useimmiten keskenään päiväkodin aikuisten ollessa enemmän taka-alalla. Osittain vapaita tilanteita aineistossa on 74 (24%), joista suurin osa tilanteita, jolloin oltiin kokoon-tumassa yhteiseen hetkeen salin penkeille istumaan. Näissä tilanteissa aikuisia oli vain osan aikaa läsnä.

## *Havainnointiaineisto*

Havainnointiaineisto on kerätty 14.8.97-20.5.98 välisenä aikana etnografisen havainnoinnin menetelmällä. Havainnointipäiviä on 62 ja havainnointiaika yhteensä noin 240 tuntia. Aineisto käsittää 312 vuorovaikutustilannetta. Ajallisesti yksi havainnointitilanne vaihteli muutamasta minuutista yli tunnin kestäviin jaksoihin.

Toteutin havainnoinnin jatkuvan havainnoinnin menetelmällä tekemällä muistiinpanoja samanaikaisesti havainnoinnin kanssa. Havainnointiaineisto koostuu sisällöllisesti sekä kommunikointia että toimintaa sisältävistä vuorovaikutustilanteista. Pysin kirjaamaan mahdollisimman objektiivisesti ennen kaikkea sitä, mitä tilanteissa tapahtuu, miten siinä kommunikoidaan, miten tilanne etenee ja mihin se päättyy. Kiinnitin kommunikoinnin tallentamisessa huomiota mahdollisuuksien mukaan puheen lisäksi myös eleisiin, ilmeisiin ja puheen sävyyn. Vuorovaikutustilanteista kirjasin siinä tapahtuvan toiminnan ja kommunikoinnin lisäksi missä ja milloin tilanne tapahtuu, ketä on paikalla, keitä tulee kesken tilanteeseen tai poistuu kesken paikalta. Pysin näin tavoittamaan päiväkodin arjessa etenevää yksilöllistä ja yhteisöllistä kuvausta sekä lasten toiminnan kontekstuaalisuutta. Havainnoin vuorovaikutustilanteet useimmiten loppuun saakka ennen kuin aloitin uuden tilanteen havainnoinnin. Lasten vuorovaikutustilanteet ovat jatkuvaa sosiaalista vaihtoa ja etenemiseltään yllätyksellisiä ja liikkuvia, eikä niiden selkeitä alkua ja loppuja ollut aina helppo havaita. Tulkitsin tilanteen päättyvän silloin, kun toiminnan luonne oleellisesti muuttui tai lapset siirtyivät tekemään jotain muuta joko omasta tai aikuisten tahdosta.

## *Tutkimuspäiväkirja*

Tutkimuspäiväkirja koostuu havainnointitilanteen tai havainnointipäivän jälkeen kirjoittamistani vaikutelmista vuorovaikutustilanteiden tapahtumista. Useimmiten litteroin havainnointiaineiston samana päivänä kuin olin sen kerännyt, minkä jälkeen kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan tuntojani päivän tapahtumista ja niistä esille nousseita ajatuksiani. Tutkimuspäiväkirjan merkitys tärkeänä työvälineenä tuli esille tutkimuksen analyysivaiheessa. Siihen tallentui myös oman ajattelun muuttumista.

## *Haastattelukeskustelut*

Haastattelukeskusteluissa annoin lasten kertoa kokemuksiaan toimimisesta ja asemasta vuorovaikutustilanteissa. Haastattelukeskusteluissa en tehnyt

muistiinpanoja samanaikaisesti, vaan niiden tallentamisessa käytiin aluksi nauhuria ja myöhemmin kirjoitin tilanteista heti keskustelujen päätyttyä. Keskustelut tallentuivat lähinnä tutkimuspäiväkirjaan, koska nauhurin käyttö tilanteissa oli hyvin hankalaa. Aluksi haastattelukeskustelut lähtivät etukäteen suunnittelemistani aiheista. Keskustelin lasten kanssa päiväkodissa olemisesta, mukavista ja vähemmän mukavista tekemisistä, kavereista ryhmässä, hyvästä ja huonosta ystävästä, siitä kenellä on paljon kavereita ja kenen kanssa he mieluiten haluaisivat leikkiä. Myöhemmin pyrin nivomaan keskustelut tapahtuneisiin tilanteisiin ja sitä kautta syventämään havainnointia lasten tulkinnoilla omista tekemisistään.

### *Lasten tilannekohtaisten sosiaalisten taitojen arviointi*

Arvioin lasten tilannekohtaisia sosiaalisia taitoja osana etnografista havainnointia. Niiden arvioiminen yksilötasolla suuntasi havainnointia yksittäisten lasten toiminnan seuraamiseen. Sosiaalisia taitoja arvioitaessa näkökulmana ei ollut lapsen kehityopsykologinen kehitysvaiheajattelu, vaan niiden tilannekohtainen ilmeneminen ja käyttö toimintaresurssina. Arviointien tarkoituksena oli myös syvällisempi tutustuminen ryhmän yksittäisiin lapsiin toimijoina. Apuna arvioinnissa käytin Kenneth W. Merrellin (1996) esikouluikäisille kehittämää sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen standardisoitua arviointimittaria (Liite 3). Merrellin mukaan sosiaalisten taitojen keskeisiä osa-alueita (faktoreita) ovat sosiaalinen yhteistyö (social cooperation), sosiaalinen vuorovaikutus (social interaction) ja sosiaalinen riippumattomuus (social independence). Arvioin lasten sosiaalisten taitojen tilannekohtaista ilmenemistä toimintavuoden aikana kaksi kertaa, syksyllä toimintavuoden alussa (19.9.-7.10.) ja keväällä toimintavuoden lopussa huhti-toukokuussa (23.4.-8.5.).

### *Videointi ja valokuvat päiväkodin tiloista ja lasten vuorovaikutustilanteista*

Videoin joitakin vuorovaikutustilanteita ja valokuvasin päiväkodin tiloja ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Videoinnit sisältävät kahden toimintapäivän tapahtumia. Videonauhoihin tallentunutta aineistoa olen hyödyntänyt muun aineiston ohella erityisesti rakentaessani sosiaalisen toimijuuden profiileja. Valokuvia olen käyttänyt raportissa lähinnä havainnollistamaan päiväkodin tiloja ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

## 10 Analyysi

Käytän tutkimuksessani Layderin<sup>54</sup> esittämää aineiston analyysitapaa, joka soveltuu adaptiivisen teorian rakentamiseen tähtäävän tutkimuksen analyysiin. Se on merkittävällä tavalla ohjannut tutkimusaineiston analyysiä kehittäessäni lasten toimijuuteen soveltuvaan käsitteistöä. Teoreettiset käsitteet eivät määrää tutkimuksen analyysiä seikkaperäisesti, vaan muodostavat pikemminkin tutkimusaineistoa jäsentävän ja käsitteellistävän lähtökohdan tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan esiymmärryksen, teoreettisten oletusten ja empiirisen aineiston prosessinomaisen ja systemaattisen tarkastelun tarkoituksena on edesauttaa tehokkaampien ja tarkoituksenmukaisempien johtopäätösten tuottamista aineistosta. Teoreettinen viitekehys ja tutkimusta jäsentävät käsitteet vaikuttivat siihen, mitä olen hakenut aineistosta, ja myös siihen, mitä olen löytänyt. Aineistossa ei sinänsä ole yhtä ainoaa totuutta tai tulkintaa. Layderin<sup>55</sup> mukaan käsiteneutraali lähestymistapa aineiston käsitteelyyn ei ole mahdollista.

Tutkimusanalyysiäni luonnehtii myös pyrkimys tutkimukseen osallistuvien oman todellisuuden näkyväksi tekemiseen. Analysoin lasten sosiaalista toimijuutta suuntaamalla huomioni lasten toimintaan, puheeseen ja nonverbaaliseen viestintään unohtamatta kuitenkaan tilanteellisia ja rakenteellisia tekijöitä, joita lasten päiväkotiympäristöön kytkeytyy. Raportin tekstissä tämä näkyy lukuisina aineistoesimerkkeinä lasten vuorovaikutuksesta päiväkodin eri tilanteissa.<sup>56</sup>

Adaptiiviseen teoriaan tähtäävässä tutkimuksessa analyysin prosessimaisuus tulee esille siinä, että analyysi alkaa jo aineiston hankinnan yhteydessä ja jatkuu koko tutkimusprosessin ajan systemaattisena aineiston ja teoreettisten johtolankojen välisenä vuoropuheluna. Oman tutkimusaineistoni analyysi alkoi aineiston keräämisen yhteydessä kirjoittamillani kuvailevilla 'memoilla' tutkimuspäiväkirjaan. Kuvailevat 'memot' auttoivat etsimään koodauskategorioita aineiston keräämisen päätyttyä. Aineiston litterointi ta-

---

<sup>54</sup> Layder 1998.

<sup>55</sup> Layder 1998, 66.

<sup>56</sup> Suorissa lainauksissa on seuraavia merkkejä:

\* (...) tarkoittaa, että olen poistanut tekstiä lainauksesta.

\* (tekstiä, jonka jälkeen ARL) tarkoittaa, että kyseessä on tekstiin tekemäni huomio.

\* V, jonka jälkeen numero tarkoittaa, mistä vuorovaikutustilanteesta lainaus löytyy aineistosta.

\* Kursiivilla kirjoitettu on lasten tai aikuisten puhetta.

pahtui myös pääosiltaan samanaikaisesti aineiston keruun yhteydessä. Aineiston keräämisen päätyttyä tutustuin litteroituun aineistoon kokonaisuutena. Luin koko aineiston moneen kertaan läpi saadakseni aineistosta analyysikohteen koodaukseen tarvittavan yleiskuvan. Sen jälkeen ryhdyin jäsentämään aineistoa koodauksen avulla. Ensimmäiseksi koodasin havainnointiaineiston vuorovaikutustilanteiksi numeroiden ne juoksevalla numerolla (1-312). Jokaisesta vuorovaikutustilanteesta kirjasin ylös tapahtumapaikan, vuorovaikutustilanteen luonteen (ohjattu toiminta, vapaa toiminta, puoli-vapaa toiminta), vuorovaikutustilanteessa läsnäolijat, siihen kesken mukaan tulijat ja pois lähtijät. Vuorovaikutustilanteen alku ja loppu rajautui tässä vaiheessa havainnointipaikan mukaan. Uusi vuorovaikutustilanne alkoi siitä, kun siirryin toiseen paikkaan havainnoimaan. Näin koodattuna yksi vuorovaikutustilanne saattoi sisältää monenlaisia tapahtumia, erilaista lasten toimintaa ja kommunikointia.

Seuraavassa vaiheessa syvennyin lukemaan yksittäisiä vuorovaikutustilanteita. Keskeiseksi huomion kohteeksi tässä vaiheessa rajautui, minkälaisia lasten keskinäisiä neuvottelutilanteita niistä voidaan löytää. Tässä vaiheessa otin käyttöön ensimmäisen tutkimusaineistoa jäsentävän käsitteen: neuvottelu. Aloin etsiä vuorovaikutustilanteista neuvottelu-käsitteen indikaattoreita. Yksi vuorovaikutustilanne saattoi sisältää useampia neuvottelutilanteita, joita seuraavaksi luokittelin käyttäen niiden erottelussa kriteerinä sitä, mistä lapset tilanteissa neuvottelivat. Tämän koodikategorian alle kertyneen variaation ryhmittelin aineistosta nousevien teemojen perusteella.<sup>57</sup> Tällaisiksi teemoiksi muodostuivat esimerkiksi tekemisestä käydyt neuvottelut, esikouluun ja esikoululaisena olemiseen liittyvät neuvottelut, leikki-tilanteisiin liittyvät neuvottelut, pelitilanteisiin liittyvät neuvottelut, päiväkodin normeja ja sääntöjä koskevat neuvottelut, tyttönä ja poikana olemiseen liittyvät neuvottelut, sosiaaliin suhteisiin liittyvät neuvottelut ja ongelmanratkaisuun liittyvät neuvottelut. Usein neuvottelut saattoivat kuulua useampaan luokkaan samanaikaisesti.

Seuraavassa vaiheessa kirjoitin neuvottelutilanteista teoreettisia 'memoja'. Layderin<sup>58</sup> mukaan teoreettisten 'memojen' olennainen piirre on niiden kumulatiivisuus. Ne voivat olla erilaisia muodoiltaan ja kehittyvät teoreettisen ajattelun karttuessa. Kirjoitin kuvauksia erilaisista neuvottelutilanteista kysymällä, miten lapset neuvottelevat, minkälaisia tilannekohtaisia asemia niissä rakentuu ja minkälaisia strategioita lapset käyttävät neuvotteluissaan ja minkälaisin tuloksin. Tässä vaiheessa valitsin vallan ja toimintaresurssin käsitteet analy-

---

<sup>57</sup> Ks. Layder 1998, 52.

<sup>58</sup> Layder 1998, 58-59.

siä suuntaaviksi käsitteiksi. Eri vaiheessa kirjoitettuja 'memoja' käytin välineenä tunnistamaan, miten empiirisessä aineistossa jäsentävät käsitteet rikastuivat uudennlaisilla tulkinnoilla ja jaotteluilla. Jatkuva vuoropuhelu empiirisen aineiston ja orientoivien käsitteiden kanssa auttoi löytämään lasten neuvotteluille ja vallan käytölle luonteenomaisia piirteitä. Analyysiprosessin tuloksena syntyi myös lasten sosiaaliselle toimijuudelle päiväkotiympäristöön soveltuva toimintaresurssien jaottelu. Uudelleen koodaus tarkentuneiden toimintaresurssien mukaan toimi potentiaalisena siltana sosiaalisen toimijuuden profiilien rakentamiselle tyypittelyn avulla. Liitteissä 4 ja 5 olen kuvannut analyysin toteuttamista ja prosessin tuloksena syntyneitä koodausjärjestelmää.

Nauhoitetut haastattelukeskustelut koodasin omana aineistonaan ja niiden koodaamisessa hyödynsin havainnointiaineiston koodaamisessa syntyneitä teemoja. Tutkimuspäiväkirjaa ja videonauhoja en koodannut systemaattisesti, vaan hyödynsin niitä lukemalla, katsomalla ja tekemällä muistiinpanoja.

Analyysini tiivistämiseksi ja havainnollistamiseksi käytin analyysimenetelminäni myös sosiometrisiä karttoja ja tyypittelyä. Sosiometristen karttojen avulla kuvaan päiväkotiryhmän sosiaalista verkostoa lasten ryhmässä saavuttamalla suosiolla ja luottamuksella. Tyypittely<sup>59</sup> tarkoittaa sitä, että tapauksia analysoimalla pyritään määrittelemään, miten ne voitaisiin ryhmitellä yhteisten ominaisuuksien perusteella.<sup>60</sup> Omassa tutkimuksessani olen tyypittellyt lapset neuvotteluaktiivisuuden mukaan kolmeen ryhmään: aktiiviset, myötäilevät ja passiiviset. Lisäksi olen tyypittellyt lapset sen mukaan käyttävätkö he vähän vai paljon negatiivista valtaa vuorovaikutuksessaan.

Tyypittelyä olen käyttänyt myös muodostaessani aineistosta teoreettisia ideaalityyppejä<sup>61</sup>, joiden oletan osuvasti kuvaavan tutkittavaa ilmiötä. Lasten toimijuuteen liittyvien avainkäsitteiden analyysin jälkeen erilaiset lapsi-

---

<sup>59</sup> Roos (1987, 63, 42-43) pitää tyypittelyä erinomaisena laadullisen aineiston havainnollistamisen ja teoreettisen käsittämisen välineenä. Hänen mukaansa tyypittely on lukijalle ystävällinen tapa esitellä aineistoa. Tyypit tiivistävät tuloksia. Parhaimmillaan ne kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti aineistoa (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 182).

<sup>60</sup> Miles & Huberman 1994; Hirsjärvi & Hurme 2000.

<sup>61</sup> Ideaalityypit rakennetaan niin, että ne kantavat kaikkia ominaisuuksia, joiden ajatellaan kuuluvan yhteen. Tyypit eroavat toisistaan merkittävästi näiden keskeisten ominaisuuksien suhteen. Ideaalityyppeihin on voitava myös sijoittaa aineiston jokainen konkreettinen tapaus. Tyypin ei kuitenkaan tarvitse vastata täysin mitään konkreettista tapausta. Vastaavasti millään aineiston konkreettisella tapauksella ei tarvitse olla kaikkia tyypin ominaispiirteitä. Ideaalityyppien on oltava kuitenkin uskottavia (ks. esim. Roos 1987, 42-43; Lallukka 1993, 40-41; Hirsjärvi & Hurme 2000, 174-176).

tyypit alkoivat hahmottua. Tyyppien (profiilien) rakentamisessa olen pyrkinyt suhteuttamaan lasten toimijuuden avainkäsitteet toisiinsa. Tyyppien rakentaminen perustui lasten hallussa olevien toimintaresurssien määrään ja toimintatapoihin, joilla lapset käyttivät resurssejaan. Lasten hallussa tai käytössä olevien toimintaresurssien määrää arvioin yksilöllisesti. Arviointi perustui tutkimusaineiston analyysiin (sosiaalinen taidokkuus, suosio) ja toimintavuoden aikana minulle muodostuneeseen näkemykseen lasten toimintaresurssien määrästä. Toimintaresurssien määrän suhteen jaoin lapset kahteen (paljon/vähän toimintaresursseja) ryhmään. Toimintatapojen erottelussa käytin neuvotteluaktiivisuutta ja toimintaresurssien käytön sosiaalisia seurauksia sekä yksilö- että ryhmätasolla. Neuvotteluaktiivisuudessaan ja toimintaresurssien käytössään lapset erosivat siten, että osa lapsista muokkaa ryhmäkulttuuria ja toiset säilyttävät sitä. Toimintatavoissa tulevat näin esille toimijuuden avainkäsitteistä neuvottelu ja valta. Ristiintaulukoimalla edellä esitetyt kaksi ulottuvuutta (toimintaresurssien määrä ja toimintatavat) muodostin neljä kategoriaa, jotka kuvaavat erilaisia lasten toimijuuden profiileja. Lapsuustutkimuksissa on aikaisemminkin käytetty samankaltaista tyypittelyä.<sup>62</sup> Niistä olen saanut ideoita oman analyysini rakentamiseen.

---

<sup>62</sup> Ks. Alanen 1992; Lallukka 1993.

# III LAPSET NEUVOTTELIJOINA JA VALLANKÄYTTÄJINÄ PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

## 11 Lasten osallistuminen päiväkotiryhmään ja ryhmän integraatio

Sosiaalinen osallistuminen ja osallisuus päiväkodin maailmassa on yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista päiväkotiryhmässä. Sosiaalisella osallistumisella vertaisryhmissä voidaan nähdä monia integratiivisia tehtäviä. Se tarjoaa mahdollisuuksia ystävien ja suosion hankkimiselle, kumppanuuden ja keskinäisen luottamuksen rakentamiselle ja ylittää oman sosiaalinen tilan puolustamiselle. Strandell<sup>1</sup> tulkitsee omassa päiväkotitutkimuksessaan, että lapsille itse mukanaolo on olennaisempaa kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. Sosiaalisen osallistumisen tärkeys tuottaa sekä fyysistä että sosiaalista liikkuvuutta ja huomion suuntaamista laajasti koko sosiaaliseen ympäristöön. Tämä tuli selvästi esille tässäkin tutkimuksessa. Erityisesti aamulla tullessaan päiväkotiin lapset usein ensin kiertelivät katsomassa, keitä oli paikalla ja mitä missäkin huoneessa tai nurkkauksessa oli meneillään ja vasta sen jälkeen he valitsivat tarjolla olevista vaihtoehdoista jonkun toiminnan, johon halusivat päästä mukaan. Samanlaista liikehdintää esiintyi myös koko päivän ajan erityisesti vapaan toiminnan tilanteissa. Hyvin pian lapset myös näyttivät ymmärtävän sen, miten muuttuvaa ja herkästi haavoittuvaa sosiaalinen osallistuminen saattaa olla. Sen vuoksi lapset kehittivät erilaisia toimintaan mukaanmenostrategioita varmistaakseen osalliseksi pääsemisensä. He pikemminkin kehittivät itselleen useita suhteita maksimoidakseen omat mahdollisuutensa tulla hyväksytyksi toimintaan mukaan kuin pyrkivät rajoittamaan sosiaalisia kontaktejaan yhteen tai muutamaan lapseen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Strandell 1995, 95; 1997, 450-451.

<sup>2</sup> Vrt. Corsaro 1997, 125-126; Ramsey 1991, 45-46.



Ensimmäisestä esikoulupäivästä lähtien lapset olivat tietoisia siitä, että he ovat esikoululaisia. Esikoululaisena olemiseen liitettiin monenlaisia asioita: erilaisia taitoja kuten oman nimen kirjoittaminen ja kirjainten oikea ääntäminen, tietynlaista käyttäytymistä kuten viittaaminen ohjatuissa tilanteissa. Myös maitohampaiden lähteminen ja niistä keskustelu kuului oleellisena osana esikoululaisen elämään. Heti ensimmäisenä päivänä kyseltiin toisilta lapsilta kuten Paavo Iinalta: *”Onks sulta lähtenyt yhtään hammasta?”* Esikoululaisena olemiseen liitettiin erilaisten taitojen ja käyttäytymisen lisäksi myös fyysisiä voimia, kuten seuraava tilanne kertoo:

V83. Lapset aloittavat ulkona takaa-ajoleikin. Tytöt ajavat poikia takaa. Päivi on keskittynyt erityisesti Paavon kiinnisaamiseen:

(...)

Päivi: *”Jos mää olisin kesytetty leijona.”*

Paavo: *”Likka lähe pois siitä.”*

Päivi: *”Mää oon ihan tosissani.”*

*”Mää jahtaan ihan voimissani Paavoa.”*

(...)

Päivi: *”Mää olen saanut itsestäni kaiken voiman.”*

*”Mää olen saanut sen irti pyöräilystä.”*

*”Mää oon saanu sen kuusvuotiaana eskarilaisena sen kaiken irti.”*

(...)

Lapset viestittivät monin eri tavoin olevansa esikoululaisia ja kuuluvansa tähän esikoululaisten ryhmään. Tällaisen yhteisen jäsenyyden merkkeinä voidaan pitää esimerkiksi sitä, että lapset usein viittasivat opettajan kysyessä heiltä jotakin ohjatuissa tilanteissa, vaikka eivät tienneetkään oikeata vastausta. Viittaaminen koettiin tärkeämmäksi kuin oikean vastauksen tietäminen. Lapset halusivat identifioitua ryhmän jäseniksi ja osoittivat sitä erilaisilla helposti omaksuttavissa olevilla ulkoisilla käyttäytymispiirteillä.<sup>3</sup> Nämä olivat erilaisia kollektiivisia rituaaleja, jotka osoittivat symbolisesti ryhmän jakamia yhteisiä asioita ja arvoja. Ryhmänä haluttiin myös erottua muista ryhmistä ja sen kautta osoittaa ryhmän integraatiota:

V86. Paavo ja Kosti pelaavat jääkiekkopeliä. Iina, Aino ja Ensio seuraavat pelin kulkua. Paavo kommentoi Iinan asemaa katsojana seuraavasti:

Paavo: *”Senkin pipsa pikkuinen.”*

Kosti: *”Tää ei oo mikään päiväkoti.”*

Ensio: *”Tää on eskari.”*

Iina Ensiolle: *”Sää et osaa sanoa ärrää.”*

Ensio: *”No sano ite.”*

<sup>3</sup>Vrt. Fernie et al. 1995, 159-160.

Esikouluryhmässä oli selvästi havaittavissa tyypillisiä vertaiskulttuurin piirteitä<sup>4</sup>, joita lapset keskinäisessä vuorovaikutuksessaan tuottivat ja edelleen muokkasivat. Ne pitävät sisällään toistuvia ja suhteellisen pysyviä toimintoja ja rutiineja, arvoja ja merkityksiä, jotka lisäävät ryhmän kiinteyttä ja yhdistävät ryhmän jäseniä toisiinsa. Jatkoanalyysissä täsmentyvät ryhmässä syntyneet integratiiviset vertaiskulttuurin piirteet (ks. luvut 15-17).

## 12 Päiväkotiryhmän sosiaalinen eriytyminen

Vaikka sosiaalinen osallistuminen ja integraatio ovat keskeisiä sosiaalisia prosesseja vertaisryhmissä, niiden dynamiikkaan kuuluu myös ryhmän eriytymistä synnyttäviä prosesseja.<sup>5</sup> Tässä tutkimuksessa esikouluryhmän eriytymistä oli havaittavissa ensimmäisestä toimintapäivästä lähtien. Lapset joutuivat heti ensimmäisenä päivänä valintatilanteeseen saadessaan päättää, kenen viereen menivät istumaan salin penkeille. Lapset joutuivat tekemään valintansa enemmän tai vähemmän sattumanvaraisesti. Tässä tilanteessa sukupuoli näytti selvimmin toimivan valintakriteerinä omalle istumapaikalle. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lapset valitsivat samaa sukupuolta olevan vierustoverikseen. Jos näin ei tapahtunut, toista sukupuolta olevan viereen istuminen selittyi aikaisemmalla tuttavuudella. Ensio oli ainoa lapsista, joka ei valinnut ketään vieruskaverikseen eikä myöskään kukaan mennyt hänen viereensä. Vastaavissa valintatilanteissa, joita toimintavuoden aikana oli lähes päivittäin, tytöt valitsivat useimmiten parikseen tytön ja pojat pojan. Valintatilanteet eivät suinkaan aina sujuneet vaivattomasti, vaan niihin liittyi useinkin monenlaista lasten keskinäistä neuvottelua.

Tutkimuspäiväkirjasta 4.9.97: (...) Tänään urheilupäivänä lähdettiin metsään retkelle. Ennen retkelle lähtöä opettaja pyytää lapsia asettumaan pariinjonoon. Ryhmässä alkaa vilkas neuvottelu siitä, kuka on kenenkin pari (...)

V78. Jussi Ristolle: *"Minä otan sinut pariks."*

Toni: *"Eiku Jussi on mun pari."*

Päivi Kaisalle: *"Ootko sää mun pari."*

Kaisa: *"En mä ä tiijä."*

Päivi ottaa Kaisaa kädestä ja he lähtevät lähtevät juoksemaan pihamaalle.

(...)

Riitta ja Ossi seisovat koko ajan käsi kädessä. Aino ottaa Leean kädestä kiinni.

Mauri: *"Hei Turo on sun paris."*

---

<sup>4</sup> Corsaro 1997, 95.

<sup>5</sup> Corsaro 1997, 153; Fernie et al. 1995, 164; Hill & Tisdall 1997, 99.

Raija: ”Ei paria tarvita kun jono.”

(...)

Ensio: ”Eikä mulla oo paria.”

Päivi: ”Minulla on pari”, ja ottaa Maija harjoittelijaa kädestä.

(...)

Ensio Timolle: ”Hei ollaan pari.”

Timo menee kuitenkin Keijon pariaksi. Ensio menee rappusille istumaan ja kyyneleet eivät ole kaukana.

(...)

Opettaja: ”Onko kaikilla pari?”

Päivi: ”On, muilla paitsi Titalla.”

Opettaja ottaa Titan pariin. Lastenhoitaja ottaa Raijan toiseen ja Ension toiseen käteensä.

(...)

Mennään pururadalle.

Tilanteessa annetaan kaikille lapsille sama parinmuodostajan tehtävä, jossa jokaisen odotetaan löytävän itselleen parin. Lapset alkavat heti toimia odotusten mukaisesti. Lapset ovat aktiivisia ja etsivät erilaisia keinoja onnistuakseen annetussa tehtävässä. Jussilla on varaa valita pariin melkein kenet tahansa. Joidenkin lasten taas on vaikea saada itselleen paria, vaikka he yrittävät useilla keinoilla. Ensio tekee esimerkiksi monta ehdotusta, mutta jää loppujen lopuksi ilman paria. Monet valitsevat itselleen parin tarttumalla yksinkertaisesti toista kädestä ja se riittää sopimukseksi pariin suostumisesta. Päivi käyttää sekä verbaalisia ehdotuksia että fyysisistä lähestymistä epäonnistuen kuitenkin molemmissa yrityksissään. Käydyt neuvottelut synnyttävät tehtävässä onnistujien ja epäonnistujien tilannekohtaisia asemia. Päivi yrittää kompensoida epäonnistumistaan sillä, että menee aikuisen pariin. Näin toimimalla hän kokee pääsevänsä pois epäonnistujien joukosta tuoden esille sen vastaamalla opettajan kysymykseen ”Onko kaikilla pari?” välittömästi ”On muilla paitsi Titalla”. Ensioille joutuminen aikuisen pariin ei kompensoi epäonnistumista parin saamisessa. Se ei ollut hänen itsensä valitsema ratkaisu asiaan.

Päiväkodissa lapset ovat mukana jatkuvasti muuttuvissa kokoonpanoissa ja he saattavat saman päivän aikana toimia hyvinkin monenlaisina pienryhminä. Päiväkodin sosiaalinen elämä koostuu jatkuvista kohtaamisista. Ryhmien pysyvyys näyttää tilannesidonnaiselta ja lapset tuntuvat olevan jatkuvassa liikkeessä solmiakseen uusia kontakteja. Ryhmää ei jaeta samalla tavalla pienryhmiin, vaan ryhmät muodostuvat tilanteen mukaan enemmän tai vähemmän sattumanvaraisesti. Ainoastaan toimintavuoden loppupuolella lapset jaettiin kahteen pienryhmään, tiikereihin ja sudenpentuihin, mitä jakoa käytettiin jonkin verran valittaessa lapsia ohjattuun toimintaan.

Ohjatuissa tilanteissa toimittiin useimmiten aikuisten muodostamissa kokoonpanoissa. Vapaan toiminnan aikana lapset itse vaikuttivat ratkaisevasti ryhmien kokoonpanoihin.

Vapaan toiminnan tilanteissa ryhmässä oli havaittavissa eriytymistä erilaisiksi pienryhmiksi jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Lasten oltua pari viikkoa päiväkodissa olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaan (25.8) seuraavaa:

(...) Ryhmästä erottuu erilaisia porukoita. Jalkapallon pelaajat ovat selvästi oma ryhmänsä, johon kuuluu Mauri, Eino, Keijo, Kosti, Eero, Paavo ja Risto. Johtajaksi pelitilanteessa on noussut selvästi Mauri. Toisen poikaryhmän muodostavat Jussi, Turo, Seppo ja Toni. Myös Ossi ja Timo ovat joskus heidän joukossaan. Jussi näyttää tämän porukan suosikilta. Tytöistä tänään Iina, Henna ja Päivi olivat paljon keskenään, samoin Raija ja Kaisa puuhasivat keskenään. Titta, Riitta ja Leea olivat aika paljon yksikseen.(...)

Ryhmän sosiaalinen eriytyminen näyttää tämän perusteella noudattavan aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia. Ryhmän eriytymisen on monissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä erityisesti sukupuoleen, ikään ja statukseen.<sup>6</sup> Tytöt keskittävät kanssakäymistään muutamaani vertaissuhteisiin, kun taas pojat muodostavat laajempia, mutta ei usein kovinkaan kiinteitä vertaissuhteita.<sup>7</sup> Tyttöjen keskinäisten suhteiden on todettu olevan luonteeltaan intensiivisempiä kuin poikien. Statuserojen ja hierarkian on sen sijaan todettu olevan yleisempää poikien muodostamissa ryhmissä.<sup>8</sup> Strandell<sup>9</sup> on kuitenkin omassa tutkimuksessaan havainnut hierarkiaa syntyvän myös tyttöjen keskinäisessä toiminnassa. Tytöt suosivat usein sellaisia statusasetelmia, joissa valtasuhteet on luotu jo suhteiden sisälle, eivätkä ne sen vuoksi tule ehkä yhtä selvästi esille ja neuvottelujen kohteeksi. Tytöt ja pojat järjestävät vuorovaikutustaan myös erilaisen tekemisen ympärille. Pojat suosivat kilpailullisempia ja kovempia otteita sisältäviä toimintoja, kun taas tytöt mieluummin keskittyvät varmistamaan osallistumisensa ja solmimaan läheisempiä kumppanuus- ja ystävyysuhteita.<sup>10</sup> Sosiaalisessa verkostossa toimittaessa rajoja ystävyuden, toveruuden ja kumppanuuden välillä pidetään yleensä liukuvina. Ystävyysuhteessa sosiaalinen side on läheisin ja vastavuoroisin.<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Ks. esim. Thorne 1986; Berentzen 1984; Kless 1992; LaFrenier & Charlesworth 1983.

<sup>7</sup> Hartup et al. 1992; James 1993.

<sup>8</sup> Thorne 1993, 92.

<sup>9</sup> Strandell 1995, 87.

<sup>10</sup> Corsaro 1997, 149-150.

<sup>11</sup> Vrt. Laine 1997, 163-164.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on myös kyseenalaistettu erityisesti sukupuolen korostamista ja sen yksiselitteisiä tulkintoja vertaisryhmissä.<sup>12</sup> Myös tässä tutkimuksessa havaitsin lasten muodostamien ryhmien ja keskinäisen kanssakäymisen, kumppanuuden ja ystävyysuhteiden olevan toimintavuoden aikana muuntuvia ja tilannesidonnaisia, mutta erittäin tärkeitä jokaiselle lapselle. Pysyviä pienryhmiä tai vakiintuneita ystävyysuhteita en havainnut muodostuvan kummassakaan sukupuoliryhmässä. Ne muotoutuivat kollektiivisesti ja kulttuurisesti tuotettuina lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

### 13 Tilanteellisten asemien rakentuminen

Lasten keskinäinen vuorovaikutus sisältää tietynlaista sosiaalista 'magneettisuutta'.<sup>13</sup> Lapset hakeutuvat aktiivisesti sinne, missä erilaista toimintaa on meneillään. He ovat motivoituneita osallistumaan vuorovaikutukseen, ja hyvin harvoin he haluavat vetäytyä toimimaan yksin. Yksinkin toimiessaan lapset näyttävät suuntaavan huomiotaan ympärillä tapahtuvaan. Osallistuminen edellyttää oman sosiaalisen paikan määrittelyä. Tilanteet ikään kuin ehdottavat, yllyttävät tai taivuttavat erilaiseen sosiaaliseen toimijuuteen. Tilanteellisen aseman määrittely tapahtuu erilaisen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Se sisältää sekä verbaalista että nonverbaalista kommunikointia ja/tai fyysistä toimintaa, joita tässä tutkimuksessa ei ymmärretä toistensa vastakohtiksi, vaan sosiaalista todellisuutta ylläpitäviksi ja muokkaaviksi elementeiksi. Sosiaalisessa toiminnassa puhe, ilmeet, eleet ja fyysinen toiminta kietoutuvat saman merkityksiä kantavan neuvotteluprosessin aineksiksi. Tilannekohtaiset asemat eivät ole ennalta olemassa olevia 'paikkoja', joihin toimijat asettuvat, vaan asemat tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä.<sup>14</sup> Asemia rakennetaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa monella eri tasolla: avoimesti ja suoraan tai epäsuorasti ja abstraktisti. Tilanteet voidaan luonteensa puolesta jakaa toimijoiden näkökulmasta aktiivisiin ja reaktiivisiin. Aktiivisissa tilanteissa lapset eksplisiittisesti tai implisiittisesti rakentavat, puolustavat tai yrittävät säilyttää tilannekohtaista asemaansa. Reaktiivisissa tilanteissa taas lapset reagoivat hyökkäykseen omaa asemaansa kohtaan tai yrityksiin heikentää sitä. Tällöin lapset haluavat vastustaa heille rakentunutta tai rakentumassa olevaa asemaa.

---

<sup>12</sup> Ks. esim. Thorne 1993, Davies 1989; Fernie et al. 1993; Eden 1995.

<sup>13</sup> Dencik et al. 1988, 69; Strandell 1997, 255.

<sup>14</sup> Vrt. Suoninen 1997, 58.

*”Kuka viimeks kyykyssä, lähtee pois.”*

Sosiaaliseen toimijuuteen sisältyvä sosiaalisen päätöksenteon prosessi on monimuotoinen ja usein herkästi haavoittuva.<sup>15</sup> Tällaiseksi prosessiksi tutkimuksessa ymmärrän neuvottelemisen ja siinä rakentuvan vallan. Sen avulla lapset muokkaavat ja suuntaavat vuorovaikutusta. Samalla lapset rakentavat tilanteellisia asemiaan ja sosiaalisia järjestyksiä. Sosiaalinen päätöksenteko on perusluonteeltaan prosessinomaista; aikaisemmat neuvottelut ja tapahtumat vaikuttavat käynnissä oleviin ja tuleviin neuvotteluihin.

Neuvottelut ovat jatkuvasti läsnä lasten arkielämän sosiaalisissa tilanteissa. Ne ovat usein spontaaneja ja ennakoimattomia eivätkä osallistujat itsekään aina tiedosta osallistumistaan niihin. Neuvottelujen keskeinen piirre on vastavuoroinen kommunikaatio, joka voi sisältää sekä verbaalista puhetta että nonverbaalista viestintää ja fyysistä toimintaa. Neuvottelutilanteessa puhe, ilmeet, eleet, erilaiset kontaktit ja fyysinen toiminta antavat osallistujille sosiaalisia vihjeitä merkityksellistää neuvottelujen sisältöjä ja etenemistä. Fernie ja kumppanit<sup>16</sup> pitävätkin sosiaalisten vihjeiden tarkoituksenmukaista tulkintaa yhtenä pätevään sosiaaliseen toimijuuteen liittyvänä keskeisenä elementtinä.

Valta kietoutuu eri muodoissaan neuvotteluihin. Vallan ilmenemismuodot rakentuvat kollektiivisesti keskinäisissä neuvotteluissa.<sup>17</sup> Toisissa tilanteissa valta saa rakentavia ja positiivisia ilmenemismuotoja, jolloin neuvotteluissa heijastuvat myönteisenä pidetty kommunikointi ja yhteistyösuhteet. Lapset lähestyvät silloin toisiaan myönteisin oletuksin. Toisissa tilanteissa rakentuvat kielteisempinä pidetyt vallan muodot, kuten suostuttelu, manipulointi ja alistaminen.<sup>18</sup> Neuvottelut eivät välttämättä tapahdu tasa-arvoisista neuvotteluasemista käsin, vaan neuvottelutilanteessa jokaiselle osallistujalle rakentuu oma tilanteellinen asemansa.

*Miten lapset neuvottelevat?*

Seuraava esimerkki kuvaa lasten kesken tapahtuvaa neuvottelua:

V49. Aino ja lina ovat Henna vastassa eteisessä, kun Henna saapuu esikouluun. Suorat neuvottelut toisten kanssa olemisesta aloitetaan välittömästi. Aino aloittaa

---

<sup>15</sup> Vrt. Fernie et al. 1993, 95.

<sup>16</sup> Fernie et al. 1993, 107.

<sup>17</sup> Vrt. Foucault 1982, 788-789.

<sup>18</sup> Vrt. Foucault 1984, 93-94.

kysymällä Hennalta:

Aino: *"Ootko sää mun kaa?"*

Henna: *"Mä en usein voi olla sun kanssa."*

Iina: *"Voitko sää tulla meille tänään."*

Iina halii ikään kuin ystävyytensä vakuudeksi voimalla Henna.

Henna: *"Ei mää kuristun."*

*"Älä, Iina."*

Iina menee lattialle makaamaan ja pyytää Henna menemään selkäänsä päälle istumaan. Henna ei mene, jolloin Iina menee hänen selkäänsä ja on ratsastavinaan. Aino seuraa tilannetta koko ajan hiljaa mutta aktiivisesti.

Henna: *"Iina, Iina, päästä pois."*

Raija juoksee salista eteiseen, tervehtii Henna: *"Moi Henna."* ja antaa Hennalle kirjekuoren. Raija juoksee pois saliin sanomatta mitään muuta.

Iina: *"Mikä, näytä?"* ja katsoo Hennan saamaa kirjettä.

*"Sotkunen."*

Henna: *"Kyllä mää tykkään tästä."*

Iina: *"Ole mun päällä jos tahot."*

Raija tulee hetken päästä uudelleen eteiseen ja kysyy: *"Tuutteko koiria?"*

Henna: *"Kohta."*

Henna poistuu saliin, saa Ainon peräänsä, mutta Iina jää makaamaan selälleen lattialle siihen saakka kunnes Henna tulee eteiseen sanomaan Iinalle: *"Iina, pitää mennä penkeille."*(..)

Penkeille tytöt asettuvat istumaan niin, että Henna on Raijan ja Iinan välissä.

Aino istuu toiselle penkille Titan viereen.

Yllä kuvattu tilanne valaisee sitä monimitkaista neuvotteluprosessia, jossa sosiaalisia suhteita syntyy, ylläpidetään tai menetetään. Yksi keskeisistä neuvottelujen sisällöistä koko toimintavuoden ajan oli kanssaolemisesta neuvottelemine. Kanssaolemisesta neuvotellaan eri tilanteissa ja neuvottelut muodostavat usein neuvotteluketjuja. Keskinäisiä suhteita työstetään päivittäin toiminnan lomassa ja toiminnan avulla. Usein neuvottelut alkavat heti aamulla lasten saapuessa päiväkotiin, kuten yllä olevassa episodissa. Päiväkodin eteinen toimii näyttämönä, jossa aloitetaan neuvottelut siitä, kenen kanssa tänään ollaan.

Kuvatussa tilanteessa kilpaillaan siitä, kuka saa olla tänään Hennan kanssa. Iina, Raija ja Aino neuvottelevat Hennan kanssa olemisesta, kukin omalla tavallaan. Aino aloittaa neuvottelun suoraan kysymällä: *"Ootko sää mun kaa?"* samoin kuin Iina: *"Voitko sää tulla meille tänään?"* Iina on valmis olemaan Hennan kanssa vielä esikoulupäivän jälkeenkin ja käyttää lupaustaan lisäpontena suhteessa Ainon tekemään ehdotukseen. Henna torjuu Ainon tekemän ehdotuksen epäsuorasti *"Mää en usein voi olla sun kanssa"*, jättäen Ainolle kuitenkin vielä jonkin verran mahdollisuuksia päästä jakamaan kanssa

olemista. Iina tehostaa keinojaan fyysisellä kosketuksella korostaen sillä omaa toivettaan. Raija kokeilee kumppanuuden 'ostamista' kirjeellä ja onnistuuakin siinä osittain, lupaahan Henna leikkiä Raijan kanssa koirina olemista hetken päästä. Iina käyttää Raijan nopeasti tilanteeseen tuoman kirjeen mitätöimistä sanomalla kirjettä sotkuiseksi. Aino ei löydä tässä tilanteessa uusia keinoja ja hän tyytyy jatkossa sivusta seuraajan asemaan osoittaen kuitenkin olevansa kiinnostunut tilanteen etenemisestä.

Neuvottelujen keskiössä on Henna, jolle rakentuu toivotun kumppanin/ystävän asema. Asema antaa hänelle mahdollisuuksia itse tehdä valintansa kavereistaan. Poistumalla paikalta Henna ei heti tee päätöstä suuntaan eikä toiseen, vaan jättää tilanteen auki. Näin hänellä on mahdollisuus testata, kuinka pitkälle hänelle rakentunut suosikin asema kantaa. Ainoastaan Aino suostuu seuraamaan Henna, sen sijaan Iina ei halua jatkaa neuvotteluja alistumalla juoksemaan Hennan perään. Henna palaakin Iinan luo pyytämään häntä penkeille istumaan. Tilanteessa päädytään tietynlaiseen kompromissiin, jossa Henna hyväksyy molemmat sekä Raijan että Iinan kaverikseen menemällä heidän väliinsä istumaan penkeille.

Aino saa neuvotteluepisodissa sosiaalisesta suhteesta pois suljetun aseman. Lapsen näkökulmasta tällaiseen asemaan joutuminen tuottaa usein merkittäviä sosiaalisia seuraamuksia. Epäonnistuminen suhdeneuvotteluissa heijastuu yleisemminkin myöhempään osallistumiseen. Saman päivän vuorovaikutustilanteista on löydettävistä seuraavat havainnot:

V50.(...) Aino kieltäytyy (...) (Ohjatussa tilanteessa, jossa taputetaan käsillä ja jaloilla erilaisia rytimejä, ARL)

V51.(...) Aino norkoilee yksinään.(...) (Ulkotilanne, ARL)

### *Millaisia ilmenemismuotoja valta saa neuvotteluissa?*

Seuraava vuorovaikutustilanne, jossa siinäkin rakennetaan keskinäisiä suhteita, on liikkuvampi ja siinä havainnollistuu selvästi myös valta sosiaalisen päätöksenteon prosessissa. Kielteisiksi vallan ilmenemismuodoiksi ymmärän suostuttelun, manipuloinnin, uhkailun, alistamisen tai auktoriteetteihin vetoamisen, joilla yritetään saada aikaan muutoksia toisten käyttäytymisessä, aikomuksissa, asenteissa tai tunteissa. Näissä tilanteissa osallistujat toimivat selvästi epätasa-arvoisista asemista käsin. Negatiivinen valta saa toimijan käyttäytymään varman päälle lähtöoletuksenaan mahdollisten kielteisten seuraamusten minimoiminen. Seuraavan tilanteen osallistujina ovat Päivi, Kerttu, Raija ja Kaisa. Päivi haluaisi olla Kertun kanssa samoin kuin Raija.



Päivi on tuonut mukanaan tarrakirjan, jota välineenä käyttäen hän aluksi yrittää houkutellessa Kerttua olemaan kanssaan. Raijalla taas on mukanaan piirustusvihko. Tytöt juoksevat eskariluokkaan Päivin perässä. Päivi menee Kertun kanssa toisen pöydän alle istumaan, Raija Kaisan kanssa toisen pöydän alle. Tilanteessa kommunikoidaan seuraavasti:

V47,V48 ja V51.(...)

Päivi: "Mitä sää haluaisit?"

"Tää tässä kiiltää."

Kerttu: "Sen mää haluan."

(...)

Päivi: "Kyllä mää voin antaa vaikka tän."

"Tätä mää en voi antaa."

"Onko tää susta hauskin?"

Päivi antaa Kertulle kaksi tarraa ja sanoo: "Nyt katellaan ja mennään."

Tytöt lähtevät pöydän alta ja ohimennessään Päivi sanoo Raijalle ja Kaisalle:

"Mää annoin muutaman tarran." Päivi ja Kerttu juoksevat käsi kädessä askartelusaliin, Raija perässä.

Päivi Raijalle: "Me halutaan kattoo rauhassa eka tämä."

(...)

Päivi: "Hei me leikitään."

"Me alotettiin tää jo, tähän ei muita pääse."

Raija pysyttelee sinnikkäästi tyttöjen luona.

Päivi Kertulle: "Mennään me pois" ja juoksevat eskariluokkaan.

"Leiki sää äitiä."

"Se on isä, mää haluan olla äiti."

Leikki ei lähde kuitenkaan käyntiin, tytöt siirtyvät katsomaan vieressä pelaavien poikien peliä.(...)

Raija ei halua vieläkään luovuttaa vaan tulee näyttämään omaa piirustusvihkoansa Kertulle. Hetken kuluttua Päivi juoksee Kertun kanssa kotileikkimurkkaukseen, jonne juostuaan Päivi alkaa rakentaa koiralleen (Kertulle) häkkiä.

(...)

Päivi: "Sinun pitää mennä, se ei pääse sieltä."

Kerttu: "Päästä tää sitten kun se haluaa."

Päivi: "Tarviiko se peittoa?"

"Pistä tää tyynyks."

"Tossa on leipää."

Kerttu: "Voitko tehdä vähän suuremmaks tätä kotia?"

Päivi: "Olet aivan oikeassa."

(...)

Päivi lähtee taluttamaan Kerttua koirana saliin.

Päivi: "Se on sitten tän omistaja". (Se sanalla Päivi viittaa itseensä, ARL)

Episodissa tilannekohtaisia asemia rakennetaan sekä verbaalisesti että liikkumalla paikasta toiseen. Menemällä pöydän alle tai juoksemalla käsi kädessä etsitään tilallista suojaa asemien rakentamiselle. Liian avara tila koetaan uhkaksi toivottujen asemien rakentumisella. Puolustamalla näin omaa tilaa halutaan minimoida mahdolliset epätoivotut seuraukset. Päivi toimii tilanteessa aktiivisesti pyrkien viemään tilannetta eteenpäin omilla keinoillaan. Kerttu toimii Päiviä passiivisemmin, vaikka nimenomaan hänen kanssaan olemisesta halutaankin sopia. Kerttu antaa Päivin viedä itseään tilanteesta toiseen, ei kuitenkaan kovin halukkaasti suostu Päivin hänelle ehdottamiin leikkirooleihin. Myös Kaisalle rakentuu tilanteessa passiivinen objektiasema ikään kuin Kertun 'korvikkeena'. Raija näyttää hänelle piirustusvihkoaan, kuten Päivi omaa tarravihkoaan Kertulle. Päivi käyttää hyödykseen tilanteessa rakentuvaa valtaa saavuttaakseen haluamansa lopputuloksen. Hän alistaa ja tarroja antamalla houkuttelee Kertun kumppanuutta, tehden tarrojen antamisesta myös julkisen huomauttamalla toisille: *"Mää annoin muutamain tarran"*. Asian julkiseksi tekemisellä Päivi haluaa vielä vahvistaa haluamiaan kumppanuussuhteita. Siirtymällä pois avoimesta vuorovaikutustilanteesta kotileikinurkkaukseen Päivi pakottaa Kertun suostumaan olemaan kanssaan. Tilanne ei kovin selvästi kerro, miten halukas Kerttu on hyväksymään Päivin hyödyntämisen vallan, mutta Päivi saa hänet joka tapauksessa alistumaan tahoonsa.

Tyttöjen keskinäinen kamppailu jatkuu myöhemminkin päivän aikana, mikä tuo hyvin näkyviin neuvottelujen prosessiluonnetta. Myöhemmin Päivi käyttää samanlaisia keinoja. Ulkotilanteessa Päivi ja Kerttu eristäytyvät muusta joukosta juoksemaan kahdestaan koulun ympäri. Raija yrittää houkuttella ulkonakin Kerttua olemaan kanssaan kysymällä: *"Moi Kerttu, ollaanko iltapäivällä kahestaan?"* Siihen Kerttu vastaa: *"En mää tiijä"*, mikä paljastaa Kertulle päivän aikana rakentunutta passiivista asemaa. Päivin ja Kertun istuttua ulkona hetkeksi telineisiin Raija kiirehtii istumaan Kertun viereen, johon Päivi heti reagoi sanomalla: *"Hei, mennään Kerttu"*. Edelleen päivän viimeisessä havainnointitilanteessa istuttaessa penkeillä ennen syömään lähtöä tilanne jatkuu:

Raija: *"Lähetäänkö samaan aikaan Kerttu?"*

Päivi Kertulle: *"Hei oota mua."*

Kerttu ei vastaa verbaalisesti kummankaan kommentteihin.(...)

Neuvottelutilanteissa valta saa erilaisia ilmenemismuotoja. Samassa vuorovaikutustilanteessa voi olla läsnä erilaisia vallan elementtejä, kuten seuraavassa:

V101. Leea, Kaisa ja Jussi ovat rakentelemassa eskarin lattialla puupalikoista erilaisia linnoja. Jussi rakentaa omaa rakennelmaansa ja tytöt yhdessä omaansa. Samassa huoneessa ovat myöskin Toni ja Ensio, jotka omien tekemisiensä lomasta seuraavat myös linnojen rakentamista. Tilanteessa kommunikoidaan seuraavasti:

(...)

Leea Kaisalle: *"Pakkailletpa sinä hyvin."*

Kaisa Leealle: *"Pitääkö tehdä korkeammaksi?"*

He rakentavat linnaansa vähän korkeammaksi.

Kaisa: *"Nyt ei muuta kuin muuraamaan."*

Leea katsoessaan Kaisan muuraamista: *"Hetkinen, onko tuo muuraamista, eikä kannattaisi muurata näin?"*

Tytöt alkavat yhdessä muurata Leean ehdottamalla tavalla. Jussi rakentaa omaa linnaansa tyttöjen vieressä.

(...)

Kaisa: *"Hei muuten, tehdään vähän pienempi, niin tulee korkeampi."*

Leea: *"Minä en."*

Jussi: *"Ei noin"* kommentoi hänkin Kaisan tekemistä.

Kaisa: *"Isompaan ei sitten riitä palikoita."*

Leea: *"Riittää, tää ei paljon vie palikoita."*

(...)

Jussi alkaa häiritä tyttöjen tekemistä rikkomalla osan tyttöjen linnasta.

Kaisa: *"Onko tää juustopään tekemisiä?"*

Jussi: *"He, he, he."*

Kaisa: *"Ei enää sotketa mejän linnaa."*

Jussi jatkaa tyttöjen häiritsemistä heittämällä palikoiden joukkoon sinne kuulumattomia tavaroita.

Kaisa: *"Mitä tää tekee palikkalaatikossa?"*

Tonikin kiinnostuu tilanteesta ja kysyy:

Toni: *"Mitä te teette?"*

Jussi: *"Ukko ole hiljaa siinä."*

Toni: *"Ite olet sellanen vanha pappa."*

Jussi: *"Postia tulee"* ja heittää Leealle palikan

Jussi menee palikkalaatikon luo ja kysyy Tonilta:

Jussi: *"Jaksatko nostaa sitä?"*

Ensio: *"Minä ainakin jaksan."* (Ensio on seurannut tilannetta sivusta, ARL)

*"Jaksan"* ja tulee nostamaan laatikkoa ilmaan.

Toni: *"Hei, pommitetaan tota linnaa."*

Jussi: *"Minä teen teijän hienon pienoismallin."* (Jussi toistaa samaa vielä kaksi kertaa, ARL)

Rakennettuaan hetken omaa linnansa Jussi alkaa heitellä palikoita tyttöjen linnaa kohti.

Tytöt yrittävät suojella linnaansa.

(...)

Leea: ”*Jussi osaa ampua.*”, ”*Täysosuma.*”

Kaisa: ”*Katotaan, mitä se on tuhrinu.*”

Leea: ”*Rikkokoon.*”

Jussi: ”*On mulla vielä palikoita.*”

Jussi heittää palikoita ja Leea heittää niitä takaisin. Molemmat tytöt alkavat heittää Jussin päälle palikoita.

Leea: ”*Menikö peppuun?*”

Kaisa: ”*Minä panin sen huppuun.*”

Jussi juoksee saliin.

(...)

Leea: ”*Rakennetaanko?*”

Kaisa: ”*Minä en tee*” ja lähtee pois eskarista.

Tilanteessa neuvottelemista tapahtuu sekä verbaalisesti että fyysisesti toimimalla. Leealle rakentuu tilanteessa hallitseva asema. Hän saa päättää, minkälaiseksi linna rakennetaan ja miten sitä muurataan. Kaisa pyrkii selvästi rakentavaan neuvotteluun Leean kanssa tekemällä omia ehdotuksiaan rakentamisesta, mutta mukautuu kuitenkin tekemään Leean tahdon mukaisesti. Leea saa Kaisan toimimaan tahtomallaan tavalla antamalla hänelle sosiaalisesti taitavana positiivista palautetta: ”*Paikkailetpa sinä hyvin*”. Hän saa myös Jussin kannattamaan ehdotustaan toisin toimimisesta ja saa näin tukea omalle toiminnalleen. Näin hänelle rakentuu mahdollisuus hyödyntää tilanteessa syntyneitä valtaa. Valtakaan ei voi toimia vain yhden ihmisen varassa, vaan sen tehokkuus rakentuu kollektiivisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessa.<sup>19</sup> Jussi haluaisi rakentaa samanlaisen linnan kuin tytöt, mutta epäonnistuu siinä ilmeisesti ainakin omasta mielestään. Hän puolustaa omaa asemaansa häiritsemällä tyttöjen rakentamista ja yrittää sen avulla mitätöidä tyttöjen paremmuutta. Liittymällä tilanteessa vallasta enemmän hyötyvään Leeaan hän pääsee itsekin jakamaan näin syntyneen vallan sosiaalisia seurauksia. Henderson<sup>20</sup> viittaa tällaiseen vallan ulottuvuuteen käyttäessään termiä ’referent power’ aikuisten vallan käyttöä koskevassa tutkimuksessaan. Toni ja myöhemmin Ensiokin haluavat tulla tukemaan Jussia tilanteeseen, mutta Jussi ei halua vastaanottaa poikien tuen tarjouksia. Niiden hyväksyminen voisi horjuttaa Jussin tilanteessa jo itse hankkimaa asemaa. Jussi saakin Leean kehuun itseään: ”*Jussi osaa ampua*”, ”*Täysosuma*”, ja hyväksymään linnan rikkomisen: ”*Rikkokoon*”. Kaisa sen sijaan osoittaa pettymystään tilanteeseen kieläytymällä jatkamasta rakentamista ja poistumalla paikalta.

---

<sup>19</sup>Foucault 1987, 122-123; Diamond 1996, 114.

<sup>20</sup>Henderson 1981, 28.

## *Miten tilannekohtaiset ja rakenteelliset tekijät ilmenevät neuvotteluissa?*

Lapset käyttävät tilanteen tarjoamia resursseja ja toimintamahdollisuuksia hyväkseen monella tavalla. Seuraava tilanne kuvaa tilannekohtaisten tekijöiden esiin tulemist lasten keskinäisissä neuvotteluissa ja asemien rakentamisessa:

Tutkimuspäiväkirjasta 21.8:(...) Aino ja Iina sahaavat ja vasaroivat verstaassa Paavon, Jussin ja Tonin tullessa verstaan ovelle. Iina ilmoittaa pojille selvästi: *"Tänne mahtuu yksi"*. Aino poistuu verstaasta ja Paavo menee sinne. Tällöin Iina heti huomauttaa: *"Vielä mahtuu yksi"*. Jussi menee sinne. *"Nyt tänne ei mahdu enää ketään"*, Paavo sanoo, johon Iina tokaisee: *"Paitsi, jos minä menen pois."* Pojat aloittavat lautojen sahaamisen. Iina aloittaa keskustelun poikien kanssa sahaamisesta ja sahatuista laudoista, joihin on kirjoitettu nimiä. *"Mitä tässä lukee?"* Iina kysyy Paavolta ja jatkaa: *"Luepas, mitä tässä lukee, Henna osaa lukea niin ettei se edes tavaa."* *"Miiikka siinä lukee."* Paavo selvästikin arvaa kirjoitetun nimen. *"Onkohan se iltapäiväryhmäläinen, onkohan se tilannut sen."* Iina jatkaa. (...)

Tila rajaa usein osallistujamäärää. Yhteiseksi säännöksi tutkitussa päiväkodissa oli määrätty, että verstaassa ei saa olla kuin kolme lasta kerrallaan leikkimässä.



Kuva 6. Lapset puuhailemassa verstaassa.

Lasten keskinäisten neuvottelujen sisältönä nousevat usein esiin tilat ja siellä olevat välineet ja niiden käyttöä koskevat säännöt. Näitä käytetään resursseina oman aseman rakentamisessa. Yllä kuvatussa episodissa Iina asettuu puolustamaan omaa paikkaansa ja kontrolloimaan muiden osallistumista muistuttamalla säännön olemassaolosta: *"Tänne mahtuu yksi."* Säännön olemassaolo ja se, että hän on tullut verstaaseen ennen poikia antaa hänelle mahdollisuuden oman aseman säilyttämiseen. Sääntöä noudatetaan tässä tilanteessa yhteisesti toteamalla. Kukaan ei aseta sitä kyseenalaiseksi. Säännön olemassaolo ja poikien voimalla paikalle tulo vaikuttaa kuitenkin niin, että Aino luovuttaa paikkansa ja poistuu verstaasta. Iinakin miettii poistumistaan ja tilan antamista Tonille, joka ei ilman hänen poistumistaan voisi tulla toisten poikien tavoin verstaaseen: *"Paisi jos minä lähden."* Iina haluaa kuitenkin olla siellä ja aloittaa keskustelun poikien kanssa. Iina toivoo poikien ottavan kantaa siihen, mitä lautoja voi sahata. Kysymyksillään hän houkuttelee poikia neuvottelemaan myös omasta asemastaan tilanteessa. Hän tarjoaa pojille mahdollisuuden osoittaa pätevyyttään halutessaan heidät mukaan päätöksentekoon ja jakamaan vastuuta siitä, mitä lautoja voi käyttää ja mitä ei. Iina käyttää myös esikoululaisen lukutaitoon vetoamista antaessaan ymmärtää, että koska Hennakin osaa lukea täytyisihän poikienkin osata. Näin hänellä on mahdollisuus testata ovatko pojat todella taitavampia ja tietävämpiä kuin hän itse. Keino tehoaakin hyvin Paavoon, joka ei halua paljastaa, ettei osaa lukea. Reagoimalla näin Iinan tarjoamaan mahdollisuuteen osoittaa osallistumistaan Paavo säilyttää hänelle tilanteessa rakentuneen aseman.

Seuraava tilanne kotileikkurinurkkauksessa tuo esille neuvotteluihin liittyvien tilanteellisten tekijöiden lisäksi myös toimintaympäristön rakenteellisia tekijöitä. Kotileikkurinurkkauksen tilan ja varustuksen voidaan ajatella ehdotettavan osallistujille tietynlaisia yhteiskunnassa yleisesti vallitsevia perheen sosiaalisia suhteita. Tilallisen rakenteen sisään on rakennettu valmiiksi kulttuurista sosiaalista järjestystä. Alla kuvatussa tilanteessa pojat mukautuvat siihen kuitenkin vain osittain, sillä he toimivat ainoastaan hetkittäin odotusten mukaisesti. Arkitodellisuudesta neuvotteluun nousevien aineiden avulla tekemistä kehitellään odotuksista poikkeavaan suuntaan.

V72. Toni, Seppo ja Turo ovat kotileikkurinurkkauksessa ja kehittelevät tekemistään seuraavasti:

(...)

Toni: *"Teen sinulle aamupalan."*

Seppo: *"Mitä te oikein teette?"*

Turo: *"Puhelin, mää soitan mummolle."*

Toni: *"Hei kato, laitetaan vähän lisää vettä."*

*"Uuni auki."* (ja laittaa veden kiehumään uuniin)...

Seppo: ”Pottakin on täällä.” (hihittää)  
 Toni: ”Onpas pieni tuoli.”  
 Seppo: ”Kato vauva.”  
 Toni: ”Hyi, paa se potalle.”  
 Turo ottaa toisen nuken ja panee sen pään pottaan. Siirtää sitten nuk-  
 kumaan.  
 Turo: ”Kato vauva nukkuu nyt.”  
 Seppo: ”Mikä tämä on jätkät?”  
 Toni: ”Pistä se vauva tonne uuniin.”  
 Turo: ”Ei se mahu.”  
 Pojat hihittävät ja laittavat molemmat nuket uuniin.  
 Toni: ”Pannaan se kutoselle.”  
 ”Minä soitan poliisille.”  
 ”Mikä on poliisin numero?”  
 Toni on tosissaan soittavanaan poliisille.  
 Toni: ”Tuu Seppo, täällä poliisit tarvii sua.” (ojentaa luuria Sepolle)  
 Turo: ”Sää meet vankilaan.”(..)

Vaikka tiloilla ja niiden varustuksella on enemmän tai vähemmän oma käyttö-  
 tarkoituksensa, ne jättävät myös tilaa toiminnan vapaalle rakentamiselle, kuten  
 edellisestä episodista voidaan havaita. Lapset käyttävät tilanteen tarjoamia  
 mahdollisuuksia taitavasti hyväksi neuvotteluissaan. Pojat tarttuvat kotileik-  
 kinurkkauksen tarjoamiin mahdollisuuksiin aluksi tutustuen ja yhdessä ih-  
 metellen, mitä tilanteessa tekisivät. Välillä pojat hyppäävät rooleihin kotileik-  
 kiin, kuten Toni valmistaessaan aamupalaa ja Turo laittaessaan vauvaa oi-  
 keasti nukkumaan. Välillä pojat pilailevat ja osoittavat hullunkurisuuksien  
 mahdollisuuksia kotileikissä. Taito pilailla on tehokas resurssi vetää myös  
 toiset mukaansa. Episodissa Toni käyttää tätä ensimmäisenä ja saa toiset po-  
 jat toimimaan samoin vaikkakin vähän epävarmempina. Kotileikkinurk-  
 kauksessa toimimiseen liittyvät odotukset eivät ole pojille kovinkaan selvät,  
 minkä vuoksi siellä toimimisesta on mahdollista sopia yhdessä. Poikien neu-  
 vottelupuheeseen sekoittuu selvästi aineksia arkitodellisuudesta, esimerkik-  
 si puhelimella soittaminen, minkä Turo ja Tonikin tekevät ihan oikeasti lii-  
 oittelematta mitenkään tekemistään. Pojat haluavat osittain ’ampua yli’ tai  
 ’laittaa leikiksi’ koko tilanne ja osoittavat sen avulla humoristista ja kyseen-  
 alaistavaa suhtautumista kotileikkiin. Seppo sanookin rehvakkaasti vilkaisen  
 minuun ”Pistettiin vauvat uuniin”. Episodi tuo esille myös sitä, miten lap-  
 set itse muokkaavat omaa vertaiskulttuuriaan osana aikuisten heille raken-  
 tamaa kulttuuria.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Vrt. Corsaro 1997, 26.

Normit ja säännöt ovat osa päiväkodin rakenteellista kehystä. Ne ovat läsnä koko ajan lasten keskinäisissä neuvotteluissa. Ne luovat järjestyksenomaisuutta sosiaaliseen vuorovaikutukseen toimimalla rakenteellisina pakotteina keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lasten kanssa keskustelu niistä aloitettiin jo ensimmäisenä esikoulupäivänä. Tutkimuspäiväkirjaan on esikoulun aloituspäivänä kirjoitettu seuraavasti:

Tutkimuspäiväkirja 12.8:(...) Penkeillä istuttaessa keskusteltiin siitä, mikä on sääntö. Lapset huutelevat erilaisia sääntöjä: *"Ei saa kiusata"*, *"Ei saa tapella"*, *"Ei saa tulkia open papereita"*, *"Ei saa kiusata opea"*, *"Pelissä voi olla sääntöjä"*. Arja selittää, minkälaisia sääntöjä meillä täällä esikoulussa on: *"En juokse sisällä"*, *"En huuda sisällä"*, *"Penkeillä istutaan hiljaa ja viitataan, jos on asiaa"*, *"Kun näytetään hiljaisuusmerkkiä, ollaan hiljaa"*, *"Verstaassa ja olkkarissa voi leikkiä vain kolme lasta kerrallaan"*, *"Koulun pihalla pitää pysyä"*, *"Kaukana oleviin telineisiin ei saa mennä, jos ei ole aikuisia pihalla."*(...)

Yleensä lapset noudattivat asetettuja sääntöjä ja valvoivat myös, että toisetkin lapset noudattivat niitä. Tutkimuspäiväkirjasta on 14.8. ensimmäisen kerran luettavissa havainto, että sääntöjä on sisäistetty ja niitä myös noudatetaan. Normit toimivat usein automaattisesti ilman minkäänlaista yritystä problematisoida niitä. Näissä tilanteissa neuvottelutarve ei tule esille:

(1) Tutkimuspäiväkirjasta 14.8.:(...) Jussi tulee katsomaan verstaan ovelle ja huomattuaan, että siellä on jo kolme lasta sanoo: *"Voihan nenä, ei sinne mahu"* ja lähtee pois(...)

(2) V183. Leea aikoo mennä verstaaseen: *"Voi vitsi, siellä on jo kolme"*, katselee hetken verstaassa olevia ja kyykistyy sitten kotileikkinurkkauksen lattialle.

(3) V198. Jussi lopettaa Uuno-pelin kesken: *"Heippa, mää en pelaa enää, mää mee lukeen Aku Ankkaa"*, juoksee olkkariin, kaikki seuraavat Jussia. Olkkariin ehtii Jussi, Paavo ja Ensio. Muut pysähtyvät ovelle, koska olkkarissa saa olla vain kolme kerrallaan.

(4) V267. Seppo olkkarin ovelle: *"Ei tänne mahu, täällä on jo kolme."*(...)

(5) V249. Opettaja lukee satua lapsille. Toni supattelee Jussin ja Turon kanssa. Opettaja pysähtyy lukemisessaan. Iina näyttää hiljaisuusmerkkiä. Pojat hiljenevät(...)

(6) V29. Eino menee ryhmän eteen näyttämään hiljaisuusmerkkiä(...)



(7) V73. Lapset ovat kokoontumassa penkeille istumaan.(...)  
Titta: ”Kattokaa mikä näkyy. Tiijättekö, mitä tää tarkoittaa?” näyttäessään hiljaisuusmerkkiä.

(8) V103. Istutaan penkeillä. Eino: ”Ensio, penkeillä pitäis olla näitisti.”

(9) V104. Ollaan lopettamassa eskaritehtävän tekemistä. Raija sanoo lähties-  
sään pöydästä: ”Pöytä kiinni”, ja laittaa tuolin paikoilleen. Mennessään ottaa  
vielä linan unohtaman kansion pöydältä: ”Mää voin viedä tän”, ja vie sen kansio-  
kasaan.

Esiintyi kuitenkin tilanteita, joissa säännöistä ajateltiin voitavan sopia. Tilan-  
teisiin liitetään sopimuksenvaraisuutta varsinkin silloin, kun oli kyse tilan-  
nekohtaisten asemien määrittelystä. Seuraava esimerkki tuo esiin ”verstas-  
normin” ylittämistä neuvottelun tuloksena:

V73. Turo, Toni ja Jussi vasaroivat verstaassa. Mauri tulee ovelle.

Jussi: ”Ei tänne saa tulla neljää.”

Toni: ”Kuka viimeks kyykyssä lähtee pois.”

Turo: ”Jussi.”

Toni: ”Uudelleen. Kuka viimeks kyykyssä.”

Turo: ”Jussi.”

Toni: ”Ei vaan, saa täällä olla neljä, tuu.”

(...)

Mauri: ”Mää voin porata teille reijän, saatte laittaa siihen ruuveja.”

(...)

Toni huutaa: ”Eino, täällä on neljä” kun Eino vilahtaa verstaan ovelle.

Kuvatussa esimerkissä tilanteen sosiaalinen järjestys ei muodostu ennalta  
annettujen sääntöjen sisäistetyistä noudattamisesta, vaan sääntöön liitetään  
sopimuksenvaraisuutta. Tilanteessa päädytään neuvottelemaan siitä, tarvitsee-  
ko normia tässä tilanteessa noudattaa vai ei. Ratkaisuun vaikuttavat läsnäole-  
vien lasten keskinäiset suhteet. Ainakin Toni haluaisi Maurin tulevan verstaas-  
seen ja hänen ehdotuksestaan yritetään ratkaista poislähtijäksi joutuja fyysi-  
sellä toiminnalla. Hitain kyykyyn menijä joutuisi lähtemään verstaasta. Asia  
ei kuitenkaan ratkea, koska Toni ei halua saattaa Jussia verstaasta poisjoutujan  
asemaan. Tilanne ratkaistaan Tonin ehdottamalla tavalla rikkomalla normia.  
Kaikki pojat hyväksyvät sen ja jatkavat verstaassa vasarointiaan neljästään.  
Toni haluaa paljastaa neuvottelutuloksen Einollekin osoittaen näin omaa ja  
toisten poikien uskallusta ja rohkeutta toimia säännön vastaisesti. Neuvotte-  
lun tuloksena muutettiin verstasyöskentelyyn aikaisemmin sovittua normia.

Lapset huomaavat usein myös tilanteita, joissa he itse voivat asettua normin

lausujan tai esille nostajan asemaan. Näissä tilanteissa normia käytetään resurs-  
sina oman aseman osoittamisessa.

Tutkimuspäiväkirjasta 20.5.98: (...) Eino ja Kosti ajavat toisiaan takaa salissa. Mauri on tulossa saliin eteisen ovelta ja sanoo pojille, ettei sisällä saa juosta. ”*Me kävellään vaan pikakävelyä*” Eino selittää. Mauri jää kuitenkin seuraamaan poikien juoksemista salin laidalle. Einokin huomaa sen, että Mauri tarkkailee heitä ja ehdottaakin Kostille ulos menoa niin että he saisivat jatkaa juoksu-  
leikkiään. Kosti ei reagoi Einon ehdotukseen vaan, jatkaa juoksemistaan. Einoa tilanne jää kuitenkin vaivaamaan ja hän sanookin Kostille ”*Tiedoks vaan, onko sulla tossut.*” Kosti vastaa, että ”*On repussa*” ja ehdottaa ”*Laitetaan tossut jalkaan, niin voidaan juosta*”. Pojat menevät laittamaan tossut jalkaan, Mauri seuraa heitä eteiseen ja hetken päästä pojat juoksevat saliin tossut jalassa. Mauri siirtyy legoautoilla leikkimään.

Mauri keskeyttää poikien juoksuleikin asettumalla kontrolloimaan säännön ’sisällä ei saa juosta’ noudattamista. Hän ottaa käyttöönsä aikuisten auktoriteettia saaden näin pojat pysähtymään neuvottelemaan tilanteesta. Normin lausujalla on usein, niin kuin tässäkin tilanteessa, mahdollisuus synnyttää valtaa ja käyttää sitä omaksi hyödykseen. Eino yrittää ensin selittää, etteivät he juokse, mutta alkaa pian harkita tilannetta uudelleen ja miettiä ratkaisua. Saadakseen Kostinkin paremmin suuntautumaan ongelman ratkaisemiseen Eino käyttää argumenttinaan huomautusta ”*Tiedoks vaan, onko sulla tossut*”. Tilanteeseen löytyy yhteinen ratkaisu, jonka kaikki hyväksyvät, myös Mauri. Tilanteessa sovitaan säännön ’sisällä ei saa juosta’ ylittämisestä sillä ehdolla, että laitetaan tossut jalkaan.

”*Miks Kaisa saa aina päättää?*”

*Yksilöllisyys ja sukupuoli tilannekohtaisten asemien rakentamisessa*

Sosiaalisina toimijoina lapset ovat ennen kaikkea yksilöitä vuorovaikutus-  
tilanteissa. Heidän sosiaalisessa toiminnassaan voidaan havaita myös yhdis-  
täviä piirteitä. Ryhmästä on erotettavissa neuvotteluaktiivisuuden perusteel-  
la erilaisia lapsia. Ensimmäisen ryhmän muodostavat lapset, jotka ovat jat-  
kuvasti hyvin aktiivisia oman tilannekohtaisen asemansa rakentajia ja rea-  
goivat myös aktiivisesti, jos heidän asemaansa uhataan. Heille on erityisen  
tärkeää vaikuttaa sosiaalisen tilan rakentumiseen ja puolustamiseen sekä oman  
asemansa muodostumiseen. Heidän osallistumistaan luonnehtii tarmokkuus  
osallistua ryhmän ydintoimintoihin ja rutiineihin mutta myös halu päästä  
luomaan yhteisiä merkityksiä niissä. Osa lapsista on luokiteltavissa myötä-

leviin oman aseman rakentajiin ja puolustajiin. Heidän osallistumiselleen on tyypillistä pyrkimys olla mukana jakamassa kollektiivisia vuorovaikutustilanteita, mutta he eivät voimallisesti pyri rakentamaan omaa asemaansa niissä. He myöntyvät suhteellisen helposti yhdessä heille rakentuvaan asemaan ja liittyvät usein tilanteessa dominoiviin lapsiin. Kolmantena ryhmänä voidaan erottaa ne lapset, jotka ovat suhteellisen passiivisia oman asemansa määrittelijöitä ja puolustajia. Heillekin osallistuminen toisten lasten kanssa jaettuihin vuorovaikutustilanteisiin on tärkeää ja heidän identtifioutumisensa ryhmän jäseniksi on selvästi havaittavissa, mutta he eivät dominoi tilanteita vaan tyytyvät usein passiivisesti heille tilanteissa rakentuneeseen asemaan. He ovat myös lapsia, jotka mielellään toimivat pienemmissä ryhmissä vain muutama lapsen kanssa kerrallaan.

Lasten kesken voidaan havaita yksilöllisiä eroja myös sen suhteen, miten paljon he saavat haltuunsa ja käyttävät valtaa neuvottelutilanteissa. Kiinnostavaa onkin tarkastella, miten paljon neuvotteluaktiivisuudeltaan erilaiset lapset ovat mukana rakentamassa ja käyttämässä valtaa ja sen erilaisia ilmene-mismuotoja. Lasten tapa neuvotella voi olla rakentavaa ja/tai myötäilevää, myönteiseen tilannehallintaan pyrkivää. Neuvottelussa heijastuu silloin yleensä myönteisenä pidetty kommunikointi, joka ei sisällä kielteisinä pidettyjä vallan muotoja. Kielteiseksi määritelty valta ilmenee puolestaan alistamisena, lahjontana, uhkailuna tai manipulointina. Seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 1 seuraavalla sivulla) lapset on sijoitettu neuvotteluaktiivisuuden ja vallan hyväksikäytön suhteen heidän osallistumistaan luonnehtivaan ryhmään.

Puolet lapsista (12) sijoittuu aktiivisesti omaa asemaansa rakentavien ja puolustavien ryhmään. Heille on luonteenomaista voimakas pyrkimys saada oma arkielämä hallintaansa ja ohjailla itse osallistumistaan. He muodostavat myös eräänlaisen ydinjoukon sosiaalisten tilanteiden määrittelijöinä. Ryhmään kuuluu yhtä monta tyttöä (6) kuin poikaa (6). Sukupuolen mukaista eroa näin ollen ei ole havaittavissa kuten ei myöskään keskimmaisessä, joka koostuu myötäilevistä oman aseman rakentajista ja puolustajista. Tähän ryhmään sijoittuu neljä poikaa ja kolme tyttöä. Myös kolmannesta ryhmästä, passiivisista oman aseman rakentajista, löytyy sekä poikia (4) että tyttöjä (1). Suurin osa (16 lasta) lapsista neuvottelee rakentavasti ja/tai myötäilevästi. Heihin kuuluu yhdeksän poikaa ja seitsemän tyttöä. Neuvotteluaktiivisuuden ulottuvuudella he sijoittuvat suhteellisen tasaisesti kaikkiin kolmeen ryhmään.

Kielteisen vallan ahkera hyödyntäminen näyttää olevan tyypillistä nimenomaan aktiivisesti neuvotteleville lapsille. Passiivisesti omaa asemaa rakentavista ei kukaan hyödynnä usein kielteistä valtaa neuvotteluissaan. Sukupuoli ei näytä selvästi erottelevan kielteisen vallan hyväksikäyttöä. Kielteistä vallankäyttöä ilmenee usein viiden pojan ja kolmen tytön neuvotteluissa.

Taulukko 1. Lasten neuvotteluaktiivisuus ja vallan käyttö

SOSIAALISEN PÄÄTÖKSENTEON PROSESSI			
NEUVOTTELU-AKTIIVISUUS	Neuvotteluissa harvoin kielteisen vallan hyväksikäyttöä	Neuvotteluissa usein kielteisen vallan hyväksikäyttöä	
Aktiivinen oman aseman rakentaja ja puolustaja	Kaisa, Jussi, Mauri, Risto, Henna, Toni, Leea (4 poikaa, 3 tyttöä)	Paavo, Iina, Keijo, Päivi, Aino (3 tyttöä, 2 poikaa)	6 tyttöä 6 poikaa
Myötäilevä oman aseman rakentaja ja puolustaja	Titta, Päivi, Seppo, Riitta (3 tyttöä, 1 poika)	Kosti, Eino, Ensio (3 poikaa)	4 poikaa 3 tyttöä
Passiivinen oman aseman rakentaja	Kerttu, Timo, Eero, Turo, Ossi (4 poikaa, 1 tyttö)		4 poikaa 1 tyttö
	9 poikaa 7 tyttöä	5 poikaa 3 tyttöä	yhteensä 24 lasta

### Sosiaalisten järjestysten rakentaminen

Lasten yksilöllisyys ja pätevyys sosiaalisina toimijoina tulee esille tarkasteltaessa, miten lapset osallistuvat oman tilannekohtaisen asemansa rakentamisen lisäksi tilanteiden sosiaalisten järjestysten rakentamiseen. Sosiaaliset järjestykset perustuvat tilannekohtaisesti erilaisiin asioihin. Sukupuolella näytti olevan keskeinen merkitys sosiaalista järjestystä määrittelevänä tekijänä erityisesti vapaan toiminnan tilanteissa. Se tulee esille varsinkin poikien pelitilanteissa. Niihin ei hyväksytty tyttöjä kovin helposti, ei ainakaan tasavertaisina osallistujina. Tytöt hyväksyttiin kyllä mielellään kannustamaan poikien pelaamista, mutta itse pelaajan asemaa heille ei mielellään annettu. Esikouluryhmän toimintaa seurattessa tuli usein muissakin yhteyksissä eteen

tilanteita, joissa oli havaittavissa perinteistä sukupuolirooliajattelua. Usein toistuvia olivat esimerkiksi poikien puheessaan käyttämät, negatiivisesti tai alentavasti merkityksellistyvät nimitykset tytöistä, kuten Jussin (V30): *"Tytöt on niin törppöjä"* ja Sepon (V242): *"Mennään kattomaan likkoja"*. Sukupuolijärjestykseen viittaavaa asennoitumista paljastavat osuvasti myös Einon ja Keijon kommentit (V262) opettajan lukiessa lapsille satua intiaaneista, jossa naisten töitä sanotaan tylsiksi: Eino: *"Niin, siinäpä kuulitte"*, johon Keijo jatkaa: *"Naisilla on työt takapuolella."*

Iina ja Päivi ovat ryhmässä tyttöjä, jotka haluavat neuvotella omaa asemaansa myös poikien keskuudessa rikkomalla perinteisesti sukupuoleen liittyviä käyttäytymisodotuksia. Seuraava episodi havainnollistaa tätä:

V44. Pojat pelaavat ulkona jalkapalloa. Pelissä on mukana pelaajina Mauri, Paavo, Timo ja Kosti, maalivahteina Eero ja Keijo. Iina ja Päivi seuraavat poikien peliä rappusilta ja välillä nauravat tirskuen.(...)

Päivi huutaa: *"Paavoo, Paavoo"* ja juoksee kentälle lähelle Paavoja  
Paavo: *"Mee pois haisunäätä."*

(...)

Iina: *"Mää meen pelaamaan."*

Päivi: *"Kysy, pääseekö peliin mukaan."*

Iina huutaa: *"Pääseekö peliin mukaan?"*

Paavo: *"No, et."*

Iina menee Paavon kiellosta huolimatta kentälle.

Mauri: *"Ei saa sitten ottaa käsillä."*

Iina: *"Mää alotan sen pelin kohta"* ja juoksee pallon perään.

*"Ei tästä saatanasta tuu mitään, pallo menee vaan tonne ja tonne."*

Iina tulee hetkeksi pois kentältä.(...)

Iina: *"Mää meen kohta siihen peliin, mää inhoan sitä palloa, kun se menee sinne ja tänne."*

Iina lähtee juoksemaan pallon perään. Palaa takaisin.

Iina vihasena: *"Mää en saanu sitä palloa potkastua."*

Päivi: *"Mää yritän ottaa sitä palloa pois pelistä."*

Iina napakasti: *"Ei, mun mielestä on kivempi pelata."*

Iina ja Päivi juoksevat yhdessä kentälle.

Paavo: *"Tytöt pois kentältä."*

Mauri: *"Hitsi, 2-2."*

Paavo: *"Älkää antako tytöille palloa."*

Päivi: *"Kyllä me otetaan se."*

Paavo: *"Ette saa ottaa."*

Eero: *"Ette saa ottaa, tytöt pois."*

Paavo: *"Anna niiden Eero olla." (...)*

Kuvatussa episodissa erityisesti Iina, mutta myös Päivi, yrittävät voimallisesti rikkoa pelitilanteille tyypillistä sosiaalisen järjestyksen muotoutumisen perustaa. Päivi olisi valmis toimimaan pelin sääntöjen vastaisestikin: *"Mää yritän ottaa sitä palloa pois pelistä"*. Iina taas haluaa ansaita pelaaja-aseman reilulla tasavertaisella pelillä poikien kanssa, mitä hän osoittaa vastatessaan Päiville napakasti: *"Ei, mun mielestä on kivempi pelata"*. He saavatkin rakennetuksi itselleen aseman, jossa heidät ainakin hyväksytään kentälle pelaamaan. Tämä voidaan tulkita ensin Maurin: *"Ei saa sitten ottaa käsillä"* ja myöhemmin Paavon kommentista: *"Anna niiden Eero olla"*. Myös seuraava lyhyt episodi paljastaa Iinan vaistokasta tilanneherkkyyttä huomata tilanteita, joissa voi osoittaa omaa pätevyyttään myös poikien joukossa.

V4. Ollaan retkellä läheisessä metsässä. Pysähdytään kalliolle ja lapset lähtevät tutkimaan ympäristöä. Osa lapsista kiinnostuu suolta näyttävästä sammalikosta.(...)

(...)

Ensio: *"Missä täällä on kiviä perkele, mää haluan katsoo, onko tuo upottava suo."*  
*"Tulkaa tänne."*(...)

Iina: *"Menkää pois eestä, mää hyppään toiselle puolelle."*

Turo varoittaen: *"Tuo on suo."*

Iina: *"Mää meen"* ja hyppää rohkeasti

Turo ihmeissään: *"Kato Jussi."*

Ensio ihmetellen: *"Ei ole suo."*

Turo hyppää Iinan perässä.

Turo: *"Jussi, tuu säkin."*

Jussi: *"Kyllä mää uskaltaisin, mutta kun ei oo pakko."*

Tonikin hyppää sammalmättään yli.

Ensio: *"Ei näköjään mitään suota ole, Jussi tuo selvisi, ei se ole suo."*

Ensio menee kävelemään sammalten päälle huutaa moneen kertaan, ettei se ole suo.

Ohjattuihin tilanteisiin on usein ennakolta enemmän kuin vapaisiin toimintatilanteisiin rakennettu valmiiksi sosiaalista järjestystä. Niihin liittyy yleensä selkeitä odotuksia ja normeja, joita lapset oppivat hyvin pian jo toimintavuoden alussa. Lapset halusivat kuitenkin itse olla mukana rakentamassa näidenkin tilanteiden sosiaalista järjestystä vastustamalla ja uhmaamalla ohjattuihin tilanteisiin liittyviä odotuksia ja normeja. Seuraava kuvaus ohjatusta tilanteesta havainnollistaa tällaista tilannetta:

V185. Ohjatussa tilanteessa askartelusalissa ovat Timo, Turo, Paavo, Kosti, Eino, Eero, Toni, Leea, Raija, Päivi ja Riitta. Opettaja on antanut lapsille tehtäväksi piirtää lyjykyknällä valkoiselle paperille vaahteranlehtiä, leikata ne saksilla ja

sen jälkeen värittää ne sanomalehden päällä vesiväreillä syksyisen värisiksi. Keskellä pöytää on iso kasa ulkoa kerättyjä värikkäitä vaahteranlehtiä. Aluksi keskustellaan siitä, miksi lehdet ovat muuttuneet niin värikkäiksi. Viitteellisenä ohjeena annetaan, että jokaisen on tehtävä vähintään kolme lehteä. Turo saa jakaa lyijykynät, Timo sakset.(...)

Timo: "En saanu viimeisenä."

Kosti: "Onkohan nää oikeenkätiset?"

Raija: "Mää leikkaan kummallakin kädellä."

Leea: "Kummalla sää leikkaat paremmin?"

Raija: "Tällä."

Kosti: "Mää leikkaan samalla kun Paavo."

Toni: "Niin mäkin."

(...)

Paavo: "Tää taitaa mennä aivan mönkään."

Eino: "Mitä sää teet?", kun Paavo laittaa piirtämänsä lehdet roskakoriin.

Timo: "Ei tästäkään paljon mitään tuu."

Päivi: "Ei näillä lehillä on hyvä piirtää."

Timo: "Mulla tuli tämmönen."

Paavo: "Mää en osaa tehdä mitään."

Timo: "Mää haluan että mulla tulee huonoimmat."

Turo: "Mää haluan että mulla tulee huonoimmat."

Eero: "Mulla meni ihan mönkään." (...)

Eino: "Mulla meni ihan pähkähulluks tämä homma."

Paavo tekee pyöreän lehden ja heittää sen roskikseen.(...)

Toni: "Kuka saa olla roskakuski?"

Monesta suusta: "Minä". Eino saa luvan olla roskakuski.

Eino: "Mää oon mieluummin roskakuski kun tän tekijä."

Päivi: "Mää en tee enää, mun jutut on tehty."

Kosti Einolle: "Tee työkses että sää oot roskakuski."

Timo: "Kostikin laittaa roskikseen." (...)

Päivin ollessa vuorostaan roskakuskina Paavo: "Roskakuski" ja laittaa siveltimensä roskikseen.

Opettaja pyytää antamaan sen takaisin Paavolle.

Opettaja: "Nyt on niin vähän roskia, että roskakuksia ei enää tarvita."

Paavo: "Roskat voi laittaa pöydän alle." (...)

Vastusteluistaan huolimatta jokainen saa valmiiksi muutaman lehden.(...)

Paavo ja Kosti ovat ensimmäisenä valmiita.

Toni: "Nyt tuli kiire."

Timo: "Nytten tuli kiire."

Päivi: "Kaikki haluaa olla Paavon kanssa."

(...)

Tilanteessa syntyy kollektiivisia reaktioita ohjatussa tilanteessa yleensä läsnä olevaa aikuiskontrollia vastaan. Paavo toimii näiden reaktioiden nostattajana heittämällä piirtämänsä lehdet roskakoriin ja kieltäytymällä toimimasta annettujen ohjeiden mukaan. Toiminnallaan Paavo tuo selvästi esille ryhmäkulttuurissa useinkin esille noussutta kapinointia ohjattuihin tilanteisiin liittyviä normeja ja käyttäytymisodotuksia kohtaan. Hän saakin osan lapsista (Eino, Timo, Turo, Ensio, Kosti ja Päivi) mukaansa opettajan valta-asemaa ja tilanteen sosiaalisen järjestyksen tavanomaista muotoutumista horjuttavaan yritykseen. Tilanteen sosiaalinen järjestys alkaakin rakentua sen mukaan, kuka epäonnistuu parhaiten tai uskaltaa olla tekemättä tehtävää loppuun saakka. Myös Kostin kommentti roskakuskina olevalle Einolle: ”*Tee työksesi että sää oot roskakuski*” voidaan tulkita Kostin tekemäksi ehdotukseksi antaa roskakuskille ihan oikeasti hänelle todellisessa elämässä kuuluva aikuisasema. Oikeana roskakuskina hänen ei tarvitsisi osallistua vaahteranlehtien tekemiseen. Paavo taitavana vallan hyödyntäjänä saa toiset liittoutumaan omalle puolelleen ja onnistuu näin organisoimaan tilanteen sosiaalista järjestystä uudella tavalla, vaikka se tapahtuukin osittain metatasolla irtaantuen konkreettisesta tilanteesta. Kuvatussa episodissa loppujen lopuksi toimitaan kuitenkin aikuisvallan määrittelemien odotusten mukaisesti. Paavo onnistuu joka tapauksessa kääntämään tilanteen omaksi edukseen ja vahvistamaan omaa asemaansa ryhmässä, jonka Päivi tilanteen lopussa kiteyttää lausahdukseen: ”*Kaikki haluaa olla Paavon kanssa.*”

Corsaro<sup>22</sup> käyttää ilmaisua toissijainen mukautuminen (secondary adjustment) tällaisesta yleensäkin vertaiskulttuureille tunnusomaisesta ilmiöstä, jonka hän tulkitsee ryhmän sosiaalisen identiteetin muotoutumisen näkökulmasta tuottavaksi ja innovatiiviseksi. Vastustaessaan yhdessä aikuisten kontrollia lasten ryhmän kiinteys vahvistuu. Lapsilla on mahdollisuus näin peilata itseään osana ryhmää, joka on jossakin suhteessa samanlainen joidenkin toisten ryhmien kanssa ja toisaalta taas erilainen tai vastakkainen suhteessa toisiin ryhmiin (aikuiset, opettajat). Samalla neuvotellaan ryhmäkulttuurin arvoista ja normeista. Neuvotteluprosessissa ne selkiytyvät ja lapset alkavat tiedostaa, kuinka yhteisön arvoja ja normeja voidaan käyttää myös yksilöllisten etujen ja päämäärien saavuttamiseen. Samalla karttuu lasten ’institutionaalinen tietämys’, jota he tarvitsevat pätevinä sosiaalisina toimijoina päiväkodin toiminta-areenalla.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Corsaro 1997, 133-134.

<sup>23</sup> Vrt. Hutchby & Moran-Ellis 1998, 20-21.



## 14 Toimijuuteen sisältyvä sosiaalinen päätöksenteko: yhteen veto

Neuvottelun käsitteellä voidaan hyvin havainnollistaa ja kuvata lasten toimijuutta. Lasten neuvotteluissa voidaan havaita samanlaisia piirteitä kuin aikuistenkin keskinäisissä neuvotteluissa. Ne sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja, sovittelua, kaupantekoa, kompromisseja jne. Lasten tavat neuvotella sisältävät heidän toiminnalleen luonteenomaisia piirteitä. Lasten neuvottelut ovat usein kokonaisvaltaisia ja sisältävät verbaalisen puheen lisäksi myös nonverbaalista viestintää, ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysistä toimintaa.

Lasten keskinäisten neuvottelujen sisältöinä ovat keskinäisen kanssa-olemisen lisäksi erilaiset esikoululaisten elämään kuuluvat asiat: toimintaan osallistuminen, tekeminen, sen suunnittelu ja organisointi, ongelmien ratkaiseminen, esikoululaisena oleminen, tyttöinä ja poikana oleminen. Neuvotteluihin ei aina liity tietoista pyrkimystä ratkaista etukäteen asetettuja tavoitteita, vaan neuvottelut syntyvät usein spontaanisti tilanteiden tuottamina. Ne sisältävät kamppailuja keskinäisistä asemista, kilpailevista merkityksistä ja vallasta.

Foucault'n<sup>24</sup> näkemys vallan olemuksesta näyttää todentuvan tutkimusaineistossa. Lasten keskinäisissä neuvotteluissa valta ilmenee strategisena. Se ei ole automaattisesti yksilön hallussa olevaa tai omistamaa, vaan se on sosiaalisessa toiminnassa rakentuva, sosiaaliseen verkostoon kytkeytyvä tilanteellinen voimavara. Yksilö ei voi synnyttää sitä yksinään, vaan se on olemassa vain, jos se kollektiivisesti saadaan toimimaan.

Päiväkodin erilaisten tilanteiden tarkastelu toi esille, miten sosiaaliset järjestykset muotoutuvat lasten itsensä rakentamina. Ne syntyvät sosiaalisissa käytännöissä eri tavoin neuvoteltuna, manipuloituina tai pakotettuina. Lapset käyttävät tilanteen tarjoamia toimintamahdollisuuksia taitavasti hyväkseen. Lapset ovat päteviä tunnistamaan tilanteisiin liittyviä odotuksia ja normeja, mutta he ovat myös valmiita liittämään niihin sopimuksenvaraisuutta. Varsinkin vapaissa toimintatilanteissa, joihin liittyvät odotukset ja normit olivat joustavia, tuli ilmi lasten keskinäisiä monimutkaisia neuvotteluprosesseja. Tulokset osoittavat, miten lapset ovat halukkaita rakentamaan päiväkodin arkielämässä muodostuvia sosiaalisia järjestyksiä ja niiden perustaa. Aikuisten ohjaamat tilanteet eivät tarjonneet kovinkaan paljon mahdollisuuksia lasten vaikuttamiselle ja tilanteiden muokkaamiselle. Sen sijaan

---

<sup>24</sup>Foucault 1984, 93-94.

vapaan toiminnan tilanteet tarjosivat lapsille enemmän tilaisuuksia olla rakentamassa niiden sisältöä ja sosiaalisia järjestyksiä.

Lapset rakentavat aktiivisesti keskinäisten asemiensa lisäksi ryhmäkulttuuriaan. Sen rakentamisessa tuli esille usein erilaisia konflikteja, joita yritettiin selvittää neuvottelemalla, vaikka aina ei päädyttykään kaikkia osallistujia tyydyttävään ratkaisuun. Ne saivat harvoin fyysisen aggression muotoja, mutta verbaaliset konfliktit olivat yleisiä. Corsaron<sup>25</sup> mukaan konfliktit ovat oleellinen lasten ryhmäkulttuurin elementti. Myös tässä tutkimuksessa lasten ja aikuisten väliset sekä lasten keskinäiset konfliktit voitiin nähdä päiväkotiryhmää organisoivina ja keskinäisiä asemia ja liittoutumista vahvistavina prosesseina.<sup>26</sup>

Toimijoina lapset, niin kuin aikuisetkin, ovat erilaisia ja eri tavoin tilanteissa toimivia. Lasten pätevyys toimijana tuli tutkimuksessa monella tavalla esille. Toisinaan lapset myös epäonnistuivat pätevyytensä esille tuomisessa. Sosiaalinen toiminta ikään kuin pakottaa lapsia osallistumaan erilaisiin neuvotteluihin. Se edellyttää aktiivista osallistumista vuorovaikutukseen ja tilanteeseen liittyvien tekijöiden vaistokasta tunnistamista. Neuvottelujen avulla rakennetaan yhteistä orientaatiota tilanteeseen, määritellään osallistujien keskinäisiä suhteita ja järjestellään tilanteiden kulkua.

---

<sup>25</sup> Corsaro 1997.

<sup>26</sup> Vrt. Goodwin 1990; Corsaro 1997.

## IV TOIMINTARESURSSIT TILANTEELLISTEN ASEMIEN RAKENTUMISESSA

Erilaiset toimintaresurssit, joita lapsilla itsellään on käytettävissä tai joita toimintatilanteessa heille rakentuu, nousevat keskeisiksi tarkasteltaessa, miten lapset toimijoina rakentavat omaa ja toisten tilanteellista asemaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä tutkimuksessa empiirisen aineiston analyysi nosti tärkeimmiksi lasten käyttämiksi toimintaresursseiksi erilaiset inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. Tulkitseen toimintaresurssit Bourdieun<sup>1</sup> tapaan pääoman eri muodoiksi. Tutkimuksessa rakentunut toimintaresurssien jaottelu osoittautui relevantiksi tutkittavan ilmiön, lasten toimijuuden, ja tutkimusympäristön, päiväkodin, näkökulmasta. Inhimillisiä toimintaresursseja tarkastellaan erikseen nimenomaan siksi, että niillä osoittautui olevan keskeinen merkitys päiväkodin arjessa ja sen kasvatusta ja opetustyössä. Niiden rinnalle lasten toimijuuden näkökulmasta merkittäviksi nousivat kulttuuriset ja sosiaaliset toimintaresurssit.

Tutkimuksessa esiin tullut toimintaresurssien jaottelu poikkeaa jonkin verran Bourdieun<sup>2</sup> jaottelusta. Taloudellinen pääoma ei osoittautunut päiväkotiympäristössä niin merkittäväksi, että sitä kannattaisi tarkastella omana pääomalajinaan. Lasten käyttöön on tosin annettu myös rahaa ja tarkastelen sitä kulttuurisen pääoman yhteydessä. Tarkastelu suuntautuu silloin lasten omistamiin ja hallussaan pitämiin materiaalsen kulttuurin tuotteisiin eli tavaroihin. Näissä tilanteissa oleellisia olivat kuitenkin niille yhteisesti annettut merkitykset, minkä vuoksi ne toimivat periaatteessa samoin kuin muunkinlainen kulttuurinen pääoma.

Tarkasteltaessa vuorovaikutustilanteita toimintaresurssien näkökulmasta lasten tilanteellisten asemien rakentumisprosessin dynaamisuus jää osin pii-

---

<sup>1</sup> Bourdieu 1986.

<sup>2</sup> Bourdieu 1986.

loon, mutta tilanteita erikseen analysoimalla voidaan selkeämmin tuoda esille tässä tutkimuksessa käytetty toimintaresurssin käsite ja erilaiset päiväkodin vuorovaikutuksessa esille tulevat toimintaresurssit. Todellisuudessa eri toimintaresurssit toimivat usein yhdessä ja esiintyvät yhteenkietoutuneina. Toimintatilanteissa näyttäytyy vain harvoin yhdenlaisia toimintaresursseja. Sen vuoksi niitä onkin usein vaikea ja joskus mahdotontakin erottaa toisistaan yksiselitteisesti. Sosiaalista toimijuutta voidaan kuitenkin tarkastella eri toimintaresurssien ilmenemisen näkökulmasta erikseen, kuten tässä tutkimuksessa on menetelty. Tämä on perusteltua sen vuoksi, että näin voidaan tehdä näkyväksi lasten hallussa olevia ja käyttämiä toimintaresursseja erilaisissa tilanteissa. Tekemällä näin voidaan selkeämmin tuoda esille, kuinka lapset valitsevat ja preferoivat eri tilanteissa erilaisia toimintaresursseja mukautuakseen tilanteeseen tai saadakseen aikaan ja ohjatakeen tilannekohtaisesti tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta.<sup>3</sup>

Toimintaresurssit ymmärretään erilaiseksi pääomaksi sekä mikro- että makrotasolla. Inhimilliset toimintaresurssit ovat yksilön ominaisuuksia, kognitiivisia, fyysisiä ja sosiaalisia taitoja. Kulttuuriset toimintaresurssit pitävät sisällään sekä materiaalisia että symbolisia elementtejä, joita voidaan merkityksellistämällä käyttää resurssina toimintatilanteissa. Sosiaaliset toimintaresurssit puolestaan muodostuvat esimerkiksi saavutetusta suosiosta ryhmässä, toimijoiden välisistä suhteista, toimintasäännöistä ja luottamuksesta. Ne ovat erilaisia toisen asteen toimintaresursseja, koska ne syntyvät sosiaalisessa toiminnassa.<sup>4</sup> Pätevään sosiaaliseen toimintaan voidaan olettaa liittyvän toimintaresurssien tarkoituksenmukaista, tuottavaa ja innovatiivista käyttöä.<sup>5</sup>

## 15 Inhimilliset toimintaresurssit

Liitän inhimilliset toimintaresurssit yksilöllisiin ominaisuuksiin. Ne viittaavat erilaiseen osaamiseen, kokemukseen ja tietoisuuteen<sup>6</sup>, jotka antavat yksilölle voimavaroja toimia sosiaalisissa tilanteissa tuottavalla tavalla. Inhimilliset toimintaresurssit helpottavat sosiaalista toimintaa.<sup>7</sup> Inhimillinen pääoma

---

<sup>3</sup> Vrt. Hutchby & Moran-Ellis 1998, 16.

<sup>4</sup> Vrt. Bourdieu 1986; Coleman 1988.

<sup>5</sup> Vrt. Hutchby & Moran-Ellis 1998, 16; Poikkeus 1995, 126.

<sup>6</sup> Johanson & Uusikylä 1998, 17.

<sup>7</sup> Coleman 1988, 100-101.

sisältää hyvin monimuotoisen joukon erilaista yksilöllistä osaamista ja taitoja<sup>8</sup>, joista tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmiksi osoittautuivat lasten kognitiiviset, fyysiset ja sosiaaliset taidot. Niiden merkitys toimintaresursseina tuli selvimmin esiin tilanteellisten asemien rakentumisessa.

*”Tää on ihan vauvojen hommaa.”*

### *Ohjatut tilanteet*

Etukäteen suunniteltu ohjattu toiminta on perinteisesti ollut päivähoidon pedagogisen toiminnan keskiössä. Päiväkotityön suunnittelu konkretisoituu sekä koko ryhmää että yksittäisiä lapsia koskevien hoito-, kasvat- ja opetussuunnitelmien kautta.



*Kuva 7. Lapset työskentelemässä ohjatussa tilanteessa.*

Suunnittelun keskeisiä periaatteita ja linjauksia on viimeksi julkaistu hallinnon ohjauksen tasolla Opetushallituksen julkaisussa *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (1996). Karhunen ja Rissanen<sup>9</sup> ovat tutkineet kuntien esiopetussuunnitelmia ja arvioineet niiden oppimisteoreettisia perusteita. Osa

<sup>8</sup> Vrt. OECD 1998, 7.

<sup>9</sup> Karhunen & Rissanen 1997.

opetussuunnitelmista muistutti edelleenkin 1960- ja 70-luvun tuokio- ja sisältö-painotteisia aikuiskeskeisiä suunnitelmia. Osassa esiopetussuunnitelmia lasten oppiminen ja kehittyminen nähtiin kokonaisvaltaisesti osana laajempaa toimintaympäristöä ja kasvatustyö joustavana ja dynaamisena prosessina. Riippumatta siitä, miten aikuis- tai lapsilähtöisesti toiminta toteutetaan, se kytke-tään joka tapauksessa lasten kehitystasoa vastaavaan toimintaan. Samalla ko-rostetaan yksilöllisten persoonallisuudenpiirteiden, vahvuuksien ja rajoitus-ten arvioinnin merkitystä kehityksen eri osa-alueilla. Kehitysajattelusta lähte-vät tavoitteet, toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen määrittelevät merkittä-västi ohjattujen tilanteiden sosiaalisen järjestyksen muotoutumisen perustaa.

Ohjatut tilanteet tarjoavat lapsille erityisen hyviä tilaisuuksia tuoda esille yksilöllistä osaamista ja kokemuksia. Ne poikkeavat vapaan toiminnan tilan-teista siinä, että niissä on aina yksi tai useampi ohjaava aikuinen. Tutkitussa päiväkodissa ohjatuissa tilanteissa esikouluryhmä jaettiin 12 lapsen pien-ryhmiksi. Toiminta sisälsi erilaisia pedagogisesti monipuolisia henkilökun-nan etukäteen suunnittelemissa tavoitteellisia toimintatilanteita. Niihin oli sisäänrakennettu myös erilaisia tilanteen tuottamia asemia (apuopettajan, kynien, papereiden, saksien ja kansioiden jakajan, roskakuskin roolit), joista lapset mielellään kilpailivat. Näiden tilanteiden toimintaympäristö määrittyi päiväkodin pedagogisen kulttuurin perustalta. Luonteenomaista tutkitun päiväkodin pedagogiselle kulttuurille olivat yhteinen työskentely, lasten keskinäisen kommunikoinnin salliminen ja tukeminen, toisten tekemisen seu-raaminen, vertailu ja toisilta mallin ottaminen. Näin kollektiivisista tekemi-sen kokemuksista tuli merkityksellisiä jaettuja oppimiskokemuksia. Lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella oli tärkeä osa oppimisprosessissa. Lapset myös ottivat käyttöönsä taitavasti tämän heille annetun pedagogisen tilan.

(1) V193. Puoli ryhmää on eskariluokassa tekemässä esikoulutehtävää, jossa on erilaisia E-kirjaimeen liittyviä osatehtäviä. Aluksi yritetään löytää sokke-loisesta sienestä etanan tie ulos. (...)

Eino: *"Millä värillä tehään? Mää teen samalla kun Mauri."*

Keijo: *"Tää on ihan helppo."*

Toni: *"Tää on ihan helppo."(...)*

Tehtävä vaikeutuu seuraavassa vaiheessa.

Seppo: *"Tää on vaikee."*

Keijo: *"Pitää tehdä vaan tollanen samanlainen. E niinku etana."*

Mauri: *"Tää on ihan hirveen vaikee."*

Keijo: *"Mulla tuli vähän oikojuttu."*

Kosti: *"Tästä ei tuu yhtään mitään."(...)*

Risto tekee huolellisesti ja ihan oikein tehtävän.

Eino: *"Risto, onks tää oikein?"*

Risto: "Ei se oo oikein."  
Mauri: "Vähän auta mua Risto."  
Eino: "Muakin."  
Risto neuvoo rauhallisesti Mauria, miten pitää tehdä.  
Eino: "Risto, neuvo muakin."  
Risto: "Oota kun mä katon Maurin ensin."  
Eino: "Tää on kyllä vaikee homma."  
Risto siirtyy neuvomaan Einoa. (...)

Episodi on esimerkki ohjatusta tilanteesta, jossa tehdään esikoulutehtävää. Tilanteessa on jokaiselle lapselle jaettu yksilöllinen tehtäväpaperi, mikä oli tavanomaista näissä tilanteissa. Esikoulutehtävien tekemiseen paneuduttiin yleensä huolella ja niistä selviytymistä pidettiin tärkeänä. Kuvatussa tehtävässä on osioita, joiden tekeminen oikein ei onnistu kuin muutamalta lapselta. Opettaja ei ehdi ohjata yksilöllisesti kaikkia lapsia. Risto selviytyy taitavana esikoulutehtävien tekijänä tehtävästä tapansa mukaan erinomaisesti. Hänelle rakentuu tilanteessa eräänlainen 'eksperttiasema' hänen ohjatussa taidokkaasti toisia lapsia. Hän pääsee näin jakamaan yleensä opettajalla olevaa auktoriteettia. Hänen osaamiseensa luotetaan: "Risto, onko tää oikein?" ja tunnustetaan avoimesti hänen pätevyytensä: "Vähän auta mua Risto."

Seuraavassa esimerkissä lapset tuovat esille omaa pätevyyttään ohjatussa tilanteessa monella tavalla käyttäen toimintaresurssina omaa osaamistaan.

(2) V104. Puoli ryhmää on tekemässä geometrisiin kuvioihin liittyvää esikoulutehtävää.

(...)

Päivi neuvoo Mauria ja Turoa: "Kato tosta pisteestä tohon ja tosta tohon."

Aino: "Seuraavakin on ihan helppo."

Päivi: "Tää on ihan vauvojen hommaa."

(...)

Ossi: "Riitalle meni taas huonosti."

Riitta: "Kun mä en osaa tätä."

Päivi menee neuvomaan Riittaa.

Päivi: "Ope, Riittaa täytyy opettaa." (...)

Päivi: "Keijo on tehny jo kaiken" ja käy näyttämässä omaa paperiaan Keijolle.

"Piirtäkää ympyrät katkoviivaa pitkin, pitää tämä tehdä."

Päivi Rajjalle: "Tee tuo" ja laulaen: "Katkoviivaa pitkin."

Raija: "Tehhäänkö nää kaikki?"

"Päivi sano, että vaan tää yksi."

Ossi: "Mää tein jo kaikki."

Päivi: "Nää on ihan mammoja." (...)

Turo: "Mää oon jo kolmiossa, mutta mä en osaa tehdä kolmiota."

Raija: ”Mää osaan.” (...)  
Mauri: ”Mulla meni väärinpäin.”  
Riitta: ”Mulla meni sydämen muutoseks.”  
Henna ja Iina käyvät katsomassa Turon paperia.  
Henna: ”Miten sää teit?”  
Iina: ”Ei se oo tommonen, sun pitää piirtää tosta tohon.”  
”Sinun pitää tehdä näin” ja näyttää Hennalle omaansa.  
”Henna ei oikein osannut.”  
”Tää on ihan helppo.”  
Turo: ”Minä en osaa tehdä tätä plus juttua.” (...)

Tekemistä kommentoidaan ääneen: ”Nää on ihan mammoja”, ”Tää on ihan helppo”, ”Mää osaan nää”, ”Seuraavakin on ihan helppo”, ”Tää on ihan vauvojen hommaa”. Omaa tehtävää käydään näyttämässä toisille, vertaillaan tehtäviä, annetaan neuvoja, miten tehtävä pitäisi tehdä tai osoitetaan toisen osaamattomuutta: ”Ope, Riittaa täytyy opettaa”, ”Ei se oo tommonen, sun pitää piirtää tosta tohon”. Vaikka ohjattujen tilanteiden pedagoginen ilmapiiri oli yleensä sellainen, että lasten oli helppo tuoda julki, jos he eivät osanneet tehdä jotakin tehtävää. Toisen osaamattomuutta voitiin käyttää tehokkaasti myös oman osaamisen korostamiseksi: Iina: ”Henna ei oikein osannut”, ”Tää on ihan helppo”. Toisten osaamista voidaan neutralisoida: ”Kyllä määkin tiesin” tai vähätellä: ”Se nyt on ihan helppo tehtävä”. Kommenttien sosiaaliset seuraukset riippuivat siitä, miten niihin reagoitiin kollektiivisesti. Osaamisen ja osaamattomuuden tuleminen julkiseksi on lapsen näkökulmasta merkityksellistä. Osaamattomuudesta saattaa muodostua lapselle hyvinkin voimakas kokemus, kuten Ossin eräässä toisessa ohjatussa tilanteessa, jossa keskusteltiin lasten piirustuksista siitä, mitä he oikein hyvin osaavat tehdä. Ossi ei suostu näyttämään piirustustaan, vaan alkaa itkeä, jolloin Eino sanoo: ”Ei me naureta.” Myöhemmin Ossi saa sanotuksi puolustukseksi: ”En mä enää muista, mitä mää piirsin.”

### *Kokoontumistilanteet*

Ohjattujen tilanteiden lisäksi tilanteet, joissa koko ryhmä (24 lasta) oli läsnä ja teki samaa tehtävää, tuovat hyvin näkyviin inhimillisiä toimintaresursseja. Yleisimpiä ryhmän yhteisiä tilanteita olivat ns. ’penkkitylanteet’, jolloin kokoonnuttiin salin penkeille istumaan. Lapsille näytti muodostuvan jonkinlainen sisäinen kello tunnistaa ajankohta, jolloin oli aika kokoontua. Näin tehtiin tavallisesti kaksi kertaa toimintapäivän aikana. Tilanteet olivat lasten näkökulmasta erityisen haasteellisia ja tarjosivat tilaisuuksia tuoda esille omaa



osaamista ja taitoja. Niihin liittyi monia sääntöjä ja käyttäytymisodotuksia. Lasten odotettiin istuvan 'taikapenkeillä' rauhallisina ja viittaavan, jos heillä oli asiaa tai jos heiltä kysyttiin jotakin. Tilanteet edellyttivät lapsilta aktiivista osallistumista. Lapsilla tuntui olevan aina kysyttävää ja asiaa kerrottavaksi koko ryhmälle ja jotkut lapsista, erityisesti ryhmän vilkkaimmat, fyysisesti tai verbaalisesti taitavat, osasivat käyttää tehokkaammin tätä mahdollisuutta tuoda itseään esille kuin toiset.

(1) V280. Keijo tullessaan penkeille: *"Kattokaa mun karateliikettä."*

Tehtyään karateliikkeen kolme kertaa ryhmän edessä esittelee itsensä: *"Reijo Helminen, Ilves."*

(2) V103. Päivi viittaa ja huutaa erityisen kovaa, että on asiaa.(...) *"Mää saan mennä tänään isin luo."*(...)

(3) V90. Keijo tulee vauhdilla hyppien ja kaatuu kaikkien eteen.(...)

(4) V96. Ensio: *"Saanko kertoa yhen jutun, mun pikkusiskolla on tänään synttärät."*(...)

(5) Iina käy penkkien edessä olevalla pöydällä seisomassa.

Keijo: *"Voi voi kun on ihanaa kun saa käydä pöydällä."*

Vaikka viittaamista tähdennettiin näissä tilanteissa luvan ehtona oman asian esittämiselle, sitä ei suinkaan aina muistettu tai maltettu odottaa. Hiljaisuutta osoittavaksi merkiksi oli sovittu käden kuljettaminen vartalon edessä vasemmalta oikealle. Jos joku ryhmästä, aikuinen tai lapsi näytti tätä merkkiä, se tarkoitti, että kaikkien oli oltava hiljaa ja keskityttävä kuuntelemaan. Hiljaisuusmerkin näyttäminen tehoi tilannekohtaisesti eri tavoin. Usein myös lapset oivalsivat tilanteita, joissa saattoivat asettua kontrolloimaan toisten käyttäytymistä:

(1) V73 Lapset ovat kokoontumassa penkeille istumaan.(...)

Titta: *"Kattokaa mikä näkyy. Tiijättökö, mitä se tarkoittaa?"* näyttäessään hiljaisuusmerkkiä.

(2) V249. Opettaja lukee satua lapsille. Toni supattelee Jussin ja Turon kanssa. Opettaja pysähtyy lukemisessaan. Iina näyttää hiljaisuusmerkkiä. Pojat hiljenevät. (...)

Tilanteet sisälsivät myös toistuvia toimintarituaaleja kuten suuntautumisen päivään. Yhdessä selvitettiin, monesko päivä tänään on, mikä viikonpäivä ja kuukausi meneillään. Opettaja valitsi usein itselleen apuopettajan kysymään

tätä lapsilta. Apuopettajan kysymyksiin oikein vastannut sai kääntää kalenterista oikean kohdan. Apuopettajaksi pääsemisestä ja kalenterin kääntämisestä kilpailtiin ja laskettiin ääneen, kuinka monta kertaa kukin on saanut olla näissä subjektirooleissa. Tilanteissa oli mahdollista osoittaa omaa kyvykkyyttä koko ryhmän edessä. Usein lapset myös epäonnistuiivat, koska he eivät tienneetkään oikeaa vastausta viittaamisestaan huolimatta (V16.): ” (...) *Opettajan kysyessä päivää, lähes kaikki viittaavat, Jussikin vaikka kysyessä ei osakaan sanoa sitä. (...)*”. Useimmiten heillä oli tietämättömyyteen selitys, kuten esimerkiksi Sepulla (V77.): ”*Miks mun pitää aina unohtaa*” ja Päivillä (V261.): ”*En mä aina muista*” tai sitä yritettiin kompensoida muulla osaamisella kuten Keijo (V108.): ”*Että tota, unohinko mä sen, mä pääsin kuudenteen kenttään pelissä*”. Rituaalista muodostui lapsille niin tärkeä, että he usein huomauttivat, jos se oli jostain syystä jäänyt tekemättä, kuten Paavo (V235.): ”*Keskiviikkoa ei oo käännetty*”.

Toinen rituaali, jossa lasten osaamisella oli merkitystä, oli tapa siirtyä penkeiltä muuhun toimintaan tai syömään. Siirtyminen toteutettiin usein siten, että lapset saivat lähteä siinä järjestyksessä missä he keksivät esimerkiksi jollakin kirjaimella alkavan sanan, syksyyn liittyvän sanan tai kenellä on jotakin väriä vaatteissa. Taitavimmat ja nopeimmat lapset pääsivät näissä tilanteissa usein todistamaan pätevyyttään ja viimeisiksi jäivät näissä taidoissa heikoimmat lapset. Näin tuotettiin erilaisia inhimilliseen pääomaan rakentuvia tilannekohtaisia asemia ja samalla rakennettiin ja muokattiin uudelleen pala palalta ryhmän sosiaalisten järjestysten perustaa.

### *Vapaan toiminnan tilanteet*

Erilaiset osaamiset ja taidot näyttivät usein tulevan spontaanisti esille myös vapaassa toiminnassa. Lapset käyttivät niitä toimintaresursseinaan myös varsin tietoisesti osoittaakseen omaa pätevyyttään kuten Iina seuraavissa esimerkeissä:

(1) V80. Pojat ovat pelaamassa jääkiekkopeliä eskariluokassa. Iina, Aino, Jussi ja Eero ovat katsomassa poikien pelaamista.

(...)

Iina: ”*Ou, vou, help.*”

”*Se tarkoittaa apua.*”

”*No ja jees.*”

”*Mää osaan puhua ruotsin kieltä.*”

Eero: ”*Mää osaan sanoa vain yhden sanan.*”

Iina: ”*Mää osaan sanoa enemmän.*”

”Svenska.”

Jussi: ”Mitä se tarkoittaa?”

Iina: ”Ruotsi.”

”Mää osaan sanoa suomenkin ruotsiksi.”

”Finska.”

Jussi: ”Finska, finska ja svenska.” (...)

(2) V176. Tyttöjä on piirtämässä eskariluokan taululle Paavon ja Timon pela-  
tessa jääkiekkopeliä vieressä.(..)

Iina: ”Se nostaa kädet ylös joka ei osaa sanoa ärrää.”

Iina luettelee kaikki kirjaimet aakkosjärjestyksessä.

Iina: ”Mää oon oppinu Villeltä ne tyhvät kirjaimet.”

”Mää osaan laskee sataan.”

Paavo: ”Mää osaan vaikka tuhanteen.”

Iina: ”Ne jotka ei osaa ärrää nostaa käden ylös.”

Iina Ensiolle: ”Sanopa.”

Ensio: ”Osaan, mutta toisenlaisen.”

Aino: ”Sano.” ”Ärr.”

Iina: ”Ei oteta semmosta ärrää.”

”Seppo osaa ärrän.”

”Mää en tykkää semmosista joka ei osaa.”

”Mää en tykkää semmosista kuka ei osaa paitsi yhestä.”

”Se ei oo Paavo, Paavo osaa sanoo, se on Ville, jolla on ärrävika.”

Iina nousee pöydälle seisomaan ja tanssii.

Molemmissa tilanteissa päähuomio kohdistuu poikien pelaamiseen. Pelaaminen on tapahtumien keskiössä, ja sitä on tullut seuraamaan joukko muita lapsia. Pelin aikana huomion keskipisteenä ovat itse pelaajat. Peliä katsomassa olevillakin on yleensä tärkeä asema. Iina haluaa vahvistaa katsojan asemaansa tuomalla esiin omia taitojaan. Iina onnistuukin saamaan valitsemillaan toimintaresursseilla huomiota (1) Eerolta ja Jussilta, jotka omilla kommentillaan ”Mää osaan sanoa vain yhden sanan” ja kysymyksillään ”Mitä se tarkoittaa?” myöntävät, etteivät osaa yhtä paljon kuin Iina ja asettuvat näin tukemaan Iinan osoittamaa pätevyyttä. Pelaajina toimivat Kosti ja Paavo eivät sitä vastoin mitenkään kiinnitä huomiota Iinan, Jussin ja Eeron väliseen keskusteluun. Toisessa episodissa (2) Iina korostaa vielä taitojaan rinnastamalla osaamistaan toisten osaamattomuuteen: ”Se nostaa kädet ylös joka ei osaa sanoa ärrää” ja ”Ei oteta semmosta ärrää”. Hän nousee lopuksi vielä pöydälle toisia fyysisestikin korkeammalle vakuuttaakseen pätevyyttään.

Vapaan toiminnan tilanteiden, joissa lapset ovat usein keskenään, sosiaalisen järjestyksen perusta vaihtelee ja ne voivat perustua erilaisten toimintaresurssien varaan. Lapsille tarjoutuu mahdollisuuksia olla itsekin mukana



*Kuva 8. Lapset ajelevat pikkuautoilla eskariluokassa.*

rakentamassa niitä valitsemalla tarkoituksenmukaisia toimintaresursseja. Edellä kuvatuissa tilanteissa lina tuo tilanteisiin taitavasti mukaan inhimillisen pääomansa ja saa sen avulla muokattua omaa tilannekohtaista asemaansa tyytymättä vain seuraamaan poikien pelaamista. Pelitilanteet, joita analysoin tarkemmin sosiaalisten toimintaresurssien yhteydessä, ovat valaisevia esimerkkejä kollektiivisesti rakentuneista, ryhmäkulttuurina hyvin esille tuovista tilanteista, joiden sosiaalinen järjestys muodostuu pelitilanteessa rakentuvien erilaisten toimintaresurssien pohjalta.

*”Ei se mitään, kyllä me pärjätään.”*

Sosiaaliset taidot osoittautuivat monella tavalla tärkeiksi lasten toimijuudessa. Arvioin niiden käyttöä toimintaresurssina hyödyntämällä Merrellin (1996, liite 3) esikouluikäisille kehittämää arviointimittaria. Sosiaalisten taitojen keskeisiä osa-alueita (faktoreita) ovat Merrellin mukaan sosiaalinen yhteistyö (social cooperation), sosiaalinen vuorovaikutus (social interaction) ja sosiaalinen riippumattomuus (social independence). Sosiaalinen yhteistyö tulee käyttäytymisessä esille rakentavana yhteistyönä, ohjeiden noudattamisena, keskittymiskyynä, itsekontrollina, kompromissien tekemisenä ja rakentavana reagoimisena epäonnistumisiin. Toinen sosiaalisten taitojen keskeinen

osa-alue, sosiaalinen vuorovaikutus, on esimerkiksi aktiivista osallistumista yhteisiin tilanteisiin, uskallusta pyytää neuvoja toisilta tarvittaessa ja toisten sensitiivisenä huomioimista vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalinen riippumattomuus voi taas näyttäytyä itsenäisinä ratkaisuin, sopeutumisenä erilaisiin tilanteisiin ja omien oikeuksien puolustamisena.

Faktoreista ensimmäinen sisältää 12 ja kaksi muuta faktoria sisältävät 11 osiota, joiden suhteen lasten käyttäytymistä arvioitiin asteikolla 0-3 pistettä. Nolla pistettä annettiin, jos osiossa ilmenevää käyttäytymistä ei havaittu lapsella ollenkaan ja kolme pistettä, jos käyttäytymistä tuli esiin usein lapsen vuorovaikutuksessa osiosta riippuen joko aikuisten tai toisten lasten kanssa.

Liitteestä 6 ilmenee lasten saamat pistemäärät eri faktoreiden osalta. Seuraavissa taulukoissa lapset on jaettu syksyllä ja keväällä suoritettujen sosiaalisten taitojen tilannekohtaisen ilmenemisen arvioinnin perusteella kolmeen ryhmään.

*Taulukko 2 Lasten sijoittuminen sosiaalisten taitojen tilannekohtaisen ilmenemisen perusteella erilaisiin ryhmiin.*

#### SOSIAALISTEN TAITOJEN TILANNEKOHTAINEN ILMENEMINEN SYKSYLLÄ SUORITETUN ARVIOINNIN PERUSTEELLA

HYVÄ (105-58 pistettä)		KESKINKERTAINEN (57-41 pistettä)		HUONO (40-0 pistettä)	
Lapsi Sosiaalisten taitojen yhteispistemäärä		Lapsi Sosiaalisten taitojen yhteispistemäärä		Lapsi Sosiaalisten taitojen yhteispistemäärä	
Kaisa	78	Titta	53	Seppo	39
Jussi	71	Toni	53	Kosti	37
Mauri	62	Leea	52	Turo	37
Risto	62	Iina	49	Ossi	35
Henna	61	Raija	48	Keijo	34
Kerttu	59	Timo	44	Ensio	34
Paavo	58	Eero	41	Päivi	33
				Eino	32
				Riitta	32
				Aino	27

Taulukko 3. Lasten sijoittuminen sosiaalisten taitojen tilannekohtaisen ilmenemisen perusteella erilaisiin ryhmiin.

SOSIAALISTEN TAITOJEN TILANNEKOHTAINEN ILMENEMINEN  
KEVÄÄLLÄ SUORITETUN ARVIOINNIN PERUSTEELLA

HYVÄ (105-58 pistettä)		KESKINKERTAINEN (57-41 pistettä)		HUONO (40-0 pistettä)	
Lapsi Sosiaalisten taitojen yhteispistemäärä		Lapsi Sosiaalisten taitojen yhteispistemäärä		Lapsi Sosiaalisten taitojen yhteispistemäärä	
Jussi	77	Toni	53	Päivi	39
Henna	74	Timo	51	Keijo	37
Mauri	72	Raija	53	Ossi	36
Kaisa	64	Seppo	47	Ensio	35
Paavo	62	Eero	49		
Risto	62	Eino	44		
Leea	62	Riitta	44		
Iina	61	Kosti	44		
Kerttu	60	Turo	43		
Sanna	65	Aino	42		

Lasten saamat yhteispistemäärät eroavat suhteellisen paljon. Ensimmäisessä arvioinnissa vaihteluväli on 27-78 ja toisessa 35-77 pistettä maksimipistemäärän ollessa 105 pistettä. Lapset ovat sosiaalisten taitojensa esiintuomisessa ja käytössä selvästi heterogeeninen ryhmä. Lasten saama kokonaispistemäärä nousi verrattaessa syksyllä suoritettuja arviointeja keväällä suoritettuihin arviointeihin 0-15 pistettä. Lapsista ainoastaan Kaisan pistemäärä oli alempi keväällä kuin syksyllä. Ristolla ja Tonilla pistemäärä on pysynyt samana. Kaikki lapset sijoittuvat keväällä suoritettuna arvioinnin perusteella vähintäänkin samaan suhteelliseen luokitteluryhmään (sosiaalisten taitojen hyvä, keskinkertainen ja heikko tilannekohtainen ilmeneminen), mihin sijoittuivat syksyllä suoritettuna arvioinnin perusteella. 'Sosiaalisten taitojen keskinkertainen tilannekohtainen ilmeneminen' lasten ryhmästä on siirtynyt 'sosiaalisten taitojen hyvä tilannekohtainen ilmeneminen' ryhmään Leea, Iina ja Titta. Kuusi lasta (Seppo, Kosti, Turo, Eino, Riitta ja Aino) on siirtynyt 'sosiaalisten taitojen heikko tilannekohtainen ilmeneminen' ryhmästä 'sosiaalisten taitojen keskinkertainen tilannekohtainen ilmeneminen' ryhmään.

Seuraava poikien pelitilanne ulkona havainnollistaa, miten lasten sosiaaliset taidot tulevat esille tilanteellisena toimintaresurssina ja miten lapset käyttävät niitä asemien rakentamisessa.

V18. Pojat ovat aloittamassa ulkona jalkapallon pelaamista. Aluksi muodostetaan joukkueet:

(...)

Mauri: "Pelataan, mitkä on joukkueet?" (...)

Monesta suusta: "Kekä kaikki tulee pelaan?" (...)

Eino: "Tuolla on pallo."

Kosti: "Se on koululaisten pallo."

Mauri: "Kyllä mekin se saadaan, kun niitä ei ole." (...)

"Tuutsä Paavo, minä, sinä ja Eero ollaan joukkue."

Eero laitetaan maaliin. Toisena joukkueena on Keijo, Risto, Eino ja Kosti, Risto heistä maalivahtina. Pelataan.

Eino: "Annas kun meitsipoika tulee vastaan."

(...)

Mauri: "Tuutko seuraavaankin peliin?" ( Eero torjui maalin, A-RL) (...)

"Tollai sitä pelataan, hyvä Eero, pelastit, tosi hyvää peliä pelaat."

Paavo: "Mauri pärjää ihan yksin meille."

Mauri: "Tässä olet ja opit ja tuut paremmaks ja paremmaks, tykkääät sää?"

Eino tekee jo toisen maalin. Mauri ja Risto vähän nahistelevat keskenään.

Mauri: "Ei se mitään, kyllä me pärjätään." (Paavolle, joka vähän epäonnistuu potkussaan, A-RL)

Paavo: "Hih, hih, hih, nyt ei tullu maalia." (...)

Mauri: "Maalivahti saa koskee käsin, me ei."

"Nyt tulee paha."

Keijo Einolle: "Mää syötän sulle."

Pallo menee epäselvästi maaliin.

Eero: "Se tapahtu tästä."

Mauri: "Keijo sai maalin."

Paavo: "Meni tolpan yli, ei se ollu maali."

"Meillä on niin huono maalivahti."

Eero: "Kyllä mää sen hyväksyn."

Paavo: "Kyllä sää oot ihan hyvä."

(...)

Mauri Eerolle: "Sää oot yhtä hyvä kuin Keijo."

Paavo siirtyy maalivahtiksi.

Paavo: "Mee Eero peliin, mee tekeen maaleja, sää oot yhtä hyvä kuin Keijo."

(...)

Kosti Ristolta: "Kuka on paras?"

Risto: "Ensin Keijo, sitten minä, sitten sinä." (...)

Sosiaalisesti taitavat lapset suunnistavat taidokkaasti monimutkaisessa sosiaalisessa verkostossa ja toimivat siinä rakentavasti. He osaavat tehdä tilannekohtaisia arviointeja ja toimia niiden pohjalta. Kuvatussa esimerkissä erityisesti Maurin sosiaalinen mestaruus ja hänen sen avulla rakentamansa tilannekohtainen asema tulevat hyvin näkyviin. Pelin kuluessa hän ei osoita niinkään fyysisiä pelitaitojaan kuten Keijo, Eino ja Risto. Hän ei tee omalle joukkueelleen maaleja, eikä siten ratkaise sille voittoa. Sen sijaan hän käyttää taitavasti resurssinaan rakentavaa sosiaalista yhteistyötä, kokemustaan ja tietojaan jalkapallon pelaamisesta. Maurin myönteinen hallitseva asema tilanteessa tulee monella tavalla esille. Hän oivaltaa tilanteita, joissa voi antaa positiivista kannustusta kanssapelaajilleen: *”Tollai sitä pelataan, hyvä Eero, pelastit, tosi hyvää peliä pelaat.”* Hän reagoi rakentavasti epäonnistumisiin ja pystyy kannustamaan pelitovereitaan siitäkkin huolimatta, että heidän joukkueensa on häviöllä: *”Ei se mitään, kyllä me pärjätään.”* Toimimalla näin hän osoittaa sosiaaliin taitoihin oleellisesti liittyvää hyvää itsehillintää. Mauri vertaa Eeroa jopa vastajoukkueen parhaaseen pelaajaan: *”Sää oot yhtä hyvä kuin Keijo.”* Taidoillaan Mauri rakentaa tilanteessa itselleen aseman, jossa häntä arvostetaan ja kuunnellaan: *”Mauri pärjää ihan yksin meille.”* Asemastaan käsin hän onnistuu dominoimaan myönteisellä tavalla muidenkin käyttäytymistä ja pelin kulkua. Mauri toimii tilanteessa myös esimerkkinä muille. Tämä on erityisen merkityksellistä siksi, että sen avulla on mahdollista luoda keskinäistä yhteistyötä ja kumppanuutta vahvistavia käyttäytymismalleja. Paavo kannustaakin Maurin tavoin Eeroa *”Mee Eero peliin, mee tekeen maaleja, sää oot yhtä hyvä kuin Keijo”*, vaikka häntä selvästi suututtaa Mauria enemmän oman joukkueen häviöllä oleminen. Sanottuaan ensin: *”Meillä on niin huono maalivahti”*, hän korjaa sanomistaan nopeasti: *”Kyllä sää oot ihan hyvä.”* Paavo siirtyy kuitenkin Eeron tilalle maaliin Eeron epäonnistuttua torjumaan laukausta. Eeron kokemattomuus jalkapallossa tulee pelissä selvästi esille, mutta siitä huolimatta hän saa myönteisen ja taitavan pelaajan aseman tilanteessa. Toisen joukkueen pelaajille muodostuvat myös omat tilannekohtaiset asemansa, jotka rakentuvat paljolti heidän fyysisten pelitaitojensa varaan. Riston tulkinnan mukaan paras heidän joukkueessaan on Keijo, sitten hän itse ja sen jälkeen Kosti.

Tilanteessa tulee esille erityisesti sosiaalisten taitojen merkitys toiminta-resurssina. Tilanteen sosiaalinen järjestys rakentuu pääasiassa niiden perusteella. Fyysisillä pelitaidoilla on myös oma merkityksensä, mutta niiden vaikutus pelitilanteen rakentumiseen jää kuitenkin vähäisemmäksi.

Sama pelitilanne Ension näkökulmasta saa aivan erilaisia merkityksiä. Ensio jää pelitilanteessa sivustaseuraajaksi huolimatta yrityksistään vaikuttaa tilanteen määrittelemiseen. Tutkimuspäiväkirja (20.8.) kertoo Ension näkökulmasta samasta tilanteesta seuraavaa:



(...) Ensio menee keskelle pelikenttää ja sanoo kuuluvasti: ”*Tonne leikki paikalle saa mennä.*” Kukaan ei kuuntele häntä eikä hän saa ketään mukaansa. Lähtee pois, palaa takaisin. Ensio menee rappusille istumaan, katselee, kiertelee, menee hiekkalaatikolle, jossa on punaisia lippuja. Ensio tuo yhden niistä pelikentälle ja yrittää herättää erityisesti Maurin huomiota. Kukaan ei reagoi mitenkään. Ensio menee takaisin hiekkalaatikolle ja leikkii siellä hetken lipulla.(...) Ensio istuu rappusilla ja seuraa toisten peliä. Alueen toisen päiväkoöiin opettaja tulee käymään päiväkoöissa ja tervehtii Ensioa:”*Hei Ensio, kiva nähdä siina.*” Ensio juoksee oitis pelikentälle mairea hymy huulillaan ja sulkee käsillään takaapäin Eeron silmät.(...) Pelitilanteen jälkeen, kun ollaan kokoontumassa penkeille, Ensio menee Paavon, Maurin ja Einon viereen istumaan, ihan kiinni heihin.(...)

Tilanne tuo esille Ension halukkuuden päästä jakamaan yhteistä tekemistä. Hän ei onnistu tilanteessa lukuisista yrityksistään huolimatta rakentamaan itselleen asemaa, josta käsin voisi päästä mukaan yhteiseen toimintaan ja määrittelemään yhteisen tekemisen sisältöä ja kulkua. Ension poissulkeminen tilanteesta selittynee ainakin osittain sillä, että hän ei saa tässä tilanteessa käyttämillään resursseilla, ei sosiaalisilla eikä pelitaidoillaan luoduksi itselleen toimivaa asemaa. Hän ei onnistu merkityksellistämään pelitilannetta toisten kanssa samalla tavalla eikä löytämään onnistuneita toimintastrategioita. Pelitilanteella on kuitenkin myös ratkaiseva merkitys. Osallistujat peliin valittiin nopeasti ja peli lähti pian käyntiin. Pelaajia valittaessa Ensio oli paikalla, mutta hän ei alussa osoita kovin suurta halukkuutta mennä peliin mukaan, vaan lähtisi pikemminkin pihassa olevalle leikki paikalle kiipeilemään yrittäen houkutella sinne muitakin kanssaan. Epäonnistuttuaan siinä hän osoittaa haluavansa mennä mukaan peliin onnistumatta siinä kuitenkaan. Ension näkökulmasta tilanne on monella tavalla tärkeä. Hän ei onnistu tässä tilanteessa osoittamaan sosiaalista pätevyyttään.

Sosiaalisten taitojen tilannekohtainen havainnointi toi selvästi esille sen, että toisille lapsille on hyvin helppoa päästä mukaan yhteiseen toimintaan ja toisille taas huomattavasti vaikeampaa. Corsaro<sup>10</sup> tulkitsee lasten poissulkemista yhteisestä tekemisestä ryhmäkulttuurista käsin. Hänen mukaansa vertaiskulttuurin organisoitumiseen kuuluu jatkuvana prosessina neuvottelut osallistujien mukaan ottamisesta ja poissulkemisesta. Lapset pyrkivät jatkuvasti kontrolloimaan ja suojelemaan omaa sosiaalista tilaansa ja siihen liittyvää toimintareviiriään, jolloin osa lapsista suljetaan pois yhteisestä toiminnasta. Pelitilanteiden kulkuun on rakentunut sisään selvästi tällaisia elementtejä, jos asiaa tarkastellaan lapsiryhmän näkökulmasta. Yksittäisen lapsen

---

<sup>10</sup>Corsaro 1985; 1997.

näkökulmasta tilanne tuo esille lasten sosiaalista pätevyyttä tai sen puuttumista. Se ei riipu yksinomaan lasten taidoista, vaan tilannekohtaisilla tekijöillä on myös tärkeä merkitys.<sup>11</sup>

Sosiaalisten taitojen keskeinen piirre on rakentava ja herkkä toisten huomiointi yhteistyössä.<sup>12</sup> Rakentavaan yhteistyöhön ei sisälly kielteistä vallan käyttöä. Tässä tutkimuksessa arvioidun tilanteellisesti ilmenevän sosiaalisen kyvykkyyden ja vallankäytön keskinäistä suhdetta voidaan tarkastella seuraavan taulukon valossa.

*Taulukko 4. Lasten sosiaalinen taidokkuus ja vallan käyttö.*

SOSIAALINEN TAIDOKKUUS	SOSIAALISEN PÄÄTÖKSENTEON PROSESSI		
	Neuvotteluissa harvoin kielteistä valtaa	Neuvotteluissa usein kielteistä valtaa	
Sosiaalisten taitojen hyvä tilannekohtainen ilmeneminen	Jussi, Kaisa, Henna, Mauri, Risto, Kerttu, Titta (4 tyttöä, 3 poikaa)	Paavo  ( 1 poika)	4 tyttöä 4 poikaa
Sosiaalisten taitojen keskinkertainen tilanne- koht. ilmeneminen	Leea, Seppo, Toni, Raija, Timo, Eero (4 poikaa, 2 tyttöä)	Iina, Kosti  (1 tyttö, 1 poika)	5 poikaa 3 tyttöä
Sosiaalisten taitojen huono tilannekoht. ilmeneminen	Turo, Riitta, Ossi  (2 poikaa, 1 tyttö)	Eino, Keijo, Aino, Päivi, Ensio (2 tyttöä, 3 poikaa)	5 poikaa 3 tyttöä
	9 poikaa 7 tyttöä	5 poikaa 3 tyttöä	yhteensä 24 lasta

Neuvotteluissaan harvoin kielteistä valtaa hyödyntävät lapset sijoittuvat sosiaalisen taidokkuutensa osalta eri ryhmiin. Eniten heitä on sosiaalisesti taidokkaimpien lasten ryhmässä (7 lasta). Usein kielteistä valtaa hyödyntävien lasten (8 lasta) sosiaalinen taidokkuus on suurimmalla osalla (5 lasta) arvioi-

<sup>11</sup> Ks. myös Kantor et al. 1998.

<sup>12</sup> Merrell 1996.

tu heikoksi. Tähän ryhmään sijoittuu kolme poikaa (Eino, Ensio ja Keijo) ja kaksi tyttöä (Aino ja Päivi). Näiden löydösten voidaan ajatella tukevan Merrellin (1996) esittämää lasten sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen välisestä yhteyttä. Sen sijaan usein kielteistä valtaa hyödyntävistä Paavon sosiaalinen taidokkuus on arvioitu sekä syksyllä että keväällä hyväksi ja myös Iina sijoittuu keväällä suoritetun arvioinnin perusteella ryhmään 'hyvä sosiaalisten taitojen tilannekohtainen ilmeneminen'. Tilannekohtaisen sosiaalisen taidokkuuden puuttuminen ei siten näytä yksin selittävän runsasta kielteisen vallan hyödyntämisestä. Merrellin arviointimittarilla sosiaalisesti taitaviksi arvioidut lapsetkin saattoivat hyödyntää usein myös vallan kielteisiä ilmenemismuotoja. Selityksiä tähän voidaan etsiä lasten saavuttamasta suosiosta ja luottamuksesta ryhmässä, joihin palaan sosiaalisten toimintaresurssien analyysin yhteydessä.

## 16 Kulttuuriset toimintaresurssit

Kulttuurista pääomaa ajatellaan olevan läsnä kaikkialla yhteiskunnassa ja ihmisten arkielämässä. Se sisältää sekä materiaalisia että symbolisia kulttuurin ainesosia. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä materiaalisia kulttuurin tuotteita ovat lasten itsensä tekemät tai erityisesti heille valmistetut tavarat, välineet, lelut, pelit ja materiaalit, joita lapset käyttävät välineinä. Symbolisen kulttuurin elementit ovat erilaisia suhteellisen vakaita toimintamallien, roolien, arvojen ja merkitysten representaatioita. Ne tekevät arkielämää ymmärrettäväksi jäsentäessään sosiaalista toimintaa. Ne eivät ole olemassa vain ihmisten mielessä, vaan ne saavat konkreettisia muotoja erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Niiden konkreettiset hahmot tulevat esiin instituutioissa, sosiaalisissa suhteissa, tavoissa ja totumuksissa, materiaalisen maailman ja sen esineiden käyttötavoissa.<sup>13</sup>

Sekä materiaalisia että symbolisia kulttuurin elementtejä voidaan käyttää toimintaresurssina keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Niiden käyttöarvo rakentuu kollektiivisesti vuorovaikutustilanteissa. Kulttuurisen pääoman käyttö edellyttää sosiaalisen toiminnan lisäksi jaettua ymmärrystä objekteista, merkityksistä, arvoista ja rooleista. Sen menestyksellinen käyttäminen tuottaa kulttuurisesti pätevän toimijan. Ei voida tietää ennakolta mikä on sosiaalisesti pätevää käyttäytymistä missäkin tilanteessa, vaan se tulee esille toimijoiden rakentamissa käyttäytymismalleissa. Kulttuurisen pääoman käytön mikrososiologinen analyysi tuo esille myös lasten kollektiivisesti tuottaman

---

<sup>13</sup>Vrt. Lehtonen 1996, 17.

ja keskenään jakaman vertaiskulttuurin piirteitä osana makrososiologisia kulttuurisia malleja. Niiden leikkauspisteissä on kyse siis myös makrotason yhteiskunnallisten instituutioiden läsnäolosta lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa.

*”Varo, täältä tulee Peltinokka.”*

Symbolisen kulttuurin käyttö toimintaresurssina tuli esille erityisesti vapaan toiminnan tilanteissa kun lapset rakensivat rooleja leikeissään, antoivat piirustuksia ja kirjeitä toisilleen ja käyttivät erilaisia lempinimiä ja nimityksiä toisistaan. Olen valinnut lähempään tarkasteluun nimenomaan nämä lasten kulttuurin sisäiset asiat, koska ne nousivat empiirisessä aineistossa kiinnostavimmiksi tilanteellisten asemien rakentamisessa. Lasten keskusteluihin niistä liittyi monenlaista neuvottelua ja vallankäyttöä.

### *Roolien rakentuminen leikissä*

Seuraava tilanne havainnollistaa symbolisen kulttuurin merkityksellistymistä toimintaresurssiksi lasten rakentaessa leikkirooleja leikki-tilanteessa:

V129. Riitta, Kaisa, Kerttu ja Päivi leikkivät kotileikkinurkkauksessa. Kerttu ja Päivi ovat kissoja, Riitta koira ja Kaisa heidän hoitajansa. Kesken leikin tilanteeseen tulevat mukaan Aino, Raija ja Titta. Kerttu on tuonut haukkuvan, kävelevän leikkikoiran mukaan leikkiin.

(...)

Kaisa huutaa: *”Helmi ja Topi.”*

*”Menepäs nyt nukkumaan.”*

Päivi: *”Täällä on ihanan lämmintä, kun tässä on uuni.”*

Kaisa: *”Kissat tykkää nukkua uunin päällä”*

Aino tulee ovelle.

Päivi: *”Tänne ei saa tulla koiria, muuten tää vihastuu.”*

*”Kun tää nukkuu, tän lähelle ei saa tulla.”*

Päivi: *”Vain se pikkukoira saa tulla.”* (tarkoittaa Kertun leikkikoira)

Aino ei sano mitään vaan menee istumaan tuolille kotileikkinurkkaukseen.

Päivi Kertulle: *”Hei tää olis sittenkin sen äiti.”*

Kerttu: *”Mää voin kyllä olla sen äiti.”*

Kaisa: *”Sopiiko että Aino on äiti?”*

Päivi: *”Joo.”*

Aino menee ottamaan nukan ja alkaa hoitaa sitä.

Kaisa: *”Ei oo kissanruokaa, sun pitää olla koira.”*

Päivi: "No mää oon."

Raija tulee ovelle.

Raija: "Voiks tulla peltiin?"

Päivi: "Jos oot vieras."

"Sii se menis tän viereen nukkumaan."

"Hei määkin voisin olla omistaja."

Kerttu: "Okei."

Päivi: "Me ollaan sittenkin koiria, ehkäpä."

Päivi ja Kerttu lähtevät koirina juoksemaan saliin.

Kaisa: "Kuka on omistaja?"

Aino: "Koiria ei tartte hoitaa."

Aino kertoo omista koiristaan kotona, miten niitä ei tartte hoitaa.

Aino: "Arvaa missä niitten täytyy yöpyä?"

"Autotallissa, sinne laitetaan valot."

Päivi ja Kerttu tulevat haukkuen koirina takaisin.

Päivi: "Mun nimi on Helmi."

"Mun paikka on tässä Riitta." (Menee paikkaan, jossa oli aikaisemmin istunut ARL.)

Kerttu: "Mun nimi on..."

Kaisa: "Aino saa keksiä mulle nimen."

Riitta: "Ja mulle."

Päivi: "Riitan nimi on Tessu."

Kerttu: "Minä olen ainakin Topi."

"Tää on pentu."

Päivi: "Niin tääkin."

(...)

Päivi: "Tän lähelle ei saa tulla kun tää tulee."

Kerttu: "Saako Riitta?"

Päivi: "Ei, tää voi vihastua, jos tulee."

Kaisa: "Tää on leikkisä koira."

Raija: "Ei tapella."

Raija Ainolle: "Sun pitää keittää ne kahvit."

Aino: "Missä sokerikippo?"

Kerttu: "Tuleeko ruokaa?"

Päivi Riitalle: "Ei saa olla tän lähellä."

Kerttu Riitalle: "Mentäisiinkö lenkille?"

Riitta: "Tuutteko toisetkin koirat lenkille."

Päivi: "Ettekä mee."

Muut paitsi Päivi lähtevät lenkille saliin. Aino jää hoitamaan vauvaa nurkkaukseen.

Päivi: "Tää lähtee nyt yksin lenkille, tää ei halua ketään mukaan."

Päivi menee kotileikkurinurkkauksen vieressä olevaan pöytäan istumaan.

Päivi: "Mää teen yhen jutun, postiljoonin. Mää leikin olevani postiljooni."

Päivi: "Mää teen sille vauvalle, Ainolle ja Kaisalle kortin."

Aino Päiville: "Lenkille."

Päivi: "Tää ei tuu vielä, kun mää teen kolme korttia."

"Saatte nää ihan ikiomaks, paitsi se vauva."

(...)

Päivi: "Mää oon postiljooni, se vie nämä postiin."

"Nyt nää kaikki ryntäis hakeen postia."

Päivi hakee kuitenkin itse kortit, antaa yhden Kaisalle ja vie toisen Ainolle.

Päivi: "Se on sulle ihan ikiomaks."

Aino: "En mää tarvii, mää vien sen tohon noin."

Päivi: "Ota vaan se itelles."

"Mää annan tän sitten jollekin muulle."

Päivi vie sen Kertulle.

Päivi: "Saa viedä sen kotiin, mutta pidä sitä lelunas."

"Mää teen vielä Riitallekin."

(...)

Aino: "Nyt nukkumaan."

Kerttu: "Nukkumaan."

Aino: "Menetkö tuonne? Nukkumaan."

Päivi: "Mää oon koira."

Aino: "No sitten nukkumaan."

"Hei nyt kaikki nukkumaan."

Päivi Ainolta: "Kumman näistä otat ihan ikiomaks? Otatko isomman vai pienemmän?"

Riikka ottaa toisen.

Aino: "Jos muistan viedä."

Päivi: "Nyt leikitään. Tule vaikka mun viereen."

(...)

Titta: "Pääseekö mukaan leikkiin?"

Kerttu: "Pääsee."

Aino: "Jos oot hoitaja."

Päivi: "Tää on kipee, tätä pitää hoitaa."

"Tälle ei saa tehdä mitään pahaa, tää on kipee, tällä on kuumetta."

Riitta: "Tällä olis limaa kurkussa."

Päivi: "Ei kaikki voi olla kipeitä, Riitta on ihan terve."

"Mää oon ihan oikeesti kipee."

Kerttu: "Määkin oon ihan oikeesti kipee."

Päivi Titalle: "Mee hakeen lääkärivehkeet."

(...)

Titta hakee lääkäritarvikkeita olkkarista ja alkaa hoitaa koiria.

Leikkitilanteiden sosiaalinen todellisuus on maailma, jossa halutaan olla mukana mutta myös vaikuttaa. Leikkitilanteita seurattessa näytti monta kertaa siltä, että leikkiroolien organisointi oli tärkeämpää kuin itse leikki. Tutkimuspäiväkirjasta on toistuvasti luettavissa kommentti: *”Varsinainen leikki ei päässyt alkamaan...”*. Vasta kun leikkiroleista oli päästy yhteisymmärrykseen, saattoi leikki varsinaisesti alkaa. Uusien lapsien jatkuva mukaantulo keskeytti myös usein leikin kulun. Edellä kuvatun tilanteen leikkiroleja organisoidaan monenlaisten neuvottelujen kautta. Kaisa pyrkii selvästi rakentamaan ja avoimeen neuvotteluun: *”Sopiiko, että Aino on äiti?”*, *”Ei oo kissanruokaa, sun pitää olla koira”*, *”Kuka on omistaja?”* ja *”Aino saa keksiä mulle nimen”*. Hänen ehdotuksiinsa yleensä suostutaankin, Ainosta tehdään äiti ja Päivi suostuu muuttumaan kissasta koiraksi, tosin vain hetkeksi. Aino toimii koko episodin ajan äidin roolissa: hän hoitaa vauvaa, antaa ruokaa koirille, komentaa heitä lenkille ja nukkumaan. Välillä hän kytkee leikin tapahtumat omaan sosiaaliseen todellisuuteensa, mitä osoittaa hänen omaan perheeseensä viittaava puhe koirista ja niiden hoitamisesta. Lapset tuovat usein mukanaan tilanteisiin aikaisempien kokemustensa pohjalle rakentuneita kulttuurisia resursseja: aikaisempia kokemuksiaan perhesuhteistaan, vuorovaikutusrutiineja ja emotionaalisia kokemuksiaan.<sup>14</sup>

Aino on saamaansa rooliin leikissä ilmeisen tyytyväinen. Päivi sen sijaan ei oikein löydä paikkaansa tilanteessa eikä onnistu luomaan sitä määräilevällä käyttäytymisellään. Kokeiltuaan ensin kissana ja koirana olemista ehdottaa Kertulle: *”Hei tää olis sittenkin sen äiti”* ja vähän myöhemmin: *”Hei määhän voisin olla omistaja”* ja *”Me ollaan sittenkin koiria, ehkäpä”*. Siirtymällä jatkuvasti roolista toisen Päivi yrittää raivata itselleen sosiaalista tilaa, josta käsin voisi suunnitella ja ohjailla leikin tapahtumia: *”Ettekä mee”*, *”Sit se menis tän viereen nukkumaan”*, *”Ei kaikki voi olla kipeitä, Riitta on ihan terve”*. Päivin käyttäytymisessä tulee selvästi esille voimakas pyrkimys suojella omaa reviiriään: *”Tänne ei saa tulla koiria, muuten tää vihastuu”*, *”Kun tää nukkuu, tän lähelle ei saa tulla”*. Suojeluhalu on yhteydessä vuorovaikutuksen haurauteen, mahdollisiin keskeytymisuhkiin ja lasten haluun kontrolloida jaettua vuorovaikutusta. Tällainen käyttäytyminen saattaa aikuisen silmin näyttää itsekkäältä ja osoittaa yhteistyökyvyttömyyttä, mutta se voidaan tulkita myös Corsaron<sup>15</sup> tavoin yrityksiksi luoda kollektiivisia merkityksiä leikkitilanteeseen. Päivin yritykset eivät onnistu, koska muut eivät asetu kannattamaan hänen yrityksiään.

Jäätyään kahden äitinä olevan Ainon kanssa toisten koirien lähtiessä lenkille, Päivi yrittää vielä postiljoonin roolin ja korttien antamisen kautta ra-

---

<sup>14</sup> Corsaro 1997, 114-115.

<sup>15</sup> Corsaro 1997, 123-124.

kentaa itselleen tyydyttävämpää asemaa leikissä. Päivi sanoo tekevänsä kortit ensin nimenomaan vauvalle, Ainolle ja Kaisalle. Leikissä juuri Ainolle ja Kaisalle rakentuvat roolit, joiden haltijoina heillä on mahdollisuus vaikuttaa leikin kulkuun. Aino saattoi äitinä itseoikeutetusti asettua määräälemään toisia ja Kaisa taas sai tilanteessa vastakaikua tekemilleen ehdotuksille ja pystyi sitä kautta vaikuttamaan ratkaisevasti leikkitapahtumiin. Nukkevauvalla puolestaan ei ollut minkäänlaista vaikutusta Päivin asemaan. Ainolla on varaa omassa asemassaan suhtautua Päivin antamaan korttiin väheksyvästi: ”En mää tarvii, mää vien sen tohon noin” ja ”Jos muistan viedä”. Päivi ei onnistu rakentamaan valtaa toimivaksi ja tyytyykin lopuksi sairaan koiran rooliin yrittämällä kuitenkin varata sen roolin vain itselleen: ”Ei kaikki voi olla kipeitä...”. Leikkitilanteen sosiaalinen järjestys muotoutuu sen neuvotteluprosessin tuloksena, johon suurin osa (Kaisa, Raija, Riitta, Kerttu ja Titta) leikkitilanteen lapsista sitoutuu.

Leikkitilanteiden organisoituminen toimiviksi oli useimmiten hyvin monimuotoinen ja aikaa vievä prosessi. Mitä enemmän tilanteessa oli osallistujia, sitä monimutkaisempaa oli päätösten tekeminen. Harvemmin leikki käynnistyi seuraavan episodin osoittamalla vaivattomuudella:

V294. (...)

Iina: ”Ollaan ystäviä, leijonia.”

Ossi: ”Joo.”

Iina: ”Sää oot uros.”

Ossi: ”It start.” ”Tiedätkö sää mitä se tarkoittaa?”

Iina: ”En.”

Ossi: ”Se alkaa.”

”Mää oon Timon.” (...)

Seuraavat kaksi episodtia tuovat esille, miten Riitta käyttää kulttuurista pääomaan rakentaessaan omaa osallistumistaan toisten tyttöjen joukossa:

(1) V197. Päivi, Aino, Raija ja Henna ovat piirtelemässä ja kirjoittamassa kirjeitä askartelupöydän ympärillä. Riitta tulee paikalle ja menee pöydän alle.

(...)

Riitta: ”Henna, katsopa tänne.”

Riitta kutittelee tyttöjen varpaita. Henna ja Päivi nostavat jalkansa tuolille.

Aino: ”Te koko ajan kiusaatte, kato nyt Henna”, kun Riitta näyttää kättään pöydän alta.

Päivi Riitalle: ”Mee tonne Ainon luo.”

Aino: ”Mee Päivin luo, kun Päivi kiusaa koko ajan.”

Päivi: ”Mene Hennan varpaisiin.”



Henna: "Eikä. Mene Päivin luo."  
 Aino: "Mee Päivin luo."  
 Päivi: "Mee Ainon luo."  
 Aino: "Oot tosi kiltti kun meet, tosi kiltti, tosi kiltti."  
 Riitta koskettelee Päiviä.  
 Päivi: "Älä kiusaa, mää valitan opelle."  
 Riitta: "En mää enää kiusaa."  
 Päivi: "Mee pois sitten mun tuolin alta."  
 Riitta: "Auttakaa mut täältä pusikosta."  
 Aino: "Voin auttaa, jos et tuu mun luo." (...)  
 Riitta: "Kuka auttaa mut tästä pusikosta."  
 Aino: "Mää autan kohta."  
 Päivi: "Mää voin auttaa heti."  
 Riitta: "Näättekö mun sormen." Riitta työntää sormensa kahden pöydän välistä.  
 Aino: "Nähtiin."  
 Päivi: "Onneks et työnnä hampaitas."  
 Riitta: "Onko siellä lihansyöjä?"  
 "Mene pois sieltä tai mää syön sut."  
 Riitta menee lähemmäksi Henna.  
 Aino Riitalle: "Etkö sää pelkää sitä?"  
 Henna: "En mää mitään pahaa sulle tee."  
 Henna silittää Riittaa pöydän alta.  
 Aino: "Eikö annakin Päivi ton sulle Henna?" (tarkoittaa Päivin tekemää kirjettä, A-RL)  
 Henna: "Antaa."  
 Päivi: "Menitte lankaan, mää annan tän Paulalle, me ollaan kirjekavereita."  
 Henna: "Sehän on koululainen."  
 Päivi: "Se on silti mun kaveri."  
 "Mää annan tän Paulalle kun mää nään sen välitunnilla." (...)  
 "Näkki, en mä sulle mitään pahaa tee."  
 Henna: "Ei se uskalla muuta kun mulle."  
 Päivi: "Näkki, meetkö sää lammikkoon?"  
 "Mää teen ehkä Näkille kirjeen."  
 "Näkkii, kohta tulee yllätys."  
 Henna poistuu saliin, Riitta konttaa perässä (...)  
 Päivi: "Minun on tehtävä tämä loppuun. Odota Näkki, sinä saat kirjeen kohta."

(2) V261. Iina, Titta, Raija, Aino, Päivi ja Riitta ovat piirtelemässä askartelusalin pöydällä.

(...)

Iina Ainolta: "Pyydätkö mua synttäreille?"

Aino: "Pyydän."

"Sää et pyytäny mua."

Iina: "Pyysinpäs, sää annoit sen päiväkirjan."  
Aino Raijalta: "Pyysitkö sää ton?" osoittaen Iinaa.  
Riitta: "Mää kutsun ainakin Iinan."  
Iina: "Ei Riitan synttäreille."  
Riitta: "Iina, mulla on semmosta asiaa, että ollaan yötä meillä."  
Iina: "En tuu."  
Raija: "Ei kukaan tuu yöllä."  
Riitta: "Ei kun mää pidän ennen sitä, kahdeksalta eiku yheltä."  
Aino: "Kuka menee, nostaa kädet ylös."  
Kukaan ei nosta kättään.  
Aino: "Kuka halua mun synttäreille?"  
Kaikki nostavat kätensä.  
Aino: "Ei Riitta tuu."  
Riitta: "Iina, mää laitan kummituksia."  
Aino: "Jos sää laitat kummituksia, sitten mää tuun."  
Päivi: "Mää tuun, jos laitat limalöntsejä."(...)  
Riitta alkaa kertoa kummitussynttäreistään.  
Titta: "Jee, mää tuun kummitussynttäreille."  
Riitta: "Laitan ihan pimeäksi huoneen ja laitan kädet valkoisiksi."  
Riitta Titalle: "Mennään puhumaan tonne siitä" ja vie Tittaa vähän syrjään pöydästä.  
(...)  
Riitta palattuaan Titan kanssa pöytään: "Sit mää laitan sinne vielä dinosauruksia."  
Titta: "Joo."(...)

Ensimmäisessä episodissa (1) ilmapiiri tyttöjen piirtäessä ja kirjoittaessa on hyvin hajottava. Keskinäisiä suhteita leimaa riitaisuus, Aino: "Päivi kiusaa mua", Päivi: "Itekin kiusaat koko ajan Henna" ja keskinäinen kilpailu, Aino: "Eikö annakin Päivi ton sulle Henna?" Riitta yrittää päästä mukaan tilanteeseen epäsuorasti kiusoittelemalla tyttöjä pöydän alta. Hän saa sillä aluksi tyttöjen riitelemisen vain yltymään. Antaessaan tilanteelle uudenlaisia merkityksiä: "Auttakaa mut täältä pusikosta" ja "Onko siellä lihansyöjiä?" hän saa tilanteen muuttumaan. Tilanteen ilmapiiri alkaa raikastua ja muuttua rakentavammaksi. Toiset ovat valmiita jakamaan Riitan tilanteelle antaman merkityksen ja heidän suhtautumisensa myös Riitaan muuttuu selvästi myönteisemmäksi, Aino: "Mää autan kohta", Päivi: "Mää voin auttaa heti" ja Henna: "En mää mitään pahaa sulle tee". Päivi jatkaa mielikuvitusjuonen kehittelyä antamalla Riitalle Näkki-nimisen eläinhahmon ja on valmis tekemään hänelle kirjeenkin: "Mää teen ehkä Näkille kirjeen". Hetkeä aikaisemmin hän ei ollut valmis antamaan kirjettä kenellekään läsnäolevalle vaan eräälle tuntemalleen ystävälle: "Menitte lankaan, mää annan tän Paulalle, me ollaan kirjekavereita", jota koululaisena selvästi arvostetaan, Henna: "Shän on koululainen". Esikouluryhmän vertais-

kulttuuriin kuuluu koululaisten asettaminen esikouluikäisten yläpuolelle<sup>16</sup> ja koululaisena oleminen ymmärretään seuraavaksi vaiheeksi, jonne he itsekin ovat siirtymässä esikouluvuoden jälkeen.

Riitta onnistuu toimintaresursseillaan rakentamaan tilanteen kulkua ja sosiaalista järjestystä. Erityisesti Aino ilmeisesti tunnisti Riitan toimintatavan onnistuneeksi. Muutamaa päivää myöhemmin (V208) hän yrittää käyttää samaa tapaa lähestyä toisia tyttöjä pöydän alta työntämällä sormiaan pöytien välistä, mutta ei onnistu luomaan tilanteesta Riitan tavoin toimivaa.

Samoin toisessa (2) episodissa Riitta rakentaa tilannekohtaista asemaansa käyttämällä nimenomaan kulttuurisia resurssejaan. Episodin alussa hän tulee selvästi torjutuksi, mutta kehittää syntymäpäivistään mielikuviansa avulla niin houkuttelevat, että osa tytöistä on sen jälkeen valmiita tulemaan hänen syntymäpäivilleen. Reagoimalla näin hyökkäyksiin omaa asemaansa vastaan hän osoittaa sosiaalisesti pätevää käyttäytymistä ja hänelle rakentuu uudenlainen asema.

Riitan kulttuurinen pääoma ilmenee mielikuvituksen rikkautena ja symbolisten merkitysten rakentamisena. Näillä resursseilla hän saattoi leikkitalanteessa rakentaa itselleen hallitsevan aseman leikin juonen kehittäjänä ja eteenpäin viejänä. Suunnittelemalla leikkitapahtumia ja kommentoimalla roolihahmojen toimintaa hänellä oli mahdollisuus määrittää leikkitalanteeseen osallistuvien välisiä suhteita ja näin koko leikkitalanteen sosiaalista järjestystä. Seuraavana lyhyt esimerkki tällaisesta leikkitalanteesta, jossa Riitta, Ossi ja Toni leikkivät dinosauruksia:

V182. Riitta, Ossi ja Toni leikkivät dinosauruksina salin lattialla. He ovat rakentaneet pesän pöydän alle.

(...)

Riitta Tonille: *"Ootko sääkin uimaridinosaurus?"*

*"Ne on sellasia, jotka syö kaloja."*

*"Nää dinot ottais uimakilpailut."*

Uivat kolmestaa kilpaa penkin ympäri.

Riitta: *"Ossi sää kyllä voitat."*

---

<sup>16</sup>Toimintavuoden aikana tuli montakin kertaa esille tilanteita, joissa esikoululaiset tuntuivat arvostavan koululaisia ja asettavan heidät vanhempina itsensä yläpuolelle. Näin tapahtui varsinkin ulkona esikoululaisten ollessa yhdessä koululaisten kanssa. Esikoululaiset olivat ylpeitä tuntemistaan koululaisista. Pojat esimerkiksi hyvin mielellään ottivat peleihinsä koululaisia, jos he vain halusivat tulla mukaan pelaamaan. Sen sijaan oman ryhmän poikien mukaan ottamisesta peliin oltiin huomattavasti tarkempia.

Ossi: *"Voitin jo."*

*"Toinen kierros Riitta, gou, gou."*

(...)

Riitta: *"Nää lähtis syömään kaloja."*

*"Aina kun ne pitää juhliä, ne syö paljon kaloja."*

Ossi: *"Tekeekö ne joskus näin?"* ja ottaa Riittaa jalasta kiinni.

Riitta: *"Jos tää on ihan pieni vauva, ne kantas pentuja niin."*

*"Nää muuttais jonnekin."*

(...)

Tilanteen kommunikoinnin luonne on rakentava. Neuvottelu toimii yhteisen tilanteenmäärittelyn välineenä, jolla organisoidaan sujuvasti leikin kulku. Tilanteessa tulee esille myös toiminnan vastavuoroisuus. Keskustelu on sopimista, joka sitoo osallistujat leikin kulkuun.

Lasten leikki tuo hyvin esille lasten vertaiskulttuurin piirteitä. Roolileikeissä heijastuvat selvästi yleisemminkin yhteiskunnassa vallitsevat kulttuuriset mallit. Aineistossa selvästi yleisimpiä erityisesti tyttöjen leikkimiä roolileikkejä ovat erilaiset eläinleikit. Kotina toimi yleensä kotileikkimurkkaus tai eläimille rakennettiin pesä tai maja pöydän alle. Leikissä oli mukana yleensä äiti, hoitaja, omistaja, kesyttäjä tai kouluttaja, joka huolehti sekä aikuisista eläimistä että pennuista. Yleisimpiä eläinhahmoja olivat koirat, kissat, hevoset, tiikerit, leijonat ja erilaiset linnut, mutta myös median ja kaupallisen lastenkulttuurin esille tuomat eläinhahmot olivat suosittuja: dinot, ponit, nallet, limalörtsit ja erilaiset mielikuvitusoliot. Havainnointiaineistossa isän roolissa toimi ainoastaan yhden kerran Riitta, mutta isä on läsnä monissa leikeissä leikin juoneen sisältöä antavana taustahahmona. Kesken leikin mukaan tulevat hyväksyttiin yleensä vieraan, siskon, veljen, ystävän tai pennun rooliin. Muita usein esille tulevia roolileikkejä olivat lääkäri-, kauppa- ja kampaajaleikit, joihin myös pojat joskus osallistuivat. Poikien leikit rakentuivat usein erilaisten neppi- ja ralliautojen, lentokoneiden, laivojen, taisteluvälineiden ja rakentamiensa lego- ym. rakennelmien ympärille. Leikin sosiaalinen aseointi rakentui usein noudattaen arkitodellisuuden kulttuurisia malleja. Leikin kehittäminen liikkui todellisuuden ja fantasian välimaastossa. Sen avulla ilmaistiin erilaisia todellisia ja mahdollisia tapahtumia, jotka toimivat näin erinomaisina sosiaalisen todellisuuden rakentumisen välineinä.<sup>17</sup> Seuraavat episodit lääkärileikistä (1) ja kauppaleikistä (2) ja romurallileikistä (3) valaisivat tätä:

---

<sup>17</sup> Vrt. Strandell 1995, 81.

(1) V178. Iina, Aino ja Riitta ovat olkkarissa leikkimässä lääkäriä.

(...)

Aino: "Voit sää olla lääkäri?"

Riitta: "En mää osaa."

Aino: "Riitta ei tajuu, mitä on olla lääkäri."

Aino Iinalle: "Voit sää leikata mut sitten?"

Aino: "Ensin piikki."

Iina synnyttää lääkärinä Ainolle koiran.

Iina: "Hei nyt on mun vuoro" ja menee makamaan sohvalle vauvanukke vatsan päällä.

Aino siirtyy lääkäriksi.

Iina: "Sit paat tän korvaas ja tutkit tän korvat."

Aino: "Mun pitää kattoo montako päivää sen pitää olla täällä."

Riitta: "No olkoon, määkin oon tota ihminen."

(...)

Aino: "Viisi yötä sen on oltava täällä."

"Mää otan kuumetta."

Iina: "Annatko sää näitä kahta lääketä tälle?"

Aino: "Maha- ja silmälääketä."

"Sen tarttis hakee ne täältä pöydältä."

Aino laittaa kaksi lääkepurkkia pöydälle.

Iina: "Mistä mää haen ne, ai tuolta noin."

Ossi ovelta: "Eiks sinne lääkäriin pääse koskaan?"

Iina: "Yks kerrallaan kutsutaan tänne sisään."

"Lääkäri on nyt kiireinen."

(...)

(2) V135. Raija, Kaisa ja Päivi rakentavat kauppaleikkiä.

(...)

Raija: "Ei oo vielä kauppa auki."

Kaisa: "Hei Raija, mää voin kans olla kauppias."

Tytöt laittavat tavaroita eskarin pöydille.

Päivi: "Karamelliosastolle."

Raija: "Makeisosasto on täällä."

"Tässä on hammastahnat."

Päivi: "Missä on puuro-osasto?"

Raija: "Ruokaosasto on tässä."

Päivi: "Missä on jäätelöosasto."

Raija: "Jäätelöosasto on vaikka tässä?"

(...)

Aino ovelta: "Onko jo auki?"

Kerttu: "Eikö kauppa oo vieläkään auki?"

Päivi: "Kauppa on oltava kohta auki, muuten ne tulee pakosta."

(...)

Aino, Kerttu, Seppo ja Toni tulevat ostoksille kauppaan.

(...)

(3) V309. Mauri, Paavo, Jussi, Toni, Kosti, Eino, Timo ja Seppo ajelevat rakentamallaan romuautoilla salin lattialla.

(...)

Timo: *"Toni, ollaan me romurallia."*

Toni: *"Mää teen ensin auton."*

*"Kattokaa mun ukkoa, kuka haluaa ukon?"*

Paavo: *"Minä."*

*"Mää sain kunnon auton" ja menee ensimmäisenä lattialle*

Timo: *"Mää laitan tähän vaan puhelimen."*

Toni: *"Olisin määkin voinu laittaa tähän vaikka takan."*

Mauri: *"Minun romuauto on valmis taisteleen."*

(...)

Toni: *"Mää laitan vielä turvakehät."*

Timo: *"Mulla on valmis, kattokaa."*

Pojat aloittavat romurallin.

Mauri: *"Multa lähti rengas."*

Eino: *"Multa lähti suojusta."*

Mauri: *"No törmää."*

Timo: *"Määpäs voin tehdä kunnon tussauksen."*

Jussi: *"Mää voin vielä kunnostaa."*

Eino: *"Nyt välillä ottelu."*

(...)

Jussi: *"Nyt mää teen superauton."*

*"Nyt mulla on voittamaton auto."*

Timo: *"Jussi, ei sulla ihan voittamaton oo kun mää tuun tussauttaan."*

Mauri: *"Mää tussautan Jussin auton."*

Eino: *"Multa hajos vaan rengas."*

Paavo: *"Mulla on tässä turbopuskuri." (...)*

Lasten leikeille päiväkodissa näytti toisinaan olevan luonteenomaista sitoutumisen hetkellisyys, katkelmallisuus ja pirstoutuneisuus. Strandellin<sup>18</sup> mielestä se heijastaa myöhäismodernille yhteiskunnalle tyypillistä joustavaa elämäntapaa, joka on siirtynyt myös lasten leikkikulttuuriin. Omien havaintojeni mukaan leikki kehittyi joskus intensiiviseksi ja pitkäkestoiseksi ja saattoi jatkua vielä seuraavanakin päivänä. Näin tapahtui erityisesti silloin, kun leikissä mukana olleet pääsivät keskinäiseen sopimuksen leikkiin osallistujista, sen sisäl-

---

<sup>18</sup> Strandell 1995, 65.

löstä ja juonesta. Esimerkiksi yllä kuvatuista katkelmista lääkarileikki ja poiki-  
en romurallileikki jatkuivat useana päivänä. Kun niihin liittyvistä peruskuvioista  
oli päästy sopimukseen, leikkiin oli helppo ottaa mukaan myös uusia jäseniä.

### *Lempinimien ja nimitysten käyttö*

Symbolisen kulttuurin ainesosina lempinimet ja erilaiset nimitykset (Liite  
6), joita lapset antavat toisilleen vuorovaikutustilanteissa, tuovat esille kiin-  
nostavalla tavalla sosiaalista asemointia vuorovaikutustilanteissa. Ymmärrän  
lempinimen tutkimuksessa toimintavuoden aikana syntyneeksi, monessa  
vuorovaikutustilanteessa esiin tulevaksi ja useamman lapsen käyttämäksi  
jotakin lasta tarkoittamaksi nimeksi. Nimityksiä taas annetaan tilannekoh-  
teisesti osoittamaan joko omaa tai toisen lapsen/lasten tilannekohtaista ase-  
maa ja ne esiintyvät aineistossa useimmiten vain yhdessä tai muutamassa  
vuorovaikutustilanteessa. Lempinimi muodostui yleensä käyttökelpoiseksi  
ja myönteiseksi resurssiksi sen saajalle, kun taas nimitykset merkityksellis-  
tyivät tilannekohtaisesti eri tavoin. Seuraaville lapsille vakiintui lempinimi  
toimintavuoden aikana:

*Taulukko 5. Lempinimien esiintyminen havainnointiaineistossa.*

LAPSI	LEMPINIMI	ESIINTYMIS- KERTOJEN MÄÄ- RÄ HAVAINNOIN- TIAINEISTOSSA	LEMPINIMEN KÄYTTÄJÄT
Paavo	Peltinokka	30	Toni, Eino, Timo, Mau- ri, Seppo, Keijo, Turo, Eero, Iina, Jussi, kuoros- sa, kuuluu eteisestä
Jussi	Juustopää	21	Turo, Toni, Paavo, Sep- po, Kosti, Kaisa, Eino, kuorossa
Risto	Vahtikoira	9	Kosti, Paavo, Raija, Jus- si, Iina, Timo
Keijo	Karatejätkä	8	Paavo, Timo, Toni, Mau- ri, Ensio
Henna	Pikku prinsessa	7	Seppo, Paavo, Turo, kuorossa
Mauri	Mikkelson	6	Toni, Kosti, Paavo, Risto
Turo	Tappajahai	5	Jussi, Toni, Mauri, Ensio Eino

Lempinimen saajat ovat lapsia, joilla on keskeinen asema ryhmän sosiaalisessa verkostossa. He ovat ryhmässä selvästi suosittuja lapsia. Kiinnostava piirre lempinimien esiintymisessä on se, että suurin osa niiden saajista on poikia ja pojat myös selvästi useammin käyttivät niitä keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Niiden käyttö viestii hierarkkisista suhteista poikien välillä. Tytöt eivät antaneet toisilleen lempinimiä, vaikka jotkut heistä olisivat selvästi sellaisen halunneetkin. Henna oli ainoa tytöistä, jolle nimenomaan pojat antoivat lempinimen Pikku prinsessa. Henna kuuluukin suosioanalyysin perusteella ryhmän suosituimpien tyttöjen joukkoon (ks. s.148).

Pojat itsekin käyttivät saamaansa lempinimeä tilanteissa, joissa halusivat jotenkin korostetusti tuoda esille itseään. Lempinimen saamisesta oltiin selvästi ylpeitä. Seuraavat esimerkit tuovat näkyviin lempinimelle annettua myönteistä ja tavoiteltavaa merkitystä:

- (1) V51. Paavo liukumäessä: *"Varo, täältä tulee Peltinokka."*
- (2) V105. Risto: *"Me mennään samaa matkaa Peltinokan kanssa."*  
Timo Maurille: *"Kenen kanssa sää kuljet?"*  
Mauri: *"Karatejätkän tietysti."*
- (3) V74. Raija: *"Moi Sebbu."*  
Ossi: *"Sebbu."(...)*  
Seppo: *"Minua ei kyllä miksikään nimitellä kyllä."*  
*"Sebbu"* ja nauraa ikäänkuin maistellen sanaa
- (4) V131. Seppo Hennalle: *"Pikku prinsessa."(...)*  
Iina: *"Sano muakin pikku prinsessaks."*
- (5) V140. Iina: *"Mulla ei oo lempinimeä ollenkaan."*
- (6) V209. Tytöt ovat piirtämässä askartelusalissa.(...)  
Aino Iinalle: *"Et sää mikään rinsessa oo."*  
Iina: *"Ei se rinsessa oo kun prinsessa, prinsessa, prinsessa."*  
Aino: *"Mää sanoin vaan ettet sää ymmärrä."(...)*  
Päivi: *"Niin muakin voi sanoa Juuliaks, se on mun lempinimi."*
- (7) V105. Risto tullessaan huoneeseen: *"Täältä tulee Vahtikoira."*
- (8) V148. Jussia nimitetään taaperoksi.  
Iina: *"Miksi te sanotte taapero?"*  
Turo: *"Mää olen Tappajahai."*  
Iina: *"Jussia ei saa kiusata."*



- (9) V61. Paavo Keijolle: ”Karatejätkä.”  
Keijo: ”Älkää sanoko mua enää Karatejätkäks tai mää heitän teitä autolla päähän, tuliko selväks.” (...) ”Arvaa, ketä mää kannustan? Paavoa.”

Esimerkeissä Paavo (1), Risto (6) ja Turo (7) itse käyttävät samaansa lempinimeä korostamaan omaa sosiaalista identiteettiään. Myös toiset lapset näyttivät antavan lempinimelle positiivisen merkityksen halutessaan itseäänkin kutsuttavan sellaisella, kuten Iina (4) ja Sini (5). Keijokin (8) on ilmeisen tyytyväinen Karatejätkä-lempinimeensä, vaikka kieltääkin aluksi sen käyttämisen. Onhan hän valmis kannattamaan Paavoa pelissä, vaikka Paavo hetkeä aikaisemmin kutsui häntä Karatejätkäksi.

Tilannekohtaisia nimityksiä käytettiin sen sijaan monissa eri merkityksissä, kuten seuraavista paljon kertovista esimerkeistä voi ymmärtää, vaikka ne esitetäänkin tässä luettelonomaisesti irrotettuna käyttökontekstistaan.

- (1) V41. Paavo: ”Mää johan tota huutoheikkiä.”  
Jussi: ”Hyvä veikko, lyö.”  
Paavo nauraen: ”Veikko.”
- (2) V44. Paavo Päiville: ”Mee pois haisunäättä.”
- (3) V68. Kosti linalle: ”Ole hiljaa, sinä litsusuu.”  
Iina: ”Sinä ite olet paska.”  
Kosti: ”Mee nyt möhömaha pois.”
- (4) V101. Jussi Tonille: ”Ukko, ole hiljaa siinä.”  
Toni Jussille: ”Ite olet sellanen vanha pappa.”
- (5) V111. Turo Riitalle: ”Painu nulikka siitä. Painu likka siitä.”
- (6) V134. Risto vetää Jussia lattiaa pitkin.  
Raija: ”Nää pyyhkii lattiaita nää miehet.”
- (7) V194. Keijo: ”Kyllä on kova jätkä kun saa vapaasti vetää kaks kertaa.”
- (8) V175. Paavo Ensioille: ”Voi, voi pikkunen.”  
Ensio: ”Voi voi, kun vauva haluaa mamman tissiä.”
- (9) V223. Paavo Ainolle: ”Ole hiljaa porsas.”  
Aino Paavolle: ”Ole hiljaa pässi, sää oot ihan pierupää.”
- (10) V256. Mauri Paavolle: ”Mennäänkö kamu.”

(11) V286. Aino Riitalle: ”Läski, pois siitä.”

(12) V298. Jussi tytöille: ”Haisevat siat.”

(13) V181. Titta: ”Keijon nimi on pommi.”

(14) V292. Eino, Mauri, Seppo ja Keijo kaulakkain: ”Mee ollaan c-luokan veljeksiä.”

Toni ja Ossi yhdessä: ”Mee ollaan adidas-veljeksiä, mee ollaan a-luokan adidaksia.”

Nimitykset saavat sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä. Ne puhuvat paljon keskinäisistä suhteista tilanteessa. Jussin (1) käyttämä ”Hyvä veikko, lyö” ja Maurin (10) ”Mennäänkö kamu” osoittavat vähintäänkin tasavertaisen aseman antamista toiselle, kun taas useimmissa muissa yllä kuvatuissa esimerkeissä (2, 3, 5, 8, 9, 11 ja 12) nimitysten avulla yritetään alentaa toisen asemaa rinnastamalla hänet kielteisesti merkityksellistyviin sanoihin tai osoittamalla toisen virheitä, heikkoutta tai riittämättömyyttä. Kielteisten nimitysten käyttäminen osoittaa tietynlaista valtaa, jonka seuraukset riippuvat siitä, miten julkisesti nimityksiä käytetään ja miten lapset niihin reagoivat. Lapset suhtautuivat nimityksiin monella eri tavalla esimerkiksi: verbaalisella vastahyökkäyksellä, puolustautumalla, tunnustamalla, kieltämällä tai olemalla välittämättä. Nimityksillä voi olla myös humoristisia piirteitä (4), Jussi: ”Ukko ole hiljaa siinä” ja Toni: ”Ite olet sellanen vanha pappa” tai Titta: ”Keijon nimi on pommi”, mitä osoittaa niiden tilanteessa herättämä yleinen hilpeys.

### *Piirustusten ja kirjeiden antaminen*

Esikouluryhmän kulttuurin yhtenä merkittävänä piirteenä tuli esille piirtämisen ja kirjeiden kirjoittamisen erityinen suosio ja niille annettujen merkitysten yhteinen muodostaminen. Hyvin usein etenkin tytöt kokoontuivat aamuisin vapaan toiminnan hetkinä askartelusaliiin pöydän ympärille piirtämään, askartelemaan tai muovailemaan. Havainnointiaineistossa on kaikkiaan 48 tällaista vapaan toiminnan tilannetta, joissa havainnointi oli suunnattu nimenomaan askartelupöydän ääressä puuhaileviin lapsiin. Tekemisen lomassa käytiin monenlaisia keskusteluja, kommentoitiin ja arvioitiin tehtyjä töitä. Piirustukset ja kirjeet koettiin selvästi tärkeiksi ja useimmiten lapsilla olikin tapana viedä valmiit työnsä reppuihin ottaakseen ne mukaan kotiin. Havainnoiduista tilanteista (48) kaikkiaan 17 on sellaisia, joissa lapset halusivat antaa piirustuksiaan toisilleen. Piirustusten ja kirjeiden antamiseen ja toisaalta kieltäytymiseen niitä vastaanottamasta kätkeytyi erilaisia lasten keskinäisiä asemia määritteleviä elementtejä. Seuraavana esimerkki tällaisesta episodista:

V209. Tytöt puuhailevat askartelusalin pöydän ääressä. Paikalla ovat Kaisa, Raija, Kerttu, Henna, Aino ja Iina.

(...)

Kaisa: ”Kuka haluaa, haluaako toisetkin.”

Henna: ”Haluan.”

Kaisa: ”Et saa.”

”Kuka haluaa että mä teen?”

Raija ja Aino huutavat: ”Minä.”

Kaisa: ”Kuka haluaa tän mun?”

Henna: ”Minä.”

Kaisa: ”Saat” ja antaa Hennalle aikaisemmin tekemänsä perhosen.

”Seuraavaks tulee vaikka Iinalle sellainen perhonen.”

Aino: ”Määkin haluan.”

Kerttu: ”Määkin haluan.”

Kaisa: ”Katotaan kenelle perhonen lentää.”

Kaisa Ainolle: ”Voihan se sullekin lentää.”...

Kaisa: ”Mää joudun tekeen kaikille tällasen perhosen.”

Aino: ”Ai Keijollekin?”

Päivi: ”Ai Paavollekin?”

Kaisa: ”Niin, ei kun kaikille tytöille.”

Raija näyttää omaa piirustustaan Iinalle.

Iina: ”En halua tota.”

Kaisa: ”Kuka haluaa?”

Monesta suusta: ”Minä.”

Kaisa: ”Kenelle lentää, Iinalle.”

Iina: ”Miksei täällä oo sydämiä?”

Kaisa: ”Sää voit lennättää sen tonne Kertulle tai Ainolle.”

Iina: ”Mää haluan ite piirtää tähän sydämiä.”

Kaisa: ”Seuraavaks tulee varmaan Ainolle tämmönen perhonen. Haluatko tällasilla satusaksilla vai tavallisilla?”(...)

Episodissa Kaisa, joka useinkin tyttöjen keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa oli hallitsevassa asemassa, haluaa antaa piirtämiään ja leikkaamiaan perhosia toisille ja paljastaa samalla tyttöjen sosiaalisen verkoston eriytymistä. Vaikka hän neuvottelee tilanteissa monta kertaa taitavasti neuvottelee muiden osallistujien kanssa, hän ei sijoitu suosituimpien tyttöjen joukkoon (ks. s. 148). Tässä tilanteessa kaikki paikalla olevat tytöt haluavat saada hänen tekemänsä perhosen. Tilanne ilmentää Kaisan hallussa olevaa kulttuurista pääomaa. Itse hän haluaa antaa sellaisen ensimmäisenä ryhmän suosituimmille tytöille, Hennalle ja hänen jälkeensä Iinalle. Tilanne tuo esille vuorovaikutusmallin, joka yleisestikin oli tunnistettavissa sekä tyttöjen että poikien toiminnassa: ryhmässä halutaan liittyä nimenomaan suosion suhteen merkittävässä ase-

massa oleviin lapsiin, mikä mahdollistaa päästä jakamaan heidän suosioitaan. Henna vastaanottaa Kaisan perhosen ehdoitta, Iina sen sijaan suhtautuu saamaansa kriittisesti: ”*Miksei täällä oo sydämiä?*”. Kaisan mielestä Kertulle, Ainolle ja Raijalle perhosen antaminen ei selvästikään ole yhtä tärkeää: ”*Sää voit lennättää sen tonne Kertulle tai Ainolle*”, vaikka hän Raijaa lukuun ottamatta myöhemmin tekeekin heille omat perhosekset. Omien piirustusten tarjoaminen toisille vaatii sosiaalista rohkeutta, koska samalla altistaa oman tilanteellisen asemansa testattavaksi. Tilanteessa voi tulla torjutuksi kuten Raija yllä kuvatussa episodissa Iinan kieltäytyttyä ottamasta hänen piirustustaan: ”*En halua tota.*” Vastaavanlaisten tilanteiden (N=17) yhteisanalyysi paljastaa aktiivisimmaksi piirustustensa antajaksi Kaisan (12 tilanteessa). Kukaan poika ei koskaan antanut omaa työtään kaverilleen ja tyttöjenkin joukossa on muutama (Henna, Leea ja Kerttu), jotka eivät ainakaan havainnoiduissa tilanteissa tarjonneet piirustuksiaan kenellekään. Henna puolestaan on useimmin piirustusten saaja (7 tilannetta), aktiivisimmaksi piirustusten torjijaksi osoittautui Iina (6 tilanteessa) ja eniten torjutuksi tulemisia sai vastaanottaa Riitta (6 tilannetta).

*”Määkin alan keräämään tollasia.”*

Päiväkoti tarjoaa lasten käyttöön paljon erilaista materiaalista kulttuuria. Lapset näyttivät ymmärtävän toimintavuoden alusta lähtien näiden tavaroiden, kuten esimerkiksi lelujen olevan yhteisesti omistettuja ja niiden käytön edellyttävän tilannekohtaista sopimista. Erityisen tärkeiksi tämän tutkimuksen näkökulmasta muodostuivat sellaiset materiaaliset kulttuurin tuotteet, joita lapset toivat mukaansa päiväkotiin tai joita heillä oli kotona. Ne olivat lasten henkilökohtaisesti omistamia leluja, tarroja, kiiltokuvia, vihkoja, kyniä, koruja, pikkuautoja, videoita, tietokonepelejä ym. vertaiskulttuurissa arvostettuja tavaroita. Ne näyttelivät suurta osaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Merkittävää ei niinkään ollut se, mitä nämä tuotteet olivat, vaan niille annetut merkitykset keskinäisiä suhteita vahvistavana ja omaa asemaa määrittelevänä tekijänä. Omia tavaroitaan lapset saivat käyttää vapaan leikin tilanteissa, mutta ohjattujen tilanteiden ajaksi omat tavarat oli laitettava eteisen naulakossa oleviin reppuihin. Tavaroiden tuominen päiväkotiin oli yleistä, mutta selvästi yleisempää tytöillä kuin pojilla. Tavaroita haluttiin näyttää toisille ja niitä käytettiin hyvin usein myös resurssina keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteisiin tuotiin myös tavaroita, jotka eivät konkreettisesti olleet läsnä.

- (1) V40. Iina :”Mulla on jotain näytettävää, uusi sydänkello.”  
Ossi: ”Mulla on intiaanikello.”
- (2) V74. Kosti: ”Toivottavasti Ensiolla ei oo taas autoja mukana.”  
Ensio: ”Ei oo.”  
Kosti: ”Mulla on.”
- (3) V42, 45 ja 46. Ensio: ”Mää otin just luontokirjan mukaan, mää voin näyttää yhen hassun kuvan.”(...)  
Ensio: ”Niitä on Japanissa, kummituseläin.”  
Opettajakin tulee katsomaan Ension kirjaa (...). Ensio laittaa kirjan ylpeänä salin pöydälle.  
Ensio: ”Saa kattoo”, juoksee Eeron ja Maurin luo ja sanoo: ”Sitä voi kattoo” ja vielä Jussin kulkiessa pöydän ohi: ”Tätä voi kattoo.”(...)  
Kirjaa katsotaan seuraavana päivänä yhdessä penkeillä istuttaessa. Ensio tulee ylpeänä itse näyttämään kirjasta nuolimyrkkysammakon kuvan toisille.
- (4) V256. Henna tulee askarteluluokkaan lelukoira mukanaan.  
Aino: ”Mulla oli eilen karpänen.”(..)
- (5) V149. Keijo: ”Ensiolla on mukana neppiautoja.”  
Eino: ”Ihan surkeita autoja.”(..)
- (6) V176. Ensiolla on mukanaan virtuaalilemmikki tullessaan eskariluokkaan.  
Hän istuu tuolille ja ottaa sen esille.  
Ensio: ”Ei tää mikään peli oo, tää on nintendo.”  
Kaikki huoneessa olijat menevät katsomaan.  
Päivi: ”Mullakin on tommonen.”  
Toni: ”Mikä se on?”  
Ensio: ”Kuka tietää, mitä sen nimi on? Tää on uus, mää sain tän justinsa.”(...)
- (7) V264. Titta: ”Minä saa äidiltä kellon synttärilahjaks.”  
Päivi: ”Mulle ostetaan pyörä.”  
Titta: ”Riitta saa lahjaks potan ja aivastuksen.”  
Riitta nauraa: ”Mää saan lahjaks perhosen, myös imurin, elävän katkaravun, sitten saan perunasoikkoja.”  
Titta: ”Mikä sua naurattaa, mua ei yhtään naurata.”  
Riitta: ”Kikkeleitä.”  
Titta: ”Ei kikkeleitä voi saada.”(...)
- (8) V116. Eino kertoo penkeillä istuttaessa minkälaisia tietokonepelejä heillä on kotona.  
Keijo: ”Meille ostetaan tänään uusi tietokonepeli.”

Ensio: ”Meille vaihdetaan kaikki pelit.”(...)

- (9) V67. Aino tulee eskariluokkaan mukanaan kaksi tarravihkoa ja joku koru. Istuu tyhjälle pöydälle. Iina ja Kaisa menevät katsomaan.  
Iina: ”Mulla on kans kiiltotarroja, mä en oikein tykkää tommosista.”  
Kaisa: ”Mää tykkään enkeleistä.”(...)

Yllä kuvatuissa esimerkeissä materiaalisen kulttuurin tuotteita käytetään tilannekohtaisesti ja usein hyvin spontaanisti. Toiset lapset reagoivat niihin usein tuomalla tilanteeseen omia kilpailevia tavaroitaan: ”Mullakin on tommonen”, ”Mulle ostetaan pyörä”, ”Mulla oli eilen karpänen” tai vähättelemällä toisen hallussa olevia: ”Than surkeita autoja”. Esimerkkien kaltaisia keskusteluja käytiin lasten kesken lähes päivittäin. Niiden ympärille rakentui jatkuvia kamppailuja ja oman tilanteellisen aseman puolustamista. Keskustelut valottavat omalta osaltaan sosiaalisen elämän monimuotoisuutta ja oman sosiaalisen tilan jatkuvaa rakentamisprosessia. Aikuistenkin keskinäisestä vuorovaikutuksesta voidaan tunnistaa vastaavanlaisia vuorovaikutusmalleja.

### *Toimintaresurssien strateginen käyttö*

Toimintaresursseja käytetään myös strategisesti. Nimenomaan kulttuurinen pääoma on luonteeltaan sellaista, joka mahdollistaa tämän käytön parhaiten. Strateginen käyttö ymmärretään tässä tutkimuksessa väljästi. Tulkitseen sitä ilmenevän tilanteissa, joissa vuorovaikutuksen kulku ei ole toimijalle yhdenmukaista, vaan jossa pyritään selvästi ajamaan omia tavoitteita ja vaikuttamaan toisten käyttäytymiseen. Strategista käyttöä voidaan pitää ainakin osittain tietoisesti suunniteltuna ja tarkoitettuna edistämään tietyn tavoitteen saavuttamista. Usein sen käyttö kuitenkin rakentuu varsinaisesti vasta itse toiminnassa.

Tutkimuspäiväkirjasta 17.9.(...) Päivi tulee eskariin jonkinlainen vihko mukanaan. Toisten lasten leikki on täydessä käynnissä Päivin saapuessa. Päivi kiertelee salissa, istuu välillä penkillä, käy askartelusalissa, juttelee itseksensä: ”Mää en näytä kenellekään.” (...) Alkaa hyräillä ja seisoskelee nojaten kaappeihin. Käy näyttämässä kirjaansa opettajalle keittiössä. (...) Päivi tulee minunkin luokseni ja pyytää kirjoittamaan vihkoonsa nimeni ja piirtämään jonkin kuvan. Piirrän kirjaan tytön kuvan ja kirjoitan nimeni. Sitä tehdessäni osa salissa leikkivistä tytöistä tulee katsomaan vihkoa. Päivi: ”Kaikki tulee kattoon.”(...) Titta: ”Määkin alan keräämään tollasia”, johon Päivi vastaa: ”Sun kannattaa ottaa tällanen vihko ja (...)”(...) Päivi ottaa vihkon mukaansa myös ulos lähdettyä. Ulkona Päivi sanoo Hennalle: ”Henna, voitko kirjoittaa nimen ja piirtää kuvan tähän? Saa

*tehä minkä kuvan tahtoo.*” Aino ottaa kuitenkin ensimmäisenä vihon ja piirtää siihen jotain. Raija, Henna ja Päivi seuraavat vieressä. Raijalle Päivi kiukkuisesti tokaisee: *”Tarviiko kaikkien tulla tölläämään.*” Ainin piirrettyä Päivi antaa vihon Hennalle. (...) Hennan saatua piirustuksensa valmiiksi Päivi kysyy: *”Pääseekö leikkiin?”*, Aino: *”Minä sanon pääseekö”*, johon Henna: *”Tietenkin”*. Päivi kysyy vielä: *”Vienkö mää tän vihon pois?”*(...) Päivi, Aino ja Henna lähtevät kolmisin telineille päin.(...)

Strategiseen toimintaresurssien käyttöön voi liittyä yhteistyöllisiä ja alistavia elementtejä, jotka voivat myös kietoutua toisiinsa, kuten yllä olevassa tilanteessa. Päivi käyttää selvästi vihkoaan välineenä saadakseen nimenomaan Hennan olemaan kanssaan tarjotessaan vihkoaan ensimmäisenä Hennalle. Aino kuitenkin, varmistaakseen oman osallisuutensa, ottaa vihon ensimmäisenä, jonka Päivi sallii. Sen sijaan Raijalle hän ei anna vihkoaan osoittaen näin haluaan rajata Raija pois yhteisestä leikistä: *”Tarviiko kaikkien tulla tölläämään”*. Ainin yritys hallita: *”Minä sanon pääseekö”* ei onnistu, vaikka hänen annetaankin piirtää ensimmäisenä, vaan Hennan myönteinen vastaus: *”Tietenkin”* ratkaisee asian.

Toimintaresurssien strategisessa käytössä tulee usein esille niiden käytön kehittäminen tilanteen aikana. Seuraavassa esimerkissä Aino kehittää strategiaansa tilanteen mukaan saadakseen itselleen kaverin.

V94. Aino yrittää saada linaa kaverikseen leikkimään kotileikinurkkaukseen:

Aino: *”Sää saat tän nukan jos tuut.”*

*”Saat, saat.”*

lina: *”Kyllä mää tiijän, mutta silti mää en tuu.”*

lina menee pöytään piirtämään.(...)

Aino epäonnistuu yrityksessään saada lina leikkimään kanssaan. Nukan saaminen ei ole riittävän tehokas houkutin linalle. Hän valitsee mieluummin piirtämisen Kertun, Hennan ja Kaisan seurassa. Aino siirtyy pöydän luo ja yrittää käyttää samaa keinoa, vähän muunneltuna, vielä hetken päästä saadakseen vuorostaan Hennan kaverikseen. Henna on piirtämässä leijonaa paperille. Hänellä on mallinaan kotoa tuomansa pehmolelu. Aino menee hänen luokseen ja aloittaa Hennan kanssa neuvottelun käyttäen ensin välineinään tusseja, joilla Henna piirtää:

(...)

Aino: *”Sano, mitä väriä sää et halua.”*

*”Haluatko tätä ton jälkeen?”*

*”Tästä saat ottaa yhen.”*

*"Mää annan sulle yhen."*

Henna ottaa vastaan Ainon ojentamia tusseja, mutta ei sano mitään. Hetken päästä Aino alkaa leikata paperista suikaleita.

Aino: *"Haluatko tämmösen?"* (ojentaa leluleijonalle paperinpalaa, A-RL)

Henna leluleijonana: *"Voi, haluan."*

Aino: *"Saat kaikki, mää teen vielä lisää."*

Henna: *"Tuo haluaa enemmän leluja."*

Aino: *"Haluaako?"*

Henna: *"Tietenkin."*

Aino: *"Tehdäänkö tällaisia nyt?"*

Aino leikkaa runsaasti paperisuikaleita ja antaa kaikki leluleijonalle, josta loppujen lopuksi tehdään kuningas:

Henna leluleijonana: *"Kohta mää oon kuningas."*

Henna lupaa vielä säästää paperisuikaleet ja viedä ne kotiinsa.

(...)

Henna: *"Mää vien ne nyt."*

Aino: *"Voinko auttaa?"*

Henna: *"Voi!"*

Aino: *"Vie ne nyt, sit tuut hakeen nää."*

*"Et heitä niitä ros kiin." (...)*

Tytöt vievät yhdessä loputkin paperisuikaleet Hennan reppuun ja niin sopimus kaverisuhteesta on solmittu.

Vuorovaikutuksessa on selvästi yhteisen neuvottelun luonne. Aino tekee useita tusseihin ja leluleijonaan liittyviä ehdotuksia Hennalle. Hän toimii päämäärähakuisesti ja kehittää taitavasti toimintaansa vuorovaikutuksen edetessä. Henna suostuu kaveriksi Ainolle kuitenkin vasta hetken suostuttelun jälkeen. Aino ja Henna ovat yhdessä myös ulkoilutilanteessa samana päivänä (V98. (...) Aino ja Henna ovat kahdestaan...). Episodista voidaan löytää orientaatiota kulttuurissa yleisemminkin vallitseviin käyttäytymismalleihin. Aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa kulttuurituotteiden strateginen käyttö tulee esille jopa kasvatustutkimuksena.<sup>19</sup>

Kulttuurisen pääoman käytössä voidaan tyttöjen ja poikien välillä havaita selviä eroja. Tyttöjen kulttuurinen osaaminen tuli hyvin esille sekä symbolisen että materiaalisen kulttuurin käyttäjinä. He toivat päiväkotii selvästi

---

<sup>19</sup>On väitetty, että suomalaisen kasvatuksen nykyongelmana on lasten hemmottelu ja vanhempien mukavuudenhalu. Työelämä vaatii osansa vanhemmuudesta eivätkä vanhemmat jaksa eivätkä henno lyhyinä yhdessäolon hetkinä kontrolloida lastensa käyttäytymistä ja vaatimuksia. Ilmapiiri pidetään mieluummin miellyttävänä, jolloin lasten sallitaan toimia mielensä mukaan ja lasten toiveisiin myönnytään helposti (Pulkkinen 1994, 37).



useammin omia tavaroitaan ja käyttivät niitä ja itse tekemiään piirustuksia, kirjeitä ym. kulttuurisen osaamisensa esiintuomisessa taitavasti. Poikien kulttuurinen pääoma tuli selvimmän esille symbolisen kulttuurin käyttämisessä. Siitä selvin esimerkki oli lempinimien käyttö, joka tuli esille nimenomaan poikien keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

## 17 Sosiaaliset toimintaresurssit

Kolmantena toimintaresurssien muotona empiirisessä aineistossa nousivat esille sosiaaliset toimintaresurssit. Ne ovat lähtökohdiltaan inhimillisiä toimintaresursseja kollektiivisempia. Niitä voidaan pitää erilaisina toisen asenteen resursseina, itse sosiaalisessa toiminnassa syntyvinä, kuten ystävyys, kumppanuus, kanssaoleminen, suosio, luottamus, vastavuoroiset toimintanormit ja muut sosiaalisessa verkostossa rakentuvat resurssit. Ne määräytyvät siis toimijoita ympäröivästä suhdeverkostosta käsin.<sup>20</sup> Ne ymmärretään sekä yksilön että kollektiivisesti rakentuvan yhteisön voimavaroiksi. Ne sisältyvät toimijoiden välisten tai organisaation sisäisten suhteiden rakentamiseen. Niitä voidaan nimittää myös yhteisöpääomaksi, koska ne rakentuvat vuorovaikutuksessa, eikä yksilö voi yksinään synnyttää niitä.<sup>21</sup> Ne muodostuvat ja siirtyvät erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten mekanismien kautta. Ne tulevat esille spontaanina (epä)sosiaalisuutena, jonka ilmeneminen tilanteissa muodostuu voimavaraksi yksilölle ja yhteisölle.<sup>22</sup> Ne muodostuvat sosiaalisiksi pääomaksi tilannekohtaisesti. Sosiaalisten toimintaresurssien käyttöarvo vaihtelee näin huomattavasti tilannekohtaisten tekijöiden mukaan.<sup>23</sup>

*”Kaikki tahtoo olla Paavon kanssa.”*

*Suosio sosiaalisena toimintaresurssina*

Ryhmän dynamiikkaan kuuluu ryhmän eriytymistä synnyttäviä prosesseja. Niissä ryhmän jäsenille rakentuu uudenlainen kuva ryhmän jäsenistä. Kaik-

---

<sup>20</sup> Vrt. Bourdieu 1986.

<sup>21</sup> Vrt. Coleman 1988.

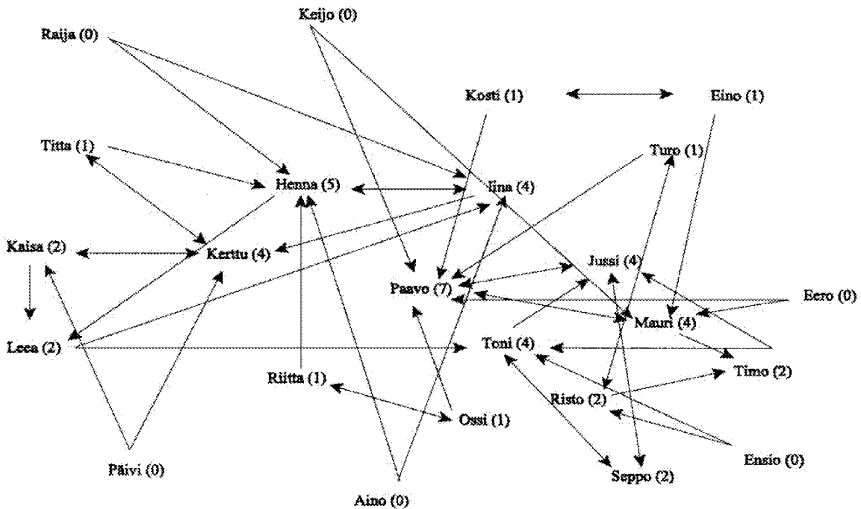
<sup>22</sup> Vrt. Fukuyama 1995.

<sup>23</sup> Vrt. Johanson & Usikylä 1998, 26-27.

ki lapset eivät ole toistensa silmissä samanarvoisia. Joidenkin lasten seuraan hakeudutaan mielellään, jotkut jäävät ryhmässä melko huomaamattomiksi ja joitakin taas syrjitään. Lasten on todettu pystyvän jo hyvin varhain arvioimaan tovereitaan ja kertomaan, kenen kanssa he haluavat ja eivät halua olla.<sup>24</sup> Ryhmän jäsenten valintojen ja arviointien perusteella lapsille muodostuu erilainen asema siinä, miten suosittuja tai epäsuosittuja he ovat ryhmässä. Lapsille ryhmässä rakentunut suosio on sosiaalista pääomaa, jota he voivat käyttää sekä yksilö- että yhteisötasolla toimintaresurssina.

Tässä tutkimuksessa arvioin lapsille rakentunutta suosiota tai epäsuosiota sekä lasten haastattelussa kertomien valintojen että havainnoimalla esiin tulleiden valintojen perusteella. Haastattelussa lapsia pyydettiin valitsemaan ryhmästä 2-3 lasta, joiden kanssa he mieluiten työskentelevät ja leikkivät päiväkodissa. Lapsia ei pyydetty tekemään negatiivisia valintoja, vaikka jotkut lapset mainitsivatkin myös niitä, joiden kanssa he eivät mielellään haluaisi olla. Kaikki eivät halunneet tai osanneet valita kolmea lasta ja analyysi perustuukin jokaisen osalta kahteen ensimmäiseen valintaan. Seuraavana on esitetty näihin valintoihin perustuva sosiometrinen kartta, joka kuvaa tilannetta toimintavuoden alkupuolella. Haastattelut suoritettiin syyskuun lopussa, jolloin lapset olivat olleet 6-7 viikkoa päiväkotiryhmässä.

Kuvio 1. Haastatteluihin perustuva sosiometrinen kartta syksyllä 1997.



<sup>24</sup> Ks. esim. Laine 1998, 491.

Valituksi tulemisen lukumäärät vaihtelevat nolasta seitsemään. Kuviossa nuolet osoittavat valintojen suuntaa. Eniten valintoja saivat tytöistä Henna (5), Iina (4) ja Kerttu (4) sekä pojista Paavo (7), Toni (4) ja Jussi (4). Tytöistä Raija, Päivi ja Aino ja pojista Keijo, Eero ja Ensio eivät saaneet valintoja ollenkaan. Vastavuoroisia valintoja esiintyy kuuden tytön ja yhdentoista pojan välillä.

Haastatteleamalla saatujen tulosten lisäksi tarkastelen lasten suosiota ryhmässä luonnollisista valintatilanteista tekemieni havaintojen perusteella. Lasten suosiota hyvin esille tuovia, lähes päivittäin toistuvia tilanteita olivat hetket, jolloin lapset olivat asettautumassa salin penkeille istumaan ja odottelivat yhteisen toimintahetken alkamista. Näissä tilanteissa leikittiin usein ns. odotteluleikkejä, joita ovat esimerkiksi 'Talonpoika', 'Arvaa pikku ystävä, kuka täällä koputtaa', 'Pukinsarvet' ja 'Ukko/akka Jörrikkä'. Odotteluleikissä yksi lapsi kerrallaan saa valita ryhmästä leikkiin osallistujia. Ryhmän aikuiset eivät useinkaan olleet läsnä näissä tilanteissa, vaan lapset aloittivat odotteluleikin omatoimisesti. Tilanteen loppuvaiheessa aikuiset olivat yleensä jo tulleet paikalle, odottivat meneillään olevan leikin loppumista tai keskeyttivät sen ja aloittivat valmistautumisen ohjattuun toimintaan. Odotteluleikkejä harjoiteltiin yhdessä varsinkin toimintavuoden alussa. Niiden leikkimiseen liittyy joitakin sääntöjä, joita lasten on pyydetty ottamaan huomioon. Tällaisina sääntöinä voidaan pitää sitä, että lapsia kehoitettiin valitsemaan rauhallisesti istuvia lapsia ja myös toista sukupuolta olevia leikkiin. Näitä sääntöjä noudatettiin kuitenkin tilannekohtaisesti eri tavoin. Usein lapset, joita ei valittu leikkiin, muistuttivat näiden sääntöjen olemassaolosta. Ne olivat joka tapauksessa omalla tavallaan läsnä tilanteissa vaikuttamassa lasten valintoihin. Odotteluleikkeihin verrattavia tilanteita olivat syntymäpäivien viettämiset, jolloin syntymäpäiväsankari sai valita postiljoonin itselleen tuomaan onnittelukorttia toisten laulaessa syntymäpäiväsankarille. Näihin tilanteisiin ei liittynyt lasten valintaa ohjaavia sääntöjä, vaan syntymäpäiväsankari sai valita ryhmästä kenet tahansa. Näiden molempien tilanteiden (odotteluleikit ja syntymäpäivien viettäminen) yhdistetty analyysi paljastaa ryhmän jäsenen suosiota tai epäsuosiota seuraavasti (ks. taulukko 6 seuraavalla sivulla).

Jokainen lapsi on osa ryhmän sosiaalista verkostoa. Kaikki lapset ovat saaneet useamman kerran olla valitsijan paikalla ja jokainen on tullut valituksi ainakin muutaman kerran. Valituksi tulemiskertojen lukumäärän perusteella ryhmästä erottuvat sekä tyttöjen (Iina, Henna ja Leea) että poikien (Paavo, Jussi, Eero, Toni ja Mauri) keskuudesta lapset, joiden suosio ryhmässä on suurin.

Verrattaessa luonnollisten tilanteiden havainnointiin perustuvia lasten valintoja aikaisemmin esitettyihin lasten haastatteluihin voidaan todeta, että ne poikkeavat vain jonkin verran toisistaan. Eniten valintoja molemmissa analyyseissä saivat pojista Paavo, Jussi ja Toni sekä tytöistä Iina ja Henna.

Taulukko 6. Lasten ryhmät valintojen jakaantumisen perusteella odotteluleikkejä leikittäessä ja syntymäpäiviä vietettäessä (tilanteita yhteensä 64).

VALINTOJEN LUKUMÄÄRÄÄN PERUSTUVAT RYHMÄT

Paljon valintoja saaneet (50-30)		Keskinkertaisesti valintoja saaneet (29-13)		Vähän valintoja saaneet (12-0)	
Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Iina (32)	Paavo (46)	Raija (18)	Timo (26)	Kerttu (12)	Ensio (12)
Henna (30)	Jussi (44)	Päivi (14)	Turo (24)	Kaisa (12)	Ossi (10)
Leea (30)	Eero (36)		Kosti (22)	Tiitta (10)	
	Toni (30)		Seppo (20)	Aino (8)	
	Mauri (30)		Keijo (20)	Riitta (8)	
			Risto (18)		
			Eino (14)		

Sen sijaan vähiten valintoja saaneiden ryhmät sekä tyttöjen että poikien osalta poikkeavat enemmän toisistaan. Ainoastaan Aino on molempien analyysien perusteella vähiten valintoja saaneiden ryhmässä.

Vastaavanlaisten valintojen on useissa tutkimuksissa todettu perustuvan lasten yksilöllisiin ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen. Eri tutkimuksissa on tuotu esille erilaisten ominaisuuksien yhteyttä lasten suosioon tai sen puuttumiseen. Joissakin tutkimuksissa on korostettu suosittujen lasten verbaalisia ja sosiaalisia taitoja ja joissakin heidän tapojaan olla rakentavasti mukana yhteisessä toiminnassa ja käsitellä ristiriitatilanteita. Valintojen ulkopuolelle toistuvasti jääneillä lapsilla taas on todettu olevan heikommat kielelliset ja sosiaaliset taidot ja heidän käyttäytymisensä ristiriitatilanteissa on usein aggressiivista ja vähemmän rakentavaa.<sup>25</sup> Corsaro<sup>26</sup> puolestaan esittää, etteivät haastatteluihin perustuvat ystäväläiset esikouluikäisten ryhmässä perustu ainoastaan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja taitoihin, vaan valinnat rakentuvat kollektiivisessa vuorovaikutusprosessissa. Todellisissa tilanteissa lapset eivät välttämättä olekaan ystävikseen valitsemiensa lasten kanssa merkittävästi useammin kuin muiden lasten. James<sup>27</sup> tulkitsee omassa etnografisessa päiväkotitutkimuksessaan lasten tekemien valintojen heijastavan ryhmän sosi-

<sup>25</sup> Ks. esim. Hill & Tisdall 1997, 99-100; Kantor et al. 1998, 135; Ramsey 1991, 78-87; 1995, 764; Poikkeus 1995, 130; Lemerise 1997, 201-202.

<sup>26</sup> Corsaro 1997, 126-127; 1985, 168-169.

<sup>27</sup> James 1996, 319-323.

aalista verkostoa siten, että lapset suosivat valinnoissaan niitä, jotka ovat keskeisellä paikalla ryhmän sosiaalisessa verkostossa ja rakentavat aktiivisesti vertaisryhmän kulttuuria.

Tämän tutkimuksen suosioanalyysit paljastavat selvästi sen, että lasten kesken on huomattavia suosituimmuseroja ja ryhmässä erilaisia suosiohierarkioita. Jatkoanalyysejä varten sijoitin lapset kolmeen suhteelliseen ryhmään institutionaalisen suosion<sup>28</sup> suhteen seuraavasti:

*Taulukko 7. Lasten ryhmät suosion tai epäsuosion perusteella.*

HYVÄ	INSTITUTIONAALINEN SUOSIO	
	KESKINKERTAINEN	HEIKKO
Henna, Leea, Iina	Raija, Päivi,	Titta, Riitta, Ossi
Paavo, Jussi, Eero	Timo, Turo,	Aino, Kerttu, Kaisa,
Toni, Mauri	Seppo, Kosti, Keijo	Ensio
	Eino, Risto	

Suosio näyttää rakentuvan Jamesin<sup>29</sup> ja Corsaron<sup>30</sup> tekemien johtopäätösten mukaisesti. Suosituimmat lapset ovat merkittävässä asemassa tutkitun ryhmäkulttuurin rakentajina, mikä yhdistää ryhmiin kuuluvia lapsia enemmän kuin esimerkiksi sosiaaliset taidot. Sosiaalisesti taitavia lapsia löytyy kaikista suosioryhmistä (ks. s. 116-117). Suosituimpien lasten joukkoon sijoittuvat myös Iina ja Paavo, joiden on aikaisemmin todettu hyödyntävän usein myös kielteiseksi määriteltyjä vallan muotoja. Tästä huolimatta heidän suosionsa ryhmässä on ilmeinen. Suosion ja vallan käytön välistä yhteyttä voidaan tarkastella lähemmin seuraavasta taulukosta (ks. taulukko 8 seuraavalla sivulla).

Usein kielteistä valtaa hyödyntävät lapset jakaantuvat saavuttamansa suosion suhteen eri ryhmiin. Heistä Iina ja Paavo ovat kiistatta ryhmän suosituimpia lapsia. Heidän suosionsa on tullut jo aikaisemmissa analyyseissä monella tavalla esille. Heidän kanssaan olemisesta kilpaillaan usein, heidän tekemisiään seurataan, heidän ehdotuksiinsa usein suostutaan ja heidän puo-

<sup>28</sup> Institutionaalista suosiota voidaan pitää lasten itsensä luomana rakenteena päiväkotiryhmässä.

<sup>29</sup> James 1996.

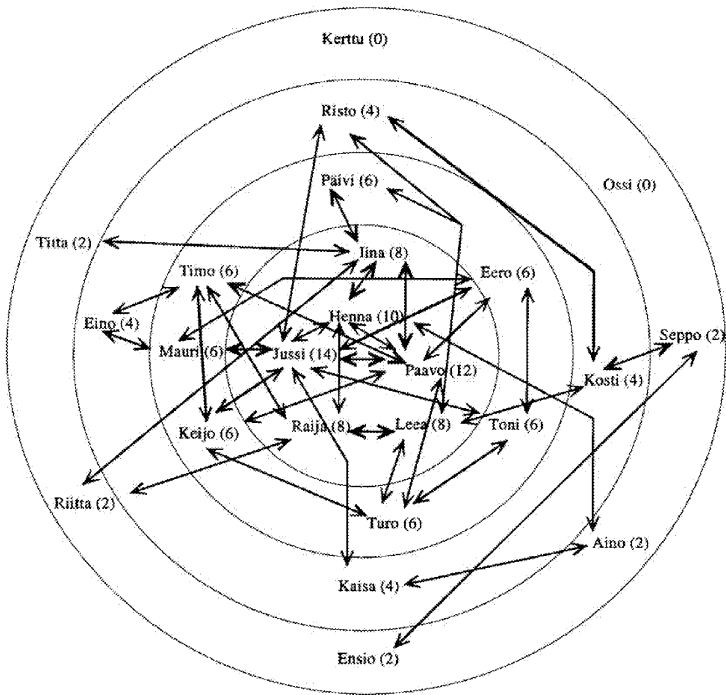
<sup>30</sup> Corsaro 1997.

Taulukko 8. Lasten institutionaalinen suosio ja vallan hyödyntäminen.

INSTITUTIONAALINEN SUOSIO	SOSIAALISEN PÄÄTÖKSENTEON PROSESSI		
	Neuvotteluissa harvoin kielteistä valtaa	Neuvotteluissa usein kielteistä valtaa	
Hyvä	Henna, Leea, Jussi Eero, Toni, Mauri  (4 poikaa, 2 tyttöä)	Iina, Paavo  (1 tyttö, 1 poika)	5 poikaa 3 tyttöä
Keskinkertainen	Raija, Timo, Turo, Seppo Risto  (4 poikaa, 1 tyttöä)	Päivi, Kosti, Keijo Eino  (3 poikaa, 1 tyttö)	7 poikaa 2 tyttöä
Huono	Titta, Riitta, Ossi Kerttu, Kaisa  (4 tyttöä, 1 poika)	Aino, Ensio  (1 tyttö, 1 poika)	5 tyttöä 2 poikaa
	9 poikaa 7 tyttöä	5 poikaa 3 tyttöä	Yhteensä 24 lasta

lelleen asetutaan monissa valintatilanteissa. Päivi, Kosti, Keijo ja Eino taas eivät ole ryhmässä samalla tavalla suosittuja. Heidän kielteiselle vallankäytölleen on ominaista se, ettei se useinkaan toimi samalla tavalla kuin Iinan ja Paavon vallankäyttö. He eivät läheskään aina saa samanlaista hyväksyntää toisilta lapsilta. Heistä Kosti ja Eino ovat Paavon varauksettomia kannattajia ja ihailijoita. Ainin ja Ension suosio ryhmässä on selvästi hyvin heikko. Heidät jätetään usein yhteisten leikkien ulkopuolelle, mutta he eivät silti lannistu vaan ovat aktiivisia yrityksissään päästä mukaan ja sopeutuvat tilanteisiin lopulta usein alistumalla. Aino kilpailee jatkuvasti pääsystä jakamaan Hennan tai Iinan kanssa olemista.

Kuvio 2. Esikouluryhmän sosiaalisen verkoston tiiviisy.

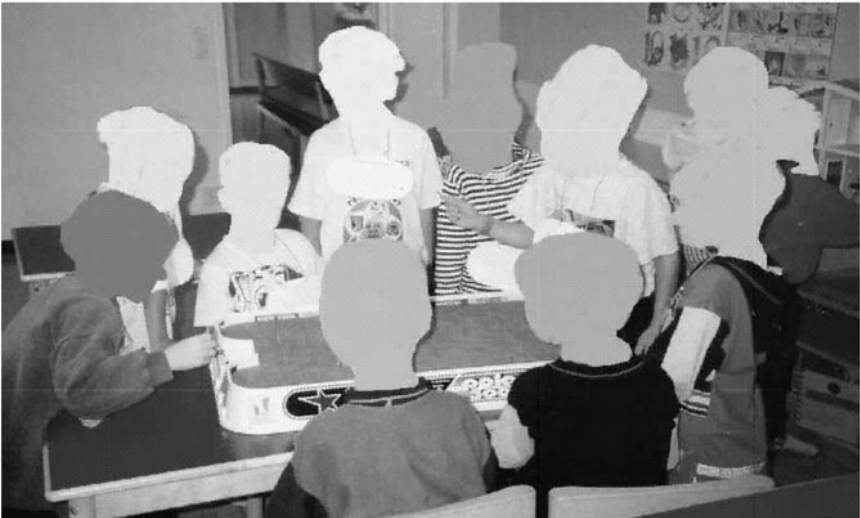


### *Luottamus sosiaalisena toimintaresurssina*

Suosioanalyysiä voidaan syventää sen perusteella, miten vastavuoroisia luonnollisissa valintatilanteissa lasten valinnat ovat olleet. Valintojen vastavuoroisuus tuo näkyviin sitä, miten tiiviiksi ryhmän jäsenen sosiaalinen verkosto ryhmässä on rakentunut. Kaikki lapset eivät saaneet tämän analyysin perusteella vastavuoroisia valintoja, kuten seuraavasta kuviosta käy ilmi. Kuviossa suluissa oleva luku kertoo vastavuoroisten valintojen määrän.

Pojista ryhmän keskiössä ovat selvästi Jussi ja Paavo sekä tytöistä Henna, Iina, Raija ja Leea. Kokonaan vaille vastavuoroisia valintoja ovat jääneet Kerttu ja Ossi. Vastavuoroiset valinnat tapahtuvat useimmiten samaa sukupuolta olevien kesken. Ryhmässä pojista ainoastaan Paavo, Jussi ja Kosti sekä tytöistä Iina, Henna, Kaisa ja Leea saivat vastavuoroisia valintoja myös vastakaiselta sukupuolelta. Vastavuoroisten valintojen määrän tulkitaan kuvaavan suhdeverkoston tiiviyyttä. Mitä enemmän lapsi on saanut vastavuoroisia valintoja, sitä tiiviimpi hänen suhdeverkostonsa on. Vastavuoroisten suhteiden

den määrän ohella niiden laatu on vähintäänkin yhtä tärkeä. Colemanin<sup>31</sup> mukaan tiiviin suhdeverkoston voidaan katsoa osoittavan toimijoiden nauttimaan luottamusta, mikä voi muodostua merkittäväksi sosiaalisiksi resurssiksi vuorovaikutustilanteissa. Luottamuksellisen aseman saavuttaminen antaa toimijalle enemmän vapautta toimia. Yksittäisellä toimijalla on kuitenkin rajalliset mahdollisuudet tuottaa ja tiivistää olemassa olevaa sosiaalista verkostoaan ja sitä kautta synnyttää edellytyksiä luottamukselle. Tämä johduttaa siitä, että luottamuksen syntyminen ei ole automaattista tai itsestään selvää eikä riipu pelkästään yksittäisestä toimijasta, vaan määräytyy kollektiivisesti toimijan ja toiminta-areenan rakenteellisten ja tilannekohtaisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta.<sup>32</sup>



Kuva 9. Pojat pelaamassa jääkiekkopeliä.

*”Ketkä kannustaa mua, huutakaa.”*

Vapaan toiminnan tilanteissa erilaiset pelit ja niiden pelaaminen tarjoavat lapsille moniulotteisen näyttämön keskinäisten asemien rakentamiselle. Esi-kouluiässä pelit ovat hyvin suosittuja ja niitä pelataan erikokoisina ryhminä. Toimintavuoden alusta lähtien suosituksi sisällä pelattavaksi peliksi osoit-tautui erityisesti poikien keskuudessa jääkiekkopeli, jossa kaksi pelaajaa ker-

<sup>31</sup> Coleman 1988, 100-101.

<sup>32</sup> Vrt. Johanson ja Uusikylä 1998, 26-27; Amato 1995, 25.



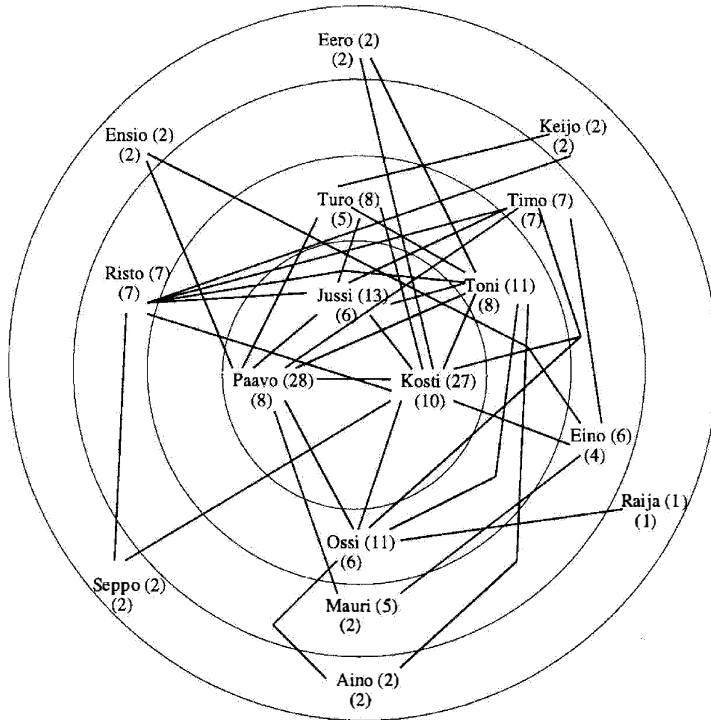
rallaan voi osallistua varsinaisen pelin pelaamiseen, mutta joka tarjosi myös runsaasti muita tilannekohtaisia asemia. Vasta sitten kun pelaajilla oli katsojia kommentoimassa pelin kulkua ja kannustamassa eri osapuolia, syntyi monimutkaisia vuorovaikutustilanteita, joissa statussuhteita määriteltiin dynaamisesti monella tasolla. Sosiaaliset toimintaresurssit tulivat näkyviin erityisesti näissä tilanteissa.

### *Pelaaja-asemista sopiminen*

Seuraava analyysi perustuu jääkiekkopelin havainnointiin, joita aineistossa on yhteensä 26. Yksittäisiä otteluita sisältyy näihin tilanteisiin kaikkiaan 67. Kaikki pojat ovat mukana pelitilanteista kerätystä aineistosta, jokainen vähintään kaksi kertaa pelaajana ja useita kertoja peliä seuraamassa. Tytöistä peliä pelasivat ainoastaan Aino ja Raija, mutta useimmat heistä olivat joissakin tilanteissa mukana seuraamassa poikien pelin kulkua.

Pelaajista tehty sosiometrinen kartta tuo esille pelaaja-asemia seuraavasti:

*Kuvio 3. Jääkiekkopelin pelaajien sosiometrinen kartta.*



Erityisesti poikien keskuudessa oli tavoiteltavaa olla pelaajana toisten seurassa pelin kulkua. Sosiometri havainnollistaa sitä, miten usein kukin lapsi on saanut olla pelaajan asemassa. Nimen jäljessä oleva luku kuvaa niiden kertojan määrän havainnointiaineistossa. Useimmin pelaajina ovat olleet Paavo (28), Kosti (27), Toni (11) ja Ossi (11). Pelaajina vain muutaman kerran ovat toimineet pojista Keijo (2), Eero (2), Ensio (2) ja Seppo (2) sekä tytöistä Aino (2) ja Raija (1). Luku nimen alapuolella kertoo sen, kuinka monta eri vastapelaajaa lapsella on ollut. Useimpia vastapelaajia on ollut Kostilla (10), Paavolla (8), Tonilla (8) ja Ristolla (7).

Usein pelaajana olevien joukossa on sekä sellaisia, joiden institutionaalinen suosio on suuri (Paavo, Jussi ja Toni), mutta myös niitä, joilla se on keskinkertainen (Kosti, Turo ja Risto) tai vähäinen (Ossi). Toisaalta on myös havaittavissa, että pojista Mauri ja Eero, joiden institutionaalinen suosio on myös suuri, ovat pelaajina suhteellisen harvoin. Pelaaja-asetat rakennetaan aina uudelleen pelitilanteessa. Pelaajaksi pääsemistä pidettiin selvästi tavoiteltavana. Tarkempi analyysi tuo esille, miten pelitilanteiden keskinäisiä asemia rakennettiin.

Pelitilanteessa pelaajat ovat vuorovaikutuksen keskiössä, jolloin heillä on mahdollisuus testata suhteitaan toisiin lapsiin. Pelaaja-asetamista käydään jatkuvasti keskusteluja. Tällä luotiin ja organisoitiin pelin kululle myös sosiaalista käsikirjoitusta: pelisääntöjä ja toimintaodotuksia sekä sosiaalista järjestystä. Pelaaja-asetmien rakentuminen tapahtui tilannekohtaisesti eri tavoin, kuten seuraavista pelitilanteista voidaan havaita:

(1) V41. Turo ja Paavo pelaavat jääkiekkopeliä. Kosti, Seppo, Toni, Jussi, Timo, Risto ja Mauri ovat katsomassa peliä.

(...)

Paavo: *"Kuka tulee voittajaa vastaan?"*

Kosti: *"Se on sama kuin Paavo vastaan."*

Paavo: *"Risto sano ensin."*

Paavo Maurilta: *"Oot sää pelannu Ristoa vastaan?"*

Paavo: *"Voititko sää?"*

Mauri: *"Se voitti."*

(...)

Paavo: *"Ootko sää Kosti pelannu?"*

Kosti: *"En."*

Paavo: *"Kosti tulee."*

Mauri: *"Mää sanoin kyllä ekaks."*

Paavo: *"Kosti pelaa voittajaa ja Mauri häviäjää vastaan."*

Kosti: *"Kumpi ensin?"*

Paavo: *"Mauri, jooko?"*

Jussi: "Mä tulen viimeseks."

(...)

Mauri: "Jos joku meistä häviää, Paavo, Turo tai minä, Kosti tulee häviäjää vastaan, eli minua."

(2) V47. Toni ja Kosti pelaavat jääkiekkopeliä. Ossi on katsomassa.

Toni: "Ossi tulee voittajaa vastaan."

Ossi: "Sä et varmaan mua voita."

Toni: "Kyllä, jos mää Kostinkin voitan."

(...)

Paavo tulee pelin luo.

Paavo: "Paljon peli?"

Kosti: "2-2."

Paavo: "Mää tuun voittajaa vastaan."

Ossi: "Mää sanoin ensin."

(...)

Turo tulee paikalle.

Kosti: "Me pelataan kolme erää tää on vasta yhes."

Turo: "Mää tuun voittajaa vastaan."

Kosti: "Ossi tulee voittajaa vastaan ja mä tuun häviäjää vastaan."

(...)

Eino tulee paikalle.

Eino: "Mä tuun voittajaa vastaan."

Toni: "Ei kun Ossi tulee, sitten Kosti ja sitten Paavo."

(...)

Jääkiekkopelissä uuden pelin aloittavat Paavo ja Kosti (ei Ossi).

(3) V86. Paavo ja Kosti ovat pelaamassa jääkiekkopeliä. Turo tulee pelin luo.

(...)

Mauri: "Sää et pääse peliin."

Ensio: "Mää tuun häviäjää vastaan."

Kosti: "Et tuu."

Ensio: "Kukas?"

Paavo: "Turo."

(...)

(4) V111. Paavo ja Kosti pelaavat. Peliä katsomaan tulee koko ajan uusia lapsia.

(...)

Risto ja Ensio tulevat pelin luo.

Ensio: "Mää oon häviäjää vastaan."

Kukaan ei kommentoi.

(...)

Turo tulee pelin luo.

Turo: *"Mää oon voittajaa vastaan."*

Kukaan ei kommentoi.

(...)

Mauri tulee huoneeseen.

Mauri: *"Mää oon voittajaa vastaan."*

Kosti: *"Et tule."*

Risto: *"Minä tulen."*

Mauri: *"Mää tuun seuraavaks."*

(...)

Mauri: *Mää tuun sitten seuraavaks voittajaa vastaan."*

Paavo: *"Risto tulee."*

Jussi: *"Mää tuun sitten häviäjää vastaan."*

Seuraavaa peliä ei kuitenkaan aloiteta edellisen pelin päätyttyä, jolloin Ensio ehdottaa Ristolle, jonka piti pelata voittajaa vastaan:

Ensio: *"Pelataan."*

Risto ei vastaa Ensiolle, lähtee pois.

Ensio: *"Haista sinä paska"* ja lähtee Riston perään.

(5) V234. Mauri ja Paavo pelaavat. Kosti, Risto ja Eino katsovat pelaamista.

(...)

Paavo: *"Pannaan nää tikut tähän, eikä kukaan pelaa."*

(...)

Useissa tilanteissa pelaaja-asetusta sovittiin avoimesti neuvottelemalla (1). Neuvottelija jäsentävät pelitilanteille rakentuneet säännöt: voittaja saa yleensä jatkaa seuraavassa ottelussa, ja kuka ensimmäisenä on ennättänyt saada pelaaja-asetuksen voittajaa vastaan, saa yleensä pelata. Vaikka joskus pelaajaksi yritettiin kiilata toisten ohi, kuten Keijo (V41) ehdottamalla: *"Välierä"*, sitä ei yleensä hyväksytty: Paavo: *"Ei mitään välieriä"*. Sovituista pelaajavuoroista pidettiin kiinni kuitenkin tilannekohtaisesti vaihtelevasti. Läheskään aina ei ennätetty pelata niin montaa ottelua, että kaikki vuoronsa saaneet olisivat saaneet pelata. Sovitut pelivuorot eivät kantaneet seuraavaan pelitilanteeseen, vaan joka kerta niistä sovittiin uudelleen. Pelaaja-asetuksia koskevat neuvottelut irtautuivat itse pelaamisesta ja niistä tuli neuvottelujen varsinainen sisältö (2). Niistä tuli tarkoitus itsessään. Neuvotteluilla sovitut ottelut jäivät tällöin käytännössä toteutumatta ja vaikutti siltä, että niistä ei välttämättä aiottukaan pitää kiinni. Havainnointiaineistossa ei ole esimerkiksi ottelua, jossa pelin häviö aloittaisi uuden pelin sovitun vastapelaajan kanssa. Häviöjängin kanssa pelaamista kuitenkin tavoiteltiin kuten Ensio (3): *"Mää tuun häviäjää vastaan"* eikä sitä asemaa automaattisesti annettu siihen halualle, Kosti: *"Et tuu"*. Neuvottelut ikään kuin itsenäistyivät ja muodostivat

oman metatasonsa kadottaen näin konkreettisen yhteytensä tilanteisiin, jossa ne alunperin syntyivät. Kaikissa tilanteissa pelaaja-aseamista ei sovittu tasapuolisesti neuvottelemalla, vaan niissä tuli esille selvemmin vallankäyttö (4). Neljännessä esimerkkitilanteessa Ension: ”Mää oon häviäjää vastaan” ja Turon: ”Mää oon voittajaa vastaan” ehdotuksia ei huomioida. Reagoimattomuus tehtyihin ehdotuksiin on usein tehokasta vallankäyttöä.<sup>33</sup> Vasta Mauri, jonka institutionaalinen suosio on suurempi kuin Ension ja Turon, saa toiset reagoimaan, vaikka hänelle ei annetakaan seuraavaa vuoroa pelata voittajaa vastaan. Se annetaan Ristolle, vaikka hän ei ole ehdottanut sitä itselleen ennen Mauria. Asian ratkaisee Paavo toteamalla: ”Risto tulee”. Myös (5) viidennen pelitilanteen Paavo ratkaisee käyttämällä valtaa päättämällä kaikkien puolesta: ”Pannaan nää tikut tähän, eikä kukaan pelaa”.

Pelaaja-aseamista käydyillä keskusteluilla tuotiin esille ja organisoitiin yleisemminkin ryhmän sosiaalista järjestystä. Kaikissa tilanteissa mukana olevat eivät olleet tasavertaisessa asemassa neuvottelijoina. Yllä kuvatut tilanteet paljastavat suosion näkyväksi tulemista sosiaalisena toimintaresurssina, vaikkakin tilannesidonnoisesti eri tavoin. Suosituimpien lasten ehdotuksiin reagoitiin muita herkemmin ja he saivat määritellä pelaaja-aseamia toisia useammin. Suositut lapset pääsivät pelaamaan muita useammin ja erityisesti heidän kanssaan haluttiin pelata.

Pelissä voittaminen ja siitä keskustelu oli tärkeää, ja siitä haluttiin usein tehdä myös julkista.

(1) V40. (...)

Paavo: ”Minä olen mestari pelaamaan.”

Toni: ”Mäkin oon kerran voittanu sut.”(...)

Paavo Sepolle: ”Mää voitin ton Tonin ja Jussin.”(...)

Paavo: ”Mää oon hävinny yhen pelin täällä, Tonia vastaan.”

(2) V74.(...)

Ossi: ”Muistatko kun mä eilen voitin kaikki pelit.”

(3) V176.(...)

Kosti: ”Voittaisinko mä Jussi Tonin? Mää oon voittanu Paavonkin.”(...)

(4) V149.(...)

Ensio: ”Vittu, mä voitan sut.”

Eino: ”Mää oon voittanu Paavon kaks kertaa.”

Ensio: ”Mää en oo ees pelannu Paavoja vastaan.”

---

<sup>33</sup> Vrt. Hatch 1987, 89.

(5) V143.(...)

Toni: "Mää oon voittanu Paavon."(...)

Kosti: "Mää oon voittanu Paavon vaikka se on meidän eskarin paras pelaaja."

(6) V161.(...)

Paavo: "Kuka on sun mielestä eskarin paras pelaaja?"

Kosti osoittaa sormellaan Paavo.

Paavo: "Mää oon voittanu Toninkin 9-3."

(...)

Kosti: "Mauri, mää voitit Paavon."

Paavo: "Mää en pelannu tosissani."

(7) V225.(...)

Timo: "Kohta Paavo pääsee kohtaan voittajansa."

(8) V227.(...)

Kosti: "Mää voittaisin Ossin aivan helposti."

### *Pelin seuraaminen ja pelaajien kannustaminen*

Pelin seuraajat ovat pelitilanteessa tärkeässä asemassa. Heidän tehtävänä on kommentoida pelin kulkua ja antaa ohjeita pelaajille. He ovat ikään kuin vahvistamassa pelaajien asemaa. Jos kukaan ei ollut katsomassa peliä, katsojia yritettiin houkutella erilaisilla pelitilanteeseen liittyvillä kommentteilla, jotka oli suunnattu lähistöllä toimiville lapsille tai käytiin ilmoittamassa toisille, että nyt jääkiekkopeliä pelataan. Näin luotiin sosiaalista verkostoa pelin ympärille.

NA74.(...) Toni käy kesken pelin askartelusalissa. Jussi kysyy Tonin palattua: "Mitä sää siellä kävit?" Toni: "Kävin vaan sanomassa yhen asian." Kosti ja Paavo tulevat Tonin perässä seuraamaan peliä.

V100.(...) Paavo ja Kosti pelaavat jääkiekkopeliä. Kukaan ei ole katsomassa. Paavo menee eskarin ovelle ja sanoo salissa oleville "Me pelataan" ja menee takaisin pelaamaan.

Pelaajien kannustaminen on yksi pelin seuraajien keskeinen tehtävä. Julkinen kannustaminen on keino tehdä keskinäisiä asemia näkyviksi.

(1) V27. Mauri ja Eino pelaavat jääkiekkopeliä. Peliä seuraamassa ovat Eero, Ensio, Toni, Turo, Paavo ja Jussi. Samassa huoneessa etäämmällä leikkivät Riit-

ta ja Kaisa.

(...)

Eero: *"Hetä alussa sai maalin."* (Maurille hurrataan yhdessä, ARL)

Paavo: *"Mauri, lyö suoraan tästä."*

*"Paljonko mää voitin sut Eino?"*

Eino: *"9-1."*

Mauri: *"Mää johan jo 3-0."*

Eero: *"Ketkä täällä oikein huutelee."*

Eino: *"Kakkapökäleet."*

(...)

Eino: *"Meikä poika voittaa."*

Mauri: *"Et, 3-0."*

Eino: *"Meikä poika häviää."*

*"Meikä poika kakkanen."*

Paavo: *"Hyvä, se menee hienosti tästä."*

*"Ketkä kaikki kannustaa Mauria, käsi ylös."*

Eero, Risto ja Paavo nostavat kätensä ylös.

Mauri: *"Kolme kannustaa mua, kaks sua."*

Paavo: *"Ketä sää Ensio kannustat."*

Ensio: *"Voin mää kannustaa Mauria."*

Monelta taholta: *"Maali, maali."*

(...)

Paavo: *"Jos sä voitat Eino sää tuut mua vastaan."*

Ensio Einolle: *"Ootsä iso jätkä ja tuo pieni."*

(...)

(2) V41. Risto ja Paavo pelaavat jääkiekkopeliä. Peliä seuraamassa ovat Kosti, Turo, Seppo, Timo, Toni, Jussi ja Mauri.

(...)

Paavo: *"Ketkä kaikki kannustaa mua? Kädet ylös."*

Kaikki muut paitsi Ossi, joka on vähän etäämmällä, nostavat kätensä.

Paavo: *"Ristoa ei kannusta kukaan."*

Paavo varmistaa vielä kannatuksensa kysymällä samaa asiaa käyttäen samaansa lempinimeä.

Paavo: *"Kuka kannustaa Peltinokkaa?"*

*"Mää, mää, mää..."* kuuluu monesta suusta

Seppo: *"Peltinokka, Peltinokka, Peltinokka."* (kannustaen)

Jussi: *"Risto kannustaa Ristoa."* (nauraen)

Toni: *"Ja Paavo Paavo".* (...)

Keijon tullessa huoneeseen, Paavo vielä kerran varmistaa.

Paavo: *"Mää johan 7-0 Ristoa, kannustatko sää mua?"*

Keijo: *"Sitä, jonka maali on tässä."*

Paavo: ”Kaikki muut kannustaa mua paitsi Turo.”

Turo: ”Mää kannustan sua.”

(...)

Paavo: ”Kumpaahan toi pallo kannustaa? ”Sitä, joka tekee enemmän maaleja, eli mua.”

Kannatuksen hankkiminen ja saaminen pelitilanteessa oli oleellista. Siitä näytti muodostuvan vähintäänkin yhtä tärkeää kuin itse pelaamisesta. Pelissä kannatuksen hakemista voidaan pitää eräänlaisena luottamuksen testaamisena. Luottamus on suosion ohella sosiaalisen pääoman keskeinen ainesosa.<sup>34</sup> Se on toisen asteen sosiaalinen muoto, joka rakentuu sosiaalisessa toimijuudessa syntyvänä sosiaaliseksi toimintaresurssiksi. Kun sitä on yksityisen toimijan ja sosiaalisen verkoston välisissä suhteissa, se toimii spontaanina myönteisenä sosiaalisuutena vuorovaikutustilanteessa. Luottamus on myös keskeinen toimintatilanteen tunneilmaston määrittäjä. Luottamusta osoitetaan reiluutena, kunnioituksena ja arvostamisena, vastakohtana epäluottamukselle, joka taas ilmenee usein vähättelemisenä ja vähäisenä arvostamisena sekä epäreiluna käyttäytymisenä. Spontaani sosiaalisuus helpottaa yhdessä toimimista ja tasapainottaa sosiaalisia suhteita vahvistaen näin luottamuksen ylläpitämiseksi tarvittavaa sosiaalista pääomaa.<sup>35</sup>

Pelin katsojista yhdelle annettiin ns. vahtikoiran asema, jonka tehtävänä oli noutaa pelilaudan yli lentänyt kiekko. Tästäkin asemasta taisteltiin, usein monta lasta yritti samanaikaisesti juosta ylilentäneen kiekon perään. Toisinaan kiekkoa yritettiin kätkeä tai sen kanssa lähdettiin juoksemaan viereiseen huoneeseen. Havainnointiaineistossa Risto oli ensimmäinen, joka varsinaisesti nimettiin tähän asemaan. Hänen vahtikoira-asemansa kantoi useampiin pelitilanteisiin. Paikalla ollessaan hän sai monta kertaa itseoikeutetusti olla vahtikoiran tehtävissä. Siitä muodostui eräänlainen lempinimi hänelle, jota käytettiin pelitilanteiden ulkopuolellakin.

(1) V47. Kosti ja Paavo pelaavat jääkiekkopeliä. Ossi, Turo, Eino, Toni, Ensio, Timo ja Keijo ovat katsomassa.

(...) Kiekko lentää yli laidan.

Paavo: ”Anna se.”

Kosti: ”Risto, vahtikoira, etsi se.”

Risto: ”Minne se ny meni.”(...)

---

<sup>34</sup>Vrt. Fukuyama 1995, 26.

<sup>35</sup>Vrt. Ilmonen ym. 1998, 44.



- (2) V111. (...) Kosti: *"Risto vahtikoira, kiekko meni."*(...)
- (3) V74.(...) Kosti Riston tullessa eskariin: *"Vahtikoira, sulla olis taas tekemistä."*
- (4) V105.(...) Kosti: *"Tuleeko Risto vahtikoira?"*  
 Timo: *"Risto vahtikoira on tullut jo."*(...)  
 Riston tullessaan huoneeseen: *"Täältä tulee vahtikoira."*
- (5) V143.(...) Jussi: *"Risto vahtikoira hakee kiekon."*
- (6) V153.(...) Kosti: *"Risto vahtikoira, kiekko on kadoksissa."*  
 Jussi: *"Hyvä kun tulit, sää oot niin hyvä etsiin."*
- (7) V111.(...) Toni: *"Sää oot Kosti vahtikoira."*
- (8) V195.(...) Toni: *"Minä olen vahtikoira."*  
 Kosti: *"Minä olen vahtikoira."*  
 Toni ja Kosti taistelevat kiekosta, Toni saa sen.(...)  
 Paavo: *"Vahtikoira, ruokaa."*
- (9) V86. Kosti ja Paavo pelaavat jääkiekkopeliä. Katsojina Iina, Aino, Mauri, Ensio, Turo ja Risto.  
 (...)  
 Kiekko lentää yli laidan. Iina kirkuu. Paavo huitoo käsillään Iinaa. Syntyy mekastusta. Kosti ja Risto taistelevat pudonneesta kiekosta.  
 Iina: *"Minä olen vahtikoira."*  
 Paavokin lähtee taistelemaan pudonneesta kiekosta.(...)  
 Kosti: *"Eiks se koira enää...?"*  
 Iina: *"Tää koira ja pesukarhu estää ettei mene yli."*(Iinalla on kaksi pehmolelua, koira ja pesukarhu)(...)

## *Sosiaalisten toimintaresurssien rakentumisen tilannesidonnaisuus*

Mitä enemmän pelaajilla oli katsojia, jotka aktiivisesti antoivat palautetta pelin kulusta ja asettuivat kannustamaan jompaa kumpaa pelaajista, sitä intensiivisemmiksi tilanteet muodostuivat. Havainnoiduista peleistä (67) kaikkiaan 51 pelattiin loppuun asti. Loppuun asti pelatuille ottelulle näytti olevan usein luonteenomaista sosiaalisen pääoman rakentuminen toimintaresurssiksi. Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista ottelua:

V31. Jussi ja Paavo ovat aloittamassa uutta ottelua jääkiekkopelissä. Katsojina ovat Turo, Mauri, Keijo, Ensio, Toni ja Seppo.

Paavo: "Saanko minä aloittaa?"

Jussi: "Saat." (...)

Paavo: "Mää vetäsen tosta yli."

Jussi: "Kohota."

"Mitä tommosia vetelet." (...)

Paavo: "Kiitos, nyt mää vipgaan tästä."

Turo: "Jussi löi äsken kaks kertaa." (...)

Toni: "Olisit tehny lämärin." (...)

Paavo: "Meneekö maaliin?"

Jussi: "Ei mee."

Turo: "Jussi voittaa aina."

Mauri: "Mää tuun sitten voittajaa vastaan."

Paavo: "Ketkä kannustaa mua, huutakaa."

Turo: "Minä kannatan sua."

Paavo: "Peltinokkaa."

Jussi: "Minä johan 1-0."

Paavo: "Et joha kauaa."

Paavo Maurille: "Se on oikeesti mun paikka." (Mauri yritti istua pelaajan paikalle, siirtyy pois, A-RL)

Paavo: "1-1."

Jussi: "Ei oo kauan."

Keijo: "Ei oo kauan."

Kiekko lentää yli laidan.

Paavo: "Kenellä?"

Kiekko löytyy ja se asetetaan pelilaudalle.

Paavo: "Se oli Jussin puolella, anteeks."

"Jes, tuli maali."

Seppo: "Peltinokka, Peltinokka, Peltinokka..."

Keijo: "Paavo, Peltinokka."

Jussi: "No nii, no niin."

Paavo: "Vedä tosta noin."

Paavo Jussin saadessa maalin: "Lyö toisen kerran."

Jussi: "No kiitos, kiitos oikein paljon."

Keijo: "Niin paljon jännitystä teillä."

Jussi: "Nyt johat yhellä pisteellä."

Seppo: "Mää oon voittajaa vastaan."

Paavo: "Mauri sano ennemmin."

Keijo: "Mää tuun sitten."

Jussi: "Ei kukaan tiedä, kuka voittaa."

"Mää voin vielä parantaaki."

Taas tulee maali. Kiekko lentää yli laidan. Naurua.

Mauri: *"Paavo katkas mailan."*

*"Mää meen kerton opelle."*

Mauri juoksee ovelle, Paavo perässä.

Paavo: *"Mä tuun sun luo tänä iltana, jos et mee sanoon."*

Mauri: *"Ei se suutu, se antaa uuden mailan."*

(...)

Mauri: *"No niin, kato nyt."*

Turo: *"Me saadaan uus maila."*

Mauri: *"Paavo johtaa yhdellä."*

Paavo: *"Mitä Jussi on tehny."*

Jussi: *"Varokaa, nyt mä vedän lämärin."*

Päivi ja Titta juoksevat pelipöydän luo.

Päivi: *"Paavo, Paavo."*

Titta: *"Kaheksan pistettä Paavolla, seitsemän Jussilla."*

(...)

Paavo: *"Mää voitin, hyvä, Mauri tulee mua vastaan."*

Pelaajina kuvatussa episodissa ovat Jussi ja Paavo. Molemmat ovat hyvin keskeisellä paikalla esikouluryhmän sosiaalisessa verkostossa. Kuvattu pelitilanne toimii hyvin, pelaamisesta neuvotellaan *"Saanko minä aloittaa?"*, *"Saat"*. Neuvottelemalla muokataan sosiaalisia siteitä, jotka rakentavat ja ylläpitävät keskinäistä luottamusta. Pelaajilla on sosiaalinen verkosto ympärillään peliä seuraamassa, pelin kulkua kommentoidaan, annetaan neuvoja ja molempia pelaajia kannatetaan. Paavo saa jonkin verran enemmän kannatusta, mutta Jussiinkin luotetaan hyvänä pelaajana: *"Jussi voittaa aina."* Jussi itsekin luottaa itseensä ja osoittaa sitä huomautuksillaan: *"Ei kukaan tiedä kuka voittaa"* ja *"Mää voin vielä parantaakin"*. Pelissä noudatetaan myös pelin sääntöjä. Peliä seuraamassa olevat valvovat sääntöjen noudattamista, kuten Turo huomauttaessaan: *"Jussi löi äsken kaksi kertaa."* Samoin Paavo kehottaa Jussia: *"Lyö toisen kerran"* Jussin saatua maalin. Paavo muistuttaa näin vastapeluriaan säännön 'maalin jälkeen saa lyödä toisen kerran' olemassaolosta, jota Jussi ilmeisesti ei sillä hetkellä muista. Tämä osoittaa Paavon hyväntahtoisuutta ja reiluutta Jussia kohtaan, mitkä ovat luottamuksen keskeisimpiä ulottuvuuksia. Paavo ei tilanteessa käytä hyväkseen mahdollisuutta toimia omaksi hyväkseen vaan pidättäytyy tilanteen hyväksikäytöstä. Luottamukselle sosiaalisena mekanismina onkin luonteenomaista vastavuoroinen ja tasa-arvoinen vuorovaikutus, joka ei tapahdu epäreilusti kenenkään kustannuksella. Tilanne ilmentää sosiaalisen pääoman rakentumista. Myönteinen spontaani sosiaalisuus kantaa toimintaa eteenpäin rakentuen näin myös lasten itsensä luomaksi pedagogiseksi voimavaraksi. Episodi osoittaa lasten aloitteesta syntyneiden vuorovaikutusprosessien mahdollisuuksia toimia pedagogisesti ra-

kentävällä tavalla. Tässä mielessä sosiaalinen pääoma on tuottavaa.<sup>36</sup> Se tekee mahdolliseksi saavuttaa pedagogisesti tärkeitä päämääriä ilman aikuisten ohjaustakin. Paavon katkaistessa pelimailan Mauri saa sosiaalisesti oivaltavana mahdollisuuden tuoda esille sosiaalista mestaruuttaan ja asettaa Paavon aseman koetukselle sanomalla: ”Mää meen kertoon opelle”. Paavo reagoikin tähän aikomukseen sanomalla: ”Mää tuun sun luo tänä iltana, jos et mee sanoon.” Mauri ottaa tilanteesta yliotteen ja tuo sen esille sanomalla: ”Ei se suutu, se antaa uuden tikun”, ja myöhemmin: ”No niin, kato nyt.” Turokin asettuu Maurin puolelle osoittaessaan Maurin olevan oikeassa: ”Me saadaan uus maila.” Pelitilanteessa myös seuraavan pelin pelaajista päästään sovinnollisesti yhteisymmärrykseen ja Mauri aloittaaakin seuraavan ottelun Paavoja vastaan.

Sosiaaliset toimintaresurssit ovat lähtökohdiltaan selvästi kollektiivisia. Niiden rakentuminen näyttää edellyttävän myös yksilöllisiä ominaisuuksia, joista Putnam<sup>37</sup> korostaa erityisesti toimijan sosiaalista kyvykkyyttä (social-ability). Sosiaaliset toimintaresurssit eivät toimi kuitenkaan vain yhden ihmisen varassa, vaan niiden käyttö edellyttää vuorovaikutuksessa syntyviä sosiaalisia verkostoja, luottamusta ja vastavuoroisia normeja.

Vaikka sosiaalista pääomaa pidetään varantona<sup>38</sup>, joka on tarvittaessa käytössä, sen ilmeneminen päiväkotiryhmässä ei ollut pysyvää. Sen sijaan sille näyttäisi olevan tyypillistä katkollisuus ja tilannesidonnaisuus. Havainnoiduista pelitilanteista keskeytyi kaikkiaan kuusitoista, joko toisen tai molempien pelaajien aloitteesta. Syyt keskeytymiseen riippuivat tilanteesta. Joskus kutsu kokoontua saliin penkeille keskeytti ottelun tai jokin muu toiminta motivoi sillä hetkellä pelaajia enemmän kuin pelin jatkaminen (1). Joskus pelitilanteeseen rakentui niin paljon sosiaalisia paineita (2, 3 ja 4), että toinen pelaamassa oleva luovutti pelin kesken:

(1) V31. Pelaamassa ovat Toni ja Turo. Peliä katsomassa ovat Ossi, Risto, Jussi, Mauri ja Paavo. Turo johtaa Tonia 7-6.

(...)

Toni: ”Mää en pelaa enää.”

”Kuka haluaa pelata.”

(2) V105. Ossi ja Aino pelaavat. Toni ja Kosti ovat katsomassa. Paavon tullessa paikalle hänelle selitetään, että Aino johtaa 2-1.(...)

---

<sup>36</sup>Vrt. esim. Johanson & Uusikylä 1998, 18.

<sup>37</sup>Putnam 1993, 167-169.

<sup>38</sup>Hjerppe 1997, 26; Ilmonen ym. 1998, 43.

Kosti: *"Ei johtais, jos mää olisin pelissä."*  
Toni Paavolle: *"Mää meen voittajaa vastaan."*  
Kosti: *"Mää tuun Tonin jälkeen."*  
Timo juoksee huoneeseen.  
Timo: *"Kuka on voittajaa vastaan?"*  
Toni: *"Minä, sitten Kosti, sitten Paavo."*  
*"Mää saisin vipillä tosta maalin."*  
(...) Aino jättää pelin kesken ja lähtee pois.

(3) V105 .Toni ja Ossi pelaavat. Kosti, Paavo, Timo, Jussi, Seppo, Mauri ja Risto ovat katsomassa.

(...)  
Paavo: *"Mää en taho Ossia vastaan."*  
Kosti: *"En määhkään."*  
*"Mää tahon Tonia vastaan."*  
(...)  
Ossi: *"Mää en jaksa enää pelata"* ja yhtyy joidenkin poikien juoksuun.

(4) Risto ja Ossi pelaavat jääkiekkopeliä.

(...)  
Paavo: *"Tulkaa sanoon sitten kun toi peli päättyy."*  
Ossi lopettaa heti pelaamisen: *"Mää haluan pelata jotain vähän huonompaa vastaan kun voittajaa vastaan."*

(5) V171. Jussi ja Turo pelaavat jääkiekkopeliä. Paavo ja Kosti juoksevat pelin viereen.

Turo: *"Ei pääse peliin."*  
Paavo ottaa kiekon ja potkii sitä lattialla.  
Jussi: *"Se varasti kiekon meiltä."*  
Pojat nahistelevat kiekosta.  
Risto: *"Täällä se on, mulla."*  
Paavo laittaa pelin pisteet nolllille, Kosti ottaa kiekon.  
Paavo: *"Anna se mulle."*  
Pojat taistelevat käsiryssä, mukana taistelemassa Risto, Toni, Turo, Jussi, Kosti ja Paavo. Juoksevat kaikki saliin.  
(...)  
Paavo: *"Ette voi aloittaa"* ja laittaa kätensä pelilaudalle.  
Jussi: *"Heippa, mää en pelaa."*  
*"Me lopetetaan peli."*  
Toni: *"Mää oon Paavon ja Kostin puolella."*  
(...)

Poikien riehuminen jatkuu salissa kunnes opettaja käskee poikia menemään ulos riehumaan.

Viidennessä esimerkissä (5) taas peli keskeytyy sen vuoksi, että pelaamista häiritään. Paavo hallitsee selvästi pelin häiritsemistä ja saa Kostin ja Tonin myötäilemään itseään. Paavon suuri institutionaalinen suosio, josta hän itsenkin on ilmeisen tietoinen, antaa hänelle mahdollisuuksia manipuloida tilanteen kulkua. Paavo onnistuu siinä ja saa osan pojista puolelleen, Toni: ”Mää oon Paavon ja Kostin puolella”, vaikka hän toimii epäreilusti Jussia ja Turoa kohtaan. Institutionaalinen suosio näyttää antavan haltijalleen erityisiä oikeuksia toimia yleisesti hyväksytyjen käyttäytymismallien vastaisestikin. Jussi, joka myös on ryhmän suosituimpia poikia, sosiaalisesti taitavana suhtautuu tilanteeseen rauhallisesti ja lopettaa pelaamisen: ”Heippa, mää en pelaakaan enää, me lopetetaan peli.”

Toisinaan peli lopetetaan kesken sen vuoksi, että pelitilanteesta ei synny toimiva. Katsojiksi kiinnostuneita ei ilmaannu paikalle tai tilanne on muuten sellainen, että siinä ei synny sellaista vuorovaikutusta, joka käynnistäisi rakentavan pelitilanteen:

VI 48. Turo ja Keijo ovat aloittaneet jääkiekkopelin pelaamisen. Ketään ei ole katsomassa.(...)

Keijo: ”Älä lyö naamalle.”

Kiekko lentää yli laidan.

Keijo huutaa: ”Hae kiekko.”

Turo: ”Seppo tuu vahtikoiraks.”

Keijo: ”Me pelataan kolme erää.”

Keijo hakkaa mailalla pelin laitaan, heittää mailan lattialle ja lähtee pois.

(...)

Ensio, Mauri, Eino, Eero, Seppo ja Kosti juoksevat jääkiekkopelin luo. Keijo tulee perässä.

Keijo: ”Mää olin siinä.”

Pojat väittelevät ja nahistelevat keskenään hetken siitä, kuka pelaa. Sillä aikaa

Ensio ja Eino aloittavat pelin.

Eero kannustaa: ”Eino, Eino, Eino.”

Seppo yhtyy Eeron huutoon: ”Eino, Eino, Eino.”

Eino: ”Ne, jotka kannustaa mua, nostaa kädet ylös.”

Eero, Seppo ja Keijo nostavat kätensä ylös.

Eino: ”Tälle puolelle, ketkä kannustaa mua.”

Keijo: ”Mää kannusta sua.”

Ensio: ”Mää saan lyödä kaks kertaa.”

(...)

Eero Kostilta: ”Kumpaa sää kannustat?”. Kosti osoittaa Einoa.

Ensio: ”Tuu sitten tälle puolelle.”

Keijo: ”Ensiolla on mukana neppiautoja.”

Eino: ”Ihan surkeita autoja.”

Ensio: ”Se yks auto ainakin menee hyvin.”

Keijo: ”Eino saa lyödä vielä kerran.”

Ensio: ”Niin joo.”

Pojat pyytävät Turon ja Paavonkin asettumaan jomman kumman puolelle poikien liittyessä peliseuraan.

Kosti: ”Ne, jotka kannustaa Ensioita on maailman huonoimpia pelaajia.”

Ensio: ”Vittu mää voitän sut.”

Eino: ”Mää oon voittanu Paavon kaks kertaa.”

Ensio: ”Mää en oo ees pelannu Paavoja vastaan.”

”Mää en vetäse nyt on sun huki.”

(...)

Keijo Einolle: ”Kyll on kova jätkä kun saa vapaasti vetästä kaks kertaa.”

Paavo: ”Paljon peli on?”

Kosti: ”2-3.”

Ensio: ”Mää sain yhen äsken.”

Kosti: ”Einolla on neljä.”

Keijo: ”Eikä, nyt Ensio on mun mielestä ihan oikeessa.”

(...)

Ensio: ”Se liikahti.”

Eino: ”Ei.”

Keijo: ”Liikahti, eikö niin Paavo?”

Eino: ”Se ei liikkunu.”

Keijo Einolle: ”Mää tiijän yhen hyvän liikkeen, mää suputan sen sulle.”

Eino: ”Joku pääseen mun puolesta.”

Eino lopettaa pelin. Paavo ja Ensio aloittavat uuden pelin.

Ensio: ”Missä se kiekko on?”

Keijo: ”Vittu, käytä järkees.”

Ensio: ”Sulla ei oo järkee.”

Paavo: ”Mää voitän Ension.” ja lähtee pois.

Ensio: ”Epistä, ihan epäreilua.”(...)

Tutkimuspäiväkirjasta (pelitilanteen jälkeen, ARL) 20.9.97:(...) Pojat leikkivät pikkuautoilla eskariluokan lattialla. Keijolle ja Ensiolle tulee riitaa autoista, alkavat juosta ympäriinsä ja painivat välillä lattialla. Taistelu jatkuu niin kauan, että molemmat pojat ovat aivan raivoissaan. Ensio ottaa tuolin ja nostaa sen ylös ja aikoo lyödä sillä Keijoa. Minun on pakko puuttua tilanteeseen(...).

Edellä kuvattu episodi havainnollistaa pelitilannetta, jossa sosiaalinen pääoma ei toimi myönteisenä toimintaresurssina. Tilanteesta puuttuvat myönteisen sosiaalisen pääoman muodostumiselle keskeiset elementit. Alusta lähtien peli ei lähde käyntiin, pelin ympärille ei muodostu keskinäistä luottamusta ylläpitävää sosiaalista verkostoa. Keijon käyttäytyminen tilanteessa on

aggressiivista. Sanomalla *"Me pelataan kolme erää"* hän sulkee pois toisten osallistumisen pelaamiseen eikä se kannusta toisia kiinnostumaan pelin seuraamisesta. Tilanne ajautuukin yleiseen kaaokseen. Ensio ja Eino käyttävät tilaisuutta hyväkseen ja aloittavat uuden pelin. Sosiaalinen verkosto alkaa muodostua pelin ympärille, mutta Keijo pettyneenä omasta epäonnistumisestaan edellisessä pelissä yrittää monella tavalla rikkoa pelitilannetta. Hän saakin osan pojista puolelleen, Eino: *"Ne on ihan surkeita autoja"* ja Kosti: *"Ne, jotka kannattaa Ensioita on maailman huonoimpia pelaajia"*. Ensio toimii tilanteessa nöyrästi, vaikka ei itse saakaan kannatusta toisilta. Hän hyväksyy tilanteen sellaisenaan todetessaan Einoa kannattamaan asettuneelle Kostille tyynesti: *"Tuu sitten tälle puolelle"*. Muutenkin hän suhtautuu itseään kohtaan tuleviin hyökkäyksiin suhteellisen rauhallisesti: *"Se yks auto ainakin menee hyvin"*, *"Mää en oo ees pelannu Paavoja vastaan"*. Toimimalla tilanteessa sääntöjen mukaisesti: *"Mää en vetäse nyt kun on sun huki"* hän vaikuttaa myönteisesti tilanteen ilmapiiriin, joka yleisluonteeltaan on muuten hyvin ristiriitainen. Hän saa hetkeksi jopa Keijon asettumaan puolelleen: *"Eikä, nyt Ensio on mun mielestä ihan oikeessa"*. Tilanteessa vallan kielteiset ilmenemismuodot saavat kuitenkin yllötteen, ja ne kantavat tilannetta loppuun saakka. Paavo osoittaa niitä hyvin selvästi epäreilulla, alistavalla käyttäytymisellään Ensioita kohtaan. Pettymyksen tunteita puretaankin pelin jälkeen avoimen aggressiivisesti. Kielteisen vallan ilmaantuminen tilanteessa näyttää synnyttävän spontaania epäsosiaalisuutta, joka ehkäisee myönteisen sosiaalisen pääoman syntymistä vuorovaikutustilanteessa. Epätasa-arvoisia asemia synnyttävä kielteinen valta murentaa sosiaalisia siteitä ja saa aikaan keskinäistä epäluottamusta. Rakentuessaan valta näyttäisi olevan vaihtoehto sosiaaliselle pääomalle sosiaalisen järjestyksen tuottamisessa.



## V LASTEN TOIMIJUUDEN PROFIILIT

Lapsilla oli käytössään tilannekohtaisesti eri määrä toimintaresursseja. Lapset myös käyttivät resurssejaan eri tavoin. Tutkimuksessa arvioin yksilöllisesti lasten hallussa tai käytössä olevien toimintaresurssien määrää. Arviointini perustui tutkimusaineiston analyysiin (tilannekohtainen sosiaalinen taidokkuus, suosio) ja toimintavuoden aikana minulle muodostuneeseen näkemykseen lasten toimintaresurssien määrästä. Kulttuurinen pääoma näytti olevan yleisin toimintaresurssien muoto, jota suurimmalla osalla lapsista oli paljon. Sitä arvioin olevan vähän vain neljällä lapsella. Inhimillistäkin pääomaa oli paljon yli puolella (14 lasta) ryhmään kuuluvista lapsista (24 lasta). Sosiaalinen pääoma näytti sen sijaan olevan harvinaisempaa. Sitä arvioin olevan paljon vain kymmenellä lapsella. Kaikilla lapsilla, joilla oli paljon sosiaalista pääomaa, oli myös paljon muita pääoman muotoja. Toisaalta taas kenelläkään vähän inhimillistä ja kulttuurista pääomaa omaavista ei ollut paljon sosiaalista pääomaa. Toimintaresurssien määrän suhteen jaoin lapset kahteen ryhmään (paljon/vähän) kunkin pääomalajin osalta erikseen. Paljon toimintaresursseja omaavien lasten ryhmään luokittelin lapset, joilla oli paljon kaikkia tutkimuksessa esiin nousseita ydinresursseja (inhimillisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia) tai paljon ainakin inhimillisiä ja kulttuurisia toimintaresursseja. Vähän toimintaresursseja omaavien lasten ryhmään sijoitin lapset, joilla oli paljon kulttuurisia ja/tai inhimillisiä resursseja, mutta vähän sosiaalisia resursseja. Osalla tähän ryhmän kuuluvista lapsista oli kaikkia toimintaresurssien muotoja vain vähän.

Toimintaresurssien käyttäjinä lapset myös erosivat toisistaan. Tämän kautta tuli esille lasten oma vaikutus sekä tilannekohtaisten asemien että ryhmäkulttuurin rakentajina. Toimintatapojen erottelussa indikaattoreina käytin neuvotteluaktiivisuutta ja toimintaresurssien käytön sosiaalisia seurauksia sekä yksilö- että ryhmätasolla. Neuvotteluaktiivisuudessaan ja toimintaresurssien käytössään lapset erosivat siten, että osa lapsista muokkaa ryhmäkulttuuria ja toiset säilyttävät sitä.

Tutkimusaineiston analyysiin perustuen muodostin lapsille toimijuuden profiilit heidän hallussaan olevien toimintaresurssien määrän ja käyttämiensä

toimintatapojen perusteella. Profiilien rakentamisessa olivat mukana kaikki tutkimusprosessissa rakentuneet toimijuuden avainkäsitteet. Ristiintaulukoidulla edellä esitetyt kaksi ulottuvuutta (toimintaresurssien määrä ja toimintatavat) syntyi neljä kategoriaa, jotka kuvaavat erilaisia lasten toimijuuden profiileja. Muodostuneet profiilit on esitetty seuraavassa taulukossa:

*Taulukko 9. Lasten toimijuuden profiilit.*

TOIMINTA- RESURSSIEN MÄÄRÄ	LASTEN TOIMIJUUDEN PROFIILIT	
	TOIMINTATAVAT	
	Ryhmäkulttuurin muuttajat	Ryhmäkulttuurin säilyttäjät
	I	II
	<b>Uudistajat:</b> Iina, Henna, Jussi Mauri, Paavo, Risto	<b>Uusintajat:</b> Toni, Kaisa, Leea Eero, Titta, Timo Raija
Paljon toiminta- resursseja hallussa		
	III	IV
	<b>Taistelijat:</b> Aino, Päivi, Keijo, Enso	<b>Seurailijat:</b> Kosti, Eino, Ossi, Kerttu, Turo, Seppo Riitta
Vähän toiminta- resursseja hallussa		

## 18 Uudistajat

Uudistajilla (4 poikaa, 2 tyttöä) on hallussaan paljon inhimillisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia toimintaresursseja. Heidän kokonaispääomansa (eri toimintaresurssit yhteensä) määrää voidaan pitää suurena ja sen rakennetta monipuolisena. He onnistuvat yleensä käyttämään niitä eri tilanteissa tuottavasti sekä oman asemansa että sosiaalisen tilansa rakentamisessa. Heidän joukostaan löytyvät ryhmän suosituimmat ja sosiaalisesti taidokkaimmat lapset. Heidän asemansa ryhmässä on suhteellisen vakiintunut, mikä helpottaa heidän tilannekohtaisten asemiensa rakentamista. Vakiintunut asema antaa heille suuren sosiaalisen liikkumatilan, jolloin heillä on vapautta suunnitella, toi-

mia ja tehdä toimintaansa koskevia päätöksiä itsenäisesti. He ohjautuvat pääasiassa itsestään käsin ja kykenevät tekemään 'toisin' kehittämällä toimintaansa aikaisempien seurausten ja saavuttamansa kokemustiedon perusteella. He ovat taitavia ja vaikutusvaltaisia neuvottelijoita ja pystyvät myös puolustamaan omia oikeuksiaan. Heidän neuvotteluillaan ja vallankäytöllään on muutosvoimaa. He ovat toiminnassaan usein tarkoitushakuisia. He muodostavat koko ryhmän kannalta eräänlaisen ydinjoukon, josta löytyy ryhmän sekä tehtävä- (Paavo, Risto, Iina) että tunnejohtajat<sup>1</sup> (Mauri, Jussi, Henna). Ryhmän vuorovaikutuksessa heille on rakentunut tiivis suhdeverkosto ja sosiaalista luottamusta, jotka toimivat toisen asteen sosiaalisina resursseina sekä heille itselleen että koko ryhmälle. Toimintavuoden aikana heille kaikille, yhtä lukuun ottamatta, muodostui lempinimi, jota he saattoivat käyttää kulttuurisena resurssinaan. He ovat avainasemassa ryhmässä tilanteellisesti rakentuvan sosiaalisen pääoman luojina. He kykenevät myös toimimaan innovatiivisesti rikkoen ja rakentaen uudelleen tilanteiden sosiaalisten järjestysten perustaa.

Mauri kuuluu uudistajiin. Hänellä arvioin olevan paljon inhimillisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia toimintaresursseja. Hän on erityisen taitava joukkuepelin pelaaja ja pelitilanteiden haltuunottaja. Itsekin hän kertoo piirtämässään piirustuksessa (V193.) parhaimmaksi taidokseen pallon pelaamisen. Hän osoittaa hyvää resurssiensa hallintaa myös muissa lasten keskinäisissä sekä ohjatuissa toimintatilanteissa. Havainnoiduissa vuorovaikutustilanteissa tulevat esille myös hänen kulttuuriset toimintaresurssinsa. Toimintavuoden alusta lähtien hän oli innokkaasti mukana ryhmän toiminnossa:

Tutkimuspäiväkirja 27.8.(...) Oman paikan hakeminen tilanteissa näyttää eroavan selvästi aktiivisuudeltaan sekä tytöillä että pojilla. Vaikuttaa siltä, että esim. Ossi ja Riitta eivät pidä puoliaan ollenkaan, sen sijaan Paavolle, Maurille, Keijolle, Päiville ja Iinalle se on erittäin tärkeää.(...)

---

<sup>1</sup>Jako tehtävä- ja tunnejohtajiin perustuu Balesin jo 1950-luvulla esittämään teoriaan johtajuuden perusfaktoreista. Teorian peruslähtökohtana on yleinen ajatus, että jokaisen ryhmän tai yhteisön on pysyttävä riittävän kiinteänä ja pysyttävä toimimaan riittävän tehokkaasti. Tehtäväjohtajan tärkein ominaisuus on tehtäväkyky tai asiantuntijuus. Toiseksi hänen on oltava riittävän aktiivinen, osallistettava toimintaan, tehtävä vaikutusyrityksiä. Kolmanneksi hänen on oltava ryhmässä myös verraten suosittu. Tunnejohtajan ympärille ovat keskittyneet ryhmän kiinteyttä ylläpitävät tunnesiteet. Suosio on tunnejohtajan tärkein ominaisuus, hän on ryhmän suosituin jäsen (Eskola 1975, 122-123).

Mauri toimii usein taitavasti lasten keskinäisten vuorovaikutustilanteiden organisoijana ja toiset lapset antavat sen tehtävän hänelle myös usein vastaan panematta:

(1) Tutkimuspäiväkirja 28.8. (...) Pojat pelaavat Maurin johdolla ulkona jalkapalloa. Yksi koululainen tulee kysymään Einolta, saako tulla peliin mukaan. Eino pyytää kysymään Maurilta. Mauri ottaa koululaisen peliin mukaan. (...)

(2) Tutkimuspäiväkirja 25.8. (...) Pojat potkivat palloa ulkona. Risto ehdottaa, että tytöt tulisivat poikia vastaan. Kosti kysyy Maurilta: *"Hei Mauri, voidaanko ottaa tyttöjä?"*, johon Mauri vastaa: *"Hei tulkaa tytöt, tuuteks te"*. Päivi: *"Mennään sitten me"*. Mauri: *"Nyt alkaa"*. (...)

(3) Video 1. (...) Ollaan lähdössä sählyotteluun. Joukkueeseen on päässyt mukaan Eino, Jussi, Toni, Keijo, Paavo, Mauri ja Kosti. Mauri: *"Mää oon joukkueen kapteeni"* ja alkaa antamaan ohjeita kanssapelaajilleen: *"Keijo, mailaa ei saa korotella, siellä ei pyssyä tarvita"*. (...) *"Harjottele, harjottele, me voidaan saada turpiinki"*. (...)

(4) V89. (...) Pojat pelaavat jääkiekkopeliä eskariluokassa. Kesken pelin Mauri sanoo: *"Mää meen ulos"*. Kosti: *"Meet sää ulos?"* Pojat lähtevät ulos Maurin perässä ja peli keskeytyy. (...)

Mauri on sosiaalisesti hyvin taitava. Hänen saamansa sosiaalisen taidokkuuden pistemäärät (syksyllä 62 ja keväällä 72) ovat ryhmän korkeimpia. Ryhmässä hän tulee hyvin toimeen toisten lasten kanssa ja on saavuttanut paljon suosiota. Aikaisemmin tutkimuksessa esittämäni (ks. s. 148) suosioanalyysin perusteella hän kuuluu ryhmän suosituimpien lasten joukkoon. Hän näyttää saavan vaivatta itselleen kavereita ja parin tilanteissa, joissa pitää muodostaa parijono tai muuten asettua pareittain työskentelemään. Hänen parikseen pääsemisestä usein jopa kilpaillaan:

V24. (...) Mustikkaretkeltä palatessa opettaja pyytää lapsia muodostaan parijonon. *"Mauri, Mauri, Mauri"* kuuluu monesta suusta. Monet halusivat olla Maurin parina. (...)

Maurin suosiota lasten keskuudessa osoittaa myös se, että hänen tuloaan päiväkotiin kommentoitiin useamman kerran, kun hänet nähtiin ikkunasta tulevan päiväkotiin: (V22.) *"Mauri tulee"* ja (V176.): *"Paavo, Mikkelson tulee"* tai hänen tuloaan odotettiin: (V105.): Kosti: *"Tuleekohan Mauri tänään?"*, Paavo: *"Kyllä Mikkelson tulee, se tulee vapaapäivänäkin"*. Tällaista huomiota ei annettu kaikille lapsille. Maurilla on ympärillään tiivis suhdeverkosto, jossa hä-

nelle on rakentunut luottamuksellinen asema. Aikaisemmin esitetystä ryhmän sosiaalisen verkoston analyysistä (ks. s. 148) voidaan nähdä, että hän sijoittuu siinä keskeiselle paikalle. Hänen nauttimaansa luottamusta osoittaa se, että häntä hyvin usein kannatetaan poikien pelatessa jääkiekkopeliä eskariluokassa (V27.) tai hänen puolelleen halutaan mennä joukkuepeleissä (V52.).

Uudistajille on luonteenomaista toiminnan autonomisuus ja itsenäisten ratkaisujen tekeminen. Se tulee esille myös Maurin toimijuudessa. Hän toimi usein päämäärähakuisesti puoliaan pitäen ja harkiten. Aamuisin päiväkoitiin tullessaan hänelle oli usein tyypillistä ensin punnita, mitä alkaisi teemmään. Hän ei syöksynyt suoraan sinne missä toiset jo olivat aloittaneet puuhata jotakin. Autonomisuus ilmenee myös sellaisten itsenäisten aloitteiden ja ehdotusten tekemisenä, jotka saavat myös toisten lasten hyväksymistä.

(5) V242. (...) Mauri kiertelee yksinään ympäri salia. Pysähtyy uunoa pelaavien lasten luokse. ”*Siihen mää en ainakaan tuu, siinä on niin paljon*” ja jatkaa kiertelemistään. (...)

(6) V234. (...) Pojat pelaavat jääkiekkopeliä. Paavo: ”*Lähetään tekee jotain muuta*”. Mauri: ”*Mitä, mää pelaan ainakin tätä*”. (...)

(7) V149. (...) Mauri ajellee neppiautoilla kaikessa rauhassa kun toiset pelaavat riehakkaasti jääkiekkopeliä. (...)

(8) V155. (...) Mauri piirtelee taululle poikien pelatessa jääkiekkopeliä. Hänen vuoronsa on pelata seuraava ottelu voittajaa vastaan. Paavo Maurille: ”*Tää peli päättyy kohta*”. Mauri lähtee saliin ja sanoo lähtiessään: ”*Huua sit*.” Kostin ja Paavon välisen pelin päättyttyä Paavo käy hakemassa Maurin pelaamaan kanssaan. (...)

Maurin voidaan pitää yhtenä ryhmän tunnejohtajista. Itseensä luottavana ja aktiivisena toimijana hän kantaa vastuuta myös oikeudenmukaisuuden toteutumisesta ryhmässä. Hän osoittaa monessa tilanteessa lojaalisuutta ja hyväksyntää niitakin lapsia kohtaan, jotka usein jätettiin pelin ulkopuolelle:

(9) V165. (...) Keijo: ”*Mää en tuu peliin, jos mun pitää olla maalivahti*”. Mauri: ”*Pelataan tyhjään maaliin*”. Ensio katselee kentän laidalla ja sanoo hetken päästä: ”*Mää voin tulla maalivahdiks*”. Mauri: ”*Tuu*”. (...)

(10) V53. (...) Lastenhoitaja lukee lapsille kirjaa, joka kertoo ystävydestä. Luettuun kirjan hän kysyy lapsilta: ”*Ootteko te aina ystävällisiä toisillenne? Mitä, jos joku lapsi on jäänyt yksin ulkona, mitäs te teette?*” Keijo: ”*Mennään pois ja otetaan joku toinen*”. Mauri: ”*Ei kun otetaan se mukaan*”. (...)

Huumorin käytöllään Mauri tukee tunnejohtajuuttaan. Seuraava esimerkki on ohjatusta tilanteesta (V28.), jossa tehtävänä on erilaisista aikakausilehdistä etsiä omaan nimeen sisältyviä kirjaimia ja liimata niistä eri tavalla kirjoitettuna oma nimi paperille. Opettajan poistuttua hetkeksi eskariluokasta Mauri yrittää ottaa tilanteen haltuunsa kysymällä toisilta: *”Hei, ketkä kaikki tekee. Mää poltan mieluummin tupakkaa”*. Hän leikkii hetken kynällä tupakanpolttamista. Toiset reagoivat lähinnä paheksuvasti tähän Maurin käyttäytymisodotusten vastaiseen kommenttiin. Sitä osoittaa esimerkiksi Sepon kommentti Maurille: *”Hei Mauri, kunnolla”*. Mauri yrittää vielä uudelleen löydettyään eräästä lehdestä mielestään hauskan kuvan ja julistaa sen kaikille tiedoksi: *”Tää on kyllä paras, pikkuhousut tippuu ja nallella on tissit”*. Tämä kommentti on huomattavasti myönteisempi sosiaalisilta seurauksiltaan hänen kannaltaan: se herättää yleistä hilpeyttä ja kiinnostusta lasten joukossa. Mauri kehitti toimintaansa taitavasti seurausten perusteella ja saattoi ainakin hetken hallita tätäkin sosiaalista näyttämöä.

Uudistajat osoittavat käyttäytymisellään tilannekohtaisesti myös vastustusta päiväkodin institutionaalisia normia ja aikuiskontrollia kohtaan. Tästä löytyy valaiseva episodi (V185.) sivulta 101-102, jossa uudistajiin kuuluva Paavo aiheuttaa normeja ja aikuisvaltaa vastaan kapinoivan kollektiivisen tilanteen. Maurin osalta tällaista vastustusta on löydettävissä esimerkiksi ohjatusta tilanteesta (V246.), jossa lapsille on annettu tehtäväksi rakentaa ryhmässä luonnonmateriaalista (sammalia, kiviä, heiniä, keppejä, hiekkaa ym.) peikkomaailma. Toiset lapset työskentelevät innokkaasti keskustellen ja suunnitellen peikkomaailman rakentamista. Mauri ei ole kovinkaan motivoitunut tehtävään ja osoittaa sitä kommentteillaan: *”Mää oon pelkkänä koirana”, ”Mää en kyllä jaksa”, ”Mun selkään sattuu, minä en kyllä jaksa”, ”Mun kavერი on jo ulkona”*. Vasta kun muut ovat rakentaneet peikkomaailman mielestään valmiiksi, Mauri ottaa heiniä käteensä ja kysyy: *”Mitä me voitais tästä tupsukasta tehdä?”* ja jatkaa odottamatta kenenkään vastausta: *”Justiinsa noin, tää on maahisten lentokone”* ja laittaa sen sammalten päälle. Sen jälkeen Mauri poistuu tilanteesta ja saa Einon huutamaan peräänsä: *”Mauri ei siivoa, törkeetä”*.

Uudistajia on usein mukana tilanteissa, joihin liittyy sosiaalista pääomaa. Tilanteet saattavat olla yhtä hyvin vapaan toiminnan kuin ohjatun toiminnan tilanteita. Seuraava esimerkki on ohjatusta tilanteesta, jossa Mauri on ratkaisevalla tavalla luomassa ja ylläpitämässä sosiaalista pääomaa:

V293. Opettaja antaa Maurille, Jussille, Sepolle, Timolle ja Turolle tehtäväksi tehdä yhdessä merirosvopalapeli. Palapeli on vaativa ja pojille uusi, sillä he eivät ole tehneet sitä aikaisemmin. Mauri ottaa johdon heti käsiinsä ja antaa palapelistä jokaiselle oman kohtansa, mihin alkavat etsiä paloja. Pojat aloittavat inostuneina palapelin rakentamisen ja kommentoivat tekemistään seuraavasti:

(...)

Seppo: ”Hei tiijättekö, missä on tykin panosta?” (...)

Mauri: ”Tähän pitäis Juuso saada tällanen lauta.”

Jussi: ”Tässä on sun kaukoputkea Mauri.”

Seppo: ”Mää löysin tähän tän pyrstön.”

”Mää oon nähny ihan oikeesti tällasen.”

Jussi: ”Luuranko soittaa tossa.”

Turo: ”Hei siinä pitäis olla tää lippu.”

Mauri: ”Hei pojat, jos löytyy tämmöstä palaa, niin sanokaa.” (...)

Jussi: ”Hei tässä on iso lippu.”

Mauri: ”Hei, ei se vielä siihen kuulu.”

”Mulla on yks idea, nyt mää tajusin mihin tää kuuluu.”

Seppo: ”Hei Mikkelson, kato tähän.” (...)

Jussi: ”Mauri hei, mihinkäs nää vois kuulua?”

Turo: ”Hei kattokaa, tää käy lähelle tätä.”

”Tää on mun tekemä, kato.”

Mauri: ”Tää on mejän isoin, mitä me on tehty.” (...)

”Alkakaa te kokoon tuo, mää kokoon tän.”

”Kiva kun sait sen.” (...)

Jussi: ”Hei kattokaa, mää löysin viimesen palan tälle puolelle.” (...)

Mauri: ”Hai hitto, jees kattokaa, tohon.”

Seppo: ”Yks sahaa toisen puujalkaa.”

Jussi: ”Viinapullo tolla hullulla.”

Mauri: ”Hyvä merirosvojen kuva.” (...)

”Me ollaan parhaimpia, tehään tää loppuun.” (...)

”Yks pala on hukkunui, merirosvolaiva on valmis.” (...)

Sosiaalinen pääoma ilmenee tilanteessa yhdessä tekemisen ilona. Jokaisella on vastuuta yhteisen tavoitteen saavuttamisesta. Ilmapiiri lasten työskennellessä on rakentava ja myönteinen. Tehtävää suunnitellaan yhdessä neuvotellen ja toisia auttaen. Lapset kokevat myös onnistumisen iloa tehtävän loppuun suorittamisesta.

## 19 Taistelijat

Taistelijoilla (2 tyttöä, 2 poikaa) on käytössään paljon joko kulttuurisia (Aino, Päivi, Ensio) tai sekä kulttuurisia että inhimillisiä toimintaresursseja (Keijo), mutta ei sosiaalisia resursseja. Heidän hallussaan oleva kokonaispääoma on huomattavasti vähäisempi uudistajiin verrattuna ja sen rakenne on yksipuolinen. Suurimmalla osalla heistä on hallussaan paljon vain kulttuurisia resursseja. Heille on tyyppillistä nimenomaan alituinen oman aseman puolesta

taisteleminen. Tässä kamppailussaan he käyttävät usein kulttuurisia toimintaresurssejaan strategisesti. Jos he onnistuvat saamaan tilanteessa resurssinsa toimimaan haluamallaan tavalla heidänkin sosiaalinen toimijuutensa saa rakentavan ja neuvottelevan luonteen. Toisaalta heille on tyypillistä myös runsas kielteisen vallan käyttö. He ovat voimakkaita omien oikeuksiensa ja tilannekohtaisten asemiensa puolustajia, vaikka he eivät onnistukaan siinä aina kovin hyvin. He pyrkivät saamaan itselleen tilanteissa hallitsevan aseman, josta käsin he voisivat ohjailla tilanteen kulkua ja siihen osallistuvien välisiä suhteita. Heidän toimintaansa luonnehtivat myös eräänlaiset rajanylitysyrietykset heidän vastustaessaan aikuiskontrollia ja yrittäessään olla noudattamatta institutionaalisia normeja. He jäävät kuitenkin näissä tilanteissa usein yksin ilman tukea toisilta lapsilta. Toiset lapset suhtautuvat heihin usein torjuvasti. Heillä ei ole samanlaisia sosiaalisia toimintaresursseja kuin uudistajilla, koska heiltä puuttuvat niiden käyttöön saamisen kannalta keskeiset elementit: tiivis suhdeverkosto, suosio ja luottamus. Heidän sosiaalista toimijuuttaan voidaan pitää kuitenkin ryhmäkulttuuria uudistavana, koska he usein kyseenalaistavat ja taistelevat ryhmäkulttuurissa vallitsevia arvoja ja normeja vastaan.

Keijoa voidaan pitää tyypillisenä taistelijana ryhmässä. Hänellä on paljon sekä kulttuurisia että inhimillisiä, mutta vähän sosiaalisia toimintaresursseja. Hänen osaamisensa ja tietotaitonsa tulee esille monissa ohjatuissa tilanteissa. Hän selviää usein erinomaisesti erilaisista esikoulutehtävistä. Verbaalisesti taitavana hänellä on aina sanottavaa ja kommentoitavaa sekä ohjatuissa että vapaan toiminnan tilanteissa. Hänen kulttuuriset toimintaresurssinsa tulevat selvästi esiin aktiivisena merkitysten antamisena asioille eri tilanteissa. Muiden taistelijoiden tavoin hän on hyvin aktiivinen oman asemansa rakentaja ja sen puolesta taistelija. Hän tuo jatkuvasti itseään esille ja haluaa herättää toisten huomiota erilaisilla keinoilla. Hänelle on luonteenomaista erityisesti huomiota herättävät 'tilanteeseen tulot' ja halu olla ensimmäisenä valmis tehtävien suorittamisessa:

(1) V80. (...) Keijo tulee huoneeseen vauhdilla ja tullessaan särkee linan rakentaman tornin.(...)

(2) V47. (...) Keijo tulee eskariluokkaan, jossa pojat ovat pelaamassa jääkiekkopeliä. Keijo huutaa tullessaan: "Kuulutus, mää näin oravan".(...)

(3) V12. (...) Opettaja lähtee hakemaan liituja toisesta huoneesta. Keijo ja Lina alkavat hakata pöytää käsillään. Toiset kääntyvät katsomaan, taputus kiihtyy.(...)

(4) V299. (...) Ollaan kokoontumassa penkeille istumaan. Keijo tulee vauhdilla eteisestä ja menee penkkien keskelle tekemään muutaman karateliikkeen. Menee sen jälkeen nostamaan yhtä penkeistä ilmaan. Toiset kieltävät.(...)



(5) V262. (...) Keijo temppuilee koko ajan opettajan lukiessa satua lapsille.(...)

(6) V37. (...) Keijo on ensimmäisenä valmis.(...)

Keijo on näkyvästi esillä ryhmäkulttuurin rakentamisessa, vaikka hän ei olekaan suosioanalyysin perusteella suosittu lapsi ryhmässä. Kukaan lapsista ei maininnut häntä lapseksi, jonka kanssa mielellään leikkisi. Sen sijaan muutama lapsi mainitsi hänet nimenomaan lapseksi, jonka kanssa ei mielellään leikkisi. Toisaalta tuli esille, että Keijon rajuutta ja rohkeutta tavallaan myös ihailtiin. Sitä osoittaa esimerkiksi Eeron kommentti (V299) hänen käydessään hetken istumassa Keijon paikalla penkillä: *"Mää oon supermies Keijo"*. Keijolle toimintavuoden aikana rakentunut lempinimi 'Karatejätkä' kuvaa myös hyvin hänen saavuttamaansa institutionaalista asemaa ryhmässä. Myös seuraavat tilanteet osoittavat toisten lasten suhtautumista Keijoon:

(7) V16. (...) Järjestäytyminen penkeille kestää pitkään. Paavo ei halua istua Keijon vieressä. 5-6 kertaa hän siirtyy pois Keijon vierestä Keijon seuratessa häntä.(...)

(8) V50. (...)Keijo yrittää mahtua istumaan penkille, jossa on jo viisi poikaa istumassa.(...) Paavo siirtyy pois Keijon vierestä Eeron toiselle puolelle istumaan. Keijo: *"Mikset sää voi mun vieressä istua?"*(...)

(9) V78. (...) Heitetään metsäretkellä käpyjä. Keijo heittää pisimmälle, toiseksi Timo ja kolmanneksi Paavo. Päivi: *"Epistä, kun Keijo voitti"*, Iina: *"Tyhmä, kun Keijo voitti, se on aina ollu tyhmä"*.(...)

(10) V106. (...) Tytöt keskustelevat askarrellessaan torille lähööstä. Titta: *"Milloinkahan Keijo lähtee?"*, Raija: *"Toivottavasti ei huomenna"*, Titta: *"Toivottavasti se ei tuu ollenkaan, eihän istuta sen vieressä"*.(...)

(11) V172. (...) Kaisa: *"Kuka pelkää Keijoa, nostaä käden ylös?"* Kaikki paitsi Iina nostavat kätensä ylös. Iina: *"Mää en sitä Keijoa pelkää"* ja nauraa. Titta: *"Jussikin pelkää Keijoa, jos kysyy Jussilta, sekin pelkää"*.(...)

Keijon sosiaalinen taidokkuus on arvioitu heikoksi (ks. s. 116-117). Hänen saamansa sosiaalisen taidokkuuden pistemäärät (syksyllä 34 ja keväällä 37) ovat ryhmän alhaisimpia. Hänen läsnäolonsa tilanteissa yleensä huomataan ja hänestä keskustellaan usein hänen poissa ollessaankin (11). Hän herättää toisissa lapsissa myös pelonsekaisia tunteita, koska hän monasti taistelllessaan omasta asemastaan käyttää sekä verbaalista että fyysisistä aggressiota:

(12) V24. (...) Metsäretkellä Keijo alkaa painia Einon kanssa. Eino: *"Ei saa potkia"*, Keijo: *"Sitätä sait, senkin lässyttäjä"*, Eino: *"En mää mikään lässyttäjä oo"*. (...) Keijo: *"Mää voitin 3-0, ei kun 4-0"*. (...) Ensio: *"Keijolla tulee verta nenästä, se sai opetuksen"*. (...) Eino tulee sanomaan minulle: *"Keijolla tulee verta nenästä, se sai opetuksen, se aina tappelee"*. (...)

(13) V38. (...) Keijo ajaa Jussia rajusti takaa ja kaataa Jussin maahan. Jussi alkaa itkemään. (...) Keijo pukkaa päällään ensin Päiviä sitten Turoa. (...) Ensio ja Keijo nahistelevat. Ensio tulee minun luokseni turvaan. Keijo virnistelee Ensiolle. (...) Tytöt tulevat kantelemaan Keijosta: *"Keijo lätkii"*. (...)

(14) V44. (...) Keijo, Mauri ja Paavo tappelevat (näyttää todelta). Eero ja Turo kurkkivat nurkan takaa. Keijo hakee mailan pihavarastosta ja hakkaa sillä maata. Toiset pojat, myös tytöt hiekkalaatikolta juoksevat kauemmaksi. Paavo Maurille: *"Mene siitä, mää hoitelen sen."* (...) Vaikuttaa siltä, että kukaan ei uskalla mennä lähellekään Keijoa. Toiset pojat alkavat seurata Paavoja. (...)

(15) V51. (...) Keijo kaataa Raijan, Raija alkaa itkeä. (...) Keijo ottaa rajusti pallon pois Timolta. (...) Keijo menee tyttöjen kielloista huolimatta liukumäen alaosaan. (...) Telineistä kuuluu valtavaa karjuntaa: *"Keijo, Keijo, Keijo..."* Keijo ei päästä ketään liukumäen alanurkkaukseen. (...) Keijon huutamista selvästi pelätään, karjuminen vaan yltyy. Keijo alkaa potkia seinää. Seppo: *"Tömistä kovempaa"*. Naurua. Puutun tilanteeseen. (...)

(16) V83. (...) Keijo hyppää ulkona Päiviä vasten ja potkaisee Päiviä. (...)

(17) V118. (...) Kävelypolulla Keijolle ja Ensiolle tulee ilmiriita. Ensio itkee. (...)

(18) V106. (...) Pojat ihmettelevät, mikseivät saa ulos lähtiessään jalkapalloa. Kosti: *"Keijo on potkassut sen päin sokerikuppia, sen takia ei saada"*. (...)

Vaikka Keijolla on paljon inhimillisiä ja kulttuurisia resursseja, hän ei saa niitä tilanteissa toimimaan tuottavalla tavalla. Hän ei onnistu rakentavasti neuvottelemaan itselleen niillä tyydyttävää asemaa, vaan joutuu kokemaan kerta toisensa jälkeen pettymyksiä. Hänen kanssakäymisensä toisten lasten kanssa sisältää paljon kielteistä valtaa. Hänen fyysinen vallankäyttönsä saa toiset lapset usein suhtautumaan häneen torjuvasti (14). Häntä vastaan asetetaan joukolla ja häntä yllytetään jatkamaan riehumista (15). Keijosta tehdään syntipukki joskus myös syyttömästi: (V210.) (...) Pihalla Jussin päähän on osunut pallo, toiset syyttävät Keijoa, että Keijo heitti pallon tahallaan. (...) Usein hän saa kokea syrjäytetyksi tulemista: (V52.) Keijo: *"Mauri ei valitse mua koskaan"*, (V89.) Keijo: *"Hei ope, pojat ei ota mua jalkapalloon"* ja (V124.)

Keijo: *"Eino sai synttäräkutsun, mää en"* ja julkista ojentamista: (V50.) (...) Opettaja joutuu huomauttamaan Keijolle useita kertoja hiljaa olemisesta, ja (V92.) (...) Keijo joutuu penkkitilanteessa rauhattomana ensin opettajan siten lastenhoitajan syliin rauhoittumaan. Keijo reagoi usein pettymyksiin ja epäonnistumisiin voimakkaasti (19, 20 ja 21) ja puolustaa tarmokkaasti omia oikeuksiaan (22):

(19) V138. (...) Ohjatussa tilanteessa opettaja kysyy lapsilta, mistä vesiväreistä saadaan oikeaa vihreää. Keijon, Maurin ja Ossin pöytä vastaa väärin. Keijon ilme kertoo syvän pettymyksen. Väärässä oleminen oli hänelle kova paikka. (...)

(20) V150. (...) Valokuvaa ja asettaa lapsia ryhmäkuvaan, pienimmät lapset eturiviin penkille istumaan ja isommat lapset taakse seisomaan. Hän ottaa viimeisenä penkille istumaan Keijon. Keijo: *"Vittu, mää en oo noin pieni"*. (...)

(21) V157. (...) Leikitään salissa hirveä ja isäntää. Keijo on hirvi ja Iina isäntä. Iina saa Keijon heti kiinni. Keijo alkaa huitomaan nyrkeillä ilmassa Iinaa ja juoksee istumaan salin nurkassa olevalle penkille: *"Mää en oo enää pelissä"*. (...)

(22) V173. (...) Keijo: *"Mulla on asiaa, Eino heitti mua kivellä"*. Keijolla on iso kuhmu päässä. Opettaja: *"Mitähän mejän pitäis tehdä, että tää tilanne korjautuis?"*, Keijo: *"Jos tekee jotain kiellettyä, ei saa tehdä täällä mitään. Kumpikohan meistä on oikeessa, Eino vai mää, ei voi tietää, pitäis olla kamera"*. (...) Keijo: *"Ketkä puolustaa mua, kädet ylös"*. (...)

Taistelijoille on uudistajien tavoin luonteenomaista kyseenalaistaa vallitsevaa aikuisvaltaa (23, 24) ja institutionaalisia normeja (26). Näissä yrityksissään he jäävät kuitenkin usein yksin saamatta tukea toisilta lapsilta. Toiset lapset eivät useinkaan liittoudu heidän kanssaan vaan, päinvastoin asettuvat vastustamaan näitä taistelijoiden rajanylitysyriksiä (25). Taistelijat eivät ole onnistuneet rakentamaan itselleen tiivistä suhdeverkostoa ja sosiaalista luottamusta kuten uudistajat. Aineistosta voidaan nostaa esimerkkeiksi seuraavat tilanteet:

(23) V235. (...) Penkeillä istuttaessa opettaja keskustelee lasten kanssa eilisestä konserttiretkestä. Lapset kertovat innokkaina, mitä retkestä muistavat. Keijo sen sijaan kysyy opettajalta: *"Minkä takia sun täytyy tietää?"*. (...)

(24) V311. (...) Keskustellaan viime öisestä yöretkestä. (...) Lastenhoitaja: *"Miksiköhän se tati oppi vain Keijon nimen siellä retkellä?"*. Keijo: *"Ai, miks se oppi mun nimen?"*. Lastenhoitaja: *"Mietipäs?"*. Mauri: *"No kun sää aina riehut"*. Keijo: *"Olis se voinu oppia teijänkin, jos olisitte esitelleet"* ja jatkaa lastenhoitajalle: *"Sääkin olisit voinu kiittää sitä kuskia"*. (...)

(25) V164. (...) Ohjatussa tilanteessa väritetään lehtiä vihreän eri sävyillä. Keijo: *"Ope, tää on vähän ykstoikkosta, mää haluan tehdä sinisiä lehtiä"*. Opettaja: *"Onkos sinisiä lehtiä luonnossa?"*. Lapset kuorossa: *"Ei"*. (...)

(26) V213. (...) Keijo tulee verstaan ovelle, jossa Jussi, Toni ja Ensio ovat vasaroi-massa. Keijo: *"Lätkikää korvillenne"*. Ensio: *"Vähä kun idiootti"*. Jussi: *"Ei olis kannattanu sanoo tota, Keijo on sairas"*. (...) Keijo juoksee uudelleen verstaan ovelle: *"Lätkikää korvillenne, hullut. Onks tää joku pyssy?"*. Keijo menee verstaaseen ja ottaa laudan käteensä. Jussi lähtee sanomaan opettajalle, että verstaassa on neljä. Opettaja tulee käskemään Keijon pois verstaasta. (...)

Myös taistelijoiden sosiaalinen toimijuus voi saada rakentavan neuvottelun luonteen. Seuraavassa episodissa (27) Keijo osoittaa haluaan neuvotella rakentavasti tyttöjen kanssa. Tilanteessa tulee esille myös Keijon eräänlainen rajojen rikkominen, kun hän menee tyttöjen joukkoon askartelemaan. Ryhmäkulttuuriin oli selvästi rakentunut kirjoittamaton sääntö, että askartelusalin pöydän ääressä puuhailu oli tyttöjen 'juttuja', joihin pojat harvoin vapaaehtoisesti menivät mukaan, mitä osoittaa Keijonkin kommentti: *"(...) minä ihan vapaaehtoisesti otan paperia ja piirrän"*.

(27) V230. (...) Keijo tulee askartelusalin ovelle. Keijo: *"Kaikki tytöt tekee jotain piirtämistä"*. Katselee vähän aikaa ja sanoo: *"Tai pitäisköhän sittenkin piirtää jotain, minä ihan vapaaehtoisesti otan paperia ja piirrän"*. Keijo ottaa ensin paperin, josta Iina sanoo, ettei sitä saa ottaa, koska se on isänpäiväkorttipaperia. Keijo ottaa toisen paperin. (...) Keijo: *"Miten sää tuon oot oppinu noin hyvin piirtään?"*. Leea: *"Mää oon vaan oppinu"*. Keijo: *"Mitä mää tekisin?"* ja katselee ympärilleen. Aloittaa piirtää lyijykynällä jotain. Päivi tulee huoneeseen ja alkaa leikata paperista lumitähtiä. Keijo: *"Määkin haluan tehdä lumitähtiä, voiks tästä tehdä?"*. (...) Päivi: *"Näitä on hirveen vaikee tehdä, mää voin näyttää sulle"*. (...)

## 20 Uusintajat

Uusintajilla (4 poikaa, 3 tyttöä) on myös paljon inhimillisiä (Eerolla vähän) ja kulttuurisia toimintaresursseja, mutta vain osalla heistä (Toni, Kaisa, Leea, Eero) on paljon myös sosiaalisia resursseja. Heidän kokonaispääomansa määrää voidaan pitää suhteellisen suurena ja sen rakennetta monipuolisena vaikkakaan ei aivan samassa määrin kuin uudistajilla. Resurssejaan he käyttävät usein tuottavalla tavalla oman ja muidenkin toimijoiden tilannekohtaisen aseman rakentamisessa. Heidän sosiaalinen taidokkuutensa on osalla hyvä (Kaisa, Titta) ja osalla keskinkertainen (Leea, Toni, Raija, Timo ja Eero). Heille on tyypillistä rakentava, toisetkin huomioiva neuvottelemine. Heidän jou-

kossaan on useita lapsia, jotka edesauttavat merkittävästi tilannekohtaisen sosiaalisen pääoman rakentamista. He eivät yleensä pyri muuttamaan tilanteiden sosiaalisten järjestysten muotoutumisen perustaa, vaan toimivat valitsevien odotusten ja normien mukaisesti. Osalle heistä on hyvinkin tyypillistä kontrolloida toisten lasten normien noudattamista. Heidän institutionaalinen suosionsa näyttää jakaantuvan eri tavoin. Ainoastaan Toni, Eero ja Leea kuuluvat ryhmän suosituimpien lasten joukkoon Titan ja Kaisan sijoittuessa jopa vähiten suosituimpien lasten ryhmään. Sosiaalisella toimijuudellaan he rakentavat lähinnä uusintaen ryhmäkulttuuria.

Kaisa kuuluu uusintajiin. Hänellä on paljon erityisesti inhimillisiä ja kulttuurisia resursseja, mutta suhteellisen paljon myös sosiaalisia resursseja. Hänen toimintaresurssiensa rakenne on verraten monipuolinen ja niiden avulla hän usein rakentaakin itselleen aktiivisen ja hallitsevan aseman tilanteissa:

(1) V248. (...) Tytöt leikkivät eläimiä salin lattialla. Kaisa on eläinten hoitajana. Henna kysyy Kaisalta: *"Voiko linaakin tulla peliin?"* Kaisa: *"Joo, mutta mää joudun aina oleen emo"*, Aino: *"Sää oot hyvä emo"*. Henna kysyy Riitalta: *"Voitko sää olla emo?"*, Riitta: *"No voin"*. Aino ja Henna ryntäävät Riitta-emon luo. Hetken päästä Kaisa: *"Mää oonkin metsätonttu"*, Raija: *"Mikä sun nimi on?"*. Kaisa: *"Tärvitsen miettimisaika"* ja istuu pöydälle ja on miettiväisen näköinen asettaen kädet koukkuun rinnan päälle. Raija istuu penkille ja laittaa kätensä samalla tavalla kuin Kaisa. (...) Raija ja muut leikissä olevat tytöt alkavat seurata metsätonttu Kaisaa. Kaisa: *"Tää auttaa kaikkia pieniä eläimiä, jotka tarttee apua"*. Raija: *"Niin tääkin"*. (...) Kaisa hakee hoitovälineitä ja vie ne salin nurkkaan ja alkaa hoitaa ja sitoa Riittaa. Leea, Henna, Raija ja lina seuraavat vierestä.

(2) V94. (...) Leea, Raija, Kerttu ja Kaisa ovat piirtämässä askartelusalissa linan ja Ainon tullessa huoneeseen. Aino menee kotileikkinurkkaukseen ja lina Kaisan viereen piirtämään. Tytöt piirtävät mallista koiraa. lina: *"Ette te koskaan saa sellasta"*. Kaisa: *"Yritä sääkin"*. lina: *"Mistä mää saan sellasen lyijykynän?"*. Kaisa ojentaa linalle kynälaatikosta lyijykynän. (...) lina: *"Mää en osaa kovin hyvin piirtää"*. Kaisa: *"Mää osaan"*. (...) Kaisa ehdottaa linalle: *"Piirrä tohon tupsu ja rusetti"*. lina: *"Mikä?"*. Kaisa: *"Tällanen kun mulla on"*. Leea: *"Millä värillä tekis silmät?"*. Kaisa: *"Mää teen ensin lyijykynällä"*. (...) Kaisa: *"Mää teen puhekupla"*. Kerttu: *"Niin mäkin"*. lina: *"Mää en osaa kirjoittaa Kaisaa"*. Kaisa: *"Mää osaan kirjoittaa hau"*. Kaisa: *"Hau, hau, hau"*. Kerttukiin kirjoittaa, johon Kaisa kommentoi: *"Tossa lukee huu, hau, huu, tossa pitäis olla a"*. (...)

(3) V113. Tytöt ovat aloittamassa koiraleikkiä. Kaisa: *"Mää haluaisin olla teidän kolmen omistaja"*. Riitta: *"Mihin minä sitten kuulun?"*. (...) Kaisa alkaa kokennella koiriaan: *"Koirat sisään"*. (...) *"Tossa on sun paikkas"*. (...) *"Nyt sisälle omin voimin"*. *"Sisälle kaikki"*. (...) *"Ette pääse enää ulos"*. (...) *"Voitte nukkua sa-*

*malla patjalla*". (...) *"Varo Timantti, ettei ala pääätä huimaamaan"*. *"Topi, mene nukkumaan"*. Koirat huutavat kuorossa, että heillä on nälkä. Kaisa: *"Hiljaa siinä, nyt on päiväunien aika"*. (...)

(4) V273. (...) Kaisa selvästi hallitsee koiria leikkivää tyttöjoukkoa. Raija sanoo närkästyneenä: *"Kaikki haluaa olla Kaisan, Kaisan, Kaisan. (...) "* ja Aino: *"Kaisa, mä meen kohta valittaen opelle, te kaikki ootte Kaisan koiria, mun ei kukaan"*. (...) Tytöt siirtyvät eskariluokkaan, Raija laittaa oven kiinni sulkien näin Aion ja Riitan pois leikistä: *"Ette pääse sisään"*. (...) Kaisa aukaisee oven ja kysyy Riitalta: *"Mikä olisit jos pääsisit?"*. Riitta: *"Sellanen kulkuri"*. Kaisa: *"Tule sisälle, antaa sen tulla"*.

Kuvatut episodit osoittavat Kaisan hallussa olevia sekä inhimillisiä että kulttuurisia resursseja, joiden avulla hän suhteellisen vaivatta rakentaa itselleen tilanteissa aktiivisen ja hallitsevan aseman. Toiset lapset antavatkin hänen usein organisoida leikkitilanteita (1 ja 3), suostuvat hänen ehdotuksiinsa ja myötäilevät hänen tekemisiään (1). Kaisa käyttää resurssejaan taitavasti vuorovaikutuksessa. Hänen neuvottelemisensa on useimmiten rakentavaa (2) eikä siihen sisälly kielteisen vallan käyttöä. Hänen hallitsevuutensa ei perustu pakottavaan toisten alistamiseen, käskyjen antamiseen, uhkailuihin tai pelotteluihin, vaan hänen tilannekohtaiseen sosiaaliseen taidokkuuteensa ja myönteiseen yhteistyöhön (4). Hän osoittaa usein myös lojaalisuutta toisia kohtaan (4). Hän on valmis ottamaan tilanteisiin mukaan useita lapsia ja leikkii yleensä useiden lasten kanssa samanaikaisesti sulkematta pois ketään jaetusta leikistä. Hänen on yleensä helppo päästä halutessaan itse mukaan leikkitilanteisiin, vaikka hän ei kuulukaan ryhmässä suosittujen tyttöjen joukkoon. Hänen suosiotaan ryhmässä osoittaa aikaisemmin esitetty lasten valintoihin perustuva suosioanalyysi (ks. s. 148). Kukaan lapsista ei haastattelukeskusteluissa valinnut häntä ensimmäisenä lapseksi, jonka kanssa mielellään haluaisi leikkiä. Kaksi lasta sen sijaan mainitsi hänet toisena lapsena, jonka kanssa mielellään leikkisi. Kaisan hallitsevuuteen ei kuitenkaan aina haluta alistua. Neljäs episodi (4) on esimerkki tilanteesta, jossa osa lapsista (Raija ja Aino) asettuu selvästi vastustamaan Kaisan hallitsevuutta leikissä.

Kaisa toimii tilanteissa usein itsenäisesti ja osoittaa sosiaalista riippumattomuuttaan. Seuraavat episodit havainnollistavat tätä. Tilanteissa Kaisaa ei syrjäytetä tai haluta sulkea pois yhteisestä tekemisestä, vaan Kaisa ratkaisee itse tilanteet haluamallaan tavalla.

(5) V271. Tytöt juttelevat piirtäessään askartelusalin pöydän ääressä. (...) Raija: *"Mää kävelen tänään Titan kanssa"*. Kaisa: *"Mää ehkä yksin"*. Raija: *"Kyllä sää voit mejän kanssa kävellä"*. Kaisa: *"En, mä kävelen yksin"*.

(6) V134. Tytöt menevät askartelusaliiin. Kaisa ottaa ensimmäisenä värikynät ja paperia ja menee pöydän ääreen istumaan sanomatta mitään. Toiset tekevät samoin.

(7) V98. Tytöt ovat ulkona keinuissa. Pojat pyytävät tyttöjä jahtaamaan itseään. Kaikki muut tytöt lähtevät, Kaisa jää yksin keinumaa.

(8) V31. Kaisa jää yksin eskariluokkaan ja alkaa pelata jääkiekkopeliä. Siirtyy ikkunaan katsomaan, kun muut menevät ulos.

Uusintajat osoittavat yleensä myös hyvää ristiriitojen ratkaisemisen taitoa ja itsehillintää tilanteissa, joissa joutuvat kokemaan tavalla tai toisella epäonnistumista. Kaisan reagoimista epäonnistumiseen kuvaa seuraava tilanne:

V221. (...) Tytöt antavat pisteitä toisilleen piirustuksista. Päivi antaa Kaisalle toiseen piirustukseen 10 ja toiseen 100 pistettä. lina saa Päiviltä 10 000 pistettä, Titta vieläkin enemmän. (...) Kaisa: *"Jos haluaa kumittaa, tässä on kumi"* ja pyyhki omastaan pisteet pois. (...) Kaisa: *"Mää olin häviöjä, mää kumitin ne pois"*.

Uusintajat ovat aktiivisia ryhmäkulttuurin rakentajia, mutta he eivät yleensä pyri muuttamaan sitä, miten sosiaalinen järjestys tilanteessa muotoutuu, vaan toimivat vallitsevien odotusten ja normien mukaisesti. Toiminnallaan he lähinnä uusintavat lasten asemaa päiväkotiryhmässä. He nojautuvat usein aikuisiin ja ilmaisevat käyttäytymisellään aikuismaista normien kontrolloimista. Havainnointiaineistosta löytyy useita tilanteita, joissa Kaisa käyttäytyy 'pikku opettajan' tavoin ja kontrolloi toisten lasten käyttäytymistä. Seuraavana muutama esimerkki näistä:

(9) V286. (...) Tytöt ovat lopettamassa leikkiä askartelusalissa. On aika kokoontua penkeille. Kaisa huutaa ovelta: *"Siivotkaa."*

(10) V138. (...) Taputetaan käsillä erilaisia rytmejä pöydän kanteen sillä aikaa kun opettaja valmistelee ohjatun tilanteen tehtävää. Jokainen lapsi saa antaa mallin, jonka toiset sitten toistavat. Kaisa ottaa johdon ja luettelee, kenen vuoro kulloinkin on taputtaa malli.

(11) V115. (...) Kaisa huutaa viereisestä pöydästä: *"Iina ja Aino, te voitte mennä keittiöön leikkimään"*.

(12) V106. (...) Kaisa: *"Näitä ei ikinä siivota näitä pöytiä"*.

(13) V108. (...) Ulos mentäessä Kaisa kysyy: *"Kenenkähän pyörä?"*. Turo: *"Hennan"*. Kaisa: *"Se kannattas laittaa tohon seinän viereen, ettei se kastu"*.

(14) V81. (...) Istutaan penkeillä. Kaisa: ”Keijo, lopeta tuo räyhääminen.”

(15) V74. (...) Pojat pelaavat jääkiekkopeliä. Toinen kiekko löytyy lattialta. Kaisa: ”Anna se mulle”, tulee ja ottaa kiekon ja vie sen opettajalle, joka juuri oli antanut uuden kiekon.

(16) V68. (...) Kaisa huutaa tytöille verstaaseen: ”Monta siellä on?”

## 21 Seurailijat

Seurailijoiden (5 poikaa, 2 tyttöä) toimintaresurssit ovat niukimmat. Osalla heistä (Turo, Seppo, Kerttu ja Riitta) on paljon ainoastaan kulttuurisia toimintaresursseja. Kulttuurinen pääoma osoittautuikin yleisimmäksi lasten pääoman muodoksi. Inhimillisiä ja sosiaalisia resursseja heillä kenelläkään ei ole paljon. Heidän kokonaispääomansa rakenne on hyvin yksipuolinen ja sosiaalinen liikkumatilansa pieni. He eivät ole suosittuja lapsia ryhmässä eikä heidän sosiaalinen taidokkuutensa ole hyvä. Heille ei myöskään ole rakentunut kiinteää suhdeverkostoa ryhmässä. Yksittäisissä tilanteissa, useimmiten pienissä lapsiryhmissä, he onnistuvat kuitenkin rakentamaan itselleen myönteisesti hallitsevan aseman kulttuurisilla toimintaresursseillaan. Heidän päätöksenteolleen on leimallista epäitsenäisyys. Heidän neuvottelujensa luonne on useimmiten mukautuvaa ja/tai alistuvaa. He ohjautuvat pääasiassa ulkoa päin ja toimivat vallitsevien normien ja sääntöjen mukaisesti. Kielteistä vallan käyttöä heidän neuvotteluissaan ei juurikaan esiinny. Heidän osallistumisensa ryhmäkulttuuriin on pääasiassa mukana toimimista ja toisia myötäilevää, minkä vuoksi heitä voidaan pitää lähinnä seurailijoina ryhmäkulttuurissa.

Ossi on yksi seurailijoihin kuuluvista lapsista. Hänen toimintaresurssinsa on arvioitu kaikkien tutkimuksessa käsiteltyjen resurssien suhteen vähäisiksi. Selvimmin hän käyttää kulttuurisia resurssejaan toimintaresursseinaan. Hallussaan olevia inhimillisiä resursseja hän ei käytä kovin aktiivisesti oman tilannekohtaisen asemansa rakentamisessa. Hän selviytyy kuitenkin usein kohtuullisen hyvin erilaisista tehtävistä ohjatuissa tilanteissa. Hänen osallistumistaan erityisesti vapaan toiminnan tilanteisiin luonnehtii passiivinen mukana toimiminen. Aktiivisimmin hän toimii pienissä lapsiryhmissä ollessaan vuorovaikutuksessa vain muutaman lapsen kanssa kerrallaan (1, 2) Suuremman lapsiryhmän toimintaa hän lähinnä seurailee syrjästä osoittaen kuitenkin kiinnostusta toisten tekemistä kohtaan (3-7).

(1) V27. (...) Ossi ja Riitta leikkivät hevosilla vieressä kun pojat pelaavat. (...)



(2) V223. (...) Riitta ja Ossi leikkivät salin lattialla dinoilla, jotka Riitta on tuonut mukanaan. (...)

(3) V306. (...) Pojat leikkivät salissa rosvoja ja poliiseja, tytöt koiraleikkiä. Ossi istuu tuolilla ja seuraa toisten leikkimistä. (...)

(4) V41. (...) Ossi kiertelee luokassa poikien pelatessa, käy välillä ikkunasta katsomassa. Tulee juttelemaan minulle. (...) Istuu viereeni: *"Kerran mä sain keskeltä maalin"*.

(5) V170. (...) Lapset tekevät eskaripelejä salin pöydällä. Ossi seisoo vieressä ja seuraa. (...)

(6) V205. (...) Ossi istuu penkillä ja katselee hulinaa ympärillään, samoin Ensio on yhdessä nurkassa yksinään tekemässä jotain. (...)

(7) V241. (...) Poikia on piirtämässä liiduilla eskariluokan taululle. Ossi katselee kaukaa poikien piirtämistä. (...)

Ollessaan mukana aktiivisesti vuorovaikutustilanteissa, hän usein matkii tilanteessa hallitsevia lapsia (8 ja 9).

(8) V260. (...) Joukko poikia leikkii legoautoilla salin nurkkauksessa. Ossi seuraa Tonia koko ajan hänen ajaessa aluksillaan. (...) Toni: *"Laittaisinko tällaisen toisen junan?"*. Ossi: *"Joo"*. Toni: *"Määpäs teen sellasen"*. Ossi tekee perässä. (...)

(9) V53. (...) Ossi nousee linan perässä pöydälle seisomaan. (...)

Ossin institutionaalinen suosio ei ole suosioanalyysin perusteella hyvä (ks. s. 148). Ainoastaan Riitta, joka itsekin kuuluu seurailijoiden ryhmään, valitsi hänet ryhmähaastattelussa lapseksi, jonka kanssa haluaisi mielellään leikkiä. Hän ei myöskään saanut vastavuoroisia valintoja ryhmän verkostanalyysissä, mikä osoittaa hänen asemaansa ryhmän sosiaalisen verkoston reuna-alueella. Hänen kanssaan olemisesta ei koskaan kilpailtu eivätkä toiset lapset yleensä pyytäneet häntä tulemaan mukaan vapaan toiminnan tilanteissa. Useissa pelitilanteissa tuli ilmi, ettei hän ollut suosittu pelikumppani poikien keskuudessa (10-13). Hän luovuttikin usein esimerkiksi jääkiekkopelin pelaamisen, jos peliä seuraamaan kerääntyi paljon lapsia.

(10) V105. (...) Ossi ja Aino pelaavat jääkiekkopeliä. Peli jää kesken, kun poikia alkaa tulla peliä seuraamaan. (...) Ossi pelaa Tonin kanssa. Paavo: *"Mää en taho Ossia vastaan"*. Kosti: *"En määkään, mä tahon Tonia vastaan"*. (...) Ossi:

*"Mää en jaksa enää pelata". (...)*

(11) V128. (...) Kosti ja Ossi pelaavat jääkiekkopeliä. (...) Kosti: *"Kolme-nolla, mää johan jo. Toni, tuut sää mua vastaan?"*. Ossi: *"Mää arvasin, että mää häviän"*. Ossi luovuttaa pelin kesken. (...)

(12) V80. (...) Ossi pelaa Tonia vastaan. Poikia alkaa saapua pelin ympärille. Paavon saapuessa Ossi: *"Mää en enää jaksa pelata"*. Paavo: *"Mää voin pelata"*.

(13) V225. (...) Ossi luovuttaa pelin: *"Mää haluan pelata jotain vähän huonompaa vastaan kun voittajaa vastaan"*. (...)

Ossi reagoi torjutuksi tulemiseen yleensä alistumalla tai vetäytymällä tilanteesta. Havainnointiaineistosta löytyy myös useita tilanteita, joissa hän osoittaa mielipahaansa tai pettymystään itkemällä (14-16).

(14) V33. (...) Ossia itkettä: *"Keijo on ihan tyhmä"*. (...)

(15) V73. (...) *"Et sinä siinä istunu"* Keijo karjuu Ossille. Ossi: *"Tstuin"* ja alkaa itkeä.

(16) V181. (...) Kun on saatu työt tehtyä lina sanoo: *"Ossi on kirjoittanut nimensä noin isolla"*. Ossi alkaa itkeä. Opettaja yrittää kysyä Ossilta, mistä hän pahoitti mielensä, mutta Ossi ei sano mitään. (...)

Aineistosta ei löydy yhtään tilannetta, jossa Ossi yrittäisi rikkoa normeja. Päinvastoin hän toimii sovittujen sääntöjen mukaisesti silloinkin, kun toiset lapset eivät niitä noudata (17):

(17) V229. (...) Jussi, Toni ja Seppo ovat olkkarissa leikkimässä lääkäriä. Ossi seisoo ovelta ja haluaisi mennä leikkiin mukaan ja ehdottaa: *"Lääkärivehkeet voi siirtää mihin vaan, ei siellä saa olla kun kolme"*. (...) Turo menee olkkariin. Ossi: *"Siellä pitää olla vaan kolme"* ja toistaa sitä ovelta monta kertaa. Ossi: *"Sinä olit vika siellä"*. Jussi: *"Saa tänne tulla neljä, käypä kysymässä"*. Ossi: *"Se sano jo mulle, siellä saa olla vain kolme. (...) Siellä saa olla vaan kolme. Jonkun pitää lähtee pois"*. Ossi toistaa sitä useamman kerran, pojat eivät ole kuulevinaan. Ossi lähtee pois (surullisena). (...)

## 22 Toimintaresurssit ja pätevyys toimijuudessa

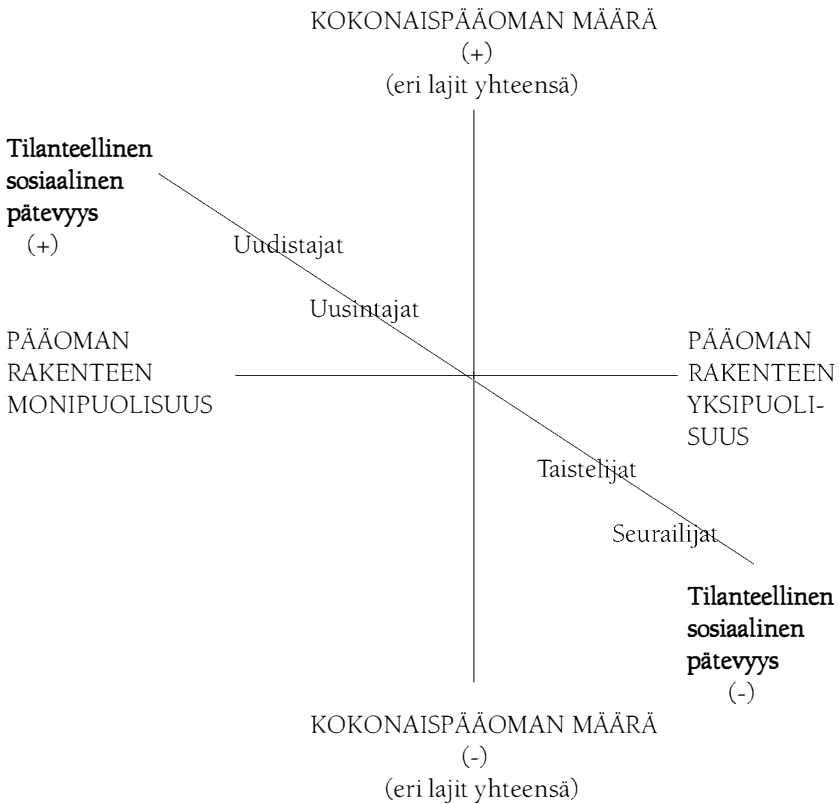
Seuraavaan yhteenvetotaulukkoon on koottu lasten toimijuuden profiileille luonteenomaiset piirteet:

Taulukko 10. Toimijuuden profileille luonteenomaiset piirteet

I Uudistajat	II Uusintajat
<ul style="list-style-type: none"> <li>* paljon inhimillisiä, kulttuurisia sekä sosiaalisia toimintaresursseja</li> <li>* toimintaresurssien produktiivinen käyttö</li> <li>* suuri institutionaalinen suosio</li> <li>* tiivis suhdeverkosto</li> <li>* suuri luottamus</li> <li>* aktiivinen osallistuminen ryhmäkulttuurin ydintoimintoihin ja organisoimiseen</li> <li>* aktiivinen oman aseman rakentaminen ja puolustaminen</li> <li>* vaikutusvaltaa neuvotteluissa</li> <li>* sosiaalisten järjestysten perustaa rakentava ja uudistava toimijuus</li> <li>* autonomisuus, itsenäisten ratkaisujen tekeminen</li> <li>* lojaalisuus, solidaarisuus</li> <li>* huumorin käyttö</li> <li>* omien oikeuksien puolustaminen</li> <li>* hyvä itsekontrolli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* paljon inhimillisiä ja kulttuurisia toimintaresursseja</li> <li>* osalla paljon myös sosiaalisia toimintaresursseja</li> <li>* toimintaresurssien produktiivinen käyttö</li> <li>* institutionaalinen suosio hyvä tai keskinkertainen (I poikkeus)</li> <li>* suhteellisen tiivis suhdeverkosto</li> <li>* suhteellisen suuri luottamus</li> <li>* aktiivinen osallistuminen ryhmäkulttuurin ydintoimintoihin</li> <li>* aktiivinen, myötäilevä tai passiivinen oman aseman rakentaminen ja puolustaminen</li> <li>* rakentava neuvottelemine, kompromissien tekeminen</li> <li>* sosiaalisten järjestysten perustaa rakentava ja säilyttävä toimijuus</li> <li>* annettujen ohjeiden mukaan toimiminen</li> <li>* hyvä itsekontrolli</li> </ul>
III Taistelijat	IV Seurailijat
<ul style="list-style-type: none"> <li>* paljon kulttuurisia ja/tai inhimillisiä toimintaresursseja</li> <li>* vähän sosiaalisia toimintaresursseja</li> <li>* toimintaresurssien strateginen käyttö</li> <li>* institutionaalinen suosio keskinkertainen tai huono</li> <li>* ei kiinteätä suhdeverkostoa</li> <li>* epäluottamus ryhmässä</li> <li>* aktiivinen osallistuminen ryhmäkulttuurin ydintoimintoihin</li> <li>* aktiivinen oman aseman rakentaminen ja puolustaminen</li> <li>* sosiaalisten järjestysten perustaa rikkova toimijuus</li> <li>* jatkuva taistelu ja kamppailu, voimakas omatahtoisuus</li> <li>* paljon kielteisen vallan hyödyntämistä neuvotteluissa</li> <li>* huono itsekontrolli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* osalla paljon kulttuurisia toimintaresursseja</li> <li>* vähän inhimillisiä ja sosiaalisia toimintaresursseja</li> <li>* toimintaresurssien mukautuva käyttö</li> <li>* institutionaalinen suosio keskinkertainen tai huono</li> <li>* ei kiinteätä suhdeverkostoa</li> <li>* myötäilevä osallistuminen ryhmäkulttuuriin</li> <li>* myötäilevä tai passiivinen oman aseman rakentaminen</li> <li>* sosiaalisten järjestysten perustaa säilyttävä toimijuus</li> <li>* mukautuva ja/tai alistuva neuvottelemine</li> <li>* hyvä/huono itsekontrolli</li> <li>* riippuvuus, myötäily seurailu</li> <li>* ulkoa ohjautuva toiminta</li> </ul>

Toimintaresurssien eri muotoja ja niiden käyttöä voidaan pitää erittäin tärkeinä lasten toimijuuden näkökulmasta. Niillä toimijat (uudistajat, uusintajat, taistelijat ja seurailijat) rakentavat ja toteuttavat tilannekohtaista sosiaalista pätevyyyttään. Jos toimijatyyppit sijoitetaan toiselle ulottuvuudelle heidän omistamansa pääomajien (toimintaresurssien) kokonaismäärän suhteen ja toiselle heidän kokonaispääomansa rakenteen mukaan eli sen suhteen, miten paljon heillä on käytössään toimintaresurssien eri muotoja (inhimillisiä, sosiaalisia, kulttuurisia) havainnollistuu heidän sosiaalisen pätevyytensä ilmeneminen oheisen kuvion avulla.

Kuvio 4. Pääoman määrä, rakenne ja pätevyys toimijuudessa



Toimijalla on sosiaalista pätevyyttä siksi, että hänellä on tilanteellisesti tarpeelliset toimintaresurssit ollakseen tilanteessa tehokas ja saadakseen siinä tahtomiaan vaikutuksia aikaan.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Vrt. Bourdieu 1995, 135-136; Tulkki 1996, 21; Giddens 1984, 185-192.

Kokonaispääoman määrän ohella merkittäväksi tekijäksi sosiaalisen pätevyiden rakentumisen kannalta osoittautuu kokonaispääoman rakenne. Se ilmenee eri pääomalajien suhteena pääomakoosteessa. Mitä monipuolisempi pääomavalikoima toimijalla on sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia osoittaa sosiaalista pätevyyttään. Kokonaispääoman määrä ei yksin välttämättä riitä voimavaraksi sosiaalisen pätevyiden ilmenemisessä. Sosiaalisella pääomalla voidaan nähdä olevan ratkaiseva merkitys. Vaikka toimijalla on hallussaan paljon kulttuurista ja inhimillistä pääomaa ja hänen kokonaispääomansa on suuri, mutta hänellä ei ole sosiaalista pääomaa, hänen sosiaalista toimijuuttaan luonnehtii enemmän tai vähemmän tilanteellinen epäpätevyys.

## VI PÄÄTELMÄT

Tutkimukseni tarkoituksena on tehdä näkyväksi ja selittää lasten toimijuutta päiväkodissa. Tähän pyrin tarkastelemalla sitä, miten lapset neuvottelemalla ja käyttämällä valtaa rakentavat omaa ja kanssatoimijoiden toimijuutta ja järjestävät sosiaalisia tilanteita. Lisäksi pyrin tunnistamaan lasten tässä prosessissa käyttämiä toimintaresursseja. *Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää lasten toimijuuden avainkäsitteiden löytymistä. Neuvottelun, vallan ja toimintaresurssin käsitteet osoittautuivat onnistuneiksi kuvaamaan ja selittämään lasten toimijuutta. Tämä teki mahdolliseksi rakentaa lasten toimijuuden profiilit, jotka tuovat esille lasten eroja tilanteellisessa sosiaalisessa pätevytydessä päiväkotiympäristössä. Erityisesti varhaispedagogiikan kehittämisen kannalta haasteellisenä tuloksena voidaan pitää lasten päiväkotiryhmässä rakentaman sosiaalisen pääoman ominaispiirteiden esille tulemistä.*

Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ja pohdin lasten toimijuuden varhaiskasvatustutkimukselle ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuudelle tarjoamaa antia.

### 23 Neuvottelu, valta ja toimintaresurssit lasten toimijuudessa

Päivähoito on suomalaisessa yhteiskunnassa vakiinnuttanut asemansa tärkeänä lapsuuden instituutiona kodin ja koulun rinnalla. Suurin osa alla kouluikäisistä lapsista on mukana jossain muodossa järjestetyssä esiopetuksessa. Päiväkodeista on siten muodostunut merkittävä lasten sosiaalinen ja kulttuurinen toimintaympäristö. Päiväkodissa lasten keskinäinen vuorovaikutus toteutuu ja siitä on tullut keskeinen tekijä lasten arjen rakentumisessa. Toimiminen ikätoverien kanssa ei ole merkityksellistä vain tulevien vuorovaikutussuhteiden oppimisen kannalta, vaan se on ennen kaikkea olennainen osa lasten arkipäivää. Lasten saamista kokemuksilla on ensiarvoisen tärkeä merkitys. Viettäähän lapsi päivähoitossa tavallisesti pidemmän ajan kuin

koulussa, koska päivähoido on kiinteämmin yhteydessä vanhempien työssäkäyntiin kuin koulu.

Päiväkotia voidaan pitää yhtenä myöhäismodernille yhteiskunnalle tyyppillisenä yhteisönä, jossa toiminta perustuu suuressa määrin sopimuksellisuuteen. Toimiminen siellä edellyttää sekä yksilöllisyyttä että oman jäsenyyden rakentamista ryhmässä. Asema ryhmän jäsenenä ja tilanteelliset asemat vuorovaikutuksessa eivät ole olemassa olevia paikkoja, joihin lapset voivat asettua, vaan ne tuotetaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä. Neuvottelemisen, vallankäyttö ja toimintaresurssit toimivat asemien rakennusaineiksina. Lasten neuvotteluissa ja vallankäytössä voidaan havaita samanlaisia piirteitä kuin aikuistenkin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ne sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja: sovittelua, kaupantekoa, kompromisseja, mutta myös suostuttelua, manipulointia, uhkailua, syrjintää ja painostusta. Lasten tavoissa rakentaa tilanteellisia asemia ja sosiaalisia järjestyksiä on myös heidän toiminnalleen luonteenomaisia piirteitä. Ne ovat usein kokonaisvaltaisia ja sisältävät verbaalisen puheen lisäksi myös nonverbaalista viestintää, ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysisistä toimintaa.

Toimijoina lapset niin kuin aikuisetkin ovat moniäänisiä ja eri tavoin tilanteissa toimivia. Pätevyys toimijuudessa todentui moniulotteisena tilanteellisena toimintana, jonka kanssa lapset työskentelevät säädelläkseen vuorovaikutusta ja asemaansa siinä. Pätevyys on luonteeltaan kontekstuaalista, eikä sitä voida erottaa toimintatilanteesta, jossa se ilmenee ja jossa siitä neuvotellaan. Pätevyyttä ei voida myöskään ymmärtää yksilön ominaisuutena, vaan se on ja ilmenee suhteessa toisiin lapsiin, aikuisiin ja ryhmiin tilanteissa, joissa hallitaan ja neuvotellaan erilaisista resursseista.

Vaikka tarkastelenkin tutkimuksessani lasten toimijuutta lapsilähtöisesti, toimintatilanteen sekä tilanteelliset että rakenteelliset tekijät tulivat esille toimijuuteen kytkeytyvinä. Ne ovat läsnä toiminnassa samanaikaisesti sekä toimijan sisällä että ulkopuolella. Niillä on oleellista merkitystä toimintaresurssien haltuun saamisen ja käytön kannalta vuorovaikutustilanteessa. Tilanteellisista tekijöistä erityisesti tilanteessa mukana olevilla toisilla lapsilla ja aikuisilla, toiminnan luonteella ja lasten keskinäisillä suhteilla oli tärkeä merkitys. Ohjatuissa tilanteissa, joissa lasten lisäksi on läsnä yksi tai useampi aikuinen, sosiaalisen järjestyksen muotoutuminen perustui useimmiten lasten osaamiseen, taitoihin ja kokemukseen eli inhimillisiin toimintaresursseihin. Vapaan toiminnan tilanteet (esim. leikki-, peli-, ulkoilu- ja rakentelutilanteet), joissa lapset ovat usein keskenään, ovat sosiaalisen järjestyksen perustaltaan vaihtelevia. Niiden rakentuminen perustui inhimillisten toimintaresurssien lisäksi myös sosiaaliin ja kulttuuriin resursseihin. Vapaan toiminnan tilanteet ovat erityisen haasteellisia, koska lapset itse voivat neuvotella ja hyödyntää valtaa niissä vapaammin rakentaessaan sosiaalisia järjestyksiä.

Empiirisen aineiston analyysi nosti esille lasten hallussa tai käytössä oleviksi ydinresursseiksi inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset toimintaresurssit, joiden eri muodot ovat lähtökohdiltaan erilaisia. Inhimillisten toimintaresursien perusta on yksilössä itsessään. Ne ilmenevät erilaisena osaamisena, kokemuksena ja tietotaitona sosiaalisissa tilanteissa. Kulttuurisissa toimintaresursseissa lähtökohdiana on yksilöä ympäröivä sekä materiaallinen että symbolinen kulttuuri ja niiden merkityksellistyminen vuorovaikutuksessa. Sosiaalisten toimintaresursien perusta taas on sosiaalisessa verkostossa ja sen toiminnassa. Ne ovat erilaisia toisen asteen resursseja, itse sosiaalisessa toiminnassa syntyneitä, kuten ystävyys, kumppanuus, suosio, luottamus ja vastavuoroiset toimintanormit. Yksilötasolla toimintaresursien eri muodot kietoutuvat sosiaalisen toiminnan voimavaroiksi. Pätevyys sosiaalisena toimijana tuli ilmi myös hyvänä tilannehallintana, johon liittyy toimintaresursien tarkoituksenmukaista, tuottavaa ja innovatiivista käyttöä.<sup>1</sup>

Inhimilliset ja kulttuuriset toimintaresurssit toimivat usein yhdessä esiintyen yhteen kietoutuneina. Ne eivät kuitenkaan välttämättä edellytä toisiaan.<sup>2</sup> Ne voivat toimia tuottavasti yksilön näkökulmasta yksinäänkin. Inhimillisten toimintaresursien käyttöarvo korostuu erityisesti ohjatuissa tilanteissa, joiden sisään on valmiiksi rakennettu niiden varaan syntyvää sosiaalista järjestystä. Kulttuuriset toimintaresurssit osoittautuivat tärkeiksi erityisesti vapaan toiminnan tilanteissa. Ne toimivat sosiaalisessa päätöksentekoprosessissa legitimoimalla tiettyjä käytäntöjä ja toimintamalleja ja saivat nämä näyttämään paremmilta muidenkin mielestä. Toisaalta inhimilliset ja kulttuuriset toimintaresurssit eivät automaattisesti tuota toisiaan tai sosiaalisia toimintaresursseja. Niitä voidaan tiettyssä määrin kerätä ja vaihtaa toisiksi, mutta niiden käytön onnistuminen rakennetaan aina sosiaalisessa toiminnassa. Myöskään Bourdieun 'pääomien logiikka' ei ole niinkään niiden vaihdettavuudessa, vaan niiden muodostamassa koosteessa kunkin toimijan osalta.<sup>3</sup>

Tutkimusaineiston perusteella näyttää ilmeiseltä, että jos toimijalla on hallussaan ylipäättään toimintaresursseja, sosiaalinen toimijuus on tuottavaa toimijan näkökulmasta. Toimintaresursien haltuun saaminen mahdollistaa toivotun tilanteellisen aseman rakentumisen toimijalle. Resursien omaaminen näyttää usein myös synnyttävän rakentavaa yhteistyötä, joka tulee esille avoimena neuvotteluna ja myönteisenä tilannehallintana. Näissä tilanteissa harvoin ilmenee kielteistä valtaa. Toimintaresursien haltuun saaminen onnis-

---

<sup>1</sup> Vrt. Hutchby & Moran-Ellis 1998, 14.

<sup>2</sup> Vrt. Bourdieu 1993, 7, 24.

<sup>3</sup> Bourdieu 1986.



tuu kuitenkin tilannekohtaisesti eri tavoin. Tilanteissa, joissa resurssien haltuunotto epäonnistuu, tulee esille mukautuvaa toimintaa tai ilmenee kielteistä valtaa sosiaalisen päätöksenteon prosessissa.

Sosiaaliset toimintaresurssit ovat selvästi erilaisia kuin muut toimintaresurssit. Niiden käyttöön saamista näyttää edesauttavan inhimillisten ja kulttuuristen toimintaresurssien samanaikainen hallussa olo. Monissa tässä tutkimuksessa analysoiduissa tilanteissa, joita olen tarkastellut inhimillisten tai kulttuuristen toimintaresurssien näkökulmasta, on havaittavissa myös sosiaalista pääomaa. Erityisesti inhimilliseen pääomaan sisältyvillä sosiaalisilla taidoilla näyttäisi olevan keskeinen merkitys sosiaalisen pääoman luomisessa.<sup>4</sup> Sosiaalisia toimintaresursseja ei kukaan yksinään voi kuitenkaan tuoda tilanteisiin, niin kuin inhimillisiä ja kulttuurisia resursseja. Sosiaaliset toimintaresurssit ovat moniaineksisia, mutta niiden ytimeksi tässä tutkimuksessa osoittautuivat suosio ja luottamus. Niiden varaan näyttivät rakentuvan sekä tilanteelliset asemat että ryhmäkulttuuria rakentavasti koostavat voimavarat. Suosio ja luottamus ovat itse sosiaalisen toiminnan kuluksa syntyviä ja edellyttävät vuorovaikutuksessa syntyviä verkostoja ja vastavuoroisia normeja rakentuaan myönteiseksi yksilölliseksi tai yhteisölliseksi voimavaraksi. Ne toimivat voiteluaineen tavoin spontaanille sosiaalisuudelle<sup>5</sup>, jonka määrä kasvaa ryhmässä sosiaalisen pääoman tason noustessa. Spontaani sosiaalisuus puolestaan tuottaa sosiaalista pääomaa. Ne toimivat näin kehämäisessä suhteessa tai muodostavat eräänlaisen spiraalin, joka ehkäisee häiritsevien konfliktitilanteiden syntymistä. Sosiaalisen pääoman rakentuminen ei ole kuitenkaan automaattista, vaan senkin syntymiselle on ominaista tilannesidonnaisuus. Sosiaalisen pääoman yhtenä peruspiirteinä on kuitenkin yleistynyt vastavuoroisuus. Vaikka kaikki tilanteissa mukana olevat lapset eivät ole sitä itse merkittävästi luomassa, he saattavat silti hyötyä sen sosiaalisista seurauksista.

Sosiaalista pääomaa, kuten muitakaan pääoman muotoja, ei voida pitää neutraalina yhteisenä hyvänä. Niiden luonne riippuu käyttötarkoituksesta. Tärkeää on niiden sosiaalinen sisältö ja ne arvot, jotka toimivat virikkeinä käytettäessä pääomaa resurssina. Sosiaalisen yhtä hyvin kuin kulttuurisen ja inhimillisenkin pääoman käyttöön voi rakentua kielteisiä vallan muotoja, jotka hallitessaan saattavat synnyttää spontaania epäsosiaalisuutta. Tämä ehkäisee myönteisen sosiaalisen pääoman rakentumisen tilanteessa. Vallan kielteiset ilmenemismuodot eivät voi pidemmän päälle kartuttaa sosiaalista pääomaa, vaan ne päinvastoin murentavat sen keskeisiä elementtejä, suosio-

---

<sup>4</sup>Vrt. Putnam 1993.

<sup>5</sup>Vrt. Lappalainen 1999, 55.

ta, luottamusta, vastavuoroisia normeja ja sosiaalista verkostoa. Kielteinen vallankäyttö johtaa epävarmuuteen ja ennustamattomuuteen keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jotka puolestaan muodostuvat esteiksi myönteisen sosiaalisen pääoman kasautumiselle.

Luottamus ja valta näyttävät tilanteellisesti tarkasteltuna esiintyvän usein vaihtoehtoisesti. Jos tilanne rakentuu keskinäisen luottamuksen varaan, kielteistä valtaa tuskin esiintyy sosiaalisessa päätöksenteossa. Tällöin vuorovaikutuksen osapuolet lähestyvät toisiaan myönteisin oletuksin. Jos tilanne sen sijaan rakentuu pääasiassa vallan varaan, ei ilmene keskinäistä luottamusta vuorovaikutuksessa. Epäluottamus ilmenee varman päälle pelaamisena, jolloin kanssatoimijoihin suhtaudutaan negatiivisin ennakko-oletuksin.<sup>6</sup> Vallankäyttö ja luottamus voivat kuitenkin myös kietoutua toisiinsa ja toimia yhdessä. Ne toimivat sosiaalisissa tilanteissa periaatteessa samalla tavalla pienentäen sosiaalisiin tilanteisiin liittyvää tilanteellista epävarmuutta ja ratkaisten arkiin päätöksentekoon liittyvää monimutkaisuutta. Molemmat ovat sosiaalisesta verkostosta määräytyviä, periaatteessa kaikille mahdollisia resursseja.

Sosiaalisina mekanismeina vallankäytöllä ja luottamuksella on kuitenkin myös selkeitä eroja. Valta on tilanteisempi mekanismi kuin luottamus: se ei siirry toimivana tilanteesta toiseen, vaan rakentuu aina tilannekohtaisesti uudelleen. Se ei näyttäisi olevan yhteydessä selvästi institutionaaliseen suosioon, vaan toimijat voivat vastustaa tai kilpailla siitä tilannekohtaisesti riippumatta omasta institutionaaliseen suosiostaan ryhmässä. Valta ei ole yksilöille annettu, pysyvä ominaisuus tai resurssi, vaan valta on osa kaikkea sosiaalista kanssakäymistä kuten Foucaultkin<sup>7</sup> ymmärtää. Tilannekohtaisen aseman kanssa samalla tavalla neuvotellaan myös valta. Oma tutkimukseni osoittaa kuinka lapset rakentavat luovasti valtaa huolimatta institutionaalista suosioasemastaan.

Luottamus sosiaalisen pääoman elementtinä rakentuu sosiaalisen verkoston yhteydessä, mutta se ei synny hetkessä, vaan se kehittyy hitaasti sosiaalisiksi toimintaresurssiksi. Sosiaaliset verkostot pysyvät koossa paljolti keskinäisen luottamuksen ansiosta. Luottamusta voidaan pitää eri tavalla kasautuvana voimavarana kuin valtaa. Se rakentuu prosessinomaisesti jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Luottamus ja suosio näyttävät kytkeytyvän ainakin josain määrin toisiinsa. Ryhmän suosituimmilla lapsilla voidaan nähdä olevan hallussaan enemmän luottamusta kuin vähemmän suosituilla lapsilla. Luottamukselle näyttää olevan ominaista verraten vahva pysyvyys.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup>Vrt. Ilmonen ym. 1998, 50.

<sup>7</sup>Foucault 1984.

<sup>8</sup>Vrt. Hyyryläinen & Kangaspunta 1999, 22.

## 24 Toimintaresurssit pääomana

Yleiseen pääoman käsitteeseen liitetään useita ominaisuuksia, joiden tulisi toteutua pääomasta puhuttaessa. Hjerppe<sup>9</sup> mainitsee tällaisiksi ominaisuuksiksi ensiksikin sen, että pääoma on varanto. Tässä tutkimuksessa käsitellyistä pääoman muodoista inhimillistä ja kulttuurista pääomaa voidaan pitää varantona. Lapset voivat ottaa käyttöönsä niitä tarvittaessa toimintaresurssina. Ne eivät kuitenkaan toimi itsestään tuottavasti, vaan niiden käyttöarvoa määräävät ratkaisevasti kontekstuaaliset tekijät. Sosiaalista pääomaa voidaan myös päiväkotiympäristössä pitää varantona, kun sosiaalinen verkosto, toimintatavat, luottamus ja yhteistyötä säätelevät normit ovat synnyttyään olemassa ja käytettävissä sosiaalisina toimintaresursseina yksilöitä ja ryhmää hyödyttävään käyttötarkoitukseen. Ne eivät synny kuitenkaan itsestään, vaan niiden eteen on tehtävä yhteistyötä. Kun ne ovat syntyneet, voidaan niiden muodostamaa rakennetta pitää varantona, joka on käytettävissä eri tarkoituksiin.

Toisena pääoman ominaisuutena Hjerppe<sup>10</sup> pitää pääoman akkumuloituvuutta, jolla tarkoitetaan pääoman kasvavaa tai karttuvaa luonnetta. Tämäkin ominaisuus voidaan helposti liittää lasten (päiväkoti)toimijuudessa inhimilliseen ja kulttuuriseen pääomaan, joiden voidaan ajatella käytössä karttuvan ja syvenevän. Sosiaalisen pääoman lisääntyminen sen sijaan ei ole yhtä helposti tunnistettavissa. Sitä ei ainakaan voida varastoida eikä investoida samalla tavalla kuin inhimillistä ja kulttuurista pääomaa. Sen lisääntyminen edellyttää jatkuvaa liikkeelläoloa ja käyttöä sosiaalisessa verkostossa, jotta se ei pääse vähenemään. Se voimistuu ja kasvaa eräänlaisena sivutuotteena käytettäessä.

Kolmatta Hjerppen<sup>11</sup> mainitsemaa pääoman ominaisuutta, kuluva ja häviävää pääoman luonnetta, on vaikea yhdistää lasten käytössä olevaan inhimilliseen ja kulttuuriseen pääomaan mielekkäästi. Sosiaalisen pääoman voidaan ajatella kuluvan ja jopa häviävän, jos sitä ei käytetä. Esimerkiksi luottamusta kantavat verkostot pysyvät kunnossa vain käytössä. Ne pikemminkin rapistuvat käytön puutteessa. Voidaan myös olettaa, että sosiaalinen pääoma voi heiketä, jos sen ytimenä ovat luottamus ja suosio syystä tai toisesta järkkyvät. Luottamuksen ja suosion rakentuminen on pitkä prosessi, mutta niiden rikkoutuminen voi tapahtua nopeasti. Voidaan ajatella, että sosiaalinen pääoma on kuluva siinä mielessä, että sitä koetellaan jatkuvasti. Sen tulee saada vahvistusta koko ajan toiminnassa, joka ei voi olla ristiriidassa sovittujen toimintaperiaatteiden kanssa. Päiväkotiympäristössä sosiaalinen pääoma osoit-

---

<sup>9</sup> Hjerppe 1997, 26.

<sup>10</sup> Hjerppe 1997, 26-27.

<sup>11</sup> Hjerppe 1997, 26.

tautuihin herkäksi ja haavoittuvaksi resurssiksi, jota on vaalittava, huollettava ja sen rakenteita on jatkuvasti uusinnettava.

Pääoman käsite liitetään usein myös tuottavuuteen.<sup>12</sup> Pääomalla pitää olla mahdollista saada aikaan jonkinlaista tuottoa. Tästä näkökulmasta ajatellen kaikkia tässä tutkimuksessa tarkasteltuja pääoman muotoja voidaan pitää tuottavina. Lasten kannalta niitä voidaan käyttää hyödyllisesti toimintaresursseina vuorovaikutuksessa. Yleisemmälläkin tasolla niiden hyödyllisyys tuli tutkimuksessa selvästi esille. Sosiaalinen pääoma on erityisesti sellaista pääomaa, joka voi toimia myös pedagogisena voimavarana. Monet episodit aineistossa osoittavat, miten sosiaalinen pääoma rakentuessaan tekee mahdolliseksi saavuttaa pedagogisesti tärkeitä päämääriä lasten keskinäisessä toiminnassa ilman aikuisten läsnäoloakin. Näissä tilanteissa lapset pääsevät jakamaan syntynyttä sosiaalista pääomaa, myöskin ne lapset, joiden toimintaresurssit ovat vähäiset. Sosiaalisen pääoman merkitys lasten itsensä luomana spontaanina pedagogisena voimavarana on erityisen haasteellinen myös kasvatuksen näkökulmasta. Se saa aikaan keskinäistä yhteistyötä ja kumppanuutta vahvistavia käyttäytymismalleja. Toisaalta sosiaalisen pääoman syntyminen on tilanteellista ja se voi synnyttää myös spontaania epäsosiaalisuutta yhteisöllisellä tasolla. Näissä tilanteissa lapset, joiden hallussa on niukasti erilaisia toimintaresursseja, joutuvat usein kollektiivisesti syrjityiksi tai alistetuiksi. Toistuvina kokemuksina tällaiset tilanteet ovat lapsen näkökulmasta erittäin merkityksellisiä. Näin ollen tarkasteltaessa sosiaalisen pääoman tuottavuutta on otettava huomioon sen myönteisten etujen lisäksi sen mahdolliset kielteiset sekä yksilölliset että yhteisölliset seuraukset.

Toimijat rakentavat omaa toimijuuttaan ja lapsena olemistaan päiväkodissa pääoman eri muotojen varassa. Tutkimuksessa rakentuneet lasten toimijuuden profiilit (uudistajat, uusintajat, taistelijat ja seurailijat) tuovat esille, että lasten hallussa olevan kokonaispääoman määrän ohella kokonaispääoman rakenne on merkittävä tekijä toimijuuden kannalta. Se ilmenee pääomajajien suhteena pääomakoosteessa. Mitä monipuolisempi pääomavalikoima toimijalla on hallussaan, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia ja sosiaalista liikkumatilaa järjestellä sosiaalisia tilanteita. Sosiaalisella pääomalla voidaan nähdä olevan pääomakoosteessa ratkaiseva merkitys (uudistajat ja uusintajat). Vaikka toimijalla on hallussaan paljon kulttuurista ja inhimillistä pääomaa ja hänen kokonaispääomansa määrä on suuri, mutta hänellä ei ole sosiaalista pääomaa, hänen toimijuuttaan luonnehtii enemmän tai vähemmän epäitsenäisyys ja mukautuvuus (seurailijat). Sosiaalisen pääoman puuttuminen johtaa vuorovaikutuksessa helposti myös sekä yksilön että ryhmän kannalta toimintaa rikkoviin ristiriitaisiin tilanteisiin (taistelijat).

---

<sup>12</sup> Hjerpe 1998, 18.

## 25 Lasten toimijuus, varhaiskasvatus ja jatkotutkimuksen suuntaaminen

Yhteiskunnan yksilöllistymiskehitys on merkinnyt kasvatuskäytäntöjen tasolla lapsilähtöisen kasvatuksen metaforan syntymistä pedagogisessa ajattelussa. Se on saanut kuitenkin monenlaisia tulkintoja. Lapsilähtöisyydestä on kasvatustieteessä tullut eräänlainen kasvatukseen ja opetukseen liittyvä itsestäänselvyys, vaikkei sen teoreettista perustaa eikä käytännön sisältöä ole ristiriidattomasti määritelty. Problemaattisena siinä voidaan pitää sitä, että se saa erilaisissa katsannoissa ja käytännöissä hyvinkin erilaisia ilmaisuja. Lapsilähtöisyys ei ole kasvatustieteessä uusi käsite, vaan sillä on jopa vuosisataiset perinteensä. Lapsilähtöisen kasvatuskäytännön perusajatukset ovat lähtöisin Rousseaulta (1712-1778). Hytönen<sup>13</sup> esittelee lapsikeskeisen kasvatuksen uranuurtajiksi Rousseau'n lisäksi John Deweyn (1859-1952), Celestin Freinet'n (1896-1966), Augusti Salon (1887-1951) ja A.S. Neillin (1883-1973). Varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisyydestä tai -keskeisyydestä on keskusteltu jo Fröbelin (1782-1852) ajoista lähtien.

Viime aikoina lapsilähtöisyyttä on kuitenkin alettu tulkita uudelleen. Hujala ja kumppanit<sup>14</sup> esittävät konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden perusajatuksiksi rakentaa kasvatuskäytäntöjä siten, että ne vastaavat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Kasvatusprosessin keskiössä on lapsi itse ja hänen toimintansa sosiokulttuurisessa kehityksessä. Näkemykset perustuvat Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen kasvuteoriaan, joka tuo varhaiskasvatukseen yksilöpsykologista näkemystä laajempaa otetta. Siinä rakennetaan perustaa kehitys- ja kasvatusprosessin kokonaisvaltaiselle tarkastelulle huomioiden sekä ulkoiset että sisäiset kehitykseen ja kasvuun vaikuttavat tekijät. Lapsen kasvukonteksteja tarkastellaan alkaen lapsen lähipiiristä edeten lapselle kaukaisempaan yhteiskunnan kulttuuriseen ja sosiaaliseen todellisuuteen. Tässä kontekstuaalisen kasvun mallissa kehityksen ja kasvun perusidea on vuorovaikutusprosessi, joka saa muotonsa yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta. Lapsilähtöisyys rakentuu siinä lapsen todellisuudelle, jonka huomioiminen on kasvattajan toiminnan peruslähtökohta. Aikuinen nähdään nimenomaan lapsen omaehtoisuuden oppimisen mahdollistajana. Vaikka Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa korostetaan lapsen kehityksen ja kasvun laaja-alaista tarkastelua, siinä tarkastelunäkökulma on kuitenkin aikuisesta ja eri tasoilla olevista (mikro, meso ja makro) kasvuympäristöistä käsin lapseen päin.

---

<sup>13</sup> Hytönen 1993.

<sup>14</sup> Hujala ym. 1998, 57-59.

Tämän päivän varhaiskasvatuksessa näkyy 1980-luvun loppupuolelta noussut uusi lapsilähtöisyyttä korostava aalto, joka etsii vielä sisältöjään ja muotojaan. Kasvatuksen kentällä on yleisemminkin meneillään murros, joka näkyy myös koulussa. Keskeisiksi kysymyksiksi ovat nousseet kasvatukseen ja opetukseen liittyvät haasteet, kun merkittävien lasten ja nuorten kasvu- ja oppimiskokemusten on todettu yhä useammin liittyvän vertaisuuksiin. Se puolestaan puhuu selvästi sosiaalisen, lapsi- ja oppilaslähtöisen oppimisen puolesta.<sup>15</sup> Vaikka varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisyyden tärkeyttä korostetaan teoriassa ja modernissa oppimiskäsityksessä, käytännön tilanteissa toimitaan kuitenkin edelleen pääasiassa aikuisten näkökulmasta. Lapsesta lähtevän näkökulman huomioiminen vakavasti varhaiskasvatuksen pedagogiikassa jää edelleenkin marginaaliseksi. Käytännössä lapsilähtöisyys perustuu edelleen kehitystasoa vastaavaan toimintaan, jossa korostetaan yksilöllisten persoonallisuudenpiirteiden, vahvuuksien ja rajoitusten arvioinnin merkitystä kehityksen eri osa-alueilla. Pedagogiikan sisältö on edelleen paljolti lapsille ulkoa tarjottavaa, mihin lapsi itse ei kovin paljon voi vaikuttaa. Tässä mielessä aikuislähtöisen pedagogiikan takaa voidaan löytää rakenteellinen, historiallisesti rakentunut epäily lasten omaa kyvykkyyttä ja toimintaa kohtaan.

Vallitsevaa aikuislähtöistä varhaispedagogiikkaa on arvioitu paljon myös kriittisesti.<sup>16</sup> Aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalle etsitään uudenlaisia lapsilähtöisiä periaatteita ja käytäntöjä. Uudistukset hakevat vielä muotojaan, vaikka muutostarpeet onkin pystytty luotettavasti osoittamaan. Pedagoginen innovointi edellyttää kasvatus- ja opetuskäytäntöjen tietoista problematisointia ja lapsilähtöisyyden teoreettisen perustan uudelleen rakentamista ja selkiinnytämistä. Varhaiskasvatuksen valtavirtana oleva psykologis-pedagoginen näkemys tarvitsee tuekseen laaja-alaisempaa lapsilähtöisyyden määrittelemistä. Yhteiskuntatieteellisen näkökulman yhdistäminen siihen ja tältä pohjalta lähtevä tutkimus teoreettisten ja käytännön haasteiden ratkojana voisikin tarjota vakavasti otettavan lähtökohdan varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Näiden yhdistämisessä kohtaisivat lapsuuden yhteiskunnallinen ja yksilöllinen olottuvuus.

Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen teoreettinen perusolettamus lapsuudesta ja lapsilähtöisyydestä on perinteisten lapsitieteiden käsitystä laaja-alaisempi, mutta niillä on myös leikkauskohtia. Lasten tarkasteleminen toimijoina tuo selkeästi lapsesta lähtevän näkökulman lapsia ja lapsuutta koskevaan keskusteluun teorian, tutkimusmenetelmien ja käytäntöjen tasolle.

---

<sup>15</sup> Ks. esim. Sallila & Vaherva 1998; Laine, Kaarlo 1997 ja 2000.

<sup>16</sup> Ks. esim. Hujala ym. 1999; Hujala ym. 1998; Strandell 1995; Kinon 1994; Rusanen 1990; Korhonen 1989.

Toimijuuden tarkastelu avaa myös mahdollisuuden rakentaa yhtenäistä kokonaisuutta (lapsi)toimijan ja toimintakontekstin vastavuoroisuudesta.

Toimijoina lapset ovat aikuisten lailla erilaisia ja eri tavoin erilaisissa tilanteissa toimivia. Lapset ovat toimijoita myös kehittyessään ja oppiessaan. Sen vuoksi lapsilähtöisyyden määrittely ei voi perustua yksinomaan inhimillisiin toimintaresursseihin (taitoihin, osaamiseen ym.) ja sen pohjalta arviotuihin kehitystarpeisiin, vaan laajemmin lasten hallussa oleviin erilaisiin toimintaresursseihin ja niiden käyttöön. Kehitysvaihe ja sitä ilmentävät taidot itsessään ovat vain yksi lasten toimijuudessa esille tuleva potentiaali.

Päivähoidon vaikutukset ja varhaiskasvatuksen laadun arviointi ovat nousseet keskeisiksi varhaiskasvatuksen tutkimuksessa yhteiskunnallisten muutosten ravistellessa voimakkaasti viime vuosina päivähoitojärjestelmää. Päivähoidon vaikutuksista on olemassa runsaasti tutkimuksia, mutta monet tutkijat ovat edelleenkin sitä mieltä, että niistä ei vieläkään tiedetä riittävästi.<sup>17</sup> Monet kehityopsykologisesti suuntautuneet tutkimukset ovat tuoneet esille päivähoidon myönteisiä vaikutuksia lasten kehityksen näkökulmasta.<sup>18</sup> Päivähoidon laadun käsitettä on tulkittu monipuolisesti erilaisista lähtökohdista.<sup>19</sup> Myös lasten näkökulmaa laadunarvioinnissa on tuotu ansiokkaasti esille.<sup>20</sup>

Monissa kehittämishankkeissa lähtökohtana on kuitenkin korostunut kansantaloudellinen, hallinnollinen, asiantuntijuuteen perustuva tai käytännöllinen laatujärjestelmien ja -mittareiden kehittäminen. Päivähoitoon kohdistunut tutkimus on siten ollut pääasiassa organisaatio- ja aikuiskeskkeistä, jolloin lasten asema on jäänyt välineelliseksi.<sup>21</sup> Eri lähtökohdista nouseva tutkimus- ja kehittämistyö on tärkeää, mutta se ei tavoita riittävästi kokonaisuuksien hahmottumista ja pitkälle kantavien ratkaisujen huomioimista kehittämissä.

Omalla tutkimuksellani haluan ottaa kantaa päivähoidon vaikutuksista ja laadusta käytävään keskusteluun tuomalla siihen yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näkökulman. Päivähoidon vaikutus lapsiin on yleisesti hyväksytty kriteeri pohdittaessa päivähoitojärjestelmän pitkäjänteistä kehittämistä. Sen tutkimisen tulisi lähteä myös niistä kokemuksista, joita lapsi saa

---

<sup>17</sup> Ks. esim. Niiranen 1995; Kajanoja 1999.

<sup>18</sup> Ks. esim. Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995.

<sup>19</sup> Ks. esim. Hujala ym. 1999; Lapsi ja laatu hanke 1999; Hujala & Parrila-Haapakoski 1998; Hujala ym. 1998; LTOK 1996.

<sup>20</sup> Ks. esim. Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995; Niiranen 1996; Hännikäinen et al. 1997; Tauriainen 1998.

<sup>21</sup> Oldman 1994, 160.

päivähoidossa.<sup>22</sup> Varhaiskasvatuksen laatutekijöitä voidaan määrittää myös lasten toimintaa ja vuorovaikutusta havainnoimalla. Oman tutkimukseni tarjoaakin ehdotuksen lasten toimijuuden tutkimukseen perustuvasta päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kehittämistä. Se tuo oman lisänsä myös keskusteluun varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta.

Tällä hetkellä keskustellaan erityisesti kuusivuotiaiden esiopetuksen tavoitteista, sisällöistä ja järjestämismalleista. Tässä keskustelussa lasten näkökulma ei ole ollut riittävän painava. Päivähoidon nykyisyyden ja tulevaisuuden organisoimiseen vaikuttavina tahoina toimivat valtio, markkinavoimat, asiantuntija-ammattikunnat ja jossain määrin myös kansalaiset ja päivähoiton aikuisasiakkaat omine intresseineen.<sup>23</sup> Lapset voivat itsekin tuoda esille omia kokemuksiaan ja näkemyksiään, mutta niiden vakavasti ottamisen tueksi tarvitaan heidän näkökulmaansa esiintuovia tahoja. Tässä mielessä näen monitieteisen lapsuustutkimuksen merkittäväksi vaikuttajaksi.

Omaan tutkimukseeni osallistuvat lapset olivat esikouluikäisiä ja aloittivat koulun syksyllä 1998. Lasten osallistumista esikouluun ennen koulun aloittamista on meillä pidetty tärkeänä ja esikoulun vaikutuksista lasten kehitykseen ja myöhempään oppimiseen on yleensä saatu myönteisiä, vaikkakin joskus ristiriitaisia tuloksia. Erityisesti on korostettu lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä päiväkodissa. En tässä tutkimuksessa tarkastele varsinaisesti lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä, vaan erittelen niiden ilmenemistä tilannekohtaisesti yhtenä inhimilliseen pääomaan kuuluvana toimintaresurssina. Silti analyysini avaa kysymykseen uuden näkökulman: lapset luovat omasta aloitteestaan tilanteita, joissa sosiaalinen pääoma todentuu yhteisöllisenä, toisen asteen resurssina. Sen merkitys pedagogisena voimavarana on erityisen haasteellinen jatkotutkimuksen näkökulmasta. Aineistoni analyysi nostaa esiin kysymyksen, missä määrin ja millä tavalla päiväkodissa edistetään ja voidaan edistää sosiaalisen pääoman syntymistä ja käyttöä kasvatus- ja opetustyön resurssina. Panostukset sosiaaliseen pääomaan ovat samalla investointeja yhteisölliseen osaamiseen.

Päivähoidon vaikutuksista ja laadusta kaivataan laaja-alaisia jatkotutkimuksia. Pitkäjänteinen seurantatutkimus lasten toimijuuden näkökulmasta voisi nostaa päivähoiton vaikutuksista ja laadusta käytävän keskustelun uudelle, lastenkin näkökulman vakavasti huomioivalle tasolle. Tällaisen tutkimuksen tuottama tieto lapsista ja lapsuudesta tarjoaisi oman antinsa myös keskusteluun varhaiskasvatuksen asiantuntijuudesta. Tulisi selvittää, millaiset yhteiskunnalliset ja pedagogiset järjestelyt parhaiten kehittävät lasten in-

---

<sup>22</sup> Ks. myös McCartney et al. 1982, 12 7: Niiranen 1995, 40-41.

<sup>23</sup> Vrt. Kinos 1998, 526.



himillistä, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa ja niiden tuottavaa käyttöä myös muilla toiminta-areenoilla sekä edistävät yhteistyön, suvaitsevuuden ja yhteenkuuluvuuden kulttuuria laajemminkin yhteiskunnassa.

Lasten tarkasteleminen toimijoina herättää käytännössä usein vastakkainasettelun aikuisten ja lasten kesken. Lasten toimijuuden esiintuominen tulkitaan silloin pyrkimykseksi kaventaa aikuisten roolia lasten elämässä ja tarkoittavan sitä, että lasten tulisi pätevinä toimijoina saada kehittyä ja sosiaalistua aikuisista riippumatta omilla ehdoillaan. Tämän on katsottu työntävän kasvatuksen merkityksen taka-alalle ja hämärtävän kasvatuksen asiantuntijuutta. Oman tutkimukseni viitekehyksessä en tulkitse lasten toimijuuden merkityksen tätä. Lasten tarkasteleminen sosiaalisina toimijoina tuo esille kanssatoimijoiden ja toimintaympäristön rakenteellisten ja tilannekohtaisten tekijöiden vastavuoroisuutta. Se pikemminkin korostaa vastuullisten aikuisten yhteiskunnallista ja pedagogista asiantuntijuutta, vanhempina, kasvattajina, opettajina ja lasta koskevista asioista päättävänä, ottamaan lapset vakavasti huomioon yhteiskuntaelämän eri alueilla. Aikuisten merkitys lasten pääoman kaikkien eri muotojen, inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurisen, luomisessa on kiistaton.

Lapsuuden rakentaminen toimijuuden näkökulmasta edellyttää sellaista monitieteistä tutkimusotetta, joka ei ole yhden tutkijan hallittavissa. Siihen tarvitaan monitieteistä tutkimusprojektia, jossa yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen ja muiden lapsitieteiden välinen rakentava dialogi voisi muodostua hyödylliseksi lasten toimijuuden teorian edelleen kehittämiseksi. Tieteiden välinen vuoropuhelu haastaisi tutkijoita ja muita lasten kanssa tekemisissä olevia ja lasten nimissä päätöksiä tekeviä tahoja problematisoimaan käsityksiään lapsesta ja lapsuudesta. Se auttaisi myös etsimään ratkaisuja kasvatuksen ja opetuksen haasteisiin.

## TIIVISTELMÄ

# LASTEN KESKEN

### *Lapset toimijoina päiväkodissa*

Tarkastelen tutkimuksessani lasten toimijuutta päiväkodissa ja päiväkotia lasten toimijuuden toimintaympäristönä. Tavoitteenani on tehdä näkyväksi ja selittää lasten erilaisuutta ja pätevyyttä toimijoina päiväkotiympäristössä. Tutkimuksen keskiössä on lasten oma toiminta ja sen yhteys päiväkodin sosiaalisten järjestysten rakentumiseen. Empiirisen aineiston olen kerännyt osallistumalla yhden toimintavuoden ajan erään puolipäiväisen 5-7 vuotiaiden esikouluryhmän (24 lasta) arkeen ja toimintaan. Tutkimusaineisto koostuu ryhmän vuorovaikutustilanteiden etnografisesta havainnoinnista (240 t), lasten ryhmähaastatteluista, tutkimuspäiväkirjasta, valokuvista ja muutamasta videoinnista. Varsinaista aineistonkeruuta edelsi esitutkimusvaihe.

Tutkimuksen lähtökohtana oleva yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus määrittelee lasten toimijuutta ennen kaikkea niiden voimavarojen kautta, joita lapsilla on hallussaan ja käytössään eri tilanteissa ja miten he niitä käyttävät. Toimijuuteen liittyvä sosiaalinen pätevyys ymmärretään sosiaalisissa käytännöissä rakentuvaksi saavutukseksi. Pätevyys ei ole kongnitivista kypsymistä tai osaamista, vaan tilanteellista tekemistä ja tilanteisiin liittyvää vaiuttamista.

Päiväkotia voidaan pitää yhtenä myöhäismodernille yhteiskunnalle tyyppillisenä yhteisönä, missä toiminta perustuu suuressa määrin sopimuksellisuuteen. Toimijuus edellyttää sekä yksilöllisyyttä että oman jäsenyyden rakentamista ryhmässä. Asema ryhmän jäsenenä ja tilanteelliset asemat vuorovaikutuksessa eivät ole olemassa olevia paikkoja, joihin lapset voivat asettua, vaan ne tuotetaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä. Neuvottelemista, valankäyttöä ja erilaisia toimintaresursseja käytetään näiden asemien rakennusaineiksina. Tutkimustehtävä tiivistyykin kysymyksiksi, miten lapset neuvottelevat omia ja toistensa tilanteellisia asemia ja sosiaalisia järjestyksiä päiväkodin vuorovaikutuksessa, millaisia toimintaresursseja lapset käyttävät

päiväkodin vuorovaikutustilanteissa toimiessaan sekä millaista sosiaalista pääomaa lapset rakentavat päiväkotiryhmässä?

Tutkimukseni huomio suuntautui sekä lapsiin toimijoina että toimintaympäristön tilanteellisiin ja rakenteellisiin tekijöihin. Tilanteellisiin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi tilanteessa mukana olevien lasten ja aikuisten määrä, toiminnan luonne ja osallistujien keskinäiset suhteet. Välittömän toimintatilanteen lisäksi toimintaympäristöön kuuluvat etäisemmin vaikuttavat rakenteelliset tekijät kuten pedagoginen suuntaus ja päivähoidon tavoitteet, lainsäädäntö, henkilökunnan määrä ja koulutus, normiohjaus, toimintakulttuuri ja fyysinen ympäristö.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on kehittää teoreettista käsitteistöä lasten (päiväkoti)toimijuudesta. Analyysimenetelmänäni käytin Derek Layderin (1998) esittämää adaptiivisen teorianrakentamisen ideaa. Teorian rakentaminen ymmärretään siinä jatkuvaksi abduktiiviseksi päättelyprosessiksi, joka tarkoittaa empiirisen aineiston ja teorian rakentamista suuntaavien käsitteiden jatkuvaa vuoropuhelua analyysiprosessissa. Analyysini tiivistämiseksi ja havainnollistamiseksi olen käyttänyt sosiometrisia kartoja ja tyyppitelyä.

Suuntaaviksi käsitteiksi tutkimusprosessissa rakentuneet neuvottelun, vallan ja toimintaresurssin käsitteet liitän laajempiin yhteiskunnallisiin teoreettisiin keskusteluihin. Neuvottelun käsitteessä lähtökohtana on yhteiskunnan yksilöllistymiskehitys ja sen seurauksena sopimuksellisuuden ja autonomisuuden laajentuminen (Giddens 1991; Beck 1996), joiden oletan ulottuvan myös lasten maailmaan. Vallan käsitteen liitän Michel Foucaultin (1984) ajatteluun vallan olemuksesta osana kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. Toimintaresurssin käsitettä määrittelen käyttäen apunani Pierre Bourdieun (1996) ajatusta ymmärtää toimintaresurssit pääoman eri muodoiksi.

Lasten neuvotteluissa havaitsin samanlaisia piirteitä kuin aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ne sisältävät erilaisia sosiaalisen sopimisen muotoja kuten sovittelua, kaupantekoa ja kompromisseja. Tyypillistä lasten neuvotteluille oli myös kokonaisvaltaisuus niiden sisältäessä verbaalisen puheen lisäksi paljon nonverbaalista viestintää, ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysistä toimintaa. Lasten vallankäyttö sai erilaisia ilmenemismuotoja eri tilanteissa. Valta rakentui tilanteellisesti tulemalla esiin ei pelkästään kielteisenä hallitsemisena ja alistamisena vaan myös rakentavana tilannehallintana. Tärkeimmiksi lasten käyttämiksi toimintaresursseiksi osoittautuivat inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. Inhimillisiä resursseja ovat yksilöön kiinnittyvät kognitiiviset, fyysiset ja sosiaaliset taidot. Kulttuurisia resursseja on sekä materiaalisia (esim. tavarat, lelut, välineet, raha) sekä symbolisia (esim. leikkiroolit, piirustukset, lempinimet). Sosiaaliset toimintare-

surssit taas ovat itse sosiaalisessa toiminnassa syntyviä kuten ystävyys, kumppanuus, suosio ja luottamus.

Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää lasten toimijuuden avainkäsitteiden löytymistä. Neuvottelun, vallan ja toimintaresurssin käsitteet osoittautuivat onnistuneiksi kuvaamaan ja selittämään lasten toimijuutta. Tämä teki mahdolliseksi rakentaa lasten toimijuuden profiilit, jotka tuovat esille lasten eroja tilannekohtaisessa sosiaalisessa pätevyudessa päiväkotiympäristössä. Olen nimennyt lasten toimijuuden profiileja kuvaavat lapsityypit uudistajiksi, uusintajiksi, taistelijoiksi ja seurailijoiksi. Profiilien rakentumisessa tärkeiksi osoittautuivat lasten hallussa ja käytössä olevien toimintaresurssien määrä ja rakenne sekä lasten toimintatavat käyttää resurssejaan. Toimintatavoissa tuli esille erityisesti lasten tavat neuvotella ja hyödyntää erilaisia vallan ilmenemismuotoja. Erityisesti varhaispedagogiikan kehittämisen kannalta haasteellisena tuloksena voidaan pitää sosiaalisen pääoman erityispiirteiden esille tulemistä.

*Avainsanat: Lapsuuden sosiologia, toimijuus, neuvottelu, valta, toimintaresurssi, tilanteellinen asema, sosiaalinen järjestys.*

## Liite 1

### Tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen arviointi

Tutkimusta on arvioitava suhteessa valittuun lähestymistapaan. Haasteellisessa teorian rakentamiseen tähtäävässä tutkimuksessa laadun arviointi on monivaiheinen koko tutkimusprosessiin liittyvä kysymys. Anttilan<sup>1</sup> mukaan se kytkeytyy ensinnäkin tutkimuksen kohteen määrittelemiseen ja tutkimuksessa rakennettuun tutkimusasetelmaan. Toiseksi tutkimuksen arviointi liittyy tutkimuksessa esitetyn tulkinnan paikkaansa pitävyyteen sekä tutkimusaineistossa että yhteiskunnallisessa todellisuudessa.<sup>2</sup> Strauss ja Corbin<sup>3</sup> ovat esittäneet teorian rakentamiseen tähtäävän tutkimuksen laadun arvioimiseksi seuraavat kolme aluetta: aineiston validiteetti, reliabiliteetin ja luovuuden arvioiminen, teorian rakentamiseen tähtäävän tutkimusprosessin arvioiminen ja tutkimustulosten empiirisen rakentamisen arviointi.

Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuuden arviointiin on kehitetty omat kriteerinsä. Lincoln ja Guba<sup>4</sup> ovat esittäneet niihin soveltuviksi kriteereiksi vastaavuuden (sisäinen validiteetti), siirrettävyyden (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arvioinnin (reliabiliteetti) ja vahvistettavuuden (objektiiivisuus).

Tutkittava ilmiö omassa tutkimuksessani oli lasten toimijuus. Lähestyin sitä laadullisesti käyttämällä teoriaa adaptoivaa tutkimusotetta. Tutkimusprosessin tavoitteena oli kehittää teoreettista käsitteistöä lasten toimijuudesta abduktiivisen päättelyn avulla. Abduktiivinen päättely perustuu siihen, että uuden teorian muodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekon liittyy jokin johtoajatus. Uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä oletetaan. Johtoajatus voi olla intuitiivinen käsitys, teoreettinen käsite tai hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Sen avulla havainnot ja analyysi voidaan keskittää seikkoihin tai olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita teorian

---

<sup>1</sup>Anttila 1996, 407-408.

<sup>2</sup>Ks. myös Pyörälä 1995, 15.

<sup>3</sup>Strauss & Corbin 1990, 252.

<sup>4</sup>Lincoln & Guba 1985.

kehittämiseen.<sup>5</sup> Omassa tutkimuksessani tällaisiksi orientoiviksi johtolangoiksi rakentuivat tutkimusprosessin aikana käsitteet: neuvottelu, valta ja toimintaresurssi. Ne ovat toimineet apuvälineinä tutkimusongelmien muotoilemisessa sekä empiirisen aineiston jäsentämisessä ja analysoinnissa.

Määrittelen tutkimusta suuntaavat käsitteet tutkimusraportin ensimmäisessä osassa (Osa I) luvussa viisi (5). Tulkitsen neuvottelut ja niissä rakentuvan vallan toimijuuteen liittyväksi sosiaaliseksi päätöksenteon prosessiksi, jossa toimijuus tilanteellisesti muotoutuu. Toimijuuden kannalta oleellisiksi osoittautuivat erilaiset toimintaresurssit, joita hyödyntämällä lasten toimijuus toteutuu tilanteellisesti vaihtelevana. Määrittelin suuntaavat käsitteet tavalla, jolla ne yhdistävät mikro- ja makrotason toisiinsa. Toimijuuden luonteen ymmärtäminen kontekstuaalisena ilmiönä, eli toimijoiden ja toimintatilanteen vuorovaikutuksessa syntyvänä, suuntasi tutkimuksen kohteen määrittelyä. Tutkimuskohteeksi määrittelin sekä lapset että päiväkodin toimijuuden toimintaympäristönä. Mäkelän<sup>6</sup> mukaan tutkimuksen kohteen määrittely on laadullisessa tutkimuksessa samassa asemassa kuin perusjoukon valinta tilastollisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen kohteena olevia toimijoita ja toimintaympäristöä ei tarkastella erillisinä, vaan tutkimuksen analyysiyksikkönä on vuorovaikutustilanne ja siinä tapahtuva toiminta. Se on mahdollistanut kokonaisuuden osien toisiaan rakentavan merkityksen tarkastelun. Tilanteessa kokonaisuus muodostuu toimijoista ja tilanteen sekä välillisistä, rakenteellisista että välittömistä, tilanteellisista tekijöistä.<sup>7</sup>

Analyysini suuntautui lasten toimijuuteen ja sen rakentumiseen painottaen lasten omaa näkökulmaa (emic). Aineiston keräämisessä se merkitsi tiedon keräämistä lapsilta itseltään. Tämä jätti monien merkittävien tilanteellisten tekijöiden ja kanssatoimijoiden näkökulman vähäisemmälle tarkastelulle. Tutkimusprosessin analyysivaiheessa tämä osoittautui tulkintaa rajoittavaksi tekijäksi. Koska en kerännyt aineistoa monenlaisilta tahoilta, en varmistanut aineiston runsasta variaatiota, mikä on yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen. Myös muiden näkökulmien, kuten päivähoiton henkilökunnan, lasten vanhempien ja muiden päiväkodin aikuistahojen, jotka oleellisesti rakentavat lasten sosiaalisia maailmoja ja ovat siinä mielessä tärkeitä kanssatoimijoita ja lasten toimijuuden rakenteellisten ja tilannekohtaisten tekijöiden määrittelijöitä, liittäminen tutkimukseen olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Aikuisnäkökulman vähäinen tarkastelu ei kuitenkaan kyseenalaista tutkimuksen kokonaisuutta. Lapsinäkökulman valitseminen oli tietoinen

---

<sup>5</sup> Layder 1998.

<sup>6</sup> Mäkelä 1990, 42-43.

<sup>7</sup> Vrt. Layder 1998, 97-99; Rogoff, 139-140; Karila 1997, 154.

valintani. Muiden näkökulmien perusteellisempi mukaan ottaminen jää jatkotutkimuksen tehtäväksi.

Tutkimuksen vastaavuuteen (sisäinen validiteetti) kuuluu tutkimuksen tekeminen niin, että tulosten luotettavuus ja uskottavuus ovat mahdollisimmat hyvät ja että tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkimukseen osallistujien konstruktioita. Sen arvioinnissa on oleellista pohtia, voidaanko valittujen menetelmien avulla tavoittaa tutkittavaa ilmiötä luotettavasti.<sup>8</sup> Vastaavuutta voidaan etnografisessa tutkimuksessa lisätä mm. olemalla tarpeeksi kauan tutkimuskentällä, havainnoimalla tarkasti, tekemällä reflektiivisiä muistiinpanoja ja triangulaation eli ristiinvalidoinnin avulla.<sup>9</sup> Triangulaatio eli useiden rinnakkaisten menetelmien käyttö vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, jos eri menetelmiä käyttämällä päästään samaan tulokseen tai jos eri menetelmät tukevat samoja löydöksiä.<sup>10</sup>

Keräsin tutkimuksen aineistot arkipäivän toimintatilanteissa. Etnografinen havainnointi luonnollisissa tilanteissa, joissa lapset muutoinkin ovat, on lasten kannalta ”pehmeä” menetelmä. Kun lapset ovat tutuissa ja heille itselleen merkityksellisissä ja mieluisissa tilanteissa, he myös todennäköisesti osoittavat, mihin he parhaimmillaan kykenevät ja miten he sosiaalista pätevyyyttään arkielämän tilanteissa tuovat esille. Tutkijana en ollut tutkittavan kulttuurin ulkopuolinen henkilö, vaan yksi toimija tuossa kulttuurissa. Päiväkoti lasten toimintaympäristönä on minulle entuudestaan tuttu lastentarhanopettajien kouluttajana ja vanhempana. Tutkimuskohteen hyvää tuntemusta pidetään yhtenä tutkimuksen vastaavuutta lisäävänä tekijänä.<sup>11</sup>

Tutkimusmenetelmäni kehittyivät ja monipuolistuivat aineistonkeruun aikana vastaamaan tutkimusprosessissa jäsentynyttä teoreettista ajattelua. Aloitin aineistonkeruun suunnittelemisen menemällä päiväkotiin havainnoimaan lasten toimintaa. Kiinnostukseni kohteena oli tuolloin lasten keskinäinen vuorovaikutus ja halusin päästä tutkimaan sitä lasten omasta näkökulmasta. Keräsin esitutkimusaineistoa 2.4.-15.5.97 välisenä aikana olemalla päiväkodissa päivittäin 2-4 tuntia. Harjoittelin havainnointiin liittyvää asioiden ylöskirjaamista, havaintojen suuntaamista, lasten haastattelua, lasten kanssa keskustelua ja sen tallentamista, tutkimuspäiväkirjan pitämistä, suunnittelin omaan rooliani havainnoijana ja muita etnografiseen havainnointiin kirjallisuudessa liitettyjä asioita. Esitutkimusvaihe auttoi monella tavalla varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä. Erityisen tärkeä esitutkimusvaihe oli

---

<sup>8</sup> Naukkarinen 1999, 279; Karila 1997, 153.

<sup>9</sup> Lincoln & Guba 1985, 294-316.

<sup>10</sup> Layder 1993, 120.

<sup>11</sup> Karila 1997, 155.

siinä mielessä, että sen aikana huomasin, miten tärkeää oli suunnata havainnointia tarkoituksenmukaisesti ja keskitetysti.

Pyrin lisäämään vastaavuutta olemalla tutkimuskentällä pitkän ajan. Varsinaisen tutkimusaineiston kerääminen kesti yhden toimintavuoden. Tein tarkkoja muistiinpanoja, kirjoitin reflektioivia muistiinpanoja koko aineistonkeruun ajan ja pidin tutkimuspäiväkirjaa. Havainnointiin liitin myös keskusteluja lasten kanssa, valokuvausta ja joitakin videoita. Tallentamalla näin monenlaisia aineistoa, pyrin triangulaation avulla lisäämään tutkimukseni vastaavuutta. Näin keräämäni aineisto paisui laajaksi, mutta sen avulla onnistuin tavoittamaan lasten omia näkökulmia päiväkodin arjessa toimimiseen.

Vastaavuus tarkoittaa omassa tutkimuksessani myös sitä, miten analyysin kautta rakentamani tutkimuksen tulokset ja lasten toimijuuden profiilit vastaavat todellisuutta. Pyrin analysoimaan aineistoani kurinalaisesti ja tarkasti ja myös ennen johtopäätösten tekemistä pyrin saamaan johtopäätökset ja havainnot sopimaan yhteen abduktiivisen päättelyn periaatteiden mukaan.<sup>12</sup> Tarkemmin olen kuvannut aineiston analyysiä tutkimuksen luvussa 10 ja liitteessä 3. Annoin työni myös säännöllisesti luettavaksi ohjaajilleni, joiden palautteen perusteella olen tehnyt työhöni korjauksia.

Tutkimuksen yleistettävyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan siirrettävyydestä (ulkoinen validiteetti). Tutkimuksen siirrettävyys merkitsee sitä, että tutkijan on selvittävä tutkimuksen kohde, aineisto, menetelmät ja tulkinta tarpeeksi seikkaperäisesti, jotta tutkimus olisi tieteellisesti muiden tutkijoiden hyödynnettävissä.<sup>13</sup> Siirrettävyydessä on kysymys myös mahdollisuudesta soveltaa tuloksia toiseen kontekstiin<sup>14</sup>, omassa tutkimuksessani esimerkiksi toiseen päiväkotiin. Tutkimuksessa rakentamani teoreettiset käsitteet lasten toimijuuden kuvaamisessa ja analyysin synteessinä syntyneet toimijuuden profiilit tarjoavat analyysivälineitä toimijuuden tarkasteluun myös muissa ympäristöissä. Sen sijaan kontekstuaaliset tekijät, sekä rakenteelliset että tilanteelliset, vaihtelevat eri toimintaympäristöissä. Tutkimuksen tekijä ei voi yksin arvioida siirrettävyyttä, vaan siitä päättää toisessa kontekstissa oleva tutkimuksen tulosten merkityksen arvioija ja hyväksikäyttäjä.

Olen kuvannut tutkintojeni teoreettisia lähtökohtia ja tutkimusta jäsentäviä käsitteitä sekä tutkimuksen menetelmiä, aineiston keräämistä ja tulosten tuottamisprosessia reflektoiden, jotta vertailtavuus ja siirrettävyys tulisivat tiedeyhteisössä mahdollisiksi. Olen käyttänyt analyysissäni paljon lasten puhetta ja kuvaillut aineistoa tarkasti, jotta tulkintani olisivat ymmärrettä-

---

<sup>12</sup> Layder 1998, 79-99; Anttila 1996, 139-140.

<sup>13</sup> Goetz & LeCompe 1984, 228.

<sup>14</sup> Tynjälä 1991, 390.



viä. Yksi keino siirrettävyyden varmistamiseksi on rikas kuvailu.<sup>15</sup> Se myös omalta osaltaan mahdollistaa sitä, että jonkun toisen päiväkodin tai jonkun toisen organisaation työntekijät pystyisivät päättelemään, ovatko tutkimuksen tulokset siirrettävissä heidän toimintaympäristöihinsä. Glaser ja Strauss<sup>16</sup> ovat tarkastelleet samaa kysymystä tutkimuksen ymmärrettävyyden näkökulmasta. Tutkimusraportti on onnistunut, mikäli tutkimukseen osallistujat ja muut samalla substanssialueella työskentelevät tunnistavat tutkimuksessa kuvattua ilmiötä. Tämän varmistamiseksi olen antanut tutkimusraporttini ennen sen lopullista valmistumista luettavaksi monelle kollegalleni ja päivähoidon piirissä työskentelevälle henkilölle.

Kokosin tutkimuksen aineiston yhdestä päiväkodista. Tutkimuksen toteuttaminen jonkin muun päiväkodin yhteydessä, jossa esimerkiksi päiväkotiryhmä ei ole niin homogeeninen iältään tai jonka tilat poikkeavat suuresti tämän tutkimuspäiväkodin tiloista, saattaisi tuottaa jossain määrin erilaista aineistoa. Tutkimani päiväkotiki poikkeaa muista päiväkodeista myös sen suhteen, että se ei tarjonnut kokopäiväistä hoitoa ja kasvatusta, millä on omat kontekstuaaliset erityispiirteensä.

Lincoln ja Guba<sup>17</sup> mainitsevat yhdeksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeriksi tutkimustilanteen arvioinnin (reliabiliteetti). Tynjälän<sup>18</sup> mukaan tutkijan on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Päiväkodissa lasten keskinäiset vuorovaikutustilanteet ovat vilkasta sosiaalista vaihtoa, katkeamatonta vuorovaikutuksen virtaa, jota on vaikea pukea tutkimusaineistoksi ilman tietoisia valintoja havaintojen suuntaamisesta.<sup>19</sup> Lasten vuorovaikutusta on itse asiassa helppo tallentaa nykytekniikalla<sup>20</sup>, mutta vuorovaikutuksen muuntaminen tutkimusaineistoksi on työläs ja lukuisia päätöksiä vaativa prosessi. Tutkijan on tarkkaan mietittävä niitä sääntöjä, joiden mukaan hän poimii jatkuvasta vuorovaikutuksesta ne osat, jotka muodostavat hänen tutkimuksensa aineiston ja joista hän tekee lasten käyttäytymistä koskevat päätelmät.<sup>21</sup> Valitsin tutkimustilanteiksi päiväkodin vapaan toiminnan ja ohjattua toimintaa. Havainnoin lasten vuorovaikutustilanteita päiväkodin eri tiloissa ja päiväohjelman eri aikoina. Käytin

---

<sup>15</sup> Lincoln & Guba 1985, 294-316.

<sup>16</sup> Glaser & Strauss 1967, 239.

<sup>17</sup> Lincoln & Guba 1985, 294-318.

<sup>18</sup> Tynjälä 1991, 391.

<sup>19</sup> Selman & Schultz 1989, 375.

<sup>20</sup> Pellegrini 1996, 160-167.

<sup>21</sup> Pellegrini 1996, 87.

jatkuvan havainnoinnin menetelmää, jonka on osoitettu sopivan lasten sosiaalista käyttäytymistä ja toimintaa koskeviin tutkimuksiin.<sup>22</sup> Vuorovaikutustapahtumien etukäteen ennustaminen ei ole mahdollista. Ennalta arvaamatonta tapahtumista saadaan tietoa parhaiten jatkuvalla havainnoinnilla.<sup>23</sup> Suuntasin havainnointini tilanteissa nimenomaan siihen, mitä tilanteissa tapahtui, mitä lapset tekivät ja miten he kommunikoivat keskenään. Kirjasin muistiin tilanteista sekä verbaalista että nonverbaalista viestintää. Kiinnitin huomiota erityisesti sosiaaliseen toimintaan olennaisesti liittyviin neuvotteluihin, joissa lapset sopivat toimintansa sisällöstä, tekemisensä aiheesta tai juonesta ja järjestelivät tilanteessa mukana olevien osallistumista.

Tutkimustilanteen arviointiin käyvät samat luotettavuuskriteerit kuin vastaavuuteenkin.<sup>24</sup> Olen kuvannut ja reflektoinut aineistonkeruuprosessia ja tulosten tuottamisprosessia raportin toisessa osassa (Osa II) luvuissa 8-10. Aineistoa on riittävästi tukemaan raportoituja tuloksia. Tutkimukseni tulkinnat perustuvat myös aineiston saturoitumiseen eli kylläntymiseen, joka toteutui pitkän aineistonkeruun aikana. Vuorovaikutustilanteiden tallentaminen havainnoimalla on ongelmallista sikäli, että tilanteiden kirjaaminen täysin autenttisina ei ole mahdollista. Kirjoitetut muistiinpanot ovat epätäydellisiä siinä mielessä, etteivät ne eksplisiittisesti tallenna kaikkea puhetta ja nonverbaalista viestintää, joten on valittava kommunikoinnin virrasta tilanteen rakentumisen kannalta oleellisin kommunikointi. Käyttämällä tilanteiden tallentamisessa teknisiä apuvälineitä, esimerkiksi videointia tai nauhoittamista, voitaisiin tilanteiden tallentumista tehostaa. Käytin niitä omassa tutkimuksessani jonkin verran, mutta niiden hyödyntäminen analyysiprosessissa jäi toissijaiseksi, mikä voi oletettavasti heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Subjektiiivisuus on laadullisessa tutkimuksessa usein väistämätöntä, minä vuoksi on tärkeää olla tietoinen oman viitekehyyksen merkityksestä tutkimukselle. Subjektiiivisuus liittyy tutkimuksen vahvistettavuuteen. Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan varmistaa ulkopuolisen tutkijan käytöllä, triangulaatiolla ja refleksiivisillä muistiinpanoilla.<sup>25</sup> Vahvistettavuus liittyy ennen kaikkea tutkimustulosten empiirisen rakentamisen prosessiin. Tutkija on aina subjektina rakentamassa analyysiä ja tutkimuksen johtopäätöksiä. Tutkimuksen tulosten rakentumisprosessin yksityiskohtainen selvittäminen tutkimusraportissa ei ole helppoa. Tutkimusprosessin eteneminen adaptiivisen teorian rakentamisen kautta tulosten kirjoittamisen vaiheeseen on ollut luova, mo-

---

<sup>22</sup> Niiranen 1999, 245.

<sup>23</sup> Garvey 1984, 143-144.

<sup>24</sup> Naukkarinen 1999, 280.

<sup>25</sup> Lincoln & Guba 1985, 294- 327.

nia valintoja ja vaiheita sisältävä prosessi. Aineiston käsittelyyn sisältyneet työvaiheet eivät ole käytännössä eroteltavissa selkeästi toisistaan. Niiden selittäminen ja näkyväksi tekeminen on vaativaa. Tutkimuksen suuntaavien käsitteiden täsmentyminen tapahtui vasta keskellä aineiston keruuvaihetta, mikä kuvaa adaptiiviseen teoriaan tähtäävän tutkimuksen prosessiluonnetta. Aineiston paljouden vuoksi tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista kuvata aineistoa tavalla, jossa lukija voisi seurata tulkintojen etenemistä eri analyysivaiheissa. Kaikki aineistot, joita tulkintaprosessissa käytin, eivät myöskään tule tasapuolisesti esille raportin tekstissä. Erityisesti reflektoidut muistiinpanot ja memot ovat olleet merkittäviä apuvälineitä tulkintojen tekemisessä, mutta niiden sisällyttäminen raportin tekstiin ei olisi oletettavasti lisännyt tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Liitteessä 5 on kuitenkin esitetty yhteen tilanteeseen liittyvän aineiston analyysi tutkimuksessa käytettyjen suuntaavien käsitteiden ohjaamana.

Mäkelän<sup>26</sup> mukaan tutkimusta tulisi arvioida myös tutkimustulosten yhteiskunnallisen ja kulttuurisen merkityksen näkökulmasta. Lasten toimijuuden tutkiminen on monella tavoin yhteiskunnallisesti ja kasvatuksellisesti perusteltua. Sen avulla voidaan tuoda näkyviin päiväkotielämän monimuotoisuutta ja sen arjen monimutkaisuutta sekä rakentaa lasten paikkaa yleisemminkin yhteiskunnassa. Päivähoito on yksi julkisen sektorin keskeinen ja taloudellisesti merkittävä lapsuuden instituutio. Sen laadun kehittäminen ja kasvatukseen ja opetukseen liittyviin yleisiin haasteisiin vastaaminen ovat yksi tämän ajan keskeisimpiä kysymyksiä.

---

<sup>26</sup>Mäkelä 1990, 48-52.

Liite 2

James et al:n esittämä nelikenttä lapsuuden tutkimussuuntauksista sosiologiassa

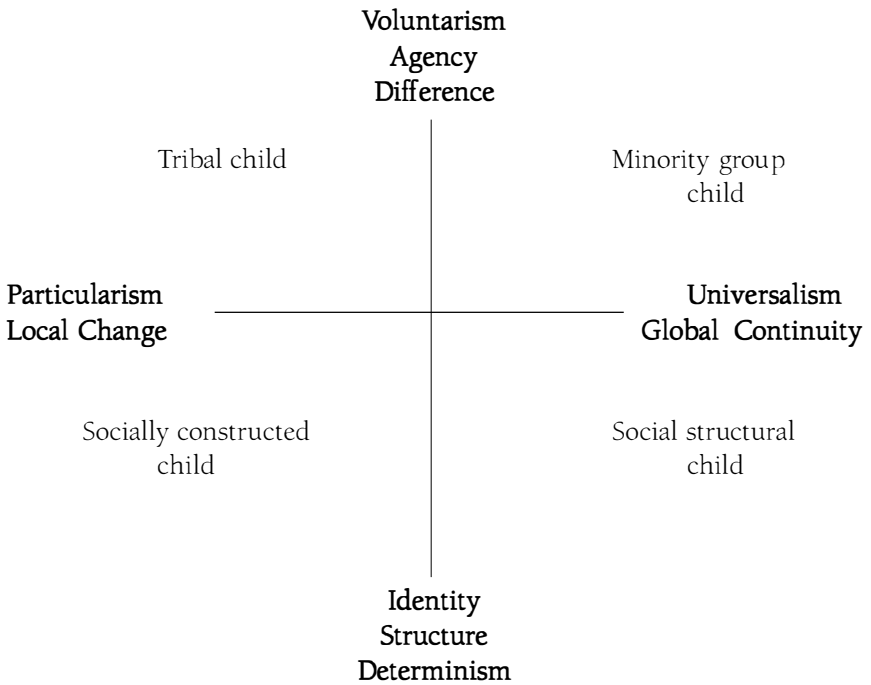


Figure 2 Theoretical field for the social study of childhood (James et al. 1998, 206).

## Liite 3

### Merrellin lasten sosiaalisten taitojen arviointimittari

*Social-emotional assesment in early childhood: The pre-school and kindergarten behavior scales*

NIMI \_\_\_\_\_ PÄIVÄMÄÄRÄ \_\_\_\_\_

	Never true	Rarely true	Sometimes true	Often true
<b>FACTOR 1: SOCIAL COOPERATION</b>				
Is cooperative	0	1	2	3
Follows instructions from adults	0	1	2	3
Shows self-control	0	1	2	3
Uses free time in an acceptable way	0	1	2	3
Sits and listens when stories are being read	0	1	2	3
Cleans up his/her messes when asked	0	1	2	3
Follows rules	0	1	2	3
Shares toys and otyher belongings	0	1	2	3
Gives in or compromises with peer when appropriate	0	1	2	3
Accepts decisions made by adults	0	1	2	3
Takes turns with toys and other objects	0	1	2	3
Responds appropriately whwn corrected	0	1	2	3
<b>FACTOR 2: SOCIAL INTERACTION</b>				
Tries to understand another child's behavior	0	1	2	3
Participates in classroom discussions	0	1	2	3
Asks for help from adults when needed	0	1	2	3
Stands up for other children's rights	0	1	2	3
Has skills or abilities that are admired peers	0	1	2	3
Comforts other who are upset	0	1	2	3
Invites other children to play	0	1	2	3
Seeks comfort from an adult when hurt	0	1	2	3

Apologizes for accidental behavior that may upset others	0	1	2	3
Is sensitive to adult problems	0	1	2	3
Shows affection for other children	0	1	2	3

FACTOR 3: SOCIAL INDEPENDENCE

Works or plays independently	0	1	2	3
Smiles and laughs with other children	0	1	2	3
Plays with several different children	0	1	2	3
Is accepted and liked by other children	0	1	2	3
Attempts new tasks before asking for help	0	1	2	3
Makes friends easily	0	1	2	3
Is invited by other children to play	0	1	2	3
Is able to separate from parent without extreme distress	0	1	2	3
Adapts well to different environments	0	1	2	3
Stands up for his/her rights	0	1	2	3
Is confident in social situations	0	1	2	3

## Liite 4

### Aineiston koodaus

Vuorovaikutustilanteiden luokitus:

1. Päivämäärä, aika ja vuorovaikutustilanteiden numerointi V1-V312
2. Tapahtumapaikka
  - Askartelusali
  - Sali
  - Ulkotilat
  - Eteinen
  - Olohuone
  - Muu
3. Toiminnan luonne
  - Ohjattu
  - PuoliOhjattu
  - Vapaa
4. Tilanteeseen osallistujat
  - Tilanteessa mukana olijat
  - Tilanteesta kesken pois lähtevät
  - Tilanteeseen kesken mukaan tulijat

Neuvottelutilanteiden luokitus:

- NA1. Tekemisestä neuvottelemine
- NA2. Esikoulusta ja esikoululaisena olemisesta neuvottelemine
- NA3. Leikkitilanteisiin liittyvät neuvottelut
- NA4. Päiväkodin normeja koskevat neuvottelut
- NA5. Tyttönä ja poikana olemista koskevat neuvottelut
- NA6. Sosiaaliisiin suhteisiin liittyvät neuvottelut
- NA7. Ongelman ratkaisuun liittyvät neuvottelut
- NA8. Pelitilanteisiin liittyvät neuvottelut
- NA9. Erityistilanteisiin liittyvä neuvottelemine
- NA10. Muu neuvottelemine

Toimintaresurssien luokitus:

- R1. Inhimilliset toimintaresurssit
  - R1A Kongnitiiviset taidot
  - R1B Fyysiset taidot
  - R1C Sosiaaliset taidot

R2. Kulttuuriset toimintaresurssit

R1Ca Materiaaliset resurssit

R1Cb Symboliset resurssit

R3. Sosiaaliset toimintaresurssit

Neuvottelutilanteiden analysoiminen tapahtui kirjoittamalla 'memoja' seuraavien kysymysten pohjalta:

S1. Miten lapset neuvottelevat?

S2. Miten tilannekohtaiset asemat rakentuvat?

S3. Mitä toimintaresursseja lapset käyttävät?

S4. Minkälainen on neuvottelujen lopputulos?



## Liite 5

### Analyysiesimerkki

Seuravassa esitetään yhden vuorovaikutustilanteen analyysin toteuttaminen.

20.6. klo 10.15

**(V18, ulkotilat, vapaa, koko ryhmä)** Lapset ovat menossa ulos tullessani paikalle. On erityisen lämmin aamu. Iina ja Aino ovat keinumassa. Henna tulossa reppunsa kanssa. Riitta juoksee Hennan perään ja sanoo, että Iina pyytää ulos. Ossi kiipeilee yksin telineissä, sanoo ettei halua mennä mukaan poikaporukan peliin jalkapalloon kun kysyn sitä.

Pojat potkivat palloa Maurin johdolla.

Ossi huutelee Jussia : ”Tuu jo Jussi”

”En mäkään pelaa jalista” Jussi ja juoksee telineisiin.

Mauri, Paavo ja Eero potkivat palloa toisilleen. Seppo, Eino ja Risto ovat käpy-sotaa.

Mauri: ”Pelataan, mitkä on joukkueet”

Kuuluu moneen kertaan , monesta suusta: ”Ketkä kaikki tulee pelaan”

Eino:”Tuolla on pallo”

Kosti:”Se on koululaisten pallo”

Mauri: ”Kyllä mekin se saadaan ottaa, kun niitä ei ole”

”Mitkä on joukkueet?”

Mauri: ”Tuutsä Paavo, minä sinä ja Eero ollaan joukkue”

Eero laitetaan maaliin. Toisena joukkueena on Keijo, Risto, Eino ja Kosti, Risto heistä maalivahtina. Pelataan.

Eino:”Annas kun meitsipoika tulee vastaan”. Risto on toisessa maalissa.

Ensio menee keskelle pelikenttää ja sanoo kuuluvasti: ”Tonne leikkipaikalle saa mennä”. Kukaan ei kuuntele häntä eikä hän saa ketään mukaansa. Lähtee pois, palaa takaisin.

Keijo tekee maalin. Ensio menee rappusille istumaan ja katselee, lähtee kiertelemään, menee hiekkalaatikolle, jonne on laitettu punaisia lippuja pystyyn.

Pojat pelaavat, Eero torjui maalin.

”Tuutko seuraavaankin peliin” Mauri

Ensio tuo punaisen lipun kentälle ja yrittää herättää Maurin huomiota. Kukaan ei kiinnitä häneen mitään huomiota. Ensio menee takaisin hiekkalaatikolle ja leikkii siellä hetken lipuilla.

”Varo se laukoo”. Risto ei pysy maalissa vaan lähteen mukaan peliin.  
Keijo potkasee ohi Eeron vartioiman maalin.  
”Tollai sitä pelataan, hyvä Eero, pelastit, tosi hyvää peliä pelaat ” Mauri  
”Mauri pärjää ihan yksin meille” Paavo  
Mauri:” Tässä olet ja opit ja tuut paremmaks ja paremmaks, tykkäät sää?”  
Eino tekee jo toisen maalin. Peli jo 2-0. Mauri ja Risto vähän nahistelevat keskenään.  
”Ei se mitään, kyllä me pärjätään” Mauri  
Paavo: ”Hih, hih, hih, nyt ei tullu maalia”  
”Nyt ei tullut maalia” Paavo  
”Maalivahti saa koskee käsin, me ei” Mauri  
”Nyt tulee paha” Mauri  
”Mä syötän sulle” Keijo Einolle.  
Pallo menee epäselvästi maaliin  
”Se tapahtu tästä” Eero  
”Keijo sai maalin” Mauri  
Paavo:”Meni tolpan yli, ei se ollu maali”  
”Meillä on niin huono maalivahti” Paavo  
”Kyllä mää sen hyväksyn” Eero  
”Kyllä sää oot ihan hyvä”.Paavo  
Mauri vaihtaa maalivahdiksi Paavon. Paavo siirtyy maalivahdiksi. Mauri ja Eero yhdessä alkavat vain puolustaa.  
Keijo menee toiseen maaliin. Kosti Ristolta ”Kuka on paras?”  
”Ensin Keijo, sitten minä, sitten sinä” Risto  
Alueen toisesta päiväkodista opettaja tulee oman ryhmänsä kanssa koulunpihan poikki. Jutellaan hetki. Havainnointi keskeytyy.  
Uusi poika, ehkä jo koulussa, tulee peliin mukaan, on näköjään Maurin kave-reita.  
”Taistellaan” Uusi poika  
Paavo menee uudestaan Eeron tilalle toiseen maaliin. Eino toiseen maaliin.  
”Ota käsin kiinni” Mauri  
”Ota käsin kiinni” Eero  
Ensio istuu rappusilla ja seuraa toisten peliä.  
Opettaja tulee ovesta (kävi Arjaa tapaamassa sisällä, koska on tulossa Arjan sijaiseksi to ja pe)  
”Hei Ensio, kiva nähdä sinua” Opettaja. Ensio juoksee oitis pelikentälle maireia hymy huulillaan ja sulkee käsillään takaapäin Eeron silmät. Lähtee kiertelemään kentän reunoilla. Peli on 2-1 .  
”Sää oot yhtä hyvä kuin Keijo” Mauri Eerolle. Paavo siirtyy maalivahdiksi.  
”Mee Eero peliin, mee tekeen maaleja, sää oot yhtä hyvä kuin Keijo” Paavo  
”Hyvä Eero” Paavo. Eero potkaisi kerran palloa.  
Tehdään maali. Peli on tasan 2-2.  
”Potkase Eero” ”Hyvä potku” Paavo

”Mee maalille” Paavo Eerolle

Paavo menee peliin mukaan. Koululaisia tulee välitunnille seuraamaan poiki-  
en peliä.

”Mä voin mennä mokuksi” Kosti Paavolle

”Ai” Paavo

Risto tekee maalin. ”Peli on 3-2”.

”Ei kun 2-2, äskeinen ei ollu maali” Paavo

Yksi koulupoika tulee mukaan kentälle, ottaa toisen pallon ja sanoo: ”Pelataan  
tällä”

Tulee muitakin poikia ja he aloittavat oman pelin eskarilaisten vieressä.

Toiset lapset tulevat sisälle.

”Meillä oli hyvät käpysodat” Ossi

Jussi ”Niin oli”

Toni: ”Me voitettiin käpysota, niitä oli neljä, meitä kolme”

Siirrytään sisälle.

V18N8 Pelitilanteeseen liittyvä neuvottelu, kuvaileva ”memo”

**(V18N8)** Pojat ovat aloittamassa jalkapallon pelaamista. Ensin neuvotellaan siitä, ketkä ovat pelissä mukana ja minkälaiset joukkueet muodostetaan. Eero laitetaan toisen joukkueen maalivahdiksi. Hänellä itsellään ei ole juurikaan sananvaltaa. Hän mukautuu toisten hänelle antamaan asemaan **(R1C)**. Itse ei tee omia ehdotuksiaan. Toisena joukkueena pelaavat Keijo, Risto, Eino ja Kosti, Riston ollessa maalivahtina. Ensiokin haluaisi liittyä mukaan porukkaan. Hän tulee keskelle kenttää ehdottamaan, että viereiselle leikkipaikalle saa mennä leikkimään. Ei saa kuitenkaan pelaajien huomiota ehdotuksellaan, istuu rapsuille hetkeksi katsomaan poikien peliä, menee sitten viereiselle hiekkalaatikolle, jossa on punaisia McDonaldsin lippuja pystyssä hiekassa. Ensio tuo yhden lipun keskelle pelikenttää ja yrittää herättää erityisesti Maurin huomi-  
on. Pojat jatkavat peliään ja Ensio poistuu hiekkalaatikolle **(R1C)**.

**(S1) Miten lapset neuvottelevat?:** Neuvottelu tapahtuu Maurin johdolla aluksi verbaalisesti. Ensio neuvottelee myös fyysisesti toimimalla. Pelatessa koko ajan esitetään pelin kulkua sääteleviä ehdotuksia ja kommentteja: ”Potkase Eero”, ”Mee maalille” , ”Mä voin mennä mokuksi” , ”Ota käsin kiinni”, ”Taistellaan” **(R1A)**. Ensio tuo esille osallistumishalukkuutensa tekemällä intervention pelin keskelle ensin omana itsenään, sitten lipulla vahvistaen haluaan osoittaa halukkuuttaan mennä mukaan peliin, mutta ei saa toisten hyväksymistä men-  
nä pelaamaan. Kukaan ei edes näytä huomaavan häntä. Neuvotteluja viedään eteenpäin pelaamalla **(R1B)** ja antamalla neuvoja, ehdotuksia ja kommentteja pelin kulusta, annetaan myös palautetta ja tunnustusta sekä kannustetaan **(R1C)**.

**(S2) Miten tilannekohtaiset asemat rakentuvat?:** Mauri selvästi ottaa itselleen hallitsevan aseman joukkueista päätettäessä ja pelaajien ja maalivahtien positioidenkin jakaminen tapahtuu pääasiassa hänen johdolla. Pelaamassa olevat näyttävät hyväksyvän sen mukisematta **(R1C)**. Ensio ei saa osallistujan asemaa vaikka sitä yrittääkin, hänen täytyy tyytyä sivustakatsojaksi. Pelin kuluessa Mauri edelleen on selvästi hallitsevassa asemassa voidessaan jopa jakaa toisille runsaasti positiivista palautetta ja kannustusta. Hän toimii selvästi pelin johtajana. Hänen käyttäytymisensä vaikuttaa muihin pelaajiin. Mauria kuunnellaan. Eerokin, jonka kokemattomuus pelata jalkapalloa tulee selvästi esille, saa pelissä myönteisen aseman **(R3)**.

**(S3) Mitä keinoja lapset käyttävät?:** Tiedot ja kokemukset pelaajana olemisesta tulevat tilanteessa hyvin esille **(R1A ja B)**. Tilanne sallii Maurin asettua ikään kuin valmentajan tai joukkueen johtajan asemaan. Mauri käyttää valtaa jakaessaan lähes yksin positioita osallistujille. Ension keinoina fyysinen interventio ja itsensä huomatuksi tekeminen. Tilanteessa Mauri toimii kuitenkin rakentavasti ja synnyttää vallan käytöllään hyvää tilannehallintaa, jonka pelissä mukana olevat hyväksyvät **(R1C)**. Maurilla vahvasti esillä kokemus jalkapallon pelaamisesta. Myös hänen pelitaitonsa tulevat esille. Fyysiset pelitaidot tulevat esille tilanteessa myös muiden poikien kohdalla **(R1B)**. Taitavimmiksi pelaajiksi joukosta erottautuvat Mauri, Risto, Ossi ja Paavo. Maurin hallitseva asema pelissä tulee pelin kuluessa esille monella tavalla. Hän ei tee maaleja, mutta hallitsee pelin kulkua monella tavalla. Hän osoittaa sosiaalista kyvykkyyttään oivaltaessaan tilanteita, joissa voi antaa positiivista kannustusta muille pelaajille **(R1C)**, esim: ”Tollai sitä pelataan, hyvä Eero, pelastit, tosi hyvää peliä pelaat” Mauri: ”Tässä olet ja opit ja tuut paremmaks ja paremmaks, tykkäät sää?” Mauri: ”Ei se mitään, kyllä me pärjätään” Mauri Paavolle, joka vähän epäonnistuu potkussaan. Mauri pystyy kannustamaan pelitovereitaan siitäkkin huolimatta vaikka ovat häviöllä pelissä. Mauri vahvistaa pelitoveriaan vertaamalla häntä vastajoukkueen parhaaseen pelaajaan. ”Sää oot yhtä hyvä kuin Keijo” Mauri Eerolle Maurin esimerkki saa Paavonkin rohkaisemaan Eeroa pelaamaan: ”Mee Eero peliin, mee tekee maaleja, sää oot yhtä hyvä kuin Keijo”

Maurin joukkueen pelijäsenten selvät erot pelitaidoissa saavat myös toisen joukkueen pojat miettimään, minkälainen asetelma heidän joukkueessaan on. Kosti kysyy Ristolta ”Kuka on paras”, johon Risto nopeasti vastaa: ”Ensin Keijo, sitten minä, sitten sinä” **(R3)**.

**(S4) Neuvottelujen lopputulos:** Pelin pelaaminen sujuu hyvin. Tilannekohtaisista asemista pelissä mukana olevien osalta päästään eri osapuolia tyydyttävään ratkaisuun. Ensio jätetään pelin ulkopuolelle ja hänen näkökulmastaan neuvottelujen lopputulos on ongelmallinen. Häntä ei oteta peliin mukaan, vaikka hän itse niin haluaisikin **(R3)**.

Sosiaalisesti taitavat (**R1C**) lapset suunnistavat taidokkaasti monimutkaisessa sosiaalisessa verkostossa ja toimivat siinä rakentavasti. He osaavat tehdä tilannekohtaisia arviointoja ja toimia niiden pohjalta. Erityisesti Maurin sosiaalinen mestaruus ja hänen sen avulla rakentamansa tilannekohtainen asema tulevat hyvin näkyviin. Pelin kuluessa hän ei osoita niinkään fyysisiä pelitaitojaan (**R1B**) kuten Keijo, Eino ja Risto. Hän ei tee omalle joukkueelleen maaleja, eikä siten ratkaise sille pelivoittoa. Sen sijaan hän käyttää taitavasti resurssinaan rakentavaa sosiaalista yhteistyötä, kokemustaan ja tietojaan jalkapallon pelaamisesta (**R1**). Maurin myönteinen hallitseva asema tilanteessa tulee monella tavalla esille. Hän oivaltaa tilanteita, joissa voi antaa positiivista kannustusta kanssapelaajilleen: *”Tollai sitä pelataan, hyvä Eero, pelastit, tosi hyvää peliä pelaat”*. Hän reagoi rakentavasti epäonnistumisiin ja pystyy kannustamaan pelitovereitaan siitäkin huolimatta että heidän joukkueensa on häviöllä: *”Ei se mitään, kyllä me pärjätään”*. Toimimalla näin hän osoittaa sosiaaliin taitoihin oleellisesti liittyvää hyvää itsehillintää. Mauri vertaa Eeroa jopa vastajoukkueen parhaaseen pelaajaan: *”Sää oot yhtä hyvä kuin Keijo”*. Taidoillaan Mauri rakentaa tilanteessa itselleen aseman, jossa häntä arvostetaan ja kuunnellaan ja häneen luotetaan (**R3**): *”Mauri pärjää ihan yksin meille”*. Asemastaan käsin hän onnistuu dominoimaan myönteisellä tavalla muidenkin käyttäytymistä ja pelin kulkua. Mauri toimii tilanteessa myös esimerkkinä muille. Tämä on erityisen merkityksellistä koska sen avulla on mahdollista luoda keskinäistä yhteistyötä ja kumppanuutta vahvistavia käyttäytymismalleja (**R3**).

Paavo kannustaakin Maurin tavoin Eeroa *”Mee Eero peliin, mee tekeen maaleja, sää oot yhtä hyvä kuin Keijo”*, vaikka häntä selvästi suuttuttaa oman joukkueen häviöllä oleminen enemmän kuin Mauria. Sanottuaan ensin: *”Meillä on niin huono maalivahti”* hän korjaa sanomistaan nopeasti: *”Kyllä sää oot ihan hyvä”*. Paavo siirtyy kuitenkin Eeron tilalle maaliin Eeron epäonnistuttua torjumaan maalia. Eeron kokemattomuus pelata jalkapalloa tulee pelissä selvästi esille, mutta siitä huolimatta hän saa myönteisen ja taitavan pelaajan aseman tilanteessa (**R3**). Toisen joukkueen pelaajille muodostuu myös omat tilannekohtaiset asemansa, jotka rakentuvat paljolti heidän fyysisten pelitaitojensa varaan. Tilanteessa tulee esille erityisesti sosiaalisten taitojen merkitys toimintaresursseina. Tilanteen sosiaalinen järjestys rakentuu pääasiassa niiden perusteella. Fyysisillä pelitaidoilla on myös oma merkityksensä, mutta niiden vaikutus pelitilanteen rakentumiseen jää kuitenkin vähäisemmäksi.

Ension poissulkeutuminen tilanteesta selittyy ainakin osittain sillä, että hän ei saa tässä tilanteessa käyttämillään resursseilla, ei sosiaalisilla eikä pelitaidoillaan luoduksi itselleen toimivaa asemaa. Hän ei onnistu merkityksellistämään pelitilannetta toisten kanssa samalla tavalla eikä löytämään onnistuneita toimintastrategioita. Pelitilanteella on kuitenkin myös ratkaiseva merkitys. Osallistujat peliin valittiin nopeasti ja peli lähti pian käyntiin. Pelaajia va-

littaessa Ensio oli paikalla, mutta hän ei alussa osoita kovin suurta halukkuutta mennä peliin mukaan, vaan lähtisi pikemminkin pihassa olevalle leikki-paikalle kiipeilemään ja yrittää houkutella sinne muitakin kanssaan. Epäonnistuttuaan siinä hän osoittaa haluavansa mennä mukaan pelaamaan onnistumatta siinä kuitenkin. Ension näkökulmasta tilanne on monella tavalla merkityksellinen. Hän ei onnistu tässä tilanteessa osoittamaan sosiaalista pätevyyttään.

## Liite 6

### Sosiaalisten taitojen arviointipisteet

*Sosiaalisten taitojen arviointipisteet syksyllä 1997.*

Nimi	Social cooperation	Social interaction	Social independence	Yhteensä
Kaisa	29	21	28	78
Jussi	23	18	30	71
Mauri	24	16	22	62
Risto	29	14	19	62
Henna	23	18	20	61
Kerttu	30	10	19	59
Paavo	16	14	28	58
Titta	26	9	18	53
Toni	19	10	24	53
Leea	24	9	19	52
lina	16	14	19	49
Raija	20	14	14	48
Timo	23	7	14	44
Eero	26	6	9	41
Seppo	19	6	14	39
Kosti	20	3	14	37
Turo	21	4	12	37
Ossi	19	5	11	35
Keijo	11	9	14	34
Ensio	14	7	13	34
Päivi	12	9	12	33
Eino	10	7	15	32
Riitta	16	7	9	32
Aino	12	6	9	27

*Sosiaalisten taitojen arviointipisteet keväällä 1998.*

Nimi	Social cooperation	Social interaction	Social independence	Yhteensä
Jussi	32	18	27	77
Henna	27	17	30	74
Mauri	27	18	27	72
Kaisa	31	12	21	64
Paavo	18	14	30	62
Risto	29	11	22	62
Leea	31	11	20	62
Iina	20	17	24	61
Kerttu	29	11	20	60
Titta	24	11	21	65
Toni	23	12	18	53
Timo	23	10	18	51
Raija	22	17	14	53
Seppo	22	10	15	47
Eero	25	9	15	49
Eino	20	9	15	44
Riitta	19	12	13	44
Kosti	21	10	13	44
Turo	20	9	14	43
Aino	16	11	15	42
Päivi	12	12	15	39
Keijo	11	9	17	37
Ossi	16	10	10	36
Ensio	11	11	13	35



Liite 7

Lasten toisilleen antamia lempinimiä ja nimityksiä

Lapsi	Nimitys	Esiintymis- kertojen määrä	Lausuja
Paavo	Peltinokka	30	13 eri lasta, yhdessä
	Rautakauppanokka	1	Eino
	Lässyttäjä	1	Mauri
	Hyvä veikko	1	Jussi
	Hullu Paavo	1	Kosti
	Homeklöntti	1	Risto
	Pässi, pierupää, tyhmä	1	Aino
	Läskiläjä	1	Mauri
	Kamu	1	Mauri
	A-luokan apina	1	Ensio
Jussi	Juustopää	21	8 eri lasta, yhdessä
	Apina	1	Toni
	Huutoheikki	1	Paavo
	Pikikuono	1	Toni
	Kikkelipää	1	Paavo
	Ystävämme Jussi	1	Monta lasta kuorossa
	Herrasmies	1	Eero
	Vanha pappa	1	Toni
	Mies	1	Seppo
	Taapero	1	-
	Homejuusto, homekoura	1	Paavo
	A-luokan ananas	1	Päivi
	Karateheppu	1	Eino
	Viidakkovekara	1	Toni
	Köyhä	1	Toni
	Risto	Vahtikoira	9
Läskipontus		2	Paavo
Mies		1	Raija
Kikkelipää		1	Jussi

Lapsi	Nimitys	Esiintymis- kertojen määrä	Lausuja
Keijo	Karatejätkä	8	5 lasta
	Pommi	1	Titta
	Mamis	1	Jussi
	Tyhmä riitapukari	1	Toni
	Idiootti,sairas	1	Ensio
Henna	Pikku prinsessa	7	3 lasta, yhdessä
Mauri	Mikkelson	6	4 lasta
	Torvinaama	1	Eino
	Hullu	1	Kosti
	Kikkelikalle	1	Paavo
Turo	Tappajahai	5	5 lasta
	Velijonka	1	Risto
	Pelkuri	1	Jussi
Seppo	Mies	2	Ossi, Jussi
	Sebbu	2	Raija, Eino
	Taistelutikkari	1	Jussi
	Jätkä	1	Kaisa
Riitta	Emppu	2	Kosti, Iina
	Kisumisu	2	Risto
	Läski	2	Aino, Henna
	Likka	1	Turo
	Kisu	1	Risto
	Iso kana,läskilajia	1	Risto
	Eskarin pienin	1	Aino
	Inisijä	1	Henna
	Rakki	1	Kaisa
	Nulikka	1	Turo
	Iina	Lylläriakka	1
Pipsa pikkuinen		1	Paavo
Litsusuu		1	Kosti
Möhömaha		1	Kosti
Emäntä		1	Jussi
Imbbu		1	Raija
Meidan Beethooven		1	Jussi
Pimppliisa		1	Paavo

Lapsi	Nimitys	Esiintymis- kertojen määrä	Lausuja
Ensio	Lippalakkivaras	1	Seppo
	Pikkuvauva	1	Paavo
	Sika mika,sika mika	1	lina
Timo	Sika	1	Jussi
	Jätkä	1	Jussi
	Raukkis	1	Kosti
	Timppa	1	Eino
Päivi	Häisunäätä	1	Paavo
	Likka	1	Paavo
	C-luokan sika	1	Toni
Toni	Ukko	1	Jussi
	Kamu	1	Timo
	A-luokan ananas	1	Päivi
Kosti	Tyhmä läskipontus	1	Paavo
	Pikkupoika	1	Paavo
	Jonttu	1	Jussi
	Paska	1	lina
Eino	Rumanaama	1	Mauri
	Nöllönaama	1	Mauri
	Kova jätkä	1	Keijo
	Hajupyssymies	1	Jussi
Aino	Porsas	1	Paavo
Ossi	Lässyttäjä	1	Keijo
	Pulkki	1	Toni
Raija	Pelkuri	1	Turo

## KIRJALLISUUS

- Aittola, T. & Raskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa: Berger, P. & Luckmann, T. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus, 213-231.
- Alanen, L. 1999. Tutkimusetiikka ja lasten oikeudet. Tiedonjyvä, Jyväskylän yliopiston tiedotuslehti, 8, 26-27.
- Alanen, L. 1998a. Lapsena yhteiskunnassa - lapsuus ja sosiologia. Teoksessa Sak-sala, E. (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 126-133.
- Alanen, L. 1998b. Actors, agents and generational structures. Paper in ISA XIV World Congress of Sociology, July 26, August 1, 1998.
- Alanen, L. 1998c. Children and the family order: Constrains and competencies. Teoksessa: Hatchby, I. & Moran-Ellis, J. Children and social competence. Arenas of Action. London, Washington: The Falmer Press, 29-45.
- Alanen, L. 1994. Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". Teoksessa: Qvortrup, J. et al. (eds.) Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury, 25-42.
- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the "Child Question" in Sociology. Institute for Educational Research. Publication Series A. Research Reports 50.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. 1988. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä – yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen näköaloja. Poliitiikka 3, 237-244.
- Alapuro, R. 1998. Sosiaaliset verkostot ja kollektiivinen toiminta. Teoksessa: Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. (toim.) Uudet ja vanhat liikkeet. Tampere: Vastapaino, 333-347.
- Alderson, P. 1995. Listening to Children: Children, Ethics and Social Research. London: Barnardos.
- Alderson, P. 1994. Researching children's rights to integrity. Teoksessa: Mayall, B. (ed.) Children's Childhoods: Observed and Experienced. London, Washington: The Falmer Press, 45-62.
- Alderson, P. 1993. Children's Consent to surgery. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Allred, P. 1998. Ethnography and Discourse Analysis. Dilemmas in Representing the Voices of Children. Teoksessa: Ribbens, J. & Edwards, R. (eds.) *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publ., 147-170.
- Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4.
- Amato, P.R. 1995. Single-parent households as settings for children's development, well-being and attainment: A social network/resources perspective. Teoksessa: Mandell, N. & Ambert, A-M. *Sociological studies of children*. London: Jai Press Inc., 19-47.
- Ambert, A-M. 1986. Sociology of sociology: the place of children in North American sociology. Teoksessa: Adler, P.A. & Alder, P. (eds.) *Sociological studies in child development. A research annual, vol. 1*. Greenwich: JAI Press, 11-31.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taid- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Arminen, I. 1994. Elämäkerrat etnometodeina. Kokemusten organisointi nimettömien alkoholistien piirissä. Alkoholipolittisen tutkimuslaitoksen tutkimusseloste 188.
- Asetus lasten päivähoidosta 806/1992.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 804/1992.
- Bracket, K.C. 1982. *Mothers and fathers. A study of the development and negotiation of parental behaviour*. London: The Macmillian Press.
- Baker, R. 1998. Runaway street children in Nepal: Social competence. Teoksessa: Hutchby, I. & Moran- Ellis, J. (eds.) *Children and social competence*. London, Washington: The Falmer Press., 46-63.
- Bardy, M. 1998. Lapsi- ja aikuissukupolvien yhteiskunta. *Yhteiskuntapolitiikka* 63:1, 69- 73.
- Bardy, M. 1992. Lapsuuden politiikan johtoteat. Teoksessa: Bardy, M. (toim.) *Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja* 66. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 65-72.
- Bardy, M. 1990. Lapsuuden politiikka – ja alaikäisten autonomia. *Sosiaalinen aikakausikirja* 2, 2-5.
- Bauman, Z. 1998. Postmodernisuuden ja etiikan epäpyhä alianssi. T. Nevalinnan haastattelu. *Aikuiskasvatus* 18:1, 4-11.
- Beck, U. 1996. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino.
- Berentzen, S. 1984. Children constructing their social world. *University of Bergen. Bergen Studies in Social Anthropology*, 36.
- Beresford, B. 1997. *Personal accounts: involving disabled children in research*. London: Publications Centre.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Berger, P. & Luckmann, T. 1991. *The Social Construction of Reality*. 6th ed. London: Penguin Books.
- Billington, R., Hockey, J. & Strawbridge, S. 1998. *Exploring self and society*. Basingstoke: Macmillan.
- Boden, D. & Zimmerman, D. H. 1991. (eds.) *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Boyle, J.S. 1994. *Styles of ethnography*. Teoksessa: Morse J.M. (ed.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 159-186.
- Bourdieu, P. 1993. *The field of cultural production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1986. *The Forms of Capital*. Teoksessa: Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Joensuu University Press.
- Buckingham, D. 1994. *Television and Definition of Childhood*. Teoksessa: Mayall, B. (ed.) *Children's Childhood: Observed and Experienced*. London: Falmer Press, 79-96.
- Burman, E. 1992. *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Callon, M. & Latour, B. 1982. *On interests and their transformation: Enrolment and counterenrolment*. *Social Studies of Science*, 12, 615-25.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J.S. 1988. *Social capital in the creation of human capital*. *American Journal of Sociology*, vol. 94 Supplement, 95-120.
- Campbell, C. 1996. *The myth of social action*. Cambridge: University Press.
- Christensen, P. & James, A. (eds.) 2000. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London, New York: Falmer Press.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. 1988. *Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children*. *Social Education*, 61, 1-14.
- Corsaro, W.A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W.A. & Eder, D. 1990. *Children's peer cultures*. *Annual Review of Sociology*, 16, 197- 220.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. 2000. *Entering and Observing in Children's Worlds. A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy*. Teoksessa: Christensen, P. & James, A. (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London, New York: Falmer Press, 179-200.

- Corsaro, W.A. & Molinari, L. 1988. From seggolini to discussione: The generation and extension of peer culture among Italian preschool children. *Qualitative Studies in Education* 3, 3, 213-230.
- Crothers, C. 1996. *Social structure*. London, New York: Routledge.
- Davis, J.M. 1998. Understanding the meanings of children: A reflexive process. *Children & Society*. Vol 12, 325-335.
- Davies, B. 1989. *Frogs and snails and feminist tales*. Preschool children and gender. Boston: Allen & Unwin.
- Dencik, L. 1989. Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family and on the position of family in the modern welfare state. *Acta Sociologica*. Vol. 32, 2, 155-180.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. 1988. *Barnens två världen*. Falköping: Esselte Studium.
- Denscombe, M. et al. 1986. Ethnicity and friendship: The contrast sociometric research and fieldwork observation in primary classroom. *Educational Research and Journal* 12, 3, 221-235.
- Diamond, J. 1996. *Status and power in verbal interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eden, C. 1995. *Gender in the playground*. Paper in European Conference on Educational Research 14-17 September 1995.
- Ehn, B. 1983. *Ska vi lega tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber Förlag.
- Engelbert, A. 1994. *Worlds of Childhood: Differentiated but Different*. Implications for Social Policy. Teoksessa: Qvortrup, I. et al. (eds.) *Childhood Matters*. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sidney: Avebury, 285-298.
- Eräsaari, L. 1995. *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, R. 1996. Mitä on "refleksiivinen modernisaatio". Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus, 155-181.
- Eräsaari, R. 1993. *Essays on non-conventional community*. Jyväskylän yliopiston sarja Research Unit for Contemporary Culture, 36, Jyväskylä.
- Esiovetuksen opetus suunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiovetuksen suunnittelun lähtökohdat. 1994. Opetushallituksen ja STAKESin esiovetuksen yhteinen linjaus. Helsinki: Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Eskola, A. 1975. *Sosiaalipsykologia*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evaldsson, A.-C. & Corsaro, W.A. 1998. Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach. *Childhood* 11, 5:4, 377-402.

- Fernie, D., Kantor, R. & Whaley, K. 1995. Learning from classroom ethnographies: Same places, different times. Teoksessa: Hatch, J.A. (ed.) *Qualitative research in early childhood settings*. Westport, Connecticut, London: Praeger, 155-172.
- Fernie, D., Davies, B., Kantor, R. & McMurray, P. 1993. Becoming a person in the preschool: Creating integrated gender, school culture and peer culture positionings. *Qualitative Studies in Education*, 6, 95-110.
- Fine, G. A. & Sandström, K.L. 1988. *Knowing Children. Participant Observation with Mirrors. Qualitative research methods. Vol. 15.* Newbury-Beverly Hills, London, New Delhi: Sage Publications.
- Finsch, J. & Mason, J. 1993. *Negotiating family responsibilities.* London, New York: Tavistock, Routledge.
- Firth, A. 1994. *The discourse of negotiation.* Great Yarmouth: Galliard Printers Ltd.
- Foucault, M. 1987. The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom. An interview. *Philosophy and Social Criticism*. No 2-3, 112-131.
- Foucault, M. 1984. *The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction.* Beringine Books.
- Foucault, M. 1982. The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8, summer, 777-795.
- Frønes, I. 1990. Vertaisushteiden merkityksestä. *Nuorisotutkimus*, 8, 3, 9-20.
- Fukuyama, F. 1995. *Trust. The social virtues and the creation of prosperity.* London: Penguin Books.
- Garvey, C. 1984. *Children's talk.* Oxford: Fontana Paperbacks.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1989. *Sociology.* Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analysissä. Andersson, P ja Heiskanen, I. (suom.). Helsinki: Otava.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz, J. & LeCompe, M. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research.* Orlando, Fla.: Academic Press.
- Goode, D. A. 1986. Kids, Culture and Innocents. *Human Studies*, Vol. 9, No. 1, 83-106.
- Goodwin, M. 1990. *He-said-she-said: Talks as social organization among black children.* Bloomington: Indiana University Press.
- Graue, M. E. & Walsh, D.J. 1998. *Studying Children in Context. Theories, Methods, and Ethics.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.
- Grodin, M.A. & Glantz, L. H. (eds.) 1994. *Children as research subjects: Science, ethics, and law.* Oxford: Oxford University Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset.* Juva: WSOY.
- Haavind, H. 1985. Förändringar i förhållandet mellan kvinnor och män. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, Vol. 6, No 3, 17-27.



- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. Kasvatus 5, 452-462.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography: Principles in Practice. (2nd edition). London: Routledge.
- Hartup, W. & Laursen, B. 1992. Conflict and context in peer relations. Teoksessa: Hart, C. (ed.) Children on playgrounds: Research perspectives and applications. Albany: State University on New York Press.
- Hatch, A.J. (ed.) 1995. Qualitative research in early childhood settings. Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Hatch, A.J. 1987. Status and social power in a kindergarten peer group. The Elementary School Journal, vol. 88, 1, 79-92.
- Heikkinen, E. 1998. Subjektivisin oikeus-päivähoitopalvelut paineiden alla. Kuntasuomi 2004, Tutkimuksia nro 94. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hellsten, K. 1998. Sosiaalisen pääoman käsitteestä. Teoksessa Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 29-35.
- Henderson, A.H. 1981. Social power. Social psychological models and theories. New York: Praeger.
- Hill, M. 1997. Participatory research with children. Child and Family Social Work, 2, 171- 183.
- Hill, M. & Tisdall, K. 1997. Children and society. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hjerppe, R. 1998. Sosiaalinen pääoma taloudellisena ilmiönä. Teoksessa: Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 13-28.
- Hjerppe, R. 1997. Sosiaalinen pääoma. Tutkimisen arvoinen käsite. Hyvinvointikatsaus 1, 26-29.
- Holmes, R. M. 1998. Fieldwork with Children. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hood, S. & Kelley, P. & Mayall, B. 1996. Childrens as Research Subjects: a Risky Enterprise. Children and Society, Vol. 10, 117-128.
- Huber, J. (ed). 1991. Macro-Micro linkages in sociology. Newbury Park, London, New Delhi: American Sociological Association Presidential Series. Sage Publications.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L., & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.) 1998. Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuskeskus, Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadunarviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopiston monistus- ja kuvakeskus.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis J. (eds.) 1998. Children and social competence. Arenas of action. London, Washington: The Falmer Press.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeinen kasvatustapa. Juva: WSOY.
- Hyyryläinen, T. & Kangaspunta, K. 1999. Paikallinen kumppanuuspääoma. Tapaustutkimus kumppanuudesta sosiaalisen pääoman rakentajana. Helsingin yliopisto. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus, Julkaisuja 63. Mikkelin Inter@kopio.
- Hännikäinen, M. 1999. Togetherness – A Manifestation of Day Care Life. Early Child Development and Care. Vol. 151, 19-28.
- Hännikäinen, M. 1995. Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi: roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 115 Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hännikäinen, M. & de Jong, M. & Rubinstein Reich, L. 1997. "Our heads are the same size!" A study of quality of the child's life in Nordic day care centres. Lund: Reprocentralen, Lund University.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomalaisen lastentarhatyön historia. Helsinki: Otava.
- Ilmonen, K. 2000. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi, 9-38.
- Ilmonen, K. 1998. Sosiologia, rutiinit ja kulutus. Sosiologia 2, 92-103.
- Ilmonen, K., Jokivuori, P., Liikanen, H., Kevätsalo, K. & Juuti, P. 1998. Luottamuksesta kiinni. Ammattiyhdistysliike ja työorganisaation suorituskyky. Jyväskylä: SoPhi.
- Jallinoja, R. 1996. Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Helsinki: Gaudeamus, 30-54.
- James, A. 1998. Foreword. Teoksessa Hutchby, I & Moran-Ellis, J. (eds.) Children and social competence. Arenas of action. London, Washington: The Falmer Press.
- James, A. 1996. Learning to be friends: Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. Childhood, vol. 3, 3, 313-330.
- James, A. 1993. Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1996. Strategies and structure: Towards a new perspective on children's experience of family life. Teoksessa: Brannen, J. & O'Brien, M. (eds.) *Children in families*. London: Falmer Press, 41-52.
- James, A. & Prout, A. (eds.) 1990 and 1997. *Constructing and reconstructing childhood*. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: The Falmer Press.
- Jattu-Wahlström, M. & Kokko, H. 1994. Neuvottelutaito. Kielikeskusmateriaalia n:o 92. Jyväskylä: Jyväskylän Korkeakoulujen kielikeskus.
- Jenks, C. (ed.) 1998. *Core Sociological Dichotomies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Jenks, C. 1982. *The Sociology of Childhood*. Essential Readings. London: Batsford.
- Johanson, J.-E. & Uusikylä, P. 1998. Sosiaalinen pääoma verkostoissa. *Sociologia* 1, 35, 17-27.
- Jenkins, R. 1996. *Social identity*. London, New York: Routledge.
- Joppke, C. 1986. The Cultural Dimensions of Class Formation and Class Struggle. On the Social Theory of Pierre Bourdieu. *Berkeley Journal of Sociology*, 13, 53-78.
- Kajanoja, J. 1999. Lasten päivähoidon investointina. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Tutkimuksia 50. Helsinki, J-Paino Oy.
- Kajanoja, J. & Simpura, J. 1998. (toim.). Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-Julkaisuja 24. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. 1994. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Kantor, R., Elgas, P.M. & Fernie, D. 1998. Cultural knowledge and social competence within a preschool peer-culture group. Teoksessa: Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K. (eds). *Cultural worlds of early childhood*. London: Routledge.
- Karhunen, J. & Rissanen, S. 1997. Näkökulmia oppimiseen kuntien esiopetus suunnitelmissa. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Oulun yliopisto.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kasurinen, L. & Saares, I. 1998. Kasvun vuodet. Varhaiskasvatuksen yksikön julkaisusarja B. Katsauksia 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Kelly-Burne, D. 1989. *A Child's Play Life. An Ethnographic Study*. New York: Teachers College Press.
- Kinos, J. 1998. Päiväkoti - kolmekymmenvuotinen kiistakapula ja taistelutanner. *Kasvatus* 5/1998, 524-534.
- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopisto julkaisuja. Sarja C 133. Scripta lingua Fennica Edita.
- Kinos, J. 1995. Päivähoitoalan ammateilla kirjava koulutushistoria. *Lastentarha* 4, 52-54.
- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa: Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.). *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopsi- Jyvä Oy.
- Kless, S. J. 1992. The attainment of peer status: Gender and power relationships in the elementary school. *Sociological Studies of Child Development*, vol 5, 115- 148.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900 luvulla. Turun yliopisto, Julkaisuja C: 37.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Kovarik, J 1994. The space and time of children at the interface of psychology and sociology. Teoksessa: Qvortrup, J. et al. (eds.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. European centre Vienna. Vol. 14. Aldershot, Brookfield, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury, 101-122.
- Kröger, T. 1998. Hyvinvointiyhteiskunnan aika: kunta hyvinvointivaltion sosiaalipalvelujen rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1.
- Lafrenier, P. & Charlesworth, W. 1983. Dominance, attention and affiliation in a pre- school group: A nine-month longitudinal study. *Ethnology and Sociobiology*, 4, 55-67.
- Lahikainen, A-R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahikainen, A. & Strandell, H. 1987. Lapsen kasvuedot Suomessa. Basun-projekti: tutkimus lapsuudesta, yhteiskunnasta ja kehityksestä Pohjoismaissa. Helsinki: Painokari Oy.
- Laine, Kaarina. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa. *Kasvatus* 5, 491-500.
- Laine, Kaarina. 1997. Teoksessa: Aho, S. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

- Laine, Kaarlo. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.
- Laki lasten päivähoitosta 304/1983.
- Lallukka, K. 1994. Riippuvuus. Teoksessa: Näkymätön käsite. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita N:o 88. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 102-114.
- Lallukka, K. 1993. Lasten paikka sukupolvijärjestelmässä. Koettu lapsuus 9-vuotiaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita N:o 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Langsted, O. & Sommer, D. 1990. Lapsi-lapsi -vuorovaikutus. Sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyyks. Nuorisotutkimus, 8 (3), 22-32.
- Lappalainen, P. 1999. Sosiaalinen ja poliittinen pääoma. Yhteiskuntapolitiikka 64, 1, 53- 61.
- Lapsen oikeuksien sopimus. Suomen ensimmäinen raportti 1994. Helsinki: Ulkoasiainministeriön julkaisuja.
- Lapsi ja laatu hanke, 1999. Päivähoidon laadun arviointiperusteet. Virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. Helsinki: Libris Oy.
- Layder, D. 1998. Sociological Practice. Linking theory and social research. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Layder, D. 1994. Understanding social theory. London: Sage Publications.
- Layder, D. 1993. New Strategies in Social Research. Oxford: Polity Press.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Lemerise, E.A. 1997. Patterns of peer acceptance, social status and reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. Merrill-Palmer Quarterly, Vol.43, 2, 199-217.
- Lincoln, Y. & Cuba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lipson, J. 1994. Ethical issues in ethnography. Teoksessa: Morse, J. (ed.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 333-355.
- LTOL, 1996. Ja mitä laatua saisi olla? Puheenvuoroja suomalaisen päivähoiton 3-6 -vuotiaiden lasten esiopetuksen laadusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lähteenmaa, J. & Riihelä, M. & Strandell, H. & Vesikansa, S. 1990. Vertaisryhmät yhteiskuntatutkimuksen kohteena. Nuorisotutkimus, Vol. 8, 2-8.
- Mahmoodian, M. 1997. Social action: variations, dimensions and dilemmas. Uppsala: Uppsala University.
- Mandell, N. 1991. The Least-Adult Role in Studing Children. Teoksessa: Waksler, F.C. (ed.) Studying the Social Worlds of Children. New York: Falmer Press, 38-59.
- Mandell, N. 1988. The Least-adult Role in Stadying Children. Journal of Contemporary Ethnography. Vol. 16 no. 4, 433-467.

- Mandell, N. 1986. Peer Interaction in Day Care Settings: Implications for Social Cognition. *Sociological Studies of Child Development*. Vol. 1. Greenwich: JAI Press, 55-79.
- Mattsson, A. 1998. Foucault'lainen valta koulutuksessa. *Kasvatus* 3, 338-340.
- Mayall, B. 2000. Conversations with Children. Working with Generational Issues. Teoksessa: Christensen, P. & James, A. (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practises*. London, New York: Falmer Press, 120-135.
- Mayall, B. 1996. Children, health and the social order. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (ed.) 1994. Children's childhood: Observed and experienced. London: Falmer Press.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D.A., Grajek, F. & Schwarz, J. C. 1982. Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. Teoksessa: Zigler, E. F. & Gordon, E. W. (eds.) *Day care. Scientific and policy issues*. Boston, MA: Auburn House, 126-151.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, Self and Society*. Chigago: University of Chigago Press.
- Merrell, K. W. 1996. Social-emotional assessment in early childhood: The preschool and kindergarten behaviour scales. *Journal of early intervention*, Vol. 20, 2, 132-145.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Morrow, V. 1999. Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-being of Children and Young People: A Critical Review. *The Sociological Review* 47, 4, 744-765.
- Morrow, V. & Richards, M. 1996. The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children and Society*, Vol 10 (2), 90-105.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa: Ruoppila ym. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 234-254.
- Niiranen, P. 1996. Lasten kokemukset laadun ydin. Teoksessa: *Ja mitä laatua saisi olla? Puheenvuoroja suomalaisen päivähoidon 3-6-vuotiaiden lasten esiopetuksen laadusta*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 30-33.

- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 24. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiranen, P. 1993. Päivähoidon lapsikäsituksesta. Teoksessa: Kauppinen, R., & Riihelä, M. (toim.) Limiukko aurinkokylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus, 5-22.
- Näsman, E. 1994. Individualisation and Institutionalisation of Childhood in Today's Europe. Teoksessa: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (eds.). *Childhood Matters*. Aldershot: Avebury, 165-187.
- Oakley, A. 1994. Women's and Children's Studies: Parallels and Differences between Women's and Children's Studies. Teoksessa: Mayall, B. (ed.). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press, 13-32.
- OECD. 1998. Human capital investment. An international comparison. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic co-operation and Development.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Oldman, D. 1994. Childhood as a mode of production. Teoksessa: Mayall, B. (ed.) *Children's Childhoods: observed and Experienced*. London: The Falmer Press, 33-44.
- Opie, I. & Opie, P. 1991. The culture of children. Teoksessa: Waksler, C.W. (ed.) *Studying the social worlds of children. Sociological readings*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Patton, M. Q. 1991. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pekkarinen, A. 1993. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus eräiden Euroopan maiden päiväkodeissa ja kouluissa. Teoksessa: Lämsä, A-L. & Syrjälä, L. (toim.) *Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54, 86-97.
- Pellegrini, A.D. 1996. *Observing children in their natural worlds. A methodological primer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Peräkylä, A. 1996. Vuorovaikutus, valta ja instituutiot. *Sosiologia*, 2, 89-102.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H., (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Jyväskylä: WSOY, 122-138.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pulkkinen, L. 1994. Millaista kasvatusta nykytutkimus suosittelee. Teoksessa: Virkki, J. (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin*. Juva: WSOY, 26-45.
- Putnam, R.D. 1993. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, L.L. & Boloff, R.E. 1992. *Communication and negotiation*. Sage Annual Reviews of Communication Research, Vol 20. Sage Publications.

- Prout, A. & James, A. 1990. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa: James, A. & Prout, A. (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* London, Washington: Falmer Press, 7-33.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Leskinen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla.* Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-38.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteanmietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Päivähoidon toimitilojen suunnittelu. 1980. Sosiaalihalitus.
- Qvortrup, J. 2000. Macroanalysis of Childhood. Teoksessa: Christensen, P. & James, A. (eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices.* London, New York: The Falmer Press, 77-97.
- Qvortrup, J. 1990. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report. Vol.36. The European Centre for Social Welfare Policy and Research.* Vienna.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (eds.) 1994. *Childhood matters. Social theory, practice and politics.* Aldershot: Avebury.
- Ramsey, P.G. 1995. Changing social dynamics in early childhood classrooms. *Child Development*, 66, 764-773.
- Ramsey, P.G. 1991. *Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood.* New York: Teachers Collage Press.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa: Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A (eds.) *Sociocultural Studies on Mind.* Cambridge University Press, 139-164.
- Roos, J.P. & Rahkonen, K. 1985. Att vilja leva annorlunda – på jakt den nya medelklassen in Finland. Helsingin yliopisto. Sosiaalipoliitiikan laitos. Tutkimuksia 2/1985.
- Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä.* Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Roos, J.P. 1988. *Elämäntavasta elämänkertaan.* Jyväskylä: Gummerus.
- Rubin, K. H. 1985. Socially withdrawn Children: An “at risk” population? Teoksessa: Schneider, K. H. et al. (eds.) *Children’s peer relations: Issues in assessment and intervention.* New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. 1992. Peer relationships in childhood. Teoksessa: M. H. Bornstein & M. E. Lamp (eds.) *Developmental Psychology. An advanced textbook (3rd ed.).* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 519-578.
- Rusanen, E. 1990. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa -projektin loppuraportti. Osa I. Sosiaalihalituksen julkaisuja 9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I. ym. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.* Jyväskylä: Gummerus, 26-51.



- Kallila, P. & Vaherva, T. (toim.) (1998) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. KVS ja Aik.kasv.tutk.seura. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu.
- Salmi, M. ym. 1996. Lapset ja lama. Helsinki: STAKES.
- Salminen, H. 1988a. Kolmi-viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2.
- Salminen, H. 1988b. Leikin välineet. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 5.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta-osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Mannerheimin lastensuojeluliitto P-julkaisusarja 17. Jyväskylä: Gummerus.
- Sandels, R.E. & Freeman, K.E. 1998. Children's neo-rhetorical participation in peer interactions. In Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (eds.) Children and social competence. London, Washington: The Falmer Press, 87-114.
- Satka, M. 1999. Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoistumiskoulutus lähtee lapsista. Jyväskylän yliopiston tiedotuslehti Tiedonjyvä, 9, 12-13.
- Selman, R.L. & Schultz, L.H. 1989. Children's strategies for interpersonal negotiation with peers. Teoksessa: Bernd, T.J. & Ladd, G.W. (eds.) Peer relationships in child development. New York: Wiley, 371-406.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis. E 37.Oulu: Yliopistopaino.
- Siljander, P. (toim.) 1997. Kasvatus ja sosiaalisuus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Simpura, J. & Kajanoja, J. 1998. Sosiaalinen pääoma – talous valtaamassa sosiaalisen vai sosiaalinen taloudellisen? Teoksessa: Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.). Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa. Valtion Taloudellinen Tutkimuskeskus. VATT-julkaisuja 24. Helsinki: Yliopistopaino, 7-11.
- Simmel, G. 1986. Muodin sosiologia. Esseekirjasto. Helsinki, Odessa.
- Solberg, A. 1996. The challenge in child research: from 'being' to 'doing'. Teoksessa: Brannen, J. & O'Brien, M. (eds.). Children in Families: Research and Policy. London: Falmer Press.
- Solberg, A. 1994. Negotiating childhood: Empirical investigation and textual representations of children's work and everyday life. Stockholm: Nordplan.
- Solberg, A. 1990. Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. Teoksessa: James, A. & Prout, A. (eds.) Constructing and Reconstructing Childhood. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press, 118-137.
- Sommer, D. 1998. The reconstruction of childhood – implications for theory and practice. European Journal of Social Work. Vol 1, 3. November, 311-326.
- Sommer, D. 1997. Barndoms psykologi. Utveckling i en förändrad värld. Stockholm: Runa Förlag.
- Strandell, H. 1997. Doing reality with play. Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. Childhood, Vol 4, November, 445-462.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.

- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhållingskulturer på daghem. Helsinki: Oy Gaudeamus AB.
- Strandell, H. 1993. Yhdessä ja erikseen – sukupuoli lasten päiväkotimaailmassa. Teoksessa: Korvajärvi, P, Nätkin, R. & Saloniemä, A. (toim.) Tieteen huolet, arjen ihmeet. Tampere: Vastapaino, 23-43.
- Strandell, H. 1992a. Mitä lapset tekevät päiväkodissa? Teoksessa: Bardy, M. ym. (toim.) Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallitus, Raportteja 66, Helsinki: VAPK-Kustannus, 256-262
- Strandell, H. 1992b. Uusi lapsi on syntynyt? "Uuden" lapsitutkimuksen arviointia. Nuorisotutkimus. 10/4, 19-27.
- Strauss, A. 1987. Qualitative Analysis for Social Scientists. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. 1978. Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order. San Francisco, Washington, London: Jossey Bass Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basic of Qualitative Research. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Strayer, FF 1980. Child ethlogy and the study of preschool social relations. Teoksessa: Foot, H. C., Chapman, A. J. & Smith, J. R. (eds.) Friendship and social relations in children. Chichester: Wiley, 235-289.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 246-285.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittäelyä. Acta universitalis Tamperensis. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Swartz, D. 1997. Culture and Power. The sociology of Pierre Bourdieu. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Tauriainen, L. 1998. Laadunarviointi varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa: Hujala, E., & Parrila-Haapakoski, S. (toim) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Teachman, J.D., Carver, K. & Paasch, K. 1997. Social capital and the generation of human capital. "<http://hd.wsu.edu/publications/faculty/jaycap2.html>"
- Tenhunen, M-L. & Tsokkinen, A. 1995. Viestijänä yhteisössä: Kokous ja neuvottelutaito. Helsinki: WSOY.
- Thomas, N. & O’Kane, C. 1998. The Ethics of Participatory Research with Children. Children and Society, Vol. 12, 336-348.
- Thompson, R. 1992. Developmental Changes in Research Risk and Benefit. Teoksessa: Stanley, B. & Sieber, J. E. (eds.) Social Research on Children and Adolescents. London: Sage.
- Thorne, B. 1993. Gender play: Girls and Boys in School. Buckingham: Open University Press.

- Thorne, B. 1986. Girls and boys together... but mostly apart: gender arrangements in elementary school. Teoksessa: Hartup, W. & Rubin, Z. (eds.) Relationships and development. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 167-184.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa: Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.). Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 23-28.
- Tulkki, P. 1996. Valtion virka vai teollinen työ? Insinööriopetus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939. Koulutus sosiologian Tutkimuskeskus. Raportteja 38. Turun yliopisto. Turku: Painsalama.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5-6, 387-398.
- Törrönen, M. 1999a. Lasten arki laitoksessa. Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Törrönen, M. 1999b. Reflexive ethnography – when child and researcher meet. Teoksessa: Karvinen, S., Pösö, T. & Satka, M., (eds.) Reconstructing social work research. Jyväskylä: SoPhi, 137-162.
- Törrönen, M. (toim.) 1994. Lapsen etu ja viidakon laki. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Valtioneuvoston päätös 525/01/86.
- Varis, T. 1989. The Genealogy of Power. A Research of the Michel Foucault's Concepts of Power. Tampere: University of Tampere.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vähätalo, K. 1996. Pitkäaikaistyöttömät ja lamasta selviytyminen. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien työmarkkina-aseman ja sosiaalisen huono-osaisuuden muotoutumisesta vuosina 1993-94. Työministeriö. Työpolittinen tutkimus 132.
- Välimäki, A-L. 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Välimäki, A-L. (toim.) 1993. Muutoksen tarinat. Kuntaraportti lasten päivähoidon Vapaasti Vastuullisesti-projektista vapaakunnissa vuosina 1990-1991. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen raportteja 114. Jyväskylä: Gummerus.
- Wacquant, L. J. D. 1995. Kohti sosiaalista praksiologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa: Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Jyväskylä: Joensuu University Press, 20-84.
- Waksler, F.C. 1996. The little trials of childhood and children's strategies for dealing with them. London: The Falmer Press.
- Waksler, F.C. (ed) 1991. Studying the social worlds of children. Sociological readings. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

- Weithorn, L.A. & Scherer, D.G. 1994. Children's involvement in research participation decisions: psychological considerations. Teoksessa: Grodin, M.A. & Glantz, L.H. (eds.). Children as research subjects: Science, ethics and law. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, M. 1964. The Theory of Economic Organization. New York: Free Press.
- Wyness, M. G. 2000. Contesting Childhood. London, New York: Falmer Press.
- YK:n Lapsen Oikeuksien Yleissopimus 1989.
- Zimmerman, D.H. & Boden, D.1991. Structure-in-action: An introduction. Teoksessa: Boden, D. & Zimmerman, D.H. (eds.) Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge: Polity Press, 3-21.